

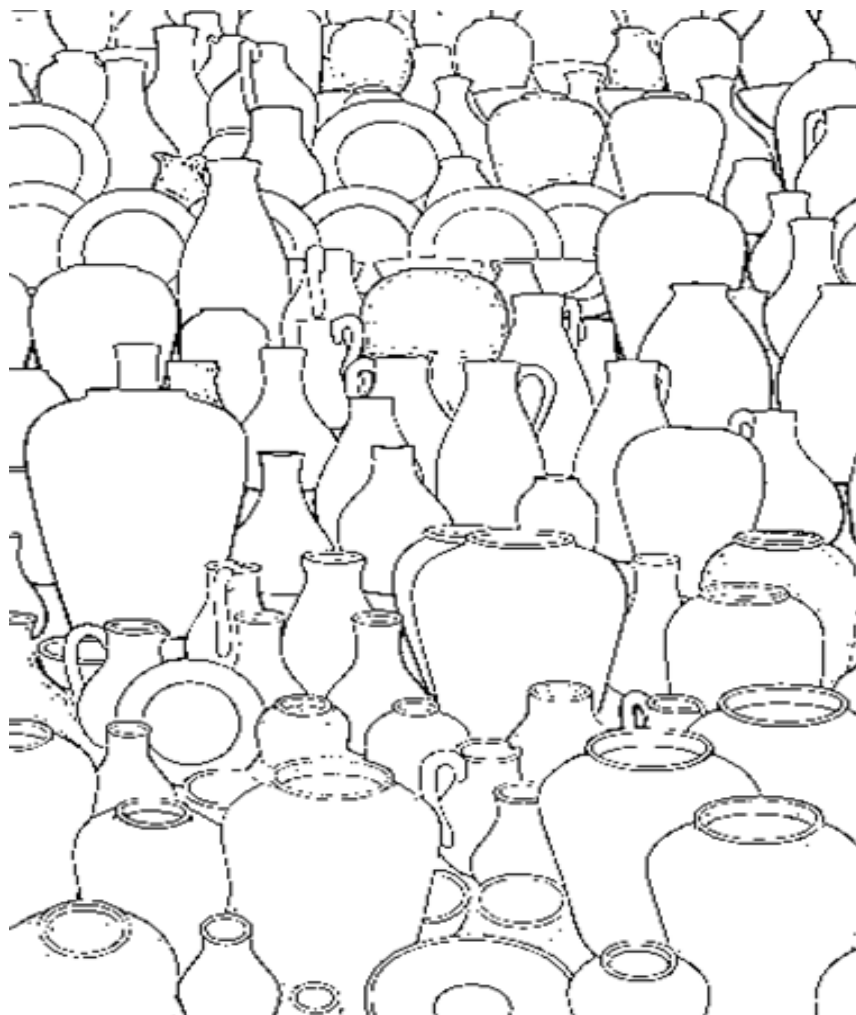


התבוננות בעבודת השפ"ח לאור יסודות המחקר האיכותני



מדור מחקר
ינואר 2013

התבוננות בעבודת השפ"ח לאור יסודות המחקר האיכותני



מדור מחקר
2013

עריכה: מדור מחקר, שפ"ח ת"א-יפו
רח' מוזיר 1, ת"א

עריכה לשונית: אברשה טנא
הדפסה: דפס כל
2013

תמונת שער:
Patrick Caulfield, Pottery, 1969
Oil on canvas 213.4X152.4cm
(Tate T01134)

תוכן העניינים

עמוד

1. רשימת מחברים 6
2. פתח דבר 7
3. מחקר איכותני בפסיכולוגיה חינוכית: כלי להתבוננות ביום-יום בעיניים חדשות - ד"ר מיה לביא-אג'אי 9
4. להיות מדריך בשפ"ח תל-אביב-יפו - משאלות, שאיפות, תקוות - משה אלון 15
5. מה זה אומר להיות פסיכולוג חינוכי? משמעות המושג והחוויה בעיני העוסקים במלאכה - תמיר פראוי 23
6. חוויית השנה הראשונה בשירות הפסיכולוגי-חינוכי - היבטים מרכזיים בחוויית ה"הגירה" של פסיכולוגים שסיימו הכשרה אקדמית שאינה פסיכולוגיה חינוכית - טל טאובר 39
7. הערכה איכותנית של תכניות בשדה הפסיכולוגיה החינוכית - קרן גל-מיכלזון 55
8. קול דממה דקה - חווית התלמיד לקוי השמיעה בחברת ילדים שומעים - אתי ויצמן-מימון 65
9. סיפורה של מוטיבציה להצלחה בבית-ספר מחבק להזדמנות שנייה - טלי עמיעד-מילשטיין 79

רשימת מחברים

- אלון משה** - מנהל השירות הפסיכולוגי-חינוכי - ת"א-יפו.
- גל-מיכלזון קרן** - מדור מחקר, השירות הפסיכולוגי-חינוכי - ת"א-יפו, פסיכולוגית חינוכית מומחית, מתמחה בפסיכולוגיה קלינית.
- טאובר טל** - מנהלת תחנת "שלם", השירות הפסיכולוגי-חינוכי ת"א-יפו.
- ויצמן-מימון אתי** - פסיכולוגית חינוכית בכירה וקלינית מומחית.
- לביא-אג'אי מיה** - מרצה במחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר והרכזת האקדמית של המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מילשטיין-עמיעד טלי** - פסיכולוגית חינוכית מומחית, מטפלת בשיטת הגשטלט בשילוב אומנות.
- פראוי תמיר** - מנהל מדור מחקר, השירות הפסיכולוגי-חינוכי ת"א-יפו.

פתח דבר

אני שמח להציג בפניכם חוברת זו, המסכמת פרי עבודה של שנתיים, במהלכן, אנו, קבוצה של פסיכולוגים חינוכיים בכירים - מדריכים ומנהלים - למדנו את תחום המחקר האיכותני באמצעות השתלמות ופרקטיקה. את הקבוצה הנחתה ד"ר מיה לביא-אגיא, מן המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה, באוניברסיטת בן-גוריון (ICQM).

הצורך להכיר את תחום המחקר האיכותני ולחשוב על יישומו בפרקטיקה של הפסיכולוגיה החינוכית, בא מאי נחת שעלה בעבודתנו בשטח. לאורך השנים שמנו לב, כי הניסיון להעריך את עבודת הפסיכולוג החינוכי באמצעות כלים כמותיים בלבד אינו מספק. חשנו כי כלים אלו אינם מצליחים להעביר את מהות החוויה של מקבלי השירות ובחלק רב מהמקרים גם "מפספסים" חלק מתהליכי השינוי שעוברים המשתתפים בפעילויותיהם של הפסיכולוגים. פעמים רבות מדובר בתהליכי שינוי המתחוללים בעת הפעילות, אך אם יוזם הפעילות לא חזה שהם יקרו ולא תכנן לבדוק אותם מבעוד מועד, הם אינם נכללים בתהליך ההערכה. כמו-כן, השפה הנוחה יותר לפסיכולוגים לתקשור היא שפת "המילים" ולא שפת "המספרים", כך שהשימוש במילים על-מנת לייצג תובנות ותמונות של תהליכים בסביבה הפסיכו-חינוכית הינו שגיתי יותר.

במהלך ההשתלמות למדנו את עקרונות המחקר האיכותני ושמחנו לגלות את הדמיון הקיים בין תפיסת העולם של החוקר האיכותני וסגנון עבודתו עם שותפי המחקר שלו, לבין עבודתו של הפסיכולוג החינוכי. לשניהם התפיסה, שתהליך החקר בא להבין לעומק חוויות ועמדות של בני-אדם, וכי תהליך החקר יכול גם לסייע בהבניית מציאות - ליצור תובנות חדשות - אצל שותפי המחקר. כמו-כן, מושג הרפלקציה הנו מרכזי בתהליך העבודה של שניהם. מנחת הקבוצה, ד"ר מיה לביא-אגיא, פסיכולוגית בהכשרתה, הטיבה לקרוא את רחשי ליבנו, השכילה להנגיש לנו את תחום התוכן, וסייעה לנו בביצוע עבודות המחקר שבחרנו לעשות.

בחוברת זאת אוגדו העבודות של מרבית חברי קבוצת הלימוד. חיבורה של המנחה, ד"ר מיה לביא-אגיא, שהיתה גם היא שותפה בתהליך הכתיבה, עוסק באופן מפורט ומעמיק בקשר שבין הפסיכולוגיה החינוכית לבין המחקר האיכותני. שאר העבודות עוסקות בחקר פעולותיהם של הפסיכולוגים החינוכיים - משה אלון חקר את המשאלות ואת השאיפות של פסיכולוגים בכירים, כפי שמשתקף בתוכניות העבודה שלהם; תמיר פראוי חקר את חוויית הפסיכולוג החינוכי בעבודתו; טל טאובר חקרה את חוויית הכניסה של פסיכולוגים חדשים, שבאים מהתמחויות אחרות לעולם הפסיכולוגיה החינוכית; קרן גל-מיכלזון חקרה את התרומה של המחקר האיכותני לעומת המחקר הכמותי בהערכת פעילות פסיכו-חינוכית; אתי ויצמן-מימון חקרה את עולמם הפנימי של ילדים לקויי-שמיעה המשתלבים בב"ס יסודי רגיל; טלי עמיעד-מילשטיין חקרה את גורמי המוטיבציה להצלחה אצל תלמידים בבית-ספר תיכון של "הזדמנות שניה".

אנו מקווים כי אתם הקוראים תמצאו עניין ותועלת בעבודות אלו המהוות, לתפיסתנו, את הסנונית הראשונה בחיבור שבין תחומי תוכן אלו. כפסיכולוגים חינוכיים אנו חושבים, כי פרדיגמת מחקר זאת משתלבת היטב בסגנון העבודה של הפסיכולוגיה החינוכית. אנו מקווים כי השימוש בה בשדה הפעילות שלנו יתרחב כך, שבאמצעותה נוכל לקדם תהליכי הערכה בשדה הפסיכולוגיה החינוכית.

ברצוני להודות לכל השותפים במלאכה. לחברי הקבוצה, על שנתיים של למידה וחשיבה משותפות, ועל ההשקעה בכתובה, מלאכה לא קלה בפני עצמה. תודה לד"ר מיה לביא-אגיא על הזכות שהיתה לנו להכירה וללמוד עמה. תודה על המסירות ועל הרחבת האופקים שהענקת לנו. אנו מקווים שנוכה להזדמנויות נוספות להמשיך את שיתופי הפעולה בינינו. תודה מיוחדת לאברשה טנא, עורך לשוני, על העריכה הלשונית של המאמרים. אחרונה חביבה, תודה לדניאל פוזיילוב, מזכירת מדור מחקר, על עבודת העריכה היסודית והפקת החוברת.

תמיר פראוי

מנהל מדור מחקר - שפ"ח ת"א-יפו

מחקר איכותני בפסיכולוגיה חינוכית: כלי להתבוננות ביום-יום בעיניים חדשות

מיה לביא-אג'אי

מבוא

בשירו "זמן של מספרים" אומר ברי סחרוף: "אָתָּ יודעת אני לא שומע כבר מילים / עכשיו זה זמן של מספרים (...). אָתָּ יודעת אני לא רואה יותר פנים / עכשיו זה זמן של מספרים." גיליון זה הוא תוצר של מסע שערך השירות הפסיכולוגי-חינוכי בתל אביב יפו בעקבות הגילוי של מחקר איכותני: גילוי קיומן של שיטות מחקריות המתעמקות במילים ובנרטיבים ולא במספרים. המחקר האיכותני הוא מושג-"מטרייה" המאגד בתוכו גישות מחקריות אחדות אשר המשותף לכולן - שהן עוסקות במשמעויות. משמעויות אפשר להפיק באמצעות שפה, נרטיבים, התנהגות ופעולות. בשפ"ח ת"א-יפו נערך ב - 2010 מחקר הערכה איכותני לבחינת התערבות שהשירות ערך בבית-ספר תיכון בעיר. הדו"ח שהופק בעקבות מחקר זה לא כלל סטטיסטיקות וגראפים, אלא ציטוטים ישירים מדברי ה"שחקנים" השונים בתוך השדה החברתי הנחקר. הדו"ח היה באופן מיידי מאוד שימושי, והבהיר לסגל הניהולי ולמפעילי ההתערבות את נקודת-המבט של המורים ואת האופן שבו הם תפסו את פעולת ההתערבות ואת נקודות החוזק והחולשה של התוכנית.

המעבָר ממספרים למילים ומממוצעים למשמעויות פתח אפשרויות חדשות והפך את המחקר לכלי שימושי ויעיל יותר לשפ"ח. בעקבות חוויה ראשונית זאת הוחלט בשפ"ח ליזום יום עיון ואחריו - קורס של שנה וחצי בבית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית על-מנת להגביר את המודעות ואת השימוש במחקר איכותני בפסיכולוגיה חינוכית בישראל ולקדם את התחום כולו. כרכות האקדמית של המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה הזמין אותי בית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית ללוות את הפסיכולוגים במסעם וללמד את הקורס. לעיתים נדמה כאילו מחקר איכותני הוא גישה חדשה למחקר - ולא כך הדבר. החל מאמצע המאה העשרים, עם התפתחות המחשבים, התפתחו היכולות של חוקרים להשתמש בסטטיסטיקה לאיסוף, לניתוח ולהצגת מסקנות מנתונים כמותיים. היכולת להשתמש בסטטיסטיקה הפכה כמעט לחובה. הדומינאנטיות של מה שנקרא "שיטות מחקר כמותניות" היתה כה רבה, עד שאנשים רבים מאמינים שזאת הדרך היחידה לבצע מחקר במדעי ההתנהגות ובדיסציפלינות אחרות. אנשים רבים הלומדים מחקר איכותני אומרים: "לא ידעתי כלום על מחקר איכותני היות שלא הזכירו את זה בלימודי האקדמאים. הייתי אומר שזה אפילו מוזר ולא מובן." אך לצד מחקרים כמותניים היו קיימים תמיד גם מחקרים איכותניים. הרבה מהמחקרים שהם היסודות ההיסטוריים של מדעי-החברה נעשו בגישה האיכותנית. למשל -

בפסיכולוגיה - וויליאם ג'ימס, זיגמונד פרויד וז'אן פיאז'ה הם רק חלק מהשמות של חוקרים מפורסמים אשר השתמשו בשיטות מחקר איכותניות.

במאמר זה אני רוצה להסביר את מהות המחקר האיכותני כהקדמה למאמרים הבאים אשר יתבססו על מחקרים איכותניים. כמו-כן אני מבקשת לטעון שמחקר איכותני מציע כלים "להתבוננות, ללמידה, לתיאור, ולעבודה" לכל מי שעובד עם אנשים ובאופן ספציפי - לפסיכולוגים חינוכיים. את זאת אעשה דרך החוויות, ההבנות והמילים של משתתפי הקורס למחקר איכותני שהעברתי בבית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית בשנים 2011 - 2012 ואשר מחקריהם האיכותניים מוצגים בגיליון זה.

מהו מחקר איכותני?

מחקר הוא ניסיון שיטתי ומוקפד לייצר ידע שהוא אמין ומהימן. בעצם הגדרת המושג "מחקר" לא נדרש "כמות" הנתונים, כלומר- הפיכת הנתונים למספרים. מחקר איכותני יוצא כנגד כמות נתונים מתוך תפיסה שתהליך זה משטיח את המשמעויות ואת הרבדים העמוקים יותר שבתפיסות, בחוויות, בפעולות של בני אדם ובתהליכים שהם עוברים. כל מחקר איכותני עוסק במהותו בניסיון לזהות ולנסח משמעויות שהנחקרים מייחסים למציאות. ה"התמקדות בחוויית היחיד שמזמינה אותי להיכנס לעולמו" (אתני)¹ היא הבסיס לכך שמחקר איכותני "רואה את הנבדקים. הם לא עלומים, הם לא בהכרח אוניברסאליים" (משה). נהפוך הוא - המחקר האיכותני נותן "מקום לעולמם הסובייקטיבי" (אלון) של בני-אדם. "המחקר האיכותני מחשיב יותר את מה שהנחקר אומר וכותב ומנסה להתמודד עם תכנים אלו, וכאתגר דרך המחקר האיכותני נעשה ניסיון לפענח ולומר אמירה שהיא ייחודית לכל אחד ואולי אף משותפת לאחרים" (משה).

הנחה נוספת היא שהמציאות היא "רבת פנים ורבת ממדים" (משה) שאינם ניתנים לחקירה בנפרד, אלא קשורים זה בזה. המחקר צריך לתאר ולהסביר את התופעה על ריבוי פניה ומורכבותה. על-כן מתבקשת ראייה הוליסטית שאינה מפרקת את המציאות למשתנים נפרדים, המבודדים מהקשר הכולל. כדי לעשות כך, המחקר האיכותני ממקד תשומת-לב במקרים גדושי פרטים ומורכבויות ולא במשתנים בודדים על-פני מדגם גדול. כפי שאתי הציגה זאת: "הקורס נתן לי לגיטימציה להתמקד בחוויית היחיד, לכבד אותה, להיות שם להתעכב ולא למהר לחישוב ממוצעים מספריים, כפי שמקובל במחקרים כמותיים, לחדד את הראייה ואת ההקשבה כאשר יש תהליך של אינדוקציה ולא דדוקציה. זה כמו להתבונן בפרח, להריח אותו, ליהנות מצבעו ומצורתו ורק אח"כ להגדיר אותו."

התהליך האינדוקטיבי דורש מערך מחקר גמיש ומתפתח. תוכנית המחקר האיכותני עשויה להשתנות ולהתפתח במהלך המחקר עצמו, ככל שהחוקר מזהה ומבין מרכיבים שהוא לא היה מודע להם בתחילת הדרך. תמיר ראה בכך יתרון חשוב המאפשר למחקר איכותני לתפוס

1 הציטוטים הם מדברי משתתפי הקורס ובסוגריים מצויין שם הדובר/ת

טוב יותר את חוויית הנחקרים. הוא הביא מניסיונו דוגמאות אחדות המדגימות עמדה זאת: "לדוגמא, תוכננה סדנא של פסיכולוגים עם צוות המורים בביה"ס שהיתה אמורה לעסוק בקשר בין ההורים לבין הצוות החינוכי. על-מנת לשפר זאת הכנו מראש שאלונים שנגעו לדרך שבה תפסו המורים את ההורים ואת אופי הקשר איתם. כבר לאחר מס' מפגשים המוקד בסדנא יזי לכיוון עבודה קבוצתית עם צוות המורים על יחסים בתוך הצוות ועם מנהלת ביה"ס - השאלונים איבדו את הרלוואנטיות שלהם ככלי להערכת הפעילות. כך יוצא שבפעילויות במרחב הפסיכו-חינוכי לא תמיד ברור מה יהיה מוקד העבודה כשהיא מתחילה (לעיתים מתחילים עם הגדרות מאוד מעורפלות) ומה תהיה ההשפעה שלה על כל הדמויות (האקלים במערכת, אנשי הצוות, הורים, ילדים). דוגמא נוספת: נערך מחקר על ההשפעות של טיפול פסיכולוגי לילדי גן עם בעיות רגשיות-התנהגותיות - אף-על-פי שעל-פי השאלונים לא ניכרו שינויים מהותיים בילדים הרי שבשיחה עם הגננת נפל האסימון לגבי מידת החשיבות של ההתערבות והתרומה שיש לפסיכולוגים המטפלים בילדים עבורה בחיזוק יכולתה להכיל ילדים אלו."

שתי הדוגמאות של תמיר מציגות את החשיבות במערך מחקר גמיש. היבט ראשון הוא הגמישות של המציאות. היבט זה נכון בשדות מחקר שונים ומתאים במיוחד, כפי שתמיר מציין, לפסיכולוגיה חינוכית, כיוון שאופי ההתערבות הוא גמיש ועל-כן דורש מערך מחקר גמיש. היבט שני הוא התפתחות המחשבה של החוקרים במהלך המחקר. במחקר איכותני טוב אנחנו מצפים לחוויה של "נפילת האסימון", כיוון שמחקר איכותני בא להעמיק את ההבנה של המציאות ועל-כן מתבקשת גמישות מחשבתית ומתודולוגית שתאפשר התפתחות מחשבתית. בדוגמאות שתמיר הביא אפשר גם לראות את החשיבות של תפיסת נקודות המבט השונות. גם היבט זה דורש מערך מחקר גמיש כי לא תמיד אנחנו יודעים מראש מי הם השחקנים השונים שאותם נרצה לחקור.

הקשר בין מחקר איכותני לבין פסיכולוגיה חינוכית

אחת ההפתעות הגדולות של משתתפי הקורס היתה ההבנה שהתפתחה לאורך הקורס על הדמיון העמוק בין עמדת החוקר האיכותני והכלים העומדים לרשותו לבין עמדתו של הפסיכולוג והכלים העומדים לרשותו. טלי תיארה זאת כך: "אני מרגישה שעקרונות בסיסיים במחקר האיכותני קרובים לתפיסתי כפסיכולוגית. כפסיכולוגית אני מיומנת ביצירת קשר והקשבה מעמיקה לאנשים; כפסיכולוגית אני מאמינה בחשיבות נתינת המקום וההקשבה לחוויה הסובייקטיבית של המטופל ולפירוש שהאדם נותן לחייו; כפסיכולוגית אני משתמשת בכלי אבחון וניתוח שחלקם דומים לשיטות הניתוח במחקר האיכותני. לכן המחקר האיכותני, כפי שאני תופסת אותו, כולל אלמנטים מְפָרֵים וקרובים לעולמי כפסיכולוגית. אולם הפעלת השיטה והחשיבה המחקרית על עבודתי המקצועית הינה חדשנית עבורי."

במהלך הקורס התוודעו משתתפיו לאפשרות להשתמש בַּיָדָע ובכלים שלהם באופן מעט שונה בתוך המחקר האיכותני. גם תמיר כמו טלי ציין: "הופתעתי לגלות את מידת הדמיון בין

העבודה הפסיכולוגית לבין עבודתו של החוקר במחקר האיכותני. "נוסף ליכולת ההקשבה שצוינה על-ידי טלי הוא הזכיר גם את תהליך הרפלקציה הדומה בשני התחומים. תהליך הרפלקציה תופס מקום מרכזי במחקר איכותני, והוא נועד לפתח מודעות לאינטראקציה בין החוקר לבין משתתפי המחקר ולהשפעתה על תהליך יצירת הֶיָדָע. כמו-כן הזכיר תמיר את הדמיון בתהליך ניתוח הממצאים ופירושם: "נקודת דמיון נוספת נמצאת בתהליך הניתוח ופירוש הממצאים. כמו שהחוקר צריך לקחת את כל החומר הגולמי שבידיו ולנסות לארגן אותו לרשת של מושגים בעלת משמעות שתתן הֶסָבֵר לתופעה הנחקרת, כך הפסיכולוג צריך לארגן את הממצאים בעת סיכום האבחון לכדי שלם בעל משמעות שיתן הֶסָבֵר למצבו של המאובחן ויבהיר את נקודות החוזק, הליקויים והצרכים שלו."

הדימיון הרב בין תפיסת העולם של המחקר האיכותני לבין תפיסת העולם של הפסיכולוג החינוכי "דיבר" אל משתתפי הקורס וקירב אותם לעולם המחקר האיכותני אך גם היווה קושי מסוים. מטרת החוקר האיכותני לעיתים רבות שונה ממטרתו של הפסיכולוג החינוכי. החוקר אינו בא לאבחן ולטפל, אלא לתפוס את נקודת-המבט של המרואיינים. זאת היא עמדה שונה הדורשת הקשבה אחרת. מחקר איכותני אינו בא לאשר או להפריך תיאוריה כי אם להשתמש בתיאוריות קיימות או להציע תיאוריות והמְשָׁגוֹת חדשות על-מנת לייצר יָדָע חדש על התופעה. כלומר - במחקר, שלא כמו באבחון, איננו מבקשים להבין רק את חוויית היחיד, אלא אנחנו חוקרים את היחיד כמייצג קבוצה רחבה יותר. מֵעֵבֶר למחקר על חוויות מחקרים איכותניים נחקרים גם שיחים, פרקטיקות והֶבְנָיוֹת חברתיות. הדגש הוא על חקר ההתנסות של היחיד בהקשרו הרחב יותר. כלומר- מצד אחד הדגש הוא על המשמעות שהיחיד מייחס להתנסות שלו, ומצד שני הדגש הוא על המשמעויות הזמינות לו בסביבתו (הקרובה והרחוקה) ומה הן ההשלכות של הֶבְנָיוֹת חברתיות שונות.

לחוקר/ת איכותני יש שותפים אחדים. ראשית - משתתפי המחקר או כפי שלפעמים קוראים להם - "הנחקרים". משתתפי המחקר הם שותפינו, מפני שאנחנו רוצים ללמוד מהחוויה שלהם, רוצים ללמוד על נקודת הראות שלהם ועל המציאות הנגלית בזווית הראייה שלהם. אנחנו רוצים ללמוד מֵהֶיָדָע שלהם ולהשמיע את קולם, ועל-כן ככל שתגבר השותפות בין החוקר לבין משתתפי המחקר, כך זה יהיה המחקר טוב יותר. אלון הסביר זאת כך: "אני בכלל חושב שלשאל אנשים ובטח בפסיכולוגיה לתת מקום לעולמם הסובייקטיבי, זה חשוב ביותר, גם מהסיבה שמתעניינים בהם ונותנים להם מקום, בניגוד לאבחון עם כלים אובייקטיביים אשר בו מסיקים מסקנות עליהם." הבנת המשמעויות שאנשים נותנים לחוויותיהם היא אינטר-סובייקטיבית. המטרה היא להגיע להֶבְנָיָה של המציאות הנחקרת על בסיס שיח פרשני עם משתתפי המחקר שבסיומה מתקבל מבנה מוסכם שהוא מתוחכם ועשיר בֶּיָדָע.

החוקרים האיכותניים פושטים באופן מטאפורי את החלוק הלבן של החוקר האובייקטיבי ומוותרים על עמדת ה"חוקר היודע כול". כדי לפרש בני אדם יש צורך באדם ועל-כן כחוקרים עלינו להכיר בתפקידו של האדם בִּיצירת הֶיָדָע וביחסי הכוח הקיימים תמיד בתוך תהליך יצירת הֶיָדָע.

השותפים הנוספים של החוקר/ת האיכותני הם הקוראים. השפה האיכותנית היא "שפה מתקשרת יותר, מעמיקה, מחברת ומתחברת, מקרבת ... ומהמסקנות והלמידה אפשר לפנות לקהלי יעד דומים ולדבר אליהם בגובה העיניים" (משה). חוקרים איכותניים רבים רואים בהפצת המחקר חלק מהמחקר. הרצון להשמיע את קולם של המשתתפים מחייב אותנו לכתוב כך שאכן ירצו לקרוא אותנו. נוסף על כך, השימוש במילים והיכולת לתפוס את נקודות המבט השונות יוצרים ידע שימושי ו"מתחבר" יותר לכל הנוגעים בדבר.

באיזה אופן יכול המחקר האיכותני להיות שימושי לפסיכולוג חינוכי?

ראשית, דרך מחקרי הערכה. כפי שטלי אומרת: "כפסיכולוגים הנותנים שירות למערכת החינוכית אנחנו נדרשים יותר ויותר להוכיח יעילות של פרויקטים ועבודה טיפולית. המחקר האיכותני משמש עבורי ככלי מדידה והערכה אנושי ובעל משמעות להערכת מטרות מסוג זה." גם קרן רואה במחקר האיכותני כלי חשוב להערכת פרויקטים פסיכולוגים חינוכיים לא רק בגלל הדרישה הגוברת למדידה ולהערכה, אלא גם לשם העשרת ההתבוננות וההבנה: "כפסיכולוגית במדור מחקר של השפ"ח, אני רואה את עצמי משלבת כלים וטכניקות של מחקר איכותני לשם הערכת פרויקטים והתערבויות שונות. אני רואה את המחקר האיכותני יישומי ושימושי לעבודה והכרחי לעולמות התוכן שבהם אנו עוסקים - במיוחד פסיכולוגיה וחינוך - או התחום ההומניסטי-חברתי באופן רחב יותר. אני חושבת שהערכה איכותנית מעשירה את ההתבוננות ואת ההבנה של תהליכים, ועוזרת בגילוי תהליכים סמויים."

מעבר למחקרי הערכה, רבים בקורס הרגישו שהכלים של מחקר איכותני והמחקרים שערכו (ואשר את חלקם הם מפרסמים בגיליון זה) העשירו אותם מבחינה מקצועית. לדוגמא, טלי שערכה מחקר על תחושת ההצלחה של תלמידי תיכון הרגישה כי "דרך המחקר שערכת, התרחבה זווית הראייה המעשית והתיאורטית שלי לגבי עבודתי היום-יומית." תמיר מרחיב בנקודה זאת ואומר: "נושא המחקר שעסקתי בו תרם לי גם בעבודתי כפסיכולוג חינוכי. חקרתי את משמעות החוויה אצל פסיכולוגים שונים ודרך המחקר נחשפתי לאופני עבודה שונים שמהם גם יכולתי ללמוד כמה דברים. ראשית, באמצעות ההיכרות עם האחרים יכולתי גם להבין טוב יותר את אופי העבודה שלי בהתייחס למאפייני האישיות שלי. שנית, מצאתי את עצמי גם מרחיב את רפרטואר ההתנהלות שלי בעבודה עקב ההיחשפות לסגנונות עבודה שונים של האחרים. יכולתי, בעצם, לצאת במידה מסוימת מגבולות העצמי בעבודה ולעבוד גם במודל שונה ממה שהורגלתי לו." גם אלון מרגיש שהמחקר הוא בעל השלכות יישומיות ופרקטיות לא רק לעבודתו אלא לעבודתם של פסיכולוגים חינוכיים באופן רחב יותר: "מעבר לכך, בעזרת הקורס אוכל לכתוב מאמר העוסק בתחום משמעותי ופרקטי עם השלכות לשדה, הרבה יותר מאשר המחקרים שערכת עד היום, שעסקו יותר בתיאוריה."

מעבר למחקרים שערכו, משתתפי הקורס הרגישו שהמחקר האיכותני נותן להם כלי יום-יומי. ראשית, כפי שאלון מציין: משום ש"הפסיכולוגיה החינוכית היא כר פורה למחקר איכותני."

שנית, כפי שמשה מציין: "חומרים רבים המונחים לפתחנו כל הזמן במערכת החינוכית והקהילתית מעוררים מחשבה ודורשים התבוננות בתהליכים פנימיים וחיצוניים. כל אלה מסייעים לנו ללמוד מחדש כל הזמן בין אם דרך מחקר פורמאלי או בדרך בלתי פורמאלית. כלומר - אפשר להשתמש בכלים האיכותניים כל הזמן." נראה ש"התבוננות" היא מילת-המפתח בשביל רוב משתתפי הקורס. כפי שטלי מתארת: "למעשה, קיבלתי כלי ל'התבוננות-על' בהקשר לעבודתי. אני חושבת שזה היה מועיל ומקצועי מאוד, אם כדרך השגרה הייתי משתמשת בכלי לגבי דברים רבים בעבודתי."

מרסל פרוסט אמר כי "מסע תגליות אמיתי אינו מורכב ממצאיא נופים חדשים, אלא מהתבוננות דרך עיניים חדשות." אכן כפי שמשה טען, "חומרים רבים מונחים לפתחנו כל הזמן," ושמחתי לגלות שמשותפי הקורס מצאו כי המחקר האיכותני היווה עבורם כלי להתבוננות ביום-יום בעיניים חדשות. המחקר והכתיבה שבגיליון זה נועדו לא רק לייצר ידע חדש, אלא גם לעורר שאלות ודיון בסוגיות העומדות במרכז עבודתם של פסיכולוגים חינוכיים כיום. אני מזמינה אתכם הקוראים להתבונן בעבודתכם שלכם בעיניים חדשות דרך המאמרים שבגיליון זה.

ומצידו השני של המתרס...

כמרצה בקורס הייתי בצידו השני של המתרס אך החוויות שלנו היו בעצם מקבילות. בזמן שמשותפי הקורס למדו על מחקר איכותני אני למדתי דרכם ודרך המחקרים שלהם על פסיכולוגיה חינוכית. וכך בעודי קוראת את התשובות שלהם לשאלותיי, וכאשר בדקתי מה הם קיבלו מהקורס ואיך המחקר האיכותני קשור לעבודתם, מצאתי את עצמי מזדהה עם מילותיהם. על-כן בחלק זה נעזרתי במילים שלהם על-מנת לתאר את חווייתי שלי בקורס. אני מרגישה שקיבלתי מן הקורס חלון הצצה לעולם רחב ועשיר, שלא הייתי מודעת מספיק לקיומו מבחינת העומק התיאורטי והשיטות המגוונות שבו. החלון נוצר מתוך המפגשים עם קבוצת הפסיכולוגים שבחרו להשתתף בקורס - פסיכולוגים בשלים ותיקים וסקרנים שהתקבצו כדי ללמוד יחד משהו שונה וחדש. נהניתי מהתהליך החשיבתי המשותף, מכך שבקורס נוצרה הזדמנות להתבונן מזווית שונה ומעשירה על הדברים היום-יומיים המרכיבים את העשייה שלכם כפסיכולוגים חינוכיים, זווית ראייה חשובה שלפעמים כולנו "מפספסים" אותה בגלל עומס העבודה ולחצי היום-יום. הקורס פתח בפניי אשנב להתבוננות מעמיקה על עבודתם של פסיכולוגים חינוכיים ועל האנשים שאיתם אתם עובדים, על תחושות תסכול עצב שמחה וניצחון על היום-יום ועל רגעי השיא.

להיות מדריך בשפ"ח תל-אביב-יפו - משאלות, שאיפות, תקוות

משה אלון - מנהל שפ"ח ת"א-יפו

הקדמה

בשנתיים האחרונות נדרשים הפסיכולוגים החינוכיים בשפ"ח ת"א-יפו לכתוב תוכניות עבודה לכל שנת לימודים/עבודה. בכלל זה כותבים תוכניות עבודה גם הפסיכולוגים החינוכיים המדריכים, שהם הפסיכולוגים הבכירים של השפ"ח.

כתיבת תוכנית עבודה בכל ארגון על-ידי כל פרט בו היא מהלך אסטרטגי מאחר שכל עובד נדרש לתכנן את עבודתו, לזהות מטרות ויעדים מרכזיים, לוודא שהתוכנית היא בהלימה עם תוכניות מנהליו ועם מנהלי מערכות החינוך שאיתם הוא עובד. כתיבת התוכנית מחייבת את העובד בזהירות, משום שהצגתה בפני האחראים עליו כמוה כהצהרה, ויש בה התחייבות לעבוד על-פיה, להישאר בזיקה אליה לאורך שנת העבודה ולהתחייב לתוצאות בסופה ולהסביר על הצלחתה או על אי הצלחתה.

תוכנית העבודה, שהפסיכולוגים התבקשו לכתוב, בנויה משלושה חלקים:

- תוכנית העבודה המתוכננת במסגרות החינוך בשנה הקרובה: יעדים, מטרות ודרכי מדידתם;
- תוכנית עבודה להתפתחות אישית-מקצועית;
- תוכנית עבודה מנהלית.

המחקר האיכותני הנוכחי תוכנן בתחילה על-ידיי. כמנהל השפ"ח ביקשתי לבדוק את תוכניות העבודה במסגרות החינוך של הפסיכולוגים החינוכיים המדריכים. כוונתי היתה לבדוק את תחום העבודה המערכתי בתוכניות העבודה של המדריכים, את השפה הנקטת בו ואת מטרות העבודה. ביקשתי לראות האם יש גילויים מעניינים בתוכניות העבודה של המדריכים הבכירים דווקא. הנחת המחקר הראשונית שלי היתה שאולי יזוהו נטיות ודגשים ייחודיים ואולי - חֲסָרִים בולטים בעבודה המערכתית.

תהליך העבודה על המחקר לימד אותי שבחירת הנושא איננה פשוטה ואולי אינה נכונה עבורי. מדי סוף-שבוע לקחתי לביתי את החוברות של תוכניות העבודה של כל עובדי השפ"ח, ובראשית השבוע הבא הן חזרו כלעומת שבאו - או שלא "הספקתי" לקרוא בהן או שקראתי ולא הצלחתי לזהות בהן כיוון מחקרי. הדבר חזר על עצמו כמעט במשך חצי שנה.

קריאת תוכניות העבודה לא הניבה, כאמור, גילויים "מעניינים". כתיבתם של רוב הפסיכולוגים החינוכיים המדריכים היתה די אחידה. רובם שמו דגש על העבודה עם מנהל ביה"ס ועם צוות הניהול והיועצת החינוכית. רובם התייחסו להדרכות מורים, לחינוך מיוחד וכדומה. בסך-הכול הִבְנֵנו שמרבית המדריכים - או בעצם כולם - החשיבו מאוד את העבודה המערכתית, אלא שכיוון בדיקה זה לא הניב משהו שמחקר איכותני היה יכול להעלות כמחדש

וכמעניין, ועל-כן התחלנו לבדוק מוקדים אחרים בתוכניות העבודה - וכאן עלו ממצאים משמעותיים ביותר, דברים שעוררו עניין וסקרנות ופתחו צוהר חדש ולא צפוי לעולמם של המדריכים. נראה היה שהגילויים המעניינים יבאו דווקא מכיוון זה של תוכניות העבודה ושם תתגלנה משאלותיהם של הפסיכולוגים הבכירים בשפ"ח ת"א-יפו להתפתחות ולצמיחה. על-כן נעשה שינוי כיוון בתוכנית המחקרית ונבדקו התוכניות האישיות של הפסיכולוגים המדריכים להתפתחות אישית-מקצועית.

תוכניות להתפתחות אישית-מקצועית של הפסיכולוגים החינוכיים המדריכים

ההנחיות שִׁנְתָנוּ לפסיכולוגים בחלק זה של התוכנית היו שונות מאלה שִׁנְתָנוּ בחלק הראשון, שהיה מְבִנֶה יחסית ועסק במטרות שבחלקן היו גם מדידות. בחלק שעסק בהתפתחות אישית-מקצועית התבקשו הפסיכולוגים לכתוב באופן חופשי את התוכניות שלהם להתפתחות אישית.

ההנחיות נוסחו כך:

"כל פסיכולוג בכל שלב מקצועי ובכל ותק אמור לכתוב חלק זה בתוכנית העבודה, שיכיל את הלמידה שיקח על עצמו בתחנה/מדור, בביה"ס הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית או בכל מסגרת אחרת, כולל התמחות נוספת או ביי"ס לפסיכותרפיה וכו'. אם הלמידה קשורה למטרות העבודה של הפסיכולוג המדריך, עליו להדגיש זאת. בחלק זה נכללות הדרכות ייחודיות, הדרכות דיפרנציאליות וכל תחום למידה והעשרה שהמדריך יקח בהם חלק ושאמור לסייע לו בהתפתחותו האישית.

דוגמאות:

1. פסיכולוג המתחיל תהליך הסמכה להדרכה יציין זאת בתוכנית ההתפתחות האישית. בחלק זה של התוכנית יפרט הפסיכולוג מה ייכלל בתהליך ההסמכה שלו בשנה הקרובה: הדרכה אישית עבורו, הנחיית קבוצת הדרכה, מתן הדרכה דיפרנציאלית במסגרת תהליך ההסמכה ועוד.
2. פסיכולוג המתכוון להשתתף בפרוייקט כלשהו ומתעתד ללמוד תחום רלוואנטי לפרוייקט, יציין זאת בחלק זה של התוכנית. כמו למשל, פסיכולוג העומד להנחות קבוצת מנהלים ומתעתד להשתתף בהדרכה על כך ו/או להשתתף בקורס בביה"ס הגבוה העוסק במפגש הפסיכולוג החינוכי עם מנהל ביה"ס ועוד."

כאמור, העיון בקרוב לשבעים תוכניות אישיות, הפתיע בסגנונות הכתיבה השונים, בהיקפי הכתיבה, במידת ההשקעה ועוד. נראה שחלק זה של התוכנית היה פתוח יותר מאשר

החלק הקודם שהיה מְבִנֶה יותר ומדיד יותר. כאן יכלו הפסיכולוגים להפליג למחוזות שונים ולעומקים שונים. נראה שהאפשרות לכתוב את החלק הזה כפי שהתבקשו אפשרה למדריכים לעמוד מול עצמם ולשאול מה הם רוצים לעשות כשיהיו "גדולים"? לאן מועדות פניהם? האם האפשרות שנפתחה לפניהם לכתוב תוכניות אישיות משכה אותם לִפְתַח תוכניות ייחודיות? מדריכה אחת כתבה: "המעבֵר לְתַפְקִיד חדש פותח בפניי הזדמנות אדירה ללמידה אודות התערבויות פסיכולוגיות מסוג זה אשר להן אפיונים ייחודיים...הוצפתי מחשבות הקשורות לתחושת שליחות ושייכות בתחנה ... חשבתי לעצמי כי על-מנת לסייע לי בגיבוש עמדה ... נכון ללוות תהליך של התקדמות זה בהדרכה מקצועית שאקבל מפסיכולוג בכיר (בעל אוריינטאציה ארגונית ובעל רקע וניסיון בהובלת פרויקטים)".

פסיכולוגית בכירה נוספת כתבה: "השנה אני מתכננת להמשיך בקורס ... קורס זה תורם לי רבות בהעשרה בְּיָדַע בתחום ... ריענון של תיאוריות, היכרות מחודשת עם חומר אבחוני ועוד. החומר הנלמד בקורס רלוואנטי לעבודתי ... ואני אף תורמת מְהֵיָדַע הנרכש לפסיכולוגים בתחנה".

ועוד אחת: "נרשמתי להשתלמות בנושא ... אני מקווה שההשתלמות תתרום לעבודתי עם ... וגם בעקיפין לעבודתה של המודרכת שלי...".

פסיכולוגית מדריכה כתבה באריכות: " ... אני אקבל את תחום ריכוז של נושא ... בתחנה. אני מרגישה כי קבלת הריכוז על עצמי, בנושא זה ... מהווה מענה לצורך ההתפתחותי-המקצועי שלי ... המאפשרת לי לחלוק בְּיָדַע הנצבר אצלי במשך שנים עם פסיכולוגים נוספים, בדרך שיכולה להשפיע ולטייב את עבודתם ... אני שמחה על ההזדמנות החוזרת שניתנה לי ומודה למנהלת התחנה ... אני נוטה לקבל זאת דווקא כשֶדְרוּג/קידום/קפיצת דרך...ואני נענית לאתגר שהוצע לי בתקווה לעמוד בו בהצלחה". בהמשך מפרטת הפסיכולוגית את "האני מאמין" שלה בתחום הריכוז שבאחריותה.

ועוד כותבת הפסיכולוגית על קורס שתיקח בו חלק בביה"ס הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית:

" ... כולי תקווה שבשנה זו אשתתף באופן מעשי יותר מאשר בשנה שעברה, שבה יכולתי רק לנתח ולהבין דברים בדיעבד, אך לא ליישם אותם בשטח, מכיוון שלא עבדתי בבי"ס באותה עת."

פסיכולוגית בכירה כתבה בחלק זה של תוכנית העבודה:

"קיימת מצידי נכונות להדריך בְּתַחוּם הטיפול, המערכת והדיאגנוסטי. תחומים אפשריים נוספים - הדרכת הורים, טיפול בְּהֶקְשֶׁר המשפחתי וסוגיות התפתחותיות, התמודדות עם מצבי חירום...חשוב לי המיצוב האישי והמקצועי בתוך...ובשפ"ח."

אחרת:

"יש לי עניין רב בבניית קבוצת הדרכה למדריכים מוסמכים, שתתקיים אחת לחודש, ותעלה סוגיות תיאורטיות, כמו גם מקרים להתייעצות ... הבעתי את הסכמתי להנחות קבוצה

זו. מְעַבֵּר לַכֵּךְ אֲשֶׁמַח לְהִשְׁתַּתֵּף בְּכָל פֹּרוּם אֲפִשְׂרִי בְנוֹשֵׂא זֶה."

אחרת:

"השנה אני מתחילה בתהליך של הדרכה של פסיכולוגית מתמחה במדור ... אני רואה בהדרכה צעד חשוב ברמת ההתפתחות המקצועית האישית שלי. המטרה המרכזית שלי כמדריכה הינה לאפשר גדילה מקצועית ואישית במקום מכיל ומפתח מקצועית תוך חשיפה מותאמת של המודרכת לעולמות התוכן הרבים והמגוונים של הפסיכולוגיה החינוכית ... השתתפות בקבוצת... אקח חלק פעיל בקבוצת ... הקבוצה מהווה מקום חשיבה, התלבטות והעמקה של הַיָּדַע הקיים."

פסיכולוגית אחרת מתארת בהרחבה את למידת התחום המערכתי ומסכמת: "אני רואה את עצמי ממשיכה לקחת חלק בתהליכים מערכתיים במסגרות שאני עובדת בהן ומוכנה להיות שותפה לתהליכים נוספים במסגרת השפ"מ."

אחרת:

"הדרכה על הדרכה - הנני מדריכה מזה כ - ... שנים, אך רק השנה התחלתי להדריך בשירות בתהליך הדרכה על הדרכה. זוהי מורכבות נוספת ומעניינת עבורי בתהליך ההדרכה, ואני לומדת תחום זה באמצעות קריאה והיוועצות עם עמיתים. העברת קורס ... (בביה"ס הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית) זו היתה חוויה מעניינת עבורי, שדרשה ממני למידה והעמקה בחומרים תיאורטיים, ובמקרים ואירועים שונים ובשאלות שעוררו. השתתפתי בימי עיון שונים שנערכו השנה בתחום זה, וכן במפגש עם פסיכולוגים נוספים המלמדים את הנושא במחוזות השונים, לצורך עדכון, תיאום והיוועצות משותפת. בשנה הקרובה אני מתעדת להעביר קורס זה שוב, ולהמשיך את ההתמקצעות שלי בנושא."

פסיכולוגית בכירה כתבה בתוכנית עבודה מפורטת את הקטע הבא:

"לאן הייתי רוצה להגיע?"

להמשך עבודה שגרתית אך מעמיקה ושומרת על עמדה פנימית וחינוכית עֲרָנִית ומתחדשת (ומחויבת...) בכל היחידות שבהן אני עובדת.

בהתאם לצורך ולפנייה - הדרכת פסיכולוגים בתחנה בתחומי טיפול.

בהתאם לצורך - מתן הדרכה לפסיכולוגים בתחנה בתחומים הקשורים לאוכלוסיות

בעלות צרכים מיוחדים...

חיזוק היבטים מערכתיים בעבודתי ב... ביחד עם שותפתי לעבודה במסגרת זו.

בהתאם לצורך - הדרכת צוות חינוכי-טיפולי בנושאים של חרדת בחינות ו/או טיפול

בתחום זה.

באופן עצמאי - קריאה והעמקת ידיעותיי התיאורטיות בתחום הדיכאון והאובדנות אצל

נוער וזאת לאור התמודדות אינטנסיבית עם תחום זה בתיכון.

באופן עצמאי - קריאה והעמקת ידיעותיי התיאורטיות לגבי אוכלוסיית המחוננים ותחומי

יצירתיות והמשך מתן הדרכות בתחום...

באופן עצמאי - קריאה והעמקת ידיעותיי בתחום הטיפול הפרטני.

באופן עצמאי - ריענון והוספת ידע בתחומי האבחון הפסיכו-דידאקטי תוך כדי הסתייעות בפסיכולוגים מומחים בתחנה."

אחרת:

"בשנה הבאה אנחנו ממשיכים את ההשתלמות של ... בנושא עבודה מערכתית וקבוצתית, לפי תוכנית תחנתית. המשך למידת הנושא של עבודה מערכתית ויישומה בעבודה עם מנהלי בתי ספר ועם צוותי חינוך ... הנושא מתאים למקום שבו אני נמצאת מבחינה אישית ומקצועית, כי ברצוני להמשיך לפתח את יכולתי ואת מיומנותיי בהנחיית קבוצות. אני למדתי הנחיית קבוצות במסגרת קורס באוניברסיטת ... הנחיית קבוצות בעבודה ... הנחיית קבוצה דינאמית של מורים בבי"ס ... במהלך שנתיים ... הייתי מעוניינת להמשיך ולהעמיק את הידע שלי בהנחיית קבוצות ולקבל מספר שעות הדרכה פרטניות ורציפות על עבודה קבוצתית במסגרות שאני עובדת. נהנית השנה מתהליך ההדרכה ומהמודרך עצמו ומקווה להיות מועילה גם בשנה הבאה."

פסיכולוגית אחרת כתבה:

"המשך הוראה משותפת עם ... בביה"ס הגבוה (לפסיכולוגיה חינוכית) בקורס...יש בכוונתנו לרענן את החומר התיאורטי ולהיעזר בתקנון המשמעת, בעיקר להתמודדות עם בעיית האיחורים. יש לציין כי ההנחיה של קורס זה תרמה רבות לחשיבה ולהעמקת העבודה וכן לגיבוש הזהות המקצועית כפסיכולוגית חינוכית ולחיזוקה."

מאידך-גיסא - פסיכולוגים אחדים כתבו בחלק זה של תוכנית העבודה בשפה מקוצרת, עניינית, "מתקתקת".

לדוגמא:

"כחמש שנים בהסמכה להדרכה. אמורה לסיים השנה את התהליך עם קבלת מודרך במעמד מתמחה. השנה אקבל מדריך חדש להדרכה על הדרכה."

או:

- "המשך קורס...מתוך כוונה ...
- השתתפות בקבוצת הדרכה על עבודה במערכת בתחנה בהדרכת..."

או:

"העמקה והרחבה של השליטה בתיאוריית ה-CHC ו-XBAT, בהמשך יועבר הידע לתחנה"

או:

"לאן הייתי רוצה להגיע:

- המשך העבודה "השגרתית".
- בדיקת המעורבות שלי בתחום המערכתי של נפגעי תקיפה מינית.
- עבודה עם הורים במסגרת פרויקט תחנות..."

או:

"לאן הייתי רוצה להגיע?:"

- "המשך פיתוח היכולת כמטפלת, מדריכה ומנחה."

או:

- חבירה ל...בהנחיית קבוצת הדרכה על הדרכה.
 - בהנחיית קורס לטרום מתמחים על...
 - הדרכת מתמחה בהדרכה."
- וכן הלאה.

דין

העיון בחלקים השונים של תוכניות העבודה הוביל למחשבה שכנראה שני החלקים הראשונים של התוכניות, שאותם התבקשו הפסיכולוגים לכתוב, מקבילים לשתי שיטות המחקר הידועות: המחקר הכמותני והמחקר האיכותני.

בפנייה לכתובת תוכנית עבודה במסגרות החינוך נתבקשו הפסיכולוגים לכתוב תוכנית עבודה מְבִינִית עם מדדים להערכה. בקשה זאת מזכירה את ההערכה הכמותית, ובוודאי השפיעה על הכתיבה. הפנייה לכתובת תוכנית להתפתחות אישית-מקצועית הזמינה יותר כתיבה המתאימה למחקר איכותני, ללא מדידה. הכתיבה יכלה להיעשות באופן חופשי יותר, אישי יותר, מאפשר ביטוי רגשי, משאלות ופנטאסיות. על-כן אין פלא שבחלק זה התקבלו תוכניות מגוונות ומרתקות: היו שמצאו לנכון לא לכתוב שום תוכנית אישית, היו שכתבו בנוסח מקוצר ומתומצת, והיו שכתבו באריכות, בפתחות, תוך גילויי רגשות, משאלות, תקוות ועוד. נראה שהבקשה לכתובת בנוסח זה דווקא אפשרה לזהות את האנשים כיחידים - את משאלות ההתפתחות שלהם, את דרכם לעתיד. הכתיבה הזאת אפשרה לי כמנהל לזהות את היש ואת האין.

ברור שיש חשיבות רבה לכתובת תוכניות בחלק הראשון. עם-זאת - נראה שהחלק הזה נהיר מאוד לפסיכולוגים הוותיקים. הם יודעים את העבודה, הם יודעים את חשיבות העבודה המערכתית עם מנהל ביה"ס, החינוך המיוחד ועוד, ועל-כן חלקים אלו בתוכניות העבודה נכתבו בהרחבה, במקצועיות רבה ובאחידות גבוהה יחסית.

אולם בתחום התפתחות האישית השונות הרבה שנצפתה היתה מפתיעה: האם לא כולם מעוניינים בהתפתחות? האם כך משתקפות האנרגיות של הנוגעים בדבר להתפתחות? האם זוהי התפלגות השאיפות? או אולי יש כאן עניין של תהליך: בשלב זה עדיין לא כולם מאמינים שאכן יש כוונה להקשיב להם, להתייחס למשאלותיהם, ועל-כן חלק כתבו בקצרה וחלק לא כתבו בכלל. ייתכן גם שההנחיות לא היו ברורות עד הסוף והערפול שבהן הזמין התייחסויות שונות, שלא כמו בתוכניות העבודה עם מערכות החינוך.

ממצאי המחקר הנוכחי עוררו מחשבות רבות ופתחו כיוונים מעניינים לעתיד: אם תינתנה בשנה הבאה הנחיות מפורטות יותר שתאפשרנה הרחבה של הכתיבה בחלק זה, יוכלו הפסיכולוגים להביא לידי ביטוי רב-גוני יותר את שאיפותיהם ומחשבותיהם לגבי עתידם המקצועי. האם אפשר שהבהירות הרבה יותר, ההזמנה לכתובת ישירה, העובדה שישנן "אוזן כרויה" ו"עין פקוחה", תבאנה אומנם ליותר השקעה בחשיבה ובכתיבה בחלק זה?

אין ספק שבחלק זה מצוי מסר חשוב לעובד ולארגון - ראיית האופק הקרוב והרחוק, ההתייחסות לעובדה שהעובד "נראה". לכל אלה השפעה רבה על האקלים הארגוני ביחידות הקטנות של הארגון ובארגון כולו כשלם.

תכנים המעניינים את הפסיכולוגים החינוכיים הבכירים בשפ"ח ת"א-יפו

בדיקת ה"תוכן" של התוכניות האישיות של הפסיכולוגים הבכירים בשפ"ח ת"א-יפו מגלה את רוחב המשאלות להתפתח ולהעמיק בַּיָדָע ובמיומנויות ככל האפשר. התוכן מגלה מגוון של נושאים להתפתחויות אישיות ואפשרויות להעמקה ברובן ומצביע על קיומן של משאלות, שאיפות ותקוות ללמידה, לעשייה ולהתפתחות. למעשה, זאת אינה רק אחריותו של הפרט להתפתח כך, אלא של ההנהלה - לאפשר אקלים מתאים לכך, לפתח תוכניות לימוד מתאימות, לזמן מרחבים לעשייה וליישום.

נראה שעבור מדריכים בשפ"ח ת"א-יפו חשובים מאוד:

- הדרכה פרטנית
 - הדרכה דיפרנציאלית
 - הדרכה על הדרכה
 - עבודה קבוצתית
 - זיהוי תחום ייחודי-מקצועי, למידתו והתפתחותו בו (טיפול בנפגעי תקיפה מינית, לקויות למידה, אובדנות ועוד)
 - הוראה של תחומי יָדָע בפסיכולוגיה חינוכית
 - מאמץ להשפיע בתוך היחידות הקטנות ובארגון כולו.
- בחלק ניכר מהתוכניות האישיות שנכתבו בלטה המשאלה להעמקת ההזדהות עם יחידת העבודה בשפ"ח שבה הם עובדים והשייכות אליה!

סיכום

תהליך ניהול המחקר הנוכחי מזכיר את אותם מיתוסים של חיפוש משהו ברור ידוע וגילוי של משהו אחר בלתי צפוי (אאוריקה ... חיפוש אתונות...). התהליך עצמו נראה מלמד ביותר עבור החוקר ומסקרן מאוד עבור הנוגעים בדבר ואולי קוראים שאינם באים מתוך התחום הזה ממש.

נראה שהתנועה במחקר האיכותני כמוה כתנועה באפלה של חיפוש אחר משהו נעלם הקיים במרחב החיפוש. לעיתים הוא גלוי ויש רק להפנות אליו את המבט. כך היה עם המחקר הנוכחי: חצי שנה היו מונחות בפניי תוכניות העבודה על חלקיהן השונים. החיפוש היה לאורך הזמן בעיקר בתוכנית בחלקה הראשון. החלק האחר נזנח אבל דווקא בו היה הגילוי המעניין. כך הסתבר לבסוף.

מה קורה כאשר הדברים אינם כמותיים? כאשר הממצאים הם במרחב כמותני, אפשר להתייחס אליהם במימד של ממוצעים, סטיות-תקן ועוד ערכים סטטיסטיים. לעומת-זאת - מחקר איכותני כמו המחקר הזה נותן מקום להבנות מראש השערות אחדות, אולם עם התנועה המחקרית צצות השערות רבות נוספות, מיתוספות תהיות, עולות עוד-ועוד שאלות רבות לא צפויות והתנועה לחיפוש עוד נמשכת.

כתיבת תוכניות עבודה יש בה עדיין, לכאורה, משהו זר ומנוגד כיום לעבודת הפסיכולוגים החינוכיים. כתיבת התוכנית אינה מוערכת עדיין, ולעיתים הבקשה לכתיבת תוכניות עבודה מעוררת כעסים, התנגדויות, ביטול ועוד עמדות שליליות. נראה שאחת הדרכים להתמודד עם התופעה אינה רק הבלטת החשיבות של תוכנית עבודה בכלל, אלא גם הבלטת החלק האישי בהתפתחות שמצוי בתוכנית. נראה שחלק זה יכול לאזן הכעסים ואת ההתנגדויות, להתקשר יותר לפסיכולוגים ולעודדם לכתיבה.

מה זה אומר להיות פסיכולוג חינוכי?

משמעות המושג והחוויה בעיני העוסקים במלאכה

תמיר פראוי - מנהל מדור מחקר - שפ"ח תל אביב-יפו

רקע

בחוזר מנכ"ל תש"ע 8 א 2010 של משרד החינוך משורטט מתווה העבודה של השירות הפסיכולוגי חינוכי:

"ייעודו של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) בישראל הוא לקדם את רווחתם ואת בריאותם הנפשית של כלל התלמידים במערכת החינוך. ייעוד זה מתממש בעבודת השירותים הפסיכולוגיים-החינוכיים (שפ"ח) ברמת מערכת החינוך והקהילה, הפרט והמשפחה, בעיתות שגרה ובחירום. השירות הפסיכולוגי-חינוכי מיועד לתלמידים, להורים, לצוותי החינוך בגני הילדים ובבתי-הספר ולגורמים הקהילתיים."

לפי מתווה זה - העבודה של השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים נעשית על-פני מספר

רצפים:

- רצף התפתחותי: השירות הפסיכולוגי שואף להעניק ליווי מקצועי בתהליך ההתפתחות של הילד - להוריו, למשפחתו, לסביבה החינוכית ולו. לפיכך הוא מיועד לתת שירות לילדים בגילאים 3 - 18 ובחינוך המיוחד - עד לגיל 21.
- רצף אוכלוסיות: לשירות הפסיכולוגי-חינוכי תפיסה אקולוגית, והוא רואה את הילד כגדל בתוך הקשר - משפחה, בית-ספר, קהילה - ולכן הוא שואף להעניק שירות לכל האוכלוסיות הבאות במגע עם הילד.
- רצף מניעה-התערבות: השירות הפסיכולוגי רואה חשיבות רבה באיתור מוקדם של צרכים התפתחותיים, ולכן הוא שואף לסייע לצוותים החינוכיים באיתור מוקדם וביצירת תוכניות התערבות שמטרתן לצמצם גורמי סיכון לבריאות הנפשית של הילד, ואינו מתרכז רק בטיפול בבעיות לאחר היווצרותן.

על סמך מתווה זה, הפסיכולוג החינוכי מיומן לבצע עבודה של אבחון, ייעוץ וטיפול בפרט וגם בעבודה של הנחיית קבוצות, בייעוץ ובהתערבות במערכות חינוכיות (ארגונים). המתווה פונה גם לפסיכולוג לשתף פעולה עם גורמים בקהילה לקידום הבריאות הנפשית של הילדים - בשירותי הרווחה, בחינוך, בבריאות הציבור ועוד. עם-זאת - במתווה מצוין כי קיים פער בין תקינת הפסיכולוג לבין צורכי השדה, ולעת-עתה הוא מכוון לתקינה של 1 שעת פסיכולוג לכ - 10 - 30 תלמידים.

רוב הפסיכולוגים משובצים בתחילת שנה"ל למסגרות החינוכית - בתי-ספר, גני-ילדים - ויוצרים חוזה עבודה עם הצוותים החינוכיים. העבודה מתנהלת באמצעות אנשי קשר

במערכת החינוכית. נוסף על כך - חלקם ממלאים תפקידים בשיתוף גורמים קהילתיים ובקידום פרויקטים שונים. לבכירים שבהם ניתנים גם תפקידי ייצוג בוועדות עירוניות. לפי הגדרות תפקידיו האפשריים של הפסיכולוג החינוכי, הוא יכול לבחור קשת רחבה של דרכי פעולה בעבור מקרה נתון. למשל, נניח שקרה אירוע אלים בין שני תלמידים בכיתה ואנשי החינוך במערכת מביאים אליו את המקרה להתייעצות - הוא יכול לבצע הערכה פסיכולוגית לשני הילדים על-מנת ללמוד על מאפייני אישיותם ועל המניעים שלהם כדי להתחיל עימם תהליך של טיפול ולייעץ להוריהם ו/או לצוות החינוכי; הוא יכול גם לקדם עבודה פסיכו-חינוכית בכיתה סביב הנושא "מוגנות אישית" או לחילופין - ליזום עבודה עם מנהל/צוות בביה"ס על-מנת לשקול הפעלה של תוכנית התערבות כוללת במטרה לשפר את האקלים במערכת החינוכית. כלומר - בהתאם לשיקול דעתו יכול הפסיכולוג לבחור בכיווני עבודה שונים תוך-כדי דיאלוג עם מקבלי השירות. עם-זאת - המשאבים הקיימים בעבודתו של הפסיכולוג אינם בלתי מוגבלים ושעות העבודה השבועיות שלו במסגרת החינוכית ניתנות במשורה.

וכך קורה לעיתים שהמורכבות ומנעד האפשרויות הרחב בתפקידו/בעשייתו של הפסיכולוג מחד-גיסא לצד הצמצום בהיקף המשאבים מאידך-גיסא מביאים לחוסר בהירות בדיאלוג בינו לבין מקבלי השירות ולתסכול - גם שלו וגם שלהם. כיצד משפיע ריבוי האפשרויות הזו על הפסיכולוגים בשטח? איך הם תופסים את תפקידם? מה בעבודתם מביא לסיפוק ומה גורם לקושי? עבודה זאת תנסה להבין את מאפייני החוויה של הפסיכולוגים החינוכיים כדי לקבל תמונה רחבה ועמוקה יותר של עבודתם.

רקע מחקרי

בארץ ובעולם התבצעו מחקרים שבדקו את עמדותיהם של הפסיכולוגים החינוכיים לגבי עבודתם. המחקרים האלה היו בעיקר סקרים. מרביתם בוצעו בארה"ב ובחנו את עמדותיהם של הפסיכולוגים החינוכיים (School Psychologist) בנוגע לשביעות רצונם מעבודתם, מידת שחיקתם וכיו (VanVoorhis & Levinson, 2006; Worrel, Skaggs & Brown, 2006). מסקרים אלו עלה כי פסיכולוגים חינוכיים היו שבעי רצון מתפקידם באופן יחסי (לעומת בעלי מקצועות אחרים). תחומי שביעות-הרצון הגבוהים ביותר היו: היחסים עם קולגות, אינטנסיביות העיסוק, העצמאות בעבודה ועצם הסיוע לאחר. הפסיכולוגים היו פחות מרוצים ממדיניות בתי-הספר, מהתגמול בעבור עבודתם ומאפשרויות הקידום בעבודה. בשנים האחרונות החלה מגמה של בחינת המאפיינים של מקצוע הפסיכולוגיה החינוכית (הכשרה, מבנה, תפקידים, אחריות ועוד) ע"י ארגון הפסיכולוגים החינוכיים

הבין-לאומי (International School Psychology Association (ISPA). בחינת המאפיינים נערכה בכמה עשרות מדינות שבהן הועבר הסקר כלל עולמי (ISPS) לפסיכולוגים החינוכיים (Jimerson et al., 2008). במרבית המדינות נמצא כי תחומי העבודה המועדפים הינם הסיוע לתלמידים, להורים ולמורים. בחלקן נמצא גם כי המגוון והגמישות בעבודה הינם היבטים אהודים. מצד שני נמצא כי עבודות אדמיניסטרטיביות וחוסר משאבים - שכן נמוך ועומס במטלות - הינם תחומי קושי.

בארץ נערך סקר ע"י שפ"י בשנת 1996, וממצאיו פורסמו במאמר ע"י רביב ושות' (Raviv et al., 2003). הסקר שנשלח לכל הפסיכולוגים העובדים בשפ"חים בארץ כלל 4 מרכיבים: רקע אישי ומקצועי, מידע לגבי התפקוד בעבודה ותחומי פעילות מועדפים, מידע לגבי העדפות של למידה המשכית ושביעות רצון מהיבטים שונים בעבודה. לסקר השיבו כ-1100 פסיכולוגים. המסקנות העיקריות של רביב ושות' היו כי הפסיכולוג החינוכי מעוניין בעיקר לעבוד כקלינאי בטיפול בילדים, ובהדרכת הורים ובמידה מסוימת גם להדריך מורים. בסקר לא נערכה השוואה עם ממצאים קודמים וגם לא בחינה של מידת שביעות הרצון יחסית לבעלי מקצועות אחרים. סקר נוסף התבצע על ידי שפ"י ב-2006, אך הממצאים לא פורסמו.

למעשה, ממצאי הסקר שפורסם אינם נותנים מענה לשאלה הפשוטה: מדוע פסיכולוגים חינוכיים ממשיכים בעבודתם במערכות החינוך? אם עיקר העניין של הפסיכולוגים החינוכיים הוא לבצע עבודה טיפולית עם ילדים והורים, מדוע הם ממשיכים לעבוד בשירות הציבורי ובמסגרות חינוכיות? הרי הם יכולים לבצע את העבודה הטיפולית באמצעות קליניקות ואינם חייבים להגיע לבתי-הספר לשם כך. נראה שכדי לקבל כיוון לגבי התשובה לשאלה זאת יש לבצע בדיקה איכותנית של תפישותיהם ורגשותיהם של הפסיכולוגים החינוכיים בנוגע לעבודתם.

שיטת המחקר הנוכחי:

מחקר פְּנוֹמֵנוֹלוֹגִי (שלסקי ואריאלי, 2001) ב יקש לבחון לעומק את החוויה של הפסיכולוג החינוכי. למחקר שהתבצע באמצעות ראיונות עומק עם חמישה פסיכולוגים חינוכיים - ארבע נשים וגבר אחד - נבחרו פסיכולוגים חינוכיים ממגוון דרגות המקצועיות: פסיכולוג מתמחה - (4 שנים בהתמחות), פסיכולוג הנמצא בהסמכה להדרכה, מדריך ומנהל. שלושה מרואיינים עבדו רק בשפ"ח ושניים גם בפרקטיקה פרטית. לאחד היתה הכשרה נוספת - קלינית. כל הפסיכולוגים המומחים עבדו מעל 10 שנים בשפ"ח. הסיבה לבחירת הקבוצה הזאת היתה שכולם היו בעלי ניסיון ניכר בעבודה של פסיכולוגיה חינוכית ונוסף על כך הם היו גם בעלי מיומנויות בתפקידים אחרים - התמחות אחרת, פרקטיקה פרטית,

ניהול - כך שהם יכלו לשפר את ההבנה של התפקיד ואת חוויית הפסיכולוגים מתוך הפרספקטיבות השונות שלהם. הראיונות התבצעו במשרד השירות הפסיכולוגי.

ממצאים

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תמטי. את התמונות המרכזיות שעלו מתוכם אפשר לסווג לשתי קטגוריות:

הקטגוריה הראשונה עוסקת **באפיוני המקצוע** של הפסיכולוג החינוכי, כפי שהם תופסים אותו - **הגיוון** שקיים בו מבחינת סוגי הפעילויות, **התפיסה הרב-ממדית** העומדת בבסיסו ו**בייחודיות** שלו. כמו-כן עלו **הגמישות במבני ההתערבות** והתפיסה לגבי **יכולת ההשפעה** של הפסיכולוג החינוכי על מקבלי השירות והסביבה החינוכית. המגוון האפשרי של הפעילויות והגמישות בהתערבות הביאו גם להתייחסות **לניהול משאבים** בעבודה בפועל.

הקטגוריה השנייה עוסקת **בתחושות של הפסיכולוגים** בהקשר למקצועם. הפסיכולוגים ציינו הרגשה של **גדילה אין-סופית ומשמעותיות** לצד הרגשות של **שטחיות, תסכול וקושי למדוד את השפעתם**. נוסף על זאת הם ציינו גם לטובה את **סביבת העבודה האנושית** שבה הם עובדים.

אפיוני המקצוע

כל המרואיינים מדברים על כך שהמקצוע מגוון מאוד ובעל מבני התערבות גמישים, כשהתפיסה העומדת בבסיס הפעילות המקצועית היא רב-ממדית, והיא זאת המאפיינת את הייחודיות של המקצוע.

א. **גיוון מבחינת סוגי הפעילויות האפשריות** - כמעט כל המרואיינים ציינו כי הדבר הראשון המאפיין את עבודתם הוא הגיוון בפעילויות וזה היה אחד המאפיינים שהם אוהבים בעבודתם. אחת הפסיכולוגיות אמרה: "יש משהו מאוד לא שגרתי בעבודה הזאת, מאוד מגוון, ואתה יכול ללכת להמון כיוונים שאתה בוחר לעצמך". המרואיינים תופסים את העיסוק בפסיכולוגיה חינוכית כעבודה מעניינת שבה יש להם אפשרויות לבצע פעילויות שונות במשך היום, כך שעצם השינוי מעורר עניין וגורם לתחושת הנאה. שלא כמו בעבודה קלינית או דיאגנוסטית שבה במהלך כל יום העבודה המטפל/המאבחן מבצע את אותה הפעילות, הרי שעצם האפשרות לבצע ביום אחד אבחון, ביום אחר ייעוץ למורה, ביום נוסף - תכנון התערבות וביום אחר - סדנא לצוות גורמת להרגשה של מרחב אין-סופי של פעילויות. חלק מן המרואיינים ציינו כי הם חשים שזה מתאים יותר לאופי האישי שלהם - הם מתקשים לבצע פעילות אחת לאורך זמן. חלקם גם דיברו על כך שעצם התנועה והחלפת אזורי העבודה - מהמשרד בתחנה לחדרי בית-הספר, לכיתת הגן או למשרדים בקהילה - תורמת לתחושת ההנאה שבגיוון. חלקם התייחסו לכך שהם יכולים לעבוד עם אוכלוסיות שונות - צוותי חינוך פורמאליים וגם בלתי פורמאליים כמו תנועות נוער.

ב. **תפיסה מקצועית רב ממדית** - התפיסה המקצועית של הפסיכולוגים החינוכיים היא מערכתית במהותה. האדם חי בתוך הקשר. כתוצאה מכך - ההבנה של כל בעיה היא "רב-ממדית" וכרוכה בתשומת לב לגורמים אחדים המשפיעים בו-זמנית. על-מנת להבין את הסיבות לבעיה הפסיכולוג נדרש לבצע חקר וגילוי כמו "סודוקו". הפסיכולוגים מציינים כי אחד הדברים ההופכים את עבודתם למרתקת הוא שכאשר מועלית בפניהם בעיה, הם צריכים לבצע תהליך של הערכה שדומה לפתרון של תשבץ או חידה. "...שבאמת פתאום הכול צריך להתאים להכול, שאתה רואה משהו שעל פניו אתה לא כל-כך מבין או לא כל-כך ברור אבל לאט-לאט אתה מתחיל להיכנס פנימה, ולהבין...איך דבר קשור לדבר, מוביל לדבר, גורם לדבר, כאילו מתקבל איזה עומק ויותר רב-ממדיות של הדברים..." הפסיכולוגית שאמרה זאת (מעל 20 שנות וותק) תיארה את תהליך ההערכה שהפסיכולוגים החינוכיים מבצעים בבואם להבין את הסיבות לבעיה של תלמיד. הם יוצאים מהנחה שמציאות החיים שלנו אינה חד-ממדית ובמרבית המקרים אין השפעה של גורם אחד בלבד על היווצרות תופעה, כגון, חוסר תפקוד לימודי. לפיכך, תהליך החקר חייב לקחת בחשבון את כל הגורמים הרלוואנטיים (מצב קוגניטיבי, רגשי, משפחתי, חברתי ועוד). לא תמיד כל התמונה ברורה בתחילת תהליך ההערכה ולא תמיד קיים הסבר לכל התופעות, ולכן על הפסיכולוג המאבחן לשאוף לחבר את כל חלקי המידע ולהגיע לכדי שלם אינטגרטיבי בתום התהליך - פתרון מלא של התשבץ.

מֵעֶבֶר לְתִהְלִיךְ הַדִּיאֲגְנוֹסְטִי הַמַּחִיב הַתִּיַּחְסוֹת לַמַּמְדִּים אַחֲדִים, גַּם עֲבוֹדַת הַהֲתַעֲרָבוֹת (ייעוץ/הדרכה/טיפול) צריכה לקחת בחשבון מספר צירים ו"חיבורים של ... משפחה, בי"ס ועוד". אי-אפשר להסתפק בעבודה במימד/ציר אחד - רק בטיפול בילד או רק בעבודה עם ההורים. צריך לקחת בחשבון את כל המעגלים העוטפים את הילד, ורק התייחסות רב-ממדית יכולה לקדם את תפקודו של הילד. "בגן מטפלים בגן ובבית מטפלים בבית והעבודה בשני הערוצים ... זה מה שנותן לי את החוויה השלמה..."

הצורך להתייחס לממדים אחדים בעת תהליך ההתערבות מביא גם להשרשה של צורת חשיבה שכזאת אצל הפסיכולוגים החינוכיים. גם כשהם משוחחים עם גורם אחד (תלמיד/הורה/מורה) הם מציינים כי הם לוקחים בחשבון את הסביבה החינוכית. פסיכולוגית אחת אמרה: "התפיסה המערכתית באה לידי ביטוי לא רק במפגש עם המערכת...אתה עובד מתוך הקשר גם כשאתה פוגש ילד..". או כדברי פסיכולוגית אחרת: "יש משהו בהיכרות של המערכת (החינוכית) שהוא מאוד תורם לטיפול בין אם אני מטפלת בילד מהמערכת שלי ובין אם לא. ההיכרות עם המערכת באשר היא ... להבין את המציאות, להבין את המגבלות, להבין כמה מורה יכול להירתם ולעזור לילד..."

הפסיכולוגים מתארים כי גם כשהם עובדים באופן פרטני הרי תמיד הם אינם מסתפקים בעבודה על שינוי המרחב הפנימי של הפרט, אלא גם לוקחים בחשבון את סביבת החיים שלו - גורמי תמיכה אפשריים, גורמי קושי והפרעה ביכולת השינוי האישי.

ג. הייחודיות של הפסיכולוגיה החינוכית - לדבריהם של המרואיינים, המרכיב העיקרי המבחין ביניהם לבין פסיכולוגים אחרים הוא התפיסה המנחה אותם בעבודתם. יכולת ההתבוננות דרך ערוצים אחדים, השימוש בִּהְקָשֶׁר שבו חי הילד והיכולת להיעזר במושגים פסיכו-דינאמיים בעבודתם במרחב החינוכי הן אלה הנותנות להם יתרון על-פני התמחויות אחרות וגם גורמת להם לסיפוק מבחינה מקצועית.

"אני מרגישה ש...התפיסה של פסיכולוגיה חינוכית בלראות ילד, בתוך מערכת, כחלק ממערכת משפחתית, בית-ספרית היא תפיסה מאוד מאוד נכונה שחסרה ל...כשאנחנו מִפְנִים ילד לפסיכולוג אחר ... הרבה פעמים אה..המקום של שיתוף פעולה הוא..הוא לא מְפָר כל-כך להם" או לדברי פסיכולוגית בעלת שתי התמחויות: "זה מה שהכי תפס אותי והחזיק אותי פה שאחר-כך ראיתי שיש בכלל אה...צורת חשיבה מקצועית כזאתי שזה כאילו גישה פסיכו דינאמית-מערכתית, זה לא סותר אחד את השני להיות קלינית ולהיות חינוכית, וכן להפעיל חשיבה קלינית בִּהְקָשֶׁר חינוכי בתוך מערכות שעובדים בהם. אמרתי יש לי פה את השילוב המנצח מבחינתי..."

מצד אחד - העבודה של הפסיכולוג החינוכי אינה מתמצית רק בטיפול בְּעוֹלָם הפנימי של הילד אלא גם לוקחת בחשבון את מציאות חייו. מצד שני - הפסיכולוגיה החינוכית נעזרת גם בתיאוריות דינאמיות כגון: התקשרות ויחסי אובייקט על-מנת להבין את הסביבה החינוכית והקהילתית של הילד ובהתאם לכך גם לנהל את המשך הטיפול בו.

ד. גמישות בתהליכי התערבות - על רקע מגוון דרכי ההתערבות האפשריות, התפיסה המערכתית והיכולת ליצור שותפויות מקצועיות עם מגוון אוכלוסיות, הפסיכולוגים החינוכיים מציינים כי יש גמישות רבה בדרכי ההתערבות שלהם עם מקבלי השירות. הם יכולים ליצור מבנים לא סטריאוטיפים של ייעוץ/התערבות כגון: הדרכות משותפות עם אנשי מקצוע אחרים או לזהות צרכים וליזום התערבויות, כגון: סדנא לאנשי צוות לאחר שזיהו משבר באמצעות שיחות אישיות. חלק מהפסיכולוגים ציינו, כי הגמישות הינה מאפיין שאותו הם אוהבים בתפקידם וחלק ציינו כי הם רואים בה יתרונות וחסרונות וצריך לבחון כל מבנה לגופו.

מבנה נוסף בלתי שגרתי מתבטא בכך שהפסיכולוג מגיע למסגרת החינוכית לשעות מסוימות, ולא תמיד הפעילות מתוכננת מראש.

"יש גם פסיכולוגים האומרים: 'אם לא קבעו לי שום דבר, אני לא מגיע'. אני לא חושבת ככה. אני חושבת שאם אתה אינך נמצא בבי"ס אתה מפסיד המון אינפורמציה והמון הזדמנויות להתערב. אז אני באה, מגיעה בבוקר בשבע בבוקר שבע ועשרים ... יש שם כבר מורים, מדברת איתם, מתעניינת מה היה במשך השבוע. מספרים לי על כל מיני אירועים מיוחדים..."

בעצם מתואר כאן מודל עבודה שבו הפסיכולוג מגיע למערכת ומזהה מקומות שבהם הוא יכול להתערב. העיקרון המנחה הוא נוכחות המאפשרת יוזמה ורלוואנטיות למקבלי השירות. כלומר, הִסְטִינֵג הידוע שבו הנוֹעֵץ/מטופל מגיע לפסיכולוג למסגרת זמן קבועה מראש, כשעל

הפסיכולוג לבנות איתו חוזה עבודה, אינו קיים כאן. הפסיכולוג החינוכי יוצא אל השדה הפתוח ובו הוא מנווט את פעילותו בהתאם למקומות שבהם הוא חושב שיוכל להתערב, להשפיע ולקדם את הבריאות הנפשית של מקבלי השירות. אומנם אותה פסיכולוגית ציינה כי לא תמיד נוח לה עם העובדה שהשעות אינן מתוכננות, אבל באופן עקרוני, כשהיא בבי"ס, היא נוהגת להשאיר מספר שעות פנויות ביום העבודה לטובת התערבויות מזדמנות.

ה. **פוטנציאל ההשפעה** - הקרבה למגוון אוכלוסיות ויכולת פעולה נרחבת יחד עם הבנה רב-ממדית מביאות לכך שהפסיכולוגים חשים כי יש להם פוטנציאל רב להשפעה על מקבלי השירות כמו גם על תהליכים חינוכיים וטיפוליים.

האתגר המרכזי בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי הוא להגיע למימוש פוטנציאל ההשפעה במערכת החינוכית - תכלית העבודה בשדה היא להשפיע וליצור שינוי. לפיכך - המשימה העיקרית של הפסיכולוג היא להיות במקום שמשפיע, אך לא תמיד הוא מקבל אפשרות כניסה למקום זה. עליו ליצור יחסים של אָמון עם הדמויות - הורים, צוות חינוכי, בעיקר - מנהל. פסיכולוגית בכירה (מנהלת) תיארה תהליך ארוך של בניית אָמון בינה לבין מנהלת חדשה בבי"ס. בהתחלה היא ביצעה עבודה עם מורים והורים בתוך המערכת עד שחל שינוי בקשר העבודה בינה לבין המנהלת. "היא היתה באיום כזה מאוד גדול ... בכל אופן מה שהיא התחילה להבין שכל מיני גופים ... רוצים אותי בתוך המפגש ... כשאני מצידי כל הזמן רציתי להגיד לה: 'את יכולה להיעזר בי...' בתחילה היא לא האמינה בזה ... וכשהתחלתי להשתתף בפגישות היא ראתה שאני לא נגדה, שאני תורמת משהו לתיווך ... אם אני מביאה את אותם הדברים הם (ההורים) מקבלים אותם יותר מאשר כשהיא אומרת ... השינוי הוא מקצה לקצה קודם כל באווירה בינינו ... אני חושבת שהיא מרגישה שאני איזה יד ימין שלה.."

הפסיכולוגית הבכירה תיארה את הקושי להגיע למקום המשמעותי אצל המנהלת, והדבר בא לה בהפתעה. לאור הסטאטוס שלה וקשרי עבודה קודמים עם מנהלים אחרים היא לא העריכה מראש שלא תקבל מקום משמעותי אצל המנהלת הזאת וראתה את החוויה הזאת אפילו כ"נפילה" מקצועית שלה. עבר זמן עד שהמקום המקצועי שלה השתנה.

פסיכולוגית אחרת עבדה במערכת מסוימת ועם הזמן חל שינוי במוקד העבודה שלה ושל הקולגה שלה באותו מקום. היא תיארה מצב שבו בתחילה שתיהן ביצעו עבודה פרטנית של ייעוץ לאנשי צוות כאשר המוקד הוא ילד שהופנה. עם הזמן הפסיכולוגיות החלו לחוש במשבר במערכת (יחסים בתוך הצוות) ואז פנו בהצעה למנהלת המסגרת החינוכית - לבצע עבודה קבוצתית שבחלקה היתה קשה אך בהמשך שיפרה מאוד את האווירה בצוות.

"זיהינו שיש צרכים מערכתיים ... התחלנו להתערב במשבר ... ובעבודה מאוד אינטנסיבית פירקנו ופירקנו וקיימנו מפגשים שהיו מאוד כואבים עם איזשהי תחושה שזה יותר מתפרק מאשר מתחבר ... ואז (אחרי זמן מה) הסתבר לנו שפתאום בבוקר הן כולן נפגשות ביחד בחדר של המנהלת ... לקראת פורים היתה הרבה יותר תקשורת והכל זרם ... כל אחת שם מספרת שיותר טוב לה לבוא לעבודה והישיבות צוות שלהם שנהיו...נינוחות, יש הרבה פחות מתח וכל

אחת מהן מביאה משהו. פתאום רוצים לשתף בטוב כזה, כל אחת מביאה איזה משהו כזה סמלי ... עוגה... ופתאום זה נוצר...

ואני חושבת שזו שְׁפָה כי...עד שלא הכנסנו את זה שיש פה צוות שיש פה מערכת שזה בסדר שיש תחרותיות וקנאה וכל הדברים האלה שהם לא ידעו להגיד, להמשיג את זה ככה ופתאום אפשר להגיד שיש צורך לקיים את זה..."

הפסיכולוגיות עשו תהליך של עבודה קבוצתית שאפשר לגעת ברגשות כואבים ולתת להם שמות ולגיטימיות. המגע המכיל שלהן עזר לתקשורת הבין-אישית בצוות וגם סייע לצוות להבין כי הוא זקוק למרחב הקבוצתי הזה על-מנת לשפר את עבודתו.

לבסוף, כדי לממש את יכולת ההשפעה צריך גם לדאוג לנוכחות ברגעים קריטיים - כפי שציינה הפסיכולוגית שהציגה מודל עבודה של שעות פתוחות במערכת: "אני חושבת שאם אתה לא נמצא בבי"ס אתה מפסיד המון הזדמנויות להתערב."

ו. **ניהול משאבים** - פוטנציאל ההשפעה והגמישות באופני ההתערבות של הפסיכולוגים מביאים לכך שפעמים רבות הם בוחרים לבצע פעילות אחת על-פני האחרת משום שבמסגרת השעות הקיימת אי-אפשר לבצע את כל הפעילויות שאותן היו רוצים לבצע. כלומר - בחלק גדול מהמקרים עולה אצלם שאלה לגבי יעילות/אפקטיביות ניצול המשאבים שלהם.

הפסיכולוגיות שהשקיעו את הזמן בעבודה קבוצתית עם הצוות החינוכי ביצעו זאת על חשבון עבודה פרטנית. גם הפסיכולוגית ששינתה את אופיו של קשר העבודה שלה עם מנהלת ביה"ס ציינה בהמשך הראיון כי הדבר בא על חשבון עבודה אינטנסיבית יותר עם המורים בביה"ס. פסיכולוגית אחרת ציינה שהיתה רוצה להרחיב במידת-מה את העבודה הטיפולית שלה, אבל הדבר אינו אקונומי מבחינת המערכת החינוכית שלה היא נותנת שירות. "יש לזה כל מיני אילוצים שאם אתה נותן לאחד אינך יכול לתת לעוד אחד שגם זקוק לא פחות ממנו ואז עדיף לחשוב על משהו יותר מערכתית."

פסיכולוג אחר טען ש"עומס - זה שם המשחק" וציין כי הוא ניסה לנהל את המשאבים שלו בצורה מווסתת יותר ועקב כך בתקופות מסוימות הוא לא לקח על עצמו לטפל בילדים אף-על-פי שזה תחום עבודה מועדף אצלו. כלומר - קיים צורך לנהל את משאבי הזמן באופן מושכל כך שהפסיכולוג יוכל מצד אחד לענות על הדרישות והצרכים של מקבלי השירות ומצד שני - לבצע עבודה מקצועית.

מה הן ההשלכות של הרפרטואר הרחב והגמישות בדרכי ההתערבות על תחושותיהם של הפסיכולוגים כלפי מקצועם? כיצד הם מרגישים כשפרוש לפנייהם מרחב גדול כל-כך של אפשרויות פעילות, והם תופסים את עצמם כבעלי יכולת השפעה מרובה? האם הדבר גורם להם לחוש גאווה וקומפלטנטיות או שמא הם חשים חסרי אונים ואמביוולנטיים?

תחושותיהם של הפסיכולוגים בקשר למקצועם

א. **חוויה של גדילה אינסופית** - האפשרות ללמוד ולהתפתח במגוון של תחומים - מתהליכי אבחון מורכבים ועד לאופני התערבות פרטניים וקבוצתיים - יוצרת מרחב גדול של כיווני התפתחות מקצועיים בפסיכולוגיה החינוכית. חלק מן הפסיכולוגים ציינו כי בתקופות מסוימות עסקו יותר בתחומים מסוימים ולאחר מכן - באחרים. כפי שציינה אחת מהן: "האפשרות להתפתח וללמוד היא בלתי נגמרת ... בלתי נדלית." נוסף על כך הם ציינו גם כי תהליכי ההכשרה גם מזינים ומחזקים את התפיסה המקצועית של הפסיכולוג החינוכי. כלומר - ההתרחבות וההעשרה בלמידה של תחומים שונים אינה מְסֻפֶּקֶת רק יָדע ספציפי באותם תחומים שהם למדו אלא גם מחזקת את התפיסה הרב-ממדית ואת העבודה לפיה.

הצד השני של מטבע אין-סוף האפשרויות מתבטא בקושי להגיע למומחיות יסודית במיומנות המקצועית.

ב. **תחושת שטחיות מקצועית** - חלק מהפסיכולוגים ציינו כי הצורך לעבוד במגוון רחב של אופני התערבות מביא לכך שאין הם יכולים להעמיק כפי שהיו רוצים או כפי שהיה ראוי מבחינה מקצועית בכל תחום. "הרבה פעמים אני מרגישה שפסיכולוגיה חינוכית היא פסיכולוגיה בינונית... מפני שהיא אינה מתמקצעת בשום דבר כמעט עד הסוף." הפסיכולוגים החינוכיים תופסים את עבודתם בשירות הפסיכולוגי כעבודה שנוגעת בתחומים רבים, ועקב כך אין הם יכולים להתמקד בתחום מסוים. "כאשר הורים משלמים כסף על אבחון אתה נותן עבודה ממוקדת ולעומק יותר מאשר בשירות הפסיכולוגי ... האבחון הפסיכודידקטי הינו עבודת עומק ממוקדת בתחום ספציפי והעבודה החינוכית היא עבודת רוחב. אני הייתי שמחה אילו הייתי יכולה להעמיק לפעמים ... אנו נוגעים בהרבה דברים במקביל ואיננו יכולים להעמיק."

את הדברים האחרונים אמרה פסיכולוגית העוסקת בפרקטיקה פרטית. בעבודה הפרטית היא חוותה סיפוק רב יותר מעצם הפעילות הספציפית - משום שבאופן פרטי יש פנאי רב יותר ולכן אפשר לבצע את העבודה טוב יותר מאשר בשירות הציבורי.

ג. **תחושת משמעותיות** - האפשרות לבצע עבודה עם אנשי חינוך, בעיקר אלו הנמצאים בראש המערכת, היא זאת המביאה פסיכולוגים לחוש משמעותיים יותר. כאן בא לידי ביטוי האפקט החיובי של יכולת ההשפעה של הפסיכולוגים. הם מציינים כי בתחילת דרכם המקצועית היה חשוב להם ליצור באופן פרטני תהליכי טיפול וייעוץ טובים עם מקבלי השירות. כלומר - הם הרגישו כי הם משמעותיים כאשר הצליחו לבנות קשר פרטני טוב שבו הנועץ/מטופל מפיק תובנות חדשות מהתהליך שהם מבצעים איתו. אבל בהמשך הרגישו שיותר חשוב להם להגיע למצב שבו עבודת ההתערבות שהם עושים מביאה לשינוי לא רק

אצל כ"א מהפרטים, אלא גם באווירה ובאופן ההתנהלות של המערכת החינוכית כולה. "רציתי לעסוק בטיפול והיום...אלה החלקים הפחות מלהיבים ... המקומות שאני מרגישה בהם פחות משמעותית...אבל האפשרות לדבר ולייצר קבוצה ... תהליך קבוצתי ... אני מרגישה הרבה יותר משמעותית כשאני עושה את זה בתוך צוות, שאני מובילה תהליך בתוך צוות." הפסיכולוגים אמרו כי העבודה המערכתית מאפשרת מוטת השפעה רחבה יותר - הטיפול נוגע "בעולמו של אחד" ואילו העבודה כפסיכולוג חינוכי נוגעת "בעולמות של רבים".

כשהפסיכולוגים מצליחים לממש את יכולת ההשפעה שלהם וליצור שינוי בקרב מקבלי השירות הדבר מביא לתחושת סיפוק ומשמעותיות בעבודתם אך לא פעם הם חווים גם תסכול עקב חוסר יכולת לממש את כישוריהם על רקע של עומסים ומחסומים ביורוקרטיים.

ד. **תסכול עקב עומסים ופעולות אדמיניסטרטיביות** - הפסיכולוגים ציינו כי היו רוצים לבצע עבודה יותר מקצועית אך **אילוץ הזמן והמשאבים** אינם מאפשרים להם לבצע זאת, והדבר יוצר תסכול אצלם וגם אצל מקבלי השירות. למשל: "אתה לא תמיד מצליח לעשות את כל מה שאתה רוצה וחושף את עצמך לבקשות, תביעות, צרכים ורצונות." פעמים רבות על הפסיכולוג לבצע **פעילויות לפי אילוץ החוק** (חוק החינוך המיוחד, חוק השילוב). פעילויות אלו נתפסות כחסרות תועלת מצד אחד וגם כדורשות זמן עבודה רב - עיסוק בניירת, למשל או הכנת מסמכים לוועדות-שילוב. הפסיכולוגים מציינים כי מערכת החינוך בשטח משתמשת בהפניות לשילוב באופן גורף, שלא בהתאם לייעוד הראשוני של נושא השילוב. כתוצאה מכך - הפסיכולוג מוצא את עצמו נדרש לספק עשרות מסמכים ולהשקיע שעות רבות על "עבודה שאתה מרגיש שהיא מיותרת", והדברים מעלים תחושה חריפה של מועקה ותסכול. " ... זה נורא קשה, לעשות עבודה שאתה מרגיש שהיא חסרת ערך". הם מרגישים שזה דבר שניתן לשינוי ויוכל להביא להתייעלות משמעותית בעבודתם, אך לא ברור באיזו מידה הם חשים יכולת השפעה גם בדרגים הגבוהים של שפ"י ומשרד-החינוך.

לעתים דווקא הראייה הרחבה והתובנות לגבי הצרכים של מקבלי השירות מביאים לתסכול אצל הפסיכולוגים, כאשר הם חשים שהם אינם מצליחים להביא את דעותיהם לכדי מימוש. " ... החיבור לחינוך ... לפעמים גם מתסכל כי יש שאיפה שתשפיע עליהם ... סימן שאלה עד כמה אתה משפיע ... באמת ... על הרמות הגבוהות." הפסיכולוגים מציינים כי הם מקימים צוותי חשיבה פנימיים לשפ"ח שבהם הם משקיעים חשיבה מקצועית לגבי צורכיהן של האוכלוסיות (למשל, ילדי החינוך המיוחד) והם מגבשים מסקנות המתבססות על ההיכרות שלהם עם השטח וגם על הַיָּדַע המקצועי שלהם. אך התחושה היא שהם אינם יכולים באמת להשפיע לשינוי המצב בהתאם למסקנותיהם. הדברים נשארים בתוך השפ"ח בלבד ללא יישום במערכת החינוך.

אם חוזרים למצב שבו הפסיכולוג מרגיש שהוא מבצע פעילויות שיש להן השפעה על מקבלי השירות, כיצד הוא יודע שהוא באמת השפיע? האם כשהוא נמצא בקשר עם כל הגורמים

המשפיעים על בריאותו הנפשית של הילד, הוא יכול להבחין בתרומה שלו לתהליך?

ה. **קשיי מדידה** - הפסיכולוגים ציינו כי מאוד קשה למדוד ולהעריך את ההצלחה שלהם כפסיכולוגים חינוכיים. לא תמיד הם מרגישים תהודה ברורה מצד מקבלי השירות לגבי פעולותיהם, כך שלא קל להם להמחיש את הישגיהם. "בטיפול ... מגיע להישגים ברורים יותר לעין; בעבודה החינוכית קשה למדוד את ההצלחות שלנו ... אם הדרכתני מורה אני אמדוד כמה היא שבעת רצון ... אני יכולה לעבוד איתה והיא תצא מתוסכלת, האם זה אומר שלא נתתי לה כלום?"

הפסיכולוגית מציגה בדבריה את הקושי הקיים בהערכה של שינויים עקב התערבות פסיכולוגית: לא תמיד מעידה שביעות הרצון מההתערבות על קידום, ומנגד - לא תמיד מעיד תסכול מההתערבות על כך שלא התקבלו תובנות חדשות או לא התחוללו שינויים.

ו. **חווייה של בורג קטן** - הפסיכולוגים החינוכיים נמצאים בקשר עם מספר רב של גורמים, ולכן לא תמיד הם יכולים לבדוד את ההשפעה הספציפית שלהם. הם מודעים לכך שמי שעושה את העבודה עם התלמידים, בעיקר בחינוך המיוחד, אלה הדמויות הנמצאות עם הילד יום-יום. "מי שמחזיק זה הצוות החינוכי ... כפסיכולוג אתה יכול לבוא ולעזור להם קצת לפרוק." כך יוצא, שלעיתים הם חשים כי השינויים שחלו במקבלי השירות שלהם קרו לא רק עקב ההשפעה הספציפית שלהם אלא עקב מכלול של דברים שעבודתם היתה מרכיב אחד בתוכם. דבר זה מביא לתחושה של הקטנת ההשפעה המקצועית. מה קורה כשהפסיכולוג כבר מגיע למקום שבו הוא חש משמעותי ומשפיע, כאשר כבר ברור לו מתוך המשובים שקיבל מהצוות החינוכי ומשאר מקבלי השירות כי עבודתו משמעותית ותרומתו ניכרת? האם במצב זה הוא נמצא בתחושה של עבודה קלה ופשוטה? האם הוא חש כי אין לו צורך להתאמץ?

ז. **תחושת לוליינות** - אחד מהמרואינים עובד שנים רבות מאוד באותה מערכת שבה לשני הצדדים היתה שביעות רצון מרובה מהקשר. אותו פסיכולוג ציין כי נוסף לקשר העבודה המצוין שיש לו עם מנהל המערכת עדיין מלוות אותו דילמות בתהליך העבודה - איך הוא מתנהל במצב של ניגוד אינטרסים בין מקבלי השירות? למי נתונה הנאמנות המקצועית שלו? למשל - בית-הספר יכול לשאוף למצוינות ולהישגים גבוהים ועקב כך לנקוט בתהליכים הפוגעים באקלים ובאווירה הבית-ספרית. באופן ספציפי - בית-הספר השואף למצוינות יכול לנסות להעביר ילדים חריגים למסגרות אחרות עקב אי התאמה לסגנון הלמידה הקיים במסגרת. האם על הפסיכולוג לשתף פעולה עם מטרות בית-הספר? הקונפליקט יכול להיות חריף יותר במצבים שבהם יש קשר טוב בין הפסיכולוג לבין הצוות. באיזה מידה הוא יעמת אותם עם הבחירות שהם מבצעים - הישגים לעומת אווירה, החרגה לעומת הקבלה. הפסיכולוג ציין כי במצבים אלו הוא חש כ"לולייני ... לעיתים צריך ללכת על חבל דק ... לא תמיד הקרקע בטוחה ... צריך מקל ארוך שתיעזר

בו ... ותמיד יש סיכוי שתיפול." אותו פסיכולוג הסביר כי הוא מרגיש שתמיד הוא צריך להיות "יער למורכבות" ולשים לב לכך ש"קשר טוב לא יהפוך להיות אזיקים". כל אותה עת - המשימה העיקרית מבחינתו היא להיות מסוגל להכיל את הניגודים ו"לאפשר דיאלוג".

גם כאשר יש קשר טוב בין הפסיכולוג לבין הצוות והמנהל המצב כרוך בדילמות, משום שהפסיכולוג נתפס כחלק אינטגרלי מביה"ס ואז עולה השאלה: באיזו מידה הוא יכול לשמור על נפרדות ועל עבודה לפי מצפן מקצועי.

מצבים אלו נוגעים גם למשמעות של התחנה לפסיכולוג. מהו המקום של קבוצת ההשתייכות המקצועית שממנה הוא יוצא לעבודה במערכות החינוך? מה הפסיכולוגים חשים לגבי הקולגות שלהם? כיצד הם תופסים את היחסים הבין-אישיים בעבודה?

ח. **סביבת עבודה אנושית** - הפסיכולוגים מציינים לטובה את הקשר שלהם עם הקולגות

ומאפיינים את הסביבה שלהם כסביבה חיובית והומאנית.

"מְעַבְר לְטַעֲנוֹת, לְקִיטוֹרִים וּלְתַסְכוּלִים אֲנִי חוֹשֶׁבֶת שֶׁסְבִיבַת הָעֵבוּדָה שֶׁלֵנוּ הִיא סְבִיבָה מְאֹד אֲנוּשִׁית...יש תחושה של גיבוי...יחסית לארגוני עבודה כמו היי-טק ... כמו כל מיני ארגוני עבודה שבהם יש לך סביבת עבודה אחרת לגמרי, אז אני משווה לפעמים ואני רואה שבכל זאת פה כולם פסיכולוגים ויש איזה משהו כנראה בזה שכולם באים לעשות משהו בשביל אחרים, לתרום לאחרים, לשרת אחרים, לעזור לאנשים, יש משהו מאוד אנושי בארגון הזה, ואיך שהוא מסתכל על דברים, וזה גם נוגע ליחסי הניהול והעובדים. אני חושבת, בגדול, ברור שיש טענות ולפעמים אנחנו לא מרוצים ואנחנו מתעצבנים ומנחיתים עלינו דברים אבל בגדול אני חושבת שיש פה סביבת עבודה מאוד תומכת ומכילה ושמסתכלת על האדם, וזה לא משהו שהוא מובן מאליו וזה כן קשור לפסיכולוגיה החינוכית במיוחד."

הפסיכולוגית שציינה זאת (עובדת גם במכון פרטי) מצאה הומאניות לא רק ביחסים עם הקולגות אלא גם במרחב היחסים שבין ההנהלה לבין העובדים. לדבריה, המשימה העיקרית שלנו היא לעזור לאחרים וזה מביא לכך שקיימת תמיכה וגיבוי גם בין הקולגות. אותה פסיכולוגית ציינה אחר-כך כי הסביבה החיובית מהווה פיצוי לתגמול הכלכלי הנמוך בעבודה.

הפסיכולוגים מתארים כמו-כן כי באופן קל יחסית הם יכולים ליצור ביניהם חיבורים בכל מיני פעילויות:

"..ואני מרגישה שתמיד יש לי שותפים, בין אם זה במסגרות או בתחנות כשאני רוצה לעשות עוד דברים לחדש...איך שהוא אני מוצאת שיש מי ש ... ילך איתי ... זה ש ... אני יכולה לזהות משהו ולהרים אותו ו ... יהיה מי שירים את זה ביחד איתי ... בכלל לעבוד בסביבה של פסיכולוגים זה...יש בזה משהו מאוד מאפשר, מקשיבים, מקשיבים לך..."

גם פסיכולוגית זאת מתארת תחושה של שותפות עם קולגות. ייתכן שעקב הגמישות הרבה במבני ההתערבות, הפסיכולוגים מצטרפים זה לזה בקלות יחסית בפעילויות שונות כך שחויית העמיתים לעבודה היא של שיתוף, הקשבה והתחברות ליוזמות.

א. תמצית הממצאים

לסיכום, הפסיכולוגים שרואיינו ציינו כי הם אוהבים מאוד את מקצועם בגלל הגיוון הרב של פעילויות שיש בו ושלל האפשרויות להתפתחות מקצועית, אך "אליה וקוץ בה" - אומנם הגיוון מונע שחיקה ומאפשר גדילה אין-סופית אך מצד שני הוא מביא גם לתחושה של עומס ובינוניות בתפקוד המקצועי של מיומנויות ספציפיות.

כמו-כן, הפסיכולוגים החינוכיים תיארו כי תהליך ההתפתחות המקצועי שלהם היה כרוך בשינוי תפיסה. מעמדה שבה האתגר המקצועי הוא ליצור השפעה ושינוי בפרט לעמדה המחפשת השפעה מערכתית שמאחוריה קיימת הבנה רב-ממדית של כל בעיה שבה הם מטפלים. הסיפוק המקצועי מגיע כאשר הם מרגישים משמעותיים לא רק לפרט כזה או אחר, אלא לכלל המערכת החינוכית ובעיקר לדמויות המרכזיות בה. ישנה גם תחושת סיפוק כאשר הם עובדים בגישה רב-ממדית, שבה הם מאמינים יותר.

על-מנת להגיע למקום מרכזי במערכת וליצור מוטת השפעה רחבה נדרשים תהליכים ארוכים של בניית אָמוּן. לעיתים התהליכים האלה עלולים להיות גם די מתסכלים. נוסף על כך - הפסיכולוגים חשים תסכול הקשור בחוסר היכולת להשפיע על תהליכים חשובים בחינוך והישאבות לתוך משימות אדמיניסטרטיביות שלתפיסתם הן חסרות תועלת. ועוד - קשה להם גם לבדד את השפעתם מתוך כל המכלול החינוכי כך שאין הם בטוחים במידת השפעתם בפועל על המתרחש בקרב מקבלי השירות.

הפסיכולוגים תופסים את סביבתם המקצועית כסביבה מועדפת ואהובה, בעלת מאפיינים אנושיים וחבריים המפצה על התגמול הכלכלי הירוד.

ב. הקשר למחקרים קודמים והייחודיות של העבודה

לממצאים של מחקר זה יש התאמה גבוהה עם ממצאי הסקרים הבין-לאומיים. גם במחקר זה נמצאה שביעות רצון רבה מעיסוק במקצוע העוזר לאנשים, מהיחסים עם הקולגות ומעצם המגוון של הפעילויות שהפסיכולוג החינוכי יכול לבצע. נוסף על כך - גם במחקר זה עולות תחושות תסכול ומורת רוח מפעולות אדמיניסטרטיביות הכרחיות, מהעומס הרב ומהתגמול הנמוך לעבודה.

התרומה העיקרית של העבודה הזאת היא שהיא מעלה על נס את נושא **התפיסה הרב-ממדית** ואת תחושתם של הפסיכולוגים החינוכיים שזה מה שמייחד את המקצוע שלהם לעומת ההתמחויות האחרות בפסיכולוגיה. עבודה זאת מצביעה על כך שהפסיכולוגים חשים כי מה שהופך אותם לפסיכולוגים חינוכיים הוא התפיסה האקולוגית המנחה אותם בין אם הם מבצעים התערבויות פרטניות או מערכיות. יתרה מזאת - הם חשים גם כי תפיסה זאת התגבשה אצלם

במהלך התפתחותם המקצועית כפסיכולוגים חינוכיים. המיומנות מקצועית ספציפית - טיפול/ אבחון - יכולה להשתפר כחלק מההתפתחות המקצועית של פסיכולוג. לעומת-זאת - שימוש בתפיסה האקולוגית הרואה את הפרט בתוך הקשר גם כשעובדים עם אחד או עם קבוצה והיכולת לנוע על-פני מרחב של פעילויות כדי למצוא את ההתערבות היעילה ביותר לשיפור ולקידום - אלה הם הדברים המעניקים לפסיכולוגיה החינוכית את הצביון הייחודי שלה.

התפיסה המקצועית הייחודית, הגמישות לבצע מגוון של התערבויות מקצועיות, היכולת להגיע למוטת השפעה רחבה (דרך עבודה מערכתית) והאפשרות להמשיך ולהתפתח בטווח רחב של מיומנויות מקצועיות הם המסבירים את ההישגים של הפסיכולוגים החינוכיים בעבודתם. הפסיכולוגים החינוכיים, שרואיינו למחקר זה, ראו את עצמם לא רק כמטפלים בילדים או בהורים. התחושה שהם בעלי השפעה רבה יותר מאשר המטפלים הפרטניים גרמה להם סיפוק רב. רבים מהם ציינו כי הם מעדיפים התערבויות אחרות, כדברי אחת מהם שצוינה למעלה: "רציתי לעסוק בטיפול, והיום.. אלה החלקים הפחות מלהיבים, והפחות מספקים...המקומות שאני מרגישה בהם דווקא, פחות משמעותית."

הממצאים של מחקר זה אינם עולים בקנה אחד עם עיקרי הממצאים של רביב ושות' (2003). ייתכן שההסבר לכך הוא ב"רוח התקופה". הסקר של שפ"י נערך לפני 16 שנים בתקופה שבה אופי עבודתו של הפסיכולוג החינוכי היה שונה מזה הנוכחי, וסביר להניח שעמדות הפסיכולוגים החינוכיים אז היו שונות מאלו של הפסיכולוגים כיום. עיקר העבודה בעבר התבטא בתהליכי אבחון וייעוץ פרטניים, ואילו בשנים האחרונות יש עלייה בהיקף העבודה המערכתית ועלייה בהיקפי עבודה עם מסגרות חינוכיות לא פורמאליות. אומנם דברים אלו אינם מגובים בנתונים, אבל זה עלה מדברי אחת הפסיכולוגיות הוותיקות כשתיארה את השלבים הראשונים בעבודתה לפני למעלה מעשרים שנה בשפ"ח:

"...התסכול שלי בשלבים הראשונים, כשהתחלתי, כל השירות (שפ"ח) נראה אחרת אני מרגישה שעברתי בשירות שלבי התפתחות ממקום שהיה מאוד אוריינטד (מכוון) לאבחונים, אני זוכרת את עצמי בתחילת הדרך, יושבת, בחדר, ומאבחנת, שני ילדים ביום שלוש פעמים בשבוע, עושה רשימות כמה אבחונים ובזה התמצתה העבודה. ואז...להעביר את התוצאות להורים ולהעביר את התוצאות לבית-ספר ... וזה היה מאוד מסתכל מהבחינה הזאת...ההשקעה הרבה בזה לעומת התועלת שאחר-כך זה מביא והנתיב המאוד ברור שזה מוביל לכיוון של דווקא הוצאה מהמסגרת (לחינוך מיוחד)."

ג. סייגים למחקר

אחד הסייגים העיקריים של המחקר בהבנת החוויה של הפסיכולוג החינוכי הוא שקבוצת המרואיינים במחקר מורכבת מאנשים העובדים שנים רבות בשירותים פסיכולוגיים. עקב כך די סביר שחוויות אפיוני התפקיד תוצג באור חיובי. אפשר לשער שחלק מן האפיונים יקבלו ביטוי שלילי יותר אצל פסיכולוגים שלא נשאלו לעבוד כפסיכולוגים חינוכיים במסגרות חינוכיות.

ייתכן שדווקא אלה שהיו בעלי צורך רב בשליטה במיומנות מקצועית ספציפית והתקשו להחליף תפקידים ולעבוד עם קהלים מגוונים לא הצליחו לחוש סיפוק מהעבודה ועברו לכיוונים מקצועיים אחרים - קליניקות טיפוליות, מכוני אבחון וכדומה. בהמשך כדאי, כמובן, לראיין גם פסיכולוגים חינוכיים שאינם עובדים בשירות הציבורי על-מנת לעמוד על יחסם לעיסוק שלהם.

סייג נוסף של המחקר קשור לכך שמדובר בקבוצה קטנה של פסיכולוגים חינוכיים. ייתכן שאם תתראיין קבוצה גדולה יותר, יתקבלו מאפיינים נוספים למקצוע וכן יוצצו חוויות נוספות הקשורות לתהליכי העבודה וההתפתחות של הפסיכולוגים החינוכיים או אפילו יודגשו מושגים מסוימים שנמצאו במחקר זה. למשל, בדבריהם של המרואיינים היתה התייחסות מעטה לתגמול הכלכלי ולקשר שלו לחוויות העבודה כפסיכולוג חינוכי. כמו-כן לא נמצאה התייחסות לנושא אפשרויות הקידום המקצועי. ייתכן שהסטאטוס המקצועי של כותב עבודה זאת (מנהל מדור מחקר בשפ"ח ת"א-יפו) או ההיכרות המוקדמת שלו עם הפסיכולוגים שהשתתפו במחקר לא אפשרו השמעה של קולות מעין אלו.

ד. מה יכולים לקחת מהמחקר מנהלי שפ"חים?

ראשית, חשוב שהפסיכולוגים החינוכיים יקחו בחשבון שהגיוון הקיים בעבודה הוא מרכיב חשוב ומשפיע מאוד על נכונותם בתפקידם. מצד שני - על המנהלים לשים דגש על סיוע לפסיכולוגים בניהול נכון של משאבים, וזאת כדי להקטין את תחושת העומס שהם חשים עקב ריבוי הפעולות שהם יכולים לבצע וכן - לסייע להם בביצוע מקצועי יותר של עבודתם. הדבר האחרון יוכל לקדם גם את תחושת הסיפוק המקצועי שלהם. כשהפסיכולוג יוכל להבהיר לעצמו ואח"כ למקבלי השירות מה הוא מסוגל לבצע בזמן נתון, כאשר יוכל להבטיח שהעבודה שהוא מבצע הינה מקצועית וראויה, הוא ירגיש בעל ערך בהתערבויות שלו. ניהול נכון של משאבים יוכל להיעשות באמצעות בנייה של תוכנית עבודה שתתייחס גם למשאבי זמן בכפוף למטרות וְלמשימות הנגזרות מהן. לפיכך - חשוב שמנהלי שפ"חים יתחילו להטמיע שימוש בתוכניות עבודה על-מנת לקדם את ניהול המשאבים של הפסיכולוגים.

שנית, חשוב לדאוג לשמירה על סביבת העבודה של הפסיכולוגים. סביבת העבודה היא משאב תומך, מפצה ומגדל את כוח-האדם המקצועי, ובלעדיה קשה לקיים מסגרות עבודה בעלות משמעות. מתוך דבריהם של הפסיכולוגים די ברור שהאווירה בשירות היא של שמירת הצוותים ושל הקולגיאליות בין הפסיכולוגים, וחשוב מאוד שזה יישאר כך.

1. משרד-החינוך, חוזר מנכ"ל תשי"ע 8 א 2010.
2. שלסקי, ש. ואריאלי, מ., (2001), "מהגישה הפרשנית לגישות פוסט מודרניסטיות בחקר החינוך", בתוך צבר בן יהושע, נ. (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכותי. תל אביב: דביר. עמ' 76-31.
3. Jimerson, S.R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M.A., Kanjardze, A., Forster, J. & ISPA (2008) The International School Psychology Survey : Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates, School Psychology International, 29(1), pp. 5-28.
4. Raviv, A., Mashraki-Pedhatur, S., Raviv, A. & Erhard, R.(2002) The Israeli school psychologist: A professional profile, School Psychology International, 23(3), pp. 283-306.
5. VanVoorhis, R.W.,& Edward M Levinson, E.D.(2006), Job Satisfaction Among School Psychologists: A Meta-Analysis , School Psychology Quarterly, 21(1), pp. 77-90.
6. Worrell, T.G., Skaggs, G.E., & Brown. M.B. (2006). School Psychologists' Job Satisfaction: A 22-Year Perspective in the USA. School Psychology International, 27(2), PP. 131-145.

חויית השנה הראשונה בשירות הפסיכולוגי החינוכי

היבטים מרכזיים בחויית ה"הגירה" של פסיכולוגים שסיימו הכשרה אקדמית שאינה פסיכולוגיה חינוכית

טל טאובר, מנהלת תחנת "שלם" - שפ"ח ת"א-יפו

מבוא

כמי שהחלה והשלימה את התפתחותה המקצועית בתחום הפסיכולוגיה החינוכית, אני מודעת למורכבותו של תחום זה וְלְהַתְמוּדָדוֹת המעניינת הנובעת מכך בסוגיה של זהות מקצועית. הפסיכולוגיה החינוכית בישראל מתפתחת בשנים האחרונות לאפיקים שונים, ונענית למספר רב של אתגרים על-מנת להתמודד באופן מקצועי ביחד עם שותפינו במערכת החינוכית וברשות המוניציפלית עם הצרכים המורכבים של ילדים, בני נוער, משפחותיהם והקהילה שבה הם חיים. כְּמִנְהַלַת תַּחֲנָה וְכְמִדְרִיכָה אני שואלת את עצמי, עם שותפי לדרך, מהו אופן ההכשרה הנכון עבור דור העתיד - אותם פסיכולוגים צעירים המגיעים אלינו בתחילת כל שנת עבודה ומצטרפים לְמַסְלֹל מקצועי שחלקם לא הכיר במסגרת ההכשרה האקדמית?

סקירה היסטורית של התפתחות תחום הפסיכולוגיה החינוכית (2) מדגישה כי החיבור שנוצר בין הפסיכולוגיה לבין הצרכים של המציאות החינוכית-חברתית הוא מהותי לְזִהוּת המקצועית. כמו ענפים אחרים בפסיכולוגיה, גם יסודותיה של הפסיכולוגיה החינוכית נעוצים באותן תיאוריות (9,10,11), אולם היציאה מאיזור הפעילות של חדר הטיפולים לשדה, מונח שאותו טבע פרופ' קלמן בנימיני (6), הובילה פסיכולוגים לאזורים פחות מְפֹרָים ברמת הפרקטיקה ופחות מְגֻבָּים בְּרִמָּה התיאורטית. יצירת ענף חדש זה המקשר בין פסיכולוגיה לבין חינוך, ששותפים לו גם גופים אדמיניסטרטיביים שלטוניים, יצרה קטיעת רצף בין התחום האקדמי לבין התחום היישומי, וְהֶעֱצִימָה את השאלה לגבי אֲפִיוֹנוּ של התחום ומהות העיסוק בו. עיקר המשקל של הפסיכולוגיה החינוכית הוטל על תהליך יישום מקיף של תחומי יָדָע פסיכולוגי לטובת מערכת החינוך כשבמאגר זה בולטת לטובה רשימה מְרִשִּׁמָה של עשייה כמו: אֲבַחוּנִים, טיפול באוכלוסיות מיוחדות, עבודה עם הורים וכיו"ב.

בין הכותבים היו שניסו למתוח קו בין חדר הטיפולים לבין השדה וזאת כדי לעגן משמעות תיאורטית רחבה להתנהלותו של הפסיכולוג בְּאִיזוֹר הַחֵדָשׁ (5,6). כותבים אחרים (8), אף הציעו קישור בין הפסיכולוגיה החינוכית לבין הפסיכולוגיה הקהילתית והדגישו את פוטנציאל ההתייחסות החברתית המקיפה של התחום, אולם כאמור, לאורך הזמן ידו של הציר היישומי היתה על העליונה.

חלק מן האֲפִיוֹנִים של חיפוש הדרך, תהליך הפרידה מחדר הטיפולים והיציאה לשטח

באים לידי ביטוי בכך ששני מושגים משמשים כיום את הגדרת התחום בעולם ומובילים לתיאורי תפקיד ויישום שונים: **פסיכולוג בית-ספר** ו**פסיכולוג חינוכי**. קלמן בנימיני דיבר במאמרו על זהות הקליינט של הפסיכולוג החינוכי (5) כחלק חשוב בהבנת התפקיד ופיתוח הזהות המקצועית, אך נראה שכדי להבין את מורכבותה של הזהות הזאת יש לשאול גם מי הם ה"הורים" של הפסיכולוג החינוכי, מי הם השותפים ליצירת התפקיד שניתן לענף זה בפסיכולוגיה.

לידתה של הפסיכולוגיה החינוכית - בתחילת המאה העשרים בארצות-הברית (9,10,11), כאשר עלה צורך של מערכות בתי-הספר הציבוריים בערים הגדולות לזהות את הילדים, שאינם מסוגלים לעמוד במשימה הלימודית בזרם המרכזי של החינוך (5). כך נוצר קשר בין צמיחתו של ענף האבחונים שפרח אחרי מלחמת-העולם הראשונה לבין הצורך להפנות ילדים מתקשים לחינוך מיוחד. התפקיד שהוגדר מאוחר יותר כ-SCHOOL PSYCHOLOGY לא צמח, למעשה, באופן הגיוני בתוך המחלקה הפסיכולוגית באקדמיה וכענף ספציפי שלה, אף-על-פי שלרוב עוסקים בו פסיכולוגים, אלא בתוך מחלקות החינוך של ערים ומדינות מתוך רצון וצורך לתת מענה לשטח. כאן אפשר למצוא את ראשיתו של תהליך שיצר קטיעה ובלבול בזהותו של הפסיכולוג החינוכי. בשנות החמישים של המאה הקודמת נמצאו 13 מדינות בארצות-הברית שהעניקו תארים במגוון רחב לתפקיד שלעיתים הוגדר כ"פסיכולוג קליני", לעיתים - "פסיכולוג בית-ספר" ולעיתים רק "בוחר". הגדרות יסוד אלו, המעוגנות עדיין בפרשיות המקומיות השונות בארצות-הברית, ממשכות להוות גורם מגביל של התפקיד, למרות רצון הדדי של הפסיכולוגים ושל מקבלי השירות למסגרת רחבה יותר של עשייה. במאמר על תפקיד פסיכולוג בית-הספר (9) נאמר: "אם תשאל מורים או הורים מה עושה פסיכולוג בית-ספר, רוב הסיכויים שתקבל אחת משלוש תשובות: הם לא ידעו מה זה פסיכולוג בית-ספר, הם יאמרו שפסיכולוג בית-ספר מאבחן ילדים בעייתיים או שהם יתארו מאפיינים הקשורים לפסיכיאטר או לפסיכולוג קליני; אם תשאל פסיכולוג קליני או ייעוצי מה עושה פסיכולוג בית-ספר, רוב הסיכויים שהם יענו כי הוא מאבחן ילדים לחינוך מיוחד; אם תשאל פסיכולוג בית-ספר מה הוא עושה, תוכל לצפות לקבל תשובה מפורטת לגבי פעילות ענפה שאותה הוא מוסמך לבצע, אם תינתן לו ההזדמנות לעשות זאת. פעילות זאת כוללת, למעשה, כל דבר שפסיכולוג מקצועי יכול לעשות בתחומי הכשרה מגוונים של מקצוע הפסיכולוגיה אך עם דגש שסביבתו בית-הספר, סביבה שבה חיים ילדים בגיל בית הספר ומשפחותיהם". אי בהירות זאת מאפיינת עדיין את האופן שבו נתפש הפסיכולוג החינוכי והיא בעלת השפעה מתמשכת על סדר העדיפויות של תפקידו.

מודל מעט שונה צמח באנגליה תחת ההגדרה EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. הענף הספציפי צמח גם הוא מתוך קישורים היסטוריים לאבחון ולחינוך מיוחד. תפקידו של הפסיכולוג החינוכי היה לספק ידע פסיכומטרי לגבי היכולות הלימודיות של הילד ולתת אינפורמציה מסייעת בעבור הגורמים הקשורים לתהליך החינוך שלו. עד שנות השישים של המאה הקודמת התמקדה עבודתם של פסיכולוגים חינוכיים בקליניקות מחוץ למערכת החינוך, והתהליך הזה סייע לשמירת זהותו המקצועית של הפסיכולוג. משנות השישים החלו הפסיכולוגים החינוכיים לעבוד במעין כפילות - מחוץ לבית-הספר ובשירותי הייעוץ שמוקמו בתוך המערכת. ההקשר האבחוני הראשוני

מהווה עד היום חלק משמעותי מתפישת התפקיד, כשהפסיכולוג החינוכי מוגדר כשומר-סף במעבר בין החינוך הרגיל לבין החינוך המיוחד, למרות עשייה מגוונת של הפסיכולוג במערכות ומעורבותם של גורמים רבים נוספים בתהליך (מנהלים, מורים, יועצים ועוד).

צמיחתה של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל (4) התקיימה גם היא במסלול דומה שנענה לצורכי מערכת החינוך לאתר ילדים שרמתם לא אפשרה המשך לימודים במסגרת הסדירה. בשנת 1937 הוקם בתל-אביב על ידי פרופ' שניאורסון המכון לפסיכו-הגינה. שני כיוונים הנחו את המכון: איתור ילדים מתקשים בלימודים והכוון מקצועי למסיימי כתות ח'. בהמשך הוקם המכון הפסיכו-טכני שבו נערכו מבחני כושר והישג קבוצתיים. המכון הוקם על-ידי לוי מלינובסקי. בתחילה הושם דגש על מיון, אולם בהמשך ניתן ייעוץ עם התערבות מוקדמת לצורך שיפור ההתפתחות החינוכית של התלמיד. בשנת 1959 הפך המכון ל"השירות הפסיכולוגי-החינוכי". במתכונתו החדשה גיבש השירות מודלים ועקרונות שמטרתם לסייע להתפתחות ולהסתגלות התקינה של תלמידים במסגרות החינוך השונות ולעזור למסגרות אלו ליצור את התנאים הפסיכולוגיים הדרושים לקליטה טובה של תלמידים. בהגדרות הבסיס צוין כי הצרכן של שירותים אלו הוא הקהילה כולה; השירות רואה את עצמו חייב בטיפול הקהל מהגיל הרך דרך בתי-ספר, מועדוני-נוער והרחוב, וזאת בליווי מתמיד של עבודה עם המשפחות. הגדרת תפקידו של הפסיכולוג החינוכי על-פי המתכונת של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל היתה - לקדם את הבריאות הנפשית ואת ההתפתחות של כל תלמיד לפי גישה רב-ממדית הקשורה למעגלי חייו השונים של הילד המשולב במערכת החינוך גם מעבר לגבולות בית הספר, כשהיא מתייחסת למערכת החינוכית כסביבה משמעותית שבה גדל הילד ובה באים לידי ביטוי תפקודיו המגוונים בתחום הרגשי, ההתנהגותי והחברתי. סקירה של התייחסויות להגדרות התפקיד מעלה מגוון תפקידים וערוצים שבהם פועל הפסיכולוג החינוכי כמו: ייעוץ לקובעי מדיניות בהנהלות מוסדות החינוך, שותפות בפעולות מנע, אבחון, הערכה ואיתור מוקדם של בעיות, הדרכות צוותי חינוך, טיפול, קיום מחקרים ועבודות מעקב לשם הערכת דרכי עבודה.

תהליך ההתפתחות של הפסיכולוגיה החינוכית מותיר תחושה של הענות נמרצת לצרכים בשדה, אולם ישנה תחושה כי חסרה מעטפת תיאורטית מעמיקה ומתאימה שתוכל לתת הגדרות נכונות לתהליכים המובילים לחיבור בין שלושת התחומים: פסיכולוגיה, חינוך וסוציולוגיה. נותר פער בין התפתחותו המואצת של התחום לבין האופן שבו הוא נתפש גם בתוך תחום הפסיכולוגיה וגם אצל מקבלי השירות. החשיפה המתמדת למתח בין היחיד לבין החברה שבה חי נותרה רובה ברמת תסכול יום-יומי של הפסיכולוג החינוכי, המנסה לקיים סדר בין הקליינטים הרבים שלו: ילד, הורים, בית-ספר, רשות מקומית ועוד. **למרות הפוטנציאל לאמירה פסיכולוגית בעלת תהודה חינוכית-חברתית משמעותית, נותרה הפסיכולוגיה החינוכית במשך שנים רבות בעמדה מתנצלת על המרחק בינה לבין חדר הטיפולים.**

בשנת 1970 ערך פרופ' זיו (2), מחקר שמטרתו היתה לבחון את אפיוני הפסיכולוגיה החינוכית בארץ בהשוואה לאפיוניה בארצות-הברית. בין הממצאים מציג החוקר את תהליך

ההכשרה, ומציין כי רק 35 אחוזים מהפסיכולוגים העובדים בתחנות חינוכיות סיימו לימודי פסיכולוגיה חינוכית באקדמיה ו-33 אחוזים מהם - פסיכולוגיה קלינית. היבט מעניין נוסף שנבדק היה דעותיהם של הפסיכולוגים החינוכיים בארץ על הכשרתם. הנתונים הראו כי הפסיכולוגים ייחסו חשיבות רבה לנושאי הטיפול והאבחון שאותם ראו כבעלי חיבור לתחום הקליני, בעוד שנושאים הקשורים לחינוך דורגו במקומות נמוכים יותר. פרופ' זיו קישר בין התוצאות לבין תהליך ההכשרה באקדמיה ולעובדה שרוב המורים באקדמיה הינם קלינאים בהכשרתם.

לדבריו: "הזנחת הנושאים הקשורים בחינוך מורגשת אצל הפסיכולוגים החינוכיים...היה רצוי לשתף בהכנת תוכניות הלימודים בפסיכולוגיה חינוכית מלבד אנשי אוניברסיטה גם נציגים של פסיכולוגים מהשדה ושל שפ"י, המְּכִירִים היטב את העבודה בשדה" (2).

כיום אפשר להגיד שהפסיכולוגיה החינוכית מתחילה להשמיע את קולה הייחודי כגורם שיש לו אוריינטאציה חינוכית-חברתית מובהקת (8). סקירה של מבנה השירות הפסיכולוגי-חינוכי בתל-אביב מצביעה על כמות מרשימה של מענים וחיבורים לצורכיהם של הילד, משפחתו, קהילתו והצוות החינוכי המלווה אותו. בשירות פועלות כיום שש תחנות אזוריות, ועוד קיימים בו שני מדורים לחינוך-מיוחד: גנים ובתי-ספר, מדור פנימיות, יחידה קלינית, מדור מחקר ומרכזים בתחומי הורות עכשווית, מניעת אובדנות, לקויות-למידה, ריכוז קהילת האתיופים, עבודה קהילתית, טיפול בילדים חולים במערכת, טיפול בפגיעות מיניות ולהט"בים.

מקומה של הפסיכולוגיה החינוכית, מידת חשיפתה לסוגיות חברתיות עכשוויות ופוטנציאל ההשפעה שלה הופך אותה שותפה לדיון רחב על מקומה של הפסיכולוגיה בחברה ה"פוסט-מודרנית". החיבור בין הפסיכולוגיה לבין מערכת החינוך חושף את הפסיכולוגיה החינוכית לדיון נוגע ומעורב באיכות הכלים הניתנים כיום להתפתחות אישית וחברתית של ילדים ונוער, ולסוגיית פיתוח יכולות ומיומנויות חברתיות לקידום תהליכי הסתגלות של היחיד ולהגְּפֶרֶת תחושת השייכות והאחריות לקבוצה וְלְקֵהִילָה. החיבור של השירות הפסיכולוגי-חינוכי לרשות המוניציפאלית ולגורמי פיקוח שהינם בעלי השפעה ומעורבות יום-יומית במערכת החינוך מעלה אומנם מתחים, אבל בְּנִסְיֹבֹת מסוימות מְאֻפֶּר להשמיע את הקול הפסיכולוגי בתהליכי קבלת החלטות.

לעניין הפסיכולוגים המתחילים הנקלטים בתחנות: השירות הפסיכולוגי-חינוכי משמש כמקום הכשרה ועבודה כאחד, ומאפשר גם את קליטתם של פסיכולוגים בוגרי תואר שני ומעלה, שאינם בעלי הכשרה פסיכולוגית-חינוכית במסלול האקדמי, אך מסיבות שונות רואים בשירות מקום עבודה מקצועי. פסיכולוגים אלה מתחילים את דרכם עם מודעות מצומצמת ביותר לגבי מערכת החינוך העכשווית והדיקְּמוֹת העומדות בפניה. הם רואים במערכת השפ"חים הזדמנות לעיסוק זמני בתחום הפסיכולוגיה, ואילו השפ"חים השונים מבקשים לוודא את מחויבותם למסלול ההתמחות החינוכית.

סוגיה זאת מקבלת משמעות בעיקר על רקע הֶחָסֵךְ התיאורטי והצורך בליווי ובעיבוי מחקרים והכשרה מתאימה של כוח-אדם: סגירת מחלקות לפסיכולוגיה חינוכית באוניברסיטאות

וצמצום ההכשרה האקדמית בתחום גורמים לצמצום המחקר ולהגדלת הפער בין תיאוריה לבין מעשה. תחנות השירות הפסיכולוגי עומדות כאן בפני המשימה - ליצור תנאים מספקים להכשרת פסיכולוגים לעבודה בשדה הפסיכולוגיה החינוכית ובפני האתגר של קליטת כוח-אדם שאינו מכיר את התחום ויש ליצור בעבורו זיקה לנושא בתנאים מורכבים של עבודה אינטנסיבית ודרישות תפקיד רב-גוניות.

למרות תהליך ה"דה-אקדמיזציה", גדלו צורכי השטח, הואץ קצב התפתחותם של השירותים הפסיכולוגים וחל גידול משמעותי בתקנים. על-כן מדי שנה מתקבלים לשירות הפסיכולוגי-החינוכי מסיימי תואר שני שעדיין נמצאים בתהליך גיבוש זהותם המקצועית, כשלעיתים הם נמנעים מלהתחייב למסלול מלא של התמחות חינוכית. יש הדוחים את הרישום להתמחות החינוכית ויש שלמרות הרישום להתמחות החינוכית פורשים מהמסלול לאחר שנתיים-שלוש, כאשר הם מתקבלים להתמחויות התואמות את הכשרתם האקדמית.

ההשקעה הרבה הנדרשת בהכשרתו של פסיכולוג מתחיל מתייחסת גם לחשיבות השמירה על רצף ההכשרה של דור העתיד. לסיום מסלול ההכשרה - עד שלב ההדרכה - נדרשות בין עשר לבין 12 שנים על-מנת להשלים רצף התפתחותי זה. פרישתם של פסיכולוגים מן המסלול ללא שסיימו את התהליך קוטעת רצף מקצועי בארגון ופוגעת באפשרות העתידית של הכשרת פסיכולוגים צעירים. השינויים הרבים בכוח-אדם בתחנות בשנים האחרונות משפיעים על התחנות החינוכיות, שבמהותן הן אורגניות, ופוגעים בייחודם כמקום עבודה הנהנה מיציבות יחסית בכוח-אדם. השינויים האלה, הגורמים לתנועה אינטנסיבית של כוח-אדם פנימה והחוצה, קוטעים את תהליכי ההכשרה, ובכך מפירים את האיזון בין קבוצות מתמחים, מומחים ומדריכים, ומשפיעים גם על תהליכי סוציאליזציה בתחנות.

על-פי כל האמור לעיל - מורכבותו של תחום הפסיכולוגיה החינוכית, השינויים באקדמיה, המשפיעים על תהליך ההכשרה, מענינים תיאורטיים לא מספקים שאינם עומדים בקצב ההתפתחות של העשייה וכן יחסתם של פסיכולוגים צעירים עם זהות מקצועית שאינה בעלת אוריינטציה חינוכית-חברתית מובהקת - הופכת שאלת השנה הראשונה לעבודה בשירות הפסיכולוגי-חינוכי למהותית. אני מבקשת להתבונן דרך מחקר זה בעזרת חווייתם האישית של הפסיכולוגים שראיינתי על השנה הראשונה בתחום שאינו מפור ומתוך החוויה - לזהות את המרכיבים שעשויים להשפיע על השתלבותם ברצף ההכשרה החינוכית. זיהוי מרכיבים מעודדים ומעכבים השתלבות בשדה החינוכי יוכל לסייע ביצירת תוכניות הכשרה מותאמות בתקווה שאלה תתרומנה להשאתם של הפסיכולוגים החדשים במערכת.

שיטה

מאמר זה מתבסס על מחקר איכותני שערכתי ב 2012 בשירות הפסיכולוגי-חינוכי בת"א וברמת-השרון. המחקר היה "מחקר פנומנולוגיה" אשר בא להכיר לעומק את חווית השנה הראשונה.

מחקר פנומנולוגיה מבקש להיכנס לשדה ההכרה של המשתתפים בו ולבחון כיצד הם חווים חיים ומציגים התנסות מסוימת" (4).

ערכתי 6 ראיונות חצי מְבִנִים עם פסיכולוגים בסיום שנתם הראשונה בשירות. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. לאחר מכן ניתחתי את הראיון ניתוח תְּמַאטִי (9) דרכו הגדרתי את התימות העיקריות העולות בראיונות. במהלך ניתוח הראיונות השתמשתי בקבוצה של הקורס למחקר איכותני שהתקיים במסגרת בית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית בשפ"ח ת"א-יפו, לבדיקת עמיתים. ביחד עברנו על היבטים שונים בראיונות בניתוח. כמו-כן השתמשתי בסיכום דיון בנושא השתלמות שנה ראשונה לפסיכולוגים מתחילים (מבוך לפסיכולוגיה חינוכית) שהתקיים בישיבת הנהלת השפ"ח באפריל 2012. דיון זה הוקלט גם הוא. מהלכים אלו אפשרו לי לבדוק את הפרשנות שלי לממצאים.

ממצאים

"הקפיצה למים"

העבודה בשנה הראשונה מתוארת אצל כל המרואיינים כ"קפיצה למים". הפסיכולוג הצעיר, שרק סיים את לימודיו והגיע לתחום הפסיכולוגיה החינוכית, נאלץ להתמודד כבר מהיום הראשון לעבודתו עם משימות שאת חלקן הוא אינו מכיר. וכיוון שמקום ההכשרה הינו גם מקום העבודה, מוצב הפסיכולוג במערכת שהוא נותן לה שירות פסיכולוגי מקיף, ומהיום הראשון הוא אמור להתמודד עם משימות שחלקן הגדול מוגדרות בשפה שאינה מְפָרֶת לו (כמו "עבודה מערכתית") ושחלקן אינן פסיכולוגיות במהותן (כמו: "ועדות שילוב" ו"ועדות השמה"). וכיוון שהמערכת אינה מבחינה בדרישותיה בין פסיכולוגים ותיקים לבין פסיכולוגים חדשים, הציפיות ממנו הן למענים מקצועיים מידיים. בחוויה הזאת בולטת תחושת הבדידות של הפסיכולוג מול בית-הספר.

"לגבי העבודה - אין ספק שזורקים אותך למים ... מהר מאוד הורגשו פערים בעיקר בחלק הביורוקראטי ... שבית-ספר העלה אותו ... כל מיני טפסים שהיה צריך ... שהיו מצופים שאני ... לא כל-כך ידעתי ... מלבד העבודה השוטפת ולוח הזמנים הדורש מענים כמעט מידיים המערכת מתמודדת עם אירועי חירום." (ע. בוגרת קלינית מבוגרים).

"לא קל להיות במקום של מתחיל ... כל הַיָּדַע סביב מה נורמטיבי ומה אב-נורמאלי בגיל (של ילד) כל מיני דברים שאני שואלת, למה אני צריכה להשוות ... יש קורסים שאני לומדת אבל בגדול ... אין לי מושג." (א. בוגרת פסיכולוגיה רפואית).

עם השתלבותם של הפסיכולוגים החינוכיים בעבודה הם נחשפים למגוון רחב של מענים שעליהם לספק למקבלי השירות. השנה הראשונה הופכת בהכרח לשנת התנסות מעצימה, מעין שנת פרקטיקום ותוך-כדי כך בית-הספר מהווה חלק חשוב בהבנת התהליך שאותו הם עוברים. הוא כר חשוב לחוויות, לתהליך הלימודי - מעין שותף שלא מדעת: מצד אחד הוא מתייחס

אליהם כפסיכולוגים לכל דבר ומצד שני - הוא רואה בהם שותף "לא אשם" במציאות שנוצרה.

"כי אני חושבת שגם הצוות בבית-הספר, הם לא צריכים, הם לא אשמים שאנחנו בהתמחות וכל הזמן מתחלפים. לקבל כל הזמן אנשים שהם חדשים ולומדים את השטח דרכם, לדעתי, זה גם משהו שיכול לעורר תסכול" (ט. בוגרת קלינית ילדים).

פסיכולוגית אחרת מתארת סוג כזה של אירוע חירום שאיתו נאלצה להתמודד בתחילת עבודתה במערכת:

"אבא של ילד בבית הספר נפטר ... זה סיפור מאוד קשה ומורכב, התקשרו אליי וביקשו שאבוא לדבר עם הַאָם. פניתי לפסיכולוגית בתחנה ושאלתי אותה מה עושים במקרה כזה והיא אמרה לי ... **היו הרבה מקרים כאלו...**" (ב. בוגרת קלינית מבוגרים).

הפניות שנעשות על-ידי המערכות לפסיכולוגים מְאָתגרות אותם מהיום הראשון. בעוד שפסיכולוג ותיק מתנסה ולומד באופן הדרגתי על תהליך ההתערבות בחירום, הפסיכולוג הצעיר נחשף באחת לאירועים המתרחשים מחוץ לתחנה. בעשייה של הפסיכולוגיה החינוכית כמעט שאין אפשרות לבנות תהליך הדרגתי של אירועים כדי שהפניות תתאמנה לרמת הַיָדע של הפסיכולוג הצעיר. האפשרות העומדת בפני התחנות היא תמיכה של התחנה בפסיכולוג הצעיר על-ידי הרחבת אפשרות ההתייעצות עד למעורבות ישירה של פסיכולוגים נוספים בַּאירוע.

בין המרחב התחנותי למרחב הגן/ביה"ס

הפסיכולוגים הצעירים מזהים הבדל בין המרחב הבית-ספרי לבין מרחב התחנה. בית-הספר נתפש כְּמַצִיף, כְּמַאִיִם, כְּלֹא מְפָר, כְּמַבְלָבֵל וְכְמַצִיב פערים גדולים בין רמת הציפיות לבין רמת היכולות, ואילו מרחב התחנה הינו ידידותי, מתגייס, מכוון לצרכים, מזכיר את השפה הפסיכולוגית הַמְפָרֶת ונותן תחושה של בית. הַסְטִינֵג של התחנה מקפיד בשמירה על גבולות, מכוון לענות על צרכיו של הפסיכולוג הצעיר ברמה הפיזית (חדר) וברמת ההדרכה (ייעוץ). כאן מציינים המרואיינים את החוויה המשמעותית של הצוות, העזרה ההדדית והיכולת לחלוק חוויות ולקבל מענה התייעצותי - פורמאלי וספונטאני. למעשה, מלבד המדריך הרשמי עומדים לרשותו של הפסיכולוג המתחיל קולָגות, המאפשרים עיבוד תהליכים ברמות שונות ומזכירים שיש גם רצפים בין כל תחומי הפסיכולוגיה.

"בתחנה החוויה מאוד נעימה של מפגש עם הצוות ... משהו שבולט ... רצון לעזור צוות שעובד בצורה אורגנית במשך שנים..." (א. בוגרת פסיכולוגיה רפואית).

"...הוותיקים והמדריכה שלי כולם עזרו לי, אני הרגשתי שכולם עוזרים מאוד אחד לשני." (ב. בוגרת קלינית מבוגרים).

"המדריכה האישית שלי וכל מי שאני פונה אליו, אני מרגישה שאני חלק מהתחנה ומכניסים אותי לעבודה בסבלנות." (ט. בוגרת קלינית ילדים).

למרות הספונטאניות של האירועים האלה אמורה להתקיים סוציאליזציה ברורה ומתמשכת המעודדת את התהליך ומשתפת את כלל הפסיכולוגים (נוסף למנהל ולמדריך) במודל הקליטה. למודל זה יש להוסיף עוד בעלי תפקידים ובוודאי את מזכירת התחנה. כאשר התחנה אינה יוצרת מרחב מקיף של סיוע, מְעַבֵּר למדריך האישי, החוסר מורגש, מעכב את התפתחותו המקצועית של הפסיכולוג הצעיר ופוגע בה.

משמעות השנה הראשונה - כיחידת זמן

הפסיכולוגים שראינו מציינים את השנה הראשונה כיחידת זמן קריטית בהתנסות המקצועית. בסיום השנה הם מציינים שהפנימו מִפְּהָ ראשונית וחשובה בהתנהלותו של הפסיכולוג החינוכי, בהבנה של השפה המקצועית וביכולת לתת מענים בסיסיים מתאימים למערכת.

"זה הכול מאוד חדש ואז מקבלים במהלך השנה כלים מהמדריכה מהקבוצות ומהוותיקים, לדעתי, שנה זה מספיק ... אני אישית בסוף השנה הראשונה יכולתי להתחיל גם את העבודה המערכתית..." (ט. בוגרת קלינית ילדים).

אפיונים

מבטם הצעיר והחדש של הפסיכולוגים המצטרפים לשפח"ים מאפשר לנו לקבל זווית אחרת על תחום העיסוק שלנו. ההקשבה לדבריהם מעלה ייחודיות שאולי היא מובנת-מאליה עבורנו ואולי גם קצת מחדשת. שנים רבות נטה השיח להשוואה ולעימות בין התחומים השונים בפסיכולוגיה ולהצגת היתרונות הייחודיים שהפסיכולוגיה החינוכית יכולה לתרום להשתלבותם בארגון. והנה מסתבר שלמרות העוצמה של חוויית ה"זריקה למים" מצליחים הפסיכולוגים להצביע על יתרונות באופן עבודתו של הפסיכולוג החינוכי. בתיאורים שלהם הם מעלים אפיונים של עצמאות, אוטונומיה, יצירתיות, חשיבה מחוץ לקופסא והיבטים פחות פורמאליים באופני ההתקשרות ללקוח.

"יש בזה הרבה דברים חיוביים למי שאוהב עצמאות ועבודה לבד שזה דברים שאני אוהבת ... שוב - מצד אחד זה נחמד כי זה מאפשר לך יצירתיות..." (א. בוגרת פסיכולוגיה רפואית).

"יש מקומות שאפשר להרגיש מידה של חופש, להיות פחות פורמאלי ... אפשר לחשוב מחוץ לקופסא... אפשר להשפיע על המציאות..." (ב. בוגרת קלינית מבוגרים).

אחד הדגשים שנתנו המרואיינים היה חשיפה לתחומי ידע נרחבים בפסיכולוגיה ואפשרות ליישם וזאת מתוך החיבור החשוב למציאות חייו של הילד.

"התחלה מאוד טובה ולומדים הרבה ... יש הרבה דברים בעבודה שאני מאוד אוהבת, הגיוון..." (ע. בוגרת קלינית מבוגרים).

"היכולת לעשות שינוי, יותר, לא יודעת איך להגדיר, לא נקודתי, שינוי מחלחל הלאה..." (ע. בוגרת קלינית מבוגרים).

זהות מקצועית

נושא הזהות המקצועית עלה כמרכיב משמעותי שאיתו מתמודד הפסיכולוג הצעיר. זהו תהליך המתחיל בדיבור פנימי, כשבמהלך הזמן מנסה הפסיכולוג למצוא לעצמו ערוצי ביטוי שונים דרך השוואות שונות ודמיון בשפה מקצועית, יתרונות וחסרונות. הפסיכולוגים שראיינתי לא ויתרו על הזהות המקצועית שהביאו איתם ושאלת אימוץ הזהות המקצועית החדשה של הפסיכולוגיה החינוכית נשארה פתוחה ומעובדת ברמות שונות.

בראיונות שערכתי לא ברור האם הפסיכולוגים החדשים יאמצו את הזהות החינוכית או שיקחו ממנה מרכיבים חשובים כמו הבנה מערכתית ויכולת חשיבה יצירתית מחוץ לקופסא וישלבו אותם בהמשך בתהליכי ההכשרה האחרים שלהם. אחרי שנה בפתחום והמשך לשנה שנייה נתנו הפסיכולוגים ביטוי הן לתחומי החוזק והן לתחומי החולשה, בעיקר בתהליך ההכשרה המקצועית והפערים בין השפה המקצועית להם ובין השפה החדשה שבה המציאות מהווה מרכיב חשוב בקבלת החלטות מקצועית ובאופני ביצוע של תהליכים כמו אבחון וטיפול. לעומת חוויות חיוביות של עצמאות ויצירתיות הודגשו הקושי בהעמקה נוכח היקפי העבודה הנרחבים וביסודיות עקב הצורך לעמוד בלחצים ולקצר תהליכים. קיימת למידה רבה, אך היא אינה ניתנת בתנאים מוגנים מספיק ומתרחשת תוך-כדי תנועה אינטנסיבית.

"לא זה לא, אני לא מוותרת על החלום של הפסיכולוגיה הרפואית, אני גם שמעתי מאנשים שאומנם זה מאוד קשה אבל זה משהו שיכולים לעשות, זה שתי התמחויות ... חינוכית ... התחלה מאוד טובה ושלומדים הרבה..." (א. בוגרת פסיכולוגיה רפואית).

"הבנתי שלא צריך לבחור, אפשר לחבר את הידע הקודם עם הידע החדש ... אפשר לקחת את התיק הקליני גם לתחנה החינוכית, לא צריך להשאיר אותו בבית ... יש לי כמה

תהליכים במקביל ... למצוא מקום בכיסא מבחינת זהות, איך אני משלבת דגשים שלי שבהם נטיית הלב שלי ... אני רוכשת השקפות חדשות שמלמדות אותי הרבה ידע... " (ב. בוגרת קלינית מבוגרים).

כולם מדברים על ויתור עיקרי והוא הטיפול, כפי שהתחילו להכיר במרחב הקליני. לויתור הזה יש כל מיני רציונאליזציות אבל הפסיכולוגים בראשית דרכם רואים אותו כויתור עיקרי ומתסכל.

"אני רציתי מאוד לטפל. יש חופש ואת החיסרון של הדרכה מאוד הרגשתי. מראש לקחתי מקרים פשוטים כי ידעתי שלא תהיה הדרכה שתלווה אותי וכל טיפול צריך הדרכה אפילו הוא נראה פשוט על פניו... " (ט. בוגרת קלינית ילדים).

"יש מקומות שאני מרגישה שהיה צריך טיפול אחר. טיפולים שנעשים במסגרת בית-הספר כמו טיפול בדרמה הם מאוד בעייתיים מבחינה טיפולית... הם צריכים טיפול ארוך טווח, מה שיש זה לא מה שהם צריכים... " (ע. בוגרת קלינית מבוגרים).

בחוויה של פסיכולוגים שרואיינו גם הסביבה אינה אדישה לשאלה הפתוחה שלהם בנושא הזהות המקצועית. במהלך הראיונות צוינו "השתקות", "השטחות" ותחושה שדיון פתוח בנושא מאיים עליהם.

דיאלוג עמיתים: בין פסיכולוגים חינוכיים ותיקים לחדשים

במרחב התחנה והשירות הפסיכולוגי מתקיימים דיאלוגים גלויים וסמויים בין הפסיכולוגים הוותיקים לחדשים. הדיאלוגים מעמיתים את שתי הקבוצות בתחושות של הקליטה, הזהות המקצועית והנאמנות לתחום הפסיכולוגיה החינוכית. כמו בחוויית הגירה, לעיתים הוותיקים רוצים לראות סימנים ברורים להיטמעות מהירה במרחב החדש והחדשים רוצים לגיטימציה להשאיר לעצמם זהויות קודמות.

"ביום העיון על טיפול היתה לי חוויה קשה. הייתי בקבוצת דיון ובעצם בשני משפטים שאמרתי על ההכשרה הרגשתי שאני מאיימת, שיש סטיגמה שאני מייצגת ... ושאני בחוץ... " (ב. בוגרת קלינית מבוגרים).

"הרגשתי שהפרשנות היתה או נשמעה כמו אמירה מתנשאת ואז מישהו אמר: 'אין הבדל בין קלינית לבין חינוכית'. לי היתה הרגשה שזה לחטוא גם לקלינית וגם לחינוכית... " (ב. בוגרת קלינית מבוגרים).

כשסיימתי לקרוא את הראיונות שערכת עם הפסיכולוגים המתחילים ואת הדיווחים על חוויותיהם של המורים המלווים את השתלמות של הפסיכולוג המתחיל, ליוותה אותי תחושה מְתַסַּכֶּלֶת הנוגעת לשנה הראשונה של העבודה בְּתַחוּם העשייה שלנו. נראה שהתחושה הזאת משקפת התבוננות רחבה יותר של העשייה בְּתַחוּם הפסיכולוגיה החינוכית. הפסיכולוגים הצעירים סיפרו על חוויית היציאה לשטח שנעשית בְּבִהִילוֹת: "זריקה למים", הרבה "נעשה" לפני "נשמע", ריצה קדימה ללא עוגנים מְסַפְּקִים של יָדָע, כשיכולת המעקב של השולחים מצויה רק ברמה סבירה ולא עמוקה ומקיפה. דבריהם של הפסיכולוגים הצעירים הביאו אותי למסקנה שמצויים כאן מאפייני בסיס של שפת הפסיכולוגיה החינוכית ושזהו מוטיב המלווה את עשייתנו בכלל ולא רק בשלב ההכשרה. מבחינת הפסיכולוג המתחיל ברור כי הַיָּדָע והכלים הנמצאים ברשותו אינם מכסים את היקף העבודה הנדרש ממנו, ומערכת בית-הספר אינה ערוכה לקלוט פסיכולוג מתחיל ולאפשר לו הסתגלות איטית. שנת העבודה בבית-הספר קצרה, נמשכת מעט חודשים והכיוון בה הוא - הישגים לימודיים נמדדים. אבל הפסיכולוגים המתחילים מכוונים גם לשולחיהם, לְמַנְהִילֵי התחנות וְלַמְדַרְכִּים בְּתַחוּם הפסיכולוגיה החינוכית. בדבריהם הם מותירים תחושה כי במהלך ההכשרה אין כל אפשרות להשתהות ולבדוק את מהות העשייה וכיצד היא מעוגנת במגוון התיאוריות שהפסיכולוגיה החינוכית מציעה. עולה שאלה לגבי החיבורים הנכונים בין ההכשרה לבין היקף העשייה החינוכית-חברתית. לעומת הזהירות וההקפדה המתוארים בהכשרות בדיסציפלינות פסיכולוגיות אחרות, הפסיכולוגים המתחילים תיארו את השנה הראשונה בעבודה בשפ"ח בפרמטרים של הצפה בחוויית הכניסה המהירה לבית-הספר ובצורך לתת מענים מיידיים וחלקיים כחלק ממאפייני התפקיד של פסיכולוג בית-הספר בכלל ופסיכולוג צעיר שעדיין אינו מכיר את השטח בפרט.

בראיונות שערכנו מובהר מחדש כי הפסיכולוג מאופיין כאדם של indoors והוא זקוק להכשרה כדי שירגיש נוח גם מחוץ לבית "הטבעי" שלו - בחדרו בתחנה. רוב הפסיכולוגים נעים בין האתגר שנוצר בעבודה בבית-הספר, תחושת הרחבת המשמעותיות של עבודתם הפסיכולוגית והיקף ההשפעה על מעגלים נרחבים, לבין המשיכה הטבעית לחדר הטיפולים. האיזור הטיפולי מתואר כְּבַחִירָה ראשונית וטבעית וקיימת גם משאלה לתהליך הכשרה בעל אפיונים כמו: שימור, הקפדה, ליווי והעמקה. לעומתם - העבודה בְּמַעַרְכַת החינוכית ובמעגלים נוספים בקהילה, נתפשת כְּרַחֲבָה מדי, מגיבה להתרחשויות עם מעט מקום להובלה, נתונה ללחצי השטח בתנאים שלרוב אינם מותאמים לעבודה פסיכולוגית והדרכה שאינה יכולה להקיף את מגוון העשייה. הפסיכולוגים הצעירים תיארו מתח בין תחום ההכשרה האקדמית לבין האיזור הַחֲדָשׁ של היישומים הפסיכולוגיים. תיאורים אלו מחזקים את האסוציאציה של חוויית ה"הגירה", שבה אֶפִּיוֹנִים של "הלם תרבותי", תחושת איום על הזהות במפגש עם התרבות החדשה ואפילו היבטים של אָבָּל משמעותיים להצלחת התהליך (1). כדי שמעבָר זה הנושא אֶפִּיוֹנִים של הגירה יצלח, קיימת על-פי התיאורים חשיבות לְהַבְנִיָה של גורמים מתווכים לפניו ואחריו. שלבים

נכונים של הכנה וליווי עשויים לְהַקְלֵם משמעותית על ה"מהגרים" החדשים. בתהליך המיון והקליטה של כוח-אדם יש לקחת בחשבון היבטים כמו סיבה ומוטיבציה לשינוי, רמת הבחירה, ציפיות והיכרות עם הנושא ואסטרטגיות אישיות קודמות במעברים.

לעניין השינויים הארגוניים הנדרשים - פעמים רבות נשאלת השאלה: כיצד יוצאים לשדה? מה הן ההכנות הנדרשות? ואיך יוצרים מרחב מתאים בין תהליכי הלמידה לבין העשייה? שאלה זאת מתחדדת בעיקר על רקע האילוצים של ההכשרה המקצועית החסרה ושל הדרישות הגדלות משנה לשנה של המסגרות החינוכיות. נראה שהימצאותם של גורמים מתווכים מקיפים המסייעים לעיבוד נכון של התהליך הינה גורם משמעותי. הגורמים הללו חוברים לרמת המוטיבציה של הפסיכולוג הצעיר, לרמת הבחירה-משיכה ולרמת הציפיות שלו. כמו בתהליך הגירה, אפשר שבידוד המרכיבים עשוי לסייע לקולטים הן בהבנת התהליך האישי של הנקלט והן בְּהַבְנָתָה של גורמים מתווכי "הגירה" לפני הקליטה ובמהלכה.

התחושה בשטח היא שקיימת התפתחות מואצת בְּצָרְכִים של מקבלי השירות. הפסיכולוגיה החינוכית מיקמה את עצמה באיזור חשוף להתנהלות חינוכית וחברתית בעלת השפעה ישירה על ה well being של הילד ושל המתבגר, ולכן הפסיכולוג החינוכי הצעיר, המוצב בבית-הספר, חשוף למורים, להורים, למנהל, למפקח, לנציגי הקהילה ועוד, וכבר מהיום הראשון הוא נאלץ לתרגם את ההבנה הפסיכולוגית הראשונית שרכש באקדמיה לאירועים בעלי רבדים רבים.

למשל: פסיכולוג חינוכי מגיע ליום עבודה בבית-הספר שקלט ילדי עובדים זרים, ובערב מפגינים תושבים בשכונה המקיפה את בית-הספר ודורשים לגרש מיד את ילדי העובדים הזרים. בכניסה לבית-הספר הוא פוגש הורים וילדים חוששים, בְּמַסְדְּרוֹנוֹת מתנהל מאבק סמוי וגלוי בין קבוצות ילדים, חדר-המורים סוער, ובולט קונפליקט בין דעות אישיות לבין התפקיד. בשפה הפסיכולוגית - הבנת האירועים והחשיבה על פתרונות היא ההתנהלות הנדרשת מן הפסיכולוג, היא החיבור לְיָדָע וְלְהַבְנָה של מצבים רגשיים של הפרט ושל הקבוצה והיא משקפת הבנות פסיכולוגיות - חינוכיות וחברתיות - בעלות היבטים יישומיים.

פסיכולוגית שסיימה הכשרה קלינית, רפואית או התפתחותית ופועלת מתוך תובנות עמוקות של הֶסְטִינג הטיפולי ותהליכי בניית הקשר הטיפולי בחדר מרגישה - ובצדק - את חוויית ההצפה וההתקפה. מרכיבים בהתייחסות שעלולים לפגוע בקונטקסט הטיפולי המסורתי מהווים חלק משמעותי מפתרון הבעיה בְּקֹנְטֶקְסֵט הפסיכולוגי-חינוכי.

משמעות העשייה של הפסיכולוגיה החינוכית, כפי שציינה פסיכולוגית צעירה, היא בְּחִיבוּרִים. אבל כדי לפעול נכון באיזור החיבורים יש צורך בתובנות מקצועיות קודמות בעלות רקע תיאורטי, יָדָע רחב בהתנהלות היחיד והקבוצה, יכולת להתעקש על זמן חשיבה ועל החלטה בסביבת לחץ, התנהלות מלווה בהדרכות מקיפות ובוודאי פרמטרים נוספים החשובים בבניית רשת ביטחון מְסֻפָּקֶת לְפַסִּיכֹלֹג הצעיר. בחוויותיהם של הפסיכולוגים אין ממש חדש, ורוב הנאמר ידוע, מְכָר ומדובר בְּאָרְגוֹן שלנו, בוודאי בשנים האחרונות, אולם מקריאה בין השורות עלתה סוגיה המחדדת את הקשר בין הפסיכולוגיה החינוכית לבין התפישה החינוכית-חברתית והאופן שבו הרגישות והאוריינטציה החינוכית-חברתית נמצאות כמעט בכל מעגל עשייה. הקשר

זה נחשף מרמת ההתנהלות בתחנות ועד לרמת העבודה בבית-הספר ובקהילה. המסקנה היא שכדי להכשיר אנשים לעבודה נכונה בשטח יש לחדד את האוריינטציה הזאת דרך תיאוריה ודרך מעשה. הפסיכולוגים המתחילים הבהירו עד כמה חשובה רשת ביטחון מתאימה בתוך השירות הפסיכולוגי - בהדרכות, בַּיְדָע תיאורטי ובתשתית צוות תומך - כדי שתתאפשר התמודדות אישית-מקצועית טובה בשדה. רשת ביטחון היא גם תפישה מובילה של הפסיכולוגים בעבודתם במערכות, והיא נקלטת היטב בחווייתם של הפסיכולוגים המגיעים מהכשרות אחרות.

ההתמודדות עם נושא הזהות משמעותית מאוד לתהליך: בְּשִׁלְבֵי ההיקלטות של הפסיכולוגים בְּמסגרות העבודה של השפ"ח אמור הפסיכולוג המתחיל להתחייב לתהליך התמחות בפסיכולוגיה חינוכית. מניתוח הראיונות עולה שהמחשבה הראשונה המובילה את הפסיכולוגים לשירות הפסיכולוגי-החינוכי הינה: זהו מקום עבודה שיאפשר לי זמן המתנה נוח ומאתגר עד להתקבלותי לְמסגרות התואמות את הכשרתי האקדמית. כל הפסיכולוגים המרואיינים לא ויתרו על ההתמחות האחרת, ובשנה הראשונה לעבודתם נראה שרעיון ההכשרה נתפש כמשני, ונוצר הרושם שההתמודדות האמיתית עם הדרישה להתחיל בתהליך ההכשרה התרחשה תוך-כדי עבודתם בשפ"ח ולא לפניה. למרות הידיעה המוקדמת כי השפ"ח הוא גם מקום עבודה וגם מקום הכשרה מקצועית, הציפייה שיתחילו לקדם את התמחותם בפסיכולוגיה חינוכית, נענתה בדחיית ההחלטה והעלתה אצלם לעיתים כעס ותחושה שהם נתונים ללחץ. בְּשִׁלְבֵי מאוחרים יותר, לקראת סיום השנה הראשונה של עבודתם בְּפסיכולוגיה חינוכית, התחלפה התחושה במידת-מה ונעה בין הסכמה לתהליך התמחות מקביל להתמחות אחרת לבין ראיית ההתנסות בתחום הפסיכולוגיה החינוכית כחוויה לימודית נוספת שאותה יקחו איתם הלאה. בכל הראיונות הודגשה חוויית הלמידה המגוונת שמציעה הפסיכולוגיה החינוכית וההשפעה החיובית של ראייה מחדשת ושונה זאת.

לסיכום, בדבריהם של הפסיכולוגים המתחילים יש לבדד שני היבטים עיקריים: הראשון - לגבי תהליך הקליטה וההכשרה, והשני - לגבי חוויותיהם מתחום הפסיכולוגיה החינוכית. ההתמקדות בתהליך הכשרה נכונה מצריכה את מובילי התחום לחשוב על הרחבת המענים הבסיסיים בשנה הראשונה, כדי שהפסיכולוג המתחיל יוכל לתת שירות מתאים לְמסגרת שעליה הוא מופקד ובמקביל לכך - לשרוד את חוויית העבודה של הפסיכולוג החינוכי ולבחור להמשיך ולהתמחות בתחום זה. כבר היום קיימים חיבורים טובים בין הכשרות הניתנות בבית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית לבין מענים נוספים בתחנות מְעֵבֵר לְהדרכה הפרטנית. למידה מניסיון של תחנות תסייע להובלה טובה יותר של תהליך הכניסה לעבודה ותבנה רשת ביטחון מספקת בשנות עבודתו הראשונות של הפסיכולוג. הסוגיה הזאת שייכת לכל השפ"חים והיא בעלת השפעה על עתידו של התחום, ולכן אני ממליצה על יצירת צוות חשיבה שיכלול נציגות של הניהול, ההדרכה, ההוראה והמחקר וישתתפו בו גם הפסיכולוגים הצעירים. צוות כזה יוכל לְפִתח מודל קליטה מתאים ולבחון לאורך זמן את יעילותו של התהליך.

מְעֵבֵר לכך, אנו חייבים להתבונן במראה הנשקפת מעיניהם של הפסיכולוגים הצעירים

לגבי תחום הפסיכולוגיה החינוכית בכלל ולבדוק איך אנחנו ממשיכים להתנהל בין האתגרים הגדולים העומדים בפנינו עם הַתְּסָרִים המשמעותיים בתחום התיאוריה. במרחבי חשיבה כמו מפגש "צמרת" ובית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית אומנם מתקיימים תהליכי התבוננות ולמידה משמעותית, אבל יש לנווט את התהליך בצורה ברורה יותר לגיבוש אמירת-על מאורגנת ולהימנע מהמשך יצירת מענים מרובים הנותרים ברמה יישומית אקלקטית. נראה לי שאחרי שנים רבות של פעילות ענפה ומיוחדת בשדה, צריך לעודד היום פסיכולוגים לכתוב ולפתח מודלים אינטגרטיביים, המאוגדים בצומת הפסיכולוגי-חינוכי-חברתי וייחודיים לתחום הפסיכולוגיה החינוכית. אֶפִיוֹנִי הפסיכולוג החינוכי כאיש מקצוע בעל יכולת התבוננות והבנה ברמה של הפרט והמערכת, ומחויבות לליווי תהליכים לאורך זמן המזוהה עם תהליכי שינוי הם בסיס נכון למודעות פסיכולוגית-חינוכית-חברתית. דווקא עכשיו כשמועלות שאלות לגבי מקומה של הפסיכולוגיה והשפעתה על החברה שבה אנו חיים, יש מקום לאַתְגֵר את הגדרות התפקיד על בסיס הניסיון וְהִיָדָע שצברנו ולכתוב על תרומתנו הייחודית במעגלים של פרט, קבוצה ומערכת. אחד הצירים האפשריים הוא הציר חדר, בית- ספר וקהילה, ששורטט בעבר על- ידי קלמן בנימיני ועמירם רביב (6), ויש צורך לחדד אותו, משום שללא עוגנים תיאורטיים של העשייה הפסיכו-חינוכית-חברתית שלנו, מתחזקת תחושת העמימות כלפי פנים וכלפי חוץ ופוגעת בזהותנו המקצועית.

1. וולש ס. "חוויות ההגירה - אספקטים תיאורטיים וטיפוליים". מצגת ביום-עיון של שפ"י 18.1.2007.
2. זיו א. פסיכולוגיה של בית ספר בארצות הברית בשנות ה - 70. חוות דעת, חוברת 5, ע"ע 19 - 28, אוג' 1975.
3. טאובר ט. אלרואי ע. "האהל בשדה, המרחב הפוטנציאלי של הפסיכולוג החינוכי". מאמר לפני פרסום.
4. פרל, ג, ופלד, ע, (2005) חווית אבהותם של גברים אלימים כלפי בת זוגם. חברה ורווחה כ"ה (3), ע"ע 307 - 340.
5. ניר ע. ציוני דרך בהתפתחות השירות הפסיכולוגי חינוכי בת"א-יפו, בתוך פסיכולוגיה במערכת החינוך, עורכת שולה לוינסון - מנהל החינוך ע"ע 12 - 17, עיריית ת"א-יפו 1988.
6. קלמן ב. " על ארבעה לקוחות של פסיכולוג ביה"ס", בתוך בריאות נפש קהילתית בישראל, עורכים : א. רביב, י. לבב, ע"ע 21 - 27, הוצאת גומא ת"א, 1981.
7. בנימינה, ג. "הפסיכולוג באוהל ובשדה: מבוא למחנאות מקצועית" 45-53, פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, 53-45, 1984.
8. קלמן ב., וייל ג., לוי רנה. "הפסיכולוג בסכסוך קהילתי, על אינטגרציה חינוכית", בתוך חוות דעת, כתב עת לפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, חוברת 8 יולי 1977, ע"ע 4 - 17, משרד החינוך והתרבות.
9. Raviv. A, Zeira. M, Sharvit. K Community Psychology in Israel International psychology pp:
10. Reynolds C.R, Gutkin T.B, The role and function of the school psychology pp3-23 in: The handbook of school psychology, Jonn Whily n.y.1982
11. Thomas A; Gvimes J., Best Practices in school psychology3. School psychology paradigm shift trends in: The history of school psychology in the united states. Fagan T.K 59-67
12. Talley R.C, Best practices, in: APA policy and advocacy for school psychology practice pp 191-199 In: Best practices in school psychology 3

הערכה איכותנית של תוכניות בשדה הפסיכולוגיה החינוכית

קרן גל-מיכלזון, מדור מחקר, שפ"ח ת"א-יפו

פסיכולוגית חינוכית מומחית, מתמחה בפסיכולוגיה קלינית

המאמר הנוכחי מסכם שנתיים של למידה והתנסות בתחום הערכה איכותנית מזווית הראייה של פסיכולוגית במדור מחקר של שפ"ח תל אביב-יפו. מטרת המאמר - היכרות עם מחקר המבוסס הערכה איכותנית - פרדיגמה פחות נפוצה בשירותים הפסיכולוגיים - ולמידת תרומתו.

ד"ר מיה לביא-אגיאיי מסבירה במאמרה המתפרסם בחוברת זו¹, כי ההנחה העומדת בבסיס המחקר האיכותני היא שהמציאות הנה רבת פנים ורבת ממדים, כאלו שאינם ניתנים לחקירה בנפרד, אלא קשורים זה בזה. בשל כך - על-מנת לבצע מחקר שצריך לתאר ולהסביר תופעה על ריבוי פניה ומורכבותה מתבקשת ראייה הוליסטית, שאינה מפרקת את המציאות למשתנים נפרדים. בהקשר של עבודה פסיכולוגית, המחקר האיכותני מציע אלטרנטיבה והשלמה לקבוצות נתונים מתוך תפיסה שתהליך הפיתוח משטיח את המשמעויות ואת הרבדים העמוקים יותר שבתפיסות, בחוויות ובפעולות של בני אדם והתהליכים שהם עוברים.

נראה כאילו המחקר האיכותני הנו הכלי הטבעי והראשוני להבנת תהליכים אנושיים ולהתבוננות בהם. שמחת הגילוי של התחום, שהתרחש באופן מקרי לפני כחמש שנים, הדהדה אצלי אל מול תחושות המלוות אותי בשנותי במדור מחקר, של אי נחת בבואי להתבונן, ללמוד ולנתח התערבויות שונות, חלקן מרשימות ביותר, יצירתיות, וכאלו שהושקעה בהן עבודה רבה מטעם הפסיכולוגים החינוכיים. הרושם שנותרתי עימו הוא כי הממצאים המספריים שנאספו אינם מספקים מידע על התהליכים והשינויים שהתרחשו.

על-מנת להמחיש את דברי, אביא לדוגמא שאלון שחולק למורים בתום סדנה אינטנסיבית ומושקעת באחד מבתי-הספר בעיר, בה לקחתי חלק דווקא כמפעילה, ולא כמעריכה. מטרת ההתערבות שלשמה הוזמנו הפסיכולוגים של השפ"ח היתה "שיפור המוטיבציה" בקרב הצוות החינוכי. לפני שההתערבות החלה, הועברו למורים שאלונים חצי מְבִנִים ובהם שאלות בנוגע לעמדות בנושאים שונים בבית-הספר ועל התחושה הכללית בחדר המורים. מתוך השאלון הזה, אשר אפשר לומר כי היו בו אלמנטים איכותניים, נגזרה ותוכנה סדנה בחדר המורים. בתום הסדנה הועבר שאלון "שביעות רצון" למורים, אשר כלל גם התייחסות לנושאים ש"נלמדו" בסדנה. אל מול שביעות רצון גבוהה יחסית שנמדדה בשאלונים, נותרתי אני עם תחושה כי במפגש הסיכום בחדר המורים, עלו קולות אחרים, מורכבים יותר, בעלי גוונים ורבדים שלא יכלו לבוא לידי ביטוי בשאלון. לדוגמא, מידת המעורבות של המשתתפים בשיחת הסיכום, התוכן והטון ... התעוררו אצלי להיות שלא קיבלו מענה בשאלון המסכם, כגון - מיה הייתה תרומתה

1 ד"ר מיה לביא-אגיאיי, מחקר איכותני בפסיכולוגיה חינוכית: כלי להתבוננות ביום-יום בעיניים חדשות, מתוך: מחקרים איכותניים בפסיכולוגיה חינוכית, קובץ מאמרים, שפ"ח ת"א-יפו, 2012.

הייחודית של הסדנה? כיצד השיגה הסדנה את מטרותיה? כיצד להמשיך את העבודה בשנת הלימודים הבאה, ומדוע? מהי המשמעות של פער בין מידת שביעות רצון גבוהה בשאלונים, לבין תחושות של מסרים לא-מילוליים שנחו על-ידי כמנחת הסדנא, ואיזה מסר להעביר למזמיני התוכנית ולמממנים שלה?

במונח "פְּלִי מחקר כמותניים", הכוונה לכלי מדידה כגון סקרים או שאלונים שונים, המספקים נתונים מספריים שאפשר לְעֶבֶד אותם בכלים סטטיסטיים. שלא כמו המחקר הכמותני - המחקר האיכותני נשען על איסוף מידע איכותי (נתונים לא מספריים). המידע נאסף באמצעות ראיונות עומק, תצפיות, רשימות, פרוטוקולים ושאלות פתוחות. הנחת היסוד של המחקר האיכותני היא שההתנהגות האנושית היא נזילה, דינאמית ותלויית מצב. מחקר מסוג זה עוסק בתיאור המציאות, בחיפוש ובתגלית². כיוון שכך, המחקר האיכותני יכול להיות רחב זווית ומעמיק, בוחן את רוחבן ואת עומקן של התופעות. מחקר איכותני מתמקד בדרך-כלל בתהליכים יותר מאשר בתוצאות³. במחקר הכמותי אפשר לבדוק השערות לגבי תהליכים שונים, זאת - באמצעות עיבודים סטטיסטיים שונים וחיפוש "אינטראקציות" בין משתנים, אולם קשה מאוד להסיק וללמוד על התהליך או על מה שעשה את השינוי. נוסף על כך - קשה לקבל באמצעות מידע על שאלות ונושאים שלא נשאלו מראש או על תהליכים דינאמיים שונים, וזוהי, לדעתי, נקודת התורפה המרכזית שלו.

תהליכי העבודה וההתערבויות השונות בשירות הפסיכולוגי-חינוכי מבוססים חשיבה ועל תיאוריה פסיכולוגית ומשלבים ראייה דינאמית. תהליכי שינוי דינאמיים ברמה תוך-אישית או ארגונית הם מטבעם תהליכים שהשינוי בהם אינו מיידי ואינו ישיר. תהליכים דינאמיים שאינם זוכים להתייחסות או להכרה, עלולים למנוע תהליכי שינוי והתקדמות. השאלה המעסיקה אותי כחוקרת וכמעריכת תוכניות הינה - כיצד התהליכים הללו, הזוכים בזמן הפעלת התוכנית לתשומת-לב רבה, באים לידי ביטוי בסופו של דבר בעת ההערכה והלמידה על התהליך. לעיתים יש לי רושם כי משתמשים כאו בשתי שפות שונות - השפה שבה משתמשים לניתוח תהליכי עבודה בזמן ביצוע התוכנית עצמה והשפה שבה משתמשים לתיאור הממצאים. במובן הזה נראה כי מחקר איכותני יכול לספק מענה - ולי הוא נראה ככלי ראוי לשימוש - לשם למידה והבנה של תהליכים דינאמיים.

ההתנסות הראשונה בכלי מחקר איכותניים התאפשרה לי בהערכה של תוכנית התערבות בת שנתיים בתיכון בעיר תל אביב-יפו. ההתערבות היתה ממוקדת בצוות ההנהלה ובמורי בית-הספר. שיטת המחקר כללה ראיונות אישיים עם מורים מייצגים שהשתתפו בתוכנית, והממצאים שהתקבלו מן הראיונות העשירו והוסיפו רבדים להבנת ההתערבות, התהליכים שהתרחשו והצרכים של השטח. באמצעות הראיונות והשיחות האישיות התקבל מידע על נושאים אשר לא הוגדרו כמטרות התוכנית מלכתחילה. עצם המפגש האישי עם המרואיינים והקשר הבלתי אמצעי

2 יצחק פרידמן, "הערכת תוכניות חברתיות וחינוכיות: ממודל הקופסא השחורה להערכה דינאמית מבוססת תיאוריה", מתוך: לוי-רוזליס, מ., סויה, ר., סוגיות בהערכה בישראל, הוצאת מוסד ביאליק, 2010, עמ' 33.

שנוצר במהלכו היה בעבורי כחוקרת חוויה מרתקת. אני סבורה כי השיחה הפתוחה, המבוססת על קשר של אָמון שנוצר בינינו, אָפשרה להעלות תכנים שאינני בטוחה שהיו נשאלים מלכתחילה בשאלון סגור. כפסיכולוגית חשתי בטוחה בשימוש בראיון ככלי עבודה, הרגשתי כי אני נמצאת בַּשדה וּבַשפה הַמְּקָרִים לי ומשתמשת בְּכֻלֵּים שבהם אני שולטת ומתמצאת. הדו"ח שהתקבל שימש באופן מיידי את מפעילי התוכנית ועזר להם לְמַקֵּד את התערבותם בשנה השנייה לעבודתם. אולי אפשר לקרוא לאירוע זה "אירוע מכונן" - בעקבותיו החלו השירות הפסיכולוגי ומדור המחקר שלו בהעמקה וּבְלַמִּידָה של התחום.

הצגת מקרה

אציג כעת לדוגמה חומרים כמותניים ואיכותניים שהתקבלו מהערכת פרוייקט שהתקיים לפני כשנתיים. מטרת התוכנית היתה - צמצום מצבי הסיכון של ילדים בעיר באמצעות חיזוק התא המשפחתי. התהליך התבצע בשכונה מסוימת בדרום העיר והיו שותפים בו עובדים סוציאליים ופסיכולוגים חינוכיים. כְּלִי ההתערבות בתוכנית כללו בין היתר, השתתפות בקבוצת הורים. בדיון הנוכחי אתמקד בכלי זה.

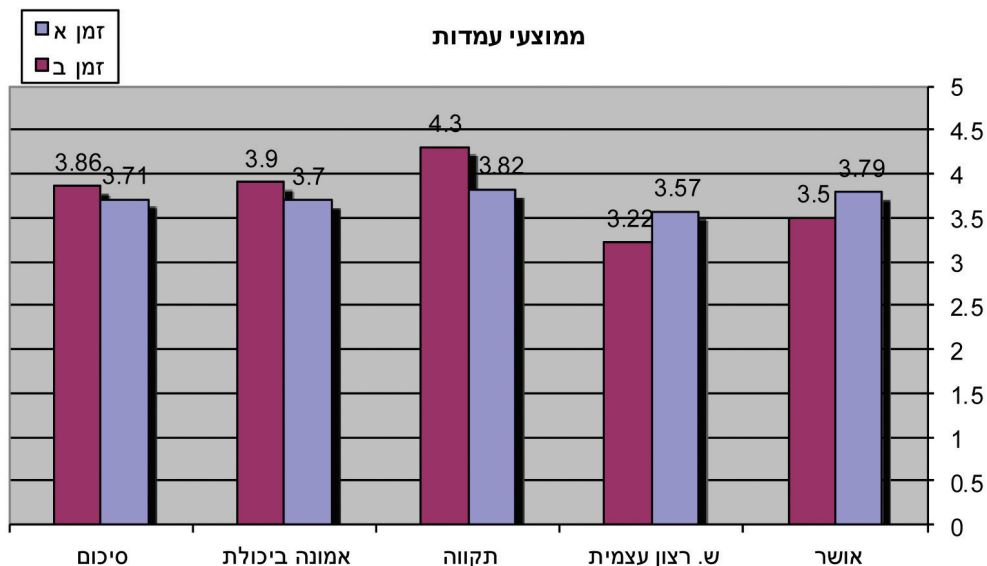
מטרות ההערכה נבעו ממטרות הפרוייקט: ראשית, בדיקה - הַאם התוכנית עזרה למשתתפיה; שנית, בירור מה הם השינויים שהתחוללו בעקבות הפעלתה; שלישית, סיוע בהמשך תכנון הפרוייקט באמצעות הנתונים שהתקבלו.

תוכנית ההערכה כללה שילוב של כלים כמותניים (שאלונים) ואיכותניים (ראיונות עומק). השאלון תוכנן בשיתוף עם מובילי הפרוייקט ובדק תחומי תוכן אחדים שנגזרו ישירות מיעדי התוכנית - התפתחות אישית, שביעות רצון מהחיים ותפקוד הורי. ראיונות העומק נועדו לספק מימד עשיר יותר בהבנת השינויים שההורים השותפים עוברים, ובאופן עקיף - גם ילדיהם. הנושאים של הַרְאִיוֹן נבנו בתיאום עם מובילי הפרוייקט וכך גם בחירת המרואיינים.

הקווים שהנחו אותי בבחירת הנושאים והשאלות לראיונות כללו היכרות עם המרואיין, התייחסות לקשיים שהוא מתמודד עימם והשאלה מדוע החליט להשתתף בפרוייקט. אחר-כך ביקשתי לשמוע היכן הוא הרגיש את השפעת ההתערבות, במה עזרה, הַאם הרגיש כי חל בו שינוי, ואיזה. במהלך הראיון חיפשתי התייחסויות הנוגעות לתחושת well being ומסוגלות אישית. המטרות האלה היו מוצהרות על-ידי המפעילים.

הטבלה שלפנינו מסכמת נתונים מחלקו הראשון של שאלון סגור שהועבר למשתתפי התוכנית. התחומים שנבדקו בשאלון המלא התבססו על מושגים שנבחרו עם המפעילים, בהתאם למטרות התוכנית - התפתחות אישית של המשתתפים, שביעות רצון מהחיים ותפקוד הורי.

השאלון הועבר פעמיים. פעם ראשונה - במהלך השליש הראשון של הפרוייקט (זמן א') ופעם שנייה - עם סיומו (זמן ב'). יש לציין כי בהעברה הראשונה מילאו את השאלון 14 משתתפים ובשנייה - 9 משתתפים (8 משתתפים מילאו את השאלון פעמיים).



אם מסכמים את כל הפריטים בחלק הראשון, אפשר להתרשם ממגמה של עלייה בממוצעי התגובות בין בדיקה א' לבין בדיקה ב'. מן המחקר עולה כי הפער הגדול ביותר בעמדותיהם של המשתתפים נגע בשאלות שעסקו בתחושות התקווה והמסוגלות. בתום השנה ניכר היה, שהמרואיניים מאמינים במידה רבה יותר כי יחול שיפור במצבם וביכולתם להתגבר על מכשולים ולהשפיע על מציאות חייהם. לעומת זאת - נמצאה ירידה קלה בתחושת האושר ובמידת הסיפוק העצמי.

הממצאים הללו ממחישים, לדעתי, את המוגבלות של השימוש בכלים כמותניים להערכת תהליכים פסיכולוגיים. ראשית, הבחירה במושגים הללו מצמצמת קשת רחבה יותר של רגשות ותחושות שהיו עשויים להתפתח בעקבות ההתערבות. השאלות בשאלון הסגור תוכננו בהתאם להשערותיהם ולמטרותיהם של מתכנני התוכנית, אולם לא אפשרו בירור והיכרות עם מנעד רחב ועשיר יותר של תגובות. שנית, קשה להסיק האם העלייה המספרית שנצפתה יכולה להיות מוסברת על-ידי ההתערבות הספציפית או על-ידי משתנים אחרים ("משתנים מתערבים" בשפת המחקר). שלישית, כיצד נסביר ירידה בחלק מן התחומים (כגון "אושר"), לעומת עלייה בתחומים אחרים ("תקווה")? אני מניחה שהביקורת שאני מעלה מְפָרֶת היטב לקוראים רבים, בוודאי לבוגרי קורסים בסטטיסטיקה ובשיטות מחקר במדעי-החברה. מצדדי הגישה הכמותית יאמרו כי כדי להשיב על סוגיות כגון אלו פותחו כלי בקרה של "נטרול משתנים מתערבים" או "בדיקת מובהקות" וכדומה. יכול להיות ששימוש בכלים סטטיסטיים נוספים היה מבהיר חלק מן התהיות שהעליתי, אולם לטענתי, דיון מסוג זה מסיט את המוקד ומחמיץ את האפשרות ללמוד ולקבל מידע רב יותר, שיכול להתקבל באופן אותנטי וישיר באמצעות רְאָיוֹן ושיחה אישית עם המשתתפים. בְּהיבט הזה - גם בְּרמה הפראקטית יש יתרון למחקר איכותני מאחר שאין ברשותנו די משאבים לבניית כלים כמותניים המורכבים ממספר רב של תחומי תוכן לצורך הערכה של כל תוכנית התערבות. שימוש בכלים איכותניים עוקף את הבעיה הקיימת גם במחקר הנוכחי של מיעוט השאלונים שנאספו, המגביל מאוד את ניתוח הממצאים בכלים סטטיסטיים.

כדי לכתוב את המאמר בחרתי ציטוטים משלושה ראיונות, המייצגים את המרואיינים אשר השתתפו בקבוצת ההורים. חשוב לציין כי קבוצת ההורים היתה הדומיננטית בפרוייקט מהיבטים רבים. באופן דומה - ראיונות העומק של המשתתפים בקבוצה עשירים ועמוקים יותר.

א. שינוי ברמת המודעות האישית וההורית

א' - "אני לא יודע, אני מרגיש שזה נותן לי. אני כל הזמן מסתכל ועושה השוואות, בין החיים שהיו לי כילד ובין החיים שאני מעניק כהורה. אני מסתכל על שתי התמונות ומשווה ביניהן, ועל-פי זה אני מתווה לי את הדרך...הדרך שהיתה לי זאת הדרך של אבא שלי...אחרי זה ירד לי האסימון...ואני התחלתי לקשר את העבר...כאילו את העובדה שאבא שלי עשה ככה"

ב' - "...למדתי להסתכל על דברים בצורה אחרת, בוגרת יותר, מבוקרת יותר..."

ג' - "פתאום זה היה כניסה פנימה. חשבתי שזה יהיה שטחי, גבולות ... היו שניים שלושה מפגשים על גבולות...אז הבנתי...דרך זה, שאצלי הגבולות פרוצים, ושאני די בבעיה ובדיקלמה שם...לאט לאט אָתּ מוצאת את עצמך בתוך התהליך ואָתּ מבינה שגם לך יש מה לעבוד..."

ההאזנה למרואיינים היתה מְרַגֶּשֶׁת עבורי, במיוחד כפסיכולוגית, אשר מתאפשר לה לראשונה לשמוע תיאור סובייקטיבי על חוויה של מהלך טיפולי. בקרב כל המרואיינים שהשתתפו בקבוצה אפשר היה להתרשם מהתפתחות שהתרחשה. לתיאור החוויה השתמשו המרואיינים בביטויים המתארים תהליך - לא מודע בחלקו - ובצד זאת, תיארו רגע של גילוי, כמו "הָאָרָה", שבו התרחש שינוי, "פתאום", או "ירד לי האסימון". התיאורים מזכירים חוויה מרגשת של התוודעות למשהו שהיה סמוי ולא מודע.

מהתעמקות בציטוטים אפשר להתרשם מיכולתם של המרואיינים לקשר בין אירועים מחייהם העכשוויים, ובמיוחד מן ההורות, לבין חוויות, רגשות וזכרונות שלהם מן העבר. היכולת הזאת פתחה צוהר להבנה ולהעשרה של החיים האישיים שלהם, ובפרט - הבנה של ההורות שלהם ושל יחסם לילדיהם. החוויה המתוארת על-ידי המשתתפים, מזכירה מאוד את הגדרתם של סטיבן מיטשל ומרגרט בלאק בספרם בנוגע לשאלה "מהי פסיכואנליזה?" על-פי מיטשל ובלאק, החוויה הפסיכואנליטית מאפשרת למטופל לקשור בין תחומי חוויה שונים שלו - עבר והווה, חשיבה ורגש, אירועים בין-אישיים שונים ועוד⁴. הציטוטים שהוצגו מלמדים על חוויה רגשית אישית עמוקה ומשמעותית, שנחותה במהלך הטיפול הקבוצתי. המרואיין הראשון דיבר על חוויה של "התבוננות בתמונות" מן העבר והשוואתן לתמונות מן ההווה, ואילו המרואיינת השלישית תיארה חוויה של "כניסה פנימה", התמקדות והתעמקות בעצמה, בדיקה ובירור עצמי.

4 מיטשל, ס.א., בלאק, מ.ג., פרויד ומעבר לו, תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית, (מהדורה עברית), תולעת ספרים, 2006.

אפשר למצוא גם התייחסויות המלמדות על תחושה של אוטונומיה ובחירה שהתפתחו במהלך הטיפול, כדוגמת המרואיין הראשון, שאמר: "על-פי זה אני מתווה לי את הדרך" או המרואיין השני שהשתמש במילים "להסתכל על דברים בצורה מבוקרת".

ב. על הטיפול הקבוצתי, הקבוצה כמדיום לעזרה

א' - "בעצם העובדה שזה קבוצה, אני מתנחם שיש עוד אנשים שמתחלקים באותה בעיה. ואז יותר קל לך להביא את עצמך פנימה, מאשר אני יושב עם אשתי נגיד, ומעלים זכרונות. עברתי הרבה פסיכולוגים בחיים שלי והרבה עובדים סוציאליים... אבל בתור קבוצה יותר קל. ובמיוחד כשאָתָּ מבינה וזה הולך ממפגש למפגש. כולם חברים, כולם שווים. תומכים עוזרים."

ב' - "ראיתי שאנשים מזדהים איתי, הכאב מתחלק בין כולם... זה היה כאילו לוקחים חלק מהכאב שלי. זה כבר לא היה אותו משקל."

ג' - "עד ששמתני את זה, גם סיפרתי כל מיני דברים שאני רואה בעצמי, לא טובים כהורה. ואז ככה פתאום שני חברים טובים מהקבוצה... ככה הם הספיקו להכיר אותי, ואז הם שמו את זה באור אחר. יכול להיות שאני לא עושה לעצמי הנחות, יכול להיות שאני רואה את עצמי... אה ... מחמירה עם עצמי... ופתאום בקבוצה, החברים שקרובים אלי אמרו, ככה אחת שתיים שלוש ארבע חמש שש שבע... ופתאום אמרתי, זה נכון. כאילו - מזה ומזה ומזה ... כאילו, התחלתי לראות את המקום שאני נמצאת. זאת רק דוגמה אחת לכל זה."

בציטוטים לעיל בולטות באופן משמעותי התמות של עידוד, רווחה והקלה, שהמשתתפים שאבו מעצם הגילוי כי הכאב או הבעיה שאותה הם חווים משותפת או מְפָרֶת לאנשים נוספים. המרואיין הראשון המצוטט השתמש בפועל "מתנחם" לתיאור החוויה שחש עם הגילוי כי אנשים נוספים חולקים רגשות הדומים לשלו. מרואיין אחר דיבר על תחושת של "הקלה בנטל". שניהם מדגישים את התחושה של שוויון אל מול שאר משתתפי הקבוצה כְּמִסְפָּקת הקלה.

נראה כי הרגשות שהעלו המשתתפים השונים בקבוצה הדהדו והיו מְפָרֶים גם לְאֲחֵרִים, מה שתורם להפחתת תחושות של שונות ובידוד בהמשך והגדיל את הקבלה העצמית. נראה כי מרכיבים אלו יצרו את ההזדמנות לשינוי, שלא התרחש בניסיונות הטיפול הקודמים של המרואיין הראשון, שהיו כנראה פרטניים. המשתתפים מצאו כי בעיותיהם ניתנות למגע ולטיפול, משום שהיו משותפות וכן משום שהיתה תמיכה הדדית לחקירה.

המרואינת השלישית מתארת את התהליך שהתרחש, כיצד למדה לקבל "פידבק" מן הקבוצה, כיצד חבריה לקבוצה עזרו לה לראות את קשייה ב"אור אחר", אֶפְשָׁרוּ זוויות ראייה אחרות ובכך הִקְלוּ עליה.

ג. הקבוצה כאמצעי לגיבוש הקהילה

א' - " ... 90 אחוז מהחברים שלנו היו מהחלק הצפוני של העיר. הייתי מבלה שמה את רוב הזמן שלי ... בקבוצה זה יותר נוח, גם כי אתה נמצא בתוך מסגרת שמחברת אותך ... וגם זה אנשים פה מהאיזור, מהשכונה. לא צריך להתקשר לארצות-הברית או לחוץ לארץ בשביל לבלות עם חבר. ואז זה יותר חמימות, יותר קרבה יותר נוחות ... אנחנו נפגשים כל פעם בבית אחר, והילדים רק מחכים לזה."

ב' - " ... זה אנשים שעוד 20 - 30 שנה לא הייתי מאמין שאתחבר לאנשים האלה, לא הייתי מכיר אותם, לא הייתי מאמין שאצור איתם קשר..."

ג' - " ... במהלך השנים אני הפכתי להיות בן-אדם לבד. מסיבות כאלו ואחרות, לא היו לי חברים. קודם כל, יש לי חברים היום. יש לי חברים שהם פחות או יותר על משקל כמו שלי. שזה גם ככה...מסייע."

מן הראיונות עולה כי המשתתפים חוו תחושה של השתייכות לקבוצה, ומצאו מכנה משותף עם המשתתפים בה. הלכידות בקבוצה השפיעה גם על היווצרות יחסים חברתיים מְעִבְרֵ לשיעור הפעילות של הקבוצה, וכך נערכו מפגשים חברתיים אחדים ומפגשי משפחות וילדים. הקבוצה חיזקה את תחושת השייכות של משתתפיה לסביבת המגורים ואת היחסים החברתיים שלהם. אפשר להתרשם גם כי עלה גם הדימוי העצמי בהקשר של הזדהות ושייכות למקום המגורים. התהליך בולט בעיקר בדבריו של המשתתף, שסיפר כיצד השתדל שרוב חבריו יהיו "מצפון העיר", כיצד הוא נהנה כיום לגלות אנשים שנעים לו להיות בחברתם ומתגוררים בסמיכות. בולטת תחושה של אינטימיות שהתפתחה, תחושה של נוחות, כנראה אל מול מאמץ מתמשך "להיות מישהו אחר". נראה כי זוהי תרומה משמעותית וייחודית של הפרוייקט.

ד. סוגיות בנוגע לקשר עם הילד

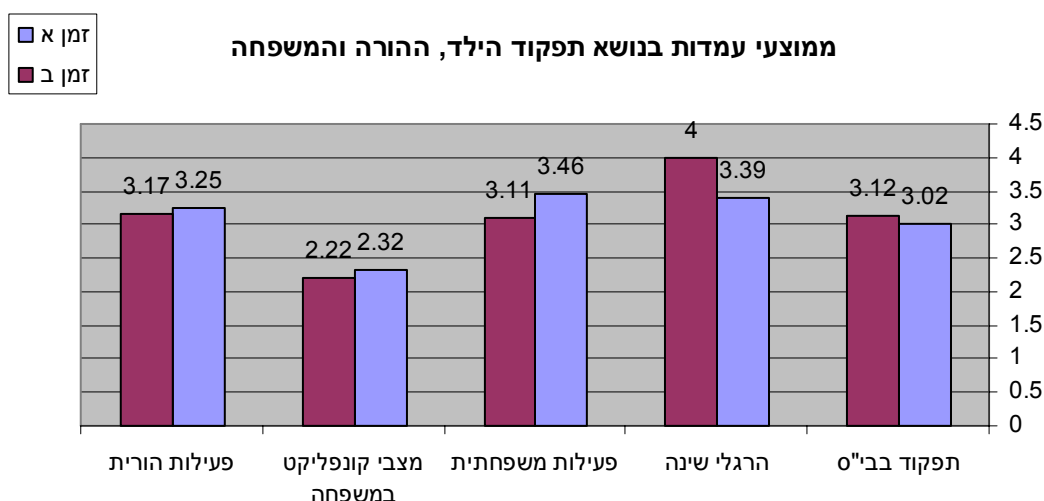
בראיונות העומק מתארים ההורים דוגמאות שונות מן ההורות שלהם, המלמדים על התבוננות והיכרות עמוקה יותר עם עצמם ועם ילדיהם:

א' - "בואי אני אגיד לך דוגמה קטנה שלדעתי היא מציגה את כל הסיפור. זה נראה פעוט, אבל זה ממש ... למשל, אני אוהד של בית"ר ירושלים. כל הזמן הייתי בטוח שהילדים שלי אוהדים את בית"ר ירושלים, פתאום אני מגלה שהבן שלי אוהד את הפועל תל אביב! וזה היה תמיד שם, אבל אני תמיד חשבתי שהוא ... גיליתי שאני גם צריך לתת את הזמן שלי לילדים."

א' - "...להבין שאתה אבא לשלושה ילדים...שכל אחד צריך את החיבור שלו ואת הגישה שלו."

ב' - "...אין לי גבולות בקטע של הנתינה, פעם לא הייתי יודע להגיד לו "לא", בקניות למשל."

נחזור לרגע ונתבונן בגרף המציג את דיווחי ההורים בשאלונים -



הממצאים בשאלון מצביעים על מגמה של שיפור בחלק מן התחומים. ההורים מדווחים על שיפור בתפקוד הילד בבית-הספר וכן בהרגלי השינה שלו. כמו-כן ניכרת ירידה בשכיחות מצבי הקונפליקט במשפחה. מצד שני, ההורים מדווחים על ירידה בזמן איכות ("פעילות הורית"), ופחות בפעילויות משפחתיות משותפות (כגון ארוחות משפחתיות). מתבקשת השאלה - מהי המשמעות של התנודות הללו, והאם אפשר לייחס אותן להתערבויות בפרוייקט? מהי המשמעות של השינויים הללו? נראה לי כי התעמקות בסוגיות הללו תסיט אותנו החוקרים מן התשובות המוגשות באופן ישיר על-ידי המרואיינים, הבוחרים בעצמם את הדגשים!

ובחזרה לראיונות - מעניין לציין כי המרואיינים כמעט שלא התייחסו באופן ישיר לנושאים המטרידים או מעסיקים אותם בסוגיית הילד והמשפחה באופן שבו נבדק בשאלון (כגון הרגלי שינה או מצבי קונפליקט). המוטיבאציה הראשונית להשתתף בפרוייקט היתה עבור כולם - למען הילד, אולם מוקד השיח בראיונות היה יותר - השינוי האישי שעברו המשתתפים ופחות - השינוי שחל בתפקודו של הילד. מן ההתייחסויות של המרואיינים בנושא הילדים אפשר ללמוד על גילוי והיכרות של הילד וצרכיו, ההבנה של הצורך בהתייחסות אישית לכל ילד או ההבנה של הצורך לשים גבולות. מרכיבים אלה בשילוב תובנות ויכולת קישור בין העבר לבין ההווה האישי ולהורות, כפי שראינו בסעיף הראשון, מלמדים על התרומה הייחודית של הקבוצה הטיפולית למשתתפיה, והשאלון הסגור החמיץ זאת.

סיכום ודיון

מודל ההערכה שהוצג מדגים מחקר בשילוב שיטות כמותיות ואיכותניות. מטרת המאמר היתה - היכרות עם מחקר המבוסס על הערכה איכותנית ולמידת תרומתו. הכוונה לא היתה להציג עמדה דיכוטומית של שיטה אחת כנגד השנייה, אלא להראות כיצד הן משתלבות. בנייתו המקרה ניסיתי להמחיש כיצד הנתונים האיכותניים הרחיבו את ההתבוננות

בממצאי ההערכה, ויכלו לסייע במקום שבו הנתונים הכמותיים השאירו אותנו ללא תשובות. למדנו באמצעותם על שינוי אינדיווידואלי שחוו המשתתפים, הן בהיבט **המודעות האישית** והן בהיבט של **ההורות**. מן הממצאים הכמותיים למדנו כי חלה עליה **ברמת התקווה** של המשתתפים ו**בתחושת היכולת** שלהם **לחולל שינוי** בחייהם. הראיונות והניתוח האיכותני השלימו בעבורנו את התמונה. דומה שהעזרה הטיפולית שקיבלו ההורים בקבוצה פיתחה את יכולתם לראות כי קיימות דרכים ליציאה ממצבי מצוקה, וחיזקה את האמונה שלהם בעצמם. מעניין כי בשאלונים הסגורים נמצאה ירידה מסוימת בתחושת האושר והסיפוק העצמי. ייתכן שהדבר קשור לתהליך הטיפולי שתיארו. עם התקדמות הקבוצה והתהליך הטיפולי, המשתתפים יכלו להרשות לעצמם להשיל מעליהם מידה מסוימת של הגנות ולחוות גם את מצוקתם האישית. הדבר גרם לדיווח נמוך יותר בתום השנה. יש לשער כי השיפור בתחושת המסוגלות אפשר דיאלוג אחר בין ההורים - וגם מול הילדים - באופן שקידם את מצבם של הילדים מבחינה רגשית-התנהגותית.

הראיונות האיכותניים הבליטו את התרומה הייחודית של **הקבוצה כמדיום לעזרה**, ובמיוחד בהיבט של חיזוק **ההזדהות והשייכות** של המשתתפים בה. הקבוצה הובילה שינוי גם מחוץ לגבולות הסגורים שלה במובן של חיזוק תחושת השייכות של המשתתפים בה, לסביבת המגורים שלהם. זהו אפקט משמעותי בהיבט קידום הרווחה בקהילה. חיזוק השייכות לקהילה בשכונתם תוך העלאת הדימוי העצמי של ההורים יכול לסייע בקידום פעילות חברתית בתוך השכונה ולרתום הורים אלו כמובילי שינוי בתוך הקהילה.

הציטוטים שהוצגו מובילים, לדעתי, לרבדים עמוקים, מעניינים ומלמדים יותר, העשויים להתגלות בעת הערכת התערבות פסיכולוגית. ארשה לעצמי לומר בזהירות, כי אלו עשויים לשמש הן כמדד להערכת השינוי שהתחולל, אך אולי אף לנבא את עומק השינוי ואת הסיכוי להצלחה. אני מקווה כי הצלחתי להמחיש באמצעות ההדגמות כיצד ההתעכבות על ניתוח התוכן והתמונות של הראיונות מרחיבה את ההבנה של מה שהתרחש בהתערבות. מִעֵבֶר לתוצאת הקצה של שיפור בחלק מן התחומים, שעליה דיווחו המשתתפים בשאלונים הסגורים, הראיונות מְסַפְּקִים עדות לדרך הארוכה שעברו המפעילים והמשתתפים עד להשגת תחושה זאת, לתהליך הטיפולי הכואב, ולחשיבות המדיה הטיפולית-קבוצתית. נוסף על כך - הראיונות אפשרו חשיפה של רווח משני ולא מתוכנן שהתפתח בעקבות הפרוייקט - חיזוק תחושת השייכות של המשתתפים לשכונת מגוריהם.

ההבנה העמוקה יותר של התהליך, יכולה לחזק את המפעילים בכיוון העבודה שלהם. היא מחזקת במיוחד את הבחירה בעבודה קבוצתית דינאמית ככלי לביצוע שינוי עמוק.

1. לביא-אגיא, מ., "מחקר איכותני בפסיכולוגיה חינוכית: כלי להתבוננות ביום-יום בעיניים חדשות", מתוך: **מחקרים איכותניים בפסיכולוגיה חינוכית** שפ"ח ת"א-יפו, דצמבר 2012.
2. מיטשל, ס.א., בלאק, מ.ג., פרויד ומעבר לו, תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית, (מהדורה עברית), הוצאת תולעת ספרים, 2006.
3. פרידמן, י., "הערכת תוכניות חברתיות וחינוכיות: ממודל הקופסא השחורה להערכה דינאמית מבוססת תיאוריה", מתוך: לוין-רוזליס, מ., סויה, ר. (עורכות), **סוגיות בהערכה בישראל**, הוצאת מוסד ביאליק, 2010, ע"ע 13 - 71.

לכתובת המאמר נעזרתי עוד בתובנות מקריאת המקורות הבאים:

1. נבו, ד., **הערכה המביאה תועלת**, הוצאת מודן, 1989.
2. פרידמן, י., **מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות**, מכון הנרייטה סאלד, 2005.
3. קרומר-נבו, מ., "מה הסיפור שלך? הקשבה לסיפוריהן של אימהות ממשפחות רב-בעייתיות", **חברה ורווחה**, 19(3), ע"ע 283 - 301.
4. שקדי, א., **מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**, הוצאת רמות, 2003.

קול דממה דקה¹

חווית התלמיד לקוי השמיעה בחברת ילדים שומעים

אתי ויצמן-מימון

פסיכולוגית חינוכית בכירה וקלינית מומחית

"כל הנקודות כבר מתחברות לקו, משהו חדש מתחיל אצלי עכשיו"

אילאיל תמיר

במערכת החינוך בישראל לומדים כ- 5000 תלמידים בגילאי 3 עד 21 הסובלים מלקות-שמיעה², מתוכם 20% ילדים חירשים ו- 80% כבדי שמיעה. לקות-השמיעה משפיעה על רכישת השפה, מובנות הדיבור, רמת אוצר-המילים ומכאן - על מימוש הפוטנציאל הלימודי. היא עלולה להקשות גם על פיתוח כישורים חברתיים ומיומנויות חברתיות, התפתחות רגשית, דימוי עצמי וביטחון עצמי. מערכות החינוך בעולם המערבי היום מדגישות את הצרכים המיוחדים של ילדים, את השונות ביניהם ואת הצורך בקבלתה. ביטוי לכך קיים בהצהרת זכויות הילד בישראל (1989): "לכל ילד הזכות לחינוך, להגשמה עצמית, להזדמנות שווה ולמיצוי יכולתו וכישרונותיו".

בארץ יש דרגות שונות של שילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים במסגרת החינוך הרגילה³. השילוב תורם לתלמיד לקוי-שמיעה מבחינה לימודית וחברתית ומסייע לו להשתלב בחברה השומעת בעתיד. השמתו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים במסגרת חינוך רגילה מושתתת על ה"הכרה ביכולתם של כל התלמידים ללמוד וזכותם ללימודים, מתוך הכרה וקבלה של שונות בין בני-אדם כמרכיב בסיסי וטבעי" (דו"ח ועדת מרגלית, 2000).

הפניית הזרקור לילדים בעלי צרכים מיוחדים בחברה הינה פעולה חברתית חשובה, והיא רלוואנטית עבורי יותר מתמיד בשל עבודתי עם אוכלוסייה זאת. קריאת מאמרים ומחקרים כמותיים בנושא עם נתונים דמוגרפיים ומידע אובייקטיבי, המבוססים על מספרים ועל פילוח נתונים, הרחיבו את הַיָדַע ותרמו להתמצאותי בנושא, אם-כי בתוכי חשתי בצורך להתקרב לילד לקוי-השמיעה ולהקשיב ולחוויותיו.

בקורס "מחקר איכותני" שבו השתתפתי בשנתיים האחרונות הבנתי כי הראיון פותח צוהר לעולמם של הילדים לקויי-השמיעה ובאמצעותו אפשר ללמוד ממקור ראשוני על חוויות

1 **קול דממה דקה** (מלכים א', י"ט 12) הדבר האמיתי, המהותי, אינו בא בקול תרועה, אלא מתבטא בדממה. כך מתואר שיא ההתגלות האלוהית לאלהו על הר חורב.

2 ילד לקוי שמיעה מוגדר כמי שיש לו פגיעה חושית, עצבית הגורמת לקושי משמעותי בליטת מידע באמצעות הערוץ האודיטורי ומחייבת הרכבת מכשירי שמיעה.

3 א) שילוב אינדוידואלי: התלמיד מצוי לבד בסביבה שומעת ללא קבוצת שווים.

ב) כיתה של חינוך מיוחד בין כותלי בית ספר רגיל. הילדים לומדים בכיתה נפרדת עם מורה לחינוך מיוחד ובחלק מהשעורים משתלבים בפעילויות בית ספריות.

ג) שילוב של מספר ילדים לקויי שמיעה בכיתה אחת עם ילדים שומעים ולהם שני מורים: מורה רגיל ומורה לחינוך מיוחד.

היום-יום ועל עולמם הפנימי מהפרספקטיבה האישית שלהם. בעזרת הראיון אפשר לדעת איך ילד לקוי-שמיעה מרגיש בבית-הספר, בחברת התלמידים השומעים? מה הם חלומותיו? ומה עשוי לקדם אותו או לעצבו בדרך להגשמתם.

ראיון מסוג זה נועד להוסיף נדבך לגוף הידע הקיים, להבנה של קשיי ההתמודדות ולהעלאת הנושא לסדר-היום הציבורי.

סקירת ספרות מקצועית

ספרות הדנה באנשים הסובלים מלקות-שמיעה מצביעה על שינוי בדרך שבה תופסת אותם החברה במהלך השנים. שינוי המגמה מוביל לתפנית גם בכיווני המחקר בעשורים האחרונים.

בתקופת חז"ל התייחסו אל החירש כבעל-מום הפטור מקיום מצוות וככזה - אינו נהנה מהזדמנויות שוות ככלל האוכלוסייה. בשנים מאוחרות, כשהתאפשר לחירש להרכיב מכשיר שמיעה, הוא נחשב לפיקח ובן-דעת, אך עדיין לא נחשב כשומע לאותם דינים שצריכים שמיעה, כיוון ששמיעתו היא באמצעים מלאכותיים. ההלכה דורשת התייחסות אנושית לחירש: "אסור לקללו וחייבים להגן עליו ולטפל בו ככל אדם." (אגרות משה).

החל מהמאה ה-19 מיקמה החברה האנושית אנשים על עקומת הפעמון: בעלי מוגבלויות היו יוצאי-דופן, מנודים שאינם ראויים להזדמנות שווה בחברה. החשיבה הזאת הולידה את תורת הגזע - שבבסיסה היתה חשיבה אוטופית להתקדמות חברתית, לשיפור רמת האינטליגנציה של המין האנושי ולהפחתת מומים מולדים. בשנת 1985 Davis J.L (8) אף הרחיק וציין שהחברה הזכירה פושעים עניים ואנשים עם מוגבלויות בנשימה אחת.

החברה התעשייתית התייחסה ללקות-השמיעה כפגם פיסי אשר יש לרפאו. על הסובל מהנכות להידמות לאדם שאין לו נכות על-מנת לקבל יחס שוויוני (מודל רפואי). לאחרונה יש נטייה להתייחס ללקות-השמיעה בעיקר כבעיה חברתית (Oliver, 1992). לפי גישה זאת - אנשים שיש להם מגבלה אינם קבוצה פגומה הדורשת התחשבות מיוחדת, אלא קבוצה בעלת צרכים מיוחדים, אשר זהים בחשיבותם לצרכים של אנשים שאין להם מגבלה. המוגבלות אינה נובעת מהנכות, אלא מהמכשולים ומהדעות הקדומות שהחברה מציבה בפניהם.

לאחרונה נשמעות דעות כי קביעות שאנו מתייחסים אליהן כאל אקסיומות הן במידה רבה פרי יצירתנו במהלך התקשוריות חברתיות שאנו מקיימים. בתהליך זה אנו נותנים לאחדים יתרון ולאחרים - עמדה של חולשה. קולות אלה מאתגרים את המדענים לדחות הנחות ומיני ידע, שבני-אדם מתייחסים אליהם כמובנים מאליהם. החוקרים נקראים להאיר באלומות האור חוויות חיים של אנשים ולאפשר להם להסביר איך אנשים רואים ואומרים את עצמם (Gerber, 1990). קריאה זאת נפלה על אוזניי הפרויות בשל עבודתי עם ילדים לקויי-שמיעה ובמקביל לכך השתתפתי בקורס מחקר איכותני, שזימן לי דרך מעניינת לחקור את אוכלוסיית הילדים הזאת ולהכירה.

כיצד הצטלבה זרכי עם אוכלוסיית לקויי-השמיעה?

עבדתי כפסיכולוגית חינוכית בבי"ס רגיל, שבו תפקדו שש כיתות של ילדים שסבלו מלקויי-שמיעה לצד כיתות רגילות. אני זוכרת את הבוקר בו פסעתי בשביל שהוביל לחדרה של מנהלת בית-ספר. בתום המפגש התבקשתי להיפגש עם שתי יועצות. האחת אמונה על התלמידים השומעים והאחרת - על התלמידים הסובלים מלקויות-שמיעה. אני מתוודה: מעולם לא עבדתי עם אוכלוסייה שאינה שומעת. חשבתי לעצמי - התמודדתי בעבר עם אוכלוסיות מיוחדות ומגוונות: נערים שניתנה להם הזדמנות שנייה, אסירים, ילדים עם בעיות בתקשורת. אני אתמודד. בדיעבד הבנתי שכל הפעולות שעשיתי במרץ, כדי לדאוג לרווחתם הנפשית של התלמידים, הצביעו על חרדה, שה - Doing היה ניסיון להתמודד איתה. בהפסקות מצאתי את עצמי עומדת בחצר בית-הספר, מתבוננת בקבוצה של ילדים לקויי-שמיעה המתגודדת ומשחקת בנפרד משאר הילדים השומעים. קיבלתי זאת כמציאות נורמטיבית ולא העליתי בדעתי כי אפשר גם אחרת. בדיעבד חשתי קלות בלתי נסבלת מצידי להשאיר אותם ב"תקרת הזכוכית" שלהם בנימוק כי מגבלת השמיעה מקשה עליהם לתקשר ולהתחבר עם התלמידים השומעים. אט-אט מבלי משים הפכו לקויי-השמיעה ממונח מרוחק לעיניים מביטות, הבעת פנים, תחושות, כעסים, חלומות ואפילו תחושה של כוח מאגי שאליו נשאבתי. מה גרם לי להיות מרותקת לאותם ילדים? מה בעולם הדממה שלהם הרעיד את מיתרי הקול שלי? חברתי לילדים אלה באמצעות ראיון אישי, כאשר בתוכי מהדהדת השאלה: האם לקות-השמיעה הינה נכות שלהם או אולי זווית הראייה שלנו הינה קצרת רואי? (או קצרת שמיעה?)

ההנחות שלי טרם המחקר

כפסיכולוגית ביה"ס הרגשתי תחושת אחריות ואתגר - לדאוג לרווחתם הנפשית של לקויי-השמיעה, לשילובם וְלְשְׁמִירָה על זכויותיהם ללמוד בכיתות קטנות. בדיעבד הבנתי שלפני שהתחלתי את המחקר הסתכלתי בילדים האלה במבט דְּדוֹקְטִיבִי - הִכְלַתִי את הַיְדָע ואת הכללים הנהוגים בַּמְסַגֵּר על התלמיד לקוי-השמיעה מבלי לבדוק איתם הַאֵם זאת הדרך הנכונה הבלעדית, הַאֵם זהו רצונם החופשי? או שמא התלמיד כפוף לנהלים ולכללים שיש לציית להם? לפני שראיינתי את התלמידים האלה התייחסתי אליהם כְּקְבוצָה אחת מתוך קבוצות נוספות שהיו בבי"ס. במהלך הראיונות - כינויי הגוף "אנחנו" ו"הם" הפכו ל"אני". הדגש הושם על הפרט והסיפור הפך לאישי וייחודי.

אף-על-פי שהייתי חלק מן המערכת, צפיתי בכיתות ושוחחתי עם מורים והורים, לא הערכתי נכון את החוויה של הילד לקוי-השמיעה בחברת הילדים השומעים. לא הבנתי עד כמה הוא צריך להתאמץ כדי להתקבל לחברת השומעים ה"נחשבת שווה יותר". לא הייתי מודעת למצב הקונפליקטואלי שבו הוא נתון: הַאֵם להשתלב בַּמְסַגֵּר שומעת או להיות בחברת ילדים לקויי-שמיעה כמוהו מבלי להתאמץ ולהרגיש נוח.

זהו מחקר אתנוגרפי, שבו מתורגמת המציאות, חווית עולמו התרבותי של הילד הלא שומע לקוראים. מחקר איכותני זה התבסס על ראיון של תלמידים הסובלים מלקויות-שמיעה, ומשולבים במסגרת בית-ספר רגיל. הראיונות התקיימו בשלושה מפגשים: ראיון פרטני של שלושה תלמידים, ראיון קבוצתי של תלמידי כיתה המונה שישה ילדים, ראיון אישי של מחנכת ותיקה, המלמדת תלמידים לקויי-שמיעה בבית-ספר. גיל המשתתפים 11 - 12. לכל המשתתפים היה שתל קוכליארי באוזן אחת או בשתי האוזניים. אוכלוסיית תלמידים זאת נבחרה בשל יכולת טובה יחסית לבטא את עצמם. הראיונות התקיימו בבית-הספר שבו לומדים הילדים.

איסוף הנתונים וניתוחם

הממצאים נותחו באמצעות ניתוח תוכן. הראיונות פורקו לתמות ומתמות - לתהליכי הרכבה מחדש של חוויית התלמיד לקוי-השמיעה בסביבה שומעת. נוסף לתוכן (מה), היתה התייחסות לאופן שבו התלמידים העבירו את המסר (איך). נוסף על כך בדקתי האם התלמידים עברו תהליך כלשהו במהלך הראיון ובמקביל - מה קרה לי כמראיית?

תמות מרכזיות שעלו בראיונות

התלמידים שיתפו אותי בסיפור האישי על **תגובות ההורים** כאשר התעורר חשש כי תינוקם אינו שומע. הנושא ספר מזווית ראייתו הסובייקטיבית של התלמיד. תמה נוספת שעלתה מהראיון - **חווייתו של התלמיד לקוי-השמיעה בסביבה שומעת**. התלמידים התייחסו לחוויות היום-יומיות שלהם במגרש המשחקים ובמהלך קונצרט וכן שיתפו אותי בדרכי בילוי ובחלומות.

המחנכת ציינה במהלך הראיון כי **החירשות הינה נכות חברתית** בעיקר. היא תיארה כי בחברתם של חירשים אחרים החירש אינו חש כאדם מוגבל. חוויית הנכות מתעוררת כאשר הוא נמצא בחברה השומעת. כמו-כן היא העלתה את הנושא של **משבר זהות ושייכות בקרב התלמידים החירשים** - התלמידים סיפרו על התלבטות בין הרצון לפרוש מציבור החירשים לבין הרצון להמשיך ולהשתייך אליו ולוותר על השילוב בחברת השומעים - סיכוי וסיכון.

במהלך הראיון אפשר להבחין בתהליך שהילדים עברו. בתחילה הם התמקדו בקשיים, בחוסר רגישות מצד חלק מהחברים השומעים. אט-אט החלו להתמקד בתכונות מיוחדות שיש להם, **חוזקות ודרכי התמודדות עם אתגרי היום-יום**. ככל שהתקדמנו ניכר היה שיפור בהרגשתם ובבטחונם העצמי, התמודדות שהצביעה על פרואקטיביות ואופטימיות וכפועל יוצא מכך - פניות לחלומות ותחושת מסוגלות לממש אותם. במסר של הילדים לחברה השומעת באה לידי ביטוי עמדה של "אנו שווים וזכאים ליחס הוגן".

תגובת הסביבה עם גילוי החירשות מזווית הראייה של התלמידים

תמה שחזרה בראיונות התלמידים היתה תגובתם של ההורים עם גילוי העובדה כי ילדם חירש. הנשאלים תיארו תכונה רבה וחרדה בקרב ההורים כבר בשלב מוקדם באינטראקציה עם ילדם, וכן תיארו דאגה, חוסר הבנה ופנייה למערכת רפואית לשם אבחון. החירשות שהתגלתה הובאה לחדר ע"י המרואיינים כ"פגם" שיש "לתקנו" על-ידי התערבות כירורגית - הכנסת שתל. נפגמה חוויית הפנטאזיה הגרנדיוזית של העצמי הנרקיסיסטי, האופיינית לשלב התפתחותי זה, עפ"י קוהוט, שמשמעותה - "אני מרגיש גדול, מושלם".

החווייה האישית של התלמיד, שְׁפָה שיתף בגילוי לב אודות חירשותו, מעניינת משני היבטים: תוכן, החווייה (מה) והדרך שְׁפָה בחר המרואיין לתאר את החווייה (איך).

תוכן החווייה (מה):

"הם רצו להעיר אותי, לא הצליחו, הם פחדו, הם הלכו לרופאה והם דיברו והם אמרו שאני חירש וזה כל הקטע קרה."

"לא שמעתי כלום, אז ההורים שלי לקחו אותי לרופא והם גילו שאני צריך לעשות ניתוח שתל."

"כן שעושים ניתוח מכניסים סכין כאילו לחתוך לי ... ואז מכניסים לי דברים כדי לשמוע."

הדרך שְׁפָה בחר המרואיין לתאר את החווייה (איך):

שימוש בפעלים מעוררי חרדה: הם פחדו, לא הצליחו. ריבוי פעלים היוצרים מתח (doing): במשפט אחד הופיעו הפעלים: רצו להעיר, פחדו, הלכו, דיברו, אמרו.

פעלים דרמאטיים, בעלי גוון אלים, המתארים פלישה לגוף. הפעלים מעוררים מתח לצד דאגה: מכניסים סכין, לחתוך לי, מכניסים לי.

שימוש בכינויי גוף: "הם" לעומת "אני". השימוש במילה "הם" נותן תחושה של הרחקה, זרות ואנונימיות, לעומת "אני חירש". החווייה היא שהסובבים מבצעים המון פעולות מתוך דאגה, אך אינם חווים את החווייה הבלעדית שהילד עובר: אני חירש, אני צריך לעשות ניתוח.

אקטיביות לעומת פאסיביות: ההורים והרופאים מתוארים כאקטיביים - הם הלכו, הם דיברו, הם אמרו. ועל המנתחים: מכניסים סכין, מכניסים לי דברים, לחתוך לי - לעומת התלמיד הפאסיבי: אני ישן, לא שומע, חותכים לי, מכניסים לי. הפאסיביות מגבירה את תחושת חוסר הישע של המרואיין, שמעוררת רחמים ודאגה לשלמו.

שימוש במילים סתמיות כדוגמת מכניסים לי **דברים** כדי לשמוע. המילה "דברים" מעוררת תחושה של הכנסת דברים לאוזניו ללא אבחנה.

הדרך בה הילדים סיפרו על היותם חירשים מלמדת על חווייה דרמאטית מעוררת חרדה, המציגה אותם כפאסיביים, חסרי ישע, שעברו חווייה טראומאטית.

חוויה שלי כחירש בחברה שומעת

מה זה אומר להיות חירש בחברה שומעת? החוויה הובאה דרך עיניהם של הילדים ומתוך עולמם. הפנייה לחושים בתארם את החוויה, סייעה לי להרגיש מקרוב את חוויות היום-יום שלהם. חווייתו של החירש הינה מורכבת, ויש לה השלכות על כל תחומי החיים. התלמידים תיארו חוויה של חוסר מוגנות בשל אי יכולתם לקלוט רמזים על סכנה מתקרבת, חוסר ביטחון ודימוי עצמי נמוך. תחושת בדידות, דחייה, קשיים חברתיים, אי השתתפות במגוון חוגים כשאר הילדים (למעט חוגים מטעם "שמע"), חיי תרבות מצומצמים, לדוגמה - קושי הנאה מקונצרט. הם תיארו קושי בציירת קשרים עם תלמידים שומעים וסיפרו על תקלות עם הסובבים על רקע חוסר הבנה של הסביבה. הקשיים מועצמים בזמן שינויים ומעברים למסגרות חינוך אחרות. הילדים תיארו קשיים גם בתחום המשפחתי: הם מתקשים לעקוב אחרי הנאמר בארוחות שבת, מחמיצים בדיחות, וכשהם מתעקשים להבין ולעקוב אחר השיחות, הם נחשבים לפוגעים בספונטניות של השיחה.

במהלך הראיון הבחנתי כי שפתם של הילדים ייחודית. הם תיארו את הרעיונות ואת החוויות באמצעות שימוש בשפה ציורית ויזואלית ושימוש בחושים: ריח, מגע, ראייה ושמיעה. עובדה זאת עזרה לי להתקרב לחוויה של הילדים ולהרגיש מעט מהקשיים שעליהם סיפרו. "לפעמים השתל מתקלקל ואני לא שומע כלום כאילו אני בחלל לא בכדור הארץ." (תחושה, מרחב)

"הם אומרים לי להביא להם כדור. אני לא רוצה. אני רוצה גם להמשיך לשחק והם דוחפים יחתיכת חירש קוראים לי עוד כמה דברים. זה נותן הרגשה לא טובה." (מגע). "כן זה מעצבן אם אני אומר משהו אח"כ עושים לי משהו אחר. כאילו אנחנו בזבל." (ראייה, ריח, מגע).

"אם הולכים לקונצרט, מביאים לנו בלון. אנחנו לא שומעים את השירים את המוזיקה שלהם, אז אנחנו מרגישים דרך בלון." (תחושה, מגע). "לא לשמוע אותם כשהם מדברים, אני שומע בראש כאילו צעקות, אני שומע ככה: זזזזזזזזזזז." (שמיעה).

"אנחנו יכולים לתקשר בשפת הסימנים והאחרים לא, יש לנו שפה משלנו. זה הופך אותנו למיוחדים. שהם ירגישו שהם טועים שאנחנו שווים, שאנחנו לא למטה." (מרחב, כיוונים, למעלה-למטה).

החירשות הינה נכות חברתית

המחנכת הדגישה בראיון כי החירשות הינה נכות חברתית בעיקרה. תלמיד הנמצא בחברת חירשים אינו חש עצמו נכה, אלא רק בחברת שומעים. "נכון שהחירשות זה סוג של נכות פיזית, אבל בתוך החברה הם יגידו לכם שזהו סוג של

נכות חברתית, כי בתוך החברה של החירשים, החירש לא מרגיש נכה. יש בדיחות בחברה החירשת, יש תרבות חירשת, הצגות, ורק כשהוא יוצא לעולם השומע, הוא מרגיש שם את הנכות שלו. אז הקושי של החירש הוא לא כחירש בתוך החברה החירשת, אלא כחירש בתוך החברה השומעת."

משבר זהות ושייכות: התלבטות בין הרצון להיכלל בציבור החירשים לבין הרצון להשתלב בחברת השומעים - סיכוי וסיכון

תמה נוספת שעלתה בראיון הינה משבר הזהות של התלמיד לקוי-השמיעה. האם התלמיד חש כי הוא שייך לחברת החירשים, שאליה הוא מחובר באופן טבעי או לחברת השומעים שבה השתלב? האם להיות משולב בחברת השומעים משמעותו להיות מעורה בחיי החברה והתרבות של החברה השומעת או שמא הניסיון לשילוב אינו אמיתי וכרוך במחירים נפשיים גבוהים שעליו לשלם כמו הסתרת חלקים באישיותו ובהותו הקשורים לליקויי-השמיעה, ויתור על חברת החירשים, פגיעה בתחושת הספונטניות בלהיות מי שהוא באמת. מצב זה מוביל לתסכול, למתח ולתחושה של חסך חברתי בהשוואה לשומעים (איכנגרין & הופיין, 2009).

המורה הטיבה לבטא בראיון את הדיקלמה בקרב הילדים:
"ילדים עם שתלים, לאן הם שייכים? השומעים אומרים שהם חירשים והחירשים אומרים שהם שומעים, אני לא פה ולא שם וזה נורא בעייתי להם."
"תחשבי על ילד חירש בתוך בית-ספר, בתוך אוכלוסייה שהרבה חירשים שם, מאוד חוששים מהשילוב שלהם בחברה. גם אם תשלבי ילד בתוך הכיתה, נגיד במקצוע מתמטיקה או במקצוע שפה ... בחצר את רואה שהילדים החירשים משחקים בינם לבין עצמם ולא עם הילדים השומעים, אפילו שזה ילדי שילוב ... ילדים מרגישים 'אאוט-סיידרים'. מבחינה מעשית לוקח להם הרבה זמן להרגיש נוח בתוך האוכלוסייה השומעת."

חלק מהתלמידים רואים בשילוב אפשרות לקידום, לתחושת שוויון ולהרחבת מעגל החברים. על חוויית השילוב סיפרה אחת מהתלמידות:
"אני משולבת בשני מקצועות. כן אני הצלחתי. זה מקדם יותר. לפעמים אני לא מבינה, לפעמים היא (המורה) שואלת אותי אם אני מבינה, היא מסבירה את החומר שאני לא מבינה. אני רוצה כיתה מעורבת. אני רוצה להיות בכיתה מעורבת עם ילדים שומעים ולא שומעים, אני רוצה כיתה גדולה, אני רוצה להיות כמו כולם, אני רוצה שיהיה הרבה מקום שכולם ישבו יחד, שיהיו שולחנות יותר גדולים ... היום אני בת יחידה בכיתה, אני רוצה להיות עם בנות בכיתה גדולה. בנות מרכלות קצת, מדברות קצת."
שלא כמו החוויה הזאת, היו תלמידים שהצביעו על קושי בשילוב: קשיי תקשורת, יחס חברתי לא תקין ותחושת בדידות.

"איך אני אתחבר עם ילד ששומע, אם אני לא שומע כלום? זה כאילו אני בצד וכולם שומעים."

"ששמים בחוץ אותי בצד. יש ימים שלא מתייחסים אלינו."

נראה כי ילדים מסוימים מעדיפים ומצליחים בשילוב ואחרים - פחות. על הסיבות להצלחת השילוב אפשר ללמוד מהראיון עם המחנכת שציינה כי מידת ההצלחה של השילוב תלויה בקשר ובחיבור בין צוות המורים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל. כמו-כן משפיעה מידת התמיכה הסביבתית שאותה מקבל לקוי-השמיעה ומידת החרדה שֶׁבָּהּ הוא נתון.

"רק אם נעשה תיווך טוב של הצוות והחיבור הוא חיבור באמת טוב ויש איזושהי זרימה טובה בין אנשי הצוות לבין הכיתות, אז תראי את הילדים משתלבים. זה גם מאוד תלוי בילד החירש. אם הילד מגיע מסביבה תומכת או לא תומכת, מבית חירש או מבית שומע, מבית חירש מִכיל או מבית חירש שהוא נשאר בתוך עולם חירשי. אתה לא יכול להסתכל על האדם החירש כאדם חירש בלבד. המורכבות של אותו ילד היא שבעצם תקבע אם הוא ישתלב או לא, אם הוא יתנהל בצורה נורמטיבית או לא בתוך העולם השומע. אם הוא חרד או לא חרד."

חוזקות בקרב התלמידים לקויי-השמיעה

עם התפתחות הראיון, לאחר שהתלמידים העלו את הקושי בלהיות חירש, הם התפנו לבדוק מה הן התכונות והחוזקות שיוכלו לסייע להם להתמודד עם הקשיים, ואכן גילו כי ברשותם שפת סימנים, המהווה יתרון על התלמידים השומעים. ועוד - ההומור, הרגישות והרצון לעזור לאחרים הם הכוחות העוזרים להתמודד.

מסרים לחברה

המחנכת פונה לשומעים ומבקשת: "סבלנות, לא להסתכל בהם כמו בנטע זר. כשמדברים בשפת הסימנים באוטובוס או ברחוב, אל תלטשו עיניים. זה נותן תחושה לא נעימה." התלמידים ממליצים לשומעים: "כשמדברים, לדבר לאט כדי שהחירשים יוכלו לקרוא לפי תנועות השפתיים."

חלומות

כשהתלמידים הבינו שיש להם חוזקות, שהם רשאים להיות הם עצמם, הם התפנו לחלום חלומות. בראיונות התלמידים תיארו כי הם חולמים על עיסוק במקצועות יצרניים, מקצועות התורמים לאנשים חירשים ולחברה בכלל. הם הביעו משאלה לעסוק בספורט ולהצטיין בתחרויות.

"אני רוצה להיות מורה לילדים לקויי-שמיעה, אני רוצה להיות גם מורה וגם גננת."

"החלום שלי זה תמיד להיות שומע כאילו לשמוע את כל האנשים בעולם לנסות לעזור לשומעים. חשבתי להיות כאילו פסיכולוג. כי אני יכול לעזור לאנשים."
"וגם להיות בצבא כי אני הכי אוהב לעשות מלחמות."
"שוטר, אני אוהב שוטר, אבל מתאים לי להיות קלינאית תקשורת."
"מפקד בצבא, שחקן מצטיין בכדורגל, אני רוצה להיות שחקן מצטיין בנבחרת ישראל."
"אני רוצה לעבוד במפעל. בנאי שולחנות וחשמלאי."

במהלך הֶרְאִיוֹן עברו התלמידים תהליך מעניין. בתחילה התייחסו ללקות באופן מוחלט ודרמטי (חשיבה דיכוטומית של שחור ולבן, הכול או לא כלום). הלקות הוצגה כאירוע מפחיד הכרוך בסכנה: לא שומעים אזעקה, נחיתות בהשוואה לשומעים, תחושת דחייה, עלבונות, בדידות, חרדה וחוסר-אונים. התלמידים חשים בצורך להשתלב ולהוכיח לעצמם שהם כמו האחרים. להיות מעורים בחיי התרבות והחברה, פעולות המצריכות מאמץ רב. משמעות העובדה - ויתור על חברת החירשים. כלומר - צמצום חברתי ואולי ויתור על ה"אני האמיתי".

עם התפתחות הֶרְאִיוֹן חשתי כי הֵחֵל להיבקע סדק בְּחוּמָה הבצורה של הפאסיביות. חוויית הקורבן התחילה לקבל צורה של התבוננות בְּחוּזְקוֹת וּבְתוֹנוֹת חיוביות שעשויות לסייע. למשל, שימוש בהומור, רגישות, ידיעת שפת סימנים, שאינה מְפָרֶת לְחִבְרָה השומעת. אפשר להצביע על ניצנים של חשיבה פרואקטיבית ושל דרכי התמודדות. אפשר היה להבחין בהפיכת הילד לאדם אקטיבי, הלוקח אחריות על חייו ובאמצעות קבלת עזרה מאנשים ושימוש במכשירים העומדים לרשותו, כדוגמת מצלמת וידיאו, מְתִקֵּשׁר בְּיַעֲלִלוֹת עם הסביבה.

התמקדות בְּיִכוּלְתָם של לקויי-השמיעה ובהיותם שווים מאפשרת עמידה על זכותם לבקש מהסביבה להשקיע מאמץ: להקשיב, לדבר לאט, להתחשב ולא "לנעוץ עיניים" בתלמידים המשוחחים בשפת הסימנים. הם מבקשים להתייחס אֲלֵיהֶם כְּלִילִים בעלי צרכים מיוחדים כדוגמת אדם לקוי-ראייה, המרכיב משקפיים. בְּסִבִּיבָה מכבדת המעניקה אפשרויות לְצִמְיָחָה בְּזִכּוֹת ולא בחסד, אפשר היה לשמוע על חלומותיהם של לקויי-הלמידה להיות כשאר הילדים. אט-אט אפשר היה לראות שהתפיסה הדיכוטומית של שווה לעומת לא שווה, חוסר ערך וזרות לעומת מעמד אידיאלי של השומעים, הופכת לאינטגרטיבית, לראיית של "גם" ו"גם". המשמעות היא שהתלמיד אומנם לקוי-שמיעה, אך בתוכו הוא מזהה תכונות טובות ויכולת לְתִפְקֵד בְּחִבְרָה. הילד הופך מאדם פאסיבי (עשו לי) לאקטיבי, מתלמיד המרגיש בודד ומצוי מחוץ לזירה החברתית לאדם המתחיל "למשוך במושכות" לְעֵבֶר עֲזָרָה לְיִלְדִים בעתיד, וכמובן - לחלום כשאר האדם. עם-זאת - למרות שינוי המגמה אי אפשר להתעלם מתחושת הכאב ששררה בחדר, כאשר הילדים תיארו את קשייהם בהתמודדות היום-יומית.

אלו תהליכים אני עוברת כפסיכולוגית במהלך הראיון?

בחרתי ללמוד על חוויותיהם של התלמידים לקויי-השמיעה המשולבים בבית-ספר רגיל בכיתתם בסביבתם הטבעית. במפגש אפשר היה להקשיב לקול, להתבונן בהבעה לא מילולית, לזהות עצב בזווית הפה, לגעת בפַּעֵס ובכאב ולהיות שותפה ברגעי התסכול לצד תחושת אופטימיות ותקווה. בבואי לראיון חשבתי, מה חושב ומרגיש התלמיד בדרכו למפגש עימי? האם הוזמן לראיון כי הוא ילד חריג וזקוק ל"תיקון" או אולי הוא ילד רגיל שאין סיבה לשנותו, אלא לאפשר לו להיות אותנטי, להתחבר לחוויות שלו מבלי להתחשב בי כמראינת. הרהרתי האם אוכל ליצור מרחב מאפשר, שבו התלמיד נכון יהיה להיחשף, לתת אָמון, לחוש נוח ובטוח כדי לגעת ולשתף בנושאים רגישים מעולמו הפנימי.

עם כניסתי לכיתה חשבתי עד כמה נחוץ מכשיר שמיעה תקין לתלמידים, כדי שיוכלו לשמוע ולהבין אותי. הבנתי שאני מנסה לשדרג את יכולת השמיעה שלהם באמצעות מכשיר, כדי שאוכל להבין אותם. בבסיס עומדת התחושה, שאולי הם חריגים ויש צורך לשנות אותם. לרגע נעצרתי והבנתי שעלי להיות איתם בעולם שלהם. לתת להם להיות אותנטיים, להתפנות לרגעי הכאב, התסכול והשמחה שלהם ללא צורך להשקיע מאמץ, כדי שאוכל להבין אותם.

אני נכנסת לכיתה הילדים, שהגיעו בהסעות מערים שונות כדי ללמוד בכיתה שתתן מענה לצרכים המיוחדים שלהם. אני הפסיכולוגית הבאה מתוך המערכת מרגישה שהמונחים "פנים-חוץ" "חריג-רגיל" מתבלבלים ואינם ברורים לי כפי שהיו לפני שהגעתי. כשאני במחיצתם אני האחרת המגיעה אליהם. הם משתעשעים עם ההומור שלהם, מתקשרים בשפת הסימנים, שפה שיוצרת שיוך חברתי-תרבותי (מאיר, 2001), ואני מרגישה שאינני שייכת, שאני חריגה. הרגשתי צורך להתקרב, להתקבל, לחייך ולהתאים את עצמי אליהם. במהלך הראיון אני מנסה להיאחז במילים כדי להשלים למשפטים, לרעיונות. השתדלתי לתת תחושה שאני מבינה אותם, אך בתוכי הרגשתי שאינני מבינה הכול. חשבתי לעצמי האם דרך הקאונטר-טרנספרנס, הועברה אלי תחושתם של להיות אחר, המנסה לדמות לקבוצה ולהיות חלק ממנה.

כדבריו של Lather (1987), הארת האלומה על חוויית החיים של חברה גורמת לשינוי של החוקר ושל הנחקר, "משנה ומשתנה". הרגשתי כי במהלך הראיון הילדים עוברים תהליך של שינוי ובמקביל לכך - גם אני עוברת תהליך. בסיום הראיון הבנתי כי אני כבר לא אותה הפסיכולוגית שהגיעה לבי"ס ולמדה את הנתונים ממאמרים או קיבלה דיווחים ממורים ומיועצים, אלא פסיכולוגית שהבטיחה לעצמה להיות בקרבת הילדים, להקשיב, לראות ולהרגיש, כדי להבין אותם באמת ולפעול בהתאם לצרכים האמתיים העכשוויים שלהם. עליי לדאוג לתפירה עילית, שתתאים למידות, לבחירות ולרצונות של הילד ולא - לקונפקציה, שבה התפירה מותאמת לכולם עפ"י אמות-מידה שנקבעו מראש. היום אני מתעקשת להקשיב עוד ועוד, כדי להגיע לאמת הצרופה מבלי להיות "כבולה" בידע, בנתונים המתפרסמים חדשות-לבקרים. הבנתי כי באמצעות השיחה נפרס לפני עולם, שהיה חבוי תחת שובל הפעולות השגרתיות שעשיתי בעבר כדוגמת השתתפות בשיבות צוות, אבחונים וכתובת דו"חות.

המחקר נערך בקרב קבוצה קטנה של ילדים הסובלים מלקויות-שמיעה, ומשולבים במסגרת חינוכית רגילה. ייתכן כי מספר מצומצם של מרואיינים אינו נותן תמונה מייצגת רחבה של חוויות הילדים. גילם הצעיר ומגבלת השפה השפיעו אף הם על אורך התשובה ועל רמת המורכבות של המשפט. נראה כי בשל גילם הצעיר, לא התאפשרה ראייה שיש בה פרספקטיבה ארוכת שנים ואף לא היתה התייחסות לנושא מזוויות שונות וברבדים שונים. קושי נוסף קשור אלי כמראיינת. אינני שייכת לקבוצת החירשים ואינני מפירה את תרבות החירשים, וכך אני עלולה להחמיץ דקויות בדברי המרואיינים ואולי חלילה לא לרדת לסוף דעתם. כפי שאחד התלמידים ציין: "מי שלא חירש לא יכול להבין את זה". הֶרָאיוֹן נערך בבית-הספר ואני נתפסת בעיני הילדים כנציגת המוסד שבו הם לומדים. ייתכן כי בשל העובדה הזאת הילדים לא שיתפו אותי בנושאים נוספים כגון רמת האינטראקציה שלהם עם המורים, תחושתם בנושא אורך הנסיעה אל בית-הספר וממנו בכל יום בהשוואה לילדים השומעים וכו'.

דין

יחסה של החברה אל אנשים הסובלים מלקויות-שמיעה הולך ומשתנה לאורך השנים. בעבר אדם חירש סבל מנידוי ומחוסר שוויון הזדמנויות. בשנים מאוחרות יותר החברה התייחסה לחירשות כאל ליקוי פיסית אשר יש לרפאו. לאחרונה קיימת נטייה להתייחס ללקות-השמיעה כבעיה חברתית. דהיינו, המוגבלות אינה נובעת מהנכות, אלא מהמכשולים ומהדעות הקדומות שהחברה מציבה בפני לקויי-השמיעה. מגמת השינוי מסתמנת במוסדות חינוך ואפשר לראות שילוב של תלמידים לקויי-שמיעה במסגרות לימוד רגילות. השילוב הזה מושתת על הכרה וקבלה של השונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי.

במחקר הנוכחי ניסיתי לבדוק מהי תחושתם של תלמידים לקויי-שמיעה, הלומדים בכיתות משולבות בבית-ספר רגיל. נראה כי המחקר האיכותני מתאים למטרה זאת, בהפיקו תמונה מעמיקה ומורכבת של המציאות הנחקרת. בֶּרָאיוֹן התמקדתי בחקר השגרה היום-יומית של ילדים אלה והקשבתי לחוויות שלהם בֶּמפגש עם חברים שומעים בכיתה, במגרש הכדורגל ובביקור בקונצרט. הֶרָאיוֹן עם הילדים היה דינאמי ואֶפְשֵׁר להבחין בתהליכי שינוי שהתלמידים עברו במהלכו. עם העמקת הקשר אֶפְשֵׁר להבחין בהיווצרות מרחב פסיכולוגי, אשר אֶפְשֵׁר להם להתחבר ל"אני האמיתי" שלהם ולבטא קשת רחבה של רגשות. אפשר היה לחוש גם בהתחלת שינוי בֶּחשיבה ובגישה שלהם אל עצמם. בתחילת הֶרָאיוֹן הילדים תיארו את החוויה שלהם כִּילְדִים בעלי "פגם", שיש לתקנו באמצעות פעולה כירורגית מדאיגה ומסוכנת. הם תיארו גם מפגשים עם חברים שומעים המלווים בקשיים, בעלבונות ובתחושת חוסר-אונים, ולא פעם נקטו במילים: "אין מה לעשות."

התחושה הזאת דמתה לחוויה של פיל בקרקס, שאינו מנסה להשתחרר מן הקשר ליתד עץ קטנה בשל הזיכרון, כשהיה פיל צעיר מאוד שניסה בכל כוחו לברוח אך לא הצליח. הפיל השלים עם תחושת חוסר-האונים ולא ניסה לבחון את כוחו מחדש⁴.

ככל שהראיון התמשך והאינטראקציה העמיקה ניכר שחלה תפנית ונראה שהילדים החלו לציין תכונות חיוביות, סיפרו על שאיפות ועל חלומות לרכוש מקצועות שיסייעו לאנשים לא שומעים בחברה ויתרמו להם. נראה כי במהלך הראיון החל "תהליך של הבנייה חדשה של תודעת הנחקר", כדבריהם של שלסקי שמחה ואריאלי מרדכי (2001).

נושא השילוב של הילד לקוי-השמיעה במסגרת לימודית רגילה הצביע על אמביוולנטיות. הילד רואה בפעולת השילוב סיכוי להיות שווה, לדמות לשומעים אך במחיר סיכון של אובדן החופש להיות הוא ולהישאר באיזור הנוחות שלו.

ראיון זה זימן לי אפשרות להכיר חוויה סובייקטיבית של הילדים שעברו תסכולים וכאב וחלמו על שאיפות. הבנת החוויה של הילדים האלה עשויה להוביל להנעה של תהליכים בקרב התלמידים והעצמתם דרך הבנה עצמית והגדרה מחדש של טבע הבעיה. הבנת החוויה עשויה להוביל אנשי מקצוע לסייע לילדים להתקבל על-ידי חבריהם בכיתה מבלי שיצביעו עליהם כחריגים.

Kurtz (1975) ציין כי העזרה תנבע מההבנה שההבדלים אינם חייבים להיות בהכרח פגמים. יש להעצים את היחיד תוך הקשבה לרעיונות שלו, כיבוד שאיפותיו וחלומותיו ועזרה להגשים אותם בדרכים מעשיות.

הסיפורים, הקולות והחלומות של ילדים אלה הינם "השופר" שעשוי להעלות את הנושא לשיח ולתודעה הציבורית, לשם המשך תהליך שינוי בחברה בהקשר של אוכלוסייה זו.

למי מיועד המאמר?

המחקר עשוי לעורר חשיבה בקרב צוותים חינוכיים, פסיכולוגים חינוכיים וכל אדם שהמוגבלות של אנשים קרובה לליבו. הבנה מעמיקה של הדרך שבה תלמידים לקויי-שמיעה מבינים את עולמם ומפרשים אותו ומודעות לכך שהראיון מוסיף ידע, עשויות להרחיב את מנעד ההתייחסות שלהם אל אוכלוסייה זאת וכן לאתגר עמיתים להתבונן ולהתעקש להכיר את התלמיד מזוויות שונות עם יכולת להיות מופתע ופתוח למידע ולא להתייחס לידע שבידינו כעניין שאין עליו עוררין, להתעקש שהתלמיד ידבר בקולו ולא להסתפק בקבלת מידע מדו"חות ומדיווחים של הצוות החינוכי. יש לאפשר לתלמיד לקוי-השמיעה להביא את החוזקות שלו לצד הקשיים, לשתף בבחירות ובחלומות. במסגרת החינוכית יש להעניק לו כלים לממש את יכולותיו וחלומותיו, תוך דאגה שיהיה קשוב לצרכיו הרגשיים ויבטא את האני האמיתי שלו ולא לראות את עשייתו רק כסדרת פעולות מרצות על-פי ציפיות וסטנדרטים של החברה השומעת. במישור החברתי יש לאפשר לתלמיד להרגיש שווה בין שווים עם הכבוד הראוי לו. אין להתמקד בילד

4 משל הפיל מאת חורחה דמיאן

כאדם עם מגבלה, אלא לבחון את הקבוצה שֶׁפָּהּ הוא נמצא - הָאֵם היא מאפשרת לו להיות אדם שווה עם שאיפות ודואגת לממש את זכויותיו וחלומותיו כתלמיד בבית-הספר? או שמא חלילה היא בעלת מגבלה בשל חוסר הקשבה לאותו תלמיד? המטרה היא להפוך את המערכת הבית-ספרית לצודקת, לדמוקרטית ולשוויונית עם אפשרויות בחירה ודרכים לממשן. כדבריה של מישל פיין (2012): "לתעד אזורים חברתיים של תקווה, אליהם אנו שואפים, כדי להכלילם בַּדְּמיון הציבורי ולהפוך אותם לאפשריים."

תודה מיוחדת לילדים המקסימים שפתחו בפני צוהר לעולמם המרתק, לְמִנְהֵלַת וּלְצוּוֹת המורים המיוחד שפתחו בפני שער לעולם קסום

1. אגרות משה, [1] סנהדרין סו א, וברש"י שם. [2] סנהדרין שם, על פי ויקרא יט יד.
2. איכנגרין, אדווה, מ.א. & הופיין, ד. (2009). גורמי סיכון בהתפתחות כבדי שמיעה המשולבים בחברה השומעת - פרספקטיקה פסיכודינאמית. שיחות, כרך כ"ג, חוברת מס' 3
3. אמנה בדבר זכויות הילד, האו"ם, (1989). <http://www.acri.org.il\HRkit\children.do>
4. מאיר, עירית (2001). "הזכות לשפת אם: נגישות לחינוך שוויוני בקרב ילדים חירשים". הרצאה שניתנה בכנס "האם קיים שוויון הזדמנויות בחינוך בחברה הישראלית?", אורנים.
5. מרגלית, מלכה. דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. הדו"ח הוגש למשרד החינוך בחודש תמוז התש"ס, יולי 2000.
6. פיין, מ. (2012) "מחקר איכותני ואתגרי השינוי החברתי", הרצאה שניתנה בכנס הישראלי החמישי למחקר איכותני. www.bgu.ac.il/icqm
7. שלסקי, ש. & אריאלי, מ. (2001). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט-מודרניסטיות בחקר החינוך. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת), עיונים במסורות ובזרמים במחקר האיכותי. אבן יהודה: רכס הוצאה לאור.
8. Davis, J.L. (1985). The bell curve, the novel and the invention of the disabled body in the nineteenth century, 3-16.
9. Gerber, D (1990). Listening to disabled people: The problem of voice and authority in Robert B. Edgerton's *The Cloak of Competence*. *Disability, Handicap & Society*, 5, 3-24.
10. Kurtz, Richard A. (1975). Advocacy for the mentally retarded: the development of a new social role, in: M. J. BEGA & S. A. RICHARDSON (Eds) *The Mentally Retarded and Society: a social science perspective*, pp. 381-392 (Baltimore, MD, University Park Press).
11. Lather, P. (1987). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-273.
12. Oliver, M., (1992). Changing the social relations of research production. *Disability, Handicap & Society*, 7, 101-112.

סיפורה של מוטיבציה להצלחה בבית-ספר מחבק להזדמנות שנייה

טלי עמיעד - מילשטיין

מספר: דניאל (שם בדוי), ביום שבו נגש לבחינת-הבגרות האחרונה שלו בדרך לזכאות לבגרות מלאה.

"באתי לפה סוג של פראי ... אפשר להגיד ... לא ידעתי מה זה לשבת בכיתה, לא ידעתי מה זה ללמוד, שיעורים ... אף פעם כאילו לא עשיתי את זה באמת. לא ביסודי ולא בחטיבה ... כאילו שם באים לבית הספר ... כל אחד עושה מה שהוא יודע מה שהוא יכול והוא חוזר הביתה. מתוך 13 מקצועות היו 11 נכשלים ... גם לא היה אכפת לי.."

דניאל מתאר את עצמו כ"פראי", כמי שלא זכה לסוציאליזציה נאותה. הוא תלמיד שנמנע מלמידה כבר שנים רבות. במאמר זה אנסה לתאר את המהפך שעברו דניאל וחבריו בבית-ספר להזדמנות שנייה מהימנעות מלמידה, למוטיבציה המונעת לעבר למידה והצלחה. תופעת הנשירה הגלויה והסמויה הינה רחבת היקף וקיימת חשיבות לאומית לעזור לבני נוער בסיכון לימודי להפוך לתלמידים שיש להם סיכוי. מערכת החינוך בישראל כוללת שתי מסגרות עיקריות ל"הזדמנות שנייה" (המטרה היא לתת הזדמנות נוספת להצלחה לנוער שנשר מבתי-ספר או נכשל):

- המסגרת האחת נמצאת בתוך המערכת הכללית הרגילה ומעבדה אותה. היא מאפשרת לתלמידים שנכשלו או לתלמידים המועדים להיכשל ללמוד שעות נוספות במסגרות מצומצמות יותר לאחר שעות בית-הספר או ללמוד לפי תוכנית לימודים אלטרנטיבית.
- המסגרת השנייה פועלת באמצעות הקמת בתי-ספר ייעודיים המוגדרים כבתי-ספר להזדמנות שנייה.

בעשור האחרון אני עוסקת כפסיכולוגית בית-ספר בתיכון להזדמנות שנייה וכמנהלת מקצועית של המרכז הטיפולי לטיפול באומנויות השייך לבית-הספר. 300 תלמידי בית-הספר נשרו או הושעו בעבר מן המערכת של בתי-הספר הציבוריים ומוגדרים כתלמידים בסיכון. כ - 70 מתלמידיו של בית-הספר מטופלים במרכז הטיפולי.

פניתי אל הקורס האיותני שנערך בבית-הספר הגבוה לפסיכולוגיה חינוכית בשפ"ח תל-אביב בעקבות חוסר נוחות שחשתי, כאשר המדד להצלחת ההזדמנות השנייה התמצה בהשגת תעודת-הבגרות על-ידי התלמיד, כלומר - מדד כמותי בלבד. לדידי, מדד זה אינו חזות הכול ואינו

מתאר את השינוי הפסיכולוגי-חינוכי שעבר התלמיד, את הדרך להשגתו ומשמעויותיו, כפי שלמדתי עליהם מקרוב.

במסגרת הקורס נטלתי על עצמי את המשימה לערוך חקר הצלחות (רוזנפלד, 1987), איכותני-פנומנולוגי, הבוחר לעומק את חווית המתבגרים שהצליחו בתיכון להזדמנות שנייה. במסגרת המחקר ביקשתי לבדוק כיצד תופסים התלמידים שהצליחו את התהליך שעברו ואת הגורמים שסייעו בידיהם לעבור מסיכון לסיכוי בלמידה ובחיים?

ממצאי מחקרים קודמים:

מור (2003) ערכה במסגרת עבודת הד"ר שלה מחקר איכותני של למידה מהצלחות לגבי תלמידים, שהיו תלמידי **כיתת הכוון** בכיתה ט' והצליחו (כיתות הכוון הינן כיתות להזדמנות שנייה בבית-הספר, שמטרתן - מניעת נשירה והשגת תעודת-בגרות).

כתוצאה ממחקר זה ולאור תוכניות התערבות נוספות שהתקיימו בבתי-הספר בארץ הקשורים לעשייה הענפה של "גיוינט ישראל" ועמותת "אשלים" בשיתוף משרד-החינוך, נמצאו שלושה מאפיינים לעשייה חינוכית בעלת השפעה ממשית של אנשי חינוך ורווחה המטפלים בתלמידים במצבי סיכון:

- א. **יחס חינוכי פרסונאלי** - מודעות של אנשי החינוך והטיפול לתהליכי השינוי והצמיחה של עצמם מאפשרים להם לבוא בְּמגע עם תוכן של שינוי והתפתחות וכן עם התובנות והכלים הדרושים ליצירת השתנות והתפתחות בקרב תלמידים פגיעים לסיכון;
- ב. **יחסי קרבה אופטימליים** - קרבה שנועדה לאפשר לאיש החינוך והטיפול לקיים היכרות אישית קרובה עם תלמידיו ולהוות עבורם מבוגר סמכותי המסוגל לדאוג לצורכיהם מתוך ראייה של עולמם השלם - האישי הלימודי, החברתי והמשפחתי;
- ג. **פדגוגיית התאמה** - פעילותם של אנשי חינוך וטיפול היודעים לחנך את תלמידיהם בדרך ההולמת את צורכי התפתחותם במישורים הלימודיים, האישיים והבין-אישיים. דרך פדגוגית זאת היא המפתח של אנשי בית-הספר ליצור מענים חינוכיים המביאים לידי התפתחות של ממש בקרב התלמידים בסיכון (מור, 2008).

למיטב ידיעתי, לא נערך מחקר - בכלל - ומחקר איכותני של למידה מהצלחות (רוזנפלד, 1987) - בפרט - לגבי תלמידים שלמדו בבית-ספר ייעודי להזדמנות שנייה. מְעַבֵּר לְמאפיינים של העשייה החינוכית, המטרה שלי במחקר זה היא להבין מהתלמידים עצמם כיצד התפתחה אצלם **מוטיבציה המונעת לעבר למידה והצלחה**.

שיטת המחקר ומהלכו:

בלמידה מהצלחות המוקד הוא זיהוי הַיָּדַע הסמוי הטמון בעשייה המשותפת בשדה והפיכתו לַיָּדַע גלוי "מכוון לפעולה" (רוזנפלד 1987).

נבדקים:

המחקר כלל שישה ראיונות איכותניים עם מתבגרים בני 18, שהצליחו לעמוד בבחינות-הבגרות בבית-ספר להזדמנות שנייה חרף היסטוריה של חוויות חוזרות של כישלון, אי הצלחה או הימנעות מלמידה. רוב התלמידים אובחנו כלקויי-למידה או ADHD. חלקם סבל מבעיות התנהגות, מבעיות רגשיות או מבעיות משפחתיות. לחלקם קשיים כלכליים. במחקר השתתפו מספר זהה של בנות ובנים.

גיוס הנבדקים:

ביקשתי את הצוות החינוכי בבית-הספר לעזור לי בהשגת שיתוף הפעולה של התלמידים. בד"כ הוצגתי ע"י איש צוות המקורב לתלמיד כפסיכולוגית בית-הספר, אשר עושה מחקר על תלמידים שהצליחו בבית-הספר. לתלמידים נאמר כי המחקר נערך על-מנת ללמוד מה מסייע להם להצליח.

כל התלמידים שהוצע להם להשתתף במחקר נעתרו לבקשה בשמחה. תלמידה אחת שמעה על המחקר וביקשה ממני להיכלל ברשימת המרואינים.

תאום לו"ז עם הנבדקים:

אחד המאפיינים הבולטים של אוכלוסיית המתבגרים בכלל ושל אוכלוסיית תלמידי בית-ספר להזדמנות שנייה בפרט קשור לניהול זמן וְלְקוּשֵׁי בקיום התחייבויות שנקבעו מראש. ואכן - המרואינים הראשונים שתיאמו איתי מועד עתידי לא הופיעו לראיון, אך אף-על-פי שתוכניותיהם השתנו, המשיכו וביקשו לְתַאֵם מועד נוסף. בראיונות הבאים שקבעתי התאמתי את עצמי ללו"ז של התלמידים. קבעתי עימם פגישות במועדים קשיחים (כמו בסיום בחינת-בגרות או בסיום שעת הלימודים בקורס הקיץ) וכן תזכרתי אותם יום לפני הראיון ואפילו במהלכו. במקרים רבים חיכיתי להם ליד דלת הכיתה עם סיום הלימודים במטרה להוביל אותם לראיון. בדרך זאת נערכו כל הראיונות במועד, להוציא ראיון אחד שהתבטל ברגע האחרון עקב העדפה של אחת המתבגרות לפנות לפעילות אחרת.

יוצאת מהכלל היתה התנהגותה של אורלי (שם בדוי) שהחלה שנת שירות וביקשה להתראיין אצלי לאחר ששמעה מחבריה על הראיונות. תיאמתי איתה פגישה מראש, והיא זאת

שבדקה איתי ביום שלפני - האם הראיון מתקיים?
המתבגרים רצו להתראיין. אפילו שמעתי מתבגר אחד שהמליץ לחברו על העניין. כולם
הודו לי על קיום הראיון. ואף אני הודיתי להם.

ממצאים:

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תמטי. המרואיניים דיברו בהם על נושאים רבים, כולל
- **על המצב שבו הגיעו לתיכון, על ההתחלה** אשר נחווה כקשה, כיוון שרובם היו כמעט ללא
חברים מִפְּרִים. היה עליהם להסתגל למסגרת, למשמעת, ללמידה ולעובדה שהם לומדים בבית-
ספר להזדמנות שנייה. התהליך שהם עברו כולל את **השיקום ביחס לאמונה שלהם בעצמם,**
וההתקשרויות הייחודיות שפיתחו לדמויות משמעותיות.

בשל חוסר מקום אדון במאמר זה בנושא אחד - **סוגיית המוטיבציה.**

מוטיבציה? המושג מתאר מניעים (motives) להתנהגות, ותיאוריות מוטיבציה מתיימרות
להסביר תהליכים המניעים את האדם להתנהג באופן מסוים.
מה מניע תלמיד להשקיע בלמידה או להימנע מלמידה?

• מסוגלות עצמית:

Bandura עסק במושג "**המסוגלות העצמית**" (1977, Bandura) (self-efficacy), כלומר
- הדרך שבה האדם תופס את עצמו כמסוגל לבצע בהצלחה את המשימה העומדת בפניו. תהליכי
המוטיבציה כוללים את הציפיות של האדם לתוצאות התנהגותו. התפיסה מתפתחת כתוצאה
מחוויות קודמות של הצלחה וכישלון במשימות דומות ומושפעת משכנוע של אנשים אחרים, כמו
למשל הורים או מורים, לגבי יכולתו לבצע את המשימה (אצל קפלן ועשור, 2001).

במונחי התיאוריה - התלמידים הגיעו לבית-הספר להזדמנות שנייה עם תפיסת מסוגלות
נמוכה. התפיסה הושפעה הן מכשלונותיהם והן מן הדרך שבה תפסה אותם הסביבה החינוכית
והמשפחתית כבעלי מסוגלות לימודית נמוכה. רובם לא האמינו בִּיכולתם להגיע לתעודת-בגרות
מלאה. עופר (שם בדוי - הח"מ) מתאר איך המנהלת בבית-הספר היסודי שבו למד אמרה לו:

"אתה לא תצליח אתה תהיה אפס"

מיכל (שם בדוי) מספרת:

"אין לי ברירה, לא הייתי אף פעם בשאיפה לתעודת-בגרות מלאה. בבית-הספר הקודם

אמרו לי - אפילו 12 שנות לימוד לא יהיה לך פה."

דניאל מתאר את החוויה של חוסר יכולת ללמוד ולבטא את יכולתו.

"בחיים לא ידעתי שאני יוציא תעודת-בגרות מלאה ... גם ההורים שלי לא. הם האמינו

בי ... גם אני חשבתי כאילו שיש לי את היכולת. אבל אני סוג של יש לי את היכולת

אבל אין לי. לא יכול. ידעתי שאם אני אלמד אני אצליח, אבל לא יכולתי ללמוד."

התלמידים מתארים את שיקום האמונה בעצמם בבית-הספר. אורלי (שם בדוי) מתארת, כי קיבלה דרך הקשר עם המורים שלה בתיכון ודרך החוויה של רצונם העז בהצלחתה, את כל הדברים שהיו חסרים לה בעצמה כדי לפתח תחושת מסוגלות לימודית.

"מה שאני קיבלתי בתיכון ... שזה יחס אישי וזה ומורים שבאמת רצו שאצליח ... אני פשוט באמת מרגישה שקיבלתי את מלוא תשומת הלב וכל היחס שאני צריכה בשביל להרגיש. בשביל להאמין בעצמי שאני יכולה לצאת עם תעודת בגרות. שכל הדברים שהיו חסרים לי בעצמי אז קיבלתי אותם."

דניאל מדגיש את החשיבות הרבה שהוא מייחס לְאָמוֹן שחווה מצוות בית-הספר ושהמסר העיקרי שבו הוא שיכול לצאת ממנו משהו טוב:

"כאן האָמוֹן בי עזר, הם האמינו שיכול לצאת ממני משהו. אז תדגישי שצריך להאמין ... גם אם זה לא נראה ככה שגם אם הוא רע עכשיו ... אולי יש בו משהו ... כן, לפעמים יוצא מרע טוב ... העיפו אותי מבית-הספר ... היה רע ... ונתנו לי את הציאנס ... צריך לתת צ'אנס ... הצלחתי להאמין גם ... זה הכי חשוב."

הוא גם מספר איך המחנך שלו דאג למעורבות הוריו בתפקודו ולבסוף גם אלה החלו להאמין בו:

"ההורים שלי גם התחילו להאמין בגלל עומר (המחנך, שם בדוי). הוא סוג של לימד אותם להאמין בי ... הזמין את ההורים על כל 'פיפסי' להתקשר שלוש פעמים ביום ושני 'אָקְסְמְסִים' ביום ... "

התלמידים תיארו את תהליך שיקום האמונה ביכולתם. תחילה השתקפה האמונה במסוגלותם דרך ההתנהגות הצוות החינוכי ומאמציו. הצוות לא ויתר להם וגם לא ויתר עליהם. הצוות אף שינה את תפיסת המסוגלות שלהם בעיני הוריהם. רק בשלב מאוחר יותר השתנתה תפיסת המסוגלות שלהם לגבי עצמם.

השינוי בתפיסת המסוגלות האישית נתפס בעיניי כמכריע, כאבן יסוד לפיתוח מוטיבציה ללמידה בניגוד למוטיבציה של הימנעות מלמידה.

• תיאוריית ההכוונה העצמית:

תיאוריית מוטיבציה נוספת המתקשרת לתהליך שאותו תיארו התלמידים הינה תיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory of) (1991, et al. Deci). זוהי מסגרת תיאורטית עכשווית המבוססת על הגישה ההומניסטית. תיאוריה זאת מניחה שבבסיס התנהגותו של האדם עומדים שלושה צרכים בסיסיים מולדים: **הצורך בהרגשת יכולת, הצורך בקשר ובשייכות והצורך באוטונומיה.**

לפי התיאוריה, כאשר צרכיו הבסיסיים של התלמיד להרגשת יכולת, לקשר ולשייכות ולאוטונומיה מסופקים, הוא יתפוס את מניעיו להתנהגות כנובעים ממנו עצמו ויהיה בעל מוטיבציה פנימית לפעילויות (אצל קפלן ועשור, 2001).

מהראיונות עולה כי כאשר בית-הספר סיפק לתלמידים את שלושת הצרכים הבסיסיים הללו, עזר הדבר לתלמידים לפתח מוטיבציה פנימית ללמידה.

1. הצורך בהרגשת יכולת

הצורך ב"הרגשת יכולת" הוא הצורך של האדם להרגיש שהוא בעל יכולת ומסוגל להשיג יעדים שקיווה להשיגם (אצל קפלן ועשור, 2001). בחלק הקודם התייחסתי לשיקום תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים. התחושה הזאת היא הכרחית לצורך הנעה ללמידה ושינוי הדפוס ההתנהגותי של ההימנעות מלמידה. אני מבקשת לציין, כי התקמה של "התאמת הלמידה לצורכי התלמידים" אף היא משמעותית לפיתוח תחושת היכולת. כל התלמידים ציינו שקיבלו בבית-הספר תנאים מיטביים ללמידה המותאמים לצורכיהם: כיתות קטנות, שעות תגבור רבות ואישיות, ליווי אישי במקצועות שבהם היה מוקד של קושי, "מרתונים" לפני בגרויות במקום ימים חופשיים, סיכומים, עזרה ממתנדבים, תזכורים - וכל אלה עטופים ביחסים חמים, תומכים וקרובים עם המורים. התלמידים מספרים:

אורלי:

"אני חושבת שזה מגיע מהדברים הקטנים והטכניים. זה לא הגיוני שיהיו יותר מ-20 ילד בכיתה שזה נורא חשוב לדעתי, שלכל מורה יחס אישי ונורא קרוב עם התלמיד... הם עוזרים כמה שהם יכולים... בתגבורים, אחרי בית-ספר, אם את רוצה להישאר יישארו איתך". מיכל:

"כשזו קבוצה קטנה אין לה בעיה להסביר לכל אחד מהתלמידים". שרית (שם בדוי):

"כאילו עושים לנו סיכומים כאלה שנוכל ללמוד מהם, כמה שיותר עוזרים כמה שיותר נשארים לתגבר וכאילו הכול מסמסים שלא נשכח להביא משהו". רן (שם בדוי):

"עזרו לי בלימודים מורים שנשארו אחרי שעות בית-ספר. תלמידים שעזרו לי מתנדבים לאחרונה. גם ההכתבה (ההתאמה בבגרות). בתי-ספר אחרים לא עוזרים אומרים: לך תלמד בעצמך. אני צריך עזרה בבית-הספר הקודם לא קיבלתי ובוזה כן". התלמידים הדגישו את הניסיון המקצועי של המורים ואת הידע שלהם לגבי אופן ההתמודדות עם תלמידים בבית-ספר להזדמנות שנייה. מיכל:

"תמיד יתמכו בך, ואם הפסדת מבחן אז ידאגו שתעשי את המבחן כאילו מה שבבתי-ספר אחרים יגידו לא משנה הפסדת מבחן... פה כל דבר זה משמעותי הם רוצים להגיע להצלחה שלך, הם רוצים גם להשוויץ בהצלחה שהם הגיעו לאותו תלמיד". מיכל ממשיכה ומתארת את חוויית התמיכה התמידית בבית-הספר:

"כי כאן יש כאן את התמיכה, תמיד יתנו לך פה את היד כאילו, אין מצב שתמשיכי יום כאילו בלי שמישהו ישאל אותך איך היה היום או מבלי שמישהו ישאל אותך אם הבנת מה שקורה, אין מצב שתלכי הביתה ולא תביני מה שהולך סביבך. כן, זהו, זה מה שיש פה בבית-הספר ... **שיש מי שעומד מאחוריך ומצדדיך. אז כן. יש תמיד.**" החוויה שמתארת מיכל "שיש מי שעומד מאחוריך ומצדדיך" הינה קריטית לפיתוח תחושת היכולת. התלמידים מרגישים שהסביבה הבית-ספרית מאפשרת את מיצוי היכולת שלהם. השילוב של יחסים חמים היוצרים בסיס בטוח להתנסות בלמידה, הידיעה שתנאי הלמידה מאפשרים למידה מותאמת לצרכים האישיים, תחושת המסוגלות האישית הגוברת - כל אלה יוצרים תחושת יכולת ושליטה.

2. הצורך בקשר ובשייכות

תיאוריית ההכוונה העצמית מדגישה את ה"צורך בקשר ובשייכות". זהו הצורך של האדם לאהוב אנשים אחרים ולהיות אהוב על-ידיהם, להיות מחובר אל אנשים אלו באופן עמוק (יחסים ותקשורת אותנטית המתאפשרת לצרכים ולרגשות פנימיים, יחסי אני-אתה), וכמו-כן - הצורך להיות חלק מקהילה גדולה יותר (אצל קפלן ועשור, 2001).

בראיונות הדגישו התלמידים את החשיבות של סיפוק הצורך בקשר ובשייכות בבית-הספר ובבית - עם ההורים - להצלחתם בבית-הספר. החיבורים האנושיים הם המרפא לניתוק ולנשירה. חלק ניכר מנפח הראיונות הוקדש לקשר ולשייכות.

מילוי הצורך הזה התבטא ע"י התמחות הבאות שאותן אָפְּרָט בהמשך: **בית-הספר כסביבה המספקת צרכים רגשיים, קשר משמעותי עם מבוגר משמעותי, חברים, הורים וטיפול רגשי** (חלק זה יפורט בתת-הפרק העוסק בצורך באוטונומיה, אך שייך גם לחלק זה).

בית-הספר כסביבה המספקת צרכים רגשיים

התלמידים הדגישו את היחס האישי המאוד קרוב עם המורים בבית-הספר. הם הרגישו שקיבלו הרבה חום ואהבה, התעניינות אמיתית בשלומם ורצון עז בהצלחתם. הם ציינו שהאיכויות הרגשיות הללו הצילו אותם מנשירה. הם מאוד אוהבים את בית-הספר. למשל - אורלי:

"אני לא מפסיקה לספר על הבית-ספר ... מה אני קיבלתי וכמה שאני מעריכה וכמה טעויות שעשיתי בדרך ועדיין כביכול לא החשיבו לי אותם בכ"ז עזרו לי להמשיך לעלות למעלה ועד היום ועוד הרבה שנים זה ילווה אותי שבת-הספר הוא חלק כל כך משמעותי במי שאני היום ואיך שאני היום ... מה שנתנו לי **וחום ואהבה ויחס אישי** זה בעצם סוג של דרך חיים שאני אאמין בה. כי זה מה שנתנו לי ואם אני יודעת שזה מה שהוציא אותי מנשירה ... שזה בעצם הציל אותי וילווה אותי וליווה אותי במהלך החיים כי אני קיבלתי את זה."

מיכל:

"סתם הייתי נשאר שעות נוספות כי כִּף לי להיות פה זה כִּף לי להיות במקום הזה זה כמו בית. שואלים אותי איפה אני לפעמים אני אומרת **בבית** זה המקום הזה זה ממש כף..."

שרית:

"פה שזה כמו **משפחה** המורים הם כמו משפחה המוטיבציה עלתה המרוץ הזה להצליח ולהצליח ולהצליח ולהביא הישגים יפים."

קשר משמעותי עם מבוגר משמעותי

כל התלמידים ציינו את הקשרים שיצרו עם צוות בית-הספר כמשמעותיים ביותר בתהליך השינוי שעברו. לכולם היתה דמות מיטיבה אחת לפחות שהקשר עימה היה משמעותי במיוחד וכוללני. אותה דמות נתנה כוח, הראתה את הדרך, זיהתה "נפילות" והחזירה למסלול, שימשה מודל להזדהות, ובעבורה נעשה השינוי בהתנהגות ובלמידה, בדרך-כלל כדי לגמול לה על הנתינה והאכפתיות. אותה דמות שימשה כ"**זולתעצמי**" (קוהוט, 1984). ה"**זולתעצמי**" הוא אותו אספקט של הזולת הממלא פונקציה בעבור העצמי (מרגיע, מרסן, משקם דימוי עצמי שנפגע וכדומה) ונחוה על-ידי העצמי כחלק ממנו. בתהליך התפתחותי מופנמת הפונקציה שהופנמה מהאובייקט בעצמי על-ידי תהליך של "הפנמה ממירה" (אצל אוסטרואל, 1995). בתהליך המתואר השלימו התלמידים את החלקים החסרים בעצמם.

כך מתוארת הדמות המשמעותית המחנכת:

דניאל:

"היה לי מזל שקיבלו אותי לפה וגם זה בא מלמעלה שנכנסתי לכיתה של עומר (המחנך) ... ובהתחלה הוא כאילו הוא היה קשוח כדי לעשות ממני בן אדם ... והוא הצליח ... אבל הוא גם אוהב ... לפעמים יש את הריבים הללו ... ויש שהוא מתאכזב או שאני מתאכזב ... הוא אוהב, הוא מעריך, הוא מכבד הוא מקיים את מה שהוא מבטיח והוא עוזר לא משנה במה. לא רק בבית-הספר. הוא עוזר בהכול כדי שיהיה לך כיף לבוא לבית הספר ... הוא חי ... לא רק אותי הוא חי אותנו. הוא. זה מה שהוא ... קודם כל זה מה שהוא אוהב לעשות ... ראיתי שזה קשה לו. בגלל זה הרבה פעמים רציתי לוותר. אפילו לו זה קשה. אבל אף פעם הוא לא אמר ... תשמע קשה לי אני מרים ידיים ... כמו שאמרו לי הרבה. הרבה אמרו את זה."

התהליך שעברו בבית-הספר היה רווי משברים. כאשר התרחשו - היה שם מישהו שאליו נקשרו ושזיהה את המשבר, תמך ודאג להחזירם לתפקוד. הם נזקקו למבוגר שאינו נבהל מהדחפים ההרסניים שלהם ועוזר להם לחזור לתפקוד:

אורלי:

"אני יכולה להגיד שבמשך שלוש פעמים בשנה אני הייתי כ"כ קרובה לנשירה שלוש

פעמים בשנה שנשברתי וכל השלוש פעמים האלה היה מי שירים אותי. הגעתי למצב שאני פשוט אומרת שאני לא רוצה ללמוד בבית-ספר, מה אני צריכה את זה. זה לא עוזר לי בשום דבר אז אני הודעת להורים שלי שאני מפסיקה ללמוד. יש מישהי מאוד חזקה ומשמעותית בבית-ספר שפשוט הרימה אותי למעלה כל פעם מחדש חנה (המורה) היתה אומרת: לא חשוב, עכשיו בסדר, **נופלים קמים**. ישר מהר, ישר. פשוט נתנה לי להרגיש כ"כ טוב עם עצמי. היא פשוט לא ויתרה עליי ולא פעם אחת. ואני כ"כ מעריכה את זה ואני עומדת פה היום ואני יודעת שזה לדוגמא בן אדם שאני אזכור כל החיים. היא באמת. אני מצטמרת מלדבר על זה."

מתוך דברי התלמידים עולה החשיבות הרבה להחזקה ולתקשורת המשותפת בין ההורים לבין בית-הספר, בין אנשי הצוות של בית-הספר ובינם ובין התלמידים. לפעמים תלמיד חווה קושי עם דמות חשובה לו בבית-הספר ודמות נוספת בבית-הספר נחלצת לעזרה, מתווכת ועוזרת לתלמיד לשרוד את ההתקפה על הקשר. לפעמים המטפל מתווך בקושי בין המורה לבין התלמיד ולפעמים - להיפך. אותו הדבר אמור גם לגבי ההורים וגם לגבי התלמידים.

למשל, עופר מתאר איך הרגיש שהמורה שלו מגזים ונכנס יותר מדי לחייו ולכן:

"המטפלות עשו לו שיחות בגללי. יש דברים שהוא לא צריך לדבר."

אורלי מתארת :

"שני הצדדים גם של בית-ספר וגם המשפחה שלי השפיעו אחד על השני. אם זה שהורים שלי הבינו לאט-לאט קצת יותר והבינו להיות סבלניים איתי קצת יותר, ואם זה שפשוט לאט-לאט קיבלתי את התמיכה משני הצדדים. משהו שאני יודעת שזה לא מגיע לכל אחד ולא לכולם."

חברים

התלמידים ציינו שההתחלה בבית-הספר היתה קשה מבחינה חברתית. הם הגיעו מכל קצוות העיר, ללא חברים. לאט-לאט התגבשו, הרגישו שייכים, שווים ומקובלים. הם עזרו זה לזה ועבדו יחד למען הצלחתם המשותפת.

התלמידים משתפים:

שרית:

"עזרו לי הרבה חברים שנהיינו קרובים. עזרו הרבה בלימודים. גם הייתי מצטרפת לקבוצות של חברות שהכרתי פה בבית הספר והייתי מצליחה בעבודות. אני יודעת שאם הייתי בכיתה אחרת לא בטוחה שהייתי מצליחה. אני ושרית היינו חורשים כל הזמן בטלפון, מדברות על מה שצריכים ללמוד ... ילדים שרוצים ללמוד היו בכיתה הזו. אני לא הייתי מתערבבת יותר מדי עם ילדים בשנתיים הראשונות."

מיכל:

"ואז את יושבת ומגלה שהם אנשים הרבה יותר טובים מכל הצפונבונים האלה. לא

שופטים אותך, לא בוחנים אותך, בסבבא, ... מקבלים אותך, השלמות של הבן אדם לא צריך להתלבש יפה פה וללכת עם הבגדים. בוחנים אותך לפי המעמד הכלכלי שלך ופה ממש לא. פה כולם שווים אולי אחד טיפה יותר אחד פחות אבל כולם שווים כולם מתייחסים אחד לשני כשווים."

מיכל מתארת איך הפנימה את ערך העזרה ההדדית ממורתה. היא מספרת שהמורה האהובה עליה חנה ביקשה ממנה ללמוד לבחינה עם שני ילדים בכיתה כדי שיעברו את הבגרות:

"זו גאווה בשבילי שמורה כמוה באה ואומרת לי: תלמדי שני ילדים. בית-הספר נתן לי את הכלים לעזור לילדים. את רואה בן אדם את אוהבת ללמוד מהבן אדם... את אוהבת את האדם עצמו את לומדת ממנו על החיים ואיך עוזרים לאנשים."

כפי שאפשר לראות מהתמונות שהועלו על-ידי התלמידים, חלק זה של הצרכים הבסיסיים הקשור לשייכות תפס נפח גדול בדברי המרואיינים. פלורה מור מציינת ש"הסיכון הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין-אישיים לא מספקים, שבהם צורכי הילד הייחודיים אינם זוכים למענה מתאים מדמויות קרובות בסביבתו. מכאן הצורך בהבניית מרחב חינוכי הממשיך ומרחיב את יכולת ההחזקה של המשפחה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקיד התלמיד." (מור, 2008).

3. הצורך באוטונומיה

זהו הצורך הבסיסי השלישי שאותו מציינת תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci et al., 1991) - הצורך של האדם להרגיש שהתנהגותו אינה כפויה עליו, אלא נובעת ממנו ומבטאת את נטיותיו וצרכיו האוטונומיים (אצל קפלן ועשור, 2001).

נראה לי שהרצון ללמוד מתוך מניע פנימי ואוטונומי התפתח רק לאחר שנבנתה תחושת מסוגלות אישית ולאחר שסופקו הצרכים לקשר ולשייכות. רק בתוך הקשר הזה יכלו התלמידים לרצות עבור עצמם.

כתמיכה בצורך לאוטונומיה בבית-הספר קיבלו התלמידים טיפול רגשי באמצעות אומנויות. בתוך קשר מיטיב עם המטפל התאפשר להם מרחב לעיסוק בעולמם האישי האוטונומי, להכרה בצורכיהם ולפעולה למען הגשמתם במציאות החיים. אדגים חלק זה מתוך התמונה של **הטיפול במרכז הטיפול** דרך אחת התלמידות.

אורלי מספרת איך באמצעות הטיפול נעשו היחסים שלה עם הוריה הרבה יותר מספקים בעבורה ואיך למדה לבקש במילים את מה שהיא זקוקה לו.

אורלי:

"בזכות המטפלת שלי היתה לי שנת י"א כל-כך משמעותית גם, בעצם כל התהליך זה שבית-ספר השפיע על ההורים שלי וההיפך התחיל מכיתה י"א. אני הגעתי לדבר עם

שולה (שם בדוי - המטפלת באומנות) על דברים שבחיים שלי לא דיברתי עליהם ... ואף פעם לא חשבתי עליהם ... שנורא עזרו לי ולהורים שלי לדבר יותר פתוח... להיות יותר סובלניים אחד לשני ולהבין מאיפה דברים נובעים ומגיעים. למשל, אני רציתי שהם יקחו יותר חלק בחיים שלי וזה באמת מה שקרה. כי אני לא ידעתי לתרגם את זה במילים, שאני רוצה שהם יקחו חלק יותר גדול ומשמעותי ושולה עזרה לי לעשות את זה." אורלי ממשיכה ומספרת אך בעקבות הטיפול היא מכירה ומאמינה בעצמה ורוצה לעזור לנוער בסיכון.

"יותר הכרתי את עצמי, יותר הבנתי למה אני בתנועת נוער ולמה אני מדריכה ... בהתחלה לא רציתי להמשיך לשנת שירות ואני בסופו של דבר הבנתי שזה מה שמתאים לי דבר שאני כ"כ טובה בו אני יודעת שזה הכלי - הדרך חינוך שאני הכי מאמינה בה במיוחד. זה הכלי שבילי לעזור לנוער בסיכון ... שאני יודעת שיש לי מה לתרום והרבה לתת מעצמי ... שזה דברים שפשוט לפני זה לא ראיתי את זה ... לא ראיתי את זה ממש לא לפני זה נורא לא האמנתי בעצמי לא האמנתי שאני באמת יכולה."

• שינוי ממוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית:

תיאוריית "ההכוונה העצמית" (et al. Deci, 1991) מציגה את המוטיבציה הפנימית והחיצונית לא כדיכוטומיה, אלא כשני קטבים של רצף המתייחס למידה שבה פעולות נתפסות כאוטונומיות וכמשמעותיות. התהליך שאותו תיארו התלמידים לגבי המוטיבציה החל ממוטיבציה חיצונית להם, למשל - ענישה. המשכו היה בצורך לרצות ולהכיר תודה לדמויות משמעותיות המתאמצות בעבורם לאחר שנקשרו לדמויות בבית-הספר. רק בשלב מאוחר יותר הפכה המוטיבציה ללמידה לפנימית והתקשרה למטרות אישיות. כתוצאה מכך גברה יכולתם של התלמידים ללמוד ולהתגבר על קשיים התנהגותיים.

מספר דניאל:

"אבל המאמץ התחיל ממאמץ של אחרים. כי גם להתאמץ לא ידעתי ... ראיתי שהם מתאמצים בשבילי אז אולי אני שווה את זה. אולי כדאי?"

אורלי מתארת שעשתה את כל מה שעשתה רק כדי לגמול תודה למורים ולהורים: "צריך להתעורר בשבע בבוקר כדי להיות בשמונה בבית-הספר זה משהו שעשיתי בשביל אנשים אחרים ולא בשבילי. בשביל ההורים שלי שיהיו גאים בי ואם זה המורים שבהמון מצבים הרגשתי מחויבת שהם נותנים לי כ"כ הרבה אני חייבת להחזיר להם וזה מגיע ממקום טוב, וטוב שאני הרגשתי מחויבת כי זה מה שנתן לי את הפוש למעלה. אני לא יכולה לזלזל ולהתעלם ממה שהם עשו בשבילי. הם עושים בשבילי כ"כ הרבה אני מחויבת להחזיר להם. שמה שאני מחזירה להם זה התעודת

בגרות הזאת שאני כ"כ שמחה שיש לי. לפעמים פשוט הרגשתי שהם רוצים יותר ממני ... אמרתי בסדר ... הם נותנים הכול. בשבילם זהו."

שרית מתארת את הדרך שעברה כשהליך שבו מתעצם בה הרצון ללמוד למבחני הבגרות: "בסוף כיתה י"א ההתנהגות שלי מאוד השתנתה. עדיין הייתי עושה בעיות פה ושם... אבל בקטנה והיו סולחים לי גם התחיל להיות אכפת לי מהלימודים רציתי לבוא לעשות בגרות."

"הבנתי שאני חייבת לעשות בגרות, יש לי הזדמנות לעשות את זה כ"כ הרבה אנשים עוזרים ורוצים שאני אעשה את זה אז למה שלא אעשה את זה כל הזמן היתה לי תמיכה מההורים שלי ומהמורים שלי אז לא הרגשתי שאני נאבדת. "עברתי שינוי פשוט הבנתי מה חשוב ואמרתי אני צריכה לעשות את זה ... היתה לי בעיה של ההתנהגות: להבריז משיעורים ולפספס חומר. אין לי כוח לקום לבית-הספר. רבה עם המורה הזה או עם הילד הזה, סתם סרטים כאלה גם הגעתי למצב ... כבר לא היה צורך לעשות את הדברים הללו. היה עובר על ידי כל השטויות. הייתי מתעסקת בלימודים שהייתי צריכה להתגבר על ההתנהגות ... באיזה שלב כבר לא רציתי ... רציתי משהו אחר. לעשות בגרות."

היא משתפת וכואבת את חוסר מיצוי הפוטנציאל של הוריה: "אבא שלי הוא בן אדם באמת אחד החכמים שאני מכירה. אין לו בגרות והוא מבזבזו כאילו ... חבל, גם יודע שזה חבל וגם אמא שלי כ"כ מוכשרת, היא טובה במכירות, היא מתבזבזת, היא יכלה לעשות משהו שהיתה מכניסה מלא כסף ... זה לא רק כסף ... זה להרגיש שעשית משהו עם החיים שלך ... אני רוצה להיות עצמאית בחיים שלי. מה אני צריכה להתחיל אחרי זה להשלים בגרות? אני שיש לי הזדמנות ביד אני לוקחת אותה זה הזמן שלי לעשות את זה." מיכל מתארת כיצד דווקא כאשר אמרו לה שלא תוכל לעמוד בבחינות-הבגרות גרם לה הדבר לרצות ולהוכיח את יכולתה:

"אין לי ברירה, לא הייתי אף פעם בשאיפה לתעודת-בגרות מלאה. בבית-הספר הקודם אמרו לי: אפילו 12 שנות לימוד לא יהיה לך פה. כאן (בתיכון להזדמנות שנייה) כל אחד מהמורים שאמרתי לך ... תכנן להסיע אותי לבית-ספר ההוא ... באמת ולהראות להם את תעודת-הבגרות שלי ... אני באמת מחכה לקבל את תעודת-הבגרות כדי להביא להם כדי להראות ... זלזול גורם לבן אדם יותר לפרוח ... מזלזלים בך אז את רוצה להוכיח לאדם שאת יותר טובה."

מיכל שהתברכה בשלב זה של חייה בכוח רצון עז פיתחה אמונה שאם היא תוותר, היא לא תגיע לשום תוצאה בחיים, ואז כבעלת משפחה לא יהיה לה מה לתת לאחרים: "הרבה באו ואמרו לי - איך את עושה את זה. אני עושה את זה קודם כל בכוחות

עצמי. אני גם נעזרת באחרים אבל לפעמים בכוחות עצמך את צריכה להתיישר לא לשחק משחקים, לא להרים ידיים, לא להגיד אין לי כוח כי אתה צריך לעמוד על שלך **אם לא תעמוד על שלך לא תגיע לשום תוצאה בחיים**. אם עכשיו אני ארים ידיים מה יהיה ההמשך? מה יהיה בצבא? מה יהיה אחרי צבא? מה יהיה עם המשפחה? מה אני אתן לאחרים?"

אנו רואים, אם-כן, שלאחר שסופקו הצרכים ליכולת, לקשר ולשייכות ולאוטונומיה יכלו התלמידים לחבר את הלמידה למוטיבציה פנימית בעלת משמעות בעבורם.

• מוטיבציות מודעות ולא מודעות:

למרות התהליך ההתפתחותי שתיארו התלמידים לגבי המוטיבציה שלהם חלקם נזקקו ברגעי משבר, גם בכיתה י"ב, לאחזקה משותפת של המוטיבציה ללמידה ולתפקוד עם צוות בית-הספר.

שני תלמידים מתוך השישה שראיינתי סיפרו לי שביום שבו היו צריכים לגשת לבחינה חשובה (בגרות ומגן), קרו להם מאורעות מלחיצים שגרמו להם לא לגשת לבחינה. רק בשל זיהויי מיידי של המצב על-ידי הצוות החינוכי והפעלת לחץ לחזרה לתפקוד, הם נגשו בסופו של דבר לבחינה. גם אחרים תיארו רגעי משבר שדרשו החזרה לתפקוד.

לדעתי, אפשר להבין את התהליך הזה באופן תיאורטי על-פי **גישה קוגניטיבית-חברתית** המדגישה **צרכים ותהליכים רגשיים לא מודעים** (Weinberger and, Koestner, McClelland, 1989). על-פי השילוב הזה, קיימות בעצם שתי מערכות נפרדות של ייצוגים קוגניטיביים-רגשיים של מוטיבציה - מערכת אחת היא יותר רגשית ופחות מודעת, ומערכת שנייה היא יותר מודעת וברת-שליטה. טענת התיאורטיקנים היא שכל מערכת משפיעה על ההתנהגות בנסיבות שונות, וכך הן משלימות זו את זו בהסבר התנהגותו של האדם (אצל קפלן ועשור, 2001).

Berlew (1986) נתן מטאפורה שונה למוטיבציות השונות: המוטיבציות של המערכת הלא מודעת "דוחפות" את היחיד, ואילו המוטיבציות של המערכת המודעת "מושכות" אותו. שתי המערכות עשויות להיות בקונפליקט זו עם זו (McClelland, 1989). גם אחרי שנבנית מערכת קוגניטיבית ומודעת של מוטיבציה ללמידה ולהצלחה, הנשענת על מוטיבציה פנימית - כאשר מופעלת המערכת הפחות מודעת והרגשית וקיים חוסר הלימה בין שתי המערכות, נזקקים התלמידים למבוגר מיטיב שיזהה את המצוקה, יחבור אל החלק של המוטיבציה הגלויה ללמידה ויעזור לתלמיד להתמודד עם המוטיבציה הרגשית והלא מודעת, המתקיפה את המוטיבציה ללמידה ולהצלחה ומתגברת עליה.

מספרת שרית :

"יש לי דוגמא מהשנה - היתה לי בגרות בקולנוע, שברתי את היד באותו יום והלכתי לעשות גבס, הייתי כולי **בסערת רגשות**, לבגרות לא התכוננתי ולא ידעתי כלום והייתי **בלחץ** וזה ואמרת: אני לא עושה את הבגרות. אמרתי לדוד (המנהל, שם בדוי), תשמע אני לא עושה את הבגרות ... תעשו לי את זה ביום אחר. אז הוא אמר

לי שאי אפשר ... **הייתי בסרטים** ... בסוף כאילו **בלחץ** הגעתי חצי שעה אחרי שזה התחיל הוא הכניס אותי לכיתה ... אני לא רציתי לעשות את הבגרות ...אם הוא לא היה **לוחץ** עליי לא הייתי עושה את הבגרות. אבל הוא **דחף** אותי לעשות את זה ... הם גם **שמרו** לי את המבחן, הם **דיברו** עם משרד-החינוך בגלל **ששברתי את היד** אז הסכימו לשמור את המבחן עד שאני אחזור עם הגבס. הוא אמר, אין מצב שאת מפספסת את זה."

כאשר מתבוננים בקטע, רואים שהתלמידה ששברה את היד מופעלת רגשית (מערכת מוטיבציה רגשית ופחות מודעת). היא נתונה לסערת רגשות. היא בלחץ. מאידך-גיסא מודגשת הפעלתנות של המנהל ושל הצוות החינוכי (הפעלים: הכניס, לוחץ, דחף, שמרו, דיברו), מה שגורם לתלמידה להגיע ולהבחן.

מספר רן:

"היה איזה מגן באנגלית ואני **לא היה לי כוח** לצאת מהבית כאילו ... באותו יום אני יצאתי באיחור **ורבתי** עם אבא שלי, אני לא יודע על מה ... שהוא יאחר לעבודה, אז בסוף אמרתי לו שאני הולך ברגל ואז אני אתפוס טרמפ והלכתי ואז **פשוט לא רציתי ללכת** כאילו **ישבתי על ספסל** ... ואז גם עומר (המחנך) התקשר ואמר: תבוא עכשיו. יהיה לך שלילי. מה אתה עושה? **הייתי בדאון** ... באתי בעקבות עומר, אמרתי לעצמי יש עוד מגן ובסוף נתן לי הזדמנות ועשיתי אותה.

גם כאן נראה שמופעלת מערכת מוטיבציה רגשית שאינה מודעת, ואילו המחנך מחזיר לתפקוד, כאילו צועק את קולה של המוטיבציה ללמידה ולהצלחה שהשתק בשל הפעלת המערכת הרגשית והלא מודעת.

במהלך הדרך, כאשר נפלה המוטיבציה ללמידה ולהצלחה בשל התקפות מבפנים או מבחוץ (מצב די שכיח אצל מתבגרים בסיכון) נזקקו התלמידים לאחזקה משותפת של המוטיבציה עם הצוות החינוכי והטיפול של בית-הספר.

דיון ומסקנות:

התלמידים שראיינתי במחקר עברו בבית-הספר תהליך התפתחותי משמעותי של מעבר מסיכון לסיכוי. אורלי, המצוטטת במאמר, אמרה: "כל הדברים שהיו חסרים לי בעצמי אז קיבלתי אותם". במונחיו של קוהוט (קוהוט, 1984), בית-הספר והדמויות המשמעותיות שבו היו "זולתעצמי" וסיפקו את אותן פונקציות שהיו חסרות ב"עצמי" לצורך למידה והצלחה. בהמשך הדרך נהפכו הפונקציות האלה לחלק מהעצמי על-ידי תהליך של "הפנמה ממירה", כפי שאמר לי עופר, שסבל מבעיית התנהגות ודיבר על חשיבותה של המשמעת העקבית בבית הספר: "עכשיו זה חלק בי."

השינוי שעברו התלמידים הוא מורכב וכולל התפתחות בתחומים שונים ומגוונים - כל

תלמיד לפי צרכיו ההתפתחותיים. הוא כולל, בין השאר, את השלמת ההתפתחות הנדרשת כדי לתפקד כתלמיד. התלמידים סיפרו, שסביבתם הקודמת לא הצליחה להטעין במטען הבסיסי הנדרש לתפקוד כתלמידים.

מור (2008) טוענת, כי "כדי להצליח בתפקיד התלמיד לאורך שנות ההתחנכות בבית-הספר, הילד זקוק למטען בסיסי, שבלעדיו הוא יהיה תת-משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית. המונח 'מטען בסיסי' משמעו בשלות קוגניטיבית ורגשית במידה המאפשרת לתלמיד לקלוט ולעבד ידע חדש, ליצור קשר עם בני גילו ומבוגרים ולקבל סמכות וכן להיענות לדרישות המסגרת ולתפקד באופן עצמאי, כמצופה מבני גילו. **מטען בסיסי** זה מתפתח בדרך-כלל בסביבה הראשונית - במשפחה ובמסגרות החברתיות-לימודיות אליהן הילד משתייך. כדי לצייד את הילד במטען בסיסי זה, על הסביבה הראשונית להיות בעלת איכויות של החזקה והתאמה פעילה לצרכיו. נוער מנותק ותת-משיג אינו מוכל לא על-ידי עצמו ולא על-ידי סביבתו."

התלמידים תיארו את **בית-הספר כמספק צרכים רגשיים** של שייכות, אהבה, קבלה, גבולות, נראות ואכפתיות אמיתית. הם השתמשו בפיטויים "משפחה", "בית", וציינו כי בית-הספר הוא מקום שאוהבים להיות בו, מקום שמרגישים בו מחוברים למורים, לצוות, לתלמידים ולמטפלים. תהליך ההבראה מהנשירה והניתוק נמצא בחיבורים ובקשרים האנושיים שפיתחו בבית-הספר. וככל שנוצרו לאותם נערים ונערות יותר חיבורים, היו להם יותר הגנות כנגד הניתוק מעצמם ומבית-הספר. כך, שממצאי מחקר זה הינם בהלימה עם ממצאיה של מור (2008), שמרחב חינוכי, הממשיך ומרחיב את יכולת ההחזקה של המשפחה, מאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקידו כתלמיד.

במאמר מתוארת **רשת ביטחון**, הנוצרת בתיכון להזדמנות שניה, שבו מערכת בית הספר כולה מותאמת לטיפול בתלמיד בסיכון. הרשת מעצימה את גורמי ההגנה, המחזיקים את התלמיד ומונעים נשירה וניתוק. הרשת כוללת בתוכה מארג קשרים אנושיים מחזיקים ומכילים, המסוגלים לשרוד את ההתקפות על החיבורים, הנובעים מההרסנות של התלמיד, מסביבתו או מפשלים אמפטיים של הצוות החינוכי-טיפולי. כאשר מתעורר קושי באחד הקשרים יכול קשר אחר בתוך המערכת לאפשר חזרה לתפקוד ולחיבור במקום ניתוק. לדעתי, הצלחת הטיפול בתלמידים קשורה לחיבור הנגיש בין הצוות החינוכי לצוות הטיפולי. החיבור הינו הכרחי ומאפשר בעת ובעונה אחת לטפל הן בעולמו הפנימי של התלמיד והן בתפקודו ההתנהגותי, הלימודי והחברתי. גם החיבור עם ההורים מרחיב את הצלחת הטיפול והחיבור המשותף.

החיבורים הללו כללו בראש ובראשונה **דמות מחנכת** אחת לפחות המהווה "**זולת עצמי**". תפקידה של הדמות המחנכת הזאת רחב הרבה יותר מהנחלת ידע או ערכים. היא נתפסת כמספקת צרכים רגשיים (מכילה, אוהבת, מעריכה, מזהה מוקדי קושי ומפירה בייחודיות, מכוונת את תהליך השינוי שעובר התלמיד, מפנה לטיפול רגשי, לתגבור לימודי מותאם, דוחפת לטיפול תרופתי כשנדרש). היא מְגַנָּה ושומרת מפני הרסנות פנימית וחיצונית (מזהירה מסכנות, מרימה מנפילות בתפקוד) ומגייסת מקורות תמיכה נוספים (הורים מטפלים וְחִבְרִים). המוטיבציה של הדמות

המחנכת ואמונתה העיקשת ביכולתו של התלמיד עוזרות לתלמיד לגייס את עצמו למען מטרותיו. הדמות המחנכת מהווה מודל להזדהות בעבור תלמידיה. דמות זאת מלווה את ההתמודדות היום-יומית של התלמידים עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות וממלאת תפקיד מרכזי בחייהם. גם ממצאיהם של מור (2006) וחבריה מדגישים היבטים דומים של המחנך כמבוגר משמעותי.

תרומתה של עבודה זאת היא בתיאור הפנומנולוגי המקושר תיאורטית להתפתחות המוטיבציה ללמידה אצל תלמידים בבית-ספר להזדמנות שנייה. ראשיתה - בפיתוח **תפיסת מסוגלות עצמית חיובית**, הנוגדת את תפיסת חוסר המסוגלות, שעימה הגיעו התלמידים ברוב המקרים (Bandura, 1977). התפתחות זאת הושגה דרך חוויית האמונה ביכולת, שאותה הפנימו התלמידים מהמורים. רובם ציינו שצוות בית-הספר השפיע לטובה על תפיסת המסוגלות שלהם על-ידי הוריהם. רק לאחר מכן השתנתה תפיסת המסוגלות שלהם לגבי עצמם. רוב התלמידים הגיעו עם דפוסי התנהגות מושרשים של הימנעות מלמידה. בתחילה המוטיבציה היתה חיצונית להם (עונש, ריצוי). בסופו של התהליך התפתחה ברוב המקרים מוטיבציה פנימית ללמידה. לפי **תיאוריית ההכוונה העצמית** (Deci et al, 1991) - כאשר צרכיו הבסיסיים של התלמיד ליכולת, לקשר ולשייכות ולאוטונומיה מסופקים, התלמיד יתפוס את מניעיו כנובעים ממנו עצמו ויהיה בעל מוטיבציה פנימית לפעילויות (אצל קפלן ועשור, 2001). ממצאי המחקר הזה נמצאו הולמים את התיאוריה הזאת.

התיאוריה הקוגניטיבית-חברתית משולבת בגישה, **המדגישה צרכים ותהליכים רגשיים לא-מודעים** (Weinberger, 1989 and, Koestner, McClelland). התיאוריה הזאת עוזרת להמשיג מצבים שבהם, מחד-גיסא, קיימת אצל תלמידים מוטיבציה פנימית ללמידה ומאידך-גיסא מתקיימת התנהגות הרסנית הפוכה. השילוב התיאורטי הזה מצביע על כך שקיימות בעצם שתי מערכות נפרדות של ייצוגים קוגניטיביים-רגשיים של מוטיבציה - מערכת אחת שהיא יותר רגשית ופחות מודעת ומערכת שנייה שהיא יותר מודעת ובת-שליטה. טענת התיאורטיקנים היא שכל מערכת משפיעה על ההתנהגות בנסיבות שונות, וכך הן משלימות זו את זו בהסבר התנהגותו של האדם (אצל קפלן ועשור, 2001). כמו כן, שתי המערכות הללו עלולות להיות בקונפליקט (Weinberger and, Koestner, McClelland, 1989).

כך - גם אחרי שנבנתה אצל תלמיד בסיכון מערכת קוגניטיבית רגשית מודעת של מוטיבציה פנימית ללמידה ולהצלחה - כאשר הופעלה המערכת הפחות מודעת והרגשית ונוצר חוסר הלימה בין שתי המערכות, נזקקו התלמידים למבוגר מיטיב שזיהה את המצוקה ועזר להם לגבור על המוטיבציה הפנימית הרגשית והלא מודעת המתגברת על המוטיבציה ללמידה ולהצלחה. במקרים שתוארו במאמר עזרה הדמות המחנכת לתלמיד לעמוד מול הרסנותו או מול דחפי האיד ושימשה כ"זולתעצמי" או כפאגו מסייע כנגד הדחפים (פרויד, 1968).

יש לציין שבתקופת גיל ההתבגרות חלה התעוררות רגשית ויצרית המפעילה בעוצמה רבה יותר את המערכת המוטיבציונית הלא מודעת. נוער בסיכון, שאינו מוכל על-ידי סביבתו, זקוק אף יותר לתיווך של דמות מיטיבה כנגד הרסנותו והרסנות הסביבה. נראה לי שהמשגה זאת היא חשובה ביותר לצורך הבניית הטיפול הפסיכולוגי-חינוכי

בנוער בסיכון לימודי. קיימת כאן אבחנה מסוימת בין תפקיד הצוות החינוכי לבין תפקידו של הצוות הטיפולי, אם כי תמיד תהיה גם חפיפה ביניהם. הצוות החינוכי משמש כְּאֶגוּ מסייע או "זולת עצמי", בפועל, במציאות האמיתית, ומנסה להחזיר את התלמיד לתפקוד, כאשר המוטיבציה הלא מודעת גוברת. לעומת זאת - המטפל עוזר למטופל להכיר את המציאות הפנימית כדי להפוך את המוטיבציה הרגשית והבלתי מודעת למודעת ובכך נשלטת יותר ומכוונת על-ידי האגו. כך, שכאשר התלמיד ייפגש שוב עם סיטואציה, בה שתי מערכות המוטיבציה שלו נמצאות בקונפליקט, הוא יהיה מודע לה יותר מחד-גיסא והיא תלווה בקולו המופנם של המחנך הקורא לתפקוד מאידך-גיסא. כאשר הטיפול הוא רב מקצועי (חינוכי-רגשי) ועטוף ברשת הביטחון של בית-ספר להזדמנות שנייה, יש יותר סיכוי להפוך תלמיד בסיכון להצלחה.

אני מקווה שהתיאור הפנומנולוגי של התפתחות המוטיבציה ללמידה ומהלכה וההמשגה התיאורטית הנלווית לתיאור זה יהיו לעזר בהדרכת צוותים חינוכיים וטיפוליים לעבודה עם נוער בסיכון לימודי.

סייגים:

מחקר זה נערך על מדגם קטן של משתתפים שסיימו בשנה מסוימת את לימודיהם בבית-ספר להזדמנות שנייה. ייתכן שתוצאות המחקר מְטוֹת בשל ההיקף הקטן של המדגם ומושפעות ממקריות ההתרחשות באותה שנה שבה נערך המחקר. נוסף על כך - מעורבותי כפסיכולוגית בית-הספר וכמנהלת מקצועית של המרכז הטיפולי שבו משפיעה על אופן ההתבוננות שלי.

אחרית דבר:

הראיונות שערכתי והניתוח שבא בעקבותיהם הרחיבו את זווית הראייה שלי לגבי עבודתי היום-יומית הן מבחינה מעשית והן מבחינה תיאורטית. אני מרגישה שהמחקר מיקד לי בבהירות את התהליכים המרכזיים שהתלמידים עברו בדרכם להצלחה. הבנת התהליכים מאפשרת לי להדריך טוב יותר הן את הצוות החינוכי והן את צוות המטפלים וכן לטפל טוב יותר בנוער בסיכון.

תהליך המחקר היה מרתק בעבורי. נדהמתי לגלות את גודש האינפורמציה שהצלחתי להפיק משישה ראיונות עם תלמידים. התלמידים תיארו בפניי באופן בהיר ביותר, תהליכים פסיכולוגיים מורכבים שעברו וגילו יכולת רפלקטיבית מצוינת. למדתי שעלי לשמוע יותר את קולם של התלמידים בכל נושא, הקשור בטיפול בהם. אני מלאה התפעלות מהתלמידים. הם השתנו, עברו תהליך ההתפתחותי מורכב שדרש מהם תעצומות נפש. נהניתי לראות כיצד התפתחו במהלך השנה והפכו לאנשים מדהימים.

1. אוסטרול, ז. (1995). פתרונות פתוחים, טיפול פסיכולוגי בילד ובסביבתו. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
 2. מור, פ. (2003). חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה. תזה לתואר דוקטור. באנגלית. אוניברסיטת סאסקס, אנגליה.
 3. מור, פ' (2006). לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
 4. מור פלורה התפיסה הפסיכו חינוכית בשירות הגדילה של תלמידים תת משיגים ובסיכון. עת השדה יוני 2008, גליון 1.
 5. פרויד, ז. (1968). כתבי זיגמונד פרויד, כרך 4. "האני והסתם" (1923) עמ' 138-170, הוצאת דביר, תל-אביב.
 6. קוהוט, ה. (1984). כיצד מרפאת האנליזה? תל אביב: עם עובד, 2004.
 7. קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה**, 20, 7 - 30.
 8. רוזנפלד, י. (1987). למידה מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיועד. חברה ורווחה, יז', 4, 361-377.
-
1. Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change" *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
 2. Berlew, D.E., 1986. Managing human energy: Pushing versus pulling. In S. Srivastva (Ed.), *Executive power: 30-50*. San Francisco: Jossey-Bass.
 3. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and R. M. Ryan (1991). "Motivation and Education: The Self-Determination Perspective," in *Educational Psychologist*, 26, pp. 325-346,
 4. McClelland, D. C., Koestner, R., and J. Weinberger (1989). "How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ?" in *Psychological Review*, 96, pp. 690-702.

מדור מחקר ינואר 2013

