

פסיכואקטואליה

ינואר 2021
Ψ

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל



על קנאה, קורונה ודברים אחרים

33 הורים ומערכת החינוך בימי קורונה
דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות
עדית גוטמן, עדנה כצנלסון

42 הדרכה על הדרכה
התמודדות עם הדרכות קשות מאוד וקשות מדי
רנה לוי, סילווה נייזברג זילברמן

58 פסיכולוגים יוצרים
ראיון עם תאיר כספי על ספרה "מטפורות בפסיכואנליזה:
עיון בהגותם של קליין, ויניקוט ואוגדן" צילה טנא

17 ארכיטיפ האחים
קנאה, זהות ותסביך קין והבל הנרי אברמוביץ

22 נוגדנים של קנאה
קנאה בראי הבודהיזם וטיפול גל שלישי
אפרת גרינברג

27 דמיון בשביל שניים
הממד הסובייקטיבי נוכח היעדר משחק בטיפול בילדים
יונית שולמן, אבי שרוף



הכשרה ב- EMDR Therapy שלב א'



EMDR היא שיטת טיפול אינטגרטיבית שהוכיחה את יעילותה בטיפול במגוון של תלונות נפשיות וסומטיות.

הקורס הבסיסי ללימוד EMDR שלב א' - פתוח אך ורק לאנשי מקצוע מוסמכים, בעלי תואר שני בתחום בריאות הנפש ומיועד להעניק ידע וכלים מעשיים שיאפשרו להם להתחיל לשלב את ה- EMDR Therapy בעבודתם הקלינית.

הקורס מורכב מהרצאה, הדגמה, סרטי וידאו, התנסות בקבוצות קטנות מודרכות כאשר כל משתתף ימלא תפקידי מטפל ומטופל, ומפגשי הדרכה. צוות המדריכים הוכשר על ידי מכון EMDR - ארה"ב והוסמך על ידי ארגון EMDR האירופאי.

המרצה דר' אודי אורן, פסיכולוג קליני ורפואי, הוכשר והוסמך אישית על ידי דר' פרנסיין שפירו ומכון EMDR – ארה"ב ומוסמך כ- Senior Trainer על ידי ארגון EMDR- Europe

הקורס כולל 4 ימי לימוד מלאים הכוללים תיאוריה, תרגול והדרכה + 3 מפגשי הדרכה קבוצתית בני שלוש שעות, סה"כ 56 שעות אקדמאיות.

קורס EMDR שלב א' יתקיים בפברואר 2021 במכללת גל ברעננה (ליד בית חולים לווינסטיין). לאור מגפת הקורונה ייתכנות גבוהה לקיום הקורס במתכונת זום.

הקורס יתקיים בתאריכים הבאים:

מפגש 1 - סדנא - 21.02.21 - יום א' - 09:00 - 18:00
מפגש 1 - סדנא - 22.02.21 - יום ב' - 09:00 - 18:00
מפגש 1 - סדנא - 01.03.21 - יום ב' - 09:00 - 18:00
מפגש 1 - סדנא - 06.04.21 - יום ג' - 09:00 - 18:00
מפגש 5 - הדרכה - 28.04.21 - יום ד' - 09:00 - 12:00
מפגש 6 - הדרכה - 24.05.21 - יום ב' - 09:00 - 12:00
מפגש 7 - הדרכה - 23.06.21 - יום ד' - 09:00 - 12:00

עלות הקורס 3500 ש"ח - כולל חומרי לימוד

מכון EMDR ישראל

לפרטים נוספים והרשמה- מייל: orit@emdr.co.il טל': 0522453645 ניתן לשלוח ווטצאפ



תוכן עניינים

דבר המערכת צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, מירי נהרי, אלה בן-נון	3
משולחן הוועד המרכזי ויו"ר הפ"י יורם שליואר	4
מה חדש בחטיבה? חדשות החטיבות	5
משולחנה של יו"ר מועצת הפסיכולוגים אילה בלוק	12
משולחנו של הפסיכולוג הארצי גבי פרץ	13
משולחנה של הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך ד"ר חוה פרידמן	15
ארכיטיפ האחים קנאה, זהות ותסביך קין והבל הנרי אברמוביץ	17
נוגדים של קנאה קנאה בראי הבוהזים וטיפול גל שלישי אפרת גרינברג	22
דמיון בשביל שניים הממד הסובייקטיבי נוכח היעדר משחק בטיפול בילדים יונית שולמן, אבי שורף	27
הורים ומערכת החינוך בימי קורונה דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות עדית גוטמן, עדנה כצנלסון	33
הדרכה על הדרכה התמודדות עם הדרכות קשות מאוד וקשות מדי רנה לוי, סילווה נייזברג זילברמן	42
פינת ההורות ראיון עם הילי כוכבי מחברת הספר "הורים טובים" מירי נהרי	48
משולחנה של ועדת האתיקה אתיקה ומעורבות פוליטית של פסיכולוגים - מתן חוות דעת פסיכולוגיות על דמויות ציבוריות וחתומה על עצמות	51
פרופיל אישי פרופ' עמירם רביב ערכה: נחמה רפאלי	54
פסיכולוגים יוצרים ראיון עם תאיר כספי על ספרה "מטפורות בפסיכואנליזה: עיון בהגותם של קליין, ויניקוט ואוגדן" ראינה וכתבה: צילה טנא	58
ספרים מומלצים שבתאי מגר עמדת קריאה סקירת ספרים חדשים	62
הפינה המשפטית ברוך אברהמי העסקת פסיכולוגים כעצמאים	64

ד"ר יוכי בן-נון ז"ל

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



חברות המערכת

צילה טנא - יו"ר טל: 054-7933195, טלפקס: 09-9566711 דוא"ל: zilaabrasha@gmail.com	
נחמה רפאלי טלפון: 054-3976394 דוא"ל: nechamaraph@gmail.com	
איריס ברנט טלפון: 054-6876801 דוא"ל: iris@mshinuy.co.il	
ד"ר מירי נהרי טלפון: 054-6298888 דוא"ל: miri.nehari@gmail.com	
אלה בן-נון טלפון: 052-3236360 דוא"ל: e_ben_nun@hotmail.com	

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל:

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

עריכה לשונית: יעל שלמון ברנע yaelzz@gmail.com
עיצוב ועריכה גרפית: יעלצ'יק - עיצוב גרפי 050-8537244

פרסום: ניו יורק ניו יורק (ישראל) בע"מ
יהודה לוי 92, תל-אביב www.newyork-newyork.co.il

הפקה: הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

דבר המערכת

זה נשמע נדוש, אבל - כן. חשבנו שנהיה כבר מעבר לזה ולצערנו, שוב התבדנו. ובכל זאת, בימים אלה יש אופק - החיסונים בדרך אלינו, וכולנו כבר עמוק בתוך ההתלבטות - להתחסן או לא להתחסן? וכמה מהר לעשות זאת?

אחרי חוברת אוקטובר 2020 שהציגה בפנינו את המגוון העשיר של הטיפולים וההתערבויות בתקופת הקורונה, אנו יוצאים הפעם בחוברת אקלקטית שתביא אף היא ניתוח נרחב של השלכות המגפה על מערכת החינוך נוכח "הלמידה מרחוק", אך תעסוק גם בנושאים רבים נוספים ובהם הנושא הייעודי של החוברת - "הקנאה".

הנושא רלוונטי גם בימים אלה של מצוקה רגשית וכלכלית, כאשר לצד מחוות לא מעטות של סולידריות ואחוה גוברים דווקא הקיטוב והמתחים החברתיים והפוליטיים בין מגזרים שונים בעם ונראה כאילו הצלחתו של האחד מותנית ב"נפילתו" של האחר ולא בחיזוק השותפות שביניהם.

אנו מודים לכותבים אשר ממשיכים להעביר אלינו מאמרים חשובים מפרי עטם, לחברות מערכת "פסיכואקטואליה" הקוראות, מעריכות ומספקות לנו פינות קבועות מאירות עיניים, ולדני כפרי אשר טורח עם הצוות המקצועי הפועל לידו בכל תהליכי איסוף החומרים, הדפסתם והפצתם.

תודות חמות שלוחות גם לכם, קוראנו הנאמנים. הלואי ששנת 2021 שנמצאת על הסף תהא שנה של בריאות, יצירה ופריחה לכולנו.

צילה טנא, יו"ר מערכת פסיכואקטואליה



יורם שליאור, יו"ר הפ"י

לחברי וחברות הפ"י היקרים,

התיקון לחוק החינוך המיוחד ושל החטיבה ההתפתחותית מול משרד הרווחה בנושא מעונות היום, בדרישה לפיקוח, תקינה, סטנדרטים מקצועיים וליווי מקצועי.

בימים אלה נכנסים לתפקידם עו"ד צ'רלי בוזגלו ועו"ד אדר גרין (ממשרד צ'רלי בוזגלו עורכי דין ונוטריון), כיועצים המשפטיים החדשים של הפ"י, זאת לאחר שעו"ד ברוך אברהמי שליווה במשך שנים רבות את הארגון שלנו במסירות רבה ובמקצועיות רבה הודיע לנו לפני כשנה כי הוא מבקש לסיים את תפקידו. אני מבקש להודות לעו"ד ברוך אברהמי על כל השנים שעמד לצידנו, ייעץ, ליווה ותמך בידע ובניסיונו הרב, ובמקביל לאחל לצ'רלי ואדר בהצלחה רבה בתפקידם החדש. בחודשים הקרובים תתקיים למידה וחפיפה בין המשרדים ובסוף חודש פברואר 2021 ניפרד רשמית מעו"ד אברהמי והאחריות והייעוץ המשפטי יעברו באופן מלא למשרדם של היועצים החדשים.

לפני כחודש נכנסה לתפקידה באופן רשמי הגב' אפרת צור כרכזת פסיכולוגים עצמאיים בהפ"י. כידוע, חלק ניכר מהפסיכולוגים הינם עצמאיים. בעוד שפסיכולוגים העובדים כשכירים במקומות העבודה השונים מאורגנים, מקבלים מענה מסודר יחסית ומוגנים יותר מבחינת תנאי העסקתם הן על ידי החוק, הסכמי עבודה קיבוציים, ועדי עובדים, הסתדרות המח"ר ועוד, פסיכולוגים עצמאיים נדרשים פעמים רבות לפעול לבדם מול מעסיקים, מכרזים וכד', ולא תמיד מקבלים מספיק תמיכה וייצוג ברמה הנדרשת. בשל כך החליט הוועד המרכזי של הפ"י לבנות תפקיד של רכזת מטה פסיכולוגים עצמאיים אשר תפעל לקידום וטיפול בפסיכולוגים עצמאיים. ניתן לפנות לאפרת דרך המייל או הטלפון של מזכירות הפ"י.

לאחרונה הוועד המרכזי החליט להוציא לפועל החלטה שהתקבלה לפני כשנה בסמינר של הוועד בזיכרון יעקב ולמנות במטה הפ"י רכז/ת למגזר הציבור שתפקידו/ה לדאוג לאינטרסים ולזכויות של הפסיכולוגים והפסיכולוגיות במגזר הציבורי, במקביל ובנוסף לחטיבה במח"ר. בכך הפ"י חוזרת בהדרגה לתפקידה ההיסטורי לדאוג לחבריה בכל התחומים.

פורום הגמלאים ממשיך את תנופת העשייה, וראו בהמשך דיווח מפורט מפורום הגמלאים. אציין כאן את ההשתלמות משותפת להפ"י ולמגמה הקלינית גרונטולוגית של המכללה האקדמית רופין בנושא הטיפול הפסיכולוגי בבגרות ובזקנה.

2021 פרצה לחיינו בסערת קורונה. ברבעון הקודם היינו אופטימיים שעד הגיליון הבא היא תהיה מאחורינו, מובסת ונכנעת, אך למרבה הצער לא כך הדברים. החיסון אומנם כבר כאן, אבל התחלואה מרקיעה שחקים ואיתה המשבר הכלכלי וכן המשבר של הנפש, שבו לצערנו איש בדרג קבלת ההחלטות עדיין אינו עוסק ברצינות הראויה.

לפני מספר חודשים נפלה עלינו כרעם ביום בהיר החלטת משרד הבריאות להפסיק לממן את מלגות המתמחים בארגונים חוץ ממשלתיים, להוציאן מבסיס התקציב, כפי שהיה עד כה, ולעבור למודל של מבחני תמיכה. המחאה הייתה עצומה וההתארגנות של ציבור הפסיכולוגים הייתה מהירה וחדה. הפגנות התקיימו במקביל בתל אביב ובחיפה, נשלחו מכתבים מטעם הפ"י ומטעם פורום הארגונים לפסיכולוגיה ציבורית, וכמו כן גם נשלח מכתב מטעם הפ"י באמצעות עו"ד עמיחי ויינברגר, עדי קליין וינור ברטנטל ממשרד ויינברגר ברטנטל, שעשו זאת בהתנדבות וללא כל תשלום, בדרישה לעצור לאלתר את התהליך. בסופו של דבר בזכות כל אלה ובעקבות פנייתנו בצינורות שונים למשרד הבריאות ובכלל זה אל המנכ"ל וישירות אל שר הבריאות, החליט השר להקפיא את התוכנית לשנה. כעת המשימה שלנו היא להוריד מסדר היום באופן מוחלט את הכוונה לעבור למבחני התמיכה המדוברים. בימים אלה אנחנו על סיפו של שיח משותף עם שלושת יושבי הראש של ארגוני הפורום המשותף והפסיכולוג הראשי מר גבי פרץ בכוונה למצוא פתרונות אחרים לבעיית מלגות המתמחים.

בהקשר לקורונה, הפ"י ביחד עם פורום הארגונים המשיכה לצלצל בפעמוני האזהרה ולהיאבק על מנת להביא למודעות מקבלי ההחלטות את המשמעות הנוראית של "הקורונה הנפשית" ולהציע את עזרתנו בטיפול בנושא בדרכים שונות. אולם, חרף הנתונים הקשים בדבר עלייה בחרדות, בדיכאונות, באלימות במשפחה ובהתאבדויות בישראל, מוקדי העיסוק של מקבלי ההחלטות היו ונשארו בממד הרפואי הגופני ובממד הכלכלי בלבד. אנו מודעים לכך שאת המחיר להתעלמות מהממד הנפשי נשלם כולנו הרבה לאחר שהקורונה תיעלם ממחוזותינו.

במקביל נמשכת העבודה והעשייה האינטנסיבית של החטיבה החינוכית ופורום מנהלי שפ"חים מול משרד החינוך בנושא



מה חדש בחטיבה?

דבר החטיבה השיקומית

חברות יקרות וחברים יקרים,

בין הסגרים, הבידודים, ההגבלות, הריחוק הפיזי וההמתנה לתרופה או לחיסון כנגד הקורונה, חלפה לה שנה. כמעט בלתי ניתן לתפוס איך זה שבשנה שכמו עצרה מלכת, גם כל כך הרבה קרה.

ב-25.11.2020 קיימנו את הכנס השנתי של החטיבה. בשל מגבלות הקורונה הכנס התקיים במתכונת של יום עיון מקוון. כ-190 משתתפים נכחו ביום הכנס, ועוד כ-100 נרשמו כדי לצפות בהרצאות המוקלטות. למרות המרחק הפיזי והפלטפורמה המקוונת, שכבר עייפנו ממנה כל כך, שררה אווירה משפחתית וקסומה, ונהנינו לשמוע הרצאות מגוונות שמדגימות את עושר, עומק ורוחב היריעה שבה עוסקים ועוסקות פסיכולוגיות ופסיכולוגים שיקומיים. תודה רבה לחברי הוועדה המדעית: פרופ' הלל אביעזר, ד"ר תמי פלג, ד"ר טל שניאור וד"ר שירי בן-נאים. ותודה גדולה לצוות המשרד בהפי"על התשתית הלוגיסטית והסיוע לאורך הדרך. יש כמה חודשים לנשום ולהתארגן, לפני שנתחיל לתכנן את הכנס של 2021.

עוד פעילויות, אירועים ועדכונים בגזרת החטיבה:

לפני מספר שבועות נפתח המחזור הראשון של קורס שפת הסימנים הישראלית ולימודי חירשות. הקורס הוא פרי שיתוף פעולה עם ד"ר נצן אלמוג מהקריה האקדמית אונגו ועם ננה בר, מרצה ופובליציסטית בתחום לימודי חירשות. מדובר בקורס ייחודי מסוגו בעולם, אשר פותח במיוחד לאנשי מקצוע בתחום הטיפול. מעבר לרכישת מיומנויות תקשורת בסיסיות בשפת הסימנים ילמדו המשתתפים על תרבות החירשים ועל מודלים חברתיים של חירשות. אנו תקווה לפתוח בהמשך מחזורים נוספים, וכן אנו עומלים על בניית קורס למתקדמים וקורס לשפת סימנים בשפה הערבית.

במקביל לקורסים אלה נמשכת העבודה על בניית קורס בלימודי מוגבלויות והתאמתו לפלטפורמה מקוונת. לשם כך יצרנו תהליך משותף עם ד"ר נצן אלמוג ואודי ליאון, איש תקשורת ותיק ויזם חברתי וחינוכי. אודי פיתח בשנים האחרונות את "סוגיא", שהיא מעין רשת חברתית של למידה, דיונים ומחלוקות סביב סוגיות חיים בוערות. החיבור בין השניים צפוי ליצור קורס אינטראקטיבי, חווייתי, מעמיק ומרחיב דעת, שיקנה למשתתפיו השקפת עולם חדשה, ביקורתית ומרעננת על מושג המוגבלות בחברה ועל תפקידו כאנשי ונשות טיפול בתוך עולם השיקום.

עקבו אחר העדכונים והפרסומים בדבר פתיחת ההרשמה.

תוכנית המנטורינג יצאה לדרך בהובלתן של דניאל לוי, יאסמין אבו-פול וד"ר הילה כהן. במסגרת התוכנית, מתמחים ותיקים ומומחים ילוו מתמחים צעירים וסטודנטים בתחילת דרכם במשך שנה. תחילת הדרך המקצועית היא שלב רגיש ומאתגר, ואנחנו מאמינים שהפרויקט החדש יאפשר קרקע נוחה יותר לצמיחה. עד עתה שובצו 11 זוגות של מנטורים ומנטים בשאיפה לתת מענה לאתגרים ולשאלות שעולים במהלך השלבים הראשוניים של תהליך ההכשרה. נאחל בהצלחה לכולם, ונעדכן במהלך השנה על ההתקדמות. אם אתם מעוניינים להשתבץ בתוכנית (בתור מנטורים או מנטים), אנא פנו למייל rehabmitmahim@gmail.com.

ב-6 השנים האחרונות מקפיד הוועד לבקר במוסדות הלימוד לתואר שני בפסיכולוגיה שיקומית כדי לפגוש ולהכיר את הסטודנטיות והסטודנטים החדשים. השנה, בשל מגפת הקורונה, קיימנו מפגש מקוון לכלל הסטודנטים והסטודנטיות. במפגש ניתנו 3 הרצאות: "על שחקני המפתח בזירה הפסיכולוגית בישראל", "כל מה שצריך לדעת על התמחות בפסיכולוגיה שיקומית" ו"תרומת הידע הנירופסיכולוגי לביצוע אבחנה מבדלת". בסיום ההרצאות התקיים פאנל שאלות ותשובות עם המשתתפים. תודה גדולה לד"ר הילה כהן, לד"ר אילה בלוך ולגב' שני אור-נוי על השתתפותן ותרומתן להצלחה של האירוע הזה, שאנו רואים בו כהזדמנות הראשונה ליצור קשר עם דור העתיד של הפסיכולוגיות והפסיכולוגים השיקומיים בישראל.

שיתוף הפעולה המוצלח עם ועד החטיבה לפסיכולוגיה רפואית ועם הפסיכולוגיה הראשית של קופת חולים כללית, הגב' סיגל סדליק, נמשך. משרות לפסיכולוגיות ולפסיכולוגים שיקומיים נפתחו בבית החולים בילינסון ובבית החולים כרמל (בתי חולים של הכללית), זאת לצד דרישה הולכת וגוברת גם במקומות נוספים (בתי החולים בני ציון, שמואל הרופא, ברזילי, רמב"ם ועוד). כיף ומרגש לראות את ההתעוררות של השטח, ונאחל לעצמנו שמגמה זו רק תלך ותגדל. כיום נהיה ברור יותר ויותר כי הפסיכולוגיה השיקומית מסוגלת לתת מענה מקצועי, מיטיב ומועיל הן למטופלים ולבני משפחותיהם, הן לצוותים המטפלים והן למערכת ולארגון. אנו הולכים ומתקרבים למצב שבו הדרישה לפסיכולוגים שיקומיים תהיה גבוהה יותר מכמות הפסיכולוגיות והפסיכולוגים השיקומיים הקיימים, ויש ליצור מענים בטווח הקצר ובטווח הארוך כדי להתמודד עם מצב זה.

את השלב שבין סיום התואר השני לבין תחילת ההתמחות, ויגביר את תחושת השייכות של המוסמכים הטריים.

כפי שראיתם בתוכנית הדו-שנתית שהפצנו לעיונכם לפני מספר שבועות, יש עוד המון עשייה ופרויקטים גדולים ומרגשים שרק מחכים לצאת לדרך. כולם פרי יוזמות, חלומות ושאיפות של ועד החטיבה, אשר מסיים כעת את שנת הפעילות השנייה שלו. תודה ענקית לחברים ולחברות, לפעילים ולפעילות, אשר מהווים את הלב הפועם שלו. חבורה של אנשים שלא מפחדים לחלום ומעזים להגשים: מורן רן, שותפתי ליו"ריות, ד"ר אוהד בר דוד, נועה בונה, נטע משגב-צובארי, דניאל לוי, שירי סטולר-פוריה, קריסטין בג'אלה, יאסמין אבו-פול, עידן שריג וד"ר הילה כהן. ותודה לכל החברות והחברים שנותנים לנו את המנדט והאמון לפעול עבורם ועבור הפסיכולוגיה השיקומית.

ולסיום, לא נוכל שלא להתייחס למינויה של ד"ר אילה בלוק לתפקיד יו"ר מועצת הפסיכולוגים. אילה יקרה, כולנו מאחוריך, מאמינים ביכולתך לחולל שינויים ולהיטיב עם הפסיכולוגיה, על מגוון תחומי המומחיות שבה. תודה על השנים שבהן כיהנת כיו"ר הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה שיקומית במסירות, דאגה ומחויבות. נאחל הצלחה רבה למיכל קדרי, שנבחרה להחליף את אילה בתפקיד החשוב הזה, ולשאר חברות הוועדה המקצועית: ד"ר רונית לחמנוביץ, שוע טולדנו, מור לביא, אורלי ניאגו ונחמה רפאלי.

שתהיה לכולנו וליקרים לנו שנה אזרחית טובה. שנה של בריאות גופנית ונפשית, אהבה, התפתחות ושלוש.

שלכם,

יותם

אחד הפתרונות שאנו מבקשים להציע הוא קיום יום חשיפה ללימודי תואר שני בפסיכולוגיה שיקומית לסטודנטים בשנים ב' ו'ג' במהלך התואר הראשון. לצערנו, בהרבה ממוסדות הלימוד לתואר הראשון הסטודנטים והסטודנטיות כלל אינם נחשפים לתחום העיסוק שלנו באמצעות קורסים תאורטיים או התנסויות מעשיות, והם מגיעים לתהליך המיון והקבלה לתואר השני נעדרי ידע על הפסיכולוגיה השיקומית, ולכן לא מגישים מועמדות ללימודים במגמה שיקומית, או שהם מדרגים אותה בעדיפות שנייה. באמצעות מפגש החשיפה נאפשר להם הצצה וטעימה לעשייה המגוונת והייחודית שלנו בתחומי הטיפול והאבחון, בתקווה שזו תגביר את המוטיבציה שלהם להמשיך ללימודי תואר שני והתמחות בתחום השיקומי.

פרויקט נוסף שמטרתו הוא הגדלת מספר הפסיכולוגיות והפסיכולוגים השיקומיים, או יותר נכון, שימורם בתחום לאחר לימודי התואר השני, הוא "תעודת זהות למוסדות מוכרים להתמחות". בסקר שערכנו לפני כמה חודשים גילינו כי רבים ממסיימי תוכניות הלימוד לתואר שני בפסיכולוגיה שיקומית אינם ממשיכים להתמחות בפסיכולוגיה שיקומית, מסיבות שונות. במסגרת הפרויקט שמובילים ד"ר אוהד בר דוד ודניאל לוי, אנו אוספים מידע רלוונטי על מקומות ההתמחות השונים. למשל, הגישה הטיפולית המובילה במקום ההתמחות, מספר שעות ההדרכה, סוגי האוכלוסיות שאיתן עובדים ואופן ההעסקה (מלגה או תקן). בסופו של התהליך נפיק חוברת שתאגד את המידע בצורה נוחה ונגישה, ואותה נפיץ לסטודנטים בסיום התואר השני ולממתינים להתמחות. מידע זה יאפשר להם לבחור בצורה שקולה יותר היכן ירצו לבצע את ההתמחות, וכן ייצור תחרות בריאה בין המוסדות השונים על המתמחים והמתמחות החדשים. אנו מקווים כי מהלך זה יפזר חלק מן הערפל המאפיין

דבר החטיבה הרפואית

קהילה יקרה,

עם פרוס השנה האזרחית החדשה קשה שלא להרהר בשנה שעברנו. שנת 2020 הייתה שנה מלאה באתגרים חדשים ברמה האישית והמקצועית, שנה השונה מכל דבר שהכרנו. במהלך שנה זו תחום הפסיכולוגיה הרפואית התפתח והתאים עצמו לצרכים המשתנים שעלו מהשטח, בין אם במחלקות בתי החולים, עבודה עם הצוותים הרפואיים, העבודה בקהילה והעבודה בקליניקה ובין אם בעבודה בתוך עצמנו, כקהילה המחזיקה מקרים ואובדנים שנוספו השנה בשל המגפה העולמית והשלכותיה.

זוהי גם תקופה שבה הזהות המקצועית וההכשרה שאנו מוסיפים לעבור מתערבבות עם הזהות האישית. כך נראה שכיום ניתן לראות היבטים של פסיכולוגיה רפואית בכל מקום: במילוי

הצהרות הבריאות לילדינו בכל בוקר, בדאגה למצבם הבריאותי-נפשי של הורינו, בטיפול מרחוק (גם אם בתוך הקליניקה), בהתמודדות עם חרדות בריאות שלנו או של סובבינו, במדידת חום הגוף התמידית... כל מפגש כזה ממחיש את הפסיכולוגיה הרפואית כשלושה בחיי כולנו, ובכוחו לחזק את המחויבות שלנו לעיסוק ולהתפתחות התחום.

במסגרת העשייה שלנו בקידום הפסיכולוגיה הרפואית הציבורית אנו מוסיפים לפעול לקידום התחום במועצות הלאומיות של משרד הבריאות, בפנייה לקופות החולים ולמקבלי ההחלטות בתחום הבריאות ובייצוג בכנסות ובמשרדי הממשלה. זוהי דרך איטית, מלאת מהמורות, אך ניכר כי ההבנה בדבר הצורך של פסיכולוגים רפואיים במרחב הציבורי מתרחבת, ואנו מתחילים



ופציעה בהדרכה, טיפוח מקצועיותו של המטפל ובדידותו של הפסיכולוג הרפואי הערבי. המפגשים, שהתקיימו בקבוצות קטנות ואינטימיות, הביאו לשיח מעמיק ומשמעותי ולתגובות נלהבות ומרגשות מכל השותפים. בהזדמנות זו נודה, בשם החטיבה כולה, למארחים שהשקיעו מזמנם והעבירו מהידע שרכשו למען העשרת הקהילה.

עם תחילת שנת 2021 אנו מבקשים לאחל לכולנו שנוסיף להתפתח, אישית ומקצועית, למען התפתחותו של התחום ולטובת המטופלים והצוותים עימם אנו עובדים. שתהא זו שנה של בריאות וכינון שגרה חדשה שנכונה לכל אחד ואחת מאיתנו. שגרה שבה נוכל להוסיף להעמיק בעשייה לצד הנאה מרגעי המשמעות השלובים בה.

נזכיר כי אנחנו כאן לסייע ולשמוע את הצעותיכם ומחשבותיכם.

בברכת בריאות טובה לכם וליקיריכם,

ועד החטיבה הרפואית

לראות צעדים חיוביים בכיוון הנכון.

השנה גם הושק דף פייסבוק של החטיבה בשם "פסיכולוגיה רפואית לקהילה", ובו עולים פוסטים מקצועיים הנכתבים על ידי חברי החטיבה ומונגשים לקהל הרחב למען העלאת המודעות לתחום וניסיון להקל מעט על התמודדותם של הקוראים. הדף זוכה להצלחה, ונשמח שתחברו אלינו ולעוסקים במלאכה בייצור התכנים, בהפצתו ובחיזוקו ברשת החברתית.

לצערנו, בשל מגבלות התקופה, השנה לא זכינו לקיים את הכנס השלישי לו ציפינו. אנו אוחזים בכוונה ובתשוקה לשוב ולקיים כנס, במפגש אישי וקהילתי, יחד, פנים אל מול פנים, כשהדבר יתאפשר. יחד עם זאת, גם השנה פעלנו לשמר את הקשרים הקהילתיים, בין אם במפגשים הקהילתיים שקיימנו עם פרוץ המגפה ובין אם בערבי הקליניקה הפתוחה. בסדרת המפגשים הנוכחית אירחו וירטואלית בקליניקות שלהם שמונה פסיכולוגים רפואיים לערבי שיחה בנושאי התגבשות הזהות המקצועית, מגדר ומיניות, חדירת המציאות למרחב הטיפולי, התפתחות

דבר החטיבה החינוכית

לחברי וחברות החטיבה לפסיכולוגיה חינוכית שלום רב,

תם לו הסתיו, והחורף הגיע, ועימו - מצד אחד מאפייני התקופה הטיפוסיים כגון ביסוס שגרות עבודה, העמקה בעבודה, התכוננות לחידוש תקופת ועדות הזכאות והאפיון וסיוע לצוותים לקראת ישיבות פדגוגיות וימי הורים, ומצד שני, עדיין בהחלט מורגש כי לא מדובר בשנה ככל השנים. חלק מהתלמידות והתלמידים טרם שבו ללמידה מקרוב, רמות המצוקה והסיכון גוברות גם בקרב משפחות מאותרות ומוכרות וגם בקרב תלמידות, תלמידים ומשפחות שבעבר לא הפגינו סימני מצוקה וסיכון, ובעיקר חוסר הוודאות והשינויים התכופים נותנים אותותיהם בשלל לקוחותינו - הורים, צוותים חינוכיים ותלמידים, וכן, גם בנו, הפסיכולוגים החינוכיים. אנחנו נדרשים בתקופה זו לשמור על עצמנו, ולהבין את אשר עובר עלינו על מנת שנוכל לשמר עמדה רפלקטיבית ומסייעת עבור מקבלי ומקבלות השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים, למצוא איים של ודאות ושליטה בתוך ים העמימות, להילחם על מבנים ושגרות מיטביים שמשרתים פונקציות של הכלה והחזקה, ולא להיכנע לשחיקה. גם בוועד החטיבה החינוכית אנחנו חיים את המתח הזה שבין השגרה השנתית המוכרת לייחודיות התקופה ולשינויים, ועל כך נעדין:

הוועדה המרכזית הוציאה מסמך הנחיות לדרישות ההתמחות לאור משבר נגיף הקורונה לאחר מספר דיונים עם נציגות ונציגים ממגוון גופים וארגונים: פורום הכשרה והדרכה בשפ", ועד המתמחים, איגוד מנהלי השפ"חים וכמובן אנחנו, ועד החטיבה החינוכית בהפ". אנחנו תקווה כי דיונים אלו יהוו קרקע של

שותפות והפריה הדדית בחשיבה מעמיקה וארוכת טווח על דרישות ההתמחות ומאפייני ההכשרה בפסיכולוגיה חינוכית, מעל ומעבר למאפייני המשבר הנוכחי (והזמני!).

בהמשך לעבודה האינטנסיבית בנושא הרפורמה בחינוך המיוחד, בחודשים האחרונים מתקיים תהליך עבודה רציף של נציגי ארגוני הפסיכולוגיה (ד"ר נעם יצחקי מטעם פורום הארגונים למען הפסיכולוגיה הציבורית ויונת בורנשטיין, יו"ר איגוד מנהלי השפ"חים) מול משרד החינוך במטרה לשפר את יישום התיקון בחוק החינוך המיוחד, הן ברמה המקצועית והן מבחינת העומס שהשית על הפסיכולוגים בשטח. במהלך הקיץ התקיימו מספר פגישות עבודה שעסקו בשיפור אקלים הוועדות, והחל מחודש ספטמבר החל תהליך עבודה אינטנסיבי על שני חוזרי מנכ"ל שנועדו לתרגם את החוק לפרקטיקות ונהלי עבודה מסודרים: חוזר מנכ"ל ועדות מתוקף חוק וחוזר מנכ"ל הכלה והשתלבות (שנועדו להשלים אחד את השני ולהתייחס לתהליך הכולל של הכלה והשתלבות במערכת החינוך). תהליך העבודה נעשה בשיתוף עם אורנה קרשטיין, סגנית מנהלת אגף פסיכולוגיה, שהובילה את העבודה על הנושא מטעם האגף. העבודה המשותפת אפשרה לשמר ולחזק את מעמד הפסיכולוג כמומחה תחום בוועדה וכן להפחית במספר הוועדות (למשל, על ידי הפחתת ועדות מעברים, כולל בעלייה ל"א") ולהשאיר בידי הפסיכולוג את שיקול הדעת המקצועי בנוגע לאבחונים חוזרים במרבית המקרים. בנוסף, הוועדה היא זו שתקבע את רמת התפקוד של הילד, על סמך הדיון שיתקיים בוועדה; ציון שאלון

ולמרצים ולמנחי קבוצות הדיון: ד"ר שרון זיו ביימן, לימור רייז, יהודה אטלס, מעיין קורן, עמי שרגר ותלמידותיהם, נוי, זיו ונויה, אלון נוימן, תמיר פראוי, אודי בק, וכמובן יעל אברהם.

בתקופה האחרונה פסיכולוגיות חינוכיות גם כיכבו בתקשורת! ב-27.10.2020 ד"ר נעם יצחקי התראיינה בכתבה לעיתון Ynet ודיברה על הנזקים הנפשיים של מגפת הקורונה. ב-28.10.2020 ד"ר קרני גיגי התראיינה בתוכנית הרדיו "סדר יום" עם קרן נויבך בכאן ב', על ההשלכות הנפשיות של הקורונה.

אנחנו ממשיכים לפרגן **לכתיבה מקצועית בפסיכולוגיה חינוכית!** שיתפנו בעמוד הפייסבוק שלנו מאמרים משובחים של מספר פסיכולוגים חינוכיים שפרסמו טקסטים לאחרונה: יובל הבר, על "חיבורים בתנאי כאוס: פסיכולוגיה חינוכית במשבר הקורונה - איפה, מה ואיך".

רשאל אלקרינאוי, על "למידה מרחוק בחברה הערבית - רחוקה יותר ממה שחשבנו".

בנוסף פרגנו לד"ר הילי כוכבי, על פרסום ספרה "הורים טובים". במסגרת דף הפייסבוק מבית החטיבה החינוכית "להרגיש חינוך" פורסמו טקסטים להורים. טקסט בנושא טיפול משפחתי שנכתב על ידי שלומית ברק, טקסט בנושא יום המאבק הבינלאומי למניעת אלימות נגד נשים שנכתב על ידי ד"ר קרני גיגי, ובנושא החזרה לבתי הספר "כל השנה 1 בספטמבר" שנכתב על ידי יעל אברהם. רוצים לכתוב ולתרום את שלכם לעמוד "להרגיש חינוך"? פנו אלינו! שלכם,

ועד החטיבה החינוכית בהפי"

פסיכולוגים המעוניינים ליצור עימנו קשר במטרה להצטרף לפעילות או לכל סיבה אחרת, מוזמנים לפנות אלינו במייל edupsyhappy@gmail.com או דרך דף הפייסבוק שלנו, שנקרא "החטיבה החינוכית בהסתדרות הפסיכולוגים בישראל". מוזמנות ומוזמנים גם לעקוב אחרי עמוד הפייסבוק "להרגיש חינוך" מבית החטיבה החינוכית להורים ולציבור הרחב, ולשתף אותו.

הראמ"ה לא יהיה מדד יחיד, אלא יפוצל ל-5 מדדי תפקוד שונים (לפי תחומי התפקוד השונים). השאלון והציונים יוצגו בשקיפות לאנשי המקצוע ולהורים לפני הוועדה. המשרד היה קשוב לקולות שהבאנו מהשטח, וקיבל רבות מההצעות שהעלינו. שינויים נוספים שקיוונו לקדם לא התאפשרו משום שהם קבועים בחוק ודורשים שינוי חקיקה. ניכר קשב להמלצותינו גם בנוגע לתהליכים הנדרשים לחיזוק יכולת ההכלה של המערכת הרגילה, בדגש על הצורך בהדרכה רפלקטיבית מתמשכת לצוותי החינוך, ואנו מקווים לראות את ההבשלה של תהליכים אלו לקראת שנה הבאה. משתם העיסוק בפן המקצועי של התיקון בחוק, העלינו שוב לשולחן הדיונים את סוגיית עומסי העבודה שנוצרו בעקבות השינויים בתהליכים ובוועדות. אנחנו כעת בעיצומו של שיח נוסף עם נציגות המשרד בהובלת חטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר במטרה להגיע לפתרון שמוסכם על כל הצדדים טרם תחילת הוועדות החדשות בחודש ינואר. כולנו תקווה ששיתוף הפעולה שניכר בעבודה על חוזר מנכ"ל ימשיך גם במציאת פתרון הולם לעומסי העבודה על מנת לאפשר עבודה פסיכולוגית-חינוכית משמעותית, אפקטיבית ורציפה.

ועד החטיבה החינוכית מברך את ירדן מנדלסון על כהונה משמעותית ואינטנסיבית כיו"ר חטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר, מודה לה על תרומתה הכבירה למיצוב הפסיכולוגיה הציבורית ולקידום מעמדה התעסוקתי, ומאחל לה הצלחה והנאה עם משפחתה בארצות הברית. נרצה גם לאחל הצלחה רבה ליו"ר הנכנס, ד"ר יובל הירש. אנו סמוכים ובטוחים כי חטיבת הפסיכולוגים תמשיך את העשייה הברוכה והחשובה למען הפסיכולוגיה הציבורית בישראל!

בלב כבוד וברגשות מעורבים בוטל הכנס הארצי באילת במתכונתו הרגילה, ובמקומו התקיים קדם-כנס מקוון שעסק בהתבוננות רב ממדית במושגים וברעיונות שקשורים לבידוד, בדידות ולבדיות. כמאה וחמישים פסיכולוגיות ופסיכולוגים השתתפו במפגש המקצועי המקוון, ונרצה לנצל במה זאת להודות לכל אחד ואחת מכם שהשתתפתם, וכמובן גם למרצות

דבר החטיבה ההתפתחותית

חברות וחברים שלום רב,

כמעט שנה שלמה שאנו בתוך מציאות חדשה ואחרת, שבה הרבה ממה שלמדנו וידענו על קרבה ועל שגרה משתבש ומשתנה. חלק גדול מהעוגנים המקצועיים שלנו לא עומדים לשירותנו כעת, ואנו לומדים לסגל טכניקות חדשות, למצוא המשגות מעודכנות ולהתאים את עצמנו למציאות חדשה. בתוך

כל הקושי צומחות יוזמות והתפתחויות מרגשות: ערב החטיבה המקוון שלנו בחודש נובמבר היה מפגש משמעותי ומרחיב דעת, הזדמנות למפגש, חשיבה ולמידה. בערב השתפו כ-150 משתתפים מכל שלבי ההתפתחות המקצועית וכיבד אותנו בנוכחותו גבי פרץ. תודה שוב לוועדה המקצועית בכלל ולרונית שוסל בפרט על ההכנה, ההפקה והביצוע. בחודש דצמבר נפגשנו שוב על מנת למצוא מילים לחוויות אומנותיות ולהתאים



הפסיכולוגיה ההתפתחותית להשמיע קול דרככם! וגם: שימו לב ופיתחו יומנים: הוועדה המארגנת של כנס החטיבה השנתי פועלת כבר זמן רב על מנת לקדם את בנייתו של הכנס הבא וגם לייחל להיתכנותו. בהנחה שפברואר המסורתי שלנו קיבל תפנית השנה, ואנו תקווה כי הקיץ יביא עימו התחדשות, מועד הכנס המתוכנן כעת הוא 22-24.6.2021. הוועדה המארגנת עומלת גם על חלופה מקוונת, אולם אנו תקווה שלא נצטרך להוציאה אל הפועל. נתכוון לרגע שבו נוכל להיפגש כולנו, מחוסנים ונגרשים, למפגש ממשי של למידה, קרבה וחיבוקים... ועד אז... קבוצת הוואטסאפ החטיבתית שעלתה על גדותיה הינה רק סמל לצורך שלנו לשמור על קשרים מקצועיים הדוקים. אז בהזדמנות זו נזכיר לכל מי שעדיין לא הצטרף לקבוצה המקבילה שנפתחה בטלגרם לעשות כן. זכרו: ועד החטיבה פועל במרץ על מנת להמשיך ולקדם רעיונות מרכזיים שעל סדר היום של החטיבה. גם עכשיו, ואף יותר, נשמח לשותפים לעשייה. אנו קוראים לכם: מדריכים, מתמחים, ותיקים וצעירים. הצטרפו אלינו! או לפחות כתבו לנו: מחשבות, רעיונות, הצעות, מאמרים והגיגים, אנחנו מביטוח לענות... psych.develop@gmail.com

שלכם,

ועד החטיבה ההתפתחותית

כמו כן, אנו מברכים את חברנו לפורום, פרופ' עמירם רביב, שנבחר להיות נציגנו במועצה הציבורית לתחום הזקנה המייעצת למשרד הממשלתי לשוויון חברתי. זהו צעד המאפשר לנו מעורבות והשפעה על תוכניות לטיפול פסיכולוגי בגיל השלישי. במקביל למהלכים אלו, אנו עסוקים בתכנון ימי עיון במטרה לקדם עניין וידע של כלל הפסיכולוגים בגיל השלישי ואת נכונותם לטפל באנשים בגיל השלישי מתוך היכרות עם הצרכים הייחודיים של הגיל המבוגר כחלק מהרצף ההתפתחותי הכולל של האדם. לצד הקשיים, חשוב לנו להציג ולעודד דרכי התמודדות מיטביות מתוך נקודת המבט של הפסיכולוגיה החיובית. ימי העיון מתוכננים כמפגשי זום פתוחים לכל חברי הפ"י ולכלל הפסיכולוגים במהלך חודשי אביב 2021. אנו מקווים להפיץ בקרוב הודעה עם פירוט התוכנית והתאריכים.

אנו מזמינים את כל מי שמעוניין להצטרף לשורותינו על מנת לקדם את תחום הפסיכולוגיה ובריאות הנפש בגיל השלישי לכתוב לנו ל-mobileformvatikim@googlegroups.com. בברכה,

צוות מובילי פורום ותיקים וגמלאים

אותן למטופלינו הצעירים, ותודה ללימור רייז על ההיגוי ועל ההובלה.

ועוד בחסות התקופה, האמצעים הטכנולוגיים פותחים לנו דלתות כניסה לצומתי החלטה שעד כה התקשינו להשתלב בהם. אנו מצליחים להגיב בזמן אמת לאירועים תקשורתיים רבים הקשורים במציאות חיייהם של פעוטות וילדים צעירים ולהשמיע את קולנו בפורומים של עמותות ושל מקבלי החלטות. שיתפנו בעבר, ועוד נספר, כי נציגות ונציגי החטיבה שותפים בוועדות ציבוריות בפורומים שונים, ועבורנו כחטיבה מדובר בהישג אדיר. כשהמרחקים הגאוגרפים מתבטלים, אנו מצליחים לשמור על מפגשים של צוותי העבודה השונים שקמו בחטיבה, לשלב כוחות מכל קצוות הארץ ולתת ביטוי לקולם של פסיכולוגיות ופסיכולוגים ההתפתחותיים שעובדים במגוון מוסדות וארגונים. בהזדמנות זו נזכיר את נועה פורת-חיים ששותפה בפורום הארגונים לפסיכולוגיה ציבורית, עושה עבורנו חשיפה תקשורתית נהדרת במגוון אמצעי תקשורת ובאחרונה גם הצטרפה אל ועד החטיבה. תודה גם למתן בן יוסף, מתמחה במכון להתפתחות הילד בקופ"ח מאוחדת בירושלים שיחליף את אסנת רייכמן-איזיקוביץ' בתפקידה בוועד המנהל של הפ"י ולשמחתנו (הרבה מאוד!) תמשיך להיות יו"ר החטיבה. בהצלחה רבה מתן ונועה! אנחנו גאים בכם ומאמינים ביכולתה של

דבר פורום הוותיקים והגמלאים

הצוות המוביל של פורום הוותיקים והגמלאים המשיך בחודשים האחרונים בפעילות תוך התמקדות בקידום המודעות לצורכי בני הגיל השלישי והטיפול הפסיכולוגי בהם. כחלק מהמאמץ לקדם עבודת פסיכולוגים עם אוכלוסייה מבוגרת ערכנו סקר בקרב חברי הפ"י על מנת לברר נכונות פסיכולוגים לעבוד עם הגיל השלישי. המטרה היא ליצור מאגר חברים שיוכלו למלא תפקידים או משרות בעבודה עם הגיל השלישי במסגרות שונות כגון בתי אבות ודיור מוגן, במרפאות ובקהילה. אנו מודים לכל החברים שענו על הסקר. מתוך כ-300 משיבים, קרוב ל-200 דיווחו שהם מעוניינים בעבודה עם הגיל השלישי ורובם גם דיווחו על ניסיון בעבודה עם הגיל השלישי. רוב הפסיכולוגים שענו לפנייתנו הם פסיכולוגים קליניים מומחים ומדריכים ורובם מאזור המרכז. כעת, דרך הקשר שנוצר עם האגודה הישראלית לגרונטולוגיה, אנו מנסים לאתר ערוצים לשילוב פסיכולוגים בעבודה בשדה. אנחנו גם שמחים שההשתלמות שיזמנו בשיתוף בין הפ"י לבין המגמה לפסיכולוגיה קלינית גרונטולוגית במכללה האקדמית רופין יצאה לדרך. המשתתפים רובם פסיכולוגים מתחומי התמחות שונים כולל נציגות נכבדה מהצוות המוביל של פורום הוותיקים והגמלאים בהפ"י.

דבר החטיבה הקלינית

חברי חטיבה יקרים,

האם בזמן שבין הגיליון הנוכחי ועד הגיליון הבא רובנו נהיה מחוסנים מקורונה? האם נוכל לחזור למפגשים משפחתיים מורחבים עם סבא וסבתא? להגיע לחתונות ולוויות של חברים ולרקוד או להתאבל ביחד ללא חשש? האם נוכל לחזור לפגישות קבוצתיות, לפגישות פרטניות, ולישיבות צוות, בחדר אחד? להיפגש בימי עיון באולמות ולקיים כנסים על פני כמה ימים בבתי מלון? אנו מקווים שכן.

בשנה האחרונה הפניות לטיפול בשירות הציבורי גברו, והשירות אינו עומד בלחץ. יש עליה בכל תחלואי המשפחה, הזוגיות והפרט. האלימות גדלה, הבדידות גדלה, המצוקות הרגשיות החריפו והחינוך בבתי הספר נפגע. למרבה הצער דווקא במציאות כזו ורגע לפני תחילת השנה התקבלה הודעה מהפסיכולוג הארצי על מעבר תקצוב ההתמחות מתקנה תקציבית לתמיכה. ההחלטה הזו מהווה התנערות מהמחויבות ארוכת השנים של משרד הבריאות להתמחויות השונות בפסיכולוגיה במערכת הבריאות. במידה שתתממש היא צפויה להקטין משמעותית את כמות המתמחים ולהקטין משמעותית את ההיקף והזמינות של המענה הציבורי. אנו תקווה כי המאבק (אליו שותפים כלל הארגונים בשדה הפסיכולוגי) יישא פרי, וכי בחלון הזמנים הקצר בין כתיבת הפינה לפרסומה המהלך יבוטל.

אנו בחטיבה ספגנו כמובן גם כמה מכות מהקורונה! הראשונה והעיקרית היא ביטול הכנס השנתי שארגנו לשנת 2020, שהיה אמור להתקיים בסוף דצמבר באילת. גייסנו מנחים ומנחות מהשורה הראשונה, הכנו לכס ל"ז גדוש בכיף, למידה והפתעות נוספות, והתיישבנו כולנו להחזיק אצבעות. כשנובמבר הגיע והחיסון עדיין לא, הבנו כי לא נותרה לנו ברירה אלא לבטל את הכנס ולגייס עוד קצת סבלנות עד לשנה הבאה. בינתיים התאפשר לנו לשמור על חלק קטן אך מרכזי ומרגש בתוכנית הכנס, ולקיים כנס וירטואלי מקוצר בהשתתפות דונל סטרן, מבכירי הפסיכואנליטיקאים בעולם ואחד ההוגים הפורים והמעניינים בני זמננו. הכנס הווירטואלי בהשתתפות התקיים ב-23.12.2020 וניתן למצוא עליו פרטים נוספים בעמוד החטיבה שלנו בפייסבוק.

בנוסף, למרות שנאלצנו לדחות ולערך שינויים בפורמט של הקורסים השונים מטעם החטיבה (קורסי טיפול זוגי, מיניות בטיפול, היפנוזה, תסריטים נרקסיסטיים של ההורות, 'אייכה'), רובם התקיימו, מתקיימים, או צפויים להתקיים בקרוב. בין היתר, היו לנו מספר ימי עיון עם נוכחות מרשימה של קהל, שהיו מוצלחים ומעניינים, וכן קבוצת קריאה מקוונת בנושא מגדר.

העובדה שאפשר במהלך ההרצאות לקרוא את הצ'אט ולמנות מנחה שיאסוף את השאלות מהקהל ויביאם לפני המרצים גרמה לתחושה של דיאלוג יותר רציף עם הקהל. כמו כן, הקלטנו את רוב ימי העיון בקלות ויכולנו להעמיד אותם לרשות מי שנרשם אך לא יכול היה לצפות בזמן אמת (או יכול היה באופן חלקי). בנוסף העלויות ירדו משמעותית ובהתאם גם מחיר יום העיון.

לדוגמה, בחודש דצמבר התקיימו 4 מפגשים בני 3 שעות במסגרת השתלמות מדריכים בטיפול משפחתי. השתלמות זו שהועדה המקצועית הקלינית יזמה ובנתה את תוכניתה והחטיבה הקלינית ארגנה, התקיימה כולה בזום. למרות היעדר ההתכנסות במקום אחד והיכולת של המרצה להסתכל לקהל "בעיניים" במהלך ההרצאה, האפשרות של כולם לראות את השאלות והתגובות והתוספות של כל אחד נתנה ממד של שיתוף שבדרך כלל אינו מתקיים באולם.

לבסוף, אנו שמחים להגיד כי קידום אינדקס הפסיכולוגים הקליניים נמשך במלוא המרץ, ואנו שמחים לראות יותר ויותר מכס מצטרפים אליו. במסגרת המשך הקידום פתחנו בפרויקט חדש שמטרתו להנגיש לציבור מידע מחקרי פסיכולוגיה בגובה העיניים.

אם אתם/מעוניינים/ות לפרסם טור קצר בנושא מחקר שלחו מייל למעיין אברג'ל, רכזת ועורכת הפרויקט abargilmaayan@gmail.com. חשוב לציין כי כל פרסום יקושר גם לכרטיס הכותב/ת באינדקס. בהזדמנות זו נזכיר כי תקופת החינם למנויי האינדקס תסתיים במאי 2021.

מתוך רצון שכמה שיותר פסיכולוגים/ות קליניים/ות ייקחו חלק בפרויקט האינדקס לקידום והנגשת הפסיכולוגיה הקלינית, החלטנו לקבוע את הסכום ל-20 ₪ בחודש בלבד (240 ₪ בשנה). כמו כן, בשנה הראשונה החלטנו שלא יהיה הבדל במחיר בין מי שאינו/ה חבר/ת הפ"י לבין מי שכן.

בחודש האחרון הפצנו בקרב חברי וחברות האינדקס סקר קצר על מנת למפות טוב יותר את הצרכים של חברי הקהילה, כמו גם לאסוף שאלות ונקודות למחשבה. בהזדמנות זו נודה לכל מי שבחר לענות על הסקר, תשובותיכם/ם היו מאירות עיניים. בהמשך לכך, להלן כמה שאלות ותשובות שערכנו על פי התגובות לסקר:

1. מדוע החברות בכלל בתשלום? לחטיבה הקלינית, כמו לכל החטיבות, אין הכנסות מדמי החבר להפ"י, כך שפעילויות החטיבה הן מקור הכנסתה היחיד, והן אלה שמאפשרות את המשך הפעילות. בשנה האחרונה החטיבה הקלינית השקיעה משאבים כספיים רבים, שמקורם בהכנסות



הנחשפים אליו בציבור. כבר כיום בתקציב קטן יחסית הגענו ל-80,000 חשיפות לחודש וכ-5,000 כניסות לאתר. אנו רואים כי ישנה עלייה מתמדת בחשיפה האורגנית והממומנת של האינדקס בשל עבודת הקידום, וכאשר יעמוד לרשותנו התקציב מהתשלום של חברי האינדקס הצפי הוא להכפלת מספר הפניות פי כמה.

4. מדוע פסיכולוגים ופסיכולוגיות קליניים בוחרים/רות להופיע באינדקס? מהסקר שערכנו בקרב החברים והחברות באינדקס עולה כי המוטיבציות העיקריות להשתתפות באינדקס הינן טובת הציבור וקידום המקצוע. ואכן, האינדקס מאפשר לראשונה לחפש באופן ספציפי פסיכולוגים ופסיכולוגיות קליניות ברשת, באופן המבטיח לפונים/ות טיפול אצל נשות ואנשי מקצוע מוכרים/ות ומוסמכים/ות, ובאופן המדגיש את החשיבות והערך המוסף של טיפול כזה.

מחכים לראותכם באינדקס! הצטרפו והזמינו עמיתים! חפשו: פסיכולוגיה קלינית בשבילך.

ועד החטיבה הקלינית

עמוס ספיבק - יו"ר; חברי הוועד: ד"ר שי איתמר, אביאל אורן, עודד מאי, יחיאל אסולין, ד"ר רפאל יונתן לאוס; והפעילים: גל רוזן, דנה אלפסי

הפסיכולוגיה הציבורית והוועדה המקצועית להיפגש עם גורמים במשרדי הממשלה כמו מנכ"ל משרד העבודה והרווחה, מנכ"ל המשרד לקידום קהילתי ומנכ"ל המרכז לשלטון המקומי על מנת לבחון שיתופי פעולה ולמקד את הגוף או הגופים שיכולים להוות עבורנו עוגן במגזר הציבורי. בפגישות אלו אנו מציגים את התחום של הפסיכולוגיה התעסוקתית והשירותים הרלוונטיים שאנו יכולים להעניק לציבור. אנו מאמינים שלכל אחד יש זכות לקבל במסגרת הבריאות הציבורית שירותי ייעוץ ופיתוח תעסוקתי, שבונים את הרווחה והבריאות האישית והחברתית. שירותים שהינם הכרחיים לבניית חברה חסונה ובעלת יכולת התמודדות עם האתגרים העומדים בפניה.

בנוסף, בימים האחרונים התבררנו בשינויים שעומדים להתבצע בכל הקשור למתן מלגות למתמחים. שינוי שאופיו עוד לא ברור, אך במידה שיתבצע יערער את היכולת של הארגונים להתחייב לקלוט מתמחים. ממליצות לעקוב אחר הנושא בעמודי הפייסבוק של הפ", הפורום לקידום הפסיכולוגיה הציבורית וחטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר.

הכנס השנתי של החטיבה שנערך במרץ 2020 היה רק לפני 9

מימי עיון וכנסים, על מנת להקים תשתית לאינדקס הפסיכולוגים הקליניים. אותם משאבים גם שימשו אותנו להשיק את האינדקס בחינם לשנה הראשונה. בשלב זה, יש צורך בתקציב שוטף עבור תחזוקה וקידום של האינדקס, ולכן החברות באינדקס תהיה בתשלום. חשוב להזכיר שככל שההכנסות מהאינדקס יהיו גדולות יותר - כך קידומו יהיה טוב יותר. במובן זה, לא מדובר ברכישת מוצר אלא בהשקעה במטרה, שכן ככל שיושקע יותר כסף הקידום יהיה אפקטיבי יותר.

2. איך עובד קידום האינדקס? קידום האינדקס עובד במספר דרכים עיקריות - כאלה הנוגעות לקידום "אורגני" וכאלה הקשורות לקידום בתשלום. באשר לקידום האורגני, ישנוצוות פיתוח שעובד בהתנדבות ומכניס תכנים לאינדקס שיכולים לעניין את ציבור הפונים - מאמרים, תשובות לשאלות ועוד. באשר לקידום הממומן, ישנו תקציב המושקע בקמפיין קידום מתוכנן ומתואם. דרך קידום האינדקס במנועי חיפוש ורשתות חברתיות אנו פועלים למען הפיכת האינדקס לאתר יותר ויותר פופולרי, בעל נוכחות מרכזית ברשת. 3. האם יש צפי לעלייה גדולה יותר בפניות? בקצרה - בוודאי. מעט יותר באריכות - לאורך התקופה שבה האינדקס באוויר ישנו גידול משמעותי בכל שלב במספר המצטרפים לאינדקס בקרב הפסיכולוגים, וחשוב מכך - בקרב האנשים

דבר החטיבה התעסוקתית

חברי חטיבה יקרים,

שנת 2020 מסתיימת ככל שנה ב־31 בדצמבר, אך תיזכר כשנה שבה חלו שינויים מהירים ומשמעותיים, שהשפיעו על כל אחד מאיתנו. כמו כן, האירועים בה זירזו שילוב כלים טכנולוגיים בחיינו ובעבודתנו בתחום האבחון והייעוץ. שילובים שהכריחו אותנו לפתח מיומנויות חדשות, למצוא את הדרכים לשמור על מקצועיות, אתיקה ורלוונטיות עבור הלקוחות. לאור כך, אנו ממשיכים בהובלת הוועדה המקצועית ובשיתוף עם נציגים שלנו מהחטיבה ונציגים מהאקדמיה ומהשטח מכל ענפי ההתמחות ומרכזים את הידע שנצבר עד כה מהעבודה באופן מקוון לידי קווים מנחים לעבודה בפורמט זה וההשלכות על ההתמחות בארגונים השונים. בסיום העבודה מתוכנן מפגש המשך שבו יוצגו לכם התוצרים של העבודה המשותפת.

במציאות הפוליטית הנוכחית שבה הטיפול בנושאי התעסוקה מפוצל בין משרדי ממשלה, מינהלות ויחידות שונות בתוך המשרדים, יש קושי להגדיר מיהו הגוף המשמעותי והמרכזי שאנו צריכים לשאוף שיהיה עבורנו "בית", כפי שהיה בעבר שירות התעסוקה. אנו ממשיכים בשיתוף עם הפורום לקידום

המשך בעמוד 14

אילה בלור, יו"ר מועצת הפסיכולוגים

"היה לי חבר, היה לי אח,
הושט לי יד כשאקרא,
היה לי חבר, היה לי אח,
הושט לי יד בעת צרה,
אני אחיך, אל תשכח!
היה לי חבר, היה לי אח".

קטע משירו של יורם טהרלב

חברי הפסיכולוגים

לאחרונה מינה אותי שר הבריאות, מר יואל (יולי) אדלשטיין, לתפקיד יו"ר מועצת הפסיכולוגים. על פי חוק הפסיכולוגים (התשל"ז-1977) על המועצה לכלול נציגים של משרדי הממשלה, האקדמיה וארגוני הפסיכולוגים. תפקידי המועצה הם: (1) ייעוץ לשר הבריאות בעניינים שעליהם הוא חייב לפי חוק להתייעץ עם המועצה ובעניינים אחרים הנוגעים לעיסוק בפסיכולוגיה בישראל; (2) הכרה במוסדות להתמחות בפסיכולוגיה; (3) הגשת רשימות מועמדים לחברות בוועדת הרישום ובוועדת המשמעת; וכן (4) בחירת חבר ועדת הבחינות ונציג המועצה בוועדת התלונות.

את התקופה הראשונה לאחר מינוי, ועד שתושלם הקמת המועצה, אני מקדישה ללימוד של היבטים שונים של הפסיכולוגיה בישראל ובעולם. התחלתי בסבב של פגישות עם אנשי מפתח במשרד הבריאות ובמשרדי ממשלה אחרים, עם פסיכולוגים בעלי תחומי ידע והתמחות שונים, ועם אנשי מקצוע בכירים שעיסוקם משיק לתחומי העיסוק שלנו.

מסע הלמידה הוא ארוך ובכל מפגש ושיח אני נחשפת למאפיינים של מצבנו, משקיעה בהיכרות וחותרת לשיתופי פעולה עתידיים. אט-אט, אני מנסה לגבש את התמונה המלאה ולהציב לעצמי מטרות לתקופת שירותי בתפקיד. מעבר למטרות החשובות שמוגדרות בחוק, שמתי לעצמי שתי מטרות עיקריות: לחתור לשיפור הפסיכולוגיה בישראל ולהגדיל את התרומה של הפסיכולוגיה לחברה הישראלית ולתושבי המדינה.

לשם כך, יהיה עליי לנהל את המועצה בשותפות ובהקשבה לחבריה, וכן להפוך את המועצה לרלוונטית, כיועצת לשר הבריאות בעניינים הנוגעים לעיסוק בפסיכולוגיה בישראל. ישנן גישות מגוונות בפסיכולוגיה בישראל והצרכים

הפסיכולוגיים שונים בקרב אוכלוסיות שונות. את הגיון אדגים באמצעות הפסיכולוגיה של מגפת הקורונה. ניתן להתייחס להשלכות הפסיכולוגיות של המחלה עצמה, וגם לתוצאות הפסיכולוגיות של הסגר המתמשך, הריחוק הפיזי, השינויים התעסוקתיים והחברתיים, האתגרים המשפחתיים ועבודת הצוותים הרפואיים. אנשים שונים ואוכלוסיות שונות מושפעים באופן שונה מהמצב: חולים ומחלימים ממחלת הקורונה עצמה, האוכלוסייה הכללית ובה בני הנוער שהפגיעה בהם קשה במיוחד, משפחות, אנשים מבוגרים, אנשים עם מוגבלויות והצוותים הרפואיים.

במחלקות הקורונה קיימת התמודדות עם המוות הנוכח, עם הבידוד מהמשפחה, עם הרדמה ממושכת ותופעות המאפיינות את ההתעוררות ממנה ועם חרדות רפואיות. גם מי שלא חווה בעצמו אשפוז במחלקת קורונה או את המחלה הקשה כשהוא סגור בחדר ומבודד, יכול לדמיין את החרדה המתמשכת, הבדידות, הכמיהה לקשר, האשמה, הכאבים והעייפות.

אני מגיעה מתחום הפסיכולוגיה השיקומית ובפרט מתחום הניורופסיכולוגיה. המפגש המרכזי שלי עם המחלה הוא דווקא דרך המחלימים ממנה. אם לא די בתגובות הרגשיות, שחלקן אופייניות לכל מחלה וחלקן ייחודיות להיבטים החברתיים של הקורונה, אצל רבים מהחולים ומהמחלימים אנחנו מוצאים ירידה בתפקודים הקוגניטיביים בעיקר בקשב, בזיכרון ובתפקודים ניהוליים. בתחום זה ובהיבטים הפסיכולוגיים הרחבים שלו, העתיד עדיין לוט בערפל.

מה שברור כבר כעת הוא שיש תגובות פסיכולוגיות גם למי שאינו חולה בקורונה. מחקרים שעסקו בהשלכות של הסגר והבידוד על האוכלוסייה הכללית מצאו כי ההשפעות הפסיכולוגיות של הסגר הן רחבות היקף, משמעותיות ועלויות להימשך זמן רב אחרי סיום הסגר. אין בכך כדי להביע דעה פסיכולוגית בנוגע להפעלת הסגר, כיוון שללא ספק גם להתפשטות מגפה ישנן השלכות פסיכולוגיות מסוימות. על כל פנים, אנשים שמתמודדים עם מצוקה נפשית ומחלות נפש עלולים להגיב לסגר ולחרדה הבריאותית ברגסיה חמורה ורצוי שיגיעו לטיפול פסיכולוגי מוקדם ככל האפשר. גם אנשים ללא רקע של התמודדות כזו עשויים לפתח תגובות פסיכופתולוגיות בעקבות המצב והמצוקה. אנחנו מכירים תופעות של חרדה ודיכאון, נטייה לאובדנות ואפילו התפרצות פסיכוזה

המשך בעמוד 14

ד"ר אילה בלור היא פסיכולוגית שיקומית מדריכה וניורופסיכולוגית, יו"ר מועצת הפסיכולוגים.



גבי פרץ, הפסיכולוג הארצי וממונה על רישוי פסיכולוגים

לציבור הפסיכולוגים שלום רב,

פתוחות. האם יש דרך שהמונח "פסיכולוג" יהיה שייך גם למי שעיסוקו במחקר ובפיתוח אקדמי? האם השימוש במונחים ד"ר לפסיכולוגיה או פרופ' לפסיכולוגיה מהווה חלופה מספיקה? האם הגברת השמירה על הציבור מצדיקה את הפגיעה בעוסקים במחקר?

למול עמדת המועצה ניצבת עמדת המוסדות האקדמיים הטוענים שזו תהיה פגיעה חמורה בציבור גדול של אנשים הזכאים להיקרא פסיכולוגים על פי החוק הנוכחי. אלה מטילים ספק בסמכותה של המועצה לא לאפשר זאת גם בעתיד על ידי שינוי החוק. לתמיכה בעמדתם הם מצטטים פסקי דין ועמדות של בכירים במשרד הבריאות שנאמרו סביב עיסוק קודם בסוגיה זו או דומות לה.

ברור כי הרישיון לעסוק בפסיכולוגיה כמקצוע יישומי נתון בידי משרד הבריאות וקשור להכשרה ולהתמחות בפסיכולוגיה. עדיין נותרת השאלה האופרטיבית: האם ניתן להיקרא פסיכולוג גם אם אינך בעל רישיון לעסוק בפסיכולוגיה? ומהכיוון השני, האם עיסוק אקדמי ומחקרי הם תנאי מספיק כדי להיקרא פסיכולוג גם אם אין לך רישיון בפסיכולוגיה?

השאלה העקרונית שנמצאת בבסיס השאלה האופרטיבית היא: האם הזכות להשתמש במונח פסיכולוג היא זכות המוקנית באמצעות חוק? האם הזכות הזו זקוקה לחוק לצורך מימושה? האם ניתן להסתפק בידע אקדמי כדי להתיר את האפשרות לממש זכות זו ולהיקרא פסיכולוג? או אולי אפילו זוהי זכות טבעית של כל אדם הרוצה להשתמש בתובנות שלו לגבי נפש אדם ולקרוא לעצמו פסיכולוג? האם סעיף ייחוד הכינוי, שהוא הסעיף בחוק הקובע שרק מי שרשום בפנקס הפסיכולוגים יכול להיקרא פסיכולוג, שומר מפני פגיעה או פוגע בחופש?

וישנה שאלה מהותית שלדעתי נמצאת בעומקן של השאלות הקודמות. האם אנחנו צועדים בכיוון של המחנה המשותף, איגוד של כל אלה הדומים לנו תחת העקרונות האוניברסליים של מה שאנחנו קוראים לו פסיכולוגיה? או שאנחנו מעדיפים את הכיוון של המחנה המשותף הבסיסי של הייחודיות של כל אדם, של כל מקצוע ושל כל תחום, המעלה על נס את הרבגוניות ואת העושר של האפשרויות. ודווקא מפני שאנחנו שונים אחד מהשני, אולי לכל אחד מאיתנו משהו ייחודי וחשוב לתרום לכלל?

אין לי תשובות לשאלות אלו. יותר נכון לומר שברגעים מסוימים

אחד הנושאים שאנו עוסקים בו בשנים האחרונות הינו עדכון חוק הפסיכולוגים. מאז השלמת חקיקתו ב-1977 השתנו דברים רבים, ונורמות או כללים שהיו מקובלים אז, מוטלים כיום בספק.

מועצת הפסיכולוגים מינתה תת-ועדה לבחינת השינויים בחוק הפסיכולוגים וקבעה שיש צורך בשינוי מהותי של החוק כדי לצמצם ככל שניתן את האפשרות להטעיית הציבור ופגיעה בו נוכח פרשנויות סותרות של החוק הקיים.

עבודת הוועדה נמצאת עדיין בעיצומה. יחד עם זאת, הוועדה הביאה לאישור מועצת הפסיכולוגים שני צעדים מקדימים לשינוי החוק עוד בטרם השלמת עדכנו המלא. שתי הצעות אלה יקודמו בתהליך משפטי במקביל להמשך עבודת הוועדה.

הנושא המהותי הראשון הינו הגדרת הזכאים להירשם בפנקס הפסיכולוגים ולקבל רישיון לעסוק בפסיכולוגיה. המועצה אישרה את המלצת הוועדה שלמתמחה יינתן רישיון זמני לתקופה שתאפשר את השלמת תהליך ההתמחות. לאחר שיעבור בהצלחה את מבחן המומחיות יינתן לו רישיון קבוע.

הנושא השני קשור לסעיף 15 בחוק הקיים. סעיף זה מגדיר את התנאים האקדמיים והנוספים הנדרשים כדי להיות זכאי להירשם בפנקס הפסיכולוגים. בהמשך לשינוי הראשון, הכוונה היא להגדיר במפורש את כל החלקים הנדרשים לרישום בפנקס הפסיכולוגים במסגרת החוק, בהתייחס לכך שהרישיון יהיה קשור למומחיות בפסיכולוגיה. רשימת התנאים לקבלת הרישיון הזמני תכלול בין השאר: תואר ראשון ושני בפסיכולוגיה, תזה, פרקטיקום, אישור להתחלת התמחות והיעדר הרשעות.

שני צעדים אלה חשובים מאוד בהגדרת הזכאות לרישיון לעסוק בפסיכולוגיה במובן היישומי והטיפול ובשמירה על ציבור הפונים לסייע טיפולי מפני פגיעה והטעיה. קיימת הסכמה גורפת שלעיסוק בפסיכולוגיה במישור האבחוני והטיפול נדרש רישיון של משרד הבריאות ושהרישיון הזה אינו רלוונטי לעיסוק במחקר. יחד עם זאת הקישור בחוק בין רישיון בפסיכולוגיה למתן הזכות להיקרא פסיכולוג, תיצור עם שינוי זה מצב חדש עבור כל מי שיעסקו במחקר ובתחום האקדמי מבלי להתמחות. על פי השינוי המוצע, אנשים אלה לא יוכלו להגדיר ולהציג את עצמם כפסיכולוגים.

כפי שכתבתי קודם, ההחלטה במועצת הפסיכולוגים התקבלה, והמסע לשינוי החוק החל. עדיין, נותרו שאלות

משולחנו של

בוויכוח צד אחד מנצח, הצד השני מפסיד, אך שניהם נשארים כפי שהיו קודם לכן. בשיחה שום צד אינו מנצח, אך שני הצדדים משתנים, מפני שהם יודעים עתה איך נראית המציאות מנקודת מבט אחרת. אין זה אומר שהצדדים מוותרים על אמונותיהם הקודמות. לא לכך נועדה השיחה. אולם אנחנו אכן משתנים, במובן זה שאני מבין עתה שעליי לפנות מקום לאמונה אחרת, שיש מי שמחזיק בה בכל נימי נפשו, ושהצד השני מבין, אם הראיתי שאני משוכנע בעמדתו, שעליו לפנות מקום לאמונות שלי".

בתקווה שנשכיל לשוחח ולהשתנות כדי להגיע לעמק השווה.

בברכה,

גבי

יש לי תשובות מסוג אחד וברגעים אחרים תשובות מהסוג האחר. יחד עם זאת, ברור לי שהדרך להגיע אל הגשר בין העמדות היא הדיאלוג שכולל את ההקשבה לעמדת האחר, החושב שונה ממני וההסכמה ההדדית להשתנות באמצעות הקשבה זו.

בספרו "לכבוד השוני" של הרב יונתן זקס ז"ל שנפטר בשבוע שבו דברים אלו נכתבים מודגשת חשיבותו של הדיאלוג:

"התשובה, שכבר הצעתי לעיל, היא שיחה - לא ויכוח, אלא המעשה הממושע של תקשור (הבהרה של השקפות" לאדם שאינו שותף להן) ושל האזנה (כניסה לעולמו הפנימי של אדם שהשקפותיו מנוגדות לאלו שלי). שתי אלו צורות שונות של הוקרה, של מתן תשומת לב לזולת, של הענקת ערך לדעותיו אף שאין הן דעות".

דבר החטיבה התעסוקתית | המשך מעמוד 11

אנו מזמינים כל אחד שמעוניין לקחת חלק בפעולות לטובת פרויקט נקודתי או כחלק מוועד החטיבה ליצור עימנו קשר בעמוד הפייסבוק שלנו: הפ"י- חטיבה תעסוקתית, ארגונית חברתית. במייל: vaadpsy@gmail.com, או בפנייה לכל אחת מחברות הוועד.

עם תקווה שנתראה בקרוב, שלכם,

ועד החטיבה

חודשים, אך נראה כי הוא היה בזמנים רחוקים. הצלחנו ממש ברגע האחרון ליהנות מהתכנסות המונית, מפגש פנים אל פנים עם חברים, ישיבה משותפת בסדנאות ללא מסכות וריקוד של החיים בערב האחרון. כל זה ועוד נשאר כזיכרון נעים וגעגוע לימים שהיו, עם ציפייה שנוכל ליהנות מכך שוב. אנו מתחילות בשבועות הקרובים לתכנן את הכנס הבא, בתקווה שנוכל לקיים אותו באופן מסורתי, פנים אל פנים, בבטחה. אך במקביל נבנה את הכנס כך שנוכל להעביר אותו גם באופן מקוון.

אילה בלוח | המשך מעמוד 12

הרבה חששות מלווים אותי, כיוון שאני יודעת שלא תמיד הצטיינתי בכישורים הנדרשים לעבודה משותפת. כמו בהרבה קבוצות, גם אצלנו, לעיתים ההבדלים בין החברים בתוך הקבוצה בולטים יותר מאלה שבין חברים לבין חברי קבוצות אחרות. כמו בהרבה משפחות, מריבות בין אחים מעיבות לעיתים על האווירה במשפחה ועל החוסן שלה. אני קוראת לכם להכיר בשוני ולהשתמש בו כדי שנצליח יחד להגיע להישגים פורצי דרך עבור הפסיכולוגיה ועבור המטופלים שלנו.

אני מבקשת מכל אחד ואחת מכם: היה לי חבר, היה לי אח, היי לי חברה ואחות!

שלכם,

אילה

שמתגברות בימים אלה.

ניתן להאריך בתיאור ההשלכות הפסיכולוגיות על אנשים רבים, ילדים צעירים ובני נוער, משפחות, אנשים בגיל המבוגר, אנשים עם מוגבלות, צוותים רפואיים ועוד ועוד. בישראל יש פסיכולוגים מצוינים בכל התחומים והתגייסות של כולנו נדרשת כדי לתת מענים פסיכולוגיים תואמים לכלל האנשים, בכל הגילאים ובכל המסגרות, שזקוקים לנו בכל החזיתות!

הדרך היחידה שבה נוכל לקדם את הפסיכולוגיה בישראל היא באמצעות עבודה משותפת של כולנו. עלינו להתאחד כפסיכולוגים, מתוך קולגיאיות ושותפות, תוך שאנחנו נהנים מהתרומה הייחודית של כל אחד מתחומי העיסוק של הפסיכולוגיה ושל כל אחד ואחת מאנשי המקצוע שאנחנו. אני נכנסת לתפקיד יו"ר מועצת הפסיכולוגים בחיל וברעדה,

ד"ר חוה פרידמן, הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך

סיכורונה

מהמחקר עלה:

- 42% מבני ה-15 בישראל דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני ממדים, ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת הממדים.
- תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מדווחים על ניתוק ב-2-3 ממדים יותר מתלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה, ובעיקר על יותר ניתוק התנהגותי וניתוק רגשי.
- ככל שתלמידים דיווחו על יותר ממדי ניתוק, יכולותיהם במבחני הפיז"ה היו נמוכות יותר (להוציא בנות בחינוך העברי).

המשגה זו רלוונטית ביותר בימים אלה ביחס לשלומם של תלמידים. ניתן להניח שתלמידים הגיעו אל תקופת הקורונה עם הבדלים בין-אישיים במידת המעורבות או הניתוק שלהם באחד או יותר משלושת הממדים. המעבר ללמידה מרחוק הפגיש כל ילד עם מציאות חדשה ואתגר את המעורבות בכל אחד מהיבטים הללו.

הידע בנוגע למצבם הנפשי של ילדים ובני נוער מאז הופעתה של הקורונה בעולמנו לקוח ממספר מקורות: פנייה לגופים הנותנים שירות פסיכולוגי כדוגמת מרפאות בריאות נפש, שירותים פסיכולוגיים חינוכיים ברשויות, פנייה לקווי חירום כמו ער"ן ומחקר. כיוון שטרם מלאה שנה למגפה, יש ללקט את המידע אך גם להביא בחשבון את המגבלות הכרוכות באיסופו. עלינו להיות זהירים ואחראים בכל הנוגע למושגים שבאמצעותם אנו מאפיינים את מצבם הנפשי של בני הנוער: ניתוק - מעורבות, מצוקה נפשית, סיכון נפשי, התנהגויות סיכון, פתולוגיה נפשית.

יש ערך מוסף למחקרים שמאפשרים השוואה בין מצבם הרגשי של ילדים לפני פרוץ הקורונה למצבם בזמן המגפה. במחקר של סבטו (2020) שהתייחס למצבם החברתי של ילדים בישראל בתקופת הקורונה בהשוואה לתקופה שקדמה לכך הועבר לילדים בכיתות ד-ו, שאלון אינטרנטי שהתייחס למצב הרוח, למצב החברתי ולנכונות להגיש עזרה. נמצא שתחושת המיטביות ומצב הרוח הכללי של ילדים הושפעה לרעה מבידוד חברתי בזמן הקורונה. כן נמצא שילדים שהיו להם קשרים חברתיים לפני הקורונה הייתה יכולת להסתגל ולהתאימם באופן וירטואלי, לעומת ילדים שחסרו קשרים חברתיים טרום הקורונה, שהתקשו להסתגל וחוו יותר בדידות.

ביום א' 29.11.2020 הוחזרו תלמידי כיתות י-יב ללימודים בקפסולות לאחר מספר חודשים של למידה מרחוק במתכונת של למידה פיזית במשך יומיים בשבוע. סוגיית הקשיים של בני הנוער המנועים ממפגשים חברתיים, לומדים מרחוק וחסרים שגרת חיים רצופה מטרידה ביותר מאז פרוץ המגפה. הכותרות הרבות העוסקות בנזקים נפשיים פוטנציאליים בגין הקורונה הן אחד הביטויים לחשיבות העיסוק בנושא.

בנובמבר 2020 הופיעה באתר Ynet הכותרת הבאה: "מחקר: רמות החרדה והדיכאון של הישראלים בתקופת הקורונה - יותר מהוכחלו" (מאת גל פרייליך). מדובר במחקר שערכו ד"ר ברוריה עדיני מאוניברסיטת תל אביב יחד עם פרופ' שאול קמחי, פרופ' יוחנן אשל וד"ר הדס מרציאנו מהמכללה האקדמית תל חי. יואר שהמחקר מתייחס לאוכלוסייה הבוגרת ולא לבני נוער. המחקר מצביע על מצוקה נפשית במגמה של גדילה בגין המגפה: "הנתונים מצביעים על עלייה חדה בשיעור החרדה ביחס לסגר שהוטל בגל הראשון... בעיצומו של הגל השני (אוקטובר 2020) נמצא שאחד מכל חמישה אנשים... בישראל סובל מרמת דיכאון גבוהה וגבוהה מאוד" (פרייליך, 2020).

שאלות רבות עולות ביחס למצבם הנפשי של ילדים ובני נוער בזמן הקורונה, והמרכזיות שבהן:

- מה ההשלכות הנפשיות של סגר על ילדים ובני נוער בישראל?
- מה המשמעות לקבוצות גיל שונות ביחס למתווי הלמידה (מקורב/ מרחוק/ היברידי)?
- האם נוצרו קבוצות חדשות של סיכון?

אחד המושגים הרלוונטיים ביותר לשלומם של ילדים ובני נוער בעת הזו הוא ניתוק (disengagement) לעומת מעורבות (engagement). מכון ברוקדייל פרסם ב-2014 דוח מחקר בנושא והבחין בין שלושה סוגים של ניתוק (בן רבי ועמיתים, 2014):

הממד ההתנהגותי: היעדרויות מרובות, איחורים, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע.

הממד הרגשי: תחושת ניכור וחוסר שייכות, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים.

הממד התפיסתי-קוגניטיבי: התייחסות שלילית ללמידה, כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית.

שאלה האם ישנן **קבוצות חדשות של סיכון**: ילדים עם הפרעות קשב הנדרשים ללמידה מרחוק, ילדים שהמוטיבציה הלימודית שלהם נשענה על המפגש החברתי המראים נפילה במוטיבציה לימודית, ילדים עם קשיי למידה מרחוק מסיבות הקשורות במעטפת המשפחתית, ילדים עם דיכאון סמוי טרום הקורונה ועוד.

יחד עם זאת, חשוב לזכור שבמצבי חירום ישנה **התאוששות והחלמה ספונטנית של כשני שלישים מהאוכלוסייה**. ייתכן שהחזרה ללימודים, גם אם באופן חלקי, תביא עימה ניצנים של התאוששות נפשית.

לסיכום, לצד החיפוש אחר מושגים שיאפשרו לנו להבין מה שלומם הנפשי של ילדים ובני נוער בעת הזו, תוך הסתמכות על ניצנים מחקריים המכוונים את תשומת ליבנו לגידול בחרדה ובדיכאון, יש להשתמש במושגים השונים באופן זהיר ואחראי. חשוב לצייד את צוותי החינוך במודעות, בכלים ובידע פסיכולוגי לצורך איתור תלמידים במצבים של ניתוק או מצוקה נפשית הנוטים להיות סמויים מן העין, תוך התייחסות אישית לכל ילד וילדה ומתן תשומת לב להיבטים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים. חשיבות רבה ביותר בתהליכי האיתור המתאגרים כל כך בעת הזו יש לקשר של אנשי חינוך (גננות, מורים) עם ההורים ויצירת השותפות עימם.

בברכת בריאות טובה ועשייה משמעותית,

חווה

להלן שני מחקרים מן העולם בנוגע למצבם הנפשי של בני נוער מאז פרוץ הקורונה:

במחקר שנערך בשבדיה בקרב 1789 בני נוער בני 15-19 טענו החוקרים שבני נוער שלומדים מרחוק מדווחים על שינויים במצבם הרגשי-חברתי ועל עלייה בשימוש בחומרים ממכרים לצד שינויים בדפוס הקשר החברתי. עם זאת, המחקר לא בירר מה מצב התפקוד של בני נוער בפועל (Kapetanovic, et al., 2020).

במחקר שנערך באוסטרליה בקרב 248 בני נוער התחקו החוקרים אחר מצבם הנפשי של בני הנוער לפני פרוץ הקורונה ואחרי הכניסה לסגר. החוקרים מצאו שטרם הקורונה רמת הדיכאון הייתה גבוהה יותר בקרב בנות בהשוואה לבנים, וכי מדדי הדיכאון הוכפלו בזמן הסגר. במחקר נמצא קשר בין ניתוק חברתי לבין פגיעה במצב הנפשי, וכי לחרדה בנוגע לאדם קרוב יש השפעה על עלייה בדיכאון. ככל שהחרדה לשלומם של קרוב משפחה או חבר הייתה גבוהה יותר כן נמצאה עלייה בדיכאון (Magson et al., 2020).

לא ניתן לענות באופן מלא בשלב זה על כל אחת מהשאלות שהוצגו קודם לכן, ועם זאת, הפנייה לקווים החמים והממצאים המחקריים הקיימים מהווים סיבה לדאגה בכל הנוגע להשפעה של ריחוק חברתי על מצבם הנפשי של בני נוער. ישנן עדויות לעלייה בחרדה ובדיכאון. יש להביא בחשבון **שנפגעה יכולת האיתור של תלמידים עם הפרעות אלה בתפקוד במצבים של מפגש מורה-תלמיד בתנאי למידה מרחוק**.

הקורונה הביאה עימה גם סוג חדש לחלוטין של משבר שמעורר

מקורות

1. בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב צ' (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. מכון ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/hidden-dropouts-reexamination-school-disengagement-israel/>
2. סבטו, ח' (2020). בדידות, קשרים וירטואליים ונכונות לעזור בקרב ילדים בתקופת הקורונה. ב"ס לחינוך האוניברסיטה העברית בירושלים. https://education.huji.ac.il/sites/default/files/education/files/research_hagit_sabato_2020.pdf?fbclid=IwAR2qAVP59M23sDqTSKEPgcYCcZ74gmMH2zqn3HVIkgh7aA5Ys1UwJ3K37FU
3. פרייליך, ג' (26.11.2020). מחקר: רמות החרדה והדיכאון של הישראלים בתקופת הקורונה - יותר מהוכפלו. בריאות באתר Ynet. <https://www.ynet.co.il/health/article/ryqnUlaC>
4. Kapetanovic, S., Gurdal, S., Birgitta, A., & Sorbring, E. (2020). Reported change in adolescent psychosocial functioning during the Covid-19 outbreak. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-99461/v>
5. Magson, N.R., Freeman, J.Y.A., Rapee, R.M., Richardson, C.E., Oar, E.L., & Fardouly, J. (2020). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the Covid-19 pandemic. Journal of youth and adolescents. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>.



ארכיטיפ האחים

קנאה, זהות ותסביך קין והבל

הנרי אברמוביץ

התקשרות ואובייקט מעבר. באותה סוואנה אפריקאית נמצאות הצבועות והלביאות - הצבועות כריבות נצחיות, הלביאות כאחיות אמת. החיים שלנו כאחים ואחיות, כך לדעתי, תמיד מתנהלים לאורך הציר של שיתוף פעולה ותחרות.

נישות משפחתיות, זהויות מקוטבות והדחה מהכתר

לאחים ואחיות יש יותר מהמשותף מאשר לבני אדם אחרים. יש להם מטען גנטי דומה וסביבה ביתית דומה. למרות זאת, גנטיקאים התנהגותיים גילו שבכל המדדים אחים ואחיות שאינם תאומים זהים אינם דומים יותר מאשר זרים. ממצאים אלה הם אתגר אמיתי לפרדיגמות השולטות, וננסה להבין מדוע ילדים בני אותה משפחה שונים כל כך זה מזה (Plomin & Daniels, 1987).

אחת התשובות המשכנעות ביותר לשאלה זאת נמצאת בספר רב ההשפעה של פרנק סאלווי "נולד למרוד: מיקום בלידה, דינמיקה משפחתית וחיים יצירתיים" (Sulloway 1996). כדי להסביר את ההבדלים הניכרים בין אחים, סאלווי השתמש באנלוגיה שאינה מתחום הפסיכולוגיה, אלא מתחום האקולוגיה של נישות בביוגנטיקה אבולוציונית. במצבים שבהם הנישות מוציאות זו את זו, כל אחד מהאחים יפתח "אישיות קוטבית" מזו של אחיו. אם האחד הוא "רע" השני יהיה "טוב", אם האחד נראה לכולם יפה, השני ישאף להסתיר את העובדה שהוא מרגיש מכוער, ולעיתים יהיה מתמיד בלימודיו. אם האחת היא הילדה המועדפת על האם, השנייה תהיה מועדפת על האב, וזה שיוולד אחריה לא יהיה מועדף על אף אחד. כל ילד נוצר בדמות הצל של האחר, והזהות של האחד הופכת לזהות השלילית של האחר. זהות מקוטבת זו מקבלת באופן לא מודע את הצורה של "איני מה שאתה". הקיטוב יהיה רב יותר עבור "אחים בעלי נגישות מרובה", אלה הקרובים בגיל ובמין, שיש להם את הצורך הגדול ביותר להיבדל זה מזה.

אח שתפס את הנישה של הבכור, למשל, נוטה לאמץ ערכים הוריים, למלא ולשאת ציפיות הוריות ובעקבות זאת להיות הישגי מאוד.

במאמר זה אני דן מנקודת מבט יונגיאנית בזהות, בקנאה ובציר כוחניות-שוויוניות שנוצר בדינמיקה של קשרי אחים. סיפור קין והבל, למשל, הוא תיאור של טראומה ארכיטיפית ביחסים אלו. על פי התאוריה, לכל ארכיטיפ יש שני קטבים מנוגדים, וכך גם בקשר בין אחים. בקוטב החיובי נמצאות ההזדהות, המשפחתיות והאחוה העמוקות המתוארות בסיפורים כגון עמי ותמי ואיזיס ואוזיריס. בקצה השלילי נמצאים התחרות, השנאה, הקנאה והכעס הרצחני שעולה מתוך המאבק לשליטה והיררכיה. בסיפורים של רומולוס ורמוס, סת ואוזיריס ובסיפורי האחים גרים, כל אלה באים לידי ביטוי. גם ביולוגים אבולוציוניים מצאו עד כמה רצח אחים הוא דבר נפוץ, ובאילו תנאים אפשר לצפות שיתרחש. לטענתם, במקרה שבו מקורות המחיה אינם מספיקים (או שיש סיכוי שלא יספיקו) לקיומם של כל הצאצאים, תחרות בין אחים תהפוך לגורלית. ביטוי לתוקפנות רצחנית בין אחים בממלכת החיות קורית כאשר צבועה הורגת את אחותה התאומה כדי להפוך למנהיגת העדר.

החיים שלנו כאחים ואחיות, כך לדעתי, תמיד מתנהלים לאורך הציר של שיתוף פעולה ותחרות

בילדותנו אנחנו מבליים יותר זמן עם אחינו ואחיותינו מאשר עם הורינו, ומטבע הדברים, בדרך כלל, הקשר איתם נמשך לפרק זמן ארוך יותר. בעידן של גירושים, נידודות וניכור, קשרי האחים הם לעיתים קרובות הקשר היחיד שנשמר לאורך שנים (Bank & Kahn, 1982). נראה גם שלאחים ולסדר לידה יש תפקיד מכריע בהצלחה של דפוסי נישואים וחברות (Toman, 1992). קשר חיובי עם אח או אחות הוא אחד ממאפייני המפתח לזיקנה מוצלחת ולחיים ארוכים (Vaillant & Vaillant, 1990). מחקרים מראים גם את חשיבותו של הקשר החיובי והמתמיד של אחים כדמויות

הנרי אברמוביץ הוא פסיכולוג קליני, אנתרופולוג ומחנך רפואי, הנשיא הראשון של המכון הישראלי לפסיכולוגיה יונגיאנית, פרופסור בבית הספר לרפואה באוניברסיטת תל אביב. henry.abramovitch@gmail.com

חלקים מהמאמר נלקחו מהספר: אברמוביץ, ה' (2016). אחים ואחיות: מיתוס ומציאות. רסלינג.

שהיה אח צעיר מאוד מצליח, אפשר לראות כמי שהוציא לפועל את הפנטזיות הנקמניות של אח צעיר כאשר הוא הביא את המכה העשירית וכל הבכורים בארץ מצרים מתו. באופן סמלי, המכה הזאת היא ביטוי לנקמנות של הילד הצעיר ביותר, לא רק ביחס לאחיו הבכור המטפורי, אלא גם ביחס לעיקרון של העדפת הבן הבכור, לפיה הבן הבכור מועדף רק בגלל מיקום הלידה שלו.

האלימות הקשה ביותר בין אחים פורצת כאשר יש קונפליקט בין היררכיית אחים ובין שוויון בין אחים. קונפליקט זה, אם אינו נפתר בזמן, יכול להתקבע כבלתי פתיר

האחים הראשונים בספר בראשית: אחים כאויבים

בתיאור הלידה של האחים הראשונים במקרא, שני פסוקים אלה פותחים את פרק ד' בבראשית: "והאָדָם יָדַע אֶת-חַוָּה אִשְׁתּוֹ וַתְּהַר וַתֵּלֶד אֶת-קַיִן וַתֹּאמֶר קָנִיתִי אִישׁ אֶת-יְהוָה: וַתִּסָּף לָלֶדֶת אֶת-אָחִיו אֶת-הָבֶל וַיְהִי-הֶבֶל רֹעֵה צֹאן וְקַיִן הָיָה עֹבֵד אֲדָמָה:" מספרים לנו הרבה על הפסיכודינמיקה של סדר לידה. קין, שפתח את רחמה, הוא מיוחד. הוא אינו נקרא "בנו של אדם" או אפילו "בנה של חוה" אלא "קין". אדם מיוחד ונפרד. הטקסט מתאר את החוויה האימהית של לידה ראשונה כמויחדת במינה, נומינוזית וקדושה. כפי שאריך נוימן טען, האם הגדולה היא זו הנותנת לנו את התחושה הפנימית של גורלנו.

הבכורה מביאה עימה יתרון. בנים בכורים הם בדרך כלל מצליחים, מצפוניים, ניתן לסמוך עליהם והם נוטים ליטול תפקידי מנהיגות, כמו נשיאים ואסטרונאוטים (Harris, 1964). אולם יש מחיר להיותם מיוחדים. לעיתים בכורים עלולים להרגיש שהם נולדו כדי למלא את הצורך של האחרים, שעליהם להצליח, להשיג על אחיהם הקטנים, ותמיד להיות דמות חיקוי עבורם. הם גם לא יכולים להתלונן על העומס שנובע מהיותם ראשונים. מתחת לצייטונות הגלויה שלהם עלולים להסתתר כעס ותרעומת, מאגר רגשי שהולך וגואה ככל שמצופה מהם יותר, וככל שעליהם לשמש דוגמה לבאים אחריהם. הבכורים חייבים לעמוד בציפיות ההוריות המוגברות, שמקורן בהשלכות הוריות.

משמעותי אפוא הדבר שהבן השני של חוה הוא אח לקין - "אָחִיו". לכל אח ואחות שנולדים למשפחה שבה יש כבר ילד, יש מרכיב זהות עוד בטרם נולדו, והוא "אח של" או "אחות של" הבכור. בניגוד לבכורים, שהם מיוחדים באופן אוטומטי, בלתי

סאלווי מסביר כך מדוע בכורים נוטים יותר להראות זעם ונקמנות: "לבכורים יש יותר סיבות מאשר לאלה שנולדו אחר כך לקנא באחיהם. כל בכור מתחיל את חייו עם מאה אחוז של השקעה הורית. לגבי הנולדים אחריו, אשר חולקים בהשקעה ההורית מההתחלה, הירידה במידת ההשקעה ההורית כתוצאה מלידת ילד חדש לא מביאה סבל ברמה כזו [כמו עבור הילד הבכור]. הורים יכולים לנסות למנוע קנאה, וילדים בכורים יכולים להדחיק רגש זה, ועדיין, כאשר ההורים אינם משגיחים, הפגנת הזעם של הבכורים יכולה להיות דרך אפקטיבית לאיים על אחים צעירים... אחים, לצערם של הוריהם, עסוקים באופן אובססיבי בחלוקת הצדק ("מי קיבל יותר?") כדרך של הערכה חוזרת ונשנית של השקעה הורית" (Sulloway, 1996, p. 70), תרגום וסוגריים מרובעים שלי).

מכיוון שהם מזוהים עם הסדר הקיים, ילדים בכורים נוטים להיות שמרנים יותר, נוטים יותר להשליט את מרותם, והם פחות פתוחים להתנסויות חדשות. ילדים צעירים נולדים לתוך משפחה שיש בה ילדים אחרים ולכן הם נוטים להיות בעלי כישורים חברתיים ובין-אישיים טובים יותר. הם פתוחים יותר להתנסות, לטייל, לרעיונות חדשים ולאידאולוגיות מהפכניות שמביאות עימן הפיכת הסדר הממסדי. לילדים הצעירים ביותר יש את המותרות שלא לגדול לצד תינוק חדש, אבל יש גם סכנה שהם לא יגדלו ולא יתגברו על זהותם כ"תינוק" בעיני אחיהם המבוגרים.

בתוך פסיכולוגיית האחים נושא מרכזי אחד הוא המתח בין היררכיית אחים קבועה (אני הראשון, ואל תשכחו זאת) ובין שוויון אחים גמיש (כולנו שווים). בדרך כלל, בכורים מפיקים תועלת מרובה מההיררכיה, ובנים שנולדו אחריהם נוטים לפעול לשוויון אחים או אפילו להרוס את הסדר (או סדר האחים) הממוסד. האלימות הקשה ביותר בין אחים פורצת כאשר יש קונפליקט בין היררכיית אחים ובין שוויון בין אחים. קונפליקט זה, אם אינו נפתר בזמן, יכול להתקבע כבלתי פתיר.

המחקר מראה שאחים בכורים מתוסכלים נוטים לפנטזיות אלימות ביחס לאחיהם. אבל ייתכן שהם אינם היחידים. את משה,





עדן. מטפורית אחים מחלקים ביניהם גם את המרחב הפסיכולוגי שהם חולקים בתוך המשפחה.

מניפולציה בין אחים

"שאלה: 'איך אתה גורם לאחייך או לאחותך לעשות מה שאתה רוצה?'
תשובה א': 'אני מרביץ לו, מכה אותו, נותן לו פקודות, מפחיד אותו, מצליף בו, ולא משתף אותו'.
תשובה ב': 'אני מתעצבן, צועק ושואג, בוכה, מזדעף, מחמיץ פנים, מבקש את עזרתם של אחרים, מאיים לספר להורים'" (Sutton-Smith & Rosenberg, 1970, תרגום שלי).

האם צריך לציין מי מהמשיבים הוא הבכור ומי הצעיר? כאשר אח צעיר נוטל את מקומו של הבכור, התהליך נקרא הדחה מהכתר. למרות שקין הוא הבכור, הבל והתעסוקה שלו מוזכרים ראשונים במקרא. קין הודח מכיסאו כמו שראינו בפסוק ב. אי אפשר להפריז בחשיבותה של הדחה זו. היא יכולה להשאיר ילד בתחושה עמוקה של פגיעה והרגשה נמשכת של חוסר צדק. ילד שהודח מבכורתו יכול להרגיש תמיד דחוי, ותמיד יחפש מי מקבל יותר ממנו. כל האחרים נידונים, באופן לא מודע, להיות אויבים פוטנציאליים, המחפשים לרשת אותו. הטקסט אינו נותן עדות ישירה לתגובתו של קין להדחתו, אבל לדעתי הדחה זו הכשירה את הקרקע למאורעות שבאו לאחר מכן.

בבראשית, ד, ג-ד סדר הבנים שוב מוחלף. קין מקבל את הבכורה חזרה, וחוזר למקומו כבן מספר אחת. הוא נוטל את ההובלה במתן מנחות תודה לאלוהים, ומכאן אנו למדים שני דברים מפתיעים: קין הוא האדם הראשון שמראה דחף דתי ופועל מתוך תחושת תודה. בזמן המנחה היחסים בין האחים נראים הרמוניים, של שיתוף פעולה, כאשר הבכור הוא דמות חיקוי עבור הצעיר ששמה ללכת בעקבות אחיו הבכור בדרכו הדתית. קין מגיש את מנחתו ומחכה. ניתן רק לשער כיצד הרגיש כאשר ראה את קבלת מנחתו של אחיו הצעיר, ואילו מנחתו שלו לא התקבלה, כיצד הוא חש כאשר שאל: "מדוע מנחתי לא התקבלה?"

היעדר הסיבה, לדעתי, מגלה משהו עמוק ביחס לפסיכולוגיה של הבן הבכור. בנים בכורים חייבים לוותר על דברים מסוימים למען אחיהם הצעירים מבלי שיבינו מדוע. תחרות ויריבות בין אחים היא נורמלית, והשאלה שצריך לשאול היא מתי יריבות רגילה בין אחים הופכת לאלומות. המחקר מראה לנו שיריבויות קשות ותוקפניות בין אחים מתרחשות כאשר מתייחסים אליהם בצורה שונה, והפער בין ההתייחסויות, לא העוצמה שלהן, הוא המכריע (Heatherington, 1988). מורי שטיין, אנליטיקאי ידוע,

ניתן לשחזר, ילדים שנולדו אחריהם מושווים תמיד לבכורים, ומפתחים "אישיות ניגודית". ילדים בכורים צריכים להיות מודלים לחיקוי, אחים צעירים צריכים להתמודד איתם. בניגוד לקין, הבל מקבל שם ללא הסברים, ומעיד בכך עד כמה ילדים שנולדו בהמשך הם הרבה פחות היעד לתקוות הוריות עזות ולהשלכות זהותו של הבל כאח קודמת לזהותו שלו.

"מי אני?" שואל הבכור, ונאמר לו, "אתה בכורנו".

"מי אני?" שואל הבן השני, ונאמר לו, "אתה אחיו".

"מי הוא הזר הזה?" שואל הבכור, ונאמר לו, "זה אחיך".

זהותם של הבכורים מתייחסת לעצמם, זהותם של אלה שנולדו אחר כך מתייחסת להיותם אחות או אח. כמו כדי להדגיש זאת, המילה "אח" חוזרת שבע פעמים באחד עשר הפסוקים המתארים את סיפורם של קין והבל. בפוליטיקה של הזהויות של אחים, הבכור צריך לתת מקום לאחיו, וזה שנולד לאחריו אינו יכול להימנע מהשוואות לזה שנולד לפניו. איננו יכולים לברוח מזהויותינו כאחיות ואחים.

לכל אח ואחות שנולדים למשפחה שבה יש כבר ילד, יש מרכיב זהות עוד בטרם נולדו, והוא "אח של" או "אחות של" הבכור

אחים בנגישות גבוהה (Bank & Kahn, 1982) כזאת אינם בהכרח תאומים, אבל הם מאותו מין וקרובים בגיל, ולכן הם עוברים שלבים התפתחותיים יחד. במשפחה נוהגים להשוות אותם זה לזה, וכך גם בבית הספר ובכל מקום.

כאשר יש אחים בנגישות גבוהה כל השפעתם כאחים מועצמת. בניגוד לכך, לאחים בנגישות נמוכה, במשפחות מעורבות, ממינים שונים וגם כאלה שבהן פער הגילים גדול משבע או שמונה שנים, יש התנסות פסיכולוגית שונה, ובה יחסי אחים הם פחות עוצמתיים. במשפחות כאלה יש הרבה פחות מעורבות רגשית והשקעה יצרית הקשורה בקשרי משפחה, ויותר מרחב רגשי המאפשר הפרדה. קין והבל הם אחים בנגישות גבוהה מאוד, שמערכת היחסים ביניהם והזהות העצמית שלהם נובעות מכך שהם מושווים עצמם זה לזה ומרגישים שמשווים אותם זה לזה. לאחים כמו קין והבל אין אפשרות להימלט מההנחות הפסיכולוגיות של האחר.

כמו בנים בכורים רבים, קין בחר במקצועו של האב. הדינמיקה של נישות משפחתיות היא שאם קין הוא עובד אדמה, הבל יחפש מקצוע שונה. האח הצעיר ממציא דרך חיים חדשה שנמנעת מעבודת האדמה, אותה אדמה אשר קוללה במהלך הגירוש מגן

ביקורתיים. אם דמות אחרת מופיעה בדמיון אינם יכולים להרגיע את עצמם... אינם יכולים למצוא מנוח במדיטציה או בדמיון מודרך... ובעיקר המודרך או בפנטזיה של אנשים אלה, היא הופכת להיות מושא לקנאה; היא המועדפת, הנבחרת... האדם חוזר לרגשות של דחייה וחוסר ערך... של היותו מנוצל ומבוזש... נשמה בגיהנום, נדונה לעינוי מתמשך על ידי הורה-אלוהים אדיש או עוין" (Stein, 1996, p. 104, תרגום שלי).

בטיפול, התפקיד המרכזי הוא להביא את הקנאה למודעות. אולם טיפול בקורבנות של קנאה מתמשכת אינו משימה קלה. בדרך כלל שימוש באמפתיה רק מרע את המצב: "מילים מרגיעות של המטפל יכולות להגביר את הכאב... מאחר שהמטפל 'יודע' שהמטפל מעדיף מטופלים אחרים... המטופל הוא תמיד בסופו של טור ארוך של אנשים המועדפים על פניו. ההעברה עמוסה לעיפה בציפיות לדחייה והשפלה. המטפל יכול להפוך למושא של קנאה... למישהו אחר תמיד יש יותר..." (Stein, 1996, p. 104, תרגום שלי).



המטופל מזדהה עם הילד המנודה שנידון ונדחק לבידוד. בבידוד זה המטופל מרגיש חסר ערך, מלא בקנאה כלפי המועדפים. אכול על ידי רגשות שנאה ותשוקה להרס, הוא מרגיש מרושע. הדחף התוקפני אינו מביא בהכרח לרצח, אלא ל"רצח המופנה פנימה" שבו התאבדות יכולה להיות אפשרות כ"מחווה של נדיבות וטוב להפחית את נוכחותו של הרוע בעולם". סבל מתסביך קין הוא אכן קללה: אין מקום פנימי של מנוחה, רק קנאה מתמשכת, חסרת מנוחה, חסרת בית.

קנאתו של קין מייצגת מצב אחים קיצוני. אח או אחות עם תסביך קין, הקורבן של חטא האחים הקדמון, מנסה להשמיד את אחיו בדרכים סימבוליות והרסניות. רוב האחים, כמובן, לא הורגים איש את אחיו, אבל הם יכולים לשאת רגשות רצחניים ולהרוג את אחיהם באופן סמלי. הרג סמלי יכול לבוא לידי ביטוי בגרימת כאב לאח בכל פעם שהם נפגשים. לחילופין, האח המקנא עלול להקשות את ליבו, לחתוך את הקשרים, או לסרב לדבר עם אחיו.

כתב: "כאשר אח אחד מקבל יותר נגישות אל הסלף (בדרך כלל דרך אהבה מיוחדת ותשומת לב מיוחדת של אחד ההורים). והופך להיות מזוהה עם הסלף - כילד המועדף, הנבחר - בעיני אחיו היריב, קנאה ויריבות אחים רגילות הופכות לקנאה ממוקדת ועוצמתית" (Stein, 1996, p. 99, תרגום שלי). האח שנדחה תופס את ההורים שהם סמל לסלף ונשאר עם תסביך קין שלא מאפשר להגיע אל הסלף האמיתי שלו. במשפחות רגילות, ילד יכול לחוות את דחייתו של ההורה כדחייה אלוהית - בדומה לחווייתו של קין. אפשר רק לדמיון את תחושת הנטישה האלוהית שחש קין, שכן "קין הוא דמות ארכיטיפית המייצגת את החוויה של דחייה וזרות" (Edinger, 1974, p. 3, תרגום שלי). אפשר לחוות דחייה גם כפעולה תוקפנית. מחקר שנערך ברחבי ארצות הברית העלה ש-75% מהילדים שתקפו את אחיהם היו בעצמם קורבנות של תוקפנות פיזית מצד ההורים. רק 15% מאלה שלא היו מוכים תקפו את אחיהם באופן תדיר (Straus & Gelles, 1986). אלימות הורית היא דרך המלך לאלימות בין אחים.

אלימות הורית היא דרך המלך לאלימות בין אחים

כמי שבדרך כלל נהנים מהסדר הממוסד, הבכור, לפי אלפרד אדלר, בדרך כלל מתייחס בהערכה גבוהה יותר אל השלטון וכמובן מאליו. ילדים ראשונים מבינים כוח, ולעיתים קרובות משתמשים בו כדי לחזק את מעמדם המיוחד, אבל כאשר מעמד זה ניטל מהם הם עלולים להרגיש בודדים עד כדי ייאוש.

תסביך קין

אדם הסובל מתסביך קין נתון תמידית לרגשות חזקים של קנאה והשוואות חברתיות אינסופיות שבהן הוא מרגיש "לא נבחר" (Schacter et al., 1976). מורי שטיין שהוזכר לעיל תיאר דיוקן פסיכולוגי של חייהם הפנימיים של אנשים אלה. הם מתוארים בעדינות כילדים "רעים". לעיתים קרובות הם ילדים בכורים שרגשות החיבה של הוריהם הועברו לאחיהם הצעירים. יש להם "קושי גדול לעצב ולתחזק קשרים" והם חיים "בעולם של רגשות מתמשכת לתגובות קנאה". אנשים מעונים אלה חשים מנותקים מהעצמי. חסר להם מרכז פנימי נוח, ובמקום זה הם חווים חלל שמתמלא רק לעיתים, ואז התוכן הוא האשמות עצמיות מענות. הם:

"חווים חרדה, דימוי עצמי נמוך, ריקנות וקולות פנימיים



תסביך הבל

אח שחש תסביך הבל מרגיש תחושה מצמיתה של אשמה בגלל חוסר השוויון שממנו הוא נהנה... אנשים אלה לכודים בפסיכולוגיה אישית המאופיינת על ידי תחושה שלעולם אין מספיק לכולם

אם, לעומת זאת, אנשים כאלה אינם יכולים להתחבר עם האחוה הסמלית, בדרך כלל הם נותרים עם תחושה מתמדת קורעת קרביים של אשמה וחוסר ערך המבוססת על ההזדהות הלא מודעת שלהם עם האח הדחוי. אלה אשר מוכרעים על ידי "תסביך הבל" חווים את העוינות הלא מודעת של אחיהם אפילו אם האח הדחוי אינו מבטא אותה כלפי חוץ. הם מתקשים ליהנות מהצלחותיהם בלב שלם, בגלל שהם מרגישים תמיד שה"אח" או ה"אחות" מתבוננים בהם. הם נכספים לפסיכולוגיה של עודף, אולם חשים עצמם נדונים לחיות בפסיכולוגיה של חסר. הם אינם יכולים לשחרר את עצמם מהשאלה של קין הרודפת אותם: "השומר אחי אנוכי?"

במקביל ל"תסביך קין", אני מאמין, אפשר לדבר גם על "תסביך הבל". אנשים הסובלים מ"תסביך הבל" מרגישים שהם מועדפים אומנם, אולם זה תמיד על חשבונם של מישהו אחר. בדרך כלל תחושה זו של "מועדף, אבל עם מחיר" מתחילה עם אחים, אבל בעקבות זאת זה יכול להיות מורגש כמעט בכל מקום כחלק מ"העברת אחים". שלא כמו "ילד מלאך" ששמח לאידם של "האחים השדים" (Schacter, 1985), אח שחש תסביך הבל מרגיש תחושה מצמיתה של אשמה בגלל חוסר השוויון שממנו הוא נהנה. אדם כזה מרגיש פגוע בגלל יכולתו לקבל, מכיוון שכל מתת נחוה חסר של אחר. אנשים אלה לכודים בפסיכולוגיה אישית המאופיינת על ידי תחושה שלעולם אין מספיק לכולם. כפיצוי, אנשים כאלה יכולים לפתח חוש מפותח לצדק סוציאלי, קרוב למה שליפטון קרא לו "אשמה שדוחפת לפעולה" (animating guilt) (Lifton, 1996). הם יכולים להעביר את "תסביך הבל" שלהם ממשפחת המוצא שלהם לחברה בכללותה בטענה שאף אחד לא צריך לקבל אלא אם יש חלוקת משאבים שוויונית. כתוצאה מכך, כמו מהטמה גנדי או מרטין לותר קינג (שניהם לא היו בנים בכורים), הם יכולים להיות בעלי יכולת לפעולות עצומות של אלטרואיזם וויתור אישי, כמו גם לתרום או אפילו לייסד תנועות אלטרואיסטיות או שוויוניות.

מקורות

1. Bank, S. & Kahn, M. (1982). The Sibling Bond. Basic Books.
2. Edinger, E. (1974). Ego and archetype: Individuation and the religious function of the psyche. Penguin Books.
3. Harris, I. (1964). The promised seed: A comparative study of first and later born sons. Free Press.
4. Heatherington, M. (1988). Parents, children & siblings: Six years after divorce. In R.A. Hinde & J.S. Hinde (eds.), Relationships within families. Oxford University Press.
5. Lifton, R.J. (1996). The broken connection: On death and the continuity of life. American Psychiatric Association.
6. Plomin, R., & Daniels, D. (1987). Why are children of the same family so different from one another. Behavioural & Brain Sciences, 10, 1-60.
7. Schacter, F.F. (1985). Sibling deidentification in the clinic: Devils vs. angels. Family Process, 24(3), 415-427.
8. Schacter, F.F., Shore, E., Feldman-Rotman, S., Marquis, R.F., & Campbell, S. (1976). Sibling deidentification. Developmental Psychology 12(5), 418-427.
9. Stein, M. (1996). The process of envy and sibling rivalry in myth and religion. In L. Dodson & T. Gibson (eds.), Psyche and family: Jungian applications to family therapy (93-112). Chiron publications.
10. Straus, M., & Gelles, R. (1986). Social change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national surveys. Journal of Marriage and Family, 48(3), 465-479.
11. Sulloway, F. (1996). Born to rebel: Birth order, family dynamics and creative lives. Pantheon.
12. Sutton-Smith, B., & Rosenberg, B.G. (1970). The sibling. Holt, Renfrew & Winston.
13. Toman, W. (1992). Family constellations. 4th edition. Springer.
14. Vaillant, G.E., & Vaillant, C.O. (1990). Natural history of male psychological health: A Forty-five Year study of the predictors of successful aging at age sixty-five. American Journal of Psychiatry 147, 31-37.

נוגדנים של קנאה

קנאה בראי הבודהיזם וטיפול גל שלישי

אפרת גרינברג

ה-Brahma Vihara הוא "משכן העילאיים", הווה אומר, ארבעה מצבי תודעה עילאיים שיכולים להפוך למשכנה הקבוע של התודעה עם הכוונה והמאמץ נכון. אלו הם מצבים מנטליים שיכולים להפחית את הסבל אצלנו, אצל האחר ובמרחב הקיים בינינו, אליהם אנו יכולים לשאוף ואותם אנו יכולים לטפח. ככאלה, הם מהווים אובייקטים למדיטציה. ארבעת מצבי תודעה אלו הם טוב לב אוהב, חמלה, שמחה אוהדת ושקילות מנטלית.

טוב לב אוהב (Metta) הוא אותה איכות המשלבת בתוכה אהבה וטוב לב שאינם תלויים בדבר. איכות זו כוללת נדיבות ונתינה מבלי לצפות לתמורה. זו אהבה שאין בה משיכה ואין בה דחייה, כלומר, אין בה כל צורה של תשוקה. אפשר להתייחס ל-Metta כאל איכות אימהית מיטיבה הניתנת חנם. באנגלית תורגם המושג ל-Lovingkindness, שכולל בתוכו גם את האהבה וגם את טוב הלב. אין הכוונה לאהבה ללא נתינה, ואין הכוונה לנתינה נטולת רגש. בעברית, שלא כמו בפאליית, אין מילה אחת המתארת Metta.

חמלה (Karuna) היא מצב מנטלי שבו הסבל של האחר מהדהד בתוכנו ויש לנו רצון או כוונה מעשית להפחיתו.

שמחה אוהדת (Mudita) היא שמחה בשמחתו של האחר, בהצלחתו, בהישגיו, בתכונות האטרקטיביות ובטוב שיש לו. גם במקרה זה המושג המתאר את המצב המנטלי המיוחד קיים בפאליית ובסנסקריט אך לא בעברית. יהיו שיאמרו שיש בינו לבין המושג "פרגון" דמיון, אך אין זה כך. אם פרגון הוא קבלה או הסכמה לחיות בשלום עם הטוב של האחר, ה-Mudita מרחיקה עד כדי לשמוח בטוב שיש לאחר, שיש לו ולא בהכרח לי.

קיימים מצבים מנטליים שמאגרים את השמחה בשמחתו של האחר, ואחד העיקריים שבהם הוא הקנאה. מצבי קנאה, שבהם הייתי רוצה לשמור את הטוב לעצמי (jealousy) או הייתי רוצה לקחת או להרוס את הטוב של האחר (envy), הם מצבים מנטליים מנוגדים לשמחה אוהדת. קיימים מצבים מנוגדי

לפני כשבועיים התקיימה פגישת סגנה¹ לפסיכולוגים חינוכיים. זה היה המפגש השני לשנה זו, שהיא השנה השלישית לקיומה של הסגנה, והנושא הנבחר היה קנאה בראי הבודהיזם וקנאה בטיפול גל שלישי. כבכל מפגש, התחלנו בתרגול מטרים לשיתוף ולשיח, רק שהפעם התרגול הנבחר היה טונגלן. התרגול היה מורכב ומפתיע והותיר את חלקנו תוהים ומסויגים. ההסתייגות לא הפתיעה אותי, נזכרתי שכאשר נתקלתי אני בטונגלן בפעם הראשונה הספק מילא אותי, וניערתי את הטונגלן מעליי אל תהום השכחה הנוחה.

טונגלן הוא תרגול בודהיסטי ללקיחת הכאב אלינו (בשאיפה) והפצת הטוב לאחרים (בנשיפה). זהו אימון מנטלי של חיזוק הרגל קיים או בניית הרגל חדש בתודעה, להתרווח ולהירגע נוכח המאזן הרעוע שבו אני מקבל פחות בתמורה לכך שהאחר מקבל יותר (צ'ודרון, 2020). עבור חלקנו, מאזן דומה מתקיים באורח קבע ביחסי הורה-ילד או מורה-תלמיד - אפילו ביון תיאר וריאציה לתהליך בתארו את ההכלה, רכיבי אלפא וביתא - אבל על פי רוב אנחנו לא מתרגלים את מצב התודעה הזה ומטפחים אותו בצורה כה מפורשת.

התרגול קשור לקנאה - אקדים ואומר עשוי לייצר "נוגדנים" לקנאה - כיוון שהוא מטפח את הרצון שלאחר יהיה טוב יותר אפילו במחיר אישי. התרגול מחליש חוצצים בין-אישיים, מפתח חמלה, טוב לב אוהב ושמחה אוהדת, כמו גם שקילות מנטלית לנוכח המאזן המאיים, ובכך מטפח את ארבעת מצבי התודעה העילאיים, ה-Brahma Vihara.

ארבעת מצבי התודעה העילאיים

"מיהו האויב שלכם? התודעה היא האויבת שלכם.

מיהו ידידכם? התודעה היא ידידתכם.

למדו את דרכי התודעה. טפלו בה בתשומת לב".

(הבודהה אצל קורנפילד, 2009, עמ' 152)

ד"ר **אפרת גרינברג** היא פסיכולוגית חינוכית מומחית. חברת צוות במרכז לחינוך קשוב ואכפתי ובוגרת קורס מנחי MBSR. עוסקת בהנחיה ובהכשרה במערכות חינוך ובשירותים פסיכולוגיים חינוכיים בנושאים של מיינדפולנס, בודהיזם והגל השלישי של טיפול קוגניטיבי התנהגותי. מנחת סגנה לפסיכולוגים חינוכיים. עוסקת בטיפול בקליניקה פרטית ובכתיבה. efratgreenberg.co.il, Greenberg.efrat@gmail.com

מכירה תודה לכם, שותפי לדרך, על היותכם מקור השראה, צמיחה והתפתחות; לחברי הסגנה ולמנחי הסגנה, רביד בוגר, גלעד וייס ועדי ארד. למנהלות השפ"ח שסייעו בהקמת המרחב המיוחד והמיטיב, מירב טמיר (מנהלת שפ"ח פתח תקווה) וד"ר מיכל אורגלר (מנהלת שפ"ח תל אביב), ולחברי היקרים במרכז לחינוך קשוב ואכפתי.

¹סגנה - פירוש המונח הוא אספה או קהילה של אנשים ההולכים יחד בדרך ושותפים לתרגול ולדרך חיים של התבוננות, חקירה, הקשבה וחופש.

השמחה האוהדת אנו מתבוננים בשמחתו של האחר, הקרוב והרחוק, בעיניים טובות. בטונגלן אנו מתחברים לסבל במקום להודפו ומפעילים בליבנו חמלה. אנו מקיימים גשר דמיוני בינינו לבין האחר שדרכו ניתן להעביר לו שפע וכל טוב. באמצעות התרגולים אנו יכולים להשריש ולהפנים הרגלים מנטליים מיטיבים, שיהוו גם חלק מבנייתה של "מערכת חיסונית מנטלית" בהתמודדות עם קנאה והשלכותיה.

צ'ודרון כתבה בספרה: "תרגלו טונגלן בכל פעם שבה אתם חשים התנגדות. עשו זאת כל הזמן בנוגע לדברים הקטנים. כך תהיו מוכנים לעבוד על דברים הגדולים כאשר הם יתעוררו" (צ'ודרון, 2017, עמ' 99).



Edvard Munch, 1907, Green-Eyed Monster is Never Satisfied

שלושה רעלים, שתי אשליות, קנאה אחת

... מכיוון שרוב הבריות נוטים לקנאה, מגרעת משותפת לכל ונפוצה מאוד, ומכיוון שמקנאים באדם מצליח ובר מזל במיוחד, הרי שיש להבטיח בכל מחיר שאמונת הבריות במזלו הטוב תקטן ושהצלחתו תהיה בעיניהם מהולה בעמל ובצער. (קיקרו, "קנאה", ויקיציטוט)

המקור לסבל, כפי שמתואר באמת הנאצלת השנייה^{**}, מצוי **בשלושת הרעלים** אשר כרוכים זה בזה באופן הדוק. שלושת הרעלים הם ההשתוקקות, הסלידה והבורות. **ההשתוקקות** היא פועל יוצא מהיותנו יצורים חיים, והיא הופכת בקלות לכוח משעבד. כמעט שאין רגע שבו תודעתנו אינה עסוקה בהשתוקקות (לאוכל, כבוד, מנוחה, גרייה, צמיחה ועוד), ועל אף שהיא מצב מנטלי חשוב, שכן ללא השתוקקות אין הנעה, היא גם עלולה להוביל לרגשות של חוסר סיפוק ותסכול. "אם רק היה לי..." הוא משפט המתאר אותה היטב.

Mudita אחרים, כמו, למשל, שמחה לאיד. במצב של שמחה לאיד אנו שמחים בתבוסתו או במפלתו של האחר. לעיתים קרובות תהליכי הקנאה מובילים אותנו לשמחה לאיד, כמו למשל: חבר שתפס לעצמו את הבחורה המושלמת ועכשיו הם נפרדים, הגאון של הכיתה שקיבל ציון נמוך במבחן במתמטיקה, דוגמנית-על שניכרים בה סימני הזדקנות ועוד. הקנאה וצרות העין עלולים להוביל לתחושת ניצחון קלה והתרווחות נוכח ההפסד של האחר, אותו אחד שלפי תפיסתנו עקף אותנו. כעת משהו נלקח ממנו ואנחנו מרוצים.

שקילות מנטלית (Upekkha) היא מצב של איזון פנימי שמאפשר שיקול דעת ומקנה חוסן מנטלי. מצב שבו נשאר התודעה יציבה ומאוזנת, חפה מטלטולים אמוציונליים, משוחררת מהמרדף אחר העונג ובריחה מהכאב, איתנה מול סערות המושכות אותנו אל הקצוות. השקילות המנטלית היא מצב מוצא שממנו מתפתחים שאר מצבי התודעה העילאיים. סטודנטית נבונה אמרה פעם באחד השיעורים: "אי אפשר למלא כוס מלאה. כדי למלא כוס צריך קודם כול לרוקן אותה". אותה ריקות מנטלית איתנה, נטולת השתוקקות וסלידה, מאפשרת את פתיחות הלב ומהווה קרקע לצמיחתם של טוב לב אוהב, חמלה ושמחה אוהדת (ליבליך, 2018; פלד, 2007).

באמצעות התרגולים אנו יכולים להשריש ולהפנים הרגלים מנטליים מיטיבים, שיהוו גם חלק מבנייתה של "מערכת חיסונית מנטלית" בהתמודדות עם קנאה והשלכותיה

מצבי התודעה לא ניתנים לאדם במתנה, ולו ישאף לטפחם יזדקק ככל הנראה לאימון ממושך נוסף לתהליכי לימוד והקניית ידע. השינוי התפיסתי יעמיק ויתייצב בעקבות הזמן והתרגול. התרגולים הקונטמפלטיביים הרלוונטיים הם תרגולי טוב לב אוהב (Metta), תרגולים לטיפוח השמחה בשמחתו ובהצלחתו של האחר (Mudita) ותרגולים לביסוס חמלה כאלה ואחרים (Karuna). בתרגולים השונים של טוב לב אוהב וחמלה אנו מפנים אכפתיות, דאגה, אהבה וטוב לב כלפי הסביבה הקרובה והרחוקה, העצמי והאחר, האהוב והשנוי במחלוקת. בתרגולי

^{**} אמת נאצלת שנייה - הבודהה ביסס את תפיסת עולמו על ארבע אמיתות יסוד (ארבע האמיתות הנאצלות) שאותן לימד עד יום מותו. האמת הנאצלת השנייה היא אטיולוגית, ועוסקת בשורשי הסבל ומחולליו.

דבר האני משתנה בכל רגע ורגע - ובהפרכת היותו בלתי תלוי ונפרד (פלד, 2007; קורנפילד, 2009, 2019).

קשה לנו להודות בקנאה, היא מקושרת לחולשה ולכן אין זה מפליא שהיא יכולה לעלות כתמה במפגש טיפולי

הקנאה היא תופעה מנטלית הנוצרת ומשתמרת באמצעות הרעלים והאשליות הללו. מבנה התודעה המשתוקק ורוחנו הלא שבעה הם פתח לפורענות בשעה שלאחר יש את מה שלי חסר. כלומר קנאה היא במרחק פסע מהשתוקקות וסלידה. כשאנו רוצים משהו עבור עצמנו - משתוקקים שיהיה לנו או משתוקקים שלא יהיה לנו - והאחר מקבל את מה שאנו תופסים כדבר שבדיק רצינו, התגובה הצפויה היא קנאה. כשאנו נאחזים במושא התשוקה שלנו ומתקשים להבין את הטבע החולפי שלו, את אי־קביעותו, גם עבורנו וגם עבור האחר, אנו צפויים להתאכזב ולקנא. יכול להיות מצב שבו מושא תשוקתי נכון להיות לא יעניין אותי מחר, ויכול להיות מצב שבו האחר זכה במושא תשוקתי היום, ממנו ייאלץ להיפרד מחר. כל כך הרבה פעמים אנו מקנאים במישהו אחר, משוכנעים שהדשא שלו ירוק יותר, ואיננו מודעים לסבל שלו ולקשיים שלו, שוכחים את טבעה הארעי של הצלחתו, מתעלמים מעמלו ומצעריו.

בתודעתנו אנו גם מחלקים את העולם ל"אני" ו"אחר" בלתי תלויים זה בזה, והקנאה גוברת. אם לי ולו אין קיום אנושי משותף, למה שיהיה לו ולא לי? לעומת זאת, אם אני והוא בעלי קיום בלתי נפרד ה"יש שלו" עשוי להתרחב במעגלי אדוות קרובים או רחוקים, עמוקים או רכים, גם אליו. מוטב אפוא להכיר בכך ששינוי שותפים למערכת אחת גדולה, ולזכור את הטבע ההפכך של הקיום האנושי.

אם נבין את טבעם של הרעלים והאשליות, ונוכל לזהות אותם ברגע האמת, לקבל אותם ללא שיפוטיות, בעין חומלת, ולא להזהות עימם או להיטמע בתוכם, נוכל לחזק את "המערכת החיסונית המנטלית" בהתמודדות עם קנאה והשלכותיה.

קנאה בגל השלישי של הטיפול הקוגניטיבי התנהגותי

"We spend a lot of time judging ourselves harshly for feelings that we had no role in summoning. The only thing you can control is how you handle it."

("Dan Harris", goodreads.com)

הסלידה, לעומת זאת, היא הצד השני של המטבע, והיא מבטאת את הצורך להימנע מכאב, להיפטר מהלא נעים ולהדוף אותו. "אם רק לא היה לי..." הוא משפט המתאר את הסלידה היטב. במהלך היום אנו נעים מסלידה להשתוקקות, ושוב לסלידה ועוד פעם השתוקקות וכן הלאה. נהדפים מצד לצד במטוטלת הרגשית של סלידה והשתוקקות, ממצב קיצון אחד לשני, עם מידה קטנה של שקט ושחרור. אלה מזכירים לנו ללא הרף שאנחנו לא נמצאים במקום שבו, על פי תפיסתנו, אנחנו אמורים להיות, ומעוררים אצלנו סבל מנטלי מתמשך (ליבליך, 2020; פלד, 2007).



השלישי בשלושת הרעלים - יצרן סבל חמקמק - הוא הבורות (Moha), המכונה גם תעתוע, אשליה או מחשבת שווא. זוהי איננה בורות במובן האינטלקטואלי אלא תפיסה לא מדויקת של המציאות והחזקת אמונות שאינן תואמות מציאות, כשבראשן שתי אשליות אופייניות: אשליית הקביעות ואשליית הנפרדות. לפי הבודהיזם, אדם יכול לבלות את חייו מיום לידתו ועד מותו כשהוא אחוז באשליה.

אשליית הקביעות היא ההטיה של התודעה האנושית אל הקבוע, אי־קבלת אופיין הארעי של תופעות שנובעת מהצורך בביטחון. אנו נוטים שלא לאמץ או להפנים את עקרון הארעיות. אנו חיים בעולם כאילו כל שהיה הוא שיהיה, ומוצאים עצמנו מופתעים או מאוימים בכל פעם מחדש נוכח שינויים. שנת 2020 תירשם בדפי ההיסטוריה כתזכורת לעקרון הארעיות.

אשליית הנפרדות קשורה להנחה שלדברים יש קיום עצמי ובלתי תלוי, כשלמעשה הם נובעים זה מזה. סבלו של האדם בא כתוצאה מסיורו הנחרץ לקבל את המציאות כפי שהיא, את היותו תלוי ומותנה מעצם בריאתו. כלומר, אנו מתקשים לתפוס את עקרון התלות ההדדית במערכת אחת שלמה. שנת 2020 היא שיעור טוב בקיומה של תלות זו.

שתי האשליות תופסות גם לגבי האני. מעבר לאמונה בעצמי הקבוע והלא משתנה אנו נוטים להאמין שהאני הוא בעל מהות ועצמיות הקיימת באופן בלתי תלוי. במסורת הבודהיסטית קיימות מסות העוסקות בהפרכת קביעות האני - לאמיתו של

הישגית-אינדיבידואליסטית לשמר תבניות אלה ולחזקן. אי לכך, התייחסות חומלת לעצמי המקנא - במקום הוקעה עצמית - היא התייחסות חשובה. התייחסות חומלת לעצמי המקנא אין פירושה ויתור והרמת ידיים. אנחנו יכולים לנסות להקטין קנאה ולצמצם השלכותיה. אנחנו יכולים להעלות את הקנאה למודעות על מנת להקל על מצבנו הלא רצוי. אנחנו יכולים לנסות לפתח נוגדנים כלפיה. אך כשהיא שם, חיה ובוועטת, כדאי שנתבונן בקנאה כמו בשאר הרגשות הלא נעימים, במבט חומל ולא שיפוטי.

מודל RAIN הוא מודל יעיל בהתמודדות עם מצבים רגשיים קשים או לא נעימים, ובהם קנאה. השלב הראשון במודל הוא שלב הזיהוי - Recognize. בשלב זה עלינו לזהות מה קורה. עלינו להפנות את תשומת הלב ולהעלות למודעות את מה שנמצא ברגע הנוכחי. המצב הזה מנוגד למצב המנטלי שבו מתקיימים בתוכנו רגשות לא נעימים או מחשבות לא מיטיבות ואנו נתנהג אותם מבלי שנזהה שהם שם. השלב הזה הוא קריטי בטיפול בחוויות לא נעימות ובויסות עצמי.

במקום להיות כל כולנו קנאה, אנו מתרגלים לשים לב שעולה בנו רגש של קנאה. בשלב זה אנו פותחים מרחב בינינו לבין הרגשות והמחשבות שלנו, כך שיש להן פחות שליטה עלינו

השלב השני הוא שלב הקבלה והאפשרו - Allow. אנו נותנים לחוויות הפנימיות להיות, ולא נלחמים בהן. איננו מנסים להדוף אותן מעלינו או להקטין אותן באיזושהי צורה.

השלב השלישי הוא שלב החקירה - Investigate. אנו מתבוננים בחוויות הקיימות כפי שהן בצורה סקרנית ולא שיפוטית. בשלב זה אנו מחדדים את חושינו והופכים להיות מעין "מדען חוקר". אנחנו יכולים להתבונן במחשבות, בחולפיות שלהן, בתדירות, במבנה (ספירלי, רומינטיבי, קופצני, מתפזר וכו'), ובתוצר התחושתני שלהן. אנחנו יכולים להתבונן בתנועת הרגשות ועוצמתם או למקד את תשומת הלב בגוף, בתחושות העולות, מקומן, מאפייניהן, וכיוצא באלה.

השלב הרביעי הוא שלב אי-הזהדות - Non-Identify, הידוע גם כ"די־סנטרינג". בשלב זה אנו מתבוננים בדבר מבלי להתאחות איתו או להיטמע בתוכו. במקום להיות כל כולנו קנאה, אנו מתרגלים לשים לב שעולה בנו רגש של קנאה. בשלב זה אנו פותחים מרחב בינינו לבין הרגשות והמחשבות שלנו, כך שיש להן פחות שליטה עלינו.

הקנאה פוגעת בתחושת המיטביות והרווחה הנפשית. היא משבשת מערכות יחסים. אין לנו שליטה עליה. במצבים מסוימים היא קשורה לבושה ולאשמה. השם הרע שיצא לקנאה חוצה עמים ותרבויות, והיא אפילו קיבלה צבע. קשה לנו להודות בקנאה, היא מקושרת לחולשה ולכן אין זה מפליא שהיא יכולה לעלות כתמה במפגש טיפולי.

כשהיא שם, חיה ובוועטת, כדאי שנתבונן בקנאה כמו בשאר הרגשות הלא נעימים, במבט חומל ולא שיפוטי

בגל השלישי של הטיפול הקוגניטיבי התנהגותי המבוסס מיינדפולנס, נטפח בראש ובראשונה את העצמי המבחין (me noticing). נתרגל מודעות למה שקורה ברגע הזה, נתבונן בתופעות המתרחשות כאן ועכשיו ומשתנות מרגע לרגע במבט אוהד ולא שיפוטי. הרעיון הוא לפתח מודעות לקנאה כמו גם להשלכותיה, אלה ההתנהגויות (תוקפנות, הימנעות), הפיזיות והמנטליות (מתח בגוף, כיווצים, כאב, רומינציות, מחשבות טורדניות, רגשות סוערים וכיוצא באלה).



חמלה עצמית היא תמה חשובה בטיפול באופן כללי, גם בהקשר הספציפי הזה. התייחסות סלחנית כלפי תכונה אנושית כה רחבה ושכיחה יכולה להיות מיטיבה, וראוי שתעלה בטיפול. קנאה מופיעה כבר בגילים מוקדמים. אנחנו נתקלים בקנאה גם אצל בעלי חיים. יש בקנאה מרכיב אבולוציוני: המוח המשווה המכונה "The comparison machine" הוא תוצר אבולוציוני שהייתה לו חשיבות הישרדותית בעידנים קדומים, והוא עצמו עלול לחולל קנאה. כלומר אנו באים לעולם עם תבניות מולדות שלתוכן נוצקת הקנאה, ובכוחה של תרבות מערבית

נדידה בזמן (Time travel) או פגיעה עצמית (Self-Harm); (4) לשים לב ולחזק את הפעולות וההתנהגויות שאנו מבצעים על מנת להתקדם ולנוע אל עבר הערכים והמטרות שלנו (החלק הימני העליון של המטריצה) (Turrell, & Bell, 2008). במודל הגמישות הפסיכולוגית של אקט ההתייחסות לרגשות הלא נעימים, ובהם קנאה, תהיה מקבלת ומתקרבת על פני נמנעת והודפת (ציר אחד של ההקספלקס). נוכל לנוע גם על צירים אחרים, כמו, למשל, איחוי קוגניטיבי מול Cognitive Defusion (הייז, סטרוסאל ווילסון, 2012; ליבליך, 2018). נוכל לשים לב בסלחנות לעובדה שהעצמי אינו צבוע כולו בירוק אלא משתנה בהקשרים השונים, ושרק בזמנים מסוימים עולה בנו רגש של קנאה.

במרחב הטיפולי, עבודה מנטלית עשויה להתפתח על מנת להקל על הסבל שלי, של האחר ועל זה הקיים בינינו. וכפי שאמר הבודהה, התודעה יכולה לשמש לנו כידידה או כאויבת. עלינו ללמוד דרכיה ולטפל בה בתשומת לב ובאהבה.

כשאנו תקועים במצבים מנטליים שליליים קשה לנו לצאת מהפיקסל ולראות את התמונה הרחבה. יחד עם זאת, כאשר אנו מזהים אותם, מאפשרים להם להיות, רואים בסלחנות איך הם משפיעים עלינו ומאפשרים לתודעה שלנו מרחק מהם מבלי להזדהות איתם, אנו מזמנים תהליכים של מטה-קוגניציה, ריפריימינג והבניות מנטליות חדשות ומיטיבות.

גם במסגרת העבודה האקטית (ACT: Acceptance and Commitment Therapy) נקודת המוצא תהיה האני המבחין (me noticing). מתוך התבוננות סקרנית במה שמתרחש ברגע הזה ניתן יהיה (1) לנוע לכיוון הערכים והאיכויות החשובות לנו, שאותן הגדרנו (החלק הימני התחתון של המטריצה); (2) לשים לב לחוויות הפנימיות הלא רצויות, לרגשות הלא נעימים, לקנאה, כשאנו מתקדמים לעבר מה שחשוב (החלק השמאלי התחתון של המטריצה); (3) לשים לב לטקטיקות הנבחרות (החלק השמאלי העליון של המטריצה) כדי להיפטר מהחוויות הפנימיות הלא רצויות או מהקנאה (DOTS) - נוכל לבדוק אם אנחנו נוקטים מוסחות (Distracting), הימנעות (Opting out - avoidance),

מקורות

1. הייז, ס"צ, סטרוסאל, ק"ד ווילסון, ק"ג (2012). תרפיית קבלה ומחויבות. תהליך ועבודה מעשית ליצירת שינוי קשוב. א' ברוורמן, תרגום. אח בע"מ.
2. ליבליך, מ' (2018). מיינדפולנס, להיות כאן ועכשיו. תרגול הגות ויישומים. כתר.
3. ליבליך, מ' (2020). שבילי המיינדפולנס: מרחבי תרגול ביומיום. כתר.
4. פלד, א' (2007). להרבות טוב בעולם. בודהיזם, מדיטציה, פסיכותרפיה. רסלינג.
5. צ'ודרון, פ' (2017). ספר החמלה. ללמוד איך לעורר את הלב בחיי היומיום. ר' ורבין, תרגום. פראג הוצאה לאור.
6. צ'ודרון, פ' (2020). לקבל ברצון את הבלתי רצוי. לחיות בלב שלם בעולם שבור לב. ר' ורבין, תרגום. פראג הוצאה לאור.
7. קורנפילד, ג' (2009). הלב הנבון. ב' גפן, תרגום. מודן.
8. קורנפילד, ג' (2019). אין זמן טוב מההווה: למצוא חופש, אהבה ושמחה במקום שבו אתם נמצאים. ל' פניאס-אוחנה, תרגום. מודן.
9. Turrell, S.L., & Bell, M. (2008). ACT for adolescents: Treating teens and adolescents in individual and group therapy. New Harbinger Publications.

משולחן הוועד המרכזי ויו"ר הפ"י | המשך מעמוד 4

מעט נחזור אל החיים שהיו לנו קודם מעורבת בדיעה שכנראה הם לעולם לא ייראו אותו דבר. נאחל לעצמנו שנחגוג את ליל הסדר שוב עם כל המשפחה ללא חשש וללא מסכות ושנוכל לחייך זה לזה, ולא רק בעיניים, וסוף סוף להתחבק.

שלכם בתקווה גדולה,

יורם

ההדים מההשתלמות שהסתיימה בימים אלה היו מצוינים ואנו תקווה כי יפתחו מחזורים נוספים וגם השתלמות המשך. זאת ועוד, חברנו פרופ' עמירם רביב, חבר הוועד הפעיל של פורום הוותיקים והגמלאים של הפ"י, נבחר לייצג אותנו במועצה הציבורית לתחום הזקנה המייעצת למשרד הממשלתי לשוויון חברתי. נאחל לו ולנו בהצלחה רבה. החיסון, אשר לו ייחלנו חודשים רבים, כבר כאן. התקווה שעוד

דמיון בשביל שניים

הממד הסובייקטיבי נוכח היעדר משחק בטיפול בילדים

יונית שולמן, אבי שרוף

תקציר

(Winnicott, 1960).

התפתחותו של המרחב הפוטנציאלי על פי ויניקוט (Winnicott, 1953) עובר כמה מהלכים. תחילתם כידוע בשלב של "תופעה מעברית", שלב שבו חוויות סנסו־מוטוריות מופיעות בעולמו של התינוק ומבשרות את תחילתו של התהליך בהכרה של אני-לא-אני, של חוץ ופנים. חוויות אלו מהוות תשתית להיווצרותו של המרחב שוויניקוט מכנה "מרחב פוטנציאלי", שמתוכו יצמח בהמשך "חפץ המעבר". "חפץ המעבר" מקומו בחוץ, אך הוא מקבל איכויות של פנים ומהווה עוד גשר, מתווך, חיבור של אני-לא-אני, של חוץ ופנים, של דיאלקטיקה מתפתחת של חוויות שיהפכו בשלב הבא לכדי משחקיות. המשחק הינו נקודת מפתח ביכולתו להיות מרחב דיאלקטי, בכך שמחבר חוץ ופנים, ושממנו המרחב הפוטנציאלי הולך ומתרחב.



פונקציית המטפל למעשה מתמקמת במרחב זה, שכן הוא מהווה בעצם היותו חיבור של חוץ ופנים. המטפל מצוי בחלל ובמרחב הפנימי של המטופל, אך בעת ובעונה אחת מהווה הוא אחר. זאת בעצם היותו חיצוני, חלק מהמציאות הממשית. הוא מייצג את הזמן ואת תחילת המפגש וסיומו, את הגבולות. בכך מהווה בעצם מהותו חפץ מעברי. ניתן לומר לפיכך, שאם מטפל מצליח לגעת בעולמו הפנימי של המטופל מבלי להיטמע בו, מחד גיסא, ומאידך גיסא מצליח לייצג את המציאות בלי לדבוק בה לחלוטין,

במבוא לספרן *Autism and Personality* מציעות Alvarez & Reid (1999) כי בהיעדר משחק, משאביו של המטפל עצמו הינם תכופות האמצעי היחיד המאפשר היווצרות של חיוניות, יצירתיות ומשחקיות בעולמו הפנימי של הילד. סוזן ריד כותבת: "The therapist must have a mind for two, energy for two, hope for two, imagination for two" (Alvarez & Reid, 1999, p. 7).

במאמר זה נדון בשימושים הרבים בדמיון של המטפל עצמו, בסכנות הרבות האורבות לפתחו במסע הטיפול, ובהשלכות של המצבים שבהם הוא גווע ונעלם, לעומת הרגעים שבהם הוא שב וחי מחדש. נציע המשגה תאורטית לתנועה בנפשו של המטפל המאפשרת בניית "דמיון בשביל שניים", ונדגים אותה בעזרת דוגמה קלינית בה יוצגו שני ימים בקליניקה, שבוע אחר שבוע, ותהליך החייאת הדמיון היצירתי בנפשה של המטפלת ביניהם, והשינוי המתאפשר באמצעותו.

פונקציית המשחק והמטפל כחפץ מעברי

המשחקיות שבתפיסתה של מלאני קליין (אצל סגל, 1979) משמעה חלימה, המתייחסת בעצם לעולם פנימי, לדמיון, לפנטזיה. המשחקיות והחלימה אינה מובנת מאליה, ובמצבים נפשיים לא מעטים כגון טראומה, אוטיזם ואיכויות קונקרטריות של מנטליזציה, היא נפגעת ונעדרת.

המשחק, שהינו הפעלת הדמיון בכדי לצפות בתהליכים ולפתור בעיות, לעבד מצבים ולעשות אלברציה, להרחיב חשיבה ורגש, מחבר כמובן פנים וחוץ, דמיון ומציאות במצבים בהם הוא מתרחש. המשחק דורש מן המטפל להתמקם בעמדה של העברה נגדית, שבה הוא מרחיב ומפעיל את המרחב הפנימי שלו ו"משאיל" את עולמו הפנימי כדי שיווצר מרחב אצל הילד

יונית שולמן היא פסיכולוגית קלינית מדריכה. מנהלת סקטור הפסיכולוגים, מרכז לטיפול וחקר באוטיזם, עמותה לילדים בסיכון. מנהלת תוכנית לפסיכותרפיה פסיכואנליטית בילדים ובנוער, לימודי המשך, בית ספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב, בשיתוף עם אבי שרוף. מטפלת בילדים, נוער ומבוגרים, אנשים עם אוטיזם ובני משפחותיהם לאורך טווח החיים. Yonit.shulman10@gmail.com

אבי שרוף הוא פסיכולוג קליני מדריך. מרצה בבית הספר לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב ובבית הספר לעבודה סוציאלית. מנהל התוכנית לפסיכותרפיה פסיכואנליטית בילדים ובנוער באוניברסיטת תל אביב ובוועדת הוראה בתוכנית לפסיכותרפיה בבית החולים ברזילי באשקלון. פסיכולוג ראשי לשעבר במרכז לבריאות הנפש נס ציונה. saroff@zahav.net.il

הטראומה קרוב מדי לדעת Caper לפנטזיות הלא מודעות, כאילו הושלכו ישירות על האובייקט והשתלטו עליו, כך שההבדל בין המציאות להשלכה התרופף ויש רק ממשות, אין סמלי, כדברי לאקאן, הטשטוש שמביא לשבר הסימבולי ומשתק את המשחקיות. בטראומה ממד הפנטזיה מצטמצם ועל כן גם תחושת המסטרניג, שהינה חלק מהפונקציה המשחקית, אובדת (Arlow, 1987). האפשרות להתרחק מן המציאות כדי לעבדה מחדש תחת תחושת השליטה מתכווצת והופכת לפיזית, קונקרטי, מנותקת, כדי להתמודד עם האימה החיצונית.

מאפיינים אלו של החזרת תחושת השליטה, של שיקום האמון תוך החזרת האדרה של האובייקט הכרחית כציר להתפתחות הנרקיסים הבריא הנחוץ להישרדות. אלו מהותיים כמטרות טיפוליות ומתאפשרות גם בטיפול מרחוק.

ויניקוט הדגיש שבמצבי טראומה יש מקום לחזור ל"רגע האילוזיה", לרגע שבו האם והתינוק "חיים חוויה יחד". המפגש, המשחק המשותף, עצם המושקעות באחר ובעולמו, כמו אם ותינוק ברגע האילוזיה, כלומר עצם הניסיון להבין את התודעה של האחר, כמעין אשליית מיזוג הדדית, הינה משמעותית כשלעצמה וטיפולית כשלעצמה. המטפל כמו לוקח לתוכו את עולמו הפנימי ואת חוויותיו של המטופל. נושא איתו ואוסף אליו את המטופל. גם אם אלו אנקדוטות פשוטות של חיי היומיום ("מה עשית היום?" / "עם מי שחקת היום...?"), הם חיים את החוויה יחד.

אלו כשלעצמם מהווים חיבור של חוץ ופנים, ומאפשרים החזרת ממד כלשהו של חוויית המעבר מעצם היות המטפל חפץ מעברי כשלעצמו. בכך, עשוי להתרחש שיקום של המשחקיות, שנשחקת כל העת בלחץ המצב, מה שמאפשר חיים וחיוניות. עניין זה מחזיר אותנו שוב ושוב אל התפיסה האינטר-סובייקטיבית, ובמיוחד זו של ג'יי פרנקל, לפיה "המשחק הוא הדבר". די במטפל כמהות טיפולית כשלעצמה, ועצם היותו, בכל ממד שהוא (דרך מסכים, מרחוק ואף אם רואים רק פנים), הוא בעל ערך תרפויטי.

התמקמות המטפל בהיעדר משחק - אז מה עושים?

תחושת החזרתיות, היעדר אותנטיות וריגוש, ההרגשה שלנוכחות המטפל אין כל משמעות, מסמנים את הדרישה להפעיל "דמיון לשניים". הישארות במקום הפסיבי בלבד משמעה אינות, ותחושת מוות ואיבון, היעדר התקיימות.

אקטיביות מצד המטפל בהפעילו "דמיון לשניים" מובלטת בעבודות שונות, למשל אצל Bonovitz (2003, 2009), אצל Frankel (1998) ואצל פרו (1999) שהתייחסו לאלמנט של נוכחות טיפולית אקטיבית, מפעילה, נוכחות ממשית, המשיקה

ועדיין נשאר גם פתח לפנטזיה, עצם נוכחותו מהווה פונקציה טיפולית כשלעצמה. בכך מקיים המטפל, מייצר ובמידה רבה אף מהווה בעצם נוכחות, את המרחב הפוטנציאלי. כמובן שבמצבי לחץ ומשבר שעוברים על המטפל, עליו להיות ערני ומודע הרבה יותר לאפשרות של שבר דיאלקטי, שישבש את הפונקציה המעברית. האפשרות ליפול לציר של המציאות או לשקוע בעולם הפנטזיה, אל הפנימיות של המטופל או של עצמו, צריכה להיות מוחזקת כל העת ב-mind של המטפל.

המטפל תמיד מעורב, שותף פעיל, נוכח ומעורה במשחקיות, וכמעט שאין באפשרותו להישאר ניטרלי ומרוחק. הילד משתף במשחקיו, שואל שאלות אישיות ותובעניות, מפעיל ובודק גבולות, ועל כן סוגיית "המטפל כאדם" רלוונטית במיוחד בעבודה עם ילדים

חוויית היעדר המשחק

תחושות של ריק, שעמום, היעדר, צמצום העולות במטפל, הן אינדיקטורים להיעדרה של משחקיות (אלוורז, 2005). העברת הנגד של המטפל עצמו הינה תכופות הדרך היחידה הפתוחה בפניו אל ילד שאינו משחק. ערוצי התקשורת אל מטופלים אלו תכופות פגועים, שבריריים וחסומים במידה רבה, כך שחלק ניכר מהתקשורת מתקבל ברבדים הפרה-מודעים, דרך רמות התחושה והחווייה של המטפל. נדרשת הקשבה מתמדת וזהירה למה שהילד מעורר בנו. כך למשל, שעמום ועייפות עשויים להצביע על אובדן הדרך. תחושות ריקנות וצמצום עשויות להצביע על כך שמשחקיות אמיתית נעדרת. לעומת זאת, הופעת סקרנות ועניין, פרץ של יצירתיות ודמיון אותנטי וחי, עשויים לסמן על דרך אפשרית לתנועה קדימה והלאה (Alvarez & Reid, 1999).

מצבי טראומה משבשים את חוויית המשחקיות ויוצרים תחושת חוסר שליטה, אי-ודאות וחוסר אונים. כאשר החוויה היא של חיים שמופרעים על ידי גורם על חזק וחיצוני, שאין עליו שליטה, אלו המצבים ש-Caper (1999) מתאר כשבר, ערבוב של חוץ ופנים. זהו למעשה שבר של המרחב הפוטנציאלי, התמוטטות הדיאלקטיקה העדינה והשברירית המאפשרת משחקיות. מצב



Bonovitz, במאמרו על טיפול בילדים שלא משחקים או מדברים (2003) טען כי היעדר היכולת לשחק מייצגת שבר דיאלקטי במרחב המעברי שנפגע, ונוכח פגיעה זו משחק וסימבוליזציה אינם יכולים להתקיים. Bonovitz מתאר שלושה שלבים שעשויים לשקם את החיוניות והמשחקיות: חיקוי (שיקוף, mirroring, של התנהגותו של המטופל), מצב של שיתוף (sharing, לחלוק את החוויות ביחד, התאמה בין התנהגויות הילד והמטפל) והתייחסות אינטר-סובייקטיבית (הדדיות, חשיפה עצמית, העלאה של תכנים של המטפל עצמו בהתאמה).

היכולת "לקרוא"... את מחשבותיהם, כוונותיהם ומצבם הרגשי של הסובבים אותנו, היא תכונה אנושית בסיסית שהמטפל עושה כמיטב יכולתו לשכלל ו"להגביר"... עם זאת, עלינו לזכור תמיד שיכולת זו הינה גם מוגבלת ומועדת לסטיות

Caper (1999) הדגיש את המשחק כניסוי מעבדתי, שבו הילד בודק את תגובותיו אצל המטפל ומצפה לפגוש דמות חיה ונוכחת כדי להפיק וללמוד על עצמיותו. עניין זה מחייב את המטפל להגיב ולהשאיל את פנימיותו ודמיונו כדי לשוטט במרחב הזה של השניים, במיוחד בהיעדרה של המשחקיות.

לצד העובדה שנדרשת מאיתנו האזנה מתמדת לחווייתנו שלנו על מנת להבין את זו של הילד, חשוב לזכור שקריאת מצבו הרגשי של הילד עשויה להיות מורכבת מאוד. אצל ילד עם אוטיזם, למשל, עלינו להביא בחשבון את העובדה שבשל המבנה השונה של הילד, האופן שבו הוא חווה את הסביבה דרך מערכות החושים שלו, האופן שבו הוא מפענח את המתרחש סביבו, הדרך שבה הוא זוכר והיבטי החוויה התופסים את תשומת ליבו ושבהם הוא מתמקד, כל אלה עשויים להיות שונים וקשים להבנה עבורנו. כשילד עם אוטיזם רץ בחדר במעגלים, למשל, החוויה שלנו, גם אם ננסה לרוץ בדיוק באותה צורה, עשויה להיות שונה לחלוטין משלו. אנו עשויים לחוות סחרחורת וסערה, בעוד שהילד יחווה, למשל, שקט ורגיעה מסביבה מבלבלת.

היכולת "לקרוא", במידה מסוימת לפחות, את מחשבותיהם, כוונותיהם ומצבם הרגשי של הסובבים אותנו, היא תכונה אנושית בסיסית שהמטפל עושה כמיטב יכולתו לשכלל

לתפיסת העמדה ההתייחסותית. המשחק נתפס לעיתים כאינטראקטיבי, כמפגש הדדי של הזדהויות השלכתיות מתחלפות, וכמסייע למטפל להיות ממשי ולתפקד כמכל ראו. Frankel (1998) במאמרו "המשחק הוא הדבר", טען שטיפול בילדים הינו תמיד אינטר-סובייקטיבי במהותו. בעצם היותו, המטפל תמיד מעורב, שותף פעיל, נוכח ומעורה במשחקיות, וכמעט שאין באפשרותו להישאר ניטרלי ומרוחק. הילד משתף במשחקיו, שואל שאלות אישיות ותובעניות, מפעיל ובודק גבולות, ועל כן סוגיית "המטפל כאדם" רלוונטית במיוחד בעבודה עם ילדים. על כן במצבים שבהם לא מתקיימת משחקיות מופעל ביתר שאת ממד ההעברה הנגדית כחלק מהותי מהתנועה הטיפולית ויצירתו של המרחב הפוטנציאלי שהוא-הוא מהות המשחקיות והחיים.

לכמן (1996) ציינה, בעקבות ויניקוט, מצבים של היעדר משחקיות שבהם הדיאלקטיקה של המרחב מצטמצמת או נופלת לאחד הצירים, ציר המציאות או ציר הפנטזיה, ולא מתקיים דיאלוג בין הצירים. אצי הציריות, החיוניות והמשחקיות נעצרות. התחושות שיעלו במטפל הן שעמום, ריקנות, סטיות, מונוטוניות וחוויות רפטטיביות והיעדר התפתחות התוחלת והתקווה. הרגשות של היות מיותר בחדר, לא נוכח, לא מובחן, תחושת מוות והצטמצמות, תקיעות וניכור. רגשות אלו בהעברה נגדית הן סימן לכך שעל המטפל להחזיר מתוך עצמו את המשחקיות, את המפגש הדיאלקטי בין חוץ לפנים, בין פנטזיה למציאות, להיות יצירתי, גמיש, אלבוראטיבי, ולמצוא מתוכו את החיות והתקווה כדי להחיות את הממד הפוטנציאלי שקפא או "נפל" לאחד הקטבים.

תפקיד המטפל במצבים אלו לקיים, כדברי ויניקוט, את הפרדוקס. להיות בקיים אך גם לחדש, בקיים ובשונה, לאתגר את הדיסטימיה, וליצור מארג של ניגודים, להחזיר את הזרימה והתנועה, להכניס שינויים ודמיון מתוך ציר הפנטזיה, לבטל את הנוקשות והקיפאון שבקצוות. הניסיון של המטפל "לחיות את הפרדוקס" עשוי להעניק לטיפול את הפנטזיה והדמיון הנחוצים שיאפשרו, בתקווה, רסטורציה של המרחב הפוטנציאלי. במילים אחרות, ויניקוט מציע שתפקיד המטפל הוא לדאוג כל העת להמשך המשחקיות, מעבר למשמעותו הסימבולית או האבסולוטית של המשחק כשלעצמו.

במושגים של קליין, על המטפל לעודד את התנועה לעבר הפוזיציה הדפרסיבית, שבה יש נפרדות מספקת כדי לאפשר לילד לראות או לזהות את עצמו דרך עיני האחר (רקוגניציה אצל Benjamin, 1990) ולבנות ממד נוסף בפנימיותו. אלוורז (2012) תקרא לזה גם "עבודת התחדשות" שמשמעה גם תקווה, ובמושגיה "הכלה דינמית ולא סטטית", הכוללת תהליכים כמו אלתור, התחלפות, יוזמה, תנועה, ואריאציות.

אלא למשחקיות כפונקציה התפתחותית-מנטלית, למהות המשחקית כשלעצמה. המהות המשחקית הינה למעשה כל חיבור דיאלקטי בין חוץ לפנים, בין פנטזיה ודמיון למציאות הממשית. על כך ויניקוט יאמר גם שהשיח הטיפולי אף הוא משחקי, כי יש בו מפגש בין חוץ לפנים בעצם השיחה ומפגש התודעות של המטפל והמטופל.

אוגדן הדגיש בדרכו גם את חווית ההעברה הנגדית וההזדהות ההשלכתית במפגש הטיפולי. ההעברה הנגדית וההזדהות ההשלכתית מהותיות במיוחד במצבים של שבר דיאלקטי והיעדר משחקיות, ועל אחת כמה וכמה במצבים של ניתוקיות, חוסר אונים, אפתיה, ריחוק כהגנה, פסיביות, חוסר אוריינטציה, קושי לחשוב ולדעת ולחבר, דיסוציאטיביות, קושי להרגיש את הזמן וטשטוש של מציאות ופנים. כל אלו ישבשו את היכולת של המטפל להכיל את חוויותיו של המטופל, אך גם יאותו לו על הנתק המתחולל בנפשו של המטופל והצורך להשבתה, כדברי Alvarez, של היכולת למשחקיות והמאמץ הנדרש מן המטפל לקחת אחריות על ההשבה הזו.

באמצעות דוגמאות קליניות נדון במצבים שבהם המטפל מאבד את יכולתו לדמיון ולשחק, והרגעים שבהם יכולת אלו מתעוררות מחדש. נראה כיצד מתעורר העצמי האמיתי של הילד (Winnicott, 1960), יצירתי, אותנטי וחי, כאילו המתין כל העת לכך שהמטפל יפתח לו את השער.

דוגמא קלינית: שני ימים וגעגוע: שבוע אחר שבוע בקליניקה, והדרך שביניהם



לפני זמן מה עלתה בי תחושה שהזמנים משתנים. ארון המשחקים נפתח פחות ופחות, בית הבובות והרהיטים שבו התכסו אבק מחוסר שימוש. שמתי לב לפתע ששבועות רבים לא פתח אף ילד את ארגז התחפושות, לא נופף בחרב ולא עדה את כתר הנסיכה, לא שלף צבעים ודפים מהארון. חומרי היצירה נותרו כאבן שאין לה הופכין. לא נדרשתי עוד למהר ולרכוש אספקה חדשה של גואש, בריסטול וחימר. הקופסה האישית שאני מכינה עבור כל ילד שמתחיל טיפול נותרה לא

ו"להגביר" באמצעות הדרכה, לימוד ובחינה עצמית מתמדת. עם זאת, עלינו לזכור תמיד שיכולת זו הינה גם מוגבלת ומועדת לטעות. מחקרים חדשים מצביעים, למשל, על הקושי של אנשים נירוטטיפיקליים לקרוא נכונה את חוויתם הרגשית של אנשים עם אוטיזם. בעיקר בולט הקושי לקרוא את עוצמת המצוקה שהם חווים (Picard, 2018). כשילד מגיע מרקע תרבותי שונה, כשיש לו הפרעת קשב, לקות אינטלקטואלית, עיכוב שפתי או לעיתים פשוט כאשר הוא שותק, לא מתקשר, לא משחק, תכופות נתקשה מאוד למצוא דרך לתקף את השערותינו ורשמנו לגבי חוויתו הרגשית ועולמו הפנימי. תכופות אנו עשויים לטעות עד כאב בהבנתנו את הילד.

ועדיין, כפי שכותב סנט אקזופרי "נסיך הקטן", המסע חשוב מהיעד. ה-reverie המתמשך של המטפל (Bion, 1962; Ogden, 2001), ה-"observational state of mind" (Ried, 1999) שלו, כלומר עמדה של סקרנות, עניין, משחקיות וכבוד - תכופות עמדה זו מגיעה אל הילד בסופו של דבר ומצליחה לגעת בנפשו. כפי שצינו Alvarez & Reid (1999), עוד לפני שהילד יתעניין בנו, הוא יתעניין בעניין שלנו בו. הוא יחוש במבטנו, בהתבוננות ובעניין, ואז, כמעט תמיד, מתוך צורך אנושי בסיסי זה להתקיים בעולמו של הזולת, יציץ אלינו בחזרה.

חשוב להדגיש שהיעדר דמיון אינו במהותו היעדר משחק. אך בהתייחס לדיאלקטיקה בין חוץ לפנים, בין פנטזיה למציאות, שבר דיאלקטי בכיוון המציאות, או מנגד כשציר הפנטזיה קורס ואין יכולת לדמיון, אזי גם המרחב הפוטנציאלי מצטמצם ומתכווץ. וכהגדרתו של ויניקוט, משחקיות היא במהותה החיים, אותו מרחב שברירי שהוא מרחב הקיום כשלעצמו, וכדי לחיות חיי טעם, המשחקיות הכרחית.

גם אוגדן (2011), בדומה לתפיסתה של קליין, טען כי המשחק הוא במהותו חלימה. אוגדן מדגיש כי במצבים מסוימים, בין אם התפתחותיים, ובין אם מצביים (טראומה), בהיעדר החלימה (המשחק), לא מתאפשר עיבוד החוויה.

אצל אנשים במצבי טראומה (או במצבים של לקות התפתחותית) משתבשת פונקציית החלימה (המעכלת, מעבדת, מתווכת), והרשמים החושיים נותרים קונקרטיים, תחושתיים, של מגע. מחשבת החלום לא מאפשרת על כן רגיעה, מנוחה ושינה. החלימה (משחקיות) מאפשרת הבניה נפשית של מודע ולא מודע ואפשרות של הבחנה ביניהם. היעדר חלימה (משחק) לא מאפשר הבניות נפשיות של ערות ולא מודע, הבחנה בין פנים לחוץ, בין דמיון למציאות. היעדר החלימה הוא להישאר ללא כלים לעבד חוויה, להישאר בפאניקה, בהלה מתמדת. במצב זה לא ניתן לזכור או לשכוח, לא לשמור בסוד ולא לספר מצבים שאופייניים למצבי טראומה.

בהתייחס למשחק עצמו, אין הכוונה לסוגי משחק כשלעצמם,



אחריו מגיע עופר, בן 15. שנים רבות חוויתי את עופר כחיה פצועה, כשכל מגע וקשר נחוזה פוגע ופוצע ועופר מגיב אליו בעוצמה נואשת, כמי שנלחם על חייו. שנים הוא לחם ללא הרף בכל דרישה חיצונית, בכל גבול ומעצור. אמון בסיסי בזולת נבנה בהדרגה ועופר מתחיל לגלות את האהבה והחום שתמיד חיכו לו שם, לצד הקשיים. ועדיין כל דרישה חיצונית נחוות בעיניו חסרת היגיון, מפריעה ומיותרת.

ליאור, בת 8, פורצת אחר כך לתוך החדר. פגיעותה וכאבה מסתתרים מאחורי חזות דרמטית, שתלטנית. הוריה נאבקים ללא הרף בהתנגדות ובהתמרדות המתמדת שלה. ליאור יצירתית ובעלת דמיון עשיר, אך קופסתה נותרת ריקה ומתרוקנת עוד ועוד כל הזמן. היא מתעקשת לקחת את כל יצירותיה הביתה, רק כדי לשכוח אותן, זנוחות ומקומטות, על רצפת הרכב המשפחתי. היא מנסה ללא הרף לקחת עימה בגניבה צעצועים וחומרים מהחדר, ומסתירה אותם בכיסיה ומתחת לחולצתה. היא מאורגנת מאוד בעבודתה אך תמיד מצליחה ללכלך את סביבתה, ופעם אחת הצליחה להכתים את חולצתי הלבנה בכתם גואש אדום וזועק... היא פוקדת עליי ומפעילה אותי ללא הרף, מכתיבה לי כל תנועת מכלול וכל קו בציור. כשאני מאזינה לקולי המדבר אליה, אני מבחינה, לדאבוני הרב, שאני נשמעת סחוטת ומותשת, ממש כמו שנשמעים הוריה. כיצד ניתן לצאת מתוך הדפוס הזה, החוזר על עצמו, ולנוע קדימה?

כמה ימים מאוחר יותר אני נפגשת עם אבי כדי לחשוב ביחד על מאמר שאנו מתכוונים לכתוב בנושא של דמיון ומשחקיות. אני נזכרת באמירה של סוזן ריד על "דמיון בשביל שניים", ולפתע זה מכה בי. לאן נעלם הדמיון שלי? מתי שקעה היצירתיות שבי בתרדמת, בלי שהבחנתי בלכתה? לא רק בית הבובות צבר אבק, אלא גם אני... מחשבות מתעוררות. רעיונות. היצירה מדגדגת בידיים שוב.

השבוע הבא בקליניקה. "בית ספר הוא גהינום", אומר אורי. "אני רוצה לשחק מונופול". "יש לי רעיון", אני אומרת. "בוא נכין מונופול משלנו, שבו כל אחד צריך לשרוד את בית הספר-גהינום". "לא רוצה", אומר אורי. "אולי ננסה קצת", אני אומרת ומוציאה גיליון גדול. רק מעט מהמונופול הזה אנו מכינים. אורי מצטרף רק לרגעים קצרים. אך בכל זאת נוצר פתח חדש לתקשורת. במפגשים הבאים היצירתיות של אורי מתעוררת לחיים והוא מתחיל ליצור בלוג, בחימר ובצבע, ולבטא חלקים שלא היו נגישים עד כה של עולמו הפנימי. בשעה הבאה, בפגישה עם צח, הוא מזכיר בקצרה משחק שהוא משחק בבית הספר ואני מציעה שנכין ביחד משחק כזה משלנו. כשאנו משחקים במשחק שהכנו צח מסביר לי את הכללים המורכבים בנועם ובסבלנות אין קץ, מיעץ ומסייע לי במשחק. אני מנצחת. התפרצות. תוך שבירר שנייה ידו מתרוממת כמו

אחת סגורה ומיותרת. תוכני הקופסה, דומים לרשימה שהציעה מלאני קליין (Segal, 1972), לא עוררו עוד סקרנות, יצירתיות ודמיון כמו שעשו היטב כל כך בעבר. יותר ויותר ילדים הותירו את קופסאותיהם לבנות ונקיות, בלי סימן לשימוש, לבעלות, בלי לכתוב את שמם על הקופסה או לצייר עליה ציור, בלי להשליך עליה מעולמם הפנימי.

עוד לפני שהילד יתעניין בנו, הוא יתעניין בעניין שלנו בו. הוא יחוש במבטנו, בהתבוננות ובעניין, ואז, כמעט תמיד, מתוך צורך אנושי בסיסי זה להתקיים בעולמו של הזולת, יציץ אלינו בחזרה

האם אני דינזאור? האם השתנו הזמנים עד כדי כך? מאבקי בטלפונים הניידים של מטופליי הלך והחריף. ומי יכול להתחרות בסיפוק המיידי שחפץ חדש זה, שאינו חפץ מעבר אלא הדבר עצמו, מספק? זה שבלעדיו החיים נחווים ריקים, חסרי צבע ומשעממים עד אין קץ? יום בקליניקה.

בדרכי אל הקליניקה, באוטו, אני חושבת על אורי. אתמול בשיחת טלפון מורתו סיפרה לי שמצבו מחמיר שוב. שקשה להגיע אליו, שהוא סגור בתוך עצמו, זועם ולא נגיש. לרגע אני חושבת להרים ידיים. אך אז אני אומרת לעצמי שאורי מרים ידיים כל הזמן, ושאסור שאוותר עליו גם אני. במפגשינו, אורי בן העשר מתעקש לשחק במונופול. כמה אני שונאת את המונופול הזה! אורי אומר שהמפגשים שלנו משעממים ולא עוזרים לו, ושמנופול עוזר לו "להעביר" את הזמן האינסופי שנגזר עליו להיות עימי. איך אני יכולה לעזור לילד העצוב, חסר התקווה הזה? צח, בן 14, מגיע לפגישה איתי משורין בטלפון הנייד שלו כרגיל. מתלונן שהוא משתעמם עוד בפתח הדלת ומתחיל בעוד משחק וידאו. צח התקדם מאוד לאורך השנים שבהן אני מכירה אותו. לפני 4 שנים תואר צח כילד אלים, כועס, דחוי חברתית. עם השנים התגלו יכולותיו הלימודיות הטובות מאוד והוא החל לרכוש חברים, לראשונה בחייו. עם זאת, התפרצויות אלימות עדיין מופיעות במפתיע, כמו משום מקום, וגורמות נזק רב לקשרים החברתיים שצח בונה בעמל רב ולרווחתו הנפשית. את צח אני חווה כמי שנושא על כתפיו הצעירות את כל משא הכאב, האלימות והאשמה במשפחתו. הוריו מאמינים שגורלו נחרץ: אין לו כל אפשרות אחרת אלא להפוך לגבר אלים ופוגע. האם אפשרי גורל אחר עבור הנער הרגיש כל כך, הפגיע הזה?

אני מדברת עימה על כך שבעצם אנו אף פעם לא מדברות זו עם זו כשווה אל שווה, כשותפות של אמת. אף פעם לא בוטחות זו בזו ולא נשענות זו על זו.

ליאור יוצרת בובה ואומרת שהיא "מחזיק עפרונות". העיפרון מוחזק כשהוא נעוץ בחור באמצע פניה. קשה היה לראות את פניה המחויכים של הבובה החמודה עם החור הגדול והעיפרון התקוע במרכזם. ככה זה מרגיש, אני אומרת לעצמי, להיות חפץ, לא אדם. להיות נתון לשימוש של הזולת. ללא קול ומקום משלך. את היצירה הזו ליאור השאירה, לראשונה, בקופסתה. ביחד התחלנו לבחון בהירות את האפשרות לתת אמון ולבטוח באהבת הזולת. עדינות, רכות ושמחה עלו בינינו כשהמורדת הקשוחה התגלתה בהדרגה כילדה קטנה, מתוקה, אוהבת ועדינת נפש.

דמיון בשביל שניים נדרש על מנת לחולל טרנספורמציות אלו. כשהתעורר הדמיון במטפלת, המהירות והקלות שבהן הופיע השינוי אצל מטופלים רבים ושונים זה מזה מצביעות על החשיבות הקריטית שיש לתחזוקה המתמשכת של החיוניות, המשחקיות והדמיון שלנו עצמנו.

בשנים של עבודה לעיתים אנו מתעייפים, נשחקים וכבים. קשה להישאר "בריאים, שלמים וערים", כפי שוויניקוט (Winnicott, 1960) אומר. ולאורך הדרך, לעיתים קשה לעורר את הדמיון מחדש בכוחות עצמנו. דיאלוג משמעותי עם עמיתים נדרש לא אחת כדי לסייע לנו בדרכנו.

אנו מקווים כי המחשבות שהצענו יהוו גם הן כעין דיאלוג מעורר מחשבה ודמיון, משמעות ויצירה, אצל הקורא ואצלנו עצמנו.

מעצמה וכמעט פוגעת בי. רגע אחד הוא השותף התומך למשחק, וברגע הבא הוא "מתפוצץ".

אנו מצליחים לדבר לראשונה על האופן שבו דווקא בתוך קשר חם ונעים, רגע של אכזבה קלה כביכול גורם לו להרגיש פגיעה ועלבון אינסופיים והקרע נשמטת באחת מתחת רגליו. האלימות פורצת אז מתוכו ללא מעצור, וכשהזעם דועך, הוא מגלה, למרבה הצער, כי הקשר האוהב שהצליח לבנות נהרס ללא תקנה. בעבר, כל ניסיון לדבר על כך הוביל להתפרצות. אנו מגדירים לעצמנו מטרה חדשה: לשמר את הקשרים החמים, האוהבים בחייו מבלי שהתסכול ואי-ההתאמה הרגילים של החיים יובילו להריסתם ואובדנם.

בפגישה עם עופר הוא אומר לי שהוא לא מבין למה מצפים ממנו שישב בשיעורי אנגלית בבית הספר. לדעתו, לימוד בבית הספר הוא מיותר ומטומטם. הוא יודע אנגלית מצוין ואין לו מה לחפש בשיעור.

"אולי היית רוצה לכתוב משהו כדי שאראה כמה טוב אתה כותב", אני אומרת לו. הוא מסכים וכותב על ענף הספורט שהוא אוהב. אני מתרשמת מהרעיונות שלו ומאוצר המילים, אך שנינו מבחינים בכך שמבחינת דקדוק וניסוח כתיבתו לוקה מאוד בחסר. באותו שבוע פונה עופר למורה שלו וביחד הם מגיעים להסכם שהוא יקרא כתבות אקטואליה בעיתון באנגלית ויכתוב עליהן דיון ביקורתי קצר במהלך השיעור, פתרון ששניהם רואים כמוצלח ומתאים. מלחמה לא נגמרת הופכת לשיח, פורה ומכבד, המוביל לפתרון.

בשעה הבאה, כשליאור ממטירה עליי הוראות כרגיל, אני אומרת לה בקול כנוע ומאנפף: "כן גבירתי, אני המשרתת הנאמנה". כשהיא ממשיכה בפקודותיה אני ממשיכה בתפקיד המשרתת מתרפסת ומצייתת למראית עין, מתלוננת ומוחה בסתר. בהמשך

מקורות

1. אוגדן, ת' (2011). על אי היכולת לחלום. עם עובד.
2. אלורז, א' (2005). נוכחות חיה: פסיכותרפיה פסיכואנליטית עם ילדים אוטיסטים, ילדים גבוליים, ילדים שנפגעו מחסכים, וקורבנות של התעללות. א' זילברשטיין, תרגום. תולעת ספרים.
3. אלורז, א' (2012). הלב החושב - שלוש רמות של תרפיה פסיכואנליטית לילדים בעלי הפרעות. חלק ד'. א' שור, תרגום. תולעת ספרים.
4. לכמן, ה' (1996) שתי צורות להיעדר יכולת המשחק אצל ילדים ודרך הטיפול הראשונית בהן. שיחות, י', 217-219.
5. סגל, ח' (1979). מלאני קליין. עם עובד.
6. פרו, א' (1999). טכניקה בטיפול בילדים: הפסיכואנליטיקאי והילד: המפגש והשדה הרגשי. תולעת ספרים.
7. Alvarez, A. & Reid, S. (eds.) (1999). Autism and Personality. Routledge.
8. Arlow, J.A. (1987). Trauma, play and perversion. Psychoanalytic Study of the Child, 42(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/00797308.1987.11823480>.
9. Benjamin, J. (1990). Recognition and destruction: An outline of intersubjectivity. Psychoanalytic Psychology, 7Supplement, 33-47.

לרשימת המקורות המלאה, ראו באתר הפ"

הורים ומערכת החינוך בימי קורונה דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות

עדית גוטמן, עדנה כצנלסון

לקדם "דלת פתוחה", גישה שרואה בהורים משאב שראוי לזמן בשערי בתי הספר ולקדם תקשורת רציפה עימו (פרידמן, 2011). פתיחת הדלתות פתחה גם דיון בגבולות התפקיד של המורים, טווח אחריותם ומקומם ביחס ל"עמיתיהם הטבעיים" - ההורים. "האחריות לחינוך הילדים מוטלת במשותף הן על ההורים והן על מערכת החינוך", קבעה האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים (שכטמן ובזריאן, 2015), אולם יחסי העבודה בין השותפים אינם מוגדרים בבירור וחלוקת הסמכויות מטושטשת. פתיחת הדלתות לוותה בוויכוח מתמשך בשאלה עד כמה לפתוח, באילו תחומים מותר ובאילו לא רצוי, ומי קובע את היוצא ובא בדלת הפתוחה.

ההורים משפיעים על המוטיבציה של הילדים ללמוד, על הישגיהם, על שיתוף הפעולה שלהם עם המערכת, על השתלבותם החברתית, על שביעות הרצון שלהם מהלמידה ועל הדימוי שלהם כתלמידים וכבני אדם

מאז שנות השבעים חל שינוי בתפיסת ההפרדה בין בית הספר וההורים, ומעורבות ההורים בבתי הספר גדלה בהדרגה. להורים שבחרו להיות בתמונה ולוועד ההורים הייתה מעורבות גדולה יותר. בשנים האחרונות נסב הוויכוח על מידת המעורבות, מעבר ממעורבות שעיקרה ארגון וביצוע משימות שהמורה הטילה וגביית כספים, למעורבות משמעותית יותר. נמצא שהכיוון הוא לעבור ממעורבות לשיתוף גם בתכנים וגם בסגנון ההוראה וגם בנושא יחסי תלמיד-מורה.

בתקופת הקורונה נפרצה לחלוטין הדלת בין הכיתה לבין הבית ("אין דלת"). הטלטלה שעברה מערכת החינוך, ב־13 במרץ 2020, כששערי בתי הספר בישראל נסגרו ומערכת החינוך עברה

משבר הקורונה הוביל לניסוי העולמי הגדול ביותר בלמידה מרחוק: 1.5 מיליארד תלמידים בעולם עברו ללמידה מקוונת. מנתוני אונסק"ו (ארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם), סגירת מוסדות החינוך השפיעה על כ־80% מהתלמידים בעולם. לפי נתוני משרד החינוך (2020), בישראל נע מספר הלומדים מרחוק בין 31,800 ל־71,800. שערי הגן ובית הספר, שחצו ביניהם לבין המרחב הביתי, נפתחו לרווחה. **בית הספר והמורה נכנסו לתוך הבית.**

"דלתות בית הספר" עברו שינויים רבים במהלך המאה העשרים וה־21 (כצנלסון, 2014): עד שנות השבעים של המאה העשרים היו דלתות בית הספר נעולות בפני ההורים. תפקיד ההוראה הופקע מידי ההורה וילדים נשלחו ללמוד מחוץ לבית, מידי מורים מומחים (Aries, 1962). ההורים מיעטו להתערב בלימוד הילדים. בהדרגה נפתחו הדלתות, ובשנות השמונים החלה מעורבות רבה יותר של הורים (פרידמן, 2011). מאז שנות האלפיים, שיתוף הורים וקהילה מוגדר כערך חינוכי, בעקבות תובנות ממחקרים ביחס לשיפור ברמת הלימודים, הגברת הלכידות החברתית ותרומה למחנכות ולמחנכים בעקבות הידוק היחסים בין בית הספר לבין הקהילה (עופרים, 2014). בבחינת האקלים החינוכי כיום רואים בקשר תקין בין הורים לבין מערכת החינוך של ילדיהם אבן יסוד בהתפתחות נאותה של ילדים, המשפיע לטובה על תפקודם, הישגיהם ובריאותם הנפשית. מחקרים מצאו קשר חיובי בין מעורבות ההורים לבין הישגי הילדים והילדות, התנהגותם ורכיבים באישיותם (Albright & Weissberg, 2010; Clarke et al., 2009). נראה שלעמדת ההורים והתנהלותם השפעה משמעותית על חוויות בית הספר של ילדיהם. ילדים "לוקחים עימם" את הוריהם לבית הספר וחווים את הנעשה שם גם מזווית הראייה שלהם (פלשמן, 2002). ההורים משפיעים על המוטיבציה של הילדים ללמוד, על הישגיהם, על שיתוף הפעולה שלהם עם המערכת, על השתלבותם החברתית, על שביעות הרצון שלהם מהלמידה ועל הדימוי שלהם כתלמידים וכבני אדם. ממצאים אלה עודדו מעבר ממצב של "דלת סגורה", תפיסה לפיה התהליכים החינוכיים מרוכזים בתוך בית הספר ונוכחות הורית עלולה לפגוע בהם, למשל בגלל הפחתת סמכות המורה, לניסיון

ד"ר עידית גוטמן היא פסיכולוגית קלינית, מרצה במדעי הפסיכולוגיה ומקצועות הבריאות באוניברסיטת תל אביב. Iditka@tauex.tau.ac.il

ד"ר עדנה כצנלסון היא פסיכולוגית קלינית, מרצה בבית הספר לרפואה באוניברסיטת תל אביב. ednak@tauex.tau.ac.il

(Schneider, 2003 &) לא נעשה, וההורים חויבו בפועל לשתף פעולה מבלי שנתנו את הסכמתם לכך.

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים קבעה כי "האחריות המשותפת והמקבילה בין ההורים לסגל החינוכי דורשת שיתוף פעולה ומעורבות הדדית ביניהם, ואלה מחייבים אמון וכבוד הדדי. אמון זה אינו מובן מאליו, ולרוב יש לעמול על פיתוחו" (שכטמן ובשריאן, 2015). אולם הקונפליקט בין המורים להורים ביחס לאופן חלוקת האחריות על הילדים הפך לזירת האשמות הדדית וגרר ניכור ועוינות בין הצדדים.

הורים מחו שתובעים מהם עוד ועוד: ארגון הטכנולוגיה ושליטה בה, ארגון הבית באופן שהילדים יוכלו ללמוד ללא הפרעה ומעורבות בתהליך הלמידה. העלייה הדרמטית בדרישות לסיוע מההורים הגיעה אחרי שנים של התבטאויות ביקורתיות מצד מערכת החינוך כלפי התערבות הורים וחדירתם לתחומים שנתפסים כחורגים מעניינם, מעורבות יתר ויומרה לתפוס תפקיד לא להם. מערכת החינוך בישראל נזקקה לפתע לסיוע טכני, ליווי מקצועי, פתרון בעיות ותמיכה רציפה מצד ההורים לשם קיום תוכנית ההוראה מרחוק. ועדיין, נותר בעינו מעמד ההורים כצופים או כמעורבים, ולא שותפים. תביעות אלה שימרו את ההורים בתפקיד ספקי שירותים, מבלי לאפשר להם שותפות של ממש בתהליך החינוכי הכולל מבחינת תוכנית הלימודים ושיטות ההוראה, או לשתפם בקבלת ההחלטות בנושאים אלה (פישר ופרידמן, 2009). מוקד הכוח נותר בית הספר ומטרותיו, והורים לוחקים לתפקיד "עוזרי הוראה" (Baquedano-López et al., 2013).

המגמה התרבותית המעמידה את הילד במרכז החלישה את המבוגרים האחראים עליו, הורים ומורים כאחד, והפחיתה אותם לדרגת ספקי צרכיו. ברשת החברתית עלה סרטון שהפך ויראלי ופורסם בעולם של קניגסברג לוי, אם לארבעה. היא מספרת: "הייתי צריכה להתייצב ב-8 בבוקר מול הוראות המורה, כשהילדים עוד ישנים. זאת הגזמה פראית. לשלוח את כל ההוראות בטלפון לארבעה ילדים, כמו התווים שהמורה למוזיקה שלח לבן שלי. ילד אחד מנסה להסתדר עם העבודה בהיסטוריה בסלון, הילד הקטן איתי ואני עם הווסטאפ והמחנכת שלו ששולחת בשבילו סרטון משימות, כך שאני לא שומעת מה קורה בדיוק איתי וסביבי. בנוסף, גם לי יש התחייבות. תפסתי את עצמי לרגע, ואמרתי שזה מצב הזוי ובלתי נסבל מה שקורה לי. הביקורת על ההחלטה וקשיי הביצוע בבית, עלו בי לרמות שלא יכולתי לשתוק יותר" (אצל שומפלבי, 2020).

הורים הלינו שהמערכת לא עומדת איתם בקשר ולא מצפה למשוב מהם: "לא ידעו אותנו, לא שיתפו ולא חלקו אתנו את המעבר ללמידה דיגיטלית", "לא סופרים אותנו" (הלה למען החינוך, 2020). ניתן להבין סוג זה של תלונות כמוקד במה

ללמידה מרחוק, הפכה את הבית לסביבת הלמידה העיקרית של הילדים ושינתה את מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר. בתקופת הסגר נסגרו כמעט לחלוטין דלתות הבית ובית הספר הפיזי, אך דלתות הכיתה נפתחו לרווחה בזום-טכנולוגי. הלמידה המקוונת לא הייתה מוכרת לרוב ההורים, לא כלומדים ולא כהורי ילדים לומדים, והמעבר התרחש ללא הכנה מוקדמת.

שינוי מאזן הכוחות

לשינוי הפיזי במיקום סביבת הלמידה היו השלכות קונקרטיות. מחסור בצידוד (מחשב, מצלמת רשת, נגישות לרשת) עורר קושי מידי, ועם המעבר המהיר ללמידה מרחוק התעוררה בעיה של נגישות לפלטפורמה הטכנולוגית. ל-5%-20% מילדי ישראל, רובם מאזורי הפריפריה, אין גישה למחשב (רביבנוביץ, 2020). לדוגמה, ראש עריית רהט העריך שלכ-70% מהתלמידים ברהט, העיר השנייה בגודלה בנגב, אין גישה למחשב (לוקש, 2020). מחסור זה ניכר בעיקר ביישובי פריפריה, במשפחות מרובות ילדים ובהן משפחות דתיות, משפחות עובדים זרים, וכן משפחות שבהן ההורים זקוקים כל אחד למחשב כדי לעבוד מהבית. בחלק מהמדינות, כגון פינלנד ובריטניה, סיפקו מחשבים לילדים מרקע קשה או ילדים עם צרכים מיוחדים. בישראל ההתנגיטות לכך הייתה לוקאלית, כיוזמה של רשות, עמותה או בתי ספר ספציפיים, ללא הירתמות ממשלתית לנושא. **הסכנה בכך היא הרחבת הפערים בין התלמידים** שיד משפחתם אינה משגת לאפשר גישה נאותה ללמידה המקוונת, לבין הילדים שמשפחתם יכולה להרשות זאת לעצמה. המדינה, שטשטשה את האישויון באמצעות "חינוך חובה חינוכי", החזירה בחטף את האחריות על האפשרות ללמוד להורים, וחשפה את חולשתם הכלכלית מול ילדיהם. הורים שלא עלה בידם לספק את תנאי המינימום להשתתפות ילדם בבית הספר הודרו דה פקטו ממערכת הלימודים. שמץ מחוויה זו של אוזלת יד התעוררה גם אצל הורים שחוו בעיות בתפקוד המחשב, בחיבור לרשת או בכניסה לאתר משרד החינוך. כך למשל נראו תגובות של לחץ ומצוקה אצל הורים כאשר ה"ילקוט הדיגיטלי" קרס, כנראה בגלל עודף משתמשים, בגין המסר הסמוי שהם האשמים בכך שילדם "הוצא" מהשיעור.

בהיעדר ארגון מרכזי, בניית סביבת הלימודים הפכה להיות התמודדות פרטנית של כל משק בית בנפרד. תפקיד זה נכפה על ההורים מבלי שבחרו בו או הוכשרו לכך, ובמקרים רבים ללא הנחיות ברורות או סיוע. הורים זעמו על כך שלא הייתה הכנה סבירה, לא להם ולא לילדים, בעיקר במדינה שמצבי חירום שכיחים בה באופן יחסי. תיאום ציפיות, שנמצא כאחת ההתנהגויות מקדמות האמון בין אנשי חינוך לבין ההורים (Bryk

והדיונים הכיתתיים היוו רמזי שליפה לחוויות מגיל בית ספר. הפוטנציאל לרגרסיה לתקופה בשלה פחות הוחמר על ידי הלחץ שעוררו אי-הוודאות, האיום הבריאותי והכלכלי והריחוק החברתי המאולץ. תחושות רגרסיביות הועצמו על ידי אופן העברת ההנחיות להורים, שהוצגו כהוראה או מטלת בית, בדומה לאלה המוכתבים לילדים בכיתה.

בסרטון הוויראלי שהוזכר לעיל קראה קניגסברג לוי, "מורים, תנמיכו ציפיות! זה לא הגיוני. וכל היום - איך הילד מרגיש? שיצייר ציור. איך הילד מרגיש? הוא כל היום בטלפון. טוב לו. ישנים, לא מפסיקים לאכול. איך הוא מרגיש? **תשאלו אותי איך אני מרגישה**" (אצל שומפלבי, 2020).

להורים שחשים שלא מבינים אותם ולא מקבלים אותם מבחינת הצרכים הרגשיים הדוחקים שלהם עצמם, קשה, אם לא בלתי אפשרי, להשתמש בשירותי אנשי המקצוע העובדים עם ילדיהם (בורנשטיין, 2007). תאורטיקנים שונים תיארו את חשיבותה של סביבה מחזיקה להורים. תחושת הכאוס וההצפה שליוותה את התגובה לקורונה העלתה את נחיצות התמיכה של המארג הקהילתי בהורות, ואת הכאב על היעדרה. מעניין לראות שהזעם לא הופנה לשר החינוך או למשרדו, אלא לעובדי ההוראה - מה שרומז אולי על טבעה הבין-אישי של הפגיעה. כאובייקט התקשורת, או כסמל ל"מבוגר האחראי", הושלכו על המורות רגשות קשים של מרמור ואכזבה. גם המורות חוו כשל אינטר-סובייקטיבי לנוכח ביטול מצוקתן. רבות מהן, כאימהות עובדות בעצמן, התמודדו גם הן עם טיפול סימולטני במשפחתן ובילדי הכיתה.

אחת המסקנות העיקריות מביקורתם של ההורים שלא שיתפו ובקושי יידעו אותם, היא שיש מקום לעשות שינוי משמעותי בקשר בית הספר-הורים. גם בלמידה שגרתית, אבל עוד יותר בלמידה מהבית, ראוי שההורים יהיו מעורבים ושותפים, והתקשורת לא תהיה רק דרך הילדים אלא ישירות עם ההורים. המורים יקשיבו לצרכים, לדעות, לעמדות של ההורים, ויבדקו יחד איתם מהן המטרות המשותפות, דרכי היישום והמשוב ההורי. שותפות ההורים בפרויקטים לימודיים ארוכי טווח עשויה לתת מענה לתחושת ההורים שהם ממודרים.

חשיפה

עם המעבר ללמידה מקוונת לא רק דלת הכיתה נפרצה, אלא גם דלת הבית נפרצה. בית הספר פלש פנימה. פתיחת מצלמות הזום, שהעבירו שידור חי מהמרחב הביתי, חשפה קונקרטיה את הזירה המשפחתית. כל מי שמסתובב בסביבת המחשב נצפה בשידור חי, גם אם אינו לבוש כהלכה וגם אם החדר מבולגן. סוגיית הפרטיות משמעותית במיוחד בקבוצות מסוימות בחברה

שנחווה כחוסר הדדיות, אי-שוויון בין מה שניתן מערכתית לבין מה שנדרש. העמדה האוטוריטטיבית שבה ניתנו דרישות ההוראה המקוונת נתפסה כלא-לגיטימית. עמימות חלוקת הסמכויות בין ההורים למורים הפך את שני הצדדים רגישים לסממנים של עליונות זה על זה. סמכות המורות לתת הוראות להורים בזירה הביתית לא הובהרה, ופורשה כהפרת הסטטוס קוו. העיסוק הציבורי במספר ימי החופש של המורים התחדש בעוצמה, אולי כאמצעי לאזן את יחסי הכוחות ולתבוע מעמד של מעסיק המכמת את שעות העבודה של עובדיו. המורות הותקפו על מספר שעות עבודתן בזמן הסגר, לצד הציפייה מההורים לבצע אלמנטים מעבודת המורים בזמן הלמידה מרחוק. לחלק מההורים נראה ראוי שהמורים והגננות "גמלו" להורים, או יפצו אותם בכך שיחרגו מהסכמי העבודה.



מבנה המשק עיצב סגנון הורות עם הפוגות קבועות ממושכות, שבהן יש לילדים "סידור" מוסדי וההורים מקבלים זמן שאותו יוכלו למכור בשוק העבודה. מרבית ההורים אינם מורגלים לשהות ממושכת עם ילדיהם, וחסרו כלים לווסת את האינטנסיביות שבשהייה הרצופה יחדיו. למשל, הורים נלחצו מחשיפת הילדים למתחים ביניהם, שהועצמו בתקופה זו וקשה היה להסתיר אותם, בעיקר בימי הסגר. ברשתות החברתיות עלו דיווחים על עלייה במתח משפחתי שמקשה, כמובן, על הילדים כלומדים. נטרול הגישה לשותפי תפקיד טבעיים אחרים לגידול הילדים כגון הסבים והסבתות בגלל הבידוד נתפסה כבלתי נמנעת. בדיחות דוגמת "נמאס לי לשמור לאמא שלי על הנכדים שלה", לוו באימוג'ים קורצים. אולם ביחס למורות ולגננות חסר ריסון כזה, והן הוצגו כמי שמנצלות את המצב ואינן "תורמות את חלקן" בגידול המשותף של הילדים.

העמדה הרגשית של תסכול ותובענות כלפי המורים ניתנת לפירוש דינמי כביטוי להעברה של התסכול מהאובייקט ההורי. הנוכחות המחודשת בסביבת בית ספר, ששוחררה בסלון ביתם בתיווך הזום, הציתה מחדש אצל חלק מההורים רגשות מילדותם. העיסוק בספרי הלימוד ובמטלות, מערכי השיעור

שינוי משמעותי. ה"דיסטנס" בין המורה לתלמידיו ולהוריהם, ובין התלמיד ומשפחתו - נשבר.

קירוב קונקרטי כזה נושא בחובו פוטנציאל לקירוב לבבות. גישת "הסמכות החדשה" שפיתח עומר (2007) מצדדת אף היא בחיזוק החיבור בין הבית לבין בית הספר. לפי עומר, הפיצול בין הורים למורים מחליש את שני הצדדים, ולעומת זאת שילוב כוחות יחלץ אותם מחולשתם היחסית וימלא את הריק שנוצר בהשגחה על הילדים. עומר מעודד לא רק תקשורת פתוחה, אלא אף רואה בנוכחות פיזית בסביבת המחיה של הילד כוח משמעותי בהתמודדות עם קשיים של בני נוער.

הלמידה המקוונת אפשרה ואף חייבה שינוי כזה, ועל פי נתוני סקר הלה למען החינוך (2020), חלק מההורים בישראל אכן ראו זאת לחיוב, וצינו שהם לומדים להכיר טוב יותר את המורים של ילדיהם. אולם ייתכן שתרומתה היחסית של הקרבה בין הבית לבית הספר בזמן הלמידה מרחוק קוזזה עם משתנים אחרים הייחודיים לתקופה. בנוסף, נראה שהנוכחות המאוחדת לא יושמה ברוח ההצעות התאורטיות ולא כללה תקשורת הדדית של ממש והקשבה אמיתית.

לחשיפה למעשה החינוכי, שעד כה הוסתר מאחורי קירות בית הספר, יש פוטנציאל לקדם אמון. אולם שקיפות זו ברמת מערכת המיקרו התקיימה לצד קבלת החלטות בפורום מצומצם ברמת הממשלתית. השינויים התכופים בדרישות, והעמימות בה התקבלו ודוברו, פעלה נגד מהימנות עבודת המורים בשטח. עקביות, שהיא מאפיין חשוב בבניית אמון (Kasper-Fuehrer, 2001 & Ashkanasy), בלטה בהיעדרה. כפי שצוטט הורה המתעתד להשאיר את ילדו בבית בשנת הלימודים הבאה, "אני לא סומך על בית הספר בשיט. כל פעם פתחו-סגרו-פתחו... אני חושב שנפשו הרכה של הבן שלי חשובה יותר מההשכלה העלובה שהם רוכשים בבית ספר הזה" (אצל חוטר ועוזיאל, 2020). מקור במשרד החינוך העריך שבעקבות הקורונה כמעט יוכל מספר האישורים ללמידה ביתית (home schooling) מ-1,100 ל-2000 (קדרי-עובדיה, וקשתי, 2020).

אכזבה ותרעומת מגילוי ה"אמת" על מה שנראה כחיי היומיום בכיתה עוררו גל של התעניינות בחינוך ביתי. היעלמות הקירות חשפה להורים באופן בלתי אמצעי את המעשה החינוכי, את היחסים בין הילדים בכיתה עם המורה ובנים לבין עצמם. בשונה ממקצועות רבים, כלל המבוגרים הכירו מילדותם את עבודת המורה (Miller & Shifflet, 2016), מה שעורר לעיתים תפיסה שגויה שאפשר לבצע את התפקיד ללא הכשרה נוספת. לעיתים המפגש החי עם השיעורים הווירטואליים סייע להפרכת רעיון זה והיו הורים שאמרו: "אני מעריך את המורים ואת דרך הלמידה", "הוראה הוא מקצוע מאתגר", "סוף סוף הכרתי גם את המורים המקצועיים" (הלה למען החינוך, 2020), אך לעיתים חיזק

הישראלית המחייבות כיסוי הגוף או לבוש ספציפי בהופעה הפומבית ובפוטנציאל הטמון בה לחשוף חריגות או שונות בסביבת המחיה. השילוב עם אופציית ההקלטה החמירה עוד את טשטוש הגבולות בין תקשורת בין-אישית לתקשורת המונים. בעיתונים וברשתות הופיעו תמונות שחשפו רגעים מביכים במשפחה. מתבגרים שלא רצו לחשוף את הוריהם הרגישו אי-נוחות בכך שאלה לא "רדו למחתרת" והמשיכו להסתובב בבית ללא מעצורים. הורים נאבקו לשמור על שקט כדי לא לפגוע בריכוז הילדים: אסור לדבר בטלפון, צריך להשתיק תינוקות, אסור לשמוע מוזיקה או לצפות בתוכנית טלוויזיה, ואפילו כלב נובח מהווה מטרד מביך. "ביקורי בית" הפכו מהליך נדיר יחסית, נשלט ומבוקר, על פי רוב קצר, חד-פעמי ומוגבל בתיאום מדוקדק למציאות עכשווית.

הטלטלה שעברה מערכת החינוך... כשערי בתי הספר בישראל נסגרו ומערכת החינוך עברה ללמידה מרחוק, הפכה את הבית לסביבת הלמידה העיקרית של הילדים ושינתה את מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר

יש מקום לציין מקרים שבהם חשיפת הבית נתנה למורים, שאינם מבקרים בבתי הילדים, מידע שעשוי להיות משמעותי בהבנת הילד: בתים מאוד לא מאורגנים, בתים שנראים מאוד מוזנחים, או בתים בלי גבולות, שלא אפשרו לילד להתרכז אפילו זמן קצר. במקביל נחשף גם ביתם של המורים, ילדיהם, בני זוגם והנעשה בביתם. עוד לפני הלמידה מרחוק חשו מורים פגיעה בחייהם הפרטיים בשל הקושי להציב גבול בין העבודה לבין הבית, ובשל עומס-היתר שחשו כתוצאה מכך (קורץ, 2014). וזאת, כאשר עוד לפני פרוץ נגיף הקורונה, האינטראקציה בין המורות להורים הוגבלה באופן אפקטיבי בדרכים מגוונות: איסור על כניסתם לשטח בית הספר או הגן, דרישה להימנע מטלפונים ומהודעות אלא בזמנים מסוימים, או התניית שיחה במפגש פנים אל פנים בשעות העבודה. הלמידה המקוונת שינתה מאזן כוחות זה והעניקה להורים שליטה בערוצי התקשורת, ובמקרים רבים, בעיקר בגילאים הצעירים יותר כשהאוריינות הדיגיטלית נמוכה, הפכה את ההורים לשומרי הסף של השתתפות ילדם בפעילות. הקרבה שכפה הזום בין המורות לבין ההורים היוותה



החברתיות (פוקו, 2015). ללא יציבות המסגרת החיצונית, המובילה את התלמידים לצאת מהבית ומגדירה את השעות שבהן עליהם להתמקד בלמידה, התעצמה בזמן למידה מרחוק בעיית האחריות על ההתארגנות בזמן. המוטיבציה החברתית, פגישת בני הגיל והיענות לנומרות של הליכה לבית הספר, התמוססה, והסנקציות על איחורים ירדו מהשולחן. **ההשתתפות בלמידה הפכה מחובה חוקית לבחירה.** בתנאים אלה נדרשו ההורים למלא את החלל שנפער ולבסס סדר יום ומשמעת, ללא החוקים והכללים הרגילים ובלי אמצעי אכיפה. בשלב הראשון כפתה המערכת על הילדים להשתתף בלמידה בזום, אך לאור הביקורת ההוראה בוטלה. גם כשהתחדשה הלמידה הפרונטלית במתכונת חלקית, לא נעשה דבר לגבי ילדים שלא הגיעו למוסדות החינוך.

בהיעדר ארגון מרכזי, בניית סביבת הלימודים הפכה להיות התמודדות פרטנית של כל משק בית בנפרד. תפקיד זה נכפה על ההורים מבלי שבחרו בו או הוכשרו לכך, ובמקרים רבים ללא הנחיות ברורות... וההורים חויבו בפועל לשתף פעולה מבלי שנתנו את הסכמתם לכך

באנומיה המשברית נחלשה ההבחנה בין יום ולילה, משטר שעות השינה של ימי שגרה נסדק, קוצבי הזמן החברתיים נעלמו, ועימם סדר היום של פעם. אפילו ימי השבוע לא היו ברורים. המסגרת שסיפקה תוכנית הלמידה המאורגנת עזרה לשמור על סדר יום במשפחות שבהן נדרשה ממילא רמה נמוכה יחסית של פיקוח פורמלי ולא פורמלי מוחץ לבית. במשפחות אחרות, בהיעדר כוחות חיצוניים אלה, מצאו עצמם ההורים נאבקים בילדיהם על קימה בבוקר וישיבה ליד המחשב. בסקר אינטרנטי של ג'וינט-אשלים ומשרד החינוך (2020) שנערך באפריל והקיף 506 הורים, 36% דיווחו על **ירידה בעצמאות הילדים** (לקום לשיעור, להכין שיעורים, להכין עבודות). השינוי בשגרה מלחיץ כשלעצמו (Holmes & Rahe, 1967), ונסיבותיו בעת הזו הוסיפו על כך חרדה מפני המחלה ועיסוק יתר במחשבות עליה. אסטרטגיות להתמודדות עם הלחץ, כמו ונטילציה עם חברים והיעזרות בתמיכתם, הפכו פחות נגישות, וכך גם היעזרות במורות כאובייקט התקשרות המסייע בוויסות רגשי. קושי לגייס כוחות ללמידה עלה מהסקר הנ"ל, שבו 63% דיווחו על **ירידה במוטיבציה של**

אותו. חשוב לציין, שמרבית סגל ההוראה נשלח ללמד מרחוק ללא הכשרה, ציוד, אימון או תנאים. המורות נדרשו למיומנות חדשה, וצומצמה משמעותית היכולת שלהן להשתמש באלמנט מהמיומנות שיש להן כגון ניהול הכיתה כקבוצה חברתית. אובדן פונקציות אלה כרסם במעמד המורות מול ההורים, שחלקם מילאו את החלל שנוצר והתגייסו למלא תפקיד זה בעצמם. כאן ניכרה שונות אינדיבידואלית גדולה בין הורים ביכולת ובמוטיבציה לטפח אינטראקציות עבור ילדיהם: לתמוך בניסיונות לבוא במגע עם גורמים רלוונטיים כגון מורים, סייעים ותלמידים במדיום המקוון (Borup, 2016).

הצטמצמות העולם החיצוני

לפני פרוץ הקורונה, הקונפורמיות לקבוצת השווים בגילום תפקיד התלמיד ניזונה מהגיבוי החברתי תרבותי בארץ ומהבידוד היחסי מתפקידים, זהויות וסביבות חלופיות. מקור זה לציות נעלם עם המעבר ללמידה מרחוק. קוד הלבוש וניהול הזמנים איבדו מכוחם. ערעור הגבולות בין הזירה הביתית לבין התפקיד הציבורי ניכר באופן שבו הגיעו הילדים לשיעור הווירטואלי. היו שהספיקו להתארגן ולהתלבש, והיו שהתיישבו בפיג'מה, שיער סתור ומבט מזוגג כמי שהתעוררו לפני דקה ונגררו בעל כורחם למחשב. היו הורים שבהומור שאלו "האם אפשר לקנות פיג'מה עם סמל בית ספר". מורות תיארו הוראה של בני נוער בזמן שאלה שכובים על המיטה או משחקים עם חיית מחמד. במודל המסורתי שהכרנו עד כה, היציאה מהבית החוצה וייחוד סביבה מוגדרת ללמידה הנגישה לבני הגיל ולמורים בלבד, יצרו setting ברור, המעוגן בנורמות חברתיות ובחקיקה.

התמוססות הפיצול המרחבי בין השיעור לבין זמן הפנאי הוא הסבר אפשרי להימנעות תלמידים רבים מהדלקת המצלמה. כיבוי העין החיצונית הקל על ביצוע סימולטני של פעולות אחרות, שאינן מקובלות בזמן שיעור פרונטלי מסורתי. היו תלמידים שבחרו לא לפתוח את המצלמה, והתנהלו ויכוח האם אפשר להרשות "נוכחות ללא פנים". ויכוח זה התנהל גם באוניברסיטאות. האם להרשות ללמד "ריבועים שחורים" כאשר המצלמה אינה דולקת?

עבור מורים רבים, עין המצלמה סימלה את חולשת הפיקוח החברתי בתקופת המשבר. הם חשו פגועים מ"החלונות השחורים" ופירשו אותם כמחאה. נשמעו גם קולות של הורים ששמחו בהיחלשות הפיקוח החברתי, וביטאו הקלה על ביטול הצורך לנהל את המעבר מהבית למסגרת החינוכית ולהוביל את ילדם למוסד בזמן, כשהוא מצויד ומאורגן בהתאם לתפקיד התלמיד.

המשמעת שמחדירה נוכחות הזולת מקדמת ציות לנומרות

שהדיוטות לא יוכלו לבצע, נפגע. הורים שהתגייסו ללמוד ולרענן תחומים שבהם לא שלטו, הרוויחו מהאתגר, ובדרך כלל גם היו מודל חינוכי לילדים. אולם גם במקרים חיוביים אלה, המומחיות, שהיוותה בסיס מרכזי למעמד המורים ולסמכותם, הפכה בצוק העיתים למותרות. הידע הפדגוגי נפטר כמויות, וכל הורה נדרש לבצע פונקציות של תפקיד ההוראה, ללא הכשרה או תמיכה מערכתית.

הורים שנענו בעבר למסרים ביחס להתמקצעות הייחודיות הנדרשת להוראה, איבדו אמון ביכולתם לבצעה בכוחות עצמם. נחשפו נקודות תורפה של ההורים בתחומי ידע, שליטה בשפות ואוריינות דיגיטלית. חלק מההורים התקשו רגשית ללוות בסבלנות את תהליכי הלמידה, או לא ידעו לעזור לילדים, וחשו מבוכה ופגיעה בתדמיתם. יורש העצר הבריטי סיפר לכתבים, "במהלך לימודי הבית למדתי כי הסבלנות שלי קצרה ממה שחשבתי, זו כנראה הייתה ההארה הגדולה שלי, זה ושאשתי הרבה יותר סבלנית ממני... אני חייב להודות שאני קצת מובך מהידע שלי במתמטיקה, אני לא מסוגל לפתור תרגילים של כיתה ב" (וואלה סלבס, 2020).

הורים שניסו להסתיר פערים בידע, הגיבו בהימנעות ובכעס. פלוטניק (2007) פירשה "נטישה" סימבולית כזו כהגנה ממגע עם הגורם המשקף את הכאב, שמאמץ עצמי הורי רגיש ופגיע. זאת בתקופה שבה ממילא חווים רבים מהם באופן אישי לחץ וחוסר ודאות תעסוקתית, בריאותי ובין-אישי. לפי שילה (2008), התפקיד ההורי חושף את מגלמיו לתגובות והתערבויות רבות מצד החברה המודרנית המעמיסה ציפיות ודרישות ולעיתים קרובות שופטת ומאשימה, בלי פרופורציה לאחריות ולתמיכה שהיא מספקת. היחלשות הסמכות ההורית כיום (עומר, 2007) הוחמרה עוד עם חשיפה זו של הילדים והמתבגרים למוגבלות הוריהם שהתבטאה בבקאותם בתחומי הדעת השונים, ברמת האוריינות הדיגיטלית שלהם, ובאוזלת ידם במצב המשברי של הסגר והפחד ממחלה.

הורות היא מרכיב מרכזי בזהות. בחברה הישראלית במיוחד, הצלחה בביצוע תפקיד זה מוערכת על סמך הישגי הילדים. כישלון הילד בהשתתפות בלימודים המקוונים נתפס כמובלע ככישלון הורי. להיחשפות ישירה לאופן תפקוד הילד בשיעורים ובהשוואה לקבוצת ההתייחסות של בני הגיל (הכיתה) פוטנציאל לעורר איום נרקסיסטי על הוריו. לפני משבר הקורונה, החצנת בעיה לימודית ותיחומה לבית הספר הייתה אמצעי לוויסות הלחץ ולהגנה על היחסים בין הילד להורים. בלמידה מרחוק, מיזוג השדה הלימודי והביתי והחזרת תפקיד המורה להורים העמידו בסכנה את הקשר עם הילדים ואת תחושת המסוגלות של הוריהם.

איום פוטנציאלי נוסף על הקשר הורה-ילד בזמן הלמידה מרחוק היה חשיפת המורה או הגננת כדמות התקשורת. מעבר לתועלת

הילדים ללמוד ולהשקיע בלמידה במעבר ללמידה בזום, ו-52% מההורים דיווחו על **ירידה בהנאה של ילדיהם מהלמידה**. חלק מההורים הרגישו חסרי אונים מול הירידה בעצמאות ובמוטיבציה ללמידה.



"אני אימא שלהם, לא המורה"

עבור הורים רבים, ובכללם אלה שהם מורים ומורות במקצועם, תקופת הסגר הקצינה את הקונפליקט בין משפחה לקריירה. ההורות, שהפכה בעידן הנוכחי לקריירה שנייה, חייבה השקעת משאבים רבים, עם תמיכה מעטה מצד הרשויות. רבים הרגישו שהם עומדים למבחן שמעבר ליכולותיהם במילוי תפקיד משולש של הורה, אדם עובד ומורה. ההורים נדרשו לעבוד סימולטנית במקצועם ובחינוך ילדיהם, וחלוקת התפקידים בין ההורים למורים ספגה פגיעה קשה.

השיח הציבורי סביב פתיחת בתי הספר עם התפרצות הקורונה שיקף הפחתת ערך של מערכת החינוך כ"סידור" לילדים, והקטנת עבודת המורים לשמרטפות. ברשתות היו אמירות דוגמת "איפה מגישים ערעור על השיבוץ בגנים? אני מבינה ששיבוץ לי את הילדה בבית". תרומת בתי הספר למשק לא נידונה כמשאב חיוני בטיפול ההון האנושי של המדינה, אלא כמתן אפשרות להורים להתפנות מהשגחה על ילדיהם לטובת עבודה מקצועית יותר. בהתאם, בסקר בנושא עמדות הורים לגבי למידה מרחוק בזמן משבר הקורונה (הלה למען החינוך, 2020) הוצגה להורים השאלה "האם הלמידה מרחוק מסייעת לכם לעבוד מהבית או לצאת לעבודה במידה ואתם נדרשים לעשות זאת". היו הורים שטענו שהלמידה מרחוק מאפשרת להם לעבוד, ואחרים דיווחו על תחושה הפוכה: המחשב נלקח מהם, או שעליהם לעזור לילדים, מה שמקשה עליהם לעבוד. **עוד העלה הסקר שכמחצית מההורים מעריכים שתרומתה של הלמידה מרחוק מסתכמת בכך שהעסיקה את הילדים.**

בלמידה מרחוק הורים נדרשו לאמץ תפקיד הוראה והנחיה, כגון מענה על שאלות, משוב על עבודה וסיוע בהוצאתה לפועל. מעמד המורים כמומחים בתחומם, המיישמים מיומנויות ייחודיות



שחשים צורך בחופש, בעצמאות בקבלת החלטות ובשהות עם קבוצת השווים (Lohman & Matjasko, 2010).

להורים ילדים עם צרכים מיוחדים העמיד הסגר אתגר קשה באופן יוצא דופן. ככל שהלקות חמורה יותר, התעצמו הסכנות שטמנה בחובה תקופת הלמידה מרחוק לרווחתם ולרווחת משפחתם. גם לקויות נפוצות יחסית כגון הפרעות קשב כרוכות בקושי לווסת רגשות חרדה ותסכול ולהתארגן ללמידה עצמאית (Reynolds & Lane, 2009). להורים לא הייתה אפשרות לנשום לרווחה כאשר ילדיהם לא נמצאו במסגרות החינוכיות והמטפלות.

מאפייני הורים המשפיעים על יחסם ללמידה מרחוק

חלק מהקשיים ההוריים היו קשורים לאופן התמודדות המשפחה עם מצב של סגר, פנדמיה, חרדה כלכלית ודאגה לגבי עבודה. המתחים שאיתם התמודדו ההורים, והשחיקה שחוו, הקשו על ויסות רגשות של כעס כלפי הילדים, מה שעורר רגשות אשם. לחלק מההורים נדמה היה שאחרים מתמודדים בהצלחה, והם לא. במשפחות שבהן היה מתח רב, הילדים התקשו להתארגן וללמוד, להתרכז ולהתמיד. במשפחות אלה היה גם קושי של ההורים לעזור לילדים, כיוון שהיו נתונים במתח אישי ומשפחתי.

פרט למעמד הסוציו-אקונומי, שהשפעותיו כבר הזכרנו, ראוי לציין שלמגדר הייתה השפעה לא מבוטלת. במרבית משקי הבית האחריות על ניהול חיי הילדים אינה מחולקת באופן שוויוני בין ההורים. מניסיוננו הקליני נראה שבפועל מרבית המעמסה של הסתגלות לשינוי ותפעול הלמידה מרחוק נפלה על האימהות. אולם, יש לציין, שבמשפחות רבות הצטרפו אבות שהיו פחות מעורבים בעבר למעגל התומכים בלמידה, וחלקם אף דיווחו על תחושת סיפוק והגדלת המחויבות העתידית למעורבים בלמידה.

התפיסה המקובלת כיום רואה לחץ כתולדה של הערכה סובייקטיבית של דרישות המצב כחורגות ממשאבי הפרט (Lazarus & Folkman, 1984). לפיכך לתחושת המסוגלות העצמית של ההורים בתחומים הנדרשים ללמידה מרחוק יש משקל רב ביצירת לחץ אצל ההורה. הורים בעלי אוריינות טכנולוגית, למשל, או כאלה הבטוחים ביכולות ההוראה שלהם, היו חסינים יותר לתחושות מצוקה ודחק מול דרישות הלמידה המקוונת. הורים המורגלים בשינוף פעולה עם המורה ובית הספר חשו פחות הפתעה ואי-ודאות מריבוי המטלות הלימודיות. הדרישה מההורים למלא באופן עצמאי תפקיד פעיל בתהליך הלמידה היוותה שינוי ניכר בעיקר לקבוצת ההורים שבשגרה כמעט לא מעורבים בלמידת ילדיהם, כלומר הורים המתווגים בספרות כ"נפקדים" ואלה שמעורבותם סבילה ומוגבלת להיענות להנחיות שגרתיות שבית הספר מעביר להם (קניית

שמפיקים ילדים מקביעות וסדירות ביחסיהם עם מבוגרים, מורות הופכות לעיתים לדמויות משמעותיות בעולמם הרגשי, ומסייעות להם לחוש ביטחון. חשיבותן עולה במצבי שינוי ודחק, דוגמת איום במגפה וחוסר ודאות. גילוי זה הפתיע חלק מההורים בעוצמתו, ומקצתם חשו מאוימים. כגורם המפריד ומשחרר את הילד מתלותו המלאה בהורים, הגננת או המורה מלווהים לתפקיד הצלע השלישית במשולש האדיפלי. תחרות יכולה להתפתח בין ההורים לבין המומחים בטיפול בילדיהם (Montalvo & Haley, 1973), והורים עלולים לחוש תרעומת על כך שאנשי המקצוע "מחליפים" אותם (Anthony, 1980). מרבית ההורים במצב הנוכחי הכירו תודה על האפשרות שסיפקה הלמידה מרחוק לשמר עבור ילדיהם רציפות בקשר עם הצוות החינוכי.

שביעות רצון ההורים בעניין הלמידה מרחוק

במחקר (קציר ועמיתות, 2020) נבדקו עמדות הורים לגבי הלמידה מרחוק. נמצא שתגובות חיוביות וחיוביות מאוד יש אצל כשליש מההורים, ותגובות שליליות ושליליות מאוד אצל 4% בלבד. אצל מעל ממחצית ההורים התשובות מעורבות, גם חיוביות וגם שליליות. בנסיבות שנוצרו, ההורים בהחלט ראו את הלמידה מרחוק כאפשרות סבירה שיתרונותיה עולים על החסרונות.

נסקור כמה מהמשתנים העשויים להבהיר את השונות בין תגובות ההורים ללמידה מרחוק.

מאפייני ילדים המשפיעים על יחס ההורים ללמידה מרחוק

ההורים לילדים הצעירים התמודדו בעיקר עם קשיים טכנולוגיים (רוב הילדים הבוגרים ידעו להתארגן ללא עזרת הורים) ועם הצורך לעזור לילדים בתהליך הלמידה עצמו. לילדים הצעירים הייתה מוטיבציה רבה יותר להשתתפות בלמידה מרחוק.

תמונה שונה עלתה מדיווחי הורים למתבגרים. בגילאים אלה בימים כתיקונם הודגמה מחקרית ירידה במעורבות הורית בלימודים בהשוואה לגילאי בית הספר היסודי (Hoover-Dempsey et al., 2005). המתבגרים פחות מעוניינים בקשר רציף של הוריהם עם המורה, נרתעים מנוכחותם בבית הספר, ומפיקים פחות תועלת מעזרה הורית בשיעורי הבית. הם תופסים את כל אלה כחדירה לפרטיותם וכביטוי לחוסר אמון מצד ההורה (Hill, 2011). כתוצאה מאלה, הורים לילדים בגיל ההתבגרות התמודדו עם קושי לגייס מוטיבציה ללמידה אצל ילדיהם, באופן שלא חפף את מאפייני ההתפתחותיים של גיל זה. עצמאותם הגוברת הקשתה על הוריהם להגביל את שעות השינה ולעמוד מול פיתויים בעת ששהו מול המסך, מחוברים לרשת. מטלה מורכבת זו סובכה עוד בגין מצבם הרגשי של המתבגרים,

הלמידה מרחוק למורים, לאילוצי המערכת ולהיעדר ההכנה. להורים כאלה יש מרחב להכיל גם את הקושי שלהם וגם את של ילדיהם בלמידה מרחוק, מתוך אמפתיה סימולטנית לילד ולמערכת. הורה זה פחות נוטה להשתמש בהגנות כמו השלכה (המורה אשם), פחות עסוק בצרכיו שלו (קשה למשפחה וליילד ללמוד בתנאים אלו), ומסוגל לפיכך לשתף פעולה עם הילד ועם המערכת.

כיצד אפשר לשפר את הלמידה מרחוק מנקודת מבט הורית?
לשם שיפור הלמידה מרחוק צריך להתבסס על שינוי בקשר בין בית הספר וההורים. במהלך חודש אפריל משרד החינוך שלח לבתי הספר מסמך שבו המליץ ליצור ערוצי תקשורת עם ההורים, כולל אספות הורים וירטואליות, שיאפשרו גם מקום לשיתוף ההורים ולהבעת חששות. מומלץ להציג מידע ברור על התארגנות בית הספר ולתאם ציפיות, כולל הצעת אפשרויות שונות להמשך התקשרות. יש לפעול לצמצום פערים דיגיטליים ולהדריך הורים שאינם שולטים במחשבים כדי שיוכלו לעזור לילדים, בעיקר הצעירים שבהם. המורים התבקשו להביא בחשבון את העומס על הרשת הביתית ולאפשר לילדים לעשות עבודה עצמית בשעות גמישות שבהן אינם מחוברים למחשב. ככלל, יש להפגין רגישות תרבותית, להתחשב בסביבת הלמידה של הילד, ביכולת ההורים, במצבם הכלכלי ובשונות התרבותית. המורים התבקשו להגמיש את המטלות כדי לא ליצור מתח אצל ילדים או משפחות שאינם עומדים בדרישות. על בית הספר ליצור קשר עם הורי הילדים שלא "מגיעים" לשיעורים או שלא עומדים במטלות. כאשר מתגלה קושי של הילד או קושי הורי ראוי להפנות ליועצת בית הספר או לפסיכולוג.

מאחר שמעורבות הורית בלימודים מקוונים חשובה יותר ממידת מעורבותם בלימודים מסורתיים (Borup & et al., 2019), מומלץ לבדוק אפשרויות לשיתופי פעולה. ממגוון האמצעים להשראת מוטיבציה ללמידה, ניתן לנצל גם את אלו המעורבות את ההורים. קשר בין בית הספר להורים או להנהגת ההורים עזר לשפר את היכולת לגייס ילדים ללמידה. הקשר יכול להיות ישיר בהעברת חומרי לימוד והעשרה ישירות להורים. גם פעילויות משפחתיות בנושאים הנלמדים עשויות לעזור, למשל תחרות מחזור משפחתית, הכנת מפה המתארת את ארצות המוצא של המשפחה, או הצעת שאלות לדיון משפחתי ובכך להגביר את הרלוונטיות של חומר הלימוד למציאות החיים של הילד והמשפחה. גם התעניינות הורית בחומר הנלמד, דיאלוג משפחתי בנושא, ניסיון ליישם דברים נלמדים למציאות בהווה וזיכרונות של הורים מלמידת נושאים אלו, עשויים לגייס ילדים ללמידה (ברק-מדינה וחצור, 2020).

ציוד, תלבושת אחידה). "הורים אקטיביים", המעורבים בלימוד הילדים ובנעשה בבית הספר, חוו שינוי מתון יותר (Borup et al., 2014).

בלמידה שגרתית, אבל עוד יותר בלמידה מהבית, ראוי שההורים יהיו מעורבים ושותפים, והתקשורת לא תהיה רק דרך הילדים אלא ישירות עם ההורים. המורים יקשיבו לצרכים, לדעות, לעמדות של ההורים, ויבדקו יחד איתם מהן המטרות המשותפות, דרכי היישום והמשוב ההורי

הפניות הרגשית של ההורים משפיעה גם על רמת השיקולים שביכולתם להגיע אליה בעצבם את החלטותיהם והתנהגותם כהורים. רמת המודעות ההורית (Newberger, 1980) לרגישויות ילדיהם, לגבולות בינם לבין ילדם, והמודעות שלהם לעצמם, משפיעים על אופי המפגש בינם לבין המורים. לרמה גבוהה של לחץ יש פונציאל להגביל את רמת המודעות לרמה אגוצנטרית, שבה האבחנה בין ההורה לבין ילדו מטושטשת. במצב זה, שביעות הרצון מהלמידה המקוונת הוערכה לפי המידה שבה הלמה את צורכי ההורה, ואם היה על ההורה לוותר על מסוף מחשב לטובת הלמידה המקוונת או האטת קצב הגלישה ניתן לכך משקל מרכזי בגיבוש העמדה ביחס ללמידה מרחוק. שיתוף הפעולה של ההורים פחת אם דרבון הילד ללמידה חייב הקרבה אישית כלשהי מהוריו.

הורה שרמת מודעותו מוגדרת כקונוונציונלית (Newberger, 1980) מתאים את תפיסותיו ואת רמת שיתוף הפעולה שלו לדעת הקהל ולהתנהלות הרוב. הורה כזה פגיע לפרסומים ברשתות החברתיות הקוראים להורים להחרים את דרישות מערכת החינוך בתקופת המשבר, ושומר על שיתוף פעולה סביל במידה שהוא חש שזו ההתנהלות המקובלת.

הורה הממוקד בילד (רמה סובייקטיבית או אינדיבידואליסטית) (Newberger, 1980) יוכל להפגין גמישות רבה יותר בהתנהלותו, לאמץ ולסגל לטובת ילדו את המרכיבים האופטימליים לפרופיל כישרויו וסגנון הלמידה שלו. הצד הרע שבדבר הוא כי הורה כזה פחות רגיש לאילוצי המורה והמערכת, ועלול לעשות שימוש לרעה בחופש היחסי שסיפקה הלמידה המקוונת.

פניות רגשית לצד יכולת מנטליזציה מאפשרת להורים ברמת מודעות אנליטית מודעות למורכבות האתגר החינוכי שהציבה



סיכום

שהם נותנים. בתי הספר יצטרכו להתחשב בכך שישנם הורים שיתקשו או יסרבו להיות שותפים ללמידה, כמו הורים שעובדים שעות ארוכות, הורים עם בעיות שפה, הורים שלא מכירים את חומר הלימוד וגם הורים שרואים בעיקר את הצרכים שלהם, ולפתח מסלולים לשימור ילדיהם במערכת החינוך. **חשוב לשתף את ההורים, אך לא לדרוש מהם מה שאינם מסוגלים לו.** על מערכת החינוך לתת להורים כלים להתמודדות עם נושאים כמו יצירת מוטיבציה ללמידה, התארגנות וניהול זמן, וכן סיוע בקשיי למידה שכיחים. על המערכת להציע פתרונות לקשיים שדורשים התערבות מקצועית, ונדרש שרטוט מחודש של הגבול בין ההורים למורים וכן חשיבה מחודשת על המינוח "התערבות הורית". המציאות החדשה מחייבת הסתגלות מצד הורים והכרה בחיוניות של דיאלוג עם בית הספר, גם במצב שמזמין מטבעו התמקדות בילדם הפרטי בלבד. טוב יהיה אם יוותרו על השתלחויות ביקורתיות ולעיתים אף פרסונליות במורים, שכן שותפות חינוכית הדוקה בין ההורים למערכת החינוך תתרום תרומה משמעותית לילדים, למורים ולהורים גם כאשר הילדים ישובו ללמידה שגרתית. שתי הדלתות, דלת הכיתה ודלת הבית, צריכות להישמר פתוחות: לא פרוצות, אך גם לא נעולות, כדי לקדם ערוצי תקשורת תוך שימת גבולות וכבוד הדדי.

עם פרוץ הפנדמיה בישראל במרץ 2020 עברה מערכת החינוך ללמידה מרחוק שהעמידה את "השילוש הקדוש" - הורים, ילדים ומורים - בפני אתגר מורכב. בצד שביעות רצון מהמשך רצף הלמידה, ושמירת סדר יום וקשר טכנולוגי עם המורים והילדים, הייתה גם ביקורת הורית על הלמידה הדיגיטלית הן בהיבט ההורי והן בהשפעת הלמידה מרחוק על הילדים. **ביטול הפיצול הפיזי והפרדה המרחבית בין המורים המומחים לבין ההורים-הלקוחות ערערו את הסטטוס קוו הרגיש של היחסים ביניהם והציפו ביתר שאת את נושאי הקונפליקט המאפיינים את היחסים בין מורים להורים,** והוסיפו עליהם בעיות חדשות.

ההתמודדות עם למידה מקוונת דורשת שינויים בכל התחומים, מדרכי הוראה ועד מאפייני הקשר בין ההורים ובית הספר. מתוך הניסיון שהצטבר בחודשי המגפה הראשונים, נמצא שבתי הספר **שבהם השותפות עם ההורים הייתה מבוססת יותר, צלחו את אתגרי הלמידה מרחוק בצורה אפקטיבית יותר.**

כדי להקל על ההורים לעמוד במשימה העדכנית חשוב שבית הספר ישמור נתיב תקשורת פתוח שבו מקשיבים לציפיות ההורים, מביאים בחשבון את דעותיהם ומתחשבים במשוב

מקורות

1. בורנשטיין, א' (14 ביוני 2007). דפוסים משתנים בהורות: השלכות תיאורטיות וטיפוליות. הרצאה בכנס "התמודדויות הוריות בימינו וטיפול בהורות". בית ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, <http://www.kotar.co.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=90609059#1.undefined.0.fitpage>
2. ברק-מדינה, ע' וחצור, א' (2020). כיצד להגדיל את רמת ההשתתפות והמעורבות של התלמידים בלמידה מהבית. ג'וינט אשלים ומשרד החינוך <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/Ofiles/hahala-hishtalvot/how-we-encourage.pdf>
3. הלה למען החינוך (23 במרץ 2020). עמדות הורים לגבי הלמידה מרחוק בזמן משבר הקורונה סיכום תוצאות סקר. https://fs.knesset.gov.il/23/Committees/23_cs_bg_568154.pdf
4. וואלה סלבס (30 ביולי 2020). הידיו המביך של הנסיך ויליאם. <https://celebs.walla.co.il/item/3377155>
5. חוטר, נ' ועוזיאל, ר' (20 באוגוסט 2020). אין חיסון, אין אמון, אין כסף. מאקו. https://www.mako.co.il/home-family-weekend/Article-dad24409a8b0471027.htm?_atscid=3_96267_190620816_9973026_0_Tzjtwtazjd8hcshud8&utm_source=activetrail&utm_medium=email&utm_campaign=activetrail_newsletter_weekend
6. כצלסון, ע' (אוקטובר 2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. פסיכואקטואליה, 40-45.
7. לוקש, א' (12 באוגוסט 2020). ראש העיר רהט בכנס החינוך של ynet ו"דיעות אחרונות": "70% מהעיר בלי מחשב". [Ynet, https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5780259,00.html](https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5780259,00.html)
8. קדרי-עובדיה, ש' וקשת, א' (15 בנובמבר 2020). מסלול עוקף בית ספר: הורים רבים החליטו לעבור לחינוך ביתי בזמן המגפה. הארץ <https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.9308964>
9. משרד החינוך (2020). מתווה לאספת הורים כתית מקוונת https://meyda.education.gov.il/files/shefi/cherum/corona/Asefat_Horim_Mekuvenet.pdf
10. עומר, ח' (2007). הסמכות החדשה: במשפחה בבית הספר ובקהילה. מודן.

לרשימת המקורות המלאה, ראו באתר הפ"

הדרכה על הדרכה התמודדות עם הדרכות קשות מאוד וקשות מדי

רנה לוי, סילווה נייזברג זילברמן

במצבי הדרכה קשים במיוחד. מצבים שבהם תהליך הדרכה איננו מתקדם, המודרך איננו מתפתח, המודרך והמדריך אינם מצליחים להפיק למידה מהמפגשים המשותפים, עד כדי כך שלעיתים, על פי הערכת המדריך, ההדרכה הולכת ומאבדת מן התועלת שלה, והמודרך נתפס כלא מתאים למקצוע או לתפקיד שהוטל עליו. כל מדריך שהתנסה בהדרכות מגוונות זוכר את תחושת הכישלון והאכזבה שלו כשמודרך לא התקדם ולא התפתח במידה שמספקת אותו. הספרות המקצועית בדיוניה על קשיים בהדרכה עוסקת בעיקר במקרים שבהם לקוחות נתקעים, אותם מביא המודרך להדרכה, וכיצד המדריך עוזר לו בהתמודדות עימם. לעיתים דיונים אלה כוללים הצבעה על תהליך מקביל בהדרכה. בסקירת הספרות שערכנו (נייזברג זילברמן ולוי, 2018; לוי ונייזברג זילברמן, 2018א, 2018ב) מצאנו מאמרים מעטים שבהם נידונו קשיי המודרך והמדריך בעבודתם המשותפת (לזווית מיוחדת ראו Langa, 1994). הדוגמאות שמצאנו נוגעות בעיקר לסוגיות אתיות ופחות לתהליך ההדרכה עצמו.

הדרכה מועילה - הדרכה שמשיגה את מטרתה

מטרת ההדרכה להרחיב את מכלול המיומנויות והידע העומדים לרשות המודרך, להביא לשיפור בתפקודו המקצועי ולהרחיב את עצמאותו. בתהליך הדרכה שותפים המדריך, המודרך והמשימה של המודרך בעבודתו. אנו מתייחסים לכל מרכיבי תהליך ההדרכה כאל מערכת דינאמית שבה כל תופעה וכל קושי הם תולדה של יחסי הגומלין בין המרכיבים השונים, כולל גם הארגון שבמסגרתו מתקיימות העבודה וההדרכה. מטרה נוספת היא לאפשר למודרך מגוון ומרחב אישי של ביטוי ייחודי משלו לגבי התפקוד המקצועי. המדריך מצופה להיות בעל אורך רוח ולאפשר למודרך ללמוד ולהתפתח בקצב ובסגנון שמתאימים

הגיע אליי מודרך חדש להדרכה. במפגש ההיכרות ניסיתי לקבל מידע על הידע העיוני שרכש באוניברסיטה בארץ אחרת ועל התנסויות קודמות שלו במקצוע. ניסיתי לבדוק כיצד הוא מיישם את הידע שלו בהתערבויות מקצועיות, מה האופן שבו הוא לומד הכי טוב ומה מקשה עליו. למדתי על המוטיבציה שלו לעבוד במוסד ועל ציפיותיו לגבי העבודה המשותפת שלנו בהדרכה. כל זאת ועוד, כדי לבנות חוזה עבודה ראשוני בינינו: על מה וכיצד נעבוד. הבהרתי גם את ציפיותי מאופן הבאת הנושאים והשאלות למפגשי ההדרכה. ניסיתי לאתר את כוחותיו של המודרך, כדי להישען עליהם בעת הובלת תהליך הדרכה מיטיב שישירת אותו ואת עבודתנו המשותפת. ניסיתי גם להבין כיצד הוא מתמודד עם קשיים כדי שאוכל לסייע לו לעקוף אותם ולאתר את נקודות החולשה שידרשו חיזוק ועיבוד לשיפור תפקודו המקצועי.

המפגש היה לא נעים. ניסיתי להבהיר לעצמי האם זו בעיה של שוני בתרבות, ארץ מוצא, מגדר, זהות דתית? האם הייתה זו התגובה שלי לעמדתו, שנראתה לי וכחננית? האם תגובתי נבעה מתחושה שבמהלך המפגש הוא נטה להסתיר ולהסתגר? האם הייתה כאן רק חרדה של שנינו לקראת העבודה המשותפת, כזו שקיימת תמיד אצל שני חברי המפגש - מדריך ומודרך - ביחס להצלחת התקשורת וההתקדמות בעבודה? שמא מדובר בחרדה שלי שלא אוכל לעזור לו בעבודתו עם לקוחותיו, והוא ישליך עליהם את חרדתו ולא יספק את צורכיהם במידה מתקבלת על הדעת? האם יאיר אותי באור שלילי?

תיאור זה של מדריך שופך אור על חשש שההדרכה תהיה קשה או אף תהפך לקשה מדי.

בכל הדרכה מתעוררים קשיים, תקלות, אי-הבנות, ועולים ספקות הדדיים. ברוב המקרים, אלו באים לדיון ולבירור במהלך ההדרכה, ומהווים הזדמנות ללמידה. במאמר זה נעסוק

רנה לוי היא פסיכולוגית חינוכית וקלינית מדריכה. היום מטפלת בפרקטיקה פרטית, ובעבר מטפלת ומדריכה בתחנה לבריאות נפש ובשפ"ח ירושלים. עסקה בהכשרת פסיכולוגים ובפיתוח שירותי התערבות במצבי חירום ולחץ ופרסמה מאמרים בנושאים אלו. הקימה וניהלה מרכז לטיפול נפשי משולב בילדים לקויי למידה בסיכון והוציאה לאור את הספר "ילד ייחודי - הזכות והאתגר לטיפול בו". מתעניינת בניירופסיכואנליזה. Lvrina114@gmail.com

סילווה נייזברג זילברמן היא פסיכולוגית חינוכית מדריכה, יועצת ארגונית ומאמנת. בעבר מנהלת השירות הפסיכולוגי-חינוכי של עיריית ירושלים, כיום מטפלת בפרקטיקה פרטית. מעוניינת, כותבת ופעילה בתחומים של טיפול במצוקה נפשית, הגירה, מצבי חירום, דרכי למידה ולקויות למידה ותהליכים אלימים אצל הפרט ובחברה. Silvia-s@013.net



המדריך להיות מודע לתחושות ולמחשבות של עצמו, יסייעו למדריך לעזור למודרך להפיק תועלת רבה יותר מההדרכה. יכולות אלו יעזרו למדריך לעזור לעצמו להעריך את יכולתו לעבוד עם אותו מודרך ולבחון תוך כדי הדרכה את תאוריית העשייה שלו ותרומתו למודרך המסוים.

מודל העשייה מכיל, נוסף למשוב, מערך (setting) קבוע, שיח קוהרנטי, הכלה שמקדמת את היכולת לשאת אי-ידיעה ואי-ודאות, שמאפשרים למודרך להיות סקרן וללמוד את לקוחותיו, את עצמו ואת מפגשי ההדרכה.

המדריך מעריך את צורכי המודרך ואת ציפיותיו, ועד כמה, ובאילו אופנים, המודרך יכול ויכול להתמודד עם צורכיהם וציפיותיהם של לקוחותיו השונים ועם דרישות התפקיד. כמו כן, המדריך מעריך עד כמה יכול המודרך להפיק תועלת מההדרכה שמוצעת לו. בה בעת, המדריך בוחן את עצמו ביחס למודרך המסוים: עד כמה הוא (המדריך) יכול לספק את צרכיו וציפיותיו של המודרך ולסייע לו להתקדם באופן האופטימלי והמותאם ביותר (לוי, 2004). המדריך מקדם את שיח המשוב וההערכה הנוגעים לאופן תפקודו והתקדמותו המקצועית של המודרך, ומתייחס ללמידה שהוא הפיק מההדרכה. מודרכים מעוניינים לשפר את התפקוד המקצועי שלהם, ורואים בהדרכה מכשיר ומשאב להתקדמותם. הם מנצלים את ההדרכה לשם כך, גם כאשר הם חרדים מהערכת המדריך. בתהליך זה המדריך חווה את המודרך נוכח, לומד ומעוניין "לקחת", מרחיב את המודעות שלו יחד עם הלמידה (לוי, 2004). המדריך מגדיר קריטריונים שעל פיהם יעריך את התפקוד של המודרך בכל שלב. אלו כוללים את מכלול המיומנויות שמהווה את המקצוע. חשוב שהמדריך ישתף את המודרך בהערכת המצב שלו, בצורה מותאמת ומיטיבה, למן ההתחלה, ועל בסיס תגובות המודרך יבנה איתו את חוזה העבודה, המתפתח ומשתנה בכל שלב.

הדרכה שהופכת ל"קשה מאוד" ול"קשה מדי"

הדרכה הופכת לקשה מאוד אם המודרך אינו מתקדם בכל אחד משלבי ההדרכה. הדרכה כזו, שהולכת ונתקעת, קושרת, מצד אחד, מודרך שאינו מצליח ללמוד מן ההתנסות ולהפיק לעצמו תועלת מקצועית, ואינו מצליח לפרק את המעגל המכושף של החזרתיות על דפוסים לא יעילים, ומצד שני, מדריך, שלנוכח חוסר האונים שהמודרך מעורר בו נגרר לצמצום הולך וגובר של התערבויות ההדרכה, לעיתים אף לסטראוטיפיזציה של השיח שלו, או לשיח פשוט מדי שנועד להפחית את האיום על המודרך. המדריך אינו מצליח לגייס כוחות נפשיים שיאפשרו לו לבנות הזדמנויות לשניהם ללמוד מהן ולהיחלץ ולעבור לחוויה אחרת. הדרכה כזו עלולה להיתפס כבלתי אפשרית מפני שאיננה

לו, ולספק למודרך ידע וגם משוב מקדם ובונה על התקדמותו בתהליך תוך בחירה מתמדת בדרכי פיתוח מתאימות למודרך המסוים. הציפייה היא שבתנאים אלה יוכל המודרך ללמוד, להתנסות ולהתפתח.

להבנתנו, הדרכה היא מקצוע בפני עצמו, שדורש התמחות ייחודית (נייזברג זילברמן ולוי, 2018), ואינה רק ביטוי של בכירות המדריך במקצוע או בתחום שבו נעשית ההדרכה. אין די בהיות המדריך בעל ניסיון רחב, ידע עשיר וותק ממושך במקצוע, אלא נדרשת הכשרה ספציפית נוספת כדי להדריך אחרים.

ההדרכה מכוונת לתרום לתפקוד המקצועי בשני מישורים עיקריים. האחד יישום ידע ומיומנויות בשדה העשייה, כולל תכנון התערבויות ובקרה אחריהן, והשני פיתוח מיומנות רפלקטיבית, דהיינו, הרחבת המודעות לאופן שבו המודרך חושב את המקצוע ואת התפקיד שלו, איך הוא מדמיין וחושב את הלקוחות ואת העמיתים לעשייה, אילו רגשות כל אלו מעוררים בו, ומהי יכולתו להכיל את רגשותיו הוא ואת רגשותיהם של כל השותפים. מיומנויות אלו יתרמו ליכולתו ללמוד מן ההתנסות (Charles, 2004) ובהמשך "להדריך" את עצמו. באופן מטפורי, וגם באופן ממשי, תהליך ההדרכה מזמן קשר בין שני מבוגרים, שאם יכול קבלה, אמון, הכלה, attunement ואמפתיה והמללה מצד המדריך, הוא עשוי לסייע בפיתוח יכולות הכלה, קבלה עצמית, חשיבה, שימוש בקוגניציה לרכישת ידע ויישום, כמו גם תכנון ולמידה תוך התנסות, אצל המודרך.

ההדרכה מכוונת לתרום לתפקוד המקצועי בשני מישורים עיקריים. האחד יישום ידע ומיומנויות בשדה העשייה... והשני פיתוח מיומנות רפלקטיבית

בתחילת תהליך ההדרכה, המדריך בוחר, לרוב בצורה מודעת ולעיתים גם שלא במודע, **תאוריית עשייה** (Argyris & Schon, 1997) שעל פיה ינהל את ההדרכה. תאוריית העשייה כוללת תפיסה לגבי מכלול התפקוד המצופה מהמודרך, וכן מכלול ההתערבויות שעל המדריך לנקוט כדי להביא לשינוי (שיפור, הרחבה, קידום) בתפקוד המודרך. תאוריית העשייה כוללת גם התייחסות לתוכן הלמידה המצופה ולדרכי ההתנהלות של ההדרכה. התוכן עוסק במהות תפקוד המודרך בשדה עבודתו, והתהליך מתייחס לדרך התנהלות מפגשי ההדרכה. לכל תאוריה יש שפה אופיינית, והמדריך לרוב ישתמש בשפה זו, שמשלבת ראייה מבנית של המציאות ומרכיביה.

היכולת של המודרך להיות נוכח במפגש ההדרכה, והיכולת של

משתנה, וכך היא הופכת לקשה מדי.

אנו מניחות שהמדריך והמודרך עושים ככל יכולתם. המדריך מאתגר את תפיסותיו, שלו ושל המודרך, ומחפש דרכים להרחבת המודעות העצמית של שניהם. כאשר הוא נתקל בקושי ומוצא את עצמו תקוע, הוא עלול להטיל ספק בדרכי ההדרכה שלו עצמו, שבהן הוא מאמין ומיומן, ומתעורר בו החשש שאיננו יכול למנוע חזרתיות על דפוסים שלא צולחים עם המודרך. עבודה זו, על ההעברה הנגדית בעת התקעויות, עלולה לייאש לעיתים נחוץ "אחר" עבור המדריך שייסיע לו לשמור על תפקודו.

חשוב שהמדריך ישתף את המודרך בהערכת המצב שלו, בצורה מותאמת ומיטיבה, למן ההתחלה, ועל בסיס תגובות המודרך יבנה איתו את חוזה העבודה, המתפתח ומשתנה בכל שלב

אחד הכשלים שנמצאו בהדרכות תקועות הוא כשל בתהליך המשוב. המשוב הוא חלק חשוב מאוד בתהליך הדרכה. תפקידו של המדריך הוא למצוא את אופניות השיח והעיתוי המתאים לשתף את המודרך בהבנות שלו, כולל השמעת היגדים ביקורתיים, כך שהיא תיתפס כביקורת בונה, כזו שמשמשת אמצעי להתפתחות תפקודו של המודרך (לוי, 2004) ואיננה נתפסת כמצמצמת או כפוגענית. מדריך שנרתע מלמסור למודרך את הערכתו לגבי תפקודו בשדה או התנהלותו בשעת ההדרכה, או נמנע מנגיעה בנושאים רגישים מחשש שיגרם למודרך מועקה ואכזבה, עלול לחזק את החזרתיות בהתנהגות של שניהם, וכך ההדרכה הופכת להיות קשה מדי. הפער בין התפיסה העצמית של המודרך את תפקודו והתקדמותו המקצועית לבין תפיסת המדריך אותו מתרחב, וכך גדל הקושי לגשר מעליו. לעיתים המודרך מקבל את המשוב של המדריך ברוח טובה, אך בדיעבד מתברר שזהו זיוף, קבלה לכאורה, שכן הוא ממשיך להשתמש בשיח הקודם ללא סימנים שהמשוב ששמע נקלט והוטמע, והוא אינו מיישם בעבודתו את מה שנראה שהבין בשיחה.

מטבע הדברים, הדרכה קשה במיוחד מעוררת אכזבות רבות: זו של המדריך מאי-התקדמותו של המודרך, וזו של המודרך, שחושב שהמדריך אינו רואה את התקדמותו ולכן אינו זוכה לחיזוקים חיוביים ולהערכה שלהם הוא מצפה. לעיתים המודרך חושב שהוא פועל היטב וחש שהמדריך אינו רואה את התקדמותו, ולעיתים הוא חש שהמדריך אינו עוזר לו להשתנות וזו הסיבה

לכך שאינו מצליח להתקדם. מצב קשה יותר הוא כאשר המודרך אינו מודע כלל לכך שהמדריך אינו מרוצה מתפקודו או מהתפתחותו המקצועית, וזאת כי המדריך מתקשה לבטא זאת במשוב מתאים. בחיפוש אחרי הסברים שיאפשרו לו להמשיך את עבודתו לעיתים מתעוררות אצל המדריך ספקות לגבי יכולתו לסייע למודרך, ולגבי יכולת המודרך למלא את התפקיד שעליו בא לקבל הדרכה. במקרים קשים מדי עלול להתעורר בו הרצון להפסיק את ההדרכה.

התקפות על מערך ההדרכה

האכזבה של המודרך או של המדריך יכולה להתבטא בהתקפה על מערך (setting) ההדרכה, זה שמחבר בין שני התפקידים, ובזמנית שומר על הפרדה ביניהם. להתקפות מצד המודרך צורות שונות, להלן כמה מהן.

ערעור תנאי החוזה. התקפה יכולה לבוא לידי ביטוי בערעור תנאי החוזה שעליו הוסכם, על ידי פריצת גבול, למשל באי-הקפדה על לוח הזמנים שנקבע, הגעה באיחור, ביטול מפגשים, דיבור על נושאים לא רלוונטיים, אי-הבאת חומר להדרכה על ידי המודרך, הבאת חומר שאיננו מעורר שאלות או תהיות, התייחסות לנושאים כלליים ללא קשר להתנסויות בעבודה, או חזרתיות שמתבטאת הן בהתנהגות הגלויה והן בהתייחסות הרגשית והקוגניטיבית למידע המובא להדרכה.

עמדה וכחנית. דרך אחרת לתקוף את מערך ההדרכה מצד המודרך היא נקיטת עמדה וכחנית חוזרת כלפי כל הצעה או המשגה שהמדריך מציע, ללא ניסיון להשתנות ולברר לעצמו את הדברים. דוגמה נוספת היא הדגשת העובדות ותיאורי מצבים שהוא מביא להדרכה מתוך עמדה שנועדה להראות שהמדריך לא הבין את המצב המתואר לאשורו, ועל מנת לסתור את ההשערות שהמדריך מעלה.

פיתוי המדריך והוצאתו משיווי משקל. המודרך עלול לערער על ההדרכה באמצעות ניסיונות לפתות את המדריך, כמו למשל להתפעל ממנו או להחניף לו. הוא עשוי להוביל את המפגשים למסלול חשיבה ללא מוצא (למשל על ידי טענה שאין לדון בדברים שהמודרך מביא או לערער עליהם שהרי הם "עובדות"). המודרך עלול לנסות להרגיז את המדריך ולהוציא משיווי משקל (למשל על ידי אזכור כשלים מן העבר). מדריך שאינו מזהה דפוס התקפה זה, גם כאשר המודרך אינו מודע לו, עלול לתרום להגברתו. גם הסכמה מלאה לדברי המדריך בשעת ההדרכה, ללא התלבטות או ערעור ובלי להביא ביטויים של חשיבה עצמית של המודרך, מהווה התקפה על מערך ההדרכה, שהרי מטרתה הינה תהייה ולמידה. שוב, המדריך יכול ליפול בפח ההסכמה, המחמיאה לעיתים, אך הוא יכול גם לאתגר אותה על ידי שאלות לברור.



שמקשה עליו ללמוד ולהיות נוכח. בה בעת, תיתכן התעוררות קנאה מצד המדריך להיות המודרך צעיר יותר ובעל סיכויי התפתחות והגשמה עצמית שלהם הוא לא זכה (Slavin & Kriegman, 1998). לעיתים המדריך מצפה מהמודרך לשכפל את דמותו, ובכך חונק את התפתחות העצמיות של המודרך, לדוגמה, על ידי הצעה של דרכי עשייה שהוא צלח בהם, וכך מקשה מאוד על המודרך לפתח התנסויות אישיות, שמתאימות לו, בתנאים שלו.

מצב הרסני במיוחד הוא כאשר מדריך בעל צורכי שליטה גורם נזק למודרך על ידי טיפוח יחסי תלות ובכך מונע ממנו להשתמש בהדרכה כדי לפתח יוזמה ועצמאות. בדרך זו הוא משאיר את המודרך בתלם ובחוויה מדלדלת. יחד עם הגברת התלות במדריך ובאחרים, הדרכה יכולה להגביר אצל המודרך את רגשות האשם שהביא עימו באמצעות ביקורתיות קשה של המדריך שמצביעה על חוסר התועלת או הנזק שפעולות המודרך מחוללות.

דוגמה נוספת היא כאשר המדריך מונע פרקי למידה בטענה שהמודרך עדיין איננו בשל או שאיננו מסוגל להבין, ובכך מעכב את התפתחותו. גם הכתבת קצב למידה איטי או מהיר מדי, מנקודת ראותו של המודרך, או הכתבת עומס תוכני כבד או קל מדי עליו, משאירים את המודרך תקוע במצבו הנוכחי. עמדות חברתיות שונות והבדלים תרבותיים, כולל היכרות שונה של תרבויות בחברה הישראלית, עלולות להביא לאי-הסכמות שמשליכות על ההבנות ועלולות גם הן ליצור קושי, לא מודע ברובו, בשיח ההדרכה. כך גם כאשר יש שוני מהותי בתפיסה התאורטית שמנחה את המדריך ואת המודרך בעבודתם. אם ההבדל מוצהר וברור ומעוגן בחוזה ההדרכה (כלומר ההדרכה היא על מרכיב אחר בהתמודדות) או אם המדריך מבהיר מה התחומים שבהם אינו בקיא ושבהם ההדרכה לא תעסוק, אלו קשיים שניתן להתמודד עימם. אך כאשר הם משמשים נושא להתנצחות, ההדרכה נעשית קשה מאוד, ואולי אף קשה מדי.

פערי תפיסות ביחסים משולשים: מדריך-מודרך-מוסד (מעבד)

הדרכה מקצועית מחייבת את המדריך ואת המודרך להתייחס, נוסף למשימות שהמודרך נדרש למלא, גם למאפייני ההקשר הארגוני שבו הם עובדים.

ישנם מקרים שבהם יש פער גדול בין תפיסת המוסד וציפיותיו לגבי העובד לבין אלו של המדריך. על המדריך לשאת בתוכו קונפליקטים של נאמנות למודרך, למוסד, למקצוע, לארגון ולשדה. עליו למצוא דרך לבנות מרחב הדרכה ראוי שמכיל את כל הנאמנויות האלה ועליו לקחת על עצמו את נטל האחריות של הקונפליקטים הללו.

אחד בהדרכה ואחד בשדה. הסכמה של המודרך להצעות המדריך בשעת ההדרכה ועשייה שונה לחלוטין בהתערבותיו בשדה יכולה לבוא בעקבות אי-הבנה של דברי המדריך, או מתוך התעלמות מהם והתנגדות (גלויה או לא מודעת) לדברים. חוויית תסכול אצל המדריך עלולה להתבטא, באופן פרדוקסלי, בפיתוח יחסים חבריים שאינם מקדמים את ההבנה, ובנוסף מקשים עוד יותר על המודרך להביע אי-הסכמה. דרך נוספת של התקפה על ההדרכה הינה אימוץ הסכמות ללא בירור מספק.

ביטול העיקר והיתפסות לטפל. התקפה קשה במיוחד מתרחשת כאשר בשעת ההדרכה המודרך משקיע אנרגיה וזמן בעניינים טפלים כמו בהתנצלויות על דברים שלא עשה, הטחת האשמות ומתיחת ביקורת על אחרים (לקוחות, מעביד, תקנות). ההתנגדות להתמקד בעיקר, דיון באופי התפקוד המקצועי שלו ובניתוח הדרכים האפשריות לשיפורו, מונעת התפתחות.

תשובות שמערערות אמון. התקפה נוספת של המודרך תתבטא במתן תשובות סטראוטיפיות על שאלות המדריך, תיאור מצבים משדה העבודה ללא פירוט, ציטוט בלתי מהימן של דברי המדריך או אפילו של דבריו שלו, אזכור דברים שנאמרו במפגשי הדרכה קודמים באופן שונה לחלוטין ממה שהמדריך זוכר או אפילו יכול לזהות, וכן דיבור באמירות שנחווות על ידי המדריך כמזויפות או כנבובות או לעומתיות. קושי זה עלול להביא לעימות בין "האמת" של כל אחד מהם ולחבל באפשרות הדיאלוג במפגש ההדרכה. מצד המדריך, ההתקפה תתבטא בניסיונות לשכנע את המודרך לאמץ את דרכו, ובמיוחד אם הוא מעמיד את ניסיונו המקצועי ובכירותו כהוכחה לצדקתו.

מצב קשה במיוחד מזדמן למדריך כאשר מתעוררת בו תחושה שהמודרך נוכח במפגשים רק בחלקו. למשל, דבריו יפים מדי, או כשהוא מזכיר, כמובן מאליו וללא הסברים, אירועים שאין המדריך יכול לדעת. המפגש עם תופעות של היעדר קוהרנטיות (פער בין אמירות בעל פה לבין התחושות והרגשות הסובייקטיביים) ושל נוכחות חלקית מעוררות אצל המדריך תהיות וחוסר אמון שקשה לו לבטא במשוב, כי הם עלולים לגעת ביושרה של המודרך.

מקורות ההתקפה:

כיצד הופכת הדרכה קשה מאוד לקשה מדי

כל למידה מחייבת את הלומד לשאת חוויה של אי-ידיעה. אנשים שמתקשים לשאת זאת יתקשו בהפקת למידה מן ההתנסות לצורך התקדמות. קושי זה גורם לתקלה בתקשורת של הצמד מדריך-מודרך, שעלולה להוביל להערכה שלילית של המודרך. מקור אחר להתקפות על ההדרכה הוא הקושי של המודרך לשאת את הקנאה שלו כלפי הידע והמיומנויות של המדריך, מה

הקשיים המתעוררים במעבר מהדרכה לעשייה

סוגיית האחריות המקצועית מעלה קושי גדול בתהליך ההדרכה. כל עובד מצופה לקחת אחריות על ההתנהגות שלו ועל עשייתו במסגרת התפקיד. ככל שהמודרך מצוי בשלב ראשוני יותר בתהליך הכשרתו, אחריות המדריך על השירות שהלקוח מקבל ועל העשייה המקצועית של המודרך גדולה יותר. לגבי עובד מנוסה, המדריך אחראי בעיקר על ההדרכה. יחד עם זאת, יש לו חלק נכבד באחריות על עשייתו של המודרך. סוגיות אלו של חלוקת האחריות נידונות בעת בניית החוזה ומפורטות בו, וחוזרות לדיון בהדרכה כשהן מתעוררות.

מניסיוננו, ככל שהמדריך סומך פחות על תפקוד המודרך בשדה, כך ההדרכה בסיכון, כי המדריך הופך למפקח שעוקב ובודק

בעבודה בתוך מוסד יש גורמים נוספים, כמו בעלי תפקידי ניהול, שחולקים באחריות על תפקודו של העובד המודרך. קושי רב במיוחד בהדרכה, ואחד הגורמים העיקריים להיתקעות מתעורר כאשר המודרך, לתפיסתו של המדריך, מגלגל את האחריות תדיר על אחרים, למשל, תנאי הקליניקה או סביבת הלקוחות שלו (המורים בבית הספר, הרקע המשפחתי ועוד), דרישות המוסד שבו הוא עובד ותנאי העבודה, חוקי האתיקה או המדריך עצמו (למשל, שאיננו נותן לו הנחיות מפורטות "מה ואיך לעשות", או מצטט באופן מעוות מה שנאמר על ידו במפגשי ההדרכה). המודרך, המתלמד במקצוע, מספק ללקוחותיו את השירות באופן הטוב ביותר שהוא יכול, בהתאם לשלב התפתחותו המקצועית. הלקוח עשוי לצפות לשירות בשל יותר, כזה שייתכן שהיה זוכה לו מצד מומחה. על המדריך לקחת אחריות שלא ייגרם נזק ללקוח. מניסיוננו, ככל שהמדריך סומך פחות על



תפקוד המודרך בשדה, כך ההדרכה בסיכון, כי המדריך הופך למפקח שעוקב ובודק.

ביטוי נוסף לקושי בהדרכה, ולעיתים גם להיתקעות, קשור למודרך שאינו יוזם הובלת התערבויות בשדה אלא נענה ללקוחותיו, או מגיב בלבד. גם כשיש היענות ללקוח, אין המודרך מצליח לבחור מוקד לעבודה משום שהלקוח מציף אותו בסוגיות רבות והמודרך מתקשה לבחור ביניהן. ייתכן שהמודרך אינו מודע לאלטרנטיבות העומדות בפניו, כיצד למקד את השיח באופן שהלקוח יפיק תועלת מההתערבות (למשל ההחלטה במה להתמקד בכל מפגש טיפולי), או שהוא "שוכח" (מאבד) את מטרת ההתערבות ונותן ללקוח להוביל את הנעשה במפגש ביניהם, ללא הכוונה כלשהו מצידו.

לעיתים המודרך מקבל את המשוב של המדריך ברוח טובה, אך בדיעבד מתברר שזהו זיוף, קבלה לכאורה, שכן הוא ממשיך להשתמש בשיח הקודם ללא סימנים שהמשוב ששמע נקלט והוטמע, והוא אינו מיישם בעבודתו את מה שנראה שהבין בשיחה

דרכי התמודדות עם הדרכה שהלמידה בה איננה מתקדמת

בכל הדרכה חשוב לעצור מדי פעם ולהתבונן מפרספקטיבה רחבה יותר כדי לסקור את התקדמות המודרך ולדון בתהליך ההדרכה ובתוצריו. הערכה כזו עשויה להוביל לשינויים בחוזה הן לגבי המשך התהליך והן לגבי מוקדי התוכן. הערכה כזו חיונית במיוחד במסגרת המאמצים לקדם הדרכה קשה מאוד, ובמקרה כזה יש לדון ולהחליט לגבי עצם ההמשך. במקרים קשים, בין אם במחשבה שזו טובת המודרך ובין אם זה משקף את תחושת חוסר האונים של המדריך כלפי מודרך זה, על המדריך להיוועץ עם קולגות או לשקול ולהציע פנייה למדריך אחר שעשוי לחשוף את המודרך לתהליך הדרכה שונה. ניתן להציע המשך הדרכה ובמקביל להמליץ לפנות לטיפול אישי. חשוב שהמדריך יהיה מודע לכך שהערכתו את המודרך כמי שאינו מפיק מההדרכה או כמי שאיננו מתאים לתפקיד או למקצוע עלולה להקשות עד כדי חבלה במהלך ההדרכה כפונקציה מגדלת. החשש מהצורך למסור הערכה הן למודרך והן לגורמי ניהול ופיקוח במערכת המוסדית מקשה על הקשר ההדרכתי עוד יותר (לוי, 2004).



אנושיים שלא מן הפן המקצועי גרידא. אופן הצגת הפיטורים, תוך עיבוד הקריטריונים להחלטה, הוא חלק קריטי בהליך, ומבחינה מקצועית נראה לנו חשוב שיפורט באופן גלוי. כאשר הדברים לא נאמרים או נכתבים במפורש יש בכך ביטוי בפעולה בנוסח "עולה כיתה אך לא בבית ספרנו" שמקלים על האקט לשני הצדדים, אך נשענים על אותו זיוף שעליו דיברנו למעלה. אולם אין ספק כי השארת עובד לא מקצועי בתחום עיסוק זה גובה מחירים גבוהים לא פחות הן בתחום המקצוע והן לחברה כולה.

סיכום

הדרכה היא אחד הכלים החשובים לפיתוח הפסיכולוג במסגרת הכשרתו המקצועית. במאמר זה התמקדנו בתהליכי הדרכה קשים במיוחד עם מודרך שנתפס על ידי המדריך כ"בלתי מתקדם" ועד ל"בלתי אפשרי", ובהדרכה שאינה מתפתחת ואינה משתנה הן מצידו של המודרך והן מצידו של המדריך.

ניסינו להתמקד בדרכים העומדות בפני המדריך והמודרך לאפשר לעצמם, גם בתנאים הדדיים קשים, התפתחות אישית ועשירה בתוך מרחב אופטימלי. כן הצבענו על דרכים להיחלץ מתקיעות בתהליך של הדרכה קשה על ידי מתן משוב מתאים הכולל הבעה מלאה של תפיסתו של המדריך את המודרך על כלל חוזקותיו וחולשותיו.

ניסיונו הוא שהמשגה שנובעת מתהליכים ראשוניים של הכלה, מנטליזציה וחשיבה, היא בעלת ערך לאפיון של קשיים רבים בתהליך ההדרכה. המשגה זו מהווה אף נקודת מוצא לבניית הסיכוי הטוב ביותר להיחלץ מאותו מצב בלתי אפשרי שקראנו לו "הדרכה קשה מדי".

כשניסיונות אלו לא צולחים ניתן להמליץ על חסימת ההתקדמות המקצועית והפסקת העבודה במוסד (פיטורים). לטעמנו, המלצות שחורגות ממסגרת דיאדת ההדרכה תתקבלנה לאחר מתן הזדמנויות לעבוד עם שניים-שלושה מדריכים שונים והערכה מושכלת של הגורמים לכישלון המתמשך.

בהקשר זה נמצא שהפרדה באחריות, בין תהליך הפיתוח של העובד (ההדרכה) לבין שלב קבלת החלטות לגבי המשך דרכו בתפקיד או במקצוע (ההנהלה), מגינה על תהליך ההדרכה ועל המודרך כאחד. במוסד ניתן לשמור על הפרדה זו, על ידי קביעת מועד מוסכם מראש (חלק מהחווה) להעברת האינפורמציה מהמדריך לדרג הניהולי, או לדיון משותף של המדריכים והאחראים הניהוליים. ההחלטה על התנאים להמשך העסקת המודרך נעשית על ידי ההנהלה, לאחר סיום הדיון. יש להדגיש שהפרדה כזו אינה מסירה אחריות מהמדריך לשאת את המודרך, בעת שיחת המשוב, באמירות שהוא מתכנן להעביר לממונים כדי שילקחו בחשבון בעת עשיית ההחלטות ונקיטתן (לוי, 2004). סוגיות אלו יופיעו באופן גלוי בעת סיכום החווה בין המדריך למודרך, כולל הבטחה שהמודרך ישותף, או לפחות יודע, בשיקולי הדעת וההמלצות של המדריך להנהלה.

האחריות של המדריך היא לגבי המלצותיו הוא. כיוון שההמלצה על פיטורים היא אופציה קשה ואחרונה בשרשרת, מוטב להפרידה משיקולי הנכונות של המוסד להשקיע בהמשך העסקתו והדרכתו של העובד. פיטורים או שלילת רישיון בענף התמחות מקצועית הן חלופות שעומדות לרשות הדרג הניהולי. השיקולים הננקטים בעניין זה כמעבד מערבים בדרך כלל שיקולים נוספים כגון שיקולים כלכליים או פוליטיים ואף שיקולים

מקורות

1. לוי, ר' (2004). הערכה ומשוב בהדרכת פסיכולוגים חינוכיים. בתוך: ג' ויל ונ' טרליוק (עורכים), הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית (עמ' 301-346). משרד החינוך.
2. לוי, ר' ונייזברג זילברמן, ס' (2018). הפסיכולוגיה החינוכית ומקום ההדרכה על ההדרכה בהתפתחות המקצועית של העוסקים בה. בתוך: ש' מיטל ור' שלהבת-קניאל (עורכות), סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית (כרך ב, עמ' 411-441). משרד החינוך.
3. לוי, ר' ונייזברג זילברמן, ס' (2018). תכנית הכשרה להדרכה ומקום ההדרכה על הדרכה בתוכנית זו. בתוך: ש' מיטל ור' שלהבת-קניאל (עורכות), סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית (כרך ב, עמ' 443-464). משרד החינוך.
4. נייזברג זילברמן, ס' ולי, ר' (2018). עיצוב תפקיד המדריך על ההדרכה במהלך ההתפתחות ההיסטורית של הכשרת מדריכים בפסיכולוגיה חינוכית. בתוך: ש' מיטל ור' שלהבת-קניאל (עורכות), סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית (כרך ב, עמ' 389-409). משרד החינוך.
5. Argyris, C., & Schon, D. (1997). Organisational learning: A theory of action perspective. Addison Wesley.
6. Charles, M. (2004). Learning from experience: A guidebook for clinicians. The Analytic Press.
7. Langs, R. (1994). Doing supervision and being supervised. Karnac.
8. Slavin, M.O., & Kriegman, D. (1998). Why the analyst needs to change toward a theory of conflict, negotiation, and mutual influence in the therapeutic process. Psychoanalytic Dialogue 8(2), 247-284.



ראיון עם הילי כוכבי

מחברת הספר "הורים טובים"

מירי נהרי

ד"ר הילי כוכבי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית. בחרתי לארח אותה בפינת ההורים עם צאת ספרה "הורים טובים" (הוצאת כנרת, זמורה, 2020). ד"ר כוכבי היא חברת סגל בפקולטה לפסיכולוגיה במרכז האקדמי למשפט ולעסקים, ופרסמה בעבר ספר על הורות עם פרופ' עמירם רביב, "המדריך הישראלי להורים" (כנרת, זמורה-ביתן, 2016).

ספרי קצת על עצמך...

אני נשואה לאריה, ואנחנו הורים לארבעה ילדים בטווח גילים רחב: בתי הבכורה בת 21, הצעירה בת 8, וביניהם יש בן 17 ובת 12. היותי אמא הוא ללא ספק אחד התפקידים המדהימים והמשמעותיים ביותר בחיי. מטבעי אני מאמינה בחשיבות יצירת הפרדה מלאה ככל האפשר בין תחום העיסוק המקצועי לבין חיי האישיים-פרטיים. בדרך כלל אני מצליחה בכך. דווקא בכתיבת הספר היו רגעים מסוימים של ערוב. לפעמים, מצאתי את עצמי בתפקיד הכותבת ובתפקיד הקוראת בו-זמנית. היו רגעים מסוימים (למשל, כשיצאתי מדעתי מכעס על אחד הילדים), שאמרתי לעצמי: "את הפרק הזה (שזה עתה כתבתי) - את צריכה לקרוא, כאמא..." זה מייצר מצבים מצחיקים, אבל זה מאוד אנושי.

ועוד אמירה לסיום: הספר "הורים טובים" יצא לאור בספטמבר האחרון, היישר לימי "סגר 2". לא אידיאלי להוציא ספר חדש כשחננויות הספרים סגורות, ולמרות זאת הספר פילס ומפלס את דרכו לקהל קוראים רחב, בעיקר דרך קניות אונליין. חמישה ימים בלבד לאחר צאתו לאור, אזלו העותקים ממחסני ההוצאה, והודפסה מהדורה נוספת, וימים ספורים לאחר מכן - עוד אחת. התרגשתי בצורה בלתי רגילה, ואני עדיין מתרגשת, מהפירגון הרב של חבריי למקצוע. כיום אני יכולה לומר שמעגל הפסיכולוגים היה הראשון להתפעל מהספר: להזמין, לקנות, לפרגן ברשתות החברתיות. זו זכות גדולה לעסוק במקצוע שיש בו רמה גבוהה כל כך של פירגון ושל רגשות חמים ואוהדים. תודה רבה גם על האפשרות המשמחת והמשמעותית להתארח בפינה הזו.

איך נולד הספר הזה? מה גרם לך לכתוב ספר נוסף בנושא הורות?
נדיר שניתן לשים את האצבע על רגע מסוים שבו נובט רעיון לספר, ממש כמו רגע ההתעברות שמהווה התחלה של הריון. במקרה של ספרי החדש, "הורים טובים", נדמה לי שאני יודעת לזהות את הרגע

הזה; זה קרה ברגע שבו קראתי לראשונה את המשפט המופלא של ג'ון בולבי, מתוך ספרו "בסיס בטוח": "הורות מוצלחת היא מפתח מרכזי לבריאות נפשו של הדור הבא" (בולבי, 2016). כמה עומק ותובנה קיימים במשפט הזה. הרגשתי שיש בו מעין קריאה חברתית להעביר לציבור הרחב את הידע והתובנות שקיימות בעולם הפסיכולוגי, והכול למען הורות טובה יותר, למען חברה טובה יותר, ולמען הדורות הבאים. נראה שממש אז, עם קריאת המשפט המופלא של בולבי, נבט בתוכי הרעיון לכתוב ספר חדש, ולא ספר נוסף על "גידול ילדים", אלא ספר על הורים ועל הורות; כזה שיהיה מיועד להורים לילדים בכל טווח הגילים; ספר שיביא להורים, בשפה פשוטה ונגישה, את התובנות העמוקות הקיימות בעולם הפסיכולוגי לגבי מהות ההורות: תובנות הנובעות משילוב בין תאוריות קלאסיות, ממצאי מחקר עדכניים, וגם תובנות שהתגבשו אצלי מתוך ניסיוני הקליני בעבודה הטיפולית עם הורים. ברור אומנם שיש מרכיבים רבים בגידול ילדים שקשורים לטמפרמנט של הילד, לסביבה החברתית שלו, למזל וליד המקרה - לא הכול קשור להורות, ועדיין יש להורים השפעה רבה שכדאי להיות מודעים לה.

מה הנחה אותך בכתיבת הספר?

אני מרגישה שהורים כיום נוטים להיות מבולבלים מאוד. הם ניזונים מאינספור גישות, שיטות ועקרונות פעולה, ומקיפים את עצמם בשלל יועצים. כולנו מייחסים חשיבות רבה להורות, ובצדק, אלא שהחשיבות הרבה הזו מתורגמת במקרים רבים למאמץ יתר, לתסכול ולרגשות אשם. המצב הזה לא בריא - לא להורים ולא לילדיהם. לאור נקודת המוצא הזו היה לי חשוב להעביר להורים רעיונות פשוטים ובהירים. במקביל, היה לי חשוב לחזק את האינטואיציות ההוריות שלהם, ולא פחות חשוב - להדגיש את הזכות שלנו ליהנות מההורות. במקרים רבים ההורים מתייחסים לילדיהם כאל לקוחות שעליהם



אנשים שמחים, יצירתיים, ערכיים, חברותיים, אמפתיים, תורמים לחברה וכדומה. אפשר לראות זאת בהקבלה לנסיעה במכונית. ממש כפי שאנחנו מציבים ל-Waze את היעד ורק אז יוצאים לדרך, כך כדאי לחשוב מה היעדים ההוריים שלנו. כשאנחנו יודעים מה היעד, קל לנו יותר להתקרב לעברו. חלק זה כולל אפוא פרקים המתייחסים לאהבה, בסיס בטוח, דימוי עצמי חיובי, ערכים, שמחת חיים, משחקיות, יצירתיות, מסוגלות עצמית, מוטיבציה פנימית ועוד. כאמור, לא הכול קשור להורות, אך יש דברים רבים שההורים יכולים לעשות כדי לקרב את ילדיהם לעבר מטרות חשובות אלה.

במקביל, היה לי חשוב **לשים גם את ההורים במרכז: להתייחס לחוויה ההורית**. בכך עוסקים הפרקים בחלקו השני של הספר. הם מתייחסים למורכבות הרבה הכרוכה בתפקיד ההורי, לקשרים המרתקים והמורכבים שנמצאו במחקרים בין הורות לבין אושר. פרקים נוספים מתייחסים לאיכויות המיוחדות של מיידדפולנס ושל חמלה עצמית בהורות: היכולת של ההורים להיות נוכחים "כאן ועכשיו", ולהיות ידידותיים יותר כלפי עצמם. אני מאמינה שמושגים אלה עשויים להיות מפתח מרכזי לשיפור הרווחה הנפשית שלנו כהורים, ובעקבות כך גם רווחתם הנפשית של ילדינו. בהמשך מופיעים פרקים העוסקים במעורבות אבות בגידול ילדיהם, מקומה של הזוגיות בהורות, שיתוף הפעולה של הורים עם מערכות החינוך של ילדיהם; כדברי הפתגם האפריקאי: "צריך כפר שלם כדי לגדל ילד". בסיום חלק זה אני מתייחסת בהרחבה להעברות בין-דוריות בהורות ולאפשרות להשתחרר מהעברות בין-דוריות קשות על ידי יצירת סיפור חיים שלם וקוהרנטי של האדם ביחס לעצמו ולחוויות ילדותו.

חלקו השלישי של הספר מתייחס למצבי הורות מיוחדים. חלק זה כולל ארבעה פרקים העומדים בפני עצמם: הורות למתבגרים, להיות הורים גרושים, הורות ב"משפחות חדשות" והורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים. נכון אומנם שכל אחד מנושאים אלה מצדיק ספר שלם, ובכל זאת, אני מקווה ומאמינה שהצלחתי להעביר בפרקים אלה עקרונות וכיווני מחשבה שיכולים להועיל למי שמתמודד עם כל אחת מסוגיות אלה.

חלקו הרביעי של הספר נועד להרחיב את התמונה, ולהתבונן בהורות ממעוף הציפור. זהו חלק אקדמי יותר, הכולל פרק המתייחס למאפייני ההורות בטבע (כי מתברר שלא "המצאנו" את ההורות); פרק נוסף עוסק בהתפתחות היסטורית של מושג ההורות (מדהים לגלות שזהו מושג צעיר יחסית, שהפך מרכזי כל כך רק בשנים האחרונות). כן הקדשתי פרק למאפייני ההורות הייחודיים למדינת ישראל (באופן מפתיע דווקא בתחום ההורות אנחנו שונים מאוד ממדינות מפותחות אחרות), ולסיום - פרק המתייחס לתפיסותיי בנוגע למהות העבודה הטיפולית עם הורים. תפיסותיי אלה, המתייחסות למרכזיות הרבה של התפקיד ההורי, הן גם שהובילו לכתיבת הספר הזה.

לשרת. התפיסה הזו כמובן אינה בריאה. בעיניי, ההורות היא קודם כול מערכת יחסים - אומנם יחסים אסימטריים בין מבוגר לבין ילד, ועדיין - מערכת יחסים. אנחנו יודעים שמערכות יחסים בין-אישיות מייצרות תחושת משמעות ותורמות לרווחה הנפשית שלנו. אני מאמינה שאם ההורים יתפסו כך את מהות מערכות היחסים שלהם עם ילדיהם (ולא יראו את הילדים כ"לקוחות" שעליהם לשרת), הם צפויים ליהנות יותר מההורות, ולהיתרם מהמשמעות העמוקה הנלווית ליחסים האלה.

באשר למסרים הברורים והבהירים - לפעמים נדמה שבימינו הכול תלוי, אין נכון ולא נכון, הכול נתון לפרשנות ולנקודת המבט של המתבונן. ואולם, למול הבלבול הרב וחוסר הבהירות, יש אמירות שהפסיכולוגיה יודעת לנסח בקול צלול, ברור ולא מתנצל. חשיבותה של התקשרות בטוחה, למשל. הרי אין ספק **שהתקשרות הבטוח טוב ובריא יותר מכל סגנונות ההתקשרות האחרים**. אנחנו יודעים כיום איך ניתן לקדם התקשרות בטוחה. במישור אחר, אין ספק שאנחנו רוצים **לגדל ילדים שיאמינו בעצמם וביכולות שלהם**. בהקשר זה אני מסבירה ומתווכח להורים את רעיונותיו הנפלאים של היינץ קוהוט לגבי התפתחות העצמי, וספציפית לגבי חשיבות ההתפעלות ההורית לבניית הערך העצמי של הילד. פרק נוסף עוסק בהנגשה של רעיונותיו החשובים של פיטר פונגי לגבי מושג **המנטליזציה: ההכרה בכך שלאחרים, וגם לנו עצמנו, יש עולם פנימי עשיר שאינו נגיש לנו "עד הסוף"**; עולם הכולל רגשות, מחשבות, מניעים. מושג זה אינו מוכר לרוב ההורים, אך אנחנו יודעים עד כמה הוא חשוב לבריאותם הנפשית של הילדים, ושל המבוגרים הצומחים מתוכם. גם כאן, ניתן לתרגם את המושג המקצועי המורכב לכיווני חשיבה פשוטים יחסית: לייצר "מרווח" בינינו לבין הילדים, לגלות סקרנות ביחס אליהם, לאפשר לילדים להכיר גם אותנו, כבני אדם, ועוד.

לשמחתי, אחד הפידבקים שאני מקבלת מהורים שקוראים את הספר מתייחס לחיזוק האינטואיציות ההוריות הטבעיות שלהם. אנשים אומרים לי: "קראתי את הספר והרגשתי שאני הורה טוב". זה משמח אותי מאוד. ועוד משמח אותי שהספר מצליח לגעת בהורים לילדים בכל הגילים. היה רגע מסוים שבו קיבלתי במקביל שתי הודעות וואטסאפ נלהבות: אחת מאמא טרייה לתינוקת, והשנייה מאמא לילדים בוגרים, בני עשרים פלוס. זו בדיוק הייתה המטרה שלי, להצליח לגעת בכולם.

אז במה בעצם עוסק הספר?

הספר נחלק לארבעה שערים. הנושאים שתיארתי עד כה נכללים ברובם בחלקו הראשון של הספר, תחת הכותרת "מטרות ההורות". אנחנו לא רגילים לחשוב על ההורות כאתגר שיש לו "יעדים", אך אם נפתח את הראש לאפשרות הזו, ודאי נסכים שאחת המטרות המרכזיות של הורים היא לעזור לילדיהם לגדול ולהפוך ל"בני אדם":

איך באמת הגעת לעסוק בתחום ההורות?

תחום ההורות מעסיק אותי כמעט "מאז ומתמיד". התחלתי את דרכי המקצועית במגמה לפסיכולוגיה קלינית של הילד באוניברסיטת תל אביב. עולם הטיפול בילדים היה מרתק בעיניי, אך כבר אז הטרידה אותי העובדה שהפסיכולוג נכנס עם ילד לחדר הטיפולים, בעוד שהוריו של הילד נשארים מחוץ לחדר: מודאגים, נבוכים, ובמקרים רבים גם חדורי תחושת אשמה ("איפה טעינו?!") מהולה בתחושת קנאה במטפל ("מה הפסיכולוגית הזו עושה טוב יותר ממני?!"). מעבר לזה, חיפשתי דרכים להשפעה פסיכולוגית רחבה, כזו שתגיע לאוכלוסייה הכללית, ולא רק למי שפונה לטיפול. אינטואיציות פנימיות הובילו אותי להתחיל התמחות בפסיכולוגיה חינוכית. עד מהרה הרגשתי שאני אכן נמצאת במקום הנכון עבורי. בשירות הפסיכולוגי-חינוכי של תל-אביב-יפו התחלתי להיפגש יותר ויותר עם הורים, והתאהבתי בצורת העבודה הזו. מעבר לכך שהמפגשים הטיפולים עם הורים הם מרתקים, שכן הם כוללים שלל רב של נדבכים טיפוליים, גיליתי עד כמה רבה ההשפעה המיטיבה של מפגשים אלה על רווחתם הנפשית של הילדים. כיום עמדת המקצועית ברורה ומגובשת - אני מאמינה בכל ליבי שברוב רובם של המקרים, **עבודה טיפולית עם ההורים היא הדרך המתאימה ביותר לקידום רווחתם הנפשית של ילדים**. מפגשים טיפוליים מסוג זה מאפשרים למטפל להעצים את ההורים, תורמים לתחושת המסוגלת העצמית ההורית, הם יעילים וחסכוניים, ומעל לכול - ההורים הם הדמויות בעלות ההשפעה הרבה ביותר על ילדיהם, ולכן אך טבעי לעבוד איתם ובאמצעותם.

ומה לגבי השפעה על האוכלוסייה הרחבה?

אכן, חיפשתי דרכים להגיע להשפעה רחבה על האוכלוסייה, ולא רק בהיבטים טיפוליים, אלא גם בהיבטים של מניעת פתולוגיה וקידום בריאות ורווחה נפשית. נקודת מוצא זו השתלבה היטב עם הצעתו של פרופ' עמירם רביב, שהיה מרצה שלי בלימודי התואר השני, לכתוב יחד ספר הדרכה להורים לילדים צעירים. פנייתו הזכירה לי את צרכי כאמא צעירה, שנים ספורות קודם לכן, שלא מצאו מענה על מדף הספרים ובכלל. כך למעשה נולד ספרנו, "המדריך הישראלי להורים", שנמכר מאז צאתו לראשונה בעשרות אלפי עותקים, וזוכה לתגובות פנטסטיות מהקוראים. בתקופה שלאחר מכן ערכתי מחקר גדול לדוקטורט, שבמסגרתו פיתחתי לומדות אינטרנטיות המבוססות על עקרונות CBT שנועדו לטפל בחרדות של ילדים, גם הפעם - באמצעות הורים. כמאתיים משפחות השתתפו במחקר. הלומדות התגלו כיעילות מאוד, וזו הייתה חוויה מדהימה, האפשרות לסייע בויזמנית לציבור רחב, כמעט ללא עלות.

באותה תקופה פרסמו אלן קאזדין וסטייסי בלייז, מבכירי הפסיכולוגים הקליניים בארצות הברית, מאמר חשוב ומטלטל.

במאמר זה הם ביקשו "לפרקט" את עולם הטיפול והמחקר הפסיכולוגיים ו"להמציא" אותם מחדש (Kazdin & Blase, 2011). ומדוע לפרקט? הרי המחקר הפסיכולוגי מתקדם ומשכלל, וכך גם שיטות הטיפול שלנו. תשובתם הייתה ברורה: הפסיכולוגיה במודל הטיפול הקלאסי לא מצליחה לעמוד ביעדיה המרכזיים - הפחתת התחלואה הנפשית באוכלוסייה הכללית. בדיעבד, אני חושבת שמאמר זה אף הוא השפיע על הרצון שלי לכתוב ספר נוסף, שהרי אין כמו ספר כדי להפיץ מסרים פסיכולוגיים לאוכלוסייה הרחבה, ולסייע בקידום בריאות ורווחה נפשית.

הדוקטורט שערכתי פתח עבורי דלתות להוראת פסיכולוגיה חינוכית באקדמיה. כשפרופ' מלכה מרגלית הציעה לי ללמד קורס בחירה בתוכנית לתואר שני בפסיכולוגיה חינוכית ב"מרכז האקדמי פרס", לא נדרשו לי יותר מרגעים קצרים כדי לומר לה שאני רוצה ללמד קורס שייקרא "הורות ועבודה טיפולית עם הורים". את הקורס הזה יצרתי ופיתחתי עם הרבה התלהבות ותשוקה, ואני מלמדת אותו כבר שבע שנים במספר תוכניות לתואר שני בפסיכולוגיה חינוכית. כיום הבית האקדמי שלי נמצא בפקולטה לפסיכולוגיה ב"מרכז האקדמי למשפט ולעסקים" ברמת גן, שפרופ' עמירם רביב עומד בראשה.

תוך כדי הוראת הקורס, וההעמקה בתאוריות ובמחקרים העוסקים בהורות, בשילוב התובנות שרכשתי דרך העבודה הטיפולית עם הורים בקליניקה ובשירות הציבורי, הבנתי שהצטבר אצלי מידע רב ומשמעותי, שצריך "לצאת החוצה", ועשוי לעשות טוב לאנשים רבים.

ספרי על תהליך כתיבת הספר

תיארת עד עכשיו את השלבים לנביטת הרעיון לספר. עם זאת, תהליך הכתיבה עצמו החל בבוקר אחד, בפברואר 2019. יצאתי לחופשת סמסטר, התפנה לי קצת זמן, פתחתי קובץ חדש במחשב, ותוך שבוע כתבתי את תוכן העניינים של הספר ושלושה פרקים לדוגמה. הוצאות הספרים הגיבו בהתלהבות רבה, ובחרתי להמשיך לעבוד עם הוצאת כנרת, זמורה הנפלאה, שהוציאה גם את "המדריך הישראלי להורים". מאותה נקודת זמן התהליך היה קל וקולח. כתיבת הספר נמשכה תשעה חודשים בלבד, והיא נעשתה במקביל לעיסוקי הרבים האחרים. המילים פשוט זרמו החוצה, נדמה היה שכבר חיכו לצאת, להיכתב, זו הייתה חוויה מיוחדת ויוצאת דופן. לאחר סיום הכתיבה החל תהליך העריכה והפקת הספר, שארך גם הוא תשעה חודשים, עם הפוגה מסוימת שנגרמה בשל מגפת הקורונה. אני אוהבת מאוד לכתוב, אני אוהבת את חווית היצירה, אני אוהבת את האינטימיות שיש בכתיבה. הפער שבין האינטימיות הזו - רק אני, בחדרי, עם הנר שדולק על שולחן הכתיבה שלי - לבין הפומביות של היציאה לאור (מכונות ענק שפולטות החוצה אלפי עותקים) הוא פער שקשה לתאר במילים. חוויה מרגשת ומסעירה.

לרשימת המקורות, ראו באתר הפי"



אתיקה ומעורבות פוליטית של פסיכולוגים - מתן חוות דעת פסיכולוגיות על דמויות ציבוריות וחתימה על עצומות

של האיגוד האמריקאי בשנת 2018. לקביעה זו הצטרפו גם איגוד הפסיכולוגים האמריקאים (APA) וארגונים נוספים של מטפלים במקצועות בריאות הנפש.

הסעיף קובע שלחברי האיגוד (ובכללם פסיכולוגים), החייבים למלא אחר הקודים האתיים של הארגון המקצועי, אסור לפרסם את דעתם בציבור ובאמצעות המדיה על סמך התרשמות מהופעות של דמויות ציבוריות אלה בתקשורת ובהופעות בפני קהל בלבד. לפי הסעיף, על אנשי הארגון להימנע מלפרסם חוות דעת מקצועיות בתחום בריאות הנפש על מצבם הנפשי של אנשים שלא בדקו ולא אבחנו בעצמם, בסטיג ובהקשר מקצועי, והם אינם רשאים להתייחס לבריאותם או העידר בריאותם הנפשית. זאת, היות ומתן חוות דעת מקצועית צריך להיות מבוסס על בחינה והיכרות מקיפה עם האדם, קבלת הסכמה מדעת, בחינת הרקע של הנבדק ומסמכים קודמים ושימוש בכלים מקצועיים. נוסף על כל אלה, אבחון מחייב שמירה על החיסיון של יחסי מטפל-לקוח, אלא אם כן הלקוח נתן את רשותו לפרסום חוות הדעת. עוד קובע הסעיף כי מתן חוות דעת כזו, על אדם שלא נבדק בדרכים המקצועיות המקובלות, פוגעת במהימנות, היושרה והמקצועיות של המקצוע ושל העוסקים בו וביחסי המטפלים-מטופלים. חוות דעת לא מקצועית כזו יוצרת גם סטיגמטיזציה על הסובלים ממחלות נפש. שימוש בידע המקצועי ככלי פוליטי הוא שימוש לרעה במקצוע, שאינו מקובל ואינו אתי, ופוגע בתדמית המקצוע.

בשנת 2018 חזר איגוד ה-APA ואשרר את הסעיף. זאת בעקבות התארגנות של קבוצת פסיכיאטרים אמריקאים שהוביל הפסיכיאטר והפסיכולוג ג'ון גרטנר, קבוצה שהפירה את "חוק גולדוטר" ביוזעין ובמתכוון. הקבוצה יצאה באופן פומבי נגד הנשיא דונלד טראמפ, הזהירה כי הנשיא סובל מהפרעת אישיות נרקיססטית קשה, כי הוא פרנואיד וסובל ממחשבות שווא, כי הוא מסוכן לציבור ואינו כשיר לשמש כנשיא ארצות הברית, וכי לאור כל זאת יש להדיחו. על העצומה שפרסמו בעניין חתמו 15 אלף אנשי מקצוע. ד"ר גרטנר טען שאיגוד הפסיכיאטרים נוהג בחוסר אתיקה "בכך שהוא מנסה להשתיק אנשי מקצוע שמחויבים להזהיר את הציבור מפני אדם מסוכן". מנגד טענו בכירים במפלגה הרפובליקנית כי הפסיכיאטרים מנצלים את מומחיותם ומעמדם לרעה בניסיון להשפיע על תוצאות הבחירות שהם לא מוכנים לקבל. לכך הצטרפו אנשי מקצוע נוספים שטענו שדעות

בעת האחרונה הגיעו לוועדת האתיקה מספר פניות להתייעצות בשאלה האם ראוי שפסיכולוגים ייתנו חוות דעת ואבחנות על אישיותן של דמויות ציבוריות, הן בציבוריות הישראלית והן בחו"ל. חלק מההתייעצויות היו בעקבות פניות של עיתונאים אל פסיכולוגים לספק חוות דעת וניתוחי אישיות לדמויות ציבוריות ופוליטיות. במקרים אחרים נקראו פסיכולוגים להצטרף בחתימתם לעצומות נגד אנשי ציבור, עצומות שחלקן תיארו את מאפייני האישיות של אותן דמויות ציבוריות.

נביא כדוגמה שתי פניות: האחת, פנייה להתייעצות עם הוועדה בשאלת ההצטרפות לעצומה שעליה חתמו אנשי מקצוע העובדים בתחום בריאות הנפש, ובכללם פסיכולוגים, שנשאה את הכותרת "הדמוקטטור". מקריאת עצומה זו ניתן היה להתרשם כי הכותבים חרדים לעתידה של החברה הישראלית, לחופש הדיבור, ליכולת להביע דעות מגוונות, לתקווה לעתידם של אזרחי המדינה, לאופייה הדמוקרטי ועוד ערכים חברתיים חשובים. יחד עם זאת, העצומה ניתחה את אישיותו ודרכי פעולתו של דמות "הדמוקטטור" בדרך שלא הטילה ספק רב באשר לזהותו. הוועדה נשאלה אם נכון וראוי שפסיכולוגים יצרפו חתימתם לעצומה זו, תוך ציון של פרטי מעמדם המקצועי.

הדוגמה השנייה הינה פנייה להתייעצות בהקשר לפניות של עיתונאים אל פסיכולוגים לספק ניתוח אישיות תוך מתן אבחנות פסיכולוגיות למועמדים שהתמודדו לאחרונה בבחירות לנשיאות ארצות הברית, על פי ההתרשמות מהם באמצעי התקשורת השונים. גם במקרים אלה נשאלה הוועדה אם פרסום ניתוחי אישיות כאלה הוא ראוי ועומד בכללי האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל.

איגוד הפסיכיאטרים האמריקאי (APA) בארצות הברית הוא איגוד בריאות הנפש המקצועי המייצג מטפלים מכל מקצועות בריאות הנפש והאקדמיה בארצות הברית - פסיכיאטרים, פסיכולוגים, פסיכואנליטיקאים, פסיכותרפיסטים ועובדים סוציאליים. האיגוד נדרש לסוגיה זו כבר לפני שנים רבות, בעקבות "אבחונים" שהתפרסמו בשנת 1964 על המועמד הרפובליקני לבחירות לנשיאות בארצות הברית דאז בארי גולדוטר, שבעקבותיהם הגיש גולדוטר תביעה משפטית בעניין. בעקבות זאת, האיגוד הוסיף בשנת 1973 סעיף נוסף לקוד האתי המחייב את עשרות אלפי חברי האיגוד האמריקאי. הסעיף המכונה "חוק גולדוטר" פורסם כאמור בשנת 1973, ואושרר שוב על ידי ועדת האתיקה

נכתבו ונחתמו עקב הדאגה של הכותבים מפני סכנה של אובדן הדמוקרטיה, החופש של הפרט להביע דעות ולהפגין, והתקווה לעתיד טוב יותר - ערכים חברתיים ראויים וחשובים התורמים לקידום רווחתו של הפרט. מנקודת מבט זו, מטרת הפרסום היא דווקא למלא את חובתם ומחויבותם החברתית כפסיכולוגים ובכך לפעול לקידום הרווחה הנפשית ולמזעור סבלם של אנשים ושל החברה. אולם חתימת פסיכולוגים על עצומה שבה מובאת חוות דעת כאמור עלולה להתפרש בציבור, בתוך הקיטוב, הפיצול וההקצנה ההולכים ומתפשטים בחברה הישראלית, כנקיטת עמדה חד-צדדית של הפסיכולוגים בנושא שקשורה אליו מחלוקת פוליטית, וכהבעת דעה מהי העמדה הפוליטית הראויה. מתוך כך עלולה חתימתם לעודד דווקא פיצול והקצנה בחברה.

עקרונות קוד האתיקה של הפסיכולוגים בישראל מדגישים את הצורך והחובה לכבד ולקבל כל אדם באשר הוא, בלי קשר לעמדותיו ולהגדרתו העצמית, לאישיותו ולמאפייניו, לגלות אמפתיה, להימנע מראייה חד-צדדית ומוטה, לעודד לגיטימציה לנקודות מבט שונות, למנוע פיצולים ולקדם חיבורים ולשאוף לאינטגרציה בין החלקים השונים של החברה, כמו של הפרט. לאור זאת ניתן יהיה לטעון, אולי, כי פרסום עצומות וחוות דעת כאלה מביע מסר המנוגד לערכים המקצועיים של הפסיכולוגיה, שכן העצומות עלולות לעודד קיטוב, הקצנה, שיסוע צד אחד בשני, פיצולים ודמוניזציה של חלקים מתוך החברה הישראלית, במקום לקדם תהליכים חברתיים של קבלת השונה, פלורליזם והחופש להחזיק בדעות מגוונות בתוך חברה מאוחדת אחת.

בדומה ניתן לטעון, כי שימוש בידע מקצועי או בזהות מקצועית לצורך הבעת דעה פוליטית עלול לפגוע בציבור שלם של פסיכולוגים ומי שאינם פסיכולוגים אשר אינם מחזיקים באותה עמדה פוליטית. שכן הזדהות עם רעיונות פוליטיים כאלה ואחרים אינה קשורה לתפקיד המקצועי של הפסיכולוג, ולפיכך אין שום משמעות יתרה למקצוע הפסיכולוגיה בהקשר להבעת דעות פוליטיות בהשוואה לכל אזרח אחר מן השורה.

לאור כל זאת הוועדה מציעה לשקול: האם חיבור בין מקצוע הפסיכולוגיה לבין מטרות פוליטיות או מטרות של מחאה פוליטית, ככל שהמחאה מוצדקת ונכונה, הוא מועיל או שמא מסוכן, וככזה עלול לגרום נזק ולפגוע יותר מאשר להועיל? יתרה מכך, האם הוא עלול לייצר הטיה בתפיסת הניטרליות של המטפלים ולהרחיק קהלים שלמים של אזרחים הדוגלים בעמדות אחרות מפנייה לטיפול פסיכולוגי מחשש שהפסיכולוג לא יבין או לא יכבד אנשים הנושאים בדעות מנוגדות, ואף עלול לשדר למטפלים שהחזקה בדעות מסוימות משמעותה להיות אדם ראוי יותר בעיני הפסיכולוג מאשר החזקה בדעות אחרות?

אין באמור כדי לטעון כי לנוכח תהליכים חברתיים מסוכנים ומזיקים על הפסיכולוגים להחריש, לשמור על ניטרליות בכל מחיר

פוליטיות הן חלק מהזהות הן של המטפל והן של המטופל, והן לא יכולות להיות מודרות מתוך הסטינג המקצועי בשם ניטרליות מלאכותית.

בעקבות זאת חזר כאמור האיגוד האמריקאי ואשרר את הסעיף בשנת 2018, לאחר שערך משאל בנושא בקרב חבריו. בגילוי הדעת שפרסם האיגוד נכתב כי "בדיקה פסיכיאטרית הולמת דורשת יותר מסקירה של הופעות בטלוויזיה, ציורים, והערות בציבור".

בקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל (2017) אין התייחסות חד-משמעית ישירה לסוגיה זו. אולם לדילמה המורכבת העומדת בבסיס הסוגיה קשורים חלק מהעקרונות העומדים בבסיס הקוד והכללים העוסקים באבחון והערכה.

הראשון שבהם הוא עקרון א' לקוד - **ייעוד ומחויבות המקצוע והעוסקים בו לקידום הרווחה הנפשית**, הקובע כי "בעבודתם המקצועית יפעלו הפסיכולוגים לקידום רווחתו הנפשית של הלקוח ולמזעור סבלו. זאת מתוך שיקולים מקצועיים ומתוך הכבוד הראוי לאדם, לערכיו, לזכויותיו, להגדרתו העצמית ולאוטונומיה שלו, כל עוד אלה אינם פוגעים באלו של האחר". עוד מדגיש עקרון א', כי "פסיכולוגים יהיו ערים לדילמות מוסריות וקונפליקטים אתיים המתעוררים בעבודתם". הערנות הנדרשת מפסיכולוגים לדילמות וקונפליקטים כוללת כמובן גם קונפליקטים וחילוקי דעות שבהם עוסקת החברה הישראלית.

בהקשר לסוגיה הנידונה יש להזכיר גם את עקרון ב' לקוד - **הפסיכולוג כאדם**, הקובע כי **"פסיכולוגים יהיו ערים לכוח ולהשפעה שמערכות היחסים המקצועיות מקנות להם, ולא ישתמשו בהם לניצול לרעה של לקוחותיהם ולכל מטרה אחרת שאינה בתחום תפקידם המקצועי"**.

ולבסוף קובע עקרון ד' לקוד - **מחויבות חברתית: "פסיכולוגים יכבדו בני אדם באשר הם, ויהיו מודעים להבדלים אישיים, חברתיים ותרבותיים בין בני אדם"**. פסיכולוגים יגלו ערנות למקומם המקצועי-אתי בחברה ובקהילה שבה הם עובדים וחיים, ויביאו לידיעת הציבור את ידיעותיהם בפסיכולוגיה במטרה לתרום לרווחת בני האדם וקהילתם". (ההדגשות בציטוטים אינן במקור) לאור עקרונות אלו, נשאלת אפוא השאלה בדבר חתימה על עצומות או פרסום חוות דעת על דמויות ציבוריות שאינן מתבססות על היכרות אישית והתערבות מקצועית, תוך שימוש בתואר ובמעמד המקצועי ולא רק תוך חתימה בשם ככל אזרח מן השורה. האם ניתוח אישיותי ולו מרומז של דמויות פוליטיות למטרות שאינן בתחום התפקיד המקצועי, למשל, הן התנהלות ראויה מבחינה מקצועית-אתית בהתאם לקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל, או לא?

אם נתייחס לעצומות שהתפרסמו לאחרונה בארץ ושעליהן חתמו אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש, ניתן לשער כי הן

בבסיסו של הקוד ולא מפרסמים ניתוחי אישיות של פוליטיקאים ואנשי ציבור (למעט במקרים בודדים בעבר). האם נכון בעת הזו לחרוג מכך? האם אין סכנה שהדבר עלול לגלוש לשימוש לרעה בכוחו ובסמכותו של הפסיכולוג, לאור החיבור הקיים בתפיסת הציבור הרחב בין המונח "פסיכולוגיה" לבין "ניתוח אישיות", והיוקרה שהציבור מייחס לניתוחי אישיות של פסיכולוגים? לסיכום, ועדת האתיקה של הפסיכולוגים בישראל נמנעת מלקבוע תקנה כתובה חד-משמעית בנושא החתימה על עצמות בצירוף פרטי המעמד המקצועי. הוועדה משאירה לכל פסיכולוג המתלבט בשאלות של חתימה על עצמה זו או אחרת תוך ציון מקצועו לשקול באופן אישי את מכלול ההיבטים המורכב והדילמות שתוארו לעיל.

יחד עם זאת הוועדה קוראת לפסיכולוגים להימנע מפרסום חוות דעת ואבחנות למי שלא פגשו באופן אישי ולא אבחנו בדרכים מקצועיות מקובלות, ולאחר שקיבלו הסכמה מפורשת מדעת. פרסום כזה עלול להיות כרוך בעבירות אתיות וייתכן שאף חוקיות, והוא עלול להוות פגיעה בכבוד האדם וזכויותיו, בכבוד המקצוע, ובערכים חברתיים חשובים. כמו כן, מומלץ כי פסיכולוגים ישקלו בכובד ראש, גם בפעילותם לקידום מטרות חברתיות חשובות, כיצד הם עושים זאת מתוך נקיטת עמדה מאחדת ומחזקת חברתית, ולא מפצלת ומקטבת.

יונת בורנשטיין בר-יוסף - יו"ר

שלומית בן-משה

חברי ועדת האתיקה

ולשבת בחיבוק ידיים. אך נשאלת השאלה, האם לא יוכל ציבור הפסיכולוגים להביע דעות ולמחות כאזרחים מן השורה? בהקשר לכך יש להעלות את השאלה, האם התרומה שאנו מייחסים להוספת התואר "פסיכולוג" למחאתנו גדולה יותר מהסיכון לנזק ישיר למטופלים, לתהליך הטיפול, לחברה ולתדמית המקצוע? בהקשר לפרסום ניתוחי אישיות וקביעת אבחנות מקצועיות של אנשים שהפסיכולוג לא פגש אישית ולא אבחן בשיטות ובכלים מקצועיים, הוועדה מדגישה כי פסיכולוגים אינם מורשים לבצע כל התערבות מקצועית ללא קבלת הסכמה מדעת מפורשת של נשוא ההתערבות, ובכלל זה לערוך הערכות אישיות ולתת אבחנות (ר' סעיף 8.3 לקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל, 2017 - הסכמה מדעת לאבחון). מכאן משתמע, כמובן, שהם אינם יכולים לערוך ניתוח אישיות תוך שימוש בידע ובסמכות המקצועיים שלהם לאדם שלא נתן הסכמתו לכך, לא כל שכן לפרסם ניתוח אישיות כזה בפומבי.

כמו כן, פסיכולוגים אינם מורשים לנתח את אישיותו ולכתוב רשומת אבחון למי שלא בדקו אותו בדרכים ובכלים מקצועיים ומקובלים. כך קובע סעיף 8.5 לקוד האתיקה המקצועית - רשומת האבחון וחוות הדעת המבוססת עליה: "פסיכולוגים יבטיחו שחוות דעת הנכתבות על ידם יתבססו על חומר האבחון וההערכה, ועליהן להיות מנומקות לפי חומר זה".

אף שקוד האתיקה של הפסיכולוגים בישראל לא כולל אמירה ברורה בנושא, בדומה לסעיף בקוד של איגוד הפסיכיאטרים האמריקאי המכונה "חוק גולדוטר", הפסיכולוגים בישראל מחויבים ומקפידים בדרך כלל לשמור על העקרונות העומדים

מקורות להרחבה

1. הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (הפ"י) (2017). קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל.
2. מערכת דוקטורס אונליין (27.4.2017). פסיכיאטרים: טראמפ סובל מהפרעת אישיות. מערכת דוקטורס אונליין.
3. קנובלר, ח' (30.7.2017). מחוק גולדוטר עד דונלד טראמפ: על גבולות הדיון בכשירותם הנפשית של פוליטיקאים. אתר דוקטורס אונליין.
4. קנובלר, ח' (14.1.2018). איגוד הפסיכיאטריה האמריקאי תומך באיסור לאבחן את דונאלד טראמפ בלי לבדוק אותו. אתר דוקטורס אונליין.
5. American Psychiatric Association (9 Jan, 2018). APA calls for end to "armchair" psychiatry. <https://www.psychiatry.org/newsroom/news-releases/apa-calls-for-end-to-armchair-psychiatry>
6. Begley, S. (25 Jul, 2017). Psychiatry group says members can comment on Trump's mental health. Scientific American. <https://www.scientificamerican.com/article/psychiatry-group-says-members-can-comment-on-trump-s-mental-health/>

פרופ' עמירם רביב

ערכה: נחמה רפאלי

ליד כל סיפור מוצג "דרש" פסיכולוגי ושאלות שמיועדות לעורר בין ההורה לילד דיאלוג שיוביל לתובנות שעולות מהסיפור. בספר שיצא לאחרונה "מתנות לא שוכחים" שנכתב יחד עם דורית אורגד, הסיפורים והשאלות שבעקבותיהם באים לקדם דיאלוג שמיועד לעורר את התפקודים הניהוליים של הילד.

ספרות הדרכת ההורים שבה הוא מעורב מלמדת על הגישה שמעדיפה מתן כלים ומושגים שישימושו הורים ואנשי חינוך ביחסי הגומלין שלהם עם ילדים וכך יצמצמו הזדקקות ילדים ובני נוער לטיפול פסיכולוגי. במסגרת מחקריו ובמעורבותו במדיה הכתובה והאלקטרונית מושם דגש על מתן כלים לסיוע עצמי. עם זאת הוא מתייחס לנסיבות שבהן כדאי לפנות לעזרה נפשית, וכן הוא דן בדרכי התמודדות עם מחסומים שמונעים מאנשים הנזקקים לטיפול מלפנות לעזרה הולמת.

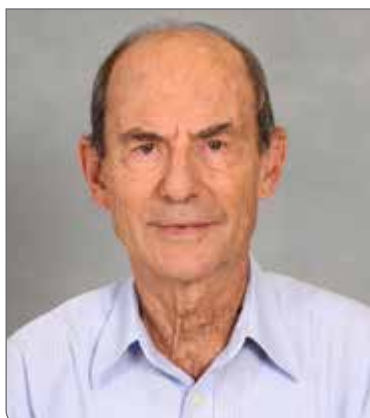
1. מידע ביוגרפי

עמירם נולד ב־1939 בבית החולים בילינסון. הוא גדל במרכז תל אביב, אביו היה הנדסאי רכבות ואימו הייתה שחקנית בתיאטרון "האווה". יש לו אח שמבוגר ממנו בשמונה שנים שנולד בפולין ועבד כרופא ילדים.

עמירם למד בבית חינוך בתל אביב ובתיכון עירוני ד' במגמה הביולוגית. בניסיון לעמוד על שנותיו הראשונות של עמירם מלידתו עד גיוסו לצה"ל ולימודיו גילינו שהוא נזרק מבית הספר בכיתה י"ב על רקע הישגים נמוכים והתנהגות מעצבנת (את המנהל), והשלים בגרויות במסגרת אקסטרנית. במקביל ללימודיו היה פעיל בתנועת הנוער

"התנועה המאוחדת" ושימש גם כמדריך. שירת בצה"ל בקיבוץ במסגרת הנח"ל ועסק ב"נו". הצליח להתקבל ללימודי פסיכולוגיה באוניברסיטה על בסיס הישגיו בבחינה הפסיכומטרית. למד לתואר הראשון, השני והשלישי באוניברסיטה העברית בירושלים. נושא עבודת הדוקטורט שלו: "מחקרים בתפקיד הילד כתלמיד" (1974). הוא בוגר החוג לפסיכותרפיה באוניברסיטת תל אביב (1977) ולאחר מכן ביצע פוסט דוקטורט באוניברסיטת סטנפורד במעבדתו של פרופ' ר' מוס.

עמירם נשוי זה 59 שנים לד"ר אלונה רביב, סטטיסטיקאית, פנסינונית של אוניברסיטת תל אביב, שותפה עם עמירם בקרוב ל־40 פרסומים. הוא אב לשתי בנות וסב לארבע נכדות ונכד אחד.



פרופסור עמירם רביב הוא פסיכולוג חינוכי וקליני, דקאן הפקולטה לפסיכולוגיה במרכז האקדמי למשפט ועסקים ברמת גן ופרופסור אמריטוס בבית הספר למדעי הפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב. כיהן כראש החוג לפסיכולוגיה וכראש המגמה הקלינית של הילד, וכדקאן בית הספר לפסיכולוגיה במרכז ללימודים אקדמיים באור יהודה. משנת 2020 עמירם הוא נציג הפ"י למועצה הציבורית לענייני הגיל השלישי.

במשך למעלה מעשרים שנה היה מנהל השירות הפסיכולוגי-חינוכי בקריית אונג, שירת כפסיכולוג מחוז המרכז ושימש כפסיכולוג ראשי בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך. עוסק שנים רבות בטיפול וייעוץ פרטני, בהוראה, בכתיבת חומרי הדרכה להורים ובמחקר פסיכולוגי. פרסם למעלה ממאה מאמרים בעיתונות מקצועית ופרקים בספרים, השתתף בעריכתם וכתבתם של 14 ספרי הדרכה ועיון.

בין תחומי המחקר שלו ניתן למנות דרכי התמודדות של ילדים במצבי לחץ ונושאים שונים בתחום הפסיכולוגיה החינוכית. זה

זמן רב שותף לכמה צוותי מחקר העוסקים בהיבטים פסיכולוגיים של התמודדות עם קונפליקט בלתי פתיר. עסק גם בייעוץ לתוכניות הדרכת הורים ברדיו ("תפוח ועץ"), ובטלוויזיה ("קשר משפחתי" ו"קרובים קרובים").

לפרופסור רביב תרומה אדירה להנגשת הפסיכולוגיה והמשגותיה לציבור הרחב תוך ניסיון לעשותה זמינה ומובנת. מעורבותו בתחום השימוש בספרות ילדים כאמצעי להעשרה וטיפול רגשי וקוגניטיבי נכללת

במסגרת האידאולוגיה המקצועית שלו שאותה מדגיש במחקריו ובעיסוקיו השונים ונקראת הגישה המניעתית (primary prevention) בתחום בריאות הנפש. גישה זו מעדיפה איתור והתערבות מוקדמים, חיזוק כוחות ומנגנוני התמודדות ולא רק שימת דגש על הפתולוגיה והלקויות. במשך שנים רבות יזם ושתף פעולה בעיקר עם סופרת הילדים דבורה עומר ז"ל. המפורסמים בספרים שכתבה ביוזמתו וייעוצו הם: "מגדל של קוביות בנית" (שמכוון לטיפול והעשרה קוגניטיבית) ו"הנשיקה שהלכה לאיבוד" (שעוסק בטיפול רגשי והתמודדות עם בעיות התפתחותיות שונות) שהפכו לספרי העשרה מקובלים כבר על שני דורות של הורים.

בספר "סיפור סיפור" שערך יחד עם פרופ' מירי ברוך בשנת 2013,



למשפחה.

6. אלימות נוער ואלימות בבתי ספר מעסיקים אנשי חינוך וחברה ופסיכולוגים שנים רבות. מה מקשה על קידום נושא זה?

אלימות במערכת החינוך אינה בעיה חדשה. מדי פעם תכניה ואופייה משתנים. היום למשל אנחנו נתקלים באלימות ברשת. בכלל, ניצול טכנולוגיות חדשות להרע. קשה גם להפריד בין אווירת הרחוב והקהילה למה שקורה בבית הספר. נעשינו חברה מחוספסת יותר, פחות סובלנית ופחות סבלנית. לטעמי לא מוקנים דיים במערכת החינוך ערכים של התחשבות בזולת, סובלנות, סבלנות ומעורבות בחברה ובקבוצה.

7. האם הפסיכולוגיה שבה אתה עוסק ובכלל משפיעה במידה הראויה על איכות חייו של הפרט ושל הציבור?

הייתי רוצה לקוות שכן, בעיקר בכתיבה ובמפגשים אישיים. אבל מה היא המידה הראויה? מניח שהפסיכולוגיה משפיעה אולי פחות ממה שהייתי רוצה ומקווה. ובהמשך לשאלה הקודמת, ערכים הם חלק מתפיסת התפקיד של פסיכולוג. אותם ערכי יסוד שצינתי קודם חשוב שיהיו נר לרגלי הפסיכולוג ושיראה בעבודתו שליחות להפצתם. תקצר היריעה מלפרט את חשיבות האמפתיה והמנטליזציה ככלים לשיפור הפרט והחברה, אבל התקווה שמודל ההתנהגות (הכולל ניסיון להבין את נקודת הראות של האחר, מבט לא שיפוטי, חמלה ואכפתיות ועוד) שמוצג על ידי הפסיכולוג המטפל או היועץ, יופנמו ויחלחלו מהפרט אל הכלל.

8. מהם מקורות היצירתיות בעולמך?

איך תהה ח"נ ביאליק: "התדע מאין נחלתי את שירי?" לך דע. גדלתי בבית שבו אימי ידעה ואהבה לבשל, בשעות הפנאי הייתה עושה עבודות יד כמו בובות ואביזרי נוי מחומרים שונים. כבר כילד השתעשתי בלבנות בעצמי את צעצועי. אז לא היה אפילו מקצת מהשפע של היום. כסטודנט התפרנסתי מיצירת מחרוזות מגרעיני צמחים (שילוב של אהבת בוטניקה, גישה אסתטית וצורך להתפרנס כסטודנט). השכלתי בתחום הייתה הדגמה בת 5 דקות של בוגרת בצלאל שלימדה אותי להכין חוליות מתכת למחרוזות. היצירתיות נחקרה על ידי חוקרים רבים ואיני בטוח שנמצא מתכון הקסם המלמד על מקורותיה. נכון שניתן לפתח יצירתיות אבל מאחר שביצירתיות יש את "לראות את הדברים אחרת", יש להניח שיש בזה גם משהו מולד. אגב, אחד הדברים שה-ADD משתבחים בו הוא היצירתיות...

9. בשנת 1979 הוצאת יחד עם אשר שחם את הספר "בישול לגבר המשוחרר". מהו גבר משוחרר דאז? מה השינוי שחל (אם בכלל חל שינוי) בגבר המשוחרר של 1979 לעומת הגבר המשוחרר של 2020?

נראה שהשינוי סטטיסטי. יש להבנתו כיום יותר גברים מבשלים. השינויים הסוציולוגיים הם

2. למדת בתיכון במגמה ביולוגית, מה הוביל אותך בהמשך לתחום הפסיכולוגיה, ובפרט לפסיכולוגיה של הילד?

למדתי במגמה ביולוגית כי התעניינתי בבעלי חיים ובצמחים, נראה שבהמשך גיליתי שבני אדם הרבה יותר מעניינים אותי. העניין בפסיכולוגיה של הילד התחיל מהמגע עם נוער במסגרת ההדרכה בתנועה המאוחדת, מהקשר עם החניכים. כשליח הקיבוץ להדרכה הדרכתית קבוצת תלמידי י"א. גם החשיפה כמדריך לספרות פסיכופדגוגית של אותה תקופה כגון "האדם מחפש משמעות" של פראנקל, "פסיכופתולוגיה של חיי יום-יום" ו"פשר החלומות" של פרויד ו"פסיכולוגיה" של ורה מאהלר. באותה תקופה הדימוי שהיה לי לגבי פסיכולוג היה בעיקר אחד ש"פותר בעיות" של אנשים ובכך עוזר להם ולעיתים אפילו כ"בלש שפותר תעלומות".

3. עבודת הדוקטורט שלך עסקה ב"מחקרים בתפקיד הילד כתלמיד". מה בביגורפיה שלך הוביל לכך?

למעשה כבר בשלב הפרקטיקום, בבית הספר, במסגרת לימודי המ"א היה ברור לי שילדים, בעיקר כתלמידים, הם משלים-תפקיד משמעותי לסגל ההוראה וגם לפסיכולוג. לדוקטורט עצמו הגעתי אחרי כמה שנות עבודה בבתי ספר והתרשמות מהחשיבות שיש לתפיסות הילדים ואמונותיהם לגבי תפקידם כתלמידים.

4. כיצד אתה מסביר את השינוי מ"נזרק מבית הספר בכיתה י"ב על רקע הישגים נמוכים" להצלחה בקריירה אקדמית.

נראה שבאוניברסיטה קל יותר מאשר בתיכון... נראה לי שכבעל הפרעת קשב (כמו הרבה פסיכולוגים), התקשיתי עם מה שלא היה מעניין. באוניברסיטה בכל זאת התאפשרה בחירה של שיעורים מעניינים. ואולי גם קצת התבגרותי ושכללתי מעט את תפקודי הניהוליים...

5. חוט השני בעבודתך לאורך השנים הוא החיבור בין פסיכולוגיה לחינוך. מהן נקודות הדגש שראית כחשובות ביותר בעבודתך?

ילדים מבליים זמן רב במסגרות חינוכיות, הרי בנוסף לבית אלו מסגרות משפיעות ומעצבות. אני חושב שעסקתי בקונסולטציה למורים עוד לפני ששלטתי בהמשגה של התחום. הניסיון לימד שמורה קשובה, מבינה ואכפתית עשויה במקרים רבים ליתר פסיכולוגים. תהליכי ההיוועצות פסיכולוג-מורה מאפשרים לתת בידי המורות כלים שיעצמו את השפעתן לטובה. למעשה זה עוד נדבך בעבודה המניעתית. מורה שרוכשת היבטים, המשגות וגישות ביחס לילד מסוים תוכל להשתמש בכלים שרכשה בעבודתה בהמשך עם עוד ילדים.

גם למדתי שעבודה עם המבוגרים בחייו של הילד חשובה ביותר. הדרכת הורים מהווה תחליף או לפחות השלמה לטיפול בילדים. הרי פגישה טיפולית חד-שבועית עם ילד לא בהכרח תשנה את גישת הוריו והאווירה בביתו. לכן כשם שיש להסתכל בהיבט מערכתי אינטגרטיבי על מסגרות החינוך, כך יש גם להתייחס

וממש לא משנה גיל הילדים. נכדים זה כיף, אבל לפעמים גם מקור לסיבוכים ביחסים הבין-דוריים. במקרים כאלו צריך לעזור לסבים להתמודד עם הילדים.



12. מה מבין התחומים שבהם אתה עוסק נראה לך יותר חשוב או שאתה מרגיש קרוב יותר אליו?

יש לי בעיה עם השאלה הזאת. "כולם היו בניי". כמעט בכל רגע נתון מה שאני עוסק בו נראה לי חשוב וקרוב. אם יש בשאלה רצון ללמוד על ההעדפות שלי, אז אני חייב להגיד שאני מהמאושרים, שנהנה רוב הזמן ממה שאני עוסק בו, הדגש אולי על הגיוון והחידוש.

13. מהן לדעתך ההשלכות של בידוד בני הגיל השלישי מהנכדים בעקבות הקורונה?

נראה לי שהתשובה מחייבת למיין את אוכלוסיית הגיל השלישי שאינה עשויה כמקשה אחת. יש כאלו שהנכדים הם כל עולמם ונותני המשמעות לחייהם.

קשישים בריאים ועצמאיים שעסוקים בתכנים נותני משמעות והם בעלי תחושת רלוונטיות יסבלו פחות. מבודדים וחלשים הם קבוצת הסיכון האמיתית. מי שיש לו משפחה, חשוב שיתקשר עימה באמצעים הקיימים. בני המשפחה חייבים לשמור על קשר עם המבוגרים שבחבורה. גוברת התלות במשפחה ככל שהקשיש מוגבל בריאותית ובעיסוקיו. מקום המגורים ותנאיו (דיור מוגן, דירה או בית) מהווה גם כן שיקול בטיפול נאות בקשישים. הדיוור המוגן מספק מסגרת, אבל דווקא ההגנה הבריאותית מחייבת בידוד וסגר שלהם יש מחירים.

14. באנגליה יש שרה לענייני בדידות. מה בתקופתנו מחמיר את חוויית הבדידות ואת הקושי להתמודד איתה ואילו דרכי מניעה והתמודדות אפשריים?

כפי שכתב פרנסיס בייקון: magna civitas, magna solitudo, "עיר גדולה, בדידות גדולה". לא אכנס לשנויים שהחברה עברה

עלייה בתעסוקת נשים שחייבה גברים להיכנס למטבח (לפחות אם הם רוצים לאכול). חוץ מזה הבישול ניבט היום מכל מסך. מי שפעם היה טבח או מבשלת נעשה שף או שפית. גבר מבשל כבר לא קוריוז. עלה מבחר החומרים, עלתה הבולטות והנוכחות של בישול ומתכונים, זה נעשה בון טון לעסוק בבישול. ובהקשר לשאלה הקודמת, אני רואה בבישול את אחת הזירות הבולטות לביטוי יצירתיות.



10. מה משמעות הבישול בחייך, מה הצרכים הפסיכולוגיים שגלומים במלאכת בישול?

כתבנו על זה, דניאל מ' גוטמן ואני, די בהרחבה במאמר "משמעות הבישול: גרסת הבשול החובב, מבט על-פי תיאוריית מדרג הצרכים של מאסלו" שהתפרסם ב"מעגלי נפש" בשנת 2011. בקצרה אציין שנוסף לתכליתו העיקרית של הבישול - להשביע את הרעב - מספק העיסוק בבישול כמעט את כל פירמידת הצרכים של מאסלו, כולל עניין, משמעות סיפוק וכו'. במבוא לספר הבישול לגבר המשוחרר אנחנו מסבירים מה מפיק הפסיכולוג מהבישול: "... בבישול התוצרים הינם קונקרטיים ומידיים, ההיזון-החוזר ברור ומופגן, המחמאות באות באורח עינייני ובשפע, הקליינטיים מדברים על כך בקול ובלא חשש או בושה, המבשל אינו מתנשא, מאיים, או חלילה מפחיד, ובכלל: 'אפשר לעבוד על בני אדם אך לא על בני המעיים'".

11. עסקת בקשרים בין הורים, ילדים וסבים וסבתות. שתף אותנו בתובנות ביחס לקשר עם הסבים והסבתות.

עדנה כצנלסון ואני כתבנו על זה ספר שלם: "סבאות עכשיו". כללית, הסבים היום שונים מאלו שבעבר. הם יותר נוכחים, פעילים ומעורבים ואפילו דואגים גם לעצמם, וטוב שכך. בשנים האחרונות עברתי בעבודה עם הורים מ"ילד קטן לא נותן לישון" ל"ילד גדול לא נותן לחיות". זה לא רק הסיפור עם "הילד בן 30 שיש לו חום גבוה". מדובר במורכבויות שמוכיחות שהורות זה לכל החיים,



17. האם יש תחום מחקרי שנראה לך שחשוב לקדם היום?

נראה שחזית המחקר הפסיכולוגית כיום היא בתחומי מדעי המוח. אני חושש שיעבור מעט זמן עד שנוכל ליישם הממצאים בתחום. כדאי להשקיע במחקר שיביא למציאת שיטות טיפול יעילות ונגישות לאוכלוסייה יותר רחבה. מחקר שיסייע לגדל אנשים טובים ומתחשבים יותר. החברה האנושית הולכת ונעשית צפופה יותר, זה יחייב הרבה יותר סובלנות וערבות הדדית. איך עושים זאת? נדמה לי שגם נושא העוני והפערים החברתיים והכלכליים מחייבים מחקר על ההשלכות השליליות שלהם.

18. מהם הדברים שהיית מבקש מממשיכי דרכך?

להיות נחמדים לעצמם ולזולתם. להיות ערים לחשיבות תפקידם ולמרות שאדם קרוב אצל עצמו ו"להתפרנס מצער הזולת" (כפי שהגדרתי פעם את התפקיד שלנו) זה בסדר, אנא, אל תשכחו את הייעוד של המקצוע. בכל תחום של עבודת הפסיכולוג חייב להיות המרכיב האלטרואיסטי של העניין בזולת וההתחשבות בו. אפילו אם "אהבת לרעך כמוך" מעט נראה מוגזם, כדאי שתקפידו על "השנא עליך אל תעשה לרעך".

19. איך אתה רואה את עצמך בעוד 10 שנים?

אם ירצה השם, אותו דבר, רק זקן ב־10 שנים (כמובן אם לא אמות קודם).

20. תחביבים היום?

די בנאלי: קריאה, מוזיקה (האזנה), חקלאות וטיולים (בשוק הקורנה, אמן!).
בישול, הוא תפקיד, לא תחביב.

בעשרות השנים האחרונות, די אם נזכיר שהמבנה החמולתי של המשפחה הרחבה נדיר כיום ואינו קיים כמעט בערים. רוב האוכלוסייה מאורגן כבודדים או במשפחות גרעיניות. רק בחברות המסורתיות נותר המבנה החמולתי. אין באפשרותי להתוות תוכנית התערבות מפורטת אבל די לציין את החשיבות בהדגשה על החינוך ועל המדיניות בנושאים כגון אחריות חברתית, ערבות הדדית, התייחסות חומלת ואכפתית כלפי החלש והפגוע, משהו בנוסח שעדיין ניכר בחברה הקיבוצית. אבל נחוצה לכך הנהגה מודעת שמגלה באמת אכפתיות לצורכי האוכלוסייה.

15. הנך חבר בפורום הגמלאים של הפי". מהו הדבר שאותו אתה מבקש לקדם לגבי הגמלאים?

כמעט את כל מה שהזכרתי קודם מבחינה ערכית. לספק להם תחושת משמעות ורלוונטיות. להגביר מעורבותם בחברה, להגביר העניין והמעורבות של החברה בהם, להשתמש בידע ובכישורים שלהם לטובת כלל האוכלוסייה בארץ.

16. מה לדעתך יהיה מקום הפסיכולוגיה בעולמנו בעוד 10 שנים?

נדמה לי שהיה זה חוקר האטום אופנהימר שאמר: "קשה לנבא. בעיקר את העתיד..." כבר היום אנו עדים להיעלמות מקצועות ותעשיות בשל השתנות העיתים, הצרכים ועליית טכנולוגיות חדשות. אבל 20,000 שנות האבולוציה האחרונות לא שינו דברים בסיסיים באופי האנושי ונראה שיעברו עוד שנים רבות עד לשינוי משמעותי. עד אז, בני אדם יזדקקו לבני אדם ונראה שפסיכולוגיה נמצאת במקום המתאים. ברור שבגלל ההשתנות המהירה בתחומי חיים שונים יצטרכו הפסיכולוגים לעקוב ברגישות אחרי הנסיבות והצרכים המשתנים ולהגיב בהתאם.

ניצן מור - דברים לזכרה

ניצן מור, פסיכולוגית קלינית שיקומית מומחית ומדריכה, מטפלת בלקויות למידה והפרעות קשב, הלכה לעולמה ב־17 ביולי 2020, והיא בת 69 במותה.

ניצן הקימה את הלימודיה, בית ספר ללקויות למידה, ארגנה שנת למידה ב־2004 לאבחון וטיפול בלקויות למידה בהסתדרות הפסיכולוגים והייתה פעילה כמורה, מדריכה ומרצה בתחום. ניצן הייתה אישה עם חשיבה יצירתית, עם נדיבות לב ונתינה ללא גבול, למודרכיה, למטופליה ולקרובים אליה. ניצן הייתה מסורה למשפחתה בכל מאודה. היא הפגינה רגישות וחמלה יוצאי דופן. השיח עימה תמיד היה בגובה העיניים. לניצן היה ידע מופלג בתחומי הקשב ולקויות הלמידה, והיא לא פסקה מלקרוא, להתחדש וללמוד, ולהעביר את הידע והניסיון הרב שברשותה. כואבים את לכתה ומוקירים את זכרה.

רויטל רז, אליאורה שרוף, רבקה צמט וענת בן ארצי

ניצן, פסיכולוגית שיקומית מומחית ומדריכה, עבדה בשירות לעיוור ובשירות למפגר טרם פתיחת הלימודיה. ניצן התאפיינה בחיפוש ולימוד אחר החדש בתחומי הקשב והעברת הידע שברשותה. ניצן הייתה אישה חמה, מכילה, רגישה, צנועה וסבלנית שיצרה קשר בלתי אמצעי ואישי עם המאובחנים והפונים תוך שהיא שומרת על מקצועיותה. גם בתקופת מחלתה המשיכה בקשר עם מאובחנים והתמודדה בגבורה. יהי זכרה ברוך.

ד"ר רעיה ורטמן ורחל גולדשמיט



ראיון עם תאיר כספי על ספרה מטפורות בפסיכואנליזה: עיון בהגותם של קליין, ויניקוט ואוגדן שיצא לאור בשנת 2020 בהוצאת רסלינג בסדרת "נרקיסוס" בעריכת ד"ר ענר גוברין

ראיינה וכתבה: צילה טנא

ד"ר תאיר כספי היא פסיכולוגית קלינית מדריכה, חוקרת ומרצה במסלול הדוקטורט בפסיכואנליזה ופרשנות בתוכנית לפרשנות ותרבות באוניברסיטת בר-אילן. הנושא העיקרי של הספר הוא תפקידן של מטפורות בשפה הפסיכואנליטית והזיקה שבין השימוש בהן לבין סוגיית האמת בפסיכואנליזה.

בתאוריה והן בפרקטיקה, שכן מטפורות מאפשרות גישה ללא מודע, וכדבריו של אוגדן, "חלומות הם מטפורות, reveries הם מטפורות וסימפטומים הם מטפורות לחווייתו הלא מודעת של האינדיבידואל" (1997, עמ' 728). למטפורות יש יכולת לגעת בתכנים לא מילוליים ולא מודעים בגלל כוחן לעורר בדמיונו תמונה שכן כשמן כן הן - שפה פיגורטיבית, כלומר, שפה מציירת. בגלל עוצמתן הייחודית של מטפורות וכוחן בביטוי רגשות, הן חיוניות במיוחד לשפת הפסיכואנליזה. נוסף על כך, מטפורה היא כוח מחבר, ולפיכך ניתן לראות בה ביטוי של דחף החיים. מטפורה היא תצורה לשונית מחשבתית שמגשרת בין חלקים קוגניטיביים לחלקים רגשיים, בין חלקים מודעים ללא מודעים ובין בני אדם. המטפורה מסייעת ליצירת המעבר מהמדמ הסובייקטיבי לאינטרסובייקטיבי, והיא מקדמת הבנה ואינטגרציה ומאפשרת אינטימיות בין אנשים. לכן היא נוטלת תפקיד משמעותי ביותר בטיפול הפסיכואנליטי.

פילוסופים של מדע בני זמננו הראו כי בניגוד לתפיסה המסורתית, למטפורות יש תפקיד חשוב בטרוריקה המדעית. לכן הן יכולות לסייע בחקר תחומים חלוציים, בניסוח רעיונות חדשים, בהסבר ובארגומנטציה. אני מיישמת רעיונות אלה להבנת אופן פעולתן של מטפורות בשפת הפסיכואנליזה ומראה גם באמצעות זווית זו את היתרונות החשובים הגלומים בהקשבה ושימוש במטפורות בפסיכואנליזה.

מעמוד 77 בספר ועד עמוד 231 את מתרכזת בניסוח הסגנון הלשוני המייחד את קליין, ויניקוט ואוגדן. אצטט כאן את הכותרות שבהן את מגדירה את הייחודיות של כל אחד מהם:

"לשונה עזת המבע של קליין - בין הקונקרטי למטפורי".

"שפתו המשחקית של ויניקוט - מטפורות מושגיות ומשחקי שפה".

"לשונו הרפלקסיבית של אוגדן - בין מטפורות למושגים מופשטים".

נראה לי שהמחלוקת בדבר מקומן של המטפורות בלשון הפסיכואנליזה נעוצה בהשערה שקיימת דיכטומיה בין שפת המדע לשפה פואטית-מטפורית, ובמובן זה ריבוי של מטפורות בשפת הפסיכואנליזה עלול לפגוע במעמדה כמדע הנאמן לאמת. לעומת זאת, לתפיסתך, "אין סתירה בין שימוש במטפורות לבין מדעיות" ואין דרך אחת לחקר האמת. יתרה מזאת, את סבורה כי יש בשימוש במטפורות כדי להעצים מושגים פסיכואנליטיים, להעמיק תקשורת רגשית בטיפול ולאפשר גישה אל הלא מודע.

את מסתייעת בספר בדבריו של גולן שחר (אותו זכיתי לראיין באפריל 2011 על ספר השירה המופלא שלו "פסיכו-אל-נא-ליזה") המצדד בקיום הרמוני של שפות מגוונות בפסיכואנליזה זו לצד זו - הפרגמטית, הפואטית (מטפורית) והסכמטית (מדעית) (דעתו מוצגת בספרך בעמוד 68).

הסבירי נא לקוראים את עמדתך באשר ליתרונות השימוש בשפה המטפורית בשדה הפסיכואנליטי.

תודה על שאלתך הנוגעת במישרין בלב עבודתי. המשפט שמצאתי עצמי מנסחת בפתח תשובתי הינו מטפורי משום שכמובן לעבודה אין לב במובן המילולי. דוגמה זו ממחישה שכאשר אנו מבטאים רגשות ומחשבות אנו משתמשים ללא הרף במטפורות. הבלשנות הקוגניטיבית עמדה על מקומן המרכזי של מטפורות בשפת יומיום. יחד עם זאת, מחקרים אמפיריים הראו כי בטיפול פסיכואנליטי ובפסיכותרפיה פסיכואנליטית נעשה שימוש רב יותר במטפורות לעומת שפת יומיום הן מבחינה כמותית והן מבחינה איכותית. כלומר המטפורות שהזוג האנליטי יוצר הן חדשניות, עמוקות ורבות יותר בהשוואה למטפורות יומיומיות. עובדה זו מקרבת לכאורה את השפה הפסיכואנליטית לשירה שמכונה "ממלכת המטפורה". ואולם כפי שאני מראה בספרי, אין סתירה הכרחית בין השימוש במטפורות לבין מדעיותה של התאוריה הפסיכואנליטית. השימוש הרווי במטפורות מהותי וחיוני לשפה הפסיכואנליטית הן



הכתיבה המקובלות בשיח הפסיכואנליטי בן זמנו, משתמש בשפת יומיום פשוטה, כמעט נטולת עגה מקצועית, כותב תוך הדגשת הממד החוויתי, נוקט נימה אישית שלא הייתה מקובלת בשעתו ועוד.

הכתיבה של אוגדן מציבה אתגר פרשני מיוחד מאחר שהיא מאופיינת בבחינה רפלקסיבית של מעשה הכתיבה הפסיכואנליטית עצמו ובציטוטים רבים מהפסיכואנליזה, הספרות, השירה והפילוסופיה. סגנונו הלשוני של אוגדן מתגלה כעשיר ומפתיע באיכויותיו. כתיבתו אינה עשויה מקשה אחת וישנם הבדלים סגנוניים ותוכניים משמעותיים בין מה שניתן לכנות "אוגדן המוקדם" לבין "אוגדן המאוחר". סגנונו הלשוני של אוגדן עמוס, מפורט, מאופק ופואטי. אולם באופן מפתיע, חלק ממושגיו עצמם אינם בנויים באופן מטפורי. כך למשל, "השלישי האנליטי" הוא מושג מופשט, אוורירי ועמום ואין בו את העוצמה הפיגורטיבית שאנו חווים במושגיה של קליין. הסיבה לכך נעוצה בהשקפה הפילוסופית הפוסט מודרנית שבה אחז אוגדן. מודעותו של אוגדן לבעייתיות הטמונה בניסוחים פוזיטיביסטיים ולסכנה של "חפצון" מושגים מטפוריים וראייתם כקונקרטיים מובילה לכך שהוא נזהר שלא ליפול למלכודות אלה. לפיכך, למשל במקרה של "השלישי האנליטי" הוא נמנע מהגדרה ברורה של המושג אך תורם הדגמות קליניות מפורטות במידה יוצאת דופן. גישה זו מזכירה את עמדתו של ביון (1962) לגבי מה שהוא כינה "מושגים לא רוויים". ביון העדיף מושגים שאינם ספציפיים ומוגדרים מדי, המשאירים מרחב לגילוי הבלתי ידוע.

כך שלסיכום ניתן לומר שניתוח הסגנון הלשוני הייחודי של כל הוגה מהווה מפתח להבנה עמוקה יותר של רעיונותיו. הסגנון הלשוני של כל הוגה, אופן השימוש שלו במטפוריות, אופן ההמשגה והשפה הקלינית - כל אלה מהווים רקמה אחת, לכידה וייחודית אצל כל אחד מההוגים שבהם הספר עוסק.

בהמשך לכך, עד כמה יש לאישיותם של ההוגים הללו השפעה על סגנונם הלשוני או שגורמים אחרים, מקצועיים יותר, מסבירים את דרכי הביטוי שבהם בחרו (עמדות תאורטיות וכיו"ב)?

אני בהחלט מאמינה שיש זיקה עמוקה בין אישיותו של אדם לבין סגנונו הלשוני. עם זאת, ספרי אינו עוסק בהיבטים ביוגרפיים. סגנונם הלשוני הייחודי של קליין, ויניקוט ואוגדן מפורש בספר על רקע העמדה הפילוסופית שמתוכה גיבשו את תורתם (בין אם היא עמדה גלויה או משתמעת). פרויד וקליין שכתבו תחת השפעת הפוזיטיביזם, סברו שהמושגים שהם כונו מבטאים אמת לאמיתה. כפי שמציין ד"ר ענר גוברין (2017) הם לא ראו במושגיהם מטפורות אלא חשבו שרעיונותיהם מבטאים אמת אוניברסלית. גישתם כלפי מטפורות אופיינה באמביוולנטיות והם אף הפחיתו בערכן של מטפורות. אולם באופן מעניין, דווקא חלוצי הפסיכואנליזה

הבהירי נא הבחנות אלה שלך באמצעות מספר מושגים מרכזיים של כל אחד מן ההוגים ועל ידי כמה הדגמות מחדר הטיפול שלהם.

לאורך פרקי הספר אני מעוניינת לזהות ולאפיין את הסגנון הלשוני הייחודי של כל אחד מההוגים שבהם הספר עוסק ולעמוד על משמעותו הפסיכואנליטית והפילוסופית. אני מוצאת זיקה הדוקה בין סגנון הכתיבה של כל הוגה, "טביעת היד" הייחודית שלו, לבין אופני ההמשגה התאורטיים שהוא מציע ושפתו הקלינית. אצל קליין אנו פוגשים סגנון כתיבה עוצמתי ומרתק שעורר סקרנות ועניין רב אך גם ביקורת נוקבת ומורת רוח. סגנון זה תואר כקופצני, כקשה לקריאה וככולל שפה קונקרטי, ישירה, ססגונית וחושית שאינה מתאימה לכתיבה מדעית. אני מוצאת את סגנונה של קליין ככולל מעברים חדים בין שפה מטפורית והמשגה תאורטית לבין שפה קונקרטי וחיה - ומכאן כותרת הפרק. הקריאה בקליין מעוררת בקורא אפקט חוויתי מטלטל שמהדהד לתוכן הסוער של עולם הפנטזיות הלא מודעות. בלשונה של ד"ר מירב רוט (2017), אני בוחנת "מה קורה לקורא" בקליין. מאחר שלא ניתן לתאר במילים את עולם הפנטזיות הלא מודעות והקדם-מילוליות, קליין מעוררת באופן כתיבתה את החוויה הסוערת והמטלטלת של עולם זה. למרות שקליין לא השתמשה כלל במונח "מטפורה", אני מראה כי בפועל היא עושה שימוש מגוון בסוגים שונים של מטפורות. רבים ממושגיה, למשל, בנויים כמטפורות מושגיות כגון פיצול והבלעה. מטפורות מושגיות, להבדיל ממטפורות רגילות, משקפות דפוסיס יסודיים בחשיבה האנושית. בנוסף, אנו רואים אצלה שימוש גדוש בתצורה מעניינת שמכונה בספרות הפסיכואנליטית "מטפורות קונקרטיות". אלה הן מטפורות בעלות איכות מאוד גולמית וסמוכה לגוף (כגון אלה שניתן למצוא למשל בשפה של הסובלים מהפרעות אכילה, הפרעות פסיכוסומטיות ועוד). אני מדגימה את המגוון המטפורי בלשונה הקלינית של קליין באמצעות ניתוח ויניטות מתוך המקרה של דיק והמקרה של ריצ'ארד.

סגנונו הלשוני של ויניקוט שונה מאוד מזה של מורתו קליין. זהו סגנון משחקי, פתוח וגמיש. המגוון בלשונו של ויניקוט מודגם באמצעות ניתוח מארג עשיר של משחקי שפה, מונח הלקוח ממשנתו המאוחרת של לודוויג ויטגנשטיין. לשונו המקורית של ויניקוט מדגישה את החוויה הסובייקטיבית של האינדיבידואל, האוטנטיות ופיתוח העצמיות. בדומה לקליין, גם רבים ממושגיו של ויניקוט בנויים כמטפורות מושגיות, למשל, מרחב מעבר ותופעות מעבר, משחק, עצמי אמיתי ועצמי כוזב. שפתו הקלינית של ויניקוט מודגמת באמצעות ניתוח מקרים ידועים שבהם טיפל, למשל, המקרה "החוט" (מופיע במאמרו על תופעות מעבר). היבט מעניין וייחודי בלשונו של ויניקוט הינו דפוס שאני מכנה "משחק-שפה מול מסורת הכתיבה הפסיכואנליטית". במשחק שפה זה ויניקוט חותר תחת קונבנציות הכתיבה הפסיכואנליטית ויוצר מרחב לפרדיגמה רעיונית חדשה. הוא כותב בדרך שאינה מצייתת למוסכמות

של התאוריות בפזיקה מאחר שיכולת ההכללה האוניברסלית של תאוריה זו או אחרת היא מוגבלת. תחת זאת, קרטרייט מציעה להעצים את מעמדם של מודלים בהיותם ספציפיים יותר.

אני בהחלט סבורה שאנו זקוקים בעבודתנו הטיפולית לתאוריות הפסיכואנליטיות כמגדלור שיסייע לנו לנווט את דרכנו. התאוריות השונות משרטטות מפות נפש שונות וכאלה הן חיונית לעבודה הטיפולית. אני מביאה את עמדתה של קרטרייט כדי לעורר את המודעות לכך שיש להתייחס לתאוריה כאל מסגרת חשיבה מסייעת אך לא כמערך סגור ושתלטי שמקבע וממסטר את חשיבתנו. נאמר זאת כך, אם בפזיקה יש להטיל ספק בתקפותם של חוקים אוניברסליים, לא כל שכן במדעי האדם. ואומנם, אצל קליין אנו רואים שהחשיבה התאורטית יונקת מהקליניקה אולם לעיתים חוזרת אליה באופן כפייתי ודומיננטי יתר על המידה. באלניט ביקר בחריפות את הטיפול הקליניאני וגרס שהמטפל ממש כופה את שפתו על המטופל. גם לאקאן ביקר את קליין, וטען כי היא מטיחה ממש בברוטליות את הפירוש האדיפלי בדיק הקטן (ראו קליין, 1930). ואילו ויניקוט הפציר בקליין במכתבו אליה משנת 1952 לוותר על הדוגמטיות בלשונה. מובן אפוא שדומיננטיות יתר של התאוריה יכולה להוביל לקושי לפגוש את המטופל במקום הרגשי שבו הוא נמצא. מנגד, אצל אוגדן אנו פוגשים תמונת ראי. עבורו התאוריה והקליניקה מהוות רקמה אחת, ודווקא הקליניקה היא הדומיננטית. כפי שצינתי, הוא מעדיף לתאר את מושגיו באמצעות דוגמאות קליניות מפורטות במקום להגדיר באופן מכליל. ואילו אצל ויניקוט, איש הקבוצה האמצעית, אנו מוצאים שוב עמדת ביניים שלפיה ויניקוט אכן מספק הגדרות למושגיו, אולם אלה הן הגדרות גמישות ופתוחות. התאוריה והקליניקה אינן מתמזגות אצל ויניקוט כפי שאנו פוגשים בכתיבתו של אוגדן, אך מנגד, לתאוריה אין אצל ויניקוט מעמד כה דומיננטי וסמכותי כפי שאנו מוצאים אצל חלוצי הפסיכואנליזה.

באופן אישי, עמדת הביניים של ויניקוט לגבי יחסי תאוריה-קליניקה מדברת אליי במובן זה שהתאוריה הינה גוף ידע עצמאי ומובחן אולם היא אינה כופה עצמה על אופן ההקשבה של האנליטיקאי.

ועכשיו לכמה שאלות אישיות יותר: לעיסוק בלשונה של הפסיכואנליזה בכלל ובמקומן של המטפורות בפרט יש ללא ספק זיקה חזקה לתחומי השפה, הספרות והשירה, ואשמח אם תשתפי אותנו במקום המיוחד שיש לתחומים אלה בחיך, מעבר לעיסוק בפסיכולוגיה.

כבר בנעוריי נמשכתי לתחומי האומנות והפסיכולוגיה. עסקתי בציור וכתבתי שירה, התעניינתי בתיאטרון ומוזיקה ולמדתי ספרות במסגרות שונות. בתואר הראשון למדתי פסיכולוגיה, קולנוע וטלוויזיה באוניברסיטת תל אביב. נהניתי עמוקות מהשילוב שהעשיר אותי וחשף אותי לאוצרות התרבות במגוון רחב של

המודרניסטיים, פרייד וקליין, יצרו מטפורות רבות עוצמה פיגורטיבית. לעומת זאת, דווקא אוגדן שמרבה לכתוב על שפה ומטפורות יוצר מושגים "אווריריים" ועמומים למדי. נראה אפוא שמודעותו של אוגדן לסכנות הטמונות בניסוח מטפורי מובילה לזהירות והימנעות ולדלדול בעוצמה המטפורית של מושגיו. אנסה להסביר בקצרה פרדוקס זה. המושג "השלישי האנליטי" של אוגדן בנוי כמושג מופשט ואינו מטפורי. למה הכוונה? המושג "שלישי אנליטי" אינו כולל השאלת תכונות והתקת משמעות משדה לשדה שאופיינית למטפורה ואין בו את ההיבט התמונתי. כשאנחנו שומעים מטפורה חזקה, עשויה לעלות בדעתנו תמונה. כך למשל, ויטגנשטיין טען שהתמונה הטמונה במטפורה יכולה להפוך את החשיבה למהותנית וקונקרטית וכך גם מטעה. לכן, דווקא אוגדן שכותב על מטפורות, נמנע מבניית המושג "השלישי האנליטי" כמטפורה, וכן נזהר מהגדרתו. תחת זאת הוא מתאר את "השלישי האנליטי" באמצעות דוגמאות קליניות מפורטות מאוד. ואילו ויניקוט, איש הזרם האמצעי, אכן מייצג עמדת ביניים ועמדת מעבר מבחינה פילוסופית. השקפתו אומנם מודרניסטית כשל פרייד וקליין, אולם על פי רוב הוא אינו נוקט עמדה פוזיטיביסטית וסמכותנית של "אני יודע מה האמת", אלא מנסח את מושגיו באופן משחקי, פתוח וגמיש. הניתוח שאני מציעה מעוניין להצביע על הקשר הבלתי ניתן להפרדה בין סגנונו הלשוני של כל אחד מההוגים לבין השקפת העולם הפילוסופית המשוקעת בחשיבתו. הספר נוגע גם בממד ההיסטורי של ההתפתחות הרעיונית בפסיכואנליזה שכן התחלפות הפרדיגמות הפילוסופיות באה לידי ביטוי במעבר מהפרדיגמה של חלוצי הפסיכואנליזה לפרדיגמות הפוסטמודרניות.

הדיון ביחסי תאוריה-קליניקה מקבל חלק משמעותי בספרך. לדברייך, התאוריות נתפסו בעבר כנושאות את הידע על העולם האמפירי בעוד שבמהלך העשורים האחרונים הן איבדו בהדרגה ממעמדם הדומיננטי, ואת מקומן כבשו מודלים (פרדיגמות). את מצטטת את קרטרייט (1998, 1999) כמי שתומכת בהמרת התאוריות (המקבעות את האפשרויות בניסוחים של חוקיות כללית) במודלים (שהם קונקרטיים יותר ומייצגים התפתחות ואפשרויות פתוחות).

אני מניחה שאת מקבלת את עמדתה של קרטרייט. הסבירי נא מדוע, וכפי שעשית בספרך, תארי בקצרה עבור הקוראים את הדרך שעשו קליין, ויניקוט ואוגדן בהיבט זה של היחסים בין תאוריה לקליניקה. יחסי הגומלין בין הקליניקה לתאוריה הפסיכואנליטית עברו תהליכי שינוי הניכרים בהבדלים בין קליין, ויניקוט ואוגדן. שנייהם אלה כרוכים בתהליכים היסטוריים ופילוסופיים שמקורם מחוץ לגבולות הדיסציפלינה הפסיכואנליטית. אני מצטטת את עמדתה של ננסי קרטרייט, פילוסופית מדע, הגורסת כי יש להפחית את הדומיננטיות



מעבודתי הקלינית כדי להמחיש זאת. אישה בת 60, מטופלת ותיקה, החלה בשנה האחרונה ליצור יומן ויזואלי בהשראת העבודה הטיפולית. הרעיון נולד בעקבות מסע למזרח שקיימה עם קבוצת נשים שם החלו ליצור. בשלב מסוים בטיפול היא החלה להביא את היומן הוויזואלי לפגישות שלנו. עבודות האומנות שלה ליוו את הטיפול מראשיתו. דימוי מרכזי שאפיין את תחילת הטיפול הייתה עבודה שיצרה וצילמה כדי לשתף אותי. בעבודה זו רואים שכבות גאולוגיות מובחנות היטב שיש ביניהן הבדלים דרמטיים באיכות ובצבע. הציור פורש כמבטא את "המידורים" הנוקשים שהיא מוצאת עצמה עושה בעולמה הרגשי. שנים אחר כך, היומן הוויזואלי הציג את השינוי בעולמה הפנימי. העבודות שלה אופיינו כעת בצבעוניות עשירה וססגונית, בגזרי תמונות ועיתונים שקובצו ושובצו במטרה לחבר חלקים מסיפורה המשפחתי הטראומטי והכאוב. חלק מהשעות בילינו כשאני מתבוננת תחת הנחייתה בעבודות, שואלת, מתייחסת ובעיקר חווה יחד איתה חוויות רגשיות שונות ומגוונות. לעיתים, היינו יחדיו עם עבודותיה כמעט ללא פירושים מילוליים. אופן עבודה זה מעלה על דעתי את ספרו החדש של אוגדן, "להשיב חיים שלא נחיו", שבו הוא טוען שלעיתים אצל מטופלים הסובלים מפגיעות ראשוניות אין תועלת בפירוש מילולי, אלא העבודה מכוונת לאפשר לחוות חוויה ביחד, חוויה של שיתוף, קרבה ואינטגרציה שלא התאפשרה עם הורי המטופל עקב טראומטיזציה משמעותית. בהדרגה פסענו, המטופלת ואני, לעבר המרחב המילולי, ויכולנו לתת שם ומובן לעבודות האומנות הנפלאות שיצרה. אני סבורה שלנפש יש כוחות יצירתיים ומרפאים טבעיים, מערכת חיסונית מנטלית. הטיפול הנפשי רותם כוחות אלה לעבודה הטיפולית. במצב של קיפאון, מוות נפשי וחוסר יכולת ליצור, עבודת הטיפול נועדה לסייע לאפשר תנועה לעבר חשיבה יצירתית וסמלית. בתהליך זה יש למטופלות תפקיד מרכזי שחשוב שאנו העוסקים במלאכת בריאות הנפש נהיה ערים לו.

אני מודה, התחלתי את הקריאה בספרך בחשש-מה ותהיתי האם אצלח את המעקשים הלשוניים המאפיינים את כתיבתך ואת מורכבות הנושאים שבהם בחרת לעסוק בספר. אך ככל שהתקדמתי בקריאה נשיתי יותר ויותר בהסבירך המרתקים ועקבתי בסקרנות אחרי ההדגמות שהבאת מתוך הגותם של גדולי הפסיכולוגים בדורנו, אשר חשפו בפניי את הקסם והעושר המצויים בדבריהם ובעשייתם הטיפולית.

אני שמחה שבחרת לעודד את הפסיכולוגיה המודרנית "לשבור" את הדפוסים הלשוניים הסגורים והמקובעים, ללכת לקראת המטופל והיצירתי ולסמן בכך נתיבים חדשים לתיאור חוויות של מרחבי הנפש.

אני ממליצה בחום לקרוא את ספרך ולהשכיל גם אם "לא קלה היא הדרך".

תחומי דעת. במבט לאחור, העניין שלי במטפורות, בחשיבה המבוטאת דרך תמונות, בא לידי ביטוי בלימודי הקולנוע, "אומנות התמונות הנעות". לאחר שנים רבות של עבודה בקליניקה הרגשית רצון לחזור לאוניברסיטה ולעסוק גם במחקר. בראשית לימודיי בתוכנית לפרשנות ותרבות במסלול פסיכואנליזה ופרשנות בבר-אילן, שבה אני מלמדת היום, לא היה לי מושג ברור על מה ארצה לכתוב את הדוקטורט. חיפשתי את דרכי. אחת המחשבות הייתה לכתוב על פסיכואנליזה וקולנוע. אולם משנחשפתי לחקר המטפורה, עולמה של "השפה המצוירת" (הפיגורטיבית), נשיתי בקסמו. זו הזדמנות מצוינת להודות לראש התוכנית לפרשנות ותרבות, פרופ' דניאלה דוויק, לראש המסלול לפסיכואנליזה ופרשנות, ד"ר ענר גוברין ולעורך הראשי של הוצאת רסלינג, ד"ר יצחק בנימיני על הליווי, הסיוע והתמיכה לאורך כל שלבי היצירה וההפקה של הספר.

לשמחתי, גם היום אחרי עשר שנים שבהן אני עוסקת בנושא זה, חקר המטפורה ממשיך להיות עבורי מסעיר ומרגש. אני חושבת על אפיקי כתיבה שיפתחו את התחום לכיוונים חדשים ומעניינים. אחת המחשבות היא לכתוב ספר שני על עבודה באוריינטציה פסיכואנליטית עם מטפורות, ספר קליני בעיקרו. באופן מפתיע, למרות החשיבות הרבה של עבודה טיפולית עם מטפורות, יש יחסית מעט ספרות על עבודה טיפולית בגישה פסיכודינמית עם מטפורות. היבט מרכזי שנבחן בספר הנוכחי הוא היחס בין השימוש במטפורות בשפה הפסיכואנליטית לבין שאלת האמת. ד"ר שלומית גדות תורמת בספרה (Yadlin-Gadot, 2016) התבוננות מורכבת על מערך צירי אמת הפועלים בשפה הפסיכואנליטית. תרומה זו מיושמת בספרי להבנת הקשר בין מטפורה לאמת בעבודה הפסיכואנליטית. עבורי, היכולת לחשוב בתמונות חיונית ליכולת ל-reverie בטיפול, לאפשרות לראות מעבר לגלוי, ליכולת לדמיין ולחלום ולהיות אנושיים. היכולת לחשיבה מטפורית יצירתית קשורה באופן הדוק למרחב המעבר ולבריאות נפשית, ומתבטאת ביכולת לפתח חיי תרבות.

כמי שיזמה בכתב העת "פסיכואקטואליה" את הפינה "פסיכולוגים יוצרים" על מנת לתת במה לפסיכולוגים כותבים (שירה, ספרות יפה וספרות מקצועית) כמו גם לפסיכולוגים שביטאו את עצמם באמצעים אומנותיים אחרים (אומנות פלסטית, צילום), ארצה לשמוע את דעתך על מקומה של האומנות ככלי טיפולי וכאמצעי ביטוי בפסיכולוגיה, בהתייחס לעוצמות המטפוריות הגלומות בה.

אני מאמינה מאוד בכוחה של האומנות לצורותיה ככלי לביטוי עצמי בעל איכות תרפויטית. היחסים בין פסיכולוגיה לאומנות הם רב כיווניים ורב ממדיים. אני רואה חשיבות רבה בטיפול הבעתי לסוגיו ככלי בעל ערך רב. אך גם בטיפול פסיכודינמי מילולי יש לעיתים לעבודה עם אומנות תפקיד חשוב ומיוחד. אשתף בדוגמה

לרשימת המקורות, ראו באתר הפ"

עמדת קריאה סקירת ספרים חדשים

כתב וערך: שבתאי מגר

כותב את עצמי לדעת

אייתי אהרון זיו. הוצאת אהרון לאור, 2020. 248 עמ'

המסע הנפשי האישי מלווה בתובנות טיפוליות, ביחסי מטפל-מטופל, בהשפעת תרופות וביחס אליהן, ובעיקר בהתמודדות היחיד עם שדים שנוצרים וחיים בתוכו, עם כוחות המערכת והסביבה הפועלים עליו, ועם אלה המנסים לבוא לעזרו. שמות הפרקים מלמדים על הדרך: חלק ראשון - מסע אל הנורמלי. חלק שני - היציאה מגבולות הדעת. והשלישי - איסוף השברים.

הספר פורש יריעה רחבה, הוליסטית, של הנפש, של מהלכיה, תעתועיה ומאבקה להישרדות ולהתהוות. הקורא מוזמן להיסחף למחזות שונים, גם להיטלטל, לוותר על נקודות עוגן ולהתלוות לגיבורי הספר, שהם הכותב החווה אייתי, נפשו, תודעתו, דמויות מטפלות, שיטות טיפול ודרכי ריפוי.

בדרך פוגשים חוקים שונים של קשר טיפולי וחווה טיפולי, הגדרות שונות למרחק טיפולי, לשמירת גבולות ומחיקתם, להתמסרות טיפולית ולאחווה והדדיות בין מטופל למטפל ומלווה. אלה מוצגים בפנינו, ולנו החופש להתרשם, להרגיש, להזדהות ולהתחבר עם האפשרויות. חווית הקריאה בספר היא כקריאת שירה. שירה פתוחה, נגישה, מעניינת, מצמררת ומרגשת. זהו סיפור שירה עם עומק פסיכולוגי, רקע אנתרופולוגי וסוציולוגי, והשראה רוחנית.

עיניו של זיו פקוחות, מבטו ישיר וצלול. הוא חושף ביוגרפיה אישית ומזמין ללמוד ממנה בדרך בלתי אמצעית, מקורית ומשתפת. מבטו הוא מבט של מטופל, היודע היטב מה הוא עובר, מוכן להיכנס בכל שער; ובאותו המבט הוא פועל ומייצג מטפל היודע להקשיב, ללוות את המטופל, להיכנס לסיפורו ולחזק אותו במה שצריך.

המבט המתאר של הסופר הוא מבט חומל, רואה, אינו שופט ואינו מבקר, רק מתאר ונמצא עם מה שמוצג. מתאר ונמצא, בסוג של אחדות, אם כי ברור שהוא במרחק המאפשר תיאור חי, מפוקח, ושאינו מוטה. תחושה של חוויה טיפולית כוללת (מטפל ומטופל) בתוך טקסט ספרותי.

בכריכה האחורית כתוב: "יומן מסע תודעתי אל מחוץ לדעת ובחזרה. כתיבה אישית וחשופה על השיגעון שאליו כולנו רגילים ועל השיגעון שממנו כולנו פוחדים. זהו סיפורי האישי, מהרגע שבו נולדתי, דרך השירות הצבאי הטראומטי ושנים של חיפוש רוחני שהסתיימו בהארה שהפכה להתקף פסיכוטי". אחרי ההתפרקות והאשפוז הכפוי התחלתי דרך ארוכה לשיקום, הדרך כללה גם מסעות ריפוי בעזרת חומרים משני תודעה והובילה אותי בסופו של דבר להפוך למטפל".

המבוא של הספר מושך, נוגע ללב, מעביר מייד גלים של הבנה מן הנגיעה הראשונה. זה יהיה ספר עדין, נוקב, תובע ריכוז ומשחרר. וכותב המחבר במבוא: "לא כולם מצליחים להתאושש מהשבר הגדול של התפרקות נפשית, ורבים יותר אפילו לא מצליחים להישבר בכדי לצמוח".

זיו כותב בעקבות ותוך כדי משבר, משתף באופן חופשי וחשוף במחשבות שמציפות אותו ובמקביל מתאר מהלך חיים שהוא עובר, מציע תובנות ודרכי התבוננות על המציאות הנתפסת המוכרת ועל פנים וגלגולים נוספים לה. היבטים נפשיים שזורים בהתפתחות האישיות ובתוך יחסי הגומלין עם הסביבה, בראש ובראשונה הקרובה, המשפחה, ועם ובתוך שאר המעגלים. השפעות מהשפעות שונות עושות את מלאכתן, משקות את הנפש ויונקות ממנה בתהליך מתמשך קבוע, שיוצר אדם-נפש. תהליכים היסטוריים, חברתיים ומשפחתיים מגולמים בפסיכולוגיה הנפשית האישית, מתוארים במושגים מקצועיים, מוגשים ונשמעים כשפה מדוברת, ברורה ויפה, שמניעה את העלילה עוד ועוד לאורך, לרוחב ולעומק.

הספר בנוי בשלוש חטיבות כתיבה: כתיבה מתארת מתעדת את השתלשלות האירועים ומבטו של הדובר על עצמו ועל מה שהוא עובר; פרקי יומן שכתב במהלך האירועים המתוארים, תחושות, הזיות, תגובות וחוויות; ודברי הגות פילוסופיים, קיומיים, רוחניים, העומדים בפני עצמם וגם קשורים למסע האישי של זיו.



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

חולף לנצח דרכים במסע החיים

דבורה נוב. הוצאת פרדס 2020. 178 עמ'

כותבת דבורה נוב: "במשך שנים רבות חשתי מועקה עמוקה של משהו עלום שלא ידעתי לבטא. חוסר היכולת שלי להביע את עצמי באופן מלא יצר הרגשה של פער ביני לבין הסביבה שלא יכולתי לגשר עליו. לא פעם בטיפול ישבתי בדממה, מאפשרת למה שלא יכול היה להיאמר לנסות לעבור דרך מבט ממושך. גם בתפילה לא ידעתי לבטא את אותו עומק דומם שטרם נמצאה לו שפה" (עמ' 38).

איך להגיע עמוק בנפשם של המטופלים, לחוש מה קורה שם, לחוש בהלמות הנפש שלי, לשכוח שאני מטפל (או קורא), להיות מחובר, לראות בהרגשה, וללא מילים, ללא הסבר, להיות שם מבלי לסתור, מבלי לאיים, לקלוט, ולאט לאט להתרחק חזרה אל עצמי, אל נקודת המבט שלי, שתאפשר לי להציע, לשאול, לספק קול נוסף, שהמטופל זקוק לו. זהו אכן אתגר אישי ואתגר למטפל. הספר מעלה אותי, ולמעשה מהווה אותו במבנה ובניסוחיו.

זהו ספר מסע אישי של המחברת, מתאר תחנות ותפוחות בחייה, ובמקביל מעלה גם תהיות עקרוניות ושאלות מעשיות לגבי חוויות המפגש הטיפולי ומהותן. הכותבת מתארת חוויות ומראות שעברה ופגשה, ובבד בבד כמו רוחשת הכתיבה בכוח עצמה, והיא זו המתארת את הכותבת. בדרך פוגשים השראה, דבקות, התגלות רוחנית, עבודה פסיכולוגית, אובדן זהות, מציאת זהות,



מנצחת

ישי שריד. הוצאת עם עובד, 2020. 195 עמ'

זהו סיפור. במרכזו פסיכולוגיה, אביגיל, אישיותה, תמונת עולמה ודרכיה ליישם את תפיסתה המקצועית באשר להכשרתם ולתפקודם של חיילים לוחמים ומיקוד אישיותם והאינסטינקטים שלהם לייעודו של הצבא: להיות מסוגלים להרוג. היא שמה לה למטרה לנקז את המוגלה של הספק והפחד וליצור ניקיון של מוכנות לקרב ומוכנות להקרבה; להפוך בחורים צעירים לחיות מאולפות שוחרות לטרף. לשם כך היא מכוונת מאמצים יצירתיים לעורר בחיילים תגובות חריפות מול סכנה ואיום. היא דורשת להעמיד מולם מראות זוועה כדי להרגיל את מוחם ולחסן את נפשם. התחושות האלה עוברות אל הקורא. לצורך כך, או מתוך מבנה אישיותה, היא סוגרת בתוכה רגשות אחרים, אימהיים, דואגים, רכים. האישיות הנשית שלה נסוגה לטובת הבלטת האישיות המקצועית. לאורך הסיפור המרכזי, שהוא תקיף, קרבי ואלים עם גוון הרואי, משובצים מחשבות, תמונות ואירועים של "החיים הקטנים". הגשמה של חזון שאפתני חריג ומימוש כוחות הרס משולבים בתוגה וצער על החמצות והכרה בחיים בינוניים, נוחים ומשעממים.

הפסיכולוגית ערה למעמדה ולניסיונה בחיים ובמקצוע ומודעת לגילם הצעיר של הלוחמים המאזינים לה.



אינטימיות, בדידות, פחדים ועוד.

קריאה בספר יוצרת תחושות שונות, רחוקות זו מזו, וגם מתערבבות ויוצרות דחיסות אינטלקטואלית ודחיסות רגשית. מילים מוכרות, ברורות וחזקות, יחד עם ראש מתערפל בתובנות פילוסופיות עמוקות וגבוהות. התחושה בקריאה היא שזהו ספר פרום, ובד בבד הוא ספר תהומות ורקיעים. תנועת הכתיבה בו חופשית, נדמית תועה ומתפזרת, נופלת כמו מפל מגבהים וממריאה לפתע לתכול אינסוף. אסוציאציות רודפות זו את זו. שפתו של הספר והתנהלותו עשירה בדיאלוגים, אבחונים, השערות, סיפורים, מעוף פילוסופי, תובנות פסיכולוגיות, פליאה, תנודות חזקות של רגש, אמונה, ביקורים בתורת הנסתר, היסקים טיפוליים מעשיים, חיפוש וגילויים. הקורא נדרש לריכוז כדי לאחוז בטקסט ולהחזיק את עצמו קשוב ועוקב. לעיתים הנטייה המושכת היא להשתחרר מהמאמץ; המשך קריאה מניב מפגשים עם רעיונות מעניינים עמוקים ועם תודעה פתוחה וחובקת ממדים רבים - נפשי, רוחני, אמוני, שפתי, יצירתי, אומנותי. הקריאה נעה בין הארעי החולף לבין הנצחי המתגלם בכל רגע מחדש, מוכר, וודאי, ובד בבד מפתיע וקוסם. קריאה ראשונה בספר משרה את הרושם שצפונים בו עוד פנינים וסודות רבים שלא הוארו. קריאה נוספת מוליכה אליהם.

שיקולי דעתה מתחשבים ביכולת הספיגה והעמידה הנפשית שלהם, ובהתאם היא מקבלת החלטות מה לומר ואיך, וממה להימנע. המתח בין האנושי הרגיש לבין התפקודי הקשוח מהבהב כל הזמן. בתוכו עולות דילמות מוסר ומצפון, וקונפליקטים פנימיים בין שמירת קדושת החיים לבין הצדקת זכות הטרף והניצחון. שרידות הנפש במציאות של חיים או מוות לעומת ניקיון הנפש לחיים שלמים ושלווים עם עצמך.

הדילמות והסיפור החזק, שיש בו עוד דמויות ורבידים ומעגלים משפחתיים, לאומיים ואקטואליים, פותחים ומזמינים את הקורא הפסיכולוג לשאלות עמוקות: מי אני המטפל? מה מתחולל בקרבי, נע ומניע, דוחף ומשקט, בולם ופורץ? מי היושב מולי? מה מתחולל בקרב? מה הוא יודע על כך? במה הוא שולט ובמה הוא שבוי בכוחות חזקים ממנו? ומה הסיפור המסופר ברגע הזה בין שנינו? מכמה סיפורים הסיפור הזה מתעלם? ממה הוא ניזון? מה הוא מקיים ויוצר כעת? על מה הוא מאפיל ומה הוא מחשיך? מהי הטעות שנעשית ממש ברגע הזה? ומהי האשליה שמניחה את הדעת? ועוד -

כותרת הספר "מנצחת" מלווה ומהדהדת בתחושת ההפסד הבלתי נמנע.

העסקת פסיכולוגים כעצמאים

ברוך אברהמי, עו"ד

בעת היותו בחופשה. כל עובד זכאי לחופשה בתשלום שתינתן לפי הוראות החוק. לאור זאת ולמניעת חוסר ודאות מוצע לכלול את נושא החופשה השנתית בהסכם העסקה (ראו: חוק חופשה שנתית, התשי"א-1951).

דמי מחלה - החוק העוסק בכך קובע את זכותו של העובד לתשלום כאשר הוא נעדר מעבודתו מחמת אי-כושר זמני או קבוע של העובד לבצע את עבודתו, הנובע ממצב בריאות לקוי. לאור זאת, מומלץ להסדיר את נושא התשלום עבור דמי מחלה בהסכם העסקה, וניתן גם להפנות בהסכם לחוק האמור (ראו: חוק דמי מחלה, התשל"ו-1976).

שכר מינימום - חוק זה נועד להבטיח תשלום שכר המינימום, הן לכאלה העובדים לפי שעות והן לכאלה המועסקים על בסיס חודשי (ראו: חוק שכר מינימום, התשמ"ז-1987).

הגנת השכר - החוק העוסק בכך נועד להבטיח את מועד תשלום השכר ומעניק פיצוי על הלנת שכר. כן קובע החוק מהם הניכויים שמותר לנכות מהשכר ומהן ההגבלות על עיקול שכר. לפסיכולוג המועסק בהסכם העסקה עצמאי מוצע להסדיר נושאים אלה בהסכם (ראו: חוק הגנת השכר, התשי"ח-1958).

חוק הודעה לעובד - החוק קובע כי מעסיק חייב למסור למועסק, תוך 30 יום מהיום שהתחיל המועסק לעבוד אצלו, הודעה כתובה המפרטת את תנאי העבודה. כמו כן, מוטלת חובת הודעה על שינויים בתנאים. לאור זאת, מוצע כי נושא העסקה ותנאי העסקה יוסדרו בהסכם בכתב (ראו: חוק הודעה לעובד ולמועמד לעבודה (תנאי עבודה והליכי מינון וקבלה לעבודה), התשס"ב-2002).

מתן הודעה מוקדמת לפיטורים ולהתפטרות - החוק העוסק בכך קובע כי על המעסיק לתת הודעה מוקדמת בכתב על פיטורים. חובה דומה חלה על העובד המתפטר ליתן הודעה למעביד. בדומה מוצע להוסיף ולהסדיר בהסכם העסקה את מועד מתן ההודעה על סיום העסקת הפסיכולוג על מנת שהדברים יהיו ברורים ולמניעת חילוקי דעות. נציין כי החוק קובע כי את ההודעה יש לתת זמן מה קודם לסיום יחסי העבודה. משך הזמן הנדרש להודעה המוקדמת תלוי בוותק והוא מגיע עד לחודש (ראו: חוק הודעה מוקדמת לפיטורים ולהתפטרות, התשס"א-2001).

פיצוי פיטורים - החוק העוסק בכך נועד לפצות את העובד שפוטר ולהקל עליו במהלך תקופת ההסתגלות והתקופה שבה הוא מחפש מקום עבודה חדש. החוק מקנה במקרים מסוימים גם פיצויים לעובד המתפטר. מוצע להוסיף להסכם העסקה את התנאים בעניין הפיצוי בגין סיום העסקת הפסיכולוג ובאילו תנאים

נשאלנו שאלות בעניין עבודתם של פסיכולוגים עצמאים הנותנים שירותיהם למעסיקים ולמוסדות. ברשימה זו נתייחס לכמה שאלות לגבי פסיכולוגים המועסקים שלא כעובדים ושלא במסגרת יחסי עובד-מעביד.

הסכמי העסקה של פסיכולוגים עצמאים וחוקי מגן

לפסיכולוג המועסק כקבלן או כעצמאי או כנותן שירותים חיצוני לא מוקנות ההגנות שיש לעובד לפי דיני עבודה, בשונה מעובד שמתקיימים לגביו יחסי עובד-מעביד אין חוקי מגן מחייבים שלא ניתן בהסכם להתנות עליהם. אין משמעות הדבר כי פסיכולוג המועסק כאמור אינו זכאי להגנות שחוקי המגן נותנים, אלא שאין הוא זכאי להם אוטומטית מכוח החוק. הסכם ההעסקה יכול לקבוע מה הזכויות שיהיה זכאי להן. ניתן ורצוי אף להוסיף דברים בהסכמי העסקה של פסיכולוגים עצמאיים הלקוחים מדיני העבודה וחוקי המגן.

מה מוצע לכלול בהסכם העסקה של פסיכולוג עצמאי

מהם אם כן חוקי המגן שלא חלים על הפסיכולוגים המועסקים כנותני שירותים עצמאיים ללא יחסי עובד-מעביד? או בלשון אחרת, ביועצנו מה לא חל ולא מחייב מבחינת דיני עבודה, מה רצוי לכלול בחוזה העסקה של פסיכולוג עצמאי?

שעות עבודה ומנוחה - החוק העוסק בכך קובע אורך מרבי ליום העבודה ולשבוע העבודה, זמני מנוחה מעבודה, וגמול בעד עבודה בשעות נוספות ובימי המנוחה. החוק קובע את מספר שעות העבודה המקסימלית המותרת, הסדרים הנוגעים למנוחה שבועית, ותשלומים עבור עבודה בשעות נוספות ובימי המנוחה. מוצע לכלול בחוזה עבודה אישי את כל אלה. החוק מגן גם על חופש הדת ולכן יש לוודא כי המנוחה השבועית על פי ההסכם תהיה לפחות 36 שעות רצופות ותכלול אצל יהודים את יום שבת ועבור בני דתות אחרות יום שישי או ראשון. החוק קובע כי חל איסור להעסיק עובדים בשעות המנוחה אלא בהיתר מיוחד מטעם שר התעשייה, המסחר והתעסוקה. החוק מעניק גם זכות להפסקות לתפילה (ראו: חוק שעות עבודה ומנוחה, התשי"א-1951).

חופשה שנתית - החוק העוסק בכך מסדיר את הזכות בכל הנוגע לחופשה שנתית. החוק קובע את משך החופשה השנתית (בעיקר על פי הוותק), את מועד ניצול זכות החופשה ואת התשלום לעובד

שמדובר בעובד קבלן, החוק מחייב עריכת חוזה עבודה בכתב ועל הקבלן נאסר לקבל או לדרוש מהעובד שהוא מעסיק או ממועמד לעבודה אצלו כל תמורה בעד שירותיו או החזר הוצאותיו. איסור דומה חל על המעסיק בפועל של עובד קבלן (ראו: חוק העסקת עובדים על ידי קבלני כוח אדם, התשנ"ו-1996).

שכר שווה לעובדת ולעובד - חוק זה נועד לקדם שוויון ולמנוע אפליה בין המינים בכל הנוגע לשכר או לכל גמול אחר בקשר לעבודה. הרעיון שבבסיס החוק הוא שעובדת ועובד אצלו אותו מעביד זכאים לשכר שווה עבור עבודה שווה ועבור עבודה שוות ערך (ראו: חוק שכר שווה לעובדת ולעובד, התשנ"ו-1996).

נוסף על האמור לעיל, ישנם חוקי מגן נוספים הקובעים הגנות נוספות על העובדים. נזכרים בקצרה בלא צורך לפרט: חוק הזכות לעבודה בישיבה, התשס"ז-2007; חוק חיילים משוחררים (החזרה לעבודה), התש"ט-1951; חוק למניעת הטרדה מינית, התשנ"ח-1998; חוק שוויון ההזדמנויות בעבודה, התשמ"ח-1988; חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998; חוק שירות התעסוקה, התשי"ט-1959.

בהתמחות ולקראת התמחות - העסקה כעצמאי לעומת התנדבות

השאלה עולה לגבי מי שסיימו את לימודיהם ומחפשים מקום התמחות. לעיתים נקבע איתם הסדר לעבוד תקופה מסוימת בהתנדבות ללא שכר.

בעיקרו של דבר לדעתנו יש לראות תקופה זו כעבודה לכל דבר ועניין, ואין נכון לראות את ההתמחות ככזו שאין שכר המגיע בגינה. ישנם פסקי דין שונים בנוגע לנושא, אך ניתן לומר באופן כללי כי הם מובילים לקווים הבאים:

כדי לקבוע אם מדובר בהתמחות שמגיע שכר בגינה או בהתנדבות ללא שכר, יש לבחון כל מקרה לגופו, על פי מבחנים שגובשו בפסיקת בתי הדין. יש להדגיש כי אין משמעות למה שכתוב בהסכם העבודה בין הצדדים ולהגדרות שהצדדים נותנים לתפקיד. גם אם יירשם בהסכם כי לא מתקיימים יחסי עבודה בין הצדדים, בית הדין לעבודה יבחן את המקרה וככל שיתקיימו המבחנים לגופם של מערכת היחסים הספציפית, יוחלט אם התקיימו במקרה זה יחסי עבודה.

המבחנים שנקבעו בתע"א 1985-09 אילון נ' הסתדרות מדיצינית הדסה וס"ע 10-05-34031 לדור נ' הסתדרות מדיצינית הדסה, ואושרו גם בבית הדין הארצי בע"ע 13-11-28419 וע"ע 42268-11-14:

1. מה הייתה כוונת הצדדים בהתקשרות ביניהם? האם **מטרת ההתקשרות** בין הצדדים וההכשרה הינה יצירת יחסי עובד ומעביד?
1.1. במצב דברים בו אדם אינו יכול לקבל **הסמכה מקצועית** ללא ביצוע התמחות ותקופת העבודה המעשית היא סטטוטורית (על פי דין) - מדובר בסממן להתקיימות יחסי עובד ומעביד. **ההתמחות שאינה כדי לעסוק במקצוע**, אלא רק על מנת לקבל מומחיות

רשאי הפסיכולוג עצמו להביא את ההסכם לידי סיום ובאילו מקרים יהיה זכאי לפיצוי גם אם ההסכם הובא לידי סיום על ידו (ראו: חוק פיצויי פיטורים, התשכ"ג-1963).

עבודת נשים - החוק העוסק בכך מקנה שלל הגנות לאישה העובדת. החוק קובע כי ניתן להגביל בתקנות עבודות מסוימות שלא ניתן להעסיק נשים בהן אם הן עלולות לפגוע בבריאות האישה. קיימת הגנה אופציונלית על העסקת אישה בשעות הלילה. החוק קובע איסור אופציונלי להעסקת נשים החל מהחודש החמישי להריון בשעות נוספות ובמנוחה השבועית; החוק מקנה את הזכות לחופשת לידה; הזכות להיעדר מעבודה לאחר הלידה; חל איסור על מעסיק להקטין את היקף המשרה של עובדת בהריון באופן שעלול להקטין את הכנסתה; איסור פיטורים בזמן הריון או בזמן טיפולי פוריות או בזמן שהות במקלט לנשים מוכות; איסור פיטורים בזמן הלידה או לאחריה; פסיכולוגיות המבקשות להסדיר נושאים אלה בהסכם ההעסקה שלהן, יכולות לעשות זאת על דרך ההפניה בהסכם לחוק האמור או להסדיר נושאים מפורשים שהחוק עוסק בהם בהסכם ההעסקה (ראו: חוק עבודת נשים, התשי"ד-1954).

חוק להגברת האכיפה של דיני העבודה - מטרתו של חוק זה הינה להגביר את האכיפה של חוקי העבודה ושמירה עליהם על ידי הטלת קנס כספי בהליך מינהלי. הקנס יכול להיות מוטל כנגד המעסיק וכנגד מזמין השירות. החוק אף מטיל עיצום כספי כנגד מנכ"ל התאגיד שהפר הוראה מהחוק, וכן קיימת אחריות פלילית למנכ"ל של מזמין שירות שהוא תאגיד או רשות ציבורית (ראו: חוק להגברת האכיפה של דיני העבודה, התשע"ב-2011).

חשיפת שחיתות במקום העבודה - החוק העוסק בכך מיועד להגנה על עובדים החושפים שחיתות במקום עבודתם ולהגנה על גופים ציבוריים מפני עובדים שחשפו פגיעה בטוהר המידות או פגיעה בכללי מינהל תקין. החוק אוסר על פיטורי עובד או פגיעה בעבודתו בשל הגשת התלונה או בשל מתן סיוע לעובד אחר. הפגיעה בחושפי שחיתות היא גם הפרה של הדין הפלילי. ניתן להוסיף להסכם העסקה כי החוק האמור יחול גם על ההסכם הנדון (ראו: הגנה על עובדים (חשיפת עבירות ופגיעה בטוהר המידות או במינהל התקין), התשנ"ז-1977).

העסקת עובדים על ידי קבלני כוח אדם - בפתח דבר נדגיש כי החוק קובע כי קבלן כוח אדם חייב להיות בעל רישיון מיוחד לפי חוק זה. מוצע לשים לב שלא כל מתווך או כל מי שמציג עצמו כקבלן כוח אדם הוא אכן קבלן כוח אדם מורשה לפי חוק. ככלל, מוצע לשים לב כי החוק מעניק הגנה מיוחדת ונרחבת לעובדים המועסקים על ידי קבלן כוח אדם. ניתן להעסיק אדם עד תשעה חודשים לפני שהמועסק יהפוך להיות עובד של המעסיק בפועל. התניה בחוזה האוסרת על המעסיק בפועל להעסיק ישירות את עובד הקבלן, או אוסרת על העובד להפוך לעובדו של המעסיק בפועל - אין לה תוקף. מוצע להבחין בין מעסיק לבין קבלני כוח אדם גם אם המעסיק נותן שירותים לאחרים. יתרה מכך, למרות

מקצועית" לא בהכרח מצביע על קיום יחסי עבודה.

9. **פיקוח** - אם נדרש פיקוח על היבטי ההתמחות ולא על פעולות שלעשייתן היה למתמחה רישיון - עדיין לא מדובר בסממן שמקיים יחסי עבודה.

10. **נוכחות** - העובדה שמתמחה לא נדרש להחתים כרטיס ואין בדיקת נוכחות מצביעה על היעדר יחסי עבודה. יחד עם זאת, גם אם נדרשת נוכחות כחלק ממסגרת לימודית הדבר לא בהכרח מצביע על יחסי עבודה.

סיום העסקה והודעה מוקדמת

יש לדעת גם בהקשר זה כי פסיכולוגים המועסקים שלא כעובדים במסגרת יחסי עבודה אלא כעצמאיים או קבלנים ונותנים שירותים חיצוניים אינם נהנים בדרך כלל ממה שנקבע בהסכמים קיבוציים. גם זכויות עובד לא חלות עליהם אוטומטית לפי דיני העבודה, אך ניתן לעגן אותן באופן חוזי כדי שיתקיימו מכוח חוזה. בעיקרו של דבר מוצע לקבוע בהסכם ההעסקה סעיפים בנושא תקופת ההעסקה, הסיבות לסיום ההעסקה המוסכמות ותהליך סיום ההעסקה.

מוצע לקבוע בהסכם ההעסקה מול המעסיק את הסיבות הלגיטימיות לסיום ההעסקה ולצמצמן לסיבות כמו היעדר לקוחות, היעדר תקצוב דרוש ושינויים ארגוניים במערך השירות הפסיכולוגי. גם הפרת חוזה על ידי הפסיכולוג או רצון של אחד הצדדים להביא את ההסכם לידי סיום הם סיבות לגיטימיות שרצוי לעגן אותן בחוזה ההעסקה ולא להשאיר את הדבר פתוח לכל סיבה שהיא.

תקופת ההעסקה יכולה להיות קצובה עם חידוש אוטומטי בתום כל תקופה אם לא תבוא הודעה אחרת בכתב. ניתן לערוך הסכם העסקה ללא מועד סיום, ובו לעניין זה רק סעיף כי סיום ההעסקה יהיה בהודעה של כל צד בכתב זמן קבוע מראש שיאפשר תקופת היערכות, למשל שישה חודשים מראש.

מוצע לקבוע בחוזה חובת הליך של שימוע טרם פיטורים. שכן הפסיכולוג המועסק כעצמאי וכוונתן שירותים אינו נמנה עם עובדי הארגון הנהנים מיחסי עובד-מעביד והגנה מפני פיטורים. מוצע לקבוע בהסכם כי השימוע יהיה מבעוד מועד ובטרם מתגבשת החלטה אצל המעסיק.

מוצע לקבוע בהסכם את זכותו של הפסיכולוג לקבל בכתב את סיבות סיום ההעסקה זמן מספיק לפני השימוע שיאפשר לו להיערך ולהגיב כיאות.

סוף דבר

ברשימה זו עסקנו בקצרה במספר שאלות שנשאלו לגבי העסקת פסיכולוגים כעצמאיים וכוונתן שירותים שאינם כמעמד עובדים ביחסי עובד-מעביד. לכל יישום מעשי בהסכמי העסקה ובכל השאלות הקשורות לכך, נכון לא להסתמך על רשימה זו בלבד ולהיעזר ביעוץ של עורך דין מומחה לפסיכולוגיה ומשפט, לחוזים ולדיני עבודה.

(כלומר: לא להתפרנס מזה, אלא יותר להתמקצע) - סממן לכך שלא מתקיימים יחסי עבודה.

1.2. הסכם שבו נקבע כי המתמחה רוכש מקצוע, הוא סממן להתקיימות יחסי עבודה. אם נקבע בהסכם עם המתמחה שהוא מאשר כי מדובר בהתמחות כדרך להתמקצע, או השלמה למקצוע שכבר נרכש (להבדיל מרכישת מקצוע) ואין תשלום שכר - סממן לכך שלא מתקיימים יחסי עבודה. קל וחומר, אם אותו מתמחה צריך לשלם למוסד שכר לימוד על ההכשרה - סממן שאין יחסי עבודה.

2. האם **אופייה של ההכשרה** הינו כשל הכשרה המועברת במוסד הכשרה לימודי או הכשרה במסגרת יחסי עובד ומעביד?

2.1. **ככל שההתמחות היא בעלת אופי לימודי**, כלומר היקף הפעילויות העיוניות-לימודיות הוא בהיקף גדול (סמינריונים, מפגשים, ישיבות, הדרכה), יש בכך כדי ללמד כי המתמחה אינו בגדר "עובד", אלא רוכש מומחיות ומקצועיות. אם מדובר במומחיות שלא ניתן ללמוד באופן עיוני במנותק מפעילות קלינית, אבל עדיין מדובר בהכשרה - אין הדבר בהכרח אומר שמדובר ביחסי עבודה.

3. האם אותה עבודה **בוצעה בשעות הפעילות הרגילות** של מקום ההתמחות? האם העבודה שבוצעה בפועל הייתה דרושה לפעילות הרגילה של מקום ההתמחות? אם התשובה היא חיובית - סממן שמדובר ביחסי עבודה.

4. **מהו משך ההכשרה, היקף השעות והאם מתאפשר לחניכים לעבוד במקביל להכשרה?**

4.1. התמחות שלא ניתן בה לעבוד בעבודה נוספת מעידה ומלמדת על כך שמתמחה ראה בהתמחות את עבודתו וציפה לקבל תמורת עבודתו שכר. אם ניתן לעבוד במקביל להתמחות - זהו סממן שלא מדובר בהכשרה שמקימה יחסי עבודה.

5. **האם מפיק המעסיק רווח מההכשרה ומהו אינטרס המעסיק?**

5.1. אם המעסיק מרוויח מההכשרה - מדובר בסממן של הכשרה שמקימה יחסי עבודה. יחד עם זאת, גם אם צמחה למעביד תועלת כלשהי שכיסתה את הוצאות הכשרת המתמחה או מעבר לכך - אין בכך כדי להצביע חד-משמעית על היות המתמחה עובד או לא.

6. האם המחלקה בה בוצעה ההתמחות היא **חלק אינטגרלי מהתפעול הרגיל**, או שמא יותר אופי מרפאת?

6.1. למשל, אם אותה מחלקה תפסיק לפעול - האם המקום שבו היא פועלת או האנשים שמקבלים את הטיפול ייפגעו? אם התשובה היא חיובית - סממן שמדובר בהתמחות שמקימה יחסי עבודה.

7. אם עבודת המתמחה לא הייתה מתקיימת - **האם היה צורך בהעסקת עובד חלופי?** אם התשובה חיובית - סממן לכך שמדובר ביחסי עבודה.

8. **מעסיק שמכשיר עובד על מנת שיעבוד אצלו לאחר מכן** - סממן לזה שההתמחות היא תקופת עבודה שמזכה בשכר וזכויות סוציאליות.

8.1. עם זאת, **תשלום ביטוח לאומי** תחת כותרת "הכשרה

במיוחד בימים אלה. אבחון מקצועי גם מרחוק.



אבחון מקצועי בעידן דיגיטלי

מערכת PTech מאפשרת העברה אונליין של האבחונים השונים מבית סייקטק. אפשר להעביר את האבחון על המחשב במרפאה או לשלוח קישור במייל ללא צורך בטפסים. התוצאות יתקבלו מיד בחשבון האישי שלכם במערכת.

אבחונים זמינים בשפה הערבית -
להעברה מלאה או ציינון



אבחונים להעברה מלאה אונליין -
העבירו ישירות למשיב במרפאה או במייל



מחשבוני - ציינו אונליין
אבחונים שהועברו ידנית



תשלום לפי שימוש

העברת אבחון:
12-25 ₪

העברת MMPI-2:
22-100 ₪

ניתוח באמצעות מחשבון:
8 ₪

מערכת ה-PTech מאובטחת באמצעים מתקדמים להגנה על הפרטיות ולעמידה בתקנות.

צרו איתנו קשר להרשמה וקבלת חשבון דמו חינם: 02-6435360
www.ptech.co.il או באתר: custserv@psychtech.co.il

Woodcock-Johnson[®] III עכשיו זמין לרכישה

מבחן מותאם לשפה ולתרבות הישראלית. זמין בעברית ובערבית

נורמות משנת 2020 המתאימות במיוחד לאוכלוסייה בישראל

ערכה מהודרת הכוללת תיק טרולי המאפשר ניידות בקלות



חברי הסתדרות הפסיכולוגים בישראל נהנים מהנחה מיוחדת של:

500 ₪
המבצע עד ל 28/2/2021

היכנסו לאתר והזינו קוד קופון: **WJ500** או צרו איתנו קשר
בכל אחת מהדרכים הבאות:

054-4399611



www.wj3israel.com



04-9983323



wj3israel@vector.co.il



נשמח לעמוד לרשותכם בכל דבר ועניין, צוות וקטור