

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



פסיכואקטואליה

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

אקטוא
ר

תוכן עניינים

39	יצירת תהליכי סליחה Forgiveness והתפיסות: מחקר והמלצות טיפוליות	3	דבר המערכת
	יששכר עשת		יוכי בן-נון, צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון-לרנר
48	החדש והמוכר בלימודים מתמשכים בפסיכותרפיה	4	חדשות הפ"י והחטיבות
	אודי בונשטיין	7	הזמנה לאסיפה כללית
	פסיכולוגים יוצרים	8	משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד החינוך
54	על ספרו של אודי בונשטיין – העין הפנימית: התפתחות הסובייקטיביות של הילד	8	חווה פרידמן
	ראיינה וערכה: צילה טנא	8	משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות
	זווית פסיכולוגית	9	יואל אליצור
56	על ספרה של יעל הדיה – רביעי בערב	9	משולחנו של יו"ר מועצת הפסיכולוגים
	צילה טנא	10	יואל אליצור
58	ספרים, רבותי, ספרים	10	המתמחה: הממשק החדש של הפסיכולוגיה הציבורית
	יוכי בן-נון		אלי חוה
	פינת הייעוץ המשפטי: התיקון לחוק הגנה על הציבור מפני ביצוע עבירות מין	עם	הליגה של המשפחה להרגעת הכעסים: הורות שמתמודדת עם אלימות, לפי הגישה הנרטיבית
60	עו"ד ברוך אברהמי, משרד עו"ד ברוך אברהמי, יועץ משפטי להפ"י	12	איריס ברנט
61	משולחנה של ועדת האתיקה:	18	אל-לימות או ואל-עימות: על אלימות כלפי צוותים בבתי-חולים
	הפינה שלנו לענייני הורות: סוגיות פסיכולוגיות אקטואליות לנושא הורות החופש הגדול – האם הוא משרת את מטרתו?		אפי גיל ואורן יגאל
62	בעריכת איריס ברנט, כתבו ד"ר מיירי נהרי וד"ר עמיר נהרי		הורות כמשאב בהתפתחות בריאה וכגורם מגן ובונה חוסן בקרב ילדים ובני-נוער
65	פינת הפופיל האישי: ד"ר אווה שנער	21	תמר ארז
	שרית ארנון-לרנר		הסיפור "פת שלמה" מ"ספר המעשים" לעגנון, כמשל לתופעת הדחיינות וגם מעבר לה – המטפל כקורא וכפרשן של בעיה ישנה/חדשה
		30	יובל שורר, סטנלי רבין ובנימין מעוז

שירת המלאכים
דבר ערכים עם הילדים שלנו
קלפי הפעלה ושיחה
על מודעות, ערכים ותקשורת
לילדים, הורים, מטפלים ואנשי חינוך

מסרים בלב
קלפים לתקשורת בין-אישית אוהבת
מתנה מרגשת שנשארת בלב
מתאים לקבוצות מונחות, ערבי נשים,
מסיבות רווקות וימי הולדת

עלי דרך אנחנו בלב
קלפי עבודה ומודעות
ממשנתו של רבי נחמן
מתאים לעבודה אישית בבית,
למאמנים, מטפלים ומנחי קבוצות

ירחי איבה
קלפי לוויו ותמיכה לזמן היריון
מתנה מחזקת לכל אשה הרה
מתאים לדולות, למדריכות הכנה
ללידה, ולמעגלי נשים

ניתן באהבה
ערכות קלפים למודעות, ערכים ותקשורת לילדים ולמבוגרים
לפרטים ולרכישה: 077-2001802 www.nitan-beahava.co.il

בגיליון פסיכואקטואליה הקודם (יולי 2011) פורסם מאמר: "עקדת שרה" וסיפורה של האם הישראלית - קולה הנעדר של האם בעקדת יצחק וקולה הנאלם של אם לבן בישראל

אנו מבקשים לתקן בדבר כותבים: המאמר נכתב במשותף ע"י ד"ר אלון רז, פסיכולוג קליני ומרצה באוניברסיטת חיפה ובמכללת עמק יזרעאל ועל ידי אורלי ארד ונורית שיש שתיהן מטפלות באומנות, ולא כפי שצוין.

דבר המערכת

חוברת זו תצא לאור, כאשר החגים כבר יהיו מאחורינו. שנת העבודה תתחיל ורובנו נשקע בפעילות השגרה העמוסה של עבודה-לימודים-בית...

השנה שחלפה, ובמיוחד הקיץ הסוער, עמדו בסימן שביתת הרופאים, במאבק לצדק חברתי ובסימן הניסיון ליצור שינוי משמעותי. אירועים אלה הביאו לקדמת הבמה את המקצועות הטיפוליים, ומעמדם הכלכלי הנמוך, את המצוקה הקשה במערכת השירות הציבורי, ומאיך - כוחם של המתמחים בהנעת תהליכים לשינוי. הפ"י התגייסה לתמיכה ולסיוע למתמחים, ו"יום המתמחה" שנערך לראשונה, מקבל ביטוי בכתבה בחוברת. חובה עלינו להיות קשובים להמשך ההתפתחויות בנושאים אלה. אין ספק כי הם יכתיבו גם את מהלכינו בנושאים מרכזיים לנו כגון הרפורמה, והדיון על הסכמי העבודה הציבוריים שלנו בשנה הקרובה.

הפ"י, כארגון היציג של הפסיכולוגים, ימשיך לעקוב בערנות אחר המתרחש ולפעול כנדרש.

ומעניין לעניין: החוברת הנוכחית מתמקדת באלימות הפושה בחברתנו, מהיבטים שונים - גם היא נושא הזקוק לטיפול שורש ולשינוי. נאחל לכולנו, כי המהלכים החיוביים ימשכו, ואף יישאו פרי, לטובת מטופלינו, ולרווחת הדור הצעיר שלנו. הבה נקווה, שנצליח להתמקד בעיקר, לעסוק בעשייה תורמת, להתאחד מתוך ראיית הבסיס המשותף, למען מטרות משותפות.

שתהיה לנו שנה של בריאות הגוף והנפש, שנה של הישגים מקצועיים, של קידום הדור הצעיר, החברה, והנזקקים לנו.

וכמובן, אנו מאחלים לכם קריאה מהנה. אתם מוזמנים לשלוח אלינו חומרים מפרי עטכם ובמיוחד סביב הנושאים המיועדים לחוברת הבאות: פסיכולוגיה בעידן הפייסבוק וזהות מינית.

המערכת

יוכי בן-נון * צילה טנא * נחמה רפאלי *
שרית ארנון-לרנר * איריס ברנט

פסיכואקטואליה

רבעון הסתדרות הפסיכולוגים

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

דוא"ל: jbennun@netvision.net.il

צילה טנא:

טלפון נייד: 054-7933195, טלפון: 09-9566711

דוא"ל: tene_a@macam.ac.il

נחמה רפאלי: טלפון נייד: 054-3976394

דוא"ל: nechamaraph@gmail.com

איריס ברנט:

טלפון נייד: 054-6876801

דוא"ל: berenti@012.net.il

שרית ארנון-לרנר:

טלפון נייד: 050-7446484

דוא"ל: sarit.arnon@gmail.com



נחמה רפאלי:
חברת מערכת

דוא"ל:

nechamaraph@gmail.com

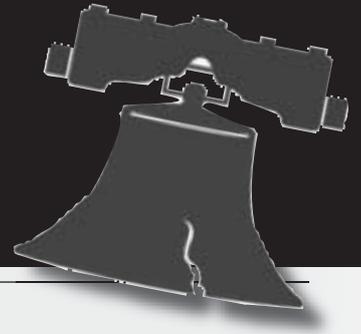
קוראים יקרים

מערכת פסיכואקטואליה, עושה ככל שביכולתה, בכדי לשפר את הנראות של כתב העת שלנו. זאת על-מנת לאפשר לכם הקוראים, חווית קריאה עשירה יותר, נגישה יותר וברורה יותר.

יחד עם זאת, אם יש לכם הקוראים הערות כלשהן, אותן תרצו להפנות אלינו בנושא זה, כדוגמת גודל פונט, מרווח שורות, תכנים פוגעניים... ובעצם כל סוג של הערה אשר תלמד אותנו איך לעצב נכון יותר את כתב העת - בעבורכם...

אשמח אם תפנו אותן אלי

בברכת
שנת שלום



חדשות הפ"י והחטיבות

כפרי ועו"ד ברוך אברהמי), מכוני המיון ונציגי מעסיקים גדולים כמו: בנקים, ביטוח לאומי ועוד המתנגדים לשינוי. הוצע להמשיך לבחון את הנושא בשל השלכותיו הרבות. משרד המשפטים הודיע שימשיך לבחון את הנושא ויפרסם את המלצותיו/מסקנותיו.

• **הצעת חוק הסדרת העיסוק במקצועות הבריאות – מטפלים באמנויות** – ב-14.9.11 נערך דיון בוועדת הרווחה של הכנסת בנושא. ייצג אותנו הפסיכולוג אריה מישקין. הדיון נסב סביב בקשת המטפלים באמנויות לקבל רישוי כאנשי טיפול, למרות שרבים מהם אינם בוגרי תכניות לימוד אקדמיות מאושרות בתחום הטיפול, בדומה לפסיכולוגים ומקצועות טיפול אחרים.

תחולת הוראות חוק הגנת הפרטיות על מכוני מיון לקבלה לעבודה – משרד המשפטים באמצעות רשם מאגרי מידע, יוזם תקנה בדבר "תחולת הוראות חוק הגנת הפרטיות על פעילות מכוני מיון לקבלה לעבודה". המשמעות האופרטיבית של יישום תקנה זו אם תתקבל היא, כי כל מועמד לעבודה יוכל לקבל את תוצאות מבחן המיון שעבר בדיוק כמו המעסיק. לדעת הפ"י מדובר בפרשנות מוטעית של חוק מאגרי מידע לגבי מכוני המיון וכי חשיפה של מועמדים לעבודה לתוצאות מבחני המיון תוביל לפגיעה קשה במועמדים עצמם וביכולת של המעסיקים לערוך מבחני התאמה ומיון. הפ"י, באמצעות היועץ המשפטי עו"ד ברוך אברהמי, פנו למשרד המשפטים במכתב להתנגדות והסייגים לתקנה המוצעת.

• **יום המתמחה הראשון** – ב-4/9/11 התקיים במרכז הבינתחומי הרצלייה יום מיוחד למתמחים שהיה פרי יוזמה משותפת של המתמחים ושל הפ"י בשיתוף המרכז הבינתחומי בהרצלייה. יום זה יצר פתח לדיונים רציניים עם כלל מערך המתמחים מכל תחומי ההתמחות בפסיכולוגיה, לשם יצירת מסגרת פעילות ייחודית להם בתוך הפ"י. המשתתפים העלו בעיות ונושאים רבים לטיפול ושיפור. ועד המתמחים בשיתוף הפ"י ינסה לקדם את הטיפול בנושאים אלה במהלך השנה.

• **יום עיון של החטיבה השיקומית** בנושא "היכרות ודיאלוג: הפסיכולוגיה השיקומית פוגשת את הטיפול האינטגרטיבי מבוסס-המחקר" התקיים ב-25/10/2011 במכללה האקדמית תל-אביב-יפו. יום עיון נערך בשיתוף פעולה עם בית הספר החדש לפסיכותרפיה ועם המכללה האקדמית תל-אביב יפו.

• **יום עיון בנושא ADHD** יתקיים ב-30/11/11 במכללה האקדמית תל-אביב יפו. יום העיון הוא פרי שיתוף פעולה בין הפ"י, הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות, גב' ימימה גולדברג, ויו"ר מועצת הפסיכולוגית פרופ' יואל אליצור. בצמוד ליום העיון תתקיים האסיפה הכללית השנתית של הפ"י. שריינו את התאריך. תכנית ופרטים יפורסמו בהמשך.

• **משרדי הפ"י בתהליך מעבר למשרד חדש** הנמצא בדרך מנחם בגין 42, מתחם הבורסה, רמת-גן. העברת המשרד תתרחש לקראת סוף אוקטובר. מספרי הטלפון והפקס לא ישתנו. נשמח לביקורכם במשרד החדש.

• בתחום החקיקה: שלושה חוקים נמצאים עתה בהליכי-דיון בוועדות הכנסת:

הצעת חוק הגנה על הציבור מפני עברייני מין (ראו רשימתו של עו"ד ברוך אברהמי בפינת הייעוץ המשפטי)



בתאריך 22/9/11 התקיים "שולחן עגול", מפגש בין נציגי משרד המשפטים והאגודה לזכויות האזרח מצד אחד התומכים בשינוי התקנות, לבין נציגי הפ"י (המנכ"ל דני

החטיבה ההתפתחותית

לחברי החטיבה שלום,

בפרוס השנה החדשה, אנו מבקשים לאחל לכולנו שנה של עשייה פורה, צמיחה וחשיבה משותפת. ומעל לכל זאת, שתהא לכולנו שנה של שלוה, מרגוע ועדנה לנפש.

בהזדמנות זו אנו מבקשים להזכיר את הכנס ההולך ומתגבש אשר יערך בנצרת בין התאריכים: 14 ועד ל- 16 בפברואר 2012, בנושא הפרעות קשב וריכוז. הכנס ייבחן את הנושא מכל היבטיו, הנוירולוגיים, האבחוניים והטיפולים. ייבחנו היבטים של הילד ומבנה הנפש המתפתח תחת ההפרעה, הקשר בין הפרעת הקשב ותפקודים של מנטאליזציה ועוד כהנה וכהנה. הוזמנו מרצים ברי-סמכא, ויש בכנס בכדי להביא את ידע העדכני והמחודש, לחדד ולהאיר את החשיבה רבת הפנים על הילד הסובל מקשיי הקשב והריכוז. אנא סמנו ושריינו תאריכים ביומנים. מקווים לראות את כולם...

ד"ר סמדר גרטנר,

יו"ר ועד החטיבה ההתפתחותית
בשם ועד החטיבה

עידן ויסמן, יו"ר ועד המתמחים
בשם ועד המתמחים

החטיבה החברתית-תעסוקתית-
ארגונית

לחברי החטיבה שלום,

לקראת השנה החדשה אנו שולחות לכם איחולים וברכות לשנה טובה, פורייה ושמחה.

מחכה לנו השנה שוב כנס מעניין ומגוון. אנא רשמו לפניכם את התאריכים:

14/2/2012 ועד ל- 17/2/2012

הכנס יערך שוב בניר עציון, פרטי הרשמה יישלחו בהמשך.

כמו-כן בכוונתנו לערוך יום עיון מקצועי, בקשות לנושאים תתקבלנה בברכה.

שנה טובה ומאושרת

אורית בן שאול

חנה גורדון

מיכאלה שנייר

החטיבה החינוכית

לפסיכולוגים החינוכיים שנה טובה

כאשר גיליון זה יגיע אליכם חגי תשרי כבר יהיו מאחורינו ונהיה בשגרה של תשע"ב. אם זאת אני רוצה לנצל את ההזדמנות ולאחל לכל אחת ואחד מכם שתהיה זו שנה נהדרת, מעניינת, מלאת הישגים, הנאות וסיפוק, שבה נוכל להגשים את מאווינו וחלומותינו.

אני רוצה להודות בשמכם לטלי חבצלת, שדואגת לאשר את ההשתלמויות שלכם בכדי שתזכו לגמולי השתלמות ועושה זאת במסירות ואכפתיות. לאלי חווה, חבר ועד החטיבה ונציגינו בפורום הפסיכולוגים המתמחים, תודות על פעילותו ותרומתו לקיום והצלחת יום העיון למתמחים.

לחברי ועד החטיבה הנוספים: דורית גרוס, עדנה מן, מרגלית קונס וסאפי מוחמד התורמים מזמנם ומרצם ומסייעים לי.

כל המזכרים לעיל עושים זאת בהתנדבות על חשבון זמנם החופשי ומתוך רצון כן לתרום לרווחת הפסיכולוגים.

להתראות בטבריה בסמינר הארצי

השנתי בתאריכים: 4 עד ל- 8
בדצמבר 2011.

תודה גדולה לכולם ושוב שפע ברכות ואיחולים לשנה החדשה,

ציפי חייקין, יו"ר החטיבה

החטיבה הקלינית

לפסיכולוגים הקליניים שלום ושנה טובה,

אנו בפתחה של שנה חדשה. איזו שנה זו תהיה עבור הפסיכולוגיה הקלינית? שנה של המשך המאבקים והפיצולים או שנה של דיאלוג ואינטגרציה?

בגיליונות האחרונים של פסיכו-אקטואליה ניסיתי להביא בפניכם הקוראים עדכונים ורשמים שלי ממאבק המתרחש בתוך הפסיכולוגיה הקלינית על עתיד ההכשרה של הפסיכולוג הקליני בישראל.

הבאתי עדכונים ורשמים מתוך שייכות לצד אחד של המאבק-למטה המשותף. על אף שניסיתי לתאר גם את נקודת המבט של הצד השני, אני מניח מראש, שתפיסתי את הצד השני מוגבלת וחלקית.

לצערי, המילה מאבק, היא המילה שמתארת את השלב שאנו נמצאים בו.

המילה מאבק באה לציין שאנו בשלב שבו הגורמים האחראים להכשרת הפסיכולוג בישראל, עדיין לא מצאו מסגרת מוסכמת, שבה אפשר לנהל דיאלוג משותף על עתיד ההכשרה. אני מניח שאם היינו משכילים לייצור מסגרת כזו, אז אפשר היה לעבור משלב של מאבק לשלב של ויכוח ואולי משלב של ויכוח לשלב של הסכמה.

יש הבדל גדול בין מאבק לוויכוח.

במאבק יש התכנסות של כל צד בתוך עצמו ותהליך של ניכור והדרה כלפי הצד השני. במאבק יש דינאמיקה המתמקדת בפעולות של הפגנת כוח ושרירים שנועדו לשלוח מסרים לצד השני דרך קביעת עובדות בשטח. במאבק יש פנייה לגורמי חוץ על-מנת לקבל חיזוק לעמדה שלי.

בוויכוח עדיין יכולים להיות מתחים שיובילו לפרידה וחזרה למאבק. אך במהלך ויכוח בתוך מסגרת משותפת, אין התכנסות בתוך עצמך, אין הדרה



של הצד השני, אין הפגנת כוח דרך קביעת עובדות בשטח ואין צורך לפנות לגורמי חוץ. מתוך ויכוח יש גם אפשרות להגיע להסכמה.

לעיתים מתוך מאבק צומחים התנאים לדיאלוג שלא התקיים לפני כן. לעיתים מאבק יכול להסתיים בכך שצד אחד עם כוח רב יותר רומס צד אחר עם כוח דל ואין צורך בדיאלוג. אינני יודע לאן יוליך המאבק הנוכחי.

פורמאלית קיימת ועדה מקצועית קלינית שנבחרה על-ידי מועצת הפסיכולוגים ואמורה להיות המסגרת בה קובעים את הכשרת הפסיכולוג. הוועדה המקצועית קובעת את הדרישות שפסיכולוג בארץ אמור לעמוד בהן על-מנת לקבל רישיון לעסוק בפסיכולוגיה קלינית. הוועדה, כך אני מניח, אמורה להישען על דעתם של כל המעורבים בהכשרה. מדעתם של ראשי המגמות שאצלם מתחילה ההכשרה והן שמעניקות את הידע התיאורטי, המחקרי ותחילת הניסיון הטיפולי ועד ראשי התחנות בהן מתבצע החלק הארי של ההכשרה - המשך הלמידה התיאורטית והתרכזות בהכשרה הטיפולית דרך הדרכה בזמן ההתמחות.

לראשונה בישראל ראשי התחנות מתקוממים נגד הוועדה המקצועית הנוכחית ומרגישים שהיא אינה מייצגת את קולם - קול השדה. יש חשש שהוועדה הנוכחית קמה מתוך מגמה לשנות את אופן ההכשרה בצורה דרסטית שתפגע בדרישות בסיסיות בהם מאמינים ראשי התחנות. ההתקוממות היא לא רק על הכוונות המשוערות של הוועדה, אלא גם ברמה הארגונית על אופן בחירתה. התפטרותה של הוועדה הקודמת פה אחד באופן חסר תקדים תרמה לתחושה זו.

אני אישית חושב שאפשר לתת הזדמנות לדיאלוג בתוך הוועדה על עתיד ההכשרה אם יקבלו אליה נציגים של ראשי התחנות, באופן שיאפשר הצהרת כוונות כנה של כל הצדדים והתחלת תהליך של דיאלוג מקצועי על דמותו של הפסיכולוג הקליני בעתיד. מאידך, אם הכנסת נציגים שווים בכוחם לוועדה המקצועית איננה נתפסת כצעד מקדם אמון כלפי ראשי התחנות, אלא כצעד של כניעה לכוחות, אזי הייתי ממליץ לוועדה להצהיר מראש על כוונותיה בנוגע להכשרה, ובטרם תקבע מדיניות חדשה להקשיב לתגובות של ראשי התחנות ושל כלל הפסיכולוגים הקליניים באשר לכוונות אלו.

התייחסתי בגיליון הקודם לפגיעה במתמחים שניגשו לבחינה האחרונה. אין לי ספק שהתחושות הקשות כלפינו לא התפוגגו ולא יתפוגגו במהרה, אם בכלל. לאחר החלטת הפסיכולוגים הראשיים (ובעקבותיהם פסיכולוגים מומחים רבים שהזדהו עם החלטה זו) לעכב את בחינתם, חל קרע בין המתמחים לפסיכולוגים ראשיים. מתוך הניסיונות לאחות את הקרע הזה ולהסביר את הרקע להחלטה ולחשוב על הטעויות שעשינו בדרך, נולדו מספר מפגשים עם מתמחים. אני מקווה שיהיו עוד עד שהאמון יחזור. אני שמח שמועד זה הגיע בסופו של דבר אל יעדו ועבר את הבחינה - חלקם בעל פה וחלקם בבחינה שבכתב. אני מאחל לכולם הצלחה בהמשך דרכם.

אם או בלי קשר לזעם של המתמחים הקליניים על הפגיעה בהם, והתארגנותם להביע את קול המחאה שלהם - קמה התארגנות נוספת בקיץ האחרון של מתמחים מכל החטיבות הפסיכולוגיות, שחברו יחד לשאת קול חברתי של פסיכולוגים העובדים בשירות הציבורי.

התארגנות זו ראויה לציון ולשבח! בעוד אנו עסוקים בעתיד ההכשרה, מתמחים רבים עסוקים בעתיד השירות הציבורי. ניכר שהתחום החברתי יקר להם. ניכר שבהסתכלותם על העתיד הם חושבים על האזרח הקטן והיכן הוא יקבל שירות פסיכולוגי נאות בתוך המערכת הציבורית. מתמחים אלו הוכיחו שוב שהמקצוע פסיכולוג, הוא מקצוע המעורר חשיבה חברתית ולא רק התכנסות והתרכזות פנימית. אולי הם לא מייצגים את כל המתמחים. אולם אלו מהמתמחים שארגנו, נכחו והשתתפו בפעילויות אהלה המחאה בשדרות רוטשילד, הם הוכיחו שבעודם נאבקים על פרנסתם, בעודם עסוקים בעמידה בדרישות הגבוהות של ההכשרה, יש בנפשם מקום רחב לחשוב ואולי אף לחלום, לא רק על קליניקה פרטית, לא רק על התפתחות אישית, אלא גם על חשיבה ציבורית.

החטיבה הקלינית בהפ"י תומכת במאבק המתמחים וכפי שכתבנו להם, אנו חושבים שהתרומה של ציבור הפסיכולוגים לציבור הכללי הינה בשתי רמות: הראשונה היא שמירה על רמת הכשרה מקצועית גבוהה, יסודית ומעמיקה. השנייה - נכונות לעבור חלק נכבד מההתפתחות המקצועית האישית בתוך השירות הציבורי בין כמתמחה ובין כמדריך מומחה. כדי להמשיך לקיים את התרומות האלו יש גם להיאבק במישור החומרי על שכר סביר ועל תקנים מספיקים בשירות הציבורי.

שוב שנה טובה,

עמוס ספיבק

יו"ר החטיבה הקלינית בהסתדרות





הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

הזמנה לאסיפה כללית ארצית

הוועד המרכזי של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, מזמין בזאת את חברי הפ"י לאסיפה הכללית הארצית לשנת 2011.

האסיפה תתקיים ביום רביעי, 30/11/11, ד' בכסלו תשע"ב, בשעה 15:14, במכללה האקדמית תל-אביב-יפו באודיטוריום בניין ווסטון, רחוב רבינו ירוחם 2 יפו, ותהיה חוקית בכל פורום. אם יחול שינוי לגבי מיקום האסיפה, תבוא על כך הודעה נפרדת.

לפי סעיף 27 לתקנון: "האסיפה הכללית הארצית היא חוקית אם חברי ההסתדרות הזמנו כחוק, בהתאם לאמור לעיל, ואם משתתף בה מניין חוקי דהיינו, למעלה מ- 50% של חברי ההסתדרות. אם לא התאסף המספר החוקי של המשתתפים כנ"ל, במועד שנקבע, תתקיים האסיפה באותו המקום במועדה השני, כעבור חצי שעה, ותהיה חוקית בכל מספר של משתתפים".

סדר היום לאסיפה:

1. סקירת הפעילות של הוועד המרכזי;
2. אישור הדו"ח הכספי והדו"ח המילולי לשנת 2010, ודו"ח ועדת הביקורת;
3. הארכת כהונת משרד רו"ח סנדק, דן ושות' וקביעת שכרם כראי החשבון של הפ"י.
4. אישור הוצאות נסיעה לחברי הוועד המרכזי

דוריה לנגלבן-כהן

מזכירת הסתדרות הפסיכולוגים בישראל

- כל חבר המשלם את מסי החבר באופן שוטף רשאי להשתתף ולהצביע באסיפה הכללית.
- מי שטרם שילם את דמי החבר לשנת 2010, יוכל לעשות זאת גם ביום האסיפה.
- חברי הפ"י המעוניינים לעיין בדוחות הכספיים לפני מועד האסיפה ימצאו אותם באתר האינטרנט שלנו: www.psychology.org.il

2011

משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד החינוך

חווה פרידמן

מבחן אינטליגנציה המותאם לו. המבחן אינו רק כלי חדש המיועד לארגון הכלים של הפסיכולוג. מדובר במבחן אינטליגנציה מבוסס תיאוריה שמבשר פיתוח של ידע בתחום הפסיכו-דיאגנוסטיקה בעבודתם של פסיכולוגים. אין ספק שיש פה הזדמנות להתאמת הכלי לאוכלוסייה רחבה מעבר לגילאי תלמידים במערכת החינוך. לאחר המתנה ארוכה מדובר בפריצת דרך עבור הפסיכולוגיה בישראל בכלל ועבור הפסיכולוגיה החינוכית בפרט. שתהיה לכולנו שנה של ביסוס ידע, רענון והתחדשות בשירותם של ילדי ישראל.

בין מבחני אינטליגנציה הקיימים כיום לרשות הפסיכולוגים בעולם המערבי, זהו המבחן המעניק את הכיסוי הרחב ביותר להערכת יכולות חשיבה. בנוסף למבחן יש גרסת העברה מקוצרת וגרסת העברה רחבה. הראמ"ה – הרשות הארצית למחקר והערכה בחינוך תבצע את התאמת המבחן לאוכלוסיית ישראל ויצירת נורמות. המבחן יותאם לאוכלוסיית התלמידים בישראל על כל רצף הגיל (3-18 שנים) בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. לראשונה בישראל תתבצע נורמות למבחן אינטליגנציה בשפה העברית ובשפה הערבית. בשפה העברית תתבצע התאמה גם למגזר החרדי. מגזר החברה הערבית יקבל

התחלנו שנה חדשה. גיליון זה של פסיכואקטואליה הוא הגיליון הראשון של שנת תשע"ב. נראה שאנו מצויים בתקופה מבורכת של בחינה מחדש של כלי הערכה ואבחון, שיטות טיפול ובצידם ערוצי ושותפי שיח.

אני שמחה לפתוח את השנה החדשה עם בשורה: "וישן מפני חדש תוציא" (ויקרא, כו, י'). **בהמלצת אגף פסיכולוגיה בשפ"י משרד החינוך רכש זכויות להתאמת מבחן האינטליגנציה: Woodcock Johnson III.**

מדובר במבחן אינטליגנציה מגיל רך (שנתיים) ועד רב שנים (בוגרים בגיל הזהב). ערכו הרב של מבחן זה, בכיסוי המקיף מאד שהוא מעניק לתחומי החשיבה השונים (יכולות G). בהשוואה

משולחנה של הפסיכולוגית הארצית במשרד הבריאות

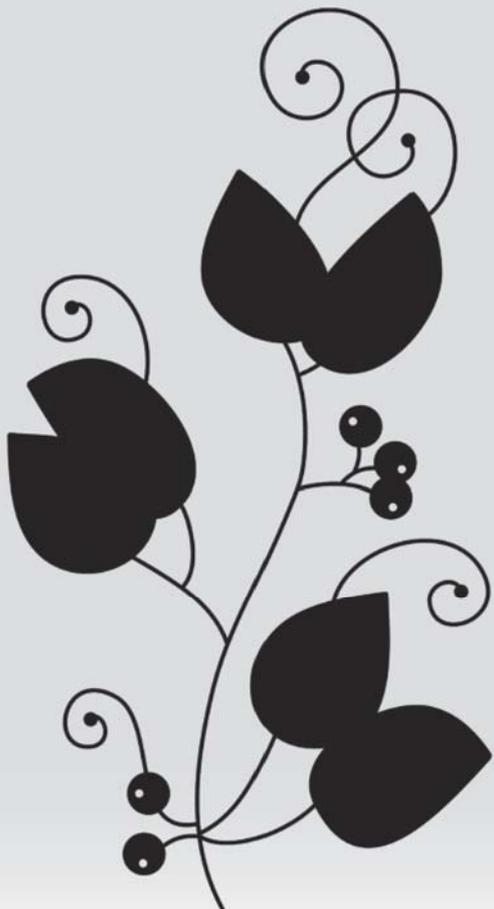
ימימה גולדברג

לציבור הפסיכולוגים שלום רב,

בפרוס השנה החדשה אני מבקשת לאחל לכולנו שנת עשייה מקצועית שנת עבודה פוריה שנת פיתוח וקידום מקצועיים ואישיים לנו ולציבור אותו אנו משרתים שנת השגת יעדים שנת הדברות ויצירת אחדות ובעיקר שנת שלום ורעות בתוכנו ובינינו. ומי יתן ומשאלה זו אכן תתגשם.

בברכה,

ימימה גולדברג
פסיכולוגית ארצית
וממונה על רישוי פסיכולוגים



לקראת סיום שנה ברצוני לשלוח תודות וברכות:

לדור הצעיר של מתמחים שנמצאים בהליכי התמחות בכל אחד מתחומי הפסיכולוגיה ולאילו שעשו בחודשים האחרונים את הבחינות ועומדים לקראת קבלת הכרה כמומחים מאחל לכולכם הליך טוב ובטוח שיכין אתכם להיכנס בברכה, כל אחד בזמנו, כקולגות שווים זכויות, למועדון המומחים ולתפוס בגאון את מקומותיכם לצידנו בעשייה היום-יומית של המקצוע, כמו גם בכל הקשור לעיצוב ולקידום ענף הפסיכולוגיה במאה העשרים ואחת. מקווה שהמאבק המתמשך שפגע במתמחים הקליניים על לא עוול בכפכם, יישאר מאחור. מעריך ומוקיר את המאבק האימץ שניהלתם, את הדרך בה השכלתם לבטא כבוד כלפי המורים והמדריכים שלכם ובאותה עת לבטא את המחאה ולעמוד על זכותכם לייחס הוגן.

לעמיתי המתנדבים חברי מועצת הפסיכולוגים והוועדות המקצועיות, ליו"ר הסתדרות הפסיכולוגים יוכי בן-נון והצוות שעובד איתה תודות על הנתינה רבת ההיקף לטובת הקהילה שלנו, נתינה שרבים מבחוץ לא יודעים את היקפה, כפי שגם אני לא ידעתי להעריכה עד שהתחלתי לעבוד לצדכם. הנכם מייצגים את ערכי הנתינה, האחריות החברתית וההתנדבות, המושרשים עמוק בתוך המקצוע שלנו. ההישג על הגדרת לימודי ליבה משותפים להתמחויות שעד השנה האחרונה לא היו מוכרות בתחום הפסיכותרפיה, הוא הישג היסטורי שילוה את ענף הפסיכולוגיה לתוך המאה ה-21 ויבטיח רמה מקצועית ואתית גבוהה בכל המגמות. מאחל לכם לקראת השנה החדשה רגעים רבים של סיפוק ונחת מגיע לכם.

לאנשי משרד הבריאות, הסגל הבכיר והזוט, לסגן השר הרב יעקב ליצמן ולמנכ"ל פרופ' גמזו, לפסיכולוגית הארצית ימימה גולדברג ולצוות משרד ענף מועצת הפסיכולוגים ולאיריס פרחי העומדת בראשו, תודה מקרב לב על העבודה המשותפת, הגיבוי והתמיכה לה זכיתי מכם לאורך השנה. למדתי רבות על הרמה הגבוהה של אנשים העובדים בשירות הממשלתי מתוך מסירות עמוקה לפעול לטובת הציבור ולקידום החברה. עבורכם אלו לא מליצות אלא עבודת היומיום. מאחל לכם לקבל הכרה והוקרה על פועלכם ולהמשיך במלאכה בבריאות טובה.

לפסיכולוגים בשירות הציבורי שזכיתי להכיר, הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך חוה פרידמן והצוות העובד איתה, הפסיכולוגים הראשיים ומנהלי השירותים הפסיכולוגים לסוגיהם בשירות המדינה, שירותי הבריאות והרשויות: אני מודה על הזכות שהייתה לי להכירם וללמוד מכם כמה הרבה אפשר לעשות לקידום השירות הציבורי ולחיזוק הרמה המקצועית של הפסיכולוגים בשדה. מאחל לכולכם להמשיך כפי שהראיתם שאתם מסוגלים – ביצירתיות, חיוניות והתמדה. לעמיתי באקדמיה ובשדה ולחברים הטובים שהעניקו לי במדיבות רעיונות טובים, תמיכה בלתי פוסקת וחם אמיתי מאז נכנסתי לתפקיד, בלי סנטימנטליות אומר בפשטות תודה: בלעדיכם לא הייתי יכול. הצליחו בכל אשר אתם עושים.

לעמיתי מתנגדי דרכי, לכל המאמינים שכהונתי ומעשי פוגעים בפסיכולוגיה הקלינית וחשים חרדה עמוקה לעתידה: תודה על הפסקת ההתקפות האישיות וקבלת ההצעה החברתית לקיים דיאלוג, בלי לוותר על זכותכם לקיים מאבק ענייני על כל מה שאתם מאמינים בו. כל צעד שנעשה, קטן ככל שיהיה, משמעותי. מאחל לכם שנה יותר מפויסת ונינוחה, שנה של הצלחה והתפתחות בכל התחומים.

לקהילת הפסיכולוגים על כל זרמיה, מאחל להמשיך לזרום באון, להוות כוח מפרה ותורם לחברה שאנו חלק ממנה, לקולגות, לתלמידים ולציבור הגדול שאנו משרתים. שתהיה שנה של העמקת שיתוף הפעולה בכל החזיתות, שנה של סיפוק וגדילה שתעניק לכולנו שעות רבות של אור בניסוחה החד-פעמי של רחל חלפי:

**יש שעה שהכל יושב בתוך האור
כמו אבן חן בתוך עדי זהב**

**שלכם,
יואל**

המתמחה הממשק החדש של הפסיכולוגיה הציבורית

מאת: אלי חוה - נציג ועד המתמחים

"יום המתמחה" קבע עובדה היסטורית חדשה בפסיכולוגיה. המתמחה הוא מעמד חדש בפסיכולוגיה, יש לו דעה, יש לו ביקורת, יש לו רעיונות חדשים, יש דברים שהוא מתכוון לעשות ויש לו את הכוח והיכולת לעשות זאת.

ב- 4.9.11 נערך במרכז הבינתחומי הרצלייה "יום המתמחה ה-1 של הפ"י". יום המתמחה צמח כיוזמה משותפת של הפ"י ושלי. עוד לפני שהחלה המחאה הדורשת צדק חברתי, זיהתה הפ"י התרחשות שעיקרה מחאה – התאגדות והתקוממות של מתמחים נגד תנאי העסקתם מבחינה מקצועית, כלכלית, אתית ועוד. בכדי לעמוד על המתרחש זימנה הפ"י לישיבת ועד מרכזי, שנערכה אי שם בדצמבר, נציג מתמחים, אחד מכל חטיבה (תעסוקתית, שיקומית, התפתחותית, קלינית וחינוכית). האקט הזה של הפ"י יצר קבוצה של נציגי מתמחים, כולם בעלי מחויבות לתפקידם החדש ובעיקר יצר הזדמנות, למנף את הרחש, לקול אחיד, קול גדול, ומכאן לעשייה שמהותה ליצור שינוי למצב בלתי נסבל, ארכאי ולא תואם. הוחלט, בפעם הראשונה בהיסטוריה המקצועית, לכנס את המתמחים של כל החטיבות ליום אשר יוקדש למתמחה. מטרת היום הזה הגלויות והנסתרות היו: לתת מקום של הערכה וכבוד למתמחה, ומנגד: הכרה של המתמחה במקומו של הפ"י כאיגוד מקצועי מרכזי ומשמעותי, ליצור אווירה של אחדות וכבוד הדדי, לידיע את המתמחה על המבנה המורכב (והלא מי יודע מה יעיל...) של התשתית הארגונית חוקתית של הפסיכולוגיה, הרצאת תוכן (פסיכולוגיה חיובית – הדרך הנכונה ליצור שינוי), לשמוע ולהשמיע את קולם של המתמחים וליצור בסיס איתן שיאפשר את השינוי המתבקש במצבו של המתמחה והפסיכולוגיה בישראל. ובעוד יום המתמחה רוקם עור וגידים, החלו לסעור רוחות המאבק לצדק חברתי, אשר הלמו באופן מוחלט לרוח היום. הגורל זימן גם את מועד

יום המתמחה מיד לאחר הפגנת המיליון, כך שרבים וטובים ממשפתי יום המתמחה, הגיעו נרגשים ומאוחדים לאחר שנטלו חלק בהפגנה, תוך שהם נושאים את שלטי מחאה אשר אורגנו ע"י "וועד המאבק". ובהזדמנות זו – "ועד המאבק" הוקם על-ידי קבוצה של פסיכולוגים מתמחים, שעיקרו מאבק בתחלואיה השונים של הפסיכולוגיה הציבורית ובתנאי ההעסקה של המתמחים. "ועד המאבק" הגיע להישגים מרשימים, הכוללים הידברות עם אנשי מפתח בתחום וגיוס של למעלה מאלף (!) חברים רשומים.

ואכן, ברוח גבית טובה, בגיבוי מלא של הפ"י (חובה לציין: את יו"ר הפ"י – יוכי בן-נון, אשר סיפקה תמיכה, ייעוץ, גיבוי ועידוד מקצועי. מנכ"ל הפ"י – דני כפרי, שהופך את מחר להיום ואת הצריך לעשות לנעשה כבר, וכמובן- את הילה וצוות המשרד) ובהרשמה מוקדמת מלאה יצא יום המתמחה לדרך. לסיקור היום, ברצוני להתמקד באחד החלקים המרתקים של יום המתמחה – קבוצות העבודה. הוחלט, שבמטרה לאפשר לכמה שיותר מתמחים להשמיע את קולם

מלגות – שקיפות בחלוקה ובקבלה, פיקוח, לחשוף את מפתח המלגות, איך מגיע אל המתמחה חלק כל כך קטן מהמלגה?

שכר מגוון והיעדר הלימה בין דרישות לשעות, היעדר תנאים סוציאליים. הפרה של שעות העבודה. וניצול מקומות ההתמחות את המתמחה, החושש לאבד את מקום התמחותו. מתמחים לא מקבלים קביעות. שינויים והנחתות חדשות לבקרים של דרישות, ההתמחות מצד הוועדה המקצועית, במיוחד בתחום החינוכי. משך ההתמחות (10-4 שנים). מתמחים שנדרשים לשלם על קורסים. ייצוג של המתמחים בוועדות השונות. הפסיכולוגיה הציבורית – ברובה מושתתת על מתמחים. יחסי כוחות מפלים ולא תואמים בין המתמחים למדריכים. צורך במענה לתלונות אנונימיות. קיבעון של הפסיכולוגיה – איך כל הדברים האלה לא נעשו משך כל כך הרבה שנים?

פערים קיצוניים בין מקומות פרטיים לציבוריים. הפער בין הצורך באוכלוסייה לתקנים. הסכם קיבוצי שיפוג. החלק למתמחים מביש. "המח"ר מכר אותנו". ההבדל בין האחדות בקרב המתמחים ל"הפרד ומשול" הכללי. איך מקדמים אחדות בפסיכולוגיה בישראל.

ומה תאכלס?

תאכלס נקבעה עובדה. המתמחים קיבלו מקום, קיבלו הכרה והם אינם מתכוונים לוותר על המקום הזה. להיפך. הפ"י, אשר בעקבות היום הזה, מלבד כמות נכבדה של נרשמים כחברים, מיתגו את עצמם והוכיחו את עצמם כאיגוד מקצועי אמיתי ובעל משמעות לחבריו. בהתאם, הפ"י התחייב לפעול למען ייצוג ושילוב המתמחים בארגון ומינוי חבר בוועד המקצועי, כך שבנוסף לנציגי החטיבות יהיה נציג מתמחים על חטיבתי. מעבר לכך, המתמחים התאגדו לוועד מתמחים פעיל, אשר יחתור להטמיע את נציגיו בוועדות השונות העומדות בתשתית הארגונית משפטית של הפסיכולוגיה. בימים אילו, הפ"י ונציגי המתמחים נפגשים על-מנת למנף את העשייה ביום המתמחה לקידום מעמד המתמחה ומכאן לקידום הפסיכולוגיה בישראל.



והתקדם מדקה לדקה להבנות חדשות ועמדות רחבות ומוצקות יותר. במעבר בין הקבוצות הוקסמתי לראות עשרות אנשים יושבים קשובים אחד לשני, דרוכים, עונים ומשתפים פעולה בצורה יוצאת דופן. כשהקבוצות חזרו לאלום המליאה, אז הגיע הרגע החזק ביותר של יום המתמחה. אחד אחרי השני, עלו נציגי הקבוצות אשר הלהיטו את הקהל באמירות מגובשות ולאחר כול משפט נשמעו באולם תשואות סוערות. לכאורה הציגו נציגי קבוצות העבודה שאלות אל חברי הפאנל אשר כללו את יו"ר הפ"י, מנכ"ל הפ"י, נציגת המח"ר ויו"ר מועצת הפסיכולוגים. אך נראה כי הקהל נהנה יותר משמיעת קולם ברמה מאשר את תשובות חברי הפאנל.

ומה נאמר:

מצוקה של מקומות התמחות. אחד מתוצריה הוא מעבר בין התמחותות בעיקר אל התמחות חינוכית.

ביום זה, חולקו המשתתפים לקבוצות עבודה. מטרת כול קבוצה הייתה לפתח דיון פתוח, מאפשר ונטול משוא פנים, אותו ינחה צוות המורכב מנציג ועד המתמחים (ועד המתמחים מורכב מנציגי חמשת ועדי החטיבות בפסיכולוגיה) ונציג ועד המאבק. הנושאים של קבוצות הדיון נבחרו מראש על-ידי המנחים על-מנת לאפשר דיון כמה שיותר רחב בענייני השעה של הפסיכולוג המתמחה. אציין כי בעת תכנון האירוע, חלק זה הדאיג אותי וזאת עקב היותו פתוח מדי, מאפשר מדי, אמורפי. אבל כבר בתחילת היום, כאשר ראיתי באיזו רצינות בחרו כל אחת ואחד את קבוצת הדיון בה ישתתפו, הבנתי שמהו טוב הולך לקרות. מאוחר יותר, בשעת האמת, התפתחו דיונים מרגשים. בתוך כל קבוצה, כמעט כל אחד מהמשתתפים הביע את עמדתו, נשמעו קולות שונים ולעיתים מנוגדים אך האווירה נשמרה תמיד מקבלת ואכפתית. הדיון היה פורה

הליגה של המשפחה להרגעת הכעסים

הורות שמתמודדת עם אלימות לפי הגישה הנרטיבית

מאת איריס ברנט

ילדים, גם השובבים שביניהם, בדרך כלל משיגים וויסות רגשי והתנהגותי בשנות הילדות המוקדמות ומצליחים לרוב לשלוט בכעסים שלהם. יכולת זאת מאפשרת להם לרכוש ולשמור על חברויות, לאמץ התנהגויות נורמטיביות בכיתה ולפתור קונפליקטים בצורה סבירה, או טובה בביתם. להורים יש ציפייה כללית שילדיהם ילמדו להתנהג באופן שיאפשר להם קבלה חברתית. ישנם הורים שיכולים לסבול את האלימות, כאשר היא באה לידי ביטוי בתוך הבית, אך מתקשים להתמודד עם האלימות בבית הספר. איך מתמודדים עם ילדים שאלימות היא חלק שגור בחייהם? מאמר זה ידון במפגש של הורים וילדים, שאלימות שולטת באינטראקציות החברתיות שלהם: התפרצויות, מכות, וויכוחים, קללות והטחת חפצים. ההורים מגיעים לטיפול במצב של ייאוש כשהם מתארים סיפור רווי בעיה של ילד אלים, בעייתי מאד, שמקלל, מרביץ, מטיל חפצים, פועל ללא שיקול דעת, מבייש את הוריו, לא מכבד כללים בסיסיים בכיתה.

במאמר תוצג גישה טיפולית משפחתית לפי הגישה הנרטיבית, אותה ייסד Michael White יחד עם David Epston בשנות ה-80 של המאה הקודמת. בהתבסס על גישה זו תוצג גישה טיפולית לטיפול בבעיית האלימות. גישה זוג מהווה בסיס לשיח פוליטי חברתי שונה מזה הקיים. לאורך המאמר אלווה את תיאור הגישה הטיפולית בתיאור דוגמאות של טיפול: בזיו, ילד בן 9, תלמיד כיתה ג'. ונתן, בן 11, תלמיד כיתה ו.

ברצוני לפתוח בהצגת תפישת העולם של הגישה הנרטיבית. הגישה הנרטיבית מתבססת על השקפת עולם פוסט-סטרוקטוראלית וזו קשורה להנחות הבאות:

1. שאין שטחי או עמוק כאשר מדובר בנפש האדם, אלא תיאור צר של האדם לעומת תיאור עשיר שלו. האדם נתפס כבעל זהות רחבה ולעיתים הוא חי תחת סיפור דומיננטי שמצר את תפיסת הזהות של עצמו – על ידו, או על ידי אחרים, בעוד שיכולות מסוימות, ערכים מסוימים שהוא חי בהתאם להם, חוויות מסוימות, לא מקבלות את ההתייחסות המתאימה כי הן נזנחות לאור הספור השלילי הדומיננטי.
2. הזהות נתפשת כנוצרת בתוך מוסדות חברתיים וקהילות של אנשים.
3. הבעיות הן תוצרים של התרבות ושל ההיסטוריה שלנו. הם נוצרים לאורך זמן ובהקשרים תרבותיים ומשפחתיים מסוימים.
4. המשמעות שאנשים נותנים להתנסויותיהם, מכתובה את חייהם והפעולות של "העצמי" והיחסים בין אנשים קשורים במשמעויות אלה.
5. לשפה יש תפקיד חיוני בעיצוב החיים. מה שאנשים אומרים לעצמם ואחד לשני מעצב את חיי האדם והסובבים אותו, לכן האופן בו אנו מארגנים את הידע וההתנסויות שאנו אוספים בחיינו, לכלל סיפור, מעצב בהתאם את חיינו.

מייקל וויט שפיתח וייסד את הגישה הנרטיבית בשנות השמונים של המאה הקודמת, כותב: "כשההורים מגיעים לטיפול אז בדרך כלל הם, וגם מי שמפנה את הילד לטיפול, מאמינים שהבעיה משקפת את הזהות של הילד, את מי שהילד הוא, את מי הם הוריו וכן את היחסים בין הילד להורה. סוג ההבנה הזה מבנה את מאמצייהם לפתור את הבעיה, ולמרבה הצער, מאמצים אלה בדרך כלל מעצימים את הבעיות. כתוצאה מזה, אנשים עוד יותר מאמינים שהבעיות של חייהם הם השתקפות של 'אמיתות' מסוימות על טבעם ואופיים..." (עמ' 9 בספר Maps of narrative practice של Michael White)

מכאן באה התפיסה של "הבעיה היא הבעיה". ברגע שמחצינים, מרחיקים את הבעיה מהאישיות של הילד, מהיחסים בין הילד להוריו, מהזהות של הוריו, אז האדם יכול להתחיל לחוות את הזהות שלו כנפרדת מהבעיה, אז הבעיה היא הבעיה ולא האדם. לפתע עולות גם אפשרויות שונות של פתרון בעיות. הבעיה איננה בילד אלא מחוץ לילד ולכן צריך לכווץ את הבעיה ולא את הילד.

♥ תודה ליעל גרשוני על החשיבה והדיאלוג שתרמו לכתיבת המאמר

♥ תודה לטלי אוסטובסקי על הערותיה



הצטלבות שבין האישי והפוליטי, שגורמת לכך שקל מאד להיסחף לשימת תוויות ולהרחקה של אנשים המעורבים באלימות, בעוד שתפקידנו להרחיק את האלימות מהם, ליצור את המרחק בין האדם לאלימות, כך שיוכל להתבונן בה ממרחק שיכול לאפשר קבלת עמדה נכונה כלפי הבעיה"

שתפקידנו להרחיק את האלימות מהם, ליצור את המרחק בין האדם לאלימות, כך שיוכל להתבונן בה ממרחק שיכול לאפשר קבלת עמדה נכונה כלפי הבעיה. אם אנו כאנשי-מקצוע' נתמקד בהוריו של הילד המופנה ונחפש שם את הפתרונות, או ביחסים בין ההורים, או שנפריד בין חברי המשפחה, אז איך נוכל להסתכל על האפשרויות שפתוחות להם? ואיך המשפחה תוכל לראות את האפשרויות שפתוחות בפניה? כלומר אנו כאנשי-מקצוע נדרשים לערנות רבה כאשר אנחנו מעורבים בפוליטיקה של המשפחה. בישראל, המקום הייחודי, בו הפוליטיקה והטיפול מצטלבים, מתבטא בכך שהשיח בישראל על הורים הוא מאשים, מאשימים את ההורים שהם מבולבלים וחלשים, מתירניים מדי, לא נוכחים מספיק. אנו כאנשי-מקצוע חייבים לחשוב על נושאים אלה כדי לא לעשות את אותו הדבר, שההורים פוגשים גם כך במרחב הציבורי משום שזה מחליש את ההורים, נוטה בהם תחושת אשמה שלא מקדמת אותם.

הרצון הזה לפתח מרחב שבו הורים שמתמודדים עם בעיות של אלימות, יקבלו תמיכה, ידע ורעיונות איך אפשר להקטין את האלימות בחייהם, הביאה בשנת 1990 את White ואת Epstein (1990) – המטפלים שפיתחו את הגישה הנרטיבית, ליצור "מועדונים" שונים, כמו ה-Tenmper Tamers Club, המהווים מרחב שבו ההורים ו/או ילדים חולקים מהצלחותיהם להרגיע ולסגור את הדלת לכניסה של הכעס, בוחרים לשלוט על התגובות במקום שהכעס ישלוט בהן ולצמצם את האלימות בחייהם.

יצירת מועדון כזה גם מאפשרת להרחיב את ההסתכלות, מהסתכלות על משפחה אינדיבידואלית, להסתכלות על האספקטים החברתיים, סוציולוגיים ופוליטיים של הבעיה.

2. ככול שיהיה המצב קשה, תמיד קיימים עוד דברים בחייו של הילד, אירועים, חלומות, מחשבות, אינטראקציות, שנמצאים **מחוץ לבעיה. זהו חלק מהזהות המוסתרת של הילד**, אלו הם היכולות והכישורים של הילד, שמוסתרים על-ידי הבעיה ושניתן יהיה להיעזר בהם בהתמודדות מול האלימות וניתן יהיה להרחיבם ולהבליטם כך שנוכחותם בחיי הילד תהייה דומיננטית יותר. בספרם, Playful approaches to serious problems, כותבים ג'ניפר פרימן, דיוויד אפסטון ודין לבוביץ, ש"לעיתים הבעיה יכולה להיות כל-כך מופנמת ומעורבת עם הזהות של הילד, שאפילו התחלת היכרות עם המשפחה שבה מדברים על הבעיה יכולה להרגיש משפילה עבור הילד".

בטיפול של זיו בחרתי להקשיב להורים ולקבל את הספור רווי הבעיה קודם, ללא נוכחות הילדים, כך יכולתי לקבל את סבלנותם בפגישה עם הילדים, להיכרות שלא תתמקד באלימות ולבקש מהמשפחה לספר לי על עצמם, באופן שלא כולל את הבעיה. יש לציין שההורים, למרות שהיה קשה להם להניח את הבעיות בצד, בכל זאת החליטו לזרום איתי וללכת על הדברים החיוביים. ג'ניפר פרימן ושות' כותבים על כך, שהיכרות עם הילד מחוץ לבעיה, מאפשרת "להניח יסודות לקשר שבתוכו הילד ירגיש שמכבדים אותו ושמןו ילמד גם

זיו הוא ילד בכיתה ג' שמרבה להתקוטט ולקלל באופן עסיסי ביותר, ילדים אחרים וגם מורים. מגיל הגן ניסו ההורים ליישם פתרונות שונים, על-מנת להתמודד עם התנהגותו האלימה. ההורים מגיעים עם סיפור רווי, על כך שזיו הוא ילד בעייתי, אלים, אמנם טוב בבסיסו אבל מקלל את הוריו, מטיח בהם חפצים מידי פעם, מרביץ לאחיו התאום מכות נוראיות. ההורים – על סף ייאוש, שוקלים לשלוח אותו לפנימייה. הבן הגדול בעצמו מתמודד עם התנהגות אלימה. שום גורם מקצועי לא ישב עם כל המשפחה ולא התייחסו לסיפור של האלימות כבעיה שנכנסה לחייהם, אלא התייחסו לילדיהם כאלימים במהותם ובהתאם לכך הם טופלו – כך במקרה של אחיו הבכור וכך במקרה של זיו. אחיו של זיו שעכשיו הוא חייל, נוטה להסתבך גם כיום באלימות מהסוג של צעקות, התפרצויות זעם נוראיות. פעם אף הוזעקה המשטרה. שמעתי מהמשפחה את התיאור של איך זה לחיות עם אלימות: האלימות גורמת להורים להרגיש חסרי-אונים, כשזיו מרביץ, בועט וזורק חפצים, משאיר לאחיו סימנים כחולים. המורה טוען שהאלימות לא מאפשרת ללמד בכיתה. כשזיו אומר לאביו: אתה חרא, שמן, אבא זבל ומרביץ לו. שמעתי איך האלימות משפיעה על היחסים בין זיו ואחיו התאום – מסכסכת בין האחים וגורמת להם להשפלות ולמאבקים והתנצחויות אין סופיות. גורמת לזיו הרגשה של קיפוח, מסכסכת ביחסים בין האב לזיו, ובין זיו לאימו. האלימות שואבת את כל הכוחות של ההורים. גורמת ליאיר - אחיו התאום של זיו, להתבייש בעצמו ובמשפחתו.

נתן, בכיתה ו', שמרבה לקלל ולהסתבך עם ילדים אחרים, עד שהורחק מבית הספר. הוא יצר יצר לעצמו שם כל-כך רע, עד שההורים לא יכלו לעבור ליד הורים אחרים מבית הספר, מבלי לשמוע תלונות על בנם. ההורים סיפרו סיפור רווי בעיה, על כך שנתן מקלל משום שיש לו מחלה מסוימת (אמנם הוא לא אובחן, אך ההורים שמעו שיש מחלה כזו) כמו טורט שמשתלטת עליו. נתן הוא בן הזקונים למשפחה המונה 5 נפשות. בינו לאחיו הגדולים יש פער של 7 שנים בערך. נתן אומנם לא נחשף בביתו לאלימות קשה כדרך חיים, אבל הוא עבר שנים לא קלות בזמן גיל ההתבגרות של אחיו, שהיו מלוות בקונפליקטים ובוויכוחים רמים ובעצבים. נתן הגיע אלי בשלב שבו הוא החל לבקר בבית הספר החדש (בית-ספר של החינוך הרגיל) וההורים חוששו שהרגלי האלימות שוב מרימים ראש ושהוא לא יוכל להמשיך לבקר גם שם.

שני דברים בסיסיים שעלינו לשים לב אליהם בבואנו להתמודד עם בעיה מסוג זה, ובכלל:

1. כאנשי-מקצוע שמטפלים בבעיות כאלה, עלינו להיות ערניים ביותר לאופן שבו הפוליטיקה של המשפחה יכולה להשפיע על מחשבותינו ובחירותינו המקצועיות "Family politics in action" (עמ 203 בספר Playful approaches to serious problems מאת ג'ניפר פרימן, דיוויד אפסטון ודין לבוביץ) זוהי ההצטלבות שבין האישי והפוליטי, שגורמת לכך שקל מאד להיסחף לשימת תוויות ולהרחקה של אנשים המעורבים באלימות, בעוד



לעיתים הבעיה יכולה להיות כל-כך מופנמת ומעורבת עם הזהות של הילד, שאפילו התחלת היכרות עם המשפחה שבה מדברים על הבעיה יכולה להרגיש משפילה עבור הילד"

לכבד את עצמו. קשר מסוג זה מאפשר גם ליצור אווירה של תקווה, שובר את הקרח ומגייס את תשומת ליבו של הילד". כך, שאלתי את הבנים על התאומות, הכרתי את יכולותיהם – זיו ילד מאד חכם וכישרוני בתחום הציור והדרמה. יאיר גם כן נבון מאד וטוב בספורט. יאיר מבחינת בית הספר הוא ילד למופת, מתנהג יפה ותלמיד טוב. זיו נבחר כנציג של קרן קרב בהיכל התרבות. גם יאיר נמצא במועצת בית הספר.

את נתן פגשתי בפגישה הראשונה יחד עם הוריו. למרות שהוריו ניסו להסביר את הבעיה וסיפרו על הקונטקסט שקדם לה – מה שהפחית את האשמה הישירה כלפי נתן, למשל בכך שהסבירו, שבבית הספר הקודם היו הרבה ילדים אלימים, או שנתן לא ידע, כבר מגיל הגן כיצד לרכוש חברים והיה עושה זאת באמצעות ממתקים שהיה מביא לגן ולכיתה. הם גם הביעו את מחשבתם, שלנתן אולי אין שליטה על הקללות, נתן התפתל על הכסא והיה ברור שהוא חש מבויש, אבל גם לא מחובר לנאמר. עם זאת, הוא גם הביע רצון שנצליח במשימה שלנו, להקטין את הקללות כדי שיוכל להישאר בבית הספר הנוכחי. במהלך שיחות החל להבין, את ההשפעות של אלימות וקללות על חייו וכיצד קללות הצליחו לפתות אותו לחשוב, שהן הדרך היחידה והמשתלמת ביותר להגיב. בהדרגה נתן לקח עמדה שונה כלפיהן. לעיתים לוקח זמן רב, להביא לשתוף פעולה של כל חברי המשפחה וגם של הפציינט המזוהה, עם סגירת הדלת בפני הכעס, הקללות, ההתפרצויות וכן הלאה. לכן, נוכחותם בטיפול של כל אלו שסובבים את הילד, כולל הוא עצמו, היא חשובה. זו מהווה את הרשת המשמעותית בתוכה הילד יכול להרחיב את זהותו.

לעשות היכרות עם האלימות ולהקשיב לפתחים של התנגדות לאלימות

התהליך של הטיפול בבעיית האלימות אינו פשוט כלל וקצת דומה למשיכה בחבל – פעם הצד של הבעיות מושך יותר חזק ופעם הצד של ההצלחות מצליח לגבור. הרבה משפחות סוחבות איתן סיפורים של עוינות ואלימות מההיסטוריה האישית של ההורים. במשפחה של זיו, יעל, האימא, גדלה בבית שבו האלימות הצליחה להשתלט עד למצב הקיצוני ביותר. אביו של זיו, גדל גם הוא במשפחה ובסביבה שבה הייתה הרבה אלימות, שניסתה לדרדר אותו, אלא שהוא בחר שלא להתפתות. בכלל, יש לזכור שאנו חיים בישראל במדינה שאלימות, מתח ועוינות נמצאות בחוויה היום-יומית שלנו כאזרחים, הטלביזיה מציפה את חיינו באלימות, הן בתוכניות הילדים והן בחדשות רוויות האלימות. בבואם לטיפול הם מצטרפים למאמץ משותף כדי למחות על ההשפעות של תרבות אלימה. (עמ' 201-203).

במשפחה של נתן, האלימות נכנסה לתקופה מסוימת כאשר נתן בהיותו קטן ראה את הוויכוחים והעימותים שהיו בין הוריו לאחיו הבכור. גם האב בא ממשפחה שבה ההורים התגרשו ואלימות השתלטה על חייהם. לכן, בכל מקרה, הצורך להתמודד עם בעיות של אלימות אצל ילדים, הוא עניין לפרויקט משפחתי, כל אחד מכיוונו הוא, צריך לדעת לסגור את הדלת לכעסים ולאלימות, במובן מסוים כפי שכולנו עושים פחות או יותר בהצלחה.

תפקיד המטפל הוא למצוא את נקודות אור, בסיפור רווי הבעיה, להתעקש, להבליט, להבין ולהרחיב את ההבניה של המטופלים, לגבי תפיסתם את עצמם, כך שעולה סיפור מועדף שלהם על חייהם, במקום הסיפור רווי הבעיה. יעל גרשוני, כותבת במאמרה "הורות שרואה רחב" ש"אם שמים לב לנקודות מבט אחרות (מזו של הבעיה. א.ב.) ונותנים להן משמעות, הרי שאז, מצליחים לפנות מקום להתפתחויות אחרות". "המטרה היא ראייה רחבה. הרבה פעמים ההורים רואים את הילד דרך עיני הבעיה והתרפיסט רואה את ההורים דרך הבעיה. אם מסתכלים על הבעיה כנפרדת, מוחצנת, אפשר לראות את השפעתה על חיי הילד וחי ההורים וגם לראות מה יש מעבר לבעיה."

קליינטים שמגיעים לטיפול מחפשים להכניס שלום, שלוה ורוגע לחייהם. כאשר שאלתי את זיו, אם יש משהו שהיה רוצה לשנות בחייהם, הוא ענה "כן, שאני ויאיר לא נריב" כבר בפגישה השנייה, אימו של זיו סיפרה כך: "האמת שבפיקניק אליו יצאנו, היה אירוע יוצא דופן, כאשר סירבנו לקנות לו ארטיק והוא לא נכנס להתקף זעם כשאמרנו לו להתאפק. לא עשה סצנות". בסיפור הזה השולי כביכול, אימו של זיו, פתחה חלון קטן לראות גם יכולת של התאפקות אצל זיו. עם זאת, הבעיה מושכת את המשפחה כל הזמן לראות את הבעייתיות ולכן התפקיד שלנו זה לתפוס את קצה החוט של הסיפור האחר ולאחוז בו, כך שיראה. המטרה של השיחה הטיפולית היא להכיר את הידע והכישורים שיש לזיו לצמצם את הבעיה כמו, התאפקות, דחיית סיפוקים, שליטה, ידיעה מה הוא רוצה. כאשר נאסף הידע הזה, מתפתחת הבנה שלו



תפקיד המטפל הוא למצוא את נקודות אור, בסיפור רווי הבעיה, להתעקש, להבליט, להבין ולהרחיב את ההבניה של המטופלים, לגבי תפיסתם את עצמם, כך שעולה סיפור מועדף שלהם על חייהם, במקום הסיפור רווי הבעיה"

אימא אומרת: "הוא משתדל מאד להבליג". אבא אומר: "אני יכול לצחוק איתו". אחר כך אני מציגה שאלות שמאפשרות עיבוי של סיפור מועדף: אתם מספרים לי על כמה הצלחות של זיו שבהם הוא בחר לא להסתבך ובחר בהתאפקות, מה זה אומר לכם עליו? יכול להיות שאתם באיזה שהוא מקום מאמינים שזיו יכול לשלוט בעצמו, יכול לבחור בהתנהגות נכונה? ואת זיו שאלתי: אתה אומר שלפעמים קורים דברים טובים וצריך להיות טוב כל הזמן. יכול להיות שכבר נמאס לך שזעם ומריבות מסבכים אותך עם המורים והורים? האם זה אומר שאתה מוכן לעמוד לטובת השלום והטוב נגד הזעם והמריבה? מה ההיסטוריה של היכולת הזאת?

בהקשר של היחסים עם אחיו התאום, זיו אומר, שהוא כל היום מנשק ומחבק ומסרק את השיער. אימו אומרת על כך "שהדברים הלא טובים מכסים על הדברים הטובים מרוב שהם עוצמתיים וחזקים". בפגישות האלה עלו החלומות והתקוות שלזיו לעצמו ולחיו, זו התקווה והרצון שלו לחיות בצורה טובה ורגועה ובשלום. החלום הזה היה שם כל הזמן אבל לא ניתן לו מרחב לפרוח ולהתבטא. כל זמן שההתפרצויות נתפסו כאופיו של זיו, כזהות שלו, לא הייתה אפשרות לראות את הרצון הזה.

ברגע שזיו יצר מרחק בינו לבין הבעיה הוא יכול לבחור בצעדים שיקטינו את הבעיה וירחיקו אותה ממנו. מהבית. מגי קרי (Maggie Carey) מתארת במאמר שכותרתו *What the wildman, the dragon-arguing monster and Camellia taught me about externalising conversations*, את היחסים השונים שילדים ומבוגרים יכולים לכוון עם האלימות, החל מלאלף את האלימות, להפוך את השולחן עליה, לשים אותה במקום.

בפגישה עם המשפחה של נתן, דנית אחותו האמצעית, אמרה שהשליטה בקללות היא בראש שלו, הוא פשוט רגיל לקלל מבית הספר הקודם, אבל הוא יכול להשתלט על זה. אביו אמר שגם הוא יודע שנתן יכול. מסתבר שלדנית הייתה בזמן הצהריים שיחה עם נתן ושבהלכה הוא סיפר לה שהוא חשב ולא נגרר למריבה. אימו פונה לנתן ושואלת: "חשבת ואמרת לעצמך שלא כדאי?" האב מוסיף: האם היה חושב שהקללה תאכזב את אבא ואימא... "ודנית מוסיפה: שיחשוב שהוא מפסיד חבר...". אני ונתן נכנסים לשיחה רצינית על היכולת הזאת לחשוב: הוא מתאר לי איך הוא חושב בכדורגל ואני מגלה יכולת חשיבה מורכבת, שמכילה כמה נקודות מבט בו-זמנית. כך נמצאו פתחים רבים שהובילו ליכולות שונות ורבות של נתן שבהם התברר כילד עם לב טוב, כילד שיש לו סוכנות אישית, שיכול להחליט על עצמו דברים רבים ומיטיבים.

בתהליך הזה של מציאת פתחים לשינוי ולסיפורים מועדפים, המפגש עם המשפחות, מאד מרגש אותי. לראות כיצד ההורים והאחים והאחיות מצטרפים ועוזרים ותומכים בשינוי הזה. אמנם לא תמיד זה בולט באותה המידה, או מוחצן באותה המידה, אבל זה שם. התפקיד שלנו זה להאיר בפנס כל כיוון טוב – כזה שמבליח. בטיפול בבעיית האלימות, הדבר היעיל ביותר זה לאט-לאט להראות למשפחה, שיש גם

איך הוא משתמש בזה מול הכעס. הוא יכול לשים לב ולהיות מודע לכוחם של הידע והכישורים שיש לו ולהשתמש בהם על-מנת להקטין את השליטה של הכעס. שאלתי את אימו, מה היא חושבת על זה והיא ענתה: "הלכנו פעמיים לרכיבה טיפולית על סוסים, אולי הכיף הזה שעשינו עזר?" שאלתי את זיו: איך זה שהכעס לא הצליח לגרום לו להתקף זעם בגלל שלא קיבל ארטיק? זיו אמר שהוא החליט שהוא רוצה פחות מלחמות. הוא אמר שבדרך כלל הוא לא כזה, בדרך כלל הוא ישר מתחיל להתעצבן אבל הוא לא רצה.

הביטויים הקיצוניים של הכעס – ההתפרצויות, המכות, הקללות וכן הלאה, מצריכים שכל המשפחה תתלכד על-מנת לצמצם אותם – זה פרויקט משפחתי. כאשר המשפחה עושה זאת, או כאשר אנשים מהמשפחה מצליחים לא לשתף פעולה עם הכעס, לא להתפתות לרצון של הכעס להשתלט, אז צריך להבין היטב ולפרטי פרטים, את ההשפעות שיש לרוגע ולאי הכעס, על האופן שבו כעת יכולים לראות את פרצופו האמיתי של הכעס, את היכולות, הידע והכישורים שמתגלים על הילד, לראות מה הרוגע הזה יכול לתרום לחיים של הילד, לחיי המשפחה, מה יכולים לראות על הילד שכעס לא אפשר לראות קודם? אולי את החברותיות, הלב הטוב, הכוונות הטובות, הכישרונות? בשלב הזה הילד והמשפחה יכולים להיות ערים לענן של הכעס המעיב על חייהם ולגלות את מה שהוא בדרך-כלל מסתיר.

גם את הפגישה הבאה פתחו הוריו של זיו, בכך שזיו קיבל תעודה של ילד מצטיין לשבוע הזה. "שלושה ימים ברציפות הוא התנהג מקסים". זיו אומר "שיש גם חדשות טובות וצריך שכל הזמן יהיה טוב". אני שואלת את זיו: איך לא הסתבכת בשלושה ימים האלה? זיו אומר: החלטתי. כששאלתי לדעתה של אימו על ההתפתחויות האלה והבנתה למה הן קשורות היא אמרה: זיו ילד מקסים, נבון ויש בו הרבה דברים טובים. והאב אמר: "אני רוצה שכמו שבהכנת שיעורי-בית יש לו א', ככה הוא יקבל גם בהתנהגות". אני ממשיכה להתעניין בהערות הטובות. אני מבקשת מזיו דוגמא להערה טובה והוא מכתוב לי "בכאילו": "יעל שלום, היום זיו התנהג למופת בשיעור חשבון" ... אני אומרת על כך שאז זו "התנהגות למופת". אימא מוסיפה שהוא גם לא התערב בדברי חברים. זיו אומר שלפני שבוע היו 3 הערות טובות. אני אומרת שאני מאד סקרנית לדעת איך הוא הצליח. זיו אומר: "כמו שאימא אמרה: לא התערבתי בעניינים, הקשבתי למורה, עשיתי שיעורים". אני שואלת: איך היית קורא למה שעשית בכדי להתנהג למופת? זיו אומר: להתאפק, לא לדבר, להתעלם. אני שואלת: "אתה יכול לתת עוד דוגמא, שאוכל להבין יותר טוב איך זה הצליח? זיו אומר: "ילד אחד בכיתה כעס עלי בגלל משחק כדורסל שהם לא שיתפו אותו, אז הוא דרך עלי ונתן לי בעיטות והתאפקתי והלכתי למורה". אחיו של זיו אומר לו: זאת הצלחה!! אבל זיו מסביר – "זאת לא הצלחה, כאב לי ובא לי להרוג אותו, אבל בא לי להתאפק. בחרתי להתאפק". אימו אומרת לו: "כל הכבוד לך שהתאפקת". אני שואלת את זיו למה הוא בחר להתאפק? ועדי משיב: "כדי שהוא יקבל מכתב והערה ולא אני. באותו יום אני קיבלתי הערה טובה והוא מכתב". האבא הוסיף: הוא התנהג איתי יותר רגוע השבוע, שומע אותי יותר, לא קורא לי בשמות".



הגישה הנרטיבית תופסת את האדם כסוכן אוטונומי, שמסוגל לנהל את חייו בהתאם לשיקול דעתו. בהתאם, היא פועלת לבסס בעזרת הטיפול מציאות, שבה במקום שהכעס ינהל את החיים של הילד ומשפחתו, הילד יזהה את הידע, את הכישורים, את היכולות ואת הערכים שטמונים בו ושבועזתם יוכל הוא לנהל את חייו, בכיוון שהוא בוחר בו"

רגעים אחרים להיאחז בהם, עד שהזהות מספיק מתעבה סביבם והרגעים האלה הופכים לנכס משמעותי. תהליך זה מתרחש לצד ההכרה של הילד בהשפעות של האלימות על חייו והבחינה של ההורים את האופן שבו האלימות גוררת אותם להתנהל ולשתף פעולה איתה.

לאחר שנה של טיפול, נתן כבר יודע "למנוע מעצמו להיכנס לבעיה כי אחרת יסתבך". שאלתי את נתן מה עזר לו? והוא הסביר שעשה הרבה אימונים בלי קללות איתי ועם היועצת. שאלתי "אם יש לו דוגמא מהזמן האחרון, איך הצליח לא להיכנס לבעיה?" נתן סיפר: "אני ורועי רבנו מי שחק בפלייסטיישן ראשון, זה עבר לקללות קטנות ובקניין לא דיברנו בכלל, כדי שלא יתחילו שוב קללות ואלימות. אמרתי לו: אני לא רוצה לדבר כדי שלא נריב. אחר כך אמרתי לחברים שאביא כדור ונשחק ושאלתי את רועי אם הוא ישחק גם, וזה יהיה בשבילי סימן שהשלמנו. שאלתי את ההורים של נתן איזה יכולות ומיומנויות של נתן הם יכולים לראות במקרה הזה? הגענו לכמה יכולות – להרגיע, לבטא במילים, לשתף במשחק, לפצות.

הנטייה של אנשים לראות את הבעיה בתוך האדם

מדוע בני-אדם, נוטים להסביר הפרעות, דרך הסברים פנימיים על האדם? הסבר אחד הוא שבזמן של לחץ, קל יותר להאשים, מאשר לקחת אחריות ולפעול בצורה שקולה. הפילוסוף הצרפתי Michel Foucault (1965), התייחס לאופן שבו מסבירים מחלות והפרעות בתרבות המערבית. לטענתו, החברה המערבית משתמשת בתהליך של Normalizing Judgment שבו, בעזרת מדידה ושיפוט מוסרי של האדם את עצמו ואת האחר, יוצרים תחושת אשמה כלפי האדם כאשר מייחסים את המחלה לפנימיותו.

נראה לי, שכאשר אנחנו חשים בשליטה, או רגועים, קל לנו יותר לייחס הפרעות ובעיות למצב חיצוני וכך גם לשלוט במצב טוב יותר, מאשר כאשר אנו מאד נסערים. גם לנו המטפלים יש השפעה על יצירת תרבות שרואה בעיות כביטוי לזהות האדם.

קצת אחרי תחילת הטיפול, אך לאחר שהושגה התקדמות מסוימת בטיפול של זיו, המשפחה יצאה לחופשה. בחופשה שוב התפרץ זיו מול שאר בני המשפחה וההורים שוב הגיעו בחוסר-אונים. מתוך כך ההורים חשבו שוב, שהפתרון היחיד הוא להוציא את שני הילדים – זיו ואחיו הגדול מהבית. לאחר החופשה פגשתי את ההורים בלבד ואז בדקנו מה אפשר לאלימות להזדחל חזרה לחיים ועל הסבל הרב בו הם נתונים וההחרפה במצב. במפגש שנערך לאחר מכן עם הילדים, אמרתי לילדים ששמעתי מההורים שהמצב החרף והילדים גם כן אמרו, במיוחד יאיר, שמרגיש פחות מואשם, ש"המצב בבית מאד לא נעים וזה בעדינות". ביררתי עם המשפחה האם בפגישות שלפני החופשה הם חשו התחלה של הקלה, יותר שלום, יותר תיקווה לחיים רגועים יותר והם, פה אחד אמרו שכן. לאורך כל הפגישה ההורים חזרו ואמרו, שברגעים של משבר – כאשר אחד מהילדים חש אשמה, הם לא מאשימים אף אחד וגם את בנם הבכור הם יביאו, לא כדי להאשים אותו אלא בכדי לפתור את הבעיה ושיהיה נעים בבית. ברגע מאד מרגש, לאוזני בני משפחתו, שאלתי את זיו לאיזה בן-אדם הכעס הפך אותו בזמן הזה וזיו אמר שהאלימות גורמת לו להרגיש אשם ולא טוב עם עצמו.

הפגישה עם ההורים והאח הבכור הייתה מוצלחת ביותר. האח סיפר שהוא מרגיש עצבני מאד והוא ברצון יירתם על-מנת לעזור להקטין את האלימות בביתם. מסתבר שהוא אכן מנסה לעשות זאת, וקשה לו מאד לשמוע את זיו מקלל את הוריו, במיוחד את אימם, רק שלדעתו חלק משיטותיו יעילות פחות וחלק בעצמן מערבות אלימות ולכן זה לא ממש יעיל.

גי'ניפר פרימן ודין לובוביץ', מטפלים משפחתיים בברקלי, קליפורניה, שעובדים לפי הרעיונות הנרטיביים, אספו משפחות שהותקפו על-ידי זעם, מכות, הרבצות, קללות ועוד צורות של מאבקים והחלו לו הם קראו – "פרויקט שלום המשפחה" Peace family project. בפרויקט שלום המשפחה, יש את האפשרות להפיץ את החדשות על ההתפתחויות החיוביות שקורות במשפחה. השיתוף עצמו מייצר חיזוק והכרה חברתית בהתפתחויות החדשות, זה מעשיר ומעבה את התגליות החדשות של המשפחה על היכולות שלה ושל הילד. השיתוף יכול להיעשות על-ידי הילד, או מישהו אחר שנמצא בקשר ישיר לשינויים שחלים, או על-ידי מישהו שהיה סקפטי בהתחלה לאפשרויות השינוי. השיתוף יכול להיעשות על-ידי כתיבה עצמית של האדם או על-ידי ריאיון שלו. אחת הדרכים שהמחברים פיתחו היא "מועדון הרגעת הכעס של אמריקה", שבו הילד והמשפחה יכולים לתאר את יחסם המשתנה כלפי הכעס ולפרט את הדרכים שבהם הילד לומד לסגור את הדלת בפני הכעס. למעשה, כל ילד ומשפחה מוצאים את דרכם הייחודית

הליגה של משפחת להרגעת הכעסים מכתב הצטרפות

1. כיצד נראה היה, בעבר, לפי ידיעתך, הכעס שלך (התפרצויות, וויכוחים, מלחמות וכדומה) ומה היה סוג הקשר והיחסים בעבר שלך עם הכעס? (פתח לכעס את הדלת, אהב, התלהב)
2. לפי דעתך, בנסיבות הללו שתיארת, לאיזה בן אדם הכעס הפך אותך?
3. האם אתה יכול לתת דוגמא אחת או יותר שבהם הראית את היכולת שלך להרגיע את הכעס, שבהם הצליחה לא לפתוח את הדלת לכעס?
4. בזמנים אלו, איזה יכולות, ידע וכישורים הראית?
5. האם יש אנשים נוספים שיכולים להמליץ על קבלתך לליגת הרגעת הכעס של משפחת והאמתרצהלשתי במיומנויות הרגעת הכעס שלך, משפחות נוספות שגם כן פתחו את הדלת לכעס?

כאשר נתן מילא את טופס ההצטרפות הוא כתב כך:

1. בעבר היו מכות/קללות והתפרצויות ואיומים. כשהייתי בבית הספר ילד קילל אותי בלי שום סיבה, התעצבנתי וקיללתי אותו וזה גדל וגדל עד שנהייה מכות. אהבתי את הכעס.
2. הכעס הפך אותי לילד כפוף ולילד עם שם רע.
3. במקום לכעוס, יום אחד במקום שאני אתפרץ לחדר של אחותי אז דפקתי לה בדלת. ויום אחד רבתי עם חבר על פלייסטטיין ואחרי זה אמרתי לו שאני רוצה לשתף אותו בכדור ואז השלמנו.
4. במקום להתפרץ עצרתי אותו (את הכעס). גיליתי חוכמה, אני משתף חברים, אני בן אדם טוב, שרוצה לעזור לאנשים ואני שוכח את הכעס.
5. אבא ממליץ עלי כי הוא רואה חברות טובה ביני לבין אחותי. אימא ממליצה עלי כי אני מכבד חברים בממתקים ומזמין אותם אלי וממש משתדל. סער (חבר שלו) היה אומר שיש לי מלא שיטות לא לריב ושאני יודע להיות חבר טוב.

לסגור את הדלת לאלמויות ולבעיות. המשפחה של נתן עזרה לו לראות את הכוחות שיש בתוכו לעשות זאת ונתנה לנתן הכרה בזוהר המועדפת שלו, של ילד טוב לב, שיכול בזכות עצמו לשמור סביבו את חבריו ועזרה לו לראות שההתנהגות האלימה אינה משתלמת. המשפחה של זיו לומדת לראות שיש בהם טוב כמשפחה ושהם יכולים ביחד לעזור אחד לשני וליהנות מהכשרונות שטמונים בין חברה. שפע הספורים המועדפים האלה של ילדים ומשפחות הפועלות להוצאת האלימות מחייהם, יכולה לעודד משפחות אחרות, לראות שאכן זה אפשרי להצליח לחיות חיים ללא אלימות.

הגישה הנרטיבית תופסת את האדם כסוכן אוטונומי, שמסוגל לנהל את חייו בהתאם לשיקול דעתו (Self Agency). בהתאם, היא מנסה לבסס בעזרת הטיפול – מציאות, שבה במקום שהכעס ינהל את החיים של הילד ומשפחתו, הילד יזהה את הידע, את הכישורים, את היכולות ואת הערכים שטמונים בו ושבועזרתם יוכל הוא לנהל את חייו, בכיוון שהוא בוחר בו. זו היכולת של האדם להשפיע על חייו, להוביל אותם למרות הבעיות. לבחור לנהל את חייו באופן המועדף עליו. תהליך זה מתאפשר, דרך זיהוי של אירועים יוצאי דופן, שבהם הילד הצליח לעשות זאת. הזיהוי של הידע והכישורים שאפשרו רגעים אלה, והכוונות העומדות מאחוריהם. הם הבסיס להכרה ב- self-agency. עם ילדים הדרך הטובה לעשות זאת היא כמובן בחוויה נעימה וחיובית ומחזקת. בספרם על גישה משחקית לטיפול נרטיבית, דין לבוביץ וג'ין פרימן הציעו לבנות מועדון שהם קראו לו "מועדון הכעס של אמריקה" שעל-מנת להצטרף אליו, ילד או משפחה או המשפחה עבור הילד, ממלאים שאלון הצטרפות, דבר שנעשה במשותף עם כולם. בדומה לכך בניתי שאלון באווירה משחקית, שיאפשר עוד דרך נחמדה וקונקרטיה לעזור לכל חברי המשפחה להתגייס יחד לצמצם אתהכעסים. ניתן להשתמש בזה באופנים רבים – במקרה זה השאלון נעשה לאחר הישגים רבים של שליטה בכעס כדרך להמשיך ולבסס הישגים אלו:

ביבליוגרפיה:

יעל גרשוני (2011) הורות שרואה רחב: עבודה טיפולית עם ילדים והורים על פי הגישה הנרטיבית של מייקל וויט פסיכואקטואליה. ינואר 2011

White Michael. 2007, Maps of Narrative Practice

Freeman Jennifer, David Epston, Dean Lobovits (1997) **Playful Approaches to Serious Problems**. Norton Books

Carey Maggie (2002), What the Wildman, the Dragon-Arguing, Monster and Camellia the Chameleon taught me about externalizing conversations. **The International Journal of Narrative Therapy and Communitive Work**. No.4

אל-לי-ימות או ואל-עימות

על אלימות כלפי צוותים בבתי חולים

אפי גיל ואורן יגאל

אפי גיל,

מתמחה בפסיכולוגיה רפואית, מ.ר. רבין, בי"ח בילינסון, חבר בוועדת אל-אלימות מוסדית

אורן יגאל,

מתמחה בפסיכולוגיה רפואית, מ.ר. רבין, בי"ח בילינסון, חבר בוועדת אל-אלימות מוסדית



אלימות נגד צוותים רפואיים היא חלק מהאלימות הכללית, הפושה בחברה הישראלית בשנים האחרונות. אנשי צוות רפואי בישראל חשופים באופן קבוע לתקיפות פיזיות, לאיומים ולקללות מצד מטופלים ובני משפחותיהם. תופעה זו נמצאה בעלייה מתמדת בשנים האחרונות

ד' תלמידה בבית-ספר לסייעוד, סעדה חולה שסבל מכאבים עזים בגבו ובא בדרישות חוזרות ונשנות לשינויי תנוחה והחלפת כריות, תוך שימוש בדיבור אלים ותובעני. כך למשל אמר שאם בהמשך לא תיענה למבוקשו יותר מהר – יחנוק אותה. למען לתת ממשות לאיומו כשרכנה לסייע לו, אחז בצווארה בלפיתת חנק. ד' המשיכה את משמרתה כאילו לא קרה כלום ואכן איש מהצוות לא היה מודע לאירוע. בהגיעה הביתה שאל אותה בן-זוגה לפרש הסימנים האדומים שעל צווארה. לאחר ששיתפה אותו במה שעבר עליה, פנתה בעידודו לאחות האחראית וזו המליצה לה להגיע אלינו. כאשר פגשתי אותה, ניכר היה שד' באופן ממשי מאוד, נאלמה דום. היא לא יכלה לתאר במילים את שאירע אלא רק להדגים בתנועות ידיה. לאט-לאט נתנה שמות לתנועותיה וכך נבנה הסיפור שהובא. אחד ממשפטיה שימש לי כמוטו בעבודה עם אנשי-צוות שסבלו מאירועי אלימות: "הוא התנהג ככה, שהייתי צריכה או למות בעצמי, או להרוג אותו". מאחר ולא יכלה לבחור באחת מהאפשרויות האלו, הביאה לה נפשה מין פתרון הדחקה מפתיע, מחיקת האירוע ודחייתו מכל ידיעה אפשרית. מה שהסגיר את שקרה היו הסימנים על גופה.

ש' רופאה צעירה בשלבי היריון מתקדמים הייתה קורבן לאמירה שנזרקה לעברה: "הלוואי ותפילי... יש מספיק רוסים במדינה". לחברתה רופאה צעירה שגם היא בהיריון נאמר: "ולך אני מאחל שהילד שלך יהיה מכוער כמוך ויקולל כל חייו". שני האירועים האלו נודעו לנו במסגרת סדנא שערכנו בצוות ונשאלה שאלה האם בכלל מדובר פה באלימות. כנראה שאירוע האלימות מוגדר ככזה, כאשר הקורבן תופס אותו כאלימות. ד' התלמידה מחקה את האירוע ומשמעויותיו האלימות ואלו נחשפו רק באמצעות הסימנים שנתרו על צווארה. ש' סברה שלא מדובר באלימות אלא רק ב"שטויות שמטופלים מעיזים להגיד" והוסיפה בהנאה "מזל שהיה לי מה לענות לו". חברתה אמרה שהקללה לעבר התינוק שברחמה נחוותה כאלימות קשה. "יומיים הלכתי בהרגשה רעה שעשו לתינוק שלי פולסא-דנורא".

שלושת האירועים מראים ששימוש באלימות הוא שיבוש ממאיר בתקשורת הסבירה והעניינית, שהייתה אמורה להתקיים ויכולה להתבטא באמצעים פיזיים ומילוליים. כמו-כן נראה שיש לאירועים אלו מרכיבים אובייקטיביים וסובייקטיביים שכולם אמורים להילקח בחשבון.

רקע

אלימות נגד צוותים רפואיים היא חלק מהאלימות הכללית, הפושה בחברה הישראלית בשנים האחרונות. אנשי-צוות רפואי בישראל חשופים באופן קבוע לתקיפות פיזיות, לאיומים ולקללות מצד מטופלים ובני משפחותיהם. תופעה זו נמצאה בעלייה מתמדת בשנים האחרונות. הביקור בבית החולים ובמרפאות, מתאפיין מחד בחרדה ומתח רב מצד המטופלים ומלוויהם לגבי מצבם ומאידך, מערכת הבריאות מתאפיינת במגבלות הנובעות מסיבות תקציביות ומחוסר יכולת אובייקטיבי לתת מענה רפואי מיטבי לכל מצב. מטבע הדברים, נוצרים חיכוכים בין המטופלים והמטופלים. מטופלים ומלוויהם כמו-גם מטופלים מפנים לעיתים את תסכוליהם וכעסם לנוכח מגבלותיהם ומועקותיהם זה כלפי זה. מפלס החרדה והלחץ בנסיבות אלה בצרוף עם תרבות אלימה, עלול ליצור סיר לחץ המאיים להתפרץ ביתר שאת על הסגל הרפואי.

היקף התופעה

בכל שנה מתקיימים כ- 30 מיליון "מגעים" בין מטפל למטופל בכל מוסדות הבריאות – בתי-חולים מכל הסוגים, קופות-חולים, טיפות חלב, מרפאות וכיו"ב. בשנת 2010 נרשמו במערכת הבריאות הישראלית 2,528 אירועי אלימות כלפי עובדי מערכת הבריאות – ירידה של 31% לעומת 4,000 אירועי האלימות שדווחו בשנת 2008. אולם ירידה זו מיוחסת בחלקה להימנעות של עובדי מערכת הבריאות מלהתלונן (1). רוב האירועים האלימים הם בבתי החולים (66% שהם 1,666 מקרים) לעומת מוסדות רפואיים של הקהילה (34% שהם 862 מקרים). כאשר מנתחים מי הוא התוקף, יש חלוקה שוויונית כמעט בין חולים / מאושפדים שמהווים 51% מתוקפי הצוות הרפואי, והמבקרים / מלווים שמהווים 49% מהמקרים.

תוצאות האירוע לגבי המותקף: אנשי הביטחון הם הפחות מאוימים וחרדים מכולם, למרות שכלפיהם מופנית האלימות הקשה ביותר. אנשי הביטחון מודעים לכך שההתמודדות עם אלימות הנה חלק בלתי נפרד מהגדרת התפקיד שלהם ובנוסף אפיונים אישיותיים הקשורים לבחירתם בתפקיד זה מגוונים עליהם. בנושא זה קיים הבדל בולט בין אנשי הביטחון, לבין שאר ממלאי התפקידים אשר בניגוד לאנשי הביטחון מגלים במידה רבה תחושות של פגיעות, איום, חוסר-אונים, ואף חרדה.

ועדות אל אלימות

כחלק מן הניסיון להתמודד עם האלימות בבתי החולים הוקמו וועדות אל-אלימות מוסדיות, אשר הרכבן כולל נציגי הנהלת ביה"ח, קב"ט המוסד, מנהל השירות לעבודה סוציאלית, מנהל שירותי סיעוד, מנהל משאבי-אנוש, ממונה על פיתוח מש"א, יו"ר ועד העובדים והפסיכולוג הראשי. ועדות אלו מתכנסות אחת לרבעון, או אד הוק באירועים חריגים (3)

תפקידי הוועדה

- ייעוץ למנהל המוסד בכל הקשור להתמודדות עם אלימות נגד העובדים.
- וידוא ביצוע תוכניות הכשרה לעובדים במוסדות – ניהול ההדרכות לעובדים במחוזות ובתי החולים באמצעות מדריכים פנימיים ו/או חיצוניים עפ"י הנחיות ועדת ההיגוי.
- העברת השתלמויות לעובדים לפי שיקול דעת הוועדה, על-ידי מנחי פנים, או חברה חיצונית.
- קבלת מידע על כל אירוע אלימות, ניתוח האירוע, הפקת לקחים וביצוע פעולות נדרשות לאור המסקנות.
- מתן תמיכה לעובדים שנפגעו מאלימות פיזית ו/או מילולית.
- וועדת "אל אלימות" מוסדית תדווח למנהל המוסד על אירועי אלימות קשים מיידית.
- אחת לרבעון תדווח ועדת "אל-אלימות" מוסדית למנהל המוסד על כלל אירועי האלימות והטיפול בהם.

ליווי העובד אשר עבר אירוע אלימות בבי"ח בילינסון

בשנת 2002 הוקם "צוות התערבות" פסיכו-סוציאלי המיועד להגיש עזרה לצוותים לאחר אירוע אלימות של חולים ובני משפחותיהם. צוות זה הציב לעצמו 2 מטרות ברורות:

1. בדיקה האם יש צורך בהתערבות טיפולית לאחר אירוע אלימות ובמידה וכן הגשת סיוע פסיכולוגי.
 2. התערבות מניעתית אשר משולבת בעריכת תחקיר לאחר אירוע אלימות המיועד לסייע למניעה או הפחתה של אירועי אלימות עתידיים.
- תפקידים אלו ממשיכים להוות מטרה מרכזית של עבודת הצוות הפסיכולוגי החבר בוועדת האל-אלימות. התפיסה המרכזית היא כי ליווי העובד, הוא אחד החלקים החשובים ביותר באירוע אלימות. במקרים רבים שתוחקרו נמצא כי החוויה הקשה ביותר עבור עובד שהותקף הייתה תחושת הבדידות לאחר האירוע ולא דווקא אירוע האלימות עצמו. על כן, הדגש המרכזי לאחר אירוע אלימות מושם על גיבוי לעובד,

כאשר מנתחים מי הם בעלי התפקיד המותקפים, עולה כי רופאים מותקפים פחות מאחיות. בשנת 2010 – 23.1% מהתקיפות כונו כלפי אחיות, 13.4% כונו כלפי רופאים, 55.8% מהתקיפות כונו כלפי מאבטחי בתי החולים, 1.9% מהתקיפות כונו כלפי עובדי מינהל ומשק, ו- 5.8% מהמותקפים שייכים למגזרים אחרים. האתר בו מתבצעות רוב התקיפות של אנשי-סגל רפואי הם חדרי המיון בישראל: 27.5% מהתקיפות מתבצעות במיון, 16.1% מהתקיפות הן במחלקות פנימיות.

דו"ח מחקר של המכון הלאומי לחקר שירותי הבריאות ומדיניות הבריאות, שעסק בנושא האלימות נגד צוותים רפואיים בארץ (2) העלה מספר ממצאים חשובים המלמדים על התופעה וסיבותיה. על פי הדו"ח, אותו ערך פרופסור שמחה לנדאו מהמכון לקרימינולוגיה בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית, הרוב הגדול (75%) מכלל צוותי חדרי המיון בבתי החולים בישראל חוו אלימות בשנה שקדמה למחקר (2003-2004). כאשר לרוב (87%) מדובר באלימות שכוונה ישירות כלפיהם. אמנם רוב האלימות הנה מילולית, אך שיעורים גבוהים יחסית מכלל המקרים היו חמורים יותר: בקרוב לשליש מהמקרים (29 אחוזים) מדובר באיומים מילוליים, וב- 16% מדובר באלימות פיזית.

מאפייני הקורבן: אלימות פיזית מופנית בעיקר כלפי אנשי הביטחון וכן חובשים ואלונקאים. איומים מילוליים מופנים באופן בולט כלפי צוות הרופאים ואילו קבוצות העיסוק האחרות (אחיות, עובדים מנהליים, מעבדה, רנטגן, עוס"ים, וכו' הנם קורבנות בעיקר לאלימות מילולית).

מאפייני התוקף: על פי דיווחי הקורבנות, התוקף הנו לרוב מלווה, גבר בגילאים 26-35 ישראלי וותיק (66%) או בן מיעוטים (20%).

אירועי אלימות – מאפיינים וסיבות: רוב מקרי האלימות מתרחשים במשמרת הערב, כשהצוות מצומצם יותר וכאשר המרפאות הקהילתיות אינן פועלות. מקרי האלימות מתרחשים לרוב כאשר חדר המיון עמוס במידה בינונית, או רבה. רוב האירועים עליהם דיווחו אנשי הצוות כלל לא הגיעו לכדי תיעוד רשמי בטפסי בית החולים או לתלונה במשטרה.

גורמים שכיחים לאלימות עפ"י המחקר:

- המתנה ארוכה.
- חוסר שביעות רצון מן היחס ו/או מהטיפול הרפואי. גורמים אלה נמצאו כקשורים הדוקות לתחושות כעס ותסכול בחדר המיון.
- אנשי צוות שבשל יחסם הגרוע למטופלים ולמלוויהם הם מטרת שכיחות לאלימות מצד חולים או מלווים.
- פער תרבותי בין הפונים ונותני השירות.
- המבנה הפיזי של חדר המיון- חדר מיון קטן יוצר תחושת עומס ומגביר את הסיכויים לאירועי אלימות. מהמחקר עולה כי בחדר מיון שהורחב פחתה האלימות. שינוי ארגוני, למשל הצבת אחות ממיינת בשלב הראשוני של הפנייה למיון, מקצר מאוד את משך ההמתנה ולכן מקטין את הפוטנציאל לאלימות.

1. ראובן קרן, מנהל אגף בטחון במשרד הבריאות מתוך **כנס של הוועדה למניעת אלימות**, המרכז הרפואי רמב"ם, מרץ 2011
2. פרופ' שמחה לנדאו, **אלימות נגד צוותים רפואיים ואחרים בחדרי מיון בבתי חולים בישראל**, דצמבר 2004 עמוד 1-תקציר.
3. **נוהל טיפול באלימות נגד עובדים – ועדת היגוי עליונה למניעת אלימות נגד עובדים**, קופת חולים כללית דצמבר 2010.
4. **ס"ח 2308**, התשע"א (7.8.2011) עמ' 1000. הצ"ח – הכנסת 313, התש"ע, עמ' 134



הן ע"י הצוות המנהל והן ע"י הנהלת בית החולים ובמקביל אליהם על תמיכה וליווי פסיכו-סוציאלי.

במקרה של אירוע אלימות חמור, מוגדר אדם אחד מן הצוות הפסיכולוגי או הסוציאלי, כאחראי לליווי העובד. האחראי לליווי העובד אמור ליצור קשר עם העובד מיד עם היוודע דבר האירוע, לקיים אתו שיחה אישית ולהסביר לו כי הוא ילווה אותו בתהליך. הפגישות עם העובד המותקף אמורות להתקיים סמוך ככל הניתן לאירוע התקיפה, שבוע-שבועיים לאחריו וכעבור חודש-שלושה חודשים. חשוב ליידע את העובד המותקף לגבי תהליך הליווי הצפוי וכי הוא יוכל לפנות לאחראי על הליווי בכל עת ובכל אמצעי תקשורת. הפגישות מתקיימות גם אם העובד אינו מביע מצוקה, או חש בצורך לליווי, וזאת בכדי לאפשר בדיקה של תהליך ההתמודדות של העובד. בכל פגישה בודק האחראי על ליווי העובד המותקף, האם העובד חש צורך בתמיכה נוספת ומברר האם יש קשיים נוספים אתם הוא מתמודד. במידה והעובד חש כי ישנם צרכים נוספים שאינו מקבל מענה עבורם, הדבר מועלה בפני מנהליו האישיים של העובד או בוועדת אל אלימות. במקרים חמורים, מלבד ניתוח האירוע, נפגש העובד לשיחה אישית עם יושב ראש וועדת אל אלימות, כדי שהאחרון יוכל לשמוע בצורה ישירה את השקפת העובד המותקף לגבי האירוע.

חוק למניעת אלימות במוסדות רפואיים

רק לאחרונה, בשנת 2011 חוקק החוק למניעת אלימות במוסדות רפואיים (4) המאפשר למנהל מוסד רפואי, להרחיק ולמנוע כניסתו של אדם אשר נקט במעשה אלימות, או השחית רכוש מוסד רפואי לתקופה של עד 6 חודשים. עד אז ההתנהגות האלימה בכותלי בית החולים השאירה את המערכת במצב אבסורדי. מטופל ו/או מלוויו נוקטים באלימות כלפי הצוות, ולמול אלו בשל חוקים אחרים, כמו חוק זכויות החולה הצוות חייב להמשיך לטפל בו. מצער שאירועי המציאות הובילו לחקיקה כזו אך יש בה ברכה. החוק מאפשר להרחיק מהמערכת את אלו שנוקטים בתקשורת שאינה קבילה לחלוטין – והוא מגן ולו במעט על הצוותים "החשופים בצריח". הוא גם שומר על המטופלים ומלוויהם הסובלים מאירועי האלימות, גם אם אלו על-פי-רוב אינם קורבנות ישירים של האירוע. מטופלים אלו יוצאים בהפסד הן בשל האווירה הקשה שנוצרת באירועי אלימות והן בשל כוחות הצוותים ששואבים אותם אירועים הבאים על-חשבון אלו שהיו מיועדים לטיפול בהם.

הורות כמשאב בהתפתחות בריאה וכגורם מגן ובונה חוסן בקרב ילדים ובני-נוער

סקירת ספרות מחקר

חלק א'

תמר ארז*

* תודתי נתונה לדר' רננה לוקס ודר' מירי נהרי על הערותיהן המועילות והמקדחות.

** חלק ב': הורות כמשאב בהתפתחות בריאה, וכגורם מגן ובונה חוסן בקרב ילדים ובני-נוער, יפורסם בגיליון הבא של פסיכואקטואליה.



למרבה הצער, לעתים מתקבל הרושם כי בעוד הורות נתפסת בישראל כזכות והמדינה מסייעת לאזרחיה להפוך להורים, אולי יותר מכל מדינה אחרת (במימון טיפולי פוריות למשל), עדיין אין היא מספקת להם תנאים מסייעים למילוי אחריותם לילדיהם. יתר על כן, נראה שההורים הם "שקופים" בחברתנו בימים כתקנם, עד שהם הופכים ל"אשמים", כאשר לנוכח תופעות קשות בהתנהגותם של ילדים ובני-נוער, מופנית אליהם אצבע מאשימה. ראו למשל את כתבתו של אמיר סואן שפורסמה בגיליון "7 ימים" של "ידיעות אחרונות". ב- 19.11.2010. כותרתה הייתה "ילדי הצל" והיא עוסקה בעלייה החדה בעבריינות קטינים שחלה בעשור האחרון. כותרת המשנה מסתיימת בשאלה האם הורים בישראל יתעוררו וסוף סוף יעשו משהו". בשבוע שלאחר מכן התפרסם מכתבה של הקוראת – מיה עורב הטל מירושלים, שסבורה כי "חלקם של ההורים באלימות ילדים גדול הרבה יותר מכפי שנאמר בכתבה. לטענתה, הרבה ילדים גדלים היום ללא הורים ושניתן לראות בהיעדרה של נוכחות הורית, את סוג ההזנחה השכיח ביותר של ילדים כיום. היא ממשיכה וכותבת כי זהו לדעתה הגורם הראשי לכך ששיעור האלימות נמצא בעלייה. ילדים – הן כקורבנות והן כתוקפים... וכך היא מסיימת... "צריך להחזיר את ההורים לילדים" ומצפה שתנאי ההעסקה שלה, כעובדת מדינה, יתחשבו בהורותה. לא עובר שבוע ושוב, בגיליון "7 ימים" הוקדשה כתבה מרכזית, למה שמכונה "הורות יתר" המאופיינת, בנוכחות הורית מופרזת, אשר פוגעת בהתפתחות האוטונומיה של ילדים ורווחתם הנפשית... מציאות ציבורית כזאת – של בלבול, חוסר בהירות. האשמה של החברה ושל ההורים – אין בה בכדי לקדם הורות טובה, לא כל שכן, ילדות ונעורים טובים יותר וחברה עתידית משופרת. האם קיים ידע מקצועי מספק בנושא הורות, והאם יש בו כדי לסייע לנו להבין מהי הורות טובה, ומהי האקולוגיה המאפשרת אותה?

כאשר הופיעה המהדורה הראשונה של ה- Handbook of Parenting (1995), בעריכת Bornstein Mark, היא כללה ארבעה כרכים אודות הורות, שאצרו אוצר בלום של ידע על מאפייני הבסיסיים של ההורות: התנהגויות, אמונות וצפיות של הורים, גורמים המשפיעים על ההורות כגון: תרבות וסביבה, תעסוקה, ומעמד חברתי, קשיי הורים הקשורים למגבלות ומחלה שלהם עצמם, קשיים בנישואין ועוד סוגיות שעומן צריכים הורים להתמודד ברמה המעשית כגון:

ממחקר אורך על התפתחותם של ילדים בסיכון מזמן ההיריון ועד לגיל שלושים, עולה המסקנה כי "אין דבר חשוב יותר בהתפתחותם של ילדים מן האופן בו מטפלים בהם הוריהם, החל משנות החיים הראשונות... אך בה בעת שאנו טוענים שלגורמים פסיכו-סוציאליים, כולל התנסויות משפחתיות יש השפעה עצומה על ילדים, אנו קובעים שאין להאשים הורים..." (Sroufe et al, 2005).

ג'ון בולבי סיים הרצאה על תורת ההתקשרות באמרו: "תקוותי היא, שבטווח הארוך יתברר, שהערך הגדול ביותר של התיאוריה המוצעת, הוא האור שהיא שופכת על התנאים שמקדמים ככל הנראה התפתחות אישית בריאה. רק כאשר התנאים הללו יהיו ברורים מעבר לספק ידעו הורים מה הטוב ביותר לילדיהם, וקהילות תהיינה נכונות לסייע בידיהם לספק זאת" (Bowlby, 1988, עמ' 38).

כמו בולבי, גם אנו סבורים שתפקידה של החברה, הוא לספק להורים תנאים מסייעים למילוי תפקידם החשוב. מטרת מאמר זה, שנכתב בהזמנת המועצה הציבורית להורות, היא לערוך סקירה מחקרית אודות הורות, אשר מכילה ידע רלבנטי לפרקטיקה ולמדיניות (לפי גישת ה- Translational Research).

למרבה הצער, לעתים מתקבל הרושם כי בעוד הורות נתפסת בישראל כזכות והמדינה מסייעת לאזרחיה להפוך להורים, אולי יותר מכל מדינה אחרת (במימון טיפולי פוריות למשל), עדיין אין היא מספקת להם תנאים מסייעים למילוי אחריותם לילדיהם. יתר על כן, נראה שההורים הם "שקופים" בחברתנו בימים כתקנם, עד שהם הופכים ל"אשמים", כאשר לנוכח תופעות קשות בהתנהגותם של ילדים ובני-נוער, מופנית אליהם אצבע מאשימה. ראו למשל את כתבתו של אמיר סואן שפורסמה בגיליון "7 ימים" של "ידיעות אחרונות". ב- 19.11.2010. כותרתה הייתה "ילדי הצל" והיא עוסקה בעלייה החדה בעבריינות קטינים שחלה בעשור האחרון. כותרת המשנה מסתיימת בשאלה האם הורים בישראל יתעוררו וסוף סוף יעשו משהו". בשבוע שלאחר מכן התפרסם מכתבה של הקוראת – מיה עורב הטל מירושלים, שסבורה כי "חלקם של ההורים באלימות ילדים גדול הרבה יותר מכפי שנאמר בכתבה. לטענתה, הרבה ילדים גדלים היום ללא הורים ושניתן לראות בהיעדרה של נוכחות הורית, את סוג ההזנחה השכיח ביותר של ילדים כיום. היא ממשיכה וכותבת כי זהו לדעתה הגורם הראשי לכך ששיעור האלימות נמצא בעלייה. ילדים – הן כקורבנות והן כתוקפים... וכך היא מסיימת... "צריך להחזיר את ההורים לילדים" ומצפה שתנאי ההעסקה שלה, כעובדת מדינה, יתחשבו בהורותה. לא עובר שבוע ושוב, בגיליון "7 ימים" הוקדשה כתבה מרכזית, למה שמכונה "הורות יתר" המאופיינת, בנוכחות הורית מופרזת, אשר פוגעת בהתפתחות האוטונומיה של ילדים ורווחתם הנפשית...

מציאות ציבורית כזאת – של בלבול, חוסר בהירות. האשמה של החברה ושל ההורים – אין בה בכדי לקדם הורות טובה, לא כל שכן, ילדות ונעורים טובים יותר וחברה עתידית משופרת. האם קיים ידע מקצועי מספק בנושא הורות, והאם יש בו כדי לסייע לנו להבין מהי הורות טובה, ומהי האקולוגיה המאפשרת אותה?

כאשר הופיעה המהדורה הראשונה של ה- Handbook of Parenting (1995), בעריכת Bornstein Mark, היא כללה ארבעה כרכים אודות הורות, שאצרו אוצר בלום של ידע על מאפייני הבסיסיים של ההורות: התנהגויות, אמונות וצפיות של הורים, גורמים המשפיעים על ההורות כגון: תרבות וסביבה, תעסוקה, ומעמד חברתי, קשיי הורים הקשורים למגבלות ומחלה שלהם עצמם, קשיים בנישואין ועוד סוגיות שעומן צריכים הורים להתמודד ברמה המעשית כגון:



שילה
(פסיכואקטואליה, אפריל 2008) מיטיבה לתאר את מקורותיהם התרבותיים והחברתיים של קשיי ההורים כנובעים מתפיסות משתנות של הורות, אשר מעמידות את הילד וזכויותיו במרכז. היום הורים חוששים, שמא ילדיהם לא יהיו שלהם לתמיד, שכן בעולם של פירוק משפחות ושל משפחות חד-הוריות, אפשר שהילד הוא הקשר הקבוע היחיד של ההורה, החושש לאבד אותו ואת אהבתו"

כיצד לשוחח עם רופאים, כיצד לקדם את בריאותם, כיצד לתווך בין הילדים ובני-גילם, כיצד לחזק את כשירותם הרגשית-חברתית ואת התפתחותם הקוגניטיבית וכיצד לקיים קשרים עם מחנכיהם. כמו-כן הייתה התייחסות לסוגיות הקשורות להורות המותאמת לילדים בקבוצות גיל שונות ואף לאלו הקשורות להורות מזדקנים. פרקים נוספים הוקדשו בהורים – הורים שונים ומה צרכיהם שלהם? מאז, דומה שהעניין בנושא גובר והולך. המהדורה השנייה של ה- Handbook of Parenting שהופיעה שבע שנים מאוחר יותר, כללה חמישה כרכים ומאז הידע ממשיך לנסות להדביק את הסוגיות שעולות בעקבות השינויים החברתיים התכופים הקשורים למשל למגוון המשפחות החדשות.

הבלבול והמבוכה ביחס ל"מהי הורות טובה?" (שם הרצאתה של פרופסור עופרה מייזלס ביום העיון של הפ"י והמועצה הציבורית להורים במרץ 2009) הם, אם כן, תופעה חוצת גבולות ולא רק תופעה של החברה הישראלית. בכתבה באותו שם בגיליון האחרון של ה- Scientific American / Mind, מפנה המחבר את תשומת ליבנו לכך, שברשימות חברת אמזון יש כיום 40.000 מדרכי הורות, בהשוואה ל- 16.000 מדרכים לדיאטה וסבור שהדבר מעיד על כך האנשים מודאגים היום מההורות שלהם אף יותר משהם מודאגים מהיקף מותניהם... (Epstein, 2010)

שילה (פסיכואקטואליה, אפריל 2008) מיטיבה לתאר את מקורותיהם התרבותיים והחברתיים של קשיי ההורים כנובעים מתפיסות משתנות של הורות אשר מעמידות את הילד וזכויותיו במרכז. היום הורים חוששים, שמא ילדיהם לא יהיו שלהם לתמיד, שכן בעולם של פירוק משפחות ושל משפחות חד-הוריות, אפשר שהילד הוא הקשר הקבוע היחיד של ההורה, החושש לאבד אותו ואת אהבתו. לגרסתה שינויים אלו במעמד ההורה, יוצרים דינאמיקה של היפוך תפקידים בין הילד לבין ההורה. ההורה חש תלוי בילד ומתקשה לספק לו אותן התנסויות המאפשרות התפתחות של אוטונומיה, כרוכות גם בהתמודדות עם תסכול והצבת גבולות. שינויים אלו מאפיינים להערכתה דווקא הורים מן המעמד הבינוני-גבוה.

גם אנו זיהינו את הצורך הגובר והמתעצם של הורים בהנחיה והדרכה וביום העיון המדעי של הפ"י, ביולי 2009, הקדשנו סימפוזיון לנושא הכתיבה המקצועית של פסיכולוגים להורים.

ברשימה זאת, המתמקדת בהשפעת הורות על התפתחותם של ילדים ובני-נוער, אנו יוצאים מתפיסה דינאמית-מערכתית של ההורות ומאמצים את הגישה ההתפתחותית-הארגונית ואת הגישה של הפסיכופתולוגיה ההתפתחותית. גישות אלו תופסות את תהליך ההתפתחות, כתוצר של הקשר אקולוגי (Bronfenbrenner, 1986), שבו מתרחשות כל הזמן טרנס-אקציות, אינטראקציות דו-כיווניות מתמידות ונמשכות, בין השפעות גנטיות לבין השפעות סביבתיות (Sameroff, Ed, 2009). הדבר נכון לגבי ההתפתחות הנורמאלית והמסתגלת והוא נכון גם בכל הנוגע להתהוותם ולשמירתם לאורך זמן של דפוסי הסתגלות לא אופטימאליים ואף פתולוגיים.

נתחיל בסקירה קצרה של גישות תיאורטיות להורות, ושל מחקרים שנערכו בנושא זה. אף שנתמקד בהשפעות ההורות, נתייחס גם להשפעות על ההורים. בסיום נדגיש את השלכותיו של ידע העכשווי, על דרכים לקידום הורות מיטבית דרך התערבויות מונעות להורים שקיים סיכון לקשיים בתפקודם, בשל קשיים שלהם, של סביבתם, או בשל אתגרים שמקורם בילדם, ולטיפול בהורות.

התפתחות הפסיכולוגיה של ההורות

הורות מנקודת מבט שמתעניינת בהתפתחותם של ילדים ובני-נוער

כמו בתחומים אחרים של הפסיכולוגיה, גם ההתעניינות בהורות ובהשפעותיה החלה בחדרי הטיפול. מטפלים ניסו להבין התהוות של פתולוגיות אצל מטופליהם, באמצעות חקירה של זיכרונותיהם אודות יחסים ואירועים שהיו להם עם הוריהם בעבר וליחס קשיים בהסתגלות לקשיים ביחסים מוקדמים.

דרך סקירה של תיאוריות יחסי-אובייקט ופסיכופתולוגיה (Summers, 1994), עולות המשגות של תפקיד ההורות בהתפתחות: פרויד ראה את האגו כמתפתח מתסכול דחף. לגרסתו, על הילד לבנות תחליף לאובייקטים מוקדמים שננטשו – אימו תחילה ובשלב האדיפאלי גם האב. כך, באמצעות תהליך ההזדהות, הוא יוצר את הייצוג הפסיכולוגי הפנימי של ההורים. אנה פרויד המשיכה ופיתחה את מושג האגו ותיארה את השימוש שעושה האגו במנגנוני הגנה, על-מנת לשמור על המאוויים בלתי מודעים. הרטמן הציע את מושג מנגנוני האגו האוטונומי,

בטוחים ומניחים את המצע להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית חברתית בעתיד. אינסוורת חקרה, באמצעות תצפיות, את מהלך התפתחותן של אינטראקציות תינוק-אם בחדשי החיים הראשונים בתנאים טבעיים בביתם. היא מצאה קשרים בין ובין איכות יחסי ההתקשרות שהתפתחו בדיאדות השונות במהלך השנה הראשונה והוערכו בבדיקה מעבדתית בשיטת "הסיטואציה הזרה", פרי פיתוחה (Ainsworth et al, 1978). על בסיס תגובות הפעוטות לאחר פרידה קצרה מאמם הוערכה איכות יחסי ההתקשרות דהיינו, יעילותם בהפגת לחץ ומתן פניות לחקירה.

אינסוורת זיהתה שלושה סוגים של התקשרות: הסוג הראשון והנפוץ ביותר כונה התקשרות בטוחה – B פעוטות בקבוצה זו התקרבו לאם וחיפשו עימה מגע גופני, בין אם היו במצוקה בעת הפירוד, ובין אם לא – ברכו אותה וחיפשו אינטראקציה עם אמם כשחזרה לחדר. ילדים אלו התנחמו על-ידי אמם על נקלה ושבנו לשחק במהרה. שתי הקבוצות האחרות של ילדים, שכוננו בעלי התקשרות חרדה הראו התנהגויות חורגות מתפקוד אופטימאלי: בקבוצה הראשונה היו ילדים שבעת מצוקה נמנעו וגם התנגדו למגע תינוקות אלה אופיינו בחקרנות דלה עוד בטרם הפרידה. ילדים אלו הראו התקשרות מתנגדת – C, או אמביוולנטית. ואילו בקבוצה השנייה, שכונתה התקשרות נמנעת – A היו ילדים שנטו להימנע ממגע ומקשר עם האם בעת מצוקה. הבדלים אלו היו בקורלציה שיטתית, עם התנהגות האמהות והפעוטות בבתיים במהלך שנת החיים הראשונה: את דפוס ההתקשרות שכונה A ניתן היה לנבא מהיעדר רגישות האם כלפי תינוקה במשך שלושת חדשי החיים הראשונים, ומהבעות התנהגותיות ומילוליות של דחייה מצד האם לבקשות מגע גופני מצידו. אמהות לילדי C היו דוחות, היו בלתי עקביות (דוחות, אך גם מתערבות או מתעלמות) בתגובותיהן במהלך השנה הראשונה ולעתים קרובות עוררו את הפעוטות יתר על המידה. אמהות לילדים בעלי התקשרות בטוחה התאפיינו ברגישות לאיתותיהם והיענות להם.

מאוחר יותר זיהו מיין וסולומון (Main & Solomon, 1990) דפוס התקשרות נוסף שכונה התקשרות בלתי מאורגנת – D, שיוחס לילדים שחוו קשרים טראומטיים מוקדמים. השפעות ההתקשרות המוקדמת על כשירות מאוחרת יותר, נחקרו במחקר האורך של מינסוטה שעקב אחר מדגם של ילדים בסיכון מן הטרימסטר האחרון להריון של אמהותיהם ועד לבגרות (Sroufe et al, 2005). נציג כאן את עיקרי הממצאים החל מן גיל הרך ועד לגיל ההתבגרות:

בגיל שנתיים הילדים הגיעו עם אמהותיהם לסיטואציית מעבדה, בה התבקשו לפתור בעיות של שימוש בכלים לא מוכרים, וזאת על-מנת להעריך את התמודדותם עם המטלה ההתפתחותית המרכזית לגילם, האוטונומיה (Matas et al, 1978) כצפוי על-פי תיאורית ההתקשרות, נמצא כי הביטחון של הפעוטות בנגישות הפיזית והפסיכולוגית של האם הניח את הקרקע להתנהגות חקרנית ולפתרון בעיות באופן אוטונומי, בצד הציפייה לקבלת עזרה בשעת הצורך. כמו כן, מחקר זה הצביע על כך שמוטיבציית הישג קשורה עם התקשרות בטוחה. כן נמצא שטווח הקשב וההתמדה בביצוע, שלעתים נוספים להתייחס אליהם כאל תו אופי שבסיסו קונסטיטוציוני, הם לפחות בחלקם תוצרים של דפוס יחסים מסוים.

במקום תסכול הדחף, כמקור להתפתחות האגו: מנגנון מולד של המוטיבציה לאוטונומיה ראשונית, ותסכול דחפים שיוצר אוטונומיה משנית.

בשונה מפרויד כל התיאורטיקנים העיקריים הנמנים על הזרם של יחסי-אובייקט, אימצו את ההשקפה כי המבנה הפסיכולוגי הוא תוצר של יחסי-אובייקט ולא רק של ההיבטים המתסכלים שלהם. יצירת האישיות היא, אם כן, תוצר מורכב של הפנמת יחסי-האובייקט המוקדמים. מהלך ושותפיה ראו את היווצרות העצמי הפסיכולוגי כתוצאה של תהליך פרידה – אינדיבידואציה.

תיאורית ההתקשרות הינה וריאנט של תיאוריית יחסי-אובייקט. לאחר פרסומו של רנה ספיץ משנות הארבעים של המאה הקודמת, על נזקי גוף ונפש בקרב ילדים שגודלו במוסדות וסבלו מחסך קיצוני בטיפול אישי, ערך בולבי סקירה על השפעותיו של "חסך אימהי", שאפיין את נסיבות גידולם של ילדי מוסדות יתומים, לאחר מלחמת העולם השנייה (Bowlby, 1951). הוא הגיע למסקנה שהביטחון בהתקשרות עם ההורה הוא הבסיס לבריאות הנפשית של הילד, ואילו אירועים של אבדן דמויות הוריות בגיל הרך ופרידות מהם, הם המקור לקשיים ופתולוגיה.

ספיץ, גולדפרב, בולבי, רטר ושותפיהם, ייחסו חשיבות רבה למציאות הממשית של הטיפול (care-giving) המוקדם (Goldfarb, 1943, Spitz, 1945, Bowlby, Rutter, 1981), והם המשיכו ועסקו רבות במחקר ההתפתחותי בתחום זה. הדגש עבר להתבוננות באינטראקציות ממשיות בין ההורה או המטפל העיקרי, לבין הילד, תוך מעקב אחר השפעתן על התפתחות הילד. כך החל העידן של מחקרי אורך פרוספקטיביים שמקצת ממצאיהם יובאו בהמשך.

הורות מנקודת מבט שמתעניינת בהתפתחותם של הורים

שינויים חברתיים הובילו עם הזמן להתבוננות באמהות ובאבות, מתוך הפרספקטיבה של ההורה וחוויותיו כפרט. אסתר כהן בחרה לכלול בחלק הראשון של ספרה (כהן, 2007) פרקים המייצגים פרספקטיבה התפתחותית, הרואים בהתפתחות תהליך הנמשך לאורך כל החיים והמתייחסים כל אחד להורות בשלב שונה מבחינה כרונולוגית, מן השלב הטרומ-הורי והמעבר להורות ועד לשלב ההורות לילד בוגר. במבוא לספרה היא מדגישה (שם, עמוד 18) כי "ההורה איננו רק כלי שרת לגידול ילדים, שיעמדו בקריטריונים של מוצלחות. ההתייחסות להורה היא כאל פרט ייחודי העובר חוויות משמעותיות ביותר הקשורות בתפקידו כהורה, בתוך הקשר רחב יותר, דינאמי פנימי כמו גם בין-אישי ואקולוגי. דהיינו החוויה הייחודית של ההורה ממלאת תפקיד מרכזי בהתפתחות האישית שלו עצמו.

מחקר אמפירי בתחום ההורות א.טיפול הורי מוקדם, יחסי התקשרות ותוצאותיהם ההתפתחותיות

כפי שכבר תואר, בולבי ואיינסוורת גרסו כי יחסי טיפול של המטפל העיקרי בינקות – בעיקר האם, שמאופיינים בחום וברגישות לאיתותי התינוק הם התורמים ליחסי התקשרות



בשונה מפויד כל התיאורטיקנים העיקריים הנמנים על הזרם של יחסי-אובייקט, אימצו את ההשקפה כי המבנה הפסיכולוגי הוא תוצר של יחסי-אובייקט ולא רק של ההיבטים המתסכלים שלהם"

ההסתגלות בגילאי הגן: כבגילאים הקודמים הייתה ההתמקדות בהערכת ההתמודדות עם המטלות ההתפתחותיות המרכזיות לגיל: נאמדו מידת השליטה העצמית, הפנמה של סטנדרטים של התנהגות, כניסה לקבוצת בני הגיל והרחבת היחסים אל מחוץ למשפחה.

בדומה למחקרים אחרים שנערכו על ילדים מן המעמד הבינוני, גם כאן נמצא כי ילדי גן שהיו בעלי היסטוריה התקשרות בטוחה היו יותר ממושמעים למוריהם בגיל 41/2, הייתה להם גמישות אגו גבוהה יותר ושליטה עצמית טובה יותר. הם השתתפו באופן פעיל יותר בקבוצת בני גילם, הראו יכולת טובה יותר לפתרון בעיות חברתיות (Erez 1987 1995), הראו יותר אפקט חיובי ואמפטיה, ופחות אפקט שלילי.

במחקר נמצא כי רובם המכריע של הילדים שהיו בטוחים בהתקשרותם כתינוקות, תוארו על-ידי הגננות שלהם באמצעות שאלוני התנהגויות כמתפקדים היטב. לעומת זאת, מרבית הילדים בשלוש הקבוצות עם בעיות בהסתגלות (קשיי התנהגות, בעיות קשב, נסגנות) היו כתינוקות בעלי התקשרות חדה (Erickson et al., 1985).

עם זאת, במדגם אחר של ילדים בני שלוש ממעמד בינוני, התקשרות מוקדמת לא ניבאה בעיות התנהגות בגיל הגן (Bates, 1985). גם במחקר ה-NICHD נמצא כי הייתה זו הרגישות האימהית ולא ההתקשרות המוקדמת, שניבאה בעיות התנהגות בגיל שנתיים ובגיל שלוש שנים (Network Resarch Early Child Care, NICHD בקמפבל, עמ' 117). מחקרים נוספים שנערכו בקרב ילדי גן, מצביעים על כך שהתקשרות בלתי מאורגנת בפעוטות, אך לא סוגים אחרים של התקשרות לא בטוחה, קשורים עם התנהגות תוקפנית ומפריעה בגיל 5 – (Shaw et al, 1996).

נראה, אם כן, שהתקשרות חדה כשלעצמה איננה מובילה לבעיות התנהגות: הסיכון לכך הינו כאשר היא באה ביחד עם לחצים וקשיים נוספים במשפחה.

ההסתגלות בילדות התיכונה: הילדים שהיו בעלי עבר של התקשרות בטוחה הראו כשירות בהתמודדות עם בעיות קוגניטיביות בעולם המציאות ועולם הפנטזיה. על בסיס היכולות שפיתחו במאבקים ובהישגים במגעים עם בני גילם בגיל הגן, הם יצרו עתה קשרי חברות, וגם בילו זמן רב יותר בפעילויות קבוצתיות, ונטו פחות להיות מבודדים.

בנוסף להערכת התפקוד, נעשה ניסיון להעריך את ההפנמה של החוויות באמצעות מדדים של ייצוג, כמו ציורי משפחה, מבחני השלכה, סיפורים ועוד. הילדים שהתנסו ביחסי התקשרות בטוחים, ביטאו בציורים יותר קשר בין בני המשפחה, יותר רגש חיובי ומיקום נאות של הדמויות במרחב: העצמי צויר שלם, עם פרופורציות מתאימות, נפרד בקשר עם האחרים. בציורים של הילדים בעלי העבר של התקשרות נמנעת, הייתה נטייה לתנחלות נוקשות, חלקים חסרים, מרחק והיעדר אינדיבידואציה ואילו באלו של הילדים עם עבר של התקשרות מתנגדת ניכרה פגיעות למשל ציור עצמי קטן במיוחד. במדדים הנרטיביים הילדים בעלי העבר של התקשרות בטוחה ביטאו ביטחון בנגישות של הורים ובני גיל, הערכה עצמית גבוהה והערכה של מסוגלותם החברתית.

כאשר התפקוד היה גבוה יותר מזה שנבא על ידי דפוס ההתקשרות המוקדמת, ניתן היה להסביר זאת על ידי תמיכות מוקדמות אחרות, תמיכות אחרות ו/או שיפור בקונטקסט המשפחתי.

ההסתגלות בגיל ההתבגרות: מדיווחי מורים ומדיווחים עצמיים עלה כי הכשירות החברתית בגיל 16 נבנית על זאת שקדמה לה. כמו-כן, הטיפול ההורי מגיל 6 ח' ו-42 ח', כמו גם החומרה של התעללות פיזית כשהייתה כזאת, היו בקורלציה גבוהה יותר עם הכשירות החברתית, מאשר איכות הטיפול העכשווית.

הנערים בעלי העבר של התקשרות בטוחה, יצרו חברויות ובהתאם לנורמות הגיל גם הראו התנהגויות חיזור אחרי בני המין השני. גם בעלי העבר של התקשרות נמנעת הראו התנהגויות אחרונות אלו, שיש בהן ממד של אינטימיות. בעלי העבר של התקשרות מתנגדת עוד לא בשלו לכך. נראה שההתקשרות מתאימה ביותר לניבוי סוגיות בתחום של אמון ואינטימיות. גם ההסתגלות הבית-ספרית וההישגים הלימודיים תאמו את הניבוי.

באשר לבעיות התנהגות: כאן בנוסף לאיכות הטיפול היה ביטוי לגורמים משפיעים רבים כמו: סטאטוס סוציו-אקונומי, אירועי חיים מלחיצים, קונפליקטים בין-אישיים ובעיות במשפחה. בנוסף היה משקל לכשירות החברתית בבית הספר היסודי ולתמיכה שהייתה לאם בהווה.

הניבוי בתחום של התנהגויות סיכון בגיל ההתבגרות (בתחום ההתנהגות המינית, שימוש כבד בסמים ואלכוהול והתרועעות עם נוער עבריין) היה פחות יעיל בגיל זה, מהניבוי ביחס לכשירות: הכישלון בתיכון נובא ביעילות הכי גבוהה, על-ידי ההסתגלות הפסיכו-חברתית בבית הספר היסודי ואילו הניבוי של בעיות התנהגות, היה קשור במיוחד לאלימות וכאוס בבית – במיוחד בשנות החיים המוקדמות. ובניגוד לכך, נוכחות תומכת של גבר מבוגר בבית נמצאה חשובה בגיל ההתבגרות יותר מאשר בשנים הראשונות.



בולבי ואינסוורת גרסו כי יחסי טיפול של המטפל העיקרי בניקות – בעיקר האם, שמאופיינים בחום וברגישות לאיתותי התינוק הם התורמים ליחסי התקשרות בטוחים ומניחים את המצע להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית חברתית בעתיד"

מחקרים אוחזת משתנים פסיכולוגיים של הורים הקשורים ליחסי התקשורת ותוצאותיהם ההתפתחותיות: כאמור, אינספור וממשיכה התעניינו במשתנים התנהגותיים של הטיפול ההורי, כמובאים את דפוס ההתקשורת של האם ותינוקה. היה זה פונג' שהסב את תשומת הלב לתהליכים פסיכולוגיים החלים על ההורה, ושמאפשרים את התפתחותה של התקשורת בטוחה: יכולת המנטאליזציה של ההורה, יכולתו להתייחס לילדו כאל בעל מחשבות ורגשות ולשקפם לו, הם תנאי להיווצרות התקשורת בטוחה אצל הילד (Fonagy 1996, Fonagy & Target, 1998). פונגי וחב' (Fonagy Steele & Steele, 1991) הדגימו במחקר פרספקטיבי מרשים, שייצוגי ההתקשורת של אמהות במהלך ההיריון, עשויים לבבא את דפוס ההתקשורת שייצרו כלפיהם תינוקותיהם בהגיעם לגיל שנה. נראה אם כן כי ייצוגי ההתקשורת הם המסבירים את ההעברה הבין-דורית שלה. קורן-קריא וחב' גורסים כי התבונה האימהית, היא הבסיס להתנהגות הרגישה של אימהות ביחס לילדיהן. היכולת לראות את ילדן כישות נפרדת מהן, שהינה בעלת צרכים ורצונות משלה, מספקת להן הזדמנות להראות סובלנות וקבלה ביחס להתנהגות ילדיהן והן יכולות לתת לילדן תחושה שקולו נשמע ואף מתקבל. הם סבורים שיכולות אלו, מהוות תשתית להיווצרות יחסי התקשורת בטוחים (Koren-Karie et al, 2002). מחקרים של אופנהיים וחב' מראים שתהליכים אלו מתרחשים גם ביחסיהם של הורים לילדים בעלי קשיים התפתחותיים (Oppenheim et. al, 2007).

ב. השפעות משפחה והורות על ההתפתחות

המחקר האמפירי בתחום ההורות החל בשנות הששים, כאשר נעשה ניסיון לזהות מגוון סגנונות הוריים ולבחון את השפעותיהם על התפתחותם של ילדים (Schaefer, 1965, 1971, Baumrind 1967). נושא שכפי שנראה בהמשך זוכה להתעניינות נמשכת הניסיונות להסביר את השפעתן של סגנונות ופרקטיקות הוריות, נשענו על גישות תיאורטיות שונות ובהן כאלו הנובעות מתיאוריות למידה, עיבוד אינפורמציה ואלו של תיאורית הלמידה החברתית.

דפוסי הורות וסוציאליזציה

בינקות על ההורים לספק טיפול איכותי שמשמעו זמינות, חום, רגישות והיענות לצרכי התינוק. בגיל הרך, והחל בשנת החיים השנייה, עליהם לספק גם גבולות נאותים והכוונה להתנהגות מקובלת. כפי שהוזכר לעיל, ילדים שלהם עבר של התקשורת בטוחה, נוטים להיות משתפי פעולה עם הוריהם וממושמים, בהשוואה לילדים שהיסטוריה היחסים שלהם בלתי בטוחה. מחקרים תצפית מראים, שלהתנהגות ההורה המטיל משמעת, יש השפעה רבה על מידת היענות של הפעוט: אמהות שנוקטות בפיקוח חיובי, שמתכננות סדר קדימויות – תוך שהן מקפידות על אותם דברים שהם הכי חשובים עבורן, ש מגיבות על מעידות או עבירות בנושים חשובים ומעלימות עין מהתנהגויות פחות חשובות, והן גם פרו-אקטיביות בהתנהלותן (יודעות מתי צפוי קושי ומנסות לעוקפו) זוכות לשיתוף פעולה יותר מאלו הנוקטות באיסורים רבים ומענישות בחומרה.

בגילאי הגן, ההורים מצופים להתאים את התנהגותם להתפתחות הכשירויות של ילדיהם: גם עתה חשובים החום, התמיכה והכבוד לצרכי הילד ודעותיו, כך שיתנו להם בהדרגה יותר אחריות, יציבו לו גבולות הולמים, ועדיין יהיו נגישים לסייע לילדם כשאינו יכול לעמוד במשימה בכוחותיו בלבד. סולברג (סולברג, תשס"ז) סקר מחקרים שנערכו אודות התנהגות הורית וסבור שניתן לזהות בהם שני משתנים מרכזיים: **א**) בתחום הרגשי (על ציר של קבלת הילד ועד דחייתו) **ב**) במישור הפיקוח (על הציר של שליטה של ההורים על התנהגותו של הילד לעומת הנטייה להעניק לו חופש ועצמאות). סולברג מציע כי האינטראקציה בין שני הממדים האלה, יוצרת טיפולוגיה של ארבעה סגנונות של דפוסי חינוכיים בהתנהגות הורים: הורים סמכותיים דומיננטיים, הורים מתירניים, הורים בעלי גישה סמכותית גמישה, והורים אדישים.

הטיפול האחרון של הורות מופיע בספרות אודות הזנחת הילד וההתעמרות בו, כגון אצל מקובי ומרטין (Macoby & Martin 1983, אצל סולברג, עמ' 232), ושלושת הטיפוסים האחרים, נתמכים על ידי מחקרים אמפיריים רבים, החל במחקרה הקלאסי של דיאנה באומרינד (Baumrind, 1967), שזיהתה על סמך תצפיות מתמשכות שלושה טיפוסים פרופיל של התנהגות ילדי גן:

הקבוצה הראשונה – ילדים מלאי מרץ, המתייחסים באופן חיובי לחבריהם, סקרניים ובעלי ביטחון עצמי ושליטה עצמית.

קבוצה שנייה – ילדים בעלי תנודות במצבי הרוח שלהם, מהירים לכעוס, מגלים עוינות פסיבית, חסרי ביטחון עצמי, וביחסיהם עם בני גילם הם שליליים או נסוגים.

הקבוצה השלישית – ילדים שאופיינו במצב רוח טוב יותר מילדי הקבוצה הקודמת, אך היו גם חסרי בשלות ותלותיים ונעדרו שליטה עצמית וריסון.

כשנבדקו (בראיונות, בתצפיות בבית ובמעבדה) היחסים בין ילדי הגן והוריהם, נמצא כי הוריהם של ילדי הקבוצה הראשונה, שהיו כאמור מאופיינים בכשירות רגשית חברתית גבוהה, היו חמים ונענים יותר, הם הציבו לילדיהם גבולות ברורים, הסבירו ונמקו את דרישותיהם והענישו פחות מהורי הקבוצות האחרות. הם היו גמישים בהשקפותיהם ועמדותיהם ועודדו את ילדיהם להתנהגות תואמת את גילם ולעצמאות. היא כינתה דפוס זה של הורים כסמכותיים (authoritative parents).

הורי הקבוצה השנייה של ילדים אופיינו בסמכותיות דומיננטית ונוקשה, וכונו סמכותניים (authoritarian parents) ובחומרה בדרישות למשמעת וריסון עצמי, ללא התחשבות בדעתם של הילדים ובלי לתת הנמקות והסברים ובלי לספק תמיכה. במקרים של הפרת משמעת נקטו בענישה קשה.

ולבסוף, הורי ילדי הקבוצה השלישית, שכוננו על ידה הורים מתירניים (permissive parents), היו יותר מטפחים מן הקבוצה הקודמת, אך לא דרשו התנהגות בשלה ותואמת את הגיל, וכלל לא הציבו לילדיהם גבולות ברורים.

סולברג מדווח כי לאחרונה פורסם מחקר אורך של מדגם זה ובנתונים של גיל ההתבגרות יש חיזוק לממצאים המוקדמים



בתצפיות שערכו קמפבל וחב' נמצא כי אמהות לפעוטות ולילדים קשים, נוטות, יותר מאמהות לילדי ביקורת, להתערב בפעילויות של משחק לא מובנה ונתנו יותר התייחסויות שליטה שליליות

יותר. כן הוא מביא עיקרי סקירה עדכנית של הספרות בנושא הזה, שנערכה על-ידי באומרינד ואשר מובילה למסקנה, כי הורים שמגלים סמכותיות גמישה, מעודדים לא רק התנהגות בוגרת ואחראית, אלא גם תורמים לתפקוד קוגניטיבי ברמה גבוהה של ילדיהם.

יחד עם זאת, המחקרים של באומרינד המבוססים על מערך מתאמי, אינם מספקים די נתונים על הגורמים הסיבתיים בין התנהגות הילד והתנהגות ההורים. לאחרונה יש יותר מחקרים המנסים להתמודד עם המורכבות הרבה של הנושא, תוך התייחסות לאינטראקציות שבין ההורים וילדיהם, וכן לראות את ההורות בהקשריה האישיים (גורמים הקשורים ברקע ההורים ומבנה אישיותם), המשפחתיים, האקולוגיים והתרבותיים שלה.

השמת גבולות והילד הקשה /המאתגר

אף שגישות חיוביות להשגת משמעת והצבת גבולות להתנהגות ילדים משיגות את מטרתן אצל רוב הילדים, הרי שאמהות לילדים עם בעיות התנהגות, מרבות להתלונן כי אצלם "שום דבר אינו עובד" (Campbell, 2000). ואכן, נראה כי עד שהילדים מגיעים לטיפול כבר התבסס אצלם מזה זמן, מעגל הכפייה, כפי שתואר בתצפיותיו של פטרסון בבתי משפחות של ילדי גן, שפנו לעזרה טיפולית בשל בעיות התנהגות (Patterson, 1980). ממצאיו אלה מעידים כי, אף שאין לדעת מה היה כיוון ההשפעה בתחילה, בשלב זה ניכרת ההדדיות באינטראקציות אברסיוביות אלו, ותפקידו הטיפוסי של הילד כיוזם.

בתצפיות שערכו קמפבל וחב' (שם, עמ' 122) נמצא כי אמהות לפעוטות ולילדים קשים, נוטות, יותר מאמהות לילדי ביקורת, להתערב בפעילויות של משחק לא מובנה ונתנו יותר התייחסויות שליטה שליליות: ילדיהן יותר פעילים ויותר תוקפניים כאחת. כמו כן, אמהות לילדים קשים, נוטות להיות יותר שולטות ושליליות בזמן מטלת ציור (איסוף צעצועים), למרות שילדיהן לא היו יותר בלתי ממושמעים מילדי הביקורת. ולבסוף, במחקרים של ילדים היפר-אקטיביים ואמהותיהם, נמצא כי האימהות לילדים אלו, היו יותר מכוונות ופחות מתגמלות על משחק עצמאי ועל ציור בהשוואה לאימהות ילדי הביקורת בעת משחק חופשי וגם בעת משימה יותר תובענית ומובנית.

תפקיד האב במשפחות לילדים קשים. לאבות תפקיד חשוב בהתפתחות ילדיהם. הם תורמים – ובמיוחד לבניהם הצעירים לגיבוש הזהות המינית, להפנמת סטנדרטים של התנהגות ולפיתוח היכולת לווסת את התנהגותם. (Lamb, 1987)

פטרסון הצביע על כך שבמשפחות דו-הוריות ללא ילדים עם בעיות התנהגות, בדרך כלל עיקר הטיפול בילדים הוא בידי האם והאבות מסייעים. ועם זאת, האבות משפיעים – ישירות, אך גם באופן בלתי ישיר, דרך איכות יחסי הנישואין. הוא ציין כי במשפחות שילדיהן קשים, יש תכופות נסיגה של האבות, אשר נמנעים מעימות (ראה גם דוגמאות בתוכניות "סופר-נני"). לנסיגת האב מחלק מתפקידיו והשארת תפקיד ניהול המשברים בידי האם, יש השפעה רבה על ילדו ועל רעיותו שחשה מבודדת, ונאלצת להיאבק לבדה בזירה הקשה.

ג. אקלים משפחתי, או- ילדים ותת המערכת הזוגית

מעבר לכך שליחסי הורים-ילדים יש השלכות נכבדות על התפתחותם של הילדים, ידוע גם כי לקונפליקט הורה-ילד, יש השלכות של ממש על התפתחות בעיות אצל ילדים. מחקרים לא מעטים מצביעים על כך שבעיות של ילדים – במיוחד בעיות מוחצנות בקרב בנים, בדרך כלל אינן קשורות עם בעיות הורים-ילדים בלבד, אלא גם עם בעיות בנישואין, פרידות וגירושין, פסיכופתולוגיה הורית, כמו דיכאון אימהי.

קונפליקטים מהווים חלק נורמאלי מן ההוויה של חיי משפחה. גם במשפחות מתפקדות היטב, נידונים פערים ומחלוקות ואין הימנעות מהתייחסות לנושאים שנויים במחלוקת. יחד עם זאת, חשיפת ילדים לקונפליקטים חוזרים ונשנים, משליכה על הסתגלותם של ילדים הן ברגשותיהם והתנהגותם (כעס, ניסיון לתווך ולגשר בין ההורים) והן בתפיסתם את עצמם כאשמים ואחראים למצב היחסים בין הוריהם.

דיוויס וקמינג (Davies & Cummings, 1994, בתוך Cummings et al, 2000) העלו את "היפותזת הביטחון הרגשי" לפיה, כשילדים ניצבים מול מצב של קונפליקט נישואין, ביטחון רגשי הוא המטרה שתכוון את התפקוד שלהם. וכך, הילדים יגיבו לקונפליקט במונחים של ההערכה שלהם את משמעותן לתפקוד המשפחה ולרווחתם שלהם. בכל מקרה כשמדובר ברמות גבוהות של רגשות שליליים ובאלימות פיזית, אין בכוחותיו של

הפסיכולוגית של ילדיהם, לא רק כתומכים באם או כבעלי תפקיד ממוקד בהפניית הילד מאימו למציאות, אלא גם כמי שמסייעים לילד ברכישת יכולות ויסות של רגשות קשים לשליטה ולהכוונה.

גם המחקר אודות ההתקשרות שהתפתח תחילה תוך הסתמכות על מתודולוגיה של סטואציית הזרה, הבוחנת דיאדה של הורה תינוק ואת יעילות מערכת היחסים שלה לוויסות מצוקה של התינוק, החל בחקר קשרי תינוקות-אימהות ורק מאוחר יותר נחקרו גם קשרי אבות-תינוקות. עם הזמן, התפתחה ההכרה כי הילד, כמו ההורות, מתפתח מתחילת חייו במשפחה, וגם אם ההתקשרות הינה בינו לבין כל הורה בנפרד, לדינאמיקה שבין כל השותפים למשפחה חשיבות רבה והשפעה על התפתחותו. בלזאן, פותחה מתודולוגיה של תצפית מעבדתית בתינוקות בעת משחק משולש, בו כל הורה, בתורו, משחק עם הילד בנוכחות ההורה האחר, וגם בעת שהוא משחק עם שני ההורים ביחד (Fivaz-Depeursinge, & Corboz- Warnery, 1999).

מרכיב חשוב בבריאות המשפחה הוא מה שחוקרי משפחה מכנים 'ברית הורית'. נוהגים כיום לאפיין אותה על פי ארבעת הממדים הבאים: סולידאריות, אנטגוניזם, חלוקת עבודה ומעורבות הדדית (McHale, 2007).

מתחוויר כי במשפחות בהן מתקיימת ברית תומכת, שני ההורים וגם הילדים מראים פחות סימני לחץ. היחסים הזוגיים יציבים יותר, והילדים חווים יותר הצלחה ביחסים עם בני-גילם מחוץ לבית. ההתייחסות לנושא זה הינה באופן טבעי מורכבת יותר בקרב משפחות בהן יש ילד קשה.

ד. פסיכופתולוגיה של הורים

המחקר שעוסק בהשפעות פסיכופתולוגיה הורית על התפתחותם של ילדים צעירים התמקד בדרך כלל בדיכאון, ובסכיזופרניה (Sameroff et al, et al, 1982 ; Garnezy 1971). באופן כללי ניתן לומר כי תינוקות, פעוטות וילדי גן, שהוריהם בעלי הפרעות נפשיות קשות מראים במערכים שונים (בבית, בגן ובתצפית מעבדתית) והסתגלות פחות טובה מילדי ביקורת וכן כי נמצא משך ההפרעה של ההורה וחומרתה קובעים יותר מסוג האבחנה את מידת השפעתה על התפתחות הילד הצעיר.

יש לציין שבדרך כלל הפסיכופתולוגיה של ההורה מופיעה בשילוב עם גורמי סיכון נוספים במשפחה ובסביבה ועל כן תהליכי ומנגנוני ההשפעה שלהן על ההתפתחות הם רב-ממדיים. יחד עם זאת, במקרה של דיכאון, נשים עם הפרעה כרונית יותר, רגישות פחות לילדיהן הרכים ונוקטות פחות בהכוונה פרו-אקטיבית עם הפעוטות שלהן. נמצא כי בקרב ילדיהן יש נטייה לפתח התקשרות מן הדפוס בלתי מאורגן (Cicchetti et al, 1998).

קמפבל (שם, עמ' 136) סבורה כי דיכאון שמלווה בחוסר האנרגיה ואפקט שלילי או שטוח, יוצרים דפוס הורות שאיננו חם ואינו נענה לצרכי הילד. דפוס זה גם איננו מציג מודל של פתרון בעיות קונסטרוקטיבי, אלא מכוון יותר כעס כלפי הילד וכלפי בני משפחה אחרים ועל-ידי כך יכול להסביר את הקשר בין הסימפטומים של ההורה וקשיי ההתנהגות של הילד. ילדים צעירים נוטים לשקף את הרגשות השליליים של הוריהם, להיות פחות אמפאטיים כלפי בני-גילם, ולפתח

הילד להתמודד עם הרגשות הקשים העולים בו ונפגעת תחושת הביטחון והתמיכה שיש לו במשפחתו. ילדים עלולים להגיב קשה, גם במצב של קונפליקטים של "שקט" וניתוק מגע, אשר ישאירו את המצב ללא שיפור באין טיפול בגורמים שעוררו את הקונפליקט מלכתחילה. תחושותיו הקשות עלולות להוביל להתנהגות סימפטומטית של חרדה, עצב ונסיגה, או של התפרצויות, ולעתים שילוב של השניים.

פרידת הורים וגירושין: ילדים מגלים קשיים קצרי טווח וארוכי טווח בעקבות שיבושים בנשואי הוריהם, או בעקבות גירושין. תופעות אלו רווחות יותר באוכלוסיות קליניות של ילדים עם בעיות, בהשוואה לבני-גילם שאינם מופנים לטיפול. תקופת ההתאוששות מן המשבר העובר על הילדים בעקבות השבר במשפחה היא ממושכת למדי, כשנה וחצי שנתיים (1989; Wallerstein & Kelly, 1980; ; Hetherington). לעתים קרובות ממשיכים הילדים לדמיון זמן ממושך חזרה של ההורים לחיים משותפים. ההתאוששות תלויה, כמובן, ביכולת ההורים להגן על ילדיהם מהמשך של קונפליקטים ביניהם וביכולת שני הצדדים לקיים יחסים חמים ותומכים עם הילדים. מעת שהתחוויר עד כמה המשבר שעוברים ילדים בעקבות גירושין הוריהם הוא קשה, פותחו תכניות התערבות קבוצתיות המותאמות לילדים בגילאים שונים, כדוגמת תכניתה של פדרו-קרול לילדים מגיל 5 ועד להתבגרות (Pedro-Caroll בתוך Cowen et al, 1996) בארה"ב, ובארץ (אורן וחב', 2011, אילון ופלשר, 1987). מחקרים אודות בוגרים צעירים מגלים כי לגירושין השפעות ארוכות טווח, על התפתחותם של מי שחוו אותם כילדים ואשר באות לידי ביטוי גם בתפיסתם העצמית בבגרות, ובמיוחד בהתייחס להקמת משפחה ולהורות (אלדר-אבידן, 2011).

מחלוקות בין ההורים הסובבות סביב סוגיות הקשורות

בידול ילדים: לאחרונה יש בקרב העוסקים בקונפליקטים בחיי הנישואין גם התייחסות להיבטים ספציפיים יותר של יחסי נישואין, ומעבר מדיון כללי אודות מצוקה בנישואין לגורמים ספציפיים יותר של יחסי נישואין, שלהם עשויה להיות השלכה על ילדים צעירים. לדוגמה, סוגיות של מה שמכונה הורות משותפת (Co-Parenting).

בולבי הדגיש כי "הטיפול בתינוקות, פעוטות וילדים צעירים איננו משימה להורה יחיד. על-מנת שהמשימה תתבצע היטב והמטפל העיקרי של הילד לא יותש, המטפל/ת עצמו/ה זקוק/ה לעזרה רבה". במרבית החברות בעולם, זה נלקח כמובן מאליו והחברה מאורגנת באופן שהיא מספקת צרכים אלו, אך בחברות העשירות בעולם מתעלמים מעובדה זאת (פרייברג, 1984).

בפרק שדן באבות ותינוקותיהם, סטרן סוקר את הרקע למגמה הגוברת של מעורבות אבות בגידול תינוקות. המעבר הגובר לעבר הורות שוויונית בחברה עירונית-מערבית קשור לדעתו ל-3 מגמות: צורך בעבודה מלאה של שני ההורים, אמונות פמיניסטיות והחלשות המשפחה המורחבת, מחייבים את האב להיכנס לתפקידים שמולאו בעבר על-ידי הורי האישה ואחיה (סטרן, 2005). וכך, בשנים האחרונות גוברת במידה רבה ההתעניינות בתפקידם של אבות בחייהם ובהתפתחותם



ילדים מגלים קשיים קצרי טווח וארוכי טווח בעקבות שיבושים בנישואי הוריהם, או בעקבות גירושין. תופעות אלו רווחות יותר באוכלוסיות קליניות של ילדים עם בעיות, בהשוואה לבני-גילם שאינם מופנים לטיפול. תקופת ההתאוששות מן מהמסבר העובר על הילדים בעקבות השבר במשפחה היא ממושכת למדי, כשנה וחצי שנתיים”

תחושת יעילות והערכה עצמית נמוכות יותר. נראה אם כן, כי החיים במחיצת הורה מופרע, יוצרים באינטראקציה עם גורמים ביולוגיים הפרעה בילד. וכל זה מתרחש בדרך כלל בהקשר של גורמי סיכון נוספים.

בשנים האחרונות הצטבר ידע מדעי רב אודות השפעת דיכאון אימהי, על הבריאות וההתפתחות המוקדמים וגם על השלכותיהם לטווח הארוך. וזוהו תהליכים ומנגנונים המשפיעים על מבנה המוח ועל מערכות התגובה ללחץ. נמצא כי נשים מדוכאות, יוצרות במהלך ההיריון רמות גבוהות של כימיקלי לחץ, אשר מנמיכים את הגדילה העוברית וקשורים בסיכון מוגבר ללידה מוקדמת. במסמך של המועצה הלאומית האמריקאית לילד המתפתח נכתב: “בגלל שדיכאון אימהי חמור וכוזני הוא בעל תוצאות פוטנציאליות מזיקות מרחיקות לכת על משפחות וילדים, הופעתו השכיחה עלולה לסכן את השגשוג והרווחה של החברה כולה”. המסמך גם מצביע על כך שרק 15% מן הנשים המדוכאות מזוהות ומטופלות בזמן, למרות שקיימות התערבויות מוקדמות אינטנסיביות ויעילות. הם מסכמים בהמלצות למדיניות הנותנת קדימות למניעה והתערבות בתחום חיוני זה בהתייחס לילדות המוקדמת (National Scientific Council on the Developing Child, 2009). באותה שנה פורסם בארה”ב גם דו”ח מקיף של ועדה מטעם האקדמיה הלאומית למדעים והמכון לבריאות אודות דיכאון של מבוגרים, פרקטיקות הוריות והתפתחות ילדים. מסקנות המסמך הן כי דיכאון הוא מצב שכיח בקרב מבוגרים בחברה האמריקאית, אשר ניתן לייחסו לגורמי סיכון ולמכניזמים רבים. מצטברות ראיות רבות לכך שהדיכאון יכול להתערב באיכות ההורות ולשים את ילדיהם של הורים מדוכאים על מסלול של סיכון. הוועדה גיבשה המלצות לאיתור הורים הלוקים בדיכאון, לפעולות לחינוך הציבור והעלאת מודעותו לנושא ולתמיכה במאמצים חדשניים לפיתוח אסטרטגיות לזיהוי, טיפול ומניעה להורים ובכלל זה בדיקות סינון לזיהוי דיכאון בקרב מבוגרים, וכשמדובר בהורים – לפעול לקידום המיומנויות ההוריות שלהם, על-מנת למנוע תוצאות שליליות אצל ילדיהם (England and, Sim, 2009).

ה. ההקשר החברתי

המודל האקולוגי של ההתפתחות מייחס, כאמור, חשיבות רבה להשפעתם של גורמים בסביבת המשפחה והמשפיעים גם הם על התפתחות הילד, כגון, משאבים של תמיכה חברתית, משאבים חומריים וקהילתיים שונים.

תמיכה חברתית.

תמיכה משפחתית או זו של חברים משפיעות מאד על הרווחה הנפשית של מבוגרים ושל ילדים. אימהות לתינוקות רגיזים וקשים, או בלתי בשלים (ראה מולכו, 2005) מתמודדות הרבה יותר טוב עימם אם הן מקבלות תמיכה. אימהות מבודדות ונעדרות תמיכה נוטות גם לראות את ילדיהן כקשים יותר, לנקוט בטיפול כופה, ואף עלולות להגיע במקרים קיצוניים להתעללות. אספקת תמיכה מצד משפחה מורחבת וידידים מסייעת גם לילדים צעירים. דמויות משמעותיות בסביבת הילד הצעיר יכולות לשמש כגורם מגן הממתן השפעות גורמי קושי בהורות.

מסגרות חינוך וטיפול איכותיות לגיל הרך: הן תמיכות קהילתיות משמעותיות מאד, בעלות השפעה על רווחתם של ההורים ושל הילדים הצעירים. מחקרים רחבי היקף נערכו בשני העשורים האחרונים בנושא הגדרת ממדיו של טיפול העונה על צרכיהם של ילדים צעירים ההשפעות הגומלין ההדדיות בין הבית, המעון והסתגלות הילד, אך הם חורגים מהיקף סקירה זאת. **תרבות:** התרבות הינה גורם בעל השפעה רבה על ההורות. בכל תרבות אמונות וערכים הקשורים לגידול ילדים, לזכויות ולאחריות שיש לילדים ולתפקידים במשפחה. התרבות משפיעה באמצעות אלו על ההורים, על ציפיותיהם מילדיהם ומעצמם בתפקידם כהורים על האופן בו ימלאו אותן, מה שישפיע על חלוקת התפקידים ועל האווירה במשפחה. יש ובתוך אותה חברה מתרחשים במהלך הזמן שינויים בתרבות הרוב. כך למשל המעבר מ”החברה במרכז” ל”ילד במרכז”, או מ”המבוגר במרכז” ל”ילד במרכז”. בחברות המאופיינות בתרבות קולקטיבית דפוסי הורות שונים מחברות שתרבותן שמה דגש על אינדיבידואליזם.

כך למשל, במחקר אודות המעבר של ילדים אפרו-אמריקנים לבית הספר, נמצא שממחסור כלכלי, בקונטקסט משפחתי תומך, איננו מהווה בהכרח גורם סיכון להתפתחות הילד, אך הוא נעשה כזה בכניסה לבית הספר, כאשר עוני יוצר מגבלות על רכישת כישורים אקדמיים. המחברים מתרשמים גם שהציפייה החברתית ל”מוכנות לבית-ספר”, עשויה לשים ילדים אפרו-אמריקניים עניים בסיכון גדול אף יותר, כשהם חווים במהלך מעבר זה שינוי מ”מי אתה” – כבסיס

שנות " (Van IJzendoorn and Sagi, 1999). לגרסתם, הממדים האוניברסאליים הם הדחיפה הכללית לבחירה בדפוס ההתקשרות הבטוחה ברוב הילדים, וההעדפה של ההורים את הילד הבטוח מעבר לתרבות (אפילו בתרבות הקיצונית של הלינה המשותפת בקיבוצים), ההדגמה הדרמטית ביותר של ערכה האדפטיבי של ההתקשרות הבטוחה, הינו תפקידה כגורם מגן כנגד תזונה לקויה שמחברים אחדים רואים כסימפטום שלהפרעת התקשרות (שם, עמ' 730). כמו כן לטענתם, בתרבויות רבות התקשרות בטוחה צומחת מההורות הרגישה ביותר. ועם זאת הם מציינים שמחקרי ההתקשרות הבין תרבותיים מתחוויר כי יש להכיר יותר בחשיבותן של רשתות חברתיות רחבות יותר בהן ילדים גדלים ומתפתחים.



חלק זה של המאמר עסק בסקירת ההתפתחות של הפסיכולוגיה של הורות. הוא כלל חלק תיאורטי ותיאור מחקרים על ההשפעות של הורות על התפתחותם של ילדיהם מחד, ומאידך על ההשפעות של ההקשרים הסביבתיים על ההורים ועל תפקודם. החלק השני יוקדש ליישומו של הידע הפסיכולוגי העכשווי בהתערבויות פסיכולוגיות לקידום הורות מיטבית, אשר מכוונות לקידום הרווחה הנפשית של ילדיהם. יושם דגש מיוחד על התערבויות לקידום הורות המכוונות לשיפור התוצאות ההתפתחותיות של ילדים בסיכון.

ליצירת זהות אישית ל"כיצד אתה מבצע". עבור ילדים אלו גורמים שהיו קודם ניטראליים ואף הסתגלותיים (בקונטקסט משפחתי תומך), מקבלים עכשיו משמעות חדשה ופונקציות חדשות במערכת המשתנה פרט-קונטקסט המוכתבת על ידי הלימוד הפורמאלי (Alexander & Entwisle, 1998).

במחקרים בין-תרבותיים שנערכו בארצות הברית נמצא כי הורים סינים אמריקאיים, נקטו ביותר פיקוח על התנהגות ילדיהם בהשוואה להורים אמריקאיים לבנים.

יתר על כן, בתוך אותה תרבות, בתנאים של לחצים סביבתיים- עוני, תנאי מגורים בשכונות מרובות סכנות בעיר הגדולה- נמצא שלהשמת גבולות ונקיטת אמצעי בקרה קפדניים יותר, על ידי ההורים יש ערך של הגנה יעילה, ובעיקר בגיל ההתבגרות.

גם בנושא זה לא נרחיב, והוא מוזכר כאן מפאת הצורך להפנות את תשומת הלב לכך שיש להתאים כל הערכה וכל התערבות לרקע התרבותי של המשפחה והצורך לבחון בכל מקרה את מידת ההלימה בין תרבות הבית של הילד, תרבות מסגרת החינוך, ותרבות המטפל על-מנת להגיע להתאמה אופטימאלית.

לחצים במשפחה הקשורים בנסיבות כלליות יותר כגון:

עוני, תנאי מגורים ושכנות, אבטלה וכיו"ב נמצאים ביחסי גומלין מרכיבים ביניהם. (Campbell, 2002, Sameroff et al., 1998, Cummings et al 2000) בדרך כלל גורמים אלו אינם פועלים לבדם, אלא בצרופים אלו ואחרים. הגורמים הקשורים באווירה במשפחה משפיעים על הילד ישירות, אך גם בעקיפין דרך ההשפעה שלהם על רמת המעורבות ההורית, או כמגבירים את הגישה שלילית שלהם אל הילד (Webster-Stratton & Hammond, 1999).

בהערכת הסביבה של הילד, יש לזהות גורמי סיכון וגם גורמי הגנה. בדרך כלל, ילדים נוטים מטבעם לכיוון ההסתגלות וההתפתחות התקינים ורמת הסיכון של גורם סיכון יחיד איננה גבוהה. יחד עם זאת, מודל הסיכון המרובה מצביע על כך, שעם העלייה במספר גורמי הסיכון יש עליה תלולה בהרבה של תוצאותיהם (Sameroff et al, 1993, Sameroff et al, 1998): למשל, רמת הסיכון של ילדים הגדלים במשפחות עוני שהן חד-הוריות גדולה בהרבה מזו של אלו הגדלים במשפחות עוני דו-הוריות, כשם שרמת הסיכון של הגדלים במשפחה חד-הורית ענייה גדולה בהרבה מאלו הגדלים במשפחה חד-הורית מבוססת. דומה שלגורמי סיכון בו-זמניים יש אפקט סינרגטי, המבטא את עוצמת הלחץ הפועל על הפרט. כשמדובר בסביבה חברתית של עוני נמצא כי יש המשכיות רבה למדי במספר גורמי הסיכון לאורך השנים.

מחקרים אודות משתנים קונטקסטואליים ותרבותיים של הורים הקשורים ליחסי התקשרות.

מניתוח של מחקרים בין תרבותיים של התקשרות עולה, לדעת ון איזנדרון ושגיא, כי קיים איזון בין מגמות אוניברסאליות ובין מגדירים קונטקסטואליים בתחום ההתקשרות. שהרי "אילו בתרבויות שונות כל התינוקות השתמשו באותן אסטרטגיות קבועות לטיפול באתגרי ההתקשרות, לא הייתה מתאפשרת התאמה לשינויים דינאמיים בסביבה, או למגבלות ששמות נישות התפתחותיות

הסיפור "פת שלמה" מ"ספר המעשים" לעגנון כמשל לתופעת הדחיינות וגם מעבר לה – המטפל כקורא וכפרשן של בעיה ישנה/ חדשה

יובל שורר, סטנלי רבין ובנימין מעוז.

הקדמה:

דחיינות (1) מוגדרת כנטייתו של האדם להשהות מטלות עבודה, לימוד, או מטלות בכל תחום בין-אישי, שהוא קבע לעצמו, או שאחרים קבעו לו. היא מייצרת מעגל קסמים של הבטחות בין האדם לבין עצמו או לאחרים – דחייה ועיכוב בביצוע המטלה – תסכול וחוזר חלילה. כתוצאה של כך מתעוררים רגשות אשם ונקיפות מצפון, פגיעה בדימוי העצמי, בתפקוד, ביחסים הבין-אישיים ובמצב הרוח. דוגמאות מעולם הטיפול הן: סטודנט שדוחה סיום עבודה סמינריונית עד לרגע האחרון, או שאינו מסיים כלל ומתרחץ זאת בכל מיני סיבות, אדם בעודף משקל שדוחה כל יום את התחלת הדיאטה "למחר", אישה שרוצה להתחיל לעשות סדר בבית המבולגן, אך דוחה זאת בכך שקודם צריכה את התנאים הפיזיים "המתאימים": "השקט" "הזמן", או קודם צריכה לפתור את הבעיה עם הבעל, לפני שתוכל לסדר את הבית. הדחיינות היא בעיה אקזיסטנציאלית בסיסית, מפני שהאדם חייב כל חייו להחליט וכל החלטה כואבת. מעניין לציין שבסקר שנערך (2) דיווחו עד 50% מהאנשים כי הם נוטים לדחיינות מפעם לפעם. התופעה לא מוגדרת כהפרעה, או מחלה בספרי האבחנות הפסיכיאטריות ולא מצוינת כחלק מהפרעה אובססיבית קומפולסיבית (OCD). כמו הרבה מהבעיות הרגשיות עברה גם הדחיינות תהליך של הבניה חברתית (SOCIAL CONSTRUCTION) מהגדרתה כעצלות, כמניפולטיביות, כהיעדר אמביציוזיות, ואף כחטא בראייה הנוצרית (3) ועד לתפישה המודרנית יותר, והפחות מוסרנית ושיפוטית, כבעיה שמקורותיה רגשיים, וקוגניטיביים-התנהגותיים (4).

לאור זאת, מסקרנת ומרתקת היא חווית הקריאה ביצירותיו של עגנון "פת שלמה" ושאר סיפורי "ספר המעשים" (5) שכבר לפני 80 שנה תיארו את התופעה. חוגים ל"ספרות ורפואה" מתקיימים במסגרות רפואיות שונות בארץ (מרכז רפואי סורוקה, מרכז רפואי רמב"ם ועוד). כרכבי וחבריו שהקימו חוג כזה בבי"ח רמב"ם, כתבו על נושא: "ספרות ורפואה" (6) וציינו ש"לשילוב המיוחד הזה של ספרות ורפואה, מטרת בתחום החינוך הרפואי והטיפול הרפואי: העשרת יכולת ההתבוננות המקצועית והאנושית של הרופא, ביסוס ידע מדעי, לימוד על חייו של החולה ומשפחתו, שיפור במיומנויות תקשורת בין רופא ומטופל, פיתוח אמפטיה וחשיבה ביקורתית לגבי נושאים אתיים". מתוך אותה מודעות הוכנסו שיעורי ספרות ורפואה גם כחלק מלימודי הרפואה בפקולטה לרפואה באוניברסיטת תל-אביב. פרופ' סובל (רופא אנדוקרינולוג מסורוקה) אמר כבר לפני 20 שנה: "אני רוצה ללמד סטודנטים לרפואה חשיבה רלטיביסטית: וכשקוראים טקסט ספרותי אין אמת ושקר – אלא יש הרבה אמיתות". במאמר תתואר תופעת הדחיינות לאור קריאה ב"פת שלמה", תוך תיאור היבטים שונים של התופעה הנפשית כשברקע מהדהדים שני תהליכים טיפוליים.

בתחום הספרות:

מעניין ואירוני הוא כינוי הקובץ "ספר המעשים" שבו הבעיה המרכזית היא הדחיינות והעיכוב מפני העשייה הפעילה. "ספר המעשים" כולל 20 סיפורים שמתארים בגרסאות שונות את חוויותיו של המספר, שמתוודה על חוויותיו כאשר נקלע לשרשרת של "זימונים" (7) אירועים ומפגשים בין-אישיים חלקם בעלי אופי של חלום שמזדמנים לו בלי שליטה מכוונת.

גישות פרשני הספרות:

לדברי שקד (8): "המסע הפיזי הופך למעין מסע רגשי שבין "עלילת הייעוד" לבין "עלילת המכשול", שמשקפות את מערכת היחסים שבין ה- "מספר המודע" שיש לו מטרה בהליכתו, לבין הגורמים הרגשיים השונים שמעכבים אותו. חלק מהאנשים והמקומות מוכרים לו, אך רובם בלתי צפויים והמספר – הדובר הוא פאסיבי חסר-אונים ומונע בעל כורחו על-ידי גורמים שאין לו שליטה עליהם. כתוצאה הוא מתעכב ודוחה שוב ושוב מטלות שהציב לעצמו לעשות, או שאחרים הטילו עליו. המציאות בסיפור לא משקפת מציאות חיצונית אלא כמעין מטפורה לעולם הנפש. המסע בזמן הוא מסע פנימי יותר מאשר חיצוני".

המחלקה לפסיכיאטריה, מרכז רפואי אוניברסיטאי סורוקה, שיחתי בריאות כללית והמחלקה למדעי הבריאות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מחבר מכתב - ד"ר יובל שורר
yuvvalsh2@dalit.org.il

טל' 08-6400367
0544-903624



דחיינות מוגדרת כנטייתו של האדם להשהות מטלות עבודה, לימוד, או מטלות בכל תחום בין-אישי, שהוא קבע לעצמו, או שאחרים קבעו לו. היא מייצרת מעגל קסמים של הבטחות בין האדם לבין עצמו או לאחרים דחייה ועיכוב בביצוע המטלה תסכול וחוזר חלילה. כתוצאה של כך מתעוררים רגשות אשם ונקיפות מצפון, פגיעה בדימוי העצמי, בתפקוד, ביחסים הבין-אישיים ובמצב הרוח

בין הספרות לטיפול:

מחברי המאמר מודעים לבעייתיות שבמתן פרשנות הפסיכולוגית ליצירות ספרותיות או ליוצריהן. זהו נושא עליו כתב עמנואל ברמן (12). ברמן קשר את הסקרנות והעניין בקריאת טקסטים למניע לעסוק בפסיכותרפיה. שובברגר, במאמרו "על מגבלות הניתוח הפסיכולוגי של טקסט ספרותי" מצדד בניסיון לחבר בין שני התחומים (13) וכותב כי "הקורא את עצמו קורא". רחל צורן, ביבליו-תרפיסטית, כתבה בספרה "חותם האותיות" (14) על קריאה וזהות בדיאלוג הביבליו-תרפי. היא מציינת שהקורא הבוגר, כפרשן: "יכול להתייחס לטקסט באופן אקדמי... ועצם הבחירה בטקסטים ספרותיים שאיכותם התרפויטית קשורה לספרותיות שלהם, מעידה על כך שהדיאלוג איתם נעשה דרך מימדיהם האסטטיים". בהתאם לכך, ניתן להציע למטופל, לקרוא יחד עם המטפל את הסיפור כתהליך ביבליו-תרפי שאותו תיארה צורן בספרה "הקול השלישי" (15). מעניינת במיוחד הייתה התצפית שלנו כמדריכי רופאים, שכאשר תוארו תכני הסיפור בפגישת הדרכה, הם עורר אצל המודרכים תגובות של הפתעה, סקרנות, עניין. אבל גם קושי ליהנות מהסיפור.

איש הטיפול כקורא ספרות וכפרשן: מדברי המטפל:

בחוג "לספרות ורפואה ומה שביניהם" שמתקיים בבית החולים שלנו, משתתפים אנשי מקצועות הבריאות השונים: רופאים עובדים סוציאליים פסיכולוגים, מרפאים בעיסוק, ואנשי מקצוע מתחום הפארא-רפואה. החוג מתקיים בשעות הערב, ומונחה על-ידי איש ספרות. בחוג האחרון קראנו את הסיפור "פת שלמה". בסיפור מתוארת הליכתו של המספר לסעוד את נפשו בשבת שרבית אחת בירושלים, ובדרכו מתעכב בשרשרת מפגשים ועיכובים כאשר הוא מתלבט, בין הרצון להשביע את רעבונו, לבין החובה למלא מטלה ש"הונחתה" עליו על-ידי רופא חבר והוא דוחה את ביצוע המשימה. בזמן קריאת הסיפור, הייתה לנו תובנה כאנשי טיפול על מטופלים בהם טיפלנו באותו זמן, בנוסף שיתפו המחברים זה את זה, במצבי דחיינות שמדי פעם קורים להם. למשל, כאשר כותבים מאמר או מכינים הרצאה, קיימת התחושה שהכתוב אינו מספיק טוב? האם לשתף עמיתים בכתוב, איך הם יקבלו את זה? האם יבקרו אותנו? לעיתים יש רצון לדחות את המטלה למחר, לעוד שבוע, אולי עד אז תבוא ההשראה? וכך לעיתים המשימות נדחות. הם שאלו את עצמם האם גם אנחנו דחיינים לעיתים? ואולי קיימת גם דחיינות חיובית, שמתבטאת בכך שאנו מניחים טקסט וקוראים אותו מאוחר יותר, יתכן כי משתפרת הבנתו?

הסיפור הזכיר לנו שני מקרי טיפול בהם באה לידי ביטוי דחיינות:

מקרה 1: גדי, גבר בן 50 אב ל-3 ילדים הוא חבר קיבוץ ויועץ כלכלי. הוא הופנה לטיפול בגלל דיכאון שמתבטא באכילה עודפת, בעיות שינה, מצב רוח ירוד. טיפול תרופתי עזר לטפל בדיכאון אולם גדי נותר מתוסכל בתחום המקצועי שבו חש שלא ממצה את כישורו, כתוצאה הוא נוטה להסתגרות וקיימת גם פגיעה כלכלית. כמטפל הייתי מתוסכל שכן מאמצי לעזור לו עלו בתוהו. חשתי תקוע ולעיתים כועס,

הספרות הריאליסטית ברובה עוסקת במתן תשובות ולא בהשאת שאלות פתוחות. קורצוויל הגדיר את חווית הקריאה בסיפורי "ספר המעשים" כ"מעוררת תימהון, אי-שקט ואי-נעימות נפשית" בדומה ליצירותיהם של קפקא, ג'ויס, וגוגול (9). הולץ (7) הציע לראות בסוג זה של סיפורים שאינם ריאליסטים, כמשל או בבואה "למציאות צלולה ומרוכזת המוכרת לקורא... ולשאלות קיומיות, פילוסופיות שונות". את הסיפור "פת שלמה", כסיפור שמייצג את שאר סיפורי ב"ספר המעשים", ניתן להערכתנו לראות כמשל לתופעת הדחיינות.

בדנהיימר, רופא – פסיכיאטר, שכתב עבודת MA בספרות בנושא: "עגנון לרפואה – על דמות הרופא בסיפורי "ספר המעשים" (10) טען כי "הסיפורים נחשבו חריגים בנוף כתיבתו של עגנון: הסיפור המיקראי (דתי-מסורתי) שהיה אופייני לעגנון התחלף "בספר המעשים", בסיפור מודרני שנותן ביטוי למצבי חרדה קיומיים". דמות הרופא לדבריו מסמלת גישה חדשנית, לא שגרתית לתפישת חולי ומחלה: "הרופאים המתוארים בסיפורים שונים בדרכי הרפואה ובתפיסה האישית והחברתית שלהם, בכך שלא נותנים שם למחלה, והם משתמשים בעצות רפואיות יותר מאשר בתרופות. הרופא יגלה כיצד המחלה מאבדת את הגדרתה והופכת לחלק נורמאלי בהבנת האדם את עצמו כחלק ממתן לגיטימציה למחלה".

פרשני ספרות שאלו את עצמם, בעזרת אילו כלים פרשניים-ספרותיים ניתן לנתח את "ספר המעשים" ששזור כולו מצבי אי-ודאות וספק. האם כמשל להתמוטטות הוודאות הדתית, כאשר הגיבורים שמערערים על הצווים הדתיים נעשים תלושים ובורחים לעבר בית הכנסת, או הבית המסורתי כמעין מקום מבטחים, שגם הוא כבר לא מקום בטוח. האם לדון באספקטים הגלויים והנסתרים שבסיפור? או שמא יש צורך לפתח כלי פרשנות חדשים לבחינת יצירותיו אלה של עגנון, כדי להגדיר הגדרה אחרת של "שלימות אמנותית"? צור (11) הגיב לצורך למצוא כלים להתמודד עם ספקות אלה באמרו כי "הנהייה אחר הודאות היא מעין בריחה מפני הקושי להישאר במצבים עמומים". הוא כינה את היצירות המתארות מצבים אלה כספרות של "סיטואציות קיצוניות", שיש בהם כדי לזעזע את הרגשת הודאות ולהשרות חרדה על קוראים (ועל מבקרי ספרות...). שלא נוח להם לסבול מצבי עמימות, ודו-משמעיות אבסורדית. מצבים אלה מתחברים עם איכות קומית, גרוטסקית שמשרה תחושת אי-נוחות שקשה לעמוד בה". יתכן כי לאותה גרוטסקה צינית, כיוון עגנון בכנותו את סיפורי הדחיינות שלו כ"ספר המעשים". לדברי חיים באר, הזמן הסובייקטיבי הוא נושא מרכזי אצל עגנון. באר התכוון כך נראה לנו, למושג הזמן האוזל (לפני חג, מועד או שבת) כמוטיב מרכזי. כמו למשל בפתיה של הסיפור "ל"בית אבא": "הזמן אינו עומד ואני עומד ומבקש את בית אבא ואיני יודע היכן הוא".

במאמר זה אנו מניחים כי הדילמות הפרשניות של מבקרי הספרות הן אנלוגיה לתהליך הרגשי של המטפל, בניסיונו לפרש ולהבין את תופעת הדחיינות.



במאמר זה אנו מניחים כי הדילמות הפרשניות של מבקרי הספרות הן אנלוגיה לתהליך הרגשי של המטפל, בניסיונו לפרש ולהבין את תופעת הדחיינות

נתאר את הדחיינות לאור קריאת "פת שלמה", כמעין מסע של "זימונים" כשברקע מקרי הטיפול"

בניסיוני לעזור לו להתקדם בתחום המקצועי. הוא היה מתוסכל שלא יכול להכין הרצאה שאמור לתת בכנס מקצועי. כאשר ביקשתי לתאר את שיגרת יומו, הסתבר לי כי הוא קם בבוקר נכנס למשרדו, אך לא מצליח לעבוד, הוא יושב חולם, הולך לאכול, חוזר מתוסכל שלא יכול לבצע את המשימה.

מקרה 2: ענת, בת 43 מנהלת בכירה בחב' היי-טק, אם לשניים, נמצאת מזה 6 חודשים בטיפול פסיכו-תרפי עקב מצב של תגובת חרדה, שהתעוררה לאחר שגילתה גוש בשד. הגוש אובחן כשפיר, אולם ענת פיתחה חרדה בקשר למצבה הבריאותי. הודות לטיפול השיחתי ובעזרת תרופות נוגדות חרדה, חל שיפור בחרדה. המטפל כבר חשב לדבר איתה על הפסקת הטיפול, כאשר לפתע הופיעה וסיפרה: "אני מהססת אבל אני חייבת לספר לך על נושא שלא שיתפתי אותך בו עד כה, דוקטור, וזו בעיית הדחיינות שלי". המטפל היה מופתע מכיוון שענת תמיד נתפסה בעיניו כמנהלת חזקה: "no non-sense woman", וכמי שלא עסוקה בזוטות כמו ריטואלי דחיינות שונים.

בשני המקרים, הדחיינות נחשפה לאחר שהמצב הדיכאוני והחרדתי השתפרו, אז הרשו לעצמם שניהם להתוודות בעניין הדחיינות. תגובת המטפלים הייתה הפתעה וכן תסכול וכעס. נתאר את הדחיינות לאור קריאת "פת שלמה", כמעין מסע של "זימונים" כשברקע מקרי הטיפול:

תחנה ראשונה: הבית הפיזי והרגשי של הדחיינות בתחילת המסע:

המספר יוצא ממצאיות חיים רגשית קונפליקטואלית ותחושה עמומה של רצון מסוים ולא החלטי, לעשות שינוי, ולעיתים זו השבת או החג שלא מאפשרים לו להתחיל לעשות שינוי: "פת שלמה": "כל אותו יום לא טעמתי כלום. לא טרחתי בערב שבת ולא היה לי מה לאכול. אדם בודד הייתי. אשתי וילדי יצאו לחוצה לארץ, נשתיירתי יחידי בביתי ... הייתי כובש את הרעב בתוך מעי". או בסיפור אחר "לבית אבא": עבודתו סיוזיפית שאין לה סוף: "רחוק הייתי מבית אבי, ועשיתי את עבודתי שאין לה תחילה ואין לה סוף, שנכנסים בה שלא בטובה ואין יוצאים ממנה עולמית". המציאות הפיזית והנפשית הביתית שצריכה להעניק שלוה ובטחון, היא מדכאת ומלאת סבל. קיבעונו של המספר בחדרו, רעב ובודד, יכלה להיות משל למצבו של המטופל המדוכא, או החרד, הדחייני, רגע לפני שמחליט לעשות שינוי ולצאת מקיבעונו ולפנות לבקש עזרה. זו גם דוגמא לתחושתו הסובייקטיבית של הדחייני, שהזמן אוזל והשעון מתקתק. כבר בסיטואציות הפתיחה יש רמזים לקונפליקטים המשתקים את הגיבור הדחייני: הספק באשר לתפקידיו במשפחה, הקונפליקט בין התלות לבין הרצון לקחת אחריות, לבחור ולהחליט, הקונפליקט בין הנטייה להישאר במקום הלא נעים, אך המוכר והבטוח, לבין הרצון לשינוי שדורש יציאה לרחוב לעולם הלא בטוח, וכן התנגשות בין הצורך הפיזי להפיג את הרעב לבין הציווי הדתי לשמור שבת.

זימון ראשון: הדוקטור נאמן – היציאה מהבית הפיזי והמפגש עם המטפל:

בסיפור "פת שלמה": לעת ערב בשבת הוא מחליט לצאת למלון בחפשו אחר "הפת השלמה" שתשביע את רעבונו. הוא פוסע ברחובות ירושלים, עד שעובר על יד ביתו של רופא, ד"ר נאמן, מכרו משכבר הימים. הרופא שואל אותו על משפחתו ואחרי שנכח כי הם מצויים בחו"ל ולא חוזרים, הוא מוכיח את הדובר על עצלותו להביאם לארץ. המספר חש תסכול על הערת הרופא: "שאל אותי הדוקטור נאמן לשלום אשתי וילדי נתאנחתי ואמרתי לו הזכרת לי צרתי, עדין הם בחוצה לארץ ומבקשים לחזור לארץ ישראל. אמר אם מבקשים לחזור מפני מה אין חוזרים? נתאנחתי ואמרתי עיכוב יש כאן התחיל מוכיחני בדברים. אמר הוא עקב עקוב עיכוב...עצלות שיש בך שלא נתת נפשך להעלותם... כבשתי פני בקרקע ושתקתי... אחר כך הגבהתי את ראשי ותליתי עיני בפיו שמא יאמר לי דבר תנחומין. שפתיו היו פתוחות כל שהן וכמין גערה בלומה הייתה תלויה עליהן וזקנו המופלג שזרקה בו שיבה נתקמט ונעשה גלים גלים כים הגדול בשעה שהוא זועף. נצטערתי שהעליתי עלי חמתו והזקקתי ליטפל עמי בדברים הקטנים. נתתי עצה בלבי והתחלתי מדבר על ספרו שמיום שנתפרסם בעולם נשתנה העולם קצת לטובה שמקצת בני האדם תיקנו מעשיהם ושינו את טבעם... להיות עושים הכול מה שכתוב בספר".

מיהו ד"ר נאמן? לפי בודנהימר, התיאור של ד"ר נאמן בנפשו של הדובר, כולל דימוי היוצר תחושה של מעין חלום ועזיבת המציאות, ליצירת מעין פסל או דמות מיתית מהדוקטור: "הזקן שזקנו מתקמט ונדמה כים גדול וזועף". הדבר יוצר תחושה של חוסר-אונים והתבטלות של המטופל למול המטפל.

זימון שלישי: בית המדרש – מקום להרהורים ותובנות ברקע הדתי, משפחתי, תרבותי:

“דרך הילוכי עברתי אחורי בית המדרש וכנסתי להתפלל, מחמת אבלו של משה לא נתעסקו בתורה אבל ישבו ודרשו ושרו... בחוץ כבר נראו כוכבים, בבית פנימה שלטה חשיכה גמורה... אחרי ההבדלה הלכתי לבית הדואר... התחיל הרעב מציקני, נמלכתי לילך לסעוד תחילה”. עם יציאת השבת והסרת הגבלת הציווי הדתי, גובר הקונפליקט בין הצווים הפנימיים לבין התאוה, והמספר נקלע לעוד עיכוב: הוא נכנס לבית המדרש ביום האבל על משה, יום ז’ באדר, שבו נוהגים להגיד סליחות ובערב לאכול סעודה. כאן שוב מעלה הסיפור את הקונפליקט ביחס לפגישה עם ד”ר נאמן – האם הייתה הפגישה ממשית, או פגישה חלומית עם דמות שאינה מהחיים. אבל זימון זה מחצין באופן אמנותי את הקונפליקט הרגשי שיעלה גם בטיפול הנפשי. הקונפליקט שבין הצווים הרגשיים, המצפוניים-דתיים שקשורים במסורות העבר הדתי והתרבותי של המספר, או ה”תבניות הקוגניטיביות” שנוצרות בהתפתחותו הרגשית ובחינוך בבית המשפחה, לבין דרישות החיים, בעת הנוכחית, שמציבה דרישות קיומיות חדשות ולא מוכרות. הספק הכפייטי-אובססיבי שקשור לנטייה הטבעית לעשות סדר מול מצבי אי-ודאות הוא קיומי ובלתי פוסק. וכאן מופיעה המשאלה הלא תמיד מודעת: “כיון שהלכתי חזרתי בי ואמרתי אשלח את האגרות ואחר כך אלך לסעוד... הרהרתי אילו היה נאמן יודע שאני רעב היה מזרזני לאכול תחילה. פניתי והלכתי לבית האוכל. לא פסעתי שתיים שלוש פסיעות עד שבא הכוח המדמה. מה דימה ומה לא דימה אמרתי לי אדם חולה יש... והרי אני צריך להביא לו את האגרות... כלום עלי לדחות את סעודתי... נעשו רגלי כבדות כאבנים, לא הלכתי לסעוד”.

זימון זה עשוי להמחיש את משקלם של גורמים נפשיים מילדותו המטופל (בתרבות בדת ובחברה בה גדל), בהתפתחות הקונפליקט הדחיני. זימון זה מערער שוב את ההתקדמות והתובנה הקוגניטיבית שכבר הגיע עליה המספר, ושוב נוצר קונפליקט בין הצורך לבצע משימה כפי שהוטלה עליו ולבין הרצון למצוא ביטוי ופורקן לדחפים ומאויים גשמיים ומשאלה ילדית, שהמטפל יבין את הצרכים הבסיסיים של המטופל. יש בדחיינות במובן זה גם מחאה לא מודעת, נגד ההורים שכופים רצונם על הילד. ובנוסף שאלה של מיקוד שליטה חיזוני, מול מיקוד שליטה פנימי: “אני אקבע ולא משהו מבחוץ יקבע לי”. מרצ’בסקי (1) כתב על ההקשר המשפחתי ההתפתחותי שבו נוצרת הנטייה להשהות דברים: כמו הפחתה בערך העצמי על-ידי ההורים, קביעת סטנדרטים גבוהים מדי, היעדר פרגון ותמיכה לילד, או הורים שמעודדים תלותיות בילד, או הורים שחשים קנאה בילד והצלחותיו.

זימון רביעי: הפגישה עם מר גרסלר – הפגישה עם העבר התרבותי של הילדות:

המספר מבין קוגניטיבית, שכעת עליו להכריע בסדר העדיפויות של מעשיו: “הואיל וניתן לי זמן לבחון את עיני, התחלתי משקיל את שאני צריך לעשות תחילה ואת שאני צריך לעשות אחר כך”. ועם תובנה רגשית וקוגניטיבית הוא מתוודה: “שמחשבותיו של אדם עשויות לעכב מעשיו של

פרשנים דנו בשאלה מיהו ד”ר יקותיאל נאמן: האם סופר שכתבתו עזרה לאנשים רבים או, רופא דגול ששמו, יקותיאל, מרמז לשמו המדרשי של משה המקראי? עגנון חושף את הקונפליקט שיש למטופל בתחילת הקשר הטיפולי: האם המטפל הוא מומחה בר-סמך, מעין משה המקראי, שיעזור לטפל בבעיה הרגשית, או רופא שציג את המעשים כשרשרת של טעויות שיש לתקן. האם ד”ר נאמן הוא המטפל האמפאטי המבין, שלא רק “מצווה” אלא גם כותב, מדבר, משוחח כמו חבר, שבשיחה עימו ניתן ליצור קשר מבין ותומך. הערצת המטפל באה כמנגנון הגנה מפני מבוכה ובושה שבגילוי ריטואלי הדחיינות הלא רציונאליים, ומשאלה של הדובר לדמות קרובה שהיא ספק חבר, ספק דמות נערצת.

אווירת החלום שבו מתאר עגנון את נאמן, באה אחרי שנאמן מוכיחו על אזלת-ידו ועיכוב הבאת המשפחה לארץ, המספר חש בושה וכובש פניו בקרקע. רגע חלומי זה יכול להיות ביטוי להמחשת רגע של תובנה רגשית בטיפולי: “עצלות שיש בך שלא נתת את נפשך להעלותם, היא הגורמת לך שאשתך ובניך מתגלגלים בלא אב, ובלא בעל ואתה מתגלגל בלא אישה ובלא ילדים”.

כאן נחשף קונפליקט האמון בין הרצון לבקש עזרה מהמטפל החכם שידע לעזור לאנשים בספרו הידוע, לבין החשש, הספק והבושה, האם המטפל יבין את תופעות הדחיינות שלי, על כל ביטוייהן הלא רציונאליים, השגרתיים, האינטימיים? ד”ר נאמן, המטפל, שואל ישירות על הרקע והמשפחה. המטופל חש נבוך אשם והוא מסיט את הנושא לנושא בטוח וניטרלי יותר ופונה לדבר על ספרו של המטפל. כאן עולה גם השאלה איזה תפקיד מעשי ורגשי היה למספר, כראש המשפחה, במערכת המשפחתית שלו ולאור זאת, מדוע הוא מהסס להחזירם לארץ?

בין השורות עולה השאלה האם הטיפול יהיה בגישה רגשית (פסיכודינאמית), או משפחתית, או במגמה קוגניטיבית-התנהגותית, שעושה שימוש במשימה מעשית כמו מסירת אגרות, שיש להן משמעות סמלית, וגם רגשית, כדי לפתור את הקיבעון בו נתון המספר?

זימון שני: המשימה הטיפולית הקונקרטי: לשלוח איגרות של ד”ר נאמן בדואר:

“הדוקטור נאמן לא שמר לי עברתו. בא ונתן לי צרור מכתבים להביאם לבית הדואר ולשלחם באחריות... נתתי ידי על ליבי דרך הבטחה שאעשה שליחותי באמונה”.

המטפל לא מתעכב בשיחות נפש, או פרשנות פסיכולוגית, אלא נותן משימה קלה ושיגרתית: כ”שיעורי-בית” בטיפולי התנהגותי. המשימה, מציבה למספר אתגר אותו הוא רואה כציווי שמעמידו בקונפליקט בין ההתחייבות המוסרית לנאמן, לבין הדחף למלא תאוותו ולמצוא אוכל בשבת השרבית.

את הסמליות שבמתן האיגרות ניתן לראות כמעין מרפא של הרופא, שלא דרך תרופות אלא על-ידי כתיבת הספר שלו, או על-ידי כתיבת האגרות המרפאות. הדבר עשוי לבטא את השינוי בתפיסת תפקיד הרופא כמי שמציע טיפול פחות פטרנליסטי ורפואי לבעיה שאינה מוגדרת כמחלה, אלא כתופעה אנושית, שפתרונה יבוא מהקשר הבין-אישי שנוצר בין הרופא למטופל.



**דרך להימנע מהצורך
להחליט ומכאב היתור,
היא, לפי יאלום,
העברת ההחלטה
למשהו אחר: לחפץ,
או ליד הגורל או
לכל רשות חיצונית
(AGENCY) אחרת"**

אדם". כאן שוב באה לידי ביטוי ההכרה כי עליו לבחור כדילמה קיומית. המספר משתמש בדמיונו: "העליתי לפני כל מיני מאכלים... וכבר ראיתי עצמי יושב ואוכל ונהנה... וכוח המדמה סייע לי... וסידרתי לי במחשבתי את שאוכל ואת שאשתה... ואמרתני נלך תחילה לבית הדואר". אולם, גם בשלב זה שבו כביכול ישנה כביכול התקדמות לפתרון הקונפליקט ותחילת הפעלת השליטה בקונפליקט המשתק, שוב חל שיבוש ועיכוב לא צפוי, שכביכול אינו בשליטת המספר והוא בא מבחוץ כהפתעה: "אלא שהארץ עומדת והדרך לבית הדואר קשה היא לרגלים מפני שהאדמה שסועה ומשובשת... ופקיד הדואר אין דרכם להזדרז". וכאן מופיע לפתע מר גרסלר ("הנורא", בגרמנית) חברו מילדות, ומארץ מוצאו, רכוב על כרכרה וסוסים, ומושכו לחוויה של חברותא גברית בתענוגות החיים ששוב מעמידה בסימן שאלה תובנות שכבר יתכן כי הפנים: "אני מכיר אותו מיום שעמדתי על דעתי... שהיה מראה לי כל מיני תענוגים... חכמה יתירה ניתנה למר גרסלר שמערערת כל החכמות שלמדת ממקום אחר".

אולם, לצד עליית הדחף הנהנתני הוא מזכר, מתחרט ומייסר עצמו על טעות שעשה בהתנהלותו בעבר: אחרי שנשרף ביתו של המספר (אזכור אוטו-ביוגרפי לשריפה בבית עגנון בגרמניה ב-1924 שכילתה רבים מכתביו ובעיקר את אוסף סיפורי החסידות שהחל כותב עם מרטין בובר, אירוע שסיכל את המשך עבודתם המשותפת), האיץ בו גרסלר לתבוע משפטית את העיר על אזלת ידה להגנת ביתו, אך הוא נכשל במשימה, כיוון שלא ביטח את ביתו. וכעת הוא כועס גם על עצמו. כאן באה לידי ביטוי התופעה שככל שקורים אירועי חיים בלתי צפויים גוברת המשאלה לוודאות שלמה. חיים באר בספרו "גם אהבתם גם שנאתם" (16) שעסק בסבך הקשרים בין עגנון ביאליק וברנר, מציין ש"עגנון הפקיע את השריפה מן הכרוניקה הפלילית ומהביוגרפיה האישית שלו והעלה אותה למדרגת סמל, ניסיון שניסה אותו השטן המופיע בדמותו של מר גרסלר ומושך אותו לתענוגי העולם הזה, אשר אחראי לשריפה".

כך מתוארת פגישתו עם גרסלר: "הסחתי דעתי מן האגרות וכן מן הרעב ונסעתי עימו, אף שלא **סילקתי** דעתי מן הרעב ומן האיגרות, אלא **שדחיתי** אותם לשעה קלה", ואז הם פוגשים חבר, מר חפני, וגרסלר מבקש לדבר איתו ופונה לסבלנותו של המספר, שייתן פסק זמן לצחוק עם מר חפני, אך המספר שמעיד על חוסר סבלנותו ואי יכולתו לשחוק, מושך את המושכות וגורם להתהפכות הכרכרה. הולץ (7) מתאר את "הטכניקות הממעידות", כלומר את התכסיסים הספרותיים בעזרתם המחיש עגנון את החוויה הרגשית של המספר הדחיני. בין אלה גם חזרות על פעלים ומבני פועל, שמסיוחות את לב הקורא מן המתרחש, מפנות אותו אל הפרטים ובכך מאטות את קצב הקריאה ומעכבות את מהלך העלילה.

פרשנים ראו בחוויות אלה, של בית המדרש ופגישת מר גרסלר, בין היתר גם את הקונפליקט התרבותי דתי של המספר, שחש את אבדן הבית הדתי המסורתי ואינו מצליח ליצור מצב שבו הוא יכול ליצור מעצמו ולעצמו הלכות וכללים מכוונים חדשים, שמתאימים לעת החדשה שמציבה אתגר חדש ושונה. ארבל (17) שכתבה על תהליך היצירה בסיפורי עגנון ציינה כי: "ביצירות אלה, היצירה נולדת מתוך האובדן ומתוך הצער עליו... מתוך הכמיהה לשלמות שאבדה... האמן עובר להתקיים בתוך היצירה". עגנון החל כותב מסוף שנות ה-30 של המאה שעברה סיפורים שבהם התמה של יצירה מתוך אבדן ומתוך זיקה לשלמות שאיננה עוד... היצירה מזוהה עם קטסטרופה היסטורית: חורבנו של העולם היהודי המסורתי במזרח אירופה". חוויה זו ממחישה את היותם של גורמים קיומיים, שונים ושל אירועי חיים קשים ולא צפויים ביצירת מצבי חרדה ודחינות אצל אנשים פרפקציוניסטים. בכך באה לידי ביטוי הדחינות כמבטאת קונפליקט בין הטנטוס – המוות, לארוס – התשוקה לחיים. קיים קושי לסיים משימה, יצירה מהנה, כי מה שהסתיים פירושו הוא למעשה – מוות.

אחרי העיכובים והתאונה... מגיע המספר למחוז חפצו: למלון, בחפשו אחר הפת השלמה.

זימון חמישי: הגעה למלון בחיפוש אחר הפת השלמה.

כאשר מגיע המספר למלון בחפשו אחר ארוחה, הוא כועס על המלצרים שמשרתים אורחים אחרים על פניו ושלא מביאים לו את ה"פת השלמה" והוא נאלץ לחכות, תוך שהוא מייסר עצמו על שבכלל מבקש "פת שלמה": "התחלתי מהרהר מפני מה הקדימו אותם לפני... אפשר מפני שביקשתי פת שלימה ופת שלימה אינה מצויה בשעה זו... והתחלתי מוכיח את עצמי על שביקשתי פת שלימה בשעה שהייתי מסתפק בפרוסה קטנה". כאן מתלבט המספר: האם בקשת הפת שלמה, היא בקשה מציאותית או לא? כשהוא נתון בתובנה של הקונפליקט הזה יש למספר גם חוויה נוסטלגית מלווה בתובנה רגשית שמתוארת שוב בדרך החלום: "חרטה לאחר מעשה מה מועילה. בתוך שאני מטרף לבי ראיתי לתינוק אחד יושב ובידו חלה מכורכמת כאותן

חלות שהייתה אימי עליה השלום אופה לנו לחג הפורים ועדין טעמה שמור בפי. כל חללו של עולם הייתי נותן בפרוסה אחת מאותה חלה. לבי עמד בי מרעב ושתי עיני ננעצו באותו תינוק שאוכל ומפרפר וזורה".

בהמשך מתעורר המספר מהחלום ונזכר שוב בזמן האוזל: "הוצאתי את שעוני וראיתי שהגיעה עשר ומחצה... אחזתני רעדה.. משום שנזכרתי באיגרותיו של הדוקטור נאמן".

בסוף הסיפור, הדובר מוצא עצמו בסוף הסיפור בבגדים מלוכלכים עייף ורעב לפני בית הדואר הסגור בגלל "שבת של גליות", כשהוא נכשל במשימתו ולא מסוגל לשלוח את האיגרות של נאמן בגלל חוקי שבת שנקבעו בגלות ולא בארץ ישראל. בסופו של דבר חוזר המספר למצב דומה ממנו יצא למסעו, רעב ובודד ונכשל במשימתו.

קורצווייל (9) ראה בפת השלימה ביטוי לגשמיות ואנוכיות. בנד (18) ולויגר (19) לעומתו, ראו בה סמל לכמיהה לרוחניות השלימה של האווירה המשפחתית היהודית. נעילת בית הדואר מבטאת את נעילת שערי התשובה. הולץ (20) לעומת זאת ראה ב"פת השלימה" סמל ל"עבודה זרה" ואת שרשרת האירועים והעיכובים בסיפור כמעבר מחטא אחד למשנהו ואת חיפוש הפת השלימה כשיא הנטייה לעבודה זרה.

למרות הסיום הפסימי של הסיפור, ניתן לראות ברגעים אלה רגעים של תובנה רגשית בהם המספר נפגש עם געגועיו ורגשותיו המודחקים להורים, לבית המשפחה ולחלה "המנחמת" לצד ההכרה בצדדים הדרשניים והמחמירים.

ברזל (21) מחזק את דעתו של קורצווייל, שהדילמה העיקרית בסיפור היא בין האיגרות כצו דתי, לבין הפת כצורך חומרי. לדעתו, המשימה הרגשית היא למצוא פשרה בין השניים. לא הגישה החינוכית שתקבע למטופל מה לבחור. המשימה הטיפולית היא לעזור למטופל לעשות מסע רגשי כדי למצוא את הפשרה הנדרשת.

לדעת בודנהיימר, ד"ר נאמן משמש כמעין חבר למספר או כרופא ומטפל "שמצליח במשימה להשאיר את המספר במצב קבוע של ספק בין האגרות לפת". זהו לדעתו האתגר של המטפל בתופעת הדחיינות. תופעה שאין לה פתרון טיפולי שמכתי רפואי, תרופתי, אלא פתרון טיפולי רגשי וקוגניטיבי.

תיאוריה וטיפול בדחיינות

דחיינות כפי שהודגם, עשויה לנבוע ממצב קונפליקטואלי שבין הציוניים הפנימיים שחש אדם, לבין הנטייה להימנע מהפעולה בגלל דחפים וצרכים ראשוניים כמו רעב, תשישות, או רגשות לא מודעים של כעס, מחאה, תלות.

Ferni (22) חקר את אמונותיהם של אנשים ביחס לתופעת הדחיינות שקיימת אצלם. הוא תיאר את האמונות המטה-קוגניטיביות של הדחיינים, כלומר את הידע שבו הם מחזיקים ביחס לתופעת הדחיינות של עצמם, ואת דרך ההתמודדות איתה. ייחודם של הנחקרים היה בכך, שלא עברו טיפול קוגניטיבי כלשהו. הוא זיהה אמונות מטה-קוגניטיביות חיוביות כמו: "דחיינות עוזרת לי לחשוב בדרך יצירתית", "דחיינות נותנת לי זמן להתכוננות", "על-ידי דחייה אני לא משתעמם", "אני חוזר אחר כך למטלה עם מחשבה רעננה יותר". לעומתן אמונות מטה-קוגניטיביות שליליות כמו: "זה מעייף", "אני יוצא משליטה", "אני מבזבז המון זמן",

"אני נשעה חרד". בספרות מוכרים שני סוגי דחיינות: הדחיין הפאסיבי והדחיין האקטיבי (23). הדחיין הפסיבי חש משותק בחוסר יכולתו להחליט וכך לא משלים משימותיו ולעומתו הדחיין האקטיבי, שגם הוא דוחה משימות, מעדיף לדחות מטלות עד הרגע האחרון ולעבוד תחת לחץ זמן ולבסוף משלים את המשימה. הדחיין האקטיבי כנראה צריך מתח, דרמה, ומחפש ריגושים כדי ליצור הנעה לפעולה. מחקרים הראו דחיינים אקטיביים דומים יותר לאדם הלא דחיין, מבחינת דרכי ניצול הזמן, השליטה בזמן ומנגנוני התמודדות וכן מבחינת ההישגים האקדמיים שלהם. בתגובה לשאלה המעניינת: איך ידעו הדחיינים האם המטרה הנדחית הושגה? ענו 40% מהם כי לא ידעו ו-60% ענו כי ידעו זאת כאשר מצב רוחם השתפר.

Neenan (24) במאמרו על טיפול רציונלי-אמוטיבי בדחיינות, הציע שהדחיינות שמתוארת בשם המטפרי "גב הזמן" קשורה בקושי בניהול הזמן האישי, שאדם בדחיינותו "מוכר אותו בזול", והוא שואל את השאלה ההיפותטית: האם האדם היה מבזבז את זמנו כך אם היה יודע שזמנו קצוב והוא עומד למות?

אבל הקונפליקט עמוק יותר ונעוץ בפרדוקס אותו תיאר Knaus (4) באמרו, כי כאשר אנחנו מנסים "לקנות זמן" על-ידי דחיינות, אנחנו דנים את עצמנו לבזבז זמן. הדחיינות עלולה לפגוע בשלושה תחומים: (1) בתחזוקה העצמית של האדם בביתו, כספו ובריאותו. (2) בהתפתחותו האישית, המקצועית, התעסוקתית והזוגית. (3) בקשרים הבין-אישיים כתוצאה מאי עמידה בהתחייבויותיו כלפי אחרים. בנימה הומוריסטית המשפט השגור הוא: "אנחנו מכירים אנשים שתמיד מגיעים באיחור והם נראים לי יותר שמחים מאלה שצריכים תמיד לחכות להם".

הסיפור המחיש את ריבוי המצבים הרגשיים, *mental states*, שכרוכים בדחיינות והדבר בא לידי ביטוי גם בתיאור שישה טיפוסים דחיינים כפי שמתאר Neenan:

1. הפרפקציוניסט - שמסרב להשלים עבודה כי אינה טובה דיה.
 2. **החולם** - שרוצה להמשיך בחיים בשקט ולהימנע מרגשות לא נעימים ואתגרים והוא מטפח רעיונות גרנדיוזיים שאינם מתורגמים למטרה ממשית ומעשית.
 3. **החששן** - שפוחד לנסות ומוצף על-ידי אירועי חיים שונים, והוא אינו לוקח סיכון.
 4. **הנסוג** - מתווכח ומתנגד להנחיות האחרים מתוך מחאה שבאה כהתנגדות לשליטת האחרים בו.
 5. **יוזם המשבר** - CRISIS MAKER שטוען כי אינו יכול לבצע משימה, אלא רק בדקה ה-90, אז הוא במרוב האדרנלין ומשלים את המשימה, אך לעיתים במחיר של החמצת אפשרויות יצירתיות שונות. במצב שאינו לחוץ הוא חש לעיתים שעמום.
 6. **ה-Overdoer** - נוטל על עצמו מטלות רבות, בלי קביעת סדרי עדיפויות ומתקשה בניהול הזמן, ולא תמיד משלים מטלותיו.
- יש להניח כי אצל רוב האנשים קיים שילוב של מספר טיפוסים דחיינות. לדעתנו יש שאנשים רואים בעצם הדחיינות משמעות לחיים בכך שחשים שאם יסיימו את המשימה לא יהיה להם למה לדאוג או להאשים את עצמם. בלי אלה ירגישו ריקנות.



גישות טיפול בדחיינות:

התפיסה הפסיכודינאמית רואה בדחיינות דרך להילחם בטנטוס (THANATOS), ולדחות את המוות הצפוי לכולנו. דחיינים מנסים בדרך לא מודעת, להתעלם מ"השעון המתקתק" ומלוח השנה החולף, שמזכירים לכולנו את הזמן האוזל ואת היותנו בני חלוף (25). **תיאוריות התפתחותיות** קושרות חינוך הורי עריץ, נוקשה ודרשני לשלמות, עם התפתחות דחיינות בבררות (26). תפיסה זו קשורה גם לגישה **הרגשית-קוגניטיבית** (4) שהאהה בבעיית הדחיינות הפרעה רציונאלית-רגשית: הקושי לעמוד בתסכול רגשי ופיזי, דימוי עצמי נמוך, ונטייה לתוקפנות, שמקורותיהם התפתחותיים ונלמדים בו-זמנית.

הגישה ההתנהגותית קושרת דחיינות לתהליכי למידה אופרנטית לפיה התנהגות דחיינית מחוזקת על-ידי תוצאותיה החיוביות. למשל נמצא כי סטודנטים דחיינים זוכרים טוב יותר מאשר סטודנטים לא דחיינים, תוצאות מוצלחות של משימות שביצעו ברגע האחרון (3). לעומת זאת חיזוק התנהגותי שלילי זוהה כאשר הדחיינות אפשרה לדחיין פינוי של יותר זמן להימנעות מגירויים לא נעימים, כמו תסכול בביצוע המשימה. הבעיה לסטודנטים בתחום האקדמי היא ריחוק הזמן שקיים בין המטלה והתגמול שעשוי לבוא בעקבותיה. כך מסבירים באופן התנהגותי את שכחות תופעת הדחיינות בקרב סטודנטים, תופעה שהוכחה במחקר בו נמצאה הפחתה בהתנהגות דחיינית על-ידי קיצור הזמן שבין מתן המטלה לבין DEADLINE לביצוע (27).

חוקרי תהליכי פתרון בעיות משערים כי דחיינות מאפשרת מעין "תקופת דגירה" הנחוצה לתהליך לא-מודע. הם מתארים תהליך מעניין שבו אדם עשוי להחליט על משימה, אך מחליט מרצונו לדחותה, אולם הדבר לא אומר כי הוא לא עסוק בה במחשבתו. ייתכן כי הוא יעסוק בעניינים אחרים כאשר לפתע צץ במוחו רעיון יצירתי לפתרון המטלה אותה דחה (8) כך הופכת הדחיינות למעין "תקופת דגירה" לתהליך יצירתי.

המטפל נתן ביטוי להיבטים השונים של התופעה:

במקרה 1: המטפל עשוי לראות בהקשר התרבותי-חברתי גורם משפיע על הדחיינות. במקרה זה, זימן המטפל לפגישה זוגית את גדי ואשתו בניסיון להבין את קיבעונו של גדי. אשתו מספרת למטפל כי גדי מקנא בה, על שהיא מצליחה ונהנית ממקצועה כמורה, והיא חשה שהוא מתוסכל ותקוע. התסכול גובר בין היתר בגלל הבדידות שגזר על עצמו גדי בקיבוץ. ככל שהוא חש תקוע, עלו אצלו גם המחשבות, איך רואים אותו בקיבוץ, כאיש מקצוע מכובד? או כמי שלא מתפקד שלא ממלא אחרי הדרשה הכלכלית להתפרנס. גם ההקשר ההתפתחותי משפחתי עולה, כאשר המטפל מבקש ממנו לספר על ילדותו. הוא מתאר הורים מאד דאגנים מחד, אך מאד דרשניים מאידך. הוא מספר כי תמיד היה הילד המוצלח בלימודים, אבל הרגיש שאחיו היה אהוב יותר ובלי להתאמץ. גדי מתוודה לראשונה בפני אשתו על כל ריטואלי הדחיינות שלו. אשתו לא מופתעת, ושמחה לגלות שיש הסבר לתקיעות שלו, ואולי גם פתרון. השיתוף שגדי חולק כם אשתו בתכנים הרגשיים שאותם הוא סוחב מהעבר המשפחתי שלו, מאפשרים פתיחת הקונפליקט הזוגי. המטפל מסביר את תופעת הדחיינות, ככזו הבאה על רקע ציפיותו של גדי לעבודה מושלמת ותסכולו שמא לא יצא בדיוק כפי שהוא רוצה. בהמשך מתווה המטפל לוח-זמנים לביצוע הכנת ההרצאות, שבו אחרי כל שעתיים של עבודה הוא ירשה לעצמו חצי שעה של מנוחה, או עיסוק מהנה אחר. הדבר יוצר התחלה של שינוי בדחיינות. המקרה מדגיש את הרקע התרבותי, חברתי וכן הרקע ההתפתחותי-חינוכי ביצירת הבעיה, וכן את הקונפליקט הזוגי וכן את הבושה הזוגית, שעלולים להחמיר דחיינות.

סיפורי ספר המעשים מתארים סיטואציות שנעשות רגע לפני כניסת שבת, חג או מועד. המספר אמנם מאחר בביצוע המטלות שלו, אולם נכנס לתחילת תהליך רגשי, אישי ובין-אישי עם דמויות משמעותיות בחייו, שעמן יש לו "חשבון לא סגור" למשל, הורים ("לבית אבא", "אל הרופא"), או אישה ("ידידות").

הגישה האקזיסטנציאלית: יאלום (29), בספרו על פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית, בפרק על החופש (FREEDOM), האחריות (RESPONSIBILITY) ורצון (WILLING), מזכיר את אמרתו של אריך פרום כי "הדילמה האנושית הגדולה היא דילמת החופש". לפי יאלום, בכול הנוגע לדחיינות: "ישנן דרכים סמויות ועדינות להתמודד עם כאב הבחירה, דרכים לבחור, תוך הכחשת עובדת הבחירה מהבוחר עצמו. אחרי הכול, זהו תהליך הבחירה שכואב ולא הבחירה עצמה". לדבריו החלטה קשה כי מלווה בויתור, בחרדה, וברגשי אשם.

איך נמנעים מויתור ומכחישים את הכורח לבחור, שואל יאלום. מקרה 2 ידגים זאת מפי ענת: "תמיד העדפתי לדחות, אני חושבת שזה התחיל כשהייתי ילדה. הייתי ילדה מפונקת, הבת היחידה בין ארבעה אחים. אחי תמיד הגנו עלי ועזרו לי. אמי תמיד הייתה בסביבה ודאגה מה קורה איתי ולרוב עזרה לי לפתור בעיות. בבית הספר תמיד הרגשתי שאני צריכה להשיג את בציון הכי גבוה. אולי כדי לא לאכזב את הורי".

בספרות מוכרים שני סוגי דחיינות: הדחיין הפאסיבי והדחיין האקטיבי (23). הדחיין הפסיבי חש משותק בחוסר יכולתו להחליט וכך לא משלים משימותיו ולעומתו הדחיין האקטיבי, שגם הוא דוחה משימות, מעדיף לדחות מטלות עד הרגע האחרון ולעבוד תחת לחץ זמן ולבסוף משלים את המשימה. הדחיין האקטיבי כנראה צריך מתח, דרמה, ומחפש ריגושים כדי ליצור "הנעה לפעולה"

דין:

הקריאה והדין אפשרו העלאה למודעות של היבטים אבחוניים וטיפוליים בתופעת הדחיינות. נזכיר בהקשר זה את מאמרה של לרמן-שורצמן ב"שיחות" (30): "שהייה בלימבו – פעולה עקרה בחיים ובטיפול", בו היא תיארה את הטיפול באנשים החולמים להשיג יעד בחייהם, פועלים לשם כך, אך "דורכים במקום". היא סוקרת את התהליך הרגשי שבו אדם מחליף את התשוקה לחיים, בתקווה יתרה ובציפייה לגאולה חיצונית שמביאות אותו לקיפאון. היא שואלת מתי הופך כוח הרצון לסוג של עקשנות יתר ומלחמה במציאות והאם זוהי כפיית חזרה? Acting out? enactment? או חוסר ויתור? דחיינות, על פניה המגוונים, מקפלת בתוכה מאפיינים של כל אחת מהתופעות האלה. לדעתה של לרמן "נקודת המפנה מתרחשת כשנוצר סוג של יחסי גומלין בין המציאות החיצונית לפנימית, שמאפשרים ברגע סמויים בטיפול הפסיכוסטרפי להגיב לסופיות הקיום באמצעות פעולה פרי בחירה". לרמן ציינה כי "כתיבת המאמר על-ידה בהקשר לטיפול שהציגה, ביטאה לגביה עצמה, כמטפלת: "את התשוקה הנפרדת שלי לצאת לאור, וכי המטופלת נדרשה להתארגן מול תהליך זה ולצאת לאור ולצאת מהלימבו ולחיות במגבלות הממשות". אמנם בדחיינות כפי שהשתקפה בפת שלמה נראה כי המספר מונע על-ידי כוחות שכביכול אינם בשליטתו, אך בטיפול יש לעזור לו להכיר במניעים הפנימיים שניתנים לשליטתו.

ניתן לראות בתהליך זה של קריאה משותפת של אנשי-מקצוע מבריאות הנפש (ומקצועות רפואה אחרים) גם כתהליך ביביליו-תרפי מקצועי, שמקדם הבנה אבחנתית ותובנה טיפולית ואמפאטית של המטופל. צורן בספרה "חותם האותיות", עמ' 171, (14) על תפקיד הקורא בשלבי חייו, ותפקידיו השונים, ציינה כי ה"קורא הפרגמטי", עשוי לבחור את דפוס הקריאה המועדף, בין היתר גם לצורך גילוי דימויים חדשים של בעיות טיפוליות כאיש-מקצוע".

לסיכום – לא רק הפרשנים והקוראים התקשו להבין וליהנות "מספר המעשים" ונדרשו לכלים חדשניים להבנתו. חיים באר מספר בספרו "גם אהבתם גם שנאתם" (16) שגם חיים נחמן ביאליק, עמיתו של עגנון, התקשה להבין את ספר המעשים. עגנון שיתף בחוויה משותפת שלו עם ביאליק:

"עלה פעם בגורלי באחת מועידות הסופרים בפתח-תקווה, לקבל חדר לינה משותף עם ביאליק. בבוקר כשקמתי, נטלתי את ידי כנהוג, התעטפתי בטלית והנחתי תפילין והתפללתי. באמצע תפילתי ואזני קולטות אנחות, אוי, אוי, אוי לי, אבוי לי!

חשתי למיטתו ושאלתי: מה לך ביאליק? אולי אקרא לרופא?

מה לרופא הוא לא יעזרני.

הרי אתה נאנח, מה כואב לך?

אוי אוי! חזר ביאליק באנחה כבדה. זה זמן שהחלטתי בנפשי להיות כמוך. להניח תפילין כל יום ולהתפלל.

ומי מעכב בידך?

מי מעכב בידך? הרשלנות שבקרבי, השאור שבעיסה!

אתה תקיף! אתה גיבור!..."

כשני חברים שהבינו זה את זה ידעו שני גדולי ספרות אלה בחכמתם, לשתף זה את זה גם בשכל וגם ברגש ולהקל על עיכוביהם.

בהמשך מספרת ענת על הקונפליקט הנוכחי שלה. היא שמחה עם תפקידה הניהולי וגם אחרים מרוצים ממנה. אולם היא מסתירה את חוסר ההחלטיות שלה והדחיינות. "יש לי אנשים מתחתי, אני נוטה לבקש מהם לעשות דברים שאני מהססת לעשות, בעיקר כשצריך להרצות לפני קהל על פרויקטים שונים שאנחנו עושים" או מצב אחרי שקרה לי "שאז אני דוחה ממש עד רגע לפני המועד האחרון, כשאין כבר ברירה אני נכנסת ללחץ, חושבת כל הזמן על ההרצאה, ובסוף כשאין ברירה אני עושה, אבל זה גוזל ממני המון מאמץ רגשי, לפעמים אני ממש מרגישה שאני הולכת להשתגע".

ענת חושבת שהתנהגותה הדחיינית נובעת מעצלנות. אך בהמשך היא מתוודה "על-ידי עזיבת המשמיה לזמן כלשהוא, אני לא צריכה לחוש את אי הנוחות שיש לי כשהכנת ההרצאה לא נראית לי 100% כמו שאני רוצה שתהיה". המטפל מבין את הקושי שלה להישאר עם מידה של תסכול כאשר דברים לא מתבצעים "פרפקט כמו שצריך". היא מתוודה שאז כועסת על עצמה: "זה תמיד מאבק אדיר, כמו להילחם במלחמה, אבל תמיד קיים האתגר מעבר לפינה. אז אני לא יכולה לוותר לעצמי, ואני צריכה לבצע כמו שצריך". ענת מתוודה שכאשר היא חושפת החלטה שלה בפני העובדים היא מרגישה הקלה ואז אני חייבת לדבוק בהחלטה שלי, אין ברירה למשל כשאני מזמנת פגישת עבודה".

המטפל גילה כי מעבר לסף התסכול הנמוך שלה בדחיית מטלות שהיא לא אוהבת, יש לה צורך להיות פרפקט וכן יש לה צורך לצאת את האחרים ולא לאכזבם גם אלה גורמים לדחיינות.

דרך נוספת להימנע מהצורך להחליט ומכאב הויתור היא, לפי יאלום, העברת ההחלטה למשהו אחר: לחפץ (השעון המתקתק, הזמן האוזל), או ליד הגורל (צירופי המקרים הלא צפויים, בפת שלמה ובספר המעשים) או לכל רשות חיצונית (AGENCY), או למישהו אחר.

כך למשל ענת נמנעה מהצורך להחליט ולוותר על-ידי העברת משימה ההרצאה לעובד שלה. הדחיינות והחרדה ש"שלטו עליה", עזרו לה לברוח מהזכות לחופש – "חופש הבחירה" ולהחליט כמנהלת, אך גם "עזרו לה" להימנע מהבדידות שמתלווה לכורח לבחור. גם בטיפול המטופל עשוי לגרום למטפל להחליט בשבילו בתהליכי ACTING OUT שונים.

רמזים לכך הן תגובות התסכול הכעס, וההפתעה של המטפלים ששאלו עצמם למה עולה בעיית הדחיינות אחרי שכבר הייתה הטבה? מה המשאלה של המטופל? למה לא דיבר על כך קודם? יתכן כי קיימת פה המשאלה הלא מודעת של המטופל שהמטפל ייקח אחריות ויעשה משהו עם הספק, אבל גם השאלה האם המטפל מסוגל לעזור לי, להכיל את המחשבות והרגשות הלא רציונאליים? הבקשה הזאת מומחשת בזימון של המספר עם ד"ר נאמן עם הספק שמביע המספר בקשר ליכולותיו של נאמן, הפיכתו למעין דמות חלומית, מיתית. באמצעי ספרותי זה ידע עגנון לתאר דרך נוספת להימנעות מכאב הבחירה בין שתי בחירות מציאותיות, מה שיאלום כינה TRADING DOWN, הפחתה בערך של אחד הברירות כדי להפחית את התסכול שבבחירה. בקונפליקט שבין חיפוש האוכל לבין התעמתות עם תוכחת ד"ר נאמן על אזלת-יד, הוא בורח למציאות של חלום גרסיבי, שבו המטפל הופך לדמות משה נערצת אך כזאת שלא ניתן לקיים איתה דיאלוג רגשי ומציאותי בין-אישי שווה כוחות כמו שמתאפשר בטיפול.

17. ארבל מ., **כתוב על עוח של הכלב – על תפישת היצירה אצל ש"י עגנון**. הוצ' כתר ומרכז הקשרים אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2006.
18. Band A., **Nostalgia and Nightmare: A study in the fiction of S.Y Agnon**. Berkley and Los Angeles, 1968.
19. לוינגר י. הערות לפחוש פת שלמה, בתוך: **לעגנון שי** בעריכת ד' סדן וא"א אורבך ירושלים 1966.
20. הולץ א. **משלמות לעבודה זרה: עיונים בפת שלמה לש"י עגנון**. הספרות ג (2), 1971, 295-311.
21. בחל ה. **ביאליק ועגנון**, תל אביב תשמ"ו.
22. Fernie B.A., **Metacognition about Procrastination: A preliminary Investigation. Behavioral and Cognitive Psychotherapy**, 36:359-364, 2008.
23. Hsin Chun Chu A., Nam Choi J., **Rethinking procrastination: Positive effects of "Active" procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of So-cial Psychology**. 145: (3) 245-264, 2005.
24. Neenan M., **Tackling procrastination : An REBT Perspective for Coaches. J Rat-Emo Cognitive - Behav Ther**, 26:53-62, 2008.
25. Blatt S.J., Quinlan P. **Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. Journal of Consulting Psychology**, 31, 169-174, 1967.
26. Lay C.H. **A modal profile analysis of procrastination. Personality and individual Differences**, 8, 705-714, 1987.
27. Moon S., Illingworth J L., **Exploring the dynamic nature of procrastination. Per-sonality and Individual Differences**, 38 297-309, 2005.
28. Smith S M., Ward T B., Finkel RA.(Eds.) **The creative cognition approach**. Cam-bridge, MA: MIT Press, 1995.
29. Yalom I Y., **Existential psychotherapy**. Basic Books, pub. New York.PP.321-328, 1980.
30. לרמן שורצמן א., שהייה בלימבו – פעולה עקרה בחיים ובטיפול. **שיחות** כרך כ"ג מ"ס 1, נובמבר 2008.
1. מרצ'בסקי ס., **אומר ועושה – לטפל לפי השיטה הקוגניטיבית בהשלכות הדחייות**, הוצ' דביר כצמן, 1991.
2. Mc Cown W.G., Johnson J.L., Petzel T. **Procrastination: A principal component analysis. Personality and individual differences**. 10, 197-202, 1989.
3. Ferrari JR, Johnson JL, Mc Cown WG. **Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment**. London: Plenum Press. 1995.
4. Ellis A., Knauss WJ. **Overcoming procrastination**. Signet Books, 1977.
5. עגנון ש"י, **ספר המעשים ב"סמוך ונראה"**, הוצאת שוקן, 1998.
6. כרכבי ח., אונגר ל., קאפמן מ., כהן קסטל א., בראל י. המפגש בין הספרות לרפואה – מהלכה למעשה. **הרפואה**, 147, אפריל 2008. 298-333.
7. הולץ א., המשל הפתוח כמפתח לספר המעשים לש"י עגנון. **הספרות** 3 (2).
8. שקד ג., **אמנות הסיפור של עגנון**. ספרית הפועלים, 1976.
9. קורצוויל ב., **מסות על סיפורי ש"י עגנון**. ירושלים ותל אביב תשכ"ו.
10. בודנהיימר ג., **עגנון לרפואה – על דמות הרפא ב"ספר המעשים" ושירה, לעגנון**. עבודת מאסטר, המח' לספרות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2006.
11. צור ר., צפנת פענח והנהייה אחר הודאות. **הספרות**, 2 (34), קיץ 1985.
12. ברמן ע., פסיכואנליזה וספרות: בחיפוש אחר נקודות מפגש. **שיחות**, 1.
13. שובנגר ר., על מגבלות הניתוח הפסיכולוגי של טקסט ספרותי. **שיחות**, ח' (1): 48-52, 1993.
14. צורן ר., **חותם האותיות-קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. הוצ' כרמל, 2009.
15. צורן ר., **הקול השלישי – איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשחיות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. הוצ' כרמל ירושלים, 2000.
16. באר ח., **גם שנאתם גם אהבתם**. עם עובד, 1992.

יצירת תהליכי סליחה Forgiveness והתפייסות

מחקר והמלצות טיפולית

מאת יששכר עשת

שערים נפתחים

הנה נפתחים שערים, קשרים.
נפתחות שמחות, נפתחים ייסורים.
נפתחות חקירות, פליאות, סודות...
נפתחים להודות...

עומק הרזים כרום המעשים.
בשטח הפליאה זוהרת נקודת שינוי...
יעוד שאפשר להגשים,
טוב צפוי...

מתוך החורבן שלו ושלה, צומחת נחמה,
מפגש עם נשמה,
התחלת גאולה...
יששכר עשת

הקדמה

במהלך סכסוך מתמשך שיש בו פוגע ונפגע, שואלים עצמם הפוגע והנפגע איך יצאו מנצחים בסכסוך זה? אך תוך כדי תמרוני פגיעה, היפגעות והגנה, מתחילה להתגבש השאלה מה יהיה בסיום הסכסוך הפעיל? החשש הגדול שתהיה הפסקת אש, שבה רכשתי לי אויב ושונא האורב בפתח ומחפש נקמה.

בשנים האחרונות אני מעורב בשלושה מוקדי סכסוך מתמשכים: דתיים-חילוניים, שמאלנים-ימינים, פסיכולוגים דינאמיים ופסיכולוגים מגובי מחקר. בנושאים הללו גם כתבתי מספר מאמרים: "הילכו שניהם יחדיו, אחרי שזעקת כאב של Acting-out מן העבר עלתה?" (אושר ועשת 2002), "היחסים בין הטיפול הפסיכולוגי ליהדות, ממאבק ענקים דרך פיוס לקראת שיתופי פעולה." (עשת 2010), "טיפול מגובה מחקר וטיפולים דינאמיים, ממאבק ענקים דרך פיוס לקראת אינטגרציה." (עשת 2010)

במהלך מעורבות זו כעסתי, רבתי, התפייסתי, "עשית ברוגז", זלזלתי, התפשרתי, ניסיתי להבין את הצד השני וחוזר חלילה.

לפני כשנה, בעקבות ניסיונות שלי להבין את עצמי באמצעות שילוב בין חומר מחקרי ועבודה אישית, התברר לי שהתהליכים שאני עובר משותפים לכל מי שמנסה להבין את האחר, לסלוח ולהתפייס כדי להגיע לקרבה מחודשת, לשלום ואפילו לצמיחה הדדית. כמו-כן התברר לי שניתן לגזור המלצות מעשיות למי שמעוניין או נקלע לסכסוכים מתמשכים ומחפש מוצא של שלום. מאמר זה מביא את הרקע העיוני שרובו מחקרי ואת ההמלצות הנגזרות מרקע זה.

מבוא

משבר בין-אישי בין פוגע ונפגע, מכיל בתוכו זרעי שנאה, אלימות ונסיגה אישית מתמשכת, אך גם אפשרות לסליחה, פיוס, שלום וצמיחה אישית. מאמר זה דן בתהליכי התפייסות וסליחה, כפי שהם באים לידי ביטוי בעיקר בספרות המחקרית ומעט מתוך מקורות פוליטיים ודתיים. Worthington & Drinkard (2000), מתארים במאמרם מערכים נפשיים ותהליכים בין-אישיים שמטרתם לקדם התפייסות. הם מצביעים על כך שהנושא נחקר מעט. אבל סקירת ספרות משנת 2000 ואילך, מגלה לשמחתנו, שתהליכי ההתפייסות הכוללים גם מהלכי סליחה נחקרים יותר ויותר.

יששכר עשת

המחלקה לרפואת משפחה,
חיפה.

מחבר הספר - "פתח לנו
שער, סיפורים קצרים על
פסיכותרפיה בזמני חורבן
גלות נחמה וגאולה",

באתר שלי: "לרפא את יציר
כפיך"

דוא"ל:

isas.eshet@gmail.com



חוקרים (Lawler et al, 2005), מצאו שאנשים המאפשרים לעצמם לסלוח, סובלים פחות מסימפטומים סומאטיים, צורכים פחות תרופות, איכות שנתם טובה יותר והם פחות עייפים. החוקרים בחנו ארבעה ערוצי סליחה שהביאו להטבה בריאותית: סליחה כתהליך רוחני מוסרי, מיומנויות חברתיות של יכולת לסלוח וירידה ברגשות שליליים ומתח בעקבות הסליחה"

בחלק הראשון של המאמר נכיר מעט את הספרות המחקרית שבוחנת כיצד תהליכי סליחה והתפייסות, משפיעים לטובה על תחומי חיים שונים של האדם. בחלק השני נעסוק בהגדרות ומושגים הקשורים לתהליכי סליחה והתפייסות. מצוידים בהגדרות ובאבחנות הללו נעסוק בחלק השלישי במרכיבי המשבר האישי ותהליך התפתחותו. בחלק הרביעי נכיר את מרכיבי הפיוס והשלום, שמתאפשר בעקבות משבר בין-אישי. בחלק החמישי והשישי, נכיר מקרוב את תהליך הסליחה הפנימית ה-Forgiveness ואת שלבי ההתפייסות. בחלק השביעי נעסוק בשיקום הקשר אחרי הסליחה וההתפייסות ובתחזוקת הקשר. בפרק הסיום נספר שתי סיפורים קצרים דמיוניים, אך מבוססים על מציאות קיימת של מטופלים רבים. בדוגמאות ניתן להבחין כיצד הפסיכולוג מיישם תהליכים פיוס וסליחה כפי שבאו לידי ביטוי במאמר זה.

א. השפעת תהליכי סליחה והתפייסות על תחומי חיים שונים של האדם.

סליחה ובריאות: מתברר שיש קשר בין תהליכי סליחה והתפייסות לבין מצב בריאותי. צוות חוקרים (Lawler et al, 2005), מצאו שאנשים המאפשרים לעצמם לסלוח, סובלים פחות מסימפטומים סומאטיים, צורכים פחות תרופות, איכות שנתם טובה יותר והם פחות עייפים. החוקרים בחנו ארבעה ערוצי סליחה שהביאו להטבה בריאותית: סליחה כתהליך רוחני מוסרי, מיומנויות חברתיות של יכולת לסלוח וירידה ברגשות שליליים ומתח בעקבות הסליחה. במאמר אחר (Worthington et al, 2007), המחברים הבחינו בין סליחה כפעולה רגשית פנימית, לבין סליחה לאחר התפייסות. סליחה כפעולה רגשית פרושה שינוי רגשות שליליים לרגשות חיוביים ושחרור רגשי כתוצאה מכך. לדברי המחברים, סליחה רגשית יוצרת שינויים פסיכו-פיזיולוגיים ויש לה תוצאות בריאותיות חיוביות ואף שיפור באיכות החיים.

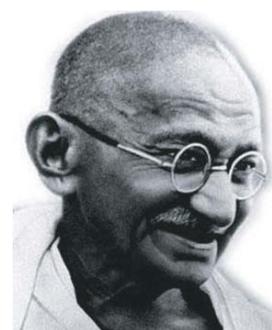
סליחה וזוגיות: מחקרים שונים מראים את ההשפעה המיטיבה שיש לתהליכי סליחה על הזוגיות. Fincham & Beach (2007) למשל, חקרו את השפעת תהליכי הסליחה, על ממדים שונים בזוגיות ובמשפחה. בין השאר מצאו החוקרים שנשים זקוקות יותר לתהליכי סליחה, על-מנת לשפר את איכות הנישואים ואילו גברים זקוקים יותר לאיכות נישואים, שיאפשרו להם להפעיל תהליכי סליחה. המסקנה המעשית ממחקר זה היא שעל גברים ונשים להכיר שוני זה ולפעול בהתאם כדי לקדם התפייסות.

סליחה, סכסוכים והתנהגות פרו חברתית: לתהליכי סליחה יש השפעה מיטיבה על סכסוכים בין-אישיים ועל התנהגות פרו חברתית בכלל. מתברר כי אנשים המסוגלים לסלוח, בדרך כלל גם מוכנים לעשות יותר למען אחרים. Lawler et al (2003), בדקו ממדים פסיכולוגיים של סליחה במצבי סכסוך בין אנשים. מתברר שכאשר אנשים הפעילו תהליכים של סליחה, חל שיפור בממדים הקשורים למתח כגון לחץ דם, דופק, מתח שרירים ועוד. Karremans et al (2005) מצאו שתהליכי סליחה משפרים התייחסות והתנהגות פרו חברתית אלטרואיסטית. השפעות מיטיבות אלו מעודדות חוקרים וקלינאים לקדם תהליכי סליחה ופיוס על-מנת לתרום לשיפור איכות החיים.

ב. הגדרות למושגים הקשורים לתהליכי התפייסות וסליחה?

תהליכי התפייסות כוללים מספר תהליכים מורכבים: **(א)** יכולת ומוכנות הפוגע להודות בפגיעה, לבקש סליחה ומחילה ולפצות את הנפגע במידת הצורך. זוהי פעולה מורכבת ששונה במהותה מהתנצלות, שבה הפוגע אינו מודה באופן מלא באשמתו. **(ב)** יכולת ורצון הנפגע להצהיר על מוכנות לסלוח לפוגע. **(ג)** יכולת הנפגע לסלוח באופן חד-צדדי לפוגע ולהשתחרר מרגשות טינה ונקמה. זוהי "סליחה משחררת" forgiveness. **(ד)** יכולת הפוגע להודות באשמתו, לסלוח לעצמו ולהשקיע בתיקון עצמי. גם זוהי "סליחה המשחררת" **(ה)** יצירת תהליכי פיוס הדדיים מתמשכים שמטרתם המשך וקידום היחסים הבין-אישיים אחרי פגיעה. על-מנת להבין מורכבות תהליכים אלו נגדיר את המושגים הבאים.

פגיעה, חטא ומצווה: מוסכם בין בני-אדם כמצווה, או ככלל מוסרי שאין לפגוע באחרים. אין הצדקה לפגיעה באחרים, גם אם איננו מצליחים לממש את רצוננו. מוסכם שאין לנו רשות מוסרית לקחת בכוח זכות שהאחר מסרב למסור לידינו. מוסכם גם שלכל אחד, יש חירות אישית לחיות על-פי אמונתו והאמת שלו ובמקרה של התנגשות בין אמונות ואמיתות עלינו לכבד את האמת של האחר ובעקבות כך, לנתק מגע, או להתפשר על אמונתנו. הסכמה זו היא מעין מצווה בתורת החיים החברתית. פגיעה באחר היא חטא במונח של אי-קיום מצוות אי פגיעה באחר. פגיעה באחר מעוררת אצל הנפגע מחשבות ורגשות שליליים כלפי הפוגע. פגיעה אמורה לעורר אצל הפוגע רגשות של אשמה ובושה שנובעים ממצפון שאמור לכוון אותנו לדרך החברתית המוסכמת.



מהטמה גנדי

הציע לכבוש את היריב איתו מתעמתים באמצעות אהבה וקירבה

אשמה ובושה: שני רגשות מכאיבים ומאיימים, שאמורים להתעורר בנו, כאשר אנחנו מבינים שפגענו באחר. רגשות אלו מעוררים אותנו לבחינה עצמית של התנהגותנו ומעשינו ומאפשרים לנו לבצע תהליכי הבנה עצמית עמוקים ותיקון עצמי. דוגמא בולטת לתהליך זה מציג בובר, (1962), המראה במאמרו את יכולת הריפוי והצמיחה בעקבות המוכנות להכיר באשמה.

חרטה: היא המסקנה השלילית של הפוגע על עצמו ועל הפגיעה שפגע. החרטה מלווה ברגשות בושה ואשמה. חרטה היא מהלך תוך-אישי חשוב, המאפשר להתחיל בתהליכי תיקון עצמי ופיוס. מתוך היכולת לבצע תיקונים ולצמוח דרכם, צומחים רגשות של ערך עצמי ועוצמה אישית במקום אשמה ובושה.

התנצלות אחרי פגיעה: מרבית הפוגעים מוצאים את עוז הרוח, לבצע מהלך אישי של התנצלות. התנצלות זו מלווה בדרך כלל בהסברים ותירוצים לגבי סיבות הפגיעה. לפעמים יש באופן סמוי גם האשמת הנפגע, שבגללו הפוגע פגע. לכן קורה לא אחת אחרי התנצלות, שעל אף קבלתה הנפגע עדיין חושש שהפוגע לא באמת הכיר באחריותו ובמוכנותו שלו לעשות את התיקון האישי הנדרש, על-מנת לא לחזור על הפגיעה.

בקשת סליחה ומחילה: בהבדל מהתנצלות, בקשת סליחה ומחילה משרים ביטחון רב יותר על הנפגע. הפוגע פונה לנפגע ומבקש ממנו שיסלח וימחל לו על פגיעתו. הפוגע מודה באופן מלא באשמה וללא תירוצים. הפוגע מוסר עצמו ביד הנפגע על-מנת לזכות באפשרות למחילה ממנו. המחילה יכולה להתקיים לפעמים רק אחרי פיצוי הולם שהפוגע מפצה את הנפגע.

סליחה משחררת (Forgiveness) מתרחשת בין אדם לבין עצמו. ישנם שני סוגי סליחה משחררת: **(א)** סליחה משחררת של הנפגע, שהיא יכולתו לסלוח באופן חד-צדדי לפוגע ולהשתחרר מרגשות טינה ונקמה. הנפגע מחפש פחות צדק ואמת ויותר פשרה והתקרבות. הנפגע גם מפסיק לחפש דרכי נקמה ואיחולי רע לפוגע ואפילו מתפלל לשלומו של הפוגע. כתוצאה מתהליך שחרור פנימי זה, עולות מחשבות על אפשרות ליצירת תהליכי פיוס, מתוך זהירות והערכה שאין סכנה של המשך היפגעות. **(ב)** סליחה משחררת של הפוגע, שהיא יכולתו להודות באשמתו, לסלוח לעצמו ולהשקיע בתיקון עצמי ואם צריך גם בפיצוי הנפגע.

התפייסות ושלום בין-אישי: תהליך בין-אישי, שמטרתו לתקן יחסים שבהם הייתה פגיעה מתמשכת עד לחזרה לשלום בין-אישי. מתברר שתהליכים של פתרון קונפליקטים, שיפור תקשורת בין-אישית ופתרון בעיות, לא תמיד מספיקים במצבים של משבר אמון בין בני-זוג. הפצעים שנפגעו נשארים פתוחים לפעמים שנים רבות ויש צורך לטפל ישירות בפצעים הללו. התפייסות היא חלק מהטיפול הישיר בפצעים הללו והם תורמים לשיקום אמון באמצעות הפעלת יחסים בוני אמון המתייחסים ישירות לפגיעה.

התנגדות לא אלימה: התנגדות לא אלימה היא עיקרון חיים מורכב, הבא לענות על הצורך לפתור דילמה מוסרית, הקיימת במקרים שבהם אנו נאלצים לפעול באלימות מול אלימות אשר מופנית כלפינו. במצב זה נפתח לא אחת מעגל

אלימות, שרק הולך ומחמיר ואין איש יודע מה תחילתו, אך ברורות תוצאותיו ההרסניות במהלכו ובסופו. התנגדות לא אלימה אנו מוצאים במאבקי שחרור של עמים שונים. מאבק של התנגדות לא אלימה היה מאבקם של האפרו-אמריקאים, בהנהגת של מרטין לותר קינג. הם פעלו בעיקר באמצעות אי-ציות, החרמה, התבצרות וצעדות. (לותר קינג, 2008) מתבסס בין השאר על הרעיון, שאנשים זרים ומנוכרים יכולים לפחד זה מזה ולהגיע לשנאה ואלימות. התנגדות לא אלימה מאפשרת התחלה של שיח, שיוביל להיכרות ולמציאת אפשרויות לחיי שיתוף בשלום. גם מהטמה גנדי, מנהיג העם ההודי בתקופת השלטון הבריטי, תמך באי אלימות. גרינשפן (2005), מספר כי גנדי הציע לכבוש את היריב איתו מתעמתים באמצעות אהבה וקירבה, או לשנוא את החטא, אך לא את החוטא. נלסון מנדלה, מנהיג המאבק נגד משטר האפרטהייד בדרום אפריקה, נבחר כ"אבי האומה". הוא הקים ועדת אמת ופיוס שחקרה את עוולות תקופת האפרטהייד והציע חנינה למודים בפשעים. ברוח הפיוס פעל להקמת חברה שוויונית וצודקת. הוא הציע לא לפחד, כי המפחד שונא והשונא הורג. הגדרתו לחופש, היא חיים המכבדים את חירות האחר ולא כופים עליו אמיתות. כדי לעשות שלום עם אויב, אמר מנדלה, יש לעבוד איתו ביחד ואז הוא הופך לבן-ברית. לדעתו, לשנוא לומדים ואילו האהבה היא חלק בלתי נפרד מלב האדם ואפשר לתת לה הזדמנות באמצעות עבודה משותפת שתוביל להכרות וקירבה. בספרם השטן שבינינו (אלון ועומר, 2005), מתארים המחברים תהליכים המבוססים על גישות בודהיסטיות. העיקרון המנחה גישות אלה, הוא שאלימות כלפי אויבים ויריבים, שאנו חושבים אותם כמסוכנים לנו, אינה מועילה ואינה מובילה לפתרון בעיות. לאחרונה באמצע 2011, החלה במדינת ישראל מחאת האוהלים (העם דורש צדק חברתי 2011). זוהי דוגמא למחאה ציבורית של שכבות מסוימות במדינת ישראל, הפועלת על-פי עקרונות ההתנהגות הלא אלימה באמצעות הפגנות, ניסוח מסרים ודרישות וחתירה לשיח מתמשך עם נציגי הממשלה כדי להגיע לשינוי המבוקש.

השלום היהודי: כיהודי, מעניין אותי השלום היהודי. התורה היהודית יותר ממה שמובע ונשמע בשיח היהודי הדתי, אף היא מוגדרת כתורת שלום כדברי מחבר ספר משלי: "דרכיה דרכי נועם ונתיבותיה שלום". במסכת "דרך ארץ זוטא" נמצא פרק שלם המוקדש לשלום, בין השאר באמצעות ביטויים המתחילים ב: "גדול השלום..." לדוגמא: "רבי יוסי הגלילי אומר: גדול הוא השלום שבשעת מלחמה אין פותח אלא בשלום, שנאמר: "כי תקרב אל עיר להלחם עליה וקראת אליה לשלום." בברכות ותפילות רבות מופיע השלום בביטויים כגון: "ופרוס סוכת שלומך", "וישם לך שלום", "עושה שלום במרומי הוא יעשה שלום עלינו", ועוד. במסכת עוקצין מרחיק לכת רבי שמעון בן חלפתא האומר: "שאין לך כלי שהוא מחזיק ברכה אלא שלום, שנאמר 'ה' עוז, לעמו ייתן, ה' יברך את עמו בשלום." ביחסים בין-אישיים מציע משורר תהילים: "סור מרע ועשה טוב, בקש שלום ורדפהו." והלל הזקן אומר במסכת אבות: "הווי מתלמידיו של אהרון, אוהב שלום ורודף שלום, אוהב את הבריות ומקרבן לתורה."

ג. מרכיבי משבר בין-אישי ותהליך התפתחותו.

בראיה של פגיעה והיפגעות, נראה איך נוצר ומתפתח משבר בין-אישי. Worthington & Drinkard (2000), טוענים שעל-מנת לקדם פתרון משבר בין-אישי, יש להפעיל גם תהליכי סליחה והתפייסות. מדובר במשבר שנוצר כתוצאה מפגיעות מתמשכות בין חברים, שכנים, בני-זוג או ביחסי עבודה. פגיעות רבות נמשכות ולא נרגעות, כאשר אין התייחסות כנה לאשמה ובושה, אין חרטה, אין התנצלות ובקשת סליחה ומחילה, אין תהליכים פנימיים של סליחה משחררת ואין מהלכי התפייסות. אחד או שני הצדדים ממשיכים להתבצר בעמדות הצדק והאמת שלהם ואינם נותנים מקום לאמת האחר.

משבר ביחסים יכול להתרחש **(א)** אחרי פגיעות ועלבונות מתמשכים. **(ב)** השפלת האחר והורדת ערכו. **(ג)** חוסר כבוד לאמת האחר ולמגבלותיו. **(ד)** קושי להתפשר בנושאים מהותיים. **(ה)** בגידה ומעילה באמון.

באחד הספרים היותר מצוטטים לפתרון משברים בין-אישיים (Wilmot & Hocker, 2007), מדגישים המחברים את המרכיבים התורמים להעמקת המשבר: **(א)** שאין מקום לרגשות הנפגע והפוגע. **(ב)** יש התייחסות מאשימה לתכני המשבר. **(ג)** המסגרת והאווירה שבה מנהלים את המשבר היא עוינת.

על-פי Cahn & Abigail (2007), כאשר אדם נפגע, עומדות בפניו שתי אפשרויות: **(א)** לסלוח לפוגע ואז הוא והסביבה חווים את התקווה לסיום המשבר. **(ב)** לא לסלוח ואז הוא והסביבה חיים מצב של מרירות, טינה וכעס.

Wilmot & Hocker (2007), טוענים שכל עוד אין מוכנות של אחד הצדדים לבקש סליחה, או לסלוח, אפילו באופן חד-צדדי, לא יחל שיח אמיתי בין המסוכסכים. שיח אמיתי יכלול גם בירור של מהות הפגיעה ולא אחת גם פיצוי לנפגע. סליחה היא אחד הכוחות המרכזיים המניעים פתרון למשבר.

ד. מרכיבי פיוס אפשרי בעקבות משבר בין-אישי.

על-מנת שתהליכי פיוס יתקיימו, אמורים להתקיים על-פי Worthington & Drinkard (2000), מספר תנאים: **(א)** הנפגע חייב ביטחונות שלא יהיה בסכנת פגיעה נוספת. **(ב)** הפוגע אמור להראות נכונות לשנות את התנהגותו הפוגעת. **(ג)** הפוגע אמור לפתח אמונה שיש ערך לתהליכי התפייסות וסליחה. **(ד)** הפוגע אמור לבקש סליחה על הפגיעה שפגע, ללא האשמת הנפגע על חלקו ביצירת המשבר והחרפתו. **(ה)** פוגע המחפש צדק, בדרך כלל לא מחפש התפייסות, אלא מהלכים דמויי התפייסות, שמטרתם להיות צודק ומנצח ולא לכבד את השונות ואת אמת האחר. **(ו)** אמורים להתרחש יחסים שמרכיב הרכות והגמישות בהם הולך וגדל. מרכיב הרכות עומד מול האפשרות להתגוננות, האשמות וחיפוש להיות צודק.

מתברר שיש קושי רגשי גדול להיות זה שסולחים לו. אם אני מוכן שיסלחו לי, פירושו שאני מודה בגלוי בכך שפגעתי. לכן תהליך פיוס מתחיל להתרחש, כאשר לפחות אחד הצדדים מבצע סליחה משחררת עם עצמו ובכך מתפנה להזמין את האחר לאפשרות לפיוס. הנחת יסוד של סליחה והתפייסות, היא שאני לא אפגע בו גם אם הוא יפגע בי. זוהי הנחה מורכבת שיש בה לקיחת סיכון. הסיכון קטן כאשר בתהליך הפיוס כל אחד מהצדדים מניח שגם האחר מברר את אחריותו למשבר ולא רק מאשים ודורש מצד השני.

כאשר אין אפשרות להגיע לפיוס ולשלום, עדיין ניתן לקיים תהליכים של סליחה משחררת ואפילו התנצלות ובקשת סליחה ומחילה. אחרי תהליכים אלו, לפעמים אין פיוס ובני הזוג נפרדים כל אחד לדרכו, מתוך הסכמה שאין אפשרות לפיוס ולשלום ועדיפה התרחקות ללא המשך פגיעות ממרחק. תהליך התפייסות ושלום אפשרי רק כאשר הפוגע מסוגל לחוות אשמה ובושה ולהביע חרטה והנפגע מוכן לסלוח לפוגע, המודה באשמה. תנאים אלו יובילו את הפוגע לתיקון עצמי ואת הנפגע, להבין טוב יותר את קשיי הפוגע. כך לומדים שניהם דרכים לשנויי מהותי ביחסים ביניהם.

ה. שלבי תהליך פנימי של סליחה משחררת, Forgiveness.

הסליחה הפנימית המשחררת של הנפגע ושל הפוגע שונים ודנים בהם באופן ניפרד. סליחה משחררת forgiveness של הנפגע: מקורות שונים, למשל: Luskin & Pettitt (2001), Enright (2001) ו- (2001) Enright, מצביעים על תהליכים דומים ועל שלבים דומים בדרך לסליחה. נראה שמדובר באופן עקרוני במהלכים הבאים?

1. **בחירה לסלוח:** סליחה משחררת היא מהלך של בחירה ולא רק רגש. לילי טומלין הקומיקאית מתייחסת לסליחה כוויתור על התקווה לעבר טוב יותר.



היהדות מציעה את תהליך התשובה כתהליך ההתמודדות עם האשמה. הרב קוק, מתייחס לתהליך התשובה כאחד התהליכים האנושיים העמוקים יותר: "ממעמקים באה התשובה... התשובה באה משאיפת המציאות כולה להיות יותר טובה ומזוכת, יותר חסינה ומעולה ממה שהיא... התשובה היא תמיד שרויה בלב, אפילו בעת החטא עצמו התשובה גנוזה היא בנשמה"

(אלון ועומר 2011) טוענים כי בניגוד לחשיבה המקובלת על כסוכים, ניסיונם מראה שתיקון מצד הפוגע, יכול להיות תהליך חד-צדדי גם אם הנפגע אינו סולח. הם מציעים חמישה עקרונות מנחים לדרך של סליחה עצמית משחררת מצד הפוגע.

א. נטילת אחריות לעוולות ולתיקון באופן חד-צדדי מתוך כבוד לצד השני אך מבלי לתבוע ממנו צעדים מקבילים.

ב. ראיית הסכסוך כמעגל קסמים טראגי שבו כל צד היה חליפות קרבן ותוקף.

ג. נטילת אחריות וצעדי תיקון בלא לצפות שהם יניחו את דעתו של הצד השני.

ד. הימנעות ממעגל הקסמים של האשמות הדדיות.

ה. תיקון בלא מדד מוסכם לעומק הפגיעה.

כאשר אנו פוגעים באחר אנו חווים אשמה ובושה. אלו רגשות קשים ואנו עושים מאמצים לא לחוות אותם, בין השאר על-ידי עיוותים מחשבתיים שונים, כולל הצדקות שונות של הפגיעה שפגענו. התהליך המוצע לפוגע של סליחה עצמית מכיל בתוכו גרעין של הודאת הפוגע שפגע.

האשמה והבושה הן רגשות יסוד בעולמנו הרגשי והרוחני. אנו מוצאים אותם מיד בתחילת ספר בראשית בעקבות חטא עץ הדעת: "ויהיו שניהם ערומים האדם ואשתו ולא יתבוששו... ותפקחנה עיני שניהם, וידעו כי ערומים הם... וישמעו את קול ה' אלוהים מתהלך בגן... ויתחבא האדם ואשתו מפני ה' אלוהים... ויקרא ה' אלוהים אל האדם ויאמר לו איכה? ויאמר את קולך שמעתי בגן ואירא כי עירום אנוכי ואחבא."

רגשות אשמה הם כנראה תוצאה של פחד שלא לציית לציווי תרבות, שמיוצגים על-ידי הורים ודמויות סמכות נוספות. חקר המוח אף מציע מוסר מלידה הטבוע במוח. פחד זה הופנם להיות מצפון מייסר. על היכולת לחוות אשמה בעקבות "חטא", מדבר בובר (בובר 1962). לדבריו יש ביכולת לשאת את רגש האשמה, אפשרות לתהליך של צמיחה אישית. "אפשרות של תהליך ריפוי אמיתי... הרי זה הרגע האפשרי כשהאישיות המתעוררת והמתאוששת כל צרכה, מתנשאת ועולה מתוך חיסורי שקיעות המצפון אל רומו ומתגברת בכוח עצמה על החומר שהגיע לה מידו... כי במצפונו של האדם הוטבעה יכולתו להתנשא."

היהדות מציעה את תהליך התשובה כתהליך ההתמודדות עם האשמה. הרב קוק (1985) מתייחס לתהליך התשובה כאחד התהליכים האנושיים העמוקים יותר: "ממעמקים באה התשובה... התשובה באה משאיפת המציאות כולה להיות יותר טובה ומזוככת, יותר חסינה ומעולה ממה שהיא... התשובה היא תמיד שרויה בלב, אפילו בעת החטא עצמו התשובה גנוזה היא בנשמה." עד כדי כך גדולה התשובה שחז"ל טענו "תשובה קדמה לעולם". (בראשית רבה א' ד').

מתוך מקורות יהודיים שונים עולים שלבי התשובה השונים (עשת 2009): החטא, הנפילה לבור, החרטה, עשיית חובותינו ומצוותינו בדרך הישר והתיקון שמביא לתיקון עולם ולשיא אישי. ומעבר לכל הצניעות פותחת את האפשרות לתת בחיינו מקום לאחרים ולזכות לרגש עמוק של שייכות. כנאמר "אשרי אדם מפחד תמיד..." (משלי כ"ח ו"ד)

2. מחויבות לסליחה: סליחה משחררת, היא מחויבות אישית לעשות מה שנידרש כדי להרגיש טוב יותר. "הסליחה המשחררת" Forgiveness היא למען הנפגע עצמו ובעקיפין היא למען האחר ולמען תיקון עולם.

3. מפגש עם הכאב: יצירת תהליך של זיהוי רגשות הנפגע והיכולת לבטא אותן במילים, מול אנשים שניתן לבטוח בהם. בתהליך זה מיקוד הסבל הוא ברגשות הפגועים, בתחושות הגופניות הכואבות ובמחשבות הרעות בהווה ולא במה שהתרחש בעבר הרחוק.

4. הרגעה גופנית: תרגול דרכי הרפיה שונות להורדת מתח גופני ורגשי.

5. חירות פנימית: סליחה משחררת אין פרושה בהכרח התפייסות עם הפוגע. סליחה משחררת היא יצירת תהליך של חירות פנימית של הנפגע שילך ויתפתח כאשר: **א)** תפחת עצמת האשמות. **ב)** תפחת עוצמת ההתמרמרות. **ג)** תגבר יכולת הנפגע להבחין בין פרשנות לגבי כוונת הפוגע לבין העובדות.

6. אין וודאות באהבה: יש לטפח אמונה שאי אפשר לכפות על האחר, להעניק רגשות חיוביים, ניתן לקוות שאפשר יהיה לזכות בהם בעזרת עבודה, אך אין וודאות. אמורה להתפתח מוכנות להכיר ולחיות בשלום עם אובדן הביטחון המלא שניתן בוודאות להיות נאהב ומוערך על ידי הפוגע.

7. השקעה ביחסים טובים: במקום להתרכז ברגשות הפגועים ונקמה, מומלץ לחפש דרכים חדשות להשגת יחסים טובים או סבירים ועניינים.

8. צמיחה: יש לחתור ליצירת תהליך של שינוי סיפור ההתמרמרות לסיפור של צמיחה, התפתחות אישית והוידה לאירוע ולפוגע שנתנו הזדמנות לשיעור זה. תהליך זה ניתן לקיים באמצעות הפעולות הבאות: **א)** ברור איך מספר הפוגע את הסיפור, כדי להבין את נקודת מבטו של האחר. **ב)** זיהוי מרכיבי ההתפתחות והלמידה בעקבות המצב הפוגע. **ג)** תשומת לב לפרטים קטנים חיוביים בחיי הנפגע שקיבלו מקום אחרי הפגיעה. **ד)** תפילה לשלום הפוגע.

סליחה עצמית משחררת forgiveness של הפוגע:

מקורות שונים מתארים את הקשיים הרבים שיש לפוגע ליצור תהליך של סליחה עצמית בדרך לשינוי התנהגותי.

Fisher & Exline (2010), מביאים סקירת ספרות מחקרית בשאלת הסליחה העצמית של נפגעים ופוגעים. הם מדגישים את הקושי הגדול שיש לפוגעים לקחת אחריות מסוימת ולחוות רמה סבירה של אשמה, בכדי להניע תהליכי תיקון עצמי ואחר כך לשחרר רגשות אשמה שאין בהם עוד צורך. הבושה והחרטה מפריעים לא אחת לתהליך בריא זה Hall Et al (2005), מציינים שנושא הסליחה העצמית – בעיקר של הפוגע הוא נושא שלא נחקר מספיק. במאמרם הם מביאים את הקשיים להתמודד עם אשמה, בושה וחרטה. סליחה עצמית אין פרושה הצדקת המעשה, אבל היא פותחת פתח לתהליכי תיקון עצמי ומוכנות לשנות דרך החיים להתנהגות שלא פוגעת באחר ובעצמי. גם Daya Et al (2008) מציינים במאמרם את חשיבות האפשרות לסלוח לפוגע שסובל מהתפרצויות זעם וכך לאפשר טיפול יעיל לפוגע והתחלה של סליחה עצמית.

גם קפקא (1997) בדרכו, מספר לנו בסיפור הקצר 'לפני החוק' על כך שההודאה באשמה היא תהליך תוך-אישי פרטי. הוא מספר על בן כפר שלא הצליח כל ימיו להיכנס אל החוק, או במילים אחרות להכיר באשמתו. לפני מותו שאל בן הכפר את שומר הסף: "ואיך זה שכל השנים הרבות האלה לא ביקש איש זולתי רשות להיכנס?" והשומר ענה לו: "שום איש זולתך לא היה יכול לקבל רשות להיכנס לכאן, כי הכניסה הזאת נועדה רק לך, עכשיו אני הולך לסגור אותה."

ו. התהליך הבין האישי של ההתפייסות.

תהליך ההתפייסות הוא תהליך בין-אישי המתרחש בדרך כלל אחרי או במקביל, לסליחה הפנימית של הפוגע ו/או הנפגע.

Bloomfield (2003), מתאר בספרו שנחשב למרכזי בתחום ההתפייסות באופן מפורט, את תהליך שיקום היחסים אחרי אלימות. תהליך ההתפייסות הוא תהליך שלא ניתן לכפות אותו. אנשים מגיעים אליו מתוך רצון חופשי. מטרת התהליך היא למצוא דרך לחיות אחרת, לבנות מחדש יחסים הרוסים ומוכנות ללמוד מהעבר. התהליך כולל בעיקר: (א) ריפוי פצעי הקורבן. (ב) תהליך של שיקום צדק מסוים. (ג) כנות ואמירת אמת. (ד) שיקום נפשי ופסיכולוגי של הקורבנות. תהליך דומה הוא תהליך "צדק מאחה". (נוימן 2006) מסכם במאמרו את עיקרי גישת הצדק המאחה, בניגוד לצדק המעניש. צדק מאחה מציע תהליך של גינוי העוולות ומוכנות ליצירת תהליכי חידוש הקשר בין הפוגע לנפגע. מחקרים חדשים כגון Lawrence & Strang (2007), מצביעים על יעילות הגישה ועל יכולתה במקרים מסוימים לסייע בתהליכי התפייסות, תוך כדי חיסכון כספי ניכר למערכות הציבוריות ולפרטים המסוכסכים.

Worthington & Drinkard (2000), מפרטים תהליך של התפייסות ואת התנאים לקיומו. הנחת היסוד היא, שהקורבן לא ירצה להתפייס והתוקפן יכחיש את מעשיו וייתן תירוצים להתנהגותו. לכן הם מציעים אווירה של "דרך הרכות". ב"דרך הרכות" ניתן להרגיש פחות מאוים ולהעז ולקחת אחריות האישית במהלך ההתפייסות. כללי הדיון בהתפייסות ב"דרך הרכות" הם: (א) דבור עבור עצמי תוך שימוש במילה אני ולא אתה או אנחנו. (ב) ויתור על עיסוק בהשערות לגבי מחשבות ורגשות האחר ובמקום זאת לעסוק בעיקר במחשבות ורגשות עצמיים. (ג) חזרה על דברי האחר ובעיקר על כאבו, כדי להפנים ולהזדהות עם כאב האחר. (ד) התוודות ולקחת אחריות אישית מבלי להאשים את האחר.

שלבי הסליחה לאחר מצד שני הצדדים הפוגע והנפגע על-פי Worthington & Drinkard (2000) הם: (א) מוכנות להיזכר בפגיעה. (ב) הבעת אפטיה והבנה לאחר כולל אפשרות לכתיבת מכתב הבנה. (ג) על-מנת להתעודד מהאפשרות שגלומה בתהליך הסליחה לאחר, ממליצים המחברים להיזכר ברגעים בחיים, שבהם אנשים חוו חוויה שנשלח להם ונחוותה חווית שחרור, הקלה והכרת התודה על שנשלח להם. תהליך הפיוס הופך לעוד זיכרון חיובי של שחרור מתוך סליחה. (ד) מחויבות לסלוח ואמירה מילולית של סליחה על פגיעה ספציפית. (ה) היצמדות למחויבות לסלוח על אף שבאופן טבעי יעלו במהלך ההתפייסות רגשות שליליים.

ז. שקום הקשר ותחזוקת הקשר

על-פי Worthington & Drinkard (2000), תהליך שיקום ותחזוקת הקשר אחרי הפגיעה כולל שלושה מרכיבים: (א) צמצום הימנעות. (ב) צמצום רצון לנקום. (ג) אמפטיה והתנצלות כלפי האחר כשיש פגיעות נוספות וזאת על אף שלמדנו במאמר זה מוקדם יותר שהתנצלות ערכה פחות מסליחה.

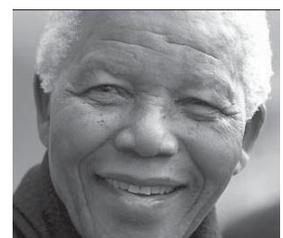
Guttman (1994), מתאר את שלבי ההתדרדרות של קשר בין-אישי ודרכים למניעתם. לטענתו כל צעד מוביל בבטחה לקראת חוסר רגשות כלפי האחר ולאט-לאט מתעלמים ושוכחים היבטים חיוביים ביחסים. התפייסות מחייבת שינוי בתפיסת האחר, יכולת לראות בו את הטוב ויכולת לראות גם בעצמי את הטוב. שלבי ההתדרדרות והדרכים לעצור את השלב הם:

א. בקורת וכעס: במקום בקורת וכעס, בקשת בקשות מתוך ידיעה שאולי לא יתמלאו. יש להיות מוכן לקבל חלק מהמגרעות.

ב. מלחמות על צדק: במקום הגנתיות, אני צודק ואתה אשם. הפסקת האשמות, ראיית והבנת הצד האחר.

ג. בוז וזלזול: במקום בוז, זלזול וביטול ערך האחר: העלאת ערך עצמי שלי ושל האחר, היזכרות במה אנו טובים, מוכנות לשלב מחמאות רבות בתקשורת.

ד. אדישות: במקום אדישות וחוסר רגשות כלפי האחר, היזכרות ברגעים יפים שהיו באמצעות זיכרונות, סרטים, תמונות, חפצים ומקומות.



נלסון מנדלה

כדי לעשות שלום עם אויב, אמר מנדלה, יש לעבוד איתו ביחד ואז הוא הופך לבן-ברית

גישתו של Chpman (1995), מדברת על חמש שפות אהבה אפשריות. יש צורך ללמוד את שפת האהבה של האחר ולהשתמש בה. חמש השפות הן: (א) מילות אהבה ועידוד. (ב) קירבה פיזית מגע חיבוק נשיקה. (ד) זמן איכות עם האחר. (ד) שירותי אהבה ומעשי חסד. ה. מתנות. במחקר שניהלו (1990) Courtright Et All התברר שזוגות שניהלו אינטראקציות של הימנעות, תקשורת עקיפה ומעורבות קטנה, נפרדו בסופו של דבר. לעומתם זוגות שניהלו תקשורת ישירה ומעורבות אחד בחיי השני, תוך כדי משא ומתן, המשיכו את חייהם כזוג.

ח. שני סיפורי סליחה.

שני הסיפורים לקוחים מתוך ספרי "פתח לנו שער, סיפורים קצרים על פסיכותרפיה" (עשת 2009). בסיפורים הללו המטפל עודד את מטופלים ברגעי משבר "לפתח שער" להיכנס דרכו ולגלות אפשרות לשינוי עצמי ושינוי ביחסים עם האחר והעולם. שער זה נפתח ברגע בו אנשים מודעים לרגשות קשים של אשמה, בושה, חרטה, בהלה, כעס וטינה. המוכנות לשאת רגשות קשים אלו מאפשרת להיכנס מבעד לשער זה ולהתקדם אל עבר סליחה, פיוס ושלום.

לא אסלח לך לעולם.

מקצוע הפסיכולוגיה ממקם אותי במעמד שונה, במסגרות חברתיות שונות להן אני שייך. בעיתוי חברתי גרוע חטאתי בגסות וחוסר רגישות כלפי סלעית – אם גברית, קצוצת שער, לסת מרובעת, חמוקה, קשת יום, רגישה ליחסי אנוש, אך לא מצליחה לתרגם רגישות זאת ליחסים עצמם. "לא אוכל לסלוח לך לעולם", פסקה מיד ללא חיוך. אני מבקש לפייס. מבקש מחילה ונענה בשלילה. חודשים חולפים ואני לא זונח את התקווה שתמחל לי.

מרטין בובר בעקבות תורת משה, מציע לי להמתין עד בסמוך ליום הכיפורים: "אם תבקש פעם ועוד פעם ועוד פעם והיא תסרב לך, אתה פטור. לוחש השטן במסגרת ההלכה... אהבה איננה במעמדים הללו.

יום אחד פונה אלי סלעית באופן רציני: "אני צריכה ממך טובה כפסיכולוג." הנה ההזדמנות לכפרה. אין כמו מעשה להציע את כנות כוונותיו של אדם. גם סלעית הִגְיִשָּׁה ליחסי אנוש באופן לא ממומש, רואה את ההזדמנות שאני ממתין לה. מיד היא מציינת כי אחרי שאעשה את הטובה, שוב לא נדבר: "לא אוכל לסלוח לך לעולם!" היא שבה וסוגרת בעצב.

במרץ אני נרתם לביצוע מדוקדק של הטובה וגם מצליח. סלעית מודה לי בקמצנות. ביום הכיפורים, בסיוע יצר המאבק להישרדות, היא חותכת: "לא נדבר עוד!" חולפות שנים. אני נאבק בכרובים האוחזים בלהט החרב המתהפכת, אוהב וכועס ולפעמים אפילו לא סובל אחרים. משתדל לא לפגוע. מבקש סליחה. אנשים מוחלים לי. גם כפרה מקבלים בתודה. יש לי רשימת אנשים שאני לא מסתדר

איתם. אני עובד לצמצם אותה. בכל פעם אני משחרר אנשים מן הרשימה ואחרים מצטרפים. אני שבע רצון, הרשימה מצומצמת למדי, פחות מחמש נפשות. לסלעית יש נוכחות מרשימה ברשימה.

סלעית ממשיכה להודיע כנראה במצוות אלוהים: "לא אוכל לסלוח לך לעולם..."

איזה ניסיון ואתגר מזומן לי כאן? חברים כבר אמרו לי מזמן: "עזוב אותה... אל תהיה קשה עם עצמך... תוותר לעצמך בעניין זה... עשית מספיק."

עוד ימי כיפורים חולפים... סלעית ומשפחתה עוברים לגור ברחוב בו אנחנו גרים. אנו נפגשים בערב מהביל של קיץ לח. "איך המשפחה?" היא שואלת ללא חיוך.

אני מזיע. זו ההזדמנות.

ממשיכים לדבר כשנפגשים על המדרכה. הכעס שלי לא נמוג: "עד מתי?" נראה שחברי צדקו, כבר מזמן הייתי צריך לוותר ולעזוב את העניין. זהו חטאי האמיתי, נחמדות חודרנית וגסה. מצוות הנְחָמָדוֹת נצרבה בי כהכרח הישרדותי. "היה נחמד!" אני מצווה את עצמי כי אני בן יחיד המאויים להפסיד את הוריו והייתי גם חבר קהילה קיבוצית המאויים בנידוי חברתי.

מרטין בובר מורה אותנו לבקשת סליחה ומחילה ולא רק להתנצלות. לכן אין לומר "אני מתנצל אבל..." כי הרי אתם לא ממש חושבים לקחת אחריות על המעשה הרע אשר עשיתם. אמרו מעתה: "אני מבקש סליחה ומחילה!" עכשיו מודים אתם בפני האחר על הפגיעה המדויקת שפגעתם, יודעים אתם את נפש הנפגע ואת חטאכם כלפיו. על כך זכאים אתם למחילה מהנפגע. שער אל קירבה מחודשת נפתח עתה."

פיית האהבה מבקש להצטרף אבל אלוהים דוחה אותה. "אין כאן כרגע עניין של אהבה אלא של אחריות לשלום.

אט-אט מתבהר לי ששיחת ברור עם סלעית אינה מתאימה כאן!

...לסלעית ולי יחסי התעניינות וענייניות. היא לא תסלח לי לעולם ואני כבר לא אשם בעניין זה. רווח לי. השריטה שבליבי מזמינה קירבה. אולי לא כדאי שתשכח, השכחה מרחיקה לפעמים.

בעל הרחמים מחייך בסיפוק, מחבק את סלעית ומזרז אותה לחייך ואותי להעמיק את הסליחה המשחררת שעמלתי ליצור בתוכי.

אמון

פרנסיס פוקויאמה פרופסור אמריקאי לכלכלה, כתב ספר על אמון. בספר הוא מגדיר אמון כמערך רגשי ועסקי של מוכנות שני צדדים לקחת סיכון ולנהל ביניהם עסקים לאורך זמן. כאשר מישהו אומר לי שהוא נותן אמון באנשים כל עוד הם לא בגדו בו, הוא לוקח סיכון קטן. יחסי אמון תוך נטילת סיכון ממשי מתחילים אחרי שנשבר האמון ויש צורך לכפר על המעשים מצד הפוגע ולסלוח מצד הנפגע.

אושר, מ., עשת, י. (2002) **הילכו שניהם יחדיו, אחרי שזעקת כאב של Acting out מן העבר עלתה? נפש**. 11. 58-66.

אלון, נ., עומר, ח. (2005) **השטן שבינינו**. ספרים.

אלון, נ., עומר, ח. (2011) **נטילת אחריות מתוך עמדת כוח. פסיכו-דהרמה מרכז ללימוד ואימון בודהיסטי**. <http://psychodharma.co.il/responsibility.htm>

בובר, מ., מ. (1962) **אשמה ורגשות אשמה. פני אדם**. ביאליק.

גריןשפון, י. (2005) **על כוח ואי-אלימות – חיינו ומשנתו של מהטמה גנדהי**. סדרת "אוניברסיטה משודרת", משרד הביטחון.

העם דורש צדק חברתי (2011) <http://j14.org.il>

לותר קינג, מ. (2008) **אוטוביוגרפיה**. ידיעות ספרים.

מנדלה, נ. (1994) **לוחם חירות, אוטוביוגרפיה**. כתר. נוימן, אלון (2006). **צדק מאחה: סקירת תיאוריות ויישומים**. מאתר פסיכולוגיה עברית. <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=703>

עשת, י. (2009) **פתח לנו שער, סיפורים קצרים על פסיכותרפיה בזמני חורבן גלות נחמה וגאולה**. סטודיו צפיר.

עשת, י. (2010) היחסים בין הטיפול הפסיכולוגי ליהדות, ממאבק ענקים דרך פיוס לקראת שיתופי פעולה. **פסיכואקטואליה**. ינואר. 19-10.

עשת, י. (2010) טיפול מגובה מחקר וטיפולים דינאמיים: ממאבק ענקים דרך פיוס לקראת אינטגרציה. **פסיכואקטואליה**. יולי 49-42.

קוק, א., י., ה. (1985) **אורות התשובה**. בתוך: אורות התורה, מוסד הרב קוק.

קפקא, פ. (1997) לפני החוק. בתוך: **גזר הדין וסיפורים אחרים**. קלאסי כיס, אמנות לעם עם עובד.

Bloomfield, D., Barnes, T., Huyse, L. (2003) **Reconciliation After Violent Conflict A Handbook International Institute for Democracy and Electoral Assistance**.

הארי וסאלי כבר כותבים את נוסח המצבה לקבר נישואיהם הם מתקשים להתמודד עם שאלת האמון. הם יושבים מולי בחדר הטיפול. אני המטפל שלהם והם מאתגרים את סבלנותי.

"על מה בדיוק אתה חושב שאנחנו צריכים לדבר?" שואלת אותי סאלי בחשדנות.

"על אמון." אני משיב ביושב.

"אני דורשת בדיקת פוליוגרף. רק ככה אוכל להאמין לו."

"אמון זה מה שעושים ולא מה שמוכיחים. מילים פה לא יעזרו." אני מכיר את העניין. בבדיקה מתברר שהוא דובר אמת והנבגד מודיע שהבוגד כל כך חכם שהוא משקר גם לפוליוגרף.

"אני דורשת הוכחות שהוא כבר לא איתה."

"אי אפשר לתת הוכחות למי שלא מאמין, כי אין אמונה."

"אז מה נעשה?"

"תחיו זמן בלי אמון. היחד שלכם ומה שתעשו כל אחד למען האחר יבנה אמון מחודש."

"ובינתיים לא נחזור להיות ביחד?"

"נראה לי שמרחוק אתם מצליחים לשמור על חיים שקטים יחסית."

"אתה תצטרך לעשות הרבה צעדים בוני אמון." אני מציין בצער בפני הארי.

"כמו מה למשל?"

"כמו לאפשר לסאלי להתפרץ בפרצי הקנאה שלה. כמו לחזור אחריה, כמו להמליך אותה כְּמִלְכֶתְךָ כמו להיות עפר ואפר לרגליה... נראה לי שבדיקת פוליוגרף תוכיח שאינך מוכן להשקיע בשינוי!"

הארי כועס: "היא צריכה גם להתחשב בי."

"לא! היא לא! אתה הוא הפוגע ואתה אמור להתחשב בה."

"כמה זמן?"

אני שותק, מהרהר בשאלה החשובה הזו של מחיר הכפרה...

סאלי עונה במקומי: "לפחות שבע שנים!" עונה ונשענת מרוקנת לאחור.

"ויעבוד יעקב ברחל שבע שנים... האהבה מזכירה

כי פה ושם פגשתם בה מרחפת סביבכם, בוכה, אֶבְלָה על מות ליבכם. הרי רק ימים אחדים הם שבע השנים, רק ימים אחדים עד שימלאו ימיכם לראות את השער החדש אל עוד אמון ואל אהבה."

"אני מוכן להשקיע בך שבע שנים כדי שתקבלי אותי חזרה."

מפתיע הארי את סאלי ואותי. רוב הבוגדים שאני פוגש, אינם מוכנים לכך. אבל הוא איש חרוץ, דור שני לפועלי תעשייה מקצוענים, מאלו שכבר יש מעט בארצנו. מצוות עבודה קשה רשומה בעשרת הדיברות של משפחתו.

סאלי מהססת רגע, היא מתקשה לקבל, לרעוד ולהתעורר מגבר מושפל.

"אם תהיי מלכה, יהיה לך מלך." אני מעודד אותה.

לבסוף זה אפילו נמשך פחות משבע שנים!...

- Lawler, K.A., Younger, J.W., Piferi, R.L., Billington, E., Jobe, R., Edmondson K., Jones, W.H. (2003) A change of heart: cardiovascular correlates of forgiveness in response to interpersonal conflict. **J Behav. Med.** 26(5), 373-393.
- Lawler, K.A., Younger, J.W., Piferi, R.L., Jobe, R.L., Edmondson, K.A., Jones, W.H. (2005) The unique effects of forgiveness on health: an exploration of pathways. **J. Behav. Med.** 28(2),157-67.
- Lawrence, W. S., Strang, H. (2007) Restorative Justice: the evidence. The Smith Institute. www.sas.upenn.edu/jerrylee/RJ_full_report.pdf
- Luskin, F., Luskin F. (2001) **Forgive for Good: A Proven Prescription for Health and Happiness** Harper One.
- Pettitt, G. A., (2001) Health, Joy, Love, and Forgiveness. Whole life endeavours. www.iloveulove.com/downloads/01%20HJLF%20Workshop%20Manual.pdf
- Wilmot, W. W., & Hocker, J. L. (2007) **Interpersonal Conflict**. Boston: McGraw-Hill.
- Worthington, E.L. Jr., Drinkard, D. T. (2000). Promoting reconciliation through psychoeducational and therapeutic interventions. **J. Marital Family Therapy**, 26(1), 93-101.
- Worthington, E.L., Jr., Witvliet, C.V., Pietrini, P., Miller, A.J. (2007) Forgiveness, health, and well-being: a review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgivingness, and reduced unforgiveness. **J. Behav. Med.**, 30(4), 291-302.
- Cahn, D. & Abigail, R. (2007) **Managing conflict through communication**. Boston: Allyn and Bacon
- Chapman, G., D. (1995) **The five love languages: How to express heartfelt commitment to your mate**. Chicago: Northfield.
- Courtright, John A., M., Frank E., Rogers, L., E., Bagarozzi, D. (1990) Interaction dynamics of relational negotiation: Reconciliation versus termination of distressed relationships. **Western Journal of Speech Communication**. 54(4) 429-453.
- Daya, A., Gerace, A., Wilson, C., Howells, K. (2008) Promoting forgiveness in violent offenders: A more positive approach to offender rehabilitation? **Aggression and Violent Behavior**. 13 (3) 195-200.
- Enright, R. D. (2001) **Forgiveness Is a Choice: A Step-By-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope**. (Apa Lifetools) Amer Psychological Assn.
- Fincham, F., Beach, S. R. H. (2007) Forgiveness and marital quality: Precursor or consequence in well-established relationships? **The Journal of Positive Psychology**. 2 (4), 260-268.
- Fisher, M, L., Exline, J., J. (2010) Moving Toward Self-Forgiveness: Removing Barriers Related to Shame, Guilt, and Regret. **Social and Personality Psychology Compass**. 4 (8), 548 558.
- Gottman, I., M. (1994) **What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hall, J., H., Frank, D. Fincham, F., D. (2005) Self Forgiveness; The Stepchild Of Forgiveness Research. **Journal of Social and Clinical Psychology**. 24 (5), 621-637.
- Karremans, J. C., Van Lange, P. A., Holland. R. W. (2005) Forgiveness and its associations with prosocial thinking, feeling, and doing beyond the relationship with the offender. **Pers Soc Psychol Bull**. 31(10), 1315-1326.

החדש והמוכר בלימודים מתמשכים בפסיכותרפיה

מאת: ד"ר אודי בונשטיין

מבוא

הרעיון המרכזי העומד בבסיס לימודים מתמשכים הוא התפיסה שישנם מקצועות הזקוקים לעדכון מתמיד. רעיון זה נכון למקצועות טכניים (בהם קצב ההתקדמות מסחרר ואיש המקצוע נדרש לעקוב אחר ההתפתחויות בתחומו), אך גם ברפואה, במדעים השונים וכן בפסיכותרפיה. למעשה, מעטים הם המקצועות בהם לא ניתן לחשוב על התועלת הטמונה בלימודים רציפים, גם בתום ההכשרה הפורמאלית הנחוצה. המחיר הוא בדרך כלל במונחי זמן והשקעה (אדם לומד אינו מנפיק תוצר) אך הרווח הוא ישיר (בתחומים טכנולוגיים למשל, אין אפשרות קיום למי שלא יעמוד בקצב החידושים בתחום) ועקיף (במונחים של הגברת היעילות של עובד שחש שביעות רצון והתפתחות במקצועו).

ניתן לשאול, מהו הערך המוסף ללימודים מתמשכים בתחום הפסיכותרפיה? – תחום שלא תמיד ברור איזה חלק ממנו הוא אומנות ואינטואיציה ואיזה שייך לתחום האמפירי והניתן למדידה? מצד אחד, בסקירה מקיפה של הספרות הנוגעת ללימודי-חובה מתמשכים בפסיכותרפיה (במדינות אשר בהן מותנה חידוש הרישיון המקצועי בלימודים מתמשכים) נמצא שבמרבית המחקרים, כמעט ולא נמצא קשר, בין השתתפות בלימודים מתמשכים "מסורתיים", לבין מידת השיפור שנאמדה אצל המטופלים (Vaughn, Rogers & Freeman, 2006). מאידך, קיים צורך עצום של פסיכותרפיסטים ללמוד לימודים מתמשכים ואף קיימת התייחסות לכך בקודים האתיים המקצועיים – התייחסות עליה ארחיב בהמשך. ייתכן כי מקורו של צורך זה בקשר ההדוק הקיים בין פסיכותרפיה למחקר, קשר עליו עמד כבר פרויד בהתייחסו לפסיכואנליטיקאי כאל קלינאי חוקר (Vassalli, 2001). לא מדובר רק בהזנה ההדדית של התחומים זה את זה (החוקר באוניברסיטה מתעניין בשאלות הקליניות מהשדה, המטפל בשדה לומד ומעשיר ידיעותיו מתוך הכרה בעבודה המחקרית), כי אם בראייה של הטיפול עצמו כמעין מחקר, בהכרה בכך שהפסיכותרפיסט אינו רק טכנאי, אלא חושב באופן יצירתי ממטופל למטופל, מפגישה לפגישה ומקשר תדיר בין ניסיונו האישי לבין הניסיון הרחב, הפרופסיונאלי. קשר זה לא תמיד זוכה לכבוד הראוי לו, אך הפסיכותרפיה, שיטת טיפול הרואה עצמה מחויבת למתודה המדעית, תלויה בקשר זה. נקודה נוספת, היא שתחום הפסיכותרפיה הפך לתחום מולטי דיסציפלינארי. מדעי המוח נפגשים במדעים הפרשניים – ההרמוניים; מחקרי תהליך ותוצאה נפגשים במאפיינים של קשר בין-אישי וביזכמיה של תהליכים עצביים פוגשת בראייה סוציולוגית וחברתית. כמויות הידע הן עצומות, קשות להכלה, ופתרונות של אחסון מידע מנסות להתגבר על מכשול זה. כעת האתגר נמצא ביכולת האנושית לארגן את המידע, לחבר אותו בצורה יצירתית ומועילה. איש המקצוע (אני מניח שבכל תחום מקצועי, אם כי אני מתמקד בפסיכותרפיה) נדרש לא רק להחזיק ברשותו ידע, אלא לדעת לחפשו באופן אקטיבי ולדעת להטמיעו בתוך חדר הטיפול, במפגש הבלתי-אמצעי עם אדם אחר.

מרבית אנשי המקצוע תומכים בקיום לימוד מתמשך עבור חברי הפרופסיה (Mullen, Holcomb & Fasser 1988; Brown, Leichtman, Blass & Fleisher, 1982), אך אנו נתמקד במה שמייחד את הפסיכותרפיה כמקצוע. בשדה מקצועי זה קיים צורך מתמיד בלימוד מתמשך, ונראה כי פסיכותרפיסטים הם בין הקבוצות המקצועיות ה"לומדות" ביותר. הדבר בא לידי ביטוי ברור בקוד האתי של הסתדרות הפסיכולוגים (הפ"י, 2004):

עקרון ב'-מקצועיות

פסיכולוגים יפעלו בעבודתם על-פי סטנדרטים גבוהים של ידע ושל מיומנות מקצועית, מתוך הכרה ברב-גוניות המקצוע ובמגבלות הידע, מתוך הכרה בגבולות יכולותיהם הספציפיות וניסיונם המקצועי ומתוך הבנת המשמעות של פעולותיהם וליקוייהם אחריות אישית לעשייתם המקצועית. כדי לשמור על רמה מקצועית נאותה, יקפידו הפסיכולוגים על התעדכנות ועל השתכללות מקצועית ומדעית מתמדת, שרלבנטיות לשירות שאותו הם מעניקים, תוך שימוש במשאבים מדעיים ומקצועיים עדכניים. בתחומים בהם טרם גובשו סטנדרטים מקצועיים מוכרים, יפעילו הפסיכולוגים שיקול דעת המבוסס על ידע מדעי ומקצועי וינקטו אמצעי זהירות הולמים.

פסיכולוג קליני מומחה-מדריך
פסיכולוג ראשי, ביה"ח לגליל
המערבי, נהריה
התכנית לפסיכותרפיה, צפת

"הדדיות" – מכון מוכר ללימוד
היפנוט



חשוב כי הגופים
המקצועיים בארץ
יהיו מודעים לתפקיד
שמייעדים להם אנשי
המקצוע והציבור
הרחב. דומה כי נוצקת
ציפייה ותוכן חדשים,
ומומלץ לגופים
המייצגים "להרים
את הכפפה", מכיוון
שמרביתם של אנשי
המקצוע, רואים בהם
כמי שאמונים לדאגה
להמשך התמקצעותם"

מאפיינים	כמות (%)
מקצוע בסיסי:	
פסיכולוגיה	182(64%)
קלינית	100(55%)
חינוכית	63(34%)
רפואית התפתחותית	7(3%)
שיקומית	28(15%)
חברתית/ארגונית	7(3%)
	3(1%)
רפואה	10(3%)
עבודה סוציאלית	42(14%)
טיפול הבעתי	31(11%)
פסיכותרפיה	35(12%)
אחר	21(7%)
סטטוס מקצועי	
סטודנט	15(5%)
מתמחה	56(19%)
מומחה	128(45%)
מומחה-מדריך	82(29%)

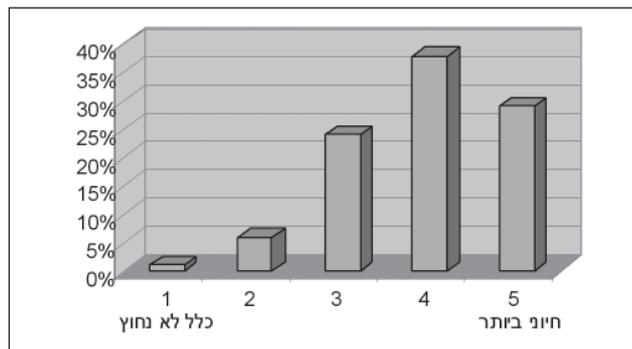
טבלה 1: נתונים דמוגרפיים של משתתפי המחקר (n=288).

כפי שניתן לראות מהתבוננות בטבלה 1, רובם של העונים היו פסיכולוגים (64%), ומתוכם הייצוג הגבוה ביותר לפסיכולוגים קליניים (55%) ולאחריהם – פסיכולוגים חינוכיים (34%). מאפיין בולט ומעניין נוסף קשור ל"מומחיות" המדגם הנסקר: רוב משתתפי המחקר (74%) היו מומחים, כאשר 39% מתוכם מומחים-מדריכים. מדגם זה נראה מתאים לבחון את ההשערות לגבי חשיבותם של לימודים מתמשכים.

תוצאות:

השאלון הורכב משמונה שאלות הנוגעות להיבטים שונים של לימודים מתמשכים בפסיכותרפיה אציג את הממצאים העיקריים.

איור 1 מציג את התפלגות תגובותיהם של הנבדקים כאשר התבקשו להעריך את הצורך שלהם בלימודים מתמשכים, על פני סולם הנע בין 1 (כלל לא נחוץ) ל- 5 (חיובי ביותר).



איור 1: שיעור התגובות (%) לשאלה אודות חשיבותם של לימודים מתמשכים בפסיכותרפיה (N=281)

התייחסות מפורטת אף יותר קיימת בסעיף 2.4 של הקוד האתי:

2.4 שמירה על רמת מומחיות

פסיכולוגים ינקטו מאמצים מתמידים לשמור על מיומנותם המקצועית, על רמה גבוהה של התעדכנות במידע מקצועי ומדעי בתחום פעילותם, ועל התעדכנות שוטפת בכללי האתיקה והחוקים הנוגעים לעבודתם המקצועית, ויסתמכו על ידע זה בכל תחומי עיסוקיהם המקצועיים.

אתיחס בקצרה לחשיבות הלימוד המתמשך בתחום הפסיכותרפיה, בהתבסס על סקר שנערך בקרב אנשי-מקצוע. אך תחילה, אסקור ואנסה להגדיר את המתודות העיקריות המשמשות פסיכותרפיסטים ללימוד מתמשך.

יש משהו מטעה במושג "לימודים מתמשכים", המעלה מיד אסוציאציות של כפייה, בחינות תקופתיות חוזרות ונשנות, דרישות סף של קורסי לימוד, חוסר רלבנטיות ושרירותיות. בלימוד מתמשך' כוונתי לכל ניסיון שיטתי של איש המקצוע לשפר את יכולתו המקצועית, או האישית. הביטוי "מתמשך" יוצק את היותו של הלימוד, מתודה הנמשכת לאורך כל חייו המקצועיים של האדם אל המושג.

השיטות הנפוצות ביותר ללימוד מתמשך, על-פי הגדרה זו, כוללות הדרכה (בעיקר פרטנית), קריאה מקצועית, כנסים מקצועיים, קורסים ממוקדים, תוכניות הכשרה רחבות ולמידה מבוססת מחשב (קהילות וירטואליות, קבוצות עמיתים אינטרנטיות, קורסים אינטרנטיים וכדומה).

השאלות שנוכל לשאול את עצמנו בהקשר זה, כוללות את שיעורם של אנשי המקצוע המשתמשים בשיטות של לימוד מתמשך; מהי תרומתם (אם בכלל) של לימודים אלו? האם תחום הפסיכותרפיה שונה מתחומים אחרים המפיקים תועלת מלימוד מתמשך? מהם הצרכים העומדים בבסיסו של הלימוד המתמשך של פסיכותרפיסטים? מהם יחסי העלות-תועלת של הנחה א-פריורית זו שלימודים מתמשכים מגבירים את יעילותו של הטיפול שאנו מעניקים? האם אנו יכולים להוכיח קיומו של קשר כזה?

על-מנת לנסות ולענות על חלק משאלות אלו, נערכו שני סקרים, אותם אתאר בקצרה.

מחקר ראשון

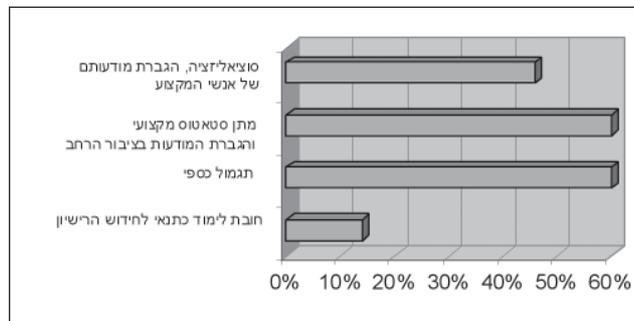
כידוע, בארץ לא קיימת חובה ללימוד מתמשך עבור פסיכולוגים (חובה הקיימת ברוב מדינות ארצות הברית, למשל). מטרתו של המחקר הראשון הייתה בחינת השפעתו של מצב זה על האופן בו צורכים אנשי-מקצוע לימוד מתמשך.

שיטה

מערך המחקר כלל סקר אינטרנטי אשר פורסם באתר סגור לאנשי-מקצוע. המשתתפים הוזמנו להשיב על שאלון שהוצג כעוסק בנושאי לימודים מתמשכים בפסיכותרפיה. השאלון, אנונימי ופשוט, התבסס על פלטפורמת סקרים אינטרנטית. כל משתתף יכול היה לשלוח טופס אחד בלבד.

נבדקים: 288 נבדקים (216 נשים, 72 גברים) השיבו ושלחו את השאלון. טבלה 1 מסכמת מספר נתונים דמוגרפיים של משתתפי המחקר:

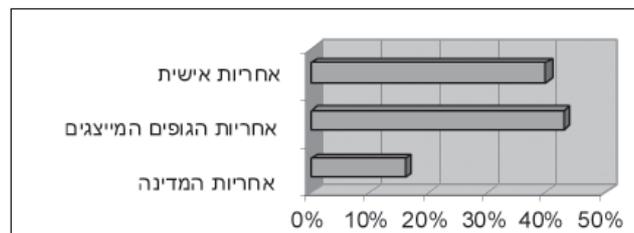
הבחירה בחיוב לימודים על-ידי הרשויות הייתה הנמוכה ביותר מבין כל האפשרויות: רק 14% מהנשאלים סברו כי יש להתנות את חידוש הרישיון המקצועי בהוכחת לימוד, וזאת בהשוואה ל- 46-60% בחירה באפשרויות האחרות, כשהבולטות שבהן היו תגמול כספי, מתן מעמד רשמי ללימודים כאלו והגברת המודעות של הפסיכותרפיסטים לנושא הלימוד המתמשך (סוציאליזציה).



איור 4: שיעורי הבחירה בשיטות להגברת המוטיבציה של פסיכותרפיסטים ללימודים מתמשכים (N=270).

בחנו גם את דעתם של משתתפי המדגם באשר לשאלה, **אחריותו של מי** היא לדאוג לקדם את נושא הלימוד המתמשך: האם זו אחריותה של המדינה (משרד הבריאות והוועדות המקצועיות), של הגופים המקצועיים המייצגים (למשל, הסתדרות הפסיכולוגים) או באחריותם האישית של אנשי המקצוע.

איור 5 מציג את התפלגות דעתם של משתתפי המדגם באשר לנושא זה. האפשרות הפחות פופולארית הייתה באשר להיותה של המדינה אחראית לנושא זה (16%) אשר נבחרה הרחק מהשתיים האחרות: הארגונים המקצועיים המייצגים, כדוגמת הסתדרות הפסיכולוגים (43%) ואחריות אישית (40%).



איור 5: האחריות לקידום לימוד מתמשך (N=281)

מחקר שני

תוצאותיו של המחקר הראשון יכולות להיות מוסברות על-ידי ההנחה שרובם של העוסקים בפסיכותרפיה (לפחות בארץ, אם כי קרוב לוודאי שגם במקומות נוספים על פני הגלובוס) עוברים סוציאליזציה המדגישה את חשיבות הלימוד המתמשך במהלך הקריירה המקצועית שלהם. במטרה לזהות האם מדובר באופן חשיבה הייחודי לאנשי המקצוע, השוונו במחקר השני בין תשובותיהם של אנשי-מקצוע לאנשים שאינם מקצועיים בתחום.

ממוצע התגובות עמד על 3.9 (ס.ת.= 1.0). בניתוחי שונות לא נמצא הבדל הקשור למין הנבדקים, מקצועם הבסיסי, הסטאטוס המקצועי, או שנות הוותק שלהם. כפי שניתן להתרשם מאיור 1, כמעט כל אנשי המקצוע אשר השתתפו בסקר (97%) ראו חשיבות כזו או אחרת בלימודים מתמשכים, כאשר רובם (67%) העריכו חשיבות זו כגבוהה או חיונית ביותר.

השאלה השנייה עסקה במידה בה מאמינים המשתתפים שלימודים מתמשכים תורמים ישירות לתוצאות הטיפול. דפוס התגובות היה דומה לזה של השאלה הקודמת, עם ממוצע 3.9 (ס.ת.= 0.9) על סולם בן חמש דרגות שנוע בין 1 (לא תורם כלל) ל- 5 (תורם במידה רבה). לא נמצאה השפעה למין הנבדקים, מקצועם או הסטאטוס המקצועי שלהם. רובם של המשתתפים העריכו את מידת התרומה הישירה של לימודים מתמשכים על תוצאות הטיפול כמשמעותיים, כאשר מעל 25% מהם דרגו את מידת התרומה כרבה ביותר. בשאלה הבאה התבקשו הנבדקים לפרט את שיטות הלימוד בהן הם עושים שימוש. טבלה 2 מפרטת את שיעור השימוש בכל אחת מהשיטות בסדר יורד.

שיטת לימוד	אחוז המשתמשים (N)
הדרכה פרטנית	82% (231)
כנסים וסמינרים	75% (213)
קריאה מקצועית	72% (203)
הדרכה קבוצתית	59% (167)
קורסים בנושאים ספציפיים	50% (143)
טכנולוגיות מתקדמות (למשל, אינטרנט)	45% (128)
קבוצות עמיתים	42% (119)
תכניות לפסיכותרפיה (תלת שנתיות)	40% (114)
סדנאות	37% (105)
Journal club	27% (78)
אחר	2% (7)

טבלה 2: שיעורי השימוש בשיטות ללימוד מתמשך

הזמן אותו משקיעים רוב משתתפי המדגם בלימוד המתמשך נע בין 200-31 שעות בשנה. כרבע מהמדגם (23%) העריכו את הזמן המושקע בלימודים כמעל 200 שעות שנתיות. **מסגרות הלימוד:** שישים ושניים אחוזים ממשתתפי המדגם לומדים באופן פרטי, 58% לומדים מטעם מקום עבודתם, 47% בבתי ספר ללימודי המשך ו- 22% במוסדות אקדמיים. הנבדקים נשאלו גם אודות **הגורם המממן** את לימודיהם. רובם (65%) מממנים את הלימודים בכוחות עצמם, ל-27% מהם יש השתתפות חלקית ממקום העבודה, 3% דיווחו כי לימודיהם מממנים במלואם על ידי מעסיקיהם ו- 3% דיווחו כי לימודיהם לא מצריכים מימון כלשהו.

היות וההשערה הראשונית הייתה כי לימודים מתמשכים חשובים בתחום הפסיכותרפיה, התעניינו בגורמי המוטיבציה המחזקים את הנטייה ללמוד. שאלנו לכן, מה יכול להגביר את המוטיבציה – מתן תגמול כספי, התניית חידוש הרישיון בהוכחת לימודים, מתן מעמד רשמי ללימודים אלו וסוציאליזציה. איור 4 מציג את התפלגות בחירותיהם של הנבדקים. הממצא המעניין ביותר נוגע לעובדה כי

שיטה

בבנה סקר אינטרנטי, דומה לזה שהופץ בקרב אנשי המקצוע במחקר הראשון, ופורסם בפורטל פסיכולוגי במתחם חופשי, הכולל מספר פורומי תמיכה פסיכולוגיים. חלק מהמשתתפים בפורומים אלו הם מטופלים (המופיעים בכינויים בדויים) וחלקם אנשי-מקצוע המופיעים בזהותם האמיתית והמלאה. הגולשים הוזמנו להשיב על השאלון שהוצג כעוסק בנושא לימודי המשך בפסיכותרפיה. המענה על השאלון והמשלוח היו קלים מקוונים ואנונימיים, ופשוטים יחסית. כל משתתף יכול היה להשיב על השאלון פעם אחת בלבד.

נבדקים: שבעים ושניים נבדקים (52 נשים, 20 גברים) השיבו על השאלון. כמחצית מהם (37) לא היו אנשי מקצוע (26 נשים, 11 גברים) וכמחצית (35) – אנשי מקצוע (26 נשים, 9 גברים). טבלה 3 מסכמת חלק מהנתונים הדמוגרפיים של המשתתפים.

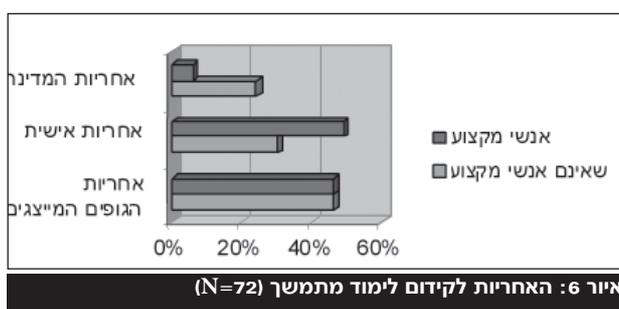
תוצאות:

p	t מבחן	כלי	מקצועיים	לא-מקצועיים	השאלה
		ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)	
n.s	1.82	(9.5) 34.6	(7.8) 32.5	(10.6) 36.5	גיל
n.s	-1.78	(3.3) 16.6	(3.4) 17.3	(3.2) 15.9	השכלה
n.s	0.69	(1.06) 3.9	(1.2) 3.8	(0.9) 3.97	חשיבות הלימוד המתמשך לפסיכותרפיה
n.s	0.7	(0.99) 3.57	(0.98) 3.5	(1.0) 3.7	תרומה ישירה של לימוד מתמשך לתוצאותיה של הפסיכותרפיה
n.s	1.57	(0.92) 3.5	(0.79) 3.3	(1.0) 3.6	מידת החשיבות של ידיעת רמת ואיכות הלימוד המתמשך של המטפל
		(52:20) 72	(26:9) 35	(26:11) 37	N (נשים:גברים)

טבלה 3: נתונים דמוגרפיים משווים בין אנשי מקצוע לאנשים לא מקצועיים

טבלה 3 מציגה את ההבדלים בתגובותיהם של אנשי-מקצוע לעומת אנשים שאינם מקצועיים, באשר לשאלת חשיבותם של לימודים מתמשכים לפסיכותרפיה, מידת התרומה הישירה של לימודים אלו על תוצאות הטיפול ומהי מידת החשיבות שמייחסים לידיעת מידת ורמת הלימוד המתמשך של המטפל. כל אחד מפריטים אלו דורג על-ידי המשתתפים על פני סולם בן 5 דרגות, הנע בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה). לא התגלה הבדל מובהק באף לא אחד מפריטי השאלון, כפי שנמדד בעזרת מבחני t, ממצא המרמז על כך שאין הבדל בעמדות, הקשור להיותו של הנבדק איש-מקצוע טיפולי או לא. הפריט אשר בו התגלה הבדל עסק בשאלת האחריות לקידום הלימוד המתמשך. מעיון באיור 6 ניתן לראות כי כמחצית מהמדגם ללא קשר לשאלה האם מדובר באנשי-מקצוע או לא – סבורים כי זהו תפקידם של הגופים המקצועיים המייצגים (כדוגמת הסתדרות הפסיכולוגים בישראל).

אולם ההבדל מתגלה כאשר בוחנים את שתי האפשרויות האחרות: אחריות המדינה ואחריות אישית. בעוד שרובם של אנשי המקצוע (49%) מעדיפים אחריות אישית ללימודים המתמשכים (בהשוואה ל- 6% המעדיפים שהמדינה תהיה זו האחראית לכך, למשל דרך חיוב הוכחת לימודים כתנאי לחידוש הרישיון המקצועי), רק 30% מקרב הנבדקים שאינם אנשי מקצוע העדיפו את האחריות האישית בהשוואה ל 24% מהם שהאמינו כי המדינה צריכה להיות האחראית לכך.



דין

מתוצאות שני המחקרים הראשוניים ניתן לראות כי פסיכותרפיסטים רואים חשיבות בלימודים מתמשכים ושאלו תורמים במידה רבה ליעילות תוצאות הפסיכותרפיה שהם מעניקים, אולם הם דוחים את הרעיון כי המדינה צריכה להיות האחראית לקידום לימודים כאלו. רובם של אנשי המקצוע שהשתתפו במחקר ראו בלימוד מתמשך אחריות אישית ואת קידום הנושא, כשיך לגופים המקצועיים המייצגים ולא למדינה ומשרד הבריאות. היות ועל-פי המדווח ישנו אחוז גבוה של לימוד מתמשך, הרי שאין תוצאה זו מפתיעה כל עיקר. בספרות המחקרית, מעוררת השאלה האם לימודים מתמשכים לפסיכותרפיסטים צריכים להיות באחריות המדינה, חילוקי דעות (deGroot, 1994; Hellkamp, Imm & Moll, 1989; VandeCreek & Brace, 1991; VandeCreek, Knapp & Brace, 1990). חילוקי הדעות מתקיימים סביב השאלה האם פסיכולוגים ישתתפו מרצונם החופשי בלימודים כאלו, ללא עמדה מחייבת של המדינה. ואן-דה-קריק (1990) מעריך כי כ- 25 עד 30% מאנשי המקצוע לא ילמדו לימודים מתמשכים ללא ההתניה לכך על-מנת לחדש את רישיונם.



המאפיין המרכזי של חיינו – המקצועיים והלא-מקצועיים – הוא זמינות המידע. הכול נגיש לנו בלחיצת כפתור. מה שאנו צריכים ללמוד כעת אינו ידע, כי אם את הדרך להשתמש בו ולנהל אותו. אלו הם היבטים מטא-קוגניטיביים. אחד המאפיינים של המטא-קוגניציה, זו ההבנה וההכרה בכך שהשימוש שלנו בידע אינו שימוש פאסיבי, אלא שהוא עצמו מייצר ידע חדש, ללא הרף”

בסקר שנערך בקרב פסיכולוגים במרילנד, בטרם ולאחר שתוקנו תקנות המחייבות לימוד מתמשך כתנאי להרשאה המקצועית מצאו בראון ועמיתים (Brown, Leichtman, Blass & Fleisher, 1982) שהגורם המשפיע על עליה באחוז ההשתתפות בלמידה מתמשכת היה זמינותם של לימודים מתמשכים ולא דווקא חיוב הלימוד על ידי המדינה.

סקר שנערך בקרב 168 פסיכולוגים מורשים בפנסילבניה (Sharkin & Plageman, 2003) נמצא כי למרות ש-75% מהמשיבים היו כפופים לחיוב ללימודים מתמשכים על-ידי חוקים מנדטוריים, היה המדגם חלוק בדעתו באשר לשאלה, האם היו טורחים להשיג את נקודות ההכרה לולא היו חייבים בכך. מרבית הנבדקים הגיבו בחיוב, כאשר נשאלו האם לימודים מתמשכים צריכים להיות חובה חוקית (ממוצע 4.01 וסטיית תקן של 1.12 על סולם בן 5 דרגות) – בשונה מהמדגם שלנו. הסבר אפשרי להבדל טמון אולי בכל שכאשר לימוד מתמשך הופך לחובה, הדבר משפיע על מיקום השליטה ומשנה אותו מפנימי לחיצוני – נושא עליו נכתב בעבר (למשל, VandeCreek, Knapp & Brace, 1990).

מיקום שליטה הנו מושג השייך לתיאורית הלמידה החברתית של רוטר (Rotter, 1954). לפקורט (Lefcourt, 1976) מגדיר את מיקום השליטה הנתפס כציפייה מוכללת לשליטה פנימית על החיזוקים, בניגוד לשליטה חיצונית.

רוטר (Rotter, 1966) טוען כי בני אדם אשר חשים שחיזוקים נשלטים על ידי כוחות אשר מחוץ לשליטתם שלהם מפתחים מיקום שליטה חיצוני, בעוד שאלו החשים שההנהגותם שלהם קובעת את החיזוקים מפתחים מיקום שליטה פנימי.

ממצאים אמפיריים מצביעים על הבדל בין בעלי מיקום שליטה פנימי וחיצוני. בעלי מיקום שליטה פנימי נוטים להיות הישגיים יותר, לשאת עיכוב בקבלת חיזוק ולהעמיד מטרות לטווח ארוך, בעוד שבעלי מיקום שליטה חיצוני נוטים להנמכת מטרותיהם. רוטר (1966) סבור שבעלי מיקום שליטה פנימי נוטים להיות בעלי מוטיבציה הישגית גבוהה יותר. בעלי מיקום השליטה חיצוני נוטים פחות לקחת סיכונים ולהתאמץ בכדי לשפר את עצמם בעצמם במהלך עבודה מתקנת לעומת בעלי מיקום פנימי.

מחקרים מצאו כי מיקום שליטה פנימי קשור להישגים אקדמיים גבוהים (Findley & Cooper, 1983). בעלי מיקום השליטה הפנימי משיגים ציונים גבוהים יותר ומשקיעים יותר במטלותיהם. הם מבליים זמן רב יותר בהכנת שיעורי-בית ובלמידה למבחנים. ואכן, הגיוני להשקיע יותר כאשר עמדת המוצא שלך היא שהשקעה משתלמת ומביאה לתוצאות.

45% מהמשיבים במחקרם של שרקין ופלגמן (Sharkin & Plageman, 2003) דיווחו כי השתתפות בתכניות ללימודים מתמשכים בפסיכותרפיה הגבירו את יעילות עבודתם הקלינית, בעוד ש-41% דיווחו שזה אכן כך לפרקים ו-11% רק לעתים רחוקות. גם במדגמים שלנו הייתה הסכמה רבה שתכניות ללימוד מתמשך תורמות להגברת יעילות העבודה הקלינית, ועמדה זו הייתה משותפת הן לאנשי-מקצוע והן למטופלים.

מסקנות

קיימת הסכמה רבה בקרב משתתפי המחקר באשר לחשיבות הלימוד המתמשך בתחום הפסיכותרפיה. רובם של אנשי המקצוע, ללא קשר לרמת מומחיותם מדווחים על השתתפות בלימוד מתמשך במגוון אמצעים, בעיקר בהדרכה, כנסים מקצועיים וקריאה מקצועית. אנו יכולים להניח שתפקיד נכבד יש לסוציאליזציה במהלך שנות הלימוד וההכשרה הפורמאליות, ואשר באות לידי ביטוי בקוד האתי של הפסיכולוגים.

חשוב כי הגופים המקצועיים בארץ יהיו מודעים לתפקיד שמייעדים להם אנשי המקצוע והציבור הרחב. דומה כי נוצקת ציפייה ותוכן חדשים, ומומלץ לגופים המייצגים "להרים את הכפפה", מכיוון שמרביתם של אנשי המקצוע, רואים בהם כמי שאמונים לדאגה להמשך התמקצעותם.

נקודה מעניינת היא השימוש שעושים פסיכותרפיסטים בטכנולוגיות מתקדמות לצרכי לימוד והכשרה (כדוגמת רשתות התקשורת והאינטרנט). נראה כי טרם נוצל במלואו הפוטנציאל העצום שיש בשיטות לימוד אלו. המחקר הנוכחי מאפשר אמנם אופטימיות בהקשר זה (45% מהמדגם דיווחו כי הם עושים שימוש בטכנולוגיות מתקדמות), אך הסיבה לכך יכולה להיות העובדה הפשוטה שהסקר נערך בסביבה וירטואלית, תוך שימוש בקהילות אינטרנטיות מקצועיות ובפלטפורמות טכנולוגיות כאלו, כך שמי שהשתתפו במחקר הם אלו העושים שימוש בשיטות אלו ממילא. קרוב לוודאי כי אנשי-מקצוע רבים אינם עושים שימוש בטכנולוגיות מתקדמות. ייתכן כי נחוץ כאן תיווך ועזרה צעד-אחר-צעד על-מנת שניתן יהיה לנצל את מלוא הפוטנציאל של טכניקות אלו בלמידה מתמשכת. היתרונות ברורים: זמינות, מיידיות ונחיות. הקהילות הוירטואליות משמשות פעמים רבות גם כסביבה חברתית, המקלה לעתים את בדידותה של העבודה הקלינית.

באפקט (affect) והעבודה עם חומרים לא מודעים. מאפיינים אלו (אליהם ניתן להתייחס כאל *theory of mind* או פונקציות רפלקטיביות) ניתנים להשגה באמצעות יחסים בין-אישיים מתמשכים (דרך הדרכה או קבוצת עמיתים) ומהווים מרכיב חיוני בלמידה המתמשכת בפסיכותרפיה (בונשטיין, 2011). דברים אלו מחזירים אותי אל תחילת העבודה, שם הזכרתי את פרויד, החוזר ומדגיש בכתיבתו את העובדה שבפסיכואנליזה שזורים הטיפול והחקירה זה בזה, ושלא ניתן להפריד בין הטכניקה הטיפולית לבין העבודה שטכניקה זו מייצרת ידע לא פחות מאשר היא עושה בה שימוש.

המאפיין המרכזי של חיינו – המקצועיים והלא-מקצועיים – הוא זמינות המידע. הכול נגיש לנו בלחיצת כפתור. מה שאנו צריכים ללמוד כעת אינו ידע, כי אם את הדרך להשתמש בו ולנהל אותו. אלו הם היבטים מטא-קוגניטיביים. אחד המאפיינים של המטא-קוגניציה, זו ההבנה וההכרה בכך שהשימוש שלנו בידע אינו שימוש פאסיבי, אלא שהוא עצמו מייצר ידע חדש, ללא הרף. לדעתי, על היבטים מטא-קוגניטיביים אלו להיות נרכשים במקביל לגישות המוכרות והמסורתיות של לימוד מתמשך בפסיכותרפיה, בעיקר – הדרכה. ההבדל המרכזי בין תחום הפסיכותרפיה ותחומים אחרים הוא תפקידן של האינטרוספקציה, האמפתיה, השימוש

ביבליוגרפיה

Sharkin, B.S., & Plageman, P.M. (2003). What do psychologists think about mandatory continuing education? A survey of Pennsylvania practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34: 318-323.

VandeCreek, L., & Brace, K. (1991). Mandatory continuing education in the health professions. *Journal of Training and Practice in Professional Psychology*, 5: 23-36.

VandeCreek, L., Knapp, S., & Brace, K. (1990). Mandatory continuing education for licensed psychologists: Its rationale and current implementation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21: 135-140.

Vassalli, G. (2001). The birth of psychoanalysis from the spirit of technique. *International Journal of Psychoanalysis*, 82: 3-25.

Vaughn, H.T., Rogers, J.L., & Freeman J.K. (2006). Does requiring continuing education units for professional licensing renewal assure quality patient care? *Health Care Manager*, 25:78-84.

בונשטיין, א. (2011) **העין הפנימית: התפתחות הסובייקטיביות של הילד**. תל אביב: אוניברסיטת חיפה ודיעות ספרים.

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל, 2004.

Brown, R., Leichtman, S., Blass, T., Fleisher E. (1982). Mandated continuing education: Impact on Maryland psychologists. *Professional Psychology*, 13: 404-411.

deGroot, G. (1994). Should CE be mandated for every psychologist? *APA Monitor*, 25(6): 41.

Findley, M., & Cooper, H.M. (1983). The relation between locus of control and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 419-427.

Hellkamp, D.T., Imm, P., & Moll D. (1989). Mandatory continuing education (MCE): Desirable or undesirable? A survey of executive officers of state psychological associations. *Journal of Training and Practice in Professional Psychology*, 3: 33-46.

Lefcourt, H.M. (1976). *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mullen, P.D., Holcomb, J.D., Fasser, C.E. (1988). Selected allied health professionals' self-confidence in health promotion counseling skills and interest in continuing education programs. *Journal of Allied Health*, 17: 123-133.

Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80 (whole no. 609).

**על ספרו של אודי בונשטיין
העין הפנימית - התפתחות הסובייקטיביות של הילד
הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה / ידיעות-אחרונות / ספרי חמד, 2011**



ראינה וערכה: צילה טנא

ספרו המקיף של אודי בונשטיין הוא תוצר משולב, יסודי מאוד ומוקפד של תיאוריה, מחקר ועבודה קלינית, בנושא שאותו הוא תופס כמרכזי בהסבר הסובייקטיביות של הפרט - העין הפנימית.

ביקשתי מאודי לתאר לנו את הדרך המקצועית שעשה, עד לגיבוש תפיסותיו בנושא זה ולהסביר לקוראים את מהות המושג העומד במוקד ספרו וזוכה בו לפיתוח כל-כך מעמיק ונרחב.

הספר מסכם תהליך שנמשך כעשר שנים. הלימודים וההתמחות כפסיכולוג קליני, העבודה בקליניקה ובבתי החולים והמחקר שליווה ומלווה את עבודתי הקלינית, מצאו ביטויים בדוקטורט שלי. גם לאחר הגשת הדוקטורט המשך העניין לרתק אותי, כך שהמשכתי לאסוף נתונים ולפתח את הגישה התיאורטית הרב-ממדית לתאור"ם הרבה מעבר למה שאפשרה לי עבודת הדוקטור. במקביל, הפיכתי להורה לשלוש בנותיי היוותה עבורי הזדמנות מרתקת לראות כיצד מתפתח ה"מיינד" – לא בתוך מעבדה,

אלא באינטראקציות יום-יומיות רגילות. ראשית, אסביר את המושג בקצרה. תאור"ם זוהי מעין "עין פנימית" (למעשה, זהו קיצור המושג תאוריית-המיינד, או בשמו הלוועזי theory of mind) המאפשרת התבוננות פנימה אל התודעה שלנו ואל התודעה של אחרים, בדומה לאמפתיה או אינטרוספקציה. מדובר ביכולת להבין ולנבא בעזרת מצבים נפשיים (למשל – רגשות, מחשבות, ידע, אמונות וכדומה), את ההתנהגות – הגלויה הן אצל עצמי והן אצל אחרים. מה שמצאתי וריתק אותי – היה שכיורים אלו ממשיכים להתפתח גם במהלך החיים (למשל, תוך-כדי טיפול או הדרכה) ושמדובר לא ביכולת רציפה אחת אלא במספר ממדים העובדים במקביל. בספר אני מפרט גישה זו ומדגים את אופני היישום שלה. למעשה, אני ממשיך כל העת לפתח ולשכלל את הרעיונות הללו ומאוד אשמח לשיתופי פעולה קליניים, תיאורטיים ומחקריים.

בגלל הנטייה לשמור על הנפרדות והמובחנות של הדיסציפלינות השונות בפסיכולוגיה בשדה, אני מאתגרת את הגישה האינטגרטיבית והרב-ממדית של אודי ומבקשת להבין את הרציונאל העומד מאחוריה. שאלתי היא, לפיכך, כיצד מיישבים את החיבור בין מה שנראה על פניו כשני עולמות נפרדים זה מזה – בין הפרקטיקה הקלינית המבוססת בעיקרה על טיפול במבוגרים לבין התיאוריה ההתפתחותית המעוגנת חזק בעבודה עם ילדים והורים.

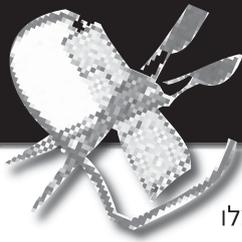
אין אלו עולמות נפרדים כלל וכלל. אני יכול להמחיש זאת באנקדוטה: לאחרונה מוניתי לפסיכולוג הראשי של ביה"ח לגליל המערבי בנהריה. משרדי נמצא ביחידה להדרכת הילד והמשפחה, שהיא מחלקה פסיכיאטרית

לילדים ונוער. באמצע המסדרון ניצבת דלת נעולה שמעברה שוכנת המחלקה להתפתחות הילד. אותו המסדרון, קו המשכי ושיתוף פעולה מתבקש. ועדיין, על-מנת להגיע ממגרש החניה למשרד שלי, אני נדרש לעבור דרך התפתחות הילד (שם נמצא השעון בו אני מחתים את כרטיס העובד), לצאת ביציאה צדדית, להקיף את המבנה ולהיכנס ב"כניסה שלנו"...

ועכשיו לשאלתך: ההבחנה כאילו מדובר בעולמות נפרדים זה מזה אינה מדויקת כלל בעיניי. לצערי, היא נובעת מאקלים מקצועי-פוליטי היוצר תיחומים וגבולות. לשמחתי – החשיבה אינה מכירה בגבולות אלו. בפועל, רוב התיאוריה הפסיכואנליטית כיום עוסקת בהיבטים ההתפתחותיים ומגיעה אף להשערות באשר למתרחש ברחם, עוד טרם הלידה. עמדתי החד-משמעית היא, שעלינו להתייחס לתיאוריה כאמצעי לארגון החשיבה, ותו-לא. אמצעי חשוב, אבל רק אמצעי. עלינו להיות מסוגלים להשתעשע בשינויי מסגרות חשיבה. אין זה רק לצורך שעשוע, אלא שרק כך נוכל לבחון היבטים שונים וחשובים של התופעות שבהן אנו מתבוננים.

עולה במוחי עכשיו משל העיוורים הממששים כל אחד חלק אחר של אותו הפיל, והמשוכנעים שפיל הוא מה שהם "רואים"...

מילון המושגים המופיע בשכילות גבוהה בספר ובמיוחד מושג התאור"ם הוא ברובו בעל אפיונים קוגניטיביים-דידאקטיים ונעשה שימוש נמוך יחסית באוצר-מילים דינאמי המתייחס להיבטים הדחפיים והבלתי מודעים של האישיות. ביקשתי לכן להבין מהי הזיקה שבין תיאוריית התאור"ם לבין התיאוריות הפסיכודינאמיות ומה היא התרומה הייחודית של האחרונות בהבנת מושג "העין הפנימית".



כי יכולות אלו ממשיות להתפתח לכל אורך החיים וזה, למעשה, הבסיס לרעיון שהזכרת.

אפשרנו כאן רק "טעימה" קלה מן המידע העשיר המובא בספרו של אודי בונשטיין אשר ישרת ללא ספק פסיכולוגים מתחומי עיסוק מגוונים ויעמיק את הבנתנו בכל הקשור להתפתחות האישיות הנורמטיבית והפאתולוגית. הודיתי לאודי על ההזדמנות שנתנה לי לקרוא את ספרו ולהציג בפניו שאלות, שתקוותי היא כי תעוררנה את קוראי הַרְאיון לקריאה מעמיקה בספר עצמו. שמחתי על גישתו האינטגרטיבית, אותה אֶתגרתי בשאלות לצורך החקירה והדין כשלעצמם, אך מתוך הסכמה עמוקה איתה ועם מאפייניה.

שמחתי על ההזדמנות ואני מודה לך. הייתי רוצה לראות יותר שיתוף פעולה אינטר-דיסציפלינארי ויותר שימוש בעין הפנימית שלנו.

המליץ פריד לנטוש זמנית את החקירה הניורולוגית, לטובת שיטות החקירה הסובייקטיביות (פסיכואנליזה), אך הוא – ויש הנוטים לשכוח זאת – ראה וחזה את היום בו יאפשרו האמצעים המחקריים את בחינתם של הרעיונות הפסיכואנליטיים, באמצעים המדעיים האובייקטיביים, שתעמיד לרשותנו הניורולוגיה. אני מתרגש ונפעם כל פעם לגלות שהמושגים הפסיכואנליטיים זוכים לתמיכה בשדה המחקר הניורולוגי. זה נפלא בעיני ומבשר שחר חדש ושיח פורה ומפרה. לו רק יכולנו אנו הפסיכולוגים לנהוג כך בינינו לבין עצמנו...

בסוף הספר עוסק אודי בונשטיין בשאלה – האם אפשר ללמוד ולשכלל את "העין הפנימית", אותה הוא רואה כחשובה לא רק בהיבט של התפתחות האדם בכלל, אלא אף בהיבט של הכשרת המטפל "הטוב". ביקשתי מאודי לתמצת עבורנו את תפיסתו והשקפותיו בהקשר לשאלה זאת.

כל תהליך ההכשרה שלנו מיועד לצורך

מושג התאו"ם (theory of mind) אכן צמח בשדה המחקר הקוגניטיבי, אולם הוא זהה לחלוטין למושגים מקבילים משדות אחרים (ויש בספרי פרק שלם המשווה בין הגדרות שונות לאותו המושג). הסיבה לבחירתי פשוטה למדי: כישורי התאו"ם נחקרו באופן המעמיק ביותר בעזרת מתודולוגיה טובה וכלים מתקופים בשדה המחקר הקוגניטיבי. התיאוריות הפסיכואנליטיות מדברות גם הן על מושג זה, אך לעתים מבלי "לקרוא לילד בשמו" ולעתים תוך שימוש במונחים קרובים.

מטרתו של כל טיפול פסיכואנליטי או פסיכודינאמי, (וגם טיפול קוגניטיבי) היא לשכלל את יכולת ההתבוננות הפנימית, קרי – פיתוח העין הפנימית, או כישורי התאו"ם. יתרה מכך, התיאוריה הפסיכואנליטית רוויה בהתייחסויות מרתקות לנושא זה: למשל, מושגיו של ביון על התפתחות החשיבה, תפקודי אלפא וכדומה או כל תחום הטיפול המבוסס על מושג ה"מנטליזציה" וזוכה לעניין רב. וְאֵלוּ רק דוגמאות "על קצה המזלג"...

גם הפנייה אל הניורולוגיה אינה מופיעה בשכחות רבה אצל אנשי הטיפול ועומדת לעיתים, כביכול, בסתירה מסוימת לפירושים אנליטיים של האישיות ולהסבר דינאמי של ההתנהגות. התעניינתי ברקע למשיכה של אודי לדיסציפלינה זאת, למשקל שהוא מייחס לתופעות ניורולוגיות באטיולוגיה של הפרעות נפשיות קלות או קשות, ולהשלכות שיש לזה על דרכי הטיפול עליהן הוא ממליץ.

איני חושב שהניורולוגיה עומדת בסתירה לפירוש האנליטי. היא מעשירה את הפירוש האנליטי, כפי שהפירוש וההבנה האנליטיים מעשירים את הבנתם של הניורולוגים. אני חסיד גדול של הניורו-פסיכואנליזה המאפשרת שימוש מעשיר ומרתק של הניורולוגיה בהבנת הפסיכואנליטיות ושל הפסיכואנליטיקאים בבסיס המידע העצום שמאפשר המחקר הניורולוגי כיום. למעשה, זהו חזונו של פריד, שכזכור היה ניורולוג. בהיעדר אמצעי מחקר "אובייקטיביים" בזמנו,

זה: עבודה עם מושגים כהעברה נגדית והזדהות השלכתית למשל או עם מושגי האמפתיה של קוהוט. מושגים כ"מדריך הפנימי" של קייסמנט, או כתיבתו המרתקת של מייקל אייגן ועוד דוגמאות רבות שלא אלאה בהן את הקוראים...

אני סבור שהיכולת לאפיין ולזהות את מאפייניהם של כישורי התאו"ם בהתאם לרעיון הרב-ממדיות שאני מציג בספר, מאפשר מיקוד טוב יותר במטרותיה של ההכשרה. אנו רוצים מטפלים בעלי "עין פנימית" חדת ראייה ומשוכללת – הן כלפי המטופל והן כלפי עצמנו. הספר מדגים



אודי בונשטיין
העין הפנימית
התפתחות הסובייקטיביות של הילד

רביעי בערב

ספרייה לעם, עם-עובד, תל-אביב 2011

כתבה: צילה טנא

בקטעי מעבר קסומים בין-לבין הפרקים הרבים של הספר ודווקא באותיות מוקטנות ורפות יותר, מביאה יעל את תמצית ההורות העכשווית – הורות מתלבטת והססנית אך עם-זאת – טוטאלית ושאפתנית ביותר, המחפשת את התיקון להורות "פגיעה ופוגענית" שנחווה על-ידי חברי הקבוצה בילדותם. היומרה של התיקון האולטימטיבי של חוויות העבר ושל השגת ההורות האידיאלית בהווה מתחדדת דווקא נוכח סיפורי העבר הקשים של מרבית חברי הקבוצה, אשר שזורים כמעט כולם בפרידות עקב נטישות או אבדנים, בחילופי תפקידים בין הורים ילדיים לבין ילדים הוריים, בקשרים מנוכרים ומרוחקים,

או בקשרים סימביוטיים חונקים וביחסי הורה-ילד, הרוויים באשמה ובהאשמה, בבושה ובתסכול, בעצב ובכעס וכמעט תמיד – בהרבה מאוד כאב.

אי-אפשר שלא לצטט כמה מקטעי המעבר האלה של יעל הדיה המתארים, כביכול, פרטים קונקרטיים ביותר של העשייה ההורית אך משקפים באמצעותם את תמצית החוויה ההורית בת זמננו:

אנחנו מביאים ילדים לעולם ואחר-כך הצירים שלהם תלויים לנו על המקרר. הכול נהיה הם. המקרר, מה שמוצמד אליו במגנטים, מה שבפנים: הדברים שהם אוכלים, הדברים שלא. טבעיות האצבעות שלהם בכל מקום - עלינו, על הקירות, על מסך הטלוויזיה, על המקלדת, על השמשות, על הברזים – אנחנו שולחים אותם לשטוף ידיים לפני האוכל או אחרי שהם מציירים.

אם יש לנו זמן אנחנו עוצרים לשאול את עצמנו שאלות, אבל אין לנו, כי מהרגע שנולדו ילדינו, הם הזמן. טבעיות האצבעות שלנו בכל מקום. אנחנו הדבר שהם אוכלים, אנחנו הדבר שהם לא. הצירים שלנו תלויים עליהם, מבחוץ, מבפנים, במגנטים שבכוחם לתלוש החוצה לבבות.

אם היה לנו רגע, אולי היינו שואלים את עצמנו: מי הביא את מי לעולם?

אחת השאלות המטרידות ביותר העולה שוב-ושוב בספר על-ידי דורי ההומו-סקסואל, שהתעקש להגשים את זכותו

יעל הדיה למדה פילוסופיה, ספרות אנגלית וכתבה יוצרת, עבדה כעיתונאית וכמורה לכתבה יוצרת וכתבה חמישה ספרים. על שניים מהם הייתה מועמדת לפרס-ספיר. יעל היא גם מהתסריטאיות של הסדרה הטלוויזיונית המצליחה "בטיפול", שזכתה לשבחים רבים בארץ ובחו"ל, ונראה שהעניין המיוחד שלה בפסיכולוגיה הוא שהוביל אותה גם לכתבת הספר הנוכחי – "רביעי בערב".

הספר מביא בפנינו את סיפור חייהם של שבעה אנשים, הנפגשים בימי רביעי בערב לקבוצת-תמיכה בנושא "הורות" בביתה של הפסיכולוגית עלמה. באמצעות סיפורי הילדות מן העבר וחוויות ההורות של היום של המשתתפים בקבוצה ועל-ידי תיאור אופיו הייחודי של המפגש ביניהם לבין המטפלת, נוגעת יעל בנקודות הרגישות ביותר שלנו כהורים, וכאילו בדרך אגב היא מציגה גם את העמדות השכיחות כלפי הפסיכולוגים המטפלים – החל בציפיות לישועה מלאה ובקבלת פתרונות קסם לכל המצוקות, עבור בחשש הגדול מחשיפה ומפתיחת פצעי עבר ועד לביקורת סרקאסטית הקשורה לפעמים לדרכי הטיפול הנפשי אך עוד יותר מכך, לאספקטים המטריאליסטיים שלו העולים דרך התשלום לפסיכולוגים.

ברגישות רבה ועם-זאת – עם לא מעט הומור ובהבנה עמוקה המשולבת בנימה ביקורתית, פורסת בפנינו יעל הדיה את סיפורי חייהם של גיבורי הספר, תוך שהיא חודרת לנימים הנסתרות ביותר של הווייתם, ואולי שלא במקרה – הדמות הנשארת נעלמה ביותר, פלקאטית מעט ובלתי מפוענחת, היא זאת של הפסיכולוגית, למרות רגעים של קרבה וניצוצות של חום אנושי. הדבר הופך אותה יותר לייצוג של המטפל הקלאסי הנושא את כל ההשלכות, הפנטאזיות והמשאלות של מטופליו ונשאר בעצמו בלתי מזוהה באישיותו, במאוויו ובצרכיו.



להורות או על-ידי זוהר, האם החד-הורית שילדה בת, למרות היעדרו של גבר בחייה ואב לבתה, אך לא פחות – גם על-ידי זוגות קונבנציונאליים לגמרי, שילדו את בנם הראשון ואחריו את הבן השני למרות תחושות קשות של אוזלת-יד בגידול ילדיהם היא: **לשם-מה? למה ההתקשות הזאת ללדת ילדים?** ויעל הסופרת מנסה להציע תשובה:

“אנשים מביאים ילדים לעולם כדי לקבל כוח ... אולי לא במודע הם עושים את זה, אבל ככה זה. אתה עושה ילד ומצפה שהוא יהיה המטען שלך, שבכל פעם שהסוללות שלך מתרוקנות תחבר את עצמך אליו ותתמלא, אבל מה שקורה בפועל הוא הפוך: הילד מרוקן אותך.”

שאלה לא פחות נוקבת עולה שוב-ושוב בספר – עד כמה יוכלו הורים להשפיע על חיי ילדיהם, לעצבם על-פי הדימוי הפנטזמטי שבראשם ולעשות באמצעותם תיקון לילדות הבלתי פתורה שלהם? תשובתה של הפסיכולוגית עלמה מחזירה את חברי הקבוצה המתלבטים אל קרקע המציאות:

“אתם אחראים למה שקורה לילדים שלכם עד גבול מסוים וזהו. אז אפשר להירגע ולסלוח לעצמכם.”

אך ההורים אינם סולחים לעצמם בקלות רבה כל-כך והם מחפשים כל הזמן היכן עובר הגבול הזה, של יכולתם להשפיע ולשנות. ועוד פחות הם סולחים לעצמם על רגשות קשים שילדיהם המקשים מעוררים בהם לפעמים:

“ובלילות הוא איתם במיטה, פקעת של אי-נחת, פעם על בטנה של ענת, פעם על בטנו או בועט וצורח ביניהם, וכך הם ישנים-לא-ישנים שנה שלמה, והרופאים, נוירולוג, אף-אוזן-גרון וגסטרו, וגם אלטרנטיבי אחד שדקר אותו ורקח לו טיפות באך, אומרים שהילד סוער, זה הכול, שצריך לקבל אותו, לאהוב כמה שיותר, וענת בוכה: אני מנסה, אבל הוא לא נותן....”
“... זה היה הרגע הראשון של אי-האהבה. לא שנאה. רחוק מזה. משהו נוקף יותר משהוא דוקר. היה הרגע הזה, ואחריו באו כל האחרים, שבהם אתה לא אוהב את הילד שלך. ובתוך בליל האהבה והחמלה והרכות וכל שאר הדברים, דווקא הרגעים האלה הם שצפים, מנצצים לך על המצפון כמו גורמטים, ואותם אתה זוכר יותר מכל האחרים, ולא רק זה: הם אלה שמגדירים אותך.”

שאלות נוספות משמעותיות לא פחות לגבי הזכות של הורים לחיות את חייהם הפרטיים, לנהל קריירה אישית ולהמשיך לחלום ולשאוף להגשמת משאלות אישיות צצות אף הן לאורך כל הספר.

יעל הדיה הסופרת וגיבורת ספרה, עלמה הפסיכולוגית, מציעות הרבה יותר שאלות והרבה פחות תשובות ואפשר שהן מבקשות בעיקר “להרגיע” – להרגיע את השאפתנות הבלתי נלאית ואת החיפוש אחר מושלמות בנו כהורים או בילדינו, להרגיע את האשמה על מה שנהיינו ועל מה שילדינו לא יצליחו להיות עבורנו, לאהוב את ילדינו על מה שהינם ולא על מה שעליהם להיות, לקחת אחריות ולהנהיג את חייו ואת חיי ילדינו, אך עם הרבה מאוד חמלה על הורינו, עלינו ועליהם, על החוסרים שלהם ושלנו ועל מה שלא נוכל להגשים למרות הרצון הטוב שלנו.

כאנשי-מקצוע המטפלים בילדים ובהוריהם ומייעצים גם לגורמים חינוכיים נוספים העוסקים בילדים, אך עוד יותר מכך – כהורים העוברים לאורך חייהם חוויות דומות רבות לאלה המתוארות בספר – על-ידי דני או על-ידי זוהר או על-ידי כל אחת מדמויות ההורים האחרות שבו, איננו יכולים להישאר אישיים לסיפורי הדמויות שבספר ולתהיות המתעוררות בין דפיו.





שגם הוא עוסק במסע החיים ובהתהוות והתפתחות הנפש לאורך מסע זה. רב הדמיון בין שני הספרים, בעיקר מבחינת התכנים שהם עוסקים בהם: הבסיס היונגיאני, כמובן, ההשוואה בין ייצוגי האמנות, הספרות בעיקר, לבין התיאוריה הפסיכואנליטית. הנושאים הספציפיים שעולים: שלבי החיים ושלבי המסע, כוחות הגורל, מקום האל, ההתמודדות עם הזמן והמוות (דמות ה"נער והנערה" הנצחיים), גיבוש האגו. עם זאת, ההדגשים שונים: שליט מתמקד בילדות ובדמות הילד, בהמשך במבוגר ומצוקותיו: בין הרצון, השאיפה, והמציאות, בין המודע ללא-מודע, חיפוש המשמעות, הבנת מוגבלויותינו בתוך כלא הגוף הכלה. ספרו של שליט מרוכז וממוקד, אך גם ממנו עולים ניחוחות השילוב השובה של אמנות ומדע, פסיכולוגיה וספרות. מאד מהנה.

אין זה ספרו הראשון של שליט. חבל שפרסומיו באנגלית ולכן איננו מוכר יותר במחוזותינו.

אנטומיה של התפתחות הנפש

יואב יגאל
הקיבוץ המאוחד
(סדרת קו אדום),
2011



גם ספר זה, בדומה לשני הספרים הקודמים שנסקרו כאן, עוסק בציר ההתפתחות של הנפש. על ציר זה, בונה הכותב מודל, המייצג לדבריו מיפוי של הנפש, כמבנה בעל רכיבים מאורגנים בסדר מסוים, לאורך מימדים של שטח ועומק, ולאורך ציר זמן. ציר הזמן ההתפתחותי, מייצג את תפקודי הנפש המתהווים-נרכשים בסדר מסוים. תהליך ההתהוות הוא הבסיס לנורמאליות, או לפתולוגיה המתגלה. כך למשל, גרעין הנפש הוא הגוף וחוויותיו. מסגרת העל של הארגון הנפשי היא התודעה. קיימות רמות של ארגון, ומעבר מרמה לרמה. כגון: המעבר מרמה של תחושות, לרמה של רגשות. במקביל, מתרחש מעבר מפרשנות לאירועים בגוף עצמו, לאירועים בגופים חיצוניים (עמ' 84).

שני הפרקים האחרונים, פרקי הערכה, של דורית קביליו וסוזנה וולקוביץ, מוסיפים את הנופך הסופי לספר מצוין. פרו הוא פסיכואנליטיקאי ידוע בחברה הפסיכואנליטית האיטלקית, פרופסור באוני' מילאנו, ומרבה לכתוב בתחומו.

מסע הגיבור, רות נצר, מודן (סדרת פסיכה), 2011



רות נצר מוכרת לנו כפסיכולוגית יונגיאנית, כותבת ויצירתית. "חוטאת" גם בכתיבת שירה, ולפנינו ספר נוסף שלה, העוסק בחיים כמסע, אשר במהלכו מתהווה ומתעצבת הנפש. נצר סוקרת את דמות הגיבור ומסעותיו בתרבות, בספרות, ובעיקר, בסיפורי המיתוסים של התרבויות השונות, תוך ניתוח סיפורים אלה בסכין חד: הדמויות השונות של הגיבורים (הלוחם, המורד, המחפש, המנהיג), הייצוג הסמלי של הגיבורים (האל, הרופא, האב, הבן). בדרכם של הגיבורים, עולות דילמות שונות, מתגלות תופעות שונות, המייצגות רכיבים ותהליכים בחיי כל אדם: תודעת ה'אני', תודעת הזמן והמוות, ההשתנות לאורך המסע, הגורל, או אי-השליטה בחיינו, ההתמודדות עם הבדידות, האובדן והכאב. היא נעה בין החומר האמנותי לבין התיאוריה הפסיכולוגית הלך ושוב, אורגת את החוטים לשטיח מורכב.

קשה לסכם את ספרה של נצר, כשם שקשה לסכם חיים שלמים: הוא עשיר, עתיר-מידע, נוגע-לא-נוגע באין-סוף נושאים. אך בעיקר הוא מעורר מחשבה. ספר שהייתי לוקחת לחופשת חורף באי יונו, מול ים סוער ודיג בודד בסירה על החוף.

The Cycle of Life Erel Shalit Fisher King Press, 2011



במפתיע, כמו חוק הסדרות הקטנות, הרי לנו עוד ספר של פסיכולוג יונגיאני,

ספרים מומלצים

בעריכת ד"ר יוכי בן-נון

טכניקה בילדים

אנטוניו פח
תולעת ספרים 2011

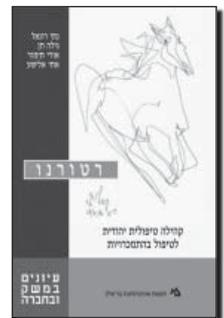


כמו בכל טיפול פסיכולוגי, גם בטיפול בילדים קיים מגוון של גישות וטכניקות, המשמשות לנו ככלים בתהליך. ספרו של פרו מגדיר את עצמו בתוך הזרם הפסיכואנליטי, אך מציג בפנינו מרחב של מודלים וטכניקות לעשייה הטיפולית, ובכך ערכו הרב, מבחינת העניין התיאורטי והיישומי. הוא סוקר מודלים קיימים, תוך השוואה ביניהם: זיגמונד פרויד מול אנה פרויד, מול מלאני קליין, מול ביון, מול ברנגר, כל אחד והדגשיו.

בתוך ומעבר למודל העקרוני, נסקרות ומושוות טכניקות: השימוש בציור, מול השימוש במשחק, מול ניתוחי חלומות, מול שיח כל טכניקה, על יתרונותיה וחסרונותיה, עבור ילדים מסוימים. גדולתו של פרו היא בהצגת תמונה כוללת ורחבה, לא רק של הילד, הן על הציר הנפשי והן על הציר ההתפתחותי, אלא כרכיב במרקם המשפחתי שלו, ובחשיבות המעגל המשפחתי. תרומה חשובה נוספת בספר היא ניתוח עמדתו של הפסיכואנליטיקאי בטיפול בילדים: הקושי, מול הסכנות המקצועיות, שבפרשנות הילד, בהבנת צרכיו, בתהליכים הטרנספרנסאליים שבין המטפל לילד. הספר כתוב היטב, בצורה בהירה, עתיר תיאורים ודוגמאות.

מקום מרכזי ניתן בספר להתפתחות ה'אני', כעמוד תווך של הנפש. בצד מושג זה, נדון בהרחבה מושג ה'תשוקה' וחשיבותו, וכן פרק הילדות בחיי האדם. בדומה לקודמיו כאן, באופן מעניין, גם יואב יגאל נעזר בסיפורי אגדות-עם, לשם חיזוק טיעונו (במקום אפילו, עמ' 233). האם מקרה הדבר ??? יואב יגאל הוא פסיכולוג קליני מומחה, וד"ר לפילוסופיה. ספרו מוקדש לזכרו של פרופ' יהודה פריד ז"ל, מורו לשעבר.

רטורנו, קהילה טיפולית יהודית לטיפול בהתמכרויות נתי רונאל, גילה חן, אורי תימור ואיתי אלישע
אונ' בר-אילן, 2011



מחברי הספר הם קרימינולוגים, המנהלים ומטפלים בקהילת מתמכרים, שייחודה הוא יהודי-דתי. עם זאת, הם מעידים כי מטופליהם אינם רק דתיים ולעתים אף אינם יהודים.

הקהילה מנוהלת ע"י פרופ' אקשטיין, ותיאורה מתבסס על מחקר עומק שנערך במסגרת המח' לקרימינולוגיה שבאונ' בר-אילן.

הספר מציג את בעיית ההתמכרות, ההולכת ומתפשטת בחברה, וחודרת לתת-תרבויות, כגון הקהילה החרדית, שנחשבה במשך שנים רבות כ"חסינה" מפני פגע זה.

הספר מתאר מספר גישות מקובלות לטיפול, כגון גישת 12 הצעדים, המודל הטרנס-תיאורטי ליצירת שינוי, הגישה הרוחנית: מציאת אמונה ומשמעות לחיים.

בהמשך מתוארת בפרוטרוט הקהילה: אורח-חיים, סדר היום, המטופלים, עבודת המדריכים והמטפלים, אפיון המשפחות, וכד'.

כמו-כן מתאר הספר, בהתבסס על המחקר שנעשה, את השיפור שנמצא במבדקים השונים, ועד להשתקמות ולחזרה לחיי שגרה בקהילת-האם.

הספר כתוב באופן קולח. מעניין והעיקר מעלה רעיונות ליישום הגישה לגבי בעיות אחרות. כדאי לקרוא.

מחברות, אמהות ובנות אריאלה פרידמן, הקיבוץ הארצי (סדרת קו אדום), 2011.



רבות מדובר בקשר הכה עמוק וכה טעון של אם ובת, ומה עוד לא נאמר? ובכל זאת, ספר זה, קטן וקומפקטי, לוקח אותנו למסע מוסדר ומדעי שבוין אם ובתה לאורך 3 דורות בשושלת, לאורך מעגל חיים, ברצף שלבי ההתפתחות של כל אחת מן החוליות, בראי בעיות היום-יום העולות בכל שלב: האהבה והדאגה, התחרות, הקונפליקטים, המאבקים: על אוכל, על בגדים, על מותר ואסור, על התקרבות והתרחקות, אינטימיות ואוטונומיה. הפרק האחרון מכניס, ברוח ימים אלה, את הראייה הרב-תרבותית, ומנסה להשוות במעט קשרי אמהות ובנות מתרבויות שונות: בקיבוץ, בחברה האתיופית.

פרופ' פרידמן מוכרת לרבים מאיתנו משנות כהונתה הרבות כמרצה באונ' ת"א. היא עוסקת בנושאי נשים ומגדר, ותרמה רבות להעלאת המודעות הפמיניסטית בארץ.

הדרך אל האושר סוניה ליובומירסקי
כורת, 2011



סוניה ליובומירסקי היא פרופסור לפסיכולוגיה באונ' קליפורניה, ידועה בתחום הפסיכולוגיה החיובית. ספרה הנוכחי, יצא כבר בשנת 2007, אך תורגם רק עתה לעברית ואכן הגיע הזמן – לאחר שהפך לרב-מכר ב-15 שפות שונות. אציין כי התכנים בו דומים להפליא לתכנים הקיימים בספריו של ד"ר טל בן-שחר, עמיתנו, והם אמנם מצטטים זה את זה.

גם הספר הנוכחי עוסק בגורמים התורמים לאושר: אופטימיות, תמיכה חברתית, פעילויות מסייעות, כגון: נדיבות, הכרת תודה, טיפוח חברויות,

בצד שמירה על בריאות הגוף, הפחתת לחצים, מדיטציה.

בספר תרגילים ומרשמים ספציפיים לחיים מקדמי-אושר, קלים לעשייה, נתמכי-מחקר. כגון: רשמו כל ערב את 3 הדברים הטובים שקרו לכם היום, כתבו מכתב תודה לחבר, וכד'.

בעוונתי, מזכרתי באמירה המפורסמת: כל המשפחות המאושרות דומות, כל המשפחות האומללות – כל אחת אומללה בדרכה.

ואסיים בספר שאיננו פסיכולוגי, ולא נכתב בידי פסיכולוג, ובכל זאת:

האזורים הכחולים דן בוטנר
זמורה-ביתן, 2011.



ידוע, כי באזורים מסוימים על פני הגלובוס, ה ת ו ש ב י ם מאריכים חיים הרבה מעבר

לממוצע המקובל. אזורים אלה מוגדרים "אזורים כחולים". חיפוש הדרך להארכת החיים, כמו החיפוש אחר האושר, הוא אחת מפסגות שאיפותינו. בספר זה, מתאר לנו דן בוטנר, נווד ואיש-קולנוע, את ממצאיו לגבי 4 אזורים כחולים שבדק וחקר: סרדיניה שלידי איטליה, אוקינאווא ביפן, לומה-לינדה בקליפורניה וניקוייה, חצי-אי בקוסטה ריקה.

לאחר שבחן את אורח-החיים המדוקדק של התושבים באזורים אלה, ונתונו נותחו בעזרת צוות חוקרים נרחב, ממצאיו מפתיעים (או שלא!):

הגורמים המשמעותיים התורמים לאריכות-ימים הם: אהבה, משפחתיות, אמונה, השתייכות חברתית פעילה, רוגע. (וכן: אכילה בריאה ופעילות גופנית!).

לסיכום, הפסיכולוגיה חשובה !!!



התיקון לחוק הגנה על הציבור מפני ביצוע עבירות מין הקמת מרכזים לטיפול מונע לצורך מתן טיפול מונע ע"י מטפלים מורשים לשיקומם של עברייני מין

לאורך זמן במגוון מצבים. טיפול כאמור יכול להינתן באופן פרטני או קבוצתי. כאשר הטיפול מתבצע בקבוצה, דבר המחייב חשיפה מול משתתפים אחרים, ניתן מענה להפחתת מעטה הסודיות וההטעיה המאפיינים פוגעים מינית. טיפול זה נמצא כדרך היעילה לעמת את הפוגעים מינית עם ההגנות ועיוותי החשיבה כפי שתוארו לעיל.

לפי החוק, שר הבריאות ושר הרווחה והשירותים החברתיים ממנים מעריכי מסוכנות. עם בעלי המקצוע הרשאים להתמנות כמעריכי מסוכנות נימנה גם פסיכולוגים. תפקידו של מעריך מסוכנות נקבע בחוק – ביצוע הערכת מסוכנות של עבריון המין לצורך הליכי המשפט כאמור. התקנות שהוצאו מכוח החוק מסדירים את ההכשרה שעל הפסיכולוג לעמוד בהם כדי להיות מעריך מסוכנות. התיקון החדש לחוק שהתקבל, קובע כי הכשרה של מעריך המסוכנות וכישורים שלו, צריכים להיות באבחון ובטיפול בתחום עבריינות המין כפי שיקבעו שר הבריאות ושר הרווחה בתקנות.

לפי התקנות מי שמבקש להיות מעריך מסוכנות עליו להגיש בקשה למנכ"ל משרד הבריאות.

חשוב לציין עניין נוסף כי בנוסף למה שכבר מוסדר בחוק בעניין מעריך המסוכנות, מטרתו של התיקון לחוק שהתקבל, הייתה להסדיר עניין חשוב נוסף והוא אפשרות של מתן טיפול ייעודי, או טיפול מונע שינתן לעבריון המין במסגרת תוכנית שיקום. מטרתו של הטיפול הייעודי או הטיפול המונע היא מניעה של ביצוע עבירות מין בידי עבריון המין בעתיד.

הטיפול הייעודי או המונע ניתן במרכזים המורשים שהוכרו ככאלה לפי החוק והטיפול ניתן על-ידי מטפלים מוסמכים שעברו הכשרה ספציפית לעניין זה והכול בכדי להפחית את רמת הסיכון לביצוע עבירות מין נוספות בעתיד כאמור.

התיקון החדש לחוק שהתקבל הסדיר הקמתם של מרכזים מורשים בהם ינתן טיפול ייעודי, או המונע במסגרת שיקום מונע.

לעניין המטפל הייעודי התיקון החדש לחוק קבע, כי מי שהוכר כמטפל ייעודי יהיה מוסמך לתת טיפול ייעודי במרכז מורשה לטיפול ייעודי או מונע. יחד עם בעלי המקצוע הרשאים להיות מטפל ייעודי נמנים גם הפסיכולוגים. כמו-כן, נקבע בתיקון לחוק ההכשרה של המטפל הייעודי. על המטפל הייעודי להיות בעל ניסיון והכשרה מקצועית, לרבות השתלמויות והדרכות בתחום עבריינות מין כפי שיקבעו שר הרווחה עם שר הבריאות.

כזכור, בגיליונות פסיכאוקטואליה הקודמים סקרנו לפניכם חלק מהצעות חוק הנוגעות לפסיכולוגיה ופסיכולוגים, שמצויים על סדר יומו של המחוקק ושיש להן השלכות של ממש על העיסוק בפסיכולוגיה.

רשימה זו היא פרק ההמשך בסקירת החוקים החדשים שחוקקו לאחרונה בכנסת, הנוגעים לפסיכולוגיה ולפסיכולוגים והפעם נבקש להציג בפניכם בתמצית את התיקון לחוק הגנת הציבור, מפני עבריון מין, שהתקבל לאחרונה בכנסת ואשר יש לו השלכה על ציבור הפסיכולוגים העוסקים בטיפול בעבריון מין.

כידוע, חוק הגנה על הציבור מפני עבריון מין, נועד להגן על הציבור מפני ביצוע עבירות מין חוזרות בידי עבריון מין, באמצעות ביצוע הערכות מסוכנות לגבי עבריון מין, בשלבים השונים של ההליך המשפטי וקיום תכנית פיקוח ומעקב על עבריון מין.

על-פי התפיסה של החוק החדש, טיפול הכולל בתוכו מרכיבים קוגניטיביים-התנהגותיים נמצא כטיפול המתאים והיעיל ביותר לטיפול בעבריון מין, ולמניעת הישנותה של ההתנהגות הפוגעת. נמצא כי הגורמים העיקריים לביצוע פגיעות מיניות מקורם באמונות ועיוותי חשיבה בצד הרגלים התנהגותיים. על-פי תפיסה זו, בקרב מרבית עבריון המין ניתן לזהות התנהגות מחזורית (הקרויה "מעגל התקיפה"), המופעלת על-ידי מאיצים (טריגרים) שונים. התנהגות מעגלית זו כוללת שלושה שלבים עיקריים: טרום ההתנהגות המינית, לב התקיפה עצמה, והשלב שלאחריה. נוכח תהליך זה, המטרה הטיפולית היא לסייע לעבריון המין להיות מודעים להתנהגות מחזורית זו, על-ידי מתן כלים לזיהוי המרכיבים השונים שמפעילים התנהגות זו מחדש, ולספק דרכים להתמודדות עם מרכיבים אלה כדי "לשבור את המעגל" מיד עם התעוררות הגורם המפעיל אותו.

הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית מביאה בחשבון את דרך החשיבה המעוותת של עבריון המין ואת המאפיינים הייחודיים שניתן למצוא אצל הפוגעים מינית, כמו היעדר לקיחת אחריות, הכחשה, השלכה, מינימיזציה, רציונליזציה ומניפולציה, המאפשרים להם לנטרל את מצפונם, להאיץ את התנהגותם המינית הפוגעת ולא להיות אמפאטיים כלפי קורבנותיהם. נוכח האמור לעיל, טיפול שמטרתו להביא למניעת ביצועם של מעשים בעלי אופי מיני פוגע או להפסקתם (המוגדר כטיפול ייעודי), חייב לשלב בתוכו מרכיבים קוגניטיביים שמתייחסים לעיוותי החשיבה כאמור, ומרכיבים התנהגותיים שמתייחסים לשינויי ההתנהגות ויכולת השליטה על הבעיה



משולחנה של ועדת האתיקה

עם פרוס השנה החדשה ניקינו את שולחנה של ועדת האתיקה מהתייעצויות, תלונות ופניות אחרות והנחנו עליו את ברכתנו לשנה החדשה.

חודשי הקיץ שחתמו את שנת תשע"א הביאו בשורה מרעננת וחיונית בדמותה של המחאה החברתית שלא פסחה גם עליו – קהילת הפסיכולוגים. מבלי להיכנס לתכנים השונים של המחאה בכלל וזו שלנו בפרט, נראה שהיא מהווה הזדמנות פז לשינוי השיח בתוכנו ולהחלמתנו המיחלת מ"הפרעת השיח" הממושכת ממנה נפגעת קהילתנו המקצועית, וזאת כשאנו עושים זאת במו ידינו. הפגיעה ניכרת בסולידריות שבינינו ובכרסום "גאוות היחידה" שלנו, אותה אנו זכאים להרוויח ביושר ולו רק בשל העובדה שאין אף מקצוע טיפולי, שההכשרה בו כל-כך ארוכה. בקהילתנו יש שאלות רציניות מאוד סביב דמותו של המקצוע ודמותנו אנו כאנשי-מקצוע. משום מה דווקא אנחנו לא השכלנו לקיים שיח סביר ומעודו לתוך שיח שבור, בו ניתן בחוזקה אשד מילים שופע, אך חדלה ההידברות. אין משוחח ואין מאזין שיכולים להקשיב למועקה שעולה מכול אחד, הדיבור בינינו התעצב למחלוקות והתכתשויות, ואלו מצאו ביטויים בצעקות הולכות וגוברות לנוכח החירשות ההדדית שבין האוחזים בדעות ובהשקפות השונות.

תרבות השיח שהתנהלה במאהלים יכולה לשמש מופת, לשיח הראוי שיתקיים בתוכנו. כשיש מתקיים באופן נכון, מתלכדים תכנים לכאורה אינטרסנטיים – כמו המאבק על מקומות ההתמחות ותנאיה, עם תכנים ציבוריים וחברתיים שביניהם המאבק על מתן הזדמנות לנגישות שווה לטיפול פסיכולוגי עבור כל האוכלוסייה. יתרה מזו, שיח שכזה מלכד את הפסיכולוגים מתחומי ההכשרה וההתמחות השונים והדאגה היא בראש ובראשונה לדמותו של המקצוע ולשיתוף הפעולה בין פסיכולוגים מההתמחויות השונות, למען לטפח דמות זו ולשכללה כדי לשמור על המקצוע כפי שהינו – רלבנטי וחיוני.

ועדת האתיקה מאחלת המשך פורה של אותו שיח שהחל שם באוהלים. רק הוא ושכמותו יבטיחו את הסולידריות שבינינו שכה חיונית למען לשמור על העקרונות המהווים נר לרגלי עבודתנו המקצועית: קידום טובתם ורווחתם הנפשית של הלוקחות; קידום העבודה על-פי אמות המידה הגבוהות של ידע ומיומנות מקצועית; טיפוח מתמיד של היושרה; והקפדה על האחריות החברתית הכרוכה במקצוענו.

שנה טובה שבה המקצועיות והאתיקה ימשיכו להיות לאחת בלב של כל פסיכולוגית ופסיכולוג.

ועדת האתיקה

ד"ר רבקה רייכר-עתי * יו"ר

גב' יונת בורנשטיין בר-יוסף

גב' נאוה גרינפילד

גב' חנה האושנר-פורת

גב' נגה קופלביץ

נציין כי השרים טרם הסדירו בתקנות את דרישות ההכשרה של המטפל הייעודי. ותחילתו של החוק לעניין תנאי הכשרה וניסיון של מטפלים הוא שנתיים מיום פרסומו.

עוד נציין, כי התיקון לחוק החדש שהתקבל, מסדיר גם את עניין הוראות המעבר של אלה שהם פסיכולוגים ועוסקים כיום בפסיכולוגיה ומבקשים לעסוק כמטפל ייעודי ונבקש לצייןם להלן:

מי שנמצאים בשלבי הכשרה להיות פסיכולוגים

א. מי שנמצא בשלבי הכשרה להיות פסיכולוג כיום ועומד בתנאים שקבע שר הרווחה בהסכמה עם שר הבריאות יהיה רשאי לעסוק כמטפל ייעודי.

מי שעסקו בפסיכולוגיה לפני תחילת התיקון לחוק

ב. התיקון לחוק החדש קובע כי מי שעסק ערב תחילתו של החוק בפסיכולוגיה רשאי להיות מטפל ייעודי אפילו שהוא אינו בעל ניסיון והכשרה מקצועית, ולא עבר השתלמויות והדרכות בתחום עבריינות המין אם הוא עמד באחד מאלה:

- (1) הוכיח ידע וניסיון, בהיקף של כ-900 שעות, בטיפול ובאבחון עברייני מין או במי שאובחנו כסובלים מסטיות מין.
- (2) הוכיח ידע וניסיון, בהיקף של כ-2,000 שעות, בהערכה, בטיפול ובאבחון בעבריינות או בסטיות חברתיות ובהיקף של כ-300 שעות בטיפול ובאבחון עברייני מין או במי שאובחנו כסובלים מסטיות מין, ובלבד שבתוך חמש שנים מיום תחילתו של חוק זה יעמוד בתנאי ההכשרה המקצועית כפי שיקבע שר הרווחה.

כאמור, השרים טרם התקינו בתקנות את הכללים לעניין דרישות ההכשרה של המטפל הייעודי. ולא נותר לנו אלא להמתין לקביעת הכללים האמורים בתקנות בעניין זה. אנו נמשיך ונעדכנכם בעניין.

זהו פרק נוסף בסקירה של החוקים החדשים והצעות החוק בעלי השלכה על הפסיכולוגיה והפסיכולוגים הנמצאים בהליכי חקיקה.

"הפינה שלנו לעיניי הורות"

סוגיות פסיכולוגיות אקטואליות בנושאי הורות

החופש הגדול – האם הוא משרת את מטרתו?

הקמת רשת בתי-ספר ממלכתיים לילדי האיכרים בחודשי החורף, כאשר הילדים אינם נדרשים לעבור עם הוריהם בשדות. יש המייחסים את תחילת החופש לפרידריך הגדול במאה ה-18. זה היה הראשון בעת החדשה, שהנהיג בפרוסיה חינוך לאומי והפך את חודשי הקיץ לחופשה רשמית, מאחר שתלמידים נדרשו לצאת לשדות לעבוד עם הוריהם בקציר. גם בארץ ישראל בתחילת המאה הקודמת "החופשה הגדולה נועדה לאפשר לבני הנוער לסייע להוריהם בעונות הבערות – תקופת הקציר" (אלבויס-דרור, מחקר על הגדעונים, 1913). כך, החופש הגדול של התלמידים, שהיה פעם חיוני להורים – הופך להם לנטל.

סיבות אחרות לקיומו של החופש הגדול כבר אינן רלבנטיות כפי שהיו. למשל, היעדר מיזוג-אוויר בכתות, או קיומן של פנימיות מרוחקות, שאינן מאפשרות לילדים לבלות זמן עם משפחותיהם מלבד בתקופת הפגרה.

מטרות החופש הגדול ותפקידי

מטרתו המקורית והתפקיד העיקרי שהיה לחופש הגדול אינם רלבנטיים עוד. כיום, החופש הגדול אמור אולי להיות עבור הילדים תקופה של כפי, של שחרור, של הנאה ושל משחק. כלומר, תפקידו להיות ההפך מהעומס, מה"עבודה", העול, המסגרת המחייבת והלוחצת של תקופת הלימודים. אבל האם זה אכן כך? במיוחד, האם זה כך עבור ילדים מתבגרים במשפחות בעלות אמצעים מוגבלים, או דלים, שאינם יכולים לנסוע לחו"ל ואף מתקשים לממן נסיעות לים, לבריכה, או להשתתף בקייטנות מעניינות אך יקרות? ייתכן כי החופש הגדול, או לפחות חלקו, הוא תקופה של שעמום לילדים, בדידות, לפעמים בלבול, תסכול; ציפיות למשהו נהדר שיקרה – שלא מתממשות, חיפוש אחר ריגושים והרבה פעמים אי-נחת.

למסגרות מתאימות – במחירים סבירים. אותה האשמה מופנית גם לרשויות המקומיות. מאשימים את ההורים שאינם מתמודדים עם ילדיהם, שאינם יודעים כיצד לבלות עמם זמן איכות ושמאפשרים לילדים להסתער על הקניונים ולבלות בהם בעלות כלכלית גבוהה בלא יכולת להציב גבולות או לומר "לא" ו"די".

ישנו חיפוש אחר דרכים למזער את נזקי החופש הגדול ולמצוא פתרונות ל"רעות החולות" שלו. במסגרת הפתרונות המוצעים עולות הצעות שעיקרן יצירה של מסגרות מתאימות לילדים, למשל קייטנות – שהן לרוב יקרות. עולות הצעות לפיקוח של ההורים, על הבינוניים של המתבגרים, למשל "סיירת הורים" שמסיירת בלילות במקומות הביילוי ובגנים הציבוריים ושומרת על הילדים. עולה נושא הפיקוח על העסקת בני-נוער מבחינת תשלום שכרם ותנאי העסקתם. הפתרונות חלקיים ביותר, לפעמים יקרים ולפעמים אינם מותאמים.

בחשיבה על החופש הגדול אנחנו מבקשים "לצאת מן הקופסא" ולשאל, למה בכלל נחוץ חופש גדול. למה בעצם לא להשאיר את הילדים גם בקיץ במסגרת של בית הספר, שהינה יעילה ומאורגנת? ואם לא בית הספר, האם ניתן לחשוב על מסגרות ותכנים חלופיים?

חופש הגדול בתקופת הקיץ מקובל בעולם כולו המערבי לפחות אורכו נע בארצות שונות בין ששה לתשעה שבועות לערך. איך בכלל צמח רעיון החופש הגדול, מאין בא, מה תפקידו, מה מטרתו ואת מי או מה הוא בא לשרת? האם ייתכן כי החופש הגדול הנו ירושה היסטורית שמטרתו ותפקידו המקוריים שוב אינם מתאימים לנו היום?

היסטוריה

מבט על ההיסטוריה של החופש הגדול יכול להתחיל בתקופתו של קובלאי-חאן במאה ה-13. קובאלי חאן הכריז על

בעריכת איריס ברנט



ד"ר מירי נהרי וד"ר עמיר נהרי

עכשיו, בשלהי הקיץ, בתקופת החגים ועם תחילת שנת הלימודים, אנחנו מבקשים להסתכל אחורה ולחשוב על "החופש הגדול". תרמה לכך כתבתה של איריס ברנט בנושא הקושי של ההורים בתקופת החופש הגדול. (פסיכואקטואליה)

החופש הגדול: ברכה או רעה חולה?

מדי שנה לקראת בוא החופש הגדול ובמהלכו מרבים לכתוב, לדבר ולשמוע על "רעות" החופש. מדברים על ה"עונש" שהחופש מהווה עבור ההורים, על הנטל הכלכלי, על הצורך למצוא לילדים מסגרת חלופית (לבית הספר) על הצורך של ההורים לשמש בתפקיד צוות בידור ועוד. שומעים על הזמן הפנוי והארוך, שמנוצל לרעה על ידי המתבגרים. הם משתעממים, מדרדרים להתנהגויות חסרות אחריות ומסוכנות כגון אלוהול ואלימות, או לפעילות פלילית. בשיח על השפעתו הרעה של החופש הגדול על הילדים עולות שאלות לגבי משכו של החופש ושאלות קשות לגבי ההשפעה של חוסר המסגרת על הילדים. מבטאות האשמות וישנה הטלת אחריות על הגורמים הקשורים לנושא. מאשימים את משרד החינוך שאינו דואג לילדים

חשיבה פסיכולוגית בראי חינוכי-תרבותי

אנחנו מציעים לבחון מחדש את החופש הגדול בהקשר של צרכיהם של הילדים. אנחנו מציעים לערוך בחינה זו במסגרת של חשיבה פסיכולוגית-חינוכית-תרבותית. כלומר, בחשיבה הפסיכולוגית – מה צרכי הילד הנער בהתאם לשלבי התפתחותו? בחשיבה חינוכית – מה מתאים ללמד ולמה לחנך? ובחשיבה תרבותית – מה הערכים והכישורים שהתרבות רוצה שהילד ירכוש? השאלות שאנחנו רוצים לשאול הן למה זקוקים הילדים ובני הנוער, מה נחוץ להם ומה יתרום להם. אנחנו רוצים לשאול אילו התנסויות וחוויות רוצה החברה (התרבות) לתת לצעירים ומה היא רוצה להעביר להם. האם, למשל היא מעוניינת לאפשר התנסויות שונות מאלו שמתרחשות במסגרת הלימודים הרגילה, כגון התנדבות בקהילה, שהן משמעותיות יותר מאשר צרכנות קניונים. ניתן להאמין כי ילדים ומתבגרים זקוקים לזמן פנוי – חופש ממחויבות – כדי למלא מאגרי אנרגיות ואף יכולים להיתרם מההזדמנות לנהל בעצמם את זמנם הפנוי. אולם, תקופה ארוכה בת חודשיים, של חוסר כיוון והיעדר מסגרת, אינה בהכרח מענה נכון, או חכם לצרכים אלו. אנחנו רוצים להציע מספר חלופות אפשריות להבניה של חלק מן הזמן של החופש הגדול. חלופות אלו הן רק דוגמאות לאפשרויות הבניית הזמן, שיבחרו ויפותחו בהתאם לתהליך שיתואר בהמשך. ההצעות לוקחות מהידע הפסיכולוגי על תהליכי "למידה נסתרת" בערוצים לא פורמאליים.

* **התנדבות בקהילה.** למשל: הדרכה בקייטנות של ילדים קטנים, עזרה בגינון העיר, בסיוע לקשישים, סיוע לתלמידים מתקשים באמצעות מועדוניות ומתנ"סים ועוד.

* **עבודה בשכר.** ניתן יהיה לארגן מסגרות מותאמות לעבודת נוער בשכר. העבודה תשולב בעשרות(?) כגון סדנאות לכתיבת קורות חיים ולאו סדנה לראיון לקבלה לעבודה.

* **חילופי תלמידים בין יישובים שונים.** באופן זה יוכלו התלמידים להתארח ביישובים ממוזר, אזור ואופי שונה. הביקורים ישלבו היכרות

עם האופי המיוחד של היישוב והאוכלוסייה, טיולים ופעילויות משותפות.

* **מחנות של עבודה או התנדבות.** בדומה למחנות עבודה שהיו בעבר בקרב תנועות הנוער. מחנות כאלו יכולים לקשר את התלמידים עם העבודה עבור קק"ל, החברה להגנת הטבע, מכבי אש או יישובים חקלאיים המשוועים לידים עובדות בקיץ.

* **מוסדות לימוד או העשרה חווייתית** שיוכלו להתמחות בנושאים שונים כגון אמנות, תרבויות העולם, מוזיקה.

* **פעילויות ספורט.** אפשרי באמצעות עמותות ספורט, יצירת מחנות או פרויקטים שישלבו פעילות ספורטיבית, יקדמו אורח חיים בריא ויפתחו מנהיגות באמצעות הספורט.

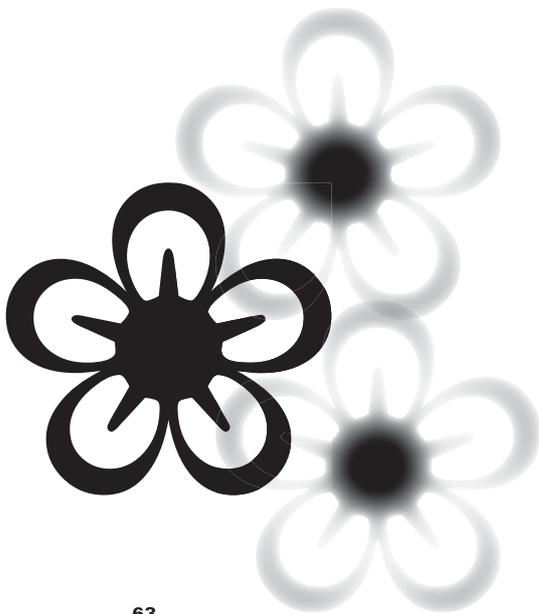
אלה, כאמור, רק דוגמאות אפשריות.

פיתוח, ארגון וישום של ח.ג.מ. – חופש גדול מאורגן

הוספת תפקיד או מטרה לתקופת החופש הגדול, דורשת פיתוח ותכנון, התאמה וישום לא פשוטים. להצעת, התוכנית צריכה להתאים לאופי של היישוב ושל האוכלוסייה בו היא תופעל. לפיכך, יש להקים במסגרת השלטון המקומי, צוות היגוי רב-מקצועי בהובלת מחלקת החינוך של היישוב. הצוות יכלול נציגים ממחלקת החינוך, מהשפ"ח, נציגי מורים, נציגי הורים, נציגי תלמידים וגורמים רלבנטיים נוספים, למשל מעסיקים ביישוב או נציגי התנדבויות. הצוות יזמן להתחיל בעבודתו כך שיוכל לגבש תוכנית ח.ג.מ. לקראת הקיץ. יתכן שכדאי יהיה להתחיל פיתוח תוכנית כזו לשכבת גיל בוגרת – תיכון, ורק בהמשך לפתח תוכניות ח.ג.מ. לגיל חטיבה ויסודי בהתאם. לטעמי חשוב ביותר שבתהליך פיתוח תפישה אחרת של החופש הגדול – תהליך נחוץ של מתן משמעות לתקופה זו – ישמע קולם של כל הנוגעים בדבר: קולה של הרשות שבה חיים הילדים והוריהם, קולם של אנשי המקצוע הרלבנטיים וגם קולם של ההורים והתלמידים. בתהליך של שיח, יש אפשרות להתגבשות מענה אמיתי, הולם וחדש. אנחנו מאמינים כי השלטון המקומי ביישוב הוא הגורם

הנכון לנהל תהליך כה מורכב, בידיו המשאבים הכלכליים והארגוניים, אצלו הידע לגבי צרכים ומשאבים בקהילה ועליו האחריות התפעולית. אך היוזמה לתהליך יכולה לצאת מגורמים מקצועיים, למשל השפ"ח.

סיכום והמלצות: תקופת הילדות וההתבגרות היא תקופה משמעותית של עיצוב הנוער, יכולותיו, בטחונו וערכיו ושל פיתוחו להיות חברים תורמים בקהילה ובמדינה. החופש הגדול נוצר היסטורית לשרת צורך כלכלי של הקהילה שאינו רלבנטי עוד. החופש הפך להיות תקופה של כיף, מנוחה בטלה, מבלי שהוקדשה חשיבה מסודרת לגבי תפקידו ומטרותיו. נראה כי התקופה הארוכה של "הכיף" הלא מאורגן ארוכה מדי. החופש הגדול כיום הפך לעיתים לתקופה של בדידות, שעמום, וחיפוש נואש אחר בלויים וריגושים עבור התלמידים ועול עבור ההורים. פיתוח שיח שיברר את מטרות החופש גם בראי הילדים, אך גם בראי הקהילה ואנשי המקצוע, שיוכל גם תקופה של אי עשייה, מנוחה, בטלה, בלויים וגם חופש מאורגן שיכיל התנסויות שמתאימות לצרכי הגיל, לערכי הקהילה, שכוללות למידה עקיפה, יוביל לחופש גדול שהוא גם מהנה, גם מאתגר וגם רלבנטי.



מנהלת השירות הפסיכולוגי לסטודנטים אוניברסיטת בן גוריון,

זו, אך לא המשכתי לעבוד לבד ואצטרך לקחת שוב קורס על-מנת להתקדם.

לגבי בישול – אין לי דברים מיוחדים שאני אוהבת לבשל. אני אוהבת לנסות מתכונים חדשים, אוהבת לאפות ואף "להמציא" תבשילים חדשים. לאחרונה מצאתי ספר בישול ישן של אמי, שכלל מתכונים רבים שרשמה בכתב ידה בפולנית – היא הייתה בשלנית מצוינת ובדעתי לנסות לאפות לפי המתכונים שלה.

ספרים שאהבתי – ספר של יונתן פרנזן – תיקונים (Jonathan Franzen: Corrections) וכן ספרו של D.M. Thomas: The white hotel, כמו כן ספרה של Eva Hoffman שנקרא Lost in translation. אני אוהבת לקרא באנגלית אולי בגלל שהשפה הראשונה שלמדתי הייתה פולנית ואני אוהבת את האותיות הלטיניות.

לגבי סרטים – אני אוהבת כמעט את כל הסרטים של וודי אלן, ובמיוחד את "חנה ואחיותיה" ואת סרטו האחרון – חצות בפאריס.

ההצגה שאהבתי מאד – הייתה של תיאטרון הבימה וראיתי אותה לפני שנתיים, היא נקראת "משוגעת". עכשיו כשאני בוחנת את הספרים שאהבתי והסרטים וההצגות שנהייתי מהם מאד, אני רואה שבכולם יש חוויות שאני יכולה להזדהות אתן באופן אישי, כמו למשל ספרה של הופמן, שבו היא מדברת על תהליך ההגירה שלה וההסתגלות לתרבות חדשה, או הסרטים של וודי אלן, בהם הוא מתאר התלבטויות אנושיות בצורה הומוריסטית, או ההצגה "משוגעת" שכל כך מחוברת לנושאי העבודה שלי.

סדר יום טיפוס

קמה מוקדם בסביבות 06:00, מטיילת עם הכלבים, 3-4 פעמים בשבוע שוחה בבריכה של היישוב, מתלבשת לעבודה ומגיעה לאוניברסיטה בערך ב-08:30. עובדת עד 16:00-17:00. עבודתי כוללת הדרכות של מתמחים, הדרכות של מומחים בתהליך הסמכה להדרכה, טיפול ישיר בסטודנטים עם

בעוד כשנה וחצי אצא לפנסיה- גם זה מעסיק אותי מאד ויצריך התרגלות לשינוי.

ערכים אישיים

במהלך חיי גרתי כ-12 שנים בארצות הברית, למדתי שם וגם עבדתי כפסיכולוגית מורשתית. תמיד האמנתי שעל-מנת להשפיע, עלי להיות חלק מהמערכת המקצועית המוכרת ולכן עשיתי את מבחני הרישוי, למרות שזה דרש ממני התמסרות ללימודים מפרכים, כבר אחרי שהייתי מוכרת בארץ כמומחית ומדריכה.

אני מאמינה בטולרנטיות, גמישות ובפלורליזם מקצועי. אני בן אדם ליברלי ומרגישה שזה עוזר לי בהבנה ויצירת קשר עם אנשים שונים. אני מעריכה אוטנטיות ושקיפות.

התחביבים שלי

גידול וטיפול בכלבים, עבודות זכוכית-ויטראז', בישול, קריאה, סרטים והצגות.

לגבי כלבים – עכשיו יש לי כלב – זאב בלגי יפהפה וכלבה כנענית נאורוטית שהייתה שייכת לבתי, אולם לאחר שנשכה עורכת דין המתמחה בנזקי גוף, נאלצתי לשחרר את בתי מנוכחותה. כלבה זאת נשארה אתגר חינוכי ופסיכולוגי עד היום ויודעי דבר אומרים לי שההתנהגות הנאורוטית שלה אופיינית לכלבים כנענים (כלומר: היא כנראה לא תשתפר הרבה למרות ההשקעה הרבה והמתמסכת באילופה וחינוכה). בעבר היו לי כלבים שונים אך כולם קשורים למשפחת ה"רועים". את כלבי הראשון, פרויד, קבלתי כמתנה ליום הנישואים הרביעי שלי מבן-זוגי.

עבודות זכוכית – לקחתי שני קורסי הדרכה בתקופת הפיגועים הקשים, לפני כ-6 שנים. ההתמקדות בעבודת הידיים עזרה לי מאד בהתמודדות עם הדאגה לילדי, שכל אחד התגורר בעיר אחרת: בני היה בירושלים ופעמיים היה קרוב מאד לזירת הפיגוע ובתי למדה רפואה באוניברסיטת תל-אביב. יצרתי הרבה עבודות זכוכית בתקופה



בעריכת שרית ארון-לרנר

רקע אישי

נולדתי בפולין, בדיוק 9 חדשים לאחר סיום מלחמת העולם השנייה בפברואר 1946. אני משוכנעת שזה לא היה מקרי, שהורי חיכו לסיום הרשמי של המלחמה לפני שהחליטו להביא ילדים לעולם. אמי ז"ל הייתה ניצולת שואה ואבי ז"ל היה קצין בצבא הרוסי ואף נפצע בקרב נגד הנאצים בסמור לוורשה ב-1944.

גדלתי בוורשה עד לגיל 12 ועליתי ארצה ב-1958 לרמת השרון, שם הייתה לאמי משפחה (ממקימי רמת השרון). למדתי שם ביסודי ובתיכון – הייתי במחזור הראשון בתיכון רוטברג. התגייסתי לצה"ל ב-1964 והייתי פקידת לשכה של מפקד פיקוד הדרכה בצריפין.

יש לי בן-זוג ("בעל") – לא אוהבת את המילה הזאת) ושני ילדים בשנות השלושים לחייהם. הוא פרופסור בהנדסת תעשייה וניהול באוניברסיטת בן-גוריון, בתי – רופאה מתמחה בגינקולוגיה ב"איכילוב" ובני מסיים דוקטוראט במשפטים בהרוורד. כשאני אומרת את זה, תמיד מציינים שאני אימא "פולניה", עם ילד אחד עורך-דין והשנייה רופאה. אני אימא דאגנית ומאד מחוברת לילדים שלי ולמשפחתי. לאחרונה נפטרה אמי שלי וזה העציב אותי מאד וגם קרב אותי מאד להכרה במציאות המוות.

גש על טיפול ממוקד קצר טווח וטיפול זוגי. חוץ מזה קבוצת הדרכה ב-MMPI ובהתערבות במשבר. בנוסף ניהול של היחידה: הנחיה של ישיבות צוות וקבלת החלטות אדמיניסטרטיביות שונות. חוזרת הביתה בסביבות 18:00. לפחות ארבעה ערבים בשבוע רואה מטופלים פרטיים. בימי חמישי אני בתל-אביב שם אני רואה מעט מטופלים ומבלה את שאר היום בפעילות חברתית-תרבותית: נפגשת עם חברים ותיקים ולעיתים נשארתי לראות הצגה, או תערוכה. שבתות מוקדשות למשפחה ולבילוי. הייתה תקופה ארוכה בה הקדשתי זמן בימי חמישי, להיות עם חברתי הטובה ביותר נורית, שחלתה בסרטן. נורית, הייתה ארכיטקטית וכן אדם מיוחד במינו, נפטרה לפני שנתיים ומאז ביקורי בתל-אביב מחוברים להרגשה של החסר והגעגועים.

רקע מקצועי

ב-1966 התחלתי את לימודי הפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים. כסטודנטית עבדתי אצל עמיה ליבליך בפרויקט תיקון של ה-WPPSI מבחן ווכסלר לילדים. סיימתי תואר ראשון בפסיכולוגיה ובספרות אנגלית והצטרפתי אל בעלי – גם הוא בוגר פסיכולוגיה, לארה"ב שם שנינו למדנו לדוקטורט – הוא בפסיכולוגיה ניסויית ובהנדסת אנוש ואני ביעוצית-קלינית ב-Ohio state university. הדוקטורט שלי היה בתחום של סטריאוטיפים מיניים ותפיסה בין-אישית. הוא התפרסם בשני מאמרים נפרדים ולאחרונה עשו עליו רפליקציה, על-מנת לבחון את עמידות הסטריאוטיפים לאורך זמן. תוך כדי הלימודים לדוקטוראט השלמתי את ההתמחות שלי בפסיכולוגיה קלינית בבית החולים הפסיכיאטרי האוניברסיטאי Ohio state university hospital – ושם התוודעתי לראשונה ל-MMPI. המדריכים שלי היו חלקם ממינסוטה-שם נבנה ה-MMPI והתמזל מזלי שאחד מהם היה פיליפ מרקס – חוקר ידוע של המבחן. למדתי אז את המבחן על בריו וכאשר חזרתי לארץ ב-1977 התחלתי להשתמש בו בעבודתי הקלינית במרכז לבריאות הנפש בבאר שבע. לאחר סיום הדוקטורט ב-1974 נשארתי

לעבוד בארצות הברית, במרפאה קהילתית באינדיאנפוליס ואחר כך בבית חולים אוניברסיטאי בקליבלנד אוהיו. שם היה לי גם מינוי אקדמי בבית הספר לרפואה של Case western university – כאשר חזרתי לארץ ב-1977, לאחר שנה של עבודה קלינית במרכז לבריאות הנפש בבאר-שבע, הוצעה לי משרה אקדמית כמרצה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון. לימדתי קורסים שונים בפסיכולוגיה ועבדתי מספר שעות בשבוע בשרות הפסיכולוגי לסטודנטים, שהיה אז בחיתוליו.

ב-1983 נסעתי לארה"ב לשבטון של בעלי ולמדתי שנה במכון לטיפול משפחתי בווישינגטון אצל Jay Haley ו-Cloe Madanes. לימודים אלו פתחו בפני אופקים חדשים והרגשתי שסוף כל סוף, אני מוצאת לי נישה מקצועית בתחום הטיפול המערכתי האסטרטגי.

השירות הפסיכולוגי לסטודנטים

עם חזרתי ארצה התחלתי ללמד טיפול משפחתי, בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון ולפתח את הפרקטיקה הפרטית שלי. הוצע לי לנהל את השרות הפסיכולוגי לסטודנטים ולמעשה לבנות אותו, מאחר והוא תפקד עד אז, באופן די מוגבל. אני מנהלת את השרות משנת 1984 ומאז הוא עבר תהפוכות רבות: שנים רבות היינו מחוץ לקמפוס בתנאים פיזיים ירודים ותמיד נאבקנו על הכרה מקצועית מצד האוניברסיטה ועל ידי מועצת הפסיכולוגים, עד שבשנת 2000 זכינו, סוף כל סוף, בסטאטוס של מוסד מוכר למתן התמחות בפסיכולוגיה קלינית. עברנו למשרדים חדשים בקמפוס המרכזי, בבית הסטודנט, וכיום יש לנו 10 מתמחים בפסיכולוגיה קלינית וצוות בכיר



במשך השנים שקדתי גם על בנייה של פרקטיקה פרטית. אני עובדת עם משרד הביטחון וביטוח-לאומי בתחום של נכויות, שכול וטראומה, ועם קופת חולים "מכבי" (בעבר) וקופת חולים "מאוחדת" בפסיכותרפיה.

אני אוהבת במיוחד לעבוד עם משפחות וזוגות וכמובן עם סטודנטים בכל שלבי התפתחותם והתבגרותם.

אני אוהבת מאד את העבודה הקלינית ואת ההדרכה והייתי רוצה לכתוב יותר-אולי בפנסיה.

,threshold of the 21st century שיצא לאור ב-1997 על-ידי הוצאת – Lawrence Erlbaum Assoc. כותרתו של המאמר היא: *Immigration as challenge: implication for individuals and families*. במאמר

אנו מתארים את הפורמט של הסדנא שפיתחנו במטרה לאפשר אינטראקציה חיובית, בין קבוצות העולים מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה ובין הסטודנט הישראלי הוותיק. הסדנא הייתה מורכבת משני אספקטים: חוויתי ומחקרי. בצד החוויתי יצרנו פעילות קבוצתית שדרשה שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה ונמצאה כתורמת ללכידות קבוצתית ולשיפור ביחסים בין העולים והותיקים. תהליכי ההגירה הומשגו כתהליכי מעבר נורמטיביים והפעילות הקבוצתית הייתה מובנית ובעלת אופי קוגניטיבי-חינוכי, עם דגש

על אספקטים אמוציונאליים הקשורים לשינוי עמדות.

אין לנו עכשיו קבוצות כאלו בשרות

הפסיכולוגי לסטודנטים, מכיוון

שאין כיום מסיבת כמו זו

שהייתה בעבר

מברית המועצות

ומאתיופיה.

אני מנחה קבוצה

מסוג אחר עכשיו

(יחד עם עוד

פסיכולוגיות)

שמטרתה

להקנות

מיומנויות

להפחתת

לחץ ומבוססת

על המודל של

James Gordon בהשראת

גישה של Mind-Body

Medicine (לפני מספר

שנים סיימתי אצלו הכשרה

בתחום של מיומנויות גוף-

נפש).

המורכב מחמישה פסיכולוגים קליניים, פסיכולוגית תעסוקתית ופסיכיאטר. אנחנו משמשים גם כמדריכים קליניים במחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטת בן-גוריון ובבתי הספר לפסיכותרפיה בבאר שבע ובאשקלון.

ה-MMPI הוא כלי שאני נעזרת בו בעבודה דיאגנוסטית ובעבודה טיפולית. כל מטופל בשרות הפסיכולוגי לסטודנטים עושה את שאלון ה-MMPI. התוצאות עוזרות לנו באבחנה ובקבלת החלטות טיפוליות, למשל אם להפנות את הפונה לפסיכיאטר לקבלת תרופות, האם אפשר לטפל בטיפול קצר מועד, או שמא יש להפנותו לטיפול ממושך יותר, מה יכולים להיות הנושאים המרכזיים לטיפול, מה יכולה להיות הפרוגנוזה של המטופל.

כמובן שאין לענות לשאלות ה"ל רק על סמך ה-MMPI אולם הנתונים של ה-MMPI ביחד עם הנתונים הקליניים מאפשרים לנו "לקצר" את הדרך וללטש את ההבנה שלנו את המטופל.

בנוסף לעבודתי כמנהלת השרות הפסיכולוגי לסטודנטים עבדתי במשך שנים רבות יחד עם פרופ' סולי דרימן במרכז למשפחות חד-הוריות באוניברסיטת בן-גוריון. במסגרת עבודה זאת הנחיתי קבוצות של הורים לאחר גירושם, או התאלמנות, וסדנאות רבות במקומות שונים בארץ. עבודה קלינית זאת הולידה מאמרים מדעיים והצגות בכנסים שונים של טיפול משפחתי.

מאוחר יותר סולי דרימן ואני עבדנו ביחד בבנייה ומחקר של סדנאות, שנועדו לקדם את האינטגרציה החברתית של סטודנטים עולים חדשים (מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה) עם סטודנטים ישראלים ותיקים. פרויקט זה היווה בסיס לפיתוח מודל של התערבות קבוצתית בנושאי קליטה והגירה. עבודה זאת פורסמה בכנסים מקצועיים ובספרות מדעית. מאמר של סולי דרימן ושלי המתאר את ההתערבות נמצא בספר *The family on the*





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