

פסיכואקטואליה

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל



נוער בסיכון: איתור, טיפול ומניעה

דלת פתוחה ומסתובבת התערבות טיפולית
קצרת מועד במתבגרים בסביבת בית הספר
נטלי רוטזק כרמל, דגנית גלסמן, אריאל קליינהנדלר

31

למה נשירה?
גבריאל דהאן

35

פסיכולוגים יוצרים ראיון עם פרופ' עמנואל
גרופר ופרופ' שלמה רומי על ספרם "ילדים
ומתבגרים במצבי סיכון בישראל" צילה טנא

42

"מרימים מסך" שיחות עם מתבגרים על
השפעת המדיה, ומקומם של המבוגרים
בעולם זה אוריה חורש

13

התנהגויות אכילה בקרב נערות
ליאת שגיא

19

מזון לנפש טיפול במסגרת בית ספר תיכון
בנערה מתבגרת עם הפרעת אכילה
אורית רדל

25



אוניברסיטת
בר-אילן

בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש לואיס וגבי וייספלד היחידה ללימודי המשך

תכניות הכשרה לאנשי מקצוע מתחומי הטיפול לשנה"ל תשע"ט

פתיחת שנת הלימודים אוקטובר – נובמבר 2018

ימים אחרונים להרשמה

הכשרת מטפלים בגישת 'מפנה' לטיפול בפעוטות המאובחנים בספקטרום האוטיסם ובמשפחותיהם
תכנית משותפת עם מרכז מפנה, ראש פינה

טיפול בנפגעי טראומה מינית
תכנית משותפת עם מרכז הסיוע לנפגעי ולנפגעות תקיפה מינית, ת"א

פסיכותרפיה פסיכודינמית
תכנית משותפת עם הפקולטה לרפואה ע"ש עזריאלי, מתקיימת בנהריה

טיפול בילדים ובנוער בגישה פסיכודינמית

הכשרת מנחים לקבוצות טיפול בילדים, במתבגרים ובהורים

אימהות ובנות: דיאדה מונחית בעבודה קבוצתית

טיפול בעברייני מין

פסיכותרפיה ממוקדת קצרת מועד

הפרעות אכילה והאכלה בגיל הרך ובגיל הילדות

טיפול התנהגותי דיאלקטי (DBT) להתערבות עם אוכלוסיות מיוחדות

טיפול מיני

הכשרת מטפלים זוגיים ומשפחתיים

"הורות כמרחב מיטיב"
גישה אינטגרטיבית בהדרכת הורים

טיפול במשחק

ניהול בתי אבות: תכנית לניהול מסגרות לזקנים

הכשרת מתורגמנים
משפת סימנים ישראלית לעברית ומעברית לשפת סימנים ישראלית

תרפיה מבוססת מיינדפולנס

מעמקים – לימודי המשך לבוגרי תכנית לפסיכותרפיה פסיכואנליטית

ניהול דיור מוגן למנהלים מכהנים

במרכז לטיפול במשפחה ע"ש קיוקין, שהוא חלק מהיחידה ללימודי המשך, פועלות קליניקות לשירות הקהילה: קליניקה לטיפול זוגי ומשפחתי | קליניקה לטיפול במשחק לילדים עם קשיים רגשיים | קליניקה לטיפול מיני

הטיפולים ניתנים באווירה חמה, אמפתית ורגישת תרבות הקליניקות פתוחות לקהל הרחב והשירות בהן ניתן ע"י מתמחים בתכניות הלימוד השונות, בתשלום סמלי

לקריאת חומרים על תוכניות הלימוד והסדנאות

אנו מזמינים אותך לבקר באתר היחידה ללימודי המשך

טל': 03-5317265, 03-5318211 | Biu.ac.il/soc/sw/hemshech

תוכן עניינים

דבר המערכת צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון-לרנר, אלה בן-נון	3
משולחן הוועד המרכזי ויו"ר הפ"י יורם שליאר	4
מה חדש בחטיבה? חדשות החטיבות	5
משולחן של הפסיכולוג הארצי גבי פרץ	10
משולחן של הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך ד"ר חוה פרידמן	11
"מרימים מסך" שיחות עם מתבגרים על השפעת המדיה, ומקומם של המבוגרים בעולם זה אוריה חורש	13
התנהגויות אכילה בקרב נערות ליאת שגיא	19
מזון לנפש טיפול במסגרת בית ספר תיכון בנערה מתבגרת עם הפרעת אכילה אורית רדל	25
דלת פתוחה ומסתובבת התערבות טיפולית קצרת מועד במתבגרים בסביבת בית הספר נטלי רוטזק כרמל, דגנית גלסמן, אריאל קליינהנדלר	31
למה נשירה? גבראל דהאן	35
פסיכולוגים יוצרים ראיון עם פרופ' עמנואל גרופר ופרופ' שלמה רומי על ספרם "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל" צילה טנא	42
פינת ההורות מעמד חברתי-כלכלי השפעתו על ההורות וכמנבא את הישגי הילד והמתבגר איריס ברנט	47
משולחן של ועדת האתיקה סוגיות מקצועיות-אתיות בעבודת הפסיכולוג עם מתבגרים	53
הפינה המשפטית הפסיכולוג ובתי המשפט תשובות פרקטיות לשאלות מהחיים עו"ד ברוך אברהמי	59
פרופיל אישי איתמר רוגובסקי שרית ארנון-לרנר	60
ייעוץ מס חובת דיווח מורחבת, תכנוני מס ועמדות מס חייבות בדיווח רו"ח אריה דן	63
ספרים מומלצים עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים שבתאי מגיר	64
ברכות למקבלי תארים	66

חברות המערכת

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

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל:

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

דבר המערכת

לחברי הפסיכולוגים שלום,

חום הקיץ כבר עוטף אותנו במלוא עוזו ולפני שננפוש ונרפה מעט ממרבית עיסוקינו אנו יוצאים בחוברת חדשה המציגה סוגיות שונות בנושא כה מכריע בחברתנו - נערות ונערים בסיכון. אנו מודים לכל הפסיכולוגים שהתגייסו וענו לקול הקורא ושלחו אלינו מאמרים פרי עטם, החושפים אותנו בחלקם הגדול לעבודה המניעתית החשובה אשר נעשית בשדה.

החוברת האחרונה שלנו נגעה בנושא המשפחות החדשות ושמחנו לקבל תגובות לחומרים שהוצגו. המשיכו-נא להגיב ולכתוב ואנו נשמח להיות ה"קול" ה"כתוב" שלכם.

החוברת הבאה מיועדת לאוכלוסיית הילדים המיוחדים על כל גווניה. שלחו-נא אלינו מאמרים, מחשבות ודיווחים על התנסויות שלכם בנושא.

בברכת חופשת קיץ נעימה,

צילה טנא, יו"ר מערכת פסיכואקטואליה

וחברות המערכת

ד"ר יוכי בן-נון ז"ל

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



יורם שליאר, יו"ר הפ"י

לציבור הפסיכולוגים והפסיכולוגיות שלום רב,

אנשים לתפקיד לקראת האספה השנתית הקרובה. במקביל אנו בונים את תוכנית העבודה השנתית ואת התקציב הנגזר ממנה. בישיבה הקרובה של הוועד המרכזי של הפ"י, שבה ישתתפו מר גבי פרץ הפסיכולוג הראשי והגב' יונת בורנשטיין יו"ר ועדת האתיקה של הפ"י, נדון בהתמודדות עם נושא של מתחזים ופרסומים מטעים. כחלק מכניסתי לתפקיד אני מקיים סבב מפגשים עם ועדי החטיבות ועם בעלי תפקידים משיקים להפ"י: הפסיכולוג הראשי, הפסיכולוגית הראשית של משרד החינוך, יו"ר חטיבת הפסיכולוגים במח"ר ויו"ר המח"ר, במטרה להרחיב את שיתוף הפעולה והתיאום בינינו.

נושא חשוב ביותר שהונח על שולחננו הוא הצעה לרה-ארגון של הפ"י, הצעה שגובשה בקדנציה הקודמת על ידי מספר חטיבות והובאה לאישור ראשוני בוועד הקודם. אנו לומדים את ההצעה ובקרוב נתחיל להניע את התהליך להטמעתו באופן הנכון להבטחת החזון, הייעוד והמטרות של הארגון.

נושא חשוב אחר שבכוונתי לקדם הוא הגברת מעורבותם של הפסיכולוגים והפסיכולוגיות שיצאו לגמלאות בפעילות ובמשימות הרבות של הארגון, משהו שהתחייבתי לו בבחירות להפ"י וככל שאני נכנס לתפקיד אני מבין כמה אנו זקוקים לידע, לניסיון ולעזרה המעשית של קבוצה גדולה זו של חברינו. בשיחות שקיימתי עם חלק מהפורשים/ות עלו רצון ונכונות לחזור לפעילות ולסייע.

ולסיום ברצוני לברך את ועד החטיבה החינוכית ואת חבריה על גיבוש החזון החטיבתי, תהליך שדרש מאמץ רב ועבודה קשה שהתוצר המרשים והמשמעותי הצדיק אותם. חזון ארגוני הוא מגדלור המכוון את פעילות הארגון. מניסיוני בליווי עיצוב החזון והקוד האתי של ארגונים רבים, למדתי שהחלק החשוב ביותר הוא התהליך עצמו אשר בוחן שאלות יסוד בקיומו ובשליחותו של הארגון. יישר כוח.

יורם שליאר - יו"ר הפ"י

חלפו שלושה חודשים מאז כניסת הוועד הנוכחי לתפקידו, ועל שולחננו הולכים ונערמים משימות ונושאים כמעין המתגבר, חלקם הועברו אלינו מהוועד הקודם, חלקם מוועדת הביקורת, חלקם יוזמות של חברי הוועד המרכזי וועדי החטיבות, ואנו מנסים להדביק את הקצב. בין לבין אנו משתדלים להיות קשובים למתרחש בסביבה ולהגיב בזמן אמיתי על אירועים והתפתחויות בשדה המקצוע ובציבוריות הישראלית בכלל. אנו עושים מאמץ לאחד כוחות עם ארגונים שותפים כמו חטיבת הפסיכולוגים במח"ר והתנועה לפסיכולוגיה ציבורית ועם ארגונים קרובים כמו ארגון העובדים הסוציאליים ואיגוד מקצועות הבריאות. כחלק מכך פרסמנו לאחרונה תמיכה במאבקם של עובדי מקצועות הבריאות. תודות לערנותם/ן של חברי/ות הוועד המרכזי וחברים/ות מן השורה, הגבנו בתוך מספר שעות על מכתב זדוני שחולק להורים בראשון לציון על הקהילה הלהט"בית ושנכתב כביכול על ידי פסיכולוגית. במשותף עם החטיבה במח"ר אנו פועלים למנוע פגיעה בשירות לציבור ובזכויות העובדים בשפ"ח קריית גת הנמצא במשבר מול הרשות המקומית מזה זמן רב. לצערנו מצב דומה מתקיים ברשויות נוספות ואנו פונים אל הפסיכולוגים בשפ"חים שיעדכנו אותנו כדי שנוכל לסייע בכל מקום שדברים כגון אלה מתרחשים.

אנו ממשיכים לעקוב אחר יישום הרפורמה בבריאות הנפש ולומדים כעת לעומק את נושא הרפורמה בחינוך המיוחד.

בישיבת הוועד האחרונה נפגשנו עם הגברת דפנה רענן-כהן היו"ר היוצאת של ועדת הביקורת שפרשה לפנינו את דוחות הביקורת האחרונים וסימנה לנו את הדרוש תיקון ושינוי. דפנה מילאה את תפקידה במסירות ונאמנות במשך מספר שנים שברובן הייתה ועדה של איש אחד. לצערנו דפנה הודיעה לנו שהיא מסיימת את תפקידה ונכון לעכשיו אין להפ"י ועדת ביקורת. אנו עושים כל מאמץ לאתר

**ביטוח
אחריות מקצועית**
אזכור כראש סקט

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

התחדות הפסיכולוגים בישראל
Israel Psychological Association



מה חדש בחטיבה?

דבר החטיבה התעסוקתית

לחברי החטיבה שלום רב,

נפתח בברכות למיכל דברת, נציגתנו בוועד המרכזי, בהצלחה בתפקיד החדש, המשיך עשייה משמעותית לקידום החטיבה והחברים בה. תודות לאורית בן שאול, אשר סיימה שנים רבות כחברה בוועד המרכזי וכיו"ר ועד החטיבה, על התרומה בקידום הקהילה המקצועית וביסוס מעמד החטיבה בוועד המרכזי.

השתתפנו בוועדה בכנסת אשר דנה בתעסוקה לאזרחים ותיקים, כחלק מתוכנית אב לטיפול במגוון נושאים הקשורים לקבוצת אוכלוסייה זו. בשונה מהעבר, האזרחים הוותיקים לא פורשים ויוצאים משוק העבודה, אלא היום הם ממשיכים להוות כוח עבודה משמעותי אם מתוך בחירה ואם מתוך הכרח והעלייה בתחלת החיים. מצב זה מעמיד בפני המדינה, החברה, מקומות העבודה והאדם אתגרים חדשים ושינויים בתפיסה הרווחת לגבי מקומה של העבודה לאחר גיל הפרישה הפורמלי והקשר שלה לשימור ולטיפול הרווחה הנפשית של האזרח הוותיק. שינוי זה מאפשר לנו העוסקים בתחום להשפיע ולהיות משמעותיים.

לצד זה, נפגשנו עם סטודנטים בלימודי תואר שני בפסיכולוגיה תעסוקתית-ארגונית, במכללה האקדמית תל אביב - יפו ובאוניברסיטת אריאל. מטרת הפגישות הייתה חיזוק הקשר אקדמיה-שטח מתוך רצון לייצר קהילה מקצועית מחויבת, מעורבת ופעילה, וגם על מנת לאפשר לסטודנטים להבין מהו השלב הבא וכיצד הם יכולים להתחבר לקהילה המקצועית שלנו. במהלך הפגישות הצגנו את הגופים השונים הרלוונטיים לנו כפסיכולוגים

תעסוקתיים, חשפנו את מטרותינו כוועד החטיבה ואת הפעילות שלנו במשך השנה האחרונה. שוחחנו על החשיבות שאנו רואות בהתמחות ובהתפתחות מקצועית ממוסדת לאורך שלבי ההתמחות השונים. בנוסף, קראנו לאקטיביות כבר במהלך הלימודים, בין היתר באמצעות השתתפות בכנסים מקצועיים ובימי עיון ובעידוד ללמידה והעשרה מקצועית מתמדת תוך חבירה לגופים קיימים. פגשנו סטודנטים מגובשים וחדורי מוטיבציה, שגילו הכרת תודה והערכה ללמידה המעמיקה והמגוונת שהתקיימה במסגרות האקדמיות, וחשנו שהפגישות היו בעלות ערך עבורם ועבור הסגל האקדמי שנכח גם הוא בפגישות. יצאנו בתחושה חיובית ועם כוחות להמשיך עשייה.

אנו נמצאות בישורת האחרונה של ארגון והפקת כנס החטיבה השנתי בנושא "תעסוקה - בין רווח לרווחה נפשית". מאמצים רבים הושקעו ומושקעים בחשיבה על תוכני הכנס, בפנייה למנחים ובחיפוש אחר מה שיהווה תרומה משמעותית להתפתחות המקצועית של הפסיכולוגים בחטיבה. נוכחותכם חשובה, ובאמצעות ההשתתפות שלכם נוכל להמשיך ליצור את החיבורים בין אנשי המקצוע בקהילה שלנו, להעצים אותה ולטפח את עתידה. 27-30.11.18, בניר עציון. בקרוב תצא חוברת הכנס ובינתיים... Save the date ...

בברכת קיץ קל וקריר,

חברות ועד החטיבה

דבר החטיבה הקלינית

לכלל הפסיכולוגים שלום,

שלושת החודשים האחרונים היו בסימן היכרות של החטיבה הקלינית עם הוועד המרכזי החדש ועם יו"ר הסתדרות הפסיכולוגים, יורם שליאר. במסגרת הישיבות הראשונות עסקנו בהיכרות ושיח עם החטיבות האחרות, תוך ביסוס התחלה של שיתופי פעולה. הוועד המרכזי דן בנוהלי עבודה והחל גם את הדיון בתוכנית העבודה ובתקציב השנתי. ראוי לציין כי בשיתוף פעולה בין החטיבות השונות בוועד המרכזי פעלנו על מנת לקדם ניהול תקין של הפ"י. בין השאר עלו הנושאים הבאים: בחינה של ביצועי כל בעלי התפקידים בשכר, קידום של פרוטוקולים שקופים של דיוני הוועד המרכזי ולמידה מקיפה של דוחות ועדת הביקורת. בישיבת הוועד האחרונה, יו"ר ועדת הביקורת אף הוזמנה לספר בהרחבה על עבודת ועדת הביקורת ותוצאותיה, ואנו מקווים להתייחס לאורך עבודתנו לתובנות

שעלו מדוחות הביקורת.

בשיחה שקיימנו עם יורם שליאר, יו"ר הפ"י, שפרשנו בפניו את הנושאים שעסקנו בהם ואת הנושאים שאנו שמים לעצמנו כמטרה בשנה הקרובה. אחד הנושאים שעלו הוא רה-ארגון בהפ"י. הנושא עלה גם בדוחות של ועדת הביקורת לאורך השנים. הנושאים המרכזיים שאנו רוצים לקדם במסגרת רה-ארגון הם הגברת הקשר בין הוועד המרכזי לשטח, וכן הגברת החופש ומרחב הפעולה של החטיבות השונות. בסופו של דבר, מדובר במהלך שמטרתו לחזק את הפ"י תוך הבנה שהפ"י נשענת ברובה על פעילות החטיבות. אנו שואפים ליצור את התנאים לקיומו של ארגון חי, תוסס ופעיל, שימשוך אליו עוד פסיכולוגים, להפ"י בכלל, ולחטיבה הקלינית בפרט.

אנו סבורים שהוועד המרכזי צריך להיות מקום של מפגש וחשיבה

הבריאות על מנת להשמיע את קולנו בקשר לפרמטרים של נוהל המרפאה. אנו כמובן רוצים לשמור על מקומה של הפסיכותרפיה בתוך השירותים הנפשיים הציבוריים, אנו רוצים לשמור על מקומו של הפסיכולוג הקליני במערכת של בריאות הנפש, לראות שיש תקינה מספקת ותנאי עבודה שיאפשרו לתת טיפול מקצועי, מותאם למטופל ולצרכיו. אנו רוצים להשפיע על הנוהל על מנת שסביבת העבודה של פסיכולוגים בשירות הציבורי תהיה סביבה המאפשרת צמיחה והתחדשות, סביבה הפתוחה לשינויים, ושיש בה גם מחשבה כיצד להפחית את השחיקה של אלו שמוכנים לתרום שנים ארוכות של עבודה בתוך השירות הציבורי.

בנוסף אנו רוצים להצטרף לגופים אחרים העוסקים בעיגון ההבטחות של הרפורמה בנוגע לנגישות הטיפול הפסיכולוגי בפריפריה, ולראות כיצד מבטיחים פרישה טובה יותר של המרפאות וצמצום זמני ההמתנה לטיפול.

אנו נמצאים במגעים עם משרד הבריאות במטרה שהפי"י יטול חלק בוועדות של המשרד אשר עוסקות בעתיד בריאות הנפש בתחום הציבורי. זאת, בייחוד לקראת האפשרות לפתיחת ההסכמים עם קופות החולים לקראת סוף שנת 2018.

קיץ נעים לכולכם,

החטיבה הקלינית: עמוס ספיבק - יו"ר, אביאל אורן, יחיאל אסולין, רפאל יונתן לאוס, שי איתמר, עודד מאיו

משותפת, כמו גם התדיינות ודיאלוג על נושאים משותפים ונושאים קונפליקטואליים. במקביל אנו מעוניינים לאפשר לכל חטיבה להגדיל את פעולתיה ועשייתה בתחומה.

בתקופה האחרונה התרחש אירוע משמעותי: הבחירות לחטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר. אנו רואים בזה צעד מאוד משמעותי כיוון שקם גוף רשמי ונבחר שמייצג את הפסיכולוגים בתוך ההסתדרות בכל הקשור לזכויות העובדים. מהלך זה משלים ומסמן באופן ברור את חלוקת העבודה בין הפ"י וההסתדרות בתחום זה. הנפרדות מאפשרת תחילתה של תקשורת ועבודה על הממשקים בין ההסתדרות הכללית להסתדרות הפסיכולוגים. יש לנו מספר לא מבוטל של נציגים (צירים בלשון ההסתדרות) בחטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות, כולל שניים מחברי ועד החטיבה הקלינית.

בענייני חוץ ומדיניות ציבורית: בתקופה הזו, במלאת שלוש שנים לצאת הרפורמה בבריאות הנפש לדרך, ולאחר "תקופת ההרצה", מתגבש במשרד הבריאות "נוהל מרפאה". נוהל זה נועד להיות התשתית לכל מרפאה ובסיס לרגולציה של משרד הבריאות על קופות החולים. הוא למעשה יהיה הנוהל שעל פיו אמורה הרפורמה לפעול בעתיד. כמובן, לנוהל שיתגבש תהיה השפעה מכרעת על האופן שבו תיראה הפסיכולוגיה הקלינית בשדה הציבורי, השפעה על העבודה השוטפת של פסיכולוגים בשירות הציבורי והשפעה על ההכשרה וההתמחות. מי שעובד בשירות הציבורי מרגיש היטב את ההשפעה של הרפורמה עד כה.

החטיבה הקלינית דחפה ליצור ערוצי תקשורת עם משרד

דבר החטיבה השיקומית

לחברי החטיבה השיקומית,

הכנס השנתי שלנו יעמוד בסימן "פסיכולוגיה שיקומית - מחברים עולמות", ויתקיים במלון ניר עציון בתאריכים 31.12.2018-30. מתוך הקשבה למשובים של הכנס הקודם, אנו מגדילים את פרק הזמן שיוקדש לסדנאות וממשיכים לחפש אחר האיזון בין זמן הלמידה לזמן הפנאי והחברות.

בראש הוועדה המארגנת עומד אלעד רוסט ואליו חברו ד"ר נטע בן ארי, אדווה פרידלנדר, נוגה כלפון-שטרית, דניאל גורפינקל, ליאור גולן ויונתן בן-שץ. בראש הוועדה המדעית עומדת ד"ר אודליה אלקנה ויחד איתה נמצאים גם ד"ר יורם בראב וד"ר עידית שלו. כולם יחד עומלים על בנייה של כנס מגוון, מעניין, מעשיר ואטרקטיבי - הן מבחינת התכנים והן מבחינת המחיר. נאחל לכל המארגנים והמשתתפים כנס מוצלח ומהנה.

בנושא אחר, אנו שמחים לבשר שבמהלך חודש ספטמבר יצאו ד"ר אנדראה בוק משיבא וד"ר שירי בן נאים מהדסה כנציגות החטיבה השיקומית למשלחת לדאלאס, טקסס. תוכנית הביקור מתגבשת

ואנו מקווים שבמועד הכנס כבר נזכה לראות ולשמע רשמים מהביקור. גם השנה, מדנס - סוכנות לביטוח היא "תורם הזהב" שלנו, ומאשררת מחדש את המסר שמדנס אכן מלווה אותנו לאורך כל הקריירה. אנו מודים מקרב לב לסוכנות מדנס ובמיוחד לאלה מאיר, שזו שנה שנייה ברציפות שתרומתם מאפשרת את הנסיעה החשובה הזו. יישר כוח!

לבסוף, אנו מבקשים להודיע על סיום הקדנציה של ועד החטיבה הנוכחי והיערכות לבחירות של ועד חדש. אנו מזמינים את כל מי שהחטיבה יקרה לליבו, שרוצה להוביל, לשנות ולעשות - לקחת חלק בפעילות המבורכת של הוועד, ולהמשיך להצעיד את הפסיכולוגיה השיקומית קדימה. קולות קוראים ונוהלי בחירות יתפרסמו בהמשך, אנא עקבו אחר ההודעות. במהלך הכנס השנתי נציג את הוועד הנבחר החדש, וניפרד מן החברים היוצאים.

שלכם/ן,

ועד החטיבה השיקומית



דבר החטיבה הרפואית

חברי החטיבה הרפואית שלום,

תחום הפסיכולוגיה הרפואית הולך וצובר תאוצה ומתהווה לכדי גוף עשיר של ידע ועשייה בשטח. דמותה של הפסיכולוגיה הרפואית מתחזקת ורוקמת פניה בהתאם להלך התקופה. הגישה האינטגרטיבית אשר משלבת בין קשת רחבה של כלים טיפוליים, תופסת יותר ויותר תאוצה בשדה העבודה הטיפולי והמחקרי בכלל ובתחומנו בפרט. כל זאת, במטרה למקסם את המענה באופן מותאם אישית לחולה, למשפחתו, למערכת הרפואית ולצוותיו.

בד בבד, עשייתנו במגזר הציבורי והפרטי מעמיק ופונה ליותר ויותר קהלים, תוך דגש על עבודה בתוך מערכת, עם צוותים רפואיים ופארא-רפואיים המטפלים בחולה ובמשפחתו. כל אלו מהווים בסיס איתן ומתפתח בהכרה וביסוס התחום בקונטקסט הייחודי והאינטרדיסציפלינרי שבו אנו עובדים ומטפלים.

בשנה זו אנו נפרדים מנציגי החטיבה הרפואית בהפ"י שתרמו רבות לתחום בפועלם. בארבע השנים האחרונות הם קידמו נושאים חשובים כגון העלאת המודעות לקיומו של תחום הפסיכולוגיה הרפואית, שיפור תנאי ההעסקה של הפסיכולוגים במגזר הציבורי, פתיחת הסכמי השכר, מתווה מלגות ההתמחות, הסדרי קופות החולים במסגרת הרפורמה ומחוץ לה, הוצאתו לפועל של הכנס הראשון לפסיכולוגיה רפואית ועוד. אנו מודים לנציגי הוועד על עשייתם המבורכת בעבור התחום ובעבור כולנו.

דבר החטיבה ההתפתחותית

חברים יקרים שלום רב,

לקראת חופשת הקיץ המתקרבת כולנו מתחילים לחוש בהאטה המבורכת שתקופה זו מזמנת לנו. מרבית ההחלטות הרוח הגורל בעניין הילדים שבטיפולנו כבר נתקבלו, ואנו פונים לסיכום של תהליכים משפחתיים, בין-צוותיים או מערכתיים שמאפשרים לנו חשיבה והסקת מסקנות.

בגיליון הנוכחי של פסיכואקטואליה, העוסק במתבגרים ובני נוער, אנו, חברי החטיבה ההתפתחותית, בקלות מזהים את הנערות והנערים שהכרנו כפעוטות וכילדים צעירים, מאז גדלו ובגרו, אך לא תמיד פתרו את הקונפליקטים שהעסיקו אותם בעבר. האם הצלחנו לסייע להם בצורה מספקת כדי שלא יזדקקו לתמיכה נוספת ולסיוע כעת כשבגרו? האם נדע לאתר מבין הקטנטנים שאנו פוגשים מי מהם יגדל להיות נערה מתפקדת ושמחה בחלקה ולחילופין מי יגדל להיות נער בסיכון שיזדקק לתמיכה חינוכית או רב מערכתית? עד כמה במסגרת ההתערבויות המוצעות בגיל הרך נלקחים בחשבון גורמים שיכולים להקנות תמיכה וחוסן גם בעתיד? ומכיוון אחר: האם אנו מצליחים לסייע לנערות ולנערים שממגוון סיבות הופכים בטרם

מזה כמספר חודשים הנציגים החדשים של החטיבה החלו בעבודתם ומבקשים להמשיך את העבודה הטובה שנעשתה עד כה ולפתח את התחום לאזורי עשייה חדשים. אנו, הוועד החדש, נשאף לשים זרקור על המטפל, מתוך אמונה כי עבודתנו המשותפת תהווה בסיס איתן בחיזוק והעמקת הנוכחות של עבודתנו במגזרים השונים. נשאף לקדם את התחום בשדה הציבורי והפרטי כאחד. הכנס הראשון של תחומנו אשר התקיים באוקטובר האחרון, חידד את חשיבות לכידותנו כפרופסיה יציבה וצומחת. הכנס היה מקצועי, מרתק ופורה, והדגיש את חשיבות חיזוק והעמקת זהותנו והשתייכותנו המקצועית בתוך ההקשר הרחב שבו אנו עובדים, מטפלים וחיים, כחלק מיכולת השפעתנו על צביון התחום ונוכחותו בשדה הטיפולי ובחברה בכלל. בימים אלו אנו עמלים על יצירת הכנס הבא אשר מתוכנן להתקיים ברבעון הראשון של 2019.

נמשיך לפעול ברוח הפתגם האנגלי האומר כי "במקום שישנו רצון, ישנה גם דרך", מתוך אמונה כי פועלנו משמעותי, ושיתוף הפעולה בינינו יהווה נר לרגלנו בהמשך עבודתנו.

בברכת קיץ נעים, שנה של המשך עשייה, חיזוק ופיתוח הרצון ברכישת ידע, חדשנות, התפתחות, למידה וסיפוק.

ועד החטיבה ונציגיו, ורד עצמון - יו"ר, יעל שרון, נועה שמש, יעל סיון, ליזה דוד, אורי מנדלקורן, שיר רייכרט ויהודה ניניו - נציגי הוועד המרכזי.

עת להיות להורים צעירים? מן הראוי שחשיבה זו, על עתידם הרחוק יותר, תלווה אותנו גם היא בעבודתנו היומיומית.

ובעניינינו הפנימיים, אנו שמחות לספר שבתקופה האחרונה מתגבש פורום חשיבה חטיבתי שנועד לגיבוש מטרות משותפות שיקדמו את עבודתנו המקצועית הן ברמה האישית ובמקומות העבודה, והן לקראת פנייה רחבה יותר אל מקבלי ההחלטות ואל גורמים קובעי מדיניות. פורום זה חותר לקידום הנושאים שעלו בקבוצות הדיון בכנס האחרון ולהעלותם לקראת מימוש והוצאה אל הפועל. עדיין, אנו חסרים מאוד בשותפים לדרך ומזמינים את כולכם להצטרף אלינו ולתרום מרעיונותיכם, ממחשבותיכם ומזמנכם הפנוי (כן, כן...)

על מנת שנוכל לפעול. מחכות לכם!

בינתיים, שמרו את התאריך: כנס החטיבה הבא יתקיים ב-2019.21.19- בקרוב אנו נצא ב"קול קורא" ונזמין את מי שמעוניין להציג בכנס במסגרת סדנא או הרצאה לפנות אלינו.

אנו מאחלות לכולכם חופשה נעימה, הזדמנות למנוחה, לקריאה, לנסיעות ולחוויות אישיות ומשפחתיות.

בנות הוועד

דבר החטיבה החינוכית

לחברי החטיבה שלום,

לצד הפעילות השוטפת והתייחסות לנושאים אקטואליים שעלו לאחרונה (כמו התיקון בחוק החינוך המיוחד והמצוקה בשפ"ח קריית גת), ועד החטיבה המתחדש היה עסוק בחודשים האחרונים בתהליך פנימי של בירור הערכים, הצרכים והיעדים שיגדירו וינחו את פעילותו. על בסיס תהליך זה, שבו נשמעו מגוון קולות וגישות, נכתב חזון ועד החטיבה החינוכית, אותו אנחנו שמחים וגאים להציג כאן לראשונה.

חזון ועד החטיבה החינוכית בהסתדרות הפסיכולוגים בישראל

הפסיכולוגיה החינוכית מחויבת ופועלת לקידום רווחתם הנפשית של ילדות, ילדים, משפחות וקהילות בישראל, במסגרות החינוכיות ובמעגלי החיים השונים.

ועד החטיבה החינוכית בהפ"י, כגוף המייצג את ציבור הפסיכולוגיות והפסיכולוגים החינוכיים בישראל, שואף לקדם פסיכולוגיה חינוכית רלוונטית, משפיעה ומתחדשת, אשר מחויבת לשמירה על אתיקה ויושרה מקצועית ועמידה בסטנדרטים מקצועיים ומדעיים ראויים, ופועלת מתוך אחריות חברתית וקולגיאליות בין-מקצועית.

למען הגשמת חזון זה, שמנו לנו למטרה להוות גורם מחבר, המקדם ומוביל קשר ואינטגרציה בין הגופים העוסקים בהיבטים השונים של הפסיכולוגיה החינוכית, לרבות השטח, הרשויות, משרדי החינוך והבריאות, הסתדרות המח"ר, האקדמיה והמגזר הפרטי, לצורך גיבוש מדיניות וקידום הפסיכולוגיה החינוכית.

כחטיבה הפועלת במסגרת הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (הפ"י) ועד החטיבה מחויב לקידום מקצוע הפסיכולוגיה באשר הוא, מתוך דיאלוג שיתופי ומכבד עם החטיבות והזרמים השונים בתחום הפסיכולוגיה, ועם מקצועות משיקים החולקים עימה מטרות ועקרונות.

פרט, ועד החטיבה מציב לעצמו את היעדים הבאים:

- לחזק את תחושת השייכות והגאווה המקצועית של הפסיכולוגיות והפסיכולוגים החינוכיים.
- לתרום לקידום המקצועיות בפסיכולוגיה החינוכית בכל שלבי ההתפתחות המקצועית, תוך דגש על קשר, שיתוף פעולה והלימה בין הכשרה, עבודה בשטח ומחקר אקדמי בתחום.
- להגביר את מעורבות הפסיכולוגיה החינוכית בציבוריות הישראלית, על מנת להעלות את המודעות לחשיבות הרווחה הנפשית והחוסן האישי והציבורי, ולהנגיש מענים מקצועיים של הפסיכולוגיה החינוכית, ברצף שבין חיי השגרה ועד התמודדות עם מצבי חירום.
- לחזק את מערך השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים הציבוריים ואת מעמדם כסוכני שינוי במערכת החינוך ובחברה הישראלית, ובפרט עבור אוכלוסיות מוחלשות או עם נגישות מצומצמת לשירותים פסיכולוגיים.
- לקדם זהות, תרומה ואמירה ייחודית של הפסיכולוגיה החינוכית, גם במסגרת שוק העבודה הפרטי.
- לקדם תהליכים של מיצוי וקידום הזכויות של הפסיכולוגיות והפסיכולוגים החינוכיים בשדה התעסוקה.

על ידי פעולה במישורים השונים נשאף לקדם נוכחות משפיעה ומובילה של הפסיכולוגיה החינוכית בקרב תלמידות, תלמידים ומשפחותיהם, בתוך מערכות החינוך, בקהילה ובציבור הרחב, ולהביא את המקצוע ואת העוסקות והעוסקים בו למיצוב ולתפקוד מיטבי ולהתפתחות מתמדת. כל זאת, תוך החזקה של המתח בין המציאות הקיימת וצרכיה לבין מרחב של חלומות, שאיפות ותקוות לעתיד רצוי וראוי.

אחת המטרות שבחרנו לקדם השנה באמצעות הכנס היא חיזוק הקשר ההדדי בין העשייה בשדה לבין המחקר והתיאוריה וסיוע להתבססות השפ"חים כגוף מקצועי, חוקר ולומד. על מנת לקדם מטרות אלו ברצוננו לתת במה למגוון עבודות חקר והערכה, התערבויות ופרויקטים פורצי דרך וכתביה מקצועית תיאורטית שנעשים במרחב הפסיכולוגיה החינוכית ועל ידי פסיכולוגים חינוכיים. לכן **אנו פותחים במסורת חדשה של הצגת עבודות**

אנו מזמינים את הקוראים להגיב לחזון ואת מי שמצאו את עצמם מתחברים לאחד (או יותר) מהיעדים שהצבנו לעצמנו ומעוניינים להצטרף לפרויקט ממוקד באחד התחומים - לפנות אלינו. בנוסף לעבודה הפנימית, אנו עובדים במרץ (כן, כבר מעכשיו...) גם החוצה - על הכנתו של הכנס השנתי של הפסיכולוגיה החינוכית שיתקיים השנה באילת ב-20.12.2018-16 במלונות ספורט ולגונה של רשת ישראל.

• פיתוחים תיאורטיים והמשגות אשר רלוונטיות לעבודת הפסיכולוגים החינוכיים.

על מנת להגיש הצעה להצגת פוסטר בכנס תשע"ט יש לשלוח תקציר בן לא יותר מ-300 מילים, בטופס ההרשמה המקוון (אותו ניתן למצוא בפייסבוק של ועד החטיבה החינוכית או לבקש מאיתנו במייל: edupsyhappy@gmail.com), עד לתאריך 15.9.2018.

הפוסטרים ייבחרו על ידי ועדת היגוי מקצועית מתוך ועד החטיבה החינוכית בהסתדרות הפסיכולוגים בישראל ויועצים חיצוניים בשיפוט "עיוור" (ללא פרטי המחברים). תשובות לגבי קבלת ההצעות תתקבלנה במהלך חודש אוקטובר. הנחיות מפורטות למבנה הפוסטר, לרבות ממדים, תישלחנה עם הודעת הקבלה.

בברכת המשך חופשת קיץ ממלאת מצברים וחזרה לשנת לימודים החדשה עם אנרגיות מחודשות,

ועד החטיבה החינוכית

תיאורטיות, אמפיריות, קליניות או מעשיות בתחום הפסיכולוגיה החינוכית במושב פוסטרים (poster session).

אנו מעודדים הגשה של פוסטרים על ידי חוקרים ותיקים ומתחילים, פסיכולוגים חינוכיים העובדים בשפ"חים, וסטודנטים לפסיכולוגיה חינוכית במגוון נושאים הקשורים לפסיכולוגיה החינוכית כגון:

- התפתחות טיפוסית ולא טיפוסית של פעוטות, ילדים ומתבגרים.
- היבטים פסיכולוגיים של הוראה, למידה ותפקוד במסגרות החינוך, לרבות נושאים כמו מוטיבציה, קשר מורה/גננת-תלמיד, אקלים חינוכי מיטבי, וניהול מערכות חינוך.
- חינוך מיוחד, שילוב והכלה של תלמידים עם מגוון יכולות ותפקודים.
- התערבויות על רצף המניעה הראשונית, שניונית ושלישונית לרבות התערבויות יחידניות, מערכתיות וקהילתיות.
- אבחון והערכה במערכת החינוך.
- עבודה פסיכולוגית חינוכית רגישה תרבותית עם אוכלוסיות שונות.

מכון EMDR ישראל טיפול, הדרכה וסדנאות EMDR



הסדנאות הבאות:

שלב א' 17.10, 24.10, 30.10, 26.11.2018

שלב ב' 16.10, 6.11, 27.11.2018

מכון EMDR ישראל
ISRAELI EMDR INSTITUTE

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

גבי פרץ, הפסיכולוג הארצי

לציבור הפסיכולוגים שלום רב,

תמיד משמח אותי לפתוח בברכות, ואני שמח מאוד לברך את יורם שליאר בבחירתו ליו"ר הפ"י החדש ואת ירדן מנדלסון בבחירתה ליו"ר חטיבת הפסיכולוגים הראשונה בהסתדרות המח"ר. אני כבר יודע ומרגיש שנוכל יחד לקדם את הפסיכולוגיה והפסיכולוגים בארץ.

כאשר מדברים על קידום הנוכחות של הפסיכולוגיה אין הכוונה בהגדלת מספר הפסיכולוגים במסגרת מסוימת, אלא לכניסה של הפסיכולוגיה למרחבים מטרימים למסגרות אלה. בעולם הפסיכולוגיה טמון הפוטנציאל לבנות מרחב מקדים של קידום בריאות נפשית בקרב האוכלוסייה הבריאה באמצעות עיסוק במה שניתן לקרוא ל"רווחה נפשית".

קיימות עדויות רבות לכך שעיסוק בתכנים אלה מקדם בריאות כללית ובה גם גופנית, ובמחקרים רבים מציינים שהעיסוק במרחב הנפשי והגופני מקדם רווחה נפשית בקרב המשתתפים, בין אם מדובר במורים שעוברים תוכנית לניהול לחצים המלווה בתוכנית כושר ותזונה, ובין אם אלה עובדים שמשותפים בתוכניות לקידום רווחה נפשית המבוססות על טכניקות מעולם הפסיכולוגיה החיובית (חיזוק הכרת התודה, תיעוד אירועים חיוביים, חתימת כוח ועוד) הגורמות באופן מובהק להפחתת דיכאון והגברה של חיוניות.

מרחב העיסוק ברווחה נפשית הוא עצום בגודלו ומאפשר מגוון רחב של התערבויות המבוססות על הידע הפסיכולוגי הקיים בכל תחומי ההתמחות, יחד ולחוד. לעיסוק בתחום יש פוטנציאל להיות גורם מקדם בריאות משמעותי שישנה באופן מהותי את העבודה עם חולי הפרעה וכאב הן של הפונים אלינו היום למסגרות שבהן אנחנו פועלים, והן לאוכלוסיות שלא פנו או לא הפנו לטיפול של בריאות הנפש.

זה דורש מכל אחד מאיתנו לצאת מ"חדר הטיפול" אל המרחב הציבורי עם "ארגז המיומנויות" ולעבוד עם אוכלוסיות פוטנציאליות הרבה לפני שהבעיה מתחילה. כך, אני מקווה, נוכל למנוע את התרחשותה של מצוקה נפשית. זו לא רק מניעה ראשונית, זה הרבה יותר רחב.

האפשרויות הן רבות, וחלקן כבר מתקיימות. הן יכולות להיות ממוקדות במרחבים ייחודיים כמו בית הספר, מקום העבודה, בית

הכנסת, המתנ"ס, הן יכולות להיות מכוונות לקבוצות גיל מוגדרות כמו הגיל השלישי, גילאי מעבר, ילדות וכד', הן יכולות להתכוון לנושאים מוגדרים, למשל: התערבויות במצבי חירום, שומרי סף, עזרה ראשונה נפשית ועוד.

הגברת הנוכחות של הפסיכולוגיה או הרלוונטיות שלה למרחב הציבורי קשורה ביכולת של כל אחד ואחת מאיתנו לקחת התמודדות מתוך חדר הטיפול, להגדירה באופן מכליל יותר ולבדוק האם קיימת התערבות שיכולה לסייע כדי לצמצם את התרחשותה של תופעה זו בקרב ציבור כלשהו. חשוב שנמשיך לחשוב על הפרט ובדרך הנכונה לסייע לו, ויחד עם זאת לבנות את היכולת לחשוב על המשמעות הכללית המקדימה, המאפשרת יותר רווחה נפשית לאדם הבריא ולקהילה בכללותה, והינה בעלת פוטנציאל לצמצום הצורך בריפוי האדם הסובל ממצוקה נפשית.

בתקופה האחרונה זכיתי לשמוע הצעות רבות הקשורות בהגברת המודעות הפסיכולוגית בקרב הציבור הן באמצעות פעילויות הסברה ופרסום, הן באמצעות מתן משמעות פסיכולוגית לתהליכים מרכזיים בחברה, ואפילו בהצעה של פרשנות פסיכולוגית לפרשיות השבוע הנקראת בבית הכנסת. גם בפעולות אלה של הגברת המודעות הפסיכולוגית אני יכול לראות את הפוטנציאל להגברת הרווחה הנפשית, כמרכיב מרכזי בקידום בריאות.

האדמו"ר שמחה בוֹנים מפשיסחה היה נוהג לומר שכל אדם צריך להסתובב עם שני פתקים בכיסיו. בראשון כתוב "בשבילי נברא העולם" ובאחר "ואנוכי עפר ואפר", ולנוע כך בין שני קטבים אלה כאשר הוא מתמודד עם משימות חייו ולהשתמש בכל פתק כאשר זה נדרש. גם אם נחשוב שפעולה אחת שלנו היא קטנה וחסרת ערך, יש לה את היכולת לברוא עולם חדש ולא רק במעגל המשתתפים הראשון.

אני מאחל לנו שנצליח לברוא את המרחב הזה, ולהנכיח את הפסיכולוגיה באופנים חדשים.

בברכה,

גבי פרץ

פסיכולוג ארצי

וממונה על רישוי פסיכולוגים



ד"ר חוה פרידמן, הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך

תפקיד בית הספר ולמידה של כישורים רגשיים-חברתיים

ניתוח טקסט זה מלמד שמקומם של כישורים רגשיים-חברתיים במיומנויות הלומד עבר כברת דרך משמעותית בעשור האחרון. כבר אז היה ברור שיש לילדים עולם של רגשות והם רוקמים יחסים חברתיים, אך למידה קשורה למערכת שכלית-חשיבתית תוך הפרדתה מהמערכת הרגשית. לפני עשור לא יוחסה לכישורים רגשיים באופן פורמלי השפעה על יכולות לימודיות. בשנים האחרונות ישנם יותר ויותר ביטויים לחשיבותה של הלמידה הרגשית-חברתית וייחוס של זיקה בין כישורים אלה לבין יכולות למידה. שפ"י שכלל עם השנים את תוכנית כישורי החיים, והיא הפכה לחלק אינטגרלי ממערכת השעות בכיתות א-ט כשעה שבועית במערכת.

באתר שפ"י כתוב כך:

"התכנית מזמנת זמן ומקום לתלמידים

- **להכיר, להתנסות ולהתאמן** בשימוש ביכולות רגשיות חברתיות וערכיות במצבי חיים שונים בחיי היום יום.
- להבחין בין מצבים שיש בהם סיכוי להתפתחות, לבין מצבים שיש בהם סיכון להתפתחות.
- לבחור בחירה מושכלת וערכית בדרך חיים המקדמת בריאות ורווחה אישית". (אבוב, ש', 2007). הטמעת תכנית כישורי חיים בכיתות א'-ט'. מספר סימוכין: 14423435. אתר שפ"ינט: <http://cms.education.gov.il/mediniyut/Mankal2007.htm>, (ההדגשות במקור).

לאן אם כן פני הלמידה של הכישורים הרגשיים-חברתיים במערכת החינוך?

היוזמה למחקר יישומי בחינוך לקחה על עצמה לבחון את הידע בתחום זה בשיתוף עם שפ"י והמדען הראשי. ועדת מומחים בראשותו של פרופ' רמי בנבנישתי כונסה למשימה ועם השלמתה היא תגיש המלצותיה למשרד החינוך. להלן דברים מאתר היוזמה המשקפים את העמדה האינטגרטיבית של יחסי הגומלין בין יכולות רגשיות-חברתיות לבין למידה:

"טיפול של מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL) נחשב כיום כנדבך חשוב ובלתי נפרד מתהליכי חינוך ולמידה, זאת בין השאר לנוכח התפתחויות טכנולוגיות מואצות ושינויים תרבותיים וחברתיים המאפיינים את המאה ה-21.

האם תפקידו של בית הספר להקנות יכולת אמפתית? יכולת אמפתית משתייכת לקבוצת מיומנויות המכונה: יכולות רגשיות-חברתיות (SEL, social-emotional learning). האם זה תפקידו של בית הספר להקנות כישורים אלה? גם אם נניח שהתשובה לשאלה זו היא: כן! מה מניע את בית הספר להקנות כישורים רגשיים-חברתיים לילדים? האם כישורים אלה מוקנים בתוקף התפקיד המחנך שיש לבית הספר לגדל אדם לחברה שאליה הוא שייך? האם כישורים אלה נועדו לתמוך ביכולות הלמידה? האם מדובר במיומנות הקשורה לעולם העבודה במאה ה-21 שבו דרושה יכולת עבודה בצוות?

כישורים רגשיים-חברתיים נתפסים כיום כמיומנויות לומד של המאה ה-21. כבר לפני כעשור היו למשרד החינוך תוכנית להקניית יכולות רגשיות חברתיות (כישורי חיים) של שפ"י (השירות הפסיכולוגי ייעוצי). יחד עם זאת, חוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 2008 העוסק בחדשנות פדגוגית הציג את דמות הבוגר של מערכת החינוך באופן הבא:

"העידן שאנו חיים בו מתאפיין בדורות קצרים של ידע המתחלף ומתרבה בקצב מהיר. כדי שבוגר מערכת החינוך הישראלית יוכל להתמודד בהצלחה עם האתגרים התרבותיים, הכלכליים, המדעיים והטכנולוגיים של המאה ה-21 דרוש שינוי בדמותו. בוגר בעל מטען נכבד של ידע בתחומים מגוונים היה בעבר, ונותר גם בהווה, מטרה חשובה של מערכת החינוך. אולם הבוגרים העתידיים אינם יכולים להסתפק עוד בגוף ידע קבוע ומוגדר מראש שירכשו בבית הספר, אלא הם זקוקים ליכולות חשיבה גבוהות שתאפשרנה להם לרכוש במהלך חייהם ידע חדש תוך הפעלת שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות. הידע הנלמד צריך להיות משמעותי, מובן ורלוונטי גם לחיים שמחוץ לבית הספר. היכולות הנלמדות תסייענה לבוגרים העתידיים לתפקד טוב יותר בעולם המשתנה של המחר ולקבל החלטות שקולות.

אזרחי המדינה הדמוקרטית צריכים להיות בעלי שיקול דעת מוסרי, יכולת לחשוב באופן ביקורתי ויכולת לגבש עמדות מנומקות. כל אלה מצביעים על חשיבות החינוך לחשיבה הן בפן הלימודי של מערכת החינוך והן בפן הערכי שלה. לפיכך חיזוק החינוך לחשיבה הוא התשתית לכלל הפעילות הפדגוגית המתקיימת בבית הספר: רכישת ידע, עריכת היכרות מעמיקה עם התרבות וגיבוש עמדות ערכיות מושכלות". (חוזר מנכ"ל, 1.9.2008)

משולחנה של

תלמיד. הקניית כישורים רגשיים-חברתיים מחייבת עיסוק בעולמו הסובייקטיבי של המורה ובמפגש האינטרסובייקטיבי בין שניים. מספר שאלות מתעוררות באשר להשפעתה של תפיסה זו על המורה: כיצד משפיע העיסוק בעולם הרגשי של התלמיד על עולמו הרגשי של המורה? מהו השינוי המתבקש בתפיסת תפקיד המורה? מה ההשלכות הקשורות בפיתוח מיומנויות המורה? הרלוונטיות של השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים בהקשר זה רבה. קשה לדמיין הוראת כישורים רגשיים-חברתיים לתלמידים ללא יצירת מרחב רגשי-חברתי לצוותי חינוך. אי אפשר לדבר על פיתוח כישורים רגשיים של ילדים בלי לתת את הדעת לחוויה הסובייקטיבית של המורה בעבודתו, לעולמו הרגשי של המורה, למודעות שלו לתחושות הגוף, לרגשות ולמחשבות המתעוררים בו במהלך יום עבודה, באינטראקציות שונות שהוא חווה וגיוסם למלאכת ההוראה. המורה זקוק למפגש אינטרסובייקטיבי משלו, שימש פלטפורמה לגיטימית ונורמטיבית לשיח זה. התוכנית האסטרטגית של אגף פסיכולוגיה מציבה כיעד מרכזי את מחיבותם של השירותים הפסיכולוגיים לליווי ולתמיכה בצוותי חינוך מתוך תפיסה זו, לצד שותפים מקצועיים נוספים בבית הספר. הנכחה של החוויה הסובייקטיבית של המורה בעבודתו והגיוס של מודעות אישית, האינטליגנציה הרגשית והמיומנויות הבין-אישיות לשליחות החינוכית ולעבודת ההוראה. תוצרי המשימה של היזמה למחקר יישומי בחינוך יהוו ללא ספק מנף משמעותי לקידום עבודתם של השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים בתחום זה.

בברכת קיץ טוב, שמח ומהנה לכולם,

חיה

הקניה ורכישה של יכולות אלה אמורות להשתקף בשיפור הישגים לימודיים, תפקוד חברתי חיובי, יכולת הסתגלות למצבים מורכבים, ירידה בבעיות התנהגות ובמצוקה רגשית. שליטה במיומנויות אלה מתבטאת במהלך הזמן בהתנהגות שמעוצבת על ידי אמונות וערכים פנימיים ומלווה בראיית האחר, וכן בקבלת אחריות לבחירותיו של האדם ולהתנהגותו. בהקשר הרחב יותר נמצא שיש קשר בין מיומנויות אלה לבין הצלחה בתפקוד אישי, חברתי ותעסוקתי.

מרבית תוכניות SEL המופעלות כיום בארץ ובעולם נועדו לבנות ולחזק בקרב התלמידים חמישה מערכים של מיומנויות, ואלו קשורים זה בזה: **מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול יחסים וקבלת אחריות**. (פרידמן, ט', ללא תאריך. טיפוח מיומנויות חברתיות רגשיות במערכת החינוך, <http://yozma.mpage.co.il/Branches/Branch.aspx?nodeId=995&branchId=841>, ההדגשות שלי)

חמש המיומנויות הרגשיות-חברתיות שצוינו מפורטות באתר Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). יואר שזהו אחד הגופים המרכזיים העוסקים בתחום זה, וכתובת האתר היא: <https://casel.org/what-is-sel>

אחד האתגרים הגדולים המשתמעים מהתפיסה שלמוד כישורים רגשיים וחברתיים הוא מתפקידו של בית הספר וחלק ממיומנויות הלומד במאה ה-21, הוא סוגיית תפקידו של המלמד. מדובר בשינוי תפיסתי. מעבר ממיקוד בתלמיד למיקוד ביחסי מורה-




 הסתדרות הפסיכולוגים
 בישראל

Save the date!!!
 הכנס השנתי של החטיבה תעסוקתית
 ארגונית חברתית
 בנושא:
**תעסוקה – בין רווח לרווחה
 נפשית**
 יתקיים בניר – עציון בין התאריכים:
 27/11/2018 – 30/11/2018
 פרטים יתפרסמו בקרוב.



"מרימים מסך" שיחות עם מתבגרים על השפעת המדיה, ומקומם של המבוגרים בעולם זה

אוריה חורש

לניסיון לדייק את ההבנה ביחס לתרבות המתבגרים העכשווית בכלל, ובמרחב הווירטואלי בפרט.

במסגרת עבודתי כפסיכולוגית חינוכית בתיכון נוכחתי כי חלה עלייה במספר הדילמות של הצוות החינוכי הקשורות במרחב הווירטואלי. הדילמות עסקו בגבולות הקשר של אנשי הצוות עם ההורים ועם התלמידים, ובהבנת המשמעות של תכנים שנכתבים במדיה (מצוקה של תלמידים וכדומה). בעבודה המשותפת עם מנהלת בית הספר הופיע הצורך להבין את המרחב הווירטואלי שבו מתרחש חלק ניכר מחיי התלמידים. או במילים אחרות, כפי שהמנהלת הטיבה לתאר זאת: "להיכנס לג'ונגל".

מתוך המפגש נולדה ההתערבות הנוכחית, שאותה אציג. ההתערבות התרחשה לפני כשנתיים, וכללה מפגשים עם תלמידי שכבת י' (ילידי שנת 2000). במסגרת ההתערבות נפגשתי עם קבוצות של כ-15 תלמידים לשלושה מפגשים בני שיעורים (סה"כ כ-300 תלמידים). התערבות זו דרשה מבית הספר התארגנות מוקדמת ופינוי זמן במערכת השעות מבעוד מועד. יצירת המפגשים נשענה על שתי הנחות יסוד: ההנחה הראשונה הייתה כי נדרשת הרחבה של השיח העוסק ב"סכנות ברשת". ההנחה השנייה עסקה בהמשגת השיח ה"אחר". הכוונה הייתה לנסות ליצור שיח דיאלוגי מתוך עמדה לא שיפוטית (שמתעוררת בקלות יחסית סביב נושא זה) המכוון להבנת חווייתם של המתבגרים סביב השפעת המדיה, במטרה ליצור מעין שיח בעל איכויות אנתרופולוגיות-סוציולוגיות, לצד הבנה פסיכולוגית.

ארצה כעת לתאר את המפגשים, ולאחר מכן לספר על התהליך דרך ארבע תמות מרכזיות שעלו מהם. הצגת התמות תלווה בחשיבה תיאורטית מתחומים שונים.

המפגשים

המפגש הראשון עסק במידת התלות ב"סמארטפונים". בין היתר התבקשו המתבגרים לענות על השאלה: "אם היינו שואלים את הסמארטפון שלך מי אתה מה הוא היה מספר לנו?" המתבגרים

"הם חטפו את אמא שלי... המזון מתחיל להיגמר... חתולים באים מהחלל... האפוקליפסה התחילה, לא נראה לי שאשרוד - תעזרו לי!" (מתוך שיר שחיברו מתבגרות כשנתבקשו להביע את עצמן דרך יצירה שכותרתה "כבר יומיים שאני בלי הסמארטפון שלי").

מאמר זה יעסוק באופן שבו מתבגרים מבינים את השפעת המדיה על חייהם, כפי שבאה לידי ביטוי בעבודה קבוצתית איתם. המאמר ינסה להאיר זוויות שונות בחווייתם ובמקומם של המבוגרים בעולם זה.

מניתוח שירים שנכתבו תחת הכותרת "כבר יומיים שאני בלי הסמארטפון שלי" עלו תיאורים אפוקליפטיים של סוף העולם, ... לצד ציורים שהמחישו גם הנאה מהניתוק ומרחב של שקט

בשנים האחרונות אנו עדים למהפכה טכנולוגית מרעישת המשפיעה משמעותית על חיינו. האצת קצב התפתחות הטכנולוגיה מייצרת שינויים סוציולוגיים-תרבותיים דרמטיים, אשר באים לידי ביטוי באופנים מגוונים בשכבות הגיל השונות. כשחושבים על הגדרת המונח "דור" במשמעותו הסוציולוגית כתוצר וכיוצר של תקופה בעלת ייחוד תרבותי (Harris, 2017), תהיה זו משימה מורכבת לזהות את אותו ייחוד במציאות המשתנה תדיר. במובן זה, אפשר לשאול: מהי ההגדרה של "מתבגרים" בימינו? האם אפשר להתייחס אליהם כאל מקשה אחת? ומה באשר לפער בין המתבגרים למבוגרים בחייהם? האם קצב ההתפתחות המהיר מייצר שינוי כמותי בפרמטרים מוכרים (למשל סוגיות מתבגרים "קלאסיות" שמועצמות במדיה), או שמא שינוי איכותי בפרמטרים שאינם מוכרים לנו עדיין? שאלות אלה מעוררות מחשבה, והן במידה רבה היוו מקור מוטיבטיבי

אוריה חורש, פסיכולוגית חינוכית בשפ"ח רחובות. בעלת קליניקה פרטית, מרצה להורים ועובדת עם צוותי חינוך ומתבגרים בנושא השפעת המרחב הווירטואלי. oryahoreh@gmail.com

נראה כי קיימת מודעות למחירים שבשימוש המתמיד, ונעשה ניסיון להתגבר על הקושי: "כשאנחנו יוצאים כל החברה למסעדה, כולם שמים את הסמארטפון במרכז השולחן, והראשון שמרים אותו משאיר טיפ". קיימת הבנה כי העיסוק בסמארטפון פוגע באיכות הלמידה בבית. אך על אף כי נעשים ניסיונות לעקוף זאת, מופיעה מעין השלמה עם הידיעה כי איכות הלמידה תהיה ירודה יותר.



לצד אלה היו אמירות רבות שעסקו גם בהנאה מהניתוק (JOMO, Joy of missing out), ובסוף השנה דיווחו שלושה מתבגרים כי הם שוקלים ברצינות לעבור למכשיר שאינו מחובר לרשת. ייתכן כי מאפיינים אלה מרמזים על רמת מודעות גבוהה, או לפחות גבוהה מזו המיוחסת להם על ידי המבוגרים בסביבתם. תמר ועוז אלמוג (2016) מצביעים על הנטייה של דור המבוגרים "להתפלץ" מהדור הצעיר. כביטוי לקושי משינוי המוכר והמסורתי, הם מדברים על דור ה-Y כדור אשר מרוכז בעצמו, ומציעים כי גיל ההתבגרות הולך ועולה. עם זאת, דור ה-Z (ילידי 1995-2006, התלמידים הנוכחיים) מוצג כדור שמרני יותר ומפוכח, לדוגמה, הם חשדניים יותר: במחקר שנערך עלה כי 6 אחוזים מהם סמכו על תאגידים בהשוואה ל-60 אחוזים מהמבוגרים. הם חרדים יותר בהשוואה לדור ה-Y, מחפשים עבודה קבועה ותפיסת הזוגיות שלהם שמרנית יותר. המודעות החברתית שלהם גם היא גבוהה, והם נקראים לעיתים בשל כך דור ה-K, על שם קטניס, גיבורת סדרת "משחקי הרעב" (גרדיאן, 2016). לצד זאת עולה כאן שאלה מטרידה שאלה אטייחס בהמשך ביחס לרמת המודעות של המבוגרים בהקשרים אלה.

כחלק מהשיח התבקשו המתבגרים לזהות את "הרגע הזה" שבו נשלף הסמארטפון בשיעור. לכשנתבקשו לשתף מה גרם לכך, חזרה על עצמה התשובה "כי משעמם". מעבר למחשבה על המשמיה הלוליינית לשמירת קשב שאלה נדרש מורה בעת זו, ארצה כעת להעמיק את ההבנה ולהתייחס בכובד ראש ל"שיעומם" במובן של שהייה ברגע הנוכחי, והיכולת להיות לבד.

התבקשו גם להציג תוצר (דרך ציור, כתיבה או צילום) שכותרתו: "כבר יומיים שאני בלי הסמארטפון שלי".

המפגש השני עסק בהבחנה בין הממשי לווירטואלי. בין היתר נערך במפגש זה דיון בכיתה אשר עסק בבדיקת הפער (באם ישנו) בין האופן שבו הם מציגים את עצמם או מתנהגים במרחב הווירטואלי (דוגמת WhatsApp) אל מול האופן שבו הם מתנהגים במציאות הממשית, במובן של אינטראקציה פנים מול פנים. מפגש זה החל בדיון רגיל שנעצר ועבר לדיון ב-WhatsApp תוך ניסיון לבחון את הדמיון והשוני בין שני המדיומים. כמו כן ניתנה אפשרות למתנדבים להציג את פרופיל ה-Instagram שלהם על מסך גדול בכיתה, וגם שם נבחנו שאלות דומות.

המפגש השלישי עסק בהתמודדות עם דילמות, בין היתר דרך צפייה בסרט העוסק בדילמה הקשורה בהתחזות ברשת, ותיאורי מקרה. עסקנו גם במיפוי גורמי התמיכה והמבוגרים בחייהם כאשר נדרשת הכוונה סביב התרחשות במדיה חברתית.

התמות שעלו מהמפגשים

התמה הראשונה עוסקת ב**פחד מהחמצה** (FOMO, fear of missing out). FOMO מתואר כחשש להחמיץ את ההתרחשות במדיה במצב של ניתוק. המתבגרים דיווחו על קושי להתנתק מהסמארטפון על רקע החשש להחמיץ התרחשות בזירה החברתית, ופחות סביב אקטואליה. כמו כן הם דיווחו על חרדה המתעוררת כאשר הסמארטפון לא נמצא מסיבות שונות (אובדן, התרוקנות של סוללה, תקלה). תופעה זו ידועה כ-Nomophobia (no mobile phone phobia), חרדה שאינה רשמית עדיין, אך הוצע לכלול אותה ב-DSM V, וכיום היא מקוטלגת תחת specific phobia (Bargazzi & Del Punto, 2014).

מדיווחם של המתבגרים עולה כי במסגרות החינוך הלא פורמליות קיימת ירידה משמעותית בחוויית ה-FOMO: "אני שוכחת מהסמארטפון כשאני נכנסת לשבט (בתנועת הנוער)". נראה כי בחינוך הלא פורמלי מתרחש תהליך אחר, מעין "מנגנון חיסוני" המאפשר את הניתוק. כמו כן, רוב התלמידים בקבוצה דיווחו כי הם משתמשים בסמארטפון במהלך השיעורים, בדרך כלל על מנת לבדוק מה השעה ומשם הם ממשיכים למטרות אחרות. הסמארטפון הפך למקשה אחת: שעון, מדיה חברתית ושיעורי הבית.

מניתוח שירים שנכתבו תחת הכותרת "כבר יומיים שאני בלי הסמארטפון שלי" עלו תיאורים אפוקליפטיים של סוף העולם, "חטפו את אמא שלי, המזון מתחיל להיגמר... האפוקליפסיה התחילה, כולם מתים" לצד ציורים שהמחישו גם הנאה מהניתוק ומרחב של שקט.



המושקעת בתינוק ובצרכיו. שלב ה-I am alone מתקדם יותר. שלב זה מתקיימת הכרה, לאו דווקא מודעת, בקיום האם. הכרה זו מאפשרת לתינוק להיות לבד וליהנות מכך לתקופה מוגבלת. כך מתבססת על פי ויניקוט היכולת לשהות לבד ב"מרחב המעברי" (בין הפנטזיה למציאות) המתאפיין בחוויה משחקית, ומאפשר שתהיה בו אי-אינטגרציה וחוסר התמצאות, מבלי שיעלה צורך מתמיד להגיב לעולם החיצוני. נראה כי החיבור המתמיד לסמארטפונים מאיים בדיוק על היכולת לשהות לבד ולשהות ב"מרחב המעברי". ויניקוט הציע עוד כי פגיעה במרחב זה עשויה להקשות על התפתחות "העצמי האמיתי" לטובת התפתחות "אני כוזב". במילים אחרות, פגיעה במרחב זה עשויה לאיים על חוויית האוטנטיות, המקושרת לבריאות נפשית (ויניקוט, 1960). המורה הרוחני ההודי אושו האמין כי "היכולת להיות לבד היא היכולת לאהוב". רעיון זה מופיע בתחומי דעת שונים ועיקרו בכך שיכולת השהייה במרחב פנימי של שקט, מאפשרת בסופו של דבר חזרה מיטיבה יותר לקשר אנושי.

התמה השלישית עוסקת בחוויית האחר והאמפתייה. מהשוואת דיון ה-WhatsApp לדיון ה"ממשי" עלה כי חלה הקצנה משמעותית ברמת התוקפנות בשיח לצד טשטוש גבולות, וצמצום המסר לטובת שימוש בסמלים ותמונות (צילמו אחד את השני, ואף העלו תמונות שהיו ברשותם מבלי לבקש את אישור המצלום על כך). השאלה שעמדה לדיון בשיחת ה-WhatsApp נשכחה מלב, וההתכתבות כולה הפכה לאסוציאטיבית וגועשת. בניגוד להנחתם הראשונית כי לא ימצא שינוי, הופתעו המתבגרים לגלות עד כמה השוני בולט. הם דיווחו על עלייה ברמת האימפולסיביות, וזיהו בעצמם יכולת מוגבלת להיות רגישים לחוויית האחר. הוצעה אפשרות להציג את פרופיל ה-Instagram שלהם על מסך ענק, על מנת לנתח מה אפשר ללמוד עליהם מהפרופיל והאם קיימת הלימה בינו לבין האופן שבו תופסים אותם חבריהם לכיתה. היענות להצעה זו הייתה גבוהה, והיא גררה תגובות נלהבות. ממספר התנסויות נראה היה כי קיימת אי נוחות, בייחוד נוכח תמונות חושפניות יותר. כשנשאלו לפרשה של חוסר הנוחות הם הסבירו בכך שהם רואים את תגובות חבריהם לכיתה ולכן נמצאים במבוכה, בעוד שאת מאות ואף אלפי העוקבים שלהם הם לא רואים בכלל. במילים אחרות, הם הצביעו על הקשר בין מידת הקרבה לאחר ועוצמת התגובה הרגשית. הרעיון כי רמת האמפתייה יורדת כפונקציה של מרחק הפרט מהאחר מוכר והודגם בניסוי של מילגרם (Milgram, 1965) שהראה כי ככל שהנבדקים התרחקו פיזית מהקורבנות שלהם, הם הענישו אותם בקלות יחסית. אך עדיין נותרה השאלה בדבר טיבו ומאפייניו של ה"ריחוק" שיוצרת המדיה החברתית. Sara Koneath (2013) מכנה זאת "פרדוקס האמפתייה" ("Increasing Disconnection").

לתמה השנייה בחרתי לקרוא: **ביחד לבד**, מושג שטבעה הפסיכולוגית Sherry Turkle (2011). טענה שה"לבד" החדש הוא "ביחד לבד". גם ברגעים שבהם אנחנו עם עצמנו קיימת ישות חברתית הנוכחת באופן מתמיד בחיינו, בין אם באופן פעיל ובין אם לאו. יתרה מכך, היא טענה כי הקיום הממשי שלנו מותנה באותה ישות וירטואלית, וכפרפראזה למשפט של דקארט "אני חושב משמע אני קיים" היא מציעה את המשפט "I share therefore I am". מדבריה עולה כי לחוסר היכולת לשהות לבד (לא במובן של בדידות אלא התבודדות, solitude) יש השלכות התפתחותיות מרחיקות לכת על גיבוש הזהות והעצמי, במיוחד אצל ילדים ומתבגרים שזהותם בשיא התהוותה. כמו כן היא מאמינה כי רק מפגש אנושי ממשי יכול להוות "תיקון" למציאות הנוכחית (Turkle, 2015). תמיכה נוספת לרעיון זה אפשר למצוא אצל Cacioppo (2008), אשר מציג את הצורך החברתי האנושי כצורך קריטי, בעוד שהיעדרו מייצר סכנה ממשית לבריאות הפיזית והנפשית של האדם. גם הוא מצביע על צורך במגע אנושי ממשי, עם אנשים מוכרים וקרובים.

לחוסר היכולת לשהות לבד ... יש השלכות התפתחותיות מרחיקות לכת על גיבוש הזהות והעצמי, במיוחד אצל ילדים ומתבגרים שזהותם בשיא התהוותה

במפגשים תיארו המתבגרים מצב של תיעוד אינטנסיבי של חייהם, לעיתים במחיר אובדן החוויה הרגשית. אפשר לחשוב בהקשר זה על המסעות לפולין המתועדים דרך הסמארטפון, ובאופן כללי על ההשפעה של היעדר השהייה בחוויה עצמה. Storr (1998) מצא כי התבודדות מקדמת את החשיבה היצירתית. במחקר שערך Larson (1997) נמצא כי שהייה במצב של התבודדות אצל מתבגרים הביאה איתה רווחים במשתנים רבים שבודקים well-being, ובפרט ביכולות הבין-אישיות דוגמת אמפתייה וחמלה לאחרים. Waytz, Epley & Cacioppo (2010) קורא לתופעה זו "הטענה חברתית", ורואה בהתבודדות כ"מטען" ליכולות הבין-אישיות.

בגישה הדינמית ניתן למצוא התייחסות לנושא זה בכתביו של ויניקוט (1958) אשר עסק ב"יכולת להיות לבד" ועל חשיבותה של יכולת זו בכינון העצמי. ויניקוט מדבר על שלושה שלבים התפתחותיים: I am, I am alone, I. שלב ה-I עוסק בראשית צמיחה רגשית וארגון גרעיני של האני. שלב ה-I am מייצג את היחיד כבעל צורה וחיים, אך קיומו מותנה בסביבה מגוננת, ובאם

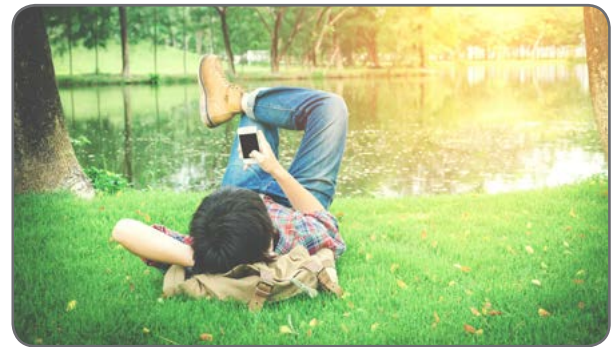
האפשרות להשהות תגובה תוך זיהוי המניע להתנהגות, לצד בחירה מחדשת שלה (עם דגש על רמת המודעות והבחירה, ולא על שינוי ההתנהגות). גם כאן ניתן למצוא ביטוי לסוגיה הכללית שבה פתחתי: האם אנו עוסקים בנושאים מוכרים בתחום ההתבגרות המשתנים כמותית במרחב המדיה, או שמא שונים איכותית, במובן שהם מייצרים שינויים מרחיקי לכת במבנים הקיימים. בשיחה שהייתה לי עם ד"ר צבי בקרמן (אנתרופולוג של החינוך) הוא אמר בחיוך: "אני עדיין חושב שהמצאת הכתב הייתה דרמטית יותר".

נראה כי החיבור המתמיד לסמארטפונים מאיים בדיוק על היכולת לשהות לבד ולשהות ב"מרחב המעברי"...
פגיעה במרחב זה עשויה להקשות על התפתחות "העצמי האמיתי" לטובת התפתחות "אני כוזב"

מקומם של המבוגרים בעולם זה

הנושא האחרון שאליו ארצה להתייחס הוא מקומם של המבוגרים בעולם זה. בדילמות הקשורות ברשתות החברתיות התקשו המתבגרים לתפוס את המבוגרים כמקור עזרה בהשוואה למצבים אחרים, בעיקר על רקע "חוסר החיבור" שלהם. בבואי לנסות ולחשוב על מקומו של המבוגר בעולם זה אני תוהה, האם ניתן להתייחס אליו כאל "מהגר בארץ זרה", כפי שניתן לראות, למשל, אצל הורים למתבגרים שהיגרו לארץ אחרת? האם המבוגר נמצא ברמת תלות דומה למתבגר? כלומר שייך ולוקח חלק באותה התרבות עצמה? דור ההורים למתבגרים כיום נחשפו למדיה החברתית מאוחר יותר משמעותית מאשר ילדיהם, אך מה המשמעות של חשיפה מאוחרת זו? האם הורים אלה חסינים ומודעים יותר למחיריה? או שמא מודעים וחסינים פחות? מהי דוגמה אישית במרחבים אלה? מה המשמעות של "נוכחות" מבוגר במדיה (להיות נקודה ירוקה בצ'אט במדיה החברתית של הילד שלך זו נוכחות)?
חיים עומר (2008; 2013) מדבר על "נוכחות" במובנה הרחב, כחלק ממודל הסמכות החדשה. נוכחות ללא תנאים, בין אם קיימת הסכמה לגבי התנהגות מסוימת ובין אם לאו. חוויית חוסר השליטה של ההורים בחיי המתבגר במדיה מעוררת חרדה אשר עשויה להוביל לתגובות קצה כמו ענישה כבדה ולא מותאמת לצד הימנעות

במחקרה היא ("in the Age of Increasing Connection בדיקה שינוי במדידות של אינדיקטורים, נרקיסיזם ואמפתיה מסוף שנות השבעים עד היום אצל סטודנטים בארצות הברית. עולה כי קיימת עלייה חדה במשתנים הבוחנים אינדיקטורים ונרקיסיזם (דרך שאלונים, ניתוח של תכנים בתרבות הפופולרית ובמדיה וכדומה), לצד ירידה באמפתיה ודאגה לאחר לאורך השנים. עם עלייתה של המדיה החברתית נצפתה עלייה חדה במגמה זו, וייתכן כי התהליך מועצם במרחב זה. נתון מעניין אחר העוסק בחשיפה עצמית מתייחס להורים ישראלים. נמצא כי בהשוואה להורים אמריקאים אפשרו הורים ישראלים לילדיהם המתבגרים לחשוף מידע רב יותר ברשת (Ribak & Turow, 2003, in Dunn, 2013).



לתמה הרביעית קראתי מחסיונות לפגיעות. נושא זה עלה במפגש האחרון, כשהוצגו דילמות בנושא ההתנהלות במדיה החברתית. נשמעה אמירה ברורה ביחס למיצוי ושובע משיח ה"סכנות ברשת". ניתן היה לראות ביקורת ושיפוטיות רבה סביב מצבים היפותטיים המערבים סכנה פוטנציאלית, וחשיבה דיכוטומית ביחס לפוגע ולנפגע. לאחר צפייה בקטע מסרט שעסק בהתחזות ברשת ופרסום תמונה ללא ידיעה, עלתה ביקורת גדולה גם כלפי הקורבן: "צריך להיות אידיוט כדי לשלוח תמונה כזו", וגם כלפי הפוגעים. לצד אלה נצפתה הערכת יתר להתנהגויות בעלות פוטנציאל סיכון של מתבגרים ברשת (העריכו כי 90 אחוזים מהמתבגרים בני 15-17 עסקו בהתכתבויות סביב תכנים מיניים, בעוד שבפועל התוצאה התקרבה יותר ל-50 אחוזים). מפגש זה עסק בעיקר בהגמשת השיח דרך מתודות שונות המזמנות תפיסה מורכבת. המתבגרים הגדירו בעצמם מצבי "סיכון" להתנהגויות אימפולסיביות - (1) שיעמום, (2) לחץ חברתי, (3) פגיעות (למשל קשיים חברתיים ורגשיים). כאשר נשאלו אם היו יכולים להימצא באחד מהמצבים הללו, ענו שכן. הבנה זו אפשרה את הגמשת השיח ותנועה מתפסה של חסינות ("לי זה לא יקרה") לתפיסה של מורכבות, לצד ההבנה כי הימצאות במקום בעל פוטנציאל סיכונים היא אך אנושית. כמו כן נדונה



לדבריו ההתפתחות הטכנולוגית לא עומדת להיעצר, אך כל עוד אין תחליף ראוי לאנושי, זהו צו השעה לחנך ילדים להכיר ולבחור מתוך אותה ישות וירטואלית מה הם רוצים לקחת, במקום להפוך לסוכנים שלה.

התערבות זו מעלה ארבעה כיווני המשך:



1. חקירה של "איים ממשיים" דוגמת החינוך הלא פרמלי, ומיפוי "מנגנוני החיסון" בהם.
2. פיתוח והטמעה של תוכניות התערבות עם הורים ועם צוותים חינוכיים בנושא.
3. הקמת פורומים רב מקצועיים לחשיבה בנושא.
4. המשך תהליך למידה דרך עבודה מתמשכת עם קבוצות מתבגרים בשכבות גיל שונות.

ההתפתחות הטכנולוגית לא עומדת להיעצר, אך כל עוד אין תחליף ראוי לאנושי, זהו צו השעה לחנך ילדים להכיר ולבחור מתוך אותה ישות וירטואלית מה הם רוצים לקחת, במקום להפוך לסוכנים שלה

אסיים בנימה אישית. בקיץ האחרון ערכתי קניות בסופרמרקט באירופה. לעגלת הקניות חברה זכוכית מגדלת שלא הבנתי את פשרה. הסבירו לי כי בעזרת זכוכית המגדלת ניתן לקרוא את רכיבי המוצרים על גב עטיפתם.

העולם המודרני בכלל והחיים במדיה בפרט מחייבים בעיני שימוש בזכוכית מגדלת כדי להבין את כל אותן מילים נעלמות, בפונט שאינו ניתן לקריאה נוחה. זכוכית מגדלת שאותה המבוגר מניח בידי הילד, על מנת שתאפשר לו מבט מפוכח יותר על העולם המשתנה.

והעדפה "לא לדעת". נוכחות משמעותה להיות עם המתבגר, ובמילותיו של עומר, להוות עבורו "מגדלור". בהמשך לדברים אלה אפשר לחשוב על תפקידו של המבוגר בעולם הווירטואלי כמדגים וכמקדם יכולות רפלקטיביות וחשיבה ביקורתית.

חויית חוסר השליטה של ההורים בחיי המתבגר במדיה מעוררת חרדה אשר עשויה להוביל לתגובות קצה כמו ענישה כבדה ולא מותאמת לצד הימנעות והעדפה "לא לדעת"

כפסיכולוגית חינוכית, אני מוצאת את עצמי עובדת לא מעט עם האוכלוסייה הרחבה ומלווה מערכות חינוך במחשבה על עתיד תלמידיהם. מולי עדן (2016), נשיא אינטל ישראל לשעבר, טען כי "מערכת החינוך עומדת בפני מצב בו היא תידרש ללמד תכנים שאינה מכירה עבור מקצועות שטרם הומצאו". שיח זה מתכתב עם תהליכים חינוכיים עכשוויים, אשר שמים דגש על למידת מיומנויות ולא רק תכנים, דוגמת פיתוח מיומנויות בין-אישיות, חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית וחשיבה יצירתית. נוסף על כך, מערכת החינוך עדיין נותרה בעיני כאי של הממשי. לעיתים היא אחת הזירות היחידות שבה מתבגרים מוצאים את עצמם בסביבה אנושית ממשית שבתוכה עליהם לפעול לאורך זמן.

לאור זאת, היא קרקע פורייה בעיני לקדם תהליכים מסוג זה.

כמו כן מדגימה התערבות זו את ייחודה של הפסיכולוגיה החינוכית, הפועלת בשדה החברתי מתוך תפיסת היחיד כחלק ממערכת אקולוגית (ecosystem) נרחבת. ברוח המודל הקהילתי (Caplan, 1970), ניתן למקם את ההתערבות כ"מניעה ראשונית" המתבטאת בין היתר בפיתוח מיומנויות המקדמות הסתגלות ובריאות נפשית (זכי, 2000).

על מנת לאפשר תהליכים כאלה בעבודה עם מתבגרים, אנחנו המבוגרים (הורים, אנשי חינוך, אנשי טיפול) נדרשים לתהליך מקביל. לאחר ההתנסות בהצגת פרופיל ה-Instagram אמרה לי אחת המתבגרות "זה הורס את כל הכיף. מה שאת עושה כאן ממש מבאס, אם אני אחשוב על כל העוקבים שלי, אני לא אעלה את כל התמונות שאני מעלה". ההתערסלות הנעימה בזרועותיו של הווירטואלי לא זרה גם לנו המבוגרים, ולצד שאלות העוסקות ב"איך", נמצאות שאלות עמוקות יותר העוסקות במוטיבציה שלנו לייצר שינוי בסדר הקיים.

דוד בנאי (2016) היטיב לנסח בהרצאתו המרתקת על העולם הווירטואלי את השליחות החינוכית של המבוגרים בעולם זה.

מקורות

1. אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016). דור ה-Y כאילו אין מחר. תל אביב: מודן.
2. בנאי, ד' (19.6.2016). רשת העכביש - אותנטיות פיתוי וניצול בעולם הוירטואלי. מתוך הרצאה שהוצגה ביום עיון שפ"י מחוז מרכז, רעננה.
3. גרדיאן (2016). דור ה-K: דור שבע שמשחק משחקי רעב. אתר The Marker, 31.3.2016: <https://www.themarker.com/wallstreet/1.2899608>
4. ויניקוט, ד"ו (1958/2009). היכולת להיות לבד. בתוך ע' ברמן (עורך), עצמי אמיתי עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד. עמ' 167-177.
5. ויניקוט, ד"ו (1960/2009). עיוות האני במונחים של עצמי אמיתי ועצמי כוזב. בתוך ע' ברמן (עורך), עצמי אמיתי עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד. עמ' 199-202.
6. זכי, מ' (2000). חינוך פסיכולוגי קהילתי באמצעות העיתון המקומי, טירת - כרמל: התחנה הפסיכולוגית.
7. עדן, מ' (28.8.2016). אתגרי חינוך בעולם הטכנולוגי של מחר. מתוך הרצאה שהוצגה בכנס מובילי חינוך, רחובות.
8. עומר, ח' (2008). הסמכות החדשה: במשפחה, בבית הספר, בקהילה. תל אביב: מודן.
9. עומר, ח' (2013). עולם של פיתויים: איך נשמור על ילדינו בעידן השפע. תל אביב: מודן.
10. Bargazzi, N.L. & Del Punto, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavioral Management*, 7: 155-160. doi: 10.2147/PRBM.S41386.
11. Cacioppo, J. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
12. Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books.
13. Dunn, R.A. (2013). Identity theories and technology. In R. Luppincini (Ed.), *Handbook of Research on Technoself: Identity in a Technological Society*. Vol.1. U.S.A: IGI Global. pp. 26-44.
14. Harris, M. (2017). *Kids these days*. New York, NY: Little Brown.
15. Koneath, S. (2013). The empathy paradox: Increasing disconnection in the age of increasing connection. In R. Luppincini (Ed.), *Handbook Of Research on Technoself: Identity in a Technological Society*. Vol.1. U.S.A: IGI Global. pp. 204-228.
16. Larson, R. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development* 68(1) (Feb., 1997), 80-93.
17. Milgram, S. (1965). Some conditions obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18 (1), 57-76. doi: 10.1177q001872676501800105
18. Storr, A. (1988). *Solitude: A return to the self*. New York, NY, US: Free Press.
19. Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology*. New York, NY: Basic Books.
20. Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York, NY: Penguin Books.
21. Waytz, A., Epley, N., & Cacioppo, J.T. (2010). Social cognition unbound: Psychological insights into anthropomorphism and dehumanization. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 58-62.

ביטוח בריאות לחברי הפ"י

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

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

בהרכת בריאות סאנה!

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



התנהגויות אכילה בקרב נערות

ליאת שגיא

"לאכול, לאכול, לאכול. איזו עבודת פרך, ללעוס, לטחון, לשחוק את הלסתות, לבלוע, להכניס עופות, חזירים, אבטיחים, לעכל ולהפריש ולנגב, והרעב בפנים לא נסתם, וכיליון הנפש מוצץ, מוצץ, מוצץ... אבל מה כבר אפשר להשליך לנפש מלבד עופות וחזירים ואבטיחים? נפש, רוצה שניצל?!"

שיץ, חנוך לוין

מבוא

לה ביטוי, למשל, עשויה להוביל לרצון לאכול קרקר כדי להוציא בעזרת הלעיסות הקשיחות את החוויה, או דווקא פירה או מרק, כדי למצוא נחמה במרקם הנימוח (מאטיס שריד, 1990).

מבחינת ההקשר האינטר פסיכי והאינטרה פסיכי, הספרות הפסיכואנליטית עוסקת בהרחבה ביכולת ההזנה של התינוק, כשבתחילת חייו אי אפשר להפריד בין ההזנה הגופנית לבין ההזנה הנפשית. עיקרון מרכזי בתיאוריה הפרוידיאנית הוא עקרון העונג שבמסגרתו התינוק נקשר לאובייקטים, כלומר הדמויות הראשוניות המטפלות בו, מאחר שהם מספקים את צרכיו הפיזיים כגון חום והזנה. מידת ההנאה שמפיק הילד מן האכילה קשורה אך במעט לסיפוק צרכיו הגופניים, ועיקר ההנאה נעוצה ביכולת שלו לבחור את סוג המזון, כמות המזון והדרך שבה הוא אוכל (Freud, 1946).

במהלך עבודתי בתיכון הבחנתי כי התנהגויות האכילה בקרב נערות רבות נוטות להשתבש, כלומר מופיעה אכילה ללא תחושת רעב גופני, תחושת אובדן שליטה סביב מזון, זמן ניכר הן מקדישות לחשיבה ולדאגות שעניין מזון והשמנה, בדיקה קפדנית של הדיאטה העדכנית, והרגשה רעה ביחס לגוף. שיבושים אלו יכולים להופיע בחלקם או כולם יחד.

הנחת העבודה היא כי ישנו רצף שמציידו האחד נמצאת האכילה הקשובה, ומציידו האחר נמצאות הפרעות האכילה. המרחב בין האכילה הקשובה לבין הפרעות האכילה הוא מרחב התנהגויות האכילה המשובשות או התת-קליניות. ילדות מגיל תשע ועד נשים בנות שבעים ומעלה קלטו את המסר החברתי-תרבותי המוטעה שביכולתן לפתור בעיות רגשיות, בעיות מיניות, בעיות משפחתיות, בעיות במערכות היחסים - והכול באמצעות שינוי מידות גופן (אורבך, 1978).

מדוע נערות בעלות מאפיינים מסוימים נוטות לפנות בתקופה מסוימת זו לזירה מסוימת זו? מסקנתי היא כי ילדות, בדגש על מגדר זה, נוטות יותר לחוסר בצרכי הזולתעצמי שלהן, ורבות מהן אף חוות את עצמן כממלאות צרכי זולתעצמי לאחרים על חשבונן. אנו חיים בחברה שבה השפעות תרבותיות חזקות, ובהן תרבות הרזון והטיה מגדרית חברתית לרעת נשים. במצב עניינים זה, עשויות ילדות אלו בהופכן לנערות לפנות אל שיבושים בהתנהגויות האכילה שלהן כמנגנון מילוי החוסר שהן חוות.

החל מן הנגיסה המפורסמת של פרוסט בעוגיות המדלן ועד הניצל לנפש אצל חנוך לוין, לאוכל משמעויות רגשיות ופסיכולוגיות מעבר לפן הפיזיולוגי. אכילה מקושרת למרכזי הנאה במוח, כדי שנמשיך לבצע פעולה זו החיונית לקיומנו. כמו כן, לאכילה תפקידים רבים בחיינו, החל מהתזמון שבו אנו בוחרים לאכול ועד סוג האוכל שבו אנו בוחרים. תוקפנות שאין

במחקר עלה כי יותר ממחצית הבנות חושבות על גופן כל הזמן או רוב הזמן. התפיסה היא קבועה ונוקשה של "להיות מושלמת", פנטזיה לא מושגת אשר משפיעה על הערך העצמי והגופני ונוטעת בנערות תסכול וחוסר סיפוק אישי

כתינוקות, המזון שאנו מקבלים מהדמויות המטפלות בנו מסמל נחמה והרגעה, וקישור זה נשאר לאורך החיים. האובייקטים הראשוניים המהווים זולתעצמי עבור הילד הם הוריו, שבאמצעות אמפתיה וכיוון לרגשותיו ולצרכיו יוצרים את המבנה של העצמי, מחזקים ומשמרים אותו (קוהוט, 1985).

ליאת שגיא היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, עובדת בשירות הפסיכולוגי החינוכי ברמת גן. רכזת תחום התנהגויות אכילה בשפ"ח ופסיכולוגית בתיכון.

Liatsagi2010@gmail.com 0524-415761

אכילה קשורות באופן ישיר לחוסר הגנה, לבעיות הקשורות במין, לנטייה לרצות ולהעניק, לתחושת כוח, לחוסר גבולות, לאמונה שעליך לטפל באחרים באופן אמהי, ולזעם המופנה פנימה על עולות פרטיות וחברתיות. דרך שיבוש בהתנהגויות האכילה עשויה לבטא רגשות, להרחיק מעלינו בני אדם, להשיג שליטה באופן פרדוקסלי על מה נכנס לגוף ומה לא, או ניסיון לעכב מעבר ולהישאר בזירה הילדית על פני לעבור לשלב ההתבגרות שבו הנערות נאלצות להתמודד עם נחיתותן החברתית בזירות השונות (אורבך, 1978).

וולף (1991) משווה את היחס לדיאטות לכת. אנשים המועדים ליפול טרף לציפורני הכתות מאופיינים בהעדר תחושת זהות מוצקה. נערות חשות תסכול ובלבול עקב הקושי במציאת קול אובייקטיבי משל עצמן מעצם היותן בגיל המאופיין בחיפוש זהות, ותיאולוגיית שמירת המשקל עונה על צורך שקיים בהן. לדיאטות יש שיטות שגורמות למאמינה להתמכר לאורח מחשבה כיתתי ולעיוות תחושת המציאות שלה. חברי כתות משיחיות דוחים את אותם חלקים באישיותם המאיימים על זהותם החדשה, והכת מציעה לא רק תקווה, אלא גם זהות חדשה ומופלאה. נערות מתקשות באינטגרציה של חלקים שונים באישיותן והרזון מציע להן זהות "מושלמת". במחקר עלה כי יותר ממחצית הבנות חושבות על גופן כל הזמן או רוב הזמן. התפיסה היא קבועה ונוקשה של "להיות מושלמת", פנטזיה לא מושגת אשר משפיעה על הערך העצמי והגופני ונוטעת בנערות תסכול וחוסר סיפוק אישי (ניכטר, 2000 אצל פרידמן, 2011). נוסף על כך, כתות מבוססות על מבנה של היררכיות וסמכות. שומרות המשקל מאמצות דפוסי התנהגות ממושטרים, שמנחים אותם "מומחים" שיודעים טוב מהן. כתות מטיפות לווייתור על העולם, ושומרות המשקל מוותרות על ההנאה מאוכל. כמו כן, חברי כתות בטוחים שרק הם בורכו בידיעת האמת, ובאופן דומה, נערות ונשים חשות את עצמן כשמנות או דוחות על אף מסרים הפוכים שהן עשויות לקבל (וולף, 1991).

תיאוריות בתחום הטראומה המורכבת מקשרות בין חוויה של פגיעה מינית בילדות להפרעות אכילה קשות, מתוך צורך לקחת בעלות על מה נכנס לגופי ומה לא, בניגוד לחוסר השליטה שהיה בעבר (גור, 2015). אם נרחיב את התפיסה של הקשר בין טראומה מינית להפרעות אכילה קשות, נוכל למצוא קשר בין אובייקטיביזציה חברתית של גוף האישה לשיבושים בהתנהגויות האכילה בגיל ההתבגרות (איילון, 2016).

אמצעי התקשורת מוסרים מסרים חברתיים, ונוצרת הפנמה של הפחתה בתפיסת העצמי כסובייקט. נערות לומדות כי נשים הן אובייקטים לשימוש מיני. פרסומות עדיין הולכות שבי אחר הקביעה כי "סקס מוכר", השימוש במילה "כוסית" נפוץ על ידי גברים ונשים כאחד ושירים כגון "רוצה בנות" ("רוצה בנות... ולא

בהנחה שהדמויות המטפלות העניקו לתינוק הזנה פיזית ורגשית טובה דיה, יפתח האדם התנהגויות אכילה קשובה, שבמסגרתה הן הגוף והן הנפש יודעים לשדר לנו מהם הצרכים הכוללים שלנו. במידה שהסביבה של האדם לאורך חייו אינה מאפשרת לו אכילה קשובה ממגוון סיבות, ישתבשו מנגוני האכילה הקשובה הטבעיים של האדם (קלטר, 2011).

בנות מועדות יותר להתכחשות לצורכי הזולתעצמי שלהן ... ההתכחשות לצורכי הזולתעצמי של הבנות נובעת מהבדלים מגדריים בנטיות האמפתיות של נשים לעומת גברים, וישנן אופנויות אמפתיה ייחודיות לבנות ביחס לאמותיהן

העצמי הוא המרכז של היקום הפסיכולוגי של הפרט, ונחוה כתחושה של שלמות, חיות ועוצמה, מרכז יזמה עצמאי עקיב בזמן ובמרחב (טופלין, 1980 אצל בכר, 2001). כדי לפתח עצמי מגובש יש צורך במילוי צורכי זולתעצמי כגון צורך בהערכה עצמית, בוויסות רגשות, ביכולת הרגעה ובתחושות של ביטחון וחיות ותחושה של המשכיות לאורך זמן ומקום (בכר, 2001). בנות שצרכים אלו לא מולאו עבורן והן אף שימשו ברמה המשפחתית והחברתית כממלאות פונקציות אלו, עשויות בגיל ההתבגרות לפנות למילוי הריקנות באמצעות שיבושים בהתנהגויות האכילה. מבחינת ההקשר התרבותי והחברתי ביחס לאוכל, חברות דלות במזון רואות בהשמנה דבר רצוי, סימן לעושר ולמעמד. אך כשהעושר היחסי של החברה גדל, חל היפוך בפיזור המעמדי חברתי הטיפוסי של התפיסה את ההשמנה. בחברות מערביות מודרניות שומן קיבל משמעויות סמליות והפך להיות מקום מושבן של תכונות שנחשבות בזויות מבחינה מוסרית כגון עצלות, הזנחה וחוסר כוח רצון. חברות מודרניות העתיקו את המושגים של טוב ורע ביחס למראה גופנו, והמושג של אלוהים (שלמות, ניקיון וטוב) מקושר למראה הרזה, בעוד המושג של השטן (שחיתות, עצלות ובצע) מגולם בשומן (גורדון, 1991).

תיאוריות פמיניסטיות טוענות שלנשים אין הזדמנויות שוות כלגברים בתחומים שונים, והתנהגויות האכילה הן תגובה לכך. במקום להתקדם בזירה החברתית, המשפחתית או העסקית, נשים רבות מפנות את התסכול והתוקפנות פנימה, ומשבשות את התנהגויות האכילה שלהן. על פי תיאוריות אלו הקשר בין משקל, היקפים והתנהגויות אכילה לכוח רצון הוא מועט. התנהגויות

בינוני (כ-15 אחוז מעל המשקל המצופה מבחינה סטטיסטית לגובה) נראה כי ישנם אף יתרונות, בעיקר עבור נערות שהשומן מתרכז אצלן מתחת לעור ולא בגוף. אף על פי כן, המשקל והגובה הסטנדרטיים מופחתים בטבלאות הנתונים אחת לתקופה. קולות מקרב הקהילה המדעית החלו להתריע על האשליה הגדולה שתעשיית הדיאטות מקדמת כי דיאטה היא דרך יעילה לרזות, שכן ידוע כי כמעט תמיד המשקל חוזר לקדמותו (אורבך, 1978; גורדון, 1991; קלטר, 2011). כיום ידוע כי המלחמה בהשמנה היא מאבק במנגנונים גופניים שעוצבו בתהליכי אבולוציה ארוכי שנים. המחקר הגנטי מלמד כי התיאבון ויעילות הוצאת האנרגיה הם במידה רבה עניין ביולוגי. כיום אין ספק כי יש הנוטים להשמנה יותר מאחרים כתוצאה ממערך הגנים שקיבלו בתורשה (פרידמן וצפרירי, 2004).

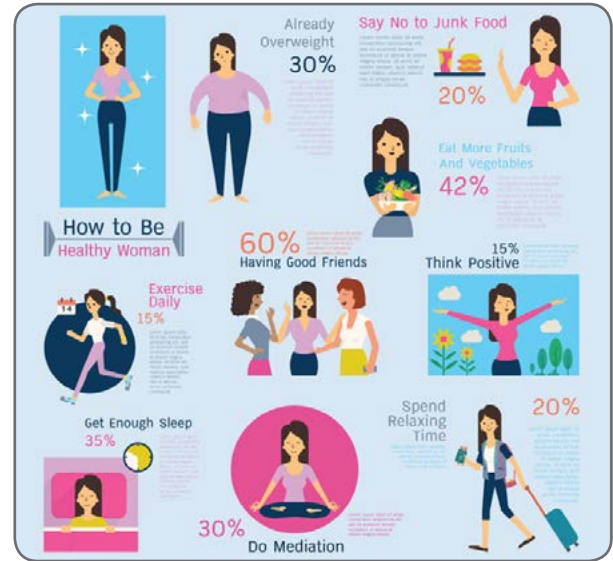
למרות נתונים אלו הזמינים לכל מתעניין, כשליש עד חצי מהנערות בישראל מוטרדות בנוגע למשקלן ונמצאות כמעט תמידית בדיאטה בלתי מבוקרת, באוכלוסייה המוגדרת כבריאה וללא תסמינים של הפרעות אכילה. הנתונים בישראל מגלים כי כרבע מהבנות בתיכון נמצאות בדיאטה (המרכז הלאומי לבקרת מחלות, 2017). 24 אחוזים מבנות ה-11 ויותר מ-30 אחוזים מבנות ה-13 עד ה-15 חושבות כי הן שמנות מדי, 45 אחוזים מן הבנות ו-20 אחוזים מן הבנים חוששים כי הם עלולים לאבד שליטה על כמויות האוכל שהם אוכלים, יותר ממחצית הנערות בבתי ספר על-יסודיים חושבות כי עליהן לעשות דיאטה וכ-30 אחוזים מן הנערות עושות דיאטה, רובן הגדול ללא הדרכה כלשהי (וייסבלא, 2010).

פריד הובין את הלידה כסזורה, מרחב קוטע שגם מחבר בין החיים לפני הלידה לאלו שאחרי הלידה. ביון הבין מושג זה כמרחב מחבר, בדומה למרחב הבין סינפטי שמקשר בין סינפסה אחת לאחרת. המרווח הבין הסינפטי עשוי להיות זורם ומיטיב או לחלופין קוטע ומזיק. על פי פריד, בתוך הסזורה עשויים להופיע פחדים משלבים קודמים שלא יכלו להיחוו או להיחשב (פריד, 1926 אצל ביון, 1974).

ניתן להתייחס לגיל ההתבגרות כסזורה שבה המטופל עשוי לבטא פחד מהעמיד שיש בו מאפיינים רבים של עבר, שהוא חושב שאין ביכולתו לזכור (ביון, 1974). בזמן הסזורה של גיל ההתבגרות צפים מאפיינים של פחד מן העבר של המטופלת או הידוע שאינו נחשב (בולס, 1987). על פי בולס, הסובייקט האנושי רושם את חוויותיו המוקדמות של האובייקט וזהו צילו של אובייקט המוטל על האני. האובייקט מטיל את צילו מבלי שהילד מסוגל לעבד את היחס הזה דרך ייצוגים נפשיים או לשוניים. ייתכן כי אותו ידוע שאינו נחשב הם צורכי הזולתעצמי הבלתי נענים משלבים התפתחותיים מוקדמים יותר, המשולבים עם הפחד מפני העתיד האופייני לשלב התפתחותי זה. במצב עניינים זה

אכפת לי גם מאיך שהן נראות, כי מה שבא לי לעשות זה רק בנות", מאת להקת חובבי ציון) מייצרים אובייקטיביזציה (בן עמי, 2011).

מכל אלו עולה כי התנהגויות האכילה מחזיקות בתוכן את היחסים המוקדמים עם הדמויות המטפלות, את המורכבות של מעבר בין שלבים התפתחותיים, את יכולות הוויסות וצורכי הזולתעצמי של האדם וכן חלוקה חברתית פסאודו דתית של טוב ורע ואובייקטיביזציה של המין הנשי.



מה קורה בגיל ההתבגרות?

גיל ההתבגרות הוא מצב של מערבולת רגשית, ויש בו תסיסה של גורמים רבים שפורצים מהעולם הפנימי (ביון, 1974). זהו השלב שבו מתגבשת הזהות האישית של המתבגר. אם לא יצליח לגבש את זהותו, יתרחש טשטוש זהות, בלבול תפקידים וספק עצמי. פתרון מוצלח של שלב זה יוצר נאמנות של האדם לעצמו, ונאמנות של האדם לזולת, לעקרונות ולרעיונות (אריקסון, 1950). לצד עולם הנפש, בגיל ההתבגרות חלים בגופנו שינויים רבים. לשומן תפקיד חשוב בהתפתחות הביולוגיה הנשית. לפני הבגרות המינית אחוז השומן בגוף בשני המינים זהה פחות או יותר, אולם בזמן ההתבגרות המינית מואצת התפתחות השומן בנערות, החשובה להתחלת המחזור והפיריון (גורדון, 1991). מרבית הנערות מתקשות להתרגל לשינויים שעובר הגוף שלהן, למראה ולתגובותיו. תקופת גיל ההתבגרות מטרידה גם משום שבמהלכה ישנה רגישות יתר ומועדות יתר להשפעת הסביבה והתרבות, והשפעתם של קבוצת השווים גדלה ועימה גדלה גם השפעתן של דמויות נערצות (Norsigian, 2008). השמנת יתר עשויה להיות בעיה רפואית חמורה, אך לעודף משקל

את ההורה נשלטת על ידי חוויית הריקות ההופכת לתחושת חסר (חזן, 2017). אותה חוויית ריק המתוארת בכינוי "עמדה ריקה" עשויה לקרוא להתמלאות על ידי שיבושים בהתנהגויות האכילה. גברים אינם מעודדים לבטל את עצמם ואינם זוכים לחיזוקים חיוביים, גלויים או סמויים, אם הם מוותרים על מקומם (בכר, 2011). צ'ייקן ופלינר (1987, אצל בכר, 2001), מצאו כי סטודנטים משני המינים ראו בארוחה קטנה בהיקפה ארוחה נשית, ומי שאוכלת ארוחה קטנה הצטיירה בעיני רוחם כאישה אדיבה יותר ומתחשבת יותר בזולת. לעומת זאת, אישה שאוכלת ארוחה גדולה נתפסה כלא נאה, לא אדיבה ומתחשבת פחות באחרים. ארוחות המיועדות לגברים לא היו מקושרות כלל לערכים אלו. ממצא זה מראה איך שני המינים מצפים מאישה שתראה פחות נוכחות עצמית, שתמלא פחות את הצרכים שלה, ושני המינים מחברים בין אופני האכילה של נשים לאופיין מהבחינה החברתית, והציפיות הן אפוא כי על האישה לצמצם באכילה, בשונה מהגבר. אולם ייתכן כי בשביל נשים, אם הן זקוקות לחומר כדי למלא צורכי עצמי, אוכל הוא דווקא הבחירה המתאימה לציפיות החברתיות (בכר, 2001).

שני המינים מצפים מאישה שתראה פחות נוכחות עצמית, שתמלא פחות את הצרכים שלה, ושני המינים מחברים בין אופני האכילה של נשים לאופיין מהבחינה החברתית, והציפיות הן אפוא כי על האישה לצמצם באכילה, בשונה מהגבר

אורבך (1978) מקשרת בין התנהגויות אכילה ליחסי אמהות-בנות שמאופיינים בתסיסה בגיל ההתבגרות, בעת שיסנו מרד בדור ההורים. בנות נתפסות על ידי אמותיהן כשלוחה נרקיסיסטית של האם, תפיסה שמובילה להטיית חשיבה "אני יודעת מה היא צריכה וכמה", או באופן מכאיב יותר "אם לי לא היה, למה שלבתי יהיה" (אורבך, 1978). זו דוגמא למצב שיוצר אצל הבת עמדה ריקה. בה בעת, לגברים מועבר מסר שעליהם לצמוח מעבר להישגי האב ולהגשים את עצמם במידה רבה יותר, בעוד שלגבי בנות המסר נותר מעורפל, ובגיל ההתבגרות, בעת חיפוש וגיבוש הזהות, עשויה להיווצר העמדה הריקה, והתנהגויות האכילה עשויות להיות מופרעות בשל כך.

צ'רנין (1988) ניתחה טקסי מעבר והשוותה אותם למעברים התפתחותיים בקרב בנות ונערות. משמעותו של טקס מעבר

עשוי להיות מתאם עם התהוותה של זירה קונפליקטואלית סביב התנהגויות האכילה.

דין

הספרות הפסיכואנליטית נתנה את דעתה על התנהגויות אכילה כדרך להתמלאות. אנה פרויד מציינת כי לאכילה יש קשר לאמביוולנטיות כלפי האם (Freud, 1946). ויניקוט מסביר כי אכילה מקורה בתחושת ריקנות נורמלית, וכי אצל מטופלים מסוימים ישנה ריקנות השייכת לעבר, שהנצה לפני שהמטופל הגיע לדרגת בשלות שתאפשר לריקנות להיחוות. במצבים אלו המטופל פוחד מהאימה שבריקנות, וכהגנה הוא יארגן ריקנות נשלטת על ידי אי אכילה, או שיתמלא ללא רחם בחמדנות כפייתית לאוכל (ויניקוט, 1963).

באופן דומה, אייגן מדבר על רעב רגשי. לטענתו, אנו מסתירים מעצמנו את ישויותינו המורעבות. אייגן מתאר מטופלת שסובלת מעודף משקל ומתלוננת על אכילת יתר. היא אינה יודעת כי היא גוועת ברעב וכי יש לה עצמי שגווע ברעב. הרעב הרגשי מומר ברעב גופני. הסיפוק הנפוח, מעורפל החושים שהיא מרגישה לאחר אורגיית זלילה, הוא קריקטורה מקאברית של הסיפוק המנומנם שחש התינוק לאחר שהתמלא על ידי הזנה טובה. אייגן מסכם בהבנה כי היא מבקשת לקבל עזרה בלשלוט במה שהיא אינה מסוגלת לחוות (אייגן, 2010).

מהו ה-enactment המתבטא בהתנהגויות האכילה המשובשות בקרב נערות? בנות מועדות יותר להתכחשות לצורכי הזולת עצמי שלהן. מהו אותו רעב רגשי שמופיע כתסמין למשהו ידוע, אשר עדיין איננו נחשב? על פי פסיכולוגיית העצמי, בתנאי התפתחות תקינים ההורה אמור להוות זולת עצמי לילדו, לפני שהילד ממלא פונקציות אלו עבור העצמי של ההורה. כאשר העצמי של ההורה לא לכיד וצרכיו הלא מודעים גולשים, נוצר תהליך "אוסמוזה הפוכה" והילד גוזר דחייה של גזרות העצמי שלו ומוצא דרכים מגוונות לפיצוי על צרכיו הלא נענים, ולא אחת הבת מועדת לטפל בהורה. ההתכחשות לצורכי הזולת עצמי של הבנות נובעת מהבדלים מגדריים בנטיות האמפתיות של נשים לעומת גברים, וישנן אופנויות אמפתיה ייחודיות לבנות ביחס לאמותיהן (חזן, 2017).

חזן (2017) מבחינה בין עמדה "בוראת", יוצרת, לבין עמדה "ריקה", מתבטלת. היא מציעה חשיבה נפרדת לאופנויות מגדריות אצל הבת, כשהחלל הרחמי והפתיחות משתקפים בחיי הנפש של הבת, ברגישותה לסביבה ובנטייתה לפצל את קיומה באופנים שונים. כתולדה של מצב עניינים זה, הבת משתמשת בפיצול אנכי (מצב שבו שתי גזרות עצמי מתקיימות זו לצד זו ללא קשר, הן זמינות למודעות במידה שווה אך מופיעות בה לסירוגין כשנותר ריק ונוצרת תחושת חוסר ערך). הבת שאינה מצליחה "להציל"



בהכרח את כל השיפוטיות וההערכות שהיא נוקטת לגבי עצמה (בכר, 2001). יש להדגיש שהפסיכולוגיה של העצמי אינה סבורה שעל ידי חוויה רגשית מתקנת ב"כאן ועכשיו" החסכים יכולים להיות מתוקנים או ממולאים. הפעילות המתקנת של המטפל כרוכה בהיענות אמפתית לצרכיה של המטופלת, שמביאה להפנמה ממירה שהיא תהליך שבו המטופל לוקח על עצמו פונקציות של העצמי שלו, ומתחיל להפעיל אותן בכוחות עצמו. ישנו תפקיד מרפא מכריע למאמצים של המטפל להבין את הפרספקטיבה הייחודית של המטופלת ולהכיר בה. המטפל מתאמץ להבין את הרגשות, המחשבות והעמדות מתוך החוויה הסובייקטיבית של המטופלת. עמדה זו מעבירה למטופלת את המסר שהיא ראויה להיות בעלת עצמי ותהיה הכרה בסובייקטיביות שלה. קוהוט מחלק את העבודה הטיפולית לשני שלבים: הבנה - שלב ההשתקפות האמפתית, והסבר - שלב הפירוש. במטופלות אלו הנמצאות בשלב התפתחותי של גיבוש הזהות והעצמי, יש להשתנות ארוכות יותר בשלב ההבנה על מנת לאפשר לנערה את גיבושה היא (בכר, 2001).

בטיפול כזה יש לחרוג מן ההקשבה החופשית המרחפת ולהקדיש ערנות ומאמץ מיוחד כדי להקשיב לתחושת העצמי דרך אינטרוספקציה ... הפעילות המתקנת של המטפל כרוכה בהיענות אמפתית לצרכיה של המטופלת, שמביאה להפנמה ממירה שהיא תהליך שבו המטופל לוקח על עצמו פונקציות של העצמי שלו, ומתחיל להפעיל אותן בכוחות עצמו

סיכום

האוכל טומן בחובו סגולות הזנה פיזיולוגיות ונפשיות כאחד. במקרים שבהם התחולל שיבוש, למשל התפתחות עמדה ריקה עקב מילוי צורכי זולתעצמי של האחר טרם זמנם בשל הטיה מגדרית, ה-enactment עשוי להיות דרך התנהגויות האכילה. בתקופת הסזורה של גיל ההתבגרות, שהיא תקופה שעשויה להיות מרחב מעברי או חיץ קוטע, יש חזרה של הידוע שהיה מפחיד מדי לחשוב עליו. אותו ידוע הוא צורכי הזולתעצמי שהנערה נואשה מלחפש להם התמלאות בזולתעצמי, ולכן

היא להעביר את הפרט משלב מוקדם במעגל חייו, לנתק אותו מילדותו, ולאפשר לו להתקדם לשלב ההתפתחותי הבא כשהוא משיג שתי מטרות יסודיות: שינוי הזהות וכניסה לתרבות. התעסקות היתר בדקות הגזרה היא כנראה הצורה היחידה שמצאו נערות עד כה להבעת משימת השינוי המורכבת שהן נושאות על גבן. הסוגיות הסבוכות אל מול נושא האכילה נובעות



פעמים רבות מרצון בחבלה עצמית אל מול חוויית ויתוריה וקשייה של האם בגידולן (צ'רנין, 1988). פרויד הדגיש את מקורן הילדי של נירוזות בבגרות וציין כי פרה-דיספוזיציה לבעיית אכילה מתבטאת לעיתים בתסמינים קליניים של ממש רק בבגרות (אצל Caparrotta & Ghaffari, 2006). כלומר, בקרב בנות שהתפתחה בקרבן עמדה ריקה עקב לפחות אחת הסיבות שתוארו לעיל, עשויה להתפתח בגיל ההתבגרות פנייה להתנהגויות אכילה משובשות בניסיון למלא את הריק או לחפש התמלאות לצורכי זולתעצמי.

טיפול

טיפול בנערות החוות שיבושים בהתנהגויות האכילה מכוון למשימה העיקרית לתקופה זו ולקראת המעבר מן הסזורה. המשימה העיקרית היא גיבוש והתהוות העצמי שלהן, ובדומה לטיפול במטופלות הסובלות מהפרעות אכילה, ההנחה היא כי פנייה להתנהגויות האכילה המשובשות היא כממלאת צורכי זולתעצמי שלא מולאו ובמקומם נוצרה עמדה ריקה. עקרונות הטיפול נגזרים מטיפול בחולות בהפרעות אכילה לאוכלוסייה התת-קלינית.

ההקשבה בטיפולים אלו היא מעמדה "קרובת חוויה". בטיפול כזה יש לחרוג מן ההקשבה החופשית המרחפת ולהקדיש ערנות ומאמץ מיוחד כדי להקשיב לתחושת העצמי דרך אינטרוספקציה. המטפל נמצא רגשית לצד העצמי של המטופלת, בלי לקבל

זקוקה, ונכון הדבר גם לגבי ילדות ונשים, בהתאם להסברים שונים שניתנים לאורך התקופות השונות, ובעיקרם התפיסה של נשים כיצורים פחות רציונליים. במלחמה נגד האובייקטיביזציה שנעשית בכל הרמות, נותר לשנות את הפזמון ולהמשיך לזעוק עם נטע ברזילי "I'm not your toy" בשרם של מדלי ובגר, בתקווה לשינוי העמדה הריקה המאפיינת בנות, נערות ונשים, והתמלאות אמיתית, ולא על ידי שיבוש התנהגויות האכילה.

פנתה להתנהגויות האכילה. עם ההשפעה של התרבות הסובבת וקבוצת השווים, מעל לרבע מהנערות פונות ליצירת שיבושים בהתנהגויות האכילה שלהן. כיוון שגיל ההתבגרות הוא תקופה קריטית בשל הצורך בגיבוש הזהות והעצמי, בטיפול בנערות אלו מומלץ לגזור מן הטכניקה של טיפול בנערות עם הפרעות אכילה, ולהעניק טיפול קרוב חוויה המעודד את התגבשות העצמי. ואף על פי כן נוע תנוע. הפמיניזם נאבק עשורים רבים בנטייה החברתית לדעת טוב יותר מהנערה מה טוב עבורה ולמה היא

מקורות

1. אורבך, ס' (1978). לא עוד דיאטה - השמנה מהיבט נשי. בן שמן: מודן.
2. אייגן, מ' (2010). תחושת מוות נפשי. רעב רגשי. תל אביב: תולעת ספרים. עמ' 267-278.
3. איילון, ד' (2016). בשפה שלא קיימת. מתוך אתר העוקץ.
4. אריקסון, א' (1950). ילדות וחברה. קיבוץ מרחביה: ספרית פועלים.
5. בולס, כ' (1987). צלו של האובייקט. תל אביב: דביר.
6. בכר, א' (2001). הפחד לתפוס מקום. ירושלים: י"ל מאנגס, האוניברסיטה העברית.
7. בן עמי, ל' (2011). כמה את שווה, טובה או עולה? מתוך אתר YNET, <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4038067,00.html>
8. ביון, ו"ר (1974). סזורה. תל אביב: תולעת ספרים.
9. גור, ע' (2015). גוף זר. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
10. גורדון, ר"א (1991). אנורקסיה ובולימיה - אנטומיה של מגיפה חברתית. כפר ביאליק: "אח".
11. וולף, נ' (1991). מיתוס היופי. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
12. וייסבלאי, א' (2010). הפרעות אכילה בקרב ילדים ובני נוער: תיאור התופעה, מניעתה ואיתורה. אתר הכנסת <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02422.pdf>
13. ויניקוט, ד"ו (1963). פחד מהתמוטטות. עצמי אמיתי, עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד. עמ' 287-300.
14. חזן, מ' (2017). התנועה של הילדה לעבר הזולת - מהיות עד אי היות. בתוך א' גבריאל רחבי, ר' קלע וק' גולדברג (עורכות). כתבים - פסיכולוגית העצמי, התרומה הישראלית. ירושלים: כרמל. עמ' 191-202
15. מאטיס שריד, מ' (1990). המזון כמשל. תל אביב: אלפא וזמורה ביתן. המרכז הלאומי לבקרת מחלות (2017). סקר מב"ת צעיר - סקר מצב בריאות ותזונה לאומי שני לתלמידי כיתות ז'-יב' 2015-2016. https://www.health.gov.il/PublicationsFiles/mabat_youth_2015_2016_Full.pdf
16. פרידמן, א' (2011). אימהות ובנות. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
17. פרידמן, מ' וצפירי, ע' (2004). למה אנחנו משמינים. אזור: מפה.
18. צרנין, ק' (1988). האני הרעב - נשים, אכילה וזהות. תל אביב: אלפא וזמורה ביתן.
19. קוהוט, ה' (1985). כיצד מרפאת האנליזה. תל אביב: עם עובד.
20. קלטר, א' (2011). כולנו אנשים אמיתיים. גבעתיים: רימונים.
21. Caparrotta, L. & Ghaffari, K. (2006). A historical overview of the psychodynamic collective contributions to the understanding of eating disorders. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 20(3), 175-196.
22. Norsigian, j. (2008). *Our Bodies, Ourselves*. Boston woman's health club
23. Freud, A. (1946). The psychoanalytic study of infantile feeding disturbances. 32

מזון לנפש טיפול במסגרת בית ספר תיכון

בנערה מתבגרת עם הפרעת אכילה

אורית רדל

ה-Setting, הזמן והמקום שבו מתרחש הטיפול, המאפשר מרחב ביטחון ויציבות, משתנה לעיתים בבית ספר. יש שינויים בלוחות הזמנים (טיול, מבחן), לוח הזמנים כפוף ללוח השנה הבית ספרי ופוגע ברצף הטיפולי בעת חופשות, וכן הטיפול הפסיכולוגי בבית הספר הוא בהגדרתו ממוקד בזמן, ותם עם סיום לימודי התלמיד, גם אם המטופל זקוק להמשך טיפול. מה לגבי פרטיות וסודיות, מאבני היסוד של הטיפול? המתבגר חשוף לעיני חבריו ומוריו כשהוא נכנס לחדר הפסיכולוג. כל הדגשים של פרטיות וסודיות מועצמים על רקע גיל ההתבגרות. הרגישות לדימוי העצמי, לפרטיות, לפער בין מה שמוצג כלפי חוץ ובין מה שקיים בפנים, וידיעת המבוגרים על מצבו של המתבגר, בפרט במצבי סיכון, נחוות לא אחת כחודרנית ומעוררת כעס. טיפול שמתרחש בין כותלי בית הספר חשוף לא פעם לתביעות מהחוף. כך למשל במקרה של מורה שמתפלא שנער במשבר משפחתי מתפרץ בכיתה למרות שהוא כחודש בטיפול.



הבלעדיות על האמת שמביא המטופל אל חדר הטיפול אף היא עומדת במבחן, כשמוצג מידע סותר מהמורה או מהיועצת. הדבר דורש מהפסיכולוג יכולת להחזיק את המידע, ועם זאת לשמור על היכולת לראות את הדברים מנקודת מבטו של המטופל. פעמים רבות מטופלים אחרים הם חבריו לשכבה של המטופל, המספרים על ריב או התנהגות במסיבה שהמטופל לא העלה

פסיכותרפיה בבית הספר. האם נחוצה? האם אפשרית? האם זה המקום המתאים?

המצדדים בטיפול בין כותלי בית הספר יטענו שבית הספר הוא המקום שבו מתקיימת מניעה פסיכולוגית ראשונית, הוא הסביבה הטבעית והמשמעותית של המתבגר ובו הפסיכולוג נוכח, זמין. הטיפול אינו כרוך בעלויות כספיות, והוא פחות סטיגמטי. הפסיכולוג מכיר את המלייה הלימודי והחברתי של המתבגר, והוא מהווה כתובת עבור תלמידים רבים. היות הפסיכולוג גורם טיפולי המעניק שירות לבית הספר, והיותו באינטראקציה עם האנשים שלהם יש השפעה ומגע משמעותי עם המתבגר, אלה מאפשרים לו להעריך הערכה מקיפה של שטחי התפקוד ומתן סיוע מקיף.

יתר על כן, פסיכותרפיה בבית הספר משמעותה העברת מסר שלא רק הצרכים הלימודיים והחברתיים נענים בתיכון, אלא שיש הבנה למורכבות המתבגר, להיותו אדם שלם שזקוק להתייחסות ושיש לו צרכים פסיכולוגיים בעת מצוקה שיש לתת עליהם מענה. המשמעות היא שהמתבגר מטופל בתוך בית הספר ולא נוצר פיצול בין סיפוק הצרכים הלימודיים לסיפוק הצרכים הרגשיים, דבר שמחזק את תחושת הביטחון והשייכות ומהווה פונקציה מכילה גם עבור ההורים והצוות החינוכי. מודלים אקולוגיים ומערכתיים מדגישים גם את חשיבות שיתוף הפעולה בין התרפיסט, בית הספר והמשפחה, ובכך את הרחבת המעגל התרפויטי (Sherman, Shumsky & Rountree, 1994).

המתנגדים לפסיכותרפיה בבית הספר ישאלו: האומנם יכולה להתקיים פסיכותרפיה בבית ספר? אולי על פסיכולוג בית הספר לספק סיוע ראשוני בלבד, ולהפנות את המתבגר לטיפול חיצוני? כל הגישות הפסיכודינמיות מאז התפתחות הפסיכואנליזה היו מאוחדות בעמדתן ביחס לחשיבות ה-Setting כמכתיב את ההתרחשות הטיפולית. יש לבחון אפוא במה שונה פסיכותרפיה בבית הספר מפסיכותרפיה בקליניקה פרטית או ציבורית, אם בכלל, והאם טיפול בבית הספר מכתוב תנאים שונים מטיפול בהקשרים אחרים.

אורית רדל היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, מדריכה, מנהלת יחידת תכנונים בשירות הפסיכולוגי-חינוכי-התפתחותי ברמת גן, לומדת בתוכנית הכשרה ללימודי פסיכולוגיית העצמי, בעלת קליניקה פרטית ברעננה. 052-2597000.

חינויים לצורך התפתחות התהליך הטיפולי. שכן, למערך הטיפולי מיוחסות פונקציות פטרנאליות (הצבת חוקים וגבולות מבחינים ומארגנים, המעמיתים את המטופל עם הסביבה האובייקטיבית) ומטרנאליות ("החזקה", הגנה מפני פגיעות ותביעות מצד הסביבה המאפשרת התפתחות ה"עצמי האמיתי") כאחד". קלנר (2000), רואה את המערך הטיפולי כמבנה הכולל מרכיבים רבים המתחלק לארבע קטגוריות:

1. מרכיבים פיזיים: מקום החדר ושייכותו הארגונית-חברתית.
2. מרכיבים חזיים: תדירות ומשך הפגישות, חובת הסודיות וגבולותיה.
3. מרכיבי היחס הטיפולי והטכניקה הטיפולית: אנונימיות המטפל, אקסקלוסיביות הקשר הטיפולי.
4. כללים התלויים בסגנון המטפל.

תנאים אלה מאפשרים יצירת מרחב בטוח שבו נרקמת מעטפת המגינה על התהליכים התוך נפשיים המתרחשים בטיפול. בתהליך זה מתאפשר למטופל לגלות ולפתח את חלקי העצמי שלו, לחוש ביטחון, לסיים את הקשר הטיפולי ולצאת לדרכו. ויניקוט סבר שהמטפל יכול לספק תנאים לגדילה ולהתפתחות שיאפשרו למטופל להיות הוא עצמו ולממש את הפוטנציאל שבו (מטרי, 2005).

אציג להלן טיפול בנערה הסובלת מהפרעת אכילה, שבאמצעות אדגים כיצד פועלים מרכיבי החוזה הטיפולי בטיפול המתקיים בתיכון. כל הפרטים המזהים, נתוני הרקע והאירועים המבחינים המתוארים במקרה שיוצג להלן שונו לצורך הסוואה ושמירה על חסיון המטופלת.

סיפור מקרה

אמה של דנה (שם בדוי), תלמידת כיתה י' בתיכון, הופנתה אלי על ידי יועצת בית הספר לאחר שחברתה סיפרה ליועצת על ביטויים אובדניים שאמרה דנה. מהשיחה עם האם עלה כי לדנה מצב רוח ירוד, שקיימים ביניהן קונפליקטים רבים בלי שהמצוקה תיראה כלפי חוץ, ועם זאת דנה מתפקדת באופן מעולה בתחום הלימודי החברתי. האם ציינה בפני כי דנה ירדה לאחרונה במשקל, וזה מספר חודשים שהיא מקיאה מדי פעם.

הרקע המשפחתי של דנה מורכב. דנה בת יחידה לאמה. אביה של דנה התגרש מאמה לאחר שהרתה לו וסירבה להפסיק את ההיריון. בהמשך התגלה לאם שהאב ניהל רומן באותה תקופה. האב ניתק מגע עם האם בטרם הולדתה של דנה, ועבר להתגורר בחו"ל. דנה ידעה על כך והפיגנה, לדברי האם, כעס ומרירות כלפיו. האם התמודדה עם קשיים כלכליים ועם אביה הסיעודי, דבר שהכביד על משאביה הרגשיים של האם ועל זמינותה הרגשית בהתמודדות עם דנה.

ההתפתחות של דנה תוארה באופן סכמטי, כשהאם מדגישה

אותם כלל בטיפול. ממש כמו בטיפול בבני משפחה אחת. לעיתים קיימת קנאה ותחרות ביניהם.

כפסיכולוגית בית הספר, לפעמים אני רואה את המתבגר במצבים שונים, בהפסקה, בטקסים. גם הפסיכולוג בבית הספר אינו דמות אנונימית. כחלק מהעולם האקטואלי שלו, המתבגר רואה אותי באינטראקציה עם מורים ושומע אמירות לגבי ממתבגרים נוספים שבטיפול.

השאלה היא איך כל התנאים שנוצרו מעצם קיום פסיכותרפיה בבית הספר משפיעים על המתרחש בטיפול? האם הם מכתיבים סוג אחר של קשר, של מהלך ושל תוכן בטיפול? מה זה אומר על טכניקת העבודה, על תהליך קבלת ההחלטות ביחס לטיפול במתבגר זה או אחר? כיצד זה משפיע על הדרך שבה המטפל מתמודד עם חדירת המציאות הבית ספרית לטיפול ועם התיחום בין פנים לחוץ?

רגישות לדימוי העצמי, לפרטיות, לפער בין מה שמוצג כלפי חוץ ובין מה שקיים בפנים, וידיעת המבוגרים על מצבו של המתבגר, בפרט במצבי סיכון, נחוות לא אחת כחודרנית ומעוררת כעס

תיאורטיקנים שונים דנים בחשיבות האספקטים של המערך הטיפולי היוצרים מעטפת טיפול בין החוץ לפנים. ויניקוט (1995) מגדיר את המרחב הפוטנציאלי כמקום שבו מתקיים אזור הביניים של החוויה, השוכן בין המציאות הנפשית הפנימית ובין המציאות הממשית החיצונית. המרחב האנליטי הוא מרחב שבין המטופל לאנליטיקאי, שבו נוצרת החוויה האנליטית הכוללת את אשליית ההעברה באמצעות מסגרת הטיפול ובאמצעות מתן פרשנות למסגרת חשיבה ומתן תנאים שבהם המטופל עשוי להעז וליצור משמעויות אישיות שניתן לשחק עימן (אוגדן, 2003; ויניקוט, 1995).

על פי ויניקוט (1995) קיימת הקבלה בין מה שקורה בטיפול לבין יחסי הורה-ילד. בטיפול, כמו ביחסי הורה-ילד, יש Holding שמהווה תנאי בסיסי להתקיימות טיפול ויצירת מרחב, ויש חשיבות גם ל-Handling, טיפול ומניעת פגיעות פיזיות בילד.

ה-Setting בטיפול כולל מקום ושעה קבועים. חוקים ברורים של מקום וזמן נותנים יציבות לטיפול. כאשר יש הפרעות ב-Setting יש התקפות על דבר בסיסי. קלנר (2009, עמ' 37) מציינת כי "רוב הגישות הטיפוליות רואות את המערך הטיפולי כממלא תפקידים

או מקיאה, היא אומרת "לא" ומבטאת את הכעס והניסיון לנפרדות מהאם, אבל דרך האוכל והמחלה והגרסיה שחלה בעקבותיה, תלותה באם מתחזקת ומונעת נפרדות (בכר, 2002א). החוויה העצמית של דנה פגיעה ומלווה בפערים. מחד גיסא, תפקודה מפואר כלפי חוץ, ומאידך גיסא, בנפשה תהומות של כעס, הרס עצמי, דיכאון, ייאוש ותחושת אובדן. בבסיס הפרעת האכילה עולים חרדה וכאב נפשי. נטישת האב מעסיקה את מחשבותיה, ונראה כי יוצרת בדנה אמביוולנציה לגבי קיומה.

דנה יצרה איתי קשר משמעותי במפגשים הראשונים, ומאחר שלא הייתה אפשרות לקבלת טיפול פסיכולוגי במסגרת המרפאה, ביקשה להמשיך בטיפול עימי. נוכח נסיבות אלו, הובנה מערך טיפולי שכלל פיקוח דיאטני ומעקב פסיכיאטרי במרפאה, טיפול משפחתי לדנה ואמה מחוץ למרפאה וטיפול פסיכולוגי שנמשך בבית הספר. התקיים קשר רציף בין המטפלים.

במסגרת בית הספר נקבע טיפול אחת לשבוע, במשך שנתיים, עד לסיום י"ב. יש לציין, שבמרפאה הוחלט לא לתת לדנה טיפול תרופתי, ולהמשיך במעקב פסיכיאטרי. מעבר לטיפול הפרטני בדנה, כפסיכולוגית בית הספר נשארתי Case Manager ודאגתי לקיום קשר פעיל בין הגורמים המטפלים. דבר זה דורש מודעות מתמדת לכלל התפקידים, והבנה שכדי לקיים את המרחב הנפשי שדורש הטיפול, ואת ההתכוונות לצרכיה הרגשיים של דנה, יש צורך בהחזקת מעטפת טיפולית תומכת שתאפשר לשמור על גבולות הטיפול ותיתן מענה למצב הרפואי והגופני המורכב שבו הייתה נתונה דנה, וכן לסיכון המתלווה להפרעת האכילה (בכר, 2002ב).

הבלעדיות על האמת שמביא המטופל אל חדר הטיפול אף היא עומדת במבחן, כשמוצג מידע סותר מהמורה או מהיועצת

קיום קשר עם הגורמים המטפלים מנע מצב שבו אסתמך יתר על המידה בהתבוננות הפנימית של דנה ולא אהיה ערה להתקדמות או לנסיגה גופנית, ומנע מצב שבו אהיה עסוקה יתר על המידה במציאות החיצונית (בכר, 2002א), קרי, מצבה הרפואי והגופני של דנה, ואפגע בברית הטיפולית ובמרחב הטיפולי.

במהלך הטיפול ליוויתי את דנה ואת אמה במשברים שלוו בדילמות מורכבות. דוגמא לדילמה הייתה כאשר לאחר כחצי שנה של טיפול, עקב נסיגה במצבה הגופני, דנה אושפזה במסגרת אשפוז יום, וכשיצאה מהאשפוז סירבה בתוקף

את התפעלות הסביבה מיפוייה ומהישגיה של בתה. בחוויית האם, עד שדנה הגיעה לגיל 14 הכול היה מושלם. הקונפליקטים ביניהן החלו להתעורר אחרי המעבר לתיכון. האם הייתה מוצפת דאגה וחוסר אונים, והתקשתה להבין את המקור למצוקתה של דנה ולקונפליקטים ביניהן. חודרניות האם ניכרה גם בהצצה לטלפון הנייד של דנה. נראה כי האם מתקשה להתמודד עם הצורך בנפרדות של בתה.



ההתרשמות שלי מהשיחה עם האם, ולאחר מכן מפגישה עם דנה, הייתה שדנה סובלת מאנורקסיה נברוזה מסוג מעורב (American Psychiatric Association, 2013), הכולל בולמוס וסילוקו (במקרה של דנה על ידי הקאה). המלצתי על מעטפת טיפולית שתכלול: דיאטנית, מעקב רפואי, טיפול משפחתי, הערכה פסיכיאטרית וטיפול פסיכולוגי. דנה ואמה הופנו למרפאה להפרעת אכילה ונערך חוזה זמני שבו הוחלט שאפגש עם דנה אחת לשבוע בבית הספר עד לקבלתה לטיפול הפסיכולוגי במרפאה. מעבר להפרעת האכילה, רמת התפקוד של דנה הייתה גבוהה מאוד. דנה הייתה תלמידה מצטיינת ומקובלת חברתית.

כבר בפגישה הראשונה חשתי בפערים הקיימים אצל דנה. דנה היא נערה יפהפייה, אינטליגנטית ומרשימה, שפתה עשירה וחשיבתה מאורגנת. היא החלה לספר על הקונפליקטים בינה לבין אמה, על החודרניות של אמה כשלדבריה מתלווה אפקט רגזני, ועוצמת הזעם והמרירות משתקפים בתווי פניה. בהמשך מספרת שנשבר לה מהכול, אך שוללת אובדנות. מספרת על ההקאות, העיסוק באוכל, אולם מפחיתה בחומרת הדבר וטוענת שמצליחה לשלוט בכך. אביה לא הוזכר במהלך הפגישה. דנה חשה שעליה להיענות לציפיות האם ולמלא את צורכי הזולתעצמי של האם, בעוד היא מבטלת את עצמיותה ומתכחשת לצרכיה הבסיסיים כמו מזון ותפיסת מקומה בעולם. מבחינה פסיכודינמית ההבנה הייתה שנוצר קונפליקט בגיל ההתבגרות בין הקשר ההדוק עם האם ובין רצונה הנואש להיות עצמאית, דבר שיצר תחושת אשמה ופחד מן הניתוק. דרך המאבק סביב האוכל, הדחייה שלו, השליטה במה שהיא אוכלת

כתגובה ללחצים אחרים.

נושאים נוספים נכנסו לשיח הטיפול, ובהם דימוי הגוף שלה, קשריה עם חברותיה ועם בנים, הצורך שלה בשליטה והחשש מדחייה. עם התקדמות הטיפול דנה העזה ודיברה על נטישת האב, על הכאב שבה, על שדחה אותה ובגד באמה, על כך שלא רצה בקיומה, ועל הפנטזיה שלה להתעמת איתו ולפגוע בו.

בשיח התרפויטי עלו האמביוולנציה בין החיים והמוות, הפער בין המשאלה של האב, שלא תהיה קיימת, לבין האם שמולה תפסה מקום טוטלי, והפכה למרכז עולמה. איך תתאים למשאלות של האם? האם עליה להיות מושלמת כדי שתהיה לה זכות קיום? מי שולט בחייה, בבריאותה? עד כמה היא זקוקה לאם, ואיך, ככל שהיא מונעת מעצמה מזון, היא הופכת להיות נזקקת ותלויה בה יותר ויותר? האם חלקים שהיא דוחה באישיותה של האם משתקפים לה במראה? מי היא: הנערה היפה והמקובלת, או הנערה שמקיא את נשמתה בשירותים? האם היא עצמאית ובטוחה בעצמה, או חסרת ביטחון ומלאת חרדה בקשריה הזוגיים?

במהלך הטיפול ניסיתי להקשיב לרווחים שבין המילים. למנגינה בין השורות. בדומה לתהליך שמתקיים בין האם לתינוק בשלב ה-*primary maternal pre-occupation* (ויניקוט, 1956; פלגי-הקר, 2003), ניסיתי להוות עבורה *self object*. נדרשתי לכוון את עצמי אליה, להיות איתה בכאב ובפחד, לאהוב אותה, כפי שהיא, להתפעל מכוחותיה ומתבוננתה, לחוש את הבורות בתוכה, להחזיק אותה, גם כשהיא נופלת, ולא לוותר, לחוש את ההרס העצמי והשנאה העצמית שבה, להכיל את הזעם ולחשוש שאולי תעזוב את הטיפול.

חוויתי עוצמות עזות של העברה והעברה נגדית, רגעי סיפוק והצלחה לנוכח התקדמותה ורגעי דאגה וחרדה לגורלה וספק ביכולתי לסייע לה. בהמשך הטיפול חשתי את התמורות שחלו בדנה. בהדרגה התייצב מצבה הגופני ודנה החלה לגלות מודעות להתנהגותה ולדינמיקה הנפשית שלה. היא החלה לאסוף כוחות, שלב אחרי שלב.



להמשיך ולהיות מטופלת במרפאה. דנה הופנתה למקומות טיפול ציבוריים חלופיים, ללא הצלחה. בשלב זה עלתה דילמה לגבי עצם המשך הטיפול הפסיכולוגי והאחריות הכרוכה בכך. לאחר היוועצות עם הנהלת השירות הפסיכולוגי הוחלט להמשיך בטיפול ולבנות מערך טיפולי אינטגרטיבי אחר שכלל התערבות רופא המשפחה, דיאטנית המתמחה בהפרעות אכילה, המשך טיפול משפחתי ומעקב פסיכיאטרי.

איך כל התנאים שנוצרו מעצם קיום פסיכותרפיה בבית הספר משפיעים על המתרחש בטיפול? האם הם מכתיבים סוג אחר של קשר, של מהלך ושל תוכן בטיפול? ... כיצד זה משפיע על הדרך שבה המטפל מתמודד עם חדירת המציאות הבית ספרית לטיפול ועם התיחום בין פנים לחוץ?

התהליך שליווה את יצירת המעטפת הטיפולית הנחוצה והצורך בהיענות של דנה ובשיתוף פעולה מצידה היה סוער, והשפיע על תהליכי ההעברה בטיפול. בתחילתו התהליך נחוזה ככשל אמפתי ועורר כעס רב, אך הברית הטיפולית האיתנה שנוצרה אפשרה שמירה על הטיפול. המאבק שהתנהל במציאות החיצונית על קיום קשר עם גורמים מטפלים שיפקחו על מצבה הגופני והרפואי של דנה תורגם למציאות הפנימית של דנה, לאמביוולנציה שלה אם לחיות או למות, להחלים או להישאר חולה, לאכול את המזון הרגשי המוגש לה או להקיא ולהישאר רעבה...

אתאר בקצרה את התכנים שהופיעו במהלך הטיפול בדנה, שרובם אופייניים לדינמיקה העולה בהפרעות אכילה (דנה ולורנס, 1999). בתחילת הקשר, עלתה התעסקות אינטנסיבית בנושא האוכל, ובקונפליקטים עם האם סביב האוכל. בהתחלה, האוכל היה הערוץ שדרכו היה אפשר לדון בעולמה. מה היא מוכנה לקבל ממה שהאם מכינה לה, עד כמה המזון טוב דיו? האם לבלוע או להקיא? תחושת הבחילה והשנאה העצמית כשאכלה יתר על המידה.

בהמשך דנה הבינה שהיא מבטאת את הכעסים על האם דרך האוכל, ואיך האוכל וההקאות מהווים בסיס לתקשורת ביניהן. בהדרגה דנה החלה להביע את תסכוליה באופן מילולי ולאו דווקא דרך האוכל, אך עדיין, בעיתות משבר, הייתה מקיאה גם



את ההתקפות מהחוץ, קרי, לחצים בבית הספר. גם העובדה כי כפסיכולוגית בית הספר הייתי חלק מהמסגרת התפקודית, ובמקרה של נפילה משמעותית בתפקוד הייתי מיועדת, דבר חשוב בעיקר בטיפול בהפרעת אכילה, שהכחשה של חומרת המצב היא חלק ממנה. יתרון משמעותי נוסף היה הזמינות שלי, במידת הצורך.

סיכום

פרויד (2013) הוא זה שמיסד את החשיבה על טיפול והדגיש את חשיבות ה-Setting על מרכיביו השונים כחינוכי לביסוס מצע שיאפשר העלאת אסוציאציות כחומר טיפולי ובו תוכל להתרחש אשליית ההעברה. גישות שונות בפסיכותרפיה יצרו וריאציות של טיפול ושל ה-Setting בטיפול בהתאם להתפתחות התיאוריה. עם זאת, ההבנה ביחס לחשיבות ה-Setting בסיטואציה הטיפולית משותפת לכל הגישות הפסיכודינמיות (ברקן, 2002). בטיפול בתוך בית הספר, הדבר המרכזי שמשנתנה הדורש התאמות הוא ה-Setting. נשאלת השאלה האם ניתן להצביע על וריאציה נוספת של פסיכותרפיה שעל המטפל להביא בחשבון ולהיות ער לתנאים החדשים, למורכבותם ולהשלכותיהם, ולהתאים את העבודה התרפויטית אליהם. אם כן, המשמעות היא שפסיכותרפיה בבית הספר אכן אפשרית.

בהיבט זה נעוץ השוני המרכזי הכרוך בטיפול פסיכולוגי בבית הספר. נראה שיהיה צורך בכל מקרה לשקול איך משפיעה הסיטואציה המיוחדת הזו של ה-Setting על תהליכי ההעברה. דמות המטפל האנונימי אינה אפשרית מאחר שהמטפל הוא גם דמות קונקרטי ששייכת למוסד מסוים ובכוחו להשפיע על המציאות. במודל זה ניתן להצביע על תהליכים דומים שקיימים גם בעבודה טיפולית במסגרות אשפוזיות שבהן המטפל הוא גם חלק מהצוות הקובע חופשות, הגבלות וכדומה. ייתכן שבמקרים שבהם נחוצה החזקה אינטנסיבית וכוללת, אך אין צורך באשפוז, טיפול במסגרת בית הספר מקנה יתרון משמעותי ומאפשר התאמה רבה יותר לצורכי המטופל. בית הספר כארגון מוסדי ונורמטיבי יכול לשמש רשת תמיכה, מעין alter ego, תוך מינימליזציה של הסטיגמה ויצירת ערוצים של בקרה ואחזקה שיכולים לתמוך בערוץ הטיפול.

למרות שטיפול בקליניקה מחוץ לבית הספר מאפשר שמירה מלאה על ה-Setting, ובעיקר על גבולות הפרטיות והסודיות, ואינו מאיים על תהליכי ההעברה, טיפול בבית הספר מאפשר מתן מענה תרפויטי בעיקר עבור מתבגרים שלא יפנו לטיפול חיצוני משלל סיבות, אם בשל התנגדות, העדר כוחות, חשש מתיוג, אילוצים כלכליים וקושי בהתגייסות הורים, ואם מעצם היותם מתבגרים הזקוקים למטפל שגם רואה את החיים המציאותיים שלהם ואת תפקודם בפועל.

קושי בתיחום בין פנים לחוץ

אחת המורכבויות המיוחדות של טיפול כזה בבית הספר, נובע מהקושי בתיחום בין פנים לחוץ. אדגים זאת בהצגת מספר אירועים מהטיפול.

מצב שהמחיש קושי זה היה כאשר דנה סיפרה בכעס על ריב בינה לבין חברתה, שבה טיפולית בעבר. דנה ידעה על כך, ובאופן סמוי ריחפה בחלל החדר השאלה לצד מי אני. העובדה שהכרתי לעומק את חברתה, הקשתה על קריאת החומר שדנה הביאה לטיפול באופן נקי ולא מוטה. לצד הפיכת הדיאלוג הסמוי לגלוי ועיבודו, היה צריך להחזיק את המידע וההבנות בתודעתי ועם זאת להקשיב לדנה, ולראות את הדברים דרך עיניה.

באירוע נוסף, דנה סיפרה שהיא נתונה בלחץ רב בפזיקה, עד כדי כך, שהקיא לפני המבחן. דנה הייתה אמביוולנטית לגבי העברתה מ-5 יחידות לימוד ל-4. מעבר לכך הרגישה שאינה מסוגלת לאכזב את המורה, והתלבטה האם לספר למורה על מצבה. מעבר לדיאלוג שזימן העניין על הפרפקציוניזם שלה והתחושה שעליה להיות מצטיינת עם הרגשה שרק רוצה לקרוס, דנה ביקשה שאשוחח עם המורה ואכן שוחחתי עימה בנוכחותה. התערבות זו מעלה מורכבות נוספת, והיא השאלה לגבי סוג ההחזקה התרפויטית שהייתה דרושה לדנה ומשמעותה. התערבות במציאות הקונקרטי בבית הספר נעשתה תוך שמירה על היכולת של דנה לעבוד בתוך הקשר שלנו ולהשתמש בחומרים שעולים לצרכים תרפויטיים. השיחה עם המורה לפזיקה אפשרה החזקה מקיפה לדנה, בדומה להחזקה אמהית המזהה את הצרכים של ילד צעיר ומתייחסת אליהם גם בהיבטים של המציאות.

היו מקרים נוספים שפרצו את גבולות חדר הטיפול ודרשו התערבות במציאות החיצונית הבית ספרית. כמו, למשל, השאלה האם לספר על הפרעת האכילה למורה לספורט כשלא יכלה להתעמל. מצב זה הציף את שאלת ההסתרה של הפרעת האכילה, את החוויה של החודרנות מהחוץ והפגיעה בפרטיותה. בהקשרים אלה עלו על הפרק שאלות שנחסכות מהמטפל בהקשר הקליני הרגיל.

דנה נחשפה בפני באירועים שונים בבית הספר, מחוץ לכותלי חדר הטיפול, ואף ציפתה לפידבק מצידי באירועים אלה. היכולת לראות את דנה, כשהיא מתפקדת במציאות, הוסיף ממד נוסף להבנתי את דנה, אבל גם הכביד על היכולת שלי להיות בעמדה של צופה משתתפת ולשמור על מרחב הטיפול והמתח העדין שבין החוץ לפנים. לאורך כל הטיפול הייתה קיימת דיאלקטיקה בין הקונקרטי והמציאותי לבין המופנם.

העובדה שהטיפול התנהל בבית הספר אפשרה החזקה טובה יותר, תפקוד כאם סביבה (אוגדן, 2003א), כי אפשר היה להחזיק

מקורות

1. אוגדן, ת"ה (2003א). האם, התינוק והמצע בעבודתו של דונלד ויניקוט. מצע הנפש. ישראל: תולעת ספרים. עמ' 136-160.
2. אוגדן, ת"ה (2003ב). מרחב החלום והמרחב האנליטי. מצע הנפש. ישראל: תולעת ספרים. עמ' 181-189.
3. בכר, א' (2002א). אנורקסיה ובולימיה: אבחון והיסטורית הטיפול. הפחד לתפוס מקום אנורקסיה ובולימיה: טיפול לפי גישת הפסיכולוגיה של העצמי. ירושלים: הוצאת מגנס האוניברסיטה העברית. עמ' 11-23.
4. בכר, א' (2002ב). העברה, העברה נגדית וניהול הטיפול. הפחד לתפוס מקום אנורקסיה ובולימיה: טיפול לפי גישת הפסיכולוגיה של העצמי. ירושלים: הוצאת מגנס האוניברסיטה העברית. עמ' 68-73.
5. ברקן, א' (2002). הרבדים השונים של ה-setting או של מי השעון. שיחות י"ז (1), עמ' 39-46.
6. דנה, מ' ולורנס מ' (1999). נשים אוכלות את עצמן - על אנורקסיה, בולימיה ואכילה כפייתית. תל אביב: מודן.
7. ויניקוט, ד"ו (1956). מושקעות אימהית ראשונית. עצמי אמיתי, עצמי כוזב (2009). תל אביב: עם עובד. עמ' 145-153.
8. ויניקוט, ד"ו (1995א). המקום בו אנו חיים. משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד. עמ' 122-127.
9. ויניקוט, ד"ו (1995ב). משחק. משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד. עמ' 66-78.
10. ויניקוט, ד"ו (1995ג). תפקיד הראי של האם במשפחה בהתפתחותו של הילד. משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד. עמ' 128-134.
11. מטרי, י' (2005). להיות ברחם, להיוולד. בית לנפש. מושב בן שמן: הוצאת מודן. עמ' 159-179.
12. פלגי-הקר, ע' (2003). דונלד וודס ויניקוט ו"האם הטובה דיה". מאי-מהות לאימהות. תל אביב: עם עובד. עמ' 192-230.
13. פרויד, ז' (2013). על פתיחת הטיפול. הטיפול הפסיכואנליטי. תל אביב: עם עובד. עמ' 99-113.
14. קלנר, נ' (2000). החוזה הטיפולי בפסיכותרפיה פסיכואנליטית. שיחות, י"ד (2), עמ' 93-106.
15. קלנר, נ' (2009). החוזה הטיפולי בפסיכותרפיה פסיכואנליטית. דבשת הגמל. מושב בן שמן: הוצאת מודן. עמ' 34-54.
16. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
17. Sherman, R., Shumsky, A. & Rountree, Y.B. (1994). Enlarging the Therapeutic Circle, The Therapist's Guide to Collaborative Therapy with Families and Schools. New York, NY: Brunner-rs

החטיבה החינוכית
התאחדות הפסיכולוגים בישראל
Israel Psychological Association

הכנס השנתי של הפסיכולוגיה החינוכית

16-20/12/18 | מלונות ספורט-לגונה | אילת

SAVE THE DATE

ירושלים
KALEIDOSCOPE
www.kaleidoscope.org.il



דלת פתוחה ומסתובבת התערבות טיפולית

קצרת מועד במתבגרים בסביבת בית הספר

נטלי רוטזק כרמל, דגנית גלסמן, אריאל קליינהנדלר

ובהמשך נתייחס למודל ההתערבות הטיפולית, התערבות קצרת מועד.

אוכלוסיית היעד - בני נוער

גיל ההתבגרות מאופיין בשינויים גופניים ורגשיים, ופעמים רבות מהווה תקופה מאתגרת שבה המתבגר או המתבגרת חווים דילמות רבות. הדילמות הן חלק מתהליך הגדילה והצמיחה. למרות האמונה הרווחת כי גיל התבגרות הוא גיל קשה וסוער, מחקרים מצביעים על כך שרק כ-33 אחוזים מן המתבגרים יחוו התבגרות סוערת ומשברית המלווה בקונפליקטים ועימותים רבים. למרות המורכבות הרגשית עימה מתמודדים המתבגרים והעובדה שגיל ההתבגרות אמנם מלווה בסערות, דרמטיזציה ותחושות עוצמתיות, רק אחוז קטן יחסית מהמתבגרים יחוו התבגרות שאינה בטוחה הנורמטיבי ויעמוד מול קשיים המחייבים התערבות טיפולית ממושכת (בטיפולנט, 2018). כפסיכולוגים חינוכיים העובדים במסגרות חינוכיות פעמים רבות נדרשת התערבותנו במצבי הקיצון, ועם זאת, לא אחת אנחנו נתקלים בפניות שלכאורה אינן "מספיק דחופות" בכדי שיזכו למענה או להתייחסות מספקת של פסיכולוג בית הספר או הצוות הטיפולי. יועצות בית הספר הן הגורם המפנה העיקרי בחטיבת הביניים. הן מעלות בפנינו שמות של ילדים ומדווחות על קשיים, פעמים רבות כחלק מן הצורך לחלוק ולשתף ולבצע חשיבה משותפת, אך לא דווקא מתוך ציפייה להתערבות משמעותית. יחד עם זאת, מצאנו כי בעבודה בחטיבת הביניים לפסיכולוג יש יותר דרגת חופש, ישנן פחות משימות "חובה" ויותר מרחב לעבודה מסוג אחר. מרחב זה מאפשר שיקול של מתן מענה לצרכים שאינם מערכתיים. לצד זאת, כאמור, לרשותו של פסיכולוג בית הספר מספר מוגבל מאוד של שעות שבהן הוא יכול לתת מענה באופן פרטני, ועל כן ניסינו לבנות מודל שיאפשר לתת מענה למתבגרים במסגרת שעות בית הספר.

בגיל ההתבגרות בני נוער עלולים להימנע מפיניה לטיפול גם כאשר הם חווים מצוקה, היות שחלק מתהליך ההתבגרות הוא תהליך

במאמר זה נציג מודל של התערבות טיפולית קצרה במתבגרים בתוך חטיבת ביניים. המודל הוחל השנה בחטיבת ביניים כפייילוט וימשיך בשנה הבאה. מטרת הפרויקט הייתה להנגיש למתבגרים תלמידי חטיבת ביניים את האפשרות לקבלת מענה טיפולי, תמיכה, הערכת מצב והפניה להמשך טיפול בהתאם לצורך. מודל העבודה הוא התאמה של מודל "דלת פתוחה", מודל של משרד הרווחה למתבגרים בסיכון, לעבודה של פסיכולוג חטיבת הביניים בבית הספר.

למרות המורכבות הרגשית עימה מתמודדים המתבגרים והעובדה שגיל ההתבגרות אמנם מלווה בסערות, דרמטיזציה ותחושות עוצמתיות, רק אחוז קטן יחסית מהמתבגרים יחוו התבגרות שאינה בטוחה הנורמטיבי ויעמוד מול קשיים המחייבים התערבות טיפולית ממושכת

"דלת פתוחה" היא תוכנית עבודה שמטרתה הן יצירת מסגרת ומתן כתובת טיפולית ובלתי אמצעית לייעוץ ראשוני עבור בני נוער בסיכון, איתור בני נוער בסיכון לנשירה להמשך טיפול במידת הצורך. היקף הפעילות הוגדר עד 5 מפגשים לכל נער או נערה שפונים למסגרת זו (משרד הרווחה, 2013). במודל ההתערבות הטיפולית שלנו הושם דגש על יצירת כתובת טיפולית בלתי אמצעית לבני נוער שאינם בהכרח עונים להגדרה של "נוער בסיכון". בשונה מן המודל המקורי, במודל העבודה שלנו מעורבת גם יועצת בית הספר, האמונה על איתור ראשוני של מועמדים מתאימים להתערבות קצרת מועד. במאמר נתייחס ראשית לאוכלוסיית היעד להתערבות, כלומר בני הנוער,

נטלי רוטזק כרמל היא פסיכולוגית חינוכית מתמחה, שפ"ח חולון. nrotzak@gmail.com
דגנית גלסמן היא פסיכולוגית חינוכית מדריכה, שפ"ח חולון. dganitgl@holon.muni.il
אריאל קליינהנדלר הוא פסיכולוג חינוכי מתמחה, שפ"ח חולון. arielkmail@gmail.com

והטבעיים, כאשר ניתנת למערכת ההזדמנות, היא בדרך כלל מנסה להעלות שוב על סדר היום את המקרים הדוחקים וה"חירומיים" יותר. מקרים אלו אכן דורשים מענה, אך פעמים רבות המענה רחב ועמוק מכפי שניתן לספק במגבלת השעות של פסיכולוג המסגרת.

שנית, מסגרת בית ספרית מעין זו מציבה כמובן אתגרים בפני המטפל והמטופל גם יחד. התערבות טיפולית בתוך מערכת החינוך חייבת להביא בחשבון הגמשה של ה-Setting הטיפולי וכי מדובר ב-Setting בתוך Setting - מסגרת טיפולית בתוך מסגרת חינוכית. המסגרת החינוכית היא לעיתים נוקשה (לוח צלצולים) ולעיתים גמישה מדי וחדירה (שיעורים "מתבטלים", בני נוער "יוצאים לטיולים", מתקיימים מבחנים, והחדרים השונים עומדים לרשות מגוון אנשי המקצוע בבית הספר). במקרה שלנו, אמנם הנהלת בית הספר דאגה לחדר קבוע עבור המפגשים וכן לאישור לתלמידים להגיע בשעות קבועות "על חשבון" שיעורים, אך המציאות הבית ספרית "פלשה" לחדר באופן תדיר. לעיתים, פגישה התבטלה בשל מבחן או שהדלת נפתחה לרווחה ואנשים שונים רצו להיכנס לחדר. בטיפול המתקיים ב-Setting בית ספרי חלק ממה שמאפשר את הטיפול הוא הגמישות של המסגרת, ויציאה מן המסגרת לא נתפסת כהפרה או כבעייתית. כך "שבירת ה-Setting" הופכת ל-non-issue ומאפשרת נרמול של הסיטואציה הטיפולית, מכיוון שלתפיסת התלמידים במסגרת הבית ספרית הפרות שכאלו מתרחשות כל הזמן והן השגרה. שלושת המודלים שעליהם הסתמכנו לבניית מודל העבודה ובחירת המקרים הם: טיפול דינמי קצר מועד (דגש על זמן, מיקוד ואקטיביות של המטפל. דסברג, 1997; לאור, 2002), פסיכותרפיה במפגש אחד (Hoyt & Talmon, 2014) ומודל התערבות במשבר (עבודה על פרשנות של המטופל את המציאות ואסטרטגיות התמודדות אדפטיביות. Roberts & Ottens, 2005). כל השלבים הראשונים של איתור, קבלת הסכמה וגיוס המתבגרים נעשו על ידי יועצת בית הספר בליווי של הפסיכולוג. כעת נתאר את שלבי ההתערבות.

שלבי ההתערבות

1. איתור מקרים מתאימים וקביעת סדר עדיפויות

איתור המועמדים נעשה בשיתוף פעולה עם היועצת החינוכית בחטיבת הביניים. הקווים המנחים לבחירת מקרה העומד בדרישות נגזרו מהאופן המוצע לבחירת מטופל לפי טיפול דינמי קצר מועד ולפי מודל של פסיכותרפיה במפגש אחד. היות שמדובר בפרויקט חלוצי, ומאחר שבית הספר מקצה שעות עבודה יקרות מפז עבור פרויקט פרטני, למערכת השיקולים נכנס גם מרכיב מוטיבציוני - בחירת מועמד לטיפול באופן מדויק

של ספרציה ופיתוח אישיות עצמאית, תהליך אשר באופן טבעי מתאפשר באמצעות התרחקות מן ההורים, ובאנלוגיה, התרחקות ממבוגרים בכלל. נוסף על כך, פנייה לטיפול או לפסיכולוג עדיין מלווה בסטיגמה, או אם לצטט את אחת הנערות שהגיעה אלינו: "למה אני צריכה פסיכולוג? מה לא בסדר בי שאני צריכה פסיכולוג?" מתבגרים פעמים רבות נוטים לשמור את הקשיים לעצמם ויעדיפו שלא לגשת ליועצת או לשירות הפסיכולוגי.

עבור הנערים בגיל ההתבגרות פנייה לפסיכולוג לעיתים יכולה להיות מאיימת ומלווה בתחושות של חריגות

ההתערבות הטיפולית - התערבות קצרת מועד

במהלך העבודה בחטיבת הביניים התקבל הרושם כי עבור הנערים בגיל ההתבגרות פנייה לפסיכולוג לעיתים יכולה להיות מאיימת ומלווה בתחושות של חריגות. היות שמצד אחד תחושת הצוותים החינוכיים העובדים בחטיבות ביניים היא שקיים צורך בשטח לסיוע והתערבות טיפולית בבני נוער, ומצד שני הנטייה הטבעית כאמור של בני הנוער היא "להימנע" מלצרוך שירות זה, השלב הראשון בגיבוש תוכנית עבודה עם מתבגרים היה חשיבה על הדרך היעילה ביותר להנגיש את השירות לבני הנוער. במילים אחרות, חשבנו מהי הדרך הנכונה ביותר להגיע אליהם ולהושיט להם יד - Reaching out. אחת המחשבות שעלתה היא שהיום גם בחטיבות הביניים ניתן סיוע מגוון - לימודי (שעות שילוב, מרכזי למידה, מרכזי מהות) ורגשי (תרפיה וקבוצות טיפוליות), כלומר בני הנוער מורגלים יותר מבעבר "לצאת משיעור" לצורך קבלת סיוע. הרעיון הוא שמתן העזרה בסביבה הטבעית של המתבגרים, לצד היותם של המפגשים תחומים בזמן, עשויה להפחית חרדה ולהגביר את תחושת השליטה של המתבגרים בסיטואציה ובכך לאפשר להם פתיחות גדולה יותר להשתתף ולהיעזר. מתן מענה טיפולי פסיכולוגי בין כותלי בית הספר בטווח זמן של שיעור יוצר מסגרת מנרמלת לסיטואציה הטיפולית המאפשרת למתבגר "להתיידד" עם הרעיון לשוחח עם פסיכולוג לקראת הפניה להמשך טיפול במקרה הצורך.

מי שעובד במערכות חינוכיות ודאי יודע כי עבודה טיפולית בתוך המסגרת החינוכית עשויה להוות אתגר. ראשית, מבחינת בחירת המקרים, למרות שהמטרה שלנו בפרויקט היא ליצור מסגרת טיפולית מאפשרת לנערים ולנערות עם הקשיים הנורמטיביים



כל מפגש יש לציין כמה פגישות נשארו ומהו לוח הזמנים, ומיקוד התמה המרכזית בהתערבות הטיפולית. מבנה התהליך: פגישות 1-2 - בניית ברית טיפולית, זיהוי ואיתור הצרכים, מחשבה על מטרה ממוקדת. פגישות 3-4 - התערבות טיפולית המתמקדת בכוחות, במנגנוני ההתמודדות, פסיכואדוקציה וחשיבה אסטרטגית. פגישה 5 - סיכום התהליך ותיאום לפני המפגש עם ההורים. פגישה 6 - שיחת סיכום עם ההורים והמלצות להמשך. למרות תהליך הבחירה המדוקדק, וכתהליך מקביל לנורמליזציה הרצויה, בפועל ההתנהלות בחלק מן ההתערבויות הייתה לכאורה שונה מן המצופה לפי המודלים השונים.

במקרה אחד המתבגרת הגיעה למפגש כאשר לדבריה רק רצתה לדבר ללא מטרה מוגדרת. על פי הצהרתה, הקושי שהביא אותה למפגשים חלף, והיא איננה חשה במצוקה. עם זאת, ניכר כי יצרה קשר במהירות וכי מאוד רצתה להשתמש במרחב הטיפולי שניתן לה והזדקקה לו. במהלך הפגישות הראשונות הנערה הגיעה ודיברה בשטף וללא הפסק. המטפלת, באופן מתמיד, לצד הבנת עולמה וקבלת רקע, ניסתה להבין מה המוקד הטיפולי ולחזור אליו. עם זאת, כל ניסיון לשאול או להתערב מצד המטפלת נתקל במעין "התעלמות", והנערה נצמדה לתוכנית שלה. בעקבות ביצוע modelling מתמיד לשיחה ממוקדת, בפגישה השלישית נראה כי הופנם מודל שיח חדש והמטפלת הפכה מאובייקט לדמות משמעותית בשיח. אז ניתן היה לעבוד באופן ממוקד על התמה המרכזית: חיפוש זהות אישית תוך השתייכות לקבוצה חברתית. היות שלמרות התכנון המציאות "פלשה" ל-Setting, נוצרו מרווחים ארוכים מן המצופה בין מפגשים. מרווחים אלו אפשרו תהליך שבו הנערה, בזכות יכולותיה, ביצעה עבודה וחשיבה עצמית, וככל שהתקדמו המפגשים ניכר שהיא מבהירה לעצמה היכן נכון עבורה להתמקם בזירה החברתית שאליה משתייכת. בתהליך זה נחשפו בפני המטפלת כוחותיה ומיומנויותיה החברתיות הטובות של הנערה. בפגישה האחרונה, במקביל לסיכום ולסגירה של התהליך, הנערה העלתה נושאים נוספים הקשורים ליחסים במשפחתה, לרצון בקרבה ולצורך בזהות נפרדת. למעשה, נראה היה כי לצד ההכרה שהמפגשים מהווים חוויה משמעותית בעלת ערך, מדובר בניסיון של הנערה לתקשר את העובדה שהגיע הזמן להיפרד וכן את קיומה של תחושה שלא היה די זמן לעסוק בכל מה שמטריד אותה. הדבר הוביל לשיחה על כוחותיה לצד המקומות שבהם היא עוד עלולה לחוש מצוקה וכיצד תוכל להתמודד עימה. עוד עלתה בשיחה האפשרות להמשיך בטיפול על מנת לעבד סוגיות אלו, אם תחוש צורך בהמשך.

בשיחה האחרונה עם הנערה נערך גם תיאום לגבי המידע שיימסר להוריה בשיחת הסיכום. למרות שהקשר עם הוריה הוא קשר טוב ופתוח, ניכר כי הדבר מסב לה אי נוחות מסימית ומוביל

ככל האפשר על מנת שתהיה למערכת המאותרת חוויית הצלחה מעבר להצלחה הטיפולית. על כן, בבחירת המועמדים הושם דגש על בחירת מתבגר או מתבגרת בעלי מוטיבציה לטיפול ויכולת להבעה רגשית, כוחות אגו טובים ומסוגלות לפתח יחסים וליצור קשרים במהירות.

בשלב האיתור הועלו על ידי היועצות הצעות לבני נוער הזקוקים להתערבות. נוסף לאפיוניהם האישיים ולסיפוריהם, המקרים נבחרו על פי האפשרות להגדיר מטרה או מוקד טיפול במהירות. כלומר, סיבת ההפניה צריכה להיות ממוקדת (על פי רוב משבר חברתי, משבר מעבר או הסתגלות, התערבות במשבר חירום לפני הפניה).

באחד המקרים הראשונים שנבחרו להתערבות סיבת הפנייה הייתה משבר חברתי. היועצת סיפרה על נערה בעלת כושר הבעה מילולית טוב וכן יכולות בין-אישיות טובות אשר נמצאת במשבר לאחר שהייתה מעורבת במספר עימותים עם חברי הקבוצה החברתית שאליה היא משתייכת. כמו כן, היועצת סיפרה כי הנערה והוריה מבקשים למצוא לה מסגרת שבה תוכל לשתף בתחושותיה ובמחשבותיה.

במקרה שני, מורה שנתקלה במילים "רצח" ו"מוות" בשוליים של דף מבחן של נערה בת 14 דיווחה על כך ליועץ אשר העביר פנייה לפסיכולוג בית הספר. לאחר הערכה מקדימה ובעקבות שיחה עימה, היועץ תיאר את הנערה כמנוכרת חברתית ושקטה אך ללא סימני מצוקה בולטים או התנהגות מדאיגה. התקבלה החלטה להציע התערבות טיפולית קצרת טווח.

במקרה שלישי, נערה שעברה אירוע טראומטי לאחר משבר חברתי החלה להיעדר מבית הספר עקב תחושות של בדידות וש"כולם נגדה". במהלך השהות בבית היא דיווחה גם על תחושות של חוסר טעם, לא הרבתה לצאת, החלה להיעדר מבית הספר והביעה חוסר עניין בעולם החברתי. גם במקרה זה, בעצה אחת עם צוות בית הספר, התקבלה החלטה להציע התערבות טיפולית קצרת מועד.

2. קבלת הסכמת ההורים וגיוס המתבגר

בשלב הבא פנינו להורים והצענו סדרה של חמישה מפגשים בתוך בית הספר עבור ילדם ופגישת סיכום נוספת עבורם. לאחר קבלת הסכמתם של ההורים, יועצת בית הספר פנתה לנער או לנערה ובדקה את רמת המוטיבציה שלהם. הפגישה האחרונה מהווה מרחב שמאפשר להורים התייעצות חד פעמית לא מחייבת ובמסגרתה ניתן להם סיכום ההתרשמות והמלצות להמשך.

3. ההתערבות

ההתערבות בנויה כתהליך של ייעוץ קצר וממוקד שבו נדרשים התייחסות לזמן, מיקוד ואקטיביות של המטפל. לדוגמא: בתחילת

מטרות ממוקדות שכללו העצמה ותרגול אסרטיביות, עבודה לקידום בדיקה רפואית לקשיי הדיבור ועבודה מוטיבציונית במטרה להניע את המשפחה לפנות להכוונה ולטיפול ארוך טווח בקהילה. בעת סיום ההתערבות הטיפולית הנערה הייתה לאחר ייעוץ רפואי ובתור לניתוח לתיקון מיתרי הקול. נוסף על כך, מתוך השיחות עלו תכנים מורכבים ואף התגלה אירוע של פגיעה שחווה. ההורים קיבלו הכוונה והמלצה להמשך טיפול. במקרה נוסף, כבר לאחר שני מפגשים שבהם, לצד העיבוד של החוויה הטראומטית וניסיון לחבר אותה חזרה לכוחותיה, הוצע לנערה לנסות להשתתף בפעילות חברתית גם כאשר היא חשה שהדבר מאולץ ושאינה מסוגלת לכך. הנערה הסכימה, ולאחר מכן דיווחה על הטבה במצבה הרגשי. בשיחה התקבל הרושם כי היא נמצאת בתהליך של חיבור מחדש לזהותה ולכוחותיה.

לסיכום, למרות המגבלות הרבות שתוארו בשנה שבה הופעל הפרויקט כפיילוט, הוא נחל הצלחה, הן ברמת בני הנוער שנחשפו לאפשרות לקבל סיוע ולהיפגש עם פסיכולוג המסגרת, הן ברמת הצוות הבין-מקצועי אשר נחשף לשירות נוסף מטעם השפ"ח, והן ברמת פסיכולוג המסגרת שמביא לבית הספר גם את יכולת העבודה ברמת הפרט. ראינו ערך רב בקיום של התערבויות קצרות במסגרת לנערים ולנערות שאינם בהכרח עונים להגדרה של אוכלוסייה בסיכון. העבודה הטיפולית במסגרת החינוכית מאפשרת מסגרת מנרמלת. ההכרה בלגיטימיות של חוויותיהם מסייעת למתבגרים לעבד את האירועים שבתפיסתם נחווים כקטסטרופליים, ולראות בהם נדבך בהתפתחותם ותהליך המהווה חלק חשוב מרצף חייהם. ניכר כי האיתור המוקדם ומתן המענה וההתערבות מאפשרים לבצע עבודה מניעתית והפניה ממוקדת ומדויקת יותר לטיפול המותאם לצורכיהם הייחודיים של הפונים.

למתח. בחשיבה לאחור, יש מקום לשקול בהתאם למקרה האם נכון לערוך את שיחת הסיכום בנוכחות המתבגר. היתרון הוא במתן כבוד למקומו של המתבגר. החיסרון הוא שמודל של משוב משותף לא מאפשר להורים מקום שבו הם יכולים להתייעץ בדילמות ההוריות שלהם, וכך המענה עשוי להיות חסר. במקרה שני, לאחר הערכה שהביאה בחשבון את המורכבות האישית והמשפחתית, התקבלה החלטה להציע לנערה ולהוריה שבעה מפגשים שיכללו שני מפגשי הורים. מפגשי ההורים ניתנו לכל הורה בנפרד משום היותם גרושים, ולבקשתם.

עבור הנערים בגיל ההתבגרות פנייה לפסיכולוג לעיתים יכולה להיות מאיימת ומלווה בתחושות של חריגות

הנערה הגיעה בשמחה לפגישות, ולמרות ביישנות והיסוס הייתה כמהה לשתף. היא דיברה בקול צרוד שנבע ממחלה בינקות והקשה על יכולת הדיבור שלה. בפגישות עם ההורים התברר כי ההורים מעולם לא המשיכו את תהליך הטיפול בקול בגלל חרדות של האם. בהערכה הראשונית עם הנערה ניכר היה כי היא עסוקה מאוד בנושאים של מוות בעל גוון אלים, לעיתים בשילוב עם תכנים מיניים. היא סיפרה שהיא כותבת שירה בנושא ואף הקריאה בפני המטפל שיר קצר שכתבה. ניכר היה כי חשוב לה שישמעו את קולה, אך לא חשבה על אפשרות לפנות לטיפול. מהשיחה עימה היא פסלה רצון לפגוע בעצמה, או תחושות של תוקפנות כלפי הסביבה, וגם פסלה את החשד לאירוע טראומתי בעברה. מן ההערכה התבהר הצורך שלה להישמע ולקבל הדהוד ונרמול לחוויותיה. בעקבות דבריה נקבעו

מקורות

1. בטיפולנט, (2018). מאפייני גיל ההתבגרות. https://www.betipulnet.co.il/lexicon/%D7%9E%D7%90%D7%A4%D7%99%D7%99%D7%A0%D7%99_%D7%92%D7%99%D7%9C_%D7%94%D7%94%D7%AA%D7%91%D7%92%D7%A8%D7%95%D7%AA
2. דסברג, ח' (1997). פסיכותרפיה דינמית קצרת מועד: סקירה הסטורית. בתוך: ח' דסברג, י' איציקסון וג' שפיר (עורכים), פסיכותרפיה קצרת מועד - רקע, טכניקות וישום. האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 20-34.
3. לאור, א' (2002). פסיכותרפיה פסיכואנליטית ממוקדת ותחומה בזמן כמיכל ייחודי. שיחות, י"ז (1), 65-72.
4. משרד הרווחה (2013). ילדים ונוער בסיכון. http://www.molsa.gov.il/Populations/Youth/ChildrenAtRisk/Pages/MT01_01.aspx
5. Hoyt, M.F. & Talmon, M. (Eds.) (2014). Capturing the moment: Single session therapy and walk-in services. Norwalk, CT, US: Crown House Publishing Limited.
6. Roberts, A.R. & Ottens, A.J. (2005). The seven-stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving, and crisis resolution. Brief Treatment and Crisis Intervention, 5(4), 329-339.

למה נשירה?

גבריאל דהאן

מתכנסים, בפועל זה כדי לדבר עם עצמם, לחלום ולהזות את הנער או הנערה הנושרים. ומי יודע, אולי נהיה כמו שוררים, שכדברי המשוררת האמריקאית מריאן מור: "בונים גנים דמיוניים ובתוכם קרפדות אמיתיות".

בדרך כלל, בשעה שדנים בנושא כמו "נשירה", זה כדי לבחון דרכים ל"מניעת נשירה", דרכים לצמצום של התופעה כפי שהיא נגלית לעינינו מבעד לעדשת הסטטיסטיקה. אלא שמגמת דברי הפעם תחרוג מכך והיא עשויה להיראות פרדוקסלית: **אם נרצה במישור המעשי לצמצם את הנשירה כתופעה, עלינו תחילה דווקא להרחיב אותה במישור של האופן שבו אנו תופסים אותה וממשיגים אותה.** זהו הקו המנחה הכללי שאותו אניח בפנינו. מכאן ואילך אנסה להבהיר את מובנה של ההצעה הזאת, המוזרה.



צילום: גבריאל דהאן

לנשירה של בני הנוער מבתי הספר יש פן גלוי, ראוותני, כתופעה, כמופע, כסצנה בתיאטרון החברתי, והיא מוצגת כהתגרות בלתי רצויה, כקריאת תיגר על הנורמות החברתיות. אלא שיש בה גם פן סמוי, בעל ערך נפשי, כהתרחשות שבלעדיה לא ייווצר מה שאנו מכנים "מבוגר". המבוגר הוא זה אשר לענייננו נחלץ מעמדתו של הילד שמתאווים לו כדי לתפוס עמדה של זה שבעצמו מתאוה.

"אני מדמיון לי כל הזמן המון ילדים קטנים משחקים איזה משחק בשדה גדול של שיפון וכל זה. אלפי ילדים קטנים, ואין שם אף אחד - אף אחד מבוגר, זאת אומרת - חוץ ממני. ואני עומד על הקצה של איזה שהוא צוק כזה. ומה שאני צריך לעשות זה לתפוס כל אחד אם הוא הולך לעוף מהצוק - זאת אומרת, אם הוא רץ ולא רואה לאן הוא רץ, אני צריך לצאת מאיזה שהוא מקום ולתפוס אותו. זה כל מה שהייתי עושה כל היום. פשוט להיות התפסן בשדה השיפון וכל זה. אני יודע שזה שיגעוני. אבל זה הדבר היחידי שבאמת הייתי רוצה להיות". (ג'יי די סאלינגר, 1975, התפסן בשדה השיפון, תרגום: א' יבין וד' דורון, עם עובד)

זהו חלומו של סאלינגר בספרו "התפסן בשדה השיפון", אשר בהיעדר מבוגר אחר שיעשה זאת חולם ליטול על עצמו להציל ילדים שהולכים לעוף מצוק. זהו חלום בהקיץ על מה שבימינו אנו נוהגים לכנות נשירה. הוא רוצה להציל אותם מן הנשירה שלהם מן הילדות. הילדים עפים מן הצוק בדרכם להפוך לבני נוער שמאז ומתמיד נושרים כדי להפוך למבוגרים: הם נושרים מן המוסדות שהכינה עבורם חברת המבוגרים; הם נושרים פיזית ומנטלית; הם נושרים מן הידע ומן השיח שנמסרים להם מהדור שקדם; הם נושרים ממשפחותיהם; נשירתם יכולה להיות גלויה לעין כול וטורדנית, אך היא מתרחשת גם כאשר איננו מבחינים בה; בכוחה של הנשירה להוביל לאובדנם של בני הנוער, לנשירתם מן החיים, אבל גם להצלתם.

אני מביא את חלום התפסן בשדה השיפון משום שהוא מניח את כולנו בבת אחת באופן פשוט ומדויק במקום האמיתי של מפגש - בחלום של שדה השיפון. כלומר, בכל עת שיעלה בידינו ליצור מפגש יהיה זה בשדה השיפון. שדה השיפון הוא השדה של החלום, של ההזיה, של מחשבת השווא. מדוע? כי כאשר המבוגרים מתכנסים כדי לדבר על הילד, או על המתבגר, אנחנו יכולים להיות בטוחים שמה שהם יפיקו בהכרח יהיו חלומות, הזיות או מחשבת שווא על אודות מה זה ילד או מתבגר. עניין זה נכון אף יותר כאשר מדובר באלה המכונים נושרים, אשר עוד פחות מבני גילם האחרים מתנדבים לדבר על עצמם עם המבוגרים שמדברים עליהם עם עצמם. אין זה בהכרח רע, שהרי רבים הם ההישגים הממשיים בתולדות האנושות שהתחילו את דרכם בהזיות של ממציאים. אם כן, בשעה שהמבוגרים

גבריאל דהאן, פסיכולוג קליני, פסיכואנליטיקאי, חבר בקבוצה הישראלית של האסכולה הלאקאניאנית (GIEP/NLS), מלמד ברשת הלאקאניאנית ומייסד תפס"ן. המאמר מבוסס על הרצאת פתיחה ליום העיון הראשון לכבוד ייסוד תפס"ן, תחנה פסיכואנליטית לנוער, שנערכה ביוני 2014 בתל אביב - יפו.

כלשהי. אין בהם את היכולת לא לקבצם ולקשור אותם זה לזה וגם לא להפרידם זה מזה כראוי, זו נקודת תורפה שהופכת עבורם את החברה לקשה מנשוא. הבסיס הסמלי ההכרחי לקיום המשותף נותר שביר בתוך חברה שהיא בעיקרה אירונית, אלימה, או לחלופין, אובדנית בדרכים מדרכים שונות. "החולשה הסמלית" הזו נכרכת באופן פרדוקסלי, בדרכים מדרכים שונות, במה שנוכל לכנות "חולשה ממשית", קרי שהממשי עצמו של החיים מועד, החיים עצמם מאבדים מממשותם עבור בני הנוער, מה שיוביל דווקא לביטויים יותר ממשיים של הנשירה, יוביל למה שאנו נוהגים לכנות מעבר לאקט - זהו מעבר שבכוחו לספק רושם של ממשות.

בשנת 2015 "חגגו" "השמיניסטים" בבאר טוביה את סיום לימודיהם בתיכון. הם חגגו על גבי סדרה של מעשי הרג והתעללות בחיות, תוך שהם פוגעים במוריהם, במנהל ובשאר התלמידים. משבאו על סיפוקם הם פרשו לחוף הים למסיבת השתכרות. העניין המרכזי בהתרחשות זו נגע לעובדה שמדובר בבית ספר של תנועת המושבים. זהו בית ספר שאליו "מתנקזים" תלמידים ממושבי הסביבה שעדיין עוסקים בחקלאות. בני השמונה-עשרה יודעים היטב במה כרוכה התעשייה החקלאית ככל שזה נוגע לבעלי החיים. דבר מה מן הצביעות של המבוגר והחינוך שהוא מייעד למתבגרים הוטח כך כמסר חוזר בפני המבוגרים. המבוגר מופיע כמדדעזע מדבר מה שבפועל הוא עבורו מעשה של יום ביומו. המעניין הוא שבמקרה זה האקט שבמישור אחד מעיד על חולשת הסמלי - שהרי אין דומה המעשה הזה למעשה ממין אחר שהיה מעביר מסר זהה, למשל, באמצעות הצגת תיאטרון או כתיבה - אך במישור אחר מהווה עדות לחולשה בממד הממשי של חיי המתבגרים, הללו שעומדים בפני גיוס לצבא.

בימינו האקט של הריגת החיה תחת הריגת האדם, שהוא במקורו הקדום אקט סימבולי מובהק וראשוני של חברת האדם, נחשב כבר להתרחשות ממשית שנושאת על גבה מן התכונות של מעבר לאקט. אירוע זה נושא את התכונות של טקס פולחני שמסתיים במחיקה עצמית דמוית אקסטזה על גבי "השילוש" בן זמננו: סקס-סמים-אלכוהול. זהו פולחן שמספר במהופך את סיפור שילוחם של הצעירים אל הצבא על ידי דור האבות והמחנכים. החיות "הנשחטות-המוקרבות" אינן אנשי החינוך, כי אם "הפרות הקדושות" של החינוך שאינן אלא הנערים עצמם. התגובה המשמעתית לאירוע ממקמת אותו בדיוק במישור ההופכי: כביכול מי שנשחט הם אנשי החינוך.

מכאן נובעת משימה מהותית עבור הפרקטיקות החברתיות השונות: מסירתה של שפה חיה שתתמוך באפשרות לחיות שלא כחלק מפולחני דחף המוות אשר עשויים לקבל צורות מנוגדות, החל מן התמיכה בחיים כחגיגה בלתי פוסקת, מתמדת, גרסאות

הנשירה היסודית היא העזיבה של המתבגר את ההורה כמו שהתאוה לו, שדיבר עבורו, שהפיק ממנו סיפוק, שתבע ממנו, שרצה בעבורו, שחינך אותו. אם כך, על כל אחד לנשור... כדי להתהוות כמבוגר.

כל איש מקצוע במוסדות החינוך יוכל להעיד על כך שהמתבגר של היום אינו בונה עוד את זהותו סביב הידע שבית הספר מחליט עליו. מבין המתבגרים שמסכימים להיתקל בידע הזה, רק אחדים מטמיעים אותו ומסכימים להיבחן עליו. אלא שלמן הרגע שבו מתאפשר הדבר, המתבגר מדייר את עצמו מנטלית או פיזית מבית הספר. את זהותו הוא יחפש במגרש אחר, זה שבו משחקים "החיים האמיתיים", אלה עם "האקשן", עם היותר "מחוברים". ישנם אלה הבונים את עולמם בתוך חבורה זו או אחרת, כגון זו של גולשי סקיטבורד, של משוטטי ברים, או סביב המוזיקה, בחבורות של האקרים, כתות, תנועות, או סביב המשחקים האלקטרוניים בעולמות הווירטואליים, באחוות שעיקרן התנסות בסמים ואלכוהול, או בכנופיות של עבריינות ואפילו טרור, אגב שוטטות ברחובותיה, גניה, מועדוניה של העיר, או על הגבעות שמחוצה לה. וישנם אלה המתנתקים לתוך בדידותם - תמיד בעזרת החומרים והמכשירים למיניהם שהניחה לפתחם חברת המבוגרים.

אם נרשה לעצמנו לרגע לבחון את אירועי הרצח שטלטלו את ישראל במהלכה של מה שכונה "אינתיפאדת היחידים", נוכל להיווכח בכך שמשעה שאנו מקלפים את השכבות של נאומי הפוליטיקה שהזדרזו לנכס כל התרחשות ולעטוף אותה במונחיה, בנסותם לשכנע ש"הכול פוליטיקה", כמו שעבור הפולחן העסקי "הכול זה כסף", כי אז ניתקל פנים אל פנים בעובדה שהנרצחים וגם רוצחיהם לא היו אלא מתבגרים, בדיוק אותם אלה המכונים הנושרים של "המערכת החינוכית". "נערים רוצחים נערים" בשמן של אידיאולוגיות ועם כלים שמעמידה לרשותם חברת המבוגרים. כשרצח זה נלכד על ידי דוברי ה"הכול פוליטיקה" - הוא יקרא רצח על רקע לאומי, או פוליטי, וכשהוא נלכד על ידי דוברי ה"הכול זה כסף" - הוא יקרא רצח על רקע עברייני. אך מי הם המשלחים האמיתיים? האם אין הרציחות הללו כי אם מסר שמוחזר במהופך על ידי המתבגרים אל החברה? כאשר מגיעות אלינו ידיעות כמעט מדי חודש על אודות צעירים בארצות הברית העושים שימוש בנשק כדי לרצוח את חבריהם לספסל הלימודים נחשפת מיד "השליחות הסודית" שאותה נוטלים על עצמם "המשוגעים" לחשוף עבור כולם, אך ללא הועיל. זהו הפן החברתי של הנשירה: אמנם היחיד הוא שמוציא אותה לפועל, אך בין אם זירת פעולתו גלויה או סמויה, ובין אם הוא לבדו נושא בתוצאותיה או שהיא פוגעת גם באחרים, הסיבתיות הנפשית שלה, מסלוליה, אמצעיה והמסר שלה תמיד חברתיים, תמיד בזירה החברתית.

העולמות שמייצרים היום המתבגרים לעצמם, אין בהם, לאמיתו של דבר, את היכולת להניח יסוד מוצלח לחברה חפצת חיים

שאליה לא ניתן להצמיד את התואר "לגמרי", נוכל לומר שהיא זו שיצרה נושר שלא מתעלם מן הסיבה של תשוקתו כנקודת המשען לביטחוננו בעולם במקום המשענת הרעועה של הזחות, האישויות וכו'. על כל נשירה משלמים באובדן מסוים בגוף או בנפש. ההבדל היסודי הוא בין אובדן גמור לאובדן מסוים.

נקודת מבט לא-אוטופית זו, היא צורה להכיר בהיתקלות ובהתנגשות, במיוחד אצל המתבגר, עם מה שיוותר תמיד כגרעין "הלא מסתגל", "הלא נורמטיבי", אצל כל אחד. זהו "הנפשי" של כל אחד. הנפשי הוא אותו יסוד הקשור במה שלא ניתן לחינוך או לשליטה, יחד עם כך שהוא חברתי. אנו נתקלים בו באופנים שונים בפרקטיקות של שלטון, ניהול, חינוך, ריפוי, וגם בפסיכואנליזה. כל פרקטיקה משיבה להיתקלות הזו באופן משלה. הווה אומר, כל פרקטיקה תפעל באופן שונה ביחס לנקודה שבה היא נתקלת בכישלון שלה, שכן אין אפשרות להיתקל ביסוד הזה כי אם "באמצעות" הכישלון, ואין מדובר בכישלון טכני כי אם בכישלון במובן של הבלתי אפשרי של כל פרקטיקה. הפסיכואנליזה ברשימה הזו מניחה את הילד והמתבגר כאחראים בייחודיות שלהם ולא כנקבעים לגמרי על ידי הוריהם, המשפחה, והסביבה החברתית. משום שהפסיכואנליזה איננה אנתרופולוגיה שמכתיבה אידיאלים או הנחיות כיצד יש לעשות או לחיות, כי אז עבורה המתבגר יהיה קודם כול שחקן ראשי בהתהוותו כמבוגר, קרי בצורת הנשירה שלו, ובנקודת המפגש הזו היא צפויה להיתקל בבלתי אפשרי שלה.



צילום: גבריאל דהאן

שירה מתוך נשירה

הנשירה אפוא מטילה עלינו תמיד משימה של קריאה, כלומר, נשירה זה תמיד "לקרוא נשירה". זה כמו "לקרוא שירה" שבה האות נו"ן של הנשירה נשרה והותירה אחריה את השירה. אין זה מופרך, שכן לשירה אין קיום אלא אם קוראים אותה. היא כשלעצמה אירוע של נשירה, היא צורה להנשיר את השפה ממה שהיא הדרך המקובלת, המוסכמת, הסטנדרטית, לעשות בה

של "עיר ללא הפסקה" גם בימים של מלחמה (כפי שיכולנו לשמוע בהתפארות מפיו של ראש עיר מסוים), וכלה בהסתה לרצח בשם האל. על גבי השפה החיה הזו אמורים להתקשר זה לזה הידע הקודם והידע החדש שמומצא על ידי הצעירים כדי ליצור עולם שעל הדורות לחלוק בו. זהו עולם שצריך היה לאפשר למתבגרים שונים לבטא את עצמם וליטול את חלקם באחריות שמגיעה להם, זו שתבטיח את עתידם, גם אם יש בו סיכון כלשהו.

על גבי השפה החיה הזו אמורים להתקשר זה לזה הידע הקודם והידע החדש שמומצא על ידי הצעירים כדי ליצור עולם שעל הדורות לחלוק בו. זהו עולם שצריך היה לאפשר למתבגרים שונים לבטא את עצמם וליטול את חלקם באחריות שמגיעה להם, זו שתבטיח את עתידם, גם אם יש בו סיכון כלשהו

בהיתקלות בין מה שקדם לבין מה שחדש פורצים בדרך כלל הגילויים הקשים יותר של חוסר הנחת בתרבות. זמן לא רב לפני אירועי הרצח של הנערים נתקלנו בשרשרת של מקרי אונס בקרב מתבגרים צעירים ביותר. מקרים אלה חשפו כי למרות המודרניות הנורמלית לכאורה של ימינו, המפגש עם המיניות, שנתמך בחופש המיני שכביכול לא מהווה יותר בעיה, לא מפסיק להיות "בעיה". האי-נחת של המתבגר פורץ שוב ושוב אל תוך המרחב החברתי ומותיר את החברה מיתממת, מופתעת ונדהמת, כביכול ידה לא הייתה במעל, בעודה מזדרזת להפנות אצבע מאשימה אל מערכת החינוך.

אלימות, התמכרות, התאבדות, אונס קבוצתי וכן הלאה, מעידים על היתקלות באבן נגף, שעל הפרקטיקות החברתיות למיניהן מוטל לענות עליה, כל אחת בדרכה. הפסיכואנליטיקאי מכנה את אבן הנגף הזו שמייצרת באופן בלתי נמנע את האי-נחת המובנה בחברה: "ממשי", האבן הזו שבה אנו ניגפים בדרך היא הממשי, כפי שהרצח הוא ממשי. מתוקף הפרקטיקה שלו נוטל הפסיכואנליטיקאי על עצמו לתת מובן וכיוון ל"ממשי" זה שבא לידי ביטוי אצל כל יחיד בצורת הנשירה הייחודית שלו, שכן כולם נושרים, איש איש בדרכו, צורה שאותה אנו מכנים סימפטום. נוכל לומר על סימפטום שהוא פתרון יחידי לנשירה, ומנקודת מבטו של היחיד נוכל לדבר על נשירה מוצלחת לעומת נשירה שכושלת. על נשירה שכשלה לגמרי נוכל לומר שהיא זו שעליה שילם הנושר באובדן גמור של נפשו או גופו. על נשירה שצלחה,

לו בהותירו בידינו המיוגעות רק את זנבו המפרפר, שכן מדובר בשד שהוא ממשפחת הלטאות שנושרות מזנבן. כך אנו מוצאים את המוסדות השונים, ואת המומחים שאנחנו, שנטלו על עצמם להחזיק במתבגר של החברה, מתמחים בלית ברירה בתנועותיו של "הזנב" שבידינו, בשעה שהשד עצמו זה מכבר נטש אותו ונשר ממנו ופנה לדרכו כשהוא מותירו בנדיבותו לרשותנו למען נתעמק בו ובסימני החיים שעוד נותרו בו. כך הפכנו למומחים מופלגים לזנבו של השד, מומחים חינוכיים, קליניים, פדגוגיים, פסיכיאטריים וכן הלאה, ובהתאם לכך גם פיתחנו שיטות משיטות שונות לגשת לזנב, להתייחד עמו, להציע לו מבצעי נופש/נפש, לכלוא אותו, לסמם אותו, עם ריטלין או עם קרוביו לפרמקולוגיה, למדוד אותו וכיוצא בזה.

האי-נחת של המתבגר פורץ שוב ושוב אל תוך המרחב החברתי ומותיר את החברה מיתממת, מופתעת ונדהמת, כביכול ידה לא הייתה במעל, בעודה מזדרזת להפנות אצבע מאשימה אל מערכת החינוך

גם כאשר אנו אוחזים בו מוחץ לכותלי מוסדות החינוך, בשדות הסמים, האלכוהול, הזנות, האונס, ההתאבדות, השוטטות הווירטואלית, עדיין זה "בזנבו" שאנו תמיד אוחזים. ככה זה: כל עוד נרדף אחר הנשירה רק במישור של התופעה מבלי לקרוא אותה כפונקציה נפשית חיונית, יהיה לנו עסק עם הזנב לבדו. מובטח לנו תמיד שהלטאה גופא תהיה תמיד במקום אחר, אחרי שהנשירה למענו את זנבה. אזי מהי הנשירה הזו, שהמתבגר נושא ומגלם במרץ שכזה, במסירות שכזו, לאורך כל הדורות, אלפי שנים ללא לאות, בהותירו חרס בידינו? הנה שמעו מספר הכרזות שיכולנו לקרוא על הנוער המתבגר הזה:

א. "הצעירים של ימינו אוהבים את הנוחות, את הממון, ומעדיפים את העצלות על פני כל מאמץ. אין הם רוצים עוד להינשא כבעבר, ואם הם נישאים הם נרתעים מהקמת משפחה. לכל היותר הם מסכימים לילד אחד או שניים כדי להספיק ליהנות יותר מחיי ההווה".

ב. "הנוער של ימינו מושחת מן היסוד. רע, ללא אמונה, ועצל. הוא לא יהיה עוד כמו הנוער של העבר, ולא יוכל לשמר את הערכים והתרבות שלנו".

ג. "הנער בן ה-15, ישב על מיטתו ועישן סיגריה כשאימו נכנסה לחדרו ... היא דרשה ממנו לכבות את הסיגריה, הוא סירב. היא

שימוש. רק כך נפתח הפתח לאפשרות של שירה. בשירה זוהי השפה עצמה שנושרת, וכשהיא נושרת בצורה "מוצלחת" אנו מברכים עליה ומפיקים ממנה הנאה, אנו אומרים עליה שזו שירה ראויה. השירה היא נשירה שכרוכה בהמצאה.

כיצד אני מציע אם כך לקרוא נשירה? ישנן בנמצא צורות שונות של קריאה. ניתן לומר, באופן הכללי ביותר, שההצעה היא לקרוא את הנשירה עם כל מה שהכרחי בה עבור הנושר. הכוונה היא להכרח נפשי. הווה אומר, הנשירה הזו, שעשויה להופיע כלפי חוץ כ"שלילית", היא במקורה משימה נפשית "חיובית". אדייק זאת מעט יותר: בהחלט אפשרי הדבר שבעודה נושאת במציאות האמפירית, החברתית, הדיסקורסיבית היבט שלילי, במציאות הנפשית תישא הנשירה ערך חיובי בהיותה הישג. בניסוח מעט קיצוני נוכל לומר שהנשירה היא זו שבעקבותיה נוצר הדבר שאותו אנו מכנים "הנפשי", ללא נשירה אין "נפשי".

המחשה מצוינת לדבר אפשר לראות בסרטו של ניר ברגמן "הדקדוק הפנימי" שנעשה על פי ספרו של דויד גרוסמן. אהרון הנער הנושר, גיבור הסיפור, נתקל שוב ושוב בהעדר הלימה יסודי בין המציאות שלו וכללי פעולתה לבין המציאות האחרת הקונקרטי, הפרגמטית, המוסכמת והגיונית: בשביל מה אתה צריך לצאת עוד פעם מן המעגל כדי לנסות שוב להיכנס לתוכו, שהרי כבר הצלחת להיכנס! מתפלאים חבריו למשחק, הנערים, נציגי השכל הישר. למה לצאת כדי להיכנס שוב אחרי שכבר הצלחת להיכנס? זה חסר כל היגיון! זהו למעשה עימות חריף ואלים בין המציאות הקונקרטי, החברתית, הפרגמטית, לבין המציאות הנפשית. מסתבר ש"הנפשי" הוא הגיבור האמיתי של הסיפור, הוא הדקדוק הפנימי האחוז בשפה שלעולם אין לה ולא יהיה לה מקום פורמלי בספרי הדקדוק שמלמדים בבית הספר. למעשה, "הנפשי" הוא הנושר/המונשר המובהק של כל המצבים. אהרון הנער מעיד על עצמו שלעומת חבריו בני גילו הכרונולוגי הוא עדיין לא התחיל לגדול משום "שהם לעומתי התחילו את הדרך שלהם אל המוות ואני עוד לא", אך מהו זה שרק בפיו ניתן להניח מילים אלה? "מיהו" היחיד אשר יכול היה לומר זאת? רק הנפש לבדה היא זו שאינה גדלה, אין לה גיל, והיא אינה יודעת אף לא יכולה לדעת את מותה. "הדקדוק הפנימי" מאפשר להוסיף לסיפור הנשירה פיתול נוסף: הדרמה של ההנשרה/הנשירה היא במקורה הדרמה של היחס של כל אחד אל הנפשי שלו - הוא זה המנשיר את נפשו שנושרת.

המתבגר והנשירה משום מה נקשרים יחדיו כמעט מאז ומתמיד, למרות שהנשירה היא של כולם. יש סטטיסטיקה של הנשירה, היא אוהבת לספר על ירידה - כביכול הצלחנו ללכוד את השד הזה של נשירת המתבגר ולאחוז בזנבו. טלטוליו הסטטיסטיים, אם נוכל לכנות זאת כך, נתפסים כעדות לפרפורי הנשירה האחרונים. אלא שעד מהרה אנו מגלים שהשד עצמו נעלם וחמק



להתאבד; אושפז בבית חולים ושחרר עם המלצה לפנות לפסיכיאטר. הפסיכיאטרים אבחנו דיכאון, הפרעה דו-קוטבית, הפרעה בהתקשרות ומאפיינים של הפרעה גבולית. ההמלצה: שילובים שונים של תרופות פסיכיאטריות. התרופות לא הועילו. ביוזמתו החל לעשן מריחואנה וליטול משככי כאבים. מכיוון שלא נחשב כאיום ברור על החברה המשטרה לא קיבלה את פניית ההורים המאמצים אליה. עם הזמן הנער הפך אדיש יותר ויותר. מתוכנית טיפולית יומית הוא נזרק אחרי שהביא סכין גילוח ונשלח למעון סגור. כעבור חודשיים במעון הוא נזרק ממנו במצב נפשי רע. ההמלצה של פסיכולוג המחוז הייתה: "טיפול של 24 שעות ביממה לתקופה ממושכת כדי לשמור על חייו וללמד אותו מיומנויות הדרושות לתפקוד אחרי התיכון". בעקבות כך נשלח למונטנה, לבית ספר טיפולי, לשנה של עבודה עם סוסים, עבודה פיזית וטיפול. עד כאן פרטי הדיווח.

הדיווח הזה מניח בידינו לא מעט ביחס להרבה עניינים שקשורים באפיונים של השיח החברתי על המתבגר, ביחס למה שבתוך "הנפילה הזו מן הצוק" של נער זה מהווה מסר שמתבגר זה מחזיר לחברה, לחברת המבוגרים, לגבי האמת שלה. אתעכב רק על הנקודה שציינתי קודם: מקרה זה בנוי בפועל משני טקסטים זרים זה לזה, בדיוק כמו שני הטקסטים הזרים זה לזה בסרט "הדקדוק הפנימי". זה חוזר על עצמו תמיד, ולמרות שהם ללא כל קשר ביניהם, וללא אפשרות של קשר, הם נוטים להופיע תמיד משולבים זה בזה בממד הנראה עד כי לעיתים קשה להבחין בכך שמדובר בשני טקסטים.

בדיווח בכתבה העיתונאית הדבר מתרחש על פני הטופוגרפיה של הכתיבה עצמה: ישנו הטקסט שהוא הדיווח על מעשי הנער שנמדדים, מאובחנים, משוימים ומטופלים על ידי ההורים, מוסדות החינוך, הפסיכיאטריה, בריאות הציבור, הפסיכולוגיה והחוק - דיווח שהוא עדות שכיחה להשפעה של השיח המדעי על המציאות החברתית. טקסט זה נמתח על פני תשעים ותשעה אחוזים מן הכתבה. אלא שבנוסף לטקסט זה ישנו טקסט שכולל גם את מילותיו הספורות של הנער כפי שחולצו מפיו: "הכול חסר תועלת", "מבזבזים לי את הזמן", "אני לא יודע, בטח גם זה לא יעזור" - זהו, לא יותר. אלא ששלוש האמירות המצוטטות, הלאקוניות הללו, של הנער, מתקיימות באופן מובהק במקום אחר. הן מגיחות מתוך סצנה אחרת. הן מגיחות מאזור אחר של מה שמדבר בנו. כבר לא מן הצד של הנשירה כתופעה, כבר לא מן הצד של השיח המדעי, כי אם מצדו של השיח של הכאב של הנוער, מצידו של סובייקט שאומר משהו על הייאוש והתקווה שלו לנוכח מה שמגיח ממנו, אפילו כנגד רצונו שלו, ואשר נתקל בשיח שלא יכול לקרוא זאת. המילים הספורות הללו הן אלה שאחריהן אנחנו מחפשים כדי לתפוס באמצעותן את הנער או הנערה. זהו הצוק שלו או שלה.

התכופה אליו לקחת את הסיגריה מפיו. 'הוא נשען אחורה ובעט בי חזק כל כך שטסתי לצד השני של החדר ... עד אז', אומרת אמו, 'חששתי שיפגע בעצמו. כעת אני פוחדת שיפגע בי וביתר בני המשפחה'". (אילינוי, ארה"ב, כתבה של בנדיקט פרי בניו יורק טיימס, מיום 23.6.14)

ד. "בשבוע שעבר חתם ראש העיר על תקנה חדשה שלפיה יוטל עוצר על בני 14-16 החל מהשעה 22:00 בימי הלימודים ומהשעה 23:00 בסופי שבוע וחופשות קיץ. בני נוער עד גיל 14 אינם רשאים לשהות מחוץ לביתם אחרי השעה 21:00" (בולטימור, ארה"ב, כתבה של של אווה פיצסימונס בניו יורק טיימס, מיום 23.6.14).
הציטוט הראשון (א) הוא מפוליפוס מן המאה השנייה לפני הספירה והשני מלוח חרס בבלי בן חמשת אלפים שנה.
לבל יהיה ספק בלבכם שמא אין אלה תמיד המבוגרים שמכריזים את ההכרזות הללו על הצעירים, בשמו של אידיאל חברתי, חובה, סדר ציבורי או חוק כלשהו. מה שתמיד מהבהב מאחורי התלונות הללו איננו אלא אימת המבוגר מפני צורות ההתענגות והדחף של המתבגר. מדובר בשיח שפועל בשירות הצורות בנות זמנו של המבוגר שמלין על כך, מטרתו לווסת ולהסדיר את ההתענגות, איך מקובל ואיך לא מקובל להתענג. אפשר להתענג רק על פי החוק ועל פי מה שמקובל.

בהחלט אפשרי הדבר שבעודה נושאת, במציאות האמפירית, החברתית, הדיסקורסיבית היבט שלילי, במציאות הנפשית תישא הנשירה ערך חיובי בהיותה הישג... ללא נשירה אין "נפשי"

אין בידינו את תיאורי המקרים המפורטים שהותירו אחריהם המחנכים, קציני הביקור הסדיר, או הפסיכולוגים והפסיכיאטרים למיניהם שפעלו לפני חמשת אלפים שנים, אבל למזלנו ביחס למקרה של הנער בן ה-15 משנת 2014 אחרי הספירה, עיתון הניו יורק טיימס ידע להוסיף על דיווחה של האם המותקפת את ההיסטוריה של "הנשירה כתופעה" של הנער שבו מדובר בכתבה: משהו לא היה בסדר אצל הנער עוד לפני גיל הן. בתחילה הם היו משפחה אומנת לו ולאחיו הקטן ואחר כך הם אימצו את שניהם. אמם הביולוגית הייתה נרקומנית, הוא אובחן בגיל ארבע עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות. בבית הספר היסודי התחיל לקבל ריטלין. בכיתה ח' התחיל לצאת עם החברה הראשונה שלו, ושקע בדיכאון. בגיל 14 ניסה להתאבד בבליעת כדורים. בהמשך התחיל לחתוך את עצמו. ברשת החברתית הודיע שברצונו

המגורים כמו גם בהפרשות שמגיעות לביוב, או כמו הדם: את העץ החולה כמו את הגוף ופצעיו, צריך או לנקות, "ולמרוח לו" בזהירות, או לחלופין "צ'יק צ'ק לחתוך" - בסרט זו האפשרות שניצחה. סיפורו של העץ הוא סיפור על כמיהה וחורבנה, סיפור של ערגה וכיסופים שמסתיים בכריתה של עץ מיוחד, כריתה של סיבת איווי. החומרים המאיימים הפורצים מן הטבע, מטבע האדם, לא עומדים בפני הטרורף האמהי; בפני דיבורה של אם שלא מפסיקה לנסות להכחידם ולסלקם באימתה מפניהם, המוגלה של העץ, של פצעיו הגוף, של הדם של הווסת, של הביוב - כל אלה מבעיתים אותה באותה מידה.



צילום: גבריאל דהאן

סיפורו של אהרון בפרספקטיבה זו הוא סיפור של נשירה כמהלך של אהבה, אובדן ופרידה. פוגשים זאת הרבה בסיפורי האהבה של המתבגרים והסתבכויותיהם. הנערה שבמוקד התשוקה של הנער היא במעמד של אובייקט, והיא תוכל לשאת את התשוקה הזו ללא חרדה קיצונית במידה שבה היא תאמת עבור עצמה את זאת שהיא לא "רק זה", כלומר, שהיא יכולה להתאבל על היותה האובייקט הזה, "הדבר הזה". הנער יוכל לפגוש נערה שהיא דבר-אובייקט עבורו לא כל כך משום שהיא הדבר הזה עבורו אלא משום שהיא הדבר שחסר לו. כך הוא יוכל להתגלות לעצמו כמשתוקק, כמתאוה. הצעירים מתרגלים את הדבר הזה באהבות המתחלפות שלהם לעיתים קרובות: נפגשים בדבר-אובייקט, מתאהבים, זה נכשל, זה נגמר, ישנו אבל, וחוזר חלילה, וכך נבנה לאט-לאט מתבגר שיועד מה זה להתאוות. כלומר, האיווי הוא הסימן עבורנו לנשירה שהצליחה. כי הוא קשור תמיד "לדבר הזה" שנבנה בשרשרת של אובדנים באופן ממשי ולא מדומיין. לכן האהבות ששוות משהו הן אלה שמסתיימות, שמתחלפות, כי הן מייצרות את האפשרות לגעת באובייקט כסיבה של תשוקה. זה מהות ההתבגרות: להחליף אהבות. לכן נתקשה לסרב להצעה לחשוב על המתבגר כעל קליניקה של אהבה יותר מאשר כעל קליניקה של acting-out. מה קרה לו לנער מהעיתון בעקבות האהבה הראשונה שלו שאחריה הוא שקע בדיכאון? האם הייתם מעלים בדעתכם שסיפור המקרה הזה מופיע תחת אסופת מאמרים שנקראת: "ארצות-הברית

הדיווח העיתונאי שנשען על השיח החברתי-מדעי בונה את המקרה הזה של המתבגר כקליניקה של התנהגויות, שאנשי הפסיכולוגיה נוהגים לכנות acting-out, קליניקה של הפרעות התנהגות. ישנם אנשי טיפול שעבורם ה-acting-out הזה מבטא למעשה נשירה לא מוצלחת, מזויפת. מדוע לא מוצלחת? משום שה-acting-out לא מותיר עקבות, הוא לא כותב בנפש דבר, הוא לא מייצר זהות. הוא יכול להותיר זיכרונות, אך לא יותר מכך. הוא צורה של פרידה מדומה ממהו, שהנער משתמש בה כדי לחתוך, להיפרד, לנשור, גם אם באופן לא מוצלח. ה"משהו" הזה יכול להיות המורה בבית הספר, או ההורה בבית, או בני גילו וכה הלאה. כדי שיתרחשו פרידה ונשירה לא "מזויפות" נדרש תחילה שיווצר מפגש, רישום ביחס לדבר שממנו נפרדים. אך כדי שירשם משהו, כדי שיהיה מפגש, צריך שיהיה אובדן של הדבר הזה ובעקבותיו אבל נפשי. ללא האובדן אי אפשר לפגוש דבר וגם לא ניתן לנשור ממנו. המתבגר צריך להשתמש במשהו, באובייקט חיצוני, כדי להצליח להיפרד מן האחר. מדובר בדבר מה שכבר לא לגמרי זהה עם החיצוניות האמפירית של אותו משהו-אובייקט. גם אם נחשוב על הפרידה שלו מהוריו, נוכל לומר שבאמצעות הפרידה מהם במציאות האמפירית הוא נפרד ממהו בו שקשור בהם עבורו.

ללא האובדן אי אפשר לפגוש דבר וגם לא ניתן לנשור ממנו. המתבגר צריך להשתמש במשהו, באובייקט חיצוני, כדי להצליח להיפרד מן האחר. ... אם נחשוב על הפרידה שלו מהוריו, נוכל לומר שבאמצעות הפרידה מהם במציאות האמפירית הוא נפרד ממהו בו שקשור בהם עבורו

זה כך משום שהילד נמצא תמיד במקום אחר, מופרד באופן רדיקלי, לא מן האם או מן האחר, כי אם מחלק שלו עצמו - חלק שהוא מן הטבע שאותו סילקה השפה מפניה, כשהיא מותירה פרצה שאותה הסובייקט האנושי עמל לסתום באמצעות מה שלאקאן כינה "הדמיוני" - התסריטים, האשליות, החלומות. החרדה היא מה שמגיח בחתך הזה כעדות לאי התאמה יסודית בין הקיום לבין ההווה. יכולנו לשמוע על אי-התאמה זו ביחס לנער אהרון מן הסרט מפיהן של הדמויות האחרות סביב השאלה כיצד לנהוג בהפרשות המוזרות, הדוחות, של העץ שליד בניין



הטייס "להטיס" וכן הלאה, כך, עבור פועלי הקליניקה של בני הנעורים הללו, זה "לתפוס". הווה אומר שמדובר ב"פועלים" שהם לא מה שנהגו לכתוב פעם "אנשי רוח", מדובר באנשי מעשה סביב הפועל לתפוס, בתפסנים - אלה שמתמחים ביצירתם של קשרים שתופסים.



לקליניקה של בני הנעורים שותפים בעלי מקצוע רבים שהמדינה מכירה בהם, אך המדינה לא מכירה במקצוע התפסנות ככזה. כמובן, זה לא מקצוע שיירשם על כרטיס הביקור, אבל זה משהו שיכול להירשם בפעולה. אלא שלאמיתו של דבר כל המקצועות המוכרים הללו נשענים על אותם אלה היודעים משהו על כך שלמעשה כולם נושרים.

אם נאמין לסיפורי המקרא שלנו, לסיפור בריאת האדם ולסיפור גן עדן, שאינם אלא סיפורי ראשית האנושות כסיפורי החסרה ונשירה, אם נאמין להם, כי אז נוכל גם להוסיף ולומר שלא רק שאנו נושרים כי אם, כבניהם של אדם וחווה, אנו נושרים בני נושרים. שכן מה היו אדם וחווה אם לא הנושרים הראשונים של האנושות? הגיל שבו נשרו אמנם לא מפורש, אבל בהחלט מותר לנו לחשוב שמדובר במתבגרים שנשרו ממערכת החינוך. אמנם מערכת חינוך שציוותה עליהם דווקא לא לדעת, אבל לך תדע על מה באמת אנו מצויים בשעה שאנו מחנכים. ובכן, הייתה שם כיתה אחת בכל השכבה, עם שני תלמידים ולא ארבעים, תנאים סוציו-אקונומיים כלל לא רעים, תנאים אסתטיים מדהימים, ללא כפייה של תלבושת אחידה, איסור אחד על הדעת, מורה אחד ועוזר הוראה אחד, שכן מהו הנחש אם לא עוזר הוראה? אמנם לא "מחשב לכל ילד", אבל כמעט "מורה לכל ילד". ובכל אלה לא היה די כדי למנוע בעיות משמעת ונשירה, שכן אפילו מגן עדן נושרים. לאור כל זאת עולה התהייה: לאן בדיוק אנו שולחים את המתים שלנו כאשר אנו אומרים עליהם "מנוחתם עדן"?

מתקשה לסייע לילדים אלימים? אחד מכל מאה ילדים מגלה נטייה... "וכן הלאה, על פי מיטב המסורת הפסאודו-מדעית. ובכן, בעבור נער מעין זה ומילותיו הספורות שבקושי מוצאות את מקומן מתגבשת פרקטיקה של "תפסנות" בנוסח מה שמופיע כחלום בספרו של סאלינג'ר, שיכולה לשים לה ליעד לא רק את הקשירה של המתבגר לבית הספר, לחברת המבוגרים, לבני גילו, או למה שהדור הקודם מוסר לו, כי אם גם למה שהם חיים עבורו ולמה שהיא ממשותו הנפשית.

האיווי הוא הסימן עבורנו לנשירה שהצליחה. כי הוא קשור תמיד "לדבר הזה" שנבנה בשרשרת של אובדנים באופן ממשי ולא מדומיין. לכן האהבות ששוות משהו הן אלה שמסתיימות, שמתחלפות, כי הן מייצרות את האפשרות לגעת באובייקט כסיבה של

תשוקה

במרכזה של פרקטיקה מעין זו מה שתופס יהא "הנפשי" שהוא "הדבר" שתופס אותנו ותופס עבורנו. הנפשי הזה הוא מה שמאפשר לכל אחד להיות תפוס בעולם של בני האדם, לא להיות מחוץ לעולם, ולא ליפול לתהום שסאלינג'ר מתאר באופן שלא הותיר אדישים את המתבגרים של דורות קודמים שקראו את "התפסן בשדה השיפון" והתרגשו ממנו מאוד. הנפשי עבורנו הוא מה שאנו נוהגים לכנותו סימפטום. מוצאו בילדות, והוא "דבר מה" שנכתב והותיר עקבות. על כן, מה שעשוי לנשור, ליפול מן הצוק, הוא הנפשי שנמצא בסכנת אובדן אשר במידה רבה זהה לילד שהוא ביסודו כל אחד.

יש לו תכונה מעניינת לסימפטום: בדרך כלל הוא לא ימצא חן בעיני הזולת, אך למען האמת, גם לא בעיני בעליו, ממצאו, וזו הסיבה שלסימפטום יש סיכוי להגיע לטיפול, קרי, לאפשרות לפייס בינו לבין בעליו, בינו לבין סביבתו, מבלי לחסל לא את זה ולא את זה. כך, נוכל לומר שאם אלוהים הוא שברא את האדם, כי אז האדם המציא סימפטום כדי להציל את כבודו של האלוהים הזה ואת עצמו. אנשי האומנויות יודעים על המצאות מעין אלה לא מעט, אך לא רק הם. למעשה, גם כל אלה שמצליחים לחיות. אם אמרתי שהפועל המרכזי בעבודה עם מתבגרים, בקליניקה של מתבגרים, הוא "לתפוס", כמו שעבור הנגר זה "לנסר", או עבור הטבח זה "לבשל", או עבור

ראיון עם פרופ' עמנואל גרופר ופרופ' שלמה רומי, עורכי הספר "ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל"

הוצאת מכון מופת, כרך א' תשע"ד 2014; כרך ב' תשע"ה 2015

ראיינה וכתבה: צילה טנא

עמנואל גרופר הוא אנתרופולוג חינוכי בהכשרתו האקדמית. הוא משמש כסגן דקן הפקולטה למדעי הרוח בקריה האקדמית אונו ומנהל קמפוס קריית אונו של בית הספר לחינוך וחברה. הוא משמש גם כסגן נשיא הארגון הבינלאומי לחינוך פנימייתי (Fédération Internationale des Communautés Educatives) FICE.

שלמה רומי הוא מומחה בפסיכולוגיה חינוכית שסיים את הכשרתו בשפ"ח תחנת התקווה בתל אביב ועסק שנים רבות באבחון ובטיפול של ילדים ובני נוער. כיום הוא פרופ' מן המניין וראש המכון לחינוך ולמחקר קהילתי בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. כמו כן חבר ההנהלה הבינלאומית של ארגון EUSARF (European Scientific Association on Residential & Family Care for Children and Adolescents).

עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון ומצוקה. בשער זה כלולים מחקרים שעוסקים באתגרים של הבאת בני נוער בסיכון לידי הצלחה בלימודיהם בבתי הספר, הבנת מושג "החוסן" ומשמעותו לגבי בני נוער במצבי סיכון, האלימות המקוונת ומעורבותן של הרשתות החברתיות ביצירת מצבי סיכון לבני נוער. הכרך השני מבקש להביא את קולם של בני הנוער עצמם מחד גיסא ואת קולם של העובדים החינוכיים-טיפולים המשקיעים את מרצם בקידום של צעירים אלה, מאידך גיסא. השער הרביעי מביא מחקרים המציגים את קולם של בני נוער במצבי סיכון. בין אם זה בפנימייה, במסגרות של קלט-חירום, במעבר מחיי פנימייה לחיים עצמאיים, במועדוניות או בתקשורת מתווכת מחשב. השער החמישי מתמקד בדרכי התערבות אופייניות לעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער במצבי סיכון. בין היתר מוצגת דוגמא של עבודה קבוצתית עם הורים יוצאי חבר העמים, השפעת התוכנית "מורשת יהדות אתיופיה" על זהותם התרבותית של חניכי פנימיית מבני העדה האתיופית, שילוב דמיון מודרך בטיפול באומנויות משחקי תפקידים במשפחה, שילוב הקוד הבלתי פורמלי בסביבה טיפולית ולבסוף התייחסות מיוחדת להתערבות בגיל הרך. השער השישי והאחרון המסיים את שני הכרכים עוסק בסוגיות של הכשרה וזהות מקצועית של העובדים המטפלים בבני נוער במצבי סיכון. סוגיות אלה נדונות הן ברמה התיאורטית והן ברמת השדה תוך הבאת סיכומים מרב שיח שמחברי הספר יזמו עם דמויות מרכזיות שעוסקות בהכשרת עובדים. תמצית הרב שיח מאפשרת לקורא להגיע לתובנות מעניינות על אודות הגישות

האם תוכלו לסקור עבורנו בראשי-פרקים את שני הכרכים של הספר על השערים השונים שבו?

הכרך הראשון מכונה "תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה" בעוד כרך ב' נקרא "קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי". בארגון השערים וכינוס המאמרים לתוכם לא ראינו רק פעולה טכנית של חלוקת מאמרים לפרקים. אנו טוענים כי יש בכך הבניה מקורית של תחום דעת זה, ולכך הקדשנו מחשבה מעמיקה. התוצאה היא פירוק תחום ילדים ובני נוער במצבי סיכון לתת-מרכיבים בעלי משמעות. לשער הראשון קראנו "ההתפתחות והחזון של תחום העבודה החינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל ובעולם". בשער זה אנו דנים בהתפתחות ההיסטורית והסוציולוגית של ההגדרות השונות לתחום דעת זה, ובשינויים שחלו במהלך השנים בהתייחסות כלפיו. לשם הרחבת היריעה הבאנו תרגום לעברית של מאמר פילוסופי של עמיתנו מגרמניה פרופ' מיכאל וינקלר (עליו נרחיב בהמשך). השער השני מכונה "מאפייני אוכלוסיות של ילדים ומתבגרים במצבי סיכון". חשוב היה לנו להציג מגוון רחב של קבוצות בני נוער שנחקרו בשנים האחרונות בישראל וכולם כלולים בשער זה (נערות מתבגרות במגזר הבדואי, נוער הגבעות, נוער חרדי, נוער בסיכון בפנימיית). ממצאי מחקרים אלה מובילים להמשגות חדשות הבאות לידי ביטוי למשל בטיפולוגיה חדשה ומקורית ובנתונים על אוכלוסיות של נוער מנותק בישראל. השער השלישי מתמקד בתוכני ליבה בעבודה חינוכית-טיפולית



אחת ממטרותינו הלא כל כך סמויות בספר זה, והיא שבירת הסטריאוטיפ הרווח כי נוער בסיכון משתייך בהכרח לאוכלוסיות שניתן להגדירן באופן התלוי אך ורק בעדה או בקבוצה תרבותית מסוימת (למשל בני עדות המזרח) או כחבורות בני נוער הממוקמות במרחב גיאוגרפי מוגדר (למשל עיירות פיתוח או שכונות מצוקה). המגוון הרחב של קבוצות תרבותיות שהוצגו במחקרים המופיעים בספר מדגימים עד כמה הכללה זו שהייתה נפוצה מאוד בשנות



השבעים של המאה הקודמת (ראו למשל דו"ח ועדת ראש הממשלה לילדים ובני נוער במצוקה, דו"ח כץ) איננה תקפה למציאות החברתית של ישראל בתחילת המאה ה-21. הקבוצות החברתיות השונות שנחקרו לאחרונה, על רקע מצבי מצוקה שונים ומגוונים, מוכיחות זאת בעליל. לכן שוב בספר מחקר אתנוגרפי מקורי שמציג את

מצבי המצוקה של מתבגרות במגזר הבדואי. מחקר אחר מציג את מצבי המצוקה שמאפיינים את נוער הגבעות. מחקר אחר דן במאפייני המצוקה של נוער חרדי נושר, מחקרים שעניינם בני נוער עולה שמצוקותיהם מבוססות על רקע המעבר הבין תרבותי שהם והוריהם חווים, ולבסוף, מחקרים על בני נוער מרקעים שונים ומגוונים שמצוקותיהם ומצבי הסיכון שלהם נובעים משימוש לרעה שנעשה באינטרנט וברשתות החברתיות. ניתן אמנם לחפש ולמצוא מכנים משותפים לכל קבוצות בני נוער אלה, אולם רצינו להבליט את העובדה כי לא ניתן כיום להדביק תוויות של מצוקה או סיכון על פי אטיולוגיה שטחית שמתייגת ופוגעת בבני הנוער עצמם.

הספר מאגד בתוכו מאמרים ומחקרים מדיסציפלינות שונות מעבר לפסיכולוגיה, דבר שבא לידי ביטוי כבר בהרכב העורכים הראשיים. שאלתי היא - מדוע חשוב היה דווקא בתחום זה לאסוף מידע על מאפייני התופעה ועל דרכי הטיפול בה ממגוון כה רחב של אנשי מקצוע?

התופעה של ילדים ונוער בסיכון נחקרת ומטופלת מנקודות מבט מקצועיות שונות ומגוונות ומשקפת, כפי שכבר ציינו קודם לכן, את ההכרה במורכבות הרבה של התחום. עריכת הספר, שהתפתח תוך כדי עבודה לשני כרכים ועל כך תודתנו למכון מופ"ת הן על האישור הכפול להדפסה והן על עריכתו על ידי שני עורכים מתחומי מומחיות קרובים אך שונים, הצביעה על שלושה עקרונות מארגנים של תחום ילדים ונוער בסיכון.

השונות והמגוונות המנחות את העוסקים בשדה זה בישראל. סיכום הספר מובא תחת הכותרת, "מסתכלים לאחור ובוחנים את ההווה כדי לבנות עתיד טוב יותר" לבני הנוער במצבי סיכון, שלהם מוקדשת יצירה זו.

הרחיבו נא בשאלה - כיצד הגדרה אוכלוסיית הילדים והמתבגרים בסיכון ומה הם המאפיינים העיקריים של נוער במצבי סיכון בישראל?

בספרות החינוכית והפסיכולוגית יש מונחים רבים שמתארים ילדים ומתבגרים בסיכון כמו למשל חברות רחוב, מקופחים תרבותית, נמוכי יכולת, מנוכרים ומנותקים. את השימוש במושג "סיכון" ייחסו חוקרי החינוך בדרך כלל לסיכון לנשירה מבית הספר, ובהמשך דרכם לקשיים בהשתלבות בשוק העבודה ונטייה מסוימת לפעילות עבריינית ואנטי חברתית. פסיכולוגים, יועצים חינוכיים ועובדים סוציאליים, לעומת זאת, ייחסו את ה"סיכון" להתפתחות של בעיות רגשיות, בעיות התנהגות וסבירות גבוהה להתפתחות של הפרעה רגשית. בדרך כלל משרד החינוך מגדיר את תופעות הסיכון בתחומי הנשירה או תת-הישגיות בלימודים וכן סטייה מהתנהגות נורמטיבית. לעיתים בהגדרה זו יש קושי להבחין בין ילדים עם צרכים מיוחדים לבין ילדים שנמצאים בסיכון, וזה נושא חשוב כשלעצמו בתחומי הפסיכולוגיה החינוכית. הגדרות שונות עוסקות בחלוקה של הסיכון לגורמים, סימני סיכון והתנהגויות סיכון ותוצאות סיכון כאשר לכל קטגוריה יש מאפיינים מוגדרים. רוב ההגדרות של מתבגרים בסיכון התבססו על רכיבי הסיכון בחייהם. המכנה המשותף למתבגרים הללו הוא הניכור שלהם ממערכות החיים הנורמטיביות של בני גילם, ניכור אשר מתחבר לסימפטומים התנהגותיים-חברתיים נוספים כגון שוטטות, עבריינות, צריכת סמים ואלכוהול, אלימות וונדליזם. רובם המכריע של בני הנוער בסיכון נמצא בקבוצות האוכלוסין עם רמה סוציו-אקונומית נמוכה וקבוצות מיעוט. אף שכל אחת מההגדרות שהוצגו כאן בקצרה רצינית ומעמיקה, מורכבות הנושא ומגוון ממדיו גורמים לכך שאין הגדרה אחת המוסכמת על כל הגורמים שעוסקים בכך כגון משרדי ממשלה, רשויות מקומיות, ארגונים התנדבותיים ועוד.

ההיבטים התרבותיים אינם מתוארים בספר בפרק נפרד, אך מסתמנים דרך הצגת מאמרים על אודות אוכלוסיות ייחודיות של בני נוער בסיכון (נוער חרדי, עולי חבר העמים, מתבגרות בדואיות, חברות של נוער הגבעות ועוד כיו"ב). אני תוהה עד כמה משמעותי הגורם התרבותי באטיולוגיה של בני נוער בסיכון?

עניין ההיבטים התרבותיים אינו מתואר בספר כפרק נפרד אולם הוא עובר כחוט השני לכל אורכו של הספר. ניתן לומר כי זהו

מגוון של התערבויות הוא מקור לאי הבנות רבות. לעומת זאת, בשפה האנגלית קיימים כמה מונחים המתארים סוגים שונים של התערבות טיפולית: החל ב-treatment, עבור ב-therapy וכלה ב-care. במונח האחרון משתמשים בתי ספר ומחלקות אקדמיות להכשרה בכמה מקומות מובילים ובאוניברסיטאות בעולם כמו למשל Scholl for child and youth care באוניברסיטת ויקטוריה שבקנדה. המונח care מגדיר טיפול כוללני או ליווי תומך הדומה ל"טיפול הורי". ההתערבות החינוכית-טיפולית אשר מאפיינת את התוכניות לקידום ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה כוללת היבטים של חינוך והתמקדות בנושא זה, אך בד בבד היא משתמשת בטכניקות ובהתערבויות שמקורן בשדה ובישיח הטיפולי. יש לשילוב הזה, שמהותו עדיין לא מוגדרת דיה, משמעויות להכשרה (תכנים מוסכמים, סגל אקדמי מתאים וכן תוכנית הסמכה מוסדרת ומעוגנת ברשומות) וכן לדרכי ההנחה והליווי של צוותים אלו.

השילוב מאפשר שימוש בטכניקות ובהתערבויות רב גוניות ואקלקטיות כגון עבודה קבוצתית, דמיון ביצירה, כלומר שילוב דמיון מודרך בטיפול ובאומנות עבור בני נוער בסיכון, משחקי תפקידים, מסגור ומסגור מחדש (framing and reframing) המוגדר כהליך שעוסק באופן שבו אנשים בונים ייצוגים פנימיים של בעיות והתרחשות, ייצוגים אשר מנתיבים את בחירותיהם ואת אופן ההשפעה של ייצוגים קוגניטיביים על העולם הרגשי ועל ההתנהגות, כמו גם את גישת החוסן האישי המבוססת על קשר אישי משמעותי עם "אחר משמעותי". פרק מיוחד הוקדש להצגת הפוטנציאל החיובי הגלום במודל הפנימיה החינוכית ובפרט בכפר הנוער בישראל, להפוך מנוף לשיקום ערכי של נוער בסיכון בד בבד עם קידומו בתחום הלימודי.

מסקרן וייחודי בין מאמרי הספר הוא הפרק שנכתב על ידי מיכאל וינקלר, פרופסור לפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת ינה שבגרמניה. שם המאמר הוא "מהותו הפילוסופית של העיסוק החינוכי-טיפולי לפי גישת הפדגוגיה החברתית". אודה לכם אם תסכמו עבור הקוראים את עיקרו.

פרופ' מיכאל וינקלר, אחד מהוגי הדעות המובילים בגרמניה בתחום של ילדים ובני נוער בסיכון, שם את הדגש בתפיסה העקרונית של הפדגוגיה החברתית. הוא מתווכח עם התפיסה הרווחת במדינות שונות במערב שבהן הטיפול באוכלוסיות במצבי סיכון מתבסס על "המודל הרפואי". אחד ממאפייניו של מודל זה הוא חוסר הסימטריה בין המטפל למטופל כאשר המטופל תלוי באופן כמעט מלא בגורם המטפל ובדרכי פעולתו. לטענתו, גם המחקר האמפירי במדינות השונות הראה כי תוצאות המודל הרפואי הן מאכזבות מאוד, ולא מביאות לקידום

הראשון הוא היותו של התחום אקלקטי והוא הרלוונטי למענה לשאלה הנוכחית. העיקרון המארגן השני הוא הזירה הייחודית שמרבית הפעילות בתחומים של קידום ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה מתרחשת בה - זירת החינוך הבלתי פורמלי. והעיקרון המארגן השלישי הוא השילוב בין היבטים של חינוך לבין היבטים של טיפול שעליו יורחב בהמשך.

באשר לעיקרון הראשון יש לציין שמקורות הידע של התחום שאובים מדיסציפלינות רבות כגון פסיכולוגיה התפתחותית וחברתית, עבודה סוציאלית, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, חינוך, קרימינולוגיה, משפטים וכלכלה. אין תחום דעת אחד של מושגים ותיאוריות אשר מסוגל להסביר את כל ההיבטים והתופעות שעניינם ילדים ונוער בסיכון, אלא יש צורך במגוון תחומים דיסציפלינריים כדי להקיף את מלוא הידע המצוי בתחום כמו גם לממש דרכים להכשרה, להנחיה מקצועית ולמחקר הייחודי לתחום זה. כפי שבדרך כלל קורה במכללות ובאוניברסיטאות, על מנת להכין תוכניות הכשרה כאלה נדרש ידע בין-תחומי, וזאת גם אם ההכשרה מתממשת בכל תחום בנפרד. על מנת להדגים את המורכבות הנובעת מכך אפשר להזכיר את ריבוי הפקולטות בעולם אשר מציעות תוכניות הכשרה לעובדים המבקשים להתמחות בעבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון: בצרפת ההכשרות האלו ניתנות במסגרת החינוך המיוחד, באיטליה בתחום המשפטים, בצ'ילה בתחום הפסיכולוגיה ואילו בגרמניה, בשווייץ ובמדינות אירופאיות נוספות הן ניתנות במכללות אקדמיות מיוחדות. בקולומביה הבריטית שבקנדה התחום נלמד במסגרת אוניברסיטאית בבית ספר עצמאי המשלב בין כמה דיסציפלינות ומפעיל תוכניות לתואר ראשון, שני ושלישי. בישראל תוכניות הכשרה כאלו נלמדות במכללות אקדמיות לחינוך.

במאמרים שהוצגו בספר מופיע שילוב מעניין בין היבטים של חינוך לבין היבטים של טיפול, ובתחומי הטיפול מוצג שימוש בטכניקות ובהתערבויות רב גוניות ואקלקטיות. הרחיבו מעט בנושא זה כדי להאיר את עיניהם של הקוראים, ואשמח אם תוכלו לגעת גם בהיבטים שיקומיים המייחדים את הטיפול בנוער בסיכון.

העיקרון השלישי המנחה את התחום של עבודה עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון ומצוקה, כפי שמצאנו בתהליך החקירה והעריכה, היה השילוב בין היבטים של חינוך לבין היבטים של טיפול. השילוב שביטוי המוצלח הוא דווקא בחינוך הבלתי פורמלי מכוון להתערבות חינוכית-טיפולית שמעצם טבעה היא אקלקטית ו"מרוככת" בהשוואה לזו המתקיימת בתחומי הטיפול של הפסיכולוגיה ושל העבודה הסוציאלית. במקומות אלו יש מחויבות לדרך עבודה מוגדרת וקבלת רישיון לעסוק בתחומים מוגדרים. השימוש בעברית במונח "טיפול" כדי לתאר



ליהנות משירות כוללני שכזה. גידול בעלויות נבע מכוונות טובות של שיפור המקצועיות של העובדים, צמצום מספר הילדים בקבוצה וכיו"ב. עם זאת, שיפור השירות הביא את קובעי המדיניות לידי החלטות על צמצום דרסטי במספר הילדים ובני הנוער שניתן לקלוט בפנימיות אלה. לשם דוגמא ניתן לקחת את הולנד. מחקר שיטתי הראה כי בהולנד חלה בשנים 1970-1990 ירידה דרמטית של 46 אחוזים במספר הילדים הנמצאים במסגרות השמה חוץ-ביתיות שנגרמה בגלל החלטות אדמיניסטרטיביות של הגורמים המתקצבים ש"איזנו" את הגדלת העלות פר חניך בצמצום מספר הילדים שזכאים לקבל שירות חיוני זה (Knorth & Van der Ploeg, 1994). למותר לציין כי צמצום זה לא נבע מהתמעטות מספר הילדים שהיו זקוקים לשירותים אלה, ההיפך הוא הנכון, אלא מתוך שיקולים כלכליים גרידא. המסקנה שלי מאירועים שכאלה, שאינם חסרים גם בישראל, הוא שבמערכת השיקולים הכוללת של אנשי מקצוע המטפלים בחינוכם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון, חייבים להתייחס בין היתר גם להיבטים הכלכליים כחלק מתהליכי קבלת ההחלטות.

הספר אינו מדלג על הסיכונים החדשים של העולם הווירטואלי עבור בני נוער. נשמח לקבל מידע בנושא חשוב זה.

אכן, גם העולם הווירטואלי מזמן סיכונים חדשים עבור בני הנוער בסיכון. ייחודו הוא באופן שבו מתפתחים יחסי הגומלין בין הילדים ובני הנוער שנולדים לעולם זה ומפתחים יכולות גבוהות לבין המבוגרים שלעיתים מזומנות אינם מדביקים את הקצב המסחרר של הפיתוחים הטכנולוגיים ונאלצים לסמוך על אופן ההתנהלות של הצעירים ללא בקרה ושיפוט של "בוגרים אחראיים". השימוש הגובר במדיה המקוונת מספק יתרונות רבים לבני הנוער. לדוגמא, בממשקים של תקשורת מתווכת מחשב ברשת האינטרנט התפתחו דפוסי תקשורת חלופיים השונים מהאינטראקציות החברתיות הפיזיות המאפשרים למצוא דרכים חדשות לגייס תמיכה לנוכח מצוקות. עם זאת, החשיפה הבלתי מבוקרת לתכנים מגוונים מגבירה את הסיכון לפתח אלימות מסוג חדש, אלימות מקוונת (cyber bullying), או לחילופין את הסיכון להיפגע מאלימות כזו. בעשור האחרון אנו עדים לכך שסוג חדש זה של בריונות במרשתת מתפתח במהירות בקרב ילדים ובני נוער במדינות שונות בעולם, ובגלל מורכבותה יש צורך להיערך אליה בשונה מאשר ההיערכות שהיינו רגילים בה בעולם הפיזי. פרק שלם בספר סוקר את התופעה ואת השלכותיה על תחומים מגוונים בחייהם של בני נוער, בוחן את המאפיינים הייחודיים שלה (בהשוואה לאלימות המתבטאת במפגשים פנים אל פנים), מתאר סוגים של בריונות במרשתת תוך כדי עיסוק ב"משתתפים" למיניהם (קורבן, בריון) ועורך בחינה מקפת של

משמעותי של בני הנוער. לעומת זאת, הגישה של הפדגוגיה החברתית מתמקדת בהעצמה של בני הנוער ובפיתוח אופציות התפתחות משמעותיות עבורם. לדבריו, הפדגוגיה החברתית קוראת תיגר על התנאים הקשים שילדים גדלים בהם בחברה של ימינו. דרך החשיבה של הפדגוגיה החברתית ויישומיה חותרים ליצירת סביבה בטוחה לילדים אלה, סביבה שתספק להם מזון תרבותי ותהווה חיץ בינם לבין ההשפעות ההרסניות של הסביבה שבה הם גדלים. הנחת היסוד שלה רואה בכל ילד ונער אדם הזכאי להתפתח בדרכו שלו, בדרך אשר תאפשר לו העצמה והשגת אוטונומיה. אנשי מקצוע הפועלים לפי עקרונות הפדגוגיה החברתית נוטים להתמקד בטיפוח ההעצמה; הם אינם מתעלמים מהקשיים ומההתנסויות הטראומטיות של הפונים אליהם, אך עיסוקם בכך נעשה מתוך כוונה להציג לפונה נקודת מבט חדשה וראייה אחרת של החיים. וינקלר טוען כי הפדגוגיה אינה מסתכמת בהבטחת תמיכה כלכלית ובמתן ייעוץ, והיא יותר מאשר תהליך של מתן תמיכה וסעד נפשי. נקודת המוצא שלה היא ראיית ילדים ובני נוער כאנשים שבחרים בדרך משלהם ליצור שינוי, דרך המבוססת על תהליך של למידה וחינוך.

הופתעתי לראות שפרופ' עמנואל גרופר דן גם בהיבטים כלכליים ובהשפעתם על דרכי התפתחותו של התחום המקצועי הנדון. אולי יוכל פרופ' גרופר להבהיר לנו את חשיבותה של זווית ראייה זאת?

כולנו יודעים עד כמה גורמים כלכליים משפיעים על מציאות חיינו, והופתעתי לראות עד כמה היסוד הזה נעדר מהשיח על סוגיות ותהליכים הקשורים בטיפול בנער במצבי סיכון. נחשפתי לעניין בצורה בולטת במחקרי שעסקו בהתפתחות המקצוע החינוכי-טיפולי של עבודה עם נוער במצבי סיכון. ברור לכול כי התמקצעות בתחום מסוים עולה כסף רב. עובדים שמגיעים לעבודה לאחר תהליך מתמשך של הכשרה, מצפים לתנאי עבודה שיאפשרו להם לממש את מקצוענותם וכמובן גם לתגמול ראוי ברמת השכר. אולם תוספות תקציביות שכאלה עלולות ליצור התנגדויות מצידם של מגוון שותפים ציבוריים. מפתיע אפוא כי בדיון ובשיח על אודות הצורך בהתמקצעות תחום העבודה עם נוער במצבי סיכון, המרכיב הכלכלי כמעט שאינו קיים. בדיעבד, ניתן לקבוע כי היו ויש לכך השלכות שליליות ומעכבות על הניסיונות להניע תהליך התמקצעות בקרב מדריכי פנימיות ושאר העובדים העוסקים בקידום של ילדים ובני נוער בסיכון. דוגמא בולטת לנזק ממשי שנגרם לשירותים לנוער בסיכון בגלל התעלמות מההיבט הכלכלי היא הפנימיות לילדים ובני נוער בסיכון. עלייה חדה ומתמדת בעלויות (במדינות רבות בעולם המערבי), הנדרשות לשם מימון החזקתם וחינוכם של ילדים בסיכון, גרמה לצמצום מספר הפנימיות ולצמצום מספר הילדים שיכולים

עליהם את הדיבור בהזדמנות אחרת. עם יציאתנו להרפתקה מאתגרת זו רצינו לאפשר לחוקרים, למרצים, לסטודנטים עובדי שדה ולכל מי שמתעניין בתחום לקבל לידי אוסף סדור ועדכני של מאמרים מחקריים שעוסקים בסוגיה על היבטיה השונים. לפיכך ידענו שעלינו להוציא "קול קורא", ולא להסתמך רק על עצמנו ככותבים, למרות שגם כך כתבנו פרקים רבים בשני הכרכים. כדי למקד את הכותבים הגדרנו לחוקרים ולכותבים הפוטנציאליים את העקרונות המשותפים של תחום קידום ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בעולם, ותיארנו להם את הייחודיות בישראל. לשם כך הגדרנו תחילה את שערי הספר העתידי, ואלה דומים במידה רבה לשערים שבספרים כפי שנכתבו. אכן, החומר הרב והטוב שהגיע לידינו הביא אותנו להתלבטות של הוצאת כרך ב', ואנו מודים שוב למכון מופ"ת ולהוצאת הספרים שלה שאפשרו לנו לחרוג ממה שסוכם בתחילה ולערוך כרך שני. זה חייב עריכה ושיפוט נוספים, אבל מבחינתנו, ואנו מקווים שגם מבחינת הקוראים, התוצר מצדיק את הציפיות שתלינו בו.

אנו מקווים שהספר על שני כרכיו מוסיף נדבך חשוב לתחום של עבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון. שאיפתנו היא שהספר ידרבן חוקרים נוספים להמשיך ולחקור את התחום ולפתחו לרווחתם של ילדים ובני נוער בישראל.

גורמי הסיכון וגורמי ההגנה אשר מוזכרים בספרות המחקר העדכנית בתחום. נוסף על כך מוצגות בפרק תוכניות התערבות ומניעה המשמשות להתמודדות יעילה של בני נוער עם התופעה.

ולסיום - ספרו לנו מעט מחוויותיכם האישיות בתהליך ההפקה של הספר המרשים כל כך ביריעה הרחבה והרב גונית שאותה הוא פורש בפנינו ובשילוב של גישות תיאורטיות ייחודיות ומעניינות עם היקפי מידע גדולים ונתונים עדכניים מן השדה עצמו.

כעורכים ראשיים של הספר, כמו גם רכזת המערכת ד"ר מירב סלקובסקי אשר סייעה בעריכת המאמרים, נדרשנו להעריך מאמרים שהגיעו ממקומות שונים וגם מכאלה שעוסקים במלאכה אך לא מיומנים בכתיבה ברמה הנדרשת. זה לא היה פשוט אך הודות לרקע שלנו, שבו הצלחנו לשלב במהלך הקריירה המקצועית שלנו בין עבודה בשדה - יסוד המקנה היכרות בלתי אמצעית עם בני הנוער נשוא התחום המיוחד הזה - לבין עבודת מחקר, הוראה והכשרה באקדמיה, צלחנו גם את המכשולים הללו. ההתנסויות בעבודה עם בני נוער הנמצאים במצבי סיכון הן משאב רב ערך אשר מעניק לעבודתנו האקדמית ממד נוסף וייחודי. להערכתנו כיום זה מאוד קשה לשלב בין עבודת שדה למחקר בגלל התובענות הרבה הנדרשת במקומות העבודה וגם עקב מגבלות רגולטוריות במוסדות האקדמיים שכדאי לייחד




 הסתדרות הפסיכולוגים
 בישראל

מלון ניר עציון
 30-31/12/2018

פסיכולוגיה שיקומית - מחברים עולמות
 הכנס השנתי החמישי של החטיבה השיקומית
 בהסתדרות הפסיכולוגים בישראל 2018



מעמד חברתי-כלכלי

השפעתו על ההורות וכמנבא את הישגי הילד והמתבגר

איריס ברנט

המחקר העיקריים גורסים, למשל, שיש קשר ישיר בין רמת ההשכלה של הורים לבין השכלת ילדיהם, וכן כי יש קשר ישיר בין מעמד כלכלי של הורים לבין השכלת הילדים.

המונח "פער חברתי" עניינו אי שוויון בין בני אדם בממדים רבים ומגוונים, ובהם תכונות וכשרים ביולוגיים לצד מאפיינים בעלי אופי כלכלי, חברתי ותרבותי כגון רמת ההכנסה, ערך הנכסים, רמת ההשכלה במדד של שנות לימוד, וגם עמדות, אמונות, מודעות לקיומם של שירותים כגון בריאות, חינוך וביטחון ותפיסת זמינותם, וכן מדדים שעניינם רווחה תרבותית, שאיפות בתחום התעסוקה והרווחה הכלכלית, מידת הביטחון ביכולת האישית ועוד. הפערים הללו הכוללים פערי הכנסה ופערים חברתיים מרכיבים את מצבו החברתי-כלכלי של הפרט. דוחות תקופתיים של משרד האוצר ובנק ישראל מאשרים כי מדינת ישראל היא מדינה שבה הפערים החברתיים הולכים וגדלים.

לגורמים הנלווים לעוני יכולות להיות השלכות חמורות על התפתחות הילד: ילדים הגדלים בעוני סובלים מבעיות בריאות תכופות יותר; תינוקות רבים למשפחות עניות נולדים במשקל ירוד; בקרב ילדים הגדלים בעוני יש שיעור גדול יותר של תאונות; תזונתם של ילדים עניים רבים היא גרועה יותר והטיפול הרפואי שהם מקבלים גרוע יותר. משפחות עניות בדרך כלל נתונות ללחצים יותר מאשר משפחות מן המעמד הבינוני, ובהם אי ודאות כלכלית, אובדן תעסוקה, פינוי מקום מגורים והחלפתו, מחלה, מעשה פשע. הורים שעוברים עליהם זמנים כלכליים קשים נוטים להיות מדוכאים, רגזניים ופזזי נפש יותר מהורים שמצבם הכלכלי בטוח. הם עלולים להיהפך להורים מענישים והפכפכים, לחלק פקודות ולחזק אותן באיומים, בעלבונות ובעונשים גופניים.

קשר בין סטטוס חברתי-כלכלי הישגים בלימודים - מקום לאופטימיות(?)

מנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010) עולה כי בישראל קיימת בעיה של נשירה של תלמידים החל מהחינוך העל-יסודי. בעשור האחרון לא הייתה עלייה במספר הלומדים בחינוך העל-תיכוני בקרב יהודים, ובקרב הציבור הערבי הייתה

הדעה הרווחת והספרות המחקרית מבטאות דעה שהיא דטרמיניסטית במהותה הגורסת כי רוב ההורים משכבה חברתית-כלכלית נמוכה אינם מצליחים לנצח את הגורל, אלא הם משקפים אותו. מאמר זה יציג טענה מנוגדת, אופטימית, הלוקחת בחשבון מציאות יותר מורכבת שבה הורים נוקטים בפעולות וביוזמות שאינן מתיישבות עם הדעה הרווחת ושניתן לראות, יש לשער, את אותותיהן במוביליות הקיימת בחברה. מאמרי יתמקד בהצגתן של שלוש טענות מרכזיות:

1. אדגים במאמר זה את הטענה שלפיה גם כאשר התנאים החברתיים-כלכליים אינם טובים, קיימות התנהגויות הוריות שיכולות להגדיל את סיכוייהם של הילדים להצליח, כלומר קיימות התנהגויות הוריות שבכוחן להטות את גורל התפתחות הילדים.
2. מנגד, מאמרי ידגים גם מאילו התנהגויות מוטב שהורים הנמצאים במצב חברתי-כלכלי בינוני וגבוה ימנעו, מאחר שהתנהגויות אלה בכוחן לבטל את התנאים המיטיבים של ילדיהם.
3. טענה נוספת שאדגים כאן היא שלמעמד הנמוך נורמות וערכים שעניינם גידול הילדים, שאמנם אינם תואמים את הנורמות השליטות במעמד הבינוני-גבוה ועדיין הם ראויים ולא פחות "נכונים". מודעות לנורמות אלה יכולה לאפשר לאנשי הטיפול והחינוך הבאים בקשר עם הורים וילדים אלו, לתת להם מקום על ידי הכרה חברתית, ובכך לסייע להם בהתמודדותם עם קשיים בגידול הילדים.

מהו מעמד חברתי-כלכלי?

מעמד חברתי הוא השתייכות בני אדם לקבוצה בתוך החברה על בסיס הכנסתם, עיסוקם והשכלתם. זה זמן רב מתעניינים חוקרי התפתחות בשאלה כיצד משפיע המעמד החברתי על גידול ילדים. ההנחה בדרך כלל היא שתנאי המחיה, ההזדמנויות והרקע החינוכי משפיעים על הערכים, על העמדות ועל הציפיות בכל הקשור לילדים. כאשר שואלים לגבי ההשפעה של מצב חברתי-כלכלי על ההורות למתבגרים, הספרות בישראל מתמקדת בעיקר בנושא הצלחת הילדים בלימודים. ממצאי

המשפחה.

סגינר (1995) חקרה מאפיינים של אווירת משפחה תומכת לילומדים ומצאה כי המתווכים בקשר בין המעמד החברתי של משפחות המתבגרים הצעירים לבין הישגיהם בלימודים הם ציפיות של האמהות להישגים בלימודים והתנהגויות אמהיות מסוימות, כגון התמצאות לגבי מקום הילד, קשר עם בית הספר, תגמולים ועונשים ועוד ציפיות חינוכיות. הנטייה של תלמידים משכבות מצוקה להגיע להישגים לימודיים נמוכים יחסית קשורה לאווירת הלימודים השוררת במשפחותיהם. עם זאת, התנהגויות מסוימות כגון תגמולים על הצלחה בלימודים אינן קשורות למעמד החברתי-כלכלי של המשפחה. כלומר, אמהות מן המעמד הנמוך ישתמשו בשיטות אלה ממש כפי שישתמשו בהן אמהות מהמעמד הבינוני-נמוך ומהמעמד הבינוני-גבוה. בעקבות מחקר זה נבדק יותר לעומק טיב הקשר בין התנהגויות הורים והישגיהם של התלמידים (בנות ובנים בגיל חטיבת הביניים). במדגם היו הורים מעוטי השכלה, שלא סיימו תיכון או שהם בעלי תעודת בגרות בלבד, וילדים בשנה הראשונה ללימודיהם בחטיבת הביניים. נמצאה תמונה מורכבת: התנהגויות הורים קשורות להישגים בלימודים באופן בלתי ישיר, על ידי הקשר שלהן להתנהגות בבית הספר ואיחורים לבית הספר, הקשורים להישגים בלימודים. אולם הקשר אינו חד-כיווני: לא נכון לומר כי השכלת ההורים היא הגורמת לתפקוד לא לימודי (איחורים והתנהגות לא נאותות בבית הספר) וכתוצאה מכך ההורים משפיעים על ההישגים. הקשר הוא דו-כיווני בין בית הספר לבין התלמידים: בית הספר משפיע על תפקוד התלמידים, והתלמידים, בעזרת הוריהם, משפיעים על הסתגלות הילד לבית הספר. כלומר המסקנה היא כי הורים יכולים לסייע לתפקוד של ילדיהם בבית הספר גם כאשר המשאבים האישיים שלהם (קרי, ההשכלה) אינם מאפשרים להם להשפיע ישירות על ההישגים האקדמיים של ילדיהם. בתנאים כאלה, עדיין פתוח בפני ההורים הנתבי של התפקוד הלא-לימודי, כלומר, להורים יכולה להיות תרומה חשובה במיתון בעיות בתפקוד הלא-לימודי בבית הספר, ובכך לסייע לילדים להגדיל את הישגיהם הלימודיים.

התמונה המורכבת של הקשר בין מצב חברתי-כלכלי לבין מוטיבציה אצל מתבגרים קיבלה תימוכין נוספים במחקר שערכה עפרה מייזלס (1995) על מוטיבציה של מתבגרים להתגייס לצבא. מעניין שלא נמצא קשר בין מעמד חברתי-כלכלי לרמת המוטיבציה לשרת בצה"ל בכלל ושל בנים לשרת בצה"ל בחיל קרבי.

במחקר רוחב על התייחסות לעבודה של מתבגרים מסוף חטיבת הביניים, הבחין קרא ב-1989 (באתר משרד החינוך) בין נבדקים מרקע חברתי-כלכלי גבוה ונמוך בישראל. להערכתו הציפיות משפיעות על ערכים הקשורים לעבודה. לנבדקים בעלי רקע

עלייה משמעותית במספר הלימודים בחינוך העל-תיכוני. שיעור זכאות גבוהים בבחינות הבגרות נמצאו בקרב ישובים יהודיים ממרכז הארץ המאופיינים ברמה חברתית-כלכלית גבוהה ובכך שהתלמידים הלימודים בה לא למדו במסגרת חרדית. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010) ועל פי נתונים של המוסד לביטוח לאומי, חוסר אמצעים כלכליים הוא אחת הסיבות לנשירת תלמידים מהלימודים, שכן לעיתים ההורים מפנים את הילדים לעבודה.

הספרות המחקרית של שנות השישים והשבעים סיפקה נתונים רבים על ילדים הגדלים במשפחות חד-הוריות בעקבות גירושין. בממוצע, ההישגים בלימודים של ילדים ממשפחות חד-הוריות היו נמוכים מאלה של הילדים ממשפחות דו-הוריות.

בני הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער חיים במשפחות בעלות מאפיינים של מצוקה וקשיי תפקוד בסיסיים ומציגים תמונת מצב זו: 25 אחוזים מתוכם חיים במשפחות חד-הוריות (לעומת 7 אחוזים מקרב הילדים בישראל). בקרב קבוצת העולים מחבר המדינות המטופלים ביחידות לקידום נוער מגיע שיעור הנערים הבאים ממשפחות חד-הוריות ל-34 אחוזים (לעומת 15 אחוזים משפחות חד-הוריות המצויות בקרב קבוצת העולים בישראל בכלל).

רוב בני הנוער הנמצאים בטיפול של היחידה לקידום נוער חיים במשפחות עם ארבעה ילדים ויותר (לעומת 12.8 אחוזים משפחות עם ארבעה ילדים ויותר מבין כלל המשפחות בישראל). מאפיין זה בולט עוד יותר בקרב קבוצת המטופלים במגזר הערבי, שם שיעור החיים במשפחות של מעל ארבעה ילדים הוא 100 אחוז.

מאפיין נוסף הקשור ברקע החברתי-כלכלי ומשליך על תפקודה של המשפחה הוא רמת ההשכלה של ההורים. 38 אחוזים מן האבות ו-38 אחוזים מן האמהות של המטופלים ביחידות לקידום נוער סיימו רק שמונה שנות לימוד. ב-23 אחוזים מקרב המשפחות הללו ראש המשפחה אינו עובד בתקופת העברת הסקר (הנתונים מתוך אתר משרד החינוך, "קידום נוער - היל"ה תכנים מקצועיים", מעודכן ל-2016).

התנהגויות הוריות המתווכות את הקשר בין סטטוס חברתי-כלכלי לבין הישגים בלימודים

לבחינת הקשר בין ההתנהגויות ההוריות שבכוון לצמצם ואף לבטל את השפעת הסטטוס החברתי-כלכלי על ההישגים של הילדים והמתבגרים בלימודים נדרש מחקר על אווירת המשפחה וסגנון ההורות. ההשערה הכללית של מחקרי אווירת המשפחה היא כי תהליכים בתוך המשפחה מתווכים בין המאפיינים הדמוגרפיים של המשפחה לבין ההישגים בלימודים של ילדי



חיובי, הוא יכול להפעיל מיומנויות למידה שיגרמו להצלחתו בלימודים. הוא ערך ניסוי בקרב חמש מאות תלמידי כיתה ז' בעלי הישגים נמוכים. התלמידים חולקו לשלוש קבוצות. קבוצה ראשונה - העלאת הדימוי באמצעות ההורים, קבוצה שנייה - העלאת הדימוי הלימודי באמצעות פסיכולוגים, וקבוצה שלישית - העלאת הדימוי באמצעות מומחי למידה. הוא הראה כי כאשר הורי התלמידים הודרכו כיצד לנהוג על מנת לשפר את הדימוי הלימודי של ילדם, ולא רק על ידי אמירות כלליות כגון "אתה חכם", "אתה מסוגל להצליח בלימודים" אלא באמצעות התנהגות מתאימה, תוצאת הטיפול הייתה חיובית מאוד, ובתום שלוש שנים, בכיתה ט', חל שיפור בולט בדימוי הלימודי של התלמידים שהביא לעלייה משמעותית בהישגים הלימודיים בכיתה. הוא הראה במחקר זה ששאר הקבוצות (הילדים שקיבלו תמיכה מצד פסיכולוגים או מורים) הציגו שיפור נמוך בהרבה. אחד ההסברים לכך היה שתמיכה זו הייתה מנוגדת למסר שהילד קיבל בבית, ולכן המסר לא נטמע.

3. השפעת ההורים על מידת החרדה של ילדיהם

חרדה וחשש הן תכונות אישיותיות המושפעות מהסביבה. תכונות אלו מתפתחות אצל הילד על ידי חיקוי של הוריו או מתוך התנהגות ההורים המובילה לכך. במחקר שערכו מינקוביץ, דיוויס ובאשי (אצל פסטרנק, 1994), שבו השתתפו 23 אלף תלמידים, נבדק הקשר בין רמת חרדה והתנהגות קשה כלפי כישלון מצד ההורים והישגים לימודיים. נראה כי יש קשר שלילי ביניהם. כלומר, רמת חרדה גבוהה והתנהגות קשה של ההורים כלפי כישלון נמצאו כעשויים לנבא הישגים ירודים בלימודים. רמת חרדה גבוהה הופיעה במשפחות מן המעמד החברתי-כלכלי נמוך, במשפחות שבהן השכלת ההורים נמוכה. התנהגות הורים קשה כלפי כישלון מביעה אמנם אכפתיות עמוקה ורצון עז של הורים לראות בהצלחת ילדיהם, אולם אין בכך את התמורה הרצויה. ההורים המאמינים כי המטרה - הצלחה בלימודים - מקדשת את האמצעים רוצים בטובת הילדים אך אינם מודעים לחוסר היעילות של פעולתם.

4. טיפוח עצמאות

במחקר שנערך במסגרת אוניברסיטת בר-אילן לקראת תואר מוסמך, השתתפו עשרים ושניים הורים לילדים בכיתה ח' שלמדו בבתי ספר יסודיים בצפון תל אביב. הנושא שנבדק היה השפעת "טיפול תלונות" של האם על הישגיו הלימודיים של ילדה. הטיפול התלונותי התבטא בעזרה בטיפול הפיזי, עזרה תמידית בשיפוט, הכוונה חברתית, עזרה בתחום היחסים הבין-אישיים, צמצום העצמאות של הילד בבחירת חברים, התערבות במריבות עם בני גילו, התערבות בתכנון ועזרה בקבלת החלטות ופתרון בעיות. התוצאות הוכיחו קשר בין טיפוח תלונות לבין תת הישגיות.

חברתי-כלכלי נמוך היו ציפיות שליליות מעבודה ועל כן חשיבות העבודה הייתה נמוכה יחסית אצל תלמידי י"ב בעלי רקע זה, אף שלימודים ידועים כאמצעי לניוד חברתי. לעומתם תלמידי י"ב בעלי רקע חברתי-כלכלי גבוה רואים בעבודה מטרה שאליה יש לשאוף וגורם המדרבן חקר ועשייה.

כשירויות למידה מתווכות על ידי הורים ומשפיעות על מאפייני השיך למעמד חברתי-כלכלי ומעצמות אותם

בספרה של רחל פסטרנק מתואר מחקר שערכו מינקוביץ, דיוויס ובאשי ב-1990. המחקר היה סקר מקיף לבדיקת הישגי החינוך של בית הספר היסודי בישראל. תוצאות הסקר מצביעות על כך כי קיימת שאיפה להצלחה בלימודים בקרב כלל התלמידים, אך היא גבוהה יותר בקרב ילדים בעלי רקע חברתי-כלכלי נמוך. ההקשר של המערכת המשפחתית להישגיו של התלמיד נבדקה לפי הממדים הבאים: הנתונים הריאליים, המתייחסים לרמה הכלכלית ולהשכלת ההורים. הנתונים הדינמיים, המתייחסים לכמות המשאבים המוענקים לילד ואיכותם. ומבנה המשפחה, אם היא חד-הורית או לא. הנתונים הריאליים נמצאו כמנבאים הצלחה בלימודים באופן ישיר וביחס ישר. ככל שהנתונים הריאליים גבוהים, כך רבים סיכויי של הילד להצליח בלימודיו. יש להדגיש את המילה "סיכוי", שכן לא תמיד הסיכויים מתממשים. המחקר מוכיח כי ככל שההענקה רבה יותר כך גדל הסיכוי להצליח, גם כאשר הנתונים הריאליים נמוכים. ככל שכמות המשאבים הרגשיים, החברתיים וההכרתיים המועברים לילד במערכת היחסים בין ההורה לילד, ובמידה שבה ההורים תורמים ומעניקים לילדיהם, כך יגדלו סיכויי הצלחה להתממש. פסטרנק טוענת ש-75 אחוזים מהצלחת הילד בלימודים תלויה בהורים. פסטרנק טוענת עוד כי הקניית ידע הוא רק אחד המרכיבים המבטיחים הצלחה בלימודים, והיא פורטת חמישה תחומים נוספים של כשירויות למידה, שיפורטו להלן.

1. מוטיבציה

מבני עניים תצא תורה לילדים להורים מן המעמד הבינוני, שכן להם יש מוטיבציה רבה להצליח בלימודים בהשוואה לילדים בני המעמד הגבוה. בקרב הורים מהמעמד הגבוה, לעיתים מחשבתם כי עצם הצלחתם מהווה ערובה להצלחת בניהם, וכן לעיתים עיסוקם הרב בקריירה המקצועית או בפיתוחם שלהם, יכול להתבטא בכך שהיו מעורבים פחות בפיתוח ילדיהם ועל כן ייטו פחות לנטוע מוטיבציה בקרב ילדיהם.

2. השפעת ההורים על הדימוי העצמי של ילדם כתלמיד

פסיכולוג אמריקאי בשם ברוקובר טוען (אצל פסטרנק, 1994) כי הסיבה לכישלונם של ילדים בלימודים אינו נעוץ ביכולותיהם ובכישוריהם אלא בדימוי לימודי שלילי. אם לתלמיד יש דימוי

5. האווירה הביתית

מצב כלכלי גבוה, השכלת הורים גבוהה, השקעה תרבותית ולימודית בילד, אינם האופן היחיד שבו הורים משפיעים על הצלחת הילד בלימודים. כאשר האווירה הרגשית בבית היא שלילית, הדבר יזיק לתפקודו של הילד, למרות המשאבים הכלכליים. יתרה מזו, קיומה של אווירה חיובית עשויה לגבור על מצב חברתי-כלכלי נמוך. ידוע כי ילדים מצליחים בלימודיהם גדלו במשפחות דלות אמצעים ודלות הכנסה, אך עתירות בחום, באהבה, באכפתיות ובמעורבות תומכת בחיי הילד.

מידה מוגזמת של אווירת כפייה, נזיפות, עונשים ואיומים מתמידים בעונש, מייצרות אווירה שניתן לקבוע בוודאות כי אינה מסייעת לתפקודו של הילד. כשהילד נענש בקביעות על התנהגות רעה, עלול הפחד מהעונש, ואף העונש עצמו, ליצור אצלו אי שקט נפשי. הילד עלול לחשוב כי איננו אהוב על הוריו, וזהו העונש הקשה ביותר שגורם לילד לאבד את ביטחונו העצמי, ולגרום לו לעצבנות מתמדת שתפריע לו להתרכז בלימודים ולהצליח בהם.

אווירה של הזנחה ואדישות יכולה להיות תוצאה של קשיי יומיום השייכים לבני המעמד הנמוך, אך גם יכולה להיות תוצאה של חברת שפע המאפיינת את בני המעמד הגבוה במשפחות מרובות נכסים. כסף רב מושקע בילדים, הן ברכישת חוגים ומשחקים והן במטפלות, שיעורי עזר וכדומה. עם זאת, הילד יכול לחוש אדישות כלפיו וכלפי עולמו הפנימי, במידה שההורה שקוע בקידום הקריירה או בקידום אישי אחר. על אף העזרה הפיזית הניתנת לו, חוסר הנוכחות הרגשית של ההורה מקשה עליו להתקדם בלימודיו.

אווירת מתח ומריבות בין הורים הקיימת במשפחות שבהן סכסוך ממושך בין ההורים, משפיעה באופן שלילי על התקדמות הילד. במקרים אלו, כמעט אין ניצול של תרומות ההורים. ולהפך, קיומה של אווירה חיובית מחפה על חסרונם של משאבים כלכליים.

הקשר בין מבנה המשפחה, מצב חברתי-כלכלי והצלחת הילד בלימודים

לכמות המשאבים המגולמים במצב החברתי-כלכלי של המשפחה ולנתוני המשפחה יש השפעה לא מבוטלת על תפקוד הילד בכלל ועל הצלחתו בלימודים בפרט. פסטרנק (1994) מצאה כי בכל המחקרים שבהם ההישגים היו ירודים, הוסק כי בגדילה במשפחה חד-הורית טמונה סכנה להצלחת הילד בלימודיו. פסטרנק טוענת כי משתנים של רמת ההשכלה של ההורים, רמת ההכנסה ומידת ההשקעה בילדים, כל אלה לא בודדו ולא נעשה ניסיון לבדוק האם משתנים אלו, ולא מבנה המשפחה, הם שמשפיעים לרעה על ההצלחה בלימודים. בישראל, עד שנות השבעים, תופעת הגדילה במשפחה החד-

הורית הייתה שכיחה בקרב משפחות מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, כך שההישגים הנמוכים היו יכולים להיות מושפעים מכך, יותר מאשר מהמבנה המשפחתי עצמו. החל משנות השמונים, תופעת הגירושין התפשטה אל קבוצות חברתיות גבוהות יותר בהשכלה ובהכנסה, והחל משלב זה, כך מראה פסטרנק, מחקרים החלו להצביע על תוצאות סותרות. בנוסף לנתונים החברתיים-כלכליים התווספו משתנים אחרים שהוכחו כמתערבים בשאלת ההשפעה על הילד כמו: גיל הילד בעת הפירוד, הסיבה לפירוד, מערכת היחסים בין ההורה שעזב לבין הילדים, היות הילד בן או בת, מספר האחים במשפחה, קיומה של משפחה מורחבת, סוג בית הספר שבו הילד לומד.

מתחילת שנות השמונים, שיעור הגירושין עלה בקצב מהיר משמונה אחוזים ל-23 אחוזים. פסטרנק ערכה מחקר, כחלק מעבודת דוקטורט, שבחן את ההשפעה שיש לגדילה במשפחה חד-הורית על ההישגים בלימודים. אוכלוסיית המחקר הייתה 79 ילדים ממשפחות חד-הוריות במעמד חברתי-כלכלי בינוני-נמוך, מאזור גוש דן, שלמדו בכיתות ד'-ח'. במחקר הושאו הנתונים השונים, בהם הנתונים החברתיים-כלכליים שבין ילדים למשפחות החד-הוריות לבין קבוצה של ילדים למשפחות דו-הוריות. הממצאים הראו שלא היה הבדל ברמת המשכל.

אך בנוגע להישגים הלימודיים היה הבדל: ציוני הילדים מהמשפחות החד-הוריות בכל המקצועות שנבדקו היו נמוכים מציוני הילדים מהמשפחות הדו-הוריות. בעזרת ניתוח סטטיסטי מורכב נבדק מהו הגורם המשפיע ביותר על ההישג הלימודי, ונמצא כי הגורם הוא השכלת האם. המחקר שוחזר על אוכלוסיית ילדים ממשפחות חד-הוריות המשתייכים לשכבה חברתית-כלכלית גבוהה יותר. הפעם התוצאות היו שונות ולא היה כל הבדל בציוני הילדים מהמשפחות החד-הוריות, בכל המקצועות, מציוני הילדים מהמשפחות הדו-הוריות. לעיתים הציונים היו אף גבוהים יותר. כלומר, גדילה במשפחה חד-הורית אינה לכשעצמה מהווה השפעה רעה על הצלחת הילד. המסקנה המוכללת של פסטרנק היא שגדילה במשפחה חד-הורית מהווה קבוצת סיכון מסוימת עבור הילדים אך זו אינה הכרחית. אם משכילה ובעלת מקצוע שמפרנסת את ילדיה, מסוגלת להתמודד בהצלחה עם גידול ילדיה בדרך שתקדם אותם בלימודים. הנתון הקובע אם כן הוא תפקוד המשפחה בפועל, מידת ההענקה לילד, וכן איכות המשאבים הרגשיים וההשכלתיים המוענקים לילד. עם זאת, פסטרנק מדגישה כי מצבה החברתי-כלכלי של המשפחה יש לה תרומה משמעותית לפיתוח נתוני למידה בסיסיים, אך נראה כי עצם קיומם אינם ערובה להשפעה חיובית על הילדים. הגורם הקובע הוא האווירה הרגשית השוררת בבית והמידה שבה ההורים מעניקים לילדיהם משאבים רגשיים, חברתיים ואינסטרומנטליים.



בשלב מוקדם של החיים. משעה שעשו זאת הן עושות זאת מכל הלב על מנת להצדיק בחירה זו לעצמן ולסביבה. אלמוג ואלמוג (2015) סבורים כי הצפתם של הורים ב"הוראות הפעלה" ועצות על כל צעד ושעל גרם לרבים מהם לפתח תחושות חרדה וספקות בעצמם, גם כאשר הם מקבלים החלטות בעצמם: האם עשיתי את הדבר הנכון? האם אני גורם נזק? הדבר יוצר עומס רב שמביא פעמים רבות את ההורה לידי קריסה. הקושי הגובר בתפקוד ההורי לצד התרחבות אופני מתן העצות להורים בתחומים רבים ומגוונים, יצר שוק חדש ומתפתח של מתן עצות. החל מיועצות שינה ועד למדיכות הורים וכן הלאה. זו מגבירה את תחושת האימפוטנציה של ההורים ומחלישה את מעמדם בעיני הילדים, לטענת אלמוג ואלמוג. התגובה לתופעה זו הייתה יצירה של דור חדש של נותני עצות להורים, שמלמדים את ההורים להיות יותר סמכותיים כלפי ילדיהם. סדנאות ובתי ספר להורים כמו גם תוכניות טלוויזיה של יועצי הורות פיקחים ואסרטיביים שהפכו לסלבס, תפסו את החלל שנוצר. ניתן לשער, אם כן, שגם עצות אלו להורים ישפיעו על ראיית ההורה את עצמו כחסר אונים, מבולבל, הססן ובסופו של דבר מוחלש.

הקשר בין מצב חברתי-כלכלי ומאפייני התקשרות

הרצאתו של ג'ון בולבי (2005) לזכרה של הפסיכואנליטיקאית הנודעת קארן הורני בניו יורק 1983 עסקה באלימות במשפחה כהפרעה של התקשרות והורות. טענתו הייתה שלמרות שהתופעה נפוצה יותר בקרב משפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, התעללות בילדים מתרחשת גם במשפחות ממעמד הביניים וגם במעמד הגבוה, אלא ששם היא נוטה להיות מוצנעת מאחורי חזות של מכובדות מושלמת. בולבי הציע הסבר להתנהגות הורית זו באמצעות הגישה הסוציו-ביולוגית. גישה זו מניחה כי התנהגות הורית היא במידה רבה מולדת, ועל כן מוכנה להתפתח לאורך קווים מסוימים כאשר התנאים מעודדים אותה. משמעות הדבר היא שבמהלך עניינים תקין הורה לתינוק חווה דחף חזק להתנהג בדרכים מסוימות, למשל לערסל את התינוק ולהרגיעו כאשר בוכה. עם זאת, אין הדבר אומר כי דפוסי התנהגות אלה יופיעו במלואם מלכתחילה. אלה התנהגויות נלמדות. לעיתים הן נלמדות מתוך אינטראקציה עם תינוקות וילדים, לעיתים מתוך צפייה בהתנהלותם של הורים אחרים, החל בילדותו של ההורה לעתיד ובאופן שהוריו התייחסו אליו ואל אחיו. באשר לתופעת האלימות בקרב אמהות כלפי ילדיהן, בולבי מסביר זאת בכך שאלו נשים שהייתה להן ילדות אומללה, ולא מעט מהן סבלו מאלימות בעצמן. במונחי תיאוריית ההתקשרות, נשים אלה סובלות מדרגה קיצונית של התקשרות

הקשר בין מעמד חברתי-כלכלי והפניה לקבלת הכוונה בנושאי גידול ילדים

מחקרים שנעשו במדינות מערביות מראים בדרך כלל כי בני המעמד החברתי הנמוך פחות פונים לקבל עצות באשר לגידול ילדיהם. במחקר שערכו אלמוג ואלמוג על דור ההורים של שנות התשעים של המאה הקודמת, הם הציגו דור של הורים שנמצא תחת לחץ גדול מאוד להראות עד כמה הוא משקיע בילדים. ההורים היום מוצפים ומבולבלים משפע עצות, הרבה פעמים סותרות, לגבי גידול ילדיהם. עולם העצות המודרני כולל מאות ספרי הדרכה להורים שצצו על כל מדף, תוכניות אירוח ברדיו ובטלוויזיה, מגזינים להורות, יועצות חינוכיות, הרצאות שניתנות במסגרת המערכות החינוכיות, קבוצות להורים, פסיכולוגים ויועצים ומאמני הורים בכל תחום אפשרי כמעט. נוסף על כל אלה, הורים חשופים לעצות שניתנות בתוך המשפחה ועל ידי חברים, ואפילו על ידי עוברי אורח.

לא ברור עדיין האם הורים מהמעמד הנמוך והבינוני-נמוך בישראל פחות או יותר פונים לעצות והאם הם משתמשים או חווים עצות באופן שונה מבני המעמד הבינוני והגבוה. הרושם ממחקרם המקיף של אלמוג ואלמוג (2015) הוא שבישראל חיפוש אחר עצות להורים חוצה מעמדות חברתיים. טענתם על סמך הסקר שערכו היא כי מרבית ההורים הצעירים של שנות התשעים נשטפו בתעמולה הפסיכו-קפיטליסטית, שבמרכזה המסר שכדי להצליח בחיים צריך להשקיע מוקדם ככל האפשר, כלומר, הורים של שנות המאה ה-21 מרוקנים את כיסיהם הדלים (כלומר לא רק הורים מהמעמד הגבוה) על מנת לצרוך עצות להורים. לטענתו, כאשר הנאיביות, הדוגמטיות, רגשי האשם וחוסר הביטחון של ההורים הצעירים נפגש עם מנגנון השייוק המתוחכם, מתהווה שוק עצום של מתן עצות להורים כיצד לקדם את ילדיהם. כל זה מצמק את מצבם הכלכלי של ההורים הצעירים, שגם כך אינו טוב במיוחד. ההסבר של אלמוג ואלמוג למשקל הרב שניתן לתפקיד ההורות הוא כי ההורים של שנות התשעים ותחילת המאה ה-21 גדלו על ידי הורים מגוונים שחינו את ילדיהם לפי התפיסה הפיידוצנטרית (של הילד במרכז). לכן טבעי שהורים אלה ימשיכו את הקו שעליו גדלו ואף ירחיבו אותו. הסבר נוסף שנותנים אלמוג ואלמוג הוא כי פולחן ההורות ששטף את החברה המערבית מינף את אתוס גידול הילדים לרמה של פולחן, וכתוצאה מכך הוליד בהוריהם את הדחף להיות הורים עילאיים. לטענתו, לעיתים, השאיפה לפתח "קריירה הורית" נועדה לפצות על כישלונות אישיים, בתחום התעסוקה או בתחום אחר. הסבר נוסף לתופעה הוא שאמהות לעיתים בוחרות ב"אמהות במשרה מלאה" כדרך מודעת או לא מודעת למילוט מהעולם התובעני של הקריירה, שהתיש אותן

מהמעמד החברתי כשלעצמו, ממש כשם שעצם העובדה שהאם עובדת אין פירושה שהילדים לא יקבלו טיפול נאות.

סיכום ומסקנות

שגיא ודולב (2001) שחקרו בישראל ופרייר (Perrier, 2012) שחקרה בבריטניה, מצביעים על כך שהורים אינם אחזים הלכה למעשה בנורמות ובנהגי התנהגות המתאימות לדעה הרווחת, ובהתאמה למעמדם החברתי-כלכלי. המחקר בנושא של נורמות הוריות, פרקטיקות של גידול ילדים, ערכים וציפיות הוריות בישראל, לפי שכבה חברתית-כלכלית, עדיין לא מוצה אמנם (שגיא ודולב, 2001), ובכל זאת, התבססתי במאמר זה על המחקר שנעשה עד כה, על מנת להראות שני דברים: הדבר הראשון הוא שבידי ההורים קיים מרחב תמרון רב, גם לאלו הנתונים במצב חברתי-כלכלי נמוך ועסוקים בהישרדות יומיומית, וגם לאלו מהשכבה החברתית-כלכלית הגבוהה שעסוקים פעמים רבות שעות ארוכות בעבודה. מרחב תמרון זה כולל את יכולת הבחירה של הורים לגבי ציפיות מילדיהם, רמת המעורבות שהם נוקטים בה, קשר עם מסגרות החינוך ועוד. הדבר השני הוא שקיימת יותר ממערכת נורמות אחת ראויה שתורמת להתפתחות מיטיבה של הילדים. במקרה כזה, הורה יכול להעדיף את הסתגלותו החברתית של ילדו על פני הצלחת הילד בלימודים, או שהורה יכול להעדיף להתמקד במוסריותו של הילד או הילדה על פני מעורבות חברתית או על פני הישגיות. ככל שאנשי חינוך ייתנו יותר מקום ודעת למגוון ולשונות הערכים והציפיות הנהוגות אצל הורי הילדים, כך המפגש בין הורים ואנשי החינוך יישא אופי מאפשר המבוסס על שתופות חינוכית וכבוד הדדי.

חרדה. במחקר שפורסם ב-1982 בקרב נשים מהמעמד הנמוך, אלו שהיה ידוע שהתעללו גופנית בילדיהן הראו רמת התקשרות חרדה גבוהה ביותר, לעומת נשים אחרות מהמעמד הנמוך גם כן שלא התעללו בילדיהן (בולבי, 2005).

במחקרים שנעשו במדינות מערביות, נמצא שהורים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך נוקטים יותר אמצעים גופניים להטלת משמעת ומדגישים צייתנות, ואילו הורים מן המעמד הבינוני נוטים יותר לדבר עם ילדיהם בהיגיון ולעודד אותם להתבטא (סרוף, קופר ודהארט, 2004). המחקר הקיים בעניין זה בארץ דל.

נורמות ייחודיות

קיימת הסכמה כללית בספרות כי קיים קשר בין מעמד חברתי-כלכלי נמוך, כלומר עוני, וטכניקות חינוכיות מועדפות. בעוד שהורים במעמד הנמוך נוקטים יותר בענישה גופנית, הורים במעמד הבינוני מעדיפים יותר פנייה להיגיון של הילד. עם זאת, אין הדבר מצביע על יתרון לגישה זו או אחרת. כשם שענישה גופנית יכולה ליהפך להתעללות גופנית, כך פנייה מוגזמת אל ההיגיון עלולה לעורר בילד רגשות אשם (סרוף ואחרים, 2004). זאת ועוד, סביבות חברתיות-כלכליות שונות עשויות לדרוש סגנונות הורות שונים. במשפחות מן המעמד הבינוני נראה שסגנון הורות, שהוא תקיף ועקבי אך מתיר לילדים להשתתף במידה ניכרת בקביעת הכללים ובקבלת ההחלטות במשפחה, מביא לתוצאות הטובות ביותר (באומריינד, 1989). בשכונות עוני עירוניות, למשל, סגנון ההורות הקובע כללים נוקשים ומדגישים צייתנות עשוי להגן על הילדים מסכנות הסביבה. נראה אפוא כי טיפול מצוין וטיפול גרוע בילדים חוצים את קווי המעמד. טיפול רע בקרב משפחות מעוטות הכנסה אינו נובע

מקורות והמלצות לקריאה נוספת

1. אדר-בוניס, מ' (2007). משפחות בראייה סוציולוגית ואנתרופולוגית. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
2. אלמוג, ע' ואלמוג, ת' (2015). דור ה-Y בישראל. ד"ח מחקר. פרק 13. הטכניון, חיפה.
3. בולבי, ג' (2005). בסיס בטוח. התקשרות הורה-ילד והתפתחות אנושית בריאה. עמ' 89-106.
4. מייזלס, ע' (1995). לקראת גיוס. בתוך ח' פלום (עורך), מתבגרים בישראל. הוצאת רכס. עמ' 177-200.
5. סגינר, ר' (1995). הורים: השותף השלישי לתהליכים בית-ספריים. מתוך ח' פלום (עורך), מתבגרים בישראל. הוצאת רכס. עמ' 83-100.
6. סמילנסקי, ש' (1968). פיתוח כושר אינטלקטואלי של ילדים טעוני טיפוח באמצעות משחק סוציו-דרמטי. הוצאת שמגר.
7. סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (2004). התפתחות הילד, טבעה ומהלכה. כרך א', הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
8. פסטרנק, ר' (1989). המשפחה החד הורית בישראל. הוצאת ספרית הפועלים.
9. פסטרנק, ר' (1994). תרומת המשפחה להצלחת הילד בלימודיו. בתוך: המעגל הראשון (פרק ה', עמ' 61-94). הוצאת איתאב.
10. שגיא, א' ודולב, ס' (2001). הורים, מסגרות חינוכיות וילדים בישראל: "חמוץ מתוק". מגמות מא (2-1), עמ' 195-217.
11. Perrier, M. (2012). Middle-class mothers' moralities and "concerted cultivation": Class others, ambivalence and excess. *Sociology*, 47(4), 1-16. <http://doi.org/10.1177/0038038512453789>



סוגיות מקצועיות-אתיות בעבודת הפסיכולוג עם מתבגרים

טיפול שנועד לסייע לרווחתו, למזער את סבלו, ולסייע לו להשיג את המטרות ההתפתחותיות של גיל זה - אוטונומיה וגיבוש זהות נפרדת ועצמאית.

תוך כדי כך, נדרש הפסיכולוג לתת מקום ולסייע גם ללקוחות הנוספים שלו - ההורים - המתלבטים גם הם כיצד נכון להתנהג מול ילדם שמשתנה לנגד עיניהם, מבטאים לא אחת דאגה למתבגר, מדווחים על קשיי תקשורת ופגיעה בקומפוטנטיות ההורית, ומכאן שגם הם זקוקים לתמיכה, הכלה והדרכה. ולפעמים גם צוות המערכת החינוכית שבה לומד המתבגר, זקוק גם הוא לליווי והדרכה של הפסיכולוג.

ההחלטה על הסכמה לטיפול פסיכולוגי למתבגר נתונה בידי ההורים ומלווה בציפייה מצידם להיות שותפים לתהליך הטיפולי ומעודכנים במצבו. עם זאת, עליהם להפנים את הצורך של המתבגר לשמור על סודיות הטיפול כדי שזה ייטיב איתו.

הפסיכולוג המטפל במתבגרים אינו עובד בחלל ריק. הוא כפוף גם למערכת של חוקים וכללי התנהלות מקצועית. מתוקף היות המתבגר עדיין קטין, הוא ניצב בפני זכות ההורה לקבל מידע, ובמקרים של סיכון - חלה עליו חובת דיווח על פי חוק. עליו לבנות את הטיפול בהתאם לצרכיו הייחודיים המורכבים של המטופל המתבגר ומצוקותיו, אך גם להיענות לכללי החוק והאתיקה, ותוך כדי כך, עליו לשמור גם על זכויות ההורים. בתוך המורכבות של הסוגיות המקצועיות-אתיות הנגזרות ממצב זה, מחפש הפסיכולוג את הדרך המקצועית הנכונה ביותר לעבודתו.

שני חוקים מרכזיים מגדירים את הנדרש מהפסיכולוג המטפל בקטינים, ובכלל זה במתבגרים: חוק הכשרות המשפטית והאפוסטרופוסות וחוק זכויות החולה. חוק הכשרות המשפטית והאפוסטרופוסות התשכ"ב-1962 קובע כי אדם נחשב כקטין עד גיל 18, וכי ההורים הם האפוסטרופוסים (נציגיו בפני החוק) הטבעיים של הקטין. כמו כן, נקבע כי "כל פעולה משפטית של קטין טעונה הסכמת נציגו". הסכמה לקבלת טיפול פסיכולוגי מוגדרת כפעולה משפטית, ולכן יש לקבל הסכמת ההורים לכל התערבות פסיכולוגית בקטין. בצד זכות זו של ההורים, מוגדרת בחוק חובתם לדאוג לכל צרכיו של הקטין, ובכלל זה צרכיו הפיזיים והנפשיים (סעיף 15), ולשמור על נכסיו (ובכלל זה הרשומה הפסיכולוגית). עוד נאמר, בסעיף 17 לחוק, כי ההורים חייבים לדאוג לטובת הקטין "כדרך שהורים מסורים היו נוהגים בנסיבות העניין". שלילת זכות ההורים לקבוע החלטות באשר לשלום הקטין וצרכיו, כולל הצורך בטיפול, היא מורכבת ונדירה, ונתונה רק בידי בית המשפט.

התערבויות פסיכולוגיות בקטינים מאופיינות במצב מובנה של ריבוי לקוחות ושל קונפליקט בין נאמנויות, ולכן הן טומנות בתוכן סוגיות ודילמות אתיות מורכבות, ולעתים שונות מאלו שעיון מתמודד הפסיכולוג בעבודתו עם המטופל הבגיר. מורכבות זו גוברת עוד יותר כאשר המטופלים הם מתבגרים, ובמיוחד בשנות ההתבגרות המאוחרות.

גיל ההתבגרות מאופיין בהפרת שיווי המשקל הקודם ובשינויים מהירים ודרמטיים בכל מישורי ההתפתחות של הנער או הנערה המתבגרים: במישור הפיזי, הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי, במישור היחסים הבין-אישיים בתוך המשפחה ומחוץ לה, ובמיוחד עם ההורים. גיל זה מאופיין בתנדודות רגשיות קיצוניות, בחוסר יציבות במצב הרוח, בהצפה של דחפים ולעיתים גם בהתנהגות אימפולסיבית, בבחינה מחודשת של הזהות האישית הקיימת והרצויה, ובבחינה של עולם הערכים של המבוגרים, התרחקות מההורים וחיפוש קרבת קבוצת השווים.

מטרתו של גיל ההתבגרות היא פיתוח זהות עצמית מגובשת, נפרדות ואוטונומיה. בתהליך זה נע המתבגר בין ניסיון לפעול ולקבל החלטות באופן עצמאי, לעיתים בהתרסה על עולם המבוגרים, לבין צורכי תלות, שלא פעם אינם באים לידי ביטוי גלוי, במבוגר תומך, מכיל, מורה דרך ומאזן. המתבגר זקוק כצורך התפתחותי להתווכח ולחלוק על ערכי המבוגרים כדי לפתח זהות נפרדת מהם, אך עדיין חי בכפיפות להחלטות המבוגרים ולדרכי ההתנהלות המוכתבות על ידם, ומושפע מסביבת המבוגרים שעיצבה אותו בילדותו. הוא שואף לאוטונומיה, זקוק לדמות מבוגר קשוב ומקבל, מכיל ולא מבקר, שידע לאפשר לו מרחב לבחון את עמדותיו ולהתנסות בדברים חדשים, אך ידע גם להגן עליו מפני מצבים שבהם הוא עלול לסכן את עצמו ולטעות בבחירות שיעשה. תהליך התפתחותי זה מלווה לא אחת במצוקה רגשית אשר לעיתים מתבטאת בצורך שהוא חש לקבל עזרה טיפולית, או שהטיפול מוצע לו על ידי המבוגרים עצמם. להחלטתו האם להתגייס לשיתוף פעולה בטיפול מתלווה החשש שמא הצורך בטיפול מסמל חוסר יכולת שלו להיות עצמאי ומעיד על חולשה. לכך מתלווה החשש שהמטפל יהיה "עוד מבוגר" שיכתיב לו דברים וינסה לשנות אותו, ועולה בו השאלה האם ניתן לבטוח בו, לסמוך עליו ולתת בו אמון.

הפסיכולוג המטפל במתבגרים נכנס יחד עם המתבגר למסע טיפולי מורכב, המתרחש תוך כדי המסע הסוער של גיל ההתבגרות. משימתו ללוות את המתבגר, תוך שהוא מודע לצרכים הייחודיים של גיל ההתבגרות, ובהציעו למתבגר קשר

החוק לא נדרשה גם הסכמת האב לטיפול, שכן ידוע שההורים נשואים, והאם ביקשה לא לערב אותו אפילו בשלב האינטיימיק בשל בעיות רפואיות שמהן סובל. בחוזה הטיפולי, שהיה מקובל על הבת ועל האם, הוגדר שתישמר סודיות התכנים שיעלו בטיפול, למעט במקרים שבהם שיקול דעתו המקצועי של הפסיכולוג יהיה כי הנערה מצויה במצב של סיכון. הקשר הטיפולי נוצר במהירות, הנערה, שחשה מצוקה רבה, הייתה מעוניינת בטיפול. לאחר זמן קצר, תוך כדי עבודה על הקשר שלה עם ההורים, פתחה סיפור של התעללות מינית שעברה לאורך שנים על ידי סבה, אבי האם, עת היה נשאר איתה ביחידות, תוך שהוא "מסביר" לה כי היא הנכדה המועדפת עליו ומאיים עליה כי אם תעז לספר על הדברים היא תהיה אחראית להרס המשפחה. לדבריה, הסב הפסיק את ההתעללות כאשר לא הסכימה עוד לסיוע הלימודי שהיה התואנה לשהותם יחד, אך כעת חששה שמעשים דומים ייעשו באחותה הצעירה ממנה. הפסיכולוג הבחיר לנערה כי הוא חייב לדווח להורים וכי קיימת חובת דיווח גם על פי חוק. הנערה התנגדה בתוקף ואיימה כי תכחיש ותפסיק את הטיפול. לאחר עבודת הכנה היא נאותה לשתף את אמה יחד עם הפסיכולוג בדברים. האם הגיבה בצורה קשה, סירבה לקבל את דברי בתה כאמת והאשימה אותה כי היא בודה דברים וכי היא תהיה אחראית לפירוק המשפחה ולהתדרדרות במצבו הרפואי של האב אם ייודע לו הדבר. כן האשימה את הפסיכולוג שהוא מעודד את בתה הסוערת "להמציא פנטזיות", והחליטה להפסיק מיידית של הטיפול. יחד עם זאת הבטיחה שתדאג שאף אחת מבנותיה לא תשהה עוד ביחידות עם הסב. הנערה האשימה גם היא את הפסיכולוג כי הפר את הסודיות ובגד באמון שלה, והתריסה שלעולם לא תבטח עוד במטפלים וכי תכחיש את הדברים. הפסיכולוג התייחס במפגש הפרידה לקונפליקט הקשה שבו מצויה הנערה, שיבח אותה על שפתחה את הנושא ובכך החלה את הדרך לשיקום הפגיעה שלה, ואולי גם למניעת פגיעה באחותה, ואמר כי תוכל לשוב ולפנות אליו בעוד מספר חודשים, לאחר שימלאו לה 18, אז לא תזדקק עוד להסכמת ההורים לטיפול. הפסיכולוג דיווח לפקידת סעד, אך בחקירת ילדים הכחישה הנערה את הדברים והתיק נסגר. הנערה לא יצרה קשר עם הפסיכולוג גם לאחר שמלאו לה 18 שנים, ולא ידוע מצבה.

מקרה מורכב זה מדגים סוגיות מהותיות: האם בכל מקרה החובה ליידע את ההורים במצבי סיכון גוברת על הצורך של המתבגר לקבל סיוע במצוקותיו תוך שמירת פרטיותו וסודיות המידע שחשף בטיפול? האם החלטת ההורים לתת הסכמה לטיפול ולסגת מהסכמה זו היא חד משמעית בכל גיל, והאם אין למתבגר שיקול דעת עצמאי בשאלת ההסכמה מדעת שלו לטיפול?

חוק זכויות החולה התשנ"ו-1996 קובע את זכויותיו של המטופל המקבל טיפול רפואי: הזכות לפרטיות ולשמירת סודיות, מתן הסכמה מדעת לטיפול וקבלת מידע על הטיפול, ובכלל זאת רשומת הטיפול. דינן של התערבויות פסיכולוגיות כדיןן של התערבויות רפואיות. כשהמטופל הוא קטין, שמורות זכויות אלה להורים - האפטרופסים הטבעיים. מכאן שהזכות למתן הסכמה מדעת לטיפול פסיכולוגי, לקבלת מידע על הטיפול, ובכלל זה הרשומה הפסיכולוגית, שמורה על פי חוק בידי הוריו של קטין, אף אם הוא מתבגר שקרוב לגיל שבו יהפוך לבגיר.

החוק מסייג ארבעה מצבים שבהם לא נדרשת הסכמת ההורים למתן סיוע למתבגר או יידועם, ומספיקה קבלת הסכמה מדעת מהקטין עצמו (צדיק, 2003): בדיקות הריון והפסקת הריון (בכל גיל), אשפוז פסיכיאטרי על פי בקשת הקטין (מגיל 15), בדיקה לגילוי נגיפי איידס (מגיל 14) ועריכת בדיקה גנטית (מגיל 16). בכל מצב אחר יש צורך בקבלת הסכמת ההורים, אף אם המתבגר הגיע לבגרות קוגניטיבית ורגשית המאפשרת לו לקבל החלטות עצמאיות מושכלות.

צדיק (2003) עסק במאמרו גם בשאלה האם יש לאפשר למתבגרים לפנות בעצמם, ללא ידיעת הוריהם וקבלת הסכמתם, לקבל טיפול פסיכולוגי, ולשמור על סודיות הטיפול מפני ההורים, והאם הגיל שיש לקבוע למתן עצמאות בהחלטה זו צריך להיות גיל כרונולוגי (למשל גיל 16), או שהמדד צריך להיות הערכה של רמת התפקוד והבשלות הנפשית. בהתאם לכך הציע שינויים בחוק שיאפשרו מתן אוטונומיה למתבגר בקבלת טיפול פסיכולוגי, אך עד היום הצעות אלו ואחרות בנושא לא הבשילו לכדי שינוי חקיקה.

הסוגיות והדילמות העומדות בפני הפסיכולוג המטפל במתבגרים, בעיקר בגיל ההתבגרות המאוחר, רבות: קבלת ההסכמה מדעת לטיפול מההורים וגם מהמטופל המתבגר, שמירת הסודיות והפרתה (גבולות הסודיות), אופן ניהול הרשומה הפסיכולוגית, ידע על המאפיינים והצרכים הייחודיים של מתבגרים המגיעים לטיפול (בשונה מילדים צעירים יותר וממטופלים בגירים), ניווט הטיפול בתוך שבין צרכי המטופל המתבגר לבין זכויותיהם וצרכיהם של ההורים, וסוגיות הנוגעות לחובת הדיווח במצבים שמכתיב החוק.

סיפור מקרה

דוגמה לדילמות מורכבות אלה נציג להלן במקרה הבא שפרטיו הוסוו.

נערה כבת 17 הגיעה לטיפול ביוזמת אמה, עקב תנודות קיצוניות במצב הרוח, ירידה חדה בתפקוד הלימודי אף שמאובחנת כמחוננת, התנהגות מרדנית ולעיתים התפרצויות זעם ובכי מול ההורים, והתנהגויות מסכנות בשעות הפנאי עם בני גילה. על פי



סוגיה אחרת הקשורה להסכמה מדעת מתעוררת במצב שבו מתבגר הנמצא במצוקה נפשית פונה בעצמו בבקשה לטיפול, ומבקש שלא ליידע בכך את ההורים. כיצד ינהג הפסיכולוג הנכח במצוקת המתבגר הקורא לעזרה? האם יקבל אותו לטיפול כדי להקל על סבלו, או שיסרב לקבלו עד שתתקבל הסכמת הוריו? ומה אם המתבגר יעמוד בסירובו וייותר ללא סיוע נפשי, לעיתים במצב סיכון ממשי?

חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות, תשכ"ב-1962 סעיף 4 קובע כי "פעולה משפטית של קטין שדרכם של קטינים בגילו לעשות כמוה" אינה ניתנת לביטול, אלא אם כן נעשתה שלא בהסכמת נציגו (ההורים). לכן לכאורה הסכמת ההורים אינה תנאי מוקדם הדרוש כדי לתת תוקף לפעולה המשפטית (ובכללה טיפול פסיכולוגי) שנקט הקטין (פנייה לטיפול פסיכולוגי), כל עוד הפעולה לא בוטלה על ידי ההורים. במאמר "סוגיות אתיות בטיפול במתבגרים", של פרבשטיין, ישראלי ושדה (תשס"ד) נדונה דילמה זו. לדעת הכותבות, הדילמה האתית העומדת לבחינה במקרים אלה תלויה בשאלה עד כמה יכול הפסיכולוג לקבוע האם חשיבתו של המתבגר אכן הגיעה לרמת בשלות שבה ניתן להסיק שהסכמתו מדעת תקפה. הן מאמצות במאמר את הפתרון שמתואר לדבריהן בידי ווילף-מירון, בראון, נתן וישראלי (מאמרן מ-1997) אצל פרבשטיין ועמיתים, תשס"ד, ומציעות לקבל נער הפונה ללא ידיעת הוריו בעת משבר נפשי לפגישה אחת, לדון בפגישה זו בנושא הסודיות, להבטיח שמירת סודיות המידע שיתקבל בטיפול, אך להדגיש מה גבולות הסודיות ומהן הנסיבות שבהן תופר. כמו כן הן ממליצות לעשות את מרב המאמצים לשכנע את המתבגר לקבל את הסכמת ההורים, בתנאי הסודיות שלעיל, אך יחד עם זאת קובעות כי הפסיכולוג לא יכול להמשיך לקיים קשר טיפולי עם המתבגר מעבר למפגש אחד ללא קבלת הסכמת ההורים.

גם השירות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך (שפ"י), המוביל מקצועית את מערך הפסיכולוגים החינוכיים העובדים בשירותים הפסיכולוגיים בסוגיות מקצועיות, קובע במסמך "רשומה פסיכולוגית - מחוון לניהול רשומות בשפ"ח" כי "כאשר קטין פונה ביוזמתו לפסיכולוג ומסרב ליידע את הוריו, ניתן לקיים לכל היותר שני מפגשים עמו ללא ידיעת הוריו" (משרד החינוך, 2014, עמ' 3). גם מסמך זה מדרוך את הפסיכולוג לעשות כמיטב יכולתו לשכנע את הקטין להסכים לשיתוף ההורים, ולהבהיר את אופן שיתופם. יחד עם זאת מדגיש המסמך כי בהתאם להנחיית משרד החינוך (חוזר מנכ"ל נא, 1990) אצל משרד החינוך, (2014) לא ניתן לקיים למעלה משתי פגישות ללא ידוע ההורים וקבלת הסכמתם.

הניסיון המקצועי שהצטבר מלמד כי במקרים רבים כאשר

בהמשך המאמר נתייחס לסוגיות אלו ואחרות מנקודת מבט מקצועית-אתית, כמו גם לחלופות השונות שבידי הפסיכולוג, תוך חיבור בינן לבין כללי האתיקה הקבועים בקוד האתיקה של הפסיכולוגים בישראל, 2017. יש להדגיש כי בדומה לדילמות אתיות אחרות, גם בנושא זה לא ניתן לקבוע כללים קבועים של עשה ואל תעשה, ובחירת החלופה הנכונה להתנהלות המקצועית תהיה תלויה במאפיינים הספציפיים של כל מקרה לגופו.

החזרה הטיפולית וקבלת הסכמה מדעת מההורים ומהמתבגר

סעיף 5.1 לקוד האתיקה של הפסיכולוגים בישראל, 2017 (להלן: קוד האתיקה), מפרט את החשיבות של עריכת חוזה טיפולי ברור ומקיף עם המטופל, חוזה שרק לאחר שהמטופל הבין את כל היבטיו וקיבל אותם, תהא הסכמתו, שהיא תנאי הכרחי לקיום ההתערבות, בבחינת הסכמה מדעת. במקרה שהמטופל הוא קטין, נדרשת על פי חוק קבלת הסכמה מדעת מההורים / האפוטרופסים, ולכן מנקודת מבט חוקית ניתן לטפל במי שלא מלאו לו 18 בהסכמת הוריו בלבד. גם אם תנאי זה מספיק כדי לעמוד בדרישות החוק, אין הוא מספיק משיקולים מקצועיים-אתיים, שעל פיהם חיוני לערוך חוזה טיפולי ולקבל הסכמה מדעת גם מהקטין, וזאת בהתאם לגילו, רמת התפתחותו ויכולותיו הפסיכולוגיות. סעיף 5.3 לקוד האתיקה - קטינים וחסרי ישע, קובע: "גם אם הסכמתו של קטין או של חסר ישע אינה נדרשת על פי החוק, הרי שעל הפסיכולוגים לעשות את המרב כדי לספק למטופל מידע כך שתתאפשר התערבות מקצועית מיטבית. המידע אמור להיות תואם את גילו ויכולותיו הפסיכולוגיות של הקטין או של חסר הישע, ומתוך שיקול דעת מקצועי ביחס לטובתו ולאפשרות לקבל את הסכמתו להתערבות הפסיכולוגית".

כאשר הקטין בגיל ההתבגרות, גוברת החשיבות של קבלת הסכמה מדעת גם מהקטין עצמו וכן עריכת חוזה טיפולי גם איתו. מבחינה התפתחותית, מתבגרים, בעיקר בגיל ההתבגרות המאוחר, הגיעו על פי רוב לשלב התפתחותי שבו מבחינה קוגניטיבית ורגשית הם בוגרים דיים להבין את המידע על ההתערבות הפסיכולוגית ומטרותיה, לתת או לא לתת הסכמתם להתערבות, ולהתחייב לחוזה הטיפול.

בעבודה עם מתבגרים בהיבט זה נשאלת השאלה האם בכלל ייתכן טיפול מיטיב ללא קבלת הסכמה מדעת של המטופל עצמו לטיפול? האם ייתכן מצב שבו ההורים מחליטים שעל המתבגר ללכת לשיחות טיפוליות בלא שנתן הסכמתו לכך? לדוגמה, מצב שבו בית הספר יחד עם ההורים מתנים את המשך לימודיו של מתבגר עם קשיים תפקודיים בבית הספר בכך שילך לטיפול פסיכולוגי.

של התנגדות המטופל לדיווח להורים ו/או לרשויות הקבועות בחוק על מצב סיכון שבו הוא נמצא להערכת הפסיכולוג, או על התעללות או הזנחה שממנה סובל. מצבי הסיכון מגוונים, וכוללים מצבים של סיכון אובדני, הפרעות אכילה, שימוש בסמים ואלכוהול, התנהגות מינית מסכנת והתנהגות עבריינית, מצבים שבהם המתבגר נתון ללחץ חברתי שלילי, חרם ואיומים, מצבים שבהם המתבגר משתף בפגיעה פיזית או מינית שעבר שעל פי חוק מחייבת בדיווח ועוד.

במצבים אלה הכלל הקובע הוא שמירת חיי ושלומם של המטופל גוברת על ההבטחה לשמירת הסודיות, וחשוב כאמור שכלל זה יובהר למטופל כבר בעת עריכת החוזה הטיפולי. לא אחת יגיב המתבגר בכעס רב על החלטת הפסיכולוג שהמצב מחייב הפרת הסודיות, ואף יאיים בהפסקת הטיפול ואפילו בפגיעה עצמית בתגובה להפרת הסודיות. חשוב שהפסיכולוג יכול ויביע הבנה לרגשות אלה, יעבוד עם המטופל בסבלנות (אם ניתן), אפילו במהלך של מספר פגישות) על ההכרח בדיווח כדי לשמור על שלומם וטובתו, ויבטיח לו שקיפות ושיתוף בתהליך זה. לא אחת, כשהתהליך של הפרת הסודיות נעשה בדרך מקצועית המכבדת את המתבגר ורגשותיו, ומאפשרת לו את הזמן הדרוש לו להבשלת ההסכמה, אך גם מבהירה כי הפסיכולוג איתן בהחלטתו לדווח, ישתכנע המתבגר להמשיך לתת בו אמון ולשתף פעולה. במקרים כאלה, למרות הקושי והקונפליקט, יקודם הטיפול, ובטווח הארוך תוקל מצוקתו של המתבגר. יחד עם זאת, לעיתים עלול המתבגר לראות בצעד זה הפרת אמון ובגידה ולסרב להמשך הטיפול לאחר דיווח הפסיכולוג. הפסיכולוג צריך להיות מודע לאפשרות זאת, ועדיין לזכור כי חובתו הראשונה היא שמירה על חיי ושלומם של המטופל.

כאמור לעיל, ישנם מצבים שבהם על פי חוק לא נדרשת מהמטופל קבלת הסכמה ואף יידוע של ההורים (כגון במצבים שבהם נדרשת הפסקת הריגון, חשש לאיידס וכו'). כן שמורה לפסיכולוג, על פי חוק זכויות החולה, התשנ"ו-1996, סעיף 18 (ג) האפשרות לפנות לוועדת האתיקה הקבועה בחוק זכויות החולה ולבקש אישורה שלא למסור המידע להורים, אם הוא סבור שמסירתו עלולה לגרום נזק חמור לבריאותו הנפשית של המטופל או לסכן את חייו.

האחריות המקצועית של הפסיכולוג בעבודה עם מתבגרים

קוד האתיקה, סעיף 2.3 - מיומנויות מקצועיות מותאמות - קובע: "מאפיינים ייחודיים של אוכלוסיות שיש להתחשב בהם בעת ההתערבות הפסיכולוגית מחייבים את הפסיכולוגים להכיר את אותם מאפיינים... כדי לעבוד עם אוכלוסיות שונות על פסיכולוגים החסרים מיומנות והכשרה מתאימות לרכוש אותן, או להפנות

מובהרים למתבגר הכללים של שמירת הסודיות ותנאי הפרתה, וכאשר הוא מבין כי הסכמת ההורים לטיפול אין פירושה חשיפתם לתכנים שיעלו בחדר הטיפולים אלא רק לקבלת הסכמתם לעצם קיום הפגישות (למעט מצבי סיכון או חובת דיווח על פי חוק), הוא ייתן בדרך כלל את הסכמתו ליידוע ההורים ולקבלת הסכמתם. במצבים אלה חשוב שהפסיכולוג ישאף כי במידת האפשר תישמר שקיפות מול המתבגר גם אם הוא יאלץ להפר את הסודיות, וכי המטופל יהיה מודע ושותף למצב שבו תופר הסודיות והדברים לא ייעשו ללא ידיעתו. הבהרות אלה של נושא הפרת הסודיות חשוב שתיעשנה הן מול המתבגר והן מול ההורים כבר בשלב עריכת החוזה הטיפולי.

שאלה חשובה נוספת במצבים אלה היא עם מי יש לערוך את החוזה הטיפולי, עם המתבגר או עם הוריו? מי אחראי להגעת הסדירה לפגישות או לביטולן? מה כאשר המתבגר מפר את כללי ההגעה לפגישות הקבועים בחוזה הטיפולי ללא ידיעת הוריו, במיוחד כשהוסכם שיעבד בכוחות עצמו לפגישות? האם ליידע את ההורים בכך, או לשמור על האוטונומיה והסודיות מול ההורים ולעבוד רק עם המטופל על הנושא? האם להפסיק הטיפול לאחר זמן קצר לבקשת המתבגר, שמדווח על הקלה במצוקה שבעטייה הגיע לטיפול, ומתקשה לא אחת, כדרכם של מתבגרים, להתמיד בטיפול ארוך טווח, או להשאיר את ההחלטה בידי ההורים? מה כאשר המתבגר נעזר בטיפול אך ההורים אינם עומדים בתנאי התשלום? האם מחויבות הפסיכולוג למטופל עצמו עומדת בניגוד לאפשרות להפסיק את הטיפול? סוגיות אלו ואחרות חשוב שיוגדרו כבר בשלב עריכת החוזה הטיפולי, הן עם ההורים והן עם המתבגר.

סוגיה נוספת בעבודה עם מתבגרים עולה במצבים שבהם הטיפול החל בהיות המטופל קטין, אך במהלך הטיפול מלאו לו 18 שנה והוא הפך לבגיר. האם בכך תם החוזה הטיפולי של הפסיכולוג עם ההורים ומחויבותו נתונה רק למטופל עצמו? האם משתנים כללי הסודיות ושאר הכללים הקבועים בחוזה הטיפולי, אף שהמתבגר עדיין תחת חסות ההורים, ולעיתים הם המממנים את הטיפול? כיצד משתנה החוזה הטיפולי, ומה הם זכויותיהם וחובותיהם של ההורים במצב זה בקשר לטיפול? לסוגיות אלו אין תשובה נכונה אחת. אף שהחוק קובע כי עם מלאו 18 שנה הופך הנער לבגיר ולהורים אין עוד עמדה חוקית בעניין הטיפול, ראוי כי הפסיכולוג ישקול בכובד ראש סוגיות אלה, יקבל החלטות תוך שמירת האוטונומיה המקצועית שלו, וכשיגיע המתבגר לגיל 18 יערוך עם המטופל ועם ההורים חוזה טיפולי חדש.

שמירת הסודיות והפרתה במצבים של סיכון וחובת דיווח

פסיכולוגים העובדים עם מתבגרים עומדים לא אחת בפני הסוגיה



הדילמה של הפסיכולוג באשר למידת

הבגרות והאחריות של המטופל המתבגר

פסיכולוגים העובדים עם מתבגרים עומדים לא אחת מול הדילמה עד כמה אפשר לסמוך על המטופל שידע לשמור על עצמו (למשל כשהמתבגר מתאר התנהגויות מסכנות שבהן הוא משתתף אך מביע ביטחון שידע לשים לעצמו גבולות כדי לשמור על עצמו מסכנת יתר). מקרים שבהם מטופל המאופיין בתנודות רגשיות ובאימפולסיביות מביע מחשבות אובדניות אך מבטיח לפסיכולוג כי לא יבצע ניסיון אובדני, מקרים שבהם המתבגר מבטיח לפסיכולוג שיחדל מהתנהגות מסכנת ומבקש שהפסיכולוג לא ידווח ולא יפר את הסודיות, אך הפסיכולוג חושש שהוא לא יצליח לעמוד בהבטחתו, מקרים שבהם הפסיכולוג חושש שהמטופל, הזקוק לו מחד גיסא אך עסוק בפיתוח נפרדות מעולם המבוגרים מאידך גיסא, משתף אותו רק בחלקי מידע שאינם מאפשרים לו לקבל תמונה מלאה על מצבו ועוד. גם כשנוצר קשר טיפולי מיטיב, חשוב שהפסיכולוג יהיה מודע לכך שעדיין הוא מייצג באופן חלקי את עולם המבוגרים ויתמודד עם דילמות אלו באופן מקצועי תוך שהוא מחזיק את כללי החוק והאתיקה.

ניהול הרשומה הפסיכולוגית בעבודה עם מתבגרים

בכל התערבות פסיכולוגית, חלה על פי חוק על הפסיכולוג החובה לנהל רשומה פסיכולוגית של ההתערבות. רשומה זו שייכת למטופל, ובמקרה של קטינים - להוריו של המטופל. מצב זה עלול ליצור דילמה וקונפליקט בעבודה טיפולית עם קטינים בכלל ועם מתבגרים בפרט, באשר לניהול הרשומה ולחשיפת סודיות המידע העולה בטיפול לפני ההורים כשהם מבקשים לקבל את הרשומה. סוגיה זו הופכת למרכזית בעבודה עם מתבגרים, כחלק מהעיסוק הרב של המתבגר בשאלת הסודיות. הפסיכולוג עלול למצוא עצמו בהתלבטות לגבי אופן ניהול הרשומה: מה מידת הפירוט של התכנים שעלו בטיפול שיכלול ברשומה, האם הוא רשאי שלא לכלול בה תכנים מרכזיים שהמתבגר עומד על כך שיישמרו בסודיות, כיצד לשתף את ההורים ברשומה, מה לכלול בתרשומת האישית, ששייכת לפסיכולוג ואין חובה למסירתה, ועוד. הפסיכולוג צריך להיות מודע בעת כתיבת הרשומה לסוגיות אלה, לנהל אותה כך שלא ימעל בהסכם הטיפולי עם המתבגר כשימסור אותה להורים, אך גם שלא יחטא להסכם הטיפולי עם ההורים. עוד עליו להיות ער לכך שבקרוב, עם מלאת למתבגר 18, תעבור הרשומה לבעלות המטופל, והוא עצמו יהיה רשאי לדרוש לקבלה. הכלל המוצע כדי לסייע בדילמה זו הוא לכלול ברשומה תיאור כללי של תהליכים ונושאים שעלו בטיפול, ואילו את פירוט השיחות שהתנהלו בפגישות הטיפוליות לשמור בתרשומת האישית, לצורך מעקב אחר התקדמות הטיפול והתייעצות עם מדריכים ועמיתים.

את הלקוח לפסיכולוג אחר הבקיא בתחום".

כאמור בראשית דברינו, לגיל ההתבגרות מאפיינים ייחודיים ולמטופל המתבגר צרכים ייחודיים. העיסוק בשאלת שמירת הסודיות למשל, שאינו דומה לעיסוק זה אצל המטופל הצעיר יותר או הבוגר, קשור גם לצורך ההתפתחותי הנובע ממאפייני הגיל וממשימת גיל ההתבגרות: לפתח אוטונומיה וזהות עצמית נפרדת. כל אלה דורשים ידע ספציפי הקשור לטיפול במתבגרים וכלים מקצועיים לעבודה עם מתבגרים. חובתו של הפסיכולוג, כאמור בקוד האתיקה, להכיר בגבולות הידע שלו, לרכוש את הידע החסר, או להפנות את המטופל למטפל אחר שהתמחה בעבודה עם מטופלים בגיל ההתבגרות.

מאפיין נוסף של גיל ההתבגרות הוא הצורך של המתבגר להתריס על ערכי עולם המבוגרים, כדי לגבש לעצמו בהדרגה עולם ערכים נפרד משלו. הפסיכולוג המטפל במתבגרים פוגש לעיתים קרובות בחדר הטיפולים מצבים שבהם מתבגרים מתריסים על ערכים חברתיים ואחרים שבהם מאמין הפסיכולוג. הוא נדרש לשרת במקצועיות את טובת המטופל, גם כאשר דעותיו ועמדותיו נוגדים את אלו שמביע המטופל. כך, למשל, כשהמתבגר מחליט למרוד בצורך ללמוד במערכת החינוך ולהשלים תעודת בגרות, מחליט לסרב לשרת בצה"ל, מתריס על ערכים כגון קדושת החיים, וטוען לזכותו לקבוע אם יהיה או ימות, יפנה את כוחותיו למשימות חיוביות או שליליות וכו'. לעיתים הצורך של המתבגר להתווכח על עמדות ודעות נובע לא מהנושא עצמו, אלא מצורך עקרוני להביע דעה המנוגדת לעולם המבוגרים כדי לחוש נפרד וייחודי.

קוד האתיקה, בפרק 6 הדין ביחסים מקצועיים בין פסיכולוגים ולקוחותיהם, סעיף 6.1, קובע: "פסיכולוגים יכבדו את זכויות לקוחותיהם להחזיק בגישות ובדעות שונות משלהם... אם קיימים הבדלים העלולים להשפיע על ההתערבות המקצועית, על הפסיכולוגים לפתוח זאת בשקיפות עם כל לקוח. במצב של הבדלים שאינם ניתנים לגישור, ישקלו הפסיכולוגים את המשך ההתערבות ויפנו את הלקוח לאיש מקצוע מתאים".

חשוב שהפסיכולוג ידע שהמתבגר עשוי להשתמש בשיחות הטיפוליות כמרחב לעסוק בשאלות ובוויכוחים כאלה ואחרים עם עצמו ועם המבוגר-המטפל, וחשוב אפוא שהפסיכולוג יהיה פתוח וקשוב לעמדות שמביע המטופל, ומודע למפגש שבין עולמו לבין עולמו של המתבגר ולתהליכי ההעברה הנגדית שנושאים אלו מעוררים בו. המטפל במתבגרים נדרש לנוע בין אמפתיה והקשבה לנושאים שאותם מעלה המטופל, אך גם לשדר יציבות וביטחון של המטפל-המבוגר, שמסוגל להכיל ולהחזיק את ההתלבטויות של המתבגר. אם הפסיכולוג חש שהוא מתלבט ומתקשה בכך, חשוב שיפנה להדרכה או להתייעצות עם עמיתים, ואם יעלה הצורך אף יחליט להעביר את המטופל למטפל אחר.

הפסיכולוג, שהיה מודע לחובותיו ונערך מראש למצבים כגון אלה, פנה לגוף המוסמך במשטרה לטפל במצבים כגון זה, וזו הגיעה לביתו של הנער. ההורים שיטנו באותה עת והתעוררו עם הגעת השוטרים גילו את המתבגר נעול בחדרו כשלצידו אמצעים שאותם הכין כדי לבצע ניסיון אובדני.

סיכום

מאמר זה עסק בסוגיות ודילמות מקצועיות-אתיות מרכזיות בעבודת הפסיכולוג עם מתבגרים. מטרת המאמר הייתה להציף את המורכבות הרבה של סוגיות אלה, ואת המאפיינים הייחודיים של העבודה הטיפולית עם מי שנמצאים בתפר בין הילדות לבגרות. בסיכום דברינו ברצוננו להדגיש כי חשוב שהפסיכולוג העוסק בהתערבויות עם מתבגרים יכיר את המאפיינים הייחודיים לתקופת חיים זו, יהיה מודע לסוגיות, לדילמות ולקונפליקטים הייחודיים שהוזכרו לעיל ויתחשב בהם כבר בשלב תכנון ההתערבות הטיפולית וקביעת מטרותיה. חשוב שיהיה ערוך לעבודה במצב המובנה של ריבוי הלקוחות והקונפליקט בין נאמנויות הקיים בעבודה עם קטינים בכלל אך מקבל בולטות מיוחדת בעבודה עם מתבגרים. כן חשוב שיהיה מודע לצורך להקדיש תשומת לב מיוחדת לעריכת חוזים טיפוליים ברורים עם המתבגר ועם ההורים בראשית הקשר הטיפולי. עליו לזכור גם את הצורך של המתבגר לקיים קשר עם מבוגר מטפל מכיל, קשוב, מקבל ולא ביקורתי מחד גיסא, אך יציב, מגן ועקבי מאידך גיסא. במצב של התלבטות בדילמות מקצועיות מורכבות אלו חשוב שהפסיכולוג לא יישאר לבד, אלא יתייעץ עם מדריכים ועם עמיתים בבואו לבחון את החלופות הטיפוליות השונות אל מול המטופל המתבגר, ולהחליט מהי החלופה הנכונה ביותר למקרה המסוים.

יונת בורנשטיין בר-יוסף, יו"ר ועדת האתיקה

חברי הוועדה: שלומית בן-משה, אולגה בס, ד"ר מיכה וייס,

רימון לביא, מאירוביץ לימור, ד"ר אורלי קמפף-שרף

התערבות פסיכולוגית במתבגרים באמצעים מרחוק

בשנים האחרונות מורגלים רבים מהמתבגרים בחיי היומיום שלהם בקיום תקשורת בין-אישית באמצעים מרחוק. כך מנהל המתבגר חלק גדול של התקשורת החברתית שלו, וכך הוא מחפש גם תשובה להתלבטויות ומצוקות, למשל בפורומים לקבוצות מתבגרים עם מאפיינים ותחומי עניין וקושי דומים. פסיכולוגים רבים חברו גם הם לתהליך חברתי זה, ומציעים שירותים טיפוליים באמצעים מרחוק, ובכלל זה למתבגרים, בפורומים וקבוצות ברשת.

מצב זה מעלה סוגיות מקצועיות-אתיות מיוחדות ומורכבות: האם פסיכולוג יכול ליעץ למתבגר באמצעים מרחוק ללא ידיעת הוריו והסכמתם? מהם גבולות האחריות המקצועית של הפסיכולוג המטפל במתבגרים ברשת? האם חלות עליו כל החובות החוקיות החלות על פסיכולוג המטפל בקטינים בחדר הטיפולים? כיצד לנהוג כאשר הפסיכולוג ששוחח עם המטופל באמצעים מרחוק חושש שהמתבגר נמצא במצב של סיכון, או שהמתבגר משתף אותו בפגיעה שעבר שחלה עליה חובת דיווח?

קוד האתיקה המעודכן (2017) הרחיב את עיסוקו בנושא ההתערבות הפסיכולוגית באמצעים מרחוק בכלל, ובעבודה עם קטינים בפרט. הקוד, בסעיף 10.8, קובע: "התערבויות מרחוק בקטינים ובחטרי ישע מחייבות את הפסיכולוג בקיום כל כלי האתיקה והחוק החלים על התערבויות פנים אל פנים. הדבר כולל גם את ההתקשרות עם מייצגיהם ואת קבלת הסכמתם, וכן את יצירת התנאים לדיווח לגורמים המוסמכים על מצבי סיכון של הקטין או של חסר הישע שיתגלו לפסיכולוג במהלך ההתערבות". פסיכולוגים המטפלים במתבגרים באמצעים מרחוק חייבים לגלות מודעות מיוחדת לאחריותם המקצועית, ולזכור שעליהם להיערך לפני תחילת ההתערבות לעמוד בכל החובות החוקיות והאתיות החלות עליהם, כאילו הייתה זו התערבות פנים אל פנים. להמחשת הדברים נביא לדוגמא מקרה שבו מתבגר שיתף פסיכולוג בשיחה באינטרנט באישון לילה בפורום שניהל הפסיכולוג כי הוא מתכנן להתאבד ואף הכין אמצעים לכך.

מקורות

1. חוק הכשרות המשפטית והאפוסטרופוסות, תשכ"ב-1962.
2. חוק העונשין, תשל"ז-1977, 368 - חובת הדיווח (תיקון: תש"ן, תשנ"א).
3. חוק זכויות החולה, תשנ"ו-1996.
4. משרד החינוך (נובמבר 2014). רשומה פסיכולוגית - מחוון לניהול רשומות בשפ"ח. משרד החינוך, השרות הפסיכולוגי-ייעוצי.
5. פרבשטיין, א'; ישראלי, א' ושדה, א' (תשס"ד). סוגיות אתיות בטיפול במתבגרים, פרק 14 בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וויל, סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, הוצאה שנייה, עמ' 278-286.
6. צדיק, י' (מאי 2003). לתת אוטונומיה ופרטיות לבני נוער בטיפול נפשי. רפואה ומשפט, 145-152.



הפסיכולוג ובתי המשפט - תשובות פרקטיות לשאלות מהחיים

עו"ד ברוך אברהמי

לעיתים מצוי הילד שבאומנה אצל הוריו הביולוגיים לימים מספר או לפרק זמן. בעת שהילד שווה איתם, להם נתונה הסמכות בעניינים שוטפים ויומיומיים, בכלל זה ייעוץ פסיכולוגי.

על רקע שאלות אחרות של הפסיכולוגים, אומר, כי לדעתי הקשר והשיתוף בין פסיכולוג לאומן הוא לגיטימי. לדעתי, יש לראות זאת כך גם כאשר האומן הוא שפנה לפסיכולוג והוא מבקש לעיין ברשומות פסיכולוגיות שברשותו. הרשומות הפסיכולוגיות הן חסויות וחלים עליהן כללי הדין לגבי סודיות, אך לדעתי אין זה מכשול. הסודיות היא של הקטין המטופל, לא של הוריו הביולוגיים של הקטין. בעיני החוק יש לאומן מעמד ולכן ניתן לו כלים וסמכויות.

לדעתי, הדבר עולה בקנה אחד עם חוק הפסיכולוגים, התשל"ז-1977. האיסור המוטל על הפסיכולוג בסעיף 7 לחוק, שלא להעביר מידע שהגיע אליו מעיסוקו המקצועי או בעקבותיו, אינו מלא ואינו מוחלט. ניתן למסור מידע, כאשר הוא נדרש, לצורך טיפול בקטין הנמצא באומנה.

לדעתי, חוק האומנה, שהקנה למספר בעלי תפקידים סמכות, הקנה להם בכך מעמד לקבל המידע על הקטין לצורך מילוי תפקידם.

מה עושים כאשר יש חלוקי דעות בין הפסיכולוג לבין ההורים הביולוגיים?

לדעתי, נכון ורצוי לנתב עימותים וקונפליקטים למסלול התפקידים והסמכויות שחוק האומנה קבע באופן כללי. מסלול זה מתאים וראוי לדעתי גם למחלוקות מהסוג הנדון. כך גם כאשר ישנן דרישות סותרות מהפסיכולוג. אני מציע לפסיכולוג לשמור על אובייקטיביות ומקצועיות ולהפנות את הדרישות השונות לאומן. ייתכן שגם האומן לא יוכל ליישב את המחלוקות והדרישות הסותרות, אולם מחובתו של האומן לנסות להגיע להסכמות. אם לא יעלה בידו, עליו להודיע על כך למנחה האומנה. מנחה

חוק האומנה לילדים מצריך עדיין פרשנות ויישום באשר הוא חוק חדש המסדיר תחום שלא היה מוסדר דיו קודם לכן. נשאלתי אפוא על ידי פסיכולוגים שאלות הנוגעות לחוק האומנה לילדים ולמתן חוות דעת וחומר פסיכולוגי בקשר להליכים לפי אותו חוק. במאמר זה נחלוק עם קוראינו כאן תשובות שנתנו לכל מי שנדרש לנושא עד כה.

לפי חוק האומנה לילדים, האם לאומן הסמכות לתת הסכמה לטיפול פסיכולוגי או לאבחון פסיכולוגי לילד הנמצא אצלו באומנה?

לדעתי, התשובה לכך חיובית. בכל עניין הקשור לחיי היומיום של הילד, ובכלל זה גם ייעוץ לבדיקות פסיכולוגיות, לאומן סמכות לתת הסכמה, לאשר פעולות של הילד ולייצגו בכל שנדרש. כך בדרך כלל ועל פי רוב.

חריג לעקרון רחב זה הוא, אם בית המשפט נתן החלטה ספציפית אחרת לגבי אותו ילד.

חריג חוקי אחר, מתקיים כאשר ישנו הסכם אומנה ספציפי לאותו ילד, והסכם ספציפי זה קובע במפורש אחרת.

מצב של אומנה נובע, בין היתר, מכך שהקשר ההורי והאחריות ההורית של ההורים הביולוגיים לא מתקיימים או לוקים בחסר. חוק האומנה התשע"ו-2016 בא לתת כלים להתמודד עם הבעיה ולמלא את החסר.

הסמכות שניתנה לאומן באה לתת מענה לצורך באורח שוטף וללא עיכובים. לדעתי, ייעוץ פסיכולוגי ואבחון פסיכולוגי וחוות דעת פסיכולוגית חשובים בחיי היומיום לגבי ילדים במצב זה.

אין משמעות הדבר נתק עם ההורים הביולוגיים. חובה על ההורה האומן ליידע את ההורים הביולוגיים ולשאוף לקבל הסכמתם לייעוץ ולאבחון הפסיכולוגי, אך הוא אינו תלוי בהסכמתם.

כיוון שכך, הפסיכולוג המטפל והמאבחן לא חייב להיכנס בעצמו למורכבות ולרגישות של הקשר עם ההורים הביולוגיים והוא רשאי, לדעתי, מבחינה חוקית, להותיר זאת לאומן.

המשך בעמוד 62

עו"ד ברוך אברהמי היה משנה ליועץ המשפטי לממשלה והוא ועורכי הדין במשרדו היועצים המשפטיים של הסתדרות הפסיכולוגים.

איתמר רוגובסקי מחלוצי הייעוץ הארגוני בארץ, מומחה מדריך בענף הייעוץ הארגוני בחטיבה התעסוקתית חברתית ארגונית

בעריכת שרית ארנון-לרנר



רקע אישי

איתמר נולד בבואנוס איירס ב-1936. בשורשיו המשפחתיים, סבו, מרדכי רוגובסקי, ברח מפולין לארגנטינה לפני מלחמת העולם הראשונה בזמן הפוגרומים, בהיותו בן 17, ולקח איתו את האחים וההורים וכך הציל אותם ממוות. לימים הפך הסב ליו"ר הקהילה היהודית בארגנטינה ולמייסד רשת בתי הספר היהודיים. הסבא היה מורה וגם פתח חנות שהפכה לעסק משפחתי. אביו של איתמר עבד מגיל 10 בחנות ופיתח ממנה תעשיית טקסטיל שציפה שאיתמר ינהל בבוא היום. בילדותו עבד איתמר, כמו אביו, במחלקות של בית החרושת של אבא. אמו הייתה עקרת בית. במשפחת המוצא איתמר הוא הבכור ולו שתי אחיות - אחת מתגוררת בישראל ועבדה כפסיכולוגית חינוכית והשנייה מתגוררת בבואנוס איירס והיא דוקטור לכלכלה.

איתמר נישא לרות צורפת רוגובסקי ז"ל בגיל צעיר, אותה הכיר בתנועת הנוער דרור הבונים, שבה שניהם היו חברים. שניהם למדו פסיכולוגיה ורות עבדה כפסיכולוגית של ילדים. היא חלתה באלצהיימר בגיל 57 למשך 11 שנים ונפטרה לפני 10 שנים. השניים אימצו 3 ילדים מארגנטינה ומישראל. הבכור עובד כאח מעשי בחדר התאוששות בבית חולים והתגלה כחירש. הבת השנייה (40) עובדת גם היא בבית חולים וסיימה תואר שני במשאבי אנוש והתנהגות ארגונית. הבת הצעירה עובדת כנגנת במשרד החינוך וסיימה תואר ראשון בסוציולוגיה עם תעודת הוראה.

ב-7 השנים האחרונות חולק איתמר זוגיות עם בת זוג חדשה. בילדותו למד איתמר בחדר ואחר כך בבית ספר ממלכתי "ליינז" (לילדים עניים). בית הספר שכן באחד מפרבריה העניים של בואנוס איירס, לא רחוק מביתו. כמו כן, היה ברור להורים של איתמר שהם רוצים שהוא יכיר את החיים ה"אמיתיים", את עניי העיר, ולא רק את בני הטובים היהודיים. בבית הספר שלו למדו עניי השכונה ההיא, עניים מרודים, אנשים על סף רעב או רעבים ממש.

איתמר עלה לארץ ב-1970. הוא התגייס למילואים במלחמה ושירת שנה במסגרת בצו 8 ואחר כך המשיך לשרת במילואים עד גיל 57.

התחביבים שלי

בשעות הפנאי איתמר הוא נוסע מתמיד מסביב לעולם, בעיקר לארצות הברית, לאירופה, לאוסטרליה, לדרום אמריקה ולסין. בצעירותו נהג לעסוק בספורט, לבלות בקאנטרי קלאב ולעסוק בעבודות עץ. בסופו של דבר, לדבריו: העבודה היא התחביב שלו. הוא מאוהב במה שעושה וממשיך לעבוד.

סדר יום טיפוס

לפי איתמר אין אצלו יום טיפוס. כל יום מהשבוע הוא משהו אחר כשעד לפני 3 שנים עבד במשרה וחצי.

ב-3 השנים האחרונות אפשר לומר כי סוף השבוע הטיפוסי שלו הוא מיום חמישי עד ראשון שבהם אינו עובד, אבל ביום שישי הוא מרצה בתוכנית לייעוץ ארגוני באוניברסיטת בר-אילן. שבת ויום ראשון מוקדשים למנוחה ולבילוי, ויום שני הוא יום קבלה מהבוקר - פגישות עם לקוחות, מנכ"לים ומודרכים. בשלישי בערב עד השעות הקטנות של הלילה הוא מתחבר באינטרנט לאוניברסיטה AIU בארצות הברית, חוקר ומלמד. יום רביעי מוקדש לסידורים וכתבת פרק בספר שעליו שוקד.

שרית ארנון-לרנר, פסיכולוגית תעסוקתית מומחית.

המלצות על פסיכולוגים מעניינים או בעלי תפקיד מעניין אפשר להעביר במייל לשרית ארנון-לרנר sarit.arnon@gmail.com



רקע מקצועי

כבר בילדותו, כאשר עבד בבית החרושת של אביו, נוצרה אצל איתמר ההתעניינות ללמוד פסיכולוגיה.

הוא למד 6 שנים פסיכולוגיה באוניברסיטת רוזאריו (Rosario) שבמרכז ארגנטינה. אחר כך החל לימודי דוקטורט בברצלונה יחד עם אשתו. שניהם הפסיקו את הלימודים כאשר היא חלתה באלצהיימר. לפני 5 שנים השלים איתמר את הדוקטורט באוניברסיטת AIU בארצות הברית וכעת הוא מוכר שם כפרופסור. בארגנטינה השלים פוסט דוקטורט ומאז הוא חוקר ומלמד מהבית בערבים. בבואנוס איירס נהג איתמר ללמד סמינר חודשי בפקולטה למדעי הכלכלה, וגם שם, בפקולטה למדעי הכלכלה, הוא מוכר כפרופסור. כמו כן קיבל איתמר תואר פרופסור באוניברסיטה האוטונומית של ברצלונה. תארים אלו אינם מוכרים בארץ.

בקרב הפסיכולוגים בבואנוס איירס הזרם המרכזי הוא פסיכואנליטי - ובייחוד פסיכואנליזה קלייניאנית. זהו הרקע שבו צמח איתמר, שגם עבר בעצמו פסיכואנליזה ארוכה. בארגנטינה איתמר ביצע מחקר היסטורי על הקהילות היהודיות בחסות האוניברסיטה העברית והקים מכון לחקר הקהילות היהודיות. אחר כך ביצע גם מחקר השוואתי של 5 ארצות בדרום אמריקה מטעם אוניברסיטת תל אביב על הרשת החינוכית. מחקר זה צוין לשבח על ידי המכון ליהדות בת זמננו, האוניברסיטה העברית, ואיתמר קיבל הזדמנות להציגו בחוג הנשיאותי של נשיא המדינה קציר.

איתמר עבד ולימד באוניברסיטת רוזאריו בארגנטינה עד 1970, אז עלה והתקבל לעבודה במכון לפריון עבודה וייצור של משרד עבודה, במשך 3 שנים. שם הכיר את שותפו ד"ר אורי גלוסקינוס, שאיתו הקים ב-1976, אחרי מלחמת יום כיפור, את מכון GR לייעוץ ארגוני, שהעסיק כ-15 יועצים ארגוניים. איתמר היה פסיכואנליטיקאי ארגוני ואורי ביהיוריסטי, ויחד השלימו זה את זה. בארץ הם עבדו עם לקוחות כגון התעשייה האווירית, תדיראן, התעשייה הצבאית, רפאל, סייטקס, רשויות מקומיות ועוד. הם ביצעו גם פרויקטים גדולים בארגונים וגופים כגון ביטוח לאומי ובזק, צים ותנובה. איתמר עבד במקביל גם בחו"ל ושימש יועץ של הבנק הקטלני ושל ארגון דנונה. לדברי איתמר, לתפיסה של GR הייתה הרבה התנגדות, בעיקר של האקדמיה, והיו שהאמינו בו ובה. חברת כתר פלסטיק, שיישמה את התפיסות שלו, נמכרה ב-2 מיליארד אירו.

ב-2009 מכון GR נסגר במתכונתו המקורית ואיתמר החל לנהל את GR במתכונת של רשת שותפים כשכולם מחוברים לכולם, פרטנרים ללא משרד, וכולם מתקשרים באמצעות המחשב. באופן זה הוא מיישם הלכה למעשה את תפיסתו לארגון ביוממטי.

איתמר הוא פסיכולוג ארגוני, מומחה לפיתוח ארגוני וניהול שיוניים, המזוהה עם סדנאות דינמיות, group study, בגרסתו.

הוא שירת כפסיכולוג יועץ ארגוני בצה"ל. לאורך 50 שנות עבודתו

פעל בישראל ברציפות ובצורה כה בולטת, למן הופעתו הראשונה של תחום הייעוץ הארגוני בארץ, ובכל מגזרי הפעילות, בכלל זה הצבא בשנות ה-70, התעשייה, השירותים, ארגונים וולונטריים, אוניברסיטאות. דורות שלמים של מנחים ויועצים ארגוניים השתלמו אצלו.

לאורך כ-50 שנים איתמר לא הפסיק ללמד, להדריך, לחנך, לגדל, להרצות, לחלוק מהידע שלו, להעביר עוד ועוד מהדברים שידע, חווה, למד והמשיג.

איתמר מלמד באוניברסיטת בר-אילן זה 32 שנה בתוכנית לייעוץ ארגוני. השנה היא השנה האחרונה שלו במינוי הזה.

הוא לימד גם באוניברסיטת תל אביב ובמכללה למנהל וממשיך ללמד בספרד סמינר לפיתוח ארגוני לבעלי תואר שני פעם בחודש, שם מיישם עקרונות ביוממטיקה ארגונית.

בזמן מלחמת יום כיפור שירת איתמר לצידין של חווה ברוך וחווה גולדברג בחוליה של פסיכולוגיית שדה. הם החלו לעבוד עם חטיבה 188 באוגדה 36. החטיבה ספגה אבדות רבות במשך קרבות קשים, והם פיתחו **מודל של שחזור רגשי** שכלל ישיבה משותפת של כל מי ששרד מאותו קרב, חיילים ומפקדים, שהיה ניתן לשחררם לכמה שעות מהטנקים. הם ישבו וסיפרו מה היה, מה כל אחד ראה, פירקו את הרשומון של תמונת הקרב, איך כל אחד הבין וחווה את מה שקרה מנקודת מבטו. החיילים יכלו להתאבל, אולי גם להוציא החוצה את רגשות האשם על כך שהם שרדו, לעומת חבריהם שנהרגו. אחרי המלחמה איתמר, עם חווה ברוך וחווה גולדברג, ישבו שעות רבות והעלו את המודל על הכתב באנגלית, לקראת פרסום, אך המאמר אבד ולא פורסם. המודל לא אבד, והוא חי. במבצע צוק איתן, בקיץ 2014, מח"ט הנח"ל סיפר בריאיון ברדיו על מפגש חיילים ומפקדים ממש לפי המתווה הזה.

איתמר משתמש רבות בדימוי של **ליצן החצר** כדי להבהיר, באחת המטאפורות הרבות הנהוגות בפיו, מהו תפקידו של היועץ לפיתוח ארגוני. לליצן החצר בחצרות המלכים באירופה היה תפקיד ומעמד מוגדרים היטב. הוא מונה על ידי השליט, מינוי פורמלי, לשעשע את בעלי השררה. בד בבד היה עליו לבקר ביקורת חדה את בעלי הכוח - החל בשליט וכלה באחרון בעלי השררה. הוא דיבר באופן חופשי, לא מצונזר. על ליצן החצר היה למצוא את דרכי הביטוי שלו, הדרכים שבהן הוא מבקר, עוקץ, מרגיז, מצחיק, מעמיד מחנה אחד אל מול מחנה שני - ולדעת לא להגזים ולעצור בזמן, לפני שסכנה תרחף מעל ראשו. ליצן החצר הוא מי שאומר את האמת למלך, וכך אמור להיות גם היועץ. איתמר עובד עם מודלים ועם מטאפורות שהוא עצמו ממציא יום-יום, זה כלי העבודה המרכזי שלו.

לפני שנים מספר החל איתמר לפתח קורס ברמה אוניברסיטאית למטפלים בחולי אלצהיימר. הקורס פותח בעקבות מחלת

מעט מנהלים וללמד אנשים לנהל עצמם, תוך פיתוח סולידריות ואחריות ארגונית. זאת בהתאם לחוקי הטבע והמדעים החדשים, ארגונים המבוססים על מודלים ביוממטיים וחיקוי הטבע. המודל של "קן הנמלה" שפיתח מייצג זאת: אין מנהלים ואף אחד לא נותן הוראות וגם המלכה לא נותנת הוראות אלא מניחה את הביצים. באופן זה ניתן לדבריו לייצר ארגונים אפקטיביים ורווחיים שייצרו משקל 10 שקלים ולא הפוך.

כך גם "ארגונים מותאמים לבני אדם ולא בני אדם מותאמים למכונות", שזה מה שראה בבתי חרושת בילדותו. בהקשר לכך מזכיר איתמר את הסרט של צ'רלי צ'פלין שעובד על הליון של הייצור ולא מספיק לעמוד בקצב והצינורות יוצאים נקניקים.

האלצהיימר המוקדמת והארוכה של אשתו רות. הוא נכתב עבור Atlanta University International בארצות הברית. פרויקט נוסף שאיתמר מעורב בו בימים אלה הוא פיתוח כיסא שישיע לילדים עם בעיות תנועה להתנועע ביתר חופשיות, בייחוד לבתי הספר, כיסא שיהיה נגיש ושימושי גם במקומות עניים וחסרי תשתית, דוגמת הרשות הפלסטינית, רצועת עזה, דרום אמריקה, אפריקה וכיו"ב.

חזון

לדברי איתמר, בגיל 82 החזון קצר מועד. עיקר החזון הוא לבנות ארגון עם עיקרון אחר - לא היררכי ולא פירמידה שטוחה, עם



הפינה המשפטית

המשך מעמוד 59

גם שאלות אחרות שמצריכות השלמה ופרשנות כיוון שהחוק לא התייחס אליהן במישרין, תוכרענה על יסוד עקרון טובת הילד. חוק האומנה לילדים מנחה כי בקביעת טובת הילד יישקל מכלול האינטרסים, הזכויות והצרכים של הילד, ובהם שלומו הנפשי ורגשותיו. שאלת השאלות העומדת בבסיס הדברים היא האם לטובתו היא הוצאתו מבית הוריו הביולוגיים או אם יש להחזירו מהאומן להוריו הביולוגיים.

זכותו של הילד להיות מוגן מפני פגיעה נפשית וזכותו להתפתחות אישית ומימוש יכולותיו והפוטנציאל שלו. ליווי של פסיכולוג יכול וצריך לסייע לילדים ולגורמים המטפלים. שילוב פסיכולוגים במערכות הפועלות לפי החוק יתרום לכך.

האומנה, אם לא הביא את הצדדים השונים לידי הסכמה, רשאי להכריע בעניין הנדון. אם מי מהצדדים לא מקבל את החלטות מנחה האומנה, רשאי הוא לפנות למפקח הפועל לפי חוק. לאור האמור, אני מייעץ לפסיכולוגים לפנות ולהפנות למסלולים אלה ולא ליטול לידיהם את החלטות הקשורות לטיפול שלהן נדרשת הסכמה.

לסיכום

שאלות נוספות עולות ועוד יעלו, ונראה כי העיקרון המנחה בתשובות לכל השאלות הוא עקרון טובת הילד. לדעתי, זהו עקרון-העל שצריך להיות נר לרגליהם של הפסיכולוגים. ולדעתי,

חובת דיווח מורחבת, תכנוני מס ועמדות מס חייבות בדיווח

רו"ח אריה דן

בנוסף, מוטל על הנישום "קנס גירעון" בשיעור של 30% מסכום הפחתת המס הבלתי מוצדקת, כלומר מהגירעון (ההפסד) שנוצר לרשות המס עקב תכנון המס הלא נאות שבוצע.

תיקון 215 לפקודת מס הכנסה

לאחרונה הורחבה והוקשחה עמדת רשות המיסים לגבי תכנוני המס, ופורסם תיקון משמעותי לחוק הטבות במס וייעוץ במס (תיקוני חקיקה). בתיקון 215 לפקודת מס הכנסה נקבעו התנאים והסכומים אשר לגביהם חלות ההוראות.

התיקון הנ"ל מחייב את הנישום החל מהדוחות שיגיש לשנת 2017 לדווח על פעולות שביצע בהתאם לחוות דעת שקיבל, שאינן תואמות או סותרות את עמדת רשות המיסים התיקון מגדיר חוות דעת ככזו שנערכה בכתב, ניתנה כנגד שכר טרחה, נחתמה על ידי נותן חוות הדעת ויוצרת אצל הנישום יתרון מס, הימנעות, דחיית המס והפחתה או הקלה בגובה המס שאמור לשלם.

בהתאם לחוק, פרסמה רשות המיסים את רשימת עמדותיה בחוקי המס השונים. את העמדות החייבות בדיווח (הרשות מעדכנת אותן מדי שנה) ואת הטפסים הנדרשים לדיווח הנ"ל חובה עלינו להגיש בתוך 60 ימים מתום שנת המס שבה ננקטה העמדה החייבת בדיווח.

לסיכום, קיימת בציבור ביקורת לא מועטה בדבר רשימת העמדות החייבות בדיווח תכנוני המס. זאת, נוכח הפגיעה האפשרית בזכות היסודית של כל אזרח (נישום) לתכנן את צעדיו באופן חוקי ושיביא לחיסכון מקסימלי בחבות המס שלו.

עיקר מטרתם של תכנוני המס המתבצעים היא להפחית את חבות המס שבה אנו הנישומים מחויבים או לגרום לאי תשלום המס כלל (הימנעות). לעיתים מדובר במהלכים בלתי נאותים ואגרסיביים.

תכנון מס "אגרסיבי" מאופיין בעיקר בכך שלפעולה שבוצעה אין בסיס כלכלי אמיתי ואיתן, והיא גורמת להפחתת המס בצורה קיצונית לעומת המצב שבו לא הייתה מבוצעת ואין לה גילוי בדוחות המס של הנישום.

דוגמאות לתכנוני מס נפוצים

- העברת רווחים בין חברות ועסקים באמצעות "דמי ניהול" שמגדילים את ההוצאה אצל "מקבל השירות" וגורמים להקטנת חבות המס.
- רכישת חברות ועסקים שבהם הפסדים צבורים במטרה לקזזם כנגד עודפים או רווחים חייבים במס שבעסקנו.
- התאגדות בחו"ל או החזקה של תושב ישראל בחברה זרה, שאינה חתומה עם ישראל על אמנת מס, וששיעור המס בה נמוך משמעותית וביצוע פעילות עסקית דרכה.

לפני כעשור ובמטרה להיאבק באותם "תכנוני מס אגרסיביים" תיקנה רשות המיסים את החוק ונקבעו תקנות המחייבות גילוי לרשימת פעולות המהוות תכנון מס אגרסיבי החייבות בדיווח. כמו כן נקבעו הכללים והנהלים לגבי אופן הדיווח, מועדם והיקפם.

בין היתר נוספו בחוק מע"מ, בפקודת מס הכנסה ובחוק מיסוי מקרקעין סעיפים שמאפשרים לרשות המיסים לקבוע שמדובר בפעולה מלאכותית שמטרתה הייתה להימנע או להפחית את המס ולהתעלם מהפעולות או מתכנון המס המסוים שביצענו. נישום שיסתיר ולא ידווח על תכנון המס שביצע, ללא סיבה מספקת, יוגדר כעברין פלילי.

עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים

כתב וערך: שבתאי מגר

התבהרות ויפאסנה, פסיכואנליזה והתודעה החוקרת את עצמה

מיכל ברנע-אסטרוג, הוצאת רסלינג, 2017. 267 עמ'

פסיכואנליטית ומנקודת המבט הבודהיסטית, במיוחד באמצעות עקרונות ההתנסות במדיטציית הוויפאסנה. הבדלים בין שתי הגישות מוצגים כשתי נקודות מבט, כאשר אחת אינה מבטלת את זולתה אלא מעניקה לה משהו משלה. בכך מתרחב שדה הראייה והקורא עשוי לקלוט שהוא חווה התהוות שדה התייחסות חדש. בהתחשב במגבלה מובנית, שהמחברת אינה בת התרבות הבודהיסטית, היא מצליחה בניסוחיה לקרב אל הבנה משמעותית של עולם חשיבה שונה וליצור קישורים והשוואות עם תורה מערבית שמסבירה נפש והתנהגויות באופן סכמתי יותר. השילוב מרתק, מזמין אותנו להיפתח להשוואות האלה. מפגש שכזה עשוי להעשיר את ארגז הכלים שלנו בהבנת האדם ובהבנת העבודה הטיפולית, כמו גם בהבנת הרוח שמוצגת באופן שונה בכל אחת מהגישות, אך נובעת, כנראה, מאותה תודעה גדולה, שאנחנו חלק ממנה. הספר נוגע במושגים יסודיים מוכרים, מקשר אותם לעשייה המקצועית בטיפול, מספק באמצעותם הבנה למהות הטיפול ולמקומו של המטפל, ומעמיק את ההתייחסות למלאכת ההקשבה המיומנת ולישימוש יעיל במושגים האלה בעבודה. כדאי לשים לב להערות בסוף הספר. הן פורשות רשימה ארוכה של מקורות חשובים ומעניינים לצד הבהרות והסברים מאירים עיניים.

הספר מפגיש שתי גישות: הפסיכואנליטית והבודהיסטית. דרכן מוצג ההיבט האנליטי, המפרק ומפריד לגורמים ולפונקציות, וההיבט הסינתטי, המקשר, המדגיש את החיבורים, את התפיסה המאחדת ואת היחסים המתקיימים בין הפונקציות והגורמים. שתי הגישות, או התורות, מציעות דרכים להסתכל על הסבל האנושי ועל מצוקות. המנוע הפנימי הוא הנפש. מוצגים הסברים משתי נקודות מבט על היווצרות תהליכים נפשיים ועל מהות קיומם, ומכאן נפרשת יצירת הסתכלות על התמודדות עם מצבי דחק ומצוקה ונלמדת מהי הדרך לפתרון על פי כל גישה. מוצג יפה קישור מצבים ראשוניים מוקדמים בחיים להתנהגות האדם הבוגר. באמצעות הדינמיקה הנפשית המיוחסת למצבים הראשוניים נפרש תיאור חי של התנהלויות בין-אישיות, שבהן המשחק הקבוע בין מודע ללא מודע, בין האני והלא אני, ובין האני והאחר. הספר יוצר מפגש עמוק, תמציתי ומעניין עם מושגים ופעולות נפשיות בסיסיות, הקשורות להתפתחות האני ולהתגבשות האישיות בתגובותיה ובפעולותיה, בתפיסת המציאות ובתפקוד בה. מושג מרכזי בספר הוא הזדהות השלכתית. אפשר לומר שאדם מנסה לשנות את העולם דרך השלכת מציאות פנימית שלו על האחר. הפעולה הנפשית הזאת מחוללת שינוי סביבתי ויוצרת שינויים במצב הנפשי אצל הזולת. היא מתוארת ומנותחת מנקודת מבט



לשם שינוי על שינוי בקריירה ומציאת ייעוד ומשמעות

ד"ר רעיה יאלי, הוצאת מטר, 2017. 272 עמ'

בכך, כי הוא טעון בהסוואות והסתרות רבות; ואדם אחר שבא לעזרו, איש מקצוע נאמר, יתקשה גם הוא, כי אין

להגיע אל הרצון האמיתי של אדם זו משימה מסובכת ומפותלת, אולי בלתי אפשרית. האדם עצמו מתקשה

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

שנסמך על הנרטיב המקורי ומשנה אותו תוך כדי התבוננות עליו. דרך הצגת הדברים מלווה את הקורא בסיפור אירועים ובהמחשת מצבים טעונים ומפותלים, והמחברת מציעה גם תרגילים יישומיים (כתיבה, ניהול יומן) והתבוננות חושבת ומעמיקה. אופן הצגת הסיפורים מאפשר התבוננות במהלכי חיים של אנשים ובאפיזודות מובחנות שמתבטאות אחר כך בקבלת החלטות. דרך קבלת ההחלטות גם היא נבחנת ומספקת נתונים ללמידה. דיאלוגים ואורחות מחשבה מוצגים בבהירות. הם תיאורי מקרה עשירים בתוכן, וגם סיפורים מעניינים שבכוחם לעורר הזדהות וזיהוי תהליכים דומים שהקורא חווה בחייו. למטפל הקורא מאפשרים הסיפורים האישיים להעלות שאלות ורעיונות, שבהם יוכל להשתמש עם מטופלים, ולא רק בסיפורים זהים ודומים, אלא בכלל במחשבה ובתקשורת הטיפולית והייעוצית.

בידיו ממש מפתח לפיצוח הצופן האישי הייחודי לאותו אדם; וגם אם נדמה שיש, אין ערובה שהמפתח הזה אמנם מחלץ את הסיפור האמיתי, ולא צללים שלו או מסכות שהוא עוטה. השיחה שנערכת במסגרת ייעוץ או טיפול מנסה למצוא וליצור דרכים להגיע קרוב ככל האפשר למהות שממנה עשוי אדם וממנה הוא פועל וחי. הספר מציע את עצמו כסיפור וכמדריך הקשבה והתבוננות בהתרחשויות נפשיות, הבנתן כנרטיב חיים רווי עלילות וסלילת דרך אל יסודות בסיסיים בנפש, שאיתם אפשר לרקום סיפור מחדש.

הספר שכתבה יואלי מראה ומלמד עד כמה יצירת שיחה היא מעשה יצירתי, רגיש ועדין, שאמור לפלס דרך בסבך היגדים ותמונות, לאתר את הרגשות המלווים, ודרכם להגיע לרגשות נוספים ואל "הרצון האמיתי" שלא מצאו את שפתם ואת דיבורם. תכלית המעשה הטיפולי היא להגיע אל נבכי הסיפור האישי של מטופל תוך כדי יצירת סיפור מתהווה חדש,



אובדן שד בעקבות סרטן תהליכי אבל וייחוס משמעות אביטל גרשפלד-ליטוין, הוצאת רסלינג, 2017. 204 עמ'

מתגלים רגעים רגישים, מחשבות, פחדים, התפכחות והחלטות על המשך הדרך, כיצד להביט על עצמי וכיצד לצאת אל העולם ולנהוג בו.

שני ראיונות מלאים ארוכים וקטעים מראיונות נוספים מוליכים את הקוראים אל זהות נשית שעוברת טלטלה. זהו מפגש אינטימי, קרוב ומשתף, שמעורר הזדהות וחשיבה על אפשרויות התמודדות וכל הכרוך בהן. את קטעי הראיונות מלווים ניתוחים עיוניים שמתארים ומסבירים מה ניתן ללמוד מהחומר הנרטיבי הזה על מודלים לניהול משבר, על אבל ואובדן, על הסתגלות והתמודדות, ועל התבוננות דינמית על הסרת השד כחוויה של פירוק והרכבה.

גיבורות הספר הן נשים ונשיות, וגיבורת משנה היא החברה ויחסה אל הנשים לאחר אובדן שד. הדיאלוג יחסי הגומלין ביניהן נדונים בספר. לכל אורכו מוענק המקום לאישה, ובמיוחד לאישה שנכנסת לחוויית המחלה והניתוח, לומדת את העומד לפנייה ובוחרת את דרכה להתמודד ולשקם את תדמיתה הנשית ואת איכות חייה.

סרטן השד מופיע ומתגלה. חרדה, הפתעה, התכוננות לבאות. מפגש פתאומי עם הגוף, עם איבר שמסמל את הנשיות, מיניות, אמהות, פוריות, יופי. פחד מהמוות. האישה עוברת טלטלה, מחליטה או נאלצת להחליט על כריתת שד, והסביבה מגיבה אליה, אל מחלתה ואל השינוי בגופה. התקשורת גם היא מעצבת סטיגמה הנוגעת למחלה, או לפגם, על פי מה שמוצג ונתפס כאידיאל יופי ונשיות.

הספר מציג כיצד פעולת תיקון או שחזור שד יוצרת שרשרת השפעות על תחושות האישה ומצבה הרגשי ועל תגובות הסביבה אליה ולפעולה שבחרה לעשות. הספר מזמין את הקוראים להתבוננות מקרוב על הסרת שד, ועל מה שעוברת אישה שמתגלה אצלה סרטן השד והיא נאלצת לעבור כריתה מלאה או חלקית.

בדרך עדינה ואסתטית, וגם נוקבת, מציגה המחברת את השיחות עם המרואיינות ואת דבריהן ותיאוריהן את החוויות שעברו שלב אחר שלב מרגע גילוי החשד ועד החיים עם האין-שד ועם השחזור. דרך התיאורים



ברכות למקבלי תארים

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

בהערכה רבה,

יורם שליאר, יו"ר

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

תואר מומחה

חטיבה רפואית

ריכרט רמות	שיר
ארדיטי	איתן יצחק
אוסרון	אילן ראובן
ליון	ליטל
וינברגר-קאהן	ליהי
אפרתי	יעל רחמה

חטיבה חינוכית

גאר	נטלי
ברגר גליק	לילך
נזריאן בז'ה	עדי
פיש	יצחק
עזרא	אוהד
זליגמן	לירן
פורטה-כהן	טלי נטלי

חטיבה שיקומית

לוצאטו	יואל יוסף
סלע-אורן	טל-רבקה
סלע קאופמן	מיכל
רוזן	יסמין

חטיבה התפתחותית

אופיר גולדשטיין	ימית
לוי מימון	טל
אגמון	תמר

חטיבה קלינית

ביש בירן	דנה
דורות מולכו	יעל
דומני	גל
אגסי	דנה
הקיאיר	סילבנה
רונן	אלון
תדמור זיסמן	יעל
הינדי הרשקוביץ	הדר
וידגורדן	שני
אפרת	עדי
מנדל נורקין	הדר
זוארץ	יעקב (קובי)
גורן	דותן
עידן בר נחום	ליאור
מאיר	מירי
שלג	צור
אבנרי	מור
יהלום	נעמי

תואר מומחה-מדריך

חטיבה חינוכית

דאוד	דאוד
מריח	סמיר
אורבך	הנית
בלשקו קוביאנסקי	קרינה
עמנואל	יגאל
בלוך	אורלי
דניאל	לטיסיה סנדררה

חטיבה קלינית

בירן	ליאור אהרן
ארבל	לורה
רזניק	נעה
בלסון חמל	ליהי

חטיבה חברתית-תעסוקתית-ארגונית

שורץ	דוד
חיימוביץ ורנו	דפנה

חטיבה שיקומית

סגל	אורן טד
-----	---------

חטיבה רפואית

לרון	ענת לטי
------	---------

בהצלחה!
Congratulations





סייקטק.

כי כל בעל מקצוע צריך כלים מקצועיים.

מהם כלי המקצוע שלך?



אבחון מקצועי בעידן דיגיטלי



נציגים בלעדיים R-PAS ישראל



כלי אבחון והכשרה לאנשי מקצוע

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

מכללת סמינר הקיבוצים מזמינה אותך לפנות מקום למשהו חדש



ייעוץ, ניהול והדרכה

- ייעוץ ארגוני במערכות
- חינוך חברה וקהילה **חדש!**
- ניתוח יישומי של התנהגות
- ניהול מערכות בחינוך
- הבלתי פורמלי **חדש!**

טיפול סיוע ופסיכותרפיה

- פסיכותרפיה לילדים בגישות ממוקדות
- פסיכותרפיה וייעוץ אקזיסטנציאליסטי
- פסיכותרפיה אנליטית יונגיאנית
- אינטליגנציה גופנית בעבודה עם ילדים
- גינון טיפולי
- בישול טיפולי
- טיפול שטח
- טיפול בעזרת בעלי חיים
- טיפול במשחק בחול בגישה יונגיאנית
- טיפול במתבגרים בשילוב אמנות

חלונות לאמנות

- שפת הרישום
- שפת הציור
- שפת הצבע
- שפת הצילום **חדש!**
- הקמה והפעלת סדנה
- לאמנות **חדש!**

הנחיית יחידים וקבוצות

- הנחיית הורים קבוצתית ופרטנית
- הדרכת הורים פרטנית - התמחות
- הנחיית קבוצות באוריינטציה דינאמית בעולם משתנה
- הנחיית קבוצות באמצעות עשייה קולנועית - תקשורת מקדמת
- הנחיה להבעה באמצעות הקלדה לצעירים עם אוטיזם
- אימון משולב + אימון לפתיחת עסק
- הנחיה לפרט ולקהילה בגיל השלישי

חלונות לנפש

- מבוא לפסיכולוגיה
- מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית
- תאוריות אישיות
- פסיכופתולוגיה
- אבחנות פסיכיאטריות בכיתה **חדש!**

