



רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

פסיכואקטואליה

מבטים על מוטיבציה

יישום הגישה המוטיבציונית בעירור מוטיבציה לשינוי ארגוני
עמוד 17

הגברת מוטיבציה בקרב עובדי מערכות הבריאות: פרקטיקה מבוססת מחקר
עמוד 24

עבודה עם צוותי חינוך בקידום נוער לפיתוח מוטיבציה ללמידה
עמוד 32

דחייה חברתית: כשל מוסרי או תופעה התפתחותית נורמטיבית?
עמוד 39





פרופ' חיים עומר

תפקיד העוגן ההורי

איך לעזור להורים
להתמודד עם אתגרי השעה



פרופ' אסתר כהן

טיפול אינטגרטיבי בהורות

לעזור להורים לעזור לילדיהם ולעצמם

בשיתוף ד"ר אסתר במברגר



איורים: אביאל בסיל

פרופ' יואל אליצור

התקשרו"ת ממוקדת ילד

מודל אינטגרטיבי מבוסס ראיות
לוויסות עצמי ומניעת
בעיות התנהגות של ילדים



קורסי האונליין עכשיו במבצע שווה במיוחד

120 ש"ח הנחה לקניית קורס אחד בהקלדת קוד קופון: GIFT
או 3 קורסים ב-990 ש"ח (המחיר מתעדכן אוטומטית באתר)












תוכן העניינים

4	משולחן הוועד המרכזי ויו"ר הפ"י יורם שליאר
5	דבר המערכת שרונה מייטל
6	מה חדש בחטיבה? חדשות החטיבות
11	משולחנה של יו"ר מועצת הפסיכולוגים אילה בלוך
13	משולחנו של הפסיכולוג הארצי גבי פרץ
14	משולחנה של הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך חוה פרידמן
17	יישום הגישה המוטיבציונית בעירור מוטיבציה לשינוי ארגוני נאוה בן ארצי
24	הגברת מוטיבציה בקרב עובדי מערכות הבריאות: פרקטיקה מבוססת מחקר אודי בונשטיין
32	עבודה עם צוותי חינוך בקידום נוער לפיתוח מוטיבציה ללמידה שייקו ברנדווין
39	דחייה חברתית: כשל מוסרי או תופעה התפתחותית נורמטיבית? חנה פישר גרפי ורינת חלאבי
47	פסיכולוגים יוצרים ריאיון עם מיטל חודורקובסקי, פסיכולוגית ומשוררת מיכל שמש
50	פינת ההורות מי זה אבא שלי? עדנה כצנלסון
54	מהפסיכולוגיה בעולם סקירת מאמרים עדכניים בפסיכולוגיה עורכת: ליאת הלפמן
58	עמדת קריאה סקירת ספרים חדשים שבתאי מג'ר
61	ייעוץ מס דיווח למס הכנסה על פתיחת חשבונות והשקעות בחו"ל אריה דן
62	הפינה המשפטית לדווח על העתיד אדר גרין, צ'רלי בוזגלו
64	מקבלי תארים
66	תקצירים באנגלית

מערכת פסיכואקטואליה
מאחלת לקוראי כתב העת
שנה 60, אתוקה ובריאה

חברי וחברות המערכת

ד"ר שרונה מייטל - יו"ר טלפון: 054-4251567 דוא"ל: psychoactually@gmail.com	
נחמה רפאלי טלפון: 054-3976394 דוא"ל: nechamaraph@gmail.com	
ד"ר מירי נהרי טלפון: 054-6298888 דוא"ל: miri.nehari@gmail.com	
ד"ר נועה אליאס טלפון: 052-2971130 דוא"ל: nenoaelias80@gmail.com	
מיכל שמש טלפון: 052-3393975 דוא"ל: michal5126@gmail.com	
טלי סמני טלפון: 050-8785995 דוא"ל: semani.tali@gmail.com	
ד"ר ליאת הלפמן טלפון: 054-4913329 דוא"ל: liat.helpman@gmail.com	
שבתאי מג'ר טלפון: 054-4505470 דוא"ל: majarsabi@gmail.com	
ד"ר סמי חמדאן טלפון: 052-8863468 דוא"ל: samihamd@mta.ac.il	

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל:

יו"ר הפ"י - מר יורם שליאר | מנכ"לית הפ"י - גב' מריאל הוברמן
טל' 03-5239393, ת.ד. 10211 רמת גן 5200201
פקס: 03-5230763 | דוא"ל: office@psych.org.il
עיצוב ועריכה גרפית: יעלצ'יק - עיצוב גרפי 050-8537244
פרסום: ניו יורק ניו יורק (ישראל) בע"מ
www.newyork-newyork.co.il תל אביב 92, הודה הלוי 92
הפקה: הסתדרות הפסיכולוגים בישראל
*המערכת אינה אחראית לתוכן מודעות הפרסום המופיעות בגיליון.

סרקו אותי



מקורות המאמרים בגיליון
יופיעו באתר הפ"י
psychology.org.il



יורם שליאר, יו"ר הפ"י

חברות וחברי הפ"י,

מוסד מיעץ ליד הוועד המרכזי ומורכב מבעלי תפקידים בהפ"י: ועד מרכזי, חבריות ועדי החטיבות, ועדת האתיקה, ועדת הביקורת ונציגים. חברי המרכז קיימו דיון ארוך ומעמיק בעניין זה ועסקו בשאלת החלופות לפעולה במגעיו עם משרד הבריאות. בסופו של דבר הוחלט:

1. לדרוש מהמשרד לשתף אותנו בתהליך המתקיים.
 2. לסמן קווים אדומים ולהציע מענים אחרים.
 3. להקים צוות מצומצם לכתיבת קווים מנחים או גבולות או הגדרות כלשהם בנושא כדי שימשו לנו מפה במגעיו עם משרד הבריאות. בצוות משתתפים נציגי הפ"י ונציגים של התנועה למען הפסיכולוגיה הציבורית במסגרת פורום הארגונים. העבודה על נייר העמדה מסתיימת בימים אלה, והוא ישמש לנו בסיס לפגישות הבאות, למשל עם ד"ר הגר מזרחי, ראש חטיבת הרפואה במשרד הבריאות.
- מלבד זאת קיימנו במסגרת הפורום פגישת היכרות עם ד"ר גלעד בונדנהיימר, ראש שירותי בריאות הנפש החדש במשרד הבריאות. העלינו בה את הבקשה לשתף אותנו בבניית תוכנית החירום טרם פרסומה ולהיות חלק מהתהליך. הפגישה התנהלה באווירה חיובית, והורגש רצון משותף להמשיך ללבן יחד את הדברים.

לפני ימים מספר נפגשנו, ראשי פורום הארגונים וגב' הילה שדה קטן מחברת הייעוץ האסטרטגי שלנו, עם מר מאיר שמעוני, ממלא מקום מנכ"ל משרד החינוך. בפגישה השתתפו גם גב' עינב לוק, מנהלת אגף בכיר שפ"י, וד"ר חוה פרידמן, הפסיכולוגית הראשית של המשרד. פנינו אל מר שמעוני כדי שיסייע לנו בכמה סוגיות מרכזיות כגון מצוקת השכר והתקינה של הפסיכולוגים וההשפעה על איוש התקינה בחסר. ביקשנו ממנו שיפנה בפומבי לממונה על השכר כדי שיפעל לשיפור ניכר בשכר הפסיכולוגים. ואלה הנושאים הנוספים שעלו בישיבה זאת:

1. רפורמת גפ"ן והשפעתה על המענים הטיפוליים. דרישתנו להיות מעורבים בתהליכי חשיבה ובקרה על יישום הרפורמה.
 2. המעבר של מעונות היום-חינוך לגיל הרך לאחריות משרד החינוך והצורך בשילוב פסיכולוגיה התפתחותית במודלים משולבים.
- התקיים שיח חשוב מאוד בנושאים אלה, ומר שמעוני, שבקי מאוד במציאות מתוקף תפקידים מרכזיים שמילא במשרד החינוך, קיבל את בקשותינו והנחה לקדם את הנושאים שהבאנו בפניו.

ימי סערה קשה עוברים על החברה הישראלית, סערה שאינה פוסחת על ארגוננו. הוועד המרכזי של הפ"י, המנכ"לית ואני מנסים לנווט את ספינתנו בין גלים שהולכים וגובהים מרגע לרגע, גלים שמכים ומתקיפים את ירכתי הספינה מכל עבר, שכן בימים קשים אלה משימתנו המרכזית היא שמירה על שלמותה של הספינה. אין ספק שמישטי הספינה וכל המסייעים בניוטה, שרובם ככולם עושים את מלאכתם בהתנדבות מלאה, זקוקים למוטיבציה רבה כדי להוסיף ולאחוז בהגה ובה בשעה לנהל את ענייניו השגרתיים של הארגון.

אני מבקש להדגיש כי אומנם נעשה ניסיון להציג מציאות שבה לא נקטה הפ"י עמדה בעניין החקיקה השיפוטית, אבל העובדות שונות לחלוטין. בשני הפרסומים בנושא זה שפרסמה הפ"י בחודשים האחרונים (הפרסומים נמצאים באתר הפ"י) הובעו בבירור וחד-משמעית דאגה והתנגדות לפגיעה בדמוקרטיה בישראל.

על רקע התנגדותו של השר לרווחה ולביטחון חברתי יעקב מרגי לאימוץ ילדים על ידי זוגות חד-מיניים שלחה הפ"י נייר עמדה חריף לשר ולבג"ץ ודחתה בו מכול וכול את הטענה שהעלה השר מרגי ולפיה ילדים נפגעים כשזוגות חד-מיניים מאמצים אותם. המכתב התבסס על נייר עמדה שפרסם הוועד המרכזי עוד בשנת 2017 וזכה להערכה רבה בקרב חברי הפ"י ולהערכה לא מעטה מצד אנשים ונשים פרטיים ומצד ארגונים מבחוץ.

בחודש יולי התקיים בבית המשפט המחוזי בירושלים דיון בעתירה נגד חברות הביטוח והממונה על שוק ההון והביטוח בעניין דרישתנו ולפיה על חברות הביטוח לאפשר מתן החזרים לכל פסיכולוג מומחה. זה היה דיון נוהלי שכן הנתבעים טענו שלבית המשפט המחוזי אין סמכות לדון בנושא משום שיש כאן עניין תחיקתי. השופט הקשיב רוב קשב ליועצים המשפטיים שלנו וגם למריאל ולי ובסופו של דבר החליט לקבל את טענת הנתבעים, ועל כן נפנה אל בית המשפט העליון. בד בבד עם הכנת העתירה לעליון נפעל גם בתחומים שאינם משפטיים כדי לשנות את המצב, למשל בפנייה שאנו מנסחים לארגוני עובדים גדולים שרוכשים לחבריהם ביטוחים קבוצתיים, כדי לעמוד על כך שכל אדם יוכל לפנות לכל פסיכולוג שירצה.

המאבק להצלת הפסיכולוגיה הציבורית - בעקבות חשיפת תוכנית החירום לבריאות הנפש שמתכנן משרד הבריאות, תוכנית שפרסמנו לציבור, התקיימו דיונים בפורום הארגונים ובהנהלות שלושת הארגונים. לאחר שקיימנו דיון פתוח לציבור בנושא התכנס ה"מרכז" של הפ"י (לפי תקנון הפ"י ה"מרכז" הוא



שלום רב לכל קוראינו,

גיליון זה עוסק בהיבטים שונים של מוטיבציה. בהגדרה רחבה מאוד זאת מערכת של אמונות ורגשות שמכוונים התנהגות. המאמרים בגיליון עוסקים בפנים השונות של המוטיבציה ומציגים פן תאורטי לצד יישום בשדה. המאמר של בן ארצי, שיזמה הקדשת גיליון לנושא זה, מציג את הגישה המוטיבציונית באופן כללי ואת יישומה בייעוץ ארגוני ובייחוד בעירור קבלה של שינוי. המאמר של בונשטיין מיישם את הגישה לניתוח הגורמים העשויים להניע שביעות רצון של אנשי מקצוע במערכת הבריאות ולפיתוח תוכנית התערבות לשיפור המוטיבציה לעבודה במערכת הציבורית. המאמר של ברנדויין עוסק בנוער בסיכון, בגורמים להיעדר מוטיבציה ללמידה ובבניית התערבות לשיפור המוטיבציה. מאמרן של פיר גרפי ושל חלאבי אומנם אינו עוסק ישירות במוטיבציה, אבל מוצג בו מחקר שמנתח את המניעים לדחייה חברתית לפי תפיסתם של ילדים בגיל החביון, ועל בסיס זה מוצעים כיווני התערבות. דווקא בגיליון שיראה אור לקראת סופו של קיץ חם ורווי מתחים בין קבוצות שונות בחברה, ולקראת חגי תשרי, קוראינו מוזמנים ומוזמנות להקדיש זמן לעיסוק בשאלות שנוגעות למה שמניע אותנו לפעול ולהתמודד עם

השינויים העוברים עלינו. הנושא המתוכנן לגיליון הבא, גיליון הסתיו, הוא "אתיקה ומשפט בעבודה פסיכולוגית". הגיליון ייערך בשיתוף ועדת האתיקה של הפ"י בראשותה של יונת בורנשטיין בריוסף. מועד הגשת המאמרים לגיליון זה הוא 20 בספטמבר 2023.

אנו פתוחים להצעות לנושאים לגיליונות של שנת 2024 ומזמינים אתכם, קוראינו, להציע רעיונות רלוונטיים שמעניינים אתכם. כמו כן נשמח להמשיך לקבל מכם מאמרים בנושאים כלליים שנוגעים לתאוריה, למחקר וליישום בעבודה הפסיכולוגית. הנחיות הכתיבה ומועדי הגשת המאמרים לגיליונות הבאים מופיעים בהמשך לדברים אלה.

פניות ושאלות למערכת אפשר לשלוח

ל: psychoactuallya@gmail.com או למזכירות הפ"י

ל: office@psy.org.il ולציין פסיכואקטואליה.

בברכה,

ד"ר שרונה מייטל

יו"ר מערכת פסיכואקטואליה

קול קורא והנחיות כתיבה לפסיכואקטואליה:

אנו מודים לכל הפסיכולוגים והפסיכולוגיות הבוחרים לכתוב ולהגיש מאמרים לפסיכואקטואליה. הנושא המתוכנן לגיליון הסתיו הוא "אתיקה ומשפט בעבודה פסיכולוגית". נשמח לקבל מכם מאמרים בנושא זה ובנושאים כלליים אחרים.

ואלה המועדים לקבלת המאמרים לגיליונות שיתפרסמו בהמשך השנה ובשנה הבאה:

גיליון סתיו 2023, בנושא אתיקה: 20 בספטמבר, 2023.

גיליון חורף 2024: 1 בדצמבר, 2023.

גיליון אביב 2024: 15 בפברואר, 2024.

גיליון קיץ 2024: 15 במאי, 2024.

להלן הנחיות כתיבה כלליות

לכל המעוניינים לכתוב לפסיכואקטואליה, נודה על תשומת ליבכם ועל הקפדתכם על כתיבה על פי ההנחיות שלהלן:

1. אורכם של המאמרים יהיה 3,000 מילים בקירוב **ולא יעלה על 3,500 מילים.**
2. לכל מאמר יש לצרף תקציר תמציתי בעברית (עד 150 מילים) ובאנגלית (עד 200 מילים).
3. העמוד הראשון במאמרים שיוגשו למערכת יהיה דף נפרד ועליו שם המאמר, שמות המחברים, תוארם ומעמדם המקצועי, תאריך ההגשה ופרטי דוא"ל וטלפון.

4. בכתיבת המאמרים חשוב להקפיד על כללי APA7 בציון הציטוטים וברישום המקורות <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>.

5. על המאמרים להיות ממוקדים וכתובים באופן מאורגן ובשפה ברורה. במאמרים המתארים עבודה מעשית חשוב להציג את הרציונל התאורטי ואת הראיות לאפקטיביות של ההתערבות. בהצגת מחקר אמפירי חשוב לעסוק בהשלכות המחקר על העבודה המעשית בפסיכולוגיה.

6. המאמרים יישלחו לשיפוט אנונימי ויוערכו על פי קריטריונים של ארגון (מבנה מסודר וברור ובו רציונל תאורטי, שיטות ומתודולוגיה, תוצאות ודיון ומסקנות או השלכות); סגנון (כתיבה בעברית אקדמית ברורה); רציונל תאורטי (עבודה מעוגנת בבסיס תאורטי וראיות עדכניות); ותרומה ייחודית (הצגת תרומה או חידוש לשדה הפסיכולוגיה, דיון בהשלכות תאורטיות או מעשיות או שתיהן גם יחד).

לכל המעוניינים לכתוב, נשמח לענות על שאלותיכם. את המאמרים, וכן פניות ושאלות למערכת, אפשר לשלוח ל: psychoactuallya@gmail.com עם העתק למזכירות הפ"י במייל office@psych.org.il ולציין פסיכואקטואליה.

בברכה ובתקווה לקרוא את מאמריכם,

ד"ר שרונה מייטל, יו"ר צוות העורכות.



דבר החטיבה השיקומית

חברות וחברי החטיבה היקרים,

אתחיל במילותיו של ויניקוט (1956) על פרויד. לדבריו, קל היה למתוח ביקורת על פרויד מאחר שהוא תמיד היה ביקורתי כלפי עצמו. אנחנו מתכנסים לגיליון זה על מוטיבציה בסופה של שנה, ואולי לא בכדי אני מוצאת את עצמי קושרת בין מוטיבציה ובין ביקורת (אשר נכחה גם במקורות כאמור לעיל). בעודנו בתהליך שיקום מסכנות שחלפו (הדי הקורונה עוד רודפים אחדים מאיתנו) ומסכנות, מבית ומחוץ, שעוד נוכחות בחיינו, אנו מנסים לאזן בין התקדמות ובין שימור הקיים. הכנס ה־11 המתקדם, השינויים בבחינת ההתמחות, תוכנית החירום לפתרון המצוקה בבריאות הנפש מטעם משרד הבריאות, יצירת קהילה של 605 פסיכולוגים שיקומיים בווטסאפ ופעילויות אחרות הם ביטוי למוטיבציה שלנו להיות מעורבים בהתחדשות מתוך שמירה על הישגים שהשגנו כפסיכולוגים שיקומיים. ומה קורה למוטיבציה שלנו בדרך שבין התוכנית הבריטית למיצוי זכויות בקהילה ובין הרחבת המגמות השיקומיות? איך אנו יכולים לשמור על כוחותינו מקולות הביקורת החיצוניים (והפנימיים)? מה בין יצירתיות, תנועה ושחיקה של גלגלי השיניים המניעים אותנו? לדעתי, במוטיבציה יש שני קולות מורכבים - הן התשוקה והרצון לחולל שינוי הן הביקורת העצמית והחברתית, הגזר

והמקל. לעיתים התנועה הזאת בין הטיפות קשה, מפגישה אותנו עם קולות מנוגדים ומניחה על השולחן שאלות נוקבות כגון השאלה אם פעלנו נכון. בתשובה על השאלה הזאת אני מוצאת את עצמי חושבת על "ועד חטיבה טוב דיו" ועל מילותיו של ויניקוט שלפיהן המשחק עצמו הוא תרפיה. בתהליך של יצירה חדשה יש גילויים חדשים ומשחק. לעיתים אנו מגלים חלקים שאינם נעימים לנו, נפגעים מהם, נופלים וכואבים ושבים וקמים. ולעיתים אנו מגלים דבר חדש ומרגש. ואולי אוסיף על זה במילותיי - חשוב שתהיה "חטיבה טובה דיה" שתוכל להכיל תהליך זה של צמיחה והתפתחות, מתוך חלימה על יעדים חדשים ושמירה על מטרות שהושגו, ולהשתלב בו. מרחבים טובים דיים יאפשרו לנו להוסיף ולהתפתח מתוך הרגשת שותפות ומסוגלות בד בבד עם שמירה על העקרונות החשובים לכולנו במקצוענו - מתן הטיפול המיטבי למטופלים שלנו ויצירת תנאים מיטיבים בעבורנו כדי להוסיף ולהעניק אותם, ובייחוד במגזר הציבורי. תודה על ועד חטיבה טוב דיו ועל קהילה טובה דיה ותומכת.

בברכה,

ועד החטיבה השיקומית

ויניקוט, ד"ר (1956). **עצמי אמיתי עצמי כוזב**. עם עובד.

דבר החטיבה החברתית-תעסוקתית-ארגונית

אהבת חינוך

"ואם נחרבנו ונחרב העולם עמנו על ידי שנאת חינוך, נשוב להיבנות והעולם עמנו יבנה על ידי אהבת חינוך" (הרב קוק, תשכ"ג, חלק ג' עמ' שכג-שכד).

שנאת חינוך משמעותה שנאה ללא סיבה של ממש, רק משום שהאחר שייך לקבוצה אחרת. בימים אלה ישראל סוערת מאוד. הפיצול העמוק נוכח במשפחות ובמקומות העבודה. הוא מפורר קשרים ופורם את רקמת האמון העדינה שנוצרה פה במשך 75 שנותיה של המדינה. בתנאים אלו כולנו מרגישים פגיעה בביטחון שלנו. מה יהיו השפעות המצב הזה ומתי הוא יישתנה? חוסר הוודאות כבר גרם לגל פיטורים ויצר מצב של "שוק מעסיקים". ושוב אנשים ונשים וארגונים צריכים "לחשב מסלול מחדש" - במי ובמה לתת אמון?

אהבת חינוך משמעותה אהבה ללא תמורה. תינוקו של האדם הוא החלש מכל היצורים החיים בעולמנו. ללא מטפל הוא לא יוכל לשרוד. ובהיותנו כאלה אנחנו מחוויים, לאחר דורות

של התפתחות אבולוציונית, לתת אמון בבני אדם אחרים. אנחנו זקוקים לאהבת החינוך של האחר כדי לגדול, לצמוח ולשגשג. ילד שזכה להורה טוב דיו יגדל את חוויית האמון בתוכו ויוסיף למצוא בעולם עוד בריות טובות שאפשר לסמוך עליהן ויסכים להיות פגיע במחיצתן. עם השנים אנחנו יוצרים כך מבנים של רקמה אנושית מחוברת ומאוגדת במבני השתייכות שונים ובהם המשפחה, היישוב, התרבות, הארץ והמקצוע.

ביום העיון שלנו ב־7 ביולי 2023 למדנו מד"ר דנה פרג ומד"ר יעל בן חורין כי Caring = Empathy + Action, ואת המשוואה הזאת אנחנו, הוועד, ממשיכות לקיים - לחזק את אהבת החינוך ואת השייכות למעגל המקצועי. רשמו לפניכם "דייט חטיבה" - הכנס השנתי שלנו יתקיים בניר עציון מ־18 עד 20 בפברואר 2024. יש למה לצפות.

ועד החטיבה

קוק, אי"ה (תשכ"ג). **אורות הקודש**. מוסד הרב קוק.



דבר החטיבה הרפואית

חברי חטיבה יקרות ויקרים,

הסערה הפוליטית-החברתית המתחוללת בתקופה האחרונה בכלל, ובימים אלה של תהליך החקיקה הנוגע לביטול עילת הסבירות (חוק יסוד: השפיטה, תיקון מס' 4) בפרט, מציפה על פני השטח חברתי, הפוליטי והטיפולי שאלות מורכבות שעוסקות בקיטוב בחברה ובנו כמטפלים בעלי מגוון השקפות עולם. לסערה הזאת מצטרפת גם הצגת "תוכנית החירום לפתרון מצוקת בריאות הנפש" מטעם משרד הבריאות שנדונה במפגש עם חברות וחברי הפ"י ובישיבת המרכז. ביכולתה של תוכנית זאת, בין השאר, להעלות קונפליקטים בין הזהות האישית, הפוליטית והמקצועית שלנו כאנשי בריאות הנפש-גוף.

קהילת הפסיכולוגיה הרפואית רואה לנגד עיניה את ערכי ההומניזם, את זכויות הפרט ואת החובה לוודא שמערכת בריאות הנפש תהיה מקצועית ושוויונית כדי להעניק טיפול מקצועי והגון לכל אדם. אלה הקווים המנחים שלנו. ובימים אלה של מחלוקות ומתח רב שתהליכים אלה יוצרים, בייחוד כאשר הם נעשים באופן חד-צדדי וללא שיח מקצועי ואתי מעמיק, אנו, נציגי הקהילה הזאת, עומדים על המשמר כדי להגן על הערכים האלה שאנו מאמינים בהם, ערכים שנתונים בסכנה כעת.

אנו מעודדים את חברי החטיבה ואת הארגון כולו לממש כל

דבר החטיבה ההתפתחותית

חברי וחברות החטיבה היקרים,

שלהי הקיץ מביאים עימם בדרך כלל ימים של מנוחה והתכנסות עם תום שנת העבודה, אבל השנה יש הרגשה אחרת. זמן זה מאופיין בהתעוררות מבורכת, בצורך בעשייה ובמוטיבציה לפעול. ואכן, בימים אלה החטיבה ההתפתחותית עסוקה בתמורות ובשינויים החלים במדינה, בחשיבה על ילדי הגיל הרך והוריהם, על תפקיד הפסיכולוג ההתפתחותי במרחב מורכב זה מעבר לתפקידינו היום-יומיים ועל אפיקי עשייה ומעורבות חדשים. מתמחים, מומחים ומדריכים מחפשים דרכים להשמיע את קולם המשמעותי, להעלות נושאים שבוערים בהם, ליצור חיבור בין הידע המחקרי ובין הנעשה בפועל במרחב הציבורי ולקדם שינוי ויצירה.

היריעה רחבה, וישנם נושאים רבים שמעוררים עניין ומוטיבציה ונדרשת להם תגובת חברי החטיבה. עם נושאים אלה נמנים בין השאר קידום סביבה התפתחותית מיטיבה במעונות היום, תהליכי אימוץ ואומנה, המענה הציבורי בתחום

פעולה וכל מהלך ציבורי-מקצועי אפשרי כפרט וכקהילה מאוגדת כדי לשמור על הדמוקרטיה. עלינו לעשות זאת לצד כל תהליך גוף-נפשו ששמאפשר לנו להירגע ולנשום עמוקות, למצוא משמעות בחיינו ולטפח את החוסן שלנו. כל הצעה משותפת בנושא זה מבורכת.

בה בעת אנו ממשיכים לפעול בשיתוף פעולה עם חטיבות אחרות למען ייצוג עמדה מקצועית ראויה בנושאים להט"ביים, למשל במסגרת הזכות לאימוץ שווה, בליווי בתהליכי התאמה מגדרית וכן בחשיבה על יצירת מערך תוכניות הכשרה ייעודיות למערכים המוכרים להתמחות בפסיכולוגיה רפואית ועל יישומו. על מערך זה לשמור על חיוניותו כאנשי מקצוע משמעותיים לצורכי החברה והקהילה. על כן גם התחלנו לתכנן את כנס החטיבה השנתי - כנס הפסיכולוגיה הרפואית החמישי. אנו רשמו לפניכם את מועדו: 17 עד 19 במארס 2024. פרטים נוספים בקרוב.

בהזדמנות זאת אנו מודים לעידו וינשטיין, חבר הוועד היוצא היקר, על תרומתו ועל פועלו למען כולנו ומברכים אותו על הולדת בנו. אנו מחפשים עוד חברה להעצמת כוחותינו. מוזמנותים לפנות אלינו במייל:

medpsychocom@gmail.com

בברכה,

ועד החטיבה

בריאות הנפש בגיל הרך וצמצום תורי ההמתנה הארוכים בשירות הציבורי. הדיונים הסוערים בקבוצות ובאמצעי התקשורת החברתית מעידים על חשיבות נושאים אלה ועל היותם בדמנו ובנפשנו.

ייצוג החשיבה ההתפתחותית בתוך הסתדרות הפסיכולוגים בישראל ובהתנהלות עם מקבלי החלטות בכנסת חשוב מאוד. אנו עושים זאת באמצעות כתיבת ניירות עמדה, בהשתתפות בוועדות בכנסת ובהשמעת קול הפסיכולוג ההתפתחותי במגוון אמצעי התקשורת.

אנו מזמינות אתכם, חברי וחברות החטיבה, להשמיע את קולכם ולסייע בבניית סביבה התפתחותית תומכת, מקדמת ומצמיחה בעבור ילדי ישראל והוריהם.

כתבו לנו למייל: Psych.develop@gmail.com

בברכת המשך עשייה פורייה,

חברות ועד החטיבה



דבר החטיבה החינוכית

פסיכולוגים חינוכיים ויקרים,

גיליון זה עניינו מוטיבציה, הנעה, ומה מניע יותר מגיוסו של מבט רחב במקצוע שלנו וחיבור לעקרונותיו מנקודת מבט בין-לאומית? נביא כאן בקצרה את רשמיהן של שתי פסיכולוגיות חינוכיות חברות ועד החטיבה החינוכית בהפ"י - ד"ר נעם יצחקי משפ"ח נתיבות, מרצה במסלול לפסיכולוגיה חינוכית באוניברסיטת בן-גוריון ויו"ר התנועה למען הפסיכולוגיה הציבורית, וד"ר אורטל בוחניק-אציל משפ"ח רמת גן, ד"ר לפסיכולוגיה וחברת סגל במכללת רופין. השתיים ארזו את מטלטליהן והרחיקו עד בולוניה כדי להשתתף בכנס איספ"א- ISPA, כנס הפסיכולוגיה החינוכית הגדול בעולם, לתרום למפגש האנושי הזה וללמוד משפע הידע והניסיון שחלקו המשתתפים. במשך שנים ארוכות ייצגה אותנו בכנס, בכבוד ובשמחה, ד"ר שרונה מייטל. השנה היא פעלה לגיוס עמיתותיה למשימה זאת מתוך מוטיבציה וחזון שעניינם עיבוי הקשר הישראלי עם העולם והעשרת המקצוע בארץ ובחול"ל. ובכן, התברר שצעד זה היה מבריק! התרומה הישראלית להצלחת הכנס הייתה כפולה: ד"ר נעם יצחקי השתתפה ב"שולחן עגול" של ארגונים עמיתים של ISPA משבע מדינות שונות. עסקו בו ברווחה נפשית ובאופנים שבהם כל מדינה פועלת להגברתה באמצעות מערך השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים שלה. נעם הציגה את מערך הפסיכולוגיה החינוכית בישראל ושיתפה דוגמאות של פעולות ריאקטיביות שנעשות בארץ לקידום הרווחה הנפשית של ילדים. ושל המבוגרים. ואת המשמעותיים. והם, כמו אלה שפותחו בתגובה על סכנת הטילים בדרום. כן היא הציגה דוגמאות לתגובות פרואקטיביות לקידום חוסן ומשאבי צמיחה רגשיים חברתיים כגון עבודה עם צוותי חינוך ברוח התפיסה המגדלת בעקבות תוצאות מחקרים מתקדמים כמו של אורטל (להלן).

אשר לאורטל, היא שיתפה את באי.ות הכנס בתוצאות מחקר נחוש ומקצועי שנמשך שמונה שנים והסתיים ב-30 ביוני (!). היא ניהלה ופיתחה אותו בשפ"ח רמת גן בשיתוף אוניברסיטת בן-גוריון ואוניברסיטת קולורדו. מחקרה התמקד בפיתוח כלי שעשוי לנבא את איכות המעבר מן הגן לבית הספר. אורטל ציינה כי יש שונות עולמית, אי-בהירות ואף מבוכה בכל הנוגע להשערות ולכלים או לפעולות הננקטות לניבוי ולשיפור מעבר זה. מחקרה נותן מענה על מצוקה זאת, שכן חוקריו הצליחו לאפיין ולאתר מרכיבי ליבה* שמסבירים את איכות המעבר מן הגן לבית הספר ולתרגם אותם לכלים יישומיים (בתוך כך יצא לאור ספר ילדים.ות בשם *Brainy*, והוא משמש

מעין פרוטוקול - הצעה למקבץ צעדים שהמבוגרים.ות יכולים.ות לעשות, ויישומם עשוי לשפר את רווחתם. הנפשית של הילדים.ות ואת תפקודם.ן הרגשי, החברתי והקוגניטיבי). בכנס הציגה אורטל את המחקר ואת תוצאותיו, והוא זכה להתלהבות בקרב שומעיו ולהצעות מעשיות לשיתופי פעולה עולמיים. נציגותינו חזרו מהכנס עמוסות חוויות ורשמים והרגישו שהעניקו לעמיתיהם.ן וקיבלו מהם.ן מידע מקצועי רב-ערך הן בזירה המחקרית הן בזירה הפסיכו-חינוכית.

ואצלנו הסתיימו זה עתה סערות האבחונים, הוועדות ושאר ירקות, וחבריות.ות ופעילי.ות החטיבה גולשים לקיץ פורה ומלא עשייה. עד כה עסקנו בתחומים רבים ובהם חשיבה גישורית בתוך הפ"י והשתתפנו בכנסים ובדיונים בארץ ובעולם. במסגרת הפעילות של הפ"י בפורום הארגונים למען הפסיכולוגיה הציבורית קיבלנו הודעה ולפיה מבקר המדינה עורך ביקורת על השפ"חים ברחבי הארץ. נציגי הפ"י הוזמנו לפגישה עם מבקר המדינה ביולי. כמה חבריות.ות ועד החטיבה ישתתפו בפגישה חשובה זאת, ונעדכן אתכם.ן בהתפתחויות בקרוב.

כמו כן קיבלנו, במסגרת פעילות הפורום, גם פנייה של מרכז המחקר והמידע של הכנסת. בהמשך למחקר העוסק בתחומי הפסיכולוגיה הכפופים למשרד הבריאות התבקשנו לעסוק הפעם בסוגיות של תקינה, שכר, איוש והכשרה בפסיכולוגיה החינוכית ובאתגרים מרכזיים בעבודת הפסיכולוגים.ות החינוכיים.ות. אנחנו שמחים על ההזדמנות לעסוק בסוגיות אלה במסגרת מחקר של הכנסת ועל האפשרות שהמחקר זימן לנו לחדד את הבנת הסוגיות השונות ואת ההתבוננות בהן ולהציג את נקודת המבט שלנו על הדברים.

ועתה לכנס שכולנו מצפים.ות לו. ההכנות לו בעיצומן. הוא יתקיים מ-26 עד 30 בנובמבר 2023, וגם השנה נתארח במלון דן פנורמה ובמלון נפטון באילת. ההרשמה לכנס החלה בתאריך 23 באוגוסט 2023. נזכיר שהרישום נעשה עם הפסיכולוגית שאתם.ן חולקים.ות עימו.ה חדר. שימו לב! השנה, לראשונה, תיתנתן עדיפות לחבריות הפ"י.

אם אינכם.ן חברים.ות בהפ"י - זאת העת להצטרף אלינו. מחכים.ות לכן ולכם!

בברכת קיץ בריא ושמח,

ועד החטיבה החינוכית בהפ"י

* מרכיבי הליבה מתקשרים עם פונקציות ניהוליות ועם מוטיבציה - Mastery Motivation.





הכנס השנתי של הפסיכולוגיה החינוכית

26-30.11.2023 דן פנורמה | נפטון, אילת

יזאנו לצדק!

חברים. את יקרים. את
אנחנו מחיים. את להזיז ע

פתיחת רישום שלב א'

הזפת בקפת השתתפות לכנס השנתי של הפסיכולוגיה החינוכית 2023

הטלפס ייסגר ביום רביעי 30.8 16:00

אנו מזמינים את כולם להכנס ולצפות במידע אודות הכנס באתר ולהתרשם ממגוון והיצע הסדנאות

www.hepi-eilat.com

דבר החטיבה הקלינית

חברות יקרות וחברים יקרים,

כנס הפסיכולוגיה הקלינית חוזר לאילת. הוא יתקיים במלון דן פנורמה אילת מ'23 עד 25 בנובמבר 2023. אנו שמחים ושמחות להזמין את כל מי שהשתתפו בכנסים בעבר ואת כל מי שטרם השתתפו בהם לחוויה ייחודית, רגועה, כיפית ומרעננת. גם השנה יהיו בכנס סדנאות בהנחייתם ובהשתתפותם של מיטב הפסיכולוגים והפסיכולוגיות הקליניים וגם כמה הפתעות מהנות. מלבד ההכנות לכנס פרסמנו קול קורא להזמנת חברים

וחברות להצטרף לוועד החטיבה הקלינית.

הפעילות בוועד החטיבה מתאימה לכל מי שמבקשים לפעול למען הפסיכולוגיה הקלינית ולקדם את התחום, ובייחוד עתה, כשניצבים לפנינו אתגרים רבים מבית ומבחוץ. כלפי חוץ אנו נדרשים לפעול להנגשת טיפול פסיכולוגי לכלל הציבור, להעמיק בתפקידנו כפסיכולוגים וקליניים. בעת הזאת ולהשמיע את עמדותינו המקצועיות למקבלי ההחלטות בצמתים השונים. כלפי פנים עלינו לברר מהי ייחודיות התחום הקליני, לפעול



להבהרות אפשר לפנות אלינו במייל ולציין מספר טלפון, ואנו נחזור אליכם.

תודה,

ועד החטיבה הקלינית

לצד המורכבות הקיימת בהפ"י (וכבר ציינו זאת בעבר) על בסיס המכנה המשותף בינינו ולקדם שינויים שיאפשרו לקול החטיבה הקלינית להישמע ולהשפיע.

המעוניינים.ות להצטרף לוועד החטיבה מוזמנים לפנות אלינו במייל office@psych.org.il בצירוף קו"ח. לשאלות או



דבר פורום הוותיקים והגמלאים

חברות וחברי הפ"י, שלום,

לקראת סוף יוני נפגשו מובילי הפורום כדי להתעדכן בנעשה בהפ"י, לסכם את פעילויות השנה ולחשוב יחד על כיווני פעילות לשנת תשפ"ד. כמה גמלאים מעורבים במיזם הפ"י לקידום שיח מוגן, קשוב ומאחה על פי הפרוטוקול שהפ"י מקדמת נוכח המתח בין הקבוצות השונות בחברה. הצוות המוביל של הוותיקים והגמלאים תומך בעמדה שרואה חשיבות בקידום השיח בין הקבוצות השונות, בעיסוק בסוגיה של זכויות הלהט"בים על פי ראיות מחקריות וכן בצורך לטפל במעשי האלימות המתרבים בבתי הספר ובכלל. בפגישה עלתה הצעה כללית בנוגע לנראות הטיפול של הפ"י בסוגיות אקטואליות. הוצע שהפ"י תפרסם מפעם לפעם הודעה בנושאים אקטואליים חשובים תחת כותרת כגון "נושאים שעלו לאחרונה בשיח הפסיכולוגים", כמו שמפרסם ה-APA. פרסום כזה יציין מודעות לסוגיות שעולות מהשטח בלי מחויבות לפתור אותן אלא בהפניית הקשב למתרחש בלבד.

בנושא תוכניות ההמשך הפעילות שלנו: ראשית, אנו שמחים לבשר שחנה בן ציון הסכימה להיות שותפתה של שרונה מיטל בהובלת הפורום, ואנו מודים לה מאוד על כך. שנית, אנו שמחים על שיתוף הפעולה עם אפרת גולדפלד, רכזת העצמאים שמארגנת איתנו, ולטובת חברינו, מפגשי עיון רלוונטיים. האחרון שבהם היה מפגש בנושא "פרישה מדומה" ונועד לפסיכולוגים שהגיעו לגיל פרישה ועדיין עובדים. הפורום הציע כמה נושאים ללמידה ולהובלת מפגשי עיון בעתיד. לאחר לימוד הנושא לעומק נרצה להביא לפני

כלל הפסיכולוגים מידע על סגירת קליניקה ועל צוואה מקצועית לפסיכולוגים, למשל, מה עושים בחומר פסיכולוגי של פסיכולוג שנפטר ומה לעשות בכלי האבחון. נושא אחר שעלה ונרצה לעסוק בו הוא תגובות פוסט-קורונה בקרב אוכלוסיות בגילים שונים ובייחוד בגיל המבוגר. לבסוף דנו בצורך להרחיב את השורות של חברי הפורום ומובילי הפורום. הוצע שנברר אפשרות לשלוח ברכה מטעמנו לפסיכולוגים שמגיעים לגיל פרישה וליידע אותם על קיום הפורום. גם סוכם לפנות לראשי החטיבות השונות, ובעזרתם לגייס פעילים נוספים לצוות המוביל של הפורום.

בייחוד בימים אלו, כאשר אנו שואלים את עצמנו בקשר לרלוונטיות שלנו וליכולתנו לתרום, נותן פורום הוותיקים והגמלאים בהפ"י אפשרות לכל מי שאינו פועל במסגרות הציבוריות או כעצמאים להשתמש בניסיון הרב שצברו כדי לתרום מהעמדה המקצועית שלו ובראייה על-חטיבתית. מסגרת הפורום עשויה לתת לכל אחד מהחברים והחברות הרגשת שייכות מקצועית, אכפתיות ורלוונטיות. אם נדע לנצל זאת, אנו תקווה שנוכל להיות גוף מקצועי מאחד, ותרומתנו תהיה גדולה מתרומת כל אחד ואחת כחידים. חברי הפ"י מכל החטיבות מוזמנים/ות להצטרף לפעילויות שלנו. הצוות המוביל קורא לכל המעוניינים/ות להיות פעילים להצטרף אליו ולתרום לקידום הפעילויות למען הוותיקים והוותיקות בהפ"י.

כתבו לנו למייל: mobileformvatikim@googlegroups.com

בברכה,

צוות מובילי פורום ותיקים וגמלאים

ד"ר אילה בלון, יו"ר מועצת הפסיכולוגים

חבריי וחברותיי הפסיכולוגים,

הפעם על עתיד הפסיכולוגיה, על פסיכולוגיית העתיד ועל מה שביניהם. הינה אפוא המהלך ההגיוני שאני מציעה:

1. על מועצת הפסיכולוגים לדון בעתידה של הפסיכולוגיה בישראל ולהיערך לעתיד זה. עליה להציע למקבלי ההחלטות תוכניות שעוסקות בהכשרה, במפתח התקינה ובהפעלת הפסיכולוגים לצד פיתוח מענים שמותאמים לצורכי המטופלים והמערכות.

2. לשם כך יש ללמוד מן העבר, למפות את המצב הקיים וכמובן, לנסות ולראות בעיני רוחנו את דמותה המתגבשת של פסיכולוגיית העתיד.

3. ולא רק הפסיכולוגיה אלא האנושות כולה נתונה בתהליך שינוי מהיר כעת. תהליך זה בא לידי ביטוי בהיבטים רבים ומהותיים של הקיום האנושי כגון תעסוקה, רפואה ויחסים בין-אישיים.

המהלך הזה מציע להתחיל את הדיון על עתיד הפסיכולוגיה בשיח על עתיד האנושות, אף שברור שבכל דיון על העתיד רב הנסתר על הגלוי. בקצה האחד של הרצף נבואות זעם שצופות חורבן לאנושות בכלל ולמדינתנו הקטנטנה בפרט; בקצה השני של הרצף צפי לפתרון אתגרי האנושות באמצעות מענים עתידיים מתקדמים. נראה כי עתידה של האנושות כרוך בקשר שאי אפשר לנתק מעתידה של הבינה המלאכותית. בכל יום אנחנו נחשפים ליישום נוסף של טכנולוגיות מתקדמות ולמדענים שמתארים את הפוטנציאל הטמון בהחלפת בני אדם במכונות במגוון תפקידים.

מרבית לדבר על האופן שבו תחליף הבינה המלאכותית את הפעולות האנושיות ותשנה אותן ועוסקים פחות באופן שבו היא תשנה את פסיכולוגיית בני האדם, למשל הצרכים, הדחפים, המצב הרגשי, התפקודים, האישיות והיחסים הבין-אישיים. לעניות דעתי, השינוי הזה כבר החל. הפסיכולוגיה של הילדים שנולדים היום עשויה להיות שונה באופן מהותי מהפסיכולוגיה של הבוגרים כיום. דוגמה לשינוי הזה היא ההבנה של חוויית הבדידות ושל מקום הקשרים עם מערכות טכנולוגיות בחוויה הזאת שתהיה מנת חלקם של הילדים האלה בבגרותם.

גם קצב השינויים משפיע על יכולתנו להתאים את עצמנו לעתיד האנושות ובעקבות זאת לעתיד הפסיכולוגיה. הקצב מהיר עד כדי כך שדברים שאנחנו מבינים היום ייראו מיושנים ככל הנראה בעתיד הקרוב. כך אני חושבת למקרא המילים

המרגשות שכתב בנושא פכלר (2023):

יידרש זמן רב לתוכנה להבין באמת את צירוף המילים "יידרש זמן רב" ולהגיב אליו רגשית - בהקלה או בחרדה; במילים אחרות, גם מתכנתים מוכשרים במיוחד יתקשו בעתיד הנראה לעין (והסמוי מן העין) לגרום למחשב להגיב לתכנים הקשורים במוות כמו לטריגר. נוכל לסמוך על התוכנה שתתן עצות מועילות, משפטי העצמה והקניית ידע עולם; לעומת זאת, ניסיונות ה-AI לשמש כמטפל פסיכואנליטי ימשיכו להניב תוכי, מוצלח יותר או פחות. אנחנו, מטפלים בשר ודם וחרדות, נמשיך לנשוף בעדינות על הגחל.

לדברי פכלר, גם מתכנתים מוכשרים במיוחד יתקשו לגרום למחשב להגיב כמו בן אנוש. אני נוטה להסתייג מקביעה זאת. הדברים נכונים לימינו או נווגעים למה שידוע כעת במדעי הבינה המלאכותית והפסיכולוגיה. בקרוב מאוד כבר נדע דברים אחרים - הן דברים שנוגעים לצורך של המטופלים לחוות רגשות "אמיתיים" מצד מטפליהם, הן דברים שנוגעים ליכולתה של הבינה המלאכותית "להרגיש" רגשות כאלה ובין השאר להיות אמפתית כמו המטפל האנושי. האם הילדים שנולדים היום יזדקקו לתקשורת וליחסים עם בני אנוש כדי לקיים חיים פסיכולוגיים מסתגלים שיש בהם רווחה נפשית? האם תישאר הבינה האנושית כמות שהיא כאשר יוצמד למוח האנושי שבב שיזין אותו במידע לא מוגבל ויציע לו תובנות שמבוססות על המידע הזה?

לעניות דעתי, אי אפשר להניח שהמטופל ימלא את תפקידו בטיפול באופן שהוא עושה זאת היום, ואי אפשר להניח שהמטפל, שיתכן שיהיה אינטליגנציה לא אנושית, יידרש לאותם מאפיינים שנדרשים מהמטפלים כיום. יתרה מזאת, אי אפשר לטעון בוודאות שאינטליגנציה מלאכותית לא תוכל למלא את התפקיד הזה רק משום שהיא עדיין אינה עושה זאת. ולבסוף יש לתת את הדעת על האפשרות שהיו שיטות חדשות שאינן מבוססות על שיח פסיכולוגי, ובזכותן נגיע להישגים דומים ואף טובים יותר, למשל בהשפעה ישירה על המוח ולא בהשפעה עקיפה באמצעות שיחה.

בספרו **מכונות כמוני** שֶׁם הסופר מקוואן (McEwan) דברים בפיו של מדען המחשב טיורינג (Turing) שרעיונותיו פורצי הדרך עדיין מהדהדים במחקר מדעי המחשב גם בימינו. טיורינג התאבד בשנת 1954, בהיותו בן 41, והספר כולו מתכתב עם אובדנו ומציע היסטוריה חלופית שבה לרובוטים



פתוחה, מבולגנת, מלאה תחבולות, הטעיות, אי־בהירויות וחברים כוזבים.

בסוף דבריו של טיורינג, שמובאים בספר כאילו נאמרו בתחילת המאה ה־21, הוא אומר לגיבור הספר, בהקשר של פעולות דרמטיות שמבצעים רובוטים, ש"ייתכן שהזעזוע יעורר אותנו לעשות מעשה. מי יודע? אני אמשך לקוות. השנה מלאו לי שבעים. אני כבר לא אראה את התמורה הזאת אם תתחולל. אתה אולי כן" (עמ' 935 במהדורה הדיגיטלית). מי יודע אם אנחנו, הפסיכולוגים בשנת 2023, נראה את התמורה שתתחולל באנושות ובמקצוע שלנו. אומנם בעבר חשבתי שלא נזכה לראותה, אבל היום אני מעריכה שאכן נחוה אותה. ועם זה איני בטוחה שנבין אותה מכיוון שאנשים ונשים כמוני מתמודדים עם התמורות אך במידה רבה איננו חלק מהן. ואולם חוסר יכולתנו לצפות את העתיד ולהבינו אינו פותר אותנו מהצורך להיערך אליו מבחינה מקצועית ולהכין את התשתית לעתיד הפסיכולוגיה כדי שתתבסס על מה שאנחנו מצליחים להשיג ולהבין בסוגיית פסיכולוגיית העתיד ועתיד האנושות.

ודאי יש בכך שחושבים שתפיסתי את הנושא תמהונית. בימים סוערים כל כך, מלאי אתגרים ואיומים, דעו שאני כאן ולא רק מהלכת במחוזות הדמיון. אני מחפשת, עם המועצה יחד, את הדרכים לתרום את חלקנו. אני מאמינה שלמראה המצוקות הגאות אי אפשר לנו שלא להציע תוכנית קצרת מועד לפסיכולוגיה ולאתגרי החברה הישראלית האהובה שלנו. חובה עלינו לעסוק בפתרונות המיידיים, ועם זה לא להניח את ידינו מהיערכות לעתיד.

שלכם,

אילה

מקיואן, א' (2020). **מכונות כמוני**. עם עובד.
פלכר, ע' (2023). הפסיכולוגיה האלקטרונית שלי: האם ומתי נוחלף על־ידי AI? **פסיכולוגיה עברית**.
https://www.hebpsy.net/blog_Post.asp?id=6119

בימינו יש רמת בשלות גבוהה הרבה יותר בזכותו של טיורינג, לו רק נשאר עימנו. ואלה הדברים (מוצאים מעט מהקשרם): אחרי שורה של אכזבות הגענו לשלב חדש, מעבר לבניית ייצוגים סמליים של כל הנסיבות הסבירות והזנת אלפי כללים. התקרבונו לשערי התבונה כפי שאנו מבינים אותה. עכשיו חיפשה התוכנה דפוסים ויצרה היסקים בכוחות עצמה.

[...]

למדנו שטעות היא לנסות לחקות בהתרפסות את הסוג האנושי. בזבזנו הרבה זמן. עכשיו יכולנו לקרוא דרור למכונה ולאפשר לה להסיק מסקנות בעצמה ולהגיע בעצמה לפתרונות. אבל אחרי שעברנו את השער הזה, התברר לנו שבסך הכול הגענו לרמת גן חובה. אפילו זה לא.

[...]

החיים, שבהם אנחנו מיישמים את התבונה שלנו הם מערכת פתוחה, מבולגנת, מלאה תחבולות והטעיות ואי־בהירויות וחברים כוזבים. כך גם השפה, היא לא בעיה שיש לפתור או מכשיר לפתרון בעיות. היא דומה יותר למראה. לא, למיליארד מראות מקובצות באשכול אחד כמו בעין של זבוב, משקפות, מעוותות ובנות את עולמנו במרחקי מיקוד שונים (עמ' 931-935 במהדורה הדיגיטלית).

המהלך האמיתי שמציג טיורינג הדמיוני מתחיל בניסיונם של מדעני הבינה המלאכותית ללמד מכונות לחשוב כמו בני אנוש בתוך מערכת כללים (כמו במשחק שחמט); נמשך בהסרת הגבולות ובמתן דרור למכונה ללמוד בעצמה כיצד להתנהל במערכת הכללים הזאת; ומסתיים בהצלחה לאחר שהבינו החוקרים שאין צורך לתת למכונות מערכת כללים אלא יש לאפשר להן ללמוד להתנהל במערכות פתוחות, כמו בחיים עצמם ולא במשחק. בפרפרזה על דברים אלה, ובהמשך לדבריו של פכלר, הטיפול הפסיכולוגי הוא מערכת

המשך מעמוד 4

נפעל לפי התקנון, ואם יהיה הרוב הנדרש לכינוס אספה נקיים אותה כחוק. אני רוצה לקוות שרוב חברי הפ"י ישתתפו בה כדי שהיא תייצג את מגוון הדעות והעמדות בציבור שלנו, שאם לא כן, ייווצר מצב שקבוצה קטנה תקבע את מדיניות הארגון. זה אומנם חוקי, אבל מאוד לא רצוי.

מיותר לציין שאכבד כל החלטה שתתקבל באספה.

בתקווה לימים טובים יותר וחמים פחות,

שלכם,

יורם

לסיום, ובנימה אישית, אני רוצה לשוב ולעסוק במתרחש בהפ"י בעקבות החקיקה השיפוטית. בימים אלה ישנה יוזמה לכינוס אספה מיוחדת ולדרישה מהפ"י לנקוט עמדה כוללת נגד החקיקה השיפוטית שהממשלה מובילה. ייתכן שעד פרסום מילים אלה כבר נדע כולנו את תוצאות המהלך. אני סבור שזאת פעולה לגיטימית בהחלט, שכן אספה היא הגוף העליון של הפ"י והריבון הלכה למעשה. אני מעדיף שיתקיים דיון אמיתי ופתוח על פני השתלחויות בוועד המרכזי בעקבות החלטותיו הלגיטימיות והחוקיות שמתקבלות בדרך דמוקרטית.

גבי פרץ, הפסיכולוג הארצי והממונה על רישוי פסיכולוגים

לכל הפסיכולוגיות והפסיכולוגים שלום וברכה,

בספרו של הפרופסור והרב יונתן זקס **לרפא עולם שבור** מתוארת דרכה של חברה להשגת חוסן:

גדולה אין פירושה לעמוד מעל לבני אדם, אלא להיות איתם, לשמוע את בכיים השקט, לחלוק איתם את כאבם, להציע נחמה לנואש וכבוד למושפל. המסר של התנ"ך הוא שתרבויות שורדות לא בשל חוזקן, אלא על פי יחסן לחלש; לא בזכות העושר, אלא בהתאם לטיפולן בעני; לא על ידי הכוח, אלא ע"י דאגה לחסרי כוח. תרבות נעשית חסינה אם היא חסה על הפגיע (עמ' 47-48).

בתיאור זה ישנם שני מרכיבים שמושפעים מדפוס דומה - האדם מועצם וגדל מעצם יכולתו להיות נוכח ולתת משמעות לזולת המתמודד עם כאב ועם מצוקה; והחברה מתחזקת ומתחשנת על פי מידת ההשקעה בחלשים ובחסרים שבה. תיאור זה של חוסן חברתי מתקשר לעיקרון הרביעי בקוד האתיקה של הפסיכולוגים שפורסם בינואר 2017 ונקרא מחויבות חברתית. בין השאר כתוב בו כי "פסיכולוגים יגלו ערנות למקומם המקצועי-אתי בחברה ובקהילה שבה הם עובדים, ויביאו לידיעת הציבור את ידיעותיהם בפסיכולוגיה במטרה לתרום לרווחת בני האדם וקהילתם" (עמ' 10). מכאן נובע שלשירות הפסיכולוגי הציבורי בכללותו יש פוטנציאל של ממש לתרום לחוסנה של החברה, ובייחוד אם הוא מתקיים באזורים חלשים ואם הוא מחויב לעשייה הזאת. ואכן, ככל שנהיה במקומות שיש בהם חוסר גדול או נעבוד למען אוכלוסייה נזקקת יותר כך נממש את פוטנציאל התרומה שלנו, כפסיכולוגים, לחוסנה של החברה.

התרומה לחוסן מתחילה בחדר הטיפול - בהתערבויות הטיפוליות השונות הניתנות למתמודדים עם מצוקה נפשית שמגיעים לטיפול. בזה בלבד ודאי אין די לתרום לחוסנה של חברה, וחשוב שנפעל להרחיב את השפעתנו המקצועית מחוץ לחדר הטיפול. מעגלי ההשפעה האפשריים רבים ומגוונים, וכדי להגיע אליהם חשוב שנבין שבשירות הציבורי יש לכל אחד מאיתנו תפקיד מחוץ לחדר הטיפול או מחוץ למסגרת ההגדרה הבסיסית של תפקידנו. מימוש של תפקיד זה יתרום לחיזוק חוסנה של החברה, ובזכותו יוכלו לגדול גם הפסיכולוג כפרט וגם הפסיכולוגיה כמערכת.

את התפקיד הנוסף הזה יכול וצריך לזהות ולהגדיר כל אחד במרחב שהוא פועל בו, ולא מי שנמצא מחוץ למרחב הזה. לכן יהיה יומרני מצידי להציע תפקידים ספציפיים למרחבים ייחודיים, ועל כן אתן דוגמאות אך להבהרת דבריי. משך ההמתנה לטיפול פסיכולוגי במערכות הבריאות השונות ארוך מאוד, וקבוצת הממתינים השוהים מחוץ לחדר הטיפול

עשויה להיעזר בפעולות שונות שנעשה או נקדם כגון הרחבת הטיפולים הקבוצתיים או התערבות קצרה ממוקדת לממתינים לקבלת הטיפול או יצירת קבוצת "רכבת" למענם. נוכל להשפיע לטובה גם אם נראה בגבולות שמציבה לנו המציאות אתגר מקצועי ולא דווקא פשרה מקצועית. משך האשפוז הממוצע של מתמודד מבוגר הוא 30 יום; ננסה אפוא להשיג הישגים טיפוליים בעלי חשיבות בזמן הקצר שעומד לרשותנו כדי להרחיב את הרווחה הנפשית שלו ולצמצם את ההיתכנות שיחזור לאשפוז. נעשה זאת בשימוש בהבנה המעמיקה והדינמית שפיתחנו, ובזכות החשיבה ארוכת הטווח ניצור התערבות קצרת מועד בעלת ערך.

הדוגמאות הללו שייכות לרובד הטיפול, דהיינו גם כשיכולת ההשפעה על המרחב קטנה למדי אפשר לפעול ולהשפיע לטובה. מכאן שמחויבותנו, אנחנו שממלאים תפקידי ניהול, גדולה הרבה יותר מזאת של העוסקים בעיקר בטיפול. דוגמה ניהולית מצוינת היא היעד המופיע בתוכנית העבודה של מטה הפסיכולוגיה במשרד החינוך. המטה מתכוון להקים שפ"חים רב-תחומיים ובהם יחידות קליניות, שיקומיות או התפתחותיות כדי לסייע מאוד בטיפול במצוקה הגואה בקרב ילדים ונוער. כמו כן יגישו להם יחידות אלה, במסגרת השפ"ח, שירותים פסיכולוגיים שהמתנה להם במערכת הבריאות נמשכת שנה ויותר או שהם רחוקים מכדי מימוש בערי הפריפריה.

דוגמה מקצועית מצוינת היא המהלך שהובילה הוועדה המקצועית השיקומית וועדות מקצועיות נוספות שוקדות על פיתוחו. במהלך זה נבנית תוכנית התמחות ובה גם הכשרה תאורטית, שתימשך שנתיים, למומחים מתחומים אחרים כדי להרחיב את מספר הפסיכולוגים המומחים בתחומים חסרים מאוד בישראל. מהלך זה גם סולל את הדרך להגדלת מספר הפסיכולוגים בתחומים אלה במגזרים שבהם הם כמעט אינם קיימים, למשל פסיכולוגים התפתחותיים במגזר הבדואי.

כדי לחזק את העמדה שעיסוק בחיזוק האחר מחזק את הנותן ואת המקבל, כמו הפתגם המפורסם "נר דולק מנר, זה בוער וזה לא חסר", אסיים בציטוט נוסף מספרו של הרב זקס **לרפא עולם שבור**: "אם אני חולק עם אחרים... חברות, חסד, השפעה או אהבה אני מגלה שנשאר בידי לא פחות ממה שהיה לי, אלא יותר. אותם 'טובין רוחניים' מתייחדים בכך שככל שאנו חולקים אותם עם אחרים, כך יש לנו יותר מהם" (עמ' 68).

בברכה,

גבי

זקס, י' (2012). **לרפא עולם שבור**. מגיד.

ד"ר חוה פרידמן, הפסיכולוגית הארצית במשרד החינוך

פסיכולוגיה חינוכית והמוטיבציה לדאוג לאחר

(Caring motivation)

מונח זה עוסק ביחסי הורה-ילד ומטפל-מטופל וגם במערכות יחסים בחינוך.

ועתה לקשר של הדאגה לאחר לפסיכולוגיה. ויניקוט (2009) כתב שלו יכלה המילה Cure לדבר היא הייתה מספרת שבמונחים אתילוגיים הייתה משמעותה בעיקר הצמחה של האחר, קרי: Care. ברבות הזמן היא הפכה בעיקר ל-Cure, קרי: תרופה או פתרון (Remedy). אתגר ההתערבות הוא בהחזקת שתי המשמעויות - Cure ו-Care - יחד באופן חי, בשעה שיש קשר ביניהן.

אחזקת המשמעויות של שני המונחים הללו, ריפוי (Cure) ודאגה לאחר (Care), מחברת אותנו ללב ליבה של הפסיכולוגיה החינוכית. הם היסודות הערכיים של העיסוק בפסיכולוגיה החינוכית וגם התשתית הרעיונית של הפרקטיקות שלה. בעבודת הפסיכולוג החינוכי מתרחשת תנועה מתמדת בין מתן מרפא נפשי למצוקה נפשית ולתחלואה נפשית ובין התערבויות פסיכולוגיות מניעתיות. הפסיכולוג משלב בין טיפול פסיכולוגי לילדים שסובלים מקשיים כגון מצוקה נפשית, בעיות התנהגות, פגיעות מיניות, חרדה, דיכאון ואובדנות ובין הכלה והעצמה של המבוגר המשמעותי בחייהם. העצמת יכולתם של ההורים ושל צוותי ההוראה לבסס ולטפח קשר מכיל, מצמיח ומגדל עם ילדים היא רכיב מרכזי בעבודה הפסיכולוגית החינוכית. עצם נוכחותו של הפסיכולוג במסגרת החינוך, העובדה שאנשי החינוך מכירים אותו היכרות אישית וזמינות ורציפות השירות מהווים תשתיות מבניות להתערבות מניעתית לצד העבודה הטיפולית.

כשם שהאלה קורה נסתרת מעינינו וידועה פחות מאלים אחרים בדרך כלל, גם המוטיבציה לדאוג לאחר נחבאת אל הכלים בעולם הרחב של תאוריות מוטיבציה. מבט ראשון בהקשר זה ראוי להפנות לעבודתו של הניורולוג פאנקספ (Panksepp, 2004) שהניח את התשתית לחקר הניורולוגי של הרגשות בקרב יונקים. הוא תיאר שבעה מסלולים ניורולוגיים שהם בבחינת התשתית הניורואנטומית של הרגשות. לכל אחד מהם נתיב עצבי משלו לטענתו, וכולם כאחד דרושים ליונקים להישרדותם. לדבריו, אחד משבעת הנתיבים הללו הוא הטיפול ביצור אחר במונחים של טיפול או הזנה (Nurturing) ודאגה לאחר (Care). פאנקספ סבר

את דבריי לגיליון זה של **פסיכואקטואליה**, שעוסק במוטיבציה, אתחיל בסיפור. לפי המיתולוגיה הרומית (Reich, 1995), קורה פרסונליס (Cura personalis), או אַרקורה (Aera Cura), היא אלה מיוחדת במינה. היא משתייכת למשפחת האלים הרומיים שבראו את האדם ומייצגת את הפרסונליזציה של האדם, כלומר את היותו יצור אנוש שדואג לזולתו. אלים יוונים רבים, כמו אפרודיטה, אלת האהבה, ומקבילתה ונוס ברומא, זכו להכרה היסטורית, אבל האלה קורה אינה נמנית עימם, וסיפורה אינו ידוע לרבים.

על פי המיתולוגיה אספה קורה חומר ולשה אותו בידיה לכלל יצור אנושי. בעודה שוקדת על יצירתה הגיע למקום יופיטר, ראש האלים ופטרונה של המדינה. היא ביקשה ממנו להעניק ליצור הנתון בידיה רוח חיים, והוא נענה לה. כשביקשה לכנות את יצור כפיה על שמה סירב יופיטר ורצה לכנותו בשמו הוא. בעוד הם מתווכחים דרשה טֶרָה (Terra או Tellus), אלת האדמה או ההאנשה של האדמה, שיכונה היצור על שמה. לבסוף הכריע את הכף סטורן, שבתאי (Saturnus), אל החקלאות והקציר, וקבע שהיצור החדש יקבל את השם "יצור אנוש" (Human being). בשם זה נכללות שלוש המשמעויות גם יחד: הנשמה, הקיום הארצי ודאגת האדם לזולת (Caring).

בבואנו לתרגם את המילה Caring לעברית עלינו להשתמש בשתי מילים או יותר. המילה דאגה בפני עצמה אינה משקפת את משמעות המונח "דאגה לאחר"; נדרשת הבחנה בין דאגות וטרדות היום-יום ובין היכולת להרגיש דאגה עמוקה לאדם אחר. את המונח Caring תרגם אלוני (2005) כ"דאגה ואכפתיות". אם נישאר נאמנים ליסודות ההיסטוריים של המונח care, יהיה עלינו להשתמש בתרגום "דאגה לאחר" משום שהוא מבטא בבהירות רבה יותר את משמעותו של מונח זה לעומת החלופות.

הדאגה לאחר (Caring) היא מנגנון בסיסי בהתפתחות האנושית, מנגנון שמאפשר לפרט לגדול ולהתפתח בתוך מערכות יחסים בין-אישיות (בובר, 1980; Erikson, 1963; Heidegger, 1996; Josselson, 1992; Kierkegaard, 1985). מאיירוף (Mayeroff, 1971) הגדיר את הדאגה לאחר במונחים של יעד אנושי: "לדאוג לאחר במונח המשמעותי ביותר, פירושו לסייע לגדילתו ולמימושו העצמי" (עמ' 1).

הידיעה שדואגים להם, ואיביטוי זה מקשה על המורים במיוחד. הצורך להפנות תשומת לב אישית, רגישה, ולהתאים את התגובות לצורכי הילד בהקשר של הכיתה כרוכים במאמץ רב, לעיתים אף מעבר למה שאפשר לצפות מהמורים לעשות בעבודתם.

העיסוק בפסיכולוגיה חינוכית קשור הדוקות לתפיסת הפסיכולוג את תפקידו של המורה, היכרות עמוקה עימו כאדם בעבודתו וגם הכרת ההיבטים האקוסיסטמיים המשפיעים עליו. זאת עמדה נפשית אמפתית של הפסיכולוג בקשר לתפקיד המורה, ומכאן גם בקשר לתפקידו שלו. אשר למורה, אורבת לו הסכנה שמא הוא יתפס בתפקידו כאובייקט שנועד לעמוד לרשותו של התלמיד בתהליכי התפתחותו. אפשר לומר שכדי שתתרחש עבודה פסיכולוגית משמעותית של הפסיכולוג עם המורה, על הפסיכולוג להתייחס למורה מתוך עמדה מגדלת שרואה בו סובייקט שמתפתח בעצמו במהלך חייו ובעבודתו.

בערכי הפסיכולוגיה החינוכית, בפרקטיקות ובעבודה במסגרות החינוך ישנה הזדמנות של ממש להשפיע על אפשרויות הצמיחה האישית של באי בית הספר - ילדים, הורים וצוותי חינוך - ואף הזדמנות ליצור תרבות של דאגה לאחר במסגרות החינוך. גישה זאת עלולה להיתקל בביקורת מעצם טבעה, בשל ריבוי הצרכים והמשימות שעל הפסיכולוגים במסגרות החינוך לטפל בהם ובשל החסר בפסיכולוגים. ועם זאת על רקע ריבוי הצרכים הנפשיים של הילדים, המתח שנתונים בו המבוגרים המשמעותיים וההכרח להתמודד עם פערים ראוי לבחון מבחינה ערכית מקצועית את מוקדי ההשפעה של הפסיכולוגיה החינוכית, להתבונן מחדש במטרות ברצף סיכוני-סיכוי ולתעדף אותן ולבחון עמדה מגיבה לעומת עמדה פרואקטיבית מניעתית. מציאות זאת מאפשרת לנו לבחון מודלים שונים בעבודת השפ"ח. מודלים אלה משלבים התערבויות פרטניות ומערכתיות שקשורות בסיכון נפשי, במצוקה ובצרכים מיוחדים עם עמדה מגדלת שמפנה השקעה סגולית בהעצמה, במסוגלות, בחוסן ובצמיחה של צוותי החינוך. יש אפוא צורך במודל חשיבה פרדוקסלי שמשלב את מוקדי העבודה השונים בפסיכולוגיה החינוכית במציאות התובענית.

לפני שבועות מספר התקיים יום עיון משותף לג'וינט אשלים ולאגף פסיכולוגיה בנושא הגישה המגדלת. התהליכים שהובילו לקיומו של יום העיון הם בבחינת אבן דרך נוספת במסע הדאגה לאחר (Caring) של הפסיכולוגיה החינוכית. פסיכולוגיה זאת שמה לה למטרה להשפיע על העמדה הנפשית של מורים כלפי תלמידיהם ועל האמונה בדבר יכולתו של המורה להיות "מורה לחיים" בעת הזאת. מסע

שהמוטיבציה לטפל ביצור חי אחר ולדאוג לו היא צורך מולד.

המוטיבציה לדאוג לאחר (Caring motivation) נמצאת בבסיס תאוריית ההתקשרות. לפי התאוריה הזאת תלויה ההישרדות שלנו כבני אנוש ביחסי דאגה (Bowlby, 1988). אנשים ונשים מונחים ביולוגית לדאוג לאחר: לגדל, לרפא, להצמיח ולפתח את הזולת. התאוריה מדגישה את כוחה של ההתקשרות בין בני האדם. בולבי טען כי הרגשת הביטחון הבסיסית של הילד, ההערכה העצמית שלו ורווחתו הנפשית מושגות על מערכות יחסים ראשוניות עם דמויות מטפלות משמעותיות. ניסיונות מוצלחים שנעשו בזמן התפתחות הילד לשם השגת יחסי קרבה וביטחון, והציפייה לקשר תומך בשעת משבר, תורמים לקיומן של מערכות יחסים קרובות במשך כל חייו.

במרחב המשפחתי הדאגה לאחר היא דאגה טבעית. בעולם המקצועי קשורה היכולת להביע דאגה לאחר למודעות ולמכוונות אתית. מודעות זאת טבועה ביחסי מטפל-מטופל. רבות נכתב על הדאגה לאחר בהקשר של יחסי מורה-תלמיד. בספרות נמצאת טענה ולפיה הדאגה לאחר היא ליבת עבודתו הרגשית של המורה (Ashley & Lee, 2003; Noddings, 1984, 1992, 1996; O'Connor, 2008; Vogt, 2002). המוטיבציה לגדל ולהצמיח את הילד ביחסי מורה-תלמיד אינה מובנת מאליה. היא קשורה באופן שבו תופס המורה את תפקידו. עמדה מגדלת מצד המורה כלפי תלמיד רחבה הרבה יותר מתפיסת ההוראה כעמדה של הקניית ידע, מיומנויות למידה וערכים. זוהי עמדה שכרוכה בתפיסת המורה את עצמו כמי שמטפח את התפתחותו האישית של הילד, בחוויית המסוגלות של המורה כמי שיכול לקשיים הרבים הכרוכים ביחסים אלה ובמארג של יחסי דאגה לאחר, יחסים שבהם יש למורה מחויבות עמוקה כלפי הצמיחה האנושית של תלמידו. התאורטיקנית נודינגס (Noddings, 2002) מזוהה במיוחד עם תפיסה זאת. לדבריה, בחינוך ילדים צריך לשאול כיצד מגדלים אותם לכלל בני אדם מחונכים שדואגים לזולתם בעולם שאינו מושלם. אחת התולדות של חינוך היא מצב שבו ילדים לא יחשבו שערכם האישי תלוי בהישגיהם האקדמיים בלבד. כן טענה נודינגס (Noddings, 1996) שההוראה שייכת למקצועות שבהם המחויבות לדאגה לאחר היא חלק מהליבה המקצועית.

מייזלס (Mayseless, 2016) כתבה בהקשר הזה שמחויבותם של מורים לדאגה ביחסי מורה-תלמיד מאתגרת במיוחד, שכן המורה מחויב להיות בעמדה זאת כלפי כל תלמיד כך שכל אחד מתלמידיו יחוה חוויית דאגה מצידו. לא תמיד תלמידים מביעים או מאשרים בקולם או בהתנהגותם את

חינוך, בהיותם אזרחים, הם חלק בלתי נפרד מהמשבר הזה. ועם זאת ביכולתם ליצור למען הילדים החווים חוויה גועשת ומטלטלת בסביבתם מקום בטוח בבית הספר, מקום שבו ירגישו קבלה, שייכות וחברות. זהו צומת־מפגש מאתגר, עכשווי ומשמעותי בין הפסיכולוג החינוכי ובין ה"מורה לחיים" על יסוד המוטיבציה לדאוג לאחר.

הוה

זה כרוך באינטרוספקציה של הפסיכולוגיה החינוכית בקשר לתפיסות מקצועיות, לתעדוף מחדש של מטרות ולגיבוש מודלים חדשים של עבודה פסיכולוגית ציבורית. הפסיכולוגיה החינוכית פועלת בתוך אקו־סיסטם חברתי וחינוכי, ולפיכך היא נדרשת לתנועה מתמדת ולהתמקמות מחדשת שנשענות על ערכי המקצוע. בימים אלה החברה הישראלית מקוטבת ומשוסעת. אנשי

מקורות

אלוני, נ' (2005). כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

בובר, מ' (1980). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה. מוסד ביאליק.

ויניקוט, ד"ו. (2009). עצמי אמיתי, עצמי כוזב. הוצאת עם עובד.

Ashley, M., & Lee, J. (2003). *Women teaching boys caring and working in the primary school*. Trentham Books.

Bowlby, J. (1988). *Secure base, a clinical application of attachment theory*. Routledge.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Penguin.

Heidegger, M. (1996). *Being and time: A translation of Sein und Zeit/ Martin Heidegger*. New York University Press

Josselson, R. (1992). *The space between us. Exploring the dimensions of human relationships*. Jossy Bass Publishers.

Kierkegaard, S. (1985). Johannes Climacus. In S. Kierkegaard (Ed.), *Philosophical fragments*. Princeton University Press.

Mayselless, O. (2016). *The caring motivation. An integrated theory*. Oxford University Press.

Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. Teachers College, Columbia University.

Noddings, N. (1996). The caring professions. In S. Gordon, P. Benner, & N. Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp.160–172). University of Pennsylvania Press.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.

Panksepp, J. (2004). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford university press.

Reich, W. T. (1995). History of care. In W. T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of Bioethics* (pp.319–331). Simon & Schuster Macmillan.

Vogt, F. (2002). A Caring teacher: Exploration into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.



ביטוח בריאות לחברי הפ"י

תכנית הביטוח הינה מהטובות והמתקדמות בישראל

בעלות נמוכה ביחס לתכניות ביטוח פרטיות!

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

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

יישום הגישה המוטיבציונית בעירור מוטיבציה לשינוי ארגוני

נאוה בן ארצי¹

תקציר

במאמר זה אני מציעה מסגרת קונספטואלית ליישום הגישה המוטיבציונית בייעוץ ארגוני ובייחוד בעירור המוטיבציה לשינוי. את הגישה המוטיבציונית ייסדו, לפני 30 שנה ויותר, ויליאם מילר וסטיבן רולניק בהקשר של טיפול פרטני בהתמכרויות. מאז ועד היום קנתה לה הגישה אחיזה בתחומים רבים ומגוונים כגון חינוך, בריאות הציבור וטיפול זוגי. ועם זה יישומיה בתחום הארגוני עדיין בראשית דרכם. המאמר הזה נועד לתרום להרחבת המודעות ליישום הגישה בייעוץ ארגוני בכלל ולעירור הצורך בשינוי בארגונים בפרט - נושא שטרם נדון בפירוט בספרות המחקר.

מבוא

פריחתם של כלי בינה מלאכותית וריבוי אפשרויות השימוש בהם הם רק אחדים מהשינויים הדרמטיים שחווה עולם העבודה בזמן האחרון. שינויים אלה מדגישים את הצורך בהטמעת השינויים בארגון ובהסתגלות אליהם. שינוי ארגוני הוא תנאי הכרחי ליכולתו של ארגון לשרוד, כלומר יכולתו להתאים את עצמו למתרחש בסביבתו החיצונית (Burns & Stalker, 2011), בשל היותו מערכת חברתית פתוחה שבינה ובין סביבתה מתקיימים יחסי גומלין (Katz & Kahn, 1978). יתרה מכך, מקור המשאבים הנחוצים לארגון לשם קיומו הוא בסביבתו החיצונית. על כן לתמורות ולשינויים בסביבת הארגון יש השפעה על המשך תפקודו התקיין. במאמר זה אני מבקשת להרחיב את היריעה בנושא עירור המוטיבציה לשינוי ולהציג את עקרונותיה של הגישה המוטיבציונית (Motivational interviewing) (Miller & Rollnick, 2012) ודרכים אפשריות ליישומה בהקשר של הובלת שינוי בארגון. זהו שדה שאינו חרוש דיו לא במישור הייעוץ הארגוני העולמי ולא במישור המקומי.

אומנם חלף זמן רב מאז הציע ליון (Lewin, 1951) את תאוריית השדה (Field theory) ובה תיאר את הדרך להטמעת שינוי ארגוני במזעור ההתנגדויות, אבל נראה כי בגלל קצב השינויים המהיר שאנחנו חווים נושא זה רלוונטי מאוד גם בימינו. ואכן, הטמעתם של שינויים ארגוניים בכלל ועירור המוטיבציה לשינוי בפרט הם נושאים שמצויים בלב תהליכי הייעוץ הארגוני שנים רבות. מקור המילה מוטיבציה הוא

תנועה, והמילה מתארת את הסיבות ואת המניעים להתנהגות מסוימת (Maehr & Midgley, 1996). צידה האחר של המוטיבציה לשינוי הוא ההתנגדות לשינוי, ויעיד על כך היקפה העצום של ספרות המחקר המוקדשת לנושא זה. חיפוש הביטוי "התנגדות לשינוי" (Resistance to change) במנוע החיפוש Google Scholar יניב 100 אלף תוצאות ויותר, ובמנוע החיפוש Web of Science יתקבלו 40 אלף תוצאות. ביטוי נוסף לדרכים להתמודד עם תופעת ההתנגדות אפשר לראות במספר הרב של התאוריות והמודלים בספרות המחקר הארגונית שהתמקדו במוטיבציה - 25 תאוריות לפחות עוסקות במוטיבציה (Bushi, 2021) (למשל Appelbaum et al., 2015; Lewin, 1947, 1954; Burnes, 2015; Kotter, 2008; Lewin, 1947, 1954) וכך בהצעות לאסטרטגיות להתמודדות עם ההתנגדויות השונות (פוקס, 1998). הסיבה לעיסוק הנרחב הזה נעוצה במרכזיותה של המוטיבציה להצלחת הטמעתם של שינויים בארגונים.

הגישה המוטיבציונית (Motivational interviewing)

הגישה המוטיבציונית היא גישה מכוונת פעולה ובעלת אוריינטציה מעשית. היא פותחה בשנות ה-80 של המאה ה-20 (Rollnick & Miller, 1995) כדרך לסייע לבני אדם להיגמל מבעיות שתייה, אך מאז נפוצו יישומיה במגוון רחב של בעיות בריאות שקשורות לגוף ולנפש כגון הרגלי תזונה בריאה, עידוד לפעילות גופנית, טיפול בהתמכרות, חרדה, טראומה מינית ודיכאון. כיום מוכרת הגישה המוטיבציונית כגישה מבוססת עדויות מחקריות (Earnshaw, 2020).

מילר ורולניק (Miller & Rollnick, 2012) הגדירו את הגישה כסגנון שיחה שיתופי מכוון תוצאות מתוך תשומת לב מיוחדת לשפת השינוי. סגנון זה נועד לחזק את המוטיבציה של הפרט וכן את מחויבותו להשגת מטרה ספציפית באמצעות חקירת הסיבות לשינוי ועירורן, באווירה של קבלה וחמלה. הגישה המוטיבציונית מורכבת משלושה רכיבים: "רוח" הגישה המוטיבציונית, כישורי ליבה ושלבי הטיפול. להלן פירוטיהם:

א. "רוח" הגישה המוטיבציונית

(The spirit of motivational interviewing)

ב"רוח" נכללים הערכים והעקרונות שלאורם יש לפעול בעת יישום הגישה. ואלה הם: שותפות, קבלה, חמלה והפקת

¹ד"ר נאוה בן ארצי היא פסיכולוגית ארגונית ומנחת קבוצות, חוקרת ומלמדת את הגישה המוטיבציונית בעולם העבודה.

טלפון: 054-42837200, מייל: dr.navabenartzey@gmail.com

תכנים מהמטופל (שם).

1. שותפות - עיקרון זה מביא לידי ביטוי את הצורך בשיתוף פעולה בין המטפל והמטופל. על המטפל לראות במטופל שותף מלא לעשייה. יתרה מכך, עליו לראות בו אדם שמומחה לבעייתו, כלומר מי שיש לו הידע, הכוחות והיכולות לחולל שינוי בחייו. משום כך מוגדר הטיפול בגישה המוטיבציונית כמערכת יחסים בין שני מומחים: המטפל והמטופל.
2. קבלה - משמעותה שהמטפל מעריך את המטופל, מבין אותו ומקבלו כמו שהוא. מעקרון הקבלה מסתעפים ארבעה ענפים: א) ערך מוחלט - הוקרת הערך והפוטנציאל שיש לכל אדם ואדם ללא שיפוטיות; ב) אמפתיה מדויקת - היכולת להבין את עולמו הפנימי של המטופל ואת המשמעויות העולות ממנה, אך ללא יצירת זהות מוחלטת בינו ובין המטפל; ג) תמיכה באוטונומיה - הבלטת יכולת הבחירה שיש לפרט. רכיב האוטונומיה סותר את גישת המומחה שעל פיה המטפל יודע מה המטופל אמור לעשות ומנחה אותו לפעול כך; ד) אישור או חוזקות - הבלטת החוזקות של הפרט והאמצעים שהוא עושה לשינוי מציאות חייו, כלומר הוקרת ההתנהגות, העמדות או התפיסות שיביע המטופל בעניין השינוי.
3. חמלה - היבט זה מדגיש את ההתמקדות ברווחתו של הזולת ומייחס לה ערך. החמלה היא פיתוח מאוחר, והוגי הגישה הסבירו כי היא נבעה מהשימוש שנעשה בגישה המוטיבציונית להפקת תועלת עצמית ולא לרווחתו של הזולת (שם).
4. הפקת תכנים מהמטופל - בעיקרון זה מניחים כי למטופל יש הידע והכוחות לחולל את השינוי הנדרש, ותפקידו של המטפל לסייע לו להוציא ידע זה מהכוח אל הפועל. מכאן שהעמדה המצופה מיועץ שמיישם את הגישה המוטיבציונית אינה זהה לזאת שבגישות אחרות. לדוגמה, על פי הגישה הרווחת בטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי, למטפל יש ידע או מיומנות שאין למטופל.

ג. כישורי הליבה

- מילר ורולניק (שם) תיארו ארבעה כישורי ליבה, או אסטרטגיות, שכינו "משוט" (OARS): שאלות פתוחות (Open Question), אישורים (Affirmation), שיקופים (Reflection) וסיכומים (Summaries). כישורים אלה אינם זרים לעבודתנו כפסיכולוגים, אבל הניואנסים שבכל אחד מהם, וגם דרך יישומם כמקשה אחת וכחלק מתהליך רחב וכולל, ייחודיים לגישה המוטיבציונית. להלן פירוטם:
1. שאלות פתוחות הן אמצעי להבין את נקודת מבטם של הנועצים, לאסוף מידע נוסף ולברר עימם את ערכיהם ואת עמדותיהם. השאלה הפתוחה מעבירה מסר של אוטונומיה ומסייעת ליצור שיתוף פעולה בין הפסיכולוג ובין הנועצים. הגישה מציעה מיקוד בסוג מסוים של שאלות פתוחות שמטרתן לעורר את "שפת השינוי", כמו

שאתאר בהמשך המאמר.

2. אישורים הם ביטויים שמדגישים את הכוחות ואת החוזקות שיש לנועצים כמו שהם באו לידי ביטוי בדבריהם. בגישה המוטיבציונית משתמשים רבות בכישורים מהסוג הזה. מיישמים אותם באמצעות "מסגור" כל פעולה (כמעט), מחשבה או עמדה באופן חיובי. זוהי גישה רדיקלית, במידה מסוימת, שמטרתה לחזק את יכולותיהם של העובדים לממש את השינוי.
3. שיקופים הם הצהרות שאומר הפסיכולוג כדי לבסס יחסי אמון ולהעביר מסר שלפיו הוא הבין את הרגשות, את המחשבות ואת ההתנהגות של הנועץ. בין סוגי השיקופים המקובלים והידועים בשיטות ייעוץ וטיפול ראוי להדגיש את השיקוף הדו־צדדי שהגישה המוטיבציונית ממליצה להשתמש בו רבות כדי להתיר את האמביוולנטיות. זהו שיקוף שמבטא את שני צידי המשוואה: בעד ונגד השינוי. מטרתו לתרום לתהליך חידוד הפערים בין המצב המצוי ובין המצב הרצוי. פער זה עשוי לעורר את המוטיבציה לשינוי.
4. הסיכומים נועדו להדגיש היבטים בעולמם של הנועצים ולקשר בין המידע שנמסר במפגש מסוים ובין זה שנמסר במפגשים קודמים. בדרך זאת אפשר לאתר תמות חוזרות ולהניע את השיחה לקראת השלב הבא.



ג. שלבי הטיפול

בגישה המוטיבציונית יש ארבעה שלבי טיפול: התקשרות - יצירת ברית טיפולית עם המטופל; הרחבת עמדות - בירור התפיסות, האמונות והעמדות של המטופל בקשר לאורח חייו ולשאיפותיו בחיים; מיקוד - שיח שמתמקד בבעיה שבגינה בא לטיפול; ותכנון השינוי, ובכלל זה תכנון צעדים מעשיים שיאפשרו למטופל לחולל את השינוי הזה (שם). ארבעת השלבים שהציעו מילר ורולניק מבוססים על מודל השינוי הטרנס־תאורטי (The trans-theoretical model) שהציעו פרוצ'סקה ודיקלמטה (Prochaska & DiClemente, 1983). במודל מתוארים חמישה שלבים שמתרחשים בתהליך השינוי. השלב הראשון הוא שלב הקדם־הרהור (Pre-contemplation)

ובו המודעות לשינוי או הרצון לשינוי נמוכים במיוחד. השלב השני הוא שלב ההרהור (Contemplation), והוא משקף מחשבה והתלבטות שקשורים לשינוי. אומנם בשלב זה יש אמביוולנטיות שקשורה לשינוי, אך יש גם מוכנות לאסוף מידע על אודותיו. השלב השלישי הוא שלב ההכנה (Preparation). הוא בא לידי ביטוי בביצוע פעולות שעשויות לסייע במימוש השינוי. בשלב זה מתבצע המעבר מהלך רוח של חשיבה, שבו נשקל ונבחן השינוי, למעשים של ממש. חשוב לציין שבשלב זה ייתכנו נסיגות וקושי להתמיד בתהליך השינוי. השלב הרביעי הוא שלב הפעולה (Action) ובו מחויבות רבה לשינוי ולביצועו בפועל, כלומר נקיטת פעולות שעשויות לתמוך בתהליך השינוי. השלב החמישי הוא ביסוס השינוי לאורך זמן (Consolidation).

עירור המוטיבציה לשינוי

לב ליבה של הגישה המוטיבציונית הוא עירור המוטיבציה לשינוי. על כן סברו מילר ורולניק (שם) בהנחת היסוד שלהם שיש לכוון מאמצים לעירור מוטיבציה פנימית. עיקרון זה קשור בקשר הדוק לפילוסופיה של הגישה המוטיבציונית כמו שהיא באה לידי ביטוי ב"רוח" הגישה המוטיבציונית שתוארה לעיל וגם לפרקטיקות ולדרך יישומן. הגישה המוטיבציונית רואה בפסיכולוג העומד בראש תהליך הייעוץ גורם מסייע, אדם שמלווה את תהליך השינוי; תפקידו המרכזי ליצור דיאלוג ושותפות בין היועץ ובין המנהלים המובילים את השינוי וכן בינם ובין העובדים. חשיבות הדיאלוג והשותפות בהקשר של עירור מוטיבציה לשינוי ושל הפחתת התנגדויות ידועה זה כבר בעולם העבודה. כיום ברור כי לשם הטמעתם של שינויים בארגונים בהצלחה רצוי לרתום את חברי הארגון באמצעות ביסוס שותפות ולא רק במתן הוראות שקשורות ל"מה" ול"כיצד" לבצע את השינוי (Armenakis & Harris, 2009). ביסוס השותפות להטמעת השינוי הארגוני עולה בקנה אחד עם הזרקה המופנה לחיזוק הרגשת השייכות והמסוגלות של העובדים כחלק מפיתוח רווחתם הנפשית. הרגשת שייכות והרגשת מסוגלות הן גורמים מכריעים שתורמים לעירור המוטיבציה הפנימית (Deci & Ryan, 2008). על פי תאוריית ההכוונה העצמית (Self-determination theory), לצד הקשר והחיבור עם בני אדם. ואכן, חוקרים רואים בגישה המוטיבציונית את הביטוי המעשי לתאוריית ההכוונה העצמית (Vansteenkiste et al., 2012). עימות לעומת זאת הוא אסטרטגיה שאינה רצויה בתהליך השינוי, ולכן מוטב להימנע ממנו ככל האפשר.

בעקבות תהליך החיבור ייצור האדם עצמו את הסיבות הרצויות לשינוי, כלומר מרצונו ולא בגלל שכנוע חיצוני. היבט אחר של תהליך זה הוא הצבעה על הפער הקיים בין הערכים שיש לאדם ובין התנהגותו בפועל. זהו תהליך של יצירת דיסוננס קוגניטיבי (Festinger, 1964). השאיפה לקוהרנטיות היא גורם שעשוי לעורר מוטיבציה לשינוי, והיא באה לידי ביטוי בניהול דיאלוג שמשמשים בו בכישורי הליבה

שהזכרתי קודם לכן. הדיאלוג מתמקד בבחינת היתרונות של המצב העתידי והחסרונות של המצב הנוכחי, בבחינת תרחישים שונים אם לא יתרחש השינוי וכן בכוחות ובחוזקות שיאפשרו לממש את השינוי. מילר ורולניק (Miller & Rollnick, 2012) עיגנו פרקטיקה זאת בתאוריית התפיסה העצמית של בֵּם (Bem, 1972) ולפיה האדם שואף לעקביות בין האמירות שלו לגבי עצמו ובין התנהגותו. מכאן שטיעונים שישמיע האדם ישמשו לו מגדלור שלאורו ישאף לפעול.

חשיבות הדיאלוג והשותפות בהקשר של עירור מוטיבציה לשינוי ושל הפחתת התנגדויות ידועה זה כבר בעולם העבודה. כיום ברור כי לשם הטמעתם של שינויים בארגונים בהצלחה רצוי לרתום את חברי הארגון באמצעות ביסוס שותפות ולא רק במתן הוראות שקשורות ל"מה" ול"כיצד" לבצע את השינוי

פיתוח "שפת השינוי" (Change talk)

מילר ורולניק (Miller & Rollnick, 2012) הציבו במרכז תהליך השינוי את פיתוחה של שפת השינוי - כל שפה של הבעה עצמית שטוענת בעד השינוי, כלומר ביטויים בשפה שמביעים נכונות לשינוי וחיזוקם לקראת השינוי (Apodaca et al., 2013). הם הבחינו בין "שפת ההכנה לשינוי" שמביעה מוכנות לקראת השינוי ובין "שפת ההנעה לשינוי" שמביעה תנועה לקראת ביצוע השינוי הלכה למעשה. בשפת ההכנה לשינוי נכללים ביטויים של רצון: "אני שואפת שכל חברי הארגון ירגישו שייכות", "הייתי רוצה שכולם ישתמשו בכלי בינה מלאכותית בעבודתם"; של הבעת צורך בשינוי: "אני חייב", "אני צריך"; של יכולת: "אנחנו בהחלט יכולים להטמיע את המערכת החדשה תוך חצי שנה"; ושל סיבות לתמיכה בשינוי: "אם נעשה את השינוי המכירות שלנו יגדלו ב־30 אחוזים". שפת ההנעה לשינוי מעידה על הכוונה לממש את המוכנות ולעבור לשלב הביצוע. ביטויים לשפת ההנעה לשינוי הם ביטויי מחויבות כגון "יש לנו סיבות טובות לאמץ מערכת חדשה"; ביטויי הפעלה כגון "אני מתכוונן לכנס את הצוות ולדון בשינויים הנדרשים"; ועשייה של ממש כגון "קיבלנו הצעות מחיר משלוש חברות שונות שמספקות תוכנות".

הכלים המעשיים שמשמשים בהם לפיתוח שפת השינוי הם שאלות פתוחות, בירור הערכים והמטרות של הארגון ובחינת המסוגלות והיכולת לבצע את השינוי באמצעות שימוש ב"סרגלים". השאלות הפתוחות שנשאלות מתמקדות בהיבטים שונים של השינוי: בחינת חסרונות המצב הקיים כגון "מה איננו יכולים לעשות במצב הנוכחי"; בחינת יתרונות המצב לאחר השינוי: "מה איננו יכולים לעשות כעת אבל נוכל לעשות בזכות השינוי?"; בחינת הכוחות והחוזקות שיש לנו כארגון לביצוע השינוי: "מה סייע לנו לעשות שינויים

למשל, העיקרון ולפיו יש לאפשר לאדם בחירה ואוטונומיה כדי להפחית התנגדויות בתהליך השינוי מבוסס על תאוריית ההיגב (Reactance theory) (Brehm, 1993), והפקת התכנים מהטופל לצמצום ההתנגדות מבוססת על תאוריית התפיסה העצמית של בֶּם (Bem, 1972). דהיינו העקרונות המעשיים שהציגו הוגיה, מילר ורולניק, הם ביטוי מעשי להנחות רבות על אודות טבע האדם ועל התנהגותו בעת שנדרשת לו מוטיבציה לשינוי; (3) הוגיה של הגישה הציעו, ואף עודדו, את יישומה לצד גישות אחרות. גמישות זאת היא יתרון ליועצים שלמדו והעשירו את ידיעותיהם ואת כישוריהם בשלל גישות אחרות ואינם נדרשים לוותר על הידע שצברו; (4) יישומה של הגישה בהקשר של ייעוץ ארגוני, בייחוד אם מאמצים את עקרונותיה כדרך ייעוץ ולא רק לשם עירור השינוי, עשוי לתת מענה על היבטים של "משימה" - השגת השינוי הרצוי באמצעות עירור המוטיבציה, מתוך תשומת לב רבה ליחסים הבין-אישיים. שילובם של שני היבטים אלה עולה בקנה אחד עם המגמה המתחזקת המייחסת משקל רב לקשרים הבין-אישיים בארגון, לרווחת חברי הארגון ולהשגת מטרות הארגון; (5) הגישה פותחה בהקשר של טיפול פרטני אך הותאמה לעבודה בקבוצות (בן ארצי, 2022; Wagner & Ingersoll, 2012). משום כך אפשר ליישמה בהקשר הארגוני בעבודה פרטנית, למשל עם מנהלות, וגם בעבודת צוות.

יישום הגישה המוטיבציונית בעירור המוטיבציה לשינוי ארגוני

כאמור לעיל, יישומה של הגישה המוטיבציונית בהקשר הארגוני מצומצם (למשל, Britz et al., 2018). גונטנר ועמיתיה (Güntner et al., 2019) הציעו דרכים ליישום עקרונות הגישה בארגונים. לאחר הצגת אופן יישום העקרונות בהקשר הארגוני הציגו המחברים היבטים מעשיים הנוגעים לתחום האישי, למשל בזמן ריאיון עבודה, לפגישות צוות ולארגון כולו. מאמרם לא היה אמפירי אלא התווה דרך פעולה. במחקר אחר השתמשו החוקרים בעקרונות הגישה המוטיבציונית כדי לשנות את נורמות ההתנהגות הקשורות לחיסכון באנרגיה וליצור שינוי במודעות העובדים לנושא ולגרום לשינוי בהתנהגותם (Endrejat et al., 2017). החוקרים ערכו סדנה של שעתיים ושילבו בה את עקרונות הגישה. שימוש במדדים סובייקטיביים ואובייקטיביים כגון מדידת צריכת החימום בהשוואה לתקופה המקבילה בשנה הקודמת העיד על יעילות הסדנה, והמשתתפים, 20 במספר, אכן השתמשו פחות באמצעי חימום ותרמו לחיסכון באנרגיה. יישום עקרונות הגישה נמצא יעיל גם בעירור המוטיבציה לחיפוש עבודה (Britz et al., 2018). מהשוואה שנערכה בין שתי קבוצות של מובטלים עלה כי בקבוצה שהשתמשו בה בעקרונות הגישה המוטיבציונית הייתה רמת מוטיבציה גבוהה יותר לחיפוש עבודה לעומת המשתתפים בקבוצת הביקורת. את הגישה המוטיבציונית אפשר ליישם בהקשר של שינוי ארגוני בדרכים האלה:

בפעמים הקודמות?"; תיאור עתידי של המצב לאחר השינוי: "כיצד יתפקד הארגון שלנו לאחר השינוי?"; ותיאור עתידי של המצב אם לא יתרחש השינוי: "מה יקרה אם לא יצא השינוי אל הפועל?" כדי להימנע מדינמיקה של ריאיון ולממש את הגישה המוטיבציונית כדיאלוג מוטב שלא לשאול את השאלות הפתוחות כמקשה אחת. הפסיכולוג הארגוני עשוי להדגיש חוזקות שאיתר מהשיח ומדי פעם בפעם ישתמש בשיקופים מסוגים שונים כגון שיקוף פשוט שחוזרים בו על דברי הנאמר או שיקוף מורכב שמבטא רגשות ומחשבות שלא בוטאו במפורש אך עולים מהתוכן, וכן בסיכומים. אלה נועדו ליצור דינמיקה של דיאלוג. ברור הערכים נועד לחשוף את העקרונות והכללים שחברי הארגון פועלים על פיהם כדי לבחון כיצד הם באים, או לא באים, לידי ביטוי במצב הקיים. כאמור, הגישה המוטיבציונית חותרת לשיקוף הפער בין המצב הקיים ובין הערכים כדי לעורר את הדיסוננס הקוגניטיבי שיבנה את המנוע למוטיבציה. הדיון בערכים עשוי להיות מונחה באמצעות שאלות פתוחות או לנבוע מהשיח המתנהל גם בשעה שהוא אינו מכוון לאיתור הערכים.

אחד הכלים העומדים לרשות הפסיכולוג הארגוני המשתמש בגישה המוטיבציונית הוא ה"סרגלים". הם פותחו כדי להבין את עמדת המטופל בכל הקשור לתפיסת המסוגלות שלו לבצע את השינוי ונכונותו לעשות זאת. בהקשר של הייעוץ הארגוני משתמשים בסרגל המוכנות באמצעות שאלה שבה חברי הארגון מתבקשים לציין על סולם שבין 1 (כלל לא חשוב) ל-10 (חשוב מאוד-מאוד) את מידת החשיבות שהם מייחסים לביצוע השינוי. בתגובה על תשובותיהם ישאל אותם הפסיכולוג הארגוני מדוע לא בחרו בדרגה נמוכה מזאת שציינו. באופן זה חברי הארגון מפיקים את הסיבות החיוביות לשינוי. סולם אחר הוא סולם ה"ביטחון", ובו חברי הארגון מתבקשים לתאר את מידת אמונתם בהצלחתם לעשות את השינוי אם יחליטו לעשותו. גם כאן ישאל המטפל, בעקבות תשובות חברי הארגון, מדוע לא בחרו בדרגה נמוכה מזאת שציינו.

מדוע כדאי ליישם את הגישה המוטיבציונית בהקשר של עירור מוטיבציה לשינוי בארגון?

כיום נחשבת הגישה המוטיבציונית לגישה המובילה בעולם הייעוץ והטיפול (Carroll, 2017) בגלל הסיבות הללו: (1) היא מציעה צעדים מעשיים שמקצתם ידועים זה כבר בעולמות הייעוץ והטיפול. מחד גיסא עשויה היכרות זאת לקצר את משך זמן הלמידה של הגישה (Wagner & Ingersoll, 2012); ומאידך גיסא נדרשת השעיית הרגשת ה"מוכרות" וכן הקשבה רבה לניואנסים שמציעה הגישה והם מייחדים אותה מגישות טיפול וייעוץ אחרות. היבטים מעשיים אלה נטועים היטב בשורשי התפתחות הגישה מהתנסויות קליניות; (2) הכלים המעשיים שהגישה מציעה מבוססים היטב על יסודות תאורטיים שמסבירים את טבע האדם (Earnshaw, 2020).

א. יישום הגישה המוטיבציונית כשלב מקדים לתהליך השינוי. יישום זה משמעו שימוש באסטרטגיות שמציעה הגישה המוטיבציונית כדי להוסיף עמדות חיוביות כלפי תהליך שינוי עתידי ובאמצעותן לגרום לחברי הארגון להבע יחס חיובי כלפיו. למשל, הטמעתה של מערכת חדשה בארגון או תהליכי מיזוג עם ארגון אחר.

ב. בזמן השינוי. לעיתים קרובות עשוי הפסיכולוג הארגוני להיתקל ברגשות, בעמדות או בהתנהגויות אחרות של חברי הארגון שנועדו להביע התנגדות לשינוי בזמן יישום השינוי בארגון. הפסיכולוג יכול להשתמש בארגז הכלים שמציעה הגישה המוטיבציונית כדי להתמודד עם התנגדות זאת.

ג. כמערכת עקרונות שמנחה את הייעוץ הארגוני. בשנים האחרונות ראו מילר ורולניק (Miller & Rollnick, 2012) בגישה המוטיבציונית סגנון תקשורת ולא רק גישה שמטרתה לעורר מוטיבציה, משום שהיא מציעה דרך הוויה ושיח עם הזולת. הפסיכולוג הארגוני עשוי ליישם ישירות את עקרונות הגישה המוטיבציונית לעירור המוטיבציה לשינוי בבואו לעבוד עם מנהליו ועם עובדיו של הארגון בכל הרמות ובמגוון מצבים רחב. למשל, אפשר ליישם את הגישה בעבודה עם צוות הנהלה לקראת תהליכי אבחון ארגוני, בפיתוח מנהלים כחלק מהקניית מיומנויות לניהול צוות ובהכשרת ראשי צוותים ממחלקות שונות שנדרשים לשתף פעולה ביניהם. היות שהגישה המוטיבציונית מציעה סגנון תקשורת הומניסטי שמבליט דיאלוג, עשוי אימוץ הגישה להשפיע על יחסי הגומלין גם מחוץ לאירועים ספציפיים שיש בהם צורך בעירור המוטיבציה.

יישום הגישה המוטיבציונית בהקמתו של צוות צל"ח בבית הספר

כמו שתוארתי לעיל, המשמעות המעשית של עירור המוטיבציה הפנימית היא הבניית התהליך כך שהאדם עצמו הוא המפיק את הסיבות לשינוי באמצעות חיבור לערכיו ולתפיסת עולמו, למשל, בתהליך הקמתו של צל"ח - צוות לשעת חירום בבית הספר. זהו שלב ההתערבות המקדימה המאופיינת ב"שגרת חירום" (שפ"נט, 2023). על הצוות מוטלת האחריות הארגונית, הניהולית והטיפולית לנעשה בבית הספר בשעת חירום. בתהליך זה צריך לוודא שמתקיימת חלוקת תפקידים ואחריות בין חברי הצוות בבית הספר ומחוצה לו.

למרות היתרונות הברורים שיש להקמת צוות כזה, עלולים מורים בבית הספר לחוות אותו כתוספת ניכרת על העומס שהם מרגישים ממילא. משום כך הם עשויים לסרב להצטרף אליו. כדי לעורר את המוטיבציה להצטרפות לצוות אפשר להזמין את כלל המורים לישיבה שיוצג בה הנושא. בישיבה תזמין מנהלת בית הספר את הצוות לענות על השאלות האלה: אילו יתרונות יש בהקמת צוותי צל"ח? אילו חסרונות יש במצב שבו לא קיים צוות צל"ח בבית הספר? במה

תתרום הקמתו של צוות צל"ח למורים, לתלמידים ולהורים בהתמודדותם עם מצבי חירום ומצבי משבר? מה יקרה אם לא יוקם צוות צל"ח בבית הספר?

מנהלת בית הספר יכולה להשתמש בסרגלי ה"ביטחון" והמסוגלות ולבקש מכל אחד מהצוותים להעריך על סולם שבין 1 ל-10 את מידת החשיבות שהוא מייחס להקמת צוות צל"ח בבית הספר וכן את מידת המסוגלות של בית הספר לתפעלו. לאחר העבודה בקבוצות הקטנות יתכנסו כל המורים למליאה. התשובות שענו הצוותים יוצגו במליאה ויערך דיון. הפסיכולוג הארגוני יזהה את "שפת השינוי" בעת הופעתה, למשל במשפטים כגון "חשוב שיהיה בבית הספר צוות צל"ח כי הוא יאפשר לנו להגיב באופן יעיל יותר על מצבים שונים" או "יש היגיון בהקמתו של צוות צל"ח בבית הספר גם אם הדבר כרוך בהשקעת זמן נוספת מצידנו המורים". המשתתפים עשויים להגיב בבקשה להעמיק את הסיבות לטיעונים שונים כדי לבסס או לחזק את המוכנות לשינוי. בסיומו של הדיון הארוך והמעמיק יוזמן הצוות לפגישה נוספת, והיא תתמקד בבחינת המשמעויות המעשיות של הקמתו של צוות צל"ח. זהו שלב הביצוע שמכנים בו תוכנית מעשית ליישום השינוי.

יישום עקרונות הגישה נמצא יעיל גם בעירור המוטיבציה לחיפוש עבודה. מהשוואה שנערכה בין שתי קבוצות של מובטלים עלה כי בקבוצה שהשתמשו בה בעקרונות הגישה המוטיבציונית הייתה רמת מוטיבציה גבוהה יותר לחיפוש עבודה לעומת המשתתפים בקבוצת הביקורת

מלכודות בתהליך עירור השינוי

מקום מיוחד ייחדו מילר ורולניק (Miller & Rollnick, 2012) להתנהגויות שראוי להימנע מהן ככל האפשר בתהליך עירור המוטיבציה. הם כינו התנהגויות אלה מלכודות. להלן העיקריות שבהן:

א. "המומחה". כאמור, הגדרתה של הגישה המוטיבציונית היא דיאלוג שמטרתו הנעה לשינוי. הדיאלוג בא לידי ביטוי באינקיטת עמדה של מומחה יודע-כול מצד הפסיכולוג למרות הידע והמומחיות שלו. במקום זה מוטלת עליו חובת ההקשבה וההבנה שלפיה האדם הוא המומחה לעצמו. שורשיה של עמדה זאת נעוצים בגישתו של רוג'רס (Rogers, 1967). גישה הומניסטית וממוקדת בלקוח. רוג'רס הציע לנהוג בצניעות ובעיקר בדרך שיוצרת מרחב ונותנת כבוד לידע שיש לפרט על עצמו. בהקשר הארגוני נכון הדבר שבעתיים בעת שאנחנו מגיעים לארגון כיועצים חיצוניים. לחברי הארגון יש הידע והניסיון הקשורים למתרחש בארגון. אומנם נקודת המבט החיצונית שלנו עשויה להניב תובנות רבות ערך, אך עלינו לנהוג בצניעות הראויה. לא פעם נובעת התנגדותם של חברי הארגון, למשל של מורים בבתי ספר,

הקיים ושל המצב העתידי. התנהגות זאת עלולה להיחווה כמניפולציה ואף לגרוע מהנכונות לשתף פעולה עימה. אם כן, כיצד אפשר להיחלץ ממצב זה? אפשרות אחת, אך לא בלעדית, היא פעולה בשקיפות ובכנות. כלומר בחינה אמיתית וכנה של הטענות של חברי הארגון "בעד" ו"נגד" השינוי. בספרות המחקר נמצא שטיעונים שמתויגים כהתנגדות הם לעיתים הצבעה כנה ואמיתית על כשלים אפשריים בתהליך הטמעת השינוי ואף בעצם נחיצותו. משום כך ראוי ונכון להציג למנהלים השותפים לתהליך את נחיצות בחינתם של הטענות הנשמעים ואת השעיית תיוגם כהתנגדות. כדי ליישם את עקרונות הגישה עלינו לאמץ את העקרונות שבבסיסה, עקרונות שתוארו כ"רוח" הגישה המוטיבציונית כאמור. מילר ורולניק (שם) טענו בצדק רב כי שימוש ברכיבים המעשיים של הגישה ללא אימוץ עקרונותיה כמוהו כאמירת מילות השיר ללא הלחן, בגלל מרכזיותם של יחסי הגומלין בתהליך השינוי.

השאיפה לקוהרנטיות היא גורם שעשוי לעורר מוטיבציה לשינוי, והיא באה לידי ביטוי בניהול דיאלוג שמשתמשים בו בכישורי הליבה

סיכום

שינויים בארגון הכרחיים להמשך קיומו - הם מאפשרים לו להסתגל ולהתאים את עצמו למציאות המשתנה - והטמעתם של שינויים מחייבת מוטיבציה מצד העובדים. עירור מוטיבציה פנימית עשוי לסייע בהטמעת השינוי לאורך זמן ובצמצום ההתנגדות לשינוי. הגישה המוטיבציונית מציעה אסטרטגיות וכלים לעירור המוטיבציה הפנימית. ועם זה חשוב לזכור כי על יישום של כלים אלה להיעשות על פי הפילוסופיה של הגישה ובשילוב מכלול הכלים שהיא מציעה. המחקר האמפירי בנושא יישום הגישה המוטיבציונית בארגונים נמצא בראשית דרכו, ויש צורך להרחיב את היריעה. למשל, אפשר להשוות את יעילות השימוש בגישה בהטמעת שינויים בארגונים בכלל ואת מידת התאמתה של הגישה לסוג מסוים של שינוי בפרט - האם מידת היעילות של הגישה זהה בעת מיזוג ארגוני בהשוואה למצב של הטמעת מערכת טכנולוגית פנים-ארגונית? כן אפשר להתמקד בבחינת תרומתה של הגישה ליצירת אקלים ארגוני חיובי כפועל יוצא של הטמעתה בעירור המוטיבציה לשינוי. השוואת מידת היעילות ביישום הגישה בארגונים שונים, למשל ארגוני חינוך לעומת ארגוני הייטק או תעשייה מסורתית, עשויה אף היא לסייע לפסיכולוגים ולפסיכולוגיות המעוניינים ליישם את הגישה בארגונים. בין כך ובין כך, נראה כי קיים כר פורה לעשייה בתחום המחקר ולעשייה מעשית, והתרומה נראית מבטיחה לשגשוג הפרט, הצוות והארגון.

לתהליכי היעוץ הארגוני מההרגשה שהיעוץ החיצוני אינו מכיר דיו את מציאות עבודתם והצעותיו מנותקות מהמציאות. ב. נקיטת עמדה. בתהליך עירור המוטיבציה יכולים חברי הארגון לבחון את יתרונותיו ואת חסרונותיו של המצב הקיים וגם של המצב העתידי לאחר שיאומץ השינוי. כדי שתיעשה בחינה זאת בכנות חשוב ליצור לחברי הארגון מרחב בטוח שיוכלו להשמיע בו את מכלול דעותיהם ואמונותיהם. נקיטת עמדה של תמיכה בשינוי עשויה לגרום לחברי הארגון להדגיש ביתר שאת את הסיבות לאי-עשיית השינוי. אומנם זאת מלכודת, אבל יש בה גם אתגר שכן אין ספק שהפסיכולוג הארגוני הגיע לארגון כדי להניע תהליכי שינוי; אין טעם להסתיר זאת או להתכחש לעובדה זאת. השאלה שצריך לשאול אפוא היא אם אפשר לדון במשמעות השינוי, ואם כן באיזו מידה, כדי שכל השותפים ירגישו ביטחון להביע את עמדתם ולנהל דיון אמיתי וכן. ההבנה כי דיון זה אינו "טקטיקה" אלא הוא עשוי לחשוף היבטים חשובים שיש לתת עליהם את הדעת בתהליך השינוי עשויה לסייע בדינו לנהל דיון זה בלב פתוח ובנפש חפצה.

ג. תיוג. הנטייה לשיים התנהגויות של בני אדם או מצבים ולראות בהם דבר מה שלילי, למשל שימוש במונחים "אתם מתנגדים" או "בואו נראה איך אפשר להתמודד עם ההתנגדות שיש פה", עלולה להיות מכשול בתהליך עירור השינוי. ד. התמקדות לפני הזמן. בתהליך עירור המוטיבציה יש להימנע ממעבר מהיר מדי לתכנון השינוי לאחר שהושמעו טענות שתומכים בו. השיהוי נדרש לביסוס הרצון. מילר ורולניק (Miller & Rollnick, 2012) סברו שראוי ונכון לבסס את הטענות התומכים בשינוי, להעמיקם ולמצותם עד תום. רק לאחר מכן ראוי ונכון להמשיך בתכנון השינוי. ה. שאלה-תשובה. הגדרתה של הגישה המוטיבציונית כדיאלוג מדגישה את חשיבות השימוש בכל כישורי הליבה ואת ההימנעות ממצב שבו השיח נהפך לריאיון של שאלות ותשובות בלבד. כדי להימנע משיח כזה מומלץ להשתמש בשיקופים שמדגישים את ההבנה שלנו, בסיכומי ביניים ולאתר חוזקות.

אתגרים ומגבלות ביישום הגישה המוטיבציונית בעירור השינוי בארגונים

כאמור, הגישה המוטיבציונית מציעה אסטרטגיה וכלים שפותחו בהקשר הטיפולי לשם עירור השינוי. פסיכולוגית ארגונית שמשתמשת בגישה זאת נדרשת לשמר מצב שבו היא ניטרלית במידה מסוימת בתהליך השינוי. דהיינו על אף היותה "סוכנת שינוי" שמצופה ממנה לסייע בתהליך השינוי הלכה למעשה היא נדרשת לאפשר לעובדים לבחון את הסיבות לתמיכה בשינוי ולהתנגדות לו. כמובן, בעמדה זאת יש סתירה מובנית - מחד גיסא, הפסיכולוגית הארגונית באה לארגון כדי לסייע לו לחולל שינוי; מאידך גיסא, בתהליך עירור המוטיבציה היא נדרשת לאפשר למשתתפים לבחון ישירות ובגלוי את היתרונות ואת החסרונות של המצב

- בן ארצי, נ' (2022). סקירת הספר "הגישה המוטיבציונית בקבוצות". **מקבץ, כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי**, 26(1-2), 164-161.
 פוקס, ש' (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. אוניברסיטת בר-אילן.
- שפ"ינט (2023). **הקמת צוות לשעת חירום**. משרד החינוך והתרבות אגף לשירות פסיכולוגי ייעוצי.
<https://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/herumlachatzmashber/herumhakamattzevetcherum.htm>
- Apodaca, T. R., Magill, M., Longabaugh, R., Jackson, K. M., & Monti, P. M. (2013). Effect of a significant other on client change talk in motivational interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 35–46.
<https://doi.org/10.1037/a0030881>
- Appelbaum, S. H., Degbe, M. C., MacDonald, O., & Nguyen-Quang, T. S. (2015). Organizational outcomes of leadership style and resistance to change (Part One). *Industrial and Commercial Training*, 47(2), 73–80.
<https://doi.org/10.1108/ICT-02-2017-0006>
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of Change Management*, 9(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/14697010902879079>
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). Academic. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60024-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60024-6)
- Brehm, J. W. (1993). Control, its loss, and psychological reactance. In G. Weary, F. Gleicher, & K. L. Marsh (Eds.), *Control motivation and social cognition* (pp. 3–30). Springer.
- Britt, E., Sawatzky, R., & Swibaker, K. (2018). Motivational interviewing to promote employment. *Journal of Employment Counseling*, 55(4), 176–189. <https://doi.org/10.1002/joec.12097>
- Burns, T., & Stalker, G. M. (2011). Mechanistic and organic systems of management. *Sociology of Organizations: Structures and Relationships*, 14.
- Bushi, F. (2021). An overview of motivation theories: The impact of employee motivation on achieving organizational goals. *Calitatea*, 22(183), 8–12. <https://core.ac.uk/download/pdf/161419713.pdf>
- Carroll, K. M. (2017). Training in vain? *Addiction*, 111, 1153–1154. <http://dx.doi.org/10.1111/add.13175>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Earnshaw, P. (2020). *Developing theory in motivational interviewing: Academic and practitioner perspectives from MICBT integration*. Sheffield Hallam University.
- Endrejat, P. C., Baumgarten, F., & Kauffeld, S. (2017). When theory meets practice: Combining Lewin's ideas about change with motivational interviewing to increase energy-saving behaviours within organizations. *Journal of Change Management*, 17(2), 101–120. <https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1299372>
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford University Press.
- Güntner, A. V., Kauffeld, S., & Passmore, J. (2022). Motivational interviewing as a tool for coaching in the workplace: Coaching for organizational change. In S. Greif, H. Möller, W. Scholl, J. Passmore, & F. Müller (Eds.), *International handbook of evidence-based coaching: Theory, research and practice* (pp. 665–679). Cham: Springer International Publishing.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2). Wiley.
- Kotter, J. P. (2008). *Force for change: How leadership differs from management*. Simon and Schuster.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in Social Psychology*, 3(1), 197–211.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harpers.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change*. Guilford press.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390>
- Rollnick, S., & Miller, W. R. (1995). What is motivational interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(4), 325–334.
- Vansteenkiste, M., Williams, G. C., & Resnicow, K. (2012). Toward systematic integration between self-determination theory and motivational interviewing as examples of top-down and bottom-up intervention development: Autonomy or volition as a fundamental theoretical principle. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1–11.
- Wagner, C. C., & Ingersoll, K. S. (2012). *Motivational interviewing in groups*. Guilford Press.

הגברת מוטיבציה בקרב עובדי מערכות הבריאות: פרקטיקה מבוססת מחקר

אודי בונשטיין¹

תקציר

בעבודה במערכות שונות, ובפרט במערכת הבריאות, אפשר לראות כי בני אדם עשויים להיות פרואקטיביים ומעורבים או לחלופין פסיביים, שחוקים ומנוכרים. התנהגות זאת נובעת מתנאי הסביבה שהם מתפתחים ומתפקדים בה. במאמר זה אסקור בקצרה את גורמי המוטיבציה האנושיים ולאחר מכן אתמקד בתאוריית ההכונה העצמית (Self-determination theory) שעל פיה קיימים שלושה צרכים - מיומנות, אוטונומיה ויחסים - אשר משפיעים ישירות על המוטיבציה ועל ההנעה הפנימית שלנו. מתוך הישענות על תאוריה מבוססת מחקר זאת אציג מודל להתערבות מערכתית שמאפשרת ליצור תנאים שמשפרים את המוטיבציה, את המעורבות ואת הרווחה הנפשית של צוותי הרפואה בפרט ושל צוותים בכלל.

הקדמה

בני אדם עשויים להיות פרואקטיביים ומעורבים או לחלופין פסיביים ומנוכרים. ההנחה המקובלת בפסיכולוגיה היא שהתנהגותם נובעת מהתנאים החברתיים שהם מתפתחים ומתפקדים בהם. בהיותי מנהל השירות הפסיכולוגי במרכז רפואי גדול אני נדרש לתת מענה לצוותים אשר אבד להם ניצוץ החיוניות. מענה דומה נדרשים לתת גם פסיכולוגים שעובדים במחלקות הרפואיות או בצוותים בבתי החולים בארץ (וגם בארגונים אחרים כמו מערכות חינוך, הצבא ועמותות שונות). במערכות הרפואיות אנחנו מוצאים צוותים שהיו מסורים ומקצועיים עד לפני זמן לא רב, אך כעת רבים מהם שחוקים, מתוסכלים ("שבזים", לדברי רבים מהם) ובעלי תסמינים של מתח, של דיכאון ושל טראומות משניות. לכאורה נראה כי משבר הקורונה, ובעצם התקופה שאחרי משבר הקורונה, החמירו את שחיקת הצוותים, אך במבט מעמיק נראה כי הבעיות הן מערכתיות וכלליות משחשבו. בשורות הבאות אנסה לבחון מהם הגורמים המשפרים (או המערערים) מוטיבציה פנימית, ויסות עצמי ורווחה ואיך אפשר ליישם את השיפור במערכות בתי החולים ובמערכות אחרות.

מה מניע בני אדם?

בספרות המקצועית קיימות הגדרות רבות למוטיבציה, וכל אחת מהן מבליטה מרכיבים שונים כגון דחפים, רגשות, אישיות, עמדות, כשרים קוגניטיביים, כשרים תוך ובין-אישיים ורקע חברתי. אפשר להעמיד הגדרה כללית ולפיה מוטיבציה היא מערך של אמונות ורגשות שמשפיעים על התנהגות האדם ומכוונים אותה (Green et al., 2007; Wentzel, 1999). בספרו **מוטיבציה** תיאר פינק (2012) את השתנותה ואת התפתחותה של המוטיבציה האנושית לאורך ההיסטוריה. לדבריו, בתחילת דרכה של האנושות, כאשר עסק האדם בעיקר בצייד, באיסוף מזון ובהגנה על עצמו ועל קרוביו מפני חיות טרף או מסכנות אחרות, כלומר משימתו המרכזית הייתה הישרדות, הייתה סוגיית המוטיבציה פשוטה למדי מאחר שזהו הדחף המרכזי שבבסיס רוב פעולותינו. ככל שגדלו הקהילות האנושיות ונהיו מורכבות יותר עבר הדגש לתקשורת משוכללת ולריסון הדחפים. על תפקידה המכריע של התקשורת עמד נח הררי (2011). הוא סבר שזה הישגו הגדול ביותר של ההומו סאפיינס, הישג שמאפשר לו לקיים קהילות גדולות שהולכות ומשתכללות בהיקפן ובמורכבותן. את תפקידו המכריע של ריסון הדחף בהיווצרותן של ציוויליזציות ותרבויות כבר ציין פרויד (1917). כעת הדחף המרכזי אינו ההישרדות בלבד אלא הרצון והיכולת לקבל תגמולים ולהימנע ממה שאיננו נעים לנו. תפיסה זאת של הנעה על פי עקרונות שכר ועונש היא אינטואיטיבית מאוד, יעילה ויישומית ושלטה ברמה גם בפסיכולוגיה ההתנהגותית. הרעיון העומד בבסיסה אינו מבחין בין עכברים ובין בני אדם מאחר שכולנו מערכות, מורכבות יותר או פחות, שפועלות על פי עקרונות שכר ועונש. אם תזכה אותנו התנהגותנו בתגמול חיובי, תימשך ההתנהגות הזאת ותדירותה אף תגדל. אם תזכה אותנו התנהגותנו בתגובה שלילית, תיפסק התנהגות זאת או תפחת. תפיסה זאת משרתת היטב כוהני דת (בזכות התנהגות טובה נזכה לחיי נצח בגן עדן, ועל התנהגות רעה נשלם בעינוי נצח בגיהנום), שומרי סדר ציבורי (למשל, בתי המשפט, המשטרה) מעסיקים ומקומות עבודה (ובהם גם בתי חולים וארגוני בריאות), הורים ומורים.

¹ד"ר אודי בונשטיין הוא פסיכולוג קליני ורפואי ומוזיקאי יוצר. הוא משמש הפסיכולוג הראשי של המרכז הרפואי האוניברסיטאי בגליל, מורשה להיפנוט, למחקר ולהוראת היפנוזה. הוא מנהל את "הדדיות", מכון מוכר ללימודי היפנוט, ומלמד בו. טלפון: 054-4776718, מייל: udibon@gmail.com

אפקט שעון הנוכחות

שעון הנוכחות הוא אחד האמצעים שהגוף המעביד נעזר בו כדי למנוע בזבז, להגדיל את יעילות הארגון וככל הנראה להעלות את מוטיבציית העובדים. ואכן, לפני 20 שנה ויותר נעשה השימוש בשעון הנוכחות חובה בהסכמי השכר של הפסיכולוגים בשירותים הציבוריים. לכאורה זהו אמצעי בקרה פשוט שפועל על פי עקרונות השכר והעונש, ורובה המכריע של הספרות המקצועית שסקרתי תומך ביעילותו של אמצעי זה, על אף המחאות שהוא מעורר בקרב העובדים (Abdulla et al., 2019; Shapira et al., 2016). עם זאת יש שתי נקודות שמאירות ממצאים אלה באור שונה: האחת - הכורח לעבוד מרחוק בגלל הקורונה (ולא רק על הפסיכולוגים נכפה הדבר אלא על רוב המשק). לא זאת בלבד שכורח זה לא פגם ביעילות ובמוטיבציה של העובדים, אלא שבמקרים רבים הוא אף הגדיל אותן. השנייה - העובדה שפעמים רבות מעוררת הצבתו של שעון הנוכחות את המוטיבציה למצוא דרכים "לעבוד על השעון" ולא דווקא משפרת את התוצרים. דוגמה מחקרית להשפעה הפרדוקסלית שיש לעונש על ההתנהגות אפשר לראות במחקר שנעשה בגני ילדים בישראל. במחקר זה נמצא שהטלת קנסות על הורים שאיחרו לאסוף את ילדיהם מהגן הגדילה פי שניים כמעט את מספר ההורים המאחרים לעומת מספרם לפני מתן הקנס (Gneezy & Rustichini, 2000).

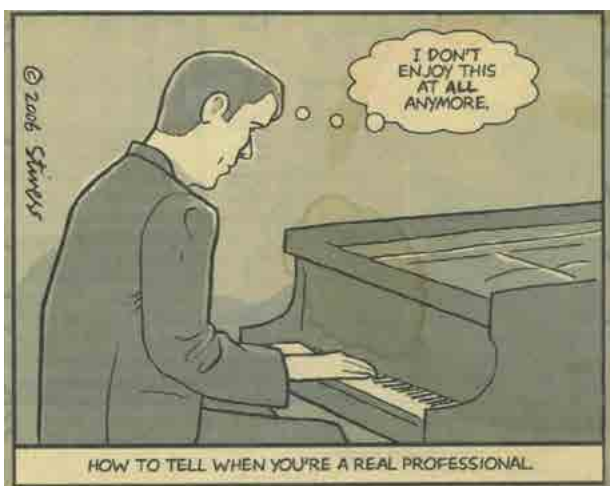
גם נושא התגמולים תמורת ביצועים טובים מורכב מכפי שנראה במבט ראשון. דיסי (Deci, 1971, 1972) הראה בסדרת מחקרים שכאשר כסף משמש תמריץ חיצוני בגין פעילות מסוימת פוחת העניין הפנימי של המשתתפים בפעילות. כן נראה כי לבונוס כספי גדול יש אפקט פרדוקסלי. במחקרי מעבדה שבחנו את השפעתם של בונוסים גדולים על ביצועיהם של עובדים נמצא שכאשר היה הבונוס הכספי גדול מאוד נפגעו ביצועיהם במידה ניכרת. ממצא לא אינטואיטיבי זה נובע מהלחץ ומהפחד של העובד שמא לא יקבל את הבונוס (Ariely et al., 2009). כדי לבדוק אם אפקט פרדוקסלי זה קיים גם בעולם האמיתי ערכו אריאלי ועמיתיו מחקר במפעל אינטל בקריית גת.

במפעל המוליכים למחצה עובדים בוני השבבים ארבעה ימים במשמרות של 12 שעות ובסופן מקבלים ארבעה ימי חופשה. מנהל המפעל הנהיג מתן בונוסים לעובדים, בעיקר ביום הראשון לאחר חזרתם לעבודה, כדי להגביר את המוטיבציה שלהם. בכל בוקר הציב המנהל לעובדיו יעד מטרה לאותו היום. ביום הראשון בסבב הוא אף הודיע

לעובדיו שאם יגיעו ליעד יקבלו 100 שקלים במזומן בסוף המשמרת. אריאלי וטרור (Ariely & Trower, 2016) השתמשו במודל תגמול זה אך הוסיפו לו עוד שלושה תנאי מחקר כך שבסך הכול התקבלו ארבעה תנאים: א. בונוס כספי של 100 שקלים; ב. פיצה משפחתית שתגיע לביתו של העובד באמצעות שליח (מסיבות לוגיסטיות הסתפקו בשובר לפיצה משפחתית); ג. הודעת טקסט ובה המסר "יפה מאוד!"; ד. קבוצת ביקורת.

מהממצאים עלה כי ביום העבודה הראשון עלתה המוטיבציה של כל שלוש הקבוצות אשר קיבלו תגמול (על פי תוצרי העבודה שלהם): קבוצת הפיצה וקבוצת החיזוק המילולי שיפרו את ביצועיהן ב-6.7 וב-6.6 אחוזים (בהתאמה) לעומת היעד היומי, וקבוצת התגמול הכספי שיפרה את ביצועיה ב-4.9 אחוזים. ההפתעה האמיתית התגלתה למוחרת - רמת הביצוע של קבוצת התגמול הכספי ירדה בשיעור של 13.2 אחוזים מרמת הבסיס. בשתי הקבוצות האחרות ירדה התפוקה בהדרגה עד שהגיעה, ביום הרביעי, לרמת הביקורת. החוקרים הסיקו אפוא שעם הזמן פוגע התגמול הכספי במוטיבציה, ומבחינת עלות-תועלת היה החיזוק המילולי היעיל והעמיד ביותר (וגם הזול ביותר במונחים כלכליים).

יתרה מכך, ממצאים אלה (ועוד רבים אחרים שקצרה היריעה מלפרטם כאן) ממחישים את חשיבותה של המוטיבציה הפנימית. פעילות שאנחנו עושים כדי לקבל תגמול חיצוני - ויש לזכור שרוב פעולותינו כבני אדם בוגרים הן אכן פעילויות כאלה - מוגדרת כעבודה. פעילות שאנחנו עושים בגלל ההנאה שבה היא תחביב, משחק, פעילות פנאי. אני מוצא שרעיון זה בא לידי ביטוי במחקרים רבים, למשל בנושא הזרימה (צ'יקסנטמהיי, 1990), ודומני שהקריקטורה שלהלן מיטיבה לתארו יותר מכול:



פסיכולוגים, שכר והמגזר הציבורי - תרגיל מחשבתי

שכר הפסיכולוגים במגזר הציבורי נמוך עד מביש. כותרת **מדה־מרק** ממחישה זאת היטב: "התפקיד: פסיכולוג מומחה; השכר: 35 שקל לשעה" (שדה, 2016). מטה המאבק למען הפסיכולוגיה הציבורית הוקם כדי לנסות לפתור את סוגיית השכר הנמוך, את בעיות התקינה ואת תנאי העבודה במגזר הציבורי. האם משפיע נושא התגמול על המוטיבציה של פסיכולוגים לעבוד בשירותים הציבוריים? ואם כן, כיצד? מצד אחד, המוטיבציה גבוהה למרות התנאים הקשים והתגמול הנמוך. דומה שההנעה היא פנימית, וזה נהדר. מצד אחר, אנחנו עדים לתסכול עצום ולעזיבה רבתי של השירותים הציבוריים. מצב זה משותף לכל נותני שירותי הרפואה: עובדים סוציאליים, צוותים סיעודיים ואף רופאים. והינה התרגיל המחשבתי: האם אי אפשר להשתמש בממצאי המחקרים העוסקים במוטיבציה פנימית כדי להצדיק את תנאי השכר הלא הוגנים, בבחינת אם אתם נהנים ממה שאתם עושים, הרי זה בגלל - ולא למרות - שכרם הנמוך? טיעון זה אינו מדויק כמובן משום שהדיון כולו מתנהל כנראה מנקודת מבט לא נכונה. ישנם מצבים שבהם שכר ועונש ("מקלות וגזרים") עובדים טוב למדי, למשל כאשר התגמולים הבסיסיים (שכר, תנאי עבודה, הטבות וכדומה) מתאימים והוגנים. מצב כזה הוא תנאי בסיסי לעבודה, ולא אלה פני הדברים בשירותים הציבוריים. יש לשאוף לתקן ולשפר את התנאים, שכן ללא בסיס בריא קשה לעורר מוטיבציה מכל סוג. מצב אחר שיהיו בו השכר והעונש יעילים הוא כאשר על העובד לבצע מטלות שגרתיות, לא מעניינות ולא מחייבות חשיבה יצירתית; אז תגמול אכן עשוי להעניק לו זריקת מרץ מסוימת נטולת תופעות מזיקות (פינק, 2012).

תאוריית ההכוונה העצמית

תאוריית ההכוונה (או ההגדרה) העצמית (Self-determination theory – SDT) מבית מדרשם של דיסי וראיין (Deci & Ryan, 2020) מגדירה שלושה צרכים פסיכולוגיים מרכזיים - מיומנות, אוטונומיה, וקשר (יחסים). אם תמלא אותם הסביבה, הם יובילו למוטיבציה פנימית ולרווחה נפשית, ואם לא תמלא אותם הסביבה, תיפגע המוטיבציה והרווחה הנפשית. במסגרת עבודתי כמנהל השירות הפסיכולוגי במרכז רפואי גדול מצאתי שמודל זה יעיל מאוד בעבודה עם הנהלת המרכז הרפואי, עם מנהלי מחלקות, עם צוותים ואף עם יחידים. תאוריה זאת נועדה לסייע למערכת ליצור את

התנאים שיאפשרו לצרכים הפסיכולוגיים הללו לקבל מענה מתוך ההנחה ההומניסטית שטבע האדם הוא לגלות עניין וסקרנות, כל עוד לא פוגעים בנטייה זאת. אפרט בקצרה את שלושת הצרכים ואפנה לאמצעים שיש ברשותנו כדי להגביר את המודעות להם ואת המענים עליהם.

מיומנות

למיומנות, או למומחיות, נדרשת השקעה ניכרת של זמן ומשאבים. בספרו **מציניים** תיאר גלדוול (2008) את כלל עשרת אלפי השעות ולפיו כדי להשיג מומחיות בתחום כלשהו עלינו להשקיע בו עשרת אלפים שעות בקירוב. כדי להיות מסוגלים להתמיד פרק זמן כזה נחוצה לנו זרימה (צ'יקסנטמהיי, 1990), קרי: היכולת ליהנות ממה שאנחנו עוסקים בו עד כדי איבוד תחושת הזמן. ועם זה כדי להתמיד נחוצה גם נחישות. במאמר קודם תיארתי עם עמיתיי (הוך ואחרים, 2022), על בסיס סקירת עבודותיהם של פילוסופים ושל מנטורים מוטיבציוניים, את הצבת המטרות, ניהול הזמן והפעולה האקטיבית כמאפיינים המשותפים בכל הגישות שסקרנו. אלה הן יכולות אקזקוטיביות שהאקלים המתאים להן ביותר הוא הזרימה המאפשרת גם ליהנות מהפעולה ולהפוך את עיסוקנו למתגמל כשלעצמו, כלומר למונע ממוטיבציה פנימית.

אפשר לבחון את נושא הזרימה בהקשר של לימודים מתמשכים בפסיכותרפיה. לימודים כאלה הם מרכיב חשוב בעבודתם של פסיכותרפיסטים, וחשיבותם באה לידי ביטוי בקודים האתיים המקצועיים ובהשתתפות בפועל בלימודים מתמשכים. בעבודות קודמות (בונשטיין, 2011; Bonshtein, 2009) בחנתי את מקורות הצורך בלימודים אלה. בשני סקרים שערכתי מצאתי מודעות גבוהה מאוד לנושא הלימוד המתמשך ולראייתו כקשור ישירות לאיכות הטיפול הניתן. הגופים המקצועיים המייצגים את הפסיכולוגים (כגון הפ"י), ולא המדינה, נתפסו כאחראים להגברת המוטיבציה ולעידוד המטפלים להשתתף בלימודים כאלה. למשל, בסקר שנערך בקרב 168 פסיכולוגים מפנסילבניה נמצא כי אף שהיו 75 אחוזים מהמשיבים מחויבים בלימודים מתמשכים על פי החוק (כדי לחדש את רישיונם המקצועי), הם נחלקו בדעותיהם בנוגע לכמות הזמן והמאמץ שהיו משקיעים כדי להשיג את נקודות ההכרה ("קרדיט") לולא היו חייבים לעשות זאת. רובם חשבו שלימודים מתמשכים צריכים להיות מחויבים בחוק (Sharkin & Plageman, 2003).

בסקר שערכתי בקרב פסיכותרפיסטים בארץ לעומת זאת ציינו המשתתפים כי הם רואים חשיבות רבה בלימודים

מערכיות ומוכות עוני אחרות. הממצאים חזרו והראו כי בני אדם רוצים אוטונומיה, ולא בכדי, שכן היא משפרת את חייהם (Chirkov, 2003). נמצא שמוטיבציה אוטונומית מקדמת הבנה טובה יותר וציונים גבוהים יותר, משפרת את היעילות, את יכולת ההתמדה בבית הספר ואת פעילויות הספורט, מפחיתה שחיקה ומעלה את רמת הרווחה הפיזית (Deci & Ryan, 2008).

כאשר כסף משמש תמריץ חיצוני בגין פעילות מסוימת פוחת העניין הפנימי של המשתתפים בפעילות. כן נראה כי לבנוס כספי גדול יש אפקט פרדוקסלי. במחקרי מעבדה שבחנו את השפעתם של בונוסים גדולים על ביצועיהם של עובדים נמצא שכאשר היה הבונוס הכספי גדול מאוד נפגעו ביצועיהם במידה ניכרת

יחסים

כבר ציינתי שדיסי וראיין (שם) רואים באוטונומיה את המרכיב החשוב ביותר במודל ההכוונה העצמית. ועם זה ניסיוני מראה כי דווקא הגורם השלישי במודל, היחסים הבין-אישיים, הוא בעל המשקל הרב ביותר. בעקבות התערבויות רבות שערכתי בקרב צוותים שונים למדתי הן על כוחה העצום של הלכידות החברתית ועל היותה גורם הנעה מרכזי לדברי המשתתפים, הן על היותה מקור לשחיקה ולפגיעה בתפקודן של מערכות כאשר היו מערכות היחסים שליליות, מתוחות או רדודות. בהקשר זה מצאתי את הבחנתו של טניס (Tönnies, 1957), הסוציולוג הגרמני בן המאה ה-19, בין שני סוגי קהילות - גְּמֵיִנְשָאָפֶט וגְּזֶלְשָאָפֶט - מועילה מאוד. גמיינשאפט (חברה קהילתית או חברותא) מדגישה את הרגשת השייכות ואת ההקשר החברתי; וגזלשאפט (חברה הסדרית) היא חברה בעלת אפיון מכני שלפרטים בה חסרים כל הרגשת שייכות או חיבור לסביבה או לקהילה. הקשרים בין בני האדם בחברה זאת אינם הדוקים ומלווים בניכור ובהתבודדות בדרך כלל. אופני הייצור בחברה הזאת אינם מוסדרים באמצעות הקשר חברתי או הרגשת שייכות אלא באמצעי כוח מכניים כמו כסף ומערכת המשפט והחוק. פעמים רבות מדגישות מערכות פורמליות את המבנה ההסדרי, את התפקידים וההיררכיות ואת מבני הכוח והסמכות. לצד מבנה זה מתקיים - גם אם לא במודע - המבנה הקהילתי, היחסים הלא פורמליים, ההדדיים, ובהם הרגשת הערבות ההדדית והמחויבות. אשר לסוגיית תנאי ההעסקה שלנו, הפסיכולוגים, במגזר

מתמשכים, שכן הם תורמים במידה רבה ליעילות הטיפול הפסיכותרפי שהם מעניקים. הם דחו את הרעיון שעל המדינה להיות אחראית לקידום הלימודים. רובם ראו בלימוד מתמשך אחריות אישית וסברו שקידום הנושא שייך לגופים המקצועיים המייצגים, ולא למדינה ולמשרד הבריאות. בעקבות מחקרים אלה הסקתי שהפיכת הלימוד המתמשך לחובה משפיעה על מיקום השליטה ומשנה אותו מפנימי לחיצוני. ממצא זה עולה בקנה אחד עם האמור לעיל. אחד הגורמים המשפיעים על המיומנות הוא העמדה הבסיסית ("מיינדסט") או התאוריה העצמית שאנחנו מחזיקים בנוגע לאינטליגנציה שלנו (דווק, 2008). כאשר אנחנו מאמינים שהאינטליגנציה שלנו היא נתון קבוע, נהיה המאמץ שאנחנו משקיעים במשימה לעדות שתומכת או שוללת עמדה זאת (שהרי אם אני חכם, איני אמור להתאמץ להבין או ללמוד). הסכנה בעמדה הזאת היא שלילת למידה והתפתחות. במערכות ובארגונים כמו מערכות הבריאות גורמת תפיסה זאת למאמץ לא מודע שמושקע תדיר בשמירת הסטטוס של "יודע כול", ובעקבותיו לכיבוי יוזמות, לאי-למידה, לאי-יכולת לאתר מכשולים ולהתמודד עם אתגרים, מאחר שהאדם ינסה תמיד לעקוף את האתגרים. תפיסה שרואה באינטליגנציה (וגם באישיות) משהו מתפתח ומשתנה רואה בקשיים ובכישלונות אתגר מסקרן, ובמאמץ לפתור אותו דבר חיובי.

אוטונומיה

האיכות האוטונומית הבסיסית של הטבע האנושי היא עניין מרכזי בתאוריית ההכוונה העצמית. דיסי וראיין (Deci & Ryan, 2008) סברו שהאוטונומיה היא הצורך החשוב משלושת הצרכים המרכיבים את המודל. אוטונומיה משמעה היכולת לנהל את עבודתך בעצמך, ללא מיקרוניהול (Micromanagement). מבחינה זאת שעון הנוכחות שהזכרתי בתחילת המאמר פוגע במרכיב האוטונומיה (שליטה בזמן). לעיתים תכופות מנחה את המנהלים התפיסה ולפיה בני אדם הם פסיביים ועצלים מטבעם. את התפיסה הזאת אפשר להעמיד לעומת התפיסה החלופית ולפיה בני אדם הם פעילים ומעורבים (ראו למשל את הממצאים שתיארתי קודם לכן בדבר מעורבותם הוולונטרית והרבה של פסיכולוגים בלימודים מתמשכים). על פי אחת ההשערות שהעלה פינק (2012), ניהול אינו תגובה על מצבם הטבעי כביכול של בני האדם (קרי: עצלות פסיבית), אלא הוא הכוח המשנה את "הגדרת ברירת המחדל" של בני האדם והיוצר את המצב הזה. מחקרים מצאו קשר בין אוטונומיה ובין רווחה כוללת בצפון אמריקה, ברוסיה, בטורקיה, בדרום קוריאה ובמדינות לא

סייעה בפרסום ההרצאה ועודדה את השתתפותם של מנהלי המחלקות. ההשתתפות הייתה נאה ביותר, ובזמן ההרצאה התמקדתי בעיקר בהצגת תאוריית ההכוונה העצמית. ההשתתפות הייתה ערה, נשאלו שאלות והוערו הערות שקשורות לתנאי ההעסקה והעבודה, אך עד מהרה התמקד העניין בשלושת הצרכים (מיומנות, אוטונומיה, יחסים) - בחשיבותם ובאפשרויות לתת עליהם מענה נגיש ויעיל. עקב זאת החלו פניות רבות של מנהלי מחלקות ושירותים אשר ביקשו את עזרתנו.

אשר לסוגיית תנאי ההעסקה שלנו, הפסיכולוגים, במגזר הציבורי - אם אבחן את הנושא אינטרוספקטיבית ואבדוק מדוע חבריי ואני מוסיפים לשרת במערכת שאינה מתגמלת, שהעבודה בה קשה ותובענית והתנאים בה קשים עד בלתי אפשריים, תהיה הקהילתיות אחת התשובות הראשונות שיעלו במוחי ובמוחם של עמיתיי, ההרגשה שאני נהנה לפגוש את הנשים והאנשים שאני עובד עימם

אציין עוד דרכי פעולה יעילות לדעתי בשלב הראשון של הרחבת המודעות: האחת - עידוד הפסיכולוגים הרפואיים "לחתור למגע" וחיפוש מקומות שבהם אפשר לסייע ולייעץ באופן מערכתי במחלקות, במרפאות ובמכוני שבהם הם עובדים; והשנייה - כתיבה נגישה על הנושא והפצתו בקרב עובדי הארגון (למשל, כתבה לעיתון בית החולים ולמדיה החברתית שמתחזקת דוברות המרכז הרפואי, הכנת שקף שמוצג לסירוגין על גבי שומר המסך ומציג מידע על הארגון ומטעמו).

השלב השני הוא שלב האבחון. לאחר שיחה מקדימה עם מנהלי היחידה ולימוד ראשוני של הבעיות והמטרות מומלץ לנהל שיחה פתוחה עם הצוות שתיערך בו ההתערבות. בצוותי רפואה מקובלות ומוכרות קבוצות באלניט, והן עשויות להיות מתודה מתאימה, בעיקר בגלל האפשרות לקיים שיח רגשי. ועם זאת מאחר שבקבוצת באלניט מתמקדים בתיאורי מקרה וביחסי מטפל-מטופל, כמו במעין קבוצת הדרכה, היא אינה מתאימה למטרותינו כלשונו, משום שאנחנו מבקשים להתמקד ביחסים, בצרכים וברגשות של חברי הצוות. לכאורה, מסגרת עבודה קבוצתית דינמית (ובה הנחיה פעילה) מתאימה ממנה למטרותינו. ואולם מכיוון שקבוצת באלניט משמשת גשר מוכר שנלמד בבתי הספר לרפואה, מכיוון שעל פי הנחת העבודה תהליך זה מביא לידי עלייה

הציבורי - אם אבחן את הנושא אינטרוספקטיבית ואבדוק מדוע חבריי ואני מוסיפים לשרת במערכת שאינה מתגמלת, שהעבודה בה קשה ותובענית והתנאים בה קשים עד בלתי אפשריים, תהיה הקהילתיות אחת התשובות הראשונות שיעלו במוחי ובמוחם של עמיתיי, ההרגשה שאני נהנה לפגוש את הנשים והאנשים שאני עובד עימם.

איך יכולים הפסיכולוגים (והפסיכולוגיה) לשפר את יעילות העבודה במרכז הרפואי?

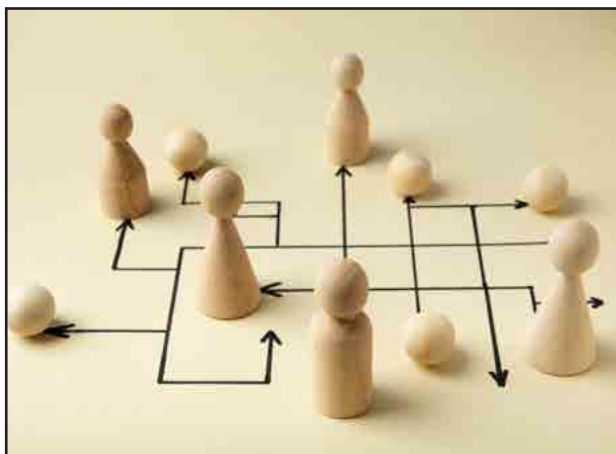
במקומות שניתן בהם שירות פסיכולוגי, למשל השירות שהקמנו במרכז הרפואי לגליל (שירות על-מחלקתי שמאגד בתוכו כמה גופים שפועלים בגזרות שונות של הארגון), אפשר לייחד צוות שמיומן במתן מענים מערכתיים כשעולה הצורך בהם. גם פסיכולוג או פסיכולוגית שעובדים במחלקה יכולים לפעול במתכונת המוצעת, ובמקרה כזה אני ממליץ שיתלוו אליהם איש או אשת מקצוע נוספים שאינם חלק מהמחלקה שמבקשים להתערב בה. בזכות האדם הנוסף יתאפשר שילוב של היכרות פנימית (איש המקצוע מתוך המחלקה) ושל מרחק הכרחי (איש המקצוע החיצוני). היתרון בשירות פסיכולוגי רחב שמעניק שירותים לכלל המערכת נעוץ בגמישותו - לרשות הפסיכולוגים עומדות אפשרויות שונות לתת מענה על צרכים מערכתיים מגוונים ומשתנים. ועם זה את העקרונות שאתאר אפשר ליישם גם במצבים אחרים, למשל כשהפסיכולוג עובד לבדו במערכת או כאשר המבנה הארגוני שונה.

השלב הראשון במתכונת הזאת הוא הרחבת המודעות של הנהלת הארגון (מרכז רפואי, מחלקה, מרפאה וכיוצא באלה) לאפשרות להיעזר בשירותי הפסיכולוגים במערכת. דרך טובה לגייס שיתוף פעולה נשענת על יכולתנו לסייע בשיפור תפקודה של המערכת. לאחר שהושגה ההסכמה העקרונית של הנהלת הארגון מומלץ לקיים מפגש היכרות ובו הרצאת מבוא שתציג את תאוריית ההכוונה העצמית והזדמנות לשאול שאלות ולהעצים את תקוותם של עובדי המערכת בדבר אפשרותם לשנות את סביבת עבודתם. לדוגמה,

במפגש עבודה עם הנהלת המרכז הרפואי הצבעתי על עדויות לשחיקה של עובדים ועל בעיות מוטיבציה קשות (הן מתוצאות סקר שנערך בקרב העובדים הן משיחות אישיות שלי עם כמה ממנהלי השירותים הן מדיווחיהן של אחדות מהפסיכולוגיות הרפואיות העובדות במחלקות). העליתי את האפשרות לסייע לצוותים, וכצעד ראשון נקבעה הרצאה במסגרת מפגשי הסגל השבועיים (הפתוחים לכלל עובדי המערכת). ההנהלה

כל עובדי המכון). את המפגשים הנחנו שניים: אני ופסיכולוגית מתמחה ששימשה קור־מנחה. במפגשים הוגש כיבוד קל וקפה (שהוזמנו מבעוד מועד), והם היו לא רק מקור לוונטילציה אלא גם להעמקת ההיכרות ולתקשורת פתוחה יותר בין חברי הסקטורים השונים. זאת הייתה הזדמנות ללבן מתחים ו"לסגור חשבונות" לא פתורים, והמתכונת הייתה קבוצתית קצרת־מועד. ההנחיה הייתה פתוחה ומאפשרת, והיו בה התערבויות מינימליות מצד המנחים. בסיום המפגשים נערכה שיחת סיכום עם הצוות המוביל של המכון שכבר "דיבר את השפה" (גם הצוות המוביל השתתף במפגשים הקבוצתיים) והציע את השינויים המערכתיים המתבקשים (הקצאת חדר צוות משותף, פעילות גיבוש הפגתית ומהנה, הרחבת האוטונומיה - הגדרת המשימה וזמני היעד ומתן החופש לקבוע כיצד ומתי זה יתבצע). מאחר שהיה תקציב להכשרות מקצועיות המלצתי לנתב חלק ממנו ללמידה משותפת, והיא תסייע בתורה למרכיב היחסים.

השלב הרביעי הוא שלב הערכת תוצאות ההתערבות. בשלב זה, בתום ההתערבות, אנחנו מגיעים לשוחח עם צוות הניהול ועם נציגי הצוות המקצועי (או עם הצוות כולו). כמובן, אפשר להיעזר בשאלונים קצרים לבקרה מחקרית, וארחיב על כך בנפרד ובמקום אחר.



פעמים רבות עלולה עמדת הבסיס המקובעת (דווקא, 2008) שהזכרתי בתת־הפרק העוסק במרכיב המיומנות, עמדה שמשמשת בסיס להתנגדות, להיות מכשול אם לא מזהים אותה ולא מתמודדים עימה. מנהלים ואנשי צוות שמחזיקים בעמדה זאת אינם יכולים להרשות לעצמם להימצא במצב של חוסר ידיעה, שכן הוא מונע יכולת התפתחות ושינוי. הדבר נכון שבעתים במערכות הייררכיות ועוד יותר כאשר ישנן בעיות במערכת ונדרשים התערבות ושינוי. ניסיוני מלמד כי עבודה מתמשכת והדרגתית בתוך המערכת עשויה לשנות

בסיפוק המקצועי, להפחתת השחיקה, להעלאת שביעות הרצון, לשיפור באיכות הטיפול ובהתייחסות למטופל (ראו למשל, שורר ועמיתיו, 2016) ובגלל נטייתה הגוברת של קבוצת בליאנט להתמקד במטפל ולא במטופל - נראה שהיא כלי מתאים.

לאחר כמה מפגשים קבוצתיים כאלה אפשר לזהות אילו מהצרכים המופיעים במודל ההכוונה העצמית (מיומנות, אוטונומיה, יחסים) אינו מקבל מענה הולם במערכת. המטרות ינוסחו בצורה של שינוי מערכתי שישפר כל אחת מהבעיות שנמצאו. לדוגמה,

בשיחה המקדימה באחד המכונים במרכז הרפואי שבו ערכתי התערבות עלתה ההתרשמות הראשונית (שהוגדרה גם כמטרה העיקרית) שהקושי נעוץ במערכת היחסים שבין חברי הצוות. הצוות, שכמו ביחידות רפואיות רבות היה צוות רב־מקצועי, היה מסוכסך ומפוצל בנושא המקצועות השונים. בשיחה פתוחה עם כלל חברי הצוות אכן הוגדר מרכיב זה (יחסים) כמטרה חשובה להתערבות, אך העמקה נוספת חשפה כי מרכיב האוטונומיה אינו מקבל מענה מספיק (למשל, צוות הסיעוד הרגיש שהוא תחת "מיקרו־ניהול" הן של הנהלת הסיעוד הן של האחיות הראשיות). נקודת החוזקה הייתה גורם המיומנות, שכן חברי הצוות הרגישו שיש השקעה רבה בפיתוח המקצועי שלהם. אם כן, מרכיב האוטונומיה והיחסים סומנו כמטרות ההתערבות. ציינתי לעצמי שלא לקבל כמובן מאליו גם את המרכיב השלישי, המיומנות, ולעסוק גם בו.

השלב השלישי הוא שלב ההתערבות. המרכיב החשוב ביותר, מניסיוני, הוא עבודה עם הנהלת המערכת ועם הצוותים המובילים. הם שיכולים להשפיע על מרכיבי המיומנות (למשל, הכשרות והשקעה בהגדרת תחומי המומחיות של העובדים ובהרחבתם) והאוטונומיה (שינוי דרכי ניהול). במידה מסוימת גם על מרכיב היחסים יכולה הנהלה להשפיע, החל בהגברת המודעות למרכיב זה, דרך הגברת האפשרויות לממשו, למשל ביצירת מרחבי מפגש (חדר צוות) וזמנים משותפים, וכלה בימי צוות וימי גיבוש.

המפגשים הקבוצתיים הם אמצעי להשגת המטרות עם חברי הצוות עצמם. בדרך כלל מרכיב היחסים הוא שמקבל את תשומת הלב הרבה ביותר, אבל אפשר לעבוד בקבוצה גם על שני המרכיבים האחרים (למשל, צורך גובר באוטונומיה עשוי להביא לידי גיבוש דרכים להשגתה, לנקיטת יוזמות וכדומה, ואלה בתורם יגדילו את המוטיבציה). לדוגמה,

בהתערבות עם צוות המכון שתיארתי קודם לכן קיימנו שש גגישות צוות רב־מקצועיות (שבהן השתתפו

כל עבודתם, יקפידו ללמוד, להתעדכן ולהשתכלל מקצועית ומדעית דרך קבע. בתחומים שבהם טרם גובשו אמות מידה מקצועיות מוכרות, יפעילו פסיכולוגים שיקול דעת המבוסס על ידע מקצועי ומדעי (עמ' 5).

ועם זאת במשרד הבריאות עדיין אי אפשר לקבל כלל גמול השתלמות על לימודי המשך, למיטב ידיעתי. לסיכום, יש להיאבק למען שיפור התנאים והשכר במגזר הציבורי, וכמו שציניתי קודם לכן, התאמתם והוגנותם של התגמולים הבסיסיים (שכר, משכורת, הטבות וכיוצא באלה) הן תנאי בסיסי למוטיבציה. לא זה המצב בשירותים הציבוריים, ועלינו לשאוף לתקנו מאחר שללא בסיס בריא קשה ליצור מוטיבציה מכל סוג. ובכל זאת אני רואה מקום לאופטימיות זהירה כאשר אני מתבונן במקצוע שלנו מבעד למשקפי תאוריית ההכוונה העצמית. לא זאת בלבד ששלושת הצרכים (מיומנות, אוטונומיה, יחסים) נוטים לקבל מענה בשירות הציבורי, אלא אף אפשר להשתמש בהם כדי לשפר את תנאי ההעסקה של הפסיכולוגים. אומנם לשם כך נדרשת חשיבה יצירתית ולא שגרתית של הנהלת המרכז הרפואי, אך אפשר להקים מערך עצמאי כלכלית שאף עשוי להיות רווחי (אם אישען על הדוגמה שלנו, של השירות הפסיכולוגי במרכז הרפואי לגליל). במערך כזה תהיה למידה והתפתחות תמידית (רכיב המיומנות), הפסיכולוגים בו יוכלו לפתח ולהציע שירותים ולקבל בגינם תגמול ראוי (רכיב האוטונומיה), ובעיקר - תהיה בו קהילה טיפולית (רכיב היחסים).

תפיסה זאת בהדרגה (למשל, באמצעות הרצאות לסגל בית החולים ובאמצעות קבוצות הדרכה לצוותי הניהול). אם מבינים שזהו הדפוס המקובל במערכת שאנחנו מתערבים בה, מומלץ לראות בנושא זה את אחת המטרות, קרי: הנעה של המשתתפים למעבר לדפוס החשיבה מתפתח.

פסיכולוגים, שכר והמגזר הציבורי - מחשבות לסיום

כאמור, הנחת הבסיס שלנו היא הישענותה של התפיסה ההומנית, שממנה נובעת תאוריית ההכוונה העצמית, על שכר מתאים והוגן. איני סבור שיש להשתמש בגישה המוצעת כאן כתירוץ לתגמול שאינו הוגן ואינו מספק. בשדה הפסיכולוגי קיים צורך מתמיד בלימוד מתמשך, ונראה כי פסיכולוגים נמנים עם הקבוצות המקצועיות הלומדות והמתפתחות ביותר (בונשטיין, 2011). דבר זה בא לידי ביטוי ברור בקוד האתי של הסתדרות הפסיכולוגים (הפ"י, 2017) בעיקרון ג': עבודה מקצועית-אתית: פסיכולוגים נדרשים להתנהלות על פי אמות מידה ראויות של אתיקה, ידע ומיומנות מקצועית. עבודה זו דורשת מהם הכרה ברביגונית המקצוע ובמגבלות הידע. פסיכולוגים יכירו בגבולות יכולותיהם האישיות, וכן בגבולות של התמחותם, הכשרתם ומיומנותם. הם יבינו את משמעות פעולותיהם ויטלו אחריות לפעולות שבהן נקטו. פסיכולוגים, במשך



סרקו אותי



**חברי הסתדרות הפסיכולוגים בישראל
מצטרפים למועדון יחד ומרוויחים**

ההצטרפות לאוצון עם לזמי כס סוגי כרטיסי האשראי!

- בונשטיין, א' (2011). החדש והמוכר בלימודים מתמשכים בפסיכותרפיה. *פסיכואקטואליה*, 74, 48-53.
 גלדוול, מ' (2008). *מצוינים - ממה עשויה הצלחה*. זמורה ביתן.
 דווק, ק"ס (2008). *כוחה של נחישות*. כתר.
 הורן, ל', בן טויליה, ד' ובונשטיין, א' (2022). מטרת, ניהול זמן ופעולה: מוטיבציה בראי פסיכולוגים, פילוסופים ומנטורים מוטיבציוניים. *פסיכואקטואליה*, 85, 38-44. <https://www.psychology.org.il/StaticContent/magazine0222/38/index.html>
 הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (הפ"י) (2017). קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל. <https://www.psychology.org.il/StaticContent/athics/index.html>
 נח הררי, י' (2011). *קיצור תולדות האנושות*. דביר.
 פינק, ד"ה (2012). *מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו*. מטר.
 פרויד, ז' (1917). *כתבי זיגמונד פרויד: מבוא לפסיכואנליזה (כרך ראשון)*. דביר.
 צ'יקסנטמיה, מ' (1990). *זרימה - הפסיכולוגיה של החוויה המיטבית*. אופוס.
 שדה, ש' (2016, 3 בנובמבר). התפקיד: פסיכולוג מומחה; השכר: 35 שקל לשעה. *דה מרקר*. נדלה ב-30 ביולי 2023 מ-
<https://www.themarker.com/markerweek/2016-11-03/ty-article/0000017f-dbb1-d3a5-af7f-fbbf38e80000>
 שורר, י', רבין, ס', זלוטניק, מ', כהן, נ', נדב, מ' ושיבר, א' (2016). קבוצות בלינט - כלי למניעת שחיקה ולשיפור קשר מטפל-מטופל בבית חולים כללי: ניסיון המרכז הרפואי סורוקה. *הרפואה*, 155(2), 115-118. <https://www.ima.org.il/medicinesite/Article.aspx?NewspaperArticleId=3759>
 Abdulla, M., Bader, E. J., & Sankar, P. J. (2019). Attendance management and employee performance among selected commercial banks in the kingdom of Bahrain. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 7(12), 760–773. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3532482
 Ariely, D., Gneezy, U., Loewenstein, G., & Mazar, N. (2009). Large stakes and big mistakes. *The Review of Economic Studies*, 76(2), 451–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-937X.2009.00534.x>
 Ariely, D., & Trower, M. R. (2016). *Payoff: The hidden logic that shapes our motivations*. TED Books/Simon & Schuster.
 Bonshtein, U. (2009). New and old directions of continuing education for professionals in psychotherapy. In P. F. Geinare (Ed.), *Recent trends in life long education* (p. 19–32). Nova Science Publishers.
 Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
 Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
 Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120.
 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
 Gneezy, U., & Rustichini, A. (2000). A fine is a price. *The Journal of Legal Studies*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.1086/468061>
 Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences* 17, 269–279. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.003>
 Shapira, C., Vilnai-Yavetz, I., Rafaeli, A., & Zemel, M. (2016). Time clock requirements for hospital physicians. *Health Policy*, 120(6), 690–697. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2016.04.013>
 Sharkin, B. S., & Plageman, P. M. (2003). What do psychologists think about mandatory continuing education? A survey of Pennsylvania practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 318–323. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.3.318>
 Tönnies, F. (1957). *Community & society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Transaction Publishers.
 Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>

עבודה עם צוותי חינוך בקידום נוער לפיתוח מוטיבציה ללמידה

שייקו ברנדויין¹

תקציר

העבודה עם נוער בסיכון, בתחום בחינוך והטיפול, היא משימה מאתגרת וקשה. מתבגרים אלה מתאפיינים בדרך כלל בתת־הישגים בלימודיהם וכבר הספיקו לצבור חוויות של כישלון בלימודיהם, ערך עצמי נמוך, הרגשת שקיפות וחוויות מצטברות של חוסר אמון במבוגרים. על פי האמרה האפריקנית הידועה "כדי לגדל ילד צריך כפר שלם", ואמירתו של הרב קרליבך ולפיה "כל ילד צריך מבוגר אחד שיאמין בו", אכן נראה שאתגרים רבים עומדים לפני מי שמנסה להילחם בדפוסי הוויתור והיאוש המושלכים מנפשם של נערים ונערות לכל עבר ומתעצמים עוד יותר בגיל ההתבגרות. מתוך עבודה פסיכולוגית־מערכתית עם צוותי חינוך מיוחד וקידום נוער אתאר במאמר זה את דפוסי ההתמודדות הנפוצים בשטח ואת תרומתה הייחודית של הפסיכולוגיה החינוכית לליווי ולטיפול של החזקת הקשר החינוכי־טיפולי עם נערים ונערות; את האופן שבו מושגים דינמיים, הגישה האינטר־סובייקטיבית, המוטיבציונית וכן הפסיכולוגיה החיובית עשויים לשמש עוגן ושפה משותפת להבנת המתחולל בנפשם של הנער והנערה; וכן אתאר התערבות קצרת מועד להטמעת מושגים וכלים פסיכולוגיים שמשמשים, בתהליך הפלקטיבי משותף, כלי להגברת מוטיבציה ללמידה וכלי להתפתחות רגשית בקרב תלמידים ותלמידות בסיכון.

מבוא

אני פה,
קֶעֶרָה שֶׁל הָרֶגֶע

ואין לי אף שְׁאֵלָה (משעול, 1999, עמ' 77).

מאמר זה נכתב כדי לדון בתופעת היעדר המוטיבציה בקרב נערים ונערות בסיכון ולתאר גישות פסיכו־חינוכיות רווחות להתמודדות עם אתגרי הלמידה שלהם. הדיון בתופעה זאת חשוב בעיקר משום שפעמים רבות מעוררים תלמידים אלה רגשות עזים ובהם חוסר אונים, ריחוק, ייאוש ותסכול בקרב מי שבא איתם במגע (מור, 2018). בעבודה עם תלמידים אלה

מושקעים משאבים רבים, אבל לא תמיד נושאים המאמצים פרי. על כן יש צורך מערכתי לארגן את הידע ואת הניסיון הקשורים לעבודה פסיכו־חינוכית עם אוכלוסייה זאת, ובייחוד לחדד את תפקיד הלמידה וההישגים בתהליך החינוכי־התפתחותי שהנערים והנערות חווים בלמידתם במסגרת החינוכית.

במאמר זה אציג היבטים של מוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים בסיכון. אציג דפוסי התמודדות של מורים ומדריכים לקידום מוטיבציה וכן מצבים רגשיים טיפוסיים בעבודה עם תלמידים "תת־משיגים" (שם) שנתונים במצבי סיכון שונים. אחר כך אבחן הסברים למוטיבציה נמוכה ללמידה ואעסוק במוטיבציה פנימית וחיצונית. לאחר מכן אציג התערבויות אחדות שעשויות לקדם הכרה הדדית (Benjamin, 1999) בין בני נוער ובין מבוגרים משמעותיים במסגרת החינוכית לשם יצירת מוטיבציה פנימית והרחבת האחריות של הנער והנערה לחייהם. דוגמאות אלה מבוססות על ניסיוני בעבודה פסיכולוגית, פרטנית ומערכתית, במסגרת קידום נוער וכיתות חינוך מיוחד ואגף שח"ר בבתי ספר עליסודיים. לבסוף אציג תובנות מתוך התערבויות שנעשו בשנת הלימודים האחרונה עם צוות החינוך.

מוטיבציה ללמידה

מוטיבציה היא מושג שמתאר את הקשר בין כוחות ומאמצים - בין תכונות המוטיבציה, כוונה והתמדה - לשם השגת מטרה (Ryan & Deci, 2000). ונצל ומילה (Wentzel & Miele, 2009) הגדירו מוטיבציה כמערכת של מטרות, תשוקות, צרכים, מניעים בעוצמות שונות, התמדה והתנהגות נבחרת. דקוורת' וגרוס (Duckworth & Gross, 2014) הגדירו מוטיבציה כיכולת להחזיק את הפער בין מטרה עתידית ובין המצב הנתון ולנקוט צעדים מקדמים למען השגת אותה מטרה. גורמי המוטיבציה להתנהגות מורכבים ועשויים להיות תלויים בתגמול, במצב רגשי או בעמדה ערכית. דקוורת' וגרוס הדגישו את הקשר בין עקביות לאורך זמן ובין התמדה ויכולת להציב מטרה ללמידה ולהתפתחות אישית שנובעת מאותו תחום עניין. כדי לתאר קשר זה הם טבעו את המושג "גריט" (Grit) ובאמצעותו

¹שייקו ברנדויין הוא פסיכולוג חינוכי מומחה, עובד בשירות הפסיכולוגי החינוכי במעלות־תרשיחא ובקליניקה פרטית. הוא מתמחה בליווי הורים ובטיפול פרטני בהם ובהדרכה ובהנחיה של צוותי חינוך של אוכלוסיות מתבגרים במצבי הדרה.

הגדירו את הקשר בין רצונות, שאיפות והישגים.

בהבנת המושג מוטיבציה חלה התפתחות תאורטית רבה, מורכבת ורב־ממדית. על פי הגישה הדואליסטית למוטיבציה (Reiss, 2012) נעה התכונה על רצף שבין "פנימי" ובין "חיצוני". בכל הקשור ללמידה בבית הספר מצאו חוקרים שהייצוג התאורטי של תכונה אחת שנמדדת על פני רצף - בין פנימי ובין חיצוני - משקף במהימנות ומתקף את התכונה (Lemos & Verissimo, 2014; Ng & Ng, 2015). לצד זה קיימות עדויות מחקריות ולפיהן מוטיבציה פנימית שונה ומובחנת ממוטיבציה חיצונית, ושתייהן גם יחד מנבאות הצלחה והישגים בלימודים (Al-Dhamit & Kreishan, 2016; Cerasoli et al., 2014). הבחנה זאת חשובה לגמישות בעבודה עם תלמידים בסיכון, שכן לעיתים נראה שנעדרת מהם כל מוטיבציה, תהא זאת פנימית או חיצונית.

בבסיס המוטיבציה הפנימית עומדת משמעות הבחירה. בניטה ואחרים (Benita et al., 2014) הראו במחקרם כי חוויה של בחירה ואוטונומיה במסגרת הלמידה קשורה להנאה ולעניין. לפיכך האוטונומיה הניתנת לתלמידים בפועל והאוטונומיה הנחוות באופן סובייקטיבי במסגרת הלמידה הן מרכיב חשוב של המוטיבציה הפנימית.

על פי תאוריית ה"הכוונה העצמית" (Self-determination theory – SDT) של ראין ודסי (Ryan & Deci, 2000), מוטיבציה חיצונית היא תכונה מנוגדת למוטיבציה הפנימית. היא מתקיימת כאשר הרווח מהלמידה הוא חיצוני ואינסטרומנטלי (למשל, קבלת מתנה תמורת ציונים טובים) ללא ציפייה להנאה, לרגש חיובי או לרגשות הזדהות וחיבור עם אדם, עם קבוצה או עם רעיון. כאשר המרכיב המרכזי בהתנהגות ובהערכתה הוא הציפייה להערכה או לשיפוט חיצוניים קשורה המוטיבציה החיצונית למעורבות בפעילות מסיבות של תועלת חומרית או של השגת תגמול חיצוני (למשל, ציונים גבוהים או מעמד חברתי) וכן להרגשת אשמה או מחויבות (Guay et al., 2008). חוויית ההערכה החיצונית של הורים ומורים נדירה או לא קיימת מבחינת תלמידים בסיכון, בנשירה ובהדרה ועלולה להיתפס בעיניהם כבלתי מושגת. על כן יש לכבד את שאיפתם לחוויה כזאת כבסיס מוטיבציוני הכרחי שאליו יוכלו להצטרף מרכיבים פנימיים של מוטיבציה.

מאפיינים מרכזיים של דפוסי הלמידה של נוער בסיכון

ישנן הגדרות רבות למונח "נוער בסיכון". אשתמש כאן בהגדרה של התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית שטבעה מור (2018) בספרה **בית הספר כמרחב ללמידה והתפתחות**: תלמיד בסיכון הוא תלמיד שמגוון גורמים ונסיבות חיים

עלולים לסכן את התפתחותו התקינה ואת יכולתו למצות את כישוריו בבית הספר ובחברה: גורמים אישיים - חוסר יציבות רגשית, עיכוב התפתחותי ולקויות למידה; גורמים משפחתיים - עוני, תפקוד הורי לקוי ובעיות נפשיות של ההורים; גורמים סביבתיים־חברתיים - עלייה והגירה, מצבי לחץ וטראומה, שכונת מצוקה, מערכת חינוך אזורית מוחלשת, היעדר תשתיות חברתיות וכדומה (עמ' 320). גורמים חברתיים וסביבתיים (שאינם תלויים בנער או בנערה אלא מוכתבים להם עקב נסיבות חייהם) תורמים במידה רבה לחוויות מתמשכות של כישלון, חוסר ערך, מסוגלות עצמית נמוכה וחוסר אונים (ליכטינגר, 2018).

חוויה של בחירה ואוטונומיה במסגרת הלמידה קשורה להנאה ולעניין. לפיכך האוטונומיה הניתנת לתלמידים בפועל והאוטונומיה הנחוות באופן סובייקטיבי במסגרת הלמידה הן מרכיב חשוב של המוטיבציה הפנימית

המוטיבציה ללמידה של נוער בסיכון

המוטיבציה של נוער בסיכון ללמוד היא נושא שמעסיק רבות את התאוריה ואת המחקר בתחום החינוך. ממצאיה של ליכטינגר (שם) הראו שהתערבות בתחום החינוך לשם קידום מיומנויות ויסות עצמי בגישה תומכת אוטונומיה, לצד מתן תשומת לב להרגשת שייכות לקבוצה וחיזוק הקשר האישי בין המורה ובין תלמידיו, הביאו לידי עלייה במוטיבציה ללמוד לבגרויות. התערבויות יעילות אחרות הן הקניית מיומנויות ניהול עצמי, ובייחוד הכנה למבחנים, מבחני הצלחה וחיזוקים מתמשכים על עבודה ומאמץ.

מרכיבים אחרים שנמצאו יעילים להגברת המוטיבציה של נוער בסיכון ללמידה הם שמירה על איזון בין הדרכה והכוונה ישירה ובין יצירת אתגר בלמידה, הבלטת העניין האישי והרלוונטיות לעולמם של התלמידים, חיבור לידע־עולם ספציפי של התלמידים ("חוכמת רחוב") ושילוב של הקניית ידע והשכלה עם מיומנויות למידה (MacMath et al., 2010). עוד נמצא שפדגוגיה שמכוונת להגברת השליטה וליצירת חוויות של אתגר משפיעה במובהק על מוטיבציה בקרב תלמידים בסיכון (Dicintio & Gee, 1999).

כיום ישנן תפיסות חינוך שבזכותן התפתחה הבנה של אוכלוסיית תלמידים זאת ונוצרה מומחיות בעבודה עימה (משרד החינוך - אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, 2018). תפיסות אלה מבוססות על היבטים סוציולוגיים וערכיים של צמצום פערים, שוויון הזדמנויות ואידאולוגיה מעמדית (זוסמן ופרירה, 2017). ואולם חסרה אינטגרציה של דיסציפלינות

היכולת להתחשב בשונות הזאת ולכבדה כהסבר מסוים לתפקודו של התלמיד, ומבלי יסתום את הגולל על ציפיותיו של המורה ממנו, היא אתגר מורכב וחשוב שעומד בבסיס המפגש החינוכי.

חויית ההערכה החיצונית של הורים ומורים נדירה או לא קיימת מבחינת תלמידים בסיכון, בנשירה ובהדרה ועלולה להיתפס בעיניהם כבלתי מושגת

חשיבותה של הסובייקטיביות

מרבית העבודה החינוכית-טיפולית נעשית במסגרת הקשר בין הנער או הנערה ובין המורה או המדריך. בקשר זה מתקיימים חיזוקים, "חיזורים" מסוגים שונים, דרישה לעמידה בגבולות, מענה על צורכי ההתפעלות של הנער או הנערה, ובמודע או שלא במודע נענים בו צורכי עצמי ראשוניים שמשמשים גורם מרפא לבני הנוער. התבוננות נוספת בניתוק ובהיעדר מוטיבציה ובהשפעותיהם על הקשר בין הנער או הנערה ובין המדריך עשויה להיעשות מתוך הגישה האינטר-סובייקטיבית. לצד סיפוק הצרכים הראשוניים כגון נראות, תאומות והתפעלות (אוסטרול, 1995) חשוב לא פחות המסר ולפיו המדריך הוא סובייקט, ובהיותו כזה הוא מושפע מדברים שהנער או הנערה אומרים או עושים (למשל, מתאכזב כאשר הנער או הנערה אינם עומדים בהבטחותיהם). לעיתים עלול איש החינוך לוותר, במודע או שלא במודע וכחלק מעמדה אלטרואיסטית, אמפתית ולפעמים מרחמת, על הפגנת הסובייקטיביות שלו בקשר עם הנער או הנערה. בתגובה עלולים הנער או הנערה להרגיש לא נראים, לחוות היעדר דרישה ולפקפק בכנות של המבוגר המשמעותי. לדעת, ביטויי הסובייקטיביות של המבוגר המשמעותי, ובכללם גם רגשות שליליים כגון כעס ואכזבה, חשובים להתפתחות הנער והנערה לסובייקטים עצמאים בעלי בחירות, שאיפות ומוטיבציה פנימית.

פעמים רבות גוברת החרדה מכישלון וגדלים ההימנעות והניתוק של הנער והנערה מסביבתם כאשר הישג בלימודים בולט ומתקרב. בתגובה על הרגשתם ירחיב המבוגר המשמעותי, שרואה בעצמו את האדם שתפקידו להביא את הנער או הנערה לידי הישג, את הפעולות שיעשה בעבורם. לא אחת הוא יעשה זאת אף בלי לשאול אותם למה הם זקוקים, למשל כדי להתעורר בבוקר ולהגיע במיטבם ובזמן למבחן המתוכנן מחר. הנער והנערה עלולים לחוות זאת שוב כויתור של המורה או המדריך על פיתוח מקורות המוטיבציה הפנימית שלהם.

התמודדות עם עוצמות גבוהות כל כך של חרדה וניתוק מצד נערים ונערות קשה מאוד, ומהמדריך נדרש עיבוד מתמיד

מתחום הלמידה ומהתחום הערכי והרגשי וכן של תרומתה הפוטנציאלית של הפסיכולוגיה החינוכית לתפיסה הפסיכו-פדגוגית של מלאכת חינוך זאת. בייחוד חסרה תאוריה וממצאי מחקר בתחום המוטיבציה ויחסי הגומלין בין חוויות והתנהגויות של תלמידים ובין תפיסות, עמדות והתנהגויות של מדריכים ומורים. בחלק הבא של המאמר אציג תפיסות נפוצות על אודות התנהגויות של תלמידים בנוגע ללמידה ואציע כמה התערבויות פסיכו-חינוכיות שעשויות לסייע להבנת מוטיבציה ללמידה, ומתוך כך להגדילה.

תופעות נפוצות בשדה החינוכי-טיפולי של עבודה עם נוער בסיכון

השקיעה בתוך ההסבר והויתור על הדרישה

לאנשי חינוך וטיפול (ולבני אדם בכלל) נוח וקל להתמודד עם מצבים שונים כשלתופעות נצפות יש הסברים ברורים: "הוא לא קם בבוקר כי להורים שלו אין סמכות הורית", "הוא תמיד חווה כישלון אז הוא נמנע מלנסות", "עם כל הדרמות אצלה בבית איך היא תהיה פנויה ללמידה?" כמובן, ההסברים חשובים כדי להבין את החוויה האנושית של הנער או של הנערה וכדי ליצור תוכנית התערבות יעילה. ועם זאת אני עד לתופעה מעניינת ובה יורדת רמת הדרישה מהנער או הנערה ככל שההסבר (הסיפור המשפחתי או האישי של התלמיד) "דרמטי" יותר. תופעה זאת של שקיעה בתוך ה"סיפור", עד כדי ויתור על דרישה לימודית-חינוכית, ידועה ומוכרת בקרב אנשי חינוך (אלפי, 2011). ויתור כזה עשוי ללבוש צורה של עשייה מרובה מצד איש החינוך - להזכיר אין-ספור פעמים, להעיר בבוקר, להסיע את הנער או הנערה לבית הספר ולהחזירם לביתם. אין ספק שישנם תלמידים שזקוקים ליחס כזה כמעין "מושקעות אימהית ראשונית" (ויניקוט, 1956) שקרוב לוודאי חסרה להם בילדותם. ואולם השקעה מרובה זאת מצד איש החינוך עלולה להיחוות גם כויתור על הציפייה להתפתחות של כוחות מוטיבציה פנימיים ולהתפתחות סיבה אישית או מטרה ייחודית להשקיע במשימת הלמידה.

המפגש עם משפחת הנער או הנערה הוא במידה רבה מפגש בין-תרבותי מורכב. באחד המפגשים עם צוות המורים בקידום נוער אמר אחד המורים הוותיקים, "ברור לי למה לילד הזה אין טיפת מוטיבציה. אף אחד במשפחה שלו לא סיים 12 שנות לימוד, אף אחד לא מצפה ממנו לכלום, אז מה הסיכוי שלנו להצליח להביא אותו לעשות בגרויות?" במקרה זה המפגש של המורה עם משפחתו של הנער הוא מפגש בין מי שהלמידה, ההתפתחות האישית ומימוש היכולות האקדמיות הם ערך עליון בעולמו הערכי (ואכן, כך גדל והתחנך אותו מורה) עם סביבה אחרת וזרה שמתקיימים בה ערכים אחרים.

של החוויה הרגשית שלו. העיבוד דרוש בעיקר כדי להצליח וליצור נפרדות ומובחנות בחוויות הנוער והמורה או המדריך ולבחור בשיקול דעת את ההתערבויות המתאימות כך שיתבוננו במטרות קצרות מועד לצד מטרות למועד ארוך.

"קריסה" לקוטב הטיפול

פעמים רבות סבורים מדריכי קידום נוער, וגם מורים ומחנכים רבים בחינוך המיוחד, שהם נתונים על הציר שבין דמויות חינוך ובין דמויות טיפול. בהיותנו פסיכולוגים חינוכיים אנחנו מנסים לעודד חשיבה טיפולית שעיקרה התבוננות רחבה בתלמיד ובצרכיו הרגשיים ובחינת הקשר בין התנהגויות אלה ובין הצרכים הנצפים, ובכלל זה התנהגויות שליליות ולא מסתגלות במרחב החינוך ומידת העמידה ביעד לימודי תואם גיל. בפועל קיים שוני מהותי בין שתי העמדות, וקשה מאוד להחזיק את המתח ביניהן. לדברי גרינוולד (2012): "שתיהן אינן מתעניינות באותו אובייקט. שנית, כל אחת מהן חותרת ליעדים שונים, ושלישית, הן מבוססות על פרקטיקות שונות. יחד עם זאת, ההנחה היא ששתי העמדות מקיימות ביניהן יחס קומפלימנטרי" (עמ' 28).

עולמם הפנימי של הנערים והנערות, ובייחוד של מי שחי בנסיבות חיים מורכבות, עשוי להיות מסקרן מאוד. כבר הזכרתי את נושא ה"הסבר" לעיל, ואכן, נער או נערה שמשפרים בגלוי ובפתחות על עולמם הפנימי ומשתפים בסיפור חייהם עשויים למשוך את איש החינוך לעבר עמדה טיפולית שבעקבותיה הוא עלול להזניח את "עקרון המציאות" - היעדים האובייקטיביים, הלמידה והתפקוד. עם זאת לקשר של נער או נערה עם מדריך ומחנך יש מטרה לדעתי - לעזור להם בפיתוח מיומנויות, בהתפתחות אישית ורגשית ובהגעה להישג קונקרטי (שמסקף התפתחות זאת). ברור שלשם השגת מטרה זאת מוטל עלינו לעסוק בגילוי עולמם הפנימי של בני הנוער, וחשוב לעשות זאת בשירות התפתחותם (ולא על פי מטרתו, הגלויה או הסמויה, של איש החינוך). אל לנו לראות בהעמקת הקשר הרגשי מטרה בפני עצמה, שכן אז עלולה להיזנח הדרישה לעמוד בערכים וביעדים.

תיאור סיטואציה טיפוסית בקשר בין נערה ובין מדריכה; הסיטואציה ממחישה את הדינמיקה בין החינוכי ובין הטיפולי
כאן אביא דוגמה שסיפרה לי מנהלת קידום נוער על נערה בכיתה י"א. נערה זאת חיה במשפחה דתית ומקיימת אורח חיים חילוני, ועל הרקע הזה נתונה בקונפליקט עוצמתי ומתמשך עם הוריה. היא חוותה מעברים בין מסגרות חינוך שונות, ובנסיבות חייה היא מתקשה לממש את הפוטנציאל האינטלקטואלי שלה. במסגרת החינוך שלה היא חווה

שייכות ומקיימת קשרים חברתיים וקשר רציף ומיטיב עם דמויות החינוך שם.

מגיע בוקר המתכונת באנגלית. המדריכה מתקשרת לנערה לשאול איפה היא: "אני בדרך לכינרת, לא חושבת שלמדתי מספיק כדי לעשות את המבחן". המדריכה, לא מאוד מופתעת, מדברת עם מנהלת הקידום ואומרת לה ברגשות מעורבים: "היא באמת עברה תקופה קשה בזמן האחרון וצריכה את הכיף הזה עם חברים, אולי עדיף שתנקה את הראש בכינרת ונעשה לה את המתכונת בזמן אחר, לא?" המנהלת, שבמקרה זה החזיקה את הקוטב החינוכי-תפקודי, התקשרה לנערה ואמרה לה: "את מגיעה עכשיו לעשות את המבחן, אמרת שתגיעי, התכוננת כמה שיכולת, אני מחכה לך פה".

תוך חצי שעה הנערה הגיעה (עדיין עם בגד הים עליה) ועשתה את המבחן.

במקרה הזה המדריכה החזיקה את הקוטב הטיפולי והמנהלת את זה החינוכי, ואפשר לראות עד כמה קשה לעשות אינטגרציה בין הקטבים, גם לנערה זאת שנמצאת במצוקה תמידית ובחוויה הישרדותית. ייתכן שיהיה פיתוי לראות רק את הצורך ההישרדותי-ילדי "לנקות את הראש" מהחוויות הקשות שהיא עוברת, אך בה בעת קיים הצורך שמישהו יחזיק בעבורה דרישה עקבית וברורה כחלק מדרישות המציאות.

התשובה המורכבת על השאלה "לשם מה"

נדמה שפעם הייתה התשובה על השאלה "למה ללמוד" פשוטה יותר - "תלמדו, תשיגו ציונים טובים, תתקבלו לתפקיד טוב בצבא, תלכו לאוניברסיטה, תרכשו מקצוע שיכניס לכם הרבה כסף". בעולם של ריבוי אפשרויות, של ירידת קרנה של ההשכלה הרשמית ועליית האידיאל של עשיית "כסף קל" (למשל, כמשפיען בטיקטוק או כאושיית YouTube) קשה מאוד לשכנע נער או נערה שהמאמצים שהם משקיעים בלמידה עכשיו ישתלמו להם בעתיד, קל וחומר אם חוו כישלונות מרובים ולא מעובדים בדרכם הפתלתלה במערכת החינוך. לתלמידים ידוע שתעודת הבגרות שמכוונות אליה שתיים-עשרה השנים במערכת החינוך אינה מקנה כל ערובה להצלחה בתחום התעסוקה או לביטחון כלכלי, ופעמים רבות מתקשים הוריהם או מוריהם לנהל איתם דיון בשאלה "לשם מה" הם לומדים. לדעתי, התשובה על השאלה הזאת אינדיווידואלית, והדיאלוג המתקיים בתחום החינוך למציאתה חשוב מאין כמותו. הזדמן לי לשמוע, מפי בני הנוער, לא מעט תשובות שהפתיעו אותי לפעמים: "להוכיח לסבא שגם אני יכול", "להגיע למקום יותר טוב מזה של אבא שלי", "להוכיח לעצמי שאני יודעת לעבוד



שאלות שמקדמות מציאת מוטיבציה אישית ופנימית

בשגרת הלימודים של תוצאות והישגים, שרובם קונקרטיים למדי, עלולה להיות נטייה להתעלם משאלת ה"לשם מה" או לצמצמה, שכן לעיתים עשויים להתקיים תפקוד לימודי מסוים ואף השקעה מרובה גם כשלא ברורה המטרה שלשמה מושקע המאמץ. שאלה זאת היא סוגיה בסיסית בעירור החלקים המוטיבציוניים של הנער והנערה.

דוגמאות לשאלות רפלקטיביות לקידום מוטיבציה:

- איך היה השיעור האחרון במתמטיקה? במה התקדמת? במה זה היה שונה מהשיעורים בתחילת השנה?
- מה עורר אצלך עניין או סקרנות השבוע?
- מה אפשר לך להישאר בכיתה במשך כל השיעור הפעם?
- מה היו המחשבות והרגשות שלך כשקיבלת את התוצאות של המבחן האחרון?
- מה ייחשב הצלחה מבחינתך (במדדים של ציון, של השקעה)?
- האם לדעתך מישו מהדמויות בסביבתך הקרובה יכולה לעזור לך לקבל יותר כוחות לקראת האתגר הבא?
- מה גורם לך להתגאות בעצמך בתהליך הלמידה?
- מי היית רוצה שיהיה גאה בך על ההישג שלך?

שאלות אלה, ושאלות רבות נוספות, מביאות בחשבון את הצורך של הנער והנערה בנראות ובהכרה על מאמציהם. בזכותם הם יוכלו לקבל עליהם בעלות על עיצוב חוויות הלמידה בעתיד ולאחר מכן על הישגיהם. כמו כן חשוב להכיר בעובדה שהלמידה בשלב זה של "הגעה לקו הגמר" מכוונת להשגת תוצאה והישג, ועל כן מטבע הדברים חוויות של סקרנות וחקירה יהיו משניות ככל הנראה. עם זאת חוויות של סיפוק מהצלחה (או הכרה בכישלון), בחירה ותוצאותיה והתפעלות מהסביבה החיצונית הן חוויות חשובות שדורשות הפנמה ועיבוד.

הריאיון המוטיבציוני

הריאיון המוטיבציוני הוא טכניקה טיפולית שמסייעת למטופלים להתמיד בתהליך השינוי שהם מעוניינים בו. את השיטה פיתחו מילר, ברוורמן ורולניק (2009) כדי לסייע למטופלים שמתמודדים עם בעיות רפואיות לסגל לעצמם הרגלי חיים בריאים יותר. בשיטה זאת מנסים להתמודד עם הפרדוקס ולפיו ככל שמרבים לספר למטופל את הסיבות שבגינן כדאי לו לחולל את השינוי כך הוא נסוג לאחור ומתבצר בהתנהגותו המקוריות. אני מוצא ששיטה זאת יעילה ורלוונטית מאוד לעבודה עם תלמידים תמישיגים. היא מאפשרת שפה הומניסטית ולא סמכותנית לבחירה עמוקה וליווי בתהליכי השינוי.

קשה, "להתקבל ליחידה מובחרת בצבא". מוטיבציות אלה חיצוניות בעיקרן ועלולות לעורר תגובה תמהה או ביקורתית. זהו שדה דיאלוגי מתמשך שבו איש החינוך ממלא תפקיד רפלקטיבי חשוב בעיבוד חוויות למידה שנכלל בהן מנעד של רגשות ומחשבות. ההתמקמות בעמדה הזאת מאפשרת ליצור בהדרגה גם מרכיבים של מוטיבציה פנימית בחוויה של הנער או הנערה. ואף שמוטיבציה חיצונית כמו "להוכיח לסבא שגם אני יכול" היא כוח מניע חלש יותר לפעולה לעומת מוטיבציה פנימית, המודעות אליה ככוח מניע חשובה. הדיאלוג בתחום החינוך, שמתקש למצוא את המוטיבציה, והתיווך המתמשך של חוויות רגשיות בלמידה עומדים בליבת תפקידם של אנשי חינוך שעובדים עם תלמידים במצבי סיכון והדרה.

התערבויות פסיכו-חינוכיות למציאת מוטיבציה

בחלק זה אציג דוגמאות אחדות לכלים יעילים לשיח חינוכי טיפולי לעירור מוטיבציה ללמידה ולתפקוד. הדוגמאות נלקחו מסדנה של שלושה מפגשים עם מורים ועם עובדי חינוך טיפול במסגרת קידום נוער.

שאלות שמקדמות נפרדות, תמיכה באוטונומיה וסובייקטיביות:

- מה תרצה/תרצי שאעשה בשבילך לקראת האתגר הקרוב שלך?
- מה הדברים שעשיתי עד עכשיו שעזרו לך ללמוד באופן אפקטיבי?
- האם לדעתך ביכולתך להצליח גם בלי התמיכה הזאת?
- בפעם הקודמת קבענו להיפגש ולא הגעת. ציפיתי מאוד שתגיע/י והתאכזבתי. למה את/ה חושב/ת שזה קרה? מה יכול לעזור לך להצליח ולעמוד בהתחייבות שלך בפעם הבאה?

שאלות אלה, ועוד רבות אחרות, נועדו להפוך את חוטי התמיכה לשקופים פחות. אומנם חשוב לשאול אותן מתוך הכרה בצורכי התלות, אך כחלק מהדחיפה לעצמאות והתמיכה בתהליך ההפיכה לסובייקט חשוב להציג אחדות מהפעולות שעשינו או נעשה ולשקף לבני הנוער שהן תולדה של בחירה ומאמץ (חלק מהעולם הסובייקטיבי של המורה או המדריך). השיח הזה דוחף לפעולה ולמטרה, ועם זאת חשוב שהוא לא יעורר אשמה בגלל התלות הקיימת אלא ייצור הכרה אמפתית בצורכי התלות הקיימים. פעמים רבות ויתרו נערים ונערות אלה (במודע או של במודע) על האפשרות לקיים קשר מיטיב עם מבוגר, קשר שמבוסס על אמון ועל ביטחון, ועל כן ההכרה בתלות והאפשרות להיתמך ולהזדקק הן קפיצה התפתחותית חשובה והכרחית מבחינתם.

המשבצת התחונה "עבדתי קשה" משקפת את העמדה האופטימית - הפרט מאמין שבאמצעות מאמץ אישי עשוי להשתנות פרט כלשהו במציאות הנוגעת לו (לדוגמה, ציון במבחן). חוויה זאת אינה טריוויאלית כלל בחווייתם של תלמידים תת־משיגים. פעמים רבות הם מרגישים שבכל הנוגע ללמידה (ולא רק לה כמובן) משפיעות נסיבות חייהם, ובכלל זה גורמים נוקשים וחזקים, על גורלם, ועל כן הם מסגלים לעצמם את האמונה שאין טעם במאמציהם. תאוריה זאת מונגשת בשאלון "ייחוסים סיבתיים בלמידה" שיצר סליגמן, והשימוש בה מאפשר להרחיב את הרפלקציה על תהליכי הצלחה וכישלון בלמידה, לאתגר את בני הנוער ולעורר בקרבם מודעות בנוגע לדפוסי חשיבה מקובעים.

תובנות בעקבות ההתערבות

כאמור, עיקר ההתערבות נעשה בסדנה של שלושה מפגשים שנלמדו בה היבטים תאורטיים של מוטיבציה דרך דוגמאות וייעוץ על דילמות שהובאו "מהשטח". בסיום שנת הלימודים (במרחק כמה חודשים מסיום הסדנה ולאחר תקופה אינטנסיבית של בחינות בגרות) העלה צוות החינוך תובנות אחדות שקשורות לחיבורים בין התאוריה ובין האתגרים הממשיים שלהם במפגש עם הנערים והנערות. ברוח "הריאיון המוטיבציוני" הובן והוטמע הרבה יותר הצורך של הנער והנערה בתיקוף רגשי כבסיס להצבת מטרות ולעיבוד חוויות הצלחה וכישלון. במסגרת זאת עלתה המשגה של האפשרות "לחלום" עם הנער והנערה ובה בעת ללוות אותם באמפתיה ברגשות קשים שקשורים ללמידה כאן ועכשיו. עוד עלתה והתחדדה חשיבותה של העלאת ההכרה בצורכי התלות של הנער והנערה למודעות הצוות והנערים והנערות. העלאת זאת למודעת נעשית באמצעות הבלטת היכולת הרגשית לבקש עזרה, כביטוי של תפיסת סוכנות (Agency), באמצעות בניית ערך עצמי ואמונה באחר כיעד התפתחותי וכן ברכישת מיומנות בין־אישית חשובה שאין לדלג עליה. במילים אחרות, אפשר לראות בפעולה זאת ביטוי של "תמיכה באוטונומיה" (Ryan & Deci, 2000). זאת תפיסה שמצליחה לשאת את המתח שבין תלות ובין עצמאות מתוך סימון כיוון ברור של תמיכה וליווי הצורך הנפשי באוטונומיה ויצירת אתגרים מגדלים במציאות. למשל, אחת המדריכות סיפרה על נער שמסיים י"ב בתום שנה מורכבת מאוד שחווה, שנה שהפגין בה מוטיבציה נמוכה מאוד ללמידה. המדריכה זיהתה את הצורך שלו להתגייס לצבא, אף שקיבל פטור מגיוס, והבינה שזהו יעד שהוא מוכן "להילחם עליו". ואכן, אותו נער הצליח לבצע מעין קפיצה ביכולות ההתארגנות וההכוונה העצמית שלו כדי להגיע למכינה קדם־צבאית. נער זה עשה

במסגרת התהליך נעשה בירור מעמיק של החוזקות של הנער והנערה וכן שיקוף ותיקוף הצלחות שמשמשות מעין עוגן ובסיס בטוח בבחירה בתהליך של שינוי. מטוליץ' (Matulich, 2020) דייק עוד יותר ומצא שתי שאלות יסוד לגילוי מוטיבציה בקרב מטופלים ולבחינתה:

1. עד כמה חשוב לך, מ'1 עד 10, לעשות את השינוי?
2. מה מידת הביטחון שלך, מ'1 עד 10, שביכולתך לעשות את השינוי?

לעיתים נדמה שבמערכת החינוך אין זמן, או אפילו מילים מתאימות, להשתוות ולשאול "למה" או "לשם מה", ותלמידים עלולים להיסחף (או להישאר מאחור) בגלל מוטיבציה של אנשי חינוך נחושים מאוד לדחוף אותם לעבר מטרות שמקדמות אותם, לדעתם, לחיים טובים יותר. מאחר שהמסגרת היא מערכת חינוך, ומשום כך כפופה לחוק חינוך חובה, אני סבור שיש ערך רב לחתירה מתמדת אל שאלות היסוד לבניית המוטיבציה. הריאיון המוטיבציוני, שיטה סדורה ומעשית מאוד ועם זאת נטועה גם בפסיכולוגיה ההומניסטית, משמש כלי חשוב ויעיל להעשרה ולדיוק השיח בתחום החינוך המגדל.

ייחוסים סיבתיים בלמידה

בספרו **ילדות אופטימית** פיתח סליגמן (2000) את הרעיון שאפשר לבנות חוסן נפשי באופן אקטיבי באמצעות לימוד מעשי של אופטימיות. את תאוריית הייחוסים הסיבתיים של ויינר (1979, 1986) (כמו שמצוטט אצל סליגמן, 2000) התאים סליגמן לשדה החינוך. כלי זה מאפשר ללמוד את מידת האחריות שאנחנו מייחסים להצלחות ולכישלונות שלנו. לדבריו, דפוס הייחוס הדיכאוני, שמנבא גם חוסר אונים נרכש, יהיה הדפוס שמייחס את ההצלחות לגורם חיצוני ואת הכישלונות לגורם פנימי. לדפוס זה מתווסף המשתנה - האם המצב קבוע או נתון לשינוי (באמצעות פעולות שיעשה הפרט)? התאוריה מוסברת בפשטות בעזרת המטריצה הזאת:

	פנימי	חיצוני
קבוע	"יש לי את היכולת"	"זה קשה"
נתון לשינוי	"עבדתי קשה"	"אני מזליסט"

הסובייקטיביות של המבוגר המשמעותי בביטוי רגשות (גם רגשות קשים ושליילים). המשך הקשר הזה ייעשה מתוך אמונה מתמדת שלפיה רגשות אלה עשויים להיות תהליך מגדל ומרפא לנער ולנערה ליצירת חוויה של סוכנות ולמידת אופטימיות. אחר כך הצגתי כלים מעשיים כגון הריאיון המוטיבציוני ליצירת שינוי והיחוסים הסיבתיים להצלחה ולכישלון בלמידה. את היחוסים האלה התאמתי לשיח של המורה או המדריך עם תלמידים מתוך סדנה שהעברתי לצוות החינוך. לסיום חלקתי תובנות מספר בקשר לתוצאות ההתערבות.

אסיים בשירה של המשוררת יחיאל (2022) שמפליאה לתאר בפשטות את חוויית הנראות המיוחלת, הילדותית והתמימה של נערים ונערות בסיכון, בתקווה שמהו ממחשבותיי במאמר יאפשר לחוות חוויות פשוטות, אך לעיתים לא מושגות כל כך, אלה:

כמו ילדים בכיתות יסוד, אנחנו יודעים
שהיו פה לפנינו והיו אחרינו,

אבל משהו בנו בטוח: אותנו אוהבת המורה יותר מאת
כולם (עמ' 9).



למצגת על עקרונות הריאיון
המוטיבציוני ויישומם
(ברנדווין, 2021):

את כל הברורים בעצמו והגיע בעצמו למיונים ולראיונות. בתוך כך הוא סיפר עליהם למדריכה ושיתף אותה במעשיו וזכה ממנה להכרה ולביטוי התפעלות שהיו נחוצים לו כל כך. מבחינתו זאת הייתה קפיצת מדרגה של ממש ביכולתו לקדם את עצמו לקראת מימוש המטרות החשובות לו. על פי הבנתי הוא הצליח לעשות זאת בזכות ההתמקמות הנכונה של המדריכה שניצבה בתווך - בין הרצון לעשות בשבילו כדי לקדם אותו ובין הרצון להניח לו להסתדר ולהתנהל בעצמו. אני סבור שלהתערבות בסדנה, אף שהייתה קצרה וממוקדת, הייתה חשיבות ביצירת שפה ומשמעות משותפות בעבודה של צוות החינוך, והיא עשויה לסייע גם לצוותים ולמסגרות אחרים.

סיכום

במאמר זה חלקתי נקודת מבט פסיכולוגית על מוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים בסיכון שמתאפיינים בתת-הישגים במסגרת של קידום נוער. התובנות הן פרי חיבור של התבוננות בעמדות של תלמידים, של מורים ושל מדריכים ושל למידה משותפת של מושגים וכלים מעשיים מתחום חקר המוטיבציה. הצגתי את האופן שבו עשוי סיפור חייהם של הנער או הנערה לשמש דרך להבין את צורכיהם או לעיתים לשמש תירוץ להנמכת ציפיות. עוד הצגתי את השיח המוטיבציוני כנטוע בקשר שחשובה בו לאין שיעור

מקורות

- אוסטריל, ז' (1995). פתרונות פתוחים: טיפול פסיכולוגי בילד ובסביבתו. שוקן.
אלפי, א' (2011). נלחמים בוויטור. פסיכולוגיה עברית. נדלה מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2652>
ברנדווין, ש' (2021). הריאיון המוטיבציוני. השתלמות לשירות חדר מורים.
גרינוולד, נ' (2012). חשיבה טיפולית במסגרת חינוכית, מתח והשלמה ברמה קלינית וארגונית. פסיכואקטואליה, אפריל 2012, 26-35.
ויניקוט, ד"ר (1956). עצמי אמיתי עצמי כוזב. עם עובד.
זוסמן, נ' ופריה, פ' (2017). פדגוגיה של מדוכאים. פרדס הוצאה לאור.
יחיאל, י' (2022). יום שישי. עולם חדש - הוצאה לאור.
ליכטינגר, ע' (2018). קידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של תלמידים בסיכון: הערכה של תכנית התערבות. מניחוק לשילוב, היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון, 20, 129-153. נדלה מתוך <https://meyda.education.gov.il/files/YeledNoarBesikun/nitukshiluv20.pdf>
מור, פ' (2018). בית הספר כמרחב ללמידה והתפתחות. הוצאת ספרים א.ח.
מילר, ו', ברוורמן, א' ורולניק, ס' (2009). הגברת המוטיבציונית - הגברת מוטיבציה לשינוי. הוצאת ספרים א.ח.
משעול, א' (1999). ראה שם. הוצאת תג' הליקון.
משרד החינוך, אגף א' לילדים ונוער בסיכון (2018). חינוך טיפול בקידום נוער: תפיסה, הלכה ומעשה. ספרי ניב.
סליגמן, מ' (2000). ילדות אופטימית: תכנית פסיכולוגית לבניית החוסן הנפשי של ילדים. עם עובד.
Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048>



דחייה חברתית: כשל מוסרי או תופעה התפתחותית נורמטיבית?

חנה פישר גרפי¹ ורינת חלאבי²

תקציר

דחייה חברתית היא תופעה שלילית וחמורה שנפוצה במיוחד בגיל החביון. מחקרים שעוסקים בדחייה חברתית מניחים שמדובר בכשל מוסרי או בדינמיקה הרסנית של הקבוצה שמתרחשת בה הדחייה. שלא כמו במחקרים הקיימים בנושא, במחקר זה אנחנו מאירות את התופעה בהקשר של התפתחות מוסרית נורמטיבית ומציעות הסבר לתפקידה של דחייה חברתית בהתפתחות המוסרית בגיל החביון. במחקר זה השתתפו 140 ילדים שהיו חלק מקבוצות מיקוד שעסקו בדחייה חברתית. נמצא כי רוב הילדים רואים בדחייה החברתית תופעה הכרחית משום שהיא שומרת על הכיתה מפני ילדים שאינם משתפים פעולה עימה ומפריעים להתפתחותה כקבוצה לכידה ומגובשת שפועלת על פי נורמות חברתיות עצמאיות משלה. מדברי הילדים משתמע כי דחייה חברתית מופעלת כלפי פרטים שלא עברו מעמדה מוסרית ילדותית שמאופיינת בתלות במבוגרים לעמדה מוסרית גמישה ובוגרת ממנה, עמדה שבה החלטות מתקבלות מתוך התחשבות בהקשרים חברתיים. מלבד תרומתו התאורטית של המחקר בהיבט של התפתחות מוסרית הוא גם עשוי לסייע בזיהוי ילדים שמועדים לדחייה חברתית ולהציע כיוונים חדשים לפיתוח תוכניות התערבות.

מבוא

דחייה חברתית

דחייה חברתית היא תופעה שבה אדם מודר במכון מאינטראקציות חברתיות (Rambaran et al., 2020). התופעה מאופיינת בתוקפנות מילולית או פיזית, תוקפנות ברשתות החברתיות, הדרה חברתית, מניעת נגישות ומידע, השפלה, ביזוי ושלילת מוסריות הילד הדחוי. השפעות

הדחייה החברתית על ילדים בגיל בית ספר יסודי קשות וחמורות ובאות לידי בכל תחומי התפקוד: בבריאות, בהתנהגות, בלימודים ובהיבט הרגשי (Eisenberg et al., 2014). דחייה חברתית מעסיקה רבות אנשי חינוך, ולכן נערכו מחקרים רבים כדי להבין את הסיבות לתופעה מזיקה זאת (Stubbs-Richardson & May, 2020).

דחייה חברתית נפוצה במיוחד בגיל החביון, תקופת הילדות התיכונה (Cramer, 2018), ומצטרפת לסדרת התנהגויות אנטי-סוציאליות שרווחות בגיל זה כגון ריבוי שקרים, דחייה מגדרית, הקנטות ועלייה ניכרת בהפרעות משמעת ובאי-ציות למורים (Gingo, 2017). הספרות המקצועית נחלקת לשלוש גישות שעוסקות באיתור הסיבות לתופעה זאת. גישה אחת מתמקדת בתכונות האישיות ובפסיכופתולוגיה של הילד הדחוי שגורמות לו להיות קורבן לדחייה חברתית (Pretti et al., 2020). הגישה השנייה מתמקדת בדינמיקה כיתתית הרסנית (Killen et al., 2016). הגישה השלישית לעומתן, גישת התפתחות החשיבה החברתית (Social reasoning developmental model – SRD) מציעה היבט חדש במחקר. על פי גישה זאת, דחייה חברתית בגיל החביון אינה ביטוי לפתולוגיה כלשהי אלא היא תופעה שקשורה לחיים החברתיים של הילדים בכיתה, לתהליכים קבוצתיים שקשורים לזהות הקבוצתית, לנאמנות חברתית ולדינמיקה החברתית הפנים-כיתתית. כל אלה קשורים לנורמות החברתיות ולמעמד החברתי (Rutland & Killen, 2017). הבנה מעמיקה של ההתפתחות המוסרית בגיל החביון משמשת חוליה חשובה בקשר שבין ביטויי החברתיים של גיל החביון ובין סוגיית הדחייה החברתית. להתפתחות המוסרית של הילד בגיל החביון יש השלכות הדוקות על המעמד החברתי שיקבל בקבוצת הילדים, על האופן שימצב בו את עצמו ובעקבות זאת על האופן שיקבלו אותו או יידחו אותו חבריו.

¹ד"ר חנה פישר גרפי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, פסיכותרפיסטית וביבליותרפיסטית. היא פיתחה תאוריה התפתחותית, שיטת טיפול חדשנית בילדים דחויים חברתית. כמו כן פיתחה את התוכנית "מאני לאנחנו" שמועברת מטעם שפ"חים בבתי ספר יסודיים ברחבי הארץ. יעילות התוכנית הזאת הוכחה מחקרית בשיפור מדדי ההתפתחות של כל הילדים בכיתה ובתוך כך בהפחתה ובמניעה של חרמות. טלפון: 054-4291460, מייל: Hamania10@gmail.com

²ד"ר רינת חלאבי היא יועצת חינוכית, מאמנת ומרצה בכירה להכשרת מורים ויועצים חינוכיים. בין השאר היא מטפלת בשיטת internal life stories – TILS שפיתחה בזמן עבודתה עם קבוצות ועם יחידים. טלפון: 0543347781, מייל: halabir2@gmail.com

ההתפתחות המוסרית בגיל החביון

הגישה הפסיכואנליטית

גישה זאת מבוססת על קביעתו של פרויד ולפיה בגיל שלוש עד שש נוצר הסופראגו שמופנמים בו הערכים המוסריים של ההורים (Berk, 2013). פרויד תיאר איכות מוסרית נוספת, Morality, בהיבט של מוסריות חברתית. איכותה של מוסריות זאת מתוארת כזורמת ומשתנה על פי ערכי החברה (Covington, 2016). קווינגטון הדגיש כי מוסריות שתומכת בקיומה ואף בהישרדותה של הקבוצה מותנית בהפחתת רצונותיהם של הפרטים בה. לכן האדם המוסרי נתון בקונפליקט - מצד אחד הוא מחויב לקבוצה לשם הישרדותו, ומצד אחר גובה ממנו החיבור לקבוצה מחיר יקר שבא לידי ביטוי בהדחקת דחפיו האישיים ובתוך כך מעבר מעמדה אישית לעמדה שבה הקבוצה נמצאת במרכז תשומת ליבו.

גישת התפתחות החשיבה החברתית -

Social reasoning developmental model – SRD

גישה זאת מתמקדת בהשפעת גורמי המערך החברתי על קבלת החלטה מוסרית ונשענת על ההבנה כי בילדות יש עלייה בחשיבה חברתית בנושאים כגון זהות קבוצתית, נורמות קבוצתיות ומעמדות היררכיים. בו בזמן יש גם התחשבות בנושאי מוסריות (הוגנות, שוויון וזכויות), וכן יש פרספקטיבה פסיכולוגית של עצמי ואחרים, למשל הבנת מצבים מנטליים של האחר. המחקרים שנערכו בגישה זאת התמקדו בעיקר בשני היבטים של מוסריות בגיל החביון: היחס למוסריות מבוגרים ותהליכים חברתיים. המחקר התמקד בבחינת השפעת תהליכים חברתיים על התפתחות מוסריות וכן במציאת הקשר בין שיפוט מוסרי ובין גורמים שקשורים למערך החברתי (Rutland & Killen, 2015, 2017). לפי גישת SRD, ילדים בגיל החביון נשמעים בעיקר לנורמות החברתיות הרווחות בקבוצת ההתייחסות שלהם ופחות למוסריות המבוגרים (Rizzo et al., 2017). נורמות חברתיות משפרות את יכולתה של הקבוצה לשתף פעולה, ליצור תיאום בין כל חברי הקבוצה ולגבש זהות אחידה (Roberts & Gelman, 2019). התיפסה האינטואיטיבית של הילדים מנחה אותם להתנהג על פי נורמות חברתיות כיתתיות מוסכמות ולפקח על קיומן. הילדים חותרים לאחידות כדי ליצור קבוצה מגובשת, מלוכדת ועצמאית. רובם פועלים באחידות למען הקבוצה, אבל ישנם ילדים שמתנהגים באנוכיות ואינם מתחשבים בה. לכן חברת הילדים דוחה אותם ומסתייגת מהם (Rizzo et al., 2017).

המחקר הזה מתבסס על גישת SRD ומבקש להבין את יחסי

הגומלין שבין תופעת הדחייה החברתית ובין ההתפתחות המוסרית והחשיבה החברתית בגיל החביון. ואלה הן שאלות המחקר:

1. מהן הסיבות לדחייה חברתית בעיני ילדים בגיל החביון?
2. כיצד אפשר להסביר את הסיבות לדחייה החברתית בגיל החביון בהקשר של התפתחות מוסרית וחברתית?

דחייה חברתית נובעת מהרצון לשמור על לכידות הכיתה ולהרחיק ילדים שאינם מתנהלים על פי הנורמות החברתיות המקובלות בה. דהיינו לא אישיותם של הילדים הדחויים היא שגורמת לחבריהם לכיתה לדחות אותם אלא התנהגותם החריגה. מכיוון שהתנהגות ניתנת לשינוי, ילדים דחויים יכולים לשוב ולהתקבל לחברת הילדים מרגע שיתאימו את התנהגותם לנורמות הרווחות בכיתה

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 140 ילדים יהודים ישראלים (בני עשר עד 11) מ-12 כיתות ה' בחמישה בתי ספר יסודיים במרכז הארץ. כל כיתה הייתה קבוצת מיקוד נפרדת, והיו בה 12 ילדים בממוצע. בקבוצות המיקוד השתתפו אך ורק ילדים שהוריהם שלחו אישורי הסכמה להשתתפותם במחקר. את המחקר אישרו שתי ועדות אתיקה - באוניברסיטת בר-אילן ובלשכת המדען הראשי של משרד החינוך.

כלי המחקר

קבוצות המיקוד היו כלי המחקר שבאמצעותו נאספו הנתונים. כלי זה מאפשר לחוקר לצפות בדינמיקה הקבוצתית במסגרת הטבעית שמתרחשת בה דחייה חברתית (Rodriguez et al., 2011). כן הוא יכול לתעד את החוויות, את הדעות, את העמדות ואת הרגשות של החברים בקבוצה בהקשר של הנושא הנדון (Koller et al., 2019). קבוצות המיקוד עסקו בדיון בילדים דחויים מניו זילנד באמצעות הסיפור שלהלן שחובר במיוחד למחקר זה.

כיתה ה' בניו זילנד החליטה בעצמה בעניינים רבים. יום אחד ביקשו התלמידים לערוך מסיבת יום הולדת לאחד הבנים בכיתה. הם שלחו הודעות והזמינו את כולם מלבד שני בנים. למוחרת יצרו שני הבנים שלא הוזמנו למסיבה והוריהם קשר עם המורה והתלוננו על שלא הוזמנו. המורה פנתה אל ילדי הכיתה ולאחר מכן התקשרה לחברי ועד ההורים של ילדי הכיתה ואמרה לילדים ולהורים שעל הילדים להזמין את כלל ילדי הכיתה.

בזכות הבחירה בסיפור שמתרחש בניו זילנד, ולא בישראל, התאפשרה פתיחות בהעלאת דעות ורגשות בנוגע למצבי דחייה חברתית אצל "אחרים" ללא צורך להתמודד ישירות, כבר בתחילת הדיון, עם מצבים קונקרטיים שחוו משתתפי המחקר בכיתותיהם. לאחר הקראת הסיפור בקול רם נשאלו המשתתפים שאלות על פי פרוטוקול שחובר במיוחד לקבוצות המיקוד במחקר זה. קודם כול הם התבקשו לנחש מה בחרו הילדים בסיפור לעשות לאחר התערבות ההורים והמורה ומדוע בחרו כמו שבחרו. לאחר מכן הם התבקשו לנחש את הסיבות שבגללן לא רצו הילדים בסיפור להזמין את שני הילדים למסיבה. הם גם התבקשו לומר לאילו חוקים העדיפו הילדים לציית: לחוקי ההורים (חייבים להזמין את שני הילדים למסיבת הכיתה) או לחוקים שקבעו הילדים בכיתה (לא להזמין את שני הילדים למסיבת הכיתה). לבסוף הם נשאלו איך יסבירו ילדי הכיתה להוריהם שהם החליטו שלא להזמין את שני הילדים למסיבה. בכל קבוצות המיקוד תיארו המשתתפים את המצב בסיפור כמצב של נידוי. רוב המשתתפים הצדיקו את הנידוי משום שלדעתם חרגו ככל הנראה שני הבנים מכללי ההתנהגות בקבוצה ולא פעלו על פי הנורמות החברתיות שהיו מקובלות בכיתה. למשמע תשובותיהם הם נשאלו שאלות נוספות כדי להבהיר את הקשר הסיבתי בין החריגה מהנורמות החברתיות הנהוגות בחברת ילדי הכיתה ובין הדחייה החברתית של שני הילדים מן הסיפור.

מהלך המחקר

קבוצות המיקוד התקיימו בזמן יום הלימודים בבית הספר. כל קבוצה כזאת פעלה 60 עד 90 דקות בהנחיית החוקרת הראשונה, פישר גרפי, שהיא פסיכולוגית חינוכית. מחנכת הכיתה נכחה בקבוצה, אבל לא התערבה כדי לאפשר לתלמידים לבטא את עצמם בחופשיות. דברי המשתתפים הועלו על הכתב מתוך הקלטות האודיו שתיעדו אותם. 13 שעות של הקלטות אודיו מקבוצות המיקוד הפכו ל-98 עמודים מודפסים. בשלב זה הצטרפה החוקרת השנייה, חלאבי, שהיא יועצת חינוכית. כדי להבטיח את מהימנותו של תהליך ניתוח הנתונים קראה כל חוקרת את התמלילים כמה פעמים וארגנה וניתחה אותם באופן בלתי תלוי.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבצע בשיטתו של ואן קאם, שיטה ששכלל מוסטקאס (Moustakas, 1994). בתהליך זה נכללו שבעה שלבים. בשלב הראשון זיהתה כל אחת מהחוקרות בנפרד

את כל ההיגדים המציינים סיבות לדחייה חברתית. בשלב השני היא השמיטה את כל הסיבות שאינן קשורות לדחייה חברתית; לדוגמה, הסיבה "היה להם אירוע משפחתי" אינה קשורה לדחייה חברתית, ולכן הושמטה. בשלב השלישי קיבצה כל חוקרת את הסיבות הרלוונטיות לתמות. בשלב הרביעי יצרה כל חוקרת תיאור נפרד של התמות לכל קבוצת מיקוד. בשלב החמישי חולקו התמות לשתי קטגוריות: תמות שקשורות לפרט ותמות שקשורות לקבוצה. בשלב השישי יצרו שתי החוקרות תיאור מבני של התמות. ובשלב השביעי והאחרון הן זיהו את שלוש התמות המרכזיות שמביאות את עמדתם של הילדים בנוגע לדחייה חברתית לידי ביטוי ומלמדות על האופן שבו הם תופסים אותה.

ממצאים

המשתתפים בכל קבוצות המיקוד תיארו את המצב שבסיפור על ילדי ניו זילנד כחרם. רוב המשתתפים הצדיקו אותו וסברו שהוא נבע ככל הנראה מחריגתם של שני הילדים בסיפור מכללי ההתנהגות, הפעילויות והנורמות החברתיות שהיו משותפות לכל שאר חברי כיתתם. מתוך תשובותיהם של הילדים ומן השיח שהתנהל ביניהם היה אפשר ללמוד על עמדתם בנוגע לדחייה חברתית בכלל ובנוגע לתלמידים דחויים בפרט.

אף על פי שמבוגרים רואים בדחייה חברתית פגיעה אכזרית (Stubbs-Richardson & May, 2020), מניתוח הנתונים התברר שמנקודת ראותם של מרבית הילדים שהשתתפו במחקר דחייה חברתית היא תופעה לגיטימית. דחייה חברתית נובעת מהרצון לשמור על לכידות הכיתה ולהרחיק ילדים שאינם מתנהלים על פי הנורמות החברתיות המקובלות בה. דהיינו לא אישיותם של הילדים הדחויים היא שגורמת לחבריהם לכיתה לדחות אותם אלא התנהגותם החריגה. מכיוון שהתנהגות ניתנת לשינוי, ילדים דחויים יכולים לשוב ולהתקבל לחברת הילדים מרגע שיתאימו את התנהגותם לנורמות הרווחות בכיתה. רעיון זה חזר ועלה פעמים רבות, בגרסאות שונות, בכל קבוצות המיקוד.

עמדתם של הילדים שהשתתפו במחקר תוצג בשלוש תמות. התמה הראשונה תעסוק במאפייני החשיבה וההתנהגות של הילדים הדחויים. התמה השנייה תידרש לתפקודם של הילדים הדחויים כחברים בכיתה. התמה השלישית תציג את הדחייה החברתית כתהליך הפיך שבו חברת ילדי הכיתה מעניקה לילד הדחוי הזדמנות לשוב ולהשתלב בה, אם יתאים את עצמו לצורת החשיבה ולנורמות החברתיות המקובלות בה.

ילדים בכיתה ה' הם ילדים גדולים, והם יכולים לקבל החלטות בעצמם. הם יכולים להגיד: "אז בסדר, אני אקבל עונש, אבל עשיתי את הדבר הנכון."
יש ילדים שלא מקשיבים להורים ואז כל הילדים בכיתה מעריצים אותם ואומרים: "וואו, איזה קולים אתם שאתם לא מקשיבים להורים".

מדברי הילדים משתמע כי ילדים שאינם נשמעים להוריהם בעקבות מפעילים חשיבה כיתתית-עצמאית ומוכנים לשאת במחיר. הם "גדולים", ולכן הם משמשים מושא להערצה בעיני חבריהם לכיתה. לעומת זאת, ילדים שנשמעים להוריהם הם "תינוקיים", "קטנים" ו"ילדותיים", ולכן הם ראויים לגנאי לדעת הילדים המקובלים.

זאת ועוד, מדברי הילדים משתמע כי התנהגותם של הילדים הדחויים חריגה: לבושם שונה, דיבורם אחר, צחוקם מוזר, משחקהם ויחסם ללימודים שונה משל שאר חבריהם לכיתה. הם מדברים אחרת... שפה גבוהה יותר... כשאנחנו מדברים עברית של הסלנגים ושפה גבוהה זה לא שפה שמדברים ביום-יום.

יש להם צחוק מוזר. הם צוחקים מדברים מוזרים. נגיד הם צוחקים מבדיחות שמספרים לכיתה ובעיני ילדים אחרים זה לא מצחיק.

...בגדים מוזרים ומתלבשים לא מתאים.

הם לא משחקים כמו הילדים האחרים... אולי בגלל שהם לומדים יותר... הם שונים ולא דומים לשאר הכיתה.

"הם רוצים רק את הרע": ילדים דחויים פוגעים בלכידות הכיתה ובגיבושה

מדברי הילדים בקבוצות המיקוד משתמע כי ילדים דחויים אינם משתפים פעולה עם הקבוצה ואינם תורמים לה. רעיון זה עולה מהדוגמאות האלה:

ילדים שאומרים לילדים אחרים להביא ממתקים או כל מיני דברים כי הם לא מביאים, ואז אחרי זה הם לא יזמינו אותם כי הם לא תורמים ולא עושים מה שכולם אמרו להם לעשות.

...למשל בהפסקות [הדחויים חברתית] יושבים לבד, וה"מקובלים" מנסים לעשות טוב וגם אולי מארגנים להם את המסיבה.

לא זאת בלבד שילדים דחויים אינם משתפים פעולה עם הקבוצה, אלא שהם אף פוגעים בהתנהלותה. הילדים הציעו שלל דוגמאות לאופנים שבהם ילדים דחויים "מקלקלים" לקבוצה.

נגיד יש הצבעה, נגיד יש את המשחק שבויים ומשחק שוטרים וגנבים. הרוב יצביע לשוטרים וגנבים, ורק שניים-

"להקשיב להורים כי הם יודעים מה טוב בשבילי": עמדה מוסרית של ילדים דחויים חברתית

"לדעתי תמיד צריך להקשיב להורים כי הם יגידו מה צודק ומה לא, והם יודעים מה טוב בשבילי". את המשפט הזה אמרה ילדה דחוויה באחת מקבוצות המיקוד. בדבריה בא לידי ביטוי המאפיין המרכזי שבגיניו ילדים דחויים חברים לכיתה - הילדים הדחויים תלויים בהוריהם. ההורים הם שיקבעו בעבורם "מה צודק ומה לא" ויאמרו להם כיצד ראוי לנהוג בהקשרים חברתיים כגון מסיבות כיתה, מאפייני לבוש ומשחקי חברה.

מנקודת ראותם של ילדים בגיל החביון ילדים דחויים הם ילדותיים, ובהקשר הזה נאמרו הדברים האלה:

...אם הם יגידו להורים אף אחד לא ירצה להיות חבר שלהם וזה אומר שהם יחשבו שהם ילדים קטנים, שתמיד מקשיבים להורים שלהם.

הם [הילדים הדחויים חברתית] מתנהגים קצת בתינוקות... אומרים להם שמשחקים משחק מסוים אז הם עושים אוף! ומתחילים ללכת משם כאילו הם ילדים בני שלוש. או כשנגיד עושים משהו שהם כן רוצים אז הם מתחילים לקפוץ ולצרוח משמחה יש! יש! יש! כמו ילדים קטנים!

כל הכיתה מתחילה משהו, ואז הם [הילדים הדחויים חברתית] יתחילו לריב ולצעוק: אני ראשון! אני ראשון! הם יריבו על דברים ילדותיים.

מדברי הילדים עולה כי הם קושרים בין חוסר בשלות רגשית ומחשבתית ("תינוקות" בלשונם) ובין התלות במבוגרים. לדבריהם, ילדים ש"תמיד מקשיבים להוריהם" מועדים לדחייה חברתית:

אם יקשיבו להורים יכול להיות שיקרו דברים לא נעימים להם.

אם הם יקשיבו להורים אז הילדים שהזמינו אותם יעשו להם בכוונה דווקא...

אם יזמינו אותם בגלל שההורים אמרו להזמין אותם, הילדים שם יציקו להם ואז הם ירצו ללכת.

במה שונה עמדתם המוסרית של הילדים המקובלים על חבריהם מעמדתם של הילדים הדחויים? על כך אפשר ללמוד מן האמירות הבאות שילדים מקובלים אומרים על עצמם:

יש דברים שבהם אתה צריך להקשיב להורים שלך, ודברים שבהם אתה לא. אבל אנחנו יכולים לעשות מה שאנחנו רוצים, גם אם ההורים שלנו לא יסכימו איתנו... אם אתה חושב שאתה צודק, אתה יכול להמשיך לעשות את זה. זה מאוד תלוי באם זה באמת חשוב לי ואם אני באמת רוצה לעשות את זה.

שלושה ילדים אמרו לא! והם התחילו לבכות והתעצבנו. אבל הם החליטו. אם נגיד כל הכיתה תרצה לקנות מתנה אחת והם ירצו לקנות מתנה אחרת. הם יכולים להתווכח הרבה זמן על זה.

"הלשנה" היא צורה נוספת של פגיעת הילדים הדחויים בקבוצה, ולכן חברת הילדים נמנעת מלשתף את הילדים הדחויים בתוכניתיה.

הם לא יודעים לשמור סוד. זאת הייתה מסיבת הפתעה והם [הכיתה] לא רצו שהם [הדחויים] יגלו, אז לא אמרו להם.

לא הזמינו אותם כי הם סתם מלשינים הרבה... על כל דבר הכי קטן הם מלשינים.

מנקודת מבטם של ילדי הכיתה לא זאת בלבד שהילדים הדחויים אינם משתפים פעולה ו"מקלקלים" לקבוצה, אלא שהם אף מחבלים בגיבוש הכיתה ופוגעים בתפקודה. וכמו שאמרה אחת הילדות:

אנחנו כיתה שהם [הילדים הדחויים] לא רוצים. הם רוצים רק את הרע... הם לא רוצים לעשות איתנו. אני לא יודעת אם זה דווקא או שזה באמת... הם רוצים בכוונה שלא נהיה כיתה מגובשת. הם רוצים בכוונה שאנחנו לא נעשה, שאנחנו לא נצליח לעשות את הכיתה מגובשת.

ילדי הכיתה מציבים את טובת הקבוצה בראש מעייניה. חברת הילדים מגיבה בתסכול כאשר ישנם ילדים שמרוכזים בעצמם ואינם מוכנים לפעול על פי הנורמות החברתיות שלה. הם נתפסים כפוגעים בכוונה תחילה בקבוצה, בנורמות שלה ובלכידותה.

מדוע מייחסים הילדים בגיל החביון חשיבות כה מכרעת לקבוצה? מדוע חשוב להם כל כך שכיתתם תהיה מגובשת ומלוכדת? לאחד הילדים היה הסבר מעניין לסוגיה זאת:

אם לא נהיה חברים בכיתה ותהיה לנו בעיית גיבוש. אולי זה יעבור לכל החיים וזה יפריע לנו בעבודה. ואז בעבודה נהיה לבד. ואז כשיבקשו אנחנו פשוט נגיד אני אעשה את זה אעשה את זה ואז אתה צריך עזרה ופתאום אתה אומר אה, אין לי חברים ואני צריך עזרה.

מדברי הילד אפשר ללמוד כי גיבוש הקבוצה תורם להתפתחות כישורים ומיומנויות שיבואו לידי ביטוי בגיל מבוגר וישפיעו על עתידם, ובלשונו, "אולי זה יעבור לכל החיים וזה יפריע לנו בעבודה". תפיסה זאת באה לידי ביטוי גם בדברי ילדים אחרים. לדעתם, השמירה על קבוצה לכידה ומגובשת היא מטרה חשובה וראויה, וכל מי שמחליש את הקבוצה, בין שאינו משתף פעולה עם הקבוצה ובין שהוא פונה למבוגרים שיתערבו בהתנהלות העצמאית של הקבוצה,

הוא בבחינת איום שיש להסירו. מנקודת ראות זאת דחייה חברתית היא פעולה הכרחית לשמירה על הקבוצה - היא מתבצעת למען הקבוצה כדי לאפשר לה להיות חזקה ומגובשת ולתרום להתפתחותם של חברים לאנשים ולנשים בוגרים ולהסתגלותם ולרווחתם הנפשית.

"בכללי עשו עליו חרם ואז הוא הצליח איכשהו לחזור להיות ילד נורמלי...": דחייה חברתית כהליך הפיך

לדברי הילדים, דחייה חברתית היא אמצעי שנועד "לתקן" את התנהגותם של ילדים דחויים ולגרום להם להתנהג באופן "נורמלי" (במונחים). לדעת ילדי הכיתה, ילדים "נורמליים" הם הילדים שחושבים ומתנהגים לפי הנורמות המקובלות בכיתה. הילדים המקובלים אינם רואים בדחויים ילדים חסרי תקנה, בעלי פגם אישיותי או מום, ולכן יהיו מוכנים להסיר את החרם מעליהם ולשוב ולקבלם לחברתם אם הם ישנו את התנהגותם. "יכול להיות שהילד הזה בכללי עשו עליו חרם ואז הוא הצליח איכשהו לחזור להיות ילד נורמלי..." דחייה חברתית היא אפוא מעין "סדרת חינוך" שהכיתה מעבירה לילד הדחוי. בכל שלב ניתנת לילד הדחוי הזדמנות לחבור לכיתה כאמור, אם אך יתאים את עצמו לנורמות החברתיות שלה. כאשר הילדים מזהים ילד שחורג מהנורמות של הכיתה הם פונים אליו ומזהירים אותו.

הוא יכול [הילד המקובל חברתית]... ללכת אליהם [לילדים הדחויים] ולהגיד להם, אתם הרעים, למה אתם עושים לנו את זה? אנחנו רוצים להיות חברים שלכם... אם אתם רוצים לבוא למסיבה אז אולי כדאי שתשנו את הצורה שבה אתם מתנהגים ואז נרצה להיות חברים שלכם.

נראה כי הכיתה אינה מתכוונת לפגוע בילדים הדחויים אלא מעוניינת בהם כחברים לכיתה, "אנחנו רוצים להיות חברים שלכם", ובלבד שישנו את התנהגותם. כלומר הם מאמינים שאיום בדחייה חברתית עשוי לחולל מפנה בהתנהגות הילדים הדחויים: "... הם [הילדים הדחויים] יכולים להיות יותר חלק מהחברה... בגלל שהם אולי עכשיו עוד לא... הם משנים את עצמם". אם החורג אינו שב לתלם לאחר האזהרות, מופעלת עליו דחייה חברתית: "...ואנחנו הזהרנו אותו בפעם הראשונה וכן רצינו להזמין אותו ונתנו לו עוד הזדמנות והוא לא השתמש בה... הכיתה פשוט לא תשתלב איתו ולא תדבר איתו".

לסיכום, נראה כי הילדים רואים בדחייה החברתית תופעה הכרחית מכיוון שהיא מרחיקה ילדים שהתנהגותם חריגה ופוגעת בקבוצה ובלכידותה. באמצעות הדחייה מופעל על הילדים שנתפסים כמחלישים את הכיתה לחץ כדי לגרום להם ל"יישר קו" עם הכיתה ולהתנהל על פי הנורמות שלה. ברם גם כאשר מופעלת דחייה חברתית היא הפיכה. כאשר

ילדים דחויים מוכנים לאמץ עמדה שמאופיינת בשיתוף פעולה עם הכיתה ועם הנורמות החברתיות שלה הם שבים ומתקבלים לקבוצת הילדים.

דיון

המחקר הזה מאפשר הצצה לעולמם של ילדים בגיל החביון ומציג בפנינו את נקודת מבטם בנוגע לדחייה חברתית, נקודת מבט ששונה מזאת של המבוגרים. אומנם הילדים במחקר היו שותפים להבנה העמוקה שדחייה חברתית היא תופעה אכזרית מאוד, אך הצדיקו אותה ונימקו את השימוש בה במוסריות כלפי החברה, שכן היא מכוונת כלפי ילדים שהתנהגותם מחלישה את הקבוצה. תפיסה זאת מאירה את התופעה מזווית ראייה חדשה ושונה מהתפיסה הרווחת כיום. בדרך כלל הספרות המחקרית רואה בדחייה חברתית בגיל החביון תוצאה של כשל מוסרי (Preiti et al., 2020) או של דינמיקה חברתית הרסנית (Killen et al., 2016). בהיותו מבוגרים אנו נוטים לאמץ גישה זאת, בייחוד למראה הסבל, המצוקה והנזק הנגרמים מתופעה זאת. ועם זה בהתבסס על הממצאים ממחקר זה עולה האפשרות שדחייה חברתית אינה תוצאה של כשל מוסרי או של דינמיקה חברתית לקויה, אלא היא תופעה טבעית שנובעת מפער בין עמדה מוסרית שמאופיינת את רוב ילדי הכיתה - הילדים הדוחים חברתית - ובין העמדה המוסרית של המיעוט - הילדים הנדחים חברתית. סירובם של הילדים הדחויים להתנהל על פי הנורמות של הכיתה מפריע לגיבושה של הכיתה ומחבל בשאיפתם של ילדי הכיתה להתנסות בפיתוח עמדה מוסרית חדשה שמתחשבת בהקשר החברתי-כיתתי. פרשנות זאת מאפשרת לנו להבין את מקומה של דחייה חברתית בהקשר של התפתחות מוסרית.

מדברי הילדים שהשתתפו במחקר משתמע שדחייה חברתית משרתת שתי מטרות: היא אמורה להרחיק מן הקבוצה ילדים שאינם מוכנים לקבל עליהם את הנורמות של הכיתה ולגרום לילדים הדחויים לשנות את התנהגותם ולהחזירם לכיתה. ואם כך, אפשר לראות בדחייה חברתית מעין זרז שאמור לעודד ילדים דחויים לעבור מעמדה מוסרית של ציות להוריהם לעמדה שמתחשבת בנורמות של הכיתה ומביאה בחשבון את ההקשר החברתי. זאת ועוד, מדברי הילדים משתמע כי הדחייה החברתית נשלטת - היא עשויה להיפסק כאשר יפעל הילד על פי הנורמות החברתיות בכיתה. לפי פרשנות זאת, דחייה חברתית נובעת מהתפתחותה של מוסריות חברתית, ולכן היא מוצדקת לדעת הילדים. הם מעמידים את הקבוצה בראש סולם העדיפויות שלהם ורואים בכל פגיעה בהתפתחותה ובהתנהלותה פגיעה מוסרית.

לפי הגישה הפסיכואנליטית הקלאסית, הסופר-אגו, ובו צווי המוסר שקיבל הילד, נוסד בשלב האדיפלי. ואולם ממצאי המחקר עולה האפשרות ולפיה בגיל החביון מתפתחת מוסריות חדשה שנוסדת מתוך בחירה במעורבות חברתית ובהתנהגות על פי נורמות חברתיות כיתתיות. מוסריות זאת שונה בתכלית מן המוסריות שמושתת עליה הסופר-אגו משום שהיא מבוססת על מעורבות ביצירת חוקים ונורמות חברתיות ואינה תלויה במבוגרים שיקבעו את החוקים. היא מבשרת על עצמאות מוסרית ולכן אינה חלק מן הסופר-אגו כמו שהגדירו פרויד. מבנה נפשי זה, סופר-אגו חברתי (Social Super-ego – SSE), שונה לחלוטין מהסופר-אגו המבוסס על מוסריות מבוגרים (פישר גרפי, 2015, 2018; Fisher-Grafy, 2019).

גישה SRD הדגישה את הקשר בין התפתחות מוסרית ובין התפתחות חברתית אבל לא עסקה בשלבים התפתחותיים. לפי ממצאי המחקר הזה, בגיל החביון ישנם ילדים שמוסיפים להיות תלויים בדמויות סמכות חיצוניות, בעיקר בהורים ובמורים, במקום להתנהג על פי הנורמות המקובלות בכיתה, כמו שעושים רוב בני גילם. ילדים אלה עדיין לא עברו ממוסריות מבוגרים למוסריות חברתית, ואפשר לומר כי חל אצלם עיכוב בהתפתחות SSE. ילדים אלה נדחים מצד חבריהם לכיתה.

מנקודת מבט זאת דחייה חברתית אינה נובעת משונות פיזית, אתנית או דתית, ממצב סוציאקונומי, מאינטליגנציה או מחוזק גופני; היא נובעת מבחירת הילד בהתנהגות שחורגת ממערכת הנורמות החברתיות הנהוגה בכיתתו. בידי הילד נתונה היכולת לבחור לשתף פעולה עם הקבוצה ולהתנהג על פי הנורמות שלה או להמשיך להתנהג על פי מוסריות המבוגרים. אם יסבירו לילד על הרווח ועל המחיר שנלווים לכל אחת מהאפשרויות העומדות לפניו, הוא יוכל לבחור את התנהגותו במודע ולהתמודד עם תוצאות בחירתו. יתר על כן, היחס למצבו של הילד הדחוי כאל מצב שמושפע מבחירתו מאפשר לו להבין שמצבו החברתי אינו מעיד לא על ליקויים בנתונו ולא על רוע לב או על דינמיקה שלילית בכיתה.

הבנת המטרות ההתפתחותיות שמשרתת הדחייה החברתית עשויה לאפשר למחנכים ולהורים לתעל טוב יותר את התערבויותיהם כדי לעזור לילדים כשהם חוקרים את מקומם במציאות חברת ילדי הכיתה. הקדשת זמן ומשאבים להתערבויות שמתמקדות בדינמיקה הפתולוגית של הכיתה עשויה להיות מועילה פחות מהתערבויות חינוכיות מונעות שמטרתן לקדם את האתגר ההתפתחותי של בני הגיל בהיבט של התפתחות מוסרית. בהמשך להבנות שעלו מהמחקר

לטיפול חברתי-כיתתי, "מאני לאנחנו", והיא מופעלת בבתי ספר יסודיים בהנחיית פסיכולוגים משירותים פסיכולוגיים חינוכיים ברחבי הארץ. תוכנית מערכתית-כיתתית זאת פועלת למניעה ולהתערבות במצבי דחייה חברתית, והמורים וההורים בה מונחים להציע לילדים בכיתה דרכים מעשיות חלופיות ופרואקטיביות לטפל במצבים שבהם ילד אחד מאיים על הנורמות של הקבוצה. למשל, ילדי הכיתה יכולים להסביר לילד הדחוי שהוא חשוב לחברי הקבוצה, ודחייתו אותם ואת הנורמות שלהם פוגעת בהם מאוד. התוכנית מלווה במחקר כמותי. תוצאותיו הראשונות מעידות על שיפור ניכר במצב כל התלמידים בכיתה הן ברווחה הרגשית הן במעמד החברתי, בחיזוק הלכידות החברתית ובהפחתה ניכרת בדחייה חברתית.

האיכותני הזה נערך מחקר כמותי, והוא אישש את ממצאי המחקר האיכותני והצביע על הקשר בין מעמד חברתי, אחידות חברתית והתאמה לנורמות חברתיות. כמו כן הצביע המחקר על קשר בין משתנים אלה ובין הפחתת אגוצנטריות וציות למוסריות מבוגרים (Fisher-Grafy & Meyer, 2023).

סיכום

במאמר זה מוצגת אפוא נקודת מבט חדשה על דחייה חברתית בגיל החביון. במקום לראות בה תופעה שמעידה על פתולוגיה של פרטים או של קבוצות אפשר לראות בה תופעה התפתחותית נורמטיבית. נקודת מבט זאת התפתחה, היא נתמכת בממצאי המחקר, ויש לה השלכות על התערבות ועל טיפול, כמפורט בדיון. על פי ממצאי המחקר פותחה תוכנית

מקורות

גרפי, ח' (2015). ילדים דחויים חברתית. רסלינג.

גרפי, ח' (2018). מדחייה חברתית לילד שמח בבית ספר. כרמל.

Berk, L. (2013). *Child development*. Pearson.

Covington, C. (2016). The origin of morality: The origin of morality. *British Journal of Psychotherapy*, 32(1), 3–20. <https://doi.org/10.1111/bjp.12180>

Cramer, P. (2018). The development of defense mechanisms during the latency. *Period Journal of Nervous and Mental Disease*, 206(4), 286–289. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000793>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 184–207). Psychology Press.

Fisher-Grafy, H. (2019). *New perspectives on happiness and mental wellbeing in schoolchildren. A developmental-psychoanalytical explanation of the latency stage*. Routledge.

Fisher-Grafy, H., & Meyer, S. (2023). Exploring intergroup peer exclusion: Validation of the Latency Social-Psychological Developmental Questionnaire (LSPD). *Children*. 10(3), 543. <https://doi.org/10.3390/children10030543>

Fisher-Grafy, H., & Halabi, R. (2023). "You have no place in the world": Social rejection as a developmental mechanism in middle childhood latency. *Contemporary School Psychology*, 27, 170–181. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00445-1>

Gingo, M. (2017). Children's reasoning about deception and defiance as ways of resisting parents' and teachers' directives. *Developmental Psychology*, 53(9), 1643–1655. <https://doi.org/10.1037/dev0000350>

Killen, M., Rutland, A., & Yip, T. (2016). Equity and justice in developmental science: Discrimination, social exclusion, and intergroup attitudes. *Child Development*, 87(5), 1317–1336. <https://doi.org/10.1111/cdev.12593>

Koller, S. H., dos Santos Paludo, S., & de Moraes, N. A. (Eds.) (2019). *Ecological engagement: Urie Bronfenbrenner's method to study human development* (pp. 3–12). Springer Nature Switzerland.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Preti, C., Richetin, D. P., Richetin, J., De Panfilis, C., & Fontana, A. (2020). Cognitive and emotional components of rejection sensitivity: Independent contributions to adolescent self- and interpersonal functioning. *Assessment*, 27(6), 1230–1241. <https://doi.org/10.1177/1073191118817866>

Rambaran, J. A., van Duijn, M. A. J., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2020). Stability and change in student classroom composition and its impact on peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1677–1691. <https://doi.org/10.1037/edu0000438>

- Rizzo, M. T., Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2017). Young children's inclusion decisions in moral and social-conventional group norm context. *Journal of Experimental Child Psychology, 165*, 19–36. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.05.006>
- Roberts, S. O., Ho, A. K., & Gelman, S. A. (2019). The role of group norms in evaluating uncommon and negative behaviors. *Journal of Experimental Psychology, 148*(2), 374–387. <https://doi.org/10.1037/xge0000534>
- Rodriguez, K. L., Schwartz, J. L., Lahman, M. K. E., & Geist, M. R. (2011). Culturally responsive focus groups: Reframing the research experience to focus on participants. *International Journal of Qualitative Research, 10*, 400–417. <https://doi.org/10.1177/160940691101000407>
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review, 9*, 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Rutland, A., & Killen, M. (2017). Fair resource allocation among children and adolescents: The role of group and developmental processes. *Child Development Perspectives, 11*(1), 56–62. <https://doi.org/10.1111/cdep.12211>
- Stubbs-Richardson, M., & May, D. C. (2020). Social contagion in bullying: An examination of strains and types of bullying victimization in peer networks. *American Journal of Criminal Justice, 46*, 748–769. <https://doi.org/10.1007/s12103-020-09572-y>

- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology, 106*(1) 258–267. <https://doi.org/10.1037/a0034007>
- Benjamin, J. (1999). A note on the dialectic: Commentary on a paper by Bruce E. Reis. *Psychoanalytic Dialogues, 9*, 395–399.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Dicintio, M. J., & Gee, S. (1999). Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the Schools, 36*(3), 231–237. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199905\)36:3<231::AID-PITS6>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199905)36:3<231::AID-PITS6>3.0.CO;2-#)
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne, 49*(3), 233–240.
- Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112*, 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>
- MacMath, S., Roberts, J., Wallace, J., & Chi, X. (2010). RESEARCH SECTION: Curriculum integration and at-risk students: A Canadian case study examining student learning and motivation. *British Journal of Special Education, 37*(2), 87–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00454.x>
- Matulich, B. (2020). Two Simple questions that reveal your client true motivation. *Motivational Interviewing Online*. Retrieved February 6, 2021 from www.motivationalinterviewingonline.org
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics, 1*(2), 87–92. <https://doi.org/10.7763/IJLL.2015.V1.18>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology, 39*(2), 152–156. <https://doi.org/10.1177/009862831243770>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (2009). Overview. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 1–8). Routledge.

ריאיון עם מיטל חודורקובסקי, פסיכולוגית ומשוררת

ריאיון וערכה: מיכל שמש



ספרי לי על עצמך.

אני בת 40, גרה בקיבוץ קדרים בגליל העליון, נשואה לאריאל ואם לשלושה ילדים. אני פסיכולוגית קלינית, הפסיכולוגית האחראית בטיפול יום פסיכיאטרי למבוגרים, בבית החולים זיו ועובדת גם בקליניקה פרטית שלי. אני מתעניינת בנושא בריאות הנפש של נשים ומעבירה מפגשים לנשים ולזוגות אחרי לידה. בשלוש השנים האחרונות אני מרגישה בנוח עם ההגדרה "משוררת". מעולם לא למדתי כתיבה, אבל אני חושבת שיש משהו מולד בקרבי שקשור למילים. תמיד הרגשתי שהשפה היא מערכת שיכולה להסב עונג והנאה עצומים וגם להסביר לי את עצמי ואת העולם. משהו מזה גרם לי לכתוב וייתכן שגם גרם לי להיות מטפלת, שכן מילים הן המדיום העיקרי שלנו - הפסיכולוגים.

מתי התחלת ליצור?

מאז ומעולם התעניינתי בציור, בנגינה ובכתיבה. כשהייתי ילדה קראתי המון, אבל לא שירה; רק לפני שלוש שנים התחלתי לקרוא שירה. כשהייתי נערה כתבתי שירה, אבל כשהגעתי לגיל 18 הפסקתי לכתוב ובמשך 20 שנה כתבתי רק שירים אחדים. בשנים אלה כתבתי כתיבה אקדמית ומקצועית וגם בלוג. בעצם זנחתי לגמרי את החלק האומנותי. הקפאתי אותו, לא במודע, בשנות הלימודים ובניית המשפחה, כנראה כדי להתפנות למשימות החשובות של החיים.

מתי חל השינוי?

בתחילת הקורונה החל המעיין לנבוע שוב. זה קרה מתוך תנועה פנימית, בלי כוונה מיוחדת מצידו. הייתה לי ידיעה פנימית - משהו שנכח בתוכי וידע שהוא אמור לצאת. החלו להיכתב שירים רבים. בהתחלה חיכו השירים להיכתב, נכתבו בדקות והיו בשלים; הם נבעו ממני כמו מגיזר. כתיבת השירים התפתחה בסדקים של היום-יום. אני לא כותבת בזמנים מוקצבים אלא כשמגיעה ההשראה - בהרדמה של הילדה, לפני ישיבת בוקר, בחניה (למשל השיר "אישה משתהה"). בהתחלה הרגשתי שאני צריכה "לגנוב" זמן ממש, ליצור מכלים לשירה. אחר כך החלה פעולה מכוונת של סדיקת היום-יום.

מעניין השימוש במילה "סדקים", שהיא מילה שקשורה לשבר.

אני אוהבת את השימוש במילה סדקים כמרחבים, כמו בשיר של לאונרד כהן - "בכל דבר יש סדק, כך נכנס האור". סדק נחוה כהתפוררות, אבל זה בעצם צוהר, אשנב, פתח שדרכו עשוי להתפתח משהו חדש.

זאת הגדרה צנועה.

כדי לבנות את הזהות החדשה הייתי צריכה לצעוד בצעדים

אחרי הארוחה

אֲנַחְנוּ יוֹשְׁבִים בְּסֻלּוֹן
וּמְפַצְחִים גְרָעִינֵי חֲמֻנָה.
כָּאֵלּוּ סִבְתָּא לֹא עֲבָרָה
סְרִטָן, כָּאֵלּוּ לֹא הוֹטְחוּ
מְלִים אֵימּוֹת בֵּין שְׁלוֹמֵי
לְרִוִית וְהַעֲלָבוֹן וְהַפְעַס נִבְלָעוּ
עִם הַמְזוֹן וְנִסְפְּגוּ בְּאַבְרִים
הַפְּנִימִיִּים, כָּאֵלּוּ שְׁלוֹשׁ מֵהַנְּשִׁים
הַיּוֹשְׁבוֹת עַל הַסְּפוֹת הַנּוֹחוֹת לֹא
הוֹצִיאוּ שְׁלוֹשׁ פְּעָמִים בְּחַיֵּיהֶן
יְצוּרִים חַיִּים מִבֵּין רִגְלֵיהֶן
וְאַחַת גַּם הִרְתָּה וַיִּלְדָּה וְאַבְדָּה
וְלֹא דִבְרָה עַל כֶּף מְעוֹלָם.
הַדְּבָרִים תְּלוּיִים מִמַּעַל כְּמוֹ
הַשְּׂנֵד־לִיר וְאַנְחָנוּ יוֹשְׁבִים בְּסֻלּוֹן
וְכִמָּה עוֹד לֹא פִצְחָנוּ,
כְּמָה.

את בעצם מניחה את עצמן על המדף.

כל יוצר שמקדם את יצירתו ומוציא אותה לאור מניח את עצמו על המדף ומחכה בלב כלה לראות אם מישהו ייקח אותו משם. ההדסטארט היה שיעור בצניעות, אך גם ביציאה לעולם ובתפיסת מקום בו. זאת תנועה הפוכה לי בהיות מטפלת שמנסה לתפוס מקום שלא יגזול דבר מהמטופלים או מתאמצת שלא לתפוס מקום ולהשאיר מרחב לאחרים. פה אני מוכנה לתפוס מקום ולראות מה יתרחש; זאת קריאה פנימית חזקה "על החיים ועל המוות". אחרי כמה חודשים נוכחתי שאנשים ונשים מתחברים ליצירה שלי.

איך היה שלב העריכה?

בספר הראשון הכניסה אותי העורכת טל אפרגן לעולם הזה של הוצאת ספר לאור. יכולנו לעבוד יחד בזכות היכולת שלה להיות עדינה, הכבוד שלה לשירים והיכולת שלי לגשת לתחום הזה בפתיחות וללמוד. העריכה באה לידי ביטוי בבחירת השירים לספר, בסידור השירים במבנה, בויתור על שירים ובכירורגיה בתוך השירים. זהו תהליך מעניין ומלמד וגם תהליך אינטימי שבו אדם אחר מסתכל איתך יחד בשירים, מזקק אותם, משכלל אותם והופך אותם לטובים יותר.

לקראת הספר השני שלי (הוא יוצא לאור עכשיו, לאחר תהליך נוסף בהדסטארט) בחרתי עורך אחר מתוך רצון ללמוד בצורה מכוונת. היום אני יודעת מה מתאים לי ומה לא מתאים לי ומביעה את דעתי. גם קראתי יותר, למדתי יותר על שירה. אני נשענת יותר על חלקים קוגניטיביים בעריכה, ולכן התהליך קצת יותר סימטרי.

ספרי על השיווק ועל המכירה.

השיווק לרשתות הגדולות אינו רווחי, ולכן אני מוכרת את הספר בעצמי ובמידה מסוימת דרך ההוצאה לאור. הספר **בשר אהבתנו** נמכר ב־800 עותקים. הספר החדש יופץ גם לחנויות עצמאיות. כל מי שביקש לקנות את הספר התכתב איתי.

האם בעקבות כתיבת השירים חזרת לעסוק בעוד תחומי יצירה?

למרבה ההפתעה, כן. קניתי פסנתר וחזרתי ללמוד לנגן בו ועסקתי קצת בציור. אומנם לא נתפסתי לזה כמו לשירה, אך עצם היצירה פתחה משהו שאי אפשר לסגור אותו, כמו היפהייה הנרדמת שקיבלה נשיקה ומשהו בה התעורר.

איך השפיעה היצירה על שאר התחומים בחיך?

אפשר לומר שהפכתי להיות אישה מאושרת יותר, שאני מרגישה מימוש רב יותר ויש לי יכולת ביטוי טובה יותר. בשיר "אשמת כותבים" כתבתי "קשה לה שיש לה עוד אהבה". בזמן הכתיבה הרגשתי לעיתים שאני בוגדת בילדים כביכול - גזלתי מהם זמן כדי לכתוב. באימהות השירה עוזרת לי לעצור כשאני מוצפת, להתבונן, להתרחק, "לקחת פסק זמן", מעין "קומה אחת מעל המציאות" שאני יכולה לנתר אליה

שהנפש יכולה להכיל - לבוא למערך הזה ברכות ובעדינות, להכניס דבר חדש לתוך מקום שאני אוהבת ולא רוצה לוותר עליו. השירה עצמה עזרה לי לעבד את השינוי שחוויתי. יש שירים שמדברים על הקונפליקט ועל האשמה, אשמה על שאני גונבת כמה דקות כדי להיות בחדרי. המרחב הפוטנציאלי הזה קיים בתוך החיים, ויש בו רמות תסכול נסבלות לכל הצדדים.

איך עברת מכתבה להוצאת ספר לאור?

היה ברור לי שלא אסתפק בכתיבת השירים בלבד, שצריך להוציא אותם לאור. אני זקוקה לעיניים של קוראים וקוראות. החל אצלי משבר זהות - מה לפרסם? איך? האם בשמי או בשם עט? הזהות שלי כפסיכולוגית הקשתה עליי. על פי הסוציאליזציה שלנו כאנשי מקצוע אנחנו אמורים להיות בצללים. כעבור חצי שנה הצטבר אצלי חומר, ובהתחלה פרסמתי בפרופיל שלי בפייסבוק ובאינסטגרם. בהדרגה נבנתה קהילה, ונהייתה שם תנועה לא צפויה ומרגשת. השירים הפכו להיות "שלישי" - מרחב שהוא לא שלי ולא של הקוראים. התגובות של הקוראים והקוראות משנות את השיר והופכות אותו לדבר אחר, והוא חוזר אליי ועוזר לי לעבד. זה דיאלוג תרפויטי מתמשך. רציתי לכתוב משהו ולהוציא אותו החוצה, ופתאום התברר לי שאחרים עושים שימוש מיטיב בשירים שלי, וזה עוזר להם. נפלה בחלקי זכות גדולה לתת משהו לאחרים, אני נפעמת ממש.

איך ידעת שהשירים ראויים לפרסום?

לא ידעתי. הייתה לי תחושת בטן והאמנתי בהם. פרסום השירים הראשונים היה כמו קפיצה מצוק - האגו שלי יתפורר או ש"יצא מזה משהו". התגובות הטובות שהתחלתי לקבל על השירים חיזקו אותי. ככל שניסיתי וקיבלתי משוב חיובי כך נבנתה יכולת ורצון לנסות שוב. לא כל השירים זכו לכמות אדירה של לייקים ותגובות, אבל הידיעה שתנועת היצירה תימשך, ולא מידת האהדה תקבע אם השירים טובים, היא התנסות חשובה בחיים.

ספרי על המעבר מפרסום ברשתות להוצאת ספר לאור.

בשלב מסוים התבהר לי שאני צריכה לאגד את השירים לספר ממשי. כבר התחלתי להיות מוכרת בשמי, והוצאת הספר לאור הייתה המשך טבעי. הספר הראשון שלי, **בשר אהבתנו**, הודפס באוגוסט 2021. מאחר שלא לא היה לי ההון הנדרש לפרסום פניתי לקמפיין מימון המונים בהדסטארט. יש משהו במיזם הזה שהופך את כל התומכים לחלק מתהליך היצירה - מי שקונה את הספר מראש כאילו מצהיר שהוא מאמין בי ותומך בי. יש בזה משהו חזק מאוד, ושני הצדדים מרוויחים ממנו, win-win. בזכות מימון ההמונים הספר יכול להתחיל לחיות עוד לפני שהוא נולד. מתרחשת תנועה מתוך אמונה שמישהו צריך לקרות - אני מוציאה את היצירה שלי לעולם ופתוחה למה שיקרה. זה התאים לי.

שלי יודעים. בחוץ אני כבר ידועה, ובתוך הקליניקה אנונימית. התחלתי להקשיב - האם המטופלים שלי יודעים משהו? הייתי עסוקה בזה, אבל גם רציתי לשמור על הפרדה. עם הזמן התחילו להגיע מטופלים חדשים שידעו. אחדים מהם באו אליי בעקבות שיר שכתבתי. עכשיו קיימת גם תנועה פנימית שלי, לאחר שהבנתי שאני מיטל אחת, וגם תנועה חיצונית. אין לי עוד כוח ורצון להחזיק את ההפרדות האלה. אני פתוחה להביא את הכתיבה לטיפול, מזמינה מטופלים להביא כתיבה לתוך המפגשים וגם לדבר על החלק הזה בזהות שלי אם הוא משרת את הטיפול.

האם קיבלת ביקורת מאנשי מקצוע?

לא בגלוי. בזמן האחרון התחלנו, אני ובן הזוג שלי, שהוא מטפל ברפואה סינית ומורה לאומנויות לחימה, להקליט הסכת. מישהי העירה לי שאני שוברת את המוסכמות על האנונימיות של פסיכולוגים. דבריה כיווצו אותי כי חששתי לעבור על החוק או לחצות גבול של סופראגו מקצועי, של חשיפת יתר וכדומה, אבל היום אני מווסתת יותר בתוך עצמי. אנחנו חיים בתקופה אחרת, תקופה שבה דברים מתערבבים זה בזה ואפשר להציע עזרה בכל מיני דרכים, כל עוד היא ניתנת לאחר חשיבה והתבוננות ולא רק בתוך הסטינג (Setting) הטיפולי. אם ניתקע שם אנחנו עלולים להחמיץ הזדמנויות.

האם את משתמשת בשירה באופנים נוספים - מלמדת כתיבה, משתמשת בה ישירות בטיפול?

אני לא מתיימרת ללמד לכתוב שירה. יש סדנאות טכניות שבהן לומדים לכתוב שירה, ויש סדנאות שמלמדות איך לבוא במגע עם המרחב שלנו בכתיבה. מה שאני מציעה בא מהמרחב שלי בהיותי אישה וכותבת. כיום אני עוסקת במפגשי כתיבה פרטניים. זאת מסגרת חד-פעמית שמשמשת מעטפת שעשוי להיווצר בה מגע של אדם עם עצמו באמצעות מילים. אני יוצרת מרחב ואז מהדהדת, משמשת מכלל הדהוד. התהליך הזה דומה לטיפול, אך במדיום אחר, באזור משחקי ויצירתי יותר. מלבד זאת כבר שלוש שנים שאני מעבירה, בעבודתי הציבורית, קבוצת כתיבה למתמודדים. זאת קבוצה טיפולית שמשמשת במדיום הכתיבה. גם בטיפול אישי אני יכולה להציג למטופל שיר שכתבתי. אני לא מרבה לעשות זאת ועושה את זה לאחר חשיבה ורק כאשר אני מרגישה שהשיר הוא כלי שיאפשר לי לעשות פעולה שאין לה תחליף עם המטופל הזה. זאת חשיפה עצמית במידה מסוימת, ואפשר לדבר גם על זה במרחב הטיפולי.

העבודה הטיפולית שאת עושה מעניקה לך השראה לכתיבה?
כל דבר יכול לתת השראה. הזדמן לי לכתוב על בני משפחה בהשראת מטופל (השיר "בהנשמה"), ורבים משיריי נכתבו בהשראת טיפולים או אחריהם. העבודה הטיפולית היא כר פורה לכתיבה.

כשקורים דברים וכשאני נתקלת בחלקים הקשים בהורות כגון קונפליקטים ואשמה. הכתיבה עוזרת לעבד משהו מהר ואחר כך להרפות ממנו ולנהוג בחמלה. אלה תהליכים טיפוליים מאוד שמתרחשים אצלי דרך הכתיבה. אני רוצה לקוות שבזכותם אני חוזרת לילדיי אימא שפויה יותר ובעלת מרחב גדול יותר. על כל פנים, בזכותם מתאפשרת תנועה רבה יותר, גם אם לא הכול מושלם. בזכות המרחב שלי עם הקוראים ירדה גם שיפוטיות רבה. לדוגמה, כתבתי שיר על הפרדוקס של ההורות ושיתפתי בקונפליקטואליות של ההורות - כמה אנחנו רוצים שהילדים יגדלו וכמה שיישארו קטנים וייצמדו אלינו. זה דבר שלא קל לומר, הוא מזמין ביקורתיות. ועם זאת יש עוד הורים שמרגישים ככה, ולכן ההרגשה הזאת מקבלת תיקוף ואחר כך קל לומר - אני נורמלי, אני לא לבד, יש פה משהו מנחם. הכתיבה היטיבה גם עם הזוגיות שלי - בן הזוג שלי נחשף ליותר חלקים ממני. דרך המרחב המעברי של השירים הוא יכול לראות את העולם שלי - את עצמו, את הילדים שלנו, את האופן שבו אני חווה את החיים, אותי - דרך העיניים שלי.

איך קיבלו הילדים את הכתיבה שלך?

הבת הגדולה שלי בת 11 וסופרת את העוקבים שלי באינסטגרם. יש שירים שנכתבו לה והוקראו לה, אבל בזמן האחרון הרגשתי שמוטב שלא אכתוב עוד עליה ממש. הילדים היו שותפים בתהליך ההדסטארט ועזרו לי לשלוח את הספרים לקונים. הם מגיבים על ההיבט הפרסומי ועל העניין שאנשים מגלים בי. אני עסוקה בחירות שיש לי לכתוב עליהם.

מה בנוגע לידיעה שלהם שלאימא יש מרחב משלה?

אני לא יודעת איך זה יירשם בנפש שלהם, איך הם ירגישו כשיגדלו ויקראו את השירים שלי. אני יכולה רק להאמין שנוכל לדבר על זה. ברור לי שזה מה שאני צריכה לעשות כרגע, אף על פי שהמצב מורכב - הכתיבה לוקחת משהו ונותנת משהו ביום-יום. על כל פנים, אנחנו לא יודעים איך משהו שאנחנו, ההורים, עושים מתרכז לתמהיל בנפש ילדינו. התהליך הזה דומה במידה מסוימת לפתיחת הדלת לחדר ההורים לפני הילדים, אבל יותר מהרגיל, זאת פתיחת דלת לנפש שלי. הילדים שלי לא עוסקים ביצירה, לא קוראים הרבה ספרים. עוד לא נוצרה אצלם האהבה למילה, אף שאני מנסה להנחיל אותה. בסופו של דבר זאת חלוקה בין מה ששלי ובין מה ששלהם, ואני בטוחה שיהיו להם האהבות שלהם.

איך השפיעו הכתיבה והפרסום על עבודתך?

זה התחום שהעסיק, ועדיין מעסיק, אותי יותר מכול. נוצר מצב של זהות חדשה לעומת זהות מבוססת - חזרתי לעסוק בשירה כשכבר הייתי מומחית והייתה לי קליניקה. האינטגרציה עברה דרך פיצול - מיטל הכותבת לעומת מיטל הפסיכולוגית. בהדרכות עסקתי במה שהמטופלים

מי זה אבא שלי?

עדנה כצנלסון¹

מכירה, כלומר גבר שסירב להכיר בילד או סירב לגדלו או שלא ידע על ההיריון וכן גבר ידוע לאם שעזר לה להרות אבל אינו נוכח בחיי הילד ואפילו אינו מוכר לו. יש מקרים שבהם מצטרף גבר למשפחה של הורה יחידי לאחר שנים אחדות והוא יכול למלא תפקיד הורי באופן חברתי או רשמי כהורה מאמץ.

אתגרי ההורות היחידנית מנקודת מבטו של ההורה

מההורה היחידי נדרשת השקעה ואחריות בלעדיות - הוא אחראי להעניק לילד בית פיזי, רגשי וחברתי. גם כשנעזרים בבני משפחה מוטלת האחריות על התפתחות הילד, על הטיפול במצבי חולי ומשבר, על קבלת החלטות בנושאים שונים ללא תמיכה ועל התמודדות עם קשיי הילד כחריג בחברה על כתפי ההורה היחיד. גם נטל הפרנסה מוטל עליו בשעה שעליו להיות הורה במשרה מלאה. על כן הורות יחידנית כרוכה גם בעומס רגשי גדול. לעיתים קרובות הורה יחידי אינו צופה את גודל המשימה כאשר הוא בוחר להיות הורה. אין באפשרותו "לקחת פסק זמן" גם כאשר הוא מותש ושחוק. עזרת סבים וסבות בגידול הילד מסייעת להורה כמובן, אבל עלולה להיות הורות מפנקת וללא גבולות, דומה ליחס שמעניקים סבא וסבתא יותר מיחס שמעניקים ההורים. מצב כזה יקשה על הילד לתפקד כשיגדל. מעורבות סבים וסבות עלולה לגבות מחיר גם מהאם או האב היחידי כאשר יש להם ביקורת או השפעה על חייהם מעבר למה שההורה היה רוצה.

היעדר מידע גנטי

כאשר הורות יחידנית מושגת בעזרת תרומת זרע מוגבל מאוד המידע הגנטי שבידי האם. היעדר מידע זה מקשה עליה בנושאי טיפול רפואי (מחלות גנטיות, צורך בטיפול מונע מחלות, רגישויות גופניות) ובמסירת מידע לילד על מאפייני ההורה הנעדר. וכאמור, גם בעתיד לא יוכל הילד ללמוד על מוצאו מכיוון שבישראל זאת "תרומה סגורה". המידע הגנטי לא נמסר כמעט או לא ידוע גם במצב של היריון לא מתוכנן כשיש נתק בין ההורים. תרומת ביצית לעומת זאת גלויה בדרך כלל, ולהורה יש יותר מידע גנטי,

הורות יחידנית ובה אב או אם שמגדלים ילד ללא הורה שני כבר אינה נדירה כמו שהייתה בעבר. אלפי נשים - ברוב המשפחות היחידניות יש אם וילד, ולעיתים יותר מילד אחד - ועשרות גברים מצטרפים להורות כזאת בכל שנה בישראל (המאמר הזה עוסק בהורה יחידי משני המינים, אב או אם, גם אם לא צוינו המגדרים בכל מקום). הורות כזאת היא בחירה להביא לעולם או לגדל ילד שיש לו הורה אחד, ולא נכללות בה משפחות גרושות או הורה שהתאלמן. בזכות הישגי הרפואה, למשל תרומת זרע, והשינוי בחברה שמתיר הולדה באמצעות פונדקאית גדל מספר ההורים ללא זוגיות לעומת מספרם בעבר.



לעיתים הורות יחידנית היא תוצר של אילוף, למשל היריון לא מתוכנן, ולעיתים בחירה מודעת שנובעת מרצון בילד, למרות הקושי למצוא בן זוג, או מרצון שלא להתפשר בבחירת בן או בת זוג או מרצון להגשים את ההורות בלי לחלוק אותה עם אחר וכן הומוסקסואל או לסבית שאינם מעוניינים בקשר זוגי. לעיתים מביעים הוריהן של נשים שבוחרות במסלול זה, עוד לפני הלידה, נכונות לעזור להן, ויש אף שההורים "דוחפים" את הבת לדרך זאת כדי שלא תחמיץ את חוויית האימהות, ולעיתים נשמעת נכונותם לעזור לאחר הלידה.

אחדים מהילדים שנולדו להורה יחידי אינם יודעים מיהו ההורה שתרם זרע מכיוון שהתרומה בישראל אנונימית. יש נשים שבוחרות להשתמש בתרומת זרע מחו"ל מכיוון שבעולם המערבי יש מדינות שבהן רשאי הילד, בהגיעו לגיל 18, לברר מיהו ההורה הביולוגי שלו. ואולם עד אז גדל הילד ללא ידיעת זהותו של "ההורה השני". לעומתם יש ילדים שגדלים בדפוס הורי יחידי ויודעים מיהו ההורה הביולוגי שלהם - תורמת ביצית שהאב מכיר או תורם זרע שהאם

¹ד"ר עדנה כצנלסון היא פסיכולוגית קלינית, חינוכית והתפתחותית ומחברת ספרים על הורות וסבות. בעבר הרצתה באוניברסיטת תל אביב.

את דעתו. לפעמים חווה הורה יחידני אכזבה גדולה מהיעדר עזרה, אף שזאת הובטחה לו מראש. נכונותה של המשפחה הגרעינית לעזור להורה היחידני מקרבת לעיתים קרובות בין הסבים והדודים ובין ההורה והילד היחידני, אך לעיתים היא מקור לאכזבה ולכעס. אחיו או אחיותיו של ההורה, הדודים והדודות, עשויים לעזור להורה ולילד, אך בה בעת הם עלולים להתנער ממחויבותם ולכעוס על ניצול הוריהם מצד אחיהם או אחותם ההורים היחידנים.

ויתורים ומצוקה כלכלית

מצבן הכלכלי של אחדות מהאימהות היחידניות בינוני ומעלה, אבל אחדות מהן מתקשות לעבוד במשרה מלאה, בעיקר כשילדן צעיר, או אם הוא בעל צרכים מיוחדים, ומתקשות "לגמור את החודש". מקצתן מקבלות סיוע כלכלי ניכר ממשפחות המוצא שלהן. אימהות רבות מוותרות על הישגים מקצועיים ועל קריירה כדי לטפל לבד בילדן.

בדידות

הורות יחידנית עלולה להיות כרוכה בהרגשת בדידות משום שאין בבית מבוגר נוסף שאפשר להתייעץ איתו, לשוחח איתו ולחלוק עימו חוויות. הרגשת הבדידות נובעת גם מקושי לשתף את הילדים במחשבות על האב שאיננו ומחרדה מפני תגובתם אם ישמעו את הסיפור על בואם לעולם.

אחריות בלעדית לכישלונות וסטיגמה חברתית

חברות שונות מתייחסות באופן שונה למשפחות יחידניות: מקבלה ללא כל ביקורת ועד דחייה וניכור חברתי. לא אחת רואה החברה, ולעיתים גם ההורה עצמו, בהיעדר בן זוג מעין "פח זבל דיאגנוסטי" - הם מייחסים להורה היחיד את כל כישלונות הילד ותולים את האשמה בו ובהיעדר מסגרת משפחתית נורמטיבית. על כן משפחות יחידניות עלולות לחוות הרגשת שונות וכישלון. ועם זה מחקרים הראו שברוב המקרים לא נמצאו מאפיינים בעייתיים אצל ילדים במשפחות אלה במדדי הרווחה האישית (אורן, 2018).

שאלת הזהות

על הורה יחידני להתמודד גם עם סוגיית הזהות של הילד - גברית או נשית - כשהוא גדל עם הורה שאינו ממינו הביולוגי. על פי ההנחה הרווחת בחברה, בנות זקוקות לאישה ובנים לדמות גברית כדי להזדהות איתה ולאמץ את דפוס הזהות המגדרית שלה. לפעמים מגיעה דמות ההזדהות

גם אם הוא מועט. מידע גנטי מסוים מקבל גם הורה יחידני שמאמץ ילד, אך מידע זה לא מספיק. היעדר המידע עלול להקשות על הילד בגיבוש זהותו ולהיות נושא לחשיבה ולעיסוק מתמשכים בחייו ואף עלול לעורר חשש לגילוי עריות כשיבקש אותו ילד להתחתן בעתיד.

הפער שבין הורות מבחירה ובין הורות כפויה או לא מתוכננת

יש פער גדול בין נשים וגברים שבחרו להיות הורים ובין נשים וגברים שההורות נכפתה עליהם או לא הייתה מתוכננת. הורות שהיא תוצאה מהיריון לא מתוכנן של האם עלולה להיות הורות "בעל כורחה" (ועם זה ייתכן שהיריון כזה יהיה רצוי זמן קצר לאחר הגילוי או בחלופו הזמן. רבים מהילדים בעולם נולדו ללא תכנון אף שהוריהם חיו כזוג). עם הורות "בעל כורחה" מתמודדות נשים צעירות, ואפילו נערות, שלא הבינו בזמן שהן הרות או חששו להפיל את העובר מסיבות דתיות, רגשיות או חברתיות. נשים אלה עלולות לגדל ילד בהרגשה שהוא הרס את חייהן. גם נשים שהרו ולא צפו את התנגדות הגבר להיריון ראוות באימהות עול ונטל שמעיבים על חייהן. לעומת זאת נשים וגברים שבחרים להיות הורים, ולעיתים קרובות משקיעים מאמץ גדול כדי להיות הורים, עשויים לחוות הגשמה עצמית וסיפוק מהגשמת חלומם. אימהות לילד שנולד מאונס היא אימהות מורכבת מבחינת האם והילד כאחד בדרך כלל, ולעיתים קרובות זקוקה לתמיכה מקצועית וחברתית.

שמירת סוד

נשים שמגדלות ילד ויודעות מי האב אך צריכות לשמור את המידע בסוד (האב נשוי, האב אינו יודע שהאישה התעברה או דרש הפלה או שמירת סודיות, ילד שנולד מאונס) מתמודדות עם קושי גדול - עליהן להסתיר את המידע ולשמור אותו בסוד או לשקר לילד בעניין זהות האב. זהו מצב לא פשוט לשניהם. סוד במשפחה הוא גורם מלחיץ, ומומלץ, אם אפשר, לחלוק את המידע עם הילד בגיל שבו הוא מסוגל להתמודד איתו, גם אם המידע מביך את האם, למשל בגלל היריון לא מתוכנן.

תלות בעזרה מחברים וממשפחה

הורה יחידני זקוק לעזרה ממשפחתו ומחבריו. ועם זה קבלת העזרה עלולה לגרום לו להרגיש תלות בעוזר, מחויבות לפצותו או לגרום לו עצמו להתמודד עם מסרים של קושי מצד הגורם שהוא תלוי בו. האדם העוזר עלול לראות בעצמו את מי שמכתיב את דפוס ההורות גם ללא מוכנות לקבל

גברים מוכרים כדי לנסות לאתר מהבעות פניה מיהו האב שהוא מחפש כל השנים.

יש ילדים שעסוקים באופן אובססיבי במחשבות על ההורה האנונימי ובחיפוש אחרי אדם דומה להם ברחוב, במחשבה שאולי הוא הוא ההורה הביולוגי.

תמונות שרצות לי בדמיון שלי או צעות לי בחלומות. למשל, שפתאום אבא מצלצל בדלת (עמ' 39). אני מתגעגע אליו כאילו הוא מישהו אמיתי (עמ' 65). מתאר לעצמי בראש פגישה ביני לבינו [...] ועסוק בשאלה אם אפשר לקרוא אבא לאדם שאינו מגדל את הילד (עמ' 65). מחטט בארונות אולי ימצא מסמך שממנו ילמד על האב הנעלם, מחטט ברשימת אנשי הקשר ובטלפון של אמא כדי למצוא בדל מידע (עמ' 68).

הורה צעיר מאוד (היריון של מתבגרות) או **הורה מבוגר** (נשים שלא מצאו בן זוג עד גיל מתקדם, גברים שעבדו קשה שנים רבות כדי להשיג מימון לפונדקאית) - לעיתים ילדים מרגישים שהם חריגים גם בהיעדר הורה וגם משום שההורה שלהם צעיר מאד או מבוגר מאוד לעומת הוריהם של חבריהם וחברותיהם.

חרדה מפני מה שעלול לקרות להורה היחיד ובעקבותיה השאלה "מי יגדל את הילד?" - מאחר שנושא זה מעסיק ילדים במשפחות יחידניות, מומלץ שהורים ישאירו צוואה בנושא האפוטרופוס ויעדכנו את ילדם, כשהיה בשל לשמוע זאת, מי יגדל אותו אם ימות ההורה חלילה. מניסיוני הקליני מסר זה מרגיע את הילד. אם סבים מעורבים בגידול הילד, ידאג הילד גם להם, שמא לא יהיה מי שיעזור להורה האחד שלו. "הייתי חייב להרגיע קצת את הדאגה שלי לסבא וסבתא וגם לאמא. שלא יעזו למות לי, לפני שאגדל" (עמ' 60).

היעדר אחים - לרבים מהילדים הגדלים במשפחה שבה הורה אחד אין אחים או אחיות, והילד מרגיש חריג בשני היבטים: חסר לו הורה וחסרים לו אחים ואחיות. ככל שההורה מפגיש את הילד עם בני משפחה ועם חברים כך הוא מקל עליו את ההתמודדות עם היעדר אחים ואחיות.

קשר הדוק מדי מדי בין ילד יחיד להורה יחידני - קשר כזה יקשה על הילד לצאת לעצמאות ולמצוא זוגיות בעתיד. הילד היחיד חווה אחריות בלעדית להגשמת חלומות ההורה: "הילד הזה הוא כל מה שיש לי בעולם" אומרת אימו של עמית" (עמ' 128). זהו נטל כבד על כתפיו של ילד.

הילד מרגיש שעליו לארח לחברה להורה היחיד שלו - ילד להורה יחיד מרגיש שעליו להימנע מעזיבת ההורה שלו ומבילוי עם חבריו ולהתחייב לטפל בו לבד בזקנתו.

בדידות - לעיתים קרובות ילדים במשפחות יחידניות נשארים לבדם בבית במשך שעות ארוכות כשההורה היחיד עובד. כאשר הילד רב עם ההורה היחיד הוא אינו יכול לדבר ולחלוק את הרגשתו עם מבוגר אחר.

מהמשפחה המורחבת: דוד, סבא, דודה או סבתא. ומחקרים הראו שנוכחותה של סבתא בחיי הורה הגבר מפחיתה קשיים של ילדים במשפחות שיש בהן אב בלבד. לפעמים מתקשה הילד המתבגר לנהל דיאלוג אינטימי בנושאים כמו גילוח, אוננות, וסת ולבישת חזייה עם הורה שאינו ממינו. בחברה הדתית קשה עוד יותר לגדל בנים ללא נוכחות אב משום שהאב הוא שמעביר את התפקיד הגברי ההלכתי לבנו, והקושי בולט במיוחד באירועים כמו עלייה לתורה שבה לאב תפקיד מהותי בחניכת הבן.

האם יש יתרונות להורות יחידנית?

לעיתים קרובות מממשת ההורות היחידנית את חלום ההורה ומושגת אחרי מאמץ והשקעה גדולים. רבים מההורים רואים בלידת ילד בלי בן או בת זוג החלטה נכונה ומעצימה; ואימהות רבות טוענות שההשקעה בילד ללא צורך להשקיע בזוגיות וללא קונפליקטים עם בן הזוג בקשר לחינוך מיטיבה עימן ועם הילד.

בעיות של ילדים במשפחה יחידנית

אחדים מקשיי ההורה הם קשיים שגם הילד מתמודד איתם, למשל הרגשת שונות, סטיגמה חברתית, הידיעה שיש סוד במשפחה ובעיות כלכליות. ועם זה יש קשיים ייחודיים לילדים, כמו קשייו של עמית, בן לאם יחידנית בספר **מי זה אבא שלי?** (גון גרוס, 2023), שאציג להלן.

הרגשת נטישה - הרגשה זאת מעיקה על הילד וגורמת לו לכעוס על הגבר הנוטש: "הוא לא מתעניין בי? הוא לא סקרן לפגוש אותי?", "איך בן-אדם לא רוצה לדעת שום דבר על ילד שנולד לו? [...] אם אני דומה לו, אם אני מוצלח, אם אמא מחנכת אותי כמו שצריך, אם יש לנו מספיק כסף..." (עמ' 75).

אחת הדרכים להתמודד עם הרגשת הנטישה היא להציג את ההורה תורם הזרע או הביצית כאדם טוב שעזר להורה להגשים את רצונו בילד וכמי שעזר לברוא חיים.

קנאה בילדים שיש להם שני הורים - "גם אני הייתי שמח לשלוח תמונה לאבא שלי" (עמ' 76).

שאלות בנושא זהות - מי אני, במה אני דומה להורה שאינני מכיר, מדוע אבא אינו יוצר איתי קשר?

כשאני שואל, אמא אומרת לי: "יש איש אחד בעולם שהוא אבא שלך, אבל אני לא יכולה להגיד לך יותר מזה. הבטחתי וזהו" (עמ' 13). אני מאד רוצה לדעת פרטים על האבא הזה [...] רוצה לדעת אם אני דומה לו, אם הוא גבוה או נמוך, אם יש לו ידיים טובות, אם הוא יודע דברים (עמ' 15). אנסה לחלץ מסבא את הפרטים שהוא יודע על אבא שלי (עמ' 17).

עמית, גיבור הספר, חוקר את פניה של אימו כשמדברים על

דרכי התמודדות

משפחות יחידיניות מרבות להיעזר ברשתות החברתיות ובקבוצות התמיכה שהן מקימות. הורים יכולים להיעזר גם בספרות שעוסקת בנושא ומציגה פתרונות אפשריים למגוון מצבים. אני ממליצה במיוחד על ספרו של הפסיכולוג הקליני אורן הורות יחידינית (2018) שמבוסס על ניסיון קליני, על מחקר ועל סקירה תאורטית מקיפים ועדכניים.

גם ספרי ילדים שעוסקים בנושא הם כלים רבי-עוצמה, ובלבד שהם מותאמים לגיל הילד. הספרים עשויים להציג להורה את קשייו של ילדם ולהפגיש אותו עם דרכי התמודדות שלא הכיר; הם עשויים לעזור לו להבין שאינו לבד ולהציע לו לחלוק את ניסיונו עם ילד אחר. ספר כזה הוא ספרה החדש של הפסיכולוגית הקלינית גון גרוס **מי זה אבא שלי?** שציטטתי ממנו לעיל. הוא סוקר את עולמו הפנימי של נער על סף ההתבגרות שנולד לאם יחידינית. מוצגת בו מורכבות עולמו של הנער ודרכי התמודדותו עם המצב. הספר עשוי לשמש מודל בעל ערך לילדים בני תשע עד 14 במצב דומה, ומלבד ההיבט הפסיכולוגי שלו עשויים הילדים ליהנות גם מערכו הספרותי. ספרים נוספים הם ספרה של נורמן (2004) על משפחה יחידינית; ספרה של מטלון (2011) על ילדה שנולדה מתרומת זרע; ספרה של ג'ורג'י (2011) שהולכת לרופא, והוא עוזר לה למצוא זרע מתאים, וממנו נולד האוצר שכה חיפשה; וספרה של דביר (2016) שעוסק בגבר שרוצה להיות אב.

מקורות

אורן, ד' (2018). **הורות יחידינית**. רסלינג.
 גון גרוס, צ' (2023). **מי זה אבא שלי?** הקיבוץ המאוחד.
 ג'ורג'י, ע' (2011). **אוצר קטן**. הוצאת מיל.
 דביר, א' (2016). **שלוש הנסיכות והאיש הנדיר**. אמציה - הוצאת ספרים.
 מטלון, מ' (2011). **משפחה מתנה**. אופיר ביכורים.
 נורמן, ס' (2004). **לתומר יש אמא**. רמות יעוץ למצוינות.

דרך התמודדות נוספת היא חיבור ספר אישי - ההורה יכול לכתוב על דרכו לקראת לידת ילדו ואחריה, על המשפחה העוזרת, על החברים ועל התחנות שעברו הוא והילד עד היום. את הספר אפשר לעדכן בצמתים שונים במעגל ההתפתחות. זהו הסיפור האישי של ההורה ושל הילד, חלק מדיאלוג מתמשך ביניהם. ספר כזה ייתן לילד תשובות על שאלות שונות ויתאים לשיחה עם ילדים ועם מבוגרים. לספרות הילדים המנכיחה את קיומן של משפחות שאינן הטרונורמטיביות יש חשיבות מיוחדת בימים של סערות פוליטיות והתבטאויות לא מבוססות קלינית ומחקרית של אנשי ציבור.

סיכום

ילדים ממשפחות יחידיניות שונים מאוד זה מזה כשם שילדים ממשפחות "נורמטיביות" שונים זה מזה. כל הכללה שנוגעת למאפייניהם עלולה לגרום להם עוול. מחקרים מוכיחים שאין מאפיין התפתחותי בעייתי אצל ילדים אלו לעומת אוכלוסיית ילדים מבתים שבהם זוג הורים. על השונות של הילדים במשפחות יחידיניות מפצה לעיתים קרובות הרגשת משמעות ייחודית שמעניק ההורה שהתאמץ להיות הורה, השקעתו הרבה בילד והעזרה שהוא מקבל ממשפחת המוצא. ככל שתקבל החברה את המשפחות היחידיניות - הורים וילדים כאחד - ותתמוך בהן, כך יקל עליהן להתמודד עם אתגרי הקיום הייחודיים להן.

מהפסיכולוגיה בעולם

ערכה: ליאת הלפמן

מוטיבציות פרו־סוציאליות ואפיליאיטיביות ותרומתן לבריאות הנפש

פול גילברט

דרגה וכות, בושה או גאווה, רגישים מאוד להשוואה חברתית, פגיעים לקנאה, ממוקדים בעצמם ומפקחים על עצמם. לעומת זאת, מוטיבציות אכפתיות מכוונות מהן לאותות מצוקה ולצרכים ומגייסות יכולות אוהדות ואכפתיות. אדם שיראה איש פצוע בסכסוך תחרותי עלול לחוות זאת כחוויה חיובית ומתגמלת, אבל אם יראה את אותה תוצאה במערכת יחסים אכפתית, הוא יחווה אותה כמאיימת ומעיקה. אנשים ונשים שעוסקים באינטראקציות תחרותיות יהיו מאורגנים (נוירו)פיזיולוגית ופסיכולוגית בדרכים שונות בהשוואה לאינטראקציות אכפתיות ותומכות, והדבר הודגם במחקרים. על כן פנוטיפ פסיכופתולוגי עשוי להיות מקושר למערכת מוטיבציונית מסוימת אך לא לאחרת. למשל, הודגם כי במצב דיכאוני נפגעת מערכת התחרותיות, אך לא האכפתיות.

המוטיבציות הפרו־חברתיות השייכות למערכת האכפתיות נחלקות לשני סוגים: האחד, מוטיבציה התקשרותית, שמור בדרך כלל ליחסים אינטימיים כגון יחסי משפחה וזוגיות; והשני מאפיין יחסים בתוך קבוצה חברתית שבבסיסם שיתוף פעולה ויצירת ברית. תפקיד המוטיבציה ההתקשרותית בבריאות הנפש בוסס היטב בתאוריה ובמחקר, וכיום ישנן עדויות מובהקות גם לתפקיד הקריטי של הסוג השני. מחקרים העידו על השפעותיה ההרסניות של הבדידות ועל תפקידן של הבושה ושל הביקורת העצמית בבסיס חשש לדחייה ולבידוד חברתי.

מוטיבציות מלוות ברגשות אשר משרתים אותן, ובהקשר הבין־אישי זיהה גילברט שלוש מערכות של מוטיבציות ורגשות נלווים: 1. ביטחון; מערכת זאת מלווה ברגשות שמשרתים זיהוי איומים ויוצרים אסטרטגיות

במאמר זה סקר גילברט (Gilbert, 2015) את האופן שבו מוטיבציות פרו־סוציאליות ואפיליאיטיביות תורמות לבריאות הנפש ולפסיכופתולוגיה. הוא טען כי המיקוד באיום ובעצמי התחרותי משפיע לרעה על הרווחה הנפשית לעומת התמקדות פרו־חברתית בעצמי ובאחרים. ליחסים פרו־חברתיים יש השפעות גדולות על מגוון מערכות פיזיולוגיות. לפיכך הציע גילברט לעודד עיבוד משותף ופרו־חברתי כיעד להתערבויות טיפוליות ומניעתיות ולא רק להפחית את עיבוד האיומים או את התחרותיות.

מנקודת מבט אבולוציונית עומדות מוטיבציות ראשוניות בבסיס ההתנהגות האנושית ותורמות להישרדות המין האנושי. מוטיבציות אלה נחלקות למוטיבציות שאינן חברתיות בהכרח כגון הימנעות מנזק, חיפוש מזון ומחסה ולמוטיבציות בתחום החברתי. למניעים חברתיים נדרשות מערכות מתמחות לעיבוד אותות חברתיים כדי לעסוק ברצפים אינטראקציוניים מורכבים, ואלה מארגנות את המוח בדרכים שונות מאוד. לכן במקרים רבים תלוי העיבוד המוחי במניע. מאחר שרבות ממערכות המוטיבציה המפותחות שלנו מתחרות על ביטוי ורגישות להקשרים חברתיים, עולה השאלה כיצד קשורות מערכות מוטיבציה שונות לבריאות ולפגיעות לפסיכופתולוגיה.

גילברט הציע לעסוק במוטיבציות החברתיות הנפוצות ביותר: תחרות, שיתוף פעולה ובניית בריתות, אכפתיות (Caring), חיפוש אכפתיות ומיניות. בתערובות שונות של מוטיבציות אלה ייכללו רצונות כגון כוח, הישגים, חיבור, געגוע, התרועעות חברתית ומין; ואלה יניבו מיקוד והתנהגות שונה: אנשים ונשים שפועלים מתוך מניעים תחרותיים ממוקדים מאוד בנושאי

סרקו אותי



Gilbert, P. (2015). Affiliative and prosocial motives and emotions in mental health. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(4), 381–389. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.4/pgilbert>

כממצאים שמשקפים את יחסי הגומלין בין מערכות אלה. למשל, היכולת לגייס את המערכת החברתית להשגת הרגעה (בקרב בריאים או בעלי ביקורת עצמית נמוכה) לעומת הצורך לכבות את מערכת האיום להשגת הרגעה (בקרב לא בריאים או בעלי ביקורת עצמית גבוהה). וכך ביסס גילבט את טענתו - היכולת להשתמש במערכות השונות להשגת מטרה תלויה במוטיבציה העיקרית, וזאת קשורה בדפוסים פסיכולוגיים וסימפטומטיים. הוא סקר מחקרים שהציגו הצלחה קלינית של התערבויות מבוססות חמלה והציע את הטענה ולפיה מיקוד התערבויות בהעלאת היכולת לחמלה כלפי העצמי וכלפי האחר עשוי להניב השפעה חיובית סינרגטית.

הגנה ובטיחות; 2. השגת משאבים: מערכת זאת מלווה ברגשות שמשרתים זיהוי ורכישת משאבים חברתיים וקונקרטיים שנחוצים להישרדות ולרבייה; 3. הרגעה וקשר: במערכת זאת יש רגשות שמשרתים שביעות רצון, סיפוק, הרגעה, הסדר ומאפשרים לאדם "לנוח ולעכל". את המערכות האלה אפשר להבין בהקשר של תאוריות התקשרות: התקשרויות מוקדמות מעניקות לנו קרבה, הרגעה וביטחון, ולכל אורך החיים אנחנו פונים לאחרים - חברים, שותפים ואוהבים - כדי לספק אותם. לדברי גילברט, אפשר לפרש ממצאים שקשורים לדפוסים נוירולוגיים ואנדוקריניים בקרב אנשים ונשים בעלי רקע טראומטי או שסובלים מביקורת עצמית גבוהה

המבנה של מוטיבציה פנימית

איילת פישבאך וקייטלין וולי

אומנם מניעים של צמיחה ושל גילוי נחשבים לבעלי IM, אך לא בדוגמאות אלה. האנשים והנשים העוסקים בהכשרה או מתחננים אינם רואים במעשיהם מטרה כשלעצמה. לעומתם אפשר להשתמש בדוגמה של עובד שמרגיש מונע בגלל הבונוס הקרוב. רדיפת עושר אינה קשורה ל-IM בדרך כלל, ואכן, לעיתים קרובות בני אדם מרגישים מוטיבציה חיצונית (ולא פנימית) להרוויח כסף. ועם זאת עובד זה שקוע בחיפוש אחר הבונוס וסביר להניח שהוא חווה את מעשיו כמטרה בפני עצמה.

טיול בפארק, ארוחה טעימה או סקס עם בן או בת זוג רומנטיים הם דוגמאות לפעילויות שכן ממוזגות אל תוך המטרות שלהם. מוזר לשאול למה מישהו בוחר לטייל, לאכול ארוחה טעימה או לקיים יחסי מין, כי התשובה היא - הם רוצים. לצד זאת פעילות מסוימת עשויה להיות גבוהה או נמוכה ב-IM כתלות בניסיונות. למשל, יחסי מין לצורך היריון או הליכה כדי להגיע לעבודה ייבדלו מסקס או מטיול לשם הנאה בלבד. על כן טענו פישבאך ווולי שבמודל מבוסס מבנה של IM פעילויות משתנות לפי מידת התמזגותן עם

הקביעה ולפיה מידת המוטיבציה הפנימית (IM) שיש לאנשים ונשים מנבאת התמדה מוכרת בספרות. מידע זה חשוב להבנת התנהגות האדם במקום העבודה, באקדמיה, בקבלת החלטות הקשורות לבריאות וכדומה. פעולה בעלת מוטיבציה פנימית היא פעולה מתגמלת בפני עצמה; יש מיזוג בין הפעילות ובין מטרתה (Means end fusion – MEF) בתפיסת האדם. במודל מבוסס מבנה של IM היתוך זה בתפיסה הוא הגורם ל-IM. תוכנה של הפעילות והמטרה שהיא משרתת אינם חשובים. במודל מבוסס תוכן של IM לעומת זאת יש פעילויות ספציפיות שישמשו מטרה שלהן עצמן (למשל, חקר ושליטה) בסבירות גבוהה יותר. כדי להמחיש את המתח בין המודלים מבוססי המבנה ובין המודלים מבוססי התוכן של IM הציעו פישבאך ווולי (Fishbach & Woolley, 2022) דוגמה של עובד שנרשם לתוכנית הכשרה ארוכה וקשה כדי לזכות בקידום. לחלופין הן הציעו דוגמה של אדם שמקבל חיסון לפני חופשה במדינה זרה. האדם הראשון שואף לצמוח, ואילו האדם השני מונע מסקרנות.

סרקו אותי



Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 339–363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>

אומנם יש חשש להפחתת IM בגלל תוספת תגמול, אבל מחקרים על בונוסים בעבודה הראו שכאשר מתרחשת הפחתה כזאת היא קצרת מועד, וה־IM חוזרת ועולה לאחר הפוגה. למשל, הצעת בונוסים תמורת עבודה עלולה לגרום לעובדים להרגיש צורך בהפוגה לאחר השלמת המשימה או ציפיה מופחתת למוטיבציה, אלא שבשני המקרים לא נפגעה המוטיבציה בפועל. מכאן שיש פער בין המחקרים על תוספת תגמול על פעילות מהנה אצל ילדים (מפחיתה IM) ובין המחקרים על עובדים (מעלה IM). לדעת פישבאך ווולי, ההבדל נעוץ בציפייה - מטלות שמצופה לקבל עליהן תגמול חיצוני לעומת מטלות שאינן כרוכות בציפייה כזאת. מלבד ההלימה בין הציפייה לתגמול ועצם התגמול, גם ההלימה בין המטרה ובין הפעילות משפיעה על ה־IM. למשל, מתן בונוס על חניכה של עובד חדש עלול להפחית IM מאחר שהבונוס, המותאם לפעילויות מקצועיות, מוצמד לפעילות פרו־חברתית. וכן, IM לפעילות מסוימת עלולה לסתור IM אחרת. למשל, מוטיבציה ללמוד פעולה חדשה תתנגש במוטיבציה להימנע מטעויות. לפיכך הסרת האיום עשויה להפחית את המוטיבציה השנייה ובזאת להגביר את הראשונה. הצמדת הפעילות למטרה בזמן ובמרחב תורמת גם לחיזוק הקשר וה־IM.

אם כן, מספר המטרות וסוגן, ההלימה ביניהן והצמדתן לפעילות עשויים להשפיע על המיזוג של המוטיבציה ושל המטרה ולתרום ל־IM. בדרך כלל מגדירים IM, במודלים מבוססי תוכן, כמוטיבציה בהיעדר מניע חיצוני. ואולם מוטיבציה פנימית עשויה להיות מוטיבציה מופנמת. לפי תאוריית ההגדרה (ההכוונה) העצמית (Self-determination theory – SDT), היא אחת המוטיבציות החיצוניות שהופנמו, כמו יוקרה ומעמד. על פי IM, SDT "אמיתית" מתבססת על מניעים מולדים של אוטונומיה קומפלטיות וקשר. הספרות שסקרו פישבאך ווולי מדגימה, להבנתן, כי מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית אינן מביעות קצוות שונים של ספקטרום אלא הן מושגים בלתי תלויים אשר מתקיימים בה בעת ומקיימים יחסי גומלין. למשל, לא תמיד יסתור מתן תגמול חיצוני את המוטיבציה לסקרנות ולחקר.

פישבאך ווולי סיימו את מאמren בהמלצות לארגונים להגביר את ה־IM. הן הציעו להרחיב את אפשרויות הבחירה, ליצור תגמולים מידיים ולמקד את הקשב בתגמולים או בחוויות חיוביות. הן סייגו את דבריהן בממצאים שלפיהם אנשים ונשים אינם מכירים בדרך כלל בחשיבות ה־IM לגביהם; וה־IM היא תכונה שמנהלים עלולים לנצל, ובמקרים שבהם מנהלים אינם מתעדיפים מטלות גבוהות ב־IM עלולה להיות פגיעה בהתמדה. כן ציינו שהציפייה ל־IM וחשיבות הבחירה החופשית משתנות בין תרבויות.

המטרה שלהן, ומכאן מהותיותן. אפשר לראות את התמזגות המטרות הפנימיות והחיצוניות בהתמכרויות: מבחינת המהמר, רדיפת עושר, מוטיבציה נפוצה למדי, היא חוויה מרגשת. התמזגות המטרות הללו משמרת מוטיבציה מהותית להמר. כך גם בהתמכרות למשככי כאבים, כאשר חלה התמזגות של נטילת התרופה המיידית עם השגת מטרה ארוכת טווח של חוויה חיובית (במקור, הפחתת כאב).

אם כן, פעילויות עשויות להיות בעלות IM חזקה או חלשה מסיבות סובייקטיביות ונסיבתיות או בעקבות תהליכי התמזגות והפיכתן לבעלות מאפיינים מהותיים. כמו כן, לרוב הפעילויות יש כמה מוטיבציות. למשל, לעובדת עשויה להיות מוטיבציה לעבוד מאחר שהיא מעוניינת להתקדם, מכיוון שהתפקיד מעניין אותה ומשום שהיא מקבלת שכר, ואחדות ממוטיבציות אלה לפחות עשויות להצטלב ולהתמזג. ההמשגה של מהותיות על פני רצף מאפשרת שלא לתפוס IM כמצב טהור ולשקול את המורכבות של ההנעה במצבים שונים.

מדידת IM מתבססת בדרך כלל על הרגש המתעורר (רגש חיובי מעצם הפעולה - כיף, הנאה, התרגשות וכדומה) או על המידה שבה נמשכת הפעילות גם לאחר סיום הדרישה או התגמול החיצוני (למשל, הישארות במשרד לאחר שעות העבודה, המשך פעילות במשחק גם כשנגמרים הפרסים). לפי התפיסה המבנית של IM, IM נובעת מהיחסים בין הפעילות ובין מטרתה, כלומר ככל שיהיה הקשר הזה חזק יותר כך תתחזק גם ה־IM. פישבאך ווולי הציעו כמה גורמים שעשויים להשפיע על חוזק הקשר:

1. מטרות מרובות - מצד אחד, הוספת עוד מטרות עלולה להחליש את הקשר בין הפעילות ובין המטרה הראשונית. למשל, הוספת פרס לפעילות של ציור שעד כה שימשה להנאה בלבד משנה את מטרת הציור, ולכן תרד המוטיבציה בהיעדר הפרס (אפקט הצדקת היתר). מצד אחר, הוספת מטרות עשויה לפעול להעלאת IM כשמוסיפים מטרות אשר תואמות את משמעות המטרות הקיימות.

כאשר המטרות מעטות עלול ליווצר אפקט של הצדקת חסר, כלומר הפעילות אינה מצדיקה את המאמץ, וה־IM תהיה נמוכה. אפקט של הצדקת חסר עשוי להיגרם גם מטעמים קוגניטיביים: לעיתים לא ישייכו אנשים ונשים פעולות למטרות שונות בבת אחת, אף על פי ששיוך זה מתקיים, ולא דווקא יבחרו פעילויות "יעילות" מהן על פי קריטריון זה. אם כך, גם השיוך למטרות רבות עשוי להיות בעל ערך חיובי או שלילי, כמו הייחודיות של הקשר בין פעילות ובין מטרה.

2. צימוד המטרה לפעילות - צימוד כזה משפיע לטובה על המוטיבציה דרך תהליך של התניה אופרנטית. הצימוד יכול להתקיים מבחינת זמן, מרחב, תוכן ומשמעות.

חשיבה מזימתית (Conspiratorial mind): סקירה מטה-אנליטית של גורמים מוטיבציוניים ואישיותיים

שונה בוז, תומס קוסטלו וארבר טסימי

שיש להם כוח שליטה מועט על סביבתם והם חסרי הרגשת חוללות עצמית. אשר לאימוץ חשיבה מזימתית כדי להגן על דימוי עצמי או קבוצתי חיובי, נמצא שיש קשר בינה ובין השקפות עולם שמתמקדות במשבר מוסרי ברמה כלל חברתית ולהרגשת ניכור כלפי החברה. לצד השקפת העולם הממוקדת בסיכון קיים מתאם חיובי בין חשיבה מזימתית ובין נרקיסיסטיות קולקטיבית והערכה עצמית קבוצתית. חשיבה מזימתית מתחזקת בקבוצות שרואות בעצמן עליונות על אחרות ומרגישות שעליונותן נתונה בסכנה. הרגשת גאווה בקבוצה בלבד לעומת זאת נמצאת במתאם שלילי עם חשיבה משימתית.

מבחינה אישיותית ציינו החוקרים תוצאות מחקרים שהעידו על מתאמים מובהקים בין נטיות להפרעה אישיותית בכלל, וחשיבה פרנואידיה וסכיזואידיה בפרט, ובין חשיבה מזימתית. עם זאת הם עסקו בהיותה של הנטייה לחשיבה מזימתית רחבה למדי וקיימת גם באוכלוסיות נורמטיביות מבחינה אישיותית. מחקרים מעטים עסקו בקשר של חשיבה מזימתית לנטיות אישיותיות בטווח הנורמה. אלה שבדקו זאת לא מצאו קשר לגורמים שבתאוריית חמשת מאפייני האישיות הגדולים. במחקרים שהשתמשו במודל כללי של האישיות שהוסיף ממד של "יושר וענווה" לעומת זאת נמצאו מתאמים שליליים עם חשיבה מזימתית.

בסיכום המטה-אנליזה של כלל המחקרים, סיכום שנעשה כדי להגיע לאינטגרציה של הגורמים המוטיבציוניים והאישיותיים לחשיבה מזימתית, ציינו החוקרים את אישוש החלוקה של גורמי המוטיבציה לחשיבה משימתית לשלושה מקבצים - גורמי אפיסטמיים (חשיבתיים), גורמים אקזיסטנציאליים (האיום מהסביבה) וגורמים חברתיים. נמצאו גורמים אישיותיים ומוטיבציוניים רלוונטיים רבים לחשיבה מזימתית, ובהם בלטו בעקביות שורה

בשנים האחרונות הולך וגדל מספר החוקרים המנסים להבין את תופעת החשיבה המזימתית. עד כה הם בחנו בעיקר גורמים אישיותיים או מוטיבציוניים יחידים בכל פעם. בוז ועמיתיו (Bowes et al., 2023) הציגו את השאלה מהם הגורמים המוטיבציוניים והאישיותיים של חשיבה מזימתית (Conspiratorial mind) וניסו לענות עליה תשובה אינטגרטיבית שקשורה לריבוי הגורמים בו־זמנית באמצעות מחקר מטה-אנליטי גדול. במחקר זה נכללו 170 מחקרים ובהם 158,473 משתתפים.

רוב החוקרים מסכימים כי תאוריות קונספירציה (לעומת תאוריות אמת) עוסקות בהסבר אירועים על סמך ייחוס אשמה לקבוצה בעלת כוח (המזימים) שחבריה מתכננים תוכניות ופועלים בחשאי כדי לקדם את טובת עצמם ובתוך כך פוגעים בטובת הכלל. מבחינה מוטיבציונית מקובל לחשוב שאנשים ונשים נמשכים לחשיבה מזימתית מתוך שלושה צרכים עיקריים: 1. כדי לגבש השקפת עולם בטוח, יציב ומהימן (בעיניהם) בעולם כאוטי ומשתנה; 2. כדי להרגיש ביטחון ושליטה, בייחוד במצבים שהם מרגישים מאוימים; 3. כדי לחזק את הרגשת העליונות העצמית שלהם ושל קבוצת השייכות שלהם (למרות הרגשת הפגיעות).

אשר לגיבוש השקפת עולם, מהמחקרים השונים שהציגו החוקרים עלה שאנשים ונשים שמאמצים חשיבה מזימתית נוטים להיעזר בחשיבה אינטואיטיבית שאינה דורשת השקעה ובסגנון קוגניטיבי נוקשה וסגור לתפיסות עולם חלופיות, לעומת חשיבה גמישה ומורכבת שכרוכה במאמץ. כן נמצא שערנות מוגברת לסכנה שהם מרגישים בגלל אמונתם ולפיה העולם הוא מקום מסוכן ולא יציב מטבעו, תפיסת עולם פסימית ויחס ציני כלפי החיים הם הגורמים הקשורים למניע של שליטה ושל הרגשת ביטחון. לצד הרגשות האלה עולה החשיבה המזימתית בקרב אנשים ונשים שמרגישים בו־זמן איום וחרדה,

סקרו אותי



המשך בעמוד 63

Bowes, S. M., Costello, T. H., & Tasimi, A. (2023). The conspiratorial mind: A meta-analytic review of motivational and personological correlates. *Psychological Bulletin. Advance online publication*. Accessed June 26 from <https://dx.doi.org/10.1037/bul0000392>

עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים

כתב וערך: שבתאי מגר¹

מקריות - בספרות, בתיאוריה, בחיי היומיום

אייל דותן | הוצאת רסלינג, 2022 | 189 עמ', כולל הערות ומקורות

ובאורחות החיים בה. הקוראים זוכים להכיר יצירות שנחשבות קלאסיות באמצעות ניתוחים ותיאורים בהירים.

המקריות, ונגזרותיה המקריות והאקראיות, הן המרכיב המרכזי שנמצא בכל יצירה שמוצגת כאן. היא נעה בין הסיפורים כחוט שני שקושר ביניהם. נוכחותה מאירה את המודעות לכוח השפעתה על אנשים ועל אירועים.

מבלי משים עולות שאלות על טבע האדם, על כוחו או על אפסותו מול הטבע, על שליטה ועל תלות, על אמונה ודת, על גבולות ההבנה, על תקווה ואשליות.

הניתוחים מעמיקים עד מידת מעורבותו והשפעתו של הלא־מודע על היווצרות האירועים ועל תוכן המשמעויות שמוענקות להם. כך בניתוח בפרק "על הפסיכופתולוגיה של חיי היומיום" מצוטט פרויד כמי שקושר את פעילות הלא־מודע להתנגדויות, למנגנוני הגנה ולהתגלמות משאלות לא מודעות. מכאן נפתחת שאלה אם מקריות נתפסת כמשהו שמגיע מבחוץ או כמגיע מבפנים, ובהמשך - אם ההבחנה הזאת בת תוקף, ואם כן, במה.

הקריאה בספר מרחיבה את טווח הראייה ומציעה ממדים נוספים להבנת מראות ואירועים בעולם - הגלויים לעינינו ולהכרתנו והנסתרים והרחוקים מתפיסותינו הרגילות.

הספר מראה לנו מה טוענת ומציעה הפסיכולוגיה כהסברים למקריות, ואיך משתמשת הספרות בתופעת המקריות. דותן אינו מתיימר להציב אמירות "יודעות" וקובעות. הוא מעלה שאלות ומשאיר את הקוראים להגות בהן.

האם קורה מה שקורה כפי שקורה, או שאני בונה את מה שקורה ומנסח אותו וקובע משמעויות? ומי או מה בי מנסח? מי המפרש? מי המכתיב? ההכרה החושבת, הרגש המציף או הלא־מודע במעמקים? איך נוצרות תאוריות להסבר המקריות ולהבנתה? ואיך אנשים ותרבויות מקיימים אורחות חיים בצילה של מקריות או בהאדרת כוחה?

טווח הדיון נע בין מחשבתו של אריסטו שמקריות היא דבר שולי לגמרי בסדר ההווייה ובין לוקרטיוס, תלמידו של אפיקורוס, שהאמין שמקרי הוא הניצוץ שהתחיל את הכול ומה שמאפשר את הכול, כל יום, שעה ושעה.

אייל דותן מציג את ייעודו של הספר: "בספר זה ארצה לקדם את ההנחה כי מקריות איננה רק סיבה של אירוע לכל דבר, חוויה, התרחשות, סטייה, מפגש - דבר חי שאין למצותו בהגדרה כזאת או אחרת. וכאירוע היא מחייבת סדרה ארוכה מאוד של שאלות, בירורים והגדרות" (עמ' 11).

אחרי פתיחה ופרק מבוא כל פרק מציג סיפור, או כתב עיון פילוסופי או פסיכואנליטי, שבמרכזו התרחשויות שנוגעות ב"יד המקרה" או נובעות ממנו. שיקוף הסיפורים וניתוחם משווים להם נופך של "פואטיקה של המקרה" ומעלים הצעות ורעיונות לתהליכים נפשיים שאולי עמדו בבסיס התגובות והפעולות של הדמויות. מקריות, גורל, הגרלה, אלים, אמונה, השתוקקות, תקווה, גאולה - אלה מרכיבי הסיפורים והשתקפותם בניתוחים.

דותן רוקם רשת אסוציאטיבית בין יצירות ספרות, מקשר בין גיבורים סיפוריים שונים ושוזר את עלילות הגיבורים ברוח התקופה המתוארת



¹ שבתאי מגר הוא פסיכולוג ייעוצי-תעסוקתי מומחה, בעל קליניקה פרטית, משורר, מדריך ומנחה קבוצות וסדנאות כתיבה ומנחה ומדריך בער"ן.

בגוף ידיעותינו: סוד הריקוד הזוגי - תיאוריה, מחקר ופרקטיקה בפסיכותרפיה זוגית בתנועה ומחול

עינת שופר-אנגלהרד | הוצאת מאגנס 2022 | 188 עמ', כולל מקורות ומפתח מושגים

והמבט שמלווה, קולט ומשקף - כל אלה מעורבים כאן בספר ביצירה שמחברת גוף למילים, דיבור ותנועה ובאה לכיטוי במסגרת העבודה הטיפולית עם זוגות.

הספר הזה הוא מידע וגם תנועה. סגולה היא לספר להיות תנועה כי אז הוא לא רק מידע, הוא גם זז וגם מזיז. וזהו נושא הספר: כוח התנועה ליצור שינוי, לפתוח את התודעה, לשנות מצב צבירה, לגרום לחיבור בין הגוף ובין הנפש, להיות בתקשורת. הקשב ורגישות העבודה מופנים לאותם אזורים בנפש שאין להם ייצוג במילה. הפעולה המוטורית בגוף היא חומר מהותי במפגש הטיפולי. אחת המיומנויות החשובות בטיפול המשולב היא תמיכה בהעברת החוויה מהפעולה (והתנועה) למחשבה.

העבודה עם זוגות באמצעות תנועה וריקוד חושפת אותם לרבידים חדשים של תקשורת זוגית ומהדקת את הבנת הזוגיות שלהם. המבט המלווה של המטפלת מעניק לבני הזוג שיקופים על חלקו של כל אחד מהם בתנועה הזוגית ועל היצירה המשותפת שלהם.

למה התרחק פריד מהגוף?

הריקוד המשותף של טיפול בתנועה ובמחול עם החשיבה הפסיכואנליטית, המוצג בספר זה, הוא מפגש מבורך ובעל פוטנציאל מפרה לכל הצדדים. מטפלים בתנועה שיקראו בספר ייהנו מהחיבור להמשגה הפסיכואנליטית המעשירה. מטפלים זוגיים ייהנו מהחיבור החדשני בין טיפול זוגי לטיפול בתנועה. אנליטיקאים ייחשפו לתובנות מעמיקות אשר להתגלמות הגוף וממד התנועה בסיטואציה הטיפולית במלוא עוצמתם הראשונית (במבוא).

חֶשְׁבו על הגוף. חֶשְׁבו על המחשבה. חֶשְׁבו על המילים שבפנים, עוד בטרם היותן מילים, כשהן עדיין אד, או הד, חומר היולי מפוזר, גולמי; חֶשְׁבו על תנועתן או אי־תנועתן; חֶשְׁבו על הכוונה שמחפשת דרך לחברן למילים ולמשפטים; וחֶשְׁבו על עולם הרגש שמניע ומונע ונוצר ויוצר עם המילים, ניזון מהן, מחיה אותן, מחפש משמעויות ומוצא. והגוף, שאוצר בתוכו כל זאת, חווה את זה, נע או קופא, רפה או נדחף לזוז, לפרוץ, לבטא את עצמו עם המילים ובלי המילים או במקום המילים. יכולת התנועה, הכמיהה לתנועה, סולמות העוצמה והמשמעויות, וגם השתיקה, והשקט, ההרפיה



אני בסדר, הבית בסדר - גישה אחרת לסדר וניקיון

קייסי דיוויס | תרגום מאנגלית: לינדה פניאס-אוחנה | הוצאת מודן, 2023 | 176 עמ'

למטלות ומחזקת כל אחד לפעול בדרך ובקצב המתאימים לו. עיקרון מנחה הוא הנאה מהרגע ומהפעולה. עיקרון נוסף הוא הענקת משמעות חיובית שעשויה לשחרר מרגשות אשמה ותסכול. ועיקרון נלווה הוא מציאת הדרך שתוליך לביצוע הפעולה הרצויה מתוך רצון והכרה בחיוניותה, ולא בכניעה לדחף להתחמק ממנה.

הספר בנוי כמדריך, ובמבט ראשון מותיר רושם קליל ושטחי. אפשר לכנותו קליל, אך במובן חיובי, ידידותי ומתקשר. קל לאתר בו תובנות וחוכמה פסיכולוגית מעשית שגם תורמת לרווחה נפשית וגם לשעשוע מחוץ.

הכותבת, קייסי דיוויס, פסיכותרפיסטית שהפכה לכוכבת טיק־טוק, מציגה בסרטוניה גישה שמשלבת עקרונות פסיכולוגיים עם דרכים מעשיות פשוטות לסידור הבית וארגונו, ובעזרתן לארגון וסידור הנפש.

הספר מציע רעיונות ליישום - בחשיבה ובביצוע - ורעיונות לאפשרויות ניסוח שאלות בנושאים שונים שקשורים לתפקוד, לדימוי עצמי, לאמונות ולניסוחים חלופיים למצבים בחיי היום־יום. הוא מציע סגנונות שונים לפעולה ולא דווקא מאדיר או מקדש את הדרכים שנחשבות יעילות. המחברת נותנת מקום לגוונים שונים של התייחסות

המטלות הרבות ומשנה את היחס אליהן מְכֻבֵּד מרתיע ומעיק לפעולה שמשרתת אותנו ומיטיבה עימנו.

אפשר לראות בספר מדריך רעיונות ואפשרויות למניעת שחיקה ועייפות נפשית ולרוממות הדימוי העצמי באמצעות הענקת משמעות לפעולותיי - בכל פעולה ופעולה יש משמעות להיותי פועל ומפעיל ומשמעות לאורח החיים שאני רוצה לנהל.

הפרקים בספר מפנים את המבט אל פינות ואל נקודות בסביבתנו הקרובה ומציגים את השגרה שבמעשינו; שגרה אשר מטשטשת מראות שאנו פוגשים בכל יום ומעכירה את מצב רוחנו. הספר דן בניקיון ובסידור במישור המעשי הספציפי ביותר, ובד בבד הוא נוגע ברבדים של ניקוי, אוורור וסידור התניות והרגלים נפשיים והתנהגותיים. ההגדרה המחודשת לגישתנו ולמעשינו מרעננת את הרצון לפעול ולבצע את



חייו המוזרים של איוון אוסקין

פ.ד. אוספנסקי | תרגום מרוסית: דינה מרקון | הוצאת תשע נשמות, 2022 | 232 עמ'

לו. גם שיאים של עדנה ורגש הוא שוחק ומחמיץ, שוגה ושבויה בדמיונותיו ובשאיפותיו.

הוא מקבל הזדמנות ל"סיבוב שני", חוזר אל מסלולי חייו ואל דמויות מוכרות ונדמה לו שהוא זוכר ואינו זוכר. כל התרחשות שהוא חווה עשויה להיות שחזור של העבר או חוויה שקורית כעת ממש. שאלת הבחירה עולה בסיפור; חוויית האמת עומדת למבחן.

האם היינו יכולים לתקן טעויות שעשינו? האם היינו רוצים? האם היינו עומדים בכך? מה היינו מחליטים ברגע המכריע? שאלות פילוסופיות שעולות בספר מרחיבות תודעה ופותחות כר נרחב להתבוננות ולמסעות גם בשיחות מטפלים עם מטופלים ולמטפלים במסעותיהם האישיים.

ספר על תעתועי הזמן, על אשליית הזיכרון, על הפכפכות הנוכחות. יש בו שאלות על ממשות מעשינו בעולם הזה ושאלות על ממשותו של העולם - האם מה שקורה לי אכן קורה לי והאם אני הוא אני.

הפילוסוף פיוטר אוספנסקי, תלמידו של גאורג גורדייף ומנחה תורתו "הדרך הרביעית", מספר את סיפורו של איוון אוסקין שבמר גורלו על כישלונותיו ואבדותיו ניגש לקוסם ומבקש ממנו לאפשר לו לשוב לעבר בלי לשכוח את שגיאותיו כדי שיוכל לתקן את מצבו העגום.

זהו סיפור על אדם שחשב שהוא חזק מהחיים ופעם אחר פעם מגלה את חולשתו, מאבד נכסים והזדמנויות ומפסיד באתגרים שהחיים מזמנים



הכנס השנתי של
הפסיכולוגיה החינוכית

26-30.11.2023

דן פנורמה | דן נפטון, אילת

ראו פרסום עמוד 9 בגליון זה

דיווח למס הכנסה על פתיחת חשבונות והשקעות בחו"ל

רו"ח אריה דן¹

1. מחשבון בנק בישראל אל חשבון בנק בחו"ל.
 2. על פי הוראות סעיף 131(15) לפקודה, המעבירים סכומים מצטברים של 500 אלף ש"ח ומעלה לחו"ל חייבים להגיש דוח שנתי למס הכנסה בשנת המס שביצעו בה את ההעברה לחו"ל ובשנת המס שלאחריה.
 3. אם עולה היתרה הכוללת של חשבונותינו או צבר הנכסים או שווי האחזקות בחו"ל על 2,018,000 ש"ח (נכון לשנת המס 2022), חובה עלינו להגיש דוח שנתי למס הכנסה.
 4. הכלל המנחה הוא כי הרווחים אשר נצברו על ההשקעות בחשבון בנק בחו"ל כגון ריבית, רווחים מניירות ערך ודיבידנדים יחויבו באותו שיעור מס כמו בישראל. לדוגמה, ריבית מקרן צמודה למדד רווחי הון ימוסו בשיעור של 25 אחוזים, ואם זאת קרן שאינה צמודה יהיה המס בשיעור של 15 אחוזים. גם בתשלום המס על ההכנסות משכירות אפשר לבחור בין כמה מסלולים (מס שולי או 15 אחוזים) על פי שיקולי כדאיות לבחינת המס המיטבי לנו.
 5. אם יש לנו רווחים שנוצרו במדינה שנחתמה איתה אמנה למניעת כפל מס עם ישראל, יהיה אפשר לקזז את המס ששולם באותה מדינה כנגד המס שעלינו לשלם בישראל.
 6. על הרווחים הנ"ל בחו"ל חייבים להגיש את הדיווחים למס הכנסה ולשלם בגינם את המס בכל חצי שנה - בינואר וביולי (על מחצית השנה הקודמת).
- לסיכום אציין כי אין טעם לנסות ולהסתיר את המידע על פתיחת החשבון בחו"ל או לא לדווח עליו מכיוון שישראל חתומה על הסכמי העברת מידע על חשבונות בנק עם מדינות רבות בעולם, למשל עם ארצות הברית, FATCA, ועם OECD באירופה, כך שהמידע על חשבונות בנק של ישראלים בחו"ל מדווח לרשויות המס בישראל.

עקב מצב שוק ההון, ההפסדים במרבית אפיקי ההשקעה והאירועים הפוליטיים בארץ בשנה האחרונה מתעניינים ישראלים רבים באפשרות לפתוח חשבון בנק בחו"ל ולהשקיע כספים שם. החוק בישראל מתיר לאזרחים להחזיק חשבונות בנק בחו"ל, אבל מחייב אותנו לדווח לרשויות המס דיווח מלא על כל הכספים, הנכסים וההשקעות בחשבונות אלה. זאת חובת דיווח כוללת, כלומר יש לדווח על כל סכום שהוא, גם על סכומים נמוכים. אי-דיווח עשוי להיחשב עבירת מס בתחום הפלילי.

עלינו לדעת כי כיום הבנקים בחו"ל מקשים על המבקשים להפקיד כספים ממדינות זרות. פתיחת חשבון בנק בחו"ל מחייבת המצאת אסמכתאות, אישורים וחוות דעת על מקורות הכספים המועברים ואישור על הדיווח בגינם לרשויות המס בישראל. והבנקים בישראל מקשים על המבקשים להחזיר את הכספים אשר הופקדו בחשבון בנק בחו"ל לחשבון בנק בישראל. הם דורשים אישורים על מקור הכספים המועברים מחו"ל, אישורים על דיווח ועל תשלום המס בגין הרווחים אשר נצברו בהם הן במדינה שהבנק נמצא בה הן לרשות המיסים בישראל. אישורים אלה נדרשים כדי שיימנעו הבנקים בישראל מעבירות על החוק למניעת הלבנת הון ומסיוע להלבנת הון לפי הדין המקומי במדינה שנמצא בה חשבון הבנק ובישראל. כאמור, אי-דיווח לרשות המיסים ייחשב עבירה פלילית של העלמת הכנסות ומידע על פי פקודת מס הכנסה ועל פי החוק למניעת הלבנת הון.

כדי שלא נעבור עבירות מס והלבנת הון בעת העברת הכספים לחשבון בחו"ל או בעת החזרת הכספים לישראל כדאי שנדע מהם הדיווחים וחבויות מס הכנסה אשר יחולו עלינו בגין החזקת החשבונות וההשקעות בחו"ל. ואלה הם העקרונות הבסיסיים לדיווחים ולמיסוי חשבונות בנק בחו"ל:

1. על פי החוק לא חל כל מיסוי בעת העברת כספים

¹רו"ח אריה דן, רו"ח של הפ"י, משרד רו"ח סנדק, דן ושות'.

לדווח על העתיד

עו"ד אדר גרין, עו"ד צ'רלי בוזגלו¹

רק אם מתרשם אדם ברצינות - ועל יסוד ראיות של־ממש - כי פלוני זומם לעשות מעשה פשע, רק־אז נוכל לומר כי אותו אדם "יודע" על זממו של פלוני... ידיעה זו, ראוי לה שנדרוש כי תהיה ברורה ונקייה. ראוייה היא כי תהא רחוקה מחשד גרידא.²

במילים אחרות, אין די בזה שמטופל ישתף את המטפל במחשבותיו הפרטיות על ביצוע עבירה כדי להטיל על המטפל חובת דיווח. החובה תחול רק כאשר אדם (למשל פסיכולוג) יודע בבירור כי אדם אחר מתכנן לבצע פשע קונקרטי (ולא מעשה ערטילאי כלשהו). נניח, לשם הדוגמה, כי מטופל מודיע למטפל נחרצות כי גמר בדעתו לתקוף אדם מסוים למחרת. או אז מתקיימת ידיעה כי אדם מסוים מתכוון לבצע פשע במועד מסוים. עוד קבע בית המשפט העליון כי החובה למנוע פשע חלה גם על פשע מתמשך שמתבצע שוב ושוב, ולא רק על פשע יחיד שעומד להתבצע. לדוגמה, אם מטופל מתוודה באוזני המטפלת כי הוא מבצע בקביעות עבירה חמורה, ואין בכוונתו לחדול ממנה, אזי חלה עליה חובת דיווח כדי למנוע פשע. וכך כתב כבוד השופט י' כהן:

אין אני רואה ... כל הבדל בין פשע נמשך, היינו פשע שאדם מבצע אותו כל יום מחדש, ובין פשע על־ידי מעשה חד־פעמי, ואינני מוצא סמוכין לא בדין ולא בהגיון להגביל את תחולת סעיף 33, באופן שהוא לא יחול על עבירה נמשכת.³

אם כן, כדי לדעת אם חלה עליכם החובה להפר את הסודיות ולדווח למשטרה על פשע עתידי של מטופל יש להשיב על השאלה הזאת: האם אני יודעת בוודאות (ככל האפשר) כי אדם מסוים (בין שזהו מטופל ובין שלא) מתכנן לבצע עבירה חמורה מסוימת (ואפשר להוסיף: במועד ידוע)?

נדגיש כי ייתכן שלא המטופל הוא שיבצע את הפשע המדובר; ייתכן שהמטופל יהיה קורבנו דווקא. בפינה המשפטית בגיליון 83 של פסיכואקטואליה עסקנו במקרה שבו מטופלת בגירה נפלה קורבן למעשי אונס חוזרים ונשנים מצד אביה, ולא היה ספק כי המעשה עתיד לחזור על עצמו. במקרה זה המטופלת היא קורבן הפשע העתידי, ובגלל חומרת העבירה וביצועה החוזר סברנו שחלה על

בזמן האחרון נשאלנו כמה פעמים אם קיימת חובת דיווח - שגוברת על חובת הסודיות - כאשר מטופלים מתוודים על רצונם או על כוונתם לבצע מעשים לא כשרים ואף פליליים. למשל, במקרה אחד שיתפה מטופלת את המטפל שלה בכוונתה לשקול סחר בסמים קלים. במקרה אחר שיתף מטופל צעיר את מטפלו במעשי קונדס שעשה עם חבריו, מעשים שסיכנו אותם ואף העמידו אותם בסכנת היתקלות עם המשטרה או עם גורמי אכיפה אחרים, והוסיף שבשל לחץ חברתי הוא מאמין כי יעשה זאת שוב. המטפלים שפנו אלינו תהו אם חובה עליהם לדווח על המעשים העתידיים הללו או אולי חובת הסודיות גוברת במקרים כאלה.

סעיף 262 בחוק העונשין, תשל"ז-1977, שכותרתו היא "אי־מניעת פשע", מטיל על כל אדם שיוודע כי עומד להתבצע פשע את החובה למנוע אותו:

מי שידע כי פלוני זומם לעשות מעשה פשע ולא נקט כל האמצעים הסבירים למנוע את עשייתו או את השלמתו, דינו - מאסר שנתיים.

נסביר כי עבירת "אי־מניעת פשע" היא עבירה מיוחדת, והאיל ובמקרה זה החוק דורש מאדם לעשות מעשה, בשעה שבדרך כלל החוק הפלילי אוסר עלינו לעשות מעשים מסוימים (מגנבה ועד רצח). המעשה הנדרש בחוק הוא "לנקוט כל האמצעים הסבירים" כדי "למנוע את עשייתו או השלמתו" של הפשע (כלשון הסעיף המובא לעיל). על פי הפרשנות הנוהגת, האמצעי הסביר שיכול לנקוט אדם סביר הוא דיווח למשטרה על הפשע שעומד להתבצע.

לכן יש להבין היטב מה נכלל בדרישת החוק כדי שתקום החובה להודיע למשטרה על פשע עתידי: ידיעה, ולא רק סברה או חשש, כי אדם מסוים עומד לבצע "פשע", ולא עבירה קלה בלבד. "פשע" מוגדר בחוק כעבירה אשר העונש עליה הוא שלוש שנות מאסר ויותר. קיימות בחוק עבירות רבות שהן חמורות פחות (חטא, עוון), והעונש עליהן קל יותר. בשל ייחודיותו של החוק הזה דן גם בית המשפט העליון במשמעותו, וכך נאמר בדיון (מפי כב' השופט מישראל חשין ז"ל):

¹ משרד צ'רלי בוזגלו עורכי דין ונוטריון מייעץ להפ"י.
² ר' ע"פ 3417/99 ה'רשפי נ' מדינת ישראל, פ"ד נה(2) 735, פסקה 35-36.
³ ר' ע"פ 496/73 פלוני נ' מדינת ישראל, פ"ד כח(1) 714, 721.

לעומת זאת קיימים מצבים שבהם תתקשה המטפלת להכריע בסוגיית חובת הדיווח משום שלדעתה המקצועית הדרך הנכונה לסייע למטופל היא באמצעות הטיפול ולא באמצעות המשטרה. מטפלת שסבורה כי עבודה טיפולית בלי עירוב המשטרה מתאימה יותר למקרה תיזדרש לברר בינה לבין עצמה אם אומנם יש בידיה ידיעה קונקרטית על פשע עתידי או שמא זהו חשש בלבד, ואם אכן מדובר בפשע או בעבירה קלה ממנו. אם תסיק שמטופל גמר ואומר לבצע פשע מסוים או עתיד להיות קורבן לפשע, אזי אין מנוס מלדווח למשטרה כדי למנוע את הפשע. לכן אנו ממליצים להתייעץ עם הגורם המשפטי המוסמך (במקרה זה בנו) כשאתם מתלבטים בשאלות כאלה. ועל כל פנים, חשוב לזכור תמיד - חיי אדם קודמים לחובת הסודיות.

המטפל החובה לדווח למשטרה כי עומד להתבצע פשע, אף על פי שהמטפל לא ידע מתי ישוב אותו אדם ויבצע אותו. המקרה הזה מדגים כי לעיתים עבירת אי-מניעת פשע, שמחייבת כל אדם (ולא רק אנשי מקצוע כמו פסיכולוגים) לדווח למשטרה על פשע שעומד להתבצע, משמשת פתרון למטפל שמחפש מוצא מחובת הסודיות המוטלת עליו כדי להציל מטופל שעלול להיות קורבן לפשע חמור או מטופלת שעלולה לבצע פשע חמור (ולשאת בעונש חמור). בהקשר זה נזכיר גם את סעיף 4.3 לקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל (2017) הקובע כי **"פסיכולוגים אינם מחויבים בשמירת הסודיות במקרים שבהם על פי חוות דעתם המקצועית המטופל נמצא במצב של סיכון לעצמו או לאחרים"**.

מהפסיכולוגיה בעולם | המשך מעמוד 57

פועלים באינטראקציה עם תכונות אישיות (בעיקר בקצה הפתולוגי) כדי לחזק או להחליש נטייה לחשיבה מזימתית. לסיכום העלו בוז ועמיתיו סברה ולפיה קיימת מערכת של היזון חוזר בין הגורמים, כלומר ייתכן שגורמי מוטיבציה מגבירים חשיבה מזימתית, ואף מביאים לידי התפתחות פתולוגית, וגורמי אישיות משפיעים על המניעים לחשיבה מזימתית.

של גורמים שהיו חשובים במיוחד. נכללו בהם הנטיות האלה: 1. נטייה לתפיסת סיכון ואיומים; 2. הסתמכות על אינטואיציה והחזקת אמונות ייחודיות ויוצאות דופן; 3. נטייה להיות אנטגוניסטים ולהרגיש עליונות. בוז ועמיתיו ציינו שגורמים אלה חוצים בין גורמי אישיות ומוטיבציה. יש צורך במחקר המשך שינסה לבחון את הדרכים שבהן הצרכים המניעים התנהגות מבחינת מוטיבציה



חצים להתעדכן?

היכנסו אלינו לאתר!

כל האירועים
כל הפעילויות
כל הכנסים

www.psychology.org.il

ברכות למקבלי התארים

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

בהערכה רבה,

יורם שליאר, יו"ר

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

תואר מומחה

החטיבה הקלינית

מכל	חרמש	גלי	ברמן בראור
יובל	גאון	נרית	חרובי למדן
אהרון	הרשקוביץ	שירה	קמרט
מיכל	פוקס	סברניה	וינגרטן
רעות	אופיר מורד	מיכל	ויזר (אביב)
גיא	צבין	צפורה רבקה	הלר
שרון	כספי	יותם	דלאל
הדס צביה	בניהו	עומרי	הבינשטיין
שירי	לבדינגר	ליאת	חזון
מאיר	פנחס	נדב	יששכר
קינן	מריאסין	בלה	קסטל דובינצ'ק
עופר	הירש	טל	לבקוביץ' בנגל
ליאת	רמתי ציבר	שוהם	אולשיבצקי יוסלבסקי
תום	לבני	לאה	שוורץ
אור	דובו	ברכה לאה	רויטבורד
עדי	דורון זקון	ניב	שמשון
תמר	גליק	ענת	הורניק
אור	דובו	חמוטל	בן ציון
מיכל	חרמש	שני	דוידזון רוסמן
יובל	גאון	תמר	קנריק שכטר
שירי	פרום	ימית	נוטס סול
רותם	גל קולסקי	מאיה	קיי
הדר	נחמני כהן	תמר	גליק
נדב	רק	עדי	דורון זקון
תום	לבני	זהר	להב קדמיאל

החטיבה ההתפתחותית

יוליה	ריטוב
רועי	רגב
הדס	שיף
שירה	רום רוזה
מעין	אליהו יפהר
רחל	כחלון סיוון
בר	כהן

החטיבה השיקומית

יואב	בר יוסף
ולדימיר	סבריאני
עדי	לביא רוטנברג
ליאור דבי	חומסקי קמחי

החטיבה הרפואית

שחר	בורוכוב
נעה חיה	טורנר
לואנה	אולבסון לפלמן
נעמה	טרומפר
אור	אהרן דביר
לי מלכה	שגב
נעה	דלאל

חטיבה חברתית-תעסוקתית-ארגונית

הדס	שור
-----	-----

חטיבה חברתית-תעסוקתית-ארגונית

שלמה	נדלר
אביה	גיליס שלו
טל	פולצ'ק

תואר מומחה-מדריך

החטיבה הקלינית

דורון	איילת
בשיא	נועה
סנטו עמיר	טלי
גביש בירן	דנה
הקר	איילה
ברמן בראון	גלי
חרובי למדן	נרית
קמרט	שירה
וינגרטן	סברניה
ויזר אביב	מיכל
אטיה רבינוביץ	יעל
דלאל	יותם
רובינשטיין	עומרי
גילדין קלרמן	תמר
לנדסברג	יעל
הולדן	טלי
מעין	עידו יצחק
פלדמן	ירון
בן עמי	עדי
שלג	צור
פליישר קלנר	שמרית
כהן	ליאור
נווה	ענבל
ניר הרן	ליעד

החטיבה החינוכית

ברין	אביב
פרוינדליך	לירז
קולין-אלוני	איילת
גרליאזולאי	ענבל
פריץ עמי-עד	מרים עדה
בכרי	מוחמד
שטרן	מיכל
קליין	נעה
עובדיה	ניר-חיים

החטיבה השיקומית

רוזן	יסמין
לוצאטו	יואל יוסף

החטיבה ההתפתחותית

נועם	ספיר
מימון	טל

Working with educational staff of a Kidum Noar Program (Youth Promotion) to develop motivation to learn.

Yeshayahu Brandwine is a licensed educational psychologist on the staff of the Maalot Tarshiha School Psychology Services.

Educational and therapeutic work with at-risk adolescents who do not perform well is difficult and challenging. These adolescents have usually experienced failure and disappointment from teachers and feel underestimated and unseen by adults around them. The well-known African proverb, "It takes a village to raise a child," along with Rabbi Carlebach's Hebrew phrase, "All a child needs is one adult to believe in him," creates a plethora of challenges. Essentially, it requires dealing with adolescents' projections of despair and giving up when they experience difficulties. This pattern becomes more dominant as adolescence progresses.

Drawing on my work as an educational psychologist with special education teams and at-risk adolescents, this paper describes some predominant ways of coping and the unique contribution of educational psychology as a framework for guiding and reflecting on the adult-adolescent relationship. An accessible and common language for understanding the learning of at-risk youth was created based on integration of dynamic and intersubjective approaches along with motivational and positive psychology. In addition, a short-term intervention including specific techniques to increase learning motivation and emotional development was implemented with staff working with at-risk youth in special education.

Social rejection in latency: A developmental approach

Dr. Hana Fisher Grafi is a senior educational psychologist and lecturer at Talpiot Academic College.

Dr. Rinat Halabi is an educational counselor and lecturer at the Talpiot Academic College.

Social rejection is particularly common during latency. It has been attributed to a moral failure or destructive group dynamics. Unlike previous research, this study examines the context of normative moral development, proposing an explanation of its role in moral development during latency. Twelve focus groups with a total of 140 children discussed social rejection. We found that most of the participants perceived social rejection as essential because it protects the class from children who do not cooperate and who disrupt the formation of a cohesive class with its own social norms. The participants believe that social rejection is directed towards individuals who have failed to gain a flexible and mature moral position in which decisions consider social contexts, and instead they depend on adults and behave childishly. Beyond the theoretical contribution to the understanding of moral development, this study can aid in identifying children likely to experience social rejection and offers new directions for developing effective interventions.

ABSTRACTS

Application of the motivational approach for arousing motivation for organizational change

Dr. Nava Ben Artzi is a licensed social-organizational psychologist, group moderator and expert in motivational interviewing in Israel.

In this article I propose a conceptual framework for implementing the motivational approach in organizational consulting and specifically in arousing motivation for change. The motivational approach was founded over 30 years ago by Prof. William Miller and Prof. Stephen Rollnick in the context of individual addiction treatment. Since then the approach has gained traction in many diverse areas such as education, public health and couples therapy. However, there is more room to uncover its applications in the organizational domain.

This article aims to contribute to expanding awareness of the approach's implementation in organizational consulting in general and in arousing the need for change in organizations in particular - a topic that has not yet been discussed in detail in the research literature.

Improving motivation among health care workers: Research based practice

Dr. Udi Bonshtein is a senior clinical psychologist and licensed supervisor and trainer of hypnosis. He is chief psychologist, Galilee Medical Center.

In the health care system, and in many other systems, it is possible to see that people can be either proactive and involved, or they can be passive, worn out and alienated. The environment in which they develop and function contributes to this behavior. After providing a brief overview of human motivation factors, this article will discuss self-determination theory, which holds that there are three needs - skill, autonomy, and relationships. Self-determination theory suggests that when these needs are met, motivation increases and performance is improved. By understanding and addressing these needs, managers can create an environment that encourages and supports employees' motivation and performance.

A model of a systemic intervention will be presented on the basis of this evidence-based theory that will ensure the creation of conditions that improve the motivation, involvement, and mental well-being of medical teams, as well as teams in general.

הצטרפו לאלפי
אנשי המקצוע
שכבר מחוברים
למטופלים שלהם.

PTech™
כל המבחנים בקליק




אבחון מקצועי בעידן דיגיטלי

custserv@psychtech.co.il

02-643-5360

 **PsychTech** ג'ינטי
סייקטק

www.psychtech.co.il

כמה עולה למתמחה
לנהל קליניקה בענן?

חינם.

עד סוף ההתמחות.

הפקת חשבוניות

ניהול כספי

יומן רופא

תיעוד מעקבים

תיאום תורים

דוחות אוטומטיים

מסרוני תזכורת

שאלונים

My-Cliniq

לנהל קליניקה, בקלילות.