



על הדרכה, למידה ועוד

42	צעד אחרי צעד התכוננות אישית על תהליך הדרכה בטיפול קו-תרפיה סיון שרגאי, שניאור הופמן
45	סיפור טיפול פנימייתי דורית טל-רון
51	פסיכולוגים יוצרים ראיון עם ד"ר דרור אורן עם צאת ספרו הורות יחידנית - לגדל ילד לבד צילה טנא

13	איך מגייסים את ההורים האלו? על נפרדות ואשמה ביצירת קשרים בין מורים להורים אתיאל גולד
18	מה צריך המדריך? הקשר בין מאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים של המדריך, להתפתחות והמסוגלות המקצועית של המתמחים ד"ר דניאלה פלד, פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק
29	קריאה להוספת אבחון יכולת הלמידה לארגז הכלים של הפסיכולוג החינוכי פרופ' שלמה קניאל



הסתדרות הפסיכולוגים בישראל
Israel Psychological Association

ביטוח אחריות מקצועית

אזכור כראש סקט

אנו שמחים להודיעכם כי תוכנית ביטוח אחריות מקצועית קבוצתית לשנת 2019 של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל חודשה בחברת "מנורה מבטחים". הביטוח כולל שיפורים, הרחבות ותנאים ייחודיים, ומוצע במחיר מוזל לחברי הפ" בלבד!

הצטרפותכם מאפשרת שימור יכולת התחרות ושיפור התנאים!!

ביטוח אחריות מקצועית לשנת 2019 - עיקרי התנאים:

- **ביטוח בסיסי:** עלות ביטוח אחריות מקצועית בגבול אחריות של 4 מיליון ₪ - **455 ₪ לשנה!** ניתן להרחיב את גבולות האחריות בכפוף לתוספת תשלום.
- **הביטוח הינו על בסיס מועד הגשת התביעה וללא השתתפות עצמית!!** למעט תביעות הכרוכות בהליכים משמעותיים המתנהלים בפני ועדת האתיקה של הפ"י, ועדת התלונות של משרד הבריאות וועדת המשמעת של משרד הבריאות. במקרים אלו תחול השתתפות עצמית של 925 ₪.
- **התייעצות משפטית:** ייעוץ משפטי ראשוני או ייצוג משפטי לתביעה.
- **חדש! ביטוח צד ג' בכל קליניקה:** (בבית או בקליניקה מחוץ לבית) בגבול אחריות של 1 מיליון ₪ - **ללא תוספת מחיר!** ניתן להגדיל את הכיסוי לצד ג' עד לסכום ביטוח כולל של 4 מיליון ₪. השתתפות עצמית למקרה תביעת צד ג' הינה בסך - 500 ₪ בלבד.

חדש! ביטוח סייבר! ללא תוספת תשלום! הגנה מפני תביעות ונזקים העלולים להתרחש עקב תקיפות סייבר. הביטוח הוא על תביעה מצד שלישי לנזק שנגרם למטופל עקב חדירה למערכות המחשוב של המטפל.

הערה: המידע הינו כללי בלבד. התנאים הקובעים הם אלה המופיעים בפוליסה.

תהליך הרשמה או חידוש ביטוח אחריות מקצועית לשנת 2019:

ניתן להצטרף באמצעות אתר ייעודי לחברי הפ"י. האתר מקוון ומאובטח ובאמצעותו ניתן לשלם ולקבל אישור קיום ביטוח באמצעות הדוא"ל. היכנסו עכשיו לאתר הסתדרות הפסיכולוגים והירשמו!!

www.psychology.org.il

תוכנית הביטוח מוצעת לחברי הפ"י באמצעות "טיב קפיטל סוכנות לביטוח בע"מ". תמיכה טלפונית במהלך שעות העבודה תינתן ע"י ברוריה ואביבה בטלפון: 03-9181000.

על חידוש ביטוח אחריות מקצועית לשנת 2019 - תשלח הודעה במועד



תוכן עניינים

דבר המערכת צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון-לרנר, אלה בן-נון	3
משולחן הוועד המרכזי ויו"ר הפ"י יורם שליאר	4
מה חדש בחטיבה? חדשות החטיבות	6
משולחנו של הפסיכולוג הארצי גבי פרץ	12
איך מגייסים את ההורים האלו? על נפרדות ואשמה ביצירת קשרים בין מורים להורים איטיאל גולד	13
מה צריך המדריך? הקשר בין מאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים של המדריך, להתפתחות והמסוגלות המקצועית של המתמחים	18
ד"ר דניאלה פלד, פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק	
קריאה להוספת אבחון יכולת הלמידה לארגז הכלים של הפסיכולוג החינוכי פרופ' שלמה קניאל	29
צעד אחרי צעד התבוננות אישית על תהליך הדרכה בטיפול קו-תרפיה סיון שרגאי, שניאור הופמן	42
סיפור טיפול פנימייתי דורית טל-רון	45
פסיכולוגים יוצרים ראיון עם ד"ר דרור אורן עם צאת ספרו הורות יחידנית - לגדל ילד לבד הוצאת רסלינג, תל-אביב, 2018	51
צילה טנא	
דברים לזכרה של דליה זיפשטיין צילה טנא	55
פרופיל אישי פרופסור דנה מרגלית פסיכולוגית רפואית ושקומית, ממייסדי הפסיכולוגיה השיקומית בארץ, שעל כך הוענק לה פרס מפעל חיים נחמה רפאלי	56
ייעוץ מס אמנות מס - אמנה למניעת כפל מס רו"ח אריה דן	59
הפינה המשפטית ייחודו ויתרונותיו של הטיפול של פסיכולוג בראי החוק עו"ד ברוך אברהמי	60
משולחנה של ועדת האתיקה סוגיות מקצועיות-אתיות בהדרכה	62
ספרים מומלצים עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים שבתאי מג'ר	64
ברכות למקבלי תארים	66

חברות המערכת

צילה טנא - יו"ר טל' 09-9566711, טלפקס: 054-7933195 דוא"ל: zilaabrasha@gmail.com	
נחמה רפאלי טלפון: 054-3976394 דוא"ל: nechamaraph@gmail.com	
איריס ברנט טלפון: 054-6876801 דוא"ל: berenti@bezeqint.net	
שרית ארנון-לרנר טלפון: 050-7446484 דוא"ל: sarit.arnon@gmail.com	
אלה בן-נון טלפון: 052-3236360 דוא"ל: e_ben_nun@hotmail.com	

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל:

יו"ר הפ"י - מר יורם שליאר | מנכ"ל הפ"י - מר דני כפרי
טל' 03-5239393, ת.ד. 3361 רמת גן, מיקוד 5213601
פקס: 03-5230763 | דוא"ל: psycho@zahav.net.il
עריכה לשונית: יעל שלמון ברנע yaelzz@gmail.com
עיצוב ועריכה גרפית: יעלצ'יק - עיצוב גרפי 050-8537244
פרסום והפקה: ניו יורק ניו יורק (ישראל) בע"מ
רח' יהודה לוי 92, תל-אביב www.newyork-newyork.co.il

דבר המערכת

לחברי הפסיכולוגים שלום,

ברכות לקוראינו לשנה אזרחית חדשה פורייה ורגועה למרות הבחירות
הסוערות העומדות בפתחו.

אנו מצויים בפניכם חוברת שעוסקת בתהליכי למידה והדרכה. המאמרים
נשלחו אלינו על ידי קוראינו הנאמנים, ואנו מזמינים אתכם להרבות
בכתיבה ולשלוח חומרים עדכניים וחדשניים המעסיקים אתכם כיום
בתיאוריה ובפרקטיקה. אנו נשמח להיות לכם לפה, וקוראינו ייהנו להיות
לכם לקהל קוראים.

את החוברות הבאות נייעד לשני נושאים מעניינים: הראשונה תעסוק
בהתמכרויות, במניעה ובטיפול, והשנייה תציג בפנינו את הפסיכולוגיה
הרוחנית על מגוון אופניות הטיפול שלה. קיבלנו גם הצעה נדיבה מפסיכולוג
בכיר לרכז עבורנו מאמרים בנושאי הפסיכוסומטיקה והשינה. אתם מוזמנים
עדיין להצטרף לנושאים אלה או להציע לנו רעיונות לנושאים אחרים שילוו
במאמרים פרי עטכם.

צילה טנא, יו"ר מערכת פסיכואקטואליה
וחברות המערכת

ד"ר יוכי בן-נון ז"ל

ממייסדות פסיכואקטואליה, פסיכולוגית התפתחותית
ורפואית, יו"ר הפ"י בשנים 2009-2014.



יורם שליאר, יו"ר הפ"י

לפסיכולוגיות ולפסיכולוגים חברות וחברי הפ"י שלום רב,

תודה לדני כפרי המנכ"ל שטיפל בכל הצדדים של האספה, מהפורמליים ועד התקרובת, לעו"ד ברוך אברהמי היועמ"ש ולאריק דן רואה החשבון שהאירו את עיננו בנושאים השונים, לנציגי החטיבות שהציגו את פעילות חטיבותיהם, ובעיקר לחברים שטרחו והגיעו למרות מזג האוויר הסוער.

כזכור לכולנו, דובר בתקופה האחרונה רבות על הצורך לעסוק **בבחינה ארגונית של הפ"י** כדי לטפל במה שנראה כבעיות ארגוניות חשובות המקשות על פעילותו של הארגון. אנו עוסקים תקופה ארוכה בשאלה מהי הדרך הנכונה לטפל בסוגיה. מצד אחד עולה דרישה לטפל באופן ישיר בסימפטומים ולתקן אותם, ומהצד השני עולה גישה הגורסת שאת הבעיות ניתן להגדיר ולפתור רק לאחר גיבוש החזון, הייעוד וערכי הליבה של הארגון ובעקבותיהם, שאם-לא-כן הפתרונות עלולים לפגוע ואולי אף לסתור את קיומה, תפקודה ומעמדה של הפ"י, כארגון היציג של כלל חבריו. חשוב לציין כי לדילמה הזאת שותפים הן הוועד המרכזי והן ועדי החטיבות.

לאחר התלבטויות רבות ומתחים לא מעטים בוועד המרכזי הוחלט לפעול במקביל בשני הצירים: להיכנס לתהליך מעמיק ומשמעותי של בחינה וגיבוש של הייעוד, החזון וערכי הליבה שצריכים להנחות את עשייתנו, ובמקביל לטפל במספר סוגיות קריטיות שמקשות כאן-ועכשיו על פעילות הארגון. כל זאת בכפוף לשמירה על עקרונות היסוד הקיימים כעת בהפ"י והמרכזי שבהם - **היותנו גוף על-חטיבתי**. בהתאם לכך החלטנו להציף מספר נושאים, לדון בהם בוועד המרכזי אך להכריע בהם רק לאחר שנבקש ונקבל לגביהם את התייחסות ועדי החטיבות. הנושא הראשון שעסקנו בו בשיבתנו האחרונה ב-19 בינואר 2019 הוא נושא **הנציגות בוועד המרכזי והזיקה בין הוועד המרכזי לבין החטיבות**, זאת על רקע התחושה שהקשר הזה אינו הדוק וישיר די הצורך ונחוץ לחזק אותו על מנת לייעל ולשפר את פעילות הארגון. בקרוב נעביר אל החטיבות את סיכום הדיון בוועד המרכזי על מנת לקבל את עמדתן, וכמובן נפרסם את הדברים לכלל החברים.

ובנושא אחר, **התנועה לפסיכולוגיה ציבורית**, שללא ספק עומדות לזכותה זכויות רבות בעשייה לטובת הפסיכולוגיה הציבורית בישראל בשנתיים האחרונות, ובראשן הקמת חטיבת

ביום שני, 14 בינואר 2019, התקיימה **האספה הכללית השנתית של הפ"י**. במהלכה הציגו נציגי החטיבות את פעילותן בשנה החולפת, פעילות מגוונת וחשובה שיש בהחלט להתגאות בה. ניתנה סקירה על ידי על הפעילות ועל ההחלטות של הוועד המרכזי, אושרו הדוחות הכספיים של העמותה לשנת 2017, דוחות המראים מאזן חיובי ושיפור בהכנסותיה ובהתנהלותה הכספית של הפ"י, התקבלו ההצעות לתיקונים בתקנון העמותה שפורסמו לציבור ונבחרה ועדת ביקורת חדשה. לפני האספה התקיים מפגש ראשון של פורום הוותיקים והגמלאים בניצוחה של שרונה מי-טל, מרכזת ומובילת הפורום.

במהלך הסקירה של פעילות הוועד הוצגו גם היעדים העומדים לפנינו לקראת שנת 2020:

- בחינה וגיבוש חזון, ייעוד, מטרות ויעדים להפ"י.
- קמפיין ציבורי להגברת המודעות לטיפול הפסיכולוגי וחיידוד האבחנה בין טיפול פסיכולוגי לדיסציפלינות ומטפלים אחרים למיניהם.
- קמפיין פנימי לעידוד הצטרפות של פסיכולוגים צעירים ואחרים להפ"י והדגשת הערך המוסף של הצטרפות לארגון מקצועי.
- קידום הפרופסיה והטמעה של חשיבות הפסיכולוגיה לחברה בישראל באמצעות פורום הארגונים המשותף של הפסיכולוגיה.
- מעקב ולמידה של התיקון לחוק החינוך המיוחד, יישומו והשפעתו על הלקוחות ועל הפסיכולוגים.
- המשך מעקב אחר יישום הרפורמה בבריאות הנפש והתערבות היכן שנחוץ.
- קידום החיבורים ושיתוף הפעולה עם התנועה לפסיכולוגיה ציבורית במגמה לבחון מיזוג שני הארגונים בעתיד.
- גיבוש והפעלה של פורום הוותיקים והגמלאים של הפ"י.
- טיפול בעניינים שוטפים ובנושאים חדשים שעולים מעת לעת.

ברי לכול שהמלאכה רבה ומורכבת, ואנו נזדקק לסיוע ולהתגייסות גם מחברים וחברות שאינם אוחזים כרגע בתפקידים רשמיים בארגון.



ברמה האידיאולוגית?

כי הפ" הוא הארגון המקצועי של כלל הפסיכולוגים. הוא נותן לנו שירותים שרק הוא, הגוף המקצועי הרשמי, יכול לתת (אתיקה, ייעוץ משפטי, כנסים ועוד), וגוף מקצועי חזק מהווה גב לפרופסיה חזקה ומייצג אותנו בכבוד.

והתנועה? היא ארגון חוץ-ממסדי, ששם על דגלו באופן המובהק ביותר קידום תפיסה אידיאולוגית שבה שירותים פסיכולוגיים ציבוריים אינם מותרות. מתוך זאת פועלת התנועה לקידום מעמד המקצוע בשירות הציבורי, לצד קידום השירותים עצמם. אנחנו תקווה שבעתיד התנועה תתייטר (הרי היא נולדה מוואקום שנוצר בשטח). כי הפ" תהיה חזקה מתמיד (וגם בשביל זה צריך להצטרף להפ" כחברים, כי זה מה שמחזק אותה), ותוכל להטמיע את האידיאולוגיה הזו ולשאת את המאבק הזה באופן בלעדי. היום הזה עוד לא הגיע, ועכשיו הפסיכולוגיה הציבורית זקוקה לתנועה חזקה - ואנחנו זקוקים לכם כחברים".

אין לי אלא להוקיר את הפרסום ולברך על העמדה והצהרת הכוונות שאותן מציגה התנועה, ולהצטרף אל התקווה שהתנועה תביא במהרה את האנרגיות שלה, את עוצמותיה ואת העשייה שלה אל תוך הפ" ותפעל מתוך שורותיה.

בברכה,

יורם

הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר, מימנה עד כה את פעילותה מתרומות של חבריה. לאחרונה הוחלט בתנועה לגבות מחבריה דמי חבר. זהו ככל הנראה צעד הכרחי המוסבר בעיקר בצורך במימון חלקה של התנועה בהקמת הפורום המשותף של ארגוני הפסיכולוגיה אשר אותו יזמה לאחרונה, ואשר הפ" וחטיבת הפסיכולוגים במח"ר חברו אליו. מעבר לפתרון הבעיה הכספית, להחלטה זו משמעויות נוספות: ראשית, פעולה זו יש בה משום מיסוד הארגון וסכנה להנצחת הפיצולים בתוך הפרופסיה, פיצולים שנגדם, בין היתר, נאבקת התנועה במוצהר, הן בהצהרה בדבר זמניותה והן באופן מעשי, ביוזמה להקמת פורום הארגונים המשותף. בנוסף, גביית דמי חבר, נמוכים ככל שיהיו, מעמידים בספק את היכולת הכלכלית של לפחות חלק מהפסיכולוגים והפסיכולוגיות, בעיקר הצעירים, לשלם דמי חבר לשתי עמותות מקצועיות בו-זמנית. ואולי החשוב מכול, קיים בלבול רב בקרב פסיכולוגים לגבי האבחנה בין שני הארגונים והצורך להיות חבר בשניהם בו-זמנית. עם היציאה בפרסום על גביית דמי חבר נדרשה התנועה על ידי חבריה לעניין זה, ואני רואה זכות גדולה להביא כאן דברים בשם אומרם:

"רבים שואלים אותנו, למה להשקיע בדמי חבר גם בהפ" וגם בתנועה.

ברמה הכי פרקטית?

כי ליווי מקצועי אסטרטגי עולה הרבה כסף, ושני הגופים הולכים לתרום חצי-חצי לסיפור הזה, במסגרת 'פורום הארגונים למען הפסיכולוגיה הציבורית'.

רוצים להתעדכן?

כנסו אלינו לאתר!

**כל האירועים
כל הפעילויות
כל הכנסים**

www.psychology.org.il

מה חדש בחטיבה?

דבר החטיבה החברתית-תעסוקתית-ארגונית

חברים יקרים,

התעסוקתית במגזר הציבורי, ולהגדיר את הצרכים והתקינה הנלווים לכך. כמו כן, הוצגו עיקרי ממצאי סקר המומחים והמתמחים בפסיכולוגיה תעסוקתית. נושאים אלו עוררו עניין ודיאלוג בין משתתפי האספה.

מתוך המשובים שמולאו בסיום הכנס, עולה כי שביעות הרצון מהסדנאות הינה גבוהה וכן מהמקום. כמו כן, צוין כי יש ערך רב למפגש הבלתי פורמלי עם עמיתים העובדים במקומות שונים, מפגש המאפשר התפתחות אישית ובניית תחושת שייכות לקהילה מקצועית. מידע משמעותי לקראת הכנס בשנה הבאה. באספה השנתית נבחרו חברות ועד חדשות, נגה לוי-הירדני ורויטל סילס. ברכות על ההצטרפות! ובהזדמנות זו תודה להלל פרינדלנדר-וייס על התרומה המשמעותית בעשייה השוטפת של הוועד בשנה האחרונה, ולכל המתנדבים שעוזרים לנו במהלך השנה ובמסגרת הפעילות הענפה של הוועד. בהזדמנות זו מזמינות את מי מכמך/ שמעוניין/ לטול חלק גם כן ליצור קשר עמנו.

עם תחושת סיפוק והנאה, אנו ממשיכות לקדם נושאים בשיתוף עם גבי פרץ, הפסיכולוג הראשי של משרד הבריאות, והוועדה המקצועית, ועד החטיבה בהסתדרות המח"ר, הוועד המרכזי של הפ"י ויום עיון בשיתוף עם המכללה האקדמית תל אביב יפו.

בברכה,

ועד החטיבה

החברתית-תעסוקתית-ארגונית בהפ"י

בפתח השנה האזרחית החדשה, אנו אוספים את רשמיי הכנס השנתי שהיה בסוף חודש נובמבר. ארבעה ימים שבהם כ-90 פסיכולוגים מהחטיבה ומחטיבות נוספות, יועצים ארגוניים ואנשי משאבי אנוש, התקבצו יחד בניר עציון, מקום קסום בכרמל הצופה אל הים ונותן תחושה של "בית". ארבעה ימים שבהם השתתפנו בסדנאות שיצרו פסיפס מלא על חייו של האדם מ"זיכרונות מוקדמים כמפתח לשינוי", דרך "יעוץ קריירה באמצע החיים" ו"ניתוח תפקיד" ועד "בעקבות הזמן - לקראת פרישה". הרחבנו את היכרותו וההבנה בגישות שונות כבסיס להתערבות בעבודה הייעוצית - "אז מה הסיפור שלך? התנסות והיכרות עם טכניקות נרטיביות ביעוץ", "דיאלוג הנתינה ככלי לעבודה על הכאוס במערכות יחסים בין אנשים וארגונים", "פסיכותרפיה מכוונת התמקדות" ו"התחדשות וטיפול הפוטנציאל האישי". כמו כן, העמקנו בנושאים מקצועיים מהעבודה בשטח כמו: "ליווי מנהלים", "שנקבע לקפה? הזמנה לפגישה עם הצד המאבחן" שבי". בכנס, לראשונה, חלק ניכר מהמנחים היו מחברי החטיבה. אנו מודים להם על הנתינה והשיתוף בידע שצברו במהלך השנים ומקווים שזה סימן לבאות. תודה גם למנחים הנוספים, אשר שיתפו וחלקו עמנו את הידע המקצועי.

במהלך הכנס נערכה האספה השנתית של החטיבה, שבה השתתפו ירדן מנדלסון, יו"ר חטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר, ועדי שירצקי, נציגת החטיבה בהסתדרות המח"ר. הן העלו את הצורך לפעול על מנת לקדם את הפסיכולוגיה



פסיכולוגיה תעסוקתית במבט של יאנוס





Past

הרצאות מרתקות של אנשי אקדמיה ושטח מובילים בתחום התעסוקתי - ארגוני בארץ; הצגת מחקרים, התערבויות ושיטות חדשות, וכן דיון בשיתוף הקהל: פסיכולוגיה תעסוקתית-ארגונית לאן?



Future

חמישי 4.4.2019 | המכללה האקדמית תל-אביב-יפו

דבר החטיבה הרפואית

חברים יקרים,

בתקופה משמחת זו העלינו לאוויר את תוכנית הכנס השני של חטיבת הפסיכולוגים הרפואיים בהסתדרות הפסיכולוגים. נושא הכנס השנה מתמקד בתשוקה המקצועית של כל אחד ואחת מאיתנו, התשוקה בפסיכולוגיה רפואית כפי שמתבטאת בעבודה עם המטופל, המטפל והמערכת. בהמשך למשובים שעלו לאחר הכנס הראשון ולקולות מהשטח, השנה הכנס יהיה מורכב מסדנאות חווייתיות בנושאי הכנס, לצד הרצאות מרתקות מטובי המנחים והמרצים בתחום. כמו כן, כחלק מהחיבור לעשייה המתפתחת בתחום הפסיכולוגיה הרפואית, נקדיש מושב של הרצאות קצרות בסגנון TED שיפתחו צוהר לפרויקטים מעניינים ומשמעותיים המתקיימים בבתי החולים, ברפואה הראשונית, בקהילה ובאקדמיה. נוסף על כך, לאור התפתחות ושינויים בתחום בשלבי המקצועיות השונים, החלטנו לערוך דיון מקצועי שבו תינתן במה לקולות, להתלבטויות, לקשיים ולמחשבות לעתיד של הפרופסיה שלנו.

נוכל לשתף כי במהלך העבודה על הכנס, כוועד נבחר חדש, התחלנו להביט בתשוקה של כל אחד ואחת מאיתנו לעיסוק במקצוע. העלאת המודעות לנושא ותחילת העיסוק בו כבר העשירה אותנו כמטפלים וכאנשים. תהליך זה חיזק את התחושה כי נושא הכנס וההעמקה בו הינם רלוונטיים בכל שלב מקצועי: כסטודנטית הבוחרת להיכנס למסלול ארוך של למידה והכשרה, כפרקטיקנט המתנסה לראשונה בעבודה הטיפולית והמערכתית, כמתמחה העוברת התנסויות מגוונות, כמומחה המעצב את דרכו המקצועית, כמדריכה הפוגשת חלק מהקשיים וההתלבטויות מחדש, וכבכירה המוסיפה ללמוד וללמד את התחום. בכל אורך המסלול ניתן (וכדאי) לעצור ולתהות על הבחירות שלנו, מה מניע אותנו? מה מרתיע אותנו? מהי

התשוקה הזו לעסוק בתחום שמבחוץ יכול להיתפס כמאיים? לא בכדי נושא ההרצאה הפותחת של הכנס יעסוק בשאלות אלו. בהמשך, בהתנסויות החווייתיות, יבחר כל אחד להשתתף בסדנאות בהתאם לחלקים המעוררים את תשוקתו ללמוד ולהתפתח. כחלק מהמורכבות בתחום, לא נתעלם משאלות העוסקות באיבוד התשוקה, שינויה, מה משפיע עליה גם בכיוון השלילי ועם אילו קשיים אנו מתמודדים כפסיכולוגים העוסקים בפסיכולוגיה רפואית. שאלות אלו יהוו אף הן חלק מהדיון המקצועי שנערוך, ועם שיח על דרכי ההתמודדות עם השחיקה ואיבוד התשוקה נסגור את הכנס.

חלק מהצלחת הכנס הראשון נבע מההזדמנות להיפגש ולהרגיש את הקהילה הצומחת שלנו. כך גם הפעם יינתן מקום ללמידה הבלתי פורמלית, למפגשים הקטנים במהלך הכנס, להזדמנות ליצירת שיתופי פעולה מקצועיים ושיתוף ברעיונות מפרים. המפגש החברתי יקבל מקום מיוחד בפעילות ערב מהנה!

בהזדמנות זו נמליץ לכם למהר ולהירשם. הסדנאות מתמלאות מהר ואנו נשתדל ככל שנוכל לאפשר לכל אחד ואחת להתנסות בסדנאות שיבחר.

תודה לכולכם על התמיכה. התשוקה לכנס כבר מורגשת ואנו מתרגשים ומצפים!
בתקווה להתראות בכנס מעשיר, מפתח, מלמד ומשמח,

ועד החטיבה הרפואית בהסתדרות הפסיכולוגים:

ורד עצמון - יו"ר, יהודה ניניו - נציג הוועד המרכזי

חברי הוועד - יעל שרון, יעל סיוון, נועה שמש, ליזה דוד,

שיר רייכרט, אורי מנדלקורן



הכנס ה-2 של החטיבה לפסיכולוגיה רפואית:

תשוקה בפסיכולוגיה רפואית:

עבודה עם המטופל, המטפל והמערכת



מלון ניר עציון | 14-15 בפברואר 2019

דבר החטיבה החינוכית

לפסיכולוגיות והפסיכולוגים החינוכיים שלום רב.

הכנס הארצי של הפסיכולוגיה החינוכית התקיים בחודש שעבר באילת, בהשתתפותם של כ-650 פסיכולוגיות ופסיכולוגים חינוכיים, והוא הכנס הראשון שהיה תחת חסות ועד החטיבה הנוכחי באופן מלא. מנהל הכנס המסורתי הוא בסיס נפלא לעבודה, ועל גבי התחדשנו בחברת הפקה חדשה, מקום חדש ועוד, במטרה לשפר את חוויית הכנס בממדים



השונים. העבודה שהושקעה בתכנון הכנס ובהכנסת חברה חדשה בסוד העניינים של ניהול כנס מורכב כמו שלנו, לצד חידושים רבים, הייתה עצומה, ונעשתה בהתנדבות על ידי צוות של חמישה פעילים מתוך ובשם ועד החטיבה, ארז בלנאו, גלי שיי-טל, אלונה רודד, גיא יקר ונעם יצחקי. תודה!
בכנס זה קיימנו לראשונה מושב פוסטרים, בשאיפה לחזק את החיבור בין השטח והאקדמיה. מתוך ההצעות שהוגשו התקבלו 26 פוסטרים שנבדקו בשיפוט עיוור על ידי ועדת היגוי מקצועית שכונסה לצורך זה. הפוסטרים, שכללו עבודות מחקר מהשטח ומהאקדמיה וכן יוזמות חדשניות בתחומי הליבה של הפסיכולוגיה החינוכית, הוצגו בלובי על ידי החוקרים והמפתחים, ועוררו עניין ודיון מקצועי, כנדבר נוסף לכנס. אנו מקווים שמושב הפוסטרים יהפוך למסורת בכנס בשנים שיבואו, וישפיע ויעורר את העבודה המקצועית, ואת הקשר בין השטח והאקדמיה.



בנוסף, זו השנה השנייה שהזמנו את משתתפי הכנס להתנדב ולהוביל פעילויות פנאי. תודה לכל אלה שלקחו בכך חלק, והשפיעו לטובה על רוח הקהילה של הפסיכולוגיה החינוכית בכנס. אחרון חביב, פנינו אל משתתפות הכנס והזמנו אותן לכתוב במה

הן גאות ומה היו רוצות כדי להיות פסיכולוגיות חינוכיות טובות יותר. מעניין היה לראות אנשים ונשים - החל במתמחות צעירות וכלה בפסיכולוגיות מחוזיות ובעלות תפקידים בכירים - משקיעות זמן ומחשבה, ומעלות על הכתב את מחשבותיהן.



נהנינו לראות, בתשובה לשאלה במה אנו גאים, שהפסיכולוגיה החינוכית נותנת לנו תחושת משמעות, עניין ויכולת להשפיע דרך עבודה אינטגרטיבית. באופן לא מפתיע, בתשובה לשאלה מה אנו צריכים כדי להיות פסיכולוגים חינוכיים טובים יותר, רבים מבין העונים לשאלה התייחסו לתנאי העבודה, ובעיקר להעלאת השכר והורדת העומס, לצד שיפור ההכשרה והתמיכה של גופים שונים המייצגים את המקצוע.



אנו מקוות ומאמינות, כי הפעילות של הוועד מתייחסת להיבטים השונים שעלו מן השטח, ומזמינות אתכן לפנות אלינו עם עוד רעיונות, מחשבות או כיווני פעולה.
מספר מילים על ארגון הגג שלנו, הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. כחלק מהארגון, אנו שואפים ומקווים להגיע לחוויה של שותפות בתהליך, למען ביסוס מעמדו של המקצוע כולו, העוסקים בו, וכמובן, מקבלי השירות. לאור התעוררות מבורכת בחטיבות השונות ובארגון



לפעילות מקצועית ויעילה של הארגון. נמשיך לפעול בתוך הארגון למען הפסיכולוגיה החינוכית, לצד שיתוף פעולה עם החטיבות האחרות בארגון למען המקצוע והציבור כולו. ולסיום, הארגון הבין-לאומי שאליו משתייכת החטיבה החינוכית בהפ"י, ISPA, הוציא קול קורא לכנס הבין-לאומי השנתי של הפסיכולוגיה החינוכית ב-2019. אנו קוראים לפסיכולוגיות ולפסיכולוגים חינוכיים להשתתף בו, באופן פעיל כמציגים ומרצים, או כמשתתפים. ניתן למצוא באתר הכנס: [/https://ispa2019.ch](https://ispa2019.ch) בברכת המשך עבודה ופעילות מקומית, ארצית ובין-לאומית מהנה ופורייה,

ועד החטיבה החינוכית בהפ"י

החינוכית והטיפולית המתאימות לקטנטנים? איך ייראה יומו של בן 3.5 עם הפרעות ויסות וקושי שפתי בגן רגיל? איזו הכשרה תקבל הגננת? כיצד יינתן מענה ייחודי לילדים מעבר לטיפול קל"ת או רב"ע?

מדוע אנחנו, שאמונים ומומחים על הגיל הרך, לא נתנים את דעתנו על השינויים המהפכניים המתחוללים, ומשמיעים את קולנו?

העבודה הציבורית והפרטית ממלאת את יומנו, אך השינויים הגדולים המשפיעים על עבודתנו מתרחשים מסביב: בעמדות ציבוריות, בוועדות ובפורומים. עלינו להיות חלק מכל אותם צומתי החלטה רלוונטיים ולדרוש את מקומנו.

ושוב, זוהי תזכורת לכך שכל שינוי במעמדנו מתחיל מעבודתנו המשותפת. פורום ועד החטיבה ונציגיה מזמין את כולכם להצטרף אלינו ולתרום מרעיונותיכם, ממחשבותיכם, מיכולת הכתיבה שלכם, מרשת המכרים המקצועית שלכם ומזמנכם הפנוי. כתבו לנו: psych.develop@gmail.com

ואל תשכחו: ההרשמה המוקדמת והמוזלת לכנס החטיבה שלנו שיתקיים בתאריכים 19-21/2/2019 ב"ניר עציון" נמצאת בעיצומה! הסדנאות מתמלאות ותינתן עדיפות ברישום בהתאם לסדר ההרשמה. מחכים לכם! נתראה!

שלכם, ועד החטיבה ההתפתחותית



כולו בשנים האחרונות, אנו רואים צורך בתקשורת מרבית בין החטיבות השונות ונציגיהן בדרך לארגון מחדש של הפ"י, ותומכים בוועד המרכזי בתהליך שהתחיל לבירור החזון, הצרכים והדרכים

דבר החטיבה ההתפתחותית

חברות וחברים יקרים שלום רב,

החורף בשיאו, כך גם עומס העבודה שלנו, וגם אנחנו מנסים להלך "בין הטיפות" ובתוך הסערות. בין שלל החלטות המחוקק הנוגעות לעבודותינו היומיומיות וההחלטות שנגזרות מהן, אנו מנסים למצוא את מקומנו ואת מידת יכולתנו להשפיע. טרם התאוששנו מהרפורמה בבריאות הנפש: סדרה של מהלכים שנועדו אולי להנגיש שירותים פסיכולוגיים לציבור הרחב, אבל השאירה רבים מהמטופלים הצעירים, שאינם מתמודדים עם הפרעות התפתחותיות, ללא מענה טיפולי מתאים, והשאירה אותנו - המומחים לגיל הרך, "בחוץ". והנה מתקרבת אלינו גם הרפורמה בשירותי החינוך המיוחד: שוב סדרה של פעולות שנועדו לכאורה "לנרמל" לקויות התפתחותיות ולאפשר מענה במסגרות החינוכיות הרגילות, אבל ללא חשיבה מעמיקה בשיתוף עם אנשי המקצוע הרלוונטיים והקצאת משאבים ראוייה, אנחנו אלו היוודעים היטב איזה מחירים כבדים ישולמו.

ולכן, האם העובדה ששירותי בריאות הנפש ניתנים כיום במסגרת קופות החולים באמצעות סל בריאות הנפש מאפשרת לילדים צעירים מאוד את המענה המתאים? האם זה נכון שילד בן 5 המתמודד עם אנקופרזיס יקבל מענה במרכז לבריאות הנפש? או ילדה בת 4 עם אילמות סלקטיבית? ומי יטפל בפעוט בן שנתיים שהוריו נפרדו? ואם כך, האם "העברת" שירותי החינוך המיוחד למסגרות החינוכיות הרגילות תאפשר את התמיכה

כנס החטיבה ההתפתחותית בהפ"י



התערבות מוקדמת -
פסיכולוגיה התפתחותית בחדר הטיפולים ומעבר לו

מלון ניר עציון 19-21.02.2019



דבר החטיבה השיקומית

לחברי החטיבה היקרים,

לפני שבועות אחדים הסתיים הכנס השנתי ה-5 של החטיבה, שעמד השנה בסימן "מחברים עולמות". היה זה הכנס הגדול ביותר שלנו עד כה, והשתתפו בו כ-280 משתתפים מהווים כ-75% מכלל הפסיכולוגים השיקומיים בישראל, בכל שלבי ההתפתחות המקצועית, מסטודנטים לתואר שני ועד למדריכים. מעבר לתכנים המגוונים, ההרצאות והסדנאות המעניינות, זכינו שוב למפגש חברתי שמשנה לשנה מרגיש יותר כמו מפגש משפחתי. מניתוח ראשוני של המשובים עולה כי שביעות הרצון של המשתתפים מהכנס גבוהה ביותר, וכן כי השינוי שנעשה במבנה הכנס, כך שיקולל פרקי זמן ארוכים יותר לסדנאות, מושבי הרצאות בסגנון TED ומתן זמן ממושך יותר להפסקות ומינגלינג שהוכיח את עצמו לטובה. לצד המשובים החיוביים והנקודות לשימור, נדאג גם להפיק לקחים ומסקנות לקראת הכנס הבא, שאולי יתפרש כבר על פני 3 ימים...

תודתנו על קיומו של כנס מוצלח זה נתונה לחברי הוועדה המדעית, ד"ר אודליה אלקנה, ד"ר עידית שלו וד"ר יורם בראב; לחברי הוועדה המארגנת, אלעד רוסט, ד"ר נטע בן-ארי, נוגה כלפון-שטרית, אדווה פרידלנדר בן-דוד, ליאור גולן, דניאל גורפינקל ויותם בן-שך, וכמובן למנכ"ל הפ", דני כפרי, ולכל צוות.

במהלך הכנס חולקו 3 פרסים, בטקס שכבר הפך אצלנו למסורת. עמיחי בן-ארי, דוקטורנט באוניברסיטת אריאל, זכה בפרס הפוסטר המצטיין במסגרת מחקרו על גורמי סיכון להתפתחות תסמונת דחק רפואי (תד"ר) בקרב ילדים לאחר אשפוז או ניתוח; רהב באוסי-גרוס זכתה בפרס החדשנות על הטמעת טיפול קוגניטיבי מבוסס מערכת של מציאות מדומה במרכז הרפואי אסף הרופא; ופרופ' דנה מרגלית זכתה בפרס על מפעל חיים. ברכות לזוכים ותודה על תרומתכם הגדולה לשדה השיקומי. תודה גם לוועדת הפרסים, יהודית רוכברג, ד"ר מזל מנחם וד"ר שושי פלמור.

במהלך הכנס בוצעה גם באופן רשמי העברת המקל בין חברי ועד החטיבה השיקומית. נבקש בהזדמנות זו להודות לכל חברי ועד החטיבה היוצאים: ד"ר עומר פורת, ד"ר נעה וילצינסקי, קרן סרברו-שורק, דוריה כהן-לנגלבן, גוני לרר, אדווה פרידלנדר בן-דוד, נוגה כלפון-שטרית, נועה גור, עדי לביא, עידן שריג, משה (מרסאו) ישראל ונועה בונה על שנים של עשייה מבורכת ומשמעותית, שקצרה היריעה מלהכיל. בנוסף נבקש לברך את חברי ועד החטיבה הנכנסים: ד"ר אוהד בר-דוד, נטע משגב-צובארי, מיה הכט, דניאל לוי, נועה בונה, כריסטין בג'אלה, שירי סטולר פוריה, מורן רן ויותם בן-שך. ההחלטה הראשונה שקיבל הוועד היא להציע מודל של י"רות משותפת, ובראש החטיבה יעמדו יחד מורן רן ויותם בן-שך.

בתקופה הקרובה ייפגשו חברי הוועד החדשים ויקבעו תוכנית עבודה שנתית, מטרות, משימות ויעדים. בין הדברים שבהם נעסוק נמצאים גם תהליכים שהתחילו בתקופת הוועד הקודם, ואנו מתכוונים להביא תהליכים אלה לכדי ביצוע. למשל תוכנית לביצוע הכשרה בטיפול קוגניטיבי בשיתוף עם בכירים מהקונגרס האמריקאי לרפואה שיקומית (ACRM), המשך העלאת המודעות למקצוע ולחשיבות תהליכי השיקום גם במסגרת הקהילה ועוד.

אנו מזמינים אתכם להיות מעורבים בפעילות החטיבה, להצטרף לכוחות משימה בנושאים שונים, להביע את דעתכם ולסייע לנו להמשיך ולנווט את הספינה שנקראת "פסיכולוגיה שיקומית" אל עבר יעדה.

מאחלים לכולנו שנה אזרחית טובה, שבה נמשיך בעבודתנו החשובה ובמקביל נדע גם לשמור ולדאוג לעצמנו.

בברכה,

חברי ועד החטיבה היוצאים והנכנסים

כנס הראשון מתוך שני כנסים על מודעות:
A Broader View on Consciousness
 Consciousness from Philosophical and Neuropsychanalytic Viewpoints
 With Prof. Mark Solms
 13-14 בפברואר 2019 | בית חולים איכילוב
 15 בפברואר 2019 | פגישת המשך "חממת מחקר"



דבר החטיבה הקלינית

שלום חברים,

שנת 2019 מתחילה עבורנו בחטיבה הקלינית ביום עיון ייחודי ומעניין בנושא הטיפול הפסיכולוגי בקהילה הלהט"בית הדתית, שיתקיים בבר-אילן ב-13 בינואר. יום עיון זה הוא תוצר של שיח ושותפות בין החטיבה לארגוני הקהילה הלהט"בית. לחטיבה הקלינית יש עמדה ברורה נגד טיפולי המרה ואנו פועלים על מנת לעורר את המודעות לטיפול פסיכולוגי מקצועי. מתוך השיח עלה הצורך לייחד קשב למורכבות שעולה במפגש הטיפולי שבין הפסיכולוגיה הקלינית לבין מטופלים ומטופלות להט"בים דתיים. אנו מזדהים בקרב הקהילה הלהט"בית הדתית חשש מפני פנייה לטיפול פסיכולוגי, שנובע מסטיגמות, תחושת ניכור וזרות, וחוויה שלפסיכולוגיה הקלינית אין מה להציע בדילמות שמעסיקות דתיים. עלינו כקהילה מקצועית ללמוד ולהכיר את המורכבות הייחודית שמאפיינת את חברי וחברות הקהילה הלהט"בית הדתית, שכן האחריות להפחתת החשש היא עלינו. יום העיון הוא נדבך אחד מתוכנית רחבה יותר, שאותה נמשיך לקדם בקדנציה הנוכחית. בתקווה שיוזמה זו ואחרות יצמצמו את המרחק בין הפסיכולוגיה הקלינית לבין האפשרות של להט"בים דתיים להיעזר בה בשעת מצוקה.

יום עיון ייחודי נוסף שיתקיים בחודש מאי (פרסום מסודר יצא בחודש פברואר) יעסוק במערכת היחסים בין בריאות הנפש לנפגעי נפש. בעקבות פנייה של מספר מתמודדות פעילות חברתית, אשר מציעות מבט חברתי על התמודדות עם קשיים נפשיים, החלטנו לערוך יום עיון משותף שבו ניתן במה לקולן ובנוסף גייסנו מרצים שיעסקו בשלושה ממדים של בריאות הנפש: אבחון, כלכלה וטיפול.

נוסף על כך, אנו שמחים לבשר שלראשונה אנו עוסקים בתכנון כנס של מספר ימים בארגון ועד החטיבה הקלינית ופעילים נוספים שניאותו לתרום מזמנם לנושא. אנו מקווים שהכנס יהיה מוכר לגמול השתלמות, ובמוקד שלו תעמוד ההקשבה הייחודית של הפסיכולוג הקליני במהלך השעה הטיפולית. פרטים ימסרו בהמשך.

אנו ממשיכים לקדם נושאים שונים במסגרת הוועד המרכזי של הפ"י, ובראשם חותרים לקדם שינוי ארגוני שיעניק יותר חופש פעולה לוועדי החטיבות בהפ"י וימנע את הסרבול הרב שכרוך

בבחירות וחברות נפרדת בוועד החטיבה בוועד המרכזי. אנו רואים בכך הכרח לאור התערבויות בוטות של הוועד המרכזי הקודם בנושאים שהם קליניים במובהק; החלפת נציגים בוועד המרכזי, ניסיון למנוע בחירות לוועד החטיבה, ניסיון לכפות נציגים למועצת הפסיכולוגים שלא הומלצו על ידי החטיבה, ניסיון למנוע מחברי בנפשנו והתנועה להיבחר לוועד החטיבה, התערבות בעמדת החטיבה הקלינית ביחס למסמך הליבה והתערבות נוספת בעמדתנו לגבי מספר שעות ההדרכה הרצוי במהלך ההתמחות הקלינית. לא ויתרנו באף אחד מהנושאים הללו ולבסוף עמדתנו היא זו שיוצגה כלפי פנים וכלפי חוץ בפועל. עם זאת, הדבר דרש מאיתנו משאבים ניכרים שהיו יכולים להיות מופנים לאפיקים מועילים יותר.

בנושא אחר, ועד החטיבה שמח לקבל יותר ויותר בקשות לאישור הכשרות, ימי עיון וכנסים כהשתלמויות מקצועיות מובהקות. הכרה של ועד החטיבה בהכשרות השונות כהשתלמויות מקצועיות מובהקות מאפשרת לפסיכולוגים קליניים בשירות הציבורי לבקש שההיעדרות לצורך ההשתלמות תהיה בשכר, וכי ההכשרה תמומן על ידי המעסיק. אנו מפצירים בכם להמשיך ולפנות אלינו בנושא לדוא"ל: ipa.clinical@gmail.com

אנו שמחים לבשר גם שעמוד הפייסבוק של החטיבה צובר תאוצה. מטרתו של העמוד הינה להכיר לציבור הרחב את מקצוע הפסיכולוגיה הקלינית באמצעים שונים. פסיכולוגים המעוניינים לפרסם פוסטים מקצועיים קצרים לציבור הרחב מוזמנים לפנות אלינו דרך העמוד, ובהמשך עמוד הפייסבוק יהווה גם פלטפורמה לקמפיין אינטרנטי לקידום הפסיכולוגיה הקלינית.

לסיום, אנו מאחלים לכל חברי החטיבה שנה אזרחית טובה ומספקת, ומעוניינים גם להודות בהזדמנות זו למספר הרב של הפעילים בוועד אשר תורמים מזמנם ומכישוריהם בקידום הפעילויות השונות.

בברכה,

ועד החטיבה לפסיכולוגיה קלינית

עמוס ספיבק - יו"ר, יחיאל אסולין, שי איתמר

רפאל יונתן לאוס, אביאל אורן

גבי פרץ, הפסיכולוג הארצי

לציבור הפסיכולוגים שלום רב,

ציבוריות. בחודשים הקרובים נציג במועצה הלאומית לבריאות העובד את היכולות של הפסיכולוגיה התעסוקתית לתרום הן בליווי של עובדים במסגרות תעסוקתיות שונות והן אפשרויות של שיתוף פעולה עם הרפואה התעסוקתית.

ביחד גם נבנתה התמחות במסגרת "תבת" של הג'וינט כדי ליצור נוכחות ראשונית ומשפיעה במרחב ציבורי של קידום תעסוקתית ובתקווה ליצירת תשתית קבועה של פסיכולוגיה תעסוקתית במרחב זה. ובימים אלה, אנחנו עסוקים בחיפוש של ערוצים נוספים להנכחת הפסיכולוגיה התעסוקתית במרחב הציבורי.

גם בתחומים האחרים מתרחשים שינויים משמעותיים:

- פורום היו"רים של הוועדות המקצועיות עוסק בבחינת תהליכי ההערכה של המתמחה ובטיובם.
 - במסגרת הטמעת מסמך הליבה של הפסיכולוגיה הקלינית בנתה הוועדה המקצועית הקלינית אוגדן שאלונים רחב ומושקע בשפות העברית והערבית שיאפשר את הרחבת השימוש בשאלוני דיווח עצמי במסגרת תהליכים פסיכו-דיאגנוסטיים.
 - הוועדה המקצועית החינוכית יחד עם מנהלי התחום עיצבו תהליך הכנה ומיון למדריכים כדי לשפר ולדייק את עבודת ההדרכה בכלל ושל המתמחים בפרט.
 - התחום הרפואי מתפתח מאוד הן ברפואת הקהילה והן במחלקות חדשות בבתי החולים, ומקדם מאוד את תפקיד הפסיכולוגיה במצבים רפואיים ייחודיים.
 - תחום השיקום בתחומים רבים, הן בבית החולים והן בקהילה, עובר שינויים רבים. במסגרת השינויים פועלות החטיבה השיקומית והוועדה המקצועית השיקומית למקם את השיקום הפסיכולוגי בכלל ואת האבחון הניורופסיכולוגי בפרט בכל המקומות שבהם מתבצע או צריך להתבצע תהליך שיקומי משמעותי.
- יש עוד תחומים רבים של פיתוח, שכולם נובעים מהשקידה וההתמדה היומיומית בשגרת האבחון והטיפול, ומיכולת ההתבוננות רחבת ההיקף של כל העוסקים בפסיכולוגיה.

יישר כוח לכולנו,

גבי פרץ

פסיכולוג ארצי

וממונה על רישוי פסיכולוגים

במסגרת דיון בתקופת התלמוד, עסקו בסוגיה מהו העיקרון או הרעיון החשוב ביותר בתפיסה היהודית. אחד הציע שזה יהיה האמונה באל אחד, אחר הציע את הכלל "ואהבת לרעך כמוך", והאחרון הציע את חובת ההתמדה בשגרה היומיומית של קיום המצוות. בסוף הדיון קבעו שרעיון ההתמדה הוא העיקרון החשוב ביותר.

המפגש היומיומי של הפסיכולוגים עם הקושי, המצוקה, בקשת העזרה וההתמודדות עם צורך, דורש מהפסיכולוגים באשר הם גיוס של יכולות התמדה והכלה שהם אלה שמגדירים ומעצבים את השגרה של העיסוק בפסיכולוגיה. עיסוק רחב היקף שנוגע במערכות חיים מרובות, תעסוקה, חינוך ובריאות, שיש בו שגרה שוחקת מרובה ודרישה גבוהה להכלה והחזקה. וכל זה נעשה במסגרות תובעניות המקשות מאוד על הפסיכולוגית לבצע עבודה מקצועית נאותה עקב דרישות ארגוניות מרובות וצמצומים רבים.

יחד עם זאת, קיימים גם רגעים מרוממים ומחדשים כוחות. כאלה למשל הם הכנסים. התארחתי בחודש האחרון בכנס של החטיבה התעסוקתית ובכנס של החטיבה החינוכית. שמחתי מאוד על האפשרות להיפגש עם הפסיכולוגים, לשמוע על עבודתם, לשתף בנושאים המרכזיים המעסיקים את מערך הפסיכולוגיה ולחפש יחדיו את הדרכים החדשות לפיתוח וקידום של הפסיכולוגיה בארץ.

בתחום הפסיכולוגיה החברתית-תעסוקתית-ארגונית, למשל, מתפתחים שינויים משמעותיים בעיצוב התחום ובהרחבת יכולת השפעתו. במועצת הפסיכולוגים, במסגרת עדכון תקנות התמחות, אושרה התפיסה, שנבנתה על ידי הוועדה המקצועית בעזרתם של שותפים רבים, להפוך מתחום המוגדר על ידי ענפים נפרדים המאפשרים ערוצי התמחות נפרדים לתחום אינטגרטיבי כולל של מיומנויות אבחון וטיפול בפרט ובמערכת. כאשר תפיסה זו תאושר גם על ידי הגורמים המשפטיים, ויעודכנו תקנות ההתמחות על ידי הכנסת, תחום זה יעבור תהליך משמעותי של עיצוב ושינוי.

במקביל, בשיתוף פעולה עם ועד החטיבה התעסוקתית והוועדה המקצועית, אנחנו בוחנים דרכים לכניסה לעבודה במערכות

איך מגייסים את ההורים האלו? על נפרדות ואשמה ביצירת קשרים בין מורים להורים

איתיאל גולד

שיתוף הפעולה בין כל גורמי החינוך של הילד, חשובה. ככל שהשותפים לחינוך יעבדו יחד באופן מתואם, יהיה קל יותר לחנך ולכוון את הילד להתפתחות בריאה. לעומת זאת, כאשר גורמי החינוך מסוכסכים ביניהם, הילד עצמו הופך לנבוך ומבולבל (עמית, 2012).



במאמר זה בדעתי להתוות כיוון כיצד ניתן ליצור קשרים בריאים בין מורים להורים, שיהיה בכוחם לסייע ליצור סמכות משולבת בין שניהם. הקשר בין ההורים והמורים יכול להיווצר על ידי יוזמה של אחד מהצדדים. המאמר יתייחס בעיקר לפנייה ליצירת קשר של המורים אל ההורים, כאשר הם מנסים "להכניס את ההורים לתמונה" ולגייס אותם לטובת הילד. ראשית אתאר שני גורמים מרכזיים שעלולים ליצור סיבוכים וחסיונות בקשר שנוצר על ידי מורים, ולאחר מכן אציג עקרונות וכמה כלים להתמודדות עם קשיים אלו.

טשטוש גבולות

ילד מגיע לעולם. על פי רוב, הוא נולד לזוג הורים שמגדל אותו באהבה ובמסירות, בהתאם ליכולותיו, אמונותיו וידיעותיו. הטיפול מתרחש בין כותלי הבית, ומוסתר יחסית מעיני החברה הרחבה. במהלך הגידול יהיו רגעי אושר אך גם רגעי משבר, הצלחות חינוכיות לצד כישלונות וטעויות. אולם הדברים גלויים בעיקר

יש שני סוגים של דמויות נוכחות ומשמעותיות לחיי הילד. הדמויות ההוריות והדמויות הקשורות למסגרת החינוכית שבה הוא לומד. אלו ואלו רוצים בטובתו ובקידומו. לכולם מטרה דומה, אך בכל זאת הקשרים ביניהם מהווים לא פעם מקור למתחים וסיבוכים. כמעט אין מורה כיום שלא מוצא את עצמו משקיע אנרגיה רבה בקשר בעייתי עם הורים. כמו כן, כמעט אין הורה שלא מוצא את עצמו בוויכוח או עימות עם מורה זה או אחר. כפסיכולוג חינוכי אני מוצא את עצמי לא פעם בין שני צידי המתרס. העבודה הפסיכולוגית במצבים אלו היא עדינה מאוד ונועדה ליצור תהליכים מגשרים בין הצדדים שיצמיחו שיתוף פעולה לטובת הלקוח החשוב ביותר בסיפור, הלא הוא הילד.

משנות התשעים של המאה הקודמת, הקשרים בין מורים להורים נעשו הדוקים יותר ויותר (נוי, 2014). לפני כן, היחסים בין הורים למורים התאפיינו דווקא בריחוק מכון, שצמח משני הכיוונים. ההורים מיעטו להתעניין במה שקורה בין כותלי בית הספר והמורים יצרו פחות קשרים עם הורים. בית הספר פעל כ"בית ספר ללא הורים", ומטרתו הייתה להחליף את ההורים במקום שבו כשלו (Todd & Higgins, 1998).

התהדקות היחסים בין הורים למורים, קשורה לתהליכים נאו-ליברליים שהתרחשו בארץ ובעולם, שגרמו להתחזקות מעמד של ההורים בעיני עצמם ובעיני המערכת החינוכית (Jeynes, 2012). במקביל, התערערות הסמכות בחברה שלנו, הן של ההורים והן של המורים, גרמה לחיזוק הצורך בשיתופי פעולה (עמית, 2012). אם בעבר דרכו של המורה היה להפעיל סמכותו עם התלמידים, כיום הוא מוצא עצמו לא פעם חסר אונים. מצב זה מעלה את המוטיבציה של המורים להכניס את ההורים לתמונה, כדי שיהוו כוח עזר לקידום הילד בבית הספר (Bourdieu & Wacquant, 1992). בד בבד, גם סמכותם של ההורים פחתה וגם הם מרגישים לא פעם חסרי אונים מול ילדיהם. לכן, גם הם פונים אל המורים בבקשה שיעזרו בקידום הילד, במקום שבו הם מתקשים בבית.

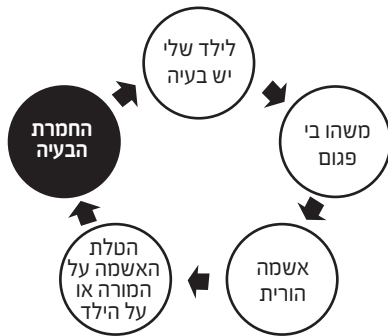
סמכותם של המבוגרים בתרבות שלנו חלשה יותר בימינו, ולכן

איתיאל גולד הוא פסיכולוג חינוכי מומחה בשפ"ח קרית ארבע, עוסק בטיפולים ובהדרכות הורים, בעל קליניקה פרטית בירושלים ואלון שבות. 054-5924539

yafitiel@gmail.com

מתחזקות עוד יותר נוכח התפיסה הרווחת כי ההורים אשמים בקשיים של ילדיהם. אם הילד אינו מתפקד כראוי, לרוב מופנית אצבע מאשימה כלפי ההורים. האצבע מופנית הן מהחברה והן מההורים על עצמם (כצנלסון, 2014). כך קורה, כי כאשר מורה פונה באופן תמים לספר על בעיה עם הילד, הורה עשוי לפרש זאת, באופן אוטומטי ולא מודע, כ"משהו לא בסדר בי". אפילו הצעת עזרה רגשית או לימודית לילד יכולה לעורר רגשי אשם אצל ההורה, בשל קו המחשבה הפנימי: "הילד שלי זקוק לעזרה - כנראה יש לו בעיה - כנראה יש לי בעיה".

אף אחד לא אוהב להרגיש אשם. הנטייה הרווחת כשצפים רגשות אשמה היא להשליך אותם החוצה כמה שיותר מהר. הדרך המהירה והבטוחה לעשות זאת היא להאשים אחרים. כך, הורים שמרגישים אשמים בגלל בעיות ילדיהם יטו להאשים בחזרה את המורים או את הילד עצמו. האשמות הדדיות מחמירות כמובן את הבעיות, וכך מתחיל להסתובב לו גלגל האשמה (ראו איור).



מורים רבים פונים להורים מתוך תפיסה כי במקרה הטוב הפנייה תועיל ובמצב הכי גרוע - לא תזיק. אולם הבנת גלגל האשמה שעשוי להתפתח, מלמדת כי פנייה להורים יכולה בהחלט גם להזיק. אם הקשר עם ההורים יפתח מעגל אשמה, צפוי כי מצב הילד יחמיר, משום שההורים יחוו חלשים יותר בשל האשמה הפועמת בקרבם.

עצם המודעות לאפשרות שיווצר מצב זה, חשובה כדי להתכונן נכון לקשר עם הורים ולבצע אותו באופן שיקדם את העבודה המורכבת עם הילד, ושלא יזיק לה. להלן דרך מומלצת לדעתי כיצד בכל זאת ליצור קשרים עם הורים שיקדמו את העבודה עם הילד, תוך הימנעות משני המוקשים המרכזיים שתוארו - טשטוש גבולות ויצירת מעגל אשמה. כדאי לשים לב כי שני המוקשים הללו כרוכים זה בזה - טשטוש הגבולות מאפשר הטחת האשמה בהורים, והפניית אצבע מאשימה היא כחציית הגבולות של ההורים כאחראים על גידול ילדיהם.

נפרדות

באופן מעט פרדוקסלי, חיבור ויצירת שיתוף פעולה בין מורים להורים, צריך להתחיל דווקא בהכרת הנפרדות שביניהם.

לעיני המעגל המשפחתי הקרוב. והנה, ככל שהילד הולך וגדל הוא יוצא עוד ועוד החוצה, למסגרות החינוכיות הנורמטיביות. שם הוא נדרש להתאים את עצמו לסביבה החברתית. או אז מתחילים להתגלות ה"הצלחות" וה"כישלונות" של ההורים מהבחינה החינוכית (הרפז, 2009). באופן סימבולי ניתן לומר כי דלת הבית נפתחת והחברה הרחבה יותר יכולה להתחיל ולהציץ פנימה למה שקורה שם.

כאשר מורה פונה באופן תמים לספר על בעיה עם הילד, הורה עשוי לפרש זאת, באופן אוטומטי ולא מודע, כ"משהו לא בסדר בי"

הראשונים לראות את הנעשה בבית הם הצוות החינוכי. לבוש מרושל, איחורים בבוקר, ציוד חסר, קשיים רגשיים, קשיים התנהגותיים - כל אלו הופכים להיות לחרכי הצצה של הצוות החינוכי למה שקורה בבית. כבר אי אפשר להסתיר את הילד ולגדל אותו בהתאם לסגנון האישי של ההורים. במידה רבה ניתן לומר כי הגבולות בין פנים לחוץ, בין הבית לסביבה, מתחילים להיטשטש.

מצב זה כשלעצמו עשוי להיות מאיים, ואיום זה מתגבר עוד יותר כאשר מתחילים ביטויי קושי של הילד במסגרת החינוכית. כאשר הצוות החינוכי מתחיל לבקש מההורים לשנות את התנהלותם עם הילד, עשויים ההורים לחוש חודרנות ופלישה לתוך המרחב המשפחתי הפרטי. בנקודה זו, זרע הסכסוכים בין מורים להורים נטמן באדמה. זרע זה עוד עשוי לגדול ולהתפתח בדישון של רגשות אשמה.

מעגל האשמה

פנייה של מורה להורה בדבר תפקוד לקוי של ילדו, עשויה להתחיל שרשרת של תהליכים פנימיים שליליים אצל ההורה. ייתכן שהמורה פועל באמת ממקום נקי וטוב - רצון לעזור לילד. אולם, בעוד שעבור המורה מדובר כאן בקידום הילד ותו לא, עבור ההורים, הדברים יכולים לקבל משמעויות אחרות לגמרי. הורים נורמטיביים מגיעים מתוך תפיסות עולם מורכבות ביחס לילדיהם ומתוך חיבור רגשי עדין אליהם. לא פעם תופסים הורים את ילדם כביטוי שלהם עצמם. הצלחתו - הצלחתיהם, כישלונו - כישלונם. מצב רגשי זה מתרחש בייחוד אצל הורים בעלי רמת מודעת הורית נמוכה יחסית, המכונה "מודעות ממוקדת הורה" (לפי תאוריית "רמות המודעות ההורית", Newberger, 1980). תחושות אלו



הספר. זהו המרחב שבו הם בעלי הבית וקובעי המדיניות. על ההורים להכיר בכך שבתחום בית הספר הסמכות עוברת למורים, גם אם לעיתים הם נוקטים דרכים מוטעות לדעתם. הניסיון לערער את סמכות המורה כאשר הוא פועל בניגוד למה שנראה להורה, יפגע בסופו של דבר בילד עצמו, שצריך לתפקד יום-יום מולו בכיתה (Elyashiv-Arviv & Addi-Racah, 2008).

רק אם מצלחים לייצב את הנפרדות בין התחומים, אפשר להתחיל וליצור קשרי אמון ודיאלוג. בקשרי מורה-הורה חשוב שהמורה יכבד את מקומו של ההורה וימנע מניסיון לשנות אותו ואת ערכיו. השיח צריך להיות בגובה העיניים ולא מתוך תפיסה היררכית שגורסת כי המורה הוא מומחה שמטרתו לשנות את ההורה (ארהרד, 2008). המורה יכול להמליץ, לתת מידע ולייעץ בדבר הדרך שבה לדעתו יש לנקוט, אולם ההחלטה, בסופו של דבר, שתקבע את ההתנהלות בבית, תהיה של ההורה. גם ההורה יכול להמליץ ולהציע הצעות למורה כיצד לנהוג בכיתה, אך זו תהיה בחירה של המורה אם לקבל זאת או לא, בהתאם לשיקול דעתו.

כאשר הנפרדות מתבססת, המתחים יורדים ומשהו נרגע בין המורים להורים. כל צד מתחיל להתרכז ולצאת לקראת השני, מכיוון שהוא יודע כי מקומו האישי בטוח ומבוסס. ההורה יודע כי לא ישנו לו את ההתנהלות בבית בכוח, והמורה יודע כי לא יערערו על סמכותו בכיתה. לאחר התבססות שלב זה, אפשר לעבור לשלב הבא של יצירת שיח נטול אשמה.

בעצם הליכתו של הילד לבית הספר, עשוי להיווצר טשטוש גבולות בין הדמויות המונחות את הילד, שכן דמות סמכותית נוספת נכנסת לחייו

שיח נטול אשמה

כיצד ניתן לקיים פגישה עם הורים ללא הפעלת גלגל האשמה שתואר לעיל? כיצד ניתן לדבר על קשיים או תפקוד לקוי של ילד, מבלי שהגלגל יפעל מאליו?

אם נחזור ונביט על מרכיבי הגלגל, ניווכח כי מספיק שננטרל חלק אחד ממנו והוא יפסיק להתגלגל, מכיוון שנטרול זה ישבור את מערכת הקשרים האוטומטית שנוצרה. כך למשל, אם השיח לא יכול את ההנחה "הילד בעייתי", לא תיווצר ההנחה של ההורה "משהו בי פגום", וכן אם לא תיווצר ההנחה "משהו בי כהורה

פרדוקס זה עשוי להתבהר אם נתבונן בהתפתחותו הנורמלית של כל ילד. בתקופת הינקות, התינוק חי במעין סימביוזה פסיכולוגית עם אמו ומתקשה להבחין בנפרדות שבינו לבניה. בשלב זה אי אפשר לדבר על קשר הדדי ועל שיתופי פעולה בין התינוק לאם, בשל החיבור ההדוק שביניהם. במהלך ההתפתחות, בשנות הילדות, הילד נפרד אט אט מאמו ומתחיל לחוש עצמו כיצור נפרד (Mahler, 1994). נפרדות זו מאפשרת לילד ליצור קשרים הדדיים עם הוריו ועם דמויות נוספות. לאחר שהתבססה ההכרה של הילד בנפרדותו, מצופה כי יגיב בהתנגדות לניסיונות חדירה למרחב האישי שלו ויאבק על גבולותיו האישיים.

חיבור ויצירת שיתוף פעולה בין מורים להורים, צריך להתחיל דווקא בהכרת הנפרדות שביניהם

חזרה ליחסי מורים והורים: בעצם הליכתו של הילד לבית הספר, עשוי להיווצר טשטוש גבולות בין הדמויות המונחות את הילד, שכן דמות סמכותית נוספת נכנסת לחייו. הסכנה בכך היא שהמורים יתחילו לראות את עצמם בתפקיד של הורים או להיפך - ההורים ינסו להיכנס לנעליהם של המורים. תרחישים אלו קורים בייחוד כאשר מדובר בילדים המציגים קשיים למערכת. כפסיכולוג אני שומע לא פעם מהורים את המשפט: "נראה לי שהבעיה היא דווקא במורה ולא בבת שלי. היא צריכה ללמוד איך להתנהל עם ילדים כאלו". מצבים אלו מחמירים את טשטוש הגבולות הקיים ממילא ויוצרים מערכת סימביוטית בין המורים להורים. במצב עניינים זה לא אפשרי לדבר על יצירת מערכת אמון שתוביל לשיתוף פעולה (Ogawa, 1998; Todd & Higgins, 1998).

אחד המקומות שבהם הפסיכולוג יכול לסייע לצוות החינוכי הוא בביסוס נפרדות מול ההורים, עוד לפני שלב יצירת הקשר. תהליך זה עשוי להיווצר תוך בירור שאלה פסיכולוגית-פילוסופית: למי בעצם שייך הילד? (נוי, 2014). כפסיכולוג, אני מנסה לסייע לצוות להכיר בעובדה הבסיסית, ששנכחת לעיתים בעבודה השוטפת, כי הילד שייך קודם כול להוריו. הם אלו שהביאו אותו לעולם והם האחראים לגידולו לפני שנות בית הספר וגם לאחר מכן. הילד הוא תחת משמורתם, גם אם הם נראים כלא טובים או אפילו כמזיקים. על המורים ללמוד לקבל עובדת חיים זו, גם אם היא לעיתים קשה. כמובן שיש מצבים קיצוניים כגון התעללות והזנחה, שבהם יש להפר את הכלל היסודי הזה ולדווח לרשויות החוק. אולם זה המצב רק במקרי קצה.

גם למורים יש סמכות משל עצמם, בכל הקשור ללמידה בבית

הייחוס הבסיסית". תופעה זו גורמת לנו לייחס את התנהגותו של הזולת למניעים פנימיים וקבועים. טעות ייחוס זו שכיחה מאוד גם ביחסי מורים ותלמידים. ילד שמפריע לעיתים קרובות ייתפס כילד מופרע וינתן פחות משקל לגורמים נסיבתיים שגורמים להפרעות. ההתנהגויות החריגות של הילד עשויות לצבוע את כלל אישיותו בצבעים קודרים המכסים על נקודות האור שבו. כאשר מורים יוזמים פגישה עם הורים, חשוב לפתח מודעות לטעות הייחוס הבסיסית ולנסות לראות פחות את הילד כ"בעיה" ויותר את הגורמים השונים היוצרים אצלו את מצבי הקושי. כדי להצליח בכך, מומלץ להשתמש בטכניקה הלקוחה מגישת הטיפול הנרטיבי, המכונה החצנת הבעיה.

מתוך מקום שמקבל את ההורים כפי שהם ומכבד אותם, אפשר לסלול מסילות לפתוח את הלב ואת הראש לכיוונים חדשים של עשייה ושיתוף פעולה למען הילד

טכניקה זו מבוססת על התפיסה כי ראיית הילד כבעיה היא רק דרך אחת לספר את סיפורו של הילד. ישנם סיפורים נוספים שיכולים לתאר אותו, אולם מסיבות שונות הם נדחקו הצידה, בפני הסיפור המצביע על בעיה. כדי לצאת מהסיפור הבעייתי, יש לפתח סיפור חלופי, שבו הבעיות מופרדות מהאדם (וויט ואפסטון, 1999). הפרדה זו נוצרת דרך החצנת הבעיה, כלומר, במקום לדבר על "ילד בעייתי", עוברים לדבר על ילד שנתקל בבעיות. במקום "ילד מופרע", על ילד שמשתמש בהפרעות במצבים מסוימים. שיח זה אינו סמנטי. הוא יוצר מרחב בין הילד לבין הבעיות שבהן הוא נפגש. מרחב זה מפחית אשמה ומעודד תהליכי תיקון.

שיח מבוסס נתונים

שיח מבוסס נתונים הוא כלי נוסף להפחתה בהטחת אשמה בזולת. במקרה זה, זהו שיח שבו מדברים פחות מתחושות בטן והשערות על אופי הילד ויותר על נתונים אובייקטיביים. כדי לנהל שיחה כזו, על המורים להתכונן ולאסוף כמה שיותר מידע כגון ציונים, תיאורי התנהגות מפורטים, איחורים, תיאור התפקוד בכיתה וכדומה. על המורים להימנע מלקבוע אבחנות קבועות ומוחלטות לפני הפגישה, ועליהם להתמקד באיסוף הנתונים.

פגום", לא תיווצר האשמה ההורית, וכן הלאה. המודעות למרכיבי גלגל האשמה מאפשרת הנכחה של כל אחת מההנחות ונטרול שלהן, תוך שיח פתוח בין ההורים למורים.

הפחתת האשמה

אחד התפקידים של הפסיכולוג החינוכי הוא לסייע למורים להפחית בהאשמת ההורים. הפחתה זו יכולה להסתייע מפיתוח הבחנה בין כוונה ליכולת. ייתכן בהחלט שההורים לא פעלו נכון בשלבים מסוימים של הילדות, ייתכן שהיו שגיאות חמורות בשיקול הדעת, ייתכן שהיו להם חסימות, חוסר הבנה של המציאות ועוד ועוד חולשות אנושיות רווחות. אולם ברוב המכריע של המקרים, ההורים פועלים מתוך כוונה טובה ועשיית הדבר הנכון לדעתם ברגע הנתון לגידול הילד. לרוב, מדובר בהורים שהתכוונו לעשות טוב ונתנו את מה שיש להם בארגז הכלים והיכולות שלהם, עבור הילד. ייתכן שהארגז היה דל ומצומצם, אך הם נתנו בלב שלם את מה שהיה להם ולא התכוונו לפגוע בילד. כעת, יש להרחיב ולפתח את הכלים ואת המודעות שלהם למצב, ולוותר על הרצון לחפש אשמים. מתוך מקום שמקבל את ההורים כפי שהם ומכבד אותם, אפשר לסלול מסילות לפתוח את הלב ואת הראש לכיוונים חדשים של עשייה ושיתוף פעולה למען הילד.

השיטה של "חיפוש אשמים" אינה מקדמת אלא מפריעה. היא גוזלת אנרגיה וחוסמת אפשרות לפתוח שיח נקי. לכן חשוב שהשיח יפנה קדימה, אל סיפור המצב בעתיד, ויתמקד פחות בחיפוש האשמים במה שאירע בעבר. ניתן כמובן לשוחח על העבר כדי להבין טוב יותר את ההווה, אך הכול מתוך כוונה לשיפור העתיד ולא להתחפרות בעבר. כדי להצליח להשתחרר משיח מאשים צריך לפתח יכולת קבלה כלפי ההורים כפי שהם. אלו ההורים, זו יכולתם כרגע, ועם זה צריך לעבוד ולהתפתח. כל הטחת אשמה וביקורת, רק תפגע בקשר העדין שצריך להיווצר.

להלן שני כלים שעשויים לפתח שיח שיתבסס על העקרונות שהוצגו - החצנת הבעיה ושיח מבוסס נתונים.

החצנת הבעיה

אחד הגורמים ליצירת השיח המאשים קשור לנטייה הרווחת לאבחן ולתייג את הילד כ"בעייתי", "מופרע" וכדומה. הגדרת הילד כ"בעיה" היא בדרך כלל הגורם הראשוני בהנעת גלגל האשמה. לא קל להימנע מתיוג זה, שלרוב נעשה באופן אוטומטי ולא מודע ביחס לילדים המציגים קשיים, אך הימנעות מתיוג זה חשובה לנטרול פעולתו של הגלגל.

נטייה זו קשורה לתופעה פסיכולוגית מפורסמת המכונה "טעות



שיח זה מנסה גם לנטרל כמה שאפשר את המטענים הרגשיים והטלת האשמה. נטרול זה של המטענים הרגשיים מאפשר בסיס ביצירת דיאלוג תקין בין מורים להורים (ברק-שטיין, 2011), בכך שההתמקדות היא עניינית, בקשיי הילד, ולא בהטחת האשמות. כמובן, אם בכל זאת עולים מטענים רגשיים, יש להתייחס אליהם ולנסות להרגיע אותם, אך זאת רק כדי להצליח לחזור שוב לשיח שקול שעניינו טובת הילד.

שימוש בכלל העקרונות שהוזכרו - ביסוס נפרדות ומעבר משיח מאשים לשיח מקדם - עשוי להביא לשינוי פעולה הדדיים ופוריים יותר בין הורים ומורים. בהקשר זה, לפסיכולוג החינוכי עשוי להיות מקום מרכזי מאוד בפגישה בין ההורים למורים, הן בהכנתה והן במהלכה. הפסיכולוג, כגורם חיצוני למערכת, יכול לסייע בביסוס הנפרדות ובהפחתת האשמה. תפקידו הוא להיות מעין גורם מאזן, המנטרל את ה"מוקשים" השונים ומאפשר תשתית לשיח הממוקד בעזרה לילד. זה אפשרי.

בפגישה עם ההורים, יציגו המורים את הנתונים ושני הצדדים ינסו להבין יחד מהם הקשיים שבהם הילד נתקל, איך הוא מתנהל ומהם הגורמים המעכבים את התנהגותו הנורמטיבית. פגישה מבוססת נתונים יכולה לשנות את אופי השיח. במקום עיסוק באבחנות קבועות לילד, העשויות ליצור התגוננות וחילופי האשמות, הצדדים הופכים למעין "קבוצת מחקר" משותפת. לאחר שלב עיבוד הנתונים, ניתן לחלק אחריות בין הצדדים ולהחליט על קווי פעולה של כל צד.

שיח מבוסס נתונים נועד במקרה זה להתמודד עם טשטוש הגבולות והטחות האשמה האפשריות, המקשים על יצירת הקשר בין מורים להורים, מכיוון ששיח זה מאפשר נפרדות, למען מטרה משותפת. המורים לא באים עם יומרה לחנך או לשנות את ההורים אלא מסתפקים בתיאורי עובדות והצגת נתונים. האופי הענייני של הפגישה מאפשר מתן כבוד וקבלה תוך שמירה על הגבולות של כל צד. בה בעת, ההורים מוזמנים לשתף בהצגת נתונים ועובדות על התנהלותו של הילד בבית, כדי להשלים את התמונה.

מקורות

1. ארהרד ר' (2008). היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה. הוצאת רמות.
2. ברק-שטיין, ח' (2011). מודל ל"ב - מודל לדיאלוג מורים והורים: לתכנון, לדבר ברצף. מאתר פסיכולוגיה עברית, https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=93&article=2589
3. הרפז, י' (2009). של מי הילדים האלה? הד החינוך, פ"ג (7), עמ' 4.
4. וויט, מ' ואפסטון, ד' (1999). אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות. הוצאת צ'ריקובר.
5. עמית, ח' (2012) לחתור בסירה אחת - שותפות חינוכית של מורים והורים] גרסה אלקטרונית]. מאתר עמית בעין החורש, <http://amithaim.com/2012/01/24/lahtor-besira-ahat>
6. כצנלסון, ע' (אוקטובר 2014). קשר בין הורים ובין מערכת החינוך של ילדיהם. פסיכואקטואליה, 40-45.
7. נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.
8. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). An invitation to Reflexive Sociology. Cambridge: Polity.
9. Elyashiv-Arviv, R. & Addi-Racah, A. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. Urban Education, 43 (3): 394-415.
10. Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. Urban Education, 47(4), 706-742.
11. Ogawa, R.T. (1998). Organizing parent-teacher relations around the work of teaching. Peabody Journal of Education, 73(1): 6-14.
12. Newberger, C.M. (1980). The cognitive structure of parenthood: designing a descriptive measure. New Directions for Child Development, 7: 45-67
13. Mahler, M.S. (1994). Separation-Individuation: The Selected Papers of Margaret S. Mahler. Northvale, New Jersey: J. Aronson.
14. Todd, E.S. & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. British Journal of Sociology of Education, 19(2): 227-236.

מה צריך המדריך? הקשר בין מאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים של המדריך, להתפתחות והמסוגלות המקצועית של המתמחים

ד"ר דניאלה פלד, פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק

יותר, ניטור איכות השירותים המקצועיים המוצעים על ידו ללקוח, והיא גם משמשת כשומרת הסף כדי להיכנס למקצוע המסוים. בתחום הפסיכולוגיה, ההדרכה, ובמיוחד ההדרכה הקלינית, נתפסת כליבה של תרגול המקצועיות, אך אין סטנדרטים מסוימים או מודל הכשרה מובהק מלבד זיהוי הצורך של "כשירות" (קומפטנטיות) לפי קוד העקרונות וההתנהגות האתית של פסיכולוגים (APA, 2010).

האגודה הלאומית של פסיכולוגיית בית הספר (NASP) מגדירה הדרכה כתהליך מתמשך, חיובי, שיטתי ומשותף בין הפסיכולוג המתמחה והמדריך שמתמקד בצמיחה מקצועית ומודלינג לפרקטיקה מקצועית המובילות לביצועים טובים יותר של כל המעורבים (NASP, 2004). ניתן לראות בהדרכה תהליך התפתחותי מתמשך שמדגים הורות אפקטיבית (Chang, 2013).

הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית

אפשר להגדיר הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית כתהליך שמשפר או משמר את המסוגלות המקצועית של פסיכולוגים חינוכיים ואת תפקודם במערכים יישומיים (Strein, 1982). מסמך שנכתב על ידי פורום הדרכה של אגף פסיכולוגיה (שפיני"ט, 2005) ממליץ על הגדרתו של המדריך שהוא good enough: מדריך שמאפשר הפנמה, צמיחה והתפתחות של המודרך.

הקשר בין מדריך למודרך מטבעו אינו סימטרי. על המדריך מוטלת האחריות לתהליך ההדרכה, וההמלצה היא להתמקד בהדרכה בשלושה מישורים, נוסף למודעות לסוגיות בנושאי אתיקה מקצועית: מישור קוגניטיבי-מקצועי, מישור רגשי-אישי ומישור הקשר הבין-אישי.

הדרכה היא חלק מרכזי בעבודת הפסיכולוג החינוכי (Hanchon & Fernald, 2013). השירותים הפסיכולוגיים ומטה שפ"י שואפים להשקיע הן בפיתוח המסוגלות המקצועית של המודרכים והן במאפיינים השונים של המדריכים ובסגנון הדרכתם. מחקרים רבים התייחסו להיבטים האישיים במהלך ההדרכה ובהם מידע על התנהגויות, עמדות וגישות להדרכה שמביאות לתוצאות חיוביות מנקודת המבט של המדריך (Bernard & Goodyear, 2009; Falender & Shafranske, 2007). מחקרים אחרים בחנו היבטים סביבתיים וארגוניים של ההדרכה (Barnett, 2007). אין די ספרות מחקרית שעניינה שילוב של היבטים האישיים יחד עם ההיבט הסביבתי הייחודי של המחויבות הארגונית של המדריך, והקשר של גורמים אלה לתחושת המסוגלות המקצועית של המודרך. התפיסה העומדת במרכז עבודה זו מפנה את הזרקור למאפייני ההדרכה, האישיים והסביבתיים, הנקשרים להתפתחות ולמסוגלות המקצועית של המודרכים הנמצאים בתהליך ההדרכה. באופן ספציפי, מטרת המחקר הנוכחי היא הרחבת הידע על משתנים סביבתיים (מחויבות ארגונית של המדריך) אשר עשויים למתן את הקשר בין המשתנים האישיים של המדריך (סגנון הדרכה) לבין תחושת המסוגלות המקצועית של המודרך.

הדרכה - הגדרה

Goodyear & Bernard (2009) מציעים הגדרה למושג ההדרכה (סופרוויז'ן) שלפיה ההדרכה היא: התערבות הניתנת על ידי חבר בכיר יותר של המקצוע לחבר או חברים זוטרים יותר של אותו מקצוע. זוהי מערכת יחסים שכוללת בתוכה יחסי הערכה (evaluative), היא משתרעת על פני זמן, ויש לה בו-זמנית מטרת של שיפור התפקוד המקצועי של האדם הזוטר

ד"ר דניאלה פלד היא פסיכולוגית מחוזית, מחוז חיפה משרד החינוך.

פרופ' ענת ברונשטיין-קלומק היא מרצה בבית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה.

המחקר נערך במסגרת תוכנית "אופק מדעי" של שפ"י משרד החינוך, בשיתוף בית הספר לפסיכולוגיה ע"ש ברוך איבציר במרכז הבינתחומי הרצליה. מטרת "אופק מדעי" היא לקדם עבודות מחקר יישומי, ולחזק את המחקר האקדמי, שנעשה בשירותים הפסיכולוגיים בליווי אנשי מחקר אקדמאים.



מכון משימה, המתעלם ממחויבות המודרך לביצוע משימותיו. הממד השלישי, המבטא את המיקוד ביחסים ובתהליך ההדרכה, נקרא "רגישות בין-אישית" (interpersonally sensitive). בממד זה נע המדריך המטפל בעל הרגישות הגבוהה לבין המדריך היועץ, בעל הרגישות הנמוכה (Friedlander & Ward, 1984). על פי סיווג רציף זה נעשתה החלוקה לבדיקת סגנונות ההדרכה במחקר זה.

הכשרות - למידה מתמשכת

פסיכולוגים חינוכיים מחויבים אתית להשתתף בפעילויות של למידה מתמשכת (continuing professional development - CPD) על מנת להבטיח רמת טיפול גבוהה ביותר לילדים, למשפחות ולאנשי החינוך שאותם הם משרתים (Brown, 2002). הדרכה היא פעילות משמעותית של פרקטיקה של פסיכולוגים ובתוך חמש הפעילויות המרכזיות שפסיכולוגים מקדישים להן את זמנם (Norcross, Hedges & Castle, 2002; Peake, Nussbaum & Tindell, 2002). עם זאת, פחות מ-20 אחוזים מהמדריכים קיבלו הכשרה פורמלית בהדרכה ואין מספיק מחקר שבדק כמה ממשיכים בלמידה והתמקצעות במהלך התקופה שלאחר ההסמכה להדרכה (Peake et al., 2002).

Fowler & Harrison (2001) בדקו 235 פסיכולוגים. בין מסקנותיהם הם הראו שהרווח מלימודי המשך מתעצם כאשר הכישרים הם ישימים הן לאינטרסים אישיים והן לדרישות של מקום העבודה, ומעלים את תחושת המסוגלות של הפסיכולוג.

מסקנות אלו תואמות את ההנחה המרכזית שנמצאה בספרות לגבי חינוך מבוגרים, שלפיה מעורבות של יחידים בחוויות למידה משמעותיות ורלוונטיות הוא מרכיב חשוב בהתפתחות המקצועית המתמשכת. עבור מבוגרים, למידה נמצאת כיותר פורה, שימושית ומשמעותית אם היא נתפסת כמקדמת תהליך התפתחותי יותר מאשר תהליך של שינוי ידע, זכירה ושמירת ידע לשימוש עתידי. למידת שחזור, או התהליך של בנייה ובנייה מחדש של משמעות כדי שהפרט ישתנה ויתפתח כאדם, צריכה להיות הליבה של חינוך מבוגרים (Taylor, Marienau & Fiddler, 2000).

ההיבט הסביבתי: מחויבות ארגונית

במודלים השונים המוזכרים בספרות המחקרית הדגש הוא על הכישרים האישיים הנדרשים מהמדריך. במחקר זה נרצה להוסיף נדבך אקולוגי נוסף המתייחס גם לרמה הסביבתית שבה פועלים המדריך והמודרך, כלומר מסגרת השפ"ח, ולהעריך

בתהליך ההדרכה משולבים היבטים של חינוך, הקניית ידע, הצבת גבולות וטיפול בהיבטים שונים ובבעיות שונות. מכאן, שצריכה להיות למדריך היכולת לתמוך במודרך, להבהיר קשיים, ליזום ולעודד יוזמות של המודרך, להיות סובלני וסבלני, מסוגל לזהות ולהבין את המקור להתנגדויות, בעל רגישות ויכולת להיות קשוב לחרדות ולתחושות של חוסר ביטחון אצל המתמחה, לסייע לו לאתר ולתקן טעויות ולדעת להשתמש בהן באופן בונה (Kaufman, Hughes & Riccio, 2010).



מתמחים בפסיכולוגיה חינוכית מקבלים הדרכה מיותר מדריכים ביחס למתמחים בתחומים אחרים של הפסיכולוגיה (Hebert & Patterson, 2010). אפשר היה לצפות אפוא שיהיה זה תחום חי של מחקר, אולם, זה לא המקרה. באופן אירוני, המחקר בתחום זה מועט באופן יחסי (Kaufman et al., 2010). הדרכה בתחום של פסיכולוגיה חינוכית צריכה להיות מתועדת על מנת לקדם תמיכה חזקה במתמחים ופרקטיקה טובה למתן שירותים לאורך כל השדרה המקצועית (Hebert & Patterson, 2010).

ההיבט האישי בהדרכה

סגנונות ומודלים להדרכה

סיווג סגנון ההדרכה על ממדים רציפים מתבסס על ההנחה שניתן למקם את התנהגויות המדריך על רצף שבקצהו האחד נמצא הניגוד של הקצה האחר (שינר-גינזבורג, 1994). Friedlander & Ward (1984) סיווגו את סגנון ההדרכה על פני שלושה ממדים רציפים. כל צד על הרצפים מהווה ניגוד של הצד האחר. ממדים אלו מתמקדים בתפקידים של המדריך ובמבנה ההדרכה. הממד הראשון מדגיש את רמת הפורמליות של המדריך בהדרכה, והוא נקרא "מושך" (attractive). ממד זה נע על רצף שבין המושך, החברותי לבין הבלתי מושך, המפקח. הממד השני, המתייחס לצד הדידקטי בהדרכה (הבניה ומיקוד לביצוע משימות), נקרא "מכוונות למשימה" (task oriented). ממד זה מציין את הרצף שבין המדריך המכוון למשימה או למטרה לבין המדריך שאינו

במחקר מקיף שבדק את המחויבות הארגונית הרגשית של עובדים בהתייחס להערכתם את המחויבות הארגונית הרגשית של האחראים עליהם, נמצא שהמחויבות הארגונית הרגשית היא גורם תיווך משמעותי לתחושה הטובה של העובד בארגון (Eisenberger, Karagonlar, Stinglhamber, Neves, Becker & Gonzalez-Morales, 2010).

עבור מבוגרים, למידה נמצאת כיותר פורה, שימושית ומשמעותית אם היא נתפסת כמקדמת תהליך התפתחותי יותר מאשר תהליך של שינון ידע, זכירה ושמירת ידע לשימוש עתידי. למידת שחזור, או התהליך של בנייה ובנייה מחדש של משמעות כדי שהפרט ישתנה ויתפתח כאדם, צריכה להיות הליבה של חינוך מבוגרים

Meyer & Allen (1984) מציעים מודל רב ממדי לבחינת המחויבות הארגונית (Three-Component Model of Commitment Fu, Bolander & Jones, 2009). המודל מהווה בסיס לתפיסה תיאורטית ומחקרים רבים בנושא המחויבות הארגונית (Jones, 2009). המודל מבוסס על שלוש רמות של מחויבות: מחויבות רגשית, מחויבות מתמשכת ומחויבות נורמטיבית. מחויבות רגשית מציינת קשר רגשי למשהו או למישהו, הזדהות עם משהו או מישהו, ומעורבות בארגון; המחויבות הרגשית מורכבת ממאפיינים אישיים וניסיון בעבודה. מחויבות המשכית מציינת את העלויות שנתפסות כקשורות לעזיבת הארגון; מחויבות המשכית מורכבת ממאפיינים אישיים, מהחלופות הקיימות וממידת המושקעות בארגון (investment). מחויבות נורמטיבית משקפת חובה נתפסת להישאר בארגון; המחויבות הנורמטיבית מורכבת ממאפיינים אישיים, מחויות של סוציאליזציה ומהשקעות ארגוניות. Meyer, Allen & Gellatly (1990) מסכמים את ההבדל בין שלוש צורות המחויבות באופן הבא: עובדים עם מחויבות רגשית נשארים בארגון כי הם רוצים בכך (Want), עובדים עם מחויבות מתמשכת נשארים כי הם צריכים (Need), ועובדים עם מחויבות נורמטיבית נשארים כי הם חשים שמצפים מהם לכן וכי זה הדבר ההולם לעשותו (Ought). ניתן לתאר את יסודות המחויבות הארגונית בטבלה להלן.

את המדריך גם בהקשר של המחויבות הארגונית. מחקרים שבוחנים את ההקשר של הפרקטיקה המקצועית בתחומי מקצוע שונים, מצביעים על כך שיש צורך להתייחס להשפעה של השינויים והחידושים בעולם בתחומי החינוך והעבודה, כגון הכנסה של סטנדרטיזציה מקצועית, שיטות מבוססות ראיות, לחצים כלכליים ועוד (Barnett, 2004; Beckett & Hager, 2002; Fullan, 2003; Giddens, 2002; Hargreaves, 2003; Rodrigues, 2005). הקשר מרמז יותר מאשר על מקומות פיזיים ברורים ומבניים ואפילו יותר מאינטראקציות חברתיות עם קהילות של פרקטיקה. הוא כולל ציפיות מרומזות במקומות העבודה המוסתרות כשיח. למקצועות וארגונים שונים יש את השיח שלהם כפי שמעיד ז'רגון משותף, התנהגות, נהלים וציפיות (Gee, 1990). שיח כזה עוזר לזהות את איש המקצוע כשייך, כחלק מהקבוצה, אך גם כמוציא מהכלל של אחרים, קובע מה הוא מוערך, מה נחשב כידע לגיטימי, ואילו החלטות הן מועדפות (Apple, 2000; Rhodes, 2000; Stevenson, 1997). חשוב להדגיש שמודל המבוסס על מסוגלות אינו מבטיח שלכל הפסיכולוגים יהיה אותו סט מדויק של חוויות או התנסויות למידה. מדדי הכשירות והמסוגלות יכולים להיות מושגים בהזדמנויות שונות וכתוצאה מהתנסויות מגוונות (Kaufman et al., 2010).

Boud & Walker (1998) טוענים שהקשר, רחב ומקומי, מחלחל לכל היבט של למידה והדרכה. הוא בלתי נראה על בסיס יומיומי ונלקח כמובן מאליו. לפיכך, חקירת ההקשר ללמידה והתפתחות איננה פשוטה מכיוון שאנשי מקצוע (כולל אנשי מחקר ואקדמיה) עוברים סוציאליזציה לדרכי חשיבה ופעולה מסוימות (Webster-Wright, 2009). כך למשל ברנט ניסה גם הוא להגדיר איך נראית הדרכה באיכות גבוהה. הוא זיהה כמה מאפיינים ובהם גם היבט מערכתי המתייחס להתחייבות מצד המדריך כלפי המודרך לפיתוחו המקצועי, לאמפתיה ולכבוד כלפיו, ויצירת סביבה בטוחה שבה המודרך יכול להביע את עצמו באופן חופשי ללא חשש מביקורת או עוינות כלפי דעותיו (Barnett, 2007).

ההנחה היא, שמחויבות ארגונית מסייעת לפרט להתמודד עם מצבים חדשים ולהסתגל לארגון, ובהתאם להרגיש יותר כשיר ועם מסוגלות מקצועית גבוהה יותר. רמתה של מחויבות ארגונית של חברי ארגון חברתי כלשהו נמצאה כתורמת מרכזית לביצועיו של הארגון (ליותן, 2006). כך למשל, מחויבות ארגונית נמצאה כמתווכת בין הגשמה עצמית פסיכולוגית של היחיד לבין התנהגות ניהול קריירה במטרה לקדם את הקריירה מחוץ לארגון (Sturegs, Conway, Guest, & Liefoghe, 2005).



מחויבות נורמטיבית	מחויבות רגשית	מחויבות מתמשכת	סוגי מחויבויות - הלימה בין יעדי הפרט ויעדי הארגון
קשה לי לעזוב את הארגון שבו אני עובד כבר זמן מה	אני מרגיש/ה שייכת לארגון זה	נטישת מקום העבודה הנוכחי עשויה לעלות לי ביוקר	רווחי משנה
המעסיק שלי עלול להתאכזב מאוד אם אעזוב	אני מרגיש/ה כחלק מהמשפחה בארגון זה	אין לי ברירה אחרת אלא להישאר במקום עבודתי הנוכחי	
אני נשאר/ת במקום עבודתי הנוכחי כי אנשים היו חושבים עלי דברים שליליים לו עזבתי	אשמח מאוד להמשיך ולעבוד בארגון זה למשך כל ימי חיי	יותר מדי דברים בחיי היו משתבשים אם הייתי עוזב/ת את מקום עבודתי הנוכחי	

של מה מבטיח כשירותו של פסיכולוג הוא מורכב (Falender & Shafraanske, 2007).

נמצא כי שלוש הצורות של המחויבות קשורות אך מובחנות אחת מהאחרת, וגם מידת שביעות הרצון בעבודה, המעורבות בעבודה, והמחויבות המקצועית משתנה ביניהן (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002).

מסוגלות מקצועית

מחקרים מתייחסים לצורך בבחינת ה"כולות" וה"מסוגלות" בהכשרה, הן של מדריכים והן של מודרכים. התייחסות רבה לעניין זה התמקדה בהקשר הכשירות של המודרך, ולאחרונה מודגשת יותר החשיבות של הכשירות בהקשר של הדרכה (Falender & Shafraanske, 2004; O'Donovan, Slattery, Kavanagh & Dooley, 2008; Roth & Pilling, 2008; Turpin & Wheeler, 2011).

במחקר הנוכחי אימצנו את ההגדרה של מסוגלות מקצועית שהוצעה על ידי אפשטיין והונדרט (Epstein & Hundert, 2002, p. 226). לפיהם, מסוגלות מקצועית היא "שימוש רגיל ונבון בתקשורת, ידע, כישורים טכניים, חשיבה קלינית, רגשות, ערכים ורפלקציה בפרקטיקה הימיומית" (Epstein & Hundert, 2002, p. 226). לעומת זאת, מיומנויות מתייחסות ל"כולות" אנושיות הניתנות למדידה ומערבות ידע, מיומנויות וערכים, שמתבטאים בעבודה הפרקטית" (Falender & Shafraanske, 2007, p. 233).

מודרכים ומסוגלות מקצועית

המסוגלות היא מרכזית בהבניה של עקרונות וערכים שמגדירים את הפסיכולוגיה כמקצוע. לפסיכולוגים ניתן מנדט לעסוק באופן בלעדי בגבולות היכולת שלהם (APA, 2010), וארגונים רגולטוריים ומקצועיים מבנים מדיניות, מעדכנים הנחיות, ושואפים להבטיח את רמתם כדי להבטיח את הפיתוח, ההסמכה והתחזוקה של יכולות אלו. מאמצים אלה הניבו אמות מידה להגדרת סף הכשירות כמומחה בפסיכולוגיה וכדי לעודד התפתחות מקצועית מתמשכת; עם זאת, זיהוי של "תקן זהב"

ברנט ניסה גם הוא להגדיר איך נראית הדרכה באיכות גבוהה. הוא זיהה כמה מאפיינים ובהם גם היבט מערכתי המתייחס להתחייבות מצד המדריך כלפי המודרך לפיתוחו המקצועי, לאמפתיה ולכבוד כלפיו, ויצירת סביבה בטוחה שבה המודרך יכול להביע את עצמו באופן חופשי ללא חשש מביקורת או עוינות כלפי דעותיו

"זה עשוי להיות קל יותר לדרוש מפסיכולוגים [ומודרכים] להיות בעלי מסוגלות מאשר להגדיר מה פירושה של מסוגלות, לעיתים קל יותר לזהות בהיעדרה ממה שהיא כדי לציין מה רמת הבקיות המעשית או המדעית הנדרשת" (Kitchener, 2000, p. 154-155).

על פי רוב, בבואנו להגדיר יכולת, מסוגלות או כשירות, אנו נוטים לחשוב על דרך השלילה, שכן קל יותר להגדיר כך מאשר לתאר או להמשיג את היכולות או הכשירויות החסרות כדי להיחשב מסוגל או כשיר (Kaslow et al, 2004). שכן למעשה, נדרשות מיומנויות נפרדות רבות כדי לבצע את רוב המשימות המקצועיות. מסוגלויות הן יכולות אנושיות הניתנות למדידה, וכרוכים בהן ידע, מיומנויות וערכים, שמתבטאים בתפקוד הביצועי (Falender & Shafraanske, 2004; Hoge, Tondora & Marrelli, 2005).

היבטים במדריך והשפעתם על המודרך - המחקר

מחקרים רבים התייחסו להיבטים האישיים במהלך ההדרכה אשר כוללים מידע על התנהגויות, עמדות וגישות להדרכה שמביאות לתוצאות חיוביות מנקודת המבט של המדריך. אך אין די ספרות מחקרית שעניינה שילוב של ההיבטים האישיים יחד עם רגישות להיבט הסביבתי הייחודי של המחויבות הארגונית של המדריך והקשר של גורמים אלה לתחושת המסוגלות המקצועית של המודרך.

המחקר הנוכחי מנסה לענות על השאלה: מה הם המאפיינים שאותם "צריך" מדריך ברמה האישית והסביבתית כדי "לגדל" מודרך עם תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה? ההנחה היא כי קיים קשר בין האופן שבו מעריכים מודרכים את סגנון ההדרכה, ההשתתפות של המדריך בהכשרות מקצועיות מתמשכות ומחויבותו הארגונית של המדריך לבין תחושת המסוגלות המקצועית שלהם. כמו כן, נבחן המשטנה הסביבתי (המחויבות הארגונית של המדריך) כמתנת את הקשר בין סגנון ההדרכה הנתפס של המדריך והמסוגלות המקצועית של המודרך.

השערות המחקר הן:

1. מודרכים שמעריכים את מדריכיהם ואת סגנון ההדרכה שלהם כבעלי "רגישות בין-אישית גבוהה יותר" (מתמקדים ביחסים ובתהליך ההדרכה) יגלו תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר בהשוואה למודרכים שהעריכו את סגנון ההדרכה של מדריכיהם כ"מכוון מטרה" או כסגנון הדרכה אטרקטיבי, מושך.
2. מודרכים המעריכים שהמדריך שלהם משתתף באופן סדיר בהכשרה (למידה מתמשכת) ידווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממודרכים שמעריכים שמדריכיהם אינם משתתפים בהכשרות.
3. מודרכים אשר מעריכים שתחושת המחויבות הארגונית הרגשית של מדריכיהם גבוהה (חזקה) יגלו את תחושת המסוגלות המקצועית הגבוהה יותר בהשוואה למודרכים אשר מעריכים שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות מתמשכת גבוהה או מחויבות נורמטיבית גבוהה.
4. האופן שבו מעריך המודרך את המחויבות הארגונית הרגשית של המדריך היא גורם שממתן את הקשר בין הערכתו את סגנון ההדרכה של המדריך ותחושת המסוגלות המקצועית של המודרך. כלומר, מודרכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה, גבוהה יותר, וסגנון ההדרכה שלהם הוא סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית גבוהה, יגלו תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר.

מאפיינים דמוגרפיים של המדגם

במחקר השתתפו 249 מודרכים בני 26-65 משפ"חים ברחבי הארץ. הגיל הממוצע של המודרכים היה 35.02 (עם סטיית תקן של 6.44), וההתפלגות המגדרית היא של 19.3% גברים ו-80.7% נשים.

87.9% מהנבדקים הם ילידי הארץ, 3.2% ילידי אמריקה הדרומית, 3.6% נולדו במזרח אירופה, 2.8% נולדו במערב אירופה או ארצות הברית, ו-0.4% בצפון אפריקה או המזרח התיכון. 0.4% לא מילאו מידע זה בשאלון.

מעמד מקצועי: 79.9% מהנבדקים הם מתמחים, 12.4% הם טרום מתמחים, ו-7.2% נמצאים במעמד "אחר". טווח שנות העבודה הוא 0.4-26 שנים, וממוצע שנות הוותק במקום העבודה הוא 4.43 שנים (עם סטיית תקן של 3.81 שנים).

היקף המשרה הממוצע עומד על 66.24% (עם סטיית תקן של 19.44, וטווח אחוזי המשרה הוא 25% עד 125%).

מגדר המדריך שממנו קיבלו המשתתפים הדרכה בשנה האחרונה: 16.5% מתוכם הם מודרכים גברים ו-83.5% הן מודרכות נשים.

הליך

משתתפי המחקר מילאו שאלוני דיווח עצמי. הפנייה אל המודרכים נעשתה באמצעות העברת מייל למנהלי השפ"חים בכל הארץ בבקשה להעביר את הקישור למילוי השאלון למודרכים בשפ"ח, תוך ציון שהמחקר עוסק בתהליכי הדרכה בשפ"ח והשאלון הוא אנונימי. 261 משתתפים מילאו את כל השאלונים. 12 משתתפים הוצאו מהמדגם מכיוון שהיו חסרים פריטים בתשובותיהם. השאלון מולא באופן מקוון ואנונימי, וכלל אפיונים אישיים וסביבתיים בהתייחס להדרכה ולמדריך או המדריכה של המשתתף או המשתתפת. ההיבט האישי כלל שלושה מדדים: מגדר המדריך, סגנון ההדרכה של המדריך ("אטרקטיבי", "מכוונת למשימה" ו"רגישות בין-אישית", Friedlander & Ward, 1984). עוד נשאלו המשתתפים על תפיסת ההשתתפות של המודרך את המדריך בהכשרות מקצועיות (Perceived continuing professional development, CPD). בהיבט הסביבתי נשאל המשתתף על המחויבות הארגונית של המדריך.

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים הנבדקים התבקשו לדווח על מספר פרטים אישיים, ובהם: גיל, מגדר, מעמד מקצועי, ותק במקצוע, היקף משרה.

שאלון מערך ההדרכה נבנה עבור המחקר הנוכחי ומתייחס למבנה ההדרכה מבחינת תדירות ואופן הבניית תהליך ההדרכה.



לוח 1: סטטיסטיקה תיאורית ומתאם פירסון בין משתני המחקר (n=211)

5	4	3	2	1	
				-	מסוגלות מקצועית
			-	-0.05	מחויבות ארגונית מתמשכת
		-	-0.19**	0.10	מחויבות ארגונית רגשית
	-	0.04	-0.06	0.09	מחויבות ארגונית נורמטיבית
-	-0.01	-0.05	0.05	0.23**	סגנון הדרכה רגישות בין-אישית ואטרקטיביות
0.44***	-0.03	0.09	-0.21**	0.14*	סגנון הדרכה מכוון משימה

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של משתני מערך ההדרכה (n=249)

(n=249)		המשתנה
סטיות תקן	ממוצע	
1.31	2.45	נגישות מחוץ לשעות העבודה
1.34	3.18	מידת השיתוף של המדריך במחשבותיו ותחושותיו כלפי המודרך
1.14	5.33	נוכחות המודרך בשיחות ייעוץ שהמדריך עורך
1.19	2.84	תחושת המודרך שהמדריך מבין ומרגיש אותו
1.24	2.71	כמות החיזוקים החיוביים מצד המדריך
1.28	3.13	החשיפה העצמית של המדריך בהדרכה
1.23	2.35	הדרכה בשעות קבועות

ממצאים

ההדרכה מתקיימת ב-81.1% בתדירות של פעם בשבוע, ב-11.2% בתדירות של פעם בשבועיים, ב-3.2% בתדירות של פעמיים בשבוע וב-3.2% בתדירות ההדרכה שאינה קבועה, אלא משתנה. משך ההדרכה הוא בדרך כלל שעה (63.1%). מרבית המודרכים (96%) מדווחים על מקום קבוע שבו מתקיימת ההדרכה. ב-78.7% מהמקרים ההדרכה מתקיימת ללא הפרעות חיצוניות, ולמדריך יש מקום קבוע (86.3%).

ניתן לומר אפוא שהמידה שבה מודרכים נוכחים או צופים בעבודה הייעוצית של המדריך באופן ישיר היא נמוכה או שכמעט אינה מתקיימת (אינה חלק מהרגלי העבודה). נמצא שככל שהמודרכים העריכו את סגנון ההדרכה של מדריכיהם כבעלי רגישות בין-אישית גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות המקצועית שלהם הייתה גבוהה יותר ממודרכים שהעריכו את סגנון ההדרכה של המדריכים שלהם כסגנון מכוון מטרה. לוח מספר 2 מציג את תפיסת המודרך את המדריך מבחינת משתני מערך ההדרכה.

41.8% מהמודרכים העריכו שהמדריכים שלהם משתתפים בקורסים או לימודי המשך, 26.5% העריכו שהמדריכים לא משתתפים בקורסים או לימודי המשך, ו-31.7% ציינו שאין

המשתתפים נשאלו גם בדבר הערכתם את ההשתתפות בהכשרות המקצועיות של המדריך שלהם.

סגנון ההדרכה של המדריך נמדד על ידי שאלון SSI (Supervisory Styles Inventory) אשר פותח על ידי Friedlander & Ward (1984). השאלון מעריך את תפיסתו של המודרך לגבי סגנון ההדרכה על פי שלושה תתי-סולמות: AT - משיכה, אטרקטיביות (ציון גבוה משקף מדריך קולגיאלי חם); IS - רגישות ליחסים בין-אישיים (ציון גבוה משקף התמקדות ביחסי הדרכה); TO - מכוון מטרה (גישה שיטתית המתמקדת בתוכן). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי היא אלפא קרונברך של 0.92.

שאלון מסוגלות עצמית כללית (Self-efficacy) (NGSE) השאלון פותח ע"י Chen & Gully (1997), ועבר עיבוד מחדש ע"י Chen, Gully, & Eden (2001) על מנת לשפר את תקפותו ומהימנותו. השאלון תרגם לעברית על ידי גרנט-פלומין (1998). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הנה אלפא קרונברך 0.90.

שאלון למדידת מחויבות ארגונית השאלון מורכב מ-34 פריטים שמהווים יחד את שלושת הממדים המרכיבים את מדד המחויבות הארגונית. מחויבות ארגונית מתמשכת לפי שאלון של Meyer & Allen (1984) נמדד על ידי 8 פריטים. מחויבות ארגונית רגשית לפי שאלון של Porter et al. (1974) נמדד על ידי 9 פריטים. מחויבות ארגונית נורמטיבית לפי שאלון של Porter, Steers, Mowday & Boulian (1974) נמדד על פי 17 פריטים. מהימנות השאלונים הנה אלפא קרונברך בין 0.74 ל-0.93.

נמצא שהמחויבות הארגונית הרגשית היא גורם תיווך משמעותי לתחושה הטובה של העובד בארגון

ניתוחים סטטיסטיים

דפוס הקשרים בין משתני המחקר העיקריים - מסוגלות מקצועית, תחושת מחויבות ארגונית (מתמשכת, רגשית, נורמטיבית) וסגנונות הדרכה (סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית, אטרקטיביות וסגנון הדרכה מכוון מטרה) - נבדקו בעזרת מתאם פירסון (ראו לוח 1). השערת המיתון נבחנה באמצעות ניתוח רגרסיה היררכית.

באפשרותם להעריך.

מתוך אלה שצינו שהמדריך משתתף בלמידה, בין 4%-1 בלבד ציינו שהתכנים מובאים להדרכה. בין הנושאים שצינו שמובאים להדרכה היו בהתאם לדרישות ההתמחות החדשות נושאים כגון קשב, אובדנות, הורות, מושגים מוויניקוט וכד'.

נמצא שמדריך שמעריך שהמדריך שלו משתתף יותר בהכשרות מקצועיות דיווח על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממדריכים שלא העריכו שהמדריך שלהם משתתף בהכשרות מקצועיות אחרים.

נמצא גם שמדריכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה או גבוהה דיווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממדריכים אחרים.

תוצאת המחקר המרכזית היא כי מחויבות ארגונית רגשית ממתנת את הקשר בין סגנון ההדרכה של המדריך לתחושת המסוגלות המקצועית של המדריך. כלומר, מדריכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה או גבוהה וסגנון ההדרכה שלהם הוא סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית גבוהה, דיווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר ממדריכים אחרים.

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את הקשר בין תפיסת המדריך את המאפיינים האישיים והסביבתיים של הפסיכולוג-המדריך בפסיכולוגיה חינוכית לתחושת המסוגלות המקצועית של המדריך. במחקר זה הצענו משתנה סביבתי-ארגוני שכמעט שלא זכה למחקר בהתייחס לקשר שלו במערך ההדרכה בכלל, ובפסיכולוגיה החינוכית בפרט. המשתנה הסביבתי שבחרנו מתייחס למחויבות הארגונית של המדריך לארגון כפי שהיא נתפסת על ידי המדריך.

הממצאים לגבי ההדרכה בשפ"חים מלמדים כי תפיסת המדריך את המאפיינים האישיים, קרי סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית, השתתפות המדריך בהכשרות מקצועיות והמאפיינים הסביבתיים של תפיסת המדריך את המחויבות הארגונית הרגשית של המדריך שלו כחזקה, נקשרים לתחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר של המדריך.

סגנון הדרכה - "רגישות בין-אישית"

במחקר שלנו נמצא שככל שהמדריך העריך את סגנון ההדרכה של המדריך כסגנון ההדרכה של רגישות בין-אישית ואטרקטיביות גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות מקצועית שלו הייתה גבוהה יותר. ממצא זה תואם ממצאים קודמים שמדגישים את הקשר בין תפיסת סגנון ההדרכה של המדריך כבעל רגישות בין-אישית

וכאטרקטיבי כמשמעותיים להתפתחות המקצועית של המדריך וליצירת מעגל תמיכה שמגדל ומצמיח את תחושת הביטחון המקצועי של המדריך או מתמחה (Goodyear & Bernard, 1998; Steward, Breland & Neil, 2001; Stoltenberg, 1998; McNeill & Delworth, 1998). במחקרים רבים עד כה נמצא שקיים קשר בין סגנון ההדרכה של המדריך והמסוגלות המקצועית הנתפסת של המדריך (Holmes & Stoltenberg, 1990; Steward et al., 2001). במחקרים אלו נמצא שסגנון ההדרכה האטרקטיבי הוא בעל השפעה המרכזית על תפיסת ההערכה העצמית של המדריך, ושמדריכים צעירים בעיקר, שמתייחסים למדריכים כאל אטרקטיביים, נוטים לייחס את ההערכות העצמיות שלהם מתוך כבוד לסמכות הנתפסת של המדריך, לוותק ולכשירות, וכתוצאה מכך הם נוטים גם להמעיט בערך העצמי שלהם. לעומתם, מדריכים שאינם תופסים את מדריכיהם כאטרקטיביים נוטים לנפח את תחושת ההערכה העצמית שלהם, וההסבר שניתן לכך הוא שזוהי תגובה לכך שהמדריך שלהם הוא אינו מי שהם ציפו או היו צריכים, וכתוצאה מכך הם נוטים לייחס לעצמם הערכה עצמית גבוהה יותר. כלומר, המחקר שלנו מצביע על כך שהדגש במערך ההדרכה הוא על הקשר ועל היחסים בין המדריך והמדריך כגורמים משמעותיים ביצירת תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר. אולם כאשר המסוגלות המקצועית הנתפסת היא אף גבוהה יותר, כפי שיתואר בהמשך, ולתוך מארג הקשר ההדרכתי נכנס גם עולם של ידע ומיומנות כתוצאה מתהליכי ההתפתחות המקצועיים של המדריך עצמו, שנרכשים מתוך המשך למידה והכשרה מקצועיים, אזי יש לכך השלכה חזקה יותר על תחושת המסוגלות המקצועית של המדריך.

השתתפות בהכשרות מקצועיות

מה שנמצא במחקר הנוכחי הינו בהתאמה למחקרים קודמים בנושא מערך ההדרכה, הסטיג שבו מתקיימת ההדרכה, והקשר בין מערך ההדרכה לתחושת המסוגלות המקצועית של המדריך (Fowler & Harrison, 2001; Fowler, 2013). כלומר, המידה שבה מדריכים נוכחים או צופים בעבודה הייעוצית של המדריך באופן ישיר, היא נמוכה או שכמעט אינה מתקיימת (אינה חלק מהרגלי העבודה). ואף יותר מכך, המדריכים אינם תופסים את המדריכים שלהם כממשיכים בלמידה שמקרינה על התפתחותם המקצועית כמדריכים, גם אם הם מעריכים שהמדריכים ממשיכים בלמידה והתפתחות מקצועית. מחקר זה מצביע על כך כי ללמידה המתמשכת של המדריך יש השפעה ישירה ועקיפה על המסוגלות המקצועית הנתפסת של המדריך. ולכן, יש לממצא זה השלכות לעולם הארגוני של שפ"ח והשפ"ח שמצריך יצירת מבנים ארגוניים ללמידה מתמשכת



המקצועית מתפתחת בתוך קשר ו**הקשר**. עבודת הפסיכולוג מטבעה היא עבודה המורכבת מניתוח ופתרון של משימות ובעיות שהן מופשטות, בלתי מוגדרות וחסרות פתרונות קבועים. לפיכך, פסיכולוג אינו יכול לפעול על פי "ספר הדרכה", אלא עליו לפעול בהתאם להקשר ולמערכות יחסים, וחלקים אלה זוכים להתפתחות בהקשר של קשר הדרכה.

מחויבות רגשית לארגון - משתנה סביבתי בהקשר של הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית

הקשר הכללי המצופה בין מחויבות ארגונית רגשית כממתנת את הקשר בין סגנון ההדרכה של המדריך לתחושת המסוגלות המקצועית של המודרך אושש. כלומר, מודרכים שהעריכו שהמחויבות הארגונית של מדריכיהם היא מחויבות רגשית חזקה או גבוהה ביחס להערכתם של מדריכים אחרים, וסגנון ההדרכה שלהם הוא סגנון הדרכה של רגישות בין-אישית גבוהה יותר, דיווחו על תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר. ממצא זה מהווה חידוש ביחס למחקרים קודמים בנושא שהצביעו על הקשר הממתן בין הסביבה הארגונית לתחושת שביעות הרצון של העובדים בה, כאשר ההיבטים שנבדקו הם בעיקר בהתייחס לסגנון ההדרכה או למאפיינים אישיותיים של המדריך (Zhang & Bednall, 2016; Camps, Stouten & Euwema, 2016). הספרות המחקרית מבחינה בין מחויבות ארגונית רגשית לשביעות רצון בעבודה. בעוד שמחויבות רגשית מדגישה את הקשר עם הארגון, שביעות רצון בעבודה מדגישה את סביבת העבודה הספציפית שבה העובדים מבצעים את תפקידם (Saha & Kumar, 2015). כלומר, המחקר הנוכחי מצביע על הקשר עם הארגון מעבר לסביבת העבודה הספציפית ולקשר האישי שיש עם מדריך זה או אחר. המחקר הנוכחי מצביע על כך שהמחויבות הארגונית הרגשית מייצגת את הקשר הרגשי הרחב יותר כלפי הארגון - שפ"ח או שפ"י - והיא מהווה גורם הממתן את הקשר בין מאפיינים אישיים וסגנון הדרכה של המדריך לבין תחושת המסוגלות המקצועית של המודרך.

עריכת מחקר זה היא צעד ראשוני וחלוצי ממספר היבטים. ראשית, זוהי הפעם הראשונה שבה נבדק הקשר בין הפרט והארגון בהקשר של עבודת הפסיכולוגים החינוכיים והשפ"ח, הן במחקרים ברחבי העולם והן בשדה המחקר בארץ. קשר המיוצג באופן שבו תופס הפרט - קרי, המודרך בפסיכולוגיה חינוכית - את המחויבות הארגונית של המודרך כמייצגת את תפיסת הארגון וכיצד מחויבות זו מהווה גורם הממתן את הקשר בין גורמים אישיים של המדריך וסגנון ההדרכה של המדריך לבין תחושת המסוגלות המקצועית של המודרך. ללא ספק, יש בכך אמירה בעניין החשיבות שקיימת בקידום הסביבה והתרבות הארגונית

של המדריכים יחד עם פיתוח היכולת והמיומנות של המדריך להנגיש ולעבד ידע ומיומנויות אלה לתוך מערך ההדרכה.

למידה המתמשכת של המדריך יש השפעה ישירה ועקיפה על המסוגלות המקצועית הנתפסת של המודרך

מסוגלות מקצועית של המודרך

במחקר הנוכחי נמצא שיש קשר בין תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר של המודרך הן למאפיינים אישיים (סגנון הדרכה והשתתפות בהכשרות מקצועיות) והן למאפיינים סביבתיים (מחויבות ארגונית רגשית) של המדריך. ממצאים אלו תואמים ממצאים קודמים בתחום המסוגלות המקצועית המתוארים בספרות המחקרית כמעבר ל"תרבות של מסוגלות" שמתייחסת לנושא המסוגלות לא רק בהקשר של רשימת כישורים הדרושים מהמודרך או המתמחה בפסיכולוגיה כדי להיחשב ראוי או מוסמך לפסיכולוגיה, אלא כמצב שאינו סטטי ותלוי הקשר ושינויים התפתחותיים ומצביים (Kuittinen, Meriläinen & Rätty, 2014). נראה כי קיים קונצנזוס כי המסוגלות המקצועית מורכבת מידיע, מיומנויות, עמדות, ערכים והערכה, הדרושים כדי להוציא לפועל את היכולות במציאות (Barnett, 2007). לכן, אין זה מספיק להיות מודרך או מתמחה בעל ידע תיאורטי או מיומנויות מעשיות כדי לאפיין מישהו כבעל מסוגלות מקצועית.

עיקר המחקר בנושא מסוגלות מקצועית בספרות המקצועית בשדה הפסיכולוגיה בכלל ובתחום הפסיכולוגיה החינוכית בפרט נוגע לתחומי הליבה של הפסיכולוגיה היישומית - דיאגנוסטיקה ופסיכותרפיה - כדי להיות פסיכולוג "קומפלטנט", מסוגל, כשיר, ואז אנחנו פוגשים רשימות של כישורים בתחומים אלה (Kaufman et al., 2010). במחקר הנוכחי הצענו לראות את המסוגלות המקצועית של הפסיכולוג כתלויה **הקשר** של הסביבה הארגונית שבו הוא נתון מבחינת הערכתו את סגנון ההדרכה של המדריך שלו ואת התרבות הארגונית של השפ"ח כתומכת ומייצרת מחויבות ארגונית מעבר לרשימה של המיומנויות והכישורים הנדרשים מהמודרך המרכיבים את מסוגלותו המקצועית.

וכפי שהמחקר שלנו מצא ובהתאם גם למחקרים קודמים בנושא (Kuittinen et al., 2014), חשוב להתייחס למאפייני המסוגלות המקצועית בהקשר מצבי-סביבתי, שכן המסוגלות

השתתפות. ומבין המדריכים שכן משתתפים בהדרכות, אזי נראה שיש תרומה רבה להתפתחותם האישית אבל לא ברור עד כמה הידע והמיומנויות שנרכשו מתווכות ומועברות במהלך מפגשי ההדרכה למודרכים. אולם כפי שנמצא במחקר, ככל שהמודרך מעריך שהמדריך שלו נוטל חלק בלמידה מתמשכת, כלומר, נשאר מעודכן בידע מחקרי ופרקטי, אזי תחושת המסוגלות המקצועית שלו היא גבוהה יותר.

לבסוף, שילוב של כל ממצאי המחקר מעלים את הצורך בחיזוק מחויבות ארגונית רגשית לארגון של המדריכים. נראה כי עולה צורך מובהק ליצירת מבנים ברורים ואף מחייבים להכשרות המשך למדריכים, ולתיווך ולהנגשת הידע שנרכש בהכשרות הללו למודרכים. המסקנה העולה מתוך הממצאים מצביעה על כך שלסביבה הארגונית יש אחריות על יצירת "תרבות ארגונית של מסוגלות" הרואה את הסביבה והקשר מעבר למסוגלות ולכישורים של היחיד חבר הארגון (השפ"ח).

מגבלות המחקר ומחקרים עתידיים

בהערכת המחקר הנוכחי יש להתייחס למספר מגבלות. ראשית, אף על פי שהמדגם כלל אוכלוסייה מגוונת של הפסיכולוגים המתמחים והמודרכים מכל רחבי הארץ, הרי שיש להביא בחשבון את הנושא של דיווח עצמי במילוי שאלונים.

שאלוני המחקר מולאו באופן מקוון, והובהר כי המילוי הוא אנונימי ואין צורך להזדהות. יש לציין כי ההיענות הייתה גדולה בהתאמה לדיווחי מחקרים לשאלונים הממולאים באופן מקוון (בן ברוך והרפז, 2008).

נראה מהתגובות כי ברבים מהמודרכים הנושא נגע, והמוטיבציה לשיתוף פעולה ולתרומה מחקרית ופרקטית הייתה גבוהה. בכל זאת, אין לשלול הטיה מתוך רצייה חברתית, או בשל רגישות הנושא. לא ברור גם החלק התרבותי, ובהינתן שבשפ"ח יש אוכלוסייה מתרבויות שונות, ייתכן שהמדגם המתקבל אינו מייצג את כלל האוכלוסיות כי אם רק את אלה שבחרו לענות ולהשתתף.

לכן, במחקר עתידי חשוב להרחיב את המחקר והמדגם לאוכלוסיות מתרבויות ורקע שונה (יהודי, מוסלמי, דרוזי), לדאוג לייצוג וניטור של כל האוכלוסיות, וכן להתייחס לגורמים נוספים שעשויים להשפיע על הסביבה הארגונית, כגון גודל השפ"ח, הבדלים בסוגי יישובים (עיר, מועצה מקומית, מועצות אזוריות וכד'). כמו כן, במחקר הנוכחי לא התאפשר ניתוח מעמיק של הבדלים מגדריים מכיוון שאוכלוסיית המדגם לא ייצגה מדגם מספק לבחינת הבדלים אלה.

על אף שיש להיזהר בהסקת מסקנות סיבתיות בהיות המחקר הנוכחי מחקר מתאמי, ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ומרחיבים את גוף הידע הקיים בנושא, ונדרשים מחקרי אורך כדי

של השפ"ח. שנית, מעט נחקר ונכתב על נושא המחויבות הארגונית בכלל ובפרט מחויבות המדריך בפסיכולוגיה מנקודת המבט הייחודית של המודרך בפסיכולוגיה חינוכית (Kaufman et al., 2010).

יכולתו של ארגון ליצור מחויבות גבוהה אצל עובדיו תספק מצע שיאפשר לעובדים להתמיד במקום עבודתם הנוכחי וגם לענות על הצרכים והמטרות של הארגון

כמו כן נמצא שמחויבות לארגון היא מחויבות רב ממדית ובעלת יכולת השינוי הגבוהה ביותר, והיא גם המחויבות בעלת ההשפעה החזקה ביותר על רצונו של העובד להישאר בארגון (Randall & O'Driscoll, 1997). לפיכך, יכולתו של ארגון ליצור מחויבות גבוהה אצל עובדיו תספק מצע שיאפשר לעובדים להתמיד במקום עבודתם הנוכחי וגם לענות על הצרכים והמטרות של הארגון (Cohen, 1999). המשמעות היא כי הארגון עצמו הוא שאחראי על טיפוח וקידום סביבה החושבת ומקדמת את המחויבות הארגונית של עובדיה הן הבכירים (מדריכים) והן המתחילים (מודרכים), בדגש על מחויבות ארגונית רגשית. המרכיב הרגשי קשור לתחושת השייכות וההזדהות של המדריך עם הארגון, וההשלכה של תחושה זו היא שכאשר המודרך מעריך שהמדריך שלו מרגיש שייך לארגון ועושה את עבודתו מתוך זיקה ארגונית רגשית למקום יחד עם סגנון הדרכה שממוקד ביחסים ובתהליך ההדרכה, אזי מסוגלותו המקצועית של המודרך היא גבוהה יותר.

לסיכום, ממצאי המחקר העלו מסקנות מעניינות: ראשית, הקשר בין מסוגלות מקצועית של המודרך וסגנון הדרכה של המדריך שמושגת על רגישות בין-אישית. לכאורה, היינו מצפים שמעצם טיב העבודה הנושא של יחסים יהיה במוקד העבודה של מדריכים, אך למרות זאת נראה שמדריכים רבים עדיין ממקדים את ההדרכה בנושאי תוכן, ובעיקר תוכן שמובא על ידי המודרך. שנית, חשיבות נושא ההשתתפות בהכשרה מקצועית מתמשכת של המדריכים. עבודה רבה מושקעת בפיתוח ותכנון של הכשרות מקצועיות שתהיינה מותאמות לשלבי ההתפתחות המקצועית של הפסיכולוגים. לא ברורה מידת ההשתתפות של המדריכים בהכשרות אלה, בעיקר כשלא חלה "חובת"



המקצועית. אולם מחקר זה מוכיח את חשיבות הארגון ברמת השפ"ח. הממצאים מעלים את הצורך בשינוי הגישה של השפ"ח ושפ"י כארגון לומד הנמצא בשינוי תפיסתי, ארגוני ופרקטי המסתכל לא רק על פיתוח המסוגלות של היחיד אלא על מסוגלות הארגון, מעבר ממסוגלות אישית למסוגלות ארגונית. כמו כן, בדומה למחקרים קודמים בנושא המצביעים על הצורך להשקיע בבחירה של מדריכים הן בתהליך המיון בכניסה לתהליך והן בליווי תהליך ההסמכה וההתפתחות המקצועית של מדריכים (Zhang & Bednall, 2016; Camps et al., 2016) ועל התפקיד של הארגון במעורבות בתהליך זה. המחקר הנוכחי מציע גם תקווה כי לשינויים ארגוניים יכולה להיות השפעה מהותית על המחויבות הארגונית של העובד. ולכן, חשוב לקדם את נושא המחויבות הארגונית בדגש על מחויבות ארגונית רגשית. יש צורך במינוף ושיווק המסוגלות של הארגון - שפ"ח, שפ"י - והנחלת גורם זה כגורם משמעותי בפסיכולוגיה החינוכית, ככוח משיכה עבור פסיכולוגים צעירים בראשית דרכם, כדרך לחיזוק הפסיכולוגיה הציבורית, ולראות את השפ"ח והמדריכים כמקום המקדם ומפתח מתוך אחריות ומחויבות את המסוגלות המקצועית של היחיד.

לראות האם יש קשר סיבתי בין הדברים. ולבסוף, בהיות מחקר זה מחקר חלוצי שמפנה זרקור לסביבה ולארגון ולמחויבות כלפי הארגון כמתקשרים לנושא המסוגלות המקצועית, מחקרים עתידיים נדרשים להרחיב את ההבנה של מושג המחויבות הארגונית בדגש על המרחב של הפסיכולוגיה החינוכית ולבחון את הקשר בין המושגים האלה, תוך בחינה מלאה של התרבות הארגונית על כל היבטיה והכללת הקול של המדריכים עצמם, ולבחון כיצד הם עצמם תופסים את המחויבות הארגונית הרגשית שלהם. על אף מגבלות אלו, למחקר הנוכחי השלכות משמעותיות. ראשית, לגבי מידת ההכשרה וההתמקצעות שיש להשקיע בבחירה ובפיתוח המקצועי של המדריכים. ממצאי מחקר זה נראים משמעותיים מבחינת הארגון המקצועי, שפ"י. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על נושא ההקשר הסביבתי כגורם משמעותי בפיתוח המסוגלות המקצועית של מודרכים בפסיכולוגיה חינוכית. ההנחה הרווחת לעיתים היום היא שהשינויים החברתיים, התרבותיים והטכנולוגיים גרמו לירידה בכוח השפעתו של הארגון על היחיד ועל חיזוק הערך האינדיבידואליסטי כגורם בעל השלכות על ההתפתחות

מקורות

1. בן-ברוך, ד' והרפז, י' (2008). לדוג נתונים ברשת. סטאטוס הירחון לחשיבה ניהולית, 44-46.
2. גרנט-פלומין, ר' (1998). מחוללות עצמית לחוללות האמצעים: השפעת חיזוק החוללות העצמית הכילית של עובדים על ציפיותיהם, הנתנם וביצועיהם. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", הפקולטה לניהול בית ספר למנהל עסקים, אוניברסיטת תל-אביב.
3. ליותן, א' (2006). חשיבותם של ערכים בקביעת מחויבות ארגונית של חברי קיבוץ לחיים בקיבוציהם. סוגיות חברתיות בישראל (1), 128-151.
4. שינר-גינזבורג, ת' (1994). קשר בין סגנון הדרכה של מדריך לבין פתיחות מודרך. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך למדעי החברה. בית ספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.
5. שפינ"ט (2005). מיהו הפסיכולוגי שיכול להיות מדריך טוב בפסיכולוגיה חינוכית? פורום הדרכה של אגף פסיכולוגיה. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/psychology/Peilut/PsySheyecholLehiotMadrich.htm>
6. APA (American Psychological Association) (2010). American Psychological Association ethical principles of psychologists and code of conduct. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>.
7. Apple, M.W. (2000). Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. (2nd ed.). New York: Routledge.
8. Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. Higher Education Research and Development, 23(3), 247-260.
9. Barnett, J.E. (2007). In search of the effective supervisor [Focus on Ethics: Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision]. Professional Psychology: Research and Practice, 35(3), 268-272. doi: 10.1037/0735-7028.38.3.268.
10. Beckett, D. & Hager, P. (2002). Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity. London: Routledge.
11. Bernard, J.M. & Goodyear, R.K. (2009). Fundamentals of clinical supervision (4th edition). Boston: Merrill.
12. Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. Studies in Higher Education. 23(2), 191-206.
13. Brown, M. (2002). Best practices in professional development. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp.183-194). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
14. Camps, J., Stouten, J. & Euwema, M. (2016). The relation between supervisors' Big Five personality traits and employees' experiences of abusive supervision. Frontiers in Psychology, 7, 1-11, 10.3389/fpsyg.2016.00112. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.yvc.ac.il/docview/1860271404?accountid=27657>

15. Chang, J. (June 2013). A Contextual-Functional Meta-Framework for Counselling Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), pp.71-87.
16. Chen, G. & Gully, S.M. (1997). Specific self-efficacy, general self-efficacy, and self-esteem. Are they distinguishable constructs? Paper presented at the 57th annual meeting of the Academy of Management, Boston, MA.
17. Chen, G., Gully, S. & Eden, D. (2001) Validation of a new General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
18. Cohen, A. (1999). Relationships among Five Forms of commitment: An empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior*, 20 (3), 285-308.
19. Eisenberger, R., Karagonlar, G., Stinglhamber, F., Neves, P, Becker, T.E. & Gonzalez-Morales, M.G. (2010). Leader-member exchange and affective organizational commitment: The contribution of supervisor's organizational embodiment. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1085-1103. DOI: 10.1037/a0020858.
20. Epstein, R.M. & Hundert, E.M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287, 226-235.
21. Falender, C.A. & Shafranske, E.P. (2004). *Casebook for clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
22. Falender, C.A. & Shafranske, E.P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 232-240.
23. Fowler, J. (2013). Clinical supervision: From staff nurse to nurse consultant. Part 2: Clarity of terms. *British Journal of Nursing* (Mark Allen Publishing), 22(14), 848.
24. Fowler, E. & Harrison, P.L. (2001). Continuing professional development needs and activities of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 38(1), 75-88.
25. Friedlander, M.L. & Ward, L.G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557.
26. Fu, F.Q., Bolander, W. & Jones, E. (2009). Managing the drivers of organizational commitment and salesperson effort: An application of Meyer and Allen's Three-Component Model. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 17 (4) (Fall), 335-350.
27. Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Toronto: Ontario Principals' Council.
28. Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. London and New York: Routledge.
29. Giddens A. (2002). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*. Profile Books: London, UK.
30. Goodyear, R.K. & Bernard, J.M. (1998). Clinical supervision: Lessons from the literature. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 6-22.
31. Hanchon, T.A. & Fernald, L.N. (2013). The provision of counseling services among school psychologists: An exploration of training, current practices, and perceptions. *Psychology in the Schools*, 50, 651-671. doi:10.1002/pits.21700.
32. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers' College Press.
33. Hebert, G.W. & Patterson, C. (2010). Collaborative supervision of internship experiences. in J. Kaufman, T.L. Hughes & C.A. Riccio (Eds.) (2010), *Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community*, Volume II: Bridging the training and practice gap: Building collaborative university/field practices. 1st Edition. New York: Routledge.
34. Hoge, M.A., Tondora, J. & Marrelli, A.F. (2005). The fundamentals of special section: Competence in competency-based supervision 239 workforce competency: Implications for behavioral health. *Administration and Policy in Mental Health*, 32, 5, 509-531.
35. Holmes, D.A. & Stoltenberg, C.D. (1990). Supervision: A comparison of trainees' and supervisors' perceptions of development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318959).
36. Kaslow, N.J., Borden, K.A., Collins, F.L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P.D., et al. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 699-712.
37. Kaufman, J., Hughes, T.L., Riccio, C.A. (Eds.) (2010). *Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community*, Volume II: Bridging the Training and Practice Gap: Building Collaborative University/Field Practices. 1st Edition. New York: Routledge.
38. Kitchener, K.S. (2000). *Foundations of Ethical Practice, Research, and Teaching in Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
39. Kuittinen, M. Meriläinen, M. & Rätty, H. (2014). Professional competences of young psychologists: The dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 63-80.

קריאה להוספת אבחון יכולת הלמידה לארגז הכלים של הפסיכולוג החינוכי

פרופ' שלמה קניאל

מבוא

הסבר המושג "יכולת למידה" על רקע האבחון הפסיכו-דידקטי
כדי להסביר את המושג "יכולת למידה" נסביר קודם את המושג "למידה" ועל בסיסו את המושג "יכולת". למיטב הבנתי, למידה מורכבת מתהליכים ותוצרים של שינוי במחשבה, ברגש או בהתנהגות (כל אחד לחוד וכולם ביחד), הנשמרים לאורך זמן במאגר הזיכרון וניתנים לשליפה או לעיבוד בזיכרון העבודה. המושג למידה נחלק לשלושה רכיבים: (א) רכישה המתייחסת להשגת מטרות הלמידה בדומה לדרך שהוצגה על ידי המלמד או בלמידה עצמאית (להפעיל מכשיר ללא מורה). הלומד מבצע משימה מסוימת שהוסברה לו, מתרגל ומתאמן, ויעילות רכישת המיומנות תימדד על ידי בדיקת ביצוע של משימה דומה מאוד למשימת הלמידה. (ב) השלב הגבוה יותר בלמידה (למידה עמוקה) מתבטא בהכללה ובהעברת הרכישה למשימות חדשות, בין שהן קרובות לרכישה (העברה קרובה) ובין שהן משימות רחוקות ממשימות הרכישה (העברה רחוקה). (ג) הפנמה פירושה שהרכישה או ההעברה נשמרות במאגר הזיכרון והיא עמידה וחסינה יחסית מפני שכחה. הדרך לעשות זאת היא על ידי תרגול ושינון, וניתן לבדוק זאת אם השליפה אוטומטית, כלומר מהירה, ללא שגיאות ובמאמץ מנטלי מזערי. המושג יכולת למידה פירושו הכוחות או האפשרויות הטמונים בלומד למימוש הצלחתו ברכישה, העברה והפנמה, אך טרם

את הכשרתי כפסיכולוג חינוכי קיבלתי בעיקר במכון למחקר של פרופסור ראובן פוירשטיין ז"ל, חתן פרס ישראל למדעי החברה (1992) ויקיר ירושלים (1992), שלאחר מותו (2014) קיבל את עיטור נשיא מדינת ישראל. פרופסור פוירשטיין נתן מאות הרצאות בארץ ובחו"ל, שבהן ניסה להחדיר את שיטתו לאנשי המקצוע. הגישה שלו הייתה שונה מאוד מגישתם של הפסיכולוגים החינוכיים, ויישומה היה מחייב אותם לשינוי מהותי (שינוי ממעלה שנייה), ולכן התקשו לקבל את תורתו. בהדרגה הוא מיעט להופיע בפני פסיכולוגים והתמקד בעיקר ביועצים חינוכיים ואנשי מקצוע פארא-רפואיים כמו קלינאי תקשורת ומרפאים בעיסוק.

במשך כחמש עשרה שנים יישמתי את עקרונות הגישה שלו באבחון דינמי ליחידים ולקבוצות שונות באוכלוסייה. כאשר עזבתי את המכון למחקר עזבתי גם את גישתו של פוירשטיין, ופיתחתי גישה משלי לאבחון יכולת למידה שמאפשרת שילוב בעבודה השוטפת של הפסיכולוג החינוכי. הניסיון לימד אותי כי אפשר לקחת את הרעיון המרכזי של אבחון יכולת הלמידה, לנתק אותו מהקשרו התיאורטי הרחב שבו "נולד", ולשתול אותו בערוגת האבחונים הסטנדרטיים של הפסיכולוג החינוכי. לצורך זה העדפתי את המושג "יכולת למידה" על פני המושג "אבחון דינמי", מכיוון שהמושג אבחון יכולת למידה מבטא את מטרת האבחון בעוד שהמושג אבחון דינמי מתאר את אחד העקרונות החשובים בתהליך האבחון. מבחינתי, עדיף שם המציין מטרה משם המציין את הדרך למטרה.

המאמר הזה הוא אפוא סיכום מסודר לאבחון יכולת הלמידה הפונה למאבחינים פסיכו-דידקטיים במסר ברור: **יש להוסיף לסל האבחונים הפסיכו-דידקטיים גם את אבחון יכולת הלמידה**. ברור לי כי ללא "עמידה על כתפיו הרחבות" של פרופסור פוירשטיין ז"ל לא הייתי יכול להגיע לאבחון יכולת למידה במתכונת המוצעת במאמר זה.



ארן ארנרייך, 2010). איתור מקומו היחסי של הפרט במבחן נורמטיבי של אינטליגנציה אינו משקף תמיד את יכולת הלמידה שלו, ואינו עוזר באיתור של ליקויים ספציפיים שהביאו לביצוע ירוד, ובבניית תוכנית טיפולית הולמת. נוסף לכך, מתברר כי קיימים פערים גדולים בין ציפיות צוות בית הספר לבין תוצאות האבחון הפסיכו-דידקטי. יועצי בתי הספר והמחנכים מצפים להמלצות ספציפיות באשר לדרכי למידה והוראה, ופחות למידע על מקומו של הילד ביחס לבני גילו. אולם הם מקבלים המלצות טיפוליות כלליות ומעורפלות, קשות ליישום, ובמקרים רבים ההמלצות אחידות לילדים שונים.

אבחון יכולת למידה מתמקד בעיקר ביחיד, ומטרתו המרכזית לאבחון לצורך טיפול (אני משתמש במילה "לאבפל"). ניתן לנסח זאת כך: מטרת האבחון היא לאתר את קשיי המאובחן בתחומים הפסיכולוגיים והדידקטיים, לבנות תוכנית טיפולית (כולל השמה), להדריך ולהיות חלק מצוות המטפלים, לעקוב, לבקר ולפקח על התוכנית. מטרת האבחון של יכולת הלמידה נקבעת אפוא לכל ילד בנפרד לאחר שמקבלים מידע בסיסי מההורים, מהמורים ומהנבחן עצמו. האבחון משולב בצעדים ראשוניים של טיפול, והמאבחן צובר ידע ראשוני בהתערבות, טיפול ושינוי כמורה. ניסיון זה מאפשר למאבחן להציע לכל מאובחן תוכנית טיפולית אמינה יותר, ובמקביל ליצור מערך תומך ומפקח על הטיפול.

הבסיס התיאורטי לאבחון יכולת הלמידה

אבחון יכולת למידה מבוסס על הרעיון שכל האנשים הם בעלי יכולות גבוהות ממה שהם מגלים בכלל ובמבחני משכל בפרט. הנחה זו מתבססת על הסכמה נדירה בין הפסיכולוגים כי האדם מנצל רק חלק קטן מיכולותיו. בני אדם בכל הגילים, הם בעלי יכולת חשיבה והתנהגות אינטליגנטית הרבה יותר גבוהה מאשר זו הנצפית בהתנהגותם השכיחה (להרחבה על יכולת למידה: צוריאל וקניאל, 1993; קניאל, 1995).

ויגוצקי (Vygotsky, 1978) טען כי חשוב יותר לדעת מה יכול הילד לעשות בעזרת סיוע, מאשר לדעת כמה יוכל להצליח ללא עזרה. חשוב להעריך את מידת השימוש שעושה הילד בעזרתו של המבוגר ולבדוק את הדרך שבה הוא מיישם אחר כך את תוצאותיה לפעילותו העצמאית. על פי תפיסה זו לא ניתן להעריך את יכולת הלמידה על יסוד התנסויות למידה קודמות או לפי התוצר הסופי של למידות אלו, אלא צריך לשים את הדגש על תהליך הלמידה הייחודי לכל לומד. לטענה זו תמיכה חזקה גם ממחקרים על הבסיס הניורופסיכולוגי של לקויות הלמידה (Semrud-Clikeman, 2005).

קיימות באדם יכולות שונות שנמצאות ברפרטואר של האדם, אלא שיש צורך ליצור תנאים סביבתיים נכונים (תחושת מסוגלות,

יצאו מן הכוח אל הפועל. במקום למדוד את רמת התפקוד הקיימת ולפיה להסיק על יכולת למידה עתידית, כפי שעושים זאת באבחון פסיכו-דידקטי, יש להתמקד ביכולת היחיד או הקבוצה ללמוד בתחום מסוים כתוצאה מתהליך למידה עצמית או על ידי מדריך או מורה.

הניסיון לימד אותי כי אפשר לקחת את הרעיון המרכזי של אבחון יכולת הלמידה, לנתק אותו מהקשרו התיאורטי הרחב שבו "נולד", ולשתול אותו בערוגת האבחונים הסטנדרטיים של הפסיכולוג החינוכי

מאפייני האבחון הפסיכו-דידקטי

מכיוון שהמסר המרכזי של המאמר הוא לשלב את האבחון של יכולת למידה יחד עם האבחון הפסיכו-דידקטי, נתאר את האבחון הפסיכו-דידקטי בקצרה לקוראים שאינם בקיאים. אבחון פסיכו-דידקטי כשמו כן הוא, מורכב משני אבחונים: (א) אבחון פסיכולוגי שנעשה על ידי פסיכולוג חינוכי, שבו בודקים את התפקודים השכליים-הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים; (ב) אבחון דידקטי שנעשה, פעמים רבות, על ידי מאבחנים דידקטיים בעלי תואר שני במדעי החברה שהוכשרו לכך, שבו בוחנים בעיקר את תפקודי הקריאה הכתיבה והחשבון. פרט לשני אלה, יש פסיכולוגים חינוכיים שהוכשרו לבצע את האבחון המשולב, ויש לקוות שבמשך הזמן כל הפסיכולוגים החינוכיים יהיו מאבחנים פסיכו-דידקטיים. אבחון פסיכו-דידקטי בוחן גם תפקודים נוספים כמו גרפ-מוטורי, זיכרון וזיכרון עבודה, קשב, פונקציות ניהוליות ויכולות חשיבה. כלומר, האבחון הפסיכו-דידקטי משלב בדיקת תפקודם של היבטים שונים משני התחומים - התחום הדידקטי והתחום הפסיכולוגי - וגם את הקשרים ביניהם. האבחונים הפסיכו-דידקטיים אמורים להיות זהים לכל המאבחנים כדי לקבל את יכולת ההשוואה לבני הגיל על סמך נורמות. הצורך להשוות מחייב דרך העברה זהה לכל המאבחנים, ומכאן גם יעילותו של המבחן במתן התאמות בלמידה והשמה. חסרונו הגדול של האבחון הפסיכו-דידקטי הוא ביכולת להציב תוכנית טיפולית מתאימה.

הצורך באבחון יכולת הלמידה נובע לא רק מהקושי לייצר תוכנית טיפולית אלא גם מביקורת על מבחני המשכל המהווים נדבך מרכזי באבחון הפסיכולוגי (להרחבה עיינו קניאל, 1995;



קשר טוב עם המאבחן ועוד) כדי שהללו יבואו לידי ביטוי. נוסף לכך, יש יכולות שלא היו ברפרטואר שניתן להפיק באמצעות הדרכה יעילה וקצרה יחסית. כך למשל, יש מאובחנים שכאשר אשאל אותם מה השיטה (אסטרטגיה) הטובה להעתיק צורה מורכבת, יהססו לומר, אך עם קצת עידוד ותמיכה אפשר יהיה "להוציא מהם" שיטה. מאובחנים אחרים לא יכולים להניב שיטה, אבל לאחר שיקבלו שיטה ויכלו בקלות ליישם אותה ואף להעביר את השיטה לצורות מורכבות ומסובכות יותר.

קשר טוב עם המאבחן ועוד) כדי שהללו יבואו לידי ביטוי. נוסף לכך, יש יכולות שלא היו ברפרטואר שניתן להפיק באמצעות הדרכה יעילה וקצרה יחסית. כך למשל, יש מאובחנים שכאשר אשאל אותם מה השיטה (אסטרטגיה) הטובה להעתיק צורה מורכבת, יהססו לומר, אך עם קצת עידוד ותמיכה אפשר יהיה "להוציא מהם" שיטה. מאובחנים אחרים לא יכולים להניב שיטה, אבל לאחר שיקבלו שיטה ויכלו בקלות ליישם אותה ואף להעביר את השיטה לצורות מורכבות ומסובכות יותר.

למידה מורכבת מתהליכים ותוצרים של שינוי במחשבה, ברגש או בהתנהגות (כל אחד לחוד וכולם ביחד), הנשמרים לאורך זמן במאגר הזיכרון וניתנים לשליפה או לעיבוד בזיכרון העבודה

מקומו של אבחון יכולת למידה: בין האבחון הדינמי לאבחון הפסיכומטרי

הרעיון של אבחון יכולת למידה אינו חדש, אולם סביב יישומו נוצרו מספר גישות שניתן למקם אותן על רצף. בקצה אחד של הרצף ניתן למצוא גישות השוללות לחלוטין את האבחון הסטנדרטי מכיוון שהוא נשען על הנחות שגויות ביחס למהות האדם ותודעתו. הטענה היא כי אין להכניס את אבחון יכולת הלמידה או האבחון הדינמי למערכת של מדידות ומספרים מכיוון שכשריו של הלומד ללמוד ולהתפתח הם מאוד דינמיים, רב ממדיים ובעיקר ייחודיים לכל לומד. לכן חשוב להתאים את האבחון לכל מאובחן ולהציג הערכות איכותיות המתארות בצורה מדויקת את תהליך האבחון ותוצאותיו (Haywood & Lidz, 2007).

בקוטב הנגדי של הרצף אפשר להציב גישה הטוענת למדידה כמותית של יכולת הלמידה ויעילותה (Embretson, 1992). הצורך במדידה כמותית מחייב העברה אחידה של אבחון יכולת הלמידה כדי שהמדידות והמספרים יהיו ברי השוואה, כולל הקפדה על מהימנות, תקפות ורגישות של כלי המדידה. בגישה זו מנסים גם לפתח מודלים מתמטיים אשר יוכלו לנבא כושר למידה, וכמובן, ליצור מדדים ונורמות. גישה זו נמצאת בתוך הפרדיגמה של האבחון הפסיכומטרי כך שכל החוקים שחלים על המדידה הפסיכומטרית חלים על אבחון יכולת הלמידה. ההבדל העיקרי הוא במתן הזדמנות למידה לפני קביעת הציין הסופי. גישה נוספת שבאה מהכיוון הפסיכומטרי ושכיחה בשדה הוא מודל RTI (Response To Intervention; Flanagan).

למידה מורכבת מתהליכים ותוצרים של שינוי במחשבה, ברגש או בהתנהגות (כל אחד לחוד וכולם ביחד), הנשמרים לאורך זמן במאגר הזיכרון וניתנים לשליפה או לעיבוד בזיכרון העבודה

מקומו של אבחון יכולת למידה: בין האבחון הדינמי לאבחון הפסיכומטרי

הרעיון של אבחון יכולת למידה אינו חדש, אולם סביב יישומו נוצרו מספר גישות שניתן למקם אותן על רצף. בקצה אחד של הרצף ניתן למצוא גישות השוללות לחלוטין את האבחון הסטנדרטי מכיוון שהוא נשען על הנחות שגויות ביחס למהות האדם ותודעתו. הטענה היא כי אין להכניס את אבחון יכולת הלמידה או האבחון הדינמי למערכת של מדידות ומספרים מכיוון שכשריו של הלומד ללמוד ולהתפתח הם מאוד דינמיים, רב ממדיים ובעיקר ייחודיים לכל לומד. לכן חשוב להתאים את האבחון לכל מאובחן ולהציג הערכות איכותיות המתארות בצורה מדויקת את תהליך האבחון ותוצאותיו (Haywood & Lidz, 2007).

בקוטב הנגדי של הרצף אפשר להציב גישה הטוענת למדידה כמותית של יכולת הלמידה ויעילותה (Embretson, 1992). הצורך במדידה כמותית מחייב העברה אחידה של אבחון יכולת הלמידה כדי שהמדידות והמספרים יהיו ברי השוואה, כולל הקפדה על מהימנות, תקפות ורגישות של כלי המדידה. בגישה זו מנסים גם לפתח מודלים מתמטיים אשר יוכלו לנבא כושר למידה, וכמובן, ליצור מדדים ונורמות. גישה זו נמצאת בתוך הפרדיגמה של האבחון הפסיכומטרי כך שכל החוקים שחלים על המדידה הפסיכומטרית חלים על אבחון יכולת הלמידה. ההבדל העיקרי הוא במתן הזדמנות למידה לפני קביעת הציין הסופי. גישה נוספת שבאה מהכיוון הפסיכומטרי ושכיחה בשדה הוא מודל RTI (Response To Intervention; Flanagan).

דוגמה לאבחון יכולת למידה ממבחן זכירת ספרות

לפני שנמשיך לפרט את אבחון יכולת הלמידה נציג תיאור מפורט יחסית של האבחון כדי לאפשר לקורא להיחזק במשהו מוחשי ולהקל על ההבנה. בחרתי להביא את המשימה של זכירת ספרות (מתוך מבחן הווקסלר) הבאה לבדוק קיבולת של זיכרון העבודה. המאבחן העביר את המבחן לפי ההוראות הרגילות ונתן את הציונים בהתאם לנורמות. לאחר מכן, גם בהפרש של זמן, הוא מעביר את אותה משימה לצורך אבחון יכולת למידה. המאבחן, שיודע כבר את רמתו של המאובחן, בוחר את מספר הספרות מתחת לרמתו של המאובחן כדי לאפשר לו הצלחות בטוחות. המאבחן משמיע את הסדרה שבחר ומבקש מן המאובחן לחזור עליה. אם ידע המאובחן לחזור על הספרות, סימן שהיה קשב סלקטיבי. אם לא ידע לחזור נכון על הספרות, יש לעשות פעולת הדרכה בהתאם להשערות בדבר הגורמים להעדר קשב סלקטיבי. ייתכן שהמאובחן לא הראה התנהגות המכוונת לקשב סלקטיבי: קשר עין, גוף נינוח או מצב ישיבה ברכינה לעבר הבוחן. ייתכן שאין למאובחן פניות עקב חרדה. כך למשל, מאובחנת בכיתה ד' התחילה לבכות כאשר התחלתי להשמיע ספרות מכיוון שנכשלה כל הזמן בחשבון. עקב כך היה צורך לבדוק קיבולת לפי שמות של שחקני סדרות טלוויזיה שאותן

משימות ותהליכים שונים באבחון. השלב השני, המכיל את שלב הלמידה, מחייב את המאבחן להחליף כובעים, ובמקום להיות מאבחן, עליו להיות מורה לתלמיד אחד. כדי להורות היטב הוא צריך להיות מומחה להוראת כלי האבחון שלו כפסיכולוג, וכן להורות קריאה, כתיבה וחשבון בפרק הדידקטי.

הבודקים קיבולת באמצעות ספרות מניחים כי רמת הבקיאות והאוטומטיות בספרות זהה אצל כל המאובחנים ולכן אפשר להשוות ביניהם על בסיס נורמות. אולם הנחה זו יכולה להיות שגויה לגבי מאובחנים מסוימים

מה מלמדים בכל המשימות

לכל משימה יש את ההדרכה הייחודית לה. אולם יש מספר עקרונות שמלמדים אותם בכל המשימות, ללא קשר לתוכן המשימה. להלן אפוא רשימת העקרונות ופירוט קצר על כל אחד מהם.

שיטות לביצוע משימות

המאבחן-מורה מנסה להפיק מהמאבחן שיטות (אסטרטגיות) יעילות לפתרון המשימות. אם המאבחן מתקשה להפיק שיטה, המאבחן-מורה מלמד אותו את השיטה שנראית לו יעילה ביותר למשימה וללומד. לאחר שהמאבחן לומד, אפשר לראות כיצד המאבחן מיישם את הנלמד ואף מעביר את השיטה למשימות דומות ורחוקות.

סדר פעולות שיטתי המונע אימפולסיביות

מאובחנים רבים סובלים מאימפולסיביות, כלומר תגובה מהירה ולא מדויקת, ויש להביא בחשבון שלעיתים קרובות התשובה השנייה היא הנכונה. מבלי להיכנס לסיבות לכך (הקרובות והרחוקות) מצאתי כי במצבי לחץ, רבים מהמתבגרים המבקשים לחזק את השליטה בהתנהגויות אימפולסיביות מוצאים כי עצות כמו: "תחשוב מראש על התוצאות", "תמיד תספור עד עשר" או "רגע, חושבים" (מתוך התוכנית העשרה אינסטרומנטלית), ואף הבנת הרגשות העומדות מאחורי האימפולסיביות, אינם יעילים. הפתרון היעיל ביותר לאימפולסיביות הוא ללמד את המאבחן

אהבה. חשוב לשים לב כי הבודקים קיבולת באמצעות ספרות מניחים כי רמת הבקיאות והאוטומטיות בספרות זהה אצל כל המאובחנים ולכן אפשר להשוות ביניהם על בסיס נורמות. אולם הנחה זו יכולה להיות שגויה לגבי מאובחנים מסוימים.

נחזור למשימה של זכירת ספרות ונניח כי המאבחן אכן קלט את הספרות וחזר נכון על הסדרה הראשונה (שלוש ספרות). כעת מוסיפים עוד ספרות, עד דרגת קושי מסוימת שמחייבת את המאבחן לייצר שיטה. אפשר כעת לשאול אותו אם יש לו שיטה להחזיק את הספרות בראש. אם יש לו שיטה, בודקים איתו אם זה עובד גם עם הרבה ספרות, ואם כן, למדנו משהו מהמאבחן על שיטה שלא ידועה למאבחן. אם המאבחן לא יודע להציג שיטה, אנחנו מציעים לו את השיטה הבאה: לקבץ את הספרות לקבוצות של שלוש, לרשום אותן על "המסך של פנים המצח" (דמיון בשפה שלנו), ולחזור על הספרות בקבוצות "כאילו הן רשומות על לוח שעומד לפנינו". אם המאבחן לא מבין את הרעיון של מסך פנים המצח, עוצרים ומסבירים לו את הרעיון, מתרגלים מעט וחוזרים למשימה. מתרגלים עם המאבחן מספר פעמים תוך כדי התקדמות במספר הספרות. נוסף על כך, נותנים לו מבחן קיבולת באותיות או בחפצים, כדי לראות אם העביר את השיטה ממספרים לתחומים אחרים. לאחר שהמאבחן התרשם כי המאבחן למד היטב את השיטה, הוא מציג לו שוב את המשימה מתוך הווקסלר בדיוק לפי ההוראות.

למאבחן יש כעת ציון פער בין ביצוע המשימה לפני למידה לבין ביצוע אחריה. ובעיקר, יש לו מספר מסקנות אפשריות לגבי תהליכי הלמידה של המאבחן. מכיוון שלבוחן יש חופש רב מאוד להתאים את ההדרכה וההוראה למאבחן, מסע ההדרכה יכול לגלות מידע רב על המאבחן, מעבר למטרת המשימה. בדוגמא לעיל של זכירת ספרות, למשל, ראינו כי למדנו על הקשב הסלקטיבי, על הדמיון, על רגשות וחוויות בתחומי מספרים ואותיות ועוד. תהליך הלמידה של המאבחן יכול להתחיל במטרה של קיבולת זיכרון העבודה ולהסתיים במקומות אחרים לגמרי, כולל חוויות וזיכרונות טראומטיים.

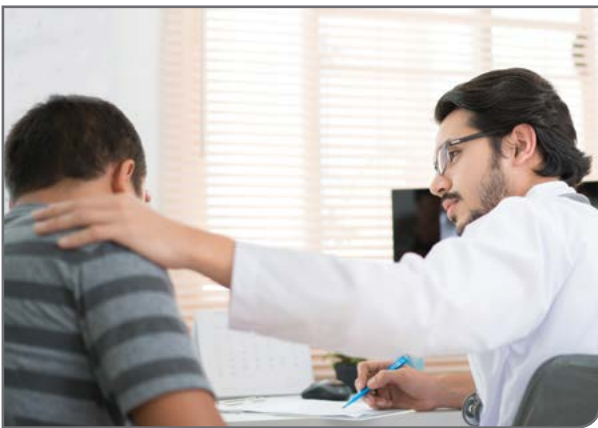
הטכניקה הבסיסית לבדיקת יכולת הלמידה: המאבחן כמורה

הטכניקה הבסיסית לבדיקת יכולת הלמידה בנויה על שלושה שלבים: (א) המאבחן פותר משימה בדרך רגילה ורושמים את הישגיו; (ב) מלמדים אותו כיצד לפתור את המשימה (עיינו להלן מה ואיך ללמד); (ג) נותנים לו שוב את אותה משימה ומשימות דומות ורחוקות מהמשימה המקורית (בדיקת העברה בלמידה) ובוחנים את התקדמותו. חשוב לציין שבמקרים רבים שלוש השלבים יכולים להיות רחוקים אחד מהשני וביניהם יופיעו



משוב

המאבחן-מורה נותן משוב על התהליך ועל התוצאה הסופית, כולל ניתוח טעויות, באווירה תומכת. משוב יעיל צריך לענות על שלוש שאלות עיקריות: (א) אילו דברים נעשו באופן יעיל ונכון ויש להמשיך בהם; (ב) אילו דברים נעשו בצורה גרועה ויש להפסיק לעשותם; (ג) מה כדאי לעשות בפעם הבאה במקום הדברים שצריך להפסיק לעשותם. המידע הזה מאורגן למסקנות ולקחים, שאותם רושמים ואוספים כדי להתחיל כל משימה חדשה עם הלקחים מהמשימה הקודמת. בהפקת לקחים ויישומם מתכוונים לאותן מסקנות שנלמדו ומיושמות לשלבים הבאים. ניסוח לקחים ראוי אפוא שיהיה מעשי, בעוד שמסקנות יכולות להיות מנוסחות ברמה כללית. נוסף למשוב שהמאבחן נותן, הוא מלמד את המאבחן לבצע את המשוב על עצמו, כחלק מתהליך רפלקטיבי.



ללמד את המאבחן על מידת המאמץ שלו בביצוע משימות

אחד הנושאים המרכזיים באבחון יכולת למידה הוא ללמד את המאבחן על מידת המאמץ שאותו הוא משקיע בביצוע המשימות השונות. מאמץ זה נחלק לשני רכיבים: (א) מאמץ בזמן; (ב) מאמץ מנטלי. המאמץ בזמן קל למדידה באמצעות בדיקת הזמן המושקע בלמידה ובביצוע המשימות. אפשר לשלב במדידת הזמן גם את כמות החזרות שהמאבחן זקוק להן כדי ללמוד. החשיבות הרבה הנובעת לזמן נתמכת כבר במושג למידה לקראת שליטה (Bloom, 1976), ואין המקום להרחיב בעניין כאן.

מאמץ מנטלי נוצר עקב עומס קוגניטיבי בזיכרון העבודה (להרחבה על עומס קוגניטיבי עיינו בודניוק-בוץ, 2013). כדי להסביר את היחס בין עומס, ריכוז ומאמץ צריך להישען על השוואה לגוף. כאשר רוצים להרים חפץ מסוים, צריך הגוף לרכז את כל איבריו כולל עיניים ולהרים את החפץ. כך גם בזיכרון העבודה צריך האדם לרכז את כל כוחותיו ו"להרים" - לבצע -

לחשוב בצורה שיטתית ולפעול בסדר פעולות קבוע כמו: איסוף נתונים לצורך הגדרת הבעיה; הגדרת הבעיה; איסוף נתונים, מיוגם וארגומו לצורך הפתרון; קביעת הפתרון (תוכנית ביצוע); ביצוע הפתרון; משוב לבדיקה. סדר פעולות שיטתי זה מהווה שיטת-על ובסיס משותף לרוב המשימות ולרוב האנשים. הבנת שלבי הפעולה השיטתית ויישומם למשימות שונות מהווה מרכיב מרכזי ליכולת הלמידה של האדם ולבדיקת העברה חיובית למשימות דומות ורחוקות.

הנמקה לתהליכי הפתרון

בתהליך הוראתן של השיטות מבקשים ומחזקים הנמקות לתהליכי הפתרון. עושים זאת באמצעות שאלות באינטונציה תומכת כמו: איך אתה חושב כעת? מה קורה בראש שלך? מדוע בחרת בתשובה זו ולא באחרת? ההנמקה היא תהליך מטה-קוגניטיבי המאפשר להבין תהליכים פנימיים ולשלוט בהם כך שאם ההנמקות משתנות, כך גם התהליך משתנה. ללא הנמקות אנשים עלולים להפוך לעבדי השיטה ולהיות כמו רובטים המבצעים סדרת מהלכים מתוכננת מראש ללא התאמה למציאות משתנה.

הדרישה להנמקה מתייחסת בעיקר לטעויות ושגיאות שהן מקור יעיל ביותר למידע על תהליכים. כדי להגיע להנמקות יש לתחקר את הלומד על הדרך שבה הגיע לתשובה ולברר עמו מדוע שגה. מאחר שהמאבחנים מבקשים הנמקות גם לתשובות נכונות, המאבחנים לומדים שדרישת הנמקה אין פירושה שהתשובה שגויה. על המאבחנים להניח גם כי ייתכן שהשגיאות נובעות מתוך הוראה לקויה שלהם. עמדה כזו המטילה את האחריות על המאבחן תסייע אף היא ביצירת אווירה נעימה בניתוח השגיאות אשר הופכות למקור למידע ולא לתחושת כישלון ופגיעה בערך העצמי. זה מזכיר לי מעשה במרצה באוניברסיטה שהסביר לסטודנטים חוק מסובך בפסיכולוגיה: "לאחר שסיימתי את ההסבר הבטתי בסטודנטים, ולפי מבטם ראיתי שאף אחד לא הבין את ההסבר. הסברתי זאת מכיוון אחר לגמרי ושוב ראיתי בעיניהם שאף אחד לא הבין. הסברתי זאת בפעם השלישית מכיוון חדש ואז אני הבנתי".

המללה והדרכה עצמית לאורך שלבי הביצוע

המללה מתייחסת לדיבור עצמי בקול כך שהאוזניים שומעות את הדיבור העצמי אשר מדריך את הלומד מה לעשות (self instructional). בעזרת המילים והמושגים יכול הלומד להבטיח כי תהליך איסוף המידע שלו יהיה יעיל ומדויק. לאחר מכן עליו להבטיח כי יפעל לפי התוכנית הרצויה, והדיבור לעצמו יבטיח כי כל שלב יבוצע, זו, אם כן, מערכת פיקוח חיצונית וקולית על שלבי החשיבה הפנימיים, שמטבעם הפנימי והמהיר קשים לשליטה ופיקוח.

של המאובחן. בהמשך מדרגים כל משימה על סרגל המאמצים, חותרים להבנת הגורמים למאמץ יתר, ומחפשים דרכים להורדת העומס והמאמץ.

הפתרון היעיל ביותר לאימפולסיביות הוא ללמד את המאובחן לחשוב בצורה שיטתית ולפעול בסדר פעולות קבוע ... הבנת שלבי הפעולה השיטתית ויישומם למשימות שונות מהווה מרכיב מרכזי ליכולת הלמידה של האדם ולבדיקת העברה חיובית למשימות דומות ורחוקות

אחד הרווחים הגדולים שמפיקים ממדידת המאמץ האישי הוא היכולת של הלומד להתאים את מידת המאמץ לעומס הלמידה. בתחום הגופני מותאם המאמץ להרמת עצם לקושי המשימה (משקל העצם), מכיוון שמייד לאחר כל טעות בהשקעה, מקבל האדם משוב ומתקן את מידת המאמץ. אדם שמנסה להרים שולחן מוכן להשקיע מאמץ גופני בהתאם לקושי שהוא מעריך. הערכה זו נוצרה מניסיון קודם בהרמת שולחנות. כאשר הוא מתחיל להרים את השולחן, ומגלה שהוא כבד יותר מההערכה שלו (משוב מידי על המאמץ), הוא מוסיף כוח ומאמץ. אם הוא מגלה שהשולחן קל יותר, הוא מוריד את המאמץ. כל זאת באופן אוטומטי, מכיוון שיש קשר מידי והדוק בזמן ובמקום בין פעולת ההרמה ובין המשוב.

בניגוד למאמץ הגופני, הרי במאמץ מנטלי אין מידע ברור על מידת המאמץ (חסר הסרגל), וכן לא אחת עובר זמן רב בין השקעת המאמץ ובין המשוב. כך, לומד המתכונן לבחינה אינו מודע היטב לכמות הזמן ולמאמץ המנטלי שהוא משקיע, וכן עובר זמן רב בין השקעת המאמץ להתכונן לבחינה לבין תוצאות הבחינה (משוב). היעדר ידיעה ברורה על מהות המושג מאמץ אצל רוב האנשים, והמרחק הרב בין המאמץ לתוצאה, מקשים מאוד על קבלת המשוב ועל תיקון המאמץ בהתאם. סרגל אישי למדידת מאמץ ומעקב בעזרתו מאפשרים ללומד לתקן את מידת המאמץ בהתאם למשוב.

הכנסת גורם המאמץ ליכולת הלמידה מסבירה גם את התופעה שלעיתים אנשים עם תחושת מסוגלות גבוהה אינם מוכנים להשקיע מאמץ בלמידה. כך למשל, תלמיד יכול לזהות את עצמו כבעל תחושת מסוגלות גבוהה ללמוד חמש יחידות מתמטיקה, אלא שכמות המאמץ (זמן ומאמץ מנטלי) הנדרשת לכך לפי

פעולות שונות כמו השוואה, החזקה, שליפה, מניעת מסיחים ועוד. הריכוז מבטא את מידת איסופה ומיקודה של האנרגיה המנטלית לביצוע פעולה בזיכרון העבודה. ניתן אפוא להשקיע מעט ריכוז או הרבה ריכוז או אף לפצל את הריכוז לשתי משימות (לנהוג ולהקשיב לרדיו).

נחזור להשוואה בין הגוף לזיכרון העבודה. לאחר שהגוף התרכז באיבריו ובחושיו כדי להרים חפץ מסוים, הוא יכול להיתקל בחפץ קל ממנו, שהמאמץ להרימו הוא מועט לעומת החפץ הקודם, או כבד ממנו, שהמאמץ להרימו הוא קשה יותר. ביחס לזיכרון העבודה, הרי המאמץ עניינו מידת הכוח או האנרגיה שמשקיע האדם בריכוז האנרגיה. צפייה בסרט מתח, לדוגמה, דורשת ריכוז רב, אבל כמעט אינה כרוכה במאמץ מנטלי. קריאה של מאמר מדעי קשה, לעומת זאת, דורשת ריכוז ומאמץ מנטלי מרבי. ריכוז או מאמץ בגוף דומה לזיכרון העבודה. קודם צריך להתרכז, ובעזרת הפלטפורמה של הריכוז אפשר להפעיל את המאמץ. כלומר ריכוז יכול להתקיים בלי מאמץ, אבל לא ייתכן מאמץ בלי ריכוז של אנרגיה. מידת הפעלת המאמץ הגופני תלויה במשקל החפץ, ומידת הפעלת המאמץ המנטלי תלויה ברמת העומס בזיכרון העבודה.

בניית סרגל מאמץ אישי והתאמת המאמץ לעומס

יש שהמאמץ המנטלי דומה למאמץ הגופני, ולכן יש כמה אמות מידה פיזיולוגיות למדידת מאמץ (דופק, הזעה ועוד). מתברר כי מדדים אלו יעילים במצבים קיצוניים מאוד, שבהם המאמץ המנטלי והמאמץ הגופני מגיעים לשיא כמו בעת קרב. אבל במקרים קיצוניים פחות אין מתאם בין מאמץ מנטלי למאמץ גופני. אדם יכול להימצא במצב פיזיולוגי רגוע (בלי מאמץ), אבל באותה העת נדרש ממנו מאמץ מנטלי מרבי (למשל, מבחן חשוב הקובע את עתידו של הנבחן). כמו כן מתברר שאין מתאם בין מדדי המאמץ הגופני עצמם, ואם המדדים מתקשים לספק מדד תקף למאמץ גופני, ספק אם הם יכולים לספק מדד למאמץ מנטלי. נראה שעדיין אין סרגל אובייקטיבי המאפשר להשוות בין אנשים ביחס למידת המאמץ המנטלי שהשקיעו בביצוע משימות.

אפשר להתגבר על הקושי במדידת מאמץ מנטלי על ידי בניית סרגל מאמץ מנטלי אישי. מסבירים למאובחן את ההבדל בין ריכוז ומאמץ. לאחר מכן בוחרים משימה הדורשת מידת ריכוז גבוהה ומאמץ נמוך ביותר (משחק מחשב, למשל) וקובעים אותה כנקודה 1 בסרגל. לאחר מכן בוחרים משימה הדורשת מאמץ מנטלי מרבי (פתרון בעיה בפיזיקה) וקובעים אותה כנקודה 10 בסרגל. בהמשך מציבים משימות אחרות (שיעורים בהיסטוריה, מבחן בלשון ועוד) בין שתי הנקודות הקיצוניות הללו. את סרגל המאמץ האישי הסופי, עם המשימות, מציבים בבירור מול עיניו



אם מקבלים את העיקרון שלמידה מתפתחת סביב תחומים ספציפיים, אפשר להסיק כי יש יכולות למידה רבות בהתאם לתחומים השונים. יותר מכך, הצלחות וכישלונות אמורים להיות ייחודיים למשימה, וכל התחלה של למידה בתחום חדש נותנת ללומד סיכוי טוב להצלחה בתנאי, כמובן, שהלומד לא יכליל את תחושת המסוגלות הנמוכה שלו. אם הלומד חלש בשברים אין זה אומר שיהיה גם חלש בפתרון בעיות של זמן, דרך ומהירות. המשמעות למאבחן היא שיש ללמד את המאובחן להעביר עקרונות בתוך האבחון עצמו ולתת משימות רבות כדרך לאמוד את יכולות הלמידה בתחומים שונים. מתן מעט מדי משימות בתחומים צרים עלול להוביל להיסקים שגויים עקב דגימה מועטה ולא מייצגת של משימות.

ההנמקה היא תהליך מטה-קוגניטיבי המאפשר להבין תהליכים פנימיים ולשלוט בהם כך שאם ההנמקות משתנות, כך גם התהליך משתנה. ללא הנמקות אנשים עלולים להפוך לעבדי השיטה ולהיות כמו רובוטים המבצעים סדרת מהלכים מתוכננת מראש ללא התאמה למציאות משתנה

הצגת יכולות למידה בפרופילים

מכיוון שיש יכולות למידה בכל תחום, אין היגיון לתת ציון ממוצע כולל אלא להתייחס לכל משימה בנפרד ולייצג את הנתונים בפרופילים. דרך אגב, כך צריך גם לעשות למבחני המשכל ולא לתת ציון משכל כולל (Jensen, 1998). בכך ניתן להרכיב פרופיל של יכולות הלמידה בתחומים שונים ומגוונים.

בנקודה זו כדאי להציג הערת אזהרה למאבחן. חשוב לשים לב שהפער בין ציוני המשימות "לפני למידה" לבין הציונים "לאחר למידה" אינו תמיד אמצעי טוב לניבוי ההתקדמות בעתיד, כי המשך ההתקדמות אינו ליניארי. יכולות למידה נמדדת כאמור על ידי פער בין ביצוע משימה לפני ואחרי למידה, אולם חשוב לשים לב כי ההתקדמות יכולה להיות מאוד גבוהה כאשר אדם מגיע לאבחון מתחת לרמתו, אולם לאחר שמגיע לרמתו כל התקדמות היא מאוד איטית, כמו בהורדת משקל בדיאטה או בהעלאת כושר גופני. חוקרים ידועים בתחום האבחון הדינמי

תפיסתו תהיה גבוהה מדי, ותבוא על חשבון מאמץ לדברים אחרים, החשובים לו יותר, ולכן לא ימש את תחושת המסוגלות שלו. התלמיד יאמר: "יש לי תחושת מסוגלות ללמוד מתמטיקה והמאמץ שלי יהיה בינוני, אולם אני מעדיף להשתמש ב'מטבע המאמץ' כדי לקנות מוצרים אחרים (לשפר את נגינתי בגיטרה)". יוצא אפוא כי תחושת מסוגלות גבוהה מעלה את הסיכוי לביצוע ולשליטה, אולם לא מבטיחה שהסיכוי ימומש.

העברה בלמידה

העברה בלמידה (transfer of learning) מתייחסת לביצוע של משימה שנרכשה בלי עזרה, בתנאים שונים משמעותית מאלה שבהם נעשתה הרכישה. יכולת הלמידה פירושה היכולת לרכוש משהו וליישמו ולהעבירו לתחומים קרובים ורחוקים מהרכישה. כלומר מהות יכולת הלמידה היא יכולת להעברה. סקירת הספרות בתחום העברה בלמידה (Kaniel, 2013) מראה כי למרות הקושי אפשר להשיג העברה עם מאמץ הוראתי המשלב מספר עקרונות דידקטיים ובהם: הבלטת הדמיון החיצוני והפנימי בין משימות המקור למשימות היעד; שליטה טובה בתחומים שבהם נעשית העברה; הבאת הלמידה לרמת אוטומציה; צמצום רווח הזמן בין למידת המקור למשימת היעד; הרחבה ורבגוניות באמצעי הוראה; ארגון יעיל של הלמידה ומתן משוב ובעיקר עקרונות מטה-קוגניטיביים הקשורים בידע על הקוגניציה בניטור ושליטה. חייבים לבדוק העברה בלמידה מכיוון שיכולת הלמידה מתגלית במשימה ספציפית ויש צורך שהמאובחן יוכיח העברה (קניאל, 2011).

יכולות למידה, ולא יכולת אחת

קיים ויכוח ידוע בשאלה האם ישנה אינטליגנציה כללית או אינטליגנציות מרובות. שאלה דומה קיימת בדבר יכולות למידה או יכולת אחת כללית או אולי ישנן גם יכולות רבות וגם יכולת כללית. המצע קצר מלהציג את צדדי הבעיה ולכן אציג רק את העמדה שלי והיא: **יש להתייחס ליכולות למידה רבות בתחומים שונים, וברוב המקרים קשה לנסח יכולת כללית** וזאת עקב הטענה כי למידה וחשיבה מתפתחות סביב תחומים ספציפיים (להרחבה עיינו קניאל, 2011). ההנחה כי למידה בתחום אחד מורחבת באופן אוטומטי לתחומים רבים נשענת על מטפורה שגויה כאילו המוח הלומד הוא שריר אחד גדול ואפשר לחזק אותו על ידי למידה מסוג אחד בלבד כמו שאפשר לחזק את שרירי הידיים בהרמת משקולות בין אם נרים קופסאות שימורים מלאות בטון ובין אם נרים משקולות אולימפיים. המחקרים בתחומים שונים מראים כי יש לתקן את המטפורה ולהשוות את המוח הלומד לגוף האדם שבו יש איברים שונים, וחיזוק שרירי היד אינו מחזק את שרירי הרגל.

זמן מועטה בוודאי הוכיח יכולת למידה בתחום שנבדק, אולם מי שלא הוכיח זאת אי אפשר להסיק כי אין לו יכולת למידה.

סדר העברת המשימות

משימות שבהן המאבחן מצטיין ויש לו הצלחות

המאבחן צריך להתחיל במשימות שבהן מובטחת הצלחה מלאה למאבחן. יש להיזהר שבמאמץ לתת הצלחות לא להיכנס למשימות המעליבות את המאבחן כמו, למשל, לתת לתלמיד בכיתה ה' חוברת חשבון שעליה רשום כיתה ב'. משימות שיש בהן פוטנציאל להצלחות רבות ללומד יעלו את איכות הקשר בין המאבחן למאבחן וכן את תחושת המסוגלות, ערך העצמי ואת ההנעה להמשיך ביצוע האבחון. איסוף מידע על המאבחן לפני האבחון (מהורים ומורים) מאפשר למצוא משימות שבהן הילד מצטיין עם סיכויים טובים להצלחות. כך למשל התברר לי בשיחה מוקדמת כי מתבגר שהופנה אלי עם ליקויים גבוהים בכתיבה הוא חובב ספורט מושבע ורוצה להיות כתב ספורט. כבר בשיחה הראשונה פתחנו מדור ספורט בעיתון אינטרנטי ועסקנו בעקרונות הכתיבה הנכונה. יש פעמים שההורים אינם מודעים מספיק לחוזקות של הילד ויש לחשוף זאת בשיחה אישית עמו או אף בביקורי בית. ילדים המאובחנים בסביבה מוכרת להם ובתחומים שבהם יש להם היסטוריה של הצלחות (פעילויות שונות במחשב), יוצרים מהר קשר טוב עם המאבחן ומוכנים בהמשך להסתכן ולבצע משימות שבהן יש להם סיכויי כישלון גבוהים.

תחושת מסוגלות גבוהה מעלה את הסיכוי לביצוע ולשליטה, אולם לא מבטיחה שהסיכוי ימומש

משימות מהאבחון הסטנדרטי

לאחר שהילד קיבל "מנת הצלחות" סבירה ונוצר קשר טוב, אפשר לבצע את המבחן הסטנדרטי ולבדוק את גבולותיו. ניתן לתת למאבחן לפתור את המשימה ללא הגבלת זמן, אולם לרשום את הזמן כדי להשוות אותו לנורמות. במצבים אחרים ניתן להשלים את המבחן במתכונת סטנדרטית, ולאחר שהופקו הנורמות, לחזור שוב על כל המבחן או על חלק מהפריטים ולבדוק מדוע המאבחן טעה. ישנן דרכים רבות להעביר את משימות האבחון הסטנדרטיות תוך בדיקת הגבולות מבלי

כמו פרופסור צוריאל עובדים כעת על נוסחאות סטטיסטיות כדי לפתור את הבעיה (עיינו גם אצל Embretson, 1992). מצד שני צריך לזכור כי מדידת יכולת הלמידה היא בעיקר בכלים איכותניים כמו במחקר איכותני.

בחירת המשימות לאבחון

המשימות באבחון יכולת למידה הן שונות ומגוונות. אפשר לבחור משימות מתוך האבחון הסטנדרטי כמו מבחן הקוביות ומבחן צד שווה מתוך הווקסלר, או מבחן הרייבן. אפשר לקחת משימות מהאבחון הדידקטי ולהתאים אותן לרמת הלומד. יש אשר פיתחו משימות מיוחדות לצורך האבחון כמו אלה של פוירשטיין (Feuerstein, 1987) שלהן מצורף מדריך מפורט של כל הכלים ודרכי ההעברה, והתייחסות מפורטת לתהליך ההדרה (תווך בשפה של פוירשטיין). אולם בפועל אפשר להשתמש בכל משימה שהמאבחן מכיר ולהפוך אותה למרכיב באבחון יכולת הלמידה. מכיוון שחשוב לקשר את משימות האבחון עם סיבות לכישלון במערכת החינוכית, יש צורך לבחור גם במשימות מתחום הלמידה היומיומית של המאבחן. מאידך גיסא, כישלונות בבית ספר עלולים להשפיע על הישגיו של הילד עקב בעיות מוטובציה ואישיות. לכן יש חשיבות לבחור גם משימות הרחוקות מתחומי בית הספר כדי לתת למאבחן אפשרות להתחיל להצליח ללא היסטוריה קודמת של כישלונות.



יש לתת הרבה משימות והרבה הדרכה בהשקעת זמן רבה

המשמעות של בדיקת יכולות למידה היא ששלב הלמידה-הוראה ראוי שיינתן על משימות רבות מתחומים שונים. מתן מעט מדי משימות בתחומים צרים עלול להוביל להיסקים שגויים עקב דגימה מועטה ולא מייצגת של פעילויות של ה-mind, כמו קשב, זיכרון עבודה ועוד. נוכל לומר על פוטנציאל למידה את מה שאמרנו על משכל, כלומר, מאובחן שהראה העברה בהשקעת



אוטומציה גבוהה בביצוע השיטה. בכך מפנה הלומד מרחב ואנרגיה בזיכרון העבודה לטובת המשימה בלבד ללא צורך להשקיע בשיטה עצמה.

התאמת קצב הלמידה ללומד

יש להתאים את קצב הלמידה לקצב האישי של הנבחן. בכל שלב מספקים מעט יותר הדרכה וכך מאתרים את כמות ההדרכה הרצויה וכן את המקום הספציפי של הבעיה. עקב כך אורך האבחון אינו מוגבל בזמן. הניסיון שלי מראה על זמן ממוצע של כעשר שעות.

ניסיון לשנות את הכללים שהמאבחן עושה על עצמו

ילדים נכשלים בכל מיני מקצועות ומבחנים ונוהגים להגיע לאבחון עם כללים על עצמם כמו: "אני טיפש, איני חכם, איני מסוגל". ברוב המקרים הלומדים יצרו כללים לא נכונים על עצמם מכיוון שהסתמכו על מעט מקרים לא מייצגים. אולם עצם קיום הכלל (השגוי) אצל הלומד יוצר את הכישלון מכיוון שהלומד שיצר את הכלל מתנהג בהתאם לכך ומגשים את "נבואתו". לכן חלק מההליך הלמידה כולל ניסיונות של המאבחן-מורה להיכנס לנעלי המאבחן ולנסות לשנות את הכללים שהלומד עושה על עצמו. למשל להראות לו את ההצלחות במבחנים השונים כדי להסביר לו כי הוא חכם מאוד אלא שבמשימות מסוימות קשה לו ובאחרות קל לו והכול עניין של למידה ומאמץ.

חסרונו הגדול של האבחון הפסיכו-דיקטי הוא ביכולת להציב תוכנית טיפולית מתאימה

אבחון יכולת למידה בכיתה

אפשר להרחיב את יכולת הלמידה גם לכיתה, ותפקידו של המאבחן דומה לזה של מורה. כמו בהוראה רגילה אפשר להשתמש בטכניקות שונות כמו הקבצות, מרכזי למידה והוראת עמיתים כדי להתגבר על השונות בין הלומדים. נתונים מאבחון קבוצתי של יכולת הלמידה (Kaniel, Tzuril, Feuerstein, Ben) מראים כי למרות שהתפלגויות הציונים לאחר למידה נשארו נורמליות, הרי המתאם בין ציוני המשתתפים לפני למידה עם הציונים אחריה נמוך יחסית (בסביבות 30). בנייתו גרסיה התברר כי המדדים הפסיכומטריים (לדוגמה, מבחן הרייבן) המשתתפים

לפגוע בנורמות. האפשרויות הן רבות והן מותנות ברצונו הכן של המאבחן להימנע מהטיות ומהכללות יתר על המאובחן.

משימות שבהן המאבחן נכשל ובגללן הגיע לאבחון

לאחר אבחון בתחום ההצטיינות של המאבחן והמבחנים הסטנדרטיים, עוברים לאבחון במשימות שבהן המאבחן נכשל ואשר בגללן הוא הגיע לאבחון. בדרך כלל יהיו אלה משימות מתחום מקצועות בית הספר כמו קריאה, כתיבה וחשבון אשר יאפשרו למאבחן למצוא את הקשיים הנובעים ישירות מעולמו הלימודי והמעשי של המאבחן. כך ניתן לתקף את המסקנות ולהצליבן עם המשימות האחרות, הרחוקות, "הנקיות" יחסית מכישלונות קודמים.

איך מלמדים

באבחון יכולת למידה המאבחן הוא גם מורה שחייב להתאים את האבחון לנבחן. הבוחן מבהיר לנבחן את מטרות המבחן ומנסה לטעת בו אמונה ביכולתו ובכנות שאיפתו של הבוחן לעזור לו. יחס אוהד זה נמשך לכל אורך המבחן באמצעות ההדרכה והמשוב שמציע הבוחן לנבחן בביצוע המשימות ובמאמץ למנוע חוויות של כישלון בתחילת הדרך. כל טכניקות ההדרכה וההוראה בלמידה רגילה קיימות לרשותו של המאבחן. אולם חלק גדול מההדרכה באבחון יכולת למידה קשור בהוראת שיטות (אסטרטגיות) ולכן נציג מספר הדגשים להוראת שיטות ביצוע למשימות:

ללמד שיטות על משימות קלות

שיטה נדרשת כאשר המשימה היא קשה יחסית ללומד. אולם למידת השיטה ותרגולה מהווים קושי בפני עצמם, ואם מלמדים את השיטה תוך שימוש במשימה קשה, יוצרים מכפלת קושי המביאה את הלומד לאזור התסכול. הפתרון הוא בחלוקת הלמידה לשלושה שלבים עיקריים. בשלב הראשון יוצרים את הצורך ללמידת השיטה על ידי הדגמתה במשימה קשה ללומדים. כך למשל, בלמידה של שיטה להבנת טקסט עיוני מציגים למאובחנים טקסט קשה עם שאלות קשות כדי להוכיח ללומדים כי ללא שיטה יהיה להם מאוד קשה להבין את הטקסט. לאחר יצירת הצורך ללמידת השיטה עוברים לשלב השני - שלב הרכישה - ומשתמשים במשימות קלות. מסבירים את השיטה שלב אחר שלב ומדגימים זאת על משימות קלות (טקסטים קלים). כך הופכת השיטה למרכז הקושי בלמידה והמשימות לא מכבידות על הלמידה. בשלב השלישי - שלב התרגול - מחזקים את השלב השני ומעלים בהדרגה את רמת הקושי של המשימות. מכיוון שבסוף הלמידה על השיטה לשרת את הלומד במשימות קשות, חשוב לתרגל ולהביא לרמת

על המילה הלא מובנת, היא התקשתה לבנות משפט ולהשתמש במילה. בחשבון נראה בבירור כי היסודות אינם ברמת אוטומציה טובה, ולכן קשה לה להגיע למבני חשיבה גבוהים יותר. אחת ההשערות שעלתה היא שהנערה משקיעה מאמץ רב מדי. בדקנו איתה, והתברר כי הנערה משקיעה בכל יום כארבע שעות בשיעורי בית. בסרגל המאמצים המנטליים היא דיווחה על מאמץ של 9 מתוך 10. ברור שהשקעת מאמץ כה גבוהה עם תפוקה מעטה יחסית הוביל אותה, בחוכמתה, לחשוש שבעתיד המאמץ לא יספיק, והיא תידרדר בלימודים, ומכאן הלחץ הרב שבו הייתה. האבחון והפעולה המשלימה הקצרה שבוצעה אפשרו לצוות להציב לנערה תוכנית עבודה ברורה שהכילה שלושה יסודות עיקריים: (א) בדיקה יסודית של העיניים (על ידי אופטומטריסט מומחה למידה), והבדיקה העלתה שראייתה תקינה אמנם אולם היא מתאמצת מדי ויש צורך בתרגילי עיניים להורדת המאמץ; (ב) שיטות (אסטרטגיות) בקריאה, בכתיבה ובחשבון, תוך דגש על יעילות ואוטומציה; (ג) הדרכה בוויסות המאמץ בזמן והמאמץ המנטלי. התוכנית תואמה ופוקחה על ידי היועצת החינוכית ויושמה בעזרת חונכת מהשירות הלאומי. התוצאות היו טובות מאוד, התלמידה נרגעה מבחינה אמוציונלית והתנהגותית, זמן ההשקעה שלה בשיעורי הבית ירד לשעתיים וציוניה עלו בממוצע של 15 נקודות.

בסדרת מבחני ה"לפני" באבחון יכולת למידה, הם מנבאים חלשים באשר לביצועיו של המאובחן לאחר למידה. ניתוח גורמים שבוצע על ציוני הישג בבית הספר, מבחן קריאה מתוקנן וכלים שנבנו לצורך בדיקת יכולת למידה, הבליט שני גורמים עיקריים: הישגים ויכולת. בגורם הראשון התרכזו מבחני ההישגים, מבחן קריאה וחלק ממבחני יכולת הלמידה בשלב של לפני הלמידה. בגורם השני התרכזו מבחני יכולת הלמידה בשלב של אחרי הלמידה. חיזוק להבחנה בין יכולת והישגים נמצא כאשר התברר כי התוצאות באבחון יכולת למידה אינן תואמות את הקבוצות בתי הספר לפי הישגים לימודיים. חלק מהכיתות, בעלות רמות הישגים נמוכות, הגיעו במבחני יכולת למידה לתוצאות גבוהות יותר מכיתות בעלות רמות הישגים גבוהות. המסקנה המרכזית היא שציוני המאובחן לאחר למידה מהווים מדד שונה לחלוטין מציוני לפני למידה. גורם ההישגים מתייחס לרמה הגלויה של ביצועי המאובחן כפי שמשקף במדדי ה"לפני למידה", בעוד שגורם היכולת מתייחס ליכולותיו של המאובחן ליהנות מתהליכי למידה והתערבות כפי שמשקף בהתקדמותו ובמדדים שלאחר למידה. נגזר מכך כי הרוצה לקבל החלטות על אוכלוסיות שונות חייב להביא בחשבון את ההישגים הגלויים לצורך קביעת מטרות לטווח הקצר, אולם לפנות למדדי היכולת שאמורים להשפיע על קביעת מטרות לטווח הארוך.

יישום אבחון יכולת למידה בקבוצה ללומד היחיד

כאשר מצרפים לנתוני האבחון הקבוצתי גם דיווחים של מורים, מקבלים תמונה רחבה גם על הכיתה וגם על התלמיד. כך למשל, מחנך של אחת מכיתות ח' הביא לדיון נערה שהישיגיה בלימודים היו בינוניים. את תשומת לב המורה משכה העובדה שלעיתים הילדה ענתה תשובות לא לעניין ולעיתים הבריקה. כמו כן, נראה למורה שהתלמידה לחוצה מאוד, ומגיבה בכעס ובחוצפה לכל הערה. ניתוח הנתונים של אבחון יכולת הלמידה גילה נערה שציוניה ההתחלתיים, ללא למידה, היו בסטיית תקן אחת מעל לממוצע. אולם לאחר התערבות כמעט שלא הייתה התקדמות. כמו כן, נראה היה חוסר יציבות בתוצאות תת המבחנים, שכן בחלק מהמבחנים הקלים קיבלה ציונים נמוכים ובחלק מהמבחנים הקשים קיבלה ציונים גבוהים. ויותר מכך, במבחן שבדק חשיבה חשבונית (טורים חשבוניים) נתגלה כי הציון לפני למידה היה גבוה יותר מהציון לאחר למידה. הלביליות הגבוהה בציוניה וחוסר התקדמותה הביאו להשערה שהנערה מתקשה ללמוד עקב עומס רגשי רב מדי. כאשר ישבנו עם הנערה ביחידות, התברר כי קריאתה הרוטה ומהירה אולם היא מתקשה להוציא משפט עיקרי מקטע. כמו כן נראה שהיא מתקשה בתהליכי עקיבה וחיפוש שיטתי (קפצה שורה בקריאה). ממצא נוסף היה קשור במחסור חמור באוצר מילים, כך שלמרות שניתן לה הסבר

המסר של המאמר הוא אפוא להמשיך עם האבחון הפסיכו-דידקטי כדי להרוויח השמה והתאמות, ולהוסיף אבחון יכולת למידה כדי להרוויח בעיקר את התוכנית הטיפולית

סיכום יתרונות שילוב אבחון יכולת הלמידה בתוך האבחון הפסיכו-דידקטי

הוספת מטרה חשובה לאבחון הפסיכו-דידקטי: הכוונה לטיפול ופיקוח עליו

האבחון הפסיכו-דידקטי ואבחון יכולת הלמידה מתמקדים באותם תחומים: תפקודים שכליים, אישיותיים, רגשיים, התנהגותיים וחברתיים, וכן בליקוי למידה בתחומים קרובים מאוד למשימות בית הספר. עיקר כוחו של האבחון הפסיכו-דידקטי הוא בהשוואת הישגיו של המאובחן לבני גילו, ומכאן הדגש על השמה והתאמות. אבחון יכולת הלמידה עוסק באותן



ההתנהגות הגלויה, יש צורך לאבחן גם את התהליך ולא רק את התוצר הסופי.

הניסיון לימד אותי כי ניתן לשלב בין הגישות על ידי הפיכתן לכלים ולא לגישה, זאת בדומה למחקר כמותי ואיכותי (קניאל, 2014). דגש על מדידה כמותית נותן יתרון לנתונים מהימנים ותקפים ברי השוואה, אולם מקשה על השגת מידע רגיש ומדויק על תהליכי העיבוד הספציפיים של המאובחן. לעומת זאת, הגישה האיכותית לאבחון מאפשרת מידע מדויק יותר על הקשיים של כל ילד ועל דרכי הוראה יעילות לגביו. יכולת המדידה היא רב ממדית ודינמית ולכן יש לשלב בין מדידות כמותיות למדידות איכותיות. עקב השוני הרב בין ילדים יש צורך להתאים את האבחון לנבחן, ולכן יש לבצע הערכות איכותיות שיתארו בצורה מדויקת את התהליך האבחון.

שילוב של השוואות עם אחרים והשוואות בתוך האדם עצמו

האבחון הסטנדרטי יתמקד במטרות שדורשות הבדלים אינדיבידואליים בין אנשים, ואילו אבחון יכולת המדידה יתמקד בהבדלים תוך-אישיים. הבדלים בין לומדים יסייעו במתן השמות ובהתאמת שפת מתן הכלים הממסדית. אבחון יכולת המדידה יסייע לתוכנית הטיפולית כפי שפורט לעיל.

צמצום ההשפעה של סביבה דלה

אבחון יכולת המדידה אמור לצמצם למינימום את ההשפעה של סביבה דלה, שלא יצרה הזדמנויות למידה ולא אפשרה למידה ספונטנית מהסביבה. אבחון זה מספק למאובחן עקרונות נחוצים לפתרון בעיות (קריאה, כתיבה, דרכי למידה וחשיבה), ומאפשר לבדוק את המידה שבה הלומד מצליח לרכוש את דרכי הפתרון וליישם ולהעבירם לתחומים שונים (העברה חיובית).

ניבוי שונה למסלול המדידה של המאובחן, ומכאן גם השמה

במסגרות גבוהות יותר

אחד היתרונות של הוספת אבחון יכולת המדידה הוא מתן תשובה ברורה לגבי השמה של מאובחנים במסגרות שונות. כך למשל, שני ילדים בני 10 מאובחנים על ידי פסיכולוג חינוכי עקב קשיים בלימודים והישגים נמוכים. שניהם מקבלים במבחן משכל ציון זהה הנמוך בשנתיים מגילם. המשמעות היא כי לשניהם אותו גיל שכלי והם יכולים לפתור ללא עזרה משימות בדרגות קושי המתאימות לגיל 8. אם נעצור כאן, יניח הקורא ששני הילדים יתפתחו באותה מידה מכיוון שכושרם השכלי הוא זהה. אולם אם נמשיך ונבדוק את יכולת המדידה שלהם, קרי, אם נלמד את שני הילדים שיטות שונות של למידה ודרכי חשיבה, יתברר כי אחד הילדים מצליח להתקדם עד משימות של ילדים בני 12, ואילו האחר יתקדם רק עד גיל 9. ההתערבות הישירה של המאבחן

מטרות, אלא שמוסיף עליהן את יכולת המדידה.

באבחון פסיכו-דידקטי מושם דגש על מדידה והערכה כמותית, ובאבחון יכולת המדידה הדגש הוא על מידע איכותי. עקב כך, באבחון הפסיכו-דידקטי נבחרות המשימות לפי מידת הבחנתן בין רמות שונות של ביצוע (רגישות), ודירוגן לפי רמת קושי נעשה בהתאם לקריטריונים נורמטיביים. באבחון יכולת המדידה, לעומת זאת, בחירת המשימות נעשית בהתאם לצורכי המדידה של הלומד.

הפקה של תוכניות טיפול טובות ותקפות

אבחון יכולת המדידה מאפשר לזהות את הקושי של המאובחן מתוך התאמת המשימה לרמתו, בהעלאת היפותזה אפשרית בדבר הקושי ובטיפול קצר ויעיל. אם בעקבות טיפול השתפר הביצוע, יכול המאבחן להסיק שהבעיה הייתה נעוצה בגורם שטופל. דבר דומה קורה ברפואה, כאשר הרופא מעלה השערה לגבי הבעיה ונותן טיפול לאור ההשערה. אם הטיפול עוזר, האבחנה מקבלת חיזוק לאחור. אם הטיפול לא עוזר, עוברים להשערה נוספת, נותנים טיפול חדש וכך הלאה. העובדה שהבחון היה בעיקר "מורה" למאובחן, יוצרת דיאלוג יעיל בינו לבין המורים של המאובחן, ומתוך תיאום הדדי ומתמשך ביניהם ניתן לקדם ולממש את הפוטנציאל הגלום במאובחן.

מחנכים המגלים ילד עם הישגים לימודיים נמוכים מעוניינים לדעת אם הילד נמצא בקצה גבול יכולתו, מה רמת המוכנות שלו ללמידות חדשות, ובעיקר, חשוב למורה לדעת כיצד עליו לפעול וללמד את הילד כדי להציעו קדימה. קשה מאוד לגלות נתונים אלה על ידי המבחנים הסטנדרטיים. אבחון יכולת המדידה מכיל בתוכו יסודות של טיפול והדרכה ללומד, ומתוך זה אפשר לאשש השערות לגבי הליקויים בלמידה, וכן לקבל המלצות לגבי המשך הדרכה וטיפול למאובחן. אבחון יכולת המדידה מעמיד את הנבחן במצבי למידה הדומים למצבים שבהם הוא נפגש בכיתה ובחיים, ולכן תקפותו הניבויית גבוהה, וקל להציע תוכניות טיפול והתערבות עם הכוונה ברורה וישירה לקשייו הלימודיים של הנבחן.

שילוב של יכולת והישגים: תהליך ותוצר

מבחני משכל סטנדרטיים נקבעים בעיקר על ידי הזדמנויות חינוכיות שנלמד הנבחן בעברו, ולכן הם מודדים את ביצועו הגלוי של הנבחן ולא את יכולתו. כדי לבדוק יכולת יש להעמיד את הילד במצבי למידה, ובכך להגיע לקירוב מקסימלי בניבוי יכולת המדידה של הנבחן. המבחנים הסטנדרטיים באבחון פסיכו-דידקטי מתייחסים בעיקר לתוצר הסופי, ומסתמכים על השוואה לנורמות באותו גיל. אולם הם אינם מספקים מידע על התהליכים שהובילו לתוצר הסופי. מכיוון שלתהליכים מקום מרכזי בהבנת

יש להכשיר את המאבחנים להיות מדריכים ומורים

הרעיון שיש ללמד את המאובחן דברים שונים מחייב את המאבחן להיות גם מורה המומחה לדרכי המדידה וההוראה של משימות האבחון. כמו שמורה מתמחה בהוראת חשבון, כך המאבחן של יכולת למידה צריך להיות מומחה לדרכי המדידה וההוראה של המבחנים הפסיכו-דידקטיים ומשימות רבות נוספות שיוכלו להתאים למאובחן. כאשר המאובחן מציג פתרון לא נכון, יכול המאבחן לבדוק מה התהליך שגרם לתוצאה השגויה, ללמד את המאובחן להשתמש בתהליך היעיל, ולבחון אם אכן התוצאה השתפרה. תפקיד המאבחן כמורה מחייב הכשרה מתאימה והשקעה לא מבוטלת.

חשוב להשקיע יותר זמן באבחון עקב סיבות ערכיות כמו ניתוח

אבחון יכולת למידה מאריך את משך האבחון בטווח של בין חמש לעשר שעות. בלחץ הזמן הקיים ומיעוט הפסיכולוגים הדבר קשה ליישום. הבעיה קשה אולם חייבים להתגבר עליה באמצעות "שבועת היפוקרטס של הפסיכולוגים". בפועל אנחנו מחויבים לעולם ערכים ואתיקה מקצועית שבמרכזם קידום טובתם ורווחתם הנפשית של הלקוחות שלנו. האבחון הוא אמצעי לטיפול נכון והוא מהווה תחנה חשובה מאוד בחייו של המאובחן. ברוב המקרים הוא מתבצע רק פעם אחת בחיים, וההחלטות הנגזרות ממנו הן גורליות ולעיתים קרובות בלתי הפיכות. לכן יש להתגייס ולהפעיל מאמץ רב כדי להוסיף למערכת האבחונים גם את אבחון יכולת המדידה, ובכך להבטיח תוכניות טיפוליות יעילות יותר, בעיקר לאוכלוסיות נזקקות.

תוביל כעת למסקנה שלשני הילדים יהיו מסלולי למידה שונים, ולא דומים.

אם נוסיף את האבחון הדידקטי נוכל למקם היטב את הפער בין ביצועיו השונים של הילד בכיתה לבין יכולת המדידה שלו. בהתאם לפער זה נוכל להמליץ ביתר דיוק אם להשאיר את הילד בכיתתו עם מתן תגבורים שונים או אם להעביר אותו למסגרות אחרות.

סיכום

לכל אחד מאיתנו יש יכולת, או במילים המעצבנות של מורים: "יש לו פוטנציאל אבל הוא אינו מממש אותו". אבחון יכולת למידה הוא מתן הזדמנות למאובחן להראות את יכולתו, ולא רק לדבר עליה בצורה מופשטת. אבחון יכולת למידה חשוב מאוד לא כזרם עצמאי אלא במשולב עם האבחון הפסיכו-דידקטי. אבחון יכולת למידה הוא למעשה הרחבה ושיפור של האבחון הסטנדרטי הממליץ מאוד על בדיקת הגבולות (Testing The Limits Jeltova, Damian, Jarvin, Sternberg, & Grigorenko, 2007). כך למעשה אפשר לשמור הן על נורמות לצורך השוואה, והן ליישם את ההמלצות הנגזרות מהמאמר על בסיס העקרונות הישנים של בדיקת גבולות האבחון הסטנדרטי (להרחבה עיינו Swanson & Howard, 2005).

מה הסיכוי שפסיכולוגים חינוכיים שקוראים את המאמר אכן יוסיפו לסל האבחונים שלהם גם אבחון יכולת למידה? שתי בעיות עיקריות מקשות על יישומו של המאמר. הראשונה קשורה בתפקידו הנוסף של המאבחן כמורה, השנייה קשורה בהוספת זמן לאבחון.




 הסתודות הפסיכולוגים בישראל
 Israel Psychological Association

ביטוח
אחריות מקצועית
 אקבוצה כראש טקט

לפרטים נוספים ולהצטרפות באתר הפ"י www.psychology.org.il



1. ארן ארנרייך, י' (2010). לקות למידה - לא מה שחשבתם. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-8/1/2017, מאתר פסיכולוגיה עברית:
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2506>
2. בודניוק-בוץ, ע' (2013). ייסות עומסים בזיכרון העבודה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". רמת גן: אוניברסיטת בר אילן בית הספר לחינוך.
3. צוריאל, ד' וקניאל, ש' (1993). אבחון דינמי של יכולת הלמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים והשלכות חינוכיות וטיפוליות. מגמות, ל"ה, 292-271.
4. קניאל, ש' (1995). אבחון יכולת למידה בגיל ההתבגרות - תיאוריה ומעשה. בתוך ח' פלום (עורך), מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים (101-117). אבן יהודה: רכס.
5. קניאל, ש' (2011). עד כמה פעולות מנטליות ניתנות להכללה לתחומים קוגניטיביים רבים? השלכות לאבחון מבוסס ראיות. מגמות, מ"ח (1), 129-109.
6. קניאל, ש' (2014). שילוב בין המחקר האיכותני והכמותי בארגז הכלים של החוקר. אורשת, ה', 284-257.
7. Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw Hill.
8. Embretson, S.E. (1992). Measuring and validating cognitive modifiability as ability: A study in the spatial domain. *Journal of Educational Measurement*, 29, 25-50.
9. Flanagan, D.P., Ortiz, S. & Alfonso, V.C. (2007). *Essentials of Cross-Battery Assessment (2nd ed.)*. New York: Wiley.
10. Haywood, C.H. & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice*. NY: Cambridge University Press.
11. Jeltova, I.B., Damian, F.N., Jarvin, L., Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2007). Dynamic assessment as a process-oriented assessment in educational settings. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 273-285.
12. Jensen, A.R. (1998). *The g factor*. Westport, CT: Greenwood/Praeger.
13. Kaniel, S. (2013). When transfer met creativity: Increasing transfer and creativity by controlling the styles of processing. *Gifted Education International*, 29(1), 13-27.
14. Kaniel, S., Tzuriel, D., Feuerstein, R., Ben Shachar, N. & Eitan, T. (1991). Dynamic assessment and transfer abilities of Ethiopian Immigrants to Israel. In P. Klein, R. Feuerstein, and A. Tannenbaum, (Eds.), *Mediated Learning Experience* (pp. 399-418). London: Freund Publication.
15. Kavale, K.A., Kauffman, J.M., Bachmeier, R.J. & Lefever, G.B. (2008). Response-to-intervention: Separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly*, 31, 135-150.
16. McFall, R. M., Hunsley, J. & Marsh, E. J. (2005). Theory and utility—Key themes in evidence-based assessment: Comment on the special section. *Psychological Assessment*, 17(3), 312-323.
17. Rand, Y. & Kaniel, S. (1987). Group administration of the LPAD. In C.S. Lidz, (Ed.), *Dynamic Assessment* (pp. 196-214). N.Y.: Guilford Press.
18. Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 563-568.
19. Swanson, H.L. & Howard, C.B. (2005). Children with reading disabilities: Does dynamic assessment help in the classification? *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 17-34.
20. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

צעד אחרי צעד התבוננות אישית על תהליך הדרכה בטיפול קו-תרפיה

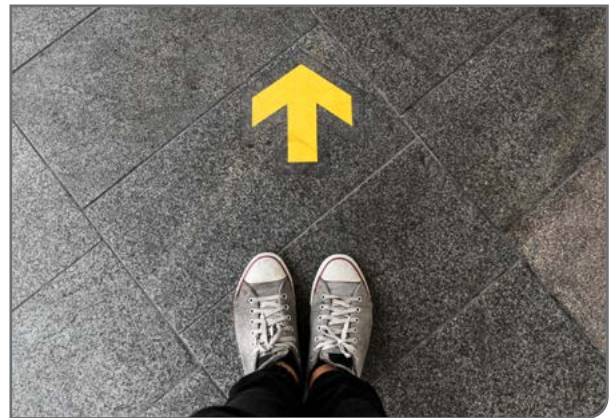
סיון שרגאי, שניאור הופמן

והן עד למתרחש בטיפול, ובכך לכוון את התהליך הטיפולי וכן לאפשר עיבוד מתמשך עם המתמחה בתום המפגש הטיפולי. עניין נוסף הוא שהאחריות המשותפת שטבועה במודל זה, מפחיתה מתחושת הבדידות והאחריות הנלווית לעבודה הטיפולית. באופן זה מצמצם החשש מחוסר הניסיון המאפיין מטפלים מתחילים, ומתאפשר להם להתנסות בחוויה טיפולית חיובית התורמת להעלאת הביטחון והדימוי העצמי.

... ההדרכה הנגישה ובעיקר החוויה הטיפולית המשותפת בתוך אותו חדר, כל אלה עזרו לי לעצב בהדרגה את תפיסותי שלי, ולהתמקם במרחב הטיפולי שהיה נכון עבורי

תהליך ההדרכה הייחודי שקיבלתי בתחילת הכשרתי המקצועית, פתח בפני את האפשרות להתבונן ולחוות תהליך למידה שונה ומשמעותי אשר השפיע רבות על בניית הזהות המקצועית שלי. ראשיתו של תהליך זה החל בהכשרה במסגרת ההתמחות במחלקה לטיפול יום פסיכאטרי בבית החולים. מרבית המטופלים במחלקה התמודדו עם פתולוגיות נפשיות חריפות, אולם לא היו זקוקים לאשפוז מלא. מטופלים אלו אובחנו עם סכיזופרניה, הפרעה בי-פולארית, פוסט טראומה, הפרעות אישיות שונות ודיכאון מדורי. מסגרת האשפוז הייתה טיפול יום, וכללה טיפול פרטני, טיפולים קבוצתיים, קבוצות למיומנויות תפקודיות וחברתיות, קבוצה עם הצוות המטפל ועוד. במידת הצורך נערכו גם פגישות טיפוליות עם זוגות ובני משפחה. במהלך שנת ההתמחות הראשונה נחשפתי אפוא למגוון רחב של שיטות טיפול

הדרכה במסגרת קו-תרפיה מתייחסת להדרכה המתקיימת במהלך טיפול שנערך בו בזמן על ידי מתמחה ומדריך (Yerushalmi & Kron, 2001). הדרכה באופן זה מספקת הזדמנויות למידה מגוונות עבור המתמחה אשר לו ניסיון מועט בטיפול, על ידי עבודה משותפת עם מטפל בעל ניסיון רב בטיפול ביחידים, בזוגות, במשפחות ובקבוצות (Bernard, Banineau & Schwartz, 1980; Hoffman and Laub, 2004; Roller & Nelson, 1991).



בתרפיה המשותפת של מדריך ומתמחה, המתמחים מתבוננים במדריכים בפעולה ותוך כדי כך חווים את התהליך הטיפולי ממקור ראשון. ההתבוננות במדריך המתמודד במצבים שונים בשילוב עם דיאלוג מתמשך לאחר הטיפול לגבי הרציונל של התערבות כזאת או אחרת, בכוחו להוות חוויה מלמדת מאוד עבור המתמחה (Bernard et al., 1980). יש יתרונות רבים ללמידה טיפולית משותפת. התועלת החשובה ביותר עבור המתמחה היא ההדגמה הישירה, המספקת לימוד חווייתי, חי ובזמן אמת, וזאת בהשוואה להדרכה הקלינית המסורתית. נוסף על כך, הסטיגמא המשותף מאפשר למדריך להיות הן מטפל

סיון שרגאי היא פסיכולוגית קלינית וחינוכית מומחית, דוקטורנטית בחוג המשולב באוניברסיטת בר-אילן. עובדת בשפ"ח לוד ובקליניקה פרטית. 0543-444666, sivanshragay@gmail.com

שניאור הופמן הוא פסיכולוג קליני מדריך במרכז בריאות הנפש "מרבח דעת", מרכז רפואי, בית חולים מעייני הישועה. מאמר זה נכתב לפני מספר שנים מזווית ראייה של מתמחה על תקופת התמחותה.



הוא הציע לי לפתוח את המפגשים הטיפוליים הראשונים בהצגה אישית (שמותינו הפרטיים כמטפלים לא כולל תארים), אוריינטציה (היבטים טכניים של המפגשים הטיפוליים, כגון שעות טיפול, מספר מרבי של מפגשים, תשלום) ודברים נוספים כדי להקל ולהחיש את כניסתי לטיפול ומעורבותי בו. הרגשתי כי מהלך זה אכן אפשר לי אט אט לתפוס יותר ויותר מקום במשבצת הטיפולית ולהעזי לבוא לידי ביטוי במפגשי הטיפול המשותפים.



מאחר שברוב הטיפולים שלי במחלקה באותה תקופה קיבלתי הדרכה מסורתית, יכולתי להשוות בין שני סוגי ההדרכה שקיבלתי. בהדרכות המסורתיות הצגתי את ההיסטוריה של המטופל, את המתרחש במהלך הפגישה וכל קושי או שאלה שהיו לי בנוגע לטיפול. המדריך היה מתייחס לנושאים שהעליתי. בהדרכה בקו-תרפיה עלתה אפשרות נוספת. המדריך היה שותף כאשר הייתה תקיעות בטיפול, יכולנו לדון באבחנות כאשר חשתי חוסר ביטחון, וכן כאשר עלו שאלות לגבי ההתמודדות עם העברה נגדית.

העבודה במחלקה אשפוזית אינטנסיבית אפשרה מפגשים מגוונים וסטינג שונה עם אנשים במעגלי החיים השונים של המטופל. דבר זה פתח צוהר להתנסויות טיפוליות משמעותיות. כך למשל, אפשרות אחת של טיפול בקו-תרפיה הייתה להזמין את המדריך כיועץ, לאחר שקיבלתי את רשותו של המטופל. אפשרות זו יצרה מפגש טיפולי ממוקד וקצר טווח שמתאים לתהליכים המאפיינים את הלך הטיפול של מחלקה אשפוזית. מצאתי כי התערבויות קצרות אלו מועילות ומלמדות, וזאת מאחר שהמדריך היה מסוגל לגעת בחופשיות בנושאים רגישים באופן מאוד ישיר, והפנה את הקשב הטיפולי לכוחותיו ולמאמציו הבריאים של המטופל להתמודד עם חייו. הלימוד החשוב מתוך התנסויות אלו עבורי היה באפשרות לייצר שיח פתוח וישיר עם האדם היושב מולי, ולהאמין בכוחותיו וביכולותיו, ובכך לשחרר מעט מהזהירות היתרה שנקטתי בשלב זה. התנהלות זו אפשרה לי באופן הולך וגובר להיות בטוחה ונינוחה יותר בכיסא הטיפול, וכן ליצור מפגשי טיפול יצירתיים וגמישים יותר.

ומפגשי טיפול בהרכבים שונים.

המפגש המציף והמטלטל מתוך חוויות ראשונות במחלקה עוררו אצלי תחושות של חרדה וחששות לקראת העבודה הטיפולית. במפגש ההדרכה הראשון סיפר לי המדריך על גישתו הכללית בטיפול, ופתח בפני אפיק חדש של חשיבה בהתאם לעמדתו בפרט בדבר הדרכה בקו-תרפיה. הוא ביקש ממני לעיין בספרות מקצועית שכללה גם מאמרים שכתב כדי לעורר תהליכי חשיבה חדשים ולאפשר לעצמי להתנסות בחוויה לימודית מסוג שונה. המדריך הדגיש רבות כי הצלחת עבודתנו המשותפת תלויה רבות ביכולת להיות פתוחים וכנים זה עם זה. הבהירות של דעותי והאפשרות לייצר עמו מפגש הדרכתי בגובה העיניים, עזרה לי להקטין את חששותי, ואט אט להעזי לתפוס מקום משמעותי במפגש הטיפולי. המדריך יידע אותי כי הוא נוטה להיות אקטיבי ומאגר בתהליך הטיפול, ועודד אותי "לקפוץ למים" כשארצה בכך. עם הזמן זיהיתי את נטייתו הטיפולית לאקטיביות ואתגור, גם בשדה של ההדרכה וגם מבחינת הציפיות ממני. עמדה זו הייתה קונפליקטואלית עבורי, בעיקר בשל השלב ההתפתחותי של תהליך ההכשרה שבו הייתי מצויה.

בהדרכות המסורתיות הצגתי את ההיסטוריה של המטופל, את המתרחש במהלך הפגישה וכל קושי או שאלה שהיו לי בנוגע לטיפול. המדריך היה מתייחס לנושאים שהעליתי. בהדרכה בקו-תרפיה ... המדריך היה שותף כאשר הייתה תקיעות בטיפול, יכולנו לדון באבחנות כאשר חשתי חוסר ביטחון, וכן כאשר עלו שאלות לגבי ההתמודדות עם העברה

נגדית

למול זאת, נבנה בינינו דיאלוג מתמשך, חם ואנושי. הדיאלוג הזה, שנבנה כבר בראשית הדרך לגבי תפיסתיו את השדה הטיפולי, וכן הניסיון שלו, ההדרכה הנגישה ובעיקר החוויה הטיפולית המשותפת בתוך אותו חדר, כל אלה עזרו לי לעצב בהדרגה את תפיסותיי שלי, ולהתמקם במרחב הטיפולי שהיה נכון עבורי.

היבט חשוב נוסף היה ביצירת דיונים משותפים לפני ואחרי כל מפגש טיפולי במטרה להחליף רעיונות, לקבל משובים ולתכנן אסטרטגיות טיפוליות. בשל הפערים המשמעותיים בגיל ובניסיון

בידיים", על מנת למזער את הנזקים האפשריים. במפגשים הטיפולים, ההזדמנות לראות וללמוד מהמודל החי הייתה למשמעותית ביותר עבורי. כאשר סוגיות מורכבות ורגעיים קשים התעוררו, הרגשתי שאני לא לבד, והייתי פתוחה יותר וחופשיה ללמוד מהמפגש הטיפולי. במהלך המפגשים, המדריך שיתף אותי בחופשיות במחשבות ובאבחנות שלו, אשר לעיתים היו שונות משלי. דבר זה אפשר לי לנהוג באופן דומה, ומתוך כך התחזקו הביטחון העצמי שלי והביטחון המקצועי.

אינטראקציות טיפוליות אלו היו מפרות ומעוררות מחשבה, והן עודדו את המטופל להיות כן יותר, ישיר וספונטני. בדומה למפגשים הפרטניים, גם בפגישות הטיפול הקבוצתי שהעברנו יחד, היו לא מעט רגעים לא נוחים ומביכים שעמם התקשיתי להתמודד בהתחלה. כך למשל כאשר מטופל שאל אותי שאלות אישיות או השתלט על השיח הקבוצתי. האפשרות לעבוד עם המדריך בקו-תרפיה ברגעים אלו הקלה עלי משמעותית. יכולתי לצפות בהתערבויות של המדריך ובתוך זמן קצר רכשתי את הביטחון והמיומנות להתמודד עם מצבים אלה, ומקרים מאתגרים אף יותר, בעצמי. ככל שהניסיון שלי התרחב, כך גדל הביטחון העצמי שלי, היכולת להעז, היצירתיות, הגמישות, והיכולת שלי לתפקד באופן עצמאי.

לסיכום, הדרכה בגישה זו הייתה עבורי מאירת עיניים, מלמדת, מעשירה ומפתחת. כתוצאה מניסיון זה, הייתי מסוגלת לשפר ולהרחיב את כישורי הקליניים והידע הטיפולי, וכן לפתח מודעות עצמית וביטחון עצמי. חוויות אלו היו למעצבות ביותר עבורי ואני סבורה כי חוויה הדרכתית מסוג זה תתרום רבות לתהליך הכשרתם של מטפלים.

חויית ההדרכה בקו-תרפיה הזכירה לי חוויה דומה שעברתי כמעט שני עשורים לפני כן, בזמן שלקחתי שיעורי נהיגה. הנוכחות של מורה הנהיגה והאפשרות ללמוד כאשר הוא אחראי על התהליך, סיפקו לי תחושת ביטחון בראשית שיעורי הנהיגה. העובדה שגם למורה הייתה מערכת שליטה על הרכב, שכללה את דוושות הגז והברקס, אפשרה לי ללמוד בקצב הנכון לי ולחוות ביחד איתו את הדיוק של הנהיגה כאשר לחצתי חזק מדי על דוושת הגז, ניווטתי את הרכב לכיוון לא נכון או העברתי להילוך שלא בזמן. באופן סמלי זה, האפשרות לדיאלוג מתמשך גם בחוויה לימודית זו, תרמו אף הם לביטחון הגובר בתהליך הלימוד, עד שחשתי בטוחה די הצורך להתמודד לבדי.

הלימוד החשוב מתוך התנסויות אלו עבורי היה באפשרות לייצר שיח פתוח וישיר עם האדם היושב מולי, ולהאמין בכוחותיו וביכולותיו, ובכך לשחרר מעט מהזהירות היתרה שנקטתי

מתוך האפשרות להשוואה בין שני סוגי ההדרכות שקיבלתי, נראה לי כי הבדל מהותי חל בנושא ההעברה הנגדית שלעיתים קרובות המטפל המתחיל אינו מודע לה, ולכן לא תמיד יעלה נושא זה בהדרכה המסורתית. בקו-תרפיה, המדריך יכול להעלות זאת למודעותו של המתמחה בזמן ההדרכה או "לקחת את המושכות

מקורות

1. Bernard, H.S., Banineau, R. & Schwartz, R. (1980). Supervision-trainee cotherapy as a model for individual psychotherapy training. *Psychiatry*, 43, 138-185.
2. Hoffman, S. & Laub, B. (2004). Dialectical cotherapy. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 41, 3, 191-196.
3. Roller, B. & Nelson, V. (1991). *The Art of Cotherapy: How Cotherapists Work Together*. New York: Guilford.
4. Yerushalmi, H. & Kron, T. (2001). Participant supervision in cotherapy. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 38, 102-104.

סיפור טיפול פנימייתי

דורית טל-רון

להדהד להם את התפעלותי מהם, את היותם נוכחים במסירותם, בהתחברותם חסרת הגבולות, בעוז ובאומץ להתגייס שוב ושוב בכל פגישת הדרכה לחקר ה"מופעים" שלהם, שלהם, לגעת בתחושות, לפגוש את החלקים המודעים ואת אלו הפחות מודעים. מתוך הבנה שכך, נוכל ל"לדעת" את גליה, ושם מונח הגשר עם האפשרות לחיבור ואינטגרציה.

שוט החוק המצליף

ילדה מספרת לילדה, ילדה כבר יודעת, צריך לספר לעובדת הסוציאלית. הן חברות, הן באותו החדר, הן באותה הדירה, דירה שבה אין אמא ואבא. ואחרים, חשובים, כבר תפסו קצת מקום בתוכן, והן כבר קצת יודעות לומר מה טוב ומה רע, מה אסור ומה מותר. וכשהאחת מהססת, השנייה נמצאת שם לחזק את הגבולות, מתחברת למקום הנכון ועוזרת לחברתה לספר את הסוד הנורא. היא נכנסת לחדר העובדת הסוציאלית ומספרת. את הדברים שצריך לעשות עושים. יש חוזר מנכ"ל, יש חוקים, יש פקידת סעד, יש חוקרת ילדים. כולם למודי ניסיון. אין היסטריה, כולם מתפקדים, המבע מזוגג. כולם ליד גליה כל הזמן. כאן היא גרה. גליה צריכה לקום בבוקר, ללכת לבית ספר, להשתתף בחוגים, צריכה לאכול ארוחת ערב, להתקלח, לישון. שגרה. כאן היא גרה, וכאן, לנו, סיפרה. מתפקדים, נצמדים, קפואים, הלם. שוט החוק מצליף: "אסור לדבר עם הילדה על מה שקרה עד שתגיע חוקרת הילדים".

ההגנה הראשונה שבאה להגן על הצוות מהאימה שבערעור סדרי העולם - הניתוק - מוצאת לה חיזוק בעזרת שוט החוק האכזרי והכואב. חוויית הקיפאון הראשונית, התפקוד הרובוטי, תעזור לנו אחר כך להבין את גליה ולהתחבר אליה. העובדת הסוציאלית חווה גם היא את ההגנה המאיימת להשתלט. היא מתלבטת, חווה את מחיר ההגנה: נטישת הילדה. "חקירת הילדים לא העלתה מספיק חומרים כדי להעמידו לדין", מדווחת החוקרת. אולי כדאי להמשיך לחקור? העובדת הסוציאלית מנסה להתמקם מול החוק, מול גליה. היא הייתה הראשונה ששמעה בצורה ישירה מגליה על מה שקרה בדיוק מצמרר. אנחנו יושבות

זה היה כארבעה חודשים אחרי שזה קרה. ישבנו בחדר הקבוע שלנו לשיבת הצוות השבועית. היינו עובדת סוציאלית, שלושה מדריכים, שלוש בנות שירות לאומי, נער בשנת שירות ואנוכי, הפסיכולוגית. דיברנו שוב על גליה (שם בדוי) בת ה-10 ועל מה שקרה. בפגישות האחרונות בדברנו עליה ועל מה שקרה, נענו בין הרבה שתיקות, שלמדנו להקשיב להן, ודרכן, להבין אותה. נראה ששתקנו לעומק, כי פתאום שמעתי את המדריכה הוותיקה שלצידי צועקת, ואני זוכרת שכאילו התנערתי כדי להסתכל עליה. בעיניים חומות גדולות, חכמות, כועסות ולחות, הסתכלה עלי וצעקה: "אני לא מבינה למה לא מביאים לנו מישהו, מומחה לתחום, הרצאה בתחום, אנחנו צריכים להבין יותר, צריכים לדעת". היא הביטה אלי ודרכי, ואני הרגשתי את האגרופ בבטן. ידעתי שגם אותי הוציאה הצעקה מ"שום מקום", חוויה שכמנחת קבוצה מעוררת פחד וחוסר שליטה. לאחר מכן הייתה שתיקה קצת מתוחה. הנוכחות הבדידה שלי הייתה בולטת, העובדת הסוציאלית עברה לרקע. שתקתי, מנסה למצוא בתוכי את המקום הנכון לרגע זה, הרגע שבו נגעה המדריכה שוב בבלתי ניתן לתפיסה, להבנה, לעיכול, בכעס כן ובחוסר אונים.

בעודי מנסה לעשות סדר באוסף התחושות והמחשבות שלי אל מול הצעקה, הייתה ברורה לי המתנה של הצוות לגליה. רציתי



דורית טל-רון היא פסיכולוגית קלינית וחינוכית מדריכה. מנהלת היחידה הקלינית ומדור פנימיית בשפ"ח תל אביב יפו.

המאמר מבוסס על: טל-רון, ד' (2014). "רבדים" - מלאכת הטיפול הפנימייתי. בתוך שפ"ח תל-אביב, מפגשים בפסיכולוגיה החינוכית. ראה אור לראשונה בפסיכולוגיה עברית: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3118>

כשתחזור אם הבית לעבודה מסוף השבוע שבו אירחה את גליה בביתה, תשתף את הצוות הטיפולי בנחשול של ערב שבת. יחד ניתן מילים ומשמעות לתהליך ולחוויה, ומכאן ננסה להמשיך לבנות את הסכר המגן והמאפשר.

להחזיק את הכעס והרוע, לשמור על הטוב שנפגם - למה זקוק ילד?

גליה רוצה לדבר עם אבא בטלפון. גליה מתגעגעת לאבא. היא כותבת לו מכתבים. "אני אוהבת אותך ומתגעגעת אליך. אני מצטערת אם יענישו אותך בגללי, פשוט אתה עשית משהו שאסור לעשות". ישיבת הצוות סוערת. הרצון של גליה כל כך מכעיס אותם. מעלה זעם אין אונים. "מה היא לא מבינה?" "איך היא יכולה?" "צריך לאסור עליה, לעמת אותה עם מה שעשה לה". מכל הכיוונים נושבת הרוח סביב עין הסערה. הצוות חווה את מעגל הכעס שלו על אותו אב בוגד. גם בצוות בגד. הצוות המטפל סמך עליו, שלח אליו את גליה, הוא היה הכתובת, השותף לדאגה ולגידול של גליה, הוא היה "משלנו", האמינו לו, העריכו אותו ושמחו בשבילה שיש לה אותו.

הפנימיה, מוסד שבימים כתיקונם לא אמור להיות קיים, נושא בתוכו תכנים לא מודעים של פגיעה, הזנחה, נטישה ובגידה. כשהורה פוגע בילד בזמן היותו בפנימייה, חוויית ההורות המשלימה שהצוות בונה ומחזיק בעבודה קשה, קורסת. הכעס מזנק מעבר לפינה, האשמה משתלטת ושיתוף הפעולה נדמה כאחיזת עיניים.

הצוות נוגע לא נוגע בתחושות האשמה וחוסר האונים. כמה קשה להתחבר לחלק הכמה לאהבה שמביעה גליה. הצוות רוצה לקמט, לזרוק לפח, לנקום, וגליה לא. החדר מלא ודחוס בזעם ושנאה. אני תוהה כיצד ייפתח כאן מקום לגליה. האם חלק מהכעס של הצוות המופנה כנגד האב מופנה גם כלפי גליה על שלא שמרה על עצמה, שלא אמרה מייד, שלא נתנה לצוות להיות "הורה טוב ומגן"? וכאלו באופן ספונטני, ללא הקשר ספציפי, עולות שאלות המנסות לבנות את התמונה. הצוות מרגיש את הדחיסות, ומנסה לפתוח לעצמו חלון, להרחיב, לאוורר. שואלים את העובדת הסוציאלית איפה אמא של גליה עכשיו, והצעירים בצוות שואלים מתי עזבה האם את הבית ואת שתי בנותיה הקטנות עם האב שאינו אביהן. אנחנו משחזרים את הפרטים, את הסיפור, מתחברים לשתי הבנות הקטנות הננטשות והפגועות ולגבר שנשאר לטפל בהן. ותיקת הצוות נזכרת איך הוא הביא לגליה מעיל לימים סוערים, איך הגיע למסיבה בפנימייה, איך תמיד כשחיפשו אותו היה מחזיר שיחה לצוות ולגליה, מתעניין ומנסה לעזור. כשמעלים את השאלות ומתחברים לתמונה הרחבה יותר, אנחנו מתחברים

יחד והיא מבררת לעצמה בקול, איתי, את תפקידה. קראנו יחד את התיאורים הפלסטיים, הקשבנו לחרדה, שמענו את הבכי, הבושה, הפחד. עיינו את המקום המנתק, והעובדת הסוציאלית ידעה, היא תהיה ליד גליה, תראה לה בכל הדרכים שברשותה ששמעה, שהבינה, ששומרת אצלה כל מילה, כל זיכרון וכל תמונה שחלקה הילדה איתה.

מהמקום הזה יכלה להדריך את צוות המדריכים לעסות את השריר האוטם השומר עלינו, כך שתדע גליה שהם יודעים ומעכלים יחד איתה. כעת, אין צורך בחוק השומר-נוטש, לא צריך לדבר "על זה" כדי להיות עם גליה, אבל ברור שאפשר, אם היא צריכה. וכשהיא ספק מספרת ספק מקיאה את סיפורה, המדריכים שם איתה.

כשהורה פוגע בילד בזמן היותו בפנימייה, חוויית ההורות המשלימה שהצוות בונה ומחזיק בעבודה קשה, קורסת. הכעס מזנק מעבר לפינה, האשמה משתלטת ושיתוף הפעולה נדמה כאחיזת עיניים

נחשול ערב שבת

וביום שישי, באין בית לצאת אליו, מתחילה גליה להיות אורחת. סביב שולחן יום השישי, בין זרים מחייכים מסבירי פנים, היא הולכת ומספרת, חוזרת ומספרת, לאף אחד, לכולם, לעצמה, שוב ושוב. הסכר נפרץ. נראה שגילוי הסוד אינו נקודה בזמן. הסכר נפרץ והשטף שוטף. האין-גבולות מקבל קצב ותנועה משלו, יוצא מפיה של גליה ללא שליטה, משאיר את העולם בחוץ לשמוע, להישטף, לקלוט, רק קצת, ולהזדעזע. החוויה כל כך מזעזעת, ואם הבית, המלבישה, מאכילה ומארכת, מזהה את הצורך בגבול, מזהה את הצורך והסכנה שבהצפה המשתלטת, מתמקמת בהמשך הערב יד ביד עם גליה, מכוונת, מרגיעה, אוספת ומנקזת אליה את השבבים שעפים לכל עבר.

גליה סיפרה וסיפרה, ובו-זמנית לא הרגישה. אם הבית חוותה את העוצמות, את סכנת הפירוק. יכולתה להכיל את החוויה נתנה לה תחושה של הבנת ההתרחשות. היא שמעה, הכילה, התקרבה, שמרה, החזיקה בשפיות ונתנה יד לגליה, נמצאת ונוכחת עם גליה שהולכת לאיבוד.



עיבוד כאב נורמלי

כשהיינו ילדים אהבנו ללכת עם אמא לים. ארבעה ילדים בגילאים שונים, ים מתאים לכולם. היינו רצים למים, תופסים גלים, ילדים תל אביביים שרגילים לים ולא נבהלים מערבול קצר בקצף או ממכה בראש ואיבוד הכיוון מתחת למים. היינו משחקים מטקות, אוכלים תירס וארטקי, בונים בחול. ובתוך כל הכיף שבסדרת הפעילויות האלה הייתה כל הזמן, סמויה, שאלה שלא נשאלה בקול רם. בכל פעם מישהו אחר מאיתנו נשא אותה בתוכו והציע. זה תמיד היה מגיע אחר... כאילו בסוף... כאילו שככבר לא היה ממש מה לעשות, וקצת התחיל לשעמם. "מי בא לחול החם?" תמיד חיכיתי לשאלה הזאת. היא ריגשה אותי. מרתיעה ונעימה בו-זמנית. מזמינה למשהו מעיק, כואב, מעייף, ועם זאת למשהו מפתה שקשה להגיד לו "לא".

רצועת החוף מהמים לכביש הייתה רחבה וחמה. במשחק שלנו חצינו מדבר והגענו ללוהט. במשחק היו כמה שלבים. היינו עושים תחרות מי מגיע מהמים הכי מזרחה. בדקנו מי מאיתנו יכול לעמוד בלי לזוז הכי הרבה זמן, להניע את האצבעות היה בסדר, ואחר כך, כשכבר התבשלנו, מי יכול להישאר קופץ שם הכי הרבה זמן. כבר אז שמתי לב: מי שהפסיד לא היה זה שהכי כאב לו. לכולנו כאב. מי שנשאר קופץ מספיק זמן, נראה היה שיכול להמשיך כך לנצח, כבר לא כאב לו. בהמשך הבנתי, המפסיד היה זה שברגע מסוים לא הבין למה הוא עושה את זה, איבד את הצורך, לא רצה לסבול, נראה לו טיפשי, הסתכל על עצמו מהצד וזר היה לו. רצה לחבר בחזרה את כל החלקים, ואז, פתאום הרגיש בשורף. מי מאיתנו, שלא היה זקוק לחוויית הקצה המתאגרת, משחזרת, תובענית, מפחידה ומשחררת, שבה הנעים הופך לצורב, והצורב לכואב, והכואב מוביל לניסיון שלא להתייחס אליו, ואז החזרה והשליטה... לא היה מגיע באותו היום. ולא לכולנו היה תמיד צורך וכוח לזה, אבל תמיד היה בנו חלק שנמשך לשם.

שפת האהבה המתעתעת

ישיבת צוות. "חייבים לדבר על מה שגליה עושה לירון", "ממש חצופה", "מגזימה", "היא מתעללת בו", "לא יכולה להרשות לעצמה להתעלם ממה שהוא אומר", "הוא חדש, אבל יש גבול". כולם מדברים חוץ ממני. עולים ונשמעים הקולות המוכרים, הקולות הצודקים, הנכונים, הקולות שמדברים על משמעת, על כבוד לצוות, על הצורך בגבולות ובביטחון שהם מקנים. באופן טבעי עולה גם האמירה, הכמעט בנאלית, שאולי להיותו הגבר בקבוצת המדריכים יש השפעה עליה ובגלל זה היא ככה מתנהגת אליו. "אז מה, איך היא תלמד לא לפחד מכל הגברים?"

לילדה. גם הרעיון שעלה קודם לכן, "צריך להגיד לגליה שהוא לא אבא שלה", מתוך רצון לומר לה, בעצם, "אבא שלך לא היה עושה דבר כזה", נראה עכשיו עוד חלק ממנגנון הכחשה כלשהו, ניסיון שלנו לעוות את המציאות כדי שתהיה יותר נסבלת בשבילנו, בשבילה. גליה צריכה אב טוב בתוכה, היא חייבת לשמור על הטוב בתוכה, ולא עוברות דקות רבות עד שאנחנו שוב מוצאים את עצמנו חווים את הבלתי נסבל שבהחזקת "הטוב והרע" בו-זמנית, מנידים ראש מצד לצד ולא מאמינים.

כל אחד מאנשי הצוות מחזיק ומשקף חלק, צורך חשוב וחי בעולמה הפנימי של גליה. על מנת שנוכל להיות שם עבורה, כל החלקים צריכים להיות חיים ונושמים. דרך שמיעת כל הקולות והכלתם במפגש הצוותי, נוכל אולי להגיע לרגעים קטנים של אינטגרציה

לכל אחד מהצוות יש תפקיד חשוב. כל אחד מאנשי הצוות מחזיק ומשקף חלק, צורך חשוב וחי בעולמה הפנימי של גליה. על מנת שנוכל להיות שם עבורה, כל החלקים צריכים להיות חיים ונושמים. דרך שמיעת כל הקולות והכלתם במפגש הצוותי, נוכל אולי להגיע לרגעים קטנים של אינטגרציה. כואבת. על המכתב לאבא היא מצוירת לב אדום. על חץ מצד אחד כתוב גליה, על חץ מצד שני כתוב אבא, ובאמצע: "אוהבים בתור בן אדם ולא בגלל סקס".

במקביל, בעולם המציאותי, יוצרת האם שנעלמה קשר עם העובדת הסוציאלית. האמביוולנציה סביב שיתוף הפעולה וההתמקמות אל מול ריקוד הקרבה-נטישה של האם נוכחת ומעובדת. קיים היסוס, כעס, חוסר אמון וחוסר ביטחון. הצוות מרגיש את גליה. עם הרבה זהירות ומודעות לסכנה, מובילה ומלווה העובדת הסוציאלית את הקשר המחודש של גליה עם האם. מושמים גבולות, לשם הגנה ושמירה, לשם יצירת מרחב בטוח לנגיעה והתקרבות. חברי הצוות מוצאים את הכוחות ללוות את גליה "למרכז קשר", שותפים למפגשים טעונים בכאב ובתקווה עם אחותה שמגיעה מבית המשפחה האומנת ועם אמה.

האלה, הרגעים שבהם שוב ושוב הרגשתי את הדמעות עולות בלי מילים לצידן. רגעים שבהם שפת האהבה והמסירות נשמעת כשפת הרוע, שפת הרצון לקשר נשמעת כשפת הפיתוי והאובדן, שפת ההבטחה להגנה נשמעת כהזמנה לגיהנום.

נשימה עמוקה, הדרכה אקטיבית ודידקטית לא תעזור פה. העיניים הטובות והעדר הכעס בדבריו מעודדים אותי ללכת לאט, איתו, להסתכן בהיכרות עם השפה הסותרת, הזרה, המאיימת, המהדהדת משפתו. אני שואלת על הרצון שלו לקשר, ובהדרגה מגבירה את אלמנט העוצמה. רצון לקשר הופך לחתירה למגע, חתירה למגע הופכת לרצון להתקרב, רצון הופך לצורך ותשוקה להצליח ולהגיע אליה. השפה משתנה ואיתה האווירה. זה יותר מדי לכולנו, נעשה לנו כבד. אנחנו מתחברים, חברי הצוות נעים באי נוחות על הכיסא. אני חווה את אי הנעימות כלפי המדריך המיטיב הטעון עכשיו בהשלכות של הגבר התובעני, הכוחני, האונס. קטעי חיבורים נשמעים, "זה גדול עליה" אפשר כבר לומר, "זה יותר מדי בשביל גליה". אפשר להתחבר לחוויה שכל אנרגיה גברית כרגע, שמופנית כלפיה, מעוררת בה צורך בפרובוקציה, מאיימת, נצבעת בצבעים של חודרנות וסכנה. ההיקש הקונקרטי ברור מייד, כניסה לחדר פרסים עם ירון לא באה בחשבון. זה לא יספיק. ירון נושא עליו את הרוע, הזדון, הסכנה והבגידה. קשה להיות טעון בעולם פנימי כזה. מה הוא רואה עכשיו בעיניים שלנו, הנשים בצוות, שלי כמנחה, כשכולנו מתחברים? גליה הפרובוקטיבית, המעיזה, המתאוה לעונש, מתאוה לכאב, יוצאת אליו. המדריך המיטיב, הרוצה קשר, צריך לוותר על התשוקה, צריך לקבל על עצמו את שפתה של גליה בלי להרגיש רע, בלי לנקום בה, בלי להעניש, בלי להרוס את הטוב שבתוכו, בלי לוותר עליה. ירון ינסה למצוא בתוכו מקום של נוכחות אחרת, מקום שעדיין אינו מכיר ואין לנו שם עבורו.

הוא מבין, אנחנו ביחד, כואבים, דומעים. פיתוי והתפתות הם אלמנטים משמעותיים בטיפול בפגיעה מינית. פיתוי, בהגדרתו, מניח אפשרות של בחירה. אפשר להתפתות ואפשר גם לא. בגילוי עריות אין לילדה בחירה. עם זאת, החוויה של הילדה היא של התפתות, הסכמה ואשמה.

בתפקיד המדריך בכלל, ובתפקיד המדריך החדש בפרט, יש מרכיבים של פיתוי. המדריך בפנימייה מזמין ומפתה את הילד לפתוח פתח לתקווה, לבטוח בו, להזדקק, לתת את עצמו לטיפול המסור והדואג. המדריך רוצה ומעודד את הילד להתמסר לטיפול בצרכיו הפיזיים, החברתיים, הקוגניטיביים והרגשיים. בהקשר של התעללות ופגיעה מינית, להזמנה זו יש ניחוח של פגיעה וסכנה. ירון, המדריך, חייב להריח את הניחוח הזה על מנת שיוכל לתת הד לעולמה הפנימי של גליה, על מנת שהיא תוכל להשתמש בו לצרכיה וכדי למצוא את הדרך לא להירס ולא לפגוע.

אנחנו לומדים יחד עד כמה חשוב להתעכב ולספר על מצבי החיים

היא תכיר אותו, ותראה שסתם פוחדת...". "אנחנו נותנים חוויה מתקנת", וגם "אי אפשר לתלות הכול במה שקרה". בליל של קולות.

העובדת הסוציאלית ואני כבר למדנו לחכות. במרחב זה של ישיבת הצוות, יעלה הלא מודע הפנימייתי, הקבוצתי והאישי בעוצמות חזקות. אנו נרגיש ונחווה את העוצמות, נלקט ונבין את התכנים, ונסה לעבד עם הצוות את הקורה במפגש, כך שהצוות יבין ויתחבר לחלקים השונים בתוך עצמו, ויוכל לתקשר עם גליה ולעזור לה. לפעמים, כשעולות הרבה התייחסויות מאנשי הצוות, אנו מנסות לעשות סדר, לבדוד, לתפוס כל אחת בפני עצמה. כשמדברים על גליה, כך למדנו, אין סדר, אין סדרתיות. ריבוי הקולות ה"בו-זמניים" נותן לנו משהו מהחוויה הפנימית של גליה. ה"בו-זמניות" של רגשות וצרכים סותרים בעוצמות גבוהות, הקושי לעקוב, העומס שנוצר תוך דקות ספורות מקרב אותנו אליה. אנחנו מסתכנות בהצפה, מאפשרות את הדרך אל הבלתי נסבל.

המדריך המיטיב, הרוצה קשר, צריך לוותר על התשוקה, צריך לקבל על עצמו את שפתה של גליה בלי להרגיש רע, בלי לנקום בה, בלי להעניש, בלי להרוס את הטוב שבתוכו, בלי לוותר עליה

ירון (שם בדוי) שותק. הוא ממילא לא דברן גדול. עלם חמודות, שיער בהיר, עיניים חמות. חיך עדין ונעים, קול רך. ירון יושב כפוף, לא רק שותק, מכונס בעצמו. כשאני שואלת לשלומו, הוא מזדקק ומספר: "גליה היא הילדה שיש לי הכי פחות קשר איתה, אני מאוד רוצה ליצור איתה קשר. אני מנסה בכל הדרכים שאני מכיר. ניגש אליה מיד כשמגיעה לקבוצה, שואל ומתעניין במה שהיא עושה, מציע לה עזרה, החלטנו בצוות שבגלל היחס שלה אלי וכדי שנתקרב, אני זה שאתן לה בסוף היום את החיזוק על התוכנית ההתנהגותית שלה ואת הפרס בחדר הפרסים. בחצי השעה שלפני הפרסים, היא משתגעת ועושה בלגן גדול. אני מרגיש שכלום לא עובד. היא מתריסה, לא סופרת אותי, וכל הזמן מתלוננת שאני מחפש אותה".

אני מרגישה צורך פיזי לאטום את האוזניים כדי להכהות את מה שאני שומעת במילים התמימות, הטובות, מלאות הרצון והמסירות. לקח לי הרבה זמן אחר כך לאסוף את כל הרגעים



מחליפות מבט. המבט הזה מאפשר לנו לשאוב כוחות אחת מהשנייה כשקשה לנו לנשום. מחשבות לא מקצועיות עוברות לי בראש: ייאוש, בא לי למות, בא לי להרוג אותך, סיוט, עצוב. בת השירות מתחברת לשיחה עם גליה ומשתפת אותנו: "לא ידעתי מה להגיד לך, מה כבר אפשר להגיד? היא רצינית? היא צוחקת איתי? צוחקת עלי?". אנחנו מבולבלים, חווים דרך התיאור את המרחק האין סופי ללא גשר זמין שאותו חוותה עם גליה. היא ניסתה להגיע, להושיט יד, מאוד רצתה, אך ידעה כי המרחק נוכח וקיים. בת השירות אמרה לה בניסיון להרגיעה: "הכול דמיון... זה לא באמת, גליה, את לא מבינה, את יודעת שאי אפשר למות ואז לחיות". חוויית הדיסוציאציה מקבלת פנים נוספות. האם בשיום חוויית המוות אנחנו יכולים ללמוד על סוג של סובלימציה של חוויית הניתוק אצל גליה? האם אותה חוויה של "איינות" ו"שום מקום", ו"לא להיות", שכל כך קשה לגעת בה, לתת לה שם ולשתף בה, האם חוויה זו כבר מעובדת קצת אחרת אצל גליה? ומה קורה לשומע? אני חושבת לעצמי שזאת הפעם הראשונה שאנו נתקלים בתגובה השכיחה כל כך בקרב המטפלים, ההורים, האחרים השומעים את הילד שעבר התעללות. התגובה שמכחישה, שלא נותנת מקום, שפונה כהגנה להתייחסות לסיפור כאל פנטזיה ודמיון. האם באמת אי אפשר למות ואז לחיות? גליה יכולה. יש לנו הזדמנות להתחבר לצורך שלנו בהרחקה. הצוות מוזמן להתחבר לשאלה ולחוויה של "מה זה להרגיש מת". קשה להיות במפגש עם ה"לא להיות". דרך הקושי של הצוות לגעת, אנו מתחברים לחוויית המוות הפנימי של גליה. אנו מבינים שרק אם נצליח להדהד את חוויית האינתי"ו וה"מתתי" נאפשר אולי תחושה של מובנות לאחר ושל "היות". השהייה בריק מפגישה אותנו עם הניסיון של גליה לתקשר את הבלתי אפשרי, ועם הקושי העצום להכיל את הבדידות, הפחד והצורך בהגנה. האפשרות לעמוד מול חוויית הקצה מזמנת ומנגישה לנו את גשר הנחמה, ובת השירות משתפת: "אני מתה שהיא תחזור כבר מבית הספר, בא לי לחבק אותה".

הטיפול סביב השעון מאפשר להדהד את כל הקולות ... מכיוון שכל איש צוות מחזיק בתוכו את כל החלקים ומכיר את ביטוים

ובמקביל, בעולם המציאות, מתקשה האם לפנות מקום ולהתייחס לגליה במפגשים המשותפים עם אחותה. גליה מתוסכלת ומתכווצת. העובדת הסוציאלית, שחווה דרך הצוות

הקטנים שבהם מלווים המדריכים את הילדים, ולשתף ברגשות הגולמיים שעולים במצבים אלה. מתוך השחזור שלנו, והשמיעה המשותפת הרחבה של כל אחד מהמטפלים בילד, נוכל להתחבר למהות התפקיד שלנו ולראות ולשמוע את הילדים באוזניים ועיניים טיפוליות מיוחדות עבורם. בטיפול הפנימייתי, פוגש הצוות יום-יום שעה-שעה את כל החלקים הזמינים לגליה. הטיפול סביב השעון מאפשר להדהד את כל הקולות שגליה מביעה בשתיקה, בהתנהגות ובדיבור. מכיוון שכל איש צוות מחזיק בתוכו את כל החלקים ומכיר את ביטוים, אפשר לעשות חיבורים, ניסיונות אינטגרציה קטנים, גם עבורנו וגם עבורה. אנחנו מנסים ביחד לתרגם את החיבורים למעשים ולהתנהלות היומיומית עם גליה. שומרים על שגרה, מדברים בענייניות, לא דוחקים לפינה, לא הולכים ראש בראש, רגישים לתחושות של מאבקי כוח ושליטה. ירון לא ידחף "ליצור קשר" עם גליה, והצוות יעזור לו למצוא את מקומו. אנו מודעים לפני המפלטת שגליה מדביקה לנו לפרקים, ולחוסר היכולת שלנו להוריד את המשקפיים הייחודיים שלה, דרכם היא רואה וחווה אותנו.

פיתוי, בהגדרתו, מניח אפשרות של בחירה. אפשר להתפתות ואפשר גם לא. בגילוי עריות אין לילדה בחירה. עם זאת, החוויה של הילדה היא של התפתות, הסכמה ואשמה

לשרוד את הכאב

"הילדה שקרנית. על כל דבר היא משקרת. אי אפשר להאמין לה לכולם". היא משקרת גם על דברים שברור שהיא משקרת, על דברים קטנים כמו אם יש לה שיעורים, אומרת שהתקלחה. לפעמים היא ממציאה כל מיני המצאות, למשל שאמא שלה בונה בית ומתכננת לקחת אותה מהפנימייה. איפה האמא הזאת בכלל עכשיו? רגע של ערעור, מזדהים עם הפנטזיה, הכמיהה מבעבעת בתוכנו. הצוות פונה לעובדת הסוציאלית: זה באמת? האמא אמרה לה? היא לוקחת אותה? העובדת הסוציאלית ואני מבקשות עוד דוגמאות, מתחברות לשקרנית, לממציאנית, ולגבול הלא ברור שבין דמיון ומציאות. אחת מבנות השירות מספרת שאתמול, בדרך לחוג, אמרה לה גליה: "את יודעת שאתמול בערב מתתי?" והסתכלה עליה בחצי חיוך כזה. צחוק של חיבה, מהול בחוסר אונים, מהול בפאניקה, עולה בקבוצה. העובדת הסוציאלית ואני

היחס האישי, הקשר הבטוח והעקבי ותשומת הלב למשימה זו. הפגיעות והחרדה תובעניות. הן מפעילות ומושכות את הילדים והצוות שמפחד ליפול ולהתרוסק לבור ללא תחתית, מושך אחורה. המשיכה כוחנית ומקוממת, חוויה של מלחמה. צריך להתגונן, לא להפסיד ולא להיכנע.

ובישיבת הצוות, כשייקח מישהו את הצד האחד של החבל, מייד יימשך הצד השני. ובמלחמה יש אויב, ויש כעס, יש פחד, ויש הרבה אבק. רואים חלקים וקשה לראות ילדה.

גליה, הילדה, תמשיך לגדול בפנימייה. והפגיעה, פנים רבות לה. הטיפול הפנימייתי יחזיק חלקים, יאחה קרעים, והמחזיקים את הרצף יהדהדו, ירגישו, יבינו ויחזירו לגליה בצורה ניתנת לעיכול את חווייתה.

גליה עדיין לא רוצה טיפול אישי. היא שומרת על מקומות בלתי נגועים, רק שלה. המסע ממשיך בפנים ובחוץ. מתגבשת צורה של אמא ושל בית בעיירה צפונית רחוקה. יש צוות קשוב ומסור. השדים קיימים, קיימים גם הארמונות עם הנסיכות. יש דרך ויש תקווה.

ואני, קשובה לרבדים השונים, מקשיבה לחברי הצוות, מנסה להקשיב לקולות הילדים דרכם ולקולם דרכי, על מנת להמשיך לתרום את חלקי בצוות טיפולי המתמסר, מזמין ומציע מגע אנושי מיטיב לתהליכים של ריפוי וגדילה של הילדים ושל כולנו.

כאן היה מכחול ואנו שניים

מציירים ציור בתוך צבעים שלא יוכלו לדהות

כאן הייתה טירה ונהר זורם בלי מים

עברתי רק כדי לראות

הטירה עמדה בראש הגבע

בתוכה נפלו הרבה מילים שאיש עוד לא אמר...

הפרחים שרקו מין מזמור מחמיא לטבע

היום הוא שיר מאוד מוכר

לא, אין טירה אל תביט עליה, היא איננה

אין מה לרוץ ככה, אין יותר שמיים

הגבירה כבר מתה

אין נהר בלי מים

עברתי רק כדי לראות

הקירות סדוקים, הכול קפא

ואתה יושב בראש זקוף וכבר מוכן לשלוט

קח את שתי ידיי וראה בשתי עיניך

היום הכול בוער פחות

(“עברתי רק כדי לראות”, אסתר שמיר)

את כאבה של גליה במפגש, מודעת לדילמה של גליה “להיות או לא להיות?” מודעת לתפקיד הגבולות, מסתכנת בכאב החבוי בהידוק הקשר ומזמינה את האם למפגשים משותפים בפנימייה. מפגשים מובנים ומתווכים. ומה יקרה השבוע? האם אמא תבוא? התקווה, השמחה, הסייט והשבר דרים בכפיפה אחת. גליה צועקת, צוחקת, מרביצה, בוכה, המדריך מנסה להרגיע, מתעלם, צועק, בוכה, וכשגליה מתחילה לדבר על קולות של אנשים שעומדים לחטוף אותה, ופוחדת ללכת לבית הספר, הצוות נבהל. “פסיכוטית”, “משתגעת”, “אנחנו לא יכולים לטפל בה יותר”, “אולי אשפוז?” זהו. אין כבר כוח, אני חושבת לעצמי. הקושי לשאת מקבל צורה של הדרה. גליה קורסת, מתנתקת מהחלקים הבלתי נסבלים בתוכה, ואנו חווים את הניכור והזרות מולה. האם יימצאו לנו הכלים להחזיק קרוב ולא לעזוב? היא אחרת, היא לא מובנת, היא מאבדת את הקשר עם המציאות. מה המציאות, אני שואלת. העובדת הסוציאלית ואני מתחברות לפחד מעולם מאכזב, פוגע, עוין ומנוכר ומכניסות את הפסיכיאטרית למעגל ההכלה הצוותי. גליה תיכנס לפסיכיאטרית, גליה תספר שם הכול, על האיש שעוקב, על הסייטים, על הקולות, כן, אפשר כמובן להרגיע עם כדור, אבל... בואו נחכה קצת, אל תדאגו, היא לא פסיכוטית, זה פשוט חלק מ... ככה זה נראה...

רוחות וארמונות, שדים ונסיכות

עברה כמעט שנה. גליה לובשת חולצות גדולות, גליה פוחדת ללכת לבית הספר, נדמה לה שעוקבים אחריה, פוחדת שיחטפו אותה. היא אוגרת בגדים מלוכלכים. היא לא רוצה להתקלח. יש לה חלומות רעים והיא כותבת שירים.

שירים על שדים ורוחות,

על צריך לצרוח ולברוח בכל הכוח,

על תינוק בוכה שזקוק לעזרה,

ועל כלבלב פצוע שאמו נעלמה,

על ילדות משוטטות,

על מבוגרים שפניהם זרות,

שירים על עולם של שדים ורוחות,

שחייב, פשוט חייב,

להפוך לארמון עם נסיכים ונסיכות.

ילדה קטנה עומדת על הבמה ושרה שירים שחיברה. כששומעים את השירים, בוכים, ובימוי, לא תמיד זוכרים. הצוות מתלבט עד כמה להמשיך ללוות את גליה לצופים, לבית הספר, לחוגים. עולה השאלה האם היא בחרדה? מתי תגדל? איך תתגבר? ואולי היא “מנצלת” את ההזדמנות ליחס אישי ותשומת לב? אנו דנים בחרדה, בהימנעות ובצורך להתגבר, ומנסים לחבר את

ראיון עם ד"ר דרור אורן עם צאת ספרו הורות יחידנית - לגדל ילד לבד הוצאת רסלינג, תל-אביב, 2018



צילה טנא

תוך כדי כך, עלו בי שאלות רבות כמו: במה ייחודית הורות זו? אילו אתגרים עומדים בפניה ובפני הילד? מה רצוי לעשות לגבי העדר האב? מה בדבר ההתמודדות עם התייחסויות בסביבה, ואיזה סיפור ייבחר לתיאור המבנה המשפחתי הייחודי ומתי? במקביל שמעתי מכמה מודרכים על דילמות של אימהות יחידניות שפגשו, והתעורר בי רצון לחקור את הנושא. אני חי פסיכולוגיה. מטפל, מדרך, מלמד וחוקר עצמאית. התחלתי להעמיק בנושא וגיליתי כמה מעט נכתב עליו בארץ ובעולם. קראתי דברים של ג'יין מאטס (Jane Mattes) שייסדה עמותה של אימהות יחידניות מבחירה בארצות הברית. בארץ יש את דורית סגל-אנגלצ'ין שכתבה בזמנו על משפחות הטרו-גי' ואימהות יחידניות מבחירה, ומעבר לכך מחקרים מצומצמים ומעטים. פניתי וקראתי פורומים, בלוגים, מאמרים ותכתובות בקבוצות במדיה ששיתפו אותי, והחלתי בבניית מערך מחקרי בכדי ללמוד ישירות מפי הורים על חווייתם כהורים יחידניים. המטרה שלי הייתה להגיע לאימהות ולאבות מכל שדרות הציבור ורחבי הארץ. פניתי דרך קבוצות, בפרסום ובשיטת חבר מביא חבר, ונסעתי לבאר שבע וירושלים, לתל אביב וברחבי הצפון. פגשתי יחידניים לילד או לילדה יחידים, לתאומים ולשלושה ילדים, מאלו שכעת בהריון, דרך הורים לילדים צעירים, למתבגרים והורים יחידניים לילדים בני שלושים. זו הייתה חוויה מרתקת ומעניינת. אצל חלק מהאימהות היחידניות פגשתי תחילה חשש להכניס אותי לעולמן ולשפתך. אני בהחלט מבין זאת, כפסיכולוג, גבר נשוי, האם אוכל להתבונן ולהבין? יש לזכור שכקבוצה, אנשים שבחרו ביחידנות, בחלקם עדיין קיים חשש מבחינת מידת הקבלה והלגיטימציה החברתית. אבל רוב מי שפניתי אליהם, פתחו בית ולב ושיתפו בכנות באתגרים, בלבטים ובחוויות החיים שלהם. הקשבתי, למדתי והסקתי מסקנות, תוך ניסיון לחבר תיאוריה ומעשה ולראות מה עשוי להטיב עם ההורות היחידנית, עבור האמא והאבא היחידניים וילדיהם.

מעניין לדעת מהו קהל היעד שאליז אתה מכוון בספרך וכיצד הנחה אותך גורם זה בכתיבת הספר?

קהל היעד לספר הוא מגוון. הספר מיועד בראש ובראשונה לכל ההורים היחידניים, אימהות ואבות בשלבי ההורות השונים, למי ששוקל או שוקלת יחידניות, לבני משפחותיהם ולחבריהם.

דרור אורן הוא פסיכולוג קליני ופסיכולוג חינוכי בכיר, מדרך מוסמך בשתי החטיבות. בעל תואר ד"ר לפילוסופיה. ניהל מכון טיפולי באוניברסיטת חיפה, פעיל בוועד האיגוד הישראלי לפסיכותרפיה, מלמד ומדרך אנשי מקצוע. מפרסם ומרצה בארץ ובעולם. מטפל ומדרך בקליניקה בכרמיאל.

דרור עוסק בהורות מזוויות שונות. כתב עם עמיתיו רפי ישי וג'י ישי על הורות חסומה וממומשת בהדרכה באוריינטציה פסיכואנליטית, ועל הורות בלתי אפשרית, ועם סמדר זהר כתב על מודל המרחב הפתוח לעבודה עם הורים עם הפרעות קשב ועוד. פיתח את נושא חשיבות ההבחנות בין סוגי סטינג שונים בעבודה טיפולית עם הורים (ליווי ויעוץ הורים, הדרכת הורים, התערבות במסגרת דיאדית ומשפחתית וטיפול בהורות), יצר ומלמד את מודל הטיפול הפסיכו-דינמי בהורות (Psychodynamic Parenthood Therapy) עבור הורים שחווים רגשות שליליים כלפי הילד או הילדה שלהם, או כלפי ההורות של עצמם, וכן פיתח טיפול ממוקד בהורות המבוסס על תפיסות דינמיות, משפחתיות ויחסי אובייקט. ספרו **הורות במחשבה שנייה - להיות הורה: רגשות, מחשבות ומעשים** ראה אור בהוצאת "פרדס" (2015) ונותן בסיס של תיאוריות, מודלים, שלבים ותיאורי מקרה בעבודה טיפולית עם הורים. לאחרונה, בניסיון לסייע למשפחות לעבד את תהליך ההתמודדות עם גירושם, פיתח יחד עם ערן הדומי את **מדברים גירושם - משחק חווייתי למשפחות בגירושם** (2018). משחק קלפים זה מעודד שיח בין הורה לילדיו ונועד גם לכל איש או אשת מקצוע שעובדים עם בני משפחות אחרי גירושין.

לפני שאני מתחילה בחלק המקצועי של הראיון אני סקרנית לדעת מהו מצבך המשפחתי האישי, והאם היו סיבות מיוחדות שבעטיין בחרת לחקור בשיטתיות כה רבה את נושא ההורות היחידנית ולכתוב ספר על אודותיו?

אני נשוי, אב לשלושה ילדים: הורה לבת בגיל 22, בן חייל בן 19 ובת בת 15. הנושא של היחידנות הגיע לפתחי דרך הקליניקה. פנתה אלי אישה ששמעה על המומחיות שלי בהורות ובעבודה טיפולית עם הורים. היא סיפרה שהיא מתחילה להתמודד עם שאלות, מחשבות וחששות סביב היותה אמא לבדה, והתחלתי ללוות אותה.

משני הורים וילדים, מה שאולי גורם לנו לשכוח עד כמה התפיסות הללו תלויות רוח זמן ותרבות: רק לפני דור או שניים גידלו ילדים בלינה משותפת בקיבוצים, על בסיס תפיסה שייכתן שעדיף שאנשי מקצוע יגדלו את הילדים. בתקופות אחרות מטפלות בכלל גידלו ילדים בתחילת חייהם. בחברה קדומה יותר, ילדים גדלו בשבת, וגם כיום, במשפחות מסורתיות מסוימות, לעיתים הדמות המגדלת המרכזית אינה בהכרח ההורים, אלא דודים או סבים. היום, לצד המשפחה המסורתית של שני הורים, ישנם יחידים מגדלים ילדים, הורים בני אותו מין, משפחות שיוצרות פרק נוסף בחייהן וילידים יש ריבוי דמויות הוריות.

גם הורים יחידניים העלו את הדילמה והחששות של האחריות, המשמעות וההשלכות של גידול ילד במצב של הורה יחיד, ממרכיב מידת הביטחון, דרך הממד הכלכלי ועד השפעה אפשרית של ההעדף. כל אלה עומדים מול הכמיהה האנושית כל כך והצורך לממש הורות. מצד אחר, אם חושבים על כך, אפשר לראות כל הורות כביטוי אגואיסטי של הבוגר שמדמיין את צאצאיו. לא הילד או הילדה בוחרים למי ייוולדו ובאיזה מקום וזמן. האידיאה של סביבה בטוחה, יציבה, אוהבת, מגוננת ורציפה, לעיתים תכופות אינה מתקיימת עקב נסיבות פוליטיות, כלכליות, אישיותיות או בריאותיות. התרבות והחברה משתנות, ואיתן מה מותר ומה אסור, מה נכון ומה רצוי. אנו כפסיכולוגים, פועלים בחברה נתונה, מנסים להבין את השפעותיה ולשפר את הבריאות והרווחה הנפשית של אנשים קודם כול מתוך הקיים.

אין ספק שריבוי המודלים המשפחתיים החדשים המתקיימים בימים אלה מנפץ תיאוריות פסיכולוגיות מוכרות ומיתוסים ישנים לגבי מקומן של הדמויות ההוריות הקלאסיות בבניית מסגרות הוריות סמכותיות וכמודלים להזדהות ולפיתוח זהות מגדרית אצל ילדים בתהליך התפתחותם. האם תוכל להתייחס לסוגיות אלה שעליהן למדת בתהליך החקירה הארוך שעברת בנושא?

זה אכן נושא מורכב ומתפתח. כמו שצינתי, אנו רגילים למודל של גידול ילד עם שני הורים. העדפה זו מדווחת גם על ידי מרבית היחידניים, שרובם העדיפו, לפחות בעיקרון, מודל דו הורי. אבל, האם המודלים להזדהות חייבים להיות אלה שאיתם הילד גדל או שלהם הוא נולד? מה לגבי סבתא, אמא וילדה שחולקות בית, והדמות הנוכחת היא הסבתא דווקא? בכל אחד מאיתנו יש הפנמות של דמויות גבריות ונשיות. מהתפיסה היונגיאנית דרך תפיסתם של מודלים פסיכואנליטיים טריאדיים כיום, אנו יוצאים מתוך תפיסה כי יש בנו הפנמות של שני המגדרים, שאותם נביא לתוך קשר. בפסיכולוגיה התפתחותית מזכירים את חשיבותן של דמויות אוהבות ואכפתיות כגורמי הגנה בצמיחת האישיות. דמות בוגרת אוהבת, יציבה, שעוזרת לילדים לגדול, היא הבסיס, כפי שגם

המשובים הראשונים שכבר קיבלתי היו של אנשים שהתרגשו לקרוא חוויות ומחשבות שאיתן הזדהו, רעיונות שהשאירו אותם מהורהרים, ותחושה שמועיל להם לקרוא בספר. זאת הייתה כוונתי כשהחלטתי להפוך את המחקר לספר. לכן בספר, לצד ניסיון להבין והגשת ידע, יש התייחסויות שרלוונטיות ישירות לדילמות של מי שחוה יחידנות. מעבר לכך, הספר כמובן מיועד לנשות ולאנשי טיפול ובריאות שנפגשים עם יחידניים, ולכל מי שמתעניין בשינויים חברתיים פסיכולוגיים ובמבני משפחה חדשים והשלכותיהם.

לכן גם בניתי אותו בצורה של שערים, שלכל אחד הדגשים שונים: להבחנה בין יחידני לחד הורי, דרכים להגיע ליחידנות ומשמעותן, רקע מחקרי, תוצאות המחקר שלי, פירוט של דילמות ואתגרים והצעות מעשיות ליחידניים ולסובבים אותם.

אתה מקפיד להגדיר את אוכלוסיית ההורים היחידניים כנבדלת מהמשפחה החד הורית המוכרת. האם תוכל להסביר את הצורך בהבחנה זאת?

קיים הבדל בין הורות יחידנית לחד הורית. הבחנה זו חשובה ואני פועל להרחיב את המודעות לכך, גם בציבור הרחב. "הורות יחידנית" היא מבנה משפחתי מיוחד, שבו אישה או גבר הופכים לאמא או לאבא, מלכתחילה לבדם, ללא שותף הורי. ההגדרה הכללית של "חד הורי" מתייחסת בבסיסה לכל הורה שמגדל לבד, כלומר קודם כול לגרושים ולגרושות. זו הגדרה שנחווה כפוגעת בהורים גרושים שטענו שמדובר בשניים שמגדלים בנפרד ולא לבדם. לכן משנת 2014 בהתייחסות של ביטוח לאומי, למשל, "חד הורות" הוחלפה בביטוי "הורה עצמאי". ההגדרה הכוללנית כוללת גירושים, אלמנות, פרודים ועגונות, ובתוכה הוכללו גם היחידניים. מבחינה מעשית, כלכלית, יש אולי טעם לצרפם יחד. אבל מבחינה פסיכולוגית, חברתית ויומיומית קיים הבדל מהותי בין מי שנכנס להורות כחלק ממודל דו הורי שהשתנה, כמו גרושה או אלמן, לבין מי שנכנס להורות לבדו, בעצמו, ללא שותף הורי מלא. לילדי הגרוש והאלמנה יש שתי משפחות, שתי דמויות הוריות ומורכבות אחרת. היחידני מתחיל עם משפחה אחת, ודמות אחת נוכחת. זהו מבנה משפחתי אחר, ייחודי, שונה. לכן חשובה ההבחנה. הורות יחידנית יוצרת מבנה משפחתי שונה וייחודי.

שאלות אתיות רבות עולות בהקשר של הורות יחידנית או כל הורות חדשה אחרת. אשמח אם תשתף את קוראני בכמה מן השאלות הללו ועד כמה הן מותנות סביבה או תרבות או בעלות אופי אוניברסלי רחב יותר?

אינני בטוח שהעניין הוא אתי כמו שהוא חברתי ותפיסתי. מבנים חדשים של משפחות מעלים שאלות מעניינות, חברתיות-סוציולוגיות ופילוסופיות. התרגלנו לחשוב שמשפחה מורכבת



במחקרי אורך כלשהם שנעשו או בראיונות שנערכו עמם בתקופה האחרונה?

יש מחקרים רבים על ילדים במשפחות חד מיניות. היו תקופות שהיה קשה לחקור את הנושא באופן אובייקטיבי, עקב הרגישות הפוליטית והחברתית. במחקרים בשנים האחרונות, לא מוצאים הבדלים, במדדי בריאות ופיתולוגיה, בין ילדים ממשפחות חד מיניות לבין ילדים ממודל דו הורי הטרוסקסואלי. לגבי ילדים להורים יחידניים אינני מכיר מחקרי אורך. בספר הבאתי לראשונה, למיטב ידיעתי, ראיונות עם ילדים בני עשרים-שלושים, שגדלו לאימהות יחידניות. רובם ציינו חוויה חיובית של מסירות והורות טובה שהייתה להם. הם דיווחו על קושי של האימהות להיות במה שלדעתם הם התפקידים המגדריים (מה שבעבר כונה Sex Roles), וציינו שלא היו רוצים להיות יחידניים בעצמם בגלל כובד האחריות והבדידות. אסייג שזהו איסוף נתונים ראשוני שצריך להרחיב במחקר בהמשך.

האם תוכל לפרט את הקשיים העיקריים שבהם נדרשת לסייע בתהליך היעוץ להורים יחידניים ולהדגים בפני קוראנו מקרה אחד שישפוך אור על התהליך הטיפולי-ייעוצי?

אחת האימהות היחידניות ביעוץ סיפרה למשל על הקשיים שיש לה בקביעת החוקים והגבולות בחלוקת התפקידים בינה לבין הוריה. יחידניים רבים נעזרים בהוריהם, שלוקחים חלק משמעותי בעזרה בגידול הילדים. לעיתים המגורים סמוכים, ולצד העזרה המשמעותית בחיי היומיום, עולות ביתר שאת שאלות כמו מי מציב את הכללים ועד כמה ההורים של היחידניים פועלים בתיאום ובקו אחד עם ההורה עצמו. הדילמה הזו מוכרת גם בהורים ממודל הדו הורי, אלא שאצל יחידניים התלות והמעורבות הם בדרך כלל במידה רבה יותר. יחידנית אחרת הביאה את הקושי שלה להיות בכל העמדות ההוריות בו-זמנית. היא המכילה, הקשובה והמנחמת, ובו בזמן, לעיתים עליה לתסכל ולחנך באופן שעלול ליצור מרחק. לפעמים הילד הכועס בגיל הגן מתרחק ממנה בתסכול, אבל אין לו בתוך הבית דמות נוספת להישען עליה ולהיות איתה באותם מקרים. אב יחידני שאימץ את ילדיו היה בדילמה עד כמה ומתי להסביר לילד כיצד בנה את המשפחה. גנת סיפרה לו שהילד שנשאל היכן אמו, אמר שהיא נפטרה. הפתעתו הייתה גדולה כי חשב שהילד יודע שאומץ, אבל צריך לזכור כי בגילאים מסוימים קל יותר להיאחז בתשובה קונקרטי יותר, והילד בחר לתת תשובה "פשוטה יותר". יחידניים רבים מרגישים גם כי יש להם פחות כוח בעמידתם מול המערכות. תחושה של חולשה מסוימת בהיותם הורה אחד ולא שניים, ולכן לא אחת הם בוחרים להיות פרואקטיביים ויוזמים קשר עם הדמויות החינוכיות.

משתמע מתיאוריות יחסי האובייקט שהדגישו את ההתקשרות יחידניים וילדיהם עסוקים בשאלה של הדמות הנעדרת מהמין השני. האם סב או סבתא, אח או אחות יהוו מעין תחליף עבור הילד או הילדה? נראה שהדברים תלויים מאוד בהתקשרויות נוספות שיש ליחידני, וכמו שצינתי בספר, במידת הפתיחות של ההורה להכנסת דמויות משמעותיות לחיי ילדיו, מעבר לדמות זוגית אפשרית. בכל מקרה אני מניח שעם הזמן ניתן יהיה גם לחקור יותר את השפעת ההעדר על ייצוגים והזדהויות אצל הילדים לאורך זמן.

רבים תוהים לגבי גורמים אישיתיים או מגדריים העומדים מאחורי הבחירה בהורות יחידנית. האם תוכל להאיר את עינינו בנושא זה?

אחד הנושאים שבדקתי היה האם יש קשר בין הבחירה ביחידנות לבין היסטוריה משפחתית, קשרים בילדות ובבגרות, סגנונות התקשרות ועוד. היחידניים שפגשתי באו ממשפחות מכל הגדלים, מכל סדרי הלידה הקיימים ומכל סוגי המשפחות. התמקדתי בחוויה ההורית, לא במאפייני אישיות ספציפיים, אבל מתוך ראיונות העומק מצאתי חלוקה כללית לשלוש קבוצות: (א) נשים וגברים שהיו בקשרים משמעותיים, שכללו חיים משותפים לאורך שנים וגם דיווחו על קשרים חיוביים עם משפחות המוצא. אלו רצו בזוגיות, וכיוון שלא היו פרטנרים אפשריים או רציניים בתקופה שבה בשלו להורות, לקראת נקודת הגיל הקריטית פנו ליחידנות; (ב) יחידניים שהיו להם קשרים פחות ממושכים, דיווחו על ילדות מורכבת ויחסים לא קלים עם הורה אחד או עם שניהם; (ג) קבוצה קטנה יחסית של אימהות (המדגם שלי כלל ברובו אימהות, לכן ייתכן שמאפיין גם אבות) שסיפרו שתמיד חשבו שיהיו רווקות, ואז גילו שהן יכולות להיות אימהות יחידניות בזכות הטכנולוגיה והעזרה והקבלה מצד החברה.

כשבדקתי סוגי התקשרות גיליתי כי ל-50% הייתה התקשרות בטוחה, ל-32% התקשרות חרדה-נמנעת, המכונה גם התקשרות לא מאורגנת, ל-9% סגנון התקשרות חרדה, ול-9% סגנון התקשרות נמנעת. יחסית בהתאמה רבה, אלו בקבוצה א' נטו יותר להיות בעלי התקשרות בטוחה, מקבוצה ב' נטו בעיקר להיות בעלי סגנון התקשרות לא מאורגנת, ומקבוצה ג' נטו בעיקר לסגנון התקשרות חרדה או נמנעת. בדיווח העצמי עלה גם כי חלק מהמשתתפים מהמדגם העידו על עצמם שהם מעדיפים לקבל החלטות עצמאיות ולא תמיד קל להם להתפשר. אבל נושא זה מצריך מחקרים רחבים יותר באוכלוסיות גדולות.

נוכח ריבוי המשפחות החדשות שאותן אתה מתאר בספרך, אחת השאלות המסקרנות ביותר בעיניי היא מה הן ההשלכות הפסיכולוגיות על הילדים במשפחות אלה. האם תוכל לשתף אותנו

אבות יחידניים מתמודדים עם דילמות דומות לאלו של אימהות יחידניות, מבחינת האחריות, הדאגות לעתיד, שאלה של צירוף דמויות מגדלות, עומס החיים היומיומי וכדומה. הבדל שראיתי, ואני מסייג שמדובר במספרים קטנים ודרוש מחקר נוסף, הוא שנראה שאימהות יחידניות פנו יותר להיעזר בקבוצות השתייכות ובקהילות תומכות, ונראה שאבות יחידניים הסתמכו יותר על דמויות מקצועיות כמו מטפלות ועזרה של הוריהם. מעבר לכך, ילדיהם הגדולים של האבות היחידניים בארץ הם מתבגרים, ואולי עוד עשור או שניים ניתן יהיה לבדוק את הדברים יותר לעומקם.

אודה לך אם תוכל לתמצת בפני קוראינו את הפרק המעניין בספרך (ע' 255) המציג את "המחקר על החוויה ההורית היחידנית ותוצאותיו".

היחידניים במדגם שבדקתי דיווחו באופן כללי על חוויות הורות חיוביות. הם דיווחו על שביעות רצון, הצלחה בהורות ותחושות של אושר, ביטחון ונחת במידה בינונית עד גבוהה מאוד. הם מדווחים על הורות מספקת, מרביתם שמחים בהחלטתם ורואים עצמם נהנים מחוויית הורות מלאה, למרות העומס הרגשי, האחריות ותחושת הבדידות הנלווים להורות. חלקם, שיש להם ילד או ילדה יחידנים, הביעו צער שלא תכננו מראש משפחה של יותר מילד אחד. כאשר נשאלו אם היו מחליפים, אם היו יכולים, את היחידנות במודל דו הורי, ענו מחציתם שהיו מעדיפים ומחציתם שהיו נשארים במודל הנוכחי. בראיונות, מרביתם ציינו שההעדפה הראשונית הייתה למודל דו הורי, ולא לגדל ילד לבד. אבל מהשאלונים שמולאו טרם הראיון, עלה שמחציתם היו נשארים במודל היחידני. האם זו התרגלות? האם הצורך לומר שעדיף המודל הדו הורי מושפע רצייה חברתית? שאלה. יחידניים מגיעים מכל שדרות הציבור, מבחינת רמות סוציו-אקונומיות, אמונות ועוד. הם באים ממשפחות קטנות וגדולות ומכל סדרי הלידה האפשריים. מרביתם נעזרים בהורים, חלקם באחים ובאחיות ובחברים, ורובם גם באנשי מקצוע. מעל שליש מאלו שפגשתי, אימהות ואבות, עברו לגור לצד הוריהם לתקופה של עד שלוש שנים בתחילת ההורות, ונעזרו בהם. רובם דיווחו על קשר חיובי עם ילדיהם, למרות קשיי גידולם, וראו בילדים יכולת התמודדות ותפקוד. יש לזכור שהמסקנות מבוססות על שילוב של המדגם ביחד עם ניתוח תוכן של תקשורת חברתית במדיות השונות. ההתייחסות במדגם היא להורים לילדים בגילאים שונים, והמחקר התמקד בהתמודדות, באתגרים ובדילמות של הורה בהורות היחידנית.

לסיום, חשוב לי להביע את התפעלותי מרחב היריעה של ספרך וכן התרומה הפסיכולוגית והסוציולוגית המשמעותית שלו, הודות לעיסוק בנושא שנעשה יותר ויותר מוכר ונוכח בחברתנו, אך לא זכה עד כה, לעניית דעתי, לעבודת חקר כה מעמיקה ומתוך עמדה כל כך אמפתית ובלתי שיפוטית.

ספר, בבקשה, עד כמה חשובים הורים יחידניים לביקורת מן הסביבה הקרובה והרחוקה, ומה הן ההשלכות של ביקורת כזאת על תפקודם ועל תפקוד ילדיהם?

החשש מפני ביקורת סביבתית הוא משהו שיחידניים רבים דיווחו עליו, לצד הפתעה שבפועל לרוב הרגישו קבלה. יחידניים אחדים סיפרו שחששו שהורים אחרים יראו בבחירתם להביא ילדים במשפחה יחידנית מעין אגואיזם, כאילו כיצד בחרו מראש להביא ילדים למשפחה חסרה. כיוון שישנם מקומות שאימהות, בעיקר בשנים הראשונות, יותר נוכחות בתקשורת עם מערכת החינוך, העניין בולט יותר כאשר ההורה היחיד הוא אבא. ישנם מקרים שבהם הסביבה מניחה שההורה גרוש וכך הדבר נתפס עד אשר, דרך אירועי יום המשפחה או מתוך אמירה של הילד או ההורה מתברר לסביבה שהמשפחה היא יחידנית ולא משפחה גרושה.

נראה שתופעת ההורות היחידנית, כפי שהכרנו אותה בארץ, נפוצה הרבה יותר בין נשים-אימהות ופחות בין גברים-אבות. עד כמה היגד זה עדיין נכון, האם אפשר להצביע על שינוי שחל בשנים האחרונות, ואם כן - מהו הרקע לשינוי ועד כמה שונה הורות יחידנית של אבות מזאת של אימהות, אם בכלל?

אכן, כיום יש הרבה יותר נשים יחידניות מגברים יחידניים. ראשית אציין שהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מנתה את "האימהות הרווקות", וייתכן שבעתיד תנסה למנות גם "אבות רווקים". שנית, עם הופעת נושא ההפריה המלאכותית ובנקי הזרע, לפני מעל שלושה עשורים, התאפשרה אימהות יחידנית בצורה פשוטה יותר. התהליך של אבהות יחידנית הוא מורכב, קשה ויקר מאוד. גבר שרוצה להיות לאבא, צריך להיעזר הן בתרומת ביצית והן בפונדקאות, וכרגע אינו יכול לעשות זאת בישראל. גברים נכנסו לאבהות יחידנית לפני פחות משני עשורים, תחילה באימוץ בארצות מערביות שבהן חיו כאזרחים, ולאחרונה גם דרך סוכנויות המארגנות את כל התהליך של השגת תרומת ביצית, מעבדה להפריה ופונדקאית, כל פעם במדינה אחרת. זה המסלול של זוגות הומוסקסואליים שעושים זאת בשניים, ובשנים האחרונות גם גברים חד מיניים וגם גברים הטרוסקסואליים נהיים כך לאבות יחידניים. לא מדובר במספרים דומים לאלו של אלפי הנשים שנהיו לאימהות יחידניות, אלא כנראה בעשרות מדי שנה. עבור גבר העניין מורכב יותר גם מבחינת שאלת הקבלה החברתית וגם מבחינה מעשית. נראה כי בחברה שלנו, עדיין, המחשבה שגבר רוצה להיות להורה, גם ללא אישה לצידו, אינה נתפסת באותה פשטות כפי שתיתפס כלפי אישה שרוצה להיות אמא בלי גבר לצידה. ייתכן מאוד שבמקביל לתהליכים חברתיים המקבלים שונות ודרכי מימוש שונות, תפיסות אלו ישתנו בהדרגה.



דברים לזכרה של דליה זיפשטיין 08.11.2018 - 09.01.1948

דליה חברתי הלכה מאיתנו לאחר מאבק ממושך ואמיץ במחלת הסרטן. היא יכלה למחלה האכזרית בהתפרצותה הראשונה, אך נכנעה לה בשנים האחרונות לאחר שחזרה לכרסם בגופה. החברות שלנו "הולכת" לאחור שנים רבות, אל תחילת עבודתנו בשירות הפסיכולוגי-חינוכי של עיריית תל-אביב-יפו, אך החיבור המיוחד שהיה ביננו כאילו החל כמה דורות קודם לכן, בגלל הסיפור הדומה של משפחות המוצא שלנו והמנטליות המשותפת שהפכה אותנו למעין "אחיות" - כל כך שונות, ועם זאת, כל כך דומות, ובשל כך כאילו משלימות זו את זו בצורה הנכונה ביותר. הערכנו האחת בשנייה את השונה, לא תמיד היינו מודעות בזמן אמת לדומה, והשיחות בינינו קלחו תמיד ויצרו עניין משותף.

דליה התחילה את מסעה המקצועי כפסיכולוגית מן השורה בתחנת "יפו", המשיכה לתפקיד האהוב עליה - ניהול המועדונים הטיפוליים של שפ"ח תל-אביב-יפו, על שמו של אבשלום סמיט, ומשם - לתפקיד מורכב אך בעל משמעות גדולה בחייה כמנהלת הפנימיות של עיריית תל-אביב/יפו בעקבות מיקה כץ. לא במקרה היו הדמויות הללו שאותן דליה החליפה מיוחדות במינן עם שילוב נפלא של נתינה, אהבה ואכפתיות. רק בשנים האחרונות קיבלה דליה על עצמה ניהול קצת יותר "ממוסד" של התחנה הפסיכולוגית בהדר יוסף, ונראה כי מצאה מרגוע בחיק צוות התחנה שהוקיר וכיבד את סגנון הניהול הכל כך אישי שלה.

בכל תפקידיה הותירה דליה את חותמה לאו דווקא בדרך סמכותית או על ידי הפגנת כוח או שליטה, אלא בדרכה המאוד חמה ומכילה, אכפתית ומקרבת, ועל זה אהבו אותה עמיתה ועובדיה כאחד. היררכיה, תחרותיות וראייה מעמדית לא עניינו אותה, והיא חברה למנהלים, למזכירות ולעובדי משק כאחד - כולם היו שווים בעיניה. המחלה פלשה לגופה של דליה אך לא לחייה. אדם זר לא היה מנחש כלל שהיא חולה, גם בשנים הקשות ביותר. אהבת החיים שלה, היכולת ליהנות מכל חוויה קטנה כגדולה, העניין בתרבות ובאומנות, בנסיעות לחו"ל, במפגשי חברות וחברים ובבילוי בחיק המשפחה הקטנה והחמה שלה מילאו אותה לגמרי. אם להודות על האמת - אינני זוכרת כמעט את דליה ממורמרת או עצובה לאורך שנים ארוכות של עבודה משותפת, וזאת אף על פי שהחיים לא הקלו עמה כלל.

דליה יקירה, נוחי בשלום על משכבך וזכרך יישאר איתנו תמיד

באהבה ובהוקרה
חברתך
צילה טנא

פרופסור דנה מרגלית פסיכולוגית רפואית ושיקומית, ממייסדי הפסיכולוגיה השיקומית בארץ, שעל כך הוענק לה פרס מפעל חיים

בעריכת נחמה רפאלי



לתיאוריות שונות בתחום ההתמודדות עם פגיעה ואובדן, שבהם כללה התייחסות לתמות המשותפות החוזרות אצל אנשים שחוו אובדן ואבל. התייחסות זו מהווה מעין "פרוטוקול-על" שמסייע לפסיכולוג בהתמודדות היומיומית עם הבעיות הנפשיות שעולות אצל מטופליו במהלך הטיפול. חשיבה זו נוסחה בכמה מאמרים שכתבה או שהייתה שותפה בכתיבתם. ראוי במיוחד לציון הפרק שנכתב בספר "נכות נפשית" בעריכת פרופסור אבי בלייך ופרופסור זהבה סולומון. פרק זה נכתב על ידי הצוות הפסיכולוגי שבראשותה ומהווה עד היום פרק חובה במחלקות הלימוד באוניברסיטאות ובמכללות, במגמות ללימוד פסיכולוגיה שיקומית. פרופסור מרגלית מעורבת במחקרים מדעיים שונים המתקיימים במרכז השיקום ובמרכז הרפואי ע"ש שיבא. רוב המחקר עוסק בשיקום נפשי, ותכניו משיקים בין המחקר הפסיכולוגי לבין זה הרפואי. מספר מחקרים שהובילה עסקו בנושאים מרכזיים בתחומי הפסיכולוגיה השיקומית ומהווים כלי לשימוש מעשי בקרב הצוותים המטפלים. מחקרה עוסק בעיקר בתחומים של התמודדות עם פגיעה גופנית, ובאופן ספציפי קטיעת איבר, חקר התגובה הנפשית לכאב והטיפול בו, טראומה נפשית בעקבות פציעה, מאפיינים קוגניטיביים במחלת הסוכרת, היענות לטיפול אצל חולים במחלות כרוניות, מצב הנפשי של נשים הנמצאות בהריון בסיכון ובתהליכי הפרייה חוץ גופית. בשנים האחרונות שוקדת פרופסור מרגלית על קידום עבודות בנושא שילוב קנאביס רפואי בהפרעות כאב ומחלות שונות כמו טרשת נפוצה ופרקינסון, שילוב טכנולוגיות של "מציאות מדומה" בהתמודדות עם

בחרנו להציג בפנית הפרופיל את הפסיכולוגית פרופסור דנה מרגלית שקיבלה את פרס מפעל החיים על פועלה בתחום השיקום הפסיכולוגי על ידי הוועדה המקצועית השיקומית. להלן דברי הברכה והנמקות הוועדה כפי שנאמרו על ידי יו"ר ועדת הפרס הפסיכולוגית יהודית רוכברג.

פרופסור דנה מרגלית היא פסיכולוגית שיקומית ורפואית העומדת בראש המערך הפסיכולוגי שיקומי והפסיכולוגי הרפואי במרכז הרפואי על שם שיבא בתל השומר, וראש המסלול ללימודי פסיכולוגיה שיקומית באוניברסיטת אריאל שבשומרון. מספר אנשים חברו יחד כדי להמליץ עליה לקבלת פרס על מפעל חיים. מתוך דבריהם:

פרופסור מרגלית הינה אישיות יוצאת דופן מבחינת תרומתה לפיתוח תחום הפסיכולוגיה השיקומית בישראל. המערך הפסיכולוגי שהיא עומדת בראשו כולל כיום יותר מ-30 פסיכולוגים מומחים ומדריכים בחלקי משרות, כ-50 פסיכולוגים מתמחים וכ-30 סטודנטים לפסיכולוגיה. פרופסור מרגלית היא העומדת מאחורי הקמת מערך זה, הגדול מסוגו בארץ, ופיתוחו אל מול התהליכים שעברה המערכת הרפואית בכללותה, הצרכים הגוברים שנוצרו במהלך השנים והאילוצים התקציביים המחמירים של משרד הבריאות. למרכז הרפואי בתל השומר הגיעה כפסיכולוגית מתמחה בשנת 1975. השכלתה הבסיסית היא בתחום הפסיכולוגיה הקלינית, אך היא בחרה לפעול בתחום הפסיכולוגיה השיקומית בעקבות מלחמת יום כיפור וריבוי הפצועים המאושפזים בעקבותיה. אין ספק כי הקמתו, הרחבתו וביסוסו של מערך ראשון מסוג זה בישראל מהווה אבן דרך בהתפתחות הפסיכולוגיה בהקשר השיקומי, בוודאי בארץ ואולי בעולם המערבי כולו. תרומתה זו של פרופסור מרגלית בתחום הפסיכולוגיה השיקומית בפרט והשיקום בכלל, מהווה גם אבן דרך בממשק שנוצר בין האקדמיה לעולם המעשה.

פרופסור מרגלית סיימה את לימודי הדוקטורט בשנת 2001, קיבלה תואר Ph.D מאוניברסיטת בר-אילן על עבודה שעסקה בטיפולים כימותרפיים אצל נשים שחלו בסרטן השד. את פעילותה האקדמית והחינוכית החלה באוניברסיטת בר-אילן והמשיכה במכללה האקדמית תל אביב-יפו. לבסוף מצאה את מקומה כראש המגמה לתואר שני בפסיכולוגיה שיקומית באוניברסיטת אריאל שבשומרון.

פרופסור מרגלית גיבשה במהלך השנים מודלים טיפוליים שמתייחסים

נחמה רפאלי, חברת מערכת פסיכוארטואליה, פסיכולוגית שיקומית ורפואית מומחית ומדריכה שיקומית. המלצות על פסיכולוגים מעניינים או בעלי תפקיד מעניין אפשר להעביר במייל לנחמה רפאלי nechamaraph@gmail.com



אביב והשלמתי תואר ראשון באוניברסיטת קולומביה בניו יורק. בשובי השתלבתי במגמה הקלינית לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל-אביב. את לימודי הדוקטורט עשיתי באוניברסיטת בר-אילן.

מה היה נושא עבודת הדוקטורט שלך, והאם יש לו קשר אישי ומה היו מסקנות המחקר?

נושא המחקר עסק בטיפולים הכימותרפיים שקיבלו נשים שלקו בסרטן השד. אמי לקתה במחלה זו ונפטרה בבית החולים איכילוב ב-1983. מותה קדם לתחילת המחקר שלי.

המסקנות מעבודת הדוקטורט שלי היו שכאשר מדובר בטיפולים כואבים וקשים לא זו בלבד שאין הסתגלות למצב זה אלא מתקיימת רגישות יתר למול הטיפולים המתמשכים (סנסיטיזציה).

מה הוביל למעבר שלך מפסיכולוגיה קלינית לפסיכולוגיה שיקומית?

כפי שציינתי, אחד המניעים המרכזיים לבחירת המקצועיות שלי נבע מעניין ורגישות לסבל האנושי. מניע זה, והרצון להתמודד עמו, דרבן אותי לבחור בסופו של דבר בפסיכולוגיה השיקומית, וזאת נוכח נחשול של חיילים פגועים, פצועים ועם נכויות שהגיעו משדות הקרב של מלחמת יום הכיפורים אל מחלקות המרכז הרפואי בתל השומר. בסימום של מלחמת יום הכיפורים ב-1974 כבר הייתי בעיצומה של התמחות קלינית בבית החולים אברבנאל בבת ים, ומשמעמדי על היקף הפגיעות בלוחמים העתקתי את פעילותי מהתחום הקליני באברבנאל לתחום הקליני-שיקומי בבית החולים שיבא, שהיה ונשאר המרכז הגדול לטיפול בפצועי צה"ל ובנפגעי.

תארי את התפתחות הטיפול הפסיכולוגי השיקומי בשיבא והטמעתו.

בתחילת דרכי כפסיכולוגית שיקומית, היה בבית החולים שיבא רק פסיכולוג שיקומי אחד, ד"ר שמואל גור ז"ל. הוא שילב אותי במחלקה לשיקום אורתופדי בהנהלת הד"ר טולי שטיינבך. את מרכז השיקום כולו ניהל הפרופסור רפי רוזין. רק ב-1977 נפתחה המגמה השיקומית באוניברסיטת בר-אילן, ואז החלו להגיע לשיבא פרקטיקנטים להשתלמות. במקביל התרחבה הפעילות גם למרפאות השיקום, שנועדו למעקב ולטיפול במאושפזים ששחררו לבתיהם. כך החל לגדול הביקוש לפסיכולוגים שיקומיים גם באגף הגריאטרי והאגף האונקולוגי של בית החולים.

התמיכה בהטמעת הפסיכולוגיה השיקומית נבעה מהגברת המודעות של הצוותים הרפואיים לתרומתה המיטיבה לחולים. לאורך השנים גבר והלך הביקוש לפסיכולוגים אלה. תהליך ההטמעה לא היה קל, כיוון שהמערכת לא השכילה להעמיד תקנים במספר ראוי להרחבת הטיפולים, למרות ההכרה בנחיצות הפסיכולוגיה השיקומית.

כיום מונה המערך השיקומי-רפואי במרכז הרפואי על שם שיבא כ-35 פסיכולוגים מומחים-מדריכים וכ-50 מתמחים, וזאת נוסף לכ-30 סטודנטים העוברים אצלנו הכשרה מדי שנה.

פוסט טראומה ונכות, מדעי המוח ושילוב תוכנות ממוחשבות בטיפול בנפגעים.

פרופסור דנה מרגלית שותפה מרכזית לפעילות ציבורית-מקצועית: הייתה חברה וראש הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה שיקומית, מינוי של שר הבריאות במועצת הפסיכולוגים, מובילה בשינוי חוק הפסיכולוגים (שינוי סעיף 9 ב'), חברה בוועדה המדעית של האגודה לרפואה פיזיקאלית ושיקום בישראל, חברה בוועדת שיקום בשעת חירום באגף לשעת חירום של משרד הבריאות, וחברה במועצה הלאומית לשיקום מטעם משרד הבריאות.

במרוצת השנים העמידה פרופסור מרגלית תלמידים ותלמידי תלמידים רבים הממשיכים בדרכה. אנו כקולגות וכתלמידיה יודעים כי זכינו ב"מנטורית" בעלת יכולת "לגדל ולהצמיח" את דור העתיד, דור המכיר בחשיבות התחום וחדור רצון להמשיך בדרך זאת, ומבקש עשייה משמעותית בצמתים מרכזיים בשדה השיקומי. בעבודתה ובפועלה היא מהווה עבורנו דוגמה חיה. כדברי אלברט איינשטיין: "הדרך הנכונה לחנך בני אדם היא להיות להם לדוגמה".

מערכת פסיכואקטואליה מברכת את פרופסור דנה מרגלית עם קבלת פרס מפעל חיים של החטיבה השיקומית

לאחר דברי ההקדמה המרגשים והראויים של יו"ר ועדת הפרס יהודית רוכברג, נפנה כעת להעמיק את ההיכרות עם פרופסור דנה מרגלית.

אתחיל מלבקש ממך לשתף אותנו בחוויותיך את קבלת הפרס.

כמי שהתחילה לעסוק בפסיכולוגיה שיקומית עוד טרם הקמת המגמה השיקומית הראשונה באוניברסיטת בר-אילן, אני נהנית לראות שכיום הפסיכולוגיה השיקומית נוכחת בכל מקום, שיש מודעות לחשיבותה ותרומתה, ויש פסיכולוגים שיקומיים לתפארת מדינת ישראל. הפרס מהווה עבורי מעין סגירת מעגל. התרגשתי מאוד מאוד בטקס מהמפגש עם תלמידים, התרגשתי מהערכה לעבודה ולהשקעה ומאווירת הפרגון הבלתי רגילה.

וכעת נחזור להתחלה. ספרי על הרקע האישי שלך ומה היה הבסיס לבחירתך ללמוד פסיכולוגיה.

גדלתי בתל אביב, למדתי בבית הספר בלפור וקיבלתי את תעודת הבגרות בתיכון עירוני ה'. מורתי לביולוגיה, הגב' אורה שפרלינג, היא זו שעוררה בי עניין ברפואה ובנושאים של עזרה ותמיכה אנושית, ולכן גם התנדבתי לפעילות במגן דוד אדום. אחד המניעים המרכזיים לבחירות המקצועיות שלי אז ובהמשך, הם עניין ורגישות לסבל האנושי, ובסופו של דבר נכבשתי בקסמה של הפסיכולוגיה.

נשאבתי לאסכולה של זיגמונד פרויד - מגמה שהייתה בזמן מסתורית ואופנתית באותן השנים. התחלתי את לימודי באוניברסיטת תל-

רבות. הם באים ללמוד את פועלינו ואת שיטות הטיפול המקצועיות שלנו.

ספרי קצת על הכשרת מטפלי העתיד בשטח ובאקדמיה.

העמדת תלמידים היא ערך מקצועי, יהודי וייעודי מובהק. עמדתנו על כך במרכז הרפואי שיבא ובארבעת המוסדות האקדמיים שבהם הייתי בסגל ההוראה - המכללה האקדמית תל אביב-יפו, ואוניברסיטאות תל-אביב ובר-אילן, ובמיוחד אוניברסיטת אריאל, שבה הייתי ממייסדי המגמה לפסיכולוגיה שיקומית. המפגש עם צעירים המוצאים עניין מקצועי בעבודתם הפסיכולוגית מילא את ליבי במשך שנים, ולא חדל.



מהן פעילויות הפנאי שלך?

אני חובבת סרטים, אוהבת לטייל בשבילי הארץ וכותבת למגירה.

שתפי אותנו במוטו שגיבשת עם השנים.

אין אנשים רעים, יש אנשים שרע להם. אנחנו צריכים לשים את האגו שלנו בצד ולפגוש את האדם במקום הרגשי שבו הוא נמצא. לעולם לא לאבד תקווה, משום שלא ניתן לדעת לאיזה הישגים יגיע מטופל גם אם פגוע קשה. ראיתי בשדה השיקומי מטופלים רבים שהגיעו להצלחות והישגים שלא ייאמנו.

כיצד את רואה את הפסיכולוגיה השיקומית בעתיד ומקומה בחברה?

להערכתי המאה ה-21 תתאפיין בטיפולים פורצי דרך בתחום פגיעות הראש בעקבות מחקרים חדשניים והתפתחויות בתחום זה. עקב כך יהיה לפסיכולוגיה השיקומית מקום הולך וגדל לפעילות מיטיבה. אני מצפה גם לשימוש גובר והולך בטכנולוגיות מתקדמות כמציאות מדומה, ושיקום מרחוק במצבים נפשיים שונים כמו דיכאון ופוסט טראומה אצל אנשים שאינם יכולים להגיע למרכזי הטיפול בשל מגבלות גופניות. הארכת תוחלת החיים תגדיל את הביקוש לפסיכולוגים שיקומיים מיומנים בתחום הפסיכוגריאטריה, וההתקדמות הטכנולוגית תשפיע באופן מהותי על צמצום תפיסת הנכות והמוגבלות של אנשים רבים, וכמובן על הליווי הפסיכולוגי שניתן להם. אני מקווה ליותר פתיחות וקבלה של מגבלות התפתחותיות כפיגור ואוטיזם ושילוב של אנשים עם מגבלות בקהילה ובחברה, כל זאת בעזרה ובהובלה של הפסיכולוגים השיקומיים. כפי שניתן לראות האתגרים בכל אחד מהתחומים הם רבים, אך זו דרכה של הפסיכולוגיה השיקומית, שאינה מצטמצמת, אלא חובקת עולם, מביטה ממעוף הציפור ומאפשרת להתבונן בעבר ולשאוף לעתיד טוב יותר עבור כולנו.

מהם הקווים המנחים של המודלים הטיפוליים שעסקת בפיתוחם?

בעקבות היכרותי עם עבודת הפסיכולוג בבית החולים ואילוץ מערכת הבריאות, נוצר צורך לגבש תוכניות טיפול קצרות מועד, לעיתים אפילו התערבויות של פגישה אחת בלבד, ולהיערך למצבים של חוסר ודאות באשר למשך הטיפול. מאחר שחלק מהמטופלים לא הכירו את הטיפול הפסיכולוגי, נדרש היה לכלול בתוכניות הטיפול מרכיבים של פסיכואדיוקציה, להתמקד ב"כאן ועכשיו", לא להירתע מפני "חיזור" אקטיבי אחרי המטופלים תוך שימת דגש על אקטיביות של המטופל ועל הקשר האיתן בין גוף לנפש. הטיפול בתוך המחלקות אתגר את הסטינג הפסיכולוגי הקלאסי: לעיתים היה צורך לטפל ליד מיטת המטופל, בחדרו, לעיתים בפרקי זמן קצרים מהמקובל ובגמישות רבה המותאמת למצבו הנפשי והרפואי. מושגים אלה, אף שנראים היום בסיסיים ומובנים מאליהם, היו חדשים בעת ההיא והיה צורך לגשר בין התיאוריות של הטיפול לבין שפת המעשה.

לאורך השנים נטלת חלק במחקרים רבים ומגוונים, ותקצר היריעה מלצייןם. שתפי אותנו במחקר שקרוב במיוחד לליבך.

אביא דוגמא אחת: חקרת, למשל, את ההישגים הלימודיים ואת ההשתלבות החברתית של ילדים שנולדו עם חסר של גפה או יותר. התוצאות העידו כי ילדים אלה הם בעלי הישגים גבוהים ביותר בלימודים ומקובלים מאוד חברתית, כפי שדורגו במבחנים סוציומטריים. לממצאים אלה חשיבות עצומה כשפוגשים בהורים צעירים לילדים שנולדו עם חוסרים שכאלה. באפשרותנו לעודדם באשר לעתיד הצפוי לילדיהם, וכל זאת בהסתמך על עדות מחקרית.

מעבר לעבודתך המקצועית היית ואת עדיין מעורבת בפעילות ציבורית. ספרי לנו על נקודת ציון חשובה מבחינתך בתחום.

הייתי בין מובילי המאבק לשינוי סעיף 9 ב' בחוק הפסיכולוגים. אם הסעיף לא היה משתנה, או אם היה עובר כפי שהוצע, הסעיף היה עלול להפוך את הפעילות של הפסיכולוגים השיקומיים, הרפואיים, ההתפתחותיים והחינוכיים לבלתי חוקית. ראינו ברכה במאבקנו ואני גאה על חלקי בכך.

האם יש הבדלים בין הפעילות הפסיכולוגית השיקומית בארץ לבין זו הקיימת בחו"ל?

בגלל המצב הביטחוני המורכב והמתמשך, הצטבר בארץ ניסיון רב במיוחד בטיפול בתגובות נפשיות לטראומה ובנכות של לוחמים. בביקורים בארצות הברית מצאו עמיתינו כי שיטת ההפניות והמימון המקובלת שם מצמצמת את אפשרויות הטיפול וממקדת אותו בהקלת סימפטומים חריפים בלבד. לעומת זאת בארץ מתקיימת פעילות פסיכולוגית שיקומית ענפה ארוכת טווח. אי לכך, אנו זוכים לביקורים רבים של משלחות לימודיות מארצות

אמנות מס - אמנה למניעת כפל מס

רו"ח אריה דן

שבה נמצאת הדירה נחשבת כמדינת המקור.

מרבית האמנות מבוססות על מודל האמנה בינלאומי (בעיקר על אמנת האו"ם וה-OECD) המאפשר מיסוי ראשוני על הכנסות ממשכורת ומיגיעה אישית למדינת המושב ואת המיסוי על הכנסות הפסיביות (כגון רווחי הון, נכסי מקרקעין, דיבידנד וריבית) למדינת המקור.

כמו כן, החוק בישראל מאפשר מתן זיכוי של המס ששולם או נוכה בחו"ל (במדינת המקור) כנגד המס שבו או מחויבים לשלם, כלומר הפחתת המס שנוכה במדינת האמנה בחו"ל מהמס בישראל.

קיימים מצבי ביניים מורכבים שבהם על פי דיני המס הנישום נחשב כתושב בכל אחת משתי המדינות ולמעשה מדובר ב"תושבות כפולה". גם לכך נקבעו באמנות כללי קדימויות המכונים "שוברי שוויון" לקביעת המיסוי שיחול.

לסיכום, ישראל חתומה כיום על אמנות מס עם למעלה מ-50 מדינות. בכדי לא להיקלע למצב של כפל מס עלינו לוודא עוד לפני ביצוע ההשקעות או העסקאות כי אותה המדינה אכן חתומה על אמנה למניעת כפל מס עם ישראל, וניתן לבדוק זאת באתר משרד האוצר (על ידי חיפוש "אמנות למניעת כפל מס") אשר מתעדכן באופן שוטף בכל אמנה חדשה שנחתמת.

שיטת המיסוי בישראל הייתה בעבר טריטוריאלית, כלומר שילמנו מס רק על ההכנסות שהופקו או צמחו בישראל. רק לאחר שינוי שיטת המיסוי לשיטה הפרסונלית מחויבים תושבי ישראל לשלם מס בגין הכנסותיהם אשר הופקו בכל מקום בעולם ולא רק בישראל.

המעבר לשיטה הפרסונלית גרם למצב בלתי נסבל שבו במקרים מסוימים אנו נדרשים לשלם מס על אותה ההכנסה בדיוק גם בחו"ל וגם בישראל, כלומר אנו משלמים כפל מס. במקרים רבים הסיכון לתשלום כפל המס מהווה את אחד השיקולים המרכזיים של המשקיעים לגבי הכדאיות הכלכלית בביצוע העסקאות.

מכיוון שכפל המס גרם בעיה ופגע בהתפתחות הכלכלה הגלובלית, לפתרון הבעיה נקבעו ונוסחו הסכמים משפטיים מחייבים בין המדינות השונות לחלוקת זכויות המיסוי ביניהן על כל סוגי ההכנסות. הסכמים אלו נקראים **אמנות מס** או אמנות למניעת כפל מס, והן קובעות את כללי חלוקת המס בין המדינות. העיקרון הבסיסי באמנות אלה הינו ההבחנה בין מדינת המושב של הנישום לבין מדינת המקור.

מדינת המושב - מוגדרת כמדינת התושבות ומאופיינת בעיקר בכך שבה מתנהלים רוב חייו וחיי משפחתנו בדרך כלל על פי מבחנים שונים שנקבעו בחוקי המס.

מדינת המקור - מוגדרת כמדינה שבה נוצרה ההכנסה, לדוגמה, תושב ישראל שמחזיק דירה בחו"ל ומשכיר אותה - המדינה

ייחודו ויתרונותיו של הטיפול של פסיכולוג בראי החוק

עו"ד ברוך אברהמי

מטפלים שאינם מוכרים ואינם מוסמכים על פי חוק כלשהו, אינם מחויבים בחוק לחיסיון, והמטופל נותר ללא הגנה מספקת על כבודו, פרטיותו ועל נבכי נפשו מפני עיניים זרות. מטפלים שכאלה אינם יכולים להיעזר בחיסיון הנתון בפקודת הראיות לטיפול הפסיכולוגי ולהגן על המטופל אם עולה הצורך.

ייחוד העיסוק בפסיכולוגיה

מי שרוצה או זקוק ליעוץ, לאבחון או לטיפול פסיכולוגי רשאי על פי חוק לקבלו רק מפסיכולוג מומחה מוסמך ורשום כחוק בהתאם לחוק הפסיכולוגים. חוק הפסיכולוגים שומר על המטופלים ועל הציבור ומבטיח כי יינתן אבחון, ייעוץ וטיפול פסיכולוגי ברמה נאותה ממי שעבר מסלול של לימודים מוכרים בפסיכולוגיה, תואר ראשון ותואר שני, התמחות מתאימה, בחינות והסמכה. מי שבחר ללכת ליעוץ פסיכולוגי למי שאינו פסיכולוג מסתכן, וייתכן כי יישא בהוצאות מיותרות ובתוצאות מזיקות.

המטופל כצרכן

אציע לראות את הדברים מזווית התבוננות נוספת. במובנים רבים המטופל הוא צרכן של שירות. לפי חוק הגנת הצרכן, אין להטעות את מקבל השירות באשר לטיב השירות שהוא מקבל ומהותו. לדעתי זכאי הצרכן לדעת מה הכשרתו והשכלתו של המטפל, מה הידע והניסיון שלו, והוא זכאי גם לשאול ולקבל תשובה על השאלות אם מקצועו של המטפל שלפניו מוסדר בחוק ומה הכלים המקצועיים שאותם למד. עוד זכאי המטופל לדעת אם המטפל נתון לפיקוח של רשות מוסמכת. רבים מאיתנו לא ייתנו מכוניתם בידי מי שאינו מוסך מורשה. הם לא ישלמו למי שאינו חשמלאי מוסמך כדי שיתקן את החשמל בביתם, ולא ייתנו את שיניהם בידי מי שאינו רופא שיניים מוסמך כחוק. זכאים המטופלים כצרכנים לשמור נפשם לא פחות ממכוניתם.

מטפל המסכן את המטופל

נציע לציבור המטופלים לחשוב על הדברים מזווית נוספת, למשל, אם אדם מעוניין לשלוח את ילדו למטפל שאינו מוסמך על פי חוק

רשימה זו באה על רקע מציאות שבה אין מספיק מודעות בציבור ליתרונות שיש מבחינת החוק ליעוץ ולאבחון של פסיכולוגים על פני מטפלים אחרים.

הכרת החוק בזכויות מטופלים

פסיכולוג כמוהו כרופא מבחינת חוק זכויות החולה. טובתם של המטופלים שיהיו להם זכויות ושיהיה להם הגנה חוקית. חוק זכויות החולה תשנ"ו-1996 קובע מיהו מטפל המוכר לפי חוק זה. הוא קובע כי מטפלים הם - רופא, אח או אחות, מיילדת, פסיכולוג, מרפא בעיסוק, פיזיותרפיסט, קלינאי תקשורת, תזונאי-דיאטן, קרימינולוג קליני, פודיאטר. מי שהולך ליעוץ או לטיפול אצל מטפל שאינו מוכר בחוק זכויות החולה צריך לדעת שאין לו הזכויות שהחוק מעניק למטופלים.

כלים ואמצעים לטובת מטופלים מוכרים בחוק

חוק זכויות החולה נותן גם כלים ואמצעים לטיפול של פסיכולוג שאינם ניתנים למטפלים שאינם מוכרים בו. למשל, ישנם מצבים שבהם טיפול טוב ומוצלח מחייב שהמטפל לא ימסור למטופל מידע שעלול לגרום לו נזק נפשי חמור. ייתכן גם שלא טוב למטופל שדברים ייכתבו ברשומות הרפואיות הפסיכולוגיות. חוק זכויות החולה מסדיר זאת, וגם מבחינה זו הפסיכולוג כמוהו כרופא. ועדת האתיקה הפועלת לפי חוק זכויות החולה יכולה לשמור על המטופל ועל האינטרס שלו במצב מעיין זה. החוק מעניק לכך כלים ואמצעים, ואלה אינם בנמצא כאשר המטפל בחר לתת את בעיותיו הנפשיות בידי מטפל לא מוכר בחוק זכויות החולה.

חיסיון פסיכולוגי שאינו בחוק למטפלים אחרים

טובת המטופלים היא שהדברים שנאמרו למטפל מתוך יחסי אמון יישמרו בסוד ולא יתגלו. חשוב למטופלים כי פרטיותם תישמר. פקודת הראיות מכירה בחיסיון הפסיכולוגי בדומה לרפואי. החיסיון מסייע לאבחון ולטיפול ומאפשר למטופל להיפתח אל מול המטפל. כך ניתן להגיע לבעיות האמיתיות. בשונה מכך,

הפסיכולוגים, וניתן להגיש עליו גם תלונה לוועדת האתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים. לעומת זאת, מטפל שאינו פסיכולוג ואינו מוכר ומוסמך בחוק, עושה כרצונו ללא כללי התנהגות ואתיקה מחייבים ומבלי שיש גורם מקצועי סטטוטורי שבפניו מחויב הוא לתת דין וחשבון ולהשיב על תלונות. כדאי שהציבור והמטופלים ידעו זאת.

הצגת השירותים ושיטות הטיפול

חוק הפסיכולוגים בא גם להבטיח כי הטיפול והשירות הפסיכולוגי יינתן על פי סטנדרטים מקצועיים נאותים והולמים. חוק הפסיכולוגים מחייב את הפסיכולוגים להציג עצמם ואת שירותיהם בתחומי מומחיותם המוכרים בחוק. מי שאינם פסיכולוגים, עלולים לנצל לרעה את עובדת אי הסדרת עיסוקיהם בחוק. הם עלולים לכנות את עצמם ואת שירותיהם בשמות משמות שונים המטעים את הציבור ואת המטופלים. ייתכן שהם ינסו לשווק את עצמם כדי לשלשל לכיסם הכנסות משיטות טיפול לא קיימות או לא מוכרות או לא מתאימות. ייתכן שלהם עצמם אין ידע מוכח או ניסיון דרושים. המטופלים והציבור חשופים למקרים כאלה.

מילת סיכום

לדעת כותב שורות אלה, כל המבקש טיפול, יעוץ או אבחון פסיכולוגי ופונה לפסיכולוג, יכול לדעת כי הוא שם את נפשו ובריאותו בידי מי שכשיר לכך והוא מוגן על ידי רשות ועל ידי חקיקה. ומי שלא נוהג כך זו בעיה שלו.

עלול להתברר חלילה שהמטפל פדופיל. כל העושה זאת לוקח על עצמו סיכון. לעומת זאת, אם אדם רוצה להיות בטוח שהמטפל בילדו לא עבר עבירה פלילית, טוב שידע כי חוק הפסיכולוגים קובע כי כאשר פסיכולוג עבר עבירה פלילית, רישיונו נבחן ויישלל במקרים המתאימים. אם פסיכולוג עבר על הכללים הוא ייתן את הדין בהליך משפטי ומשמעתי לפי חוק הפסיכולוגים, והוא עשוי להיות מושעה מלטפל באנשים או להיענש בדרך אחרת. מטופל ששם את בריאותו הנפשית בידי פסיכולוג יכול לדעת כי המטפל אינו עבריין או מפר כללי משמעת. לא בהכרח כך הוא כאשר הוא בידי מטפל אחר שאינו מוכר ומוסמך בחוק.

כושרו הבריאותי והנפשי של המטפל

לדעתי מי שהולך לטיפול אצל מטפל שאינו מוסמך בחוק מסתכן בבחירת מטפל שכושרו הרפואי והנפשי לא יאפשר לו לטפל כראוי בבני אדם. ייתכן שהמטפל עצמו חולה במחלה מסכנת שעלולה להזיק למטופלים. לעומת זאת, מי שהולך לטיפול אצל פסיכולוג יכול לדעת כי במקרים מעין אלה יש גורמים מוסמכים בחוק להשעותו או לפסול אותו מלעסוק בפסיכולוגיה או לנקוט בצעדים אחרים נוספים, הרתעתיים או מניעתיים.

איכות הטיפול הפסיכולוגי והבטחתו בחוק

רמתו הגבוהה ואיכותו של הטיפול הפסיכולוגי מושגים, בין היתר, על ידי כך שהפסיכולוג הוא תחת פיקוח של משרד הבריאות והוא נתון לוועדת תלונות וועדת משמעת. פסיכולוג מחויב לנהוג גם בהתאם לכללי ההתנהגות והאתיקה של הסתדרות



ביטוח בריאות לחברי הפ"י

תכנית הביטוח הינה מהטובות והמתקדמות בישראל בעלות נמוכה ביחס לתכניות ביטוח פרטיות!

הרחבה לביטוח המשלים של קופות החולים
כיסוי למגוון רחב של אירועים רפואיים
כיסוי לתרופות שלא בסל הבריאות • ניתוחים בישראל ובחו"ל
כיסוי לטכנולוגיות רפואיות מתקדמות

בברכת בריאות טאנה!

חידוש/הצטרפות באתר הפ"י www.psychology.org.il

סוגיות מקצועיות-אתיות בהדרכה

מה מחויבותו של המדריך לארגון או למערכת שבתוכה ניתנת ההדרכה, אם ישנה כזו, ובאילו נסיבות יכול המודרך לפנות למדריך בקשר לטיפול, למטופל או לשניהם מחוץ לשעת ההדרכה. כמו כן על המדריך להסביר למודרך על פי אילו כללים וקריטריונים יוערך על ידו, ולמי תועברנה ההערכות.

הבניה זו מכבדת את המודרך, ומסייעת למדריך להימנע מחציית גבולות, גם אם באופן לא מכוון. התוויית גבולות ברורה מאפשרת גם התקיימות של יחסי מדריך-מודרך שלעיתים מתלווה להם מרכיב לא פורמלי ואפילו חברתי, כגון במסגרת של צוות, שיכול גם הוא לתרום להתפתחותו המקצועית של מודרך, בתנאי שנשמרים הגבולות שנקבעו.

עריכת חוזה בתחילת הקשר ההדרכתי יכולה לסייע למדריך גם באחריותו כלפי הלקוח-המטופל של המודרך: עליו לוודא שתנאי ההכשרה אינם מסכנים את המטופל ואינם פוגעים ברווחתו. לשם כך עליו להביא בחשבון את זמן ההכשרה המוגבל על פי רוב של המודרך, להכיר את מדיניות מקום ההכשרה לגבי האפשרות להמשיך טיפול לאחר שהמודרך סיים את ההתמחות וכדומה.

בהקשר זה נציין כי מאחר שהמדריך ערב מבחינה חוקית ומבחינה מקצועית ואתית לטיב ההתערבות של הפסיכולוג המטפל, מומלץ לשתף את המודרך בחשיבות ובהכרח להעלות ולהציף בפגישות ההדרכה קשיים וקונפליקטים שעולים בטיפול (למשל קונפליקט לגבי אופי ההתערבות, הגישה הטיפולית, החשש להביא להדרכה קשיים והתלבטויות שלו כמטפל וכאדם וכדומה). הימנעות משיח ומליבון אי הסכמות בשל "אי נעימות" מקונפליקט, כמעט תמיד ישפיעו לרעה על הטיפול, שכן הדינמיקה בטיפול לא פעם מהדהדת בהדרכה ולהפך. לכן ישנה חובה מקצועית-אתית להתייחס בהדרכה לדינמיקה המשולשת של המטופל, המודרך-המטפל והמדריך.

בנוסף לאחריות המדריך לקבלת הסכמה מדעת מצד המודרך במסגרת הבניית הקשר ההדרכתי, על המדריך לדאוג להסכמה מדעת גם של המטופל, הנוגעת למעמד המקצועי של המטפל, דהיינו להתערבות הטיפולית של מטפל שהוא במעמד של מתמחה (מודרך), ולשיתוף המדריך של המטפל לצורך קבלת הדרכה בחלק מתוכני הטיפול. זאת היות ולמטופל שהמטפל שלו נמצא בהדרכה קיימת הזכות החוקית והאתית להסכמה מדעת לטיפול, המבוססת על שקיפות גם

ניתן להניח שכל פסיכולוג במעמד מומחה-מדריך העוסק בהדרכת מתמחים וסטודנטים, זוכר לפחות מדריך משמעותי אחד בחייו המקצועיים. ייתכן אפילו שדמותו מהווה מודל להדרכות שהוא עצמו נתן. תפקיד המדריך מורכב, שכן על המדריך לשמש כמודל, כמחנך-מלמד וכמחנך-מגדל רגשית, ולעיתים גם כמעריך, מקום שנמצא בתווך בין ההוראה לבין הטיפול.

בתפקיד המדריך כרוך בהכרח מצב של ריבוי נאמנויות, ולעיתים עולה קונפליקט בין נאמנויות אלה. לשולחנה של ועדת האתיקה מגיעות תלונות ופניות להתייעצות של פסיכולוגים, הן מדריכים והן מודרכים, בנושא ההדרכה. נראה שרבות מהדילמות המגיעות לפתחה של הוועדה והכשלים הקשורים לנושא ההדרכה העולים מתוך התלונות, היו נמנעים לו היו המדריכים נערכים מראש, בטרם תחילתו של תהליך ההדרכה, למורכבות, לקונפליקטים ולדילמות המובנים במצב המורכב של ההדרכה.

קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים, 2017 (להלן "קוד האתיקה"), מגדיר הדרכה כהתערבות פסיכולוגית לכל דבר, וכן מגדיר את המודרך כלקוח של המדריך.

המאמר הנוכחי יעסוק בשני היבטים הנוגעים לתהליך ההדרכה של פסיכולוגים: בעיגון יחסי ההדרכה בחוזה ההדרכה, ובדילמות הקשורות למצב של ריבוי נאמנויות בהדרכה של פסיכולוגים. לעיתים, בלחץ המציאות, גם פסיכולוגים-מדריכים מיומנים ומנוסים פוסחים על שלבים חשובים בעיגון יחסי ההדרכה. בהעדר הבניה נכונה מראש של הקשר המקצועי-ההדרכתי, ובהעדר מודעות מספקת למורכבות הנוצרת בשל ריבוי הנאמנויות בהדרכה, עלולים להיווצר כשלים מקצועיים-אתיים שניתן היה, על פי רוב, למנוע מראש.

עיגון יחסי ההדרכה בחוזה ההדרכה

הבניית הקשר המקצועי-ההדרכתי, בדומה לזו הנדרשת בהקשרים טיפוליים (להדגשים והרחבה ראו סעיף 5 בקוד האתיקה), מחייבת קבלת הסכמה מדעת להדרכה מהמודרך. כדי שהסכמת המודרך תהא הסכמה מדעת, על המדריך להבהיר למודרך מהן המטלות ומה האחריות של כל אחד מהם (המודרך והמדריך), מה ההיקף ומה תנאי הסודיות וגבולותיה במסגרת ההדרכה, באילו תנאים ולאילו מטרות המידע שבו ישתף המודרך את המדריך יישאר חסוי ומתי החיסיון יופר,



בתפקודו כמטפל, טרם העברתן לאחראים על תהליך ההדרכה. על המדריך לשוחח עם המודרך באופן ענייני ולשתף אותו באופן ישיר בחוות דעתו לגבי התקדמותו, לגבי החוזקות ונקודות התורפה שלו, וכן קשייו וכשלויו, אם קיימים כאלה. כחלק מהתמיכה והדאגה להתפתחות המודרך, באחריותו של המדריך לנסות לסייע לו למצוא דרכים שיאפשרו לו להתפתח מבחינה מקצועית, לפתור את קשייו ולספק הצעות לפתרון קשיים אלה, במידת האפשר. נוסף על כך, בדרך כלל על המדריך לדווח ולנמק את חוות דעתו לגורם המפקח על התפתחותו המקצועית של המודרך. במצבים שבהם חוות הדעת שלילית, הנימוק יכול להיות קשור במאפיינים אישיותיים של המודרך, לעיתים בהפרעה נפשית ולעיתים קשורים לנסיבות חייו או לעניין זמני אחר של המודרך. עם זאת, גם במצבים אלו, לנגד עיני המדריך צריכה לעמוד בצד מחויבותו למודרך, קודם כול המחויבות למטופל ומחויבותו להגנה על הציבור, ובמקרים קיצוניים, לדיווח מתאים לאחראים על ההדרכה על פי חוק.

מלבד המצב של ריבוי נאמנויות, ייתכן גם מצב של יחסים מקבילים, המוסיפים אף הם למורכבות יחסי ההדרכה. יחסים מקבילים מובנים בהגדרת התפקיד של המדריך, בעיקר כשההדרכה נערכת במסגרת מערכתית. במסגרות אלו המדריך יכול להיות גם המנהל או האחראי על ההדרכה של המודרך, מדריך ומודרך יכולים להשתתף יחד בוועדות שונות שהמערכת ממנה, בישיבות צוות, באירועים של הארגון ועוד כיוצא באלו. ייתכנו פעילויות משותפות שמעבר להדרכה ושאינן מערכתיות כמו התייעצויות, כתיבה משותפת של מאמר והצגתו, אירועים חברתיים משותפים ועוד.

הקשרים הללו, שהם מעבר להדרכה, יכולים לתרום למודרך, ויכולים להתקיים במקביל לקשר המייחד את ההדרכה, כל עוד המדריך מקפיד לפעול באופן אתי ומוסרי, באחריות ובמקצועיות, ובהתאם לסיכום בינו לבין המודרך בחוזה ההדרכה. על המדריך לזכור שההדרכה היא התערבות פסיכולוגית לכל דבר, וככזו חלים עליה כל החובות והכללים החוקיים והמקצועיים-אתיים החלים על כל התערבות פסיכולוגית.

יונת בורנשטיין בר-יוסף - יו"ר הוועדה

שלומית בן-משה, אולגה בס,

ד"ר מיכה וייס, לימור מאירוביץ,

רימון לביא, ד"ר אורלי קמפף-שרף

לגבי מעמדו המקצועי של המטפל, על כל הכרוך בכך. על כל אלו ראוי לדון בטרם החלה ההדרכה באופן מעשי, כחלק מערכת חוזה ההדרכה.

דילמות הקשורות למצב של ריבוי נאמנויות בהדרכה

נוסף להבניית הקשר המקצועי-הדרכתני, על המדריך גלות מודעות למתח המתקיים מתוקף התערבותו המקצועית כמדריך במצב של ריבוי נאמנויות. תפקידו של המדריך בענפי הפסיכולוגיה היישומית הינו מורכב, וחובק בתוכו קונפליקטים מובנים בין אחריותו למודרך (המטפל) ולמטופל (הלקוח), ובמקרים רבים גם לגורם שלישי, המערכת, שבה מתקיימת ההדרכה. נוסף לכל אלו, ככל פסיכולוג, המדריך מחויב גם לציבור ולחברה (כמפורט בעקרונות המנחים בקוד האתיקה, ובפרט עיקרון ד' - אחריות חברתית).

לצד הדאגה להתפתחות המודרך, על המדריך גם להעריכו לאורך תהליך התפתחותו המקצועית. בעקיפין הוא אחראי גם על המטופל של המודרך, ומתפקידו לוודא שהוא מקבל שירות ברמה מקצועית נאותה. לעיתים על מדריך להגן גם על כבוד המקצוע או על הציבור מפני הסמכתו של פסיכולוג כמומחה אם להערכתו אינו מתאים או מוכשר לתפקיד.

בתהליך ההדרכה נחשפים לא פעם פרטים אישיים של המודרך, עולמו הפנימי של המודרך או חולשות של המודרך שמקשים עליו את הטיפול. מודרך יכול לשתף למשל בהיותו בטיפול פסיכולוגי, בתובנות או בתכנים אחרים מהטיפול האישי שלו, בתכנים או בקשיים בחייו הפרטיים ועוד. עם זאת, הקשר ההדרכתני אינו דומה לקשר טיפולי, הן בשל מידת המיקוד במודרך, שהיא חלקית ביחס למיקוד במטופל, והן בשל העובדה שלמדריך יש גם תפקיד של הערכה ושיפוט ביחס להתקדמותו וליכולתו המקצועית של המודרך. והמודרך, מצידו, תלוי בשיפוטו של המדריך לצורך התקדמותו. גם המחויבות לסודיות איננה דומה לזו שבטיפול, שכן לעיתים קרובות חלה על המדריך החובה לדווח לגורם שלישי על אודות התקדמותו של המודרך בתהליך המקצועי.

אחריותו של המדריך כמעריך של תפקוד המודרך הינה לתת למודרך הערכה תקופתית ולשתף את המודרך בבעיות

להרחבה בנושא הדרכה בדגש על בחינת המומחיות, ראו המאמר משולחנה של ועדת האתיקה, "הדרכה ובחינות התמחות בפסיכולוגיה", פסיכואקטואליה, יולי 2012, 56.

עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים

כתב וערך: שבתאי מגר

על הפרסונה ופרקים אחרים על השירה אורי ברנשטיין, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2008, 173 עמ'

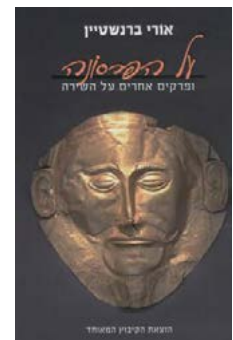
מלא עולם, כפלאי ונדיר בין כל השאר, אלא כהשתקפות של הסובב ושל הזולת; (ג) האזנה לתת ההכרה; (ד) בדיקה מחודשת של עברו של "האדם האמיתי", כדי לאבחן מה מאותו עבר יכול לשמש את "האדם הכותב".

הספר עוסק בשירה ובהתהוות משורר, ובאותה נשימה הוא מסמך פסיכולוגי מרתק, שעוזר לראות עמוק ובאופן מפורט את המתרחש בנפש האדם ואת מקורות היצירה. הוא מפנה מבט אל הזוויות השונות שבנו ומלמד על הדינמיקה ביניהן ועל ההתרחשויות הגלויות והתת-הכרתיות, שיוצרות מבנים והתנהגויות. הוא מציב אתגר שמתגלם בתיאוריה הספרותית של ט"ס אליוט, שמצוטטת בספר במשפט: "השירה אינה שחרורם של הרגשות אלא הימלטות מן הרגשות. אין היא ביטוייה של האישיות אלא הימלטות מן האישיות". האם נוכל להסב את האמירות האלה לעצמנו כפסיכולוגים מטפלים, ולבחון אותן, עבורנו ועבור המטופלים?

נפתולי הנפש ומבוכיה זוכים בספר הזה להארה ולבירור יסודי ומעמיק. אורי ברנשטיין עושה זאת באמצעות הצגת כוחה של הכתיבה, שעיקרה התבוננות ונכונות לצלול אל מקומות חבויים והמוכנות לעמוד מול עובדות ומראות מפתיעים ואף מאיימים. הוא יוצא למסע אל הנפש תוך ציון היווצרות ה"פרסונה" של הכותב, המשורר, שהיא גם חלק בו וגם נפרדת ממנו.

התהוות האדם הכותב דומה במידה רבה, אם לא זהה, להתהוותו של פסיכולוג ומטפל. נמצא דמיון רב בין מצב הערפול החד והצלול שבו שרוי משורר בזמן כתיבה, לבין מצב הציפה ומעין ניתוק, שבו נמצאים מטפלים, שמאפשר ריכוז והתחברות לעולם ולשפתם של מטופלים.

הנה כך מתוארות בספר (ומפורטות) התרחשויות נפשיות המלוות כל תהליך של כתיבת אמת, כמה שהן תואמות מה שעוברים מטפלים, ומה שנדרש מהם: (א) השתחררות מהפחד מפני התוודעות לעצמך; (ב) ראיית עצמך לא רק כיחיד ש"כבודו



דחייה חברתית אין מצב שמפנים את הגב מדריך תיאורטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים יעל אברהם, הוצאת ניב, 2018, 249 עמ' (כולל נספחים)

רגישה, שממבט ראשון הלב נחמץ, וגם מתרחב. הספר נכתב מהנשמה. נראה שיעל אברהם הכפיפה עצמה למסגרת של דיון מבוסס ותיאורטי, אך ניכר שנקודת המוצא היא נשמה. וכך הספר פוגש את הקורא: מייד מחבר לתמונות עבר ולחוויות מעוררות רגשות חזקים, חוויות שמעלות

אפשר להתחיל לפגוש את הספר בסוף, בעיון בשאלונים הנספחים. הסעיפים והמושגים כבר פורשים מניפת ידע על התחום, מגדירים אותו ומזמינים להיכרות מעמיקה.

הספר הוא "פרויקט נפש", או "מסע נפש" שהמחברת פותחת בפנינו, מגלה לנו סוגיה אנושית



שבתאי מגר הוא פסיכולוג ייעוצי-תעסוקתי מומחה. בעל קליניקה פרטית. משורר. מדריך ומנחה קבוצות וסדנאות כתיבה. מלמד באוניברסיטת בר-אילן בתוכנית מ"א לייעוץ ארגוני.

אחרת אל אנשים שלצדנו, ובכך גם הפניית המבט אל עצמנו, אל כוחנו המוסרי, והקניית מצב חדש לגישה שונה. התיאורים והמודלים מספקים כלים מעשיים לאנשי המקצוע. הספר מציג חשיבה טיפולית רגישה, קשובה לילדים ולנערים ועושה איתם יחד את הצעדים. יש בו רעיונות טיפוליים יפים ומעודנים, נבונים, קליטים ויעילים.

דמויות מהעבר, מבית הספר ומקבוצות השתייכות שונות, ומציעות שמה שנתפס בזמנו, ומאז, כמצב נתון, מבלי נתינת דעת יתירה, מצטייר כאן כתופעה חברתית אנושית עמוקה, שמזמינה את כולנו להביט וללמוד.

הספר מעורר אי-נוחות, ובכך גם כוחו. זו אי-נוחות שגורמת לערנות, למודעות, ויוצרת הזמנה להתייחס

חברה

תהילה חכימי, הוצאת רסלינג (סדרת מעבדה), 2018. 121 עמ'

ובמבנה סיפורי מחולק לקטעים. הוא מציג מצב של האדם הפרטי וקיומו בתוך אתוס העבודה וכחלק ממכונת הייצור הענקית שמשליטה תרבות ואורח חיים. זהו טקסט ספרותי, לא עיוני ולא מחקרי. דרך הצגתו כך מתארת בפני הקורא מצב קיומי חווייתי, שעשוי לעורר הרגשות בכיוון הזדהות וקרבה, או רתיעה וניכור, ובכך תורמת לאיש המקצוע לחשוב ולדבר מתוך החוויה, ומשם להיקשר אל חוויות ורגשות של מטופלים ומטופלות.

תמונות חיים בעולם העבודה, דמויות אנושיות חוות, חושבות ומדברות, אבל האווירה והתחושה היא שהן עטו על עצמן או אולצו לסגל תפקוד ונשמה של מכונות. האנשים, שבתוכם רגשות פועמים, סיפורי חיים, התקשרויות ואתגרים, מונעים ומופעלים בידי רשתות גדולות, שדוחפות אותם למשטר תפקוד וצייתנות תחת כוחה של החברה והופכות אותם למכשירים בשירותה ולהזנת שימור המשך פעולתה.

זהו ספר מיוחד. כתוב בצורה דיווחית-מונולוגית



עם מותו של הסופר עמוס עוז:

מתנות הכתיבה וההשראה של עמוס עוז

ונפנית להמשך דרכה. חוכמתו בלטה בכל משפט ומשפט, דיבורו הנחרץ לא הותיר מקום לספקות, וספריו יודעים לספר, יחד עם זאת, על דמויות מורכבות, שברירות, תלויות בחסדי אחרים, מחפשות נגיעות אהבה ויחס.

אני קורא דברים עליו בעיתון, ודמותו וקולו ורוחו מצטיירים לי. ואני כותב זאת כאן בהתרגשות וכהתחלקות בחסד יצירה ובחסד אנושי. הוא אמר שכל סופר יוצא מפצע שחווה. שלא כל פצע יוצר סופר, אבל כל סופר נובע מפצע. אף פעם לא חשתי עצמי פצוע. ועדיין לא. אבל עם השנים הולך ונגלה לי משהו שעדיין לא ירדתי לפשרו, ובטח לא אגיע עד גרעינו, והמשהו הזה כנראה מניע ומוביל בי את הכתיבה, ומושך אותי לגילויים חדשים. בסך הכול אני מברך על כך.

את עמוס עוז ראיתי ופגשתי מספר פעמים בשדה בוקר, בפסטיבל המשוררים, וגם בהרצאות שנתן באוניברסיטת תל אביב במשך השנים. בשדה בוקר זה היה מקרוב יותר. הוא הילך בינינו, כבר צלע בגלל ברכיו, משוחח עם בן לוויה, פניו רציניים, תמיד קשוב, רכון מעט לשמוע. נוכחותו השרתה כבוד ומעלה של קרבה לגדולים. הוא היה אורח כבוד שם, בן המדבר, הליכותיו פשוטות ואצילות. הסתופפות באותו חדר איתו לא עשתה אור גדול או משהו, כי היה עממי ונגיש, אבל גם אז, ובמיוחד כעת, כשאני נזכר ומזכיר, עולה רוחו הגדולה ובאה בי, ואני יודע שבאיזשהו אופן הושפעתי ממנו. כך, כנראה, עוברת ונעה השראה בעולם, נוגעת באנשים, מלטפת, חודרת, משאירה סימנים,



ברכות למקבלי תארים

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל מברכת את חבריה אשר קיבלו בשנה האחרונה תואר מומחה ותואר מומחה-מדריך ומאחלת להם הצלחה רבה בהמשך דרכם המקצועית!

בהערכה רבה,

יורם שליאר, יו"ר

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

תואר מומחה

חטיבה חינוכית

דוד	ביתן
מירון	גילי תומר
גלי	שיין טל
רות	טרכטנברוט
לי	בראל רפאלי
נועה	להמן
שחר	בילר
ניצן	חסון רביב
מיכל	זלצברג-ברק
ניצן	שניר בנימין
רחל ענת	שוע אברהמי
אריאל דן עמנואל	קראוזה

חטיבה שיקומית

שירי	פסנסיה-יעיש
גיא	יקר
פנינית	ברוקנטל
מרגנית	כהן יזהר
עירית	לוי מרקוביץ
מיטל זהורית	בן סימון
דורית	הלדמן
קרן	נודלמן
דיאנה	קליין

חטיבה רפואית

קרן	מיפנו
אילה	נחום
מיה	להב
שיר	גלעין
נחום	רוחימוביץ'

חטיבה התפתחותית

יפית	לוס חסדיאל
מיכל	אמיר שלום

חטיבה חברתית-תעסוקתית-ארגונית

דפנה	הוכמן סער
------	-----------

חטיבה קלינית

נטע	לוסטיג עובדיה
טל חיים	לבנת
סברינה חיה	שמי סרנגה
דניאל	צור
יונתן	הכהן
עינב	יולביץ
יעל	אשבל
גוני	רוזנצויג
אוסנת	קוריסקי
אביעד	אורבך
קארין	רדי
אלעד	גולן
מאיה	בר טוב
מיעד	מורג יפה
אורית	זץ
שחר	בודניק
נועם	בדריאן
עינת	אספורמס
תום	שי
בראון	יאיר
שרון	גרבר
קלי	הסנסון עצמון
איתמר	ערבות
אביגל	שניר וולף
נעמה	כיאת
תחיה	בלומשטיין
סמנטה	אידסס ג'מסון
רנא	מנסור עודה
אליעזר	שפרינגר
שרון	רזניק
שיר-לי	גיל
חניתה	יהושע
עדי	יעקובי לבנת
מירב	חרמש שוסטק
רוית	חיון שושן
רואי	גורן
אפרת	בלשן
וד	ברכה ויזל
קרן	דן מיניס
אורית	מדיני
איריס	שחר לביא
ענבר	מורג
דורית	הלדמן
קרן	נודלמן
דיאנה	קליין

תואר מומחה-מדריך

חטיבה קלינית

עדי	מרום הררי
רות אריאלה	דרגיש
מיכל	ארן ארנרין
גלית	ארגוב
דורית	האן לביא
שלי	מרום
אור	ספיבק
נמרוד	צפיר
מיקה	ענבר ברק
נעה	מצגר גרנות

חטיבה חינוכית

נטליה	יודיצקי
אנדראה ג'סלה	ויטלה
טרזה	טיילר
סירין	ח'ורי
רות חנה	וקשלק

חטיבה רפואית

טטיאנה	פרולובה
נחמה	זילברמן
רות	יבור-ליברנט
רעות	בן קמחי

חטיבה שיקומית

יפית	בלוך דוד
------	----------



Congratulations

בהצלחה!



סייקטק.

כי כל בעל מקצוע צריך כלים מקצועיים.

מהם כלי המקצוע שלך?



אבחון מקצועי בעידן דיגיטלי



נציגים בלעדיים R-PAS ישראל



כלי אבחון והכשרה לאנשי מקצוע

02-6435360 | www.psychtech.co.il | תקפצו לביקור (קפה עלינו!) האומן 25, תלפיות, ירושלים

בית הספר לפסיכותרפיה אדלריאנית פסיכולוגיה חיובית, קוגנטיבית וחברתית

המסלול התלת שנתי ללימודי תעודה בפסיכותרפיה
למטפלים בעלי תואר שני טיפולי

"הכל יכול להיות גם אהבה..."

- אלפרד אדלר -

מכון אדלר מציע הכשרה מעמיקה ומקיפה בפסיכותרפיה המשלבת קורסים תיאורטיים, מעשיים וחוויתיים. המסלול התלת שנתי ללימודי תעודה בפסיכותרפיה מיועד לבעלי תואר שני במקצוע טיפולי, ומתקיים פעם בשבוע במסגרת יום לימודים ארוך.

הטיפול האדלריאני מבקש לעודד מטופלים לפתח אומץ וזיקה חברתית לצורך השתתפות מלאה בשלושת מעגלי החיים המרכזיים: משפחה, עבודה וחברה. וזאת, על בסיס אמונה בכך שתחושת שייכות ויכולת נתינה הן הבסיס לרווחתו האישית של היחיד.

זוהי גישה טיפולית המדגישה שותפות שוויונית בין מטפל למטופל. לימודי פסיכותרפיה בגישה האדלריאנית מתאימים למטפלים המאמינים שלאדם יש מידה רבה של חופש בחירה בחייו, כמו גם כוחות יצירתיים מולדים.

תכנית הלימודים מוכרת על ידי האגודה הישראלית לפסיכותרפיה ממוקדת.

החלה ההרשמה לשנת הלימודים הבאה!

לתיאום פגישה וקבלת פרטים נוספים על תכנית הלימודים:
אריאלה / 09-9565342 / ariela@m-adler.com

מספר
המקומות
מוגבל