

פסיכואקטואליה

www.psychology.org.il



זרקור על פסיכולוגיה חינוכית

הפסיכולוגיה החינוכית בישראל – כניסה למאה ה-21: יעוד, פרקטיקה ואתגר
חנה פרידמן

אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי: מבט מחודש על הנחות היסוד של הפרקטיקה המקצועית
נעמה גרינולד-קשאני וולריה מטיחס

מודל "הקווים האדומים": בניית מוגנות והתמודדות עם אלימות כחלק מתהליך פסיכו-חינוכי והשפעה על תפיסות ואווירה בבית-ספר על-יסודי
ד"ר דרור אורן

תוכן עניינים

דבר המערכת

עוד חוברת לפנינו בפתחה של שנה אזרחית חדשה. בחוברת זאת נפנה זרקור להיבטים שונים בעולם הפסיכולוגיה החינוכית. בנוסף, כרגיל, מאמרים מתחומים אחרים, הפינות הקבועות ומידע שוטף מפעילות החטיבות בהפ"י. אנו מאחלים לכם קריאה מעניינת ומהנה. אתם מוזמנים להמשיך ולשלוח לנו מפרי עבודתכם!

המערכת
יוכי בן-נון ♦ צילה טנא ♦ נחמה רפאלי
אבי שרוף ♦

פסיכו-אקטואליה

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

טל: 03-5239393 **פקס:** 03-5230763
ת"ד: 11497 תל-אביב 61114
דוא"ל: psycho@zahav.net.il

חברי המערכת:

יוכי בן-נון:
טלפון עבודה: 09-7472745, בית: 09-7718307
דוא"ל: jbenun@netvision.net.il

צילה טנא:
טלפון נייד: 054-7933195, טלפקס: 09-9566711
דוא"ל: tene_a@macam.ac.il

נחמה רפאלי:
טלפון נייד: 054-3976394
דוא"ל: nechamaraph@gmail.com

אבי שרוף:
טלפקס' בית: 03-9664235
דוא"ל: saroff@hotmail.com

3 **אבחון בהקשר טיפולי ובהקשר שאינו טיפולי**

58 דברי ועדת-האתיקה כתגובה לרשימתו של סולי חבושה: זכות הנבחן לעיין בחוות-הדעת המיונית – האומנם?

60 **ספרים, רבותי, ספרים**
ד"ר יוכי בן-נון

63 **פינת ייעוץ מס**
רו"ח אריה דן, רואה-החשבון של הפ"י, משרד רואי-חשבון סנדק, דן ושות'

64 **עם הפנים לקהילה: משלחת למזרח קונגו**
ד"ר מישל אלון

66 **פינת הייעוץ המשפטי**
עו"ד ברוך אברהמי, יועץ משפטי להפ"י

66 **מודעות קליניקות להשכרה**

טופס רישום לקורס שנתי בנושא: הטיפול הקבוצתי בילדים בגיל הרך



מן המזכירות
ד"ר נועה ברק

דבר יו"ר הפ"י: פעילות הפ"י בענייני חקיקה בשנת 2008
פרופ' דן זכאי

חדשות החטיבות
התפתחותית, חברתית-תעסוקתית-ארגונית, חינוכית, שיקומית

דבר הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות
גב' ימימה גולדברג

הפסיכולוגיה החינוכית בישראל – כניסה למאה ה-21: יעוד, פרקטיקה ואתגר
חוה פרידמן

אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי: מבט מחודש על הנחות היסוד של הפרקטיקה המקצועית
נעמה גרינולד-קשאני וולריה מטיחס

מודל "הקווים האדומים": בניית מוגנות והתמודדות עם אלימות כחלק מתהליך פסיכו-חינוכי והשפעה על תפיסות ואווירה בבית-ספר על-יסודי
ד"ר דרור אורן

פסיכולוגים יוצרים
צילה טנא, על הספר "פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב-תרבותית" שערך ד"ר גבריאל וייל

זכות הנבחן לעיין בחוות-הדעת המיונית – האומנם? קריאה לבחינה מחדש של עמדת ועדת האתיקה
סולי חבושה

לחברי הפ"י שלום

הוועד המרכזי פעל רבות במהלך השנה לקידום ושיפור השירות לחברים. להלן מספר עדכונים:

1. משרד הפ"י

כפי שדיווחתי בעבר, חלמנו על בית להפ"י, והשקענו הרבה מזמננו בחיפוש משרד חדש. ההוצאות על השכרת מקום חדש היו גבוהות מאוד, לכן החלטנו על שיפוץ המשרד הנוכחי. למרות גודלו, עם שיפוץ נכון ניתן יהיה להפוך אותו לייצוגי יותר ואף לערוך בו ישיבות.

2. מינוי נציגה למועצה הלאומית לשיקום נכי נפש בקהילה

יפה גבעוני נבחרה כנציגה למועצה הלאומית לשיקום נכי נפש בקהילה.

3. בחירות 2009

הבחירות למוסדות הפ"י: יו"ר, ועד מרכזי, ועדת הביקורת ועדת האתיקה ייערכו בחודש ספטמבר 2009. הוועד המרכזי מינה לוועדת בחירות את: רננה לוקס – יו"ר (חנ); בני בנימין (חת); חוה קרייסלר (קל); עירית חרותי (רפ); דפנה אשכנזי (שק). אם החטיבה ההתפתחותית תציג מועמד נוסף מטעמה, הוא ימונה בהמשך.

4. נציגי הפ"י במועצת הפסיכולוגים

תקופת הכהונה הנוכחית של מועצת הפסיכולוגים הסתיימה בסוף חודש דצמבר. התבקשנו ע"י השר להציג את שמונת הנציגים של הפ"י לקדנציה הבאה ובהתאם פנינו לראשי החטיבות שיציגו את המועמדים מטעמם. הוועד המרכזי מינה את הר"מ לכהן כנציגי הפ"י בקדנציה הבאה של מועצת הפסיכולוגים: (1) רוחמה פז (חנ); (2) צילה טנא (חנ); (3) יפה גבעוני (קל); (4) רבקה דוידוביץ (קל); (5) ליאורה ברק (חת); (6) רבקה יעקובי (רפ); (7) יפעת נגר (שק); (8) בלה גילויץ (חת).

5. שיעור דמי החבר לחברים שיצאו לפנסיה מוקדמת

הוועד המרכזי החליט כי חברים שיצאו לפנסיה מוקדמת יקבלו הנחה כגמלאים בכפוף לחתימת המבקש/ת על הצהרה אישית שאינו/ה עובד.

6. איסור העסקת מתמחים על תקנים

לאחרונה יצאה הנחיה שאפשר להעסיק מתמחה, רק במלגה של משרד הבריאות. כלומר, אסור להעסיק מתמחה בתקן – רק מומחה אפשר להעסיק בתקן. נוסף על כך, מלגה יכול לקבל, רק מי שאינו מומחה בתחום אחר. כלומר, אין שום אפשרות להעסיק מתמחה שיש לו תחום מומחיות נוסף. נוצר מצב אבסורדי, יש תקנים אבל לא ניתן לאייש בהם מתמחים. ידינו כבולות. המשמעות היא שהמערכת הציבורית מתכלה מול עינינו. הוועד המרכזי מתואם עם מטה המאבק ועם נציגינו בכנסת על מנת לסכל מצב זה.

7. אתר אינטרנט

האתר עלה לאוויר בצורה ראשונית בחודש דצמבר. ישנן עדיין בעיות קלות, אך הן בטיפול. תוכלו ליהנות מהאתר החדש בימים אלו.

8. מפגשים עם סטודנטים לתואר שני באוניברסיטאות

בחודשים הקרובים נקיים מפגשים עם סטודנטים לתואר שני באוניברסיטאות השונות, לצורך נתינת מידע ושמירת קשר עם העתודה הצעירה של הפסיכולוגים.

9. המשך הסדנאות התעסוקתיות בשדרות

אנו ממשיכים בסדנאות התעסוקתיות בשדרות. הפרוייקט נוחל הצלחה. אנו מודים לכל מי שתרום מזמנו וממרוצו להצלחת הפרוייקט.

10. יום-עיון בסוף חודש פברואר

אנו מתכננים יום-עיון לחברי כל החטיבות בנושא "סכסוכים" (עבודה/ תרבויות/ במשפחה).

11. כנס מדעי בסוף חודש יוני במתכונת של שני ימי עיון מדעיים

אנחנו רוצים לקיים יום-עיון מדעי לחברי הפ"י ואף להזמין אורח מחו"ל. עדכונים נוספים בהמשך.

12. מפגש עם פסיכולוגים מחו"ל

באוקטובר 2009 יתקיים מפגש עם קבוצת פסיכולוגים שתגיע מאוסטרליה. המפגש יעסוק בנושא "הגירה".

13. הפ"י למען תושבי הדרום

הפ"י פתחה פורום מיוחד באתר המיועד, המאפשר לתושבי הדרום לבקש עזרה נפשית, לשאול שאלות ולהתייעץ עם הפסיכולוגים במהלך כל תקופת הלחימה.

**בברכת שנה אזרחית טובה ופוריה לכולם,
ד"ר נועה ברק**

דבר יו"ר הפ"י פעילות הפ"י בענייני חקיקה – 2008

פנה ונאצי

לעתים מזמנות אנו נתקלים בשאלות ותהיות מצד חברים וחברות לגבי מהות פעילותה של הפ"י. לא הכול מודעים לפעילות מתמדת המתקיימת בהקשר של הצעות חוק שונות ומשונות, חלקן בעלות השלכות פוטנציאליות מרחיקות לכת לגבי ציבור הפסיכולוגים והעיסוק בפסיכולוגיה. עיסוק זה כרוך בפעילות של מעקב ובחינה, בה אנו מסתייעים ביועץ המשפטי של הפ"י, עו"ד ברוך אברהמי וצוות משרדו. מובאת להלן סקירה קצרה לגבי הנושאים העיקריים שבהם טיפלנו בשנת 2008.

1) הרפורמה בברה"ן

הצ"ח ביטוח בריאות ממלכתי (תיקון 41) בריאות הנפש, התשס"ז 2007 – הכנה לקריאה שנייה ושלישית

נדונה בד"כ בוועדת העבודה, הרווחה והבריאות – בשנת 2008 הקימו ועדת משנה בראשות ח"כ רן כהן לבחינת התיקון הספציפי העוסק בבריאות הנפש.

נציגי הפ"י בישיבות הכנסת: ד"ר קרל רובינרויט, ד"ר רועי אלדור, ד"ר חנה קמינר השתתפו בכ- 13 ישיבות בשנה האחרונה. הפ"י הפכה להיות גורם מעורב ומשפיע. נירות עמדה שהוגשו מטעם הפ"י לוועדת המשנה:

א(קוד Z – חובר ע"י קרל רובינרויט

לפי הצעת החוק הנ"ל בוגרים וילדים הסובלים מבעיות נפשיות כתוצאה מהשפעות הסביבה ומאירועי חיים, לא יהיו זכאים לטיפול. העמדה של הפ"י גורסת כי זה חיוני שהם יהיו זכאים לטיפול גם בעתיד, כפי שכיום הם מקבלים טיפול בתחנות לבריאות הנפש.

ב) הצגת מחקר בנושא סל השיחתיים האמבולטוריים נערך ע"י ד"ר קרל רובינרויט וערה בן-יהודי

בסל השיחתיים המופיע בהצעת החוק הנ"ל יש הגבלה על מספר הטיפולים. המחקר מעיד בבהירות שהגבלה זו תגרום לכך שחלק ניכר מציבור המטופלים לא יקבלו מענה הולם. הרפורמה המוצעת אמורה להכפיל את המשאבים המיועדים לקהילה ואילו המחקר מראה שמה שיקרה זה ההפך, המשאבים יצומצמו.

ב- 15/1/08 – התקיים דיון הוועדה לזכויות הילד בנושא הרפורמה בבריאות הנפש – פגיעה בילדים? בדיון השתתפו נציגי הפ"י.

ב- 15/6/08 – התקיים סיור משותף מטעם הוועדה לזכויות הילד וועדת המשנה לבריאות הנפש בתחנה לטיפול פסיכולוגי בחיפה (מנהלת התחנה – ד"ר חנה קמינר)

ב- 20/11/08 – פנייה של הפ"י לוועדת ההסכמות בכנסת כדי למנוע מחטף בחקיקה בתקופת הפגרה של הכנסת. הפ"י דרשה שלא להתקדם בהשלמת החקיקה במהלך החפז ללא השלמת דיון מעמיק כנדרש בהיבטים המקצועיים.

2) הצ"ח חוק פיקוח על מסגרות חינוכיות לפעוטות – התשס"ו 2006

נדונה בוועדה לזכויות הילד. חוק זה נועד לשים קץ למצב הקיים, בו רבות מהמסגרות בהן שוהים ילדים מגיל לידה ועד גיל 3, אינן נתונות לפיקוח כלל. מצב זה, מסכן חיי ילדים אלו. אמצעי התקשורת מדווחים באופן תדיר על אירועים קשים, המעידים על סיכון חייהם, שלומם, בריאותם ונפשם של פעוטות.

פעילות הפ"י בנושא החלה בשנת 2006, כשהנושא עלה בקריאה ראשונה בכנסת, הפ"י פנתה לוועדת השרים על מנת לתמוך בו. בשנתיים האחרונות חלים עיכובים שונים בתהליך החקיקה בקריאה שנייה ושלישית ובניסיון של משרד האוצר לפרוס את יישומו של החוק באופן חלקי והדרגתי בניגוד לשקול הדעת המקצועי, הטיפולי והחינוכי.

נציגות הפ"י בישיבות הכנסת: ד"ר תמר ארז ואילנה אלחלל השתתפו בכ- 7 ישיבות בנושא.

9/7/08 – סיוע בהפצת עצומה לחברי הפ"י המופנית לשר האוצר ולשר התמ"ת על מנת להשלים את החקיקה וליישם את החוק בשלמותו באופן מיידי.



3) הצ"ח לטיפול בקטינים נפגעי עבירות מין – התשס"ח 2008

נדונה בוועדה לזכויות הילד. הצעת החוק שנועדה להסדיר את זכאותם של קטינים נפגעי עבירות מין, לקבל טיפול נפשי שימומן ע"י המדינה.

2/7/08 – ד"ר דניאל גוטליב השתתף מטעם הפ"י בישיבת הוועדה.

29/10/08 – מכתב מיו"ר הפ"י לח"כ נאדיה חילו, יו"ר הוועדה לזכויות הילד בכנסת, בעניין הסעיף בהצעה המקנה לשר הרווחה לקבוע בתקנות מי יהיו גורמי המקצוע המורשים לטפל. הפ"י מבקשת שרקה פסיכולוגים יורשו לתת טיפול פסיכולוגי.

4) הצ"ח הפסיכולוגים (תיקון טיפול פסיכותרפויטי בידי פסיכולוג מומחה)
– התשס"ז 2007

נדונה בוועדת העבודה, הרווחה והבריאות. מדובר בשינוי סעיף 9 ב'.

ב- 28/7/08 התקיימה ישיבה בכנסת.

לפני הישיבה פנינו במכתב ליו"ר הוועדה, ח"כ גלנטי, והסברנו שיש בתוכנו שתי עמדות, ואנו מבקשים מהוועדה לשמוע את שתייהן. נשלחו נציגים שייצגו את שתי העמדות: אבי סוויסה – יו"ר החטיבה הקלינית ופרופ' שמואל מלמד – יו"ר החטיבה הרפואית. וכן ציפי חייקין, יו"ר החטיבה החינוכית, נשלחה כמשקיפה.

5) חוק הסדרת מקצועות הבריאות – פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק, הפרעות בתקשורת, תזונה-דיאטה

עניינו הסדרת מקצועות פרא-רפואיים.

לאחר חקיקתו נשלח מכתב לשר הבריאות מיו"ר הפ"י (22/9/08) בבקשה להבטיח שהחוק לא יגביל את עיסוקם של הפסיכולוגים. ב-24/11/08 קיבלנו תשובה ממנכ"ל משרד הבריאות שחוק זה על תקנותיו לא יגביל או יצמצם את תחומי העיסוק של הפסיכולוגים המותרים בהתאם לחוק הפסיכולוגים.

* הצעת חוק הסדרת מקצועות הבריאות – טיפול בהבעה ויצירה, טיפול באמנות חזותית, ביבליותרפיה, טיפול במוזיקה בתנועה ובמחול, בפסיכודרמה ובדרמה-תרפיה, אוסטיאופתיה, כירופרקטיקה, סייעות לרופא שיניים, קרימינולוגיה קלינית. רנטגנאות ודימוס

נדון בוועדת העבודה, הרווחה והבריאות. הוקמה ועדת משנה להסדרת מקצועות הבריאות
בראשות ח"כ אלדד. התקיימו ישיבות בכנסת ב- 27/10/08, 30/10/08.

6) השתתפות בישיבות נוספות בכנסת:

- * הוועדה לזכויות הילד: קריטריונים לקבלת שירותים לילדים הלוקים בהפרעות תקשורת – מטעם הפ"י השתתפה מיכל תדמור.
- * הוועדה לזכויות הילד: הקמת מועצה ציבורית להורות – ד"ר תמר ארז ואיריס ברנט
- * הוועדה לזכויות הילד: תכנים של תכניות ריאליטי המערבות ילדים – איריס ברנט
- * הוועדה לזכויות הילד: הצעת חוק האימוץ – ד"ר מישל סלואן
- * מפגש השדולה החברתית בכנסת בנושא תקציב המדינה לשנת 2008 בראייה כלכלית-חברתית – אחמד אבו-עביד

אנו מודים לכל חברי הפ"י אשר סייעו בידינו בפעילות החשובה. אנו זקוקים למתנדבים נוספים אשר יסכימו לסייע בפעילות זו בשנה הקרובה. אין ספק, כי בשנת 2009 יהיה צורך להמשיך במעקב ובטיפול בסוגיות רבות.

בברכה,
פרופ' דן זכאי
יו"ר הפ"י





חדשות החטיבות * התפתחותית * חברתית-תעסוקתית-ארגונית * חינוכית * שיקומית

דבר החטיבה ההתפתחותית

לחברי החטיבה ההתפתחותית שלום,

בימים קשים ורווי מתחים אלו, בהיעדרו של ביטחון קיומי יום-יומי, אנו רואים לנכון כוועד חטיבה, בשיתוף עם הוועדה המקצועית, להביע את תמיכתנו המלאה בתושבי הדרום. העיסוק היום-יומי בחוויות הקיום והישרדות, אשר הפך למטרה מרכזית בחייכם, אינו ואל לו להפוך בשום דרך לשגור ו"מובן מאליו". פנינו בימים אלו, לעמיתנו, ראשי השירותים הפסיכולוגיים, ראשי המכונים להתפתחות הילד וראשי העיריות בדרום, בהצעה לתרומתנו, כמומחים לגיל הרך, בכל שיידרש.

ולענייני שגרה.

כנס הפסיכולוגים ההתפתחותיים יתקיים בתאריכים 3-5 במרץ 2009 במלון "אסינדה" במעלות. השנה יזמנו תוכנית המשך לכנס שהינה העמקה והרחבה של סדנתה של Patricia M. Crittenden. תוכנית המשך הכנס תהיה כרוכה בתוספת עלות מינימאלית, ואנו ממליצים בחום על השתתפותכם.

ועוד מתוכניותינו האקדמאיות. ב-10/6 נקיים יום-עיון בנושא העיקרי יהיה ויסות ומוח, אך יכלול גם היבטים טיפוליים אבחנתיים. ולבסוף, השתלמותה של ד"ר רוני סולן הסתיימה, ואנו מייחלים לפתוח השתלמות חדשה. הודעה על כך תינתן בהקדם.

באיחולי ימים שקטים וחזרה לשגור ולמוכר,

סמדר גרטנר

יו"ר ועד החטיבה ההתפתחותית

דבר החטיבה חברתית-תעסוקתית-ארגונית

לחברי החטיבה שלום,

הכנס השנתי של חברי החטיבה יתקיים השנה בתאריכים 24.3-27.3, במלון ניר עציון, לאחר שביעות רצון רבה בשנה שעברה.

נושא הכנס: עבודה ואהבה – על הקשר הרגשי שבין האדם ועבודתו, ועל המרכיבים הרגשיים בעבודתו של היועץ.

הכנס ינסה לתת מענה לנושאים אלה הן ליועצים התעסוקתיים והן ליועצים הארגוניים.

מבין המנחים שכבר נתנו הסכמתם להגיע, מנחים ותיקים וחדשים ביניהם: רבקה הראל, גליה רבינוביץ', עודד הנדל, רוני עמיאל, מאיר שירת, ודר' דניאל בקר, מחבר הספר "כשאדיפוס בן חמישים", שינחה סדנה בנושא הייעוץ באמצע החיים, ועוד.

נשתדל בכנס זה להתמודד גם עם נושאים רלוונטיים לתקופה כמו מיתון וצמצומים.

ב-8/1/09 קיימנו יום עיון ראשון בסדרת ימי-עיון. יום העיון עסק במיון והיה מוצלח, מפרה ורב-משתתפים.

בברכת שנה אזרחית טובה ופורייה אורית בן-שואל יו"ר ועד החטיבה

דבר החטיבה החינוכית

לחברינו הפסיכולוגים החינוכיים,

הסתיימה שנה והתחילה שנה חדשה ואנו שוב במצב מוכר ולא נעים – מצב חירום. שוב אנו מתגייסים ומגייסים את הידע והניסיון המקצועי שלנו לעזרת הילדים, ההורים וצוותי החינוך כדי להקל עליהם את התמודדותם הרגשית עם המצב המאיים. בזמן כתיבת שורות אלו חברינו בדרום, עם תגבור של חברים מאזורים אחרים בארץ, עוסקים במלאכת הקודש הזו. נקווה שהאיום לא יתפשט גם למקומות אחרים. מחשבותינו וליבנו אתכם ואנו מחזקים את ידיכם.

הסמינר הארצי השנתי שהתקיים בתחילת חודש דצמבר היה מוצלח ביותר עפ"י המשובים שנאמרו ונכתבו ע"י המשתתפים. כל הפרמטרים המרכיבים את הסמינר זכו לדירוגים גבוהים מאוד. מבחינה מקצועית המשתתפים היו מרוצים מאוד ממגוון

הסדנאות, מרמת ההנחיה הגבוהה ומהתרומה המקצועית שלהן. שביעות הרצון מהמלון הייתה טובה וצוין השיפור והשדרוג של חזות המלון ושל רמת המזון והגשתו. השנה הצלחנו לקלוע לטעמים של רוב החברים וההנאה מהמופעים בערבים הייתה רבה ביותר.

אני שמחה לבשר כי הצלחנו להתגבר על הפיגור בטיפול בגמול ההשתלמות והגשנו את כל הבקשות שהצטברו לוועדת הגמול. רוב החברים כבר קיבלו את האישורים. אחדים נמצאים עדיין בשלבי השלמות שונים ואני מקווה שגם הם יזכו לגמול המיוחל בהקדם. כל זה התאפשר בזכות התגייסותם של מספר חברים שרווחתם של הפסיכולוגים החינוכיים חשובה להם. אני שולחת תודה גדולה בשמי ובשם מקבלי הגמול לרחל פרנקו, טלי חבצלת, מייק שנור, מירה קפלן וברוריה רזנוקס על התנדבותם ותרומתם.

בעוד מספר חודשים יתקיימו בחירות למוסדות של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. לחטיבה שלנו יש מקום לשלושה נציגים בוועד המרכזי, בנוסף אפשר להגיש מועמדות גם לוועדת הביקורת ולוועדת האתיקה. הייצוג שלנו חשוב ביותר למעמדנו המקצועי והארגוני ואני פונה אליכם, חברי הפ"י הוותיקים והצעירים, להגיש את מועמדותכם לבחירות בכדי להיבחר ולהשפיע.

בתקווה שהשנה החדשה תביא איתה שקט ורגיעה ובאיחולים שכל עבודתנו תהיה בשגרה, שגם היא לא קלה ללקוחותינו.

מאחלים ומברכים
חברי ועד החטיבה
וציפי חייקין – יו"ר

דבר החטיבה השיקומית

לחברות ולחברים שלום,

מספר עדכונים על פעילויות בתקופה הקרובה:
בתאריך 26 לפברואר 2009 יערך במכללה האקדמית תל-אביב הכנס השנתי של החברה הישראלית לנוירופסיכולוגיה. הכנס מתמקד בנושאים: נוירופסיכולוגיה

משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות

לפסיכולוגים באשר הם,

שנת 2008 הסתיימה. שנה לא קלה בכלל וסופה קשה עוד יותר. מזה 5 ימים מתנהל מבצע בינינו לבין החמאס. המלחמה אינה מתנהלת רק בשטח האויב, אלא גם אצלנו, במספר רב של ישובים ויישובים רבים נוספים מצטרפים מידי יום בעל כורחם למעגל האש. הפגזת הישובים הישראליים בטיילים, קסאמים, גראדים ומרגמות הפכה לתופעה יום-יומית.

ילדים, בני נוער, בוגרים, קשישים ומשפחות נחשפים מידי יום למציאות בלתי אפשרית. אוכלוסייה אזרחית החיה במקלטים, תוך שיבוש מהלך החיים, פגיעות, פצועים, הרוגים והרבה חרדה. מצב זה אינו סביר במדינת ישראל. מטבע הדברים, אוכלוסייה החיה ברמת סיכון כזו ובלחצים כאלו מפתחת חרדות. לכידות משפחתית, חברתית וקהילתית מסייעים בהפחתת חרדה זו. התחושה שאנחנו לא לבד וכי יש מי שמקשיב, שומע ומנסה לעזור לנו – מסייעת רבות בהפחתת חרדות אלו.

מיד עם פרוץ המלחמה נתבקשתי להכין רשימה של פסיכולוגים מתנדבים, אשר יאיישו את מרכזי הדחק באשדוד, אשקלון ובאר-שבע. פסיכולוגים רבים נענו לקריאה וחלק אף יזמו ופנו למסגרות הדחק בעצמם. כל השמות שהגיעו אלי הועברו לאגף לשע"ח במשרד והם נשלחו ללשכות הבריאות באזורים הנדרשים.

זו העת להירתם ולתרום מהידע המקצועי שלנו ומיכולותינו. אין ספק שתרומתנו המקצועית מסייעת בהפחתת החרדות של האוכלוסיות המצויות בשדה הקרב ואנו מהווים זרוע משמעותית בהגנה על האוכלוסיה ובשמירה על כושר עמידתה.

מודה לכם על פועלכם ומבקשת לחזק את ידיכם.

ולכולנו – אני מקווה שהשנה העומדת לפתחנו תהיה שנת שלום ושנת בריאות.

**בברכת יישר כח
ימימה גולדברג
פסיכולוגית ארצית**

לאבי סוויסה,

**משתתפים בצערך על מות אביר
ושולחים את תנחומינו הכנים**

**פרופ' דן זכאי
הוועד המרכזי
ראשי החטיבות
וכל חבריך בהפ"י**

התפתחותית ונירופסיכולוגיה של מחלות נפש. לקבלת תוכנית מפורטת ניתן לפנות לדר' אורי רסובסקי בדוא"ל: yurirass@mta.ac.il

בתאריכים 17-18 לפברואר 2009 יתקיים הכנס הארצי לשיקום של "חומש" במלון דן פנורמה, ת"א. הכנס כולל מושבים בנושא "שיקום בסביבות משתנות". תוכנית מלאה של הכנס ניתן לראות בכתובת הבאה:

www.congress.co.il/homesho9.
אחרון (למיטיבי לכת בלבד) – בתאריכים 11-14 לפברואר 2009 מתקיים באטלנטה, ארה"ב, הכנס השנתי ה-37 של העמותה הבינלאומית לנירופסיכולוגיה. כותרתו: נירופסיכולוגיה על פני מעגל החיים: נושאים טרנס-דיסציפלינאריים ואופקים חדשים. תוכנית מפורטת ניתן לקבל בכתובת הבאה:

<http://www.the-ins.org/10561.cfm>.

השנה צפויות להתקיים הבחירות להפ"י. החטיבה השיקומית אינה פעילה בעיקר כיוון שאין לה ראש חטיבה בשנים האחרונות, אך הבחירות הן גם לנציג החטיבה בוועד המרכזי. הייתי שמח לכתוב שעסקינן בתפקיד הכולל סופי שבוע באתרי SPA בים-המלח ובגליל ושאר טובות הנאה, אך זה לא המצב. מנגד, חשוב לצאת מהקליניקות, להיות פעילים יותר למען הקהילה שלנו ולקדם את פעילויותיה. מדובר בפעילות ציבורית בהיקף מצומצם למדי, אך בעלת חשיבות להתפתחותנו המקצועית כקהילה. אני רוצה לעודד בעיקר פסיכולוגים שיקומיים מהמוסדות הציבוריים הגדולים בארץ: בי"ח תל השומר, בי"ח לוויןשטיין, בי"ח איכילוב – להציג מועמדות בבחירות הקרובות. למעוניינים, אשמח להסביר על כך בע"פ ובמייל: obar@mta.ac.il

**בברכה,
דר' אור ברק,
נציג החטיבה השיקומית
בוועד המרכזי**

הפסיכולוגיה החינוכית בישראל: כניסה למאה ה-21: יעוד, פרקטיקה ואתגר

■ חוה פרידמן

מאמר זה עוסק בהתבוננות בפסיכולוגיה החינוכית בישראל בראשית המאה ה-21. הוא מכון את עדשת המצלמה אל פניה של הפסיכולוגיה החינוכית בארץ, כפי שעוצבה לאור מציאות לאומית, חברתית, חינוכית, דינאמית ומשתנה. לאחר מכן מופנית אלומת האור אל עבר אתגרים לפיתוח עתידי של הפרופסיה והעוסקים בה, תוך הדגשת תפיסות ומושגים עכשוויים של הפסיכולוגיה החינוכית.

"שורשיה של הפסיכולוגיה החינוכית נעוצים במספר דיסציפלינות: פילוסופיה, ביולוגיה ומאחר יותר בפסיכולוגיה ובחינוך. המציאות החברתית והתרבותית של כל מדינה מרכיבים את הנשמה וגורמי ההזנה, שמולידים ומקיימים את הפרקטיקה שלה" (OKLAND 1993).

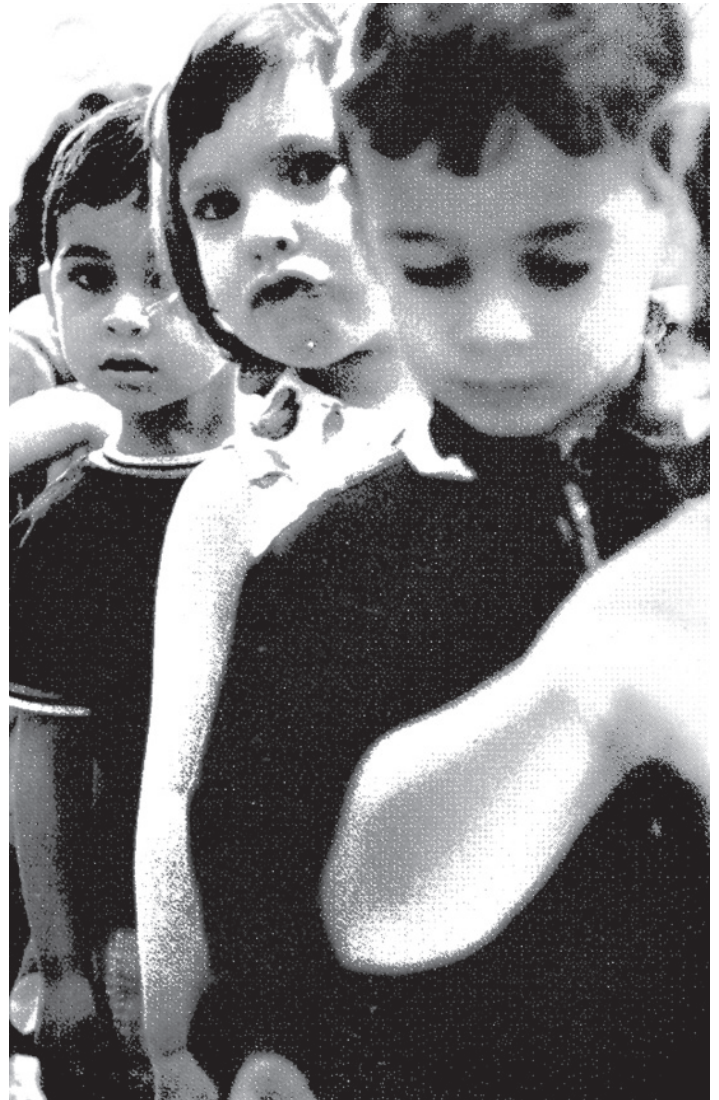
לפסיכולוגיה החינוכית בישראל כמו בעולם המערבי, יעוד משמעותי ביותר כפרופסיה בשירות של חברה. החינוך משמש אמצעי לעיצובה ולקידומה של החברה, והוא שמהווה עבור הפסיכולוגיה החינוכית זירת עבודה מרכזית. פסיכולוגיה-חינוכית בהגדרתה היא מקצוע בתחום בריאות הנפש בין בריאות לחינוך. המפגש בין בריאות-נפש, חינוך וחברה, מצריך מעת לעת בחינת פרדיגמות ופרקטיקות שבצידן.

טרם נפנה לבחינת הפרדיגמות, נקדיש תאור קצר ל"מודל ההפעלה" הייחודי של השירות הפסיכולוגי-חינוכי בישראל: תקני הפסיכולוגים החינוכיים מוקצים על ידי מדינת ישראל, השירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך. כ-2200 פסיכולוגים מועסקים ב-252 רשויות מקומיות. הרשות המקומית משלימה את תקצוב התקנים.

מודל זה מאפשר לפסיכולוגים החינוכיים לפעול בכל הרשויות המקומיות בארץ. הפסיכולוגים פועלים במסגרת של שירות פסיכולוגי-חינוכי (שפ"ח) כשירות עירוני, ועומדים לרשות מערכות החינוך: גנים ובתי ספר. בדרך כלל מוקצה שירות פסיכולוגי מגני חובה ועד חטיבות הביניים בחינוך הרגיל (גילאי: 5-15 שנים) ובכל טווח הגילאים במסגרות החינוך המיוחד (גילאי: 3-21 שנים). השאיפה לספק שירות זה לגילאי 3-18 שנים לכלל אוכלוסיית התלמידים.

השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים מהווים בית גידול מקצועי לפסיכולוגים. זוהי המסגרת המכוונת להכשרה (הדרכה והשתלמויות). בה מתקיימים תהליכי הסוציאליזציה לתפקיד, והמלייה המקצועי אליו הפסיכולוג משתייך. כ-130 שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים מהווים מוסדות מוכרים להתמחות חינוכית על ידי הועדה המקצועית לפסיכולוגיה-חינוכית מטעם משרד הבריאות.

שפ"י מתווה את מדיניות עבודת השירותים הפסיכולוגיים. מטעמו ובתקציבו מופעלת הכשרתם של הפסיכולוגים משלבי ההתמחות הראשונים ועד להכשרה תוך תפקידית (in service training) למומחים ולמדריכים בפסיכולוגיה חינוכית.



חוה פרידמן,
פסיכולוגית ארצית,
שפ"י, משרד החינוך

נקודות תורפה:

* שירות פסיכולוגי בקצות הרצף ההתפתחותי:

א. השירות הפסיכולוגי-חינוכי פועל במרבית הרשויות בארץ בטווח הגילאים 5-15 שנים. העדרם של הפסיכולוגים ממערכי הגיל הרך, מגיל 3 שנים, יוצרת חסר עמוק בתחום האיתור המוקדם וההתערבות הפסיכולוגית במרחב החינוכי בגיל הרך.

ב. העדרם של פסיכולוגים-חינוכיים ממסגרות התיכון בישראל, יוצר חסר עמוק של שירותי בריאות-נפש למתבגרים. אין צורך להכביר מילים לגבי ההשלכות של מצב זה, על ההיבטים השונים של בריאות-נפש (מניעה, התערבות, קידום בריאות).

* **בית הגידול האקדמי:** מגמות לפסיכולוגיה חינוכית נדירות כיום באקדמיה הישראלית.

לשירות הפסיכולוגי-חינוכי מספר אבני-יסוד:

א. **שייכות מבנית** – בכל אחת מהרשויות המקומיות בארץ, בכל מגזרי האוכלוסייה מופעלים שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים לרשות מסגרות החינוך והקהילות. השירות מופעל כשירות עירוני/ מקומי. הוא מאופיין על ידי זמינות מבנית (קונסטרוקטיביסטית) ופיזית. מיצובו של השירות כשירות השייך לרשות/ לעיר, מאפשר שותפות בעיצוב מדיניות חינוכית בכל הנוגע לבריאות-נפשם ורווחתם הנפשית של ילדים (שותפות בצוותי עיר, בועדות היגוי בתחום החינוך הרגיל והמיוחד, גיל רך וכו'). השירות פועל בשיתוף בין-מקצועי עם גורמי הרשות: רווחה, קב"סים, חינוך בלתי פורמאלי, וגופי בריאות נוספים, כגון: מרכזים להתפתחות הילד, תחנות לבריאות-נפש וקופות החולים. שותפות משמעותית ביותר במערך החינוכי, מתקיימת בין הייעוץ החינוכי לבין הפסיכולוגיה.

ברמת מסגרות החינוך, למסגרות מוקצה פסיכולוג המספק שירות במהלך שנת הלימודים לפחות, עם עדיפות לרצף שירות לאורך זמן. השירות נגיש לצוותי החינוך והם שמביאים אותו במקרים רבים לידיעת ההורים. מודל זה מקנה להורים ולגורמי חינוך את הזכות לפנות לשירות הפסיכולוגי-חינוכי, באופן ישיר, או דרך מסגרות החינוך: גן/ בית הספר, בבחינת "קרוב לבית". הפנייה לשירות על פי אופייה, היא לגיטימית יותר וסטיגמטית פחות. כניסתם של פסיכולוגים לתוך מסגרות החינוך מאפשרת להם גם לחוש מקרוב את צרכי המערכת החינוכית ולפגוש את סביבת החיים החברתית – חינוכית של הילדים.

פן נוסף של זמינות קשור במצבי חירום. קיומו של שירות פסיכולוגי כתשתית רציפה במערך השירותים המקומי, הראה ערך קרדינאלי במצבי חירום לאומיים ומקומיים (מלחמת לבנון השנייה, שדרות ועוטף עזה).

ב. **מכלול שירות** – השירות הפסיכולוגי-חינוכי מקיים מספר פעולות בשירות הילד ובסביבתו המשפחתית והחינוכית: תמיכה בתהליכי איתור ע"י צוותי חינוך, היועצות (קונסולטציה) לצוותי חינוך ולהורים, הערכה פסיכולוגית על פי צורך והתערבות פסיכולוגית (היועצות/

פסיכותרפיה) לילדים ולהורים, כמו גם היועצות לצוותי חינוך. לצד התערבויות אלה מתבצעות במערכת החינוכית פעולות מגוונות במימד המערכתי, כאלו התומכות בסביבה החינוכית בה הילד מתפתח: היועצות למקבלי החלטות, שותפות בצוותים בין מקצועיים, עיצוב מדיניות הטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים וילדים בסיכון, יצירת סביבה מקדמת רווחה נפשית וכו'. שילובם של המימד הפרטני, המערכתי והמימד הקהילתי הם שמאפשרים את השירות הפסיכולוגי במיטבו (best practice).

ג. **מניעה** – משמעותה של מניעה מתקשרת על פי רוב באיתור מוקדם של ילדים בעלי קשיי התפתחות בגיל רך והתערבות בהתאם. זוהי פונקציה חשובה אותה ממלאים השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים, הפועלים החל מגיל רך במערכת החינוך (בדרך כלל מגיל 5 שנים). משמעות נוספת יש לנוכחות הפסיכולוגים בתוך מסגרות החינוך ברצף הגיל, באיתור אקטיבי של קשיים התפתחותיים, או קשיים אינטראקטיביים (מורה-כיתה, ילד-הורים, ילד-כיתה), או פגיעות נפשיות. הנוכחות בסביבה החינוכית מגדילה משמעותית את הסיכוי לאיתור קשיים התפתחותיים שונים: לימודיים, קוגניטיביים, התנהגותיים, רגשיים, חברתיים ומצרפיהם השונים.

ד. **רציפות התפתחותית** – נוכחות הפסיכולוגים במסגרות החינוך על רצף הגיל, מאפשרת ליווי התפתחותי של ילדים. הליווי ההתפתחותי מייצג את האפשרות, שילד יוכל בהתאם לרצון הוריו ולהפניית המסגרת החינוכית, לקבל שירות פסיכולוגי המותאם לצרכיו המשתנים משלב האיתור ולאורך ההתפתחות.

מהו אם כן **ייעודה של הפסיכולוגיה החינוכית בעת הזו?** במאמר בשם: הפסיכולוגיה החינוכית לאן? שפורסם בשפ"טון **6.1996**, נשאל פרופ' גבי סלומון ראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה:

"כיצד אתה רואה בעיני רוחך את הפסיכולוגיה החינוכית של העתיד?"

משיב פרופ' סלומון: "ברגע שהפסיכולוגיה החינוכית תעבור לעיסוק ברמת המורכבויות המציאותיות, היא תדמה לתחום האדריכלות. בדומה לאדריכלות, מטרות הפסיכולוגיה החינוכית אינה רק לתאר או להסביר, אלא גם לעצב. יתירה מזו, בדומה לאדריכל המתכנן בית – יחידת יסוד המהווה למעשה תרכובת מסובכת, שומה על הפסיכולוג החינוכי להתחשב במגוון עצום של שיקולים ולהתמקד ברמת המבנה כולו, ולא ברמת אבני הבניין. יש לחקור את המכלולים כמכלולים, ולא כצירופים של מרכיבים נפרדים.... פעילות העיצוב מתייחסת, מעצם טבעה, לתחום כאל יצירה אנושית בעלת היבטים תרבותיים, חברתיים, פסיכולוגיים, ארגוניים ואף פוליטיים... החינוך הוא דבר מה שיש לשנותו ולשפרו, **המטרה, איננה רק להכיר את התפתחות הילד, כי אם לעצבה.**"



ב. פגיעות מיניות בילדים: מערכת החינוך מתמודדת לאורך שנים עם תופעה מורכבת וקשה זו, בכל טווחי הגיל. לאורך השנים התפתחה מודעות לצד הסדרה של נהלי התמודדות במסגרות החינוך. יש לזכור שמסגרות החינוך מכילות הן ילדים נפגעים והן ילדים פוגעים. תחום זה זכה להסדרה בין-ארגונית ובין-מקצועית: פסיכולוגים-קליניים, פסיכיאטרים, פקיד סעד ופסיכולוגים-חינוכיים, לכולם תפקיד מוגדר בתחום. ישנם קריטריונים ברורים להפניית ילדים לטיפול. פסיכולוגים-חינוכיים עוברים הכשרה סדורה לטיפול פסיכולוגי בילדים שנפגעו מינית. כיום מתפתחות הכשרות לטיפול בילדים **שהתנהגותם פוגעת מינית**. תפקיד הפסיכולוג החינוכי בתחום הפגיעות המיניות מייצג היטב את המכלול השלם של עבודת הפסיכולוג החינוכי כפי שמערכת החינוך זקוקה לו: הערכה פסיכולוגית, התערבות מערכתית, קונסולטציה לגורמי חינוך, קונסולטציה להורים ופסיכותרפיה.

ג. ילדים בעלי צרכים מיוחדים (שילוב – חינוך-מיוחד): ילדים הסובלים מקשיי למידה משמעותיים לנוכח עיכובים/ פגיעות בהתפתחות לסוגיהן, זקוקים להתגייסות המערכת החינוכית על מנת לספק רצף של ליווי ותמיכה. הילדים זקוקים למכלול של שירותים חינוכיים, רפואיים, פרא-רפואיים ופסיכולוגיים, כל ילד על פי צרכיו. בעוד שהאבחנה המבדלת של קשיי הילד וצרכיו ההתפתחותיים, היא פעולה תחומה בזמן. הליווי של הילד מצריך דינאמיקה אקטיבית של שותפות בין הילד, ההורים, הצוות החינוכי וכל גורמי הטיפול הרלוונטיים. תחום זה זוכה בשנים האחרונות גם הוא לשינויים בתורת העבודה. בעבר הושם דגש רב על האבחון והאבחנה (תפיסה רפואית – קלינית כאמור), ובאופן דומיננטי נגזרה תפיסת הסיוע מעצם האבחנה. כיום התמיכה בילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך, מכוונת ע"י המגמה להערכה דינאמית. זו שמה דגש רב על תפקודו של הילד וגוזרת באופן אקטיבי ומתמשך התערבות תואמת צרכים. גישה זו מכונה – RTI (Response to intervention). הדגש מושם על ליווי דינאמי בו מתאפשרת הערכה פסיכולוגית ותפקודית מתמשכת וסינכרוניזציה של דרכי ההתערבות החינוכיות והטיפוליות בהתאם. תפיסה זו מפקידה מנדט משמעותי יותר בידי המערכת החינוכית בכל הנוגע לאפיון צרכי הילד והתמיכה בו. בפרקטיקה נדרשת עבודת צוות רב מקצועי ושילוב גישות: רפואית, פסיכולוגית וחינוכית.

ד. התערבויות במצבי לחץ וחירום: מסגרות החינוך והקהילות אליהן הן משתייכות, עומדות לא אחת בפני מצבי אסון ברמת הפרט והמשפחה, מתאונות דרכים ועד אירועים טראגיים שונים. בצד מצבים אלה, כידוע לכל, פקדו לאורך השנים את מדינת ישראל מצבי-חירום לאומיים מתמשכים: אינתיפאדה, מלחמת לבנון ומצב החירום בשדרות ובעוטף עזה. אזורים רבים בארץ חיים במרחב שבין שגרה לחירום. אוכלוסיית הילדים וכלל באי מערכות החינוך, חיים במציאות שברירית ופגיעה בעלת השפעה משמעותית על בריאותם ורווחתם הנפשית. גובשו מודלים להתערבות על פי עקרון המניעה: הכנת מערכים חינוכיים-קהילתיים לשעת-חירום, התערבות פסיכולוגית מידית והתערבות לאורך זמן בחלוף אירוע. התפתחו הכשרות של

כשאנו בוחנים עתה, למעלה משנים-עשרה שנים, מאז נאמרו הדברים על ידי פרופ' סלומון, את המגמות בפסיכולוגיה החינוכית, אנו מוצאים שמשימותיו של הפסיכולוג החינוכי, טפחו והעמיקו. התפתחות דעת, מגמות חברתיות, חקיקה ושינויים משמעותיים במודעות הציבור, בצידה ובהשפעתה של מהפכת האינטרנט, הביאו לפתחו של השירות הפסיכולוגי-חינוכי צרכי אוכלוסייה מגוונים. טרם נשוב לשאלת עיצובה של התפתחות הילד בעבודת הפסיכולוג החינוכי, ראוי שנתבונן באופן מדגמי במספר תחומים בהם חל שינוי דרמטי בפרקטיקה של הפסיכולוגיה החינוכית:

א. לקויי למידה: פיתוח של ידע ובעיקר הגברה של מודעות, יצרו נוכחות של תחום זה בכל כיתה במערכת החינוך. התלמידים עצמם משתמשים בביטוי: "דיסלקטי", גם אם באופן לא מילוני, וודאי לא דיאגנוסטי. הפרעות הקשב למיניהן, הפגישו את בתי הספר עם הטיפול הפרמקולוגי. לא יהיה זה נדיר לשמוע מורה תוהה בקול רם בדבר הצורך של תלמידו בטיפול בריטלין. כרבע מתלמידי התיכון שנגשו לבחינות בגרות, קבלו התאמה כלשהי בדרך ההיבחנות שלהם, על סמך אבחנה של לקות למידה! יש להניח שאבחנתם כלקויי למידה, כרוכה בהשתמעויות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות בתחומי חייהם השונים ובמערכות היחסים במשפחה, בבית הספר ובחברת בני-גילם. לקויי הלמידה הם ללא ספק זירה רב-מקצועית. תחום ליקויי הלמידה מייצג היטב את המפגש בין חינוך, רפואה ופסיכולוגיה, ומאתגר אותנו לבחון בהתאם את תפקיד הפסיכולוג החינוכי. הזרקור על ליקויי הלמידה מאיר סוגיות מורכבות, אתיחס לשתיים מהן:

I. נוכחותה של לקות הלמידה במהות הקלינית, צופנת בחובה את התפיסה הרפואית: "מחלה-תרופה". לאורה של תפיסה זו, התלמיד עם לקות הלמידה זקוק ל"תרופה חינוכית", והיא מופיעה בדמות התאמת דרכי היבחנות. אולם התלמיד עם הלקות זקוק לסיוע חינוכי, הכוונה, התאמה וקשר, שהם לב לבו של המפגש בין תלמיד לקוי-למידה לבין הלמידה היום-יומית. בנקודה זו נתון המאמץ של צוותי החינוך. הפסיכולוג נדרש לתהליכים אלה בעיצוב תפיסתה של המערכת החינוכית בשותפות עם בעלי-תפקיד נוספים במערכת. במימד הפרטני, הוא בעל תפקיד משמעותי, משלב איתורו של התלמיד וזיהוי לקות הלמידה ואילך. הליווי ההתפתחותי על כל היבטיו הוא משימתו. שליחותו מצויה בתרגומה של השפה הרפואית – קלינית לעולמו האישי של הילד, עולמה של המשפחה ושל הסביבה החינוכית והותוית נתיב התערבות.

II. הפניית שימת הלב הפסיכולוגית אל משפחת לקויות הלמידה, מייצגת כיום חוסר איזון בכל הנוגע לתחום הלמידה. משימתו המרכזית של החינוך היא למידה! הטיפול בעניינם של תלמידים עם לקות למידה קשור הדוקות לעיצוב הלמידה: השונות בין תלמידים בסגנונות, באסטרטגיות, ההתאמה בין דרכי למידה לבין גישות הוראה וכו'. בפרקטיקה נדמה כי עיסוקם של הפסיכולוגים בלמידה, נדחק לקרן זוית (על כך בהמשך המאמר). זהו ביטוי משמעותי למקום אותו תופסת הלקות ("המחלה") ביחס למקומה של תפיסת קידום הבריאות.





אתגרים:

School psychology from an instructional perspective: solving big, not little problems:

הפסיכולוגיה של מערכת החינוך צריכה להשתנות עם הכניסה למאה ה-21. התמודדות עם התלמיד או הילד כיחיד, לא תפתור בעיות של בערות, חסכי למידה, ופתרון בעיות בהתפתחות של כישורים אקדמיים. **ישנו צורך בבניית מסוגלות לימודית וחוסן בדורות הבאים של הילדים באמצעות התערבויות מוקדמות גיל ותוכניות מניעה.**" (Shapiro.E.S, 2000)

המאמר המצוטט מחבר בין שני רכיבים: המיקוד בלמידה והתפיסה של קידום בריאות, זאת בהשוואה לתפיסה המדגישה חסרים ולקויות ופונה לתיקונם. ההנחה היא שלמידה מכילה בתוכה גם לימוד של יסודות עצמי, קודים חברתיים, מערכות ערכים והתנהלות בין-אישית. המחבר מכוון כאמור בדבריו למסוגלות ולחוסן, ולמעשה לקהלים רחבים של תלמידים.

Merrell (2002), בהתייחסו למאמר של Shapiro (2000), טוען שיש להרחיב את יריעת ההתייחסות להשפעת הפסיכולוגיה על מערכת החינוך, לא רק בהיבטים של למידה אקדמית, אלא גם במניעה, הערכה והתערבות בתחום הרגשי-חברתי. שדה ההשפעה צריך להתייחס לכיתות, לבתי-ספר ולמערכות חינוך. דרך ההשפעה צריכה להיות טכניקות של **התערבות רגשית חברתית בית-ספרית מבוססת מחקר** (evidence based). מכאן נגזר הצורך בבחינה מחדש של תפקיד הפסיכולוג החינוכי. מתבקשת הפניית המבט הפרופסיונאלי אל תהליכים של פיתוח מסוגלות לימודית, רגשית וחברתית. מדובר אם כן בהרחבת התפיסה והתפקיד. הפערים המדווחים בהישגי תלמידים במערכת החינוך בישראל לצד אקלים חינוכי – חברתי המכוון לשינוי, מציבים בפני הפסיכולוגיה החינוכית אתגר. מעבר ממבט הממוקד בשדה המניעה וההתערבות בתחלואה / בפגיעה הנפשית, למרחב הקידום האקטיבי של בריאות ורווחה נפשית.

Adelman & Taylor (2003), מתייחסים למגמה התופסת יותר ויותר מקום – קידום הבריאות. לטענתם המחקר בפסיכולוגיה-חינוכית והפרקטיקה צריכים להתמקד בשלושה מוקדים:

מניעה, ניהול כיתה והתערבויות פסיכותרפיות. הם מציינים את הקושי בפרידה מתפיסות ישנות, הנחוצה לשם אימוץ תפיסות חדשות. לשם כך יש להבין את מצבו של החינוך, לא מצבה של בריאות הנפש, **לחינוך מחויבות כלפי כלל תלמידיו**. הפסיכולוגים, לטענתם, צריכים לעסוק באיתור הגורמים המביאים לתחלואה בהיבטים של אקולוגיה התפתחותית-חינוכית ולא דווקא בהיבטים של קידום בריאות. משימתם המרכזית של הפסיכולוגים להתייחס לקבוצות רחבות של תלמידים הכוללות: ילדים מאובחנים קלינית, בעלי קשיים שמוגדרים כתת מאובחנים (sub clinical) וגם מי שחווים קשיים רגשיים, חברתיים, לימודיים והתנהגותיים. על פי תפיסה זו הצורך בתיוג של ילדים בכותרות של תחלואה פוחת ואינו מהווה תנאי להתערבות פסיכולוגית. על מנת

פסיכולוגים חינוכיים בתחום החירום על מנת להבטיח אנשי מקצוע בתחום בריאות-נפש זמינים ומוכרים ברמה הקהילתית, המערכתית והפרטית. גישות טיפוליות מגוונות לטיפול ב-PTSD, הוכנסו לארגז הכלים של הפסיכולוג החינוכי כדוגמת: PE, EMDR וכו'. כן קודמה העבודה הרב-מקצועית עם גורמי בריאות, רווחה וייעוץ חינוכי.

עבודת הפסיכולוג החינוכי כפי שניתן להתרשם מפירוט התחומים שנדגמו, **מחייבת אותו להימצא עם היד על הדופק החינוכי-חברתי**. תפקיד הפסיכולוג משתנה ומעוצב בחלוף העתים, בהתאם למגמות ולצרכים משתנים. הפסיכולוג נקרא למשימה, בכל מצב שמטריד את מנוחתה של מערכת החינוך בשגרה ובחירום. מוטת ההשפעה מתאפשרת הודות לשילוב בין התערבות פרטנית ומערכתית:

המימד הפרטני:

בארץ כמו במדינות נוספות בעולם, הולכת ומתחזקת המגמה של SCHOOL BASED INTERVENTION. יותר ויותר ילדים זקוקים להתערבויות פסיכולוגיות. סיכוייהם לקבל שירות זה באמצעות גופי הבריאות בקהילה יחסית נמוכים מכמה סיבות: מודעות הורים, תעסוקת הורים, התנגדויות, נדירות של משאבי טיפול בקהילה וכו'.

על פי סקירה של מרכז המחקר והמידע של הכנסת שהוגש לוועדת זכויות הילד בנוגע לשירותי בריאות-נפש לילדים ולנוער בישראל בנוגע לשירותי בריאות-נפש לילדים ב-2006 שיעור המשתמשים בשירותי בריאות הנפש בקהילה בקרב הילדים ובני הנוער הוא 0.8%, אולם כ-2% מהילדים ובני הנוער זקוקים לטיפול (לאור נתוני משרד הבריאות).

התערבות פסיכולוגית דרך מערכת החינוך מאפשרת איתור מוקדם ויעיל, מכלול התערבויות פסיכולוגיות הניתנות באופן ישיר לילד ו/או היקפי (משפחתי, מערכתי) והגברת הסיכוי להתערבות במיוחד עבור ילדים בסביבה עתירת סיכון.

ההיבט המערכתי:

לכל פנייה לפסיכולוג בעניינו של ילד במסגרת החינוכית יש היבטים מערכתיים, מבחינת האקולוגיה החינוכית רגשית של קשייו: עמדת המבוגרים המשמעותיים כלפי הילד על קשייו, משאבי התמיכה והסיוע של המשפחה והגן/ בית הספר, עמדת קבוצת השווים וצרכיהם וכו'. הפסיכולוג פועל לפיתוח ולשינוי תפיסות ופרקטיקות בכל הנוגע לבריאות-נפשם ורווחתם הנפשית של ילדים בחיי היום-יום במערכת החינוך.

בפועל, ריבוי וכובד המשימות המוטלות על פסיכולוג הגן/ בית הספר מזמינות אותו על-פי-רוב, להגיע אל ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ילדים מעוכבי התפתחות ומי שמראה סימפטומים להפרעה / פגיעה בתהליכי התפתחות נפשיים.

האם דינו בכך? מה המשמעות של עיצוב התפתחות הילד?



לעשות זאת יש לפתח בסיס מחקרי הולם ומערך התערבויות. הם גורסים שיש למסגר את המסגרת הבית-ספרית כמערכת של בריאות-נפש בו תפקידה של הפסיכולוגיה החינוכית לפתח התערבויות שיקדמו את בתי הספר כמערכות. מה באשר למדיניות? להערכת הישגים, השפעה מאד גדולה על ציפיותיהם של מקבלי ההחלטות במערכת החינוך מהפסיכולוגיה החינוכית. מבחני ההישגים מכוונים את הציפיות מבעלי התפקידים במערכת החינוכית. מערכת החינוך מכוונת את משאבי כוח האדם שלה לתלמידים המתקשים לעמוד בסטנדרטים הישגיים. ההתמקדות בתלמידים עם קשיים כרוניים חמורים בלבד איננה משרתת בצורה מספקת את מערכת החינוך. תפקיד הפסיכולוג צריך לעבור מסגור מחדש (reframing). הפסיכולוגים צריכים לסייע להרבה תלמידים שאינם זוכים להצליח, המראים קשיים לימודיים, רגשיים והתנהגותיים, ולקדם את התפתחותם הרגשית חברתית של כלל התלמידים.

אנו עדים כאמור להרחבה של תפקיד הפסיכולוג ממתעבר בתחום בריאות הנפש לשותף אקטיבי לקידום מסוגלות לימודית, רגשית וחברתית של ילדים במערכת החינוך. מתפיסה זו, נגזרת הרחבה של קהלי היעד של הפסיכולוג מהילד המופנה בשל קשייו, לקבוצות רחבות המאופיינות בסיכון לפגיעה במסוגלות במהלך ההתפתחות. גישה זו

מחייבת מעבר מעמדה מגיבה או מסתגלת לעמדה יוזמת. הרחבת המשימות כרוכה באופן הדוק לתורת הפסיכולוגיה החיובית ובאופן יותר ממוקד לתביעתו של מונח: רווחה/ מיטביות (well-being), שראשיתו בתחילת שנות ה-60 כמושג הכורך בתוכו היבטים שונים של טובת הילד (פיזיים, כלכליים, חברתיים ורגשיים). עם השנים התפתח חיפוש אחר אינדיקטורים שיהפכו את המונח אושר למושג מדעי. המונח בשימוש כיום הוא: רווחה סובייקטיבית/ מיטביות, (swb – subjective well being). מונח זה מורכב משלושה מבנים קשורים אך נפרדים: שביעות-רצון מהחיים, רגשות חיוביים ורגשות שליליים (Diener 1984). שביעות-רצון מהחיים כוללת הן משמעות כללית של שביעות רצון והן תחומית (במשפחה, בבית הספר). אדם המדווח על רווחה סובייקטיבית גבוהה יתאר שיפוט חיובי בנוגע לאיכות חייו, ויחווה רגשות חיוביים יותר לעומת רגשותיו השליליים. Seligman, Steen & park (2000), טוענים במאמר העוסק בתיקוף אמפירי של התערבויות בתחום הפסיכולוגיה החיובית: "מדע שלם ופרקטיקה של הפסיכולוגיה, צריכים לכלול הבנה של סבל, של אושר, ושל האינטראקציה ביניהם, ותקוף התערבויות שמפיגות סבל ומעצימות אושר, שני מאמצים נפרדים".

Suldo.M, Shaffer.J (2008), מתייחסים במאמרם למודל הדואלי בתחום בריאות הנפש. הדואליות מתבטאת בהערכה כוללת של הסימנים החיוביים הכלולים במונח





”הפסיכולוגיה

של מערכת

החינוך צריכה

להשתנות

עם הכניסה

למאה ה-21.

התמודדות

עם התלמיד

או הילד

כיחיד, לא

תפתור בעיות

של בערות,

חסכי למידה,

ופתרון בעיות

בהתפתחות

של כישורים

אקדמיים.

ישנו צורך

בבניית

מסוגלות

לימודית וחוסן

בחזרת הבאים

של הילדים

באמצעות

התערבויות

מוקדמות

גיל ותוכניות

מניעה”

* **קהלי היעד** של

הפסיכולוגיה החינוכית אינם רק ילדים הלוקים בהפרעה כלשהי או פגיעה בהתפתחותם. הפסיכולוגיה החינוכית צריכה לפעול מתוך עמדה מניעתית ומקדמת חוסן. יש לבחון דרכים וכלים לאיתור ילדים שמהלך/ נסיבות התפתחותם מהווים גורמי סיכון לבריאותם ורווחתם הנפשית.

* מסגרת החינוך צריכה הכרה כמערכת בריאות-נפש לילדים. מודל **קידום בריאות-נפש** של ילדים צריך לאפשר נגישות של שירותים אלה לילדים, למשפחתם ולצוותי החינוך דרך מסגרות החינוך עצמן (school based), ובכלל זה, פסיכותרפיה לרשות ובקרב הילד. יש חשיבות רבה לתפיסת השירות הפסיכולוגי השלם, בו מתקיימת רציפות שבין הערכה לבין התערבות פסיכולוגית בכל הרמות הנדרשות: פרטנית, משפחתית ומערכתית.

* השירות הפסיכולוגי-חינוכי להורים, מצריך פיתוח תורתי. המעבר הפרדיגמטי משירות להורים כתומכים בהתפתחותו של הילד, לשירות המציב את המיטביות הסובייקטיבית של ההורה, מצריכה התבוננות מחדש. בנוסף, המעבר מהתייחסות לאקולוגיה ההורית להתייחסות לאקולוגיה המשפחתית, אינו מעוגן בתורת התערבות סדורה. כל גישה שמכוונת לעיצוב החינוך צריכה להציב את ההורים בלב העשייה המקצועית הן בהיבטי מניעה והן בהיבטי התערבות.

* יש לכוון מאמץ לפתוח תפיסות בריאות-נפש תואמות הממשק פסיכולוגיה-חינוך הן בהיבט הדיאגנוסטי והן בהיבט ההתערבותי. כיוון שבמערכת החינוך מתבצעת הערכה דיאגנוסטית על רצף

SWB (subjective well being), לצידם נבחנים סימנים של פגיעה בבריאות הנפשית. הבריאות הנפשית מומשגת כמצב קיומי שלם, המתאפיין לא רק על ידי היעדרה של תחלואה/ הפרעה/ לקות כלשהי, אלא גם על פי מופע/ נוכחות של גורמים חיוביים. האינטגרציה של אינדיקטורים חיוביים ושליילים בתחום בריאות הנפש, מספקת תמונה שלמה יותר של תפקוד. בהתאם לתפיסה זו עולה השאלה: האם בהכרח מי שאינו סובל מלקות/ הפרעה כלשהי בתחום בריאות הנפש, מראה swb גבוה, או בשפת היום-יום חש מאושר? במקביל, תסמינים של פגיעה בבריאות-נפש, אין פירושם בהכרח חוויה של רוחה אישית נמוכה.

ערכו המוסף של מחקר זה קשור בפרדיגמת המודל הדואלי. הוא מראה שאינדיקטורים חיוביים ושליילים של בריאות-נפש אינם קטבים של אותו רצף. בנוסף, המחקר בחן את הקשר בין מצב הבריאות הנפשית בהקשר הדואלי שלו לבין מכלול התפקוד הלימודי (קריאה, מתמטיקה, נוכחות, תפיסת עצמי כלומד, עמדות כלפי בית הספר, הערכה לבית הספר ומוטיבציה), הממצאים מראים שתלמידים עם תסמיני פגיעה נפשית גבוהים נתונים בכל מקרה לסיכון בכל הנוגע לתפקודם הלימודי. בנוסף, בחינת פרמטרים של רוחה (swb), בקרב קבוצות רחבות של תלמידים, חשובה ביותר. היעדרה של פגיעה סימפטומטית בתחום בריאות הנפש, אינה ”מבטיחה” הישגים אקדמיים אופטימאליים. **בשתי הקבוצות שהראו רוחה אישית נמוכה (עם / בלי תסמיני פגיעה נפשית), הישגי הקריאה היו נמוכים!**

חשוב לשים לב של- 13% מהילדים במדגם, אין סימפטומים של תחלואה נפשית ועם זאת הם אינם מראים רמות מתאימות של רוחה אישית: שביעות הרצון שלהם מהחיים נמוכה, הם חווים רגשות חיוביים באופן נדיר ורגשות שליליים באופן שכיח! מחקר זה מאיר את מורכבות המונח: בריאות-נפש. הוא מצביע על החשיבות המקבילה של אתור קשיים בתחום בריאות הנפש לצד ניתור רווחתם הנפשית של ילדים.

פנינו לאן?

* הפסיכולוגיה החינוכית צריכה להפנות פניה לתפיסה השלמה של **בריאות-נפש**. היא צריכה לכלול בתוכה במשולב הן את הפגיעות הנפשיות והן את הצמיחה הנפשית. לשם כך, דרוש פיתוח של תורת עבודה. הפסיכולוגיה פועלת כיום במידה רבה על פי מסורות וזקוקה לתורה מבוססת מחקר שתסמן לה דרך. הפרדיגמה הדואלית לצמצומו של סבל והעצמה של אושר היא אתגר משמעותי לפתוח תורת ויישומי בשדה הפסיכולוגיה החינוכית.

* תפקידה של הפסיכולוגיה לעצב ולהשפיע על החינוך. לשם כך, יש לחזור ולהציב בקדמת עבודת הפסיכולוג החינוכי את מושא קיומה של מערכת החינוך - **הלמידה**. למידה והתפתחות רגשית וחברתית משולבים זה בזה באופן הדוק. מסוגלות לימודית, רגשית וחברתית צריכה להימצא על מסך הפסיכולוגיה החינוכית בעת הזו.



**"לפסיכולוגיה
החינוכית
בישראל
כמו בעולם
המערבי, ייעוד
משמעותי
ביותר
כפרופסיה
בשירות של
חברה. החינוך
משמש אמצעי
לעיצובה
ולקידומה של
החברה, והוא
שמהווה עבור
הפסיכולוגיה
החינוכית זירת
עבודה מרכזית.
פסיכולוגיה
חינוכית
בהגדרתה היא
מקצוע בתחום
בריאות הנפש
בין בריאות
לחינוך"**

התפתחותי, יש לשקול מחדש את ההגדרות הדיאגנוסטיות בשירות הפונקציות החינוכיות. חשוב להגמיש את ההגדרות כך שאבחנה רפואית/ פסיכיאטרית לא תהווה בהכרח ובכל מקרה תנאי להקצאת משאבים. יש לשלב בין דיאגנוסטיקה רפואית ו/או פסיכולוגית לבין אפיונים תפקודיים חינוכיים. במקביל, ראוי לפתח דרכי התערבות על פי תפיסת ה-RTI (response to intervention) לא רק בסיוע לילדים בעלי צרכים מיוחדים, אלא במכלול הקונסולטציה הפסיכולוגית במערכת החינוך. כיוון זה מקבל משנה תוקף בכל הנוגע להתערבויות פסיכולוגיות חינוכיות בגיל הרך.

* הפסיכולוגיה היא פרופסיה מבוססת מחקר. הפסיכולוגיה החינוכית בישראל משוועת לתוכניות התערבות מבוססת מחקר (evidence based) ישנו ערך עצום להפניית מחקר אל הניסיון העצום שנרכש בפסיכולוגיה בשדה.

* יש לקדם שותפויות בין מקצועיות בין רפואה, פסיכולוגיה וחינוך. בממשק בין פסיכולוגיה חינוכית לבין ייעוץ חינוכי, קיים פוטנציאל רב בתחום המניעה, תוך מיצוי הליבה הפרופסיונאלית של כל אחת מהפרופסיות. בתחום הרפואי, פרא-רפואי נדרש גיבוש של ממשקי עבודה והנחלתם לשדה. הפוטנציאל להכרות בין תחומית, לשיתופי ידע ולחיבורי מדיניות ופרקטיקה עדיין בחיתוליו.

במאמר זה הוצגו, נתיבים לפיתוח עתידי בשדה הפסיכולוגיה החינוכית. הפיכתם לפרקטיקה כרוכה בצעידה בדרך ארוכה. כל שינוי ביעדי עבודתם של הפסיכולוגים החינוכיים בישראל, מתרחש על רקע של ריבוי צרכים ועומס משימות בחיי השדה. על מנת ליצור סיכוי לשינוי בסדר גודל כזה, נדרשים מהלכים בשלוש זירות:

האחת, **קולבורציה בין-מקצועית ובין-ייעוץ ארגונית** של קובעי מדיניות מקצועית, גורמי אקדמיה ושדה. גיבוש שותפויות בין גופים מקצועיים, יאפשר פיתוח תורת העבודה של הפרופסיה וחיזוק מערך המחקר בין השאר בשירות התקוף של התערבויות שדה.

השנייה, **הכשרה וחינוך פרופסיונאלי** של הפסיכולוגים בהתאם **למגמות חדשות** בתחום תפיסת בריאות ורווחה נפשית.

השלישית, שינויים מבניים באופן הפעלתם של השירותים הפסיכולוגיים. פיתוח כשירותו של השפ"ח כבית של פסיכולוגים מומחי בריאות-נפש בעלי ספציפיקציות מגוונות. שפ"ח המקנה שירות כולל, ויכול להגיש לאוכלוסייה מכלול שירותים ברצף המניעה, ההתערבות וקידום חוסן ומסוגלות לימודית, רגשית וחברתית של ילדים. שפ"ח הפועל בשותפויות, להשפעה רלוונטית מקדמת על התפתחות הילד בישראל!



Suldo, S ,M & Shaffer, E ,J. (2008), Looking beyond psychotherapy: The dual factor model of mental health in youth. **School Psychology Review**. Vol. 37. Iss.1. pg.52-68.

Weist, M, D. (2003) Challenges and opportunities in moving toward a public health approach in school mental health. **Journal of School Psychology**. 41. 77-82.

Wodrich, D,L. (2004). Professional beliefs related to the practice of pediatric medicine and school psychology. **Journal of School Psychology**. 42. 265-284.

הודעה מטעם הפ"י

בחירות בהפ"י – 2009

ועדת הבחירות מבקשת להביא לידיעת החברים כי שנת 2009 היא שנת בחירות בהפ"י. מתוכנן לערוך את הבחירות למוסדות הפ"י בחודש ספטמבר. נוהלי הגשת מועמדות והמועדים המדויקים יפורסמו בהמשך. חברים המעוניינים להוביל את הפ"י יוזמנו להציג את מועמדותם לתפקידי יו"ר הפ"י, ועד מרכזי, ועדת האתיקה וועדת הביקורת.

ד"ר רננה לוקס,
יו"ר ועדת הבחירות

ביבליוגרפיה:

מרכז המחקר והמידע של הכנסת, שירותי בריאות הנפש לילדים ולבני נוער: **המצב הקיים והשלכות הרפורמה המוצעת בשירותי בריאות הנפש**, כתיבה: אתי וייסבלאי, 5 בדצמבר 2006.

סלומון גבי. (1996) הפסיכולוגיה החינוכית לאן? עלון לפסיכולוג החינוכי. **שפ"יטון**. 22-24. מס' 6.

Adelman, H, S.& Taylor,L. (2003).Rethinking school psychology (commentary on public health framework series). **Journal of School Psychology**. 41. 83-90.

Diener, E (1984). Subjective Well-Being, **Psychological Bulletin**. 542-575.

Elias, M, J & Dilworth, J ,E. (2003). Ecological developmental theory,context-based best practice, and school based action research: cornerstones of school psychology training and policy. **Journal of School Psychology**. 41. 293-297.

Lippman L.H (2007). Indicators and indices of child well being: A brief American history. **Social Indicators Research**. 83. 39-53.

Merrell, W, & Kenneth, (2002), Social emotional intervention in schools: Current, status, progress and promise. **School Psychology Review**. Vol.31. Iss 2. pg.143-147.

Okland, T. (1993).A brief history of international school psychology. **Journal of School Psychology**,31,109-122.

Ross ,M ,R., Powell, S ,R., Elias, M,J. (2002) .New roles for school psychologist: Addressing the social and emotional learning needs of students. **School Psychology Review**. Vol.31. Iss 1. pg.43-52.

Seligman, M, E,P., Steen, T,A.,Park, N., Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. **American Psychologist**. Vol.60.No.5. 410-421.

Shapiro ,E ,S. (2000). School psychology from an instructional perspective: Solving big, not little problems. **School Psychology Review**. Vol.29. Iss.4 pg. 560-572.

אתגרים ארגוניים בעבודת הפסיכולוג החינוכי מבט מחודש על הנחות היסוד של הפרקטיקה המקצועית

■ נעמה גרינולד-קשאני וולריה מטיחס

אפיוני הפרופסיה והזמנה למבט ביקורתי:

מקובל להניח כי ניתן להבחין בין פרופסיות שונות עפ"י שלושה מימדים מרכזיים: מידת הספציפיות של גוף הידע העיוני והמעשי, חוזק הקוד האתי ותהליכי הסוציאליזציה לתחום המקצועי (Johnson, 1972 ; Hoogland & Jochemsen, 2000 ; Liant & Laing, 2004).

גוף-ידע עיוני ומעשי – המידה בה העולם התאורטי של המקצוע ברור, מובחן ועצמאי לעומת גופי-ידע של פרופסיות אחרות. למשל, גוף הידע של הרפואה הינו מובחן למדי, אך גוף הידע של מקצוע הסיעוד נשען במידה רבה על גוף הידע הרפואי. וכן, פרופסיית העבודה הסוציאלית נשענת במידה רבה על גופי-ידע מדיסציפלינות שונות. הפסיכולוגיה לעומת זאת, הינה בעלת גוף-ידע עיוני ומעשי מובחן.

חוזק הקוד האתי – המידה בה הפרופסיה עסוקה בכללי ההתנהגות הראויים של בעלי המקצוע, ובסנקציות אפקטיביות על מי שמפר אותם. למשל, מקצועות הרפואה והפסיכולוגיה עסוקים רבות בהגדרת חוקי ההתנהגות הראויים (חובת סודיות, החובה לספק ללקוח אינפורמציה אודות אלטרנטיביות טיפוליות וכו'). בקרב מרצים וחוקרים אקדמיים, לעומת זאת, קיימת השקעה רבה בפיתוח גופי-ידע ספציפיים, אך אין מידת הבהירות של הקוד האתי בנושאים מסויימים פחות חדה. (העיסוק אשר התעורר לאחרונה סביב מידת לגיטימיות של יחסים מיניים ו/או רומנטיים בין מרצים/ות לסטודנטים/ות, מצביע על היעדר קודם של נורמות חד משמעיות בתחום זה, מוסף "הארץ", 26.9.2008).

ולריה מטיחס

M.A.

פסיכולוגית חינוכית

מומחית מדריכה.

מנהלת שפ"ח שדרות

נעמה גרינולד-

קשאני M.A.

פסיכולוגית קלינית

ויועצת ארגונית.

עובדת בשפ"ח

מועצה אזורית תמר,

בפרקטיקה פרטית

וב"צפנת" מכון

למחקר, פיתוח וייעוץ

ארגוני





סוציאליזציה מקצועית – המידה בה הפרופסיה מגדירה את מהות תהליך ההכשרה, אורכו, ומנגנוני הפיקוח והבקרה על תהליך זה. מבנים היררכיים המגדירים יחס של הוראה/ הדרכה של אנשי-מקצוע מנוסים כלפי מתלמידים הינם דוגמא נפוצה לפיקוח על תהליכי הכשרה מקצועיים. עפ"י מימד זה ניתן להבחין בין עריכת-דין, רפואה ופסיכולוגיה כתחומים מקצועיים בהם תהליכי הסוציאליזציה הינם הדוקים יחסית, לעומת מקצועות ההייטק, בהם אין הגדרה ברורה ואחידה של תהליך ההכשרה המקצועית.

עם חלחול רעיונות פוסט-מודרניים לספרות העוסקת בהתפתחות פרופסיונאלית והכרה בערכה של חשיבה ביקורתית, ניתן להציע מימד נוסף לאבחנה בין פרופסיות – עיסוק **בביקורת עצמית** (מיטשל, 1993; מיטשל ובלאק, 1995; אופיר, תשנ"ז; Trainor, 2000). מימד זה מתייחס למידת ההשקעה של ארגון או פרופסיה בחקירה ובהכרה בערכים החברתיים העומדים מאחורי עקרונות הפעולה של אנשי המקצוע בתחום. ניתן להבחין בין פרופסיות עפ"י המידה בה הן רואות חשיבות בבדיקה עצמית, ובבחינת הנחות היסוד העומדות מאחורי הפרקטיקות הננקטות הלכה למעשה בתחומי העיסוק המקצועי. בזרם הקליני-פסיכואנליטי, יש בשני העשורים האחרונים, ניסיון לסקור ולהבין את תולדות הפסיכואנליזה וזיקתה לערכים תרבותיים בתקופות שונות, לאורך המאה-19 והמאה-20 ולבחון השפעות של רעיונות מדיסציפלינות שונות, על גיבוש המתודה הפסיכואנליטית (מיטשל, 1993; מיטשל ובלאק, 1995). חשיבה ביקורתית זו מעוררת לעיתים מידה של אי-נחת בהיותה מטבעה חושפת את הפרופסיה כתופעה יחסית, לא מוחלטת ותלוית-תרבות והקשר חברתיים. יחד עם זאת, טמונה בכך גם הזדמנות לבחירה מחדש בעקרונות המקצוע, ולצמיחה תוך הרחבת החשיבה אודות הפרקטיקה המקצועית.

הלכי רוח אלה מאתגרים גם את הפרופסיה הפסיכולוגית-חינוכית, ומהווים הזדמנות לבחון את הנחות היסוד העומדות מאחורי אופני פעולתה. נוכל אם-כן, להציב כדוגמא את השאלות הבאות: למי מחויבים הפסיכולוגים החינוכיים (מי הם הלקוחות של הפרופסיה)? מהן הפרקטיקות המקצועיות המרכזיות בהם מושקעים הפסיכולוגים החינוכיים, כיצד מתחלק משאב הזמן היקר של הפסיכולוג ומהם הערכים המשתקפים בבחירות אלה? כיצד ממקמים את עצמם הפסיכולוגים החינוכיים אל מול אנשי-מקצוע נוספים במערכות החינוכיות (מנהלים, מורים, מטפלים פרא-רפואיים, "פריילנסרים" המעניקים שירותים פסיכולוגים מגוונים למערכת וכו')? באיזו מידה הפסיכולוגים נתונים במרכז או בפריפריית העשייה החינוכית במערכות, ובאיזו מידה התמקמות זו הינה מכוונת ומשרתת את מעמדם המקצועי, או תוצאה של חולשה או היעדר הכשרה מספקת? האם ראוי שהשירותים הפסיכולוגים יוענקו למערכות באופן אוטומטי (בדומה למורים, אשר מספרם נקבע עפ"י תקן, ללא התנייה באיכות הניהול או

פעילות ביה"ס), או ראוי שינתנו רק בעקבות פנייה מודעת של המערכות לקבלת השירות הפסיכולוגי, קביעת חוזה עבודה ביחס לסל השירותים הניתנים, ונכונות המערכת לעמוד בהתחייבויות מינימליות. (כפי שקורה ברוב ענפי הפסיכולוגיה האחרים. למשל, בתחום הטיפול – פסיכותרפיה מותנית בפנייה מודעת ורצונית של המטופלים, ומותנית בעמידה במסגרת הזמן, התשלום וכו').

במאמר הנוכחי ננסה לתת מקום לחלק משאלות אלה, ולהציג את מחשבותינו אודות בחינת הנחות היסוד של האתיקה והפרקטיקה הפסיכולוגית-חינוכית. כמו כן, נציג מודל מתהווה של שפ"ח בשדרות, ארגון אשר נמצא בימים אלה בתהליך עיצוב מחדש של דרכו המקצועית. נפתח בהתרשמויות שלנו מהאופן בו נתפסים פסיכולוגים-חינוכיים ע"י סביבתם, וזאת מתוך הנחה כי לעיתים דימוי מקצועי חיצוני הינו מקור חשוב לבחינה מחודשת של הפרופסיה. אין בדברים משום יומרה להציג ממצאים מבוססים אודות הדימוי המקצועי, שכן הדברים אינם נשענים על מחקרים. יחד עם זאת, מתוך עבודה רבת שנים עם ובתוך שפ"ח שונים, והתקלות בתגובות שונות של הסביבה ושל הפסיכולוגים החינוכיים, ננסה להציג את רשמינו אודות הדימוי שהתהווה סביב הפרופסיה. כדרכו של דימוי הוא לוקה בפשטנות ואינו מתיימר להקיף את מגוון הגילויים של הפרופסיה במערכות השונות. יחד עם זאת, אנו מקוות כי רשמים אלה יפגשו רשמים דומים בקרב הקוראים, אשר יגלו אולי גם עניין בהרהורים המוצגים.

"עם חלחול

רעיונות פוסט-

מודרניים לספרות

העוסקת

בהתפתחות

פרופסיונאלית

והכרה בערכה של

חשיבה ביקורתית,

ניתן להציע מימד

נוסף לאבחנה בין

פרופסיות – עיסוק

בביקורת עצמית.

מימד זה מתייחס

למידת ההשקעה

של ארגון או

פרופסיה בחקירה

ובהכרה בערכים

החברתיים

העומדים מאחורי

עקרונות הפעולה

של אנשי

המקצוע בתחום.

ניתן להבחין

בין פרופסיות

עפ"י המידה

בה הן רואות

חשיבות בבדיקה

עצמית, ובבחינת

הנחות היסוד

העומדות מאחורי

הפרקטיקות

הננקטות

הלכה למעשה

בתחומי העיסוק

המקצועי"



פסיכולוגיה-חינוכית – רשמים מבחוץ ומבפנים:

מתוך מפגש מתמשך לאורך שנים עם גורמים שונים במערכות החינוך (מנהלי בתי-ספר, מורים, מטפלים פרא-רפואיים, צוותים מהחינוך המיוחד, פיקוח ועוד), עולה הרשם כי לפסיכולוגים החינוכיים דימוי, החוזר על עצמו בעיני רבים. הפסיכולוגים נתפסים כאנשי-מקצוע מוערכים, בשל רמה גבוהה של תחכום אינטלקטואלי, מיומנות מקצועית גבוהה, ורמה גבוהה של שמירה על אתיקה-מקצועית, כמו למשל – שמירה על סודיות. בנוסף, נתפסים הפסיכולוגים החינוכיים ככתובת זמינה להתייעצות בזמני משבר (אירועים טראומטיים אישיים או לאומיים). יחד עם זאת, מסתמנים שני מוקדים מרכזיים של ביקורת: הראשון, נוגע למידה בה התשומות הפסיכולוגיות נתפסות כפוריות עבור הפרקטיקה החינוכית. הפסיכולוגים נתפסים אומנם כנושאים ידע אודות היבטים נפשיים רחבים, אך לעיתים קרובות ניתן לפגוש תסכול של המערכות ביחס ליכולתם לתרגם תובנות פסיכולוגיות לשפה חינוכית. האפשרות לסייע לצוותים לתפור תוכניות ייחודיות על-פי התובנות שהושגו, נתפסת כחסרה. (פעמים רבות אנו פוגשים ביקורת כי העצות הפסיכולוגיות חוזרות על עצמן, למשל, המלצה לאפשר לילד ביטוי בתחומים בהם הוא חזק/ מוכשר או ההמלצה להציב גבולות ברורים). במונחים שהוצגו בראשית המאמר נוכל לומר כי הפרופסיה נתפסת בעלת קוד אתי חזק וגוף-ידע מקצועי ספציפי, אך ספציפי מידי, עם קושי לחברו לתחומי ידע נוספים... במוקד זה של ביקורת לא נתמקד במאמר הנוכחי.

ביקורת נוספת באה לידי ביטוי בתפיסת המערכת החינוכית את הפסיכולוגיה החינוכית, כפרופסיה שאיננה לוקחת חלק מרכזי בהכרעות בנוגע לדילמות ארגוניות ולשאלות יסוד בחיי בית הספר. יחס זה לעיתים מקבל ביטוי בביקורת ישירה הנאמרת לפסיכולוגים, או לחילופין, באופן עקיף ע"י עצם הפנייה לגורמים מקצועיים אלטרנטיביים, כגון: מנחים, מרצים ויועצים שונים – מהמגזר הפרטי, או נותני שירותים מהמגזר השלישי – עובדי עמותות שונות. פעמים רבות הפסיכולוגים החינוכיים עצמם חשים כי שירותים אלה היו יכולים להינתן על ידם לא רק באופן שאינו פחות ערך, אלא באופן שיתרום למערכת אף יותר. זאת, בשל היכרות מוקדמת של הפסיכולוג את המערכת, ויכולתו להתאים את השירות לצרכים הספציפיים! זאת לעומת איש מקצוע חיצוני, המגיע פעמים רבות עם סכימת עבודה מוקדמת, שאיננה תמיד הולמת, ואינה עונה לאפיונים הייחודיים של המערכת. לעיתים קרובות הפסיכולוגים מצידם מבטאים תסכול מהאופן בו תופסים אותם כשוליים ומתחושה שהם נתפסים כמובנים מאליהם. תחושה זו, למרבה הצער, מדווחת לעיתים אף ע"י פסיכולוגים, אשר מתארים שנוצר קשר משמעותי אישי-מקצועי בינם לבין המנהל/ת ו/או בינם לבין הצוות החינוכי.

אי-הנחת מהפרופסיה במתכונתה הנוכחית מתעוררת גם מתוככי המקצוע עצמו. עולה הרשם כי פסיכולוגים-חינוכיים לא מעטים חשים שיכולותיהם המקצועיות לא ממומשות, ושהם נדחפים לתמהיל של תחומי עיסוק אשר אינו הולם לא את העדפותיהם האישיות ולא את תפיסתם המוקדמת לגבי המקצוע. התחום האבחוני, והעיסוק מסביב לשאלות של השמה, נתפסים ע"י חלק מהפסיכולוגים כמעניינים ומאתגרים מבחינה מקצועית, אך חלק ניכר מהם חשים כי הפרופרציה שעיסוק זה תפס בתוך מכלול העיסוקים הפסיכולוגים הינו גדול מכפי שייחלו לו. אחד הפסיכולוגים תמצת חוויה זו באופן הבא: "הפכנו מפסיכולוגים לטסטולוגים".

לאחר מאבק מתמשך הגיעו הפסיכולוגים החינוכיים להכרה חוקית של בלעדיותם ו/או עדיפותם בשדה של האבחונים. הכרה זו מבטיחה את ההזדקקות של המערכות החינוכיות להערכות הניתנות ע"י הפסיכולוגים, ללא יכולת להחליפם באבחונים מפרופסיות אחרות (כגון, אבחונים פסיכו-דידקטיים וכו'). יחד עם זאת, עולה שאלה שמא מהלך, אשר אמור היה להבטיח את מעמדם הייחודי של הפסיכולוגים, הפך למלכודת בנוגע לאפשרויות הנוגעות לפריסת עבודתם. במונחים שהוצגו בראשית המאמר ניתן לומר, כי ככל שתחום הידע של פרופסיה מקצועית הינו ייחודי ובלעדי, ותהליכי הסוציאליזציה מהודקים יותר, דרגות החופש של העיסוק המקצועי עלולות להיות נמוכות יותר. נתח העבודה המושקע סביב איבחונים והשמה הינו גדול יחסית שכן הוא כולל: ברור פניות, מפגשים עם הורים, איסוף אינפורמציה מגורמים חינוכיים, העברת בטריות מבחנים, ציון, ניתוח ממצאים, כתיבת דו"חות, מתן פידבק, השתתפות בוועדות השמה/ שילוב

"עולה הרשם כי פסיכולוגים חינוכיים לא מעטים חשים שיכולותיהם המקצועיות לא ממומשות, ושהם נדחפים לתמהיל של תחומי עיסוק אשר אינו הולם לא את העדפותיהם האישיות ולא את תפיסתם המוקדמת לגבי המקצוע"

"שאלת הסוציאליזציה המקצועית איננה נוגעת רק לגופי ידע תיאורטיים הנדרשים להרחבת המבט הארגוני, אלא גם להתאמת מבני הדרכה ושפה ארגונית פנים-שפ"חית אשר ידגישו את המבט הארגוני"



וכד'. כידוע, עיסוק זה אף עולה ומתגבר בתקופות ספציפיות בשנת הלימודים. מושקעות זו לא רק שפרקטית מצמצמת את המרחב בנוגע לעיסוקים פסיכולוגים נוספים, אלא אף מעלה שאלה בנוגע לסדרי העדיפויות המקצועיים הבאים לידי ביטוי הלכה למעשה.

במפגש עם פסיכולוגים-חינוכיים שונים אנו נתקלות פעמים רבות בתפיסה של הפסיכולוגים את עצמם כבעלי יכולת השפעה נמוכה על הגדרת הזהות המקצועית. קיימת לרוב הנחה מוסווית פחות או יותר, כי הגדרת המקצוע נתונה מראש, ע"י גורמים "גבוהים" במערכת השפ"ח, שפ"י או גורמים חיצוניים (משרד החינוך, מינהל החינוך המקומי וכו'). כפי שניסחה זאת בהזדמנות אחת ממנהלות השפ"ח: "האם מישו יכול להגיד לי מה התפקיד של פסיכולוג-חינוכי?". עולה הרושם כי החוויה של הפסיכולוגים הינה שהעבודה שלהם על פי סדרי העדיפויות הקיים הינה מחויבת המציאות. הלך רוח של עידוד יוזמה אישית, וכן, בחירה ופעולה עפ"י תשוקה נחווים פעמים רבות כרחוקים מהיום-יום המקצועי. לעיתים עולה הרושם כי תחושות תסכול אלה אינן מקבלות הכרה מספיקה מצד מנהלי השפ"ח, אשר רואים את עצמם באופן אישי כמי שמעודדים יוזמות, מאפשרים מרחב להעדפות אישיות ורואים עקרונית בחיוב את האפשרות שהפסיכולוגים יהיו גורם בעל השפעה בתוך המערכות החינוכיות. יחד עם זאת, נראה כי על-מנת להצמיח מהלכים של בחינה מחודשת של הפרופסיה, לא מספיק לראות זאת בחיוב באופן עקרוני, אלא יש מקום לפנות לכך מרחבי עבודה וחשיבה מתאימים.

הרהורים על הפרגמאטיקה והאתיקה:

את היישום של חשיבה ביקורתית אודות הפרופסיה ניתן להדגים בדיון אודות אחת הסוגיות המרכזיות כיום בפרקטיקה הפסיכולוגית-חינוכית – מידת העיסוק בהיבטים אבחוניים והשמותיים. תופעה זו מעלה מספר שאלות על הנחות היסוד של הפרופסיה:

ראשית, כאשר אנשי-מקצוע משקיעים משאבים ניכרים של זמן ושל שכלול גוף הידע (התמקצעות בכלי עבודה, במקרה שלנו – מבחנים מסוגים שונים) יש מקום לשאול על מידת האקונומיות של העיסוק. כלומר עולה **שאלה פרגמאטית**, הנוגעת למידה בה ההשקעה נושאת פרי, במובן זה שאכן מייצרת כלי-עבודה משמעותיים עבור הצוות החינוכי העובד עם הילד ישירות. האם האינפורמציה הייחודית לגוף הידע הפסיכולוגי נתפסת בסופו של דבר ע"י השטח כמקור לתרומה ממשית להתקדמות ריאלית במצבם של הילדים המאובחנים? בשאלה חשובה זו לא נדון בהקשר הנוכחי.

שנית, עולה שאלה הנוגעת **לאתיקה** של הפרופסיה הפסיכולוגית-חינוכית – למי ראוי שתהיה מכוונת המחויבות של הפסיכולוג, או במילים אחרות – כיצד ראוי שיחלק הפסיכולוג החינוכי את משאביו המקצועיים? מטבע הדברים, אוכלוסיית הילדים המופנית לאבחונים כמו גם לקונסולטציות שונות (עיסוק מרכזי יחסית נוסף בעבודת הפסיכולוג החינוכי

כיום) הינה אוכלוסייה הנמצאת ב"קצה" מבחינת התפקוד האקדמי ו/או ההתנהגותי. כמות המשאבים המושקעת בהיבטים דיאגנוסטיים, השמותיים וקונסולטטיבים בילדים, אשר חורגים מתפקוד נורמטיבי, הינה לעין שיעור רבה יותר לעומת השקעה בתרבות החינוכית הכללית-בית-ספרית ובדילמות עקרוניות הנוגעות לכלל אוכלוסיית הילדים. נראה כי ברבות השנים הפסיכולוגיה החינוכית מיקמה את עצמה לא כפסיכולוגיה של מערכת החינוך אלא כפסיכולוגיה של המתקשים בחינוך ובהסתגלות. הדבר הינו לעיתים כה מובן מאליה בתוך המערכות החינוכיות ובתפיסה העצמית הפסיכולוגית, עד כי קשה לזהות כי שמצב זה הינו תוצאה של בחירה מקצועית, וכי ניתן להעמידו לבחינה מחודשת.

היפותטית, ניתן להניח כאלטרנטיבה אפשרות של מחויבות הפסיכולוגים החינוכיים לאוכלוסייה עם קשיים תפקודיים על פי היחס בה היא תופסת באוכלוסייה הכללית. את יתרת המשאבים המקצועיים אפשר היה להקדיש לעיסוקים שונים: ייעוץ לצוותי ניהול ו/או למנהלים, מעורבות בחשיבה אודות דילמות חינוכיות מגוונות, קידום חשיבה פסיכולוגית בקרב כלל הצוות ו/או ההורים, מעורבות ואף יוזמה של שינויים ארגוניים, השקעה בעבודה ממשקית עם גורמים טיפולים נוספים (מתי"א, אופק חדש, שירותים טיפוליים אזוריים שונים) וכו'. תמהיל שונה של העבודה הפסיכולוגית עשוי לשקף, מחד גיסא, הכרה במחויבות אתית למערכת בכללותה על היבטיה המורכבים, ומאידך גיסא, עשוי גם לסייע בהשפעה

"כמות המשאבים

המושקעים

בהיבטים

דיאגנוסטיים,

השמותיים

וקונסולטטיבים,

בילדים אשר

חורגים מתפקוד

נורמטיבי, הינה

לעין שיעור רבה

יותר לעומת

השקעה בתרבות

החינוכית הכלל

בית-ספרית ובדילמות

עקרוניות הנוגעות

לכלל אוכלוסיית

הילדים. נראה כי

ברבות השנים

הפסיכולוגיה

החינוכית מיקמה

את עצמה לא

כפסיכולוגיה

של מערכת

החינוך אלה

כפסיכולוגיה של

המתקשים בחינוך

ובהסתגלות"



”כמות המשאבים המושקעת בהיבטים דיאגנוסטיים, השמתיים וקונסולטטיבים בילדים, אשר חורגים מתפקוד נורמטיבי, הינה לעין שיעור רבה יותר לעומת השקעה בתרבות החינוכית הכללית-ספרית ובדילמות עקרוניות הנוגעות לכלל אוכלוסיית הילדים. נראה כי ברבות השנים הפסיכולוגיה החינוכית מיקמה את עצמה לא כפסיכולוגיה של מערכת החינוך אלא כפסיכולוגיה של המתקשים בחינוך ובהסתגלות”

על שינוי תופעות חברתיות וחינוכיות, אשר במתכונתן הנוכחית מעוררות/מחריפות את המצוקה של הפרט. נדמה כי כיום עבור חלק ניכר מהפסיכולוגים פרופרציות שונות של העיסוקים המקצועיים נתפסות כמשאלה בלבד או כאפשרות בלתי ריאלית.

בהנחה כי מידת הצטמצמות או התפרסות העיסוק הפסיכולוגי-חינוכי הינה גורם המשתנה בהתאם להכרעה מקצועית, עולה השאלה בנוגע **לכלים המקצועיים** העומדים לרשות הפסיכולוגים המעוניינים להרחיב את תחומי פעילותם. מעורבות ארגונית רחבה יותר דורשת הכשרה מקצועית ייחודית, לעומת תפיסה מקצועית המניחה מתן שירותים אשר במהותם ממוקדים בפרט. יתרה מכך, ניתן לשמוע מפסיכולוגים רבים, גם אלה שאינם מעוניינים להיות מעורבים ישירות בפרקטיקות ארגוניות – צורך לרכוש הבנה ארגונית רחבה יותר, על מנת לסייע לקול הפסיכולוגי, אותו הם מייצגים, להיות בעל השפעה עמוקה יותר על המערכת, וזאת באופן יעיל ואקונומי יותר. נרחיב ונטען, כי שאלת הסוציאליזציה המקצועית איננה נוגעת רק לגופי-ידע תיאורטיים הנדרשים להרחבת המבט הארגוני, אלא גם להתאמת מבני הדרכה ושפה ארגונית פנים-שפ"חית אשר ידגישו את המבט הארגוני. למשל, ראוי לבחון, האם הדרכה אינדיבידואלית יכולה להיות מתאימה כמודלינג או כנקודת התייחסות לעבודה פרטנית (אבחונית, טיפולית או קונסולטטיבית), אך אולי פחות

לעבודה ארגונית. לאור זאת, נוכל לשאול, האם התכוונות ארגונית מחייבת **מבני עבודה** שפ"חים שונים, דגשים שונים של **שיח מקצועי**, וחלחול של **שפה פסיכולוגית-חינוכית חדשה** (Chias & King, 2001).

בתהליך התהוות של רעיונות, שפה מקצועית חדשה ומבני עבודה אלטרנטיביים, יוזמה נוצרת לרוב מגרעין קטן של מחשבה, או מתחושות של אי-נוחות/ התנגדות לקיים ולא מופיעה כבר בראשיתה כרעיון אלטרנטיבי שלם. תפיסות עבודה חדשות, כמו כל יצירה, אינם מתחילים כמהות מגובשת, וזקוקים לליבון עדין ומתמשך, ול**מרחב ארגוני/ תרבותי בטוח**, המאפשר ליבון זה. כלומר, כדי שתתאפשר בחינה מחודשת של עקרונות הפרופסיה יש צורך במרחבי שיח המכוונים למטרה זו. על מנת לחדד הכרה מערכתית ותובנות ארגוניות יש צורך לעשות זאת קודם כל בהקשר הארגוני-שפ"חי. כלומר, בהשקעה של למידת השפ"ח את עצמו כארגון: מבנה ארגוני, דפוסי יחסים, מבני עבודה, מסגרות שיח, יחס להמשכיות ושמירה על הקיים לעומת עידוד ליוזמות ולחדשנות, מידת החשיבות שמייחסים לאפקטיביות של עבודה ועוד. התכוונות ארגונית מצריכה מפות תיאורטיות, אשר יסייעו לנו להבין – מה אנו עושים (מהן הפרקטיקות) ולאן אנו חותרים (מהי האתיקה).

מבט ארגוני – שלוש זוויות הסתכלות:

אנו רוצות להציע כי התכוונות ארגונית יכולה להיזון משלוש נקודות מבט תיאורטיות שונות: אסטרטגית-פונקציונאלית, פסיכואנליטית ופוסט-מודרנית. כל אחת משלוש נקודות מבט אלה מזמינה שאלות ארגוניות שונות, והתמקמות מקצועית שונה מצידו של היועץ/ הפסיכולוג החינוכי.

תפיסה ארגונית אסטרטגית-פונקציונאלית:

תפיסה זו שהייתה בבסיס תיאוריות ארגוניות במאה ה-20, מניחה את הארגונים כשואפים ליעילות מקסימלית, ורואה בפונקציונאליות ערך מרכזי. למבני העבודה ולדפוסי עבודה ישנה חשיבות מרכזית בהיותם הכלים הארגונים דרכם מתבצעות משימות הארגון (הרנס, 2002; Sears, Rudisill & Mason-Sears, 2006).

בהקשר החינוכי הפסיכולוג יכול לתרום למערכת ע"י ערנות למספר מימדים ארגוניים: למשל, בחינת **הגדרת תחומי אחריות** של בעלי תפקידים, **מבני עבודה** מרכזיים הקיימים בבית הספר, **ומידת התאמתם למטרות של המערכת**. מבני עבודה רלוונטים לחקירה הינם – ישיבות צוות ניהול, ישיבות בין-מקצועיות, ועדות, מפגשי הדרכת צוותים וכד'.

פסיכולוג יכול למשל להבחין כי סביב הכניסה של "אופק חדש" למערכת קיימת אי-בהירות רבה של המורים לגבי מהות העבודה הפרטנית או בקבוצות קטנות. הוא יכול להציע הקמה של צוות רב מקצועי רלוונטי (נציגי מחנכים,



מנהלת, יועצת ופסיכולוג), אשר יעסוק תקופת מה בהגדרת מהות העבודה במסגרת רפורמה זו, וכן, יגדיר את הצרכים המקצועיים הנובעים מסוג חדש של עבודה (למשל, קביעת מסגרת הדרכה למורים, קביעת נושאים להשתלמויות וכו').

דוגמא נוספת: מורה בכיתת חינוך מיוחד לילדים עם הפרעות התנהגות קשות, מוצאת עצמה חרדה ביותר מפני התפרצויות תוקפניות של חלק מהילדים, דבר המצמצם באופן ניכר את "דרגות החופש" שלה ואת יכולתה לעמוד בתקיפות על גבולות ההתנהגות של הילדים, מתוך חשש מתגובותיהם. פסיכולוגית ביה"ס יכולה להציע כי אדם נוסף בתוך המערכת (אדם בעל כוח פיזי), יקבל על עצמו פונקציה זו של סיוע באירועים תוקפניים קיצוניים. במידה ואין אדם אחד בעל כוחות פיזיים ונפשיים, שיכול לקחת על עצמו אחריות וזמינות אלה, ניתן להגדיר מבנה עבודה אלטרנטיבי – מספר אנשי צוות, אשר יודעים כי בעת הצורך עליהם להיות זמינים. נוכחותם המשותפת יוצרת תחושה של העצמה, כוח וגב של גוף סמכותי, הנדרשים בעבודה מול ילדים המפעילים "טרור" בתוך המערכת.

דוגמא נוספת למעורבות ארגונית של הפסיכולוג מתוך נקודת מבט אסטרטגית הינה בבחינת מידת היעילות של מבני עבודה קיימים: למשל, האם תדירות המפגשים של צוות הניהול מתאימה למידת העומס המוטל על הצוות? מהי מידת הבהירות המשימתית של כל צוות עבודה? האם בכל מבנה יושבים המשתתפים הראויים? (למשל, האם המנהל צריך לצוות הניהול את אנשי הצוות עימם נוח לו לעבוד, או שהצוות אכן ייצוגי, כך ששותפים בו נציגי הסקטורים השונים? במקרה הראשון הפסיכולוג יכול להצביע על בעייתיות זו ועל השלכותיה – ההתנגדויות תוותרנה מחוץ לצוות, דבר אשר אולי יקל על הפורום לקבל החלטות, אך יקשה מאוד על הטמעתן...)

תפיסה ארגונית-פסיכואנליטית:

הגישה הפסיכואנליטית לארגונים חותרת לבחון את מקורות החרדה הלא-מודעת, במקרים של אי-עמידה של המערכת במשימותיה המרכזיות (primary tasks). אחד הכלים המשמעותיים להשגת תובנות בנוגע לדפוסי היחסים המתהווים במערכת, ולמקורות החרדה הינו הגילויים הקאונטר-טרנספריאליים – מגוון הרגשות והאסוציאציות העולים אצל פסיכולוג, הנמצא בקשר משמעותי עם האנשים במערכת, היכולים לשפוך אור על תהליכים אשר פעמים רבות הינם חמקמקים או אינם מובנים לצוות עצמו. כלי-ההתערבות המרכזיים במסגרת גישה זו הינם השיקוף והפירוש (בירן, 2001; האלטון, 2003; Obholzer, 1994; Moylan, 1994; Cooklin, 1999).

שלאחר האירוע, הבין הפסיכולוג כי בשיבה התרחש תהליך מקביל לזה המתרחש באזורים נוספים במערכת – הוא הרגיש כי אינו זוכה להגנה מול גילויי תוקפנות, ועל כן הפך לתוקפן בעצמו. הפסיכולוג, כמו אולי תלמידים רבים בביה"ס "למד" כי בביה"ס זה אתה יכול להגן על עצמך רק אם אתה הופך בעצמך לבריון. תגובת המנהל המשותק נתפסת כאוזלת יד מולה יש לקחת את החוק לידים – כיחידים או בקבוצות. במקרה זה, עפ"י תפיסה פסיכודינאמית יכול הפסיכולוג לשתף את הצוות בהזדמנויות שונות בחוויה זו, ולקוות כי פירוש זה יסייע לצוות להבין את הקשר בין השיתוק שלהם לעלייה בתוקפנות, ולהיחלץ מתוך חוסר האונים. אפשרות נוספת היא לעבוד עם המנהל, כמקור אפשרי לדפוס זה, על מקורות החרדה והשיתוק שלו.

מכיוון לקניאני ניתן להציע את תפקיד הפסיכולוג כמי שנותן הכרה לתשוקות, ורואה בהן ערך עבור הפרט, בצד מקור לתרומה פוטנציאלית לארגון (לוי, 1996). מקרה: באחד מבתי הספר לחינוך מיוחד, מתקיימות קבוצות הדרכה לצוות החינוכי, המונחות ע"י אנשי הצוות הטיפולי במקום. צוות המנחים לקבוצות היה עפ"י שיקולים שאינם פרסונאליים – צימוד עפ"י וותק מקצועי, הטרוגניות פרופסיונאלית של המנחים ועוד. אחת המטפלות ביקשה להנחות קבוצה עם מטפלת אחרת, עימה יש לה קשרי ידידות קולגיאליים. צוות הניהול בבית הספר ביקר אותה קשות על התעקשותה על העדפתה, בטענה כי לא ראוי ששיקולים של העדפות אישיות יקבלו משקל רב יותר לעומת שיקולים מקצועיים. הפסיכולוגית, לעומת זאת, הציעה לצוות לראות באיווי כלי הנעה חשוב, להכיר בו כמקור לחיוניות והתחדשות, להתעניין בו, ועודדה את המערכת לבחון אפשרות של התאמת העבודה לתשוקות של הפרטים... התמיכה של הפסיכולוגית בשינוי השיקולים לציוות המנחים, תוך הקשבה להעדפותיהם האישיות, היוותה שינוי משמעותי, ובפועל תרמה לתהליך של התחדשות ולמינוף מבנה עבודה זה של הדרכה קבוצתית. הלך הרוח המגלה עניין בתשוקות הפרט עורר גל של הצעות מעניינות בנוגע למבני עבודה אלטרנטיביים. למשל, לעומת מודל העבודה האחיד הקודם, הוצע כי המנחים יציעו קבוצות עבודה בדגשים שונים עפ"י מידת העניין שלהם בנושא, ויאפשרו לצוות החינוכי לבחור בין הקבוצות. המהלך עורר חיוניות רבה במבנה אשר קודם לכן היה נראה שמפקפקים במידת נחיצותו, והיה על סף ביטול. באופן שאינו מפתיע מהלכים אלה הגבירו את יכולת הצוות להיות רגיש יותר להעדפות של הילדים, ולראות בהן מקור חשוב לתנועה ולמוטיבציה, וכן לתחושות של חיבור ושייכות למערכת.

תפיסה ארגונית פוסט-מודרנית:

תיאוריות פוסט-מודרניסטיות רבות קוראות לחקירת הנחות יסוד שהתיאוריה, המחקר ותחומי הדיסציפלינה השונים המודרניסטים קיבלו כמובן מאליו. בתחום הארגוני, חלק מתיאוריות אלה קוראות תיגר אחר חיוניות מבני עבודה ארגונים ספציפיים, הלכי רוח, וקביעת מטרות ארגוניות,

דוגמא: בחטיבת בינים ישנה בעיה קשה של אלימות בקרב התלמידים. באחת משיבות הצוות, סגנית המנהל הגיבה בתוקפנות רבה כלפי הפסיכולוג וזאת בנוכחות המנהל, אשר השתתף בשיבה זו. הפסיכולוג מצא את עצמו משיב לסגנית בתקיפות רבה אשר איננה אופיינית לו בדרך כלל. בניתוח



"למי בחברה יש אינטרס כי תכונה אנושית, כמו למשל אינטלגנציה, תהווה מדד לסיווג, על פיו נמדדים ומוערכים בני אדם?!"
Gergen (2003)
טוען כי המגזר החברתי (המשכיל) אשר סביר להניח כי חבריו יאופיינו כעליונים עפ"י מדד זה, יהיה זה המעוניין שתכונה זו תהווה ציר על פיו מובחנים פרטים"

אשר נתפסו כאקסיומות בתקופה המודרניסטית (Trainor, 2000). למשל, תיאוריות פוסט-מודרניות מתארות את התרבות העכשווית כמי שנסדקה בה האשליה אודות עדיפות סדר היררכי ועליונותו של בעל המקצוע על פני ההדיט (אופיר, תשנ"ז). המובחנות בין מי שיודע ומי שאינו יודע מטשטשת, והסמכות של המומחה, איש המקצוע מול מי שאינו איש-מקצוע נסדקת. הנגישות המהירה יחסית למידע בצד בסיס השכלתי נרחב של העובדים/הלקוחות, יוצרים מצב בו הקולגות/הלקוחות של איש המקצוע הינם לעיתים מעודכנים יותר ממנו, או לכל הפחות מייצגים שיקולים רלוונטיים חשובים.

פוסט-מודרניזם והזדמנויות חדשות במבנים ארגוניים:

להכרה זו עשויות להיות השתמעויות ארגוניות חשובות. למשל, הארגונים המודרניים בנויים פעמים רבות על הנחה כי להנהלה ו/או לוותק מקצועי יש חזקה על הידע המקצועי, וסמכות מקצועית גבוהה יותר לעומת עובדים אחרים בארגון. הנחת-יסוד זו עומדת בבסיס מבני העבודה המוכרים לנו: צוותי עבודה (הנהלה, ועדות וכד') הינם לרוב מבנים בעלי גבולות השתייכות חדים – ברור מי הינו חלק מהצוות ומי אינו שייך לו. לעומת זאת, הכרה בכך שאין בהכרח זהות בין בכירות מקצועית לידע, ובין מיקום היררכי גבוה בארגון להפעלת שיקולים רלוונטיים בדילמות מקצועיות – מזמינה מחשבה על אפשרויות אלטרנטיביות. למשל, פתיחת מבני עבודה להצטרפות אנשי-מקצוע וותיקים פחות ו/או בכירים פחות בארגון. נוכל להציע – הן כאופציה פנים-שפ"חית והן כהמלצה עבור המערכות החינוכיות – שנושאים שונים של ישיבות הנהלה יפורסמו מראש, ושהמעוניינים להצטרף יוכלו לעשות זאת ביתר קלות, או להעביר את דעותיהם בנושאים הנדונים. הצעה זו עומדת לעיתים במתח מול שיקולים של אקונומיות (מהלך זה מסרב, מעכב, מעמיס וכו'). ניתן אם כן, להציע למערכת לבחון באופן דיפרנציאלי מהן הסוגיות העקרוניות סביבן כדאי לשקול הזמנה של חברי צוות נוספים ו/או את חוות דעתם, ומתי אין חיוניות רבה בכך. בכל מקרה, עצם האפשרות של פתיחת פורומים של עבודה להשפעות ו/או להצטרפות (זמנית) של אנשי צוות נוספים, הינו רעיון ראוי לבחינה.



תצלום אילוסטרציה

ביקורת חברתית ופסיכולוגיה-חינוכית:

תיאוריות פוסט-מודרניות עוסקות בחשיפת הנחות היסוד הערכיות בצד אינטרסים כלכליים וחברתיים העומדים בבסיס תופעות חברתיות ובוחנות כיצד הסדר הארגוני/ החברתי משקף את המטרות של בעלי הכוח בחברה. למשל, כפסיכולוגים-חינוכיים אנו עוסקים באבחון והערכה של מה שאנו רואים בו תכונה אנושית מהותנית – אינטליגנציה. אנו טורחים על שיקלול כלי המדידה של התכונה, ורואים בה בין השאר מדד משמעותי לסיווג ילדים למערכות חינוכיות שונות. מבט פוסט-מודרני יציב את השאלה – למי בחברה/ בתרבות יש אינטרס כי תכונה אנושית זו תהווה מדד לסיווג, על פיו נמדדים ומוערכים בני אדם? Gergen (2003) טוען כי המגזר החברתי (המשכיל) אשר סביר להניח כי חבריו יאופיינו כעליונים עפ"י מדד זה, יהיה זה המעוניין שתכונה זו תהווה ציר על פיו מובחנים פרטים. באופן דומה, מגזר חברתי זה גם יסמן את האופנים האופרציונאליים על פיהם תכונת האינטליגנציה תימדד (השכלה כללית, יכולות מילוליות טובות, יכולות חשבוניות וכו'), בהתאם לכישורים בהם מעמד זה מתאפיין. היפותטית, ניתן היה לבחון תכונות אלטרנטיביות כמו – יוזמה, העזה, רגישות בין-אישית, גמישות חשיבתית, יכולת השתנות וכו', שאף הן רלוונטיות להצלחה אקדמית וחברתית. המבחנים הפסיכולוגים הפורמאליים, הנמצאים בשימוש נפוץ, אינם מציבים תכונות אלה כמושא משמעותי לחקירה, וממילא גם אינן מסומנות כבעלות רלוונטיות גבוהה לאבחנה בין ילדים. ניתן אם כן, לראות בעמדה הפוסט-מודרנית הזמנה לחשיבה ביקורתית, וקריאה לבחון, באילו אופנים הפסיכולוגים משרתים (גם אם באופן לא מודע או תמים) אינטרסים של בעלי כוח בחברה.

דוגמא נוספת: כפסיכולוגים אנו מבחינים בעשורים האחרונים כי התכונה של קשב וריכוז מקבלת משקל מרכזי בהערכות ובאבחונים של ילדים. ברוח ביקורתית פוסט-מודרנית, נתנה, מהם התנאים החברתיים-חינוכיים בהם מדד זה הפך כה מרכזי, וכיצד אנו הוסמכנו להיות מאבחני העיקריים? ניתן לשער, כי במצב חברתי בו המערכות הציבוריות, בוחרות להפנות משאבים כלכליים לתחומים אחרים, ומותירות את המערכות החינוכיות במציאות בה על מורה להתמודד עם כארבעים ילדים בכיתה, מצד אחד, אך גם עם לחץ להישגיות, מצד שני, היכולת של הילד להיות קשוב חרף אינספור גירויים חיצוניים ותחת לחץ להתקדמות, הופכת להיות תכונה קריטית להצלחה אקדמית. נוסף ונשאל, האם תחת הכרה זו עדיין נבחר לקבל ברצון את התפקיד והסמכות שהחברה מעניקה בידינו – להיות מאבחני תכונה זו? גם אם נכריע בעד המשך התגייסות שלנו להערכת תחום זה, האם לא ראוי לכל הפחות, כי נקדיש זמן ומרחב לשאלות יסוד אלה?

ביקורת חברתית והתאגדות מקצועית:

הלך הרוח הפוסט-מודרני, המעודד חשיבה ביקורתית אודות הנחות היסוד העומדות מאחורי תופעות חברתיות, יכול להוות מנוף להתאגדות פסיכולוגים-חינוכיים סביב תופעות חברתיות. דוגמא: באחת הערים, נוהג המינהל החינוכי לפרסם מידי שנה בשלטי חוצות את אחוז הזכאות לבגרות בבית הספר המצטיין עפ"י מדד זה. במקרה זה, הפסיכולוגים אינם יוזמי הרעיון ולא הייתה כל פנייה אליהם להתייעצות מוקדמת. יחד עם זאת, לא מפתיע להיווכח כי אחת ההשלכות של תופעה חברתית זו של הערכת מערכות חינוכיות עפ"י מדד של אחוזי זכאות לבגרות, היא רמת הנשרה גבוהה. בתי הספר אינם מעוניינים בחלשים, באיטיים ובמתקשים, אשר עשויים ל"הוריד את האחוזים". בחברה שאלו ערכיה נוצרים במהרה מבנים שנועדים להסדיר את מגמת הנשרה זו – ועדות להוצאת ילדים מבתי-ספר, והעברתם לאחרים. בוועדות אלה, כמובן, שותפים גם פסיכולוגים-חינוכיים, אשר גם עפ"י רוב נדרשים להמציא דו"חות, בדרך-כלל בהתראה קצרה, לקראת ישיבות אלה. ניתן להניח, כי לרשות המקומית ישנו אינטרס לשתף פסיכולוגים-חינוכיים במהלכים אלה, לא רק בשל החובה הפורמאלית, אלא גם בהיותם מעניקים בעצם נוכחותם גושפנקא אתית למהלך. אחת הפסיכולוגיות סיפרה כי במקרים אלה נהגה להגיב ב"שביתה איטלקית", כלומר, להכין דו"חות לקונים, שטחיים, ובכך להביע באופן עקיף את מחאתה על הערכים הסמויים העומדים מאחורי קיומן של ועדות אלה...

ביקורות פוסט-מודרניות מצביעות על כך שהימנעות אינה פעולה ניטראלית! אלא משחקת לידיהם של בעלי הכוח. בעלי אינטרס מחבבים מאוד את השותקים, המאפשרים למהלכים היזומים על ידם להתממש. האם הכרה זו ממריצה אותנו הפסיכולוגים החינוכיים להשקיע חשיבה ביקורתית אודות המגמות אליהן אנו מגויסים, מגמות אשר יש בין לבין האתיקה המקצועית שלנו סתירה עמוקה? יתרה מכך, הכרה בהתאגדות המקצועית שלנו ככוח חברתי, יכולה לחלץ את הפסיכולוג הבודד מחוויה של הישאבות למאבקים אישיים – ישירים או עקיפים (כמו במקרה הנ"ל) – ולעודד אפשרויות של הפעלת כוחו כארגון. למשל, ניתן לתהות, כיצד הייתה משפיעה על המנהל החינוכי פעולה של סירוב כלל הפסיכולוגים של השפ"ח להיות שותפים לוועדות אלה? או אולי מהלך מחאתי צנוע יותר-שיתוף פעולה עם הכנת דו"חות לוועדות רק בתנאי שיוכח כי בית הספר עשה מאמצים מוקדמים לשילוב ולתמיכה במועמדים להנשרה, וכי הילד אכן אינו מצליח להיעזר במשאבי תמיכה סבירים.

ברוח זו, אתגר נוסף מתעורר סביב המעבר ל"אופק חדש": כאנשי-מקצוע האמונים על רווחת הפרט נוכל לעורר במערכות שאלות בנוגע למהות הקשר הנרקם בין המורה לתלמיד/ים המסתייעים בהוראה פרטנית/ בקבוצות קטנות. האם דפוס היחסים מורה-תלמיד משחזר את דפוס היחסים החינוכי המוכר, כלומר, המורה תלמד את הפרט כפי שמלמדת את הכיתה, או שמא טמונה כאן הזדמנות להדגיש את המימד

סיפור כניסה לארגון מורכב – האתגר שבניהול שפ"ח:

בפברואר 2008 נכנסתי לתפקיד מנהלת שפ"ח שדרות (כממלאת מקום המנהלת הקודמת, אשר יצאה לחל"ת). היה זה בתקופה של הסלמה במובן הביטחוני ושל סערה במובן המערכתי-ארגוני. כשנכנסתי לתפקיד היה זה לאחר תקופה ארוכה שבה השפ"ח התנהל ללא מנהל/ת, וסבל מדימוי עצמי פנימי של חוסר אונים ומדימוי חיצוני של ארגון שלא ניתן לתת בו אמון.

צוות השפ"ח כלל שתי פסיכולוגיות ותיקות, שלצידן פעל פסיכולוג אשר היה אחראי על ה"צוות המסייע" מטעם שפ"י. הצוות כלל תשעה פסיכולוגים אשר הועסקו כפרילנסרים, ופעלו בבתי הספר השונים ברחבי העיר. פסיכולוגים אלה פעלו במקביל לשפ"ח כצוות המטפל בילדים נפגעי חרדה בתוך כותלי ביה"ס. נוצר מצב שבו בתי הספר קיבלו מענה טיפולי אך לא ניתן היה לספק שירות סביב צרכים שוטפים אחרים. צוות זה לא היה כפוף מנהלתית לשפ"ח, ולמעשה אף לא קיבל שם משל עצמו, אלא נקרא על שמו של הפסיכולוג האחראי...

מושגים חדשים החלו להתרוצץ סביבי, חשתי מוקפת בשפה זרה, שפה אשר היה עלי ללמוד במהירות, אם ברצוני להתאקלם: קואליציה, פדרציה, מרכז חוסן, חדרי שלוה, "חיבוקי" וכו'. מכל עבר הרגשתי כי מופנית אלי בקשה אחת מרכזית – "תעשו לנו סדר!!!". בעיר נכחו גופים רבים אשר הגיעו עם כוונות טובות של עזרה לאוכלוסייה, אך בפועל הצפה זו של ארגוני סיוע שונים יצרה כפילויות, ובלבול רב בנוגע למשאבי התמיכה ואופן חלוקתם בקרב הילדים בבתי הספר.

אחת השאלות הראשונות שהעסיקה אותי באותה תקופה הייתה, האם לנהל את השפ"ח תוך שמירה על המשכיות מודל הניהול הקודם, או לנסות לבנות מודל ניהולי חדש. במודל הקודם, עפ"י התרשמותי, הפסיכולוגים החינוכיים עסקו בד' אמותם ולא התעסקו בקשרים ובזיקות לארגונים התמיכתיים והטיפוליים הרבים הנוספים. מצד אחד, מודל זה הותיר את המערכות החינוכיות בתחושה שהן פרוצות לכניסת כל גוף מסייע וזרע בלבול רב בקרב הגופים העירוניים, מצד שני, תהיתי כיצד ניתן להכניס מודל עבודה חדש במצב כאוטי. במחשבה נוספת סברתי, כי אולי הבלבול הקיים הינו הזדמנות לשינוי. בחרתי באופציה השנייה, הכרעתי כי אני רוצה ליצור מודל עבודה אחר, שונה, העוטף ומכיל את המערך המורכב של הארגונים התמיכתיים, הפועלים במערכות החינוכיות.

אחד הצעדים הראשונים בכיוון זה היה ארגון יום-עיון לכל המטפלים העובדים בעיר. ליום העיון הגיעו כשישים אנשי טיפול. היה זה ניסיון ראשון להציע למטפלים לראות את

הדיאלוגי הפוטנציאלי שבקשר? מהלכים כאלה דורשים לא רק מודעות של הפסיכולוג להנחות היסוד של המערכת החינוכית, בצד תעוזה להעמיד שאלות עקרוניות במרכז הדיון החינוכי, אלא גם הכרה של השפ"ח בהזדמנויות העומדות בפניהם להשפיע כארגונים, ולא רק כמצבור של אנשי-מקצוע. בהקשר זה למשל, יכול השפ"ח ליזום הצעה לרשות המקומית או לפיקוח במשרד החינוך – להעביר השתלמויות על המימד הדיאלוגי בהוראה יחידנית/ בקבוצות קטנות. לחילופין, מתוך עבודה ממשקית ושיתוף פעולה עם גורמים חינוכיים ברשות המקומית ובמשרד החינוך ניתן ליזום ועדות בין-מקצועיות אזוריות לבחינת סוגיות מרכזיות, המתעוררות סביב כניסת "אופק חדש".

ביסוד מאמר זה קיימת הנחה כי ריבוי פרספקטיבות ארגוניות-אסטרטגיות, פסיכואנליטיות ופוסט-מודרניות, יש בו כדי להעשיר את עולם ההמשגה ואת הפרקטיקות הפסיכולוגיות-חינוכיות, באופן שמאפשר השפעה משמעותית של החשיבה הפסיכולוגית על מערכות חינוכיות, וזאת בהינתן מגבלה של משאב הזמן. מהלכים אלה ואחרים, כאשר הם יזומים, הינם מקור משמעותי להעצמת השפ"ח בשדה החינוכי. היענות לאתגרים ארגוניים יש בה הפוטנציאל לתפיסת הפסיכולוגים כמשמעותיים לא רק בשל היותם נדרשים בכוח החוק, והיותם בעלי גוף-ידע בתחום הסיוע לפרט ולצוותים, אלא גם בשל היותם גוף חיוני, המפרה חשיבה בסוגיות חינוכיות עקרוניות בעלות היבטים פסיכולוגיים. שפ"ח שדרות, שהינו ארגון מתחדש, מהווה הזדמנות לבחינת חלק מהסוגיות שהועלו במאמר עד כה. באמצעות תאור העבודה המתהווה בשפ"ח שדרות ברצוננו להדגים כיצד ריבוי הפרספקטיבות, וה"התכתבות" בניהן עשויים להפרות את ההתמקמות הארגונית של הפסיכולוג החינוכי.



תצלום אילוסטרציה



עצמם כקשורים זה לזה, ופועלים לא מתוך תחרות זה מול זה, אלא למען מטרות משותפות ומתוך עניין משותף בסוגיות מקצועיות. בארגון יום העיון ע"י השפ"ח, הייתה גם אמירה של כוונה בנוגע להתמקמות של השפ"ח כגוף מתכלל עבור כל יתר הגופים. בשלב זה מבחינה מנהלתית הוכפף "הצוות המסייע" לשפ"ח. מטרה ממוקדת נוספת הוגדרה בשיתוף עם הפסיכולוג המחוזי – שהשפ"ח יהווה "שער כניסה" לתחום הטיפול בתוך מערכת החינוך, וזאת בנוסף לעבודה המוכרת השוטפת. מטרה זו היוותה ציר עבודה מרכזי עבורי, כפי שיפורט בהמשך.

עם כניסתי לתפקיד נוכחתי במהרה כי הציפיות ממני כמנהלת השפ"ח הינן גבוהות מאוד. נראה היה כי קיימת משאלה למנהיגות, לפסיכולוג שיוכל להכיר בצרכי הקהילה, ויהווה חלק מהצוות המוביל העירוני. בחרתי להתחבר למשאלה זו, ולעצב את תפקידי עפ"י הצרכים העירוניים והקהילתיים הייחודיים. עד מהרה הבנתי כי השתתפותי בצוות העירוני המוביל פותחת בפניי דלתות רבות לדיאלוג ולשיתוף פעולה בין גורמים עירוניים שונים, ומאפשרת לי מגע ישיר עם בעלי תפקידי מפתח בעיר ועם הנושאים במשרות מובילות בקהילה. לאחר זמן לא רב חזרו אלי הדים – השפ"ח מתחיל להיתפס כמכוון ליצירת חיבורים עם הקהילה ולעיר, והאמון בו מתחזק.

אם כן, חודשים אחדים לאחר כניסתי התבהרו לי מספר היבטים ארגונים שסברתי כי יש לחזקם:

- * חיזוק מעמד השפ"ח והקול הפסיכולוגי בפורומים עירוניים בהן נדונות סוגיות עקרוניות ומתקבלות הכרעות חשובות. דוגמא לכך הינה השותפות בבנייה והובלה של צוות תמיכה טיפולית עירוני, וכן השתתפות בצוות ילדים עירוני. בשני הצוותים תפקידי המרכזי של השפ"ח הינו לרכז ולאגם את המשאבים הטיפוליים הקיימים.
- * ביסוס שותפויות עם גורמים עירוניים שונים.
- * התמקמות השפ"ח לא רק במשימות השוטפות אלא גם במצבי-חירום, המהווים חלק משמעותי מחיי היום-יום של הקהילה (תפקיד אשר עד כה מילאו בעיקר ארגוני המגזר השלישי, עמותות הסיוע השונות אשר פעלו בעיר).

כדי להוביל מהלכים משמעותיים אלה ברור היה כי על השפ"ח לגדול מספרית. ביחס של הרשות המקומית כלפי השפ"ח היו ניצנים של תזוזה, אך עדיין לא היה צוות לעבוד עימו. באותה תקופה עסקתי רבות בגיוס פסיכולוגים חדשים. המצב הביטחוני היווה גורם מכריע, פסיכולוגים לא הביעו התלהבות, בלשון המעטה, להגיע למקום המותקף כמעט מידי יום. התקנים שהוצעו לשפ"ח נכנסו להקפאה. התחושה הייתה של אין איוש, ויש הרבה ייאוש... הקסאמים לא עזרו, הם זרו הרס בכל מובן, ולא אפשרו בנייה מחדש. תהיתי מהו סוג המנהיגות הנכונה במצב זה. חשבתי כי רוח של דינאמיות ונכונות לחדשנות עשויה להוות גורם מושך עבור פסיכולוגים.

לאחר כשלושה חודשים נוספים של עבודה משותפת עם גורמי חוץ, כגון אשלים, הג'וינט, הקואליציה הישראלית לטראומה, מרכז חוסן ועוד, השמועה אודות השפ"ח המתחדש נפוצה ופסיכולוגים שונים הנמצאים במערכת החינוכית בכובעים שונים החלו לפנות ולהציע את מועמדותם לעבודה. מחשבות ראשוניות על שנה"ל הקרבה ורוח של התחדשות חלחלו לפסיכולוגים המתעניינים במקום. בנוסף, שני ארגוני-על חברו לקידום השפ"ח – משרד החינוך ועיריית שדרות. הם הציעו תמיכה שקודם לכן רק יכולנו לחלום עליה – שיפוץ רציני של המבנה הפיזי של השירות (אשר נראה היה מוזנח ואף מתפורר), תמריצים לעובדים ותנאים מיוחדים לפסיכולוגים העובדים ברשות. עד סוף יוני האחרון כל המשרות אוישו. משמעות הדבר הייתה פסיכולוג לכל ב"ס ולכל גן. התחושה שליוותה אותי בשלב זה הייתה, שניתנת לי קופסא ענקית להחזיקה בידי, קופסא יקרת ערך, אך ייתכן כי עשויה מזכוכית, וכל מעידה עלולה לגרום לנפילתה ולהתנפצותה...

בספטמבר האחרון שני הצוותים הנמצאים באחריות – פסיכולוגי השפ"ח והפסיכולוגים מהצוות המסייע יצאו לדרך. עם הרחבתו של צוות השפ"ח וכניסתו לכל מערכת חינוכית בעיר, עלו במהרה דילמות הנוגעות להימצאותם של שני פסיכולוגים בכל מערכת: מהם תחומי האחריות

"אחד הצעדים

הראשונים בכיוון

זה היה ארגון

יום-עיון לכל

המטפלים העובדים

בעיר. ליום העיון

הגיעו כשישים

אנשי טיפול. היה

זה ניסיון ראשון

להציע למטפלים

לראות את עצמם

כקשורים זה לזה,

ופועלים לא מתוך

תחרות זה מול זה,

אלא למען מטרות

משותפות ומתוך

עניין משותף

בסוגיות מקצועיות"

"עד מהרה הבנתי כי

השתתפותי בצוות

העירוני המוביל

פותחת בפניי

דלתות רבות לדיאלוג

ולשיתוף פעולה

בין גורמים עירוניים

שונים, ומאפשרת

לי מגע ישיר עם

בעלי תפקידי מפתח

בעיר ועם הנושאים

במשחת מובילות

בקהילה. לאחר זמן

לא רב חזרו אלי הדים

– השפ"ח מתחיל

להיתפס כמכוון

ליצירת חיבורים

עם הקהילה ולעיר,

והאמון בו מתחזק"





למערכת, לבין היכולת להתמודד עם מצב חירום מתמשך. אני סבורה כי רק אם נצליח למקם את עצמנו לא רק כאנשי-מקצוע העשירים בידע ובכלי עבודה, המעניקים שירות וזמינים בעת הצורך, אלא גם כגוף מרכזי בתוך המערכת החינוכית, נוכל להוות ארגון משמעותי.

מתוך תובנה זו חברתי ליועצת הבכירה של שדרות. לאחר כחודשיים של הכנה ודיון עם הצוות היעוצי הבכיר בעיר, קיימנו באוקטובר האחרון יום דיון משותף ליועצות ולפסיכולוגים החינוכיים, במטרה לבנות ולהציג "מודל עבודה חדש". יש לציין, כי עצם המפגש המשותף יצר תחושה של **העצמה הדדית** של שני הגופים. במהלכו נקבעה מדיניות משותפת הנוגעת למודל עבודה, של סינון ומעקב אחר הגורמים הטיפוליים בעיר. מודל אשר אושר לאחר מכן ע"י הפיקוח במשרד החינוך. סברנו כי ראוי שהמדינה ונציגיה הם אלה אשר יבחנו את הארגונים המציעים שירותים טיפוליים לילדים, יערכו התאמה בין הילדים לסוגי התמיכה המוצעים, ויעקבו אחר איכות השירותים ומידת הלימתם לצרכים הקהילתיים לאורך זמן. זאת לעומת המצב שהתקיים עד כה, לפיו הדברים בפועל התנהלו עפ"י הגופים הקיימים בשטח, על-פי החלטות מקומיות של המנהלים, ולאו דווקא מתוך שיקולים מקצועיים-פסיכולוגים. החלטנו כי בכל ב"ס יקום צוות עבודה בעל דגש על עבודת התכלול – "**פורום תמיכה**" – הכולל את מנהל ביה"ס, פסיכולוג-חינוכי, יועצת ומורת שילוב. הפורום יתכנס באופן קבוע וידון במיפוי הצרכים של הילדים השונים, **בחינה** של כניסת גורמים טיפוליים, **הפניית** מקרים חדשים, **מעקב** אחר התערבויות קיימות וכו'. בנוסף, החלטנו כי בכל רבעון יתכנס צוות מורחב הכולל את כל הגורמים המטפלים בביה"ס, כדי לקבל מבט כולל אודות המתרחש בכל ב"ס ביחס לסוגיות הנ"ל. במהלך המפגש הייתה הסכמה בנוגע לחיוניות הקמת גוף זה של פורום תמיכה. יחד עם זאת, בהטמעת הרעיון בחיי היומיום של ביה"ס עולים קשיים רבים. חלקם קשורים לקושי של הפסיכולוגים ליזום את המבנה, וחלקם להתנגדויות ישירות או עקיפות מצד המערכות.

העליתי יוזמה נוספת הקשורה לשאיפה להתמקם כגורם מתכלל, המציע מבט בוחן על כלל השירותים התמיכתיים העירוניים. לקחנו על עצמנו בשפ"ח לבדוק את אחוז התלמידים אשר אובחנו בבתי הספר התיכוניים לקראת בחינות הבגרות, ואת אחוז הילדים בבתי הספר היסודיים שעברו אבחונים פסיכו-דידקטיים. גם פעולה זו נערכה בשיתוף היועצת הבכירה בשדרות. הופתענו לגלות כי כ- 70% מהתלמידים עברו אבחונים !!! ברובם ע"י גורמים פרטיים. לקחנו לעצמנו מרחב של חשיבה-מערכתית, והבנו כי אומנם אחוזי הזכאות לבגרות עלו באופן ניכר בעיר הודות להתאמות שאפשרו האבחונים, אך תהינו האם אבחנת יתר (ואולי אף טיפול יתר) משרדת לילדים ולנוער מסר של "התמסכנות" – אתם לא רק סובלים מסימפטומים פוסט-טראומטיים, אלא גם סובלים מליקוי-למידה. בעקבות מחשבות אלה ייסדנו היערכות שונה

של כל אחד מהם? כיצד לחלק את העבודה ביניהם? על מי מוטלת האחריות העיקרית לטיפול במצבי משבר וטראומה? היכן עובר הגבול בין שני בעלי התפקידים הללו, ומי קובע אותו? כיצד ניתן לפעול במשותף ולהימנע מיצירת פיצולים? הקשיים אף התחדדו בבתי-ספר בהם בשנים האחרונות נכח הפסיכולוג המסייע, ולא היה בו פסיכולוג מטעם השפ"ח. בחלק מהמקרים מצאו צמד הפסיכולוגים, מתוך רצון טוב הדדי, שפה משותפת והגדירו יחדיו דרך לעבודה יעילה ופורייה. לדוגמא, באחד מבתי הספר בהם לא עבד פסיכולוג של השפ"ח בשנה הקודמת, נוצר קשר של אמון בין הפסיכולוגית מהצוות המסייע לבין מנהלת בית הספר. עם תחילת השנה הנוכחית פנתה המנהלת לפסיכולוגית בנושא קשוי הסתגלות של תלמיד בכיתה א'. הפסיכולוגית, שהייתה ערה לטרנספרנס החיובי שהתהווה כלפיה, ולא רצתה להשיב את פני המנהלת ריקם, נעתרה לבקשתה וסייעה ביעוץ ראשוני מקומי. עם זאת, לאחר מכן דאגה להעביר את המקרה לפסיכולוג ביה"ס. לעומת מקרים אלה של שיתוף פעולה על בסיס אישי היו גם מקרים של חוסר תקשורת ותחושות שהאחד "דורך על הרגליים" של השני. היה ברור כי שיתוף פעולה זה הינו שברירי מידי מכדי לבנותו רק על רצון טוב הדדי, ויש לבססו על סדרים ברורים יותר.

בעוד אנו מתלבטים בנוגע לתיאום העבודה בין הפסיכולוגים החינוכיים לפסיכולוגים ה"מסייעים", המנהלים החלו לקבוע בשטח סדרים בנוגע ליחסי העבודה – חילקו את העבודה בין הפסיכולוגים והגדירו למשל, פסיכולוג מסייע כאחראי על "חדר שלוה" ועניינים רגשיים, ופסיכולוג-חינוכי כאחראי על נושאים של שילוב, השמה וכד'. ראיתי במצב זה סכנה ממשית לצמיחה של השפ"ח, ואולי אף עד כדי סיכון משמעות קיומו. שוב תהיתי לגבי תפקידי כמנהלת במצב זה. כיצד ניתן למנוע מהלך מפצל זה שמצמצם את הגדרת התפקיד של הפסיכולוגים החינוכיים.

בימים אלה אנו בשלבי מיסוד מבנה עבודה של מפגשים תקופתיים של הפסיכולוגים החינוכיים והמסייעים, על מנת לגבש מדיניות עבודה משותפת, ולחזק את שני הצוותים הללו בעבודתם עם המערכות החינוכיות. יחד עם זאת, עולים בי הרהורים שונים. כתוצאה מפריסת החסות של השפ"ח על הצוות המסייע, קיבל צוות זה מעמד שונה לעומת שאר הצוותים הטיפוליים והתמיכתיים הקיימים במערכת (מטפלים באומנויות עובדי משרד החינוך ושאר המטפלים מטעם העמותות). העדפה זו אין לה למעשה צידוק אתי, ומעלה אי-נוחות סביב ה"אפליה" של הפסיכולוגים לעומת המטפלים האחרים.

אני ממשיכה לחשוב על דרכים אשר ימנפו את צמיחת השפ"ח, וימצבו אותו כארגון בעל השפעה (impact) במערכת. בהקשר זה אני רואה את חשיבות מרכזית לנקודות המפגש בין יכולת התפקוד כשפ"ח רגיל, מקצועי ומשמעותי





**"אני ממשיכה
לחשוב על דרכים
אשר ימנפו את
צמיחת השפ"ח,
וימצבו אותו
כארגון בעל
השפעה (impact)
במערכת. בהקשר
זה אני רואה
את חשיבות
מרכזית לנקודות
המפגש בין יכולת
התפקוד כשפ"ח
רגיל, מקצועי
ומשמעותי
למערכת לבין
היכולת להתמודד
עם מצב חירום
מתמשך. אני
סבורה כי רק אם
נצליח למקם את
עצמנו לא רק
כאנשי מקצוע
העשירים בידע
ובכלי עבודה,
המעניקים שירות
וזמינים בעת
הצורך, אלא
גם כגוף מרכזי
בתוך המערכת
החינוכית, נוכל
להוות ארגון
משמעותי"**

לאבחונים. בכל ביי"ס קיימת ועדה בשיתוף של הפסיכולוג והיועצת, אשר בוחנת את נחיצות האבחון. רשימה סופית בצירוף שאלונים אותם ממלאים ההורים, וכן חתימתם עם אישור ויתור על סודיות מועברת לאישור סופי של מנהלת השפ"ח. ללא אישור זה לא תממן העירייה אבחון של הילד ע"י גורמים פרטיים. במקביל, בבתי הספר היסודיים הוחלט בשיתוף הפיקוח החינוכי לצמצם באופן משמעותי את כמות המועמדים לאבחונים, ולהקדיש את המשאבים הכלכליים האדירים, שהופנו קודם לכן לאבחונים, לטיפול בלקויות הלמידה עצמן (הגברת שעות הוראה מתקנת, טיפולים פרא-רפואיים ועוד).

כלי נוסף שאני מנסה להחדיר הינו גיבוש **תוכניות עבודה**. מתוך הכרה כי ארגונים רבים רואים בכלי זה – הכולל הגדרת מוקדי עבודה ומעקב אחר ביצועם – אמצעי עבודה מצמיח, החלטתי ליישם את השימוש בכלי מארגן זה בשפ"ח. בשלב הראשון, כמנהלת גיבשתי לעצמי תוכנית עבודה, אשר לצורך הדגמה אציג שני מוקדים מרכזיים מתוכה:

יעדים צוותיים:

1. חיזוק הלכידות של צוות השפ"ח, אשר ברובו מורכב מעובדים חדשים במקום, וללא הסטוריה של עבודה משותפת.
2. בניית צוות מקצועי שיהיה מסוגל לתת שרות אופטימאלי בתנאים הייחודיים של המקום, באופן שבו הפסיכולוגים יוכלו לפתח תחומי התמחות דיפרנציאליים, כך ששיתוף הפעולה ביניהם ייתן מענה למגוון רחב של צרכים.
3. פיתוח מנהיגות.
4. גיבוש תפיסת עבודה פסיכולוגית-חינוכית, אשר תאופיין בין השאר בהכרה בחשיבות שיתוף פעולה בין מקצועי ובחשיבות עבודה עם גורמי חוץ.
5. הכשרת הצוות לעבודה עם תלמידים וצוותים בחירום מתמשך.

יעדים מערכתיים – ארגוניים:

1. המשך חקירה וזיהוי הצרכים הפסיכולוגים והארגוניים-חינוכיים של מערכת החינוך בשדרות.
2. המשך עבודה מתוך תפיסת השפ"ח כ"שער כניסה" לכלל השירותים הטיפולים והתמיכתיים במערכת החינוך בשדרות.
3. ביסוס מבני עבודה בית-ספריים, אשר יסמנו את עובדי שפ"י (פסיכולוגים ויועצים) כאחראים על המערך הטיפולי הבית-ספרי – "מודל עבודה חדש".
4. פסיכולוג ביה"ס כשותף לפיתוח וליווי תוכניות טיפוליות וחינוכיות ייחודיות (אבחונים חיצוניים, הפגות וכד').
5. המשך עבודה ופיתוח תוכניות משותפות עם מרכז חוסן.
6. שפ"ח כחדר מצב בזמן הסלמה.

עפ"י הבנתי, מקום השפ"ח ברשות העירונית מושפע לא רק מעבודתי כמנהלת מול מנהלים נוספים, אלא גם מהפעולה של כל פסיכולוג מול הצוות החינוכי והמנהל בבית הספר בו הוא עובד. במילים אחרות, הפנים של השפ"ח כלפי חוץ, יהיו תוצאה של הדימוי הפנימי אותו יגבש כל פסיכולוג בתוך כותלי ביה"ס בו עובד. משום כך, במקביל לגיבוש תוכנית העבודה שלי כמנהלת, כל פסיכולוג בשפ"ח עוסק בימים אלה בגיבוש תוכנית העבודה האישית שלו בבית הספר אליו הוא מוצמד. תוכנית העבודה יוצאת מתפיסה הרואה את הפסיכולוג כבעל אמירה אישית ומקצועית בקביעת חלוקת הזמן שלו ומוקדי התחומים המקצועיים בהם הוא עוסק בבית הספר, וכבעל השפעה פוטנציאלית רבה על קביעת האג'נדה הבית-ספרית.

דוגמא לתוכנית עבודה הינה זו שהתגבשה בביה"ס המקיף בעיר. עם כניסתו של פסיכולוג חדש בשלב מאוחר של שנה"ל הקודמת, התברר שנוכחות התלמידים בביה"ס הינה נמוכה ביותר בימים של הסלמה ביטחונית. בעת שאחוז הנוכחות הכללי בבתי הספר בעיר היה סביב 80%, במקיף היקף הנוכחות לא עבר את ה 40%. חלק מתוכנית העבודה של הפסיכולוג החינוכי היה אם כן, בדיקה של הנושא וגיבוש תוכנית התערבות בשיתוף עם גורמים רלוונטיים בביה"ס. הפסיכולוג יזם בדיקה של הנושא, ופנה לצוות היועצות, צוות הניהול, למחנכים ולתלמידים.



"אני רואה את הפסיכולוגיה החינוכית כפרופסיה אשר טמון בה מקום רב לתחומי עיסוק מגוונים ביותר, ליצירתיות, לחשיבה ארגונית, ולעבודה עם הקהילה, הרשות המקומית וארגונים משיקים נוספים הקיימים הן בתוך ביה"ס והן מחוצה לו"

"אנו מנסים לבחון אפשרויות של הפסיכולוג, להתמקם כמפרש עבור המערכת את התהליכים הלא מודעים שלה"

התברר, כי תחושת השייכות הכללית לביה"ס הינה נמוכה למדי, והתלמידים לא מרגישים שביה"ס הינו המקום בו רוצים לשהות בימים קשים של מתח וחרדה. בשנה"ל הנוכחית הנושא קיבל דגש מרכזי. פסיכולוג ביה"ס הגדיר כמטרה מרכזית עבודה על תחושת השייכות, ובשיתוף עם היועצים נקבעו יעדים אופרטיביים להגברת תחושת השייכות לקהילת ביה"ס.

בשלב זה של הכתיבה, בעקבות למידה ותהליכים שאני עצמי עוברת בנפרד וביחד עם הצוות שלי בשפ"ח, אני רואה את הפסיכולוגיה החינוכית כפרופסיה אשר טמון בה מקום רב לתחומי עיסוק מגוונים ביותר, ליצירתיות, לחשיבה ארגונית, ולעבודה עם הקהילה, הרשות המקומית וארגונים משיקים נוספים הקיימים הן בתוך ביה"ס והן מחוצה לו. לאחרונה, הייתה לי הזדמנות להיווכח עד כמה עבודה משותפת עם גורמים נוספים ברשות נתפסת על ידם כמשמעותית, ומעצימה את מקומו של השפ"ח: שדרות מתמודדת על פרס החינוך, וכמנהלת השפ"ח הוזמנתי להרצות מול ועדת פרס החינוך בעת ביקורה בעיר. במפגש זה נתבקשתי להציג את תרומת השפ"ח לתכלול מגוון השירותים התמיכתיים הניתנים בעיר בשל המצב הביטחוני המורכב בו אנו נמצאים. בעקבות הפעולות המכוונות של השפ"ח עלתה למודעות ולדיון הסוגיה המורכבת של עבודה בשיתוף פעולה בין מגזר ראשון (משרד החינוך, שפ"י, ועובדי העירייה, ובכללם השפ"ח) לבין מגזר שלישי (נציגי ועובדי העמותות השונות).

הפרספקטיבה הארגונית איננה מתמצית לדעתי בהעצמה של השפ"ח כגוף מתכלל וכמערכת המעלה על סדר היום העירוני סוגיות בעלות היבטים פסיכולוגים-חינוכיים, אלא גם מאפשרת הרחבת התובנות המערכתיות ופרטואר ההתערבויות שלנו. אנו מנסים בשפ"ח לבחון אפשרויות של הפסיכולוג להתמקם כמפרש עבור המערכת את התהליכים הלא מודעים שלה. דוגמא: בתחילת שנה"ל הנוכחית נתקלנו במקרה בו תלמידה האמורה ללמוד בכיתת ל"ל, עפ"י החלטת ועדת-השמה (שחזרה ואושרה במשך שנתיים ברצף), הגיעה ביום הראשון ללימודים לכיתתה הקודמת, כאילו שום תהליך לא התרחש. הוריה של התלמידה לא נכחו בוועדת ההשמה ואף לא הגישו ערעור פורמאלי על ההחלטה, אלא הביעו את מחאתם פשוט ע"י שליחתה לביה"ס כבימים-ימימה. לאחר שפסיכולוגית ביה"ס בדקה את העניין ביוזמתה, פנתה לקב"ס ולאחר מספר ימים הוחלט כי יופעל החוק, והתלמידה תשובץ רק בכיתת ל"ל. ההחלטה התקבלה לאחר התייעצות עם מספר גורמים בשפ"ח והתקבלה מתוך הכרה, כי חשוב להתמודד עם תופעה חברתית בעיר, שבה ישנה רמה נמוכה של אכיפת החלטות ועדות מקצועיות, ואילו הורים מצידם מתייחסים להחלטות אלו כהמלצה בלבד...

הורי הילדה הפגינו את התנגדותם להחלטה, ע"י כך שהשאירו את הילדה מעל חודשיים בבית. בשלב זה הוחלט על ידי אגף החינוך, בטיעון של "טובת הילדה", כי היא תשובץ שוב בכיתה רגילה עד סוף שנה"ל הנוכחית. ההחלטה במקרה זה התקבלה ללא התייעצות עם השפ"ח. כאמור, מתוך הבנה כי מדובר בתופעה חברתית-עירונית, העלנו את הנושא בצוות הפסיכולוגים, וניסינו להבין ולנתח, את התהליכים המודעים והלא מודעים שהתרחשו. נראה, כי הורי התלמידה הבינו מזמן, ולמדו מניסיון קודם, כי למערכת יש "נקודת שבירה" והיא השארות של הילדה בבית. המערכת החינוכית, שמיוצגת במקרה זה ע"י אגף החינוך בעירייה, מנהלת ביה"ס והפיקוח, חשו חרדה רבה בשל אפשרות שההורים יפנו לערכאות משפטיות, והם ימצאו את עצמם מותקפים או מושמצים באמצעי התקשורת המקומיים הפורמאליים והלא-פורמאליים... (מדובר על עיר קטנה, ועל קהילה בה אנשי החינוך פוגשים את ההורים או חבריהם/ בני משפחתם במכולת השכונתית, בבית הכנסת וכו'). מתוך חרדה רבה כל אחד מהגורמים הנ"ל, ובכללם הקב"ס, שהינו תושב העיר, מעביר את "תפוח האדמה הלוהט" לשני, ומנסה להפטר מהאחריות להתעמת ישירות מול ההורים. נראה כי שיקולי "טובת הילדה" כבר מזמן אינם על הפרק.

בדיון בשפ"ח הצענו כי הפסיכולוג יכול להיות מי שמעז לדבר על החרדות בקול רם, ולפרש את המהלכים האחרונים ברוח זו. עם זאת, סברנו כי הפסיכולוג לא יסתפק בפירוש בלבד. הוא יציב על אפשרויות ארגוניות אלטרנטיביות. למשל, שהמערכת יכולה להתאגד ולא להתפצל, וע"י כך, אם בטוחה בשיקול דעתה המקצועי, תוכל לשמור על אסרטיביות ועקביות, ולא "להישבר" בפני אקטים כוחניים של הורים. אפשרות אלטרנטיבית שעלתה בדיון המקצועי היא, שהפסיכולוג לא



דין:

ניסיון להדגים באמצעות סיפור ניהול שפ"ח שדרות ועיצוב התפיסה המקצועית, כיצד שלוש הגישות התיאורטיות – אסטרטגית, פסיכואנליטית ופוסט-מודרנית יכולות להרחיב את זוויות המבט הארגוניות, הן ביחס לשפ"ח כארגון והן ביחס למערכת החינוכית. המפגש בין שלוש נקודות מבט אלו מעלה מחשבות לגבי סוג התנועה המתהווה מצירופן. למשל, מבט פסיכואנליטי יאפשר להכיר בחרדה של עובדים, אשר ארגונם נמצא בתהליך של שינוי, ולזהות את מנגנוני ההגנה של הכחשה, "האחדה", צמיחת מנהיגות היבריסית וכו' (בירן, 2001). התערבות ברוח הגישה הפסיכואנליטית תתמקד סביב התערבויות של שיקוף ופירוש. עם זאת, תפיסה מקצועית משלבת תבחן אפשרות של התערבות אסטרטגית, אשר עשויה למתן את החרדות (בנוסף או במקום הפירוש). למשל, הצעה להקמת צוות חשיבה משותף – הורים וצוות החינוכי, אשר יחלקו ביניהם חקירה של נושא העומד על סדר היום, יכנסו את מסקנותיהם ויצילו בהמשך בפני כלל הפורום הורים ומורים. במצבים של אי-וודאות, מבנה עבודה אסטרטגי זה, יכול להוות סוג של מענה לעוצמות החרדה המתעוררות ולווסת מראש תופעות הרסניות ו/או תוקפניות, הנובעות משימוש במנגנונים של פיצול והשלכה. הזיהוי של מקורות החרדה הספציפיים בקרב השותפים השונים בארגון, יכול לסייע ב"תפירת" המלצות לפעולות אסטרטגיות, המותאמות לארגון ולמצב הייחודי. זאת לעומת המלצות "סטנדרטיות" החוזרות מעבר לזמן למקום ולמצב (טענה אשר אנו נתקלים בה לעיתים כביקורת על עבודת הפסיכולוגים). ה"אריגה" של שלוש התפיסות המשמשות זו בצד זו להבנה של הארגון ולהרחבת מנעד ההתערבויות הפסיכולוגיות הינו נושא שמאמר זה רחוק מלמצותו, ויש מקום רב להמשך חשיבה אודותיו.

בהקשר זה יש מקום לבחון גם באופן ביקורתי את הנחת היסוד של המאמר הנוכחי, הרואה בתנועה תיאורטית ופרקטית משותפת כמקור להפריה. אנו ערות לכך שההצעה ליצירת אריג שעטנז זה טומנת בתוכה מורכבות, שכן לכל תיאוריה ההיגיון הפנימי שלה ותנועה משותפת עלולה לפגוע לא רק בקוהרנטיות של העבודה הפסיכולוגית, אלא גם לפגום ברוח המניעה כל אחת מהגישות. (למשל, פסיכולוג בגישה פסיכודינאמית לא ימהר להציע מבנים אסטרטגיים מרגיעים, מתוך שמירה על עקרון ה"הינדרות", חשש כי הרגעה זו תמנע מפגש עם החרדה, וכן מתוך אמונה בכוחו המרפא של הפירוש). יחד עם זאת, הפרקטיקה מעידה על כך כי עבודה פסיכולוגית מסוג זה נחוות על ידי הלקוחות כפוגשת אותם לא רק בפן הרגשי של ההתרחשות הקבוצתית/ ארגונית אלא גם בפן הנוגע לתביעה לפונקציונאליות, לחץ המאפיין ארגונים בכלל, ומערכות חינוכיות, לא פחות מכל ארגון אחר (דיון בעניין זה ראה, גרינולד-קשאני, 2008). מבחינה תיאורטית נשאל, אם כן, כיצד מתעצבות הגישות השונות, אשר חשופות כל אחת לחותם רעותה. מבחינה פרקטית,

יכנס לעמדה של הזדהות עם מי מהגורמים, אלא יתמקם כמי שמזמין את הצדדים להמשיך שיח, מתוך הכרה כי קיימת אי-הסכמה בולטת, וכי במצב כזה לא נכון שאף אחד מהצדדים יממש את כוונותיו באופן כוחני.

כפי שניתן לשער, שינויים ברמה הארגונית ושינויים בתפיסת העבודה הפרופסיונאלית אינם מתקבלים כמובנים מעליהם. אני מתרשמת, כי רוב הצוות מצליח להסתגל לשינויים, ורובם אף רואים בכך אתגר חיובי, עם זאת, חלק מהצוות אינו מזדהה באופן מלא עם כיוונים אלה. דוגמא: באחת משיבות הצוות בשפ"ח הועלה נושא שיתוף הפעולה עם מרכז חוסן בשדרות. כיום יש במרכז כ- 40 ילדים הממתינים לטיפול. לאחר חשיבה משותפת עם מנהלת המרכז, סיכמנו כי חלק מהטיפולים יועברו לשפ"ח במטרה לצמצם את רשימת ההמתנה, שכן עומדים לרשותנו משאבים, כוח אדם וידע לסייע בכך. החלטה מסוג זה יוצאת מנקודת הנחה כי עלינו להתייחס לצורך בטיפול ברמה היישובית ולא לפי ההשתייכות לגוף מטפל. מדובר ב- 40 ילדים הזקוקים לטיפול, ומנקודת מבטם אין אבחנה בהשתייכות המוסדית של המטפל. באותה ישיבה התעורר וויכוח פנימי, האם "זה שייך לנו" או לא. התרשמתי כי הפסיכולוגים אשר מזדהים עם התפיסה המקצועית המדגישה שיתוף פעולה עם גורמי חוץ, ראו בחיוב את ההתגייסות הטיפולית, המהווה גם תמיכה במרכז חוסן. יחד עם זאת, הייתה קבוצה קטנה שהגיבה בכעס, ותפסה את המהלך המוצע כניצולם במובן השלילי.

אני סבורה כי מהלך של גיבוש תפיסת עבודה ייחודית מחייב מערך של מסגרות למידה והדרכה. על מנת לחזק את רוח השינוי והחשיבה הארגונית, לקבל כלים חדשניים, להרחיב את הידע ולקבל הדרכה מותאמת, כל הצוות משתתף בסמינר שנתי שכולו מתמקד בנושא. בנוסף, במפגשים אישיים (חד או דו שבועיים) שלי עם הפסיכולוגים, אני מכווננת ומעודדת פעולות שלהם במערכות ברוח זו. אני מקווה כי מפגשים אלה יאפשרו בצד הדחיפה והמעקב אחר כיווני עבודה בעלי דגש ארגוני יותר, גם מרחב לכל פסיכולוג למצוא את האופן ואת המידה הנכונה עבורו בכל שלב.



"במצבים של אי-וודאות, מבנה עבודה אסטרטגי יכול להוות סוג של מענה לעוצמות החרדה המתעוררות ולווסת מראש תופעות הרסניות ו/או תוקפניות, הנובעות משימוש במנגנונים של פיצול והשלכה. הזיהוי של מקורות החרדה הספציפיים בקרב השותפים השונים בארגון, יכול לסייע ב"תפירת" המלצות לפעולות אסטרטגיות, המותאמות לארגון ולמצב הייחודי"

נציע בחינה מתמדת – האם האריגה המשותפת משטיחה או מפרה, יוצרת "קופצנות" או מאפשרת העמקה, מצמצמת או מעצימה, את מקומו של הפסיכולוג במערכת. עפ"י הבנתנו, העמקת נקודת-מבט ארגונית כרוכה בהיערכות פנים שפ"חית שונה, המתייחסת למרחבי לימוד, גופי-ידע ותהליכי הסוציאליזציה המקצועית: השתלמויות מקצועיות מתאימות, דגשים שונים בתהליכי הדרכה ובמבחי התמחות, התהוות מבני עבודה משתנים עפ"י תחומי עניין בזמן נתון (למשל, פיתוח צוותים זמניים הטרוגניים, המתארגנים סביב דילמות משותפות, המעסיקות/המאתגרות מספר פסיכולוגים בתקופה מסוימת), ועידוד למחקר של סוגיות בעלות גוון מערכתי או ארגוני. לא פחות חשוב מכך, הוא ליווי השלב שלאחר המחקר, הכרוך **בתרגום המסקנות והתובנות שהושגו לכיווני עבודה** עם המערכת החינוכית, תוך הכרה בכוחות ומגבלות המערכת. עיסוק בהנחות היסוד הפסיכולוגיות-חינוכיות יאפשר לפסיכולוגים לעבור תהליך דומה עם המערכות בהן הם עובדים, כפי שצמיחה ויצירתיות במבני עבודה פנים שפ"חיים ירחיבו את גמישות החשיבה הארגונית של הפסיכולוגים ביחס לארגונים החינוכיים.

יש הרואים בזיהוי של פרופסיה עם גוף-ידע קוהרנטי וייחודי אפיון מעורר הערכה. לעומתם, יש הרואים ערך בפתיחות של פרופסיות להשפעות מצד גופי-ידע מקצועיים נוספים (Trainor, 2000). אין מחלוקת כי עצם חידוש גוף הידע המקצועי והרחבתו, הינו תנאי להתקדמות תחום מקצועי. נראה כי בתחום הפסיכולוגיה החינוכית קיים פער בין הפתיחות הרעיונית והפרקטית בשדה (בפועל) לבין גופי הידע הפורמאליים. נדמה כי העובדה שה"textbook" הרשמי עליו אנו נבחנו עם סיומו של פרק חשוב בתהליך הסוציאליזציה המקצועית, ההתמחות – "עבודה פסיכולוגית בבית הספר" (משנת 1987) – נותר בעינו כבר שני עשורים, מעוררת אתגר ליצירה והתפתחות. בספר זה מאמרה היסודי והמוכר של רות בטלר אודות אבחון בית הספר כמייצג את המבט הארגוני. ברוחו אך גם מתוך השראות נוספות אבחונים בית-ספריים ועבודה מערכתית מתרחשים הלכה למעשה ע"י עובדי השפ"ח ללא הרף. יחד עם זאת, ברור כי בשני העשורים האחרונים התפיסה המושגית של אבחון וייעוץ ארגוני התרחבה והתפתחה לכיוונים תיאורטיים ופרקטיים רבים, וכדאי לשקול הכללת גופי-ידע אלה באופן פורמאלי ולא פורמאלי בתוך המסגרת התיאורטית המומלצת. אנו סבורות כי חשיפה לתחום ידע זה מעשירה לא רק את מי שהתמקדות מכוונת בסוג זה של עבודה הולמת את נטיות ליבו, אלא גם עבור כל מי שפועל ומופעל בארגונים: הכרה במערך הכוחות המערכתי, זיהוי כיצד ניתן להשפיע על השיח הארגוני-חינוכי באופן שיקדם ויעצים את הקול הפסיכולוגי, הבנה עמוקה יותר של חרדות לא מודעות ודפוסי יחסים בינאישיים בתוך ארגונים, וכן, הפעלת חשיבה ביקורתית אודות הנחות היסוד של הפרופסיה הפסיכולוגית-חינוכית ושל מערכות החינוך במתכונתן הנוכחית. תובנות אלו, יש לקוות, ירחיבו את דרגות החופש של הפסיכולוגים הנתונים במשא ומתן תמידי (גלוי או סמוי) עם המערכות החינוכיות בנוגע למהות תפקידם.

אופיר (תשנ"ז), בעקבות מושגים קודמים של פייר בורדיה, משתמש במונח "תפיסות נגזרות", כדי להדגיש כי הפעולות שלנו כאזרחים או כאנשי-מקצוע משקפות תפיסות ערכיות/ תרבותיות. לעיתים תפיסות אלה נמצאות בהלימה עם עמדותינו הערכיות, אלו שמעבר להתנהלות המעשית, אך לעיתים נמצאות בסתירה לכך. למשל, אדם יכול להחזיק בעמדה התומכת בדמוקרטיה ובמבנים חברתיים המשקפים ערכים דמוקרטיים (כגון, מבקר המדינה, ביקורת עיתונאית, וכו'). אך בהיותו חייל בשטחים, למשל, עשוי לנקוט בדפוסי פעולה המבטאים מהלכים אנטי-דמוקרטיים (מעצר ללא משפט, צנזורה וכו'). דבריו מאתגרים אותנו לבחון, לא רק במה אנו מאמינים, אלא גם במידה בה דפוסי הפעולה של הפרקטיקה המקצועית נמצאים בהלימה עם תפיסות אתיות של המקצוע. כוחה של הפוסט-מודרניות הינו בהתנעה התמידית שהיא מייצרת בבחינה ביקורתית מתחדשת של עניין זה. מנקודת מבט זו נציע להחיל את המבט הביקורתי גם ביחס להצעות הפרקטיות שהוצגו לאורך המאמר הנוכחי! (כגון, ייזום ועדה בין מקצועית לבחינת "אופק חדש", עבודה עפ"י תוכניות עבודה, מעורבות במבני עבודה אזוריים וכו'). יש להמשיך ולבחון ללא הרף, באיזו מידה המציאות המקצועית הנוצרת מתוך פעולות אלה ואחרות, אכן בסופו של דבר משקפת והולמת את התפיסות שלנו בנוגע לאתיקה המקצועית – למי ולמה אנו מחויבים.



ביבליוגרפיה:

Hoogland, J., & Jochemsen H., (2000). Professional autonomy and the normative structure of medical practice. **Theoretical Medicine**, 21 (2). pp. 457-475.

Gergen, K.J., (2003), Knowledge as socially constructed. In: M.G. Gergen & K.J. Gergen (Eds.), **Social Construction**. SAGE Publications.

Lian, P.C., & Laing, A.W., (2004), The role of professional expertise in the purchasing of health services. **Health Services Management Research**, 17 (2). pp. 110-120.

Moylan, D., (1994). The danger of contagion Projective identification processes in institutions. In: A. Obholzer & V.Z. Roberts (Eds.), **The Unconscious at work: Individual and Organizational Stress in Human Services**. London & NY: Routledge.

Obholzer, A., (1994). Managing anxieties in public sector organization. In: A. Obholzer & V.Z. Roberts (Eds.), **The Unconscious at work: Individual and Organizational Stress in Human Services**. London & NY: Routledge.

Sears R. W., Rudisill J. R., & Mason-Sears C., (2006). **Consultation Skills for Mental Health Professionals**. New-Jersey: John Wiley & Sons.

Terenoe, J., (1972). **Profession and Power**. London: Heinemen.

Trainor B.T., (2000). The challenge of postmodernism to the human services professions, **Journal of Applied Philosophy**, 17 (1). pp. 81-92.

אופיר, ע., (תשנ"ז). פוסט-מודרניזם: עמדה פילוסופית. בתוך: גור-זאב, א., (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרניסטי**. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

בטלר, ר., (תשמ"ז). התרומות האפשריות של הערכה פסיכו-ארגונית של מערכות חינוכיות לעבודת הפסיכולוג בבית הספר. בתוך: לסט, א., (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר**. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

בירן, ח., (2001), ארגונים במצבים של אי וודאות ואי יציבות – גישה פסיכואנליטית מערכתית. **אנליזה ארגונית**, 4.

גרינולד-קשאני, נ. (2008), הלכי רוח פסיכואנליטיים ופונקציונאליים בייעוץ אישי בהקשר ארגוני: על האפשרות לתנועה משותפת. **אנליזה ארגונית**, 13.

האלטון, ו., (2003). על אחדים מההיבטים הלא מודעים בחיים הארגוניים – תרומות מן הפסיכואנליזה, **אנליזה ארגונית**, 6.

הרנס, א., (2002). זהות ארגונית ותכנון אסטרטגי – מניסיונו של ארגון ציבורי. **אנליזה ארגונית**, 5.7.

לוי, א., (1996). העבודה עם ה"העברה" בפרקסיס של היועץ הארגוני, **אנליזה ארגונית**, 2.

מיטשל, ס.א., (1993), **תקווה ופחד בפסיכואנליזה**, תל אביב, תולעת ספרים.

מיטשל, ס.א., ובלאק, מ.ג., (1995), **פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית**, תל אביב, תולעת ספרים.

Chias, R., & King, I., (2001). Writing, theory and beyond. In: R. Westwood & S. Linstead (Eds.), **The Language of Organization**. SAGE Publications.

Cookling, a., (1999). Frameworks for the organization and for the agent of change. In: Cookling a., (Ed.) **Changing Organizations – Clinicians as Agent of Change**. London & NY: Karnac Books.



מודל "הקווים האדומים" בניית מוגנות והתמודדות עם אלימות כחלק מתהליך פסיכו-חינוכי והשפעה על תפיסות ואווירה בבית-ספר על-יסודי

■ ד"ר דרור אורן

במאמר זה מוצג תהליך רב-שנתי שנועד ליצור מוגנות ותחושת מוגנות בבית-ספר על-יסודי גדול ולהתמודד עם אלימות ברמה מניעתית ותגובתית. מודל זה מדגיש את תפקידם ופועלתם של אנשי הצוות המבוגרים והארגון, למען יצירת נוהל התמודדות ברור ועקבי עם אלימות בכל טווחי הזמן. המודל מנסה לתת מענה לזכות הטבעית של ילדים לגדול בסביבה בטוחה. מתוך תפיסה בסיסית, שהורים המפקידים ילדם/ ילדתם להתחנך וללמוד בבית הספר, זכאים לכך שהצוות החינוכי יעשה ככל שביכולתו בכדי לדאוג לשלומם ולביטחונם האישי של הילד/ה. המודל שתהליך בנייתו מוצג כאן, נבנה, פותח ופועל מזה כעשר שנים. התהליך מביא לביטוי שלושה צירים משמעותיים של השפעה ומפגש בין הפסיכולוגיה החינוכית לבית הספר: (1) יצירת תהליך משמעותי ממושך שעוסק בהשפעה על האקלים הרגשי בבית הספר, במקרה זה באמצעות נושא המוגנות. (2) כניסה והטמעה של עקרונות מעולם הפסיכולוגיה לתוך חיי בית הספר והמסורת הארגונית בתוכו. (3) יצירת מצע ארגוני ותהליכי, שעל בסיסו יכולים לצמוח תהליכי שינוי וצמיחה נוספים. הפעלת המודל והתבססותו מראה כיווני השפעה אפשרית ייחודית של פסיכולוגים-חינוכיים, הפועלים בתוך המערכת לאורך זמן ויכולים להאיץ ולבסס תחושת מוגנות ואווירה בבית הספר, דרך עבודה שמיקודה המבוגרים-המורות והמורים, תפיסותיהם והתנהלותם ברמה הארגונית.

בכדי לתאר את המודל ופועלתו, מחולק המאמר לשלושה פרקים: הראשון עוסק בתיאוריה סביב אלימות והתמודדות עם אלימות בבתי הספר. הפרק שני – המרכזי, מציג את התהליך שהתרחש ותועד בבית הספר ספציפי זה. הפרק השלישי יסכם, תוך התייחסות לעקרונות מנחים – חסמים ומנופים, שניתן להפיק ממודל זה, במסגרות של בתי-ספר ומסגרות חינוכיות נוספות, להם יוכלו הפסיכולוגים להתאים מודל ברוח דומה. ישנם לא מעט תנאים שבית-ספר כארגון יזדקק להם בכדי לאפשר יצירת תהליך מהותי שייטמע ויפעל בהצלחה ולאורך זמן. הבסיס שיכול לאפשר הצלחת תהליך כזה הוא הדיאלוג בין פסיכולוג/ית בית הספר לבין מנהל/ת בית הספר והנהלתו.

אלימות והתמודדות עם אלימות בבתי-ספר תיכוניים.

אלימות ואירועי אלימות קיימים בחברה בכלל, בפרט בקרב בני-נוער בבתי הספר. ניסיונות להבין ולחקור את הנושא נעשו לאורך השנים (Astor, 1998). מחקרים על אלימות בקרב ילדים ובני-נוער בארץ, נערכים באופן רציף במיוחד בעשור האחרון (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; הורביץ, 1992) וישנה התייחסות לכך גם במישור המקצועי וגם בעיתונות המקומית (וקסלר, 2007). קיימת תחושה בקרב הציבור ואפילו בקרב אנשי-מקצוע, כי האלימות מתגברת מחד, ואילו 'הסמכות ההורית' ו'הסמכות המורית' נחלשות מהצד האחר (עומר, 2008). לא ברור האם ועד כמה אכן האלימות מתגברת, אולם ברור שהאלימות כתופעה אישית וחברתית והתמודדות איתה בבתי הספר, היא נושא חשוב העומד על הפרק ברוב המעשי ביותר של חיי היום-יום של ציבור התלמידים, ההורים, אנשי החינוך והפסיכולוגים במערכת החינוך.

התמודדות עם אלימות

נושא ההתמודדות עם אלימות עולה על סדר היום הציבורי שוב ושוב לדיון (מסמך רקע לדיון בועדת החינוך בכנסת – נתן, 2008) וכן מתוך הצעות אופרטיביות מפורטות (הועדה לשלום הילד, 2005). מחקרים בין-לאומיים תומכים בטענה כי גם בחברה אלימה, ישנה אפשרות לבדוד את בית הספר מן הקהילה וליצור איים של שלווה בהם יוכלו הילדים להתפתח וללמוד

הכותב הינו
פסיכולוג חינוכי
מומחה העובד
בשרות פסיכולוגי
ומדריך פסיכולוגים.
פסיכולוג קליני מדרוך,
ומנהל, המכון ליעוץ
ולטיפול רגשי במרכז
הקליני הבין-תחומי
באוניברסיטת חיפה

תודות לד"ר צביקה
תורן מנהל השרות
הפסיכולוגי, על
שנים של הדרכה,
תמיכה וליווי
התהליך המוצג
במאמר על כל רבדיו



**"קיימת תחושה
בקרבת הציבור
ואפילו בקרב
אנשי מקצוע,
כי האלימות
מתגברת מחד,
ואילו 'הסמכות
ההורית'
ו'הסמכות
המורית' נחלשות
מהצד האחר"**

(גומפל, 2001). נראה כי הגורמים הישירים הקשורים לאלימות בבתי הספר, קשורים מעבר להשפעת החברה ככלל ולגורמים של תפקוד בית הספר עצמו. בארצות הברית ההתייחסות לגורמים לאלימות מורכבת ביותר. המחקר בתחום מצביע על יחסי הגומלין מורכבים בין: עוני, גזענות, סמים ואלכוהול, אבטלה, תקנות לקויות לרישוי נשק-איש, היעדר הזדמנויות אישיות ואחריות אישית, ירידה בהשקעה בבתי הספר ואלימות במשפחה, כל אלו יחד, נתפסים כגורמים הממלאים תפקיד מכריע בתרבות אלימה ובאלימות בבתי הספר ברחבי ארצות-הברית. בשאלון אמריקאי שחולק למנהלי בתי-ספר, יותר ממחצית המשיבים ביטאו את התחושה כי היעדר מעורבות של ההורים הוא הגורם המשמעותי ביותר התורם לאלימות בבתי הספר. שינויים כלל-חברתיים, התערעורת היחסים המשפחתיים ומופתי חיקוי אלימים בכלי התקשורת, הוצעו אף הם כגורמים התורמים לאלימות בית-ספרית (Speaker & Petersen, 2000). מחקרים אמריקאים בהם קובצו נתונים רחבי-היקף של אנשי-חינוך שרואיינו בנושא, העלו כי לתפיסתם של אנשי החינוך חמישה גורמים נחשבים כתורמים במידה המשמעותית ביותר לאלימות בית-ספרית: (1) היחלשות התא המשפחתי; (2) מחסור במשאבים או ביכולות בית-ספריות להתמודדות עם אלימות; (3) קריסת החינוך המוסרי/ אתי של בני הנוער; (4) אלימות במשפחה בשילוב עם גורמים הקשורים לסמים; ו-(5) אלימות בכלי התקשורת. נתונים אלה מאששים מחקרים קודמים שהצביעו על היחלשות דמויות חיקוי חיוביות, האלימות בכלי התקשורת והיחלשות התא המשפחתי, כגורמי יסוד בהסלמה באלימות בבתי הספר. לפי מודל זה הציעו האמריקאים כי התייחסות תהיה בכל אחד מהמרכיבים שצוינו, במגבלות אפשרויות הביצוע של כל תוכנית (Peterson & Speaker, 1998). יחד עם זאת ההסתייגות שעולה בפועל ממודלים שונים היא, שרבות מתוכניות ההתערבות, גם אם נחשבות יעילות לפי מבצעהן, לא נבדקו או לא קבלו תמיכה כיעילות (Astor, Behre, Wallace & Fravil, 1998).

ממצאים בישראל

מחקרים בישראל מלמדים כי ישנה יציבות בשכיחותן של תופעות אלימות בתוך מערכת החינוך (בבנישתי, חורי-כסאברי, אסטור, 2006). לפי מחקרים אלו, חומרת האלימות אליה נחשפים תלמידים היא בין השאר תולדה של התרבות הסביבתית – האקולוגיה בה הם נמצאים, יחד עם הפעולות המשותפות שעושות, או לא עושות המערכות סביבם. הורביץ, מהראשונות לחקור נושא זה בארץ, הציגה גישה לפיה בית הספר נתפס כזירה מקדימה אפשרית, להתרחשותה של אלימות בקרב בני-נוער. בכתיבתה היא מתייחסת לאלימות כתופעה רחבה בעלת מקורות רבים, בתחום הפרט, הבית והחברה. כיוון שאלימות מגיעה גם לבתי הספר בראש ובראשונה על המוסד החינוכי לנסות ולהתמודד עם התופעה לעומקה (הורביץ, 1981 ; 1992 ; 2000). האלימות, מעבר לגורמים אישיים וחברתיים כלליים, נחשבת כקשורה חברתית גם לאלימות בתקשורת, לדפוסים של קבלת האחר, למדיניות בתי הספר ועוד (גומפל, 1999).

חוקרים רבים מציעים כי ההתמודדות חייבת להיות רב-מערכתית ולשלב עבודה של רשויות שונות ולא דווקא בית הספר (בבנישתי, חורי-כסאברי, אסטור, 2006). אולם, מובן שלבית הספר, יתרון וגם הכרח להתמודד עם התופעה במרב האמצעים, כדי לתרום ליצירת סביבה בטוחה המאפשרת גדילה ולמידה. גורם הנחשב מתווך משמעותי בהקשר של אלימות, הוא אותו גורם מעורפל ומורכב המוגדר כ"אקלים הבית-ספרי". במונח אקלים, מתכוונים בדרך כלל למכלול פעילויות גומלין דינאמיות בין ממדים פסיכולוגיים, לימודיים ופיזיים באווירה הבית-ספרית. ככל שהאווירה טובה יותר, ישנה פחות תחושת ניכור ועולה תחושת שייכות של אנשי-צוות ותלמידים למקום ולאנשים, כך משתפר האקלים וקטנה האלימות. ככל שהמבוגרים מציגים מודל חיובי, מגלים אכפתיות, ונוכחות דואגת תלך ותפחת האלימות. ככל שאנשי הצוות מגלים חוסר אכפתיות, אוזלת יד, או התנהגות לא עקבית כלפי אלימות, תגבר תופעה זו. גומפל טוען שגורמים שיפחיתו אלימות הם הכשרת מורים, יצירת פיקוח בבית הספר ועבודה עם הילדים על קבלת האחר (גומפל, 1999). לתפיסתו, כמו אחרים, הוא מוסיף שישנם גורמים חוץ בית-ספריים משפיעים כמו התקשורת לה חשופים הילדים, המודל הביתי ועוד.



תוכניות התערבות

להתמודדות עם אלימות בבתי-ספר בארץ דרכים רבות: עבודה עם ילדים בנושאי אלימות, כישורי חיים, דרך גישור ומעורבות תלמידים בפתרון קונפליקטים ועוד. למעשה קיים מגוון עצום של תוכניות להתמודדות עם אלימות ששמות דגשים שונים. תוכניות כלליות העוסקות בנושאים פסיכו-חברתיים והתפתחותיים, כמו תוכנית כישורי חיים, תוכניות שמלמדות כישורי גישור ברמה הבין-אישית, (תוכנית 'בית-ספר לא אלים' שפותחה ע"י רוקח בשפ"י). תוכניות שעוסקות בכלל השותפים למסגרת החינוכית (דרך-ארץ, לחיות בעולם של כבוד-הדדי של אגף לחינוך יסודי חינוך-חברתי). תוכניות ספציפיות למגזרים שונים (שפ"י – 2007). תוכניות המשלבות הן בטיפול בהכשרת המורים, בתלמידים וביצירת הובלה של התמודדות ופרוטוקול תגובה (גומפל, 2001).

קיימות תוכניות ייחודיות כמו אלו שמשמשות בבעלי-חיים (טיפוח היחס לבעלי-חיים כאמצעי למניעת אלימות שפותחה על ידי בצרי משפ"י), או בבובות ('תקשורת לא אלימה' בבנה ע"י ד"ר רזנברג כתוכנית בין-לאומית, ומשתמשת בבובות כפפה לשוב סכסוכים בדרכים סובלניות), או בעזרת ספרות (טיפול בתוקפנות באמצעות ספרותרפיה של שכטמן ונחשון). בין התוכניות האלו המתמקדות בהגברת אווירה של אחווה ומנהיגות בתלמידים (שיפור איכות כוללת T.Q.S של ציילר). בפיתוחי כישורי משא-ומתן לצעירים (שמיר ומוסד נאמן בטכניון) ופיתוח יכולות רגשיות וחברתיות (בינת הלב של ד"ר לוי ומטה משולב של שפ"י ת"א וירושלים). ישנן תוכניות שמתמקדות בהבנת האלימות ברמת הפרט כמו – תוכנית Safety & Accountability – 'מוגנות ואחריות' שפותחה ע"י פליסהור ולי מעמותת ש"י ליצירת פיתוח שפה משותפת בבית הספר. תוכנית זו שמה דגש על הבנת הרקע והסיבה לאלימות ובניית תוכנית על בסיס הבנה זו. דומה במידת מה, היא התוכנית העוסקת בהגברת יכולת הפרט לשלוט בעצמו (אני נגד אלימות – א"נא של מנהל החינוך והחברה). לאלה נוספות תוכניות המנסות למשל להפחית את האלימות דרך נושא הזוגיות (התבגרות מכבדת ומכובדת למניעת אלימות בזוגיות ובחברות של גיניחובסקי, ברנע ורוקח). כאשר כלל התוכניות והיישומים לכל אלו מתלווים מדריכים שהוצעו ש"י וגופים אחרים במשרד החינוך ושלל אמצעי עזר למורה, ליועץ ולפסיכולוג (נוי ורוקח, 2001).

ההבנה שהאלימות בבתי הספר היא בעיה משמעותית ויש לנסות ולטפל בה ברמה מערכתית ותוך התייחסות עומק, מקבלת ביטוי גם ברמה של משרד החינוך וגם בניסיונות החוזרים להתאים פתרונות לבתי-ספר ברחבי הארץ. כך למשל הוצעו בעשור האחרון פעולות רבות ומגוונות שנועדו לתת כלים לאנשי החינוך והטיפול בבתי הספר להתמודד טוב יותר. ביניהן: חוברת שפ"יטון 1998, שהוקדשה כולה להתמודדות בית הספר מול אלימות, ועדות ממשלתיות לעניין הטיפול באלימות (ראה דוח ביצוע לועדת וילנאי – צמצום האלימות בקרב ילדים ובני-נוער), כמו גם חוזר מנכ"ל רבים בנושא, כמו: (1) יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות חינוך, חוזר תשס"א/4 (ג). (2) יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך חוזר תשס"ג/6

(ב), 2003. (3) נוהל פגיעת תלמיד בעובד-הוראה (תשס"ד) ונוהל הרחיקת תלמיד (תשס"ג). לכל אלו מצטרפות בשנים האחרונות תוכניות כוללות ומערכתיות כמו האח"מ מפיתוחה של רחל ארהרד (אתר שפ"י – 2007) תוכניות 'כישורים וקשרים' (שדמי ואלגרסי, 2006) ועוד.

כפי שניתן לראות בסקירה קצרה ולא ממצה זו, ישנן תוכניות רבות ומגוונות להפחתת האלימות (לסקירה נוספת ראה פרסומי שפ"י – 2007). חלקן ספציפיות ומתמקדות באמצעי ייחודי או אוכלוסייה מסוימת, ואילו אחרות רואות בהתמודדות עם אלימות בבית-ספר תהליך מערכתי מורכב, כוללני ורב-ממדי. תהליך העוסק בהכשרת הצוות ובעבודה שהופכת לחלק מהמעשה בארגון ברמת התפיסה והחזון. מודל 'הקווים האדומים' הוא סוג תהליך כזה שפועל לשינוי מערכתי תוך התייחסות מקיפה לממדים שונים.

הניסיון שמוצג בעבודה זו, מדגיש כיצד פסיכולוג-חינוכי, יכול לסייע סיוע משמעותי ליצירת שינוי מהותי באווירה בבית הספר, בתוך המערכת בה הוא פועל ואותה הוא מכיר. זאת תוך שימוש בגורמים הקיימים ורתימתם לשינוי תפיסתי ולצורת עבודה אחרת. כאשר, תפקיד הפסיכולוג במערכת הוא לעודד ולפעול למען רווחתם הנפשית של התלמידים.

כאשר הנהלה מגויסת לעבודה תהליכית (ותפקיד הפסיכולוג/ית החינוכי/ית לתפיסתי הוא להפוך שותף מייעץ, לעתים פעיל, ממריץ ומגייס להנהלות), שיש בה חלק פרקטי המוביל לתוצר. כאשר אנשי החינוך מוכנים לצעוד במסלול של בדיקת ערכים וקביעת סדרי עדיפויות. כאשר יש התייחסות לעסוק בחשוב ולצאת מדפוס 'כיבוי השרפות' הנהוג בבתי ספר רבים, יכול להתרחש תהליך מאד משמעותי. תהליך בו ארגון משנה דפוסי עבודה, מגבש צוות פעולה, דן בנושאים בעלי חשיבות, לוקח אחריות על יצירת סביבה מוגנת (ושלל נושאים אחרים) לתלמידים ונוחל הצלחה במימוש חזון.

הגישה שאומצה בתהליך שיתואר בעמודים הבאים, מייצגת תפיסה מערכתית רב-ממדית. מעקרונותיה:

א. אחריות המבוגר – מודל שעיקר משקלו על עבודת אנשי הצוות החינוכי. מתוך התפיסה שאנשי הצוות החינוכי אחראים בפועל על שלומם ורווחתם הנפשית של התלמידים וכאשר הם בטוחים בדרך התנהלותם ויוצרים סביבה מוגנת התלמידים יחושו בכך.

ב. סדרי עדיפויות – צוות-חינוכי היוצר תהליך של הגדרה של סדרי עדיפויות ('קו אדום' מול 'קו ורוד' או 'קו אפור' כדימוי) וכאשר הוא נוקט בדרך של עיצוב הבנה של ערכים (ערכי הגנה על הפרט) ברמה התפיסית וההתנהגותית.

ג. התמודדות עקבית – התמודדות ללא בהלה, מתוך יצירת נוהל עבודה מסודר וטיפול טוב, עקבי ורב-מערכתי בבעיות אלימות עם התרחשותם ולאחר מכן.

ד. תפיסה פסיכולוגית מנחה – הסתמכות על ליווי של הפסיכולוג כאיש-מקצוע המייצג את רווחתו האישית של הפרט עם ראיית המערכת. פסיכולוג המוכן ויכול ללוות תהליך ארוך טווח וממשי בשטח, תוך חיבור והכרות לדמויות הפועלות.

התהליך:

רקע

רלוונטי לבעיות המטרדות תלמידי חטיבת-ביניים ותיכון, הוספו לו פרטים ייחודיים למאפייני בית הספר. העברתו עזרה לצוות הטיפולי והחינוכי לקבל נקודת בסיס/ תשקיף למצב האמיתי, מבחינת חשיפה לאלימות בבית הספר, כמו גם לאיתור ולזיהוי ילדים ספציפיים שבאמצעות השאלון אותנו על מצוקה.

כאשר הועבר השאלון בכל הכיתות בבית הספר, התלמידים התבקשו לציין את מינם ושכבת גיל בלבד. השאלון נותח על פי כיתות, שכבות גיל ומגדר. השאלון בן 19 משפטי החיווי חולק ל-5 קטגוריות: 3 רמות של אלימות: **רמה 1** – קילול, איימו, דחפו. **רמה 2** – זרקו אבן, בעטו, נתנו סטירה, הכו באגרופ. **רמה 3** – הכו מכות רצח, איימו בסכין, הביאו מישהו שיגמור חשבונות, הפחידו מאד, **בקטגוריה הרביעית** אלימות הקשורה לרכוש – השחיתו רכוש, גנבו, סחטו טובות, לקחו כסף **והקטגוריה החמישית** עוסקת באלימות הקשורה בביטוייה למיניות – נגעו באבר מין, הורידו בגד בניגוד לרצונך, הכריחו לגעת או לראות אבר מין של תלמיד/ה אחר. כאשר כל תלמיד ציין באיזו מידה נתקל באלימות זו, במקומות שונים, במהלך החודש האחרון. ניתוח התוצאות הראה שילדים בשכבה ז' מדווחים על אחוזים גבוהים של חשיפה לאלימות ברמה אחת (70%-80%), פחות ברמה 2 (40%-50%) ופחות ברמה 3 (סביב 20%). על חשיפה לאלימות רכוש דיווחו בפחות מעשרה אחוז וכנ"ל על אלימות הקשורה למיניות. היו הבדלים משמעותיים ומהותיים בין שכבות הגיל. הנתונים שצוינו משקפים את תמונת המצב המדווחת בשכבות ז'-ח'.

התהליך המוצג מתרחש במרחב של בית-ספר תיכון גדול, על-אזורי בפריפריה. עם תחילת התהליך (תשנ"ט) למדו בבית הספר מעל 1300 תלמידות ותלמידים וכיום מעל 1600 כאשר מספר הכיתות בכל שכבה נע בין שש לאחת עשר. התלמידים מגיעים מאוכלוסיות שונות ומגוונות מבחינה סוציו-אקונומית. בית הספר כולל תלמידים אינטרניים (כ-90%) ותלמידים אקסטרניים (תלמידי פנימייה כ-10%). לא אתייחס לממדים רבים של ייחודיות שזכו להתייחסות בפועל (אורן, 2008), אלא אתמקד בשדרה המרכזית של התהליך, בכדי שיוכל לשמש כמשל להתנהלות אפשרית בבית-ספר תיכון בכלל. עבודתי עם פסיכולוגים בשירותים חינוכיים כפריים ועירוניים, מפגש עם מנהלי פנימיות וכפרי-נוער, ומפגש עם צוותי שירותים פסיכולוגיים, העלו וחיצקו את המחשבה כי רבים מהעקרונות שיודגמו כאן, מתאימים למערכות-חינוך רבות.

ההתחלה – בדיקת מצב הבסיס ו'הגדרת צרכים':

במהלך שנת הלימודים תש"ס העביר צוות השרות הפסיכולוגי החינוכי, יחד עם הנהלות בתי הספר ומחנכי הכיתות, שאלון לכל תלמידי בתי הספר. השאלון הועבר באותה תקופת זמן, בכל בתי הספר במועצה האזורית, כבסיס לבדיקה על מידת החשיפה לאלימות המדווחת על ידי התלמידים. השאלון מולא באופן אנונימי על ידי התלמידים, עבר התאמה כדי להיות

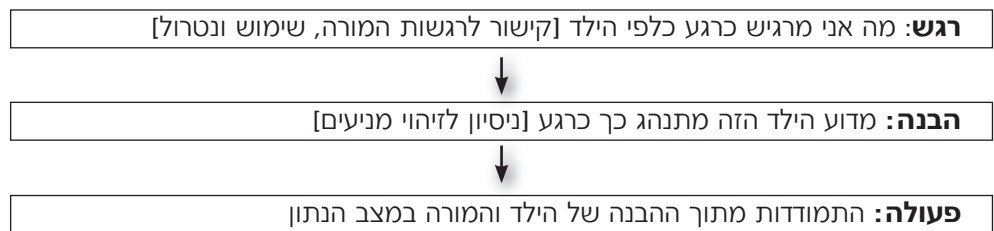


ופוחתים עד כדי מחצית בשכבות הבוגרות, כך בכל צירי וסוגי האלימות (בשכבה י"ב לדוגמא דווח על 30% של התקלות באלימות ברמה 1, ו-5% ומטה בכל שאר סוגי ורמות האלימות). השאלונים נצפו על ידי יועצות ופסיכולוג בית הספר, נותחו על ידי והוצגו בפני מנהלת בית הספר והנהלה. בעקבות תוצאות סקר זה נערכו צעדים אופרטיביים ברמה הארגונית שיפורטו בהמשך. הוחלט כי התחלת בניית תהליך ההתמודדות תעשה עם צוות חטיבת-ביניים. כיוון שנמצא בשכבות ז' וח' (גילאי שלוש-עשרה עד חמש-עשרה), כמו במחקרים שונים בארץ ובעולם (הראל, חני ורהב, 1998) אחוז גבוה יותר של דיווח על חשיפה לאלימות על סוגיה השונים, ביחס לשכבות-גיל אחרות.

פעולות ראשונות – גיוס מורים ובניית סדרי עדיפויות

ניתוח השאלון הראה בברור צורך בנוכחות מוגברת של מבוגר בשטח הציבורי בו מסתובבים ילדים בהפסקות. הציפיה של התלמידים למבוגר מסתובב ונגיש, כדמות מרגיעה, הן ברמת המניעה והן ברמת ההתערבות והטיפול באירועי אלימות, התגודדות או התחלת מצבים שעלולים להתפתח לאלימות. התלמידים דיווחו כי תחושת הביטחון נובעת ראשית לכל מנוכחות מבוגר מתערב, דבר אשר מוצא סימוכין במחקרים שונים ברחבי העולם (Smith & Sharp, 1994). לשם כך הוחלט באופן מיידי **א**. למנות איש-חינוך שתפקידו להסתובב באופן קבוע במתחם החצרות, להתערב ולהפסיק כל פעילות אלימה. **ב**. נעשתה רביזיה בתורנות המורים בהפסקות, עם הנחיות חדשות לנוכחות פעילה יותר. מעבר לכך הוחלט על התחלת תהליך מערכתי רב-ממדי לשם גיבוש פתרונות התמודדות עם האלימות. כאשר בעקבות המחקר נערכו ישיבות הנהלה והוחלט על תחילת הפרויקט עם תלמידי חטיבת הביניים.

עבודה עם חדר מורים – נערכה פעילות עם המורים שכללה: **א**. התמודדות עם אלימות – מודל עבודה. הגדרת המצב, העלאת תחושות ומחשבות לגבי דרכי התמודדות. תהליך של בניית מודל עבודה למורה. למודל שלושה שלבים ומטרתו לעזור למורה לבחון באופן מושכל ומעמיק את המצב איתו הוא צריך להתמודד. בכדי לספק תגובה משמעותית לילד ולכתה:



לאחר למידה וניסיון ליישם עקרונות מודל זה, נערכה סדנה שכללה עבודה בקבוצות קטנות. בסדנה תורגל המודל וכן נערכה סימולציה של התמודדות עם בעיות משמעת ולמידה הדדית של המורים זה מניסיונו של זה (תוצר עקיף, אך משפיע ברמה מערכתית ואישית, של התהליך הזה הוא שמורים התנסו, בתקווה למדו, להסתייע זה בזה, לראות בעמיתיהם למקצוע משאב של תמיכה ויעוץ). **ב**. בדיקת התקנון הקיים בצוות המוביל ובמליאת המורים. בעקבות בדיקה זו הגיע הצוות למסקנה שהתקנון עמום ולא מיושם עד תומו בשטח.

בניית צוות מוביל התמודדות עם אלימות – בתחילת השנה נבחר צוות להובלת התהליך [מנהלת, רכזות שכבה ורכזת חברתית, יועצות ופסיכולוג]. הצוות נפגש מידי מספר שבועות במטרה לבנות ולהוביל את התהליך שמטרתו שיפור ההתמודדות עם האלימות בבית הספר. הצוות העלה את השאלות, האם ברור כיצד מתמודדים עם אלימות? (מתרגול קצר של ניתוחי אירוע התברר שמהלכים שהוצעו היו מגוונים/ מבולבלים) ומהם סדרי העדיפויות הערכיים לפיהם הצוות החינוכי מתנהל ומוביל את בית הספר?

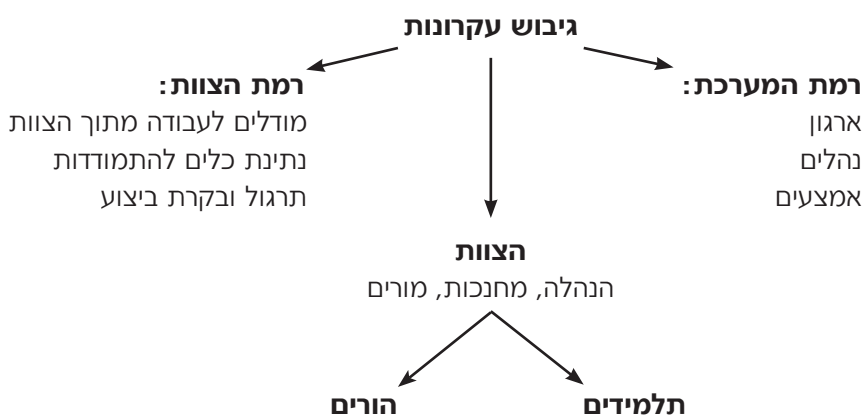
נערך תהליך של **הגדרת סדרי-עדיפויות**. תהליך שהיה מורכב וקשה. נלקחו ערכים המוצגים בתקנון, וערכים שהועלו מסיעור מוחות והתנהל דיאלוג לגבי חשיבותם וסדרי העדיפות. נקבע כי ערכים הקשורים להתנהגות, ללמידה, למסגרת, הם בסדר עדיפות משני, יחסית לשמירת הביטחון האישי של התלמיד, קרי למוגנות. נעשתה אבחנה בין התחצפות, אלימות מיולית ואלימות פיזית, כאשר אנשי הצוות החינוכי, בהנחיית פסיכולוג בית הספר, מגיעים להסכמה כי חשוב ביותר להפחית ככל האפשר את הפגיעה הפיזית הממשית. לשם כך נוסח בסיום תהליך 'מסמך 3 לאווים' שקשורים לאלימות, סכנה לילד או לזולת. בהם הוגדרו: מה נחשב כמעשה אלים, כיצד יש להתייחס בזמן אמת, מי הם הגורמים המטפלים בטווח הזמן המידי, הבינוני והארוך ומהו התהליך ומטרותיו. לאחר מכן נערכה סדנא עם צוות המורים כולו, בכדי להביאו לתהליך משלים לזה שעבר הצוות המוביל. לאחר התהליך, הועבר 'מסמך 3 הלוואים' שבפועל החל לקבל את הכינוי 'הקווים האדומים' לכלל הצוות החינוכי, לשם עיון התייחסות והערות.

שיתוף תלמידים והורים – עם סיום התהליך הראשוני הוחלט לשתף נציגי הורים ותלמידים. ועד ההורים שמח לרעיונות שהוצגו. ניסיון עירוב התלמידים צלח פחות. במקומות בהם היה ניסיון לערב תלמידים הם לא גילו עניין. נוסחו 3 הלוואים והם הועברו לתלמידים על ידי המורים, נתלו בכיתות והועברו לצוות המורים. שלושת הלוואים, להם הוצע על ידי השם "הקווים האדומים" – מכנה משותף סכנה לזולת או לעצמי:

- א.** לא לשימוש בנשק (סכין לסוגיה, נפצים, חזזים, קרן לייזר, אגרופן וחפצים אחרים היכולים לשמש כנשק).
- ב.** לא לאלימות פיזית ופגיעה, אלימות מינית, סחטנות.
- ג.** לא לאובדנות, שימוש/ הפצה של סמים, אנורקסיה.

אל הקווים האדומים צורפה הקדמה של עקרונות מנחים ונוהל פעולה לצוות. המטרה להקנות מוגנות ובטחון לכל התלמידים. ליצור יתר מעורבות ואכפתיות של כל הצוות החינוכי, תוך זרימת מידע לאחראים לטיפול והעברת מסר לתלמידים של מעורבות ואכפתיות של כלל הצוות, כפי שהוגדר בהתאם לכל אחד מהמקרים. המשותף לנוהל הוא שבעת מקרה אלימות, תפקיד כל מבוגר להפסיק אלימות ולדווח עליה, תוך החרמת כלי נשק. הטיפול עובר לרכז/ת, בעקבות הבירור, השהייה ודיון של מספר גורמים חינוכיים. כאשר הוסכם שבמקרה והאירוע חוזר על עצמו, ההתייחסות תהיה מחמירה יותר.

ניתן לסכם את השלבים הראשונים של התהליך בסכמה כללית הבאה:



תרגול ראשוני של המודל בשטח

ניסיון נוהלי טיפול ותרגול – בשנה השנייה נערכו בכיתות שיחות (לאחר בניית נקודות לשיחת מחנך בצוות) לגבי אלימות והתמודדות איתה ובעקבותיהם הופץ לתלמידים הנוהל ונתלה בכל כתה ובכל חדר רכזת ויועצת בחטיבת הביניים. הנוהל שנקבע רוענן עם הצוות בשיבות הראשונות. הדגש בשנה זו היה יישום בשטח של המודל. לשם כך נקבעו פגישות של צוות שכלל את: המנהלת, יועצות ורכזות השכבה והונחה על ידי פסיכולוג בית הספר. צוות זה הוגדר בשם 'פורום התמודדות עם אלימות'. הוסכם כי במהלך השנה יובאו מקרי האלימות לדיון, ותתקיים חשיבה ולמידה מתוך ניתוח המקרים המוצגים. לקראת סיום השנה העברנו טופס משוב בין בעלי התפקידים להפקת לקחים. התהליך שפותח, לווה כל הזמן בהדרכה. בסיום המהלך הראשון הוצג בפני צוות השירות הפסיכולוגי וקבל משובי הפסיכולוגים האחרים ניסיונם וחוות דעתם.

בדיקה והתרחבות

הערכה ומדידה של המודל

בתחילת השנה השלישית העביר הפורום שאלון קצר לתלמידים על מנת לבדוק האם יש הרעה/ אין שינוי/ שיפור באווירת המוגנות.

השאלון הועבר בכיתות חטיבת הביניים ותוצאותיו היו:

תחושת הביטחון האישי הכללית:

(כפי שהיא נובעת למשל מהמידה בה נחשפתי לאלימות פיזית, סחטנות, כלי נשק וכד' בבית הספר)

	בטוח מאוד	בטוח	די בטוח	לא כל-כך בטוח	לא בטוח
שכבה ז'	23%	47%	23%	6%	1%
שכבה ח'	30%	37%	25%	4%	3%
שכבה ט'	24%	58%	10%	5%	1%
שכבה י'	26%	49%	19%	5%	2%

כלומר 75% מכלל תלמידי חטיבת הביניים דיווחו כי חשים בטוח עד בטוח מאד.

האם במהלך שנת הלימודים חשת שינוי בתחושת הביטחון האישי בבית הספר?

	שינוי לטובה	אין שינוי	שינוי לרעה
שכבה ז'	44%	51%	5%
שכבה ח'	38%	60%	2%
שכבה ט'	30%	67%	3%
סך הכול	36%	60%	4%

60% מכלל התלמידים לא חשו שינוי במהלך השנה הראשונה ליצירת נוהל הקווים האדומים, אולם 36% חשו שיפור לטובה ו-4% חשו הרעה. סך הכול נתונים חיוביים מאד לתחילת תהליך רב שנתי.

ההצעות של התלמידים לשיפור תחושת המוגנות היו:

להעניש בחומרה, להגביר נוכחות מורים בשטח, להציב שומר, ליצור תורנויות תלמידים, להתייחס ברצינות לתלונות תלמידים ולהרחיק תלמידים אלימים, לקבוע כללים וליזום הרצאות בנושא. היו שהציעו הגברת עירנות של המבוגרים, ולהגביר מודעות התלמידים, לעודד פניות ליועצת. היו תלמידים רבים שכתבו: אין אלימות בבית הספר ולכן אין הצעות לשיפור. הצירים שאפיינו את הצעות התלמידים היו הענשה ביתר חומרה, נוכחות רבה יותר של מבוגרים ותגובה עקבית. בעקבות העברת השאלון היו מספר תלמידים שציינו את שמם על הטפסים ולאור הערותיהם היו פניות לברור, אם הם אכן במצוקה או חמדו לצון. כמו כן, כמו בשנה הראשונה, היו תלמידים שהעברת השאלון עודדה אותם לפנות ליועצות השכבות ולספר על מצוקות, פחדים והטרדות מצד אחרים. זהו תוצר לוואי, שלאורך השנים ליווה אותנו כל פעם שפנינו ישירות אל התלמידים.

הרחבה לכיוון כלל בית-ספר

המודל החל, בעקבות השאלון ומסקנותיו בחטיבת הביניים. עם הצלחתו והוכחת יעילותו עלה צורך של ההנהלה לבדוק אפשרות להרחיבו. נערך מפגש בין מנהלת בית הספר הכללית לבין פסיכולוג בית הספר (שנה שלישית לתהליך), בו נבחנה שוב פעילות חטיבת הביניים לפי המודל. בתהליך משותף החליטה המנהלת להוביל לקראת מהלך שבו יורחב ויוכל המודל כמודל בית-ספרי כולל. צעד זה לווה בחששות. חטיבת הביניים פעלה במידת מה כמרחב מופרד, עם מנהלת חטיבה וצוות שעסק פחות במיקוד בבגרות ובמגמות ויותר בצרכיהם הייחודיים של תלמידים בתחילת גיל

**סכמה של תהליך התמודדות עם אירוע אלימות
(אירוע 'קו אדום' או ספק 'קו אדום'):**

פעולה:	גורם מבצע:
עוצרים את האלימות	כל מבוגר
ביחור ראשוני	גורם הנהלה
השעייה	גורם הנהלה
דיון אנשי צוות	יכלול מפר אנשי צוות, בשאיפה עם המחנכת והיועצת לשם חיבור הקשר ועבר
שיחה עם ההורים והתלמיד	הנהלה/ יועצת / שילוב על-פי הצורך
טיפול לטווח בינוני וארוך	מחנכת/ יועצת על-פי הצורך
תיעוד ומעקב	הנהלה/ יועצת על-פי מקרה
טיפול רגשי בעת הצורך	יועצת מפנה הורים

שכלול מודל העבודה

במהלך השנים, הוצגו לפורום מספר דיונים סביב מקרי אלימות ספציפיים, מורכבים ומיוחדים (כך לדוגמא בנוהל הראשוני לא הייתה התייחסות להבערת אש, הבאת סכין-יפני לצורך התגוננות/איום וכדומה). מורכבות אירועי החיים מציבה בפני הצוות אירועים שלא חשבנו עליהם מראש. תלמיד מאיים דרך הטלפון הנייד, האם זה קו אדום? כאשר הדיון והדילמות מובילות לחידוד ולתהליך מתמשך של הבהרה. הקו המנחה לשמור על מוגנות ולהתמודד אם כל אפשרות ממשית לפגיעה בזולת או בעצמי. המקרים השונים נבחנים בראייה זו. מורה טענה כלפי ילד "קללת אותי זו חציית קו אדום". צוות ההנהלה מסייע למורה להבחין בין פגיעה קשה רגשית בו והתגובה החינוכית והמשמעתית הנגזרת מכך, לבין 'קו אדום'.

הרחבה למסגרות נוספות הקושרות ישירות לבית הספר. נושא שנכון למערכת-חינוכית מורכבת ופתוח רלוונטי למערכות מופרדות יותר.

מדידה והערכה – בשנת 2005 (אחרי הבדיקה הראשונה ב- 1999 והערכה ב- 2001) נערך שוב שאלון כלל בית-ספרי. השאלון הורחב והוא שונה מזה הראשון, מתוך מטרה להתאים את הנושאים בהם היינו רוצים להבין יותר וללמוד לקיים כעת. **ממצאי תהליך הבדיקה שני שבוצע ב- 2005** (מתוך סיכום שנשלח מהפסיכולוג לצוות החינוכי):

"קרוב ל- 1200 שאלונים הוחזרו מלאים (89%). השאלונים מולאו בכיתות באופן אנונימי (כיוון שהשאלונים מולאו במועד שנבחר בנובמבר, בשעה יעודה ובשאיפה באותו זמן ברחבי בית הספר, לא יכולנו להגיע לנעדרים ולתלמידים שהיו בשעורים מיוחדים ולכן אין דיווח של התלמידים כולם). סך הממצאים מעודדים מאד וניכר שיפור משמעותי לעומת הממצאים לפני שש שנים. במיוחד הדבר מעודד על רקע המגמה ההפוכה של עליה ברמת האלימות ברחבי הארץ. תמצות הנתונים והמסקנות מובאים כאן (פרוט נוסף בשרות הפסיכולוגי).

ההתבגרות. בית הספר כארגון לא היה מורגל עדין בחשיבה כוללת והועלו שאלות בדרך היכולת להוביל מהלך בסדר גודל כולל.

לשם כך נבנה 'פורום התמודדות עם אלימות בית-ספרי' שכלל רכזות, יועצות, מנהלים, רכזת חברתית ונציגי מגזרים חשובים [ייחודיים למסגרת זו] 22 אנשי-צוות סך הכול. הוחלט שאת הפורום ינחה הפסיכולוג יחד עם המנהלת. נקבע שהפסיכולוג והמנהלת יפגשו באופן קבוע, על מנת להוביל את התהליך באופן מונחה ומכוון לפי התקדמותו ונקבעו פגישות.

הפורום עבר תהליך מקוצר מחודש של רציונאל המודל, והחל לעבוד, לעבד ולהתאים את מודל 'שלושת הלוואים' ובסוף התהליך עוצב 'מודל הקווים האדומים' הנהוג מאז בבית הספר ומתעדכן על-פי ההתפתחויות הממשיות וצרכי בית הספר עם הזמן.

הוחלט על מפגשים קבועים של הפורום, עדכון ועד-הורים ומועצת תלמידים וניסיון שילובם. הנוהל שנוסח נשלח לכל ההורים, עם בקשות להערות והסבר התהליך. מספר הורים הגיבו, בעיקר במשוב מאד חיובי ולעתים עם הערות הצעות או התנגדות עקרונית למיסוד נוהל קבוע להתמודדות עם מקרי אלימות.

העקרונות שעוצבו היו:

אלימות – כתופעה קיימת, השאלה איך מתמודדים איתה. כיצד מעניקים תחושת מוגנות מרבית מצד אחד, ומטפלים נכון ובאופן מושכל במקרי האלימות שמתרחשים, מהצד השני.

הוסכם – כי כל מבוגר אמור לקחת חלק בעצירה מיידית של אלימות ומקרים של חציית 'קו אדום' הטיפול הוא בדרג הנהלה.

הוסכם כי אלימות מחייבת תגובה של השהייה, ברור ומעקב, כאשר כל מקרה נשקל לגופו מבחינת כוונה ותוצאה, רקע והשלכות, ומחשבות על סיבות וכיווני שינוי.

הוסכם כי לטיפול בבעיות אלימות שלושה חלקים: משמעותי, חינוכי וטיפולי. כך לדוגמא, תלמיד שמכה עד זוב דם תלמיד אחר, הוא תלמיד שיורחק ותהיה הגבלה אפשרית על פעילויות חברתיות שלו, מצד שני ידברו איתו וינסו לכוון אותו להבין מה שגוי בהתנהגותו, ומצד שלישי התלמיד ומשפחתו יקבלו הכוונה לסיוע רגשי כדי ללמוד מה גרם לאלימות שתתפרץ בדרך זו ולעבוד על הגורמים המניעים.

התפיסה הארגונית – נוהל מחייב של טיפול מבחינה ארגונית – אחד הכשלים הנפוצים בהתמודדות עם אלימות היא אי הגדרה ו/או התמודדות לא אחידה ולא יעילה של אנשי הצוות. לא ברור מי מטפל, אין אחידות התגובה ואין תיעוד ומעקב. ברגע שהוחל ביישום המודל, נהנה ארגון וסדר פנימי שיצר חוויה מכילה וישימה לטיפול בהתמודדות עם אלימות.



לסיכום, המצב בבית הספר מעודד ביותר ומחזק הן את הפעילות המערכתית בנושא "הקווים האדומים" והן את ההתנהלות השוטפת שאנו נוקטים בשנים האחרונות. כצפוי, המשוב של התלמידים ממקד אותנו במספר נקודות: החשיבות של נוכחות מבוגרים בשטח, הקווים האדומים, והצורך בפעולה חינוכית עם התלמידים בדבר שיתוף פעולה בדיווח על אלימות לשם טיפול. מטרת כולנו היא ליצור ולחזק עבור הילדים מסגרת בטוחה ככל האפשר. מסגרת שבמידה שיש בה אלימות קיימת תגובה: משמעתית, טיפולית וחינוכית לאור רצינאל (הקווים האדומים) ובנוסף, תוך כדי התייחסות לילד עצמו ולהקשר. אנחנו בכיוון נכון שיש להמשיכו ולחזקו.

יצירת פורום לתהליכים פסיכו-חינוכיים נוספים – הנהלת בית הספר, למדה מתוך ההתמודדות עם נושא האלימות, כי הדיון והדיאלוג המונחה בפורום רב-צוותי רחב, הנפגש אחת למספר שבועות יכול להועיל מאד לשיפור העבודה בבית הספר. הדיאלוג סביב ההתמודדות הוביל לרצון בסוג דיון ותהליך דומה סביב נושאים אחרים, הקושרים לחיים בית הספר. הובלת נושאים על ידי מנהלת ופסיכולוג, כאשר יש דיון לא רק נושאים בוערים ('כיבוי שריפות') כמקובל ברבות מהמערכות, יצר בסיס לעבודה עבור התפתחות בבית הספר.

משום כך 'הפורום להתמודדות עם אלימות', שינה שמו בשנה הרביעית ל 'פורום התמודדות' ובשנה החמישית ל'**פורום מוביל**'. בשם זה הוא מתקיים גם היום. בפורום עלו משך השנים, ביוזמת המנהלת ולפי בקשות של אנשי-צוות מובילים, נושאים שונים. ביניהם: התמודדות עם פרידה, מעברים ושינויים של סוף שנה מורה/מגמה.

ליקוי-למידה והמענים בבית הספר, יצירת מודל תלמידות [אח"ו=איחורים חיסורים והפרעות].

בית הספר כחברה רב תרבותית – בית הספר הצטרף לגף הניסוי סביב היותו חברה מגוונת ביותר בחינת דתות ועדות. התהליך הניסוי התנהל במקביל ובהצטרפות לפורום הקבוע של בית הספר. כאשר מנגנון אחד חובר ומזין את האחר. תהליכים אלו עסוק בהיותו של המרחב החינוכי **חברה רב-תרבותית**, על משמעותיה הנרחבות. אגב כך, המודל ניסויי שנבנה בבית הספר והוביל גם להפיכתו למרכז הפצה ולהענקת פרס החינוך לצוותו ועוד.

הפורום המוביל עסק גם בנושא כמו **אתיקה בתקשורת בעזרת דואר-אלקטרוני** – בין חברי הצוות החינוכי התפתחה תקשורת ענפה במייל. נוצר צורך לנסח כללים, כיצד ולמי משיבים, איזו אינפורמציה מועברת במייל ולחיד מודעות יתרונות ומגבלות תקשורת זו. נושא נוסף היה **שיפור תקשורת עם הורים** – בין השאר דרך תוכנת המשוב שפתחה מנהל בית הספר וכדי לסבר את האוזן אציין כי במהלך השנים עלו לדיון, או לדיון חוזר נושאים כמו: **טיפול וניקיון הסביבה, מעורבות תלמידים בחיים בית הספר, קשיים של מורים בשטח מול בעיות משמעת, התמודדות עם נשירה סמויה וגלויה ושיפור מציאות ועוד.** במקביל לרענון והצגות מקרה הקשורות כמובן לנושא הפורום המקורי – **התמודדות עם אלימות בבית הספר.**

ציון תחושת בטחון ממוצע כללי היה 8.43 על גבי סקלה של 1-10 (1 – חוסר בטחון תמידי, 10 – בטחון מלא). כלומר, רוב התלמידים חשים בטוחים ברחבי בית הספר והכפר. המפגש שלהם עם אלימות הוא בעיקר מרמה ראשונה (קללות ודחיפות) ומעט באלימות בדרגות חומרה גבוהות יותר (בעיטות וסטירות, מכות ואיומים). בשאלון שאלנו לגבי סוגי האלימות להם נחשפים תלמידים, היכן החשיפה לאלימות מתקיימת, למי/אם התלמידים פונים, מה מגביר את הביטחון האישי, מה התלמידים צריכים ומציעים ומהי מידת תחושת הביטחון הכללית שלהם בבית הספר.

לגבי סוגי האלימות להם עלולים להיחשף שאלנו עשרים שאלות אלו קובצו לשש קטגוריות:

אלימות דרגה 1 – קללות ודחיפות, **אלימות דרגה 2** – בעיטות וסטירות, **אלימות דרגה 3** – מכות רצח, איום בסכין הפחדה. **אלימות רכוש** – גנבה, סחיטה והשחתת רכוש, **אלימות תוך שימוש במדיה** (קטגוריה שהוספנו בעקבות חידושים טכנולוגיים של תקופתנו) – הפצת תמונות ברשת, בטלפונים ניידים, הטרדה ב SMS, מסנג'ר ICQ. **אלימות-מינית** – נגיעה/הורדת בגד בניגוד לרצון באזורים מוצנעים ומעבר לכך.

ניתוח הנתונים העלה כמה נושאים משמעותיים ביותר:

1. לתלמידים חשובה ביותר **נוכחות מבוגרים**, טיפול רציני בבעיות של אלימות ועבודה לפי עקרונות עקביים ('הקווים האדומים'). כל אלו, על-פי מה שצינו התלמידים, עוזרים להם לחוש מוגנים.
2. התלמידים פונים ונעזרים **בדמויות משמעותיות** בבית הספר: במחנכת, ברכזת, באנשי הנהלה ובמורים זמינים (צינו את המורה התורן בהפסקה).
3. במקביל, אחוז גבוה מאד מכלל התלמידים (כארבעים אחוז) מציין **שיספר לחבריו ולא לאף מבוגר** על מקרי אלימות שחווה או נכח בהם! נקודה זו משמעותית לנו כמבוגרים. למרות שניתן להבין זאת על רקע גיל ההתבגרות, מאד לא רצוי לקבל מצב זה כנתון. רצוי לעמת את התלמידים בשיעורי חינוך עם הקונפליקט הפנימי שהם מציגים: מצד אחד רצון שמבוגר יתערב ויגן ויחד-עם-זאת, אי יידועו במתרחש.
4. מעבר לכך, מציינים התלמידים נקודות ספציפיות מהן ניתן ללמוד:

- * התלמידים מצפים למעורבות ולהגנה גם אם אינם מדווחים.
- * התלמידים רוצים יותר נוכחות והתערבות שלכם ברחבת ההיסעים, בשטחים הפתוחים, ליד המזנון ובמסדרונות.

התלמידים מציינים כי תגובה חריפה ועקבית דרושה מול אלימות. (עלינו לזכור כמבוגרים/מחנכים שהילדים מתקשים להבין כמובן כי הרקע של כל ילד צריך להילקח בחשבון וכי ילד אלים לא רק שיוצר בעיה עבור אחרים, אלא שהוא עצמו סובל מבעיה שמצריכה טיפול).



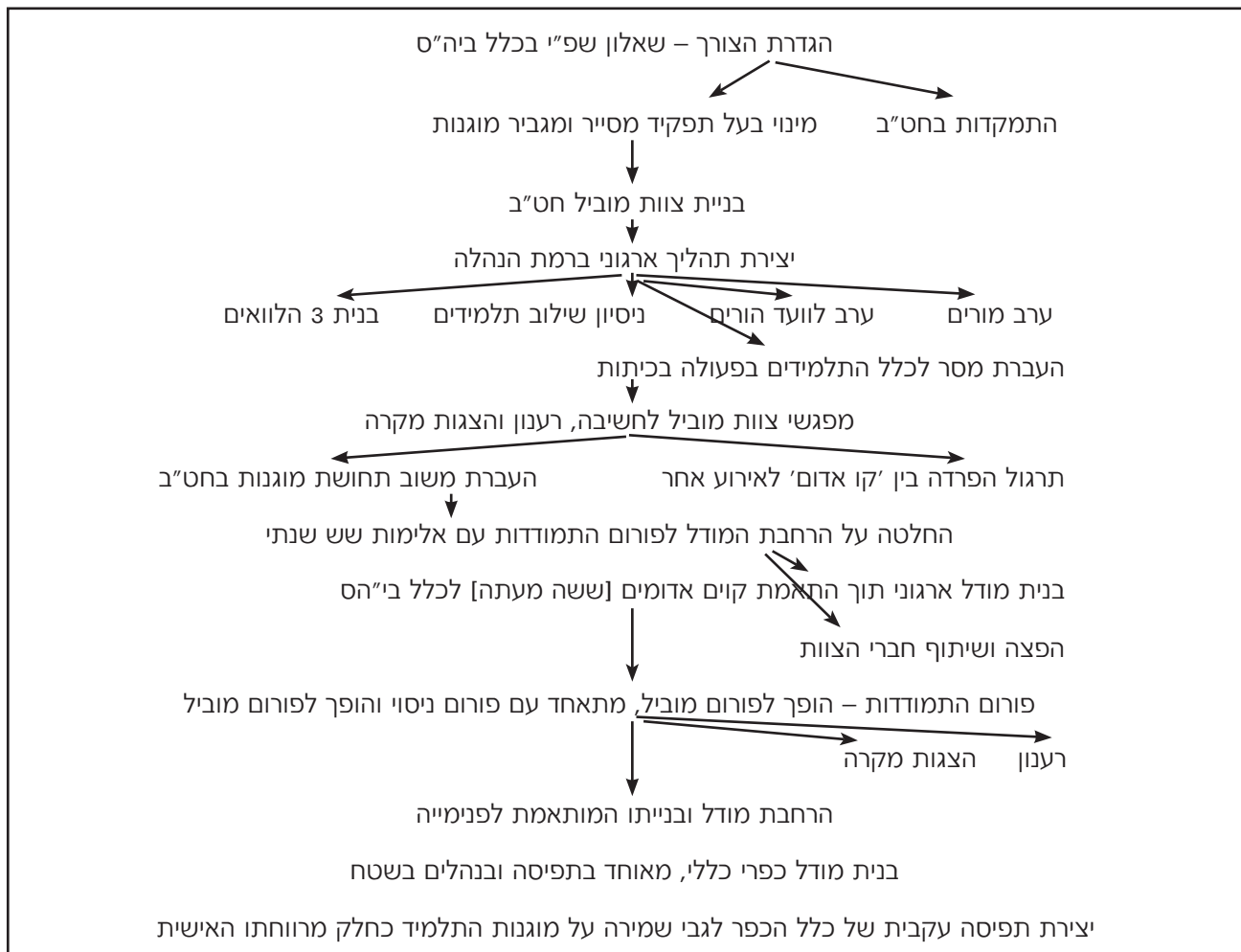
קווים אדומים – מטבע לשון ב'רוח בית הספר'

בכדי שתהליך רב-ממדי משמעותי שכזה יצליח הוא חייב להפוך חלק מרוח בית הספר. לשם כך, בכל שנה, מעבר לחידוד נהלים בעקבות אירועים חריגים יש עיסוק יזום בנושא. עיסוק זה כולל: **(1)** הבאת תיאורי מקרה ל'פורום המוביל' לשם ניתוח-אירוע והסקת מסקנות. **(2)** חלק מתהליך החברות של תלמידים ז' לבית הספר כולל הכרה והבנה של משמעות המוגנות עבור הצוות והתהליכים שנעשים לחזקו בפועל. **(3)** חלק מתהליך כניסתם של אנשי צוות חדשים כולל עבודה על נושא הקווים האדומים. **(4)** בעבודה השוטפת עם חדר המורים מתבצע מדי פעם חידוד, בעיקר מול בעלי-תפקידים כאשר נראה כי המשפט "זה ממש קו אדום" מצביע על הכללת יתר (למשל מורה שמתייחסת להתחצפות של ילד אליה כקו אדום, או ריבוי חיסורים וכן הלאה). השאיפה היא שהמושג 'קו אדום' על השלכותיו לא יטשטש אלא יהווה סימון להתנהגות קיצונית שיש בה סיכון ממשי לעצמי/לזולת ומצריכה התערבות רב-מערכתית להתמודדות עימה.

הרחבת המודל – בית הספר בו ועבורו נבנה מודל זה, הינו חלק ממתחם גדול יותר של כפר נוער הכולל בתוכו פנימייה. השאיפה ליצור נוהל דומה גם בפנימייה ולהכילו אחר כך על הכפר (למשל למקרים בהם האלימות היא במרחבי הכפר, אחרי הצהריים, או בין ילדי חוץ לפנים) תורגמה לצעדים מעשיים לאורך שנות התהוות והתבססות המודל בבית הספר. יחד עם צוות שנבחר להוביל בפנימייה, נוסחו, גובשו, תורגלו ויושמו 'קווים אדומים' לפנימייה ולאחר מכן גובש נוהל כללי לאירועים הקשורים לגזרת הכפר כולה.

כיום, כעשור לאחר מכן, הצוות בבית הספר מרגיש ונוכח שנושא האלימות הוא נושא שמתמודדים איתו, נושא נשלט ומטופל. במהלך השנים היו דיונים ואי-הסכמות סביב התנהלות במקרים מיוחדים. דילמות הועלו שוב ושוב אל שולחן הדיונים. כך למשל, דיון וויכוח התפתחו סביב **שאלת פרסום האירועים והתמודדות איתם**, שאלה שלא הייתה לגביה הסכמה. מצד אחד, ניכר רצון עז ליידע את התלמידים בטיפול, כדי שידעו רשמית מהמבוגרים שהאירועים מטופלים. מאידך היה חשש שהדבר יגרור עיסוק בטפל ופגיעה בפרט ובסופו של דבר הוחלט שהעברת המידע תהיה בעל-פה, על ידי רכזת, לפי הצורך. בכל מקרה המודל המוצלח שימש תשתית לבניית תהליכים נוספים בארגון. כאשר הועלה למשל נושא הצמחת רעיונות בבית הספר, השתמשו בצוות ההנהלה בדימוי של ערוגה ופרח בתוכו. הקווים האדומים נחשבו לדפנות הערוגה שיצרו את הבסיס, בתוכם התפתח מודל האח"וו – לשיפור התלמידות שפותח לאחר מכן, ואחרי שאלו בוססו, החל תהליך של בניית תהליכי למידה רב-שנתיים סביב נושא החיים בחברה רב-תרבותית (אורן, 2008).

סכמה כללית של התהליך: בניית תהליך הגברת מוגנות – "הקווים האדומים"



סיכום ומסקנות

סיכום – הרציונאל שהוביל את פיתוח 'מודל הקווים האדומים' הוא התפיסה, שבית הספר כמוסד חינוכי הוא ראשית ומעל לכל מסגרת מגדלת. לכן, ילד הנשלח בתפקיד של תלמיד לבית הספר צריך להגיע ולצאת ממנו בשלום, ללא פחד או התקלות באיום משמעותי. ילדים רבים, בנים יותר מבנות, חשים איום בתקופת התבגרותם. ידחפו, יקללו, יאיימו, ירביצו, יחרימו, אלה רק חלק מהחוויות שהם עלולים בהחלט לחוות. למבוגרים האמונים על המערכת, תפקיד ליצור סביבה אחרת וגם אם נתקל התלמיד באלמנטים לנסות לגונן עליו, להתמודד ולהעביר מסר שהאלימות אינה מקובלת. לפסיכולוגים החינוכיים הממונים על הפן הרגשי-התפתחותי של הילדים, תפקיד מרכזי ביצירת המסגרת המגדלת הזו, כאשר מוגנות היא תנאי הכרחי, גם אם לא מספיק, לקיום הסביבה מגדלת. אגב, כמובן שבכדי ללמוד באופן מיטבי ולהתחנך, זקוקים אנשים לתחושת מוגנות. לכן, גם הערכים הללו, שאנשי-חינוך מתקשרים אליהם היטב, ימומשו, כאשר תחושת התלמיד בבית הספר תהיה בטוחה. גם במערכת בה המנהלים נמצאים בלחץ תחת דרישות משרד החינוך, לחצים חיצוניים ופנימיים להצליח ולהשיג הישגים לימודיים, "מכירת" הרציונאל על ידי הפסיכולוג ללקוח, כלומר לראשי המערכת, יכולה להיות בכיוון של תלמיד מוגן לומד טוב יותר... אם כי למרבים המנהלים ברור, שזוהי הדרישה הציפייה האולטימטיבית של ההורים, שילדיהם יחוו מוגנות במסגרת.

במקרה שהוצג הודגם תהליך יצירת שינוי שעבר דרך הגדרה, חידוד, חלוקת תפקידים והפיכת המבוגרים לבעלי תחושה של פוטנציות ויעילות בהתמודדותם. לכך נוסף רובד של שינוי בארגון, שנע מעבודת הצוות אל ההורים, לתלמידים, 'לשטח' וחוזר חלילה. העבודה נעשתה במעגלים של השפעה עם הרחבה והעמקה, חזרה לאותם נושאים, עיבוד, למידה מהשטח והזון חוזר. תוכנית זאת, בהלימה למטווה המדיניות של משרד החינוך בשנים האחרונות. כפי שמגדיר זאת שפי" בתוכניתו אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי), בה הוא מגדיר את המטרה כ"יישום **אסטרטגיה מערכתית**, מתוכננת, עקבית **וארוכת טווח** המתייחסת בו-זמנית לבניית **אקלים בטוח**, קידום רווחה נפשית וטיפול **בהפחתת אלימות והתנהגויות סיכון**, ברמה מערכתית וברמה פרטנית במקביל" (2007). תוכנית זו רואה בפסיכולוגים ובצוות הייעוץ דמויות מובילות בשדה ליישום מגמות אלו. אנחנו רואים כיום בשדה כי ישנה עליה במודעות לנושא (בבנישתי, חורי-כסאברי, אסטור, 2006), אולם הפיכת המוגנות והחשיבה לטווח ארוך, היא מתפקידיו ויעדיו של הפסיכולוג/ית החינוכיים בשטח.

כפסיכולוגים המייצגים את החלק הרגשי, מעבר לאקלים, תהליך שכזה מאפשר להכניס את נושא הטיפול הרגשי באופן מוסדר לחלק מהטיפול. הרציונאל הוא, שתלמיד שמכה תלמיד אחר ומפשיט אותו ממכנסיו, הוא תלמיד הזקוק לייעוץ או לטיפול רגשי. הפגנת האלימות, נושא השליטה בדחפים, אולי הכעס, אולי דברים אחרים, הם נושא לבירור בין אותו תלמיד/משפחתו לבין איש-מקצוע. ברגע שהמערכת החינוכית מבינה זאת ומתגייסת לנושא, היא לא מטפלת מקומית, חינוכית או משמעתית, אלה מכניסה לתוך נוהל העבודה, התייחסות רגשית משמעותית לתלמיד ה'פוגע' וה'נפגע', או 'הקרוב' ו'המקרוב' בלשון ימינו. מטרת וערכי התוכנית היא הגברת מוגנות. האמצעי הוא לדבר גם על דברים קשים כמו אלימות. התוכנית מתמקדת בנושא מרכזי. היא נותנת למבוגרים את האחריות ביצירת הסביבה ואת הכלים לנהל את המצב, תוך הסתמכות על נהלים יעילים שנבנים בארגון. התפיסה היא שהאלימות לעתים מתרחשת עקב גורמים סביבתיים, אישיים או חברתיים וכוחו כמבוגרים מגדלים היא לנהל את ההתמודדות איתה ברמות החינוכית המשמעתית והטיפולית גם יחד. למדנו שבכדי שתוכנית כזו תצליח דרושה הנהלה מגויסת, עם תפיסה תהליכית ומוכנות ללמוד ובעלת סבלנות לתהליך ארוך טווח ומוכנות להשקיע בכך משאבים. כוחות שיעכבו אפשרות לתהליך כזה הם: היעדר הנהגה בבית הספר, חשש לגעת בנושאים קונפליקטואליים, היעדר חשיבה לטווח ארוך, קושי לנהל מערכת מורכבת לאורך זמן, וקונפליקטים תוך ארגוניים על-בסיס פוליטי או אישי.

במודל הנוכחי, חסרה מעורבות תלמידים משמעותית. בשאלון שהועבר, כתבו לצערנו 40% מהמתבגרים שבעת צרה אינם פונים לאיש מהמבוגרים, לא לאיש חינוך ולא להורה. נתון מצער זה מוסבר על ידי תהליכים התבגרותיים ואולי במידת מה מחזק את הצורך של לקיחת אחריות



**“הרציונאל
שהוביל את
פיתוח ‘מודל
הקווים האדומים’
הוא התפיסה,
שבית הספר
כמוסד חינוכי
הוא ראשית ומעל
לכל מסגרת
מגדלת. לכן, ילד
הנשלח בתפקיד
של תלמיד לבית
הספר צריך להגיע
ולצאת ממנו
בשלוש, ללא פחד
או התקלות באיום
משמעותי. ילדים
רבים, בנים יותר
מבנות, חשים
איום בתקופת
התבגרותם.
ידחפו, יקללו,
יאיימו, ירביצו,
יחרימו, אלה רק
חלק מהחוויית
שהם עלולים
בהחלט לחוות.
למבוגרים
האמונים על
המערכת, תפקיד
ליצור סביבה
אחרת”**

מצד המבוגרים. למדנו שבפועל המתבגרים מופתעים שלמבוגרים אכפת, וחשוב להם ליצור סביבה מוגנת. עבור מתבגר, לעתים תכופות המבוגר הוא בצד השני, לא פונים אליו לגבי בעיות של האחר כי זוהי הלשנה. במצב כזה, חלק מהמתבגרים נמצאים במלכוד של חוסר-אונים. הם חווים סביבה אלימה אך אינם יכולים לשתף ואינם מאמינים ביכולתם וזכותם להיעזר במבוגרים סביבם. הבנה של תהליכים אלו, יכולה להוביל לפעולות חינוכיות ארוכות-טווח מתוך שאיפה לשנות תפיסות ונורמות. יחד עם זאת, ההבנה הזו יכולה להוביל אותנו כמבוגרים, ליצור סביבה מוגנת על ידי הגדרה ברורה של גבולות, טיפול יעיל, עקבי ומשמעותי, נוכחות בפועל ומדיניות של התמודדות ולא של עצימת עין. במודל שהוצג אלו הקווים המנחים ועל ידי לקיחת אחריות זו, לאורך טווח ותוך תהליכי הסקת מסקנות, מצליחים המבוגרים ליצור סביבה בטוחה. יתרונו של המודל המוצג, שמעבר לרציונאל ולתהליך הוא מגיע לתוצר, כלומר לתוצאות. הרגשת המסוגלות של המורים המטפלים, תחושת המוגנות של התלמידים, האווירה בבית הספר (שקבלה תמיכה גם במבחנים אחרים- כמו במיצ"ב), והפחתה במספר אירועי האלימות החמורים בהם מטפלים, כל אלה מעידים אמפירית שמדובר במודל שעובד ומצליח. זאת מול המצב בו חסר נתונים בפועל המצביעים על יעילותן של תוכניות ההתמודדות עם אלימות (בבנישתי, אסטור ומארצ'י, 2003).

ניתן לנסח את מקדמי התהליך בנקודות הבאות :

1. **פסיכולוג-חינוכי** הינו יועץ, חיצוני-פנימי, המביא למערכת החינוכית תפיסת עולם והתבוננות שיכולה לעזור להנהלה להוביל תהליכים שעניינם עיסוק בחשוב, שאינו דחוף. בתי-ספר לעתים תכופות נוטים לעבוד במתכונת של 'כיבוי שריפות'. תפקידו של הפסיכולוג לאפשר לאנשי החינוך להתבונן בתהליכים נוספים מעבר לאקדמיים ולחינוכיים. ערכים כמו: ביטחון אישי, נוכחות, רציפות, דיאלוג, תגובה שקולה ותוך כדי דיון. כל אלו הם ערכים שפסיכולוג יכול לעזור לממש בתוך המערכת.
2. חינוך המערכת לעבוד **בתהליכים ארוכי-טווח**. התערבות מתוך הארגון, תוך עבודה במעגלים שונים ורתימת אנשים רבים לתהליך, יוצרת חינוך לתהליכים. כאשר ניגשים לשנות אווירה ולהטמיע אותה במערכת הבית-ספרית, ההצלחה נבנית על ידי יצירת שייכות, זהות וגיוס אנשים למטרה, תוך שהם מבינים ומזדהים איתה. מדובר בתהליך בן כמה שנים, שלשם הצלחתו הוא זקוק לברית טובה עם בעלי תפקידים ולעודד סבלנות והתכוננות ארוכת טווח.
3. **עבודה ברמה הארגונית**. תהליך מניעה והתמודדות הוא יעיל, כאשר הוא יוצר הבנה, מודל עבודה, והגדרת תפקידים. בתי-ספר כמערכות, נוטים לפעמים לבלבל בין ערכים לאופרציות, בין חשוב לדחוף. תהליך ההגדרה של ערכים מובילים, אופרציות ונהלים נגזרים, יצירה ברורה של תפקידים, תיעוד מעקב ושכלול לאורך זמן, יוצרים יחד מודל פעולה שעובד בשטח.

בכדי שתפיסה מהסוג המוצג במודל תהפוך לחלק מ'רוח בית הספר', כלומר חלק מהמסורת הארגונית, (פוקס, 1995 ; כפיר, 1997) יש צורך בעבודה של רבים. אכן, רבות ורבים לקחו חלק: מנהלת, חברות/ חברי הנהלה, היועצות והצוות הייעוצי, תלמידים, מורים מקצועיים, מחנכים, מחנכות, הורים ובעלי תפקידים אחרים. תודה לעמיתי ולעמיתותי בצוות השרות הפסיכולוגי, שהתעניינו תמכו ותרמו. לכל אלה נתונה תודתי, הצלחתם והצלחת מודל זה שלובים זה בזה.

לסיום, דוגמא ממחישה להטמעת התהליך. בתום אחד הדיונים שהתקיים לאחרונה נגשה אלי ולמנהלת אחת הרכזות ואמרה לנו : "יש מקרים של התחצפות מאד לא נעימה של תלמידים, דיבור מאד לא יפה, אחד כלפי השני וגם כלפי מורים, דיבור שיכול להיתפס מאיים. חייבים לחשוב איך מתמודדים. זה לא קו אדום אבל אולי כדאי להתייחס לזה כמו אל 'קו כתום' או משהו בכיוון הזה".

שצוות בארגון מפתח שפה, דרך חשיבה והתנהלות תהליכית המייצגת ערכים של ביטחון, צרכי התפתחות וגדילה – אנחנו בכיוון הנכון.



ביבליוגרפיה:

אורן, ד. (2008). שינוי משמעותי בארגון ושמיו בית הספר, מתוך **רב תרבותיות – דרך חיים: ספר הניסוי לכפר הנוער החקלאי השש שנתי ע"ש כדורי 2001-2006**. הוצאת המזכירות הפדגוגית, גף הניסוי והיזמות, משרד החינוך, ע"מ 122-126.

בנבנישתי, ר., אסטור, א.ר. מארצ'י, ר. (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. מתוך **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 17.

בנבנישתי, ר., חורי-כסאברי, מ., אסטור, א.ר. (2006). אלימות במערכת החינוך: ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. מתוך **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 23, ע"מ 15-43.

גומפל, ת. **גורמים לאלימות בבית הספר**. מתוך דוח הועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני-נוער במערכת החינוך, ירושלים, התשס"א, 2001, ע"מ 9-24.

גומפל, ת. (1999). **הרהורים על אלימות בית-ספרית**, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

הורביץ, ת., אמיר, מ. (1981). **דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיות אלימות**, דוח מחקר 219, מכון סולד, ירושלים.

הורביץ, ת. (1992). אלימות בבית הספר ומחוצה לו – היבטים סוציולוגיים. מתוך **אלימות בקרב הנוער בישראל**.

הורביץ, ת. (1992) אלימות בבית הספר – היבטים סוציולוגיים, בתוך א. רוקח (עורך) **מניעת אלימות**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

הורוביץ, ת. (2000). **אלימות כתופעה אנטי-חברתית – תיאוריה ומעשה**. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים

הראל, י., לאופר, א. (2003). הקשר בין תפיסות בית-ספריות לבין מעורבות תלמידים בבירונות, קטטות ונשיאת נשק, **מגמות**, מב' 3, ע"מ 437-459

התמודדות בית הספר מול אלימות משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, שרות פסיכולוגי-ייעוצי, ירושלים, התשנ"ה.

הראל, י., חני, ד., רהב, ג. (1998). **אלימות בקרב הנוער הישראלי – אבחון ומיפוי**, בתוך שפ"טון אלימות במערכת החינוך ספטמבר 1998 – עלון לפסיכולוג וליועץ החינוכי, ע"מ 8-12.

וקסלר, מ. (2007). **תלמידים אלימים – או בית-ספר אלים**. מתוך העיתונות המקומית.

כפיר, א. (1997). ארגון וניהול – עיצוב ושינוי תל אביב, צ'ריקובר

משרד החינוך – שפ"י – **חוברת פעולות בנושא יצירת אקלים בטוח וצמצום התנהגויות אלימות**, שפ"י, 2005.

נוי, ב., רוקח, א. תוכניות מניעה בישראל. מתוך **דוח הועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני-נוער במערכת החינוך**, ירושלים, התשס"א, 2001 ע"מ 25-45.

נתן, ג. (2008). מסמך רקע בנושא: אלימות במערכת החינוך. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט, מתוך **מסמכי הכנסת – מרכז המחקר והידע**.

נתן, ג. (2005). מתוך עבודת צוות העבודה הבין משרדי המשותף, החלטות אופרטיביות למאבק באליומות, הוגש לוועדת השרים לקידום פרויקטים למאבק באליומות, **מסמכי הכנסת – מרכז המחקר והידע**.

עומר, ח. (2008). **הסמכות החדשה: בבית, בבית הספר ובקהילה**. הוצאת מודן, תל אביב.

עמית, ח. (2005) **מנהיגות חינוכית למניעת אלימות: מקומם של מבוגרים, מורים והורים במניעת אלימות של ילדים**.

פוקס, א. (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**, תל אביב, צ'ריקובר.

פישמן, ג. (1999) האלימות שורשיה ומגמותיה: הבחנה בין תוקפנות לאלימות, **מנהל חברה ונוער, מאגר מידע ארצי**.

פרסומי שפ"י (2007). התמודדות עם אלימות – ביבליוגרפיה ממוזערת. **פרסומים של אגף תוכניות סיוע ומניעה, השרות הפסיכולוגי הייעוצי**, משרד החינוך, ירושלים

שדמי, ח., אלגרסי, א., נוי, ב. (2006). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך – מדיניות, יעדים ופעולות, **מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית**, חוברת 23, ע"מ 121-146.

שפ"טון אלימות במערכת החינוך ספטמבר 1998 – עלון לפסיכולוג וליועץ החינוכי.

Astor, R.A. (1998). Moral reasoning about school violence: Informational assumptions about harm within school sub-contexts. **Educational Psychologist**, 33, 207 221.

Astor, R.A., Behre, W.J., Wallace, J.M., & Fravil, K.A. (1998). School social workers and school violence: Personal safety, violence programs and training. **Social Work**, 43, 223 232.

אלימות בית-ספרית ואלימות מתבגרים: אסטרטגיות התערבות אפקטיביות. מתוך:

Kathryne M. S., George J. P. (2000). **Educational Review**, Vol. 52, No. 1.

Smith, P., & Sharp, S. (1994). **School bullying**. London: Routledge.



התמודדות עם אלימות "קווים אדומים" מתוך נוסח שנתון בית הספר תשס"ה:

מודל "הקווים האדומים" בניית מוגנות והתמודדות עם אלימות כחלק מתהליך פסיכו-חינוכי

"הקווים האדומים" הם הגבולות שבית הספר מציב כדי להבטיח סביבה מוגנת לכל אחד מאנשי הצוות ומהתלמידים בבית הספר הנוער בית הספר בכל שעות הפעילות של בית הספר, ובכל הפעילויות הלימודיות או החברתיות גם אם התרחשו מחוץ לבית הספר (מסיבות, טיולים, הצגות, סיורים, הסעות, וכד'). כל מבוגר או תלמיד הנתקל באחד מהמקרים הללו חייב לדווח עליהם להנהלה, והטיפול בפנייתו יהיה מידי.

בית הספר יתייחס גם לאירוע שהתרחש מחוץ לשעות פעילותו ובתנאי שיובא אלינו לטיפול על ידי התלמיד הנפגע או על ידי הוריו.

המכנה המשותף ל"קווים האדומים" הוא סיכון הזולת או סיכון עצמי (להבדיל מבעיות משמעת, שאינן גורמות לסיכון הזולת). תלמיד העובר על "קו אדום" מטופל במלוא הרצינות והחומרה, והטיפול בו נמשך גם בטווח הארוך ומשתף גורמים מערכתיים. ההתערבות היא ברמה חינוכית, טיפולית ומשמעתית, ותקבע לפי החלטת צוות. התלמיד יתבקש, מעבר להשהיה ולברור המידי לעשות תהליך התבוננות והתייחסות למעשה. הורים יזומנו ויהיו חלק מהתהליך במקרה 'קו אדום'. המעורבים באירוע "קו אדום" יושעו מבית הספר על פי שיקול הצוות המטפל. יש לזכור שכל תלמיד/ה שלקחו חלק באירוע 'קו אדום' צריך לקבל התייחסות זו או אחרת גם ברמה הרגשית. תישקל מעורבות גורמים חיצוניים כגון משטרה, ובמקרים קיצוניים או כאלה החוזרים על עצמם, תישקל הרחקה לצמיתות מבית הספר.

במקרה של אירוע חמור אשר אינו מופיע ברשימה שלהלן, יחליט הצוות כי הוא בקטגוריה של "קו אדום" במידה והיה בו סיכון עצמי או סיכון לזולת. כל אירוע של חשד קו אדום יועבר לגורם הנהלה/ייעוצי לטיפולו לפי טבע המקרה.

ברצוננו להדגיש שהקפדתנו על הנושאים הללו בשנים האחרונות הגבירה מאד את תחושת הביטחון האישי בקרב התלמידים ואנשי הצוות, שיפרה מאוד את האקלים וצמצמה בצורה ניכרת את בעיות האלימות וחציית הקווים האדומים. אנו בודקים ומעדכנים כל העת, ולפניכם הנוסח המעודכן של "הקווים האדומים" כפי שגובש בפורום המוביל של בית הספר, במהלך תשס"ה.

1. אלימות מסוכנת או כזו הגורמת לפציעה.
2. איום גלוי בנשק תוך הצגתו, או בכלי "תמים" העשוי לשמש נשק, כגון מברג, אולר, סכין, מספרים, לייזר וכד'.
3. אחזקת נשק (כולל נפצים וחזיזים למיניהם) או כלי "תמים" העשוי לשמש נשק (מהווה איום סמוי).
4. שימוש/הפצה/אחזקה של סמים/אלכוהול בבי"ס או בפעילות בית ספרית מחוץ לשטח בית הספר.
5. פגיעה בסובב – כמו במקרים של סחטנות, איומים בעל פה, באמצעות שליחים או בכתב, בהודעות/בצילום בטלפון נייד, באמצעות האינטרנט, פתקים וכל דרך אחרת. פגיעה בזולת כמו במקרים של תוקפנות מינית. הבערת אש, התנהגות עבריינית וכו'.
6. ילדים בסיכון – אובדנות, אנורקסיה, אלימות בבית, בריחה מהבית, (דגש על טיפול ייעוצי – פסיכולוגי ולא על הרחקה מבי"ס)

אם אתם מעוניינים בנספחים נוספים ודוחות של המודל, ניתן להשיג אותם אצל הכותב:
דרור אורן: drororen@netvision.net.il

מודעה מטעם הפ"י

בשעה טובה הפ"י חונפת אתר חדש.

באתר תוכלו למצוא מאמרים, פורומים, חדשות ועדכונים.
אתם מוזמנים להיכנס לאתר באותה כתובת:

www.psychology.org.il

כדי להיכנס לאתר מלאו:

שם משתמש – שם פרטי ושם משפחה (בעברית – וללא סימנים כמו גרש, מקף וכד')
ססמא – מספר הטלפון שלכם (ברירת המחדל – טל' בית)

אנא, לאחר הכניסה הראשונית שנו את הססמא!

אם נתקלתם בבעיה אתם מוזמנים ליצור קשר עם אסתר ידגר – yadgare@gmail.com



www.emdr.org.il

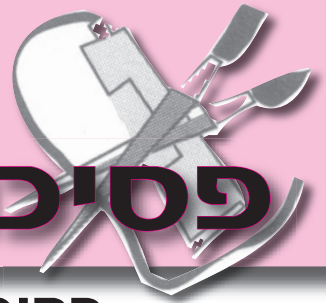
דוד אלעזר 43, רעננה 43204 / טל: 09-7454291 / עמותה רשומה מס' 58-030-365-9

פרטים נוספים ופסי הרשמה: dafna@emdr.co.il / טל: 09-7454291 ובאתר האינטרנט

* סדנת PART 1 למתחילים בעברית תתקיים ב-15-17-18 למרץ ויום נוסף 6 למאי 2009
* סדנת PART 1 למתחילים באנגלית תתקיים ב-22-23-24 לפברואר ויום נוסף 22 למרץ 2009
* סדנא למתקדמים LEVEL 2 תתקיים בתל"מ אשקלון ב-1.3, 22.3, 31.3, 2009
* קיימת אפשרות לארגן קורסים פנים-ארגוניים ב-EMDR

הקורסים פתוחים רק לאנשי מקצוע מוסמכים בתחום בריאות הנפש

פסיכולוגים יוצרים



פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב-תרבותית

ד"ר גבריאל וייל (עורך)

הוצאת משרד-החינוך/ המנהל הפדגוגי – השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (2008)

סקרה וערכה: צילה טנא

בפרק זה משתף חיים וייס את הקוראים, בעשייה של למעלה מעשור, בעבודתו עם המגזר החרדי בשירות הפסיכולוגי בעיריית ירושלים. כפסיכולוג דתי ולא חרדי הוא מדגיש תהליכי "העברה" ו"העברה נגדית" במפגש עם גורמי חינוך במערכת החרדית ומחבר אותנו לתובנות שאלהן הגיע בעבודתו. הוא מציין כי קשה לדבר על המגזר החרדי כעל מקשה אחת, שכן העולם החרדי כולל בתוכו תת-אוכלוסיות השונות מאוד זו מזו בהשקפתן התורנית וביחסן לעולם הפסיכולוגי. זאת, בנוסף לשונות בין האנשים כפרטים בתוך תת-הקבוצות, כדוגמת השונות בשאר האוכלוסייה. יחד עם זאת, ניתן לדבר על קווים מאפיינים.

לפחות בחלק מתת-האוכלוסיות שבמגזר החרדי ישנה מוכנות להיחשף לתכני ידע פסיכולוגיים, כדי להטמיע אותו בעולם שלהם וכדי לשכלל את היכולת שלהם להבין ולהתמודד עם ילדים. ישנה פנייה רחבה לפעילות בתחום, כולל לעבודה קבוצתית, אך ישנה גם חרדה המתלווה לכך.

אחד האתגרים שאיתם צריך הפסיכולוג להתמודד בקשר עם העולם החרדי קשור לשמירה המסורתית של מגזר זה מפני חדירה של תכנים חיצוניים. כיוון שכך, רתיעה מפנייה אליו לצורך עזרה, מושתת על החשש מפני הלגיטימציה שעשוי הפסיכולוג לתת להתנהגויות, למחשבות ולרגשות המנוגדים לערכי המסורת הדתית-חרדית.

נקודות הקונפליקט שבין עולמו של הפסיכולוג כאדם וכאיש-מקצוע, לבין תפיסת העולם החרדית, דורשת מהפסיכולוג התמודדות אתן. ההיכרות עם דרך החיים החרדית והיכולת לכבד אורח-חיים זה על כל מרכיביו, יש בהם כדי לצמצם את נקודות החיכוך. יחד עם זאת, החרדה המושלכת על הפסיכולוג ומוצאת את ביטוייה דווקא בנקודות הקונפליקט, תורמת לאתגר שבהתמודדות זו.

בסיכומי של עניין נראה כי הצורך האנושי של האדם להביע את מאווייו הרגשיים בתוך קבוצה ודרכה, והמורכבות הרגשית המאפיינת השתייכות לקבוצה, אינם שונים במגזר החרדי מאשר בכל אוכלוסייה אחרת. התכנים העולים, הדילמות השונות, השיח הפסיכולוגי ומנגנוני ההגנה וההתמודדות מקבלים את ביטויים, הן באמצעות תכנים אוניברסאליים והן באמצעות תכנים ספציפיים לעולם זה. המטפל אינו נקי מתהליכי "העברה" ו"העברה נגדית" המתרחשים בקשר הטיפולי. המודעות אליהם, ההתמודדות אתם, והיכולת להשתמש בהם כחלק מהתהליך הם חלק מהמיומנות המקצועית.

בימים אלה יצא לאור הספר "פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב-תרבותית" בעריכת גבריאל וייל. עיון בו מעורר התפעלות רבה מהיקף הסוגיות שהוא סוקר ומעומק הדיון בהן. הספר מכנס מעט מן הניסיון שהצטבר בעבודתם של הפסיכולוגים החינוכיים עם אוכלוסיות שונות על-מנת להעשיר עובדים בשפ"ח, יועצים חינוכיים ומורים בהתמודדות עימן. יש בו התייחסות לסקטור החרדי, הערבי, לאוכלוסיות של עולים מחבר-העמים ומאתיופיה ונוסף לזאת מובאות בו הנחיות כלליות לפסיכולוגים מן ה-A.P.A. בעניין הרב-תרבותיות בחינוך, בהכשרה, במחקר ובפראקטיקה. בספר חמישה שערים ובכל אחד מהם מאמרים אחדים רלוואנטיים מתוך העבודה בשדה. אסקור להלן את עיקרי הדברים בכל אחד מן השערים.

השער הראשון: "פסיכולוגיה חינוכית בסקטור החרדי"

פרק 1 – הקמת שפ"ח במגזר החרדי והפעלתו

שליף ישי, פסיכולוג חינוכי מדרין ומטפל נרטיבי, מנהל שפ"ח מודיעין עילית
וילנר מיכל, פסיכולוגית חינוכית, רכזת חינוך מיוחד בשפ"ח מודיעין עילית

בפרק זה מציגים ישי שליף ומיכל וילנר את הגישה הנרטיבית כבסיס תיאורטי המשרת היטב את העבודה בחברה רב-תרבותית. ייחודה של גישה זאת – בהצגת בעל-המקצוע כמומחה רק בתהליך ולא כמומחה לידע. שליף ווילנר מדגישים את העובדה שהפסיכולוג מניח כי עליו ללמוד מן הלקוח אודות אמונותיו ותפיסותיו ואינו משליך עליו בהכרח את אלה שלו. הגישה הנרטיבית שואבת מתפיסות סוציולוגיות ואנתרופולוגיות, ותופסת את הזהות האישית של האדם כמתעצבת באופן מתמיד על-ידי החברה. הרגישות התרבותית במובן זה היא חלק מהותי מן הטיפול ומן ההתערבות ולא מרכיב ייחודי שעל הפסיכולוג לרכוש לקראת עבודתו עם תרבויות מסוימות.

בהתפתחות השפ"ח החרדי המקומי, מרשימה ביותר הקמתה של יחידה לטיפול בפגיעות מיניות – הראשונה מסוגה במגזר החרדי, ונראה כי האמון שרכשה הקהילה לשפ"ח הוא שאפשר את הפתיחות בנושא כל-כך עדין ורגיש באוכלוסייה החרדית.

פרק 2 מכל מלמדי השכלתי ומ"מתלמידי" יותר מכולם. עבודה קבוצתית במגזר החרדי

וייס חיים, פסיכולוג חינוכי, עובד בשפ"ח ירושלים למגזר החרדי

פרק 3 – פסיכולוגיה חינוכית במערכת החינוך החרדית

ד"ר וייל גבריאלי, פסיכולוג חינוכי, מדריך, מנהל שפ"ח נתיבות
דה מלאך נואית, פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח נתיבות
כהן שועא, פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח נתיבות
ספירו נעמי, פסיכולוגית חינוכית מדריכה, שפ"ח נתיבות
פישביין גלעד*, פסיכולוג, שפ"ח מ"א אשכול

בפרק זה מנסים הכותבים להתמודד אף הם עם הדילמות המרכזיות בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי במגזר החרדי. מובאות זוויות מיוחדות בכניסה למערכת חרדית, בהתאמת אבחונים פסיכולוגיים (מובנים והשלכתיים) לתרבות החרדית, ביחסי-הגומלין שבין הדת לבין סוגיות ייעוציות-טיפוליות. בייחודיות של אופי ההתערבויות הטיפוליות במגזר זה – הטיפול בבעיות למידה והתנהגות, הטיפול הפסיכולוגי ואף התערבויות בתחום המיני. מעניין במיוחד התהליך הקבוצתי אותו עברו הכותבים לקראת הכנת המאמר שמייצג את קשת התגובות הרגשיות של פסיכולוגים המעורבים בעבודה עם המגזר החרדי – מאידיאליזציה ועד להתנשאות – אך החוויה המשותפת היא של הרחבה משמעותית ביכולת הקבלה, הדיאלוג וההתמודדות גם עם המוכר וגם עם השונה. הכותבים מסכמים כי בעוד שבעבר עלו ספקות ביחס ליכולתו של השירות הפסיכולוגי החינוכי להיות כוללני, להתאים את עצמו לזרמים בחינוך, ולהיות מודל שונה מהמודל הקיים של יועצות-חינוכיות, שלהן זיקה ברורה לזרמים השונים הרי שכיום ספקות אלה כמעט שכחו, ומספר לא מבוטל של פסיכולוגים חינוכיים חילוניים עובדים במערכת החינוך החרדית וזוכים על כך להוקרה. יחד עם זאת, השינויים המתמידים בשטח והתפתחות הידע והמחקר הפסיכולוגי מחייבים אותנו להמשיך ולהעמיק את החשיבה המקצועית ואת הרגישות התרבותית.

השער השני: "פסיכולוגיה חינוכית בסקטור הערבי"

פרק 4 – "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי שלי ושל האחר": תגובותיהם של תלמידים פלסטינים אזרחי ישראל לשני הנרטיבים, הפלסטיני והישראלי, סביב תקופת 1948

ניבין עיד, פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח חיפה

בפרק מובא מחקר העוסק בבחינת התגובות של תלמידי תיכון פלסטיניים אזרחי ישראל לשני נרטיבים היסטוריים – הישראלי והפלסטיני. המסקנות המוצגות במאמר הן כי עצם הצגת הנרטיבים והדיון בהם מהווים תחילתו של תהליך חשוב מאוד ומשמעותי עבור התלמידים, כיוון שהצגה כזו הביאה להעלאת הנושא למודעות של התלמידים ועוררה את עניינם

ואת רגשותיהם. תהליכים כאלה המתרחשים בקבוצות בעת הצגת הנרטיבים והדיון בהם, במטרה להכיר את הנרטיב של האחר ולקבל אותו, דומים מאוד לתהליכים המתרחשים בעת הפגשת שני הצדדים פנים אל-פנים בסדנא העוסקת בקונפליקט. מקובל לראות במפגשים בין-קבוצתיים תהליך התפתחותי, כאשר התפתחות בהקשר זה מוגדרת כשינויים באיכות השיח, התקדמות על פני סקאלה שרמתה הנמוכה ביותר היא "שיח-אתנוצנטרי" – שיח המאופיין בתפיסות סטריאוטיפיות ובחוסר הקשבה לאחר, ורמתה הגבוהה ביותר היא "רגע דיאלוגי" – המאופיין ביחסי שוויון, הקשבה, וניסיון להבין את המציאות מנקודת מבטו של האחר. שינוי באיכות השיח הינו סימן לשינוי קוגניטיבי ורגשי באופן שבו הפרט תופס את ה"אחר", ה"עצמי", ו"האמת", המאפשר לצדדים לנהל דיאלוג. אין אמת אובייקטיבית, אלא שקיימת "אמת דיאלוגית" הנמצאת בין ה"אני" וה"אתה", והמשמעות עולה מתוך המפגש ביניהם. העצמי נתפס כתהליך המתפתח ללא הרף דרך היחסים עם אחרים ודרך אינטראקציה דיאלוגית. רגע דיאלוגי הינו רגע של מפגש אמיתי של ה"עצמי" עם האחר, בו ישנה השתתפות בחוויתו של האחר מבלי לאבד את ה"עצמי". רגעים דיאלוגיים מתרחשים בעקבות תהליכים ארוכי טווח בקבוצות דו-לאומיות, כך גם בהצגת הנרטיב של האחר לקבוצה חד-לאומית מתרחשים תהליכים דומים, שהרגעים המיוחדים בתהליך הם הרגעים הדיאלוגיים, רגעים של הבנת נקודת המבט של האחר וקבלתה, אך דרוש זמן ותהליך ארוך טווח על מנת להגיע לרגעים כאלה. העיסוק בנרטיב של ה"אני" בבית-הספר, היכרות טובה שלו ועיבודו חשובים מאוד ומספקים לתלמידים תחושה של יחסים שוויוניים, שהם תנאי בסיסי והכרחי למפגש אמיתי עם האחר.

המסקנה העיקרית העולה מן המחקר הנוכחי היא, שלא ניתן לצפות מהתלמידים הפלסטינים אזרחי ישראל לקבל את הנרטיב של האחר, אותו הם כאמור לומדים בבית-ספרם, ולהגיע לרגעים דיאלוגיים עימו, כל עוד הם אינם מכירים ואינם לומדים את הנרטיב שלהם עצמם, הנרטיב הפלסטיני. תחילה יש ללמד את התלמידים את הנרטיב שלהם, לתת מקום לתחושות המתעוררות סביבו, תחושות של כעס, הפתעה, עצב וכדומה, לאפשר שאלות ותהיות סביבו, ולאפשר את עיבודו ואת עיבוד הרגשות העולים. רק לאחר סדרה של מפגשים כאלה בהם יכירו התלמידים את הנרטיב שלהם, ידונו בו ויעבדו אותו, יהיה ניתן להקדיש סדרה נוספת של מפגשים לדיון בנרטיב של האחר וברגשות המתעוררים ביחס אליו. במפגשים נוספים יהיה ניתן להתמקד בקונפונטציה, עימות התלמידים והכוונתם לראות את הדברים דרך משקפי האחר ולהיכנס לנעליו. בעיני הכותבת, זוהי משימה חינוכית חשובה מאוד הטומנת בחובה השלכות חינוכיות ארוכות טווח. בדרך זו ניתן להגיע לתשתית טובה, שתאפשר רגעים דיאלוגיים עם האחר וקבלת הנרטיב שלו.

פרק 5 – הפסיכולוג החינוכי כסוכן חתרני: הפסיכולוגיה בשירות קבוצות מקופחות

ד"ר לנזמן משה, פסיכולוג חינוכי, מדריך שפ"ח, הכפרים הבדואים הלא-מוכרים, הדרום

בפרק זה מציג ד"ר לנזמן את התיזה הכללית שלו לגבי הפסיכולוגיה הבין-תרבותית מנקודת הראייה של "הפסיכולוגיה של השחרור". לנזמן גורס כי פרקטיקה פסיכולוגית בין-תרבותית אינה יכולה להיות נטולת ערכים ועליה לעסוק תמיד ביצירת מתח בין הקיים לבין הרצוי, לעודד אוריינות חברתית-פוליטית ולא להתרחק ממנה, כפי שמקובל בין פסיכולוגים. הוא תובע, בעצם, מן הפסיכולוגים החינוכיים לנקוט גישה חברתית יותר אקטיבית ולקחת עמדה ברורה לצד ה"מדוכאים" ולתמיכה בעמדתו הוא מביא את הקוד האתי של הפ"ח.

אחד העקרונות המנחים בקוד האתי של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל הוא לתרום לרווחת בני האדם (הפ"ח, 2004). הדיסציפלינה והפרופסיה בשירות האדם מחייבות את הפסיכולוגים להתמודד עם המערכת החברתית היוצרת יחסים בלתי שוויוניים בין קבוצות. בסופו של דבר, הסינגור למען החלש משפר את איכות החיים של שני הצדדים. שכן, יחסי דיכוי פוגעים בהתפתחות שני הצדדים לקראת עתיד אנושי יותר. כפי שכתב מרטין-ברו, ההומניזציה היא יעד האדם.

פרק 6 – המשתמע לשתי פנים: התערבות מקצועית בהקשר בין-תרבותי בתרבויות של חברות מקופחות

ד"ר לנזמן משה, פסיכולוג חינוכי, מדריך שפ"ח, הכפרים הבדואים הלא-מוכרים, הדרום
אלצאנע אחלאם, יועצת חינוכית

ד"ר לנזמן ואלצאנע אחלאם מנסים להתוות דרך לטיפול רגיש-תרבותי שבו על המטפלים להעמיד השערות לבדיקה, להיות מכוונים להתאמה של הטיפול לצווי התרבות, לעומת הצווים האינדיווידואליים, להכיר את התרבות של המטופלים לעומקה, וכאשר מדובר בקיפוח-תרבותי, לערוך אינטרפולציה תרבותית כדי להבין מתי וכיצד להתערב. הם ממחישים זאת בעזרת ניתוח מקרה של טיפול בנערה ממוצא פלסטיני-בדואי על-ידי יועצת-חינוכית, אף היא ממוצא פלסטיני-בדואי, אשר הפנימה את ערכי תרבותה וגם את ערכי הכשרתה המערבית. להערכתם, הכנסת ממדים אלה למערך הטיפול עשויה לתרום רבות ליכולתנו לבצע התערבות רגישת-תרבות בחברה רב-תרבותית.

פרק 7 – סוגיות נבחרות בהתערבות פסיכולוגית חינוכית בחברה הערבית

טאטור מסבאח, פסיכולוג חינוכי, מדריך. שפ"ח תל אביב-יפו

בפרק זה מתאר מסבאח טאטור את דרכו בשירות הפסיכולוגי חינוכי ביפו, העובד עם מערכות חינוך ערביות רבות. הוא מפרט את היתרונות של היותו פסיכולוג ערבי בשל ההיכרות עם המאפיינים התרבותיים של החברה הערבית ועם סוגיות מגדריות ייחודיות בתוכה ומעל לכול – בשל השליטה שלו בשפה הערבית. בסיכום מאמרו כותב מסבאח:

שירותי הפסיכולוגיה החינוכית ובריאות הנפש בחברה הערבית החלו לפני כשלושה עשורים והתפתחו באופן דרמטי בשני העשורים האחרונים. לפני כן הטיפול במצוקות של הפרט נעשה בלעדית בשיטות טיפול מסורתיות. המשפחה והקהילה סיפקו את מקורות התמיכה בעת משבר ומצוקה. ניתן לומר ש"היו חיים בחברה הערבית לפני עידן השירות הפסיכולוגי". תהליך הטמעת השירותים הפסיכולוגיים המודרניים בחברה הערבית בישראל מרתק בפני עצמו. הוא הובל על-ידי פסיכולוגים ערבים שגדלו בחברה מסורתית והתחנכו במערכת-חינוך פורמאלית מופלית לרעה בכל המובנים ואף מפגרת. חלקם הגדול רכשו את השכלתם המקצועית באירופה וחלקם האחר – בישראל. "השיבה הביתה" לחברה ולתרבות המוצא ולמערכת החינוך שבה למדו הציבה בפניהם אתגר קשה – כיצד ללוות את השינויים שעוברת המשפחה והחברה ואת המצבים הקונפליקטואליים שהן מזמנות וכיצד ליישם שיטות טיפול מערביות בחברה קולקטיביסטית – מסורתית במעבר.

החברה הערבית כיום אינה מקשה אחת כבעבר. נכון שהמרכיבים המסורתיים הם עדיין הדומיננטיים, אך טעות לחשוב שהקולקטיב בחברה הערבית הוא השולט הבלעדי בהתנהגות של הפרטים המרכיבים אותו. ניתן להתרשם ממגמה של התחזקות האינדיווידואליות. מערכת החינוך הערבית, גם היא, מקרעת בין שיטות לימוד וחינוך מסורתיות ונוקשות לבין ההשפעה של הליברליות, הנתפסת כערעור של הסמכות הפטריארכאלית של איש החינוך. הגישה הפסיכולוגית המעודדת ביטוי חופשי, אוטונומיה ועמדות ליברליות נתקלת בהתנגדות קשה על-ידי אנשי חינוך ערבים. הפסיכולוג החינוכי בחברה הערבית נדרש למשימה מאתגרת של עידוד דיאלוג בין התפיסות המנוגדות, בין החדשני לשמרני ובין נורמות וערכים סותרים, תוך רגישות וזהירות מהתנגשות עם הקיים. הוא נדרש לנטרל את אמונותיו ועמדותיו, לגלות בקיאות בתהליכי שינוי ולהתאים את הידע המקצועי לצרכים של החברה ושל מערכת החינוך. אתגר נוסף הוא יצירת דיאלוג שיגשר על פערי הדורות בתוך המשפחה הערבית. הממד של מסורתיות-מודרניות חוצה משפחות ולעיתים חוצה דורות בתוך המשפחה האחת. במפגש הבין-תרבותי, כמו במקרה של פסיכולוגים יהודים במערכת החינוך הערבית, נדרשות רגישות ולמידה של הרקע התרבותי של האחר. התבוננות על תהליכי שינוי בחברה ועידוד דיאלוג בין יחידים, קבוצות וזרמים בתוך אותה חברה הם מקור להעשרה של היכולת לקיים דיאלוג פורה עם האחר והשונה.



פרק 8 – ההקשר החברתי-פוליטי ביחסי מטפל-מטופל, מדריך-מודרך, בדיאדה היהודית ערבית

ד"ר יוסף נאשף, פסיכולוג קליני-חינוכי מומחה, מדריך בפסיכולוגיה חינוכית, מנהל תחנה אזורית מזרח ירושלים, השירות הפסיכולוגי-חינוכי עיריית ירושלים

תרצה בר-חנין, פסיכולוגית קלינית מדריכה, היחידה לילד, לנוער ולמשפחה, המרכז הקהילתי לבריאות הנפש יפו ומרכז לטיפ – מרפאה לילד לנוער ולמשפחה, אום אלפאחם

בשנים האחרונות קיימת התעניינות גוברת בהבנת תפקידם של גורמים תרבותיים, חברתיים ופוליטיים ובהשפעתם על הנפש ועל התהליכים המתרחשים בסיטואציה הטיפולית וההדרכתית. כמו-כן, התפרסמה ביקורת בספרות ביחס להנחות היסוד הערכיות האתנוצנטריות המובלעות בתיאוריות של התפתחות ופסיכופתולוגיה. הבנה זו, לדעת הכותבים, היא חיונית ככל שהטיפול בכלים של הפסיכולוגיה המערבית מיושם בקרב אוכלוסיות לא מערביות.

הם מצטטים את קוהוט "אם יש לקח אחד שהפקתי במהלך חיי כאנליטיקאי, הרי הלקח הוא, שמה שאומרים לי מטופלי הוא כנראה נכון – שפעמים רבות כשהאמנתי שאני הצודק ומטופלי שוגים, הסתבר, אם כי לרוב רק לאחר בחינה ממושכת, שהצדק שלי היה שטחי, בעוד שהצדק שלהם היה עמוק". על-מנת להדגיש את חשיבות ההיכרות של המטפל עם החברה והתרבות הערבית על העושר שלה מבלי להמעיט במקומם המכריע של היבטים חברתיים-פוליטיים שאסור, להערכתם, להתעלם מהם גם בתוך המרחב של החדר הטיפולי. שאלות כמו שפה, זהות לאומית ומצב פוליטי וסוציו-אקונומי משפיעות, לגרסתם, על רמת האמון שתיווצר בחדר הטיפול ועל התקווה לריפוי.

השער השלישי: "פסיכולוגיה חינוכית בטיפול בעולים מחבר-העמים"

פרק 9 – עבודה טיפולית עם ילדים עולים ועם משפחותיהם: מרכיבי ההתערבות

ד"ר שרגה ינה, פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח באר-שבע, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון

הכותבת מדגישה את הניגודים המאפיינים את עולי ברית-המועצות החושפים אותנו מחד-גיסא להון-אנושי אדיר אך מאידך-גיסא לבעייתיות חריפה. לדבריה, העלייה מברית-המועצות לשעבר לישראל היא תופעה מעניינת ומורכבת. לעלייה הזאת תרומה רבה לחברה ולתרבות הישראלית. העולים הביאו עימם מטען אינטלקטואלי ומקצועיות, מוטיבציה גבוהה לעבודה, ללמידה ולהישגיות. התכונות האלו מאפשרות לעולים רבים להצליח בתהליך ההסתגלות לארץ החדשה. יחד עם זאת, בקרב האוכלוסייה הזאת קיימות קבוצות הנמצאות במצבים

קשים במיוחד בעקבות החלשת יכולת התמודדות שלהן על רקע שינויים התפתחותיים ומשברי חיים אחרים (מחלות, גירושים). על החברה הקולטת בכלל, ועל אנשי הטיפול בפרט, לספק מענה לצרכים המיוחדים של העולים המתקשים. בעבודה הטיפולית עם מטופלים עולים מומלצת התערבות שכוללת שלושה מרכיבים: **אוניברסליים**, שאינם קשורים דווקא לעלייה ולמפגש הבין-תרבותי, ומבטאים את האפיונים האישיים והמשפחתיים של המטופלים; **כלליים** – המבטאים את החוויות והניסיון הקשורים לעלייה ולהסתגלותה לחברה החדשה; ו**ייחודיים** – המשקפים את האפיונים התרבותיים של העולים ואת המפגש בין הנורמות והערכים שלהם עם התרבות הישראלית. לגרסתה, ראייה המשלבת את שלושת המרכיבים האלו בתהליך ההתערבות מציגה תמונה מקיפה יותר של תפקודם של העולים, מאפשרת הבנת קשייהם, מעודדת שיתוף פעולה, יחס אמפתי ובחירה של דרכי התערבות מתאימות.

פרק 10 – בני נוער עולים המצויים בסיכון בבאר שבע

ד"ר ינה שרגה, השירות הפסיכולוגי עיריית באר-שבע, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן-גוריון

ד"ר מיכל קרומר-נבו, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן גוריון

בפרק זה מובא מחקר "גישוש" עם נוער עולה מברית-המועצות שהוגדר כנוער בסיכון: מתוך נתוני המחקר בולט הגיל הצעיר של המתבגרים (14-15) המוגדרים בסיכון. תמונת המצב הנתמכת על-ידי ממצאים של מחקרים אחרים מעוררת דאגה, ומדגישה את הצורך בגיוס כוחות של אנשי חינוך וטיפול על מנת להתערב לשם מניעה וטיפול בבני הנוער העולים. את המשימה ניתן לבצע בדרכים שונות: פעולות מנע ופעולות הסברה ברוסית ובעברית בבתי-הספר, במועדונים חברתיים, במקומות בילוי ובאמצעי התקשורת; טיפול ישיר במי שכבר מעורב בהתנהגות המסוכנת; הפעלת בני נוער עולים ותיקים בארץ, כדי להסביר, לסייע, להפנות לטיפול מקצועי ואף לשמש חונכים וחברים לבני נוער המעורבים בהתנהגויות חריגות; פיתוח תוכניות המשלבות אנשי מקצוע בעבודה עם גורמים בלתי פורמאליים כמו הורים, חברים ונציגים קהילתיים.

הן הנערים והן הנערות מגלים תפקוד חברתי די טוב. נמצאו ביטויי התנהגות אינטגרטיבית, כאשר יותר ממחצית מהנבדקים ציינו מספר רב של חברים (ארבעה ויותר) הן בקרב הישראלים הוותיקים והן בקרב העולים. בקרב הנערות התגלתה הנטייה להתחבר יותר עם החברים הישראלים הוותיקים, ובקרב הנערים להתחבר עם החברים העולים. מרבית הנערים והנערות מבלים עם חברים. עם זאת, ממצא מדאיג מצביע על שיעור גבוה מן הנבדקים המבלה בשכוחות. נתון זה גבוה באופן משמעותי, לעומת כ-20% מהנערים ומהנערות אשר דיווחו על בילויים בתדירות כזאת במחקר ארצי בנושא בריאות, רווחה ודפוסי התנהגות של נוער בישראל. שכוחות בילוי כזאת נחשבת מוגזמת, ויכולה להוות כשלעצמה גורם-סיכון.





ארבע שנים. בדומה לעבודתו של כל פסיכולוג החינוכי, כללה העבודה קונסולטציה לצוות החינוכי והערכות על מוכנות ללמידה ועל קשיים, על-פי הצורך. כמו כן, נערכו פעילויות עם הורים. אולם, כדי לעסוק בתפקיד הפסיכולוג החינוכי בקרב העולים באופן רגיש לתרבותם ולחוויות המעבר שלהם, היה צורך בשינוי גישה. מעבר להעלאת המודעות העצמית ובחינת הנחות היסוד הסמויות שאומצו מתוך הפסיכולוגיה המערבית, היה צורך להתייחס גם לעמדות של הגננות ושל הגורמים ברמה ארגונית. ד"ר מי-טל מצאה שציפיות שאינן מציאותיות, הנשענות על הנחות מוטעות תרבותיות, עלולות להביא לתהליך של **התרחקות הדדית** ולהתפתחות של בעייתיות כרונית בקרב עולים. המגע עם תרבות אחרת ורכישת ידע על המנהגים ועל הקודים שלהם, אינם מספיקים כדי למנוע קשיים בהפגנת רגישות תרבותית באינטראקציות עם אנשים שהם שונים מאוד מאתנו. יש צורך ביצירת מסגרת תומכת (פרטנית או עדיף קבוצתית) שתאפשר לעבד את התגובות הרגישות האישיות במפגש הבין-תרבותי.

הניסיון לבחון חלופות להערכת הילדים חיזק את התהיות על המכשולים בשמירה על רגישות תרבותית מספקת. נעשה ניסיון למצוא חלופה להערכת הילדים בצורה מתאימה – באמצעות תרגום מבחן הבנת מושגי יסוד לשפת האם, אמהרית, הערכת ציורי איש, ובקשה להערכות מובנות מהגננות. ניתוח הקשר בין כלי ההערכה הצביע על חשיבות ההצלבה בין כלים, במיוחד בין בדיקה בעברית ובשפת האם, ואמצעי הערכה לא מילוליים, וכן בדיקת המקום של ילדים עולים יחסית לקבוצה מקומית בה הם לומדים. רוב הילדים עם הקשיים ה"אמיתיים" התקשו יחסית לעמיתיהם על-פי כל מדדי ההערכה יחד. עם זאת, עדיין חסרים כלים אשר תקפותם באבחון ילדים עולים נבדקה באופן יסודי. בהתחשב בכך שישראל היא מדינה שיש בה מהגרים רבים וקבוצות תרבות שונות, נראה שיש חשיבות לפיתוח נורמות לקבוצות תרבות ספציפיות בהמשך.

אחת המסקנות החשובות שעלתה, מתייחסת לעבודה עם מגשרים. ההכשרה ביעוץ חינוכי של המגשרת העיקרית שעבדה בגנים תרמה מאוד להבנה ולהתאמה הדו-כיוונית הנדרשת. האפשרות ליצור שותפות כזאת תרמה במיוחד להערכת הילדים וליצירת שיתוף הפעולה עם ההורים.

בסוף, גם כאשר מפתחים מודעות ועוזרים לצוות החינוכי לרכוש ידע תרבותי, וכאשר עובדים עם מגשרים ומפתחים דרכים חלופיות כדי להעריך ילדים עולים, בהקשר בין-תרבותי חייב הפסיכולוג החינוכי להתייחס להנחות תרבותיות ברמה הארגונית והחברתית כללית. במיוחד כאשר יש ספק אם הנחות אלו רגישות מספיק לתרבות העולים (או לכל קבוצת מיעוט אחרת).

לגבי מעורבות בני הנוער העולים בהתנהגויות סיכון, נמצא, ששליש עד מחצית מהנערים ומהנערות מעורבים בהתנהגויות מסוכנות באופן פעיל. הן הנערים והן הנערות מגלים מגוון רחב של התנהגויות בסיכון. בשתי קבוצות המתבגרים התגלתה הנטייה לשתות אלכוהול, כאשר יותר ממחצית מהנערות ו**כשני-שלישים** מהנערים דיווחו על שתיית משקה חריף פעמיים ויותר במשך החודשיים האחרונים. נתון זה גבוה באופן משמעותי משיעור המדווחים על שתיית אלכוהול בקרב מתבגרים ישראלים. בקרב הנערות בולטים עישון סיגריות ובריחה מהבית. כשליש מהנערות דיווחו על בריחה מהבית, שיכולה להעיד על מצבי מתח משפחתיים. לגבי עישון סיגריות, נמצא, שיותר ממחצית מהנערות דיווחו שהן מעשנות. נתון זה גבוה בהרבה לעומת כ-8% מהנערות הישראליות שדיווחו על עישון סיגריות במחקר ארצי. אם מביאים בחשבון את גילן הממוצע הצעיר של הנערות, הרי שנתון זה נראה מדאיג. בקרב הנערים בולטים עישון סיגריות, קיום יחסי מין. והממצא המדאיג במיוחד הוא דיווחם של יותר משליש מהם על מעצרים על-ידי המשטרה.

ממצא חשוב ומעודד שהתגלה במחקר היה ייחוס ערך גבוה ללימודים ולהצלחה בהם בקרב בני הנוער העולים. נטייה זו נתמכת בנתוני מחקרים לא מעטים, הממחישים את חשיבות ערכי הלמידה, ההשכלה והמקצועיות בקרב עולים מברית-המועצות. מעודדת העובדה שערכים אלה נשמרים גם על-ידי המתבגרים העולים שנקלעו לסיטואציה פרובלמאטית ומבטאים קשיי התנהגות. רצון רב של המתבגרים העולים להצלחה בלימודים הוא עוגן במצב בלתי יציב וסוער המאפיין את הנערים האלה. לממצא זה חשיבות רבה, והוא מדגיש את הצורך בהתערבות אינטנסיבית במישור הלימודי.

מרבית הנערות והנערים מגלים רצון לשרת בצבא. ממצא זה בעל חשיבות רבה, כי הוא מאפשר למארגני התוכניות לנוער העולה לגייסו להשתתפות בפעילויות מעניינות ובונות המכוונות להכנה לשירות הצבאי.

נראה שנודעת חשיבות רבה לחיבור ולשילוב של המשפחות בעבודה הנעשית עם בני הנוער העולים. התערבות במשפחות של המתבגרים עשויה לצמצם את הפערים ואת המתחים המשפחתיים, לשפר את תפקוד המשפחה ולהוביל להשפעה טובה על תפקודם של בני הנוער העולים.

השער הרביעי: "פסיכולוגיה חינוכית בטיפול בעולים מאתיופיה"

פרק 11 – איך יוצרים רגישות תרבותית? לקחים מעבודת פסיכולוגית חינוכית עם עולי אתיופיה בגנים

ד"ר מי-טל שרונה, פסיכולוגית חינוכית מדריכה, מנהלת השפ"ח מ"א מגידו ופסיכולוגית בכירה, שפ"י מחוז צפון

ד"ר שרונה מי-טל מביאה את עיקרי העבודה הפסיכולוגית-חינוכית עם ילדים עולים מאתיופיה באתר קליטה במשך





מודעה מטעם הפ"י

מערכת "פסיכואקטואליה"
מחפשת חברה/ נוסף/ת,
שיצטרפו לצוות הקיים לשם
סיוע בגיוס כותבים ובאיסוף
חומרים, בדיקתם וגיבושם
לפרסום.

המעוניינים להתנדב ומוכנים להתחייב
למילוי התפקיד בהתמדה ובמסירות
מוזמנים לפנות לוועד המרכזי של
הפ"י בדוא"ל:

psycho@zahav.net.il

פרק 12 – הורות על רקע תהליכי עלייה וקליטה, תוך התייחסות ל"עיקרון הרציפות" במסגרת קבוצות להורים עולים ממוצא אתיופי

וכטל טובה, פסיכולוגית חינוכית, שפ"ח נתניה

בפרק זה מנסה טובה וכטל ליישם את גישת "עקרון הרציפות" של נחי אלון וחיים עומר העוסקת בטיפול בטראומה בטיפול במשבר העלייה של עולי אתיופיה. למשבר העלייה מאפיינים טראומטיים אשר מוחרפים בתהליך הקליטה בארץ. התייחסות לשימור הרציפות התפקודית, הרציפות בזהות והרציפות הבין-אישית מאפשרת טיפול אמיתי בקשיים המתגלים בקרב עלייה זאת.

בשנים האחרונות פועלות קבוצות להורים ממוצא אתיופי במסגרת שפ"ח נתניה. הקבוצות מתפקדות מתוך התייחסות לצורך בשימור הרציפות במישורים השונים. במסגרת הקבוצות המגמה היא שילוב בין תרבויות תוך שימת דגש על שימור העבר והשורשים, מתן מקום לתהליך העלייה לצד סיוע בהסתגלות לדפוסי המקובלים בארץ. דגש רב הושם על התייחסות לתפקידי ההורות במעבר הבין-תרבותי ולקשר עם מערכת החינוך.

אף כי חלק מיהדות אתיופיה הגיע ארצה כבר לפני שני עשורים, עדיין יש מקום לאפשר עיבוד של תכנים מתהליך העלייה ואריגתם לתוך מרקם חייהם ולתוך החיים בארץ כחלק מההקלה על השתלבותם. להערכתה, אף על פי שלעיתים קשה לארגן את הקבוצות, חשוב להמשיך ולמצוא את הדרך לקיים את הקשר עם אוכלוסיית ההורים העולים. הסיוע להורים וחיזוקם הוא משמעותי ביותר בכל הקשור להשתלבותם בכלל ולחיזוקם בתפקידי ההורות ושימור הסמכות ההורית בפרט.

השער החמישי :

Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists (APA)

הנחיות לפסיכולוגים בעניין רב-תרבותיות בחינוך, בהכשרה, במחקר, בפרקטיקה ובשינוי ארגוני, ההתאחדות הפסיכולוגית האמריקנית (APA)

מדיניות APA, באישור מועצת נציגי APA, אוגוסט 2002

שער זה סוגר את הספר ומביא בעברית ובאנגלית הנחיות חשובות מתוך ה-A.P.A המדגישות את הצורך בערנות מיוחדת, לדילמות אתיות שעלולות להתעורר במפגשים שלנו, כאנשי מקצוע, עם נושא הרב-תרבותיות. קריאה בספר שאותו הצגנו כאן מדגימה לנו הלכה-למעשה את יישומם של העקרונות האתיים ברגישות ובמקצועיות שבהן מטופלות אוכלוסיות מסוימות. גם אם הצרכים עדיין נעים באופן חלקי בלבד הרי שהכיוון הכללי המסתמן בעבודתנו הוא חיובי ומעודד.

בגיליון אוקטובר, 2008 פורסם מאמרם של ד"ר אלקשאעלה בדיע וגב' אלסנע חדרה בנושא: "מהות מערכת היחסים שבין מורה ותלמיד במגזר הבדואי". ד"ר בדיע מבקש להוסיף שהוא גם פסיכולוג העובד בשפ"ח רהט.



זכות הנבחן לעיין בחוות-הדעת המיונית – האומנם? קריאה לבחינה מחדש של עמדת ועדת האתיקה

סולי חבושה*

רקע

בשורשי סוגיית זכותו של הנבחן לעיין בחוות-הדעת ניצבים **חוק הגנת הפרטיות, השמ"א-1981, חוק זכויות החולה, התשנ"ו-1996**, וכן **קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים**.

חוק הגנת הפרטיות:

החוק קובע את זכותו של אדם לעיין במידע אודותיו המוחזק במאגר מידע (דהיינו, במדיה ממוחשבת הכוללת יותר מ-10,000 רשומות). הגדרת המושג "מידע" בחוק כוללת נתונים "על אישיותו, מצב בריאותו... צנעת אישיותו..." של אדם. החוק אף מקנה לאדם זכות לדרוש תיקון של מידע שגוי המופיע אודותיו במאגר.

על פניו, תוצאות של אבחונים תעסוקתיים המוחזקים במוסד או במכון מיון, במיוחד אם הם שמורים במדיה ממוחשבת, הן בבחינת "מאגר מידע" כהגדרתו בחוק.

חוק זכויות החולה:

נוסח החוק הוא: "מטופל זכאי לקבל מהמטפל או מהמוסד הרפואי מידע רפואי מהרשומה הרפואית... המתייחסת אליו". מידע רפואי הוא "מידע המתייחס באופן ישיר למצב בריאותו הגופני או הנפשי של מטופל או לטיפול הרפואי בו". רשומה רפואית מוגדרת כ"מידע המתועד בדרך רישום או צילום... לרבות תיקו הרפואי של המטופל".

ככל שחוות-הדעת המיונית הינה בגדר מידע על בריאותו הנפשית של אדם, נראה כי גם חוק זה חל עליה.

במהלך השנים נטענו טיעונים משפטיים שונים באשר למידה שבה כל אחד מהחוקים הנ"ל אכן חל על תוצאות המיון התעסוקתי. חילוקי דעות מתגלים

אחד האתגרים החשובים העומדים בפני תחום המיון התעסוקתי הוא ההתמודדות עם הדרישה של נבחנים שהתמיינו לעבודה לקבל לידיהם את חוות-הדעת שנכתבה אודותיהם. בעבר התקבל מעטה הסודיות סביב תוצאות מיון בהכנעה ואף בהבנה. כיום אין הדבר כך. בעידן של פתיחות ושקיפות נראה זה בלתי סביר שנבצר מאדם לעיין בנתונים שהופקו ממנו על עצמו. הילך-הרוח בציבור, בזירה המשפטית¹ ואף במעגל הקרוב של הקהילה המקצועית (עמיתיו הפסיכולוגים מדיסציפלינות אחרות) הינו ברור. על-פי המגמה המסתמנת, לא רחוק היום בו "חובת הגילוי" תעוגן משפטית, דה פקטו.

הפ"י מצדדת בזכותו של הנבחן לעיין בחוות-הדעת. נדמה כי אנו, אנשי המיון, מבודדים בהתנגדותנו הנחרצת לחשיפתה בפניו. מחד-גיסא – אין לנו ספק כי חובת הגילוי תפגע באופן ממשי באיכות עשייתנו המקצועית וביכולתנו לספק למקבלי ההחלטות חוות-דעת גלויה, ישירה ומפורטת. מאידך-גיסא – מבוכתנו רבה מול האשמות כי עמדתנו נגועה בשיקולים עסקיים זרים, באינטרסים של "שמירה על הגילדה", בהתנגדות לשינוי לשמה ובתפיסות חשוכות שאבד עליהן הכלח. לראיה, גם בקרבנו יש המתחילים להרהר באי נוחות מופגנת האם ביכולתנו לעמוד בפרץ "הקדמה".

מטרתנו של מאמר זה היא להציג את הסוגיה בפני הקהילה המקצועית המורחבת, להעלות שאלות רלוואנטיות שטרם נדונו לעומקן בקרבנו וכן להציג תיזה אחת, דווקא כנגד זכותו של הנבחן לעיין בחוות-הדעת. אנו מקווים לעורר דיון פתוח, מקיף וממצה, שיוביל לעמדה מקצועית מוסכמת בסוגיה אתית חשובה זאת.

גם באשר לתוקף החוקי של החתמת הנבחן מראש על התחייבות שלא לדרוש את תוצאות המיון (כנהוג במכוני מיון רבים). תביעות לחשיפת חוות-הדעת שהובאו להכרעת בית-משפט הניבו פסקי דין שונים – לעיתים נדרש המכון להיעתר לתביעתו של הנבחן, ולעיתים אשרר בית-המשפט את התנגדותו של המכון למסור את הדו"ח.

נראה, אם-כן, שטרם נפסקה פסיקה מנחה, ונותר מקום לשיקול דעתו של בית-המשפט. ברם, ככל שנכבד את המוסד השיפוטי – אין בידיו (ולא יכול להיות) מלוא הידע והשיקולים המקצועיים הרלוואנטיים להכרעה. מחובתנו כאנשי מקצוע לספק לו את החסר, להשמיע קול ברור, האוחז בעמדה נהירה ומנומקת.

הפ"י אכן נוקטת עמדה ברורה ומנומקת הן באמצעות הקוד האתי והן בהתייחסויות של ועדת האתיקה לשאליות בנדון:

קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים:

סעיף 7.4 ב' בקוד האתיקה של הפסיכולוגים קובע:

"מעמדו של דו"ח סיכום המבחנים הוא מעמד של רשומה פסיכולוגית כהגדרתה בחוק זכויות החולה 1996", ועל-כן עליו להימסר לנבחן על-פי בקשתו.

סעיף זה אושר ע"י ועדת האתיקה של הפ"י ב-2002 ופעם נוספת ב-2007. בתשובה לשאלתה בנדון (15.8.07) כתבה יו"ר הוועדה, ד"ר רבקה רייכר-עתייר:

"... חשיפת חוות-הדעת בפני הנבחן היא ראויה ודורשת מאיתנו, כאנשי מקצוע, הסתגלות לתרבות של גילוי נאות בכתיבת הדו"ח... אם במחלות נפש זכאי החולה לקבל תוצאות אבחון של עצמו, איך נמנע מאדם בריא לקבל את האבחון של עצמו?"

* הכותב הינו מומחה לפסיכולוגיה חברתית-תעסוקתית, מנהל מקצועי במכון טופ-שיא, לשעבר ראש מערך המיון של חיל האוויר.

¹ דוגמאות: "היועץ המשפטי לממשלה: על מכוני ההשמה להעביר את תוצאות המבחנים האישיים למועמדים", הארץ, 17.1.05; הוראתה של רשימת מאגרי מידע, גב' יוספה טפייח, למכוני המיון (12.5.02) ודיוני המשך שנהלו איתה.



נוסף על כך מסתמכת יו"ר הוועדה על עמדתו של היועץ המשפטי של הפ"י, באומרה:

"מהנאמר מתחייב שיש להחיל את כללי הרשומה הרפואית על הרשומה הפסיכולוגית המסכמת, בין השאר אבחונים הנעשים במסגרות של שירותי רווחה, חינוכיות ותעסוקתיות. לפיכך ההרשאה לנבחן לקבל לידי לעיון את חו"ד נמצאת ראויה".

הדעה האחרת

להבנתי, עמדתה של הוועדה מושתתת על הרציונאל שכפי שבהכללה, **"מידע רפואי"** כולל מידע פסיכולוגי הנוגע לבריאותו הנפשית של המטופל, בהכללה משנית – **"מידע פסיכולוגי"** כולל מידע הנאסף ומעובד בתהליך של מיון תעסוקתי.

הכללה משנית זאת אינה טריוויאלית כלל וכלל. נדמה כי היא אינה מעניקה משקל הולם להבדלים מהותיים בין אופיו של מידע רפואי/פסיכולוגי הנצבר בקונטקסט טיפולי לבין מידע המיוצר ומעובד בתהליך מיון תעסוקתי. אף-על-פי ששניהם "מידע פסיכולוגי", לא חד הם ולא בהכרח דין אחד להם. אדרבא: זירת הפעילות המיונית כה שונה מהזירה הטיפולית, עד כי יש בהחלט מקום לשאול אם נכון וראוי להחיל בדיוק את אותם כללי אתיקה על התוצרים של שני תחומי העיסוק.

חריגותו של תחום המיון במרחב הפסיכולוגי

בחינת מיקומו של תחום המיון במרחב הפרופסיונאלי מעלה כי הוא היחיד מבין ענפי הפסיכולוגיה בו האדם הוא אובייקט העשייה המקצועית, אך לא מטרתה. איש המיון משרת ארגונים – לא "פונים", לא "נועצים" ובוודאי שלא "פציינטים". בארה"ב עבודת המיון שייכת לחטיבה 14 של ה-APA, המכונה Industrial and Organizational Psychology. המינוח הזה קולע יותר ממקבילו הישראלי ("פסיכולוגיה חברתית-תעסוקתית"), משום שהוא מציב את הארגון כמוקד העשייה המקצועית, כלקוח עיקרי.

יתר על כן, מלאכת המיון חריגה גם ביחס לשאר תחומי פעילותו של הפסיכולוג הארגוני-תעשייתי בכך שהיא נערכת **לפני** שער הכניסה לארגון, טרם התפתחה שותפות אינטרסים כלשהי בין העובד לבין הארגון. ה-*raison d'être* של המיון מעניק, אם-כן, קדימות ברורה לצורכי הארגון על-פני צרכיו או רצונותיו של המתמיי.

עובדה בסיסית זאת מבדילה את איש המיון מעמיתיו הקלינאים, הפסיכולוגים החינוכים, היועצים התעסוקתיים ואחרים. היא מניבה הבדלים מהותיים באוריינטאציה המקצועית, בשיטות העבודה, באופי המפגש עם "הפונה", בקריטריונים שעל-פיהם נמדדת הצלחת פעילותו, וכפועל יוצא – גם בתוצרים שהוא מייצר.

מן הראוי לבחון את השלכותיהם של ההבדלים האלה, טרם נקבע אם אכן נכון להחיל את כללי האתיקה הטיפולית/ייעוצית/חינוכית על תוצרי המיון אם לאו.

הבדלים קונטקסטואליים בין מיון לבין טיפול

קיימים לפחות שלושה הבדלים בין הסיטואציה המיונית לבין זאת הטיפולית (כמייצגת גם את עבודת הייעוץ התעסוקתי והחינוכי). ההבדלים הללו יכולים להשליך על מחויבותו של הפסיכולוג כלפי הפרט:

מטרת האינטראקציה וציפיות הפרט:

הפונה לגורם טיפולי עושה זאת מתוך מצוקה ומבקש סעד. החוזה הטיפולי המוסכם על הצדדים ממקם אותו כלקוח בלעדי ואת המטפל – כנותן השירות. כל פעולה מקצועית ננקטת בעבורו ולטובתו בלבד, כך שבעלותו על כל תוצר הנוגע אליו אינה מוטלת בספק. מכאן זכותו האינהרנטית וציפייתו הטבעית לקבל את הרשומה הרפואית לידיו.

לעומת-זאת, המפגש המיוני נכפה על המועמד על-ידי המעסיק הפוטנציאלי. לנבחן אין כל ציפייה א-פרוירית להפיק תועלת אישית מהתהליך, למעט הזדמנות הוגנת להוכיח את התאמתו לתפקיד

היעד בפני ממין מקצועי ואובייקטיבי. אין ספק שהקונטקסט והמטרה של המפגש נהירים לשני הצדדים.

האם נקנית בכך זכות של צד אחד (הנבחן) לתבוע שימוש נוסף (משוב) בחוות-הדעת, לאחר שזאת נכתבה למטרה אחרת לגמרי ולנמען אחר לחלוטין?

יחסי אמון:

בפנייתו לקלינאי מפקיד הפרט את עולמו הרגשי בידי המטפל, פותח בפניו את נבכי נשמתו ומשתף אותו בחוויות האינטימיות ביותר. הוא נותן במטפל אמון מלא, ומטבעו של החוזה הטיפולי – למטפל ולמטופל אינטרס זהה.

מנגד, הסיטואציה המיונית הינה התמודדות בין שני אינטרסים: רצונו של המועמד להיבחר על-פני מועמדים אחרים והצורך של הארגון לאתר את העובד המתאים לו ביותר. המועמד המצוי רואה את הפסיכולוג כ"משוכה" בפני המשרה הנכספת ואת הליך המיון כתחרות שבה הוא שואף לנצח. הוא נוקט מגוון אמצעים כדי "להערים" על הממיי: הוא עשוי לעבור קורסי הכנה, להעלים מידע אישי רלוואנטי אך "מפליל" מבחינתו, להפעיל רצייה חברתית וליפות את דיווחיו העצמיים, ככל שידו משגת ותבונתו מאפשרת.

הכול לגיטימי מבחינתו, אך הממיי מצידו עוסק ב-*the psychology of the uncooperative stranger* והוא נדרש לחזור מבעד למסך העשן הוורוד שהנבחן הטיפוסי משתדל לפזר סביבו. מכאן שאין כל דמיון בין יחסי האמון השוררים בקליניקה לבין הדינאמיקה המאפיינת את המפגש המיוני.

כאשר מתקיים פער כה משמעותי בגישתו של הפרט לשתי האינטראקציות, האם נותרת חובתו האתית של הפסיכולוג כלפיו זהה בשני ההקשרים?

הגורם שבשמו מתבצעת הפעולה המקצועית:

במובנים רבים הקלינאי הינו זרוע של





המערכת הממלכתית לבריאות הציבור. הוא מופקד מטעם המדינה על שירות רפואי-נפשי לאזרח (במישרין – כעובד ציבור או בעקיפין – כמטפל עצמאי). במקרים רבים יש לחוות דעתו תוקף מחייב במוסדות ממלכתיים כגון משרד הבריאות, המוסד לביטוח לאומי, בית-המשפט ועוד. אפילו רק מתוקף מעמדו זה, מחויבותו לפונה נגזרת ממחויבותו של כל גוף רפואי וכל גוף ממלכתי כלפי האזרח שהוא משרת. ושניהם אכן מחויבים בשקיפות מידע אישי הנוגע לפרט. לעומתו, איש המיון הינו זרוע של מערך משאבי-אנוש של ארגון, אשר יכול להיות מוסד ציבורי או עסק פרטי לחלוטין. זירת פעילותו אינה רפואית אלא עסקית – הוא מסייע לארגון להשקיע בתבונה אמצעי שכן (או משאבים אחרים), כדי לקדם את מטרותיו ביעילות מירבית. כנציג הארגון, יש ואפשר לגזור את חובותיו כלפי נבחן (מעבר למקצועיות גרידא) מחובות הארגון כלפי המתמיינים לשירותיו. הרי איש אינו טוען כי חלה חובה – אתית או חוקית – על חברה פרטית למסור למתמיינים לשירותיה פירוט של הרושם שהותירו על המנהלים או על אנשי הגיוס שבחנו אותם.

האם קמה חובה זאת על הארגון כשהבוחן הוא פסיכולוג? או שמא חלה החובה על הפסיכולוג עצמו, גם אם הארגון (שבשמו, בעבור ובמימונו בוצע המיון) פטור ממנה?

מאפיינים ייחודיים של עבודת המיון:

השאלות שהועלו עד כה נוגעות ברבדים אתיים-כלליים, אך לא במהות הרובד המקצועי. שאלות הליבה נוגעות במוקד הערכים שלנו כפסיכולוגים ומקורן בקוד האתי עצמו.

פרק 7 של הקוד האתי קורא למאבחן להקפיד הקפדה יתרה על מספר כללי יסוד. בין היתר, הקוד מחייב כי מידע אבחוני הנמסר לאדם אודות עצמו יעמוד בשני קריטריונים:

- 1) שהמידע יהיה בעל רמה גבוהה של מהימנות ודיוק;
- 2) שהתוכן יהיה נהיר, מובן וחד-

משמעי למקבל, ויכלול הסברים וסייגים על הפרשנות שניתנה לנתונים ועל גבולות הוודאות והניבוי של האבחון.

מן הראוי לבחון אם חוות-הדעת המיונית שתימסר כלשונה לנבחן עונה על דרישות אלו.

מהימנות ודיוק

קיימים לפחות שני מאפיינים של עבודת המיון המשרתים את הארגון מחד-גיסא ומאידך-גיסא פוגעים במהימנות תוצאות האבחון ברמת הפרט:

א. הגבלת ההשקעה באבחון – ככלל, איש המיון אינו חופשי להשקיע את מלוא המשאבים והזמן הנדרשים באבחון אופטימאלי לכל תפקיד ותפקיד. משיקולים לגיטימיים של עלות-תועלת, כל ארגון מציב גבולות למשאבים (כסף, זמן וכד') שהוא מוכן להקצות למיון לתפקיד נתון. מרבית תהליכי המיון, אם-כן, כרוכים בפשרה בין האבחון האופטימאלי לבין האבחון האפשרי. המקצועיות של הממין מתבטאת בהפקת האבחון המיטבי בתנאים המוכתבים.

בניגוד לתהליך הקליני שהינו הליך פרטני מתמשך, הנבנה ברבדים לאורך זמן תוך צבירה הדרגתית של מידע, מרבית מערכות המיון חייבות לספק מענה לאבחון מועמדים רבים בזמן קצר. המפגש המיוני הטיפוסי הינו הליך קצר למדי, חד-פעמי ומתוכנן מראש לפרטיו לטובת הסטנדרטיזציה. הוא אינו מותיר מרחב תמרון רב או גמישות משמעותית לחריגים. עקרון אי-התלות בין התחנות בתהליך אף גורם לכך שמלאכת הרכבת התמונה הכוללת, האינטגרטיבית, אודות הנבחן, נערכת רק לאחר צאתו את כותלי מרכז המיון (ללא שוב), וכמובן – ללא אפשרות ל"השלמות" ולהמשך בירורים.

2. כימות ההערכות – כדי לסייע לגורם המגייס להשוות בין מועמדים, על חוות-הדעת המיונית לספק אבחנה דיפרנציאלית (בציונים מספריים) בין

מועמדים. חלק ממימדי התפקוד החשובים ללקוח (ולתפקיד) אינם ניתנים לבחינה אובייקטיבית לחלוטין, ונמדדים בפועל על-פי "התרשמות מומחים". ידוע כי הערכות אנוש הנשענות על מידע מדגמי אשר מופק בזמן קצר – גם אם על-ידי מומחים מיומנים ככל שיהיו – אינן מדע מדויק ונוטות להיות נגועות בהטיות.

אם נסיף לכך את מאמציו של הנבחן להפעיל קשת רחבה של "מניפולציות" כדי להציג דמות העונה לדרישות התפקיד על-פי ראייתו וכן את שיקול הדעת הנדרש מהממין בנסיובו לבור את המוץ מן התבן, ברור כי סוגיית המהימנות הינה אבן-נגף אינטגרלית של כל תהליך מיוני.

התוצאה היא אבחונים המספקים לארגון בסיס מידע, אשר עולה משמעותית באיכותו וביעילותו על כל אלטרנטיבה אחרת, אך אינם תמיד מדייקים ברמת הפרט. לא לחינם מוטמעת באיש המיון רגישות מחודדת למגבלות המהימנות של כלי עבודתו ולמגבלות תוקף הניבוי של המלצותיו. אולי יותר מכל עמיתו העוסקים באבחון, איש המיון בעל היושרה המקצועית בוחן את עצמו תדיר במחקר אמפירי, ומדגיש בפני הלקוח כי תוצאות המיון הן כלי תומך החלטה (שרצוי לשלבו עם מידע בלתי תלוי נוסף), ואינן ההחלטה עצמה.

בשל קשיים אובייקטיביים אלה, יעילותו של מיון אינה יכולה להימדד ברמה הפרטנית, אלא ברמה הקבוצתית-סטטיסטית. **גם במערכת מיון יעילה, בעלת תוקף גבוה והמועילה ביותר לארגון, יהיו אחוזים לא מבוטלים של מועמדים שלגביהם המלצת המיון לא דייקה וציוני חוות-הדעת לא שיקפו נאמנה את יכולתם האמיתית להצליח בתפקיד.**

תחת מגבלות אלו – האם מסירת חוות-הדעת לנבחן כמשוב אודות עצמו הינה הדבר האחראי, הראוי והאתי לעשות?

הבהירות של חוות-הדעת

גם אם נניח שהתשובה לשאלה האחרונה היא חיובית, האם חוות-הדעת





בסיס להתרשמות, לפעולה או להחלטה עתידית אודותיו.

אם זאת היא אכן מטרה, ספק אם היא רלוואנטית למאגר מידע מיוני, מהטעמים הבאים:

(א) חוות-הדעת חייבת להיות נאמנה לנתוני המיון שעמדו בפני הפסיכולוג בעת כתיבתה – ולהם בלבד. לא יעלה על הדעת לערוך בה "תיקונים" בדיעבד, גם אם מתברר כי היא "מתנגשת", לכאורה, עם אמת חיצונית כלשהי, תהיה זאת אמת אובייקטיבית או סובייקטיבית של הנבחן או של הלקוח.

(ב) המאגר מכיל מידע "מת" מבחינת הנבחן, מכיוון שכבר שימש לקבלת החלטה אודותיו והוא אסור בכל שימוש שמי נוסף, שלא ביוזמתו ובאישורו המפורש.

נראה, אם-כן, כי אין במתן זכות עיון לנבחן במידע מיוני שום תועלת של "מניעת נזק עתידי".

ד"ר אבי רימר, עו"ד, היועץ המשפטי של הפ"מ, מסביר כי התפיסה הבסיסית העומדת ביסוד החוק היא "... זכותו הבסיסית של אדם לאוטונומיה. כל אדם זכאי לדעת כל מידע הנוגע אליו, אשר נמצא בידי אחרים".

מבחינה זאת נשאלת השאלה: מהו ה"מידע" הרלוואנטי מתוך המאגר המיוני? האם נתוני האישיים של הנבחן או העיבוד והפרשנות הייעודיים והמגמתיים שנערכו על נתונים אלה לטובת מזמין המיון?

כל תהליך אבחון מורכב מאיסוף נתונים רלוואנטיים, מעיבוד ומפרשנות, כשכל פעולה מותאמת למטרת האבחון ולשאלות שעליהן הוא נדרש להשיב. חוות-הדעת המיונית משקפת עיבוד ופרשנות שנערכו באופן מובהק ובלעדי בראי המזמין של המיון. היא מציגה את המועמד בפרספקטיבה מאוד סלקטיבית של תפקיד, ארגון, וכו', על-פי הסטנדרטים שהציב הלקוח. זהו ההקשר שלה ואין להשליך ממנה לצרכים אחרים, כפי שנהוג לציין בהערת אזהרה על-גבי חוות-הדעת. הנבחן מאשר מראש לפרש את נתוניו כמצוות הלקוח. האם מקנה לו הסכמה זאת זכות על אותה פרשנות, כאילו שלו היא?

ואותו ציון-גלם יכול לזכות את הנבחן בתשעונית שונה בדו"ח האבחון, כפונקציה של נורמת ההתייחסות.

אפשר לסכם ולומר כי חוות-הדעת המיונית כתובה בהקשר מאוד ספציפי של תפקיד, ארגון, לקסיקון, סוג המיון שבוצע, כלי ההערכה שהועברו ונורמות ההתייחסות. פרמטרים אלה, המוסכמים עם הלקוח, אינם בהכרח נהירים לקורא החיצוני, אפילו יהיה פסיכולוג. **מכאן שאף-על-פי שהיא כתובה, לכאורה, בשפה שווה לכל נפש, חוות-הדעת אינה ניתנת להבנה נכונה ומדויקת ללא בקיאות במלוא הקשרה.**

וכעת – לשאלה האתית-מקצועית המסכמת:

בהתחשב במכלול מאפייניה המקצועיים, האם החשיפה של חוות-הדעת כפי שהיא בפני הנבחן הינה המעשה האחראי, האתי והראוי, המכבד אותו ואותו? האם ב"שקיפות" במקרה זה יש כדי לעמוד בסטנדרטים מקצועיים-ערכיים ולהביא תועלת לנבחן או שמא אנו עלולים לגרום לו, לעצמנו ולמקצוע נזק מיותר, ללא כל תועלת לצידו?

בהתייחסות לשאלה זאת נחטא אם לא נבליט את הנבחן שחוות-הדעת אודותיו נמוכה ואפילו מעלה חשש מפני קשיים אינטלקטואליים או רגשיים כלשהם.

חוק הגנת הפרטיות

מאמר זה אינו מתיימר למצות את הסוגיה מהיבטיה המשפטיים, אך כיוון שכל הטיעונים שהועלו עד כה רלוואנטיים בעיקר לחוק **זכויות החולה**, מתבקשת כאן התייחסות **לחוק הגנת הפרטיות**.

חוק הגנת הפרטיות מקנה לאזרח זכות לעיין במידע אישי השמור עליו, לבדוק את תקינותו ולדרוש את תיקונו אם מצאו שגוי. מכך אפשר להסיק, כי אחת ממטרותיו של החוק היא להקנות לפרט זכות לוודא את תוכנו ואת תקינותו של מידע אשר עלול לשמש

המיונית עומדת בקריטריון השני? האם במתכונתה הגולמית היא מעבירה לנבחן מידע ברור ונהיר אודות כישוריו ויכולותיו? נרחיק ונשאל אם אפילו פסיכולוג, שאינו בקיא בתהליך המיון הספציפי, ידע להבינה ולפרשה בצורה נכונה ומדויקת? אפשר להטיל בכך ספק, מסיבות אחדות, ביניהן:

(1) אין זה סוד כי חסרה בפסיכולוגיה טקסונומיה מוסכמת של תכונות וכישורים של האדם הנורמטיבי. אוצר-המילים האבחוני רחב ומגוון למדי, וממיינים שונים יכולים לתאר את אותו נבחן באמצעות לקסיקון שונה וניסוחים שונים. מכיוון שחוות-הדעת התעסוקתית הינה אמצעי תקשורת עם איש משאבי אנוש של הארגון, שלרוב אינו פסיכולוג, חלק לא מבוטל מהטרמינולוגיה שאוב מהשפה המדוברת, ומחייב תיאום וכיול בין הפסיכולוג לבין הלקוח.

(2) גם לכישורים "מוסכמים" לכאורה חסרה הגדרה מקצועית אופרציונאלית אחידה. הכלים והשיטות למדידת כל כושר וכל תכונה הם רבים ומגוונים. כך, למשל, שני מבחנים של "כושר מילולי" או של "אקסטרורברטיות", המשמשים ממיינים שונים, לא בהכרח יספקו תוצאות זהות.

(3) כל חוות-דעת נכתבת בראייה של תפקיד ספציפי בארגון נתון. להמחשה: מכיוון שהלחצים האופייניים לתפקיד X בארגון Y יכולים להיות שונים מאוד מהלחצים שבתפקיד Z באותו ארגון או בתפקיד A בארגון B, למושג "התמודדות עם מצבי לחץ" אין הגדרה אחידה מעבר לאבחונים, גם אם הם נכתבו על-ידי אותו פסיכולוג.

(4) כאמור, חוות-הדעת המיונית כוללת ציונים מספריים. משמעותו של כל ערך על סולם הציונים מוסכמת עם הארגון (ולעיתים אף מוכתבת על-ידיו), אך לא בהכרח בין ארגונים. וכך – לאותו ציון יכולה להיות משמעות שונה בשתי חוות-דעת. יתרה מכך – גם בתרגום התוצאות של מבחנים אובייקטיביים לסולם מתוקנן (כגון תשעונית), נעשה לעיתים שימוש בנורמות ייעודיות לעיסוק/לארגון,





אבחון בהקשר טיפולי ובהקשר שאינו טיפולי

חברי ועדת-האתיקה קראו בעיון את מאמרו של סולי חבושה ומצאו לנכון להביא גם את דברם. עלינו לציין כי סוגיות העולות בהקשר לאבחונים מופיעות בשכיחות גבוהה יחסית וזאת הן כתלונות והן כהתייעצויות. דיונים חוזרים-ונשנים בסוגיות אלו עוררו שרשרת של שינויים רעיוניים ולא מן הנמנע שרשימה זאת היא עוד חוליה באותה שרשרת. אנו רואים ברשימתו של סולי חבושה ובתגובות אחרות שהיו ושתבואנה סימן לקיומו של שיח מבורך שקרוב לוודאי יביא לביסוסם של הכללים האתיים אשר יחייבו את הפסיכולוגים בעת עיסוקם באבחון.

אחת מהחוליות שאותה אנו מבקשים ליצור כאן עוסקת בהבחנה בין סוגי האבחון שבהם עוסקים פסיכולוגים: **אבחון למטרות טיפוליות ואבחון למטרות שאינן טיפוליות**. נראה כי להבחנה זאת תהיה תרומה לניסוח כללי אתיקה מנחים שיסייעו לפסיכולוגים המאבחנים, ישכללו את עבודתם ויגנו על מגוון הלקוחות המסתייעים באבחון פסיכולוגי – המטופלים, המאובחנים למטרות השמה או מערכות טיפוליות ושאינן טיפוליות הנעזרות בשירותי אבחון.

אבחון בהקשר טיפולי מתנהל לצורך ניסוח אבחנה על-מנת להמליץ על ההתערבות הפסיכולוגית התואמת. **אבחון בהקשר שאינו טיפולי** נועד בד"כ למטרות מיון והשמה למשל – לצורך איתור כישורים תואמים לתפקיד מסוים. נוסף על כך קיימים אבחונים רבים שבהם שתי המטרות מעורבות זו בזו, למשל – מבחני השמה במערכות חינוכיות והתפתחותיות.

בהקשר הטיפולי חלים על עבודת האבחון הכללים הנובעים מחוק זכויות החולה, וביניהם גם הכללים הנוגעים לחשיפת תוצאות האבחון.

סיכום הדעה האחרת

לא נותר לי אלא לסכם ולומר כי הערכים האישיים והמקצועיים שלי שמהם נובעות תשובותיי לשאלות שהועלו כאן מובילים אותי למסקנה כי תהיה זאת טעות אתית לערבב מין בשאינו מינו ולהחיל על חוות-הדעת המיונית כללי אתיקה השייכים ל"רשומה פסיכולוגית" – טיפולית, ייעוצית או חינוכית. לדעתי, לא חד הן ולא דין אחד להן.

ארחיק ואומר עוד, כי הקוד האתי הנוכחי מעמיד את איש המיון בקונפליקט "אינטגריטי" ממשי ואולי אף בלתי פתיר – כיצד להישאר נאמן בו-זמנית ובאותו מסמך עצמו מחד-גיסא למחויבותו המקצועית לארגון שהוא משרת כממין ומאידך-גיסא – לעקרונות המקצועיים והאתיים של מתן משוב אחראי, מהימן וקונסטרוקטיבי לפרט. אני מציע לתת לאיש המיון לשרת כמיטב יכולתו את לקוחותיו הארגוניים, ולמטפל – לשרת נאמנה את הפרט, מבלי "לזהם" אף תחום אחד מתחומי העשייה בדרישות לא לו. כפי שלא הייתי מעביר את הרשומה הטיפולית של אדם (גם באישורו) לארגון לשם בחינת התאמתו לעבודה, לא הייתי מעביר לנבחן תוצאות של אבחון לתפקיד ספציפי, כלשונו, בתור שיקוף של כישוריו ומאפייניו האישיים.

אשמח אם גילוי-דעת זה יתניע דיון פתוח, שיוביל לעמדה אחידה ומוסכמת על כולנו.

יתר על כן, אפשר שראוי לתהות אם במונח "נתונים על אישיותו של אדם" התכוון המחוקק להערכת התאמתו לדרישות האידיוסינקרטיות של ארגון זה או אחר. ואם מוין האדם לשני ארגונים/תפקידים והוערך בציונים שונים בשתי חוות-הדעת – באיזו מהן נגלית "אישיותו" האמיתית?

נראה, אם-כן, כי חוות-הדעת מהווה מרכיב אינהרנטי של האוטונומיה של הארגון בבחירת עובדיו, בעוד זיקתה לאוטונומיה של הפרט רופפת, אם בכלל. אין בכך כל סתירה לעובדה שבנתוני הגלם שהופקו במיון אכן טמון מידע אישי על הנבחן, שבעיבוד אחר, עשוי להיות רלוואנטי לאוטונומיה האישית. למידע זה, אפשר להניח, התכוון המחוקק.

אפשר לממש את לשון החוק ואת רוחו על-ידי החלת זכות הנבחן על **נתוני הגולמיים** באופן בלתי תלוי בדרישות של מזמין המיון או במידת עמידתו בדרישות אלו. הדבר מחייב עיבוד מחדש של נתוני הגלם מול נורמות כלליות, פירוש הממצאים בהקשרם התעסוקתי הרחב (במגבלת אופי הנתונים שנאספו במיון הספציפי) ומתן משוב אישי על-ידי פסיכולוג. בשיחת משוב שכזאת מוגדר הנבחן כלקוח בלעדי. הוא מקבל דיווח מפורט על התוצאות בתהליך האבחון, על מגבלותיהן ומשמעותן, כמתחייב על-פי הקוד האתי ותוך עקיפת מרבית המכשולים הטמונים בחוות-הדעת עצמה. הניסיון מלמד שנבחן המעוניין במשוב לשמו, מקבל ברצון משוב אישי מסוג זה, בעוד שהתעקשות לקבל לידיו את חוות הדעת המקורית מונעת (ברוב המקרים אם לא בכלם). כוונה למחות או לנגח את הארגון על שהעדיף מועמד אחר או את הממין על שאבחן באופן שגוי.



דברי ועדת-האתיקה כתגובה לרשימתו של סולי חבושה: זכות הנבחן לעיין בחוות-הדעת המיונית – האומנם?

בהקשר שאינו טיפולי לא בהכרח אמורים להחיל את הכללים הנובעים מחוק זכויות החולה וזאת מפני שהאבחון נעשה בהקשר שונה, כמו למשל בהקשר של יחסי עבודה או בהקשר שיש בו היבטים מסחריים. במקרה זה יתכן שהכללים התואמים והראויים יכולים להיות אלו השאובים מעולמות העבודה והמסחר ולא מעולמות הטיפול.

ההבחנה בין חקיקה מרשה לבין חקיקה מזכה יכולה לסייע בניסוח כללי אתיקה התואמים את הסוגים השונים של האבחון – האבחון בהקשר הטיפולי והאבחון שאינו בהקשר הטיפולי. הבחנה זאת הוברה לחברי ועדת-האתיקה על-ידי עו"ד ד"ר אבי רימר ממשרדו של היועץ המשפטי של הפ"י.

בחקיקה **מרשה** יכול האדם לוותר מרצונו החופשי על דבר מה וזאת מבלי לסתור את כבודו כאדם אוטונומי וחופשי. כך נכון, למשל, ביחס לדיני הצוואות. כך יכול להיות נכון גם ביחס לאבחון שלא בהקשר טיפולי. אדם יכול לוותר על זכותו לכאורה לקבל משוב מהאבחון או אף את תוצאות האבחון כחלק מתנאי האבחון לצורך השמתו, וזאת מבלי להפחית מכבודו כאדם.

בחקיקה **מזכה** אדם אינו יכול לוותר מרצונו החופשי על דבר מה כי אחרת יסתור את כבודו כאדם אוטונומי וחופשי. כך נכון ביחס לרוב המקרים שבהם אדם נתון במצב של פחיתות, נחיתות או חוסר-ישע, כמו מצבו של החולה או מצבו של הקטין. יתרה מזאת, גם אם אלו נמצאים תחת אפוסטרופות הרי שהנאמן אינו יכול לוותר בשמם על זכויות שאלו, כמו ויתור על מזונות על-ידי הורה אחד בעבור ההורה השני וזאת בשם ילדו. באשר לאבחון הנערך בהקשר הטיפולי – אדם יכול להימנע מלקבל משוב על אבחון או רשומה המסכמת את תוצאות אבחון אך זכותו לקבלם נשמרת לו בכל עת. יש לסייג ולומר שלא בכל תנאי, היינו: אם מסירת התוצאות עלולה להזיק לו, בסמכותה של ועדת-האתיקה הממונה מתוקף חוק זכויות החולה למנוע מסירה זאת. ברור ונהיר שבתנאים אלו – מתן המשוב

או ההימנעות ממסירתו – כבוד הלקוח כאדם נשמר.

ההבדל בין האבחונים השונים הנעשה למטרות טיפוליות ולמטרות שאינן טיפוליות נוצר בשל מגוון הלקוחות הנעזרים באבחון ושזיקתם אלינו – אנשי המקצוע – אינה בהכרח זהה. כך, למשל, הזיקה למטופל הבא לאבחון לצורך קביעת התערבות פסיכולוגית התואמת עבורו, שונה מהזיקה של המועמד למקום עבודה אשר מאובחן לצורך השמה.

נבדק הבא לאבחון בהקשר הטיפולי נכנס למצב בו הוא הזקוק וחסר הישע. הנבדק הבא לאבחון למטרות השמה נכנס למצב שבו האינטרסים של כל הלוקחים בו חלק ברורים ואינם כוללים בהכרח חוסר-ישע ונחיתות של הנבדק. לפיכך – המחויבויות המקצועיות שלנו כלפי הלקוחות בשני מצבי האבחון השונים עשויות להיות שונות בגוניהן ועשויות לנבוע ממערכות כלליות שונות.

מתוך הנאמר לעיל הבאנו המלצות אחדות. כאמור, יש מקום לערוך אודותיהן שיח ובהמשך לו לגבש הנחיות לפעולה העומדת באמות המידה הראויות.

א. פסיכולוג הבדוק בהקשר טיפולי יכפיף את עצמו לחוק זכויות החולה ולכללי חוק הפסיכולוגים וקוד האתיקה. הדבר נכון ביחס להליך הבדיקה עצמו וביחס לחשיפה ולמסירה של הרשומה הפסיכולוגית המסכמת את האבחון.

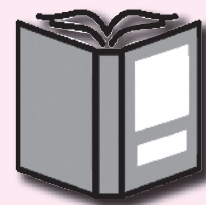
ב. פסיכולוג הבדוק בהקשר שמחויף לטיפול יכפיף את עצמו לכללי חוק הפסיכולוגים והאתיקה המקצועית כל עוד מדובר בביצוע הפעולה המקצועית עצמה, קרי: האבחון (שימוש בכלים תקפים, הסבר על הליך האבחון, פירוש התוצאות וכד'). באשר לחשיפת הרשומה הפסיכולוגית – נכון יהיה אם הפסיכולוג יכפיף את עצמו לחוקים הלוקחים בחשבון כללים הנוגעים לחוזה שלו עם מזמין הבדיקה, כמו החברה. במקרים שכאלה נכון שהפסיכולוג יפנה את הנבדק לחברה

ויפנה אליה את בקשתו למסירת האבחון או חשיפתו. על הליך זה ראוי ליידע את הנבדק עוד לפני הבדיקה. בבדיקה שהיא מחוץ להקשר הטיפולי הפסיכולוג יקח בחשבון כי יתכן שיעלו ממצאים טיפוליים כמו מצוקות והפרעות נפשיות. חובתו ליידע את הנבדק על אפשרות זאת מראש, עוד לפני האבחון וכן להציע בפני הנבדק אפשרויות העומדות בפניו לנוכח ממצאים אפשריים אלו. בחוזה עם מזמין הבדיקה יבהיר הפסיכולוג כי חוות-הדעת שלו לא תסגיר עקרונות מיון וקבלת עובדים של המזמין או תכנים אחרים שאותם החברה מעוניינת לשמור לעצמה. כמו-כן יידע אותה על מחויבותו לנבדק במקרה שעולות בבדיקה מצוקות נפשיות.

ג. באבחון שבו מתרחשת תערובת של שני סוגי האבחון – טיפולי ושאינו טיפולי – נראה שכדאי לבחור במישור האתי שבו מירב מחויבויות המאבחן הן למאובחן. במקרה שכזה המתרחש, כאמור, במערכות חינוכיות ובמסגרות התפתחותיות, ראוי כי המאבחן יחיל על עצמו את הכללים השאובים מחוק זכויות החולה.

לסיכום: גם אם בכללים המוצעים מנוסחות מחויבויות בעלות דקויות שונות תמיד תישמר דמותו המקצועית וחובת-העל המנוסחת כהקפדה על כבוד הלקוחות.

**ועדת האתיקה
ד"ר רבקה רייכר-עתי
גב' חנה בן-ציון
ד"ר גבריאל וייל
גב' יהודית להט
גב' נוגה קופלביץ**



ספרים רבותיי ספרים

הספר סוקר את הולדת הפסיכואנליזה, על רקע אפיוני התקופה, מבחינה היסטורית ותרבותית הוא מתחקה אחר התיאוריות, או חלקי התיאוריות, שפריד הציג: תורת היצרים, פסיכולוגיית המעמקים, פסיכולוגיית ה'אני' ותורת האישיות. במהלך הדיון בכל מודל, מוצג גם, בנגיעה קלה, היישום הקליני שלו.

אכן ספר מקיף. לכל מי שאיננו פסיכולוג ורוצה להבין את מהות המקצוע, או למי שעסק בו כבר שנים רבות, ומעוניין לראות ממבט כולל ופרספקטיבי.

מעניין.

על הפסיכותרפיה כתשבץ הגיון, ד"ר רפאל שפרינגמן-ריבק / הוצ' המחבר, 2008

זוהי מהדורה מחודשת ומורחבת של הספר, שראה אור לראשונה לפני כ-12 שנה (1996) ואזל. התיזה העיקרית של הספר היא בהדגשה חוזרת של חשיבות הפסיכותרפיה של חולים פסיכויים. למרות ההבנה העכשווית של המחלה כתהליך ביולוגי, חשוב לשמר פרשנות נכונה של מחשבות המטופל, ואינטראקציה יעילה, על מנת לעזור בשיפור מצבו.



תזה נוספת המועלית בהדגש ובהרחבה היא תזת "שלושת הרבדים של הפירוש", בנגזר משלושת סוגי יחסי אובייקט שפיתח הנרי עזריאל, מורו של המחבר, מקליניקת טוויסטוק: התייחסויות נרכשות, התייחסויות מנועות, ו-פורענויות. (המקבילים להגנה, אימפולס וחרדה).

מושג נוסף שמגבש שפרינגמן-ריבק הוא "התגובה התרפויטית השלילית", הנובעת מפירוש חלקי, ולכן שגוי. הספר עשיר בתיאורי מקרים, הן של טיפולים פרטניים והן של טיפולים קבוצתיים, כולל בקבוצות גדולות. אלו מראים את השיפור בטיפול, בהתבסס על ההבנות המצוינות לעיל.

כדאי, בעיקר בשל תיאורי המקרים המעניינים, וגם בשל שימור האמונה בכוחה של הפסיכותרפיה !

ספרים רבים הגיעו אלי מאז החוברת האחרונה, ומילאו אצלי לילות שלמים. רק עתה אני רואה את גובהה של הערמה על השולחן. בהחלט מיגדל מרשים! אך למענכם ומפאת צפיפות המקום, אקצר הפעם.

תודה ! , רוברט א. אמונס / הוצ' מטר, 2008

אמונס הוא פסיכולוג קוגניטיבי, המוכר לי מתקופת לימודי, לפני למעלה מ-30 שנה. בשנים האחרונות, כמו רבים וטובים לפניו, הצטרף לזרם הפסיכולוגיה החיובית. בספרו הוא סוקר מחקרים, העוסקים בפעולת הכרת התודעה, כגורם מיטיב בתחושת ההנאה והאושר (WELL-BEING) של הפרט ובשיפור של אינטראקציה הבין-אישית.

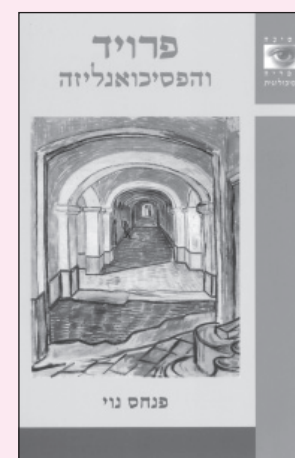
בצד המחקרים הרבים שהוא סוקר, מנסה אמונס להעביר לקוראים את התרשמותו והתפעלותו מפעולה כה פשוטה זו, ומהאפקט הדרמטי שיש לה על האדם היודע להכיר תודה. אדם המכיר תודה, הוא אדם שחש שהוא עצמו אהוב וחשוב. באותו אופן, גם מקבל התודה יכול לחוש את ערכו העולה, הן ברמה האישית והן במישור החברתי, בעקבות מעשהו. כל-כך הגיוני. כל-כך מוכר. בואו נאמר יותר "תודה" זה לזה וננוע לעולם טוב יותר.



מלבב.

פריד והפסיכואנליזה, פרופ' פנחס נוי / הוצ' מודן (סדרת פסיכה), 2008

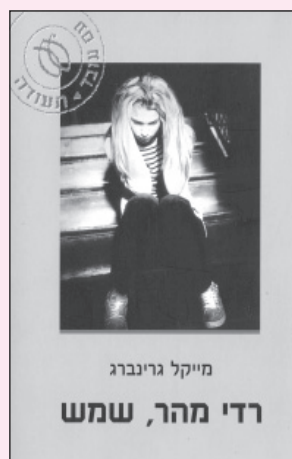
בשנים האחרונות אנו עדים לגל ספרים, העוסקים בהיסטוריה של הפסיכואנליזה, התפתחותה וגלגוליה (ר' ספרו הקודם של נוי, "הפסיכואנליזה אחרי פריד", ספרו של ערן רולניק, ועוד), חלקם מתוך ניסיון להגן על התורה, חלקם מתוך ראיית היחלשותה. כולם מתוך רצון, לעניות דעתי, לשבצה במסגרת ההתפתחות של ענף הפסיכולוגיה.





עד נפש (מהגרים, עולים, פליטים והממסד הפסיכיאטרי בארץ), רקפת זלשיק, הוצ' הקיבוץ 2008
רדי מהר, שמש, מייקל גרינברג / הוצ' עם עובד, המאוחד (קו אדום), 2008

גרינברג הוא עיתונאי אמריקאי, החי בניו-יורק עם אשתו השנייה ובתו בת ה-15. בתו מפתחת התקף פסיכוטי, אולם הוא מתקשה לזהות את הסימנים, על-אף מספר אירועים קשים, ולמעשה – עד לזמן אשפוזו של בתו. מרביתו של הספר עוסקת בתיאור חייה של בתו למן תקופת השהות בבית החולים, הרמיסיה והחזרה ללימודים ובהמשך – התבגרות, נישואים מוקדמים ולא בשלים,



גירושין, ושוב התפרצות המחלה.

זהו ספר קטן, כתוב בפשטות. עיקר העניין בו הוא בתיאור מהלך המחלה והטיפול בה במערכת האמריקאית. זאת על רקע התרבות האמריקאית של קשרי משפחה מורכבים, וקשרי חברות וקהילה שונים מאד משלנו. סיפור אנושי עצוב. עדות עגומה לקוצר ידנו ודלות ידיעותינו.



אם כבר הזכרנו קודם, בהקשר לספרו של נוי את תולדות הפסיכיאטריה, הרי ספר זה עוסק (יותר בדומה לספרו של רולניק) בתולדות הפסיכיאטריה בארץ. היסטוריה זו מוצגת בעיקר מנקודת מבטם של הפסיכיאטרים הראשונים – רופאים עולים שהגיעו לארץ ובנו את עולם רפואת-הנפש, מתוך תקופת משבר שלהם- עצמם, בתקופת מצוקה גדולה וארוכה של המדינה שבדרך.

המחברת תולה במידה רבה את קשייה הנוכחיים של מערכת בריאות-הנפש באותם ימי "ילדות קשה", הן של הרופאים והן של המערכת, תוך ניתוח המשגים הרבים שנעשו, על רקע של פערי תרבות ושל חשיבה שגויה.

תרמילאים וסמים (תיעוד, מחקר, טיפול ומניעה), עורכת: חגית בוני-נח / הוצ' הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול, 2008
הסמכות החדשה, (במשפחה, בבית הספר, בקהילה), חיים עומר / הוצ' מודן (סדרת פסיכה), 2008.

כהמשך ישיר לספר "שיקום הסמכות ההורית" מגיע ספר זה, המרחיב את היריעה, ומצביע על התערערות הסמכות וההיררכיה החברתית המסורתית בתחומים רבים, בעיקר במוסדות חברתיים מרכזיים כמו ביה"ס והקהילה. המסקנה המתבקשת מאלה היא שינוי ההתייחסות, לשם תיקון המצב, בכל מקום בו פושה הנגע.



כדרכו, עומר אינו מוכיח בלבד, אלא יורד לפרטיה של תכנית

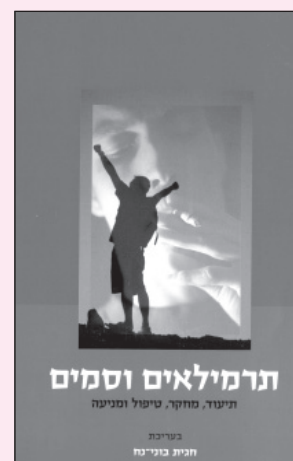
פעולה אותה הוא בונה. התכנית מציעה צעדים ברורים ומוסדרים ליצירת שינוי ושיקום הסמכות, אשר תכחיד את ההתנהגויות הבלתי-רצויות ותשפר את איכות החיים במרקם החברתי הרלבנטי.

אחד העקרונות הבסיסיים להצלחה, באופן הגיוני, הוא הנחלתה לבסיס רחב של אנשים, אשר יצרו קואליציות מתקנות: הורים ומורים, אנשי-מפתח בקהילה, מנהיגים ומונהגים, וכד'.

בימי טרום-בחירות אלה, מי ייתן !!!

זוהי אסופה של מאמרים, כתובים בידי אנשי מחקר וטיפול שונים, מומחים בתחום, על התפתחות בעיית הסמים בקרב תרמילאים. הספר מציג תיעוד של מקרים וטיפולים, ומספק רקע של התופעה ודרכי מניעה.

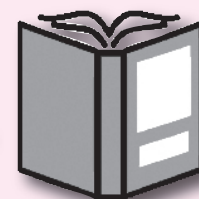
כתוב לקהל הרחב, בעיקר הורים, ומכיל מידע יקר-ערך של כתובות לקבלת מידע רקע ולקבלת טיפול. זאת, בצד מקורות מידע לאנשי מקצוע,



בעיקר ביבולוגרפיה רחבה.

חשוב! במיוחד לכל המטפלים במתבגרים ובצעירים המועדים לסכנות טיולי-התרמילאות.





זה את זה, ואותנו הקוראים, בחוויותיהם מן המפגש עם המטופלים. הדבר נעשה באמצעות "מכתבים" קטנים, רשימות שהם כותבים זה לזה. החמרים מעניינים, אך חשתי בהעדרן של מסקנות ותובנות שניתן לגזור משפע הסיפורים. פרקו האחרון של פרופ' מעוז ניסה להוסיף את החסר. מעט מדי, וחבל.

לחיות עם מחלה (ממשבר לצמיחה), ד"ר שירלי שפירא / הוצ' מודן, 2008

ד"ר שפירא היא רופאה המטולוגית בכירה בבית"ח מאיר בכפ"ס, בעלת נפש רגישה ונטיות פסיכולוגיות עמוקות. בספר זה היא מסכמת (למרות גילה הצעיר יחסית) את ניסיונה בטיפול בחולי סרטן רבים, בעיקר מן ההיבט הנפשי, הן – ובעיקר של המטופל, והן של הרופא המטפל. התיזה המרכזית של הסיפור, היא היכולת האנושית להתמודד עם חולי קשה ואף להתחשל ממנו, כל עוד יודעים לאתר, לחשוף ולהעצים את הגורמים בעלי ההשפעה החיובית על ההתמודדות.



היא סוקרת את מהלך המחלה, תוך ציון הצמתים בהם העומס הרגשי הוא הקשה ביותר ומועד להיווצרות משבר: קבלת הידיעה, אי-הוודאות בהמתנה לתוצאות הבדיקות ובהמתנה להשפעת הטיפול, שלב ההידרדרות, שלב הפסקת הטיפול עקב אי-השפעתו (אבדן התקווה לשיפור) ועד הפרדה מן החיים והמוות.

בין הגורמים המעצימים היא מונה משאבים פנימיים (עוצמה אישית): אופטימיות ושמחה, משמעותיות, רוחניות, אמונה דתית. על המשאבים החיצוניים נמנית המשפחה התומכת, החברים, הצוות המטפל.

הספר כתוב ברגש, קריא ונוגע ללב בסיפוריו. זה סיפורם של חולים רבים, הנקלעים לדרך עינויים. מבחינתי, זהו סיפורה של רופאה, מטפלת, חריגה בנוף, לצערנו, אך מפיחה תקווה.

נפלא !

HANDBOOK OF BEREAVEMENT RESEARCH AND PRACTICE. (Advances in Theory and Intervention). Margaret S. Sroebe, Robert O. Hansson, Henk Shut and Wolfgang Sroebe (Eds) / American Psychological Association. 2008

NEVERENDING PARENTING, (BE A MATURE PARENT FOR YOUR ADULT CHILD), Aaron Auerbach, Ph.D., / Devora Publishing, Jerusalem-New-York, 2008

והרי המשך משלים לספר הקודם עליו כתבתי, גם הוא עוסק בסמכות ההורית, הפעם בהורות לילדים בוגרים.

הספר נכתב על רקע תופעת "הארכת הילדות", המתבטאת בדחיית היציאה מן הבית, או בחזרה הביתה לאחר שנות הלימודים, או גירושים, תוך הסתמכות על עזרת ההורים ותמיכתם, הן מבחינה כלכלית והן



מבחינה פיזית, עד אמצע שנות ה-30 של דור הבנים. תופעה זו, לדעת המחבר, המסתמך בעיקר על נתונים אמריקאיים, מביאה לניצול ההורים המבוגרים, המתקשים כבר פעמים רבות, בשלב זה, להתמודד עם דרישות הילדים: לחלוק עמם את הדירה, לבשל ולכבס עבורם, או אף לסייע להם כספית. הסיבה לכך, לטענת המחבר, נעוצה בהתערערות הסמכות ההורית אצל הדור הצעיר, ו/או היעדרות הרגישות לצרכי ההורים כאנשים מבוגרים או מזדקנים.

כאשר נוצרת מצוקה בדור ההורים, היא מצריכה סיוע, שעיקרו הוא אותו עיקרון ידוע של "השמת גבולות". זו כל התורה על רגל אחת. להפנים וליישם.

ריגושים וסודות (בין רופא לפסיכולוג. על המפגש הטיפולי ומעבר לו), אנדרה מטלון וסטנלי רבין / הוצ' הקיבוץ המאוחד, 2008

הספר הוא תרגום לספר אשר פורסם לפני כשנה באנגלית, ועליו כתבתי כאן. ד"ר אנדרה מטלון הוא רופא משפחה ידוע וד"ר סטנלי רבין הוא פסיכולוג העוסק מזה שנים בבריאות הנפש בקהילה ובפסיכולוגיה רפואית. הם חברים ושותפים לעבודה וחולקים מטופלים רבים. כך מתאפשר להם לשתף





ניעוץ מס ח"ח אריה דן

רואה החשבון של ה.פ.י. – משד ראוי חשבון סנד"ק, דן ושו"ת

ניצול הטבת המס לקראת סיום שנת 2008

ג. תשלומי ביטוח לאומי לעצמאים

אנו ממליצים להקדים ולשלם את מקדמת 12/2008 והפרשים אחרים במידה ונדרשו לפני תום שנת המס, מכיוון ש- 52% מהתשלום מוכר כהוצאה – ניכוי.

ד. ביטוח אובדן כושר עבודה

הוגדל שיעור הניכוי הניתן בגין ביטוח זה ל- 3.5% מההכנסה החייבת ועד לסכום 12,740 בשנה.

ה. הפקדה בקופה מרכזית לפיצויים

למעסיקים, מומלץ להשלים הפקדות בקופה מרכזית לפיצויים עבור עובדים שעבורם לא משלמים סכומים לקרן פנסיה או ביטוח מנהלים.

בעקבות שינוי החקיקה מ- 1/2008 לא ניתן לפתוח קופת פיצויים חדשה וניתן להפקיד בקופה קיימת רק עבור עובדים שהופקד בגינם בשנת 2007. מאחר והחל מ- 2008 קיימת חובה של תשלום ביטוח פנסיוני עבור כלל העובדים, ניתן יהיה להפקיד בקופה מרכזית לפיצויים רק עד דצמבר 2010.

ו. תרומות

תרומות לגופים ציבוריים שאושרו ע"י מס הכנסה בסכום שנתי העולה על 380 ₪ מקנות זיכוי ממס.

ז. מימוש הפסדים מניירות ערך

הפסדי הון מוכרים על בסיס מימוש – כלומר על מנת ליהנות / לקזז את ההפסדים יש לבצע מכירה בפועל של נייר הערך ורק אז ההפסד יהיה בר קיזוז כנגד רווחים אחרים בשוק ההון.



לקראת סיום שנת המס ברצוני להמליץ בפניכם על מספר פעולות אותן כדאי לבצע לפני תום השנה.

א. הפקדה בקופת גמל, קרן פנסיה, ביטוח מנהלים

בעקבות שינוי החקיקה מ- 1/2008 סכומים שיופקדו בקופת-גמל מיועדים לקבלת קצבה חודשית בגיל הפרישה. סכומים אלה לא ניתנים למשיכה בסכום חד פעמי אלא אם לחוסך יש חסכון פנסיוני המבטיח לו קצבה חודשית של לפחות 3,850 ₪ לחודש (הסכום יעודכן עפ"י השינויים במדד המחירים לצרכן).

כמו כן הרינו להזכיר כי מי שנולד משנת 1961 ואילך אינו רשאי להפקיד בקופת-גמל, אלא אם הפקיד לפחות 13,977 ₪ בקרן-פנסיה או ביטוח לקצבה.

יחד עם זאת מאחר וקיימת הטבת מס משמעותית בהפקדה לקופת-גמל אנו בדעה כי כדאי להמשיך ולהפקיד בקופת-גמל בגבולות הסכומים הבאים:

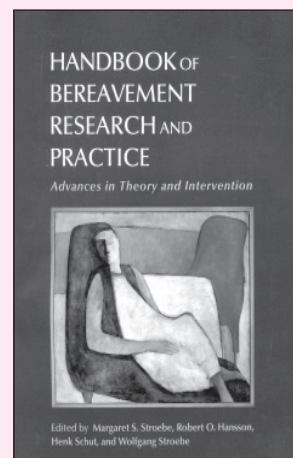
לשכיר – על אותו חלק מהשכר שעבורו לא הופקדו סכומים, ולא יותר מ- 8,640 ₪ לשנה.
לעצמאי – לקופת-גמל לא יותר מ- 14,400 ₪, אך אם מפקיד בקרן-פנסיה או ביטוח לקצבה, ניתן להפקיד עד 28,800 ₪.

ב. הפקדה בקרן השתלמות

מאחר וניתן למשוך את הסכומים שהופקדו כבר לאחר 6 שנים, מומלץ ליהנות מהטבת המס הגלומה בהפקדה, כדלקמן:

עצמאי – 7% מההכנסה החייבת ולא יותר מ- 15,680 ₪.
שכיר בעל שליטה – 6% מהשכר ולא יותר מ- 11,313 ₪.

זהו השלישי של הזוג סטרוי, זוג החוקרים המובילים בתחום אובדן ואבל. ספר עב-כרס, כבד כבוד הנושא עליו נכתב, רחב, מקיף ואין-סופי כמוהו. למעלה מ-600 עמודים, ב פ ו ר מ א ט



גדול, המציגים היסטוריה של תיאוריות ותיאוריות עדכניות העוסקות בתהליך האבל וקישורן לתיאוריות עדכניות אחרות (הקשר הידוע ביותר: עיבוד האבל ותורת ההיקשרות – ATTACHMENT. כיצד דפוס ההיקשרות של האדם משפיע על יכולת עיבוד האבל שלו). נסקרים נושאים כגון אבל נורמאלי ופתולוגי, השוואה בין תרבותית של תהליכי אבלות, השפעת ההתאבלות על המשך תהליך ההשתנות של האישיות, בניית זוגיות שנייה, השוואת האבל בהתייחסות לקשר עם המת (ילד, נכד, הורה, בן-זוג) אבל ואמונה דתית. לספר אינדקס ורשימת מקורות נרחבת. ספר חובה בעיני לכל העוסקים בתחום.



עם הפנים לקהילה – משלחת למזרח קונגו

ד"ר מישל אלון

חודשים זמנתי לריאיון בארגון "לתת".
בריאיון הצעתי שנעבוד עם קבוצות נשים

אותי במשך הביקור, שני פסיכולוגים ואח פסיכיאטרי. שלושתם למדו באוניברסיטה המקומית ושלושתם היו פליטים מהכפרים שלהם כתוצאה מהמלחמה. בנוסף לצוות היה נהג ג'יפ, אלפונס, איתו נסענו לכל מקום. אלפונס תיפקד לא רק כנהג אלא גם כמכונאי המתקן את רכב השטח, אדם היודע לתקשר עם הצבא המקומי והמיליציות וכן השומר האישי שלי.

עבודתי התרכזה בשני כפרים מרכזיים, קסיקה וקוונדה, הנמצאים כ- 100 ק"מ מבוקאבו. אזור שני הכפרים המרכזיים, המוקפים כפרים קטנים רבים, נותר עם הרס רב ומקרי אונס מהמלחמה. ארגון מלטסר הקים בכל כפר מרכזי משד לצורך פרויקט המטפל בנשים שעברו אונס, ואף הכשירו בכל אחד מהכפרים, עובד שמטפל בנשים הנאנסות. מרבית מהעובדים שמטפלים בנשים שנאנסו הם גברים, זאת כיוון שעליהם לדעת קרוא וכתוב, ובקונגו רק 10% מהנשים לעומת 50% מהגברים מסיימים בית-ספר יסודי. העובד צריך לדאוג שהאשה מקבלת טיפול רפואי, שיש לה דרך להתפרנס ולוודא שהיא מקבלת טיפול פסיכולוגי ע"י הפסיכולוגים המקומיים. עיקרו של הטיפול הפסיכולוגי הוא להקשיב ואם יש צורך בטיפול תרופתי אז מפנים את האשה לבית החולים הפסיכיאטרי בבוקאבו.

בקסיקה, הכפר הראשון בו עבדתי, פגשתי את צוות העובדים מהכפרים באזור. מתוך אחת עשר העובדים, שבע היו נשים,

באמצעות EMDR, כפי שעבדתי עם מבוגרים וילדים בזמן מלחמת לבנון השנייה. בנוסף הדגמתי על צוות המראיינים את צורת הטיפול והם מיד הבינו את הכוח הטיפולי ב- EMDR.

בשמיני לאוגוסט 2008 טסנו כל המשלחת הישראלית לאדיס אבבה ומשם לקיגלי, רואנדה. מרואנדה נסענו המשך כחמש שעות במיניבוס לעיר הבירה של מזרח קונגו, בוקאבו. במשרדים של מלטסר בעיר הבירה פגשתי את הצוות הקונגולי שלווה



סיפור המשלחת לקונגו התחיל לפני כשנתיים כאשר איתי אנגל נסע לקונגו לערוך כתבה על הנשים הרבות שנאנסו במהלך מלחמה המתקיימת במדינה בעשר השנים האחרונות. כתוצאה מהמחזות שראה בקונגו, ארגן איתי, לאחר שובו לישראל, קונצרט, בו הופיעו אמנים ישראלים רבים ואשר כל הכנסותיה נרתמו לטובת משלחת ישראלית אשר תצא למזרח קונגו. איתי יצר קשר עם ארגון "לתת" בארץ והם התחברו עם ארגון "מלטסר" המעניק עזרה רפואית לכלל אוכלוסיית מזרח קונגו. הוחלט כי היעד המרכזי של המשלחת תהיה טיפול בנשים הנאנסות. בנוסף לתרופות שנשלחו מישראל, אנשי ארגון "מלטסר" בקשו שיגיעו גניקולוגים לטפל בנשים וללמד את האחים שאחראים ומטפלים בנשים במרפאות הרבות שנמצאים בכפרים. כמו כן, ביקשו פסיכולוגים דוברי צרפתית ומומחים בטיפול פוסט-טראומה, לטפל בנשים ובמקביל ללמד את הצוות המקומי את שיטות הטיפול. הפ"י נרתמה למשימת חיפוש פסיכולוגים שכאלו ופנתה לכל החברים בבקשה להתנדב. כאשר ראיתי את הפרסומת באתר של הפ"י, מיד עניתי, כמומחה לטיפול בפוסט-טראומה באמצעות הכלי הטיפולי – EMDR. לאחר שישה





ומתוכן שש נאנסו במהלך המלחמה. למעשה, הקבוצה הראשונה בה טיפולתי, היו העובדות עצמן. סה"כ במהלך שהותי במזרח קונגו טיפולתי בארבע קבוצות של נשים, כאשר לכל קבוצה שתי פגישות של שעתיים. כמו כן, הענקתי טיפול בן שתי פגישות לארבע-עשר נשים באופן פרטני וגם עבדתי עם שתי הקבוצות של הגברים המטפלים בנשים שנאנסו, בכדי שיבינו מה זה EMDR ומה הנשים שיגיעו אליהם יעברו. גם אנשי הצוות שליוו אותי עבדו על הטראומות שלהם והיו מופתעים מהצלחת הטיפול של EMDR. כל ערב היינו יושבים יחד לאור נרות, עוברים על המקרים עליהם עבדנו באותו היום, והייתי מעביר להם שיעורים תיאורטיים ומעשיים על נושא הטראומה.

בבטן התחתונה או בגב התחתון מאד האונס, ולאחר שתי הפגישות הן דיווחו שהכאבים נעלמו. בסוף העבודה נפגשתי שוב עם הגיניקולוגים, שעבדו במקומות שונים, וכאשר דיווחתי על ההצלחה עם הכאבים בבטן או בגב, הם דיווחו שהם שמעו על אותם הכאבים מרוב הנשים בהן טיפלו, אך לא ידעו מה לעשות בידון.

העבודה היתה קשה רגשית יחד עם זאת, הצלחתי להשיג את המטרות אשר הצבתי לעצמי. הן בטיפול בנשים והן בלימוד שיטת EMDR לעובדים המקומיים. אשמח להרצות בכנס של הפ"י ולהראות סרטים על עבודתי במזרח קונגו.



הנשים שקיבלו טיפול חוו את מקרה האונס בטווח של זמן הנע החל מלפני שמונה שנים לפני הטיפול ועד לתקופה של חמישה חודשים לפני שהתחלנו לעבוד עימן הן מילאו, בעזרת הצוות שליוו אותי, שאלון (Impact of IES Event Scale) שמווד כמות הפוסט-טראומה שותר. ציון מעל 43 מסמן טראומה חמורה. מבין שלושים הנשים שנאנסו, ל-25 היה ציון מעל 43 ולשאר היה ציון בינוני.

EMDR היה כלי מתאים מאוד לעבודה עם הקבוצות ועם המקרים האינדיבידואלים. לרוב, מדד הטראומה ירד בצורה משמעותית וניתן היה לראות גם ירידה בסימפטומים פסיכו-סומאטיים. רוב הנשים שהגיעו אליי התלוננו על כאבים



ייעוץ משפטי עו"ד ברוך אברהמי, היועץ המשפטי של הפ"י

פסיכולוגיה ומשפט: כלים משפטיים להרגעת סכסוכים וקונפליקטים במשפחה בתהליכי פרידה וגירושין

בעיות משפטיות בלתי פתורות במשפחה הן לא אחת הסיבות למתחים בין בני-זוג שמגיעים עד כדי פרידה וגירושין. התהליכים המשפטיים הקשורים בפרידה ובגירושין מחריפים ומעצימים אותם עוד יותר ומהווים הם עצמם מקור למתח נפשי ולבעיות חדשות. שילוב בין כלים פסיכולוגיים וכלים משפטיים ושיתוף פעולה בין פסיכולוג לעורך-דין שזו התמחותו ודרכו, יכולים לרדת לעומקן של בעיות, לעשות טיפול שורש ולשכך כאבים וסיבוכים.

בעיה פסיכולוגית במשפחה מתגלגלת להיות בעיה משפטית, לובשת צורה ופושטת צורה ותביא בני-זוג לעימות ולסכסוך בבתי המשפט אם לא תאוותר ותטופל. מנגד ומכיוון אחר, נושאים משפטיים בלתי מטופלים, כמו בעיות רכוש משפחתי, נושאים ממוניים שלא הוסדרו מסתבכים ומתדרדרים לצורך בטיפול פסיכולוגי. מכאן גם, שיתוף הפעולה הבונה ויחסי הגומלין בין עורך-דין לבין פסיכולוג. אם כבר פרץ הסכסוך בכל כיעורו ועוצמתו, הבאתו לבית המשפט לא תורמת להרגעת המתח הנפשי של בני הזוג. משפטים פוערים פצעים, נוגעים בקצות העצבים עולים בכסף רב ומביאים עוד קונפליקטים לעימות. הפסיכולוג בעזרת עורך הדין יכולים למנוע נזקים נוספים עם גישה חברתית ובריאה ומונעת.

עורך הדין, יכול לסדר באווירה נעימה את חלוקת הרכוש המשותף שנוצר ונצבר בחייהם של בני הזוג ואת אופן השימוש בבית המגורים. פגישות של הפסיכולוג עם עורך הדין ופגישות חבריות עם בני הזוג הנפרדים יוביל להסכמות על חלוקת החסכונות, קופות הגמל, קרנות ההשתלמות והשקעות והחסכונות. לא ישכחו גם זכויות פנסיה, זכויות פרישה, זכויות ממקום העבודה, והשקעות להחזרי הלוואות. הסדרת נכסים שנצברו בעסק של בני הזוג, ועתידי של העסק מאפשרים לבני הזוג המתגרשים להמשיך להפעילו תוך חלוקת רווחים בניהם ואולי אפילו תוך הסדרת שותפות משפטית ביניהם.

מקום מיוחד יש להסדרת כלכלת הילדים, הטיפול בהם והבטחת עתידם הכלכלי. גם כאן עדיפים הסכמים וגישור בעבור כל הצדדים על קרבות בבתי המשפט. ילדים ורכוש מנישואים קודמים יפסיקו להיות מקור לאי-שקט ויבואו גם הם על מקומם בשלום בהסכמים משפטיים בני-תוקף.

הפסיכולוג המטפל בבעיות ההורות במהלך הפירוד ייטיב להבין יחד עם עורך הדין איך לטפל בהם גם בגישור ובהסכם הגירושין. לשם כך אין כמו הפסיכולוג להכיר את טובת הילד, ממנה גם יגזרו בהסכם המשפטי החזקה בילדים, בקשר בין ההורים לילדים והקשר שלהם עם בני משפחה אחרים. העיקרון שינחה את עורך הדין הפועל כמגשר הוא ללמוד על רצון הילד וצרכיו יחד עם הפסיכולוג. מכאן, יכולים הם לכוון את בני הזוג בהליך הגישור המשפטי שלא לנהל את המאבק על גבם של הילדים ולהקל עליהם במידה רבה.

ההסכם המשפטי שמושג בגישור הופך דף, חותם את הפרק ללא מטענים רגשיים נוספים על מנוצחים ומנצחים ומאפשר פתיחת דף חדש בחיים חדשים.

לוח המודעות

קליניקות להשכרה:

- להשכרה, חדר יפה ושקט בקליניקה מטופחת מאוד, במיקום מרכזי בחיפה.
- ההשכרה היא על בסיס יומי. גם יום שישי פנוי. לפרטים נא לפנות לגילה בטל': 050-5230969



הסתדרות הפסיכולוגים בישראל החטיבה לפסיכולוגיה התפתחותית

קורס שנתי בנושא: הטיפול הקבוצתי בילדים בגיל הרך

החטיבה ההתפתחותית שמחה להודיע על פתיחת ההרשמה לקורס שנתי בחסות הפ"י בנושא: הטיפול הקבוצתי בילדים בגיל הרך.

המרצה – ד"ר בני וגנר, פסיכיאטר ילדים ונוער ופסיכותרפיסט, מנחה ומדריך בטיפול קבוצתי בילדים והורים, מפתח מודלים לעבודה קבוצתית עם ילדים: א) עם קשיים התפתחותיים בגיל הרך ב) בגיל החביון / בי"ס יסודי ג) קבוצות אבות ד) קבוצות אמהות. מנהל מכון וגנר לאבחון וטיפול בילדים ונוער, מנהל פורום "פסיכותרפיה של הילד" באתר בריאות הנפש בגוגל.

משך הקורס – 10 מפגשים חד-חודשיים

מקום – בית חולים תל השומר, בית סוראסקי

יום הלימודים – ימי שישי בין בשעות 09:30-13:30

שכר לימוד – מתמחים חברי הפ"י – 2450 ₪ מומחים חברי הפ"י – 2600 ₪

למי שאינו חבר בהפ"י – 2800 ₪

פתיחת הקורס ומועדי הפגישות – 3/4/09; 8/5/09; 5/6/09; 3/7/09; 24/7/09;

● **חמישה מפגשים נוספים ייקבעו עם המרצה לאחר חופשת חודש אוגוסט.**

ההשתלמות מיועדת לפסיכולוגים התפתחותיים מומחים, ומתמחים המצויים בשנה השלישית להתמחות.

בהשתלמות נעסוק במבוא כללי לתורת הקבוצות, רקע תיאורטי מורחב על טיפול קבוצתי בילדים עם דגש על הטיפול הקבוצתי בגיל הרך. מודל עבודה לטיפול קבוצתי בילדים בגיל הרך עם קשיים התפתחותיים. בניית הסטינג, בחירת המשתתפים, קביעת משך, מיקום וזמנים לטיפול הקבוצתי, האינטיק והחווה הטיפולית עם ההורים. קו-הנחיה מול הנחיה פרטנית של טיפול קבוצתי בילדים. שלבים בהתפתחות קבוצה טיפולית עם ילדים. הפעלות, פעילויות ומקומם של כלי היצירה אגדות וסיפורים בטיפול הקבוצתי בילדים, סוגיות מיוחדות בטיפול הקבוצתי בילדים: קשיי פרידה, בעיות התנהגות, השעיר לעזאזל. סגנונות התערבות מילוליים ולא מילוליים בהנחיית קבוצות טיפוליות לילדים. הרצאות תוצגנה בליווי מצגות, התנסות חוויתית למידתית, קריאה מכוונת של מאמרים. דיונים אודות מקרים שהמשתתפים יביאו מניסיונם המקצועי. כל משתתף יקבל ערכה עם מספר מאמרים רלוונטיים והעתק ההרצאות במלואן.

● **לבירור פרטים נוספים ניתן להתקשר לד"ר סמדר גרטנר בטל': 054-4945498**

המעוניינים ימלאו את הספח הבא, ויצרפו צ'קים (אפשר לשלם עד 10 תשלומים באמצעות צ'קים דחויים) וישלחו למשרדי הפ"י, לכתובת: ת"ד 11497, תל-אביב 61114.

אפשר גם להירשם טלפונית ולשלם באמצעות כרטיס אשראי עד 10 תשלומים במזכירות הפ"י בטל': 03-5239884, 03-5239393.

טופס הרשמה לקורס שנתי בנושא הטיפול הקבוצתי בילדים בגיל הרך – חטיבה לפסיכולוגיה התפתחותית

רצ"ב _____ צ'קים בסך: _____ שם פרטי ושם משפחה
תחום התמחות _____ מומחה/מתמחה (באיזה שלב) _____ חבר/ת הפ"י כן/לא
כתובת: _____ מיקוד: _____
טלפון בבית _____ טל' נייד _____ טל' בעבודה _____



הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

רח' פרישמן 74 א' תל-אביב 64375 טל: 03-5239884, 03-5239393, פקס: 03-5230763

מען למכתבים: ת.ד. 11497 ת"א 61114

E-mail: psycho@zahav.net.il

*עמותה רשומה