

מחיר חוברת 50 ש"ח | מופץ חינם לחברי הפ"י

פסיכואקטואליה

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל



יולי 2017



הילד בבית הספר ובקהילה

35 "ילכו שניהם יחדיו..." הדרכת מתמחים על טיפול בשירות הפסיכולוגי החינוכי מרים פישור - כספי

45 אין ילדים רעים? על תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת ליאור סומך

50 אמון בסיכון: משבר אמון כמכשול לצמיחה בבתי ספר לנוער בסיכון ואחרים אורי רום

11 פסיכולוגיה חינוכית חוצה גבולות נעמי עיני

22 שביעות רצון ומעורבות במערכת החינוך: לקויות למידה ספציפיות ומשתנים אישיותיים לירן ידין גולדברג ומלכה מרגלית

29 תהליכי התקדמות של תלמידים בכיתות המקדמות יבגניה שילשטיין וחווה שליט



ביה"ס לעבודה סוציאלית ע"ש לואיס וגבי וייספלד

היחידה ללימודי המשך

**למידה נושאת עמה רוח של שינוי, מסע של
התפתחות מקצועית ואישית אשר אינו תם.**

**מגוון תכניות לימוד לאנשי מקצוע מתחומי הטיפול השונים
הרשמה לשנה"ל תשע"ח (2017-2018)**

פסיכותרפיה פסיכודינמית

תכנית משותפת עם הפקולטה לרפואה בגליל, מתקיימת בנהריה

פסיכותרפיה ממוקדת קצרת מועד

תכנית לפסיכותרפיה בגישת הפסיכולוגיה האנליטית היונגיאנית - התפתחות לאורך החיים

טיפול מיני

זוגיות ומיניות בטיפול באנשים עם מוגבלויות

טיפול בעברייני מין

טיפול זוגי ומשפחתי

תרפיה מבוססת מיינדפולנס

תכנית לטיפול בילדים ובנוער בגישה פסיכודינמית

פסיכותרפיה ממוקדת גוף

הגישה ההתייחסותית לטיפול בילדים

הפרעות אכילה והאכלה בגיל הרך

הגישה ההתייחסותית לאן? תיאוריה ויישומים קליניים

המשחק כלי להעצמת הילד

שימוש בכתיבה במסגרת טיפולית

הכשרת מתורגמנים משפת סימנים ישראלית לעברית ומעברית לשפת סימנים ישראלית

*הלימודים אינם מקנים נקודות זכות ללימודי תואר

במרכז לטיפול במשפחה ע"ש קיוקין של היחידה ללימודי המשך פועלות קליניקות לשרות הקהילה

קליניקה לטיפול זוגי ומשפחתי

קליניקה לטיפול במשחק לילדים עם קשיים רגשיים

קליניקה לטיפול מיני

הטיפולים ניתנים ע"י מתמחים בתכניות הלימוד השונות ובתשלום סמלי

אנו מזמינים אותך לבקר באתר היחידה ללימודי המשך:

טל' 03-5318211, 03-5317265 | <http://www.biu.ac.il/soc/sw/hemshech/index.html>



תוכן עניינים

דבר המערכת צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון-לרנר, אלה בן-נון	3
מה חדש בחטיבה? חדשות החטיבות	4
משולחנה של הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך ד"ר חוה פרידמן	10
פסיכולוגיה חינוכית חוצה גבולות נעמי עיני	11
שביעות רצון ומעורבות במערכת החינוך: לקווית למידה ספציפיות ומשתנים אישיותיים לירון ידן גולדברג ומלכה מרגלית	22
תהליכי התקדמות של תלמידים בכיתות המקדמות יבגניה שלשטיין וחווה שליט	29
"וילכו שניהם יחדיו..." הדרכת מתמחים על טיפול בשירות הפסיכולוגי החינוכי מרים פיישר - כספי	35
אין ילדים רעים? על תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת ליאור סומך	45
אמון בסיכון: משבר אמון כמכשול לצמיחה בבתי ספר לנוער בסיכון ואחרים אורי רום	50
פסיכותרפיה ולקויות למידה - לא טיפול "רגיל" יוסי ארנר	54
משולחנה של ועדת האתיקה היבטים אתיים של מגע בטיפול פסיכולוגי	58
פסיכולוגים יוצרים שאלות שהייתי שואלת את אוגדן צילה טנא	60
פינת ההורות הורים ומערכת החינוך איריס ברנט	62
ספרים מומלצים ספרים רבתי, ספרים שבתאי מגיר	64

המודעות המתפרסמות בעיתון 'פסיכואקטואליה' הן באחריות המפרסמים בלבד. מערכת העיתון אינה אחראית בכל צורה שהיא לתכנים המפורסמים. קוראיו המעוניינים להגיש מאמר, להגיב או לספר על חוויותיהם המקצועיות, מוזמנים לפנות למערכת או לעורכות.

ד"ר יוכי בן-נון ז"ל
ממייסדות פסיכואקטואליה,
פסיכולוגית התפתחותית ורפואית,
יו"ר הפ"י בשנים 2009-2014.



חברות המערכת

צילה טנא - יו"ר טלפון: 054-7933195, טלפקס: 09-9566711 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	

יו"ר הפ"י - ד"ר מאיר נעמן טל' 03-5239393 פקס: 03-5230763
מנכ"ל הפ"י - מר דני כפרי ת.ד. 3361 רמת גן, מיקוד 5213601
דוא"ל: psycho@zahav.net.il

עריכה לשונית: יעל שלמון ברנט
עיצוב ועריכה גרפית: יעל צ'יק - עיצוב גרפי והפקות דפוס
פרסום והפקה: ניו יורק ניו יורק (ישראל) בע"מ
רחוב יהודה לוי 92, תל-אביב 6527510
www.newyork-newyork.co.il
newyork@bezeqint.net

דבר המערכת

קוראים יקרים,

בימים אלה אנו יוצאים בחוברת חדשה המתמקדת בילד במערכת החינוכית ובקהילה וסוקרת גורמים מערכתיים חשובים המקדמים את טובת הילד ומסייעים להתפתחותו ולמימוש יכולותיו במסגרות שבהן הוא משולב. מספר מאמרים חשובים פרי עטם של פסיכולוגים חינוכיים המלווים ילדים, הורים ומערכות חינוכיות מוצגים בפניכם בחוברת ומשקפים את ההשקעה הרבה הנעשית בתחום זה. גורמים ראשוניים אשר אינם בהכרח תגובתיים "מוארים" בצורה מעניינת על ידי ד"ר ליאור סומך במאמרו המוצג כאן "אין ילדים רעים? על תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת". החוברות הבאות שלנו תתרכזנה בפיתוח ארגוני ובפגיעות מיניות. נשמח לקבל מכם מאמרים נוספים בנושאים אלה כדי שנוכל לייעד חוברות ספציפיות לתימוות שצוינו כאן. אנו מזמינים אתכם שוב להציע לנו נושאים לדיון, לשלוח אלינו מאמרים פרי עטכם ולהגיב על מאמרים שפורסמו על ידנו. שימו נא לב להנחיות שהוצגו לגבי העברת מאמר למערכת "פסיכואקטואליה" ונסו לעמוד בהן ככל האפשר. ההנחיות נמצאות באתר פסיכואקטואליה.

בברכה,

צילה טנא, יו"ר המערכת

מה חדש בחטיבה?

דבר החטיבה הרפואית

לחברים שלום רב,

עם בוא הקיץ ועמו חופשת הקיץ אנו מאחלים לכולנו חופשה מרעננת, מהנה ומלאה באנרגיות מחודשות! אנו מברכים על ההזדמנות לטיפול בריאותו הנפשית והגופנית של המטפל והאפשרות לתת לעצמנו את המרחב הרצוי לצורך התייחסות גם לצרכינו שלנו בנוסף לאלו של מטופלינו.

תחום הפסיכולוגיה הרפואית ממשיך להתפתח, ולאחר שהתבסס במרבית בתי החולים ברחבי הארץ, מושקע מאמץ מצד גורמים שונים לבססו עוד בתחום הרפואה הראשונית, בקופות החולים. אנו סמוכים ובטוחים כי ייחודיות התחום ותרומתו תזכה להכרה ותשולב ברבות הזמן כחלק אינטגרלי במרפאות ראשוניות בקהילה.

בימים אלו אנו עמלים על הכנות אחרונות לקראת כנס הפסיכולוגים הרפואיים הראשון. הכנס יתקיים בתאריכים 19-20.10.2017 במלון ניר עציון, ויתמקד בגישות ויישומים טיפוליים במצבים גופניים ובחולי. בקרוב תפורסם תוכנית הכנס המלאה, ותיפתח ההרשמה. כולנו תקווה שתהיה היענות מרשימה ונוכל לפתוח מסורת של כנסים משותפים, בהם הזדמנות להרחיב ולהעמיק את הידע וההכשרה, כמו גם להינות ממפגש עמיתים.

כבכל רבעון נמשכת מסורת פינת הזרקור. הפעם בפינה זו מירב רייכר, פסיכולוגית רפואית ומנחת באליונט, רכזת תחום הבאליונט בבית החולים איכילוב.

קבוצות באליונט בבית החולים איכילוב

במהלך הפרקטיקום שלי במחלקה פנימית באחד מבתי החולים הגדולים במרכז הארץ, הבחנתי שהרופאים המתמחים מבצעים עיקוף בהליכה במחלקה, כל זאת על מנת להימנע ממעבר ליד חדר המונשמים. בשיחה עם רופא בכיר, הוא הציע שאעביר להם קבוצת באליונט. האמת?! לא הבנתי מה אמר, אבל שם החלה הסקרנות שלי לגבי הגישה של קבוצות באליונט. לשמחתי, במהלך התמחותי בבית החולים איכילוב זכיתי להשתתף בקבוצה כזו בהנחיה משותפת של נעמי יואלי, פסיכולוגית קלינית, רפואית ומנחת באליונט וד"ר אנדרה מטלון, רופא משפחה ומנחה באליונט בכיר. בשנת 2010 יזמה נעמי יואלי קבוצת באליונט לפסיכולוגים הרפואיים באיכילוב, במטרה שיכירו את עבודת

הבאליונט וגם כדי להכשיר אותם כמנחים עתידיים. קצת על קבוצות באליונט: קבוצות באליונט הן קבוצות דיון על הקשר רופא-חולה שהגה מיכאל באליונט, פסיכואנליטיקאי הונגרי, בשנות ה-50 של המאה הקודמת. במקור הקבוצות היו לרופאי משפחה, שפגשו הרבה מטופלים עם סימפטומים פסיכוסומטיים לאחר מלחמת העולם השנייה. ספרו של באליונט "The Doctor, his Patient and The Illness" פורסם ב-1957. בשנת 2013 תורגם הספר בתוספת ועיבוד מודרני על ידי פרופ' אמריטוס בנימין מעוז ז"ל וד"ר נילי בן-צבי תיבדל לחיים ארוכים.

קבוצות באליונט מאפשרות למשתתף להציג מקרה טיפולי, תוך התמקדות בקשר מטפל-מטופל. לאחר ההצגה הקבוצה דנה במקרה, תוך שיח ושיתוף בדילמה, בקושי או בכאב ובהתמודדויות המורכבות של איש הטיפול. הקבוצה מאפשרת מפגש קרוב, הקשבה, אפשרות לרפלקציה על המקרה ועל הרגשות שהמקרה העלה במטפל. דרך העבודה הקבוצתית והעיבוד הרגשי של מצוקת המטפל, נוצר מרחב שיתופי שאינו שיפוטי, המאפשר פריקה של חוויות, קושי וכאב, כך שמתאפשרת היכולת להתבוננות עצמית מקרוב, הגברת אמון בעצמו ובקולגות ושיפור התקשורת עם המטופל. בדרך עקיפה הקבוצה תורמת לצמיחה האישית ולמניעת שחיקת החמלה של המטפל. עבודת הבאליונט בבית החולים שונה מאשר בקהילה, על כך אולי ארחיב בפעם אחרת. אין ספק שהפסיכולוגים הרפואיים, אשר מכירים את ההתמודדות עם חוויות מורכבות של הצוותים הרפואיים, ואף מתמודדים עמן בעצמם, יהיו שותפים טבעיים לעבודה המקדמת את מניעת שחיקת החמלה של הצוות.

כפי שציינתי בהקדמה, נעמי יואלי פתחה את הדלת לקבוצות הבאליונט לפסיכולוגים הרפואיים של בית החולים איכילוב. השנה זכיתי לרכז את תחום הבאליונט באיכילוב. בשנה זו הגדיר מערך הפסיכולוגים, בניהולה של ד"ר שולמית בן יצחק, הפסיכולוגית הראשית, ואתו זינגר, פסיכולוגית קלינית ורכזת הפסיכולוגים הרפואיים, את הבאליונט כפרויקט הדגל, תוך מחשבה על פתיחת קבוצות לצוותים רפואיים ופארא-רפואיים, מתוך הכרה בקשיים היומיומיים עמם מתמודדים. צוותים רפואיים נתונים תחת עומס רב, תוך טיפול יומיומי בחולים בסוף חייהם, התמודדות עם הרצון לתת תקווה, לצד החשש מיצירת אשליה, ההכרה בהשלכות של ההתמודדויות



רוצים להתעדכן?

ננסו אלינו לאגף!

www.psychology.org.il

כל האירועים
הפעילויות והכנסים

האלה על המטפלים ומה זה "עושה" להם. המטרה היא למנוע ולהקטין שחיקה ולהגביר רווחה נפשית והנאה מהמקצוע.

כיום קבוצת ההתנסות מונחית על ידי גלית ארגוב, פסיכולוגית קלינית, וד"ר שי קרונטל, רופא משפחה ומנחה באלינט. בקבוצה משתתפים פסיכולוגים ברפואה, והשנה הצטרפו ארבעה רופאים בכירים להתנסות. שי מנחה גם את קבוצת ההדרכה על הנחיית באלינט.

באיכילוב פועלות כיום קבוצות באלינט במערכים שונים: אונקולוגיה - קבוצה לרופאים המתמחים, קבוצה לאחיות המערך, קבוצה לאחיות המטו-אונקולוגיה ואף קבוצה ייחודית וראשונה מסוגה שתחל בקיץ למזכירות המרפאות, קבוצה נוספת לצוות רב מקצועי במערך הפריזון, וישנה קבוצה לצוות רפואי בפנימית והיד עוד נטויה.

בברכת קיץ פורה ומהנה,

ועד החטיבה הרפואית ונציגיו: רותי יבור-ליברנט (יו"ר),
דנה רביי - נציגת הוועד המרכזי, נטלי מלמד שמעון,
פטריסיה מן-בוטבול וברק סלוצקר

מכון אדלר
המכון נש אדלר ישראל (נדר)

www.adlertherapy.co.il



מכון אדלר מציע לך לימודי המשך למטפלים

הדרכת הורים פרטנית לאנשי טיפול

תכנית שנתית להכשרת מטפלים העובדים עם ילדים ומשפחות בהדרכת הורים פרטנית תכנית המיועדת להתפתחות אישית ומקצועית מבוססת על תפיסה תיאורטית והתערבות מעשית.

לפרטים:

טל' 09-9727900

Limudim@m-adler.com

פסיכותרפיה

תכנית לימודים תלת שנתית מעמיקה להכשרת פסיכותרפיסטים לטיפול במבוגרים לקראת פיתוח ומימוש הפוטנציאל האישי. לבעלי תואר שני טיפולי בלבד

לפרטים:

אריאלה, טל' 09-9727904

ariela@m-adler.com

כי החיים הם יחסים...

דבר החטיבה הקלינית

שלום חברים,

כמה עדכונים על פעילות החטיבה הקלינית.

1) מצוקת ההמתנה של המתמחים: החטיבה הקלינית ממשיכה לפעול בכל דרך אפשרית על מנת להגיע לחברי הכנסת החברתיים ולשכנע אותם ללחוץ על הגדלת תקציב המלגות. הגענו למצב שחברי הכנסת מצטטים את נייר העמדה המשותף לנו, ארגון בנפשנו וועד המתמחים, ואינם מניחים לנושא לגוו. כולם מבינים שהבקשה להגדלת תקציב המלגות היא פתרון נקודתי למצוקת המתמחים ושבמקביל יש לחשוב על פתרון ארוך טווח. ההיגיון של הבקשה נובע גם ממצוקת ציבור המטופלים שממתין חודשים (וילדים גם שנה!) עד קבלת טיפול בפסיכותרפיה. למרות ניסיונות של הקופות ומשרד הבריאות להפריד בין תור ההמתנה של המתמחים לזה של המטופלים, קשה מאוד לסתור את ההיגיון הפשוט של חיבור בין 250-300 מתמחות הממתינות לתחילת ההתמחות לבין הערכת משרד הבריאות בעצמו, שעל מנת לפתור את תורי ההמתנה לטיפול יש צורך לגייס כ-300 מטפלים לשירות הציבורי. לצערנו, החודש התבשרנו על מהלך נוסף מטעמה של הפסיכולוגית הארצית, הגב' ימימה גולדברג, שנועד להקטין את הנראות של מצוקת ההמתנה להתמחות בפסיכולוגיה קלינית. על פי תקנות חדשות שפורסמו, הזכאות למלגת התמחות תוגבל לשנתיים. בוגרי תואר שני בפסיכולוגיה קלינית, שלא יצליחו להתחיל התמחות בתוך שנתיים, יאבדו את זכאותם למלגה. האבסורד הוא שמשך זמן ההמתנה הממוצע עומד על שנתיים וצפוי לעלות בשנים הקרובות. מהלך זה נומק כדרך להסיר מהרשימה את כל מי שלא נכנס מיידית לכל מקום שנפתח להתמחות בטענה שזה מעכב את האחרים. טענה זו מופרכת ואין לה אחיזה במציאות. שכן, מהירות ההיענות של ממתין אחד, אינה משפיעה על סיכויי הקבלה להתמחות של ממתין אחר. לנו נראה, שצעד זה, מצטרף לצעדים נוספים של משרד הבריאות, שנועדו להביא לצמצום מלאכותי של רשימות ההמתנה. הביקורת על מדיניות משרד הבריאות בנושא תקצוב ההתמחות גוברת לנוכח תורי ההמתנה לטיפול פסיכולוגי, ובמקום להוסיף תקציב על מנת לפתור את התורים, מחפשים דרכים לפלוט פסיכולוגיות מרשימות ההמתנה. צר לנו שמשרד הבריאות הוא בציבור הממתינים להתמחות עול שצריך להיפטר ממנו ולא משאב שיש לטפח ולרתום לטובת שירותים פסיכולוגיים ציבוריים. אנו פועלים בשיתוף פעולה מלא עם ועד המתמחים והמתמחות בפסיכולוגיה קלינית במאבקם בתקנה החדשה הזו, וכן במאבק הרחב על עתיד ההתמחות בפסיכולוגיה קלינית. אנו מקווים שעם פרישתה של הפסיכולוגית הארצית

ישתנה הטון במשרד הבריאות ואפשרויות חדשות לשיתופי פעולה יתאפשרו.

2) מלחמה בתופעה של טיפולי המרה: הקהילה הלהט"בית בישראל ציינה בחודש שעבר את חודש הגאווה. אנו, בוועד החטיבה, רוצים לברך את חברי הקהילה ולחזק את ידיהם/ן במאבק לשוויון, נראות והכרה מצד הציבור הרחב ומוסדות השלטון. בהזדמנות זו, אנו מעדכנים, שוועד החטיבה החל במגעים עם ארגוני הקהילה הגאה במאמץ להילחם בתופעה של "טיפול" המרה. מסתבר שהומופוביה קיימת גם בתוך הקהילה המקצועית שלנו, ושתחת הכסות של טיפול פסיכולוגי יש מי שפועלים לשנות נטיות מיניות או מגדריות שאינן הטר-נורמטיביות. בשנים האחרונות הפ"י אימצה והובילה נורמות וסטנדרטים מקצועיים שקובעים ש"טיפול" המרה אינם שייכים לפרקטיקה הפסיכולוגית. תוך הסתמכות על מגמות בין לאומיות של הכרה בנזק הנפשי ובחוסר התוחלת של "טיפול המרה", הפ"י ומשרד הבריאות ניסחו אזהרה חמורה מאותם אלו המציעים "טיפול" המרה. עם זאת, עדיין יש מי שעוד עוסקים בתחום. אנו מאמינים שיש לנו, כקהילה מקצועית, מקום בניפוץ הסטיגמות והדעות הקדומות בנוגע לקהילה הלהט"בית. אנו נפעל לקידום מודעות בקרב הציבור הכללי ובחיזוק מנגנוני הרגולציה בתוך משרד הבריאות כנגד פסיכולוגים קליניים שעוסקים ב"טיפול המרה".

3) מועצת הפסיכולוגים: בחודש האחרון התכנסה מועצת הפסיכולוגים לאחר תקופה שבה לא כונסה. על סדר יומה של המועצה עמדו הבחירות לוועדות המקצועיות בכל התחומים, כולל כמובן הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה קלינית. יש לציין, שזה חודשים ארוכים התחום מתפקד ללא ועדה מקצועית מכהנת. ועד החטיבה הקליני מילא תפקיד מרכזי בבחירתה של הוועדה המקצועית הנוכחית באמצעות נציגי הפ"י במועצת הפסיכולוגים. שמנו דגש על בחירה באנשי מקצוע מנוסים, בעלי ניסיון רב בעבודה בשירות הציבורי ובהכשרת מתמחים. כמו כן, הוועדה שנבחרה כוללת אנשי מקצוע העובדים במגוון של שיטות ומייצגת היטב את הפסיכולוגיה הקלינית בארץ על גווניה השונים. אנו מאחלים הצלחה רבה לוועדה, ומקווים לפעול עמה בשיתוף פעולה מלא על מנת לקדם את התחום. הנושא המרכזי העומד לפתחנו הוא הגדלת מספר שעות ההדרכה המינימליות בפסיכותרפיה.

אנו מאחלים לכם חופשת קיץ נעים.

ועד החטיבה הקלינית

עמוס ספיבק - יו"ר, אביאל אורן, יחיאל אסולין,

שי איתמר, רפאל לאוס יונתן



דבר החטיבה החינוכית

שלום לכל הפסיכולוגיות והפסיכולוגים החינוכיים,

סוף שנת הלימודים הגיע, ואיתו סיום תקופת העומס של העוסקות והעוסקים בפסיכולוגיה חינוכית... מערכות החינוך יוצאות לפגרה וזמננו מתפנה לסיכום, ארגון, תכנון ומנוחה. כמה עדכונים משולחן ועד החטיבה החינוכית ונציגי החטיבה בוועד המרכזי של הפ"י:

מכרזים ציבוריים: בשבוע שעבר פנינו אל משרד הרווחה בדרישה לשינוי מכרז למוסדות חינוכיים שבו הושמו הפסיכולוגים החינוכיים בעדיפות שנייה בעת פנייה למשרה, למרות שדרישות המכרז תואמות את כישורינו באופן מלא. לצערנו, המכרז הובא לתשומת לבנו באיחור. אנו קוראים לציבור להיות ערני ולהפנות אלינו מכרזים או כל פנייה ציבורית אחרת המפלה את הפסיכולוגים החינוכיים. דרישה מתוך ראייה שלנו כבעלי כישורים מעולים לתפקידים המתאימים תעלה את המודעות של מוסדות הציבור השונים בארץ ותשפר את המענה שמקבלים הלוקחות הרלוונטיים, כמו גם את אפשרויות התעסוקה וההשתכרות של הפסיכולוגים החינוכיים.

דיון בוועדה לזכויות הילד בכנסת בנושא פגיעות מיניות בחברה החרדית: בתאריך 20.6.17 השתתפה ד"ר דליה אלוני בדיון סגור בנושא מורכב זה. לדיון, בראשות יו"ר הוועדה לזכויות הילד, ח"כ ד"ר יפעת שאשא-ביטון, הגיעו כ-30 רבניות, מקהילות שונות. תחילה הוקרן הסרט "שוברים את השתיקה" [http://mintpictures.com.au/breaking-the-silence-abc], המציג את המקרה של מני ווקס, יהודי שחי באוסטרליה. כילד חווה התעללות מינית קשה מצד מורה בישיבה שבה למד כאשר היה בן 11, וכשגדל, החליט להיאבק והפך לדמות מרכזית בחזית המאבק של פגיעה מינית בקהילה החרדית. הסרט מציג את ההיבטים של פגיעה מינית בקרב הקהילה החרדית וההשלכות על הנפגע ומשפחתו. מני ווקס עצמו נכח בדיון ובתום ההקרנה סיפר בנימה אישית על הצלקות המלוות אותו גם אחרי 30 שנה. בהמשך נערך דיון גלוי לב וקשה בסוגיות ובהיבטים הייחודיים

של פגיעה מינית בחברה החרדית.

כנס הפסיכולוגיה החינוכית, דצמבר 2017, יתקיים בים המלח. המעוניינים להעביר סדנה בכנס מוזמנים לפנות לכתובת המייל של הוועד בהקדם.

הרכב ועד החטיבה: לצערנו הרב, רוני מלין-גורסקי הודיעה על פרישתה מהוועד בשל סיבות אישיות (מייל אישי בנושא נשלח בנפרד).

במקביל, הצטרפו לפעילות הוועד כמתנדבות שתי פסיכולוגיות חדשות בהתמחות חינוכית - הילה סורקה ושרית משיח.

ברצוננו לצרף אותן באופן פורמלי לפעילות הוועד, לצורך עבודה יעילה מתוך תחושת שייכות ושותפות.

באם יש התנגדות למי מהמועמדות, אנא פנו אל מוסדות הפ"י, אלינו דרך כתובת המייל של הוועד או באופן אישי אל אחד מחברי הוועד. אם לא תוצג התנגדות בשבועיים הקרובים, נעלה את מועמדותן של הילה ושרית בוועד המרכזי של הפ"י לצורך אישור סופי.

לסיום, אנו ממשיכים ומזמינים את כל מי שרוצה להניע שינוי, להשפיע או לקדם את הפסיכולוגיה החינוכית והעוסקים בה, לפנות אלינו ולנסות ליצור שיתופי פעולה בתחומים הרבים בהם ניתן לפעול, למייל ועד החטיבה

edupsyhappy@gmail.com

בברכת קיץ נעים,

ועד החטיבה החינוכית בהפ"י ונציגי החטיבה בוועד המרכזי:

יואב גבע, ועד החטיבה

נגה בר יהודה, ועד החטיבה

ארז בלנאו, ועד החטיבה

מידד כהן, ועד החטיבה והוועד המרכזי

ד"ר דליה אלוני, הוועד המרכזי

אלסי מאמו, הוועד המרכזי

תמר גרינוולד, יו"ר ועד החטיבה

דבר החטיבה התעסוקתית

חברי החטיבה שלום רב,

בשעה טובה יש מקום ותאריך לכנס השנתי של החטיבה, בהתחשב בתקופת החגים ובכנסים אחרים שמתקיימים לקראת סוף השנה, בהם אולי חלק מכם גם משתתפים.

הכנס שלנו יתקיים במלון חוף התמרים בעכו, בתאריכים יום שלישי 31.10 עד יום שישי 3.11.

היכנונו לכנס מגוון ומעניין במיוחד!!!

יהיו בו סדנאות תהליכיות וסדנאות לימודיות, מנחים ותיקים

וחדשים, סדנאות מלאות (שלושה ימים) וגם סדנאות יומיות. אנו נציע סדנאות מוכרות להתמחות וגם פעילות של שולחנות עגולים בנושא או בנושאים שחשובים לכולנו. בבחירת הסדנאות תוכלו לבחור סדנה אחת ארוכה אך גם לשלב סדנאות יומיות.

תוך כחודש ימים נפרסם פרטים מדויקים.

בברכה,

ועד החטיבה

דבר החטיבה השיקומית

"כל קיץ קורה דבר-מה
ואף שכאילו כלום לא השתנה
מעונה לעונה הלב יותר נכנע
לפיתויו הליל של האדמה..."

(נתן יונתן)

הקיץ כבר כאן. השמש הקופחת נותנת את סימניה באדמה, שהולכת ונסדקת, ובצמחייה, שהולכת ומצהיבה. ועם הטמפרטורות שהולכות ועולות, נראה שגם השדה השיקומי לווהט, והוועד פועל במלוא המרץ על מספר פרויקטים המתקיימים בעת כתיבת החדשות הללו לפסיכואקטואליה (נכון לסוף יוני 2017):

1. חברי המשלחת מצחצחים את האנגלית שלהם לקראת ביקור של שבועיים במוסדות שיקומיים ובאוניברסיטאות, וכן לקראת ביקור בכנס השנתי של ה-APA שייערך בווינגטון. כולנו תקווה כי יהיה זה עבורם מסע מעצים ומלמד, וכי את הידע שיצברו שם יצליחו לתרגם לעשייה משמעותית כאן בישראל. במהלך ביקור המשלחת בארצות הברית הם יעבירו תובנות, תמונות, סרטונים והרצאות שיעלו לעמוד החטיבה באתר הפ", בקבוצת הגוגל ובקבוצת הפייסבוק. אנו מזמינים מי שטרם התחבר לקבוצות אלה לעשות כן.

2. הכנס השנתי של החטיבה, שיתקיים בסימן "מקלאסיקה לחדשנות בפסיכולוגיה שיקומית", ייערך בתאריכים 29-30/11/17, וערב בכירים יתקיים ב-28/11/17. אנא שריינו את התאריך. לאור הגידול במספר המשתתפים אנו נאלצים לעזוב את מלון ניר עציון שאירח אותנו בשנים האחרונות. פרטים על מיקום הכנס וקולות קוראים יצאו במהלך חודשים יולי ואוגוסט.

גם השנה אנו ממשיכים בשיתוף הפעולה עם הקרן לזכרו של פרופ' ויקטור פלוריאן, והפעם בזכות תרומתה האדיבה אנו מזמינים להרצאת אורחת את פרופ' אלכסנדרה לוזינסקה, חוקרת בעלת שם עולמי בתחומי הפסיכולוגיה של הבריאות

ופסיכטראומה. מחכים לראות את כולכם בכנס! 3. בתקופה האחרונה יצאו מספר מכרזים על ידי משרד הבריאות: מכרז לביצוע אבחונים פסיכודיאגנוסטיים לאנשים המצויים בתהליך תרומת איבר להשתלה; מכרז לאיתור פסיכולוגים לאבחון ולטיפול בבני נוער בסיכון; מכרז לביצוע אבחונים נירופסיכולוגיים לאגף השיקום של ביטוח לאומי וגיוש אופן הפעילות של צוות השיקום הביתי.

בכל אחד מן המכרזים נעדר שמם של הפסיכולוגים השיקומיים כמועמדים לביצוע התפקיד, וזאת על אף נוכחותנו ותרומתנו בכל אחד מן התחומים הללו. ועד החטיבה פעל למען עצירת המכרזים ושינוי הנוסח שלהם, כך שישללו גם פסיכולוגים שיקומיים. לצערנו, בחלק מן המקרים לא נחלנו הצלחה ואנו שוקלים צעדים משפטיים בעניין.

4. פגישה עם גורמי הצבא בנוגע לשילובם של פסיכולוגים שיקומיים בצה"ל. תודה מיוחדת לגיל סוזין שייצג את החטיבה בפגישה חשובה זו, ואשר בעקבותיה ראש תחום שיקום בצה"ל הציע להכין עבודת מטה לצורך פיתוח תחום הנירופסיכולוגיה בצבא.

אלה הם רק "הנושאים הבוערים"...

על מנת שנוכל להמשיך ולהגדיל את מעגלי ההשפעה שלנו, אנו זקוקים לפעילים נוספים בוועד החטיבה. זוהי הזמנה אישית עבור כל אחד ואחת מכם לתת יד לעשייה למען הפסיכולוגיה השיקומית. מתנדבים ומתנדבות המעוניינים להצטרף לפעילות מתבקשים לפנות למייל החטיבה:

ipa.rehab@gmail.com

קיץ מהנה ופורה לכולנו,

שלכם,

ועד החטיבה השיקומית והפעילים

דבר חטיבת המתמחים

מתמחות ומתמחים יקרות ויקרים שלום רב,

ברבעון האחרון עסקתי במלוא המרץ, בשיתוף מנכ"ל הפ"דני כפרי וצוות המשרד, בתכנון וארגון יום עיון שהתקיים ב-21.06.17 בנושא: "על חזרה לחיים לאחר פגיעה מינית". יום העיון התקיים לזכרה של חברתי היקרה, מורן וורנשטיין ז"ל, שהומתה המתת חסד בשווייץ בעקבות כאב פיזי בלתי נסבל ובלתי ניתן לריפוי שנגרם לה כתוצאה מניסיון אובדני לא מוצלח, בין היתר, בעקבות פגיעה מינית שחוותה

בילדותה על ידי בן זוגה של אמה ובעקבות תמיכתה של האם בו. הסטטיסטיקה המטרידה והמבעיתה של פגיעות מיניות (1 מ-3 נשים ו-1 מ-7 גברים עוברים תקיפה מינית במהלך חייהם) וההכשרה המועטה מדי הקיימת במסגרת לימודי התארים שלנו בתחום, הביאו אותי לארגן סדרה של ימי עיון שתעסוק בתחום.

יום העיון היה מוצלח ביותר והשתתפו בו כ-100 איש ואישה (הגברים בלטו בהיעדרם) מהקהל הרחב.



בואו להצטרף למרכז האינטגרטיבי לטיפול בחרדות וטראומה



הכנסו למסלול ההכשרה המלא
ולימדו כלים יעילים מעולם ה:
DBT, CBT, NLP, EMDR, IEMT SFT
PARTS INTEGRATION, מיינדפולנס
ועוד לטיפול ממוקד חרדות וטראומה.
טיפול המותאם באופן אישי הן למטפל והן
למטופל. ותלמדו איך למשאב את עצמכם.
למסיימים את מסלול ההכשרה יש אפשרות
להצטרף למרכז ולקבל מטופלים דרכינו.
להרשמה לימי הכרות ולקורס המרכז ניתן
לסרוק את הקוד או לשלוח פרטים.



להודרת המדריך ניתן לסרוק את הקוד
או למלא פרטים בקישור
ronitsway.ravpage.co.il/effectiveguidep

יום העיון החל בפאנל מרגש וחושפני במיוחד של נפגעות ונפגעי תקיפה מינית, שחשפו באומץ מידע מפגיעתם וסיפרו על נקודת מפנה חיובית בטיפול הנפשי שעברו במהלך ההתמודדות איתה. בהמשך, ערית סדן דיברה על צמיחה פוסט-טראומטית לאחר פגיעה מינית והדגישה, בין היתר, את העובדה שרבות/ים מהנפגעות/ים מציינים/ות כי לא היו מוכנים/ות לוותר על סיפור חייהם/ן, קשה ככל שהיה. אחריה הציג מאיר ברנד תיאור מקרה של טיפול פסיכואנליטי של גבר שנפגע מינית על ידי אמו ותיאר באופן מופלא, בין היתר, את תהליכי ההעברה וההעברה הנגדית האירוטיים שליוו את הטיפול ואת המטריצה בת ארבעת המרכיבים שלהם (על פי דיוויס ופראולי), שכולם היוו חלק מביטויי הנפשיות של המטופל: הנפגע, המתעלל, ההורה העיוור לפגיעה והמושע. לאחר מכן, הציגה הצלמת האמנית אליסיה שחף מעט את תחום הצילום ויכולתו להשפיע חברתית וסיפרה על שתי התערוכות שעשתה בתחום: "גיבורות" ו"נראים", בשתייהן נשים וגברים שנפגעו מינית הצטלמו כשפניהם/ן גלויות וחשופות למצלמה ושמים/ן גלוי (בניגוד להצגת נפגעות/ים בתקשורת באות ראשונה מהשם ובתמונה מפוקסלת) ואת ההבדל בין החשיפה של נשים לזו של גברים. לאחר ההפסקה, עמוס ספיבק, יו"ר החטיבה הקלינית בהפ"י, ושלומית איתם סיפרו על קבוצה שהם מנחים במשותף של נשים וגברים שנפגעו מינית בילדות ועל סיטואציות מורכבות וייחודיות שמתרחשות בהרכב כזה, של קבוצה מעורבת. אחריהם שיתף אותנו עו"ד דניאל סרור במורכבות ההיבטים המשפטיים (הן פליליים והן אזרחיים) במקרים של ניצול מיני ביחסים טיפוליים ובקושי לפעול אל מול מי שניצלו אחריהם ביחסים מסוג זה. בהמשך, שיתפה אותנו ניצה שקולניק בסיפור חייה המבעית (בין היתר, גילוי עריות על ידי 2 אחים, אב וסב בין הגילאים 5.5 ל-16) בגילוי לב נדיר, באומץ ובהומור. היא שיתפה בקושי, בהחלמה ובתפקיד שהיא אימצה לעצמה לסייע לאחרות ולאחרים. את היום חתם ד"ר דני דרבי, שדיבר על התרומה של עיסוק במין ומיניות בטיפול בנפגעות ובנפגעים מינית לשיפור איכות חייהם/ן ובאופן ספציפי, חיי המין שלהם/ן. הוא דיבר, בין היתר, על כך שפסיכולוגים/ות זנחו כמעט לחלוטין את תחום הסקסולוגיה, על אף שזה לחלוטין תחום שנמצא במרכז הטיפול הנפשי.

בברכת רבעון רבוי שיח פתוח על מין, הנאה ממין וטיפול גם במין כחלק מרכזי ובלתי נפרד מחיי הנפש של מטופלינו,

רותי ברנשטיין פרץ

ד"ר חוה פרידמן, הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך

כנס "הפסיכולוגיה בישראל – לאן?" ברכות ובעיקר שאלות לעתיד

- כיצד צריכים להדק האקדמיה והשדה שותפות שתתרום לכל אחד מהם ולציבור בכלל?
- לאור השאלות שהוצגו, איזה פיתוח נחוץ להכשרה של הפסיכולוגים? איזה שינוי במערך ההכשרה יבטיח השפעה ציבורית, איכות של שירות וחיבור יישומי-אקדמי?
- כיצד תבחן הפסיכולוגיה בישראל את השפעתם של פיתוחים טכנולוגיים מוצאים על הפרופסיה?

בחינה משמעותית של שאלות אלה מצריכה התגייסות משותפת של פסיכולוגים מכל קשת העשייה הפסיכולוגית בישראל ליציאה למסע משותף.

משאלות לתודות. המאמץ שהושקע בתכנון הכנס והוצאתו מהכוח אל הפועל היה רב. תודה גדולה ומיוחדת מגיעה לגב' ימימה גולדברג הפסיכולוגית הארצית של משרד הבריאות, שהכנס הוא בבחינת הגשמת חלום אישי עבורה. שמחתי לקחת חלק בחלום זה.

תודה גם לאנשים יקרים, שתרמו זמן ומאמץ ניכרים למען כולנו: יובל בלינקי, איריס פרחי, מאיר נאמן, יונתן הופרט, אילן וירצברגר ואושרה ברזל שפירא. תודה גם לגבי פרץ וברכות חמות עם כניסתך לתפקיד הפסיכולוג הארצי במשרד הבריאות.

בברכת קיץ טוב לכולם,
חוה

כנס "הפסיכולוגיה בישראל – לאן?" שהתקיים בסוף חודש מאי היה מופע ייחודי ונדיר במחזורותינו. היה זה בראש ובראשונה מפגש פסיכולוגים מכל קשת העשייה הפסיכולוגית בארץ: פסיכולוגים מענפי הפסיכולוגיה השונים, פסיכולוגים מהאקדמיה ומהשדה, נציגי הפ"ו ונציגי הפרופסיה ממשרדי הממשלה. הכנס אורגן למופת והאכסניה כיבדה את המעמד.

ההשתתפות בכנס הותירה אותי עם חווית עושרה של הפסיכולוגיה בישראל והעוסקים בה. ניכר שיש לפסיכולוגיה מה להציע. יש למידה, פרקטיקה, מחקר ופוטנציאל אדיר לשותפות בין הענפים והחטיבות של הפסיכולוגיה בישראל. עתה משחלף זמן – נותרת בחלל האוויר השאלה שהיוותה כותרת לכנס: "הפסיכולוגיה בישראל – לאן?"

בחרתי להציג חמש שאלות שעמן יצאתי מהכנס, מתוך צורך להזמין שיח באשר לעתידה של הפסיכולוגיה בישראל והמחויבות לקדמה, וכדי שנראה בכנס התנעה של תהליכים ארוכי טווח. שאלות אלה אינן מייצגות בהכרח את עיקרי הדברים וודאי אינן מספקות כיסוי למכלול הסוגיות הרלוונטיות לעתיד הפסיכולוגיה:

- האם החלוקה לששת הענפים הנהוגה היום בפסיכולוגיה בישראל עולה בקנה אחד עם הידע המתפתח בפסיכולוגיה מזה ועם צורכי הציבור מזה?
- מה הם כיווני ההתפתחות שלהם זקוקה הפסיכולוגיה כדי להבטיח השפעה ציבורית משמעותית?

מכון EMDR ישראל טיפול, הדרכה וסדנאות EMDR

הסדנא הבאה שלב א':

11.12.2017, 22.11, 12.11, 6.11



מכון EMDR ישראל
ISRAELI EMDR INSTITUTE

לפרטים נוספים: dafna@emdr.co.il | טלפון: 09-7454291



פסיכולוגיה חינוכית חוצה גבולות

נעמי עיני

משמעותיים בשדה החינוך" (ד"ר חוה פרידמן, בתוך: שדמי, 2017)

לדברים אלה הקדימה מנהלת שפ"י וכתבה: "אני) מזמינה אותנו כל פעם מחדש לבחון לאן פניהן של הפרופסיות, הייעוץ החינוכי הפסיכולוגיה החינוכית, מהו הערך המוסף של כל אחת מהפרופסיות ושל האינטראקציה בין שתיהן" (שדמי, 2017).

בשאיפתה להתחדשות ולייחודיות מקצועית הפסיכולוגיה החינוכית אינה לבד. סקירה ספרותית קצרה מעלה כי שאלות של "זהות מקצועית" ואפיקי השפעה יישומיים הן תסמין לתהליך התפתחותי שהוא נחלתם של מקצועות חינוכיים או טיפוליים, כדוגמת הרפואה (גרופמן, 2008), הסייעוד (שחף, 2014) והייעוץ החינוכי (ארהרד, 2014). במבט המופנה אל העתיד ושואל "לאן?" אני מזהה הערכה גדולה של אנשי המקצוע למקצוע ולהישגיו, לצד מחויבות לאתגר הרלוונטיות הנתבע מכל פרופסיה באשר היא ובפרט מעבודה מקצועית בשירות הציבורי.

ובכן, לאן? הבה נתחיל מהתחלה

בראשית

הפסיכולוגיה החינוכית לא התחילה את דרכה בישראל. שורשיה נעוצים בארצות הברית ובאירופה ובסיסה התאורטי עשיר ומגוון, בהיותו יונק מאסכולות רבות ומושתת על ענפי מחקר והגות שונים. ראיונות שקיימתי עם מר ראובן אש וגב' ראובנה שלהבת (מרץ 2015), מוותיקי הפסיכולוגים החינוכיים בישראל, העלו את המידע הבא:

תחילתה של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל בשנות השישים של המאה הקודמת, כאשר בארץ היו כארבעים-חמישים פסיכולוגים חינוכיים. רובם התרכזו

"- הלו? הגעתי לשירות הפסיכולוגי-חינוכי של העירייה?... אני לא יודעת אם אתם הכתובת, אבל רצינו להתייעץ עם איש מקצוע... אני מדריכה במכינה קדם צבאית בעיר, וכחלק מהאג'נדה שלנו החבר'ה מתנדבים אחרי הצהריים בתנועות הנוער ובמתנ"סים. הם חוזרים אלינו עם כל מיני שאלות והתלבטויות לגבי החניכים ועם סיפורים שלפעמים ממש מדאיגים. חשבנו שכדאי לערב... או לקבל הדרכה... ויש גם עניין דחוף עם אחד מהחניכים שלנו... בקיצור, נראה לכם שאתם יכולים לעזור?"

מטרתו של מאמר זה להציג את החינוך הלא פורמלי כזירת פעילות משלימה ורלוונטית עבור הפסיכולוגים החינוכיים. המאמר יסקור בקצרה את החזון המקצועי לצד התפתחות המקצוע בארץ ויצג מבט אל העתיד, המכוון אל עשייה פסיכולוגית חינוכית במרחב הציבורי בכלל ובחינוך הבלתי פורמלי בפרט.

"בת שישים פוקחת עין" - הפסיכולוגיה החינוכית לאן?

הפסיכולוגיה החינוכית בת שישים ויותר. היא איננה "צעירונת" עוד, אך מעצם היותה מקצוע העוסק בנפש האדם על מכאוביו וסגולותיו ניתן להניח שצפויות לה עוד שנים ארוכות (ואולי חיי נצח) של נוכחות ותרומה. מקצוע זה, אשר חורת על דגלו את "קידום רווחתם ואת בריאותם הנפשית של כלל התלמידים במערכת החינוך" (אתר שפ"נט, מטרות אגף פסיכולוגיה), מתעדכן בשנים האחרונות ובוחן יעדי התערבות נוספים. "ככל שמתרחשים תהליכי שינוי והשתנות בסביבה החיצונית ... כך נדרשת בחינת הרלוונטיות וההשפעה של הפסיכולוגיה החינוכית. בירור תפיסות מקצועיות צריך שיעשה כל העת ביחס לתהליכים מתפתחים

נעמי עיני היא פסיכולוגית חינוכית, בוגרת בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית, ניהלה את שפ"ח גוש עציון בשנים 2000-2013, ושימשה יו"ר איגוד מנהלי השפ"ח בשנים 2011-2013. כיום משמשת נציגת שר הפנים במועצת הפסיכולוגים, רכזת הכשרה והדרכה בשפ"ח שדרות, מרצה במכללת הרצוג, כותבת בתחומים שונים ועובדת כפסיכולוגית חינוכית בחינוך הלא פורמלי. לאחרונה יצא לאור ספר הביכורים שלה: "המסע אל העולם האמיתי" בהוצאת גוונים. naomieini1@gmail.com

אוכלוסיית התלמידים במערכת החינוך, והובלה של בניית סביבה שמתאפשרת בה רווחה נפשית לנמצאים ולגדלים בה" (שפ"נט).

"ייעודו של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי בישראל הוא לקדם את רווחתם ואת בריאותם הנפשית של כלל התלמידים במערכת החינוך... השירות הפסיכולוגי-חינוכי (שפ"ח) ממוקם במפגש שבין מערכת החינוך, ההורים והמערכת הקהילתית-יישובית ומאפשר מתן שירותים לילדים, להורים, לצוותי חינוך ולמערכת החינוך היישובית" (שפ"נט).

במבט המופנה אל העתיד ושואל "לאן?" אני מזהה הערכה גדולה של אנשי המקצוע למקצוע ולהישגיו, לצד מחויבות לאתגר הרלוונטיות הנתבע מכל פרופסיה באשר היא ובפרט מעבודה מקצועית בשירות הציבורי

פרופ' קלמן בנימיני הציג תמונה "חזונית" נועזת, המזהה בפסיכולוג סוכן שינוי ושותף להתוויית תפיסה ודרך חינוכית:

"מכל מקום, אין פסיכולוג המשרת במערכת חברתית פטור מללמוד את שדה הפעולה שלו, להתמצא בכוחות השוררים בו, לחוש את הרוחות המפעמות אותו. לפסיכולוג החינוכי משמעות הדבר לא רק תהליך של היכרות עם בתי הספר המסוימים, אלא מסע ניווט בקרב הבעיות הגדולות והסוגיות העיקריות שמערכת החינוך מתלבטת בהן. אלה כוללות, למשל, הישגיות לימודית לעומת מימוש עצמי, שילוב חברתי לעומת סגרגציה באוכלוסיות תלמידים רגילות ומיוחדות, לחצים קהילתיים והשפעות פוליטיות. תהליך ההתמצאות צופן לפסיכולוג הבטחה מרתקת כסוכן שינוי. מרגע שיצא מאוהלו ונערך לפעילות שדה, יש בכוחו להשפיע ולתרום בהיקפים נרחבים יותר, ואף למנוע אחדות מהבעיות הקליניות מלהגיע אל הטיפול באוהל" (בנימיני, 1984).

וכך התנסח פרופסור גבריאל סלומון, פרופסור אמריטוס בפקולטה לחינוך שבאוניברסיטת חיפה, בעל פרס ישראל לחקר החינוך:

בתל אביב, ומיעוטם בירושלים ובאזור באר שבע. הפסיכולוגים באו ממקומות שונים בעולם והיו בעלי הכשרות שונות. חלוקה גסה ביניהם היא בין פרוידיאניים (אירופאים) לביהביוריסטים (ארצות הברית).

העבודה הפסיכולוגית במערכת החינוך הישראלית התחילה בתחום המיון, כאשר משרד החינוך הקים "יחידה ניידת" שמטרתה אבחון ילדים מתקשים והכוונתם לחינוך מיוחד. בתחילת הדרך מסגרות החינוך המיוחד היו כלליות, ולמדו בהן ילדים בעלי מגוון צרכים (כולל פיגור ואוטיזם), אשר רובם ככולם לא יכלו להשתלב במסגרת לימודים רגילה.

פרופסור קלמן בנימיני מבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית היה הראשון בארץ שהוביל למהלך של מתן שירות פסיכולוגי למוסדות חינוך מתוך הרשויות המקומיות, ואף פיתח את רעיון שפ" (השירות הפסיכולוגי ייעוצי - אגף במשרד החינוך המעניק שירותים פסיכולוגיים ושירותי ייעוץ חינוכי למוסדות החינוך, לתלמידים ולהורים) כארגון הגג של פסיכולוגים ויועצים במשרד החינוך. בנימיני ושותפיו לתהליך ההקמה שכנעו את ראשי הערים ומחלקות החינוך בצורך בפסיכולוגים ברשויות. משהצליחו בכך, הם הביאו את משרד החינוך והרשויות המקומיות להשתתף יחד במימון תקנים. העסקת הפסיכולוגים החינוכיים על ידי הרשות המקומית חיברה אותם אל המערך העירוני ואפשרה להם לעבוד במוסדות החינוך השונים, וגם לתרום מאיכויותיהם האישיות והמקצועיות לרשות ולעובדיה.

לאורך השנים הפסיכולוגיה החינוכית התפתחה לא מעט, והיא כוללת כיום, בבסיס ההתמחות, גם התערבויות טיפוליות ועבודה מערכתית. תחום נוסף ומרכזי בעבודה המקצועית כיום הוא ההתערבות במצבי חירום. בהקשר זה יש לציין כי הפסיכולוגיה החינוכית התחזקה במידה ניכרת (מבחינת חשיפה ציבורית והקצאת תקנים) במקביל להתרחשותם של אירועי אסון ופיגועים. במצבים אלה מערכת החינוך והקהילה נזקקות להנחיה ולהכוונה מקצועית באשר להתמודדות ולחוסן, ומעוניינות בסיוע המערכתי והפרטני שהפסיכולוגים יודעים לספק.

החזון

חזון הפסיכולוגיה החינוכית בישראל מעוגן בחזון שפ"י, וזה לשונו:

"קידום התפתחות רגשית קוגניטיבית וחברתית של



במדינת ישראל פועלים, מתוך הרשויות המקומיות, כ-2,800 פסיכולוגים חינוכיים, שרובם עובדים בחלקיות משרה. על מנת להתמודד עם השונות הגדולה בין מאפייני הרשויות וצורכי התושבים ולהכיל אותה, ובמקביל ליצור סטנדרטיזציה בעבודתם של הפסיכולוגים, נוסח בחוזר מנכ"ל מסמך מדיניות כולל המכונה "מתווה השירות הפסיכולוגי-החינוכי" שנכנס לתוקף ב-1.9.2010.¹

עקרונות המתווה

- 1) נוכחות סדירה של פסיכולוג במסגרת החינוכית.
- 2) קיומו של רצף המחייב שילוב של המישור המערכתי והמישור הפרטני, תוך מתן קדימות למישור המערכתי.
- 3) ייעוד השירות למערכת החינוכית כולה: לצוותים, לתלמידים ולהורים.

פעולות הפסיכולוג הנגזרות מהמתווה

1. עבודה על הרצף של מניעה - התערבות: קונסולטציה, הדרכה וליווי למסגרת החינוכית ולצוותי החינוך והשתתפות בצוותים רב מקצועיים.
2. השתתפות בוועדות על פי חוק.
3. מתן הערכות פסיכולוגיות.
4. התערבות פסיכולוגית טיפולית.
5. מתן ייעוץ וטיפול להורים.
6. התערבות במצבי לחץ ומשבר - חירום.

אתגרי המציאות וחזרה לפסיכולוגיה משפיעה

התבוננות ברשימת העקרונות והפעולות הפסיכולוגיות המתוארות במתווה מלמדת על שאיפה לנוכחות מקיפה ומשמעותית של הפסיכולוג החינוכי בחיי בית הספר. שאיפה זו מתכתבת עם החזון המקצועי (שירות לכלל המערכת, עיסוק הכולל מניעה וקידום בריאות לצד אבחון וטיפול וכד'). ואולם בפועל, ומסיבות מגוונות², היא מתממשת באופן חלקי בלבד בשטח. העיסוק היומיומי של הפסיכולוגים החינוכיים מתרכז במידה ניכרת באוכלוסיית התלמידים המגלים קושי

"ברגע שהפסיכולוגיה החינוכית תעבור לעיסוק ברמת המורכבויות המציאותיות, היא תדמה לתחום האדריכלות. בדומה לאדריכלות, מטרות הפסיכולוגיה החינוכית אינן רק לתאר ולהסביר, אלא גם לעצב... החינוך הוא דבר מה שיש לשנותו ולשפרו. המטרה איננה רק להכיר את התפתחות הילד, כי אם לעצבה" (סלומון, 1996).

אחתום פרק זה בציטוט דבריה של ד"ר חוה פרידמן, ראש אגף פסיכולוגיה במשרד החינוך משנת 2009, בהתייחסה למקצוע ולעתידו:

"לפסיכולוגיה החינוכית בישראל, כמו בעולם המערבי, ייעוד משמעותי ביותר כפרופסיה בשירות של חברה. החינוך משמש אמצעי לעיצובה ולקידומה של החברה, והוא שמהווה עבור הפסיכולוגיה זירת עבודה מרכזית.

הפסיכולוגיה החינוכית צריכה להפנות פניה לתפישה השלמה של בריאות נפש. היא צריכה לכלול בתוכה, במשולב, הן את הפגיעות הנפשית והן את הצמיחה הנפשית. הפרדיגמה הדואלית לצמצומו של סבל והעצמה של אושר היא אתגר משמעותי לפיתוח תורתי ויישומי בשדה הפסיכולוגיה החינוכית... ראוי לפתח דרכי התערבות לא רק בסיוע לילדים בעלי צרכים מיוחדים, אלא במכלול הקונסולטציה הפסיכולוגית במערכת החינוך" (פרידמן, 2009).

הפסיכולוגיה החינוכית כיום

קווים לעבודתו של הפסיכולוג החינוכי בישראל תצורתה הנוכחית של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל היא ייחודית, ומהווה מעין "קיבוץ גלויות" - תצרף של ענפי התמחות שונים המוכרים בפסיכולוגיה המערבית: פסיכולוגיה חינוכית (Phillips, 1990), פסיכולוגיה של בית הספר (Okland, 1993; Snowman, 1997), פסיכולוגיה ייעוצית (אתר APA) ואף עבודה פסיכולוגית קלינית. כל אלה פועלים בזיקה למערכת החינוך.

¹ המתווה מתייחס לצרכים השונים של האוכלוסייה, לייחוד התרבותי, למאפייני הרשויות השונות, למגוון סוגי המסגרות החינוכיות ולהבדלים באחוזי הכיסוי של התקינה. כאשר קיים פער (לרעה) בין הגדרת התקן לבין צורכי השדה, הוא מאפשר ביצוע מצומצם יותר של פעולות ואולם הוא מתייחס גם לאפשרות של הרחבת השירותים הפסיכולוגיים במימון ציבורי ופרטי וקובע כי שירותי חירום במצבי לחץ ואסון יינתנו גם במתווה המצומצם ביותר.

² כוונתי למשל לתקנים חסרים הפוגעים במימוש הנוכחות הרציפה, למוטיבציה של הפסיכולוגים לבסס נוכחות מקצועית קבועה בוועדות שילוב, לדרישות הרגולטור להפקת מסמכים קבילים כבסיס להענקת שירותים מיוחדים בעוצמות שונות ועוד.

השנה שנערך לפסיכולוגים במחוז דרום. בכנס הביעה ד"ר פרידמן, ראש אגף פסיכולוגיה, קשב רב למציאות ולאתגריה ושמה דגש על מקומה וחשיבותה של הבחירה המקצועית של הפסיכולוגים החינוכיים ושל תוכני ההתערבות המתאימים.⁵

"אנו מקצוע חברתי", ציינה ד"ר פרידמן באותו מעמד, "שאמון על התפתחות מיטבית של ילדים. העולם הווירטואלי משפיע למשל על יכולות של ויסות עצמי ועל מיומנויות חברתיות, ואנחנו נדרשים להתמודד עם כך. שינויים שונים שבאים מהעולם הטכנולוגי-חברתי הם שינויים שאנו צריכים ללמוד אותם ולא רק להסתגל אליהם. צריכים לשאול היכן נמצאת ההשפעה הקריטית של הפסיכולוגיה החינוכית. מה אנו רוצים לשים ב'דמות' ומה ב'רקע'".

בניסיון אחראי לצמצם את המתח בין המציאות לחזון פועל מטה שפ"י בשנים האחרונות בעוצמה ובנחישות רבה ליצירתו של איזון בין אוכלוסיות הקליינטים, ובכל הנוגע לאופי ולתוכני ההתערבות הפסיכולוגית החינוכית הנעשית בשטח

העיסוק בגיבוש עמדה מקצועית משפיעה מצטרף למסקנות ראשוניות שהופקו במטה שפ"י, המצוי בתהליך של תכנון אסטרטגי וחקר ארגוני. להלן כמה מן המסקנות:

- בתי הספר משתנים, וקיימת אי ודאות לגבי אופני השתנותם בעתיד.
- הפסיכולוגיה החינוכית נדרשת להתאים את עצמה למציאות משתנה.
- אובדן מונופול מקצועי הוא תהליך העובר על פרופסיות בעת הזו.

בתפקוד התלמידאי והוא מוקדש במידה פחותה בהרבה לכלל אוכלוסיית בית הספר על מעגליה השונים, ובפרט לעיסוק ב"תחום האדריכלות" (שיפור החינוך, עיצוב התפתחות הילד), כלשונו של פרופסור גבריאל סלומון. ביטוי חריף וקיצוני לפער שבין החזון למציאות שהתמתן באופן ניכר מאז העלאת הדברים על הכתב, מצוי במאמרו של נעמה גרינוולד-קשאני וולריה מטיחס משנת 2009. הכתבות טוענות ש"כמות המשאבים המושקעים בהיבטים דיאגנוסטיים, השמתיים וקונסולטטיבים בילדים, אשר חורגים מתפקוד נורמטיבי, הנה לאין שיעור רבה יותר, לעומת השקעה בתרבות החינוכית הכללית בית ספרית ובדילמות עקרוניות הנוגעות לכלל אוכלוסיית הילדים. נראה כי ברבות השנים, הפסיכולוגיה החינוכית מיקמה את עצמה לא כפסיכולוגיה של מערכת החינוך אלא כפסיכולוגיה של המתקשים בחינוך ובהסתגלות" (גרינוולד-קשאני ומטיחס, 2009, ע"מ 19).

בניסיון אחראי לצמצם את המתח בין המציאות לחזון פועל מטה שפ"י בשנים האחרונות בעוצמה ובנחישות רבה ליצירתו של איזון בין אוכלוסיות הקליינטים ("מתקשות" ו"מתפקדות", תלמידים וצוות חינוכי, פרט ומערכת), ובכל הנוגע לאופי (תגובתיות ויוזמה) ולתוכני ההתערבות הפסיכולוגית החינוכית הנעשית בשטח. בהקשר זה מעודדת הנהלת שפ"י את קיומם של תהליכי בקרה וסינון בנוגע לביצועם של אבחונים פורמליים, כאשר המגמה היא יעול ודיוק של תהליכי ההערכה הפסיכולוגית לצד צמצום בביצוע אבחונים שאינם נחוצים בהכרח (מסמך הסטנדרטים משנת 2008, אתר שפ"ינט). תרומות נוספות ליצירת האיזון המיוחל הן העבודה המערכתית, המעוגנת ב"מתווה השירות הפסיכולוגי חינוכי", אשר תופסת מקום משמעותי יותר ויותר בעבודת הפסיכולוג החינוכי, תוכניות ההכשרה של המדרשה הארצית ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית³ ומתן גיבוי רציף מצד המטה ליוזמות פרואקטיביות מצד מנהלי השפ"חים, שמטרתן הרחבה או דיוק של מענים, בהתאמה לצורכי האוכלוסייה⁴.

לפני שנה בדיוק (יולי 2016) השתתפתי בכנס סיום

³ אחד מחמשת העקרונות המנחים של תוכנית המדרשה לשנת תשע"ז היה: "זיהוי כיווני התפתחות מקצועיים בהתאם למציאות משתנה בחברה, בקהילה ובמערכת החינוך".

⁴ מדובר בהשתתפות של שפ"י בתקצוב פרויקטים תחנתיים, בפיתוח עירוני של שירותים משלימים ברוח המתווה ועוד.

⁵ "אנו נמצאים במציאות של שינויים אטמוספיריים שמן הראוי שנסתכל ונראה איזו השפעה יש להם על הפרופסיה ואיזו השפעה אנו רוצים שתהיה לפרופסיה עליהם" (חנה פרידמן, יולי, 2016).

השלמה טבעית ומתבקשת לעבודה הנעשית כיום בחינוך הפורמלי. כוונתי לעבודה פסיכולוגית חינוכית במסגרות החינוך הלא פורמלי.

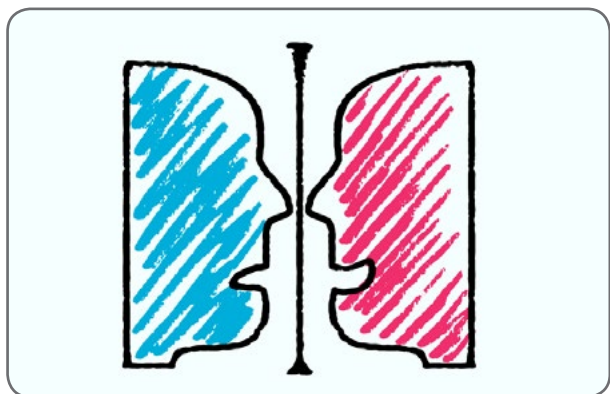
בחזוני, עבודה מעין זו תוצע ותתבצע בחסות השפ"ח ועל ידו.⁶

אשער כי יש מבין הקוראים שימצאו בדברי חידוש. אחרים מוזמנים למצוא בהם רוח גבית לפעילות הנעשית כבר בפועל בתחומם, בשגרה ובוודאי בעתות חירום.

פעולה בזירה הבלתי פורמלית עולה לתפיסתי בקנה אחד עם תפיסת המסוגלות המקצועית של הפסיכולוגים בעיני עצמם (פראוי, 2013), ועם המבט המקצועי המתרחב אל צורכי החברה והקהילה.

ראיית הפסיכולוגיה כרלוונטית להשפעה על איכות החיים בהקשר הרחב, כמעורבת בהתרחשות פוליטית (אבישר, 2014) וכמחויבת לשינוי חברתי, אינה רעיון חדש:

"עלינו לפתח מנגנונים רב-לאומיים לפתרון בדרכי שלום של סכסוכים בינלאומיים ולהתמודדות מועילה עם בעיות הנוצרות כתוצאה מעוני, רעב וחוסר-בית, הפרה של זכויות אדם, אפליה אתנית ודתית, מספרם הגדל של הפליטים והסכנות לבריאות ולסביבה" (Staub & Green 1992, מתוך: אבישר, 2014).



מחשבות בנושא השפעתה האפשרית והרצויה של הפסיכולוגיה על החברה, קיימות זה שנים גם בקרב הפסיכולוגים החינוכיים בישראל. כנס "צמרת" השנתי (ריבוביץ, 2005) המזמן מפגש של כל המסגרות המקצועיות של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל (פורומים וועדות), מהווה כר משמעותי לגיבוש תפיסת

אציין כי בין האתגרים שסומנו במהלך החקר הארגוני כיעדי פעולה בהמשך נזכרו גם בירור המשמעות הקהילתית של עבודה פסיכולוגית חינוכית ושותפויות בין ארגוניות ובין מקצועיות (שדמי, 2016).

דברים ממכתבה של מנהלת שפ"ח, הגב' חנה שדמי, לקראת פתיחתה של שנת הלימודים תשע"ז, כמו משלימים את הנאמר ומזכירים, במידה לא מבוטלת, את "חזון האדריכלות":

"לשפ"ח, כארגון חברתי, יש תפקיד משמעותי בהצבת שאלות מאתגרות ובקידום שיח רגשי, חברתי וערכי בסוגיות של חינוך, בסוגיות של למידה, בסוגיות של קידום סובלנות בין קבוצות שונות בחברה הישראלית – בהבנה שהכוח לשנות נמצא בכל אחד מאתנו.

בשינויים האסטרטגיים פתחנו דיון עומק על פני הפסיכולוגיה החינוכית, בין עבודה פרטנית למערכתית ובין פסיכולוגיה מערכתית לפסיכולוגיה חינוכית – קהילתית. עסקנו בפסיכולוג כנותן שרות (מערכתי, פסיכו-תרפויטי, דיאגנוסטי) ובפסיכולוג כסוכן של השפעה על המערכת החינוכית" (שדמי, 2016).

ותוספת עדכנית מימים אלה:

"התוכנית האסטרטגית של אגף פסיכולוגיה מתמקדת ברלוונטיות ובהשפעה המערכתית של הפסיכולוג ושל השפ"ח. השימוש במילה מערכת מתייחס הן למרחב פעולה והשפעה של הפסיכולוג והן לעקרונות, תפיסות ופרקטיקות מקצועיות בעבודתו. התוכנית האסטרטגית מניחה שעבודת הפסיכולוג בתוך סביבה חינוכית מאפשרת לו להשפיע באופן רב ממדי על תהליכים שונים, החל מהשפעתו על המערכת מתוך מקרה פרטני ... ועד להתערבות פסיכולוגית בתהליכים רחבים של מדיניות חינוכית" (ד"ר חוה פרידמן, בתוך: שדמי, 2017).

פסיכולוגיה חינוכית חוצה גבולות – מבט לעתיד

בפרק זה, עיקרו של המאמר הנוכחי, ארצה לחבור אל רוחות השינוי הניכרות בפרופסיה ולהביט קדימה במבט רחב. בהקשר זה, ברצוני להציע ולהאיר זירה מרתקת להתערבות פסיכולוגית חינוכית, המהווה לתפיסתי

⁶ בהתאמה לשיקול דעתה של הנהלת הרשות ומנהל השפ"ח כשירות "מן המניין" או כשירות משלים.

הוא גבוה⁹ ויוצר מציאות שבה הורים מחלקים את זמנם בין קריירה, בית, פנאי ועוד. משיכתם של בני נוער וצעירים אל המרחבים הווירטואליים וההתנסות המוגבלת שלהם עם אתגרי עצמאות וחברה מטרידות לא מעט הורים, והם מוצאים בחינוך הבלתי פורמלי מענה חברתי וערכי. במענה זה הם מוכנים להשקיע ממון לא מבוטל¹⁰.

באשר לצעירים עצמם, החינוך הלא פורמלי מציב פלטפורמה רעננה ומאתגרת לפיתוח אישי וחברתי. פלטפורמה זו מתחרה ולעתים אף משיגה יתרון ביחס לחינוך הפורמלי מבחינת השפעתה על חניכיה ועיצוב דמותם כאזרחים.

אין בינינו מי שיחלוק על העובדה כי הילד השווה בבית הספר הוא אותו ילד גם בשעות הצהריים. ילד זה הולך בצהריים לחוג, לרחוב או לתנועת הנוער, פוגש שם בני נוער אחרים ומתמודד עם אתגרים רגשיים-חברתיים-התנהגותיים ואחרים שאינם פחותים מהאתגרים בבית הספר

הבוגרים שבינינו נושאים עד היום אמירה כזו או אחרת (משובחת או אומללה) של מדריך או מדריכה, של רכז נוער או קומונר שהשאירה בהם חותם והשפיעה על תפיסתם העצמית או על בחירה משמעותית באחד מצומתי החיים.

חזון ולשרטוט אופקי פעולה ואתגרים מקצועיים, כולל כאלו העוסקים במעורבות חברתית⁷.

להלן דוגמאות מן השטח:

יוזמה ישראלית יפהפייה להתמודדות עם סוגיה חברתית היא תוכנית קש"ר (קשב ושיח רב תרבותי, יצירת שיח מוגן בנושאים קונפליקטואליים), תוכנית חינוכית שמטרתה יצירת שיח מוגן בנושאים קונפליקטואליים (שליף, לויטן ופארן, 2007). התוכנית המיושמת בשטח מבוססת על עבודה תאורטית והתנסותית של קבוצת יועצים ופסיכולוגים חינוכיים העוסקים בקידום שיח רב תרבותי.

עניינה של יוזמה חברתית אחרת הוא הקמת יחידה ראשונה מסוגה בארץ, בתוך עיר חרדית, המעניקה טיפול פסיכולוגי לנפגעי תקיפה מינית והמפתחת תוכניות מניעה (ראיון עם שליף, 2015)⁸. נתונים מעידים כי על פי רוב יוזמות חברתיות מפותחות בערים שבהן אחוז התקינה של הפסיכולוגים גבוה או מצוי בהתאמה עם אג'נדה עירונית חזקה, וכמובן גם כנגזרת של תפיסה חברתית של הנהלת השפ"ח (ראיון עם פרידמן, 2015). בעניין זה קיימת שונות רבה המתבטאת כבר באופן שבו השפ"ח מציג את עצמו לאוכלוסייה באתר העירוני.

ההזדמנות, אם כן, מונחת לפתחנו.

פסיכולוגיה חינוכית בחינוך הבלתי פורמלי

החינוך הלא פורמלי הוא חלק מחיי החברה המודרנית. שיעור התעסוקה בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט

⁷ במהלך כנס "צמרת" השני, לדוגמא, שנערך בשנת 2005, התקיימו דיונים סוערים בנושא מעבר לשירות פסיכולוגי קהילתי (לא רק בית ספרי) וכן חשיבה על חסמים ואופני השפעה אפשריים של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל על תהליכים חברתיים במדינה. דיון מסוג כזה מתחדש כיום.

⁸ אציין כי עצם הקמת שירותים פסיכולוגיים למגזר החרדי בערים המעורבות במיוחד, היא בניית גשר ראשוני בין מערכת חינוך נפרדת המדגישה את עצמאותה לבין חברה למערכת חינוכית ציבורית כללית.

⁹ שיעור התעסוקה הממוצע במדינות ה-OECD בקרב בני 25-64 עמד על 70.8% בשנת 2011, בדומה לנתון בשנת 2000 (70.7%). בישראל עלה שיעור התעסוקה מ-66.9% בשנת 2000 ל-72.1% בשנת 2011. בקרב גברים במדינות ה-OECD חלה ירידה בשיעור התעסוקה הממוצע משנת 2000 ל-2011, בשיעור של 2.8 נקודות האחוז, ובישראל חלה עלייה של 2.5 נקודות האחוז. בקרב נשים, במדינות ה-OECD הייתה עלייה של 2.8 נקודות האחוז בשיעור התעסוקה הממוצע, ובישראל הייתה עלייה בשיעור של 7.8 נקודות האחוז. החל מ-2005 שיעור התעסוקה של נשים בישראל גבוה משיעור התעסוקה הממוצע של נשים במדינות ה-OECD.

¹⁰ עלות שנתית של חוג בודד במתנ"ס העירוני מתחילה בכ-1500 ₪.



ולתווך בין ילד למבוגר, בין מערכת אחת לאחרת, להכיר בחשיבות השיח החינוכי עם ההורים, להגדיר צרכים ולנסח דרכי התערבות, מאפשרת לו השפעה ושינוי. בכניסה אל הזירה החינוכית הלא פורמלית אני מוצאת ביטוי לרצון של אנשי המקצוע לקחת חלק בתהליכים חינוכיים, לממש את הפוטנציאל המקצועי שלהם כסוכני שינוי חברתי, לרענן ולהרחיב את טווח ההשפעה של המקצוע על החברה.

בכניסה אל הזירה החינוכית הלא פורמלית אני מוצאת ביטוי לרצון של אנשי המקצוע לקחת חלק בתהליכים חינוכיים, לממש את הפוטנציאל המקצועי שלהם כסוכני שינוי חברתי

ראוי לשקול בכובד ראש גם מתן מענה לצוותי החינוך האמונים על אוכלוסיית ה"צעירים" (גילאי 18 ומעלה) הפוקדת את המכינות הקדם צבאיות, מתנדבי השירות הלאומי ואף תלמידים הלומדים במוסדות האקדמיים. מענה זה יכול לכלול השתתפות בישיבות צוות קבועות, ייזום סדנאות מקצועיות, המוכרות לנו מן העבודה בחינוך הפורמלי והרלוונטיות לצוות ההדרכה או לצעירים, כגון: גבולות ומשמעותם, פיתוח חוסן, התנהלות בתוך קבוצה, ניהול כעסים, התמודדות עם מצבי לחץ, גיבוש זהות, יחסי תלות ועצמאות, למידה, יחסים עם הורים, אחים ועוד. לצד העבודה הייעוצית והסדנאית, המזמנת תיווך ועיבוד של התנסויות במציאות ותרגומם של קשיים לתובנות ולאתגרים. בידינו להעניק מענה חירום ראשוני למערכת במצבי משבר (שותפות בבניית צוות לשעת חירום – צל"ח). להשתתף בניסוח נוהלי חירום, לסייע באיתור מעגלי פגיעות והתערבויות מידיות, וכמובן לספק ייעוץ שוטף בסוגיות חינוכיות מגוונות. לתפיסתי, יש לחתור לעבודה בזירה הלא פורמלית כבר

והיכן אנחנו – הפסיכולוגים החינוכיים?¹¹

אין בינינו מי שיחלוק על העובדה כי הילד השווה בבית הספר הוא אותו ילד גם בשעות הצהריים. ילד זה הולך בצהריים לחוג, לרחוב או לתנועת הנוער, פוגש שם בני נוער אחרים ומתמודד עם אתגרים רגשיים-חברתיים-התנהגותיים ואחרים שאינם פחותים מהאתגרים בבית הספר. מולו עומד כאחראי נער או מבוגר צעיר ונעים, על פי רוב חסר הכשרה בתחומי ההתפתחות, החינוך וההנעה¹².

בכוחנו, מתוך הידע, הכישורים והניסיון המצטבר, לסייע לחניך ולמדריך (וגם לקבוצה) להתכונן למפגש הבלתי פורמלי ולבטא במהלכו את המיטב שבהם, וגם ללמוד, ליצור וליהנות זה מזה. להלן דוגמאות לצרכים המוכרים לרובנו, מן הסתם, העולים מן השטח הלא פורמלי, שיש בידנו לספק להם מענה מקצועי:

1. צוותי הדרכה של תנועות הנוער צריכים לבחור מדריכים חדשים ולבשר לחלק מן המועמדים כי לא התקבלו לתפקיד. הם מתלבטים כיצד לנהל שיחת משב שתאפשר לאלו שנדחו להכיל את חוויית הדחייה ולהתמודד עמה.
2. הוריה של נערה בעלת צרכים מיוחדים מעוניינים לשלב אותה בחברה בתנועת נוער. כיצד יתבצע השילוב?
3. בת שירות לאומי המשרתת בתחום הרשות מדווחת על חוסר סיפוק בעבודה בבית הספר ועל "כימיה" לא טובה עם המנהלת, או משתפת את חברותיה לדירה בגעגועים עזים הביתה או במצוקה רגשית אחרת.
4. המתנ"ס העירוני מתמודד עם תופעות של נשירה מחוגים, ובתקופת הקייטנות – מדווח על בעיות משמעת או ונדליזם.
5. מנהלת אולפן קליטה אזורי מעוניינת להכיר לעולים את תרבות הגן או בית הספר הישראלית ולקדם במסגרת האולפן סדנאות חשיפה בנושא, להורים ולילדים.

כישוריו של הפסיכולוג החינוכי רבים ומגוונים. יכולתו "ללהטט" בין קליינטים שונים, לאבחן פרטים ומערכות

¹¹ אין בדעתי לטעון שכולם "צריכים" פסיכולוג, או שלא ניתן להפעיל שיקול דעת חינוכי בלי להיוועץ בפסיכולוג חינוכי. הצעות כוונתן להנגיש את הידע והניסיון המקצועי שברשותנו לטווח רחב של צרכנים, זירות ודילמות חינוכיות או התפתחותיות.

¹² לעניין זה אציין כי יש תנועות נוער שהחלו לשכור בשנים האחרונות מענים מקצועיים למקרי קיצון של מצוקה נפשית והתנהגות סיכנית.

ברוח דברים אלה ברצוני לטעון כי למתן שירות פסיכולוגי חינוכי של מניעה וייעוץ – לתלמידים ולצוותי החינוך הלא פורמלי במתנ"סים, בתנועות הנוער ובמיזמים קהילתיים שונים – יש פוטנציאל ברור לקידום רווחתם הנפשית של המשתתפים, ולהשפעה, בעקבות כך, על החברה. אמרה שכיחה של מנהל שפ"ח תל אביב יפו, מר משה אלון, היא: "פני השפ"ח כפני העיר". הוא קובע: "אתגרי העיר משפיעים באופן ישיר על השירותים שהשפ"ח מעניק לתושבים. להט"בים, מהגרי עבודה, עולים חדשים, כל אלה ואוכלוסיות וגופים נוספים (תנועות נוער למשל) מקבלים תשומת לב מקצועית היוצאת אל מעבר לגבולות בית הספר", ומדגיש: "הכול מגיע לחינוך וקשור בחינוך. החינוך הוא הסיסמוגרף של העיר" (ראיון עם אלון, 2016).

מנהלת שפ"ח רמת גן, הגב' טובה פלר, שיתפה אותי כי זו השנה השישית שהעירייה מקצה עשר שעות עבודה חודשיות לעבודת השפ"ח עם תנועות הנוער בעיר. לדבריה, שירות זה, שהתחיל כהיענות למצב חירום, מבטא את תפיסת חשיבות הרצף החינוכי בו מחזיקה הרשות, את השאיפה להנגיש את השפ"ח לתושבים, את האמונה בצורך למקסם את הממשקים בין גופים שונים הפועלים לרווחת התושבים ואת הצורך להקים רשת ביטחון לשעת חירום. העבודה עם התנועות משלבת התערבויות מערכתיות ופרטניות, ולעתים גם מפגשים עם הורים.

לתפיסתי, יש לחתור לעבודה בזירה הלא פורמלית כבר עכשיו, במקביל לפעילות הנעשית בזירה הפורמלית, למרות שהשמיכה קצרה, המשאבים מוגבלים, ועשייה אחת באה בהכרח על חשבון האחרת

לאור האמור לעיל, אני מזהה בכניסתם של אנשי מקצוע אל מסגרות ומיזמים חברתיים תהליך בלתי נמנע

עכשיו, במקביל לפעילות הנעשית בזירה הפורמלית, למרות שהשמיכה קצרה, המשאבים מוגבלים, ועשייה אחת באה בהכרח על חשבון האחרת¹³.

פסיכולוגיה חינוכית קהילתית

לעבודת הפסיכולוג החינוכי בחינוך הלא פורמלי אני מוצאת תשתית תאורטית במודל הפסיכולוגיה הקהילתית.

במאמר: "מודל קהילתי בפסיכולוגיה חינוכית, מהו?" שחיבר פרופסור משה זכי, מנהל שפ"ח טירת-כרמל לשעבר, פורש זכי מודל קהילתי בפסיכולוגיה חינוכית, המבוסס על התערבויות של מניעה וייעוץ.

כותב המאמר מציין מגוון יתרונות של המודל:

1. ההתערבות המקצועית נעשית בחתך אוכלוסייה רחב.
2. ההתערבות המקצועית, המבוססת על מניעה, באה לפתור בעיות צפויות בטרם נתגלו תסמינים או תסמונות של חריגויות.

3. ההתערבות המקצועית מתבצעת בזמן במערכות השונות שעמן מקיימים היחיד או הקבוצה יחסי גומלין: בתי הספר, המשפחה והסביבה התרבותית והחברתית. בשיטה זו פועל הפסיכולוג החינוכי בשיתוף פעולה עם צוות רב תחומי הכולל אנשי מקצוע אחרים מתחום החינוך, הרווחה ובריאות הציבור, ואשר להם הוא משמש יועץ מקצועי בתחום הפסיכולוגיה החינוכית.

זכי מסכם:

"יש להדגיש כי המודל הקהילתי הוצג כאן לא כטכניקה פסיכולוגית מצומצמת לשימוש של הפסיכולוג החינוכי בבתי הספר, אלא כגישה כוללת עם עקרונות ושיטות התערבות משלה, שהיא כיוון התפתחות נוסף בפסיכולוגיה החינוכית. שינוי זה מחייב, מעבר להכשרתו העיונית והמעשית של הפסיכולוג החינוכי הבודד, הערכות מחודשות של השירותים הפסיכולוגיים הניתנים לבתי הספר באמצעות התחנה הפסיכולוגית... המודל הקהילתי מוצע לאו רק כגישה מקצועית תורמת ויעילה לכלל, בעתות רגיעה וחירום – אלא גם כמודל פוליטי – מקצועי הבא לחזק את השפעתו ואת מעמדו של הפסיכולוג ביישוב שבו הוא פועל" (זכי, ללא תאריך).

¹³ אציע לבנות "פרופיל התערבות" בחינוך הלא פורמלי, ברמה תחנתית, שיהיה בעל מבנה מודולרי וגמיש וישקף את צורכי השטח ואת סדרי העדיפויות של מנהל השפ"ח והנהגת הרשות.



כוללות עבודה עם הצוות המייסד, תוך ניתוח ושיקוף של הדינמיקה הקבוצתית במכינה וסיוע בגיבוש דפוסים משוב ושיתוף פעולה מיטבי בין ראשי המכינה. פרויקט אחר שבו אני מעורבת משלב בין ייעוץ שבועי (במסגרת השתתפות בשיבת צוות) לצוות ההוראה וההנהלה של מדרשת לינדנבאום (מדרשה לבנות הבאות ללמוד תורה במסגרת פנימייתית לפני או אחרי שירות צבאי או לאומי), העברת סדנאות ומתן הכוונה למדריכות ולתלמידות במדרשה סביב סוגיות אישיות וקבוצתיות. כפסיכולוגית חינוכית אני מוצאת שאופן החשיבה שאני מביאה עמי מציג לעתים מזומנות קו מחשבה מאתגר ושונה מזה שמובילה המדרשה. שנים של עבודה במערכת החינוך הפורמלי מניבות עיסוק בנושא הגבולות והחוסן (לימדתי את ה-BASIC PH), במקומם של ההורים בתהליך החינוכי, בבירור ובדיקת של תוכניות לימודים אישיות, בניתוח מהלכי התערבות שהצליחו או כשלו וברגישות להתנהגות סיכונית או לתלמידות בעלות צרכים מיוחדים.

**מאמר זה מטרתו להציע מסע אמיץ
ונחוש אל "מעבר לגבול", אל מחוזות
החינוך הלא פורמלי (תנועות נוער,
מתנ"סים, מכינות קדם צבאיות,
מדרשות, שירות לאומי ועוד), המהווים
לתפיסתי זירת פעילות משלימה לעבודה
הפסיכולוגית-חינוכית הנעשית כיום**

דוגמא להתערבות: עצה שנתתי סביב דיון באי שקט (אס"ק - אווירת סוף קורס) של הבנות לקראת סיום לימודיהן במדרשה, הובילה לבנייתה של סדנה בנושא "סיום טוב". הסדנה הציעה כלים בסיסיים להתמודדות עם הפער בין הציפייה לסוף מושלם ו"הוליוודי" (שבו כל הקצוות נסגרים) לבין המציאות המורכבת ואי הוודאות המתלוות אליה, בפרט ביחס לעתיד. התערבות אחרת שהוזמנתי לקחת בה חלק נגעה לתלמידות המגיעות למדרשה מחו"ל והמתמודדות עם אתגרי הסתגלות וזהות ייחודיים (מרחק מן הבית, שפה, עצמאות, גיוס

ואף מתבקש, הנובע מן המציאות המשתנה ומצורכי השטח (bottom - up)¹⁴. תהליך זה תואם גם אינטרסים ו"תרבות" של רשויות הפועלות מתוך תפיסה קהילתית. בעניין הגובר מצד המטה (top - down) להקשיב ולספק מענה לצרכים הנגזרים מן המציאות המשתנה, ובנכונות שלו לחקור לעומק את משמעות העבודה הפסיכולוגית הקהילתית, אני מוצאת בסיס אפשרי לתמיכה בכיוון זה. מסמך זה מזמין את המהססים שבינינו, וגם את אלה אשר "כבר בעניין", פסיכולוגים בכל שלבי הסטטוס המקצועי, בשטח ובמטה, להפנות אל המרחב הקהילתי אופן קשבת ומחשבה רחבה, ולפי מידת העניין ושיקול הדעת המקצועי לפתח או לחבור, כשירות ציבורי, למיזמים לא פורמליים ולתרום בהם תרומה חינוכית-חברתית.

מזווית אישית

את רעיונותי בדבר אופקיה הרחבים של הפסיכולוגיה החינוכית ובדבר הפוטנציאל המקצועי והחברתי של עבודה פסיכולוגית חינוכית בחינוך הלא פורמלי אני בוחנת בשטח זה כשנתיים וחצי. גם מידת הפתיחות של המערכות השונות ומידת השימוש שלהן במשאב זה נבדקות על ידי (האם או עד כמה הם מעוניינים ונעזרים במה שאנו מציעים?). אציין כי במהלך תקופה זו התוודעתי ליוזמות חינוכיות-חברתיות שאותן מפעילים פסיכולוגים חינוכיים בתוך שפ"חים ומחוצה להם, במסגרות לא פורמליות, וידעה זו מעודדת ומרחיבה את הלב.

במקביל לעבודתי בשפ"ח שדרות (שפ"ח בעל תפיסה וחזון קהילתי), כמדריכה, רכזת הדרכה ועוד, אני משמשת כבר כשנתיים כפסיכולוגית חינוכית ב"מכינת לפידות אמונה", מכינה קדם צבאית לבנות. עבודתי שם מתמקדת בייעוץ שבועי (בן שעותיים לערך) לצוות המכינה סביב מגוון רחב של נושאים, כגון: התמודדות של הבנות עם פרידה מהבית, הסתגלות לחברה חדשה, ניהול אורח חיים עצמאי, התמודדות עם האתגר של לימוד אינטנסיבי, פיתוח יכולת אינטרוספקטיבית, תרגול מיומנות למתן ולקבלה של משוב חברתי, התמודדות עם תהליכי מיון ואי ודאות בנוגע לשירות הצבאי, התמודדות עם חוויות הנחווה כמשבר, ניהול פרידה ועוד. התערבויות נוספות במסגרת עבודתי שם

¹⁴ לא מעט מכינות קדם צבאיות מעסיקות אצלן לצורך התייעצויות שונות אנשי חינוך, יועצים, מאמנים ואנשי בריאות הנפש.

לצבא, "ישראליות").

זהותי כפסיכולוגית חינוכית באה לידי ביטוי גם בפעילות התנדבותית בארגון חברתי לא פורמלי בשם "לב אבות", המעניק שירותי ייעוץ טלפוני, העברת סדנאות וייעוץ מקוון, להורים למתבגרים. בארגון זה אני מבררת עם ההורים את מצוקתם, משתדלת למתן את סערת הנפש ואת תחושות האשמה או חוסר המוצא ומפנה אותם פעמים רבות בחזרה לקולגות שלי בשירות הציבורי, פסיכולוגים ואנשי מקצוע נוספים, להמשך בירור וסיוע. סוגיות רבות שההורים מעלים מוכרות לי מן העבודה בגנים ובבתי הספר, ונראה כי אופן קשובה ויד מכוונת הן המצרך שכה חסר להורים שילדיהם הגיעו למסגרת התיכונית (בפרט כאשר אין שם פסיכולוג) או אפילו סיימו אותה.

סיכום

הפסיכולוגיה החינוכית היא פרופסיה ייחודית, ואנשיה מצוידים בידע רב וביכולות מקצועיות מגוונות המאפשרות להם לנוע בין קליינטים, צרכים ומנגנונים נפשיים ומערכתיים. המציאות המשתנה והשאפיה לרלוונטיות ולמתן מענה מקצועי לצרכים הייחודיים לזמן הזה, מניחים לפתחה של הפרופסיה את שאלת ההשפעה והשותפות של הפסיכולוגים החינוכיים בעיצוב תהליכי שינוי חינוכי-חברתי. על צומת דרכים

זו, המקודמת גם על ידי מטה שפ"י, באפשרותנו, הפסיכולוגים, לשמש לצד סוכנים של בריאות נפשית, גם סוכנים של שינוי חינוכי-חברתי. עד כמה אנו מממשים יכולת זו? ואם כן, כיצד ובאילו זירות? מאמר זה מטרתו להציע מסע אמיץ ונחוש אל "מעבר לגבול", אל מחוזות החינוך הלא פורמלי (תנועות נוער, מתנ"סים, מכינות קדם צבאיות, מדרשות, שירות לאומי ועוד), המהווים לתפיסתי זירת פעילות משלימה לעבודה הפסיכולוגית-חינוכית הנעשית כיום. יש בינינו כאלה שכבר נמצאים שם.

מעורבות השפ"ח במסגרות החינוך הלא פורמלי מובאת כאן כהמשך מאתגר, אך גם טבעי, לשתי מגמות הנזכרות בחזון שפ"י (השפעה על אוכלוסייה רחבה ועבודת תשתית בעלת רלוונטיות חינוכית-חברתית). מעורבות זו מעוגנת מבחינה תאורטית בתפיסה הפסיכולוגית-הקהליתית ומתרחשת בפועל ובמה מעשית בהתערבויות במצבי חירום.

כניסה לזירה חינוכית זו מהווה לתפיסתי הזדמנות יוצאת דופן לביטוי של הפוטנציאל המקצועי שלנו ולמיצובו של המקצוע במרחב הציבורי כנגיש וכקשוב לצורכי החברה וכפרופסיה התורמת לעיצובה של חברה בריאה וחסינה.

תם ורחוק מלהיות "נשלם".

נספח

מהו חינוך בלתי פורמלי?

חינוך בלתי פורמלי מוגדר כפעילות חינוכית מאורגנת ושיטתית (Hamadache; 1974, Ahmed & Coombs 1991) המתקיימת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית ומספקת דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות מגוונות באוכלוסייה מתוך כוונה להשיג מטרות חינוכיות מוגדרות – רכישת ידע ומיומנויות (כגון טיפוח או אימון כשרים ויכולות אישיות), חינוך לפנאי ופעילויות נופש או חינוך אידאולוגי (קליבנסקי, 2007). זהו דפוס חינוך המתאפיין בקוד ייחודי שמאפייניו העיקריים הם וולונטריות – בחירה חופשית בכל הנוגע להצטרפות למסגרת, השתתפות בפעילויות המתקיימות בה או עזיבתה; סימטריה – מגע גומלין המבוסס על יחסי שוויון; מורטוריום – תחום הרשאה רחב לניסוי וטעייה; פעילות רב-ממדית – מרחב של פעילויות ומיומנויות שוות-ערך; הפגותיות ויצרנות; פיקוח חברי – פיקוח באמצעות הסברה ושכנוע יותר מאשר באמצעות איסור (כהנא, 2007). ... החינוך הבלתי פורמלי הוא תלוי נסיבות ולכן התפקידים שהוא ממלא והאוכלוסיות הנהנות משירותיו קשורים למצבים הייחודיים לכל חברה ותקופה (LaBelle, 2000). מטרות החינוך הבלתי פורמלי מעוצבות בדרך זמנית גם על פי הצרכים החינוכיים של הפרט וגם על פי סדר היום הציבורי, הלאומי והמקומי (Smith & Jeffs, 1999). ככזה, החינוך הבלתי פורמלי הוא גמיש ודינמי, משתנה בהתאם לתמורות חברתיות ואידאולוגיות, מעוצב בהתאם לצורכי האוכלוסייה וניתן לתארו כ'חינוך מותאם' (Rogers, 2004). הגדרה זו מכנסת תחת מונח אחד איך-ספור פעילויות חינוכיות-חברתיות

בעלות מטרות שונות ואמצעים חינוכיים מגוונים, שמנהלות או מבוצעות בידי מגוון מוסדות – כלכליים, חברתיים ופוליטיים. ... מייחסים יתרונות רבים להשתתפות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי, ביניהם רכישת מיומנויות אישיות וחברתיות, כישורי חיים בתחומים שונים, תחושת שייכות, ביטוי עצמי, שימוש באינטליגנציות שונות, יצירת קשרי חברה, וכן מפגש עם מגוון רחב של אנשים בעלי עניין משותף, לעתים אף עם אחר משמעותי. המחקר מדגיש כי השפעה חיובית מושגת כאשר ההשתתפות בתכניות של חינוך בלתי פורמלי היא קבועה ומתמשכת (Deschenes, et al., 2010) והתכניות הן באיכות טובה (Hirsch, Mekinda & Stawicki, 2010) ומלוות בצוות מקצועי בעל הכשרה רלוונטית. ... בשני העשורים האחרונים התחדש העניין בחינוך בלתי פורמלי, והפעם בעיקר במדינות המערב, מתוך המודעות לצורך בחינוך נוסף ואחר, מעבר לזה הניתן על ידי המערכת הפורמלית (Rogers, 2004), וכן מתוך ההכרח להתמודד עם בעיות חברתיות שעל סדר היום – אלימות, סמים, הגירה, שוק העבודה ועוד. תרמו לעליית קרנו של החינוך הבלתי פורמלי גם רצון לקדם אזרחות פעילה, על רקע עליית כוחם של ארגונים חברתיים והתחזקות החברה האזרחית, חלחול של תפיסות חדשות כגון 'חינוך לאורך החיים' (lifelong education) כאמצעי להשגת צמיחה כלכלית, וכן תפיסה לפיה פעילויות חינוך בלתי פורמלי הן בעלות פוטנציאל לתרומה מהותית בהתפתחות האישית (המנחם רומי, 1997). תוכן הנספח הוא ציטוט מתוך מנדל-לוי וארצי (2016, ע"מ 3-5).



מקורות

1. אבישר, נ' (2014). טיפול פוליטי: פסיכותרפיה בין האישי לפוליטי. תל אביב: רסלינג.
2. אהרד, ר' (2014). יעוץ חינוכי – מקצוע מחפש זהות. תל אביב: מכון מופת.
3. בנימיני, ק' (1984). הפסיכולוג באוהל ובשדה: מבוא למחנאות מקצועית. פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך. שנתון תשמ"ד. עמ' 45-53.
4. גרופמן, ג' (2008). רופאים – איך הם חושבים. על חשיבות הדיאלוג בין הרופא למטופל. תל אביב: מטר.
5. גרינוולד-קשאני, נ' ומיטחס, ו' (ינואר 2009). אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי: מבט מחודש על הנחות היסוד של הפרקטיקה המקצועית. פסיכואקטואליה. עמ' 16-31.
6. זכי, מ' (ללא תאריך). מודל קהילתי בפסיכולוגיה חינוכית, מהו? שפינ"ט <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/aklim/> /HorimKehila
7. מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים) (2016). חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
8. סלומון, ג' (1996). הפסיכולוגיה החינוכית לאן? עלון לפסיכולוג החינוכי שפ"טון. מס' 6. עמ' 22-24.
9. פראוי, ת' (2013). מה זה אומר להיות פסיכולוג חינוכי? משמעות המושג והחוויה בעיני העוסקים במלאכה. אתר "פסיכולוגיה עברית".
10. פרידמן, ח' (ינואר 2009). הפסיכולוגיה החינוכית בישראל: כניסה למאה ה-21: יעוד, פרקטיקה ואתגר. פסיכואקטואליה – כתב עת לפסיכולוגים. עמ' 8-15.
11. רבינוביץ, מ' (2005). סיכום מפגש "צמרת" של הפסיכולוגים החינוכיים, ידע מקצועי והכשרה, אתר שפ"ינט. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/YedaMiktzoeiHachshara/takzirim/TZAMERET+2.htm>
12. שדמי, ח' (יוני 2016) דבר מנהלת שפ"י לעלון מקוון בנושא "קוץ אחר", שפ"ינט, יוני 2016. http://meyda.education.gov.il/files/shefi/dvarmenahet/dvar_menahet_yuni2016.pdf
13. שדמי, ח' (יוני 2017). דבר מנהלת שפ"י לעלון מקוון בנושא סיום שנה, שפ"ינט, יוני 2017. http://meyda.education.gov.il/files/shefi/alon_kaiz/dvar_menahet_6_2017.pdf
14. שחר, ש' (2014). אחות טובה דיה – הסיעוד בין אידיאל למציאות, ישראל 1960-1995. תל אביב: רסלינג.
15. שליף, י', לויטן, א' ופארק, ר' (2007). קש"ר – קשב ושיח רב תרבותי, כישורי חיים ולמידה. ירושלים: משרד החינוך.
16. Okland, T. (1993). A brief history of international school psychology. Journal of School Psychology, 31, 109-122.
17. Phillips, B.N. (1990). School Psychology at a Turning Point: Ensuring a Bright Future for the Profession. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Snowman, J. (1997). Educational Psychology: What Do We Teach, What Should We Teach?. Educational Psychology, 9, 151-169.

ראיונות אישיים

1. אלון משה (3.8.2016), מנהל שפ"ח תל אביב יפו.
2. ד"ר אש ראובן (מרץ 2015), פסיכולוג מחוז ירושלים לשעבר, ממייסדי הפסיכולוגיה החינוכית בישראל.
3. הגב' פלר טובה (7.8.2016), מנהלת שפ"ח רמת גן.
4. ד"ר פרידמן חוה (מאי 2015), מנהלת אגף פסיכולוגיה, שפ"י, משרד החינוך.
5. גב' שלהבת ראובנה (מרץ 2015), מנהלת שפ"ח ירושלים לשעבר ומנהלת המדרשה לפסיכולוגיה חינוכית.
6. שליף ישי (מאי 2015), פסיכולוג חינוכי ומדריך בפסיכולוגיה חינוכית, מנהל שירות פסיכולוגי חינוכי עיריית מודיעין עילית.

שביעות רצון ומעורבות במערכת החינוך: לקוויות למידה ספציפיות ומשתנים אישיים

לירון ידין גולדברג ומלכה מרגלית

תקציר

מתוך הכרת החשיבות של מעורבות הורים במערכת החינוך, והקשר לשביעות הרצון שלהם, מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין שביעות רצון, תחושות כשירות ומעורבות הורים באופן כללי, ובעיקר בהתייחס לתת קבוצה של הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות. במחקר השתתפו 152 הורים (124 הורים לילדים עם התפתחות תקינה, ו-28 הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות). נמצאו הבדלים בין הקבוצות במידת מעורבותם ובשביעות הרצון ממערכת החינוך. הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית של ילדם ופחות מעורבים. בבדיקה מה תורם למעורבות הורים באופן כללי, נמצא כי לתפיסות העצמיות של ההורים: לשביעות הרצון הכללית, לתחושת התקווה ולתחושת הקוהרנטיות שלהם יש תרומה משמעותית להסבר רמת המעורבות.



ככל שהורה יותר בטוח בעצמו, חש תקווה ושביעות רצון מהמערכת החינוכית, כך היה יותר מעורב. בנוסף

זוהו תת קבוצות שונות של הורים עם רמות שביעות רצון ורמות מעורבות שונות. בקבוצות עם מעורבות הורים נמוכה הייתה שכיחות גבוהה של הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות, ובאופן פרדוקסלי, כך גם בקבוצה עם הורים עם שביעות רצון גבוהה. לתוצאות המחקר יש משמעויות תאורטיות והשלכות לתכנון התערבויות של פסיכולוגים חינוכיים להעלאת מעורבות הורים ויצירת שותפויות בין הבית ובית הספר.

מבוא:

מה גורם להורים לרצות להיות מעורבים בחיי בית הספר של ילדיהם?

המחקר מדגיש את חשיבותה של מעורבות ההורים בחיי בית הספר ואת הקשר של מעורבות ההורים עם הצלחת התלמידים והסתגלותם (Hill & Tyson, 2009; Lv et al., 2016). מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין מעורבות הורים בחיי בית הספר, לבין שביעות רצונם מחד גיסא ומשאבי האישיות שלהם מאידך גיסא. מאחר שהורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות מתמודדים עם אתגרים חינוכיים ועם המענה החינוכי שהם מקבלים בבית הספר, נבחן האם הם שונים במעורבותם ובשביעות רצונם.

מהי מעורבות במערכת החינוך?

קיימות הגדרות שונות למעורבות ההורים. יש המעריכים אותה באמצעות הדיאלוג השוטף היומיומי, בצד השתתפותם של ההורים בתוכניות שונות המתרחשות בבית הספר. אחרים מתמקדים בשיתופי פעולה לקידום

לירון ידין גולדברג (MA) היא פסיכולוגית חינוכית מתמחה בשפ"ח לב.

פרופסור מלכה מרגלית היא דיקאנית בית הספר למדעי ההתנהגות במרכז האקדמי פרס, פרופסור אמריטוס באוניברסיטת תל אביב, פסיכולוגית מדריכה בפסיכולוגיה חינוכית ובפסיכולוגיה שיקומית.

במערכת החינוכית בהשוואה להורים לילדים ללא לקות למידה, אולי בגלל תחושת הכישלון והקושי (Fishman & Nickerson, 2014).

מטרת המחקר הייתה לבחון לא רק את הקשרים בין שביעות הרצון של ההורים למעורבות שלהם בחיי בית הספר, אלא גם את תפקיד משאבי האישיות של ההורה: התקווה והחוללות העצמית.

ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, וככל שיש הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר, כך ההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר

תקווה

העיסוק בתקווה משלב את ראיית העתיד בהתרחשויות בהווה. מושג התקווה כולל מערכת של מחשבות ואמונות משני סוגים (Snyder, 2002).

א. **חשיבה מטרתית (agency thinking)** – מתמקדת במוטיבציה וביכולת של האדם להשיג מטרות, על אף קיומם של חסמים ומכשולים. יכולת ורצון להתמדה במאמצים בדרך להשגת המטרה. חשיבה זו כוללת את יכולת האדם לזהות מטרות באופן ברור (goals) ואת ההיערכות של האדם ליזום, להתחיל, להתמיד ולקיים בעקביות פעילות, על מנת לממש את מטרותיו.

ב. **חשיבה נתיבית (pathways thinking)** – מתמקדת בתכנון דרכים או נתיבים ובאסטרטגיות להשגת המטרות. תוך כדי התמודדות או עקיפה של חסמים ומכשולים.



יכולות התלמיד מבחינה לימודית, חברתית ורגשית (Sheridan, Clarke & Christenson, 2014). במדיניות החינוך בישראל מיחסים חשיבות רבה לשיתוף הפעולה בין הבית ובית הספר, ובחוזר מנכ"ל תשס"ב/1 (4 בדצמבר 2001) הודגש כי "להורים ... יש להם הזכות והחובה להיות שותפים בתהליך החינוכי המתרחש בבית הספר והמשפיע על חיי ילדיהם גם מחוצה לו". המחקר הצביע על קשרים בין רמת ההישגים של תלמידים לבין מעורבות ההורים (Pomerantz, Kim & Cheung, 2012). ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, וככל שיש הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר, כך ההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר (פישר ופרידמן, 2009).

חוזר המנהל הכללי ס"ד/4 (א) (כסלו התשס"ד, דצמבר 2003) מדגיש כי "מגע רציף בין הורים למורים עשוי להפוך את בית-הספר למוסד קרוב ומוכר עבור ההורים, המאפשר להם להשפיע על צביונו ולהיות מושפעים ממנו". באופן פרדוקסלי נמצא כי למרות הקשר העקבי שנמצא בין הישגים למעורבות, חשים חלק מהמורים חשדנות ורתיעה מקשר הורי מתערב, ביקורתי ודרשני. בו בזמן קיימת תחושה בקרב חלק מההורים של חשש ושל חוסר אמון במערכת החינוך (פישר ופרידמן, 2009). פיתוח השותפות בין המורים להורים כשותפי תפקיד בחינוך הילדים עשוי להגביר את תחושת האחריות המשותפת ולתרום לסביבה חינוכית מטיבה שתאפשר את הצלחת החינוך. שותפות זו חיונית אף יותר כאשר התלמיד נאלץ להתמודד עם אתגרים לימודיים, כדוגמת הקשיים הנובעים כתוצאה מלקויות למידה (וידילבסקי, 2005).

לקויות למידה ספציפיות

על פי ההגדרה המקובלת, המבוססת על ה-DSM 5, לקות למידה ספציפית היא לקות באחד או ביותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה. הלקות יכולה להתבטא ביכולת פגומה להקשיב, לחשוב, לדבר, לקרוא, לכתוב, יכולת לכתוב תקין ולביצוע חישובים מתמטיים (American Psychiatric Association, 2013). לא רק הילדים מתמודדים עם אתגרים כגון אתגרים לימודיים וחברתיים, אלא גם ההורים המסייעים להם חשים לעתים תסכול וכעס, ומצפים להבנה ולעזרה מהמערכת החינוכית (מרגלית, 2014). במחקר נמצא כי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות פחות מעורבים

שאלונים

שאלון חוללות עצמית (Chen, Gully & Eden, 2001): השאלון מורכב מ-12 פריטים בסולם ליקרט עם חמש דרגות תגובה: מ"מסכים במידה מעטה מאוד" (1) ל"מסכים במידה רבה מאוד" (5). לדוגמה: "אני מאמין שאני יכול להיות טוב בתפקידים שונים"; "אני יכול להשיג את רוב מה שאני רוצה". במחקר הנוכחי אלפא קרונברך .88.

שאלון תקווה (Snyder, 2002): השאלון כולל 6 היגדים המתייחסים לתפיסות עתיד, המדורגים בסולם בין "אף פעם" (1) לבין "תמיד" (6). לדוגמה: "אני מצליח/ה להגשים את מרבית המטרות שלי"; "אפילו כשאחרים רוצים לוותר, אני יודע/ת שאני אוכל למצוא דרכים לפתור את הבעיה". במחקר הנוכחי אלפא קרונברך .85.

שאלון התערבות ומעורבות הורים (וקסמן-פישר, 1998): השאלון כולל 17 פריטים המתארים דפוסי שכיחים של מעורבות פעילה וסבילה של הורים בחיי בית הספר. במחקר הנוכחי אלפא קרונברך .90.

למרות הקשר העקבי שנמצא בין הישגים למעורבות, חשים חלק מהמורים חשדנות ורתיעה מקשר הורי מתערב, ביקורתי ודרשני

הליך

משתתפי המחקר התבקשו לענות על שאלונים מקוונים אנונימיים לדיווח עצמי.

תוצאות

עיבודים ראשוניים: הבדלים בין קבוצות המחקר על מנת לבחון האם קיימים הבדלים במשאבים האישיותיים כפונקציה של מין ולקות למידה בוצע ניתוח שונות דו כיווני רב משתני. לא נמצא אפקט עיקרי בהשוואה בין קבוצות ההורים לילדים עם וללא לקויות למידה ספציפיות במשאבי אישיות: תקווה ותחושת הקוהרנטיות. בבדיקת הבדלים בשביעות הרצון ובמידת המעורבות במערכות החינוך כפונקציה של מין וקבוצה בוצע ניתוח שונות דו כיווני רב משתני ונמצא אפקט עיקרי לקבוצה ולא למגדר. ניתוחי השונות החד כיווניים

אין הכוונה רק לתהליכי הזיהוי ומציאת הדרכים (ודרכים חלופיות), התכנון והאסטרטגיות להשגת המטרות, אלא גם ליכולת לנוע במידה סבירה של התמדה לאורך נתיבים אלו על מנת להשיג את המטרות הרצויות (Margalit, 2012). מחקרים מעידים על תפקידה של התקווה כגורם חוסן והגנה להתמודדות עם אתגרים.

חוללות עצמית

"חוללות עצמית" (self-efficacy) מתייחסת להערכת האדם את יכולתו לבצע משימות. חוללות עצמית, על פי בנדורה, מתייחסת לאמונת הפרט ביכולתו לבצע מטלה מסוימת או אתגר מסוים ולהתמודד עמו. לאמונה זו קשורות הציפיות לתוצאות (Bandura, 2011). ככל שהחוללות העצמית גבוהה, גדלים המאמצים שמשקיע הפרט בהשגת האתגר שהציב לעצמו. מחקרים מצאו כי הורים עם תחושת חוללות עצמית גבוהה היו מעורבים בחינוך ילדם. הם תפסו עצמם כיותר יעילים ובטוחים ביכולתם להתערב לטובת הילדים שלהם בבית הספר, ולכן מעורבותם הייתה רבה (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

המחקר הנוכחי בדק את הקשרים בין משתנים אישיותיים לבין מידת המעורבות ושביעות הרצון של ההורים במערכת החינוך, תוך הבחנה בין הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות להורים לילדים ללא לקויות. השערת המחקר הייתה כי רמה גבוהה במשאבים האישיותיים של המשתתפים תנבא מידת מעורבות גבוהה יותר במערכת החינוכית וכן שביעות רצון גבוהה יותר. נבחנו גם פערים במידת שביעות הרצון במערכת החינוכית וכן במידת המעורבות בין הורים לתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות, לבין קבוצת ההשוואה, הורים לתלמידים ללא לקויות למידה ספציפיות.

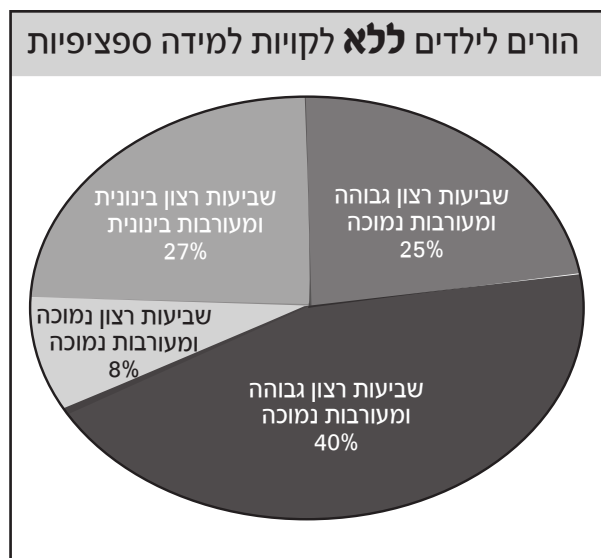
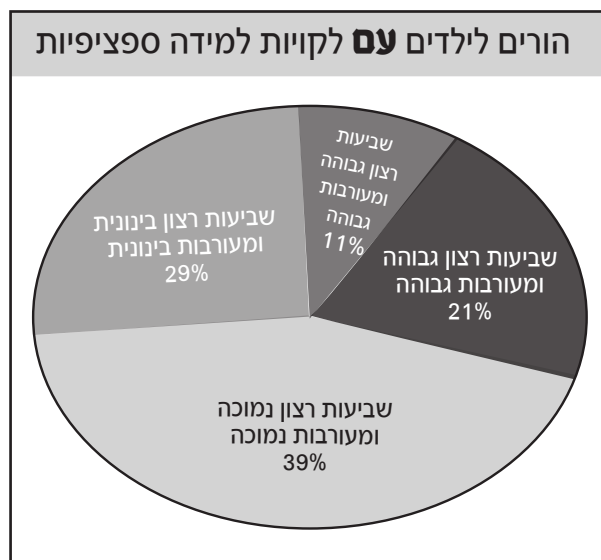
השיטה

המדגם

במחקר השתתפו 152 הורים: 124 הורים לילדים ללא לקויות למידה ספציפיות (להלן: ל"ל) (98 אמהות ו-26 אבות) ו-28 הורים לילדים עם ל"ל (27 אמהות ואב אחד). נמצא הבדל מובהק בפרופורציות המגדר בין הקבוצות ($\chi^2(n=152) = 4.73, p < .05$). נמצא הבדל מובהק בגיל שתי קבוצות ההורים, וההורים לילדים עם ל"ל היו יותר מבוגרים (לילדים ללא ל"ל, ממוצע 36.7, ס"ת 5.6; לילדים עם ל"ל, ממוצע 43.5, ס"ת 5.7).

נמצאה קבוצה גדולה יחסית של הורים מרוצים מאוד אך לא מעורבים (ראו תרשים 1).

תרשים 1: שביעות רצון ומעורבות ההורים



דין

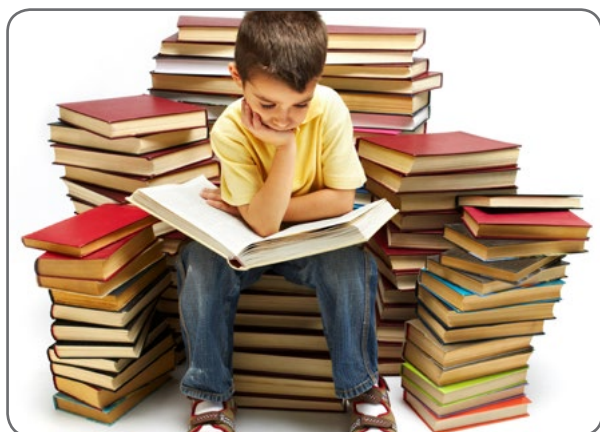
מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשרים בין המעורבות של ההורים במערכת החינוך לבין שביעות רצונם ממנה וכן בין המעורבות של ההורים במערכת החינוך לבין משאבי האישיות שלהם, תוך הבחנה בין הורים לתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות להורים לתלמידים ללא לקויות למידה ספציפיות. בדומה למחקרים קודמים, נמצא במחקר זה כי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית, ופחות מעורבים מאשר קבוצת

העלו כי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית ופחות מעורבים. על מנת להסביר את השונות במעורבות ההורים במסגרת החינוך של ילדיהם בוצע ניתוח רגרסיה היררכית שבו הובאו בחשבון: בצעד הראשון המשתנים הדמוגרפיים (מגדר, גיל והורות לילד עם לקויות למידה ספציפיות); בצעד השני תקווה וחוללות עצמית; ובצעד השלישי שביעות רצון. הניתוח העלה כי לא נמצאה תרומה מובהקת למשתנים הדמוגרפיים וללקויות למידה ספציפיות, אך למשתנים תקווה ושביעות רצון הייתה תרומה מובהקת לניבוי מעורבות ההורים במערכת החינוך של הילדים. ככל שההורים היו יותר שבעי רצון מהמערכת החינוכית והיו עם רמות תקווה יותר גבוהות הם דיווחו על רמות מעורבות גבוהות יותר. מאחר שהתוצאות הצביעו על שונות רבה בין ההורים בהתייחס לשביעות הרצון ומידת המעורבות, נערך ניתוח אשכולות וזהו ארבעה טיפוסים של הורים:



1. הורים עם שביעות רצון גבוהה ומעורבות גבוהה, מתוכם 30 הורים לילדים ללא ל"ל (25.2%) ורק 3 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (10.7% מהקבוצה).
 2. הורים עם שביעות רצון גבוהה אך מעורבות נמוכה, מתוכם 47 הורים לילדים ללא ל"ל (39.5%) ו-6 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (21.4% מהקבוצה).
 3. הורים עם שביעות רצון נמוכה ומעורבות נמוכה, מתוכם 10 הורים לילדים ללא ל"ל (8.4%) ו-11 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (39.3% מהקבוצה).
 4. הורים עם שביעות רצון בינונית ומעורבות בינונית, מתוכם 32 הורים לילדים ללא ל"ל (26.9%) ו-8 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (28.6% מהקבוצה).
- ההבדלים בין הקבוצות היו מובהקים, $\chi^2(n=147) = 19.33$, $p < .00$. בקבוצת ההורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות בלטה קבוצה גדולה יחסית של הורים שאינם שבעי רצון מבית הספר, ומעורבותם נמוכה. בנוסף,

התת קבוצה השלישית שבה ההורים שבעי רצון אך לא מעורבים. גם בקבוצה זו הייתה שכיחות גבוהה של הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. לא ברור מדוע הורים אלו לא נמצאים בקשר יותר הדוק עם המסגרת החינוכית שממנה הם מרוצים. יש צורך במחקרים נוספים על מנת לבדוק האם מקור הקשר הוא בתחושה שמערכת החינוך לא מזמינה אותם, או בתחושת עומס ושחיקה אישית הקשורים להתמודדות עם קשיי תלמידים עם לקויות למידה ספציפיות. יש חשיבות לראיונות ולחיפוש דרך כיצד להעלות את רמת המעורבות של ההורים המרוצים, מאחר שיש למעורבותם חשיבות לפיתוח הדימוי העצמי וההישגים של ילדיהם.



נושא שיתוף הפעולה בין מומחים ובין הורים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים עומד במוקד הדיון החברתי והחינוכי במאה ה-21, המשקף את החשיבות שמייחסים למעורבות גדלה של הורים בחיי ילדיהם. עם זאת, שיתוף פעולה בין הורים וצוותי מומחים בבית הספר קשה להשגה. אמנם חוזר מנכ"ל נח/7, 1.2-1 (1998) קובע שהמחנכת תזמין את הורי התלמיד כדי לאסוף מהם מידע, ללמוד למה הם מצפים ולהבהיר מה ציפיות הצוות מהם, אך לא נקבעה חובת הצוות החינוכי לבנות את תוכנית הלימודים האישית יחד עם ההורים וליצור עבודת צוות שיפעל במשותף ליישום התוכנית. במחקר הנוכחי נמצא כי ככל שלהורה היו תחושות של חוללות עצמית ושל תקווה גבוהות יותר, כך הוא היה יותר מעורב במערכת החינוכית ויותר שבע רצון. יש חשיבות רבה לפעול להעצמת תחושות הכשירות של ההורים לקחת חלק בשותפות, ברצונם לקחת חלק פעיל בחינוך של ילדיהם, ולאפשר לאבות ולאמהות להיות חלק משמעותי בתהליך החינוכי.

ההשוואה (Fishman & Nickerson, 2014). לממצא זה יש חשיבות רבה מאחר שמעורבותם של הורים בחינוך הבית ספרי של ילדיהם עשויה לתרום לשיפור בהישגים הלימודיים, לירידה בבעיות התנהגות, לעלייה בביטחון העצמי של הילדים ליצירת קשרים חברתיים טובים יותר עם קבוצת השווים ולכינון בסיס טוב יותר לאיכות חיים טובה יותר בעתיד (Sad & Gurbuzturk, 2013).

לקות למידה ספציפית היא לקות באחד או ביותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה

עוד נמצא במחקר כי שביעות הרצון ממערכות החינוך נמוכה יותר אצל הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות מאשר אצל הורים לילדים ללא לקויות למידה ספציפיות. ייתכן שהרמה הנמוכה של שביעות הרצון של ההורים משקפת מודעות לקשיים של ילדיהם, להרגשה שלא ניתן להם מענה משמעותי ותחושות חרדה לעתידו של ילדם. במחקר קודם נמצא כי על פי רוב הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות חווים רמות גבוהות של חרדה בנוגע לעתיד ילדיהם, אך כאשר הם מעורבים באופן משמעותי ושיטתי בחינוך של ילדיהם, רמות החרדה שלהם פוחתות ותחושת ההגשמה העצמית עולה (Reio & Forines, 2011). מחקר נוסף מצא כי שיתופם של הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות בישיבות השונות עם הצוות החינוכי והטיפול מיקנה להורים הבנה לקשיי הילד וכלים כיצד לסייע לו (Christenson & Reschly, 2010). תת הקבוצות שזוהו במחקר מדגישות קודם כול את השונות ביחסים בין שביעות רצון ומעורבות. בהתאם למצופה, הורים עם שביעות רצון גבוהה היו גם מעורבים בחיי בית הספר. בתת קבוצה זו היו רק הורים בודדים מקבוצת ההורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. בדומה לכך, ניתן היה לצפות כי הורים שאינם שבעי רצון מהמערכת, הם גם פחות מעורבים. בתת קבוצה זו היו מרבית ההורים מהקבוצה של התלמידים עם לקויות למידה ספציפיות. מפתיעה ומעוררת דאגה היא

¹ משרד הבריאות - חוזר מנהל הרפואה - חוזר מספר 2014/24



מגבלות המחקר

יש להתייחס למחקר זה כאל מחקר חלוץ, מאחר שהמגבלה העיקרית של המחקר היא מספר הנבדקים הקטן, ובעיקר של קבוצת ההורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. מחקרי עתיד יכללו מדגם מקיף וגדול שיאפשר ניתוחי עומק. במחקרי עתיד חשוב יהיה לראיין הורים ומורים על מנת להבין את דפוסי השותפות, כגון מידת הפתיחות הבית ספרית, דרכי הזמנת ההורים ודפוסי היענותם. חשוב לבדוק עד כמה חש ההורה כי הצוות החינוכי מעוניין בשיתוף פעולה, מזמין אותו באופן פעיל, מעריך את תרומתו, ומאפשר לו לבטא את רגשותיו וחששותיו. בנוסף, חסרה התייחסות למעקב הנערך בבית הספר אחר התקדמותו של הילד והמידה שבה ההורים ממשיכים להיות שותפים בהתייעצויות ובגיבוש אסטרטגיות פעולה לאורך זמן.

מגבלה אחרת נובעת משיטת הדגימה של המחקר. המחקר נערך תוך שימוש בשאלונים מקוונים. יש צורך בדגימה רנדומלית שתכלול ייצוג לאוכלוסיות ברמות סוציאקונומיות שונות, וגם הורים שאין להם גישה לשאלונים מקוונים.

ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, וככל שיש הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר, כך ההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר

הפסיכולוג החינוכי והשלכות יישומיות

בשיחותיו של פסיכולוג בית הספר עם מורים עולה פעמים רבות כי מעורבות ההורים היא אחד המוקדים שמטרידים אותם. מורים, ותיקים ומתחילים, ציינו כי על אף שהם מכירים בחשיבות הקשר עם המשפחות, הם אינם מרגישים עצמם מיומנים במידה מספקת ליצור שותפות משמעותית עם משפחות תלמידיהם. העדר תוכנית מובנית בתחום זה מפתיעה במיוחד לנוכח ההסכמה הרחבה בדבר הצורך והחשיבות במעורבות ההורים והשפעתה החיובית על הצלחת הילדים בבית הספר (אלטשולר אזורי, 2014). המחקר הנוכחי הדגיש

את הקשר בין מעורבות הורים לשביעות הרצון ממערכת החינוך. על מנת שיווצר קשר מתמשך ומשמעותי עם הורי התלמידים למען קידום ההסתגלות והלמידה של הילדים, חייבת ההכשרה למפגש עם ההורים להיות לחלק מהכשרת פרחי ההוראה (אלטשולר אזורי, 2014). במצב הנוכחי יש לפסיכולוג החינוכי תפקיד חשוב בתמיכה בתהליכים מערכתיים שיתרמו לקידום שיתופי פעולה של הורים ובתי הספר.

לפסיכולוג החינוכי תפקיד חשוב בתמיכה בתהליכים מערכתיים שיתרמו לקידום שיתופי פעולה של הורים ובתי הספר

בנוסף, יש חשיבות רבה לקדם ולפתח בבתי הספר תוכנית מעורבות הורים באופן כללי, ובעיקר לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. התלמידים מתמודדים עם קשיים לימודיים והסתגלותיים, וחשוב שההורים יהיו שותפים בשלבים השונים, מתהליכי האבחון, הבנת מהות הלקויות, קידום התמודדות מיטיבה ושותפות במעקב ההתקדמות. יש חשיבות במחקרי עתיד לעקוב אחר תוכניות לקידום שותפות, לזהות אפיונים, צרכים וקשיים. יש לזהות עם ההורים והמורים דפוסי קשר מעצים ומגביר אמון ורצון לשותפויות משמעותיות. המחקר הנוכחי הדגיש את השונות בין קבוצות ההורים, שמשקפת מאפיינים אישיותיים בצד יכולות וקשיים. בעיקר יש להתייחס להשוואה בין הורים מרוצים ומעורבים לעומת הורים מרוצים שאינם מעורבים. יש לפתח תוכניות המכירות בשונות בדפוסי שותפות, שיאפשרו קבלה לשונות בין ההורים, ויעוררו חיפוש נתיבים לקידום הקשרים בין המשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים וללא צרכים מיוחדים לבין דפוסי השונות החינוכית.

לסיום, חשוב להדגיש כי באופן כללי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית של ילדיהם, ופחות מעורבים. זיהוי וגיבוש דרכים לקידום המעורבות של הורים ובית הספר בדרך המעצימה את כל השותפים, הילדים, ההורים והמורים, מעסיק לא רק את השותפים הישירים אלא גם את קובעי המדיניות במשרד החינוך, ונידון לא אחת באמצעי התקשורת. רק תכנון קפדני ושימוש בידע הפסיכולוגי והחינוכי עשוי לתרום לקידום הנושא.

מקורות

1. אלטשולר אזרחי, ו' (2014). יש עם מי לדבר? הכשרת מורים לקשר מיטבי עם הורים. ביטאון מכון מופ"ת, 51-53,58.
2. וידיסלבסקי, מ' (2005). מעורבות הורים. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי.
3. וקסמן-פישר, י' (1998). הזדהות, ערות ונגישות כמנבאי מעורבות הורים בעבודת בית-הספר. חיבור שם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.
4. מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נזיר-התפתחותי - לאחר 15 שנים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית. 15-34.
5. פישר, י' ופרידמן, י' (2009). הורים ובית ספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים 47: כתב עת לעיון ומחקר. מכון מופת. 11-40.
6. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC.
7. Bandura, A. (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
8. Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
9. Christenson, S., & Reschly, A. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Taylor & Francis.
10. Fishman, C., & Nickerson, A. (2014). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 523-535.
11. Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
12. Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
13. Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The relationship between academic achievement and the emotional well-being of elementary school children in china: the moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology*, 7, 948.
14. Margalit, M. (2012). *Lonely Children and Adolescents: Self Perceptions, Social Exclusion and Hope*. New York: Springer.
15. Pomerantz, E.M., Kim, E.M., & Cheung, C.S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K.R. Harris, S. Graham, T.C. Urdan, S. Graham, J.M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*. Washington, DC: APA. Pp. 417-440.
16. Reio, T.G. Jr., & Forines, S.L. (2011). Learning and adaptation after diagnosis: the role of parent education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 53-61.
17. Sad, S.N., & Gurbuzturk, O. (2013). Primary school students' parents' level of involvement into their education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 53-61.
18. Sheridan, S.M., Clarke, B.L., & Christenson, S.L. (2014). Best practices in promoting family engagement in education. In A. Thomas & P. Harrison (Eds.), *Best Practices in School Psychology: System-Level Services*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Pp. 439-454.
19. Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.



תהליכי התקדמות של תלמידים בכיתות המקדמות

יבגניה שילשטיין וחוה שליט

סקירה תאורטית

הדעות בנוגע לסביבה החינוכית המתאימה לילד עם צרכים מיוחדים חלוקות בין השמתו של הילד במסגרת של חינוך מיוחד כוללני לבין שילוב מלא במסגרת חינוכית רגילה. הפילוסופיה של שילוב מלא מתבססת על הרעיון כי הילד עם הצרכים המיוחדים הוא שווה זכויות לילד ללא צרכים מיוחדים, ויש לו זכות ללמוד יחד עם בני גילו בתוך מערכת חינוך אחת (Keefe & Davis, 1998). תומכי השילוב המלא טוענים, שהפניית הילדים עם צרכים מיוחדים למסגרות חינוכיות מיוחדות עלולה ליצור תווית סטיגמטית שלילית על הילד, בעוד ששילוב במסגרת חינוכית רגילה מעלה את תחושת הערך העצמי שלו ומאפשר לו לחוות את עצמו כשווה בין שווים (Klingner, Vaughn, Schumn, Cohen & Forgan, 1998). למידה במסגרת חינוכית רגילה פורשת בפני ילד עם צרכים מיוחדים אפשרויות לשילוב חברתי רחב ומגוון יותר. שילוב מלא מאפשר לו לבטא את תחומו הכוח ותורם לשיפור יחס החברה כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים (Konza, 2008). לעומת זאת, שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה מעורר התנגדות אצל מורים ותלמידים ועלול להוריד את תחושת הקומפוטנטיות אצל מורים נוכח העדר ידע וכלים חינוכיים להתמודדות עם ילדים אלו במסגרת של כיתה רגילה (Konza, 2008). עוד טוענים החוקרים כי השילוב המלא אינו מספק מענה מתאים עבור התלמידים עם הצרכים המיוחדים ואינו מאפשר בניית סביבה בטוחה ומיטיבה עבורם (Hegarty, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2001). שילוב של ילדים עם קשיים התנהגותיים עלול לפגוע גם במהלך התקין של השיעורים (Hewitt, 1999; Tompkins & Delony 2004).

ליווי של תלמידים עם צרכים מיוחדים והשתתפות בבניית סביבה חינוכית מותאמת, תומכת ומיטיבה לצורך התפתחותם המקיפה הם מהתפקידים החשובים של הפסיכולוג החינוכי. מתוקף התפקיד מתעוררת ההתלבטות מהי הסביבה המיטיבה ביותר עבור ילדים עם צרכים מיוחדים. הדיון סביב שאלה זו הופך משמעותי עוד יותר כאשר מדובר בתלמידים בעלי קשיים תפקודיים שכיחים (ליקויי למידה, הפרעת קשב, קשיים התנהגותיים ללא הפרעות נפשיות והפרעות תקשורת בתפקוד גבוה). בישראל הדיון במקרים האלה מתמקד לרוב סביב שני מענים עיקריים – השמתו של הילד בכיתה מקדמת בבית ספר רגיל או שילובו בכיתה רגילה עם מתן עזרה. כיתות מקדמות הן אפשרות ביניים בין חינוך מיוחד לבין שילוב מלא, ומאפשרות סביבה בטוחה ומיטיבה עבור התלמיד המתקשה תוך מתן אפשרות להשאר בתוך מסגרת חינוכית רגילה. לפסיכולוג החינוכי יש תפקיד מרכזי בהתאמת המסגרת לילד – הוא משתתף בדיונים על הילד בבית הספר, מדריך את הצוות החינוכי ולפעמים את ההורים, וחוות הדעת שלו (כולל המלצותיו) מהווה חלק הכרחי במהלך הדיון בוועדת ההשמה. יחד עם זאת, לרוב לא מתבצע מעקב מקיף, מתמשך ועקבי אחר התהליכים שעוברים ילדים אלו לאחר השמתם בכיתה המקדמת. בעקבות כך אין מידע עד כמה הילדים מתקדמים בכיתה מקדמת מבחינה לימודית, התנהגותית ורגשית. בתנאים אלו, ההמלצות שניתנות על ידי פסיכולוגים חינוכיים מבוססות בעיקר על אינטואיציות מקצועיות של הפסיכולוג. מטרת המאמר היא להציג את שינויים שחלו בתלמידים עם צרכים מיוחדים שזוהו בכניסה לכיתות מקדמות ולאחר כמה שנים.

ד"ר יבגניה שילשטיין היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, עובדת בשפ"ח ירושלים, נציגת יחידת המחקר בשפ"ח ירושלים,

shilstein@yahoo.com, 054-7769191

ד"ר חוה שליט היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, שנים עבדה בשפ"ח ירושלים, כולל גם ביחידת מחקר של שפ"ח ירושלים, כעת מתגוררת

בארצות הברית, hava.shalit@gmail.com

במספר הפניות לחינוך מיוחד בכלל ולכיתות מקדמות בפרט מחדדת את השאלה לגבי יעילותן של הכיתות המקדמות בקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים שונים. העדר מעקב שיטתי אחר התקדמותם של התלמידים בתחומים שונים במהלך לימודיהם בכיתות המקדמות מקשה על הפסיכולוג החינוכי לעבוד באופן מבוסס ראיות.

שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה מעורר התנגדות אצל מורים ותלמידים ועלול להוריד את תחושת הקומפוטנטיות אצל מורים נוכח העדר ידע וכלים חינוכיים להתמודדות

המחקר

בשנת 2012–2013 נערך אפוא מעקב אחרי התקדמותם של הילדים שלומדים בכיתות מקדמות על ידי יחידת המחקר של שפ"ח ירושלים.

אפיוני התלמידים שהשתתפו במעקב

לצורך המעקב נבחרו תיקים פסיכולוגיים של תלמידים שלמדו בכיתות ו' ו-ט' בשנת הלימודים תשע"ב. הבחירה בשכבות גיל אלו נבעה מכך שכל הילדים הלומדים בכיתות המקדמות עוברים ועדה חוזרת לקראת המעבר לחטיבה או לתיכון. לקראת הוועדה נכתב דיווח חינוכי לגבי תפקודו של כל תלמיד, וחלק מהילדים עוברים אבחון פסיכולוגי בנוסף לכך. מכיוון שלכל תלמידי החינוך המיוחד קיים לפחות דו"ח חינוכי אחד ואבחון פסיכולוגי אחד מוועדת ההשמה הראשונה במעבר מהחינוך הרגיל לחינוך המיוחד, ביצוע המעקב בנקודת המעבר בין מסגרות אפשרה השוואה בין תפקודו הנוכחי של התלמיד לבין תפקודו בעבר.

כחלק מהמעקב הנוכחי נערך ניתוח של דוחות חינוכיים ופסיכולוגיים של 73 תלמידים (30 תלמידים בכיתות לתלמידים עם לקווי למידה ו-43 מכיתות לתלמידים עם בעיות רגשיות). במעקב נכללו נתוניהם של תלמידי כיתות מקדמות מתוך 23 בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים בירושלים השייכים למגזר הממלכתי והממלכתי דתי. 42

נוכח פערי העמדות והגישות בתחום זה, מחקרים רבים מנסים להשוות את היעילות של שילוב מלא לעומת השמה במסגרות חינוך מיוחד, ומדווחים על ממצאים לא אחידים ואף סותרים. מחקרים רבים מדווחים שילדים בשילוב מלא מגיעים לתפקוד לימודי גבוה יותר מאשר ילדים שהושמו לכיתות חינוך מיוחד (Fuchs, D., Fuchs, L.S. & Fernstrom, 1993; Kauffman, J.M., Bantz, J. & McCullough, 2002; Waldron, N.L. & McLeskey, 1998) ומחקרים נוספים, לעומת זאת, מעידים על כך שאין הבדל משמעותי בהישגים לימודיים בין הילדים עם הקשיים הלימודיים הנמצאים בשילוב מלא לבין אלו הלומדים בכיתות חינוך מיוחד (Brewton, 2005; Hurt, 2012). מחקרים נוספים מצאו שילדים מתקדמים טוב יותר בכיתות חינוך מיוחד בהשוואה לתלמידים בשילוב מלא (Donahoe, K. & Zigmond, 1990; Hanushek, Kain & Rivkin; Trembla, 2013).

אחד ההסברים להבדלים המשמעותיים בין תוצאות המחקרים השונים מתבסס על טענה שלפיה התקדמותו של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים אינה נובעת מהמסגרת שבה הוא לומד. המחזיקים בטענה זו גורסים כי הגורם המרכזי שבכוחו לבבא את התקדמותו של הילד הוא סביבה חינוכית הכוללת הוראה דיפרנציאלית, פיתוח אסטרטגיות חשיבה וזיכרון, פיתוח מיומנויות חברתיות ומיומנויות של שליטה עצמית, שיתוף פעולה בין גורמים שונים שמטפלים בילד, מעקב קבוע אחרי התקדמות התלמידים ועוד (Hoccut, 1996; Mitchell, 2014). מאפיינים אלו אינם קיימים באופן בלעדי באחת מסוגי המסגרות וניתנים למימוש הן בכיתות חינוך מיוחד הן בכיתות משלבות.

בעשרים השנים האחרונות תפיסת העולם הדוגלת בשילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים תופסת בעולם בכלל ובישראל בפרט עוד ועוד מקום בקרב אנשי חינוך ואנשי בריאות הנפש (Al-Yagon, Aram & Margalit, 2016). היעד ה-12 של משרד החינוך בישראל – יעד ההכלה – עוסק בשילוב וקידום של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל תוך הרחבת האפשרויות למתן מענים מגוונים לצרכים שונים. ועדת דורנר שהוקמה לבחינת סוגיית החינוך המיוחד הדגישה את הזכות של כל ילד וילדה, ובהם ילדים עם צרכים מיוחדים, ללמוד במסגרת החינוך הרגיל. עם זאת, הדו"ח האחרון של מרכז המחקר והמידע של הכנסת מצביע על עלייה של כשבעים אחוזים במספר התלמידים הלומדים בחינוך המיוחד מאז שנת 2005 (ויסבלאי, 2015). העלייה

החינוך המיוחד – תלמידים עם דימוי עצמי תקין, תלמידים עם דימוי עצמי נמוך במקצת ותלמידים עם דימוי עצמי נמוך מאוד.

התוצאות

יחידות תוכן

ניתוח תוכן של הדוחות זיהה התייחסות לשלושה תחומי תפקוד עיקריים של התלמידים – תחום לימודי, תחום חברתי ותחום התנהגותי. יחידות התוכן שנמצאו בדוחות החינוכיים והיו קשורות לתפקוד הלימודי הן: השתתפות בשיעורים, עצמאות בלמידה, הרגלי למידה, מוטיבציה ללמוד, תפקוד בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, כתיבה, הבעה וחשבון. יחידות התוכן המשותפות לדוחות החינוכיים ומאפיינות את התפקוד החברתי שעלו מהמחקר הן: רמת שילוב חברתי, הבנה חברתית, מוטיבציה חברתית. יחידות התוכן המאפיינות תפקוד התנהגותי הן: קבלת סמכות, שליטה בדחפים תוקפניים (רמת אלימות), רמת הקשב והריכוז, התמודדות עם תסכול.

יש מקום לבחון את הרחבת ההדרכה והייעוץ של הפסיכולוג החינוכי למורים ולצוותים של כיתות מקדמות כדי להרחיב את רפרטואר הכלים של מורים בחינוך המיוחד

ניתוח תוכן של הדוחות הפסיכולוגיים זיהה התייחסות לשני תחומים עיקריים: התחום הקוגניטיבי והתחום הרגשי. יחידות התוכן בתחום התפקוד הקוגניטיבי של הילד כפי שהתבטאו במחקר הן: רמת משכל (IQ) מילולית, רמת משכל (IQ) ביצועית, תפקוד שפתי, עיבוד חזותי, תפקודי זיכרון ותפקוד גרפי-מוטורי. יחידות התוכן בתחום התפקוד הרגשי של הילד שזוהו במחקר הן: כוחות האני, מודעות לקשיים של עצמו, דימוי עצמי, רמת חרדה, יכולת לעיבוד רגשות, עיסוק בתכנים משפחתיים (הצפה הקשורה לתכנים משפחתיים בעייתיים, כמו משבר כלכלי, גירושין, מחלה של בני משפחה וכו'), כלומר תכנים שאינם מאפשרים לילד להתרכז בלמידה באופן מלא).

מתוך התלמידים למדו בכיתה ו' ו-31 מהתלמידים למדו בכיתה ט' בשנת תשע"ב, 45 מתוכם בנים ו-28 בנות.



שיטת הניתוח

המעקב התבצע בשיטת ניתוח תוכן של הטקסטים: שאלון מורה וחוות דעת פסיכולוגית (על סמך אבחון פסיכודיאגנוסטי מלא). מטרת הניתוח הייתה ליצור פרופילים של המאפיינים של תלמידים בכיתות המקדמות. נבחרה שיטת ניתוח התוכן המאפשרת זיהוי מוטיבים ועיבודיהם לנתונים כמותיים. לכל תלמיד נבדקו שני שאלוני מורה ושתי חוות דעת פסיכולוגיות, שהראשונים בהם נכתבו בכניסה למסגרת חינוך מיוחד והשניים כעבור כמה שנים (בדרך כלל בכיתה ו' או ט' לקראת מעבר ממסגרת).

לאחר מיון והגדרה של קריטריונים (יחידות תוכן) על ידי שתי שופטות, נערך קידוד כמותי של כל המסמכים (2 שאלונים ו-2 חוות דעת פסיכולוגיות המתייחסים לשתי נקודות זמן שונות עבור כל תלמיד) על ידי שני מקדדים בנפרד. השינוי שעברו הילדים במשך לימודיהם בכיתות מקדמות נמדד על סמך ההבדל בין התפקודים השונים של התלמיד בשתי נקודות הזמן השונות וחושב באמצעות Wilcoxon signed-rank test.

לצורך הבנה מעמיקה של תהליכים המתרחשים בתחום השילוב החברתי והדימוי העצמי, חולק המדגם לקבוצות בהתאם לרמת התפקוד של התלמיד בכניסתו למסגרת של החינוך המיוחד כדי לבדוק את התקדמותם של התלמידים בתחומים אלו בהשוואה לרמת התפקוד ההתחלתי שלהם בתחום. בתחום של שילוב חברתי זוהו שתי קבוצות (תלמידים עם קשיים חברתיים בהשוואה לתלמידים ללא קשיים חברתיים בכניסתם למסגרת של חינוך מיוחד). בתחום של דימוי עצמי זוהו שלוש קבוצות בהתאם לרמת התפקוד שלהם בכניסתם למסגרת

בטבלה 1 מוצגים נתונים לגבי שינויים בתפקודם של תלמידים הלומדים בכיתות מקדמות בתחומים השונים.

טבלה 1. שינויים בתפקודם של תלמידי כיתות מקדמות בתחומים שונים

אפיון של הילד	עליה בתפקוד (% תלמידים)	אין שינוי בתפקוד (% תלמידים)	ירידה בתפקוד (% תלמידים)	z
תפקוד לימודי				
השתתפות בשיעורים	41.4	44.3	14.3	-2.600***b
עצמאות בלמידה	40.8	49.6	9.8	-3.036***b
הרגלי למידה	37.3	50.8	11.9	-2.955***b
קריאה	40.4	42.3	17.3	-2.148**b
הבנת הנקרא	39.2	49.0	11.8	-2.566***b
כתיבה	38.2	47.3	14.5	-2.633***b
הבעה	29.4	54.4	16.2	-1.766*b
חשבון	13.6	45.5	40.9	-3.355***c
מוטיבציה לימודית	28.5	48.7	22.8	-.815b
תפקוד התנהגותי				
קבלת סמכות	29.6	49.3	21.1	-.902b
שליטה בדחפים תוקפניים	26.7	57.8	15.5	-1.860*b
התמודדות עם תסכול	35.7	41.4	22.9	-1.386b
קשב וריכוז	40.1	47.2	12.7	-3.437***b
תפקוד חברתי				
שילוב חברתי	33.8	40.8	25.4	-1.188b
הבנה חברתית	24.7	53.4	21.9	-.463b
מוטיבציה חברתית	9.6	72.6	17.8	-1.225c
תפקוד קוגניטיבי				
IQ מילולי (שינוי של 10 נקודות לפחות)	15.5	64.8	19.7	-.340b
IQ ביצועי (שינוי של 10 נקודות לפחות)	5.6	57.7	36.7	-3.395***b
תפקוד שפתי	31.9	50	18.1	-2.057**b
עיבוד חזותי	16.4	53.5	30.1	-1.333c
תפקוד גרפ-מוטורי	27.4	57.5	15.1	-1.715b
זיכרון	19.2	49.3	31.5	-1.265c
תפקוד רגשי				
כוחות "אני"	32.9	47.9	19.2	-.954b
חיבור לצדדים חלשים של עצמו	24.7	49.3	26	-.582c
דימוי עצמי	26.4	36.1	37.5	-1.146c
התמודדות עם חרדה	30.1	52.1	17.8	-1.808*b
יכולת לעיבוד רגשות	24.6	52.1	23.3	-.122b
עיסוק בתכנים משפחתיים	27.4	61.6	11	-2.123**b

Z- קריטריון וילקוסון, b - שינוי חיובי, c - שינוי שלילי, * - רמת מובהקות 0.1-0.5, ** - רמת מובהקות 0.01-0.05, רמת מובהקות - פחות מ-0.01

זה, בעוד אצל הילדים שלא נמצא אצלם קושי בתחום זה בכניסה למסגרת של כיתה מקדמת לא נמצא שיפור משמעותי בתחום. ילדים שהיו מאופיינים בדימוי עצמי נמוך מאוד בכניסתם לכיתה המקדמת מראים עלייה משמעותית בתחום זה. לעומת זאת, ילדים עם דימוי עצמי מעט נמוך ועם דימוי עצמי תקין בזמן כניסתם לכיתה המקדמת מראים ירידה משמעותית ברמת הדימוי העצמי במהלך לימודיהם בכיתה מקדמת.

אפשר לראות בטבלה 1 כי חל שיפור משמעותי ברוב התפקודים הלימודיים: השתתפות בשיעורים, עצמאות בלמידה, הרגלי למידה, וכן בתחומים של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. לצד זה קיימת ירידה משמעותית בתחום החשבון. במדגם זה לא נמצא שיפור מובהק בתפקוד החברתי. בתחום ההתנהגותי ניכר שיפור בתחום של קשב וריכוז. ניכרת נטייה לשינוי חיובי ברמה קרובה לרמה משמעותית (רמת המובהקות $0.1 >$) בשליטה בדחפים תוקפניים. אין שינוי משמעותי בקבלת הסמכות וביכולת להתמודד עם תסכולים. בתחום הקוגניטיבי ניתן לראות

טבלה 2. שינוי בשילוב חברתי אצל ילדים עם קשיים בשילוב חברתי וללא קשיים בשילוב חברתי בכניסתם למסגרת של כיתה מקדמת

קבוצה	עלייה בתפקוד (תלמידים %)	אין שינוי בתפקוד (תלמידים %)	ירידה בתפקוד (תלמידים %)	Z
ילדים ללא קשיים בשילוב חברתי	18.2	50	31.8	-1.400 ^b
ילדים בעלי קשיים קלים או משמעותיים בשילוב חברתי בכניסתם לכיתות מקדמות	55.2	27.6	17.2	-2.683 ^{b**}
ילדים עם דימוי עצמי תקין בכניסתם לכיתה מקדמת	0	33.3	66.6	-3.879 ^{c***}
ילדים עם דימוי עצמי מעט נמוך בכניסתם לכיתה מקדמת	8	52	40	-2.309 ^{c**}
ילדים עם דימוי עצמי נמוך מאוד בכניסתם לכיתה מקדמת	73.9	26.1	0	-3.945 ^{b***}

Z – קריטריון וילקוסון, b – שינוי חיובי, c – שינוי שלילי, * – רמת מובהקות 0.1–0.5, ** – רמת מובהקות 0.01–0.05, רמת מובהקות – פחות מ-0.01.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הייתה להעריך את שינויים שחלו בתלמידים עם צרכים מיוחדים שזוהו בהשוואה בין דוחות פסיכולוגיים וחינוכיים בכניסה לכיתות מקדמות ובמעבר מסגרת חינוכית לאחר כמה שנים (בין 3 ל-8 שנים). התוצאות מצביעות על שינוי בתחום הלימודי. הביטוי בתחום זה הוא בשיפור במיומנויות שפה, קריאה והבנת הנקרא. עם זאת, ניכרת ירידה מדאגיה בתחום החשבון וברמת המשכל הביצועית. מהות ירידה זו מחייבת בירור נוסף במחקר עתידי. ייתכן כי בכיתות מקדמות הודגש קידום התלמידים בתחום של מקצועות רבי מלל ומיומנויות שפתיות הנדרשות לכך. ברוב המקרים המורים שמלמדים מקצועות רבי מלל הם מורים עם הכשרה

שיפור בתפקוד השפתי. לצד זה ניכרת ירידה ברמת המשכל (IQ) הביצועית. בתחום הרגשי ניתן לראות ירידה משמעותית ברמת העיסוק בתכנים משפחתיים, נטייה לשינוי חיובי (רמת המובהקות $0.1 >$) בהתמודדות עם חרדה, ואין שינוי מובהק בדימוי עצמי, בכוחות האגו וביכולת לעיבוד רגשות.

תוצאות של התקדמות התלמידים בתחום של השילוב החברתי ובתחום של הדימוי העצמי ביחס לרמת תפקודם בתחומים אלה בכניסתם למסגרת של כיתה מקדמת מוצגים בטבלה 2.

מהתוצאות עולה כי הילדים שדווחו כבעלי קושי בתחום החברתי בכניסתם למסגרת של כיתה מקדמת מראים שיפור משמעותי בתחום

לסייע לצוותים החינוכיים בעבודתם החשובה להעצים את יכולת הילדים להבין ולווסת רגשות (שכטמן, 2010; Mitchell, 2014).

ניתן לשער כי התלמידים שנכנסו לכיתה המקדמת ללא פגיעה קשה בתחום הדימוי העצמי, חוו ירידה בדימוי העצמי לאחר המעבר לכיתה המקדמת כתוצאה מהשוואה בין אישית עם תלמידים מכיתות רגילות. לעומת זאת, תלמידים שהגיעו לכיתה המקדמת עם פגיעה קשה בדימוי העצמי, המעבר לכיתה המקדמת תרם להעלאת הדימוי העצמי שלהם

מגבלות המעקב הנוכחי וכיוונים אפשריים למחקר בעתיד

למחקר הנוכחי, כמו לכל מחקר, יש מגבלות. ראשית, חשוב להדגיש שהמעקב התבסס על דיווחים סובייקטיביים של מורים וניתוח טקסטים של דוחות פסיכולוגיים. במחקרי עתיד יש חשיבות לראיונות עומק ולבדיקות באמצעות שאלונים מובנים. בנוסף, במעקב השתתפו רק תלמידים של כיתות מקדמות ללא השוואתם לקבוצת בני הגיל. לצורך קבלת תמונה רחבה ואובייקטיבית יותר של השינויים שהילדים המתקשים עוברים בכיתה מקדמת חשוב במחקרי עתיד לערוך מחקר ארוך טווח שיכלול שתי הערכות אובייקטיביות של תפקודים קוגניטיביים, לימודיים, חברתיים והתנהגותיים-רגשיים בכניסה של הילד לכיתה מקדמת וחזרה על כך כמה שנים לאחר מכן. מומלץ להשוות את תפקודם של הילדים המתקשים בכיתות מקדמות לתפקודם של ילדים מתקשים שלומדים בכיתות רגילות וגם לתלמידים עם התפתחות תקינה לצורך הבנה מעמיקה יותר של התהליכים שעוברים ילדים הלומדים בכיתות המקדמות.

רשימת מקורות – באתר הפ"י

בחינוך מיוחד. לעומת זאת, תחום המתמטיקה לא נתפס כבעל עדיפות ראשונה בתוכנית של כיתות מקדמות, ולמורים שמלמדים מתמטיקה בכיתות מקדמות לעתים אין הכשרה מיוחדת בהוראה מתקנת בתחום זה.

העדר שינוי משמעותי בתחום החברתי קשור ככל הנראה בעיקר למספר הנמוך של הילדים המופנים לכיתות מקדמות על רקע בעיות חברתיות. לא נמצא לפיכך שיפור משמעותי בתחום זה במדגם, אך בהתייחס לתת קבוצות של קשיים חברתיים נמצא כי הכיתות המקדמות נתנו מענה לילדים עם קשיים חברתיים מובהקים.

תוצאות המעקב מצביעות על קשרים בין השינויים בדימוי העצמי של תלמידי הכיתות המקדמות לבין רמת הפגיעה בתחום זה בכניסתם לכיתה מקדמת. ניתן להניח כי הדבר קשור להשוואה בין אישית עם תלמידי הכיתות הרגילות. מחקרים הראו שההשוואה הבין אישית היא מקור משמעותי בבניית תפיסה עצמית (Marsh, 1986). ניתן לשער כי התלמידים שנכנסו לכיתה המקדמת ללא פגיעה קשה בתחום הדימוי העצמי, חוו ירידה בדימוי העצמי לאחר המעבר לכיתה המקדמת כתוצאה מהשוואה בין אישית עם תלמידים מכיתות רגילות. לעומת זאת, תלמידים שהגיעו לכיתה המקדמת עם פגיעה קשה בדימוי העצמי, המעבר לכיתה המקדמת תרם להעלאת הדימוי העצמי שלהם. ניתן לשער על סמך תוצאות אלו כי אפשר להמליץ על כיתה מקדמת במטרה לחזק את הדימוי העצמי של ילדים עם דימוי עצמי פגוע. התוצאות מעוררות עוד צורך לזהות ולגבש דרכי טיפול וליווי רגשי של תלמידים בכיתה מקדמת בדרך שתמנע את הפגיעה בדימוי העצמי.

במסגרת המעקב הנוכחי, השינויים שנמצאו בתחום הרגשי-התנהגותי אינם רחבים. השינוי העיקרי שנמצא הוא רגיעה כללית אצל התלמידים, ונראה כי לאחר שנים אחדות בכיתה מקדמת הילדים מרוכזים יותר ומוצפים פחות מנושאים שאינם קשורים ללמידה. עם זאת, יש צורך בהדגשה טיפולית ובהדרכה של הצוותים החינוכיים כדי לתרום לפיתוחם של כוחות ההתמודדות של הילדים, יכולת של עיבוד רגשות שליליים והפנמת גבולות. תוצאות המחקר מדגישות את החשיבות של הפסיכולוג החינוכי בכיתות המקדמות. ייתכן שהכשרת המורים לחינוך מיוחד אינה מאפשרת להם לתת מענה מספק לצרכים הרגשיים של הילדים. יש מקום לבחון את הרחבת ההדרכה והייעוץ של הפסיכולוג החינוכי למורים ולצוותים של כיתות מקדמות כדי להרחיב את רפרטואר הכלים של מורים בחינוך המיוחד. הפסיכולוג חינוכי יכול

"וילכו שניהם יחדיו..." הדרכת מתמחים על טיפול בשירות הפסיכולוגי החינוכי

מרים פישר – כספי

דבר כזה? אני הרי כל כך רצינית!

את מי אני לוקחת ברצינות ואת מי לא? מי לוקח אותי יותר מדי ברצינות ומי לא לוקח אותי ברצינות, ואיך אני מרגישה כלפי זה וכלפי זה?

ומהו ההפך מרצינות? צחוק? הומור? זלזול? מחיקה? חוסר אכפתיות? לעג? האם היא מבקשת העמקה, ארגון, מיקוד, דיוק ומהודקות? על מה היא מדברת? האם אני שומעת חשש משחזור דבר מה שיתרחש כאן בקשר בינינו, או תקווה וציפייה לחידוש? ואולי לא או אלא גם וגם?

ובאופן ציורי



בתמונה "דיוקן עצמי" של הצייר הבלגי רנה מגריט, מה מתרחש בתמונה? בתמונה מצייר איש שמצייר. ציור בתוך ציור.

האיש לכאורה מצייר משהו שהוא מתבונן בו (הביצה), אבל למעשה, האיש איננו מצייר את מה שהוא מתבונן בו, אלא הוא מצייר יותר ממה שמונח לפניו. האיש מצייר משהו אחר. הוא מצייר ציפור. הוא מצייר את האפשרות, את הפוטנציאל, את העתיד. האיש שמצייר הוא הצייר

מהי הדרכה על טיפול בתוך הפרופסיה של הפסיכולוגיה החינוכית? מה ייחודיותה? מה מקומה ומהם אתגריה? המאמר משלב ושזור המשגות תאורטיות, דימויים חזותיים, דימויים ספרותיים ויוזמה מחקרית מתבוננת.

התחלה

אתחיל בוויניטה מפגישת הדרכה ראשונה עם מודרכת חדשה שלי. המודרכת היא מתמחה שמתחילה שנה רביעית בשפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי). כשאני שואלת אותה מה חשוב לה שיהיה לה בהדרכה, היא עונה לי, "חשוב לי שתיקחי את ההדרכה ברצינות".

הופתעתי מתשובתה. ניסיתי לפענח: מה היא אומרת לי במילים אלו? למה עלי להקשיב? בשורות פתיחה אלו היא מספרת על פגיעות שלה ומזהירה אותי, אבל מפני מה? (אליבא דאוגדן, 2001).

שמעתי שהיא אומרת "תיקחי את ההדרכה ברצינות", ואני מהרהרת שנראה לי שהיא מבקשת שאקח אותה, את המודרכת, ברצינות. יש אותה ויש את ההדרכה, זה הקשר וזו המשימה, ואין הדברים זהים. שאלתי את עצמי איזה חיבור יהיה בינינו?

מה זה "ברצינות"?

מה זה "רצינות" בשבילה? ואיך אדע? כי יש את המילים ויש את הסאבטקסט, את מה שבין השורות. מי לא לקח או לא לוקח אותה ברצינות? מי לא היה קשוב לה? בהדרכה? בשפ"ח? בחיים? בעבר או בהווה? האם היא מדברת על עצמה כאדם או על עצמה כאיש מקצוע? אולי היא מבטאת משאלה של מטופל שלה? ואולי היא קולטת משהו לגבי?

את מי היא לוקחת או לא לוקחת ברצינות?

האם היא לוקחת את עצמה ברצינות?

ואני מרגישה שהמילים שלה מיד משפיעות עלי: להגיד לי

מרים פישר – כספי היא פסיכולוגית חינוכית מדריכה, מטפלת משפחתית, רכזת המרכז לטיפול במתבגרים תלמידי תיכון בשפ"ח ירושלים.

fcaspi@gmail.com

המאמר מבוסס על הרצאה שניתנה ביום עיון למדריכים של מחוז ירושלים ב-30.3.2016

בתחנה בשפ"ח. יש גם הדרכות קבוצתיות ייעודיות שעניינן הטיפול, ויש גם הדרכות פרטניות שהן ייעודיות אך ורק לטיפול.

במאמר זה אתייחס להדרכה על הטיפול עצמו, שהיא חלק ממה שמביא המודרך מתוך סך העשיות שלו בשדה העבודה. חשבתי שבלי להיות קרובה לחוויה המתרחשת אצל המדריך הרגיל, הנורמטיבי, בשפ"ח, אנחנו מתנתקים מהמציאות ונכנסים לבועה. יחד עם זאת, כל הדרכה היא בועתית במובן זה שהיא מצע ומעטפת למודרך ספציפי ולמדריך ספציפי. ההתעסקות בכל המכלול של ההדרכה, ובתוכו הטיפול, דורשת מאיתנו להרכיב עדשות מגע שיש בהן גם מההתבוננות וגם מהמגע.

אז לאיזה מגע זקוק המודרך? האם הוא יודע למלל ולהמשיג את הנחוץ לו? האם יודע את הנחוץ לו בטיפול הספציפי הזה? האם המדריך הוא היודע? איך מחפשים את התשובות והמענים?

ולמה זקוק המדריך? עדשות המגע נוגעות גם במביט כדי שיוכל להתבונן ולגעת באופן מדויק וממוקד יותר. במי ובמה הוא מתבונן ונוגע?

הדרכה ופרדוקסים בהדרכה

פרויד (1937) כותב: "נראה שהפסיכואנליזה היא השלישית בפרופסיות ה'בלתי אפשריות', שאפשר מלכתחילה להיות בטוחים כי תושגנה בהן תוצאות לא מספקות. שתי האחרות שידועות זה עידן ועידנים, הן 'חינוך ומימשל' (בתוך אפשטיין-ינאי, 2014, עמ' 27). מאמר זה של פרויד רלוונטי לענייננו משני טעמים: (א) ההדרכה בתחומנו מצויה באזור החפיפה שבין הפסיכותרפיה והחינוך; (ב) התסכול, הכאב, האכזבה ואי הנחת הם רכיבים מובנים בפרופסיה זו.

הפסיכותרפיה מאתגרת בהיותה לא רק המקצוע הבלתי אפשרי אלא גם המקצוע הבלתי ניתן ללמידה (פלורסהיים, 2015). אוגדן (2001) מתאר את הפסיכואנליזה הן כמערכת רעיונות הן כשיטה תרפויטית, כתהליך של חשיבה וחשיבה מחדש, חלימה וחלימה מחדש, גילוי וגילוי מחדש. ההרכבה, הפירוק וההרכבה החדשה הם מהותו של התהליך הטיפולי ושל תהליך ההדרכה. הספרות המקצועית הנוגעת בשאלות הדרכה מתרכזת בתהליך שבסופו המודרך ירכוש שילוב של ידע קליני, טכניקה, אישיות מקצועית ומעל הכול – אותו יסוד בלתי מוגדר המכונה אמנותיות או 'יצירתיות', ואשר

עצמו, המצייר את דיוקן עצמו.

לכאורה, מגריט יכול היה לצייר את הציפור הפורשת כנפיים. אבל חשוב היה לו להראות מאיפה זה התחיל. מגריט מצייר את עצמו מצייר את התפיסה שלו את העתיד. כדי לגדל, לטפל ולהדריך יש להשתמש בדמיון, להבין את הפוטנציאל ולראות את האפשרויות. כשאני חושבת על הציור הזה כמסמל את ההדרכה, המודרך והמדריך, הרי שעל המדריך להתחבר לעמדת המוצא, לביצה, ורק משם אפשר לדמיין תמונה עתידית, לראות אופק, לעבור תהליך ולגדל ציפור שעפה. אבל האתגר הנוסף שמגריט מעמיד בפנינו בכך שצייר תמונה זאת כדיוקן עצמי הוא החשיפה למשמעות נוספת, הרי גם הצייר עצמו משתנה ומתפתח. הפוטנציאל טמון לא רק בביצה שתתפתח לציפור, אלא גם במצייר. כך גם במודרך וגם במדריך. התהליך של ההתהוות, הגדילה וההתפתחות משותפים הן למודרך, הן למדריך והן לקשר שביניהם.

ההקשבה בשעה הטיפולית מכילה ניסיון לקלוט את המסר הייחודי והרגשי שהמטופל מעביר למטפל יחד עם דילוגים בין תאוריות ופיסות תאוריות בראשו של המטפל

אוריה תשבי (2011), הכותבת על הברית ההדרכתית, מתייחסת ל"התפתחות עצמי מקצועי בתוך קשר". היא מדגישה את ההתפתחות של שני הגורמים המקצועיים המשתתפים בקשר זה – הן המודרך והן המדריך, ומציינת שהמטרה הראשונית של המפגש היא כדי שהמטופל של המודרך יתפתח מתוך הקשר שלו עם המטפל המודרך. במאמר זה אני מבקשת להתייחס לנושא ההדרכה על טיפול במרחבי הפסיכולוגיה החינוכית, כשהמדריך הוא פסיכולוג חינוכי מדריך.

בשירותים הפסיכולוגיים החינוכיים יש הדרכות אינדיבידואליות למתמחים. בהדרכות אלה אנו נדרשים להדריך את המתמחה בעניינים שונים, ובהם אבחונים פרטניים של ילדים, אבחוני מערכת, התערבויות מערכתיות ועבודות קבוצתיות וטיפולים והתערבויות ארוכות טווח וקצרות טווח בילדים פרטניים ובבני משפחותיהם. יש שהטיפולים נערכים במסגרת החינוכית, הגן או בית הספר, ויש שהטיפולים נערכים

שהיא מחייבת עמידה איתנה מול רגשות שבדרך כלל אנו מנסים להדחיק או להתעלם מהם. איך יוצרים אווירה רגשית שתאפשר למודרך להיות בעמדה של הימנעות מתגובה אוטומטית, ושתאפשר שהות קשובה באי נחת? איך מחזיקים ומאפשרים למודרך להחליט לא לדעת לרגע, כדי לתת לידע חדש לפרוץ את המוכר או את אי הנחת, כדי להחליט איך לפעול אחר כך? ומה מאפשר למדריך לעמוד במתקפות ההדיפה והתוקפנות של המודרך כשהוא מאוים מהעמידה על הסף ומהמתנה שבין ידיעה לאי ידיעה? והרי גם המדריך עומד על הסף הזה; כמו שביון טען (Bion, 1974, p. 13): "בכל חדר יעוץ מצויים בהכרח שני אנשים מפוחדים מאוד..."



איך מלמדים לדעת? איך מלמדים להקשיב? מהי צורת ההקשבה המצופה מן המטפל ומן המדריך? האם זו אותה הקשבה? איך מפתחים את האמפתיה והחמלה לאחר? כיצד מנחילים את היכולת לשאת את חרדת אי הידיעה ואת אי הוודאות? איך מצמיחים את הסקרנות והמוכנות להיות מופתעים? איך מפתחים גמישות וסובלנות כלפי עמימות? איך מגדילים את היכולת להכיל מורכבות ולשאת מתח וחרדה ולעמוד בקונפליקטים? כיצד מדריכים לשאת את החסר, את הטעות, את חוסר האונים והמוגבלות ואת ההליכה לאיבוד? איך מאפשרים חיבור לאימה ולקיפאון? איך בעמום מחפשים את הצלול (נתן יונתן), ואיך מניחים ומרפים כדי למצוא עצמנו מוקסמים מגילוי והתחדשות? כיצד מגיעים להליכה במשבים של פתוח – סגור – פתוח (יהודה עמיחי)? ואיך עומדים באיכויות הסיזיפיות של ההדרכה כשהפסגה נשארת רחוקה תמיד? (פרדוקס הידע אצל אפשטיין-ינאי, 2014).

צריך אומץ לא לדעת, ולפעמים, למרות אי הידיעה, חשוב להיות אמיץ ולבחור כיוון. אחר כך יש לעקוב אחר תוצאות ההתערבות או אי ההתערבות שנעשתה, ואולי לבחור כיוון חדש.

בסיכומו של דבר מהווה את הפעילות הפסיכותרפוטית. תמר קרון (תשנ"ד) דנה בגישות שונות להדרכה בפסיכותרפיה. היא מעדיפה את השם העברי "הדרכה" על פני הביטוי הלועזי supervision, שכן הדרכה, לפי קרון ולפי הפירוש המילוני, היא הוראת דרך, ניהול בדרך הנכונה, ולא פיקוח מתוך מבט על. מדובר בתהליך, בדיאלוג, שבו "מורה הדרך יודע את המטרה הסופית ואת הכיוון, אולם גם הוא עצמו, כמו ההולכים משתתף במסע באופן פעיל וחשוף כמותם לטעויות ולהפתעות. מורה הדרך, המחזיר את התועים אל המסלול בעזרת מילים קצרות או בהושטת יד" (קרון, תשנ"ד, עמ' 13). עולה הספק: האומנם מורה הדרך בתחומנו אכן יודע את המטרה הסופית? את המסלול? את המסלול הנכון? אולי מוטב שנדמה את הטיפול ואת ההדרכה למסע אל הלא נודע, ליבשות עלומות שלא נחקרו עדיין, ואת המדריך נדמה כמי שאמנם מצויד היטב בכלים פוטנציאליים, כמי שפותח עוד ועוד אפשרויות להתבוננות משותפת, או, לכל הפחות, כמי שחווה מסעות מסוג זה בעצמו. פלורסהיים (2015) כותבת על הפרדוקסליות של הדרך שנעשית לדרך משהולכים בה. אופי הדרך קובע גם את אופי הידיעה האפשרית על אודות הדרך: "לא לדעת את זה – זה לדעת! לדעת – זה לא לדעת! מי יודע לדעת לא לדעת?" (פלורסהיים, 2015, עמ' 239).

ההקשבה בשעה הטיפולית מכילה ניסיון לקלוט את המסר הייחודי והרגשי שהמטופל מעביר למטפל יחד עם דילוגים בין תאוריות ופיסות תאוריות בראשו של המטפל. זנדבק (2010) מבקשת להדגיש את החשיבות המרכזית של הקשר הטיפולי "כאשר התיאוריה מקבלת מעמד של אסוציאציות חופשיות" (זנדבק, 2010, עמ' 119) אצל המטפל.

כאשר מתבוננים על תהליכי למידה ורכישת ידע כעל תהליכי שינוי, הרי שברור שכרוכים בהם תהליכים של התנגדות לשינוי והתנגדות ללמידה. באופן אוטומטי צץ ועולה פרדוקס של ההתנגדות לשינוי תוך כדי חתירה לשינוי. ההתנגדות ללמידה מונעת מאיתנו להתמודד עם התחושה המביכה של "לא לדעת" ועם המתח המובנה שבין חדשנות לשימור, בין טלטלה נפשית ואי ודאות לבין עמדה בטוחה ומגובשת. קונפליקט זה מעורר רגשות של אי שקט, חרדה, בלבול, ריקנות, ייאוש ותסכול הדוחפים למלא את המרחב הריק בידע מניסיון העבר, במקום להמתין לכך שתובנות חדשות יתגבשו (אפשטיין-ינאי, 2014). רגשות רבי עוצמה אלה מתעוררים הן אצל המודרך הן אצל המדריך. ההמתנה אינה פשוטה, כיוון

למה משחק?

כשם שהשלבים הראשוניים של ההתפתחות בילדות הם קריטיים להתפתחות המאוחרת יותר, כך גם שלבי ההדרכה הראשוניים מעצבים את ההתפתחות המקצועית של התהוות מטפל. בספרו "משחק ומציאות" ויניקוט (1971) כותב: "בבואי לנסח את התזה שלי אני מוצא, כפי שקורה פעמים רבות, שהיא פשוטה מאד ולא נדרשות מילים רבות כדי למצות את הנושא. פסיכותרפיה מתרחשת בין שני תחומי משחק, זה של המטופל וזה של המטפל ... אם המטפל אינו יכול לשחק, הוא אינו מתאים לעבודתו. אם המטופל אינו יכול לשחק, יש לעשות משהו כדי לאפשר לו להיעשות מסוגל לשחק, ורק אחר כך פסיכותרפיה יכולה להתחיל" (ויניקוט, 1971, עמ' 79). ויניקוט מאמין שעל הסביבה המכוננת להיות נוכחת ונעדרת, בפנים ובחוץ, זרה ואחרת, חדשה ומוכרת, נמצאת ומומצאת, ובאופן המתאים לרמת ההתפתחות של הפרט. התפתחות המשחקיות דורשת במובן זה סביבה שהיא משחקית, סביבה שמקבלת את הפרדוקס של היגיון משחקי ומרחב מעברי לתוך הוויית. באופן אנלוגי, ובאותו היגיון, על המדריך להיות שרוי במשוקעות נפשית רגשית במודרך המטפל יחד עם תנועה ופעילות יצירתית משחקית במרחב המעטפת ההדרכתית, באופן מותאם לרמת ההתפתחות של המודרך.

צריך אומץ לא לדעת, ולפעמים, למרות אי הידיעה, חשוב להיות אמיץ ולבחור כיוון

וייל (2007) וקרון (2007) כותבים על סוגיות אתיות בהדרכה, ומתייחסים לקשיים הרגשיים והמעשיים המתפתחים בתהליך ההדרכה של המתמחה: המתמחה הוא אדם בוגר ובשל השואף לעצמאות מקצועית וליכולת להביע את עצמו, אך הוא עדיין אינו בשל דיו. הניגוד האינהרנטי שישנו בתוך המושג באנגלית supervision כורך בתוכו גם הנחייה והדרכה אבל בפירוש גם פיקוח על המתמחה. לעתים קרובות מתעורר אצל המדריך מתח בין עמדתו כאיש מקצוע בכיר לבין עמדותיו כעמית וכאדם המתבונן בסיטואציית הטיפול.

מחד גיסא מתעורר בו רצון להעניק למתמחה חופש לגדול ולהתפתח ולשמור על אפיוניו האישיים, נטיות לבו וערכיו, אך מאידך גיסא עליו לשמור על האינטרסים של המטופל המקבל טיפול מאדם שהכשרתו טרם הושלמה. מתח זה מחייב לעתים את המדריך לנקוט עמדה סמכותית ופסקנית, דבר שעשוי לעורר במתמחה התנגדות ואי נוחות (אכמון, שפיר ווייל 2012). כאמור, היכולת להתבונן במישהו ולראות את אופק גדילתו, שהוא עדיין אינו מסוגל לראות, היא מאושיית ההכלה של מודרכים בשלבים הראשונים. הם עדיין בוסריים ונשענים עלינו, המדריכים, במידה רבה, אבל אנו אחראים גם לכך שהמטופלים שלהם יזכו בטיפול המיטבי והמיטיב.

נראה שהטיפול לפי הגישות הדינמיות פחות ברור, מערב מניעים לא מודעים, ומגשש יותר באפלה, בהשוואה לגישות הקוגניטיביות ההתנהגותיות שעל פי רוב מעוגנות יותר במחקר, מבוססות ראיות ומשתמשות בפרוטוקול מובנה. יורם צדיק (2011) מציין שאבני יסוד בהדרכת טיפול קוגניטיבי התנהגותי הן גישה של אמפיריות משותפת ובסיס בטוח. בכל הגישות נפגשים המטפלים במצבי אי ידיעה שקשה לשאת, בקונפליקטים בהתנהלות הטיפולית ובקשר עם המטופל וגם בקונפליקטים בעולמו של המטפל.

האם מה שאנו מבקשים מהמודרכים שלנו זה לפתח את היכולת לשחק עם הגישות התאורטיות השונות א-לה-ויניקוט? – האם בהדרכה אנו מבקשים שהמודרכים יפעלו דווקא לפי כללי המשחק של המדריך, קרי התאוריה או הגישה הטיפולית שבה מחזיק המדריך? אנו יודעים שילדים מזמינים למשחק את מי שהם מחבבים ומרגישים איתו בנוח. אנו יודעים גם שבהדרכה, הברית ההדרכתית יחסי ההעברה וההעברה הנגדית חשובים לאפשרות התפתחות של משחקיות. האם אני כמדריכה מחבבת יותר את המודרך המחזיק בגישה טיפולית כמו שלי? ואיך אני מרגישה כשהמודרך בעל גישה אחרת? ואיך אלמד את המודרך לחשוב גם בגישה טיפולית חלופית שאני פחות נשענת עליה, משני הטעמים: גם כדי להגמיש הסתכלויות ומיומנויות בארגז הכלים המקצועי וגם כי זה חלק מן הנדרש מהמתמחה הניגש לבחינת המומחיות?

וממשחק למשחק

במאמר הנקרא "אבות ובנים במרוץ הזמן" כותב יורם חזן (2011) על דינמיקת היחסים בין אבות ובנים ביולוגיים

את המקל מיד ליד, מדור לדור" (חזן, 2011, עמ' 226).
תיאורו זה של יורם חזן את משימת העברת המקל מדגימה לדעתי את המחשבה על ההדרכה כעל "פסיכולוגיה של שניים" ואפילו של יותר משניים. במשימה זו המשתתפים אמורים להתאים זה לזה, ולתזמן עצמם זה ביחס לזה.

תמר קרון מסכמת את מאמרה "מהי הדרכה" על טיפול ואומרת: "ההדרכה ... סודה טמון בהיותה תהליך, שיש בו תנועה וזרימה, ואפשר להמשילה לנהר, אשר שוחים בו שניים – המדריך והמודרך ... כל הדרכה היא מפגש בו משתתפים, ובאמצעותו משתנים, הן המדריך והן המודרך" (קרון, תשנ"ד, עמ' 21). ברוח הגישה האינטרסובייקטיבית על הדרכה (ברמן, 2000) נבדוק באיזה נהר שוחים השניים; הרי מי הנהרות השופכים של בוליביה ופרו אינם כמי נהר הירדן. ובמילים לא מטאפוריות, יש הבדלים בין השפ"חים השונים, וכמובן ישנה הזיקה הארגונית למדיניות ולהנחיות שפ"י (משרד החינוך) ולמשרד הבריאות.

ארגז המשחקים של ההדרכה בפסיכולוגיה החינוכית

אז מהו מגרש המשחקים של הפסיכולוג החינוכי? עם מי הוא אמור לשחק? באיזה משחק? מה ייחודי במשחק שלו בהשוואה למגרש המשחקים של הפסיכולוג הקליני בקליניקה שלו? ומה קורה במגרש המשחקים של ההדרכה? מי משחק עם מי? במה משחקים? איך נראה משחק של שותפות ואיך נראה משחק של משברים? מתי "שוכרים את הכלים ולא משחקים", ואיך משיבים את המשחקיות כשמתגלעים קרעים? ומה מייחד את ההדרכה בפסיכולוגיה חינוכית?

זירת העבודה של הפסיכולוג החינוכי היא מרובת טריטוריות, מרובת לקוחות ומרובת דרישות, ו"השמיכה תמיד קצרה מדי". יש מתח תמידי בין המערכת החינוכית התובעת מהטיפול שינוי ותוצאות מידיים או מהירים, לבין תהליכים רגשיים ורפלקטיביים שיש להם הקצב שלהם. מחוגי השעון של הזמן החינוכי אינם מסונכרנים לפי מחוגי שעון הזמן הפסיכולוגי. במקביל, גם הפסיכולוג החינוכי המדריך נדרש לריבוי המשימות השונות שעל כתפי המודרך שלו. הגשה לוועדות סטטוטוריות תמיד דוחקת, וכיבויי שריפות במערכות החינוכיות תמיד קוראים לפעילות לאלתר. לחצים חיצוניים אלו מפצלים את הקשב ומתקיפים את החשיבה. על המדריך לסייע

וגם בין אבות ובנים מקצועיים. הוא שואל: "למה הדבר דומה? למרוץ שליחים. המשימה היא להעביר את המקל קדימה, והיא מחולקת בין כמה רצים שתפקידם לרוץ קטע אחד, ולהעביר את המקל לרץ הבא. המקום שאליו אני מבקש להפנות את תשומת לבנו הוא אזור החפיפה אשר בשטחו מתרחש פלא מעבר המקל. קטע החפיפה נמצא בשטחו של הרץ הראשון. שם – בטריטוריה של הראשון – עומד הרץ השני ופניו אל הרץ שבא מולו. בהתקרב הראשון לאזור החפיפה, מסב הרץ השני את פניו ומתחיל לרוץ. הראשון רץ במלוא המהירות. השני צובר מהירות. המקל חייב לעבור עד סיום הקטע הראשון. הכרחי מינון מדויק של כוח ועדינות, שאפתנות נרקיסיסטית והתחשבות בזולת. אם הכל עובר כשורה, השני והמקל בידו, רץ הלאה מהקשר המעיק והמאט עם הרץ הראשון" (חזן, 2011, עמ' 226).



יחסי תלות מתקיימים בין הרצים. הראשון זקוק לכוחו של השני. השני זקוק לראשון כדי שיהיה לו מקל. כדי שהמרוץ יימשך חייב הראשון למסור את המקל "שלו". כדי שהמרוץ יימשך חייב השני לקבל שהמקל "שלו" לא בידו. לפעמים הראשון לא מעביר את המקל ואז "הלך" המרוץ. לפעמים השני רץ בלי המקל וגם אז "הלך" המרוץ. כל חובב ספורט יודע: הקבוצה המנצחת במרוץ איננה בהכרח זו שבה הרצים הם המהירים ביותר, אלא זו שבה מעבירים הרצים את המקל בתזמון נכון, מבלי להפילו.

תפקיד מרוץ השליחים, כותב חזן, הוא לאפשר ל"בן" חיים עצמאיים ולאפשר ל"אב" לפרוש מן המרוץ. "פלא מעבר המקל מתרחש כשיש מקום לדיאלקטיקה בין לוחץ מהר כדי להתקדם לבין לרוץ לאט כדי שאפשר יהיה להעביר

הילד נחוות ככשל אמפתי כלפי האחר (שראל, 2014). בהדרכה יש להתבונן בטיפול באופן מתוכלל ובד בבד לתת את הדעת על מציאת המקום האמפתי כלפי כל אחד מהמשתתפים בדיאלוג הטיפולי. נוסף על כך, יש להתייחס גם לדינמיקה הרגשית של המטפל המודרך והזיקה שלו לכל המשתתפים, וכן למערכת היחסים עם המדריך והארגון – השפ"ח. ללא האמפתיה לקושי להיות אמפתי כלפי הדמויות המרובות וכלפי המצבים הרגשיים השונים, הכשלים האמפתיים יתגלו וידיקו את כל הנוגעים בטיפול באופנים של פיצולים, חלוקות ל"טובים ורעים" לתהליכים מקבילים של כאב, פחד, כעס, חוסר אונים, ויתור והסרת אחריות, ושכלי ספק יושלכו וידיקו גם את הפסיכולוג החינוכי המטפל. התביעה לשאת בהחזקה ובהכלה מורכבת כזו היא לחם חוקו של הפסיכולוג החינוכי מעצם היותו במפגש חוזר ונשנה עם כל הגורמים הללו (למשל הורים שמביאים את ילדם לטיפול בתחנה), ובמפגש תדיר עם המערכת הסוערת ורבת הדרישות והלחצים כמו בית הספר, ללא האפשרות למצוא מחסה ומפלט בחדר הטיפול הסגור. קשה מאוד להשוות מערכת לחצים זו למתרחש במרחב המוגן יחסית, נטול הדרישות, של חדר הטיפולים, שם המטפל יכול להקדיש את מרב מאמציו להתכוונות אמפתית כלפי ילד אחד, תוך התעלמות מהסביבה שבה שרוי הילד.

פן בולט נוסף המאפיין את הטיפול במרחבי הפסיכולוגיה החינוכית הוא בהיותו רב שיח, מרובה שפות ומרובה קולות (פוליפוני). העולם הפנימי מדבר דואלי הן בשפה רציונלית המחוברת לנרטיב לוגי הן בשפה סובייקטיבית ומשחררת ממגבלות המציאות, תוך עירוב פנטזיה, חשיבה מאגית ואומניפוטנטית, כשדבר והיפוכו יכולים לדור בכפיפה אחת. בעולם החיצוני יש דרישה להשתמש בלשון שיתופית וקומוניקטיבית.

ישנה גם השפה הייחודית של הילד המשחק ופועל את הלכי הנפש שלו בחדר הטיפולים, וכמובן ישנה גם השפה הייחודית של המתבגר המטופל על העגה הייחודית שלה ועל מה שמובע בשתיקות, בהיעדרויות וב-acting out. על אלה נוספת שפת ההורים, הייחודית לכל אחד מהם ולשניהם יחדיו, וכן השפה של הדמויות החינוכיות עמן הילד בא במגע.

על המדריך הפסיכולוג החינוכי לסייע למודרך המטפל לנוע ולזגזג בין השפות, לדבר ברב לשוניות ולתרגם את הבנותיו לשלוש שפות שונות לפחות. להעביר מהשפה הפסיכולוגית הן לשפת הילד המטופל, הן לשפת הורי

למודרך להתמקד, לתעדף עיקר על פני טפל, ולפנות מקום ומרחב לשהות ולרפלקציה בכלל ובטיפולים הפרטניים שהוא מקיים בפרט.

הקליניקה של הפסיכולוגיה החינוכית מתקיימת בהקשר הארגוני של מערכת החינוך, העוסקת בהתפתחות למידה ומדידה. זהו הקשר שונה מזה המתקיים במערכת הבריאות, העוסקת בחולי, החלמה ושיקום. ההקשר החינוכי מגלם סביבת חיים נורמטיבית, אינטנסיבית ותובענית העשויה להיות סובלנית במידה כלשהי כלפי צרכיו וחולשותיו של הפרט וכלפי עולמו הפנימי, אך עם ציפייה מובהקת לתפקוד שוטף, מתפתח ואחיד למדי במציאות החיצונית. בנוסף, עבור הפסיכולוגיה החינוכית מערכת החינוך אינה רק הקשר אלא גם ליבה; שדה עבודה מקביל ובו זמני. הפסיכולוג החינוכי נדרש לקיים דיאלקטיקה זהירה בין זהותו הפרטנית לבין זהותו המערכתית, תוך ערנות לנקודות המעבר שבהן מרכז הכובד עובר מקוטב אחד לאחר (גנץ, 2016). במקביל, על המדריך לסייע למודרך לבחון האם בחירת המטופל נעשית מתוך ראיית הפרט או צורכי המערכת. ובתוך הטיפול עצמו – אופן ההקשבה, המטרות הטיפוליות, מידת האקטיביות של המטפל, משך הטיפול – האם הם בשירות הילד או המערכת? האם צורכי המערכת עומדים בסתירה לצורכי הפרט? האם יש לאל ידו להחזיק בראייה אינטגרטיבית בלי לקרוס לעבר אחד הקטבים, או של הפרט או של המערכת? כמו כן, על המדריך לכוון ברכישת כישורים טיפוליים הן דינמיים הן מכווני שינוי ולפתח דרכים לבטאם באופן משלים, כך שתתקיים חוויה טיפולית המשכית, קוהרנטית ורלוונטית.

העמדה הרגשית כלפי משימה אינטגרטיבית מפרכת זו, הדורשת אנליזה וסינתזה מורכבת, היא לעתים של תסכול רב ותחושות של חסר, אי מסוגלות, בינוניות, שטחיות ואי נחת, ומובעת באמירות כמו: "אני לא מספיק טוב ב...". "ו"תפסת מרובה לא תפסת". המדריך המסוגל לשאת תחושות אלו במרחב הבטוח והמוגן של ההדרכה, מתוך אמפתיה לנימי נפשו של המודרך, הוא המדריך שעליו יוכל המודרך להישען, לשאוב כוחות, ולשוב ולנוע בשדה הטיפול.

הפסיכולוג החינוכי המטפל בילד נדרש לקיים דיאלוג הן עם הוריו של הילד הן עם אנשי החינוך במסגרת שבה הוא לומד. כמי שמקיים קשר משולש (לפחות) שכזה, הוא נדרש לעצור, להקשיב, להתעניין ולהיות אמפתי עם שלושת הגורמים הללו – הילד, הוריו ומשפחתו והדמויות החינוכיות. לעתים קרובות אמפתיה כלפי



(2012; גרינולד, 2016).

מקום נוסף שבו עלולה להתרחש מתקפה על חיבורים מצוי היכן שקיים ערפול במובחנות. הפסיכולוג החינוכי מצוי בבידול מקצועי בתוך הפרופסיה הרחבה של הפסיכולוגיה מול הפסיכולוג הקליני ומול הפסיכולוג הארגוני. הפסיכולוג החינוכי העובד במסגרת החינוכית בו זמנית שייך ולא שייך לצוות החינוכי, ונדרש לבידול המקצועי, מול הדמויות הטיפוליות הבית ספריות (היועצת והמטפלים באמנות, יצירה והבעה). הפסיכולוג החינוכי החושב טיפולית (אך גם חינוכית) מצטרף לצוות בית הספר (או הגן) שמשימתו המרכזית היא עשייה חינוכית פדגוגית, והוא מתבקש לשמר ולהנכיח את סדר היום הטיפולי בתוך מסגרת שבמהותה איננה מכוונת ליעדים אלה. על המדריך לעזור למודרך להיות ערני למורכבות שבה הוא נתון, לאבחן את מידת הגמישות של האנשים המעורבים בטיפול בילד (הורים, אנשי חינוך ומטפלים), לנוע בגמישות בין העמדה הטיפולית לעמדה החינוכית, ולדבר שפות שונות בעתים שונים.

בהסתכלות מערכתית: הן הפסיכולוג המודרך הן המדריך שייכים שניהם לצוות השפ"ח. מנקודת מבט זו המדריך הפסיכולוג החינוכי יכול להזדהות עם עמיתו הפסיכולוג המודרך, להכיר במאמץ הרגשי והמנטלי הנדרש בעבודתו, ולגייס אמפתיה זו לקידום תהליכי ההדרכה הטיפוליים, לתיקון כשלים אמפתיים ולמנוע גורמי שחיקה והפחתתם. הן המודרך הן המדריך מהדהדים תהליכים אלו זה בזה, והדבר תורם גם לתחושות של שייכות, תאומות (אליבא דקוהוט) ותחושות של היות מובן.

תפיסות עצמיות של הפסיכולוג החינוכי המדריך בעת הדרכה על טיפול

בקשתי לחקור מהי עמדת המוצא של המדריך, מה מאפיין את הפסיכולוג החינוכי המדריך. שפע של מאמרים נכתבו על הדרכה על טיפול בסטינג הקליני. מעט מאוד נכתב על הסטינג של הפסיכולוגיה החינוכית. ישנם מאמרים על התערבויות טיפוליות במערכות החינוכיות, אך מעט על ההדרכה על התערבויות טיפוליות אלו (לדוגמא, וייל וטרליוק, 2004).

מתוך המשאלה "לשחק", ולחוש את החוויה הסובייקטיבית של מדריכי פסיכולוגים חינוכיים, בניתי שאלון פיילוט שנמסר ל-15 פסיכולוגים חינוכיים מדריכים בשפ"חים בשלבים התפתחותיים שונים, החל מפרחי הסמכה להדרכה ועד למדריכים ותיקים. השאלון כלל

הילד ומשפחתו והן ולשפת הפרקטיקה החינוכית, והכל באופן מותאם, רלוונטי ואמפתי. כפי שאנו יודעים, כל לימוד ותרגול של שפה זרה, ועל אחת כמה וכמה מלאכת התרגום, דורשת הכרת המאפיינים של השפה, השיח והתרבות הייחודית. ההקשבה, התמיכה והליווי של המדריך מסייעים למודרך בכבודותו הלשונית ובגמגומיו מצד אחד, ומסייעים עוד להוקיר ולהכיר בהתקדמויותיו ברכישת הרהיטות השפתית מצד שני.

היכולת להתבונן במישהו ולראות את אופק גדילתו, שהוא עדיין אינו מסוגל לראות, היא מאושיות ההכלה של מודרכים בשלבים הראשונים. הם עדיין בוסריים ונשענים עלינו, המדריכים, במידה רבה, אבל אנו אחראים גם לכך שהמטופלים שלהם יזכו בטיפול המיטבי והמיטיב

אין ספק שהחשיפה של המטפל להיבטים החינוכיים-הסתגלוליים של הילד משפיעה על ההקשבה שלו במהלך המפגש הטיפולי ועל בחירת ההתערבויות שלו. בפרופסיה של הפסיכולוגיה החינוכית אין גבולות ברורים וחדים בין החוץ לפנינים, בין הטיפול לבין מה שמתרחש מחוצה לו, במציאות. על המדריך לסייע למודרך לבחון כיצד החלחול המתמיד של מידע מהחוץ משפיע על עיצוב המהלכים הטיפוליים ודפוסי הקשר הטרנספרנסיאליים והקאונטר-טרנספרנסיאליים. באיזו מידה מתעוררים במטפל כעס, אכזבה או לחילופין הזדהות שאינם תוצאה ישירה של ההתרחשויות בקשר הטיפולי, אך קשורים לאירועים מחוץ לחדר הטיפולים, שלעתים המטפל עצמו עד ישיר או עקיף להתרחשויות. נוכחות של הפסיכולוג החינוכי בבית הספר, בהפסקה למשל, בעת התפרצות זעם של נער (מטופל שלו) על המחנכת שלו, מצריך לבדוק באיזו מידה החלחול מהסביבה משפיע על ההקשבה של המטפל – מרחיב או מצמצם אותה, מגביר את היכולת של המטפל המודרך למנטליזציה ול"משחק", או מכניס אותו לסד של צורך "להפיק תוצאות" לפי תביעת בית הספר (גרינולד,

נהיגה, לדבר על משהו נעים ולבבי ולהתחבר לחוויות המודרך דרך הנושא, לשחרר את הלב שלך למישהו אחר (התמסרות), לחשוב את... ביחד עם המודרך, קצת לטפל במטופל של המודרך בעצמי, צמיחה, צלילה, להיות בשיא, לגלות עולם עשיר ולהתחבר אליו, כתיבת ספר, הסתלסלות בסליל נפתח, להיות עם, להיות קשוב בהרבה רמות בבת אחת, לבשל תבשיל מורכב וטעים, לטפל בשני גורמים בבת אחת, להיכנס לנעליים, לראש ולבטן של המטפל והמטופל, להיכנס לסיפור ולצאת ממנו בכדי לשכתב אותו, חינוך מיוחד, שיט על מים סוערים, כניסה למערכת העיכול, לשחק בחדר הטיפול, להישען אחורה ולצפות, הזדמנות להביט עוד פנימה, לצפות בסרט מתח, לצפות במישהו שוחה במים שהם לפעמים רגועים יותר ולפעמים סוערים.

עלו גם תגובות שהביעו חששות, כמו: להדריך על טיפול קצת גדול עלי, להיות בהרבה חוסר ודאות וחוסר יציבות, מזכיר לי שאני צריך ללמוד עוד תאוריה וכו', מרגיש יותר בטוח בהדרכת הורים בהשוואה לטיפול ישיר בילד, לסמוך על מישהו אחר.

העמקה בתכנים מגלה שיש כאן שימוש מעורב באופנויות שעליהן כתב יורם יובל (2014) במאמרו "על המתבוננים ועל המקשיבים". יובל התייחס אמנם לצורך בשינופי הפעולה שבין המטפלים הקוגניטיביים ההתנהגותיים לבין המטפלים בפסיכותרפיה דינמית, אך גם בלי להתחייב למתודה כזו או אחרת יש פה ביטוי לצורות השונות של שימת הלב.

יש שהמטאפורות מכילות אובייקט (אדם) אחד, יש שמופיעים בהן שני אובייקטים ויש המתארות יחסים ותהליכים. יש מדריכים המתארים עמדות אקטיביות ויש גם תיאור של עמדות פסיביות.

השאלות שבהן התבקשו המדריכים לתת דימוי או תמונה שיש להם על הדרכה על טיפול הניבו תשובות כמו: "מחזיק יד", פנס, לרדת רובד אחד יותר למטה, פזל שחסרים בו הרבה חלקים, תמונה די ריקה, הקשבה וחיבור, זיכרון המדריכים שלי ששלפו תאוריות ותובנות בקלות, צפייה בסדרת דרמה בטלוויזיה, מכשיר "הליכון" שאני צריך לרוץ ולהתאמץ רק כדי להישאר במקום ולא ליפול, גילוי וכיסוי, מבקר מוזאון עם אמן, ראי, מתורגמן, יושב על עץ ומסתכל על הטיפול ולוחש למטפל, מורה דרך שלפעמים הולך ליד לפעמים קדימה ולפעמים הולך אחרי, לשבת על גבו של צב המתקדם לאטו ולהיות מסוגל לראות את כל המרחב שהוא אינו יכול לראות, מיקוד ראייה במקום הנכון ועוד.

משפטים חוזרים שאותם המדריכים התבקשו להשלים. עוד הם התבקשו לסמן את התחום שעליו הם מעדיפים להדריך ולנמק את בחירתם. בשאלון הייתה פנייה גם לשפה המטאפורית של המדריך מתוך מגמה להעשיר את רפרטואר התגובות, להתחבר לעמדות הרגשיות ולגעת בהן.

המשפטים והשאלות בשאלון שנמסר היו:

- א. להדריך על טיפול זה כמו
- ב. להדריך על טיפול זה כמו
- ג. להדריך על טיפול זה כמו
- א2. דימוי / תמונה שיש לי על הדרכה על טיפול הוא
- ב2. דימוי / תמונה שיש לי על הדרכה על טיפול הוא
- א3. בשבילי להדריך על טיפול זה
- ב3. בשבילי להדריך על טיפול זה
- א4. כשהודרכתי על טיפולים זה היה
- ב4. כשהודרכתי על טיפולים זה היה
- א5. את/ה כמדריך: מבין התחומים של:

1. פסיכודיאגנוסטיקה

2. עבודה מערכתית

3. טיפול - מעדיף להדריך על:

נא לסמן מ-1 עד 3

- 1) - הכי מעדיף; 2 - בינוני; 3 - הכי פחות מעדיף)
- ב5. כי

איך "שיחקתי" - במובן הוויניקוטיאני - עם תוצאות השאלון?

השאלון הוא שאלון דיווח עצמי המורכב מחמש שאלות המבקשות לחשוף את העמדות הרגשיות והקוגניטיביות של המדריך הפסיכולוג החינוכי. המטרה היא להתחקות אחר העברות הנגד המתרחשות ורוחשות בהדרכה באופן כללי, ללא תלות במודרך מסוים מההווה או מהעבר.

שתי השאלות הראשונות מבקשות את הלך הרוח כלפי הדרכה; השאלה השלישית פונה ומתכוננת באופן אישי, ממוקד וישיר יותר. השאלה הרביעית מבקשת לנוע במנהרת הזמן. השאלה נוסחה לעבר הדרכות עבר, אבל ברור שגם הדרכות הווה שאנו לוקחים כעת מהדהדות ותחושותיהן מבצבצות. השאלה האחרונה מבקשת מדרג ותעדוף עם בקשה למתן הרציונל להעדפה.

הדימויים השונים שעלו לשאלה "להדריך על טיפול זה כמו..." היו: כיף הכי גדול שיש בהדרכה, ללוות מי שמלווה, כניסה לעולם מעניין, ללמד, להיות מורה לרישיון



תאורטיות שונות כמו גישות ה-self, גישת יחסי אובייקט, הגישה ההתייחסותית, האינטרסובייקטיבית, גישות של טיפול דיאדי ועוד, או לפי משתנים המשפיעים על הדימוי העצמי שלנו כמטפלים וכמדריכים (יגיל, 1992). אבל הביקורת המחקרית אומרת שמספר הנשאלים היה נמוך מדי, לכן אפשר רק לסמן כיוון מבלי להגיע למסקנה סטטיסטית. ניתוח איכותני יכול לבקש להתבונן אצל כל מדריך מהם הדימויים שעלו אצלו וכיצד לאורך הראיון הכתוב הדימויים שינו צורה ולבשו צורה אחרת. אני מעלה את סוגיית ההשתנות גם משום שעולם הדימויים המנטליים והרגשיים שלנו משתנה כל הזמן; גם משום שעולם היחסים הבין אישיים דינמי ומשתנה כל העת; גם משום שבתהליך הדרכה אנו עוסקים בשינוי, תמורה והתפתחות (אצל המודרך ואצל המדריך); וגם משום שטיפול עיסוקו בתהליכי שינוי. כדי שמטופל יוכל לנוע מהקבעונות שלו, על המטפל לנוע קודם לכן (Slavin & Kriegman, 1998). כלומר על המדריך לנוע אם ברצונו להניע את המודרך. ובאופן אנלוגי, אליבא דתמר קרון, המדריך יכנס ראשון אל הנהר, ורק בעקבותיו ייכנס המודרך לזרם (גרזי, 2015).

שאלון זה היה פתוח, ולא הדריך את המדריכים להעלות בדמיון מודרך מסוים לפני כתיבת התשובות לו. היה אפשר לבקש למלא שאלון זה כאשר המדריך מתבקש להתמקד ולהעלות בעיני רוחו מודרך מסוים, שיש לו איתו יחסים חיוביים או פחות חיוביים או מורכבים במרבית הזמן.

בהמשך למציאת הדימויים עבור עצמנו המדריכים אפשר להשתמש בהנחיות משחקיות נוספות כמו להעלות דימויים עבור המטופל, עבור המודרך או עבור המדריך, ולדמיין את מה שקורה ביניהם; לבקש לשנות, ולראות איזה ריקוד חדש מתחולל וכן הלאה. כל דימוי כזה טומן בחובו רבדים נוספים של יחסי ההדרכה וחושף אותם, ויכול להזין גם תהליכים של הדרכה על הדרכה, (ראו גם טרליוק, 2004).

השאלה האחרונה, שביקשה לדרג העדפות של מדריכים, מעלה שהתחום המועדף להדרכה הוא עבודה מערכתית, ואחריה תחומי הפסיכודיאגנוסטיקה והטיפול. הנימוקים להעדפה היו בעיקר ביטחון רב יותר בתחום המערכתית, וכן שזה תחום שהמודרכים מביאים להדרכה בתדירות הגבוהה ביותר. כשהשאלון הועבר בקרב מדריכי שפ"חים מאזור הדרום (יום עיון למדריכי מחוז דרום 18.11.15), התקבל אותו מדרג. על העדפה זו חשוב להעמיק ולתת את הדעת, כאשר דנים בתחומי הליבה של הפסיכולוגיה

מעניין היה לשמוע מממלאי השאלון תגובות שונות לעצם מילוי השאלון. היו שאמרו שרק אחרי שהתייחסו לחלקים של הזיכרונות שלהם מההדרכות שהם עצמם קיבלו, יכלו להתפנות למציאת המטאפורות המתאימות להם. האם זה מרמז על כך שרק לאחר שאתה מוכל ומתמלא, יש בך היכולת לנתינה ולמלא את האחר?

בין התשובות לשאלה "בשבילי להדריך על טיפול זה..." עלו תשובות רבות בעלות גוון חיובי ומספק, יחד עם תשובות כנות והסתייגויות כמו: קשה, גדול עלי, לא משהו שאני רוצה לעשות עכשיו, משהו שאני עושה בקטנה ובתקווה שלא ידרש מעבר ליכולותי, דורש ידע ותאוריות על טיפול, עבודה שלא תמיד יש אליה זמן.

עולה השאלה ממה נובעות ההסתייגויות. האם הן קשורות לשלב ההתפתחותי של המדריך? להעדפה האישית שלו מבין התחומים המגוונים של הפסיכולוגיה החינוכית? לאישיות המדריך? לניסיונות עבר שלו?

מעניין בעיני היה למצוא שרוב התשובות שהתקבלו לבקשה להיזכר בחוויות ההדרכה על טיפול שהם קיבלו היו בגוון חיובי ועם משב רוח רומנטי. מצאתי את עצמי מהרהרת בדבריו של יורם חזן (בתוך חזן, 2014, עמ' 36) השואל, "האם ניתן לנוע באזורי הנפש ללא איזושהי רומנטיות? הרי בסך הכול מדובר בניסיון אנושי, נוגע ללב בחלקיותו הנצחית, לתת מילים לתופעות מורכבות". יחד עם זאת, היו תשובות שחשפו שהאינטראקציה עם המדריך הייתה גורם משמעותי בחווית ההדרכה בתחום רגיש זה, לדוגמא, "המדריך לא העריך אותי וזה היה סיט ולא מעשיר". אנו יודעים שמפגשי ההדרכה מקבילים למפגשים טיפוליים, וכוללים גם רגעי אינטימיות וקרבה וגם רגעי קושי, מבוכה וכישלונות אמפתיים. האם היה חשש להעלות תחושות גם מתחום של האכזבות, המתחים או הכשלים האמפתיים שחוו כמודרכים? האם התשובות הושפעו מהצורך לגונן על עצמנו כמדריכים בהווה?

מטרת הבקשה לשתף בדימוי בוואריאציות שונות הייתה לאפשר מרחב, ריבוי, מגוונות ומורכבות ולא להיתקע באסוציאציה הראשונה שעולה. כדי להדריך, כמו בטיפול, אנו מבקשים לשהות עם הדברים כדי לאפשר הבנה ותנועה, ולא "להתנפל" ו"להסתער" על האסוציאציה הראשונה שעולה. אדרבה, לעתים המענה הראשוני מקורו בהגנה, ורק עם ההשתוות עולים עוד ועוד תמונות, זיכרונות, רגשות וכדומה, שהם תכנים המבהירים מדוע הדברים מסובכים כל כך לפרימה, התרה ופתרון.

בחשיבה מחקרית אנליטית קוגניטיבית אפשר לקבץ לקטגוריות שונות את הדימויים שעלו, על פי המשגות

המדריכים החינוכיים שונה מעולם האסוציאציות של המדריכים הקליניים?

חתימה

אחתום בדיאלוג מתוך "אליס בארץ הפלאות", שיש בו אולי מבט מחוץ על הבוחרים להדריך על ולהיות מודרכים של "המקצוע הבלתי אפשרי" שבו אנו עוסקים (הציטוטים מקרול, 2011, עמ' 71-72):

"שונר צ'שר", היא פתחה בהיסוס, "... התואיל להגיד לי, בבקשה, באיזו דרך עלי ללכת מכאן?"
 "זה תלוי במידה רבה לאן את רוצה להגיע", אמר החתול.
 "לא אכפת לי כל כך לאן –" אמרה אליס.
 "אם כך, לא משנה באיזו דרך תלכי", אמר החתול.

...

"אבל אני לא רוצה להסתובב בין מטורפים", העירה אליס.
 "אין לך ברירה", אמר החתול: "כולנו מטורפים כאן. אני מטורף. את מטורפת."
 "איך אתה יודע שאני מטורפת?" אמרה אליס.
 "זה ברור", אמר החתול, "אחרת לא היית באה לכאן."

החינוכית. ממצא זה מתאים גם לתמורה שעליה מדווח פראוי (2013): "תהליך ההתפתחות המקצועית שלהם (הפסיכולוגים החינוכיים) היה כרוך בשינוי תפיסה – מעמדה בה האתגר המקצועי הוא ליצור השפעה ושינוי בפרט לעמדה המבקשת להשפיע על המערכת. הם מחזיקים בתפיסה מקצועית רב-ממדית ובה הם רואים את יחודיות מקצועם. הסיפוק מהמקצוע מתעורר כאשר הם מרגישים משמעותיים לא רק לפרט כזה או אחר, אלא לכלל המערכת החינוכית ובעיקר לדמויות המרכזיות בה. היכולת להתבונן במקרה באמצעות מספר ערוצים בו זמנית והיכולת להשתמש בהקשר בכדי לחולל שינוי במערכת ובפרטים שבה, מייצגים תפיסה זו". נראה שממצא זה משקף את הבידול והייחוד של תחום הפסיכולוגיה החינוכית לעומת הפסיכולוגיה הקלינית.

מעניין בעיני עוד היה לגלות האם היינו מקבלים מטאפורות שונות בהקשר של הדרכה על תחום התוכן של העבודה המערכתית או בהקשר של הדרכה בפסיכודיאגנוסטיקה. מעניין גם לגלות אילו תשובות נקבל ממדריכים פסיכולוגים קליניים שימלאו שאלון זה. האם יתקבלו תשובות דומות או שונות באיכותן? האם עולם האסוציאציות של

מקורות

1. אוגדן, ת' (2001). הפגישה האנליטית הראשונה. בתוך: הקצה הפרימיטיבי של החוויה, עם עובד.
2. אכמון, י', שפיר, ג' ווייל, ג' (2012). מקצועיות אתית בפסיכותרפיה, מאגנס, 2012.
3. אפשטיין-ינאי, מ' (2014). לחשוב מחדש על הכשרת מורים, חקירה של פרקטיקה מורכבת בעזרת שלושה פרדוקסים. אנליזה ארגונית, 20, 27-34.
4. ברמן, ע' (דצמבר 2000). הדרכה בגישה פסיכואנליטית: התפנית האינטרסובייקטיבית. שיחות, כרך ט"ו, 1. עמ' 26-37.
5. גנץ, י' (ינואר 2016). פסיכותרפיה במרחבי הפסיכולוגיה החינוכית. פסיכואקטואליה. 15-21.
6. גרזי, ש' (אוגוסט 2015). שינוי אל עולם של תהליך התמרה. שיחות, כרך כ"ט, 3. עמ' 274-282.
7. גרינולד, נ' (אפריל 2012). חשיבה טיפולית במסגרת חינוכית: מתח והשלמה ברמה קלינית וארגונית. פסיכואקטואליה. 26-37.
8. גרינולד, נ' (ינואר 2016). פסיכותרפיה פסיכודינמית ממוקדת עולם עבודה: המתח בין יצירת מרחב רפלקטיבי לתביעה לשינוי ממש. פסיכואקטואליה. 33-42.
9. וייל, ג' (2007). סוגיות אתיות בהדרכה. בתוך: שפיר, ג', אכמון, י' ווייל, ג' (עורכים). סוגיות אתיות והטיפול הנפשי. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
10. וייל, ג' וטרליוק, נ' (עורכים) (2004). הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית. משרד החינוך.
11. ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. תל אביב, עם עובד, 1996.
12. זנדבק, ת' (2010). כמה הרהורים על שני מקצועות בלתי אפשריים – הורות ופסיכותרפיה. בתוך: מושקוביץ, נ', אלדור, ר' וסולומקה-לוי, ד' (עורכים), ענפי אילן – ילדות והורות, עיונים בסוגיות קליניות ותיאורטיות. אגודת ידידי תחנת אילן.
13. חזן, י' (יולי 2011). אבות ובנים במרוץ הזמן. שיחות, כ"ה, 3. 224-227.

רשימת המקורות המלאה – באתר הפ"

אין ילדים רעים? על תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת

ליאור סומך

שמתמקד בצמצום בהבעה רגשית. תכונות אלו נתפסות כקשורות לרכיב הרגשי של פסיכופתיה ומייצגות במידה רבה מכשולים בהתפתחות מוסרית תקינה (Frick, Ray, Thornton & Kahn, 2014). ההתייחסות לתופעה של פסיכופתיה בילדות אינה דבר של מה בכך ובאופן מוצדק דורשת בחינה קפדנית ויסודית, שהרי צמד המילים "ילד פסיכופת" נחוה כאוקסימורון של ממש. ועדיין, קיימת חשיבות מכרעת לאיתור מוקדם של ביטויים לפסיכופתיה ולחקירת שורשי התופעה, על מנת לפתח התערבויות מניעתיות יעילות. לא בכדי בשנים האחרונות גובר העניין של קלינאים וחוקרים בתכונות של קהות לב גם בקרב ילדים צעירים.

צמד המילים "ילד פסיכופת" נחוה כאוקסימורון של ממש. ועדיין, קיימת חשיבות מכרעת לאיתור מוקדם של ביטויים לפסיכופתיה ולחקירת שורשי התופעה, על מנת לפתח התערבויות מניעתיות יעילות

מעט נחקר ונכתב על תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת (Longman, Hawes & Kohlhoff, 2016), זאת חרף העובדה שהבדלים בין אישיים באמפתיה ואשמה תועדו כבר בשנתיים הראשונות לחיים (Willoughby, Waschbusch, Moore & Propper, 2011). מחקרים עכשוויים בילדים צעירים מציעים מבנה דו ממדי לתכונות של קהות לב בילדות המוקדמת. הממד הראשון – callousness – מאפיין ילדי גן שאינם מפגינים דאגה או אכפתיות לפגיעה בזולת, ואינם מוטרדים מביצוע מטלות או מרגשות של אחרים (למשל, "לא מבחין בין

בספרה המטלטל של הסופרת ליונל שרייבר "חייבים לדבר על קווין" מגולל סיפורם הטראגי של קווין ואמו. האם, אווה, מתוארת כאישה נורמטיבית אשר בעל כורחה הביאה ילד לעולם, לאחר הריון תחת לחץ. הסופרת מתארת להכאיב כיצד מגיל ינקות קווין סירב לינוק משד אמו, היה רגזן, רוטן ולא הפגין כלפיה שביב של חיבה או כמיהה לקשר. גם בהמשך, כל ניסיונות ההתקרבות מצד האם כשלו, למגינת לבה. קווין הילד היה אפוף כעס וביקורת כלפי אמו. בהיותו בגן ביצע מעשים נוראים באחותו הקטנה ובחבריו לגן, ולאורך השנים אף ניסה לחתור תחת הזוגיות של הוריו, עד לפרידתם. כל זה לא הכין את הקורא לנורא מכול, שעתידי עוד להתרחש. טרם מלאו לו 16 שנים, קווין ביצע טבח מחריד בחבריו ללימודים. האם מוכת התדהמה חוזרת מרוסקת לביתה ומגלה את הזוועה – קווין רצח גם את אביו ואת אחותו הקטנה. במשך קריאת הספר עולות שאלות מטרידות: האם קווין נולד "פסיכופת"? האם ניתן היה למנוע את הבלתי נמנע ולטפל בסימנים מוקדמים לפסיכופתיה, שהופיעו אצל קווין מגיל צעיר? איזו התערבות טיפולית עשויה הייתה לחולל את השינוי המיוחל בדיאדה אם-ילד? מאמר זה מתמקד בביטויים מוקדמים של פסיכופתיה בילדים צעירים, מפרספקטיבה התפתחותית. אדון בשאלה האם תכונות של קהות לב (Calmous-unemotional traits) הן גורם דטרמיניסטי בהתפתחות הילד או שמא תכונות גמישות, הניתנות לשינוי באמצעות התערבות מוקדמת, ובפרט ברמת ההורות?

תכונות של קהות לב בילדים ונוער מבטאות סגנון דיספוזיציונלי (dispositional) ייחודי שמתאפיין בהיעדר אשמה, בטווח מצומצם של רגשות ובמחסור באמפתיה. המחקר העדכני מצביע על שלושה ממדים מרכזיים לתכונות אלו: ממד של Callousness, הכולל מחסור באמפתיה, אשמה וחרטה על מעשים רעים; ממד של Uncaring, אשר מבטא העדר של אכפתיות לרגשות הזולת ולתפקוד במשימות; וממד של Unemotional,

ד"ר ליאור סומך הוא פסיכולוג חינוכי מומחה, מטפל CBT, מנהל שפ"ח ביתר עילית, בעל קליניקה במבשרת ציון וירושלים.

אחוזים מהילדים עם הפרעת ההתנהגות הפגינו רמות גבוהות של קהות לב, ואלה עם קהות לב הראו דפוס כרוני של הפרעת התנהגות. עדויות אלו ואחרות עמדו בבסיס ההחלטה להוסיף את קהות הלב כתת קטגוריה של הפרעת התנהגות במהדורה החמישית של ה-DSM. מחקרים בפסיכופתולוגיה התפתחותית מראים כי לתכונות של קהות לב ישנם מקורות גנטיים-תורשתיים, לצד השפעות סביבתיות. ילדים צעירים עם תכונות אלה מתאפיינים בסגנון טמפרמנט ייחודי, המוגדר כ"פחד נמוך" (low fearfulness) או כ"חוסר עכבה התנהגותית" (behaviorally uninhibited) ומתייחס לנטייה לחפש פעילויות חדשות ומסוכנות ולהפגין רמות נמוכות של עוררות פיזיולוגית, הן בזמן מפגש עם אנשים או מצבים לא מוכרים, הן בעקבות סימנים לענישה צפויה או לאחר גירויים רגשיים שליליים אחרים. טמפרמנט זה יוצר עמידות מתונה בפני שינוי, עיבוד רגשי לוקה בחסר, לקויות בהתפתחות המצפון והתנהגות אנטי-חברתית (Frick et al., 2014). מחקרי הדמיה מוחית מאששים זאת ומראים שלילדים עם תכונות של קהות לב יש תפקוד לקוי של האמיגדלה במהלך עיבוד של גירויים מפחידים ומעוררי דחק רגשי (Fanti, Panayiotou, Lazarou, Michael, & Georgiou 2016), עיכוב בבשלות מוחית באזורים המתקשרים לקבלת החלטות, מוסר ואמפתיה והעדפה ברורה לריגושים וסיכונים. מעניין לציין כי ילדים קהי לב מפגינים רמות נמוכות של עוררות רגשית שלילית והשתנות איטית של קצב הלב במהלך פרדיגמת הפנים הקפואות. הם גם פחות מדייקים בזיהוי הבעות פנים ומתקשים להכווין את הקשב שלהם לרמזים של מצבי דחק אצל אחרים, בהשוואה לילדי גן עם רמות נמוכות של קהות לב (Kimonis et al., 2016).

מפרספקטיבה התפתחותית, נראה כי לעכבת פחד (fearful inhibition), הקשורה למנגנון קידוד יעיל של גירויים רגשיים חזקים בהתפתחות תקינה, ישנו תפקיד מרכזי בהתפתחות מוסרית ודאגה אמפתית. הוצע כי כאשר פעוטות נחשפים למצבי דחק הם חווים עוררות רגשית שלילית גבוהה. הקידוד הרגשי של החוויה הנו אוטומטי ומתרחש עוד טרם הבשילה היכולת להבין פרספקטיבה של הזולת. במצבים שבהם התנהגות הילד עצמו היא זו שגורמת למצב הדחק אצל הזולת, מתרחש תהליך של התניה בין ההרגשה הלא נעימה להתנהגות עצמה. כדי להימנע מהרגש השלילי הילד לומד לדכא את ההתנהגות של עצמו. ילדים עם טמפרמנט "פחד נמוך"

"טוב" לרע", "לא אכפת לו במי הוא פוגע כדי להשיג את מבוקשו", "לא נותן לרגשות לשלוט בו", "נראה מאוד קר ולא אכפתי". הגורם השני - uncaring - מתייחס לקושי של ילדים אלו להביע חרטה או אשמה לאחר מעשים רעים ולבקש סליחה, לחוסר התעניינותם ברגשות של אחרים ולמוטיבציה נמוכה לרצות את הזולת למען הרגשתו הטובה (למשל, "אינו מרגיש רע או אשם כשעושה משהו לא בסדר", "אינו מתנצל או מביע צער בדרך אחרת כאשר פוגע במישהו", "לא נמנע מלפגוע ברגשות של אחרים"). הוצע כי לממד ה-unemotional (למשל, "מביע את רגשותיו בפתיחות", "אינו מראה רגשות", "מסתיר רגשות מאחרים"), המתייחס לקושי של הפרט לחוות טווח נורמלי ועומק של חוויה רגשית, יש משמעות שונה בגילאי הגן, בהשוואה לגילאים מאוחרים יותר (Kimonis et al., 2016).

ההשערה היא כי ילדים קהי לב נוטים לסגנון למידה דומיננטי מכוון קשב לערך הכללי של תוצאה, המעודד התנהגות מכוונת לקבלת תגמול אפשרי, גם כשהתוצאה עלולה להיות שלילית וחמורה

קהות לב בילדי גן תועדה במחקר לראשונה על ידי Dadds & Hawes (2005). החוקרים מצאו, במדגם קהילתי של ילדים בני 4-9 שנים, שתכונות של קהות לב מנבאות התנהגות אנטי-חברתית במעקב לאחר שנה. במחקר אחר, שהתמקד בבני 2-5, תכונות אלו ניבאו תוקפנות פרו-אקטיבית בגילאי בית הספר (Kimonis et al., 2006). בשני מחקרים נוספים נמצאו עדויות לתוקף של מדידת תכונות של קהות לב בילדי גן ולקשר עקבי עם התנהגות מפריעה, כרונית ואלימה עדויות ממחקרים רבים אחרים כי תכונות של קהות לב הן נתיב התפתחותי מרכזי לבעיות התנהגות בילדות המוקדמת ובהמשך החיים (Frick et al., 2014). נראה כי ילדים צעירים עם בעיות התנהגות ורמות גבוהות של קהות לב מראים מסלול התפתחות חמור וכוני יותר של התנהגות אנטי-חברתית, בהשוואה לילדים עם רמות נמוכות של קהות לב. לדוגמא, במדגם מייצג של 5,326 ילדים בני 5 עד 16 מצאו (Rowe et al 2010) ש-46

ועם קשר לתהליכי עיבוד רגשיים וקוגניטיביים ברמת הטמפרמנט. יחד עם זאת, המחקר מצביע על השפעות סביבתיות, ובפרט ברמת הפרקטיקות ההוריות. בניגוד לסברה הראשונית במחקר בתחום, לפיה ילדים עם קהות לב אינם מושפעים מאיכות ההורות ומתקשים להפנים ערכי חברות הוריים מסיבות הכרוכות בסגנון הטמפרמנט הייחודי שתואר לעיל, כיום מצטברות עדויות ממספר מחקרים המקשרים בין מאפיינים ספציפיים בהורות להתפתחות של תכונות אלה. לדוגמה, הורות מענישה (למשל, שימוש בצעקות, באיומים ובמכות) נמצאה כמנבאת החמרה בתכונות של קהות לב בין גיל שנתיים לגיל 4 שנים מצד אחד, ומנגד, פרקטיקות חיוביות (למשל, מעורבות חיובית, תומכת וחמה בחיי הילד, עקביות, פיקוח וסמכות הורית) נמצאו כמחוללי שינוי בתכונות אלה על ציר הזמן (Waller, Gardner & Hyde, 2013). במחקרים אחרים נמצא כי פרקטיקה הורית שלילית או לא עקבית, המוגדרת כתגובות בתגובות הוריות להתנהגות הילד, בחוסר סדירות וחוסר נחישות בדרכי המשמעת ההוריות ובקושי של ההורה להציב לילד גבולות ברורים ולהעביר מסרים חד משמעיים להתנהגות מקובלת ולא מקובלת כאחד, מנבאת עלייה באספקטים רגשיים ובין אישיים של פסיכופתיה. עוד נמצא, שדפוסי קשר הורה-ילד רוויים במתח וקונפליקט מנבאים רמות כרוניות גבוהות של מאפיינים פסיכופתיים (Muratori et al., 2016). מחקרים אלה אמנם מראים כי מאפיינים ספציפיים בהורות קשורים לקהות לב, אך הם אינם מספיקים כדי להצביע על הורות כמנגנון שינוי התפתחותי. לשם כך נדרשים מחקרי אורך שמשלבים התערבות ברמת ההורות כדי לבחון אם חל שינוי בקהות הלב בעקבות תמורות שחלו בהורות, לאחר ההתערבות. השלב הראשון במחקר בתחום היה להראות כי ילדים צעירים עם תכונות של קהות לב ניתנים לטיפול. מחקרי התערבות מהשנים האחרונות מראים כי ילדים אלה אמנם מפגינים תוצאות טיפול גרועות יותר בהשוואה לילדים ללא קהות לב, אך סוגים מסוימים של טיפול כן יעילים עבורם. כך למשל, Hawes & Dadds (2005) מצאו כי ילדים בני 4–9 שנים עם בעיות התנהגות או קהות לב, שהופנו לטיפול במרפאה לבריאות הנפש, הפגינו פחות שינוי לאחר תוכנית אימון להורים בהשוואה לילדים עם בעיות התנהגות ללא קהות לב. ואולם, אפקט דיפרנציאלי זה לא היה עקבי לאורך כל שלבי המחקר. ילדים עם או בלי קהות לב הגיבו באופן דומה לחלק הראשון של תוכנית ההתערבות, שהתמקד בהוראת שיטות לשימוש

או "חוסר עכבה התנהגותית", המתקשים בקידוד רגשי של חוויה, אינם חווים את העוררות הרגשית השלילית הזאת בדומה לילדים עם התפתחות תקינה, וכתוצאה מראים בעיות בדאגה אמפתית ובהבנת נקודת המבט של האחר (Blair, Mitchell & Blair, 2005).



בהשוואה למודלים אלו אשר שמים דגש על תהליכי עיבוד רגשיים בהתפתחות המצפון, מודלים תאורטיים אחרים מתמקדים בתהליכים קוגניטיביים-קשביים ומציעים שהיכולת של הילדים לעשות מודולציה של התנהגות מרכזית מכוונת מטרה (למשל, להשיג צעצוע) ולהכווין את הקשב בהתאם לרמזים משניים מהסביבה (למשל, הילד בוכה כי הצעצוע נלקח) חיונית להתפתחות של אמפתיה ואשמה (Newman & Baskin-Sommers, 2012). הוצע כי לילדים עם תכונות של קהות לב יש קשיים בהתפתחות של דאגה אמפתית כתוצאה מלקויות במנגנון זה של הפניית קשב. באופן דומה, מודל התפתחותי נוסף מתייחס להתפתחות מוסרית כמערבת שני תהליכים קוגניטיביים, הכרוכים זה בזה, וקשורים לתפקוד של האמיגדלה (Moul, Killcross & Dadds, 2012). התהליך הראשון הוא הרפלקס של מיקוד המבט באזור העיניים כתגובה לסימנים של פחד ומצוקה באחר, אשר נמצא חיוני ליכולת זיהוי של סימנים אלה אצל האחר ולתגובה אליהם. התהליך השני הוא האיזון היחסי בין (1) למידה מכוונת קשב לערך הכללי של תוצאה (למשל, חיובי או שלילי) לבין (2) למידה מכוונת קשב לחומרה האפשרית של התוצאה הספציפית. ההשערה היא כי ילדים קהי לב נוטים לסגנון למידה דומיננטי מכוון קשב לערך הכללי של תוצאה, המעודד התנהגות מכוונת לקבלת תגמול אפשרי, גם כשהתוצאה עלולה להיות שלילית וחמורה. נראה אפוא כי לתכונות של קהות לב יש מרכיב נורו-ביולוגי וגנטי משמעותי עם יציבות מתונה לאורך השנים,

השלילי של רגש האשמה אשר באופן טבעי אמור היה לסייע לילדים לייחס לעצמם אשמה או חרטה במקום להתמקד בתוצאות חיוביות, שעלולות לנבוע מהתנהגות לא מוסרית.

בניגוד לסברה הראשונית במחקר בתחום, לפיה ילדים עם קהות לב אינם מושפעים מאיכות ההורות ומתקשים להפנים ערכי חברות הוריים מסיבות הכרוכות בסגנון הטמפרמנט הייחודי שתואר לעיל, כיום מצטברות עדויות ממספר מחקרים המקשרים בין מאפיינים ספציפיים בהורות להתפתחות של תכונות אלה

במחקר התקשרות זהה מנגנון שינוי הורי נוסף, הוא תחושת מצוקה הורית, שהוגדרה כלחץ הורי (המידה שבה ההורה תופס את עצמו כבעל נגישות למשאבים הדרושים למילוי תפקיד ההורה) וכחוסר אונים הורי (המידה שבה ההורה תופס את כוחותיו, יכולותיו ושליטתו בהתמודדות עם המטלות והאתגרים בהורות). הורים שהשתתפו בתוכנית ההכשרה דיווחו בסיומה על הפחתה בתחושת מצוקה הורית, וירידה זו נמצאה קשורה לשינוי בתכונות של קהות לב לאחר ההתערבות. הוצע כי בעקבות הפחתה בלחץ ובתחושת חוסר האונים, הורים אלה גילו יותר ויותר מעורבות חיובית וחמה באינטראקציות עם ילדיהם וויתרו על שימוש לא יעיל בדרכי משמעת נוקשות ועיונות או בדפוסים הוריים לא עקביים וחודרניים, שנמצאו כמעכבים התפתחות מצפון בילדים בעלי טמפרמנט "חסר פחד" (קהות לב). ממצאים אלה מראים כי בנוסף לפרקטיקה הורית, גם לרגש ולקוגניציה הוריים, הקשורים לתחושת מצוקה הורית, יש תפקיד מרכזי במסלול ההתפתחות של קהות לב בילדים צעירים. נראה כי הורים קומפוטנטיים פנויים יותר במשימת ההורות, קשובים לצרכים האינדיבידואליים של ילדיהם ומהווים עבורם מודל טוב יותר לאמפתיה ופרו-חברתיות (סומך, 2013). בעוד שפרקטיקה הורית מתייחסת לרובד ההתנהגותי הגלוי,

בחזזוקים חיוביים כדי לעודד התנהגות פרו-חברתית. לעומת זאת, רק הילדים ללא קהות לב המשיכו להראות שיפור בחלק השני של ההתערבות, שהתמקד בהוראת אסטרטגיות יעילות לאכיפת משמעת. שנתיים לאחר מכן, אותם החוקרים בחנו שוב את אותה השאלה, תוך מדידה של קהות לב לפני ואחרי טיפול. בבדיקת מעקב לאחר חצי שנה התוצאות הראו כי אצל חלק מהילדים חלה ירידה ניכרת ברמת קהות הלב (Hawes & Dadds, 2007). גם במחקר ישראלי, שהעריך את האפקטיביות של תוכנית התקשרות (הורות תומכת קשר ותקווה), שהיא התערבות מוקדמת עם הורים לילדי גן הנתונים בסיכון התפתחותי לבעיות התנהגות, נמצא כי תכונות של קהות לב ניתנות לשינוי. המחקר מצא כי הורים שהשתתפו בתוכנית דיווחו על ירידה בקהות הלב של הילדים לאחר ההתערבות. השינוי השתמר גם במעקב לאחר שנה (Somech & Elizur, 2012).

עדיין עולה השאלה: מהם המרכיבים הפעילים בתוך תוכניות ההתערבות האלה אשר עשויים לחולל את השינוי בתכונות של קהות לב בילדים צעירים? אי לכך, השלב השני במחקר היה לבחון: האם ניתן להתחקות אחר מנגנוני שינוי הוריים דיפרנציאליים לתכונות של קהות לב בילדות המוקדמת? סוגיה זו נבדקה עד כה בשני מחקרי התערבות בלבד. מחקר אחד התבצע בילדים בני 4-9 שנים לאמהות החוסות במקלט לנשים מוכות (McDonald, Dodson, Rosenfield & Jouriles, 2011), והשני היה המחקר על תוכנית התקשרות, שצוין לעיל (סומך, 2013). שני המחקרים מצאו כי פרקטיקה אימהית שלילית או לא עקבית היא מנגנון שינוי הורי נתמך ראיות לתכונות של קהות לב בילדות המוקדמת. ההנחה התאורטית היא שחוסר העקביות ההורית מופנם בילדים, מחזק את היעדר הציות שלהם, צובע באור שלילי את האופן שבו הם מפרשים את המציאות ומותיר את הילדים ללא היכולת להבין פרספקטיבה ורגשות של הזולת. הורים אלה מציתים בילדים עוררות גבוהה, המקשה על הפנמת מסרים הוריים אשר מקדמים אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית, וכתוצאה מכך נמצאים הילדים בסיכון גובר להתנהגויות דמויות פסיכופתיה. בהלימה, נמצא כי ילדי גן בני 3-5 שנים עם אינהיביציה התנהגותית נמוכה (טמפרמנט המאפיין ילדים קהי לב) מסוגלים לפתח רמות מתאימות של אשמה רק בהינתן הורות חזקה ועקבית (Cornell & Frick, 2007). ככל הנראה, הורות חזקה, חיובית ועקבית מהווה מנגנון פיצוי לחולשה של מנגנון העוררות הרגשי



מסייעת לה לשבור מעגלי אינטראקציה כפייתיים או כוחניים עם קווין הילד, באמצעות הפחתת שימוש בדרכי משמעת שליליות ולא עקביות, הגברה של חום ומעורבות הורית וויסות יעיל יותר של תחושת המצוקה האימהית. כך הייתה מהווה אולי מודל טוב יותר לחיקוי עבורו. כתוצאה, קווין לא רק שהיה לומד שהתוקפנות וההתנגדות המרדנית שלו "אינן משתלמות", אלא גם היה מקבל הזדמנות לשפר מיומנויות התפתחותיות בעלות מטען גנטי-תורשתי משמעותי, כמו הפגנת רגישות ואמפתיה לזולת. במסגרת ההמשגה הטיפולית ותוך אימוץ הגישה של הפסיכופתולוגיה ההתפתחותית, חשוב לציין בפני הורים לילדי גן עם תכונות של קהות לב שלא מן הנמנע הוא שטמפרמנט "חסר הפחד" של ילדיהם עיבב הפנמה יעילה של אסטרטגיות הוריות חיוביות, ויצר אצלם רמות תסכול גבוהות שסיכלו כל אפשרות לכונן קשר הורה-ילד חיובי, ותרמו, נוסף לגורמי סיכון סביבתיים אפשריים נוספים כמו אווירה כאוטית בבית ומעמד סוציו-אקונומי נמוך (Frick et al., 2014), להתגבשות מוקדמת של לקויות בהתפתחות המוסרית ולהתנהגויות דמויות פסיכופתיה.

סיכום

נראה כי נתיבי התפתחות מרכזיים מדפוסי אישיות או טמפרמנט לבעיות התנהגות בילדות המוקדמת אינם בלתי חסינים: תכונות של קהות לב אמנם מקשות על הסתגלות תקינה של ילדים צעירים, אך הן ניתנות לשינוי. כפי שנכחנו, בשנים הראשונות לחיים, בהן האישיות של הילד עדיין מתפתחת, שינויים בסביבה ההורית מהווים ערוצים התפתחותיים פוטנציאליים דרכם ניתן להפחית ביטויים של קהות לב בילדים צעירים. המשמעות הנגזרת מכך היא שקהות לב בילדות המוקדמת (ובהמשך פסיכופתיה) היא תופעה התפתחותית גמישה; אינה לגמרי תורשתית או דטרמיניסטית; מופיעה בהדרגה במהלך ההתפתחות; וניתנת לשינוי באמצעות התערבות טיפולית מוקדמת ברמת ההורות, המדגישה את עקרון שיתוף הפעולה הורה-ילד, הקניית מיומנויות הוריות חדשות בתחום איכפת משמעת, חום הורי והגברת יעילות הורית כללית. אופטימיות זהירה זו מבהירה כי גם אם יש ילדים ש"נולדו רעים", מוטלת עלינו חובה מוסרית לסייע להם להיכנס לתוך מסלול התפתחות חיובי. ויפה שעה אחת קודם.

רשימת מקורות – באתר הפי"

תחושת מצוקה הורית מתייחסת לחוויה הסובייקטיבית בהורות. שני היבטים אלו בהורות, אשר ניתנים להמשגה רחבה יותר כ"הורות לא יעילה" (ineffective parenting), תוארו לאחרונה כמנגנון שינוי הורי לקהות לב בילדי גן (Elizur, Somech & Vinokur, 2017). ההנחה התאורטית היא שפרקטיקות הוריות שליליות ותחושת מצוקה הורית כרוכות זו בזו ומתגבשות לכדי הרגשה כללית של חוסר יעילות הורית, המשמשת כזרז להתפתחות או להשתמרות של תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת. מנגנון השינוי ההורי הרחב של "הורות לא יעילה" עונה כהד להשפעות סביבתיות (נוסף להשפעות גנטיות) על אמפתיה ופרו-חברתיות בילדים צעירים, ולכוחה של הורות לא כוחנית להפחית תכונות של קהות לב בילדים צעירים. נראה כי הגמישות המוחית של ילדי גן מאפשרת להם להיות נתונים להשפעות הוריות מיטיבות, כך שנטיות מולדות או גורמי פגיעות או רגישות בעלי מרכיב גנטי משמעותי, כמו תכונות של קהות לב, אינם גורמים דטרמיניסטיים בהתפתחות אלא מתפקדים יותר כגורמים גמישים, המגבירים רגישות לחוויות חיוביות ושליטיות כאחד. ברמת ההורות, אסטרטגיות הוריות שליליות ונוקשות גורמות לפעילות יתר של המערכת הרגשית, אשר עלולה לחבל בהתפתחות המוסרית של הילדים ולפתח התנהגויות דמויות פסיכופתיה. מנגד, אסטרטגיות הוריות חיוביות עשויות לבלום התפתחות או השתמרות של קהות לב באמצעות קידומן של תגובות רגשיות הולמות והפנמה של ערכים חיוביים, אשר מגנים מפני החמרה בסימפטומים בקרב ילדים בעלי פרה-דיספוזיציה לקהות לב. בהלימה, מחקרים על התפתחות מוסרית הראו כי תגובתיות חמה של ההורה לילדו, מעורבות הורית חיובית וביטחון בהתקשרות חיוניים להתפתחות תקינה של המצפון בקרב ילדים עם טמפרמנט ייחודי של "חוסר פחד" (Kochanska & Murray, 2000).

בבואנו לזרוע זרעים של תקווה באמו של קווין "הפסיכופת" או בהורים לילדי גן עם תכונות של קהות לב, מן הראוי, בתהליך הטיפולי וברמת ההמשגה, להדגיש בפניהם את יכולתם לחולל שינוי אמיתי במאפייני האישיות או הטמפרמנט של ילדיהם, הקשורים לאמפתיה, אשמה ופרו-חברתיות, ובמיוחד בשנים הראשונות לחייהם, אשר עשויות לספק קרקע פורייה להזדמנויות מניעתיות. בהלימה עם תאוריות למידה חברתיות ותאוריית ההתקשרות, ניתן לשער כי השתתפותה של האם בתוכנית לטיפול בהורות הייתה

אמון בסיכון: משבר אמון כמכשול לצמיחה

בבתי ספר לנוער בסיכון ואחריהם

אורי רום

ואינו ראוי ואינו מסוגל באזורים אחרים (למשל למידה ותפקוד בבית הספר).

2. **אמון במבוגר** יתבטא בתחושה שאפשר לסמוך על יכולותיו ומניעיו של המורה, גם כאשר המורה מציב דרישות. בבסיסה של הפגיעה באמון במבוגר נמצאת חוויה במסגרתה המבוגר לא הצליח או לא ניסה לעזור לתלמיד, והציב אותו בכוונה או שלא בכוונה בעמדת כישלון. כישלון כזה שובר את האמון הקיים או מעצים את השבר באמון, וצורב את המבוגר ככזה שהליכה בעקבותיו מסוכנת. חוסר אמון במבוגר מוריד את היכולת של המורה לספק עזרה לתלמיד, לעורר אצלו מוטיבציה, ולשכנעו להשקיע בעצמו. גם כאן יכול התלמיד למצוא אלטרנטיבה, והוא עלול למצוא אותה בדמויות שוליים עברייניות שמציעות לו קבלה ללא תנאי, שלו ושל דפוסי התנהגות לא נורמטיביים. גם במישור זה עלול להתקיים פיצול בין דמויות מסוימות שהתלמיד מרגיש בטוח וראוי בנוכחותם (למשל איש דת, מעסיק במקום עבודה, קרוב משפחה משמעותי) לעומת דמויות אחרות (למשל מורים). הפיצול יכול להתקיים גם באמון שרוכש התלמיד במורים מסוימים בניגוד לאחרים בתוך אותה מסגרת.

3. **אמון במסגרות ובמנגנונים** יתבטא בתחושה שהנער רוצה וראוי להשתייך למסגרת הלימודית או לעמוד בדרישות שהיא מציבה. פגיעה באמון יכולה לנבוע מאלמנטים תרבותיים בסביבתו של התלמיד (למשל, קרבה לתרבות עבריינית), או חוויות של דחייה מצד המסגרות והמנגנונים הנורמטיביים (למשל, הדרה מבית הספר, מפגש טראומטי עם אכיפת חוק). משבר אמון במסגרת מהווה מוטיבציה נגדית לתפקוד נורמטיבי בבית הספר, וזאת רק בגלל שתפקוד נורמטיבי מסמל כניעה למסגרת. הצורך להשתייכות יכול לקבל מענה אלטרנטיבי בדמות מסגרות או מנגנונים לא נורמטיביים

מכשול מרכזי העומד בדרכם של תלמידים רבים הלומדים בבתי ספר לנוער בסיכון הוא הקושי לתת אמון. הקושי לתת אמון מתבטא בשלושה מישורים: אמון של התלמיד ביכולותיו שלו עצמו, אמון של התלמיד במבוגר שלצדו ואמון של התלמיד במסגרת שאלה הוא משתייך. ההתמודדות עם מכשולים אחרים, "אובייקטיביים" (פערים לימודיים, חוסר הרגלי למידה, לקויות למידה, סביבה שאינה תומכת), היא התמודדות סזיפית כל עוד קיים משבר אמון על פני שלושת המישורים. להלן בחינה של כל אחד מהמישורים בנפרד תוך התייחסות למשמעות האמון במישור המסוים, כיצד הוא נפגע, ומה המשמעות של פגיעה זו.

פגיעה באמון בעצמי היא למעשה הפנמה של חוויות כישלון והדרה, תוך מתן פרשנות לחוויות אלו כ"הוכחה" לנחיתות

1. **אמון בעצמי** יתבטא בתחושת מסוגלות של התלמיד שמאפשרת לשאוף להצלחה גם כאשר קיימות חוויות של חוסר הצלחה. פגיעה באמון בעצמי היא למעשה הפנמה של חוויות כישלון והדרה, תוך מתן פרשנות לחוויות אלו כ"הוכחה" לנחיתות. חוסר אמון בעצמי מוביל לירידה ביכולת ההתמודדות עם דרישות לימודיות. התלמיד עלול לאמץ דפוסי התנהגות לא נורמטיביים ואמון בעצמי "לא נורמטיבי". לחלופין או בנוסף, עלול התלמיד ליצור פיצול בדימויו העצמי¹, ולהאמין שהוא ראוי ומסוגל באזורים מסוימים (למשל עצמאות כלכלית, עבודה, לימוד תורה)

אורי רום הוא פסיכולוג קליני. מטפל בקליניקה פרטית בילדים, מתבגרים ומבוגרים. ראש תחום טיפול וייעוץ ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס. urirom@gmail.com

¹מנגנון הפיצול מאפשר לאדם לשמר חלקים חיוביים במציאות על אף חלקים שליליים המאיימים על תחושת שלמות וביטחון. מדובר במנגנון הגנה פרימיטיבי שאינו מאפשר לאדם להתמודד עם מציאות מורכבת. מלאני קליין דיברה על מקורו של מנגנון הפיצול כשלב התפתחותי בתקופת הניקוט. בתקופה זו מפצל התינוק בין "השד הטוב" שמעניק לו הזנה, חום ואהבה, לבין "השד הרע" שאינו נענה לצרכיו ומתסכל אותו. התינוק עושה זאת על מנת לשרוד את התסכול ולשמר ביטחון ב"שד טוב". לקריאה נוספת: Segal, H. (1989) Klein. Karnac: London

מצדו שלו, מאמין ביכולות ובפוטנציאלים של התלמיד. אמון תלוי באמון.

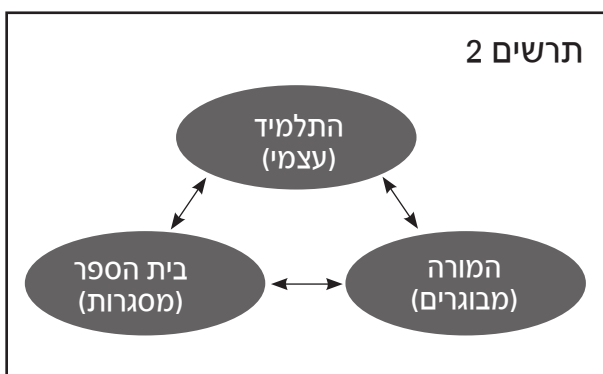
מורה-בית ספר: מבוגר ימשיך לנסות לשכנע את התלמיד לאמץ את הנורמות שהמסגרת מקדמת (במקרה של בית הספר יהיה מדובר למשל בערכים, ובשאיפה להצלחה) רק אם יהיה לו אמון בנורמות אלו. על המבוגר להאמין שהפנמת הנורמות על ידי התלמיד תוביל לשיפור במצבו ולהתפתחות וצמיחה. האמון של

(למשל, הערצת משפחות פשע או עניין מוגבר בתרבות אנרכיסטית). פיצול במישור זה יהיה שימור תקווה בהשתייכות למסגרות מסוימות (למשל צבא, מקום עבודה מסוים) וויתור על האפשרות לצמוח במסגרת אחרות (למשל בית הספר). ניתן לזהות דפוס לינארי אחיד על פני שלושת מישורי האמון שמוביל ממצב של אמון בסיסי למצב של משבר אמון, כפי שמראה תרשים 1.



המבוגר במסגרת (כמסמלת נורמות וערכים) לא יחזיק מעמד אם המסגרת, מצידה, לא תיתן במבוגר אמון כשליח וכנציג ראוי ומוערך שלה ושל ערכיה. שוב, אמון תלוי באמון.

בית ספר-תלמיד: תלמיד מתבקש להאמין שהשתייכות למסגרת והפנמת הנורמות שלה יקדמו ויצמיחו אותו. הדבר יצלח רק אם המסגרת תהיה מלאת אמון בפוטנציאל הצמיחה החיובי הקיים בתלמיד וביכולתה לקדם אותו למימוש פוטנציאל זה. פעם שלישית, אמון תלוי באמון.



יחסי הגומלין ב"מעגל האמון"

שלושת מישורי האמון נתונים להשפעה ותלות הדדיים. לידתו של משבר האמון היא במפגש שבין המישורים, במרחבים בין אישיים כפי שיתואר בפרק זה, ושם גם הסיכוי לשיקום האמון כפי שיתואר בהמשך. במצב תקין, נוצר "מעגל אמון" כפי שמתואר בתרשים 2. לפני שנחקור את יחסי הגומלין בין שלושת המישורים במעגל, ברצוני להרחיב את המושג אמון בשני מובנים:

- אמון כאמונה - אמון אינו מתבסס רק על מציאות קיימת, אלא גם על היכולת לשמר שאיפה ותפיסה שבהינתן התנאים המתאימים אדם ישאף להתקדם לכיוונים חיוביים².
- אמון בהתמודדות - אמון שמקורו בתחושת ביטחון לא יהיה כזה המסתמך על הימנעות ממשבר, אלא כזה המסתמך על היכולת להתמודד עם משבר.

תלמיד-מורה: על מנת שתלמיד יאמין שמבוגר פועל לטובתו ולמענו של התלמיד הוא חייב להרגיש שהמבוגר,

²לקריאה נוספת: Rogers, C. R. (1995). On becoming a person. Massachusetts, Boston: Houghton Mifflin Company

מעגלי סיכון ומעגלי הצלה

מעגל האמון במקרה של נוער בסיכון הוא מעגל רעוע ושביר עם נקודות תורפה רבות. גישה חלקית עלולה להוביל לאמון תלותי, מקומי וזמני (מעגלי הצלה), או ליצירת מעגלי אמון מסכנים (מעגלי סיכון).

תלמידים שמזדהים עם תרבויות שוליים בעלות מאפיינים עברייניים או אנרכיסטיים, מתפתחים בחיקן בכיוון המרחיק אותם ממעגלי האמון הנורמטיבי. חוץ מלקרב תלמיד שכזה למעגל האמון הנורמטיבי יש להרחיק אותו ממעגל האמון האלטרנטיבי הלא נורמטיבי

● **מעגלי סיכון:** כאשר מדברים על משבר אמון, נכון יותר לדבר על משבר במעגל האמון הנורמטיבי. המעגל שאותו אנו שואפים לבנות ביחד עם התלמיד סובב את הערכים והכללים הנורמטיביים בעיני החברה. בניגוד למעגל נורמטיבי, תלמידים רבים בונים מעגלי אמון אלטרנטיביים עם דמויות שאינן עסוקות בקידום התלמיד לכיוונים נורמטיביים. תלמידים שמזדהים עם תרבויות שוליים בעלות מאפיינים עברייניים או אנרכיסטיים, מתפתחים בחיקן בכיוון המרחיק אותם ממעגלי האמון הנורמטיבי. חוץ מלקרב תלמיד שכזה למעגל האמון הנורמטיבי יש להרחיק אותו ממעגל האמון האלטרנטיבי הלא נורמטיבי.

● **מעגלי הצלה:** לעיתים קיימת בבתי ספר לנוער בסיכון תחושה כי מסגרות ומנגנונים נורמטיביים, בהם משפחתו של התלמיד, לשכת הרווחה, מחלקת החינוך וכו', אינם עושים את עבודתם, ואף פוגעים יותר מאשר מסייעים. במקרים אלו עלול בית הספר לבנות מעגל אמון שלם משל עצמו הכולל מערכת תמיכה כוללת שמאפשרת תמיכה, בקרה וטיפול. מעגל האמון הנוצר (תלמיד-מורה-בית ספר) מושתת על קשר אישי קרוב ולעיתים חסר גבולות. בתוך מעגל אמון זה יכולה להתפתח תחושת מוחזקות גבוהה, ואף עלייה בתפקוד הלימודי,

החברתי וההתנהגותי של התלמיד בין כותלי בית הספר. ככל שהמעגל הפנימי חזק יותר, כך לומד התלמיד שיעור בעייתי יותר. "החלפת" מבוגרים ומסגרות אשר נכשלו ביצירת מעגל אמון עם התלמיד היא ביטוי בעייתי של חוסר אמון בין בית הספר לבין מבוגרים ומסגרות אלו. קיים סיכוי גבוה כי ההצלה התוך בית ספרית לטווח הקצר לא תהווה בסיס לבניית מעגל אמון מחודש של התלמיד עם העולם שאלי יחזור בסיום לימודיו. בנוסף, הצלה זו מעוררת בדרך כלל רגשות לא פשוטים של חוסר אונים בקרב בית הספר, וזאת מכיוון שמדי יום ומדי סוף שבוע נאלץ בית הספר להחזיר את התלמיד לאחריותם של אלה שבעיניו אחראים לסבלו.

הסיכוי לבניית אמון

שיקום האמון בבתי הספר לנוער בסיכון דורש מהמורה ומבית הספר הלך רוח ושינוי תפיסה שיאפשרו להם לייצר קשר ותקשורת בוני אמון בתוך בית הספר ומחוצה לו. קיימים שני תהליכים שצריכים להתקיים בבית הספר על מנת שמעגל האמון ייבנה ועל מנת שישיר את התלמיד בהווה ובעתיד.

תהליך רגשי כחלק מתהליך ההתפתחות המקצועי של המורה. תחילתו של תהליך השיקום מתרחש בקשר הבין אישי של התלמיד עם המורה. אין דרך לגרום לתלמיד לתת אמון במורה מבלי שהמורה נותן אמון בתלמיד. האמון שנדרש המורה להחזיק מאותגר על ידי אין ספור אכזבות וקשיים, ולעיתים נדמה שהתלמיד יעשה הכול על מנת שיוותרו עליו. כדי לשמר אמון זה צריך המורה להיות מוכן להיעזר ולהיתמך. כמו שהתלמיד זקוק לקשר האישי עם המורה כדי להתמודד עם קשייו, גם המורה זקוק למרחב בין אישי. רק כאשר המורה מוכן לתהליך שהוא לא רק מקצועי אלא גם אישיותי (כפי שהוא דורש מתלמידו), יתפנה המורה לבניית אמון אמיתי עם התלמיד. על המורה להתמסר להדרכה פרטנית קבועה עם היועצת או עם דמות מקבילה מהמערך הייעוצי הבית ספרי, ולהיות מעורב באופן פעיל, אישי וכן בקבוצת המחנכים או מורים. מדובר בעבודה שטומנת בחובה עליות וירידות והתמודדות עם רגשות מגוונים. אמרה יהודית מתאימה לענייננו (בתרגום חופשי): "חיים ללא מודעות עצמית הם חיים חלקיים בלבד. אבל חיים עם מודעות עצמית הם גם לא ממש פיקניק".

ללמוד לתת אמון בעולם כדי ללמוד לתת אמון בעולם. כאשר האמון הבין אישי בין התלמיד למורה מתרחב

ואמון של שניהם בתלמיד. נוכל להגדיר הצלחה בתהליך בניית מעגל האמון באמצעות שני תנאים:

1. **הפנמה:** המורה ובית הספר יבנו את האמון עם התלמיד תוך מודעות להיותם מייצגים ערכים ושאיפות נורמטיביים. שיקום מעגל האמון אינו רק מטרה כי אם גם אמצעי שיוביל להפנמה של ערכים ושאיפות נורמטיביים על ידי התלמיד. ניתן לומר שהתלמיד לא יוצר אמון עם חבר שמקבל אותו ללא תנאי ולא דורש ממנו שינוי, אלא עם מנטור, שגם אם מקבל אותו כמו שהוא, שואף להוביל אותו לשינוי.

2. **הכללה:** בית הספר שואף שהאמון שייבנה אצל התלמיד כלפי המורים ובית הספר יהווה בסיס לאמון של התלמיד במוסדות ובמנגנונים שבאמצעותם ימשיך להתפתח כשותף נורמטיבי בחברה.



מעגל אמון חדש זה מאפשר אמנם לחוות חוויות של הצלחה, אך גם מאפשר לתלמיד מרחב לשחזור דפוסים לא אדפטיביים שהכשילו אותו בעבר. המוכנות של המורה להיות מודרך ומלווה מבחינה רגשית יכולה למנוע את ה"נפילה" לשחזור, ולהפוך אותו לתיקון. מעבר לכך, חשוב לזכור שמעגל האמון הנבנה בתוך בית הספר אינו המטרה, גם אם בנייתו נחשבת בצדק להצלחה קריטית בקידום התלמיד. מעגל האמון הנבנה בתוך בית הספר הוא אמצעי לשיקום האמון של התלמיד בעולם הנורמטיבי. אותו עולם שפגע בו, הכשיל אותו והדיר אותו משורותיו, הוא אותו העולם שיקבל אותו בחזרה בסוף לימודיו. התלמיד צריך להסכים לתת לעולם זה ולאתגריו הזדמנות נוספת. בית הספר שעוסק גם בבניית אמון עם המבוגרים בחייו של התלמיד ועם המוסדות, המסגרות והמנגנונים עמם יצטרך התלמיד להתמודד, יוכל לבנות עם התלמיד יחד מעגל אמון נורמטיבי רחב, אמיתי, בריא ושלם שישמש את התלמיד לאחר סיום לימודיו.

לאמון עם מורים נוספים, המעבר לאמון בין התלמיד למסגרת טבעי (בתנאי שבין המורה המחנך בראש ובראשונה ובין בית הספר יש אמון הדדי). כעת נוצר מעגל אמון (תלמיד-מורה-בית ספר). במקביל לבנייתו של מעגל האמון התוך בית ספרי, בית הספר כמסגרת צריך לחזק את קשרי האמון שלו עצמו עם אותם גורמים שלעתים נוצר שבר בינם לבין התלמיד (למשל הורים, רשויות, צבא). גם כאן אין לדרוש מהתלמיד מה שאין אנו דורשים מעצמנו. בית הספר, שלמרות הקשיים לא יותר על שיתוף ועירוב ההורים וייצור שיתופי פעולה עם מסגרות ומנגנונים חוץ בית ספריים, יוכל בסבירות גבוהה לשכנע את התלמיד לתת גם הוא אמון באותם גורמים. חשוב לזכור שלא מדובר רק בהדגמה שבית הספר מספק לתלמיד (לא רק תצוגת תכלית), אלא בבנייה אמיתית של קשרי אמון הדדיים (מודלינג³) שיוצרים גם אצל אותם גורמים מחוץ לבית הספר אמון בתלמיד. שיתופי הפעולה של בית הספר עם הגורמים החוץ בית ספריים מכינים את הקרקע עבור התלמיד לבניית יחסי אמון הדדיים עמם.

אין דרך לגרום לתלמיד לתת אמון במורה מבלי שהמורה נותן אמון בתלמיד... ולעתים נדמה שהתלמיד יעשה הכול על מנת שיוותרו עליו. כדי לשמר אמון זה צריך המורה להיות מוכן להיעזר ולהיתמך

סיכום

התהליך שעובר תלמיד בבית ספר לנוער במצבי סיכון תלוי במידה רבה בבניית מעגל אמון עם המורים הקרובים ועם המסגרת הלימודית. הבנייה של מעגל האמון היא מורכבת וסיזיפית כמעט, ודורשת התייחסות רב ממדית ובו זמנית למישורים השונים שבמעגל, תוך עבודה מקבילה על האמון של הצוות ושל המסגרת זה בזה

³מודלינג (Modeling) – היא טכניקה המוצעת ללמידה באמצעות חיקוי. בית הספר לא מלמד את התלמיד לתת אמון, אלא נותן עצמו אמון באופן אותנטי. התלמיד, בתהליך של מודלינג, לומד שזה נכון לתת אמון. לקריאה נוספת על מודלינג ראו: Bandura, A. (1972). Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes. In Parke, R.D. Recent trends in social learning theory. New York: Academic Press, Inc

פסיכותרפיה ולקויות למידה – לא טיפול "רגיל"

יוסי ארנרין

מחלה, הפרעה במצב הרוח, קשרי תלמיד-מורה לקויים, שיטת הוראה לא מתאימה, אקלים בית ספרי לא בטוח וכו'. לעומת זאת, תלמיד לקוי למידה מוגדר כבעל לקות למידה ספציפית כאשר הישגיו הלימודיים אינם תואמים את יכולתו הקוגניטיבית הכללית, אך הם תואמים את נקודות החולשה הקוגניטיביות שלו, הן ביחס לעצמו הן ביחס לנורמה. מהגדרה זו נובעות שתי מערכות של ציפייה לתפקוד: הציפייה של הילד מעצמו לתפקוד ברמה תואמת יכולת והציפייה של הסביבה מהילד לתפקוד ברמה תואמת גיל. גם בהגדרת לקות הלמידה ישנה אפוא מערכת ציפיות הדומה למערכת הציפיות הקיימת לגבי תלמיד מתקשה.

הטיפול על פי פלומבו בתלמיד לקוי הלמידה איננו שונה כלל ועיקר מטיפול בכל תלמיד מתקשה אחר

המודל של פלומבו (Palombo, 2001) מתייחס לתשתית הניורופסיכולוגית שממנה אנו בנויים כתבנית דטרמיניסטית, ולכן מניח שהיא נתון קבוע שאינו משתנה במהלך השנים. נתון זה מייצג את מאזן הכוחות הבסיסי בין תחומי החוזק של הילד לבין תחומי החולשה שלו. מאזן כוחות וחולשות זה הוא שעומד לרשות הילד בבואו להתמודד עם אירועי החיים, ובעיקר עם משימת הלמידה. מנגד מניח פלומבו שקיים גורם אקסוגני המתואר כהקשר החברתי או הבין אישי שלילי. על פי טענתו של פלומבו, קיימים שני גורמים שישפיעו על האופן שבו הילד יתפוס ויחוו את המציאות ויעצב אותה: הכישורים האישיים-הניורופסיכולוגיים להבנת המציאות והאופן שבו ההקשר החברתי יסביר לו את המציאות, יתווך אותה ויתאים אותה אליו. בהתאם לכך, ילד לקוי למידה נולד עם מאזן חוזקות-חולשות שמכביד על היכולת שלו ללמוד, כך שהלמידה שלו מגיעה מתוך

מאמרה המקיף של יהודית מור על טיפול בילד לקוי למידה מציג טיפול פסיכולוגי הכולל בין היתר ייעוץ למערכת בית הספר על פי תאוריית העצמי. המאמר עושה חסד רב עם תאוריית העצמי ומדגים את השימוש בה כמודל של עבודה טיפולית עם המערכת החינוכית ועם התלמידים. כבר בראשית המאמר מוצג ויזואלית מודל מנסרה הממקם את ההיבטים הניורופסיכולוגיים של התפקוד בבסיס הקשיים המתפתחים בעצמי של הילד לקוי הלמידה. אולם, חרף הקסם הראשוני הגלום במודל המארגן המתחיל בבסיס הניורופסיכולוגי של הלקות, המאמר מציג טיפול בילד וייעוץ למערכת בית הספר המתבססים על תאוריית העצמי. תאוריה זו מתמקדת בחלקים העליונים של המנסרה בלבד.

קריאת המאמר למן הכותרת ועד תומו מותרת שאלות רבות ביחס לנושא שאותו הוא מתכוון להציג: פסיכותרפיה בילד לקוי הלמידה. אנסה לעמוד על שלוש שאלות מרכזיות שהעסיקו אותי בקריאת המאמר ולהציע מתוך השאלה השלישית כיוון חשיבה אחר על הטיפול בילדים לקויי למידה:

1. האם על פי המודל המוצג יש הבדל בין תלמיד מתקשה לבין תלמיד לקוי למידה?
2. במה הטיפול המוצג שונה מטיפול בכל קושי התנהגותי אחר?
3. כיצד באו לידי ביטוי הליקויים הניורופסיכולוגיים בטיפול?

ההבדל בין תלמיד מתקשה לבין תלמיד לקוי למידה

תלמיד מתקשה הוא כינוי כללי לתלמיד שהישגיו אינם תואמים את הציפייה ממנו הן על פי גילו הן על פי דרגת הכיתה שלו. זו איננה אבחנה, אלא תיאור מצב. בראשית הדרך גם תלמיד לקוי למידה מוגדר כתלמיד מתקשה עד אשר מתבררת הסיבה לקשייו. תלמידים, אם כן, מתקשים בלמידה מסיבות רבות ומגוונות: יכולת נמוכה, סביבה לא מטפחת או חלילה פוגעת ומתעללת,



משמרת אותו. זוהי עמדה דטרמיניסטית המשתמשת בזיהוי גורמים מולדים לפגיעות, ומבנה באמצעותם את הכשל האמפתי שבהכרח יגיע. כך, מלבד האשמת הילד במפורש או במרומז בקשייו, הוא מואשם גם בחוסר יכולתו לפתות. בה בעת, עמדה זו שומטת את האפשרות לתקווה הגלומה בידע על אופיו הניורופלסטי של המוח. דומה הדבר להאשמת הילד המתקשה בלימודיו בגרימה לקשייו.

בין הטיפול המוצג לבין טיפול בכל קושי התנהגותי אחר

הטיפול שהציגה יהודית מור במאמרה משקף טיפול פסיכולוגי חינוכי במיטבו. הוא הכיל התייחסות הן לילד הן לגורמים השונים בסביבתו בכמה מישורים פסיכולוגיים. ההתערבות כללה את הילד, את הוריו ואת המערכת הבית ספרית. זאת ועוד, ההתערבות הייתה מושתתת על בסיס תאורטי עקבי בעל יכולת הסברית משמעותית שקבעה את מהלכי הטיפול והתאימה את אופני הייעוץ להורים ולבית הספר. התערבות זו, המוצגת בכנות רבה, מדגימה גם את התוצאות הטיפוליות ברמת המציאות. היא מתארת כיצד שינויים אינטרפסיכיים המתרחשים בטיפול אינם מקבלים בהכרח ביטוי התנהגותי שונה במציאות באופן מיידי.

ייעוץ מערכתי סביב קשיים התנהגותיים מפרספקטיבת העצמי או מפרספקטיבה דינמית או פסיכואנליטית אחרת הוא פרדיגמת ייעוץ מוכרת ותיקה. אוגוסט אייכהורן, האנליטיקאי הראשון של קוהוט, היה אחד החלוצים בתחום זה (אייכהורן, 1966). מלבדו, אנליטיקאים נוספים שעסקו בתחום זה (כגון ויניקוט, 1955; Kerzner, 2009) הדגישו קודם לכן את היעילות ההסברית שגלומה בפרדיגמת ייעוץ פסיכואנליטית. פרדיגמה זו מכילה אפשרויות פרשניות המסבירות לסביבה המקיפה את הילד את חווייתו. במובן זה גם המאמר של יהודית מור ממשיך קו זה. גם התפקידים שגישה זו מטילה על פסיכולוג בית הספר ועל המורה הם נגזרת של אותה השקפה. דא עקא, הם אינם ייחודיים לטיפול בילד לקוי למידה.

ילדים הסובלים ממחלה פיזית, מנכות או ממשבר משפחתי זקוקים אף הם למורה שלהם כזולתעצמי מכיל, מפרש ומעודד. גם ילדים אלו חווים את פגימותם כמרכיב דחוי של העצמי. התמיכה בהם לא תהיה שונה, בעקרונות המנחים אותה, מהתמיכה שאליה הוכוונו מוריו

עמדת נחיתות. לפיכך, אם ההקשר החברתי לא יסייע לו לעמוד בתסכול הכרוך בלמידה מעין זו, הוא יחווה תסכול ופגיעה בלכידות העצמי שלו.

התיאור של פלומבו את הילד לקוי הלמידה כאישיות בעלת נתונים ניורופסיכולוגיים מולדים איננו ייחודי כלל לילדים לקויי למידה. המחקר הניורופסיכולוגי בתחום לקויות הלמידה מלמד אותנו שהמאפיינים הניורופסיכולוגיים לבדם אינם הופכים תלמיד ללקוי למידה. לא כל שכן השונות הניורופסיכולוגית בין יכולות שונות, המאפיינת את מרבית האוכלוסייה (Hale & Fiorello, 2004). בהתאם לאבחנה שערכנו קודם לכן, גם תלמידים מתקשים הם בעלי מאזן חוזקות-חולשות ניורופסיכולוגי. אולם אצלם, בניגוד לתלמידים לקויי למידה, המקור לקשיים אלה אינו מיוחס באופן ייחודי למאזן הניורופסיכולוגי. נקודת הדמיון בין תלמיד מתקשה לתלמיד לקוי הלמידה היא במערכת הציפיות הכפולה: הציפייה שלו מעצמו וציפיות הסביבה ממנו. המודל של פלומבו מתייחס לציפיות הללו וממקד בהן את הטיפול. לפיכך, מבחינה זו, הטיפול על פי פלומבו בתלמיד לקוי הלמידה איננו שונה כלל ועיקר מטיפול בכל תלמיד מתקשה אחר.

ההתייחסות של פלומבו לנתונים ניורופסיכולוגיים כנקודת מוצא דטרמיניסטית מתעלמת אף היא מהידע הניורופסיכולוגי, ובעיקר מגוף הידע הניורופיזיולוגי בנושא כושר ההשתנות של המוח – הניורופלסטיות. כיום ישנן עדויות לא מעטות לכך שהפסיכותרפיה עצמה מחוללת שינויים במוחו של המטופל. זאת אף בלי שנעשתה התערבות ניורומודולטורית פיזית (כלומר שינוי ניורופלסטי הנובע מהתערבות חיצונית כגון זרם חשמלי או התניה פסיבית). על נקודה זו יורחב מעט בהמשך כשאתייחס לאופנויות טיפול אחרות המתבקשות בטיפול בלקויי למידה.

התבוננות מעמיקה בדרך בה כותבת המאמר מציגה את התאוריה של פלומבו לגבי לקויי למידה חושפת נימה ביקורתית מאוד כלפי הפרה-דיספוזיציה הניורופסיכולוגית. פלומבו מצוטט כמי שמתייחס לנתונים הניורופסיכולוגיים כסיבה לכך ש"תינוקות וילדים מתקשים להפיק את התגובות ואת ההיענות שהם זקוקים לה" (עמוד 21). במובן זה, הגישה הטיפולית של פלומבו מטילה את משא האשמה על התלמיד לקוי הלמידה כמי שלא הצליח לעורר בהוריו ובמוריו את היכולת להכיל אותו בתודעתם ולספק משוב מספק, מווסת ומתפעל. התייחסות זו לרקע הניורופסיכולוגי של הילד אינה משמשת החצנה יעילה של הקושי, אלא

על מנת לחולל שינוי בד בבד עם הקבלה של הלכות על המטפל לאמץ עמדה דיאלקטית כלפי מה שדורש קבלה מחד גיסא ולעודד ולטפח השתנות של מה שאפשרי מאידך גיסא

כששאלות מסוג זה נותרות ללא מענה, עולה ביתר שאת השאלה שהוצגה קודם לכן: במה שונה הטיפול בתומר לעומת טיפול בכל ילד מתקשה לימודית, או לעומת טיפול בילד בעל קשיים התנהגותיים. נראה שחוסר ההתייחסות לשאלות הללו נובע מהגישה שמציע פלומבו להבנה של הילד בעל ליקוי הלמידה.

ההנחה הדטרמיניסטית בדבר הקשיים הניורופסיכולוגיים של הילד בעל לקויות הלמידה טומנת בחובה כתב אישום כלפי הילד לצד חוסר תקווה לגבי שינוי אפשרי. חוסר תקווה מובנה באופן שבו פלומבו תופס את לקות הלמידה. הוא טוען כי הילד לקוי הלמידה יחווה בהכרח השפלה, בושע עמוקה וחרדה כרונית מפני חשיפת הליקוי (Palombo, 2017). המחיר של חוסר התקווה לשינוי ניורופלסטי הוא צמצום הפרספקטיבה של המטפל: המטפל מקווה לסייע למטופל לחולל שינוי בחייו, אך במקביל לניסיון לחולל שינוי עליו לתפוס את העובדה שהילד אינו עומד להשתנות בהיבטים מרכזיים כל כך בחייו. הצמצום מתבטא בניסיון לראות את הילד "מעבר ללקות", דבר שמביא בסופו של דבר להחמצת הלקות. על מנת לחולל שינוי בד בבד עם הקבלה של הלקות על המטפל לאמץ עמדה דיאלקטית כלפי מה שדורש קבלה מחד גיסא ולעודד ולטפח השתנות של מה שאפשרי מאידך גיסא. הדיאלקטיקה אפוא מנוגדת לעמדה הדטרמיניסטית.

על המטפל לוותר על עמדה דטרמיניסטית כלפי קשייו של הילד. הוויתור יגרור אחריו את האפשרות להתבונן בליקויו של הילד ממרחק ידידותי יותר. ליקויים אלו אינם "מסננת" שדרכה הילד מעבד את המציאות, אלא דרכו הייחודית לחוות את העולם. לדרך זו יש גם יתרונות וגם חסרונות. ההכרה של המטפל בחסרונות והמודעות שלו אליהם יאפשרו הרחבה של הכישורים הניורופסיכולוגיים של הילד. למעשה, המטפל צריך לאמץ עמדה ניורופלסטית ולקוות כי התערבויותיו יובילו לשינוי של

של תומר. מורים זקוקים לפסיכולוג בית הספר שסייע להם להבין את התנהגותו של תלמיד באשר הוא ואת קשייו (אוסטרול, 1995). לפיכך, הטיפול המוצג במאמר היה יכול להינתן לכל ילד אחר בבית הספר באותה מידה של התאמה והוא אינו מייצג מבחינה זו טיפול המותאם לילד לקוי למידה.

כיצד באו לידי ביטוי הליקויים הניורופסיכולוגיים בטיפול

כשקוראים מאמר שכותרתו פסיכותרפיה בילדים עם לקויות למידה, עולה תמיד הציפייה כי ליקויו הניורופסיכולוגיים של הילד יבואו לידי ביטוי. ילדים לקויי למידה נושאים עמם את הליקויים גם אל חדר הטיפולים. ילד שמתקשה לארגן את המבצע שלו מתקשה לארגן את המבצע גם בשיחה שלו בטיפול, אם הטיפול הוא שיחתי. ילדים עם ליקויים בזיכרון קצר מועד יתקשו לזכור גם את הנאמר להם בטיפול. ברוח זו, אין זה משנה מהי האוריינטציה הטיפולית הנבחרת: דינמית או התנהגותית-קוגניטיבית. ילד עם ליקוי משמעותי בזיכרון שמיעתי לטווח קצר עשוי להחמיץ את מה שהמטפל אומר לו, ובשל כך הוא אינו זוכה לשיקוף או אינו מעבד את המידע הקוגניטיבי שמוסר לו המטפל. כמו כן, הוא עשוי להתקשות גם בלמידה של מיומנויות ויסות הדורשות יכולת שמיעה תקינה (Porges, 2011; Porges, 2016).

בתיאור הטיפול שמציגה הכותבת, לא נזכר דבר בעניין ליקויים אלה. תומר מתואר כ"ילד עם יכולת כללית בתחום הנורמה... קשיים... בדליה, בשטף ובשליפה ... לצד הקושי בקריאה ובכתיבה ... יכולות חשיבה מילולית ובלתי מילולית טובות וצד חזותי חזק במיוחד" (עמוד 18). תיאור זה מוצג במאמר לצד ההמשגה של פלומבו. עם זאת, התאוריה של פלומבו המובאת במאמר אינה מתייחסת לדרך שבה המציאות החיצונית, שבה חי הילד, מתעצבת על ידי יכולות אלו. בהתאם להתייחסות התאורטית, גם הטיפול המתואר במאמר אינו מתייחס לכך כלל. הקורא נשאר תמה ותוהה האם היכולת החזותית הטובה היא יתרון ונכס פסיכולוגי, או שהיא מחריפה את קשייו של הילד? האם תומר מחזיק ביכולת לעבד את המידע החזותי הרב שהוא מקבל בהקשרים חברתיים ולימודיים, או שהוא מוצף על ידי המידע ומתקשה להכיל אותו בשל ליקוי במהירות העיבוד או בשל קשיים בוויסות רגשי? האם הקשיים בדליה, בשטף ובשליפה באו לידי ביטוי ביכולת של תומר לדבר עם המטפלת שלו?



הצורך בפיתוח מודלים חדשים מקבל מענה מורכב בעת האחרונה. קיימות עבודות המראות כי לפסיכותרפיה יש השפעה על הפעילות המוחית. כמו כן, מתפתחות תרפיות המבוססות על ידע ניורופיזיולוגי או המתאימות את הטיפול המקובל לידע ניורופיזיולוגי מתקדם (כגון ניורופסיכואנליזה, ניורוביולוגיה בין אישית ועוד). בד בבד מתפתחים שילובים בין טיפול פסיכותרפואטי קלאסי לבין טיפול ניורמודולטורי. דוגמא לכך היא ניור-פסיכותרפיה. טיפול ניור-פסיכותרפואטי בהתמכרויות משלב גרייה חשמלית עמוקה ופסיכותרפיה. בדומה, טיפול ניור-פסיכותרפואטי בטרומה או בהפרעת קשב משלב ניורופידבק ופסיכותרפיה (דוגמא לכך הוא המודל של וינס מונסטרה; Monastra, 2005; Monastra, Monastra, & George, 2002). מענה מסוג זה הוא עדיין חלקי בלבד. גישות אלו הנמצאות בראשית דרכן, מחייבות היקף ידע נרחב בשני התחומים המרכיבים אותן: פסיכותרפיה ומדעי המוח, וההכשרה בהן מורכבת עד מאוד. יחד עם זאת, הן מצביעות על מגמה המתייחסת ישירות לליקוי הלמידה במהלך הטיפול.

הלקות עצמה.

כבר ב-2006 קבוצת משימה של פסיכיאטרים בריטים בדקה את האופנויות הטיפוליות השונות המוצעות לבעלי לקויות למידה (במידה רבה נכללו בהגדרה זו של "לקויות למידה" גם בעלי לקות אינטלקטואלית, אך לא באופן מוחלט). מסקנות הבדיקה מראות כי מרבית הטיפולים (מכל זרם פסיכותרפואטי) הניתנים לבעלי לקות למידה רואים את הלקות עצמה כעניין משני לטראומה שנגרמת בשל הלקות ולהשפעה ההתפתחותית של הלקות על המטופל ועל משפחתו. עם זאת, חברי קבוצת המשימה טוענים שהדבר שצריך לעמוד במוקד העבודה הטיפולית הוא הליקויים עצמם. המיקוד בלקות מחייב התייחסות להשפעת הלקות הן על תוכן הפגישות הן על התהליך הטיפולי. לשם כך נדרש פיתוח מודלים טיפוליים ייחודיים. הם מסכמים זאת במשפט: "Rigid adherence to established models of psychotherapy and its delivery can effectively exclude people with learning disabilities from receiving appropriate treatment" (Royal College of Psychiatrists, 2006).

מקורות

1. אוסטרויל, ז' (1995). פתרונות פתוחים. הוצאת שוקן.
2. אייכהורן, א' (1966). נוער עזוב. הוצאת ש. זק.
3. ויניקוט, ד"ר (1955). השפעות הקבוצה והילד קשה ההסתגלות: ההיבט הבית ספרי. בתוך חסך ועבריינות. תולעת ספרים, ישראל, 2014, עמ' 273-283.
4. Hale, J.B. & Fiorello, C.A. (2004). School Neuropsychology: A practitioner's handbook. New York, NY: Guilford Publications, Inc.
5. Kerzner, S. (2009). Psychoanalytic school consultation: A collaborative approach. Schools: Studies in education, Vol 6(1), 117-128.
6. Monastra, V.J. (2005). Overcoming the barriers to effective treatment for attention-deficit hyperactivity disorder: A neuroeducational approach. International Journal of Psychophysiology, 58, 71-80.
7. Monastra, V.J., Monastra, D.M., & George, S. (2002). The effects of stimulant therapy, EEG biofeedback and parenting style on the primary symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Applied Psychophysiology and Biofeedback, 27, 231-249.
8. Palombo, J. (2001). Learning disorders and Disorders of the Self in Children and Adolescents, New York, NY: WW Norton & Co.
9. Palombo, J. (2017). The neuropsychodynamic treatment of self-deficits: Searching for complementarity, New York, NY: Routledge.
10. Porges, S.W. (2011). The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). W. W. Norton & Company.
11. Porges, S.W. (2016). Clinical Insights from the Polyvagal Theory: The Transformative Power of Feeling Safe (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). W. W. Norton & Company.
12. Royal College of Psychiatrists (2006). Council Report on Psychotherapy and Learning Disability.

היבטים אתיים של מגע בטיפול פסיכולוגי

ולעתים מוביל אף לניצול מיני (Gabbard, 1996; Gutheil & Gabbard, 1993).

הפסיכותרפיה הגופנית בימינו מתבססת על עקרונותיו של רייך, מתלמידיו של פרויד, שזיהה את הקשר גוף-נפש כחינוי, ופיתח גישה טיפולית הפועלת להסרת התנגדויות הממוקמות בגוף.

תאורטיקנים הומניסטים רבים משתמשים במגע כגורם המספק ביטחון ומקדם חקירה עצמית. סיפוק צרכים ראשוניים נתפס כתנאי מקדים לטיפול הרגשי, שנועד לשחרר ולשקם את ההתפתחות הנפשית התקינה (סלע, 2004).

התומכים במגע בטיפול טוענים שעל מנת ליצור מנגנוני שינוי משמעותיים, יש לפגוש את בעיותיו של המטופל הן בממד השפתי, אך לא פחות מכך דרך שפת הגוף, הקול, התנועה – ממדי הוויה המעורבים יחד בחוויית הקיום, והם האפיקים למפגש טיפולי משמעותי, לעתים עם שימוש במגע ולעתים בלעדיו (Aiden, 1998).

נמצא שמגע יכול להיחוות כחיובי בעיני מטופל אם הוא מדובר וכשאינו מעורר סימני שאלה: מדיווחי מטופלים נמצא כי התערבות פיזית בעת טיפול נתפסה כחיובית כשהנושא נדון בטיפול וכלל התייחסות לרגשות המיניים ולגבולות בטיפול, כשהיה ברור שהמגע הוא בשליטת המטופל, שהמגע תאם את בעיית המטופל ואת רמת האינטימיות, וכשהייתה תחושה שהמגע הוא לטובת המטופל ולא המטפל (Horton, Clance, Strek-Elifson & Emshoff, 1995).

גישות סומטו-פסיכולוגיות פיתחו את הפסיכותרפיה הקלאסית לטיפולים שמטרתם לגרום לשינוי פיזיולוגי-פסיכולוגי. במחקר נויורופסיכולוגי נמצא זה מכבר כי טראומה נפשית משפיעה גם על מבנים מוחיים, דבר שהוביל לטיפולים פסיכולוגיים שמשלבים טכניקות ממוקדות גוף והמאפשרים שחזור הטראומה במצב מוחי שמאפשר יצירת אסוציאציות חדשות (למשל Fair, 1994). בנוסף לטענות התומכות במגע כתורם לטיפול, עולה טענה כי הימנעות ממגע עלולה לפגוע במטופל בנסיבות מסוימות, ולהיחוות כחוסר תמיכה מצד המטפל, כשהמטופל מצפה למחווה כגון טפיחה על השכם או חיבוק ממנו.

דלית נחמיאס רייך מתארת בספרה "לנפש אין טיטא" את התחושה החזקה שלה כמטופלת שבמהלך טיפול

מדי פעם עולה על שולחנה של ועדת האתיקה שאלה לגבי מקומו של מגע בטיפול הפסיכולוגי. בסקירה זו מטבע הדברים מובא הנושא בתמצות.

האיסור על מגע במובן של קיום יחסים מיניים בין מטפל למטופל ברור וחד משמעי, הן לפי כללי האתיקה (קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים, 2017, סעיף 6.4 – יחסים מיניים בין פסיכולוג ללקוח), והן לפי חוק העונשין (סעיף 347 א (ב) התשל"ז, 1977).

עם זאת, קיים תחום אפור לגבי מגע שאינו מיני (לסיווג מגע מיני ר' Smith, 1998). למשל מגע בעל אופי תרבותי, מגע כחלק מהדגשה או הסבת תשומת לב בשיחה או מגע בעל אופי תמיכתי במסגרת הטיפול הפסיכולוגי: מה למשל לגבי לחיצת יד בסוף פגישה? טפיחה על הכתף? חיבוק קצר?

לפי קוד האתיקה המקצועית 2017 מטרת עבודתו המקצועית של הפסיכולוג היא לקדם את רווחתו של המטופל ולמזער את סבלו (עיקרון א') ולהימנע מפגיעה במטופל (סעיף 6.1).

בספרות המקצועית ניתן למצוא קשת רחבה של עמדות בנוגע למגע שאינו מיני בטיפול, קשת שנעה בין תאוריות שפוסלות מגע מכל סוג בטיפול פסיכולוגי, בטענה שמגע עלול לפגוע במטופל, לבין כאלו שלפיהן מגע הוא חלק חיוני בטיפול ושמיניתו עלולה להוות פגיעה! כלומר, **מגע בטיפול פסיכולוגי יכול להיתפס כנכון או כפסול מבחינה אתית, בהתאם לגישות התאורטיות השונות.**

לפי תאוריית הדחף של פרויד "... התהליך האנליטי נועד לאפשר ביטוי מילולי מתוך התבוננות מבוקרת ומודעת במוטיבציות שמקורן בתהליכים ראשוניים-גופניים. ביישום התיאוריה, השימוש בגוף ככלי לביטוי או להתערבות טיפולית נראה כהפרה עקרונית של החתירה להשתחררות מהביטוי הלא מעובד של דחפים ואיום על עיצוב התהליך ההעברתי ..." (סלע, 2004), ולפיכך אין מקום בגישה הפסיכואנליטית הקלאסית למגע בטיפול.

לפי גישה זו, המגע בטיפול טומן בחובו פוטנציאל לפגיעה וליצול של מטופלים. אחת הדאגות היא שמגע יפורש כמיני וכתוצאה מכך גבולות הטיפול יטושטשו, מה שעלול להוביל למגע מיני (Holub & Lee, 1990). סוגיה זו מכונה "המדרון החלקלק", כאשר הגמשת גבולות תוביל ממגע אקראי או תומך, לחציית גבול ולמגע שאינו מונע מהמסגרת התאורטית ואינו מיטיב עם המטופל



הכוונת המטפל:

סעיף 5.1 לקוד האתיקה, העוסק בהסכמה מדעת להתערבות המקצועית כחלק מהנושא של הבניית הקשר הטיפולי ("חזזה טיפולית"), קובע כי עלינו לספק מראש מידע ללקוח הכולל את כל הפרטים המקצועיים, כולל אופייה של ההתערבות המקצועית.

לפי סעיף 6.1 "הימנעות מפגיעה", ההמלצה במקרים של הבדלי גישות ודעות בין הפסיכולוג למטופל שעלולים להשפיע על ההתערבות המקצועית היא שעל הפסיכולוג לפתוח את הנושא בשקיפות עם הלקוח.

מפאת מורכבותו ורגישותו של הנושא, הן מבחינת הסיכון שמגע נתון לפירוש שונה על ידי המטפל והמטופל וכן לאור הגישות התאורטיות השונות שרק חלקן הובא כאן כדוגמא לטווח הרחב הקיים בתחום, ועדת האתיקה ממליצה למטפלים לשתף את הלקוח בגישתם הטיפולית, כולל ביחסו של המטפל למגע שאינו מיני בטיפול, בשקיפות מלאה, ולדון איתו על כך, במידת הצורך ובעיתוי מתאים, לפי שיקול דעתם המקצועי.

במקרים שמטפל יחשוב במהלך טיפול שנכון לשלב מגע בטיפול, למשל, כשהמטופל מבטא צורך במגע כזה או חווה פגיעה מהעדר מגע, מומלץ לדון בכך עם המטופל. כמו כן מומלץ להתייעץ עם מדריכים ועמיתים על מנת לחדד את הבנת המשמעות של הצורך במגע שהופיע בטיפול, הן מבחינת צורכי המטופל והן מההיבט של צורכי המטפל.

במקרה שאירע מגע באופן ספונטני, ללא מחשבה או הסכמה מראש, באחריות המטפל להתייעץ עם מדריכים ועמיתים ובמידת הצורך גם לדון בכך עם המטופל.

בימים אלה סיימה הגב' חנה בן-ציון את תפקידה כיו"ר ועדת האתיקה. חברי הוועדה מודים לחנה על תרומתה המשמעותית ורבת השנים, הן כחברת הוועדה והן כיו"ר הוועדה, להנחלת חשיבה מקצועית-אתית בקהילת הפסיכולוגים, למתן ייעוץ לפסיכולוגים חברי הפ"י בשאלות אתיות, ולמתן מענים לציבור הרחב במקרים של תלונות שהוגשו לוועדה. אנו מאחלים לחנה הצלחה רבה בהמשך דרכה.

הוועדה בהרכבה החדש, בראשות יונת בורנשטיין בר-יוסף, תמשיך לעמול על הנחלת חשיבה מקצועית-אתית ברמה גבוהה לקהילת הפסיכולוגים, בהתאם לקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל, 2017.

ועדת האתיקה:

יונת בורנשטיין בר-יוסף - יו"ר, שלומית בן-משה, ד"ר מיכה וייס, גגה קופלביץ, אורלי קמפף-שרף

חשה צורך עז במגע תומך לאחר שבתה נפטרה, מגע שהמטפלת נמנעה ממנו אף שהמטופלת הביעה את הצורך בו בדברים שכתבה למטפלת. בראיון על ספרה, שבא לערער על המוסכמות של טיפולים פסיכולוגיים, היא מביעה געגוע לפסיכולוגית ומתייחסת לתגובתה לאחר שביקשה את ברכתה: "היא קראה (את הספר) ובירכה אותי. אמרה לי שאם זה עושה לי טוב, אז היא נותנת לי את ברכתה. וגם אמרה: 'בעוד עשר שנים תביני'. עניתי לה: 'בעוד עשר שנים את תביני'" (נבון, 2014).

נוסף לשאלה העקרונית לגבי מגע שאינו מיני מצד המטפל, עולה אפוא שאלה אתית לא פחות מורכבת לגבי מצבים שבהם המטופל הוא זה שמבקש ואפילו יוזם מגע פיזי. סירוב למגע יכול לגרום לבניית התנגדות מצד המטופל, להזין טראומות מוקדמות, ולהגביר את השימוש של המטופל במנגנוני הגנה של הימנעות ודחייה (Breckenridge, 2000).

התנהלות אתית מיטיבה

להלן הצעות להתנהלות מיטיבה, השומרת על כללים של אתיקה מקצועית, מתוך הספרות המקצועית:

התרינגטון (Hetherington, 1998) מדגישה כי מגע מעצים את דפוס ההעברה וההעברה הנגדית ומגביר תחושות של תקווה, כאב, כעס וייאוש הן אצל המטפל והן אצל המטופל. לכן, גם אם מגע יכול לשמש ככלי בטיפול, הרי שיש לזכור כי מדובר בכלי רב עוצמה. כדי שיישאר בטוח עבור המטופל עליו להיות בלתי מיני, ולעלות בדיון עם המטופל.

חשוב שפסיכולוגים יכירו בקיומן של גישות תאורטיות שונות המתייחסות לסוגיית המגע בטיפול. נראה כי כיום יש פחות מקום לחששות שליוו את Breckenridge בשנת 2000, כשבעצם כתיבתה בנושא סיכנה לתחושתה את שמה הטוב בקרב הקהילה האנליטית, שכן מאמרה כוון לאתגר את הרעיון שלמגע פיזי אין מקום במפגש הטיפולי האנליטי. היא מבהירה שבהתייחסותה למגע פיזי בטיפול אין כוונה למגע תוקפני או מיני, עליו חל איסור חד משמעי על פי כללי האתיקה, אך לדעתה מגע הוא דבר שיש לשקול אותו עם המטופל במסגרת השעה הטיפולית, באותו אופן שבו מועלים נושאים אחרים הנוגעים לאינטראקציה מטפל - מטופל.

בתחום כה רגיש, שקיימות בו דעות לכאן ולכאן, נראה כי על אף שקוד האתיקה אינו מתייחס ישירות לתחום האפור של מגע שאינו מיני בטיפול, ניתן להיעזר בו לשם

מקורות וציטוטים מקוד האתיקה ומחוק העונשין -

בעמוד 66

שאלות שהייתי שואלת את אוגדן

צילה טנא

שלא כמנהגי בפינת "פסיכולוגים יוצרים" המוקדשת בדרך כלל לראיון "אמיתי" עם פסיכולוג יוצר, בחרתי הפעם להביא שאלות והרהורים אשר התעוררו אצלי בעקבות קריאת רומן הביכורים של הפסיכולוג הנודע, תומס אוגדן.

לעניות דעתי, התשובה לשאלה זאת היא: לא מספיק! אותו כישרון מבורך לכתוב "את" הדברים ולא "על" הדברים, המדהים אותי בכל פעם מחדש אצל יוצרים כמו דוד גרוסמן, המצליחים להחיות את גיבורי ספריהם ולשרטט עבורנו את אירועי חייהם בתיאורים החפים מכל אינטרפרטציה ושיפוטיות עלול אולי להיחסם אצל הפסיכולוג המקצועי ואפשר שגרע אף מן הספונטניות בספרו של אוגדן. נראה כי אוגדן הפסיכולוג לא הצליח לחמוק מפרשנות היתר ומן ההתחקות הדקדקנית כמעט אחר מניעים והסברים המאפיינת כל כך את עבודתו כפסיכולוגים, דבר שגרם לספרו להיראות יותר כתיאור מקרה קליני של הגיבורה מרתה ופחות כרומן הפורש לפנינו את סיפור חייה האומללים ומותה הטראגי. תוצרי הלוואי לכך באים לידי ביטוי גם בדיכטומיה המוקצנת בתיאור משפחות המוצא של הגיבורים על פי רמת הפתולוגיה המופגנת בהתנהגותם.

כך, למשל, מתוארת משפחתה של מרתה כמשפחה "חולה" ומנוכרת, וילדותה כרוויה באירועי התעללות של אב אלים ופוגעני, ואילו ילדותו של ארל בעלה צבועה בגוונים פסטורליים אידיליים בחיק משפחה בריאה, חמה ואוהבת עם אם "אולטימטיבית" לכל הדעות. ואפילו לטקס קבורתה של מרתה לא יגיעו הוריה המתנכרים בעוד שהוריו של ארל יתייצבו שם בהפתעה על אף המרחק הגאוגרפי הרב ולמרות הטרגדיה הנוראית לה הייתה אחראית במידה לא מבוטלת מרתה כלתם.

בניגוד לכותב הספר אוגדן, שאינו מחמיץ שום פרט ביוגרפי כהסבר להתרחשויות בחייהם של גיבוריו, ארל, גיבור ספרו, דווקא "משמיט" את כל הפרטים המשפחתיים הרלוונטיים בעת חקירת המשטרה, כי בתפיסתו, "מה שקרה במשפחה שלהם ובעבר, לא היה עניינו של אף אחד", ונראה כי את כל אותם הפרטים שהשמיט ארל, הוא בעצם הכחיש לאורך כל חייו עם בת זוגו הלוקה בנפשה, והם נדחסו אל מקום אפל בתוכו כך שיכול היה להישאר בעמדתו הפסיבית והרפה ולהמשיך ולנהל מערכת יחסים משפחתית תקינה כביכול ולהתעלם מאירועים

תומס ה' אוגדן הוא פסיכואנליטיקאי בעל שם, מטפל ומדריך במכון הפסיכואנליטי וכותב מקצועי פורה במיוחד. מאמריו זכו בפרסים חשובים וגישתו האינטראקטיבית המשלבת את תאוריית יחסי האובייקט עם התאוריות של פסיכולוגיית האגו מוערכת מאוד ומוכרת בתרומתה ובהשפעתה על הזרמים החדשים בפסיכואנליזה. אוגדן פרסם 12 ספרי עיון בתחומי וספריו תורגמו לשפות רבות. בשנת 2012 זכה בפרס סיגורני על מפעל חייו בתחומי הפסיכואנליזה. אחדים מספריו החשובים – "הקצה הפרימיטיבי של החוויה", "על אי-היכולת לחלום", "מצע הנפש" ו"גלות-מחדש את הפסיכואנליזה" – זכו להצלחה רבה בישראל.

נוכח העושר המקצועי הזה אני סקרנית מאוד לדעת מה מניע פסיכולוג ותאורטיקן בעל שם עולמי והשפעה מקצועית שאינה מוטלת בספק לצאת מאזור הנוחות, להסיר את המעטה הבטוח והמתגמל של המוניטין והפרסום שאותם רכש בזכות ולא בחסד, ולהציב את עצמו באור הזרקורים במרחב חדש לחלוטין של הספרות היפה, על ידי פרסום רומן פרי עטו.

ואין לי ספק שהתשובה לכך היא בראש ובראשונה דחף יצירתי וצורך הרפתקני לבוא לידי ביטוי בדרך חדשה השונה לחלוטין מזאת שהלך בה עד כה. לזה מצטרפת בוודאי אהבה רבה למילה הכתובה ולאדם על כוחותיו, גחמותיו וחולשותיו. ואומנם, כל אלה מתגשמים בכל פרק ופרק מתוך ספרו המעניין והסוחף של אוגדן וגורמים לנו "לגמוע" את דפיו כמעט מבלי להניחו מידניו. עם זאת, שאלה נוספת הטרידה אותי: עד כמה יכולה עובדת היותנו פסיכולוגים לסייע לנו בכתיבה יצירתית ובתיאור דמויות ספרותיות אקספרסיביות או אולי להפך – לגרוע ולפגום בכתיבה בספרות היפה. וספציפית לגבי אוגדן: האם הצליח ברומן הביכורים שלו להתחבר לכותב הספרותי שבו ו"להניח" לפסיכולוג שבתוכו, לאיש המקצוע האנליטי מאוד, המדקדק בחקר האונטולוגיה של האישיות, ובעיקר, בחיפוש אחר הסיבות והרקע שמאחורי האישיות הפתולוגית?

מוזר לי עד כמה היה רב הניגוד בין השכנוע העמוק שלי מתורתו המלוכדת ומאירת העיניים של התאורטיקן המבריק אוגדן לבין האמינות הנמוכה בהרבה אותה חשתי מול כמה מפירושו בתיאור גיבוריו והתנהגותם. תשובתי לכך היא הציפייה הכל כך שונה שלנו מכל סוגה: בעוד שמסוגה מקצועית אנו מצפים שתהיה סדורה, אנליטית, מנומקת ומשכנעת קוגניטיבית, הרי שבסוגה ספרותית אנו מחפשים את הריגוש, את החיבור הפנימי לדמויות, ושואפים ללכת עם הגיבורים, לחוות את חוויותיהם ו"לנדוד" באי הסדירות של האירועים בחייהם, כשאנו מנסים כל הזמן לשזור בכוחות עצמנו את החוט המקשר בין האירועים ולהגיע לתובנות שלנו ואיננו מבקשים כלל וכלל לקבלן מן המוגמר, עשיות, מוכנות ו"משומנות".

בניסיוני להבין כיצד הצליחו פסיכולוגים אחרים וביניהם יאלום לחמוק מן הסתירה הזאת שבין הפסיכולוג לבין הסופר נראה לי כי דווקא בחירתו המודעת שלא לוותר לחלוטין על עמדתו הפסיכולוגית בתוך הרומנים שכתב, למשל על ידי יצירת דמות ספרותית שמקצועה הוא הפסיכולוגיה (כך בספרו "כשניטשה בכה"), היא שאפשרה לו למזג בין העמדות והתפיסות השונות מבלי לחטוא לאף אחת מהן.

לסיכום, אני ממליצה בחום על קריאת ספרו המרתק של אוגדן ואשמח לקבל תגובות נוספות של קוראים לשאלות שהעליתי באשר לקשר שבין הכתיבה המקצועית-העיונית לבין הכתיבה הספרותית.

קשים בינו לבין בת זוגו מרתה, ועוד יותר מכך – בין מרתה לבין בנו וורן.

דווקא בצל ההתעלמות וההכחשה של ארל, קשה שלא לשמוע את קולו של אוגדן מהדהד מעבר לדברים ה"עמוקים" ומלאי התובנה שאותם נושא ארל לאחר מותה של מרתה: "מרתה לא בחרה לחיות חיים נטולי אהבה, איש לא יבחר בכך מרצונו אם יש לו אפשרות בחירה. למרתה לא הייתה אפשרות בחירה."

האומנם יכולות מילים אלה להיות מילותיו של אותו ארל שבתגובה לאמירה הקשה של אשתו לקראת לידת בנה – "היה לי תינוק שאני לא רוצה" – שידל אותה בביטחון במילים "חלולות": "אני יודע. אבל את ואני נהיה משפחה טובה לתינוק הזה."

באותה מידה קשה לקבל את ההסבר המורכב של אוגדן לקונפליקט שבין מרתה לבנה וורן סביב מציצת האגודל המאחרת שלו. "אף שהיה רק ילד וורן היה יריב שקול לאמו ... המאבק ביניהם סבב, לכאורה, סביב מציצת האגודל, אבל על כף המאזניים ניצב משהו גדול בהרבה ... על כף המאזניים היו מונחים הרצון שלו והרצון שלה, ההגדרה העצמית של שניהם הושתתה כל-כולה על רצונם." אי אפשר שלא לשאול: האם זה מה שביקש לעצמו הילד שנדחה על ידי אמו מלידתו והשתוקק במשך כל ילדותו לקבל ממנה אות כלשהו של התייחסות וקורטוב של חיבה? העיסוק של אוגדן בשאלת הבחירה העצמית פחות משכנע כאן נוכח העובדה שהוא מסביר את גיבוריו בעיקר באמצעות סכימות משפחתיות ראשוניות להן הם נחשפו בילדותם ואירועים טראומטיים שעיצבו את התנהגותם.

ביטוח אחריות מקצועית בלעדי לחברי הפ"י

**הפוליסה עם הכיסוי הביטוחי הרחב ביותר
ובמחיר הנמוך ביותר בארץ! 455 ₪ לשנה**

להצטרפות: סוכנות טיב קפיטל, טל' 03-9181000

או דרך אתר הפ"י

www.psychology.org.il

הורים ומערכת החינוך

איריס ברנט

בספרות ובפרקטיקה החינוכית קיימת הבנה כפולה באשר לשותפות עם ההורים. מצד אחד קיימת הכרה בחשיבות הזמנת הורים לשותפות ולשיתוף פעולה כדי להבטיח את טובת הילד ואת הקשר (גרינבאום ופריד), בעוד מן הצד השני בולט הקושי ביישום המלצות תאורטיות אלה בשדה (מטוס).

חשיבות הדיאלוג השתפני

מבט מעמיק אל תוך הספרות החוקרת את הקשר בין הורים למערכות חינוך, מאפשר לזהות תהליכים ודפוסים של חשדנות מבנית הדדית. כך עולה מסקירת הספרות בדוח הבוחן את השדה החינוכי מבעד לסוגיית הקשר בין הורים לצוות החינוכי (גרינבאום ופריד). במקביל להבנת הגורמים לחיזוק חשדנות זו, עולה תמונה אמפירית המדגישה תמיכה ומעורבות הורית כמשאב הכרחי לצמיחת תחושת הרווחה (כך על פי חוקרים שונים כגון רואר-סטריארו-Bailey, Hebbeler, Olmsted, Raspa, & Bruder), מידת שביעות הרצון (Rios-Aguilar), כמו גם הישגי הילד או הילדה (Jeynes), ובמיוחד במקרים של אוכלוסיות מוחלשות (Olivos). לפיכך מנסות מערכות חינוכיות שונות בעולם (גרינבאום ופריד) לקדם מעורבות ולאחר דרכים המזמינות הורים לדיאלוג שמושגת על סוגים שונים של שותפות ברמות שונות (Hornby) מתוך מודעות לחשיבותו של דיאלוג ער ופתוח בין "תרבות הבית" לבין התרבות הבית ספרית או הגנית (רואר-סטריארו) ומתוך הבנת חשיבותה של שותפות זו. יתרה מזאת, כאשר מערכות מזהות את האפשרות למנף את עזרת ההורים ותמיכתם, מתברר להן שהן הופכות להיות לא רק משאב משמעותי ביותר בחיים הלימודיים של הילדים, אלא אף עשויות להשפיע על תחושת המיטביות הכוללת שלהם ושל ילדיהם (Bailey et al.). במקרים אחרים, שיח הורי

של בעלי הון תרבותי-חברתי-כלכלי עשוי להיות ממונף כך שהוא עלול לשנות החלטות פרופסיונליות¹ (גביעון ולוצאטו) ולייצר הפחתת ערך מתמשכת ליכולתו של הצוות החינוכי להגן על עבודתו ועל החלטותיו (Hornby).

מודלים שונים של דיאלוג בין הורים לצוות החינוכי

חוקרים שונים מתארים מודלים הקיימים בספרות המקצועית, בעיקר מנקודת מבטו של ההורה המתערב במידה כזו או אחרת (הרפז, נוי, Mape אצל גרינבאום ופריד). הורנבי, לעומת זאת, משרטט מודלים שונים המותאמים לקונטקסט, מתוארים מנקודת המבט של המערכת החינוכית ונמצאים בין מעורבות מינימלית של הורים במרחב החינוכי ועד לשיתוף פעולה מלא בין הורים למורים.

ההבדל בין המודלים שמציג הורנבי לבין המודלים המתוארים, למשל, בדוח החוקר את הקיים בשדה ובספרות בישראל (גרינבאום ופריד), נעוץ בעיקר בהנחת המוצא השונה. הגם שהורנבי מציג מודל מומלץ של חתירה לשיתוף פעולה, הוא מצהיר שבהקשרים שונים יתאימו מודלים שונים ואולי אף פאזות שונות של דיאלוג שיכולות להתרחש בתוך תהליך מתפתח (Hornby), בעוד שמודלים אחרים (כפי שנראה בהמשך) מוצגים ככאלה שמעמידים רף גבוה יותר לצוות ולכן מותאמים

איריס ברנט היא בעלת קליניקה לטיפול אישי, זוגי ומשפחתי. 03-6876801

¹ גביעון ולוצאטו משרטטות אמנם דיאלוג פרופסיונלי מול הורים בהקשר של חינוך מיוחד, אבל המבנה שלאורו הן מנתחות את הדיאלוג או העימות בין הורים לבין המערכת החינוכית המבוסס על יחסי כוח חברתיים, מציג את האופן שבו רותם כל צד את המשאבים כדי להצדיק את "מומחיותו", ולכן גם רלוונטי בהקשר זה.



ויקבל החלטות על דעת עצמו, שאינן בהכרח לטובת הילד.

מודל שכיח פחות שקיים בשדה הוא מודל "העשרת תוכנית הלימודים". מודל זה פותח דלת רחבה יותר למעורבות ההורים במערכת החינוכית בכל הקשור להטמעת ערכים, לתוכני תרבות ולהשפעה על רוח בית הספר. ככזה הוא עשוי לאפשר דיאלוג רב בין ההורים למורים וכן אפשרות להורים לתרום באופן משמעותי מעצמם, כמו במקרה של אמהות אתיופיות שבחרו להביא בפועל את קולן, את מורשתן ואת תרבותן לגן (אונגר וסבר). אולם חסרונן של מודל זה הוא באפשרות שהוא פותח להורים להיות מעורבים בנעשה בבית הספר ובהחלטות המתקבלות בו, ובכך הוא מאיים על חלק מהמורים (Hornby).

המודל האחרון שאליו מכוון הורנבי מדהד מודלים אחרים החותרים לשיתוף פעולה (מטוס) ונתפסים כ-win-win situation, בשל הישענותו על ההנחה שאשת החינוך נתפסת כמומחית מקצועית ושההורה נתפס כמומחה לילדו. כך, כל קשר בין ההורה ובין אשת החינוך נתפס כשותפות שבה חולקים גם מומחיות וגם אחריות על מנת להגיע להחלטות הטובות ביותר עבור הילד. מודל כזה דורש קיומם של מספר מרכיבים, כמו אמון, שוויון, כבוד, מיומנות ומחויבות (אדי רקח ואופיר), והוא מבטא הלך רוח שמחייב אימון במיומנויות ספציפיות של תקשורת בין אישית הן מצד נשות החינוך והן מצד ההורים.

לסיכום

המציאות כיום היא של פער בין הרצוי למצוי, בין החשדנות ההדדית לבין המודל המועדף והמוצהר של שיתוף הורים. אך ייתכן שפער זה אינו רק חושך מצב עכשווי בעייתי אלא יכול להיות בסיס לדיון בשאלה: האם יש מקום למודלים שונים לגיטימיים לקשר הורה-מחנך בהתאם לקונטקסט, לציפיות השונות של האוכלוסייה וכן הלאה? או שחייב להיות מודל אחד המוכתב מלמעלה ואליו צריכים להתיישר כולם?

מכללת לוינסקי, לאור חשיבות הנושא, אפשרה לערוך מחקרים מגוונים בנושא זה. אחד המחקרים נערך על ידי בשיתוף עם ד"ר סיגל אופנהיים שחר. בקרוב אשתף במסקנות המחקר.

פחות לסיטואציות שונות ולתנאים מגוונים. כאשר הורנבי משרטט את המודלים הקיימים, הוא מתאר כיצד הדיאלוג מייצר מצב שבו השיח דוחק כל אחד מהצדדים להגיב או להתגונן, שיח שמטרתו העיקרית היא להימנע מקונפליקט על ידי הפרדת התפקידים בין ההורה למורה, כך שמעורבות ההורה נראית כלא הכרחית וכטומנת בתוכה צרות, כמו במודל "המגן".

במודל "המומחה", לעומת זאת, אשת החינוך תופסת את עצמה כבעלת מומחיות להתפתחות הילד, דוחקת את קולו של ההורה, לעתים עד כי אינו נשמע, ומוותרת על הידע של ההורה על אודות ילדו. בדיאלוג כזה לנשות החינוך שליטה בכל ההחלטות החינוכיות ולכן הן אקטיביות, בעוד שההורה הפסיבי מקבל מהן הנחיות ואינפורמציה בנוגע לילד. מודל פעולה כזה יכול לדחוק הורים לוותר או לחלופין להתמרד ולהתנגד לתפקיד שאותו קיבלו (Olivos).

לעומת זאת, מודל "המתווך", על פי הורנבי (Hornby), מאפשר להורה להחזיק בתפקיד פעיל ומשמעותי יותר כשנקודת מבטו חשובה יותר מאשר במודל הקודם, שכן על אף שאשת החינוך עשויה לתפוס את עצמה כמומחית לנושא החינוך והילד, היא גם מעריכה את המידע שהורה יכול לספק עבור טובת הילד. מודל כזה דורש מאשת החינוך לדעת כיצד להדריך נכון את ההורה ולכן תובע ממנה להיות בעלת מיומנויות בקשר בין אישי. שיתוף מעין זה מעלה את הסבירות שההורה יהיה מרוצה, אך הסכנה היא באפשרות שהצוות ישפוט הורים שאינם פנויים או שאינם יכולים להפוך למשאב, למשל, הורים מאוכלוסיות מוחלשות שפנויים פחות להגיע לבית הספר ולהיות מעורבים או הורים שיודעים ומבינים פחות מה עליהם לעשות, ולכן נשפטים לרוב כמי שאינם רוצים לשתף פעולה (Olivos).

במודל "ההורה כצרכן" נתפס ההורה כמי שצורך חינוך עבור ילדו, ואם לא יהיה מרוצה יבחר לצרוך חינוך לילדו במקום אחר. אנשי החינוך נתפסים כיועצים, בעוד שאת ההחלטות הסופיות מקבלים ההורים (גביעון ולוצאטו). כשההורה מרגיש בשליטה הוא מרוצה מהשירות, נוטה להרגיש קומפלטני בהורותו ולכן גם תלוי פחות בצוות החינוכי (Hornby). דיאלוג כזה עלול לערער את הסמכות של אשת החינוך, שתחשוש מקונפליקט ולכן תתפקד באופן מקצועי פחות. כך, ללא תרומתה המקצועית, יתקשה ההורה לשקלל את הידע המקצועי בהחלטותיו

ספרים רבותי, ספרים

כתב וערך: שבתאי מג'ר

הגוף בפסיכואנליזה – קריאה ביקורתית בכתבים פסיכואנליטיים

אירית בן עטר כהן, הוצאת רסלינג, 2017. 240 עמ'

תוך כדי סקירת מאמרים, ספרים ותאוריות, מציג הספר מושגים וגישות שונות ביחס לגוף, הבנת נוכחותו ותפקידיו והכרת היבטים של פוטנציאל הגלום בו. נפתח ומסתעף מסע היכרות וחקר על מקומו של הגוף, היחס אליו, והקשר גוף נפש.

מעניין שדרך העיסוק בגוף, מופנית תשומת הלב גם אל המילים והדיבור, ומתחדדת המודעות לנוכחותו ולתפקידו בעבודה הטיפולית.

הספר מכיר לנו תאורטיקנים רבים, פסיכואנליטיקאים, פילוסופים והוגים, כל אחד עם עיקרי משנתו, בהתמקדות יחסם לגוף ולמשמעויות בתאוריה ובטיפול; תוך כדי נפרשים לפנינו מהלכים והתפתחויות היסטוריות דרך התאגדויות והתפצלויות של גופים ומוסדות פסיכואנליטיים.

נוכחותו של הגוף בשיח הפסיכואנליטי או הדרתו ממנו; עד כמה הוא מופיע כאובייקט וכנושא, או כתסמין בלבד, או בכלל לא – זהו מרכז הדיון של הספר. מה מסמן הגוף. כיצד הוא נתפס בתודעה האנושית. מהו היחס אליו ואילו שינויים עבר במשך השנים. כיצד משפיעים נוכחותו, ובמיוחד העיסוק בו, על החברה, על תחושות של נשים וגברים, ועל ההבחנות בין טבעי לתרבותי.

קריאה בספר מעניקה עוד נקודת מבט על עניין שמלווה אותנו, נמצא איתנו, קורה ומתהווה כל הזמן, משרת אותנו, מפעיל אותנו, וגם מומחה בלבול אותנו ולשבש את חיינו – הגוף. הגוף כאובייקט, הגוף כנוכחות, הגוף כרעיון, כמבנה, כמכשול, כעובדה. הגוף כנושא. זו מתנתו של הספר.



שלום לקנאים – שלוש מחשבות

עמוס עוז, הוצאת כתר, 2017. 131 עמ'

בקנאות פוליטית, ביהדות כתרבות ובהישרדות פוליטית קיומית. הנגיעה בנושאים אינה נשארת ברמת דיווח ותיאור, אלא חוזרת ומעמיקה להתבוננות והבנה נפשית; בכך היא פותחת שאלות בנושאים שמתקיימים במפגש הטיפולי ובהתייחסותו של מטפל אל יסודות אמונותיו ויסודות עמדותיו, ומגייסת את ערנותו לאופן שבו הוא מקיים את השיח הטיפולי ולאיכות גישתו והחלטותיו.

הטקסטים מכוונים את הקורא להתמקד בעמדותיו הוא ולבחון את יכולת הגמישות שלו מול עמדות של אחרים, מול מציאות, ובעיקר

"ספר קטנטן בממדיו, אבל רחב מאוד בהדהודיו הנפשיים והאינטלקטואליים", מכנה אורין מוריס את הספר "שלום לקנאים". במאמרו "שלום לקנאים": כן, עמוס עוז הוא אדם גדול" (מוסף ספרים, הארץ, 7.6.2017) מציג מוריס את עמדתו ואת עמידתו של איש הרוח עוז, כמו גם את עמידתו ומחויבותו של הסופר עמוס עוז. יש בכך הקבלה מלמדת ומאירה על עמדות המטפל הנכנס למסע של דיון, ניתוח וליווי עם אדם אחר, והזמנה לשאלות יסוד בעבודה הטיפולית.

הספר מכיל שלושה מאמרים שעוסקים

שבתאי מג'ר הוא פסיכולוג ייעוצי-תעסוקתי מומחה. בעל קליניקה פרטית. משורר. מנחה קבוצות וסדנאות כתיבה. מלמד באוניברסיטת בר-אילן בתכנית מ"א לייעוץ ארגוני.

מהי הליבה הפנימית של האישיות; וממנה נגזרות שאלות זהות, הכרה עצמית ומודעות לעמדות, לאמונות ולהתנהגות.

סוגיות נוספות ומושגים כמו "הגן האנרכיסטי" – יסוד בבסיס התנהגות ועמדה מתנגדת, שמוכרת בכל טיפול; "האנרגיה היצירתית של מתח" – מושג ומוטיב מתהווה ונוכח בין מטפל ומטופל ומשמש מקור ותוכן לעבודה ולהבנה מעמיקה יותר; "הסמכות לפרש" – שאלת הפרשנות בטיפול בין גישות שונות, בין מטפלים, גם בין המטפל למטופל, ואף בתוך המטפל, בין עמדות ותשוקות שונות. אלה ואחרים מפנים אור אל הדיון הפנימי שמתרחש בתוך נפשו של איש המקצוע, אל הקשב המתמיד לקו שבין זכות וחובה, בראש ובראשונה כלפי המטופל, וכלפי המקצוע, ונגיעה במהות איתת, ערכית ונפשית, שהמטפל יכול וחייב בה כמראָה דרך ומפת ניווט בעבודתו המקצועית.

מול עקרונות ועמדות של עצמו, בבואו לקיים דיון ודיאלוג טיפולי. המאמרים נוגעים במושגים בעלי טעינות רגשית חזקה, פותחים אותם, ומבררים כיצד הם ממלאים את הנפש ודוחפים אדם לפעולה. למשל, דרך כניסה למושג ולהוויה של "הקו האלטרואיסטי בפעולתו של הפנאט" עולות שאלות: עד כמה מופיע ונוכח העצמי של המטפל בשיח הטיפולי. עד כמה המטפל מגויס ומקדיש עצמו למען המטופל, לטובתו ולאשרו, לעומת החיבור של המטפל לעצמו ולצרכיו ברגע הזה. עד כמה דחוף למטפל להושיע, והאם הוא מודע לנהייה הדחופה הזו שמקננת בו. דרך עיסוק בפנאטיות, תיעוב, קנאות, רוע ועוד תכונות קשות, עולות שאלות: האם אני יכול להשתנות. האם אני יכול להעז להשתנות. האם אפשר לראות דברים אחרת ולשנות נקודת מבט.

לדיון בשאלה מהי הליבה הפנימית של היהדות (במאמר "אורות ולא אור") מתחברת השאלה



אוטוביוגרפיות של שיגעון – מבט על האדם והנרטיב

רננה שטנגר אלרן, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה וידיעות ספרים, 2017. 236 עמ'

פנייה אל הכותב:

איך אתה כותב את גלי הסערה שמטביעים אותך? / איך אתה מוצא כוחות לנשום? / ואיך היד יודעת מה לכתוב? / איך אתה חושב? / אתה מבחין בין משפטים? אתה מבחין / בין המצאה לבין תחושה שממש עכשיו / קודחת? איך אתה מוצא את המילים? / אתה עסוק בלדייק או פשוט נזרק / ונענה לגל כאב שוטף / וכופה עליך תוכן וניסוח? / מה קודם ומה אחר כך? או שזה שולי / שהבלבול יוצא הכי נכון כפי שהוא / ורק אתה יכול כך להוציאו? / אתה עסוק בלמה? זה אתה כותב בכלל / או קול פנימי שלא מוכר לך? זה / מה שאתה רוצה לכתוב? זה כותב / אותך? אתה מסכים? זה נראה לך?

לעולם, שידעו אנשים מה עובר החולה שתקפו שיגעון, וישנו התייחסותם אליו.

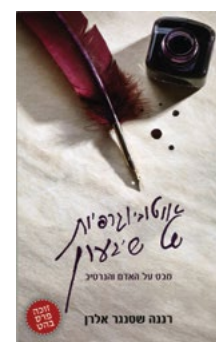
דרך הכתיבה לומדים מה עוברים הכותבים במצבם הנפשי, מה הם רואים בו ומה יחסם אליו ואל עצמם בתוכו. הספר סוקר זוויות שונות לניתוח טקסטים ביוגרפיים ומציג היבטים להבנת השיגעון "מבפנים". בתוך כך נפרשת התייחסות מרוכזת לתופעת הסכיזופרניה וכן עיסוק בגבולות הכתיבה ואפשרויותיה לבטא ולתאר מצוקות נפש.

הרשימה הביבליוגרפית ענפה ועשירה, כוללת אוטוביוגרפיות של סכיזופרניה ופסיכوزה ומקורות תאורטיים עיוניים מהספרות המקצועית.

מי כותב על שיגעון? איך כותבים את השיגעון? האם כתיבת ביוגרפיה על שיגעון היא חלק מהשיגעון, או שמעשה הכתיבה הוא מעשה יציאה מהשיגעון ודיווח עליו מתוך פיקחון וצלילות? האם הכתיבה הזאת יצוקה באותיות של סבל, או שהיא ביטוי של רווחה זמנית, ואולי התעלות?

הספר מציג כתבים פרי עטם של אנשים שלקו בטירוף הנפש. הביוגרפיות מתארות את חוויותיהם ואת מסכת הסבל שהטיל עליהם המצב הנפשי.

המניעים לכתיבה ביוגרפית שכזו שונים: שחרור ופורקן, ושמירה על שפיות; עיבוד המחלה והחוויה שעבר הכותב, וגם תיקון; הודעה ומסר



משולחנה של ועדת האתיקה – המשך מעמוד 59

מקורות

1. נבון, ע' (14.3.2014). "גם מטפלים הם בני אדם, לא?". ישראל היום. <http://www.israelhayom.co.il/article/166023>.
2. סלע, י' (2004). שילוב בין פסיכותרפיה לטיפול אלטרנטיבי במגע. בתוך: סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי. עורכים: שפיר, ג', אכמון, י' ווייל, ג'. פרק 21, עמ' 380-397.
3. קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל, 2017. <http://www.psychology.org.il/%D7%A7%D7%95%D7%93-%D7%94%D7%90%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%94>
4. Aiden, B. (1998). The use of touch in psychotherapy. Self and Society, 26, 3-8.
5. Breckenridge, K. (2000). Physical Touch in Psychoanalysis: A Closet Phenomenon? Psychoanalytic Inquiry, 20, 2-20.
6. Fair, C. (1992). Cortical Memory Functions. Boston: Birkhauser.
7. Gabbard, G.O. (1996). Lessons to be learned from the study of sexual boundary violations. American Journal of Psychotherapy, Vol 50(3), 311-322.
8. Gutheil, T.G., & Gabbard, G.O. (1993). The Concept of Boundaries in Clinical Practice: Theoretical and Risk-Management Dimensions. <https://kspope.com/ethics/boundaries.php>
9. Holub, E.A. & Lee, S.S. (1990). Therapists' use of nonerotic physical contact: Ethical concerns. Professional Psychology: Research and Practice, 21, 115-117.
10. Hetherington, A. (1998). The use and abuse of touch in therapy and counselling. Counselling Psychology Quarterly, 11(4), 361-364.
11. Horton, J.A., Clance, P.R., Sterk-Elifson, C., & Emshoff, J. (1995). Touch in psychotherapy: A survey of patients' experiences. Psychotherapy, 32, 443-457.
12. Smith, E.W.L., (1998). A taxonomy and ethics of touch in psychotherapy. In: Touch in Psychotherapy: Theory, Research and Practice. Eds. Smith, E.W.L., Clance, P.R. & Imes, S. The Guilford Press: N.Y., Ch.3.

סעיף 6.4 לקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים, 2017 –

6.4 יחסים מיניים בין פסיכולוג ולקוח

הקשר בין פסיכולוגים ולקוחותיהם הוא קשר של יחסי מרות במובן זה שהוא כולל בחובו גם השפעה וסמכות מקצועית. מכאן שעל פי חוק, פסיכולוגים לא יקיימו יחסי מין אוקשרים ארוטיים עם לקוחותיהם ועם אחרים המשמעותיים ללקוחותיהם.

האיסור על קיום יחסי מין ויחסים אירוטיים חל גם על יחסי הדרכה, שם יחסי מרות הם מובהקים ולפסיכולוגים מדריכים ומנהלים אסור לקיים יחסים אלו עם סטודנטים, מודרכים או אחרים שהם בעלי סמכות ישירה עליהם.

אם פסיכולוגים מגלים שהם נמשכים מינית ללקוח במידה שעלולה לפגוע בפעילותם המקצועית, יתייעצו עם עמיתים, וישקלו להפסיק את ההתערבות. במידת הצורך ישקלו להעביר את הלקוח לפסיכולוג אחר.

פסיכולוגים לא יבצעו התערבויות פסיכולוגיות לאנשים שהיה להם איתם קשר מיני או אירוטי בעבר.

פסיכולוגים יימנעו מקשר מיני עם מטופליהם מהעבר, מצב שגם הוא חשש לניצול יחסי המרות שהיו בטיפול.

סעיף 347 לחוק העונשין (תיקון: תשס"ד, תשע"ב) –

347. יחסי מין בין מטפל נפשי למטופל (תיקון: תשס"ד, תשע"ב)

- א. בסימן זה –
 "טיפול נפשי" – אבחון, הערכה, ייעוץ, טיפול, שיקום או ניהול שיחות, שנעשו באופן מתמשך, בדרך של מפגש פנים אל פנים, כדי לסייע לאדם הסובל ממצוקה, הפרעה, מחלה או בעיה אחרת, שמקורן רגשי או נפשי
 "מטפל נפשי" – מי שעוסק, או שמציג את עצמו כעוסק, במתן טיפול נפשי, במשלוח יד או מכוח תפקיד.
- ב. מטפל נפשי הבוטל אישה או העושה מעשה סדום באדם, שמלאו להם שמונה עשרה שנים, במהלך התקופה שבה ניתן להם טיפול נפשי על ידו ועד תום שלוש שנים מסיום הטיפול כאמור, בהסכמה שהושגה תוך ניצול תלות נפשית ממשית בו, שמקורה בטיפו הנפשי שניתן להם על ידו, דינו – מאסר ארבע שנים; לענין סעיף קטן זה יראו מעשיו כאמור שנעשו על ידי מטפל נפשי שהוא פסיכולוג, פסיכיאטר או עובד סוציאלי, או מי שמתחזה לאחד מאלה במהלך התקופה שבה ניתן הטיפול הנפשי כאילו נעשו תוך ניצול תלות נפשית ממשית כאמור; חוקה זו לא תחול אם המעשים החלו לפני תחילתו של הטיפול הנפשי.



נרשמים עכשיו!

לתכניות הלימוד הייחודיות בפסיכותרפיה

תכנית לימודים מתקדמים בפסיכותרפיה דינמית זוגית

התכנית ללימודי טיפול דינמי זוגי מקנה את הידע והמיומנות הנדרשים על מנת לעסוק באופן מקצועי בטיפול זוגי, עם העמקת הידע הדינמי והבנת תחום הזוגיות, החשובים גם בטיפול פרטני. בתכנית נכיר היבטים שונים של משמעות הקשר הזוגי, הקשיים שמופיעים בו והפוטנציאל שיש בו לצמיחה עבור שני בני הזוג. התכנית מיועדת לפסיכולוגים קליניים מומחים ולמטפלים בוגרי תכניות לפסיכותרפיה דינמית.

השתלמות שנתית: תהליכים לא מודעים

ההשתלמות תעסוק בנושא מרכזי בפסיכותרפיה דינמית: הבנתם של תהליכי חשיבה ראשונית לא מודעים הקשורים למצוקה של המטופל ודרכי התערבות טיפוליות הנגזרות מהבנות אלו. ההשתלמות באה להנחיל למשתתפים ידע תיאורטי ואופרטיבי לעבודה טיפולית עם תהליכים לא מודעים.

סדנת "סופשבוע חלומי" של פרוש חלומות בגישה הדינמית הממוקדת - בסוכה במדבר

סדנת סופשבוע של פרוש חלומות תתקיים בתאריכים 7-9 לספטמבר בסוכה במדבר - מקום מבודד ומיוחד ליד מצפה רמון. בסדנה נלמד ונחוות את המיומנות של פרוש חלומות ככלי טיפולי משמעותי, בגישה הדינמית הממוקדת; ננוח, נחלום, נלמד ונאכל טוב, והכל במדבר. הסדנה תתקיים בקבוצה קטנה של מטפלים.

התכנית התלת-שנתית לפסיכותרפיה דינמית וממוקדת - במודיעין ובבת חפר

תוכנית הלימודים מקנה בסיס רחב של ידע דינמי ויישומי הקליני, יחד עם הכשרה בטיפול דינמי ממוקד. התוכנית באה לתת מענה לצורך בהמשגה והבנה של המתרחש בטיפול, יחד עם האפשרות לתכנן את הטיפול כשישנן מגבלות זמן. התוכנית מוכרת על ידי האיגוד הישראלי לפסיכותרפיה והאגודה הישראלית לפסיכותרפיה ממוקדת. התכנית תתקיים במרכז יישומים קליניים בבת חפר לקבוצה מעורבת; ובמודיעין, לקבוצת נשים בלבד.

השתלמות שנתית: טיפול ואפיון בדיכאון

ההשתלמות תעסוק באבחון, ההשפעות והטיפול בספקטרום הקליני של דיכאון, כפי שהוא מתבטא בגילאים שונים: ילדים, נוער, מבוגרים וזוגות. בהשתלמות נלמד על: אבחון פסיכיאטרי של דיכאון, טיפול תרופתי ושילובו עם טיפולים אחרים, התייחסות למצבי סיכון, ההבנות הדינמיות והקוגניטיביות התנהגותיות של דיכאון, הקשר בין טראומה לדיכאון ועוד...



הלימודים מתקיימים במרכז יישומים קליניים
בבת חפר (ביציאה של כביש 6 לנתניה)

קריאה להתפתחות

בכל שלב בחיים, בכל גיל ובכל מצב יש מקום להתפתחות. המסע להרחבת הידע, להעמקת הרגש וגיבוש הזהות הטיפולית נמשך לאורך כל החיים. כל מטפלת ומטפל יכולים וצריכים לרכוש תחומי מומחיות נוספים ולהרחיב את הכלים הטיפוליים. העולם שמסביבנו משתנה כל העת, וכך גם אנחנו.



טיפול, סיוע ופסיכותרפיה

- פסיכותרפיה וייעוץ אקזיסטנציאליסטי
- פסיכותרפיה בילדים ונוער
- טיפול באמצעות בישול
- טיפול דיאדי
- הקול ככלי טיפולי
- טיפול במתבגרים באמצעות אמנויות
- טיפול במשחק בחול בגישה היונגיאנית
- פסיכותרפיה אנליטית יונגיאנית
- טיפול בעזרת בעלי חיים
- ליצנות רפואית
- רכיבה טיפולית
- טיפול בעזרת שטח
- גינון טיפולי

לפרטים והרשמה 8085*