משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' שירות פסיכולוגי יעוצי

סוגיות
בפסיכולוגיה חינוכית
מהלכה למעשה

כרך א

משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' שירות פסיכולוגי יעוצי

סוגיות
בפסיכולוגיה חינוכית
מהלכה למעשה

בעריכת שרונה מי-טל וראובנה שלהבת-קניאל

ירושלים התשע"ח-2018

רשימת כותבים לפי סדר הא"ב

אגמון שלמה
אליצור יואל
אלפי אורית
אלרואי עפרה
אנגלרט מיכל
ארדהיים קרול
בנימיני קלמן
ברימן רונית
גרנות דוד
גשרי-רוזנסקי ליאורה
דור חיים פלג
ווייל גבריאל
וירצברגר אילן
וונגרובר-נוימן גרסיאלה
חגי יהודה
חגי עירית
טגלסי הדוויג
טנא צילה
יבלון יעקב
לאור נתנאל
לוי רנה
לוינסון שולמית
לומברוזו-טאובר טל
ליבה טובה
לנזמן משה
מוסא אמג'ד
מי-טל שרונה
נוימן אלון
נולמן אידה
נייזברג זילברמן סילויה
סימקוס אפריל
ספיר יוגב סמדר
עודה עאטף
עשור אבי
פארן רחל
פיינברג עפרה
פישר-כספי מרים
פלוטניק רונית
פלזנטל ברגר נורית
פרידמן חוה
פרלמן אבניאון שירי
קטן-מימון יניב
קים נא-יונג
קפלן חיה
רז נעמי
שוורץ ציפורה
שיינמן מאשה
שילה בנימינה
שלהבת-קניאל ראובנה
שליף ישי

עורכי הספר: שרונה מי-טל וראובנה שלהבת-קניאל
עורכי משנה: אריק אלון, חנה גריובר, חמוטל דברת-איתן, ענבל יפה, חנוך ירס, עאטף עודה, מאשה שיינמן וישי שליף
עריכה לשונית: יעל לביא
עיצוב גרפי: שושנה שחר
הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

פסיכולוגיה חינוכית בישראל- מהלכה למעשה

בעריכת שרונה מי-טל וראובנה שלהבת-קניאל

תוכן ענינים

פתח דבר 7

הקדמה 9

כרך א' -

שער א' צמיחתה של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל

1	מבוא לשער א'		13
2	לוינסון, שולמית	פסיכולוגיה במערכת החינוך בישראל	15
3	בנימיני, קלמן	על ארבעה לקוחות של פסיכולוג בית הספר	49
4	מי-טל, שרונה ושלהבת-קניאל, ראובנה	פסיכולוגיה חינוכית בישראל - ניתוח נרטיבי בראי הזמן	63
5	פרידמן חוה	שליחותו של הפסיכולוג החינוכי- התבוננות דרך המושג: נשירה	81
6	מי-טל, שרונה וליבה, טובה	האם עתיד השפ"ח המקוון כבר כאן? פיתוח השימוש בתקשורת אינטרנטית למתן שירותים פסיכולוגיים חינוכיים במאה ה-21	95

שער ב: הפסיכולוג החינוכי במערכת החינוך

1	מבוא לשער ב'		125
2	אנגלרט, מיכל	עבודה מערכתית: אבחון והתערבות בדיאלוג מתמיד	127
3	דור חיים, פלג	על היוועצות אישית עם מנהל בית הספר	145
4	פישר-כספי, מרים וונגרובר-נוימן, גרסיאלה	"אנחנו והם" - מתהליכי פיצול לעמדה של דיאלוג במערכת בית-ספרית	173
5	נוימן, אלון	גשר על פני מים סוערים: הפסיכולוג החינוכי כציר בישוב סכסוכים בהסכמה במערכת החינוכית	195

6	שוורץ, ציפורה ושילה, בנימינה	ייחודיות המערכת החינוכית של גן הילדים והשלכותיה על דרכי התערבותו של הפסיכולוג חינוכי	219
7	מי-טל, שרונה	היוועצות בנוגע לילדים צעירים: גישה אקו-סיסטמית התפתחותית	235
8	פלזנטל ברגר, נורית	התערבות נרטיבית בבית ספר לחינוך מיוחד - מארג של סיפורים	275
9	פיינברג, עפרה, קפלן, חיה, עשור, אבי וד"ר קטן-מימון, יניב	צמיחה אישית בקהילה אכפתית: תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה	311
10	פלוטניק, רונית	"הוראה מתקנת תפקודית" - תכנית התערבות מערכתית לטיפול בילדים ומתבגרים הסובלים מלקות למידה, קשב וריכוז, ובהוריהם	341
11	גשרי-רוזנסקי, ליאורה	תהליך החלשת נוכחות המורה: מסמך אנושי על מעגל החלשה והישרדות - הזמנה לספירלה של שינוי ושל צמיחה	381
12	אלפי, אורית	לאן נוליך את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון	415

שער ג התערבות פסיכולוגית חינוכית בחירום

1	מבוא לשער		437
2	אגמון, שלמה, לאור, נתנאל, ארדהיים, קרול ווירצברגר, אילן	"מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה": מודל מניעתי למורים שהוכשרו למתן עזרה ראשונה נפשית לתלמידים באשקלון	439
3	פארן, רחל, ושליף ישי	ללמוד מהילדים והמבוגרים בזמן מלחמה - סיפורים מן המקלטים בצפון ישראל	481
4	עודה, עאטף ומוסא, אמג'ד	התערבות בחירום בחברה הערבית: תגובות חרדה וגיוס משאבי התמודדות בקרב תלמידים ערבים במחוז הצפון לאחר מלחמת לבנון השנייה	505
5	שליף, ישי	מענה לטראומה ואבל - התכנסויות משפחתיות, טקסט ועשייה רוחנית	517

כרך ב'

שער ד' דיאגנוסטיקה

1	מבוא לשער ד'		13
2	נולמן, אידה	הישארות בגן: מסייעת או חוסמת, עזרה או מכשול? מחקר מעקב השוואתי על ילדים שנשארו בגן	15
3	שיינמן, מאשה וספיר יוגב, סמדר	תאוריות חדשות על משכל והשפעתן על ההגדרה של לקות למידה ספציפית	41
4	לנזמן, משה	סוגיות בדיאגנוסטיקה בהקשר בין-תרבותי בעידן הרב-תרבותיות	65
5	טגלסי, הדוויג, סימקוס, אפריל וקים, נא-יונג	מבני אישיות ומדידתם	83
6	גרנות, דוד	הערכת הקשר בין עיבוד מידע חברתי לבין תפקוד רגשי חברתי בבית הספר כבסיס להתערבות קוגניטיבית מונעת	111

שער ה' התערבויות פרטניות וקבוצתיות

1	מבוא לשער ה'		151
2	יבלון, יעקוב	הסיפור הטיפולי - קצר אך לא מקוצר: טיפול דינאמי קצר מועד - טדק"מ	153
3	רז, נעמי	עבודה קבוצתית עם צוותים חינוכיים - למה ואיך?	177
4	טנא, צילה, ברימן, רונית	עבודה טיפולית עם הורים	197
5	פרופ' אליצור, יואל	תכנית התקשרו"ת: התערבות מוקדמת לילדי גן עם בעיות התנהגות	231
6	חגי, עירית וחגי, יהודה	שימוש בעקרונות פסיכולוגית העצמי בטיפול בהפרעות התנהגות במסגרת עבודתו של הפסיכולוג החינוכי בבית ספר	255
7	טנא, צילה	תופעת הימנעות מבי"ס - פוביה או סרבנות	293
8	פרלמן אבניאון, שירי	שיטות טיפול בילדים עם אוטיזם בהקשר של המסגרות החינוכיות	327
9	ווייל, גבריאל	עוד סוגיות אתיות בפסיכולוגיה חינוכית	357

שער ו' הכשרה והדרכה

1	מבוא לשער ו'		373
2	לומברוזו-טאובר, טל ואלרואי, עפרה	הבית השדה ומה שביניהם: ליווי הפסיכולוג המתחיל היוצא לעבודה במערכות חינוך	375
3	נייזברג זילברמן, סילויה ולוי, רנה	עיצוב תפקיד המדריך על ההדרכה במהלך ההתפתחות ההיסטורית של הכשרת מדריכים בפסיכולוגיה חינוכית	389
4	לוי, רנה ונייזברג זילברמן, סילויה	הפסיכולוגיה החינוכית ומקום ההדרכה על ההדרכה בהתפתחות המקצועית של העוסקים בה	411
5	לוי, רנה ונייזברג זילברמן, סילויה	תכנית הכשרה להדרכה ומקום ה'הדרכה על הדרכה' בתכנית זו	443

פתח דבר

מוגש לכם בזאת הספר סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית - מהלכה למעשה, המשמיע את קולה של הפרקטיקה של הפסיכולוגיה החינוכית באמצעות מגוון העשייה המקצועית של פסיכולוגים חינוכיים בזירות עבודתם. ספר זה יוצא לאור בחלוף כעשרים שנים מאז פרסומו של הספר **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר** (לסט וזילברמן, תשנ"ו). מבט השוואתי על תוכן העניינים של כל אחד מהספרים הללו משקף את ליבת הפסיכולוגיה החינוכית לצד ההתפתחות המרשימה בתחום בתקופה זו.

הפסיכולוגיה החינוכית מאופיינת, כפי שניתן ללמוד מהקריאה, בתנועה מתמדת ובחיפוש אחר נקודות עיגון ואיזון בזירה החברתית ובשדה החינוך. ייעודה של הפרופסיה מצוי בהעמדת ידע, כלים וכתובת מקצועית להיוועצות פסיכולוגית לרשות צוותי חינוך, ילדים והוריהם כמו גם לגורמים בקהילה באופן רלוונטי וזמין.

התבוננות היסטורית-נרטיבית על התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית ניתן למצוא בשער הראשון של הספר, המתייחס לסיפורים על התפתחותה של הפרופסיה, בין השאר דרך מבטן של דמויות מפתח שהשפיעו עליה. הספר מחולק לשני כרכים. הראשון עוסק בצמיחת הפסיכולוגיה החינוכית בישראל, בעבודה מערכתית ובהתערבויות בשגרה ובשעת חירום. הכרך השני פותח צוהר לארגז הכלים של הפסיכולוגיה החינוכית, כולל סוגיות בדיאגנוסטיקה, התערבויות טיפוליות והדרכה.

תרומתו הרבה של הספר בהפיכתה של תורה שבעל-פה לתורה כתובה. בחיי היום-יום אנו ממעטים לתת ביטוי כתוב לעשייה המקצועית העשירה, המשמעותית והמגוונת בחדרי חדרים. העיון בספר מאפשר למצוא לצד חלונות לעבודתם של פסיכולוגים חינוכיים גם יוזמות מקצועיות שגובשו, לאור התבוננות רגישה על צרכים נפשיים של הפרט או של המערכת. כן תמצאו בו מאמרי אורח מהארץ ומחו"ל.

אנו מקוות שקריאת הדברים תניע פסיכולוגים לתת ביטוי כתוב לעבודתם, ולהפיץ אותה בקרב הקהילה המקצועית של הפסיכולוגיה החינוכית.

אנו מבקשות להביע את תודתנו לפסיכולוגים ששיתפו את כולנו בידע, בחוויות מקצועיות ובעשייה בשדה. כן אנו מבקשות להודות למרואיינים שדבריהם שימשו בסיס לניתוח הנרטיבי של התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית מלידתה לפני קום המדינה ועד היום. הוקרה מיוחדת מופנית אל עורכות הספר: גב' ראובנה שלהבת קניאל וד"ר שרונה מי-טל, שהפגינו אמונה בחשיבותה של המילה הכתובה, השקיעו במלאכת העריכה והפכו את האפשרי לממשי.

חנה שדמי
מנהלת אגף א' שפ"י

ד"ר חוה פרידמן
מנהלת אגף פסיכולוגיה

הקדמה

הפסיכולוגיה החינוכית מצויה בתהליך דינמי מתמשך של פיתוח המקצוע מתוך רגישות לצרכים חינוכיים וחברתיים משתנים. מושם בה דגש על מתן שירות לילדים בגילאי הגן ובית-הספר, למשפחותיהם ולמוריהם בהקשר הרחב הנוגע למערכות החינוך והקהילה. רוחב היריעה המקצועית של הפסיכולוגיה החינוכית מתפרס על פני רצפים של עבודה פרטנית ומערכתית, התערבויות בקרב מגוון גדול של קהלים במסגרות חינוך רגיל ומיוחד והתערבויות בקהילה. הספר **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית - מהלכה למעשה** הוא אסופה של מאמרים המאוגדים בשני כרכים, שחושפים מגוון רחב של תחומי עיסוק ופרקטיקות של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל.

הפסיכולוגים החינוכיים בישראל מאורגנים באגף לפסיכולוגיה חינוכית, באגף א' של השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך. הם מספקים שירות לכל מגזרי האוכלוסייה במערכות החינוך במסגרת שירותים פסיכולוגים חינוכיים (שפ"ח) בחסות הרשויות המקומיות. שירותיהם מכוונים לטיפוח המיטביות הנפשית של התלמידים, ומושם בהם דגש על קידום סביבה משפחתית וחינוכית הדואגת לבריאות נפש, על עבודת מניעה, על טיפול בילדים בסיכון ובעלי צרכים מיוחדים ועל התערבויות במצבי משבר וחירום ברמה פרטנית וקהילתית. הפסיכולוגים החינוכיים בישראל נדרשים לעבור תהליכי התמחות ולמידה מתמשכת לאורך שנות החיים המקצועיים.

משנות ה-2000 נערכו מפגשי "מנהיגות חזונית" אשר בהם עסקו בחשיבה באשר לפני הפסיכולוגיה החינוכית בעתיד. במפגשים אלו השתתפו פסיכולוגים יוזמים ומובילים, מתוך רצון לקדם את הפסיכולוגיה החינוכית בישראל בהווה ובעתיד. בסדנה ל"מנהיגות חזונית" של אגף פסיכולוגיה בשפ"י בקיץ 2006, שכונסה על-ידי משה רבינוביץ (שהיה אז פסיכולוג מחוזי של מחוז חיפה), עסקה קבוצה בפיתוח מקצועי בהובלת ראובנה שלהבת קניאל. כבר במפגשים הראשונים זיהתה הקבוצה חסר במאמרים עדכניים בעברית ובכתובים המשקפים את הנעשה בשפ"חים.

התברר גם, שאמנם פותחו תכניות התערבות וכלים ונעשו מחקרים רלוונטיים בשדה ובאקדמיה, אך אלו לא התפרסמו בקרב כלל הפסיכולוגים החינוכיים בישראל. הקבוצה דנה בצורך להפיץ את הידע והניסיון שהצטבר במהלך השנים בשפ"חים השונים שמספרם הלך וגדל. במהלך הדיונים הציעה ד"ר שרונה מי-טל, חברה בקבוצת המנהיגות, לאסוף חומרים מהפרקטיקה של השפ"חים ולאגדם בספר שיקיף את מגוון תחומי העיסוק של הפסיכולוגים החינוכיים, כפי שנהוג בכתיבת אסופה שבה מאוגדים מאמרים בסוגיות בתחומי מקצוע רבים (handbooks). הספר עשוי לדעתנו לתת ביטוי לזהות המקצועית של הפסיכולוגיה החינוכית כתחום רב-מקצועי המכיל ידע ומיומנויות מגוונים. שני הכרכים של ספר זה מדגישים הן את הפן התיאורטי והן את הפן המעשי העשיר המשתמע מתוך העשייה העשירה של פסיכולוגים חינוכיים מובילים.

בסיום הסדנה באותה שנה פורסם "קול קורא" שהופנה לפסיכולוגים החינוכיים בארץ ולבעלי מומחיות ספציפית בבקשה שיתרמו לספר מאמרים העוסקים בסוגיות מקצועיות בפסיכולוגיה חינוכית. המאמרים הגיעו טיפין טיפין, וקבוצת "הספר" התרחבה משהתווספו אליה בעלי עניין שסייעו בסינון ובשיפוט המאמרים ובמעקב אחר יישום השינויים שהוצעו. לאחר איסוף של מגוון מאמרים, שלדעתנו ולדעת הנהלת אגף פסיכולוגיה בשפ"י הקיף דיו את תחומי העיסוק של המקצוע, קיבלו על עצמן ד"ר שרונה מי-טל וראובנה שלהבת קניאל את האחריות לעריכה המקצועית של הספר.

ניסיון רב-שנים בפסיכולוגיה החינוכית חשף בפני שתינו עשייה רבה ויצירתית שמתרחשת בשדה. התרגשנו לנוכח הכתיבה המקצועית, הלהט של הכותבים והשמחה להעביר את הידע וההתנסות שלהם לציבור הקוראים הפוטנציאלי. התהליך דמה למעין מסע לגילוי אוצרות חבויים שהיה צריך רק לחשוף אותם ולעיתים להפוך אותם לזמינים ולקריאים יותר לציבור.

הספר שערכנו, **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית - מהלכה למעשה**, כולל 6 שערים המאוגדים ב-2 כרכים. כרך א' כולל 3 שערים העוסקים בצמיחתה של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל (שער א'), עבודת הפסיכולוג החינוכי במערכת (שער ב'), ובהתערבות בחירום (שער ג'). כרך ב' כולל גם הוא 3 שערים העוסקים בדיאגנוסטיקה (שער ד'), התערבויות פרטניות וקבוצתיות (שער ה') והכשרה והדרכה (שער ו').

הספר על שני כרכיו מיועד לכלל הפסיכולוגים העוסקים בפסיכולוגיה חינוכית,

למדריכים המכשירים את דור העתיד ולכל מי שמתעתד לעסוק בפסיכולוגיה חינוכית. אנו מעריכות, שהספר מעניק תרומה משמעותית למדף הספרים של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל.

אנו מבקשות להודות מקרב לב לכל הפסיכולוגים שתרמו ליצירת הספר הזה מראשית הדרך, לאנשים שהיו שותפים לגיבוש הרעיון ועד לאחרוני המסייעים במלאכת העריכה. אנו מודות לקבוצה שעסקה בפיתוח מקצועי בשלבי תכנון פרויקט הספר ולוועדת העורכים שסייעה בקריאה ובציון הערות ובשיפוט המאמרים. תודות מיוחדות לחברות בהנהלת אגף פסיכולוגיה בשפ"י - ד"ר חוה פרידמן, דני ז'ורנו-פרסיאדו, ואביטל טהר-לב שנתנו בנו אמון, העניקו לנו תמיכה וסייעו בפועל בקריאה, בחשיבה, בהתלבטויות ובקבלת החלטות לאורך הדרך. בלעדיהן לא היה ניתן לממש את החזון.

שרונה מי-טל וראובנה שלהבת קניאל,
עורכות

שער א'

צמיחתה של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל

השער הראשון עוסק בהתפתחות הפסיכולוגיה החינוכית בישראל ובדילמות שמעסיקות את אנשי המקצוע בתחום במרוצת השנים. השער נפתח במאמרים של שולמית לוינסון ושל קלמן בנימיני. מאמרים אלו, שפורסמו כבר בעבר, מובאים כאן שוב בשל הרלוונטיות המתמשכת שלהם. לוינסון סוקרת את ההיסטוריה של השירותים הפסיכולוגים מראשית הדרך, ואילו בנימיני מציג את אחת הדילמות המרכזיות שמלוות את המקצוע עד היום המתייחסת לזהות הלקוח של הפסיכולוגיה החינוכית. בהמשך, מנתחות שרונה מי-טל וראובנה שלהבת-קניאל את התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית בישראל בהשוואה לעולם, תוך שימת דגש על הסוגיות ועל הדילמות המרכזיות שחוזרות ונשנות עד היום. חוה פרידמן מנתחת את תפקידו המורכב של הפסיכולוג החינוכי במערכת החינוך, ולבסוף, מתייחסות שרונה מי-טל וטובה ליבה לכיוונים חדשים בעבודת הפסיכולוג החינוכי בעולם המקוון.

פסיכולוגיה במערכת החינוך בישראל

שולמית לוינסון[1]

השירותים הפסיכולוגים-חינוכיים בארץ נחשבים ליצירה ישראלית ייחודית וזוכים להערכה בקרב אנשי הקהילה המקצועית הבין-לאומית בתחום הפסיכולוגיה של בית-הספר. שני גורמים מרכזיים תרמו לכך: האחד קשור למבנה הארצי של הממסד הפסיכולוגי בארץ, והשני - לפיתוח של ענף מקצועי המתמקד בפסיכולוגיה של בית-הספר.

במדינת ישראל פועל החל משנות ה-60 שירות פסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י), המשמש ארגון-גג ארצי הממונה על שני גופים מקצועיים - השירותים הפסיכולוגיים ושירותי הייעוץ לבתי-הספר. שפ"י, האחראי להתפתחותם המקצועית של שני הגופים הללו, הוא אגף במשרד החינוך התרבות והספורט, וקשור מבחינה מינהלית לכל הרמות הארגוניות של מערכת החינוך. בכך הוא שונה בהיקפו הארצי אף מן השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים המתקדמים באנגליה ובמקומות מסוימים בארצות הברית, שם הם בעלי מבנה מצומצם יותר - אזורי או מחוזי בלבד.

במהלך שנים רבות פיתחו הפסיכולוגים החינוכיים, במסגרת שפ"י[2] ובחסותו, ענף מקצועי ייחודי לקידום רווחת התלמידים בתחום בריאות הנפש, ופעלו ליצירת תנאים מסייעים בבית-הספר להשגת המטרה. הם גיבשו תפיסות וגישות מתאימות לטיפול פרטני בתלמידים ודרכים להתערבות מערכתית, שניזונו משילוב של ידע

1 ד"ר שולמית לוינסון היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, בעבר שימשה פסיכולוגית מחוזית במחוז תל אביב, וניהלה את שפ"ח תל אביב-יפו, גמלאית.

מאמר זה הופיע בראשונה בשנת תשנ"ט, 1999, יובל למערכת החינוך בישראל, כרך ב', א' פלד (עורך), ירושלים: משרד החינוך.

2 שירות פסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך.

עדכני בתחומי פסיכולוגיה שונים לקידום מתן שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים.

במאמר זה אעסוק בתיאור השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים (השפ"חים[3]), הפועלים כיחידות עצמאיות מקצועיות למתן שירותי עזר פסיכולוגיים לבתי-הספר בארץ. אסקור את תולדות התפתחותם מראשית דרכם ועד ימינו אלה, אציג את התחומים השונים של הפעילות הפסיכולוגית המגוונת בבתי-הספר, ואפנה מבט לשינויים המתחייבים בעתיד על מנת להשתלב ולתרום גם בשנים הבאות מן ההיבטים של הפסיכולוגיה למערכת החינוך בישראל.

סימני דרך בהתפתחות השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים בארץ

ראשיתו של השירות הפסיכולוגי החינוכי בתקופה שלפני קום המדינה, שבה החלו לפעול תחנות בודדות בערים הגדולות ביישוב העברי כדי לסייע בהכוונת תלמידים ולהדריכם בבחירת מקצוע. כבר בשלהי שנות ה-30 ביקשו מורים ומדריכים לעזור לילדים המתקשים בלימודים ולסייע לבני נוער בייעוץ להמשך לימודים ועבודה.

לעזרתם של אנשי החינוך נחלצו באותם הימים פסיכולוגים מעטים בעלי יוזמה וזיקה לחינוך ולטיפול בילדים בבתי-הספר. הם היו הראשונים שהשתמשו במבחנים פסיכולוגיים אישיים ובמבחנים פסיכומטריים קבוצתיים לאיתור פיגור שכלי ולבדיקת כשרים לימודים ומקצועיים (ל' מלינובסקי, 1943 ; Malinovsky, 1950); מבחנים אלה (שהובאו מארצות הברית ומאירופה) ושיטות נוספות שפותחו לצורך הסתכלות והערכה לבדיקת תפקודים קוגניטיביים, מוטוריים וויזואו-מוטוריים, שימשו בסיס מקצועי להקמת מרכזים לייעוץ לימודי ולהכוון תעסוקתי. לילדים ולבני נוער בשלוש הערים הגדולות (ל' מלינובסקי, 1943).

התחנה הראשונה לאבחון ולהדרכה מקצועית הוקמה בתל אביב בשנת 1935, וכעבור שנה עברה בראשותו של לוי מלינובסקי לרשות מחלקת החינוך של העירייה. בתחנה עסקו בעיקר באבחון ובהכוון וסייעו לגורמי החינוך העירוניים לפתוח בתי-ספר לחינוך מיוחד לילדים שגילו פיגור שכלי. עובדיה עזרו בייעוץ ובהדרכה להקמת תחנות למתן שירותים פסיכולוגיים לבתי-ספר ביישובים שונים בארץ (ניר, 1972).

התחנה השנייה נפתחה בירושלים ביוזמת הנוער העובד של ההסתדרות בראשותה

3 שירות פסיכולוגי חינוכי (שפ"ח).

של גינה אורתר - שלימים עסקה רבות בהוראת הפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית, ובפיתוח, בתרגום ובגיבוש תקנון של מבחני אינטליגנציה אישיים וקבוצתיים. מאוחר יותר, בשנת 1940, הוקמה תחנה נוספת בחיפה על-ידי ארווין ארנשטיין, שפיתח שאלוני נטיות וכדומה (סרדי, 1989).

בשנים הללו, ערב קום המדינה, היה מספר הפסיכולוגים החינוכיים מועט ביותר, והפעילות בתחום הייתה מצומצמת מאוד בקרב האוכלוסייה היהודית שמנתה אז כשש מאות אלף נפש. מבחינה היסטורית הם היו הראשונים שיישמו את הפסיכולוגיה החינוכית בבתי-הספר בארץ.

לאחר קום המדינה הוצפה הארץ תוך שנים מעטות בהמוני עולים חדשים שבאו אלינו ממחנות הריכוז מאירופה ומארצות ערב. בין השנים 1945 ל-1958 הוכפל מספר התושבים היהודים והגיע לכ-1.7 מיליון נפש, מהם מיליון עולים חדשים. הגידול המהיר של האוכלוסייה ומצבם הכלכלי והחברתי הקשה של המוני העולים הצריכו פתרונות מידיים. המדינה נדרשה להיערכות מואצת למתן סיוע מסיבי בקליטה, בדיור בתעסוקה ובחינוך. הצרכים הדוחקים של האוכלוסיות השונות בארץ זירזו, בין השאר, את הקמתם של שירותים פסיכולוגיים בתחומי בריאות הנפש, החינוך, הרווחה והצבא (פלגי, 1963).

בשנות ה-50 התגייסו הפסיכולוגים החינוכיים בהתלהבות ובמקרים רבים בהתנדבות, כשאר אנשי המקצוע בתחומים השונים, לתת שירותי רווחה להמוני ילדים בבתי-הספר. הם היו מעטים ורובם קיבלו את הכשרתם בחוץ לארץ.

במהלך שנות ה-60 חלה התמסדות של שירותי הרווחה, הבריאות והסעד. באותם ימים גם משרד החינוך נערך להרחבת התשתית של השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים ברחבי המדינה. בשיתוף פעולה עם משרד העבודה הוקם בשנת תשכ"ב "המכון לייעוץ ולהדרכה בבחירת מקצוע". על המכון הוטל לפתח שירותים פסיכולוגיים חינוכיים ולהכין כלים לאבחון ולהערכת תלמידים, להכשיר אנשי מקצוע לעבודה בשירותים ולהקים תכניות ללימודים אוניברסיטאיים להכשרת הסגל המקצועי הדרוש לשירותים אלה. בחמש שנות קיומו מילא המכון תפקיד נכבד בהקמתן של כשלושים תחנות של שירות פסיכולוגי ברחבי הארץ. בפיקוחו ובעידודו הוכנו תכניות ואמצעים לייעוץ ולהכוונה, וניתנו מענקים להכשרת סגל פסיכולוגים באוניברסיטאות.

אחת הבעיות המכבידות באותה תקופה הייתה קשורה להתרחבות הפעילות

הפסיכולוגית, שלשמה נדרשה הגדלה של מספר העובדים, הרחבת ההדרכה המקצועית המתאימה והשגת משאבים נוספים שלא היו בנמצא.

בתקופה זו פותח תפקיד חדש של יועץ והוא המורה היועץ בבית-הספר היסודי. מסיבות שונות פורק המכון בשנת תשכ"ז, והפיקוח על הייעוץ בבתי-הספר הועבר אל היחידה לייעוץ ולהכוון במסגרת משרד החינוך והתרבות. באמצעות ועדות מקצועיות שונות עסקה יחידה זו בגיבוש הנחיות להפעלתם של שירותים פסיכולוגיים, בהכנת חומר להכשרתם ולהעסקתם של יועצים ופסיכולוגים, ובהרחבת השירותים והתבססותם. יחד עם הגיוון והשוני שאפיינו את השירותים הפסיכולוגיים התגבשו כמה תחומי פעולה טיפוסיים, הן כתוצאה מהגדרת הצרכים במשרד החינוך ובמועצות המקומיות והן אגב המגעים שנוצרו בין העובדים המקצועיים במקומות השונים. בימים ההם הושם דגש רב על איתור ועל אבחון תלמידים מועמדים למסגרות החינוך המיוחד שהופנו על-ידי מורים ומנהלים. התערבות הפסיכולוג כללה ייעוץ למורה כדי לסייע לו בטיפול בבעיות של הסתגלות לימודית ושל קשיי התנהגות, ובמקרה הצורך הופנו ילדים לשירותי בריאות הנפש בחוץ.

שירותים פסיכולוגיים החלו להקדיש תשומת לב לכיתות הנמוכות ובעיקר לגני ילדים ולכיתות א', על מנת להגיע לאיתור מוקדם של קשיים ושל הפרעות וכדי להבטיח התערבות שתמנע החרפת בעיות (בנימיני וקליין, 1971).

בשנת 1971 הוסב שמה של "היחידה לייעוץ ולהכוון" במשרד החינוך ל"שירות פסיכולוגי ייעוצי" (שפ"י), וזה הוגדר מחדש כגוף מקצועי שתפקידו לטפח ולפקח על השירותים הפסיכולוגיים ברחבי הארץ. הפסיכולוגים החינוכיים שעבדו בשטח תוגברו בפסיכולוגים מסיימי אוניברסיטאות בעלי תארים מתקדמים בארץ ובאנשי מקצוע נוספים שעלו מארצות אחרות.

הקמת שפ"י הניעה את הרחבת השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים בארץ; מספר הפסיכולוגים בהם גדל, נוספו כלים לאבחון ולהערכה שעודכנו והותאמו לאוכלוסיית הילדים בארץ, וחל שיפור בדרכי ההכשרה וההתמחות של הפסיכולוגים החינוכיים. אט-אט החלו להסתמן מסלולי תקשורת בין השפ"חים להעברת מידע, להדרכה ולהיוועצות בבעיות מקצועיות כלליות. אולם, ביישובים רבים בארץ עדיין היו קשיים רבים באיוש השירותים הפסיכולוגיים במומחים. בעיקר הורגש המחסור בבעלי יוזמה מקצועית בפריפריה המרוחקת ממרכז הארץ, ביישובים שנזקקו יותר מאחרים לעזרה מקצועית בהתמודדותם המתמדת עם בעיות קשות של ילדים

שהשתייכו לשכבות החלשות של האוכלוסייה תרבותיים וסבלו מהבדלים לימודיים ניכרים.

בשנים הללו החלה להתגלות בכל חריפותה בעיית הפערים בהישגים הלימודיים בין תלמידים שהשתייכו לשכבות החברתיות החלשות, שהגיעו להישגים לימודיים נמוכים מאוד, לבין תלמידים מן האוכלוסיות המבוססות - שהגיעו להישגים גבוהים יותר. ניתן היה להבחין בבירור בשני גורמים שאפיינו את רוב התלמידים החלשים שכונו בשם "טעוני טיפוח": (א) ילדים אלה נמצאו ברמה שכלית בתחום הנורמה על-פי מבחני האינטליגנציה; (ב) מרביתם היו בני עולים מארצות אסיה וצפון אפריקה או תושבים ותיקים בני עדות המזרח, שרובם חיו בשכונות העוני בערים הגדולות.

אנשי חינוך בשיתוף השירותים הפסיכולוגיים נקטו שורה של אמצעים חינוכיים כדי ליצור תנאים להוראה לקידום לימודיהם של הילדים החלשים. הם ניסו לסייע לתלמידים באמצעות ארגון הכיתות על-פי שיטת ההקבצות, הקימו כיתות "מיוחדות" עבור תלמידים בעלי לקויות למידה, כיתות "איטיות" ועוד. נוסף לכך, הצטרפו לעבודה בבתי-הספר מורות טיפוליות לתמיכה ולמתן עזרה לילדים שגילו קשיי למידה והתנהגות.

בראשונה הופעלו תכניות קהילתיות באזורים שונים בארץ לשיתוף הורים בטיפוח החינוכי של ילדיהם, ופרויקטים של חונכות (ילדים גדולים תומכים ומלמדים ילדים צעירים יותר בבית-הספר) ועוד (אלישע, 1976).

נראה, כי הפתרונות הללו לא הצליחו לצמצם את הפערים בין האוכלוסיות השונות, ובמשך הזמן אף העמיקו את רגשות הקיפוח בקרב תלמידים והוריהם. בעיית הפערים הלכה והחריפה, והדבר הוביל להעלאה וליישום של פתרונות חדשים שהבולט בהם - הקמת מסגרות לימודיות שהתבססו על רעיון האינטגרציה.

בעיית הפער המשיכה להעסיק את אנשי החינוך והשירותים הפסיכולוגיים, וההצעות להתמודד עם בעיה חריפה זו לבשו צורות שונות על-פי ההתפתחויות בידע המקומי ובזה שהובא מחוץ לארץ. לאחר עשרות שנים החלו אנשי החינוך להעלות את רעיון "השילוב", שכוונתו - שילוב אופטימלי של ילדים בעלי קשיים לימודיים שונים ובעלי צרכים מיוחדים - בכיתות הרגילות. פסיכולוגים חינוכיים הפכו לשותפים פעילים באבחון ילדים ובייעוץ למערכת לקידום הנושא, ועל כך יורחב בהמשך.

המחצית הראשונה של שנות ה-70 נחרתה עמוק בזיכרון של מדינת ישראל כתקופה של משבר לאומי עמוק. עם פרוץ מלחמת יום הכיפורים ואחריה - מצבי

אסון ואי-ודאות הפכו לנחלת חייהם של משפחות רבות בישראל. מצב החירום החמור נגע לכל חלקי החברה הישראלית והוליד תופעות של לחץ וחרדה במוסדות החינוך בארץ.

בפעם הזאת, יותר מאשר במלחמות הקודמות, התגייסו השירותים הפסיכולוגיים והייעוציים לפעילות חירום ענפה במערכת החינוך. השירותים הפסיכולוגיים עמדו לרשות בתי-הספר וגני הילדים להערכת מצב, לייעוץ ולטיפול. הם עסקו בטיפול חירום מיידי, הושיטו עזרה פסיכולוגית לגננות ולמורים - ליחידים ולקבוצות - וניסו לסייע בהתארגנות המוסד כולו כישות ארגונית.

הפסיכולוגים למדו, שבמצבים אלה חשוב להפעיל את כוחות ההוראה והחינוך של בית-הספר ולגייסם לטיפול בתופעות בתחום מקצועיותם, ואילו אחריותו הישירה של איש בריאות הנפש מצטמצמת לבעיות בלבד (Benyamini, 1976) הנוגעות למצבי חרדה והתרופפות של היחיד ושל המערכת.

מלבד עבודתם בשטח, ערכו הפסיכולוגים כינוסים וסדנאות לפסיכולוגים לדיון במצבי החירום, הקשיבו לדיווחים ולהתרשמויות של עובדים שהיו מעורבים בפעילות החירום, ועסקו בניתוח מצבי משבר ובדרכי התמודדות. הניסיון המגוון שנרכש בטיפול במצבי החירום הוביל אט-אט לגיבוש עקרונות ומודלים של עבודה פסיכולוגית במצבי חירום לאומי, באסונות ובמצבי משבר אשר פורסמו מאוחר יותר בכתובים (רביב ועמיתים, 1980; אילון ולהד, 1991). במרוצת השנים התפרסם נושא הטיפול במצבי חירום כתחום התמחות של הפסיכולוגיה הישראלית, וזכה להערכה רבה במרכזים המקצועיים הבין-לאומיים.

במבט לאחור על שנות ה-70 ניתן לומר, כי בעשור זה חלה תאוצה רבה במתן שירותים פסיכולוגיים חינוכיים לאוכלוסיית הילדים ולבתי-הספר. נוצרו תנאים (וכפי שראינו - לא פעם בעקבות מלחמות ומצבי חירום) שהמריצו את הפעילות הפסיכולוגית בארץ והשפיעו על "עלייה בדרגה" בעבודה הפסיכולוגית-חינוכית. לפניכם אחדים מן הגורמים הנוספים שסייעו לכך:

1. פעילותה של החטיבה לפסיכולוגיה חינוכית במסגרת ההסתדרות הכללית של הפסיכולוגים (הפ"י) - החטיבה החינוכית התארגנה בראשונה כחטיבה מקצועית לאחר היווסדה של הפ"י, והשקיעה בשנים הללו מאמץ רב בקידום ענף הפסיכולוגיה החינוכית. היא ערכה השתלמויות, סמינרים וסדנאות, וקבעה קריטריונים ודרישות למומחיות ולהדרכה שהשפיעו על העלאת הרמה המקצועית בעבודת הפסיכולוגים.

2. התרחבות המחלקות לפסיכולוגיה באוניברסיטאות בארץ השפיעה על גידול מספר הסטודנטים הישראלים שפנו לחוגים אלה, ולאחר סיום הלימודים הצטרף חלקם לתגבור העבודה המקצועית בשירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים ברחבי הארץ.

3. הקמת מועצת הפסיכולוגים בשנת 1977 בעקבות חקיקת חוק הפסיכולוגים הניעה מפנה משמעותי במיסוד העבודה הפסיכולוגית על ענפיה השונים בארץ. ניתן לומר, כי מימוש החוק על-ידי המועצה וועדותיה המקצועיות תרם לחיזוק הליכי ההתמחות וההדרכה ולפיתוח מוסדות מאושרים להתמחות בתחומים השונים של העבודה הפסיכולוגית - חינוכית, קלינית, תעסוקתית ועוד. המועצה אימצה את התקנים האתיים של הסתדרות הפסיכולוגים, שהסדירו את עבודתם של הפסיכולוגים החינוכיים בבתי-הספר. מבין אנשי המקצוע העובדים בבתי-הספר היו אלה היחידים הנתונים למרותם של כללי אתיקה מוגדרים וחמורים על-פי חוק.

משנות ה-80 ואילך אנו עדים להתפתחות מקצועית מוגברת של הפסיכולוגיה החינוכית בבתי-הספר. הצטבר ידע מקצועי חדשני - עיוני ומחקרי ונוצרו קשרים עם מרכזים מקצועיים בעולם המערבי. בשנת 1981 נערך בירושלים כינוס בין-לאומי של הארגון הבין-לאומי לפסיכולוגיה של בית-הספר (ISPA).

בעקבות התפתחות המחקר בתחום הפסיכולוגיה החינוכית וההתפתחותית עלו על במת העיון הפסיכולוגי בארץ נושאים שונים שזכו לדיון מקצועי מקיף וביניהם: השינויים במבנה המשפחה, בעיות גיל ההתבגרות (זיו, 1985); נושאים בפסיכולוגיה ההתפתחותית בגילים הצעירים ; שיטות טיפול (לנצר, 1983); תחום המניעה, השימוש לרעה בסמים ועוד. הפסיכולוגים דנו בתפיסה מחודשת של תפקידי הפסיכולוג החינוכי בבתי-הספר והצביעו על הצורך לצמצם את תחום האבחון ולהרחיב את עבודתם עם קבוצות של תלמידים, של מורים, של גננות ושל הורים (Raviv, 1989).

שנות ה-90 התאפיינו בארץ במצבי חירום המוניים בתקופת מלחמת המפרץ, באירועים רצחניים בעקבות האינתיפאדה, ולהבדיל - בעלייה רבת-היקף של משפחות, של ילדים ושל בני נוער שהגיעו אלינו בגלים גדולים ובחוסר כול. רוב העולים נזקקו לעזרה ניכרת של המדינה על מנת להתקיים ולהיקלט בחברה הישראלית. הגידול הפתאומי של אוכלוסיות חלשות בעשרות אלפי עולים חדשים, ומצבי החירום שנקלענו לתוכם בשנות ה-90 הראשונות, הצריכו את התגייסותם של

שירותי הרווחה וביניהם השירותים הפסיכולוגיים. הם לקחו חלק פעיל בתקופת מלחמת המפרץ בסיוע לנפגעים ולמפונים, והיו ערוכים למתן עזרה נפשית לנפגעי האינתיפאדה. פסיכולוגים ויועצים השקיעו רבות בפיתוח שיטות וטכניקות לטיפול באירועי חירום ובתופעות פוסט-טראומתיות. במקביל, עסקו בהיערכות מוקדמת למצבי הלחץ - נושאים שעמדו במוקד של דיונים בכינוסים ובסדנאות, וגובשו תכניות מעשיות ליישום בעבודה עם תלמידים, עם מורים ועם הנהלות בתי-הספר. הנושא נלמד ואומץ על-ידי השירותים הפסיכולוגיים והייעוציים להפעלה במערכת החינוך. מיד לאחר מלחמת המפרץ החל להתפרסם חומר עיוני ומחקרי בתחום מצבי חירום המוניים שחלק הארי בו עסק בנושאים הקשורים לתגובות ילדים ובני נוער למצבי הלחץ (Bat-Zion & Levy-Shiff, 1993 ; לוינסון, 1994; איצקוביץ ועמיתים, 1994). בהמשך, סייעה התמחותם של השירותים הפסיכולוגיים בתחום מצבי החירום להושיט עזרה מקצועית מהירה לקהילה היהודית בארגנטינה, לאחר שפקד אותה בשנת 1994 האסון הנורא של פיצוץ השגרירות הישראלית על-ידי טרוריסטים, שהפיל קורבנות רבים וזרע חרדה רבה בקרב האוכלוסייה היהודית. הפסיכולוגים הישראלים ערכו תכניות השתלמות לעמיתיהם הארגנטינאים והדריכו אותם בנושאים של היערכות ושל טיפול במצבי אסון המוניים (Stein, 1997).

נושא אחר שהעסיק את הפסיכולוגים בשנות ה-90 היה קשור לסיוע לקליטת ילדים ובני נוער שהגיעו אלינו מחבר העמים ומאוחר יותר מאתיופיה. גם בתחום זה הקדישו עצמם הפסיכולוגים לטיפול בפרט ולייעוץ למשפחה ולמערכת החינוכית, ולהבנת תהליכי הסתגלות של ילדים ובני נוער עולים ותגובותיהם למתרחש בסביבתם החדשה בישראל. הנושא עמד על סדר היום בכינוסים של הפסיכולוגים ובסדנאות, נעשו מחקרים ופורסמו סקירות וממצאי מחקר. כמו כן, הוכנו תכניות מיוחדות לסיוע בקליטת תלמידים עולים בבית-הספר (לוינסון ויעקב, 1993 ; פרשקובסקי, 1995).

השירותים הפסיכולוגיים - חינוכיים (השפ"חים)
מטרות ותחומי עיסוק

אחת המטרות המרכזיות של עבודת הפסיכולוגים בבית-הספר (אשר הייתה בעבר הרחוק המטרה הבלעדית כמעט) מתמקדת בילדים המגלים הפרעות התפתחותיות או רגשיות, לקויות למידה ועוד. ילדים אלה מוגדרים כבעלי צרכים חינוכיים מיוחדים הזקוקים לאבחון ולטיפול אישי, ולעיתים גם להעברה למסגרת המתאימה של החינוך המיוחד.

המטרה השנייה קשורה לשאיפה המקצועית להרחיב את הפעילות הפסיכולוגית המערכתית לרווחת כלל אוכלוסיית התלמידים. כל קבוצות התלמידים - ה"רגילים", בעלי הצרכים המיוחדים והמחוננים - זכאים לטיפוח אישיותי, וכל אחד מהם עשוי להפיק תועלת ממגוון של התערבויות פסיכו-חינוכיות על-פי התפתחות הידע הפסיכולוגי העדכני.

המטרה שלישית, ההולכת ומתגבשת בשנים האחרונות בעקבות הידע והניסיון שנרכש - נוגעת יותר לפעילות המקצועית מן ההיבטים הארגוניים של בית-הספר. מושם עתה דגש על הבנת שני היבטים של בית-הספר כמוסד חינוכי: 1) גורמי חינוך בעלי סמכות מקצועית ומנהלית בסולם ההיררכיה המערכתית הם בעלי השפעה רבת-משמעות על תפקודו של בית-הספר. 2) תהליכי הגומלין בין תלמידים, מורים, צוותי החינוך, הנהלה והורים - משפיעים על תחום הלמידה ועל ההתנהגות של התלמידים, על אופיו הכללי של בית-הספר ועל דימויו בציבור.

גישות תיאורטיות

שתי גישות מרכזיות מנחות את הפסיכולוגים החינוכיים בעבודתם עם ילדים בתחומי האבחון והטיפול: גישה אחת קשורה לגישה הפסיכולוגית ההוליסטית, הרואה בילד שלמות בעלת מבנה אישיותי ייחודי ועולם פנימי דינמי של תפיסות (על עצמו ועל סביבתו), רגשות, יכולות, נטיות, הפרעות ודרכי התנהגות. בתהליך התפתחותי ממושך - משחר הילדות דרך שנות הילדות המאוחרות ותקופת ההתבגרות - הולכת ומתגבשת אישיותו (העצמי) של הילד, נקבעים דפוסי התייחסותו הרגשית אל עצמו כאובייקט, אל בני גילו ואל עולם המבוגרים (רוג'רס, 1961; קוהוט, 1977). התפתחות אישיותו של הילד ודרכי התנהגותו קשורות לנתונים וליכולות קוגניטיביים ורגשיים מולדים, ובמידה רבה ליחסי הגומלין המתפתחים בינו לבין הדמויות המשמעותיות מקרב המבוגרים בסביבתו - במשפחה ובבית-הספר, ומאוחר יותר בינו כמתבגר לבין בני המין האחר.

על-פי גישה הוליסטית זו אין מגדירים ילדים המגלים קשיים לימודיים, רגשיים או התנהגותיים, וכן בעלי נכויות פיזיות במונחים כגון "ילדים לקויי למידה", "מופרעים וחריגים" או "ילדים נכים". הגדרות אלה השכיחות ביותר בסביבתנו, הופכות קושי, הפרעה או נכות בתחום מסוים לתיאור כולל של אישיותו של הילד ולסימן היכר המייצג אותו בעיני הסביבה. עם הזמן, תפיסה זו עלולה להפוך בתהליך של הפנמה לחלק העיקרי של זהותו, לפגוע בביטחונו העצמי ולגרום להערכה עצמית נחותה.

הגישה ההוליסטית מייצגת ראייה מקיפה של הילד ומתייחסת אל הקונטקסט הכללי של האישיות על היבטיה השונים. בהבנת הילד ניתנת חשיבות רבה לא רק לזיהוי לקויות אלא לזיהוי כוחות ויכולות המשמשים כמקורות לטיפוח הביטחון העצמי ולחיזוק חוסנו הנפשי של הילד.

ההיבט ההתפתחותי והחינוכי על התפיסה ההוליסטית של האישיות מוביל אותנו ישירות לאמץ את הגישה האקולוגית בתחום האבחון והטיפול בילדים. תיאוריה זו רואה במשפחה ובסביבות החינוכית והחברתית - גורמי השפעה בעלי משמעות מרכזית בתהליכי התפתחות והסתגלות של ילדים. על-פיה, אין להגיע להבנה "אמיתית" של התנהגותו של הילד ולפתרון יעיל של בעיותיו ללא הכרת קשרי הגומלין והדינמיקה ביחסים בינו לבין הסביבות החינוכיות והחברתיות המקיפות אותו. הבנת סביבות אלה מאפשרת איתור מוקדי קושי בסביבה מזה, וזיהוי מקורות התמיכה ההכרחיים לחינוך ילדים מזה, בפרט כשהם נמצאים במצבי קושי ומצוקה (גורמזי ורוטר, 1983).

שתי הגישות התיאורטיות - ההוליסטית והאקולוגית משלימות זו את זו, ולשתיהן במשולב השלכות ישירות על דרכי העבודה הפסיכולוגית. הן משמשות עקרונות מנחים בעבודה המקצועית בתחומי האבחון, הטיפול וההתערבויות המערכתיות בבית-הספר.

מודלים של עבודה

תחומי העיסוק של הפסיכולוגים בבית-הספר קשורים לאבחון, להערכה, לטיפול, לייעוץ ולהדרכה ברמות הפרט, הקבוצה והמערכת. דרכי העבודה של הפסיכולוגים החינוכיים דומות בחלקן לעבודות בפסיכולוגיה הקלינית, השיקומית, הרפואית ועוד - במיוחד באבחון ובטיפול היחידני בפרט. עם זאת, גם בתחומים הללו ניתן להצביע על שוני המשתקף בהרחבת דרכי האבחון והטיפול - הכוללות הערכה וטיפול מן ההיבטים המערכתיים והארגוניים של בית-הספר. אין ספק, כי התנאים השוררים בבית-הספר והנגישות של הפסיכולוג לגורמים השונים במערכת מאפשרים שילוב של ריבוי גורמים בסביבה החינוכית בתהליכי האבחון והטיפול הפסיכולוגי בתלמיד.

תחומי עיסוק ייחודים נוספים קשורים להיבטים המערכתיים והארגוניים של העבודה הפסיכולוגית. הם מתאפיינים בייעוץ לבית-הספר ובהתערבויות מערכתיות בנושאים שונים בכיתות, בעבודה קבוצתית עם תלמידים, עם מורים ועם הורים. וכל זאת, מתוך שיתוף פעולה עם היועצים, עם הצוותים ועם הנהלת בית-הספר.

נפנה עתה לתיאור המודלים של העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר בתחומי האבחון וההערכה, הטיפול הפרטני וההתערבויות המערכתיות.

האבחון הפרטני

מטרת האבחון הפרטני היא להגיע להערכה כוללת של הילד על קשייו ועל כוחותיו הקונסטרוקטיביים. מאפיינים אחדים מייחדים את האבחון הפסיכולוגי-חינוכי הפרטני:

- שימוש באמצעי אבחון מגוונים הכוללים העברת מערכת מבחנים פסיכולוגיים, שיחות, מילוי שאלונים והסתכלויות בכיתה. דגש רב מושם על בדיקה מקיפה של המרכיבים הקוגניטיביים האינדיבידואליים כגון תפיסה, חשיבה, קשב, ריכוז ועוד. במקרים רבים נבדקת רמת תפקודו הלימודי של הילד ברכישת מיומנויות הלמידה כמו קריאה וחשבון.
- מאפיין אחר קשור לשילובם של מורים בתהליך האבחון של ילדים, נוסף לשיתוף ההורים. הערכת מורים היא חלק חשוב ושגרתי מן הבדיקה הפסיכולוגית הפרטנית. נגישותו של הפסיכולוג החינוכי לבית-הספר עומדת לו כיתרון גדול לקבלת תמונה דינמית על תפקודו של התלמיד בלימודים ועל מערכת יחסיו עם מורים ועם בני גיל.
- הפסיכולוג החינוכי הוא המומחה להערכת הסביבה הלימודית ולהפקת חומר משמעותי להבנת מקומו והתנהגותו של התלמיד בכיתה ובבית-הספר, ולאיתור מוקדי הקושי והתמיכה בסביבתו ההורית (והמשפחתית) ובסביבתו הלימודית כגורמים העשויים לעכב ("לחבל") את התפתחותו התקינה של הילד ולסייע לה.

הטיפול הפרטני

תהליך הטיפולי הפרטני, בדומה לתהליך האבחון, מבוסס אף הוא על הגישה האקולוגית. הוא כולל טיפול ישיר בתלמיד ומתן ייעוץ והדרכה להורים ולמורים. לפעמים, במידת הצורך, מגיעה ההתערבות הפסיכולוגית למסגרות קהילתיות רחוקות יותר - מועדונים, תנועות נוער ועוד.

דרכי העבודה עם התלמיד הזקוק לטיפול פסיכולוגי הן פלורליסטיות ואקלקטיות. הן מאופיינות במגוון של גישות מקובלות בתחום הטיפול הפסיכולוגי - גישות דינמיות, קוגניטיביות ביהוויוריסטיות, מערכתיות ואחרות.

השימוש בטכניקות הטיפוליות הוא רב-גוני, והוא לקוח משיטות טיפול שונות

ומותאם למצבם של הילדים הנמצאים בטיפול ולבעייתם המיוחדת (מיירס, תשנ"ו; לסט, תשנ"ו).

פסיכולוגים חינוכיים מעדיפים שיטות טיפול קצרות-מועד. מדובר בטיפולים קצובים מראש העוסקים בסוגיה או בקונפליקט מרכזיים. הטיפול מתמקד בסיוע לפתרון בעיות, תלונות או מצוקות המובאות לפני הפסיכולוג על-ידי היחיד (דסברג ועמיתים, 1989). בתהליך הטיפולי מעורבים גורמי חינוך מן הסביבה הלימודית של התלמיד.

מרכיב חשוב בטיפול הפרטני קשור לשילוב ההורים בתהליך הטיפולי כאחראים לחינוך ילדיהם ולרווחתם הנפשית. ללא שיתוף פעולה אמיתי עם ההורים - התהליך הטיפולי בילד נמצא חסר ולא פעם "נתקע" ומסתבך עקב התנגדותם הגלויה או הסמויה לגורמי הטיפול הפסיכולוגיים והחינוכיים בבית-הספר. לכן, הטיפול מחייב בניית נתיב של הידברות עם הורי הילד, שייווצרו בו יחסי אמון הדדיים ויתפתחו קשרים חיוביים עם הפסיכולוג, כדי שההורים יגלו נכונות לקבל ייעוץ, ותגבר אצלם ההנעה לשיפור היחסים עם הילד ולשינוי דפוסי החינוך במערכת המשפחתית.

העבודה עם הורי הילד היא חלק הכרחי ובלתי נפרד מן התהליך הטיפולי, ואין להתייאש במקרה שהורים מביעים הסתייגות או התנגדות להתערבות פסיכולוגית בטיפול בילדם.

פעמים רבות זוהי עמדה ראשונית המשקפת חוסר ביטחון, אשמה, חוסר תקווה או כעס שצבר ההורה במהלך ניסיונות רבים ומפרכים להתמודד בעצמו עם בעיות ועם קשיים של ילדו. הניסיון מלמד, כי עמדתו המקצועית הברורה של הפסיכולוג ביחס לצורך לערב הורים משפיעה על מידת היענותם לקבל ייעוץ וליטול חלק פעיל בתהליך הטיפולי בילד ולנכונותם לשתף פעולה עם בית-הספר (כהן, תשנ"ו; שילה, 1996).

מאפיין מרכזי נוסף בטיפול הפסיכולוגי הפרטני קשור למתן ייעוץ למחנך (ולעיתים גם למורים אחרים) ולשילובו בתהליך הטיפולי הכולל בילד. משימת החינוך הופכת קשה ומורכבת במיוחד כאשר על המורים להתמודד עם ילדים המגלים קשיי למידה והתנהגות מתמשכים. להבנה מעמיקה של התנהגות ילדים בכלל, ושל בעלי ההפרעות והקשיים בפרט, נדרש ידע פסיכולוגי התפתחותי, פסיכופתולוגי, חברתי ועוד. ללא הידע הפסיכולוגי המתאים קשה, ולעיתים אף בלתי אפשרי, לזהות את מקורות החולשה והכוח ולסייע לתלמיד בפתרון בעיותיו.

קורה לא פעם, שמורה משום-מה אינו מוצא את הנתיבים הנכונים להגיע לתלמיד, ומצוקתו הכללית של התלמיד גוברת והמצב מחמיר עד להשמעת הצהרות כגון "או אני או הוא", "הוציאו אותו מן הכיתה" או "החליפו את המורה". המורים זקוקים לייעוץ לאורך כל תהליך הטיפול הפרטני, שמטרתו לפתח תהליך של הידברות, להגיע בעזרת המורה לתמונה ה"אמיתית" של התלמיד ולהסבר פסיכולוגי להתנהגותו בכיתה. כמו כן, מיועד הייעוץ לגייס את המורה לתמיכה ולטיפול חינוכי בתלמיד מתוך הבנת קשייו וחיפוש דרכי התמודדות חינוכיות לפתרון בעיות.

המטרה המקצועית של הפסיכולוגים היא להגיע לקשר עם המורים בדיאלוג בין שני תחומי-ידע, הפסיכולוגי והחינוכי. שיתוף הפעולה ביניהם עשוי להשפיע על מיצוי יעיל של הטיפול הפסיכולוגי בתלמיד, והמורה יגלה גמישות רבה יותר בשינוי עמדות ויסייע להעלאת רעיונות יצירתיים לפתרון קשיי התלמיד. הניסיון מלמד, כי תהליך טיפולי מוצלח עשוי להפיג תסכולים וכעסים אצל מורים ולחזק אצלם את ה"אני" המקצועי כאנשי חינוך מצליחים.

התערבויות מערכתיות-קהילתיות בתחום המניעה וקידום בריאות הנפש

העבודה האינטנסיבית בנושא מצבי החירום והלחץ הפנו את תשומת הלב של השירותים הפסיכולוגיים לאפשרויות הטמונות בהתערבויות מערכתיות בבית-הספר. ניתן ליישם אותן בקשת רחבה של תחומים לרווחת כלל אוכלוסיית בית-הספר.

ואכן, בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20, חלה תאוצה מקצועית בתחום זה, ואנו עדים לזרימת פרויקטים במגוון של נושאים המיועדים לאוכלוסיות התלמידים בגנים ובבתי-הספר. בדיקת תוכן הפרויקטים מובילה אותנו להבחנה בשני סוגים של התערבויות:

1. התערבות שניתן להגדירה כתחום המניעה, שבו ההתערבות המערכתית מיועדת לאוכלוסיות שונות בקהילת בית-הספר, ומטרותיה הן צמצום התפתחותן האפשרית של תופעות חברתיות שליליות והכנה לעמידה יעילה ומאורגנת יותר של היחיד במצבי לחץ ומשבר בעתיד.

בעבר נעשתה הבחנה בשלוש רמות של התערבות מניעתית מבחינת אוכלוסיית היעד, שהוגדרו במונחים של מניעה ראשונית, שניונית ושלישונית (קפלן, 1964). במהלך השנים האחרונות חלו שינויים מסוימים בתיאור הרמות השונות, על-פי הדגם של גורדון (1983). הרמה הראשונית מוגדרת כאוניברסלית (מכלילה),

ומיועדת להפצת מידע בטכניקות מגוונות למעגלים רחבים של הקהילה - לתלמידים, להורים, למורים ועוד. הרמה השנייה מוגדרת כסלקטיבית (מבחינה), ומיועדת לילדים ולבני נוער החשופים לגורמי סיכון מרובים, כגון קונפליקטים במשפחה, חיים בתנאי עוני, חסך רגשי, התנהגות אנטי-סוציאלית, כישלון לימודי, סביבה נרקומנית ועוד, ומוגדרים כבעלי פוטנציאל לסיכון התפתחותי. השלישית היא אינדיקטיבית (מסמנת), ומכוונת לילדים הנמצאים ממש על סף הסיכון לשימוש לרעה בסמים, ואשר מתחילים לפתח תופעות התנהגותיות מדאיגות - צריכה מזדמנת של סמים ואלכוהול, עישון בגיל צעיר, נשירה מבית-הספר ועוד.

הפעילות הפסיכולוגית בתחום המניעה כוללת עיבוד הנושאים, תכנון פרויקטים והתאמתם לאוכלוסיית התלמידים על-פי פרמטרים של גיל, של התפתחות, של סוג בית-הספר ושל רמת המניעה הנדרשת. לפניכם דוגמאות אחדות לנושאים המעובדים לפרויקטים מערכתיים-קהילתיים: התמודדות בית-ספרית בעת אסון (קלינגמן, 1997), שימוש לרעה בסמים (רוזמן, 1998), התערבות בעת משבר (פיינברג, 1994), אלימות בבית-הספר (שפ"י, 1997), מניעת התעללות מינית (שוורץ ודיטל, 1988). מטרת הפרויקטים הללו היא להרחיב את מודעות האוכלוסיות הנוגעות לעניין (ילדים, הורים וגורמי בית-הספר), לסייע בהבנת מצבי קושי וסכנה, ולהקנות כלים העשויים לחזק את יכולתם להתמודד עם מצבים קשים שהם נחשפים אליהם בהווה ועלולים להיחשף אליהם בעתיד.

2. הסוג השני של התערבויות קשור יותר לטיפוח אישיותי ולקידום בריאות הנפש של כלל אוכלוסיית התלמידים. סוג זה של התערבויות קשור פחות מהקודם להיבטים של מניעה ושל צמצום תופעות של "חולי" חברתי והפרעות נפשיות, על-אף שגם בפרויקטים אלה ניתן לאתר ילדים בסיכון ולהפעיל תכניות טיפול מיוחדות המתאימות להם. התערבויות מן הסוג האחרון מתקדמות יותר בטיפוח אישיותי ובהקניית דרכים למציאת האיזון בין מימוש עצמי לבין ההסתגלות לדרישות המסגרות החינוכית והחברתית.

"כישורי חיים" משמש כאחד הפרויקטים המייצגים סוג של התערבויות מערכתיות המיועדות להרחבת המודעות העצמית, לפיתוח רגישות כלפי הזולת ולהקניית מיומנויות חברתיות (שפ"י, 1991; רוזמן ועמיתים, 1997). פרויקטים מסוג זה מבוססים על תיאוריה פסיכולוגית ונתמכים על-ידי ממצאי מחקר, המצביעים על החשיבות הרבה בטיפוח אישיות ובין-אישיות בגילאים הצעירים כאמצעי יעיל

לקידום רווחה נפשית בכלל ותפקוד במצבי לחץ בפרט (ארז, 1988; ארז ושוורץ, 1988). הפנמה יעילה של תכניות אלה דורשת את הפעלתן ברצף בכל תקופות הגיל, החל מהגיל הרך ועד גיל ההתבגרות. בגיל ההתבגרות הן מאפשרות דיון וליבון של בעיות ודילמות (המעסיקות בני נוער) והרחבת מגוון האמצעים הפסיכולוגיים להכרה שכה חשובה לצמיחה האישיותית בגיל זה (אריקסון, 1987; רוזמן ועמיתים, 1989).

העבודה המערכתית בבית-הספר מבוססת על עבודה בין-מקצועית של אנשים רבים - פסיכולוגים, יועצים, מורים; לעיתים יש מקום לשלב גורמים קהילתיים נוספים. הפעלת פרויקטים אלה מחייבת ידע רב בתחום הפסיכולוגיה של ילדים ושל מתבגרים, פסיכופתולוגיה, והתמחות בעבודה קבוצתית. לכן, לפסיכולוגים בבית-הספר תפקיד פעיל בצוות הבין-מקצועי בכמה וכמה שלבים של תהליך ההתערבות: בשלב עיבוד הנושא, בתכנון, במעקב של היישום ובהערכת התוצאות. להצלחת הפרויקטים הללו נדרשת השקעה רבה - מקצועית וכספית, והיא מותנית במידה רבה ביכולתם וברצונם של אנשי הצוות לעבוד מתוך שיתוף פעולה, על מנת למצות את הפוטנציאל הטיפולי והחינוכי הטמון בתהליך ההתערבות המערכתית לרווחת כלל אוכלוסיית התלמידים.

פעילות פסיכולוגית בבית-הספר כמסגרת ארגונית הוא תחום נוסף המסתמן בפעילות הפסיכולוגית הקשורה לעבודה עם בית-הספר כארגון. בתי-הספר כמוסדות חינוכיים מאכלסים ילדים ברצף של גילים, החל מגילאים צעירים ועד תקופת ההתבגרות, על שלביה השונים. במשך תקופת חיים ממושכת צוברים הילדים חוויות לימודיות וחברתיות במפגשים ובקשרי גומלין עם מגוון של דמויות - מורים, בני גיל, מנהלים ועוד. לא פעם חוויות של למידה, יצירתיות וסיפוק אינטלקטואלי מלוות בתחושות של תסכול ושל אכזבה לנוכח העימות של תלמידים עם מערכת של דרישות, של תקנות ושל איסורים שמטילה עליהם המסגרת הלימודית.

התהליכים האינטראקטיביים הפועלים בבית-הספר כמסגרת סמכותית הם בעלי אופי מעגלי, כאשר תגובות ההנהלה והמורים לתגובות התלמידים בבית-הספר משמשות כשלעצמן גירויים המשפיעים על אופי של תגובות שרשרת של התלמידים בדרך של היזון חוזר. לכן, לאופי (ולסגנון) התגובות של הדמויות הסמכותיות בבית-הספר חשיבות רבה הן בהפגת מתחים ובפתרון בעיות, והן- להבדיל - להגברת תסבוכות ומשברי אמון בקרב תלמידי בית-הספר.

מהי השפעתו של בית-הספר על מצבם הלימודי ועל הרגשתם של התלמידים? כל אדם שלמד בבית-הספר יכול להעיד על כך, כי השפעתו רבה במהלך תקופת

הלימודים, ויש האומרים שהיא נמשכת הרבה מעבר לטווח ההתפתחותי והתקופתי של הלימודים בבית-הספר, וכי רישומי החוויות החיוביות והשליליות ניכרים שנים לאחר סיום הלימודים.

כל בית-ספר מאופיין בדפוסי ניהול, בדרכי הוראה, באמצעי שליטה ובמסלולי תקשורת הפועלים כמערכת ארגונית דינמית היוצרת אקלים לימודי וחברתי ייחודי לכיתות ולבתי-ספר (מנור, 1987; לוינסון, 1980). הבנת בית-הספר מן ההיבט הארגוני והכרת הכוחות הפועלים בו עשויות להבהיר את המקורות המוסדיים לקשיי הלמידה וההתנהגות של תלמידים (בטלר, תשמ"ז), ואף לרדת לשורשי התופעות השליליות המתפשטות במערכת הבית-ספרית בקרב התלמידים (אלימות, שימוש לרעה בסמים, חוסר הנעה ללמוד ועוד).

ניתוח מקיף של קשיי היחיד והמערכת עשוי לסייע לפסיכולוג להפעיל תהליכי שינוי - תוך שיתוף הצוותים החינוכיים במידע שברשותו ובשיתוף פעולה איתם ועם הנהלת בית-הספר - להציע פתרונות לסיוע לפרט, לצמצם תופעות שליליות ולקדם את האיכות החינוכית בתפקודו של בית-הספר (זילברמן ולוי, תשנ"ו).

מן ההיבט הארגוני הייעוץ הפסיכולוגי מחייב יצירת מסלולי קשר קבועים ורצופים בין הפסיכולוג לבין המנהל והצוותים החינוכיים. חשוב להקים מסגרת דיון קבועה שבה יובהרו ויידונו ההיבטים הפסיכולוגים העשויים לתרום לשיקולי המנהל והצוותים החינוכיים להתרת תסבוכות וקונפליקטים ולפתרון בעיות לקידום החינוך במערכת.

עבודה עם בית-ספר כמוסד ארגוני דורשת התמחות פסיכולוגית בתחומים מערכתיים וארגונים. הפסיכולוגים העוברים את ההכשרה המתאימה מגלים עניין רב בעיסוק בנושאים אלה מן ההיבטים הפסיכולוגיים.

לפסיכולוג החינוכי קשיים ודילמות בעבודתו בבית-הספר. הוא מצטרף למערכת מורכבת, בעלת מבנה היררכי, המאכלסת כיתות של תלמידים, מורים וגורמי עזר חינוכיים. הוא ער לפעילות החינוכית השוקקת בכיתות בשעות השיעורים ונקלע לתוך תנועה ורעש בלתי פוסקים בזמן ההפסקות בחצר.

תנאים אלו רחוקים מאוד מן הפנטזיות המקצועיות של פסיכולוגים - על עבודה במסגרת של פרטיות ושל שקט. מהר מאוד מתברר לפסיכולוג (בתיאוריה הוא לומד על כך קודם), כי העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר שונה במובנים רבים מן העבודה בענפי הטיפול והייעוץ הפרטניים בתחומים הקליני, השיקומי והאחרים. הוא נדרש

להסתגל במהירות לעבודה פסיכולוגית מסוג אחר. עליו לגבש דרכי עבודה יעילות וחסכוניות המתאימות למורכבות החיים במערכת החינוכית, להגדיר את תחומי העבודה, לקבוע סדר עדיפויות מציאותי המתאים לשעות העבודה המצומצמות העומדות לרשותו, ולהימנע ככל האפשר מתופעת "היבלעות" והתפזרות בטיפול בנושאים רבים ללא תועלת משמעותית בשטח.

במשך שנים השקיעו השירותים הפסיכולוגיים מחשבה רבה על מנת להתמודד עם בעיות ההסתגלות של הפסיכולוגים לעבודתם בבית-הספר (וייסמן וטוסמן, 1988). לפניכם אחדות מן הבעיות המעסיקות את הפסיכולוגים בתחום הזה.

המעמד העצמאי של הפסיכולוג

הפסיכולוג המופנה לעבודה בבית-ספר משמש כשלוחה של שירות פסיכולוגי עצמאי שאינו נתון באופן רשמי למרות הנהלת בית-הספר. למעמד זה של אי-תלות מינהלית ומקצועית כמה יתרונות: יש בו כדי להשפיע על חופש הבעת דעות, הערכות והמלצות מקצועיות שנותן הפסיכולוג במפגשיו עם ההנהלה, עם המורים ועם הצוותים הטיפוליים. ניתוח הבעיות המעסיקות את בית-הספר נעשה מנקודת מבט פסיכולוגית חיצונית, המאפשרת להגיע להערכת מצב אובייקטיבית יותר ללא מעורבות-יתר רגשית של הפסיכולוג (בשונה מן המסתכל מבפנים, המשתייך לצוות בית-הספר). במצב זה יכול הפסיכולוג לעמוד בפני לחצים מצד גורמים אינטרסנטיים שונים בבית-הספר, ולהגיע לפתרונות מאוזנים לרווחת הפרט והמערכת.

מאידך גיסא, המעמד העצמאי מעורר לעיתים תחושות של אי-נוחות בקרב ההנהלה, המורים ואף הפסיכולוגים. וזאת, בעיקר במצבים של קונפליקט שבהם גורמי בית-הספר אינם רואים עין בעין את המלצות הפסיכולוג - למשל, כאשר מתעוררות אי-הסכמות בבעיה הקשורה להעברת ילדים לחינוך מיוחד.

אי-הסכמות אלה הן לגיטימיות, וחשוב להעלותן על מנת להבהיר ולנתח בעיות מזוויות ראייה שונות ולהגיע בדיון לפתרונות המתאימים. אבל, קורה לפעמים שהפסיכולוג נלחץ בדיונים אלה כאשר הוא חש שמצפים ממנו "לחשוב" אחרת ולהציע פתרונות בהתאם לעמדות של ההנהלה או של גורמי חינוך אחרים, בניגוד למצפונו המקצועי.

פסיכולוגים מנוסים רואים במצבים אלה אתגר הדורש בירור מעמיק של הנושא, ופועלים להעברת התפיסה המקצועית, שהפסיכולוג עוסק בטיפול, בהדרכה ובייעוץ פסיכולוגי בלבד. תפקידו המקצועי מתמצה בהצגת הפן הפסיכולוגי של הבעיות,

ובהעלאת פתרונות אינטגרטיביים המבוססים על התחשבות בדעות השונות והמשלבים ככל האפשר את טובת הפרט והמערכת. ברוח זו הוא עשוי להשפיע ולשפר את תהליכי קבלת ההחלטות של הגורמים המוסמכים לכך. אין הוא רואה את תפקידו כקובע וכמקבל החלטות בתחום שאינו באחריותו גם כאשר היה מעורב בו בתוקף עבודתו כפסיכולוג בית-הספר.

פער בין ציפיות

הפסיכולוג מביא עמו התלהבות ורצון טוב להשתמש בידע שרכש ולפעול בתחומים השונים הנוגעים לעבודה פסיכולוגית במערכת הבית-ספרית. אך לעיתים קרובות מתברר לו, לאכזבתו, שקיים פער גדול בין ציפיותיו למצות את ידיעותיו בתחומים רבים ככל האפשר במערכת - לבין אלה של ההנהלה ושל המורים, המצפים מן הפסיכולוג להתמקד בתחומים מסוימים בלבד. למשל, קרה בעבר וקורה במקומות מסוימים גם בימים אלה, שמצפים מן הפסיכולוג לעסוק באבחון ילדים ולסייע בעיקר בטיפול בילדים המגלים קשיי למידה והתנהגות או שפונים אליו במצבי משבר בלבד.

לציפיות המוגבלות מהפסיכולוג כמה סיבות: בית-הספר ער במיוחד לצרכים הפסיכולוגיים המיידים הקשורים לרוב לגורמים המפריעים למורים ללמד, ולהנהלה - לשלוט במערכת. לכן, מטבע הדברים הציפייה לקבלת עזרה מתמקדת קודם כול בטיפול בבעיות המציקות, הקשורות לקשיי התנהגות ולמידה של תלמידים. נראה, כי במקרים אלה נכונותו של הפסיכולוג לטיפול נקודתי (מצבי) בבעיות המטרידות של בית-הספר, גם אם לדעתו שורש הבעיות נוגע לתחומים נוספים בחיי בית-הספר, עשויה לתרום להתפתחות יחסי אמון הדדיים בין הפסיכולוג לצוות בית-הספר.

צמצום הפער בין הציפיות הוא תהליך ממושך של עבודה פסיכולוגית הנעשית מתוך התחברות עם גורמי בית-הספר, בעבודה מקצועית אפקטיבית של הפסיכולוג, התלויה ביכולתו של בית-הספר למצות את מומחיותו של הפסיכולוג בנושאים רבים יותר בתחום העשייה החינוכית במערכת.

גם כאן רצוי להתייחס לבעיה כאל אתגר מקצועי הדורש מפסיכולוגים לבוא לבית-הספר עם "ראש פתוח" - ללא ציפיות המנותקות מן המציאות, להכיר היטב את המערכת החינוכית ואת הכוחות הפועלים בה, לברר את הצרכים הפסיכולוגיים מנקודת מבטם של אנשי החינוך, ולהתחשב ברצונות הלגיטימיים של בית-הספר. במסגרת האילוצים הללו יש לתכנן דגמי עבודה מתאימים וישימים לבית-הספר הנתון, אשר עשויים להתרחב במשך הזמן בעקבות עבודה פסיכולוגית אפקטיבית בשטח.

בעיות ה"שיווק" - פן נוסף בתחום הציפיות

השאלה שהעסיקה את הפסיכולוגים מראשית פעילותם בבתי-הספר הייתה קשורה לשאלה הבאה: מיהו הלקוח שלי בבית-הספר? (בנימיני, 1981). לרבים מהם התברר מהר מאוד, כי הלקוח המרכזי שלהם הוא התלמיד ה"בעייתי". מה שנדרש מהם היה לערוך אבחונים פסיכולוגיים, להמליץ על התאמתו של התלמיד למסגרת לימודית מיוחדת ולסייע בטיפול בילד המתקשה בכיתה הרגילה. כל פעילות שנעשתה בהתייחס לגורמים הקרובים לילד או המרוחקים ממנו התמקדה ועסקה בפתרון קשייו ובקידום בריאותו הנפשית.

לאחר שנים אחדות של התנסות במערכת החינוכית הרחיבו הפסיכולוגים את קהל הלקוחות בבית-הספר. הם נוכחו לדעת, כי יש לראות במחנכים, במורים המקצועיים, במנהלים ובאחרים - לקוחות בכוח, שבשיתוף פעולה איתם ובעזרתם ניתן להסתייע בפתרון קשיי למידה והתנהגות אינדיבידואליים ובעיות כלליות במערכת.

ואמנם, במהלך השנים התרבו הנושאים שהפסיכולוגים נדרשו לטפל בהם והלך והתרחב מעגל הלקוחות בבית-הספר. למרות זאת, עדיין ממשיכים הפסיכולוגים לדון בבעיה זו, אלא שבתקופתנו הסוגיה מוארת מזווית קצת אחרת ומנוסחת ברוח מודרנית- במונחים של "שיווק". מושג זה לקוח מן העולם העסקי ומכוון את הזרקור אל יכולתו של הפסיכולוג להגיע ללקוחות רבים ככל האפשר בבית-הספר, ו"לשווק" מגוון של מיומנויות פסיכולוגיות לטיפול ולייעוץ בקשת רחבה של נושאים. הדגש הוא על הצורך בגישה האקטיבית מצד הפסיכולוגים נותני השירות - שתשתקף בהגעה אל המורים, בהקשבה אמפתית לבעיות המעסיקות אותם בתחום עבודתם, ובהבנת קשייהם בתחומי ההוראה והחינוך. ה"שיווק" הנכון דורש שיפור היכולת המקצועית של הפסיכולוגים להעביר ידע פסיכולוגי ואמצעים שיתרמו למורים ולגורמים אחרים בבית-הספר לקידום עבודתם החינוכית היום-יומית. בדרך זו תיקשר יותר הפעילות הפסיכולוגית יותר לתחום ההוראה והחינוך, ותשפיע על הרחבת מעגל הלקוחות הפוטנציאליים בבית- הספר שירצו להסתייע בידע הפסיכולוגי המודרני.

הישגים

הערכת פעילותם של השירותים הפסיכולוגיים אינה משימה קלה. מורכבות תהליכי הטיפול והייעוץ, ריבוי הדמויות המעורבות בהם והמגוון הרב של דגמי העבודה הפסיכולוגית בבתי-הספר, מקשים על דרכי הבדיקה ועל הסקת מסקנות

כלליות. נוסף לכך, תקנון האתיקה המקצועית הפסיכולוגית מחייב שמירה על כללי הסודיות והפרסום. גם תקנות משרד החינוך מגבילות לא פעם עריכת מחקרים וקבלת מידע מבתי-הספר.

עם זאת, בהתבסס על השינויים הבולטים שחלו במהלך השנים בעבודת השירותים הפסיכולוגיים, ניתן להצביע על כמה התפתחויות מרשימות בפעילות הפסיכולוגית במערכת החינוך במדינת ישראל.

- רשת של שירותים פרוסה עתה באזורים השונים בארץ ומגיעה ל-242 שפ"חים מקומיים, ובכלל זה 50 תחנות במגזר הערבי. מספר הפסיכולוגים המועסקים על-ידי הרשויות המקומיות בשיתוף עם שפ"י מגיע לכ-1,800 איש.[4]

- במקביל לכך, אנו עדים לשינויים שחלו בתפיסת התפקיד המקצועי של העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר לכיוון של מתן שירותים פסיכו-חינוכיים מערכתיים לאוכלוסייה הכללית של התלמידים, מעבר לטיפול הפרטני בתלמידים המגלים קשיים והפרעות (ברדלי-ג'ונסון וג'ייקוב-טים, 1995). נראה, כי חל שינוי ממשי - צומצמו האבחון והטיפול האינדיבידואלי והורחבו השירותים הפסיכולוגים העקיפים העוסקים בייעוץ להורים, למורים, ולבית-הספר (רבינוביץ, 1997). בעקבות תקנות משרד החינוך שפורסמו בחוזרי המינהל הפדגוגי, גדלה פעילותם של הפסיכולוגיים החינוכיים באבחון ליקויי למידה, בהשתתפות בוועדות ההשמה של מסגרות של החינוך המיוחד, ובטיפול מערכתי במצבי לחץ וחירום. כמו כן, ניכרת עלייה בהשתתפות הפסיכולוגים החינוכיים בדיונים ברמות השונות של המערכת החינוכית הכוללת כגון הנהלות בתי-ספר, רשויות מקומיות ומשרד החינוך.

- באשר להשפעת העבודה הפסיכולוגית רבת-השנים על בית-הספר - ניתן להתרשם, כי המערכת החינוכית הפנימה גישות ומושגים פסיכולוגיים הנוגעים לתחום של התפתחות ושל חינוך ילדים. הדבר משתקף בשימוש במונחים פסיכולוגיים ובהיווצרות של שפה משותפת המתבטאת בדרכי החשיבה, הדיון ופתרון הבעיות בתחום החינוך וההוראה בבית-הספר. מתקבל הרושם, כי במערכת החינוכית מושם דגש רב יותר מבעבר להיבטים הרגשיים ולצרכים הפסיכו-חינוכיים של כלל אוכלוסיית התלמידים, ובתוכם ילדים בעלי קשיי

4 נתונים אלו נכונים לשנת 1999, מאז גדל מספר הרשויות שבהן פועלים שירותים פסיכולוגים וכן גדל מספר הפסיכולוגים.

למידה או התנהגות, בעלי סיכון וגם מחוננים, ועוד.

- בעבר קרה, שהפניית תלמידים לשירותים הפסיכולוגיים על-ידי בית-הספר עוררה לא פעם התנגדות של הורים, בשל חששות להדבקת תוויות של חריגות על ילדיהם. מבחינה זו ניתן לומר, כי בשנים האחרונות מורגשת נכונות רבה יותר להיוועץ בפסיכולוגים של בית-הספר, ומספר הפניות הישירות של הורים אל השפ"חים נמצא בעלייה. נראה, כי הפנייה לפסיכולוג בית-הספר נעשתה פחות מתויגת, והורים ערים יותר לחשיבות של קבלת ייעוץ בתחום חינוך ילדיהם בקשת רחבה של בעיות הכוללות קשיי התפתחות או למידה והתנהגות ויחסים בין הורים לילדים. כמו כן אפשר להתרשם, כי הורים רבים רואים בפסיכולוג גורם מקצועי מתווך ומגשר, היכול לסייע להם בשיפור היחסים בינם לבין בית-הספר במצבי קושי וקונפליקט.

מבט לעתיד

זה שנים אחדות עורכת קבוצת פסיכולוגים חינוכיים דיונים סדירים לליבון יעדים מקצועיים במתן שירותים פסיכולוגיים למערכת החינוך בשנות האלפיים. במפגשים של צוותי העבודה שהתקיימו בשנים האחרונות בקיבוץ לביא השתתפו פסיכולוגים מחוזיים, מנהלי השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים ומומחים בתחומים מקצועיים מיוחדים, והעלו נושאים הנוגעים לבעיות של ארגון השפ"חים ותפקודם, על מנת להיערך למתן מענה מקצועי הולם לצרכים החינוכיים המשתנים של המערכת החינוכית בשנים הבאות (רבינוביץ, 1995).

לפניכם נושאים אחדים שעמדו במרכז דיוני הקבוצות, ואשר קרוב לוודאי יכוונו את עבודת השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים בעתיד.

עבודה עם גילאי 3-5 במסגרות גן

החינוך הגני, שעניינו הגיל הרך, מעסיק את הפסיכולוגים החינוכיים במשך עשרות שנים. הצטברות הידע המחקרי בעשור האחרון הדגיש ביתר שאת, כי חינוך מתאים בגילאים הצעירים חיוני ליצירת המצע הרגשי, הסקרנות וההנעה ללמידה (קוהלברג ועמיתים, 1972). בתקופה זו ניתן לסייע לפיתוח שפה וכישורים פוטנציאליים ללמידה סדירה בגילאים מאוחרים יותר, ולפיתוח כישורי חשיבה, הבנת מצבים חברתיים ופתרון בעיות. להעשרה סביבתית וללמידה חברתית בשנים הללו ישנן השלכות ארוכות-טווח על התפתחות תקינה של ילדים. התועלת הגדולה ביותר היא במניעת דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליות והפרעות התנהגות בעתיד בקרב שכבות חברתיות מקופחות (Cowen, 1994).

בקבוצת העבודה בנושא זה שהתכנסה בלביא הוחלט לתמוך בהקדמת החינוך הגני באיכות גבוהה מגיל 3 עד 5. במקביל לכך התבשרנו, כי קם "הפורום לגיל הרך" בשפ"י, ששם לו למטרה לקדם "פסיכולוגיה חינוכית מראשית החיים" במשפחה ובמסגרות קהילתיות לגיל הרך. הפורום פועל להגברת המודעות לחשיבות החינוך הגני האיכותי מגיל 3 ולמתן שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים לילדים ולגנים (ארז ושוורץ, 1998).

שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל

בשנים האחרונות השקיעו השירותים הפסיכולוגיים מאמץ רב בשילוב ילדים בעלי קשיים, ליקויי למידה וקשיי התנהגות, במסגרת החינוך הרגיל בבתי-הספר היסודיים. הפסיכולוגים לקחו חלק פעיל במאמץ הכללי של המערכת החינוכית לצמצום משמעותי של העברות ילדים אלה למסגרות של החינוך המיוחד, שהגיע בשנים שעברו לכ-9% וירד לכ-3% (שטיין, 1998). יש להדגיש, כי עמדתם העקרונית של הפסיכולוגים היא עמדה של תמיכה בשילוב אופטימלי בחינוך הרגיל, וזאת, מטעמים פסיכולוגיים, חינוכיים וחברתיים. עם זאת, במקרים שהשילוב אינו מתאים מסיבות שונות, ימליץ הפסיכולוג, לאחר שיקול דעת, על לימודים במסגרות של החינוך המיוחד כפתרון רצוי שיהיה בו כדי לענות על הצרכים הפסיכולוגיים והחינוכיים המיוחדים של ילדים אלה.

הרחבת העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר התיכון

לבית-הספר התיכון יתרונות חשובים בהקניית השכלה, דרכי חשיבה מסודרות ותנאים פוטנציאלים לטיפוח ההתבגרות האישית של התלמידים. האתגרים הלימודיים, ההתנסויות החברתיות עם בני אותו מין ועם בני המין האחר, והחיים במסגרת המציבה דרישות ומבחני מציאות (במובן הרחב של המילה) - משמשים תנאים המאפשרים למתבגר לעבור תהליך של הכרה עצמית של יכולתו ושל כשריו, ולהגיע לבניית דימוי עצמי מציאותי יותר המשרת אותו בתהליכי החיפוש והגיבוש של הזהות העצמית.

עם זאת, עבור תלמידים רבים בית-הספר התיכון הוא מסגרת מאיימת ומלחיצה, עקב ציפיות גבוהות להישגים אקדמיים, תחרותיות, והצורך לעמוד בקצב הלימודי הנדרש. בעקבות האווירה ההישגית השוררת בבית-הספר התיכון וההשקעה הרבה במטרה "הכמעט" בלעדית "לעבור בהצלחה את בחינות הבגרות" - נראה שפוחת המשקל החינוכי שניתן לטיפוח ערכים אחרים כגון אחריות אישית, סובלנות והתחשבות בזולת.

האקלים הלימודי השורר בבתי-הספר התיכוניים גורם לתלמידים לא מעטים מצבי מתח, לחץ וחרדה (חרדת בחינות). אווירה זו עלולה לא פעם לדכא את ההנאה שניתן להפיק מתהליך הלמידה, להגביר ביקורתיות של התלמידים (האופיינית לגיל זה) כלפי המסגרת הלימודית, לדחיית הלימודים ואף לנשירה מבית-הספר.

משברים בתפקוד הלימודי אצל מתבגרים הם תופעה די שכיחה על רקע של בעיות הסתגלות למסגרת בית-הספר, קשיים חברתיים ודאגות לעתיד (התגייסות לצה"ל, המשך לימודים, עבודה ועוד). משברים אלה משתקפים בחוסר עניין זמני בלימודים, ברצון לעזוב את בית-הספר ובוויכוחים ובעימותים עם הורים בכל הקשור לבית-הספר (גרטי ופרנבוך, 1988). אך אצל הרגישים במיוחד, המועדים להפרעות נפשיות והתנהגותיות, עלולים לחצים פנימיים וקשיים לימודים וחברתיים לשמש גורם מזרז לפיתוח הפרעות ולחיזוק נטיות דיכאוניות ואובדניות.

בדומה למקומות אחרים בעולם, משמש בית-הספר התיכון כ"חממה" שבה עלולות להתפשט במהירות תופעות חברתיות הרסניות כגון שימוש לרעה בסמים ובאלכוהול, אלימות והתנהגות אנטי-סוציאלית, הפוגעים בבריאותם וברווחתם של בני נוער.

לפסיכולוגים החינוכיים יש הרבה מה לתרום לתלמידים ולמערכת של בית-הספר התיכון בתחום הטיפול והמניעה. בפועל, העבודה הפסיכולוגית הממוסדת בבית-הספר התיכון מצומצמת למדי ואינה נותנת מענה מקצועי הולם למורכבות הבעיות הפסיכולוגיות-חינוכיות של אוכלוסיית המתבגרים ושל בית-הספר התיכון כמוסד חינוכי.

הרחבת הפעילות הפסיכולוגית בבית-הספר התיכון תמשיך להעסיק את שפ"י ואת השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים בשנים הבאות. הדבר יחייב הכנה מקצועית בהתמחות בעבודה עם מתבגרים, הכרת המערכת הבית-ספרית המורכבת וגיבוש מודלים של השתלבות יעילה בעבודת הצוותים המובילים בבתי-הספר, תוך איזון נכון בין ההבנה וההתחשבות במדיניות של מערכת חינוכית סמכותית ומסובכת לבין שמירה על ייעוץ עצמאי בעל אמות-מידה מקצועיות גבוהות.

פיתוח וייעול של העבודה המערכתית-קהילתית בבתי-הספר

אתגר מקצועי נוסף קשור לשיפור התערבויות מערכתיות לקידום כלל אוכלוסיית בית-הספר. על ההתערבויות להתבסס על מודל תיאורטי מקיף העונה על הצרכים הפסיכולוגיים וההתפתחותיים הנורמטיביים של ילדים ושל בני נוער, תוך גיוס מקיף של המערכת הארגונית של בתי-הספר.

ניתן לראות בתוכנית E.Q. את ה"סנונית" הראשונה המבשרת על שינויים מרחיקי לכת בתכניות ההתערבות בבתי-הספר. זהו מיזם-חלוץ שנערך ביישוב אחד במחוז תל אביב, ומטרתו לטפח את "האינטליגנציה הרגשית" בבתי-הספר. E.Q הוא מושג המתייחס לתחום הרגשי של הפרט, אינו נמדד במבחני האינטליגנציה, וניתן להערכה על-פי ממדים שונים של ההתפתחות הרגשית - ההערכה העצמית, מידת השליטה העצמית, רמת התסכולים, הבנת הזולת ועוד (גרדנר, 1996; Salovey & Sluyter, 1997). פרויקט E.Q. נמצא עתה[5] בראשית דרכו ומיועד להעברה לכל רצף גילאי התלמידים בבית-הספר. מטרתו להרחיב אצל התלמידים את המודעות העצמית, את האמפתיה לזולת ואת ההנעה ללמוד, ולעודד קשרים חברתיים ופתרון בעיות בצורה בוגרת. זוהי תכנית התערבות הדורשת מגורמי בית-הספר לאמץ פרדיגמה חדשה בתפיסת העשייה החינוכית בבית-הספר, שבה יושם דגש גם על המשתנים הרגשיים של התלמידים מלבד הישגיהם בלימודים. הצלחתה מותנית בהיערכות מקיפה של כל המערכת הקהילתית של בית-הספר - המורים, הצוותים המובילים, הנהלת בית-הספר, ההורים,

5 יש להזכיר שהמאמר פורסם בראשונה בשנת 1999.

ומינהלת הרשות המקומית - ובליווי מחקרי של תהליך ההתערבות ושל תוצאותיו.

לפסיכולוג החינוכי מקום חשוב בהפעלת פרויקטים מסוג זה - כמומחה להבנת תהליכים התפתחותיים, כבעל הכשרה לטיפוח ההבעה הרגשית והתקשורת הבין-אישית, וכפסיכולוג בית-הספר המכיר את המוסד ונגיש בעבודתו לריבוי הגורמים במערכת החינוכית (פיינברג, 1998).

שינויים במבנה השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים

כדי לענות על המשימות שהוזכרו ועל רבות נוספות, יש צורך בשינויים במבנה הארגוני של השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים ובתפקודם. עולות הצעות להקמת יחידות מקצועיות בתחנות, שישולבו בהן מומחים ומדריכים מענפי הפסיכולוגיה השונים (קלינית, התפתחותית, שיקומית וארגונית). הם ישמשו כיועצים לפסיכולוג ה"כולי" של בית-הספר (general psychologist), ויכשירו פסיכולוגים חינוכיים במסגרת ההתמחות בנושאים הנדרשים במערכת.

תחום אחר הדורש "מהפכה ארגונית" קשור לצורך המורגש בשטח להעמקת האינטגרציה בעבודת השירותים הפסיכולוגיים-החינוכיים. חשוב להפעיל תהליכים משופרים יותר של שיתוף פעולה ותקשורת ברמות השונות של הפעילות הפסיכולוגית. הכוונה היא לקדם את השיתוף הבין-תחומי (בין ענפי הפסיכולוגיה השונים בשפ"ח), הבין-מקצועי (בין פסיכולוגים, יועצים ומורים בצוותות המובילים בבית-הספר), והמינהלי (בין השירותים הפסיכולוגיים לבין הגורמים השונים במערכת החינוכית הכוללת ברמות המועצה המקומית, המחוז ומשרד החינוך) (אורבך ועמיתים, 1997).

הכשרה והתמחות

לעבודת הפסיכולוג החינוכי נדרשת הכשרה רחבה ומתמשכת בתחומים השונים הנוגעים לענף הפסיכולוגיה של בית-הספר, בעבודה עם הפרט ועם המערכת החינוכית. על הפסיכולוג המופקד על תחום בריאות הנפש בבתי-הספר מוטל להמשיך ולהתמחות באבחון ובטיפול בקשת רחבה של לקויות למידה (מרגלית, 1997), ובהפרעות רגשיות והתנהגותיות.

יש להכשיר פסיכולוגים בתחום המניעה ובתחום שיפור המעקב וההתערבות בשלבים הרגישים של מעבר ילדים לגן, לכיתה א', לחטיבת הביניים ולבית-הספר התיכון.

כמו כן, יש להמשיך ולהתמחות בשיטות אינטגרטיביות להעברת תלמידים למסגרות של החינוך המיוחד (טנא, 1988), ולקדם דרכי עבודה מתאימות להעברת תלמידים מן החינוך המיוחד ולשילובם במסגרות של החינוך הרגיל (בלום ושלהבת, 1996). חשוב ביותר ללמוד דרכים להגיע אל המורים כדי לספק להם ידע פסיכולוגי החיוני להעצמת כוחם המקצועי כאנשי חינוך. וזאת, באמצעות שילובם בתהליכי הטיפול הפרטני ומיצוי יכולתם היצירתית בהפעלת שיטות אפקטיביות בתחומי ההוראה והחינוך.

ההיערכות לעתיד שעמדה במרכז הדיונים בקבוצות העבודה בלביא כללה את כל הנושאים שנדונו כאן ועוד רבים נוספים. אחד מהם קשור לבעיה הכאובה של שכר הפסיכולוגים. הדיון בקיפוח (שהציבור הכיר בו לאחרונה) התמשך לאורך שנים והסתיים בהחלטה לפעול לתיקון המעוות ולהקמת מערך מיוחד של שירותים פסיכולוגיים משלימים בשכר. בעקבות קבוצות הדיון הוקמו ועדות שתיזומנה ותצענה דרכי פעולה לפסיכולוגים החינוכיים בשנים הבאות. יש לקוות, כי בעתיד הקרוב, בתמיכה של שפ"י ובעזרת ציבור הפסיכולוגים החינוכיים, יפעלו השפ"חים ליישום השינויים הללו הלכה למעשה בשטח.

סיכום

כברת דרך ארוכה עבר תחום הפסיכולוגיה החינוכית בארץ במהלך חמישים שנות קיום המדינה: מפעילות מקצועית מצומצמת של פסיכולוגים מעטים בשלהי שנות ה-30 והקמת תחנות בודדות להכוון לימודי ומקצועי בשנות ה-40 - הפכה הפסיכולוגיה החינוכית בשנות ה-50 וה-60 לשירות עזר פסיכולוגי מוכר בבתי-הספר בארץ. מיסוד השירותים הפסיכולוגיים החל לאחר הקמת שפ"י כיחידה ארצית לפסיכולוגיה ולייעוץ, שתפקידה היה להקים את השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים ברחבי הארץ, ואחר כך לטפח אותם וגם לפקח עליהם.

הודות לעבודה החלוצית של מאות פסיכולוגים במשך עשרות שנים, ובסיוע של שפ"י בהזרמת משאבים ובעריכת השתלמויות להכשרה מקצועית של פסיכולוגים - הלך והתגבש ענף מקצועי ייחודי לעבודה פסיכולוגית בבתי-הספר. פיתוח ענף זה על-ידי השפ"חים אפשר את יישום הפסיכולוגיה החינוכית כשיטת טיפול וכהתערבות פסיכולוגית המתאימה להתמודדות עם קשיי ילדים ועם קידום כלל התלמידים בבית-הספר.

יש להצביע בסיפוק על הישגי הפעילות הפסיכולוגית בארץ - המשתקפים

בגידול משמעותי של השפ"חים, בהיקף הרחב של הפעילות המקצועית ובעבודה המתפתחת במגזרים שבעבר הייתה בהם העבודה הפסיכולוגית מצומצמת מאוד, כמו החינוך העצמאי והמגזר הערבי.

יש להניח, כי בשנים הבאות ירבו הנושאים שיידרשו בהם טיפול וייעוץ חינוכי. בדומה למתרחש בעולם המערבי, חלים גם אצלנו שינויים חברתיים מהירים במבנה המשפחה, בדפוסי ההתנהגות ובתרבות הנוער. נוסף לכך, אנו חיים כאן במציאות קשה של סיכון ביטחוני, של אי-ודאות פוליטית ושל מתחים חברתיים ההולכים ומתעצמים בין מגזרים שונים בארץ.

יש לצפות לכך, שגם להבא יידרשו הפסיכולוגים החינוכיים להרחיב את תחומי הטיפול והייעוץ במכלול של בעיות צפויות ובלתי צפויות הנוגעות לילדים, לבני נוער ולבתי-ספר.

עם זאת, התפתחותם של השירותים הפסיכולוגיים בעתיד אינה מובנת מאליה ללא שינויים מתאימים במבנה הארגוני וייעול העבודה של הפסיכולוגים. חשוב להמשיך ולהשקיע בהכשרת פסיכולוגים ובהתמקצעות בנושאים הנדרשים על-ידי המערכת, על מנת להשתלב יותר בתהליכי החשיבה והעשייה החינוכית בבתי-ספר. מיצוי הידע והניסיון של הפסיכולוגים החינוכיים עשוי לתרום להומניזציה של דרכי החינוך, לחיזוק האיזון החינוכי הדק בין טיפוח מרכזיותו של פרט לאחריותו החברתית, ולקידום בריאות הנפש של כלל אוכלוסיית התלמידים במערכת החינוך בישראל.

מקורות

אורבך, י', בר יוסף, ח', וקזורר, ד' (1987). **התכנית להתמודדות בגיל ההתבגרות**, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

אילון, ע' ולהד, מ' (1991). **חיים על הגבול**, חיפה: נורד.

איצקוביץ, ר', זיינדנר, מ' וקלינגמן, ר' (1994). תגובות רגשיות של ילדים על מלחמת המפרץ, **פסיכולוגיה, כתב עת ישראלי לעיון ולמחקר, ד'**, 170-181.

אלישע, י' (1976). השירות הפסיכולוגי-חינוכי באילת - עובדות ותכניות, **חוות דעת, ח'(7)**, 49-60.

ארז, ת' (1988). שיפור הסתגלות חברתית של ילדי גן באמצעות אימון בפתרון הבעיות, בתוך ש' לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה במערכת החינוך**, עיריית תל-אביב-יפו: מינהל החינוך.

ארז, ת' ושוורץ, צ' (1998). **שירותי חינוך לגיל הרך**, דף עמדה, שפ"ח תל אביב-יפו.

אריקסון, א"ה (1987). **זהות נעורים ומשבר**, רות הדס (מתרגמת), תל אביב: ספריית פועלים.

בטלר, ר' (תשמ"ז). התרומות האפשרויות של הערכה פסיכו-חינוכית של מערכות חינוכיות לעבודת הפסיכולוג בבית-הספר, בתוך אוריאל לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית-הספר**, ירושלים: בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ומשרד החינוך התרבות והספורט.

בלום ה' ושלהבת ר' (1996). טיפול עוקב - השלמת המעגל: מעבר תלמידים ממסגרות החינוך המיוחד למסגרות החינוך הרגיל. בתוך אוריאל לסט וסילביה זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר** (עמ' 250-272), ירושלים: האוניברסיטה העברית, מאגנס.

בנימיני, ק' (1981). על ארבעה לקוחות של פסיכולוג בבית-ספר, **חוות דעת, כתב עת לפסיכולוגיה ולייעוץ, ח'(14)**, עמ' 21-29.

בנימיני, ק' וקליין, ז' (1971). מערכת הבריאות בישראל ובריאות הנפש, **מגמות, רבעון למדעי ההתנהגות, כרך י"ז**, עמ' 332-344.

גרדנר, ר' (1996). **אינטליגנציות מרובות**, אמיר צוקרמן (מתרגם), ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, מכון ברנקו וייס לטפוח החשיבה.

גרטי, ח' ופרנבוך, ש' (1988). הטיפול הפסיכולוגי במתבגרים בבית-הספר התיכון, בתוך שולמית לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה במערכת החינוך**, תל אביב: עיריית תל אביב-יפו, מינהל החינוך.

דסברג, ח', איציקסון, י' ושפלר, ג' (1989). **פסיכותרפיה קצרת מועד: רקע, טכניקות ויישום**, ירושלים: מאגנס.

וייסמן, מ' וטוסמן, ד' (1988). הפסיכולוג במסגרת בית-הספר היסודי. בתוך שולמית לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה במערכת החינוך**, תל אביב: עיריית תל-אביב-יפו, מינהל החינוך.

זיו, א' (עורך) (1985). **הגיל הלא רגיל**, תל אביב: פפירוס, אוניברסיטת תל אביב.

זילברמן, ס' ולוי, ר' (תשנ"ו). תרומות אפשריות של הראייה הארגונית של בית-הספר להבנת תופעות האלימות בתוכו. בתוך אוריאל לסט וסילביה זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר**, ירושלים: האוניברסיטה העברית, מאגנס.

טנא, צ' (1988). העברה לחינוך מיוחד. בתוך שולמית לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה במערכת החינוך**, תל אביב: שירות פסיכולוגי-חינוכי, מינהל החינוך, הנוער והתרבות.

כהן, א' (תשנ"ו). גישות לתפקיד ההורים ומעורבותם בתהליך הטיפול בבעיות ילדם. בתוך אוריאל לסט וסילביה זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר**, ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת מאגנס.

לוינסון , ש' (1980). **השפעת גורמי אישיות וסביבה על התנהגות יצירתית של מתבגרים**, חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.

לוינסון, ש' (1994). תגובות רגשיות של פחד וגורמי תמיכה אצל ילדים ובני נוער תל אביביים אחרי מלחמת המפרץ. **פסיכולוגיה, כתב עת מדעי לעיון ולמחקר**, ד', 158-169.

לוינסון, ש' ויעקב, ש' (1993). אלמנטים פסיכולוגיים של לחץ והתמודדות בתהליך הקליטה וההסתגלות. בתוך שולמית לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית-הספר ובקהילה**, תל אביב: הדר.

לנצר, י' (1983). **מוטיבציה והיפנוזה**. הרצאה בכנס בין-לאומי להיפנוזה: טיפול בילדים ובני נוער בהיפנוזה, חיפה.

לסט, א' (תשנ"ו). המושג "טמפרמנט" והשתמעויותיו הפסיכו-חינוכיות בבית-הספר. בתוך אוריאל לסט וסילביה זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר**, ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת מאגנס.

מיירס, י' (תשנ"ו). טיפול פסיכולוגי בילדים תוקפניים על-פי הגישה הקוגניטיבית התנהגותית. בתוך אוריאל לסט וסילביה זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר**, ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת מאגנס.

מלינובסקי, ל' (1943). **התייעצות בבחירת מקצוע, הלכה למעשה**. ירושלים: המוסד למען הילד והנוער, ח'(14).

מרגלית, מ' (1997). **תלמידים עם ליקויי למידה**. דו"ח שהוגש לשר החינוך והתרבות ולשר המדע.

ניר, ע' (1972). **היסטוריה של שירות פסיכולוגי**. הרצאה בשפ"ח תל אביב-יפו.

סרדי, ז' (1989). **45 השנים הראשונות**. ירושלים: מכון הדסה לייעוץ בבחירת מקצוע.

פיינברג, ע' (1994). התערבות מערכתית בעת משבר. **שפ"יטון, 1**, עמ' 23-27.

פיינברג, ע' (1998). **E.Q. במערכת החינוך מנקודת מבטו של הפסיכולוג**. מאמר סקירה, שפ"י, מחוז תל אביב.

פרשקובסקי, ד' (1995). **קליטת עלייה של מתבגרים**. הרצאה ביום עיון של קליטת נוער עולה, תל אביב.

קלינגמן, א' (1997). **התמודדות בית-ספרית בעת אסון**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, שפ"י.

קלינגמן א' ואילון, ע' (1980). התערבות מקדימה: דגם התמודדות במצבי לחץ בבית-הספר. בתוך ע' רביב, א 'קלינגמן ומ' הורוביץ (עורכים) **ילדים במצבי לחץ ומשבר**, תל אביב: אוצר המורה.

רבינוביץ, מ' (1995). **היערכות לשנים הבאות**, קבוצת דיון בקיבוץ לביא.

רבינוביץ, מ' (1997). **לקראת הגדרה מחדש של תפקיד הפסיכולוג החינוכי - עקרונות, תפקידים והכשרה**. הרצאה בכנס ארצי של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, אוניברסיטת תל אביב.

רוזמן, מ' (עורכת) (1998). **סמים בראש אחר**. תל אביב: עיריית תל אביב, מינהל החינוך, המחלקה לקידום נוער.

רוזמן, מ', פרנקל, ר' וזלצמן, נ' (1989). **זהות אישית**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, רמות.

רוזמן, מ', פרנקל, ר' וזלצמן, נ' (1989). **כישורי חיים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, רמות.

שוורץ, צ' ודיטל, מ' (1988). תכנית לתקיפה מינית של ילדים. בתוך שולמית לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית-הספר**, תל אביב: הדר.

שטיין, ב' (1988), **הערכה עצמית ופסיכולוג בית-הספר**. הרצאה בכנס בין-לאומי של ISPA, הארגון הבין-לאומי לפסיכולוגיה של בית-הספר בריגה.

שילה, ב' (1996), **הדרכה או ייעוץ, התערבות או טיפול? מה עושים עם הורים?**. הרצאה בסמינר שנתי של פסיכולוגים חינוכיים, טבריה.

שירות פסיכולוגי חינוכי (1997), **אלימות בבית ספר - על התופעה ודרכי התמודדות**. מאמר סקירה, שפ"ח חיפה.

שירות פסיכולוגי חינוכי (1997), **חברים לדרך**. תכנית לפיתוח מודעות, מעורבות אישית וחברתית בנושא התנהגות בדרכים ומניעת תאונות דרכים לכיתות י"א, תל אביב: עיריית תל אביב-יפו, מינהל החינוך שפ"ח, ומט"ח.

שירות פסיכולוגי ייעוצי (1991), **תכנית כישורי חיים לכיתות א'-י"ב**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, שפ"י.

שירות פסיכולוגי ייעוצי (1998א'), **מטרות ותפקידים**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, שפ"י.

שירות פסיכולוגי ייעוצי (1998ב), **פיתוח כלים לצמיחה אישית**, דף מידע, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, שפ"י.

Ben-Zion, N. & Levy-Shiff, R. (1993). Children in War: Stress and Coping Reactions Under the Threat of the Scud Missile Attacks and the Effect of Proximity. In L.A. Leavitt & N.A. Fox (Eds.), *Psychological Effects of War and Violence on Children*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.

Benyamini, K. (1976). School Psychological Emergency Interventions, Proposal for Guidelines Based on Recent Israeli Experience. *Mental Health Soc.*, 3, .22-23.

Bradly-Johnson, C.M. & Jacob-Timm, S. (1995). Where Will and Where Should Changes in Education Leave School Psychology? *Journal of School Psychology, 33 (3)*, 187-200 .

Caplan, G. (1964). *Principals of Preventive Psychiatry*. N.Y.: Basic Books .

Cowen, E.L. (1994), 'The Enhancement of Psychological Wellness: Challenges and Opportunities. *American Journal of Community Psychology, 22(2)*, 149-179.

Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.) (1983), *Stress, Coping and Development in Children*. N.Y: McGraw Hill.

Gordon, R.H. (1983), Operational Classification of Disease Prevention. *Public Health Reports*, 98, 107-109 .

Illback, R.J., Cobb, C.T., & Joseph, H.M. (1997). *Integrated Services for children and Families*. Washington: American Psychological Association.

Kohlberg, L., LaCrosse, J., & Ricks, D. (1972). The Predictability of Adult Mental Health from Childhood Bahavior, In B. Wolman (Ed.), *Manual of Child Psychopathology*, N.Y.: McGraw Hill.

Kohut, H. (1977). *The Restoration of Self*. N. Y.: International Universities Press.

Malinovsky, L. (1950). *Vocational Guidance, Child Care in Israel*. Jerusalem: Henrietta Szold Foundation for Child and Youth Welfare.

Manor, R. (1987). The Effects of Environment on High School Success. *Journal of Educational Research, 80*, 184-188.

Palgi, P. (1965). lmmigrants, Psychiatrists and Culture. *Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines, 1,* 43-58.

Raviv, A. (1989). School psychology in Israel. In P.A. Saigh & T. Oakland (Eds.). *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 111-123). Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum.

Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton & Miffilin Publ.

Salovey, P., & Sluyter, D.J. (Eds.) (1997). *Emotional Development and EmotionaI Intelligence: Educational Implications*. N.Y: Basic Books.

Stein B. (1997). Community Reactions to Disaster, An Emerging Role for the School Psychologist. *School Psychology International*, 18, 99-118.

על ארבעה לקוחות של פסיכולוג בית-הספר

קלמן בנימיני[1]

מאמר זה מתאר את שנותיו הראשונות של השירות הפסיכולוגי חינוכי בירושלים (השירות נוסד בשנת 1965). תיאור זה יבליט את התמורות שחלו באותה תקופה בהגדרת תפקידו של הפסיכולוג בבית-הספר היסודי. הסכימה ההתפתחותית תיסוב על השאלה מיהו "הלקוח" של פסיכולוג בית-הספר. ארבע הגדרות הוצעו בזו אחר זו וקבעו את מדיניות הפעולה של השירות. בראשונה נקבע הילד כלקוח, ולאחר מכן המורה. הגדרה שלישית ראתה כלקוח את בית-הספר על בעיותיו, ואילו הרביעית - את בית-הספר על משאביו. תיאור "היסטורי" זה עשוי להעמיד את הקורא על תנאי המציאות בבית-הספר כפי שהם משתקפים בעיני הפסיכולוג, על ההזדמנויות, על האתגרים ועל האילוצים שמציגה מציאות זו בפני איש בריאות הנפש, ועל התובנה המתפתחת ביחס לתפקידם ולמקומם של שירותי בריאות הנפש במערכת החינוכית.

ההתפתחויות בקביעת המדיניות המקצועית נתבקשו ונתאפשרו על רקע נסיבות מיוחדות שבהן פעל וצמח השירות הפסיכולוגי-חינוכי. ראשית, התפקידים הרשמיים שהוטלו בזמנו על הפסיכולוגים מטעם שלטונות החינוך,[2] כללו את איתורם של הילדים הבעייתיים, אבחונם והטיפול בהם, אם באמצעות העברה לחינוך מיוחד ואם בידי הפסיכולוגים עצמם. הגדרה זו של המשימות הותירה לשירות הפסיכולוגי את ההכרעה ביחס לדגם העבודה ולקביעת סדר העדיפויות. שנית, חלקים חשובים ממתן השירות הפסיכולוגי בוצעו מלכתחילה בין כותלי בתי-הספר ולא בתחנה.

---

1 פרופ' קלמן בנימיני ז"ל היה פסיכולוג חינוכי וקליני מומחה מדריך, נמנה עם סגל החוג לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים, והיה אחד ממייסדי שפ"י ומנהל שפ"ח ירושלים.

מאמר זה פורסם בעבר בשנת 1981, עיונים בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, 14.

2 מלבד הייעוץ למסיימי בית-הספר היסודי, שעבר בינתיים לאחריות של המורים היועצים.

מיקום זה אפשר היכרות נרחבת ומעמיקה של המוסד החינוכי, של טיבו ושל בעיותיו. גם השתייכותו של השירות למחלקת החינוך העירונית תרמה להתערותו במערכת מצד אחד, ולעצמאותו היחסית, מצד אחר. שלישית, סגל הפסיכולוגים שהסתפח אל השירות במשך השנים (רובם ככולם בעלי הכשרה קלינית) היה אמון על חשיבה ולמידה מתמידות, ולא חדל מביקורת עצמית והערכה מפוכחת על פעילותו המקצועית ועל דרכי היערכותה. הוסיפו לכך את העובדה, שהסגל פעל באווירה ליברלית באשר לדוקטרינות פסיכולוגיות מנחות והיה חופשי מדוגמטיזם תיאורטי מחייב. מעורבות חברי השירות בפעילות אקדמית ומחקרית רלוונטית הזינה, מצדה את החשיבה המקצועית בממצאים וברעיונות חדשים. בראשית הוגדר הילד כלקוח של פסיכולוג בית-הספר. על הפסיכולוג הוטל לדאוג לבריאותו הנפשית של הילד, כדי לשפר את התפתחות אישיותו ואת תפקודו ואת הסתגלותו לבית-הספר. בעקבות התיאוריה הפסיכודינמית המקובלת הניחה תפיסה זו, כי אישיות בריאה היא תנאי להתמודדות נאותה עם אתגרים סביבתיים ובסיס להתפתחות תקינה. נאמנותו המקצועית של הפסיכולוג ניתנה אפוא מלכתחילה לילד הזקוק לטיפול פסיכולוגי ולמשפחתו, והילד המתקשה היה מוקד בלעדי להתעניינותו של הפסיכולוג. השירות נתארגן בבית-הספר, כמעין קליניקה מיניאטורית שהשתתפו בה גם האחיות ונצטרפו אליה בהדרגה העובדות הסוציאליות (מורים-יועצים טרם נראו אז בארץ). בשונה מ"תחנות להדרכת הילד" שבקהילה, זימנה ה"קליניקה" הפניות של מקרים לא רק מצד הורים, אלא בעיקר מצד מורים ומנהלי בית-ספר. זה היה בעצם אחד ההבדלים בין שירותי הפסיכולוג בבית-הספר לבין אלה שבתחנה. בית-הספר נתפס בעיני הפסיכולוג כמקום שבו מרוכזים ומתפתחים כל הילדים, ועל כן מן הראוי לטפל במסגרתו באלה הלקויים בבריאות הנפש (כהנא, 1967; Cowan, Trost, Izzo, Lorion, Dorr, & Isaacson, 1975). בנוסף לכך, אפשר לייחד בבית-הספר עצמו מסגרות חינוכיות טיפוליות לילדים מסוימים, ולהכניס למעגל המטפלים גם את מורי החינוך המיוחד. עמדות הפסיכולוגים כלפי בית-הספר היו חיוביות יותר מאלה של הפסיכולוגים שמחוץ למערכת החינוך. אלא שהפסיכולוגים חסרו הכרה בסיסית במהותו החינוכית של המוסד ובמעורבות במשימותיו העיקריות.

עיסוקיהם של הפסיכולוגים בבית-הספר היו, לפי המתכונת הקלינית המקובלת, אבחון, טיפול וייעוץ. אמנם, תהליך האבחון נתעשר בתצפיות, שאפשר היה לעשות בילד המופנה בכיתתו ובחברת הילדים, ומקבלי הייעוץ היו בעיקר המחנכים ולא רק ההורים. אך הגישה המקצועית הייתה ביסודה קלינית-ייעוצית, שיושמה להתפתחות

האישיות של ילדים. כדי להיות כשיר לעבודה זו די היה לפסיכולוג קליני בידע של פסיכופתולוגיה של הילדות (וכמובן, גם פסיכודיאגנוזה ופסיכותרפיה) ובהתמצאות כלשהי בפוטנציאל הטיפולי של מסגרות החינוך (אילן, 1979). דגם זה נמצא ביסודו נוח מאוד לפסיכולוג בעל ההכשרה הקלינית, פרט לקשיים שנכרכו במיקומו של השירות מחוץ לתחנה (בנימיני, 1972). הוא גם תאם במידה רבה את ציפיותיהם של המורים מן הפסיכולוג, דהיינו לסייע לתלמידים בעייתיים באמצעי טיפול וייעוץ.

אף-על-פי-כן גישה זו, הנהוגה עדיין כל אימת שפסיכולוגים קליניים מבקשים לצאת מן התחנה אל הקהילה ואל מוסדות החברה (כגון, Sarason, Levine, Goldenberg, Cherlin, & Bennett, 1966), לא האריכה ימים כגישה מקצועית בלעדית. עד מהרה נחשפו מגבלותיה של השיטה הקלינית הנדונה: היא כרוכה בהשקעת זמן יקר בעבודה מרוכזת עם תלמידים מעטים וכן עם מוריהם ומשפחותיהם. היא מיטיבה לפעול על ילדים ששכלם וכושרם המילולי מפותחים יחסית, ובכך היא מפלה לרעה ילדים מרקע טעון טיפוח. גם בתנאים מיטביים ההצלחה רחוקה מלהיות מלאה, והיא תלויה בסגולותיו האישיות של הפסיכולוג. נוסף לכל אלה ניכרה אכזבת הפסיכולוג מסיכוייו לשנות דפוסי משפחה פתוגניים, גם כאשר הוא דן בהם ומסתייע בצוות רב-מקצועי. במישור העיוני עלו ספקות בדבר הרלוונטיות של ההתערבות הקלינית במשפחה הנוגעת להסתגלותו של הילד לבית-הספר (למשל, A. Freud, 1965). אדרבא, בבית-הספר עצמו נתגלתה "אפידמיולוגיה" חדשה שלא תאמה כלל את הפסיכופתולוגיה של ילדים, המוכרת לפסיכולוג מ"חוג המשפחה". טיב הבעיות של ילדים, כפי שראו אותן המורים המפנים, נמצא קשור למשימות הלימודיות ולתביעות ההתנהגותיות שבית-הספר העמיד בפני התלמידים (בנימיני וקליין, 1972; Morse, Finger, & Gilmore, 1968).

יש לומר, שאילו עמדו לרשותנו בשעתו שיטות קליניות אחרות לטיפול בילדים כגון עיצוב התנהגות, טיפול משפחתי ועוד, ואילו הכרנו אז את נושא ליקויי הלמידה ואת הפוטנציאל של ההוראה המתקנת, אפשר היה להמשיך ולייחד את הילד כלקוח של הפסיכולוג. וכאן, שיטות אלה וכיוצא בהן (פרידלנדר וחב', 1976; קריב ויוגב, 1978; שרן ושרן, 1969) היו עתידות להיכלל בכלים המקצועיים של השירות הפסיכולוגי-חינוכי, והמשימות הטיפוליות ארוכות הטווח - סופן שהועברו אל תחנות בריאות הנפש האזוריות. אלא שחזרה זו אל הילד עתידה הייתה להיעשות בהקשר מורכב יותר של הגדרת לקוחותיו של הפסיכולוג.

המורה

הגדרת המורה כלקוח של הפסיכולוג נתכוונה לשנות את עמדות המורה כלפי תלמידיו, כדי שהלה ישמש מעין "סוכן בריאות הנפש" בכיתתו. מאחר שהילדים מצויים בבית-הספר בכפיפתם ותחת השפעתם של המורים, הגיוני הדבר שאיש בריאות הנפש יבקש לעשות את המורים בצלמו ובדמותו. משמע, שבמקום לעבוד בעיקר עם הילדים יעבדו הפסיכולוגים עם המורים וידריכו אותם כיצד ליצור עבור תלמידיהם סביבה אנושית חיובית, דמות הזדהות משמעותית וגישה סובלנית, מקבלת ופתוחה לצורכי הילדים. תנאים אלה אמורים להבטיח לילדים את מירב ההיגיינה הנפשית והתפתחות בריאה של אישיותם. נאמנותו המקצועית של הפסיכולוג נתונה מעתה למורה, בבחינת עוגן הטיפול בילדים, הנתמך ומסתייע בידי הפסיכולוג. מקרי הילדים נדונים עם המורה לא רק לגופם, אלא גם כדגמים שהמורה-הלקוח לומד מהם בעזרת הפסיכולוג, כיצד להתמודד עם בעיותיהם של תלמידים אחרים (Caplan, 1963; Morse, 1967). השירות הפסיכולוגי מאורגן בבית-הספר כמפעל הדרכה, ייעוץ וקונסולטציה למחנכים (במקום או בנוסף לקליניקה הנ"ל). הפניות אל הפסיכולוג באות מהמורים עצמם או אף ממנהלים וממפקחים. במתכונת זו נתפס בית-הספר בעיני הפסיכולוג כמקום שבו פועלים מחנכים, ואלה עשויים לטפח או עלולים לקפח את בריאות נפשם של הילדים. עמדת הפסיכולוג כלפי בית-הספר חיובית בעיקרה, והיא נעשית חיובית עוד יותר ככל שרבים בו המורים הנענים לציפיות הפסיכולוג.

הפעולות המקצועיות שהתבקשו לפי הגדרה זו כללו מתן הדרכה, ייעוץ וקונסולטציה למחנכים, ביחידות או בקבוצות, בקשר לבעיות של ילדים או בקשר לתפקודם של המורים עצמם. כמו כן, באו בחשבון הרצאות אינפורמטיביות למורים, מלוות בדיונים בנושאים הרלוונטיים להתפתחות ילדים ולהתנהגותם. מן הפסיכולוגים נדרש ידע מדעי לא בפסיכופתולוגיה בלבד, אלא גם בפסיכולוגיה נורמלית של ילדים, וכן שליטה בטכניקות של ייעוץ והדרכה ביישומן הספציפי בקרב מורים-מחנכים. גם דגם זה נמצא נוח לפסיכולוג בעל ההכשרה הקלינית, אף שדרש יותר ניסיון וידע מאשר הדגם הקודם. האתגר המקצועי היה בעיקר הסטת הדגש מן הילדים (וההורים) אל המורים. אף שבדרג הפיקוח והנהלת בית-הספר עודדו את הגדרת המורים כלקוחות של הפסיכולוג, המורים עצמם לא נטו להשלים עמה.

גם גישה זו הכזיבה, ולא רק בשל אי-נכונותם של כלל המורים לקבל שירות פסיכולוגי המכוון בעיקר כלפיהם ולא כלפי תלמידיהם הבעייתיים. דומה, שההנחות

הבסיסיות של דגם זה התעלמו מ"עובדות החיים" של בית-הספר. המורים אינם רואים עצמם מופקדים על בריאות הנפש של התלמידים אלא על לימודיהם, השכלתם והליכותיהם. תפקידיהם אלה של המורים מנחים את פעולותיהם הרבה יותר מאשר אישיותם (Getzels, 1969). עולמו של המורה סובב על צירים אשר מערכת החינוך וארגון בית-הספר שולטים בהם: הנחלת הישגים בלימודים על-פי תכנית תובענית למדי, לכיתות גדולות של תלמידים, המורכבות ומאוכלסות שלא לפי בחירת המורה, בשיטת הוראה פרונטלית וקולקטיבית, המתעלמת מהבדלים אינדיבידואליים בקרב הילדים (והמורים). נוסף על כך, מרבית המורים הוכשרו בחומר הלימודים ובדידקטיקה יותר מאשר בהבנה פסיכולוגית של התלמידים ובמגע פורה עם הורים (בנימיני וקליין, 1971). לא ייפלא, שבתנאים אלה מושג ה"תלמיד" בהכרת המורה אינו דומה כלל לאותו "ילד" שאליו מתייחס הפסיכולוג, אלא ל"יצור המפיק הישגים לימודיים באמצעות הקשבה וריכוז, השתתפות בכיתה, יכולת הבנה והתעניינות, חריצות ושקידה" (בנימיני, 1973).

למרות כישלונו של הניסיון הראשון בהגדרת המורה כלקוח, נועדה הגדרה זו לשוב ולהיות אחד המוקדים של פעולות הפסיכולוג, אולם רק לאחר שאיש בריאות הנפש התערה במערכת בית-הספר, השכיל להבין אותה מתוך עצמה (ולא דרך משקפיים קליניות ייעוציות), ועורר בקרב המורים אמון ונכונות להיעזר בו. פעילות מייעצת זו עתידה הייתה להסתמך על דגמים של קונסולטציה (Caplan, 1970; Lambert, 1974), פיתוח ארגוני (Miles & Schmuck, 1971) ועוד (רביב, Morse, et al., 1968; 1974). בתקופה מאוחרת יותר הסתייעה גישה זו ביתר פתיחות מצד המורים (והציבור בכללו) להיבטים הפסיכולוגיים של תפקודם וליתר גמישות במערכת החינוך עצמה. בנסיבות אלה עמד המחנך למצוא טעם של ממש בקבלת ייעוץ פסיכולוגי, בדומה לצורך שחשים אנשי חינוך במסגרות "פתוחות" יותר (כגון החינוך המיוחד וגני הילדים), שבהן אישיות המחנך מעורבת יותר מלכתחילה.

בית-הספר על בעיותיו

מעתה הוגדרה מטרת העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר לקדם את "הסתגלותו" של המוסד החינוכי אל אוכלוסיית תלמידיו, ולשפר את כושרו לתת חינוך משמעותי למרב התלמידים. ההנחה היא, כי אוכלוסיית תלמידים מסוימת מופקדת מטעם שלטונות החינוך בידי בית-ספר מסוים, וזה יכול להצליח או להיכשל במשימותיו. ההתמודדות של המוסד נמדדת בטיב החינוך שהוא נותן, תוך שהוא מתמיד להחזיק

ולחנך שיעור גבוה מתלמידיו מבלי שינשרו (בגלוי או בסמוי) בטרם עת. הפסיכולוג בא לסייע לבית-הספר, יחד עם שאר השירותים, ולפתח את כושר ההתמודדות של המוסד עם אוכלוסיית התלמידים הנתונה. הסתגלותו של בית-הספר אל תלמידיו מוצאת ביטוי בגיוון הגישות החינוכיות ומסגרות הלמידה הקיימות בו בהתאם לצורכי הילדים ולאפשרויותיהם (בנימיני, 1967, 1972).

לפי הגדרה זו, נאמנותו של הפסיכולוג נתונה לרשות החינוך המקומית (העירייה), המופקדת לפי החוק על אכלוס בתי-הספר, ולהנהלת בית-הספר (אך תיתכן בו-זמנית נאמנות גם לילדים, למורים ולהורים). הילדים המופנים והנידונים כ"חריגים" חושפים בעיני הפסיכולוג את נקודות התורפה של המוסד, והמלצותיו מיועדות ליצור עבורם את הסביבה החינוכית הדרושה בכיתותיהם, או לפחות במסגרת בית-הספר. השירות הפסיכולוגי נתארגן, יחד עם שירותים אחרים, בכמה מישורים של בית-הספר. ליד הנהלת המוסד הוא פעל כשירות ייעוצי, המסייע באיתור ובאבחון הבעיות ובמתן המלצות להתערבות מוסדית. בקרב המורים הוא פעל לקבל פניות בדבר תלמידים "חריגים" ולתת הדרכה וייעוץ ביחס אליהם (עם דגש חזק על מורי כיתות טיפוליות ויתר המסגרות של החינוך המיוחד). כמו כן, יכול הפסיכולוג להתפנות במיוחד לכיתות הנמוכות ("מניעה") ולמפעלים אחרים האמורים לטפל בבעיות של בית-הספר (רביב, 1972; ערן, 1973; ניר ומנור, 1974).

לפי דגם זה נתפס בית-הספר בעיני הפסיכולוג כארגון מוסדי, המונחה על-ידי מטרות לימודיות וחינוכיות ערכיות, אשר במסגרותיו השונות מתרחשות פעולות גומלין פורמליות ובלתי פורמליות בין תלמידים, מורים, הנהלה והורים. כל אלה קובעים את טיבה והיקפה של התמודדות המוסד עם יעדיו (בנימיני וענברי-לף, 1978). עמדת הפסיכולוג כלפי בית-הספר הייתה של מעורבות עד כדי הזדהות עם חיי המוסד, משימותיו וקשייו. עיסוקיו של הפסיכולוג לבד מן הקליניים הייעוציים, כללו היבטים רבים של סוכן שינוי, כגון ייעוץ ארגוני לרמותיו ושיטות אחרות של החדרת רעיונות ועמדות.

הגישה המקצועית רבת-האנפין דרשה מהפסיכולוג ידע נרחב בפסיכולוגיה ארגונית וחברתית ובסוציולוגיה חינוכית, וכן התמצאות בדילמות המרכזיות של מערכת החינוך (כגון הישגיות ושוויון הזדמנויות, אינטגרציה וסגרגציה, חינוך מיוחד, טעוני טיפוח ועוד). הפסיכולוג בעל ההכשרה הקלינית נאלץ לצאת מן המעגל המקצועי הצר אל מרחבים מוסדיים וארגוניים, ואף להיות מעורב בהיבטים פוליטיים ציבוריים (כגון, בנימיני וחב', 1977). תמורת אי-הנוחות המקצועית יכול

הפסיכולוג למצוא סיפוק באתגרים ובכוח ההשפעה שלו בעולם החינוכי (רביב, Lambert, 1973 ; 1976). המורים קיבלו את הגדרת התפקיד בלב ולב : מחד-גיסא, נהנו מתמיכה ומייעוץ בבעיות של תלמידיהם, ומאידך גיסא נדרשו להיות האחראים הראשיים על הטיפול בהן.

כמו קודמותיה נדונה גם הגדרה זו של בית-הספר כלקוח להיות בעייתית. שכן, "כושר ההתמודדות" של המוסד עם אוכלוסיית תלמידיו לא נמצא קשור בהכרח להצלחתו החינוכית. הופרכה ההנחה שבית-ספר מצליח יותר ככל שמוריו ומסגרותיו נותנים הזדמנויות רבות יותר להתקדמות לקשת רחבה יותר של תלמידים. הצלחתו של בית-הספר אינה נמדדת במציאות רק בטיבן של תשומותיו הפדגוגיות והאנושיות, אלא, אולי בעיקר, בתדמיתו בציבור וב"דימוי העצמי" של המוסד. בית-ספר שאוכלוסיית תלמידיו באה מחוגי חברה יוקרתיים עשוי להצליח יותר מאשר מוסד אחר, שתלמידיו באים מאוכלוסיית מצוקה חברתית, אפילו ישקיע הראשון פחות משאבים מאשר השני. בית-ספר שאוכלוסיית תלמידיו באה מחוגי חברה יוקרתיים עשוי להצליח יותר מאשר מוסד אחר. בתי-הספר - על כל פנים בעיר - נידונים לשגשוג או לשקיעה על-פי המוניטין הציבורי של התלמידים שהם מאכלסים. יתרה מזו, בית-ספר המיטיב להתמודד עם תלמידים דלי רקע באמצעות הקטנת הכיתות, התאמת תכניות הלימודים לרמת הילדים והגדלת שירותיו הרפואיים, הסוציאליים והפסיכולוגיים, סביר להניח שהוא נתון בתהליך של שקיעה. אילו למדו תלמידיו בבית-ספר "יוקרתי", בכיתות צפופות יותר ועם פחות שירותי סיוע, אולי היו, למרבה הסתירה, מתקדמים יותר. ייתכן אפילו שעצם חיזוק השירותים החינוכיים והאישיים במוסד "חלש", לפי שיקולי סיבתיות קליניים, עלול לגרום נזק בכך שירתיע את הציבור מזיקה אליו (בנימיני וקליין, 1972). ניתוח זה שימש התראה לשירות הפסיכולוגי-חינוכי שלא להתמקד דווקא בבעיות של בית-הספר, ושלא להיות מזוהה בהכרח עם מצוקה ופתולוגיה. אלא, שלמרות הבעייתיות מוסיף דגם רב-צדדי וגמיש זה לשמש פסיכולוגים לא מעטים בבתי-ספר יסודיים, אם כדי לצאת ידי חובת השירות במוסדות הנמצאים בתהליכי שקיעה, ואם משום הקושי של איש המקצוע ושל בית-הספר הלקוח לאמץ לעצמם גישות הנגזרות מן ההגדרה הבאה.

בית-הספר על משאביו

האלטרנטיבה להגדרה הקודמת רואה את מטרת העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר בהגברת הצמיחה והכשירות של המוסד ושל הנפשות הפועלות בו, דהיינו - הסגל והתלמידים. בין אם ניחן בית-הספר מלכתחילה במוניטין חיובי (בזכות אוכלוסיית תלמידיו או בזכות מפעליו) ובין אם לאו, המוסד חייב לקיים ולהבליט, כלפי עצמו פנימה וכלפי הציבור, את הגורמים החיוביים שבפעילותו ולהעמיק את ההנעה של המורים והתלמידים להצליח בתפקידיהם. עצם ההתמקדות בהצלחות ולא בכישלונות, בתמריצים ולא במפגעים, עשויה להניע ילדים בעייתיים והוריהם להשקיע מאמצים כדי להתקדם ולהצליח במוסד זה. שליחותו של הפסיכולוג אינה מיועדת לטפל בכישלונות ובקשיים דווקא, אלא למצות את המשאבים הבונים בילדים, בסגל ובמוסד. נאמנות הפסיכולוג נתונה לבית-הספר ולמערכת שבה הוא פועל. הילדים שהוא מייעץ בנוגע אליהם אינם עוד רק הבעייתיים, אלא גם הנורמלים, ויתרה מזאת - גם יוצאי הדופן החיוביים, כלומר המחוננים (אהרנשטם, 1975). ארגון השירות הפסיכולוגי במישורים השונים של המוסד (כמקודם) מותיר זמן להנהגת פעולות של מניעה ראשונית (Bower, 1965; Caplan, 1964; Cowen, 1977), דהיינו, לחיזוק ולחישול הצדדים הבריאים, ואלה כוללים מסגרות סיוע למחוננים (אהרנשטם ובנימיני, 1977), "תכניות בריאות נפש" לכלל הילדים כגון הוראה טיפולית (קובובי, 1970), למידת מיומנויות חברתיות (שניר וחב', 1979 ; Spivack & Shure, 1974), מפעלי חונכות של ילדים לילדים (פרינץ, 1977), פעולות עם הורים, כגון משחקיות (ווזנר, 1975; נוי, 1975) וחוגי הדרכה (פורטי, 1979), לסיוע קונסולטטיבי למחנכים (אוסטרוויל ומרום, 1978) וייעוץ למנהלים בבעיות פסיכולוגיות של ניהול בית-הספר. דרך אגב, כל אלה מזהים את הפסיכולוג ומעשיו עם פעילות תקינה ובונה ולא עם "חריגות" ובעייתיות.

על-פי דגם זה נתפס בית-הספר בעיני הפסיכולוג כארגון חינוכי הצומח ומשתנה בהתמדה הן במשאביו ובניסיונו והן בתדמיתו בקהילה. לנוכח הניידות החברתית של האוכלוסין ייתכנו תהליכי "התרוקנות" של בית-הספר ממשאבי תכניות ואדם ומיוקרה, ועימה צפויה ירידה במורל וב"דימוי העצמי" של המוסד, הסגל והתלמידים. ייתכן גם להיפך, תדמית חיובית של בית-ספר תמשוך אליו אוכלוסיות מבוססות יותר, שיבטיחו את המשך צמיחתו של המוסד. השקפת הפסיכולוג על בית-הספר כוללת גם את המערכת הקהילתית שלו; זו קובעת לפחות חלק מ"גורלו" של המוסד אם הוא בתהליך של צמיחה (כמותית או איכותית), של "קמילה", או של "קיפאון"

שכמוהו כשקיעה. על סמך "אבחון התפתחותי" של המוסד יכול הפסיכולוג להבין התרחשויות ובעיות במוסד (כגון גישתו לילדים "חריגים" והתמודדותו עם אוכלוסיית התלמידים בכללותה), ומכאן - לייעץ להנהלת בית-הספר ולהמליץ בפני שלטונות החינוך על "שינויי כיוון התפתחותיים" הדרושים למוסד. אחד האמצעים החשובים, כך נלמד מן הניסיון, הוא להנהיג אזורי רישום אינטגרטיביים. מרגע שתלמידים מרקע טעון טיפוח מצויים במוסד המאכלס שיעור ניכר של ילדים מרקע מבוסס יותר, גדלים סיכוייהם של כל הילדים לקבל טיפול חינוכי נמרץ יותר (שרף, 1973; חן וחב', 1977). הרי שמלבד כל המיומנויות הפסיכולוגיות הדרושות לפסיכולוג דנן - הקליניות-הייעוציות, והארגוניות -חברתיות - הוא זקוק גם לידע בתהליכים סוציולוגיים ודמוגרפיים, כדי שיוכל לבחון את המוסד מפרספקטיבה מרוחקת יותר, ולהמליץ על התערבות במישורים הרחבים יותר של המערכת והקהילה (לדוגמה ראו אלישע, 1976).

מסתבר, כי הגדרה אחרונה זו של הלקוח מסיטה את הפסיכולוג הקליני ייעוצי הרחק מעבר לנקודת המוצא המקצועית שלו לכיוון הפסיכולוגיה הקהילתית וה"סוציולוגיה היישומית".

מאחר שמודל זה (כמו גם קודמו) תובע מגוון גדול של כישורים מקצועיים, ולפי שאין פסיכולוג יחיד יכול להתמחות בכל היבטי הידע המדעי, נוצר בהדרגה פיצול של תפקידים מקצועיים בשירות בתי-הספר. בדרך זו מוסד עשוי להיעזר בפסיכולוגים שונים במישורים השונים (כפי שאפשר להגדיר ב"חוזה"), וכך גם יימנע סכסוך תפקידים בפעילותו של הפסיכולוג היחיד. ההתאמה הראשונית של דגם זה לציפיות הסגל של בית-הספר מן הפסיכולוג נראית על-פי רוב קטנה. אולם במידה שהפסיכולוג או צוות הפסיכולוגים מסייע למורים ולהנהלה לראות את ה"יער" הרחב שבו שרויים "העצים" המטרידים אותם, עשויה לצמוח "תובנה מוסדית", שתוליד התמודדות בונה והתפתחות חיובית.

אפשר להצביע על מוסדות חינוך שבהם מוצו השלבים השונים בהגדרת הלקוח. מעניין לציין, כי לאחר ש"הפנימו" בתי-הספר את הגישות השונות נפנו הפסיכולוגים ושבו אל "מקורם" הקליני-ייעוצי, ויכלו לעסוק בבעיותיהם של הילדים לגופן, תוך מתן ייעוץ למורים ולהורים. אולם רבים הם המקרים שבהם חל "קיבעון" באחד משלבי ההתפתחות של העבודה הפסיכולוגית, אם משום שבית-הספר והפסיכולוג יחדיו הסתפקו בדגם שירות מסוים, ואם בגלל אי-הרלוונטיות של "תפיסת לקוח" מורכבת יותר (כגון במוסדות על-יסודיים או בגני הילדים). למדנו גם, שתכופות אין טעם

להזדקק לדגם עבודה מתקדם בטרם למד בית-הספר את כוחו של הפסיכולוג לפי דגם ראשוני יותר של עבודה עם ילדים ועם מורים, ובטרם למד השירות הפסיכולוגי את מאפייני המוסד. בדומה לכך ייתכן, שיהיו בבית-הספר גופו גורמים הבולמים את מעורבותו של הפסיכולוג מעבר למישור של תלמידים או מורים יחידים. לקח מעין זה נלמד בניסיון שלא עלה יפה להיכנס לעבודה פסיכולוגית בבתי-הספר הירושלמיים עם ילדים ערבים. מכל מקום, טיפוסי ההגדרה של הלקוח (לרבות הגדרות אפשריות אחרות (Magary, 1967) יכולים לשמש מערכת לסיווג של שירותים, הקובעת גבולות ברורים יותר למעורבותו של הפסיכולוג ולציפיות של בית-הספר ממנו. ההגדרות מסייעות במיוחד לתכנון תכניות ההכשרה של פסיכולוגים לעבודה בבית-הספר, אם בלימודים האוניברסיטאיים ואם - בעיקר - בהשתלמויות תוך כדי שירות.

מקורות

אהרנשטם, ש' (1975). חל"ד - מודל ירושלמי לייעוץ, לטיפוח ולהעשרה לילדים מחוננים. **חוות דעת, 5**, 55-57.

אהרנשטם, ש' ובנימיני, ק' (1977). טיפוח ילדים מחוננים בבית-הספר היסודי: ניסיון העשרה יחידנית וקבוצתית. **חוות דעת, 8**, 86-91.

אוסטרוויל, ז' ומרום, מ' (1978). הכשרת מורים לתפקיד סוכני בריאות-נפש בכיתה. **חוות דעת**, 9, 56-67.

אילן, א' (1979). **פסיכותרפיה בילדים ובני נוער.** תל-אביב: ספריית פועלים.

אלישע, י' (1976). השירות הפסיכולוגי-חינוכי באילת - עובדות ותכניות. **חוות דעת, 7**, 49-60.

בנימיני, ק' (1967). עקרונות לשירותי ייעוץ משולבים בביה"ס. **דפים לבעיות חינוכיות סוציאליות, 5**, 10-12.

בנימיני, ק' (1972). שלוש סוגיות מכבשונו של שירות פסיכולוגי חינוכי. בתוך א' זיו (עורך), **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך** (עמ' 205-219). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

בנימיני, ק' (1973). דמות התלמיד בעיני המורה. **מגמות, י"ט**, 127-144.

בנימיני, ק', וייל, ג' ולוי, ר' (1977). הפסיכולוג בסכסוך קהילתי: על אינטגרציה חינוכית. **חוות דעת**, 8, 4-16.

בנימיני, ק' וענברי-לף, פ' (1978). דמותו של בית-הספר היסודי בעיני פסיכולוגים חינוכיים. **חוות דעת, 9**, 6-16.

בנימיני, ק' וקליין, ז' (1971). מערכת החינוך בישראל ובריאות הנפש. **מגמות, י"ז**, 332-344.

בנימיני, ק' וקליין, ז' (1972). על השפעות שליליות אפשריות של שירותי בריאות נפש בקהילה. **חוות דעת, 1**, 21-27.

ווזנר, י' (1975). משחקיה - ספריית משחקים להורים וילדים. **חוות דעת, 5**, 44-48.

חן, מ', אדלר, ח' וקליין, ז' (עורכים) (1977). אינטגרציה וחינוך בישראל. **מגמות, כ"ג** (3-4).

כהנא, י' (עורך) 1967. הצוות הבין מקצועי בבית-הספר. **דפים לבעיות חינוכיות סוציאליות, 5.**

נוי, ב' (1975). שיעור המשחקים - חלק ממערכת הלימודים בבית-הספר היסודי. **חוות דעת, 5**, 49-54.

ניר, ע' ומנור, ח' (1974). מאבחון לייעוץ פסיכולוגי בשירות הפסיכולוגי-חינוכי. **חוות דעת, 3**, 46-49.

ערן, מ' (1973). התחנה לייעוץ חינוכי בחולון. **חוות דעת, 2**, 60-64.

פורטי, מ' (1979). חוגי הדרכה להורים בעלי השכלה נמוכה יחסית במסגרת בית-הספר. **חוות דעת, 10**, 45-59.

פרידלנדר, ד' שטייניץ, ר' ובנימיני, ק' (עורכים) (1976). **טיפול התנהגותי במוסד החינוכי - מקראה**. ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.

פרינץ, ד' (1977). **תכנית חונכות "ילדים מלמדים ילדים" - השפעת התכנית על החניכים.** עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קובובי, ד' (1970). **הוראה טיפולית**. ירושלים: ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.

קריב, מ' ויוגב, ח' (1978). טיפול משפחתי. **חוות דעת, 9**, 68-75.

רביב, ע' (1972). דיוקנו של שירות פסיכולוגי חינוכי בקהילה קטנה. **חוות דעת, 1**, 61-65.

רביב, ע' (1974). קונסולטציה בקבוצות בשירות פסיכולוגי חינוכי. **חוות דעת, 3**, 27-33.

רביב, ע' (1976). מחשבות על תפקיד פסיכולוג בית-הספר. **חוות דעת, 7**, 43-48.

שניר, ד', איצקוביץ, ר' ושפנייר, ז' (1979). השפעת אימון קוגניטיבי בפתרון בעיות בין אישיות על הסתגלות חברתית של ילדי גן תוקפניים. **חוות דעת, 10**, 30-37.

שרן, ש' ושרן, י' (1969). **ליקויי למידה ותיקונם**. תל-אביב: ספריית פועלים.

שרף, ת' (1973). אספקטים פסיכולוגיים של תכלול בבתי-ספר. **חוות דעת, 2**, 5-13.

Bower, E.M. (1965). Primary prevention of mental and emotional disorders: A frame of reference. In N.M. Lambert, N.M. (Ed.). *The protection and promotion of mental health in schools* (pp. 1-9) United States Department of Health Education, and Welfare. Public Health Service, National Institute of Health, National Institute of Mental Health.

Caplan, G. (1963). Opportunities for school-psychologists in the primary prevention of mental-disorders in children. *Mental Hygiene*, *47*(4), 525-539.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. NY: Basic Books.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. NY: Basic Books.

Cowen, E.L. (1977). Baby-steps toward primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, *5*(1), 1-22.

Cowen, E.L., Trost, M.A., Lorion, R.P., Dorr, D., Izzo, L.D., & Isaacson, R.V. (1975). *New ways in school mental health*. NY: Human Sciences Press.

Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood: The writings of Anna Freud, Vol. 6.* (pp. 181-184). NY: International Universities Press.

Getzels, J.W. (1969). A social psychology of education. *The handbook of social psychology*, *5*, 459-537.

Lambert, N.M. (1973). The school psychologist as a source of power and influence. *Journal of School Psychology*, *11*(3), 245-250.

Lambert, N.M. (1974). A school-based consultation model. *Professional Psychology*, *5*(3), 267-276.

Magary, J.F. (1967). Emerging viewpoints in school psychological services. In J. F. Magary (Ed.), *School psychological services in theory and practice: A handbook* (Chapter 22). *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.

Miles, M.B., & Schmuck, R.A. (1971). Improving schools through organization development: An overview. In R. A. Schmuck (Ed.). *Organization development in schools* (pp.1-27). Palo Alto: National Press Books.

Morse, W.C. (1967). Enhancing the classroom teacher's mental health function. In E. L. Cowan, E.A. & M. Zax (Eds.) *Emergent approaches to mental health problems* (pp. 271-289). Meridith Publications. Currently retrieved, June 2016, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED023211.pdf#page=282.

Morse, W.C., Finger, D.C., & Gilmore, G. E. (1968). Innovations in school mental health programs. *Review of Educational Research*, 38(5), 460-477.

Sarason, S.B., Levine, M., Goldenberg, I. L., Cjerlin, D.L., & Bennett, E.M. (1966). *Psychology in community settings*, Part 2. NY: Wiley.

Spivack, G., & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A congitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

פסיכולוגיה חינוכית בישראל - ניתוח נרטיבי בראי הזמן

שרונה מי-טל וראובנה שלהבת קניאל[1]

מבוא

עוד לפני קום המדינה הופיעו ניצנים ראשונים של שירותים פסיכולוגיים לילדים עם קשיים. משנות החמישים של המאה ה-20 הוקמו שירותים פסיכולוגים חינוכיים ביישובים אחדים במתכונת דומה לשירותים הפסיכולוגים של היום (שפ"ח). מאז, התפתח התחום והתמסד: נוצרה התמחות מוכרת במשרד הבריאות ונוסד שפ"י במשרד החינוך ואגף פסיכולוגיה בתוכו. מאמר זה סוקר מוטיבים מרכזיים וסוגיות בפסיכולוגיה חינוכית בישראל כפי שהתפתחו במהלך השנים. באמצעות המוטיבים ניתן ללמוד את חוכמת הארגון של אגף פסיכולוגיה בשפ"י, שמשמש עמוד השדרה של המקצוע היום. נציין נקודות מפנה ומניעים לשינוי אשר עשויים להאיר כיווני התפתחות בעבר, בהווה ולקראת העתיד.

המוטיבים וציוני הדרך וכן ניתוח התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית בישראל עלו במהלך ראיונות עם אנשי מפתח בתחום והתבססו על איסוף מידע שנבע

---

1 ד"ר שרונה מי-טל היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מרצה בתכנית המ.א. לפסיכולוגיה חינוכית במכללת עמק יזרעאל, ובעבר בחוג לייעוץ ולהתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה, לשעבר ס' פסיכולוגית מחוזית, שפ"י מחוז צפון (גמלאית).

גב' ראובנה שלהבת קניאל, פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מקימת המדרשה ללימודים מתקדמים באגף פסיכולוגיה, מרצה באוניברסיטה העברית במגמות של פסיכולוגיה חינוכית קלינית של הילד והמגמה ליעוץ.

המאמר הוגש לפרסום בחודש יולי 2014.

מעשרה ראיונות עם ותיקי הפסיכולוגיה החינוכית וחלק ממנהיגיה אשר הקימו וליוו את התחום מראשית הדרך.[2] ראיונות אלו נבנו על סמך שאלות שחוברו על-ידי ההנהגה של הפסיכולוגיה החינוכית בשנת 2013, הפסיכולוגית הראשית, חוה פרידמן, סגניתה, דני ז'ורנו והפסיכולוגים המחוזיים. השאלות התייחסו לנקודת המפגש בין המרואיין לבין הפסיכולוגיה החינוכית בארץ - התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית בישראל והיווצרות הארגון הנוכחי, כולל אבני דרך בהתפתחותו של שפ"י, החזון שבבסיס עבודת הפסיכולוג החינוכי, שינויים שחלו בתפקידי הפסיכולוג החינוכי במרוצת השנים, חוויה מכוננת ומרגשת בתפקיד בפסיכולוגיה החינוכית במהלך השנים, חוויות מכוננות בעבודה המקצועית וציפיות לעתיד המקצוע. בנוסף, אנו מסתמכות על פרסומים מהשנים הראשונות של התחום בישראל, תוך התייחסות לספרות העוסקת במגמות מקבילות בארצות אחרות בעולם.

ציוני דרך בהתפתחות הפסיכולוגיה החינוכית בישראל

התחנות הפסיכולוגיות הראשונות שעבדו עם מסגרות חינוך בארץ הוקמו בערים הגדולות עוד לפני מלחמת העולם השנייה (לוינסון, 1999) התחנה הראשונה נפתחה בתל אביב כמכון פסיכו-פדגוגי לאחר שד"ר לוי מלינובסקי חזר מלימודים בג'נבה בשנת 1937 וחבר לפרופ' פישל שניאורסון. מעט לאחר מכן, על-פי מסמכים (משנת 1942) על עבודת המכון, נוצרה תפיסה שהתבססה על עבודה בצוות רב-מקצועי, והחלה עבודה עם מורים ועם הורים בהתייחסות לקהילה. במקביל פעל מכון פסיכוטכני לייעוץ ולהדרכה לבחירת מקצוע בעיר תל אביב. בשאר היישובים בארץ פעל מכון פסיכוטכני שהיה משותף למשרד העבודה ולמשרד החינוך בראשותו של יהודה שרלין עד להקמת שפ"י.

משנות ה-50 של המאה ה-20 הוקמו תחנות ביישובים הגדולים והמבוססים

---

2 הראיונות היו פרטניים ונערכו במהלך שנת 2013. כותבי המאמר הם המראיינים וכן **מאיר בוכנר**, פסיכולוג מחוזי לשעבר. כל המרואיינים כיהנו בעבר בתפקידים בכירים והיו מעורבים בהתפתחות הפסיכולוגיה החינוכית. רואיינו: **רחל ארהרד** - פרופ' בחוג לחינוך במגמה לייעוץ, אוניברסיטת תל אביב שריכזה את תחום המחקר בשפ"י / **ראובן אש** - פסיכולוג ראשי וגם פסיכולוג מחוזי במחוזות ירושלים ודרום / **שולמית לוינסון** - פסיכולוגית מחוזית, מחוז תל אביב ומנהלת שפ"ח תל אביב / **בלהה נוי** - מנהלת שפ"י / **עמוס ניר** - מנהל שפ"ח תל אביב, לימד במגמה החינוכית באוניברסיטת תל אביב / **גד פליישר** - פסיכולוג מחוזי, מחוז חיפה וצפון, ומנהל שפ"ח נצרת עילית / **יוסף קולודנר** - מנהל שפ"י הראשון / **עמירם רביב** - דיקאן ביה"ס לפסיכולוגיה, המרכז ללימודים אקדמיים, אור יהודה, פרופ' אמריטוס ביה"ס למדעי הפסיכולוגיה אוניברסיטת תל אביב, פסיכולוג מחוזי ופעיל במטה שפ"י / **משה רבינוביץ** - פסיכולוג מחוזי מחוז חיפה ומנהל שפ"ח טבריה / **נועה שמיר** - מזכירה וראש מינהל בשפ"ח תל אביב כמעט מאז פתיחתו / **ציפי שני** - מנהלת שפ"ח בני ברק

יחסית כמו ירושלים, חיפה, רמת גן, פתח תקווה, הרצליה ועוד. מטרת התחנות הראשונות הייתה להעניק הכוון מקצועי למסיימי כיתות ח' ולסייע בפתיחת מסגרות לחינוך מיוחד בעיקר לילדים עם פיגור שכלי. אחרי קום המדינה ובעקבות העלייה הגדולה לישראל, גדל מספר הרשויות המבוססות שהעסיקו פסיכולוגים לאותן מטרות. לצד הפסיכולוגים של הרשויות הוקמה יחידה של פסיכולוגים נודדים בראשות שבתאי נוי, שסיפקה שירותי אבחון פסיכולוגי לילדים שהיו מועמדים לחינוך מיוחד. כבר בשנות השישים החלו להפריד בין תפקידי הפסיכולוגים באבחון ובטיפול לבין תפקידי ייעוץ והכוון שבהם כיהנו יועצים. כאשר הוקם שפ"י במשרד החינוך הוא כלל מלכתחילה את שתי הפרופסיות.

עד להקמה הפורמלית של אגף השירות הפסיכולוגי-ייעוצי במשרד החינוך בשנת 1970 פעלו כבר כ-40 תחנות לשירות פסיכולוגי חינוכי בערים גדולות וביישובים מבוססים בלבד. תחנות אלו הוקמו ביוזמת הרשויות המקומיות וחלקן העניקו מלגות לפסיכולוגים בעלי עניין בעבודה עם ילדים כדי שלאחר הלימודים יעבדו כפסיכולוגים במסגרת החינוך. במקביל הוקמה תחנה של התנועה הקיבוצית שעסקה בעבודה קלינית וחינוכית עם ילדי הקיבוצים. בתקופה זו עדיין לא איחדה תפיסה מקצועית משותפת שכיוונה את הפסיכולוגיה החינוכית בארץ. עם זאת, כל המרואיינים ציינו, שהיו מהלכי חבירה על בסיס אישי בין פסיכולוגים כבר משנות ה-50. מהלכים אלו הובילו להקמת הסתדרות הפסיכולוגים בשנת 1957 ולחטיבה חינוכית בתוכה לצד חטיבה קלינית. עם השנים נפתחו חטיבות וכן התמחויות נוספות בהתאם. כיום הפסיכולוגיה החינוכית היא אחת משישה ענפי הפסיכולוגיה המוכרים בחוק הפסיכולוגים בישראל.

בשנת 1968, עם החלת הרפורמה הגדולה במערכת החינוך בישראל שבעקבותיה הורחב טווח חינוך החובה, נוספו חטיבות ביניים ונעשה מאמץ לאינטגרציה של כלל הילדים במערכות החינוך הממלכתיות (אדלר, 2005). המערך הצריך שינויים בהיערכות לאיתור ילדים מתקשים, באבחונם ובטיפול בהם. באותה עת, קלמן בנימיני, מרצה לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית וגם מנהל השפ"ח המתפתח בירושלים, הוזמן להיות יועץ לשר החינוך, יגאל אלון, ולמנכ"ל אלעד פלד. בנימיני יזם הקמת יחידה שתעניק שירות פסיכולוגי-ייעוצי למערכות חינוך (להלן שפ"י). שפ"י נוסד כיחידת סמך למנכ"ל משרד החינוך בשנת 1970. בנימיני פעל באופן לא רשמי כפסיכולוג ראשי, ויוסף קולודנר, אשר הגיע מארה"ב, מונה למנהל שפ"י. זמן קצר לאחר מכן הצטרף ראובן אש כפסיכולוג ראשי בשפ"י, והחל ליצור מערך כלל

ארצי של שירותים פסיכולוגים חינוכיים ברשויות. בשנת 1971 הניע בנימיני לעיצוב מבנה שפ"י, שכלל פסיכולוגים ויועצים חינוכיים במתכונת שמתנהלת במהותה עד היום. בנימיני וקולודנר בנו את המבנה הארגוני של הפסיכולוגיה החינוכית, שכלל פסיכולוגים מחוזיים במחוזות של משרד החינוך. לבקשת מנכ"ל משרד החינוך, שמואלי, נערכו פגישות ייעוץ חודשיות בינו לבין הנהלת שפ"י ופסיכולוגים חינוכיים מובילים מכל רחבי הארץ. שנים אחדות לאחר מכן הפך מנכ"ל משרד החינוך את שפ"י ממחלקה לאגף, ובמסגרת הרפורמה במשרד סונף שפ"י למינהל הפדגוגי, כפי שהדברים מתנהלים כיום. עם השינוי חדל הפסיכולוג הראשי מלשמש בתפקיד יועץ השר.

בנימיני וקולודנר השיגו ממשרד החינוך תקציבים נדיבים עבור תקנים לפסיכולוגים ברשויות המקומיות שהיו מוכנות להשתתף במימון. הדבר היה כרוך במסע שכנוע מוצלח של אש וקולודנר שסיירו ונפגשו עם מחלקות חינוך וראשי רשויות בכל הארץ. כדי לעודד פסיכולוגים לצאת לפריפריה הציע שפ"י מלגות למתמחים שהיו מוכנים לצאת לאזורים המרוחקים מהמרכז ומלגות לימודים להכשרה של פסיכולוגים מהמגזר הערבי. כך גם נוצר פרויקט 200 שבו הוענקו מלגות לקידום קליטת פסיכולוגים חינוכיים שעלו לישראל ושכוונו לאזורים שהיה בהם צורך בכוח אדם מתאים. כבר בשלב מוקדם כללו התקציבים מימון להשתלמויות ולהדרכה. המייסדים של שפ"י דאגו למפגש מנהלי השירותים הפסיכולוגים במסגרת כינוס שנתי. כיום מתנהל שירות פסיכולוגי חינוכי בכל רשות מקומית ואזורית בישראל ובכל מגזרי האוכלוסייה, והוא מיועד לטווח הגיל מגני טרום חובה ועד סוף תיכון.

הפסיכולוגים החינוכיים הראשונים בישראל היו פסיכולוגים קליניים עם עניין בעבודה עם ילדים, ולמובילים שבהם הייתה גם זיקה לאקדמיה. שונות גדולה בין יישוב ליישוב ניכרה בתפיסת תפקיד הפסיכולוג החינוכי. כל שירות פסיכולוגי עבד כתחנה נפרדת עם קשר רופף ביניהם, ואופי השירותים וצורת העבודה היו תלויים בדמויות המובילות בכל מקום. בשלבים המוקדמים התמקדה העבודה במערכות החינוך בתפקידי מיון לקראת מעברים בין מסגרות, כמו הכוון מקצועי, אבחון לחינוך מיוחד ואבחון מוכנות של ילדי גן לקראת כיתה א'. במשך השנים התפתחה תורה המתייחסת לליווי התפתחותי ולעבודה מערכתית עם צוותי הגן, הילדים והוריהם בחלק מהשירותים הפסיכולוגים, בעיקר בגדולים שבהם כמו בתל אביב. התפיסה שביסודה דגש על הערכת מוכנות על סמך ליווי התפתחותי ושימוש נרחב בכלי איתור התפתחה כנראה בהשפעה של פרסומים בספרות המקצועית (כמו למשל,

Lichtenstein & Ireton, 1984). בשנים האחרונות גובש מודל אחיד לעבודה בגנים (שירות פסיכולוגי חינוכי בגנים, 2013). כבר בתחילת עבודת הפסיכולוגים במערכות החינוך נוספו תפקידים כמו התערבויות עבור ילדים עם בעיות התנהגות, בעיות למידה, בעיות רגשיות ובעיות קשב וריכוז. בשלבים הראשונים יושמו דפוסי עבודה קליניים והוקמו תחנות לשירות פסיכולוגי חינוכי דמויות קליניקות (לוינסון, 1999). עם חשיפתם לצורכי הילדים במערכת החינוכית לצד מצוקה בכוח אדם, החלו הפסיכולוגים החינוכיים לבחון דרכים לעבוד גם עם מורים. היוזמה לעבודה עם מורים באה מצד הפסיכולוגים, איש-איש במקום עבודתו, מתוך הבנה, שבאמצעות המורים ניתן לתרום לקידום הרווחה הנפשית של מספר רב יותר של תלמידים במגבלות הזמן. המגמה להיוועצות עם מורים הסתמנה במקביל להתפתחות התיאוריה לקונסולטציה עבור בריאות הנפש של קפלן ולדגש שניתן לחשיבות של עבודה מניעתית עם ילדים ועם נוער (Caplan, 1970).

העבודה עם הילדים ועם מוריהם בתוך בתי-הספר הביאה לתפנית ולמעבר מדגש קליני מסורתי, שהתמקד בפרט בלבד, לתפיסה מורכבת יותר, שכללה עבודה פרטנית ועבודה מערכתית עם צוותי מורים כאחד. בשלב הזה בעבודה הפסיכולוגית החינוכית טרם שותפו הורים. מערכת החינוך ככלל, נשאה גוון של גישה פטרונית מאוד ונטלה, לכאורה, אחריות מלאה לילדים. התקבלו החלטות על השמה ועל העברת ילדים למסגרות שונות ללא מעורבות ההורים. התנופה בהתייחסות להורים החלה במקביל לחקיקת חוק החינוך המיוחד (בשנת 1988) אשר חייב שיתוף והסכמה של הורים להתערבויות הנוגעות לילדיהם. החוק התגבש בשיתוף ראובן אש, כפסיכולוג ראשי בשפ"י, יחד עם הורים בעלי עניין שלהם ילדים עם קשיים משמעותיים. החקיקה עודדה וחיזקה את מגמת השיתוף של ההורים על-ידי הפסיכולוגים החינוכיים ואת הטיפול בקשרים בין ההורים לבין בית-הספר. בהדרגה התגבשו השינויים בתפקידי הפסיכולוגים אשר עבדו במערכות החינוך, והתחילו להיווצר מודלים משותפים שהובילו להגדרה מקצועית של הפסיכולוגיה החינוכית בישראל.

בעקבות מלחמת יום הכיפורים חל שינוי משמעותי נוסף בעבודת הפסיכולוגים החינוכיים. הם החלו לעסוק בהתערבות בשעת חירום. פותחה תורה בכתב ובעל-פה לעבודה בעת חירום ובמצבי משבר, שכוללת שילוב של עבודה מערכתית ופרטנית בשיתוף עם גורמי בריאות נפש שונים (הפסיכולוגים והיועצים בתוך שפ"י וגורמים בקהילה) תוך התייחסות לצרכים היישוביים (Raviv, 1985). מאז ועד היום סוגיה זו היא תחום חשוב בעיסוקו של הפסיכולוג החינוכי ובמיצובו בקהילה. פותחו

השתלמויות בנושא ומצופה מכל פסיכולוג חינוכי להתמחות בתחום זה.

חלק מהפסיכולוגים החינוכיים הראשונים קיבלו את הכשרתם הבסיסית בחו"ל. בהמשך, כאשר רשויות מקומיות גילו עניין בפיתוח שירותים פסיכולוגיים הן חברו למשרד החינוך והציעו מלגות ייעודיות ללימודי פסיכולוגיה חינוכית. במקביל להקמת שפ"י בשנות ה-70 פותחו מגמות ייחודיות לפסיכולוגיה חינוכית במרבית האוניברסיטאות, שכללו עבודה מעשית בשירותים הפסיכולוגיים החינוכיים ובתחנות לבריאות הנפש. באותו זמן עודדה החטיבה החינוכית בהסתדרות הפסיכולוגים את פתיחתם של קורסי השתלמות בתחומי דעת המייחדים את הפסיכולוגיה החינוכית, ובהמשך נוספו השתלמויות בחסות משרד החינוך. לקורסים אלו נודעה חשיבות מיוחדת לאור העובדה, שפסיכולוגים רבים בשנות ה-70 וה-80 הגיעו כעולים מארצות שונות. חשוב היה להכשיר אותם כדי לצרפם לחטיבה החינוכית בהפ"י ולרשימת הפסיכולוגים החינוכיים בעלי הרישוי (חוק הפסיכולוגים חוקק בשנת 1977). עם הזמן, נשא שפ"י באחריות מלאה להכשרת פסיכולוגים חינוכיים בשפ"חים, שכוללת השתלמויות והדרכה, כדי לאפשר התמחות בפסיכולוגיה חינוכית. המנהיגות של הפסיכולוגיה החינוכית עודדה למידה והתעדכנות באופן שוטף. המגמה הזאת נמשכת עד היום והביאה להקמת המדרשה ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית של שפ"י בשנת 2004. היום מכוונים הלימודים לפסיכולוגים חינוכיים בכל רמות ההתפתחות המקצועית.

רבים מהפסיכולוגים החינוכיים הראשונים בארץ שילבו בין תפקידים באקדמיה לבין עבודה בשדה. הדבר תרם לפיתוח כלים ודפוסי עבודה במקביל להתפתחויות במקומות שונים בעולם. עם השנים, גבר הלחץ באקדמיה למחויבות למחקר, שהקשה על השילוב, ולא נותרו די מומחים בפסיכולוגיה חינוכית שהיו מוכנים להקדיש מזמנם למחקר ולכתיבה מדעית, ומגמות הלימודים הייעודיים להכשרת פסיכולוגים חינוכיים החלו להסגר. מלבד אלה, הופעלו לחצים להגביר את ההכשרה בפסיכולוגיה קלינית על חשבון הכשרה בפסיכולוגיה חינוכית. בשנים האחרונות, בעקבות דרישה גוברת לפסיכולוגים חינוכיים, נפתחות מגמות חדשות בעיקר במכללות.

אירועים לאומיים בולטים כמו מלחמות וגלי הגירה לישראל הניעו את אנשי המקצוע לשנות את דפוסי העבודה ואת דפוסי החשיבה המקצועית שלהם. וכמו גם, כפי שהוזכר, שינויים במדיניות החינוכית וזו הנוגעת לבריאות הנפש השפיעו על התפתחויות בעבודת הפסיכולוג החינוכי.

נראה, שבראשית הדרך פעלו פסיכולוגים בעלי חזון ואידיאלים, שחתרו לפתח מערכת ציבורית לבריאות הנפש של ילדים ונוער בסטנדרטים עולמיים. הם הקימו וחידשו ויוזמתם הניבה את הבנייה והמיסוד של שפ"י ושל אגף פסיכולוגיה בתוכו. פועלו של שפ"י יצר תנופה מקצועית ובהדרגה נפתחו שירותים פסיכולוגים בכל רשות. כיום משרתות יחידות שפ"ח כמעט את כל מגזרי האוכלוסייה. חלק מתנופת ההקמה נבע מלחץ ציבורי-קהילתי, משהחלו אנשים לדרוש שירותי בריאות נפש בתוך הקהילה, בעיקר בעקבות אירועי חירום מסוגים שונים. על-אף הפתיחות שגילו פלחי אוכלוסייה שונים לקבלת שירותי בריאות נפש, התעורר הצורך להשקיע בהכרה הדדית ובאמון בעיקר במגזר החרדי ובמגזר הערבי. היה חשוב במיוחד לפתח קשרים עם דמויות מפתח שהיו בעלות עניין ולבנות הרגלי צריכה של שירותים פסיכולוגים חינוכיים.

מוטיבים שעלו בראיונות - מתחים בעבודת הפסיכולוג החינוכי

במהלך הראיונות עלו מוטיבים אחדים המבטאים מתחים בין גישות שונות בעבודת הפסיכולוג החינוכי וכאלה הנובעים מהמבנה הארגוני, המלווים את הפסיכולוגיה החינוכית בישראל לאורך השנים. המתח בא לידי ביטוי בצורות שונות בכל תקופה, וההשתנות אינה תלויה בהכרח בזמן או במקום. חלק מהמתחים משקפים הלכי רוח בעולם המקצועי הרחב גם מעבר לגבולות ישראל, ומתחים אחרים וההשתנות בהם קשורים למבנה הארגוני שבמסגרתו פועלים הפסיכולוגים החינוכיים בישראל.

המתח בין עיסוק הפסיכולוג החינוכי בחינוך מיוחד לעומת מתן שירות בחינוך הרגיל

מראשית כינונו של תחום הפסיכולוגיה החינוכית בעולם וגם בישראל נוצר מתח בין הדרישה למעורבות פסיכולוגית בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים לבין מתן שירותי בריאות נפש לילדים "רגילים" מתוך תפיסה מניעתית (Raviv, 1985). כל המרואיינים ציינו, שהפסיכולוגים נקראו לעבוד במערכות חינוך ברשויות על מנת לאתר ולמיין ילדים עם צרכים מיוחדים כדי להתאים להם מסגרות לחינוך מיוחד. תוך זמן קצר, הפסיכולוגים, שהגיעו לבתי-הספר באופן קבוע, חשו שעליהם לשמש יועצים לעניין ילדים מתקשים. הפסיכולוגים עצמם חתרו לעבודה מניעתית עם כלל התלמידים על-אף שזו לא היה הבקשה שנדרשו לה על-ידי המנהל ומרבית המורים.

המתח שבין תפקיד הפסיכולוג החינוכי כמטפל בילדים, שכבר אותרו כמתקשים

ומקשים על המערכת, לבין הרצון לעבוד באופן מניעתי מורגש עד היום בכל העולם (Farrell, 2010). בסקירות על התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית בעולם המערבי מציינים, שהתנופה לפיתוח הפסיכולוגיה החינוכית כתחום ייחודי באה בעקבות פתיחת בתי-ספר ציבוריים הנגישים לכל ילד בראשית המאה ה-20 (Braden, DiMarino-Linnen, & Good, 2001; D'Amato et al., 2011; Oakland, Falkner, & Annan, 2005; Farrell, 2010), שעוררה את הצורך בהשמה של ילדים עם קשיים במסגרות מיוחדות. במקביל, זירז המהלך הזה את יצירתם של כלי אבחון קוגניטיביים ועודד מחקר על התפקוד של הילד (Assessment and child study movement). השינויים האלו עמדו בבסיס הפסיכולוגיה החינוכית כמקצוע ייחודי והביאו לגידול משמעותי במספר הפסיכולוגים העוסקים בתחום.

מהרבע האחרון של המאה ה- 20 גברה מגמה בעולם המערבי שדגלה בקידום בריאות נפש של ילדים והפניית תשומת לב הפסיכולוגיה החינוכית לעבודה מערכתית ומניעתית. (למשל, D'Amato et al., 2011; Nastasi et al., 1998). כיום ניתן לזהות שתי מגמות מתחרות: מחד-גיסא, מגמה שמקורה בעיקר בפסיכולוגיה הקלינית ובתפיסה הרפואית, שדוגלת בדגש על אבחון ועל טיפול בפרט. מאידך-גיסא, התפתחה גישה מערכתית ששמה דגש על ראיית הילד במכלול התחומים השונים של חייו. תשומת הלב הופנתה לכלל הילדים ולהיבטים מניעתיים בעזרת התערבות פסיכולוגית. בתיאור ההדגשים המערכתיים בארה"ב מדווח, שהם חוזקו בעקבות לחצים לשילוב ולהכלה של ילדים מתקשים בתוך המערכת (Bradley-Johnson, Johnson, & Jacob-Timm, 1995) ומתוך לחצים כלכליים. אולם, במאמרים אלה מדווח גם על מתח מתמשך בין קידום העבודה המערכתית והמניעתית, בעיקר על-ידי אנשי אקדמיה והמנהיגות הפסיכולוגיה החינוכית, לבין דרישה של אנשי חינוך ובעלי עניין אחרים להמשיך להתמקד בפרט כולל בהערכת ילדים לצורכי השמה ובהתערבות ישירה (Braden et al., 2001; Farrell, 2010).

הצורך במיון ילדים מתקשים והדרישה למעורבות הפסיכולוג החינוכי בנקודות המעבר לקבלת זכאות לשירותי חינוך מיוחד מגבירים את הלחץ על הפסיכולוגים להיות שומרי סף. מצד אחר, הלך הרוח שמניע להכלה של ילדים עם קשיים בתוך המערכת הרגילה חובר לשאיפה של פסיכולוגים רבים לעסוק במתן שירות טיפולי ומניעתי לכלל התלמידים ולצוותי החינוך במערכת. לאורך השנים נדרש הפסיכולוג החינוכי לקבל החלטות עקרוניות ויום-יומיות הנוגעות לחלוקת משאבי הזמן בין המשימות על הרצף מתגובה לקשיים ועד למניעה ולקידום בריאות נפש לכלל. מתוך

הכרה בדילמה הזאת מתקבלות ההחלטות כיום בשיתוף עם מקבלי השירות השונים תוך התייחסות למתווה לשירותים הפסיכולוגים (2010).

מתח בין תפיסות טיפוליות

הפסיכולוגים החינוכיים הראשונים שהוכשרו בחו"ל הביאו אתם שתי אסכולות טיפוליות עיקריות: הגישה הפסיכו-דינמית, שהתפתחה באירופה, והגישה ההתנהגותית, ששלטה בארה"ב. לאורך השנים מושפעים אנשי המקצוע בישראל משתי האסכולות האלה ומההתפתחויות שלהן. הדבר בא לידי ביטוי בהשקפות העולם של פסיכולוגים שונים, וכתוצאה מכך בהכשרתם ובעבודתם לאורך הדרך, מהלימודים באוניברסיטה ועד לעבודה בשדה. הדרישות להתערבות קצרת טווח ומעשית עמדו כנגד הגישה הפסיכו-דינמית, שמטבעה היא ארוכת טווח. דרישות השדה עודדו אימוץ של שיטות התערבות התנהגותיות ובהדרגה גם קוגניטיביות ושל יישומים של טיפול משפחתי בעבודת הפסיכולוג החינוכי. הפער בין הגישות הגביר את הקוטביות בין הפסיכולוגיה החינוכית לקלינית, שבמשך שנים הושם בה דגש על תפיסה פסיכו-דינמית. כמו כן, ניכרו הבדלים מהותיים בין תחנות שפ"ח על-פי התפיסות הטיפוליות וההכשרה שקיבלו העובדים בהן. בעיית השונות בגישה הטיפולית מתבטאת גם בתכניות ההכשרה לכלל הפסיכולוגים באוניברסיטאות ובמכללות בארץ. בקרב הסטודנטים עצמם עדיין קיימת כמיהה לעבודה טיפולית מעמיקה בשיטות דינמיות, ונשמעת דרישה של חלק ניכר מהפסיכולוגים להשתלם בתחום הטיפולי בעיקר בשיטות פסיכו-דינמיות. לדעת כמה מרואיינים, הדבר נובע מהנרטיב המושך של התפיסה הפסיכו-אנליטית. נראה, שהמורכבות של גישות אינטגרטיביות יותר מרתיעה חלק מהפסיכולוגים, שמעדיפים עבודה פרטנית על עבודה קבוצתית ועבודה במערכת.

במסגרת העבודה במערכות חינוך הרגישו פסיכולוגים חינוכיים רבים צורך בעבודה טיפולית אקלקטית כדי לתת מענה לצרכים המגוונים של הילדים בהן. אולם, לעתים לא היה רציונל מארגן והתאמה מכוונת דיה לכל מקרה. רק בשנים האחרונות נדרשים הפסיכולוגים בכלל והחינוכיים בתוכם ללמוד גישות טיפוליות אחדות ומדובר יותר על גישות אינטגרטיביות.

המתח בין עבודה פרטנית לעבודה מערכתית

בישראל כמו בכל העולם, השורשים הקליניים השליכו על ההדגשים בעבודת הפסיכולוגים. המפגש עם מערכות חינוך עורר שאלות על הלקוח המרכזי (בנימיני, 1981), וכן ביחס לדרכים אלטרנטיביות למתן שירות ולקידום הרווחה הנפשית של התלמידים ושל משפחותיהם. של המורה והצוות החינוכי ושל ילדי הכיתה. הניסיון לעבוד באופן ישיר באמצעות כלים טיפוליים נתקל בקשיים בגלל מחסור מתמיד בכוח אדם וחוסר זמן לטפל בכל אחד בנפרד. כדי להתגבר על כך יזמו פסיכולוגים במקומות שונים בארץ עבודה עם מורים כדרך התערבות יעילה יותר מאשר עבודה פרטנית. יוזמותיהם נבעו מצורך שהורגש בשטח, ללא קשר עם ידיעת התיאוריה של הקונסולטציה, שהתפתחה בירושלים בשנות ה-50 לאותן מטרות. אף היום הקונסולטציה מומלצת בעולם ככלי התערבות מרכזי בפסיכולוגיה חינוכית (Burns, 2013).

עם זאת, עד היום ההכשרה הבסיסית של הפסיכולוגים מתמקדת בעיקר בעבודה פרטנית ופחות בתיאוריות מערכתיות. נראה, שהפער בין ההכשרה לבין צורכי השדה הוא אחד המקורות לתנודות במתח בין עבודה פרטנית למערכתית. כמו כן, הלקוחות בארץ כמו בעולם, מעדיפים במקרים רבים שהפסיכולוג החינוכי יתמקד באופן פרטני בילדים עם קשיים (Farrell, 2010). הפסיכולוג החינוכי נדרש לשווק למערכות החינוך ולרשויות המקומיות את הערך המוסף של מתן שירותים באמצעות כלים כמו קונסולטציה והתערבות מערכתית.

בשנים האחרונות ניכרים ניסיונות לשילוב של התערבות מערכתית עם התערבות פרטנית. השילוב עלה בהצלחה רבה, כמו למשל, התערבויות בשעת חירום או בטיפול בפגיעות מיניות. התפיסה האקו-סיסטמית, שרבים רואים בה בסיס לעבודת הפסיכולוג החינוכי, מכילה את הפרטני והמערכתי כרצף ולא כמתח בין ניגודים (למשל, Burns, 2011; Nastasi et al., 1998; Meyers et al, 2012). אולם, כפי שניכר בתחילת הדרך (לוינסון, 1999), קיימת עדיין זיקה של פסיכולוגים לניהול קליניקה לטיפולים פסיכולוגיים מסורתיים בתוך מערכת החינוך. ישנם אמנם פסיכולוגים חינוכיים שאימצו גישה פרואקטיבית ונטלו על עצמם תפקידים של הובלה בעבודה מערכתית, אך יש עדיין שנמנעים מכך ונמשכים לעבודה פרטנית. הזיקה לעיסוק בפסיכותרפיה חוללה בארץ מאבק רב-שנים ורק בסוף שנת 2010 תוקן סעיף 9ב' בחוק הפסיכולוגים, המתיר לכל פסיכולוג מומחה לעסוק בפסיכותרפיה בתחום התמחותו. עד היום ניכר מתח, הנוגע למהות המקצוע פסיכולוגיה חינוכית,

בשאלה אם הוא מתבסס על עבודה פרטנית בדומה לפסיכולוגיה הקלינית או שמא מדובר במקצוע שנדרשת בו מומחיות בעבודה אינטגרטיבית רב-מקצועית הכוללת התייחסות פרטנית לצד עבודה מערכתית.

המתח בין שותפי תפקיד במערכות החינוך

בתחילת הדרך עסקו פסיכולוגים שעבדו בבתי-הספר ברשויות במגוון תפקידים כמו ייעוץ והכוון בבחירת מקצוע (שנעשה לקראת המעבר לחינוך על-יסודי שהיה סלקטיבי). וזאת, בנוסף לתפקידי אבחון לחינוך מיוחד, טיפול בבעיות התנהגות ועוד. במקביל להקמת שפ"י החלו למסד את הפסיכולוגיה החינוכית כמקצוע מובחן ומעט לאחר מכן, הוקמה בשפ"י יחידה לייעוץ חינוכי שהתמקדה תחילה בתפקיד ההכוון. מבחינה ארגונית הועסקו היועצים על-ידי משרד החינוך והיו חלק אינטגרלי מצוות המורים בבתי-הספר. תחילה עבדו בבתי-ספר על-יסודיים ובמעבר אליהם, ובהדרגה הצטרפו לצוותי בתי-הספר היסודיים, ובשנים האחרונות החלו לעבוד בגני הילדים. לעומתם, הפסיכולוגים הם עובדי מחלקות החינוך של הרשויות המקומיות. מתוך תפיסה מקצועית, שדגלה בצורך בשמירה על מרחק מקצועי נכון מהלקוח, העניקו הפסיכולוגים שירות לבתי-ספר ולגנים אך לא היו כפופים למנהל בית-הספר או לפיקוח החינוכי המקומי. מבחינה מקצועית הם קיבלו את הנחיותיהם מאגף פסיכולוגיה בשפ"י, והיו כפופים לדרישות מקצועיות, לרישוי ולאתיקה של משרד הבריאות. מצב זה נשמר עד היום. השוני באופן ההעסקה והפיקוח בין הפסיכולוגים לבין היועצים יצר פער במספר שעות העבודה השבועיות המוקצה למשרה, זיקה שונה למנהלי מערכות החינוך, ושוני בדרכי ההתנהלות של כל אחד מהמקצועות. כעובדים סדירים נכחו היועצים בבתי-הספר ברוב ימות השבוע והיו זמינים עבור הצוותים החינוכיים. לעומתם, הגיעו הפסיכולוגים החינוכיים לבתי-ספר פעם בשבוע או בשבועיים בממוצע, ולעתים נענו רק לקריאה לטפל במקרים מיוחדים, לפי אחוזי הכיסוי המקומי (מספר משרות פסיכולוגים ביחס לגודל אוכלוסיית התלמידים ביישוב). לאור זאת, בלטה נטייתם של בתי-הספר ושל הגנים לבקש מהפסיכולוג החינוכי להתמקד בתפקידים קליניים (אבחון וטיפול בפרט) ולהעביר ליועץ החינוכי חלקים מתפקידי ההתערבות המערכתית. תרמה לכך הקמת יחידה בתוך שפ"י לכתיבת תכניות סיוע ומניעה, שהתמקדה בתחילת דרכה בהכנת תכניות התערבות ליועצים. בשנים האחרונות נוספו תכניות המכוונות גם לעבודה של הפסיכולוג החינוכי. התלווה לכך מאבק על חלוקת משאבי שפ"י וקבלת אחריות לתכניות ספציפיות שנמשך עד היום.

בעבודה בצוות רב-מקצועי נדרש שיתוף פעולה בחשיבה ובחלוקת תפקידים. ברמה מקומית שיתוף הפעולה הוא תוצר של רמת המקצועיות ושל היחסים הבין-אישיים שנוצרים. מצד אחד, ניכרת שונות בתפיסה המקצועית ובדרכי העבודה של המקצועות השונים וניסיון לשמר את הייחודית. מצד אחר, עם הרחבת ההשכלה של כל אחד מן העוסקים במקצועות בריאות הנפש והרחבת תפקידיהם נוצרו תחומי חפיפה מקצועית. לרוב, תרומת השיתוף להצלחת קידום מטרות בריאות הנפש במערכת עלתה על תרומתו של כל מקצוע בנפרד. אולם, ככל שהתרבו תחומי החפיפה בין הפסיכולוגים לבין אנשי מקצוע אחרים התחזק הצורך בתאום ובשיתוף מתוכנן. נראה, שזו אינה בעיה ייחודית לישראל. במחקרם בשוודיה מצאו גובה והיילנדר (Guva & Hylander, 2012) שהניסיון לקדם תפיסה אחידה לקידום בריאות נפש היה מלווה בצורך בתאום הפירושים השונים של המושג ושל הגישות השונות של אנשי המקצוע שעסקו בתחום במערכות החינוך. ניתן להסיק מעבודתם, שגם בישראל יש צורך בהשקעה מכוונת בשיתוף פעולה בין בעלי המקצוע השונים המעורבים בקידום בריאות הנפש של התלמידים בבתי-הספר ובמיוחד בין הפסיכולוגים החינוכיים לבין היועצים.

המתח בין הפעלת השירות הפסיכולוג החינוכי ברמה המקומית לבין הפעלתו ברמה הארצית

עוד לפני הקמת שפ"י כיחידה במשרד החינוך התפתחו במקביל שירותים פסיכולוגים חינוכיים מקומיים ביוזמת הרשויות המקומיות, שעבדו כישויות עצמאיות. הראיונות העלו, שבכל שירות פסיכולוגי פותחו נהלים וכלים באופן נפרד, הנוגעים לאיתור ולאבחון ילדים עם צרכים מיוחדים, להערכות פסיכולוגיות במעברים בין הגן לבית-הספר ומבית-הספר לתיכון ולמתן התערבויות שונות. שירותים פסיכולוגיים ברשויות גדולות כמו תל אביב הובילו את פיתוח הכלים. עם זאת, נוצרו קשרים כלשהם בין שפ"חים בעקבות מפגשים בין מנהלים מובילים במסגרת הסתדרות הפסיכולוגים הישראלית (הפ"י), אבל לא היה עדיין תאום מסודר.

הקמת שפ"י במשרד החינוך הובילה לפיתוח מואץ של שירותים פסיכולוגים בכל הארץ ובכל המגזרים לצד השירותים שהוקמו קודם לכן ביוזמות מקומיות. זמן קצר לאחר הקמת שפ"י במשרד החינוך הוכתר בהצלחה הניסיון להקים שירותים פסיכולוגיים בכל רשות בארץ באמצעות הקצאת משאבים של משרד החינוך בכפוף

להשלמת המימון (matching) על-ידי הרשות המקומית. במרוצת השנים נוצרה נוסחה אחידה ליחס שבין מימון המדינה לבין מימון הרשות המקומית, שהניעה נכונות לשיתוף פעולה של השירותים הפסיכולוגים חינוכיים שהיו עצמאיים עם גורמים ארציים, והם חברו לשפ"י.

עם השנים חתרה הנהלת אגף פסיכולוגיה בשפ"י הארצית לאחידות הנהלים וליצירת תפיסה מקצועית משותפת. מאמצים אלו נמשכים עד היום ובאים לביטוי, למשל, בחוזרי מנכ"ל כמו "מתווה השירות הפסיכולוגי החינוכי" (חוזר מנכ"ל תשע/8(א), כ"ג בניסן התש"ע, 07 באפריל 2010) ובמסמך הסטנדרטים (אגף פסיכולוגיה בשפ"י, 2007). עוד עולה מן הראיונות, שמדיניות זו יצרה מתח בין הרשות המקומית לבין גורמי מדינה ארציים, והוא מתבטא בשאלות ביחס לעצמאות בקביעת מדיניות ובקבלת החלטות וביישום המדיניות. מקור נוסף למתח בין ההנחיות הארציות לבין אופן היישום בכל רשות הוא השונות בתנאים ובמשאבים הזמינים של השפ"ח ביישובים בארץ. בצד ההצלחות ביצירת אחידות נובטים פיתוחים רבים מקומיים בשירותים פסיכולוגים שונים. במסגרת הפרויקטים של אגף פסיכולוגיה יש ניסיון מתמיד לעודד שיתוף בפיתוח ובפרסום התוצרים. במקור, גם השתלמויות לפסיכולוגים החינוכיים היו פרי של יוזמות מקומיות לרוב ברשויות החזקות. במקביל לכך דאגה גם הנהלת שפ"י במרוצת השנים להכשרות ארציות ומחוזיות שמומנו בעזרת תקציב ההשתלמויות שלו. בשנת 2004 הוקמה המדרשה הארצית ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית, שפ"י, שמטרתה להגביר את הלמידה ולהגיע לרמה גבוהה ואחידה בכל הארץ. לצד זאת, נמשכת עדיין המגמה להשתלמויות מקומיות כמענה לייחודיות של כל רשות ולנוחות הפסיכולוגים החינוכיים.

מראשית שנות ה-80 החלה במדינה מגמה להפרטה ולמיקור חוץ של שירותים לאזרח (Perez-Fuchs, 2013; Taub Center for Social Policy Studies in Israel, 2013). בעקבות זאת הוכנסו גורמים שונים לבתי-הספר, שהעניקו שירותי בריאות נפש מעבר לשירותים שניתנו על-ידי השפ"ח. מימון חלק מהתכניות האלו מקורו גם הוא בגורמים ציבוריים הקשורים למשרד החינוך ולרשויות. כיום, עם הטמעתן של תכניות לאומיות לטיפול באוכלוסיות בסיכון והעבודה בפרויקטים נוצר מצב, שבו מאשר מטה אגף פסיכולוגיה בשפ"י תכניות שמיועדות להרחבת השירות בהתאמה לצרכים המקומיים. לצד ההזדמנויות שנוצרו קיים עדיין חשש להגברת המתח בין מתן השירותים הפסיכולוגיים כחלק מהעבודה השוטפת של השפ"ח לבין העדפה למתן שירותים על בסיס משאבים ייחודיים.

סיכום - זהות הפסיכולוגיה החינוכית בישראל מאז ועד היום

הפסיכולוגיה החינוכית בישראל החלה על-ידי קומץ פסיכולוגים ברשויות שונות בעיקר בערים הגדולות. עם הקמת שפ"י בשנת 1970 כבר פעלו כ-40 תחנות, שבהן עבדו כ-100 - 150 פסיכולוגים. הכשרתם הייתה בעיקר בפסיכולוגיה קלינית, אך הם היו בעלי עניין בעבודה עם ילדים בתוך מערכות החינוך. כיום, בשנת 2014, פועלות כ-261 יחידות שירות פסיכולוגי חינוכי בכל רחבי הארץ, שבהן עובדים כ-2,700 פסיכולוגים חינוכיים. מרבית הפסיכולוגים העובדים היום בשפ"חים קיבלו הכשרה ייעודית בפסיכולוגיה חינוכית באוניברסיטה ובתכניות הכשרה לאחר סיום התואר השני בפסיכולוגיה החינוכית, המוכר במשרד הבריאות ובהפ"י כמומחיות ייחודית.

כדי לקבל תמונה של מהלך התפתחות תחום הפסיכולוגיה החינוכית בישראל רואיינו עשרה אנשים מאזורים שונים בארץ, שהיו מעורבים בו בשנים הראשונות, שרובם כיהנו בתפקידים בכירים. מתוך הראיונות קיבלנו תמונה על ההתפתחות הארגונית של השירותים הפסיכולוגים חינוכיים ועל הגורמים לשינוי ולפיתוח במהלך השנים. בנוסף לכך, עמדנו על דילמות שמלוות את המקצוע לאורך השנים בהתייחס גם לספרות על התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית במקומות שונים בעולם.

הפעילות בתחום הפסיכולוגיה החינוכית בישראל החלה בצורה ספורדית במקומות שונים בארץ זמן רב לפני הקמת שפ"י. ניכר, שהשינויים בעיסוק הפסיכולוגים החינוכיים היו מקבילים לשינויים שחלו במערכת החינוך בישראל והושפעו משינויים פוליטיים בארץ ומהתפתחויות במקצוע בעולם, בעיקר בארה"ב. הקמת שפ"י כיחידה נפרדת במשרד החינוך נבעה מחבירתם של אנשי מקצוע אחדים בעלי חזון, יכולת ביצוע וקשרים מתאימים, והם הביאו למיסוד, להרחבה ולהתמקצעות התחום. עם הקמת שפ"י הוקמה גם החטיבה החינוכית של הפ"י. המנהיגות של החטיבה החינוכית בהפ"י ושל אגף פסיכולוגיה בשפ"י תרמה לקידום המקצוע באמצעות קשריה לאקדמיה ופרסום מאמרים בתחום.

עם השנים השתנו והתרחבו תפקידי הפסיכולוגים החינוכיים כמענה לאירועים שונים במדינה ובמערכת החינוך מתוך למידה והתמקצעות. תחילה התמקדו הפסיכולוגים החינוכיים במיון תלמידים למסגרות מיוחדות ובהכוונת התלמידים ללימודים על-יסודיים. בהדרגה הם יזמו היוועצות ועבודה מערכתית עם צוותי חינוך ועם הורים. בעקבות אירועים ביטחוניים נדרשו להתערב ופיתחו התערבויות לשעת

חירום מסוגים שונים. בהדרגה, עם הכרת ערכו של השירות הפסיכולוגי החינוכי נוצר ביקוש להתערבויות גם במשברים מקומיים ולהתערבויות קהילתיות בכלל. במאמר של רביב ושותפיו צוין, שבפועל עוסקים פסיכולוגים חינוכיים רבים בישראל בעבודה קהילתית, על-אף שאינם מכנים אותה כך ולא קיבלו הכשרה ייעודית בתחום (Raviv, Zaira & Sharvit, 2007). ניכר שכיום הפכה הפסיכולוגיה החינוכית לאחד הענפים המובילים והמשפיעים בזירת שירותי בריאות הנפש לילדים ולמשפחותיהם, למסגרת החינוך ולקהילה.

מתוך הראיונות צפו ועלו מתחים ששוררים במשך השנים הנוגעים לסוגיות אחדות. חלקם קשורים לגורמים מבניים כמו העסקת הפסיכולוגים ברשויות המקומיות וכפיפותם המקצועית לאגף פסיכולוגיה בשפ"י, ונובעים מן הפער בין תפיסת הצרכים של הקליינטים הרבים. אנשי הרשות המקומית דורשים מעורבות בעיקר בעניין ילדים עם צרכים מיוחדים וברמה פרטנית, ואילו הפסיכולוגים רואים מקום לעבודה עם כלל התלמידים בכל המערכת מתוך תפיסה מניעתית. סוגיות נוספות הקשורות לתפקידי הפסיכולוגים מתעוררות סביב חלוקת התפקידים בינם לבין בעלי תפקידים אחרים, בעיקר היועצים החינוכיים שפועלים במערכת החינוך והפסיכולוגים הקליניים. מתח נוסף קשור להבדלים בתפיסות טיפוליות, והוא משקף הבדלי גישות, שבאים לביטוי בדיון בקרב פסיכולוגים יישומיים בארץ ובעולם (למשל, Kazdin & Blase, 2011; Westen, Novotney & Thompson-Brenner, 2004).

כפי שהיה בעבר גם היום ניכרת שונות גדולה בין הרשויות שמפעילות שירותים פסיכולוגיים ובהתאמה בין צרכיהן לבין דרכי העבודה. התרשמנו, שלאורך השנים שאלו הפסיכולוגים החינוכיים מגוון גישות המבוססות על תיאוריות שונות שהתפרסמו במקומות שונים בעולם, אך לא תמיד נבדקה באופן מספק התאמתן לאוכלוסייה בארץ. מאז שנוסד אגף פסיכולוגיה בשפ"י ניכרת מגמת שינוי המובילה להרחבת הידע המשותף ולביסוסו בקרב הפסיכולוגים החינוכיים בכל הארץ ובכל המגזרים. אולם, עדיין יש קושי מסוים בהאחדת דרכי העבודה ובקידום השיתוף בין התחנות. חשוב למצוא איזון בין הצורך בסטנדרטים מקצועיים גבוהים ואחידים לבין הצורך בהתאמת הכלים לשונות באוכלוסיות של מקבלי השירות.

חלק מהמרואיינים, כמו גם מומחים בעולם, נתנו את דעתם על המשך התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית והשפעתה על בריאות הנפש, ותיארו את בתי-הספר כמערך שמאפשר מתן שירותי בריאות נפש ציבוריים ונרחבים (Nastasi, 2004; Sheridan & Gutkin, 2000). כדי להפעיל מערך כזה נדרש לבסס את העבודה על חבירה למחקר

אקדמי ולתיעוד, שיבטיחו המשכיות ופיתוח מקצועי שיעמדו בדרישות לאחריותיות (accountability), לביסוס תפיסה אקולוגית ולבחינת השילוב של טכנולוגיות תקשורת חדישות. כל זאת, כדי לעמוד בדרישות ובצרכים המשתנים במהירות, ובתוכם דרישות גוברות לעבודה מניעתית, ליעילות, לנראות, ולהנגשת שירותי בריאות נפש לכלל האוכלוסייה במערכות חינוך ובקהילה. מהלכים אלו עשויים להבטיח מקום מכובד לפסיכולוגים החינוכיים לאורך זמן.

מקורות

אגף פסיכולוגיה בשפ"י (2007). **סטנדרטים להערכה פסיכולוגית לוועדות על פי חוק.** שפ"י, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי. נדלה מ:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/mediniyut/HanchayotVeNehalim/StandartimVaadodHok.htm,

אגף פסיכולוגיה בשפ"י (2013). **שירות פסיכולוגי חינוכי בגני הילדים: תפיסה תיאורטית וקווים מנחים לעבודה.** נדלה מ:

http://meyda.education.gov.il/files/shefi/model_avoda.pdf

אדלר, ר' (2005). בין רפורמה מבנית-ארגונית לרפורמה איכותית, בתוך: א' פלד (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2** (עמ' 549 - 559). קדימה: רכס.

בנימיני, ק' (1981). על ארבעה לקוחות של פסיכולוג בית הספר. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, 14.**

לוינסון, ש' (1999). פסיכולוגיה במערכת החינוך בישראל. בתוך: א' פלד (עורך), **יובל לחינוך בישראל** (כרך ב). ירושלים: משרד החינוך.

Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E. & Good, S. T. L. (2001). Schools, society, and school psychologists: History and future directions. *Journal of School Psychology, 39*, 203-219.

Bradley-Johnson, S. & Dean, V. J. (2000). Role change for school psychology: The challenge continues in the new millennium. *Psychology in the Schools*, *37*, 1-5.

Burns, M. K. (2013). Contextualizing school psychology practice: Introducing featured research commentaries. *School Psychology Review, 42(3)*. 334-342.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

D'Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E. & Dean, R. S. (2011). The history of school psychology: Understanding the past to not repeat it. In: M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 9-46). New York: Oxford University Press. Retrieved from http//:www.google.co.il/books?id=qyWN1cZ9dqAC&lpg=PA9&ots=n4agWEjejS&dq=teamwork20%and20%school20%psychology&lr&pg=PA13#v=onepage&q=teamwork20%and20%school20%psychology&f=false

Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist, 47*, 36-243.

Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward, *School Psychology International*, *31*, 581-598.

Guvå, G. & Hylander, I. (2012). Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International*, *33*(2), 135-150.

Kazdin, A. E. & Blase, S. L. (2011). Rebooting psychotherapy research and practice to reduce the burden of mental illness. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 21-37.

Lichtenstein, R. & Ireton, H. (1984). *Preschool screening*. Orlando, FL: Grune and Stratton.

Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, S. L. & Huddleston, L. (2012). Ecological approaches to organizational consultation and systems change in educational settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *22*, 106-124.

Nastasi, B. K. (2004). Meeting the challenges of the future: Integrating public health and public education for mental health promotion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *15*, 295-312.

Nastasi, B. K., Varjas, K., Bernstein, R. & Pluymert, K. (1998). Mental health programming and the role of school psychologists. *School Psychology Review*, *27,* 217-232.

Oakland, T., Faulkner, M. & Annan, J. (2005). School psychology in four English-speaking countries: Australia, Canada, New Zealand and the United States. In: C. Frisby & C. Reynolds (Eds.), *The Comprehensive Handbook of Multicultural School Psychology* (pp. 1081-1106). New York: Wiley.

Paz-Fuchs, A. (2013). *Another Kind of Sham: Outsourcing Public Services and the Limits of Law***,** Paper presented at Labor, Law, Research Innaugural Conference, Barcelona, June 13-15. Retrieved from: http://www.upf.edu/gredtiss/_pdf/2013-LLRNConf_Paz-Fuchs_xv2x.pdf

Raviv, A. (1985). School psychology in Israel. *Journal of School psychology*, *22*(4), 323-333.

Raviv, A., Zeira, M. & Sharvit, K. (2007). Community psychology in Israel, In: S. Reich, M. Riemer, I. Prilleltensky & M. Montero (Eds.), *International Community Psychology: History and Theories* (pp. 335-349). Secaucus, NJ: Springer.

Reschley, D. J. (2000). Present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review, 29*, 507-522.

Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, *29,* 485-501.

Taub Center for Social Policy Studies in Israel, (13 March 2013), Privatization of social services in Israel. *E-bulletin*, Retrieved from: http://taubcenter.org.il/index.php/publications/e-bulletin/privatization-of-social-services-in-israel/lang/en/

Westen, D., Novotny, C. M. & Thompson-Brenner, H. (2004). The empirical status of empirically supported psychotherapies: Assumptions, findings, and reporting in controlled clinical trials. *Psychological Bulletin*, *130*(4), 631-663.

שליחותו של הפסיכולוג החינוכי

התבוננות דרך המושג: נשירה

חוה פרידמן[1]

מאמר זה עוסק בשליחותו של הפסיכולוג החינוכי בעבודתו במערכת הציבורית. נתבונן בפרקטיקה הייחודית של הפסיכולוג החינוכי בהקשר האקולוגי-מערכתי באמצעות מושג הנשירה. המונח נשירה במאמר זה מתייחס לעמדה מנטלית סובייקטיבית של ניתוק הדרגתי מהוויית התפקיד, מהחיבור לבחירה הכרוכה בתפקיד, וממילוי פונקציות בסיסיות המממשות אותו. הפרט במובן זה עשוי להיות: תלמיד, מורה, גננת, מנהל, הורה ואף הפסיכולוג עצמו. תחילה אתייחס לנשירה בקרב ילדים תוך הבהרה מושגית של מונח זה. לאחר מכן, אתרכז באיש החינוך ובאפשרות של נשירה. בחלק הבא אמקד את ההתבוננות בשליחותו של הפסיכולוג החינוכי בהקשר לנשירה, תוך הדגמת מורכבות שליחותו זו באמצעות הסוגיה של בעיות התנהגות.

נשירת ילדים - קול קורא לפסיכולוג

נשירה מזוהה בבית-הספר במרבית המקרים עם ביטויים התנהגותיים גלויים, שעם השכיחים שביניהם נמנית היעדרות משיעורים ומימי לימודים המלווה לא אחת בהתנהגויות סיכון. אלה הם מקצת מהביטויים לנשירה מנטלית. נשירה משמיעה את קולו של ילד החווה עצמו בודד, בלתי נראה או מאוים, ילד שתוקף מתוך התגוננות, ילד לא מובן לסביבתו, ילד הנחווה על-ידי ילדים ואף על-ידי מבוגרים בגן או בבית-הספר כמפחיד ומאיים ויש שאף מודר ולא רצוי. שליחותו של הפסיכולוג החינוכי

1 ד"ר חוה פרידמן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מנהלת אגף פסיכולוגיה חינוכית, המינהל הפדגוגי - אגף א' שירות פסיכולוגי יעוצי, משרד החינוך.

מאמר זה התקבל לפרסום ב-10/2015.

היא ייצוג קולו של הילד, העולם הנפשי שלו, ייצוג הכאב שהביא את הילד להתרחק או להתנתק ולבטא אותות מצוקה. ביטויי הנשירה מבית-הספר קשורים גם לחוסר מעורבות בלמידה, לניתוק מהזהות של היות הילד תלמיד, ולחוויית חוסר שייכות לחברת הילדים מבלי שיהיה לכך בהכרח ביטוי התנהגותי גלוי.

ילדים שאט-אט מתנתקים ונושרים במובן זה אינם נקלטים בהכרח בעדשת בית-הספר. קל יותר לזהות ילד שלנשירתו ביטוי התנהגותי, פגיעה בתפקודו הלימודי, וכאשר התנהגותו מפריעה לשגרת הלימודים של ילדים אחרים. מצבים קיצוניים יותר הם אותם מצבים שבהם נשירתו המנטלית של הילד מתפקיד התלמיד כרוכה באלימות כלפי ילדים אחרים.

ראוי אם כן לציין, שתופעת הנשירה בקרב תלמידים - עיקרה חבוי מן העין, ביטוייה רכים והיא מתפתחת בהדרגה. אותותיה דקים ונסתרים, וברבים מהמקרים איש לא יראה אותם. יש שבמהלך ההתפתחות והגדילה יתעצמו אותות אלה, ויקבלו ביטויים התנהגותיים בדמות: הימנעות, התכנסות, התנגדות, הפרעה, התרסה או אלימות. במצבים אלה הנשירה גלויה ובועטת תרתי משמע, ויחד עם זאת, מתעצם הסיכוי לזהות את הנשירה לנוכח הסיכון הטמון בה.

לאורך השנים עלה הצורך בהבחנה מושגית בין נשירה גלויה לבין נשירה סמויה, משום ההכרה בכך שמדובר בתהליך הדרגתי ורבים מביטוייו רגשיים. גוף ידע תיאורטי ומחקרי רחב בספרות בשדה החינוך, העוסק בנשירת תלמידים, מצביע כיום על הבחנה בין שלושה מונחים: מעורבות (engagement), ניתוק (disengagement), ונשירה ממסגרת (dropout) (Shernoff, 2012). מעורבות של תלמידים במערכת החינוכית (engagement) נתפסת מושגית כמבנה-על (meta-construct) הכולל בתוכו ביטויים שונים: רגשיים, לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. למונח זה הגדרות אחדות. אחת ההגדרות שמה דגש על חסר בתחושת שייכות ופגיעה במוטיבציה. הניתוק על כן, חסר במעורבות ויכול לקבל ביטויים שונים עד כדי נשירה פיזית ממסגרת (dropout) (Appleton, 2008).

דו"ח מכון ברוקדייל בנושא "הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי-ספר" (בן רבי ואחרים, 2014), מתייחס לאומדנים המופיעים במבחן פיז"ה 2012:

א. מדד ניתוק התנהגותי: הכולל למשל, היעדרויות מבית-הספר ומשיעורים ואיחורים לבית-הספר.

ב. מדד ניתוק רגשי: הכולל למשל, אי-שביעות רצון מבית-הספר, תחושת ניכור, דחייה חברתית.

ג. מדד ניתוק תפיסתי: המתייחס לתפיסת התרומה ולחשיבות הלמידה בעיני התלמיד.

ערכם המוסף של שלושת האומדנים הללו קשור לשימת הדגש על עמדותיו, על רגשותיו ועל התנהגותו של הילד בבית-הספר כסביבת חיים פדגוגית. עם זאת יש לציין, שחלוקה זו היא רק אחת מבין מגוון של קטלוגים מושגיים לנשירה (Appleton, 2008). מאמר זה מתייחס לנשירה מנטלית במובן של ניתוק תפיסתי, רגשי והתנהגותי.

סוגית האיתור של ילדים החווים מנטלית נשירה במסגרת החינוכית מחייבת, אם כן, את הפסיכולוג החינוכי להביא בחשבון את נטייתם של אנשי חינוך להפנות אל הפסיכולוג תלמידים עם ביטוי התנהגותי גלוי של נשירה, בעוד שילדים רבים החווים מנטלית נשירה אינם מאותרים. לעניין זה ראוי להדגיש, שאנו רגילים לקשור בין תופעת הנשירה לבין ילדים הלומדים בבית-ספר, בעיקר בעל-יסודי, בעוד שנשירה מנטלית מעצם הגדרתה רלוונטית לעבודתו של הפסיכולוג החינוכי בכל רצף הגילים, ובכלל זה, בקרב ילדים בגיל הרך.

ההנחה במאמר זה לאור הגישה הפסיכואנליטית ההתייחסותית היא, שנשירה היא תהליך נפשי הקשור למערכות היחסים של הילד עם סביבתו האנושית הקרובה (אלוורז, 2005). ילד החווה מנטלית נשירה ממעורבות ומהשתייכות, זקוק להנכחה של הנפשי הייחודי לו על-ידי הזולת. הנכחה זו אפשרית בעזרת מבוגרים משמעותיים שיכירו בסובייקט של הילד, בקולו הייחודי האישי - מבוגרים שיסייעו לחיבור שלו לסקרנות, לביטחון בלמידה, וישייכו אותו אליהם, לחברת בני גילו ולמסגרת החינוכית. הפסיכולוג החינוכי אמון על הקניית כלי התבוננות והתייחסות נפשית לאיש החינוך, שיאפשרו לו להתייחס אל הילד מעבר להתנהגות הגלויה, ומעבר להיבטי הלמידה על תוצריה.

הציפייה שהפסיכולוג החינוכי יכלול בעבודתו כחלק מהתפיסה האקולוגית-מערכתית את ההתייחסות לאינטראקציות בין הילד לבין מבוגרים משמעותיים מוכרת, ועל כן רלוונטית לדיון על נשירה של תלמידים במסגרת החינוכית. העיסוק במושג הנשירה מדגיש את הצורך בהתייחסות לנפש של המבוגר במסגרת החינוכית. כדי שמורה יחווה את תפקידו כמי שמחבר את הילד אל ההוויה שלו כתלמיד, נדרש לו עצמו חיבור למהות תפקידו. חוויית החיבור של המורה למהות תפקידו והאחיזה

בה, הנובעת מיכולתו לעמוד לרשות הילד, אינה מובנת מאליה. נפנה על כן את הזרקור אל נוכחותו האנושית האותנטית של המורה מול האפשרות לנשירתו.

שליחותו של איש החינוך והאפשרות לנשירה

יש שמנהלים או מורים חווים התרחקות ואף ניתוק מהשליחות החינוכית האישית שלהם. הכוונה לנשירה מהחיבור הקוהרנטי הפנימי בין מהות העיסוק בפדגוגיה לבין דרישות התפקיד בחיי היום-יום. נראה, כי עשוי לשרור מתח בין מימוש ההוויה המקצועית שמורה חווה בעבודתו לבין הציפיות מהתפקיד. מטרות החינוך נטועות בערכים חברתיים. בשנים האחרונות מקבלים הישגים לימודיים בולטות וקדימות במערכות החינוך בעולם המערבי. על רקע זה מופיעה בספרות טענה בדבר הצורך להשיב לערכי החברה והחינוך את הצמחתו הנפשית של הפרט לצד קידום הישגים אקדמיים תוך איזון משקלות בין השניים (Noddings, 2003).

ההוויה של בחירת המורה במקצוע ההוראה והמימוש הפרקטי של מלאכת ההוראה מתגלמים בביטוי: "מורה לחיים". התחברות המורה אל "המורה לחיים" שבו משקפת את התכלית המקצועית של ההוראה שבה המורה פועל כמחנך וכמורה דרך. הוא מורה לילד את הדרך למימוש ההוויה שלו כאדם לומד. אין מדובר במסלול חד-כיווני. המורה ממלא אחר מהות תפקידו כשהוא מעניק לתלמיד הזדמנות לחוות אותו כמורה וכאדם. פירוש הדבר שהילד הוא שמאשר למורה את היותו מורה.

המורה היוצא לשליחותו נתון בין כוחות. הוא פועל בין מימוש מהות תפקידו ביחסיו עם התלמיד לבין הדרישות המוסדיות של המסגרת. זהו חלק טבעי ובלתי נפרד מהמשמעות של מקצוע ההוראה. המורה נדרש להקנות ידע לתלמידיו לאור סטנדרטים המוגדרים על-ידי משרד החינוך. בה בעת הוא מבקש להעמיד את עצמו לרשות התלמיד כפרט, להכיר כל תלמיד מקרוב, לחנך וללמד באופן קשוב ומותאם לכל ילד. בין מגמות אלה עשויה להתקיים הרמוניה, אך עשוי לשרור גם מתח.

מה באשר לנפשו של המורה? המורה מביא את עולמו האישי-ייחודי לעבודת ההוראה. חוויית הערך העצמי של המורה מושפעת מגורמים שונים בעבודתו. ניתן להניח שהיא מושפעת מהאינטראקציה הבין-אישית בחיי בית-הספר עם תלמידים, עם קולגות, עם המנהל, כמו גם ממדידת הישגים כיתתית, בית-ספרית וארצית (מבחני מיצ"ב) ומגורמים נוספים. המורה נמדד בהישגים הלימודיים של תלמידיו, באקלים הכיתתי ובדיווח התלמידים על יחסי קרבה ואכפתיות. מדידה זו מייצגת את הדואליות בעולמו המקצועי-רגשי של המורה. מדידת יחסי קרבה-אכפתיות היא מסר ארגוני

בדבר חשיבותם של יחסי מורה - תלמיד. אך מנגד, מדרגים התלמידים את מערכת היחסים של המורה עמם. לא רק התלמיד עלול לחוות ניתוק ונשירה אלא גם המורה. המורה עצמו ניצב בין מימוש שליחותו המקצועית לבין התביעות המוסדיות ועליו לפלס לעצמו דרך. ביטוי דרמטי לכך מתאר הסופר פרנק מק'קורט, ששימש במשך שלושים שנה כמורה בתיכון בניו יורק, בספרו המורה (2007): "לעזאזל הכול. בשביל מה יש בכלל בית ספר?... איפה כתוב שתפקידו של המורה לספק בשר תותחים למולך הצבא - תעשייה? מה אנחנו עושים, מעצבים חבילות מוכנות לקו הייצור של התאגידים?... עלי לברך את עצמי, דרך אגב, על שלא איבדתי את היכולת לערוך חשבון נפש" (עמ' 238).

לפסיכולוג החינוכי הפועל בתוך המסגרת החינוכית הזדמנות ייחודית לפגוש את המורה במרחב המקצועי-האישי שלו. לעבודת הפסיכולוג עם איש החינוך חשיבות מרכזית באשר לנשירתם המנטלית של תלמידים. יש בידי הפסיכולוג הזדמנות לחבר את איש החינוך אל התכלית הקיומית של עבודתו בבית-הספר. הפרקטיקה של הפסיכולוג כוללת, אם כן, את ההנכחה (פרסונליזציה) של איש החינוך, הנכחת החוויה האנושית-מקצועית שלו. זהו המקום להבחין בין פרסונליזציה אותנטית לבין פרסונליזציה פונקציונלית (Fielding 2006). בעוד שפרסונליזציה אותנטית משמעותה התייחסות לחווייתו האישית סובייקטיבית של המורה ביחס למילוי תפקידו, פרסונליזציה פונקציונלית משמעותה התייחסות לעמדותיו ולרגשותיו של המורה במטרה לחזק את מחויבותו למילוי התפקיד שייעדה לו המערכת החינוכית. ממשות תפקידו של הפסיכולוג החינוכי מתגלמת על כן בחיבורו של המורה להווייתו האישית-מקצועית, בפתיחת הצוהר לקולו האישי של המורה, לחיבור שלו לבחירה לעסוק בהוראה, ולמימוש בחירה זו בחיי היום-יום. הדברים רלוונטיים לכל איש חינוך שאותו פוגש הפסיכולוג בעבודתו - מנהל, מורה וגננת.

אתייחס עתה לתפקידו הייחודי של הפסיכולוג החינוכי במערכת לנוכח הנשירה.

הפסיכולוג החינוכי ונשירה

בבסיס שליחותו של הפסיכולוג החינוכי מצוי ייצוג קולו הסובייקטיבי הנפשי של הילד במסגרת החינוכית תוך הנכחה אנושית (פרסונליזציה) של המבוגרים המשמעותיים להתפתחותו. עד כה התרכזתי בנשירה המנטלית של הילד ובהנכחה של המורה שגם הוא נתון בסיכון לנשירה. סוגית ההורים והנשירה מרכזית ביותר, ומשום רוחב היריעה לא תפורט כאן. יצוין רק, שהפרקטיקה של הפסיכולוג החינוכי כורכת בתוכה הזדמנות להנכחת נפשו של ההורה. בלב ליבה של הפרקטיקה מצויה

ההפגשה המנטלית והממשית של הילד, ההורה והמורה, כך שניתן מקום להנכחה אנושית אותנטית של כל אחד מהשותפים מתוך גישה התייחסותית (אלוורז, 2005).

הפסיכולוג החינוכי, הפועל מקצועית בלב זירה חינוכית נמצא בעמדה של משפיע אך גם של מושפע. הפסיכולוג פועל בסביבה דינמית בעלת עמדות ורגשות משלה מעבר לסובייקטים הפועלים בתוכה (תלמידים ואנשי חינוך). הפסיכולוג, המגיע מהבית המקצועי של השירות הפסיכולוגי חינוכי ברשות המקומית, מביא עמו הנחות עבודה, עמדות מקצועיות וגישות התערבות. על רקע זה חשוב שהפסיכולוג יהיה מודע לגורמים המעצבים את עמדותיו המקצועיות.

הפרקטיקה של הפסיכולוגיה החינוכית נתונה להשפעתן של שתי גישות מרכזיות.

הגישה האחת היא המוסדית, המייצגת את המטרות הפדגוגיות של מערכת החינוך, ומנטרת את כישוריו והישגיו של התלמיד במונחים של נורמות ושל סטנדרטים. השנייה, היא גישה המתייחסת אל הילד במונחים אישיים והוליסטיים. ישנם מצבים שבהם שתי גישות אלה משלימות זו את זו, וישנם מצבים שבהם שורר ביניהן מתח ואף התנגשות, ומתפתחת אי-הלימה בין ההתייחסות לצרכים האישיים-התפתחותיים של הילד לבין ההתייחסות המוסדית העוסקת בהתאמה של הילד כתלמיד למסגרת. ההיסטוריה של הפסיכולוגיה החינוכית מאירה את מתח הקשור לשליחותו של הפסיכולוג החינוכי הפועל כנציגה של הנפש בתוך המערכת החינוכית.

בשלהי המאה ה-19 צמחה הפסיכולוגיה החינוכית כתחום ייחודי, וזאת, בעקבות הגברת תהליכי האורבניזציה והתיעוש בארה"ב ועם כינונו של חינוך החובה. קליטת המוני ילדים הניעה את ההתמקדות בהתפתחות הילד, בבריאות הנפש ובתהליכים אחרים הקשורים למיצובו של הילד כמושא לטיפוח ולפיקוח. אחת מאבני הדרך בהתפתחות הפסיכולוגיה החינוכית גובשה בשנת 1896 בקליניקה של Lightner Witmer באוניברסיטת פנסילבניה בפילדלפיה. ניתן להתייחס לקליניקה זו כקליניקה הראשונה להדרכה פסיכולוגית הנוגעת לילדים. וויטמר שם לעצמו למטרה לסייע למחנכים לפתור לילדים בעיות של למידה. הוא נחשב למייסד הפסיכולוגיה החינוכית והקלינית של הילד. עבודה זו נחשבת למאמץ הראשון בצפון אמריקה לעסוק בפסיכולוגיה של הילד באמצעות מבוגרים משמעותיים במערכת החינוך: המורים. וויטמר סבר, שציודם של מורים בכלים משדה הפסיכולוגיה בהתייחסות ללמידה תאפשר להם להבין את התפתחות יכולת הלמידה בצורה טובה יותר בקרב

ילדים, ותקדם את רווחתם הנפשית כמו גם את יכולת הלמידה שלהם. וויטמר זיהה את הערך הסגולי של הקונסולטציה עבור מורים בפרקטיקה של הפסיכולוגית חינוכית.

קליניקה דומה נוסדה קודם לכן בשנת 1884 על-ידי Sir Francis Galton באוניברסיטת קולג' בלונדון. על-אף שגלטון שם לעצמו למטרה למדוד הבדלים בין-אישיים ולא עסק במתן שירות פסיכולוגי ישיר, אחד מהישגיו היה סיוע לבית-הספר בסיווג ובמיון של תלמידים. באותה נשימה יש להזכיר את פרסום סולמות הערכת המשכל של הפסיכולוג אלפרד בינה והפסיכיאטר תאופיל סימון בשנת 1905. מדובר במבחן המשכל המודרני הראשון. לא בכדי זוהתה הפסיכולוגיה החינוכית עם מדידת משכל (Merrell, Ervin, & Gimpel, 2006).

שני המקורות של הפסיכולוגיה החינוכית מייצגים אוריינטציות פרופסיונליות שונות. בעוד שבמרכזה של האחת נמצאת ההתאמה בין הילד לבין המסגרת שבה הוא לומד, כשהפרקטיקה המרכזית שלה היא הפסיכו-דיאגנוזה, באוריינטציה השנייה ניתן דגש לתפיסה הוליסטית של נפש הילד, כשהפרקטיקה המרכזית שלה היא קונסולטציה תוך התייחסות מערכתית-אקולוגית.

תפיסת המיון והסיווג של ילדים למסגרות בהתאם ליכולותיהם, שהייתה מבחינה היסטורית הבסיס לצמיחתה של הפסיכולוגיה החינוכית, מבטאת צורך ממשי של המערכת החינוכית להתמודד בחיי היום-יום עם ההתאמה בין התלמיד לבין המסגרת (Farrell, 2010). לאורך השנים תרמה גישה זו לפיתוחם של ידע, של תהליכים פדגוגיים-מערכתיים ואף של מסגרות חינוכיות המותאמות לצרכים דיפרנציאליים של תלמידים (שעות שילוב, כיתות חינוך מיוחד וכו'). הפסיכולוג החינוכי קיבל על עצמו להעריך את צרכיו ההתפתחותיים-חינוכיים של הילד, כמו גם להמליץ על המסגרת החינוכית שלה הוא זקוק. מדובר בתפקיד מורכב שבו הפסיכולוג מייצג את הילד ואת המסגרת החינוכית בעת ובעונה אחת. במצבים מסוג זה חווה הפסיכולוג את הפוטנציאל המשמעותי המצוי במיצובו בתוך המסגרת החינוכית. הוא מייצג את צורכי הילד ומאפשר לצוות החינוכי כמו גם להורים לשמוע את הקול הנפשי של הילד ולעמוד לרשותו. יחד עם זאת, הפסיכולוג מוצא עצמו לא אחת בתווך בין ייצוג נפשו של הילד לבין ציפיות ואף תביעות מצד המסגרת החינוכית.

נפנה מבטנו לסיכון לנשירה באמצעות עדשה מגדילה: בעיות התנהגות. סוגיה זו בחיי בית-הספר מאפשרת התבוננות אינטגרטיבית בשליחותו של הפסיכולוג החינוכי ביחס לסיכון לנשירה של באי בית-הספר.

בעיות התנהגות - מבט על נשירה

בעיות משמעת, התנהגות, אלימות הן בבחינת סמן לאותות של סיכון לנשירה במובן המנטלי שלה (ניתוק ממעורבות) וגם הממשי (נשירה כוללת). באמצעות התייחסות לבעיות התנהגות תורחב ההתבוננות במורכבות תפקידו של הפסיכולוג החינוכי. הדילמות תוצגנה ביחס לטיפול בילדים עם בעיות התנהגות בכלל, ולהעברת ילדים עם בעיות התנהגות ממסגרות חינוך רגיל למסגרות לחינוך מיוחד בפרט. העיסוק בסוגית ילדים עם בעיות התנהגות מיצג לא אחת הדגשה ואף החרפה של הייצוג המקצועי של נפשו של הילד מול שיקוליה של המערכת. לבעיות התנהגות במסגרות חינוך השפעות רחבות היקף. הן מבטאות את מצוקתו של הילד, את הסיכון הנפשי-התפתחותי שהוא נתון בו. מצב זה מחייב את המסגרת החינוכית להפעיל שיקולים מערכתיים, לנקוט עמדה, ולעיתים אף להביא להכרעה בנוגע להמשך השתייכותו של הילד עם בעיות ההתנהגות למסגרת החינוכית.

עבודתו של הפסיכולוג החינוכי בגישה מערכתית-אקולוגית מחייבת אותו לכלול בייצוג נפשו של הילד את ההתייחסות להשפעת התנהגותו של הילד כפרט על תלמידים בכיתה כפרטים וכקבוצה וגם את האקלים הכיתתי (Maital & Scher, 2003). כן היא כוללת התבוננות נפשית-אקולוגית במקומם של המבוגרים המשמעותיים במסגרת במציאות זו. בעיות התנהגות משפיעות על תחושת הערך העצמי של המורה, על הביטחון שלו, על רגשותיו ועל היחסים בינו לבין תלמידים והורים. כן יש לבעיות ההתנהגות השפעה על ניהול הכיתה ועל היכולת לממש את תכנית הלימודים. מכאן, שבעיות התנהגות משפיעות על עמידתו של המורה לרשותו של הילד המבטא סיכון לנשירה.

לפניכם תיאור מצב כזה בלשונה של מנהלת שירות פסיכולוגי חינוכי: "כמות התלמידים המגלים קשיי התנהגות הולכת וגדלה משנה לשנה ובמקביל כמות ועדות ההשמה והמקרים שבהם מסגרות חינוכיות רגילות "מרימות ידיים" ומבקשות להעביר את התלמידים למסגרות אחרות". הסיכון לניתוק-נשירה של הילד מתרחש במציאות שבה המבוגרים המשמעותיים עלולים לנשור בעצמם ממהות תפקידם. הכלה של ילדים כמושג השגור כיום במערכת החינוכית פירושה שהמבוגר המשמעותי, המנהל, המחנך, היועץ, נדרשים למאמץ רב על מנת לממש את תפקידם. ילדים עם בעיות התנהגות, ובעיקר בעיות אלימות קשות, מציבים את המורה בכיתה בפני קונפליקט פנימי. מצופה מן המורה למלא תפקיד פדגוגי ואף רגשי עבור הילד, להכיל את הילד

על כל קשייו, כולל ילד אלים כלפי חבריו. באופן סימבולי וקונקרטי עליו להכיל ילדים הפוגעים בזולתם לצד פניות כועסות של הורים לילדים מפוחדים ונפגעים.

אחד הביטויים לניסיון לגייס את המורים למען ילדים אלה הוא המונח: ילדים מאתגרים. מונח זה, אף שמשמעותו המילולית ברורה, עלול לטשטש את הקושי העצום בפניו ניצבים מורים בניסיון לגייס כוחות נפש למען ילדים עם בעיות התנהגות. רפורמות בחינוך ("אופק חדש", "עוז לתמורה") הדגישו את הקצאת הזמן למפגשים אישיים של מורים עם תלמידים, ובכך סימנו את הצורך של הילד בזמן אישי עם המורה. יש בכך משום מסר בדבר שליחותו הפדגוגית של המורה ככתובת לילד. יחד עם זאת, מורים חווים מתח בין ייעוד הזמן להוראה לבין ייעודו לדיאלוג אישי עם הילד. מדובר בתהליך מקביל שבו הילד זקוק לשהות ולדיאלוג עם המורה שיאפשרו לו להיות תלמיד. איש החינוך זקוק להנכחה אנושית (פרסונליזציה) אותנטית משלו. זהו כאמור אחד ההיבטים החשובים בעבודתו של הפסיכולוג בזירה החינוכית. מיצובו של הפסיכולוג החינוכי במרחב בין הפרט לבין המערכת מאפשר לו מפגש עם הנפש של הילד ועם נפשו של הבוגר במסגרת החינוכית. יכולתו להזמין את קולה של הנפש בכל מפגש מזמנת לו את שליחותו שלו. הפסיכולוג נקרא לממש את תפקידו באמצעות מימוש תפקיד המורה. בדומה לדינמיקה שבה הילד מאשר למורה את מימוש שליחותו החינוכית, כן מאשר המורה לפסיכולוג את מימוש שליחותו שלו.

ומה באשר לפסיכולוג החינוכי עצמו הפועל במרחב הפרטני-מערכתי, האם אין הוא נתון לסיכון לנשירה - ניתוק ממהות שליחותו המקצועית?

הפסיכולוג החינוכי עצמו אינו חף מהמתח הטמון בדילמה בין ייצוג הקול הנפשי של הילד לבין ייצוג שיקולים מערכתיים פורמליים של בית-הספר. בעוד שהפסיכולוג מבקש להבין את נפשו של הילד, את ההתנתקות המנטלית, את הכעס או החרדה או את היחסים שהובילו לביטוי של אנטגוניזם כלפי המערכת החינוכית, הוא פועל גם בשירותה של מסגרת חינוכית שעליה להבטיח שילדים ככלל ירגישו מוגנים, ילמדו ואף יבטאו את הישגיהם.

לפניכם קולה של מנהלת שירות פסיכולוגי חינוכי: "קיימת דילמה מרכזית הקשורה לטובת הפרט לעומת טובת הכלל. אם אני שותפה לניסיון לשלב ילד עם בעיות התנהגות במסגרת חינוך רגילה, אני עלולה לתרום בכך לחשיפה של יתר הילדים במסגרת לגילויי אלימות מצדו". עמדה זו מעלה סוגיה של טובת הפרט מול טובת הכלל. הפסיכולוג החינוכי פועל בסביבה מרובת מקבלי שירות. לא אחת

הוא פוגש את הילד הנושך בגן, כמו גם את הילד החרד להגיע לגן "כי נושכים שם". הפסיכולוג אמון על ייצוג נפשו של ילד ונפשם של ילדים במסגרת שבה הוא פועל. מציאות זו מחייבת אותו להתמודד עם דילמות אתיות המאפיינות את הפרקטיקה הפסיכולוגית החינוכית.

לפניכם ביטוי נוסף לדילמה מקצועית במרחב בין פרט לבין המערכת כפי שמבטא אותה מנהל שפ"ח: "קיימת במקרים הקיצוניים דילמה בין הצרכים של הילד, לדוגמה, צורך בזמן כדי למצות תהליך טיפולי, לבין הצרכים של הילדים סביבו שהם לעיתים קורבנות של התנהגותו". אחד הביטויים המוחשיים ביותר למתח בין ייצוג הסובייקטיביזציה של היחיד לבין שיקולים מערכתיים-מוסדיים בגן או בבית-הספר בעבודת הפסיכולוג הוא סוגית הזמן. הפסיכולוג מבקש זמן לבירור, להתבוננות, להבנה של נפשו של הילד בשיח עמו, עם הוריו, כמו גם לשיח עם הגננת או עם המורה, בעוד שלמסגרת "שעון זמן" אחר. העבודה הפסיכולוגית במסגרת החינוכית כרוכה על כן במתח שבין "זמן אימא" ל"זמן אבא". הזמן הנצחי, הסבלני, הבלתי מוגבל, לעומת הזמן הקצוב, ההישגי, התחרותי, זה שמגדיר תוצאות מדידות לכל הקפה שלמה של מחוג. המתח בין תפיסות הזמן מייצג תפיסות שונות ביחס להנכחה של הילד המתנתק ממעורבות, ובמילים אחרות - אותות הנשירה. עבודה פסיכולוגית עם איש החינוך על הרגשות המתעוררים בו לנוכח ביטויי אלימות של ילדים, רגשות הכעס, התוקפנות, הכאב, החרדה ולעיתים חוסר האונים, גם היא מצריכה מפגש בארבע עיניים, שלא אחת מתקיים "על חשבון" זמנו האישי של המורה. מרחב הזמן לקבלת ייעוץ פסיכולוגי בנוגע לילדים מוגבל ביותר במערכת השעות של המורה, ומכאן, שהזמן מוגבל לפרסונליזציה האותנטית שלו.

למורכבות הייצוג הנפשי של הילד בעבודת הפסיכולוג החינוכי נדבכים נוספים. המפגש עם הורים, שהוזכר קודם לכן, הוא חלק בלתי נפרד מעבודת הפסיכולוג החינוכי. ההורים מבטאים את מצוקתם לנוכח אותות המצוקה של הילד והחיפוש אחר פשר להתנהגותו. במקרים רבים ההורים מחפשים אחר דרך להתחבר לילד שלהם (Sheridan, Eagle, & Doll, 2006). יש שחיפוש זה לובש פנים של תוקפנות הגנתית ביחסם כלפי אנשי חינוך ופוער פער בקשר בין מורים להורים. קולה של מנהלת שירות פסיכולוגי חינוכי:

"יש תהליכי עייפות, שחיקה וייאוש בבתי-ספר המקשים על ההתמודדות התוך בית-ספרית. יש גם תהליכים חברתיים של תחרותיות גבוהה ויצירת סגרגציה ותחרותיות המגבירים מתחים בין תלמידים, וגם תהליכי ניכור בין בית-ספר להורים

המשפיעים על היכולת לחבור יחד לפתרון בעיות. כל אלה מובילים לקושי של בית-הספר להתמודד וללחצים על הפסיכולוג ל"הוציא" את התלמיד מבית-הספר, ללכת עם בית-הספר ש"איננו יכול יותר", שאין לו כלים או להתעקש על התערבות בית-ספרית".

למקומם של ההורים ולקשר בין בית-הספר להורים חשיבות רבה בכל הנוגע למעורבותם של ילדים בבית-הספר כמו גם לסיכון לנשירה. מיצובו של הפסיכולוג החינוכי מאפשר לו להפגיש בחדר אחד את הילד, ההורים והמורים הנתונים כולם בסכנת נשירה, ולתור אחר ממשות התפקיד של כל אחד מהם, כמו גם אחר גיוס שותפויות ביניהם.

לא ניתן להתעלם מהמורכבות הקשורה לכך שהפסיכולוג נדרש בנוסף לכל אלה לייעוץ פסיכולוגי מוסדי-מערכתי לקובעי מדיניות. במסגרת תפקידו הוא מייעץ למקבלי החלטות במסגרת החינוכית באשר לשיקולים מערכתיים. עליו לייעץ למפקחת גני הילדים וגם למנהל בית-הספר בסוגיות פדגוגיות, וביניהן גם מעבר של ילדים בין מסגרות חינוכיות. זהו אחד משיאי הדילמה בפרקטיקה של הפסיכולוג החינוכי. הוא ניצב בלב הטיפול בילד המתנתק ממעורבות, משייכות, נושר, ופועל לגיוס ולהנכחה של הורים ושל מורים כמו גם לייעוץ למנהל המסגרת החינוכית הנתון אף הוא ללחצים מוסדיים.

"האם להתעקש?" שואלת מנהלת שירות פסיכולוגי חינוכי. המנהלת מייצגת בקולה את סוגית המאבק בעבודת הפסיכולוג. היא מתארת במרומז מצבים שבהם חווה הפסיכולוג החינוכי עמידה במצבי קונפליקט במערכת הבית-ספרית שבתוכה הוא פועל. ישנם מצבים שבהם הפסיכולוג נדרש להעריך מחדש את הערכים המנחים את זהותו המקצועית (Theodore et al., 2010). יש שייצוג נפשו של הילד מציב אותו בפני התנגדות, המבטאת לא אחת את חוסר האונים שחווה מורה או הורה מול המאבק שלו עצמו ביחס למשאלה לממש את תפקידו. הפסיכולוג נתקל בחוסר בזמן מפגש עם מי מאנשי החינוך, בקושי לגייס הורים מותשים או מתוסכלים למאמץ עבודה משותף עם הצוות החינוכי, בלחצים אישיים שמופנים כלפיו להכיר במיצוי היכולות של המסגרת וכו'. ביטויים אלה הם חלק מההוויה היום-יומית של הפרקטיקה. הפסיכולוג החינוכי ניצב מבחינה מקצועית בצומת השפעה שבו ההתגייסות למען נפשו של הילד כרוכה באותה עת גם בהנכחה אנושית אותנטית של הנפש של הבוגר בבית-הספר למען הנכחת נפשו של הילד.

הפסיכולוג מוצא עצמו לא אחת במצבים המצריכים עמדה נאבקת, עקשנית ומגייסת כלפי המערכת החינוכית למען הילד. זהו שיאו של המתח בין ראיית הפרט כסובייקט לבין המוסדיות בפרקטיקה של הפסיכולוגית חינוכית. בצומת דרכים זה טמונה סכנת הנשירה של הפסיכולוג עצמו ממהות התפקיד שלשמה בחר במקצוע מזה, וההזדמנות לממש את שליחותו מזה.

לסיכום, בפרקטיקה של הפסיכולוג החינוכי טמונה הזדמנות משמעותית לדיאלקטיקה בין הנכחת הסובייקט של הילד וההנכחה של המבוגרים המשמעותיים לבין עיצוב שיקולים מערכתיים-מוסדיים הנדרשים למסגרת החינוכית לצורך קיומה כמוסד חינוך. זהו מימוש של השליחות המקצועית הטמונה בתפקיד. מלאכתו של הפסיכולוג בלב הזירה החינוכית מזמנת לו מפגש ישיר עם הילד, עם ההורים, עם המורים ועם המנהל, לצד השפעה על המסגרת החינוכית כמערכת. יש בידיו של הפסיכולוג החינוכי להנכיח את הנפש של הילד מתוך השפעה ישירה על הפרסונליזציה האותנטית של אנשים משמעותיים בסביבות הגדילה שלו. כאן טמונות הממשות והאחיזה לנוכח סכנת הנשירה. הפרסונליזציה של הילד במסגרת החינוכית מצריכה קול נחוש של פסיכולוג חינוכי. זוהי שליחותו הפרופסיונלית, וזוהי הפרקטיקה שלו.

מקורות

אלוורז, א' (2005). **נוכחות חיה.** תל אביב: תולעת ספרים.

בן רבי, ד', ברוך - קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר.** מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים לנוער.

מק'קורט, פ' (2007). **המורה.** תל אביב: מטר.

Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the school, 45(5)*, (pp. 369-386).

Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International, 31(6)*, (pp. 581-598).

Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management, 26(4)*, (pp. 347–369).

Maital, S., & Scher, A. (2003). Consulting about young children: an ecosystemic developmental perspective. In E. Cole & J. A. Siegel (Ed.). *Effective Consultation in school psychology*, (pp. 337-361). Cambridge, MA: Hogrefe Publishing.

Merrell, K.W., Ervin, R.A., & Gimpel, G.A. (2006). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. New York: Guilford Press.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sheridan, S. M., Eagle, J. W., & Doll, B. (2006). An examination of the efficacy of conjoint behavioral consultation with diverse clients. *School Psychology Quarterly, 21(4)*, (pp. 396).

Shernoff, D.J. (2012). Engagement and positive youth development: Creating optimal learning environments. In K.R, Harris., S. Graham., & T. Urdan. (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol.2*.

Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 195-220). American Psychological Association.

Theodore, L.A., Hughes, T.L., & Kaufman, J. (2010). Developing professional identity, values, behaviors and reputation. In J. Kaufman., T.L. Hughes, & C.A. Riccio (Eds.), *Handbook of education, training, and supervision of school psychologists in school and community. Vol II. Bridging the training and practice gap: Building collaborative university/field practices* (pp.185-203). New York : Routledge.

האם עתיד השפ"ח המקוון כבר כאן?
פיתוח השימוש בתקשורת אינטרנטית למתן שירותים פסיכולוגיים חינוכיים במאה ה-21

שרונה מי-טל וטובה ליבה[1]

כבר בשנות ה-70 של המאה הקודמת נכתב על השלכותיהם של שינויים הצפויים בחינוך במאה ה-21 ומעבר לה. במאמר מראשית פיתוח התקשורת המקוונת הוצגו תסריטים של שינויים מהותיים במערכת החינוך העתידית בעקבות התפתחויות בטכנולוגיות תקשורת, במיוחד בשימוש במחשבים ובתקשורת מקוונת (Hyman & Maital, 1980). היימן ומי-טל תיארו מסגרות עתידיות שבהן מרבית הלמידה מתרחשת מרחוק באמצעות האינטרנט. במקרה הטוב שיערו, שיתקיים גם תיווך פנים אל פנים (פ-א-פ) של מורים במטרה להקנות מיומנויות לאינטראקציה בין-אישית. הוצע, שתפקיד אנשי מקצועות בריאות הנפש יהיה ללוות צוותים חינוכיים והורים ולהקנות מיומנויות לקשר רגשי ולשיתוף פעולה קבוצתי. מה שלא דמיינו אז, וברור היום, הוא עד כמה ובאיזו מהירות יתפתחו טכנולוגיות תקשורת שישנו את אורח החיים. המידע זמין לכול ברשת ואפשר ללמוד ולקיים קשרים בין-אישיים מרחוק במרחב וירטואלי. מיטרה הדגים מצב זה בהקשר החינוכי בניסויים עם הצבת מחשבים ב"חור בקיר" בשכונות עוני בהודו (Mitra & Rana, 2001; Mitra, 2003).

1 ד"ר שרונה מי-טל היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מרצה בתכנית המ.א. בפסיכולוגיה חינוכית במכללת עמק יזרעאל, ובעבר בחוג לייעוץ והתפתחות האדם באוניברסיטת חיפה, בעבר, ס' פסיכולוגית מחוזית, שפ"י מחוז צפון ומנהלת שפ"ח מגידו (גמלאית).

גב' טובה ליבה היא פסיכולוגית חינוכית ורפואית מומחית מדריכה, מנהלת שפ"ח מטה אשר.

מאמר זה התקבל לפרסום ב 10/2013.

ילדים ללא רקע חינוכי גילו יכולת למידה עצמאית מבלי לקבל הכוונה והקניית ידע על-ידי מבוגרים. מיטרה הציע, שהתפקיד המרכזי של המחנכים בעתיד (שגם יכולים להיות נוכחים מרחוק) יהיה לעודד את הפעילות החקרנית של הילדים ועבודתם בקבוצות.

ככל שהתקשורת המקוונת זמינה ונגישה (למשל, באמצעות טלפונים סלולריים חכמים או טאבלטים) היא הופכת לחלק אינטגרלי מחיי-היום-יום. סקר שפורסם בשנת 2012 מצביע על כך, ש-81.5% מהאוכלוסייה בישראל מחוברים לאינטרנט, 70% גולשים באופן פעיל, ובקרב ילדים בני 12-17 המספר עולה ל-92% (דרור וגרשון, 2012). כאשר מדובר בטלפונים סלולריים, על-פי נתונים משנת 2008, ישנם בישראל טלפונים סלולריים רבים יותר מאנשים באוכלוסייה! ישנן גם ראיות לעלייה מתמדת בהשתתפות צעירים ברשתות חברתיות (וייסבלאי, 2011), עם כל המשתמע ביחס לבעיות חברתיות ייחודיות כמו בריונות אינטרנטית ושמירה על פרטיות. הטכנולוגיה מאפשרת חיבור לרשת ובאמצעותה גישה למידע ולדיונים עם חברים או עם בעלי מקצוע באופן מידי, ללא הגבלות זמן, מקום וצורך בתיווך. הדור הצעיר היום הם ילידי העולם הטכנולוגי והפייסבוק ומובילים בפיתוח תרבות ונורמות חדשות לתקשורת חברתית מרחוק.

ההתפתחות המהירה בטכנולוגיות תקשורת במאה ה-21 הביאה איתה שינויים מרחיקי לכת הנוגעים להתנהלות היום-יומית של כלל האוכלוסייה ובמיוחד של הדור הצעיר. חלו שינויים גם בהתנהלות של מערכות החינוך, המחייבים אותנו לברר את ההשלכות שלהם על עבודת השירות הפסיכולוגי החינוכי. בתחום בריאות הנפש אנו עדים מראשית המאה ה-21 לפיתוח מואץ של מערכות מקוונות. השירותים הניתנים באמצעות הרשת מכונים tele-health, tele-care, e-therapy, וכוללים מתן מידע, קבוצות תמיכה, ייעוץ, הדרכה לאוכלוסיות מגוונות וטיפול בהן (McLaren, 2003). אנו חיים בעידן של שינויים מהירים ומרחיקי לכת בהרגלי הצריכה של הציבור לצד צורך בהרחבת שירותים פסיכולוגיים לאוכלוסייה גדולה באופן יעיל ובתנאי משאבים מוגבלים. הפיתוח המהיר של טכנולוגיות תקשורת משפיע אף על מערכת החינוך שבה אנו עובדים. בשפ"ח עתידי, אם כן, חייבים לבחון את האפשרות להעניק שירותים פסיכולוגיים חינוכיים באמצעים מקוונים.

במאמר זה אנו מציגות תחומי פעולה אחדים מקוונים שרצוי לפתח בשפ"ח של המאה ה-21: הכשרה ומתן הדרכה, קבוצות עמיתים, היוועצות עם צוותי חינוך, ייעוץ וטיפול ישיר. נתייחס לסוגיות האתיות והפרקטיות שמתעוררות בעבודה מקוונת,

ליתרונות, לחסרונות ולסיכונים במהלך העתידי, מה נדרש כדי לכונן מערך של שפ"ח מקוון, והאם מדובר בנדבך נוסף לשירותי השפ"ח הקיימים או שהוא ייצור שינוי מהותי בתפקיד.

מתווה השירות הפסיכולוגי החינוכי (חוזר מנכ"ל, תשע/8(א), כ"ג בניסן התש"ע, 07 באפריל 2010) משקף תפיסה דומה לזו שהוצגה בדיונים על עתיד הפסיכולוגיה החינוכית לקראת המאה ה-21 בארה"ב (Nastasi, 1998; 2000). במתווה כמו גם בארה"ב מוצגת העבודה הפסיכולוגית חינוכית כחלק ממערך מקיף ואינטגרטיבי, והיא מבוססת על תפיסה אקולוגית התפתחותית בשיתוף פעולה בין אנשי מקצוע שונים, על רצף התערבויות ממניעה ועד לטיפול הניתנות בהקשרים שונים בתחנות לטיפול פרטני ועד למסגרות חינוך וקהילה. בדיון בארה"ב על השינויים הנדרשים מפסיכולוגים חינוכיים על מנת שיגשימו חזון זה, התייחסו לצורך בנכונות ליטול תפקידי מנהיגות ולהוביל את האינטגרציה של השירותים השונים (Christenson, 2000; Power, 2000). במתווה של ישראל, בדומה למקומות אחרים בעולם, ציינו את המחסור בפסיכולוגים חינוכיים כגורם המגביל את היכולת לספק שירות מלא על-פי הרצוי (Harrison et al., 2003; Sheridan & Gutkin, 2000). אולם, מומחים אחדים גרסו שתוספת כוח אדם בלבד לא תספיק, וכדי להגיע לתוצאות רצויות יש צורך לדעתם בשינוי מהותי באופן מתן שירותים. יידרש דגש על מניעה, על התערבות מוקדמת ועל פרקטיקות מבוססות ראיות, תוך התייחסות למקום החשוב של התקשורת המקוונת כמשאב משמעותי שיוכל לתמוך בשינויים הדרושים (Harrison et al., 2003).

לעיתים מתקשים פסיכולוגים לקבל פתרונות חדשניים למתן שירותים לבריאות הנפש. לדעת פארל, הטענות למחסור במשאבים ובכוח האדם בקרב פסיכולוגים חינוכיים באנגליה הן תירוץ המונע חיפוש פתרונות יצירתיים למתן המענים הדרושים (Farrell, 2010). לדעת קזדין ובלייס (Kazdin & Blase, 2011), הקושי נובע מהכשרה על-פי מודלים רפואיים השמים דגש-יתר על התערבות טיפולית ממוקדת בפרט ועל העדפת פרקטיקות המנסות לשמור על זכויות בלעדיות של פסיכולוגים להעניק טיפול. מיתוסף לכך החשש, שעזרה מקוונת פוגעת באיכות הקשר הבין-אישי הדרוש לטיפול מוצלח (Perle, Langsam & Nierenberg, 2011). הבעיה לפי קזדין ובלייס היא, שעבור התערבויות מניעתיות אפקטיביות להפחתת שכיחות בעיות בבריאות הנפש באוכלוסייה בכללותה נדרשת עבודה במישורים נוספים ובדרכים שונות. לדעתם, לעולם לא יהיו מספיק פסיכולוגים בכל תחומי המומחיות כדי לטפל באופן

ישיר בכל הזקוקים לעזרה נפשית. הפתרון המוצע הוא, שפסיכולוגים יגלו פתיחות לחלופות טיפוליות ושיישאו באחריות להובלת השימוש בטכנולוגיות תקשורת חדישות (למשל, שימוש במדיום כתוב ומשודר באמצעים מקוונים) כדי להנגיש התערבויות לקהל רחב (Kazdin & Blase, 2011).

בתחילת שנות האלפיים טענו קרוגר ושותפיו, שהכלים הטכנולוגיים עדיין לא פותחו דיים כדי להמליץ על עבודה טיפולית נרחבת או על הערכה פסיכולוגית באמצעות האינטרנט (Kruger, Maital, Macklem, Weksel & Caldwell, 2002). אולם, בתוך פחות מעשור פורסמו מחקרים רבים התומכים בשימוש בתקשורת מקוונת לטיפול (Barak, Klein, Proudfoot, 2009). אפשטיין (Epstein, 2011) הצהיר בכתב העת Scientific American ש"עידן הטיפול המקוון הגיע", וסקר ראיות לאפקטיביות של "פסיכולוגיה מקוונת" על-אף הקושי של פסיכולוגים רבים לקבל את השינוי.

מערך שירות פסיכולוגי חינוכי מקוון - הייתכן?

במאמר זה נתמקד בכמה אספקטים מרכזיים בעבודת הפסיכולוג החינוכי ברשת: פיתוח מקצועי והדרכה, התערבויות פסיכולוגיות באמצעות היוועצות עם מורים ועם הורים וטיפול ישיר. ברק ושותפיו (Barak et al., 2009) התייחסו לסוגי התערבות אחדים באמצעות האינטרנט: טיפול וייעוץ מקוון, תוכנות התערבות בעזרה עצמית, קבוצות תמיכה ברשת והערכה פסיכולוגית. בתיאור שירותים מקוונים אפשריים בשפ"ח ניעזר בסיווג של ברק ושותפיו.

באופן כללי, ישנן שתי צורות של קשר מקוון. בתקשורת א-סינכרונית הפסיכולוג והמתייעץ או המטופל מתקשרים זה עם זה, כל אחד בזמנו החופשי, באמצעות התכתבות בדוא"ל או בקבוצות דיון. בתקשורת סינכרונית, נמצא הפסיכולוג בקשר מידי עם המתייעץ או עם המטופל באמצעות תכתובת ב"צ'ט" או בתקשורת קולית וחזותית. בשיחת ועידה בווידיאו עשוי המפגש עם הפסיכולוג ליצור חוויה הדומה למפגש פנים אל פנים.

פיתוח מקצועי והדרכה

האפשרות לספק הדרכה וחומר חינוכי לפיתוח מקצועי עשויה לתמוך בהרחבה משמעותית של ההזדמנויות ללמידה מקצועית. תחום זה מתחלק לכמה ערוצים: ספרייה מקוונת, השתלמויות והכשרה, קבוצות תמיכה ודיון לעמיתים והדרכה.

ספרייה מקוונת

הכוונה לספרייה אינטרנטית שתתבסס על מאגר ספרייתי ארצי, שתשרת את כלל השירותים הפסיכולוגיים חינוכיים במדינה. ספרייה כזאת תוכל לאפשר גישה למאמרים ולספרים אלקטרוניים בנושאים מקצועיים שונים ועדכניים. היום, מספר הולך וגובר של ספרים נגישים ברשת ואין יותר צורך ללכת פיזית לספרייה. מנועי חיפוש מאפשרים לפסיכולוגים להגיע באופן מידי למידע עדכני על התערבויות מתאימות ומבוססות ראיות. דוגמאות למאגרי מידע כאלה: מאגר ארגון הפסיכולוגים החינוכיים הארצי של ארה"ב (NASP) או המאגר של ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA). בישראל, אתר שפ"ינט המופעל על-ידי אגף פסיכולוגיה וייעוץ במשרד החינוך ואתר "פסיכולוגיה עברית" מעלים מאמרים וכלים שימושיים רבים הפתוחים לכל גולש, כולל תכניות שפותחו בשירותים פסיכולוגיים. ניתן ליצור מאגר פתוח לקהל הרחב, כפי שנעשה עד היום בשפ"ינט, אך אפשר ורצוי גם ליצור מרחב הכולל הרשאה עם חומר כמו פרוטוקולים להתערבות לשימוש אנשי מקצוע בלבד. מטרות הספרייה, כמו אלו של ספרייה ממשית, לשמש מקור למידע ולעודד מודעות והבנה טובה יותר של בעיות שאיתן מתמודדים הפסיכולוגים, שיתרונה הגישה לקהל רחב יותר.

השתלמויות והכשרה

תחום הלמידה מרחוק כבר מפותח למדי, ובחלקו אינו דורש השקעה בציוד מיוחד. למשל, ארגון הפסיכולוגים האמריקאי והארגון הארצי של הפסיכולוגים החינוכיים בארה"ב (NASP), מציעים מגוון אפשרויות ללימודי המשך מרחוק (http://www.apa.org/education/ce/index.aspx). אלו כוללות הקשבה להרצאות באינטרנט והשתתפות בדיונים א-סינכרוניים או באמצעות צ'ט סינכרוני, שבו כל המשתתפים מתחברים לרשת למפגש וירטואלי. יש גם אפשרויות להיבחן על חומר קריאה שברשת כדי להוכיח בקיאות וקבלת גמול השתלמות. גם באתר של NASP (http://www.nasponline.org/) ניתן למצוא חומרי לימוד רבים והרצאות בצורת podcasts של מרצים מובילים, שפסיכולוגים יכולים להוריד לטלפונים סלולריים, למחשבים או לנגני mp למיניהם. באחרונה גם פותחו קורסים מקוונים ללמידה אוניברסיטאית חינם (למשל, https://www.coursera.org/courses). היתרון שבתכניות מעין אלו הוא האפשרות לחשוף פסיכולוגים בארץ לאנשי מקצוע מהשורה הראשונה בעולם ולמידע מקצועי עדכני ביותר. החשיפה למגוון רחב של מרצים ושל חומרי לימוד עשויה לעודד דיאלוג ופיתוח רעיונות חדשים לעבודה בשפ"ח.

קבוצות תמיכה ולמידה לפסיכולוגים

בדומה לתכניות של השתלמויות מרחוק בתוך ה"ספרייה" ומחוצה לה, אנו מציעות, שבשפ"ח העתידי יתקיימו "חדרי דיון" וירטואליים שיעודדו פסיכולוגים (גם מעבר לתחנות מקומיות) לשוחח ולדון בסוגיות שונות בצ'טים או באופן א-סינכרוני. כאן - פסיכולוגים ותיקים וצעירים כאחד יוכלו לשאול שאלות, להפנות זה את זה למידע "בספרייה" או לשוחח על תובנות המתבססות על עבודתם ועל חומר שקראו. במחקר שנערך בקבוצה מקוונת של פסיכולוגים חינוכיים בארה"ב נמצא, שהחלפת מידע בין עמיתים הייתה המטרה העיקרית להשתתפותם, אך הקבוצה תרמה גם לגיבוש תחושת השייכות המקצועית (Kruger et al., 2001). יש לציין, שקרוגר ושות' מצאו שההובלה של קבוצות עמיתים חשובה. ללא מנהיג האחראי להובלת פורום מקוון נמצא שההשתתפות דועכת. למעשה, תשתית כזאת קיימת בישראל במסגרת הפורומים באתר של פסיכולוגיה עברית ואחרים. רצוי להרחיב ולמסד קבוצות וירטואליות של פסיכולוגים חינוכיים כדי לחזק את הזהות המקצועית ופיתוח הידע המקצועי.

מגבלות טכניות ואתיות

יצירת "ספרייה מקוונת" כרוכה בהוצאות עבור פיתוח ואחזקה של האתר וקבלת זכויות להפצת חומרים. אולם, בהתחשב בדרישה שלכל שפ"ח תהיה ספרייה מקצועית ובהוצאות הכרוכות ברכישת ספרים נראה, שניתן להתגבר על הקושי הכלכלי על-ידי גביית דמי שימוש מכל שפ"ח שמתחבר ל"ספרייה" המקוונת, ועדיין להגיע לחיסכון כולל. מעבר לכך, ספרייה מקוונת יכולה לפתוח שעריה לשפ"חים קטנים שאין באפשרותם לרכוש ספרות נרחבת. נראה, שההרגל של חיפוש אינפורמציה באינטרנט נפוץ למדי היום, ולא צפוי קושי בהטמעת השימוש בספרייה כזאת. ייתכן, כי הפלטפורמה הקיימת כמו שפ"ינט תוכל להתפתח לכיוון כזה. יהיה צורך בהתאמה של הדרישות של ועדות מקצועיות בנוגע לאחזקתן של ספריות בשפ"חים. אולם, ככל שהספריות האוניברסיטאיות הגדולות עוברות לערוצים מקוונים, כן יש תקווה שהאופציה המקוונת תתקבל על-ידי כולם כ"ספריית המאה ה-21".

מבחינת אבטחת מידע, למעט "חדר הדיון", לא נראה שהמידע דורש אבטחה מיוחדת מעבר להתחייבות המשתמשים לשמירת זכויות יוצרים, כפי שנהוג ביחס לכל מאגר ספרייתי. לעומת זאת, חדר דיונים דורש תשתית לתקשורת מאובטחת וגישה לאנשי מקצוע מורשים בלבד. באופן עקרוני, אין צורך באבטחה מיוחדת מעבר

לקבוצה הסגורה בקורסים המקוונים, אלא אם הם כוללים הצגת מקרים ודיון בהם. בכל מקרה, חשוב לקבוע כללים להצגת מקרים באופן אנונימי ועל-פי כללי האתיקה והעיקרון של סודיות. לגבי הסוגיות האתיות והטכניות במתן שירותים פסיכולוגיים ברשת נרחיב בהמשך המאמר.

הדרכה מקוונת

האינטרנט עשוי לאפשר פלטפורמות אחדות למתן הדרכה. בדומה להדרכה פנים אל פנים, יוכלו מדריך ומודרך לדון במקרים באמצעות כמה ערוצים - החל משימוש בהתכתבות א-סינכרונית דמוית דואר אלקטרוני (דוא"ל), ועד ל"מפגש" וירטואלי באמצעות טכנולוגיות כמו שיחות ועידה ברשת (לדוגמה, סקייפ). ניתן להצביע על יתרונות אחדים להדרכה מקוונת: היא פותחת אפשרות ל"נייד" מדריכים מכל קצות הארץ. מדריכים ומומחים עם ידע ייחודי (למשל, ידע בלקויות נדירות) יוכלו גם להדריך פסיכולוגים העובדים בפריפריה (Penn et al., 2005). הדרכה מקוונת תוכל להוסיף גמישות ללוח הזמנים, במיוחד כשמדובר בעבודה א-סינכרונית בדואר אלקטרוני. תדירות מתן ההדרכה וקבלתה לא תוגבלנה בשל מרחק גיאוגרפי ונגישות פיזית, כמפורט בהמשך. יתרון נוסף בהדרכה אינטרנטית כתובה או מצולמת הוא האפשרות לחזור על מה שנכתב ולהרהר בו מעבר לשעת ההדרכה, ולהיזכר בהצעות להתערבות גם לאורך זמן. בסקירת מחקרים על האפקטיביות של הדרכה בתקשורת מרחוק ציינו אבאס ושות', שלמעשה הדבר אינו חדש. פרויד כבר נתן הדרכה במכתביו הרבים לעמיתיו (Abbas et al., 2011). הממצאים מצביעים על יתרונותיה של ההדרכה המקוונת גם כאשר היא מוגבלת להסתמכות על הכתוב בלבד ונעדרת רמזים כמו הבעות פנים או טון דיבור.

ככל שהמדיום דומה יותר למפגש פנים אל פנים כמו בשיחות ועידה עם מצלמה (דוגמת סקייפ) - כן גובר הדמיון לקשר ישיר ונפתחות הזדמנויות חדשניות. למשל, רוזנברג (Rosenberg, 2006) פיתחה שיטת הדרכה קבוצתית מקוונת המאפשרת למדריך לצפות בעבודת הפסיכולוג בזמן אמת ולכתוב הערות בכתוביות המוצגות לקבוצת מודרכים או מתלמדים. המודרך עצמו מקבל עותק של הצילום עם הכתוביות, והוא יכול לצפות שוב בתהליך ולשוחח עם המדריך ועם קבוצת ההדרכה בהמשך. בשנים האחרונות גברו הראיות לאפקטיביות של הדרכה מקוונת וליתרונות של תכניות הנשענות על מתן משוב על צילומי האינטראקציה בין מטפל למטופל בזמן אמת (Abbas et al., 2011; Manring, Greenberg, Gregory & Gallinger, 2011). כמובן, שמבחינה אתית הדבר דורש קבלת הסכמה מהמטופלים ושמירה קפדנית על פרטיות.

לפי סוגי ההתערבות של ברק ושותפיו (Barak et al., 2009), מדובר בעיקר בהקניית ידע ומיומנויות בתמיכה מרחוק של איש מקצוע. ניתן לשקול גם אפשרויות לפיתוח "הדרכה עצמית" בדומה להנחיה עצמית בהתערבות טיפולית מקוונת ("self-guided" web based intervention) שתידון בהמשך. פיתוח כזה יוכל לספק לפסיכולוגים חומר לחשיבה על עבודתם, תובנות ביחס לתהליכי התערבות ודרכים להתגבר על קשיים שזוהו בתחום הטיפולי. ישנן ראיות לאפקטיביות של העבודה העצמית וחשוב לציין, שלפיתוח גישה כזאת יידרש מחקר שבו ינותחו תהליכי ההדרכה כבסיס לכתיבת פרוטוקולים.

קבוצת מדריכים מקוונת

אחת הבעיות בתחנות של שירותים פסיכולוגים חינוכיים בפריפריה היא הקושי ביצירת קהילה של מדריכים המחויבים לעדכונים בפסיכולוגיה החינוכית ולסטנדרטים אחידים. לעיתים קרובות נמצא שם מדריך בודד או מדריך חיצוני שאינו קשור במיוחד לשפ"ח. במצבים שבהם פסיכולוגים מבודדים חשובה במיוחד יצירת מסגרת מקוונת למפגש מדריכים. במערך לשפ"ח של המאה ה-21 מומלץ ליצור קבוצות מדריכים עמיתים ברשת שיוכלו להפיץ ולאפשר דיון במידע עדכני על אודות מדיניות וחידושים מקצועיים. פורום כזה יוכל לשמש מסגרת לתמיכה ולהדרכת עמיתים בסוגיות הדרכה. כמו בכל קבוצה מקוונת, חשוב למנות מנחה שהוא מומחה בסוגיות הדרכה ובהכשרה מקוונת, אך יכול גם להיות עמית בקבוצה (Kruger et al., 2002). דוגמה לפיתוח מערכת להדרכה ולקשרי מדריכים עמיתים הוצגה על-ידי ארגון הפסיכולוגים החינוכיים באוסטרליה, שבה דווח על שימוש נרחב בפורום. המשתתפים בו דיווחו, שהמאגר המקוון של המדריכים מעניק שירות חשוב לפסיכולוגים חינוכיים ונותן מענה לבדידות המקצועית (www.psychology.org.au/practitioner/resources/schoos/register/review). הפורום מעניק יתרון ניכר לקבוצה המקוונת המגשרת על פני מרחקים ומאפשרת עבודה בשעות גמישות. הצורך לתאם בין חברי קבוצה מכשיל לעיתים מפגשי קבוצות פנים אל פנים. עם זאת, מומלץ לקיים מפגשים אחדים ישירים בשלבים השונים של יצירת הקבוצה. תיתכן גם עריכת מפגשי קבוצה וירטואליים באמצעות שיחות ועידה מגובות בווידיאו. פלטפורמות של תקשורת סינכרונית מאפשרות אינטראקציה ספונטנית יותר ואינן מסתמכות רק על המילה הכתובה, אך הן עלולות לאבד את יתרון הגמישות בשעות.

יתרון נוסף הוא הגישור על פני מרחקים פיזיים בקבוצת מקוונות להדרכה על הדרכה. בדומה להדרכה מקוונת, מאפשרת ההדרכה על ההדרכה להפגיש בין מדריכים בעלי מומחיות ייחודית ממקומות שונים. למסגרת קבוצתית שנפגשת בדיונים א-סינכרוניים לא נראה שיש צורך בתשתיות מקוונות מיוחדות, אלא בכללי דיון וביצירת מחויבות להשתתף בקבוצה, בדומה לקבוצה הנפגשת פנים אל פנים.

המגבלות של הדרכה (והדרכה על הדרכה) מקוונת

החסמים לפיתוח מערכי הדרכה ברשת היום מקבילים לקשיים בפיתוח התערבות מקוונת: קושי של אנשי מקצוע לקבל שינוי באופי הקשר הבין-אישי, צורך להתמודד עם סוגיות אתיות כמו שמירה על פרטיות ועל סודיות ומגבלות הטכנולוגיה והמשאבים הדרושים. בשל הדמיון בין הסוגיות האלו לשאלות שעולות בהקשר של התערבויות ברשת, נרחיב את הדיון בנושא לאחר הצגת האפשרויות להתערבויות מקוונות.

התערבויות פסיכולוגיות במרחב מקוון

מתן שירות מקוון פותח אפשרויות להרחיב את השירותים שהשפ"ח מעניק. האינטרנט יוכל להנגיש תכניות התערבות לאוכלוסיות שקשה לגייס אותן לקשר ישיר. התערבויות מקוונות יכולות גם לעזור בהתמודדות עם מגבלות כוח האדם המקצועי. אפשר לפתח בשפ"ח מקוון מערכי פעולה אחדים המתחלקים לתכניות התערבות פסיכו-חינוכיות המתאימות להנחיה עצמית, להתערבויות טיפוליות מקוונות ולהיוועצויות עם צוותי חינוך. ניתן לקבוע את הפעולות המקוונות על רצף על-פי מידת הנוכחות והמעורבות הישירה של הפסיכולוג. ישנן תכניות המבוססות על עבודה עצמאית בשליטה מלאה של מקבל השירות, לצד התערבויות טיפוליות מקוונות שבהן המטפל והמטופל "נפגשים" במרחב הווירטואלי.

התערבות פסיכולוגית בהנחיה עצמית (Self Help) התערבויות פסיכו-חינוכיות

סוג זה של התערבות, נשען על חומרים מבוססי תוכן בתחום בריאות נפש שהשפ"ח יוצר ומעלה לאינטרנט, מתוך כוונה לתת מענה מותאם לצרכים ולמצבים שזוהו בשדה, ולרוב הם פתוחים לכל גולש. המטרה העיקרית היא להעביר מידע

לקהל רחב ככל האפשר, ולהגביר מודעות לסוגיות של בריאות הנפש והבנה שלהן. לעיתים כוללים החומרים הנחיות לפתרון בעיות ולשינוי התנהגות. תכניות מקוונות אלו מקבילות לספרים פופולריים בנושאים מקצועיים לעזרה עצמית. לדוגמה, בשנים האחרונות מפרסמים באתר האיגוד של הפסיכולוגים החינוכיים בארה"ב (NASP) חומרים שפותחו עבור מורים והורים וחומרים לשעת אירועי חירום. הארגון האמריקאי לפסיכולוגיה (APA) מפרסם באתר שלו הנחיות לעזרה עצמית בהתמודדות עם טראומה. גם באתר שפ"ינט ניתן למצוא מגוון חומרים לאנשי מקצוע, למורים ולהורים, שמטרתם להקנות ידע על קשיים אופייניים של ילדים, על נהלים ועל התערבות מניעתית.

גישה זו מציבה את הפסיכולוג החינוכי במרכז עבודת הפיתוח וההפצה של המידע לציבור בנושאי בריאות הנפש כמענה לצורך בעבודה מניעתית. הנושאים מתחדשים באופן שוטף בעקבות אירועים אקטואליים (כמו אירועי אלימות בבתי-ספר ובמצבי חירום) ומשקפים מחקרים ותיאוריות עדכניים. למשל, פסיכולוגים חינוכיים בארה"ב מוזמנים להעלות חומרים בנושאים כמו ADHD, חינוך מיוחד, הגיל הרך ועוד, ללוח מודעות ציבורי ש-NASP פיתח ברשת (http://pinterest.com/nasponline). דוגמאות לחומר פסיכו-חינוכי לעזרה ניתן למצוא באתר של ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA) בנושאים כמו ניהול כעסים (Anger management http://www.apa.org/topics/anger/control.aspx) או חשיבות השינה, (http://www.apa.org/topics/sleep/why.aspx). נמצא, שיש שימוש נרחב בתכניות מקוונות אלו גם על-ידי קהל תלמידים (Gould, Munfakh, Lubell, Kleinman, & Parker, 2002). היתרונות בחומרים כאלה הם הנגישות הרחבה, הערך המניעתי והאפשרות לעזור לאנשים שאינם מגיעים לייעוץ או לטיפול ישיר.

בהתייחס לחומר המקוון מתעוררת השאלה החשובה עד כמה הפסיכולוגים החינוכיים מכירים ונעזרים בחומרים לעזרה עצמית בעבודתם, ומהו תפקידם בערוץ זה של שירות. בשפ"ח של המאה ה-21 חשוב שיהיה מנגנון שיעזור למקבלי שירות להשתמש בחומרים שברשת בצורה מושכלת. מוצע לחלק את החומרים באתר כך, שהחומר להתערבות פסיכו-חינוכית שמיועד לציבור רחב של תלמידים, של הורים ושל מורים יקובץ באופן נפרד מהחומר המיועד לאנשי מקצוע העוסקים בבריאות הנפש. בעתיד, רצוי להוסיף חומרים במדיומים שונים כמו הרצאות והדגמות מוקלטות שיאפשרו להורים או למורים לצפות בגישות או בשיטות עבודה מגוונות. למשל, לקראת חופשת הקיץ, הועלה חומר בשפ"ינט על "יציאה לחופשה בטוחה",

ובו הצעה להורים לשוחח עם ילדיהם. נראה, כי תוספת של הדגמה מצולמת של שיחה רגישה הייתה עוזרת להורים רבים. גם הקלטות של הרצאות שאפשר יהיה לחזור ולהקשיב להן עשויות לתרום לאפקטיביות של שירות בהנחיה עצמית.

באשר לתפקיד הפסיכולוגים החינוכיים, חשוב שהם יכירו ויישאו באחריות לכתיבה מקצועית של חומרים מותאמים לאוכלוסיות שונות שיועלו לאתרים. כפי שברק ושותפיו (Barak et al., 2009) מציינים, המגבלה העיקרית של הסתמכות על חומרים המוצגים באתר היא היעדר אינטראקציה והכוונה ספציפית לפונה. חשוב, שפסיכולוגים חינוכיים יכוונו פונים למידע מהימן ויעזרו להם בעיבוד המידע שנרכש ברשת. שימוש בחומרים ללא הבנה מעמיקה של מהות ושל עקרונות ההתערבות הספציפית עלול לגרום ליישום לא מדויק ולא יעיל של השיטה המדוברת. בהתייחס למתן מידע פסיכו-חינוכי כאמצעי התערבות, יש עדיין מקום למחקר על האפקטיביות של מהלכים אלו. למשל, יש מקום לברר אם מורים הקוראים חומר בשפ"ינט פועלים על-פי ההמלצות, והאם קיימת תחושה של העצמה בעקבות החשיפה לחומרים. האם בכיתות שפועלים בהן על-פי המידע תורם החומר שנקרא לאפקטיביות גבוהה יותר, והאם מסתמנת ירידה בהפניות להתערבות ישירה. מידע זה חשוב כדי להנחות המשך פיתוח של חומרים איכותיים לפרסום רשת.

מערכי התערבות בהנחיה עצמית

תכניות אלה מעוצבות במטרה להוביל לשינוי התנהגותי ורגשי ובתפיסת בעיה מסוימת. לרוב הן מבוססות על תיאוריות טיפול כמו CBT, ומורכבות מיחידות מדורגות ומובנות. לעיתים כולל החומר הערכה עצמית ראשונית, ובהמשך - ניטור ביצוע פעולות ההתערבות המוצעות (Barak et al., 2009). במסגרת עבודת השפ"ח ניתן להתייחס לכמה קהלי יעד לתכניות כאלו: התערבות המכוונת להורים, לצוותי חינוך ולתלמידים עצמם.

חיפוש בחומרים הקיימים מעלה דוגמאות לחומרים ייעודיים להורים בנושאים של הורות. לדוגמה התכנית של "השנים המופלאות" (The Incredible Years http://www.incredibleyears.com), שמקבילה לתכנית 'התקשרות' בישראל. מטרת ההתאמה לפלטפורמה מקוונת היא לאפשר השתתפות הורים לילדים בסיכון שלא יכלו לצאת למפגשי קבוצות הורים פנים אל פנים בגלל מגבלות כמו מרחק, צורך בשמירה על ילדים צעירים או קשיים אישיים (Taylor et al., 2008). טיילור

ושותפיו מצאו, כי שילוב של עבודה קבוצתית מקוונת עם הנחיה טלפונית בשיטות אימון (coaching) משולב בכמה ביקורי בית היה אפקטיבי בהקניית כלים להתמודדות עם בעיות התנהגות של ילדים. תכנית אחרת שמוזכרת על-ידי ברק ושותפיו (Barak et al, 2009) מיועדת להורים המתמודדים עם בעיות התלכלכות של ילדים צעירים (encopresis).

קהל יעד נוסף לתכניות לעזרה עצמית עשוי להיות צוותי חינוך. התכנית "השנים המופלאות" מכילה יחידות המיועדות להקניית כלים למורים ולגננות. התכנית המלאה מלווה בחוברות הנחיה ובקלטות DVD - אך רעיונות ראשוניים נגישים באופן מקוון. בחיפוש תכניות להנחיה עצמית המיועדים למורים לא נמצאו חומרים רבים מבוססי ראיות. ישנם אתרים אחדים שפותחו על-ידי אנשי מקצוע, כמו זה של הפסיכולוג החינוכי רוברט קליין ושותפיו, כדי להנחות מורים בתכניות תמיכה בהתמודדות תלמידים עם לחץ, עם בניית דימוי עצמי ועם מחלות שונות (http://www.healingimages.net/workshops.html). החומר כולל הרצאות ותכניות התערבות מובנות שמורים יכולים ליישם בכיתה. דוגמה אחרת לחומרים ברשת: אימון (coaching) עצמי בסביבה מקוונת (McLaughlin, Pasia & Snyder, 2010).

גלישה ברשת מעלה בשניות מבחר תכניות לעזרה עצמית לסובלים מבעיות כמו חרדה ודיכאון. הנגישות של תכניות אלו לתלמידים ללא בקרה היא מקור לדאגה בקרב אנשי המקצוע (Perle et al., 2011). אולם, בהתייחסות לדור שגדל בעולם דיגיטלי נראה, שבמקום להילחם בתופעה עלינו להוביל וליצור תכניות מקצועיות המבוססות על ראיות. דוגמה לכך נמצא בתכניות של "מינוסטרס" (https://minustress.com), שפותחו על-ידי פסיכולוגים שנושאים באחריות למעקב מרחוק גם אחר "טיפול" עצמאי של תלמידים בחרדת בחינות. לדעתנו, הדרישה המינימלית בשפ"ח בעולם מקוון היא להכיר את התכניות לעזרה עצמית ולפתח מודעות לשימוש אחראי בהן.

מבחינת יישומן של תכניות התערבות מקוונות לעזרה עצמית, חשוב שנהיה מעורבים בפיתוח אתרים המותאמים לישראל, ושנעריך את האפקטיביות של אופני ההנחיה השונים - מעבודה עצמית בלבד ועד לעבודה מונחית על-ידי פסיכולוג. לשם כך נדרשת הפניית משאבים של פסיכולוגים חינוכיים (כולל משאב הזמן) לבניית תכניות, להכנת הרצאות ולהערכת האפקטיביות שלהן. חשוב לחקור שינויים בצורך בעבודה טיפולית ישירה, ולוודא שאין ילדים המגיבים בצורה בלתי צפויה להתערבויות שמתבססות על עזרה עצמית. חשיבות ניכרת גם לניטור מהימנות היישום של ההתערבות העצמית בעזרת האינטרנט, כדי לבחון את הצורך בהוספת

תמיכה מקוונת או ישירה של פסיכולוג, כפי שהודגם בתכנית להורים או באתר לטיפול בחרדת בחינות. בניית תכניות מקוונות מוצלחות לעבודה עצמית עשויה להגדיל את פוטנציאל השפ"ח להושיט יד ולהוביל בקידום בריאות הנפש באופן מניעתי, ולהשפיע על רבים שזקוקים לעזרה אך אינם מגיעים לטיפול ישיר מסיבות שונות.

התערבות מקוונת בעזרת הפסיכולוג: מהיוועצות לטיפול ישיר

היוועצות (קונסולטציה) מקוונת עם צוותי חינוך

בהיוועצות מקוונת על-ידי פסיכולוגים חינוכיים אפשר לשלב רכיבים של תכניות מקוונות המבוססות על הקניית ידע ועל עבודה עצמית עם תכניות של התערבות מקוונת שכוללת הנחיה והדרכה. ניתן ליצור פרוטוקולים להיוועצות פרטנית וקבוצתית. הדרך הפשוטה ביותר לקיים היוועצות מקוונת נשענת על אמצעים א-סינכרוניים כמו החלפות דברי דואר אלקטרוני שבהם מתייעץ מציג קשיים והמייעץ עונה. ניתן גם ל"דבר" באופן סינכרוני בצ'טים או בוועידת-וידיאו. היתרונות של היוועצות של צוותי חינוך עם הפסיכולוג באופן מקוון נוגעים לנגישות. במיוחד בקשר הא-סינכרוני יכולים המורה והפסיכולוג לפנות ישירות אחד לאחר בשעות שנוחות להם. ניתן גם להיוועץ במצבים שאין אפשרות פיזית להגיע למפגש פנים אל פנים בגלל מצבי חירום, למשל. ייתכן שיתעוררו קשיים אם המבקשים להתייעץ במצבים דחופים לא ייענו במהירות ותיווצר השהייה ארוכה מדי בין הפנייה לתשובה. לעיתים קשה למורה לבדו להסביר או לשים לב למתרחש בכיתה באופן אובייקטיבי.

דוגמה לתכנית להיוועצות מקוונת שפותחה על-ידי פיאנטה ושותפיו (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008) משלבת שימוש בסרטוני וידיאו של התרחשויות בכיתה עם היוועצות. המורות שמשתתפות ב-My Teaching Partner (http://www.myteachingpartner.net/) מעבירות צילומים של התרחשויות בכיתה המדגימים את המצבים שבעטיים הן מבקשות להיוועץ. וזאת, לאחר התכתבויות לזיהוי הבעיה על-פי תפיסת המורה. המייעצים צופים בווידיאו, נותנים למורה משוב, ועל סמך המשוב מתנהל תהליך משותף של בניית פתרונות לעבודה בכיתה. פיאנטה ושותפיו הציגו ראיות לאפקטיביות של תכניות כאלו כגורם ששינה את האינטראקציה בין גננות לבין ילדים. האפקטיביות הייתה גבוהה במיוחד בעבודה עם גננות שעבדו עם ילדים בסיכון ועם בעיות התנהגות. בדוגמה

אחרת מצאו, כי ניתן לתת תמיכה אפקטיבית למורים מתחילים בקבוצה מקוונת. גם כאשר המורות כתבו בעיקר על חוויות אישיות, המנחים שאיתם התייעצו נטו לספק בעיקר מידע ולעודד רפלקציה (Babinski, Jones, & DeWert, 2001). במחקר אחר ניתחו את המסרים של פסיכולוגים חינוכיים ושל מורים בהיוועצות מקוונת. בדומה למחקר עם מורים מתחילים מצאו, שבמרבית המסרים (בתקשורת א-סינכרונית) הועבר מידע, ואילו הפסיכולוגים הרבו להשתמש גם במשוב (Kruger & Struzziero, 1997). נמצא אף קשר משמעותי בין מתן מידע לבין התחושות של המורות שקיבלו תמיכה וחיזוק לתחושת המסוגלות והתחושה שהן אינן לבדן בהתמודדות עם ילדים עם בעיות. אחרים מביאים ראיות לשימוש ברשת להיוועצות עם הורים ועם צוותים בין-מקצועיים במכלול של התערבויות המכוונות לילדים ולנוער (Wade, Wolfe, & Pestian, 2004; Nelson & Bui, 2010).

נראה, שהראיות מצדיקות שימוש בכלים מקוונים להרחבת ההיוועצות של פסיכולוגים חינוכיים בעזרת האינטרנט. כמו כן, ניתן להיעזר בדינמיקה של קבוצות היוועצות מקוונות כדרך לעזור למספר רב ככל האפשר של מורים ושל הורים. בעזרת מולטימדיה וגיבוי של ההיוועצויות הטלפוניות או בעזרת שיחת ועידה בווידיאו ניתן גם להתאים את ההיוועצות באופן מרבי לצורכי צוותים שונים.

תהליכים בפסיכותרפיה מקוונת

רוב המחקרים ותיאורי התהליכים הטיפוליים המקוונים מתייחסים לעבודה עם מבוגרים (Holmes, March, & Spence, 2009). נתאר תחילה תהליכים בפסיכותרפיה מקוונת בכלל, ובהמשך נתייחס לטיפול מקוון בילדים. לנוכח חששות אנשי מקצוע רבים, נבחנו תחילה ההקבלות בין טיפול מקוון לתהליכי טיפול מסורתיים. הצעות להתערבות טיפולית מקוונת נסמכות על גישות מגוונות שמשולבות בהן גישות טיפוליות מסורתיות, מודרניות ופוסט-מודרניות. בדברו על טכניקת האסוציאציות החופשיות רצה פרויד (Freud, 1970) לאפשר למטופל להיות חופשי מהשפעותיו של הקשר הישיר עם המטפל. ביטול הקשר הישיר מאפשר למטופל חופש לחשיבה אסוציאטיבית ולהעלאת תכנים בלתי מודעים המשוחררת מהפרעה חיצונית. גרין (2000) הציע, שאילו פרויד היה בן זמננו קרוב לוודאי שהיה משוטט עם המטופל ברחבי הרשת ומפרש באמצעות גלישתו האסוציאטיבית את המרחבים הלא-מודעים שהדחיק. לדעת גרין, התהליך הטיפולי מתמקד בנרטיב של המטופל, שמוגדר

כאובייקט וירטואלי הנוכח בדמיונם של המטפל ושל המטופל בלבד, כפי שקורה גם במפגש בחדר טיפולים פנים אל פנים. המכנה המשותף של הגישות הטיפוליות השונות הוא קשב המטפל למטופל ויצירת תחושת ביטחון הדדי. תקשורת כתובה בדואר אלקטרוני או בתכתובת סינכרונית בצ'ט מזכירה את הגישה הנרטיבית שעל-פיה משמשים מכתבים כאמצעי טיפולי. בונשטיין (2006) מתייחס לקשר בטיפול מקוון כמרחב הביניים המאפשר חיבור בין מציאות לבין פנטזיה בעוצמה רבה אף יותר מהקורה בטיפול פנים אל פנים. נושאים כהעברה נגדית והזדהות השלכתית נוכחים גם במציאות הווירטואלית. החרדות העולות מקשר בין-אישי מנוטרלות בחלקן דרך השימוש במסך המחשב, אך עדיין ניתן לטפל בהן וליצור הזדמנות טיפולית בקונטקסט זה.

אבירם ועמיחי-המבורגר (Aviram & Amichai-Hamburger, 2005) מדברים על האינטרנט כמאפשר חשיפה עצמית גבוהה יותר מאשר מפגש פנים אל פנים. הדיאלוג שנוצר ברשת בין המשתמש לבן שיחו הוא במידה רבה דיאלוג השלכתי, ובן השיח הווירטואלי הופך דמות בתוך העולם התוך-נפשי שאותה ניתן לשתף ולהתמזג עימה יותר מאשר עם דמות ממשית בעולם החיצוני. בהמשך, נוצר אפקט של דיסוציאציה ופיצול בין ה"חיים האמיתיים" לבין העולם הווירטואלי אשר בו חוקים ונורמות התנהגות שונות. פיצול זה מאפשר למשתמשים להתנהג באופן שונה מן המקובל ולהעז במידה רבה יותר במסגרת הקשר הווירטואלי. עם זאת, מחקרים שנעשו לאחרונה מצביעים על השפעה הדדית בין העולמות. ריבה (Riva, 2009) מדווח על מחקר, שבו ניסה להראות רצף בין חוויות בעולם הווירטואלי לבין העולם "האמיתי", כפי שהוא מכנה זאת. המחקר מראה, כי התנהגויות בשני העולמות מושפעות זו מזו ומשפיעות זו על זו, וניתן ליצור ויסות רגשי באמצעות מהלכים בעולם הווירטואלי שישליכו על ההתנהלות בעולם האמיתי.

לוי (2004) מדבר על מסך המחשב של המטופל ככלי שיכול לפעול כמסך הריק הפרוידיאני שעליו מושלכות ההשלכות והפנטזיות של המטופל. המדע של ימינו מדבר על מערכות פתוחות, מורכבות, דינמיות ובלתי ליניאריות. במהלך הטיפול המקוון אפשר להניח שהמטופל היושב ליד מסך ומנהל דיאלוג כתוב או שיחת ועידה בווידיאו מפעיל את עולם הפנטזיה הפנימית באופן המאפשר לו ליצור דמות טרנספרנסיאלית של המטפל המקושר מרחוק. בונברייק (Bonebrake, 2002) מדבר על האינטרנט כמסייע להיווצרות תחושה של היפר-אינטימיות וקרבה מועצמת במהירות רבה יחסית למקובל בקשר פנים אל פנים. סולר (Suler, 2001) מדבר על

האינטימיות המועצמת שנוצרת בקשר הווירטואלי שיכולה להיות מוסברת על-ידי אפקט הדיס-אינהיביציה המתפתח בסביבה מקוונת ומעודד הפחתה של מנגנוני ההגנה. אפקט זה מוגדר כחשיפה עצמית מזורזת ומועצמת המתרחשת בקשרים וירטואליים. האינטרנט יכול ליצור שינוי במטופל לכיוון של הגברת הספונטניות והיצירתיות. הגלישה מאפשרת להסתתר מאחורי "מעין קיר" ונותנת תחושה מסוימת של אנונימיות ומכאן גם לעיתים פתיחות רבה יותר.

יתרונות ומגבלות הטיפול המקוון

יש שיגידו, כי בבחינת תהליכים טיפוליים - החוויה הבין-אישית בטיפול והמפגש הבין-אישי מטפל/מטופל הם הגורמים המשמעותיים היוצרים את השינוי. יש הרואים באינטרנט מדיום הנעדר מגע אנושי על כל חושיו, או יצביעו על יתרונות הנובעים דווקא מעצם היותו כלי שהוא קר וטכני לכאורה, שרק בקצהו יושב בן אנוש מומחה. ניתן לתאר מקרים לא מעטים שבהם יעדיפו מטופלים את הריחוק הפיזי המעניק להם מגננה מסוימת. המטופל יכול לחוש את עצמו באופן סובייקטיבי בעל חיסיון ושליטה רבה יותר. הוא יכול לחוש ריחוק ומידיות בכל עת, שכן, המטפל יכול להיות מרוחק מאות ק"מ ממנו ולהיענות באופן טיפולי לפנייתו באורח זמין.

רבים מהמחקרים ומהדוגמאות המוכיחים את האפקטיביות של הטיפול המקוון מתייחסים לטיפולים קוגניטיביים-התנהגותיים המבוססים על הנחיות סטנדרטיות המבוססות על ראיות. במטא-אנליזה של מחקרים על אפקטיביות הטיפול באינטרנט מצאו ברק, הן, בוניאל-ניסים ושפירא (Barak, Hen, Boniel-Nissim, & Shapira, 2008), שתוצאות הטיפול המקוון השתוו לאפקטיביות של טיפולים פנים אל פנים. הם מציינים, שגם חששות ביחס לפן של שמירת הסודיות והאתיקה מוצאים מענה בשנים האחרונות עם התפתחות הטכנולוגיה.

קיימות ראיות המצביעות על אפקטיביות של טיפול מקוון בקרב מבוגרים, אך הטיפול בילדים נחקר פחות כשהתחילו בטיפול אינטרנטי. ייתכן שעבור ילדים צעירים או ילדים עם לקויות למידה ההסתמכות על קריאה ועל כתיבה תקשה על טיפול מקוון. אולם, ככל שיפותחו יישומים המסתמכים על דמויות ועל שימוש בדיבור תעלה ההיתכנות של עבודה מקוונת ישירה עם ילדים. בישראל כבר קיימת תוכנה שפותחה על-ידי רינה מיכלוביץ, שמאפשרת לילדי גן לשוטט באינטרנט ו"לכתוב" דואר אלקטרוני באופן מבוקר (http://googale.co.il/AboutUs.aspx, retrieved 2013). אחרים מציעים שימוש באוואטרים (דמויות וירטואליות ברשת) ובמשחקים

מקוונים כאמצעי לתמיכה בטיפול בילדים ברשת (Brezinka & Hovestadt, 2007). מוצע, להתייחס לטכנולוגיות אלו כאל בעלות חשיבות רבה במיוחד כדי להבין את עולם הנוער וכן לעבוד איתם באופן מניעתי, תוך התייחסות לפנטזיות שלהם כפי שעושים בטיפול במשחק (Gorrindo & Brendel, 2010). ניתן לשער, שלילדים ולנוער הגדלים בעולם הדיגיטלי השימוש בתקשורת מקוונת יתאים במיוחד.

בשנים האחרונות גדל מספר המחקרים המצביעים על האפקטיביות של ההתערבות המקוונת עבור ילדים ונוער עם מגוון קשיים (Barak et al., 2008; Holmes et al., 2009; Yuen, Goetter, Herbert, & Forman, 2012). הולמס ושותפיה מביאות ממצאים המראים, שתכניות להתערבות קוגניטיבית התנהגותית לטיפול בילדים עם בעיות חרדה הן אפקטיביות בדומה לטיפול פנים אל פנים. תכניות אלו כוללות לעיתים חלוקת חומר לעבודה עצמית ומפגשים מקוונים עם הילדים ועם ההורים, שנעשה בהן שימוש באמצעי המחשה שונים כמו הדגמות בסרטונים או מתן חיזוקים במשחק אינטראקטיבי. ישנם דיווחים על אפקטיביות של שיטות כאלו גם במקרים של טיפול מקוון בילדים עם בעיות של הִצטאוּת (אנקופרזיס) ואלמות סלקטיבית (Fung, Manassis, Kenny, & Giksenbaum, 2002; Ritterband, et al., 2006). מחקרים אחרים מראים את האפקטיביות של טיפול מקוון בילדים יחד עם הוריהם בכדי להקנות מיומנויות הוריות וכישורים חברתיים לאחר פגיעה מוחית ועם בעיות התנהגות (Nelson, & Bui, 2010; Wade, Carey, & Wolfe, 2006; Wade, Oberjohn, Osinska, & Bangert, 2011).

לסיכום, אנו עדים לראיות המצטברות לאפקטיביות של טיפול בילדים ובהוריהם דרך האינטרנט. בעולם הטכנולוגי המתפתח, שבו השימוש בכלי תקשורת מקוונים מגיל צעיר גובר והופך לנורמה, ובהתחשב בעניין שיש לילדים במשחקי דמיון ממוחשבים, נראה חיוני שפסיכולוגים חינוכיים יכירו וידעו להשתמש בכלים לטיפול בילדים ובנוער באופן מקוון כדי להיות רלוונטיים בעתיד.

סוגיות אתיות ודרישות טכניות לעבודה בשפ"ח מקוון

סוגיות אתיות

שפלר (2005) ציין, כי האינטרנט משולב בחיינו בצורה שאינה מאפשרת כיום שלא להיעזר בו גם בתחום בריאות הנפש. הוא רואה בטיפול ברשת כלי יעיל כל עוד השימוש בו ייעשה מתוך שיקול דעת ויעמוד ביעד של צמצום הנזקים והסיכונים האפשריים כתוצאה משימוש שאינו נכון. אין ספק שמתעוררות שאלות אתיות בעבודה מקוונת שחייבים לתת עליהן את הדעת. בשנים האחרונות, מומחים ואיגודים מקצועיים כמו ארגון הפסיכיאטרים האמריקאי וארגון הפסיכולוגים האמריקאי, עסוקים בחיבור מחוונים לאתיקה של עבודה מקוונת (למשל, DeAngelis, 2012; Harvey, & Carlson, 2003; International Society for Mental Health Online, 2000; Joint task force, 2013; Kaslow, Patterson, & Gottlieb, 2011). כולם מדגישים קודם כול את החובה לשמור על אותם כללי אתיקה מקצועית כמו בעבודה פנים אל פנים. בשימוש באינטרנט למתן שירותים פסיכולוגיים חינוכיים חייבים לשמור על כללי האתיקה של הפסיכולוגים בישראל, לרבות על רמה מקצועית ועל כבוד המקצוע, על סודיות ופרטיות, על דאגה לרווחת הלקוחות ועל אחריות חברתית (קוד האתיקה, הפ"י, 2004).

מבחינת השמירה על הרמה המקצועית, השימוש האחראי בהתערבויות פסיכולוגיות באינטרנט מחייב הכשרה במיומנויות של עבודה מקוונת, כולל ידע על יישומים אפקטיביים והתאמתם לאוכלוסייה, היבטים אתיים ייחודיים ומיומנות בשימושי מחשב ובאינטרנט. חשוב שפסיכולוגים יוכשרו לפעול בהיעדר רמזים חזותיים או שמיעתיים ברורים ויכירו במגבלות. הרווי וקונולי מסכמות כמה מיומנויות הדרושות לפסיכולוגים חינוכיים כדי להעניק שירות מקצועי ואחראי ברשת (Harvey, & Connoley, 2003). אלה כוללות מחויבות לעקוב אחרי חידושים טכנולוגיים ולהתעדכן, ידע על רמות הצפנה ועל דרכי התמודדות ראשונית עם תקלות טכניות וניטור יישום ההתערבויות המקוונות. לדעתן, מעבר להשתלמויות ולהכשרה בסיסית, מחייבות ההתפתחויות המהירות הדרכה והתעדכנות שוטפת.

אחת הדאגות המרכזיות בעבודה פסיכולוגית מקוונת היא השמירה על פרטיות וחיסיון בשל חשש לפריצות לאתרי אינטרנט. לאחרונה מתגבשת הסכמה בקרב האחראים לזכויות האזרח בארה"ב, שניתן לתקשר עם מטופלים בדואר אלקטרוני באופן אישי כל עוד שומרים על כללי בטיחות התקשורת המקובלים ומקפידים על

הקלדת כתובות (Baker, & Bufka, 2011). בעבודה בקבוצות פתוחות מדגישים את החשיבות של השמירה על הפרטיות באמצעות שימוש בשמות בדויים ושינויים בפרטים מזהים, כפי שמתחייב בפרסום חומר כתוב. לדעת בייקר ובופקה, התקשורת בעזרת שיחת ועידה בווידיאו בזמן אמת בעייתית פחות מבחינת שמירת סודיות השיחה. הפתרון בכל המקרים לדעת מומחים תלוי בשימוש באמצעים לאבטחת מידע כמו קודים אישיים וכלים להצפנה.

בהענקת שירות פסיכולוגי באינטרנט כמו גם בעבודה פנים אל פנים, מחויב הפסיכולוג בשקיפות על-פי חוק הפסיכולוגים. הפסיכולוג חייב לזהות את עצמו והכשרתו, ולידע את המטופל בכל הנוגע לשיטת הטיפול ולמגבלותיו ולאופן שמירת המידע והסודיות. בעבודה עם ילדים ונוער נדרשת קבלת הסכמה מדעת של ההורים לטיפול המוצע ושקיפות ביחס לפרטיות של הילדים הנוגעת לחומרים שהם מוסרים לפסיכולוג. הפסיכולוג גם נדרש להכיר את הנהלים והחוקים במדינה שבה נמצא הלקוח, ולהציג את מגבלותיו במתן המלצות בהקשרים שאינם מוכרים לו ישירות ושאין לו סמכות חוקית בהם (Harvey, & Carlson, 2003). למשל, פסיכולוג המטפל מרחוק אינו מכיר את מסגרות החינוך של המטופל ושל עמיתיו העובדים בהן, ולכן אינו יכול להתעלם ממגבלות אלו בהמלצותיו להתערבות חינוכית מקומית.

בעבודה מקוונת עולות שאלות המתייחסות לאחריות הפסיכולוג ומגבלות העזרה במיוחד כשהמטפל איננו מכיר באופן ישיר את מקבל השירות. יש חשש שיעשה שימוש לא נכון בעזרה שניתנת מרחוק, במיוחד כשמדובר בתכניות לעזרה עצמית. כללי האתיקה מחייבים הגדרה מפורשת - למי מיועד הטיפול, ובעיקר למי רצוי שלא להעניק עזרה מקוונת. מומלץ, שהטיפול במקרי משבר קיצוניים ובמצבי סיכון יעשה רק בכלים מסורתיים וישירים. לשם כך אמור הפסיכולוג לקבל פרטים מזהים ומספר טלפון למקרי חירום ולהימנע ממתן עזרה באופן אנונימי.

כלל חובת זיהוי המטופל מעלה דילמות אתיות קשות בעולם המקוון. יש מקרים שעבורם האנונימיות של הרשת מאפשרת פנייה לעזרה בעת מצוקה, כפי שקורה בפניות לקו פתוח של ער"ן או של על"ם או בקבוצות דיון של הורים. האנונימיות עשויה לעודד חשיפה של משאלות תוקפניות או אובדניות בקלות רבה יותר מאשר במפגשים פנים אל פנים. האם אי-מתן עזרה במקרים כאלה היא מעשה אתי? בכל מקרה, הפסיכולוג חייב להסביר לפונים, שעליו חלה חובת דיווח במקרי סיכון, ולהבהיר מיהי הרשות המפקחת על המטפל ושמוסמכת לפתור בעיות שנוצרו במהלך הייעוץ באינטרנט או אחריו, ולנסות להשיג את פרטי הפונה למקרה חירום.

הפתרון שמציעים יואן ושותפיו הוא, שפסיכולוגים הנותנים טיפול מקוון חייבים לקבל הכשרה כדי לדעת איך לסייע לפונים בסיכון להגיע לטיפול ישיר של אנשי מקצוע מתאימים (Yuen et al., 2012).

יש צורך בשמירה על כללי אתיקה גם בהכנת חומרים פסיכו-חינוכיים כתובים לעבודה עצמית שמפרסמים ברשת. פסיכולוגים צריכים להיות אחראים למידע שמפרסמים ולהביא בחשבון את השימושים האפשריים בחומרים. מומלץ גם לנהוג בזהירות ולשקול את השלכות החשיפה של המידע האישי באתרים כמו פייסבוק או בבלוגים (Tunick, Mednick, & Conroy, 2011). צריך לשאול מה יהיה השימוש של הלקוחות במידע זה? עולות גם שאלות הקשורות לחשיפה לחומרים שלקוחות פרסמו. במקרים של פרסום חומר מדאיג, מומלץ לנהוג בשקיפות, לשוחח ולעודד שיתוף של אנשי מקצוע ושל הורים. טוניק ושותפיה מציעות, שבעולם המקוון שבו אנו חיים חייבים לעזור לילדים ולנוער להבין את השלכות הנורמות המשתנות של החשיפה העצמית ושל אי-השמירה על הפרטיות בחומרים שכותבים ומעלים לרשת.

דרישות מעשיות וטכניות בשירות מקוון

מבחינה טכנית, לשירותים פסיכולוגים מקוונים נדרשות תשתיות מתאימות, הכוללות מחשוב ויישומים עדכניים להצפנה ולאבטחת מידע. במידה רבה נמצאות כבר טכנולוגיות אלו בשימוש במערכות ביטחוניות ורפואיות. כמו כן, מציינים מומחים את הצורך לוודא, שהפונים לעזרה מקוונת מצוידים באמצעי תקשורת מתאימים. אחת המגבלות בהתערבויות מקוונות היא מהירות הגלישה האפשרית שעשויה להגביל ולקטוע שיחות מקוונות. מומלץ, שפסיכולוגים יכירו את היישומים שהם עובדים איתם באופן בסיסי כולל איתור וטיפול ראשוני בתקלות (Yuen et al., 2012). לדעתנו, נדרשת גם מערכת תמיכה טכנית זמינה ומחויבות לכללי האתיקה.

במאמר על שירותי טלה-פסיכולוגיה לילדים, מסכמים נלסון ובואי 12 עקרונות להפעלת מערך מקוון (Nelson, & Bui, 2010). העקרונות מתייחסים לדרישות המעשיות והאתיות גם יחד. הם חוברו על בסיס המחוונים של איגוד הרפואה המקוונת האמריקאית והאקדמיה האמריקאית לפסיכיאטריה של ילדים ושל נוער. להלן תמצית העקרונות שמציעים לברר ולקבוע:

1. האם מערכת מקוונת יכולה לענות על הצרכים הדרושים.
2. האם ניתן לקיים את השירות המקוון באופן מעשי לאורך זמן.

3. מהם הקריטריונים הנוגעים להתאמה או לאי-התאמה לשירותים המקוונים ולתשתיות לעמידה בדרישות אלו.
4. מהן הדרישות הטכנולוגיות לשירות המתוכנן.
5. מהם מנגנוני הניהול של שירותי הטלה-פסיכולוגיה.
6. מהם המדדים לניטור האיכות והתוצאות של השירות המקוון.
7. חשוב ליצור קשרים ולבנות יחסי אמון הדדיים עם צוותים מקומיים הקרובים לפונה לעזרה בתקשורת מרחוק.
8. יש לקבוע נהלים לקבלת הסכמה מדעת של הפונים (והוריהם).
9. חשוב לארגן את הסביבה הפיזית למפגש הווירטואלי וליצור קשר שיתמכו במפגש מקוון מוצלח.
10. האם ניתן ליצור תנאים כדי לשוחח עם ילדים כשהם לבדם? אם לא, חשוב לברר דרכים חלופיות כדי להכיר את הילד המטופל באופן אישי.
11. מהם הנהלים למתן המלצות לביצוע בהקשר המקומי (העיקרון הזה מנוסח במקור בהקשר להמלצות לטיפול תרופתי ומותאם לפסיכותרפיה מקוונת).
12. יש לידע את ההורים ולקבוע איתם נהלים הנוגעים לפנייה לעזרה בין המפגשים המקוונים, כולל אלה הנוגעים להתנהלות במצבים קשים הדורשים התערבות מידית.

סיכום

השינויים הטכנולוגיים במאה ה-21 מרחיקי לכת. השימוש במערכות תקשורת מרחוק מתפתח בקצב מהיר והופך לשגרת היום-יום. יש לכך השלכות גם על נגישות המידע ועל פיתוח אופני תקשורת חדישים וערוצי קשר בין-אישיים שונים. מציאות האינטרנט לצד ריבוי הצרכים לעזרה עם בעיות בריאות נפש שלא פחתו ומחסור כרוני בכוח אדם מקצועי, כל אלה מחייבים בחינה של השימוש בכלים מקוונים למתן שירותים פסיכולוגים חינוכיים במאה ה-21. במאמר זה הצגנו תחומים אחדים שבהם יכולים השירותים הפסיכולוגים החינוכיים לעשות שימוש באינטרנט בעבודתם. התמקדנו באפשרויות לפיתוח מקצועי ולהדרכה, ובתכניות היוועצות והתערבות

פסיכולוגית חינוכית בקרב מורים, הורים וילדים באופן מקוון. השימוש בתקשורת מקוונת מאפשר מפגש מרחוק בזמן אמת וגם היוועצות או טיפול בצורה א-סינכרונית דרך ערוצי הדואר האלקטרוני. הובאו ראיות התומכות בהיתכנות ובאפקטיביות של שירותים מקוונים המתאימים למגוון מצבים ואוכלוסיות, וגם נידונו המגבלות האתיות והדרישות הטכניות.

לשימוש בתקשורת מקוונת יתרונות רבים בעבודת הפסיכולוג החינוכי בשפ"ח לצד המגבלות האתיות והדרישות הטכניות. מנקודת המבט של הלקוחות, שירותים מקוונים עשויים להנגיש עזרה לפונים בפריפריה שנמנעת מהם האפשרות להגיע ולהתמיד במפגשים. בהסתכלות לעתיד חשוב להכיר בכוחה של העבודה המקוונת ככלי לעבודה פסיכולוגית מניעתית, כפי שהוצע על-ידי קזדן ובלייז (Kazdan & Blase, 2011). יתרון נוסף לעבודה מקוונת מנקודת המבט של הפסיכולוג החינוכי הוא האפשרות לאגם משאבים ולהתייעל. בתחום הפיתוח המקצועי וההדרכה עשויה הלמידה המקוונת לתרום להעלאת רף הידע והמיומנויות העדכניות של הפסיכולוגים בכל הארץ.

במעבר לשירות פסיכולוגי מקוון עתידי נחוץ שינוי מהותי בתפיסה המקצועית. היכולת להשפיע על הרווחה הנפשית המתאפשרת בעבודה מקוונת מחייבת התייחסות לרווחה הנפשית של האוכלוסייה הרחבה. במקביל, שינויים חברתיים מהירים המתרחשים בעידן התקשורת האלקטרונית משפיעים על הצרכים ועל אופן הצריכה של מקבלי עזרה במערכות חינוך (Robinson, 2011). הגישה לשירותים עשויה להיות נוחה ושוויונית יותר ונשלטת פחות על-ידי אנשי מקצוע בלבד. השינויים יחייבו את הפסיכולוגים לרכוש מיומנויות בהתערבות מקוונת ולעסוק בסוגיות האתיות שהטכנולוגיה שמתפתחת ומשתנה מעמידה בפניהם. ניתן לשער, שהשינוי המשמעותי ביותר יהיה בנכונותם של הפסיכולוגים (במיוחד הוותיקים) להתגבר על הרתיעה מעבודה מקוונת, ולהיפתח לאפשרויות של מתן עזרה באמצעות מסירת מידע והשתתפות בתכניות לעזרה עצמית ללא שליטתם. נצטרך לשנות סדרי עדיפויות - במקום מגע ישיר עם לקוחות ייתכן שפסיכולוגים יקדישו את מירב זמנם להכנת חומרים פסיכו-חינוכיים ופרוטוקולים מודולריים לשימוש עצמאי של מורים ושל הורים.

על-פי הרווי וקרלסון, על פסיכולוגים חינוכיים חלה החובה האתית והמקצועית לבחון איך השימוש בטכנולוגיות תקשורת חדשות עשוי להשפיע על טובת הכלל ולתרום לאפקטיביות של העבודה (Harvey & Carlson, 2003). המלצה זאת עולה בקנה אחד עם העיקרון בקוד האתיקה הישראלית לאחריות חברתית. על-פיה מוצע,

שפסיכולוגים חינוכיים ישאלו את עצמם בכל מקרה: האם זה אתי יותר להימנע מעבודה מקוונת המונחית על-ידי פסיכולוגים המחויבים לכללי האתיקה? בהיעדר עיסוק ומעורבות של פסיכולוגים חינוכיים בעבודה מקוונת במאה ה-21, נוצר חלל שמתמלא בחומר שמוגש על-ידי אנשים שונים שקשה לפקח על מקצועיותם ועל איכות עבודתם. מה יהיה אופי הקשר הבין-אישי הנכון שיתאים לסוגי עבודה פסיכולוגית מקוונת לעומת עבודה פנים אל פנים? לאילו אוכלוסיות מתאימה יותר העבודה המקוונת?

מקורות

בונשטיין, א' (2006). **לכודים ברשת: מה בין התאהבות והתמכרות**. נדלה באוקטובר 2013 מהאתר: http://www.mu2ality.net/

גרין, ד' (2000). פרויד והטיפול הנפשי באינטרנט, **נפש, רבעון לפסיכולוגיה, 4.**

דרור, י' וגרשון, ס' (מאי, 2012). **ישראל בעידן דיגיטלי - 2012**. נדלה ב-24.4.13 מהאתר:

http://www.colman.ac.il/research/research_institute/Israel_project_Digital/Document__/Israelis_digital_.pdf

וייסבלאי, א' (2011). **ילדים ברשתות חברתיות באינטרנט**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע, נדלה באפריל 2013 מהאתר:

http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02856.pdf

לוי, א' (2004) **שורשים פסיכואנליטיים ומושגי יסוד בפסיכותרפיה והאינטרנט**. נדלה באוקטובר 2013 מהאתר: http://www.dr-arnonlevy.com/?p=233

שפלר, ג' (2005). פרספקטיבה אתית על פסיכולוגיה באינטרנט, **פסיכואקטואליה**, רבעון הסתדרות הפסיכולוגים, גירסה אלקטרונית מ 27/05/2005 נדלה מ- http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=470

קוד האתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. (2004). נדלה באוקטובר 2013 מהאתר: http://www.psychology.org.il/article/27

Aviram, I., & Amichai-Hamburger, Y. (2005). Online infidelity: Aspects of dyadic satisfaction, self-disclosure, and narcissism. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10(3)*, article 1. Retrieved October 2013 from: http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/aviram.html

Abbass, A., Arthey, S., Elliott, J., Fedak, T., Nowoweiski, D., Markovski, J., & Nowoweiski, S. (2011). Web-conference supervision for advanced psychotherapy training: A practical guide. *Psychotherapy, 48*, 109-118.

Babinski, L. M., Jones, B. D., & DeWert, M. H. (2001). The roles of facilitators and peers in an online support community for first-year teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12(2)*, 151-169.

Baker, D. C., & Bufka, L. F. (2011). Preparing for the telehealth world: Navigating legal, regulatory, reimbursement and ethical issues in an electronic age. *Professional Psychology: Research and Practice, 42,* 405-411.

Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services 26*, 109-160.

Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J. G. (2009). Defining Internet-supported behavioral intervention. *Annals of Behavioral Medicine, 38,* 4-17.

Bonebrake, K. (2002). College students' Internet use, relationship formation and personality correlates. *Cyber Psychology and Behavior,* 5, 551-557.

Brezinka, V., & Hovestadt, L. (2007). Serious games can support psychotherapy of children and adolescents. In A. Holtzinger, (Ed.). *HCI and Usability for Medicine and Health Care: Third Symposium of the Workgroup Human-Computer Interaction and Usability Engineering of the Austrian Computer Society*, (pp. 357-364). Retrieved October 2013 from http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-540-76805-0/page/2

Christenson, S. L. (2000). Commentary – School psychologists as health-care providers: A means to success for all. *School Psychology Review, 29*, 555-556.

DeAngelis, T. (2012). Practicing distance therapy legally and ethically. *Monitor on Psychology, 43*, 52-53.

Epstein, R. (2011). Distance therapy comes of age. *Scientific American Mind 22,* 60-63.

Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International, 31*, 581-598.

Freud, S. (1970). F*ive lectures on psycho-analysis*. In *Two short accounts on psycho-analysis*. Londo n: Penguin books Fung

Fung, D. S. S., Manassis, K., Kenny, A., & Fiksenbaum, L. (2002). Web-based CBT for selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 112-113.

Gorrindo, T., & Brendel, D. (2010). Avatars, cybercoachers, and search engines: Internet technology's value in modern psychiatry, *Harvard Review of Psychiatry, 18*, 77-79.

Gould, M. S., Munfakh, J. L. H., Lubell, K., Kleinman, M., & Parker, S. (2002). Seeking help from the internet during adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(10), 1182-1189.

Harrison, P., Cummings, J., Gorin, S., Palomares, R., Jimmerson, S., & Doll, B. (2003). *The future of school psychology*. Paper presented at the APA Annual Convention, Toronto, Ontario.

Harvey, V. S., & Carlson, J. F. (2003). Ethical and professional issues with computer-based technology. *School Psychology Review, 32*, 92-107.

Holmes, J., March, S., & Spence, S. (2009). Use of the Internet in the treatment of anxiety disorders with children and adolescents. *Counseling, Psychotherapy, and Health, The Use of Technology in Mental Health Special Issue, 5(1)*,187-231.

Hyman, I., & Maital, S. (1980). Children and their schools at the quadcentennial. *Journal of Clinical Child Psychology, 9,* 174-177.

International Society for Mental Health Online (2000). *Suggested Principles for the Online Provision of Mental Health Services*. Retrieved October 2013 from: http://ismho.org/resources/archive/suggested-principles-for-the-online-provision-of-mental-health-services/

Joint Task Force for the Development of Telepsychology Guidelines for Psychologists (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychologist, 68(9)*, 791-800.

Kaslow, F. W., Patterson, T., & Gottlieb, M. (2011). Ethical dilemmas in psychologists accessing internet data: Is it justified? *Professional Psychology: Research and Practice, 42*, 195-112.

Kazdin A. E., & Blasé, S.L. (2011). Rebooting Psychotherapy Research and Practice to Reduce the Burden of Mental Illness. *Perspectives on Psychological Science. 6*, 21-37.

Kruger, L., Maital, S., Maklem, G., Weksel, T., & Caldwell, R. (2002). The internet and school psychology practice. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 95-111.

Kruger, L., Maital, S., Maklem, G., Shriberg, D., Burgess, D.M., Kalinsky, R., & Corcoran, K. (2001). Sense of community among school psychologists on the internet. *Professional Psychology: Research and Practice, 32*, 642-649.

Kruger, L., & Struzziero, J. (1997). Computer mediated peer support of consultation: Case description and evaluation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*, 75-90.

Manring, J., Greenberg, R. P., Gregory, R., & Gallinger, L. (2011). Learning psychotherapy in the digital age. *Psychotherapy, 48*(2), 119 - 126.

Mitra, S. (2003), Minimally invasive education: a progress report on the “hole-in-the-wall" experiments. *British Journal of Educational Technology, 34*, 367–371.

Mitra, S., & Rana, V. (2001), Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. *British Journal of Educational Technology, 32*, 221–232.

Mitra, S., & Dangwal, R. (2010), Limits to self-organising systems of learning—the Kalikuppam experiment. *British Journal of Educational Technology, 41*, 672–688.

McLaren, P. (2003). Telemedicine and telecare: what can it offer mental health services?. *Advances in Psychiatric Treatment, 9*, 54-61.

McLaughlin, T., Pasia, C., & Snyder P. (2010). *Bringing Self-Coaching to Life in a Web-Based Environment*. Retrieved October 2013 from http://www.embeddedinstruction.net/files/uploads/home_press/Self-Coaching%20Poster_DEC_10.10.10.pdf

Nastasi, B. K. (1998). A model for mental health programming in schools and communities: Introduction to the mini-series. *School Psychology Review, 27*, 165-174.

Nastasi, B. K. (2000). School psychologists as health care providers in the 21st century: Conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology Review, 29*, 540-554.

Nelson, E. L., & Bui, T. (2010), Rural telepsychology services for children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology, 66*, 490-501.

Penn, D. L., Simpson, L., Edie, G., Leggett, S., Wood, L., Hawgood, J., ... & De Leo, D. (2005). Development of ACROSSnet: An online support system for rural and remote community suicide prevention workers in Queensland, Australia. *Health Informatics Journal, 11(4)*, 275-293.

Perle, J G., Langsam, L.C., & Nierenberg, B. (2011). Controversy clarified: An updated review of clinical psychology and tele-health, *Clinical Psychology Review, 31*, 1247-1258.

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 431-451.

Power, T. J. (2000). Commentary – The school psychologist as community-focused, public health professional: Emerging challenges and implications for training. *School Psychology Review, 29*, 557-559.

Ritterband, L. M., Cox, D. J., Gordon, T. L., Borowitz, S. M., Kovatchev, B. P., Walker, L. S., et al. (2006). Examining the added value of audio, graphics, and interactivity in an Internet intervention for pediatric encopresis. *Children's Health Care, 35*, 47-59.

Riva, G. (2009). Interreality: A new paradigm for E-health. In. B.K. Weiderhold & G. Riva (Eds.), *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine* (pp. 3-7). Amsterdam: Netherlands, IOS Press.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative.* Chichester, W. Sussex: Capstone Publishing, Ltd.

Rosenberg, J. I. (2006). Real-time training: Transfer of knowledge through computer-mediated, real-time feedback. *Professional Psychology: Research and Practice, 37*, 539-546.

Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review, 29,* 485-502.

Suler, J., (2001). *The online dishinhibition effect: Psychology of Cyberspace* [also available online]. Retrieved October 2013. http://www.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.htm.

Taylor, T. K., Webster-Stratton, C., Feil, E.G., Broadbent, B., Widdop, C. S., & Severson, H. (2008). Computer-based intervention with coaching: An example using the incredible years program. *Cognitive Behaviour Therapy, 37*, 233–246.

Tunick, R. A., Mednick, L., & Conroy, C. (2011). A snapshot of child psychologists' social media activity: Professional and ethical practice implications and recommendations. *Professional Psychology: Research and Practice, 42,* 440-447.

Wade, S.L., Carey, J., & Wolfe, C.R. (2006). The efficacy of an online cognitive- behavioral, family intervention in improving child behavior and social competence following pediatric brain injury. *Rehabilitation Psychology, 51*, 179- 189.

Wade, S. L., Oberjohn, K., Conaway, K., Osinska, P., & Bangert, L. (2011). Live coaching of parenting skills using the internet: Implications for clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 42*, 487-493.

Wade, S. L., Wolfe, C. R., & Pestian, J. P. (2004). A web-based family problem-solving intervention for families of children with traumatic brain injury. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers, 36*, 261-269.

Yuen, E. K., Goetter, E. M., Herbert, J. D., & Forman, E. M. (2012). Challenges and opportunities in internet-mediated telemental health. *Professional Psychology: Research and Practice, 43*,1-8.

מבוא לשער ב'

הפסיכולוג החינוכי במערכת החינוך

השער השני עוסק בהיבטים שונים של התערבות מערכתית. במאמר הפותח עוסקת אנגלרט בבחינת המערכת כחלק מתהליך מתמשך של אבחון והתערבות תוך כדי תנועה. היא מציינת את הצורך בחשיבה מעגלית ולא ליניארית בעבודה זו. דור חיים מציג מגוון גישות הנוגעות לניהול ולמנהיגות בבית-הספר במטרה לעזור לפסיכולוג החינוכי לפתח ראייה מערכתית בעבודה עם המנהל. פישר-כספי וונגרובר-נוימן מתייחסות לריבוי בעלי העניין במערכת החינוך ובעבודת הפסיכולוג החינוכי, שגורם ליצירת פיצולים ולקיטוב לא מודעים והרסניים. הן מדגישות את הצורך לבנות תהליכי דיאלוג. נוימן כותב על מאפיינים של קונפליקטים במערכת החינוך המעסיקים פסיכולוגים חינוכיים. הוא מתווה באופן כללי התערבות בקונפליקט המבוססת על תהליכי ניהול סכסוכים. מי-טל מציגה גישה אקולוגית-התפתחותית להבנת יחסי הגומלין בין הקשיים של ילדים צעירים ושל הורים ושל אנשי המקצוע שעובדים איתם. מודל ההיוועצות שמוצע במאמרן מתאים גם ליישום בעבודה של צוותי חינוך לגילאים שונים. שוורץ ושילה מתארות את המבנה המיוחד של גן הילדים בישראל ואת תפקידי הליווי והמניעה של הפסיכולוג החינוכי.

בחלק השני של השער מוצגות התערבויות ספציפיות של פסיכולוגים חינוכיים בעבודת צוותי חינוך. פלזנטל-ברגר מתארת התערבות המקיפה את הרמות השונות של מערכת בית-ספר לחינוך מיוחד (עבודה עם הצוות ועם ההורים וטיפול בתלמידים) בעזרת גישה נרטיבית. במאמר של פיינברג, קפלן,

עשור, וקטן-מימון מציגים הכותבים מחקר הבוחן תכנית התערבות מערכתית לצמצום אלימות בבית-הספר היסודי ולקידום התחשבות בקרב תלמידים. המאמר של פלוטניק לקוח מתוך ספרה על התערבות בקרב ילדים עם לקויות למידה ועם בעיות קשב וריכוז ובקרב הורי התלמידים. המאמר מציג מודל רב-ממדי להבנת לקות למידה ובעיות קשב וגישה טיפולית ייחודית לטיפול בבעיות חברתיות של ילדים אלו. גשרי-רוזנסקי מציגה מחקר החושף גורמים שמחלישים את הסמכות והנוכחות של המורה. היכרות עם גורמים אלו מאפשרת בניית תכנית עבודה לחיזוק ולהתפתחות המורים. אלפי במאמרה מתארת גישה וניסיון להנחות מורים בהתמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון.

עבודה מערכתית: אבחון והתערבות בדיאלוג מתמיד

מיכל אנגלרט[1]

" המפתח לראיית המציאות בצורה מערכתית הוא
בראיית מעגלי השפעה ולא קווים ישרים.
זהו הצעד הראשון להיחלצות מהלך המחשבה
התגובתי הנובע באופן בלתי נמנע מחשיבה קווית".

(סנג'י, 1997, עמ' 85).

עבודה מערכתית היא אחת הפעולות המורכבות של הפסיכולוג החינוכי מכיוון שהיא אינה מוגדרת והחשיבה המאפיינת אותה היא מעגלית ולא לינארית. אחת הסוגיות הראשונות העומדות בפני הפסיכולוג החינוכי עם הכניסה לבית-הספר היא סוגיית אבחון המערכת. מהעבודה בשטח עולה, כי מעטים המקרים שבהם יכול פסיכולוג לעסוק באבחון כולל, מאורגן ומובנה כפרויקט בפני עצמו בכניסה לבית-הספר או במהלך עבודתו השנתית. הפסיכולוג החינוכי, ששעותיו במערכת מוגבלות, פועל במערכות שמאופיינות לרוב בתרבות ארגונית המכוונת לחיפוש פתרונות מידיים לבעיות דחופות, ומופעלים עליו לחצים לענות בו-זמנית לדרישות ברמות שונות כדוגמת אבחון והתערבות בפרט ו/או במערכת, שיחות עם הורים,

1 גב' מיכל אנגלרט היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, יו"ר הפורום לגיל הרך באגף פסיכולוגיה, מנהלת שפ"ח בני שמעון ויועצת ארגונית.

המאמר התקבל לפרסום ב-8/2011.

השתתפות בוועדות ועוד. במאמר זה אציג גישה לעבודה מערכתית שמשולבים בה אבחון והתערבות תוך כדי תנועה, כלומר: פעולות שוטפות, הכרחיות של הפסיכולוג החינוכי בד בבד עם העיסוק בתהליכי אבחון והתערבות. כך ניתן לערוך דיאלוג מתמיד בין האבחון להתערבות כתהליך מעגלי הדומה ל"מחקר הפעולה". ראייה זו מחייבת חיפוש אחר הקשרים ויחסי גומלין. יש לבחון את הסיפור המסתתר בכל מעגל היוצר דפוס שחוזר על עצמו, המקדם, מאט או מחמיר את המצב והמשפיע על מעגלים נוספים במערכת. עבודה מערכתית לפי גישה זו מציבה את הפסיכולוג החינוכי כדמות משמעותית ופרואקטיבית לצד מנהל בית-הספר, הטרוד לרוב בנושאי היום-יום ומתמודד עם הדרישות ומטלות של משרד החינוך וגורמים נוספים. במאמר אשלב בין גישות תיאורטיות שונות ואדגים מתוך מקרים מהשטח כדי שניתן יהיה לחבר בין הלכה למעשה.

בית-הספר כמערכת - הגדרה וכלי אבחון

מהי מערכת? מערכת היא אוסף של פריטים בעלי יחסי גומלין ביניהם בסדר פנימי מסוים, המשפיעים ומושפעים זה מזה, משתלבים לידי מקשה אחת ופועלים למען השגת מטרה משותפת. המערכת מורכבת מתת-מערכות המאופיינות ביחסי תלות והדדיות ביניהן. שינוי בתת-מערכת אחת יוביל בהכרח לשינוי בתת-המערכות האחרות. המערכת שואפת לשיווי משקל ועל כן קשה להחדיר בה שינויים, אך כדי לשרוד היא חייבת לטפח יחסי גומלין עם סביבתה (סמואל, 1996; לוי, 2000).

ישנם מודלים שונים לאבחון מערכת (ראו לדוגמה: גלוסקינוס, 1998; Peters & Waterman,1982; Weisbord,1978). המשותף להם הוא ההסתכלות על תת-המערכות ועל הקשרים ביניהן ובינן לבין סביבתן. למרות ההבדלים בין סוגי הארגונים השונים ניתן להקיש על מאפייניו של ארגון מסוג אחד מתוך הכרת מאפייניו של ארגון מסוג אחר (סמואל, 1996). בהתאם לכך, ניתן לראות את בית-הספר כמערכת ארגונית לכל דבר שאליה זורמות תשומות מהסביבה, מתנהלים בה תהליכים והיא יוצרת תפוקות. התשומות כוללות תלמידים, מורים, משאבים, טכנולוגיות ועוד, כשלמנהל בית-הספר שליטה מוגבלת עליהם. התהליכים הפנים-ארגוניים מעוגנים בחלקם בתקנות ובנהלים של משרד החינוך וכוללים תכניות בתחום הפדגוגי, הרגשי והחברתי. שלבי הביצוע של התהליכים עמומים לרוב וארוכים למדי. התפוקות כוללות ציונים, תעודת בגרות, למידה עצמאית ועוד, שחוץ ממדד הציונים, קשה לרוב להגדיר ולמדוד אותן. בין התפוקות לתשומות מתנהל תהליך מעגלי של היזון חוזר לשם שיפור וייעול (על-פי מודל המערכות הפתוחות Katz & Kahn, 1966).

כבכל מערכת גם לבית-הספר תת-מערכות הקשורות זו בזו. פוקס (1995) מציעה מפה מערכתית של בית-הספר המורכבת משישה רכיבים המקיימים ביניהם קשרי גומלין : רכיב אידיאולוגי (החזון החינוכי, המטרות), רכיב אנושי (המשאבים האנושיים, מינהלה, צוות מורים, תלמידים והורים), רכיב פדגוגי (תהליכי הלמידה וההוראה), רכיב ארגוני (ארגון משאבי הלמידה האנושיים והחומריים, חלוקת התפקידים והסמכויות, ארגון הזמן, ההדרכה וקשרי החוץ), רכיב המרחב והחומר (המשאבים הפיזיים והטכנולוגיים) ורכיב המנגנונים (דרכי ההפעלה של המנגנונים כמו: הפסקות ומסדרים, ישיבות צוות, אירועים ייחודיים). באמצעות אבחון הרכיבים השונים ויחסי הגומלין ביניהם ניתן להציג מפה מערכתית שהיא בסיס להתערבות ולהפעלת תהליכי שינוי (פוקס, 1995; שדמי, 2007).

הפסיכולוג החינוכי מתחיל את שלב איסוף האינפורמציה על המערכת ועל רכיביה עם הכניסה לבית-הספר. אם יש בידו מידע מקדים מתחיל שלב האיסוף עוד קודם, בשלב ההיערכות. את המידע המצטבר בדבר נקודות הכוח והחולשה של בית-הספר, על רכיביו השונים, ניתן לרכז בטבלת ניתוח בשיטת ה-(SWOT Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats). השיטה מתייחסת לכוחה של המערכת להוביל שינוי, והיא פותחה ככלי לתכנון אסטרטגי המבוסס על זיהוי העוצמות והחולשות הפנימיות של הארגון, על ההזדמנויות שלו ועל האיומים כלפיו מצד הסביבה. מתוך מיפוי זה ניתן לפתח אסטרטגיות שונות, ניתן להשתמש בנקודות החוזק על מנת לקדם הזדמנויות שזוהו, להשתמש בהן כדי להתגבר על חולשות או למנף נקודות חוזק כדי להתגבר על החולשות וכדומה (וידיסלבסקי, 2006; עמיר, 2000; שדמי, 2007).

נחיצותו של שלב האבחון - האומנם?!

הפסיכולוג החינוכי שואף להכיר את בית-הספר שבו הוא נמצא על כל מרכיביו. אך נשאלת השאלה אם יש להתחיל את תהליך העבודה בבית-הספר באבחון כולל ומעמיק שיגדיר את קשיי המערכת או שמא אפשר ללמוד על קשייה בצורה אחרת?

לוי (2000) מציין מצבים אחדים שלהם מתאים השימוש באבחון כולל ומובנה: כאשר ארגונים אינם יודעים להגדיר במדויק את בעיותיהם, כשיש בידם זמן ומשאבים, כאשר מטרות השינוי אינן ברורות או אינן מוסכמות או כשהארגון יציב יחסית ואינו משתנה בזמן האבחון. עם זאת, אבחון לדעתו הוא מנוף חלש לשינוי, איתור הבעיה עדיין אין בו כדי לפעול לפתרונה. המגירות במשרדי ארגונים רבים מלאות חוברות

נאות ועבות כרס המסכמות אבחון של בעיות בארגון שלא נעשה בהן שימוש. לעומת זאת, הכנסת שינוי ללא אבחון מתאימה לארגונים שמודעים היטב לבעיותיהם, שהם גמישים ומשתנים עם הזמן, או לארגונים המצויים במשבר ואין להן משאבים לאבחן, וכן לאלו שבחרו מראש לאמץ פתרונות מוכרים או "פתרונות מדף". הצעת שינויים בלי אבחון מתאימה גם לארגונים שמאופיינים בשינויים מהירים. במקרים אלו רצוי לערוך אבחון תוך כדי תנועה.

בחשיבה על עולם בית הספר- מהו האבחון היעיל?

בטלר (1987) מציגה במאמרה גישה לאבחון בית-ספר כפרויקט נפרד בעל נקודות התחלה וסיום ברורות. על-פי גישה זו, אמור האבחון להיות שלב עבודתו הראשון של הפסיכולוג בבית-הספר, וברוב המקרים רצוי שלא יארך יותר מחודש. הניסיון בשטח מראה, כי כיום מעטים המקרים שבהם יכול הפסיכולוג החינוכי לעסוק באבחון מאורגן ומובנה מסוג זה. אבחון כולל ומקיף נערך בדרך כלל על-ידי פרקטיקנים הלומדים לתואר שני או פסיכולוגים בראשית דרכם, שלהם פרק זמן מוגדר לביצוע אבחון, לכתיבתו ולהחזרתו למערכת ללא תלות בצורכי היום-יום של בית-הספר. בפועל, הפסיכולוג החינוכי, ששעותיו במערכת מוגבלות, לוקח חלק במערכת בעלת תרבות ארגונית המכוונת לחיפוש פתרונות מידיים לנושאים בוערים, שרובם נוגעים למקרי אלימות ולבעיות משמעת, לתלונות של הורים כלפי מורים ובית-הספר, לדרישות משרד החינוך והפיקוח, וללוחות הזמנים לביצוע מטלות כגון: ועדות שילוב וועדות השמה. תרבות זו מעמידה לרוב את הפסיכולוג החינוכי במצבים שבהם הוא נדרש לבצע מטלות ברמות שונות בו-זמנית. מעבר לכך, אין צורך לרוב באבחון כולל עבור בעיות מערכתיות שונות ונושאים טעוני שיפור וייעול המשותפים לבתי-ספר רבים כגון בעיות משמעת ואלימות, קשיים בתקשורת, עבודת צוות וניהול כיתה. עבור סוגיות אלו אין לרוב צורך באבחון כולל, אלא מן הראוי להבין ולהגדיר את הבעיה ולהתמקד בפעולות הנדרשות לפתרונה או להקל עליה. לשם כך ניתן, לעיתים קרובות, לאמץ פתרונות מוכרים או לחלופין להשתמש ב"פתרונות מדף" כדוגמת: "התפריט הבסיסי" לטיפול בבעיות משמעת (פרנקל ושות', 2007). יש צורך להתאים את הפתרונות הקיימים לאפיונים הייחודיים של בית-הספר ולהשקיע את מרב הזמן בהכשרה, בתרגול וביישום, כדי להגיע למצב של הטמעת ההתערבות כחלק מהעשייה השוטפת בבית-הספר, כדי שלא יישכח במגירה אבחון נוסף.

על כן, יש לשקול את נחיצות האבחון הכולל או המובנה לפני ההתערבות במונחים

של עלות-תועלת, ולבחון את הערך המוסף שלו בהתאם למטרות ההתערבות. כדי ליעל את עבודתו מומלץ, שהפסיכולוג החינוכי ילמד את הבעיות במערכת בדרכים שונות תוך כדי תנועה ופעולה. כלומר, עליו לבצע פעולות שוטפות, הכרחיות, מוסכמות ובאותו זמן כחלק מהתהליך לבחון את הצרכים הנוספים של בית-הספר. במובן זה יש לראות את האבחון וההתערבות במערכת כתהליך מעגלי הדומה לשיטת "מחקר פעולה" - Action Research.

אבחון והתערבות בדיאלוג מתמיד - "מחקר פעולה"

מחקר פעולה חותר למזג פעולה וחשיבה על אודותיה (רפלקציה), תיאוריה ופרקטיקה בשיתוף כל הנוגעים בדבר (החוקר ואנשי השטח), כדי להשיג פתרונות מעשיים לסוגיות בעלות עניין ולמטרת טיפוח יחידים וקהילות (Reason & Bradbury, 2000). יש לראות בפעולה, במחקר ובהכשרה משולש אחד ויש להתייחס לכל אחת מצלעותיו (לוין, 1946/1989). מחקר פעולה משלב לימוד שיטתי של הבעיה בד בבד עם המאמצים לפתור אותה. זהו תהליך מעגלי של איסוף נתונים ושל פעולות והערכה, תוך התחשבות בדינמיקה של המערכת ובתלות המתמדת בין היחידות החברתיות (פרט, קבוצה, ארגון, חברה) ובינן לבין הסביבה. תהליך מעגלי זה משקף התערבות מתוכננת המקבילה לתהליך של פתרון בעיות. התהליך מחייב משוב תמידי ושיתוף פעולה בין החוקר לאנשי השטח. החוקר יוצא מנקודת המבט של הפונה ומתחשב בהקשרים האקולוגיים (המשפחתיים, ערכיים, חבריים ותרבותיים) של הפרט ושל המערכת (Reason& Bradbury, 2000; בר גל, 1989). עבודה מערכתית על-פי גישה זו, שמה דגש על הדיאלוג המתמיד שצריך להתפתח בין הבנת והגדרת הבעיה לבין ההתערבות כתהליך מעגלי מתמשך. יש לבחון את הסיפור המסתתר בכל מעגל היוצר דפוס שחוזר על עצמו והמקדם, מאט או מחמיר את המצב, והמשפיע על מעגלים נוספים במערכת. במובן זה ניתן לראות את הפסיכולוג החינוכי כמוציא אל הפועל של "מחקר פעולה".

דוגמה:

בעקבות ריבוי האבחונים של ילדים שהוגדרו כ"לקויי למידה" העלתה מנהלת בחטיבת הביניים את הצורך לערוך השתלמות בנושא. בדיון שנערך עם המנהלת ועם הצוות המוביל התברר, כי ישנו קושי בהבנה של "מהו ילד לקוי למידה" וכיצד על המורה לסייע לו במהלך העבודה בכיתה ובמבחנים. הוחלט לעסוק בנושא לא רק באופן תיאורטי אלא דרך הצגת מקרים. בכל מפגש נבחר תלמיד לקוי למידה עם

לקויות שונות במידת האפשר (לקות בערוץ החזותי/ שמיעתי, בפונקציות הניהוליות, קשיי קשב וריכוז ועוד). במהלך הסדנה חל שינוי בתפיסות ובהבנות של המורים. ילד שנחשב "כלא יודע", "חסר יכולת" או "שואל כל הזמן שאלות שנראות לא קשורות" הוגדר והובן כילד "המתקשה לקלוט מידע בערוץ השמיעתי", או "ילד עם קושי בארגון מידע". המשגות כאלו ואחרות אפשרו לראות את הילד באור אחר ולהבין את קשייו האובייקטיביים, ומתוך כך לגזור פתרונות ודרכי התערבות מתאימים שניתנים להעברה גם למקרים דומים אחרים. בסוף הסדנה היו תגובות המורים חיוביות, אך עם זאת נשמעו קולות נוספים הקשורים למעגלים ולהקשרים נוספים, שעוררו סוגיות מערכתיות אחרות מלבד נושא ה"ילדים לקויי למידה".

ניתן לחלק את הערות המורים לשתי קבוצות עיקריות: קבוצה אחת כללה הערות כדוגמת "זו הפעם הראשונה שיש השתלמות שמדברת בגובה העיניים על בעיות מהשטח", "הרגשתי שהיה לי שווה להגיע היום בערב ולקחת בייביסיטר לילדים", "סוף סוף משהו מתייחס גם לקושי שלי כמורה"- הערות אלו העלו את סוגיית השתלמויות המורים ועוררו שאלות כגון: איך נבחרים התכנים בהשתלמויות המורים ועל-ידי מי, מידת הרלוונטיות שלהם, מידת שיתוף הפעולה ושעות ההשתלמות. בקבוצה השנייה נשמעו הערות מסוג אחר: "ההשתלמות הייתה מאוד חשובה, אבל בפועל כשאני צריכה מחר בבוקר ללמד את הילד הזה אנגלית אני בבעיה", "בתנ"ך יש צורך לשכתב את הטקסט, למה כל מורה צריכה להמציא את הגלגל?", "צריך לתרגל את מה שלמדנו"- העלו את סוגיית תפקיד הצוות המקצועי, ופתחו שאלות כמו תפקיד הצוות המקצועי, במה הוא עוסק והאם הוא עונה לצורכי המורים / התלמידים.

דוגמה זו באה להבהיר תהליך מעגלי של אבחון והתערבות תוך כדי תנועה. פעולה שהחלה במעגל אחד יצרה תגובות הקשורות למעגלים נוספים ופתחה פתח להתערבויות ברמות שונות. הצורך שהועלה על-ידי המנהלת כנחיצות ב"השתלמות מורים בנושא לקויי למידה" (רכיב פדגוגי) הניע חיפוש אחר דרכים לפתרון יעיל לבעיה שהוגדרה "קושי של מורים להתמודד עם ילדים לקויי למידה בכיתה". הוחלט לעשות זאת באמצעות סדנאות ובהן הצגת מקרה. בפעולה סדנאית זו אובחנו בעיות ברכיבים נוספים (ברכיב הארגוני והמנגנוני) סביב נושאים בהן עוסקות השתלמויות מורים וצוות מקצועי, שמהן נגזרו בשלב מאוחר יותר פעולות התערבות אחרות. במונחי SWOT - הזדמנויות בסביבה העלו את נושא לקויי הלמידה לסדר היום (חוזר מנכ"ל, ועדות שילוב, מסמכים קבילים, וועדת התאמות) ויצרו הזדמנות לבית-הספר לעסוק בכך. מבין הכוחות הפועלים בבית-הספר במקרה זה ניתן לציין את הרכיב

האנושי. מדובר במנהלת רגישה וערנית לצורכי הצוות, בצוות מורים בעל מוטיבציה ללמידה המעוגנת בחיי המעשה וביישום הדברים בעבודה היום-יומית בשטח. כמו כן, מאופיין הצוות בתקשורת פתוחה וביכולת לדבר על הנעשה בבית-בספר. עם זאת, הועלו חולשות הקשורות לסוגיות סביב נושא השתלמויות מורים, תפקיד הצוות המקצועי ומטרתו.

במונחי עלות-תועלת על-פי הגדרת מטרות ההתערבות הנוכחית, לא היה צורך באבחון מקדים כדי לקבל את המידע. אך, האם היה הכרחי לבצע אבחון מערכת כולל לפני כן?! בפועל, נוצר מצב "חסכוני" שבו מפגש סדנאי האיר חוזקות וחולשות של המערכת. עם ממצאים אלו היה ניתן לחזור למנהלת ולצוות המוביל, ולבחון צרכים נוספים שהועלו מהשטח הקשורים למעגלים נוספים. ניתן לראות, כי פעולה וחשיבה על אודותיה אפשרו אבחון של נושאים אחרים ועוררו צורך לפעולות נוספות. כך ניתן לראות את האבחון וההתערבות כתהליך מעגלי שהוא בדיאלוג מתמיד, הנוגע בו-זמנית למעגלים נוספים. זאת ועוד, עצם החזרת המידע המשמעותי למערכת על-ידי הפסיכולוג, שהיה ב"תחום העיוור" (הידוע לאחרים במערכת אך לא למנהל), מְמצבת את הפסיכולוג כדמות משמעותית ופרואקטיבית במערכת.

לנוע מהמקום הריאקטיבי למקום הפרואקטיבי

המונח פרואקטיביות (קובי, 1995) משמעותו נשיאה באחריות לחיינו על-ידינו כבני אדם. התנהגותנו היא פועל יוצא של החלטותינו ולא של התנאים שבהם אנו נתונים, לנו היכולת לבחור את התגובה. היות פרואקטיבי משמעותו להכיר באחריותנו לגרום להתרחשותם של דברים. לעומת אנשים ריאקטיביים הפועלים מתוך דאגה, מתוך הרצון "לרַצות", אנשים פרואקטיביים עובדים על ה"יש", יוצרים קדימויות, פועלים מתוך הרצון להשפיע, מגדילים את טווח ההשהיה בין הגירוי לתגובה ומרחיבים אלטרנטיבות. ככל שיצליח אדם להרחיב את טווח ההשהיה בין הגירוי לתגובה כן יחוש יעיל יותר ופעולתו תהיה פרואקטיבית.

בחיי היום-יום על הפסיכולוג החינוכי מוטלות לא מעט משימות שהן בגדר חובה או הכרח (אבחונים, ועדות השמה, ועדות שילוב, הערכות לצורך הישארות שנה נוספת בגן, חינוך מיוחד). מטלות אלו עשויות למקם את הפסיכולוג לא פעם בעמדה של תגובה (ריאקטיבית) לנוכח דרישות המערכת, ובטווח הארוך מצב זה עשוי להוביל לשחיקה. בידי הפסיכולוג להרחיב את טווח ההשהיה שבין הגירוי (דרישה, בקשה) לבין התגובה (הביצוע, תוצאה). הרחבת טווח ההשהיה משמעותה

בחירה. שאלות המפתח כמו: לשם מה? מהי המטרה? האם אפשר להגיע למטרות אלו בדרך אחרת? מה חסר? מאפשרות לעצור ולחשוב על התגובה היעילה להשגת המטרה וליצור דיאלוג משמעותי.

הדוגמה הבאה תמחיש תהליך של הרחבת טווח ההשהיה בין דרישות המערכת לבין בחירת התגובה של הפסיכולוג: לבית-ספר ותיק בעיר נכנסה פסיכולוגית חדשה. מנהלת בית-הספר מיהרה לקבוע מפגשים אחת לשבועיים עם הפסיכולוגית, בהתאם לדפוס התקשורת המוכר לה משנים קודמות. פסיכולוגית בית-הספר שמחה על האפשרויות למפגש האישי. מהר מאוד הסתבר, כי עבור המנהלת מטרת המפגש הייתה קבלת דיווח על עבודת הפסיכולוגית, הצגת המקרים אשר הופנו אליה לטיפול ומעקב אחר התקדמות. המצב הנוכחי הציב את הפסיכולוגית בעמדה "ריאקטיבית", בצומת שבין "הרצון לרַצות", בייחוד כשמדובר בהצטרפות למקום חדש, לבין הרצון "ליצור משהו אחר", שעלול היה להוביל להתנגדות מצד המנהלת. בכדי לנוע לקוטב המשפיע והמשמעותי היה על הפסיכולוגית לבחור תגובה אחרת לדרישה "דיווח על מקרים" באמצעות הבלטת מקומו הייחודי של הפסיכולוג החינוכי במערכת. במפגש שהתקיים שבועיים לאחר מכן פתחה הפסיכולוגית ואמרה: "מונחים לפני המקרים שבהם עסקתי בשבועיים האחרונים, אך לפני הדיון בהם חשוב לציין, כי בעקבות המפגשים שערכתי עם הילדים, עם ההורים ועם המורים בתקופה זו הועלתה סוגיה שחזרה על עצמה בשכבות ד' ו-ה' - האם את מעוניינת לשמוע?". בשלב זה הישירה המנהלת מבט. פתיחה זו הובילה אותה לסטות מה"שיח האוטומטי". הנושא שאותו העלתה הפסיכולוגית היה "סמוי" מעיניה של המנהלת והניע שיח בנושא לשם בחינת והבנת הבעיה שממנה יהיה אפשר לגזור דרכי פעולה. החזרת מידע מהמערכת למנהלת הציבה את הפסיכולוגית בעמדה משמעותית, ייחודית ופרואקטיבית. חשוב לציין, כי מוקדי השיחות בהמשך כבר לא עסקו בדיווח על עבודת הפסיכולוג.

הדוגמה הנוכחית, כמו גם הדוגמה הקודמת, התבססו על תהליכי משוב- מידע חשוב המוחזר לשימוש הפרט ו/או הארגון לאחר פרק של זמן. המידע שנגלה לפסיכולוג בדרכים מכוונות או שאינן מכוונות הוחזר לשימוש המערכת. על-פי סנג'י (1997), למשוב על-פי החשיבה המערכתית משמעות רחבה יותר - פירושו זרימה הדדית של השפעה. במעקב אחר מעגלי ההשפעה ניתן להבחין בדפוסים החוזרים על עצמם פעם אחר פעם, המשפרים את המצב או המחמירים אותו. איסוף, עיבוד והעברת מידע מהפסיכולוג החינוכי למנהל ומהמנהל לפסיכולוג בדרך שיטתית וקבועה, מאפשרים בחינת מעגלי השפעה שמזמנים אבחון והתערבות בו-זמנית

ומטפחים למידה ארגונית. ארגון לומד הוא ארגון שאנשיו משפרים בהתמדה את יכולתם ליצור את התוצאות שלהן הם שואפים ומטפחים דפוסי חשיבה חדשים המרחיבים את הדעת. ארגון לומד אינו מתייחס לבעיות כאל דברים שנגרמו על-ידי מישהו, אלא מנסה להבין כיצד הפעולות עצמן יוצרות את הבעיות שבהן הוא נתקל (סנג'י, 1997).

כיצד נוכל ללמוד עוד על המערכת תוך כדי תנועה?

המערכת הארגונית היא כמו קרחון, שחלקים ממנו גלויים ואחרים סמויים. כל סיפור גלוי מספר סיפור סמוי (Schein, 1985; 1990). כדי ללמוד על המערכת ישנם כלים מגוונים לאיסוף מידע: בדיקת נתונים קיימים (כדוגמת מבחני המיצ"ב, דו"חות המוגשים לפיקוח), תוצאות סקרים, תצפיות פסיביות ואקטיביות, ריאיון של יחידים ושל קבוצות, שאלונים ועוד (בטלר, 1987; לוי, 2000; רז, 2004).

בתהליך איסוף האינפורמציה יש להיות ערים לשלוש רמות של מידע:

רמת ההצהרות - מהם הערכים, הנורמות וההתנהגויות המוצהרות? מהו המצב הרצוי?

רמת ההתרחשויות - מהם הנורמות ודפוסי ההתנהגות הקיימים בפועל? מהו המצב המצוי?

רמת הפירושים - מהם הפירושים והתפיסות של האנשים?

לאחר שנאסף המידע ברמות השונות יש לבחון את מידת ההלימה בין המוצהר לבין המתרחש בפועל, וכן את מידת ההסכמה בין המוצהר לבין המתפרש. מערכת שיש בה הלימה בין המצוי לרצוי ו/או הסכמה בין המוצהר למתפרש, מאופיינת בתרבות ארגונית חזקה ולהפך (רז, 2004; Schein, 1985; 1990). פסיכולוג בית-הספר יכול לסייע באיתור פערים ובבחינה יחד עם מנהל בית-הספר והצוות כיצד ניתן לצמצם אותם.

ניתן לאבחן פערים גם באמצעות ניתוח תוצרים גלויים ובפרט על-פי ניתוח מסמכים. תוצר גלוי הוא כל מה שרואים, שומעים וחשים בארגון, החל מצורת הלבוש ועד לסגנון הדיבור (Schein, 1985; 1990). כבר בכניסה לארגון ניתן להתרשם מהמבנה הפיזי שלו: מיקום, חלוקת שטח, חפצים בולטים, סממני עיצוב וכו'. מסמכים שונים הם חלק חשוב מעולם החפצים המאפיין ארגונים, תקנונים, דוחות וטפסים - המוכרים בשם "ניירת". על-פי המסמכים השונים ובעיקר מסמכי חזון ("אני

מאמין") ניתן ללמוד על ערכי המוסד המוצהרים המאפשרים הצצה לפילוסופיה הגלויה של הארגון, כפי שנוסחה לרוב על-ידי מייסד החברה או מנהליה. במסמכי חזון אלה אפשר למצוא אמירות ערכיות בנושא היחסים שבין הארגון לסביבתו, בין עובדי הארגון לבין עצמם ובין הארגון ללקוחותיו (לוי, 2000; רז, 2004; Schein, 1985; 1990). לבתי-הספר לא מעט "ניירת" ומסמכי חזון. בחינת מסמכים אלו עשויה לסייע באבחון המערכת.

באחד מבתי-הספר הצהירה המנהלת על "מדיניות הדלת הפתוחה". הצהרה זו גם נרשמה במסמכים שונים. במונחים של אבחון מערכת יש צורך לבדוק איך הצהרה כזו באה לידי ביטוי בפועל. האם הדלת פתוחה להורים, למורים ולתלמידים בצורה שווה, או שהיא מיועדת לאוכלוסייה מסוימת יותר מאשר לאחרת. האם דלת המנהל פתוחה תמיד בכל זמן ואין אפשרות בשל כך להיפגש באופן רציף מבלי שהדלת תיפתח, או שיש צורך לקבוע מפגשים מראש. אם כך, מי קובע את המפגש? כמה זמן מראש יש צורך לתאם זאת? ובאופן פיזי - האם חדר המנהלת נמצא במקום נגיש ומרכזי או במקום מוצפן וכדי להגיע אליו צריך לעבור את דלת המזכירות. האם המזכירה "מסננת" כניסה או מאפשרת כניסה. מדיניות הדלת הפתוחה מחד-גיסא מאפשרת תקשורת פתוחה, אך מאידך-גיסא המורים חשופים יותר לפיקוח ולהשגחה. חשוב לבדוק אם הפירוש של המנהלת ל"דלת פתוחה" שונה או דומה לפירושים של אנשי הצוות, של המינהלה, של ההורים ושל התלמידים, ואם אין התאמה יש צורך לבחון מה חסר ברמת ההצהרה או ברמת הפעולה כדי לצמצם את הפער ביניהן.

בבית-ספר אחר מופיעה על מסמכי החזון ושאר מסמכיו האמרה "ההצלחה היא נחלת הכלל". אמירה שכזו ממקדת את העשייה סביב הצלחות. יש צורך לבחון אם בית-הספר הגדיר מהי הצלחה. כוונת בית-הספר הייתה להנחיל תרבות של מצוינות שהיא בהישג ידו של כל אחד, אך האם הפירוש הזה מובן מאליו? למי הדבר ידוע? ומאידך-גיסא מה קורה בעת הכישלון - האם הוא יתום? האם יש בכלל מקום להחמצות במערכת כזו? כל אלו הן נקודות לאבחון מערכת מתוך הסתכלות על מסמכים - "ניירת" שניתן לגזור ממנה בהמשך פעולות התערבות.

המקרה הבא ממחיש התערבות מערכתית בעקבות אבחון פערים שהתגלה בראשונה באמצעות תעודת המחצית - נועם, תלמיד כיתה ח' הגיע לאחת הפגישות הטיפוליות באיחור קל. כשנכנס מיהר להתנצל, אמר שאיחר עקב חלוקת תעודת המחצית ומיהר לשלוף מילקוטו דף מחשב A4 מקופל ל-4. הדף המקופל היה תעודת המחצית - סמל המוסד לא הופיע בראש העמוד, במקומו היה רשום שם התלמיד

ומתחתיו הכותרת: גיליון הערכה למחצית א'. גוון הדיו היה חלש, הציונים היו ערוכים בטבלה. בעמודה הראשונה הופיע שם המקצוע, בעמודה השנייה הציונים ובעמודה השלישית - הערות ממוחשבות שנשלפו ממאגר המשפטים של המנב"ס. מתחת לטבלה צוינו מספר האיחורים והחיסורים, חתימת המחנכת והמנהלת. התעודה שהוצגה על-ידי נועם, שעליה דובר רבות ולה "חיכה" כל המחצית, כמו גם תלמידים אחרים והוריהם, חשפה פער גדול בין רמת ההצהרה של בית-הספר לבין המתרחש בפועל. בית-הספר הצהיר, כי הוא מכיר את תלמידיו מעבר לציוניהם וש"ציונים הם לא הכול". ניתן דגש לקשר אישי בין מורים לבין התלמידים, הודגשו ערכים של כבוד לזולת ותרומה לחברה. ערכים אלו ואחרים הוצהרו ונכתבו במסמכים שונים בבית-הספר ואף הודגשו לא פעם בישיבות מורים. לכל הנתונים הללו לא היה ייצוג בדף התעודה. עם הפערים והמונחים הללו ניתן היה לחזור למנהלת בית-הספר ולהתחיל דיאלוג.

חשיפת פער היא אמצעי אבחון המאפשר גיבוש התערבות מערכתית. במקרה הנוכחי נפתח פתח לעבודה מערכתית בנושא התעודה כדי שתתאים לערכים שעליהם הצהירה הנהלת בית-הספר והם משמעותיים עבורה. הערכים שעליהם הוצהר נבחנו מחדש ונבדקה ההסכמה עליהם וההבנה אותם בקרב המורים. לאחר מכן נערכו שינויים במראה ובמבנה של התעודה. ברמה הטכנית שוכפלה התעודה על דף איכותי שצידו האחד צבעוני ובו צולם בית-הספר, ובצידו השני סמליל בית-הספר וגיליון הציונים. ברמה התוכנית התווספה הערכה אישית של המחנכת שכללה היבטים חברתיים וערכיים. התערבות זו נגעה בו-זמנית למעגלים שונים- האידיאולוגי, הארגוני והפדגוגי. השינוי שנערך צמצם את הפער בין הערכים שעליהם הוצהר בבית-הספר לבין המתרחש בפועל.

מנהל בבית-הספר- ה"מפתח" לאבחון ולהתערבות תוך כדי תנועה

לפסיכולוג החינוכי יתרונות על פני כל דמות אחרת במערכת בשל היותו בו-זמנית יועץ פנים וחוץ, צופה ומשתתף. פופר (1991) מתייחס במאמרו ל-3 יתרונות משמעותיים של היועץ החיצוני בעבודה עם המנהל:

היתרון הראשון קשור ל"פרספקטיבת הזמן". מנהלים נמצאים ב"מלכוד", הם עסוקים לרוב בנושאים שוטפים בפרספקטיבה של הטווח הקצר, מופעלים עליהם לחצים והם לא תמיד פנויים רגשית ומחשבתית להתבוננות במושגים לטווח הארוך.

היתרון השני קשור ל"פרספקטיבת ההסתכלות". בשל היותו חלק בלתי נפרד מהמערכת, מתקשה לעיתים המנהל להתבונן מן המרחק הראוי כדי לבחון את המצב

בצורה אובייקטיבית.

היתרון השלישי והמשמעותי קשור למקומו של המנהל במערכת - "בדידות המנהל". הבדידות מחריפה בעת משבר או בעת קבלת החלטות מכריעות. מחד-גיסא על המנהל להיראות חזק ובטוח, ומאידך-גיסא, התקרבות-יתר לעובדים יכולה להיתפס "כמניפולציה" או כהתחנפות.

הפסיכולוג החינוכי אינו שייך לארגון, על כן יכול המנהל לבנות עימו מערכת יחסים ללא אינטרס אישי. הוא נתפס כעמית לגיטימי להרהורים, למחשבות ולספקות שלא ניתן לחלוק עם אחרים. בחלק מבתי-הספר נערכים המפגשים בין הפסיכולוג למנהל עם שותפים נוספים: היועצת, מורת שילוב, צוות טיפולי. בכדי למנף את יתרונות הפסיכולוג החינוכי כיועץ חיצוני חשוב שיתקיימו מפגשים קבועים עם מנהל בית-הספר גם ללא שותפים נוספים. המפגש האישי מאפשר למנהל להניח לרגע את מטלות היום-יום ולעסוק בנושאים לטווח הארוך ובסוגיות שאינן במוקד החשיבה השוטפת ולחוש מוכל ומוגן. בדיאלוג שעשוי להתפתח במפגשים אלו יתקבל מידע משמעותי ומעודכן על המנהל, על הצוות ועל בית הספר שישמש בסיס לאבחון, ושמתוכו ניתן יהיה לגזור התערבות מערכתית מותאמת לצורכי בית-הספר ולמנהל העומד בראשו.

לפניכם כלים העשויים לסייע במפגשים אישיים בין המנהל לפסיכולוג החינוכי לקידום תהליכים אישיים ומערכתיים בעת ובעונה אחת:

1. שאלות ממקום אחר

מהו ההישג שאתה גאה בו מאוד? מה ממלא אותך? מה נותן לך תחושה של סיפוק וחיוניות? מה גורם לך לקום בבוקר במלוא המרץ? מה גורם לך ליטול סיכונים? מהו האתגר הגדול שאתה עומד בפניו היום?

מה מייחד את השאלות האלו? אלו הן "שאלות היכרות ממקום אחר", שאלות שסוללות דרך לתהליך היכרות עם הנשאל, ומאפשרות גם לנשאל ללמוד על עצמו (קיט, 2005). שאלות אלו מכוונות למציאת כוחות לשינוי, לזיהוי העוצמות, הערכים והמשאלות הלא ממומשות. השאלות הללו יוצרות פתיחות וקרבה בין האנשים ומאירות נקודת מבט חדשה, מכיוון שהן מחייבות לעצור לחשבון נפש, לנוח מהחשיבה על העשייה היום-יומית (doing) ולדבר על being (קובי, 1995; מילמן, 2001; קיט, 2005). בעבודה עם מנהל בית-הספר חשוב להתחבר לחזון (לראיית

העתיד) של המנהל ולסייע לו להגדיר מטרות מתאימות, ומהמטרות לגזור פעולות על מנת להגיע לתוצאות הרצויות.

דוגמה: בחודש ינואר התרחש אירוע אלימות נוסף בכיתה ו'. במפגש שנערך לאחר מכן בין הפסיכולוגית לבין מנהלת-בית-הספר, פתחה המנהלת ואמרה: "נמאס לי כבר מהכיתה הזאת, אני מחכה לסוף השנה רק בשביל לסיים עם הכיתה, ואני רק מקווה שעד אז לא יקרה אסון". כיתה ו', היחידה בשכבה, אכן הייתה כיתה רב-בעייתית. לאורך השנים נעשו ניסיונות כאלו ואחרים לשיפור המצב. היו תקופות רגועות יותר, אך באופן כללי הייתה תחושה בבית-הספר שהם "ניסו כבר הכול" ללא הועיל. אמירתה של המנהלת שיקפה את תחושת התסכול וחוסר האונים של המערכת לנוכח אירוע אלימות נוסף. בשלב זה היה קשה לגייס את המערכת לעוד התערבות הנוגעת לכיתה, התחושה הכללית הייתה של מבוי סתום. שאלה מנקודת ראות אחרת שהופנתה למנהלת הצליחה לגרום להנעה: "כשאת חושבת על סוף השנה, על טקס סיום השנה, את ניצבת על הבמה קוראת בשמות התלמידים, מה ייתן לך תחושה שהצלחת עם הכיתה הזאת? השאלה גרמה למנהלת לעצור את להט הדיבור על התלמידים ולחשוב. מוקד השיח קיבל תפנית - מהכיתה אל המנהלת. השאלה אפשרה הסתכלות מנקודת מבט אחרת, חיפוש אחר יעדים ומטרות ולא אחר פעולות נוספות לשיפור בעיות ההתנהגות, שמבחינת בית-הספר נשאו אותו אופי. לאחר שתיקה ארוכה אמרה המנהלת: "התלמידים בכיתה הזאת באים בטענות כל הזמן על המורים ועל תלמידים אחרים. הם מקטרים, מתלוננים וטוענים ש"מגיע להם", הם רוצים כל הזמן רק לקבל... אילו הייתי יכולה להנחיל להם ערך של נתינה הייתי מרגישה שהצלחתי במשהו משמעותי עם הכיתה הזאת...".

השאלה שהופנתה למנהלת כוונה להגדרת יעד חדש. מתשובתה של המנהלת ניתן היה להגדיר מטרות שמהן ניתן לגזור פעולות שלא נעשו עד כה, ושהתמקדו בערך הנתינה ואפשרו פתח לעבודה נוספת עם הכיתה (תהליך מקביל נערך גם עם מחנכת הכיתה). ראיית היעד הסופי מלכתחילה מקנה לאדם זוויות ראייה שונות - "התחל כשהסוף בדעתך" (קובי, 1995).

2. ייחוס משמעות חיובית - Positive Connotation

דפוסים, התנהגויות, מחשבות ופנטזיות של הפרט שחוזרים על עצמם ממלאים תפקיד במערכת שבה הפרט לוקח חלק. מצד אחד, הדפוס המסוים הוא בעיה,

מטרד או קושי אבל בד בבד יש לו תפקיד במערכת הספציפית שאותו אדם הוא חלק ממנה, על כן, יש לו נטייה לשמר ולתחזק אותו. יוצא מכך, שלכל דפוס יש גם היבט חיובי. על-פי גישה זו, עד אשר הפסיכולוג לא יציג היבט חיובי לאותו דפוס, במונחים של התועלת שעשויים להפיק ממנו לשימור שיווי משקלה של המערכת כולה, לא ינסה הפרט דפוסים אחרים לעיתים יעילים יותר. הפסיכולוג "מזכה" את הפרט על התנהגותו מתוך הנחה, שאדם לא יוותר על הסימפטום כל עוד הוא מוגדר באופן שלילי (אחרת, איך הוא יצדיק את קיומו עד אז). לאחר מכן עליו להראות כיצד הדפוס משרת את המערכת. אבל, משנטמע בה הדפוס אין המערכת משרתת באופן יעיל את האדם (כלומר, הצגת המחיר). התוצאה העיקרית של התערבות הפסיכולוג היא הקטנת עוצמתם ואחיזתם של דפוסי התנהגות אוטומטיים בעלי אופי של הרגל ואגביות וחיפוש אחר חלופות שונות יעילות יותר להשגת אותה מטרה. במקרים מסוימים ניתן לחפש דרכים להעברת תפקידים לחלקים אחרים במערכת (בר סמך, Palazzoli-Selvini, Boscolo, Cecchin, & Prata, 1978 ; 2001).

דוגמה: דינה מונתה למנהלת בית-ספר לאחר שנים שבהן ניהלה את בית-הספר מנהלת שאופיינה בדפוס המכוון לאנשים ופחות למשימה - דפוס "מתייחס" (ראו Reddin 1970,). בית-הספר התנהל בעבר כמו "משפחה אחת גדולה" (מוטיב מרכזי שחזר על עצמו בקרב המורים). למורים ניתן חופש פעולה בתוך כיתתם ויחסי המנהלת עם המורים נשאו גוון אישי. התחושה והאווירה הכללית בצוות הייתה טובה מאוד, אך עם זאת היו היעדרויות רבות של אנשי צוות, המורים לא נפגשו למפגשי עבודה והישגי בית-הספר היו בינוניים (על פי דוח המיצ"ב) ודעות ההורים על בית-הספר היו חלוקות. דינה הייתה מורה חרוצה שלא קיבלה את העובדה "שאיש הישר בעיניו יעשה". היא ידעה שביום שתמונה למנהלת "יגמרו החגיגות", אצלה יצייתו לנהלים ולכללים ברורים ותשרה אחידות בדרכי עבודה. וכך היה...עם כניסתה של דינה לתפקיד הניהול היא חוללה שינוי בתרבות העבודה של המורים. המשימות, המטרות, הנהלים והתפקידים הוגדרו על-ידה בבירור, אך המורים התלוננו על נוקשות-יתר ועל היעדר התייחסות לצרכיהם. בית-הספר עבר תפנית, ההישגים עלו, ההורים היו מרוצים, אך שביעות הרצון של צוות המורים הלכה וירדה והייתה תחושה של תסיסה באוויר שהגיעה אל פסיכולוג בית-הספר. שיחות שונות של הפסיכולוג עם המנהלת הסתיימו לרוב באמירות כמו: "מי שלא טוב לו שילך", "המורים התרגלו לעשות חיים, מורים צריכים לעבוד". המנהלת הרגישה מאוימת מכל אמירה שנגעה

לצוות המורים, והזכירה שוב ושוב את חוויותיה מהעבר בהסתייגות. עם זאת, ציינה בגאווה את הישגיה בתחום הפדגוגי ובשביעות הרצון של ההורים.

בבואו לדון עם המנהל על דפוס בלתי אפקטיבי שאיתר עלול הפסיכולוג החינוכי להיתקל בחסימה. על-פי הגישה המוצגת, אם נקודת המוצא היא ההיבט החיובי של הדפוס והפונקציונליות למערכת, נוכל ל"זכות" את המנהל על כך. דרך זו מאפשרת להצטרף אל המנהל, למנוע ממנו תגובה מידית ולבחון יחד איתו דרכים חלופיות כדי להגיע אל אותה מטרה בדרכים יעילות יותר.

במקרה הנוכחי, לדפוס "הסמכותי" של המנהלת, המכוון למשימות ופחות לאנשים (Reddin, 1970), אכן היה תפקיד משמעותי בקידום בית-הספר והוא בא לידי ביטוי הן בשיפור הישגי התלמידים והן בשביעות הרצון של ההורים. מצב זה קיבע את הדפוס ולכן היה קשה לשנותו. פריצת הדרך הושגה באמצעות נקודות הזכות שניתנו למנהלת על הישגיה ועל יכולותיה להוביל את הצוות. ההמשגות החדשות כללו, בין השאר, ייחוס חיובי לנהלים ולאחידות בעבודת המורים. פעולות אלו הוגדרו כאמצעים של המנהלת להגן על המורים מטעויות ומחוסר הצלחה שבאו לידי ביטוי בעבר בהישגים בינוניים. המנהלת "זוכתה" על יכולתה לשאת באחריות לתהליך הלמידה, ובכך הגנה על המורים מפני ביקורת ההורים. בשיחה הודגש, כי סגנון הניהול שלה אכן היה יעיל עם כניסתה לתפקיד במעבר בין דפוס ניהולי אחד לאחר, אך כשהשתנה המצב, כשהפכו הנהלים לחלק מהעשייה השוטפת במערכת, תובע הדפוס "הסמכותי" מחיר שבא לידי ביטוי בחוסר שביעות רצון של המורים, שעלול בעתיד לפגוע בהישגי התלמידים ואף לפגוע בהצלחתה כמנהלת. המשגות אלו אפשרו לבחון יחד עם המנהלת דרכים חלופיות יעילות יותר.

סיכום

קיימות גישות שונות להסתכלות על אבחון מערכת. על-פי גישה אחת ניתן לראות את האבחון כשלב בפני עצמו שנערך כתהליך כולל ומובנה עם הכניסה לבית-הספר לפני ההתערבות. על-פי גישה אחרת ניתן לראות את האבחון כדיאלוג שנערך בו-זמנית במהלך חיי המעשה השוטפים. על הפסיכולוג החינוכי ללמוד על קשיי המערכת בדרכים שונות תוך כדי תנועה ופעולה. כלומר, לבצע פעולות שוטפות, הכרחיות, מוסכמות ובאותו זמן לבחון את רכיבי המערכת כחלק מהתהליך, לאתר צרכים, להבין ולהגדיר מחדש בעיות ולהציגן בפני מנהל בית-הספר. איסוף, עיבוד והעברת מידע מהפסיכולוג החינוכי למנהל ומהמנהל לפסיכולוג באמצעות משוב

שיטתי וקבוע, מאפשרים לבחון את קשרי הגומלין בין תת-המערכות השונות ולטפח למידה ארגונית. במובן זה יש לראות את תהליך האבחון וההתערבות כתהליך מעגלי הנמצא בדיאלוג מתמיד. הפסיכולוג יכול לסייע למנהל לעצור ולחשוב על מעשיו, להצטרף לחלומותיו ולהסיק מהם לחיי המעשה בבית-הספר. לשם כך על הפסיכולוג החינוכי להשתמש במעמדו הייחודי במערכת, לנוע מהמקום הריאקטיבי למקום הפרואקטיבי ולהוסיף את נקודת המבט שלו.

מקורות

בטלר, ר' (1987). התרומות האפשריות של הערכה פסיכו-ארגונית של מערכות חינוכיות לעבודת הפסיכולוג בבית הספר. בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 11 - 39). ירושלים: צור אות.

בר גל, ד' (1989). קורט לווין - היבטים על משנתו הפסיכולוגית והחברתית. בתוך ד' בר גל (עורך) **יישוב קונפליקטים ומאמרים בתורת השדה** (עמ' 246 - 263). ירושלים: כתר.

בר סמך, מ' (2001). הערות לתרומת התפישה המשפחתית לטיפול הפרטני. **נפש: רבעון לפסיכולוגיה לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי, 9**, 5 - 13.

גלוסקינוס, א' (1998). פיתוח ארגוני: עבר הווה והאלף השלישי. **פיתוח ארגוני בישראל, 2** (11), 5 - 9.

וידיסלבסקי, מ' (2006). **אל תסתכל על הקנקן אלא על מה שיש בו**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

לוי, ע' (2000). **ניהול שינוי ארגוני: גישות, שיטות ותהליכים**. תל אביב: צ'ריקובר.

לוין, ק' (1946 / 1989), מחקר פעולה ובעיות של קבוצות מיעוט. בתוך ד' בר גל (עורך) **יישוב קונפליקטים ומאמרים בתורת השדה** (עמ' 233 - 245). ירושלים: כתר.

מילמן, ד' (2001), **לחיות מתוך כוונה**. ישראל: אור-עם.

סנג'י, פ' (1997). **הארגון הלומד**. תל אביב: מטר.

סמואל, י' (1996). **ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים**. תל אביב: זמורה-ביתן.

עמיר, ל' (2000). **ניהול שינוי ארגוני: גישות, שיטות ותהליכים**. תל אביב: צ'ריקובר.

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

פרנקל, ר' ושות' (2007). **התפריט הבסיסי: פסיכולוגים מנחים צוותי חינוך בהתמודדות עם בעיות משמעת ואלימות**, צוות ארצי למניעת אלימות, אגף פסיכולוגיה, משרד החינוך. פרסום פנימי.

פופר, מ' (1991). מה כבר יכול יועץ ארגוני להציע למנהל מוצלח?, **משאבי אנוש, 45**, 6 - 9.

קובי, ס' (1995). **שבעת ההרגלים של אנשים אפקטיביים במיוחד**. ישראל: אור-עם.

קיט, כ' (2005). **מבוא לאימון אישי**. סיכום הרצאות בהשתלמות לפסיכולוגים חינוכיים, מחוז דרום. ראו גם www.groupcoaching.co.il

רז, א' (2004). **תרבות ארגונית**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

שדמי, ח' (2007). **כישורי חיים: מתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית ספרית**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, מעלות.

Katz, D. & Kahn, R., (1996). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

Palazzoli-Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1978). *Paradox and counter paradox*. New York: Jason Aronson.

Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. New York: Harper & Row.

Reason, P., & Bradbury, H. (2000). *Handbook of action research-participative inquiry and practice*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York, McGraw Hill.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist, 45*, 109-119.

Weisbord, M. R. (1978). *Organizational diagnosis: A workbook of theory and practice*. New York: Basic Books.

על היוועצות אישית עם מנהל בית-הספר

פלג דור חיים[1]

באותו בוקר של יום ראשון צעדתי במהירות לתוך בית-הספר. רוח סתווית קרה נתנה את אותותיה, ואני ניסיתי לרכוס את המעיל השחור שלי תוך כדי הליכה. השומר המבוגר שעמד בכניסה הנהן לעברי לשלום, עיניו היו עייפות והכובע שלבש הוצמד בחזקה לראשו. לרגע קט מחשבותיי הוסחו בראותי תרמיל גדול צועד לתוך שער בית-הספר, סירבתי להאמין למראה המוזר, אולם לאחר שמבטי התחדד הבחנתי בילד קטן הקשור אליו מלפנים. זיהיתי אותו מיד, שמו היה ארז, תלמיד בכיתה ג', שהעיניים העצובות שלו בלטו בין עיני הילדים הצוהלים בהפסקה. בשנה שעברה ביקש ממני יצחק מנהל בית-הספר להיפגש עם הוריו. הוא טען, שהילד בעל פוטנציאל למידה גבוה, אך המריבות בבית מלחיצות אותו ומקשות על התקדמותו בלימודים. דבריו של יצחק לא הפתיעו אותי, שכן הכרתי אותו כמנהל המעניק חשיבות רבה לאקלים המשפחתי של הילדים וליכולתם של ההורים לתמוך ולעזור להם.

זירזתי את צעדיי על מנת לשאול את ארז לשלומו, אולם יד שהונחה על כתפי שינתה את תכניותי. זה היה אייל, סגן מנהל בית-הספר. פניו הראו דאגה, עיניו החומות היו שקטות וכתפיו הדקות נותרו שמוטות ועצובות. הוא החל ללכת לפינת המסדרון נשען על הקיר והביט מסביבו, מבקש לראות שאיש אינו שומע את דבריו. "אני לא יודע מה לעשות" אמר לי בקול שקט "המצב שלו השנה אינו טוב, הוא מוסח,

1 פלג דור חיים הוא פסיכולוג חינוכי מומחה ויועץ ארגוני, מנחה קבוצות ומרצה במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי.

המאמר התקבל לפרסום ב-8/2011.

טרוד ולא מרוכז. אתה חייב לשוחח איתו".

התבוננתי באישוניו המרצדים של אייל, ניסיתי לעקוב אחר דבריו, צינת הבוקר האטה את מחשבותיי והמראה הטרוד של סגן המנהל הפתיע אותי, מעולם לא ראיתי אותו כה חסר מנוחה. ניסיתי לעקוב אחר דבריו ולהבין באיזה ילד מדובר. האם הוא מתכוון לארז מכיתה ג' שאותו פגשתי הבוקר, או אולי לאסף מכיתה ד' שהתנהגותו התדרדרה השנה?

"אתמול הוא נעדר בפעם הראשונה מבית-הספר" המשיך אייל, סגן המנהל בדבריו "הוא סיפר לי, כי היה עליו לעבור איזו בדיקה רפואית. ניגשתי אליו כדי לשאול אותו על מצבו, אך הוא רק פטר אותי באיזו אמירה נדושה וטען שהכול בסדר. אבל אני מכיר אותו מספיק שנים כדי לדעת שמשהו אינו כשורה. אולי אותך הוא יסכים לשתף במה שעובר עליו".

הקשבתי לדבריו של אייל, הופתעתי מהמצוקה הרגשית שאותה הוא תיאר, וחשבתי כי יהיה זה נכון שאטלפן להוריו של ארז ואציע להם להיפגש עימי גם השנה. "הוא החל להסתגר בתוך עצמו" הוסיף אייל בשטף דבריו "מצב הרוח של המורים נעכר בעקבות כך, מאז כולנו חסרי מוטיבציה".

"ארז?" שאלתי.

"לא!" הוא השיב לי בפליאה "אני מדבר על יצחק המנהל".

הפנייה של אייל, סגן המנהל הפתיעה אותי, לא ציפיתי שמצב רוחו של המנהל יטריד כל כך את צוות המורים, ושתפקודו האישי של המנהל ישפיע על התנהלות המורים בתוך כותלי הכיתה. נוכחתי, כי בית-הספר התנהל לכאורה בצורה תקינה ונורמטיבית: ישיבות המורים נערכו כסדרן, המורים הספיקו ללמד את חומר הלימוד בכיתות ועבודת הצוות-הבין מקצועי נעשתה באופן שוטף. אולם, מתחת לפני השטח חשתי בדפרסיה בית-ספרית. התשוקה וההתלהבות שאפיינה את הסגל החינוכי בשנה שעברה נעלמה והתחלפה בלאות ובמלנכוליות. בשיחות נוספות שניהלתי בנושא עם מורים מבית-הספר למדתי על השפעתו הרבה של יצחק המנהל על האקלים הבית-ספרי, על מצב הרוח של המורים ועל מערכת היחסים שבין המורים לבין התלמידים. בעקבות אותו היום בחרתי להיפגש ביחידות עם מנהל בית-הספר על מנת לייעץ לו וללוות אותו בעבודתו. המפגשים שלנו נגעו לעולמו הפנימי של המנהל, לתחושותיו, לרגשותיו, למשפחתו ולבדידותו בתוך בית-הספר. בהמשך בחנו סוגיות בניהול עצמו, דנו במערכת יחסיו עם מורי בית-הספר, עם הורים ועם תלמידים, ושוחחנו על

התלבטויות שהיו לו בהחלטות הנוגעות למערכת. למדתי על הלחץ המתמשך שהוא חש בעבודתו, הוא שיתף אותי בדרישות הסותרות שעימן הוא מתמודד, ובניסיונותיו לתת מענה לבקשותיו של הפיקוח, לתלונותיהם של ההורים ולצרכיהם של המורים. "לרוב" אמר יצחק "הדרישות הללו סותרות זו את זו ונדרש ממני לזגזג בין אנשים שונים, להצליח להימנע מקונפליקטים ולבסוף גם להתוות דרך עצמאית משלי". הוא חייך אלי והותיר את עיניו עצובות "אני עומד בזה, רק שהגוף שלי קצת פחות, ועל חופשה בכלל אין מה לדבר".

ליווי מנהל בית-הספר הוא תהליך של בניית מערכת יחסים המושתתת על אמון, על תמיכה, על הערכה הדדית ועל נתינה. יצירתם של אלו דורשת מן הפסיכולוג ידע, היכרות עם עולם הניהול ופיתוח של תפיסה מערכתית רחבה. במאמר זה אנסה להעשיר את הקוראים במגוון של תיאוריות ושל תפיסות, במטרה לעזור לפסיכולוג החינוכי לפתח ראייה מערכתית לעבודה עם מנהל בית-ספר. לשם כך, אשתף את הקורא בתיאוריות כלליות מעולם הפסיכולוגיה הארגונית מחד-גיסא ובמודלים שפותחו במיוחד עבור העבודה עם מנהלי בית-הספר מאידך-גיסא. אתחיל את הפרק בסקירה ספרותית על מנהלי בית-ספר, תוך נגיעה בהתמודדותם עם לחץ ועם שחיקה. בהמשך אשתף את הקורא במגוון תיאוריות מעולם המנהיגות והניהול. אדון בעבודת הפסיכולוג בליווי מנהלים, ואציג מודל שפיתחתי על מנת לקדם את הדרכת מנהלי בתי-הספר בארץ. כל אלה שזורים בדוגמאות ובסיפורי מקרה מהשטח.

מנהל בית-הספר בראי המחקר

עבודת המנהל היא מגוונת, רבת תביעות ומורכבת. באחריות המנהל מכלול גדול מאוד של תחומים, ובהם סוגיות ארגוניות, חברתיות, חינוכיות ומינהלתיות. על המנהל לעבוד עם מערכות רבות, הכוללות גופים מחוץ לבית-הספר, ילדים, הורים, וכן סגל רחב של מורים ושל אנשי מקצוע. המנהל נושא באחריות העיקרית להצלחת בית-הספר, והוא נתפס כאחד הגורמים המשפיעים ביותר על הצלחת החינוך בבית-הספר.

הספרות המקצועית מתייחסת לניהול בית-ספר כאל מקרה פרטי של ניהול ארגון, ועוסקת בדרישות, בצרכים ובתפקידים של מנהל בית-הספר בזיקה לתיאוריות הניהול הארגוני (Aram & Noble, 1999). ניכר בהן דגש על עמדת המנהל כמנהיג, כולל ההחלטות שהוא מקבל, ההעזה שלו, והתושייה שלו בהתמודדות עם סביבה

משתנה ועם האתגר של הובלת שינוי (חפץ ולינסקי, 2007). הספרות הקלאסית בניהול מתייחסת לסך המיומנויות והכישורים הנדרשים מן המנהל, ובהם מיומנויות טכניות עם כישורים חברתיים כגון הובלת צוות ותקשורת בין-אישית לצד ראיית החזון כמכלול רכיביו של הארגון (Katz, 1974). עם זאת מובאת הטענה, כי למנהל בית-הספר, לעומת נושאים בתפקידי ניהול בארגונים אחרים, יש תפקיד מרכזי וייחודי בהנהגה החינוכית של צוות ההוראה. הוא נתפס כמנהיג המערכת החינוכית, כמוביל העשייה החינוכית וכמרכזי בהכוונה הפדגוגית של בית-הספר (אבידן, 1984). מחקרים מראים, כי לתפקוד המנהל השפעה ניכרת על שיפור ההוראה ועל העלאת הישגי התלמידים (Leithwood & Riehl, 2003; Wallace Foundation, 2008).

בעשרים השנים האחרונות מושם דגש על האופי הדינמי של תפקיד מנהל בית-ספר, על הצורך להתגמש, להשתנות ולפעול בהתאם לדרישות המורכבות של המציאות (ברמה ופרידמן, 2007). עבודת המנהל כוללת מגוון של תחומים, כגון: תקצוב משאבים וציוד, הערכה, קשר עם הקהילה, עבודה עם הורי התלמידים, קביעת מערכת שעות, שמירה על לוח זמנים. כל זאת תוך שימת דגש על פעולות שנעשות בד בבד כמו תכנון, יצירה, תקשור, הנעה ופיקוח (לוי, 1986) .

עם מה מתמודדים מנהלי בתי-הספר?

מחקרים שנערכו בארה"ב מעלים, כי המנהלים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות ביניים מייחדים חלק ניכר מזמנם לטיפול בבעיות משמעת (Doud & Keller, 1998). בסקר שנערך בארץ (טייטלבאום, צוייג ושור, 2003) נמצא, כי הבעיות המרכזיות שהטרידו את המנהלים היו קשורות לאקלים בית-הספר, לצורך העז בהפחתת האלימות ובמניעתה, לגילויי שחיקה בקרב המורים ולדאגה לפיתוח הצוות הפדגוגי. סוגיה שנייה בחשיבותה שהוזכרה בסקר הייתה שחיקה של צוות המורים, שכללה גילויים של מוטיבציה נמוכה, חוסר ידע, איחורים והיעדרויות. הועלו בעיות המבטאות קשיים ניהוליים, שיטות הוראה, הישגים לימודיים נמוכים של תלמידים, וכן שאלת התלמידים המיוחדים: בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים, המחוננים ולקויי הלמידה. אפשר ללמוד מהסקר הזה, כי המנהלים מתארים תמונה מעיקה של חוסר אונים לנוכח תופעת האלימות, טשטוש הגבולות ושחיקת הסמכות של המורים.

מנהלי בתי-ספר חשופים למקורות לחץ רבים. הם עומדים בפני בעיות ארגוניות וניהוליות קשות כגון מחסור בתקציבים, צמצום משאבים, צורך לפעול עם כוח

אדם נתון, עמימות בתפקידם, קונפליקטים בתוך-התפקיד ובין תפקידים. נוסף על כך, חשופים המנהלים ללחצים הנובעים מבעיות חינוכיות וחברתיות ומתגובות ביקורתיות של הציבור (פרידמן, 1998). ניהול בית-ספר כרוך בעול לא מבוטל, מכיוון שהמנהל נושא באחריות העיקרית לפעולתו של בית-הספר. הוא מקשר בין הסביבה החיצונית לבין בית-הספר, מתמודד עם שינויים ניכרים בתכניות הלימודים, אחראי לעבודתם של המורים, של הסגל ושל הצוות הבין-מקצועי ונאלץ לרכז את עבודתו בזמן מוגבל, דבר המקשה על טיפול מעמיק בבעיות המובאות לפניו. נוסף על כך, העבודה בבית-הספר מאופיינת באי-ודאות רבה, המקשה על חיזוי תוצאות הפעילות של סגל בית-הספר והעבודה החינוכית (ארז וגולדשטיין, 1981).

לסיכום, המחקרים השונים בישראל ובחו"ל מעידים על הקושי שבניהול לנוכח סביבה לוחצת, שחיקה של מורים ואלימות מצד הילדים. הפער בין צורכי המנהלים בעבודתם לבין היכולת של המערכת לתת להם מענה גורם למנהלים רבים תחושות של מועקה אישית, של לחץ ושל חרדה. היכולת להתייעץ ולהסתייע בפסיכולוג החינוכי ולחלוק היבטים שונים של הסמכות ושל האחריות עם עובדים נוספים במערכת עשויה להקל על תחושת העומס והשחיקה ולתרום להתמודדות עם הקשיים ועם האתגרים.

על מנהיגות בעבודת המנהל

בסקירת הספרות ניתן להיווכח, כי עבודתו של מנהל בית-הספר דורשת ממנו להתמודד עם אתגרי מנהיגות באופן מתמיד. יכולתו של המנהל לעצב את הערכים, החזון והאקלים בבית-הספר משפיעה על הצלחת בית-הספר ועל קידום הישגי התלמידים. העבודה הפסיכולוגית החינוכית בבית-הספר יכולה להשפיע ולתרום למערכת היחסים שבין המנהל לבין בית-הספר ולהצלחתו של המנהל לבטא ולפתח בעצמו היבטי מנהיגות. הסיפור שהבאתי בתחילת הפרק ממחיש לנו עד כמה מצב רוחו של המנהל משפיע על תפקודו הכללי של בית-הספר. במהלך המפגשים שלי עם יצחק מנהל בית-הספר, נוכחתי, כי חלק ניכר מהדרישות ממנו כמנהל התקשרו לבנייה וליצירה מתמדת של מערכות יחסים בין-אישיות.

בערבים יצחק נהג לשוחח בטלפון עם הורים של תלמידי בית-הספר. לעיתים התקשרו ההורים על מנת לבטא כעס ומחאה, ובפעמים אחרות היו אלו דרישות ובקשות של המנהל מן ההורים. יכולתו של יצחק לקדם מערכת יחסים פתוחה וכנה עם ההורים השפיעה על שיתוף הפעולה של ילדי ההורים הללו בכיתתם. יצחק האמין,

כי יכולתו לעבוד יחד עם ההורים, לשמוע מהם ביקורת ולהשמיע בפניהם דרישות היא אבן הבוחן להצלחתו בקידום בית-הספר. אולם, על-אף ניסיונותיו הכנים, פעמים רבות התגלו קונפליקטים קשים בינו לבין ההורים אשר פגמו בהתנהלותה של הכיתה כולה. כך למדתי, כי יכולתו של יצחק לשמש דמות מנהיגה עבור ההורים, לבנות עימם מערכת יחסים פורייה ולשכנע אותם בצדקת דרכו ניצבה כאתגר שעימו הוא התמודד באופן מתמיד.

מערכת היחסים בין יצחק לבין מורי בית-הספר הייתה מרכיב עיקרי וחשוב בעבודתו. הצלחתו לשמש דמות מנהיגה עבור המורים נבחנה מדי יום מחדש. בין המורים התגלעו מחלוקות, עימותים וחוסר הסכמות, ויצחק נדרש שוב ושוב לתווך ולגשר ביניהם. לעיתים התלוננה מורה כלשהי על אי-צדק בדרכו של יצחק, חשה שהוא מפלה אותה לרעה ומעדיף על פניה מורה אחרת. לעיתים היה על יצחק לנזוף באחד המורים, לדרוש ממנו לשנות את התנהלותו מול כיתת התלמידים, להגיע בזמן לשיעור או להתמודד עם הפרעות משמעת בצורה טובה יותר. לא פעם הייתי עד לתחושת כעס בתוך חדר המורים, לתסכול, למרדנות ולחוסר רצון לשתף פעולה עם יוזמות שהיו ליצחק. מנהיגותו של המנהל, יכולתו לסחוף אחריו את המורים ולשכנע אותם לבצע מעשים כאלו ואחרים דרשו ממנו לגייס כוחות נפש, איפוק, נחישות והבנה כלפי הזולת. יצחק חש שאסור לו להפגין חולשה, לגלות חוסר אונים או תסכול. בתחילת השנה, כאשר היה עליו לשכנע מורים לשתף פעולה עם יוזמה בית-ספרית, הוא מצא את עצמו בודד בהתמודדותו עם התנגדויות רבות ואחזו אותו רגשות קשים שלא נתנו לו מנוח. באותם ימים שמתי לב, שככל שיצחק ניסה להיות חזק יותר, ככל שניסה להוכיח את המנהיגות שלו, כן הוא חש עצמו בודד ומפוחד יותר לנוכח העתיד. כאשר שוחחנו הוא תהה בקשר ליכולותיו להנהיג, להוביל ולשמש דמות משפיעה בתוך בית-הספר. הוא הרבה בשאלות הנוגעות למנהיגות, וביקש ממני לעזור לו למצוא את הדרך הנכונה לשכנע מורה כזו או אחרת בצדקת דרכו.

מערכת יחסים נוספת שהייתה ליצחק כמנהל בית-ספר התנהלה עם התלמידים עצמם. מכיוון שהיה מנהל מוערך לא הרגיש לרוב שמנהיגותו נבחנת על-ידי התלמידים. אולם במקרים של אלימות ושל בעיות משמעת היה עליו להתמודד עם דילמות מנהיגות קשות. התמודדות עם תלמידים אלימים העסיקה מאוד את יצחק, שנשא באחריות העיקרית למקרה של פגיעה או של נזק לילד. כמה פעמים היה עליו להתעמת באופן ישיר עם תלמיד שנהג באלימות ולא שמע בקול המורה שלו. מדי

כמה ימים הפנו אליו תלמידים שהתנהגותם הייתה בלתי נסבלת עבור המורה, מתוך מטרה שהוא ישפיע על התנהגות הילד לטובה. הנוהג של הפניית תלמיד מפריע למנהל התנהל במשך שנים בבית-הספר עוד בטרם הגיע יצחק. במקרים כאלה שימש המנהל סמל ולעיתים איום. גיוס היכולת של יצחק להבין את מה שהוא סימל עבור הילדים ומתן ביטוי לסמל היו לו לאתגר מנהיגות בפני עצמו.

בעבודת ההדרכה למנהל בית-ספר חשוב לגעת בשאלת מנהיגותו של המנהל ביחס להורים, למורים ולתלמידים. דילמות רבות שעימן מתמודד המנהל קשורות להבנתו את מושג המנהיגות וליכולתו להמשיך ולפתח את מנהיגותו תוך כדי שירותו בתפקיד. לצורך כך מתעורר הצורך שגם הפסיכולוג החינוכי העובד עם המנהל, יכיר את המגוון התיאורטי הנוגע לעולם המנהיגות, וידע לעשות בו שימוש בעת שיחותיו עם המנהל. בפסקאות הבאות אביא לפניכם סקירה קצרה על תיאוריות מעולם המנהיגות, תוך ניסיון להבין את משמעותה של פעילות מנהל בית-הספר כמנהיג.

מחקרים רבים עוסקים בשאלות "מיהו מנהיג מוצלח?", "כיצד מפתחים ומכשירים מנהיגים?", ו"מה נכון שהמנהיג יעשה?" וכו'. לאורך השנים צמחו תפיסות מגוונות הנוגעות למנהיגות ולניהול, ומוצעות בהן פרדיגמות מגוונות לפי אופיו של הארגון, תחום עיסוקו והתרבות שבה הוא מתנהל. תחילה אדון בתופעת המנהיגות, תוך נגיעה בזהותם של המנהיגים ובהבחנה בין סגנונות שונים של מנהיגות, ובהמשך ארחיב על העשייה של המנהיג ועל הקשר שהוא יוצר עם המונהגים.

הבנת המושג "מנהיגות"

הספרות כוללת מגוון רחב של גישות להבנת תופעת המנהיגות. גישה אחת דוגלת בחלוקה בין מנהיגים, מונהגים וההקשר (קונטקסט). קליין והאוס (Klein & House, 1995) העניקו למנהיגות דימוי של להבה הנוצרת במפגש של שלושה רכיבים: הניצוץ - מנהיג, חומר הבעירה - מונהגים והחמצן - נסיבות. מטפורה זו מדמה את המנהיגות לתופעה אינטראקטיבית בעלת אפשרות ליצור יחסים מורכבים מסוגים שונים, וכן התייחסות לסביבה המשפיעה על יחסי הגומלין בין המנהיג למונהג.

גישה אחרת להמשגת מנהיגות מבחינה בין מנהיגות בזמן שגרה לבין מנהיגות בזמן משבר. בשני הסוגים יכול המנהיג לבחור את המיצוב שלו בתוך המערכת. לדוגמה, בזמן שגרה יכול המנהיג לשים דגש על תקינות הארגון, על יעילותו או על צמיחתו. בזמן משבר יעסוק המנהיג פחות במטרות ארוכות טווח וינסה להתמודד

עם הקושי בהווה. הוא יכול לנסות לגייס את אנשי הארגון להתמודד עם המשבר, לקבוע סדר עדיפויות חדש לעבודה או לשנות את חלוקת המשאבים. בספר מנהיגות כריזמטית ואובדן הזהות העצמית מביא פופר (1998) סיפורים אחדים על מנהיגים שסחפו ו"הפנטו" מונהגים עד למותם ממש. לטענתו, בהתבוננות במצבים קיצוניים כמצבי משבר נמצא, שהסברים פסיכולוגיים פסיכודינמיים רלוונטיים מאוד. לדעת פרויד, מנהיגים מייצגים ברמה הלא מודעת את האב הקדמון. המשיכה הרגשית אל המנהיגים והכניעה לסמכותם הן סוג של פתרון לקונפליקטים ולמתחים רגשיים חזקים. תפקיד רגשי זה של המנהיג יכול ליצור אצל המונהגים אופוריה המשחררת רגשות אשמה וגורמת לתהליכים לא מודעים של השלכה והעברה (פופר, 1998).

הבחנה בין סוגי מנהיגות

ספרות המחקר מבחינה בין "מנהיג מתגמל" לבין "מנהיג מעצב" (Burns, 1978). מנהיג מתגמל מבצע עסקות של "תן וקח" ומקדם את מטרותיו באמצעות שכר ועונש. הוא מתמקד בעיקר בכאן ובעכשיו וממעט לקדם יעדי מנהיגות לטווח הארוך. על כן הוא ממעט לקדם ולפתח את המונהגים שלו, ומתמקד בביצועים שלהם בהווה. להבדיל ממנו, מנהיג מעצב פועל למען העצמת המונהגים וחיזוק יכולותיהם בעתיד. סלזניק (Selznick, 1957) מגדיר את המנהיג המעצב כאדריכל חברתי "החדרת תכלית היא אתגר ליצירתיות, משום שהיא כרוכה בעיצוב אנשים וקבוצות ובהפיכתם לשותפים בעלי חותם מיוחד, רגישות ומחויבות". בסופו של דבר מדובר בתהליך חינוכי. לכן חייב המנהיג היעיל לעמוד על המשמעות ועל הטכניקה של החינוך. אמנותו של המנהיג היצירתי כוללת בחובה בניית מוסדות ועיבוד חומר הגלם האנושי והטכנולוגי כדי לעצב גוף המגלם ערכים חדשים ובני קיימא. אחד המודלים השכיחים והשימושיים הממחישים את סגנונות המנהיגות המתגמלת והמעצבת הוא "מודל הטווח המלא של המנהיגות" (Avolio & Bass, 1991).

מודל הטווח המלא של המנהיגות

במהלך 15 השנים האחרונות העמיק הידע על אודות האופן שבו מתפתחת מנהיגות מעצבת ועל השפעתה על יחידים, על קבוצות ועל ארגונים (אבוליו, 2007). התובנות החדשות שנרכשו הביאו לניסוח מודל "הטווח המלא של סגנונות המנהיגות". במודל זה ממופה רפרטואר התנהגויות המנהיגות והוא מחולק בו לשלוש קטגוריות כלליות: מנהיגות מעצבת, מנהיגות מתגמלת ואי-מנהיגות (Avolio & Bass, 1991). מודל הטווח המלא כולל שמונה רכיבים של מנהיגות הממוקמים על פני מישור בן

שני צירים: הציר האופקי, המתייחס למידת האקטיביות של כל סגנון, והציר האנכי מתייחס למידת האפקטיביות של כל אחד מן הרכיבים.

בנקודת הקיצון של הציר בחוסר האפקטיביות מצד אחד ובמינימום אקטיביות מן הצד האחר נמצאת התנהגות של **"שב והנח"**. מנהיג כזה מפגין הימנעות מנקיטת עמדה, מקבלת החלטות ומכל פעולה שהיא. מנהל בית-ספר שנוקט סגנון כזה יבחין באלימות המתרחשת בבית-הספר וימתין להתערבות של אחד המורים, הוא יהיה חסר אונים לנוכח כישלונות של תלמידים, יזניח את בית-הספר ויוותר על ניסיונותיו להשפיע על התנהלות המורים. סגנון המנהיגות הבא הממוקם על הציר הוא **"מנהיגות מתקנת פסיבית"**. סגנון זה הוא תגובתי ומסתמך על איתור בעיות ועל תיקונן. מנהל מסוג כזה לא יתכנן לטווח רחוק ולא ינסה לחזות את הקשיים העתידיים. המנהל ימתין עד שתבוא אליו מורה עם בעיות, יגיב רק לאחר שהמצב יהפוך בלתי נסבל באחת הכיתות, ויפעל על מנת להחזיר את הדברים לקדמותם. סגנון מנהיגות זה אקטיבי יותר, אך עדיין נמוך ברמת האפקטיביות שלו. **"מנהיגות מתקנת אקטיבית"** מאופיינת בבקרה צמודה ובמעקב אחר כל צעד ושעל של המונהגים. מנהל מסוג כזה לא ישאיר למורים מרחב עצמאי לפעולה, ידע על התנהלותם בכל רגע וידכא יוזמות או חשיבה עצמאית של מורים. המנהל יתנהל בריכוזיות רבה, יעקוב באופן פעיל אחר הדרישות מתלמידי בית-הספר וינסה לוודא בעצמו את מימושן.

שני סגנונות המנהיגות האחרונים מאפיינים מנהלים בתחילת דרכם, החוששים להצלחתם ומתקשים למצוא שותפים לעשייה. סגנון ה"מנהיגות המתקנת" אפקטיבי יותר, ואותו מאמצים מנהלים בעלי ניסיון וביטחון רב יותר בעבודתם והוא **התגמול הבונה**. המנהיג המתגמל מעניק חשיבות להיבטי החליפין שבמנהיגות. הוא מציג בצורה ברורה את היעדים שיש להשיג ומקפיד להבהיר לכפופים לו את התגמול והעונש הכלולים בעמידה או באי-עמידה ביעדים. מנהל בית-ספר מסוג כזה יבהיר למורים ולתלמידים שלו את ציפיותיו מהם ואת הערך שהם יפיקו מעמידה בציפיות הללו. מערכת היחסים של המנהל עם המורים תתמקד במשימות ובמטלות שיש לבצע בבית-הספר והוא יהיה מחושב ורציונלי מאוד ביחסיו לתלמידים, להתנהגותם ולהישגיהם.

לפי מודל הטווח המלא, בנויה המנהיגות המעצבת מארבעה מרכיבים נפרדים השלובים זה בזה. ארבעה סגנונות אלו שמים דגש על פיתוח המונהג, על קידום יכולותיו ועל מערכת היחסים שבין המונהג לבין המנהיג. ארבעת המרכיבים האלו מתמקדים במוטיבציה של המונהגים להתאמץ ולהשיג מעל ומעבר לציפיות שלהם

מעצמם. המרכיב הראשון של מנהיגות זו הוא **היחס האישי**. הצורך בהשתייכות נמצא בבסיס פירמידת מסלאו, לאחר הצורך בסיפוק הצרכים הפיזיולוגיים הבסיסיים כגון מזון ומים ולאחר הצורך בביטחון קיומי (Maslow, 1970). לפי תפיסתו של מסלאו, אדם יחפש אחר הערכה ומימוש עצמי רק לאחר שהוא יחוש את עצמו נאהב, מקובל ושייך לקבוצה. לפיכך, הצורך בהשתייכות, בתחושת חלק מקהילה ובהכרה באינדיבידואליות של אדם הם חלק מהטבע האנושי (פופר, 1994). מנהיג מעצב מעניק תשומת לב מיוחדת לצורכי ההתפתחות האישיים של כל אחד מאנשיו, מספק להם תחושה של שייכות, מעניק סביבה תומכת המאפשרת להם להתנסות ומכיר בהבדלים בצרכים וביכולות של אנשים שונים. יצחק, מנהל בית-הספר שעימו עבדתי, בלט ביחס האישי שלו. הוא הרבה לקיים קשרי גומלין אישיים עם התלמידים, עודד את המורים לשוחח עימו בכנות ובפתיחות, הקפיד להיות זמין להורים המעוניינים לשוחח עימו בטלפון או בפגישות אישיות, וגילה הבנה לבעיותיהם האישיות של המורים ושל התלמידים בבית-ספרו. פגישות הצוות הבין-מקצועי השבועיות בלטו בהקשבה כנה ורצינית לקשיי התלמידים ולצורכי המורים שלהם. בית-הספר הרבה במפגשים חברתיים, במסיבות בזמן החגים ובארוחות חגיגיות. יצחק הכיר את בני ובנות הזוג של המורים והקפיד להתחשב בהם בזמן של משברים אישיים.

הבנה, פתיחות ויחס אישי הם מרכיבים חשובים של מנהיגותו של מנהל בית-הספר, אולם אינם מספיקים. שכן, על המנהיג גם לאתגר את מונהגיו ולעודד אותם לשפר את יכולתם להתמודד עם קשיים ועם בעיות. מאפיין זה הוא המרכיב השני של המנהיגות המעצבת - **הצבת אתגר אינטלקטואלי**. המנהיג המאתגר מציב סימני שאלה מעל הנחות היסוד שהנחו את דרך הטיפול בבעיה בעבר, מרחיב את נקודת המבט שממנה בוחנים המונהגים את העולם, והופך טעויות לחלק בונה בתהליך הלמידה. אסתר, מנהלת בית-ספר יסודי במרכז הארץ, גילתה יכולת ייחודית להציב אתגר אינטלקטואלי בפני סגל בית-הספר. בשנות ה-50 לחייה, לאחר 10 שנות ניהול ו-12 שנים נוספות במשרד החינוך, היא הצליחה להציג בפני המורים בבית-ספרה דרכים יצירתיות לעבודה עם ילדים מתקשים שאותן הם לא הכירו. כאשר התלוננה מורה על ילד מפריע שעימו היא מתקשה להסתדר, נפגשה עימה אסתר לשיחה אישית והצליחה להציג לה את הילד באור אחר. הייתה לה יכולת נדירה להבחין ולחשוף בפני הסגל שלה את הצדדים החיובים של הילדים ולהעצים את רגעי החסד שבהם הילד מתפקד במהלך השיעור. אפרת, אימא לילד בכיתה ב', סיפרה כיצד היא יצאה מחדרה של אסתר עם התחושה שהיא מוצאת בבית-הספר התבוננויות שהיא לא נתקלה בהן

קודם. בעקבות המפגש עם אסתר היא החלה לשבת עם בנה בערבים, לקדם אותו מבחינה לימודית ולחזק אצלו את הצדדים החיוביים שבהם התקשתה להבחין לפני כן. לטענתה של המנהלת, תלמיד מתקשה אינו עול המוטל על המורה, אלא הזדמנות לצמיחה וליצירת שינוי. כמו כן ניסתה אסתר באופן מתמיד לעודד את תלמידי בית-הספר שלה להפגין חשיבה מעמיקה, עצמאית וביקורתית ולמצוא דרכים טובות יותר לשפר את הישגיהם.

המרכיב השלישי של המנהיגות המעצבת הוא **הנעה השראתית**. חזון מוגדר כתמונה העתידית של הארגון במיטבו, והוא אף מתאר את האופן שבו יפעל הארגון על מנת לממש את ייעודו (פופר, 1994). המנהיג המעורר במונהגיו השראה ידע להטמיע חזון השזור בשלל רגשות, רצונות, ערכים, הנחות יסוד ומשמעות, המאפיינים את העבודה בתוך הארגון. המנהיג המעורר השראה ידע להלהיב את אנשיו באמצעות הצגת אפשרות לעתיד שונה וידגיש את משמעות ההשקעה בהווה כאמצעי להשגת מטרה ארוכת טווח. מנהל בית-ספר בעל הנעה השראתית ידע להעלות את ציפיות הילדים מעצמם, ישדר ביטחון ואמון ביכולותיהם של המורים לעמוד בציפיותיו הגבוהות מהם, ויקפיד לספר על האופן שבו הוא רואה את בית-הספר בעוד כמה שנים. עליזה, רכזת חטיבת ביניים הממוקמת בשכונה בעלת מצב סוציו-אקונומי קשה, ראתה בקידום אוכלוסיות מוחלשות את מטרתה העיקרית. היא הגיעה לניהול אחרי שלימדה שנים רבות בבית-ספר בעל אוכלוסייה מבוססת כלכלית. כבר בתחילת השנה, כאשר רק החלה בתפקיד הניהול, היא חיפשה אחר שותפים לחזון שלה. היא סיפרה לסגל החינוכי לאן היא מעוניינת להוביל את בית-הספר וכיצד לדעתה יתפתחו המורים והתלמידים כתוצאה מכך. המורים, שהיו מותשים ועייפים מעבודתם הקשה, סירבו בתחילה לתת אמון בדבריה. אולם, לאחר שחזו במסירותה הרבה ובניסיונותיה הכנים לקדם את חזונה החינוכי לעזור למשפחות הנמצאות במצוקה ולהעניק תקווה חדשה לילדים שהגיעו מבתים הרוסים, הם החלו לשתף עימה פעולה. עליזה בלטה ביכולתה המיוחדת להמחיש לסגל החינוכי את המשמעות בעבודתם ואת החשיבות הרבה שבעשייה החינוכית שבה הם מעורבים. היא יצרה שיתוף פעולה עם עמותות ועודדה את המורים שלה לפתח פרויקטים ייחודיים עבור תלמידים מתקשים. כעבור שנתיים כל מחנכת החלה לבנות חזון ייחודי לכיתה שלה ולשתף את הילדים במטרות, בחלומות ובכיוונים המשותפים לה ולכיתתה בהמשך השנה.

שלושת מרכיבי המנהיגות הללו הם מהותיים בהתנהלותו של המנהיג המעצב, אולם הטמעתם דורשת דוגמה אישית מצד המנהיג עצמו. לפיכך, המרכיב הרביעי של

המנהיגות המעצבת הוא המנהיג **כמודל לחיקוי ולהזדהות**. מנהיג זה יגלם בהתנהגותו את הערכים שבהם הוא מאמין. הוא יהיה מוכן להקריב אינטרסים אישיים על מנת לסייע לאחר, הוא ייטול על עצמו סיכונים בעת הצורך ויישא באחריות מלאה להתנהלות אנשיו. סגנון מנהיגותי זה אינו בא לידי ביטוי בנאומים כריזמטיים, בתכניות גרנדיוזיות או בניהול מדויק, אלא בהתנהגותו היום-יומית של המנהיג. תגובותיו של המנהיג ברגעי האמת, החלטותיו והתנהגותו ברגעים של משבר הם המרכיבים החשובים בהפיכתו לדמות לחיקוי. יעקוב ניהל ישיבה תיכונית. הוא נהג להגיע לבית-הספר בשעות הבוקר המוקדמות ולצאת ממנו אחרון לאחר שבית-הספר נותר ריק. כאשר נכנס לכיתה התלמידים שתקו, הקשיבו לדבריו ולאחר מכן ניסו ליישם את הערכים שעליהם נהג לדבר. בחדר המורים דיברו על צניעותו הרבה של יעקוב ועל מסירותו לבית-הספר ולערכים שבהם האמין. לטענתם, הוא אף פעם לא צעק ולא התפרץ על מורה גם כאשר היה נסער או כעוס מאוד. כך, גם המורים למדו להתאפק ולא להתפרץ על תלמידים. "המעשים הקטנים והיום-יומיים של יעקוב כמנהל" טענה יועצת בית-הספר "הם עיקר העשייה שלו שמחזקת ומעצימה אותנו. אנו רואים כמה אכפת לו מאיתנו, עד כמה הוא מסור לנו במעשים שלו ואנו לומדים מכך להיות מסורים בעצמנו לתלמידים". בבית-הספר נתנו המורים אמון מלא ביעקוב, אימצו את הערכים שלו וחיקו את התנהלותו בעבודתם עם התלמידים. יתרה מכך, אנשי הסגל החינוכי ניסו להטמיע את תפיסתו החינוכית של המנהל בין כותלי הכיתה והתייעצו עימו בקשיים ובבעיות שבהן נתקלו.

חשוב לציין, כי שמונת סגנונות המנהיגות שתוארו במודל הטווח המלא של המנהיגות באים לידי ביטוי אצל כלל המנהיגים. לכל מנהיג ישנם רגעים שבהם הוא מתקן פסיבי המגיב לבעיות שהתגלו בבית-ספרו, או שהוא הופך להיות מתקן אקטיבי ועוקב אחר כל צעד של אנשיו. אולם תדירות השימוש בסגנונות השונים היא שיוצרת את ההבחנה בין הפרופילים המנהיגותיים של המנהיגים השונים. לפי מודל זה, על מנהל בית-הספר להיות מאופיין יותר בהתנהגויות הכוללות את מרכיבי המנהיגות המעצבת כגון: יחס אישי, הצבת אתגר אינטלקטואלי, הנעה השראתית ודמות להזדהות עבור המורים והתלמידים בבית-ספרו. עד כה דיברנו על סגנונות מנהיגות ועל מאפייניה. בדיון על מנהיגות מנהל בית-הספר חשוב להבין גם את המעשה שבמנהיגות עצמה, היינו, יש לבחון את הפעולות שאותן נוקט המנהיג כלפי מונהגיו.

על המעשה שבמנהיגות

מעשה המנהיגות כולל את היכולת לקשור בין הפעולות היום-יומיות שיכולות להיות סיזיפיות ומתסכלות לבין מטרה גדולה וחשובה. היכולת הזו מכונה בשמות רבים כגון "כריזמה", "חזון", "השראה" וכו'. יש המתארים אותה כתמונה ברורה ובהירה שאליה שואף הארגון להגיע. יש המתייחסים ליכולתו של המנהיג להניע את המונהגים לפעול מעבר לציפיותיהם מעצמם. ויש שעוסקים בעידוד המונהגים להתאמץ מעבר לתפיסת שיא היכולת האישית שלהם.

המשותף להגדרות שהובאו לעיל הוא יצירת המשמעות המשותפת למענה קולקטיבי לשאלות מדוע? מדוע להתאמץ? מדוע לעבוד קשה? מדוע להשקיע?. המענה לשאלות אלה יכול להיות קוגניטיבי, רציונלי, רגשי וגם אינטואיטיבי ולא מודע. התשובות לכל אלה הן מטפורות וסמלים המשותפים לכלל הקבוצה ומקושרים לפעולות יום-יומיות. פראנקל (1985) מגדיר "משמעות" כמושג שנמצא מעבר לדחפיו של האדם. לטענתו, בעוד שהאמוציות, התחושות וההקשר שבו האדם נמצא הם לעיתים קרובות בלתי נמנעים ומוכתבים מבחוץ, הרכיב של המשמעות מושתת על העמדה שהאדם נוקט כלפי רגשותיו ועל התייחסותו למצבו האובייקטיבי. במרחב זה האדם חופשי לבחור ולהחליט לעצב את עצמו. לטענתו של פרנקל, האדם חופשי בבחירותיו לפרש את העולם, את התנהגותו ואת רגשותיו. שמיר ועילם (Shamir & Eilam, 2005) מדברים על הסיפור שהאדם בוחר להבנות ביחס לעצמו ולעולם הסובב אותו. לטענתם, הבניה קוהרנטית של הנרטיב נוגעת ליכולתו של האדם להיות מנהיג אותנטי. הבניה מבולבלת של הסיפור האישי כוללת בתוכה קושי להעניק למציאות משמעות בהירה, ומתקשרת לנתינת הסברים חיצוניים לאירועי חיים. בניגוד לכך, יכולתו של האדם להבין את סיפור חייו כרצף של אירועים המחוברים זה לזה ומושפעים מבחירותיו ומהתנהגותו מאפשרת לו למצוא משמעות בפעולותיו ובהתנהגותו ולשאוף למטרה שמחוצה לו.

אולם, לא די בחיבור שבין ההתנהגות היום-יומית של האדם לבין המשמעות שהוא מייחס לה. אדם יכול להתמסר למטרה חשובה ולמצוא טעם בפעולותיו, ועם זאת להיות חסר כוחות רגשיים הדרושים כדי לפעול למען יעד כלשהו. לפיכך, הובלה מנהיגותית אינה יכולה להתבסס על רעיון, על מטרה, על חזון ועל אידיאולוגיה בלבד. מנהיגות זקוקה לרכיב אנושי הנותן ביטוי לקשר בין-אישי. קשר פסיכולוגי מהותי בין המנהיג לבין המונהגים יכול להתפתח באמצעות חוויות משותפות או דיאלוג

בלתי אמצעי, ולחלופין באמצעים סמליים המלווים בממד רגשי עמוק. אנושיותו של המנהיג וביסוס תחושה של אמון נבנים כאשר המנהיג ממוקד בפיתוחם ובקידומם של המונהגים שלו. לשם כך על המנהיג להבין את תפקידו כמווסת את רגשות המצוקה המתעוררים אצל המונהגים לנוכח תסכולים הנובעים ממשימה, כמרגיע חרדה וכמתייחס להיבטים האנושיים של הזולת. יתרה מזו, למנהיג תפקיד חשוב בזיהוי הטוב האנושי שבזולת ובעידוד ביטוי נרחב יותר שלו. המנהיג מסוגל לזהות את נקודות העוצמה של מונהגיו, את יכולותיהם ואת הכישורים החבויים בהם ולעודד את ביטוייהם. לשם כך על המנהיג להתעניין במונהגים שלו, להקשיב להם ולזהות את הפוטנציאל שבהם. סוגיית מנהיגותו של מנהל בית-הספר מעלה את השאלה כיצד יכול הפסיכולוג החינוכי לעודד ולקדם את מנהיגותו של מנהל בית-הספר במפגשיו עימו.

פיתוח וחיזוק מנהיגותו של המנהל

כדי לענות על שאלת פיתוח מנהיגותו של מנהל בית-הספר כדאי לגעת בסוגיית יכולותיו של המנהל והחוללות העצמית שלו. אחת התרומות הניכרות של פסיכולוג בית-הספר היא חיזוק אמונתו של המנהל ביכולתו להנהיג את בית-הספר. חוללות עצמית (self- efficacy) מוגדרת כתפיסתו של הפרט את יכולתו לפעול באופן שיביא לתוצאה מסוימת (Bandura, 1977). חוללות עצמית גבוהה מגבירה את הנטייה להשקיע מאמצים בביצוע המשימה. לעומת זאת, חוללות עצמית נמוכה מחלישה את המוטיבציה להתאמץ לשם ביצוע המשימה וגוררת מחשבות על כישלון. פופר (1998) טוען, כי הדרך הטובה ביותר לפתח מנהיגות אצל אדם היא באמצעות קידום החוללות העצמית שלו בהקשר למנהיגות. במקרה שלנו מדובר על חיזוק אמונתו של המנהל ביכולתו להנהיג את בית-הספר. בפסקאות הבאות אגע בשאלה כיצד ניתן לפתח את תחושת האמון של המנהל ביכולתו להנהיג את בית-הספר.

חוויות של הצלחות - ככל שמנהל בית-הספר יחווה מספר רב יותר של הצלחות, כן תתעצם תחושת היכולת שלו. כאמור, עבודתו של המנהל כוללת מספר רב של פעולות בכל יום עבודה. תפקיד הפסיכולוג במקרה זה הוא כפול - מחד-גיסא עליו לעודד את המנהל לפעול בדרך שתעניק לו מראש תחושת הצלחה. בכך יכולים לסייע: הצבת מטרות בנות השגה, ניסיון לחתור ליעדים שהוא יוכל לעמוד בהם, ומציאת האסטרטגיה הנכונה להגיע אל מטרותיו של המנהל. מאידך-גיסא, על הפסיכולוג לעזור למנהל לזהות, להכיר ולהבחין בהצלחותיו. הגדרתה של הצלחה תלויה במשמעות שאנו מעניקים לה, בציפיות מוקדמות ובמגוון רבדים באופיו של האדם.

ללמוד מהצלחות של אחרים - המשפט שמבטא דרך זו הוא "אם הוא הצליח - גם אני יכול". מנהל שרואה שאנשי חינוך אחרים הגיעו להישגים מבין שגם הוא יוכל להשיג את מטרותיו. צפייה בהצלחות של אחרים יכולה לעודד מאמץ ולהראות את הקשר שבין מאמץ להצלחה. במקרה כזה יכול הפסיכולוג להנגיש את הצלחותיהם של אנשי חינוך אחרים למנהל. על הפסיכולוג להדגיש את הקשר שבין סיבה לתוצאה ולבחון יחד עם המנהל את הפעולות שהביאו את הזולת להצלחותיו. תחושת היכולת המופקת מצפייה באחר מוגברת ככל שמאפייני האחר המצליח דומים למאפייני הנועץ. ככל שיש יותר מן המשותף בין האחר לבין הנועץ, כן ישליך הנועץ את הצלחותיו של הזולת על עצמו ביתר קלות.

לעודד ולשכנע - דרך זו שכיחה מאוד ביחסי היוועצות (ראו French & Raven, 1959). המייעץ נותן אמון ביכולותיו של הנועץ ובפעולותיו. לאמירה "אתה מסוגל" יש אפקט רגשי חזק ומצטרף אליה מסר ברור הגורס: "אתה לא לבדך, אני איתך". כאמור, מנהל חש בדידות גדולה בתפקידו, במיוחד מי שהשתייך בעבר לצוות מורים והתרגל שנים רבות לקולגיאליות ולפתע מוצא את עצמו אחראי לבדו. התחושה של מנהל בית-הספר שהוא אינו פועל לבדו ויש מי שנמצא עימו בעת קבלת החלטות קשות חשובה מאוד לצמיחת החוללות העצמית שלו. אולם, יש לשים לב שאמירות אלו תיאמרנה בכנות, אחרת הנועץ יראה במילים אלו טקטיקה בלבד.

מצב רגשי מתאים - התפתחות חוללות עצמית של אדם קשורה למצבו הרגשי. במצבים של חרדה, פחד ומתח (מאפייני המנהלים החדשים בעבודתם) תהיה החוללות העצמית של המנהל נמוכה. וזאת, מכמה סיבות: זיכרון האדם פועל בדרך אסוציאטיבית, וכך כאשר אנו שמחים - אנו נוטים להיזכר במצבים משמחים, וכאשר אנו כועסים אנו נוטים להיזכר במצבים מכעיסים. על כן, כאשר המנהל החדש נתון במתח ובחרדה הוא יטה להיזכר במצבי מתח וחרדה מעברו - כאשר נכשל לאורך חייו. הוא יתפוס את עצמו כאדם בעל יכולת נמוכה יותר והחוללות העצמית שלו תרד. לפיכך, תמיכה רגשית בנועץ יכולה לתרום רבות לחוללות העצמית שלו.

בנדורה (Bandura, 1977) ערך מחקרים רבים על חוללות עצמית ועל הדרך לפתח אותה באדם. לטענתו, חוויית ההצלחה היא הגורם החשוב ביותר ביצירת חוללות עצמית. פופר (1990) מתאר תהליך שיש לתכנן אותו כדי ליצור חוויית הצלחה שתגרום לתפיסת חוללות עצמית גבוהה:

1. זיהוי יכולות הלומד
2. זיהוי והגדרה של פרמטרים שיגדירו את הביצוע בהצלחה
3. בנייה ויצירה של מצבים שיש בהם פוטנציאל הצלחה
4. זיהוי הרכיבים שהביאו להצלחה
5. זיהוי המקורות הפנימיים להצלחה

היוועצות אישית עם מנהל בית-הספר

לאחר שבחנו את מושג המנהיגות ואת הדרך לפיתוחה, נעבור לדון בסוגיית ההיוועצות האישית. בעבודתי עם יצחק, מנהל בית-הספר שנפגש עימי לייעוץ אישי, נתקלתי לא פעם בדילמות שנגעו לסוגיית ההיוועצות עצמה. בתחילת המפגשים שלנו הוא פנה אלי בבקשה לעצות קונקרטיות. הוא ביקש שאעזור לו להחליט על תגובתו כלפי מורה כזה או אחר, ביחס לענישת תלמיד מפריע ועל המיצוב שלו לנוכח הפיקוח. אני חשבתי, שנכון יותר לבחון את רגשותיו כלפי המקרים שהעלה, להבין את המניעים שלו ולקשר זאת לפחדיו ולחששותיו. הוא הביט בי אז במבט כועס ומילא את ריאותיו באוויר.

"אבל מה אני עושה עם המורה הזה?!" היה שואל אותי בחוסר סבלנות "אתמול בערב שלושה הורים התקשרו אלי וטענו שהוא אינו מצליח להחזיק את הכיתה. כבר בסוף שנה שעברה רציתי להפוך את קובי ממחנך כיתה למורה מקצועי, אבל הפיקוח התנגד. מה אני עושה כעת?"

הבטתי בעיניו החדות, בלשונו המשתרבבת החוצה ורציתי להרגיע אותו, לומר לו שאני מבין אותו, שהוא לא לבדו אבל שתקתי. לא מצאתי דבר מתאים לומר. הרגשתי את עצמי מסורבל וחסר תועלת.

"כבר שוחחתי עם קובי כמה פעמים במהלך השנה ודרכי ההוראה שלו לא השתפרו. הוא מגיע כל בוקר לכיתה חסר חשק והתלמידים מזהים את זה. אתה יודע כמה פעמים קראו לי במהלך היום לבוא לכיתה ולעשות סדר בין הילדים הרועשים?! זה כבר הפך להיות בלתי נסבל. מה אני עושה איתו?"

"אתה כועס" אמרתי חלושות.

"כועס? אני רותח מזעם, אילו המפקחת הייתה מאפשרת לי להזיז אותו מתפקידו כבר בשנה שעברה, המצב לא היה מתדרדר השנה עד כדי כך. כעת אני נושא באחריות להתדרדרותה של הכיתה והכול מכיוון שלא נותנים לי להוציא מורה שאינו יודע לבצע את העבודה שלו".

רציתי לעזור ליצחק, חשבתי להציע לו שישלח את קובי למפגשי הדרכה, אולי אף להתנדב ולנסות ללוות את קובי בעצמי פעם בשבוע. אולם, ידעתי כי הכעס של יצחק אינו מתחיל ונגמר באותו מורה. הכרתי את חוסר האונים שבו הוא נתקל כאשר הפיקוח מחשק את רגליו, כאשר הוא חש אשמה על תפקוד לקוי של אחד ממוריו ועל התסכול שנוגס בו כאשר מתקשרים אליו הורים בלתי מרוצים. רציתי לשוחח עימו על כל זאת, אך חשתי שמערכת היחסים בינינו עדיין אינה בשלה על מנת להעלות את הדברים. נזכרתי בווירג'יניה אקסליין (1968) שטענה, כי יש לקבל את המטופל כפי שהוא, ולהימנע משיפוטיות ומפרשנות במהלך בניית מערכת יחסים טיפולית. חשבתי אז לשקף ליצחק את רגשותיו ולעזור לו לזהות אותם.

"זה בוודאי קשה לשאת באחריות כבדה כל כך" הערתי "בעיקר כאשר אתה מרגיש שמגבילים אותך בעבודתך".

"אתה יודע" אמר לי אז תוך כדי שהוא מלטף את קצה סנטרו ומהרהר בדבר "אני חושב שזו לא האחריות לבדה שמקשה עלי, אלא איזו תחושת אשמה שנמצאת בתוכי. אני מרגיש אשם, מכיוון שכאשר קובי הגיע לבית-הספר כמורה צעיר הוא ביקש עזרה ואני לא פיניתי מזמני על מנת לפתח ולקדם את דרכו החינוכית. אולי אני חושש שהזנחתי אותו בעבר ושכעת אני מזניח את התלמידים שלו ולא עושה כלום עם העובדה שהכיתה שלו מתפרקת. אני תוהה אם כעת זה לא מאוחר מדי לעזור לקובי".

בהמשך השיחה סיפר לי יצחק על תפיסת התפקיד שלו כמנהל. הוא דיבר על השאיפות שלו לקדם את המורים, על כך שהוא עסוק בלוגיסטיקה, בישיבות ובטפסים שיש למלא ואינו מוצא פנאי לדברים שלטעמו באמת חשובים - פיתוח וקידום הפדגוגיה בבית-הספר. הוא ביטא אכזבה מעצמו כמנהל, מהמנהיגות שלו ומהקושי שלו להתמודד עם עומס המשימות הדחופות המוטלות עליו בכל רגע ורגע. כשבוע לאחר מכן נמצא לקובי מורה ותיק וקומפטנטי שהחל לחנוך אותו ולעזור לו בקשיים ובדילמות שלו. הדוגמה הזו ממחישה לטעמי את מורכבות ההיוועצות, את הרגישות הרבה שבמערכת היחסים שבין המייעץ לבין הנועץ ואת החשיבות בכך

שהפסיכולוג החינוכי יהיה קשוב בזמן ההיוועצות, על מנת שיוכל לתת מענה לצרכים הממשיים של מנהל בית-הספר. כמו כן, הסיפור מבטא את הפער שבין ציפיותיו הגלויות של הנועץ, שבמקרה שלנו כללו את רצונו של המנהל לקבל עצות פרקטיות, לבין מיצובו של הפסיכולוג החינוכי, שבמקרה הנתון נגע לחשיפת סכמות רגשיות וחשיבתיות רחבות יותר. התנועה בין השניים תידון בהמשך. אולם ראשית, ברצוני לדון בהיוועצות אישית בארגונים מנקודת מבט רחבה יותר.

היוועצות אישית היא פונקציה שקיימת בארגונים מגוונים בקשת של מקצועות, הן במגזר הפרטי והן במגזר הציבורי. הדגש העיקרי בהיוועצות כזו מכוון לבעלי תפקיד הנתפסים כמשמעותיים להצלחתו של הארגון - כולל אנשים בתפקידי ניהול. אולם, על-אף המודעות הרבה לצורך בהיוועצות אישית, היא נתפסת פעמים רבות כ"בולעת" משאבים וזמן יקר. נוסף על כך, ישנו מגוון רב של אופנויות לביצוע היוועצות בארגונים. בספרות המקצועית הדנה בקונסולטציה בבית-הספר קיימת הבחנה בין היוועצויות המתמקדות בעשייה של הנועץ, תוך דגש על משימות ועל מטרות, לבין היוועצויות מסוג אחר אשר שמות את יהבן על מצבו ועל זהותו של הנועץ, תוך תפיסת קיומו של קשר בלתי ניתן להפרדה בין ההוויה של האדם לבין המעשים שלו (ארהרד, 2008; Caplan, 1970). לשם הבחנה ניתן גם להשתמש במושגים של ויניקוט (Winnicott, 1971): Doing (התמקדות בעשייה ובפעולה) מול Being (זהותו והווייתו של האדם). בארגונים משימתיים מאוד נוהגים העובדים לחשוב בסכמות המתמקדות בעשייה ולעיתים מתקשים להתאים אותן לרמת חשיבה הווייתית, בשונה אולי מארגונים שמשקיעים מחשבה רבה יותר במקומו של האדם שבתפקיד. יחד עם זאת, הספרות הניהולית המתייחסת למנהלים שהגיעו להישגים בעבודתם כוללת בתוכה סיפורים על העולם הפנימי העמוק של "מנהיגים" אלו. חיי המעשה של מנהלי בתי-הספר במערכת החינוך הם מעין שעטנז של עשייה ושל הוויה. מחד-גיסא חלק עיקרי מעבודתו של המנהל מוקדש לעשייה פרגמטית עניינית ששכרה בצידה. אולם מאידך-גיסא, החלק החינוכי בעבודת המנהל כולל מעורבות בזהות התלמידים ובהווייתם. מתוך כך, מנהלים רבים נקרעים בין הצד הדוגל ב"עשייה" לבין הצד המתמקד ב"הוויה".

בעבודתי בבתי-הספר אני חווה דרכים שונות של מנהלים להיעזר בהיוועצות. ישנם מנהלים הזקוקים לשיח המכיל ברובו ונטילציה, לעומת מנהלים המחפשים כלים ופתרונות יישומיים. בכל המקומות מצאתי, כי להיות נועץ היא מיומנות הדורשת לימוד והתמקצעות. דהיינו, במהלך מפגשי ההיוועצות למדו המנהלים כיצד להפיק

את המרב מן המפגשים, להתמודד עם הקשיים האישיים שלהם כנועצים ולנהל דיאלוג עם היועץ על אופן התנהלותם של מפגשי ההיוועצות (consultee-centered consultation). במרבית המקרים חוששים המנהלים בתחילה מהמפגשים, מתקשים להעלות תכנים ולעיתים אף נמנעים מלהיפגש. בהמשך התהליך, עם היווצרותו של אמון הדדי בין המייעץ לבין הנועץ, נוצר מרחב שלו אני קורא "מרחב מאפשר". זהו מרחב שבו חוקי השיח והדיבור שונים מאלה הנהוגים במהלך הפרקטיקה היום-יומית. תפיסת הקוטביות בין מושגים שונים מקבלת משמעות אחרת. לדוגמה, ביטויים של הצלחה ושל כישלון מקבלים משמעות אחת בזמן העשייה היום-יומית ומשמעות אחרת בזמן מפגשי ההיוועצות. במהלך היום-יום נדרש מנהל בית-ספר לבטא שיח המתמקד בהצלחות ובהישגים שלו ולהפגין מסוגלות כלפי האנשים הסובבים אותו. אולם מפגש ההיוועצות טומן בחובו שיח הנוגע לפחדים, לחששות ולכישלונות. בתוך ה"מרחב המאפשר" ינסו הנועץ והמייעץ לתרגם את החולשות והקשיים שהתגלו במהלך העבודה ללמידה ולהתפתחות אישית, ולכן יכולתו של המנהל לשוחח על חולשותיו היא אינדיקציה להצלחתו של תהליך ההיוועצות. אם כן, מרחב ההיוועצות הוא מקום שבו המנהל אינו נמדד על-ידי הזולת ואינו מנסה לרצות את האחר, אלא חושף את עצמו כפי שהוא.

במהלך ההיוועצות מתאפשר תהליך דיאלקטי שנע בין עולם המציאות לבין עולם הדמיון. בעולם הפנטזיה חוקי הזמן והמרחב מתנהלים באופן שונה וייחודי, על-פי ההבניה של המייעץ ושל הנועץ. הנועץ מספר על עולם המציאות הכולל בתוכו את ישיבות המורים, את שיחות הטלפון עם ההורים ואת המפגש עם התלמידים. ואילו הנועץ מוזמן לבטא את כלל השאיפות, הרגשות והתשוקות הטמונים בו. מרחב ההיוועצות מצוי על קו התפר שבין החלומות והפנטזיות של המנהל לבין הפרגמטיות שנדרשת בעבודה היום-יומית. זהו מקום מוגן ושמור שבו המנהל יכול להביע את עצמו, להיות בטוח מפני תגובות העולם שבחוץ, להתפתח ולמצוא את הדרך הפרטית שלו בעולם. בתהליך זה מתרחשת הבניה שבתוכה הדמיון יוצר את המציאות והמציאות בתורה משפיעה על הדמיון - וחוזר חלילה. באופן זה מעניק תהליך ההיוועצות מרחב, המאפשר לנועץ להשתנות ולהתפתח בתפקידו ובעולמו המקצועי.

במפגשי היוועצות חשוב לאפשר מרחב המעניק לנועץ יכולת לחוש את עצמו כסובייקט שלם ואנושי שאינו משמש כפונקציה בלבד עבור הסביבה. קוהוט ציין, כי על מנת שבני אדם יחושו את עצמם אנושיים, חיוניים, בעלי שמחת חיים ויצירתיות

אישית עליהם לגדול בסביבה מאפשרת ואמפתית שהיא חלק מקהילה אנושית. לפיכך ניסה קוהוט לשים את עצמו בנעלי המטופל, להבין את החוויה מזווית ראייתו, וליצור יחד עם המטופל קשר אנושי חדש שבו הוא יוכל לחוש נראה יותר, אמיתי יותר ואיתן יותר מבפנים (מיטשל ובלאק, 2006). מרכיב מהותי שנוצר במהלכו של הקשר בהיוועצות נוגע לשפה חדשה המאפשרת לנועץ להביע את רגשותיו, את מחשבותיו ואת התלבטויותיו באופן חופשי ואותנטי. הנועץ לומד לתרגם את חוויותיו השליליות ללמידה ולהתפתחות אישית. הוא לומד לראות בטעויות ובכישלונות שלו חלק בלתי נפרד מחוויותיו האישיות, ולפיכך להכיר את עצמו כאדם אנושי שחייו מורכבים מקשיים, מחששות, ומכישלונות אך גם מהצלחות ומהישגים. יתרה מכך, השיח בהיוועצות מתנהל בשפה המוקיעה את רגש האשמה מתוכו. וכך מאפשר תהליך ההיוועצות לנועץ להביט בעצמו בפרספקטיבה חדשה, בעלת ביקורת עצמית מופחתת ולגיטימציה לצאת אל מחוץ לגבולות המוכר ולחקור את העולם מנקודות מבט חדשות ורעננות. הענקת מרחב גדול יותר לאנושיותו של הנועץ מאפשרת לו לבצע תהליך של חקירה עצמית, של למידה ושל התפתחות בהתנהלותו האישית והמקצועית.

המודל הרב-ממדי להיוועצות משתנה[2]

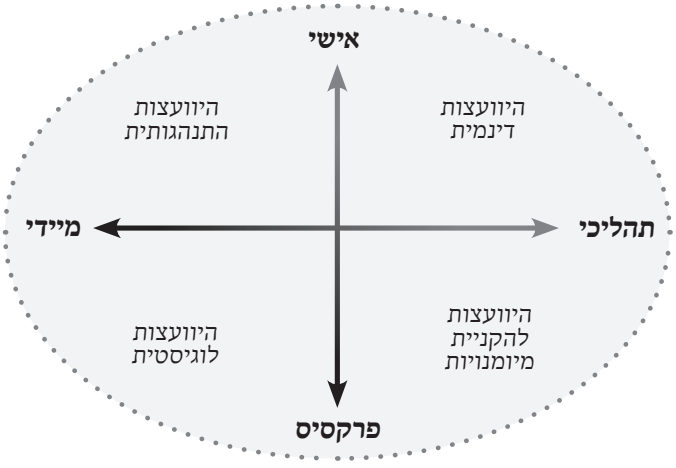
היוועצות היא מושג רחב הכולל מגוון מושגים משיקים כגון הדרכה, אימון (קואוצ'ינג) וליווי אישי. המושגים הללו מקבלים פרשנויות שונות בהתאם להקשר, לסיטואציה ולאנשים המעורבים בתהליך. הגישות הללו מקורן בתפיסות שונות בסוציולוגיה, במינהל עסקים, בפסיכואנליזה ובפסיכולוגיה החברתית. למשל, על-פי מגוון של תיאוריות ארגוניות ניתן לבחון את התפקיד הניהולי כביטוי של מתח ושל קושי במרחב בין הפרט לארגון. התייחסות ייחודית לגילויים של מתח ושל קושי בתפקיד הניהולי מתקשרת למצב שבו היחיד נדרש לעמוד במשימות בעבודה ובארגון, אולם חסרים לו המשאבים הנחוצים להתמודדות עימן (Cartwright & Cooper, 1997). במקרה זה ההיוועצות האישית נתפסת כמרחב המעניק לנועץ ביטחון, הרגעה ואמון. המייעץ נתפס כבעל ברית נאמן כנגד תובענותו של הארגון ושל התפקיד הניהולי (קונה, 2008).

2 המודל המדובר פותח על-ידי פלג דור חיים, והוזכר בראשונה במדריך למדריך האישי, הוצאת אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית.

על-פי התפיסה הפסיכואנליטית יחסי המייעץ-נועץ מקבילים במידה רבה לתחום העיסוק הראשוני של יחסי מטפל-מטופל. על-פי תפיסה זו מוצב יעד להקניית תובנות לנועץ שיסייעו לו בפענוח המציאות. בזרמים הפוסט-מודרניסטיים של הפסיכולוגיה מושם דגש על אתגור התפיסות הרווחות, ניתן על-פיהם עידוד לשאלות על המובן מאליו, ומוצע קשב אחר שבו מועלים נושאים שבתחילה לא זוהו כחשובים או כמרכזיים בעיני הנועץ (גרינולד-קשאני, 2008). על-פי גישות הלקוחות מהפסיכולוגיה ההומניסטית מתוארת ההיוועצות האישית כתהליך מעצים שנועד למימוש יכולת ולשיפור הישגים. לפי גישות אלה, תהליך ההיוועצות יתמקד ברצון ובבחירה של אנשים לחולל שינוי בחייהם ולהגשים משאלות במסגרת תומכת. השיח יכלול שאיפה לחשוף יכולות או משאבים קיימים ולבחון במרוצת תהליך ההיוועצות כיצד אפשר לרתום אותם לשיפור הישגיו של הנועץ (קיט, 2008).

אם כן, העולם המקצועי כולל בתוכו מגוון רב של מודלים להיוועצות מקצועית. ההיצע הרב של גישות להיוועצות מלמד אותנו על מורכבותו של התהליך ועל הצרכים השונים של הנועצים. את ה"מודל הרב-ממדי להיוועצות משתנה" פיתחתי כאשר היה עלי לתת מענה לצרכיהם השונים של מנהלי בתי-הספר ושל המערכות החינוכיות שבהן הם פועלים. המפגש שבין הפסיכולוג החינוכי לבין מנהל בית-הספר מזמן לנו דרישות היוועצות ייחודיות: מחד-גיסא, הפסיכולוג החינוכי מביא עימו שילוב של אוריינטציה טיפולית ותפיסה מערכתית. גישתו להיוועצות, השוזרת בתוכה ממדים מגוונים לעבודה בין-אישית, נוגעת לפרקטיקה ייחודית ורחבת היקף. זו כוללת בחובה שיח מערכתי, הבנה חינוכית, פרקטיקה טיפולית ומגע מתמיד עם מקום העבודה של הנועץ. מאידך-גיסא, מנהל בית-הספר הוא בעל צרכים מגוונים ורבים. כפי שהוצג בתחילת הפרק, עליו לדעת לעבוד עם תלמידים, עם מורים ועם הורים, הוא נדרש להביא את בית-ספרו להישגים לימודיים, להתמודד עם מקרי אלימות ולהיענות לדרישות הקהילה. לפיכך מוצא את עצמו מנהל בית-הספר זקוק להיוועצות בעניינים מעשיים, לעזרה בניהול מערכת יחסים בין-אישית, ולתמיכה בבדידותו ובהתמודדותו עם הלחץ ועם המתח המלווים את תפקידו. נראה אם כן, שבעבודת ההיוועצות עם מנהל נדרשת תנועה מתמדת בין היבטים שונים של שיח, תמיכה וחשיבה משותפת. לעיתים הוא זקוק לעזרה בסוגיה מידית שמעסיקה אותו ובפעמים אחרות לייעוץ מערכתי בסוגיה ארוכת טווח. במקביל הוא יוכל להיתרם מפיתוח מנהיגותו ומהיכרות רבה יותר עם עצמו כאדם וכבעל תפקיד. להלן אציע מודל להיוועצות אישית המותאם למפגש שבין הפסיכולוג החינוכי לבין מנהל בית-הספר המכיל תנועה מתמדת בין סגנונות היוועצות אחדים.

המודל הרב-ממדי להיוועצות משתנה נע בין שני צירים המאונכים זה לזה, וכולל ארבעה קצוות שכל אחד מהם יוצר מפגש בין שני היבטים שונים של כל ציר. **ציר אחד נע בין הפרקטיקה לאישי:** מצידו האחד של הציר נמצאת ההיוועצות ששמה דגש על עולמו המקצועי של הנועץ, על משימות הנדרשות ממנו ועל התנהלותו במקום העבודה. מצידו האחר של הציר נמצאת ההתמקדות בתחושותיו ובעולמו האישי של הנועץ. הנועץ נתפס כסובייקט שיש לשים דגש על עולמו הפנימי, המשפחתי והחברתי. ציר נוסף נע בין **ההיוועצות הממוקדת בצורכי ההווה לעומת היוועצות תהליכית**. דהיינו, היוועצות ששמה דגש על קשיים קונקרטיים שהנועץ חושף ועוזרת לו להתמודד עם הקשיים בהווה, לעומת היוועצות שבה מושם דגש על תהליכים ארוכי טווח שבהם מושהה המענה לבעיות של הרגע. צירים אלו אינם קטגוריאליים, והיוועצות יכולה להשתנות בכל מפגש ומפגש. לעיתים יכולה ההיוועצות להתחיל במפגש בעל מאפיין אחד ולהשתנות במהלכו למאפיין אחר. עם זאת, יש יועצים או נועצים המתאפיינים בהעדפה של ממדי היוועצות מסוימים על פני האחרים.



היוועצות דינמית - לקוחה מהתפיסה הפסיכו-דינמית. המייעץ רואה את כל עולמו האישי של הנועץ כרלוונטי. הנועץ משתף את המייעץ בכל התכנים האישיים המעסיקים אותו: מחשבות, תחושות, חלומות, יחסים עם בן/בת זוג, משפחה וחברים. המייעץ והנועץ מוצאים את הקשר לעולם העבודה של הנועץ. בדומה לטיפול פסיכולוגי, התהליך מתייחס לעולמו האישי של הנועץ וממנו נגזרות המשמעויות. אולם, להבדיל מטיפול פסיכולוגי, המטרה של תהליך ההיוועצות היא להבין את

ההשלכות של עולמו האישי של הנועץ על תפקודו בעולם העבודה שלו. החיים הפרטיים של הנועץ, תחושותיו ורגשותיו הנלמדים מכלל סיפוריו, מקושרים לעולמו המקצועי תוך ניסיון להבין כיצד עולמו הפנימי בא לידי ביטוי בעולם העבודה. ייעוץ מסוג זה הוא תהליכי וניתן בו מקום מצומצם לקשיים ולבעיות קונקרטיות. לרוב, השפעתו דורשת זמן רב והוא מתיימר לתת תמיכה עמוקה ויסודית לפרקטיקה של הנועץ. במסגרת העבודה בבית-הספר יש מקום לאפשר למנהל לבחון את קשרים עם המורים מתוך התייחסות גם לדפוסי הקשרים שהוא מקיים בחייו האישיים.

הקניית מיומנויות - ייעוץ כזה שם את יהבו על הנדרש מהנועץ בעבודתו. במפגש נדונים המטלות השונות, הקשיים שעימם הנועץ מתמודד, הציפיות מעבודתו, היחסים עם האנשים בסביבת העבודה שלו ועוד. השיח הוא תהליכי ומטרתו להקנות לנועץ מיומנויות, כלים ויכולות. הסוגיות שמעלה הנועץ משמשות דוגמה להתמודדות. המטרה אינה למצוא פתרון קונקרטי לבעיות אלא ללמוד כיצד מתמודדים עם הסוגיות שהנועץ מעלה. המפגשים מתמקדים בעולם העבודה, והשיח על עולמו האישי של הנועץ נתפס כפחות רלוונטי. בעניין בית-הספר - הדגש שיושם על כישורי המנהל לעבוד עם המורים יתמקד בקשר שבין המנהל למורים כסוגיה כלל מערכתית ופחות כסוגיה אישית. אפשר לדבר על מיומנויות ניהול כגון הגדרת תפקיד, חלוקת אחריות, האצלת סמכויות וכדומה. המייעץ ישים דגש על דרכו של הנועץ להתמודד עם הקשיים שהתעוררו, ועל הקניית עצמאות בעבודה תוך צמצום התלות במייעץ ככל האפשר.

היוועצות לוגיסטית - במודל זה מושם דגש על פתרונות קונקרטיים לסוגיות העולות מהשטח, וההתמקדות בו היא בתמיכה בקשיים מערכתיים שעימם הנועץ מתמודד. המייעץ ישים דגש על דרישות התפקיד של הנועץ, על המטלות שעליו למלא ועל בעיות ספציפיות שהוא אינו יכול לפתור. ההיוועצות תתייחס לכל בעיה לגופה, ומטרתה אינה למידה לטווח הרחוק אלא התמודדות קונקרטית עם העניין שמעסיק כעת את הנועץ. סוג זה של היוועצות חשוב כאשר הנועץ אינו פנוי ללמידה ארוכת טווח בשל קשיים ואתגרים המעיקים עליו בהווה. היוועצות יכולה להינתן כאשר הנועץ בתחילת דרכו ונדרש לתת מענה מידי לבעיות בעולם העבודה שלו, וכאשר מתרחשים אירועי חירום או שינויים בדרישות התפקיד של הנועץ. בבית-הספר יתרכז המייעץ בהכנת ישיבת מורים, בניהול ישיבת צוות בין-מקצועי או במתן מענה להורה. להבדיל מהיוועצות תהליכית, יתנהל השיח סביב בעיות קונקרטיות, יושם בו דגש מועט על הלמידה מהבעיה והוא ינותב לקבלת תוצאות. המייעץ ייוועץ

פחות בנועץ וישתמש רבות בניסיונו האישי ובהיכרותו עם החומר.

היוועצות התנהגותית - במודל ייעוץ זה מושם דגש על מקומו של הנועץ כאדם, על התנהגותו, על מחשבותיו ועל תפיסותיו את המציאות. אולם, ההתמקדות בהיוועצות תהיה באירועי ההווה בצמצום חשיבותה של ההיסטוריה של הנועץ ושל חוויות העבר שלו. בהיוועצות זאת יושם דגש על תבניות חשיבה, על תפיסה קוגניטיבית ועל פירוש הנועץ את עולמו. ההיוועצות מתמקדת בתוצאות, תוך חשיבה עניינית על פתרונות שיכולים להקל על הנועץ. בין המפגשים מוטלות משימות לביצוע, והן נבדקות הלכה למעשה תוך התייחסות למדדי הצלחה. להבדיל מהיוועצות דינמית שמושם בה דגש על רגשותיו של הנועץ ועל הדפוסים הראשוניים שלו, במודל זה מושם דגש על התנהגותו של הנועץ ועל הנובע ממנה. המפגשים כוללים הצגת הצעות להתנהגות אלטרנטיבית ושיח קונקרטי על פתרונות אפשריים לבעיות. המפגשים נותנים מענה למטרות קצרות וארוכות טווח ולדרכים להשיגן.

לסיכום: מרחב ההיוועצות שבין הפסיכולוג החינוכי לבין מנהל בית-הספר כולל בתוכו למידה ותיווך בין המציאות לבין הדרך שבה בחר המנהל, ואותה הוא מבין ומפרש. הפסיכולוג הופך כל אירוע וכל התנסות להזדמנות לשינוי ולהרחבת סכמות הפעולה. ההיוועצות האישית מעניקה לנועץ גישה חדשה להתייחסות, לרצון להבין תופעות, לצורך למצוא בהן סדר, להבין את התבנית המתגלה וליצור אותה בעצמו. בדרך זו מגבירה ההיוועצות האישית את יכולתו של המנהל להפיק תועלת מההיחשפות הבלתי אמצעית לגירויים. אנו יכולים ללמוד על מסקנות אחדות המתייחסות להיוועצות עם מנהלי בתי-ספר: א. שימוש בשפה המוקיעה את רגש האשמה מתוך השיח. ב. הענקת לגיטימציה לטעות כחלק בלתי נפרד מחוויותינו האישיות. ג. תמיכה בערכים שמעודדים לתעוזה וליציאה מגבולות המוכר. ד. שיח המושתת על יחסי אמון ואהבה.

ככלל, אנו נוכחים כיצד מפגש היוועצות מוצלח תורם לנועץ ליצור בעצמו טרנספורמציה של חוויות כישלון לחוויות למידה. ניתן להניח, כי הלמידה של המנהל תונחל על-ידו למורים, שימסרו אותה לתלמידים. באופן זה ילמדו המורים בבית-הספר את התלמידים שלהם כיצד להפוך תחושת כישלון ללמידה פרודוקטיבית.

מקורות

אבוליו, ב' (2007). הטווח המלא של המנהיגות - בדרך להעלאת רמת האפקטיביות של היחיד, הקבוצה והארגון. מתוך א' גונן וא' וזכאי (עורכים). **מנהיגות ופיתוח מנהיגות מהלכה למעשה** (עמ' 65 - 87). הוצאת משרד הביטחון.

אבידן, מ' (1984). מנהל בית-הספר כמנהיג פדגוגי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 11**, 41 - 56.

אקסליין, ו' (1968). **דיבס הילד שמחפש את זהותו** (תרגם יואב הלוי). מרחביה: ספריית הפועלים, הקיבוץ הארצי.

ארהרד, ר' (2008). **היוועצות מעצימה - תיאוריה ומעשה**. תל אביב: רמות.

ארז, מ' וגולדשטיין, י' (1981). לחץ ארגוני בתפקידו של מנהל בית-ספר יסודי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 8**, 44 - 59.

ברמה, ר' ופרידמן, י' (2007). **המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל בית הספר**. שאלון לדיווח עצמי למנהל בית ספר. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

גרינולד-קשאני, נ' (2008). הלכי רוח פסיכואנליטיים ופונקציונאליים בייעוץ אישי בהקשר ארגוני. **אנליזה ארגונית, 13**, 7 - 29.

חפץ, ר"א ולינסקי, מ' (2007). **מנהיגות במבחן**. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

טייטלבאום, ר', צוייג, ח' ושור, ד' (2003). **סקר צורכי מידע של מנהלי בתי ספר**. ירושלים: המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות, מכון הנרייטה סאלד.

לוי, א' (1986). הכשרתם של מנהלי בתי ספר: הצעה למסגרת הערכה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 13**, 109 - 130.

מיטשל, ס' ובלאק, מ' (2006). **פרויד ומעבר לו, תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית**. תל אביב: תולעת ספרים.

פופר, מ' (1990) חניכה. **משאבי אנוש**, (ספטמבר-אוקטובר), 6 - 9.

פופר, מ' (1994). **על מנהלים כמנהיגים**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

פופר, מ' (1998). **מנהיגות כריזמטית ואובדן הזהות העצמית**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

פראנקל, ו' (1985). **השאיפה למשמעות**. תל אביב: דביר.

פרידמן, י' (1998). **השחיקה של מנהל בית הספר: שאלון לדיווח עצמי.** ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קונה, ש' (2008). הייעוץ האישי כמנגנון לצמצום המתח פרט - ארגון. **אנליזה ארגונית, 13**, 29 - 44.

קיט, כ' (2008). אימון כמסע אישי - במודל פרטני ובמודל קבוצתי. **אנליזה ארגונית, 13**, 44 - 55.

Aram, E., & Noble, D. (1999). Educating prospective managers in the complexity of organizational life. *Management Learning, 30*(3), 321-342.

Avolio, B.J., & Bass, B. M. (1991). *The full-range of leadership development*, Binghamton, NY: Center for Leadership Studies.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. N.Y.: Harper & Row.

Caplan, G. (1970). *Theory and practice of mental health consultation*. N.Y.: Basic Books.

Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997), *Managing workplace stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Doud, J.L., & Keller, E.P. (1998). The K-8 Principal in 1998. *Principal, 78*(1).

French, J.R.P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.). *Group dynamics* (pp. 140-195). N.Y.: Harper & Row. 1959.

Katz, R.L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review, 52(5)*, 90-102.

Klein, K.J., & House, R.J. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *Leadership Quarterly*, *6*(2), 183 – 198.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* A report prepared for AERA. Retrieved from: http://www.dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. N. Y.: Harper & Row.

Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation,* N.Y.: Harper & Row.

Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly, 16*, 395 – 417.

Wallace Foundation. (2008). *Becoming a leader: Preparing school principals for today's schools.* N.Y.: The Wallace Foundation. Retrieved from: http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-training/Pages/Becoming-a-Leader-Preparing-Principals-for-Todays-Schools.aspx

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Middlesex, England: Penguin.

"אנחנו והם" - מתהליכי פיצול לעמדה של דיאלוג במערכת בית-ספרית

מרים פישר-כספי וגרסיאלה ונגרובר-נוימן[1]

מבוא

עבודה במערכת שבה מתכנסים בעלי עניין רבים יחדיו צופנת בחובה שיתוף פעולה והתקדמות לקראת השגת יעדים יחד עם קונפליקטים גלויים וסמויים, מודעים ולא מודעים. ניתן להתבונן מזוויות שונות בהתרחשויות בבית-הספר כמערכת. כפסיכולוגיות חינוכיות, אנו מבקשות להתבונן בתהליכים הפסיכו-חברתיים הדינמיים הפעילים, המשפיעים, המושפעים והמתפתחים בין קבוצות במערכת. כמו כן, נבקש לתת את הדעת לסוגיות הבאות: כיצד ניתן למתן ולהפוך מנגנונים בעלי פוטנציאל הרסני לבעלי פוטנציאל בונה, כיצד ניתן לעבור מתהליכים אוטומטיים ריאקטיביים לא מודעים לתהליכים מודעים, ובאופן ספציפי יותר - כיצד ניתן לעבור מתהליכי פיצול וקיטוב לתהליכי בנייה ודיאלוג. במאמר זה יוצגו המושגים התיאורטיים שבבסיס תהליכים אלה, ותינתן דוגמה להתערבות מערכתית שממחישה עבודה עימם במסגרת בית-הספר.

---

1 גב' מרים פישר-כספי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, עובדת בשפ"ח ירושלים ומטפלת משפחתית.

גב' גרסיאלה ונגרובר-נוימן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, פסיכולוגית קלינית מומחית, עובדת בשפ"ח ירושלים.

מאמר זה התקבל לפרסום ב-1/2015.

מושג ה"אנחנו" וה"הם"

מרכיב מרכזי בחוויה האנושית הוא השאיפה להשתייכות לקבוצת "אנחנו" תוך הדרה של אחרים, ההופכים ל"הם" (ברמן, 2007; ברמן, ברגר וגוטמן, 2000). הפיצול ל"אנחנו" ו"הם" הוא אינסטינקט לא מודע כלל אנושי, אוניברסלי. לדעת ברמן ושותפיו (2000) מנגנון הפיצול ל"אנחנו" ו"הם" משמש לגיבוש עצמי ועונה על צרכים הגנתיים של הרחקת תחושת הבדידות, על היעדר השייכות ועל הפחתת מצוקת הדיכאון הנובעת מהאחידות ומהיעדר השוני בקבוצת ה"אנחנו". לפיצול ל"אנחנו" ו"הם" יש גם סיבה הישרדותית: קבוצה שיש לה קבוצה "אויבת" היא מלוכדת יותר לכאורה, וקבוצה מלוכדת יותר פועלת טוב יותר. כך, הפיצול ל"אנחנו" ו"הם" מוביל ללכידות קבוצתית שמאפשרת עבודה יעילה יותר בתוך הקבוצה.

המשאלה הנלווית לפיצול ל"אנחנו" ו"הם" היא משאלה לאיחוד של כוחות בתוך קבוצת ה"אנחנו", לחוויית שייכות מול בדידות, ולתמיכה משותפת בדימוי העצמי של כל פרט על-ידי יצירת עליונות של מעמד ה"אנחנו" בהשוואה לנחיתות מעמד ה"הם". נלווית לה אמונה אי-רציונלית עמוקה בחשיבותו של ניצחון ה"אנחנו" על ה"הם". פנטזיה זו מסירה לא פעם מן הפרק את האפשרויות הכרוכות במצב של שני מנצחים ובשיתופי פעולה. בדרך כלל נלווים אליה רגשות עזים של התלהמות ושל תוקפנות - הוצאה של האחרים אל מחוץ לגבולות ה"אנחנו" והפיכתם ל"הם". מבחינה רגשית מעניקה פנטזיה זו חוויה אליטיסטית, מתדלקת את תחושות הדימוי העצמי ומעלה את רמת האנרגיה. היא נתפסת בו-זמנית כהתגרות וכיוצרת כעס ועלבון מצד המודרים. החלוקה ל"אנחנו" ו"הם" ניתנת להשפעות מקצינות או ממתנות של נסיבות היסטוריות, של תרבויות, של דתות ושל טראומות חברתיות.

פיצולים ברמת הפרט

מלאני קליין (2002) פיתחה את רעיון העולם הפנימי הפנטזיוני של יחסי אובייקט, עולם שבו ניתן לפצל את האני ואת האובייקטים לחלקים שונים. היא תיארה את מנגנון ההזדהות ההשלכתית, שבאמצעותו ניתן לפצל בפנטזיה חלקים של העצמי, ובאמצעות השלכה "לשים" אותם בתוך האחר. האובייקטים שלתוכם הושלכו חלקים אלה הופכים רודפניים, ומאיימים להשמיד את האני שגירש אותם. כתוצאה מכך, נוצרת חרדה רודפנית הקשורה לפחד מפני נזק שייגרם לעצמי, פחד המאפיין את מה שקליין כינתה העמדה הפרנואידית-סכיזואידית. מצב נפשי זה מתחלף לפי קליין

בעמדה הדיכאונית, שבה מתרחשת אינטגרציה של העצמי ושל האובייקט, וישנה הכרה באובייקט שלם הנאהב אהבה אמביוולנטית. החרדה הדומיננטית בעמדה זו היא הדאגה לשלומו של האובייקט לנוכח הדחפים ההרסניים של העצמי, וכתוצאה מכך משתנה האוריינטציה כולה. היכולת לבצע מעבר זה, מהעמדה הפרנואידית-סכיזואידית לעמדה הדיכאונית, היא הבסיס ליציבות הנפשית. בעמדה הדיכאונית האדם מסוגל לשאת רגשות קשים שונים כגון כאב, חרטה, אשמה ובושה, במקום להיפטר מהם. קליין ראתה מעבר זה לא רק כשלב התפתחותי, אלא גם כעמדה שיש לשוב ולהתמודד עימה לאורך כל החיים.

ביון (Bion, 1961) השתמש גם הוא במונח הזדהות השלכתית, וראה בו סוג של תקשורת בין-אישית. על-פי ביון, מדובר בסילוק תכנים הרסניים על-ידי התינוק לתוך אימו, אשר "מקבלת" את ההשלכות, מכילה אותם וממתנת אותם, ומחזירה אותם לתינוק פחות הרסניים. אז יכול התינוק להפנים אותם כשהם ממותנים ומרוככים ומאיימים פחות. את התוכן הממותן מחדש יכול התינוק לשאת ולמזג בתוך עצמו. כאשר האם אינה מסוגלת להכיל חלקים מעוררי חרדה בתוך עצמה, היא משליכה אותם על הילד או על אדם אחר. במונחים של ביון, ההזדהות ההשלכתית היא צורה של יחסים סימבוליים המתרחשים באופן הדדי בין שני אנשים - האם והילד, מכיל ומוכל. כלומר, מנגנון ההזדהות ההשלכתית מאפשר לאדם "לשים" את החלקים המאיימים ומעוררי החרדה אצל האובייקט, אשר משמש לו כמְכָל. העברה זו מרגיעה את האדם מצד אחד, ומאפשרת לו להישאר בקשר עם החלקים המפוצלים הללו מצד שני.

לדעת ביון, גם לתנודה בין שתי העמדות שמציינת קליין חשיבות מכרעת. להערכתו, התנודות והמעברים בין העמדות הפרנואידית-סכיזואידית לדיכאונית הם מכריעים, מכיוון שהם מייצגים את מנגנון היסוד של החשיבה: מעבר ממצב של תוהו ובוהו חסר צורה, למצב של קוהרנטיות מתפתחת (סימינגטון וסימינגטון, 2000).

אוגדן (2001) נשען על קליין ועל ביון וחוקר את תהליך ההיווצרות של החוויה האנושית. הוא מתאר את החוויה האנושית כמבוססת על משחק הגומלין הדיאלקטי בין שלושה אופני יצירת חוויה שונים: האופן הדיכאוני, האופן הפרנואידי-סכיזואידי והאופן האוטיסטי-מגעי (לאופן האחרון לא נתייחס במאמר זה). כל אחד מאופני יצירת חוויה אלו מאופיין בשיטות הגנה משלו ובאיכויות של יחסי אובייקט. האופן הפרנואידי-סכיזואידי של יצירת החוויה מבוסס במידה רבה על פיצול, הן כהגנה והן כדרך לארגון ההתנסות, בעוד שהאופן הדיכאוני פועל בעיקר בשירות הכלת החוויה, ובכלל זה הכלת כאב פסיכולוגי. האופן הפרנואידי-סכיזואידי פועל

הן במאמץ להתמודד עם כאב נפשי והן במאמץ לפלוט את הכאב החוצה באמצעות שימוש הגנתי בחשיבה אומניפוטנטית, בהכחשה וביצירת נתקים בחוויה.

לפי אוגדן, התייחסות אובייקט באופן הפרנואידי-סכיזואידי מתבטאת בעיקר בצורת הזדהות השלכתית. בהזדהות השלכתית, ה"משליך" - באמצעות אינטראקציה בין-אישית ממשית עם "המקבל" - מגרה באופן בלתי מודע בתוך המקבל מצבים רגשיים התואמים את הרגשות "המגורשים" מתוך עצמו. ההזדהות ההשלכתית אינה משרתת מטרות הגנתיות בלבד, אלא גם מהווה צורה בסיסית של תקשורת ושל התייחסות של אובייקט. העיבוד של הזדהות השלכתית על-ידי המקבל הוא לא רק עניין של החזרת התוכן הפסיכולוגי המעובד למשליך. למעשה, מדובר בשינוי אופן ההכלה האינטרה-סובייקטיבי שמעצב הזוג הנמצא באינטראקציה, וכך נוצרת דרך חדשה לחוות תכנים פסיכולוגיים ישנים. התכנים הפסיכולוגיים הם לאו דווקא אלה שעוברים שינוי - ההקשר האינטרה-סובייקטיבי של תכנים אלה הוא שמשתנה.

פיצולים ברמת הארגון

ביון התבונן במושגי ההזדהות ההשלכתית, ההכלה והעמדות של קליין גם בהקשר הבין-אישי והקבוצתי. כמו אנשים יחידים, כן גם המטפל בסיטואציה טיפולית, קבוצה או מערכת של ארגון שלם הם יחידות המכילות חרדות וחלקים בלתי נסבלים, או שחלקים מעוררי חרדה מושלכים אליהן. ככל אובייקט המקבל הזדהות השלכתית, יחידות אלו יכולות לשמור ולהכיל את החלקים הבלתי נסבלים הללו, או להיפטר מהם על-ידי השלכתם אל תת-יחידות בתוכן או ליחידה חיצונית.

ניתן להקביל בין העמדות הפרנואידית-סכיזואידית והדיכאונית של יחידים לבין אלה של ארגונים, ולהעריך את המצב התפקודי של ארגון, את היחסים בתוך הארגון ואת מידת הסיפוק מהעבודה בעזרת מדדים של אינטגרציה פנימית וחיצונית ועל-ידי זיהוי הגנות של פיצול, של השלכה ושל השלכה הזדהותית (ברמן, 2007). על-פי אובהולצר (Obholzer, 1994), כל חברה זקוקה למוסדות שיכילו את חרדותיה. כאשר מוסדות אלו אינם ממלאים את תפקידם כמכל, ואינם מודעים להשלכות אל תוכם, ייווצרו מבנים שיתפקדו כמנגנוני הגנה כנגד חרדות אלו. חרדה שאינה מוכלת במקום עבודה (working place) מפריעה למילוי מטלות העבודה עצמה, וגם פוגעת בבריאות הנפשית והפיזית של העובדים. נוסף על החרדות המושלכות מהחברה אל הארגונים, מצביע אובהולצר על חרדות המתעוררות מטבע העבודה בארגונים נותני שירות (helping services), המאופיינים במערכות יחסים טעונות רגשית

(למשל, מחלקה סיעודית מעוררת חרדות הקשורות לפגיעות, לפגימות הגוף ולמוות בקרב אנשים הבאים איתה במגע. כך גם מוסדות גמילה מסמים מעוררים חרדות הקשורות לתלות, לאמון, לחיפוש אחר סיפוקים מיידיים הרסניים, וכדומה), זאת, בנוסף לחרדות המתעוררות בעטייה של ההיסטוריה האישית של העובדים. ארגונים צריכים להתמודד עם הכלת חרדות אלו, וגורמים שונים עשויים להקל או להכביד על הפונקציה המכילה של הארגון.

פיצולים ל"אנחנו" ו"הם" בחברה בולטים במיוחד בין קבוצות המצויות בקונפליקט, אך מתקיימים גם בארגונים שבהם לא קיימים, לכאורה, קונפליקטים בין תת-קבוצות או תת-מערכות. בעקבות כך עלולות להיווצר בארגון יריבויות-יתר מזיקות בין תת-מערכות בארגון, למשל, בין המטה לשטח, בין העובדים להנהלה, בין ארגון ללקוחותיו, בין מורים לתלמידים וכדומה. קפלן וסולן (2001) מציינים, שתחרות הרסנית ויריבות בין עמיתים הן דוגמאות ל"רוחות רפאים" שאורבות במסדרונות הארגון ומשפיעות באופן משמעותי על ביצועיו ועל העובדים בו. אי לכך, חשוב ביותר להבחין במתח ובתחרות עם עמית לבין מתח ותחרות עם יריב.

על פניו, הכול מאמינים בעוצמה ובאפקטיביות הטמונים בשיתופי פעולה. אולם, לעיתים רגשות כגון בדידות, תסכול, עלבון, קנאה, תחרות וכעס משבשים את הכוונות, וגורמים להשקעת מאמצי סרק בהתמודדויות מיותרות ולהעדפה לא מודעת של הפסדים משותפים על פני שיתופי פעולה מנצחים. היכולת לממש שיתופי פעולה דורשת הכרה בחרדות, בהגנות ובהתנגדויות לא מודעות, עמידות ברגשות סוערים, התמצאות בהתנהגויות בונות אמון ויכולת מנהיגות. הארת דינמיקה זו עשויה להוליך לשינוי, לגדילה ולשיתוף פעולה. חוסר מודעות לקיומם של גורמים סמויים ובלתי מודעים, המשפיעים על ביצועיהם של ארגונים ועל מערכות היחסים בין חבריהם, עלול לגרום ליצירת תהליכים קבוצתיים הרסניים המגבילים את מימוש הפוטנציאל של הארגון ולבזבוז משאבים.

חרדות שאינן מווסתות ו/או מוכלות מפעילות שימוש במנגנוני הגנה קשיחים המעוותים את המציאות. הפיצולים גורמים להתקפה על החשיבה ולקושי בפתרון בעיות. כאשר חרדות פרנואידיות שולטות בכיפה, החשיבה והזיכרון מותקפים ומצטמצמים. לעומת זאת, בעמדה הדיכאונית, הפנטזיה האומניפוטנטית, הריטואלים הכפייתיים וההאשמות הפרנואידיות מפנים מקום לחשיבה: ניתן אז לחפש אחר ידיעה, להסתקרן ביחס לסיבתיות וללמוד מן הניסיון. פעילויות התיקון יכולות להיהפך לריאליסטיות ולמעשיות יותר.

פיצולים בבית-הספר

בית-הספר הוא ארגון שחורט על דגלו את האידיאל והצורך בשיתוף פעולה ובתקשורת כתנאי הכרחי לקיומו ולהגשמת מטרותיו, ולכן מעניין להתבונן ולנתח תהליכים מערכתיים בבית-הספר דרך פריזמה זו של פיצולים ל"אנחנו" ו"הם".

המערכת הבית-ספרית כוללת בתוכה קבוצות שונות בעלות זהות ותפקיד ייחודיים, שביניהן ניתן למנות את הכיתה, קבוצה שמורכבת מתלמידים מכיתות שונות בעלי עניין משותף, השכבה, קבוצת המחנכים, קבוצת המורים המקצועיים, קבוצת מורי תחום דעת ספציפי, קבוצת התלמידים, קבוצת ההורים, קבוצת אנשי הטיפול, קבוצת צוות ההנהלה וכדומה. לחלוקה זו יש חשיבות וערך ביחס לזהות, לגיבוש וליעילות תפקודית.

במצבי חרדה, מתח ולחצים מופעלים מנגנוני הגנה ראשוניים, וחלוקות אלו מאבדות חלק מהערך הפונקציונלי שלהן בשירות המערכת והופכות לזירה ולכר להתכתשויות, להשלכות ולהאשמות הדדיות. במצבי משבר חריפים הקצוות הרגשיים והפיצולים הבין-קבוצתיים נמתחים ועלולים להוליך להתקבעות בקטבים ולהחמצת ההזדמנויות למפגש, להכרה בעושרו ובתרומתו של האחר וליצירה משותפת למימוש מטרות המערכת (במושגי ביון: קבוצת העבודה מול קבוצת ההנחות הבסיסיות).

פיצולים וקיטובים עלולים לעורר ביתר שאת תהליכים הרסניים בצוות בית-הספר, וליצור אווירה מתוחה, מעיקה, קטנונית, תחרותית ותוקפנית. הקונפליקטים בין הקבוצות המפוצלות יכולים להיות גלויים, אך הם עשויים גם להיות סמויים, לרחוש מתחת לפני השטח ולהשפיע על התקשורת הבין-אישית. התקשורת המצטמצמת והאקלים הצוותי השלילי עלולים להתפשט ולחלחל לתוך הכיתות. במקרים כאלה נושאים התלמידים על כתפיהם את המתח שהמורים מתקשים להכיל ולעבד, וחשים לא מוחזקים ולא מוגנים. סף התסכול שלהם יורד, יכולות הריסון והוויסות מונמכות ורמות התגובתיות, ה-Acting Out, האימפולסיביות והאלימות עולות. אותו מתח עלול גם לגרום לקבוצת התלמידים לערוך פיצול בינם לבין עצמם, לדוגמה, מלחמה בין שכבות - תלמידי י"א נגד תלמידי י"ב, עימותים בין תלמידים בתוך כיתה וכדומה. המתח המתגבר וירידת סף האלימות כשלעצמם מעלים את הדרישות למעורבות הצוות החינוכי, מטילים עומס ולחץ נוספים עליהם ומסלימים את מעגל הקסמים.

בית-הספר הוא סביבה מציפה בכל רגע נתון. דווקא משום כך חשובה כל כך פונקציית ההכלה והיכולת לפנות מקום היכן שאין מקום. הלהט, המתח, הרגשות

העזים וקצב האירועים בבית-הספר, ריבוי ההשלכות ועוצמתן, וריבוי רגשות האשם מותירים מקום רגשי פנוי ומרחב הכלה מצומצמים מאוד למנהל, לצוות, לתלמידים ולהוריהם (רוזנטל, 2005). כאמור, במצבי קושי ומתח ניכרת עלייה בנטייה הטבעית לתהליכים לא מודעים של פיצול ושל השלכה, המחבלים בעבודה של שותפות. כפסיכולוגים חינוכיים במערכת תפקידנו להכיל תהליכים התפתחותיים, תהליכים אישיים ובין-אישיים, רגשות ומצבי עמימות ואי-ודאות. בנוסף, עלינו לאתר ולפענח תהליכים הגנתיים, לזהות את החרדות הבסיסיות מבעד להגנות אלו ואת הביטויים שלהן, ולאפשר ולעודד עיבוד הולם.

גורמי עומס המגבירים את הנטייה ל"פיצולים" בבית-ספר תיכון לחינוך מיוחד

בתי-ספר מובחנים במשתנים הבאים: סוג המסגרת החינוכית (גן / בית-ספר יסודי / תיכון; חינוך רגיל / חינוך מיוחד), שינויים נורמטיביים התפתחותיים כמו תחלופת אנשי צוות, מבנה וכד', גיל התלמידים, סיווג לקויות התלמידים ועוצמתן, מצבי לחץ ייחודיים ועוד. פרופילים ייחודיים עלולים לכלול גורמים המזרזים והמחמירים נטיות לתהליכים של פיצול ושל השלכה. העבודה השוטפת בבית-ספר תיכון לחינוך מיוחד זימנה לנו מפגש עם תהליכי פיצול שבאו לגונן מפני כאב בלתי נסבל ועומסי יתר. אנו נתמקד בגורמי עומס ספציפיים שבאו לידי ביטוי במערכת חינוכית זו: גיל ההתבגרות והחינוך המיוחד.

א. גיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות הוא שלב של מעבר בין ילדות לבגרות, מעבר מתלות בהורים לקראת היפרדות וגיבוש הזהות הייחודית והעצמאית. זהו שלב שמאופיין בשינויים התפתחותיים משמעותיים רבים: פיזיים, מיניים, רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים.

השינוי הגופני בהתבגרות הוא דרמטי. ההתפתחות הגופנית באופן כללי והצמיחה וההבשלה של איברי המין וההתעוררות בעלת העוצמה של הדחפים המיניים מעוררים בקרב בני נוער שלל רגשות מעורבים כמו גאווה ובושה, עונג וחרדה, מודעות עצמית כואבת המתחלפת בניתוק.

ההתבגרות מלווה גם בקפיצה מרשימה ביכולות הקוגניטיביות, וביכולת להתמודד עם מחשבות מופשטות. המתבגר שואל את עצמו שאלות כמו "איך אני

נראה", "מי אני", "מה אני אוהב / שונא", "מה מושך / דוחה אותי", "מהו ייעודי בחיים", "מהי משמעות החיים", "במה אני מאמין", "מהם הערכים המנחים אותי" וכדומה. הוא עסוק מאוד בעצמו - במראהו החיצוני, בחקירת הפנימיות שלו, בכישורים וביכולות שלו, בלבטים ובשאיפות שלו ועוד. תקופת חיים זאת מאופיינת גם באהבות חולפות ונכזבות, בשינויים רגשיים קיצוניים המתחלפים במהירות, בבלבול, בזרות ובמצבי רוח שקשים להבנה למתבונן מן הצד ואף למתבגר עצמו. הלחצים בתקופה זו מובילים למוּעדות להתפרצות של מצבים פסיכו-פתולוגיים כמו פסיכוזות, דיכאון, אובדנות, הפרעות אכילה וכו'.

גיבוש זהות ברורה ומובחנת יוצר מעמסה רגשית עצומה, מטלטלת ומערערת עבור המתבגר. חתירתו למצוא את עצמו ולקבוע את גורלו שלו מסעירה ביותר. החיפוש אחר אמיתות נחרצות, ההיצמדות אליהן, והאימוץ של עמדות קיצוניות או פיצולים של שחור / לבן, טוב / רע, אסור / מותר, כן / לא, מפחיתים עבור המתבגר את החרדה הנובעת מהספקות, מחוסר הוודאות ומהבלבול הפנימי ומסייעים לו להרגיש מגובש יותר. יש שמתבגרים עוברים תקופה קשה של מאבקים עם דמויות סמכות, בעיקר עם הוריהם ו/או עם מוריהם, בניסיון לעשות הבחנה ולהיפרד מדפוסי הקשר הקודמים לקראת עיצובה של זהות אישית נפרדת. ההרפתקנות ונטילת הסיכונים, הציפיות העצמיות וציפיות החברה (כולל חברים, משפחה, ובית-הספר) יכולות ליצור קשיים עצומים לצד אתגרים מרשימים של גדילה.

העולם הסוער של המתבגר מטלטל גם את המבוגר הפוגש אותו. הוא מעמת את המבוגר עם חוויות של התפעלות, של קנאה בצמיחה וביופי, של התלהבות מהאנרגיות של המתבגר, של תשוקה, של דחפים ומיניות, של תחרות, ושל כעסים על התנהגויות חסרות ריסון ומסוכנות, על חוסר אחריות ועל אגוצנטריות. המבוגר צריך גם הוא לעמוד במתח שבין התלות של המתבגר בו לבין ביטויי האוטונומיה והעצמאות שהמתבגר מבקש לעצמו. הסערה הפנימית של המבוגר מתעצמת עקב ה"הידבקות" בסערה של המתבגר. מבוגרים המתקשים להכיל את ריגושי גיל ההתבגרות ומרגישים אובדן, החמצה, ועליבות, יעבירו למתבגר תחושה שהוא עסוק בדברים פחותים ובזויים.

הבסיס לתקשורת טיפולית עם מתבגרים טמון ביכולת של המטפל ו/או איש החינוך להיות במגע עם עצמו בגיל ההתבגרות, להיות מסוגל לנוע דרך חוויותיו מימי נעוריו. אולם מחסומים רבים עומדים בין המבוגר, הרוצה לדבר ולהיות בקשר עם בני הנוער, לבין החוויה האישית-התבגרותית שלו שיכולה לשמש אותו כמשאב בקשר עם

מתבגרים. יש להכיר במחסומים המעכבים תנועה חופשית במחוזות של ההתבגרות האישית, ולראותם כאיום שחש המבוגר הנדרש לבוא במגע עם ההתבגרות שלו, איום שנובע מתחושות עמוקות של חוויית חוסר מובנות, חנק, הצפה, בדידות, דיכאון, נטישה, בהלה, בלבול, אי-ידיעה, נזילות, הצורך להבין ולהיות מובן כיחיד ומיוחד, ועוד.

בכניסה למפגש עם המתבגר על המבוגר לשאול את עצמו שאלות כמו: איך הנער / התלמיד חווה את עצמו, איך הוא חווה את המבוגר שמולו, איך הוא חווה את התקשורת שלו עם המבוגר שמולו (פלשמן ואבנט, 2004; 2005). כדי למזער היתקעות במפגש ולאפשר תנועה בשיח, נדרש המבוגר לבדוק עם עצמו שאלות כמו "איך אני עכשיו כמבוגר מרגיש עם המתבגר?", "איך אני חושב שהמתבגר מרגיש איתי?", "איך אני עצמי הרגשתי כמתבגר?", "איך מתבגרים אחרים השונים ממני הרגישו כמתבגרים?", "איך מבוגרים אחרים השונים ממני היו מרגישים במצבים של התבגרות?" וכדומה. ה"תחנה המרכזית" במפגש האמפתי עם המתבגר היא התחנה של ההתבגרות האישית. במידה שניתן להתחבר ולעבור דרך הזיכרון האישי כמתבגר, ניתן לנוע בין שאר התחנות. אך אם תחנה זו חסומה וסגורה התנועה בתוך המעגל האמפתי תיתקע ותקרטע. עיבוד פנימי חיוני זה אינו קל, והיעדרו עלול להוביל להזדהות עם מנגנוני ההגנה המפצלים שבהם המתבגר מרבה להשתמש - "אני" מול ה"הם"; "אנחנו" מול ה"הם".

ב. עבודה בחינוך המיוחד

המפגש עם החינוך המיוחד הוא מפגש המעורר חרדה מעצם מהותו, מכיוון שהוא כרוך במפגש עם השונה ועם שוני. אנו נתמקד כאן בשלושה גורמים: אפיוני התלמידים, אפיוני הצוות העובד בחינוך המיוחד והקשר עם ההורים.

ב. 1. אפיוני תלמידים

אוכלוסיית התלמידים בחינוך המיוחד מוגדרת כאוכלוסייה שלה הישגים התפתחותיים הנמוכים מהמצופה נורמטיבית. התלמידים מאופיינים בליקויים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים. הליקויים יכולים לבוא לידי ביטוי בבעיות קשב וריכוז, בתהליכי חשיבה קונקרטיים ו/או נוקשים ותבניתיים, בכוחות אגו מוגבלים וברמת מובחנות נמוכה (במודעות העצמית, בבניית הזהות העצמית, ובהכרה בשוני של האחר). אופני ביטוי נוספים לליקויים הם תלותיות, קושי לשאת ספק, עמימות וחוסר ודאות, קושי להבין מצבים חברתיים, קושי להתמודד עם שינויים ועם בעיות בשיפוט ובבוחן המציאות. התלמידים בבתי-ספר אלה

נוטים להתאפיין גם באימפולסיביות, בתנועתיות-יתר ובקשיי שליטה, בקושי בדחיית סיפוקים ועוד. כמו כן, ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים מועדים יותר לפגיעה ולניצול מיני (צימרמן וגורן, 2000).

עבור ילדים אלו, כל משימה פשוטה לכאורה של חקירה ושל התמודדות עם הסביבה - הנתפסת כלא ברורה, מסוכנת ומטילת אימה - כרוכה במאמץ גדול יותר מזה הנדרש מילד ללא קשיים. הם סוחבים על גבם חוויות מתמשכות של חרדות, של קשיים, של תסכולים, של כעסים, של כישלונות, של אכזבות ושל מכאובים בהתמודדות מול משימות הגדילה וההתפתחות הבסיסיות. הם גם נושאים בתוכם את המבט המאוכזב ונעדר ההנאה של ההורים ושל המבוגרים המשמעותיים.

התמיכה המוגברת שלה זקוק הילד הלקוי מצריכה התייחסות חינוכית, לימודית, רגשית, טיפולית ושיקומית מותאמת ספציפית. ההגנה על התלמיד המוגבל וההתכוננות לקשיים שלו מכתיבות פעמים רבות נקיטת עמדות ברורות, הצבת גבולות, הטרמה (חשיפה והכנה לקראת שינויים צפויים) וכד'. התנהלות שכזו מול התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים עלולה להקרין על התנהלות הצוות החינוכי השואף לפעול ולהגיב באופן ברור, חד-משמעי וקבוע. הסיכון הטמון ב"הידבקות" הזו קשור בירידה בגמישות, בנינוחות וביכולת ההכלה (על סכנת ההדבקה של הארגון באותו הלך נפש של הלקוחות שאותם הוא משרת, ראו: Moylan, 1994).

ב. 2. אפיוני הצוות העובד בחינוך המיוחד

מקור בלתי נלאה למתח אצל אנשי צוות העובדים במקצועות הטיפול הוא הקרבה המתמדת לאנשים בכאב. הבחירה בעיסוק בתחומים של שירותי סיוע (helping services) מושפעת מצרכים פנימיים, מההיסטוריה האישית, מאידיאלים ומהגנות ועוד. אופי המטלות בשירותי הסיוע מעורר אצל העובדים הגנות אישיות, קולקטיביות וארגוניות, וכאלה הקשורות לפרקטיקה. נתונים אלו, המשפיעים על העמדה הרגשית של העובדים, הופכים אותם לפגיעים במיוחד ומועדים להילכד בתהליכים ארגוניים הגנתיים העלולים להפריע למילוי תפקידם. המטלות הקשות כל כך עד כמעט בלתי אפשריות (impossible tasks) הופכות ל'דבק" שמחזיק יחד את הצוות, ומשמש עבורו הגנה לנוכח העומסים והמתחים (Roberts, 1994).

הצוות החינוכי והבין-מקצועי העובד בחינוך המיוחד מאופיין בדרך כלל במחויבות ובמסירות עצומות המלוות בתחושות חמלה, בשליחות וברצון לעזור מתוך אמונה ביכולתו ובכוחותיו. הציפיות העצמיות המודעות מעורבות גם בפנטזיות לא מודעות של תיקון ושל הצלה. לתחושות האומניפוטנטיות נלוות תחושות חוסר אונים, חוסר ערך וספקות ביכולת בכיוון של "מה אני כבר יכול להועיל?". האכזבות, הכישלון "להבריא" את התלמידים, אין האונים והחרדה מזינים בתורם שוב את הדחף האומניפוטנטי. דחף זה מתעצם גם לנוכח הכמיהה של ההורים ושל התלמידים ל"הצלה" על-ידי הצוות ולנוכח ההשלכה של ציפיות גרנדיוזיות בלתי מותאמות על הצוות. לצד השחיקה המתפתחת, הרי שהתקווה, הצורך להיות מכוון אל האחר, וההשקעה הרבה בנתינה מעשירים ומעניקים חוויה של סיפוק והעצמה.

התובענות הגבוהה, ההתכוננות המתמדת לאחר וההיענות המתמדת למילוי צרכיו עלולים כאמור להוביל לשחיקה, לעייפות ולתחושות התרוקנות. בנוסף לעומסים התדירים שתוארו לעיל, צצים במרחב בית-הספר אירועים "דרמטיים" תכופים ובלתי צפויים בקרב התלמידים (למשל, התקפי אפילפסיה, התפרצויות זעם בלתי נשלטות, התפתות לגירויים מיניים מושכים וקשיי ריסון). אירועים אלו הם מקור נוסף לעומס רגשי-תפקודי, לחרדות, לתחושת תשישות ולשחיקה. מאורעות המעוררים חרדה אקוטית מובילים לעיתים לנטישה חלקית או מלאה של דרכי התמודדות מפותחות יותר ולרגרסיה למנגנוני הגנה ראשוניים יותר. ייתכן, שכדי להתמודד עם האירועים המפתיעים בכל פעם מחדש וכדי לאפשר מרחב הרגעה נזקקים גם אנשי הצוות לקביעות, לבהירות וכד'. יש להוסיף, שלעיתים אירועים דרמטיים אלה הם גם תוצאה של תחושת חוסר החזקה הולמת וביטוי לה.

ההליכה אל ה"אנחנו" מזינה ומשיבה אנרגיות, ומאפשרת הכלה של העוצמות הרגשיות הגבוהות. הגברת המודעות של אנשי הצוות לעצמם, לרגשותיהם, לעברם ולאופן פעולתם היא בסיס הכרחי ליכולתם להיות גורם מצמיח משמעותי בחייהם של הנערים/ות התלמידים.

ב. 3. הקשר עם ההורים

העבודה בחינוך בכלל, ובחינוך המיוחד בפרט, מחייבת מפגשים חוזרים ונשנים של הצוות החינוכי עם הורי התלמידים. המפגשים הללו עמוסים רגשית: ההורים

נדרשים שוב ושוב לספר את סיפור ההיריון / הלידה / ההתפתחות הלא תקינים והטראומטיים. כל שחזור שכזה מעלה שוב את הכאב והזיכרונות מהחוויה הקשה של אובדן הילד הבריא, הנורמלי הנכסף שלא נולד, והאבל על הילד הלקוי שנולד. שוב ושוב עולים רגשות של פגיעות נרקיסיסטית, כישלון, חרדה, אשמה, דיכאון, אכזבה, השפלה, עלבון, תרעומת, כעס, חוסר אונים ובדידות. שוב ושוב נחשף המחיר הגבוה כל כך שכל בני המשפחה (ההורים, האחים ה"בריאים" והמשפחה המורחבת) נדרשים לשלם עקב ההתמודדות עם הילד הלקוי. המפגש עצמו טעון רגשית בין אם הכאב עולה, נוכח, ומדובר בו, ובין אם הוא מוכחש מודחק ואין מדברים עליו (גרייף-ירון, 2006).

המורכבות הגוברת של נפשו של כל ילד מציבה דרישות הולכות וגוברות מהמסוגלות לאמפתיה של הדמויות ההוריות. המסוגלות לאמפתיה ההורית תלויה גם ביכולתו של הילד להעניק להורה אישור בנוגע ליכולת הטיפול שלו, ובכך תורם הילד לשיפור הערך העצמי של ההורה. בגיל ההתבגרות, בתקופה שבה מתרבים חילוקי הדעות בין הדמויות המטפלות למתבגר, מאותגרת במיוחד המסוגלות לאמפתיה כלפי המתבגר.

כאשר הילד לקוי ("סימפטומטי" בטרמינולוגיה של אורנשטיין, 2007), האמפתיה ההורית עלולה להישחק עוד יותר לאורך זמן. אורנשטיין מדגישה, שבשל המתח הכרוני הכרוך בטיפול בתינוק / בילד הפגוע ישנם קיטועים צפויים באמפתיה של הדמות המטפלת. למשל, בשל ליקויים נוירולוגיים של הילד הפוגעים ביכולת השליטה של ההורים בשגרת היום-יום, הם אינם מצליחים לחוש יעילות בטיפול בילדם, ומתעוררים בהם רגשות של אשמה ושל בושה, אובדן הביטחון העצמי והפחתה בערך העצמי. החוויה המצטברת של תסכול גורמת לשחיקה איטית במסוגלות האמפתית של ההורה, ובו-זמנית מתעצמת החרדה מפני העתיד הלוט בערפל.

העומס הרגשי והסערה הרגשית הקשורים למגע עם ילדים עם צרכים מיוחדים מאפיינים כמובן את ההורים אך גם את המטפלים השונים ואת הצוותים החינוכיים. המפגשים הבין-מקצועיים בין צוות בית-הספר להורים מכילים לפיכך חרדות, אשמה, האשמות הדדיות, כעס ותובענות הדדית (ישי-קרין, 2004; ברק, 2006). קשה לגייס אותה פרספקטיבת הקשבה אמפתית למצוקתם של ההורים כמו זו המגויסת למצוקתו של הילד.

שוב בולט, אם כן, שהמפגש עם הפגיעות והפגימות בחינוך המיוחד מביא את כל הנפשות הפועלות בזירה זו למועדוּת לפיצולים של "אנחנו" ו"הם". המפגשים בבית-הספר המערבים את צוות בית-הספר ואת ההורים, הדנים בהווה של התלמיד ובניסיון לבנות עבורו עתיד מיטבי וצפוי, מצריכים כוחות של רגישות והכלה, בינת הלב ותבונה, שאר רוח, תקווה ויכולת לשמוח על כל התקדמות ושיפור. ההיבט המאתגר של מפגשים מורכבים וטעונים רגשית אלו הוא ביכולת של הצוות הבין-מקצועי לשמר פרספקטיבה של הקשבה אמפתית כלפי ההורים כמו זו השמורה ביחס לילד.

"אנחנו והם" אצלנו בבית-הספר: התמודדות באמצעות סדנה

בבית-ספר תיכון לחינוך מיוחד זיהינו רמה גבוהה של חרדה, שהתבטאה בהגנה באמצעות שימוש בתהליכים מפצלים. החרדות והפיצולים היו בעלי מוקדים משתנים עם נושאים שחזרו על עצמם, כשהנפשות הפועלות מתחלפות.

במרוצת תקופה ממושכת ניתנה לכך התייחסות באמצעות אמפתיה, החזקה, הכלה, שיקופים ופירושים. בכלים טיפוליים אלו נעשה שימוש באופן אישי ובתת-קבוצות בתוך המערכת. על-אף התערבויות אלו הרושם היה שרמת החרדה נותרה גבוהה, וכי נדרשת התערבות אחרת המתייחסת לדפוסים שהם מעבר למידי, לאישי, ולבין-אישי. חשבנו, שיש להתבונן בדפוסים המערכתיים במסגרת שתאפשר מפגש של כל הצוות הגדול והמגוון.

על רקע הקשר החם, הביטחון והאמון ההדדי שנרקם בין המערכת לבין פסיכולוגית המערכת, הוצעה להנהלת בית-הספר סדנה שתכלול את כל צוות בית-הספר: מנהל, יועצות, מורים מחנכים, סייעות, מורים מקצועיים ומטפלים פרא-רפואיים. הסדנה הונחתה על-ידי פסיכולוגית בית-הספר ופסיכולוגית חינוכית נוספת. מטרתנו הייתה להעלות את המודעות לתהליכי פיצול לא מודעים ולהימנעות ממפגש המתרחשים בין תת-המערכות. המודעות אמורה לאפשר לפתוח חסימות בתקשורת, לתחזק וליצור תהליכים חלופיים לתהליכים המפצלים הטבעיים ורבי-העוצמה. חיזוק תהליכי הדיאלוג אמור לאפשר הפחתת חרדה ועוינות ויכולת התבוננות משותפת רבה ככל האפשר. בחרנו להשתמש באמצעי של סדנה חווייתית המאפשרת צפייה, השתתפות והטמעה של תהליכים.

תיאור הסדנה

בסדנה השתמשנו בטכניקה של סימולציה המתוארת במאמר של ברמן ושותפיו (2000). פתקים שעליהם נכתב "תלמידים", "צוות חינוכי" או "הורים" חולקו בין המשתתפים באופן אקראי. במרכז החדר מוקמו שלושה כיסאות עם שלט שעליו נכתב "חצר", והמשימה הבאה הוקראה בקול במליאה:

לנסות להכיר, לברר ולגבש את הזהות של כל קבוצה - מי אנחנו, מה אנחנו רוצים, מה יש בנו, מה מאפיין אותנו, מהם הקווים האדומים שלנו, ולנסות ליצור קשר / תקשורת עם שתי הקבוצות האחרות (לנסות לבנות תהליכי תקשורת עם הקבוצות האחרות).

כדי לבצע את המשימה עומדים לרשותכם המשאבים הבאים:
המנחות
שליחים
מקום - החצר
הזמן - שעה
כלי כתיבה

לאחר המבוכה הראשונית התפצלו משתתפי הסדנה לשלוש קבוצות והחלו מיד במילוי המשימה. שאלות הבהרה אחדות הופנו אל המנחות בחלל החדר, כגון "האם מדובר בהורים לילדים בחינוך המיוחד?", "האם המפגש צריך להתקיים פיזית או לא?".

האווירה ששררה בתוך כל קבוצה הייתה בעלת אופי ייחודי. ההתרשמות המשותפת מכל הקבוצות הייתה של הירתמות מלאה אל המשימה תוך שימוש בכלי הכתיבה. קבוצת "הצוות החינוכי" התאפיינה במשמעת פנימית, במיקוד ובריכוז בתוך עצמה; המשתתפים לא נכנסו זה לדבריו של זה. לעומת זאת, הקבוצות האחרות היו רועשות ותזזיתיות יותר. מתוך קבוצת "התלמידים" נשמעו קולות: "שתהיה לנו חצר", "החצר לא מטופחת"... משתתפים מקבוצת "התלמידים" ביקשו שקט מקבוצת "ההורים" ולהפך. הייתה תנועה בין קבוצת "ההורים" לבין קבוצת "התלמידים" (בהמשך התברר שהתנועה נבעה מיוזמות אישיות שכלל לא היו קשורות למשימה העיקרית מלבד ביקור אחד שהיה למטרת "ריגול", על-פי דברי ה"מרגלת").

רוב הזמן שהוקצה לסימולציה חלף ללא מפגש בין הקבוצות וללא פנייה אל המנחות. ה"חצר" נותרה ריקה והמנחות - "מובטלות" ומתבוננות. התערבות המנחות שהזכירה את האפשרות למפגש בחצר זכתה לתגובות כמו: "אנחנו עדיין באמצע

הדיון", "אנחנו רציניים" או התעלמות.

החלק השני של הסדנה, שבו הייתה התכנסות של כל הקבוצות, הוקדש להתבוננות משותפת בתוצרים, בתכנים, ובתהליכים הפנים-קבוצתיים והבין-קבוצתיים שהתרחשו. מטרת חלק זה הייתה להתבונן בהתרחשות כאנלוגיה להיבטים של התפקוד בבית-הספר ולהמשגה. כל אחת מן הקבוצות הציגה את זהותה, את האפיונים שלה, את הקווים האדומים שלה ואת ההכרה והאמונה בחשיבות הקשר עם אנשי הקבוצות האחרות. ניכר, שמשתתפי הסדנה בכל הקבוצות הקפידו מאוד על מילוי כל סעיפי המשימה הקשורה לבניית זהות התפקיד, ובלט היעדר כל התייחסות לחלק השני של המשימה המזמין ליצירת תקשורת עם הקבוצות האחרות. המנחות הצביעו על כך, שהקבוצות מילאו את המשימות כמעט במלואן אך ה"חצר" נותרה ריקה, לא נוצר מפגש בין הקבוצות. בתגובה לשיקוף זה עלו אמירות כמו: "לא היה לנו מספיק זמן", "כי היינו עדיין בלהט הדיבור על מי אנחנו", "חשבנו לעשות את זה, אבל לא ידענו עם מי כדאי להתחיל", ועלתה שאלה האם יש משמעות למספר הכיסאות שמוקמו ב"חצר".

לצד אמירות אלו, ה"נוכחות" של הכיסאות הריקים במרכז החדר - שהמחישה את היעדר המפגש - הייתה חזקה מאוד ועוררה אצל המשתתפים תגובת הפתעה מגילוי החדש הלא ידוע על עצמם, יחד עם ביטוי של כאב על החמצת הזדמנות. ההכרה בפער שבין הצהרת הכוונות לתקשורת לבין אי-מימושן עוררה מבוכה ואכזבה עצמית, כפי שביטאה אחת המשתתפות שאמרה: "אנחנו כל הזמן עסוקים במשימות ואין לנו זמן לתקשורת".

בשלב זה המנחות שיתפו בידע שנצבר מתצפיות חוזרות בסוג כזה של התנסויות כשמתקיימת חלוקה לקבוצות: התופעה האוניברסלית של הנטייה להישאר בתוך הקבוצה של ה"אנחנו", ההימנעות מהידברות בין הקבוצות - כלומר מתקשורת עם ה"הם" והקושי לממש את המפגש גם כאשר שואפים שיתרחש. אמירות אלו הביאו לרגיעת-מה בחדר, לאווירה של סקרנות, לבחינה אינטרוספקטיבית קולקטיבית של מה שקרה, ולחיפוש כיצד מה שקרה משקף את חייהם המקצועיים בהקשר היום-יומי בבית-הספר. המשתתפים התייחסו לגורמים רלוונטיים, כגון העומסים שמוטלים על הצוות, הצפיפות הפיזית, מפגשים עם תלמידים בחצר בית-הספר לצורכי הרגעה והפגת מתחים, תקשורת שמתקיימת בעיקר במצבי לחץ, "כיבוי שריפות" ואילוצים חיצוניים.

בעת הצגת הזהות המגובשת של כל קבוצה בלט הדיבור המדגיש את האספקטים

החיוביים בזהות, וההכחשה של החלקים הלא נעימים והשנואים. ההשמעה של הדברים במליאה אפשרה לחברים לזהות ולסמן הכחשות של חלקים שליליים מתוך הדברים של הקבוצות האחרות, למשל שיש תלמידים ששונאים את בית-הספר, שמורים שונאים את הטפסים האין-סופיים שעליהם למלא, "המורה ב' עשה לנו תרגילים מ'מוח אחד' ושכחנו את השלילי"... וכדומה.

בנוסף, היה ביטוי של רצון מידי לתיקון כמו למשל באמירות "יש עוד עשר דקות, אז אולי ניפגש עכשיו" ו"נקבע עכשיו מתי להיפגש". בשלב זה הצביעו המנחות על החשיבות שבהתבוננות בתהליך שהתרחש ובהבנתו לפני שפונים ל"תיקון" מידי. הרציונל היה לאפשר הרחבת מרחב החשיבה ויצירה של פתרונות פוטנציאליים.

בסיום פעילות הסדנה ביקש הצוות, שלא להסתפק בתחושת ההתרגשות שנוצרה וליזום מפגשים בין תת-קבוצות ולהמשיך בפעילויות הסדנה לתקשורת הפנים-מערכתית. גם "אנחנו" המנחות התרגשנו לראות ולחוות את האותנטיות, המחויבות והאינטנסיביות של העבודה שלהם - של ה"הם".

דיון

הפעילות שתוארה המחישה והעלתה למודעות את תהליכי הפיצול ואי-המפגש. הפיצול הודגם דרך השימוש בשלוש תת-קבוצות ספציפיות - צוות חינוכי, תלמידים והורים. חוויה זו אפשרה לבוא במגע עם המפגשים והאי-מפגשים, החרדות, הפיצולים וההשלכות של תת-הקבוצות האחרות בבית-הספר זו על זו, למשל מורות מול סייעות, ותיקים בצוות מול חדשים, צוות מלמד מול מטפלים, הנהלה מול העובדים, חטיבה תיכונית מול חטיבה בוגרת, בית-הספר מול הפיקוח וכדומה.

אין ספק שכל אחד מן הטיעונים שהושמעו בסדנה כסיבות לאי-מפגש הוא נכון במידה רבה, אך אף לא אחד מהם מבטא את התמונה המלאה והמורכבת. האמירה שלנו איננה שאין הדברים נכונים, אלא שהשימוש שנעשה בטיעונים אלה הוא הגנתי. יחד עם זאת, העובדה שבית-הספר ניצל את ההזדמנות שהוצעה לו על-ידי פסיכולוג המערכת ואפשר התנסות מעין זו, מצביעה על האמון שמעניקה המערכת, על ביטחון עצמי ועל קשר טוב - שהם אינדיקציות לכוחות. גם המשאלה של הצוות להמשיך ולעסוק בתחום זה מצביעה על שלב מתקדם של נכונוּת לשינוי לפי המודל של פרוצ'סקה ופרוצ'סקה (Prochaska & Prochaska, 1999). תפקידו של הפסיכולוג החינוכי לעזור בעיבוד ובהטמעה של התובנות שנרכשות.

אובהולצר (Obholzer, 1994) תיאר תהליכי שינוי של מעבר מפרגמנטציה לאינטגרציה בבית-ספר לילדים מוגבלים. הוא מנתח כיצד התערבות שיוצרת הכלה של חרדות משנה את התפקוד של הארגון לכיוון הקצה הדיכאוני של הרצף שבין שתי העמדות שציינה קליין. לטענתו, כדי שצוות יתפקד במלוא יכולתו יש ליצור מסגרות חיצוניות ופנימיות שיספקו לחברי הצוות תחושת ביטחון.

ערנות אנשי הצוות ללחצים המיוחדים וההכרה במגבלות מאפשרות להם להכיל את הנטייה לפיצול, להחזיק יחד את היסודות המושלכים לעברם, לדון בהם ולברר אותם - במקום להיות מופעלים על-ידם. האלטון (2003) מדגיש, שעמדה דיכאונית איננה בגדר הישג שניתן לשמור ולשמר לעד, ומצביע על כך, שכל אימת שמתרגש איום על הקיום או על ההערכה העצמית, תהיה התוצאה נטייה לחזור לדפוסי פעולה פרנואידים-סכיזואידים יותר.

אנו מעדיפות להתבונן בדינמיקה של היחסים בין העמדה הפרנואידית-סכיזואידית לעמדה הדיכאונית מהיבט דיאלקטי משלים בין שתי העמדות כפי שמציע אוגדן (2001). אוגדן עורך שילוב אינטגרטיבי בין העמדות שציינה קליין ומייחס להן ערכיות שווה. הוא טוען, ש"האופן הפרנואידי-סכיזואידי והאופן הדיכאוני משמשים במהותם כהקשרים השוללים ומשמרים זה את זה. האופן הדיכאוני יש בו אינטגרציה, פתרון והכלה, ואם אינו נתקל בהתנגדות הוא מוביל לוודאות, לניוון, לסגירות, ליהירות ולתחושת מוות. האופן הפרנואידי-סכיזואידי מאפשר פיצול חיוני בין החיבורים ופתיחת הסגירויות של האופן הדיכאוני, ובכך מכונן מחדש את האפשרות של חיבורים טריים ומחשבות רעננות. הדחיפה לאינטגרציה באופן הדיכאוני מספקת בתורה את האנטיתזה הדרושה לאופן הפרנואידי-סכיזואידי בהגבלת התוהו ובוהו הנוצר על-ידי הפרגמנטציה של המחשבה, חוסר ההמשכיות של החוויה והפיצול של העצמי ושל האובייקט" (אוגדן, 2001, עמוד 49). כלומר, ההתקבעות באחת העמדות ללא יכולת לנוע בגמישות ביניהן היא ההרסנית. האיזון והתפקוד האופטימלי מושגים כאשר ניתן לנוע בגמישות בין פיצולים לחיבורים, בין הכחשה לבין היות במגע ובין אופטימיות לדיכאון.

במפגש עם האחר / האחרים ("ההם") עובר כל יחיד שלושה תהליכים מקבילים: דיאלוג עצמי, דיאלוג עם עמיתיו בקבוצת הזהות ודיאלוג עם הקבוצות האחרות. השאיפה היא, שבתהליך יתקיים מגע עם החלקים הפנימיים המוכרים והבלתי מוכרים, המודעים ושאינם מודעים, הטובים והרעים, האהובים והמוערכים, והכואבים השנואים והדחויים, וכן חיבור בין החלקים האישיים והמקצועיים של העצמי. מן

הבחינה הבין-אישית, השאיפה היא למוסס את התהליכים המפצלים הטבעיים רבי-העוצמה, להפחית את החרדה, התחרות והעוינות ולתחזק תהליכי מפגש ודיאלוג יחד עם האפשרות להתקבץ בתת-קבוצות לצרכים משימתיים ורגשיים שונים.

כפי שצוין, תפקידם של התהליכים האוטומטיים של פיצולים למחנות נבדלים, עוינים וסטריאוטיפיים של "אנחנו והם" הוא לספק הגנה מפני האיומים והחרדות המתעוררים. השאלה המתבקשת היא - כיצד ניתן לספק אופני התמודדות חלופיים, חיוניים ויעילים יותר לחרדות אלו, שיאפשרו לפתח דפוסים של שיתוף פעולה. התרשמנו, שהחוויה והתובנות שנרכשו במהלך ההתנסות בסדנה נהיו זמינות יותר לצוות, ושימשו בהבנה ובשיח בין בעלי התפקידים במערכת בהמשך העבודה השוטפת היום-יומית.

בחרנו להשתמש כדוגמה בתת-הקבוצות תלמידים, צוות חינוכי והורים, לאו דווקא מתוך תפיסה שיחסים אלו מייצגים את הקונפליקטים והפיצולים הבולטים במערכת בית-ספרית זו, אלא כדרך סימבולית שמאפשרת עקיפה של איום ישיר והתנגדות. אנו מצפות, שהמושגים שתוארו ימשיכו לשרת את המערכת, ושבשלבי ההמשך ניתן יהיה לגעת גם במעגלים הפנימיים יותר בתוך הצוות.

ובנימה אישית של ה"אנחנו" המנחות - העבודה היום-יומית שלנו הפסיכולוגים החינוכיים היא בבדידות (מסוימת) במערכת החינוכית. עבודה משותפת כפי שתוארה כאן עם פסיכולוגית עמיתה שעבדה בבית-ספר עם מאפיינים דומים, סיפקה לפסיכולוגית המערכת תחושה שהיא הייתה מובנת ואמפתית לנוכח תחושות הבדידות. העיבוד הרגשי המשותף וההבנות התיאורטיות הפיחו כוח שסייע לא להיבהל מה"לא מודע" ומה"לא מדובר" ולא להיבלע בתוכם מצד אחד, ולא ליפול למלכודת הפיצולים מצד אחר.

סיכום

המאמר הנוכחי צמח מתוך תצפיות על מערכת בית-ספרית שבה אובחנה רמה גבוהה מאוד של מתח, לחץ וחרדה בקרב הצוות החינוכי. מצב זה העלה תהיות ביחס ליכולת של הצוות לשאת עומסים כבדים כל כך מבלי לפגוע בביצוע המשימה החינוכית העיקרית של בית-הספר, שהיא ליווי תהליכי הגדילה של התלמידים. השחיקה והתשישות הובילו לשימוש מוגבר לא מודע בתהליכי פיצול והשלכה בתוך המערכת.

כל שינוי מתנועה אוטומטית, ובוודאי מתנועה אוטומטית לא מודעת, מצריך השקעת אנרגיה. הפסיכולוג החינוכי, הנוכח במערכת אך יכול גם להשקיף עליה מבחוץ, הוא כוח מניע שכזה. הוא מסייע בהכלה, בשימור תהליכי חשיבה ובאבחנה, תורם לכינון של עיבוד דינמי חזרתי (working through) ולנשיאת תהליכי התנועה מפיצולים לחלוקות מודעות ולמיזוגים, וחוזר חלילה. עבודה בשותפות ורתימת כל תת-המערכות חיוניות לקידום ולהשגת מטרות המערכת.

מקורות

אוגדן, ת' (2001). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**, (סדרת פסיכואנליזה). תל אביב: עם עובד.

אורנשטיין, א' (2007, יוני). **דפוסים משתנים בהורות: השלכות תיאורטיות וטיפוליות.** הרצאה בכנס "התמודדויות הוריות בימינו וטיפול בהורות", בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים. נדלה מ:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HorimMishpacha/yeda/HitmodeduyotHoriot.htm

ברמן, א' (2007, יוני). **שיתופי פעולה מנצחים**. הרצאה שהוצגה ביום עיון אנחנו והם בארגונים, כנס בנושא תהליכי פיצול שואבי אנרגיה והטיפול בהם, רמת אפעל.

ברמן, א', ברגר, מ' וגוטמן, ד' (2000). החלוקה ל"אנחנו" ו"הם" - כסטרוקטורה חברתית אוניברסלית. בתוך ש' אוסטרוף (עורכת), **דיאלוג ומנהיגות על קווי השבר בחברה הישראלית, תיאוריה ופרקטיקה בהתהוות.** ירושלים: מכון ברוקדייל.

ברק, ח' (2006). **איך לא ליפול בפח הכוונות הטובות, יחסי מערכת החינוך עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים והוריהם.** אתר פסיכולוגיה עברית, נדלה מאתר Hebpsy: http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1188

גרייף-ירון, ח' (2006, דצמבר, תשס"ז). **מהירות החושך.** הרצאה בפאנל לחיות עם שני הכובעים, כנס שני על אבחנה מבדלת, מיתוסים, התפתחויות, דילמות, חידושים באבחון ובטיפול בילדים ובנוער. פורום "השטח אומר את שלו". בית רות, מכון קדם, ה.ל.כ.ה, חיפה. נדלה מאתר Hebpsy:

http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1066

האלטון, ו' (2003). על אחדים מההיבטים הלא מודעים בחיים הארגוניים - תרומות מן הפסיכואנליזה, **אנליזה ארגונית, 6**, 13-6.

ישי-קרין, נ' (2004, אוקטובר). **חשופים בצריח - ההורים בעיני המטפלים**. הרצאה מיום עיון שנערך בעין הנצי"ב. נדלה מאתר Hebpsy:

http://www.hebpsy.net/community.asp?id=37&article=341

סימינגטון, ג' וסימינגטון, נ' (2000). **החשיבה הקלינית של וילפורד ביון**. תל אביב: תולעת ספרים.

פלשמן, א' ואבנט, ח' (2004). **הרחבת המסוגלות האישית והמקצועית של היועץ החינוכי**. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. ירושלים: אשלים (פרסום פנימי).

פלשמן, א' ואבנט, ח' (2005). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. ירושלים: משרד הרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים, השירות לרווחת הפרט והמשפחה.

צימרמן, ש' וגורן, ל' (2000, תש"ס). **תכנית למניעת פגיעה מינית בחינוך המיוחד**. ירושלים: משרד החינוך - שירות פסיכולוגי ייעוצי.

קליין, מ' (2002). **כתבים נבחרים**. תל אביב: תולעת ספרים.

קפלן, א', וסולן, מ' (2001). רוחות רפאים בבית הספר למנהל עסקים - "לא מודע" בעבודה. גרסה מקורית: **סטטוס - הירחון לחשיבה ניהולית**, **117**, 38 - 47. נדלה מ: http://www.psychologia.co.il/ghost-heb.htm

רוזנטל, א' (2005). **ציפיות מבית הספר, רגשי אשם והשפעתם על ההכלה במערכת הבית ספרית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. אשלים.

Bion, W.R. (1961). *Experiences in groups*. New York: Basic Books.

Moylan, D. (1994). The dangers of contagion, projective identification processes in institutions. In A. Obholzer and V. Roberts (Eds.), *The unconscious at work: Individual and organizational stress in the human services* (pp.51-59). London: Routledge.

Obholzer, A. (1994). Fragmentation and integration in a school for physically handicapped children. In A. Obholzer & V. Roberts (Eds.), *The unconscious at work: Individual and organizational stress in the human services* (pp, 84-93). London: Routledge.

גשר על פני מים סוערים:
הפסיכולוג החינוכי כציר ביישוב סכסוכים בהסכמה במערכת החינוכית

אלון נוימן[1]

מבוא

שינויים והתאמות בהגדרת תפקיד הפסיכולוג החינוכי אינם דבר חדש. למעשה, תחום העיסוק הזה הופיע בשמו הנוכחי כבר בסוף המאה ה-19 (Fagan, 2005). האחריות שהוטלה על הפסיכולוג החינוכי הוגדרה אז כיצירת הקשר בין הידע המדעי לבין העשייה החינוכית (למשל, דרך השימוש המושכל במבחני האינטליגנציה שהתפתחו בתחילת המאה ה-20). מאז חלו שינויים רבים בתרבות ובידע בחינוך ובפסיכולוגיה, ואיתם גם השתנתה תפיסת תפקידו של הפסיכולוג החינוכי. שרידן וד'מטו (Sheridan & D'amato, 2004) טוענים, שכבר יותר מחצי מאה עוסקת הפסיכולוגיה החינוכית בהתאמת שירותיה לצרכים הדוחקים של לקוחותיה השונים. מדבריהם עולים 3 קטבים מרכזיים בפעילותו של הפסיכולוג החינוכי: שליטה בידע מדעי מעודכן הרלוונטי לעשייה החינוכית, מיומנויות טיפוליות והבנה מערכתית אקולוגית של הסביבה החינוכית והקהילתית. על-פי תפיסה זו, הדומיננטיות היחסית של התחומים האלו צריכה להיבחן בכל זמן בהתאם לנסיבות המקומיות והתרבותיות.

---

1 אלון נוימן הוא פסיכולוג חינוכי מומחה מדריך, מטפל משפחתי ומגשר, מנהל שפ"ח צפת.

המאמר התקבל לפרסום ב-10/2011.

** כל תיאורי המקרה הם מקרים אמיתיים שבהם פעל הכותב כפסיכולוג ו/או כמגשר. הפרטים האישיים שונו, כולל שמות, אפיוני משפחה ומין בעלי התפקידים.

תפיסה זו דומה במידה רבה למצבה של הפסיכולוגיה החינוכית בארץ, והיא באה לידי ביטוי, למשל, במאמרו הקלאסי של קלמן בנימיני, שבו הוא קרא לפסיכולוג החינוכי לבחון כל הזמן את היחס הראוי בין הפעולות שהוא מבצע "באוהל" (כמטפורה לחדר הקליני הסגור), לבין מעורבותו הישירה "בשדה" (מרחב ההתרחשות החינוכית הישירה) (בנימיני, 1984).

המאמר הנוכחי מבקש להשתלב במגמה זו ולנסות ולהציע כיוון להתפתחות ולהתרחבות של תפקיד הפסיכולוג החינוכי, מתוך ניסיון לבחון את הצרכים העכשוויים של המערכת החינוכית לאור ההתרחשויות התרבותיות העיקריות בעידן הנוכחי. טענתי המרכזית במאמר זה היא, שהתפתחות זו טומנת בחובה הזדמנות עבור הפסיכולוגיה החינוכית, מכיוון שהיא נותנת מענה חשוב לצרכים הדוחקים בשדה, ולא פחות חשוב, היא מתאימה ביותר לרוח עבודתו של הפסיכולוג החינוכי ואף מחזקת אותה.

הצרכים העכשוויים של השדה החינוכי

מאמרים וספרים רבים נכתבו על העידן הנוכחי המכונה "פוסט-מודרני". אין זו מטרתו של המאמר הנוכחי לערוך דיון משמעותי בסוגיה זו, אלא רק לציין את ההשפעות המרכזיות של עידן זה על השדה החינוכי. אבירם (אבירם, 1994) מציין כמה עקרונות המגדירים את העידן הפוסט-מודרני ומהם ניתן להבין, שהמאפיין העיקרי הוא הערעור על ההיררכיות המוצקות של העידן המודרני: ההיררכיה של הידע, שבו ניתנת קדימות לידע הבא ממקור מדעי על פני ידע הבא ממקורות אחרים (מסורת, אינטואיציה, וכדומה), וההיררכיה התפקידית המייחסת לבעלי תפקידים בחברה מעמד וסמכות. בן עזרא וזילברמן (2001) מצטטות את סרג'יווני, המתאר את בתי-הספר בעידן זה כמערכות המתפקדות במציאות מורכבת ומשתנה. מציאות "בלתי ליניארית" זו, כלשונו, גורמת לערעור גבולות מערכת החינוך עד כדי כך, שבית-הספר אינו יכול להגדיר בוודאות מה שייך לו ומה לא, ואיך ישפיעו עליו שינויים במערכות החיצוניות לו (Sergiovanni, 1995).

לנוכח דברים אלו, ניתן להבין מדוע חשה כיום מערכת החינוך מאוימת יותר ומוגנת פחות מבעבר. הפיחות במעמד התרבותי של הידע של אנשי החינוך ובעוצמה המוקנית לתפקידם כופה עליהם מציאות, שבה מוגבלת ביותר האוטונומיה שלהם בעיצוב ובניהול מערכת החינוך. ניכר, שהחלטות רבות יותר הקשורות לניהול השוטף של בית-הספר מחייבות קבלת הסכמה של הרשות המקומית, של ההורים,

של המורים ואפילו של התלמידים. מערכת מסורבלת זו של קבלת החלטות ומימוש מדיניות ערערה באופן טבעי את יציבותה של מערכת החינוך, והחריפה את הקושי שלה להתמודד עם בעיות כמו אלימות ופערים חברתיים. התפתחות זו תרמה לעלייה בביקורת החברתית על מוסדות החינוך, שבאופן פרדוקסלי החלישה את מערכת החינוך ואת יכולתה לייצב את עצמה.

בעיות אלו עוררו מחדש את הדיון בשאלת השימוש בסמכות המבוגרים (עומר, 2000; פוקס-שבתאי ובלנק, 2004), וניכרה כמיהה של ציבור רחב, כמו של אנשי מקצוע, לחזרה לדפוסים ישנים של סמכות ושל בהירות מעמדית ביחסים שבין מבוגרים לילדים ולנוער. עם זאת, קריאה זהירה בכתביהם של הכותבים העיקריים בתחום מגלה, שלא מדובר על חזרה לסמכות הכוחנית המסורתית. עומר (2000) רואה בנוכחות ההורית תנאי מוסרי מרכזי ליכולתו של ההורה לשקם את סמכותו, והוא גם מבהיר, שאיומים, עונשים שרירותיים, השפלות ואלימות אינם מביטויי סוג הסמכות שהוא מציע לפתח אשר מהותה היא אי-אלימות (עומר, 2002). עמית הולך צעד אחד קדימה עם רעיון זה, ומציע את המושג "סמכות דיאלוגית" (עמית, 2004). מושג זה מבטא את היכולת של המבוגר לקיים עם הילד תהליך דיאלוגי אשר שומר על סמכותו של המבוגר. בתהליך זה המבוגר מקשיב, מנסה להבין ולהתחשב בילד אך אינו שומט לרגע את סמכות ההחלטה מידיו.

המשגה זו של מערכת היררכית פוסט-מודרנית אינה נחלת יחסי מבוגרים - ילדים בלבד. הקושי לנהל באופן סמכותי את מערכות החינוך לנוכח אנשי הצוות החינוכי וחברי הקהילה מחייב פיתוח ועדכון של אמצעים ניהוליים ושל תפיסת המערכת את עצמה. באותה רוח טוען עמית (2004), שעל מנהל בית-ספר להביא בחשבון את תפקידו גם בניהול יחסיו עם ההורים. לדעתו, אם בעבר נתפסו ההורים כלקוחות של בית-הספר ובמקרים מסוימים כיריביו, הרי היום האתגר טמון בהתייחסות אליהם כאל שותפים.

המשמעות המצטברת של דברים אלו היא, להבנתי, שהמערכת החינוכית סובלת כיום מחוסר יציבות, הנובע במידה רבה מקשיים בניהול מערכות היחסים בה. אם בעבר השיגה המערכת יציבות באמצעות הגדרות סטטיות ברורות של היררכיית ידע ותפקיד, הרי היום ניסיון לנהל את המערכת מתוך הישענות על אמצעים אלו תגרום במקרים רבים להתנגדות, למאבקי כוח ולהחלשה נוספת של הסמכות. במקום זאת, ברצוני להציע מערכת מורכבת יותר שתיצור שיווי משקל דינמי, שבה ינהלו השותפים לשדה החינוכי הידברות מתמדת על מנת לשמר את השותפות ביניהם. כדי לקיים

מערכת מורכבת ומשתנה תדיר זו, על אנשי החינוך לרכוש מיומנויות של תקשורת בין-אישית, של משא ומתן ועבודת צוות, ולקבל תמיכה מאנשי מקצוע המתמחים בתהליכים כאלה, שיוכלו לסייע להם לתחזק ולשמר את מערכות השותפות גם ברגעי קושי ומחלוקת.

התאמת השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים לצורכי המערכת החינוכית

הטענה המרכזית במאמר זה היא, שהשירותים הפסיכולוגיים הניתנים למערכת החינוך צריכים להיות מוגדרים בקשר ישיר עם הצרכים העכשוויים של המערכת. טענה זו משתלבת היטב עם עבודות שנעשות באחרונה העוסקות בעיצוב השירות הפסיכולוגי החינוכי העתידי בארץ. כך, למשל, סיכמה קבוצה של פסיכולוגים חינוכיים את עבודתם תחת הכותרת של "זהות ותפקידי הפסיכולוג החינוכי":

"עד לשנים האחרונות פסיכולוגים חינוכיים רבים הדגישו את החשיבות שבהצבת גבולות למערכת שנתפסה כתובענית וחסרת ידע לגבי הצרכים האמיתיים שלה. בהווה ובעתיד הקרוב יצטרכו הפסיכולוגים החינוכיים להיות צנועים יותר... ויידרשו לעמדה של שיתוף ביחסיהם עם לקוחותיהם" (זהות ותפקיד הפסיכולוג, 2005, עמ' 51 - 52).

בדברים אלה משתקפת היטב ההשפעה הפוסט-מודרנית על תפיסת מהות השירות הפסיכולוגי החינוכי. במרכזם מתואר המעבר מתפיסת הפסיכולוג החינוכי "היודע" (את הצרכים האמיתיים של מקבלי השירות), לפסיכולוג "השותף", הממוקד במערכות יחסים עם לקוחותיו מתוך חתירה לביסוס שותפות. הכותבים ממשיכים ומאפיינים את דרך עבודת הפסיכולוג החינוכי כ"כמנצח על תזמורת, המסייע בפתרון בעיות..." (זהות ותפקיד הפסיכולוג, 2005).

תפיסה זו, שלפיה על הפסיכולוג החינוכי לפתח מיומנויות של שיתוף פעולה ושל פתרון בעיות, הולמת גם מגמות עולמיות עכשוויות. כך, למשל, טוענים שרידן וד'מטו (Sheridan & D'amato, 2004), כי חוסר הנחת המתמשך מתפקודו ומהבנת תפקידו של הפסיכולוג החינוכי קשור לאוריינטציה הכללית של רוב החוקרים המרכזיים בתחום, אשר חקרו בעיקר בעיות של פרטים ודרכי התערבות פרטניות, במקום לעסוק באקולוגיה שבתוכה מתפקדים אנשים. לעומתם, סימקוקס וחבריו (Simcox, Nuijens, & Lee, 2006) מציינים בסיפוק את העובדה, שפסיכולוגים חינוכיים ויועצים חינוכיים המאמצים בעבודתם גישה מערכתית יותר, נוטים לפעול מחוץ לחדרם הסגור ולשתף פעולה עם בעלי עניין אחרים בתחום החינוך.

הקונפליקט הבין-אישי והפסיכולוג החינוכי

אם הפסיכותרפיסט הפרטני רואה בקונפליקט התוך נפשי את עיקר עבודתו, הרי שעבור הפסיכולוג החינוכי העוסק, בלשונם של שרידן וד'מטו, "באקולוגיה שבה מתפקדים אנשים", מרכז עבודתו יהיה הקונפליקט הבין-אישי בין דמויות ובין תת-מערכות שונות במערכת החינוכית. בהמשך לכך ברצוני לעסוק בנגזרות המעשיות של מסקנה זו, ובאופן ספציפי ב-3 שאלות:

א. מהם תפקידיו האפשריים של הפסיכולוג החינוכי לנוכח קונפליקטים אלו?

ב. איך ניתן להגדיר את מטרות התערבותו?

ג. מהן דרכי ההתערבות המתאימות, ולאילו כלים ומיומנויות זקוק הפסיכולוג החינוכי לצורך התערבות זו?

לגבי השאלה הראשונה, ניתן לחשוב על 3 עמדות עקרוניות ביחס לקונפליקט:

עמדת ההכרעה, שבה מקבל אדם מידע על מקרה על מנת להכריע בין הצדדים ולקבוע מה ייעשה. שופטים, בוררים ומנהלים הם דוגמאות מובהקות לעמדה זאת.

עמדת הייעוץ, שבה מקבל המידע עוסק בגיבוש המלצות עבור צד אחד או יותר כיצד לדעתו כדאי לו/להם לנהוג.

העמדה הנייטרלית, שבה נמנע מקבל המידע מלגבש עמדה עצמאית בקשר למקרה, והוא עסוק בדינמיקה בין הצדדים.

עמדות ההכרעה והייעוץ דומות זו לזו בכך, שהן מחייבות את הנוקט אותן לנקוט עמדה תוכנית בהקשר לבעיה עצמה. בכך, שתי עמדות אלו משקפות את תפיסת הפסיכולוג כ"יודע" או כמי שראוי שיהיה כזה. עמדות אלו מתאימות, לפיכך, לתחומים שבהם חש הפסיכולוג את עצמו כבעל ידע תקף ומבוסס ו/או כבעל הסמכות להחליט. מבחינה ערכית מתאימות עמדות אלו לגישה המודרנית המדגישה את ההיררכיה של הידע והתפקיד כמכתיבים את סדר קבלת ההחלטות. יתרונן של עמדות אלו נובע מיכולתו של הפסיכולוג המודרני לתת ללקוחותיו תחושה שהוא בעל מקצוע השולט בידע, ומספק להם הנחיה מקצועית ומבוססת. בצד יתרון חשוב ומוערך זה ניתן לציין 3 חסרונות בולטים:

א. הלקוח עלול ליצור יחסי תלות בבעל הידע ולוותר על פיתוח משאבים פנימיים להתמודדות עם הבעיה.

ב. במקרה שבו הלקוח לא יקבל את הפסיכולוג כבעל ידע נעלה על זה שלו (מקרה שכיח מאוד בתקופתנו) עלולה להתרחש פגיעה במעמדו של הפסיכולוג.

ג. במקרים שבהם תופס הלקוח את עצמו כבעל הסמכות להחליט, עלולים להיווצר מאבקי כוח כאשר הפסיכולוג יטה לתפוס את עמדת "היודע" באופן חד מדי. מקרה זה שכיח למדי ביחסי פסיכולוגים ומנהלי בתי-ספר, כמו למשל בדוגמה הבאה:

דוגמה מספר 1

מנהל של בית-ספר החליט לפעול להעברת תלמיד בעייתי לבית-ספר אחר, והפעיל לשם כך מערכת לחצים על הורי הילד. על-אף שהפסיכולוג החינוכי מצוי בקשרי עבודה שוטפים עם הילד ועם ההורים הוא לא שותף בתהליך קבלת ההחלטה ובשלבי הביצוע הראשוניים שלה. כשהתגלה הדבר לפסיכולוג הסביר לו המנהל שהוא חשש מעמדה ברורה מדי של הפסיכולוג נגד המהלך, ומכך שהדבר ירפה את ידי הצוות בקבלה ובביצוע רצונו.

עמדות הייעוץ וההכרעה מתאימות, לפיכך, באותם מקרים שבהם בית-הספר טרם קיבל החלטה, והוא מעוניין בעמדתו המקצועית של הפסיכולוג. במילים אחרות, עמדות אלו יתקבלו בברכה כאשר יש הסכמה בין הפסיכולוג ללקוח על מעמדו ועל סמכותו של הפסיכולוג ועל אופי השירות שהוא מתבקש לתת בסוגיה מסוימת.

העמדה השלישית, הנייטרלית, מאפשרת להבחין בין שני היבטים שונים של הקונפליקט: תוכן הקונפליקט והיחסים בין הצדדים במחלוקת. פעולה מתוך העמדה הנייטרלית מאפשרת יצירת קשרי אמון עם כל אחד מהצדדים מבלי להיתפס כתומך במישהו מהם. פסיכולוג הבוחר בעמדה זו יכול לבחון את הקונפליקט מהפרספקטיבה של כל אחד מהצדדים, ולסייע להם לחשוב על התנהגותם ועל עמדותיהם, ולגבש החלטות המבוססות על ראייה רחבה של האפשרויות שלהם. תנאי מוקדם לביסוס עמדה זו היא התנגדות לפיתוי של הגדרת עמדה באשר לתוכן הקונפליקט, כלומר, לגבי הפתרון "הנכון" של הקונפליקט. עליו, אם כך, להימנע מפעולה מתוך עמדת "היודע".

דוגמה מספר 2

במהלך גישור[2] בין הורים להנהלת בית-ספר הודיעו ההורים שהם לא שולחים את הילד לבית-הספר מכיוון שההנהלה "לא מבטיחה את המוגנות שלו" כלשונם. המגשר חשב, שהדבר מחייב לערוך מפגש גישור בהקדם. בניגוד לכך, החליטה המנהלת שלא להמשיך את הגישור כל עוד הילד אינו מבקר באופן סדיר, ולהעביר את הטיפול למחלקת ביקור סדיר ברשות המקומית. על-אף שהיה בהחלטה זו כדי לסכן את הגישור, קיבל המגשר את החלטת המנהלת, ובירך אותה על שהגיעה להחלטה שיש בה היגיון ברור מתוך מחשבה ושיקול דעת, והיא נושאת מסר בעל מרכיבים חיוביים. בדיעבד, הייתה להחלטה זו השפעה חיובית, והיא סללה את הדרך להתפתחויות חיוביות בהמשך התהליך.

מטרות ההתערבות בקונפליקטים בשדה החינוכי

הגדרת מטרות להתערבות נובעת ישירות מהאופן שבו תופס המתערב את המציאות, ובמקרה שלנו את אופיים של מחלוקות ושל קונפליקטים. בעקבות בוש ופולג'ר (Bush & Folger, 1994) ניתן לחלק את הגישות השונות ל-2 סוגים עיקריים: אלו הממוקדות בפתרון הבעיה, ואלו המתעניינות יותר בתהליך ניהול הקונפליקט ובפוטנציאל הצמיחה העשוי לנבוע מאופן התפתחותו וניהולו.

אסכולת "פתרון הבעיות" אשר שימשה את המסד הראשוני להתפתחות התנועה המכונה (ADR, Alternative Dispute Resolution), מקורה בפקולטה למשפטים של הרווארד, ונהגתה על-ידי הפרופסורים הבכירים רוג'ר פישר ווילאם יורי. ספרם סיכום חיובי (פישר ויורי, 1983) מתייחס למחלוקות כאל בעיות שיש לפתור אותן. לפי תפיסה זו, מקורן של מחלוקות הוא בהבדלי תפיסות ובניגודי אינטרסים. מחסור בידע על ניהול משא ומתן, היעדר תובנה ביחס לאופי האמיתי של האינטרסים שלהם, ומיומנויות חסרות בתקשורת בין-אישית גורמים למחלוקות להעמיק ויוצרים סכסוכים. על הצד השלישי להיות מדריך נבון המייעץ לצדדים בפתרון הבעיה. בפועל אופי תפקידו (בין אם הוא מגשר, מפשר, מתווך או יועץ לאחד הצדדים) ייקבע על-ידי צורכי הצדדים: הוא יפעל עד לפתרון הבעיה, או עד שייווכח שאין אפשרות מעשית לכך.

2 מקרה זה, כמו גם 7 תיאורי מקרה נוספים, לקוחים מעבודתו של הכותב כמנחה המקצועי של המוקד הארצי לגישור בין הורים למערכות חינוך מיסודו של ארגון "מהות".

דוגמה מספר 3

במהלך גישור בין ועד הורים לבין מנהלת בית-ספר, העלו ההורים דרישה להתפטרות המנהלת. המנהלת הסכימה והודיעה, שיש בכוונתה לפרוש ממילא בסוף השנה הבאה (כשנה ושליש ממועד הגישור). בעקבות זאת הציעו המגשרים, שהנושא לגישור יהיה המועד המוסכם לפרישה של המנהלת. לקראת מהלך זה נפגשו המגשרים עם ההורים ושוחחו איתם על היתרונות ועל החסרונות שבהסכמה כזאת. לאחר שההורים השיבו בשלילה להצעה, הודיעו המגשרים לצדדים על סיום הגישור עקב אי-הסכמה בסיסית על נושא הגישור.

האסכולה המתחרה לא מציבה את הבעיה אלא את הצדדים עצמם במרכז עיסוקה. על-פי תפיסה זו, המכונה "טרנספורמטיבית" (Bush & Folger, 1994), הקונפליקט מזמן לצדדים דרך לצמיחה אישית ומוסרית. בזכות הקונפליקט, שהוא מפגש מיוחד בעוצמתו בין צדדים המבטאים שונות בין-אישית, יכול כל צד להבין טוב יותר את טיב הקשר שלו עם העולם החיצון ואת האחריות שלו למציאות חייו. כחלק מהעצמה אישית זו יוכל האדם בקונפליקט להגשים ערכים של דאגה לאחר (caring) הנובעים מהתפיסה של הפילוסופיה היחסותית (relational). הצד השלישי, על-פי גישה זו, הוא המכיל את התהליך ומאפשר אותו. הוא מקבל את קשיי הצדדים בניהול המשא ומתן ומאפשר להם לשמר את חוט ההידברות חרף הקשיים. לצדדים ניתן מרחב בחירה משמעותי מאוד, כשהצד השלישי אינו מתיימר לדעת מהי הדרך הנכונה לניהול התהליך אלא מקבל החלטות יחד עם הצדדים. תפקיד הצד השלישי מוגדר כאן על-פי רצון הצדדים. מאחר שאין למחלוקת נקודת סיום אובייקטיבית ("פתרון הבעיה" הוא רק סיום אחד אפשרי), יוכלו הצדדים להחליט בכל עת על הפסקה או על שינוי במהלך תהליך ההידברות ביניהם.

דוגמה מספר 4

בתחילת גישור בין הורים להנהלת בית-ספר הוגדרו 3 נושאים שבמחלוקת. בסיומו של המפגש השני נשאלו הצדדים על המשך התהליך. לאחר שתיקה קצרה הסכימו כל המשתתפים שעל-אף שלא בא על פתרונו אפילו אחד

מהנושאים, אין להם צורך יותר בצוות הגישור, והם יודעים כיצד לעבוד זה עם זה על מנת ליישב את המחלוקות. המגשרים קיבלו בברכה החלטה זו וראו בה את הצלחת התערבותם.

בהתאם למודל הטרנספורמטיבי, ראו המגשרים את תפקידם בחידוש יכולת הצדדים לתקשר ישירות זה עם זה מתוך עמדה של הכרה הדדית. השגת פתרונות קונקרטיים לסוגיות שהועלו נתפסת כאן כמטרה משנית בחשיבותה. העובדה שהצדדים בחרו להפסיק את הגישור מתקבלת כאן ברוח חיובית, והיא מבטאת העצמה של הצדדים ואת אמונתם ביכולתם לתקשר באופן עצמאי. תוצאה זו של הגישור עמדה במקרה זה במבחן הזמן, והצדדים התמידו בתקשורת רציפה ביניהם עד לסיום לימודיו של התלמיד בבית-הספר.

מאפיינים ייחודיים של קונפליקטים בתוך המערכת החינוכית

מערכת החינוך היא יחידה מורכבת מאוד בעלת אקולוגיה מיוחדת משלה, וכמובן שתקצר היריעה כאן כדי לתארה. עם זאת, יש חשיבות רבה לתיאור אותם מאפיינים מיוחדים אשר משפיעים עליה באופן ישיר ומעצבים את הקונפליקטים הנוצרים בתוכה. הבנת מאפיינים אלו היא חיונית על מנת לבחור את האסכולה המתאימה ביותר לצרכיו של הפסיכולוג החינוכי כציר ליישוב סכסוכים במערכת החינוכית.

ברצוני לציין כאן 4 מאפיינים בעלי השפעה רבה על טבעם של הקונפליקטים השכיחים במערכת החינוך ואת אסטרטגיות העבודה המתאימות להתמודדות איתם:

1. **רוב מערכות היחסים במערכת החינוך הן מערכות יחסים מתמשכות.** לעיתים, כאשר הקונפליקט הוא בין בית-הספר למשפחה, התקופה יכולה להיות ארוכה מאוד, כמכפלת מספר ילדי המשפחה בשנות הלימוד בבית-הספר. בשונה ממקרים במקום עבודה, יחסי חברות ואפילו נישואין, מאופיינת מערכת היחסים הממושכת עם בית-הספר במקרים רבים ביכולת הבחירה המוגבלת של הצדדים שאינם יכולים לבחור להיפרד זה מזה והם חשים לכודים בה. לשני היבטים אלו - משך היחסים ותחושת היעדר היכולת האוטונומית לבחור בהם (או לבחור להפסיקם), השפעות רבות ומגוונות. באופן כללי ניתן לומר, שתחושת היעדר

הבחירה פועלת בדרך כלל להעצמת רגשות של תסכול. להתמשכות היחסים, לעומת זאת, מערכת מורכבת יותר של השפעות, ולהלן שתי השלכות מרכזיות:

א. **היסטוריה של היחסים והקונפליקטים בין הצדדים.** לצדדים יש דעה מגובשת זה על זה, ועל כן כל תקשורת ביניהם או התנהגות של אחד הצדדים מתפרשת על רקע אירועי עבר, ומתקבלת "כהוכחה" לכוונות השליליות של האחר. במקרים רבים הצדדים כלל לא בודקים את נכונות הבנתם, ומתייחסים לפרשנות האישית שלהם כאילו היא עובדה אובייקטיבית. ככל שעוצמת הקונפליקט רבה יותר, כן רב הסיכוי שאירוע כזה יגרום להסלמה ואף "לפיצוץ" כזה או אחר.

דוגמה מספר 5

מנהלת השעתה תלמיד ביום הזיכרון לחללי צה"ל כי הוא הכה תלמיד אחר. האב זעם על ההחלטה והפסיק את הקשר בינו לבין המנהלת. הוא כעס על כך שנמנעה מבנו ההשתתפות בטקס יום הזיכרון (לבן אמור היה להיות תפקיד פעיל בטקס). האב ראה בכך הוכחה לטענות של אשתו, שהמנהלת לעולם לא תאפשר לבנם להשתלב בכיתתו. כתוצאה מהאירוע חלה הסלמה קשה ביחסים בין הצדדים, על-אף שלא היה באירוע דבר-מה יוצא דופן בעוצמתו.

ב. **יש עתיד ליחסים בין הצדדים.** ללא קשר לאופן סיומו של הקונפליקט הנוכחי, ברבים מהמקרים ימשיכו הצדדים לקיים קשרי עבודה זה עם זה. מאפיין זה גורם לחלק מהקונפליקטים להימשך זמן רב תוך הימנעות של הצדדים (או אחד מהם) מעיסוק ישיר בו. הדבר יאפיין בפרט צדדים החווים עצמם כחלשים יותר ו/או כאילו שאינם בוטחים בכישורי ההידברות שלהם וחוששים מהתפתחות עימות עם הצד האחר.

לחלופין, עשויים לעיתים הצדדים להתנהג כאילו אין עתיד ליחסים וכאילו שהסכסוך הנוכחי הוא המאבק האחרון, כשאחריו תושג כניעה או לחלופין פרידה. הערכות אלו עוטות על הקונפליקט גוון סוער וקשה והשלכותיו הן בדרך כלל שליליות.

דוגמה מספר 6

מנהלת פעלה במלוא העוצמה להעברת תלמיד בכיתה ג' למסגרת של חינוך מיוחד. לנוכח התנגדות ההורים היא זימנה ישיבות עם נציגי הרשות המקומית והפיקוח וכן ועדות השמה על מנת להשיג את מטרתה. ההורים מצידם הפעילו לחצים משלהם על נציגי הרשות המקומית, ובמקביל סירבו לקבל את עונשי ההשעיה שקיבל הילד עקב אלימות מצידו.

באותו זמן החריף מצבו של הילד בכיתה, הוא חש דחוי מבחינה חברתית, והיה לו קשר רק עם מורת השילוב. מחנכת הכיתה נהגה להסביר קשיים לימודיים ומשמעתיים שהתגלו בכיתה בטענה ש"הילדים רואים שאורן (שם בדוי) עושה מה שהוא רוצה".

2. **המבנה הארגוני של מערכת החינוך** מאופיין ב-2 גורמי שונות מרכזיים בין צדדים פוטנציאליים: **שונות היררכית** שבין ילדים למבוגרים ובין עובדים ברמות היררכיות שונות בתוך הארגון החינוכי. **שונות תפקידית** במערכות יחסים המורכבות במשולש הכולל הורים, נציגי מערכת החינוך (מורים, מנהלים, מפקחים, וכד') ונציגי הרשות המקומית. מציאות זו גורמת לכך, שלעיתים קרובות מאופיינים הקונפליקטים גם בחוסר איזון בין הצדדים, הגורם לכל אחד מהם לחששות בניהול הקונפליקט. במקרה של שונות היררכית יחשוש הגבוה בהיררכיה לפגיעה בסמכותו, ואילו הנמוך יחשוש מפגיעתו לרעה של הבכיר. במקרה של שונות תפקידית יחשוש האדם הפרטי (ההורה או התלמיד) מיכולתו של בעל התפקיד הרשמי לפגוע בו. בעלי תפקידים, לעומת זאת, מרבים להתלונן על כך שבני הפלוגתא שלהם חופשיים לעשות כרצונם בעוד שהם כבולים להוראות מינהליות מגבילות.

3. **הנטייה לעבוד בצוותים** גורמת למערכות יחסים רבות לקבל אופי של יחסים בין קבוצות שהן הטרוגניות בתוך עצמם. מאפיין זה מחייב, לעיתים קרובות, לערב דמויות רבות בעת יישוב מחלוקת ובתהליכי קבלת החלטות. בדרך כלל נוטים הצדדים להיות מאורגנים ב-2 קבוצות עיקריות, אך חוסר הלכידות בתוך כל אחת מהן גורם למערכת כפולה של מקורות לקונפליקט: בין הקבוצות ובתוכן.

דוגמה מספר 7

במקרה גישור בין הורים לילד עם צרכים מיוחדים ייצגו את מערכת החינוך לא פחות מ-6 איש, נציגים של בית-הספר, של הפיקוח, של מחלקת החינוך, של מחלקת הרווחה ושל משרד הרווחה. הנציגים הכירו זה את זה באופן חלקי, והיה צורך לסייע בהיכרות ובתיאום ביניהם.

במקביל, הופיעו ההורים בליווי נציגים של ארגון ההורים הקשור להפרעה ההתפתחותית שממנה סבל הילד. במקרה זה התגלעו ניגודי השקפות ואינטרסים בין ההורים לנציג הארגון.

4. **ריבוי הנהלים וההוראות** הוא מאפיין מובהק של מערכת החינוך כמערכת ביורוקרטית. מאפיין זה גורם לצמצום משמעותי באפשרויות לפתרון בעיות בתוך המערכת. הקשיים בניוד עובדים, הסדרי העבודה הנוקשים, אפשרויות הקידום והתגמול המעטות, המגוון וכמות המסגרות הייחודיות המצומצמים, כל אלו ועוד יוצרים מערכת די נוקשה המקשה על פיתוח יצירתיות בפתרון בעיות שונות. מאפיין זה גורם לכך, שהמורכבות של הקונפליקטים מתבטאת יותר ברמה האנושית ופחות בתכנים. במילים אחרות, מספר האפשרויות לפתרון במקרים רבים הוא מצומצם למדי ובדרך כלל גם ידוע מראש, אך במקרים רבים אין בידיהם כדי לפתור את הבעיה עקב מורכבות אישית ורגשית של (לפחות) חלק מהצדדים.

דוגמה מספר 8

המקרה שתואר בדוגמה הקודמת התייחס לילד בעל צרכים מורכבים. ההורים הציגו רשימת דרישות מנומקת היטב מבחינה מקצועית, אך זו סתרה את הנהלים של משרד החינוך. ניגוד זה יצר תסכול מתמשך של הצדדים ומערכת יחסים עכורה וקשה. שינוי (זמני, אמנם) במהלך הקונפליקט התאפשר במהלך הגישור רק כאשר הצדדים הסכימו לקבל את המציאות שבה הפתרונות אינם מספקים, והפסיקו להאשים האחד את האחר במציאות זו.

השפעות המאפיינים הייחודיים על תהליכי יישוב מחלוקות בתוך מערכות החינוך

א. **היחסים הם מטרת ההתערבות:** במערכות יחסים מתמשכות, כמקובל במערכות החינוך, יתעוררו מחלוקות וקונפליקטים באופן טבעי בנקודות זמן שונות. לכן, מטרת ההתערבות בקונפליקט תהיה שיפור מערכת היחסים עצמה ולאו דווקא פתרון הקונפליקט או הבעיה הנקודתית. מתוך כוונה לתרום תרומה בת-קיימה לצדדים, יהיה זה נכון יותר לקדם את יכולת הצדדים לשאת ולתת ולנהל תהליכי הידברות ישירים מאשר לפתור בעיה מקומית, שכמוה יכולות להתפתח עוד רבות בעתיד. מבחינה זו יתאים המודל הטרנספורמטיבי (ראו בדוגמה 4) ליישוב סכסוכים במערכת החינוך יותר מאשר מודל לפתרון בעיות.

ב. **הצורך להכין את הצדדים לדיאלוג:** קונפליקטים בשדה החינוכי נוטים להיות אישיים ורגשיים למדי, משהם נוגעים לקונפליקטים בין הורים למערכות החינוך סביב הילד הפרטי של אותם הורים. במקרים אחרים פועלים כל המשתנים שתוארו למעלה ליצירת האקלים הרגשי והלא יציב של הסכסוך. כאשר ניכר חוסר איזון בין הצדדים, יטה הצד החלש לחוש מאוים, ואילו החזק יהיה רגיש לכל ערעור על הפער ביניהם ועל מעמדו. קונפליקט טעון בהיסטוריה ארוכה ומורכבות אישיותית של הצדדים עצמם כבני אדם יוסיפו אף הם אי-שקט. ללא הכנה מתאימה עלולים הצדדים להיגרר לחילופי דברים קשים ולהאשמות אשר לא רק שלא יסייעו ליישוב המחלוקת, אלא אף יתרמו להסלמתו. קוב (Cobb, 1993) טוענת מתוך התפיסה הנרטיבית, שכאשר מזמינים צדדים לספר באופן פתוח את הצד שלהם בסכסוך נוצרת הזדמנות להסלמה בסכסוך, מכיוון שהדבר מחזק את הנרטיב של הקונפליקט ומחליש נרטיבים יעילים יותר. בדומה לכך, מתקשחות ומתייצבות הדעות של הצדדים זה על זה בעקבות ניסיונות התערבות של גורמים שונים במערכת החינוך.

דוגמה מספר 9

אחד המקרים הראשונים שבו טיפל מוקד הגישור עסק במערכת יחסים ותיקה וקשה בין הורים למשפחה בת כמה ילדים לבין בית-ספר ממלכתי, שכללה בין השאר תלונות הדדיות במשטרה. המגשרים פגשו את הצדדים לפגישה משותפת לאחר שיחות טלפוניות קצרות שעסקו בעיקר בתיאום. במפגש העלו הצדדים

את טענותיהם העיקריות זה נגד זה, והמגשרים הצליחו למתן את ההתבטאויות ולהביא את הצדדים להסכמה על מטרה משותפת: קידום טובתו של הילד מושא הגישור, ולקביעת מועד להמשך הגישור. כבר ימים אחדים לאחר הגישור התקשר האב למגשר והביע חוסר אמון בכנות כוונות צוות בית-הספר. פניותיו הלכו ותכפו, עד שאירוע קל יחסית שהתרחש יום לפני הגישור גרם לו לבטל את המפגש ולהודיע על הפסקת הגישור.

בניתוח שבדיעבד עלתה ההבנה, שגישור זה סבל מחוסר הכנה מספקת. לא נוצר אמון מספיק בין ההורים למגשרים, וכמו כן, הצורך שחש כל צד להסביר בפגישה משותפת את עמדתו ביחס למצב ואת תפיסתו, גרם לו לקבע עוד יותר את תפיסותיו, והשפיע באותו כיוון על הצד השני. מקרה זה לימד אותנו, שבמקרים קשים יש הכרח בריכוך העמדות ("הנרטיב") טרם פתיחת ההידברות.

ג. **הצורך לאזן את הכוחות: היבטים קבוצתיים ובין-קבוצתיים על יישוב סכסוכים במערכת החינוך:** ריבוי הדמויות הקשורות לרבים מהקונפליקטים והמורכבות ההיררכית והתפקידית מעוררים לעיתים קרובות את סוגיית האיזון בין הצדדים. אני מעלה נקודה זו על-אף שהנהלים ודרכי הפעולה השגרתיות של מערכת החינוך מזניחים בדרך כלל את הצורך לאזן בין הצדדים ומתעלמים מהפער לרעת ההורים. הישיבות רבות-המשתתפים דוגמת ועדת ההשמה, שבהן ההורים הם מיעוט, הן דוגמה מובהקת לכך. לעומת זאת, התפיסה של יישוב מחלוקות בהסכמה מחייבת שהצדדים יחושו בטוחים יחסית בתוך התהליך. תחושת הביטחון, האיזון וההגינות שמייחסים הצדדים לתהליך הם היבטים חשובים שאיזון מספרי מקובל עשוי להקנות אותם. כדי לתרום לכך מצאתי, שחיזוק הצד החלש יותר (ההורים העומדים מול כל המערכת או המורה הזוטר כנגד מנהליו) באמצעות תומך ו/או יועץ מטעמו עשוי לתרום רבות לתהליך. כתוצאה מכך מקבל הגישור צורה של תהליך בין לפחות שתי קבוצות (למשל, קבוצת ההורים ותומכיהם וקבוצת מערכת החינוך על שלל חבריה). בתהליך זה נוצרת לעיתים קרובות דינמיקה בין קבוצתית ובתוכה, ובה שדה גלוי אחד של התרחשות בין הקבוצות המייצגות את שני הצדדים, ושדה אחר בתוך כל אחת מהקבוצות. למשתנים אלה 4 משמעויות עיקריות:

1. חשוב לעודד את הצד "החלש" לגייס תומכים לתהליך ההידברות. נציגי ועדי הורים, ארגוני הורים, מכרים וחברי משפחה הם מועמדים טובים לכך, כאשר

שוררים יחסי היכרות ואמון בינם לבין הצד הנתמך.

2. כאשר מסתמן חוסר איזון כמותי יש לתכנן את המפגש כך, שתתאפשר הגנה טובה יותר לצד בעל הנוכחות המצומצמת יותר, למשל, לתת לו את הזכות לטעון את דבריו ראשון.
3. פורום העבודה הרחב מחייב חשיבה בנוסח של הנחיית קבוצות.
4. התהליכים הפנימיים בתוך כל קבוצה מחייבים להתייחס גם לתהליכי הידברות פנים-קבוצתיים.

דוגמה מספר 10

סכסוך קשה התגלע בין אם חד-הורית למערכת החינוך היישובית סביב מקום לימודיו של בנה הסובל מהפרעה התפתחותית. את המערכת ייצגו 6 בעלי תפקידים ממערכות החינוך, הרווחה, והפיקוח של החינוך המיוחד, ומול כולם עמדה האם לבדה. עבודת הצוות של נציגי המערכת הדגישה ביתר שאת את בדידותה של האם, שהלכה והקשיחה את עמדתה. בניסיון להתערב ניסו המגשרים לעודד אותה לגייס תומכים ממכריה או מבני משפחתה, אך היא סירבה, והתהליך נקלע למבוי סתום. רק לאחר שהאם גייסה לצידה עו"ד חל שינוי במערך הכוחות, ובסופו של דבר היא הסכימה לתכנית שהוצעה לה על-ידי משרד החינוך במהלך הגישור.

מקרה זה מראה, שחיזוק הצד החלש לא רק שאינו מקשיח אותו, אלא מאפשר לו להתגמש. היכולת של התומך לראות את התמונה הרחבה יותר בזכות חוסר מעורבותו הרגשית, והיכולת להיעזר ולהתייעץ מקלות מאוד על הצד המבודד.

יישוב סכסוכים בהסכמה: לאחוז את השור בקרניו, ולשוחח איתו בנחת

כעת, בעקבות ההבנה של אופי הקשרים, של היחסים ושל הקונפליקטים המאפיינים את מערכת החינוך, ניתן לחזור ל-3 השאלות שנשאלו בהקשר לתפקיד הפסיכולוג החינוכי, ולנסות לתת להם מענה מעשי. מטרת פרק מסכם זה היא להגדיר את תפקידו של הפסיכולוג החינוכי בקונפליקטים במערכת, את מטרות התערבותו ואת דרכי עבודתו.

מטרת ההתערבות

בהתאם לאופיים של הקשרים הבין-אישיים ושל הקונפליקטים במערכות החינוך נראה, שבהגדרת מטרת ההתערבות יש להדגיש בראש ובראשונה את חיזוק יכולת הצדדים לנהל ביניהם תהליכי הידברות ושיתוף פעולה לאורך זמן. בהגדרה זו מושם הדגש על האופי הזמני והחיצוני של מעורבות הפסיכולוג בניהול התקשורת בין הצדדים, ועל ההכרח שהתערבותו תהיה ממוקדת ומכוונת היטב.

בראש ובראשונה יש להתמקד בהתערבות ב-2 היבטים מרכזיים של הקונפליקט:

א. **האופן שבו נתפס הצד האחר:** תהליכי שיתוף הפעולה בין הצדדים יוכלו להתנהל רק אם כל צד יתפוס את האחר כשותף אפשרי למשימה החינוכית. הצבת מטרה זו במרכז ההתערבות מחייבת להעדיף כל הזדמנות לתהליכי הכרה הדדית בין הצדדים על פני הזדמנויות לפתרון בעיות קונקרטיות.

דוגמה מספר 11

במהלך משא ומתן בין בני זוג בתהליכי גירושין נסבה השיחה על תשלום המזונות הזמניים עד להשלמת ההסכם. הבעל שאף להימנע מהסדר נוח מדי עבור האישה על מנת לעודד אותה להתקדם במהירות בדיון על ההסכם. בנקודה זו שקל המגשר שתי אפשרויות: האחת, לנסות ולהגיע להסדר מזונות זמני טוב יותר המבוסס על מענה לאינטרס של הבעל - להבטיח שהתהליך יתקדם במהירות - ואף של האישה - להימנע מפגיעה בכבודה בבקשה החודשית לכסף. המגשר חשש, שגם אם הסדר חדש הוא אפשרי יכלול תהליך המשא ומתן עליו התחשבנות בין הצדדים שעלולה להעיק על אקלים הגישור בהמשך. האפשרות השנייה הייתה לבדוק אם האישה יכולה להכיר בעמדתו של בעלה. בחירה זו אמנם לא הייתה מקדמת פתרון נקודתי לבעיה אך הייתה מאפשרת אולי ביטחון רב יותר בתהליך הגישור ומזמנת שיתוף פעולה פורה יותר בין הצדדים. המגשר בחר באפשרות השנייה שהניעה את הצדדים בראשונה בתהליך הגישור לקרוא זה לזה בשמות החיבה שבהם השתמשו בעבר. בהמשך הודיע הבעל באופן ספונטני על שיפור מנגנון המזונות הזמני.

נקודת התערבות נוספת נסבה סביב הדימוי של האחד בעיני האחר. הגישה הנרטיבית לגישור (Cobb, 1993; Winslade & Monk, 2000) שמה דגש רב על הגמשת הדעה שאוחזים בה הצדדים זה על זה. הדימוי הנוקשה של האחר כיריב או כמתנגד מקשה מאוד על יצירת השותפות. לעומת זאת, דימויים המדגישים את ההבדלים בין הצדדים כטבעיים וכנובעים מהבדלי התפקיד, מאפשרים גמישות רבה יותר בעיצוב היחסים בין הצדדים.

דוגמה מספר 12

כהכנה לגישור בין הורים למערכת חינוך נפגשו המגשרים עם ההורים לשיחת היכרות. בשיחה הובעה עוינות רבה מצד ההורים כלפי המפקחת, שנתפסה כאדם חסר עניין באחרים וחסר אכפתיות. המגשרים לא ביקרו את התפיסה הזאת אלא התעניינו בה מכיוונים שונים. הם שאלו על תהליך היווצרותה של העוינות, על האופן שבו נתפסת המפקחת על-ידי אחרים בסביבת ההורים, על מקרים שבהם היא התנהגה באופן שונה, ועוד. בסוף השיחה אמרה האם בתגובה לשאלה פתוחה על סיכום המפגש מבחינתה, שהיא חושבת שבמפגש הגישור עצמו היא לא תתקוף את המפקחת אלא "פשוט אסביר לה מה יהיה טוב לילד שלי".

ב. **תהליכי התקשורת שברפרטואר היחסים בין הצדדים:** במקרים רבים הצדדים רגילים להסתמך על תהליכי תקשורת חלקיים ובעייתיים כגון מכתבים, שיחות טלפון, שיחות מסדרון וכדומה. העשרת רפרטואר דרכי התקשורת, הדגמה של תהליך הידברות מלא יותר ותכנון משותף של תקשורת ושל מפגשים, עשויים להעשיר את הכלים שבהם ישתמשו הצדדים בניהול היחסים עם הצד האחר.

דוגמה מספר 13

במערכת של גנים התגלעו קשיים בין גננות האם לבין חברות צוות הגן כגון סייעות, גננות משלימות וכדומה. במהלך השתלמות לניהול גן למדו הגננות כיצד לנהל ישיבות צוות באופן שמאפשר לכל חברות הצוות לחוש שותפות. בעקבות זאת דיווחו הגננות על שיפור רב באקלים הצוות וביכולתן לבצע יחד פרויקטים שונים.

תפקיד הפסיכולוג ומאפייניו כמקדם תהליכי הידברות במערכת החינוכית

ההגדרה של מטרות ההתערבות מאפשרת לאפיין את הדמות המתאימה שתוכל לקדם ולאפשר (to facilitate) תהליך מסוג כזה:

א. **מחויבות לנייטרליות:** עמדת המאפשר מחייבת את הפסיכולוג לנייטרליות מ-2 סוגים. הסוג הראשון נדון כבר למעלה, ועניינו בהימנעות מגיבוש עמדה מקצועית בהקשר לתוכן הקונפליקט בין הצדדים. יתרה מכך, האפשרות לשמש כמאפשר הידברות מותנית באופן מוחלט ביכולת של הפסיכולוג להתנתק מעמדות הייעוץ וההכרעה שמאפיינות את גישת העידן המודרני לתפקיד הפסיכולוג החינוכי, ולהיות מחויב להעצמת הצדדים מבחינת יכולתם העצמאית לקבל החלטות (ראו דוגמה מספר 2).

סוג הנייטרליות השני קשור ליכולת של הפסיכולוג להציב עצמו בנקודה עצמאית במרחב **שבין** הצדדים למחלוקת. במקום אחר (נוימן, 2006) תיארתי את הפסיכולוג החינוכי כדמות הבלתי תלויה היחידה המצויה במקרים רבים במערכת היחסים המורכבת בין הורים לבין מערכות חינוך. הפסיכולוג החינוכי, אשר אינו נתון למרות מנהל בית-הספר ואשר אמור להיפגש ולנהל מערכות יחסים טיפוליות עם כל באי בית-הספר, ניצב בעמדה חסרת תחליף עבור מערכת בקונפליקט: הוא יכול ליצור יחסי אמון עם כל הצדדים. ביסוסה ושימורה של מערכת יחסים שבה מוגדר הפסיכולוג החינוכי כדמות חיצונית לבית-הספר היא הכרחית לצורך הגשמת פוטנציאל זה. תפקידו האפשרי של הפסיכולוג החינוכי **כמקדם** תהליכי הידברות במערכת החינוכית הוא דוגמה מובהקת לכך, ששמירה על עצמאותו ועל עמדתו החיצונית של הפסיכולוג החינוכי מחזקת את יכולתו להעניק למערכת החינוכית שירות מקצועי, איכותי ומגוון.

ב. **גיבוש עמדה חיובית כלפי קונפליקטים:** קונפליקטים נוטים לבוא לידי ביטוי בסערות ובהצפה של רגשות, הגורמים לאנשים רבים ולפסיכולוגים רבים להירתע מן העיסוק בהם. קל יחסית לפסיכולוג חינוכי להתרחק מהנקודה שבה מתגלה קונפליקט בתוך המערכת החינוכית ולמקד את עשייתו בנקודות אחרות שבהן נדרשת תרומתו המקצועית. אולם, עמדה זו מבטאת התעלמות מכך שקונפליקט אינו תופעה שלילית כשלעצמו. להיפך, אם יישובו מנוהל נכון הוא יכול להוביל את המערכת להתפתחות ולצמיחה. הימנעות מסיוע למערכת בניהול קונפליקטים פוגע ביכולת של הפסיכולוג החינוכי לסייע למערכת לצמוח, בדיוק באותו אופן שבו פסיכותרפיסט נכשל בעבודתו אם הוא נמנע מעיסוק

בקונפליקט התוך-נפשי של המטופל. קונפליקטים לפיכך, מזמנים לפסיכולוג החינוכי אפשרות לסייע למערכת להתפתח ולחוות אותו כדמות משמעותית גם בכל הקשור לפיתוח הארגוני-מערכתי של בית-הספר.

דוגמה מספר 14

מערכת יחסים מתוחה בין קהילה ביישוב קהילתי לבין מנהלת בית-הספר היחיד בו הגיעה לשיא מסוים סביב טענות של ההורים על "התבטאויות לא חינוכיות", כלשונם, של המנהלת. בעקבות הטענות זומנה פגישה רחבה בהשתתפות נציגי ההורים, הנהלת בית-ספר ונציגי מחלקת החינוך. בפגישה נכח גם פסיכולוג בית-הספר, שהאזין לחילופי הדברים הטעונים בפגישה. כשעוצמות הקול נרגעו מעט שאל הפסיכולוג את הנוכחים איך הם חושבים שדרך התנהלות מערכת היחסים בין הצדדים תשפיע על בית-הספר. שאלה זו פתחה דיון על היחסים בין הצדדים, וכשחזר הדיון לנושא המקורי העוצמות כבר היו אחרות.

בעקבות המפגש ומעורבות הפסיכולוג בו התחזק מעמדו בקהילה, והוא הפך כתובת להתייעצות עבור צוות בית-הספר וההורים גם בנושאים שהיו קשורים ליחסי בית-ספר - קהילה, שהיו למעשה הנושאים המרכזיים בבית-הספר.

ג. **רכישת כלים ודרכי פעולה לקידום תהליכי הידברות.** בעקבות ביסוס העמדה הנייטרלית של הפסיכולוג החינוכי במערכת וגיבושה של עמדה חיובית כלפי הקונפליקט המערכתי, יוכל הפסיכולוג להתפנות על מנת לרכוש ידע ומיומנויות ספציפיות בקידום תהליכי הידברות. ידע זה צריך לכלול כלי ניתוח והבנה המתייחסים לאופן שבו מתנהלים ומתפתחים קונפליקטים, וכן כלים בסיסיים להתערבות בקונפליקטים.

הערה מסכמת

מאמר זה בא לתאר את תפקידו האפשרי של הפסיכולוג החינוכי כציר ליישוב סכסוכים במערכת החינוכית. המאמר מתאר את הרציונל של תפקיד מיוחד זה ואת הצורך הרב שיש למערכת החינוך באדם המסוגל למלא את הפונקציה הזאת.

חשוב לי להבהיר, שכוונתי אינה דווקא לפסיכולוג החינוכי כמגשר בתוך המערכת החינוכית. ראשית, התחום של יישוב סכסוכים בהסכמה כולל מספר רב של דרכי התערבות מלבד גישור, וכל אחד מהם מתאים לסוגים שונים של מקרים.

שנית, על-אף שקונפליקטים הם מחזה שכיח במערכת החינוך, הרי שצורך בהתערבות באמצעות גישור שכיח הרבה פחות. ברוב המקרים זקוקים הצדדים לסיוע מסוגים שונים, אך אינם זקוקים להליך פורמלי ונוקשה יחסית כמו גישור.

לבסוף, תפקיד המגשר, בפרט כאשר מנהל בית-הספר הוא צד בסכסוך, עלול לאיים על מערכת היחסים בין הפסיכולוג למנהל ולהיתפס כמאבק כוח. במקרים אלו יהיה נבון יותר לסייע למנהל לנהל תהליך הידברות פורה ולהשאיר אותו במרכז ההתרחשות.

מסקנה מתאימה יותר ממאמר זה תהיה - הדגשת הצורך של הפסיכולוג החינוכי לרכוש הבנה בסיסית באופיים של קונפליקטים, בביטויים של תקשורת בין-אישית במהלך קונפליקטים, בתהליכי משא ומתן וכן בדרכי התערבות בסיסיות. ידע ומיומנויות אלו יוכלו לשמש את הפסיכולוג החינוכי בעבודתו במערכת החינוך. חמוש בידע זה יוכל הפסיכולוג החינוכי להבין ולפרש את הגוונים השונים של הדינמיקה בארגון החינוכי, לשמש יועץ לניהול הידברות עבור הצוות החינוכי ולעיתים ובאופן נקודתי אף מתווך ומאפשר של תהליכי גישור ושל הידברות.

בנוסף, ההבנה של הקונפליקט הבין-אישי כמושג מרכזי בעבודת הפסיכולוג החינוכי תאפשר לו עצמו למצוא את מקומו המועיל ביותר במערכת החינוכית. הבנה זו תאפשר לו לזהות קונפליקט במערכת ולהימנע ממעורבות אישית בו, אשר עלולה לגרום לו לאבד את מקומו העצמאי והבלתי תלוי. בכך, משתלבת היטב התפיסה המובעת במאמר זה עם התפיסה הדומיננטית בשדה הפסיכולוגיה החינוכית, שעל-פיה מודגשת עצמאותו וחיצוניותו של הפסיכולוג החינוכי והניטרליות של עמדתו בתהליכים פנים-ארגוניים. להבנתי, תפיסה זו אף מספקת לפסיכולוג החינוכי כלים מעשיים וישימים כיצד לבצר לעצמו את עמדתו הייחודית בזמן שבו המערכת החינוכית מתנהלת בחוסר יציבות ויוצרת קונפליקטים רבים.

לבסוף, ניסיוני האישי גילה לי, שכאשר הפסיכולוג החינוכי מצליח לבסס עצמו כציר נייטרלי ביישוב מחלוקות, הוא זוכה להערכה רבה ולמקום חשוב במערכת החינוך. כך, עם הצלחתו לספק למערכת שירות שהיא זקוקה לו ביותר, יכול הפסיכולוג החינוכי לזכות גם בעמדת השפעה משמעותית ולקדם את האקלים המיטבי של המערכת החינוכית שאיתה הוא עובד.

מקורות

אבירם, ר' (1994). לתפוס ראש גדול. **הד החינוך, סח(5)**, 6-4.

בנימיני, ק' (1984). הפסיכולוג באוהל ובשדה. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, שנתון תשמ"ד**, 53-45.

בן עזרא, ג' וזילברמן, ד' (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**. ירושלים: משרד החינוך.

זהות ותפקידי הפסיכולוג החינוכי (2005). מתוך מ' רבינוביץ (עורך), סיכום מפגש צמרת מס. 2, שפ"י, משרד החינוך, (עמ' 52-49). נדלה מה: http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=564

נוימן, א' (2006, ינואר). דילמת חוק השילוב: פסיכולוגיה חינוכית באש הקונפליקט. **פסיכואקטואליה**, 43 - 40.

עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. בן שמן: מודן.

עומר, ח' (2002). **המאבק באלימות ילדים**. בן שמן: מודן.

עמית, ח' (2004, יולי-אוגוסט). תקיף אך קשוב, **הד החינוך, 68**, 39-34.

עמית, ח' (2005, יוני). מעורבות בעירבון מוגבל. **הד החינוך, 69 (4)**, 43-40.

פוקס-שבתאי, א' ובלנק, ש' (2004). **הורים טובים מדי**. אור יהודה: כנרת.

פישר, ר' ויורי, ו' (1983). **סיכום חיובי: לשאת ולתת בלי לוותר**. תל אביב: כיוונים.

Bush, R.A.B., & Folger, J.P. (1994). *The promise of mediation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cobb, S. (1993). Empowerment & mediation: A narrative perspective. *Negotiation Journal, 9(3)*, 245-259.

Fagan, T. K. (2005). Literary origins of the term “School Psychologist" revisited. *School Psychology Review, 34(3)*, 432.

Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship*. Boston: Allyn & Bacon.

Sheridan, S.M., & D'amato, R.C. (2004). Partnering to chart our futures. *School Psychology Review, 33(1)*, 7-13.

Simcox, A.G., Nuijens, K.L., & Lee, C.C. (2006). School Counselors and School Psychologists: Collaborative partners in promoting culturally competent schools. *Professional School Counseling, 9(4)*, 272-278.

Winslade, J., & Monk, G. (2000). *Narrative mediation*. San Francisco: Jossey-Bass.

ייחודיות המערכת החינוכית של גן הילדים והשלכותיה על דרכי התערבותו של הפסיכולוג חינוכי

ציפורה שוורץ, בנימינה שילה[1][2]

גן הילדים הוא מערכת חינוכית בעלת מאפיינים ייחודיים, המותאמים לגיל הרך והשונים מהותית מאלה של מערכות החינוך הבית-ספריות. מערכת חינוכית זו מיועדת לילדים הנמצאים בשלב התפתחותי משמעותי מבחינת ההשלכות שלו על התערבות, על טיפוח על טיפול בקשיים ועל מניעת התפתחותם בעתיד. בשל ייחודיות המבנה של מערכת הגנים חשוב, שלצד הידע בתהליך ההתפתחות הדרוש, יכירו פסיכולוגים חינוכיים את ייחודיות הגן בישראל כמערכת חינוכית ואת השלכות המבנה הארגוני שלו על עבודתם. מאמר זה מציג את חשיבות ההתערבות המוקדמת תוך התייחסות לילדי גן בהקשר למערכת החינוכית שבה הם לומדים.

---

1 גב' בנימינה שילה היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה ופסיכולוגית התפתחותית מומחית ומדריכה, מטפלת משפחתית מוסמכת. בעבר ניהלה את מדור גני הילדים ואת תחנת הדר יוסף, רכזה עבודה פסיכולוגית בטיפת חלב - שיקום שכונות, בשפ"ח תל אביב-יפו (גמלאית).

גב' ציפורה שוורץ היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה ופסיכולוגית התפתחותית מומחית, בעבר ניהלה יחידת גני ילדים בשפ"ח תל אביב-יפו.

המאמר התקבל לפרסום ב-10/15.

2 תודה לעמיתינו חברי הוועדה לגיל הרך בשפ"ח תל אביב-יפו על הארותיהם והערותיהם.

תודה מיוחדת לעורכת, ד"ר שרונה מי-טל ולמיכל אנגלרט, יו"ר פורום גיל רך בשפ"י, על הערות עדכניות וסיוע בעריכה.

התפתחות גן הילדים בישראל כמבנה חינוכי ייחודי

היכרות עם התפתחות הגן כארגון במהלך השנים עשויה להעמיק את הבנת המסגרת מנקודת מבט מערכתית וכוללנית. גני הילדים הם ממוסדות החינוך הראשונים בארץ, הראשון שבהם הוקם בשנת 1898. מראשית תנועת ההתיישבות העריכו את חשיבותו של גן הילדים כמקדם חִברוּת (נפתלי ופנני-משאט, 1972), במציאות של ארץ הקולטת מהגרים, כשהוא משמש מסגרת לפגישה מוקדמת של ילדים ולהתחלת תהליך החברות ביניהם.

התכנית החינוכית של הגן בתקופה זו הושפעה מגישות פרוגרסיביות לחינוך ומהתפתחויות בפסיכולוגיה באותה עת, ביניהן, התיאוריה של דיואי (Dewey) ותפיסות הומניסטיות (סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012). בלט בה קו ספונטני, אשר התבטא בתפיסה שהילד לומד מתוך סקרנות, התעניינות וערנות לסביבה ולמתרחש בה. מראשית ההתפתחות של גני הילדים נתפס תפקיד הגננת כתפקיד אימהי. ההסתכלות על משחקי הילדים והמעקב אחריהם נועדו לעזור לה להכיר את היכולות, הקשיים, ההתרשמויות מהסביבה הקרובה ורמת הידיעות של הילדים, ובהתאם לכך לאפשר בחירה של המשחקים ושל הפעילויות אשר היו עשויים לשמש מנוף להתפתחותם השכלית, הרגשית והחברתית של הילדים.

במהלך השנים עברו גני הילדים שינויים מבחינה מנהלית וחינוכית. ראשית, הודות לחוק חינוך חובה שהתקבל בשנת 1949 הפך גן הילדים לבני 5 (גן חובה) לחלק אינטגרלי מן החינוך הממלכתי, ונחשב לאבן יסוד בהתפתחות הילד ובהכשרתו ללמידה בבית-הספר. לאחרונה, הורחב חוק חינוך חובה חינם, ועד שנת הלימודים תשע"ו (2015 - 2016) הוא אמור לכלול את כלל הילדים מגיל 3. לפני הרחבת החוק למדו מרבית הילדים בישראל בגילאים אלה במסגרות חינוך ציבוריות או פרטיות.

בתחילת שנות השבעים התעוררה חשיבה על הצורך בשינוי במבנה הארגוני של גני הילדים. מתוך דאגה להסתגלות הילדים למעבר לבית-הספר ובעקבות המלצות ועדת רימלט, אשר דנה במבנה מערכת החינוך בישראל, הוקמו החטיבות הצעירות לצד בתי-הספר היסודיים. ניסיונות נוספים לשינוי נעשו עם הקמת כיתות א' גניות. גם בסמינרים שבהם התנהלו בעבר מגמות נפרדות להכשרת גננות ולהכשרת מורים, נפתחו מסלולים אינטגרטיביים למורות-גננות לגיל הצעיר. יוזמות אלה נועדו ליצור רצף בין הסביבות החינוכיות מבחינת התכנים הלימודיים ודרכי ההוראה הנהוגות בהן. כמו כן, הייתה ציפייה שסביבות חברתיות וחינוכיות אלה תהיינה עשירות

ומגוונות ותאפשרנה למידה על-פי קצב התפתחות אישי בתחומים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים. היוזמות שמומשו הסתמכו על תפיסה התפתחותית שעל-פיה ילדים בגילים 5 עד 7 הם בשלב שונה מבחינת התפתחותם ויכולותיהם משלב הגיל הרך, ואף שונה משלב בית-הספר היסודי (בן רחמים, בראון ונחמני, 1991).

שינוי נוסף בא לידי ביטוי בגיבוש מטרות החינוך לגיל הרך מתוך תפיסה הוליסטית והתפתחותית בהובלתה של ד"ר רינה מיכלוביץ, מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי בשנים 1986 - 1996 (סנפיר ועמיתיה, 2012). סקירת פרסומיה מטעם משרד החינוך בתקופה זאת מעלה את החשיבות שניתנה לטיפוח מוקדם ככל האפשר של כישורי חיים על מנת להבטיח התפתחות מיטבית. היא ראתה בכישורים אלו בסיס להתפתחות ערכים חברתיים הומניים. בתכנית המסגרת לעבודה בגנים שהתפרסמה בשנים אלו הדגישה מיכלוביץ את חשיבותה של הבנת הרצפים ההתפתחותיים בתחום הפיזי, הרגשי, החברתי והקוגניטיבי והראייה האינטגרטיבית, כדרך למימוש הפוטנציאל האישי של כל ילד (מיכלוביץ, 1995). היא גם הכירה בהורים כשותפים חשובים בחינוך בגיל הרך.

למרות ההצעות לשינוי מבני ולשינויים בהדגשים החינוכיים, מאז הקמתם ועד היום שוכנים רוב גני הילדים במבנים נפרדים ולא בכפיפה אחת עם בית-הספר, ויוצרים יחידה קטנה בת כיתה אחת עד 3 או 4 כיתות. נוהג זה התבסס על העיקרון שרצוי לחנך את הילד הצעיר באווירה אינטימית יותר. לעומת גני ילדים הפועלים במבנה בודד, הוקם רק מספר מצומצם של חטיבות צעירות לצד בתי-ספר (עד 2002 היו רק 145 חטיבות צעירות), ככל הנראה בגלל הבדלים בתפיסה החינוכית בין האגפים לחינוך הקדם יסודי והיסודי, היעדר תקציבים והיעדר ראיות חד-משמעיות הנוגעות לתרומת החטיבה הצעירה למעבר ולרצף החינוכי מהגן לבית-הספר (וידיסלבסקי, 2002).

מראשית הדרך ועד לעשור האחרון מתמקדים הדיונים הנוגעים לחינוך הקדם יסודי בהשפעות של התפיסות החינוכיות השונות, ארגון הגן ובהבדלים ביניהן. בישראל, כמו במקומות רבים בעולם המערבי, שורר מתח בין המגמה שעל-פיה מושם דגש על הוראה מכוונת הישגים לימודיים ועל מדידתם החל מגיל הגן, לבין גישות שעל-פיהן מושם דגש על יצירה של תנאים להתפתחות ספונטנית. יש רבים שסוברים, שהדרישה ללמידה פורמלית באה על חשבון הזמן שמוקדש לפעילות חופשית ולמשחק כפי שהיה נהוג בעבר (למשל, Lillard et al., 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013; Zigler & Bishop-Josef, 2006). עם זאת כאמור,

המבנה הארגוני של הגן בישראל שנשמר כיחידה נפרדת ממשיך לשקף תפיסות מסורתיות של המומחים להתפתחות בגיל הרך. על-פי תפיסות אלו, מטרת גן הילדים לספק גירויים חינוכיים תוך שמירה על אווירה של חממה אינטימית וביתית, שנותנת מענה לצורך בספונטניות ובמקום למשחק כמקדמי התפתחות. לפי גישה זאת, אין למהר על מנת לקדם התפתחות של כישורי חיים הדרושים להסתגלות במעבר לבית-הספר. בכך שונים מרבית הגנים בישראל מגני ילדים המסונפים לבתי-ספר, כפי שנהוג במקומות רבים בעולם המערבי. באופן מסורתי, מלמדות מורות בבית-ספר על-פי תכנית ומדדי הישגים, ואילו על גננת להיות דמות הורית שתומכת ומאפשרת חקירה ולמידה ספונטנית לפי הצרכים האישיים של כל ילד (סיטון ועמיתיה, 2012).

האפיונים ההתפתחותיים של הילדים משליכים על המבנה הארגוני של הגן ועל תפקידיה הייחודיים של הגננת (משרד החינוך, אגף לחינוך קדם יסודי, עשייה חינוכית בגן הילדים, 2010). בשונה ממורה בבית-הספר ששייך למסגרת מורחבת המאפשרת אינטראקציה תכופה עם מורים-עמיתים בזמן העבודה, עובדת הגננת כמנהלת גן שאחראית לכל הנעשה בכיתתה, על כל המורכבות המשתמעת מכך, ולצד התפקידים החינוכיים היא ממלאת גם תפקידים מינהליים. היא זו האחראית כלפי הרשות העירונית וכלפי משרד החינוך לכל הנעשה בכיתתה מבחינה פדגוגית, מינהלית ומשקית.

תרומת גן הילדים להתפתחותם התקינה של הילדים וכמסגרת להתערבות מוקדמת

גילאי הגן מאופיינים בהשתנות מהירה של הילדים ובשונות רבה ביניהם מבחינה התפתחותית. בתקופה זו עוברים ילדים משלב של תלות לשלב של עצמאות גוברת והולכת. וזאת, לצד התפתחות מהירה של כישורים קוגניטיביים, שפתיים ותפיסתיים-מוטוריים, שבעקבותיה נלמדת תקשורת רגשית (הכוללת זיהוי רגשות, הבעתם וויסותם), מתגבשת הזהות עצמית ותפיסת המגדר ומתבססים יחסים חברתיים אדפטיביים (למשל, אמפתיה עם בני קבוצת הגיל). תהליך רכישת המיומנויות החברתיות והלמידה של כישורים אלו מתנהל בזיקה ליחסים בין הילד לילדים אחרים ובינו לבין הגננת ולקשרים איתם (ארז, בינשטוק ולוקס, 2005).

ניירות עמדה המגובים במחקרים רבים מצביעים על כך, שבתקופה זאת ניכרת השפעה רבה במיוחד לסביבה. קיימת הסכמה רחבה לעמדה, שתקופה זו מתאימה במיוחד להעשרה ולטיפוח התפקודים הקוגניטיבי והאינטלקטואלי של הילדים. דוּחַ

מומחים של האקדמיה האמריקאית למדעי ההתפתחות בילדות המוקדמת מדגיש את חשיבות הניסיונות המוקדמים בחיים (Shonkoff & Phillips, 2000). הדוח מציין את התפקיד המשמעותי של היחסים המוקדמים כמקור לתמיכה ולהסתגלות, ואת חשיבותה של ההתערבות המוקדמת והמתוכננת להגברת הסיכויים לתהליכים התפתחותיים רצויים. גם בספר של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים **ממחקר לעשייה בחינוך בגיל הרך**, בעריכת קליין ויבלון (2008), מציינים החוקרים, כי חוויותיהם של ילדים בגיל הרך יוצרות תשתית להתפתחותם במהלך החיים. המחקרים שסקרו מצביעים על תוצאות ארוכות הטווח של התערבויות חינוכיות מוקדמות שמתוכננות ומתמשכות באוכלוסיות מצוקה.

בשל הרגישות בתקופה הזאת לקידום ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית, מושקעים משאבים ומאמצים רבים כדי לברר מהם מרכיבי הטיפול, החינוך וההתערבות בגילאים אלה המאפשרים התפתחות מיטבית של ילדים. ממצאי מחקרם של המרה ופיאנטה (Hamre & Pianta, 2001) מצביעים על ההשפעה ארוכת הטווח של אופי היחסים הבין-אישיים בגן על ההתנהגות ועל ההישגים בבית-הספר. ממצאים של מחקרי אורך מצביעים על שיפור בהסתגלות (תוקפנות ובעיות קשב ופשיעה פחותות), ועל יתרון בתפקוד הלימודי (עמדות כלפי בית-הספר והישגים) ובתחום העמדות והתפקוד החברתי (Schweinhart et al., 2005). כך גם ממצאי מחקר אורך אחר, אשר עקב אחר המשתתפים בתכנית העשרה לילדים בסיכון, "Head Start", מצביעים על השפעות חיוביות ארוכות טווח בכל הקשור להשכלה ולמעורבות מועטה יחסית במעשי פשע. ההשפעות באו לידי ביטוי גם בשנות העשרים לחייהם של המשתתפים (Curie & Graces, Thomas ,2002). על סמך ממצאי המחקרים ארוכי הטווח נערכו גם חישובים המצביעים בוודאות על הכדאיות הכלכלית של ההשקעה בחינוך בגיל הרך לעומת ההשקעה בגילאים בוגרים יותר (למשל, Ludwig & Phillips 2007 ;Heckman, 2006). ניתן לסכם, כי חינוך וטיפול איכותיים בשנות הילדות המוקדמת כוללים התערבות בתחומים הפיזי, הרגשי, החברתי והקוגניטיבי - לכלל אוכלוסיית הילדים ולילדים הנמצאים בסיכון התפתחותי (Scheinhart & Weikart, 1980).

באשר לגורמים שהם בעלי משמעות בהתערבויות בשלב התפתחותי זה, קיימת הסכמה רחבה בספרות המקצועית בדבר חשיבות הקשרים הרגשיים-החברתיים הראשונים של הילד כגורם המעצב את תפיסתו העצמית כאדם וכתלמיד, שיוצרים בסיס לאינטראקציות החברתיות שלו בעתיד. כישורים רגשיים-חברתיים חיוניים

להסתגלות המוקדמת לגן ותורמים ליכולתו של הילד ליהנות מהתנסויות הלמידה המגוונות המוצעות בו ולהמשך הסתגלות מוצלחת גם במעבר לגן אחר או לבית-ספר (Peth-Pierce, 2001). תחום נוסף של התערבות מוקדמת שעבר תמורות רבות הוא נושא לקות הלמידה ותת-תחום בנושא זה - קשיים בקריאה. באופן מסורתי אותרה לקות זו רק בגיל בית-הספר. אולם, מחקרים מצביעים על הבדלים חשובים בין ילדים המתקשים בקריאה לבין אלה שאינם מתקשים, בעיקר בתחום השפה שניתן לאתרם כבר בגיל 3 (Scarborough, 1990). קיימים כמובן תחומים נוספים כמו תכניות להעשרה של ילדים בסיכון, שמדגישות את החשיבות הדרמטית של התערבות מוקדמת (ארז, 1993).

נראה אם כן, כי לאיתור, לאבחון ולהתערבות מתאימים בגן הילדים נדרשת התייחסות מן הפן ההתפתחותי ובהיבט הנוגע לייחודיות ההקשר החינוכי. התחנכותם של רוב הילדים בישראל במערכת של גני הילדים במשך שנתיים-שלוש, מאפשרת התערבות משמעותית מוקדמת כוללנית, מקיפה וממושכת. למעורבות הפסיכולוג החינוכי בגילאי הגן תפקיד חשוב ובעל משמעות בהבטחת התפתחותם המיטבית והנאותה של ילדים בשנים המוקדמות הקריטיות ובמקרים שבהם טמון סיכון התפתחותי (משרד החינוך, שירות פסיכולוגי בגני הילדים, 2013).

ייחודיות הגן ועבודת הפסיכולוג החינוכי

מבחינה היסטורית, במסגרת עיסוקם בבירור מוכנות לכיתה א' ובאיתור ילדים המתקשים במעבר מהגן לבית-הספר נהגו פסיכולוגים חינוכיים להתייחס בעיקר לילדי גן חובה והתמקדו בצורכי הפרט ובהתאמתם למערכות חינוך בהמשך. עם זאת, בהתייחסה לתפקיד פסיכולוג הגן הדגישה אסתר כהן זה מכבר את מקומו כמלווה וכמעריך ילדים בתהליך התפתחותם, כיוזם תכניות התערבות מוקדמות וכמסייע בקירוב בין מערכות חינוכיות ובתיאום ביניהן (כהן, 1987). כיום, הולכת וגוברת המגמה בעקבות חוק חינוך חובה מגיל 3 להרחיב את השירותים הפסיכולוגיים הניתנים החל מגילאי 3 - 4 בגני טרום חובה. בעבר ניתנו ברוב המקומות שירותים פסיכולוגיים לילדי גן צעירים עם צרכים מיוחדים בלבד.

ההכרה בתקופת הגיל הרך כשלב האופטימלי לאיתור ולבניית תכניות התערבות, מחייבת עבודה בגני הילדים על-פי מודל מסודר, שמאפשר היכרות מוקדמת עם הילדים וליווים בניסיונות התערבות במשך תקופה של שנה עד 3 שנים, כפי שמוצג

בחוברת "**התפיסה התיאורטית והקווים המנחים לעבודה של השירות הפסיכולוגי חינוכי בגנים**", שפורסם על-ידי אגף פסיכולוגיה בשפ"י (2013). המודל מסתמך על ליווי תהליך ההתפתחות של ילדי הגן על פני רצף של זמן. במהלכו ייעשה שימוש במידע המגיע ממקורות מגוונים על אופי ועל קצב ההתפתחות וההסתגלות של הילד (כפי שהוצע על-ידי כהן, 1987), תוך התייחסות אקולוגית-מערכתית לעבודה בגן עם הגננת ועם ההורים. לפי עקרונות המודל, שהוא הסטנדרט המקובל היום בעבודת השירות הפסיכולוגי חינוכי בגנים, יש צורך להתייחס ל-3 גורמים במקביל: היבטים התפתחותיים-אישיים ובין-אישיים של הילד, מערכת היחסים בין ההורים לגננת ומדיניות חינוכית. מתוך כך נקבעים העקרונות בעבודת הפסיכולוג החינוכי בגנים ב-5 תחומים: הגננת וצוות הגן, ילדי הגן, ההורים, שותפי התפקיד ומערך התמיכה והסיוע, העבודה המערכתית והפרטנית במצבי חירום ומשבר.

בהמשך המאמר נתמקד בהשלכות ייחודיות של גיל הגן וארגון הגן על עבודת הפסיכולוג החינוכי עם הגננת, בתפיסת העבודה עם הילדים ובעבודה מערכתית עם הורים. בהתייחס לעבודה עם הילדים מוצע, שהנחת היסוד שבבסיס העשייה של הפסיכולוג החינוכי בגן היא התנהלותה של מערכת מורכבת של יחסי גומלין בין גורמי התפתחות שונים - ביולוגיים-אישיים וגורמי הסביבה הפיזית והבין-אישית (Shonkoff & Phillips, 2000). גרינספן הדגיש תפיסה אינטגרטיבית שלפיה, כדי להשיג אפקט משמעותי יש להעדיף התייחסות כוללנית על התערבות שעניינה טיפול בתחום התפתחותי מסוים או בכישורים ספציפיים (Greenspan, 1985). על-פי גישה זאת, ניתן לראות בהתערבות בקרב ילדי גן פעולה טיפולית מתקנת, ובו בזמן גם פעולה מונעת המצמצמת סיכון לקשיים בלמידה ובהסתגלות לבית-ספר בהמשך (ארז ושות', 1992). בעבודתו בגנים נדרש הפסיכולוג החינוכי לידע בתחום ההתפתחות והחינוך לאיתור ולאבחון ילדים ולבניית תכניות התערבות, תוך שימוש בטכניקות של עבודה פרטנית, משפחתית, קבוצתית ומערכתית בהתאם לצורך.

התלות של ילדים צעירים בסביבתם, ובמיוחד במבוגרים המטפלים בהם, היא אפיון מרכזי בגיל זה. על כן, כל התייחסות לילדים צעירים מחייבת התייחסות מערכתית הכוללת את המבוגרים המטפלים בהם - שלרוב הם ההורים, הגננת והצוות החינוכי, וכן התייחסות לסביבות שבהן גדלים ומתחנכים הילדים (אופי הגן וההקשר הקהילתי). ברונפנברנר, בהתייחסו לחשיבות ההתערבות בגיל הרך וליעילותה ציין, כי על התערבות שכזו להיות רציפה, וכי עליה לכלול מטפלים טבעיים: הורים, מטפלות, גננות ומורים (Bronfenbrenner, 1974). על-פי הגישה האקו-סיסטמית

שהוא ייסד - היחסים הבין-אישיים הקרובים של הילד; סגנון ההורים והגננת שלו; אופי היחסים בין הגננת להורים וכן מעגלים רחבים יותר; הסביבה והמדיניות החינוכית וכן היבטים תרבותיים של סביבת הילד - השפעתם על ההתפתחות ועל ההסתגלות היא משמעותית (Maital & Scher, 2003). גם קואן הדגיש את העובדה, שתוצאות של תהליך ההתפתחות מעוצבות במידה רבה באמצעות הקונטקסט החברתי הרחב (למשל, ריבוי הזדמנויות/עוני), על-ידי האופן שבו מערכות גדולות (גן/בית ספר) בנויות ופועלות ועל-ידי הסביבה הקרובה יותר של המשפחה אשר בה מתרחשות ההתנסויות המוקדמות ביותר (Cowen, 1994). בתפיסה זאת מושם דגש על דפוסי ההתמודדות של הילד שעשויים לשקף את מידת ההתאמה (goodness of fit) בין צורכי הילד לבין אפשרויות ההכלה וההתמודדות של הסביבה המשפחתית והחינוכית (Rutter & Rutter, 1992, Horowitz, 2000). אפיוני היחסים בין גורמים אלה ושונות תרבותית שמתבטאת בשאיפות ובציפיות ההתפתחותיות של הורים ושל גננות, עשויים אף הם להשליך על התנהגות הילד, על דפוסי התמודדותו וכן על עבודת הפסיכולוג החינוכי.

המאפיינים המבניים הייחודים של גן הילדים עשויים להשפיע על אופי העבודה המערכתית בגן וגם על מערכת יחסי העבודה בין הגננת לפסיכולוג, ועל הפסיכולוג להיות ער ומודע להשפעה. כפי שצוין בתחילת המאמר, המאפיין המבני המייחד את גן הילדים בישראל הוא היותו יחידה קטנה, מבודדת ועצמאית יחסית, עם גננת מנהלת בראשה וסייעת. כתוצאה מכך נוצרת בגן אווירה אינטימית יחסית והיכרות של כולם את כולם. עבודתה של הגננת מאופיינת בעבודה רציפה שיש בה מגע מתמיד עם הילדים, ללא זמן פנוי פורמלי לעצמה (אין הפסקות, שיעורים חופשיים וכד'). לגננת תפקידים חינוכיים רבים לצד תפקידים מינהליים. היא זו האחראית כלפי הרשות העירונית ובעיני משרד החינוך לכל הנעשה בכיתתה מבחינה פדגוגית, מינהלית ומשקית. בנוסף, מקיימת הגננת קשרים פורמליים ובלתי פורמליים עם הורים שכוללים מפגשים תקופתיים לצורך העברת דיווח.

לעומת הגננת, עובדת מורה בבית-ספר בארגון גדול יחסית, עם מורים שותפים לצוות ובהובלתו של מנהל. בבית-הספר פועלים בדרך כלל - יועצת שנמצאת ברוב ימות השבוע ומורת שילוב האחראית על נושא החינוך המיוחד, ופסיכולוג בית-הספר שמגיע בדרך כלל באופן שוטף וקבוע. בגן הילדים הגננת היא המנהלת, היא זו שפוגשת את המפקחת אחת לתקופה או בהתאם לצורך כמו בעיתות משבר וחירום, וגננת שילוב נותנת מענה פרטני לילדים שקיבלו זכאות לשילוב. אנשי מקצוע נוספים

(למשל, מומחים מטעם המתי"א,[3] יועצת) אינם פוקדים את הגן מדי יום ומתעורר צורך בתיאום מפגשים באופן יזום ומכוון. על כן, ניכרת בדרך כלל בדידות-מה בעבודת הגננת בהשוואה למורה בבית-ספר. משתמע מכך, כי פסיכולוג הגן, המגיע אליו באופן שוטף ובתדירות קבועה, עשוי לשמש דמות משמעותית עבור הגננת.

האפיונים הייחודיים של הגן מבחינה מבנית ומבחינת דרישות התפקיד המרובות מן הגננת, שהן סותרות לעיתים זו את זו, משליכים על עבודתו של הפסיכולוג החינוכי בגן ועל אופי הקשרים שנוצרים בין הגננת לפסיכולוג. למשל, כל כניסה של פסיכולוג לגן החל מהכניסה הראשונית, היא בבחינת חדירה לאינטימיות בו בגלל היותו כיתה בודדת, בעוד שבמערך הבית-ספרי כניסה של פסיכולוג לכיתה מתרחשת בשלב מאוחר יחסית בתהליך ההידברות בין פסיכולוג למורה. קדמו לה פגישות עם גורמים שונים בהנהלת בית-הספר - היועצת, המורה (בחדר מורים) - ורק לאחר התדיינות משותפת התקבלה החלטה ביחס לצורך בהסתכלות, בתצפית בתוך הכיתה. לעומת זאת, פסיכולוג המגיע לגן לפגישה עם הגננת רואה אותה במכלול תפקודיה כגננת, לעיתים עוד לפני שיחתו הראשונה איתה. במיוחד כשמדובר בציפייה לתפקיד המדגיש את הקשר הרגשי לילדים, עלולה להיווצר אצל הגננת תחושה של חשיפה יתרה שאיננה בשליטתה וזו יכולה ליצור תחושות נלוות (כגון: איום, חרדה וכד') אשר להן השלכות על הקשר ועל הנכונות לשיתוף פעולה עם הפסיכולוג.

חשוב שהפסיכולוג החינוכי יכיר את הדילמות שעומדות לפני הגננת בשל ריבוי הציפיות ממנה. גננות נדרשות למידה רבה של עצמאות בהתמודדות עם המורכבות של שילוב בין קשר אימהי-רגשי קרוב עם הילדים, שותפות עם ההורים, עידוד התפתחות באמצעות חקירה וספונטניות, הוראה פורמלית והערכה של הישגים לצד תפקידים מינהליים ולבין הצורך בהתמודדות עצמאית יחסית למורה בבית-ספר. נמצא, כי לעיתים אופפת את הגננות תחושה של בדידות, במיוחד בהתמודדות עם הורים לילדים מתקשים (Oplatka & Eizenberg, 2007). בעבודה עם גננת, חשוב שהפסיכולוג יכיר את תפיסתה ביחס לציפיות שאחרים מציבים בפניה. ישנן גננות שרואות בעצמאותן יתרון ואף נהנות מחופש הפעולה. ברוב המקרים, כניסת פסיכולוג חינוכי לגן מלווה ברצון של הגננת לשאוב ממנו ידע נוסף, והיא רואה בו כתובת להתייעצות ושותף לחשיבה, לתכנון ולעשייה. אולם, במקרים מסוימים יכולה כניסת פסיכולוג לערער את תחושת ההצלחה במשימה בהתמודדות עצמאית. הדבר

3 מתי"א הוא מרכז תמיכה יישובי/אזורי.

עלול לעורר התנגדות ורצון לדחות ולהרחיק את הגורם המאיים על חופש העשייה ועל העצמאות שלה. במקרים אחרים עשויה תחושת הבדידות של הגננת להתבטא בתחושת עומס והצפה בשל האחריות הרבה בתחומים מגוונים - חסר בהזדמנויות להיוועצות שוטפת בקבוצת עמיתים, חסר של מפגש שוטף עם קבוצת תמיכה, התנהלות של יחיד מול קבוצת הורים ועוד. במקרים כאלה עשויה הגננת לצפות מהפסיכולוג שימלא פונקציות רבות שיסייעו לה בהתמודדות עם הקשיים שבהן נתקלה כתוצאה מחסרים אלו. למשל, תיתכן נטייה לגלוש לכיוון יחסים מעין חבריים, שעלולים לאתגר את עבודתו המקצועית של הפסיכולוג החינוכי בגן. מצד אחד, גננות הן אלה שזקוקות במיוחד להיוועצות, ומצד אחר הן מקשות על שמירה על המרחק המקצועי הרצוי.

כפי שמתואר בעקרונות עבודת הפסיכולוג החינוכי בגני ילדים של אגף פסיכולוגיה בשפ"י (2013), מוקד חשוב בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי הוא עבודה עם ההורים של ילדי הגן. עבודה עם אוכלוסייה זו היא לעיתים פרטנית ולעיתים קבוצתית, וכוללת נושאים חינוכיים והתפתחותיים כלליים מגוונים. אופי העבודה עם ההורים מושפע גם מהצרכים הייחודיים של הגננות ומהמבנה הייחודי של מערכת הגן. לעיתים המפגש עם ההורים הוא מקור לחרדה עבור הגננת, במיוחד כשהיא עומדת לפניהם לבדה (Oplatka & Eizenberg, 2007). במקרים אלו עשוי הפסיכולוג החינוכי לתרום תרומה משמעותית ביותר. בהמשך, מובאות דוגמאות מתוך הניסיון בעבודה עם הורים תוך התייחסות לנקודה ייחודית זו.

יש לציין, כי בשנים האחרונות קיימת מודעות גוברת של הורים לטיפוח ילדיהם מגיל צעיר. חוגים בנושאים שונים, צפייה בטלוויזיה וכו' - כל אלה משנים את סוג הקשר בין הורים לילדים. בגילאים אלה זקוק הילד להורה שיתווך עבורו בכל תהליכי הלמידה הבלתי פורמלית. תפקיד זה מכריע בהגברת יכולתו של הילד ללמוד ולקלוט ולהעשיר את עולמו. המודעות לחשיבות הטיפוח בגיל צעיר מתבטאת לעיתים ב"הצפה" של חוגים ושל פעילויות העשרה שונות, וההורה מוצא עצמו מול שפע של הצעות של אנשי מקצוע-מומחים, אך לעיתים אינו מודע לתפקידו החשוב כמתווך שעשוי לתרום להצלחת תהליך ההעשרה והטיפוח שהוא מעוניין בו.

הקשר בין הפסיכולוג להורים משמש הזדמנות להבהרת משמעות תפקיד ההורה וחשיבותו בהווה ובעתיד (Jacobs & Wachs, 2002). הנושאים המטופלים בעבודה עם הורים מגוונים ומכוונים להעשיר את הידע וההבנה כדי לחדד הסתכלות לצורך היכרות רחבה ומעמיקה של מכלול תחומי התפקוד של ילדם, להבנת

ההבדלים האינדיבידואליים ולאיתור מוקדם של קשיי התפתחות. אנו רואים בהורים לילדי הגן גורם בעל משמעות מכריעה בטיפול ובטיפוח של הילד, בידיהם מצוי מידע חשוב ביותר לצורך הבנת מקורות הקושי והכוחות של הילד. כמו כן, רבה השפעתם על מימוש תהליכי ההתערבות ברמות השונות - מהתערבות ישירה שנעשית על-ידם ובעזרתם להעשרה ולמניעה, או טיפול דרך התערבויות באמצעות גורמים אחרים שאמורים לדאוג לכך שהילד אכן יקבלם (מאיירס, 2007 ; Jacobs & Wachs, 2002; Wachtel, 1994) יש לציין, כי הניסיון והידע מצביעים על כך שעבודה טיפולית רבה בקרב ילדים היא עקיפה ונעשית באמצעות ההורים (כהן ,2007). עריכת "ימים פתוחים" בגן - עם הפסיכולוג ועם הגננת נמצאה כדרך לאפשר להורים להכיר את הפסיכולוג ולפנות אליו להיוועצות באופן פורמלי למחצה. המפגש מאפשר הסרת החשש שמתעורר לעיתים מסטיגמה או לחלופין מ"פתיחת תיק" בעקבות הפנייה. בהיכרות כזאת עם הפסיכולוג יכול ההורה לחוש שהוא נמצא בטריטוריה המוכרת לו, ובמידת הצורך מתאפשרת גישה מידית גם לגננת המוכרת יותר. ניתן להיפגש עם הורים בקבוצות הדרכה, בהרצאות או בייעוץ בנושאי התפתחות מרכזיים כגון: הסתגלות הילד לגן מבחינה רגשית וחברתית או מוכנות ומשמעות הגן כמכין לכיתה א'. ניתן לראות בפעולות אלו עם ההורים עבודה שתומכת בגננת וניתנת לכלל המערכת מן ההיבט המניעתי.

לצד העבודה עם כלל ההורים, נדרש לעיתים הפסיכולוג החינוכי העובד בגנים להתערבות טיפולית ישירה במפגש עם ההורים, המשפחה והילדים. צורך זה מתעורר במיוחד בעקבות איתור קשיים ומעורבות הפסיכולוג החינוכי ב"מפגש" הראשון של ההורים עם קשיי הילד שלהם להתמודד עם המערכת החינוכית. בהקשר זה תיתכן גם מעורבות הפסיכולוג החינוכי בתמיכה בהורים ובגננות בעבודת הריכוז והתיאום של ההתערבויות, מתוך ראייה והבנה כוללנית של צורכי הילד וההתאמה למערכת הייחודית של הגן.

לסיכום, חשוב שעבודת הפסיכולוג החינוכי בגן תיעשה תוך שימת דגש על האפיונים של תהליכי ההתפתחות בגיל הרך ומתוך התייחסות לאופי הייחודי של ארגון המערכת. התייחסות אקולוגית-מערכתית מצביעה על החשיבות הרבה שיש ליחסי הגומלין בין הילדים למבוגרים המטפלים והמחנכים אותם, ולהשפעות של גורמים שונים, - המדיניות והמבנה הארגוני - על היחסים בין חלקי המערכת (Maital & Scher, 2003). מבחינה ארגונית התפתחו הגנים בתוואי מקביל אך שונה מן המערכות הבית-ספרית. התפתחות ארגונית זו היא דינמית וממשיכה להשתנות עד היום. עם זאת, (עד היום)

רוב כיתות גני הילדים מנוהלות עדיין כיחידות נפרדות ומושם דגש על פעילות חינוכית חופשית יותר. ייחודיות זאת משליכה על ההיבטים השונים של עבודת הפסיכולוגים בגני הילדים, החל מיצירת קשר בין הפסיכולוג לגננת. הבנת התהליך העדין והמורכב של יצירת קשר מקצועי בנסיבות שתוארו במאמר זה עשויה לתרום לעבודה מיטבית ומשמעותית לאורך זמן בגן. קשרי הפסיכולוג והגננת עשויים למתן תחושות של עומס ושל בדידות של גננות רבות במיוחד במצבי לחץ ומשבר, בעבודה עם הורים ובהתמודדויות עם ילדים מתקשים. בהקשר זה חשוב, שעבודת הפסיכולוג החינוכי בגנים תתייחס לצורכי הילדים והוריהם בהתאם לשלב ההתפתחותי שלהם. לצד שיקולים אלו, חשוב שפסיכולוג הגן יכיר בציפיות ובדרישות המרובות והמשתנות ולעיתים אף סותרות העומדות בפני הגננת בעבודתה. כך, ניתן להשתמש בעבודה במערכות הגנים כבסיס לאיתור מוקדם של קשיים ולעבודת מניעה משמעותית, במהלך מתן היוועצות לגננת וליווי המשכי של הילדים, כפי שמומלץ בקווים המנחים לעבודת הפסיכולוג בגנים (משרד החינוך, שפ"י, 2013).

מקורות

ארז, ת' (1993). גורמי סיכון, מודלים אטיולוגיים והתערבויות פסיכולוגיות חינוכיות מונעות בילדות המוקדמות. בתוך ש' לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה** (עמ' 114-136). ישראל: הדר.

ארז, ת', בינשטוק, א' ולוקס, ר' (2005). **כל הגן במה, מקומה של הגננת בטיפוח הרגשי חברתי ובקידום יחסים איכותיים בגן הילדים**. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך. נדלה מ:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/Perek1.htm

ארז, ת', פרנבוך ש', ושוורץ צ' (1992). **חינוך איכותי בגיל הרך, כיצד?** תל אביב: שפ"ח תל אביב, פרסום פנימי.

בן רחמים, ש', בראון, ר' ונחמני, ר' (עורכים) (1991). **חטיבות צעירות עיון ומעשה.** ירושלים: משרד החינוך, מינהל החינוך, אגף לחינוך יסודי, המחלקה לתכניות ושיטות חטיבות צעירות.

וידיסלבסקי, מ' (2002). תרומת החטיבה הצעירה למחר. **הד הגן, ג (אדר תשס"ב).** נדלה ב- 20.9.15 מ:
https://www.itu.org.il/?CategoryID=519&ArticleID=1387

כהן, א' (1987). מוכנות לבית הספר-הפסיכולוג החינוכי ושאלת מוכנותם של ילדים לקראת בית-הספר ומוכנותם של בתי-הספר לקראת ילדים. בתוך א' לסט, (עורך), **עבודת הפסיכולוג בבית-הספר** (עמ' 292 - 320). ירושלים: מגנס.

כהן, א' .(2007). התמודדויות הוריות וטיפול בהורות. בתוך א' כהן (עורכת), **חוויית ההורות** (עמ' 9 - 38). קריית ביאליק: אח.

מאיירס, י ' (2007). יעוץ להורים כפתרון בעיות. בתוך א' כהן (עורכת), **חוויית ההורות** (עמ' 389 - 415). קריית ביאליק: אח.

מיכלוביץ, ר' (1995). **תכנית מסגרת לגן הילדים הממלכתי והממלכתי הדתי, הערבי והדרוזי.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, אגף לתכניות לימודים.

משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי (2010). **עשייה חינוכית בגן הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך, אגף פרסומים. נדלה מ:
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C6D10B31-D74C-4F79-9CF4-282ADDF50552/113451/KavimManhim.pdf

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי ייעוצי, אגף פסיכולוגיה (2013). **שירות פסיכולוגי חינוכי בגני-הילדים: תפיסה תיאורטית וקווים מנחים לעבודה.** ירושלים: משרד החינוך, אגף פרסום. נדלה מ:

https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/1506bf483c487536

נפתלי, נ' ופניני-משאט, מ' (1972, תשל"ב). מגמות ובעיות בגיל הרך. **הד הגן**, יולי, עמ' 367 - 386.

סנפיר, מ', סיטון ש' ורוסו-צימט, ג' (2012). **מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל.** שדה בוקר: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

קליין, פ' ויבלון, י' (עורכים) (2008). **ממחקר לעשייה בחינוך בגיל הרך.** ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective? *Early Childhood Education Journal, 2(2)*, 14-18.

Cowen, E.L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology, 22(2)*, 149-179.

Garces, Thomas & Currie. 2002. Longer term effects of Head Start. *American Economic Review, 91(4)*, 999-1012.

Greenspan, N. (1985), *First feelings: Milestones in the emotional development of your infant from birth to age* 4. N. Y: Viking Press.

Hamre B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312(5782),* 1900-1902.

Horowitz, F. D. (2000). Child development and the PITS: Simple questions, complex answers, and developmental theory. *Child Development, 71,* 1-10.

Jacobs, L. & Wachs.(2002). *Parent therapy.* London: Jason Aronson Inc.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 39(1)*, 1-34.

Ludwig, J. & Phillips, D. (2007). The benefits and costs of Head Start. *Social Policy Report, 21(3)*.

Maital, S. L. & Scher, A. (2003). Consulting about young children. In E. Cole & J.A. Siegel (Eds.) *Effective consultation in school psychology (2nd Revised and Expanded Edition, pp. 336 – 361*). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education, 23(4)*, 339-354.

Peth - Pierce R. (2000): *A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. Bethesda, MD: The Child Mental Health Foundations and Agencies Network (FAN) & NIMH. Retrieved from ERIC, http://eric.ed.gov/?id=ED445810

Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenges and continuity across the life span*. NY: Basic Books.

Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development, 6,* 1728-1743.

Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Yipsilanti, Ml: High/Scope Press. Retrieved from: http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=219

Schweinhart, J., & Weikart, D.P. (1980). The effects of the Perry Preschool Program on youth through age 15. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation,* 7. Yipsilanti, Ml: The High/ scope press.

Sherman, R., Shumsky, A., & Rountree, Y.B. (1994). *Enlarging the therapeutic circle*. NY: Bruner & Mazel.

Shonkoff, J.F, and Phillips, D.A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington D.C: National Academy Press.

Wachtell,E.,F (1994). *Treating troubled children and their families*. NY: Guilford press.

Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Embracing complexity: rethinking the relation between play and learning: Comment on Lillard et al.(2013). *Psychological Bulletin, 139(1*), 35-39.

Zigler, E.F., & Bishop-Josef, S.J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In D.G. Singer, R.M., Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, (Eds.), *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp.15-35). NY: Oxford University Press.

היוועצות בנוגע לילדים צעירים: גישה אקו-סיסטמית התפתחותית[1]

שרונה מי-טל[2]

מבוא

אנשי מקצוע מודעים לחשיבות התאמת ההיוועצות (קונסולטציה) הפסיכולוגית לצרכים של קבוצות ספציפיות של מתייעצים ושל לקוחות (Harris & Zetlin, 1993; Ingraham, 2000; Maital, 2000; Westby & Ford, 1993). במקביל, מומחים בתחום התפתחות הילד מדגישים את הצורך לשקול בקפידה את האופן שבו תוצאותיהם של מחקרים על התפתחות מתורגמים לקווי מדיניות ולפרקטיקות מעשיות (Damon, 1995; Horowitz, 2000; Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000; Shonkoff, 2000; Sigel, 1990). למשל, מחקרים התמקדו בשאלות על העיתוי הרצוי להתערבות, מהו הטיפול הטוב ביותר כדי לתת מענה לצרכים הנוכחיים והעתידיים של ילדים, מהם הגורמים שעימם רצוי לשתף פעולה וכיצד להיוועץ באופן אפקטיבי לנוכח שונות תרבותית (Meisels & Shonkoff, 2000). במהלך העבודה עם ילדים צעירים ניצב

1 מאמר זה פורסם במקור על-ידי ש' מי-טל וע' שר בשנת 2003. אני מודה מאוד לפרופ' ענת שר על תרומתה לתרגום ולהתאמה של המאמר לעברית.

Maital & Scher (2003), Consulting about young children: An ecosystemic developmental perspective. In Cole, E. & Siegel, J. (Eds.). Effective consultation in school psychology, 2nd Edition (pp 336- 361).Toronto, Ontario: Hogrefe.

תורגם לעברית ברשות ההוצאה לאור.

2 ד"ר שרונה מי-טל היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מרצה בחוג לפסיכולוגיה במכללת עמק יזרעאל ובעבר בחוג לייעוץ ולהתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה. לשעבר ס' פסיכולוגית מחוזית, שפ"י מחוז צפון (גמלאית).

בפני אנשי המקצוע האתגר לאמץ גישה רגישה ואפקטיבית שיכולה לענות על צורכי הילד, ההורים והמחנכים. פרק זה מציג מודל היוועצות שמתמקד בצרכים של אלו שעובדים עם ילדים צעירים. אולם, המודל רלוונטי גם עבור פסיכולוגים חינוכיים שמחפשים גישה לעבודה מערכתית בהקשרים אחרים.

ככל שאימהות רבות יותר ברחבי העולם מצטרפות למעגל העבודה, כן עולה הצורך לשלב מיליוני ילדים במעונות ובגנים איכותיים. לפיכך, ניתן לצפות לעלייה בדרישה לשירותים פסיכולוגיים עבור קבוצת גיל זו. ישנם מקומות שבהם המעונות והתכניות לגיל הרך מופעלים כחלק ממערכת חינוכית כוללת של הקהילה. במקרים אלו מעורבים לעיתים קרובות פסיכולוגים חינוכיים במתן שירותים למסגרות לגיל הרך מתחילת הדרך (Barnett, 1986; Ershler, 1992). במקומות אחרים עשויים פסיכולוגים חינוכיים להיות מעורבים רק בנקודת המעבר מגן הילדים לבית-הספר. בכל מקרה, חשוב שלפסיכולוג יהיה רקע נרחב בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית כבסיס להיוועצות עם אנשי צוות ספציפיים שמטפלים בילדים וכן רקע בעבודה המערכתית. ככל שמתווספות ראיות על החשיבות של מאפיינים ספציפיים בתכניות ההתערבות המוקדמת ועל השפעתם על הסתגלותם של הילדים לבית-הספר בשלבים מאוחרים יותר (Blair, 2002; Ershler, 1992), כן יהיה על שירותים פסיכולוגיים חינוכיים לתרגם מידע זה לפרקטיקה. בנוסף, בהתחשב בחשיבות השפעתה של הורות רגישה על רווחתו העתידית של הילד (למשל, Blair, 2002; Rutter & Rutter, 1993), דרך עבודה יעילה וחסכונית היא היוועצות שנעשית במטרה לבנות תכניות למניעה ראשונית ותכניות התערבות למניעה שניונית (Cole, 1996).

לגבי התייעצות בנוגע לילדים צעירים, לפסיכולוגים חינוכיים תפקיד חשוב בניסוח, בארגון ובהעברה של סוגי שירותים אלו. פסיכולוגים חינוכיים נמצאים בעמדה ייחודית, בצומת שבין מחקר התפתחותי ליישומו בפרקטיקה ובמדיניות. קיימות עבודות רבות על מאמצי התערבות מוקדמת שמקורן במחקר על ההתפתחות (למשל, Blasco, 2001; Shonfoff & Meisels, 2000), אולם, רק חוקרים מעטים הרחיבו בעניין הגישה *להיוועצות* בנוגע לילדים הצעירים.

היוועצות פסיכולוגית זוכה לתמיכה רחבה כאמצעי יעיל לסייע לילדים עם קשיים על-ידי סיוע לאנשים שאחראים להם. החל בעבודתו המוקדמת של ג'רלד קפלן (Caplan, 1970) הוגדרה היוועצות כתהליך של מתן שירותים פסיכולוגיים באופן עקיף במטרה לפתור בעיות קיימות ולמנוע קשיים עתידיים. מאז, ההיוועצות אומצה ככלי יעיל ובעל שימוש נרחב בפסיכולוגיה החינוכית (Cole & Siegel,

1990). הספרות המקצועית מציגה מגוון גישות בנוגע להיוועצות במערכות חינוך (למשל, Brown, Pryzwansky, & Shulte, 1995; Cole & Sigel, 1990; Conoley & Conoley, 1992; Erchul & Martins, 1997 Parsons & Meyers, 1984). ישנה הסכמה רחבה שהיוועצות פסיכולוגית במערכות חינוך מתבססת על משולש של יחסים בין הפסיכולוג המייעץ (קונסולטנט), המתייעץ (לרוב איש מקצוע בחינוך) והילד (שהוא לקוח הקצה). כמו כן, ישנה הסכמה, שהיחסים בין המייעץ למתייעץ צריכים להיות קולגיאליים (כיאה ליחסי עבודה בין עמיתים). להיוועצות אמור להיות רצף של מטרות לשינוי: החל ממוקד ישיר *בילד* שחווה קושי, מוקד בקשיים של *המתייעץ* בהתמודדות עם הילד ועם בעיותיו, ועד למיקוד רחב יותר ביצירת שינוי *ארגוני* או *מערכתי* כאמצעי לפתרון ולמניעת קשיים עתידיים של כלל הילדים (Meyers, 1995; Meyers, Parsons, & Martin, 1979).

ניתן להבחין בין שלוש גישות בולטות להיוועצות שהן: הגישה ההתנהגותית, גישת בריאות הנפש, והגישה הארגונית. *היוועצות התנהגותית* מתמקדת בסיוע למתייעצים בפיתוח אסטרטגיות להתמודדות עם קשיי הילד על בסיס עקרונות תיאוריית הלמידה החברתית. גישה זו מיושמת באופן נרחב בהקשרים חינוכיים (למשל, Brown, Pryzwansky, & Schulte, 1995; Conoley & Conoley, 1992) *היוועצות בגישת בריאות הנפש* מתמקדת בקידום הצמיחה הנפשית של המתייעצים ובמתן סיוע בהתמודדות עם תהליכים פנימיים (של המתייעץ) שבגינם הוא מתקשה בפתרון בעיות באופן אפקטיבי. *היוועצות ארגונית* עוסקת בהבנת המבנה ותהליכי האינטראקציה החברתית שמתרחשים במערכות שעשויים להשפיע על הפרט (למשל, Schein, 1999). בנוסף, גישות אקולוגיות או מערכתיות להיוועצות (למשל, Conoley & Conoley, 1990; Plas, 1986; Sheridan & Gutkin, 2000; Siegel & Cole, 1990) מוצעות בניסיון להגיע למודלים אקלקטיים ואינטגרטיביים יותר, שמכילים גישות להיוועצות הממוקדת בפתרון בעיות על-פי אינטגרציה של מודלים שונים.

גישות להיוועצות נבדלות זו מזו גם באופן שבו הן מתייחסות לתפקיד הפסיכולוג וגם על-פי המשגת תהליכי ההשפעה. ישנם מומחים המציעים, שניתן למקם את תפקיד הפסיכולוג על רצף, החל מתפקיד המומחה "הדירקטיבי" וכלה בעמדה של שיתוף פעולה, שבה הפסיכולוג, המייעץ והמתייעצים חולקים באחריות במטרה לעזור ללקוח (הציר השלישי במשולש) (למשל, Noell & Witt, 1996). קפלן וקפלן (Caplan & Caplan,1993) טענו, שעמדה של שיתוף פעולה בין מייעצים למתייעצים

המטפלים ישירות בילדים היא הגישה השכיחה כאשר פסיכולוגים עובדים בתוך הארגון, ואילו היוועצות עם גורם מומחה עשויה להיות מתאימה יותר כאשר הפסיכולוג הוא חיצוני לארגון. היוועצות התנהגותית לעיתים קרובות נחשבת לגישה שממוקדת בקשיים של הלקוח (הילד שהוא מושא הבעיה), ולכן היא מסתמכת על עמדה ישירה של מומחה. גישת בריאות הנפש, המתמקדת בקשיי המתייעץ, שמה דגש רב יותר על יחסי שיתוף. אולם קיימות ראיות לכך, שהפסיכולוגים המייעצים יכולים להיות בו-זמנית גורם מומחה המנחה את המתייעץ, וגם מי שיוצר קשרים המתבססים על שיתוף פעולה ללא קשר למוקד הבעיה ולמטרת השינוי (למשל, Caplan & Caplan, 1993; Erchul, Raven, & Whichard, 2001; Gutkin, 1999)

כיצד ניתן לאמץ מודלים אלו של היוועצות לצרכים הייחודיים של ההורים ושל המורים שמבקשים עזרה בנוגע להתמודדות עם ילדים צעירים? האופי האקו-סיסטמי של סיכון מוקדם מתועד היטב (למשל, Garbarino & Ganzel, 2000; Lerner et al., 2000; Shonkoff & Meisels, 2000) וישנה תמיכה בעמדה אקולוגית בנוגע לבחירת מטרותיה של התערבות (Vincent, Salisbury, Strain, McCormick, & Tessier, 1990). מאז השנים הראשונות שבהן החלו פסיכולוגים חינוכיים להעניק שירות לילדים צעירים בסיכון במערכות חינוך לגיל הרך, הייתה הכרה בחשיבותה של הגישה האקולוגית כבסיס לשירותים אלו (Barnett, 1986; Ershler, 1992). אולם, חסרה התייחסות ספציפית להתאמה של תהליכי היוועצות כדרך של מתן שירות הממוקד בילדים צעירים. דונהיו, פלק ופרובט (Donahue, Falk, & Provet, 2000) הציעו גישה בעלת אוריינטציה קלינית ושיתופית להיוועצות לבריאות נפש בנוגע לילדות המוקדמת. עבודתם הדגישה את השילוב בין מטרות החינוך בילדות המוקדמת לבין שיטות הנוגעות לבריאות הנפש באמצעות יצירת קשרים של שיתוף פעולה בין מטפלים, הורים, ואנשי מקצוע נוספים. בלסקו (Blasco, 2001) מדגיש גם הוא את חשיבות שיתוף הפעולה ואת שילוב השירותים הישירים והעקיפים עבור ילדים צעירים. בפרק זה אנו מציעות גישה אקו-סיסטמית התפתחותית להיוועצות הנוגעת לילדים צעירים. המודל המוצע מנסה לספק לפסיכולוגים מסגרת מארגנת, שבאמצעותה ניתן לבחון את האופי הסיסטמי של תהליכים התפתחותיים, את ההקשר של ההתפתחות המוקדמת, ואת הקשיים השכיחים שילדים בגיל הרך והמטפלים בהם חווים. פסיכולוגים חינוכיים, הנותנים שירות במסגרות לגיל הרך, צריכים להיות בקיאים בתיאוריות ובמחקר התפתחותי. רצוי גם שיכירו דרכים לגשר בין המדע לפרקטיקה בסוגיות של גידול ילדים אשר הורים ומחנכים מתמודדים

איתן. יתרה מכך, עליהם להיות מסוגלים לעבוד בשיתוף פעולה ולהביא בחשבון את הפרספקטיבות השונות של המעורבים במערכת האקולוגית שיוצרת את "הנישה ההתפתחותית" של הילד (Super & Harkness, 2002). הנישה ההתפתחותית מתייחסת למבנה המערכתי של ההקשר להתפתחות.

בסעיפים הבאים נדון תחילה בחלק מהמאפיינים הייחודיים של ההתפתחות המוקדמת (החל מהלידה ועד לגיל חמש או שש) ובהקשרים החשובים במיוחד לתהליך ההיוועצות. לאחר מכן נציג פרספקטיבה אקו-סיסטמית להיוועצות בנוגע לילדים צעירים. בהמשך נבחן כיצד ניתן להשתמש בגישה זו יחד עם ידע מוצק בהתפתחות, כדי לכוון את השלבים השונים בתהליך ההיוועצות.

שיקולים התפתחותיים בהיוועצות בנוגע לילדים צעירים

על ההיוועצות בנוגע לילדים בגיל הרך לעמוד בזיקה למאפיינים מרכזיים אחדים. אלו כוללים את התלות ההדדית וההשפעות הדו-כיווניות בין ילדים למטפלים בהם במהלך הילדות המוקדמת, ואת השונות הרחבה והשינויים המהירים בתפקודם של ילדים צעירים בעלי התפתחות תקינה.

תלות הדדית בין ילדים צעירים למטפלים בהם

התלות ההדדית בין ילדים למבוגרים שאחראים עליהם היא סימן היכר של הילדות המוקדמת. ילדים צעירים אינם מסוגלים עדיין לבקש עזרה מקצועית באופן עצמאי (ולקויות התפתחותיות אף עלולות להאריך את תקופת התלות הכרונולוגית). מנקודת מבט זו, על-פי מרבית תכניות ההתערבות שמיועדות לילדים בגיל הרך מומלץ על התערבות באמצעות היוועצות עם המבוגר שאחראי עליהם. ילדים בגיל בית-ספר אמנם ממשיכים להסתמך על מבוגרים כדי להגיע לעזרה פסיכולוגית, אך ככל שהם מתבגרים הם נעשים אוטונומיים יותר והם מסוגלים לבקש עזרה מאנשי בריאות הנפש כדוגמת פסיכולוג חינוכי או יועצת באופן עצמאי. אולם, אצל ילדים צעירים יותר אפילו שירותים ישירים מצריכים את שיתוף הפעולה של ההורים או של מבוגרים אחרים שאחראים לילד.

משום שילדים צעירים כה תלויים באחרים, קשה לעיתים קרובות לבודד מוקד אחד של קושי התפתחותי או לבודד מטרה אחת לשינוי. יותר מכך, לעיתים, הקשיים שאותם חווים ילדים צעירים הם על רקע האינטראקציות שלהם עם אחרים והם

עשויים להיות תוצאה מאופי הקשרים שבין הורה-לילד או בין המורה-לילד. גרברינו וגנזל (Garbarino & Ganzel, 2000) מצביעים על שונות באיכות הקשר שילדים חווים עם בני משפחה שונים ועם מטפלים שאינם הוריהם, במיוחד במסגרות טיפול וחינוך לגיל הרך (Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 1999; Van Ijzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992; Weinraub, Brooks, & Lewis, 1977). דבר זה עשוי להסביר חלק מהשונות בהתנהגותם של ילדים בהקשרים בין-אישיים שונים. גם במקרים של נכות שקשורה באופן ברור לילד עצמו, (למשל, ילדים עם חריגות על רקע גנטי, פגמים אורגניים כגון חירשות, או סיבוכים שנוצרו לפני הלידה) צפויה שונות רבה בביטוי של הנכות ובמוכנות לבקש עזרה בהתאם להקשר. מידת ההתאמה בין צורכי הילד והטמפרמנט שלו לבין הצרכים והסגנון של ההורים ושל המבוגרים האחרים שאחראים, יחד עם הזדמנויות לתמיכה הסביבתית יותר לעתים קרובות הם הקובעים מעצם הנכות האם התנהגות הילד תהפוך לבעיה ומהי ההתערבות היעילה ביותר עבורה. (למשל, Horowitz, 1987; Rutter & Rutter 1992; Simeonsson, Bailey Jr., Huntington, & Comfort, 1986). גורמים אקו-סיסטמיים - תגובות של בני המשפחה לילד, תמיכה של בני המשפחה זה בזה, כמו גם משאבים, מדיניות חברתית ואמונות וגישות תרבותיות - עשויים להיות רלוונטיים כולם לתהליך ההיוועצות.

קשיים, שמתעוררים בכל אחד מן ההקשרים שבהם לוקח הילד חלק, עשויים לשקף גם את איכות מערכת יחסי הגומלין בין ההקשרים השונים שלהם שותף הילד ובינם לבין עצמם, ייתכנו מתחים בתוך ההקשרים השונים ובינם לבין עצמם שעולים על הבעיה שקשורה לילד או להקשר הספציפי בלבד (Honig,1995; Howes & Matheson, 1992; Pugh, 1989). לדוגמה, אימהות ומטפלות עשויות להיות בעלי ציפיות שונות בנוגע לשליטה עצמית או לחקירה עצמאית של הילד הצעיר. מחקרים אחדים מצאו הבדלים משמעותיים בציפיות ההתפתחותיות של הורים לעומת אלו של גננות (למשל, Edwards, Gandini, & Giovaninni, 1996; Hess, Price, Dickson, & Conroy, 1982; Holloway, Gorman, & Fuller, 1988), ובאסטרטגיות ההוראה שבהם הם משתמשים. באופן כללי, בהשוואה למורים, ההבדלים בציפיות של הורים מילדיהם היו גדולים יותר ושיקפו את הרקע התרבותי של ההורים. בהשוואה בין-תרבותית של השקפות מורים וגננות נמצא, שציפיותיהם היו דומות ותאמו לוחות זמנים אוניברסליים הנוגעים להתפתחות, דבר שמצביע ככל הנראה על השפעת הידע שנרכש בהכשרה המקצועית (Edwards et al., 1996). לכן, חוויית קושי של ילדים עשויה להתבטא בהקשר אחד אך לא בהכרח באחר. במקרים אלו הבעיה עשויה

לשקף בלבול ותסכול כתוצאה מציפיות לא תואמות ומסרים סותרים של מטפלים. מצב כזה מחדד את הצורך בהיוועצות רב-ממדית הכוללת את הדמויות המעורבות בהקשרים השונים ומבליט את הצורך לשקול שינוי כלל מערכתי.

שונות ושינוי מהיר בילדות המוקדמת

פסיכולוגים חינוכיים המייעצים בנוגע לילדים צעירים חייבים להביא בחשבון את קצב השינוי המהיר ואת השונות הגדולה האופייניים להתפתחות המוקדמת. המודעות לשינויים מהירים שמתרחשים באופן נורמטיבי ולשונות בקצב הצמיחה בין ילדים בגיל הרך משליכה על האמונות, הן של הפסיכולוגים והן של המתייעצים, בנוגע לצורך בהתערבות מוקדמת. ניתן להדגים זאת באמצעות רכישת השפה, תחום שבו באופן נורמטיבי קיימת שונות רבה מאוד בין ילדים צעירים (למשל, Bates et al., 1994; Dromi,1999; Fenson et al., 2000). לדוגמה, במחקר שנערך בארה"ב דווח על אוצר מילים ממוצע בהיקף של 302 מילים אצל פעוטות בגיל 24 חודש עם סטיית תקן של 179 מילים (Feldman et al., 2000). שונות דומה דווחה על תינוקות דוברי ספרדית (Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Bates, & Gutierrez-Clellen, 1993) ועברית (Maital, Dromi, Sagi & Bornstein, 2000). הידע הנגזר ממחקרים בהתפתחות כדוגמת אלו מציב אתגר בפני הפסיכולוגים החינוכיים הנדרשים לתת סיוע למתייעצים באבחנה בין ליקויים ועיכובים התפתחותיים לבין בעיות לכאורה שנובעות מציפיות לא מציאותיות.

המשימה של הבחנה בין בעיות שמשקפות ציפיות לא מציאותיות לבין קשיים התפתחותיים נעשית מסובכת עוד יותר עקב ההנחה המקובלת על בסיס תיאוריות פסיכולוגיות מערביות ידועות על אודות מסלולי התפתחות אוניברסליים (Chait, Barnett & Hyde, 2001; Rothbaum, 2000; Weisz, Pott, Miyake, & Morelli, 2000). נושאים אלו מצביעים על כמה אתגרים לפסיכולוגים חינוכיים שעובדים במסגרות חינוך לגיל הרך. האתגר הראשון הוא הצורך לבחון את התקפות התרבותית של ההנחות הנפוצות בנוגע להתפתחות ולהתנהגות משפחתית (Barnett & Hyde, 2001; Chait, et al., 2001; Rothbaum et al. 2000). הרקנס וקיפר (Harkness & Keefer, 2000) חקרו ראיות לשונות תרבותית במטרות ובציפיות של הורים להתפתחות ילדיהם, אשר עשויות להשליך על התנהגות הילדים ועל תכנון התערבויות מתאימות. לדוגמה, הדגש של מורים על התפתחות קוגניטיבית אישית עשוי להיתקל בהתנגדות

מצד הורים שדוגלים בהשקפות עולם קולקטיביסטיות ודואגים יותר לתפקוד החברתי של הילד בקבוצה. הרקנס וקיפר מצאו, שלהורים אמריקאים והולנדים השקפות ומושגים שונים בנוגע לעצמאות ולתלות. ההורים האמריקאים דאגו יותר להיבטים הקוגניטיביים של ההתפתחות, בעוד שההורים ההולנדים התמקדו יותר בתכונות החברתיות של ילדיהם, וגילו סובלנות גדולה יותר להתנהגות תלותית של ילדים צעירים לצד הפגנת העצמאות שלהם. מחקרים אחרים הראו כיצד מזג "קשה" בקרב ילדים אתיופיים בגיל הרך זכה להערכה, מאחר שהוא נחשב לחיוני כדי לזכות בתשומת לב רבה יותר מצד המבוגרים וכך גם להאכלה תכופה יותר (deVries & Sameroff, 1984).

אתגר שני הוא ההבחנה בין ממצאים התפתחותיים מבוססי ראיות לבין הנחות ספקולטיביות יותר שמשמשות לא פעם קובעי מדיניות ואנשי מקצוע (McCartney & Rosenthal, 2000; Shonkoff & Meisels, 2000). לצורך זה יש להעריך בקפידה את שיטות המחקר שעליהן ביססו ראיות, ולבחון בביקורתיות את ההכללה של התוצאות של מחקרים שונים. הדבר גם דורש מפסיכולוגים חינוכיים לבחון באופן אחראי וביקורתי את הלחצים שלעיתים מופעלים עליהם בדרישה להסתמך על אבחונים מבוססי נורמה כדי לקבוע את סיווגם של ילדים הזקוקים לשירותים חינוכיים ומקצועיים מוקדם ככל האפשר (Ershler, 1992).

באופן נורמטיבי קיימת שונות בהתנהגות של ילדים במהלך התפתחותם. שפר (Shaeffer, 2000) סקר את העדויות לרציפות מההתפתחות המוקדמת למאוחרת והסיק, ש"קשה לבסס קשר ישיר בין חוויות מוקדמות לבין תפקוד אישיותי מאוחר יותר" (עמוד 12). לדוגמה, נמצאו עדויות לשונות גדולה יותר מהצפוי בנוגע להתאמה שבין התקשרות מוקדמת לבין תוצאות התפתחותיות בהמשך. ממצאים כאלו הובילו חלק מהחוקרים להטיל ספק בהשלכות הישירות וארוכות הטווח של סוג ההתקשרות ושל חוויות רגשיות-חברתיות מוקדמות אחרות על התפקוד בגילאים מאוחרים יותר (Lewis, 1997; Thompson, 2000). במקום זאת העלו מומחים את ההצעה, שישנן השפעות אינטראקטיביות ודינמיות בין מזגו של הילד, היחסים עם הדמויות המשמעותיות, והתזמון של החוויות במהלך ההתפתחות. השילוב של אלו עשוי להתבטא בכמה נתיבים ורצפי התפתחות ולהוביל לתוצאות שונות. דגש יתר על אירועי חיים מוקדמים כגורם ראשוני בקביעת רווחתו העתידית של הילד, וחוסר התייחסות לפוטנציאל החוסן המצוי אצל ילדים צעירים במהלך ההתפתחות לאורך חייהם, עלולים להוביל ללחץ מיותר להתערבות מוקדמת (Lewis, 1997). בו בזמן,

מתרבות העדויות לכך, שתנאים מגוננים, הן על-ידי גורמים פנימיים שבילד והן בהקשר שבו הילד גדל כגון טיפול שמטפח יצירת אמון בין-אישי, כישורי אימהות, ותמיכה קהילתית במשפחות, עשויים לשמש גורמי הגנה פוטנציאליים שממתנים את תגובותיהם של ילדים צעירים במצבי סיכון ומגדילים את החוסן שלהם בהתמודדות עם מצבים אלו (Werner, 2000). מנקודת מבט מניעתית, האתגר עבור פסיכולוגים חינוכיים הוא לסייע לצוותים שעובדים עם ילדים צעירים תוך ניסיון לשרטט מסלול התפתחותי שיהיה גמיש דיו כדי להכיל הזדמנויות שצצות לאורך הדרך ושמביא בחשבון את התזמון האופטימלי להתערבות.

מידע עדכני בנוגע להתפתחות שניתן להורים, למטפלים ולמחנכים של ילדים קטנים, וגיבוש מטרות התפתחות משותפות, אמורים לשמש מטרה חשובה בהיוועצות של פסיכולוגים חינוכיים העובדים במסגרות לגיל הרך. מעל לכול, משימה זו דורשת מפסיכולוגים העוסקים במערכות חינוך לגיל הרך להיות מומחים בתרגום ממצאים ממחקרים לפרקטיקה ולמדיניות. על הפסיכולוגים להיות מודעים במיוחד למלכודות ולהשלכות האתיות של יישום מחקרים בעבודה מעשית. סיגל (Siegel, 1990) סבר, שהיישום האתי של מחקר התפתחותי מצריך תשומת לב קפדנית למגבלות של הממצאים, וכי יש להיזהר מטענה פזיזה - שכל הילדים ירוויחו מהתערבות מסוימת בכל הנסיבות. כאנשי מקצוע אנו עשויים להחשיב מטרות ואסטרטגיות להתערבות שתואמות יותר לתיאוריה ו/או למחקר ההתפתחותי כאובייקטיביים יותר מאשר התערבויות שתואמות את התרבות של המתייעצים. אולם, ישנה הכרה הולכת וגוברת בזכויותיהם של הורים להיות שותפים בקביעת התערבויות שמתאימות למשפחתם ולערכים התרבותיים שלהם (Meisels & Shonkoff, 2000). מומחים להתערבות מוקדמת בהקשרים בין-תרבותיים מציינים גם את הצורך להתאים את ההתערבות לתפיסות התרבותיות ולמטרות ההתפתחותיות של המתייעצים כדי להבטיח את יעילותן (Eldering & Leseman, 1999). באופן דומה יש להביא בחשבון את הערכים ואת התרבות הארגונית של כל מערכת חינוכית לגיל הרך. לפיכך, בנוסף להסברת הממצאים של מחקרים, על הפסיכולוגים לגלות רגישות ולהיות בעלי מיומנות ביישום הממצאים בצורה מותאמת לתרבות.

הצרכים של ההורים ושל המורים לילדים בגיל הרך

בהערכת הקשיים של ילדים צעירים ובמהלך ההיוועצות בעניינם חשוב להתייחס גם להשפעות האקולוגיות שנובעות מלחצים נפוצים של החיים המודרניים, כגון הצורך ששני ההורים יעבדו בזמן שהם מגדלים ילדים צעירים, או הבידוד היחסי של המבוגרים השונים שאחראים על הילד הצעיר. מנקודת מבט אקו-סיסטמית, הורות (וטיפול בילדים באופן כללי) ניתנת להמשגה כתפקיד שנקבע על-ידי ריבוי גורמים אינטראקטיביים, שהם פנימיים וקרובים לאדם ומרוחקים יותר כאחד (Belsky, 1984). הורים ומטפלים רבים נדרשים להתמודד עם האתגר של מציאת איזון בין הדרישות של הטיפול בילד הצעיר, לבין הדאגה לצרכיהם האישיים. עם העלייה בשכיחות של משפחות גרעיניות וחד-הוריות, גידול ילדים בתרבויות מערביות הפך למשימה בודדת יותר וממורכזת-ילד תוך התחשבות מעטה בצרכיהם של המבוגרים (Bronfenbrenner, 1992; Kagitcibasi, 1996). אפילו במסגרות חינוך - כמו במעונות, יש למטפלות ולצוותים זמן מועט לאינטראקציה עם ההורים או עם מטפלות אחרות (Long, Peters, & Garduque, 1985; Pugh, 1989). וזאת, על-אף שנמצא, שהתמיכה החברתית בהורות, שלעיתים מתרחשת בטבעיות, עשויה להפחית את הסיכון לבעיות התפתחותיות (Werner, 2000). מעבר לכך, חוקרי ההתפתחות סוברים, שבחברה המערבית ישנה ציפייה ממבוגרים להתאים את התנהגותם ואת סביבתם כך שיענו על הצרכים של הילד הצעיר (Rogoff et al., 1993). באופן פרדוקסלי במקביל, מעודדים בתרבות המערבית גם את המבוגרים להתמקד בהגשמה העצמית (Damon, 1995), דבר שלעיתים קרובות עלול להוביל ללחץ מוקדם מדי על ילדים להתנהגות בוגרת (Elkind, 1987).

מקור לחץ נוסף על הורים, שיש להתייחס אליו בהיוועצות בנוגע לילדים צעירים, הוא שביעות רצונם של ההורים משילוב העבודה מחוץ לבית עם הטיפול בילד, או עם הקדשת מלוא הזמן לתפקיד של עקרות בית. נמצא, ששביעות רצון של אימהות קשורה לרווחה הנפשית שלהן ולאיכות הקשר בין האם לילד (למשל, Hock, 1980; Hoffman & Youngblade, 1999). לדוגמה, ישנן ראיות לכך, שאימהות עובדות עשויות להציב דרישות לעצמאות הילד מגיל מוקדם יותר כדי לאפשר להן להתמודד עם תפקידן הכפול, בעוד שאימהות, עקרות בית במשרה מלאה, עשויות לעודד תלות אצל ילדיהן. לתפקיד המשתנה של האבות יש השפעה חשובה נוספת על ההתפתחות שיש להתחשב בו (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000). מהמחקר עולה, כי אבות במשפחות שניזונות

משתי משכורות היו מעורבים יותר במשימות משק הבית ובטיפול בילדים והיו להם ציפיות ספציפיות פחות ביחס למגדר (Hoffman & Youngblade, 1999). עוד עלה מן המחקר, שהמעמד של האימהות בעבודה ותחושת הרווחה הפסיכולוגית שלהן קשורים לדפוסי הורות. אימהות עובדות נטו להיות מתירניות או סמכותניות פחות (authoritarian) ויותר סמכותיות (authoritative). עם זאת, נמצא מגוון סיבות להתפתחות ילדים עם קשיי התנהגות (acting out), והדבר לא היה קשור באופן ברור למשתנה זה או אחר. על-אף שמחקר זה התייחס למשפחות של ילדים בכיתות הראשונות של בית-הספר היסודי, הממצאים רלוונטיים גם לילדים בגילאי גן. על-פי התוצאות מודגש, שבתהליך היוועצות ותכנון התערבות שמתאימה לילדים צעירים (ובכלל) חשוב להתחשב בהשפעות האינטראקטיביות המורכבות של המצב התעסוקתי של ההורים, של עמדותיהם כלפי העבודה ושל רשת התמיכה שזמינה להם - כולל האקלים החברתי שעשוי לתמוך או להעמיד מכשולים בפני החלטות ההורים ביחס ליציאה לעבודה. לצד משתני ההקשר האלו יש להתייחס להשפעות הגומלין של משתנים של הילד עצמו כגון מגדר וגיל.

בשלבים המוקדמים של ההיוועצות עם האנשים שאחראים לטיפול ולחינוך לילדים צעירים חשוב לעזור למשפחות ולמחנכים לזהות קשיים ולסייע להם להשלים עם ההכרה במגבלות של ילדיהם (Blasco, 2001; Fine, 1991; Garguilo, 1985). מצבם ההתפתחותי של ילדים צעירים הופך לעיתים קרובות את ההערכה הישירה לקשה יותר מאשר הערכת ילדים בוגרים יותר. בנוסף לזהירות הנדרשת בעת שימוש במדדים מבוססי נורמות (הודות לאופי הדינמי והשונות ההתפתחותית הרבה בקרב ילדים צעירים), על הפסיכולוג המייעץ להתחשב בכך, שבגיל זה המודעות לעצמי ולקשיים היא מוגבלת יחסית, וכן שילדים צעירים מוגבלים ביכולתם המילולית לדווח על מצבם. מלבד זאת, באופן נורמטיבי רוב הילדים הצעירים הם זהירים ביצירת קשר במפגש עם מבוגר לא מוכר ובהקשר לא מוכר (Bronfenbrenner, 1979). כתוצאה מכך, ההערכה הראשונית על הצורך בהתערבות עשויה להיות מבוססת על המידע, על התפיסות ועל הצרכים של המבוגרים שמטפלים בילד הצעיר לא פחות מאשר על ההערכה האובייקטיבית וההתפתחותית של התנהגות הילד עצמו. לדוגמה, שרינגה ועמיתיו (Scheeringa, Peebles, Cook, & Zeanah, 2001) מצאו, שרוב הסימפטומים ששימשו לאבחון תגובות של פוסט טראומה אצל ילדים צעירים נצפו ודווחו על-ידי הוריהם, אך לא ניתן היה לאשרם באמצעות תצפית בלתי תלויה בילד על-ידי אנשי מקצוע. באופן פרדוקסלי, אותם מבוגרים שקרובים לילד עשויים להיות

בעלי אינטרסים מנוגדים בנוגע להכרה בקשיי הילד. ניתן לדמות את תגובותיהם של הורים לאישוש הקושי של ילדם לדפוסי אבל (Bradley, Rock, Whiteside, & Caldwell, 1991; Fortier & Winlass, 1984; Gowen, Johnson, Goldman, & Appelbaum, 1989). לעיתים קרובות הורים מגיבים בהימנעות, בהלם, בהכחשה ובכעס, והם עלולים להאשים את "השליח". במצבים אלו היוועצות עם מורים ועם מטפלים (שאינם בני משפחה של הילד) עשויה לתרום במיוחד להענקת תמיכה ועזרה הדרושות להורים כדי שיוכלו לבחון את התפתחות ילדם מנקודות מבט חלופיות שהן מציאותיות יותר. אשלר (Eshler, 1992) ציין, שגורמים בתגובות ההורים מנבאים את התמודדות הילד עם קשייו יותר מאשר מיומנויות הילד. אנשי חינוך לגיל הרך עשויים להזדקק אף הם לתמיכה במאמציהם להכיל את התסכול שנובע מהניסיון לעזור לילדים עם קשיים מאתגרים.

לעיתים, הורים שמתכחשים לבעיה של ילדם והמבקשים לשמור על התקוות האידיאליות שלהם מעלים טיעונים הנוגעים לשונות ההתפתחותית והתרבותית שצוינה לעיל, כמו גם להשתנות המהירה שאופיינית לגיל זה. במקרים אחרים עשויים הורים או מחנכים להיות תובעניים יתר על המידה או לצפות להשגה של משימות התפתחותיות כמעט ללא הכוונה, כשלמעשה יש חשיבות מכרעת להתערבות של מבוגר כדי שילד יגיע לרמת ההתפתחות המצופה. הם עשויים אף לבסס את ציפיותיהם על האופן שבו הם מבינים את התיאוריות והממצאים שמוצעים על-ידי הפסיכולוגיה ההתפתחותית (למשל Damon, 1995; Horowitz, 2000). לדוגמה, חלק מההורים והמורים עשויים לצפות שילדים יפתחו שליטה עצמית והתנהגות חברתית מתאימה בהתבסס על תהליכי הבשלה "טבעיים" כמעט ללא צורך בתיווך של מבוגר. כשהדבר אינו קורה, וכשיש צורך בהוראה ישירה של המיומנויות, חלק מהמבוגרים עשויים להיבהל שלא לצורך, ואילו אחרים עשויים להתנגד להצעות לשינוי באסטרטגיות ההורות שלהם.

הסתמכות-יתר על מודלים התפתחותיים ביולוגיים, שמדגישים השקפה דטרמיניסטית של צמיחה אישית, עשויה להחמיר את הקונפליקטים בין הצרכים של המבוגרים לבין אלה של ילדיהם. אימוץ של תפיסה אקו-סיסטמית בהיוועצות עשוי לסייע בהצגת תמונה מאוזנת יותר של השפעות הגומלין בין גורמי ההתפתחות האישיים של הילד לבין מערכת הגורמים שבנישה ההתפתחותית. כל הצדדים המעורבים בהתמודדות עם בעיות של ילדים עשויים להיתרם משמירה על תחושה של איזון בריא בין ההיבטים הפנימיים של הפרט הנוגעים להתפתחות, לאחריות

הישירה להתמודדות עם קשיי הילד ולהכרה בהשפעות החברתיות של מעגלים מרוחקים יותר של ההקשר שעשויות להשפיע על שינוי. למשל, בעוד ששינוי בגישה של כל אחד מההורים או המטפלים כלפי ילד עם קשיי קשב עשוי להוביל לשיפור משמעותי, ייתכן שניתן להתערב ולהביא לשיפור באופן יעיל אף יותר בעזרת היוועצות הממוקדת בקידום שינויים בארגון הסביבה של הגן או בהובלת שינוי בקווי מדיניות חינוכיים שמכתיבים את תכנית הלימודים.

ההקשרים של הטיפול והחינוך לגיל הרך

ניתן להשתמש במודל של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), שמציג את ההקשר ההתפתחותי כמורכב מרבדים של תת-מערכות, כדי לנתח את השפעות הסביבה שבה ילדים מתחנכים. הקשיים של ילדים צעירים נחווים לרוב גם באינטראקציות עם המשפחה הקרובה וגם בהקשרים חברתיים רחבים יותר. קשיים שחווים ילדים צעירים משקפים לעיתים קרובות בעיות של קשר שבין ההורים-לילד (כמו גם בקשרים שבין מורים-לילד), והם עשויים להיות מושפעים גם על-ידי מגוון גורמי סיכון וחוסן כגון דיכאון אחרי לידה או בעיות במשפחה, איכות הסביבה החינוכית או מיעוט של משאבים קהילתיים, שעליהם אין לילד כל שליטה (Leventhal, Brooks-Gunn, McCormick, & McCarton, 2000; Meisels & Shonkoff, 2000; Werner, 2000). גורמי סיכון אחרים עלולים לנבוע ממשתנים ברבדים מרוחקים יותר של המערכת האקו-סיסטמית שהילד גדל בה, כגון תקנות שנוגעות לאיכות ולתנאים במעונות ובגנים או הכשרת אנשי הצוות למסגרות אלו. ההתנהגות של ילדים צעירים עשויה להיות רגישה במיוחד למשתני ההקשר שמשפיעים על איכות הטיפול, כגון גודל הקבוצה, היחס המספרי בין מבוגרים לילדים והשכלתם של המטפלים, כמו גם תכנית הלימודים בחינוך הקדם יסודי (למשל, Burchinal, et al., 2000; National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network, 2000; Rosenthal, 1990). אולם, גורמים אלו נקבעים לעיתים על-ידי קובעי מדיניות על סמך נורמות תרבותיות יותר מאשר על סמך שיקולים המתבססים על הצרכים של הילד (Broberg & Hwang, 1992; Hyun, 1998; Lubek, 1994; Tobin, Wu & Davidson, 1989) או על התייחסות לעקרונות התפתחות אוניברסליים.

מספר הולך וגדל של ילדים בכל העולם משתתף היום בתכניות חינוכיות ובמעונות יום מגיל צעיר. בחלק מהתרבויות, בעיקר באלו שהן בעלות מדיניות רווחה סוציאלית

לאומית, מסגרות החינוך לגיל הרך הן ציבוריות, רוב הילדים הצעירים משתתפים בהן והן מפוקחות על-ידי מדיניות לאומית (למשל Cochran, 1993;Lamb, Sternberg, Hwang, & Broberg, 1992; Melhuish, 1991; Penn, 1997; Woodhill, Bernhard, & Prochner, 1992). בתרבויות אחרות, כדוגמת ארה"ב וקנדה, מתחנכים ילדים צעירים עם התפתחות תקינה בעיקר באמצעות השוק הפרטי, וההחלטות על השתתפות הילדים במסגרות חינוך שונות נתונות לבחירת ההורים בלבד (Honig, 1995; Goelman, Rosenthal, & Pence, 1990). במדינות אלו הדאגה לילדים ממשפחות בסיכון או ילדים עם לקויות שונות הובילה לחקיקה ולמגוון התערבויות חינוכיות ציבוריות המיועדות לילדים צעירים כגון הד סטארט (Head Start) (Blasco, 2001; Lubeck, 1995; Mallory, 1994; Shonkoff & Meisels, 2000). גולמן ועמיתיו (Goelman, Rosenthal, & Pence, 1990) ציינו, שההבדלים בטיפול בילדים בין קנדה לישראל משקפים גורמים ברמת מערכת-מאקרו (המייצג נורמות תרבותיות) ומערכת אקסו-סיסטמית (מערכת כללי המדיניות). למשל, ישנן מדינות שבהן מתן תמיכה ציבורית למסגרות חינוך לילדים צעירים נתפס כחלק משירותי רווחה במטרה לפצות על מצוקות (קנדה). לעומת זאת, במדינות אחרות מושם הדגש על יצירת מדיניות שתאפשר לאימהות להיכנס למעגל התעסוקה (ישראל). גם במקומות שבהם נחקקו חוקים שמחייבים מתן שירותים פסיכולוגיים וחינוכיים לפעוטות ולילדים צעירים בסיכון עם קשיים התפתחותיים על רקע אישי או על רקע של מצוקה (כפי שישנם בארה"ב), השגת שירותים אלו בפועל עשויה להיות מקור של קושי נוסף להורים. לעיתים נדרש מהפסיכולוגים לעזור למשפחות לנווט בין סוכנויות הסיוע השונות (Blasco, 2001; Telzrow, 1999).

מידה מסוימת של חלוקת עבודה בין המשפחה הקרובה לבין גורמים אחרים וגם מידה של חוסר רציפות בין סביבות שונות שבהן הילד גדל הן מהותיות ביחס לסידורי הטיפול החוץ-ביתיים לילדים צעירים. ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) הציע, שהתמודדות עם חוסר רציפות בהקשרים התפתחותיים והיכולת להסתגל לסביבות שונות היא משימה התפתחותית חשובה. הנחות יסוד באשר לחשיבות הקריטית של ההתקשרות הראשונית למטפל אחד שמטפח את הילד לצד מציאות של חוסר רציפות, שהיא חלק בלתי נפרד מחוויות של הילדים צעירים המבקרים במעונות ובמסגרות חינוך לגיל הרך, הובילו למחקרים רבים ולעימותים על סוגיית החינוך החוץ-ביתי בגיל הרך (למשל, Clarke-Stewart, Allhusen, & Clements, 1995; Fox & Fein, 1990; McGurk, Caplan, Hennessy, & Moss, 1993; Phillips,1987; Sagi

& Koren-Karie, 1993; Scarr & Eisenberg, 1993). היו שטענו, שילדים בגיל הרך עדיין אינם מוכנים לחוסר הרציפות שנדרש בהשתתפות במסגרת חינוכית שאינה המשפחה. בהתאם לטענה זאת, הם הזהירו מפני הסיכון להתפתחות של התקשרות לא בטוחה (למשל, Belsky, 1990). לדוגמה, תוצאות של מחקרים על הטיפול בילדי קיבוצים בישראל חשפו יחס גבוה יחסית של התקשרות לא בטוחה-אמביוולנטית בקרב אותם תינוקות, בעיקר בקרב אלו שחוו הסדרי לינה משותפת במקום לינה עם משפחותיהם (למשל, Sagi et al., 1985; Sagi, van IJzendoorn, Aviezer, Donnell, & Mayseles, 1994). במחקרים ישראליים אלו הוצע, שהסיכון להתקשרות לא בטוחה קשור למידת חוסר הרציפות שהילדים חוו. ההתקשרות הלא בטוחה התגלתה במיוחד בקרב ילדים שישנו עם בני גילם הצעירים בלינה משותפת הרחק מהוריהם (Aviezer, van Ijzendoorn, Sagi, & Schuengel, 1994) או כשהאימהות עבדו ולא היו בבית במשך שעות רבות (Scher & Mayseless, 2000). אחרים ציינו, שישנן ראיות סותרות בנוגע לסיכונים שקשורים לפיצול האחריות לטיפול בילד. לדוגמה, במחקר גדול שנערך במעונות יום בארה"ב על-ידי NICHD (המכונים הלאומיים לבריאות ולהתפתחות הילד) נמצא, שסוג מסגרת הטיפול החוץ-ביתית לא השפיע על איכות ההתקשרות (NICHD Early Child Care Research Network, 1997). לעומת זאת, מחקרים אחרים מצאו מתאמים בין משתנים של איכות הטיפול בילד במסגרות חינוך לגיל רך (הן בארה"ב והן בקנדה) לבין התפתחות ארוכת טווח של כישורים קוגניטיביים ושפתיים, בעיקר בקרב ילדים ממשפחות מעוטות יכולת (למשל, Goelman & Pence, 1987; Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik, & Ramey, 1997; NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

התייחסות מאוזנת לסוגיית חלוקת האחריות לטיפול בילד (בין המשפחה למסגרות חוץ-ביתיות) דורשת התחשבות בצורכי ההורים והמטפלות ולא רק בהתמקדות בסיכון לילדים (למשל, Clarke-Stewart, et al., 1995; Honig, 1995; Scarr & Eisenberg, 1995). תומפסון (Thompson, 2000) הציע, שנרטיבים משותפים בנוגע לתגובות ילדים לפרידה שנוצרו בשלבי החינוך והטיפול המוקדמים, ולא החוויות הישירות עצמן, עשויים להוביל לתוצאות שונות. אם כן, מתוך השקפה אקו-סיסטמית התפתחותית עולה, שלפסיכולוג החינוכי תפקיד חשוב נוסף במסגרת ההיוועצות והוא - לעזור להורים, למטפלות ולגננות של ילדים צעירים לבנות נרטיבים ותסריטים משותפים לתכניות התערבות במטרה לקדם הסתגלות.

השקפות עולם שונות בנוגע לתקפות התרבותית של גישה כזו או אחרת להבנת

התפתחות הילד הן גורם נוסף שמשפיע על היחסים בין המערכות השונות שבהן משתתף הילד הצעיר. ניכרת שונות בתוך תת-התרבויות וביניהן בגישות שלהן לחִברות במסגרות החינוך לגיל הרך - החל מאלו המתמקדות בגישה הומניסטית-התפתחותית לטיפול בילד ועד לאלו המדגישות היבטים חינוכיים דידקטיים יותר (Boocock, 1995; Penn, 1997; Tobin et al. 1989; Woodwill et al., 1992). הגישה ההומניסטית לחינוך בגיל הרך מאפיינת מסגרות רבות בארצות מערב, ומומלצת על-ידי ארגונים כגון האגודה הלאומית לחינוך ילדים בגיל הרך (NAEYCC) כה"שיטה לעבודה מותאמת התפתחותית". הטענה היא, שההמלצות אינן רגישות דיין לנורמות תרבותיות (Hyun, 1998; Lubeck, 1994, Tobin et al., 1989). כך למשל, בהתאמה להנחות התרבותיות של המערב, מרבית המסגרות לטיפול ולחינוך בגיל הרך במערב מחולקות לפי גילאים ומאורגנות כהקשרים המותאמים במיוחד לילדים צעירים. הן מכילות שולחנות וכיסאות קטנים, והמבוגרים מתאימים את אורח הדיבור ואת שיטות העבודה שלהם באופן שיענה על צורכי הילדים. ישנם מומחים המבקרים את הדגש על הגישה הזאת ומציינים, שבתרבויות אחרות מצופה מהילדים ללמוד כבדרך אגב כשהם מלווים ילדים או מבוגרים מנוסים יותר וצופים בהם (Rogoff, Mistry, Goncu, & Mosier, 1993; Tobin et al., 1989; Whiting & Edwards, 1988). בתרבויות אלו (וככל הנראה גם בקבוצות תרבותיות של מיעוטים בתוך המדינות המערביות), משתמשים פחות בהוראה מותאמת לילד ומכוונת על-ידי מבוגרים; במקום זה ינחו בדרך כלל מבוגרים את ילדיהם במהלך פעילויות של המבוגרים שבהן הילדים יכולים להשתתף.

בנוסף לאיתור מוקדם של קשיים התפתחותיים עשויים היבטים אחרים של קווי מדיניות חברתית וחינוכית להשפיע על רווחתם של ילדים צעירים. בחלק מהמדינות, כדוגמת קנדה, אנגליה וישראל, שירותי בריאות ואיתור מוקדם זמינים באופן נרחב באמצעות מערכות ציבוריות. במדינות אחרות, כמו בחלקים רבים של ארה"ב, הגישה לשירותי בריאות ולמסגרות חינוך לגיל הרך תלויה בעיקר ביכולת כלכלית. כתוצאה משיקולים כלכליים עשויים הורים מעוטי הכנסה לרשום את ילדיהם למסגרות המורכבות מקבוצות גדולות או להעבירם לידיהן של מטפלות בעלות הכשרה מצומצמת. במסגרות אחרות ייתכן שלא תוסב תשומת לב מספקת לצורך בתקשורת בין ההורה-למטפלת, או שלעיתים שיתוף כזה של הורים עלול לעורר חשש בקרב המטפלות והמחנכות לגיל הרך לפגיעה במעמדן המקצועי (למשל, Long, Peters, & Garduque, 1985; Pugh, 1989).

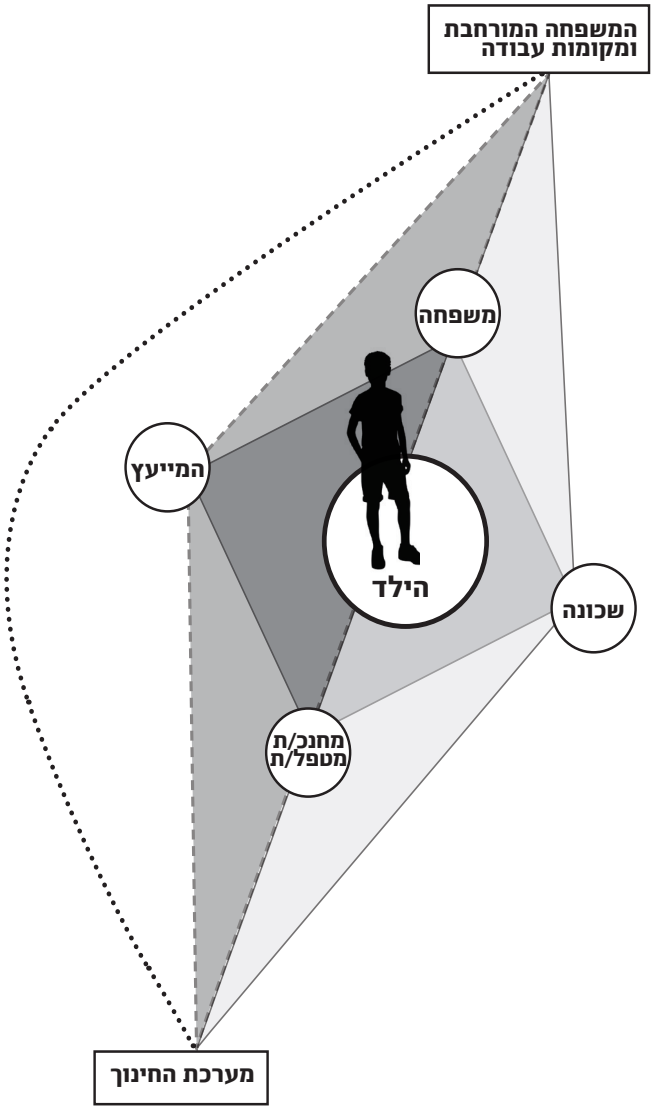
לסיכום, כדי לסייע למתייעצים בזיהוי בעיות של ילדים צעירים ובמציאת פתרונות לבעיות אלו, על הפסיכולוגים להתחשב בכלל הגורמים שבתוך מערכת מורכבת, שכוללת את מאפייני הילד עצמו וריבוי ההשקפות שבאות לביטוי בכל הרמות של ההקשר התפתחותי. במקום לצדד רק בהשקפה זו או אחרת חשוב יותר, שבתהליך ההיוועצות יבחנו הפסיכולוגים את ההשפעות האפשריות שנובעות מהגישות השונות להתפתחות ולטיפול. כך למשל, מאבקי כוח בשל מחלוקות על הגישה התפתחותית עלולים להשפיע על היחסים בין הורים למטפלות ולמחנכות. מעבר לכך, חשוב שבהיוועצות יגלו הפסיכולוגים רגישות תרבותית כשהם מציעים שיטת התערבות זו או אחרת כמענה לצרכים של ילדים צעירים ושל המבוגרים האחראים עליהם.

מודל אקו-סיסטמי להיוועצות בנוגע לילדים צעירים כניסה למערכת והערכת הבעיה

הגישה האקו-סיסטמית מציעה לפסיכולוגים חינוכיים שעובדים במערכות הגיל הרך (ובכלל במערכות חינוך) להתייחס ולבחון בעיות שמובאות להיוועצות מתוך הסתכלות על נקודות מבט שונות שבחלל אינטראקטיבי ורב-ממדי (איור 1). ככל שהורים רבים יותר יוצאים לעבודה ניתן להבחין, שהחוויות של ילדיהם החל מגיל צעיר מאוד מתרחשות במערכות שמוגדרות על-ידי הרשתות החברתיות של ההורים ושל צוותי החינוך לגיל הרך. קשרים מזו-סיסטמיים נתונים במערכת רחבה יותר של הקשר קהילתי. ההורים ואנשי החינוך עשויים להיות נתונים להשפעות של מגוון גורמים ברמות המרוחקות יותר של המערכת, כולל למשל, סביבת העבודה, מדיניות חינוכית ודרישות מקצועיות שמוצבות בפני המחנכים את הגילאים הצעירים. קשרים אלו מושפעים גם על-ידי כוחות חברתיים רחבים יותר, שמשפיעים על משפחות עם ילדים צעירים ועל ההקשר של ההתפתחות. המודל שמתואר באיור 1 מציג מפה סכמטית של שלושת הכוחות שמעורבים באופן הישיר ביותר ביצירת ה"נישה ההתפתחותית" של הילד. רכיבים אחרים של המערכת מיוצגים בתור השפעות של חלקים מרוחקים יותר שלה. בפועל, מומלץ לפתח מפה ייחודית כחלק מאבחון כל מקרה של היוועצות[3].

3 פרוטוקול מפורט להערכת המערכת לפי המודל האקו-סיסטמי פותח על-ידי המחברת יחד עם הפורום לעבודה מערכתית של אגף פסיכולוגיה בשפ"י. הפרוטוקול פורסם בשנת 2014 באתר שפי"נט. http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/0B62FD5A-C90B-4194-B526-B330ECBF8C86

איור 1. מפה אקו-סיסטמית של הנישה ההתפתחותית



מאחר שילדים צעירים כה תלויים באלו שאחראים עליהם, חשוב במיוחד לשקול את ההשפעות המערכתיות המרובות בשלבים הראשונים של זיהוי הבעיה ובמהלך תהליך ההיוועצות וליצור שיתוף פעולה לפתרון הבעיות. בשלב הכניסה והחבירה להיוועצות יכול המודל האקו-סיסטמי לשמש "מפת דרכים" מבנית המתארת את האינטראקציות בין הרכיבים השונים שבמערכות שהם רלוונטיים לקשיים הספציפיים של הילדים הצעירים וגם של המבוגרים שאחראים עליהם. לעיתים השימוש במפה

אקולוגית בשלבים הראשונים של ההיוועצות מצביע על נקודות כניסה חלופיות שדרכן יכול הפסיכולוג לבחור "להצטרף" למערכת. המיפוי האקו-סיסטמי עשוי לתרום במיוחד ככלי שחושף השפעות גומלין בין גורמים בהקשר המידי לבין רמות מרוחקות יותר במערכת (למשל, השפעות דעותיהם של סבים בנוגע לעבודת האם) שלעיתים קרובות פועלות ככוחות נסתרים המשמרים את הסיטואציה הבעייתית ומובילים להתנגדות לשינוי (White & Loos, 1996).

האופי האקו-סיסטמי של ההתפתחות בילדות המוקדמת מזמין את המייעצים (קונסולטנטים) לבחון קשיים בהתייחס לתהליכים אינטראקטיביים בין חלקי המערכת, במטרה לקדם שיתוף פעולה בין הדמויות המרכזיות ב"נישה ההתפתחותית" של הילד. ניתן לראות גם את התפתחות הפרט וביטוים של קשיים אישיים כתהליך אינטראקטיבי ומערכתי. על-פי הגישה האקלקטית הרב-ממדית מוצע להעריך את הביטויים של כל בעיה אישית (וגם בין-אישית) באמצעות ממדים (modalities) שונים בעלי השפעה הדדית ביניהם (Lazarus, 1997). בהיוועצות אקו-סיסטמית התפתחותית מוצעים שישה ממדים של הבעיה שמומלץ להתייחס אליהם. שיקול מרכזי בגיל הרך הוא ה**סטטוס ההתפתחותי** של הילד ושל אלו שמטפלים בו. לצד הגורמים ההתפתחותיים האישיים בהערכת הבעיה יש להסביר את **ההתנהגויות** של כל אחד מהמשתתפים השונים במערכת, את **הרגש** או את התחושות שלהם בנוגע לקושי, את התכונות הפיזיות של **הסביבה**, **היחסים** בין המשתתפים במערכת, ואת **הקוגניציות** של המשתתפים שמובעות באמצעות הרעיונות, הדימויים והאמונות שלהם בנוגע לגידול ילדים. ניתן לזכור את הרכיבים שיש להעריך בעזרת ראשי התיבות הבאים: D-BASIC) (Development, Behavior, Affect, Setting, Interactions, Cognitions (בעברית: **סקירת התפתחות** - **ס**ביבה, **ק**וגניציה, **י**חסים בין אישיים, **ר**גש, **ה**תנהגות ו**התפתחות**). הערכה של קושי, לפי ממדי **סקירת התפתחות** של המשתתפים השונים במערכת, עשויה להתריע בפני המייעץ על הבדלים בתפיסות ועל קונפליקטים פוטנציאליים בין שחקני מפתח שונים. הבדלים וקונפליקטים במערכת עלולים לתרום לשימור הבעיה או למנוע התערבות יעילה. המודל של **סקירת התפתחות** או DBasic יכול להצביע גם על נקודות חוזק ספציפיות במערכת שרצוי להיעזר בהן כאשר מתכננים התערבות. טבלה 1 מציגה דוגמאות לשאלות הערכה שניתן להשתמש בהן לצורך זיהוי נקודות חוזק וחולשה בכל אחד מן הממדים האלו אצל המעורבים במערכת.

טבלה 1 הערכת ששת הפנים של בעיה בהיוועצות ההתפתחותית.
דוגמאות לשאלות שנוגעות לכל היבט של בעיה בנישה ההתפתחותית.[4]

ס.ק.י.ר.ת התפתחות

סביבה [S]	**קוגניציות (אמונות ודעות)** [C]	**יחסים בין-אישיים** [I]	**רגש** [A]	**התנהגות** [B]	**התפתחות** [D]
כיצד מאורגנת הסביבה? מהי איכות המסגרת לגיל הרך? מהן הפעילויות והשגרה היום-יומיות הקשורות לבעיה? מיהם הקובעים ואילו שיקולים מנחים את ארגון הסביבה? האם הסביבה היא גמישה, או שהיא בעלת מבנה ונהלים קבועים?	מהן האמונות והדעות בנוגע להורות ולטיפול בילד שמנחות את התנהגות השותפים השונים בנישה ההתפתחותית? כיצד מסבירים ההורים/ מורים/ קובעי המדיניות את הקושי שמועלה בהיוועצות? האם השותפים בנישה מפגינים חשיבה לא רציונלית, סטריאוטיפית או ידע לא מדויק בנושאים התפתחותיים שקשורים לבעיה?	כיצד המשותפים [המעורבים] השונים במערכת מתייחסים זה לזה - בעיקר בנוגע לקושי של הילד או לנושאים הקשורים להתפתחות? מהי איכות היחסים בין חברי הנישה ההתפתחותית? מי נמצא בקשר עם מי בתוך המערכת? עם מי מקיימים קשרים מחוץ לנישה הקרובה? מיהם המנהיגים ומיהם המונהגים במערכת?	אילו רגשות מתלווים לקושי בקרב כל אחד מהשותפים בנישה ההתפתחותית? (למשל, תחושת תסכול, חוסר אונים, כעס, דיכאון) מהו האקלים הרגשי בחלקים המרוחקים יותר של האקו-סיסטמה? (למשל, אווירה נינוחה ורגועה, לעומת תחושות מתח ולחץ בתוך המשפחה או במסגרת הגן.	מהם הביטויים של הבעיה מבחינה פונקציונלית והתנהגותית? מהן ההתנהגויות של הילד והתגובות ההתנהגויות של המטפלים השונים או של קובעי המדיניות? מתי הבעיה מופיעה? מתי הגיע המתייעץ לבקש עזרה? היכן (באיזה הקשר) הבעיה מופיעה? כיצד מובע הקושי (תדירות, משך)?	מהו השלב ההתפתחותי של הילד? האם התגלו עיכובים בהתפתחות יחסית לנורמה? האם מסתמן חוסר התאמה בין התחומים השונים של ההתפתחות? מה הוא הסטטוס ההתפתחותי של ההורים או של המטפלות (למשל, הורים צעירים מאוד, מטפלות מבוגרות יותר)? האם המטפלים בעלי הכשרה וניסיון? האם מסגרת הגן או המעון חדשה או ותיקה?

4 מנקודת מבט אקו-סיסטמית, חשוב להביא בחשבון את התגובות של המשתתפים השונים בנוגע לכל אחד מההיבטים של הקושי ושל תפקוד המערכת.

תהליך פתרון הבעיה - לחולל פתרונות

המטרה העיקרית של היוועצות בגישה אקו-סיסטמית התפתחותית היא להגיע להתאמה מרבית בין הרכיבים השונים שיוצרים את הנישה ההתפתחותית. כמו במקרה של גישות אקולוגיות אחרות, פרספקטיבה זו תומכת בשימוש גמיש במודלים קיימים של התערבות, בעיקר בגישות שעל-פיהן מושם דגש על עבודה משותפת עם הורים ועם מערכות החינוך (Burns, 2013; Sheridan, Kratochwill & Bergan, 1996). בילדות המוקדמת נחשבת רציפות ביחסי הורה-ילד, לעומת האופי המשתנה של היחסים עם מטפלות ועם מחנכים בסביבה החינוכית, לגורם חשוב להתפתחות תקינה. על-פי הגישה האינטגרטיבית-מערכתית להיוועצות, מושם דגש על הרווח המתאפשר בעזרת הקישור בין הובלת שינויים בחלק אחד של המערכת לבין שינויים ברבדים אחרים (Maital, 1996; Omer, 1993; Plas, 1986), במקום התאמה אקלקטית פשוטה של טכניקת היוועצות חלופית לכל בעיה. לדוגמה, תהליך הובלת שינויים בתגובות של מתייעץ המתמודד עם בעיות התנהגות של ילד עשוי להיות קל או קשה יותר כתוצאה מאינטראקציות בין המצב **ההתפתחותי** של הילד להתנהגותו, לרפרטואר ההתנהגותי של המתייעץ עצמו, לתגובות הרגשיות לסיטואציה, לארגון הסביבה מבחינה פיזית וחברתית, ליחסים הבין-אישיים ולאמונות הקוגניטיביות בנוגע לילד ולקושי שבמוקד ההיוועצות.

ניתן לשלב את הגישה הרב-ממדית להערכה של בעיות, שמופנות להיוועצות תוך התייחסות לאינטראקציות בין הרבדים השונים של ההקשר, עם הצעותיו של קפלן (Caplan, 1970) בנוגע למקור הקשיים של המתייעצים ולרמות ההתערבות שמוצעות על-ידי מאיירס ועמיתיו (Meyers et al., 1979). קפלן סבר, שמתייעצים עשויים לגלות קושי בהתמודדות עם לקוחות בגלל חוסר ידע, חוסר מיומנות, חוסר ביטחון או חוסר אובייקטיביות. כאשר המתייעץ וכן אחרים בסביבה הקרובה לילד, שהוא מושא הבעיה, מתקשים בגלל חסר בידע או במיומנויות הדרושות כדי להתמודד עם התנהגות הילד, ייתכן שהפסיכולוג המייעץ ינסה לסייע למתייעצים לרכוש את הידע והמיומנויות הנחוצות. מנקודת מבט אקו-סיסטמית חשוב, שבמסגרת ההיוועצות יעזור המייעץ למתייעץ לגלות משאבים שזמינים לו בתוך המערכת ולרכוש את המיומנויות שדרושות כדי להשיג ולנצל משאבים אלו. לדוגמה, מידע על משאבים רפואיים וחינוכיים בקהילה עשוי להיות חשוב במיוחד עבור הורים או מורים שנתקלים בפעם הראשונה בילד נכה. גישה אקו-סיסטמית מוסיפה ומצביעה על הצורך להתייחס לקשיים אפשריים בהשגת המידע בגלל גורמים המונעים או המקשים

על הגישה למידע. לדוגמה, ישנם אנשי מקצוע שעשויים לחשוב, שהסטטוס שלהם כמומחים להתפתחות הילד ייפגע אם ההורים יהיו בעלי מידה דומה של ידע. מצב כזה עלול ליצור בעיות שמקורן בסוגיות של שליטה, ולהסיט מההתמקדות בצרכים של הילד. גישה רב-ממדית להבנת ההיבטים השונים של קשיי המתייעץ עשויה להוביל גם לשאלות, לדוגמה, על האופן שבו המבנה הארגוני של מערכות בריאות עלול לחזק את תפיסת ההורים שלא ניתן לגשת אליהן בקלות כדי לקבל את המידע הדרוש. הבנה של הרב-ממדיות של הבעיה עשויה גם להוביל למעורבות רבה יותר של המייעץ בעזרה למתייעצים בפעילויות סִנְגוּר (West & Idol, 1987). לחלופין, המייעץ יוכל לבחון את האפשרות, שהקשיים של המתייעץ נובעים מאמונות אישיות מוטעות (למשל, על הקושי בהשגת מידע) או שהקשיים הם על רקע אמונות סותרות של המשתתפים ושל הגורמים השונים במערכת (למשל, בהיוועצות משותפת עם הורים ועם אנשי חינוך או בקרב משתתפים בצוות רב-מקצועי).

לעיתים קרובות מציגים למתייעצים מידע ומעניקים תמיכה ברכישת מיומנויות בעזרת טכניקות של היוועצות התנהגותית. על-פי גישה אקו-סיסטמית, חשוב במיוחד בבניית תכניות התערבות התנהגותיות לילדים צעירים להתייחס למצבם ההתפתחותי ולהתחשב גם בהתאמה של הציפיות ושל ארגון הסביבה החינוכית לצורכי הילדים הצעירים, לצד התייחסות לצורכי המבוגרים שאחראים עליהם. לדוגמה, בבניית תכנית התערבות לשיפור מיומנויות חברתיות בקרב ילדי גן, ניתן לצפות מהמייעץ שיתרום לניתוח של הרכיבים ההתפתחותיים של המיומנויות החברתיות על סמך ידיעותיו כמומחה לפסיכולוגיה התפתחותית, ושיסייע בקביעת לוח זמנים סביר לרכישת מיומנויות אלו, לצד ניצול מקסימלי של משאבים לקידום תהליכי צמיחה שמתרחשים באופן טבעי (לדוגמה ראו Stevahn, Johnson, Oberle, & Wahl, 2001). אולם, כפי שצוין קודם, חשוב גם לבחון את הציפיות ההתפתחותיות בתוך ההקשר התרבותי ולהחליט במשותף עם המתייעץ על המטרות לשינוי.

כאשר מקור הקשיים של המתייעצים הוא חוסר ביטחון, מצביעה הגישה האקו-סיסטמית על החשיבות של סיוע למתייעצים במציאה או ביצירה של משאבים מתוך הסביבה הטבעית כדי שיוכלו להעניק תמיכה וחיזוקים בזמן התמודדות, וזאת, בנוסף למתן תמיכה ישירה שהמתייעץ מקבל מהמייעץ. ההתבוננות בגורמים השונים במערכת האקולוגית עשויה להצביע גם על ההיבטים המבניים של מערכות יחסי הגומלין בין הגורמים במערכת שעלולים לפגוע בביטחון העצמי של המתייעץ או לחזק את חוסר האובייקטיביות של המתייעץ בשעה שהוא מתמודד עם הבעיות של

הילדים. לדוגמה, ישנם מקרים, שבהם שכונה עם אופי רב-דורי יכולה לספק להורים צעירים תמיכה ומודלים לחיקוי שיחזקו הורות בטוחה. במקרים אחרים, הסתמכות-יתר על השוואות חברתיות ועל הצגות של הורות אידיאלית בתקשורת עשויים להוביל להורות עם עודף ביקורת עצמית ואפילו לאמונות ולציפיות לא מציאותיות בנוגע לילדים צעירים.

מנקודת המבט של ההיוועצות בגישת בריאות הנפש, חוסר אובייקטיביות או אמונות לא רציונליות בנוגע להתפתחות עשויים כשלעצמם להיות מקור לקשייו של המתייעץ. גישה אקו-סיסטמית התפתחותית מצביעה על הצורך להביא בחשבון את הכוחות המרובים שעלולים להוביל לחוסר אובייקטיביות באמונותיהם של המתייעצים בנוגע לילדים ולטיפול בהם. כאשר פסיכולוגים מייעצים בנוגע לתחומי התפתחות הילד חשוב במיוחד, שתהיה התייחסות למידת ההבנה של ההורים ושל המחנכים את המחקר ההתפתחותי (Horowitz, 2000). לדוגמה, ייתכן שלאנשים שאחראים על ילדים בגיל הרך לא יהיה די מידע על השונות הנורמטיבית בהתפתחותם של ילדים צעירים. ידע זה דרוש כדי שיאחזו בציפיות סבירות ויעבדו בשיטות מתאימות. אולם, חוסר אובייקטיביות עשוי לבטא השפעות של ייצוגים של יחסים בין-אישיים שהמתייעץ מחזיק בהם וגם צרכים מציאותיים שלהם שנובעים מהשפעות של גורמים ברבדים רחבים יותר של המערכת, כדוגמת הלחצים בעבודה שצוינו קודם. כך למשל, ציפיות שילדים יפתחו אמפתיה וחשיבה מוסרית במהלך ההתפתחות ללא הוראה מפורשת עלולות להוביל לגישה מתירנית של "לסה פר" ("laissez faire") כלפי התנהגות לא נאותה. ייתכן, שגישה זאת של המבוגרים מתאימה גם לצרכים של ההורים או של המחנכים הסובלים מעומס-יתר בגלל לחצים אחרים (למשל, Damon, 1995). כך, יהיה קשה למייעץ לעזור להורים לשנות את עמדתם ולאמץ גישה סמכותית יותר אם בו-זמנית קיימות השפעות רבות-עוצמה של גורמים ברבדים שונים של המערכת האקו-סיסטמית שדוגלות באמונה, שהקשר בין ההורה לילד צריך תמיד להיות נעים ומהנה, הן עבור ההורה והן עבור הילד. במקרים כאלו ייתכן שיהיה חשוב, שהמייעצים יעזרו למתייעצים לבחון את אמונותיהם על גידול ילדים ולמצוא קבוצת התייחסות חלופית ותומכת בעמדות החדשות.

כפי שצוין לאורך המאמר, התערבויות רבות שמוצעות על בסיס תפיסה אקו-סיסטמית התפתחותית עשויות לכלול שינויים בארגון של הנישה ההתפתחותית. לדוגמה, סיוע במטרה לשפר ולהגביר את שכיחות התקשורת בין הורים למחנכים במערכות החינוך לגיל הרך עשוי לדרוש שינויים בתפקידים של ההורים ושל

המורים וביחסים ביניהם. עידוד למתן תשומת לב אישית יותר לילדים בגיל הרך על-ידי המבוגרים המטפלים בהם עשוי לדרוש מפסיכולוגים להיות מעורבים בסִנְגוּר לנוכח גורמים ברבדים המרוחקים יותר של האקולוגיה. למשל, כמייעצים, עשויים פסיכולוגים חינוכיים להידרש לאפשרות להשפיע על קובעי המדיניות בעניין שינוי היחס המספרי בין מבוגרים לבין ילדים במסגרות החינוכיות, או בדבר העסקה של מטפלות ושל גננות בעלות הכשרה טובה יותר. פרויקטים רבים של התערבות מוקדמת מחייבים את הפסיכולוג המייעץ לשקול שינויים מערכתיים שעשויים לקדם את הרווחה של קבוצות שלמות של ילדים עם בעיות ושל אוכלוסיות בסיכון (Shonkoff & Meisels, 2000). אולם מטבען, רוב המערכות הארגוניות מעדיפות לשמור על דפוסי התנהגות ואינטראקציה קבועים, ועל כן הן עלולות להתנגד לשינוי. גישה אקו-סיסטמית התפתחותית עשויה לסייע למייעצים להבחין בדפוסים מערכתיים ובהשפעה של אינטראקציות בין גורמים המשפיעים על התפקוד ההתפתחותי של ילד עם בעיות. הדבר מצביע גם על הצורך להכיל שינויים ביחסים בין המשתתפים בנישה ההתפתחותית שעשויים לנבוע משינויים (לעיתים מהירים) בצרכים של הילד במהלך התפתחותו הנורמטיבית. מנקודת מבט ארגונית, המייעץ נדרש לעיתים לעזור לחברי הצוות המקצועי או להורים ולמחנכים להגיע לניסוח משותף ומוסכם של מטרות התערבות וליצור ליבה משותפת של מוסכמות תרבותיות שעשויה לתמוך בתפקוד האפקטיבי של הנישה ההתפתחותית כמכלול (Harris & Zeitlan, 1993). מבחינה זו נדרשת ההיוועצות בנוגע לילדים צעירים להתייחסות לתרבויות ייחודיות אחדות הקשורות לילדות המוקדמת, ביניהן: התרבות של חקר מדעי ההתפתחות, תרבות החינוך והטיפול בילדים בגיל הרך והתרבות הספציפית של המשפחה.

סיכום

במאמר זה נטען, שבהיוועצות בנוגע לילדים צעירים נדרשת התייחסות לכמה שיקולים ייחודיים. מלבד הבסיס של הידע התיאורטי בפסיכולוגיה התפתחותית, נדרשת בהיוועצות גם מודעות למלכודות ולסיכונים שבתרגום התיאוריה למעשה. בהלימה לתיאוריות ולמחקרים התפתחותיים, הוצע כאן לאמץ גישה אקו-סיסטמית. במסגרת התרגום של גישה זו לתהליכי היוועצות מעשיים בנוגע לילדים צעירים, הדגשנו ארבעה נושאים התפתחותיים רחבים.

העיקרון ההתפתחותי הראשון הוא התלות המוחלטת של ילדים צעירים

בהוריהם ובמבוגרים המטפלים בהם. הדגשת מאפיין זה של הילדות המוקדמת היא משמעותית עבור מייעצים, הן בשלב האיתור וההערכה של קשיי הילד והן כדי לתכנן התערבות ושינוי. היחסים בין הדמויות השונות בחיי הילד גם הם גורם משמעותי. לכן חשוב, שבהיוועצות יביאו פסיכולוגים חינוכיים בחשבון את האינטראקציות בין החלקים השונים של הנישה ההתפתחותית.

הסוגיה השנייה נוגעת לרציפות ולשינויים בהתפתחות. באופן ספציפי, התפתחות הילד היא תהליך דינמי. ההתפתחות מתרחשת בנתיבים אפשריים רבים, והיא מאופיינת בשונות בתוצאות ובקצב השינוי. עקרונות אלו של צמיחה אישית והאינטראקציות בין תרומת המשתנים השונים של הילד, של ההורה/מחנכים ושל גורמים אחרים ברבדים השונים של ההקשר ההתפתחותי משמשים כמחוון חיוני להתערבות עם ילדים צעירים. אולם, בהחלטות בנוגע לתזמון, לאוכלוסיית היעד ולסביבה שבה תופעל ההתערבות נדרשת רגישות אקו-סיסטמית ותרבותית. לכן, בהיוועצות בנוגע לילדים צעירים העבודה מתוך עמדה שיתופית היא חיונית.

בהנחה השלישית ניתן דגש לרלוונטיות של צרכיהם של המבוגרים המשמעותיים בעולמו של הילד. על-פי העקרונות האקו-סיסטמיים, גורמי מתח ובעיות במערכת המשפחתית, במסגרות החינוך לגיל הרך או קונפליקטים בין שתי מערכות) משפחה ומערכת החינוך) מסכנים את ההתפתחות וההסתגלות של ילדים צעירים. גורמים כגון רווחה נפשית, שביעות רצון מהתפקיד, תסכול ותמיכה שחווים הורים ומחנכים משפיעים הן על תהליכים בסביבה המידית של הילד והן על תהליכים בהקשרים של הרבדים המרוחקים יותר של המערכת האקולוגית שהילד הצעיר גדל בה. על כן, בתהליך ההיוועצות יש להתייחס למשתנים אלו. יתרה מכך, לעיתים בשל מצבם הרגשי של המבוגרים הם נוטים להסתיר את הקשיים ההתפתחותיים של ילדם, או שלעיתים הם עלולים לגרום להחמרת הבעיה המדווחת בנוגע לילד. הגישה האקו-סיסטמית מתאימה במיוחד להתמודדות עם אתגרים מעין אלו כשעובדים עם ילדים צעירים.

הסוגיה הרביעית שעולה מתוך העבודה בגישה אקו-סיסטמית התפתחותית להיוועצות מתייחסת באופן ספציפי להקשר החינוכי ולמסגרות הטיפול לגיל הרך. בבחינת האינטראקציות בין רובדי המערכות והתפקוד של הילד יש לכלול את הגורמים של איכות הסביבה החינוכית, הצרכים הספציפיים של כל ילד והרציפות שבין הבית למסגרת החינוכית. מעבר לכך, חשוב לבחון את המאפיינים על-פי התאמתם לנורמות ולציפיות תרבותיות.

כדי להקיף את ביטויו של מכלול הסוגיות ההתפתחותיות, אימצנו גישה רב-ממדית להערכת קשיים ולתכנון התערבויות ברמות השונות של המערכת. ההתייחסות לאינטראקציה של שישה ממדים (**ס**ביבה, **ק**וגניציה, **י**חסים בין-אישיים, **ר**גש, **ה**נהגות ו**התפתחות** או בקיצור **סקירת התפתחות**/ D-BASIC), שבאמצעותם עלולים להתבטא קשיים אצל הפרט על פני הדמויות המעורבות בנישה ההתפתחותית, מצביעה על המורכבות של הגישה האקו-סיסטמית התפתחותית להיוועצות. בו-בזמן, מודגשות בה ההזדמנויות המרובות לחבור בנקודה זו או אחרת למערכת וגם הגמישות שמושגת כאשר מתחשבים בטווח רחב של אפשרויות להתערבות.

על-אף שמאמר זה התמקד בפעוטות ובילדים בגיל הגן, מרבית העקרונות ההתפתחותיים שנבחנו ושנדונו רלוונטיים גם לילדים בגיל בית-הספר. היתרונות של השימוש בגישה אקו-סיסטמית התפתחותית בהיוועצות בעניינם של ילדים אינם ספציפיים לגיל מסוים. לכן, לדעתנו ניתן לאמץ את השיקולים ההתפתחותיים ואת השימוש במודל של "**סקירת התפתחות**" (D-BASIC) להערכה של בעיות המופנות להיוועצות שהוצגו בפרק זה וגם בהיוועצות אקו-סיסטמית לאורך הרצף ההתפתחותי.

לסיכום, הגישה האקו-סיסטמית מייצגת מודל מקיף למתן שירות פסיכולוגי חינוכי באופן עקיף כולל התערבויות למניעה ראשוניות וגם התערבויות למניעה שניוניות. גישה זאת מתאימה במיוחד לעבודת הפסיכולוג החינוכי עם האתגרים שבמערכות חינוך ועם האילוצים השונים שניצבים בפנינו עם הכניסה למאה ה-21. הפרקטיקה של הפסיכולוגיה החינוכית נמצאת בצומת של הילד-ההורה-והמחנך.

לכן, גישה התפתחותית להיוועצות כמו זו שתוארה במאמר זה מתאימה במיוחד לצורכי הפסיכולוג החינוכי. אחד מהתפקידים החשובים של פסיכולוגים חינוכיים הוא ליזום שינויים באופן פרואקטיבי כדי לשפר את הרווחה הפסיכולוגית של ילדים (למשל, Cole & Siegel, 1990). היוועצות בגישה אקולוגית התפתחותית עם צוותי חינוך העובדים עם ילדים צעירים ועם משפחותיהם בשלב הגן משמשת הזדמנות טובה לקידום התפתחותם של ילדים בכיוון חיובי. באופן טבעי נראה, שהורים רבים פונים להתייעצות מקצועית כשילדיהם צעירים. על כן, היוועצות בשלב מוקדם עשויה להיות נוחה יותר עבור ההורים, ואף בעלת פוטנציאל להשפעה ארוכת טווח על הסתגלותם של הילדים, על ההורות, ועל האינטראקציות בין מערכת החינוך למשפחה. לסיום, אנו ממליצים שלימוד ההיוועצות בנוגע לילדים בגיל הרך יהפוך לחלק מההכשרה האקדמית והמקצועית של כלל הפסיכולוגים החינוכיים.

מקורות

Aviezer, O., Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Schuengel, C. (1994). "Children of the dream" revisited: Collective child-rearing in Israeli kibbutzim. *Psychological Bulletin*, *116,* 99-116.

Barnett, D.W. (1986). School psychology in preschool settings: A review of training and practice issues. *Professional Psychology: Research and Practice, 17,* 58-64.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J., & Hartung, J. (1994). Development and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language, 21,* 85-123

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 50,* 83-96.

Belsky, J. (1990). The effects of infant day care reconsidered. In N. Fox & G. G. Fein (Eds.) (1990). *Infant day care: The current debate* (pp. 3-40). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57(2)*, 111.

Blasco, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Boston: Allyn & Bacon.

Bradley, R. H., Rock, S. L., Whiteside, L., & Caldwell, B. M. (1991). Dimensions of parenting in families having children with disabilities. *Exceptionality, 2,* 41-61.

Broberg, A. G. & Hwang, C. P. (1992). The shaping of child-care policies. In M. Lamb, K. Sternberg, C. Hwang, & B. Broberg (Eds.). *Day care in context: Historical and cross cultural perspectives* (pp.509- 521). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Child care in the Anglo-Saxon mode. In M. Lamb, R. Sternberg, C. Hwang, & A. Broberg (Eds.), *Nonparental child care: Cultural and historical perspectives* (pp. 281-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A.C. (1995). *Psychological consultation: Introduction to theory and practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Burchinal, M.R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. A., & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low- income African American families. *Child Development, 68,* 935-954.

Burchinal, M.R., Roberts, J. E., Riggins Jr., R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based care to early cognitive and language development longitudnally. *Child Development, 71,* 339-357.

Burns, M.K. (2013). Contextualizing school psychology practice: Introducing featured research commentaries. *School Psychology Review, 42.* 334-342.

Cabrera, N.J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71,* 127-136.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation. NY:* Basic Books.

Caplan, G. & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration.* San Francisco: Jossey-Bass.

Chait Barnett, R. & Hyde, J. S. (2001). Women, men, work, and family: An expansionist theory. *American Psychologist, 56,* 781-796.

Clarke-Stewart, K.A., Allhusen, V.D. & Clements, D.C. (1995). Nonparental caregiving. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting,* (Vol. 3 pp. 151-176). Hillsdale, NJ: Laurence Earlbaum.

Cochran, M. (Ed.), *International handbook of day-care policies and programs*. Westport, CT: Greenwood.

Cole, E. (1996). An integrative perspective on school psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 12,* 115-121.

Cole, E. & Siegel, J. (1990). *Effective consultation in school psychology.* Toronto, Ontario: Hogrefe.

Conoley, J.C. & Conoley, C.W. (1992). *School consultation: Practice and training* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Damon, W. (1995). *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in our homes and schools*. NY: Free Press.

Dromi, E. (1999). Early lexical development. In M. Barrett (Ed.) *The development of language.* London: UCL Press.

deVries, M.W., & Sameroff, A.J. (1984). Culture and temperament: Influences on infant temperament in three East African societies. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 8396.

Donahue, P.J., Falk, B., & Provet, A.G. (2000). *Mental health consultation in early childhood.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Edwards, C.P., Gandini, L., Giovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In S. Harkness & C. Super (Eds.). *Parents' cultural belief systems* (pp.270-288). NY: Guilford Press.

Eldering, L. & Leseman, P.P.M. (1999). Enhancing educational opportunities for young children. In L. Eldering & P.P.M. Leseman (Eds.). *Effective early education: Cross-cultural perspectives* (pp. 3-16). NY: Falmer Press.

Elkind, D. (1987). *Miseducation: Preschoolers at risk*. NY: Knopf.

Erchul, W.P. & Martens, B.K. (1997). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. NY: Plenum Press.

Erchul, W.P., Raven, B.H., Whichard, S.M. (2001). School psychologist and teacher perceptions of social power in consultation. *Journal of School Psychology, 39,* 483-498.

Ershler, J.L. (1992). Model programs and service delivery approaches in early childhood education. In M. Gettinger, S.N. Elliott, & T.R. Kratochwill (Eds.). *Preschool and early childhood treatment directions* (pp.7- 54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Feldman, H.M., Dollaghan, C.A., Campbell, T.F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J.E., Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child Development, 71,* 310-322.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, & D.J., Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development (Serial No. 42),* 59 *(4).*

Fine, M.J. (1991). The handicapped child and the family: Implications for professionals. In M.J. Fine (Ed.) *Collaboration with parents of exceptional children* (pp. 3-20). Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.

Fortier, L.M., & Winlass, R. L., (1984). Family crisis following the diagnosis of a handicapped child. *Family Relations, 33,* 13-24.

Fox, N. & Fein, G.G. (Eds.) (1990). *Infant day care: The current debate.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 76-93). NY: Cambridge University Press.

Garguilo, R. (1985). *Working with parents of exceptional children: A guide for professionals*. Boston. Houghton Mifflin.

Goelman, H. (1988). The relationship between structure and process variables in home and day care setting on children's language development. In A. R. Pence (Ed.), *Ecological research with children and families: From concepts to methodology* (pp. 16-34). N.Y.: Teachers College Press.

Goelman, H., & Pence, A. R. (1987). Some aspects of the relationships between family structure and child language development in three types of day care. In D. Peters & S. Kontos (Eds.), *Annual advances in applied developmental psychology:* Vol. 2. *Continuity and discontinuity of experience in child care* (pp. 129-146). Norwood, NJ: Ablex.

Goelman, H., Rosenthal, M. K., & Pence, A. R. (1990). Family day care in two countries: Parents, caregivers, and children in Canada and Israel. *Child and Youth Care Quarterly, 19,* 251-270.

Gowen, J.W., Johnson, M.N., Goldman, B.D., & Appelbaum, M. (1989). Feelings of depression and parenting competence of mothers of handicapped and nonhandicapped infants: A longitudinal study. *American Journal of Mental Retardation, 94,* 259-271.

Gutkin, T.B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology, 37,* 161-190.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional

support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949- 967.

Harkness, S. & Keefer, C.H. (2000). Contributions of cross-cultural psychology to research and interventions in education and health. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31,* 92-109.

Harris, K.C. & Zetlin, A.G. (1993). Exploring the collaborative ethic in an urban school: A case study. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 4,* 305-317.

Hess, R.D., Price, G.G., Dickson, W.P., & Conroy, M. (1982). Different roles for mothers and teachers: contrasting styles of child care. *Advances in early education and day care, Vol. 2.* Greenwich, CT: Johnson Associates, Inc.

Hock, E. (1980). Working and nonworking mothers and their infants: A comparative study of maternal caregiving characteristics and infant social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 26,* 79-101.

Hoffman, L.W. & Youngblade, L.M. (1999). *Mothers at work: Effects on children's well-being.* NY: Cambridge University Press.

Honig, A.S. (1995). Choosing childcare for young children. In M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting,* (Vol. 4, pp.411-435). Hillsdale, N.J.: Earlbaum

Horowitz, F.D. (1987). *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavioral model of development.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Horowitz, F.D. (2000). Child development and the PITS: Simple questions, complex answers, and developmental theory. *Child Development, 71,* 1-10.

Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development, 63,* 859-866.

Howes, C & Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R.C. Pianta (Ed.). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New Directions in Child Development, 57,* (25-40).

Hyun, E. (1998). *Making sense of developmentally and culturally appropriate practice in early education*. NY: Peter Lang.

Ingraham, C.L. (2000). Consultation through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review, 29,* 320-343.

Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E., & Gutierrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language, 20,* 523-549.

Lamb, M. Sternberg, K. Hwang, C. & Broberg, B. (Eds.). *Day care in context: Historical and cross cultural perspectives.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum.

Lazarus, A. A. (1997). *Brief but comprehensive psychotherapy: The multimodal way*. NY: Springer Publishing Company.

Lerner, R.M., Fisher, C.B., & Weinberg, R.A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development, 71,* 11-20.

Leventhal, T., Brooks-Gunn, J., McCormick, M.C., & McCarton, C.M. (2000). Patterns of service use in preschool children: Correlates, consequences, and the role of early intervention. *Child Development, 71,* 802-819.

Lewis, M. (1997). Altering Fate: Why the past does not predict the future. NY: Guilford Press.

Long, F., Peters, D.L., & Garduque, L. (1985). Continuity between home

and day care: A model for defining relevant dimensions of child care. *Advances in Applied Developmental Psychology, 1,* 131-170.

Lubeck, S. (1995). Nation as context: Comparing child-care systems across nations. *Teachers College Record, 96*, 467-491.

Maital, S.L. (1996). Integration of behavioral and mental health consultation as a means of overcoming resistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7,* 291-303.

Maital, S.L. (2000). Reciprocal distancing: A systems model of interpersonal processes in cross-cultural consultation. *School Psychology Review, 29,* 389-400.

Maital, S.L., Dromi, E., Sagi, A. & Bornstein, M. H., (2000). The Hebrew CDI: Language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language,* 27, 43-76.

Mallory, B.L. (1994). Inclusive policy, practice, and theory for young children with developmental differences. In B.L. Mallory & R.S. New (Eds.) *Diversity and Developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education* (44-61). NY: Teachers College Press.

McCartney, K. & Rosenthal, R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child Development, 71,* 173-180.

McGurk, H., Caplan, M., Hennessy, E., & Moss, P. (1993). Controversy, theory and social context in contemporary day care research. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 34,* 3-23.

Melhuish, E.C. (2001). The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development, 25,* 1-6.

Melhuish, E.C. & Moss, P. (1991). Current and future issues in policy and research. In E.C. Melhuish & P. Moss, (Eds.), *Day care for*

young children: International perspectives, (pp. 199-215). London: Routledge.

Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 3-31). N.Y.: Cambridge University Press.

Meyers, J. (1995). A consultation model for school psychological services. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 6*, 59-71.

Meyers, J., Parsons, R. & Martin, R. (1979). *Mental health consultation in the schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71,* 960-980.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development, 68,* 860-879.

Noell, G.H. & Witt, J.C. (1996). A critical re-evaluation of five fundamental assumptions underlying behavioral consultation. *Journal of School Psychology, 11,* 189-203.

Parson, R. & Meyers, J. (1984). *Developing consultation skills: A guide to training, development, and assessment for human services professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.

Penn, H. (1997). *Comparing nurseries: Staff and children in Italy, Spain, and the UK*. London: Paul Chapman Publishing.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationshipsbetween children and teachers.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Plas, J.M. (1986). *Systems psychology in the schools.* N.Y.: Pergamon Press.

Pugh, G. (1989). Parents and professionals in pre-school services: Is partnership possible? In S. Wolfendale (Ed.). *Parental involvement: Developing networks between school, home and community* (pp. 1-19). London: Cassell Educational Ltd.

Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58(8)*, Serial No.236.

Rosenthal, M.K. (1990). Behaviors and beliefs of caregivers in family day care: The effects of background and work environment. *Early Childhood Research Quarterly, 6,* 263-283.

Rosenthal, M.K. (1991). Daily experiences of toddlers in three child care settings in Israel. *Child and Youth Care Forum, 20,* 37-58.

Rothbaum, F., Weisz, J. Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist, 55,* 1093-1104.

Rutter, M & Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenges and continuity across the life span.* N.Y.: Basic Books.

Scarr, S. & Eisenberg, M. (1993). Child care research: Issues, perspectives and results. *Annual Review of Psychology, 44,* 613-644.

Schaffer, H.R. (2000). The early experience assumption: Past, present, and future. *International Journal of Behavioral Development, 24,* 5-14.

Scheeringa, M.S., Peebles, C.D., Cook, C.A., & Zeanah, C.H. (2001). Towards establishing procedural, criterion, and discriminant validity for PTSD in early childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40,* 52-60.

Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. NY: Addison-Wesley.

Scher, A. & Mayseless, O. (2000). Mothers of anxious/ambivalent infants: Maternal characteristics and child-care context. *Child Development, 71,* 1629-1639.

Sheridan, S. M., & Gutkin, T.B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review, 29,* 485-501.

Sheridan, S.M., Kratochwill, R.R., & Bergan, J.R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual.* NY: Plenum Press.

Shonkoff, J.P. (2000). Science, policy, and practice: Three cultures in search of a shared mission. *Child Development, 71,* 181-187.

Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (2000). (Eds.) *Handbook of early childhood intervention (Second Edition).* N.Y.: Cambridge University Press.

Siegel, J.A. & Cole, E. (1992). Role expansion for school psychologists: Challenges and future directions. In E. Cole & J.A. Siegel (Eds.) *Effective consultation in school psychology* (pp. 18). Lewiston, N.Y.: Hogrefe & Huber Publishers.

Sigel, I. (1990). Ethical concerns for the use of research findings in applied settings. In C.B. Fisher & W.W. Tryon (Eds.). *Ethics in applied developmental psychology. Advances in Applied Developmental Psychology, 4,* 133-142.

Simeonsson, R.J., Bailey Jr., D.B. Huntington, G.S. & Comfort, M. (1986). Testing the concept of goodness of fit in early intervention. *Infant Mental Health Journal, 7,* 81-94.

Stern, D.N. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent-infant psychotherapy*. N.Y.: Basic Books.

Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Oberle, K., & Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development, 71,* 772-784.

Super, C.M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human development, 45(4)*, 270-274.

Telzrow, C.F. (1999). IDEA Amendments of 1997: Promise or pitfall for special education reform? *Journal of School Psychology, 37,* 7-28.

Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development,* 21,145152.

Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., Davidson, D.H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States.* New Haven: Yale University Press.

Van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A., Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Ed.). *Beyond the Parent: The role of other adults in children's lives. New Directions in Child Development, 57,* 5-24.

Vincent, L.J., Salisbury, C.L., Strain, P., McCormick, C., & Tessier, A. (1990). A behavioral-ecological approach to early intervention: Focus on cultural diversity. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 173-195). NY: Cambridge University Press.

Weinraub, M., Brooks, J. & Lewis, M. (1977). The social network: A reconsideration of the concept of attachment. *Human Development, 20*, 31-47.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J.P. Shonkof & S.J. Meisels (Eds). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 115-132). NY: Cambridge University Press.

West, J.F. & Idol, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities, 7,* 388-408.

Westby, C.E. & Ford, V. (1993). The role of team culture in assessment and intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 4,* 319-342.

White, L.J. & Loos, V.E. (1996). The hidden client in school consultation: Working from a narrative perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 7, 161-178.

Woodwill, G.A., Bernhard, J., & Prochner, L. (Eds.) (1992). *International handbook of early childhood education.* N.Y.: Garland Publishing.

התערבות נרטיבית בבית-ספר לחינוך מיוחד - מארג של סיפורים

נורית פלזנטל-ברגר[1]

נקודת המוצא של המאמר היא המפגש בין הנרטיב האישי של הכותבת, פסיכולוגית בבית-ספר לחינוך מיוחד, לבין עשרות נרטיבים אחרים הנפרשים בזירה זו וקשורים אליה. אתחיל בתיאור בית-הספר שבו מתרחש מפגש הנרטיבים, ואחר כך אעבור להצגת התיאוריה הנרטיבית שהנחתה את העבודה במסגרת זו.

בית-הספר שבו מתרחשת ההתערבות הוא מסגרת לחינוך מיוחד המיועדת לילדים מגיל 6 ועד גיל 21. תלמידי בית-הספר הם ילדים עם נכויות פיזיות קשות הכוללות בעיקר שיתוק מוחין אך גם מחלות ניוונ‍יות ותסמונות גנטיות. תלמידי בית-הספר פגועים פיזית, חלקם הגדול מרותק לכיסאות גלגלים, ובמידה כזו או אחרת פגועים גם קוגניטיבית. בבית-הספר כ-12 כיתות, מכיתות לילדים עם ליקויי למידה קשים ועד כיתות לילדים המתפקדים ברמת פיגור קל עד קשה. חלק גדול מתלמידי בית-הספר זקוקים לעזרה בכל פעילויות היום-יום, ורבים מהם נעזרים בתקשורת תומכת בגלל פגיעה שפתית. הילדים בבית-הספר מייצגים את כל קשת האוכלוסייה בארץ, יהודים - חרדים, דתיים וחילוניים, ארמנים וערבים - נוצרים, ומוסלמים, ואת כל הטווח הסוציואקונומי. רוב הילדים הם ילידי הארץ, חלקם עולים חדשים מרוסיה, מצרפת ומאתיופיה. גם צוות בית-הספר מגוון מאוד, וכמו התלמידים כולל

1 ד"ר נורית פלזנטל ברגר היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה ופסיכולוגית התפתחותית מומחית, רכזת מסלול שילוב וצרכים מיוחדים, מכללה אקדמית אונו ושפ"ח ירושלים.

המאמר התקבל לפרסום ב-8/2015.

בתוכו אנשים ממקומות שונים, מדתות שונות ומסקטורים מקצועיים מגוונים. בית-הספר חרט על דגלו עבודה שיקומית, לימודית ורגשית עם התלמידים תוך חיפוש דרך לקדמם למרות המגבלה ולאפשר להם חיים משמעותיים. העבודה בבית-הספר מושתתת על שיתוף פעולה צמוד בין הסקטורים השונים, הגורמים החינוכיים, הצוות המסייע, הצוות הפרא-רפואי, הרגשי-טיפולי, צוות המורים המקצועיים למחשבים, לאמנות ולסדנאות התעסוקה השונות הפועלות בבית-הספר. שיתוף הפעולה בין הצוותים חייב להיות הדוק על מנת לקדם את התלמידים. רמה נוספת של קשר היא בין הצוות להורי התלמידים, שהם שותפים חשובים בחשיבה ובעבודה עם התלמידים. בית-הספר קיים כ-35 שנים, אך הוא מקבל בשנים האחרונות ילדים עם פגיעות קשות יותר (מסיבות שלא יפורטו כאן), והצוות ממשיך לחפש דרכים חדשות לעבודה משמעותית עם הילדים. אחד ההורים אמר על בית-הספר שהוא כמובן לא רצה להגיע אליו, אך מכיוון שלצערו הוא זקוק לו, מזל שקיימת מסגרת כזו שיכולה להעניק כה הרבה לילדו.

בתוך מסגרת מורכבת זו התרחשה ההתערבות שבה עוסק המאמר, והיא תתואר במפורט בהמשך. ההתערבות כללה מעגלים שונים החל מן המערכת, הצוות, ההורים וקבוצת הבוגרים, וכלה בהתערבות טיפולית פרטנית. במונחיו של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), ההתערבות אפשרה התייחסות לילד בהקשר הכוללני של האקוסיסטם שלו: החל ממערכות המיקרו, שבהן הילד גדל והן משפיעות באופן ישיר על התפתחותו (למשל, משפחה, מסגרת חינוכית, סביבה חברתית), המשך ביחסי הגומלין בין המערכות הקרובות, וכלה במקרוסיסטם - המערכת המשקפת את התרבות הרחבה של החברה שבה חי הילד. שתי מערכות אלו קשורות ביחסי גומלין באמצעות המזוסיסטם המתווכת ביניהן. על-פי הגישה שאציג, כל אותם נרטיבים הזורמים אל הזירה הספציפית של בית-ספר זה ונפגשים בה נובעים ממקורות שונים באקוסיסטם על רמותיו השונות, ויוצרים מאגר נרטיבי מגוון ועשיר, אשר עשוי, אם יעשה בו שימוש נכון, לאפשר התערבות מעצימה ותומכת בהורים, בצוות המטפל וכמובן בילדים עצמם.

הסתכלות תיאורטית על החינוך המיוחד ועל הגישה הנרטיבית

מערכות חינוך מיוחד מאופיינות בעבודה בגישות שונות. בעבר התאפיינו רבות ממערכות החינוך המיוחד, ובעיקר אלה שנועדו לאוכלוסיה פגועה מאוד,

בגישת חסות אפוטרופסית (custodial) כלפי התלמידים. משמע, גישה של מוסד חסות שעיקר תפקידו להרחיק מהחברה הנורמטיבית ולתת חסות לילדים פגועים. במקרה של חסות מיטיבה היה המוסד דואג לתחזוקה פיזית של התלמידים בתנאים טובים, במקרים אחרים התאפיינה החסות בהזנחה. בכל מקרה, לא ראו את הילדים כבני אדם שיש להם מה לומר, שיש דרך לקדמם ושהם בעלי זכויות. גישה נוספת, הרווחת ברבות מן המערכות כיום, היא גישה שיקומית-פונקציונלית, ששמה דגש רב על פיתוח של פונקציות, על שיקום או על תיקון המגבלה. לפי גישה זו, המטרה היא ללמד ללכת ילד שלא הולך או לקרוא - ילד שאינו קורא. הדגש בה מושם על ההסתכלות בהשוואה לנורמה, ונודעת לה חשיבות רבה, מכיוון שבניגוד לגישת החסות היא רואה לנגד עיניה אפשרות של התקדמות ושל שיקום. מצד אחר, יכולה גישה זו לחטוא בשימת דגש-יתר על הפונקציה, ללא מבט על האדם-הילד השלם, על רצונותיו, על שאיפותיו על תחומי העניין שלו, על רגשותיו ועל האופן שבו הוא עצמו תופס את המגבלה שלו. בנוסף, לא תמיד ניתן לשקם את המגבלה, והשאלה שנשאלת היא כיצד לחיות אתה (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; Boyle, et al., 2003). כאחת האפשרויות בעבודה הפסיכולוגית במערכת החינוכית כפי שתוארה, אני מציעה להסתכל על הדברים בפרספקטיבה נרטיבית. הגישה הנרטיבית מציבה במרכז את הסיפור של האדם על עצמו. האדם הוא המומחה לסיפור שלו, הוא יוצר אותו ומשפיע עליו (Crossley, 2003; Morgan, 2000; White, 1995). לפי גישה זו, המגבלה או הנכות היא רק חלק מהאדם השלם. האדם מרובה סיפורים, והנכות יכולה להיות הסיפור המרכזי שלו או הבלעדי בחייו - הסיפור הדומיננטי, או שהיא פרק בסיפורים הרבים שלו על עצמו (Boyle et al., 2003). המערכת החינוכית שבה לומד הילד אמורה לאפשר ריבוי של סיפורים חלופיים לסיפור המגבלה. הדגש העיקרי מושם על המבט על הילד כאדם שלם ולא רק בראי המגבלה שלו (White & Morgan, 2006). אם הצוות החינוכי רואה את הילד כאדם שלם, הוא מסוגל להשיב מבט כזה לילד ולמשפחתו ולהשפיע על האופן שבו הוא רואה את עצמו.

הגישה הנרטיבית מאופיינת בהסתכלות חברתית כוללת ועל-פיה משפיעה החברה על הנרטיב האישי. כלומר, חברה הממדרת נכים תשפיע על ראיית האדם הנכה את עצמו כאדם שחסר ערך בחברה. על כן, אחדים מעקרונות הגישה הנרטיבית מבוססים על השפעה בו-זמנית על הסיפור האישי של הפרט ועל הקונטקסט החברתי שבו הוא חי. הגישה הנרטיבית אינה מנוגדת בהכרח לגישה הפונקציונלית, היא יכולה להשלים אותה ובהקשר לעבודה פסיכולוגית חינוכית להורות לה כיוון משמעותי

להתערבות. הכוונה היא לאפשר לצוות, להורים ולתלמידים להשמיע את "קולם", את סיפורם, לשמוע אותו, להקשיב לו, לתת לו תוקף, לחפש דרכים להרחיב את הסיפור ולאפשר סיפורים חלופיים במעגלים הולכים וגדלים. מתוך דברים כתובים של אנשים עם מוגבלויות עולה טענה קשה על היעדר "קול" שמתייחסת לכך, שכולם יודעים על החוויה של האדם עם הנכות טוב יותר מאשר האדם עצמו. הגישה הנרטיבית מחזירה את ה"קול" לילד, למתבגר עם הנכות, ומקצה לו מקום כדי להשפיע על חייו. בהקשר לעבודה המערכתית, מאפשרת הגישה הנרטיבית בעת ובעונה אחת ביטוי ל"קולות" שונים של הורים ושל צוות בדיאלוג ובניסיון למצוא קול משותף וייחודי.

ראשית, אבהיר מושגים תיאורטיים מרכזיים אחדים בגישה הנרטיבית שהנחו את עבודתי:

"קול"- הוא מושג שכתבה עליו הפסיכולוגית הפמיניסטית קרול גיליגן בספרה "בקול אחר" (Gilligan, 1993). גילגן הגדירה את ה"קול" כתחושה כלפי פנים וכלפי חוץ של אפשרות לבטא מושגי מציאות ואמת. היא מדגישה את היכולת לדבר בזכות עצמך במושגים שאינם מוכתבים על-ידי אחרים.

"נרטיב" - לפי התיאוריה הנרטיבית של מייקל ווייט (White, 2000; Morgan ,1995), הוא סיפור חייו של האדם כפי שהוא מספר אותו. הנרטיב כולל בתוכו סיפור דומיננטי- הצורה השגורה של הסתכלות על סיטואציה ועל אישיות האדם. זהו סיפור המבוסס על המבט האישי של האדם, על האמונות ועל הנחות היסוד שהתקבלו בתרבות הרחבה, ולכאורה מייצגות מציאות. במקרה של נכות נמצא לרוב סיפור דומיננטי האופייני לשולי החברה. במקביל לסיפור הדומיננטי אפשר לספר סיפור אלטרנטיבי, שמתפתח כחלופה מועדפת על פני הסיפור הדומיננטי.

Unique outcome - (תוצאה ייחודית) הוא אספקט של ההתנסות במציאות שהוא ייחודי ומנוגד לסיפור הדומיננטי.

המושגים witnessing ו- remembering מתייחסים לקהל המקשיב לנרטיב, נותן העדות, השומע, המעריך, המחזק, נותן התוקף ובעל יכולת ההשפעה על הסיפור.

landscape of identity, action - הן שתי תצורות נוף המשפיעות זו על זו כדי ליצור סיפור אלטרנטיבי. האחת קשורה לפעולה בהתנסות, והשנייה - למשמעות שניתנת לאירוע כחלק מיצירת זהות.

עבודה נרטיבית בהקשר להתמודדות עם נכות מתוארת על-ידי קבוצת יועצים

של האגודה לכיסאות גלגלים ושל מועצת העיוורים באירלנד (Boyle et al., 2003). הם מדגישים את חשיבות ההבנה של חוויית הנכות, וכן את ההשפעה המשמעותית שיש לתפיסה החברתית על תפיסת המוגבלות ועל סיפורים אישיים של הפרט. הם מציעים עקרונות לטיפול נרטיבי המבוססים קודם כול על הנרטיב של האדם עצמו ללא פרשנות חיצונית. הם כופרים במושג של "קבלת הנכות", ומדגישים את המורכבות של המשא ומתן האישי על הקשר עם הנכות, על עצמאות בקבלת החלטות ובהתוויית כיוון לחיים ועל שחרור מדעות קדומות של אחרים. הם מתארים את הצורך בתהליך מתמשך של הסתגלות ובמשא ומתן מתמיד פנימי ועם הסביבה - מה אפשר, איפה ואיך - כחלק מעבודת חיים (כל המושגים הללו לקוחים מ-Morgan, 2000; White, 1995).

השראה נוספת שימש לי המאמר של ברטון - סוציולוג בריטי העוסק בזכויות של נכים (Barton, 1993). ברטון מציין את פטרונות המיטיבים, את חוסר האוטונומיה והבחירה שהם מנת חלקם של אנשים עם מוגבלויות, הנשלטים על-ידי אנשי מקצוע ואחרים, וקורא למתן שוויון הזדמנויות. שוויון זה יתבטא ביכולת להגדיר סדר יום, צרכים, זכויות ובחירות אמיתיות. במאמרו מציין ברטון, שבדיונים אקדמיים נעדר באופן בולט קולם של אנשים בעלי מוגבלויות.

ברטון מצטט את מישלין מייסון (Micheline Mason, 1990), סופרת בעלת מוגבלות, שמבקשת לדעת היכן המחקרים שבהם שואלים אנשים עם מוגבלות על אודות החינוך והצרכים שלהם. היא טוענת, שמחקרים כאלה לא קיימים, מכיוון שאנשים עם מוגבלות הם קורבנות של הדעה הקדומה שעל-פיה הם אינם יודעים מה טוב עבורם.

הנרטיב שלי

על-פי הגישה הנרטיבית, נראה בעיניי משמעותי לספר על הקשר שלי למסגרת בית-ספר זה ולגישה הנרטיבית. אני מכירה את בית-הספר שנים רבות בגלגוליו השונים. בהיותי סטודנטית באוניברסיטה הוצע לי לרכז בו את פרויקט החונכים. היה זה מפגש ראשון עבורי עם ילדים כה פגועים. ברגע הראשון ראיתי בעיקר מכשירים וכיסאות גלגלים ורציתי לברוח. אבל, עם הזמן התחלתי להכיר את הילד שבכיסא, והאביזרים הפכו לרקע. למדתי, שאם רוצים לשמוע את הילד יש לעצור ולהקשיב ולהקצות זמן לאינטראקציה, וגם על חשיבות הקשר עם המשפחות. התיזה שלי לתואר מוסמך עסקה בהורים של ילדים עם קשיים התפתחותיים ובהורות שלהם. העבודה כללה פרק כמותי ופרק נרטיבי. כבר אז היה נראה לי שהחלק המשמעותי

הוא זה המעניק ביטוי לסיפורים האישיים של ההורים ולתיאורים שלהם את סיפור ההתמודדות שלהם. במשך הזמן עבדתי במסגרות חינוכיות וטיפוליות שונות בחינוך המיוחד והרגיל. עבודת הדוקטור שלי עסקה בנרטיבים של אימהות, חרדיות וחילוניות ובאימהות שלהן. גם כאן התרשמתי מכוח ההבעה של הסיפור האישי הנובע מן ההסתכלות של האם עצמה. נחשפתי לסדנאות בגישה הנרטיבית הטיפולית של מייקל ווייט שהותירו בי רושם עמוק. בשנים שלאחר מכן הנחיתי קבוצות של מתבגרים עם נכויות שהשתלבו במסגרות רגילות. המפגש הקבוצתי אפשר ביטוי של נרטיב מורכב שניתנו לו עדות ותוקף.

בשלב מאוחר יותר התחלתי לעבוד במסגרת בית-ספר זה בתפקיד פסיכולוגית בית-הספר. הילדים השתנו, חלק מהצוות נשאר וחלקו התחלף. התחלתי לחפש דרך ליצור עבודה פסיכולוגית משמעותית בתוך המסגרת. העבודה שתתואר להלן נבנתה בתהליך איטי לאורך זמן, בעבודת תצרף של חלקים שהתחברו למכלול. צורת המחשבה שהנחתה אותי בעבודתי מוצאת ביטוי יפה בדבריהם של קורבט וסלי בספרם של ארמסטרונג, ארמסטרונג וברטון (Armstrong, Armstrong & Burton, 2000, p. 135). הם כותבים, שהקול הדומיננטי בשיח על החינוך המיוחד הוא של בעלי המקצוע, המדברים בשם אנשים עם מוגבלויות כאילו הם "יודעים" עליהם. קורבט וסלי קוראים לשיח פלורליסטי, לא היררכי, שיאפשר לשמוע באופן ישיר את הקולות של האנשים שנמצאים בשוליים. ניתן ללמוד יותר מהקשבה לקולות הללו ממה שניתן ללמוד מספריות שלמות.

במשך הזמן נוהלו שיחות ודיאלוגים עם אנשי צוות על משמעות העבודה, נערכו התערבויות עם ילדים, עם מתבגרים ועם קבוצות והורים בחשיבה על משמעות ההתערבות. הייעוץ בהדרכות שקיבלתי חיזק את כיוון החשיבה הנרטיבי. בהמשך אתאר את התהליך שנוצר ואת השתלשלות האירועים על-פי סדר כרונולוגי.

תיאור כרונולוגי של ההתערבות הפסיכולוגית

בשנה הראשונה לעבודתי כפסיכולוגית בבית-הספר הוקם שם "פרויקט הבוגרים", שנועד לבני 18 - 21, ומטרתו הייתה הכנה ליציאה לקהילה, להשתלבות ולהתנסות בחיי עבודה מחוץ לבית-הספר. אנשי בית-הספר שמחו מאוד על הקמתו, שהציבה אתגר חדש והתאימה לאורח החשיבה שלהם. במסגרת פרויקט הבוגרים הצטרפו לכיתה, שכללה חלק מבוגרי בית-הספר בתפקוד קוגניטיבי גבוה יחסית, גם

בוגרים שהגיעו ממסגרות חיצוניות ושהיו משולבים במסגרות של חינוך רגיל ושל כיתות מקדמות. לכל אחד מהמשתתפים הותאמה תכנית אישית שכללה לרוב שילוב של לימודים במסגרת בית-הספר והתנסות במסגרות שונות של עבודה בקהילה, על-פי ההעדפות והיכולת של החניכים. לאחר שנה של התנסות עם כיתת הפרויקט ניכר היה, שהתעוררו צרכים שאינם מסופקים ו"קול" שאיננו נשמע באופן מסודר. הדגש השיקומי שעל-פיו פעל הפרויקט לא נתן מענה לצרכים הרגשיים המורכבים של המשתתפים בו. הגישה הפונקציונלית לא הביאה בחשבון את שאלות הזהות המורכבות שהתעוררו בקרב הבוגרים בשלב זה של חייהם. הצומת של סף החיים הבוגרים במפגש עם מסגרת של נכויות כה קשות העלה בעיות מורכבות רבות בקרב החניכים. בקרב חלק מחניכי הפרויקט ניכרה אמביוולנטיות ביחס למיקומו בבית-הספר. עבור חלקם נתפסה כרגרסיה ההשתייכות למקום שבו נתקלו בנכות כה קשה. הם ביטאו קשיים רגשיים בעוצמה גבוהה, התפרצויות זעם, שהסבו את תשומת הלב לעובדה שקיים "סיפור" שאיתו הגיעו הבוגרים לפרויקט ושאינו מסופר או נשמע. מתוך ההבנה הזו החלטתי כפסיכולוגית בית-הספר לארגן קבוצת בוגרים ב"רוח" נרטיבית. הקבוצה הפכה חלק משמעותי מתכנית כיתת הבוגרים, ובהמשך אפרט את התפיסה ואתאר את הנרטיבים שעלו בה במרוצת השנים. במקביל לפעילות קבוצת הבוגרים התעוררו צרכים טיפוליים בקרב ילדים ומתבגרים מתלמידי בית-הספר. חיפשתי דרך המבוססת על חשיבה תיאורטית הנוגעת למשמעות הטיפול בילדים כה פגועים, כיצד, למשל, להפיח משמעות ותקווה אצל מתבגרת יתומה עם נכות קשה שנמצאת בדיכאון? כיצד לתת ביטוי לקשיים, לחרדות, לצד החיוניות של ילד עם ניוון שרירים שמצבו הולך ומתדרדר? כיצד להעניק לתלמידים הללו ולאחרים אפשרות לביטוי עצמי ולהשפעה על העולם? איך לעזור להורים ולצוות בהתמודדות המורכבת הזו במציאות שמחוץ לחדר הטיפולים? גם כאן מצאתי את עצמי חושבת במושגים נרטיביים (White, 1995), ובמקביל גם על-פי תיאוריית ה-self של קוהוט (Kohut, 1991). חזרתי לשלבים ההתפתחותיים של אריקסון (Erikson, 1959) ובעיקר לשלב של התפתחות האוטונומיה מול הבושה והספק. שאלתי את עצמי איך אפשר שלא "להיתקע" ב"בושה ובספק" למרות הנכות מגיל צעיר. ארחיב בדוגמאות מתוך הטיפולים בפרק על העבודה הטיפולית הפרטנית.

לאחר שנתיים של עבודה בבית-הספר החליטה המנהלת, שכיהנה בתפקיד במשך 18 שנה, לפרוש. היה זה כמובן תהליך לא פשוט של פרידה עבור צוות בית-הספר ועבורי, כי הייתה זו אותה מנהלת נערצת שאתה עבדתי מאז תחילת דרכי

כרכזת חונכות בבית-הספר, והקשר איתה היה משמעותי מאוד עבורי. המנהלת החדשה כיהנה קודם לכן כממונה על שכבת הבוגרים ומצאנו שפה משותפת שנוצרה בעבודה ובחשיבה על קבוצה זו. עם כניסתה לתפקיד הוחלט בצוות המוביל, שכלל נציגות של אנשי מקצוע מסקטורים שונים, לחשוב מחדש על העבודה בבית-הספר ברמה מערכתית רחבה. עוד קודם לכן נערך דיון בצוותים המקצועיים על משמעות העבודה בבית-הספר כמערכת, אך חילוף ההנהלה זימן צומת שבו היה נכון לבחון מחדש באופן שלם יותר את המטרות ואת החזון הבית-ספרי. אתאר בהרחבה את התהליך המערכתי עם הצוות בפרק על העבודה המערכתית.

התהליכים שתיארתי היו כמובן שזורים זה בזה מבחינה כרונולוגית והשפיעו האחד על משנהו. העבודה הפסיכולוגית החינוכית במערכת כמו בבית-הספר הזה היא רב-ממדית ומרובת פנים, ועל כן שולבו זה בזה באופן מתמיד התערבויות פרטניות, קבוצתיות ומערכתיות.

אסקור עכשיו את העבודה בבית-הספר על-פי מעגלי ההתערבות - מרמת המערכת לרמת הקבוצה ועד רמת ההתערבות הפרטנית.

עבודה פסיכולוגית מערכתית

תהליך עיצוב החזון והמטרות של בית-הספר

כאמור, עם חילופי ההנהלה (ספטמבר 2006) הוחלט בצוות המוביל, שאני שותפה בו לאורך השנים וכולל נציגויות של הסקטורים השונים של בית-הספר, על תהליך של בניית חזון בית-ספרי. תהליך בניית החזון העתידי השתלב - תהליך בניית החזון העתידי השתלב בישיבות צוות שבהן כל סקטור הציג את העשייה והאמונות שבבסיס העבודה המקצועית שלו. כל כיתה הציגה את העבודה באמצעים פלסטיים לא מילוליים. היה זה תהליך מקביל של בחינה של העתיד עם הקצאת מקום לזהות הנוכחית ולהתרשמות הדדית של אנשי הצוות מההתנהלות בהווה. התהליך של הצגת הקיים לא שימש רק בסיס להתרשמות אלא יצר הזדמנות להצפת קשיים והתלבטויות הנוגעים לעבודה המקצועית. סקטור הסייעות נתן ביטוי לקושי משמעותי בתחושה שהתייחס לעבודתן, לתובענות שאותה הן חשות מצד הילדים, ההורים והצוות, ו"קול" אישי ומקצועי שלא ניתן מקום לביטוי. בעקבות פרק זה בתהליך המערכתי הוקדשה מחשבה למקומן של הסייעות. בתהליך החשיבה המשותפת עם המנהלת

התחלתי להיפגש עם קבוצת הסייעות על מנת לאפשר ביטוי והתמקצעות לנשים אלה שעבודתן כה מורכבת.

במקביל להצגה של הסקטורים השונים את עבודתם המקצועית, נשזר תהליך גיבוש החזון הבית-ספרי בישיבות בבית-הספר ונערכה חלוקה לצוותי עבודה. מעניין לציין, שבתחילת תהליך גיבוש החזון הוזמן לבית-הספר גורם מקצועי חיצוני על מנת לעזור בהבנייתו. אך לאחר שתי פגישות הוחלט להמשיך את התהליך ללא ייעוץ חיצוני בעזרת הכוחות הפנימיים של בית-הספר, מתוך אמונה של הצוות בכוחותיו ובהיכרות שלו עם הצרכים של בית-הספר. אני מציינת זאת כאן מכיוון, שכפסיכולוגים חינוכיים אנו נתקלים לעיתים בהזמנה של יועץ חיצוני כסמכות מקצועית חיצונית כדי לקדם תהליכים. בדוגמה שלפנינו מודגשת חשיבות גיוס הכוחות הפנימיים של המערכת וההתחברות אליהם, בבניית הזהות באמצעות כוחות פנימיים ולא על-ידי גורם מומחה חיצוני.

על-פי הגישה הנרטיבית בתפיסה המערכתית, הצוות הוא מומחה לעצמו והידע נמצא בקרב מרכיביו.

חלק מישיבות הצוות והמפגשים של תת-הצוותים הבין-מקצועיים בשעות הערב הוקדש לבניית החזון ולגיבוש המטרות. התהליך הראשוני כלל שאלות שהופנו לאנשי הצוות והתייחס למוקדי העבודה החדשים שהחברים בו היו רוצים ליצור או לפתח במבט כוללני על בית-הספר. חשוב לציין, שבפגישות אלה השתתפו אנשי צוות מכל הסקטורים ברמות הוותק השונות, והן התנהלו באורח דמוקרטי ופלורליסטי. הדברים שנאמרו בהן סוכמו על-ידי צוות מצומצם ל-6 נושאים עיקריים שיש לפתח ולדון בהם בשנים הקרובות, ונקבעו סדר העדיפויות למימוש המטרות והרכב הצוותים שיעבדו על הנושאים שונים. אציין כאן את הנושאים העיקריים ואתמקד בשניים מתוכם:

א) ניהול עצמי

ב) הומוגניות - הטרוגניות של תלמידים ברמות תפקוד שונות

ג) תלב"ס - תכנית לימודים בית-ספרית עם תפיסה כוללת

ד) יחסי תלמידים - הורים - צוות

ה) השפעה כלפי חוץ על הקהילה ושינוי חברתי

ו) התמקצעות של צוות

ניהול עצמי

נושא הניהול העצמי העסיק את צוות בית-הספר לאורך שנים. בתחילת התהליך הוא התבטא ב"איים" של התייחסות ממוקדת בשיעורים ובקבוצות, אך הבנו, שיש צורך בראייה כוללת ובשינוי מערכתי שלשמו יידרש תהליך של עבודה עצמית של הצוות על התפיסות ועל האמונות שעומדות בבסיס העבודה היום-יומית עם התלמידים והקשר עם משפחותיהם.

במהלך קיץ 2007 התכנס צוות רב-מקצועי שניסח מודל המבוסס על מבט-על, שנתן ביטוי לקשר הרב-מקצועי. מטרתו הייתה ליצור שפה משותפת שבעזרתה ימצא כל אחד מהעמיתים את הכלים היישומיים המתאימים לו. אחד מתפקידי המודל היה ליצור שיח בית-ספרי שיהיה משותף ומובן לכולם.

הכוונה הייתה להקדיש את השנה לעיבוד, לפיתוח וליצירת דיאלוג סביב המושגים שצוינו.

המודל, שקראנו לו "היהלום", פירק את הניהול העצמי לתהליך שמאחד דיאלוג בין העולם הפנימי לחיצוני.

מודל הניהול העצמי

התבוננות פנימית
מחשבות, אמונות
חלומות, רגשות
תיאוריות פסיכולוגיות
גישה נרטיבית (מייקל ווייט)
אוטונומיה מול בושה וספק (אריקסון)
בניית העצמי, התפתחות העצמי (קוהוט)

תפקודים ניהוליים
רצון, יוזמה, תכנון, הפקת
לקחים, הסתכלות בוחנת,
תיאוריות קוגניטיביות

סימון
יצירת מקום של ידיעה
מילולית, רגשית וקוגניטיבית
שמקבלת אישור, עדות מבחוץ ומופנמת.
יכולים להזכיר לי אותו.
מקום שיוצר הרחבה של האני,
וידיעה שאני יכול.

(שיקוף, ניצוץ ייחודי, מתן עדות)

מודל "היהלום", שנקרא על שם קודקודיו והחיבורים ביניהם, הוא מודל אינטגרטיבי גם מבחינת הצוות שעבד עליו מנקודות מבט מקצועיות שונות, וגם מבחינת ההסתכלות הכוללת באמצעותו על הנושא. הניהול העצמי ייצג שלב בחשיבה הבית-ספרית שבעזרתו הוסט הדגש מנושא העצמאות התפקודית למימוש היכולת להשפיע על הסביבה ולהביע רצון למימושו בעזרת אנשים אחרים בסביבה, גם אם הילד או המתבגר לא מצליחים ולא יצליחו לעשות זאת בעצמם. החשיבה על פיתוח היכולת של התלמידים ל"ניהול עצמי" נבעה מן הפגיעות הפיזיות הקשות של התלמידים שמונעות מהם עצמאות. נקשרה לכך התחושה, שרבים מתלמידי בית-הספר "כבויים" ואינם מרגישים שיש באפשרותם להשפיע על סביבתם. מן הפן התיאורטי, בעיקר בריפוי בעיסוק, הושם הדגש על פיתוח של "פונקציות ניהוליות", על אפשרות של תכנון וחשיבה מתוך התנסות ביחס למטרה שאליה שואפים להגיע. הזרוע שקראנו לה "התנסות בעולם" כללה עבודה על מה שהתלמיד יכול לעשות בעצמו, על הדברים שבהם הוא זקוק לעזרה וכיצד עליו להפעיל מישהו אחר. ההתנסות מקורה בפעולות היום-יום כמו אכילה, הלבשה ועד פעולות מורכבות יותר של קניית בגדים, הליכה לסופרמרקט, תכנון מסיבה וכד'.

החשיבה הפסיכולוגית שהצגתי לפני הצוות נקשרה לנרטיב שכבר היה קיים בבית-הספר, ועיבתה אותו באמצעות הממד הרגשי-מוטיבציוני כזרוע נוספת לזו ההתנסותית-הפרקטית של המודל. על-פי חשיבה זו, יש לאפשר לילד עם נכות להשפיע על העולם, מתוך הרצון שהוא מביע ובמקומות שמשמעותיים עבורו ולאו דווקא במקומות שאותם אומן להשיג. ילד ללא קשיים התפתחותיים בונה תחושה של אוטונומיה מתוך התנסות בעולם במקומות שחשובים לו, מתוך כך נבנית תחושת ה- agency של הילד. על-פי השלבים של אריקסון (Erikson, 1959), כבר בגיל צעיר מושג בהצלחה השלב ההתפתחותי של תחושת האוטונומיה וההשפעה על העולם (לעומת "בושה וספק"). אלא שלילד עם נכות פיזית קשה, ולעיתים קרובות גם קשיי ביטוי שפתיים משמעותיים, לא קל ליצור תחושה של אוטונומיה, ולכן חלק נכבד מתפקידו של צוות בית-הספר הוא לקדם את האפשרות שלו לחוש שמקשיבים לו ושהוא אומנם משפיע במקומות שמשמעותיים עבורו. וזאת, על מנת למנוע התפתחות של תחושת מוגבלות סובייקטיבית של היעדר יכולת להשפיע על העולם. תחושה של אוטונומיה ויכולת אינה מתפתחת בחלל הריק. על-פי תיאוריית העצמי של קוהוט יש צורך במבט משקף של הסביבה, ראשית של ההורים ואחר כך של הסביבה הרחבה יותר, כדי להבחין, לאשר ולהשיב בתגובה, ולשקף לילד את ההתרשמות ממנו. רבים

מהילדים עם הנכויות הפיזיות הקשות אינם חשים במבט המתפעל של הסביבה, אלא חשופים לעיתים קרובות למבטי דאגה, חמלה ואף דחייה. תהליך עיצוב המראָה של הסביבה מתחיל כבר בקשר הראשוני של הילד עם הוריו. ברבים מן המקרים העיסוק האינטנסיבי בקידומו של הילד וב"ריצה" למומחים שונים מונע את האפשרות להיות איתו במקום שבו הוא נמצא וליהנות מהקשר איתו. אֵם לילד עם שיתוק מוחין קשה תיארה את זיכרונותיה מן השנים הראשונות לחיי ילדה "כהתרוצצות כמו תרנגולת ללא ראש".

על-פי התיאוריה הנרטיבית של וייט (White, 2000; 1995), האדם הוא מרובה סיפורים, ובהקשר של ילדי בית-הספר הזה הסיפור של הנכות אינו הסיפור היחיד שלהם על עצמם, וגם תפיסת הנכות אינה זהה בקרב כל התלמידים. לפי גישה זו, הזרוע הרגשית של מודל "היהלום" אמורה לתת ביטוי לסיפור האישי של הילד או של המתבגר ולאפשר שיקשיבו לו וישמעו אותו. חשיפת הסיפורים השונים מזמנת עיצוב של תחושת זהות מרובת פנים וסיפור אלטרנטיבי "עבה" יותר. הסיפור האלטרנטיבי אינו צץ מעצמו ויש צורך לאתר ולגלות את הניצוצות האלטרנטיביים ולהעצים אותם על מנת לאפשר בניית זהות עשירה יותר. ניתן לחשוב על מודל הניהול העצמי כולו במונחים נרטיביים. על-פי ווייט, האדם בונה את סיפורו במקביל משתי תצורות נוף - נוף הזהות ונוף ההתנסות-הפעולה. תפיסת הזהות משפיעה על הפעולה ולהפך, ועל כן יש צורך להשתמש בו-זמנית בשתי הזרועות, סיפור הזהות והפעולה. כדי לבנות סיפור שלם יש צורך בחיבור בין סיפור הזהות לבין סיפור ההתנסות וליחסי גומלין ביניהן. על-פי המודל הנרטיבי עושים זאת בעזרת העדות החיצונית לסיפור המתפתח, עדות שתסמן, תעבה ותיתן תוקף לסיפור - זהו הקודקוד הרביעי של מודל היהלום. החידוש במודל היה בהסתכלות הכוללנית שהוא מתווה. צוות בית-הספר עבד במשך שנים הן על הצד התפקודי והן על ההעצמה הרגשית-אישית. המודל סייע לפרש תהליך כולל שילווה את הילד לאורך כל שעות היום בבית-הספר, מכיתה א' ועד הבגרות, ובמפגש עם כל אנשי הצוות.

לאחר בניית המודל בשותפות אנשי המקצוע מהסקטורים השונים נשאלה השאלה כיצד לשתף בו את הצוות כולו ולהפכו לכלי ולשפה במערכת הרחבה. הוחלט להקדיש את ישיבות הצוות באותה שנה לעיסוק בנושא לאורך זמן. יום ההיערכות שלפני תחילת שנת הלימודים (אוגוסט 2007) הוקדש להצגת המודל ולעיבודו עם הצוות.

בשלב הראשון הוצג המודל של הניהול העצמי ברמה התיאורטית, כפי שהוצג

קודם לכן. המודל הוצג כהסתכלות כוללנית וכתהליך שמלווה את הילד לאורך כל שעות היום בבית-הספר שכל הצוות שותף לו. אחר כך הומחש המודל בעזרת שאלון אישי שהועבר לכל הצוות, וממנו נלקחה דוגמה שעובדה במליאה. השאלון מצורף בנספח מספר 1.

אחת הסייעות הציגה בפני הצוות את התהליך שעברה עם עלייתה לארץ והחלטתה ללמוד לימודי אמנות למרות הקשיים המשפחתיים והאישיים. היא פירטה את חוויותיה האישיות לפי הזרועות של המודל ודיברה על המשמעות של החוויה הזו עבורה כאדם. הסיפור שסיפרה הדהד בקרב אנשי הצוות והיא זכתה לעדות ולהתרשמות של הצוות המקשיב. הייתה זו עדות מאלפת לרלוונטיות של המודל לא רק עבור ילדי בית-הספר ופתיח לחיבור האישי של אנשי הצוות למודל.

השלב השני של יום ההיערכות כלל שמיעת סיפורים אישיים של בוגרים עם נכות פיזית קשה, חלקם בוגרים של בית-הספר. על-פי הגישה הנרטיבית היה נראה לנכון להבין את החוויה של הניהול העצמי מאנשים עם נכות שמומחים לעניין ולבנות את המשך העבודה מתוך למידה מהם. לכן, נערך בשלב זה פאנל בנושא ניהול חיים עצמאיים מנקודת מבטם של בוגרים עם נכות. שלושת המשתתפים היו בגילים שונים וניהלו חיים עצמאיים במסגרת מגורים ייחודיים לאנשים עם נכויות ואחת מהן הייתה בוגרת בית-הספר. השאלות שהועלו התייחסו להגדרת העצמאות בעיניהם ולתפקיד בית-הספר כמכין לחיים עצמאיים.

ניתן לסכם את הפאנל באמירות עיקריות אחדות:

"לבית-הספר תרומה מכרעת בעיצוב הילד לקראת חיים רגילים. אוזן קשבת, הרבה מוטיבציה שעלינו לדעת שצריך לעשות את השינוי. אנחנו לא מבינים את הצורך בחיים עצמאיים. רובנו לא מבינים. קלטנו את הדבר לאחר שאתם דחפתם אותנו".

"צריך לשאול את האדם מה אתה רוצה עכשיו, מה אתה רוצה שאעשה. ככל שנאתגר במה שאתה רוצה וניתן את האפשרויות לבחור הוא יבחר את הנכונה לעצמו".

"בקטע הפיזי צריך. אין ספק שאני לא ארצה להכאיב לעצמי".

"צריך לשתף את המשפחה".

"אימא שלי דרשה ממני המון... החליטו שאני אלך, בכיתי המון וכאב לי המון. אבל היום אני הולכת".

הפאנל היה משמעותי מאוד עבור הצוות והניב תובנות ומגמה להמשך העבודה.

אחרי הפאנל חולק הצוות ל-3 קבוצות לפי שכבות הגיל של הכיתות. בקבוצות היה אמור להיות חיבור ליישום המקצועי, שנגע תחילה למחשבה כיצד לממש את מה שעלה בחיי הכיתה.

לסיכום, כלל יום ההיערכות 4 שלבים - הצגה תיאורטית, חיבור חווייתי אישי לצוות, הקשבה ולמידה מתוך סיפורים אישיים של אנשים עם נכות ולבסוף חזרה ליישום בכיתה.

לאחר יום ההיערכות היה נראה שנכון לעסוק בנושא במשך כל השנה כדי לאפשר לצוות לעבות אותו, להתלבט יחדיו להטמיע וללמוד. לכן הוקדשו 7 ישיבות צוות לאורך השנה לנושא הניהול העצמי.

במהלך 7 הישיבות הללו חוו כל אנשי צוות בית-הספר (מורות, סייעות אנשי הצוות הפרא-רפואי ואנשי הטיפול רגשי) תהליך אישי וקבוצתי שנגע לאמונות ולרגשות שהנושא עורר בהם כצוות וכן ביישום המודל בכל בית-הספר. בית-הספר, כאמור, כולל אוכלוסיית ילדים הטרוגנית מאוד - צעירים, בוגרים, ילדים בעלי רמות קוגניטיביות שונות, ונשאלו שאלות על משמעות ה"ניהול העצמי" ביחס לילדים בגילאים שונים וברמות תפקוד שונות.

ראוי לציין, שצוות בית-הספר מורכב מאנשים המגיעים מרקע תרבותי שונה, בגילאים שונים, בעלי אמונות ותפיסות חינוכיות שונות, ומתוך כך עריכת השיח המשותף יצרה חיבור של כל אחד מאנשי הצוות מנקודת המבט שלו לנושא בהקשר לתלמידים.

לפניכם תיאור כללי של ישיבות הצוות במרוצת השנה שכללו הרצאות של אנשי צוות שהציגו תיאוריות והתנסויות, ואחריהן נערך דיון במליאה.

למשל, שתי מחנכות הציגו את עבודתן בכיתות עם ילדים בגילאים שונים; פיזיותרפיסטית ומרפאה בעיסוק הציגו שינוי בתפיסת תפקיד המטפל - ממטפל למאמן, מאפשר, וכן שינוי בהגדרת ה"עצמאות" מעשייה עצמאית (ADL) ליכולת השפעה וליכולת ניהול (IADL). קונדוקטור (בוגר שיטת פטו, צעד קדימה) הציג את הפילוסופיה שבבסיס הפעילות בדירת האימון, שהיא דירה בקהילה שמיועדת להכנת התלמידים לחיים עצמאיים.

לאחר ההרצאות שבהן הוצגו מודלים ודוגמאות מחיי המעשה, שבנו לדון במקומה של התפיסה הסובייקטיבית בהקשר המקצועי.

הדילמות שהועלו בדיונים נגעו לאיזון בין הזמן שמוקדש לניהול עצמי לבין הזמן שמוקדש ללימודים פורמליים:

דנו בניהול העצמי כתופעה שעלולה ליצור חוסר גבולות, חוסר ראייה של האחר ופגיעה בחוקי המסגרת של בית-ספר והבית. הדרישה לניהול עצמי מערערת מקום נוח ובטוח של פסיביות ועלולה להציף תסכולים, שעלולים לגרום לכאב מיותר לילד או למתבגר.

נידונו המורכבות והשונות בתפיסה של ההורים את הניהול עצמי ביחס לילדיהם והמוכנות של ההורים להיות שותפים לתהליך על השלכותיו.

מהי זכותנו כצוות מקצועי להכיל את התהליך על כל תלמידי בית-הספר.

הקושי ליישם את עקרונות הגישה בקרב תלמידים ברמה קוגניטיבית נמוכה, התסכול שהצוות חווה.

במליאה הועלתה המורכבות של מציאת האיזון בין שני קטבים קיצוניים: הזנחה - טיפול-יתר.

רוב אוכלוסיית התלמידים של בית-הספר זקוקה לסיוע בכל תפקודי היום-יום. כדי לעודד יוזמה ואקטיביות יש צורך לעיתים להימנע מסיוע אוטומטי ולהמתין לבקשת התלמיד כדי לפתח יוזמה. תגובה כזו עלולה לגרור למצב של הזנחה. מצד אחר, סיוע אוטומטי ללא שיתוף התלמיד עלול להביא לקיצוניות השנייה של טיפול-יתר שלא מכבד את התלמיד כאדם לעצמו.

שתי הישיבות הבאות הוקדשו לצפייה ולדיון בסרט מבפנים אני רוקד. הסרט עוסק בשני צעירים נכים באירלנד, במאבקם לצאת לחיים עצמאיים בקהילה, בהתמודדות שלהם ובחברות ביניהם. התקיים דיון שהועלתה בו מורכבות הדילמות בחיי התלמידים הבוגרים, המחיר והרווח הנובעים מן היכולת לנהל חיים משל עצמם ולשאת באחריות על החיים שלהם. נישאו בו משפטים כמו "זה מעלה ציפיות וחושף לכאב", "הכי חשוב לחנך להיות בן אדם", "מי אנחנו שנקבע איזו התנסות נכונה, האם המחיר שווה".

הישיבה האחרונה עסקה בסיכום התהליך שעברנו כצוות. הועבר שאלון שעסק בשינוי ברמה האישית, בתפיסת העבודה שלנו ובגישה לניהול העצמי. נשאל בו כיצד בא לידי ביטוי השינוי בכיתה ומה היו הקשיים. השאלה האחרונה עסקה בעתיד - לאן להמשיך להוביל את הכיתה ואת התלמידים.

בעקבות התהליך שעבר הצוות, הבנו שעלינו לעצור ולהתבונן בהתנהלות היום-יומית שלנו, ולזהות היכן אנחנו פועלים מתוך הרגל ולא מאפשרים או אפילו מונעים התפתחות של רצון, יוזמה והשפעה. הצוות כולו השתמש במושגים כמו מתן מקום מרכזי לרצון, בחירה, אחריות והשפעה של התלמידים. הניהול העצמי התבטא במוקדים שונים בהתאם לגיל ולרמה הקוגניטיבית. בכיתות של תלמידים בעלי תפקוד קוגניטיבי נמוך (פיגור בינוני עד קשה) העיסוק העיקרי הוא סביב צרכים בסיסיים שבאמצעותם מנסים לתת ביטוי לרצון, לבחירה, לאחריות ולהשפעה של הילד. לדוגמה בכיתה של ילדים בני 8 לערך, במקום להאכיל את הילדים בצורה אוטומטית, הושם דגש על בחירה, על העדפה ועל קשב לרצון של הילד, כמו, למשל, השמעת קול (לילד שאינו מדבר) כאשר הוא רוצה להוסיף לאכול. מדובר בניואנסים דקים של תקשורת ושל הבעת רצון שהתפתחו תוך כדי התבוננות והתנסות של הצוות עם הילדים. בכיתה של בוגרים בני 18 ברמה קוגניטיבית נמוכה מאוד נבחרו מטרות אישיות בשותפות עם התלמידים, לדוגמה נ' בחרה כמטרה לבקש לצאת להפסקה, מה לעשות וליד מי לשבת. הצוות עבד איתה על מילוי הצרכים הפיזיים-תפקודיים ובמקביל גם על צרכים חברתיים. ניתנה תשומת לב לבחירות הקטנות ומתוך המקומות הזעירים, לכאורה, כדי לאפשר לילדים היכרות עם היכולת שלהם להשפיע על העולם.

בכיתות של ילדים בעלי תפקוד קוגניטיבי גבוה יותר (פיגור קל עד ליקויי למידה), עבד הצוות באופן מקביל על כל רצף הצרכים, החל מן הבסיסיים שבהם ועד המורכבים. הצרכים הבסיסיים נגעו לבחירה באוכל, לשירותים, ללבוש ולניידות. מילוי הצרכים נוגע לנושאים הקשורים לזהות, לאמפתיה, לחברות, לביטוי עצמי, להשמעת "קול", לייצוג ולהשפעה. בכיתה של בני 14 נבדקו אופציות שונות למסלול הטיול השנתי שנבחר באורח דמוקרטי. כיתה אחרת הפגינה בגלל אוכל שלא היה טעים, ובעטיה של תכנית לימודים שלא נראתה להם. כיתת הבוגרים של בני 18 עד 21 עסקה בשאלות של מהי נכות עבורם, איך הם מציגים את עצמם לאחרים, מה מעניק להם כוח ובמה הם מאמינים. בסיום תהליך העבודה עם כיתת הבוגרים נשמעו משפטים כמו "למדתי שהחיים הם כמו פאזל שבנינו אותו וחלק אחד חסר. אנחנו בוחרים איזה חלק חסר. אילו חיים יהיו לנו, אילו אנשים אנחנו בוחרים ורוצים להיות איתם", "יש חלק שצריך לגלות אותו, וזה לוקח הרבה שנים", "שְׁלֵמות זה לא משהו שקיים, זה משהו שאתה צריך להמציא", "כל מה שעשינו מתקשר לעניין של היכרות עצמית עם מה שאתה מסוגל ולא מסוגל. וכל פעם כל אחד מגלה על עצמו דברים חדשים שהוא יכול לתת לעצמו ולאחרים".

התהליך הצוותי שתואר מתחילת בניית החזון ועד לישיבת הצוות האחרונה בנושא הניהול העצמי ארך שנתיים. בסופו של דבר היה ברור שאת התהליך עברו במקביל הצוות והתלמידים כאחד. העיבוד של הנושא לאורך זמן אפשר לשמוע את הנרטיב של הצוות ולחשוב על משמעות הנושא כבסיס לבניית הזהות של הצוות. צוות חינוכי בכלל ובמיוחד צוות העובד עם ילדים כה פגועים, זקוק לתחושה של זהות ושל משמעות בעבודתו מעבר לפרטים היום-יומיים. נראה, שהתהליך המערכתי שתואר אפשר בנייה של זהות הצוות מתוך ההתנסות שלו ולא כאידיאולוגיה חיצונית. אם נחזור למודל הנרטיבי, נעשתה כאן עבודה מקבילה עם הצוות על שתי תצורות הנוף - נוף הזהות העצמית ונוף הפעולה החינוכית - אלה התחברו יחדיו למארג שלם. בתום החלק הזה של התהליך היה ברור, שהשלב הבא הוא שיתוף ההורים בחשיבה הבית-ספרית.

שיתוף ההורים בעבודת בית-הספר היה אחת המטרות שהוגדרו בחזון. התהליך שנסב סביב נושא הניהול העצמי חידד אף יותר את הצורך הזה. השלב הראשון של שיתוף ההורים כלל החלטה מהפכנית שנגעה להזמנת ההורים להיות שותפים מלאים בישיבות על תכניות הלמידה האישיות של ילדיהם. לפני כן, נהגו לערוך ישיבות נפרדות של הצוות על תכנית העבודה ורק לאחר מכן פגישה עם ההורים על מטרות שכבר הוחלט עליהן. המהפכה התבטאה בראיית כל ההורים כשותפים מלאים בבניית התכנית של ילדם וכמומחים להגדרת צרכיו. מבחינת הצוות היה זה צעד אמיץ של חשיפה וויתור על המקום המוגן של "המומחיות", על מנת ליצור דיאלוג משותף ומשמעותי ביחס לילד. לפני קבלת ההחלטה באוגוסט 2008 נערך יום היערכות, שכלל סדנה על התמודדות של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בראי הקולנוע. הסדנה פתחה פתח לדיון על משמעות הקשר עם הורים, על ההזדהות, על הפחדים ועל החששות. עלו נושאים הקשורים לרצון לשותפות הכרוכים בפחד מהשתלטות ומאובדן גבולות. בתחילת השנה, לאחר עיבוד רגשי וקוגניטיבי בעניין היתרונות והחסרונות של השתתפות הורים בישיבות התל"א (תוכנית לימודים אישית), החליטו בכמה כיתות "לקפוץ למים". השתררו מתח והתרגשות גדולה בבית-הספר לקראת הישיבות הללו ואפפה את הכול תחושה של צעד מהפכני. הצלחת הישיבות המשותפות הייתה כה רבה, שתוך כדי התהליך החליטו צוותי כיתות נוספות להצטרף אליו. בשנה שלאחר מכן ערכו כל כיתות בית-הספר את הישיבות על תכניות העבודה האישיות יחד עם ההורים, וכל ההורים הגיעו למפגשים הללו מתוך הכרה בחשיבות העניין. ההיזון החוזר מההורים היה משמעותי מאוד, והתעוררה תחושה

שנוצר במקרים רבים כר פורה לשיתוף פעולה ממושך. המטרה שהוגדרה בחזון שנוגעת לשיתוף משמעותי של ההורים הוצבה כעת במוקד העבודה המערכתית. שנת הלימודים 2009 נפתחה ביום היערכות שבו נכרכו יחד הניהול העצמי וההורות. 3 אימהות הוזמנו למפגש הצוות וסיפרו את הנרטיב שלהם הנוגע להורות שלהן לבנותיהן ולהתמודדות המשפחתית עם הנכות. בשני מקרים שמענו את הנרטיב של הבנות במפגש בשנה שקדמה, והזדמן לנו כאן לחבר את הנרטיב של הבנות לזה של האימהות. אחת השאלות המרכזיות שהופנתה לאימהות התייחסה לתפקיד בית-הספר בגידול הילדים ובהכנתם לחיים, ולדעתן על מהות נקודת המבט של בית-הספר ביחס לילדים ולהורים. השיחה עם האימהות הייתה מרגשת מאוד, הדגישה מגמות מסוימות שבית-הספר חותר אליהן והאירה מוקדים נוספים. התהליך נמצא, כאמור, בעיצומו והוא כולל את הצגת המודל של הניהול העצמי להורים באסיפת ההורים בתחילת שנת הלימודים, ואת הזמנת ההורים להשתתף בבניית חזון בית-הספר מנקודת מבטם.

לסיכום, התהליך המערכתי הוא דינמי ומתמשך ולא נשלם. סופר כאן על תהליך של בניית חזון בית-ספרי כחלק מההגדרה המחודשת של זהות בית-הספר. מתוך החזון הוגדרו מוקדים אחדים להמשך עבודה ולהתפתחות. תואר התהליך שעבר הצוות שנגע לניהול העצמי ולתחילת שיתוף הפעולה עם ההורים. התהליכים צמחו מתוך הקשבה לרעיונות של הצוות, מתוך מפגש עם הנרטיבים של ההורים והבוגרים וביצירה משותפת של עבודה חדשה בבית-הספר.

עבודה קבוצתית נרטיבית עם כיתת הבוגרים

תיארתי בתחילה את הצורך שהתעורר בכיתת הבוגרים לארגן קבוצת בוגרים ברוח נרטיבית שתיתן מקום לביטוי קולם ולסיפוריהם האישיים של הבוגרים עצמם. חשיבות מיוחדת נודעה למתן האפשרות לדבר על הרצונות, על החלומות, על התסכולים ועל הידע שצברו הבוגרים על עצמם ועל התייחסותם לעתידם. הקבוצות של הבוגרים נפגשות זה 6 שנים, ונשאו אופי שונה על-פי המשתתפים בהן, בוגרים וצוות, שהתחלפו עם הזמן. בחלק מן הקבוצות השתתפו בוגרים עם קשיים רבים בביטוי שפתי, באחרות ניכרה יכולת גבוהה בתחום זה. בכל הקבוצות, ללא קשר ליכולת התפקודית של המשתתפים, הושם דגש על הקשבה ועל מתן עדות לסיפור שסופר על-ידי חברי הקבוצה. כוח רב הופח בחוויה המשותפת הקבוצתית

ובהקשבה גם אם היא דרשה סבלנות רבה מצד המשתתפים האחרים. בקבוצות השתתפו הבוגרים עצמם והצוות שעבד איתם באופן צמוד באותה שנה, המחנך/המחנכת, הסייעת ובחלק מהקבוצות עובדת ההשמה. מטרת שיתוף אנשי הצוות הייתה לאפשר remembering, witnessing במושגים נרטיביים, לתת עדות, תוקף וחיבור למציאות החיצונית של הסיפורים ושל התובנות שעלו בקבוצה. מכיוון שהקבוצות עסקו גם בנוף של הזהות וגם בנוף הפעולה חלק מהעבודה הקבוצתית הוקדש לפתרון בעיות ולהשפעה כלפי חוץ על המציאות, תוך עיבוד החוויה הזו בקבוצה. לאורך השנה התקיימו גם פגישות נפרדות עם צוות הכיתה כדי לאפשר אוורור לרגשותיהם ולתת מקום להתייעצות, להכוונה ולהתייחסויות שיאפשרו ביטוי של סיפורי הבוגרים בקבוצה ללא מסר דידקטי או שיפוטי. בכל הקבוצות הוצבה המטרה של ההאזנה לסיפורים השונים, לחיפוש סיפורים חלופיים ולעיבוים. חלק מן הבוגרים קיבל תמיכה רגשית אישית ולעיתים שימש הטיפול הפרטני נקודת התחלה לסיפור אלטרנטיבי שהועלה אחר כך בפני הקבוצה.

אביא עתה חלקים מנרטיבים שנשמעו בקבוצות השונות. הדברים מובאים בשמות בדויים ואינם ברצף המלא שלהם.

הקבוצה החלה בהצגה עצמית של המשתתפים. חלק גדול מן הבוגרים הגיעו לפרויקט מחוץ לבית-הספר:

מ': לא התקבלתי לשירות לאומי, הלכתי לריאיון עם ילדה מהכיתה, לא התייחסו אלי, הייתי שקופה, לא קיימת.

ע': הייתי בצבא בפרויקט של פ', לא היה לי מה לעשות שם, הלכתי לאיבוד.

א': עבדתי בגן חיות באיסוף זבל עם מקל כזה. נהגת הקטר רצתה להיות נחמדה. כל פעם שעברה צפצפה ונתנה לי סוכרייה, אני שונא סוכריות.

החוויות שסופרו היו על שוליות והקטנה גם כשכוונות הסובבים היו טובות.

הקבוצה החלה לדבר על שאיפות מן העבר, שאיפות שהוגשמו ולא הוגשמו.

ע' : רציתי ללכת להיות אדם רגיל.

עונה לו ש' : גם אני אדם רגיל רק יושבת בכיסא גלגלים.

מתפתח דיון בקבוצה - מה זה להיות אדם רגיל?

להיות כמו כל האנשים, המוח יורה לרגל, לעין, למה דווקא אני ככה?

מדברים עוד על שאיפות שהוגשמו

נ': עברתי כיתה, משהו ענק, בקיץ פחדתי, אני מתמודדת.

מ' : עשיתי בגרויות, אף אחד לא האמין, גם אני לא כל כך האמנתי.

מנחה: מישהו כן האמין?

מ' : אימא האמינה שאני כן מסוגלת. בגרות ראשונה הצלחתי, הבנתי שאני לא כזאת מטומטמת.

נ': את האמנת בעצמך?

מ' : לא כל כך.

מנחה : מה עוד עזר לך?

מ': לדחוף את עצמי קשה יותר משאר הבנות, לצעוק את מה שאני יכולה לעשות, אימא שלי והסייעת היו הקול שלי להראות לאנשים שלא משנה איך הרגליים מתפקדות.

הקבוצה החלה לשוחח על שאיפות עתידיות. הנושא קשה ומפחיד. חלק מהבוגרים מעדיפים שלא לצפות כדי לא להתאכזב, יש המצפים ב"קטן" ואחרים מגדירים ציפיות ברורות שלא ידוע אם יוכלו להתגשם.

ש': צבא, עצמאות כלכלית.

ע': חיים יותר עצמאיים, איך לעשות לבד כמה שיותר.

נ': בקטן, שאני אהיה מרוצה ממה שעושה בעבודה, היה משהו טוב בעבודה שמתי שני ברגים של דלת.

ש': אני מפחדת לצפות.

השיחות בקבוצה היו רצופות במקרים ייחודיים אלה (unique outcomes). אדגים בשני סיפורים על מנת להמחיש את ההרחבה שנעשתה במקרים אלו בקבוצה.

ש' הוזמנה להשתתף בפגישה של ועדת היגוי בקשר להקמת מרכז יום עתידי

לנכים. הקבוצה סייעה לה להתכונן למפגש ולקבוע מה חשוב לה לומר ולייצג. ש' דיברה בקבוצה על הפער בין יכולת החשיבה הגבוהה שלה לחוסר היכולת הפיזית. היא היססה בקשר להשתתפות בוועדת ההיגוי אך אמרה "אולי ככה אשתתף ואוכל להשפיע". לאחר ההשתתפות בישיבה ש' חזרה לקבוצה בתחושה קשה מאוד.

היא סיפרה: "האיש מאק"ים אמר ששיתוק מוחין כולם עם פיגור, למה התכוון? למה אמר? איך להגיב?

בעקבות החוויה של ש' התגייסה הקבוצה לכתוב מכתב הסבר לאיש מאק"ים.

נרטיב אחר הוא של מ'. היא סיפרה על חוויה שעברה במהלך נופש משפחתי. היא נשאלה על-ידי בחור מקבוצת צעירים שאיתם ישבה בבית קפה :"בעצם מה יש לך?". מ' תיארה את העלבון שחשה ואת הרצון שלה לברוח. היא קמה מן השולחן והתרחקה, בדרכה נתקלה בחנות מחשבים. היא נכנסה וביקשה מן המוכרת להשתמש באינטרנט. מ' חזרה לשולחן ונתנה לצעיר ששאל אותה את התדפיס מהאינטרנט על שיתוק מוחין. הוא לא הבין מילה מן הכתוב שם, והיא הסבירה לו במילים שלה. בסוף ההסבר ניגשה המלצרית ואמרה לה עד כמה משמעותי עבורה היה ההסבר ששמעה באקראי. המלצרית הוסיפה ואמרה עד כמה חשוב שמ' תסביר את משמעות הנכות לאנשים אחרים. מ' סיפרה את הסיפור בקבוצה וקיבלה תגובות רבות. מחנך הכיתה הזמין אותה להרצות בבית-ספר תיכון והיא הסכימה. מאוחר יותר היא תוזמן לתת הסבר לתורמים בבית-ספר זה. זוהי דוגמה לעיבוי בתוך המציאות של חוויה משמעותית שהחלה כמקרה של תוצאה ייחודית (unique outcome).

לקראת סוף השנה החלה הקבוצה לעסוק בנושאים של פרידה ושל חשיבה על העתיד.

א': אני רועד מפחד. ניקשר עמוק. צריך להתמודד עם החיים האמיתיים. יהיו כאפות, להסתדר למצוא דירה ועבודה... אי-ודאות יכולה לשגע אותי, אני תקוע, מצד שני אופטימיות עוזרת, יהיה בסדר."

מ': אני מפחדת, מפחדת שאטבע, אני צריכה לדעת שלא אכשל.

א': כישלונות מחשלים לפעם הבאה. להאמין במה שאת עושה לנסות שוב.

ש': אני שמחה שחושבים איתי על איזה כיוון, ותודה רבה על זה. תלוי לא רק ביכולת אלא במה האדם רוצה.

נ': אני רוצה ללמוד משהו, לעזור לילדים קטנים. משהו בכיוון, לא כל דבר אני יכולה לעשות. לקראת סיום שוחחה הקבוצה על תקווה ועל משמעות. הוקרא מכתב שכתב למנהלת בית-הספר: "הפרויקט נתן לי תקווה חדשה בעבודה, ידע וכישורים בתעסוקה. שמח שמסודר, עם תקווה חדשה. הפרויקט פתח לי את התקווה".

מ': הפרויקט נתן לי אפשרות להתפתח, להגיד מה שאני רוצה, לא רק לשתוק.

בישיבת הצוות של הכיתה נאמר "כמה חשוב שמקשיבים לכם, מאמינים לכם ובכם."

בפגישה האחרונה סיפר ש', שהשאיפה שלו בתחילת השנה הייתה להתגייס לצה"ל, להתקבל כמתנדב לשירות לאחר ערעורים חוזרים. הקבוצה של אותה שנה הסתיימה ברוח אופטימית עם שאלות רבות ביחס לעתיד.

במשך השנים עסקו הקבוצות במוקדים שונים. הנרטיבים של חברי הקבוצה נעו מסיפורים אישיים על עברם, יחסיהם עם הוריהם ועד לשאלות של סנגור עצמי והשפעה על הקהילה. י', נערה בדואית שגדלה במשפחת אומנה, סיפרה באופן מילולי ובעזרת ג'סטות וכתיבה (בגלל חירשותה) על זיכרונותיה מהבית שבו גדלה. היא זכרה שהלבישו אותה בשמלה ורודה ביום שבו עברה להוריה האומנים, התגעגעה לאוכל הבדואי ואת האוכל שהכינו לה כשבאה לבקר. נ', שהייתה איתה בקבוצה, הביאה לפגישה הבאה מתכון של עוף בדואי שמצאה באינטרנט. הצוות חיפש דרך לקשר את י' לתרבות הבדואית. אחת מדרכי הביטוי שלה הייתה באמצעות אמנות. היא שבה והעלתה בקבוצה את רצונה לעסוק באמנות, בשפתה המוגבלת "אמנות, אמנות" ולא בעבודה טכנית ששעממה אותה. צוות האמנות בבית-הספר פתח בפניה את האפשרות בעבודת רקמה בדואית וכיור כבשים שהזכירו את הכבשים של קדישמן. בשלב מאוחר יותר מצאה י' תעסוקה באמנות במרכז יום. הדוגמה של י' מציגה את משמעות הקבוצה הנרטיבית עבור בוגרים עם פגיעה קשה מאוד וקושי בביטוי ורבלי. העיבוי של הסיפור של י' התאפשר בגלל הקשר בתוך הצוות הרחב שהוציא את הסיפור מתחום הקבוצה.

קבוצה אחרת החליטה, כחלק מתהליך עבודתה, להיענות להזמנה להסביר בבית-ספר תיכון לקראת פרויקט "מחויבות אישית".

בהכנה למפגש נאמר בקבוצה:

נ': אני לא כמוכם בגוף אבל בשכל, ברגש אני כמוכם.

ש': מה זה נכות? לא יכולים לעשות הרבה בגוף אבל יש ראש.

י': אני לא מג'נון.

א': אני יכול ללמוד כמו כולם, אבל אני לא יכול לכתוב כמו כולם.

מנחה: למה חשוב לכם להגיד, מה הייתם רוצים לשנות?

ש': אם יפגשו, שלא יצחקו ברחוב שלא יסתכלו.

א': למה לא? אולי הם רוצים לעזור? רוצה שידעו לשאול אם צריך עזרה באוטובוס או ברחוב.

זה לא קל להיות על עגלה, יש אנשים שלא יודעים מה זה להיות נכה.

נ': רוצה שידעו שאפשר לשאול בן אדם נכה שאלות כמו כל בן אדם ואפשר להיעזר בו.

ל': נכות יכולה להיות מפחידה, ילדים רוצים להתחמק, לא נותנים לי להסביר. הסברתי פעם שיש בעיה בגוף או בעיה בידיים. אני לא הולכת טוב ויש לי עזרה, אני לא פוחדת ממך ואתה לא צריך לפחד ממני.

המסר העיקרי שהוגדר מבחינת הקבוצה למפגש ההסברה: שלא יפחדו מאיתנו, יש אנשים שונים מהם, אין מה לפחד מאיתנו אנחנו בעצם אנשים רגילים. אנחנו גם נהנים, צוחקים, אוהבים. על-אף שהחיים קשים הם גם שמחים.

המפגש עם תלמידי התיכון היה משמעותי מאוד עבור כל מי שנטל בו חלק. קבוצת הבוגרים הרגישה שהיא סיפרה את סיפורה, הקשיבו לאנשים ושאלו שאלות, הייתה תחושה שניתנה במה ושהם השפיעו על הכיתה שאותה פגשו. המפגש יצר פתח ורצון למפגש ולהשפעה רחבה יותר, שאחזור אליהם בהמשך. בתום התהליך עם הקבוצה הזו, שסימן גם את סיום הלימודים בבית-הספר עבור אחדים מחבריה, נאמר על-ידי ל': קיבלתי בשנים האחרונות יכולת לבטא את עצמי, לבחור להשפיע ולהכיר את הגוף שלי- מה טוב לו". התהליך הקבוצתי-נרטיבי נמשך, קבוצת הבוגרים עבדה במקביל גם בטיפול במוזיקה וביזמות. הקבוצות השפיעו זו על זו ועיבו את הסיפור האלטרנטיבי, כפי שיסופר בהמשך.

אין לי ספק כיום בחשיבותה של קבוצה נרטיבית במסגרת של בוגרים עם נכות, שתאפשר את ביטוי "קול", את הסיפור האישי שלהם, רצונותיהם ושאיפותיהם. אחת מן ההתלבטויות שלי במהלך הפגישות של הקבוצה נגעה לשאלה של ההשפעה על

המציאות החיצונית. כיצד לעבות סיפור אלטרנטיבי במציאות חברתית קשה שבה ההזדמנויות מוגבלות. איך להפיח תקווה וכוח לפעולה ולא לעודד אשליה? האם אני יודעת מהי אשליה? אלה שאלות שיש להמשיך להתמודד איתן.

טיפול פרטני בדגש נרטיבי

במקביל לעבודה המערכתית ולעבודה עם קבוצת הבוגרים, הוענקו בבית-הספר טיפולים פרטניים כחלק מהשירות הפסיכולוגי חינוכי במערכת. אנסה להדגים עקרונות נרטיביים באמצעות וינייטות מתוך הטיפולים, בטיפול במשחק, בטיפול בשיחות ובמוזיקה ובטיפול שעיקרו היה שיחות. בכל הטיפולים היה חיפוש אחר סיפורים אלטרנטיביים, ניסיון לעבות אותם בתוך חדר הטיפולים ומחוצה לו ולתת להם עדות ותוקף. הטיפול התבסס לא רק על הגישה הנרטיבית אלא גם על מושגי ה-self של קוהוט (Kohut, 1991). במאמר זה אדגים את החשיבה הנרטיבית.

א', נער עם ניוון שרירים מתקדם, הגיע לבית-הספר בגיל 10 כאשר כבר לא היה יכול לעמוד על רגליו. חווייתו הפיזית של התדרדרות מתמדת ובלתי נשלטת השפיעה כמובן על תחושתו הרגשית. א' ישב בכיסא גלגלים רגיל וכיום משתמש בכיסא גלגלים ממונע, ומזיז את עצמו בעזרת מתגים בתנועות מינימליות. הוא ילד ורבלי בעל עולם דמיוני עשיר וליקויי למידה קשים. לפניכם פכים קטנים מתוך הטיפול.

א' אוהב לשחק, אחת התימות המרכזיות במשחק שלו היא סיפור פרח לב הזהב. א' יוצא למרחקים כאביר עם שריון בחיפוש אחר מרפא למחלת המלך הגוסס. עליו להתגבר על קשיים שונים בדרך, מפלצות ודרקונים. לעיתים אינו מצליח ומתייאש בדרך, ולעיתים הוא בתפקיד המלך החולה ועלי לצאת לדרך להביא לו את השיקוי. לפעמים חשוב לו לצאת מחדר הטיפול בתחפושת של אביר כדי להראות בכיתה את מקורות הכוח שלו. במושגים נרטיביים מובע דרך המשחק הסיפור הדומיננטי של המחלה בשילוב הסיפור האלטרנטיבי של התקווה לריפוי והשותפות במסע. א' יכול לבטא במהלך הטיפול את "העולם הסודי" הנסתר בקרב ילדים רבים עם נכות פיזית קשה, שכורך תלות וחרדות עם שפע חיוניות ורצון שלא לתת להן להשתלט עליו. בחדר הייתה מונחת בובה של לוחם ממלחמת הכוכבים שמנצח את כל הרעים, הבובה הייתה אמורה להיות מונעת על-ידי סוללות אך הן לא היו טעונות. א' הזדהה עם דמות הלוחם והתעקש לתקן אותו, להחיות אותו כדבריו. אני חששתי מאוד - האם אפשר להחיות את הלוחם? ואם לא? א' היה נחוש. יצאנו למסע מחוץ לחדר

הטיפולים. היו דרושות 12 סוללות מסוג מסוים. ניגשנו תחילה למזכירה וסיפרנו לה את סיפור הלוחם ועל הרצון להחיות אותו. היא הבינה את חשיבות העניין אך לא היו ברשותה סוללות והיא הציעה לשלוח את אב הבית לקנות כאלה. א' ביקש להיות שותף למסע לחנות שבמורד הרחוב. המסע היה רצוף מהמורות, לא פשוט לדחוף את העגלה וא' פחד מתלילות המורד. אך אנחנו היינו חבורה - א', אני ואב הבית (שלו נכות פיזית קלה) שמבין ומשתף פעולה, ובלשון נרטיבית נותן עדות ומעבה את הסיפור. בפתח החנות עמדה אישה מבוגרת שריחמה על א' והציעה לו תפוח אדום (המכשפה של שלגייה) והוא חש את רחמיה וסירב. לאחר רגע של מתח שבו חששנו שאין בחנות סוללות מתאימות, השגנו אותן! חזרנו לבית-הספר בתחושה של מתח אם נצליח להחיות את הלוחם. בהפסקה התקהלו סביבנו הילדים והמזכירה, ואב הבית הכניס את הסוללות - הלוחם לא נע. א' התעקש. ניקינו את החלודה, החזרנו את הסוללות - והנה הוא זז ומדבר - נוע ינוע. "הצלחנו" אמר א', "החיינו אותו, לא צריך להתייאש". א' רצה להראות את הלוחם החי בכיתה ולספר את סיפור המסע לילדים ולמורה, וזכה להתפעלות ולמחיאות כפיים. במושגים נרטיביים הושג שינוי דרך המשחק, באמצעות הפעולה במציאות (landscape of action) שינוי בתחושת הזהות (landscape of identity) וחלק מסיפור אלטרנטיבי של חיוניות, של תקווה ושל השפעה על העולם למרות המחלה.

נ', בחורה בקבוצת הבוגרים, שהוזכרה קודם לכן, למדה בבית-הספר מגיל צעיר. נ' היא יתומה, מתגוררת בפנימייה ומעולם לא גרה בבית. שנתיים לפני תחילת הפגישות שלנו נפתח תיק האימוץ שלה והתגלה לה, שאימה התאבדה כשהייתה קטנה ושיש לה שתי אחיות. בעקבות פתיחת התיק נוצר קשר עם אחת האחיות, אך הוא לא החזיק מעמד לאורך זמן בגלל קשיים של נ' ושל אחותה. בשלב שבו נפגשנו הייתה נ' שרויה בדיכאון ובתחושת אכזבה וכאב בגלל ניתוק הקשר. המשפטים הדומיננטיים שלה היו "התאבדות, לא רוצים לחיות, נמצאים לבד ומנסים להתאבד ולא רוצים לחיות, רוצים רק להישאר בבית, רוצים רק להיות מבודדים ולא לעבוד". "מי האנשים הקבועים בחיים שלי? כולם הולכים, אני מתגעגעת, אני לבדי, אנשים חשובים לי - אי-אפשר למצוא אותם" "כל הזמן אני חושבת שאכנס לדיכאון, למה אני חושבת על זה בכלל? איך לסגור את הדלת על הדיכאון? כל הזמן חושבים על התאבדות ורוצים לעשות את זה." האמירות היו כה קשות שנ' ביקשה שאשמור אצלי את הפתקים שעליהם נכתבו, כמעין החצנה של הקשיים הרגשיים העצומים שחוותה. בשנה הראשונה לטיפול לא הסתמן סיפור אלטרנטיבי והסיפור הדומיננטי היה קשה וחשוך. ניסיונות

ליצור מקומות של משמעות, קשר עם האחות, הצמיחו ניצוץ רגעי של קשר אך ללא המשך. ההרגשה שלי כמטפלת הייתה קשה מאוד, שקעתי לתוך הסיפור הדומיננטי של הדיכאון. ניצוץ אלטרנטיבי מסוים הסתמן דרך המוזיקה, שם נראה שנפתח פתח אחר. על כן החלטנו, המרפאה במוזיקה ואני, לחבור לטיפול משותף יוצא דופן בנ' והיא הסכימה למשולש הטיפולי. התהליך שעברנו יחד במהלך שנתיים היה ארוך, אתאר רק כמה נקודות מפנה שאפשרו ליצור סיפור אלטרנטיבי לחשכה שבה הייתה נתונה. נקודת מפנה ראשונה הייתה באמצעות המוזיקה. נ' שכבה על במה מיוחדת, גופה היה משוחרר והיא הרגישה את הרטט של המוזיקה ויכלה לנוע איתו ולהשפיע עליו. זוהי תחושה גופנית שונה מן הישיבה בכיסא שכולא את היושב בו. בתחילה רצתה נ' לשמוע שירים על אימא. היו אלה פגישות קשות של מפגש עם האובדן ועם האבל על מה שלא היה לה. לאחר מכן היא ביקשה את השיר "אני רוצה" של יהודה פוליקר. נ' ביקשה להשמיע אותו שוב ושוב מתוך ההקשבה החוזרת המשותפת לשיר היה אפשר להתחיל לדבר עם נ' על רצון, על הרצונות שלה. הרצונות שדיברה עליהם בתחילה התייחסו לחיי היום-יום, אך היו משמעותיים לתחושת ההשפעה על חייה. היא דיברה על הדרך שבה הייתה רוצה שיעירו אותה בבוקר בפנימייה, שלא יקפיצו אותה מן המיטה. היא ביקשה קשר עם רופאה אישה ולא רופא גבר. בשלבים מאוחרים יותר עלה הרצון לדעת יותר על אימא שלה, על התאבדות, האם היא מדבקת, ואחר כך הביעה רצון לדעת ולהיות בקשר עם האנשים האחראיים עליה והמשפיעים על חייה. נ' הייתה בחסות אפוטרופסות של הקרן לחסויים. היא ביקשה להפר את הזרות של האפוטרופסות האנונימית ולהיפגש עם "שרה יחסים", האישה הממונה מטעם הקרן, על מנת ליצור איתה קשר ויחסים. בהתייחס לכל הרצונות הללו הוקדשה לנ' הקשבה, הבנה, הרחבה של משמעות והכרה וחיבור איים של נרטיב שלם בתוך חדר הטיפולים. הנוכחות של שתי מטפלות נתנה עדות נוספת לחוויות ולרגשות שהעלתה נ'. במקביל, ניתנה תשומת הלב להרחבה ולהשפעה מחוץ לחדר על המציאות החיצונית, זה לא היה תמיד פשוט. הפגישה עם "שרה יחסים" נערכה לאחר משא ומתן ממושך עם הרשויות השונות שלא ששו אליה. נ' הכינה את עצמה לפגישה המיועדת עם רשימת שאלות על עצמה ועל השליטה בחייה. מצד אחד הייתה אכזבה לנוכח מציאות המפגש, שרה, על-אף שהפכה לדמות ממשית לא מוצבה כדמות לקשר משמעותי. יחד עם ההכרה במציאות הזו יכלה נ' להתפנות ולחשוב למה היא שואפת בעתיד, היכן הייתה רוצה לחיות. בשלב הזה של הטיפול הייתה נ' מסוגלת להביע רצונות ברורים. היא ידעה שהיא לא רוצה להמשיך לחיות בפנימייה אלא

לחפש מוסד קטן עם נגישות לטבע וליחס אישי. לאחר חיפושים בעזרת גורמים סוציאליים מצאנו מקום כזה מחוץ לירושלים. נסענו יחד לבקר ולהיווכח אם אכן המקום מתאים לציפיות, לדבר עם האנשים. נ' אהבה את המקום והוצע לה לעבור לשם בתוך פרק זמן של חודשיים. הפרק האחרון של הטיפול התמקד בפרידה ובמסיבה שנערכה במיוחד לכבודה. נ' יכלה להתייחס לדברים שבית-ספר זה נתן לה, לחששות שלה מהעתיד ולקשר המשמעותי שהיה לה עם אנשים שונים לאורך השנים. הפרידה לוותה ברגשות של עצב ושל דאגה אך גם נסכה תקווה רבה לעתיד ותחושה של בחירה. כחלק מהתהליך של החשיבה על העתיד הייתה נ' יכולה לכתוב מעין תעודת זהות - מהם הדברים שהיא רוצה שידעו עליה במקום החדש, איך תציג את עצמה, מה היא יודעת שיעזור לה. מסיבת הפרידה סיכמה את כל שנותיה בבית-הספר. היא הכינה רשימה של אנשים שהיו משמעותיים בעיניה וכולם הוזמנו והגיעו למסיבה. היא החליטה גם את מי לא להזמין. כל המשתתפים במסיבה התרגשו מאוד, וכולם קיוו וייחלו שלנ' יהיה רק טוב. במעקב של כמה חודשים אחריה במקומה החדש, נראה שנ' הסתגלה ומצאה מקום מיטיב ושגם בו יכלה לבחור ולהשפיע על חייה. אני למדתי מנ' לא לאבד תקווה, שאפשר לומר "אני רוצה" גם במצבים קשים מאוד, ושגם דברים קטנים כמו פרח כתום, שעליו דיברה בטיפול עשויים לשמח והם משמעותיים. העבודה עם נ' התאפשרה בזכות שיתוף הפעולה של המרפאה במוזיקה וצוות שלם שנרתם לחיפוש אחר דרכים מגוונות ואפשר היזכרות, עדות ויצירת סיפור אלטרנטיבי.

הדוגמה האחרונה היא של ש', ואציג רק חלקים משמעותיים בטיפול. ש' היא פגועת שיתוק מוחין קל, שהגיעה לבית-הספר במסגרת פרויקט הבוגרים ולמדה קודם לכן בכיתה מקדמת. היא הולכת ומדברת. ש' הגיעה לבית-הספר כבררת מחדל, והשנה הראשונה שלה בו הייתה לה קשה מאוד. היא נדבקה לקירות, פחדה מהעגלות הממונעות והייתה באלם. לאט, לאט החל קולה להישמע בעיקר בשירה, בתחילה בחדר טיפולים ואחר כך מול קהל גדול. הקשר הטיפולי-פרטני שלי עם ש' החל בשנתה השנייה בבית-הספר, קודם לכן הכרתי אותה כעמיתה בקבוצת הבוגרים. ש' רצתה לטפל בחרדות שלה, ובעיקר בעיסוק החזרתי שלה בדמויות טלוויזיוניות שונות, שלדבריה משפיעות עליה ומשתלטות על חייה. אחד מן האמצעים ליצירת הסיפור האלטרנטיבי בטיפול של ש' היה החיפוש אחר מוקדי הכוח עבורה בדמויות הטלוויזיונית שאיתן הזדהתה, שיוכלו להרחיב את הזהות שלה. ש' יכלה להצביע בעצב על פרידה מאחת המנחות בתוכניות "שלמדתי מזה, שלמרות העצב אפשר

ללכת הלאה". דמות אחרת מערוץ הילדים הזכירה לה "שגם אם קשה צריך לא לוותר לעצמך". התברר, שדמויות שונות "חשובות לי, לא סתם אני מעריצה אותן הן מדריכות אותי, דרך הניסיון שלהן הן עוזרות לי להתמודד, נותנות לי כוח מתוך החיים שלהן". גילינו, שבובנאי בשם אילן יצר בובות בשם ביגבגים, שהיו אהובות עליה בילדותה. כולם בסביבתה זלזלו בעיסוק שלה וראו בו התנהגות ילדותית, ולכן הסתירה אותו מפניהם. בטיפול חזרנו למשמעות של הבובנאות עבורה, ובמקביל היא עבדה באופן פרטני עם המורה לאמנות על בנייה של תיאטרון בובות להצגת ילדים. התהליכים המקבילים הללו בתוך בית-ספר אפשרו לעבוד בו-זמנית על נוף הפעולה ועל משמעות וזהות. במהלך הזמן הציעה ש' ליצור קשר עם הבובנאי על מנת להתייעץ איתו בענייני התיאטרון שהיא בנתה. הסתמנה כאן התגברות על חרדה חברתית לא קלה. ש' כתבה לו מכתב בדוא"ל, נענתה בחיוב וכמובן שלא היה גבול להתרגשותה. מחסום נוסף שהיה צריך להתגבר עליו היה שיתוף ההורים ובעיקר הפחד שלה מהזלזול של אביה. בתיווך שלי שיתפנו את ההורים והדגשנו את המקצועיות במפגש של ש' עם הבובנאי. ש' הוזמנה למרכז תיאטרון בובות והמסע כלל את אביה, את המורה לאמנות ואותי. ש' הכינה רשימה של שאלות להתייעצות, כי חששה שבמקום היא תתבייש לדבר. נראה לי, שאת החוויה של ש' באותו יום ניתן לסכם בדברים שכתבה:

"לפעמים חלומות מתגשמים
אפילו אחרי 13 שנים
הרגשה נפלאה מציפה את הלב
גם אם בדרך היו אכזבה וכאב.
התרגשות רבה וגם שמחה
בדרך לחולון
למרכז לבובות תיאטרון.
איתי נוסעים אנשים חשובים,
אנשים שיודעים מה אני אוהבת,
אנשים סקרנים שאותי מכבדים,
ואבא עכשיו מבין אותי יותר".

לסיכום ההתערבויות הטיפוליות הפרטניות, כל אחת מן הדוגמאות נשאה אופי שונה, הנרטיבים של הילד והמתבגרים היו מגוונים, אך עבור כולם ניתן היה להצמיח סיפור אלטרנטיבי מתוך הסיפורים הדומיננטיים הקשים, בעבודה משותפת בזירת

הפעולה והזהות, ובעזרה של אנשים שונים לאורך הדרך לעיבוי הסיפור וליצירת עדות לסיפור החדש.

סיפור שלא נגמר

הצגתי מודל של עבודה נרטיבית בבית-ספר לחינוך מיוחד. המודל נגע למעגלים של עבודה מערכתית צוותית, לעבודה קבוצתית עם הבוגרים ולעבודה פרטנית טיפולית. כפי שאמרתי בתחילה, המעגלים הללו השיקו זה לזה והשפיעו האחד על משנהו. הדוגמה האחרונה תתייחס לחפיפה של המעגלים ולמטרה נוספת שהוגדרה בחזון הבית-ספרי - השפעה כלפי חוץ, על הקהילה ושינוי חברתי. ראשית, החל התהליך בקבוצת הבוגרים ובתהליכים אישיים שעברו הבוגרים עצמם. בקבוצה דיברנו על השאלה מה מעניק תחושה של כוח, של השמעת קול. חלק גדול מחברי הקבוצה באותה שנה דיברו על הכוח של היצירה, הציור, הכתיבה, המוזיקה והשירה כמשפיעים וכמפיחים כוח. משתתפי הקבוצה הציגו בקבוצה דברים שנכתבו, והיה נראה שכדאי וצריך לתת להם במה. באותה תקופה עסקנו בקבוצה בשאלות הקשורות לקשר עם המשפחה, וחלק מן היצירות עסקו גם בנושא זה. בזכות קשר אישי של הפיזיותרפיסטית (שעבדה עם קבוצת היזמות) עם בית-ספר למוזיקה הוחלט לפנות אליהם בהצעה לפרויקט משותף. הצוות נפגש עם כיתה י"א בבית-הספר למוזיקה ואחר כך נערך מפגש בין-כיתתי, שבו הציגו בוגרי בית-הספר את יצירותיהם. המפגש היה לא פשוט לבוגרי האקדמיה הבריאים בגופם, זו הייתה להם חשיפה ראשונה לנכות כה קשה, ועבור בוגרי בית-הספר הייתה החשיפה של גופם ושל יצירותיהם קשה. אך נוצר מפגש משמעותי, ובעקבותיו החלו תלמידי האקדמיה לעבוד בפרויקט מוזיקלי משותף שכלל הלחנה, שירה משותפת וריקוד עם מוזיקה על רקע הציורים של בוגרי בית-הספר. אחת לשבוע במשך חודשיים נפגשו הכיתות לעבודה משותפת סביב הפרויקט, ונוצרו קשרים בין-אישיים מרגשים. הפרויקט קיבל חיים משלו, והוחלט על הופעה באולם. של אמן מוכר שהסכים להופיע במסגרת התוכנית, והתהליך צולם לכתבה בחדשות. נוצרה תחושה של השלכת אבן למים והתחוללות של אדוות סביבה. קשה לתאר במילים את תחושת ההתרגשות, ההישג והיצירה שליוו את הפרויקט ואת הצלחת הערב. אצטט כאן שני שירים של בוגרי בית-הספר שהולחנו בשותפות עם תלמידי האקדמיה כדי לטעום מהנרטיבים שבאו לידי ביטוי בעבודה.

השיר הראשון של ד', שהציג את עצמו בתכניה כבן 18 וחצי, עם שיתוק מוחין. כיום הוא מתגורר במסגרת חוץ-ביתית ולומד בבית-הספר. ד' אוהב לעסוק במוזיקה ובכתיבת שירים, ומדבר על החיים דרך שירה. לדבריו "למרות שהחיים קשים אני

תמיד מחייך".

משפחה בשלט רחוק
משפחה בשלט רחוק
אימא אוהבת
אח מתוק
אבל רחוק.

אלפי קילומטרים של געגועים
שאינם נגמרים
ממלאים את האופק
מרוקנים את הנפש.

חיוכים אחרים
חיבוקים של זרים
מנסים למלא מקומכם
כי אני מעל לכוחכם.

לא אשכח ילדותי
זיכרונות שצפים במוחי
העץ הגבוה בשכונה
הייתי שלם אתכם
עכשיו קרוע.

לא מאבד את התקווה לחזור לביתי
לשוב לדמותי.
חכו עוד שנייה אחת
אל תפסיקו להאמין.

השיר השני נכתב בחלקו על-ידי י'. שתיאר את עצמו בתכניה כבן 19, פגוע שיתוק מוחין. מגיל צעיר כותב ושר. יוצר וכותב בעקבות חוויות אישיות מהחיים. עוסק בעיקר בהיפ-הופ ובמוזיקה שחורה.

אין לי חיים בלעדייך
אימא אין לי הרבה מה להגיד חוץ מזה שאת אישה מדהימה,
בחיים לא ראיתי אימא שמתאמצת ומתרוצצת בשביל
הבן שלה, הפרי שלה. האור מנסה לנפץ את חומת
הגעגוע והאבן, כי כל מי שעובד הוא לא מתחסד
או עושה טובה, פשוט עובדים מתקן ולא מהנשמה לאימי
היקרה בזמן שהורים אחרים לבקר באים, חום נותנים,
איפה את בשם האלוהים. נכון את כאן כמה קילומטרים,
ואני אהיה שם בביתי הצנוע והחם. עוד לא תם
הגעגוע העז שבי, נאחז באימא, אישה צנועה
וחמה שקשה לה עם צביעות. יש כל כך הרבה צניעות
בתוכך. מאחל לך שתרגישי שמחה כל הזמן,
שתשבי לך בגן מלא צמחים, תארי לעצמך
כמה החיים היו יכולים להיות עוד יותר יפים
אם היינו חושבים על חלקים קטנים שהיו
ממלאים ימים שגרתיים.

ההורים השתתפו בהופעה, ובכלל זה הורים שהגיעו מרחוק, חלקם לא האמינו למה שמסוגלים ילדיהם וההופעה אפשרה יצירת סיפור אחר גם עבור ההורים.

ייתכן, כי מילות הברכה של המנהלת הן המתאימות ביותר לסכם בהן את העבודה הנרטיבית במעגלים השונים.

"הערב הזה הוא רגע שיא במסע ארוך ומפרך שלכם. הערב אתם כובשים עוד פסגה במסע החיים שלכם, המסע הפנימי אל עצמכם.

כבר שנים מספר שאתם מפלסים את הדרך שעל אחר שעל. שואלים באומץ

שאלות, מחפשים את הדרכים הנכונות והמתאימות לכל אחד ואחת מכם ביחד ולבד. מוכנים לגעת גם במקומות הרגישים והקשים ביותר, תומכים ונעזרים האחד בשני. אתם מתחבטים ומתלבטים בנושאים מהותיים ביותר העומדים בבסיס החיים שלכם כאנשים עם נכות פיזית קשה.

העיסוק בנושאים כמו קבלת הנכות, ניהול עצמי של חיי עם ולמרות המוגבלות הפיזית, ייצוג עצמי בפני המשפחה, הקהילה והחברה כולה, יכולת היוזמה וההשפעה שלי על חיי ועל הסביבה, הוא עיסוק שאינו מובן מאליו ודורש אומץ רב וכוחות נפש גדולים... אני רוצה לאחל לכם שתמשיכו לשאת באחריות, להשאיר עקבות, לכבוש פסגות ולסלול את שביל חייכם בנתיב שאותו אתם מסמנים לעצמכם".

תואר כאן מסע של ילדים, של מתבגרים, של הצוות של הורים ושלי. מסע שהתחיל מהרעיון שבבסיס החזון הבית-ספרי הסתעף לכיוונים שונים וקיבל חיים משלו. מתוך ההתנסות שתוארה, לא די בפתיחת דלת להשמעת הנרטיב האישי, זהו צעד ראשון משמעותי עבור כל הצוות, הילדים וההורים. יחד עם זאת, כחלק ממבט פסיכולוגי רחב, יש צורך לחפש דרך לביטוי ולהשפעה רבה על הנרטיב. כפסיכולוגים חינוכיים מצווים אנו לראות בראייה כוללנית את הפרט, את המערכת ואת הקישורים ביניהם. המודל שהוצג כאן מאפשר התערבות כזו בתוך מערכת מתוך עמדה של שותפות.

מה ניתן ללמוד מהסיפור שסופר על העבודה הפסיכולוגית החינוכית בכלל?

כל מערכת חינוכית היא מרובת סיפורים, סיפור של חזון בית-ספרי, שלעיתים נסתר ולעיתים גלוי, לעיתים צר ודורש הרחבה, סיפורים של צוותים אישיים ומקצועיים על משמעות העבודה שלהם. הילדים הלומדים בבית-הספר הם מרובי סיפורים. חלקם הם המשך של חוויות הילד בבית, וחלקם הם תוצר של החוויות בבית-הספר מתוך ההתנסות בלמידה ובחברה. בית-הספר מכיל בתוכו גם את הסיפורים של ההורים ושל הקהילה שבה הילד חי. הפסיכולוגיה החינוכית בתפקידה הייחודי, שמאפשר חשיפה ומגע עם הנרטיבים השונים בכל המעגלים שתוארו, יכולה להתחבר לנרטיבים הללו, ולנסות להרחיבם ולעבות את חלקם, לאפשר יצירת סיפורים אלטרנטיביים בחיבור שבין הפרט לבין המערכת. כמו בסיפור של העבודה הפסיכולוגית בבית-הספר הזה, ניתן להתחבר לפסיפס המורכב של הסיפורים הללו

ממקומות שונים. בכל מקום שבו נתחיל תהיה לכך תמיד השפעה רחבה יותר על המערכת כולה, וחשוב לחשוב על כל המעגלים (Bronfenbrenner, 1979). האמונה שעליה מבוססת גישה זו היא, שבכל מערכת ישנם כוחות אנושיים שלא באים לידי ביטוי, ושגישה פסיכולוגית חינוכית-נרטיבית יכולה לעזור לאתר אותם, למצוא להם שותפים, להורות להם על כיוון ולהעניק להם משמעות ברמת הזהות והפעולה, וכך לאפשר שינוי והרחבת הסיפור האישי של התלמיד ושל המערכת החינוכית כולה.[2]

נספח מספר 1

להלן דף השאלון שניתן לצוות על מנת להמחיש את המודל בהתנסות אישית.

ניהול עצמי:

חוויה של השפעה שעברתי

פונקציות ניהוליות	**התבוננות פנימית**
מה עשיתי איך תכננתי,	רגשות מחשבות אמונות
במה ובמי נעזרתי	מה רציתי? מה הרגשתי האמנתי ש...

סימון

ידיעה - האני מאמין שלי
עיבוי זהות
איזו משמעות יש לחוויה
מה זה אומר עלי? (אני אדם ש..)

2 כל שסופר כאן לא היה מתאפשר אלמלא השותפות הנפלאה של אנשי הצוות בבית-הספר.

מקורות

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). I*nclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Barton, L. (1993). The struggle for citizenship: The case of disabled people. *Disability and Society, 8*, 235-248.

Boyle, B., Clancy, A, Connolly, A., Daly, E., & all (2003). The same in difference: The work of the peer counselors of the Irish wheelchair association and the National Council of the Blind of Ireland. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2*, 3-16.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crossley, M. L. (2003). Formulating narrative psychology: The limitations of contemporary social constructionism. *Narrative Inquiry, 13*, 287-300.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Psychological Issues*. N.Y.: International Universities Press.

Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohut, H. (1991). Four basic concepts in self psychology (1997). In P. Ornstein P. (Ed.), *The search for the self: Selected writings of Heinz Kohut*, (Vol. 4, pp. 447-470). N.Y.: International Universities Press.

Mason, M. (1990). Disability equality in the classroom – a human rights issue. *Gender and Education, 2(3)*, 363-366.

Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.

White, M. (1995). *Re-authoring lives: Interviews and essays*. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.

White, M. K. (2000). Re-engaging with history: The absent but implicit. In M. White (Ed.), *Reflections on narrative practice: Essays and interviews* (pp. 35-58). Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications

White, M. K., & Morgan, A. (2006). *Narrative therapy with children and their families*. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.

"צמיחה אישית בקהילה אכפתית":
תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה

עפרה פיינברג, חיה קפלן, אבי עשור, יניב קנת-מימון[1,2,3,4]

מבוא

המאמר מציג את התכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" ואת תוצריה. התכנית מתאימה מאוד להפעלה על-ידי שפ"חים ופסיכולוגים חינוכיים העובדים באופן שיטתי עם מנהל ועם צוות ניהול הכולל גם יועץ חינוכי. התכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (להלן: "צמיחה בקהילה") מכוונת לטיפוח בית-הספר כ"קהילה אכפתית", התומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים ושל מורים. המאמר

---

1 ד"ר עפרה פינברג היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, רכזת הדרכה בתכנית ל"צמיחה אישית", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, לשעבר פסיכולוגית מחוזית, מחוז תל אביב, שפ"י.

ד"ר חיה קפלן היא פסיכולוגית חינוכית בהכשרתה, מרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי, ראש המרכז למוטיבציה ולהכוונה עצמית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב בתכנית ל"צמיחה אישית".

פרופ' אבי עשור הוא ראש המסלול לפסיכולוגיה חינוכית וראש הקתדרה לחינוך על שם שיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, יועץ אקדמי של התכנית ל"צמיחה אישית".

ד"ר יניב קנת-מימון הוא חבר סגל בבית-הספר ברוך אביצ'ר לפסיכולוגיה, המרכז הבין-תחומי, הרצליה.

2 המחברים וד"ר גיא רוט, ד"ר ציפי שני וד"ר נילי בן צוק היו שותפים לפיתוח והובלת הפרויקט מטעם היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

3 אנו מודים לכל השותפים להובלת הפרויקט ולהטמעתו במערכת החינוך מטעם משרד החינוך והעיריה.

4 המאמר התקבל לפרסום ב-3/2010.

הנוכחי יתמקד במרכיבי התכנית הנוגעים לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בקרב תלמידים. התכנית מתבססת בעיקר על גישת ההכוונה העצמית של דסי וראיין (Self Determination Theory - SDT, Deci, Ryan, & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000a, b, c), כפי שעובדה לתחום החינוך ולבתי-ספר על-ידי עשור ועמיתיו (עשור, 2001; קפלן ועשור, 2004; Assor, Kaplan, Kannat-Maymon, & Roth, 2005). כללנו בתכנית מרכיבים מתוך תכנית "הקהילה האכפתית" (Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000; Battistisch, 2001) ותכנית אולוויאוס להפחתת אלימות (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2000). כמו כן הסתמכנו על ספרות הנוגעת לתהליכי שינוי במערכות מורכבות (למשל: אבירם, 2004; Sarason, 1990). בנוסף לכך, התכנית מתבססת על ידע שנצבר בהפעלת תכניות קודמות שפותחו ונחקרו ביחידה למוטיבציה ורגש באוניברסיטת בן-גוריון, ביניהן: צמיחה אישית וחברתית, שיושמה בבתי-ספר יסודיים בדרום (Assor, Alfi, Kaplan, Roth, Katz, & Zuleng, 2000; Alfi, Katz, & Assor, 2004), תכנית דיאלוג מקדם צרכים, שהופעלה ב-10 בתי-ספר בשתי ערים גדולות בדרום (קפלן ועשור, 2004), והתערבויות חינוכיות ביישובים שונים.

בתחילת המאמר יוצג הרציונל לפיתוח התכנית, ויתוארו בקצרה גישת ההכוונה העצמית ואופן שילובם של אלמנטים מתכנית הקהילה האכפתית ומגישת אולוואוס בתכנית. לאחר מכן נציג את עקרונות השינוי, את מרכיבי התכנית ואת תהליכי היישום. בהמשך נציג את סיכום ממצאי מחקר ההערכה שליווה את תכנית ההתערבות, ונדון בהשפעת התכנית על צמצום אלימות ועל הגברת התחשבות בקרב תלמידים, כמו גם בתהליכים שעברו המורים בעקבות התכנית, תהליכים שאפשרו את השינוי.

רקע ורציונל

בתי-ספר רבים בעולם המערבי אינם תומכים במידה מספקת בהתפתחות הרגשית והחברתית של תלמידיהם, ולעיתים אף גורמים לתסכול ביחס לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם בהיבטים של קשר, של שייכות ושל ביטחון. (Deci & Ryan, 2000a, b; Maehr & Midgley, 1996)

ממצאי מחקרים שנערכו בארץ מראים, כי תלמידים רבים חשים חוסר ביטחון וחוסר שייכות לכיתה ולבית-הספר, בעיקר עקב אלימות פיזית ומילולית וכן בעקבות תופעות של חוסר התחשבות ושל חוסר נכונות של תלמידים אחרים לעזור (בנבנישתי,

2003; בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006). מחקרים הראו, שבתי-ספר שהצליחו ליצור תחושה של שייכות ושל קהילתיות בקרב התלמידים, יצרו סביבה אלימה פחות ונמצאו קשורים פחות לבעיות התנהגות (Battistich, Schaps, Watson, & Lewis, 2000).

קיימות כיום תכניות רבות למניעת אלימות (לסקירה מקיפה ראו: Jimerson & Furlong, 2006) , אולם מעטות התכניות המציעות תהליכי שינוי מערכתיים כוללים המכוונים ליצור בבית-הספר שינוי ערכי ואקלים מקדם צמיחה והתפתחות (שדמי, 2004). עם קבוצה זו נמנית התכנית הנוכחית. התכנית שנציג בהמשך מכוונת ליצור תהליך שינוי כולל בבית-הספר, שיתרום ליכולת ולנטייה של מנהלים ושל מורים לפעול לצמצום אלימות ולקידום התחשבות תוך הקשבה והתייחסות לצרכים הרגשיים של התלמידים. חשוב לציין כבר בתחילת המאמר, כי את עקרונות התכנית אפשר ליישם במעגלים שונים: בקבוצה, בכיתה, בבית-ספר, ביישוב. אולם ההנחה היא, כי ככל שמעגלי היישום יהיו רחבים והתכנית תופעל בצורה מקיפה יותר, האפקטים של השינוי יהיו חזקים יותר והשינוי יהיה עמוק, כוללני ומתמשך (אבירם, 2004; Sarason, 1982).

התכנית המוצעת מנסה לתת מענה לחלק מהביקורות שהתפרסמו בספרות החינוכית על תהליכי שינוי המתחוללים בבתי-ספר. אנשי מחקר ותיאוריה טוענים, כי בתכניות שינוי רבות מטפלים יותר בסימפטומים ופחות במהות (Maehr & Midgley, 1996), או שהן מובילות לתוצרים שטחיים שאינם משפיעים על תרבות בית-הספר (Sarason, 1990). כמו כן, קיימת נטייה לבנות פרויקטים ממוקדי בעיה (קבוצה לתלמידים עם בעיות התנהגות, למשל) או ליצור אוסף של פרויקטים בבית-ספר אחד, ללא מסגרת רעיונית מקשרת ועבודה מערכתית כוללת (שדמי, 2004). לעיתים מופנית ביקורת גם כלפי הגישה המובילה את תהליך השינוי. למשל, בתחום של מניעת אלימות, מבקרי התכניות הנשענות על גישות התנהגותיות טוענים, כי תכניות אלה, המשאירות את הסמכות בידי גורמים חיצוניים (מורים/ הנהלת בית-ספר), מובילות לאיכות נמוכה של התנהגות המתנהלת לשם ריצוי גורם הסמכות או לשם הימנעות מעונש (מוטיבציה חיצונית), וטיבה של ההתנהגות הרצויה להיעלם עם היעלמות הסמכות החיצונית המחזקת או המענישה (ראו למשל: Deci, Koestner, & Ryan, 1999). תהליכי שינוי המוכתבים על- ידי גורמים חיצוניים עשויים לעורר התנגדות בקרב המורים או חוסר עניין בשינוי (Fullan, 2001; Maehr & Midgley, 1996). סאראסון (Sarason, 1990) טען, שחסרונן של תכניות שינוי

רבות נעוץ בהישענותן על רעיון ספציפי ולא על תיאוריה מקיפה. לטענתו, תכנית שינוי המבוססת על תיאוריה, עשויה לספק עקרונות-על המאפשרים לפתח את תכנית ההתערבות בהתאם לצרכים המשתנים.

בתכנית שפיתחנו נעשה ניסיון לתת מענה לחלק מהסוגיות ומהביקורות שצוינו. תיאוריית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory, להלן: SDT), המשמשת עוגן תיאורטי לתכניתנו, משלבת עקרונות-על והמלצות לדרכי פעולה כלליות מבוססות מחקר, שאפשר ליישמן באופנויות מגוונות, מותאמות להקשר החינוכי (גיל, תחום חברתי, תחום לימודי ועוד) ולצרכים המשתנים של מערכת בית-הספר.

תיאוריית ההכוונה העצמית כבסיס לתכנית השינוי

תיאוריית ההכוונה העצמית (SDT) פותחה על-ידי דסי וראיין (Deci & Ryan, 2000a, b), ועובדה לתחום החינוך על-ידי עשור ועמיתיו (Assor & kaplan, 2001; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Assor, Roth, & Deci, 2004; Assor et al., 2005). התיאוריה שימשה בסיס לתכניות התערבות שפיתחו עשור, קפלן, רוט, פינברג ואחרים במרכז למוטיבציה ורגש באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

תיאוריית ההכוונה העצמית מדגישה את הנטייה האוניברסלית של הפרט לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות. הפיגומים להתפתחות בריאה הם 3 צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה, שהם מולדים ואוניברסליים, וסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית, למיטביות (well-being) ולהסתגלות חברתית.

על-פי עשור (2003), הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון הוא הצורך לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבה החברתית ולהיות מוגן פיזית ופסיכולוגית. הצורך בתחושת יכולת הוא הצורך של האדם לחוות את עצמו כמסוגל לממש תכניות, שאיפות ומטרות, שלא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת אפקטיביות. הצורך באוטונומיה הוא הצורך של האדם בהכוונה ובוויסות עצמי של פעילויותיו, הצורך בביטוי עצמי, במשמעות, בעצמאות ובחופש בחירה. הסביבה החברתית יכולה לתמוך בנטיות הטבעיות של הפרט למעורבות פעילה ולגדילה אישית או לחלופין לדכא אותן. התנהגויות מורים או חברים בכיתה/ בבית-הספר, כמו גם הורים ודמויות משמעותיות אחרות, משפיעות על המידה שבה הלמידה והסביבה החברתית נתפסות כמספקות את שלושת הצרכים (לפירוט התנהגויות מורה העשויות לתמוך בכל אחד מן הצרכים ראו: עשור, 2001, 2003; קפלן ודנינו, 2002; קפלן ועשור, 2004; Reeve, 2006).

סוגי מוטיבציה - תוצרים של סיפוק צרכים

במרכז תיאוריית ההכוונה העצמית עומדת ההבחנה בין סוגים שונים של מוטיבציה ומשמעותם לתפקוד אופטימלי ולמיטביות. ניתן לסווג את המוטיבציה ל-3 סוגים: מוטיבציה כפויה, מוטיבציה אוטונומית וא-מוטיבציה. סוגי המוטיבציה השונים מאופיינים ברמות שונות של הכוונה עצמית, כאשר בקצה האחד של הרצף עומד מצב של היעדר הכוונה עצמית, המאפיין א-מוטיבציה, ובקצה האחר עומדת הכוונה עצמית המופעלת ברמה אוטונומית פנימית גבוהה (Deci & Ryan, 2000a, b; Ryan & Deci, 2000a, b). רצף זה מבטא תהליך הפנמה - ממוטיבציה חיצונית (מוקד סיבתיות חיצוני) למוטיבציה אוטונומית פנימית (מוקד סיבתיות פנימי).

המונח "מוטיבציה אוטונומית" מתייחס לתפיסת היחיד את סיבת מעורבותו בפעילות מסוימת ולמידת האינטגרציה של הפעולה עם העצמי. רמה נמוכה של מוטיבציה אוטונומית פירושה תחושת הכוונה עצמית נמוכה, כלומר תחושת חוסר אוטונומיה וכפייה, המלווה ברגשות שליליים. מניעים חיצוניים (מוטיבציה חיצונית) הם המניעים והמווסתים את הפעולה של הפרט במקרה זה. לעומת זאת, רמה גבוהה של מוטיבציה אוטונומית פירושה תחושת הכוונה עצמית גבוהה. כאשר הפרט תופס את הפעולה כנובעת מעניין או מהכרה בחשיבותה, הוא חווה תחושה של קוהרנטיות עם העצמי, ומבצע את הפעולה מתוך מוטיבציה אוטונומית המלווה ברגשות חיוביים.

מודל ההכוונה העצמית נתמך אמפירית באופן משמעותי בתחום החינוך בארץ ובעולם. במחקרים שונים נמצא, כי סיפוק שלושת הצרכים ואפיוני המורה האמורים לספק אותם, אכן קשורים להשקעה לימודית ולהסתגלות חברתית-רגשית טובה של תלמידים לבית-הספר (Deci & Ryan, 2000a, b; Reeve, 2006; Assor and Kaplan, 2001; Assor, et al., 2002). תחושת תסכול בכל הקשור לצרכים הפסיכולוגיים, בעיקר לצורך בביטחון, נמצאת קשורה לרמה גבוהה של ניכור ושל אלימות, לצד ביטויים נוספים של היעדר הסתגלות (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; הראל, 1998; קפלן ועשור, 2004). דיכוי הצורך באוטונומיה (התנהגויות שליטה) על-ידי מורה נמצא קשור לרגשות של כעס ושל חרדה, שהגבירו מצדם א-מוטיבציה ומוטיבציה חיצונית (Assor et al., 2005).

באשר למורים - תיאוריית ההכוונה העצמית מדגישה במיוחד את החשיבות של סביבה תומכת אוטונומיה בקידום מוטיבציה אוטונומית לשינוי (Williams & Deci, 1996). התיאוריה מניחה, שכדי שרעיונות או התנהגויות שמקורם חיצוני (מוצעים למורים על-ידי סוכני שינוי חיצוניים או לתלמידים על-ידי מורים) יופנמו ויישומו

באופן איכותי על-ידי האנשים הנחשפים להם, על אותם אנשים להרגיש, כי הרעיונות וההתנהגויות הללו אינם מאיימים על הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם ואולי אף תורמים להם. סביבות תומכות אוטונומיה יזרזו על-פי התיאוריה קידום של מוטיבציה אוטונומית ותפיסת מסוגלות, שהם כאמור גורם קריטי בשינוי התנהגות לאורך זמן.

תכנית השינוי המוצעת, המבוססת על גישת ההכוונה העצמית, מכוונת לקדם תהליך שינוי מסוג זה ובפרט להביא לצמצום אלימות ולקידום התחשבות, תוך תמיכה בצרכים ובמיוחד בצורך באוטונומיה בקרב מורים ותלמידים.

תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית"

התכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (או "צמיחה בקהילה") פותחה ויושמה בעיר במרכז הארץ, בעקבות יוזמה של השירות הפסיכולוגי שרתם את ההנהגה החינוכית בעיר לחפש מענה מערכתי לבעיה מתמשכת של אלימות ושל היעדר התחשבות ביחסים בין תלמידים בכמה בתי-ספר יסודיים בעיר. הפעלת תכניות התנהגותיות לצמצום אלימות לא הניבה תוצרים מספקים, וקברניטי החינוך בעיר ביקשו להפעיל תכנית שינוי מערכתית מקיפה, שתוביל לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים. התכנית מכוונת לטיפוח בית-הספר כקהילה אכפתית תומכת צרכים ומקדמת התחשבות. במושג "קהילה אכפתית" הכוונה ל"קבוצה (כיתה, בית-ספר, ארגון) של אנשים, הפועלת באופן שכל חבריה יכולים להגיע לסיפוק אופטימלי של הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם, בגילוי התחשבות ואמפתיה זה כלפי זה" (עשור, קפלן, פינברג, שני, פיקרסקי, בן צוק ונוטע, 2000).

תכנית "צמיחה בקהילה" נשענת, כאמור, על עקרונותיה של גישת ההכוונה העצמית שתוארו לעיל, על כמה מרכיבים מתכנית Child Development Project (CDP) שפותחה במרכז להתפתחות הילד באוקלנד, קליפורניה, (Lewis, Schaps, & Watson, 1995) ועל אלמנטים אחדים מתכנית אולוואוס למניעת אלימות (Olweus Bullying Prevention Program, 1993, 2004). נפרט בהמשך את הרציונל לשילוב בין התכניות.

תכנית CDP (Child Development Project) מכוונת ליצור קהילה אכפתית התומכת בצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים בבית-הספר ובכיתה ולפתח את בתי-הספר כקהילות לומדים, תוך קידום התפתחות חברתית-רגשית ומוסרית של הילדים. תכנית CDP נמצאה יעילה בקידום התנהגויות פרו-חברתיות אצל תלמידים. אולם

לא ברורה יעילותה של התכנית בטיפול ישיר בבעיית אלימות. בתכנית שגיבשנו שילבנו חלקים מתכנית CDP. אולם, לצורך טיפול יעיל באלימות שילבנו בתכנית גם חלקים מתכנית אולוואוס, שהיא התכנית הוותיקה והנחקרת ביותר לצמצום אלימות. תכנית אולוואוס מדגישה במיוחד את האחריות הכוללת של המורים לטיפול בבעיית האלימות - לקביעת החוקים ולשמירה על אכיפתם. אולם, כאשר הסמכות והאחריות הן בידי המורה הפועל בשיטות של עיצוב התנהגות, מתעורר חשש שהפחתת האלימות נובעת בעיקר מסיבה חיצונית: פחד מענישה (מוטיבציה חיצונית), ללא הפנמת הערך של אי-פגיעה והתחשבות באחר. דייק ואחרים (Dake et al., 2003) בדקו את התפיסות ואת הפרקטיקות של מורים בבית-ספר יסודי המיישמים את תכנית אולוואוס ומצאו, שמרבית המורים הכתיבו את חוקי ההתנהגות שקבע בית-הספר. לימבר (Limber, 2006) וכן קלסטד ואולוואוס (Kallestad & Olweus, 2003) מצאו, שכאשר החוקים נגד אלימות נקבעים ונאכפים על-ידי בתי-הספר ללא שיתוף התלמידים, האפקטיביות של התכנית מוגבלת.

במושגי SDT נראה, שאין בתכנית אולוואוס ובתהליכי היישום שלה הדגשה מספקת על הגבלת אלימות בדרך המעודדת מוטיבציה אוטונומית של תלמידים להימנע מאלימות ולמנוע אותה. גם אין בתכנית הדגשה מספקת על המוטיבציה האוטונומית של המורים לשינוי. מכאן נגזרות שתי סוגיות שניסינו לתת להן מענה בתכנית שתוצג בהמשך:

- כיצד ניתן להפעיל בבית-ספר גישה המפחיתה אלימות בדרך שאינה מלווה בדיכוי האוטונומיה של התלמידים ואף מעודדת מוטיבציה אוטונומית של תלמידים להימנע מאלימות?
- כיצד אפשר לקדם את המוטיבציה האוטונומית של המורים להפעיל את הגישה הזו?

כדי לקדם את הסיכוי שהמורים יזדהו עם הגישה להפחתת אלימות בדרך שאינה מדכאת אוטונומיה וירגישו, כי השינוי המוצע אינו פוגע באוטונומיה שלהם, ביססנו את התכנית על 4 מרכיבי יישום כלליים האמורים לעודד הבנה והזדהות של המורים עם עקרונות השינוי, ועל מבנים ארגוניים תומכי שינוי, כפי שיתואר להלן.

מרכיבי היישום של התכנית

התכנית כוללת ארבעה מרכיבי יישום מרכזיים, המכוונים לתמוך בהבנה ובהזדהות של המורים עם עקרונות התכנית (עקרונות גישת ההכוונה העצמית) ולקדם מוטיבציה אוטונומית ומסוגלות של המורים ליישם את התכנית בכיתות על-פי עקרונות אלה. מרכיבי היישום של התכנית מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מרכיבי היישום של "תכנית צמיחה אישית בקהילה אכפתית" בבית-ספר

מרכיבי היישום	**א. למידה**	**ב. הערכה ומשוב למורים**	**ג. בניית תכנית התערבות מובנית ומפורטת במוקד שנבחר**	**ד. תמיכה בצרכים של הצוות החינוכי**
מאפייניהם של מרכיבי היישום	לימוד חווייתי ויישומי של ערכי היסוד ושל מושגי היסוד של גישת ההכוונה העצמית	הערכה ומשוב על אקלים בית-הספר (התלמידים והצוות) במושגי גישת ההכוונה העצמית כבסיס לבחירת מוקד ההתערבות	פיתוח והטמעה של תכנית מובנית ומפורטת להשגת המטרות הספציפיות שבחר הצוות, בהתבסס על ההערכה	בדיקת הצרכים הבסיסיים ותמיכה בהם ובמוטיבציה של המורים במהלך תהליך השינוי
מועד היישום	צוות מוביל בית-ספרי מהלך השנה הראשונה צוותי יישום מורים בעיקר בשנה ב' וחיבורים בשנה ג'	הערכה תחילת שנה א' משוב אמצע שנה ב' בחירת מוקד סוף שנה א'	שנה ב' ושנה ג'	צוות מוביל בית-ספרי שנים א', ב', ג' צוותי יישום מורים שנה ב', שנה ג'

א. לימוד חווייתי ויישומי של גישת ההכוונה העצמית - ערכים ומושגי יסוד

הנחת היסוד הייתה, שלמידה של המושגים והערכים של גישת ההכוונה העצמית, שתושג מתוך הבנה והזדהות, תתרום להבנת המטרות, לצמצום התנגדויות, להפעלת השינוי ברמה גבוהה וליצירת מהלך ארוך טווח. בכל קבוצת למידה, פיתוח ויישום

(צוות מוביל, צוותי יישום ואף מליאה, כמו גם בקבוצות האחרות) התנסו המורים במגוון פעילויות שאפשרו היכרות עם הגישה וחיבורן לחיים האישיים והמקצועיים. על בסיס הלמידה בנו המורים יישומים שהם התנסו בהם בכיתות. כך שימשו התהליכים בקבוצות המורים דגם לתהליכים מקבילים אפשריים בכיתות. ההבנה וההכרה בחשיבות קודמו גם באמצעות שימוש במושגים כבסיס לניתוח אירועים בכיתה ובבית-הספר.

ב. הערכה ומשוב במושגי גישת ההכוונה העצמית ובחירת מוקד להתערבות

בשנה הראשונה ובסוף השנה השלישית להחלת התכנית נעשתה בכל בתי-הספר הערכה חיצונית באמצעות שאלונים מתוקפים וכלים איכותניים (תצפיות, ראיונות), שפותחו ותוקפו ביחידה למוטיבציה ורגש באוניברסיטת בן-גוריון בנגב (Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002). ההערכה כללה בדיקה של היבטים שהעלה צוות בית-הספר כטעונים בדיקה: תופעת האלימות וההתחשבות בבית-הספר, תפיסת התלמידים את התנהגות המורה כתומך בצרכים הבסיסיים שלהם בזיקה להגבלת אלימות, לתמיכה בהתחשבות בין תלמידים וכן לתמיכה או לדיכוי האוטונומיה של תלמידים. הערכת תמונת המצב של כלל בית-הספר, שהתקבלה בשנה הראשונה, נדונה לעומק בצוות המוביל ובהנחייתו גם בצוות המורים הכולל. דיונים אלה נסבו גם על תהליכי הערכה פנימיים שניהלו במקביל חברי הצוות, תוך שימת דגש על ההיכרות שלהם עם בית-הספר, שאפשרה בדיקת תקפות של הממצאים. בעקבות דיונים אלה הציב צוות בית-הספר מטרות לשיפור וסדרי עדיפות לבית-הספר כולו, ומדריך שינוי מטעם האוניברסיטה סייע לבית-הספר לעצב תכנית התערבות ספציפית ממוקדת מטרות ומובנית, ולתכנן את הטמעתה במערכת. למרות השונות בין בתי-הספר מטרות השינוי היו דומות:

- יצירת תרבות בית-ספרית (צוות, תלמידים) של קהילה אכפתית, תומכת צרכים פסיכולוגיים.
- הפחתת אלימות והגברת התחשבות בין תלמידים בתהליך המתחשב בצרכים הבסיסיים של תלמידים ושל מורים.

ג. תכנית מובנית ספציפית לצמצום אלימות ולקידום התחשבות

על בסיס המטרות שהוצבו נבנתה תכנית ההתערבות. התכנית כללה כמה תת-רכיבים שתוכננו כדי למנוע פגיעה בצרכים של התלמידים, כולל הצורך בביטחון,

ורכיבים אחדים שתוכננו כדי לקדם התחשבות. חשוב לציין, שהדגשת מרכיבים אלה או אחרים ביישום התכנית, ההחלטה במה להתמקד בכל שלב וקצב יישום מרכיביה היו נתונים בידי בתי-הספר והמורים, למעט תחום הגבלת האלימות שנתפס כמרכזי, בסיסי וראשוני. מרכיב זה נועד ליצור תשתית של מוגנות, מבלי לפגוע בצרכים הבסיסיים של התלמידים. המרכיבים הנוספים של תכנית ההתערבות נועדו ליצור תנאים שיחזקו סיבות או מניעים פנימיים להימנע מפגיעה באחר וליצור תשתית של מוכנות להתחשבות.

מרכיבי תכנית ההתערבות

1. **הגבלת אלימות** - מרכיב זה חיוני לביסוס תחושת ביטחון ושייכות, והוא נשען בעיקר על גישת אולוואוס בתוספת מרכיב התמיכה באוטונומיה שאינו מופיע בתכנית. במצבים של אלימות גבוהה מאוד יקבע המורה או צוות בית-ספרי כמה קווים אדומים (חוקים בית-ספריים כנגד אלימות), יאכוף אותם באופן שוטף וחד-משמעי בתהליך המשתף את התלמידים, ויכיר בערכם ובחשיבותם של חוקים אלה ליצירת סביבה המספקת ביטחון ומוגנות לתלמידים, למורים ולכל באי בית-הספר. מידע והסבר על חשיבות הגבולות לקידום תחושת מוגנות עשויים לתרום למוטיבציה אוטונומית של התלמידים לכבד את החוקים מתוך הבנה בחשיבותם. כבר בשלבים המוקדמים של יישום התכנית בכיתות נעשה ניסיון לשתף את התלמידים בקביעת חוקי כיתה נגד אלימות ודרכים לאכיפתם.

ארבעת המרכיבים הבאים של התכנית מכוונים, כאמור, ליצור תנאים של אי-פגיעה בצרכים הבסיסיים כתשתית למוכנות להתחשבות באחר ולסיוע לו.

2. **הפחתת בידוד חברתי: נוכחות דמות אכפתית עבור כל תלמיד** - ברמה מינימלית מדובר בדמות אחת לפחות הקרובה לתלמיד למניעת בידוד חברתי כמו חרם כיתתי. מרכיב זה נועד לענות על הצורך בקשר, בשייכות ובהיעדר בדידות. תמיכה חברתית כגורם מפתח בקביעת שכיחות האלימות וחומרתה נמצאה בכמה מחקרים (Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Hazler & Carney, 2000).

3. **הכרת העולם האישי והרקע החברתי של כל תלמיד** - הכרה מעמיקה המדגישה אספקטים ייחודיים ומעשירים (התחברות לעצמי ולאחר). עריכת שיחות ופעילויות המאפשרות היכרות בין התלמידים ובינם לבין המורה מחזקת את תחושת הקבלה של התלמידים ומאפשרת לכל תלמיד להציג את עצמו כמות שהוא ולהתייחס בכבוד לאחר. המורה, כחלק מן הקהילה, מאפשר אף הוא לתלמידיו להכיר אותו בפעילויות שונות המשתלבות בחיי הכיתה.

4. **חיזוק שיטתי ומזדמן של כישורים המקדמים קשר ואמפתיה לאחֵר ועבודה משותפת בונה** - אמפתיה היא מרכיב חיוני בתפיסה של מצבי אלימות קשים ובתגובה להם (Espelage & Swearer, 2003). הגברת תחושות של אמפתיה באמצעות פעילויות המעודדות מעורבות רגשית היא מרכיב קריטי בתכנית הבא להבטיח, שמרכיבי התכנית והכישורים הנלמדים ייושמו בדרכים חיוביות ולא ינוצלו למטרות שליליות. קהילה אכפתית של ממש מאופיינת בדיאלוג פתוח המאפשר ביטוי עצמי, הבעת דעות ורעיונות, הבעת רגשות, חששות וספקות (קפלן ועשור, 2004). בין הכישורים הנלמדים ניתן לציין גם כישורי קשב פנימי, ויסות רגשות, פתרון קונפליקטים, ניהול דיון ועוד. תהליכים אלה מתבססים על עקרונות ניהול דיון שעיצבו קומר ואחרים (Comer, Haynes, Joyner, & Ben Avie, 1996) כמו קונצנזוס, שיתוף כל הנוכחים ואי-האשמה, ועל אלמנטים הלקוחים מתכניות ללמידה רגשית חברתית (Elias, 1994; Elias et al., 1997). מדובר בכישורים רגשיים וחברתיים בסיסיים, המשמשים מצע לשיתוף מלא של התלמידים בעיצוב הכיתה ובניהולה ובעבודה משותפת בונה.

5. **השתתפות (participation) תלמידים בעיצוב ובניהול הכיתה ובית-הספר על בסיס עקרונות של התחשבות ורציונליות** - שיתוף התלמידים בתהליכי תכנון, קבלת החלטות ופתרון בעיות הן בתחום הלמידה (דרכי הערכה, בחירת תוכני לימוד) והן בתחום החיים החברתיים (חוקים, נורמות, ועוד), תוך מעקב משותף אחר תהליכים ויישום ההחלטות שהתקבלו. חשוב לציין, ששיתוף התלמידים נעשה לאורך תהליך היישום כולו, אולם רמת השיתוף של התלמידים מתחזקת ככל שפוחתים ממדי האלימות ומתפתחים אצל התלמידים הכישורים הדרושים לעבודה שיתופית. אנו מניחים, ששיתוף התלמידים בעיצוב הכיתה כקהילה אכפתית המאופיינת ברתיעה מאלימות ובהתחשבות באחר יתמוך בצורך באוטונומיה של התלמידים ובהפנמת ערך ההתחשבות באחר.

ד. תמיכה בצרכים הפסיכולוגים של הצוות החינוכי

התכנית מכוונת ליצור בבית-הספר אקלים צוותי נוח, התומך בצרכים הבסיסיים של המורים. הנחת יסוד מבוססת מחקר שעמדה ביסוד התכנית הייתה, שעל מנת שמורה יתמוך בצרכים הבסיסיים של התלמידים, חשוב שצרכיו הבסיסים שלו עצמו יהיו מסופקים בבית-הספר. לשם כך היה צורך ליצור בבית-הספר תרבות צוות המתייחסת לרגשות, לצרכים ולמוטיבציה של כלל המורים. התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים התנקזה בערוצים אחדים:

- עקרונות השינוי ודרכי הפעולה שננקטו ברמה המערכתית התבססו על גישה תומכת צרכים.
- מפגשים קבועים בקבוצות יישום קטנות אפשרו בניית קבוצה המושתתת על תמיכה בצרכים. כך נבנו בקבוצה כללי שיח, נמתחה ביקורת וניתן משוב, שאפשרו יצירה של מקום בטוח עבור כל מורה. מורים יכלו להביע רגשות חיוביים ושליליים ולבטא התנגדויות (תמיכה בקשר ושייכות); להביע דעות באופן גלוי, להציע רעיונות ולהחליט על דרכי פעולה ומימוש (תמיכה באוטונומיה); לשוחח על קשיים ביישום, לתת ולקבל משוב (תמיכה במסוגלות). בכל קבוצה נבנה דגם מקביל לעבודה עם תלמידים. מדי פעם נערך בקבוצה דיון על אודות תהליכים המתנהלים בקבוצה והתומכים או מאיימים עליהם. בהתבסס על דיונים אלה הוכנסו שינויים בתכנית ונבנו יישומים חדשים. תהליכי העבודה בקבוצות השונות כללו כמובן שילוב בין מרכיבי התכנית שתוארו, ובעיקר שילוב התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של הצוות ולימוד חווייתי ויישומי של גישת ההכוונה העצמית. הדגם הגרעיני של התמיכה בצרכים הבסיסיים שימש במעגלי היישום השונים של התכנית, החל בצוות המוביל היישובי וכלה בכיתה תוך התאמה לקבוצה ולזמן.

מבנים ארגוניים תומכי שינוי - עבודה מערכתית במעגלים שונים

בתכנית המופעלת בבית-ספר נדרשות ממורים לעיתים קרובות השקעה של מאמץ ממוקד והפחתת מאמץ בתחומים אחרים. אם הגורמים הממונים (מנהל, פיקוח, רשות, ועד הורים) אינם מגלים הערכה לתכנית, נמוכים הסיכויים שהמורים אכן ישקיעו בה ויפנימו את עקרונותיה ואת חשיבותה. נוסף על כך, היעדר גיבוי והתייחסות מספקת לתכנית מצד הגורמים הממונים יכול לאותת למוביליה שהתכנית אינה בעלת ערך רב או שמורים לא יקבלו גיבוי אם יתגלו בעיות בהפעלתה. עקב כך ייווצרו קשיים נוספים בהזדהות עם ערך התכנית ובנכונות להפעילה. מסיבות אלו הוקם מבנה ארגוני תומך שינוי ברמה עירונית וברמה בית-ספרית, אשר כלל את הפורומים האלה:

פורומים עירוניים

- **צוות מוביל יישובי** - הנהגה חינוכית יישובית שכללה את מנהלת מחלקת החינוך, מפקחים (ממ"ד, מ"מ), מנהלת השירות הפסיכולוגי, יועצות בכירות (ממ"ד, מ"מ) ומנהלי בתי-ספר. בהמשך הצטרפו גורמים רלוונטיים נוספים,

כמו מנחה מטעם בתי-הספר הקהילתיים וכמה פסיכולוגים בכירים.

- **צוות מדריכות שפ"י** - כלל פסיכולוגים ויועצים שפעלו כקו-מנחים לצד המדריכה הבית-ספרית, שפעלה בבית-הספר מטעם האוניברסיטה. הפסיכולוגים והיועצים שעבדו עם בתי-הספר נפגשו גם כצוות למידה ופיתוח של התכנית.
- **צוות שפ"י יישובי** - כלל את הנהלת השפ"ח ואת היועצים הבכירים. הצוות נפגש עם מדריכות התכנית לצורך תיאום המהלכים, ללמידה ולהתאמתה של התכנית לצרכים.
- **פורום צוותים מובילים של בתי-ספר** - בשיתוף עם הצוותים היישוביים ועם המדריכים מטעם אוניברסיטת בן-גוריון. נפגש פעמיים בכל שנה ללמידה משותפת, להערכות ביניים ולמשוב הדדי.

צוותים בית-ספריים

- **צוות מוביל בית-ספרי** - כלל את מנהלת בית-הספר, יועצת, פסיכולוגית, צוות הנהלה, בעלי תפקידים ונציגי המורים. הצוות נפגש בקביעות, בתדירות של פעמיים בחודש, וליווה את תהליך הלמידה, ההערכה והיישום של התכנית בבית-הספר. במפגשים הרבו להתמקד בהבנת הקשיים של המורים ביישום התכנית ובהתאמתה, ובשינויים בתכנית על-פי המשוב שהתקבל מצוותי היישום.
- **צוותי יישום** - 2 - 3 קבוצות של מורים בכל בית-ספר, בדרך כלל על-פי שכבות גיל, נפגשו פעמיים בחודש למפגשי הדרכה ולליווי של המורים ביישום התכנית בכיתות.
- **צוות הערכה** - נפגש על-פי הצורך לשם בנייה ובקרה של תהליכי הערכה פנימיים.

כעת יתואר בקצרה תהליך ההערכה ובהמשך יוצגו ממצאיה. לסיכום נדון בהשפעת התכנית על צמצום האלימות ועל הגברת ההתחשבות בקרב תלמידים, כמו גם על תהליכי צמיחה של מורים.

מטרות ההערכה

מטרת ההערכה הייתה להראות, שרפורמה חינוכית בית-ספרית המבוססת על עקרונות SDT תתרום: (1) לקידום התחשבות בכיתה ולהפחתת אלימות בקרב

תלמידים, מבלי שתהיה מלווה בדיכוי אוטונומיה. (2) להזדהות המורים עם מטרות הרפורמה וליכולתם להפעילה באופן איכותי.

יעדי ההערכה הספציפיים היו: להעריך את השפעתה של תכנית השינוי על אלימות על התחשבות בין תלמידים, על תמיכה, על דיכוי אוטונומיה ועל הגבלת אלימות על-ידי מורים (ביחס לתלמידים); להעריך את התרומה האפשרית של הפנמת ערך התכנית ועקרונותיה על-ידי המורים לתוצרי התכנית; לחקור את השפעת התכנית על התפתחותם האישית והמקצועית של המורים כפי שזו נתפסה בעיניהם; ולהעריך את מידת החשיבות שייחסו המורים והמנהלים לרכיבים השונים של התכנית במגמה לאפשר שיפור בתכניות דומות עתידיות.

שיטת ההערכה

יעדי תכנית השינוי נבחנו באמצעות כלים כמותיים ואיכותניים. בתחילת השנה הראשונה ובסוף השנה השלישית להתערבות הועברו שאלונים המעריכים את ההתחשבות והאלימות בכיתה וגם התנהגויות של הגבלת אלימות, של תמיכה ושל דיכוי אוטונומיה על-ידי המורה, ל-645 תלמידים בקירוב מקבוצת ההתערבות (שנחשפה לתכנית) ול-330 תלמידים בקירוב ב-3 בתי-ספר תואמים מקבוצת ביקורת של בתי-ספר שלא נחשפו לתכנית. המחשבות של מורות ומנהלות בתי-הספר[5] ותחושותיהן ביחס לתכנית הוערכו באמצעות שאלונים מובְנים-למחצה שכללו שאלות פתוחות, ומולאו על-ידי 48 מורות ו-3 מנהלות משלושת בתי-הספר שבקבוצת ההתערבות, ובאמצעות ראיונות מובְנים-למחצה שנערכו בשנה השלישית והאחרונה לתכנית עם 12 מורות ו-3 המנהלות.

הפנמת ערך התכנית ועקרונותיה (עקרונות SDT) על ידי המורות הוערכה באמצעות קידוד של תשובות המורות לשאלונים. קידוד זה התבסס על מערכת צינון אשר בדקה: (1) האם המורה מכירה בערך התכנית כמקור לידע ולהתפתחות; (2) האם התשובות של המורה מלמדות על הבנת העקרונות והפרקטיקות של התכנית ועל יישום רגיש ומובחן של היבטים אלה.

5 יש לציין, כי במהלך הפעלת הרפורמה החינוכית - "צמיחה בקהילה" לקחו חלק מורות-נשים בלבד. לפיכך, ייעשה שימוש בלשון נקבה בכל מה שקשור לתיאור יישומה של הרפורמה בפועל ולתיאור ממצאי המחקר.

ממצאים

טבלה 2 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן וגודל המדגם של חמשת המשתנים התלויים כפונקציה של מועד ההערכה ושל השתייכות לקבוצת ההתערבות לעומת השתייכות לקבוצת הביקורת; הטבלה מציגה גם את מובהקות הפער שבין המדידה הראשונה (T1) למדידה השנייה (T2) בכל אחת מהקבוצות.

לוח 2: *תפיסות תלמידים כפונקציה של מועד ההערכה ושל שייכות לקבוצת התערבות לעומת קבוצת ביקורת*[6]

המשתנים שנבדקו	הקבוצה הנבדקת	מועד ההערכה		מובהקות השינוי	
		T1	T2	F	P
כיתה מתחשבת ולא תוקפנית	התערבות	2.84 (.59) 645	2.98 (.61) 647	**17.93**	**.000**
	ביקורת	2.89 (.62) 311	2.74 (.56) 340	10.52	.001
אלימות בקרב תלמידים	התערבות	1.35 (.35) 620	1.32 (.36) 642	2.37	.12
	ביקורת	1.36 (.39) 307	1.40 (.37) 334	2.92	.000
הגבלת אלימות	התערבות	3.45 (.80) 611	3.61 (.66) 647	**14.24**	**.000**

6 הספרה העליונה בכל משבצת היא הממוצע, הספרה בסוגריים היא סטיית התקן, והספרה התחתונה מייצגת את גודל המדגם.

המשתנים שנבדקו	הקבוצה הנבדקת	מועד ההערכה		מובהקות השינוי	
		T1	T2	F	P
	ביקורת	3.47 (.80) 294	3.45 (.83) 337	.12	.73
תמיכה באוטונומיה	התערבות	2.68 (.62) 626	2.69 (.61) 647	2.81	.09
	ביקורת	2.61 (.65) 299	2.58 (.65) 340	7.20	.007
דיכוי אוטונומיה	התערבות	1.93 (.71) 614	1.82 (.65) 647	8.56	.003
	ביקורת	1.88 (.69) 290	1.97 (.75) 340	1.93	.087

הממצאים מראים, כי בקבוצת ההתערבות נמצאה עלייה מובהקת בתפיסה של התחשבות בכיתה, הפחתה בדיווחי תלמידים על ביטויי אלימות בקרבם (לא מובהקת) ועלייה מובהקת בתפיסת המורה המתייחסת להגבלה באלימות, שנמצאה מלווה בהפחתה בדיווחי תלמידים על התנהגויות דיכוי של מורות.

לוח 3 מציג את תפיסות התלמידים ביחס להתנהגות המורה והכיתה בשתי קבוצות ההפנמה, ומשווה בין הממוצעים של שתי הקבוצות והממוצעים של קבוצת ההשוואה (מדידה לפני החשיפה לתכנית).

לוח 3: *ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר בקבוצות שונות של הפנמה ומובהקות ההבדל בין הקבוצות* [7]

המשתנים התלויים	קבוצות הפנמה			רמת מובהקות			
	הפנמה גבוהה קבוצה 1 T2 (אחרי)	הפנמה נמוכה קבוצה 2 T2 אחרי)	קבוצת השוואה קבוצה 3 T1 (לפני)	מובהקות אפקט השקעת מורה	מובהקות ההבדל בין הקבוצות 1 ו-3	מובהקות ההבדל בין הקבוצות 3 -12ו	מובהקות ההבדל בין הקבוצות 1 ו-2
דיכוי אוטונומיה	1.70 (.04)	1.88 (.04)	1.91 (.03)	.34	.013	.77	.61
תמיכה באוטונומיה	2.87 (.04)	2.56 (.04)	2.74 (.03)	.33	.22	.05 -	.007
הגבלת אלימות	3.73 (.04)	3.52 (.05)	3.49 (.03)	.39	.008	.80	.039
כיתה מתחשבת	2.95 (.031)	3.05 (.036)	2.82 (.024)	.80	.08	.033	.57
אלימות בקרב תלמידים	1.29 (.01)	1.26 (.02)	1.33 (.01)	.18	.29	.35	.99

הממצאים מראים, שההשפעות החיוביות של התכנית נובעות, לפחות חלקית, מהפנמה של עקרונותיה ושל חשיבותה על-ידי המורות. באופן ספציפי נמצא, שאותן מורות שהפנימו את עקרונות התכנית יישמו אותם בכיתה. כלומר, מורות שהפנימו ברמה גבוהה את עקרונות התכנית נתפסו בעיני תלמידיהן כתומכות יותר באוטונומיה, כפחות מדכאות אוטונומיה וכמגבילות יותר אלימות. הממצאים אינם תומכים בהשערה כי הפנמה של עקרונות התכנית על-ידי המורות מקדמת התחשבות ומפחיתה אלימות בקרב תלמידים.

ניתוח איכותני של תשובות המורות לשאלונים הפתוחים ובראיונות הראה, שמרבית המורות אכן הזדהו עם התכנית וייחסו לה חשיבות. מניתוח הממצאים האיכותניים עולה, שהשינוי העיקרי שחל אצל המורות התבטא בתפיסת התפקיד שלהן ביחס לתלמידים (מכוונות לצורכי התלמידים) ובדרכי התגובה שלהן ביחס

7 N=215-417; סטיית התקן מופיעה בסוגריים מתחת לממוצע.

לאירועי אלימות. המורות שהשתתפו בתכנית דיווחו על יישום של אמצעים להגבלת אלימות בכיתה בשילוב עם אמצעים תומכי אוטונומיה באמצעות פעולות של שיתוף התלמידים בקביעת חוקי ההתנהגות ויישומם. להלן ציטוטים המדגימים את שיתוף התלמידים בטיפול באירועים של אלימות או של חרם, שיתוף שנעשה תוך התחשבות בצרכים וברגשות של הצד הנפגע. "אני מבקשת להרגיע את המעורבים, לנטרל, לקחת זמן... בזמן רגיעה מנסים לברר מה הבעיה, מה הצורך שנפגע, כיצד ניתן לפתור את הבעיה בדרכים חלופיות". הציטוט הבא ממחיש את האפשרות להתבסס על אירוע אלימות כדי לעדכן את חוקי ההתנהגות בכיתה בשיתוף התלמידים. "שיחה עם הכיתה... חוזה כיתתי, שואלת את הילדים עצמם מה אפשר לעשות שמקרה כזה לא יקרה". מורות דיווחו על חיזוק היכולת האמפתית שלהם ועל שינוי בתפיסת התפקיד, כפי שיודגם להלן. "את החשיבות העיקרית אני רואה בשינוי בגישת החשיבה, בתפיסת היחסים הבין-אישיים מורה- מורה, מורה-תלמיד. אם בעבר חשבתי כי מורה הוא העיקר וממנו תצא ה"בשורה", כיום אני יודעת, כי המורה חשוב אך התלמיד יותר. צרכיו של התלמיד אינם נופלים מצרכיו של המורה". "כאשר אני מתייחסת לתלמיד אני משתדלת להבין את הצורך שלו, מה שורש הבעיה או ההתנהגות". מהניתוח האיכותני של הראיונות נראה, שהמרכיב הרביעי של התכנית - תמיכה בצרכים של המורות במהלך הטמעת התכנית - נתפס בעיניהן כחשוב במיוחד. ניתוח האזכורים מעיד על כך, שלמרכיב זה הייתה תרומה חשובה למוטיבציה האוטונומית של מורות להתחשב וליישם את עקרונות התכנית. לדוגמה: "הדברים שנעשו שגרמו למורות להתייחס לרגשות ולצרכים של כל אחת מהמורות היו עידוד, פרגון, עזרה, הכוונה"; "הייתה זרימה ברעיונות ואפשרות לבטא כל מחשבה ורצון". "כל יוזמה התקבלה בברכה". "כל הקביעות האלה וכל ההחלטות האלה תמיד, תמיד, תמיד, מה שנקרא, נעשו על בשרנו כ-modeling ועם התנסות סדנאית חווייתית, ואני מרגישה שזה השאיר עלי את הרושם הגדול ביותר, כי בעצם הייתי שותפה פה בבית-הספר בבניית הפרויקט הזה. כלומר, הרציונל בא מגבוה, הרבה מאוד דברים באו מגבוה, אבל ההתאמה של מה מתאים לנו או איך נעשה את מה וכמה זמן ומה עושים... ועלי זה השאיר רושם מאוד חזק, כי הייתי שותפה לזה ממש בחשיבה, בשלבים בתכנון, בביצוע ובמשוב".

חלק מהמורות דיווחו על שינוי שהתרחש ביחסים בתוך הצוות המקצועי וביחסים עם ההורים, והתאפיין בהתחשבות ובעשייה משותפת. ניתן לראות בשינויים שתוארו ביטויים של הפנמת עקרונות התכנית וערכיה ויישומם לפחות על-ידי חלק מהמורות והמנהלות.

דיון

הרפורמה שתוארה מציעה מודל התערבות בית-ספרית, הנשען על עקרונות SDT במהלך הבניה והערכה של תכנית השינוי, וכן במהלך הכשרת הצוותים החינוכיים ויישומה של התכנית בבתי-הספר. מטרת המחקר הייתה להראות, שרפורמה חינוכית בית-ספרית המבוססת על עקרונות SDT תתרום: (1) לקידום התחשבות בכיתה ולהפחתת אלימות בקרב תלמידים, מבלי שתהיה מלווה בדיכוי אוטונומיה. (2) להזדהות המורים עם מטרות הרפורמה וליכולתם להפעילה באופן איכותי.

בחלק הראשון נדון באפקטים של תכנית השינוי. נבחן את תפיסות התלמידים הנוגעות לאלימות ולהתחשבות בכיתה וכן להתנהגות של הגבלת אלימות ודיכוי אוטונומיה על-ידי המורים, ונבחן גם את סוגיית שילוב האמצעים התומכים באוטונומיה עם הגבלת אלימות. בחלק השני של הדיון נבחן את הסוגיה של קידום מוטיבציה אוטונומית של מורים לשינוי ואת סוגיית השימור ותחזוק השינוי. לצורך הניתוח נשלב בין החלקים הכמותיים והאיכותניים של המחקר תוך קישור לממצאי מחקרים קודמים ולתיאוריית ההכוונה העצמית, שעל בסיס עקרונותיה מושתתת תכנית הרפורמה.

תפיסות תלמידים בנוגע לאלימות, להתחשבות בכיתה ולהתנהגות המורה - ממצאי המחקר מראים, שבעקבות החשיפה לתכנית דיווחו תלמידים על הפחתה באלימות ועל עלייה ברמת ההתחשבות בין תלמידים בכיתה. אשר להתנהגות מורים מצאנו, שתלמידים מבתי-הספר שלקחו חלק בתכנית ההתערבות, תפסו את המורים כמגבילים יותר אלימות וכמדכאים פחות אוטונומיה. נראה, שהתכנית תרמה לצמצום מסוים בביטויי אלימות בקרב תלמידים ולהגברת ההתחשבות, מבלי שהפעולות להגבלת אלימות יהיו מלוות בדיכוי אוטונומיה של תלמידים.

מובחנות בין הגבלת אלימות לדיכוי - ההבחנה בין הגבלת אלימות, שהיא פעולה של הצבת גבולות, ובין פעולות של שליטה או של דיכוי (control) חשובה בשל העובדה, שיש בה כדי להצביע על אמצעים המאפשרים הצבת גבולות תוך כדי תמיכה באוטונומיה, הבחנה שאינה תמיד ברורה למורים, בייחוד במצבים שבהם הם מרגישים מאוימים על-ידי הפרת גבולות מצד תלמידים. סביר להניח, שבתנאים של איום תתחזק הנטייה של מורים להשתמש באמצעים כוחניים כדי להגביל אלימות, אמצעים שיש בהם אלמנטים של דיכוי התנהגויות לא רצויות של תלמידים. דיכוי הוא

לחץ חיצוני שיש בו כוונה להשיג תוצאות מסוימות באמצעים של כפייה (coercion), ונתפס כחוויה שלילית הנמצאת במתאם חיובי גבוה עם אלימות ועם חוסר התחשבות. בהצבת גבולות, לעומת זאת, יש הבניה (structure), מושג המתייחס למידה שבה גורמי סמכות מספקים הנחיות ברורות ועקביות, ומגדירים ציפיות וחוקי התנהגות.

שילוב של הגבלת אלימות ותמיכה באוטונומיה - קוסטנר ואחרים (Koestner et al., 1984) טוענים, שניתן להציב גבולות מבלי לפגוע במוטיבציה האוטונומית, כאשר הגבולות הם בעלי אופי אינפורמטיבי. גם ריב (Reeve, 2006) טוען, שהצבת גבולות עם הבעת אמפתיה והסברת פנים אינה נחווית כפגיעה באוטונומיה. מכאן, שהבניה ואוטונומיה יכולות לשהות בכפיפה אחת. מורים יכולים להציב גבולות ואחר כך לערוך דיאלוג על מה שחשוב לתלמידים. שיחה על תוצאות ההתנהגות תוביל להבניית הערך של ההתנהגות הרצויה וההתנהגות הלא רצויה. היבט זה של הצבת גבולות מצד גורמי סמכות רלוונטי לשלבים הראשונים של מימוש התכנית במצבים שבהם רמת האלימות בבית-הספר גבוהה ונדרשים מהלכים מסוג כזה.

תכנית היישום לצמצום אלימות ולקידום התחשבות - "צמיחה בקהילה אכפתית" - היא תכנית מובנית הכוללת רכיבים ברורים של הבניה (structure; הצבת גבולות ברורים וחד-משמעיים כנגד אלימות ותגובה עקבית להתנהגויות אלימות), המשולבים באמצעים התומכים באוטונומיה של תלמידים. שיתוף התלמידים הוא אחד האמצעים המרכזיים לקידום מוטיבציה אוטונומית להימנע מאלימות ולהתחשב באחרים, והוא מיושם כבר בשלב של קביעת חוקי הכיתה (כללי התנהגות נגד אלימות בקרב תלמידים), ובהמשך - ביצירת מבנים המשתפים את התלמידים, המטפחים את הכיתה כקהילה אכפתית ומתחשבת.

הממצאים האיכותניים מדגימים את הדרך שבה שילבו מורות בין הצבת גבולות/הגבלת אלימות לתמיכה באוטונומיה של תלמידים. הציטוטים שהבאנו מדגימים כיצד עשו זאת מורות באמצעות שיתוף התלמידים. בשלב הראשון שותפו התלמידים בקביעת חוקי הכיתה, במעקב אחר יישומם, בתיקון ובהתאמה של החוקים למציאות המשתנה. בהמשך שותפו התלמידים בטיפול ישיר בבעיות אלימות. מורים דיווחו על דרך התגובה שלהם במצבים של קושי או של בעיה, שיש בה שילוב של גישה אמפתית ותומכת צרכים עם הצבת גבולות. כאמור, מרבית המורים מצאו את השילוב בין פרקטיקות אלה חשוב ותורם.

איך מקדמים את המוטיבציה האוטונומית של מורים לשינוי/להשקעה בתהליכים

תומכי אוטונומיה? איך מחזקים את היכולת של המורים לתמוך באוטונומיה של התלמידים ובה בעת להפחית אלימות בבית-הספר ולהגביר התחשבות של תלמידים זה בזה? - ההערכה של מרכיבי התכנית, שנראו בעיני המורים משמעותיים ותורמים להבנה ולהזדהות שלהם עם עקרונות התכנית וליישומם בכיתות, חשובה במיוחד, לנוכח נטייתם של מורים לדחות שינויים המוצעים להם על-ידי סוכן שינוי חיצוני. כפי שציינו לעיל, מחקרים מראים, שמורים מתנגדים לעיתים קרובות לאמץ רעיונות חדשים ורפורמות כאשר אלה מוצעים להם על-ידי סוכנים חיצוניים, גם כאשר הרעיונות הם בעלי ערך ונחוצים לפיתוח תהליך חינוכי. במקרה שלנו מרכיבי התכנית נועדו לגייס מוטיבציה אוטונומית של המורים ללמידה עמוקה של התכנית ולהתנסות בפרקטיקות שהיא מציעה, מתוך הבנה והזדהות עם הערכים ועם העקרונות שבבסיס התכנית.

דיווחי המורות בחלק האיכותני של המחקר מצביעים על כך, שתמיכה בתחושת האוטונומיה של מורות בתהליך שינוי (למשל שיתופן בהחלטות בנוגע למטרות התכנית ולקצב יישומה, הזמנה לביטוי חופשי של רעיונות ויוזמות) תורמת להבנתן את התכנית, להזדהותן עם ערכיה ועם העקרונות שבבסיס השינוי ולנטייה שלהן לתמוך באוטונומיה של תלמידים, או לפחות להימנע מדיכוי אוטונומיה במהלך השינוי. על-פי גישת ההכוונה העצמית, סביבות תומכות צרכים יזרזו קידום מוטיבציה אוטונומית ותפיסת מסוגלות, שהם, כאמור, גורם קריטי בשינוי התנהגות לאורך זמן. הממצאים שהוצגו מחזקים גם את הטענה של עשור (Assor, 1998) שלפיה, כדי שמורים יזדהו עם רפורמה הומניסטית המוצעת להם ויאמצו אותה, על סוכני השינוי לפעול בדרכים ההופכות את השינוי המוצע לבלתי מאיים על צורכי המורים ואולי אף למקדם סיפוק של צרכים אלה. ממצא זה הוא בעל חשיבות מיוחדת בשל הנטייה של מורים לפעול לצמצום אלימות באמצעים של שליטה. תכנית השינוי מכוונת להביא לכך, שמורים יבינו את הערך של הפחתת האלימות ושל הגברת ההתחשבות באמצעים תומכי אוטונומיה, ויהיו מוכנים ללמוד כיצד לעשות זאת באמצעות פרקטיקות חדשות. אנו טוענים גם, כי כדי שערכה של תכנית לצמצום אלימות יעלה על תכנית כלשהי שהאפקטים שלה חיצוניים ובני חלוף, נדרשת מדיניות התערבות מערכתית מקיפה, המבוססת על תהליך יישום המקדם מוטיבציה אוטונומית של מורים להשקיע בלמידה ובהחלה של התכנית בדרך התומכת באוטונומיה של תלמידים, ובמקרה שהדגמנו כאן - לפעול להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים באמצעים תומכי אוטונומיה.

מה ישמר ויתחזק את השינוי? - לתמיכה במוטיבציה אוטונומית של מורים ללמוד וליישם פרקטיקות התנהגות המושתתות על תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים יש ערך מיוחד בעידן הנוכחי של סטנדרטים בחינוך, כאשר אנשי ההוראה נתונים ללחץ ולדרישות חיצוניות. בתנאים אלה סביר, כי תגבר הנטייה של מורים להשתמש בפרקטיקות של שליטה ושל כפייה ולפגוע בכך בצרכים בסיסיים של תלמידים (Ryan & Brown, 2005). מדובר במעגלים מקבילים של לחץ, העשויים להתחיל בחוגי השפעה רחבים: רשויות ממשלתיות, קבוצות הורים וכוחות נוספים מחוץ למערכת בית-הספר, היוצרים לחץ על הנהלות בתי-הספר, ואלה לוחצות על המורים, שבעקבות כך מפעילים אמצעי כפייה ושליטה רבים יותר על התלמידים, דבר שמוביל לפגיעה באוטונומיה של התלמידים ולפגיעה בתוצרים מוטיבציוניים, רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים, כמו גם להתנהגות אלימה (Ryan & Brown, 2005). בנסיבות אלה יש חשיבות וערך לרפורמות חינוכיות המכוונות לטיפוח בית-הספר כ"קהילה אכפתית" התומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים ושל מורים. אך כדי לשמר את השינוי ולפתחו, ועל מנת לאפשר לצוותי בתי-הספר לעמוד כנגד הלחצים החיצוניים, חשוב שרפורמות אלה יגובו על-ידי מעגלי ההשפעה המקיפים את בית-הספר, ושייווצר קשר מתמשך עם מרכזי התכנית. נראה שבנסיבות החברתיות שתוארו, הפנמת הגישה על-ידי הצוותים החינוכיים חשובה ותורמת, אך ספק אם די בכך.

סיכום

תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" היא תכנית מערכתית כוללת לרפורמה בית-ספרית המכוונת לטיפוח בית-הספר כקהילה אכפתית, תומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. תיארנו את המגבלות של תכניות השינוי שבהן מוכתבים תהליכי השינוי על-ידי גורם חיצוני (אבירם, 2004), והדגשנו, כי הנטייה להשאיר את הסמכות בידי גורם חיצוני בתחום מניעת האלימות היא בעייתית במיוחד, בשל החשש לאכיפה נוקשה שאינה מאפשרת הפנמה עמוקה ואוטונומית של הנטייה להתחשב באחרים או של הרתיעה מאלימות.

הוזמנו על-ידי מובילי החינוך בעיר במרכז הארץ להציע תכנית שינוי בית-ספרית שתקדם צמיחה בקהילה אכפתית, בציפייה שתכנית זו תספק מענה הולם לצורך לצמצם אירועי אלימות ולקדם תהליכים של התחשבות בין התלמידים בתהליך מערכתי כולל, שיוכל לתחזק את עצמו גם לאחר סיום הפרויקט. התכנית שהוצגה כאן היא רחבת היקף ובעלת מאפיינים של רפורמה חינוכית, מכיוון שהיא מנסה לשנות את הערכים, את העמדות ואת הנחות היסוד של הצוותים החינוכיים של בתי-הספר באמצעים המקדמים מוטיבציה אוטונומית לשינוי. הממצאים שהתקבלו מחזקים את הטענה שתכנית התערבות מערכתית המבוססת על גישת ההכוונה העצמית ומכוונת לטיפוח בית-הספר כקהילה אכפתית, בשילוב כמה יישומים מתכנית אולוואוס ומתכנית הקהילה האכפתית, אכן תורמת לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים מבלי לגרום לדיכוי אוטונומיה. דומה, שתכנית מסוג זה תומכת בהפנמה של ערכי התכנית מצד המורים וביכולתם להפעילה. נראה, כי בעתיד יש מקום להמשיך לפתח את התכנית ולהפעילה לאורך זמן רב יותר בתקווה שהאפקטים שיתקבלו יהיו לא רק מובהקים אלא גם חזקים.

שירות פסיכולוגי חינוכי עירוני, התומך בפסיכולוג בית-הספר ומקדם שיתוף פעולה ועבודה שיטתית עם הנהלות בתי-הספר והיועצות החינוכיות, יכול לתרום רבות ליישום ולהמשכיות של הגישה והתכנית הנ"ל. וזאת, בגלל הדגש של התכנית על תהליכים רגשיים, על מוטיבציה ועל תהליך ההפנמה. עבודה משותפת מסוג זה של השפ"ח עם גורמים בית-ספריים אחרים יכולה גם לאזן השפעות מזיקות של גורמים שונים מחוץ לבית-הספר, אשר לעיתים לוחצים במגמה להפגין הישגים ללא התייחסות מספקת למחיר הרגשי והחינוכי הנובע מהלחצים הללו.

מן הראוי לציין, שלאחר סיום הפרויקט המשיכו בתי-הספר להפעיל את התכנית בכוחות עצמם, והיא אומצה על-ידי ההנהגה החינוכית בעיר והורחבה לבתי-ספר נוספים בהדרכת השירות הפסיכולוגי החינוכי המקומי.

מקורות

אבירם, ר' (2004). **בית-הספר העתידני**. תל אביב: מסדה.

בנבנישתי, ר' (2003). **אלימות במערכת החינוך בישראל - תשס"ב: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית-הספר לעבודה סוציאלית.

בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). **קבוצת המחקר: בריאות נפש ורווחה של ילדים ובני נוער**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית-הספר לעבודה סוציאלית.

הראל, י', אלנבויגן-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח' וחביב, ג' (2002). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי - סיכום ממצאי המחקר השני** (1998). רמת גן: ג'וינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן.

עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית-הספר. בתוך א' קפלן וא' עשור (עורכים), **הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, חינוך החשיבה, 20**, 167-190, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

עשור, א' (2003). בית-ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), **בית-הספר העתידני (עמ' 165-211)**. תל אביב: מסדה.

עשור, א', קפלן, ח', פינברג, ע', שני, צ', פיקרסקי, ת' ובן-צוק, נ' (2000). **קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית**. המחלקה לחינוך, היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן-גוריון וגף שת"ל, משרד החינוך.

קפלן, ח' ודנינו, מ' (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית-הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה. **הייעוץ החינוכי, 11**, 64-87.

קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית-הספר: המשגה ותכנית יישומית. **הייעוץ החינוכי, 13**, 161-189.

שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום המיטביות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ חינוכי בביה"ס בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל אביב: רמות.

Alfi, O., Katz, I., & Assor, A. (2004). Supporting teachers willingness to allow temporary competence-supporting, frustrations. *Journal of Education for Teaching, 30*, 27-41.

Assor, A. (1998). *Enhancing Teachers' intrinsic motivation for a deep personal change and a humanistic school reform.* Paper presented in the Motivation Workshop in Thessaloniki, Greece.

Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., Katz, I., & Zuleng, C. (2000, May). *The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) program: Goals, implementation principles, description and some results.* Paper presented at the 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, Lueven University, Belgium.

Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In A. Effklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivational research* (pp. 101-120). Kluwer Academic Publications.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15(5)*, 397-413.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 261-278.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E.L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47-88.

Battistich, V. (2001, April). *Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school*. In J. Brown (chair), Resilience Education, Theoretical,

Interactive. and Empirical Implications. Symposium conducted at the AERA, Seattle.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on student' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention, 21(1)*, 75-99.

Comer, J.P., Haynes, N.M., Joyner, E.T., & Ben Avie, M. (1996). *Rallying the whole village*. New York: Teachers College Press.

Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas,R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, Special Issue: Bullies and Victims, 21*, 22-36.

Dake, J.A., Price J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73, 347-355.

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000b). The “what" and “why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of Learning. *Learning and Individual Differences, 8(3)*, 165-183.

Elias, M.J. (1994). Consulting in school and related settings to promote the socialization of responsible citizenship: A unifying approach to achieving social health, and academic goals. *Journal of Education and*

Psychological Consultation, 5(4), 381-387.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissenberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwag-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, Virginia: Association.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Hazler, R.J., & Carney, J.V. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling, 4* 105-112.

Jimerson, S.R., & Furlong, M.J. (Eds.) (2006). *Handbook of school violence and school safety - From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Kallestad, J.H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and school's implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & treatment, 6* (21).

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233-248.

Lewis, C.C., Schaps, E., & Watson, M. (1995). Beyond the pendulum: Creating challenging and caring schools. *Phi Delta Kappan, 76*, 547-554.

Limber, S. P. (2006). The Olweus bullying prevention program: An overview of its implementation and research basis. In S.R. Jimerson, & M.J. Furlong (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice,* (pp. 293-307). Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Maehr, M.L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school culture*. Boulder, CO: Westview Press.

Olweus ,D. (1993). *Bulling at school. What we know and what we can do*. U.K: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Peter & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp.13-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus, D., & Limber, S. (2000). Bulling preventing program. In D. S. Elliott (Ed.), *Blueprints for violence prevention*. Boulder, CO: Venture Publication.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106(3)*, 225-236.

Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big Theories Revisited, 4,* 31-60.

Ryan, R.M., & Brown, K.W. (2005). Legislating competence: High stakes testing policies and their relations with psychological theory and research. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (Vol. 4, pp. 31- 60). New York: Guilford.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic

definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.

Sarason, S.B. (1982). The culture of school and the problem of change (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Sarason, S.B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Fransisco: Josey-Bass.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education, 4*, 3-51.

Williams, G.C., & Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70(4)*, 767-779.

"הוראה מתקנת תפקודית" - תכנית התערבות מערכתית לטיפול בילדים ובמתבגרים הסובלים מלקות למידה, קשב וריכוז, ובהוריהם

רונית פלוטניק[3,2,1]

1. לקות למידה כמודל רב-ממדי

לקות למידה, עם או בלי הפרעות קשב וריכוז והיפראקטיביות, היא תסמונת התפתחותית-כוללנית רב-תחומית, הדורשת התערבות אנשי מקצוע מדיסציפלינות שונות.

לילדים ולבני נוער הסובלים מתסמונת זו יש מגוון של תסמינים ספציפיים, היוצרים אומנם פרופיל ייחודי לכל פרט, אך לכולם תמונה עקרונית משותפת - פגיעה במערכות נוירולוגיות מרכזיות המשפיעות על מהלך התפתחותם והסתגלותם לעולם.

כל ילד הסובל מלקות למידה הוא חלק ממערכת משפחתית, שבה הורים ואחים, ולמרכיב הגנטי משקל נוסף בחיי המשפחה: לחלקם הורה אחד או שניים בעלי לקויות דומות, אח או אחות לקויים ובני משפחה מהמעגל המורחב בעלי הלקויות. החיים בצד ילד לקוי למידה עם הפרעות קשב וריכוז נתונים ללחצים ולקשיים, הנובעים מעצם הלקות ומנוכחותה בחיים הרגשיים, ההתנהגותיים והחברתיים של הילד.

---

1 ד"ר רונית פלוטניק היא פסיכולוגית חינוכית מומחית והתפתחותית מומחית מדריכה, יועצת בכירה להתפתחות הילד בתל"ם ומרצה בסמינר הקיבוצים.

2 המאמר מבוסס על פרק מתוך הספר **לגדול אחרת**, 2008, בהוצאת יסוד.

3 המאמר התקבל לפרסום ב-10/2011.

בקרב התיאורטיקנים והמטפלים השונים רווחת עדיין הגישה, המבחינה בין היבטי הלקות עצמה לבין ההיבטים הרגשיים-משפחתיים, ההתנהגותיים והחברתיים. גישה זו יוצרת קושי בהבנת הילד בעל הלקות וראייתו כישות שלמה בעלת קשיים וצרכים מגוונים. חמור מכך, גישה זו מטילה אשמה כבדה על הורי הילד, שאינם מסוגלים להתמודד עם צרכיו המיוחדים באופן חינוכי-נורמטיבי.

גישות חדשות, מחקריות וקליניות, מאפשרות התבוננות רחבה יותר על הנושא - ראייה רב-תחומית ויכולת אינטגרציה בין היבטי התסמונת לבין השלכותיהם על מהלך התפתחותו של הילד לאורך שנות גדילתו.

על-פי גישות התפתחותיות אלו (Thomas, Chess & Birch, 1970; Stern, 1985; Barkley, 1997; Greenspan, 1992, 1998; Brown, 2000, 2005; Fonagy, Gergely, Jurist & Target,2001; 2002 ועוד) ניתן לראות סימנים לתסמונת כבר משלב העוברוּת (פינטולי, 2001). השפעתה של התסמונת על מהלך התפתחותו של הילד ניכרת כבר בינקות המוקדמת. מעורבותם של תהליכים נוירולוגיים מרכזיים בפונקציות הנוגעות למערכת הזיכרון, להתפתחות הסנסו-מוטורית, להתפתחות השפה וליכולת הוויסות יוצרת תשתית לשינויים התפתחותיים כבר בתהליכי ההתקשרות הראשוניים, ובהמשך - בהתפתחות הרגשית. ואם נוסיף לכך את מעורבותה של הלמידה הלא-פורמלית (למידת מודלינג, למשל) והלא-מילולית, כמו גם המילולית בהתפתחות היחסים הבין-אישיים, ואת מעורבותם של יחסים רגשיים ביכולת לפתח כישורים חברתיים - ניווכח בבסיס להפרעה התפתחותית גם במישור ההתנהגותי הבין-אישי.

המחקר הנוירו-פסיכיאטרי החדש מדגיש אף הוא את הקשר הבלתי ניתן להפרדה בין הפרעות נוירולוגיות להפרעות נפשיות, ורואה בהן מכלול אחד (סולמס וטרנבול, 2005).

יוצא אפוא, שתסמונת לקות למידה, קשב וריכוז נוטה להתבטא בעוצמות שונות בכל תחומי החיים של הילד - כגורם ראשוני ומשני - ומכך נובע גיבוש הרציונל שעל-פיו יש להתבונן בה בגישה רב-תחומית.

מודל ההתייחסות האינטגרטיבי מזהה 4 מוקדי קושי עיקריים המאפיינים את הלקות, ומתגלים בעוצמה שונה ובהיקף שונה בקרב כלל הילדים הלוקים בה, ומעגלי ההשפעה ההדדיים שלהם משיקים זה לזה.

א. קשיים התפתחותיים נוירולוגיים

- קשיים במזג (טמפרמנט) - ויסות ורגולציה, סף קליטה של גירויים, היסח דעת, עוצמת תגובה, רמת פעילות ועוד.
- פגיעה בתפקודי הפונקציה הניהולית (Executive Function)
- הפרעות בתהליכי הזיכרון בחושים השונים ובקשב.
- קשיים בהתמד (היסח דעת, נטייה לפרסברציות ועוד).
- קשיים בבניית מערך העכבות (אינהיבציות).

ב. הפרעות בהתפתחות הכישורים הסנסו-מוטוריים והתפיסתיים

- טונוס (מתח שריר) לקוי.
- הפרעות סנסוריות (תחושתיות).
- קשיים באינטגרציה בין-חושית.
- תכנון מוטורי לקוי.
- קשיים בביצוע רצף.
- לקות בערוץ החזותי/שמיעתי על מרכיביו השונים.
- תפיסת אמצע ומרחב לקויה.
- קושי במוטוריקה עדינה, קואורדינציה ויזו-מוטורית וגרפו-מוטורית לקויה.

ג. קשיים בתפקודים קוגניטיביים ושפתיים

- עיבוד טמפורלי לקוי (עיבוד מהיר של גירויים ברצף).
- קושי בארגון מידע סימולטני .
- קשיים במרכיבי מערכת הזיכרון, כולל זיכרון עבודה (Working Memory).
- פגיעה בתהליכי אוטומטיזציה (ביכולת לביצוע אוטומטי ללא מעורבות מודעות הכרתית של תהליכי הלמידה השונים).
- קשיים במיון, בהבחנה בין עיקר לטפל, בשימוש מבוקר בחשיבה אסוציאטיבית; קשיים במעבר תקין מהשלב האגוצנטרי לשלב האופרטיבי.
- קשיים בתפיסה ובאבחנה של מרכיבי השפה השמיעתיים.
- קשיים במבני השפה המולדים.
- שפה אקספרסיבית מעוכבת עקב שינויים מוטוריים או מבניים.
- קושי בהתארגנות מילולית.
- קשיים בזיכרון המילולי ובבניית השפה הפנימית (Inner-Language).
- קשיים בתפיסת כמות, מספר; עיבוד סדרתי לקוי.

- פגיעה בתהליכי החשיבה הגבוהה (הכללה, הפשטה, אנליזה וסינתזה).
- קושי ביצירת הקשרים רב-תחומיים.

ד. קשיים בהתפתחות הרגשית והחברתית - לקות למידה-קשב-וריכוז כמבנה נפשי ייחודי (unique state of mind):

ההתפתחות הרגשית, ובהמשכה הבין-אישית, נשענת רובה ככולה על תקינות התפתחותית כוללת. להוציא מקרים של פתולוגיה חמורה אצל הדמות המטפלת הראשונית (ההורה) או של מבנה נפשי חולה של היילוד (הפרעות מולדות כגון פיגור שכלי, אוטיזם ועוד), נשענת ההתפתחות הרגשית על קשרי גומלין מורכבים בין היילוד להוריו, ובהמשך - בין הילד להוריו. פגיעה או קושי מולד בכל אחד ממרכיבי ההתפתחות, ונוכחותם המתמדת כקונסטיטוציה נוירולוגית אצל הילד - פירושם שיבוש במערכת הרגשית והבין-אישית. כתוצאה מכך ניתן לראות את הילד בעל לקות הלמידה/קשב כבעל מצב נפשי ייחודי (unique state of mind) הנוכח בכל שלבי ההתפתחות:

- הפרעה בתפיסת הסכמה ההורית ובקביעת יחסי אובייקט (פיאז'ה, 1972; וויניקוט, 1988; מ' קליין, 2002; Greenspan & Chair, 1994).
- הפרעה במהלך ההתקשרות - נטייה להתקשרות מסוג C (Ainsworth, 1963, 1991)
- קשיים בשלבי היציאה לנפרדות ובבניית האינדיבידואציה (Mahler, Pine, & Bergman, 1975).
- היתקעות בשלב הפאלי-אגוצנטרי (פרויד, אצל מוס, 1988; פיאז'ה ואינהלדר, 1972).
- קשיים בהפנמת הדמות ההורית במהלך המעבר מהשלב האדיפלי-קונפליקטואלי לשלב הפוסט-אדיפלי.
- קשיים בבניית תהליכי סוציאליזציה (חִברות).
- מבנה נפשי חרד.
- קשיים בלמידה חברתית.
- חיים בצל חוויות של בושה, של אשמה ושל נחיתות (אריקסון, 1974).
- פזירות הזהות וקושי בגיבוש הזהות בגיל ההתבגרות (אריקסון, 1974).

2. הורות לילדים הסובלים מלקויות למידה-קשב-וריכוז

הורות לילדים הסובלים מלקות למידה היא הורות ייחודית, ולרוב כאובה וקשה. בחברה בת-זמננו רווחת עדיין הדעה, כי ההתנהגות הגלויה של הילד והישגיו

הביצועיים והלימודיים - אות הם וציון לאיכות הורותם של ההורים. על כן, לא זו בלבד שהורי הילדים בעלי ליקוי למידה וקשב נדרשים להתמודדות קשה ומורכבת, אלא שלרוב הם נשפטים על-ידי הסביבה כ"הורים לא טובים דיים", המתקשים בהצבת גבולות, בחינוך נאות, מזניחים, אלימים ועוד.

ההורות בכללותה היא התרחשות מורכבת ורבת-פנים. זוהי תשלובת של התנהגות קונקרטית גלויה בעלת היבטים פסיכולוגיים ונפשיים סמויים. ניתן להגדיר הורות כהתרחשות נפשית התפתחותית, הנבנית כל פעם מחדש עם ההחלטה להוליד ילד חדש, ויש לה היבטים משיקים לשלבי החיים של הילד. מודל ה"קול ההורי" (פלוטניק, 2006), מציג כל הורות כהתרחשות ייחודית ספציפית, חד-פעמית לכל הרכב הורה-ילד.

"הקול ההורי" וההוויה הנפשית ההורית של הורי הילדים, הלוקים בלקות למידה וקשב, מאופיינים במרכיבים משל עצמם, ספציפיים לאוכלוסייה זו.

מאפייני ההורות לילדים הלוקים בתסמונת

א. הורות בצל רעב מתמיד להורות טוטלית מספקת (Anthony & Benedek, 1970) ובצל היעדר אמון בסיסי בטוח בילד (אריקסון, 1974), תוך חוויה מתמשכת של פגיעה ביחסי אובייקט הורה-ילד (קליין, 2002; וויניקוט 1998).
ב. חרדת פרידה וקשיים במתן ספרציה ואוטונומיה (Mahler, et al., 1975).
ג. מאבק מתמיד בוויסות/עוררות עם הילד הפאלי והאדיפלי (פרויד, אצל מוס, 1988).
ד. הקושי לתת לילד לצאת החוצה.
ה. הורות תחת משא חוויות של בושה, של אשמה ושל נחיתות (אריקסון, 1974).
ו. הורות במאבק מתמיד על גבולות (בלאנק ופוקס-שבתאי, 2004).

תכנית ההתערבות למען הורים אלה מסייעת במתן כלים ל"הורות בהוראה מתקנת" על-פי העקרונות הבאים:

א. נוכחות מתמדת ושומרת.
ב. הטרמה (הכנה לקראת - before) ותיווך בין ההורים למטלות ולשינויים.
ג. התערבות בציר הזמן: לפני ולא אחרי.
ד. המללה של רגשות ושל התנהגויות.
ה. יצירת מערך משפחתי תומך של שגרה, של גבולות, של הכנה לפני שינוי ושל שמירה על הקבוע.

ו. מתן ידע, תמיכה רגשית, וסביבת "דומים" להתמודדות הרגשית עם הקשיים.

3. מקומה של הסביבה החינוכית והתרבותית

על-פי התפיסות החינוכיות המקובלות כיום בעולם המערבי, לרבות מדינת ישראל, ילד לקוי למידה, קשב וריכוז הוא לרוב פרט בתוך כיתה רגילה. ומכיוון שאחוז הלוקים בתסמונת, המצוי כיום בוויכוח, נע בין 10% ל-20% ילדים ומבוגרים, ניתן להסיק כי בגן הילדים או בכיתה אמורים לשהות שניים עד חמישה ילדים בעלי מאפייני לקות שונים. עיקר ההתמודדות ניצב אפוא בפני המחנך הרגיל (חסר ההכשרה והידע הרלוונטי) ובפני ילדי הכיתה. לצד המחנכים פותחה בישראל מערכת תמיכה מגוונת - הן באמצעים והן במשאבים.

הדגש כיום בשדה החינוכי מותאם להפרעות בתפקוד הלימודי, שמקורן בקשיים הנוירולוגיים ובקשיים התפיסתיים-קוגניטיביים והשפתיים. אולם, הטיפול בהיבטים הרגשיים מועבר רובו ככולו לאנשי בריאות הנפש, לרוב מחוץ לשדה החינוכי, ואך מיעוטם כפרופסיה תומכת מתוך השדה החינוכי. קיומם של גופים רבים חוץ-חינוכיים ובעלי משימות ספציפיות (אבחון פסיכודידקטי, הוראה מתקנת אקדמית, טיפול רגשי, ייעוץ והדרכה למורים, להורים, טיפול רפואי ופרא-רפואי) מדגים את הפיצול העמוק במערכת ומשקף את החֶסֶר בהבנת הלקות ומקורותיה.

מציאות זאת יוצרת עיוותים בהבנת התסמונת וקושי לטפל בה בראייה אינטגרטיבית רב- תחומית, כפי שהיא מתבטאת בעולמו של כל ילד. ולאלה מיתוספת גישה מוטעית ביחס למקומה של המשפחה ולדרכי מעורבותה בטיפול בילד ובקשייו.

פיצול זה בין הפרופסיות משקף גישה נושנה, המבחינה בין ההפרעה בתחום הלמידה (המוגדרת כיעד העיקרי של בית-הספר בעזרת האבחון הדידקטי וההוראה המתקנת) לבין תחומי ההפרעה האחרים של התסמונת, המאובחנים ומטופלים בנפרד. מצב זה מקשה על הילד ומשפחתו, על בית-הספר ועל מחנכיו, ובעיקר גורם לחוסר יעילות ולנוקשות מבחינת ההבנה החדשה של התסמונת.

מחקרים בין-תרבותיים מראים הַמשָׁגָה שונה של התסמונת, של נוכחותה ושל עוצמתה. במדינות אחדות באירופה (צרפת, לדוגמה), נוטים להתעלם לחלוטין מן הקשיים ולראותם כרצף אינדיבידואלי של יכולות מגוונות של כל ילד וילד. לעומת זאת, רשויות הבריאות והחינוך בארצות הברית שוקדות זה שנים רבות על פיתוח כלי

מדידה והערכה, כלי טיפול והתערבות ובניית הגדרות ומאפיינים. במדינות אחדות מתעלמים באופן מוחלט מראיית הבעיה כסוגיה חינוכית אלא כנוגעת להבדלים בין-אישיים, ובאחרות - נצמדים לספרי ההגדרות הפסיכיאטריות מתוך תפיסת לקות כסוג של חולי (טיאנו ומנור, 2002; Greenspan & Chair, 1994; Barkley, Murphy & Fischer, 2008; Rapoport & Ismond, 1996).

יחסה המשתנה של הסביבה במקום זה או אחר עלול להחמיר או להקל על ההתמודדות עם התסמונת, הן מנקודת מבטו של הילד ובוודאי מנקודת מבטה של המשפחה.

התנאים המשתנים עם הגיל של הסביבה החברתית ושל הדרישות הלימודיות, כפי שמשתקף ממודלים התפתחותיים, משפיעים אף הם על מידת הקושי או החולשה שמפגינים ילדים בעלי לקויות למידה בתהליכי ההסתגלות וההתמודדות. אין דינם של תנאים חינוכיים הנדרשים בגן הילדים כאלה הנדרשים בבית-הספר התיכון. העלייה הנדרשת ברמת הקשב והריכוז, ריבוי המטלות, היקף חומר הלמידה, רכישתן של נורמות התנהגות ועוד - כל אלה אך מגבירים את הלחץ ככל שעולים עם הגיל. בנוסף, מכיוון שהסביבה החינוכית בנויה על תהליך מצטבר של רכישת ידע, של דפוסי התנהגות, של מיומנויות לימודיות (אקדמיות) ועוד, הרי חסר מצטבר של יכולות בתחומים אלה אצל הילד לקוי הלמידה עלול להשאירו הרחק מאחור, בעוד שבני גילו פורצים קדימה.

הצבתן חדשות לבקרים של דרישות מגוונות ומורכבות בפני מתבגרים ומבוגרים צעירים בחברה המערבית המודרנית מרחיבה את הגדרת הלקות ואת משך נוכחותה בהיקפים שלא נודעו בעולם הישן. סדרי עדיפות משתנים והגדרות תרבותיות חדשות של מושגים הנוגעים להצלחה, להגשמה עצמית, למימוש מקצועי ועוד עלולים להפוך צעיר לקוי למידה לאדם הנמצא במסע אין-סופי של התמודדות עם קשיים, אשר לפני 20 או 200 שנה לא ידע ולא הכיר איש כמוהו.

בתנאים משתנים אלו נדרש מאיתנו להקדים את ההתערבות לשנות הילדות המוקדמת, להמשיך בה ו"למתוח" אותה אל עבר שנות עיצוב האישיות הבוגרת.

כל ילד לקוי למידה וקשב נושא עימו סולם אישי ואופייני משלו מבחינת עוצמת נוכחותם של מרכיבי התסמונת. על מנת לשרטט מודל משולב זה להבנת התסמונת, יש לבחון את כלל ההיבטים אך לזכור, שנוכחותם ועוצמתם אצל כל ילד ייחודית ושונה.

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979, 1986), אבי הזרם של הפסיכולוגיה האקולוגית, מגדיר מחדש את בריאותו הנפשית של כל פרט כנובעת מאינטראקציה מעגלית בין 3 גורמי סביבה: הסביבה המשפחתית, הסביבה החינוכית והסביבה התרבותית-פוליטית (המגדירה עבור הפרט את הערכים, הנורמות, ההתנהגות וסדרי העדיפות). יתרה מכך, בכל חברה או תרבות שונה מעט חלוקת התפקידים בין המשימות המוטלות על ההורים בלבד לעומת אלו שהן באחריות המערכת החינוכית ואלו המשותפות לשתיהן. המשותפות - הן היוצרות לא פעם קשיים וקונפליקטים.

הבדל עצום ניכר עד היום בין חברות השמות דגש על הישארות ממושכת של התינוק עם אחד מהוריו (לרוב האם, לפחות עד גיל שנתיים-שלוש) לבין אלו המאפשרות, מעודדות, ולעיתים מחייבות את שילובו המוקדם של הילד במעון או בגן ילדים. החברה המערבית, רובה ככולה, החילה חוק חינוך חובה, שעל-פיו נדרשות מההורה נורמות התנהגות וחלוקת תפקידים שונות מאשר בחברה ללא בית-ספר. הישגיות, הנמדדת בהגשמת ערכים, מטילה על ההורה ועל המחנך תפקיד אחר מאשר בחברה המעדיפה הישגיות חומרית או בזו המדגישה הישגיות אקדמית-מקצועית.

אקולוגיה סביבתית זו משפיעה במישרין על יכולתם של הילד ושל הוריו לעמוד בדרישות החברה. וככל שמאפייני התסמונת עומדים בסתירה לנדרש מן הילד, כן יגברו הקשיים והמתח. מעורבותם המוקדמת של גופים חברתיים בחיי המשפחה (דרך חוקים "חברתיים", כגון: מניעת התעללות בקטינים, מניעת אלימות במשפחה ועוד) מרחיבה את המעגל הפוטנציאלי של המתערבים והמגבילים את הורותם של ההורים, וכן ממהרת לתייג אחדים כמסוכנים לילדיהם ומגבירה את המתח.

תחושת פולשנות גוברת בחייהם של הורים ושל ילדים לקויי למידה נובעת משיפוט לקוי של הסביבה ומחוסר ההבנה בגידול ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז והידע עליו.

4. סיכום

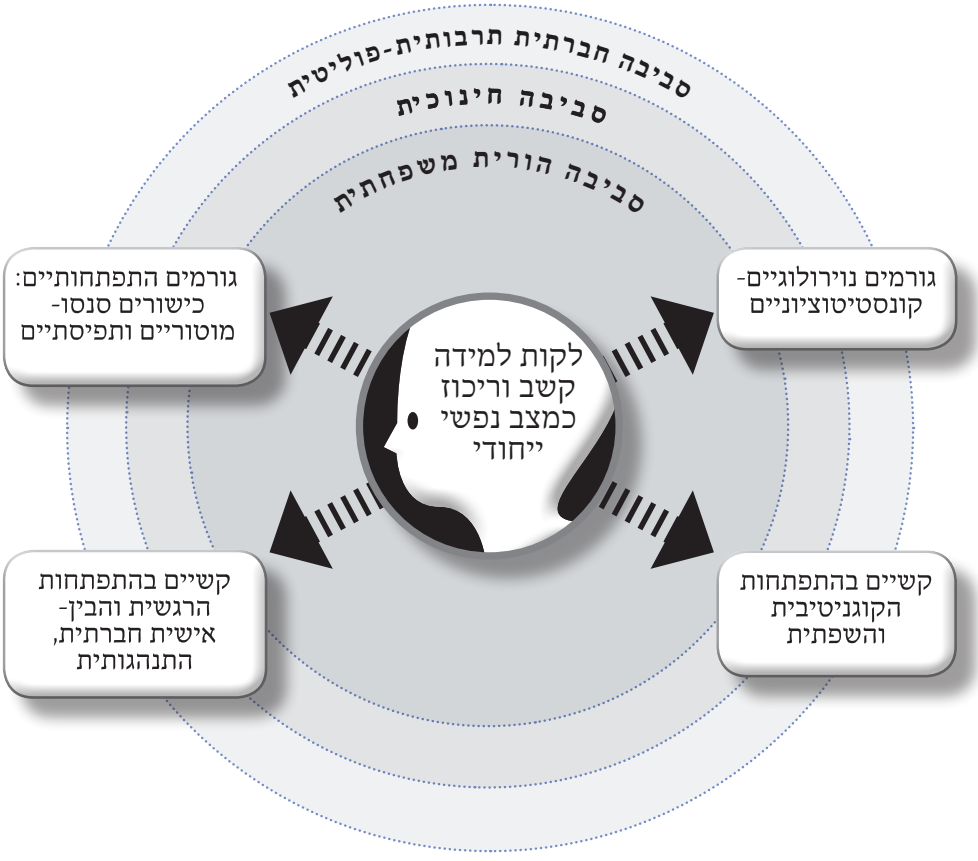
מאמר זה בא לתת מענה לצורך להציג מודל רב-ממדי ורב-תחומי, השם דגש על היבטים "סמויים" וגלויים כאחד בחייהם של ילדים ושל הורים לקויי למידה, קשב וריכוז.

בעוד שמירב הספרות, המחקר והידע הוקדשו לתחום הלמידה ולמשמעויותיו,

הוזנחו ההיבטים הנפשיים, ההתנהגותיים, החברתיים והמשפחתיים. יתירה מזאת, הם תוארו כמשניים לתסמונת ונמסרו לטיפול ולהערכה בידיהם של מקצועות אחרים. כך יצרו מציאות מבלבלת וקשה לילדים ולהורים.

מוקד מרכזי יושם על הבנת מקורותיה הנוירולוגיים (הסמויים) של הלקות המתבטאים בהיבט (הגלוי) ההתנהגותי - חברתי, והשלכותיה על הסתגלות הילד ועל בריאותו הנפשית.

לקות למידה, קשב וריכוז כמודל התפתחותי רב-תחומי ורב-ממדי



1. "הוראה מתקנת חברתית" - עקרונות מנחים להתערבות חברתית במערכת החינוך ובמסגרות הטיפול.

לקות למידה חברתית בהיבט התפתחותי

"לקות למידה חברתית" היא המושג שנטבע לתיאור התפתחותם של הקשיים בהסתגלות ובהשתלבות החברתית של ילדים ושל בני נוער המאובחנים כסובלים מלקויות. ההיבט החברתי הוא פן נוסף שבו מתבטאת הלקות בדומה להיבטיה האחרים (ההתנהגותיים, לימודיים, רגשיים ועוד). מכאן החשיבות הרבה להבין את היבטי הלקות החברתית ובהמשך לפתח תכניות התערבות רלוונטיות לה.

הלקות החברתית מופיעה בראשונה בגיל 3-4, בעת שמרבית הילדים מראים את ניצני העניין החברתי ומתחילים לרכוש את היכולת להיות חלק מחבורת בני הגיל.

בגיל הגן ובית-הספר היסודי, התקופה שבה הופכת הסוציאליזציה החברתית למוקד מרכזי, נוכל לאבחן בבהירות את הכאב והמצוקה שמעוררת הלקות בקרב הילדים הסובלים ממנה.

מעגל ייסורים חברתי נוסף יתרחש בגיל ההתבגרות, כאשר חבורת המורדים הופכת מקור משיכה והטריטוריה המרכזית של המפגש החברתי.

בכל השלבים ניתן לתאר את הלקות החברתית כביטוי נוסף להיבטי הלקות הכללית. לפיכך, יש לבנות תכניות התערבות בעלות גוון של "הוראה מתקנת חברתית", כדי לתת מענה לקשיי הילדים והמתבגרים.

מיומנויות חברתיות מתגלות כבר בגיל הרך כביטוי פנימי וטבעי להבשלת מגוון כישורים וצרכים. הילד הצעיר, הנמצא בראשית דרכו בעמדה אגוצנטרית, נזקק לחבריו כדי שישרתו את צרכיו העכשוויים, כאשר מבחינתו הוא נמצא במרכז העולם. התייחסות חד-כיוונית ו"אינטרסנטית" זו מאפיינת את כלל הילדים בני 3-4, וזכתה לכן לתואר "התקופה האגוצנטרית": קבוצת ילדים, המשחקים זה ליד זה ונדרשים לאינטראקציות זה עם זה לרגעים ספורים של מימוש צרכים ופעילות. ברגע שנוצר חוסר עניין או אי-הלימה הם מתנתקים ועוברים אל הילד הבא, וכן הלאה. לרוב יובילו מצבים של ניגוד אינטרסים לעימות פיזי גלוי (נשיכה, משיכה בשׂער, יריקה וכו') או להתרחקות ולהימנעות (הילד נסוג למקום אחר, לחפץ שונה או לילד אחר שמוכן להיענות לו).

כניסה לחיי הגן בתקופה האדיפלית מרחיבה את המגע החברתי בהיבטים

בעלי אופי מתחשב ומכיר באחר. משחקי החבורה משרתים עתה מקור לאוורור רגשי מפחדי המוות והסירוס האדיפליים, דרך להפיג קונפליקטים עם ההורים. אלה גם ניסיונות ראשוניים לפעול בחסות חוק השימור והאופרציות הקונקרטיות, המאפשרים לחבורה להכיר בקיום חוקים ונהלים קבועים עם תחילת התפתחותם של השיקול המוסרי ושל פיתוח עמדה אלטרואיסטית רחבה יותר. כדי להגיע לעמדה זו נדרש הילד לכשירות נוירולוגית בכל קווי ההתפתחות. כשירות זו חסרה כל כך (מעט או הרבה) בקרב ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, והיעדרה מחבל בהתפתחות החברתית התקינה.

מאפיין נוסף של הלמידה החברתית הוא מקום ההתרחשות ו"דרכי הלמידה": לרוב נרכשות מיומנויות חברתיות בתהליכי למידה לא פורמליים (מודלינג, חיקוי) בפרקי זמן שאינם מוקדשים בלעדית לכך במסגרת לא ישירה ובנוכחות גורמים רבים, ילדים ומבוגרים כאחד. רוחב היריעה של הלמידה החברתית אינו רק פרי הגישה הרב-תחומית, אלא בראש וראשונה תוצאה של מציאות רבת-גירויים שאי-אפשר לפרקה, כמובן, למרכיבי הלמידה השונים. מרבית הילדים נעזרים בתהליכי ההתקשרות עם מבוגרים ומכלילים אותם על יחסי החבורה, והם מפתחים למידה תוך כדי התנסות בסיטואציות מגוונות בחיי היום-יום. חבריהם הסובלים מהלקות נותרים מאחור, רעבים לקשר, אך מתקשים מאוד לממשו.

מקורות הלקות החברתית הם שילוב בין אספקטים מבניים (נוירולוגיים מולדים ונלמדים) לבין אספקטים משניים להפרעות הראשוניות. ביטויה של הלקות החברתית תואם את גיל הילדים והתפתחותם, והיא כוללת קשיים מגוונים ממקורות רבים אך היבטיה משותפים: תחושת נידוי ו/או דחייה מצד בני הגיל, סימון הילד כמפריע / אלים / מציק, או לחלופין ילד נמנע / נסוג, שאינו דחוי אקטיבית, אך מונע מעצמו חיי חברה וקשר בין-אישי ויוצר אותם ברמה מצומצמת ומינימלית. המשותף לכולם - פגיעה מתמשכת בערך העצמי ובדימוי העצמי.

הדגש הוא על ילדים שהקשיים החברתיים שלהם הם פרי הלקות הספציפית. על-אף יכולתם השכלית התקינה ורצונם ההתפתחותי העז להשתייך חברתית הם חווים כישלון גם בתחום זה - כישלון המעיב מאוד על איכות חייהם הנפשית ועל הדימוי העצמי שלהם. הלקות מונעת את הלמידה הספונטנית, אינה מאפשרת "למידת לקח", ומותירה אותם שוב ושוב פגועים ו"מחוץ למחנה".

אומנם, בחלק מן המקרים אנו מזהים ילדים, שדווקא הכישורים החברתיים

הפכו היבט חיובי-מרכזי בהתפתחותם על-אף לקות ספציפית זו או אחרת. אלה ילדים שכישורי שפה, יכולות גופניות ועוצמה אישיותית-מנהיגותית מאפשרים להם להפוך את המגרש החברתי לאזור הכוח בחייהם ולמוקד בריחה והשתקעות לנוכח הכישלונות הלימודיים והאחרים; אולם גם הם מועדים לפורענות: ראשית, הם עלולים למצוא את עצמם מנהיגים-מובילים במחיר יקר של השקעת-יתר, עמידה בריבוי קונפליקטים וכפייתיות בכל הנוגע לצורכי השליטה שלהם. לצד ההצלחה הם עלולים בתקופות ובגילאים מסוימים לחוות פנימה חרדה וכישלון. הקשיים הללו אף עלולים לנתבם לעיתים לשימוש "שלילי" בכוח המנהיג - מציק, "ליצן", "מפוצץ" שיעורים, מוביל להתנהגויות "מסוכנות ואסורות" כמו מעשי קונדס על גבול האסור, נטילה של סיכונים בהשתוללויות ועוד. המעבר ממנהיג חיובי לשלילי הוא לעיתים מהיר ולא מובן לילד ולסביבה, וצופן בחובו היבטים סמויים מן העין של הילד על עצמו, כמו חרדותיו והדימוי העצמי המורכב והמאוים. לעיתים שולח אותם הפחד לאבד את הזירה המרכזית והחיובית היחידה שלהם ולקבל החלטות מסוכנות להם ולסביבתם. כך הופך לעיתים הכוח לנקודת שבר וסיכון, וחוזר חלילה.

בין מאפייני הלקות, המשתתפים והמפריעים ללמידה ולהתפתחות תקינה של הילדים - על-אף מוטיבציה התפתחותית תקינה - ניתן למנות כמה גורמים בעלי עוצמה השונים בהרכבם מילד לילד אך נוכחים תמיד (בחלקם או במלואם) אצל כלל הילדים, ומשפיעים על הפגיעה ב"עצמי" של הילד ועל הקושי שלו לרכוש התנהגויות חברתיות נאותות:

א. מזג סוער (ילדים המאופיינים בטמפרמנט "קשה" השייכים לקבוצת סיכון זו מהילדות המוקדמת). ילדים אלה מבטאים קשיי ויסות של השעון הביולוגי וקשיים בוויסות בכלל, עוצמות קליטה נמוכות של הגירויים לעומת סף תגובה גבוה במיוחד, נוטים להתנפל על גירויים ולאבד עניין במהירות, סובלים מקשיי קשב וריכוז, מהצפה חושית או תת-תחושתית בכל קומבינציה אפשרית. מינקות הם מאופיינים בתהליכי הסתגלות קשים וממושכים לכל סביבה וגירוי.

ב. מזג איטי ומתחמם לאט. בשונה מהקבוצה הראשונה, לילדים אלה לרוב סף קליטה נמוך וגם עוצמת תגובתם איטית ונמוכה. הם מאופיינים בנטייה להימנעות ממצבים מציפים גרייתית וחושית, ומתקשים לעמוד בקצב ההתרחשויות בסביבה החברתית.

ג. התפתחות סנסורית/מוטורית ואינטגרציה סנסו-מוטורית לא תקינה. לילדים אלה קושי לפעול בסביבה החברתית. בעיות בארגון תנועה, התמצאות מרחבית

לא יעילה, תחושה שנוגעים בהם כל אימת שמשהו נע וזז בסביבתם - או לחלופין, הם בעלי נטייה לגעת בעוצמה לא מווסתת באחר. הם מתקשים להשתלב בחלק מהפעילות הגופנית, המאפיינת את תחילת היחסים החברתיים, מראים קושי לשמור על "מרחק" פסיכולוגי נאות מהאחר (מרוחקים מדי או פולשניים שלא מדעת), התארגנותם איטית או מסורבלת, סביבתם לעיתים מרושלת, ולכן השתלבותם קשה או מעוררת קושי אצל האחר.

רגישות-יתר תחושתית עלולה גם היא לגרום לילדים אלה להירתע מאזורים צפופי מגע אנושי או לחוות את האחר כתוקף אותם, ולהגיב בהימנעות, בבריחה או בתוקפנות כאשר המגע התחושתי אינו נעים או מציף אותם.

ד. התפתחות שפתית לקויה. עם קבוצה זו ניתן למנות את כלל הילדים אשר התפתחות השפה (הדבורה) שלהם מעוכבת, בין אם על רקע לקויות ספציפיות או קשיים סנסו-מוטוריים באזור הדיבור (הפה ואיבריו הפנימיים). בנוסף, כלולים בקבוצה זו ילדים בעלי קשת של קשיים בתחומי התפיסה השמיעתית, האבחנה הצלילית, השליפה של המלל, ארגון המשפט, ויסות המלל ועוד. לרוב סובלים ילדים אלה גם מקשיים בארגון השפה הפנימית וניהולה, ולכן הם נוטים לפנות לחבריהם באופן התנהגותי ופחות ופחות בצורה מילולית מותאמת.

ה. קשיים תפיסתיים (חזותיים ושמיעתיים). מודעות לרמזים צליליים ו/או חזותיים או לשניהם גם יחד היא מוקד מרכזי בהבנת תקשורת והתנהגות חברתית. קושי בהבחנה בין טונים, פסקאות, הנגנה של פנייה ועוד, יכול להביא את הילד לבלבול רב ביחס למשמעות הנאמר לו בעת אינטראקציה חברתית. קשיים בפענוח רמזים חזותיים של ג'סטות, מימיקות ושפת גוף תורמים אף הם את חלקם להיווצרות של הקושי החברתי בשל אי-היכולת לזהות, להבין ולפעול לפי קודים חברתיים מקובלים.

ילדים בעלי רגישות שמיעתית, למשל, כאלה שאינם יכולים לשהות בסביבה מציפה וצפופה ברעש, נוטים להתחמק או להימנע מהקושי להתמודד עם העומס שמציף אותם או להגיב בתוקפנות הגנתית.

ו. קשיים בהתמצאות במרחב, בתכנון תנועה ובכיוונים. לא פעם מוצאים עצמם ילדים אלה מתנגשים בזולת או באובייקט, דורכים על האחר או חוֹוים אותו כדורך עליהם והולכים לאיבוד בחלל שבו נערכת הפעילות החברתית. לרוב התנועה שלהם מסורבלת, וקשה לשהות במחיצתם במרחב סביבתי מוגדר.

ז. לקות למידה לא מילולית. תחת כותרת זו נכללים ילדים בעלי קשת רחבה של קשיים, הגורמים להם לאי-הבנה של התקשורת הלא-מילולית. הקושי בהבנת האחר ומניעיו, ובהכרה בו כישות נפרדת ממנו ובעלת רצונות משלה, וקושי בהבנת רעיון מרכזי בתקשורת הבין-אישית - כל הקשיים הללו הם מכשלות רציניות כאשר נדרש מן הילד להתמודד עם האחר בהקשר הבין-אישי.

ח. קשיים בריכוז, בהתמקדות, במיקוד ובוויסות. קשיים אלה מכבידים על הילד בניתוב הנכון של דרכו החברתית: לבחור במוקד אחד על פני רקע של ריבוי גירויים; לשהות למשך זמן מספק בפעילות; לספוג תסכול של המתנה, ויכוח או קונפליקט; לגלות גמישות לנוכח רצון האחר. הוא מוסח בקלות נוכח הצפת גירויים ופיתויים פנימיים.

ט. קשיים הנוגעים לחוויה הרגשית של נחיתות ושל דימוי עצמי נמוך. חוויה רגשית זו היא פרי כישלונות רגשיים, לימודיים והתנהגותיים, הגורמים לילדים לחפש פיצוי בעולם החברתי, ומביאים אותם לפעול מול אחרים ברמת רגישות ופגיעות גבוהה מדי.

י. קשיים בפונקציה הניהולית ובזיכרון העבודה. קשיים מסוג זה שולחים חלק ניכר מבעליהם לפעול בשדה החברתי מתוך הצפה רגשית אך ללא יכולת תכנון והשהיה, מבלי יכולת ללמוד לקח משגיאות קודמות - ובעיקר ללא היכולת לעבור באופן יעיל (טרנספרנס) מהבנה תקינה לביצוע מותאם. במקום זאת הולך ונפער פער בין הבנה (לרוב לאחר מעשה) לבין ביצוע הנשלט על-ידי מקורות אחרים, כמו דחף, פגיעות, מוטיבציה להשתייך ועוד. פער זה גורם להתפתחותם של רגשות אשמה ובהמשך לדיכאון סמוי, אשר עלול להתעצם לכלל דיכאון גלוי. פעמים רבות נע המאבק בתחושות הקשות על פני רצף שבין פעלתנות-יתר (ונטילציה של התחושה הקשה), אגרסיביות (הגנתית בעיקרה, לסלק את המצוקה ומקורותיה) לבין הסתגרות והימנעות.

קשיים אלה באים לביטוי בהרכבים שונים אצל כלל הילדים הסובלים מליקויי למידה, קשב וריכוז, והופכים אותם ל"לוחמים" הנמצאים כל העת בחזית, במאבק יום-יומי, שעה-שעה. הפער בין הצורך התקין לבין אי-יכולת המימוש הופך את מרביתם לפגיעים ולמצולקים, המגיבים על הכאב באופן שרק מרחיק אותם מסיכויי ההשתלבות.

תכנית התערבות הממוקדת בתחום החברתי חייבת, אם כן, לכלול מרכיבים המאפשרים למידת פיצוי ויצירת נתיבים חליפיים (קומפנסטיביים) למקורות הקושי הללו.

מעגל יחסים מַסלים עם המבוגרים

ילד לקוי למידה, קשב וריכוז, המפגין מול הוריו ו/או מחנכיו וחבריו את קשייו מעורר בהם לא פעם אי-שקט משל עצמם. מחנך או מחנכת, הנאבקים על מקומם בכיתה, מוצאים עצמם לעיתים נשאבים לתוך הסערה או ההסתגרות שמפגין כלפיהם הילד לקוי הלמידה והקשב. במצב כזה הניסיון להציב גבולות ולרסן את הילד או להציב לו דרישות תפקוד, נעשה לא מתוך הכלה וריסון, שליטה ואיזון, כי אם בשל תחושת איום, חוסר אונים וכעס של המבוגר החש נכשל ביחס לילד. המצב האופטימלי הוא כאשר מורה מציב עצמו כדמות אידיאלית, המאפשרת הפנמה ממירה של תהליכי ויסות (ישי-קרין וחן, 2006; Kohut, 1979) איפוק או עשייה; אולם, כאשר המבוגר רחוק מהדמות האידיאלית בשל תחושת חוסר האונים שמעורר בו הילד בסיטואציה, או בשל חוסר יכולתו להבין את מקורות הלקות (ובמקומה באה פרשנות "חינוכית-טיפולית" של ילד לא מחונך, חסר הרגלים, חצוף ועוד), הוא עצמו יוצא משליטה ומגביר את חוסר האונים וחוסר השליטה של הילד.

מעגל יחסים מַסלים זה מציב בפני מערכת החינוך אתגר מורכב. אין די בהצבת תכנית התערבות ספציפית על-ידי בעל מקצוע כזה או אחר, הפועל בניתוק מכלל עולמו התפקודי והחברתי של הילד. במקום זאת נדרשת עבודת צוות מערכתית שבה יהיו שותפים כל המבוגרים, "מורים להוראה מתקנת חברתית" כנושא מרכזי בעבודתם החינוכית וכנלווה לה, איש-איש בעמדתו ישמש דמות אידיאלית.

חלוקת העבודה בצוות מחייבת פיתוח ידע, תובנות ושפה אחידה המתייחסים למקור הקשיים של הילדים ולדרכי ההתערבות. התלות המתמשכת של ילדים לקויי למידה וקשב במודל שמציבים להם המבוגרים השונים - המתערבים, המסייעים או המחמירים את קשייהם - הופכת קריטית בבית-הספר.

תכנית ההתערבות ודרכי העזרה לילדים הסובלים מהלקות החברתית הן מגוונות ונעות על פני רצף רחב של טיפולים פרטניים וקבוצתיים משלבי גוף ונפש או עוסקים רק באחד מהם. לכל גישה יתרונות וחסרונות, ובאמצעות כל אחד מהטיפולים ניתן להשיג אספקטים שונים של התקדמות. בחלקן הגדול של דרכי הטיפול הקיימות חסר היבט קריטי - הוראת המיומנות החברתית באופן ישיר ומכוון, המפרקת את רצף ההתרחשויות האינטראקטיביות הרב- תחומיות, המאפיינות קשר חברתי הבונה בהדרגתיות ארגז כלים להתמודדות במגרש מסובך זה.

הוראה מתקנת חברתית בגישה מערכתית היא גישה חינוכית-טיפולית, הרואה

צורך לפעול בקונטקסט החברתי כמוקד ההתערבות, בד-בבד או בנפרד, במקביל או במשולב עם הצרכים הטיפוליים שמציג עימו כל ילד.

בגישה זו משולבים היבטים של תחומים שונים: החל בתחום ההוראה המתקנת הלימודית המשך בתחום עולם הטיפול הקבוצתי (הפסיכולוגי, או של התרפיות בהבעה) עד עקרונות התערבות ספציפיים וייחודיים לחיים החברתיים. ההתערבות המערכתית נעשית בו-זמנית בסביבתו הטבעית של כל ילד (בגן, בכיתה, בהפסקה) ובסביבה טיפולית המכוונת למטרה זו. סוכני הטיפול הם המחנכים הנוכחים בחייו של כל ילד, לצד מטפלים ספציפיים שהכשירו או יכשירו עצמם למטרה זו. תפקידם של סוכנים אלה לפתח מודעות אישית ומקצועית לאיכות השפעתם לא רק כסוכני חִברות עבור הילד אלא גם כסוכני בריאות נפש, כפי שניתן להבין מגישתו של קוהוט על התפתחות העצמי באינטראקציה עם הסביבה המשפחתית והחינוכית (אוסטרוויל, 1995; ישי-קרין וחן, 2006; Kohut, 1979).

גננות, מורים, מדריכי חוגים ותנועות הנוער - כולם יכולים להיות גורמים מובילים בגישה זו, אם וכאשר יכשירו עצמם לכך בצד מטפלים מתחום בריאות הנפש המצוידים בארגז הכלים המגוון שלהם. שילוב הכוחות בראייה מערכתית הוא קריטי, על מנת לסייע לילד להעביר את ההתנסויות מהשדה המוגן (חדר הטיפולים) אל החיים האמיתיים (הגן והכיתה, החצר והחוג). מפגש מתמשך ויום-יומי של הילדים עם סוכני חִברות משמעותיים ה"מדברים" באותה "שפה טיפולית", מאפשר העצמה של התכנית ומגדיל מאוד את סיכויי השינוי והטמעתם לאורך זמן ובסיטואציות שונות. גיוס ההורים ללמוד שפה זו (באמצעות הגישה של "הורות בהוראה מתקנת" - ראו פלוטניק, 2008) מאפשר שילוב ידיים של כלל הסוכנים המקיפים את הילד או הנער.

הוראה מתקנת חברתית מושתתת על עקרונות הבסיס (ראו פירוט בהמשך) לצד גמישות והתאמה שלהם לאופי הסיטואציה, לסוג הקשיים השונים של הילד, למבוגר המעורב (אישיותו ותפקידו הספציפי המתייחס לילד). ההוראה המתקנת חברתית תכלול אפוא התערבות בו-זמנית במגוון מצבי חיים וסיטואציות חברתיות, כאשר היא דבקה במודעות לתפקידו של המבוגר כסוכן סוציאליזציה: המבוגר המשמש דמות אידיאלית לבניית ערך עצמי חיובי במגוון מצבים.

למידת סוציאליזציה חברתית היא משימה קשה מבחינות רבות: היא מתרחשת יום-יום, כל היום, בהקשרים שונים - בבית עם ההורים והאחים, בשכונה (במגרש

המשחקים, במפגשים מזדמנים), באזורי הבילוי (בעיקר בגיל ההתבגרות), בכיתת הגן או בבית-הספר, בחצר בהפסקה, בתנועת הנוער או בחוג כלשהו.

הוראה מתקנת חברתית - עקרונות יסוד

כל סיטואציה חברתית, בין אם היא ספונטנית ובין אם היא מתוכננת, מחייבת את המבוגר הנוכח בה לפעול על-פי 5 עקרונות יסוד. עקרונות אלה יוצרים מציאות סביבתית-חינוכית מותאמת ללקות של הילד והפעילות על-פיהם עשויה לשפר איכויות של אינטראקציה חברתית.

על-פי עקרונות אלה יכולים המבוגרים השונים בסביבתו של הילד לבנות מעגל התייחסויות משמעותי לבניית ערך עצמי חיובי - בקונטקסט של התפקוד ושל ההתנהגות בחיים, ביחסים עם בני המשפחה, עם בני הגיל או עם מבוגרים משמעותיים אחרים. חמשת העקרונות הללו משמשים בו-זמנית הן בתהליך של בניית הוראה מתקנת חברתית והן כעקרונות יסוד להורות בהוראה מתקנת (ראו פרק ג', "הקול ההורי", פלוטניק, 2008) .

הנחת העבודה היא, כי כאשר הילד "מדבר" "לקותית" במקום נורמטיבית, הוא נכשל בהוצאה לפועל של צרכים, של דחפים או של רצונות לגיטימיים המבטאים את ה"עצמי" שלו. כדי שיוכל לבטאם באופן נורמטיבי עליו לקבל סיוע מתמשך, נוכח וזמין. התערבות אפקטיבית של המבוגר הבא לשנות את דרכי הפעולה והתגובה של הילד תושתת על חמשת העקרונות הבאים:

א. נוכחות שומרת

לעיתים קרובות מוצאים עצמם ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז מתקשים לרסן, לווסת או לתכנן את פעולתם לנוכח מטרה רצויה.

התהליך הספונטני של כוונון התנהגות גלויה במצב של כשירות נוירולוגית מתאפשר הודות להפעלתם התקינה של רכיבים מבניים כגון, הפונקציה הניהולית המשמשת כמורה דרך; "שפה פנימית" - המאפשרת בניית תסריטים והגמשתם לפי הצורך; ויסות דחפים והמרתם בכלי ביטוי מילוליים כדרך להתמודד עם קשיים שבדרך; תכנון וארגון של תנועה המותאמת למשאלה המצויה במוקד העניין של הילד; יכולת להתמד ולדבקות במטרה ללא הסחה או המרה מהירה מדי של מוקד העניין; הבחנה טובה בין עיקר לטפל בסיטואציה; פענוח קודים מילוליים ולא מילוליים כמביעי תגובה של הזולת, ועוד.

כאשר הכשירות הנוירולוגית אינה קיימת (או אינה יעילה דייה, לפי עומק הפגיעה), נדרש גורם חיצוני אשר "יעבוד" בשירות הילד בדרכו אל ההתנהגות החברתית. גורם זה הוא המבוגר המשמעותי, הנוכח במשך כל זמן האירוע החברתי ומאפשר בנוכחותו לתת מענה למגוון פונקציות חסרות. "נוכחות שומרת" היא, אם כן, היסוד הראשון בתכנית. למבוגר חובת הימצאות מתמשכת בזמן שהילד מעורב בפעילויות מגוונות. נוכחות זו מספקת לילד שמירה בהיבטים רחבים ומגוונים:

- עצם הנוכחות מספקת חוויה של שמירה ומיקוד.
- הנוכחות מאפשרת למבוגר התערבות ב"זמן אמיתי" או לפני כן, ותיקון "תוך כדי תנועה" של שגיאות אימפולסיביות או אחרות שהילד עלול לבצע.
- נוכחות המבוגר יכולה לשמר התמדה ומיקוד של הילד, ולהחזירו למוקד כל אימת שהקשב "בורח".
- נוכחות שומרת יכולה להבטיח "התערבות מילולית", החסרה לילד בשל הלקות המילולית, והעדפת הביטוי ההתנהגותי על-פניה (תגובה שתיצור הפרעה ופגיעה).
- נוכחות שומרת חושפת את הילד בעל הלקות ל"זולת-עצמי" מיטיב, הנוכח באינטנסיביות שמאפשרת סוג של "הפנמה ממירה". תהליך זה מתאפשר הודות לתגובה הנכונה (המווסתת) והמותאמת לצורכי הילד של המבוגר, וכן הודות לאפשרות שניתנת לילד להמיר את קשיי הזיכרון וההפנמה או "שליפת" האינפורמציה בזמן אמיתי בעזרת אדם קונקרטי הממלא זמנית פונקציות אלה.

"נוכחות שומרת" אין פירושה מבוגר ה"נדבק" לילד ומונע ממנו כל עשייה עצמית, כי אם מבוגר הנוכח ועוקב ממרחק מסוים, חוזר ומתקרב לפי הצורך, מתרחק במידת האפשר, אך תמיד בכוננות שמירה כדי לחזור ולהתערב בטרם תפרוץ הסערה או יתעורר הכישלון הבא.

האדם החיצוני הוא למעשה תחליף לפונקציות הנוירולוגיות הלא-יעילות, דמות קשר טובה המשמשת תחליף זמני עד אשר הילד יצליח לשמרו כזיכרון פנימי ולהשתמש בו כרמז מעורר זיכרון המאפשר תגובה/התנהגות מותאמת. היכולת להיות, אך לא להתערב שלא לצורך, היא החלק המסובך בסיוע. המבוגר חייב באימון ובהכשרה, מצד אחד, ובאיפוק ובעמידה בתסכול רגשי, מצד אחר. לא פעם קורה שהילד ה"שמור" חש לחוץ, מאוים או "לא חופשי" לפעול בספונטניות הלקותית שלו, והוא מטיח במבוגר ה"שומר" את זעמו.

לעיתים ידחה הילד את המבוגר כבלון ניסוי לסוגיית הדחייה ("לך מפה!" יאמר הילד להורה, ובעצם פרדוקסלית יבקש ממנו: "אל תלך מפה, ותראה לי כי אינך נבהל ממני והולך כי הרחקתי אותך, אלא נשאר ומוכיח לי התמדה, עמידה בתסכול ואכפתיות רגשית"). יכולת התמודדות של מבוגר מחייבת לא רק אימון ועמידה בקושי הרגשי, כי אם גם פניות נפשיות והתפנות מכול למטרה ספציפית זו במשך חלקים ניכרים מזמן הפעילות של הילד. לא פעם עולה הטענה, כי זמינות זו היא משאב לא מציאותי בעומס החיים של הורים, של גננות או של מורים. איש-איש ותפקידו.

מעקב אחר החיים המשותפים עם ילד לקוי למידה, קשב וריכוז מלמד, כי ככל שהמבוגר חסר, לא נוכח או לא זמין (מסיבות מוצדקות של עומס, התחלקות עם צרכים רבים אחרים ועוד) - כן ימצא לו הילד טכניקות משלו "לגרור" אליו את המבוגר. אלא שהיגררות זו גוזלת כמעט את אותו הזמן שהיה מקדיש לו המבוגר לו היה בנוכחות שומרת, אך הפעם בתנאים פחות מיטיבים: כתגובה של המבוגר, ולא ביוזמתו, מתוך כעס על הזמן שנגזל ועל ההתנהגות הלא נאותה - במקום בוויסות רגשי מכוון המכיל באופן נכון את הילד (הפנמה ממירה ברפלקציה שלילית, במקום חיובית ומווסתת). פרק זמן הנוכחות, שאליו נגרר המבוגר בעקבות סערה של הילד, אינו פחות מפרק זמן הנוכחות היזומה והשומרת, אך איכותו ותועלתו פחותות בהרבה ומלמדות את הילד פחות על דפוס האינטראקציה הרצוי.

מדידות זמן "על השעון", אשר נעשו במשפחות רבות ו/או על-ידי גננות ומורים שנקטו יוזמה כזו, מראות:

א. **זמן נוכחות שומרת אינו עולה על פרק הזמן הנדרש מנוכחות מתקנת לאחר מעשה.**

ב. איכותה של היוזמה עולה לאין שיעור על זו שבאה בתגובה.

ג. יכולת הלמידה החיובית של הילד עולה בהרבה.

לפיכך, עם הזמן והחזרה שוב ושוב מתחיל הילד להשתמש ברמזי המבוגר, ופוחת הצורך באותה מידה של אינטנסיביות שנדרשה בתחילה.

ב. הטרמה (Before)

ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז חשופים באופן מתמיד להתערבויות מתקנות

לאחר מעשה. התערבויות אלה מתרחשות לאחר השגיאה/נזק/פגיעה ומחייבות את הילד ללמוד על התנהגותו הלא-רצויה כשהוא כבר במצב רגשי סוער וחשוף שוב ושוב לתחושת הכישלון ולרגשות האשמה.

"למידה בדיעבד" - מהתוצאה אל הסיבה - קשה בהרבה מ"למידה מוקדמת" שעוסקת בבניית תסריט מהסיבה אל התוצאה האפשרית - מבחינה קוגניטיבית ומבחינה רגשית. "למידה מוקדמת" זקוקה למשאבי קשב פחותים יותר, מאפשרת מיקוד יעיל יותר ו"חוסכת" את זמן השגיאה ותוצאותיה.

הטרמה היא אפוא עקרון מפתח בהוראה מתקנת חברתית. הטרמה היא היכולת של המבוגר השומר להקדים תרופה למכה, לפעול מתוך עיקרון של מניעה, לסייע לילד לבחור, להחליט, להתכוון בטרם מעשה. באופן זה בונה ההטרמה את יכולת ההשתהות של הילד בטרם תגובה, את היכולת שלו לבחור באופן "חכם" בטרם יוזמה ולנבא הצלחה או כישלון בטרם יתנסה בפועל. כאשר הילד מתורגל אין-ספור פעמים בגישה זו, הוא הופך אותה אט-אט לאסטרטגיית עבודה שלו ומאמצה לחיקו ככלי עבודה חברתי. נכון, שבגין הלקויות נדרשת הטרמה במגוון גדול של סיטואציות, של מקומות ושל אנשים כדי שכל הפרטים יִצרו עיקרון מכליל אצל הילד.

בנוסף, משמשת ההטרמה כאמצעי מכין לקראת מצבי מַעֲבָר או שינוי. כפי שהוזכר קודם לכן, מצבי מַעֲבָר, שינוי או פרידה מעשייה אחת לטובת אחרת מלווים בקשיים רבים אצל הילדים הללו, כמו קושי להתארגן למצב חדש וקושי רגשי (עמידה בתסכול). מַעֲבָר לא מתוכנן מגביר אצל הילד את תחושת חוסר השליטה וחוסר האונים, את חוויית הקיפוח הרגשי, ולפיכך גם את הנטייה למרדנות ולסרבנות. מצב מעברי מוּטָרָם על-ידי הנחיה והתרעה קצרה נותן לילד פסק זמן לפרידה ממצב בהווה ולהתארגנות, וכך חלה עלייה בתחושת השליטה העצמית שלו וביכולתו לנהל אוטונומית את המעבר. מבחינה זו ההטרמה לא רק בונה בשביל הילד את התכנית שחסרה כל כך, אלא גם מאפשרת לו זמן היערכות הנדרש באין גמישות.

ג. תיווך והמללה

תיווך הוא סדרה של פעולות מודעות בעלות מאפיינים ספציפיים, שמציג המבוגר בפני הילד בזמן התמודדותו עם סביבת הגירויים שבה הוא מצוי. על-פי

פנינה קליין (1985, 2000), נועדה הלמידה המתווכת להכין את הילד ללמידות חדשות ולהגמישו לקליטת מידע חדש. הכוונה היא לסדרת פעולות מתוכננת הנעשית מתוך כוונה להשיג שינוי בבהירות התפיסה, העיבוד והביטוי של הילד. היא בונה בילד בהדרגה מודעות לקיומם של גורמים שונים, מעודדת התמקדות בעיקרי שבהם, התבוננות וקשב, מעודדת סריקה מכוונת ואת ברירת הגירויים העומדים במרכז העניין שאליו שואף המבוגר המתווך להביא את הילד.

באמצעות הלמידה המתווכת משיגים ילדים צעירים ללא לקויות העשרה קוגניטיבית והתפתחות חשיבה מופשטת באופן ספונטני ובדרך המעלה את האפקטיביות של המפגש שלהם עם כל סביבת גירויים. לעומתם, זקוקים ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז לתיווך לאורך תקופת חיים ארוכה ובמצבים שונים ומגוונים: מתפקודי יום-יום, מעברים בין מצבים שונים ועד לתפקודי חשיבה גבוהה; מבחירות של מוקדי עניין חברתי ועד בחירות של עיסוק אקדמי. אימוץ הגישה המתווכת ככלי אפקטיבי באינטראקציה של הוראה מתקנת חברתית מאפשר לילד לקוי הלמידה, הקשב והריכוז ליהנות מסיוע כפול מצד המבוגר המשמעותי בכל סיטואציה: ראשית, הוא ממקדו בגירוי החשוב, מסייע לו בבחירה שלו, בהימנעות מהסחה מוגברת ומפריעה. ומצד אחר, הוא מסייע לו בבניית התגובה המותאמת ודרכי ביטויה הנכונות. בנוסף לכך, "בונה" התערבות קבועה בדרך של תיווך אצל הילד יכולת הדרגתית של תיווך עצמי. היא מעניקה לו בצורה מודעת, חוזרת ונשנית גישה של תיווך במצבי חיים ולמידה שונים, ולפיכך הופכת טכניקה של הוראה מתקנת חברתית.

ככל שהתיווך נוכח וחוזר על עצמו במצבי חיים שונים, כן מרוויח הילד פעמיים: התנהגות מותאמת עכשיו, ונדבך נוסף ללמידת תיווך עצמי במצבים חדשים בעתיד.

המללה היא הרחבה של התיווך באמצעות השפה הדבורה. גם כאשר מסייעים לילדים לקויי למידה, קשב וריכוז לבחור ולהתמקד, הם מתקשים לארגן את השפה הרלוונטית בעקבות הרגשה, משאלה, דחף או רגש שהם חשים בזמן התמקדותם בסיטואציה או בגירוי ספציפי. ככל שעוררותם הרגשית גבוהה יותר, כן נחלשת היכולת למקד בעצמם את התגובה המילולית המותאמת ולתאר את רגשותיהם ביחס להתרחשות. כתוצאה מכך חלה נסיגה בתפקודם, והם נוטים לבטא עצמם באופן "התנהגותי". היעדרה של השפה הפנימית (Barkley, 1997; Barkley, Murphy, & Fischer, 2008), כמרכיב הכרחי

בתכנון המקדים את השפה הגלויה, משאיר אותם פנימית חשופים לעוצמה דחפית/רגשית, והדרך היחידה לבטאה היא באמצעים המוקדמים של "השפה ההתנהגותית". תגובות התנהגותיות נחוות באינטראקציה התפקודית והחברתית כ"בעיית התנהגות" הן משום שאינן הולמות את הגיל ואת הסיטואציה של הילד משום שמצפים שיעבור לתקשר בשפה "בוגרת", והן משום שלעיתים הן נחוות כ"אלימות", כפולשנות, כחוסר נימוס ועוד.

"דיבור התנהגותי" יוצר עבור ילד לקוי למידה, קשב וריכוז מעמד של מפריע, לא מנומס, חסר תקשורת - או חמור מכך - תוקפן ואלים, פולשן ולא מכבד את גבולות האחר. ככל שעוצמת הדיבור ההתנהגותי גדולה ושכיחה יותר, כן עולה רמת התיוג בהתאמה. "שפת ההתנהגות" היא "שפת הלקות", והדרך להתמודד עימה ולאפשר לילד להשיג שינוי עוברת דרך ההמללה. המבוגר, הניצב מול הילד ומזהה את דרך התנהגותו ואת המסר שביקש להעביר, נדרש כעת להמליל עבורו את הנעשה כאמירה מבטאת כוונה: לא כוונת ההתנהגות הגלויה על-פי פרשנות חסרת הבנה של הלקות, אלא הכוונה המקורית של הילד כפי שהובעה בהתנהגותו: "אני מבין שכעסת כאשר דני עקף אותך, אבל את הכעס אסור להביע בדחיפה. אתה יכול להגיד לו שאתה כועס ..."; "מותר לך להיות עצבני, אסור לך לקלל בגלל זה. אתה יכול להגיד שאתה עצבני או ללכת לחדר שלך ולפרוק עצמך בצעקות ...".

מובן שאלמנטים כגון היפראקטיביות ואימפולסיביות, קשיי תכנון וארגון, חוסר ויסות, קשיי הבעה, דיבור לא ברור, לקות שפתית, סף תסכול נמוך, עוצמת תגובה גבוהה ועוד - מעצימים את הקושי ומגבירים את הדיבור ההתנהגותי. הם מחייבים את המבוגר לאיפוק, להצבת גבולות, להכלה ולהמללה בו-זמנית.

ד. מַשגוח (Monitoring)

"התקן חשמלי למעקב אחר פעולה הטעונה מעקב מתמיד" - כך מגדיר זאת מילון ספיר - (1997). כמו אותו התקן (monitor), הנדרש לאנשים בסיכון, כמו מעגל המוניטורינג המותקן עבור זמרים על הבמה החסרים את צליל התזמורת המלווה ועלולים להתנתק מהקשר הסינכרוני הנדרש כל כך, כן זקוקים גם למשגוח ילדים בעלי לקות למידה, קשב וריכוז. הוראה הניתנת להם ברגע מסוים, גם אם עברה את מחסום ההסחה של הקשב (ולא התנגדות לשמוע ולהקשיב), גם אם נקלטה בתוך סבך הגירויים המציפים אותם בכל רגע נתון (ולא סרבנות להקשיב) - היא

אינה נשמרת לאורך זמן כי אינה בת תחרות עם המסיחים. היא אינה נשמרת לאורך זמן בגלל בעיות של התמד, מיקוד, חוסר גמישות להתנתק מפעולה אחת (לעיתים אהובה, כמו שינה או צפייה בטלוויזיה או משחק מחשב). היא גם אינה זמינה לילד בגלל קשיים בתפעול זיכרון העבודה (ולכן "שוכח" באופן מידי את מה שנדרש ממנו). נוכחות של מבוגר הפועל כמשגוח משאירה את ה"דרישה" באזור מוקד הגירוי של הילד, משמרת חיצונית את ההוראה במָקום שבו אין יכולת שימור פנימית יעילה.

יותר מכך, בשל סף תסכול נמוך, קשיי התארגנות וקשיי מעבר נוטים ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז "לדחות" משימה לזמן אחר, הקרוי בפיהם "אחר כך" (או לחלופין: "מחר כך"). בעיות בתפיסת זמן כמאפיין נוסף של לקותם מאריכות את הדחייה לפרק זמן מתמשך ללא גבולות והגבלה. הילדים "מתעוררים" לגלות ששוב נסעה הרכבת בלעדיהם כאשר מאוחר מדי, ששוב לא פעלו כנדרש, איחרו, התעכבו או לא מילאו את ההוראה. חוויות כישלון אלה, הנגזרות מהלְקוּת, הופכות את חייהם למסע מתמשך של כישלון - - > אשמה - - > נחיתות - - > דיכאון. הם חשופים לטענה המתמשכת של "חוסר מוטיבציה", "לא ממושמעים" או "חירשים" במתכוון, בשעה שהאמת הפנימית שלהם היא פספוס/החמצה, אי-ערנות, חוסר מיקוד, הסחה, סף תסכול נמוך ועוד.

צודקים המבוגרים הטוענים, כי בעיה זו מתמתנת מאוד והילד אף מפתיע ביכולת ביצוע הוראות לנוכח גילוי מעורר, מוטיבציוני, לנוכח משימה שבה הוא חושק והיא בעלת משמעות רצויה לו עד מאוד. ואכן, גם במציאות הנוירולוגית הקשה של הלקות המוטיבציה האישית היא גורם עוקף לקות - אך לא לאורך זמן, ולא כגורם המאפשר הכללה למצבים אחרים. יותר מכך, היערכות הילד לאירוע בעל חשיבות חיובית רבה מבחינתו (נסיעה לחוג, לבילוי ועוד), גם אם יש בה דיוק בזמן ובשעה - עלולה להיתקל בבעיית חוסר הגמישות בעת דחייה או עיכוב, או חמור מכך - בעת ביטול פתאומי שלה, והיא חושפת את הילד לתגובת התנהגות קשה של תסכול וחוסר גמישות לקבל ולהשלים עם ה"אין" עכשיו.

גם אם ההוראה נקלטה והילד נערך לביצועה או בחר בעצמו בתגובה רצויה, עדיין עומדת בפניו בעיית ההמשכיות וההתמדה בביצוע הנכון. לעיתים נראה באופן ספונטני יכולת בחירה נכונה והסטה מהפעולה המותאמת כאשר היא נדרשת לאורך זמן, בשל חדירת גירויים או מסיחים חדשים לשדה הפעילות של הילד.

לכן, תפקידו של המבוגר הנוכח כמשגוח מספק לילד אזור ביטחון. זהו גורם

חיצוני המחזירו למסלול הנכון כל אימת שהוא זקוק. הוא שולח לו "רמזים" בזמן אמת הנוגעים לסטייה ולתיקונה. היעדר משגוח חושף את הילד שוב ושוב לתסכול הכרוך בגילוי תוצאה לאחר מעשה במקום מחשבה ותכנון לפני מעשה ובמהלכו.

באמצעות המוניטורינג, כנוכחות משגיחה לאורך זמן, רוכש הילד הצלחות בזמן אמת לצד רכישת אסטרטגיה הנלמדת מהחוץ פנימה - מהמבוגר אל עולמו הפנימי באמצעות הפנמה ממירה. מבוגר משגיח בעל קשר משמעותי עם הילד יוצר עבורו הגנה כפולה: גם כאן ועכשיו, וגם בלמידת מוניטורינג עצמי לעתיד.

ה. משוב (פידבֶּק) ותיקון

מעגל ההתייחסויות המתפתח בין הילד למבוגר הוא דינמי ומשתנה. ילד הזוכה לנוכחות של מבוגר, המשמש בתפקיד "זולת עצמי" חיובי, המאפשר תהליכי הפנמה ממירה ביחס לתפקודו ולבניית הדימוי העצמי החיובי שלו, מרוויח רגעי נחת של התפעמות לצד מהלכי תיקון ובקרה. עם הזמן נדרש הילד פחות ופחות לנוכחות הקונקרטית ויכול להתחיל להישען על ההפנמות הרב-תחומיות אשר נבנו בתוכו באופנים שונים.

הפנמה מגוונת זו מקלה עליו בבוא העת לשלוף דרך אחד הערוצים החזקים יותר את הנוכחות הפנימית, ולהסתייע בה כגורם המכוון באופן עצמאי את מהלכיו. כדי שתהליך זה יצבור עוצמה ותאוצה זקוק הילד הלומד להמשך חיזוקים והכוונות. מעגל המשוב הנבנה בינו לבין המבוגר מאפשר זאת.

במידה רבה ניתן לראות בשלב זה שחזור של מהלך מוקדם, הנבנה בין פעוט למבוגר בתקופת בניית הספרציה והאינדיבידואציה. מאהלר (Mahler et al., 1975) מציירת שלב ביניים בין הסימביוזה לספרציה, המדגיש את הצורך של הילד להתרחק ולהתקרב אל המבוגר באמצעות "תדלוק" הנוכחות (rapprochement). הילד הרך, שזה עתה ביסס יכולות מוטוריות הנושאות אותו מרחק-מה מההורה שעימו, נבהל לרגע מהגילוי שהוא לבדו בעולם. סכֵּמת ההורה הפנימי טרם התבססה בו דיהּ על מנת לשרת אותו כמקור מרגיע, ומתוך בהלת החֶסֶר הוא רץ חזרה אל ההורה, נצמד אליו פיזית (אוחז בשולי הבגד או בגופו) או פסיכולוגית (במבט, בקשר עין או במילה) "מתדלק" את נוכחותו הקונקרטית והמרגיעה, זוכה לרגע עילאי של "התפעמות" ההורה ממנו (שיקוף מתדלק: "איזה יופי אתה רץ ...", "כל הכבוד שעצרת בזמן ..." ועוד), מפנים אותו ואת התפעמותו - והנה הוא

מתודלק ויכול להמשיך הלאה. לעיתים מוצא עצמו הילד לקוי הלמידה, הקשב והריכוז מתרחק ונבהל, אינו מוצא את הדרך לחזור אל ההורה, מגיב בפניקה, או נאלץ לעצור בגלל דרישת הורה אוסרת אך לא מתפעמת ("תפסיק לרוץ כל כך מהר! זה מסוכן..."., "כמה פעמים אמרתי לך שאם תמשיך לרוץ ככה לא אצא עמך לטיול ..."), אך ללא יכולת להפנמה ממירה. לפיכך הוא יחסר את הנוכחות ההורית וייוותר לו עם הערך העצמי השלילי.

תיקון המצב אפשרי לא רק בעזרת ארבעת העקרונות שתוארו קודם לכן, אלא גם בעזרת מעגל הפידבק המתקן. ביוזמת המבוגר המשמעותי זוכה הילד שהעז והחל לפעול בעצמו לפידבק מאשר ומתפעם, ומכאן להמשך תחזוק היכולת - או לחלופין להמרתה בהתנהגות/תגובה אחרת, מותאמת יותר להשתנות המצב. באופן זה זוכה הילד בו-זמנית למגוון התנסויות עצמיות, להגמשת תגובות לפי הנסיבות, להמשך הגנת המבוגר אך מעמדה אוטונומית יותר, ולבניית ערך עצמי חיובי ואוטונומי על בסיס התנסות מוגנת. בהדרגה יגדלו מעגלי המרחק האוטונומי, יתרבו התגובות העצמיות של הילד ויישמרו על-ידי הפידבק המתקן של המבוגר.

מורי החצר ותפקידם כ"זולת-עצמי" בהוראה מתקנת חברתית

מערכת החינוך מהגיל הרך ועד תום התיכון משמשת מגרש רחב-היקף (הן במונחי זמן-יום והן בהיקף השנים שבהן שוהה בה הילד) ללמידה של הוראה מתקנת חברתית. על-פי חוק נדרשים מרבית הילדים לשהות במסגרת החינוכית מגיל צעיר (3 - 4 שנים ואילך) עד תום גיל ההתבגרות, במשך שני שלישים ויותר של השנה לאורך מחצית היום ויותר, ולכן חייבת מערכת החינוך להיות שותפה פעילה בתהליך.

ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז חולקים את זמנם עם המערכת כמו שאר בני גילם. לפיכך, אם ינקטו המחנכים במערכת יוזמה להוראה מתקנת - או יפעלו מתוך חוסר אונים וחוסר ידע - זו השאלה הרלוונטית. עצם נוכחותם במערכת של בעלי הפרעות הקשב ולקות הלמידה מציבה אתגר עבור המחנכים - או לחלופין נטל וקושי. דבר אחד ברור, התעלמות מהם אינה אופציה. מערכת שתנקוט ניסיון להתעלם, תגלה מהר מאוד שהיא "נגררת" אחרי צורכי הילדים הללו ועסוקה בתגובות הגנה במקום ביוזמה בונה.

על מנת להיענות לצורכי הילדים באופן יזום ומכוון מטרה יש צורך בהקצאה ובהכשרה של כוח אדם מקצועי לעניין. זמן ההוראה החברתית האפקטיבי ביותר

במרוצת יום הלימודים הוא ההפסקה (כמו גם זמני המעבר והפינות השונות בגן ובחצר בגן הילדים). הבעיה היא, שפרק זמן זה נותר לרוב נטוש, ללא כל השגחה של מחנכים - או לחלופין השגחה חלקית ולא מספקת של אנשים שהם "זרים" למרבית הילדים ואינם יכולים לשמש כ"זולת-עצמי" אפקטיבי. בעוד שזמן השיעור הפורמלי מופקד בידיו של אדם קבוע, הבונה קשר משמעותי לאורך שנה ויותר, משקיפים במשך רוב זמן החצר על הילדים אך ורק מורים מזדמנים ("תורנות מורים"), אשר אינם מוּכּרים ואין להם יחסים משמעותיים עם מרבית הילדים (להוציא אותו קומץ, שבאותו יום תורנות מכיר אותם בכובע של מחנך הכיתה או מורה קבוע במקצוע זה או אחר).

הוראה מתקנת על-ידי מבוגר מזדמן, שאינו יכול לשמש במאפייניו הבסיסיים כ"זולת-עצמי" משמעותי ואף חסר לרוב את הידע הספציפי ואת המיומנויות הנדרשות להוראה מתקנת חברתית, אינה משיגה את מטרתה. לעיתים תוצאות המפגש בין מבוגר זה לילד לקוי למידה, קשב וריכוז הן הרסניות וקטלניות. עצם האחריות המוטלת על המבוגר "לפתור" בעיות שמתעוררות באינטראקציה בין הילדים ללא היכרות וללא ידע ומיומנות, חושפת את המבוגר לתגובת ילד ה"נאמרת" ב"שפה הלקותית" (ההתנהגותית) ומעוררת בו תגובות רגשיות קשות: חוסר אונים, חוסר שליטה, תוקפנות וכעס על התנהגות הילד, ולעיתים אף חוויה של בושה ועלבון ("איך הוא מעז לדבר אלי כך ...", "מה זה הקללות הללו שהוא מפנה אלי", "חוצפן אחד" ועוד). וכך בדיוק באותו רגע, כשהילד נזקק נואשות למבוגר "זולת-עצמי" יודע ומבין המסוגל להעניק לו הוראה מתקנת חברתית (ואולי אף להתערב על-פי עקרון ההטרמה ולצמצם את משכה של הבעיה) - הוא חוֹוה מבוגר סוער, המגיב באופן מַסלים בְמקום באופן מרגיע ומתקן.

וחמור מכך, תורנותם של המורים באה על חשבון ההפסקה והמנוחה שהם עצמם זקוקים לה מאוד. לפיכך, כניסתם לתפקיד מהולה בעמדה רגשית של חוסר פניות ושל לחץ. מורה כזה לא רק שחסר את הידע והמיומנויות הנדרשות, אלא חסר גם את המצב הנפשי הנדרש.

"מורי החצר" יכולים לבוא מתחומים מגוונים: חינוך, טיפול, חינוך גופני, חינוך בלתי פורמלי ועוד - ובלבד שנוכחותם בהפסקות תהיה התחום המרכזי בחייהם המקצועיים ואליו הם יכשירו את עצמם. בנוסף, הם יוכשרו כמורים "להוראה מתקנת חברתית" ויצברו מיומנות בהענקת יכולת זו לילדים הזקוקים לכך. חצר בית-הספר היא כיתת האם שלהם, ונוכחותם בה קבועה ובלתי מתחלפת. הילדים, המגיעים אל החצר בנסיבות שונות (הפסקה, יציאה מהשיעור, גירוש מהכיתה) יפגשו אותם תמיד.

המפגש המתמיד והקבוע של הילדים עם מורים אלה מאפשר להם להיות בעמדה של "זולת-עצמי" משמעותי. וככאלה, הם יאפשרו לילדים תהליכי הפנמה ממירה ופיתוח אסטרטגיות חברתיות בטוחות.

מורי החצר פועלים בשלושה מישורים בו-זמנית, וכך הם יכולים לאפשר מילוי הצרכים החברתיים במערכת החינוך:

א. נוכחות קבועה בהפסקה - בטריטוריה קבועה מראש (ברחבה, במגרש, מאחורי מבנה מסוים וכו', כל מורה והטריטוריה הקבועה שלו).

ב. נוכחות יזומה בהפסקות - לבניית אזורי הפעלה מגוונים בימים שונים, על מנת לאפשר אזורי פעילות מובנים, נותני מענה לסובלימציה ומפתחי כישורים חברתיים (לדוגמה: פינת אגרוף, משחקי קופסה, משחקי כדור, גינון, פינת חי ועוד).

הנוכחות הקבועה בהפסקה מאפשרת למורי החצר להכיר ולדעת מראש מיהם הילדים לקויי הלמידה, הקשב והריכוז הזקוקים להם. ילדים אלה יזכו בעזרת המורה לפעולות של הוראה מתקנת חברתית, כשהן מוּנָעות על-פי חמשת העקרונות שפורטו לעיל. הילד יוכל להיעזר במורה ב"שלב הלפני" כדי להתארגן באופן מותאם לרצונותיו ולאפשרויות של האחרים; הילד יזכה לליווי של תיווך ושל המללה, של מוניטורינג ושל פידבק מתמשך; התפרצותה של בעיה, אם וכאשר תקרה, תקבל מיד מענה בזמן אמיתי - לעומת "ניתוח לאחר המוות", שעושה מורה תורן בלתי מעורב דיו, המוזעק על-ידי הילדים לאחר אירוע שכבר קרה. היכולת לסייע לילד לקוי למידה, קשב וריכוז לאחר מעשה היא נמוכה, ולרוב דורשת הפניה אל דמות מוּכּרת אחרת (המחנך האישי) אשר כלל לא הייתה מעורבת עד כה. כך מתרחש מעגל מַסלים של התערבות לאחר מעשה, "מיד שנייה", במרחק ניכר מזמן ההתרחשות, ללא יכולת תיקון בזמן אמיתי. כ"זולת-עצמי" קבוע בחיי הילד נוכח מורה החצר בזמן אמיתי, בונה אסטרטגיה "לפני" ומתקן לפי הצורך "תוך כדי". כך נעשית ההוראה המתקנת החברתית שפה משמעותית בחיי הילדים כולם. נוכחותו תורמת לכלל ילדי בית-הספר, לאקלים החברתי ולהתפתחות השפה החברתית והערכית בבית-הספר.

מגוון העיסוקים והיוזמות שמורי החצר יכולים להציע מאפשר לילדים שונים לנצל את זמן ההפסקה, לעיתים אף על חשבון שיעורים מסוימים, ולהתפתח בתחומים מגוונים לפי יכולותיהם ועל-פי העניין שלהם וכישוריהם החזקים (ולא רק להימצא בתחומי קושי וחולשה).

מורה חצר שמביא עימו פעילות גופנית, כישורי משחק, קשר לטבע (לצומח

או לחי), מיומנויות אמנותיות (אמנות פלסטית, דרמה וכו'), מרחיב את תחומי העיסוק של הילדים במסגרת החיים החברתיים, ומאפשר לכל אחד מהילדים להתחבר לתחום שיבחר.

ג. נוכחות מורי החצר נשמרת גם בזמן השיעור הפורמלי. כיתתם אומנם נשארת בחצר, אבל היא קולטת ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, המוצאים עצמם לעיתים קרובות יוצאים מהשיעור (או מוּצָאים ממנו) כשהם פגועים, סוערים ומתקשים לווסת עצמם (איבדו קשב וריכוז ויצאו ביוזמתם להתאוורר, או ש"הפריעו" והוצאו על-ידי המורה כעונש או לשם התאוררות, או שאיבדו שליטה והתפרצו ועל כן הורחקו מהכיתה "להירגע" ועוד). בבית-ספר ללא מורה חצר מוצא ילד כזה את עצמו באחד הרגעים הקשים של היום: הוא נטוש לבדו במקרה הטוב, או דחוי, בודד וחסר כוחות לוויסות עצמי במקרה הרע. חמור מכך, הוא חוֹוה את התעצמות התוקפנות בשל תחושת העלבון שחווה בכיתה. ברגע זה הוא נזקק יותר מכול למבוגר ("זולת-עצמי") מיומן, מווסת היודע כיצד לפעול. עתה משמש מורה החצר לילד בראש ובראשונה כ"קולט ברקים ורעמים" ובו בזמן הוא מעבד עימו (באמצעות מיומנויותיו) את ההתרחשות וההתנהגות הנדרשת והמותאמת; הוא בונה עימו גבולות ביטחון בתנאים של הכלה ושל הכוונת רגשותיו ותגובותיו. הילד אינו עוד לבדו, הוא זוכה לא רק לעזרה בזמן אמיתי אלא גם לבניית אסטרטגיית התמודדות באירועים משבריים בעתיד.

ד. מורי החצר כמאתרי כישרונות ומנתבי כישורים. ילדים לקויי למידה קשב וריכוז רבים הם בעלי כישורים גבוהים ואינטליגנציה ביצועית גבוהה - לעומת הקשיים בחלק המילולי. שיעורי בית-הספר מדגישים את שונותם וחריגותם וממעטים להבליט את כישוריהם הגבוהים. מורי החצר, האמונים על הוראה מתקנת חברתית, יכולים להאיץ התרחשויות כיתתיות, שכבתיות, בית-ספריות, המעצימות את הכישורים הללו - ולאו דווקא את הקשיים: תחרויות, אליפויות, טקסים, הפעלות מגוונות, אחריות על מכשור טכני, קישוט בית-הספר. כך הם יכולים להפוך את הקערה על-פיה ולתת לחלק מהילדים עליונות בזכות אותם כישורים טובים. ילד שזכה לנצח באליפות, להעמיד מיצג, לקשט את בית-הספר, להופיע בטקס ועוד, יחווה - לעיתים בפעם הראשונה - התפעמות פומבית מכישוריו ומיכולותיו, ויחוש בראשונה חוויה של ערך עצמי חיובי ולא שלילי. אותה התפעמות החסרה כל כך מינקות, יכולה לשמש פריצה ראשונה ממעגל הנחיתות והאשמה. מורי החצר, הממוקדים ביצירת אפשרויות פריצה כאלה,

פועלים לעיתים על-פי סדר עדיפויות אחר משל מורה הכיתה, וכך הם נעשים בהדרגה גם סוכני חִברות משמעותיים בהשתלבותם החינוכית של ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז.

הוראה מתקנת קבוצתית להקניית מיומנויות חברתיות - גישה טיפולית ייחודית

מצוקתם הרגשית, ההתנהגותית והחברתית של ילדים ומתבגרים הסובלים מלקות למידה, קשב וריכוז, ידועה כיום לכל המעורבים בנושא (הורים, מחנכים, מטפלים). דרכי ההתמודדות עם קשיים אלה נשענות על תפיסות תיאורטיות וטיפוליות מגוונות, המפרשות באופן שונה את מהות הלקות ומקורותיה.

ההתנהגות הבלתי מסתגלת של ילדים אלה היא רק הפן הגלוי של עולם רחב הסמוי מן העין של הלקות, על כל טווח הקשיים שהיא מעוררת באדם מלידה ועד בגרות. לפיכך, החיפוש אחר נתיבי הסיוע לילדים מושתת על ראייה כוללנית זו.

בעשורים האחרונים אנו עדים להתעצמות גישות טיפוליות קונבנציונליות ובלתי קונבנציונליות של התערבות דרך סוכנים שונים למתן עזרה לילדים בעלי לקויי למידה, קשב וריכוז.

בין הגישות הטיפוליות השונות (אשר רק חלקן נחקרו לעומק) מצויות אלה הנובעות ממקצועות הרפואה (טיפול תרופתי); מהמקצועות הפרא-רפואיים (טיפולי גוף-נפש הנשענים על ידע בפיזיותרפיה, בריפוי בעיסוק ובהתעמלות טיפולית); מענפי שכלול היכולת הגופנית (הגנה עצמית, ג'ודו, קרטה ועוד); מתורות מזרחיות, ומגישות הוראה אינטנסיבית, כגון אימון (coaching) פרטני וקבוצתי לילדים ולהורים. לצד אלה רווחות גישות הבאות מתחום הפסיכותרפיה המסורתית (טיפול באמצעות משחק, פסיכותרפיה ורבלית - אינדיבידואלית ו/או קבוצתית), ממקצועות הטיפול בהבעה (תרפיה באמצעות אמנות, מוזיקה, דרמה ועוד), ומגישות טיפול קוגניטיביות-התנהגותיות.

מחקרים שונים ניסו להעריך את האפקטיביות של תכניות ההתערבות המגוונות, אך ניתן להתרשם כי הצד החברתי לא זכה בהן לתשומת לב מיוחדת. השינוי בתחום זה, אם מתרחש, נלווה להגדרות טיפוליות ראשוניות כגון יכולת ויסות, העלאת הדימוי העצמי, העלאת מודעות לקיומה של הלקות ולהשלכותיה, חיזוק התנהגויות רצויות והכחדת התנגדויות מפריעות, טיפול בחוויית הנחיתות וברגשות הכישלון ועוד.

רק באחרונה החלה להתפתח גישה המתמקדת בהענקת מיומנויות חברתיות לילדים ולמתבגרים בעלי לקות למידה, קשב וריכוז, ועימה עולה הצורך בפיתוח כלי מחקר להערכת גישה זו (בידרמן, 2007).

הצורך לפתח גישה ייחודית לפיתוח המיומנויות החברתיות הופיע לראשונה במסגרות חינוכיות וטיפוליות ייחודיות, אשר ראו בקושי החברתי הספציפי פן מרכזי מובנה בלקות שניתן לטיפול רק באופן ישיר וממוקד במטרה זו. יתרה מכך, הבנת הלקוח כהתרחשות נוירולוגית, רב-תחומית, לאורך התפתחותו הכוללת של הילד ובמהלך בניית היחסים עם הוריו ועם סביבתו האנושית אפשרה הַמשָׁגָה של הפן החברתי כחלק נוכח, מובנה בלקות, ולפיכך מחייב התערבות ממוקדת במטרה זו.

ההתערבות יכולה להיעשות בתוך מסגרת חינוכית ומחוצה לה, היא תכלול את היסודות הבסיסיים לגישה ותשאף להכשיר מבוגרים נוספים בסביבת הילדים כתומכי הישות וההשתנות שלהם.

טכניקות טיפוליות אחרות נשענות על הגישה הרואה את התהליך הטיפולי בחדר המוגן כמקום לגדילה ולהשתנות הילד, שממנו הוא יעשה העברה (טרנספרנס) אל "החיים האמיתיים". ברם, הבנת הלקות בהקשריה הנוירולוגיים מראה, כי טרנספרנס לבדו אינו יכול להיות גורם מחולל שינוי בקרב ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, מכיוון שהוא מצריך כשירות נוירולוגית החסרה להם. ילדים אלה זקוקים לגורמי תיווך וסיוע בזמן אמיתי, בזמן ההעברה אל "החיים האמיתיים" של חוויית השינוי מהחדר המוגן. נחוץ גורם מסייע שיהיה מסוגל להכיל את השינוי בזמן אמיתי בחיים.

קבוצה להוראה מתקנת חברתית בנויה אפוא על-פי עקרונות של כמה דיסציפלינות יסוד המאפשרים לה לפעול באמצעות כלים החיוניים לילדים בעלי לקויי למידה, קשב וריכוז:

א. הגישה הטיפולית

קבוצה להוראה מתקנת חברתית בנויה על שילוב של טיפול קבוצתי באמצעות משחק (play-therapy) על-פי עקרונות של קבוצת טיפול "פעילה" (activity group) ושל גישות של תרפיה בהבעה (אמנות פלסטית, דרמה, מחול ומוזיקה). העולם התוכני של המשחק או של הפעילות ההבעתית כמו גם פעילויות חברתיות נוספות - הם-הם ארגז הכלים המרכזי של ילדים בגיל החביון ובגיל ההתבגרות. עולמם החברתי של ילדים ושל מתבגרים מתבסס ברובו על פעילויות אלה, הנרכשות כבר מאמצע שנות הגיל הרך, והופכות מרכזיות מגיל 6 ומעלה. הרעיון הבסיסי בגישה זו: השימוש בכלים אלה הוא ההזדמנות "לאמן" ולפתח

בקרב ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז את השפה החברתית, כפי שהיא נוכחת באופן טבעי בחיי חבריהם ללא הלקות. באמצעותה יוכלו לקיים איתם את המגע והקשר המיוחלים.

שפת המשחק, כמו שפת ההבעה והפעילות, הן כלי ההבעה הנהוגים בקבוצה החברתית הממלאת תפקיד מרכזי בהתפתחות הנפשית של ילדים ושל מתבגרים (ראו בפרק על גיל החביון וגיל ההתבגרות, בתוך פרק א', "לקויות למידה, -קשב- וריכוז - מסע משותף של הורים וילדים", פלוטניק, 2008). ההיכרות עם שפה זו והמשאלה להשתמש בה קיימות אצל מרבית הילדים בעלי הלקויות, אולם חסר מימושה בפועל, חסרה יכולת השמירה על כללי האינטראקציה, ולפיכך הם חוֹוים דחייה והימנעות.

הכנסת כלים משפות טיפוליות כמו אמנות ודרמה, משחק תפקידים או הבהרות קוגניטיביות, יכולה להיעשות על-ידי המטפלים בנוסף לתהליך הפעלתני ובמהלכו, כדי להעצים ולגוון את התהליך הטיפולי. ילד שחווה יכולת הולכת ומתגבשת לשחק משחקי קופסה (לבחור, לתכנן, להזמין שותפים למשחק, לעמוד בהצלחה בחוויית הפסד או ניצחון, להתאפק מ"לרמות" על מנת להצליח בכל מחיר, להימנע מלהרוס כי "לא הוזמנתי", ליזום ולהעֵז לשחק עם מישהו, להביע רצון משלו ועוד ועוד) לעסוק בפעילות יוצרת או במשחקי חברה, יוכל בהדרגה להעביר את היכולות הללו שנרכשו ב"חדר הבטוח" אל מגרש המשחקים בבית-הספר או בשכונה הודות לדמיון בסיטואציה, בתהליך ובאופן התפקוד הנדרש. מפגש בחצר בית-הספר עם חוויות רגשיות דומות לאלה שבקבוצה יהיה קל יותר (או קשה פחות) לוויסות ולעצירה הודות להתנסות האינטנסיבית הדומה בקבוצה הטיפולית. שילוב כוחות של קבוצה טיפולית, הורה מיומן בשפה, ו"מורה חצר" בבית-הספר, נותן לילד את היכולת להעביר את השינוי מסיטואציה לסיטואציה.

ב. תפקידי המטפלים

לרוב נעשית הנחיית קבוצה להוראה מתקנת חברתית על-ידי שני מטפלים.

הצורך המעשי בשניים תואם גם את התפיסה התיאורטית-טיפולית. מהו הצורך המעשי? ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז מגיעים אל הקבוצה כאשר הם שונים זה מזה בהיקפי הלקות, ברמות הקושי ובטווחי הטמפרמנט: סוער - נמנע. המכנים המשותפים אינם מונעים את ההבדלים האינדיבידואליים, אך לכולם

חוויית פגיעות ורמת רגישות גבוהות. הצורך להיענות בו-זמנית למגוון הצרכים על מנת שתתקיים ההתרחשות החברתית מטיל על המטפל עומס עצום ופיצול קשב רב. החובה לשמש "זולת-עצמי" משמעותי היכול להכיל ולתחום גבולות בו-זמנית, לעורר העזה ולווסת עוצמת-יתר יוצרת לעיתים במטפל חוויית שְׁנִיּוּת קשה. הימצאות של שני מטפלים באה לענות על מורכבות הסיטואציה ולאפשר מגוון התייחסויות בו-זמנית.

הימצאותם של זוג מטפלים מאפשרת לילדים בקבוצה לחוות לא רק היענות מותאמת ומגוונת, אלא גם היחשפות לדיאלוג בין שני מבוגרים, שהיא סיטואציה חברתית ללמידת מודלינג חשובה ביותר (ולעיתים מעוררת בקרב הילדים תגובות השלכה, הנוגעות לתפיסתם את מקומם מול הוריהם ואחיהם במשפחה).

תפקידי המטפלים הם:

- השגחה והצבת גבולות. על מנת שהקבוצה תתנהל בחוויה של מקום בטוח לכלל המשתתפים, נדרשת התערבות של "חוזה" מוקדם על דרכי ההתנהלות, על המותר והבטוח בתוך חדר הפעילות. אחת הבעיות השכיחות בתוך קבוצה טיפולית היא השחזור שעושים הילדים למקומם הטבעי בעולם שמחוץ לחדר. התוקפן בא עם תוקפנותו, הקורבן - עם חוויית האומללות, המתגרה - עם הרפרטואר שלו, והנסוג - עם הצמצום הטבעי. שחזור התפקידים ללא גבולות ביטחון והשגחה בזמן אמיתי עלול לקבע את המשתתפים ולמנוע הזדמנות לחוות אינטראקציות חדשות ומגוונות. היכולת לפעול בזמן ההתרחשות מעניקה למטפל מגוון אמצעים ליצור סביבה בטוחה, פיזית ואנושית.

בנוסף, הצבת גבולות ושמירה מתמדת - מאפשרים לילדים לרכוש רמזים בזמן אמיתי על מנת לכוונן עצמם לחוות הצלחה ולהימנע משחזור מעשים אסורים, המעוררים שוב חוויות של נזיפה ושל אשמה (שהוא מעגל ההסלמה השכיח בחייהם) - או לחלופין להימנע מהתכנסות, מהימנעות ומהצטמצמות, המגבירות את תחושת הנידוי שכופה הילד על עצמו. היכולת לשנות כיוון בתחושת מוגנות שמקורה במטפל, משחררת את הילדים לְהָעֵז לשנות תפקיד, התנהגות ואינטראקציה.

- הכלה ואמפתיה. בעוד שבעולם שמחוץ לחדר חוֹוים מרבית הילדים לקויי הלמידה, הקשב והריכוז תחושה של ביקורת, של אשמה או של התעלמות מהם בגין פרשנות לקויה של מניעי התפקוד שלהם, מאפשרים הקבוצה והמנחים

שינוי: באמצעות תהליכים של אמפתיה והכלה נוצרת חוויית קבלה. אני רוצה להיות מי שאני וכמו שאני - על-אף הקשיים שאני נושא עימי. ההתנסות בקבלה ללא תנאי בקבוצה הופכת התרחשות נפשית חדשה ורבת-עוצמה אצל מרבית הילדים. הצורך לבחון ולהסלים בתחילה תגובות והתנהגויות אסורות על מנת לחזור ולחוות קבלה לא מותנית, הופך חוויה קריטית בתהליך ההשתנות שחווים המשתתפים.

הכלה ואמפתיה מושגות גם באמצעות היכולת של המטפלים לפרש נכונה את מניעי הילד ולהמליל אותם בשפת ההוראה המתקנת, באופן שיעשה חיבור מדויק בין הרגש המניע, ההתנהגות הגלויה וההתכוונות. כאשר חש הילד את היעדר השיפוטיות, את ההבהרה של מקורות התנהגותו ומניעיה, ואת היכולת לבטא עצמו באופן מובן, אחר ומקובל יותר חברתית ובין-אישית - נפתחת הדלת לתהליכי השינוי הפנימיים. הנוכחות המכילה והאמפתית של המטפלים מאירה זווית הכרחית בתפקידם כ"זולת-עצמי" משמעותי עבור הילד, המאפשרת לו בניית תהליכי הפנמה ממירה בתנאים של התפעמות, רפלקציה חיובית על מי שהוא - ולא רק על מה שעשה, טוב או רע.

- תגובה בזמן אמיתי. כפי שנאמר, אחד הקשיים במרבית תכניות ההתערבות לילדים לקויי למידה וקשב נובע מהיעדרו של מבוגר משמעותי בזמן אמיתי. לפיכך, חלק נרחב מהלמידה החברתית נעשה בתנאים של "לאחר מעשה". המערך הטיפולי בקבוצה מאפשר למטפלים התייחסות לקושי שנוצר בזמן התרחשותו, וכך מאפשר לילד לחפש תהליכי שינוי בזמן אמת. גבול אמפתי המוצב לילד הזועם ומחזירו לקבוצה רק כאשר הוא מנסה גישה אחרת באינטראקציה, או מנחה מלווה המעודד ילד מסתגר להביע רצון אישי או יוזמה ולו הקטנה ביותר - אלה נותנים לילדים סביבה מוגנת להשתנות מיידית בזמן ההתרחשות. תנאי זה הוא קריטי לקיומה של הוראה מתקנת חברתית, והוא מעצים את יכולת הילד לחוות תהליכים של הפנמה ממירה, שיקום הדימוי העצמי וקבלת רפלקציה מתפעמת בזמן ביצוע ולא אחריו.

הטיפול בהתנהגות בזמן אמיתי ללא צורך לשלוף מהזיכרון תובנות מן העבר, בונה ערנות לקליטת רמזים מהאחר הנמצא מולי ומאפשר חיזוק המודעות לאחר עבור אותם ילדים חסרי מודעות כזו (ראו, פלוטניק, 2008) ועבור אלה, המתקשים בקריאת רמזים לא מילוליים או המתקשים לווסת עצמם מול האחר.

- הפעלת חמשת היסודות להוראה מתקנת חברתית. תפקידם של המנחים ושל המטפלים בהוראה מתקנת חברתית שזור כל הזמן בחמשת היסודות כפי שהוצגו קודם לכן. היכולת לפעול בנוכחות מתמדת, להטרים, לתווך ולהמליל, להעניק חוויות מַשגוֹח (מוניטורינג) ולתת פידבק ותיקון כל העת, הופכת שפה זו לשפתם של הילדים המטופלים. בהדרגה תפעלנה אסטרטגיות נרכשות אלה גם מתוך שליטה עצמית שלהם - ולא רק מתוך תלות בנוכחות השליטה מחוץ להם (של המטפלים). בניית רשת של שפה קבוצתית והתנסות מתמשכת בה (ואם ניתן - בתמיכת מבוגרים משמעותיים נוספים מחוץ לחדר, כגון הורים, מחנכים) מעצימות את יכולתו של כל משתתף (על-פי הקצב האישי שלו) לרכוש לעצמו את השפה ולהעֵז להשתמש בה במצבים רבים יותר ויותר.

ג. המערך הטיפולי (setting) והתהליך

1. בניית הסביבה הבטוחה

ייחודה של הקבוצה להוראה מתקנת חברתית - שכל אחד ממשתתפיה מביא עצמו למפגש כפי שהוא בחיי היום-יום. הרעיון הוא לאפשר לילדים ולמתבגרים להביא עצמם באופן אותנטי - ולא לחייבם מהרגע הראשון להתאים עצמם לדרישות המפגש. בדרך זו נבנית תחילתו של תהליך בטוח של קבלה ושל אמון בסיסי עם התנסות אמיתית בבניית השינוי המבוקש. בנוסף, יצירת הביטחון בחדר בתנאים דומים ככל שניתן לסביבה הטבעית (אך מוגנים יותר ממנה) מסייעת בהמשך לתהליך ההכללה הנדרש מהילד כאשר הוא מתחיל להכליל מהחדר אל הסביבה הטבעית.

שמירה על תנאים - כגון מועד - יום ושעה קבועים, מבנה קבוע, מצויד בתנאי משחק ופעילות אך גם במערך פיזי מגן, חלל קבוע, מנחים קבועים והרכב חברתי קבוע - מצמצמת מאוד את הצורך לעבור כל פעם חוויית הסתגלות לסיטואציה, ובונָה תחושת המשכיות על הרקע הקבוע וממנה אל השינוי - כגורם משתנה עיקרי.

2. אופן הפעילות

על מנת ליצור סביבה טיפולית קרובה ככל הניתן לסביבה הטבעית, פועלת הקבוצה על-פי עיקרון של פעילות חופשית ולא מונחית. בתחילת כל מפגש

נערך תהליך "איסוף", שממנו בונה כל ילד את היוזמה והרצון שלו, את סוג הפעילות ואת ההרכב אנושי. בין המשתתפים מתנהל משא ומתן (מוגן ושמור על-ידי המטפלים) על הרצונות ועל היוזמות האישיות, על הרכב הפעילות (כולם יחד, לבדם, בזוג, עם אחד המטפלים או בלעדיהם) ועל החומרים הרצויים. באופן כזה מתנסה הילד כל פעם מחדש באתחול (restart) של האינטראקציה, בניהולה ובבנייתה, תוך כדי שמירה על תנאים המותאמים לצרכיו ועל חוקי הטיפול גם יחד.

3. **הסיטואציה הפתוחה**

הסיטואציה הפתוחה היא הדמיה קרובה לכל יוזמה חברתית שלה נדרש הילד בעולם שבחוץ, בין אם הוא מגיע אליה כיוזם או כנענה. יותר מכך, חילוקי דעות, רצונות מנוגדים ותהליכי עימות (קונפליקטים) אפשריים אף הם, ומטופלים בזמן אמת כמו כל שאר התהליכים הטיפוליים. התפרצויות זעם, סף תסכול נמוך, ותרנות והימנעות, שליטה ומאבקי כוח - כולם רכיבים של שפה לגיטימית כפי שהיא באה לידי ביטוי בחיים האמיתיים. ההבדל הוא בנוכחות המלווה את הילד בעת הקשיים, כמו גם בזמן ההצלחות, המחזקת את הראוי והמנסה להסיר את שאינו ראוי.

4. **מבנה הקבוצה וגודלה**

על מנת ליצור תנאי סביבה טיפולית דומים ככל הניתן לסביבה הטבעית של הילדים אך מאפשרים התערבות טיפולית מותאמת, יש צורך לבנות קבוצה קטנה של ילדים בטווח התפתחותי קרוב. לפיכך, קבוצה אופטימלית היא בת 10 משתתפים לכל היותר (מותאמת לגודל החלל הטיפולי) המורכבת מבני הגיל (peers group), שתאפשר חוויה של קבוצת שווים אמיתית בעלת תחומי תוכן ועניין תלויי התפתחות כפי שקורה במציאות. חשיבותה של הקבוצה בת הגיל היא גם באפשרות להעניק לילדים שפה וחומרי פעילות מותאמי גיל בדיוק בשלב שבו השפה המילולית טרם התבססה ושפת המשחק קלה ונגישה יותר.

בהדרגה מאפשרת קבוצה מעין זו המשך הרחבת האינטראקציה ושבירת הבדידות גם מחוץ לחדר הטיפולים, ויוצרת הזדמנויות לחיים חברתיים עשירים יותר לילדים.

5. **משך הטיפול - קבוצות** on-going

התחייבות לקבוצה טיפולית ללא משך זמן מוגדר מראש עלולה לחבל במוטיבציה

ובהעזה הן של הילדים והן של ההורים להשתתף בה. הידיעה, שהלקות היא תופעה מולדת לכל החיים קשה דיה, ועל כן יש להפיח במשתתפים את התקווה שבתהליכי התערבות נכונים ניתן לפתח יכולות עוקפות/מתגברות על הלקות. משך הקבוצה תחום בזמן (15 עד 20 פגישות), ובכך מוסר האיום של התחייבות טוטלית בצד מרחב הזמן הנחוץ להתנסות ולהשגת שינוי כלשהו. עם זאת, עבור חלק מהילדים מסגרת זמן זו אינה אלא טעימה ראשונית, התבססות והתיידדות ראשונה עם התהליכים הנדרשים לחולל שינוי. לכן מוגדרות הקבוצות כסדנאות מתמשכות. מעגל הטיפול הבסיסי הוא בן 15 - 20 מפגשים, המכילים את מלוא הרצף הטיפולי הנדרש (חוזה-אמון בסיסי, היכרות עם השפה ועם המשתתפים, השתתפות פעילה והתנסות, פידבק, סיכום ופרידה). אחריו נפתחת הקבוצה מחדש להרחבתה למשתתפים חדשים, לחוזה-המשך ל"ותיקים" הזקוקים לכך ולפרידה מהמסיימים. טווח מגוון זה, המוגן בחוויית הקביעות למשך פרק זמן, מאפשר מודלינג וגמישות הדומים לחיים שבחוץ ומותאמים גם לדרגות הקושי השונות של הילדים.

6. מעורבות ההורים

כאשר ילדים מופנים לטיפול נותרים בדרך כלל ההורים כאוכלוסייה מלווה מבחוץ. החוויה של ההורה הממתין בחוץ קשה וגורמת אצלו סערה רגשית מורכבת. מעטים המאמרים והספרים העוסקים בסוגיה זו ובמאפייניה (ראו ברגמן וכהן, 1994).

אצל ילדים בעלי לקויי למידה, קשב וריכוז בעיית ההורה המלווה מבחוץ קשה כפליים. עבור ההורה בחצר, ה"נחות" מול המטפל והקבוצה הסגורים בפניו, המורחק כביכול מתהליך השינוי המתחולל "בפנים", זו אינה חוויה קלה, ואין היא מועילה או תורמת לתהליך השינוי כולו, ומונעת מלהעניק להורה את שפת ההוראה המתקנת ההורית. עבודה במקביל עם ההורים עשויה לתמוך במידה ניכרת בתהליך השינוי בילד ולהעצים אותו.

עם זאת, עבור חלק מההורים ההחלטה להתגייס בעצמם למסגרת טיפולית-הדרכתית מחייבת אינה פשוטה כלל ועיקר. לעיתים יעדיפו ההורים להשקיע בילד אך יתקשו להשקיע בעצמם. לפיכך, המגע והקשר בין מטפלי קבוצת הילדים להורי הילדים עשויים להיות מורכבים ומשתנים. חלק מההורים ילוו את התהליך בנגיעות קצרות בלבד (מפגש היכרות, מפגש הערכה באמצע קבוצה

ומפגש סיום ופרידה). חלקם יעדיפו לקחת חלק בתהליך הורי מקביל אך מיועד אך ורק להם עצמם עם המנחים או עם מנחים אחרים דוברי ה"שפה", וחלקם ישמחו להצטרף לקבוצת הורים לומדי הוראה מתקנת הורית במקביל לילדיהם.

בכל אחת מן האפשרויות נשמרים יסודות טיפול עקרוניים: ההורים כילדיהם זקוקים לסביבה טיפולית מכילה, אך גם מעניקה ידע, תובנות וכלים להתמודד עם לקות הילדים. לעיתים זקוק ההורה לכך משום שהוא עצמו סובל מלקות. לעיתים הוא זקוק לכך משום הכובד הרגשי המתלווה לעצם קיומה של הלקות במשפחה, ולרוב כמובן - מתוך הקושי להתמודד עימה בחיי היום-יום. גישה זו משלבת סביבה טיפולית תומכת ואמפתית עם הקניית ידע וכלים ורכישת שפת ההוראה המתקנת ההורית, היוצרים בהדרגה סביבות מותאמות לילד המעצימות את תהליכי השינוי.

מקורות

אוסטרוויל, ז' (1995). **פתרונות פתוחים**. תל אביב: שוקן.

אריקסון, א"ה (1974). **ילדות וחברה**. תל אביב: ספריית הפועלים.

בידרמן, ח' (2007). **יעילותה של התערבות טיפולית ב"קבוצות פעילות" בקרב ילדים בעלי ADHD**. תזה לקבלת תואר מוסמך. החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

בלאנק, ש' ופוקס-שבתאי, א' (2004). **הורים טובים מדי**. אור יהודה: כנרת.

ברגמן, ז' וכהן, א' (1994). **המשפחה - מסע אל עמק השווה**. תל אביב: עם עובד.

וויניקוט, ד"ו (1988). **הילד, משפחתו וסביבתו**. תל אביב: ספריית הפועלים.

וויניקוט, ד"ו (1998). **תינוקות ומשפחותיהן**. תל אביב: דביר.

טיאנו, ש' ומנור, א'(2002). **לחיות עם הפרעת קשב ריכוז והיפראקטיביות - ADHD**. תל אביב: דיונון.

ישי קרין, נ' וחן, מ' (2006). **ילדים מיוחדים - המפגש של ילדים היפראקטיבים (ADHD) ולקויי למידה עם מערכת החינוך על-פי תיאוריית העצמי**. המאמר נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית, http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=955

מוס, ר"א (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספריית הפועלים.

מילון ספיר : **מילון עברי-עברי מרוכז בשיטת ההווה**. (1997). א' אבניאון (עורך). תל-אביב: איתאב.

סגל, ח' (1979). **מלאני קליין**. תל אביב: עם עובד.

סולמס, מ' וטרנבול, א' (2005). **המוח ועולם הנפש**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פיאז'ה, ג' ואינהלדר, ב' (1972). **הפסיכולוגיה של הילד**. תל אביב: ספריית הפועלים.

פינטולי, א' (2001). **מעובר לילד**. בן שמן: מודן.

פלוטניק, ר' (2006). הקול ההורי כתהליך נפשי התפתחותי. אצל א' כהן (עורכת). **חוויית ההורות** (עמ' 333- 362). קריית ביאליק: אח.

קליין, מ' (2002). **כתבים נבחרים**. תל אביב: תולעת ספרים.

קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר, הגמשה שכלית בגיל הרך**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

קליין, פ' (2000). **תינוקות, טף, הורים ומטפלים**. אבן יהודה: רכס.

Ainsworth, M.D.S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganada. In B.S. Foss, (Ed.), *Determinants of infant behavior, (Vol. 2,* pp. 67-112). N.Y.: Wiley.

Ainsworth, M.D.S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personal development. *American Psychologist, 46,* 333-341.

Anthony, E.J., & Benedek, T. (1970). *Parenthood: Its psychology and psychopathology*. N.J. & London: Jason Aronson Inc.

Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self control*. N.Y. & London: The Guilford Press.

Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science tells us*.N.Y & London: The Guilford Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Development Psychology, 22,* 723-742.

Brown, T.E. (2000). *Attention deficit disorders and comorbidities in children, adolescents & adults*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. New Haven, CT: Yale University Press Health & Wellness.

Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis. N.Y.: Other Press*.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self.* London & N.Y.: Karnac.

Greenspan, S.I. (1992). *Infancy and early childhood: The Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental Challenges*. Madison, CT: International Press.

Greenspan, S.I., & Weider, S. 1993 Regulatory disorder. In C.H. Zeanach (Ed.). *Handbook of infant mental health* (pp. 280-290). N.Y.: The Guilford Press.

Greenspan, S.I., & Chair (1994). *Diagnostic classification: 0–3: diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood*. ZERO TO THREE, National Center for Clinical Infant Programs, Arlington, VA.

Greenspan, S.I. (1998). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Kohut, H. (1979). Four basic concepts in self psychology. In P. Orenstien (Ed.). *The search for the self: Selected writings of Heinz Kohut* (Vol. 4). N.Y.: Karnac Books.

Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. N.Y.: Basic Books.

Rapoport, J.L., & Ismond, D.R. (1996). DSM-IV: *Training guide for diagnosis of childhood disorders*.

Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. N.Y.: Bassic Books.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1970). The origins of personality. *Scientific American. 223,* 4-102.

תהליך החלשת נוכחות המורה:
מסמך אנושי על מעגל החלשה והישרדות - הזמנה לספירלה של שינוי ושל צמיחה

ליאורה גשרי-רוזנסקי[1][2]

פתח דבר

המחקר שעליו מבוססת עבודה זו נכתב בשנות ה-2000 הראשונות. באותה עת היה נדמה שאלו שעותיה הקשות של מערכת החינוך בישראל. מבחינת האווירה הציבורית ההתנגחויות כלפי המורים היה בשיאן, ובעיני הציבור חל משבר עמוק בתפיסת המורים, מעמדם וסמכותם המקצועית. בד בבד פשטה תופעת האלימות בבתי-הספר, וחדשות לבקרים יצאו תכניות שנועדו למגר את התופעה.

באותה תקופה הישגי תלמידי ישראל נמצאו נמוכים במבחנים על-פי מדדים בין-לאומיים, לפיכך, ביטלה שרת החינוך תכניות לימוד בעברית ובחשבון אשר כשלו. היא הנהיגה תקצוב דיפרנציאלי לבתי-ספר ואף יזמה את הקמת "ועדת דוברת", בראשותו של איש העסקים שלמה דוברת, במטרה לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תכנית שינוי כוללת בכל הרמות: פדגוגית, מבנית וארגונית - וכן התוויית דרך ליישומה. עיקרי הרפורמה כללו: קביעת סולם שכר חדש למורים, הנהגת יום לימודים ארוך והגדלת מספר שעות ההוראה בכיתות, העלאת

1 גב' ליאורה גשרי-רוזנסקי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מנהלת שפ"ח ראשון לציון. המאמר התקבל לפרסום ב-10/2011.

2 מאמר זה מבוסס על עבודת התזה "תהליך החלשת נוכחות המורה; היבטים רגשיים ומערכתיים" אשר כתבתי בשנת 2003 בהנחיית פרופ' חיים עומר, אוניברסיטת תל אביב.

הדרישות המקצועיות מהמורים ומתן אוטונומיה למנהלים. תכנית החלוץ (הפיילוט) ליישום הרפורמה זכתה להצלחה חלקית. ארגון המורים העל-יסודי יצא למאבק נגד הרפורמה בעיקר משום שהיא כללה מתן סמכות למנהלי בתי-ספר לפטר מורים ולהגדיל את מספר שעות העבודה של המורים בבתי-הספר. במקביל, נערכו קיצוצים בתקציב המדינה ובעקבותיהם נדרש גם משרד החינוך לקיצוצים נרחבים, אשר גררו אחריהם פיטורים של מאות מורים. הטלטלה במערכת החינוך הייתה עזה, הניסיון לקדם שינויים מהירים ללא יצירת תשתית איתנה דיה וחוסר האמון בין הגורמים השונים הובילו להתנגדות לשינויים במערכת החינוך, אשר כללה גם מתקפה אישית על שרת החינוך, והיו שטענו, כי בראשונה פועל שר חינוך בישראל כנגד מוריו.

המחקר עצמו הוא תולדה של סקרנות ושל עניין במערכות חינוכיות בכלל ובעוסקים בחינוך בפרט, מתוך שאיפה להבין את הדינמיקה של התהליכים המתרחשים מאחורי הקלעים. יסודות מאמר זה מושתתים על עבודת התזה ועל עבודה סמינריונית שעסקו בתופעת האלימות בבית-הספר ובחנו כיצד היבטים מערכתיים משפיעים על המורים ועל יכולת התמודדותם עם תופעת האלימות (גשרי ועומר, 1999). ככל שהעמיקה ההתבוננות התחוור לי, כי האלימות היא ביטוי סימפטומטי לתופעה רחבה עוד יותר, חמקמקה, אשר לעיתים גלויה ולעיתים נסתרת מן העין של התהליך המכרסם במערך החינוכי על כל רבדיו. שעת המשבר אפשרה הצצה וחשיפה של תהליכים ראשוניים, שספק אם בזמנים אחרים היו נחשפים בצורתם הגולמית.

המחקר התבסס על ראיונות פתוחים שערכתי עם מורות. חשתי, כי הראיונות היו עבורן כלי משמעותי להעברת מסרים, כאילו עבר ביניהן קול קורא והן ביקשו להיפגש ולשתף. למרות החשש הגדול של מרביתן להיחשף, היה בהן דחף לספר, להתריע ובו-זמנית גם רצון עז לחולל שינוי.

זהו מסמך אנושי, כאשר הקול האישי מצטרף לקול הקבוצתי והם מאפשרים הצצה אל החוויה הקולקטיבית של המורים בבית-הספר. זוהי בוודאי אינה חוויה מלאה, אולם היא מאפשרת לקורא להרהר בקונטקסט ובתשתית המערכתית ובהשפעתם על החברים בה בכל המעגלים.

ההבנות הנובעות ממסמך זה רלוונטיות לכל אנשי המקצוע המעוניינים לחולל שינוי במערכת החינוך, תוך שימת לב לפרמטרים שעליהם להתייחס אליהם בתהליך ההשתנות.

אלו סיפוריהם של חוויות המורים, אך יותר מכול זהו גם סיפורה של מערכת החינוך המשתקף דרכם.

רקע

עד שנות ה-80 נערכו בישראל מחקרים שיטתיים מעטים על מורים, ומעטים עוד יותר היו המחקרים השיטתיים על היבטים מרכזיים של עמדות מורים ושל התנהגות מורים בעבודתם. משנות ה-80 ואילך, חלק נכבד ועיקרי מהמחקרים שעסקו במורים בחן את תופעת השחיקה על היבטיה השונים בקרב מורים בישראל (שירום, שוורץ, מרקפלד-כהן, 1987).

אריאלי (אריאלי, 1997) בחן את סוגיית מצבי הקושי בהוראה שלרוב מכונים "לחץ" או "שחיקה", מזווית שונה במקצת מאלה שהיו מקובלות עד אז, והחליף אותה במושג המכונה "אי-נחת" בהוראה. תרומתו של מושג זה בהצגת מוקד חדש המדגיש גם את התסכול ואת חוסר ההצלחה ביחסי הגומלין בין המורה לתלמידיו. יתרה מכך, הומחש לנו, כי הכיתה איננה רק מקום להוראה וללימודים, אלא מזמנת גם זירה למאבקי כוח וליחסי קונפליקט בין מורה לתלמידים, שהמורה אינו יכול להימנע מהם לגמרי. תחושת "אי-הנחת" עשויה לשתק ולהגביל את תפקודו של המורה, או לדרבן אותו לנקוט דרכי התמודדות אחרות שמגמתן לצמצם ככל האפשר את התנסותו המתסכלת.

בשונה ממונחי "לחץ" או "שחיקה", ההתנסות ב"אי-נחת" מציקה אך אינה משתקת בהכרח. מתוך המחקר עולה, כי הרגשת המצוקה היא אומנם שכיחה אצל מורים, אולם בה בעת היא גם גורם מדרבן להישרדות בהוראה, להמשך פעילות בה או אף לשינוי בדפוסיה. כלומר, להבדיל מלחץ ומשחיקה, מושגים המבליטים את סבילותו של המורה, מושג "אי-הנחת" נייטרלי ביחס לסיבות ולתגובה הצפויה. לפיכך, מורה השרוי ב"אי-נחת" עשוי להגיב אליה באורח פעיל או סביל.

בצד המשתנים שהוזכרו, פותחו מודלים המתייחסים לגורמים נוספים המשפיעים על הרגשתו ועל תפקודו של המורה במערכת. הפסיכולוגיה החברתית-ארגונית תרמה להרחבת הפריזמה מהפקטור האישי לפקטור המערכתי, והדגישה את השלכותיהם של דפוסי תקשורת, של קבלת ההחלטות ושל היחסים הבין-אישיים על קביעת "אישיותה" של קבוצה חברתית כלשהי. כדי להסביר את התופעות המתגלות בקרב המורים ומתוארות כעומס-יתר, היעדר שביעות רצון, תסכול ועזיבה, יתבסס המודל הארגוני-מערכתי על הבנה ארגונית-מערכתית, תוך התייחסות לנקודות

הבולטות וליחסי גומלין בארגון שיסייעו למפות את הגורמים ולהסביר את התופעה. יריב (יריב, 1996) טען, כי מידת ההנאה, הסבל או השחיקה היא העומדת בראש מעייניו של המורה. הוא הניח, כי אדם שסובל בעבודתו ומתנאיו אינו פנוי לחשוב על הישגים בעבודה. הוא סבר, כי במערכת החינוך כפי שהיא מתפקדת עסוקים המורים בהישרדות. לכן, כל ציפייה או דרישה מהם לממש מטרות ויעדים דידקטיים וחינוכיים נראות רחוקות מהמציאות. מכאן, כאשר צרכיו הבסיסיים של המורה אינם מתמלאים כי מקום עבודתו אינו בטוח או שהתגמול הכלכלי אינו מספק, אזי לא ניתן לחשוב על צרכים גבוהים יותר כמו סיפוק ותחושת הישג.

בשנת 2000 עלה לבמה הציבורית העיסוק בנושא ה"סמכות". פיתוח המודל "שיקום סמכות ההורה" (עומר, 2000) אפשר הסתכלות חדשה להבנה ולהתמודדות עם תופעות שונות המתרחשות במשפחה. המודל תיאר תהליך שבו ניתן לפעול לשיקום הסמכות ההורית באופן קונסטרוקטיבי על-ידי העלאת ה"נוכחות ההורית". המושג "נוכחות" התייחס ליכולתו של אדם להיות אינדיבידואל בעל מחשבות, רגשות, רצונות וקיום משלו. המושג "נוכחות הורית" התייחס הן לחוויה והן למסר שההורה מעביר לילדו בדרכים שונות שהוא נמצא בשבילו ולמענו. לנוכחות ההורית שני קטבים: הקוטב האחד מתייחס לנוכחות של ההורה כאדם וכאינדיבידואל, והקוטב השני מתייחס ליכולתו של ההורה לכהן בתפקיד ההורי. לשם התפתחותו התקינה והבטוחה של הילד נדרשת נוכחות של הורים. כאשר אחד משני החלקים של הנוכחות ההורית לקוי או חסר, נגרם לילד חסך.

לנוכחות ההורית 3 יסודות: 1. מסוגלותם של ההורים לנקוט פעולה יעילה. 2. היותם בעלי תחושת ביטחון עצמי וערכי. 3. החוסן שלהם והרגשתם שמאמציהם נתמכים ולא מעורערים על-ידי אחרים.

בין שלושת המרכיבים הללו שורה תלות הדדית: הכוח והמסוגלות לפעול נובעים מהאמונה האישית והמוסרית של ההורים, אשר נתמכת ומגובה על-ידי הסביבה. השילוב בין הפעילות ההורית, הביטחון העצמי והתמיכה החברתית, הוא חוויה מעצבת עבור הילד. מיזוג בין שלושת היסודות הללו מאפשר לילד לחוות ולהתנסות בנוכחות הורית במלוא השפעתה. היעדר מיזוג בין היסודות הללו מומחש במודל "נוכחות הורית" אשר תיאר תהליך שבו הולך ונחלש הקול ההורי ואובדת הנוכחות ההורית.

תרומתה של הפרספקטיבה המערכתית מגבירה את ההבנה, כי ישנם גורמים

המגבירים את הנוכחות ההורית וישנם גורמים המחלישים אותה, וכי מידת הנוכחות ההורית מושפעת לא רק מיחסי הורה-ילד אלא גם מגורם שלישי חיצוני למשל: מורה, מטפל או קרוב משפחה.

בעת שבה עסקו בשאלת הסמכות ההורית בתקופה החדשה התבקש שיבדקו אם ישנן נקודות השקה בין אוכלוסיית ההורים לאוכלוסיית המורים, בייחוד כשרמת האלימות הגבוהה בבתי-הספר יצרה דרישה רבה לצמצומה.

ההשוואה בין המודלים "שיקום סמכות המורה" והמודל ל"שיקום סמכות ההורה" הניחה, שנקודות ההשקה בין אוכלוסיות ההורים והמורים מתבטאות בין השאר בגורמים משותפים לערעור סמכות: בדידות ההורה והמורה, חתירה תחת סמכות ההורה והמורה, האידיאולוגיה האנטי סמכותית, ביקורת נגד הורים ומורים וציפיות סותרות לגבי אופי הסמכות ההורית והמורית. כשם שהמודל העוסק בנוכחות ההורית בחן את מערכות היחסים של הורים-ילד ואת ההשפעות המערכתיות והגורמים השונים המביאים להגברת הנוכחות ההורית בתוך המשפחה ולהחלשתה, כן מתפקד בית-הספר גם הוא כמערכת מורכבת שבה שוהה הילד חלק משמעותי ממהלך היום. בבית-הספר כמו במשפחה יש צורך בדמויות משמעותיות וסמכותיות ובהבנה מערכתית-ארגונית של בית-הספר על מנת לטפל באופן מיטבי בהתנהגויות התלמידים הדורשות התייחסות. המשימות של ההורים ושל המורים תלויות זו בזו והם נזקקים זה לזה כדי להצליח, ושיתוף פעולה בין הבית לבית-הספר יכול לשפר את ההתמודדות עם קשיי ההתנהגות של הילד.

הגורמים והמודלים הללו שימשו תשתית ראשונית להבנת התהליכים המתרחשים בקרב המורים. אלו תהליכים מוכרים ונחקרים, אולם דווקא בשל העיסוק הרב בהם מתבקשת ההזמנה להתבוננות רעננה, חדשה ואולי אף אחרת.

המחקר שערכתי הוא מחקר איכותי אשר בדק מהם גורמי ההחלשה של המורים כפי שחווים אותם המורים, מהם תהליכי החלשת סמכות המורה, והאם הם תואמים לתהליכי החלשת סמכות ההורה כפי שנמצאו במודל "שיקום סמכות ההורה". כמו כן, נבדקו מהן "הדליפות" המערכתיות שגורמות להחלשת קולו, נוכחותו, סמכותו ומעמדו של המורה בתוך בית-הספר.

מאמר זה מזמין את הקוראים להתבוננות חדשה על תופעות ישנות, על תופעות חדשות ובעיקר להרחבת השיח ולבדיקת הרלוונטיות של התכנים גם כיום.

מתודולוגיה

המחקר

שיטת המחקר התבססה על מחקר אתנוגרפי איכותי. שיטה זו נבחרה מאחר שהיא הציבה דרך שונה לתיאור ולפירוש תופעות חברתיות מזו המקובלת בשיטת המחקר הפוזיטיביסטית, תוך התבססות על מקורות מידע שונים. עמדת החוקר הייתה השתתפות, בגלוי או בהסתר, בחיי הבריות במשך זמן, בהתבוננות במה שקורה, בהקשבה למה שנאמר, תוך הצגת שאלות ואיסוף כל הנתונים הזמינים (Atkinson & Hammersley, 1995). האתנוגרפיה כמסמך המסכם פעולת מחקר כזאת היא תיאור מעובה, עשיר בנתונים ובדיווח מבפנים ומזווית-הראייה של חברי הקבוצה על פעילויות הגומלין המתרחשות בהקשר תרבותי מסוים. כמו כן, היא גילוי וניתוח של דפוס פעולות הגומלין בקבוצה על-ידי החוקר והיא גם בסיס לפיתוחה של התיאוריה (שלסקי, 1997). הדוח האתנוגרפי מעצים את המורכבות של סביבת המחקר או של הבעיה הנדונה במקום להקטינה. אולם, העלאת המורכבות פירושה הבנה מעמיקה יותר, שהיא אחת מהמטרות החשובות של האתנוגרפיה (צבר-בן יהושע, 2002).

המדגם

במחקר זה השתתפו 40 מורות בבתי-ספר מאזור המרכז. בגילאים 27 - 55, בתוכן נכללו: מורות מחנכות, מורות מקצועיות, מורות משלבות, מורות לחינוך מיוחד ומורות-יועצות, המלמדות בבתי-ספר יסודיים ו/או בחטיבות, שתיים מהמורות מלמדות בתיכון. ותק המורות נע בין שנה אחת ל-30 שנה.

המורות רואיינו בראיונות אתנוגרפיים פתוחים, שכללו מספר מצומצם של שאלות אשר התמקדו בשאלה הגדולה: "ספרי בבקשה, מהי החוויה שלך כמורה בבית-הספר ומהם הגורמים שאת מרגישה שמחלישים אותך בבית-הספר?"

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים ותהליך הקידוד נבנה על-פי מודל חמשת השלבים של שטראוס (Strauss, 1987). בכתיבת תוצאות מחקר זה שולבו 2 צורות בולטות של כתיבה ושל ארגון החומר האתנוגרפי: תמונות קצרות (Vignette) וסיפורי אירוע. שני סגנונות הכתיבה השלימו זה את זה ויצרו הרחבה לתמונה שהתקבלה מתוך החומר האתנוגרפי, כאשר מצד אחד הסתמנו הדפוסים הבולטים המחלישים את המורה בצורה של תמונות קצרות, ומצד אחר חשפו סיפורי האירוע את הנרטיב השלם ואת

התהליכים שהובילו לחוויה של המורה. מאחר שדרך ניתוח הנתונים היא פרשנית וסובייקטיבית, מוזמן הקורא לפרש, לפרק, לבנות מחדש ולהרחיב את הדיאלוג עם החומרים שהוצגו ולמצוא הבנות חלופיות.

דיון

הדיון מבוסס על ניתוח חומר הגלם שהתקבל בראיונות עם המורים. בשל קוצר היריעה יוצגו ציטוטים קצרים מתוך הראיונות אשר ילוו בניתוח התכנים ובהסברם. הממצאים המלאים מוצגים בהרחבה בעבודת התזה: **תהליך החלשת נוכחות המורה, היבטים רגשיים ומערכתיים** (גשרי, 2003).

מניתוח הנתונים בשילוב עם התובנות גובש מודל הבנוי מ-5 פלחים. כל פלח משמש נדבך התפתחותי לבא אחריו, ויחד עם זאת הוא גם בעל עולם תוכן משל עצמו ופרשנות ייחודית. שילובם של כל הפלחים יחדיו יוצר אלומה רחבה ותנועה חיה של דיאלוג בין גישות ותפיסות שונות, התורמות יחדיו להתבוננות רחבה על תהליך החלשת נוכחות המורה בבית-הספר ובמערכת החינוך.

מן הראוי לציין, כי המורים נשאלו על הגורמים המחלישים אותם בבית-הספר, לפיכך ניתנה קדימות בניתוח הממצאים לגורמים השמים דגש על ההיעדר והחסר, מתוך הכוונה לבנות את ה"יש". ברור, כי אין זה כל עולם התוכן וישנם כוחות ויכולות נוספים אשר יפורטו בפלח האחרון.

פלח ראשון: **בקולם האישי של המורים**

5 גורמים בולטים המחלישים את "נוכחותם" ומכרסמים בתפקודם

מתוך קידוד הראיונות קובצו 5 גורמים בעלי השכיחויות הגבוהות ביותר, שאותם חוו המורים כמחלישים את מעמדם, סמכותם ותפקודם במערכת. התוצאות תוצגנה באמצעות 5 קטגוריות גרעין, המסודרות על-פי שכיחות הופעתן בדיווחי המורים, החל מהגורם השכיח ביותר ועד הגורם השכיח פחות מבין החמישה.

1. היעדר תחושת גיבוי ותמיכה מעשית

גורם זה הופיע בשכיחות גבוהה מאוד, והוא תואר כגורם ההחלשה הדומיננטי ביותר בדיווחי המורים. גורם החלשה זה מקפל בתוכו 2 היבטים שבעיני המורים כרוכים זה בזה: היבט אחד מתייחס להיעדר תחושת גיבוי מהמנהל, בעוד ההיבט

השני מתייחס להיעדרה של תמיכה תכליתית-מעשית. ההיבט הראשון מתייחס לציפייה של המורה לקבל מהמנהל דרגות חופש פעולה וביטחון בהתנהלותו במערך הבית-ספרי. ציפייה זו מתייחסת לתחושה של המורה, שהוא יכול לנקוט צעדים ולקבוע עמדות, ביודעו שיש מאחוריו "גב" בעל סמכות התומך בו ומחזק אותו. היעדר תחושת גיבוי עלול לעורר אצל המורה ספקות וחשש שיהיה עליו להצטדק, להעלים עין או לטייח מצבים שונים, מכיוון שהגיבוי מהמנהל אינו ודאי.

"[...] למורים היה ברור שהיא לא תגבה אותם במקרי עימות עם תלמיד ו/או הורה ולכן מורים נמנעו מלנקוט אמצעים או פעולה שהיו עשויים להגיע למנהלת[...]"; "[...] אף פעם לא ידעת מה היא אומרת להורים ומה היא אומרת לנו (המורים) [...] היא אף פעם לא הייתה אחידה [...] עד שגיליתי שהיא אומרת לי דבר אחד ולהורים דבר אחר[...] זה גרם לי להתנתק ממנה, לא באתי אליה הרבה ובכלל הייתי מנותקת באגף אחר[...]".

תימוכין לחוויות הנ"ל ניתן למצוא במחקר שנעשה על אודות נשירה מההוראה בישראל (מלאך פיינס, 1984) אשר מצא, כי אחד מהגורמים המשמעותיים לעזיבת מורים התייחס לתחושת המורים. מצד אחד, הם חשו שלא ניתן להם חופש הפעולה לפעול בדרכם, ומצד אחר הם חשו שהם מאוד לבדם. המורים דיווחו, כי בעת שנזקקו לעזרה ולקבלת סמכות מנהלית, במקום לסייע להם ציפו מהם גורמי הניהול שיפעלו בכוח אישיותם בענייני משמעת על-אף שלא היה בכך די.

ההיבט השני של גורם זה מתייחס לצורך של המורים בתמיכה תכליתית-מעשית. תמיכה מעשית ממוקדת בצורך של המורים בייעוץ, בפתרון בעיות ובעיקר בפתרונות מעשיים של "כאן ועכשיו". הקשת הרחבה של בעיות שעימן מתמודדים המורים בבית-הספר גורמת לכך, שהמורה אינו יכול להתמודד ולתת מענה לכל המצבים המגוונים המתעוררים בשטח. לרוב, טרם פנייתו של המורה לעזרה הוא כבר ניסה להתמודד עם הבעיה בעצמו בכלים העומדים לרשותו, אולם דרכו לא צלחה. המורה פונה למנהל על מנת שישיא לו סוג אחר של פתרון או של מענה.

"[...] למעשה לא היו כלים בכלל. לא הייתה התארגנות בית-ספרית [...]"; "[...] לעיתים הייתי זקוקה לה בבעיות משמעת. לרוב הייתי מטפלת בעצמי בדברים ולקח זמן עד שחשבתי לפנות אליה. כאשר הייתי כבר פונה אליה היא הייתה נותנת עצה כמו: "תדברי איתו" ואת זה כבר עשיתי קודם [...]"; "[...] ברגע שיש

בעיות יותר רציניות, אז אין עם מי לדבר או יותר נכון אין שום דבר מלבד דיבורים [...] לא היה לי במי להיעזר [...]".

שני ההיבטים הללו - היעדר גיבוי והיעדר של תמיכה מעשית - יכולים אומנם לעמוד בפני עצמם, אולם נראה כי קיים קשר ביניהם והם מעצימים זה את זה. ייתכן שמצב של היעדר גיבוי מצד המנהל יוצר אצל המורים החרפה והעצמה של התסכול הנגרם בעקבות היעדרה של התמיכה המעשית.

במחקר של גילת ושפרן (2003), נמצא חיזוק לאבחנה בין סוגים שונים של תמיכה. נמצא, כי ישנן 3 קטגוריות כלליות של ציפיות: לתמיכה רגשית, לעזרה תכליתית המתמקדת במישור ההתנהגותי בפתרונות מעשיים ולהעלאת מודעות.

חשיבותן של תחושת הגיבוי ושל התמיכה המעשית במורה מרובה. בלעדיה חש המורה בודד וחשוף. היעדר גיבוי ותמיכה בלתי מותנים מקשה על המורה לבקש עזרה. לעיתים הוא חש מותקף ומואשם כשכל האחריות מוטלת על כתפיו, בעוד ששאר הגורמים במערכת מתנערים מתפקידם ומאחריותם. היעדר גיבוי ותמיכה מחליש יותר מכל גורם אחר את המורים בבית-הספר.

"[...] הרגשתי שאין הבנה לקשיים שלי. כל פעם שבאתי לבקש עזרה נתנו לי הרגשה שאני לא מתמודדת [...]": "[...] כמעט שלא שיתפתי בקשיים שלי כי פחדתי שייווצר הרושם שאני לא מתמודדת, שנכשלתי ושאני לא בסדר[...] השתדלתי שזה לא יגיע להנהלה. זה הוכיח לי שאני צריכה להתמודד לבדי. חשבתי שאני לא בסדר[...]"; "[...] ידעתי שכל דבר שאני אנסה לשנות אני אהיה לבדי, לא יהיה לי במי להיעזר ועוד יותר מכך המערכת תהיה עוינת כלפי [...]".

2. היעדר תמיכה רגשית ואווירה קשה ביחסים בין המנהל למורים

גורם זה הופיע בשכיחות גבוהה מאוד בדיווחי המורים, והוא מתייחס להיבטים הרגשיים הנגזרים מאווירה של מתח בקשר עם המנהל. בד בבד עם הציפייה של המורה מהמנהל לקבלת עזרה תכליתית הממוקדת בפיתרון בעיות, ישנה ציפייה ושאיפה לתמיכה רגשית. תמיכה זו ממוקדת בציפייה של המורה לקבל עזרה במישור הרגשי, הקשבה, הבנה והכלה. גורם החלשה זה מתייחס למצבים בהם הציפייה לתמיכה רגשית אינה מתממשת ותחתיה עולות תחושות של מתח ואווירה עכורה במערכת היחסים בין המנהל למורים, המובילות לירידה במוטיבציה ולהחלשה בתפקודו של המורה.

חשוב לזכור, כי האווירה בבית-הספר ומערכת היחסים עם המנהל הם גורמים משמעותיים בחוויה של המורה ובתחושותיו כלפי מקום עבודתו. כמו בכל מקום עבודה אחר, מערכת יחסים עכורה עם הבוס וסביבת עבודה לא נעימה המלווה בתחושה מתוחה וקשה מעיבות מאוד ומקשות על המשך עבודה ועל תפקוד תקין הן מהפן הרגשי והן מהפן התפקודי.

"[...] בדרך כלל כשהיא (המנהלת) כעסה, היא לא דיברה איתנו וגם לא חייכה, בגלל המתח איתה כמעט אף פעם לא היו מורות בחדר המורים [...]"; "[...] רציתי לעבור בית-ספר. בגלל האווירה בבית-הספר, הכעס והיחס של המנהלת למורים. זו הייתה הרגשה מאוד לא נעימה [...]".

שני גורמי ההחלשה הבולטים ביותר שהוזכרו עד כה מופנים כלפי דמות המפתח המנהיגה בבית-הספר, המנהל. נמצא, כי מערכת היחסים בין הפרט לממונים עליו היא חלק חשוב מן הממד החברתי בסביבת העבודה. כשיחסים אלו לקויים הם יוצרים לחץ פסיכולוגי המפחית את רגשות הסיפוק מהעבודה, הם פוגעים בשביעות הרצון העצמית הכללית וגורמים לשחיקה (Yates,1981). ההנהלה יכולה לעזור לעובדים להתמודד עם לחצי העבודה גם במתן תמיכה.

כאשר סביבת העבודה קשה כמו סביבת בית-הספר, זקוקים המורים לעידוד ולתמיכה מצד ההנהלה יותר מאשר בסביבת עבודה נוחה יותר. חוסר תמיכה מצד המפקחים וההנהלה צוין על-ידי מורים שעזבו את בית-הספר כאחד הגורמים העיקריים לשחיקתם (מלאך פיינס, 1984).

3. אווירה קשה ביחסים בתוך צוות המורים והיעדר תמיכה רגשית

גורם זה צוין בשכיחות גבוהה על-ידי המורים כגורם להחלשתם בבית-הספר. לקבלת תמיכה רגשית וחברתית מקבוצת החברים לצוות נודעת חשיבות מרובה. מצבים של ניכור, של תחרות ושל מתח ביחסים בתוך צוות המורים מעכירים ומכבידים מאוד על האווירה. כאשר המורה חש שהוא אינו מקבל תמיכה מחבריו ובמקביל שורר מתח בחדר המורים, צפוי שתתרחש החלשה בתפקודו.

"[...] לא הרגשתי שבמצבים קשים יכולתי לפנות אליהן, הן לא יכלו לעזור לי, לא הרגשתי מהן גיבוי ותמיכה" [...] לא אהבתי את האווירה. חדר המורים לא היה מגובש, אפילו עוין, לא מקבל, זו הייתה הרגשה של בדידות. למרות שהיה גיבוי מהמנהלת, לא רק זה חשוב. למורה חשוב גם היחס של צוות המורים. כי

אי-אפשר לחיות באווירה של ניכור ובחוסר אכפתיות של המורים כלפי חבריהם, כמו שהיה שם [...]"; "[...] הרגשתי מאוד בודדה בבית-הספר הזה [...]".

שלושת גורמי ההחלשה שתוארו עד כה נוגעים לסביבת עבודתו של המורה. הם מתייחסים לציפייה לפתרון בעיות, אבל בד בבד ישנה התייחסות משמעותית לממד הרגשי, לתמיכה הנפשית ולאווירה. אווירה קשה ולא נעימה מכבידה מאוד על המשך התפקוד מבחינה מעשית ומבחינה רגשית. דומה, שכאשר גורמי ההחלשה הללו חוברים יחדיו הם מכרסמים בתפקודו של המורה ופוגעים ברווחתו הנפשית.

במקום שבו התגמול הכספי נמוך יש חיפוש אחר סוגים אחרים של תגמולים כמו תמיכה, הערכה וחברה. כאשר אלו לא באים על סיפוקם חלה ירידה ניכרת במידת שביעות הרצון ממקום העבודה. גורמי ההחלשה משפיעים מאוד על מידת ההנאה, הסיפוק ושביעות הרצון שחש המורה בעבודתו. לעיתים קרובות מוביל היעדרם את המורה לחיפוש אחר בית-ספר אחר.

במחקרים נמצאו סימוכין לכך, כי המנהל וצוות המורים הם הגורמים המשמעותיים בחיי המורה. נמצא קשר משמעותי ישיר בין שחיקה וקשיים בעבודת הצוות לבין תחושת הניכור שחש המורה בבית-הספר (פרידמן, 1992). היחסים בין המורים נמצאו כמנבאי שחיקה ובמיוחד גרמו לפגיעה בדימוי המקצועי ולהתשה הנפשית (גלנטה, 1985). מלאך פיינס (1984) מצאה, כי לממד החברתי של סביבת העבודה, הכולל את כל האנשים הבאים במגע ישיר עם הפרט במקום העבודה, ניכרת השפעה חשובה על שחיקה. טבע היחסים בין חברים לעבודה, לרבות יחסים משובשים, מתקשר לכאבים במקומות שונים בגוף, לנדודי שינה ולחרדות.

מאידך גיסא, יחסי אמון וקרבה בין העובדים חשובים במיוחד כאשר העבודה קשה. ככל שיחסי העבודה טובים יותר כן פוחתת רמת השחיקה.

שלושת גורמי ההחלשה שתוארו עד כה מתמקדים במעגלי ההשפעה המשמעותיים ביותר המשפיעים על המורה כדוגמת המנהל וצוות המורים. גורמי ההחלשה הבאים דנים במעגלי ההשפעה הרחבים יותר הנוגעים להורים עצמם ולעמדות הציבור כלפי המורים.

4. ערעור מעמד המורים על-ידי ההורים

גורם החלשה זה הופיע בשכיחות בינונית בדיווחי המורים, והוא מתייחס להתערבות-יתר של הורים בעבודתם של המורים בתכנים הלימודיים והחינוכיים.

"[...] הרגשתי שההורים מתערבים יותר מדי[...] אם הם לא היו בתמונה המצב היה יותר טוב והילד היה יודע על סמכות המורה ואולי אז המצב היה שונה [...]". "[...] לעיתים ישנה חתירה של הורים תחת סמכותם של המורים ובמקרים מסוימים אף שליטה של הורים בבית-הספר [...]".

מהראיונות עולה, כי מרבית המורים תופסים את ההורה כשותף, כחלק בלתי נפרד ואף כמשלים לעבודתם בבית-הספר. הקושי מתחיל כאשר מופר האיזון בין צלעות המשולש מנהל-מורה-הורים היות שכוח ההורים הולך וגובר בבית-הספר, כך שלעיתים מתחולל מהפך במערך הכוחות וכוח ההורים עולה על כוחם של גורמים אחרים במערכת ומאפיל על גורמי הסמכות.

"[...] ההורים הם כוח שהמנהלת לא יכולה להתעלם ממנו וגם אני כמורה לא יכולה להתעלם ממנו [...]": "[...] אחרי שההורים שיפצו ובנו את בית-הספר, הם משתלטים על בית-הספר במעבר בין מנהלים. הם יוצרים שינויים לבדם ללא מנהל [...]".

כאשר מתנהלת תקשורת טובה בין המנהל לבין צוות המורים, יחסי הגומלין תקינים וכוחם מאוחד, אזי נבלמים גם ניסיונותיהם של ההורים להתערבות ולחתירה תחת הסמכות המקצועית. בעזרת שיתוף פעולה, גיבוי, תמיכה ואמון בין המנהל לצוות בית-הספר ניתן להגביל את חתירת ההורים תחת סמכות המורים ואת ניסיונות ההשתלטות שלהם. במצבים של פיצול בין המורים למנהל, או כאשר המנהל נתפס כמי שאינו סמכותי דיו כדי לעמוד מול ההורים, נוצר ואקום ניהולי. במצב כזה תהיה להתערבות ההורים השפעה משמעותית על המתרחש בבית-הספר. יתרה מכך, במצבים של ואקום ניהולי כאשר המורים יחושו שהם אינם מגובים, הם עלולים להעלים עין ממצבים הדורשים דיווח או לחלופין יוותרו מראש להורים. תגובה כזו עלולה להוביל לחתירה גדולה יותר של ההורים תחת סמכותם של המורים.

"[...] לאסיפת הורים הגיעו שני ההורים, יחד כצוות מתוגבר [...] הם אמרו שהציון לא מגיע לו [...] הם היו מאוד תוקפניים [...] הם ניסו להעמיס עלינו את האשמה ואיימו לפנות עם הדברים הלאה [...] האיומים היו צורה מרומזת אבל מספיק ברורה, ואנחנו העלנו את הציון שלו ל-8 [...] העדפנו להתפשר כי ידענו שלא יהיה לנו גב מהמערכת [...] ידענו שהמערכת לא תגבה אותנו ולהיפך, היא תבוא לקראת ההורים ותגיד לנו להתפשר אז התפשרנו אנחנו [...] זה גרם לי להיות צינית כלפי המערכת [...]".

לעיתים נוצרים מצבים שבהם מתקשים המורים להציב גבולות להורים בשל החשש שההורים יפנו לגורמי פיקוח ואף למשרד החינוך. החשש שגורמי סמכות

במינהל החינוך ברשות המקומית ובמשרד החינוך יתמכו בהורים ויותירו את בית-ספר ו/או את העומד בראשו ללא גיבוי, מאיימת גם על המנהל. כתוצאה מכך מתקשים לא פעם המנהלים והמורים לעמוד מול ההורים. נראה, כי חתירת ההורים תחת מעמדו של המורה מנציחה ומדגישה את תהליך התערערות סמכות המורה והמנהל.

מתוך הדיווחים נראה, כי המורים מבינים את מעורבות ההורים ואפילו את העובדה שהם יכולים לפנות ישירות למנהל או לגורמים ברשות המקומית ו/או במשרד החינוך. הם מקבלים כנתון קבוע את המצב שבו הם יכולים להיות מוזמנים לשיחה משותפת עם ההורים ועם המנהל, אך רואים בכך ראיה לתפקודם הלקוי.

גורם החלשה זה מקפל בתוכו את השינויים והתמורות שחלו בחברה והשפיעו על הקשר בין ההורים למערכת הבית-ספרית. עד שנות ה-70 נטו לראות בארצות המערב ובישראל את ההורים כמטרד ואת הבית כמעכב וכמחבל בעבודת בית-הספר. במקביל לתהליכי הדמוקרטיזציה בחברה ולדגש שהושם על זכויות הפרט החלה תפיסה זו להשתנות. במהלך השנים התפתחו גישות שונות שעל-פיהן ההורים הם שותפים לעבודה החינוכית המתרחשת בבית-הספר. בשלבים הראשונים אִפשר בית-הספר להורים להשפיע בדרכים שונות - החל משיפור חזות בית-הספר, השלמת ציוד, קשירת יחסי חוץ, הכנת חומר לימודי וכו' (נוי, 1999). בחלוף הזמן, בצד מעורבותם הברוכה של ההורים, החלה להסתמן התערבות-יתר. כתגובה לכך הועלו טענות המתייחסות למעורבות ההורים בבית-הספר כהתנהגות מפריעה המקשה על בית-ספר למלא את תפקידו וגוזלת ממנו אנרגיה שהייתה צריכה להיות מושקעת בתלמידים (סמילנסקי, פישר ושפטיה, 1981). הגישה הצרכנית עלתה כניסיון לפשר בין קודמותיה. על-פיה יש לשאוף לשיתוף ההורים אולם תוך כדי איזון וויסות התערבותם בבית-הספר. על-פי גישה זו ההורים הם אומנם לקוחות, אך הם אינם אחראים לתהליכים המתרחשים בבית-הספר (נוי, 1997; Munn, 1993).

כיום לא נותר עוד ספק, כי מקומם של ההורים בבית-הספר הולך ומשתנה בעקביות, מתפיסה שעל-פיה "הם בעיה" לתפיסה שעל-פיה הם "חלק מהפתרון". ההורים הופכים בהדרגה לכוח פוליטי וחברתי מרכזי. לכן, חשוב שמערכת החינוך תפתח דו-שיח מאוזן עם ההורים המלווה בכבוד הדדי, על מנת שיחלקו יחדיו את האחריות לחינוך התלמידים. אולם מתוך המחקר הנוכחי עלה, כי המורים מצביעים על כך, שכיום ההורים הם כוח מחליש ומשבש יותר מאשר כוח שניתן לנווט אותו ולהשתמש בו לטובת התלמידים.

5. עמדות הציבור כלפי מורים

גורם החלשה זה הופיע בשכיחות בינונית בדיווחי המורים, והוא מתייחס לעמדות השונות בציבור כלפי המורים. העמדה ה"אנטי מורית" מחזיקה בעמדות שליליות כלפי מורים, בהתייחסות הממעיטה בערכם של המורים, בתפקידם ובחשיבות עבודתם.

היחס המפחית בערכו של המורה מכשיר את הקרקע וסולל את הדרך לביטויי אלימות מילולית ולאיומים פיזיים כלפיו.

"[...] בוודאי שיש גישה "אנטי-מורית", היחס למורים [...] מזלזלים בכל הסקטור הזה. אם למורה היה מעמד אז בית-הספר היה אחר והגישה של ההורים למורים הייתה אחרת. אם היו מתייחסים למורה יותר בכבוד, היה לזה ערך וההורים לא היו כל כך מתערבים [...]"; "[...] לי הייתה אם (של תלמיד) אלימה [...] היא הייתה צועקת שאני חרא של מורה. [...] לא חסרים הורים שבאים צועקים ומקללים[...]".

התייחסות המורים לעמדות אלו מגוונת: יש מורים המקבלים כנתון קבוע את היחס הלא מכבד כלפיהם, יש הבוחרים להתעלם מכך ויש המרגישים שביכולתם להשפיע ולשנות את דעתם של ההורים המפחיתים בערכם.

למרות ריבוי תפקידיהם של המורים עליהם להתמודד לעיתים קרובות עם ציפיות לא ריאליות מכל הסובבים אותם. לעיתים הם נדרשים על-ידי המנהלים לשעות עבודה ארוכות ולהשקעה מרובה גם מעבר לשעות עבודתם הרגילות.

"[...] היא האריכה לנו את יום העבודה [...] השיעורים היו יותר ארוכים [...] היינו צריכות להישאר באופן קבוע לישיבות כאשר על-פי חוק זה רק אחת לשבועיים [...] זה הביא להתמרמרות מאוד גדולה [...]"; "[...] לעיתים, נפער פער בין המנהל שרץ קדימה ובין הצוות שנשרך מאחוריו[...]"; "[...] עודף השאפתנות של המנהלת עייף אותנו...היא רצתה להראות שהיא מצליחה כמנהלת וזה דרש מאיתנו המון [...]".

בבסיס הציפיות הבלתי ריאליות מסתתר יחס מקוטב כלפי המורים. מצד אחד מצופה מהם שיגלו רגישות רבה כלפי הילדים, יגלו יכולת לעבוד באופן פרטני, ידאגו לקידומם של הילדים וישלטו בכיתה רק מכוח הכריזמה. בקוטב השני בולט היעדר ציפיות מהמורים, מעמדם כל כך נמוך עד שדומה כי לא מצפים מהם לדבר.

"[...] ממתי מצפים מהמורים למשהו [...]"

מלאך פיינס (1984) טענה, כי המקור לציפיות הלא-מציאותיות המשותפות למחנכים, להורים, לתלמידים, להנהלות מוסדות החינוך ולציבור ממורים, נובע מההנחה שאינה תמיד נכונה, כי תלמידים אינם לומדים כאשר המורים אינם יודעים ללמד. ציפיות אלו יוצרות תחושות של תסכול, האשמה וכישלון. מחקרים נוספים חושפים את הסטטוס הנמוך של ההוראה בציבור ואת הדימוי הנמוך של המורה (קרמר והופמן, 1981). כמו כן, נמצא, שדימוי המורים בעיני ההורים מאופיין בסגנון שלילי הכולל סטריאוטיפים, דיכוטומיה וייחוס כוונות שליליות עד כדי גישה דמונית כלפי המורים (עוזיאל, 2001).

עמדות אלו, הממחישות את האווירה החברתית ואת היחס כלפי המורים, נמצאו בקשר ישיר עם הגורמים המחלישים את המורה בבית-הספר וללא ספק הן מעצימות אותם.

יחודו של פלח זה הוא בהשמעת הקול האישי מתוך עולמו של המורה. שאר הפלחים יפרסו גישות תיאורטיות שונות אשר יאפשרו לחומרים הללו לנוע מתוך הקול הפרטי לתוך שדה מערכתי-ארגוני ובו-זמנית לשדה של הדינמיקה התוך-אישיותית.

פלח שני: **גורמים להחלשה ולערעור הסמכות על-פי מודל אסטרטגי**

גורמי ההחלשה, כפי שעלו במחקר הנוכחי, הושוו לגורמי ההחלשה כפי שהוצגו במודל ל"שיקום סמכות ההורה" (עומר, 2000) מתוך הנחה, כי שתי האוכלוסיות חולקות מבנה ואפיונים מערכתיים משותפים.

כפי שצוין ברקע, זוהו נקודות דמיון בין אוכלוסיית ההורים לאוכלוסיית המורים, ונראה כי הן חולקות תהליכים מקבילים הגורמים לערעור סמכותן. לתהליכים אלו ישנן השלכות משמעותיות על שתי האוכלוסיות: בדידותם של ההורה ושל המורה, חתירה תחת סמכותם של ההורה ושל המורה, האידיאולוגיה האנטי סמכותית באשר לגידול ולחינוך הילדים, ביקורת כלפי הורים ומורים הכוללות עמדות שליליות וציפיות סותרות.

נקודות הדמיון הללו הובילו לציפייה להקבלה בין גורמי ההחלשה בין שתי האוכלוסיות. יחד עם זאת, ההדגשים של גורמי ההחלשה בקרב המורים היו שונים במקצת מאלו שהועלו על-ידי ההורים. בד בבד נמצא, כי ישנם גורמי החלשה הייחודיים לאוכלוסיית המורים או גורמים שהמודל "לשיקום סמכות ההורה" אינו

מתייחס אליהם. ייתכן שהבסיס להבדלים נעוץ במקורו בנקודות ההתייחסות השונות. המודל ל"שיקום סמכות ההורה" הוא מודל אסטרטגי שנועד להסביר את תהליך היחלשות הסמכות והקול ההורי בחיי הילד ולהציע דרך לשיקום ולחיזוק ה"סמכות ההורית" באמצעות הגברת נוכחות ההורה, בעוד שהמחקר הנוכחי עוסק בסיפור האישי והחוויתי של המורה.

נקודות הדמיון וההשקה בין גורמי ההחלשה של המורים ושל ההורים

1. **תחושת הבדידות** - תחושת הבדידות של ההורים היא תוצר של שינויים חברתיים. כיום יותר מבעבר חשים ההורים מבודדים וחשופים, ללא תמיכה סביבתית מספקת להתמודדות עם הבעיות המורכבות של ילדיהם. תחושת הבדידות שאליה מתייחסים המורים היא תוצר של היעדר גיבוי ותמיכה, בייחוד מצד המנהל ולעיתים גם מצד גורמי סמכות אחרים (מפקחת, מדריכה, פסיכולוג). המורים חשים שהם נמצאים לבדם במערכה ובהתמודדות לנוכח הקשיים. עבודתו של המורה מעצם טִבעה היא מבודדת. הוא עומד לבדו מול הכיתה ומצופה ממנו לתת בעצמו מענה לצרכים השונים של התלמידים בכיתה. בדידות זו מוחרפת כאשר המורה חש שהוא נמצא מתמודד לבדו עם הבעיות השונות ללא "גב" מהמנהל, ללא צוות חשיבה העומד לרשותו וללא מאגר של ידע, ניסיון או פתרונות שהוא יכול להיעזר בו במידה מספקת.

   ואם לא די בכך, לא רק שלעיתים מופקר המורה במערכה עם כל הקשיים, שרובם הם תוצרי המערכת, אלא שלרוב הוא גם מואשם בחוסר התמודדות עימם.

2. **סודות** - על-פי המודל המושגי, הבדידות ההורית מועצמת כאשר הם שומרים בסוד את בעיותיהם. הסוד כמרכיב המחליש את המורים משולב במצבים שבהם המורים והמערכת כולה מועדים להחלשה. על-פי הדיווחים, המורים פנו אל המנהל או לדמויות סמכות אחרות כדי שיסייעו להם להתמודד עם קושי או עם איום אשר התעוררו בקרב התלמידים או הוריהם.

   מתוך הראיונות עולה, כי כל מצב של השתקה ושל סודיות יצרו ו/או הנציחו תהליך הרסני בתוך המערכת. במקום תגובה של גיבוי ושל תמיכה במורה שידרה המערכת חוסר אונים, שיתוק ולעיתים אף ניסתה להשתיק את המקרים מפחד שידבק בה רבב או שהעניינים יצאו מכלל שליטה. בכל מקרה, התוצאה הסופית של שמירת הסודות במערכת גרמה להחלשה משמעותית של המורה ואף חשפה אותו לפגיעות גדולה יותר ולאיומים מבלי יכולת להגן אל עצמו.

3. **ביקורת והאשמה** - על-פי המודל המושגי, תחושת הבדידות של ההורים והצורך לשמור בסוד את קשייהם נובעת מביקורת ומהאשמה של גורם שלישי המופנות כלפיהם בשל התנהגות ילדיהם. על-פי דיווחי המורים, גורם החלשה זה בקרב אוכלוסיית המורים הוא תוצר של היעדר תמיכה וגיבוי מהמנהל במישור המעשי ובמישור הרגשי כאחד.

המורה מדווח על תחושת ביקורת והאשמה לא רק כאשר הוא חש שאינו מקבל מענה לקשיים המתעוררים, אלא כאשר כל הגורמים מסביב מתנערים מהאחריות המשותפת לפתרון הבעיות. כתוצאה מכך, הוא מותקף ומואשם באחריות בלעדית לאותן בעיות גם כשהן השלכות של קשיים מערכתיים. ישנם דיווחים על כך, שציבור המורים חווה ביקורת והאשמה גם מצד ההורים. אולם, כאשר הגיבוי מהמנהל הוא מלא ובלתי מותנה, השפעתן של האשמות הללו על המורים היא מינורית.

4. **חתירה תחת סמכות** - על-פי המודל המושגי, החלשת ההורה וסמכותו עלולה להיות מושפעת מגורם שלישי כמו, למשל, מורה, מטפל או קרוב משפחה. מתוך הממצאים עולה, שהצד השלישי המחליש והפוגע בסמכותו של המורה הוא בעיקר ההשפעה הנרחבת של ההורים בבית-הספר, המגיעה עד כדי שליטה והתערבות בתחומם המקצועי של המורים.

פלישה זו הופכת לחתירה של ממש כאשר המורים והמנהלים מתקשים להציב להם גבולות. כאשר המערכת מוחלשת מסיבה זו או אחרת וההורים חשים שדרך ההתנהלות בבית-הספר אינה לטעמם, הופכת התערבותם למסיבית ולפולשנית הרבה יותר.

גורמי ערעור הסמכות הייחודיים למורים

בכל צומת של אי-התאמה ושונות בין ממצאים וציפיות מזדמנת לנו האפשרות להרחיב עוד יותר את ההתבוננות על חוויית המורים.

1. בין כל גורמי ההחלשה שצוינו עד כה יוצא מן הכלל הוא גורם ההחלשה המתייחס **לאידיאולוגיה ה"אנטי סמכותית"**, אשר הסביר את תהליך הירידה בסמכות ההורית. האידיאולוגיה האנטי סמכותית הותירה את ההורים מבולבלים באשר לתפקידם ההורי, כאשר הם מתקשים להציב גבולות ולהיות סמכותיים כלפי

ילדם. לעומת זאת, התמונה המשתקפת מדיווחי המורים מצביעה על מגמה הפוכה. מתוך הממצאים עולה, כי תפקידם של המורים ברור להם יותר, והם לא מדווחים על קונפליקט כאשר הם נדרשים להציב גבולות או לגלות סמכות. יתרה מכך, המורים הדגישו את חשיבות סמכותם ואת ההבנה בחשיבותה של הצבת הגבולות לתלמידים.

ייתכן, כי הממצאים הללו מתארים תהליך של שינוי עמדות בקרב ציבור המורים. בייחוד לאור העובדה, כי נושא זה נדון בשיח הציבורי זמן רב, תוך הדגשת חשיבות סמכות המורים כדי שתפקודם יהיה אפקטיבי. עם זאת אין להתעלם מכך, שהאידיאולוגיה ה"אנטי סמכותית" משפיעה ומתערבת בעבודתם של המורים בדרכים עקיפות. אידיאולוגיה זו מזינה את הציפיות הבלתי ריאליות של ההורים ושל החברה מהמורים, משפיעה על עיצוב עמדות שליליות כלפיהם ואף על מידת התערבותם של ההורים בבית-הספר.

2. **חוויה רגשית שלילית כגורם לערעור ולהחלשה** - במחקר הנוכחי נמצא, שבעיני המורים האווירה הרגשית השלילית והיעדר התמיכה הרגשית והמעשית של המנהל ושל צוות המורים הם הגורמים המרכזיים המחלישים אותם. ייתכן, כי הביטוי הרגשי הנרחב בעבודה הפנומנולוגית הנוכחית נובע מטבעם ומייחודם של הראיונות האישיים שביכולתם לתת ביטוי לצבע, לרגשות ולתחושות, ולספר את הסיפור מהפרספקטיבה האישית שמבעד לדברים. יתרונם של הסיפורים האישיים הללו הוא ביכולתם לתאר לנו את החוויה תוך חשיפה של מציאות מורכבת.

לעומת זאת, המודל ל"שיקום סמכות ההורה" אינו מכיל את הגורם המשמעותי המתייחס ל"אווירה רגשית" הנוצרת במשפחות השונות. אין ספק, כי גורם זה יכול לשפוך אור נוסף על ההבדלים שבין משפחות שבהן קיימת "נוכחות הורית" לבין משפחות שבהן לא קיימת "נוכחות" כזו במונחים של אווירה רגשית כללית, מידת הרוגע ותחושת הביטחון.

כאמור, בעבודה הנוכחית עולה בעוצמה ובחריפות חשיבותה של האווירה הרגשית הכללית ותחושותיו של הפרט בתוך המערכת. נמצא, כי רגשות, תחושות וחוויות התעוררו ונבנו על בסיס של התנהגויות ושל אירועים אך גם בהשפעתה של האווירה כוללת אשר נוצרה במערכת.

יש מקום לתת את הדעת לחוויה הסובייקטיבית ולרגשות האישיים, כדי להבין

את הכמיהה שהביעו מורים ל"נוכחות הורית ארגונית" בדמותם של מנהלים, של חברי צוות ושל אנשים אחרים בארגון בית-הספר כחלק מהתשתית ליצירת סמכותם ורווחתם הנפשית והתפקודית בבית-הספר. ייתכן, שהבנה עמוקה יותר של הצורך האנושי ב"אחריות הורית בסיסית" תתרום גם להבנתנו את גורמי החיזוק או ההחלשה של סמכות ההורים והמורים.

הכמיהה המשמעותית של המורים לחוויה של "נוכחות הורית ארגונית" בתפקיד הייחודי של שמירה על רווחתם הנפשית והתפקודית, הובילה לחיפוש אחר תיאוריה פסיכולוגית אשר תאפשר את הרחבת ההתבוננות בדיאלוג בין המערכת לנפש ובו-זמנית תתעמק ותסביר את עוצמתה של החוויה הרגשית המתוארת. החיפוש הוביל להרחבת הפריזמה דרך תיאוריית ה"עצמי" של קוהוט.

פלח שלישי: **חוויית המורה מבעד לעדשה של פסיכולוגיית "העצמי"**

הפסיכולוגיה הפסיכואנליטית של ה"עצמי" מציגה תיאוריה שעל-פיה תחושת האדם, חווייתו הסובייקטיבית ורגשותיו מוצבים במרכז ההתייחסות, תוך התמקדות בצרכים הבין-אישיים, בצורך בהיענות הזולת ובסביבה אמפתית. קוהוט (Kohut, 1997) תיאר את ה"עצמי" כיחידה המתפתחת ומתעצבת ביחסי-הגומלין שלה עם הסביבה שבה היא מתקיימת. לפי ההשקפה הקוהוטיאנית (קולקה, 1990), האדם מונע על-ידי הצורך המולד בתחושה של לכידות, של חיוניות, של תכלית ושל כיוון. משימתו ההתפתחותית ממוקדת בפיתוח לכידות עצמית. תיאוריה זו מתארת כיצד מתפתחת תחושה זו באמצעות הקשר של האדם עם המטפלים בו ועם האחראים לו ובאמצעות היענותם האמפתית לצרכיו. כאשר חסרה היענות אמפתית כזו נפגמת הבנייה של ה"עצמי", היות שנפגמת יכולת הפרט להכיר בצרכיו, למלאם ולהתפתח. כאשר נוצרים פגמים במבנה ה"עצמי" נפגמת תחושת הלכידות, החיוניות, התכלית והכיוון, ובמקומן מופיעות תחושות של ריקנות, דיכאון, חידלון או זעם.

בבסיס תיאוריית ה"עצמי" עומדת הטענה, שלצורך הופעתו של ה"עצמי" דרושה יותר מאשר נטייה מולדת לארגון החוויה. נדרשת גם הנוכחות של אחרים, המכונים "אובייקטים", המאפשרים את סוגי החוויות שתתעודדנה את הופעתו ותחזוקתו של ה"עצמי".

המונח המקובל לתיאור קשר זה הוא חוויות "זולת-עצמי" (self-object). החוויה של "זולת-עצמי" היא התחושה שיש בעולם אדם אשר מכוון את תגובותיו בהתאם

לצרכיי. אדם אשר נושא באחריות עלי, על קיומי ועל התפתחותי. במהלך החיים אם הצורך סופק כהלכה, תחושה זו מופנמת וכבר אינה תלויה בגורם חיצוני קונקרטי. הפרט מתפקד אז בהרגשה שהוא ראוי ובעל זכות קיום, שצרכיו חשובים ובעלי ערך, ומכאן שהוא עצמו בעל ערך. חוויות "זולת-עצמי" נכונות מעודדות את הלכידות המבנית ואת העוצמה האנרגטית של העצמי, בעוד שחוויות "זולת-עצמי" פגומות מביאות להתרוקנות של ה"עצמי". כל אדם זקוק מראשית חייו, בנוסף למזון ולחמצן, לחוויות "זולת-עצמי" מותאמות לגילו מתקופת ינקותו עד סוף חייו.

חוויות "זולת- עצמי" נכונות הן מ-3 סוגים: שיקוף (mirroring) - התנסות בתגובות של הכרה, אישור והערכה מצד הזולת על עצם קיומך והיותך, אידיאליזציה (idealization) - תגובות המקנות כוח, ביטחון, שלווה ותחושות של התעלות, והצורך בתחליף-אני, תאומות (twinship) תחושות של קִרבה ושל שיתוף רגשי עם אחרים. שלושת אלה מייצגים בהכללה את הצורך האנושי לזכות בהכרה ובאישור מצד האובייקטים המשמעותיים, את הצורך בהגנה ובביטחון קיומי, ואת הצורך בשיתוף חווייתי ורגשי עם הזולת, עם החברה ועם היקום כולו. מכאן נובע, כי אדם מסוגל לפתח תחושת "עצמי" תקינה רק בתנאי שהוא מקיים מערכת יחסים רגשיים עם בני אדם אחרים המכירים בזכותו לחוש, להרגיש, לחשוב ולרצות, והרואים עצמם מסוגלים להבטיח את קיומו ואת המשך התפתחותו והנמצאים עימו בתקשורת חווייתית ורגשית משמעותית.

בסקירתה את התיאוריה של קוהוט הדגישה אופנהיימר (אופנהיימר, 2000), שהצורך של ה"עצמי" ביחסי אובייקט אינו חדל לעולם. העצמי פגיע תמיד, ולכן הוא זקוק למען קיומו ליחסי "אובייקט-עצמי". סביבה נאותה של "עצמי" בריא אמורה לכלול אנשים המסוגלים למלא תפקיד של "אובייקט-עצמי". ה"עצמי" יכול לשמר את תחושת האחדות, הכוח וההרמוניה אם בכל שלב של החיים יקבל מן הסביבה תגובות נאותות, כלומר, בעיקר זמינות (פניות) וקבלה, שהם התנאים החיוניים לכל קיום נפשי. במצבים של פגיעות זמנית ישגשג הסובייקט יותר ככל שימצא לו "אובייקטים-עצמיים" הנחוצים לו.

תרומתה של תיאוריה זו למחקר הנוכחי היא באפשרות שהיא מקנה לבחון ולהרחיב את הנתונים העולים מתוך הממצאים בפרספקטיבה נוספת. שלושת גורמי ההחלשה שאותם חווים המורים בשכיחות גבוהה מתייחסים ל"אובייקטים" הסובבים את המורים בבית-הספר ומקיימים עימם יחסי גומלין. המורים מיקדו את התייחסותם לקשר עם המנהל לציפיות ממנו ולקשר שלהם עם חבריהם לצוות.

מאחר שתפיסת ה"עצמי המקצועי" של המורה מתפתחת ומתעצבת בסביבת בית-הספר, לסביבה זו חשיבות והשפעה מכרעת על המורה, על תפקודו ועל הרגשתו. לכן, מוקד ההתייחסות יעסוק ביחסי הגומלין בינו לבין הסובבים אותו.

חוויות "זולת עצמי" פגומות ביחסי הגומלין בין המורה למנהל

תפקידו של המנהל בחיי המורה הוא משמעותי מאוד וניתן להקבילו לקשר שבין אובייקט מטפל לבין הסובייקט - "האני". יותר מכול חָפץ המורה לזכות בהכרה, באישור, בהערכה ובתחושת ביטחון ומוגנות באמצעות הדמות המשמעותית ביותר בבית-הספר - המנהל.

לפניכם טעימות אחדות מתוך הראיונות, שיתארו חוויות "זולת-עצמי", הנעדרות במונחיו של קוהוט, שיקוף ואידיאליזציה ביחסי הגומלין שבין המורה למנהל והשלכותיהם על תפקודו הרגשי והמקצועי של המורה.

א', מורה לחינוך מיוחד ממלאת מקום, מספרת על פגישה רווית מתח עם המנהלת ועם המחנכת אשר חזרה לכיתה בתום חופשת הלידה:

"[...] היא (המנהלת) לא תמכה בי, היא לא הזכירה את הישיבה שעשינו, היא התייחסה כאילו המורה צודקת [...] היא לא זכרה את השיחה [...] אהבתי את הכיתה הזו, אבל בגלל מה שקרה עם המורה וחוסר ההתייחסות והתמיכה של המנהלת בי, נשארה לי הרגשה לא טובה, זה השאיר לי טעם רע. הרגשתי שאין לי תמיכה מהמנהלת. זה גרם לי לחוסר מוטיבציה, שהתבטא בחוסר רצון לעשות מעבר למה שאני צריכה. זה גרם לי לאכזבה, לתחושה של בדיקה עצמית אם היה צדק בדבריה, אם טעיתי באיזה מקום. זה גרם לי לחוסר ביטחון. לא הרגשתי שהייתה לי תמיכה אמיתית בשיחה הזו ולא היה ניסיון לפתור, הייתה תחושה של אינקוויזיציה. המורה מתקיפה אותי והמנהלת לא מתערבת ולא מורידה לה את הטונים. היא לא מספרת לה על העבודה שעשיתי כאלו היא שותפה להתקפה [...] שמחתי לעזוב, עשה לי מאוד לא טוב מה שהיה לי [...]".

על-פי תיאוריית ה"עצמי", א' חוותה במפגש המשותף "חוויות זולת-עצמי" פגומות, שהתבטאו בהיעדר הכרה ואישור הן מצד המנהלת והן מצד המורה שאותה החליפה. התגובות שלהן "זכתה" גרמו לה להיעדר תחושה של כוח והדגישו אצלה את תחושת הפגיעות והיעדר ההגנה. כתוצאה מכך החלו אצלה תהליכים של התרוקנות והתדלדלות שהתבטאו בחוסר מוטיבציה ובחוסר רצון לעשות מעבר (בניגוד להשקעה המרובה שהייתה קודם לכן). ייתכן, שההשתקפות הפגומה שחזרה

אליה מהאובייקטים סביבה חיזקה בה תחושה של חוסר ביטחון עצמי ובדיקה עצמית וכתוצאה מכך גם רצון לוותר על הכול ולעזוב.

חוויות "זולת עצמי" פגומות ביחסי הגומלין עם צוות המורים

תפקידם של חברי צוות בית-הספר משמעותי ביותר לשמירה על לכידות "העצמי" של המורה. צוות המורים מספק לאדם חוויות "זולת-עצמי" מסוג של "תאומות". המורה זקוק לתחושות של קרבה ושל שיתוף רגשי עם אחרים כדי לפתח תחושת "עצמי מקצועי" תקינה. בהיעדרן של חוויות אלו ייווצרו פגמים במבנה "העצמי" שלו ויהיו לכך השלכות על תפקודו הרגשי והמקצועי.

ש', מורה בתיכון מספרת: "[...] האווירה בחדר המורים לא הייתה טובה, היה הפרד ומשול, זה כנגד זה והייתה לו (למנהל) תרומה גדולה לזה. הייתה תחושה של חוסר סולידריות בין מורים. לא היה צוות מגובש, הייתה כל הזמן אווירה לא טובה [...] אווירה עכורה. היו מאבקים של מורים במורים [...] האווירה הייתה מאוד לא נעימה ולא תרמה לשיתוף ולא להמשך, לא לבנייה ולא לקידום, זה החליש את כולם וזה היה 'איחסה' כזה, רציתי שזה יגמר, לא רציתי לראות את עצמי שם [...] כשיש מצב כזה שום דבר לא מתחדש בבית-הספר, אין לו (לבית-הספר) במה לתרום, לקדם ולשתף, הכול נעצר [...] שום דבר לא נבנה, הכול היה סטטי [...] זו הייתה נסיגה [...] לא רציתי להיות שם [...]".

לפי קוהוט, החוויות הפגומות הללו הובילו למצב של התפרקות תחושת הלכידות אצל ה"עצמי המקצועי" של המורים, נפגמה הבנייה והוחלש תפקודם. בד בבד, איבד בית-הספר מכוח החיוניות וגם את תכלית קיומו עד כדי תחושות חידלון.

החשיבה התיאורטית של קוהוט מאפשרת לנו להתייחס לחוויה הסובייקטיבית ולעולמו הפנימי של המורה תוך השתלבות והתחברות למשתנים שצוינו במודל האסטרטגי של עומר. המודל ל"שיקום הסמכות ההורית" מצביע על תוצאות "היעדר נוכחות הורית" בחיי הילד, ומציע פעולות ואסטרטגיות הנדרשות לשם השבת נוכחות ההורים לחייו. בעוד שהתיאוריה של קוהוט מספקת לנו הסבר דינמי, עמוק ומקיף על האופן שבו נדרשת נוכחות של אחרים האחראים להתפתחות "העצמי" ועל ההשלכות הפסיכולוגיות בהיעדר נוכחות זו.

הרחבת האלומה: שילוב ודיאלוג בין ה"עדשות" התיאורטיות

כאמור, המודל ל"שיקום סמכות ההורה" מדגיש את חשיבות נוכחות ה"אחרים" בהתפתחות תקינה של הסובייקט/"העצמי", בין אם תוך היענות אמפתית לצרכים

או בהתייחסות לתפקיד ההורי. היעדר, ליקוי או חסר בנוכחות "האחרים" יגרום לחסך. בעוד שהתיאוריה של קוהוט מפרטת מה תהיינה התוצאות של היעדר היענות אמפתית של הדמויות המשמעותיות כדוגמת תחושות קשות של ריקנות, של דיכאון, של חידלון, של זעם ושל תחושת "עצמי" פגום.

ניתן למצוא הקבלה בין המושג המרכזי של המודל המושגי המתייחס לנוכחות הורית לבין המושג הקוהוטיאני המתייחס לחוויות זולת עצמי טובות. המושג נוכחות הורית מתייחס למסר שמעבירים לסובייקט בדרכים שונות שנמצאים עבורו ולמענו. על-פי קוהוט, דרך השימוש במושג חוויות "זולת-עצמי" (self-object) ניתן להבין כיצד באמצעות הנוכחות של האובייקטים המשמעותיים מעבירים לאדם תחושות של הכרה, של אישור, של הערכה, של ביטחון, של שלווה ושל מוגנות. שני המושגים - נוכחות הורית וחוויות זולת-עצמי, - מייצגים את הצורך האנושי לזכות בהכרה ובאישור מצד האובייקטים המשמעותיים ואת הצורך בהגנה ובביטחון קיומי.

בעזרת התוספת של מושגי התיאוריה הקוהוטיאנית לצד מושגי המודל של עומר ניתן לראות באור נוסף את גורמי ההחלשה שהעלו המורים במחקר הנוכחי. כאמור, שלושת הגורמים שאותם תיארו המורים כמחלישים אותם ביותר התייחסו לחוויה הרגשית, הסובייקטיבית שלהם. המורים ציינו את היעדר הגיבוי והתמיכה המעשית של המנהל בהם, היעדר התמיכה הרגשית והאווירה הקשה ביחסים עם המנהל ועם חברי הצוות. באמצעות התיאוריה של קוהוט ניתן להבין, שבאומרם את הדברים הללו הם מבטאים את החוויה הסובייקטיבית הנגרמת בשל חוויות זולת-עצמי פגומות. בעזרת המודל של שיקום סמכות ההורה ניתן לומר, שבאמצעות החוויה הרגשית הם מבטאים את תחושת ההיעדר של "נוכחות" המנהל וההיעדר של "נוכחות" חבריהם לצוות במהלך עבודתם בבית-הספר.

מכאן, כאשר המורים מבקשים מהמנהל גיבוי, תמיכה מעשית ותמיכה רגשית, הם למעשה מבקשים ממנו שיעביר להם בדרכים שונות את המסר והחוויה שהוא נמצא בשבילם ולמענם, על מנת שיוכלו לתפקד ולהתפתח בצורה בטוחה בבית-הספר. כמו כן, כאשר טוענים המורים שהם מוחלשים בשל היעדר תמיכה רגשית ובשל האווירה הקשה בתוך הצוות, הם מצביעים על הצורך בשיתוף חווייתי ורגשי עם חבריהם לעבודה ומצרים על היעדר "נוכחות" מספקת של חברי הצוות בעבודתם ובחייהם.

מכאן של"נוכחות" חשיבות יתרה, משום שהיא משמשת כדבק רגשי, תמיכתי ותפקודי בין כל חלקי המערכת.

בדומה לתהליך ההתרוקנות ה"עצמי המקצועי" של המורה בשל שבר ב"נוכחות" המנהל וב"נוכחותו" של צוות המורים, ניתן לראות תהליך מקביל המתרחש אצל ההורים, אשר ניתן לתארו כהתרוקנות ה"עצמי ההורי" בזמן שהם מנסים להתמודד עם בעיות ההתנהגות של ילדם ונותרים ללא חוויות של אישור ושל קבלה. תהליך זה מתרחש ביתר שאת כאשר מציבים במרכז את הילד ואת חוויותיו, תוך התעלמות מהחוויה של ההורה עצמו אשר עובר תהליך של התרוקנות בשל היעדר היזון חוזר חיובי מהסובבים אותו.

המחקר על קבוצת המורים החזיר את הזרקור לחוויה של ההורים במשפחות המתמודדות עם בעיות התנהגות ואלימות של ילדיהם. כאמור, הצורך של ה"עצמי" ב"יחסי אובייקט" גם בתפקידו ההורי אינו חדל לעולם.

כמו המורים כן גם ההורים זקוקים לאנשים שיהיו מסוגלים למלא עבורם תפקיד של "זולת עצמי" כדי שיוכלו לשמר תחושה של אחדות ושל כוח. כאשר ההורים אינם מקבלים מהסביבה (בן זוג, בני משפחה, או גורם שלישי אחר) תגובות נאותות וזמינות של הכרה, של קבלה ושל הכלה על תפקודם ההורי, קרוב לוודאי שהם יהיו חשופים לפגיעות ולהתרוקנות ה"עצמי ההורי".

לכן, במצבים של פגיעות נפשית, שבהם ההורים מתמודדים עם מצוקות שונות בכללן בעיות התנהגות ואלימות של ילדיהם, ככל שימצאו אובייקטים רבים יותר שישמשו כ"זולת עצמי" שיחזירו להם חוויות של אישור, של הכרה ושל תוקף לתפקודם ההורי, כן ישגשג ה"עצמי ההורי" שלהם ותפקודם יתחזק. לחלופין, במצבים של פגיעות נפשית, ללא אובייקטים של "זולת עצמי", יתרוקן ה"עצמי ההורי" שלהם והם יתקשו עוד יותר להתמודד באופן יעיל ואפקטיבי עם הקשיים ועם המצוקות העומדים בפניהם.

מכאן, כאשר אנו בוחנים את גורמי ההחלשה מבעד לעדשה של קוהוט אנו יכולים לראות, שבכל הגורמים הללו אפשר להצביע על צד של החלשה מעשית לצד היעדר חוויות של אישור, של קבלה ושל תמיכה רגשית. הייחוד בניסיון ליצור דיאלוג בין המושגים של המודל האסטרטגי לבין התיאוריה הפסיכואנליטית המתייחסת לדינמיקה תוך-אישיותית, מאפשר מצד אחד הבנה והסתכלות רחבה ומעמיקה על החוויה הרגשית של המורים בבית-הספר, ומצד אחר מאפשר גם הבניית תכנית התערבות אסטרטגית שתיתן מענה ממשי לגורמי החלשתם של המורים במערכת. יתרה מכך, באמצעות שילוב בין הגישות ניתן להרחיב את מושג ה"נוכחות" ואת

הרלוונטיות שלו לא רק בהקשר להורים ולמשפחות אלא גם בהקשר למערכת בית-הספר, למורים ולמנהל.

זווית ההתבוננות שלנו מתרחבת מהחוויה האישית של המורה להבנה האינטרה-פסיכית ועד למזיגה בין האישי לבין השדה המערכתי-ארגוני.

פלח רביעי: **השדה המערכתי-ארגוני**

תקופות קריטיות המועדות להחלשת המערכת הבית-ספרית והמורה

בעוד שגורמי ההחלשה שעלו מתוך הממצאים הם נקודתיים וממוקדים, ניתן לזהות בראיונות תקופות קריטיות שבהן מועדים המורה בפרט והמערכת בכללותה להתדרדר למצב של החלשה מתמשכת. ההבנה שישנן תקופות כאלו תאפשר להיערך מבחינה ארגונית ובית-ספרית להתמודדות טובה יותר עם כשלים מערכתיים אפשריים ואולי אף למנוע אותם. דרך זו תסייע לחיזוק מעמדם של המורה וגם של בית-הספר.

1. **מורה חדש** - התקופה שבה נמצא מורה חדש בבית-הספר או במערכת מועדת להחלשה בשל הצורך שלו להבנות את מקומו ומעמדו בבית-הספר. בתקופה הראשונה נוצר מעין חלל שאותו צריך למלא כאשר המורה מתמודד בו-זמנית עם כמה משימות ומלבד אלה גם נדרש להכיר את המערכת ולהוכיח את עצמו מבחינה מקצועית. בשלב הזה הוא עדיין לא ביסס את הקשר עם המנהל ועם הצוות ועדיין לא נבנו מעגלי התמיכה שלו.

   בשפה של קוהוט: הסובייקט "נולד" בתוך המערכת, הוא זקוק להכרה מצידה, והיא אמורה לשאת באחריות ביחס אליו.

2. **חילופי מנהלים** - התקופה שבה נערכים חילופי מנהלים קשה לכל הנוגעים בדבר. המנהל החדש צריך לרכוש את מעמדו וסמכותו בבית-הספר. על צוות המורים ללמוד לקבל את המנהל החדש, את השונות שבו ואת ההרגלים והחוקים החדשים. בכל זאת, על-אף שההיכרות בין הצוות לבין המנהל נמצאת בחיתוליה, עדיין זקוק הצוות לגיבוי ולתמיכה של המנהל כאילו היו כבר מכרים ותיקים. כאשר הצוות חווה את המנהל כחסר את הכישורים הללו, הוא מתחיל לעלות טרוניה ולעיתים גם למרוד. לפעמים, כשחשים המורים שאין "קרקע מוצקה תחת רגליהם" הם מנסים לייצב ולהבטיח את מעמדם על-ידי יצירת קואליציות

עם ההורים, תהליך שבשלב הראשוני שלו אומנם מחזק את מעמדם ומחליש את המנהל אבל בהמשך "חוזר אליהם כבומרנג", ובסופו של דבר מביא להחלשה של כל המערכת כולל המורים עצמם.

בשפה של קוהוט: במצב זה לא מתקיימת הדדיות במערכת, כי בעוד שה"סובייקט" (המורה) נמצא במערכת וזקוק ל"זולת עצמי", האובייקט (המנהל) בעצמו חלש, חדש וזקוק להכרה ולהשתקפות העצמי (mirroring).

3. **בית-ספר העומד בפני סגירה** - התקופה, שבה עומד סימן שאלה ביחס להמשך קיומו של בית-הספר או כשמרחפת מעליו סכנת סגירה, היא תקופה המועדת לפורענות. בתקופה זו של חוסר ודאות מתעוררים חרדות ופחדים הנוגעים לכל המעורבים וכל צד מנסה לפעול ולהשפיע. בתקופה זו פורצים התסכולים והכעסים שלעיתים נצברו במשך שנים. לרוב מתקשה הצוות להתלכד כי הוא עומד להיפרד, החוקים מתרופפים ולעיתים קרובות מגיבים גם התלמידים בתוקפנות רבה יותר למצב.

במונחים של קוהוט: למורים לא נותר אלא להישען על משאביהם הפנימיים, משום שהארגון שהחזיק את כולם יחד מפסיק להתקיים.

4. **סודות בבית-הספר** - מצבים שבהם צפונים סודות במערכת, כפי שכבר צוין קודם לכן, גורמים לכך שבמקום שהמורה והמערכת יתמודדו יחדיו עם גורם האיום הם מנסים להסתירו מחשש לתגובות ולביקורת שיתעוררו כלפיהם אם ייחשף הסוד. בכל המקרים שמירת הסוד ללא חשיפתו גרמה להחלשה ולפגיעה במורה ולחוסר אמון במערכת והעצימה את חוסר אונים של שניהם.

5. **מאבקי שליטה בבית-הספר** - התקופה המועדת ביותר להחלשה היא תקופה של מאבקי שליטה בבית-הספר. במצב שבו נוצר ואקום ניהולי כל הגורמים במערכת מנסים להשפיע, לשלוט ולהוביל בין אם אלו גורמי הפיקוח, המנהל, המורים או ההורים, כאשר מתחת לפני שטח רוחשות קבוצות אינטרסים שונות. במצבים אלו עלולים לפקוד את בית-הספר סחרור, שבירה של נורמות ההתנהגות המקובלות ופריצת גבולות. כל צד ינסה ל"משוך" את האחרים לכיוון שלו, תיווצרנה קואליציות ואופוזיציות ויהיה קשה מאוד לייצב את השטח.

במונחים של קוהוט: בשל מצב כאוטי בבית-הספר אף אחד מבעלי התפקידים לא מתפנה להיות self-object.

פלח חמישי: **מתח השינוי ממעגל לספירלה**

אסטרטגיות ההישרדות לנוכח גורמים מחזקים

מחקר זה התמקד בגורמי ההחלשה של המורים בבית-הספר, אך במהלך הראיונות נשאלו המורים גם על דרכי ההישרדות שלהם במערכת ועל הגורמים המחזקים אותם בבית-הספר. נתייחס לחומרים הללו כאל זרעים ייחודיים וכאל חומר למחשבה.

אסטרטגיה ראשונה: לשתף ולדבר עם האנשים הקרובים

"[...] הייתי ביחסים טובים עם הסייעת, יחד בכינו על עוולות. היינו קיר דמעות זו לזו. בהתחלה לא לקחתי ללב, אבל בסוף זה כאב מה שעשו לי למרות שבעצם הם עשו לי טובה [...]"; "[...] דיברתי הרבה עם חברה שהיא מורה בבית-הספר הזה, היינו משענת זו לזו. דיברתי הרבה עם כולם [...]"; "[...] מה עשינו כדי לשרוד? בעיקר לדבר בינינו, ניסינו לשמר דברים שחשבנו שצריך לשמר כמו 'היחד' והמסורת שלנו. זו ממש המילה לשרוד, חיכינו שתעבור השנה, שתיגמר ולקוות שלא תמשיך הלאה [...]".

אסטרטגיה שנייה: הפרדה בין העבודה לבית

"[...] כשהייתי באה הביתה הייתי מתנתקת לחלוטין. עשיתי הפרדה בין החיים האישיים למקצועיים [...]"; "[...] ניסיתי לראות את החלק האופטימי בכל יום והעצמתי את זה. גם אם היה לי יום קשה, כשיצאתי מבית-הספר הייתי סוגרת את שער בית-הספר ובראש ובראשונה מחכה לראות את הילדים שלי ומחכה ליום חדש [...]".

אסטרטגיה שלישית: להתמקד במה שקורה לך ולא להביט סביבך

"[...] לא ראיתי מה קורה מסביב ולא ידעתי מה מתרחש אצל אחרות [...]"; "[...] אני עם עצמי. לא יכולים להתערב בדברים שלי. יש לי את הספרים שלי וזה לא עברית או תנ"ך. כל אחד צריך לדעת איך לשרוד. לא יודעת איך שרדתי. אני יודעת שמה שאני עושה הוא נכון וטוב [...]".

אסטרטגיה רביעית: להכיר במציאות כמות שהיא

"[...] אבל זה מה שהיה בבית-הספר ואני הסתדרתי במסגרת הזו [...]"; "[...] במידה מסוימת נהניתי בבית-הספר הזה. כנראה התרגלתי ולא היה לי רע כדי שאחשוב לעזוב. יש את העניין שהתרגלתי לעבוד עם אוכלוסייה כזו והשלמתי עם זה. תמיד ידעתי שבמקומות אחרים יש אחרים וזה אחרת [...] אבל אחרי שהתרגלתי זה פחות הפריע [...]"; "[...] אני לא חושבת לעזוב את המקצוע. כשיש ילדות זה מתאים לך ויש חופשות. יש בזה דברים נוחים לאישה [...]".

אסטרטגיה חמישית: עומס ומשבר

"[...] איך שרדתי? שרדתי בהתמוטטות. החטיבה הקודמת שלי הייתה מאוד דומה, אבל שם שרדתי וכאן לא שרדתי. זה מאוד השפיע על השחיקה שלי, בעיקר העומס, לא כל כך היחס. הייתי עושה את העבודה והולכת, יכול להיות שבגלל שלא נהניתי בעבודה שלי זה גם שחק אותי כי לא נהניתי [...]"; "[...] איך שרדתי? באותה שנה נשרו לי הרבה שערות. מורה אחת אושפזה בגלל דלקת קרום המוח. היא (המנהלת) הביאה אותה למצב שהיא הייתה בוכה, היא לחצה עליה וצרחה עליה, היא התנהגה אליה מגעיל. לנו המורות היה ברור שהיא נשברה וחלתה בגלל זה. אני באותה שנה לא הייתי שפויה. הייתה לי שנה מאוד קשה. הייתי במתח ובלחץ כל הזמן. נשרו לי המון שערות באותה שנה. לא יכולתי לסבול אפילו רעש קטן. הייתי מאוד עצבנית [...]"; "[...] כדי לשרוד, אני באה הביתה וישנה מעייפות [...]".

אסטרטגיה שישית: לעיתים הפתרון הוא לעזוב

"[...] אני הייתי גאה בעצמי שהיה לי האומץ לקום וללכת, הצלחתי לעזוב. לחברה שלי לא היה האומץ [...]"; "[...] כדי לשרוד חיפשתי מקום אחר. לא רציתי להיות שם, גם כי ידעתי שזה הסוף שלו ורציתי לעזוב [...]".

ולמרות הכול גם בעיתים של קושי ושל החלשה עדיין מבליחות נקודות של אור ושל עוצמה.

הגורמים המחזקים את המורים בבית-הספר

נגישות של המנהלת, שיתוף פעולה בצוות וקשר טוב עם ההורים

"[...] מה היה עוזר לי לחוש חזקה ומחוברת? זו נגישות למנהלת, שתהיה אישיות יותר פתוחה, יותר חברות, צוות שיעבוד בשיתוף פעולה, עם אינטרסים משותפים של הצוות ושלי, קשר עם ההורים. לדעתי אידיאלי שמורה יעבוד בבית-ספר אחד ולא שניים, אבל בפועל במקצוע שלנו זה בלתי אפשרי. אני מכירה מורים שעובדים גם ב-3 בתי-ספר. אם אתה רוצה שבן אדם יהיה מתערב, מעורב וחלק מארגון מסוים, אתה לא יכול לפצל אותו בין כמה בתי-ספר. למרות שאני יודעת שהסיכוי לכך הוא אפסי [...]"; "[...] באוגוסט הלכתי למפקחת וביקשתי לצאת לחצי שבתון ולהוריד את החטיבה. העדפתי להישאר בבית-הספר היסודי כי היה לי הרבה יותר טוב, הייתה לי הרבה יותר תמיכה מהמנהלת והיו לי חברות. קשר חברי, אוהד ותומך עם 3 חברי צוות שווה את הכול [...]"; "[...] מנהלת אופטימלית מבחינתי היא מנהלת שמאמינה במורות שלה, שמה שיעשו זה בסדר. שתהיה חמימה ועם אוזן קשבת[...]".

סיפוק מהעשייה

*"[...] תמיד הייתה לי הרגשת סיפוק מהעבודה שלי [...] היו לתלמידים פערים גדולים מבחינה לימודית. חלקם היו חלשים וחסרי מוטיבציה ואחרים מאוד רצו להצליח והגיעו להישגים יפים. הסיפוק היה שהם הצליחו להגיע להישגים למרות החסכים והפערים [...]"; "**[...] את עיקר הסיפוק שאבתי מהקשר עם הילדים, מהקשר הטוב עם הילדים, מההצלחות, מהאהבה שהילדים נתנו [...]**" ; "[...] ההרגשה הייתה שמחזיקים את הילדים וכך מונעים את ההתדרדרות לרחוב זה היה הישג בפני עצמו. יצאו משם ילדים עם מקצוע. במשך 3 שנים היו במסגרת. היו שרכשו מקצוע והיו ילדים שהוציאו בגרות וזה הישג גדול ופתח לעתיד [...]".*

חופש פעולה עם התלמידים

"[...] כדי שאני ארגיש מגובה אני צריכה שיתנו למורה את החופש לטפל בבעיה, שההורים לא יתערבו. זה הדבר שאני הכי רוצה, עם השאר אני יכולה להסתדר. אם פניתי וקיבלתי עזרה, אז אין לי טענות כלפי הצוות. ברור שצריך שיתוף פעולה בין הצוות. אני חושבת שבבית-הספר חשוב שיהיה איש שמרכז את נושא המשמעת או צוות כזה. יש לנו משהו שמטפל בנוער קשה, אבל הוא מטפל רק במקרים בודדים וגם אז הפתרון חלקי [...]".

קבלה והבנה שישנם קשיים שלא תלויים במורה

"[...] קבלה והבנה שיש קושי שלא תלוי בי, שלא קשור למה אני עושה ולא עושה בכיתה, הקושי קיים אבל לא צריך להאשים את המורה בכך, בייחוד שהמקרים לא קרו כשהייתי בכיתה ובמיוחד כשהייתה מורה ספציפית [...]".

עבודה בקבוצות קטנות

"[...] אותי מחליש 40 תלמידים בכיתה וכשאין גיבוש בין התלמידים [...]"; "[...] חשוב לי שיהיו קבוצות לימוד קטנות. בכיתות של 40 ילדים זה מאוד חשוב כי לא כולם אותו הדבר [...] בלמידה יש הרבה למידה של עצמך ולא תמיד מצליחים להתחבר למי שתופס מהר. מי שלא מתחבר הופך פסיבי או מאבד לגמרי כיוון. כנראה מחפשים פתרון למערכת עם הרבה תלמידים, מצד שני יש הרבה אינדיבידואליסטים שמתקשים להתחבר לקבוצה [...]".

אחרית דבר

בתום תהליך המחקר שבתי אל המורות כדי להתעדכן, ותמונת המצב אשר עלתה הייתה כדלקמן:

4 מהמורות עזבו את מערכת החינוך, 12 מהן היו בתהליכי מעבר מבית-ספר אחד לאחר בחיפוש אחר בית-ספר טוב יותר עבורן (עבור מחציתן היה זה המעבר השני או השלישי בשנים האחרונות), 16 מהן למדו לשרוד בדרכים שונות במערכת ו-8 מורות דיווחו על שביעות רצון מהמנהל/ת ומבית-הספר שבו לימדו.

חרף מעגל ההחלשה וההישרדות מופלא לגלות את קיומם של הגורמים המחזקים. אנו נוכחים לדעת, כי כוח החיות פועם גם במצבי החלשה ומשבר ומבקש לחבור לפלטפורמה של צמיחה. על כן חשובה הרגישות של המורה עצמו, כמו גם של הגורם המקצועי, שיהא מסוגל לזהות את נקודות האור הללו ולהחזירן למעורבים בדבר. וזאת, על מנת שיוכלו להשתמש בהן כיתדות וכאבני יסוד להנחת הפלטפורמה לתהליך שינוי וצמיחה.

בפלח הזה במיוחד שורר מתח מתמיד בין סגירותו של המעגל לבין הפריצה לספירלת השינוי. הפלח הזה - שתי פנים לו: מצד אחד הוא מאפשר למורים להמשיך להתקיים ולשרוד במצב הנוכחי, אך מנגד, הוא עלול להוביל להיעדר תנועה, לקיפאון, למצבי תסכול, לכעס ולהיעדר סיפוק ואף למצבי קצה כמשבר נפשי ומחלות.

לפלח הזה חשיבות עליונה - הוא החלק אשר יכול לחתום את מעגל ההחלשה וההישרדות ולקבע עוד יותר את חוסר האונים והאמונה המועטה בשינוי. אך טמונה בו גם הבשורה לפריצת המעגל אם יעלה קול ההתקוממות נגד המצב הקיים. אם ישתמשו המורים פחות באסטרטגיות ההישרדות ויגבירו קולם כדי למחות נגד המצב הקיים, נגד ההצטמצמות ונגד הכרסום במעמדם.

בו-זמנית חשובה ואף הכרחית האלומה הרחבה המערכתית-ארגונית והנשיאה באחריות למערכת על תוצריה, כפי שהיא משתקפת בקולם האישי של מוריה; רק אז יהיה אפשר להכשיר את הקרקע לפריצת המעגל ולהפיכתו לספירלה של שינוי ושל צמיחה.

כי כל עוד מעגן עצמו המורה בתקווה ובעוצמה במערכת הנוכחית, יש מרחב לתקווה, להשתנות, לצמיחה, לתנועה בין קטבים, לפריצת מעגל ההחלשה וההישרדות ולמעבר לספירלה של צמיחה ושל השתנות. חומרים אלו יכולים לשמש קרקע פורייה לעבודה נרטיבית ענפה ולחקר מוקיר.

סיכום ביניים בדרך להבנה חדשה...

מודל חמשת הפלחים

פריצת מעגל ההחלשה וההישרדות לספירלה של שינוי ושל צמיחה

כמעט עשור עבר מאז שנת 2003 שבה כתבתי את עבודת המחקר. במשך השנים במהלך עבודתי כפסיכולוגית במערכות השונות, כמתבוננת מהצד וכפועלת עם צוותים חינוכיים, קיבלו ההבנות הללו משנה תוקף. ניתן היה לצפות מראש ולהבין, כי במערכות חינוכיות אשר סובלות ממקבץ גדול של גורמי החלשה תתחולל פגיעה במערכת כולה. אומנם, בראש ובראשונה נפגע תפקודו של המורה, אך למעשה נפגע גם תפקודו של המנהל וכמובן תפקודו של בית-הספר כולו. תכניות חינוכיות שהוחדרו למערכת מבלי שחוזקו תחילה היסודות הבית-ספריים ובמיוחד ההשקעה בגורמים המחזקים את המורה, הצליחו באופן חלקי בלבד. לחלופין, בתי-ספר שנמצא בהם מקבץ גדול של גורמים מחזקים ושהמנהל שלהם היה ער, רגיש ופעל בעקביות לצמצום הגורמים המחלישים, נהנו מצמיחה ומהתפתחות.

חשיבותו של החומר הנובע מהראיונות הוא קודם כול בחשיפה ובהבנת המציאות המורכבת שבה מתפקדים המורים. התייחסות להבנות, שהן נגזרת של מודל חמשת הפלחים, לצמצום הגורמים המחלישים ובמקביל לקידום הגורמים המחזקים, יאפשרו למנהלים בסיוע אנשי המקצוע בבית-ספרם להבנות תכנית שתתייחס בראש ובראשונה להשקעה במורה שהוא המשאב האנושי החשוב ביותר בבית-הספר ותקדם את התנאים שיובילו לשגשוגו של ה"עצמי המקצועי" שלו. שילוב של פעולות אלו עם ההבנה של השדה המערכתי-ארגוני יסייעו להשיג אפקטיביות מרבית ושינוי

בחוויית המורים ובתפקודם בבית-הספר. פריצת מעגל ההחלשה וההישרדות תוביל לשיפור בהתמודדות עם תופעת האלימות ואף תוכל לצמצמה.

במשך השנים התחוור לי, כי ישנן שתי מגמות שונות הנמצאות באינטראקציה ביניהן ומומשגות באמצעות מבנה הספירלה:

המגמה האחת מתייחסת לתנועה בין חוויית הפרט, שבראשיתה היא חוויה פרטית-נקודתית ואישית שהתרחבותה דרך מבנה הספירלה מאפשרת דיאלוג בין החוויה האינטרה-פסיכית להבנה רחבה יותר המעוגנת בשדה המערכתי-ארגוני. ככל שמסובבים את מרכז הספירלה קווים רבים יותר, כן ניתן לנוע ברמת ההבנות מרמת המיקרו של המורה לרמת המקרו החברתי.

המגמה השנייה היא המבנה המעגלי של גורמי ההחלשה ושל המתח המתמיד השורר בין "התנועה הקפואה" של חוסר האונים ותופעת ההתרוקנות בהיעדר גיבוי ותמיכה, לבין "התנועה הפעילה" לעבר שינוי והתפתחות, כאשר שילוב המגמות הללו יוצר תשקיף ייחודי של חותם הארגון, אשר הבנתו תשמש מפתח לתכנית פעולה ותשתית השינוי .

בהבנות הללו טמונה ההזדמנות לפרוץ את מעגל ההחלשה וההישרדות ולהפוך אותו לספירלה של שינוי ושל צמיחה. למעשה, הכוח הראשוני לתנופה ולפריצה נעוץ במודעות לתהליכים המתרחשים בתוך המערכת, קודם כול של המורים עצמם ולאחר מכן של המנהלים ואף של גורמי הפיקוח.

באופן פרדוקסלי השינוי הגדול ביותר בפרק זמן קצר ובהשקעה כלכלית מועטה יתחולל כאשר ההתכוננות במיטבה תופנה להשקעה במשאב החינוכי הראשון במעלה - המורה.

מקורות

אופנהיימר, א' (2000). **היינץ קוהוט**. תל אביב: תולעת ספרים.

אריאלי, א' (1997). **אי נחת בהוראה**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

גילת, י' ושפרן, י' (2003). **עמדות של אנשי מקצוע בבריאות הנפש כלפי ער"ן**: דוח מחקר.

נדלה מ: www.eran.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/dimuyeran.doc

גלנטה, ע' (1985). **שחיקת מורים במערכת העל-יסודית והשפעת האקלים הארגוני עליהם** (עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך" בחינוך). המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון, באר-שבע.

גשרי, ל' (2003). **תהליך החלשת נוכחות המורה; היבטים רגשיים ומערכתיים** (עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך" בפסיכולוגיה). החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

גשרי, ל' ,עומר, ש' (1999). **תופעת האלימות בבית-הספר** (סמינר אמפירי). החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

יריב , א' (1996). **שיחת משמעת - מודל לדו-שיח אפקטיבי במצבי קונפליקט בכיתה**. אבן יהודה: רכס.

מלאך פיינס, א' (1984). **שחיקה נפשית. מהותה ודרכי ההתמודדות עמה**. תל אביב: צ'ריקובר.

נוי, ב' (1999). בית-הספר, בית ההורים והיחסים שביניהם. בתוך א' פלד (עורך). **ספר היובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 834-815). תל אביב: משרד הביטחון.

סמינלנסקי, ש', פישר, נ', ושפטיה, ל' (1981). **המערכת המשפחתית והמערכת הבית-ספרית: לקראת מודל חדש של קשר ביניהם**. ירושלים: מכון סאלד.

עוזיאל, ק' (2001). **הורים, מורים ומה שביניהם: עמדות הורים ומורים כלפי סמכות מורית, מעורבות הורית ודימוי הורים ומורים אלו בעיני אלו** (עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך" בפסיכולוגיה). החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. תל אביב: מודן.

פרידמן, י'. (1992). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. **מגמות, ל"ד (2)**, 241 - 268.

צבר-בן יהושע, נ' (2002). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי.** אור יהודה: דביר.

קולקה, ר' (1990). "מה הסיפור?' - סממניו הסיפוריים של התהליך הפסיכואנליטי". **שיחות, ה' (1).**

קרמר, ל' והופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה, **עיונים בחינוך, 30,** 108-99.

שירום, א', שוורץ, ש' ומרקפלד- כהן, א' (1987). **שחיקת מורים.** בתוך ד' בר-טל (עורך). **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך.** ירושלים: אוצר המורה.

שלסקי, ש' (1997). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים). **לקסיקון החינוך וההוראה.** תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Atkinson, P., & Hammersley, M. *(1994)* .Ethnography and participant observation. In N.K. Denzin N.K .Denzin & Y.S, *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. N.Y: International Universities Press.

Munn, P. (Ed.).(1993). P*arents and schools, customers, managers or partners*. London: Routledge.

Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yates, J.E. (1981). *Managing stress: A business person's guide*. N.Y.: AMA COM.

לאן נוליך את העלבון ?
הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון

אורית אלפי[1]

"כשמישהו מעליב אותי או עושה לי משהו רע / תמיד אני רוצה לתקוע לו בחזרה
להגיד עליו משהו חכם ואיום / שיגמור אותו תכף על המקום.
אבל דווקא אז כשאני מתחמם / המילים בורחות לי ואני מגמגם
ורק אחרי שהכול עובר, פתאום אני יודע מה הייתי אומר"

(יהודה אטלס)

חוויית העלבון מוכרת לרוב האנשים, אך הספרות הפסיכולוגית מיעטה לעסוק בה באופן ישיר ונגעה בה במסגרת ההתייחסות לנושאים כללים יותר. גם הספרות החינוכית, ובפרט זו העוסקת ביחסי מורים-תלמידים, נמנעה מלעסוק בנושא באופן ישיר, והתייחסה אליו, אם בכלל, כאל חלק מהתהליכים הרגשיים הרחבים יותר שעוברים על המורה בכיתה.

במאמר הנוכחי אנסה לשרטט קווים להבנת הדינמיקה הפסיכולוגית של העלבון,

---

1 ד"ר אורית אלפי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מנהלת השירות הפסיכולוגי חינוכי בבאר שבע ומלמדת ביחידה להכשרת מורים באוניברסיטת בן-גוריון.

המאמר התקבל לפרסום ב-11/2010.

וליישום של הבנה זו להנחיית מורים בנושא התמודדות עם פגיעה ועם עלבון. כדי לעשות זאת אתאר בתחילה מהו עלבון וכיצד ניתן להסביר את הדינמיקה שלו על-פי גישות שונות בפסיכולוגיה. אחר כך אתאר את הרלוונטיות של נושא זה לעבודה עם מורים, ולבסוף אציג חלק מדרכי העבודה שלי עם מורים כאשר אני מנחה אותם בנושא.

עלבונו של המורה - האם יש לו דורש ?

על-פי תפיסות ליברליות והומניסטיות, שהטביעו את חותמן על מערכת החינוך בשנים האחרונות, הוצבה ההתייחסות של המורה אל הילד במוקד העניין כגורם ראשון במעלה בקונטקסט החינוכי והבית-ספרי. אחד ממטבעות הלשון הרווחים שמקורם בגישות אלה מביע את התפיסה של "הילד במרכז", וניתן להבחין בו ברבים מהמצעים של בתי-הספר. על-פי תפיסת "הילד במרכז" מתבקש המורה להתייחס אל הילד כאל אדם שלם ולספק את צרכיו הרגשיים לא פחות מאלו האינטלקטואלים. לכך מצטרפות מגמות של דמוקרטיזציה ודאגה לזכויות הפרט שעל-פיהן נקראים המורים לחינוכם של ילדים באמצעות שיתוף, חום וקִרבה.

אולם, ביישום של תפיסה זו מתגלים שני קשיים שקשורים ביניהם במידה מסוימת: הקושי הראשון הוא יישומי - גם אם משוכנעים המורים שתפקידם הרגשי חשוב לא פחות מזה הדידקטי, לא תמיד ברור להם מה עליהם לעשות כדי למלא את התפקיד הזה.

הקושי השני הוא מהותי יותר - אם הילד הוא, באופן מטפורי, במרכז - איפה ניצב המורה? האם הוא בצד? בשוליים? האם רואים אותו בכלל? האם התפיסה של "הילד במרכז" רומזת להתמקדות בצורכי הילד בלבד, במחשבותיו ובמניעיו, והאם, בהקשר הזה, אמור המורה להיות מעין "לוח חלק" שרק משקף את צורכי הילד, נענה להם ומספק אותם? נדמה, שההיגיון הפשוט והידע הפסיכולוגי המצטבר מוכיחים שתפיסה כזו, המדירה את המורה ממרכז ההתבוננות החינוכית, יוצרת תמונה חלקית ומוטעית, שבה תהליך חינוכי שהוא דיאלוגי ואינטראקציוני מטבעו, מואר בעיניו של צד אחד בלבד.

הנחת היסוד של מאמר זה היא, שפיתוח יכולתו של המורה להתמודד עם מצבים רגשיים אינה יכולה להתבסס רק על הבנת התהליכים הרגשיים שעובר הילד, עליה לכלול התייחסות ישירה לתהליכים הרגשיים שעובר המורה עצמו. הצורך בהתייחסות

כזאת מתגבר לנוכח העובדה שמורים כיום חשופים באופן מתמיד לאירועים טעונים רגשית כמו התמודדות עם התנהגות בוטה של תלמידים, לחצים סותרים מצד גורמים שונים במערכת החינוכית והתמודדות עם בעיות פסיכולוגיות וחברתיות ששיעורן עולה עם השנים (Hargreaves, 1998, Pines, 2002, Wingrad, 2003).

כדי לדון בחוויית העלבון של המורה, אציג תחילה התייחסות תיאורטית לנושא העלבון ואת הדינמיקה הפסיכולוגית המאפיינת אותו.

א. *הדינמיקה הפסיכולוגית של העלבון*

מהו עלבון? מבחינה לשונית המילה עלבון נקשרת למילים "עלוב", "עליבות", כך שניתן לתאר את העלבון כתחושת פגיעה בערך העצמי של האדם, שנגרמת כתוצאה ממעשה או מאמירה של אדם אחר. עלבון אינו חייב להיות מכוון (כלומר, אדם עלול להעליב אדם אחר מבלי שהתכוון לכך) אך התוצאה שלו היא תמיד תחושה של פגיעה אם מתוכן הדברים ואם מעצם אמירתם.

כשמדובר במורים יכולים עלבונות להיווצר בעקבות אמירה פוגעת של תלמיד, של הורה, של מנהל ושל כל גורם אחר השותף במערכת. כך למשל, מספרת קרן (שם בדוי), מורה צעירה המחנכת כיתה ט' בבית-ספר תיכון:

"היה לי תלמיד... תלמיד קשה מאוד, מפריע, היה קשה להעביר שיעור כשהוא נמצא ובכל זאת, לא חסכתי במאמצים כדי לעזור לו. שוחחתי איתו, הצעתי לו עזרה אחרי השיעור, ביקשתי ממנו לשבת קרוב אלי... מה שאני יודעת ... לא עזר, הוא בקושי שיתף פעולה ובסופו של דבר לא הצליח במקצוע שלי. באסיפת ההורים כשהסברתי את העניין להורים שלו אז האבא אומר לי כך בזלזול 'הבעיה היא לא אצלו, היא אצלך. אם היית יודעת להחזיק את הכיתה כמו שצריך, זה לא היה קורה'. אמרתי לאבא 'אם רוב הכיתה הצליחה, אז לא נראה לי שהבעיה היא אצלי'. אז האבא הזה במקום לשאת באחריות, הלך והתלונן עלי בפני המנהלת".

בדוגמא אחרת שניתנה על-ידי גלית, מורה לאנגלית בחטיבה העליונה, היא סיפרה:

"באחת הכיתות נתתי איזו שהיא עבודה והיו המון פטפוטים, אז ביקשתי שקט ואחת מהבנות שיושבות בסוף אמרה 'בסדר, בסדר' והוסיפה ככה, קצת בשקט 'דובה'. עכשיו, אני לא צריכה להיעלב, נכון? אני יודעת שאני קצת שמנה ואני בעצמי צוחקת על זה, אבל כשהיא אמרה לי את זה, ככה ליד כל הכיתה, העיניים שלי התמלאו דמעות מההשפלה, ולא יכולתי, יצאתי מהכיתה לכמה דקות ואז חזרתי ללמד כרגיל. לא רציתי לפתוח את העניין כי חששתי שהדמעות שוב יבואו".

דוגמאות אלו ועוד רבות אחרות, הלקוחות מתוך עבודה עם מורים בבתי-הספר היסודיים והעל-יסודיים, משקפות חלק קטן מהעלבונות שמוֹרים נאלצים להתמודד איתם בחיי היום-יום.

כדי להבין בצורה שיטתית יותר מהי הדינמיקה של העלבון ומהם התהליכים שאיתם מתמודד המורה הנעלב ברמה הרגשית, ברצוני להציג מודלים תיאורטיים אחדים מן הספרות הפסיכולוגית, שעשויים לסייע להבנת התהליכים הרגשיים בבסיס תחושת העלבון. מודלים אלו מייצגים אומנם דרכי חשיבה שונות ואף אחד מהם אינו יכול להסביר את כל סיטואציות העלבון, אך נראה, כי דווקא הצירוף שלהם יחדיו יכול להוביל להבנה מעמיקה יותר של תחושת העלבון ושל משמעויותיה.

הפריזמה הפסיכו-פיזיולוגית

פריזמה ראשונה שדרכה ניתן לבחון את תגובת העלבון היא הפריזמה הפסיכו-פיזיולוגית. זווית ראייה זו מצביעה על הקשר שבין תגובות פיזיולוגיות, אוטומטיות לעיתים, לבין התגובות הפסיכולוגיות. על-פי גישה זו, חלק ניכר מהתגובות הפסיכולוגיות שלנו מקורו בתגובה אוטומטית של מערכת העצבים המרכזית. למשל, כאשר אדם שומע רעש פתאומי הוא נדרך, הדופק שלו עולה, הוא מזיע מעט או מחוויר וכו'. התהליך הזה מתורגם פסיכולוגית לתחושת בהלה. הגישה הפסיכו-פיזיולוגית מדברת על שלושה סוגים לפחות של תגובות אוטומטיות: בריחה (flight), תקיפה (fight) או קיפאון (freeze). תגובות אלה הן אינסטינקטיביות ובעלות מאפיינים פיזיולוגיים ברורים, אך הן גם מתורגמות מיד לתחושה פסיכולוגית של מצוקה ושל צורך להתגונן. הגישה הפסיכו-פיזיולוגית מציינת את ערכן האדפטיבי וההישרדותי של תגובות אלו, שנועדו לעזור לאדם לשמור על עצמו מפגיעה ומסכנה. אך בעוד שבמקורן נתפסות תגובות אלו כבעלות ערך להישרדות הפיזית של האדם, נראה כי הן מופעלות גם כנגד סכנה פסיכולוגית. מחקרים שונים מראים, כי אנשים מגיבים פיזית לגירויים מילוליים. כלומר גירוי מילולי יכול ליצור תגובה אוטומטית של דריכות ושל התגייסות מערכת העצבים המרכזית, שתתורגם לתחושה פסיכולוגית תואמת. על-פי גישה זו, עלבון הוא אפוא תגובה אוטומטית ואינסטינקטיבית שהיא סמן אזהרה הישרדותי, המאותת לאדם לשמור על עצמו. גישה זו יכולה להסביר מצבים שבהם אנשים מתארים את סיטואציות העלבון במונחים כמו "הייתי משותקת", "הלב שלי התחיל לדפוק חזק", "לא יכולתי לזוז לרגע", וכדומה. החוויה המתבררת בתיאורים אלו היא תגובה שמתחילה כתגובה חושית אוטומטית (טרום-מילולית) של מערכת העצבים המרכזית, ורק זמן קצר אחר כך הופכת לתגובה פסיכולוגית מודעת יותר, ולתגובה התנהגותית של תקיפה, של בריחה או של קיפאון.

הפריזמה הדינמית (גישת יחסי אובייקט)

דרך שנייה לבחון את התגובה הרגשית לעלבון נגזרת מהגישות הפסיכו-דינמיות ובעיקר אלו השייכות לתיאוריות יחסי אובייקט. אחת מהגישות, שזוכה עד היום לפיתוחים תיאורטיים ומעשיים רבים, היא גישתה של מלאני קליין (Klein, 1959). מלאני קליין מציעה גישה התפתחותית שעל-פיה מאופיינת התבגרות פסיכולוגית אופטימלית במעבר מדפוסים רגשיים המאופיינים בפיצול (split) לדפוסים רגשיים המאופיינים באינטגרציה רבה יותר ובהשלמה (אם כי אלה כרוכים גם בעמדה דיכאונית יותר). בעמדה המפצלת נעה תפיסת העצמי והאחר בין קצוות של רע מוחלט ושל טוב מוחלט. זוהי עמדה המשתקפת בתגובותיו של התינוק המסוגל ברגע מסוים לחוש תחושה מוחלטת של טוב (חום, הזנה וכו') בעצמו ובסביבתו, ואילו ברגע אחר (למשל, במצב רגעי של תסכול) לעבור לתחושה מוחלטת של קושי ושל קטסטרופה (Stern, 1995). הנטייה הראשונית לתפוס את העולם בצורה מפוצלת קשורה, בין השאר לכך, שהתינוק טרם רכש כלים שיאפשרו אינטגרציה כמו קביעות אובייקט, תחושת זמן ויכולת המשגה מילולית. במשך הזמן, בתהליך של התפתחות בריאה מתמעטות תגובות הפיצול, ובמקומן מתפתחת היכולת להבין כי גם העצמי וגם האחר המשמעותי (האובייקט) מכילים צדדים טובים ורעים כאחד. יחד עם זאת על-פי קליין, לא נעלמת הנטייה לתפוס את העולם באופן מפוצל, אלא נותרת כמנגנון הגנה שהאדם הבוגר יכול להשתמש בו בחייו הבוגרים במצבי פגיעה וכאב. הפיצול כמנגנון הגנה עוזר להתמודד עם מצבי פגיעה קשים, מכיוון שהוא מותיר את החלקים האידיאליים של העצמי ושל האובייקט בלתי פגועים, ובמקום זאת מפגיש את החלקים ההרסניים של העצמי עם אלו של האחר. במילים אחרות, ערכו ההגנתי של הפיצול הוא בכך, שלמרות הפגיעה הזמנית, נותרת האפשרות לחזור לייצוג אידילי של העצמי ושל העולם החיצון שלא "הוכתם" בצבעה של החוויה השלילית. גם בבגרותו, אדם פגוע יכול לסגת באופן זמני לתמונת עולם האופיינית לשלבים ההתפתחותיים הראשוניים כמנגנון התמודדות עם הכאב הכרוך בפגיעה. על רקע הסבר זה ניתן להבין את ההתייחסות של אנשים לסיטואציות של עלבון במונחים כמו "הרגשתי כמו אפס" או "זה היה פשוט רוע מוחלט מצידו להגיד לי כזה דבר". עדויות לתפיסה דיכוטומית ומוחלטת של העצמי או של האחר בסיטואציה יכולות לרמז על עמדה רגשית של פיצול.

הפריזמה הקוגניטיבית-ביהוויוריסטית

באופן משלים לתפיסה זו ניתן לנתח את הדינמיקה של העלבון במונחים

השאובים מהגישה הקוגניטיבית-התנהגותית, המבוססת על רעיונותיהם של אליס (Ellis,1962) ובק (Beck, 1976). על-פי גישה זו, תגובותיהם הרגשיות וההתנהגותיות של אנשים הן תוצאה (consequence) של מערכת המחשבות והאמונות (beliefs) המופעלות נוכח אירוע מסוים (activating event). מודל זה בעיבודו העברי נקרא בקיצור אפר"ת (אירוע-פירוש-רגש-תגובה), והוא מייחס מקום מרכזי לפרשנויות שבני אדם נותנים לאירועים בחייהם. על-פיו, הפרשנות היא זו הקובעת את הטון הרגשי הניתן לאירוע. למשל, אם הורה לא מגיע לפגישה שנקבעה לו עם מורה (אירוע), היא יכולה לבחור בפירוש האומר שההורה בוודאי מזלזל בה, או בפירוש אחר האומר למשל, שלהורה היה כנראה קושי להגיע והוא לא הצליח להודיע לה על כך. כל אחד מהפירושים יוביל להרגשה שונה, וכל הרגשה תיצור תגובה שונה. כלומר, הפרשנות היא נקודת מפתח שקובעת את הטון האמוציונלי המיוחס לאירוע מסוים. אחת מתרומותיה של הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית היא אפשרות הזיהוי של מחשבות אוטומטיות בעייתיות שאנשים משתמשים בהן כדי לפרש אירועים. מחשבות אלו הן בעייתיות כי הן יוצרות פגיעה נוספת באדם ומגבירות את תחושת הקושי. כך למשל, אם תלמיד קרא למורה "מפגרת" - אירוע מעליב כשלעצמו, תחושת העלבון יכולה להתעצם אם הפרשנות הנוספת של האדם תהיה "כל התלמידים האחרים לועגים לי עכשיו", או "אף פעם אני לא אצליח לזכות בכבודם של התלמידים", או "הילד הזה לא מעריך בכלל את המאמצים שעשיתי בשבילו". הטענה על-פי הגישה הקוגניטיבית-ביהוויוריסטית היא, כי מחשבות אוטומטיות אלו הן מל-אדפטיביות כי הן מונעות מאדם לשקול תגובות אחרות (למשל "התלמיד הזה מייצג רק את עצמו" או "לכל מורה קורים דברים כאלה לפעמים", או "הילד מגיב כרגע מתוך כעס, או מפני שהוא מקווה שאתייחס אליו" וכו').

הטענה הנגזרת מהגישה הקוגניטיבית-ביהוויוריסטית היא, כי במצבי פגיעה יכולה להתעורר מערכת לא רציונלית ולא פונקציונלית של אמונות ושל פרשנויות כמו הכללה (למשל: "אם ילד מסוים בכיתה אמר לי שאני דפוקה, ודאי כל הילדים האחרים חושבים כך"), מוחלטות וחשיבה דיכוטומית (למשל: "אף פעם לא קיבלתי מהילד הזה יחס הולם") או קריאת מחשבות (למשל: "גם אם אימא שלו אמרה שהיא מכבדת אותי, בטח בלב שלה היא צוחקת עלי"). מערכת האמונות הלא רציונליות יוצרת מעין "מטען עודף" שמעצים את תחושת הפגיעות והכאב. על-פי גישה זו ניתן אף לצמצם את אותו מטען עודף בתהליך של דיון (disputation) והפרכה של אותם טיעונים לא רציונליים.

פריזמת החליפין החברתי

פריזמה רביעית שניתן ליישם בניתוח מצבי עלבון היא זו הנגזרת מגישת החליפין החברתי (Molm, 1990), המבוססת על ניתוח אינטראקציות חברתיות תוך יישום של הבנות מכלכלת שוק וסחר חליפין. על-פי גישה זו, לאנשים המעורבים באינטראקציה חברתית ישנן ציפיות מוגדרות (גם אם הן לא מנוסחות ומודעות) ביחס לתגובה הראויה במצבי חיים שונים. למשל, אדם המעניק מחמאה מצפה לקבל הכרת תודה בדרך כלשהי (אמירה, חיוך וכדומה), כאשר ציפייה זו מופרת התוצאה היא תחושה שלילית. תוספת זווית הראייה הזו חשובה, מכיוון שהיא מציעה לבחון את סיטואציית העלבון על-פי הציפיות שהופרכו בה. בעבודה עם מורים נוכחתי, כי לעיתים כבר בתהליך הבחינה של אותן ציפיות מוקדמות מגלים מורים שהם טמנו לעצמם מלכודת מכיוון שמלכתחילה הציפיות שלהם לא היו מציאותיות (למשל ציפייה שתלמיד עם חוויות חוזרות ונשנות של פגיעה באמון ואכזבות יוכל לשמר את הכבוד שלו כלפי מורה אהוב גם במצב של כעס). הזווית של עלבון כהפרכת ציפיות משתקפת בתיאורים של חוויית העלבון כחוויה של הרגשת אכזבה ותחושה של חוסר הגינות, המתוארות בביטויים כמו "זה לא היה מגיע לי", "זה היה הדבר האחרון שציפיתי לו", "דווקא כאן חשבתי שמגיע לי משהו אחר לגמרי" ועוד.

כפי שכבר נאמר, הגישות שהוצגו עד כה אינן מנוגדות זו לזו, אלא במידה רבה משלימות זו את זו ומאירות היבטים שונים בדינמיקה של העלבון. אחד מהחוטים המקשרים בין ההסברים השונים לעלבון הוא התפיסה של עלבון כמצב המפנה את תשומת הלב של האדם לחלק מסוים מאוד במציאות ומונע ממנו לראות חלקים אחרים. מטרת העבודה עם מורים על נושא העלבון היא לעזור להם "למצוא את החצי השני", כלומר, לפתח את היכולת של המורה לנסות ולחקור את אותם חלקים בעצמו ובאחר, שנוטים להיות ממוסכים וחבויים בתוך סיטואציה של עלבון. מבחינת העבודה היישומית עם מורים, הבנת הדינמיקה של העלבון היא בעלת חשיבות, מכיוון שהיא נותנת הסבר רציונלי ושיטתי לחוויה שהיא בבסיסה רגשית מאוד ולא מאורגנת. היכולת לחשוב על חוויה רגשית באופן מסודר ועם קישור לתיאוריות ולתופעות אנושיות כלליות יכולה להעניק תחושה של שליטה ושל משמעות, כמו גם לייחס אוניברסליות ונורמליזציה לתחושה שעלולה להיתפס כעדות לפגיעות (או אפילו פתולוגיה) אישית. מעבר לכך, נושאת הבנת הדינמיקה של העלבון בחובה גם את הזרעים להתמודדות עם מצבי עלבון.

ארבעת המודלים שהוצגו מתארים בעיקר את התגובה הפנימית לעלבון. בתגובה

הפנימית, כפי שנטען, פועלים מרכיבים שהם מיידיים ואוטומטיים ולא תמיד ניתן להשפיע עליהם. לעומת זאת, התגובה החיצונית מושפעת גם מתהליכי עיבוד ולמידה, ומשקפת בחירה (לא תמיד מודעת) בין אפשרויות שונות. בחלק הבא יוצגו התגובות האפשריות לעלבון בדיון במחיר וברווח שנושאת כל אחת מהן.

ב. *תגובות אפשריות במצבי עלבון*

רפרטואר התגובות לעלבון הוא מגוון, חלקן ספונטניות ופשוטות וחלקן מורכבות ודורשות תכנון וחשיבה. בעבודה עם מורים עצם החשיפה של דרכי תגובה רבות ומגוונות יש בה כדי לעורר את המודעות העצמית של המורה ולהגדיל את חופש הבחירה שלו בין תגובות שונות.

התקיפה הנגדית

התגובה הראשונה שאדון בה, והיא גם להערכתי נפוצה למדי, היא התגובה של תקיפה נגדית. הכוונה היא, שהמורה הנעלב חווה את העלבון כתקיפה אישית כלפיו ומיד מגיב בעלבון נגדי. למשל, בדוגמה שהבאתי מוקדם יותר, הואשמה המורה על-ידי האב בכך שאינה יודעת ללמד, בהגנה על עצמה בטענה שהבעיה איננה בה אלא בילד (ואולי בהוריו). בתגובה זו היא סירבה לקבל על עצמה את האשמה (ואת העלבון) והפנתה אותו מיד כלפי חוץ. על-פי הגישה הפסיכו-פיזיולוגית ניתן לטעון, כי זו תגובה טבעית ואוטומטית של לחימה (fight). יתרונה הוא באפשרות שהיא מזמנת למורה הנעלב ביטוי ספונטני של הכעס ותחושה מידית שבאמצעותה יכול להרגיש סיפוק מכך שהוא לא נשאר מותקף ובעמדת נחיתות. במונחים של תיאוריית החליפין החברתי ניתן לטעון, כי תגובה זו היא ניסיון לאזן מחדש את מאזני הצדק החברתי באופן כזה, שהצד הפוגע יהפוך לפגוע באותה מידה, ורצוי מעט יותר. לעומת זאת, חסרונות התקיפה הנגדית הם בסבירות הגבוהה מאוד שהיא תיטה ליצור הסלמה ברמת הקונפליקט (כמו בדוגמה, כאשר האב הגיב להאשמת המורה בפנייה למנהלת). כלומר, לתקיפה נגדית יש סיכוי סביר לעצור את התקשורת. יתרה מכך, ברגע שהמורה הנעלב דוחה מיד את המסר שממנו הוא נעלב, ייתכן מאוד שהוא דוחה גם חלקים מהמסר שהם אכן רלוונטיים ואינפורמטיביים מבחינתו ויכולים אפילו לסייע לו. ולבסוף, לעיתים תקיפה נגדית יכולה ליצור הן אצל המורה עצמו והן אצל האדם שמולו תחושה של אובדן שליטה ונסיגה, שעלולים להוביל אותו לתחושה של בושה ושל חרטה.

וריאציה ספציפית של תגובת התקיפה היא ההתקפה המוסרית או הטפת המוסר.

ייחודה הוא בכך, שלכאורה המורה הנעלב לא תוקף את הפוגע באופן ישיר, אלא מנסה לגרום לו להרגיש פגום מבחינה מוסרית ("אחרי כל מה שעשיתי בשבילך... אתה לא מתבייש?"). ייתכן, כי תגובה זו ראויה לקטגוריה בפני עצמה מבחינת מאפייניה הייחודיים, אך נדמה לי שהדינמיקה שהיא יוצרת, על הרווח שהיא נושאת והמחיר שהיא גובה, דומה לתגובת התקיפה באופן כללי.

תגובת הנסיגה

את התגובה השנייה ניתן לתאר כהיפוכה של התקיפה הנגדית. תגובה זו מאופיינת בנסיגה ובוויתור. הכוונה היא לתגובה שבה, לפחות למראית עין, המורה הנעלב אינו תוקף חזרה אלא שותק, נסוג או מוותר על עמדתו. לעיתים מלווה תגובה זו בהשפלת מבט, בבכי או בהתרחקות פיזית. בדוגמה שניתנה קודם המורה שכונתה "דובה" על-ידי התלמידה השתתקה ויצאה מהכיתה עם דמעות בעיניה. תגובה זו מתוארת על-ידי מורים כרווחת יותר במצבים של עלבונות מצד דמויות בעלות סמכות (מנהלת, מפקחת ועוד), כאשר המורה חש כי הכוח בסיטואציה אינו בידו.

היתרונות של תגובה מסוג זה הם מניעת הסלמה של הסיטואציה והקניית שהות למורה לשקול תגובה אחרת בשלב מאוחר יותר. כמו כן, מושפעת תגובה זו במקרים רבים מהערכה נכונה של האדם את הסיטואציה ואת המשאבים העומדים לרשותו. שכן לעיתים, בסיטואציות ספציפיות נסיגה היא האסטרטגיה הנכונה ביותר לשימור היחסים ו/או תחושת העצמי. לעיתים גם תגובה המשדרת פגיעות וכאב מעוררת את האדם המעליב למודעות גבוהה יותר למשמעות הרגשית של הדברים שהוא אומר (במיוחד אם לא התכוון לפגוע), ועוזרת לסמן את גבולות ההכלה של המורה הנעלב. לצד זאת, החיסרון של נסיגה הוא תחושת ההפסד והכניעה שהיא עלולה להותיר במורה. המורה עלול לחוש, כי הוויתור שלו נתן לגיטימציה ואפילו הצדקה לעלבון, ובמקרה של נסיגה פומבית (לעיני אנשים אחרים) גם נתן להם מסר שלילי.

ניתן לטעון, ששני אופני התגובה שתוארו עד כה מייצגים את שני צדדיו של אותו מטבע, על-אף שלכאורה תגובות אלו נראות מנוגדות זו לזו ועשויות ליצור רשמים הפוכים בקרב המתבונן מהצד (הראשונה מקושרת יותר לחולשה והשנייה - לכוח). על כל פנים, הדמיון בין התגובות הוא ביצירת יחסים של loose-win לפחות באופן זמני, כלומר אחד הצדדים נתפס כ"מנצח" בעוד שהצד האחר נתפס כמפסיד. אלא שנראה, שגם המנצח כביכול וגם המפסיד כביכול עוזבים את הזירה בתחושות קשות, במיוחד במקרים שבהם מדובר ביחסים מתמשכים המחייבים דיאלוג ושיתוף פעולה.

תגובת ההתעלמות

אפשרות שלישית לתגובה היא התעלמות. הכוונה היא להתעלמות מכוונת ולא להתעלמות שנובעת משיתוק או מחוסר יכולת להגיב. ניתן להבין את ההיגיון שבהתעלמות במושגים השאובים מהגישה ההתנהגותית. ברוח גישה זו ניתן לטעון, כי המעליב משתמש בעלבון על מנת לזכות בחיזוק כלשהו. החיזוק יכול להיות כל תגובה של האדם הנעלב: נסיגה, תקיפה נגדית או כל דבר אחר שיסמן למעליב שהשיג את מטרתו. במובן זה התעלמות יכולה להיות דרך להימנע מלחזק את האדם המעליב ובכך לתרום להכחדת ההתנהגות. כך למשל, גלינה מורה בכיתה ח', ממוצא רוסי, סיפרה על אם שבאסיפת ההורים תקפה אותה תוך שימוש בביטויים כמו "חושבת שאת במוסקבה", "מתנהגת כמו הצאר הרוסי" ועוד. גלינה סיפרה, כי על-אף שחשה מבפנים כעס ופגיעה גדולים מאוד, היא בחרה להתעלם מכל הביטויים המעליבים (דווקא מכיוון שחשה שהאם מנסה לגרור אותה לעלבון ולעימות) והחליטה להתייחס אך ורק לאירועים הקונקרטיים ולטענות הספציפיות שהאם העלתה. כלומר, ההתעלמות לא הייתה מהאם אלא רק מהפן המעליב והפוגעני של הדברים שאמרה. מבלי לומר זאת, היה זה מעין סימן שהחלק הפוגעני בדברי האם אינו מעורר הדהוד או תגובה.

היתרון של תגובה זו, כאמור, הוא מניעת חיזוק הצד השני. התעלמות שנעשית מתוך בחירה ומודעות יכולה לשדר מסר של כוח ושל עוצמה, והיא מעבירה מסר למעליב שלפיו דברים מסוימים אינם ראויים או שלא יזכו לתגובה. מצד אחר, דווקא בשל כך יכולה התעלמות להחוות כתגובה קשה (יש שיאמרו פסיבית-אגרסיבית), וכן לעורר את המעליב לתגובה קשה יותר. מתעוררת גם סכנה שהיא תיתפס כנסיגה וכוויתור, אלא אם כן המורה אומר בפירוש "אני בוחר שלא להגיב לדברים האלו" (מה ששוב עלול להחוות כסוג של תקיפה).

פסק זמן

תגובה אחרת הקשורה לעיכוב תגובה היא נטילה של פסק זמן. גם בתגובה זו המורה אינה מגיבה באופן ישיר ומידי לתוכן של הגירוי, אלא שבמקרה זה התעכבה התגובה כדי לאפשר למורה שהות לשקול את תגובתה ולהגיב מאוחר יותר. למשל, אילנית מורה בכיתה ד', סיפרה על אירוע שבו המנהלת נכנסה לתצפית בכיתתה. לאחר התצפית אמרה לה המנהלת, בין יתר הדברים, שכאשר היא מרימה את הקול היא נשמעת כמו חצוצרה חלודה. אילנית נפגעה מאוד מהדברים אבל הרגישה שאם תגיב להם באופן מידי היא עלולה לומר דברים שהיא תתחרט עליהם. לכן, ביקשה

מהמנהלת שהות לחשוב עליהם. למחרת נכנסה אליה אילנית ואמרה למנהלת מה דעתה על הדברים שאמרה וכן על הביטויים הספציפיים שבהם השתמשה.

תגובה לאחר פסק זמן מאפשרת לאדם לבחור בצורה מחושבת את אופן התגובה שלו. תגובה כזו יכולה לשדר לאדם השני מסר של כבוד, מכיוון שהיא נותנת את התחושה שהדברים שאמר ראויים לחשיבה מעמיקה ורצינית. כאשר תגובה כזו ננקטת כלפי תלמידים היא גם מציבה להם מודל ראוי לחיקוי, שמלמד אותם באמצעות דוגמה אישית שלעיתים יש לשקול את הדברים לפני שמגיבים. לצד זאת, התגובה בולמת ביטוי ספונטני, ולעיתים כמו התגובה הקודמת, היא עלולה לתסכל את האדם המצפה לתגובה מידית ואותנטית.

שתי התגובות הבאות לעלבון מייצגות חשיבה פסיכולוגית יותר, ומתייחסות באופן ישיר לממד הרגשי של הסיטואציה:

התגובה הרגשית - "מסר אני"

סוג אחד של תגובה לממד הרגשי הוא תגובה המתייחסת לרגש של הנפגע. תגובה כזו מתאימה למה שתומס גורדון (Gordon, 1974) מכנה "מסר אני". הכוונה היא למסר, שבו המורה הנעלב מספר לאדם המעליב כיצד האמירה או המעשה שלו גורמים לו להרגיש. לדוגמה: שלומי, מורה לחינוך גופני בחטיבה העליונה, סיפר על אירוע שבו תלמיד בכיתה י"א ששלומי תמך בו לאורך כל השנה, הגיע באמצע שיעור של כיתה אחרת וביקש ממנו לצאת אליו לרגע. כששלומי הבהיר לו שאינו יכול כרגע, הביט בו התלמיד וסינן "ידעתי שאתה סתם אפס כמו כולם" ועזב את המקום בטריקת דלת. שלומי הרגיש פגוע מאוד, כי תפס זאת ככפיות טובה מצד הילד וגם מההצגה הפומבית של הזלזול שהפגין הילד. יחד עם זאת, הוא הבין שגם אם יתעמת עימו בנושא זה הוא לא יענה אלא בהכחשה או בהתקפה נגדית. במקום זאת, הוא הזמין את התלמיד לשיחה למחרת, שבמהלכה אמר לו "אתה יודע, כשאמרת לי אתמול שאני סתם אפס זה כאב לי מאוד". התלמיד התבונן בשלומי ומלמל "טוב, לא התכוונתי". גם בהמשך השיחה לא התעכב שלומי על מסרים חינוכיים והתנהגותיים אלא רק הבהיר לתלמיד את עוצמת הפגיעה שחש. כשהשיחה התקדמה הרגיש שלומי שדרך המסר שלו הוא שידר לתלמיד קרבה ואנושיות. התלמיד מצידו הפגין גם הוא קרבה וכנות, כשסיפר לשלומי כמה קשה לו לשלוט בעצמו בשעת כעס, וכיצד הוא מתחרט פעמים רבות על דברים שאמר, אך כבר אין לו הזדמנות או אומץ לתקן. ישנם כללי יסוד אחדים והבחנות המתייחסים ליצירת "מסר אני" שמפורטים אצל גורדון, אך

הנקודה העיקרית היא לא לשפוט או לא להאשים את האדם האחר עם דגש על האשמות מסוג "אתה..." (למשל, אתה כפוי טובה, אתה חוצפן), אלא להתייחס בעיקר לתחושת ה"אני" (למשל, אני עצוב, אני פגוע ועוד).

היתרון של סוג מסר כזה הוא באחריות שהוא מותיר להמשך האינטראקציה על האחר, כאשר הדובר נושא באחריות על הרגשות שאותם הוא מרגיש. מסר כזה יכול לחדד אמפתיה וקרבה בין אנשים, לעורר מודעות עצמית אצל הדובר ולהפחית תקשורת שיפוטית ומאשימה בין אנשים. מצד אחר, קיימת סכנה שמסר כזה ייצור תחושה של מניפולציה וסחטנות רגשית שיעוררו התנגדות. במצבים אחרים, אם הקשר הרגשי בין הדוברים בעייתי מלכתחילה, ייתכן שהמסר הרגשי יידחה (למשל, הפוגע יגיד "מה אכפת לי?" או אפילו "מגיע לך"). כלומר, האפקטיביות של "מסר אני" תהיה גבוהה יותר במצבים שבהם הקשר בעל איכות רגשית בסיסית טובה דיה כך שלפוגע יהיה אכפת מהם הרגשותיו של הנפגע.

התגובה האמפתית

סוג נוסף של תגובה לעלבון מתייחס אף הוא לממד הרגשי, אך הפעם הכוונה היא להתייחסות לרגש של הפוגע. הכוונה היא להתייחסות רגשית אמפתית, שבה המורה הנעלב מתייחס למצב הרגשי שבו הוא משער שנמצא הפוגע. למשל, דנית מורה בכיתה א', סיפרה על אימא שהגיעה לאסיפת ההורים טעונה מאוד, והאשימה אותה באטימות ובחוסר מקצועיות. האם טענה, שהעובדה שאף לא אחת מהילדות מתקשרת לביתה בשעות אחר הצהריים מעידה על כך, שדנית לא עוסקת בגיבוש החברתי של הכיתה, וכפי הנראה גישתה להוראה היא "טכנית וקרה". למרות הקושי שבדבר, בלמה דנית את הדחף הספונטני שלה להיכנס לעמדת התגוננות או תקיפה, ובמקום זאת אמרה לאם "זה בטח תחושה מאוד קשה להרגיש שהבת שלך אולי לבדה בבית-הספר". האם, שהופתעה מהרכות בתגובתה של דנית, הנהנה ודמעות נקוו בעיניה. דנית הוסיפה ואמרה "אני יכולה לדמיין עד כמה את דואגת לה כשנראה לך שלא מתקשרים אליה. הרבה אימהות דואגות בשלב הזה, אבל בדרך כלל עם הזמן דברים מסתדרים". היא הציעה להם שורה של צעדים שהיא יכולה לנקוט כדי להפחית את הדאגה למצבה החברתי של הילדה, וגם הבטיחה לה שתעקוב ביתר דריכות אחר התנהגותה בבית-הספר. האם יצאה מהשיחה כשהיא נרגשת ומעודדת, אך לא פחות חשוב מכך - גם דנית יצאה מהשיחה עם תחושה של מסוגלות אישית ומקצועית.

באופן "גס" ניתן לחלק את התגובות לשלוש קטגוריות מרכזיות: בקטגוריה

הראשונה נמצאות תגובות של נסיגה - (מאבק fight or flight), כלומר מצד אחד, תגובה של העלבה נגדית, תקיפה או הענשה, ומצד אחר תגובה של בכי, נסיגה וויתור (מעניין לציין, שתגובת הקיפאון גם מתוארת כסוג של "התקפלות" ושל כניעה). ניתן לטעון, שהסוג הראשון של התגובות (בריחה-תקיפה) מייצג את התגובה הספונטנית ביותר לעלבון, ומשקף בצורה הנאמנה ביותר את המצב הרגשי של המורה הנעלב כפי שתואר בחלק הקודם. בקטגוריה השנייה נכללות תגובות של התעלמות או של השהיה לפסק זמן, שהמשותף להן הוא, שהאדם מושא העלבון אינו מגיב ישירות לתוכן של העלבון. הסוג השני של התגובות משקף ניסיון להשיג מעין מורטוריום, שבו המורה הנעלב אינו מתייחס באופן ישיר לתוכני העלבון. סוג כזה של תגובה יכול להיות יעיל מכיוון שפרק הזמן שעובר כשלעצמו יכול להיות משתנה חשוב. הקטגוריה השלישית, שבה נכללות תגובות של התייחסות מילולית לעולם הרגש, בין אם הרגש של האדם הנעלב ובין אם ניסיון להתייחס לרגש של האדם המעליב, היא התובענית ביותר מבחינה פסיכולוגית. היא דורשת מהמורה רמה גבוהה של בגרות אישית ומקצועית, ומשום כך קשה ליישם אותה כאשר "הברזל חם", כלומר, ברגע האירוע עצמו. יחד עם זאת, אני מציעה לראות את התגובה לעלבון כתהליך ולא כאירוע בודד. כלומר, יכול להיות שברגע האירוע עצמו המורה "מתקפל" ונסוג, או לחלופין תוקף חזיתית את האדם המעליב, אך אם חושבים על התגובה כתהליך היא מעניקה מרחב של המשכיות ושל תיקון. כלומר, לאחר התגובה הראשונית אפשרי ורצוי לעיתים שהמורה יחזור אל האדם המעליב, כאשר הפעם עומדת לרשותו האפשרות לבחור בתגובה אחרת. אפשרות כזו חשובה ביותר גם מבחינה חינוכית, מכיוון שהיא עשויה ללמד את האדם המעליב שיעור מעשי ששום הרצאה או עונש לא יוכלו להעניק באותה מידה.

ג. עבודה עם מורים על התמודדות עם עלבון

באופן מפתיע נושא ההתמודדות עם עלבון בקרב מורים כמעט שאינו נדון באופן ישיר במסגרות של הכשרה והשתלמויות של מורים. קיימת התייחסות נרחבת לתפקידיו הפסיכולוגיים של המורה כמסייע, כמכיל וכתומך בצרכיהם הבסיסיים של התלמידים, אך ההתמודדות האישית שלו עם רגשות פגועים, עם קושי ועם מצוקה זוכה לתשומת לב פחותה בהרבה.

העבודה עם מורים בנושא זה מבוססת על עקרונות של למידה חווייתית (Kolb,

1997) שמשולבים בה שלבים של התנסות, של התבוננות ושיקוף, ושל התפתחות תפיסה ובחינה מחדש. מחקרים בתחום הלמידה של ילדים ושל מורים מלמדים, כי למידה יכולה להיות אפקטיבית ביותר אם משולבים בה עקרונות אקדמיים ותיאורטיים מחד-גיסא וחוויה רגשית מאידך-גיסא. המרכיבים האקדמיים התיאורטיים מאפשרים מרחק ופרספקטיבה, והם עשויים לסייע בעיבוד של חוויות רגשיות מהעבר וגם עתידיות. יותר מכך, הבסיס התיאורטי נותן תחושה של היגיון ואוניברסליות לחוויות אשר עלולות להיתפס על-ידי מורים כיוצאות דופן או פתולוגיות. מצד אחר, הלמידה הרגשית-חווייתית חשובה לצורך הלמידה דווקא מכיוון שהיא עושה את הפעולה ההפוכה - התקרבות והתחברות לחוויה האישית באופן כזה שגם הנושא עצמו יחווה כרלוונטי, וגם המילים התיאורטיות והמופשטות יקבלו ממד סובייקטיבי וממשי. במשך העבודה עם מורים ישנה תנועה מתמדת בין החלקים האקדמיים יותר לבין אלו החווייתיים.

1. חשיפה והצגת נושא העלבונות

בשלב הראשון של העבודה עם מורים אני נוהגת לבקש מהם לרשום על דף עלבון שהוטח בהם במהלך עבודתם כמורים. כדי למנוע חרדה והגנתיות אני מדגישה, שהעלבון לא חייב להיות כזה שהוטח בהם אישית, אלא גם עלבונות שעליהם שמעו מפי מורים אחרים. כאשר המורים מסיימים לרשום אנו פורסים את הדפים על רצפת החדר (הקבוצה ישובה במעגל מסביב) וממיינים את העלבונות לקטגוריות. שלב זה מלווה בדרך כלל בתגובות של צחוק ושל פורקן, אך גם בכאב ובכעס.

מניסיוני עם מורים, ניתן לחלק את העלבונות לשלוש קטגוריות מרכזיות: (א) עלבונות הקשורים ליכולת המקצועית או למעמד המקצועי כמו למשל "את מורה גרועה", את לא יודעת ללמד", "למה מי את בכלל ?" וכדומה. (ב) עלבונות הקשורים למראה או למוצא כמו "שמנה", "ג'ירפה", "פרסית" ועוד. (ג) עלבונות שמקורם בשימוש בשפה גסה והמונית שקשה אפילו להדגים במאמר מסוג זה.

סף הרגישות של כל מורה לעלבונות הוא שונה וניכרים הבדלים אינדיבידואליים בין המורים. אך מחקירה של מורים שאותם שאלתי התרשמתי, כי עלבונות מהסוג השלישי (גסות רוח) נתפסים אומנם כמקוממים ולא ראויים, אך מורים רבים רואים בהם עדות לרקע הבעייתי של התלמיד ולנורמות הלקויות של המשפחה או של החברה שממנה הוא הגיע. כלומר, גסות הרוח מקוממת, אך העלבון

לעיתים מתקבל פחות באופן אישי. לגבי עלבונות מהסוג השני (התייחסות למראה או למוצא) - כאן הדבר תלוי מאוד במידת הקבלה הפנימית של המורה את עצמו. ככל שהמורה "חי בשלום" עם משקלו העודף למשל, כן הוא חסין יותר לעלבונות הקשורים לנושא זה. יותר מכך, לעיתים מורים שיודעים שמשהו במראֶה, במבטא או במוצא שלהם יכול לשמש מקור לעלבון - מחסנים את עצמם במעין "חיסון פסיכולוגי" באמצעות העלאת הנושא ואף התבדחות עליו בפני התלמידים. לעומת זאת, עלבונות מהסוג הראשון (התייחסות למעמד או למקצועיות) נתפסים על-ידי מורים רבים כעלבונות הפוגעים ביותר. ייתכן, מפני שעלבונות אלו פוגעים במרכיב העיקרי בזהותו של המורה (הזהות המקצועית), וייתכן שהם פוגעים במרכיב הזהות שאותו רכש המורה בעמל ובמאמץ. אך ייתכן גם שעלבונות אלו פוגעים במיוחד כי הם מתחברים בקלות לספקות פנימיים ולביקורת שיש למורה על עצמו, בגלל מערכת הציפיות העצומה והמבלבלת שמציבים בפניו. חשיפת נושא העלבונות והעלאתו למודעות ולשיח המשותף היא הכנה לשלב הבא שבו יוצגו למורים גישות המתייחסות לנושא העלבון והסברים תיאורטיים הנוגעים להן.

2. התנסות והסבר תיאורטי להבנת הדינמיקה של העלבון

כדי לשלב את שני סוגי הלמידה בעבודה עם המורים מתחילים לעיתים בהצגה תיאורטית קצרה המקדימה את השיח על החוויות האישיות (כלומר, מן המופשט והכללי אל הקונקרטי והאישי). בדרך כלל אני מעדיפה להתחיל בדיון על סיטואציה אישית קונקרטית ובעזרת העיבוד שלה להסיק עקרונות תיאורטיים רחבים יותר.

תרגיל - דוגמה להתנסות חווייתית העוסקת בדינמיקה של העלבון

המורים יתחלקו לשלשות, ולכל אחד בשלשה תפקיד על-פי בחירתו: מראיין, מרואיין או צופה. על המרואיין לספר על סיטואציה של עלבון. המראיין מתבקש לדובב את המרואיין ולשאול אותו שאלות שונות על האירוע על-פי דף הנחיות שניתן לו מראש ואילו התצפיתן מתבקש לזהות טעויות חשיבה בדברי המרואיין על-פי דף הנחיות שניתן גם לו. בדף לתצפיתן מתוארות טעויות חשיבה כמו חשיבה דיכוטומית, הכללה וקריאת מחשבות. עליו לתעד את השיחה ולסמן לעצמו את המקרים שבהם המרואיין משתמש בהן.

כך למשל, באחת הקבוצות תיעד התצפיתן ריאיון שנערך למורה ובו סיפרה על

ויכוח עם תלמידה בכיתה על כמויות החומר שהמורה הטילה על התלמידים ללמוד לקראת המבחן. במהלך הוויכוח הטיחה בה התלמידה "את לא מלמדת אותנו כלום. את רק יודעת לתת מבחנים". כאשר סיפרה המורה על האירוע בריאיון היא אמרה "הרגשתי, שכל מה שעשיתי לא שווה כלום. היא עשתה ממני אפס ליד כל הכיתה" (חשיבה דיכוטומית). לשאלת המורה המראיינת "מה היו המחשבות שחלפו לך בראש באותו רגע", ענתה המורה "חשבתי, שבטח כל הכיתה נהנית לראות אותי מושפלת ככה" (חשיבה דיכוטומית וקריאת מחשבות). ככל שהתקדם הריאיון הודגמו שוב ושוב טעויות החשיבה והדרך שבה הן השפיעו על הרגשות ועל התגובות של המורה. עם סיום העבודה בשלשות משתפים המורים זה את זה בחוויות ובעיקר במחשבות המוטעות שזיהו בקרבם ואצל אחרים במהלך הדברים. כלומר, התרגיל הוא שלב שבהמשכו ניתן לסלול את הדרך להבנת המודל הקוגניטיבי-ביהוויוריסטי.

הדיון בנושא זה במסגרת הקבוצה הקטנה והקבוצה הגדולה כאחד הוא כשלעצמו פתיח לתהליך עימות (disputation), מכיוון שההכרה בחוסר הרציונליות של מחשבות מסוימות פותחת פתח לחשיבה מסוג אחר. מלבד זאת, אחת מההנחות המוטעות הנפוצות בקרב המורה הנעלב היא ש"למורים אחרים זה לא קורה". הנחה זו עלולה להוביל למחשבה ש"משהו אצלי כנראה דפוק יותר מאשר אצל אחרים", ומבחינה זו עצם ההשתתפות בסדנאות היא סוג של עימות ושל הפרכה של המחשבה הבלתי רציונלית (מסתבר שרוב המורים, גם אלו הנחשבים לטובים ביותר, מתמודדים לא פעם עם עלבון). מעבר לכך, לעיתים, חשיפת המחשבות על העלבון והדיון בהן מסייעים לחשוף הנחות מוטעות שרווחות אצל מורים רבים. דוגמה לכך היא ההנחה (שלעיתים קרובות אינה מודעת) שאם המורה נעלב סימן שהגורם הפוגע אכן ניסה להעליב אותו. כלומר, שעלבון הוא תוצאה של פעולה מכוונת מצד הפוגע. בתהליך הבירור של הנחה כזו מוצגות למורים אפשרויות חשיבה נוספות כמו בחינה של העלבון כפעולה שלא כוונה ישירות לפגוע או שכוונה להשגת מטרות שאינן קשורות למורה (למשל, תלמיד שהתחצף למורה כדי לחזק את מעמדו החברתי בכיתה ולהראות לחבריו שהוא איננו "חנון" כפי שנהגו לכנות אותו).

כפי שמדגים תרגיל זה, השילוב בין הלמידה התיאורטית לבין ההתנסות האישית מאפשר עיבוד עשיר יותר של חוויות העבר וקישור שלהן לעקרונות כלליים יותר. העיבוד הכפול (חווייתי ותיאורטי) מאפשר קרבה לנושא והענקת משמעות

אישית מצד אחד, ומצד אחר - הרחקה ואינטלקטואליזציה מובנית של הנושא, באופן שגם מסדיר חשיבה הגיונית יותר בנושא שהוא מטבעו סבוך ואמוציונלי.

3. דיון בתגובות לעלבון

בשלב זה מוצגים למורים קטעי וידאו וספרות המתארים תגובות שונות של מורים לעלבון. השימוש בסרטים מאפשר תהליך של ניתוח המבטא קרבה לחוויה הרגשית של המורה, והגנה פסיכולוגית מתוקף היכולת להשליך רגשות או ייחוסים קשים על הדמות בסרט במקום על העצמי (Solomon, 2001). בעקבות כל אחד מהקטעים נערך דיון קצר על מהות התגובה שהודגמה, על יתרונותיה ועל חסרונותיה. למשל, כדי להדגים את תגובות הנסיגה אני משתמשת בקטע מתוך הסרט "סיכון מחושב". הסרט מגולל את סיפורה (האמיתי) של מורה בבית-ספר שבו אוכלוסייה קשה. באחד הקטעים נראית המורה המסורה כאשר היא נוסעת לביתם של שני אחים שחורים הלומדים בכיתתה ושנעדרו במשך כמה ימים מבית-הספר. כאשר המורה פוגשת את אימם של הנערים ומציגה את עצמה בפניה, האם דוחה את ידה של המורה המושטת לשלום. מיד אחר כך היא פורצת במטח של השמצות ומבטאה זלזול וכעס כלפי עבודתה של המורה. בין השאר היא מכנה אותה "לחם לבן", מציגה את החומר הלימודי כ"בולשיט" ומסרבת לאפשר לה לדבר עם הנערים. בתגובה נסוגה המורה ועוזבת את המקום ללא מילים. בסצנה הבאה יושבת המורה הפגועה בכיתה כאשר ניכר בה שהיא מתקשה לשמור על ריכוז ועל מיקוד וטון הדיבור שלה חלוש, וכאשר אחד התלמידים מתגרה בה וטוען שהם לא חייבים ללמוד היא עונה בכניעה שמפתיעה אפילו את התלמיד עצמו "תעשו מה שאתם רוצים".

הקטע המתואר מזמן דיון בתגובת הנסיגה כאשר מורים מתייחסים אל גיבורת הסרט אך גם אל מקרים שבהם הם נהגו באופן דומה.

באופן דומה מוצגים קטעים מסרטים שונים שבהם מתרחשים מפגשים בין מורה לבין הורה או ילד, והמורה נמצא במצב של סיכון רגשי (בין הסרטים האחרים: "תעביר את זה הלאה", "ללכת שבי אחריו", "כשהנערים שרים", "יומני החופש", "מועדון הקיסר" ועוד). הסרטים מדגימים תגובות שונות שאליהן יכולים המורים להתייחס, כאשר בדרך כלל ההתייחסות כוללת אזכור ספונטני (ואם לא ספונטני, אז על-פי בקשת המנחה) של מצבים דומים שחוו המורים המשתתפים.

4. סימולציות ותרגול שמטרתם הרחבת רפרטואר התגובות

בשלב הבא ניתנים למורים תיאורי מקרה אחדים המאפשרים בנייה של סימולציה. כך למשל מוצג להם המצב הבא:

סופי, מחנכת כיתה ט', הזמינה את הוריו של גיא בעקבות ההחלטה להעביר אותו לקבוצה חלשה יותר במתמטיקה - לאחר שהשתתף בקבוצה שהיא עצמה לימדה. ההחלטה התקבלה לאחר שגיא נכשל במבחן המסכם. לאורך השנה עשתה סופי מאמצים להשאיר את גיא בקבוצה החזקה, היא עודדה אותו, הזמינה אותו פעמיים לעבוד איתה באופן פרטני וקיבלה את התירוצים שהשמיע כאשר הופיע ללא שיעורי בית. למרות זאת, המוטיבציה של גיא הייתה נמוכה, הוא הרבה לפטפט בשיעורים והשקיע מעט גם לקראת המבחנים.

ההורים מגיעים לשיחה נסערים. חשוב להם מאוד שגיא ייבחן בעתיד בבגרות במגמה ריאלית. על-פי דברי גיא, הוא מעוניין להישאר במגמה החזקה וההישגים שלו הם לא הנמוכים ביותר בקבוצה.

לטענתם, על סופי לשאת באחריות לכך שגיא לא מצליח ולאפשר לו להישאר בקבוצה החזקה. ההערות של ההורים פוגעות מאוד בסופי, וקשה לה למצוא תשובות.

נסו לעזור לה לחשוב כיצד להתמודד עם אמירות כמו: אימא: "את אשמה בזה שהוא לא הצליח את לא יודעת איך להגיע אליו". אבא: "שמענו שאצלך בכיתה בכלל אין משמעת". אימא: "זה בגלל שאת לא מספיק מרתקת בשבילו, חסר לך פלפל". אבא: "אולי בכלל כדאי שנדבר עם המנהלת ולא איתך".

בתרגול התגובות לסיטואציה מתבקשות המורות תחילה להגיב בדרך הטבעית ביותר שלהן, ואחר כך לנסות דרכי תגובה חלופיות שהוצעו במהלך הלמידה. לאחר כל אחד מהשלבים בסימולציה מדווחים המשתתפים כיצד הרגישו, ומתרשמים מהדינמיקה שנוצרה לאחר כל סוג של תגובה.

דיון

במאמר זה ניסיתי להציג דרך עבודה עם מורים שעל-פיה מושם דגש על המורה עצמו כסובייקט רגיש, פגיע ומגיב, וזאת בהשלמה למחקרים ולהתערבויות המתמקדים בתפקידו של המורה המעורר תחושות וחוויות אצל ילדים ואצל הורים. הנחת היסוד החבויה ברקע לעבודה היא היכולת של המורה לגלות מודעות, רגישות ואכפתיות ביחס לאחרים, המותנית בקיומן של מסגרות שבהן הוא עצמו יוכל לנתח ולעבד את התהליכים הרגשיים שהוא חווה. הנחה זו מתיישבת עם תפיסות מקבילות בתחום של הדרכת הורים והדרכה בפסיכותרפיה ובענפי הפסיכולוגיה השונים.

הנחה נוספת היא, שעיבוד מילולי אינטלקטואלי של חוויות רגשיות הופך את ההתמודדות עימן לקלה יותר. זוהי במידה רבה הנחת יסוד משותפת לשיטות בפסיכולוגיה היישומית. בהקשר זה ראוי לציין, כי מטרתה של עבודה מסוג זה איננה להביא לידי מצב שבו המורה לא ייעלב, כלומר, אין כוונה לפתח אצל המורה "עור של פיל". עלבונו של המורה הוא בעל חשיבות, מכיוון שהוא מעיד על רמה של מעורבות רגשית ואכפתיות הנחוצה להוראה. לעיתים קרובות ניתן להבחין מבעד לעלבון במסר ענייני ורלוונטי שתחושת העלבון ממסכת אותו. במקרים כאלו יהיה ניתן להתייחס גם לחלקים העניינים של המסר הרלוונטי לאחר עיבוד תחושת העלבון.

יש שיטענו, שבמקום לדון בעלבונו של המורה יש לדון בענישת המעליב ובהכחדתן של התנהגויות ושל אמירות מעליבות. על-פי גישות התנהגותיות למשל, ניתן לטעון, כי כדי להכחיד עלבונות יש לזהות את התגמול החיובי הניתן תמורתם (למשל, תשומת לב, ריצוי, כוח ועוד) ולהפסיק להעניק אותו. ניתן לזהות מידה של צדק בטענה מסוג כזה, אך היא מתעלמת מהמגבלות של היכולת המתגמלת / מענישה של מורים וגם ממורכבותם של התהליכים הבין-אישיים המתרחשים בקונטקסט החינוכי. המפגש החינוכי מטבעו מזמן התנגשויות בין צרכים שונים. העבודה עם מורים מלמדת, כי במקרים רבים סיטואציית העלבון היא חוליה בתוך שרשרת ארוכה של אירועים בין-אישיים, שיכולה להתחיל במחלוקת לגיטימית על צעד חינוכי כלשהו ולהגיע לידי קונפליקט חמור בגלל פגיעותו של מי מהצדדים. ההתמקדות בהתמודדות הרגשית עם העלבון אם כך איננה תחליף להתמודדות משמעתית, אלא נדבך נוסף המכיר במרכזיותה של הפגיעות האנושית ובהשפעתה על תהליכים בין-אישיים וחינוכיים.

ניתוחן של סיטואציות עלבון עשוי להוביל גם למסקנות מערכתיות על התמודדות

בית-הספר במצבים כאלו. למשל, בעבודה באחד מבתי-הספר ניכרה באופן בולט תחושת הבדידות של המורה לנוכח עלבון שהטיח בה אחד התלמידים. הטענה של המורה הייתה, שבעוד שהיא חוותה שהילד מגובה על-ידי הוריו - היא עצמה לא זכתה לגיבוי מצד המנהלת ואפילו חוותה את תגובתה כמצדדת בילד ובהוריו. ניתוח האירוע הוביל לדיון חשוב בשאלת הגיבוי המערכתי שניתן למורה וגבולותיו. כמו כן, האיר הדיון את המודעות לקואליציות הגלויות והסמויות שנוצרות בסיטואציית עלבון. קביעתו המטפורית של חיים עומר "אם ילד גבוה ממבוגר, כנראה שהוא עומד על כתפיו של מבוגר אחר" הייתה בסיס להבנת חלק מהמצבים שבהם חש המורה שמעבר לאירוע המידי של העלבון ישנם גורמים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת. באופן כללי ניתן להתרשם, כי במרבית המקרים הקונטקסט של העלבון מערב יותר משני אנשים - כאשר במקרים רבים הפומביות של העלבון היא זו שיוצרת את האפקט הרגשי החזק ביותר.

זווית הראייה שמוצעת במאמר זה שמה דגש ברור מאוד על התהליכים הרגשיים המתרחשים אצל המורה עצמו באינטראקציה של קונפליקט עם אחרים. משיחות רבות עם מורים וכן ממאמרים בעיתונות ובאינטרנט בשנים האחרונות ניתן להתרשם ממידה רבה של מרירות ושל אכזבה שמביעים מורים (בישראל ובארצות אחרות) הנובעים מן היחס הקשה המופנה אליהם מצד גורמים שונים. בזמן כתיבת המאמר הנוכחי מתחוללת שביתת המורים הארוכה ביותר בהיסטוריה של המדינה. הקולות שנשמעים במהלך השביתה מדברים לא רק על השכר הנמוך שאותו מקבלים המורים, אלא גם על הקושי העצום שאיתו הם מתמודדים בזירה החינוכית. במאמר זה נעשה ניסיון לפענח חלק מהמצבים הרגשיים הקשים שעימם מתמודדים מורים מעת לעת.

בדת היהודית מזוהה הכאב הרב שעלול להיגרם כתוצאה מעלבון. במשנה נכתב *"כל המלבין פני חברו ברבים כאילו שופך דמים"* (תלמוד בבלי, מסכת בבא מציעא, דף נח עמוד ב). באופן זה מתוארת החוויה של האדם הפגוע כפגיעה פיזית כמעט. במקרים אלה כמו גם במקרים קלים יותר נראה, שלפסיכולוגים, העוסקים בתהליכי ליווי ופיתוח מקצועי של מורים, יכול להיות תפקיד חשוב בהתגייסות לעזרתם של מורים אשר נאלצים להתמודד עם החוויה הרגשית של עלבון.

מקורות

Beck, A.T. (1976) .*Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Press.

Ellis, A. (1962). *Reasons and emotions in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York : P.H. Wyden.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teachers Education, 14(8)*, 835 – 854.

Klein, M. (1959). Our adult world and its roots in infancy. *Human Relations, 12*, 291-303.

Kolb, D. (1997). The theory of experiential learning and ESL. *The Internet TESL Journal*, *3* (9), 1-5.

Molm, L. D. (1990). Structure, action, and outcomes: The dynamics of power in social exchange. *American Sociological Review, 55 (3),* 427-447.

Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching : Theory and Practice, 8(2)*, 121 – 140.

Solomon, G. (2001). *Reel therapy: How movies inspire you to overcome life's problems*. New York: Lebhar-Friedman Books.

Stern, D. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent-infant psychotherapy*. London: Karnac books.

Wingrad, K. (2003). The function of teacher emotion: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record, 105*, 1641-167.

שער ג'

התערבות פסיכולוגית חינוכית בשעת חירום

שער זה כולל מאמרים המתארים התערבויות מערכתיות ופרטניות בהובלת פסיכולוגים חינוכיים במצבי חירום תוך התייחסות לצרכים של אוכלוסיות שונות. אגמון, לאור, ארדהיים, ווירצברגר מתארים את הבנייה והשימוש בתכנית לעיבוי יכולת ההתמודדות של המערכות החינוכיות באמצעות צוות מורים נבחרים שעברו הכשרה. התכנית כללה עבודה משותפת של אנשי מקצוע שונים בתחום בריאות הנפש. פארן ושליף בוחנים אפשרויות התגובה לטראומה בזמן אמת ומתייחסים לסיפורי ילדים במקלטים. המאמר עוסק גם בתמיכה במטפלים המעורבים בטיפולים בעת חירום. שני המאמרים הבאים מציגים עבודה עם אוכלוסיות ספציפיות. עודה ומוסא חקרו את התימות המרכזיות ואת משאבי ההתמודדות של תלמידים במגזר הערבי בעת חירום. שליף מציג את השימוש במקורות יהודיים ובטקסים רוחניים כאמצעים לטיפול במשפחות של יהודים דתיים שחוו אובדן טראומטי.

"מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה":

מודל מניעתי למורים שהוכשרו למתן עזרה ראשונה נפשית לתלמידים באשקלון

שלמה אגמון, נתנאל לאור, קרול ארדהיים
ואילן וירצברגר[3,2,1]

רקע והולדת הרעיון

רעיון ההסתייעות במורי בתי-הספר כ"תומכי התמודדות במצבי חרדה" הועלה בתחילת שנת 2011 במהלך דיוני ועדת מל"ח בעיריית אשקלון, כפתרון אפשרי למצוקת כוח האדם הצפויה באירועי מלחמה ואסון המוניים.

הרעיון נולד בראשונה כתגובה למשמע תרחישי הייחוס של פיקוד העורף באשר לעוצמת האש ולכמויות הנפגעים הצפויות במלחמה הבאה. בדיון הובע החשש, כי אתרי הדחק והצוותים המקצועיים בבתי-הספר הקיימים לא יעמדו בפני גלי הבקשות המופנים אליהם לקבלת עזרה ראשונית. הצעתו של הכותב הראשון (ש"א), כנציג

---

1 ד"ר שלמה אגמון הוא פסיכולוג חינוכי וקליני מומחה מדריך. בעבר פסיכולוג קליני ראשי במרכז בריאות הנפש ברזילי באשקלון, ניהל את השירות הפסיכולוגי-חינוכי באשקלון עד 2015. כיום הוא מדריך קליני בבריאות הנפש בקופת חולים כללית מחוז מרכז.

פרופ' נתנאל לאור הוא פסיכיאטר, מנהל מרכז "חוסן" על שם כוהן-האריס מיסוד העמותה לילדים בסיכון והמרכז לבריאות הנפש תל אביב על שם בריל.

גב' קרול ארדהיים היא פסיכולוגית חינוכית מומחית-מדריכה, בעבר סגנית מנהל ואחראית על היחידה לפסיכולוגיה דחופה בשפ"ח אשקלון (גמלאית).

מר אילן וירצברגר הוא פסיכולוג חינוכי מומחה-מדריך ומכהן כפסיכולוג מחוזי, שפ"י מחוז דרום, משרד החינוך.

2 המאמר התקבל לפרסום ב-1/2015.

3 אנו מודים מאוד לכל הגורמים במערכות החינוך והקהילה שהיו מעורבים ושאפשרו לבנות את התכנית ותרמו להצלחת מימושה, הודות לשיתוף הפעולה הנרחב וההדוק שנוצר בין כל הגורמים.

שפ"ח אשקלון בדיון בוועדה הייתה, כי ניתן להיעזר לצורכי מיון וטיפול ראשוני במורים שיעברו הכשרה מקצועית ייחודית. רעיון זה זכה לאוזן קשבת וניתן גיבוי תקציבי להפעלת השתלמות - תכנית חלוץ (פיילוט). השירות הפסיכולוגי המקומי יצר קשר עם מרכז "חוסן" על שם כהן-האריס, שתמך ברעיון והציע עזרה ביישומו בשטח. ובמקביל, זכה רעיון תכנית החלוץ גם לאישור הפסיכולוג המחוזי של אזור הדרום. כן נתקבל היזון חוזר חיובי מטעמה של מנהלת היחידה למצבי לחץ וחירום בשפ"י.

אנו נתמקד במאמר זה בתכנית לעיבוי יכולת ההתמודדות של המערכות החינוכיות נוכח הצפי לאירועי אסון רב-נפגעים, ובעיקר לנוכח תרחישים שבהם צופים לנפגעי חרדה רבים הלוקים בתגובות דחק חדות (ASR) בקרב תלמידי בתי-הספר והגנים. אלומת אור מרכזית תמקד במאמר את גיוסם של מורים נבחרים, שעברו הכשרה ייחודית למתן עזרה ראשונה נפשית, לעיבוי המערכת התומכת נפשית בתלמידים שיגיבו בתגובות דחק חדות כנפגעי אסון אר"נ (אירוע רב-נפגעים), וזאת, סמוך ככל האפשר לאירוע. הרציונל להתמקדותנו באיש הצוות החינוכי מבוסס על טעמים שיפורטו להלן.

פרק א': הרציונל שבבסיס הצורך להכשיר מורים ולהיעזר בהם באירועי אסון רב-נפגעים

1. מחסור בכוח אדם מקצועי בשל עומס-יתר

תרחישים מקצועיים המיוחסים לאירועי אסון רב-נפגעים מתארים צפי לעומס-יתר במערכות המספקות עזרה ראשונה נפשית הן בבתי-הספר והן באתרי הדחק של מפונים נפגעי חרדה. מדדים מחקריים מדברים על כך, ששיעור הנפגעים נפשית הוא פי 10 עד פי 500 מן הנפגעים גופנית (נוי, 2002). תרחישי הייחוס של ועדת מל"ח (משק לשעת חירום) בעיריית אשקלון (העיר אשקלון ממוקמת סמוך לרצועת עזה) נידונו במסגרת היערכותה הביטחונית למתן פתרונות לתרחישים הצפויים במלחמה הבאה. בדיונים הועלה, כי לנוכח ממדיה הנרחבים של ההתלקחות הנצפית בעת מלחמה, יכרעו הצוותים הטיפוליים תחת העומס בזמן אמת. מדובר בצוותים מקצועיים המורכבים מפסיכולוגים, מפסיכיאטרים, מרופאים, מאחיות ומעובדים סוציאליים. יתרה מזאת, על-פי התרחיש בהתלקחות האסון הבאה, בניגוד לתרחישי "עופרת יצוקה", לא יהיה ניתן עוד לצפות לעזרת מתנדבי חוץ ואנשי מקצוע מיומנים

מיישובים סמוכים, שכן, גם אזורים אחרים בישראל יהיו חשופים בו-זמנית למתקפת טילים. מצב דומה שרר באשקלון בהתחממות האזורית ההדרגתית שקדמה לתקופת פרוץ "עופרת יצוקה". בתקופה זו, עדיין ללא מתנדבים, נחתו מקבצי טילי גראד בו-זמנית בסמיכות למבני בתי-ספר בעת שהות התלמידים בכיתות. כמו כן, שררה תחושת עומס בשירות הפסיכולוגי החינוכי המקומי. צוות הפסיכולוגים המקומי והיועצות התקשו לתת מענה הולם בעת ובעונה אחת במוקדי נפגעי חרדה אחדים. הם גם התקשו להתארגן באורח יסודי לשם איתור וטיפול במכלול מעגלי הפגיעות. עתה, כמה שנים לאחר מבצע "עופרת יצוקה" ומבצע "עמוד ענן" בדרום, התחזית של היכולת לתת מענה אינה מעודדת כלל ועיקר בשל הצפי להעצמת ירי הטילים, לשיפור רמת דיוקם, להגדלת טווחיהם ולשדרוג הטכני של מסת פוטנציאל ההרס שלהם.

2. תגובות דחק חדות באירועי אסון רב-נפגעים וכישורי ההתמודדות הנדרשים בשלב זה

א. תגובות דחק חדות לאירועי אסון רב-נפגעים

אירועי אסון רב-נפגעים כרוכים בטראומה נפשית קשה למעורבים בהם, בחשיפה אישית לסכנת חיים או לפגיעה חמורה בקרבה למחזות קשים של מוות, של פציעה ושל הרס, כשהם מלווים בתחושות פחד, אימה וחוסר אונים. במשבר טראומטי מתמשך טמון פוטנציאל פתוגני (בלייך וקוץ, 2002). שיעורים משתנים מכלל המעורבים באירועים כאלה יגיבו בתגובות הגורמות לסבל נפשי, העלולות לגרוע באופן זמני מיכולתם לתפקד באופן עצמאי. תגובות אלה מומשגות כתגובות דחק חדות, ובמקור (Acute Stress Reaction ASR). ההתבטאות הטיפוסית היא כשל מצב "הלם" (בלייך וקוץ, 2002, עמ' 112), ומכאן הביטוי הנפוץ "נפגעי הלם". אנו נשתמש במאמר בביטוי המקביל "נפגעי חרדה" עם צמצום בטווח התודעה והקשב ועם קושי להגיב לסובב. הביטויים הנפשיים וההתנהגותיים מגוונים ועשויים להשתנות עם הזמן ובתגובה למתרחש מסביב. ניתן לאפיין ביטויים אלו לפי מספר צברי תסמינים: חרדה, מציפה, עוררות-יתר אוטונומית (רעד, דופק מואץ, נשימת-יתר, הזעה וכד'), ריחוק או ניתוק מהמציאות הסובבת (dissociation), חוויה נשנית של האירוע הטראומטי (re-experiencing) במצב ערות וכן בזמן שינה בצורת סיוטים; ניסיון להימנעות מכל גירוי המזכיר את האירוע הטראומטי (avoidance);

עוררות-יתר עם אי-שקט, גריית-יתר, הפרעות בשינה ועוד. מבחינת הביטוי הרגשי, בנוסף לחרדה ניתן להבחין תדירות גם בביטויים של דיכאון, של כעס ושל ייאוש.

יש לזכור, כי התהליכים המתוארים מבטאים גם התמודדות נורמלית ומצופה עם מצב טראומטי, לכן, לדעת בלייך וקוץ (שם), עדיף בשלב החד להמשיגם כתגובה נפשית ולא כהפרעה נפשית. עם זאת יודגש, כי אלה שיפתחו תגובת דחק חדה נמצאים בסיכון מוגבר לפתח הפרעות פוסט-טראומטיות בהמשך. יצוין, כי המאפיין תגובות אלו שהן נמשכות זמן קצר - ימים או שעות בלבד. המצב התגובתי החריף הזה מתרחש במהלך המצב הטראומטי או מיד אחריו, בלא שיהיה קשר בין התגובה החריפה המידית לבין הפרעה נפשית קודמת ידועה. כאשר ההפרעה הזאת נמשכת יותר מימים אחדים, אין היא שייכת לקטגוריה אבחנתית זו, ואפשר לאבחנה לפי טיב הדחק וצורת התגובה כהפרעת דחק פוסט-טראומטית או כהפרעה בהסתגלות (נוימן, 2010). יש לציין שידוע, שתגובות הדחק האקוטיות בשלב הראשוני המתואר עשויות בחלקן לפוג, וזאת, אם נעשתה סמוך להתפרצות אירוע הדחק התייחסות סביבתית הולמת למצבם הנפשי של הנפגעים (Shalev et al., 1998; בלייך וקוץ, 2002).

ב. הכישורים הנדרשים למתן המענה בשלב המידי

למשמעות הגילוי המוקדם, הסינון וההתערבות הראשונה בקרב קבוצת נפגעי החרדה נודעת חשיבות ראשונה במעלה במימוש הפוטנציאל לבלימת התפתחותה הממאירה של התסמונת הפוסט-טראומטית (לפחות בחלק מהמקרים) והשבת נפגע תגובת הדחק האקוטי למצבו הקודם. מה צביונה של התערבות ראשונית זאת? והאם נחוץ שמפעיליה יהיו דווקא אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש?

בשלב הראשוני הסמוך לחשיפה לאירוע המאיים, כאשר הנפגע מצוי במצב משברי פעיל, העזרה המתבקשת צריכה לכלול: הרגעה, התייחסות לחסכים פיזיולוגיים: שתייה, אוכל, היגיינה אישית, נוחה, וכן פעולות כעידוד, ניחום ומתן הסבר על המתרחש. מלבד אלה כוללת העזרה הראשונה במצב הדחק מרכיבים של התייחסות פסיכולוגית: יצירת קשר בעל ממד אישי עם הנפגע, עידוד, מתן אוריינטציה ופשר למצבו הנוכחי תוך עידודו לספר את שחווה באווירה תומכת. בנוסף, כוללות הפעולות הפסיכולוגיות: הכוונה, הפעלה והחזרה בתום התהליך לקבוצת ההשתייכות בין אם לקבוצת המשפחה או לקבוצת השווים מקרב חבריו בבית-הספר, תוך התייחסות לשיקום הרצפים שנקטעו (עומר,1991).

לטענתם של הפסיכיאטרים ד"ר אבי בלייך וד"ר אילן קוץ (בלייך וקוץ, 2002,

עמ' 112), עקרונות ההתערבויות מהסוג המתואר "לא מחייבים בהכרח הכשרה פסיכיאטרית או פסיכולוגית". בהמשך מאמרם מוסיפים הכותבים, כי בעת תהליך מתן העזרה הנפשית "לאנשי מקצוע ולכמו-מקצועיים עשויים להיות תפקידים דומים" (בלייך וקוץ, 2002). יצוין כי לאחרונים, ה"כמו מקצועיים" (קרי: מורים בבתי-ספר, לפי תפיסת המאמר הנוכחי), מכיוון שהם זמינים יותר ויכולים לשמש גורמי תמיכה טבעיים עבור התלמיד הנפגע, יש יתרון מבחינת הקשר הראשוני שבינם לבין הנפגעים. ובהקשר זה - המורה כמשאב טבעי בתחום ההתמודדות עם אירועי אסון רב-נפגעים - נרחיב בסעיף הבא.

3. המורה וסביבת בית-הספר כמשאב טבעי למענה להתמודדות עם אירועי אסון

בבית-הספר טמון פוטנציאל למענה משמעותי גם בתחום אירועי אסון רב-נפגעים. למערכת בית-הספר ניסיון רב בהתמודדות עם משברים מעצם היותה מסגרת המתמודדת עם משברים מצביים והתפתחותיים במצבים נורמטיביים. מורי בתי-הספר צופים בתלמיד סמוך לאירוע ועוקבים אחרי שלבי החלמתו. הם פועלים בהדרכת היועצים והפסיכולוגים, ולמעשה רכשו ניסיון כ"עובדים כמו מקצועיים".

מלבד התא המשפחתי משמשת מסגרת בית-הספר מערכת תמיכה טבעית באירועי אסון. צביון הזיקה בין התלמיד למוריו בין כותלי בית-הספר מקנה לתלמיד הנפגע יכולת פוטנציאלית להפיק תועלת מהיחסים המוכרים לו. יחסים אלו עשויים לעיתים להניב אינטימיות ארוכת טווח לא רק בין התלמיד למוריו, אלא גם בין המורים להורי התלמידים. מיחסים אלו יצא התלמיד הנפגע נשכר.

בית-הספר עשוי לשמש כר פורה למורים "כמו מקצועיים" בנושא ההתמודדות עם אירועי דחק בשל ניסיון קודם של המערכת בהטמעת תכניות מניעה אחרות של בריאות הנפש (סמים, חינוך מיני, חינוך בנושא אובדנות, אלימות, כישורי חיים ועוד). זאת ועוד, תמיכה מצד המורה או מצד קבוצת התלמידים זוהתה במחקרים כמנבאה הפחתה משמעותית של תגובות פוסט-טראומאטיות בעקבות אירועי דחק. תמיכה כזאת נמצאה יעילה במניעה ובצמצום מצבי נסיגה ובידוד. המערך (setting) הכיתתי מספק לתלמיד שגרה קבועה הניתנת לניבוי, ציפיות בהירות, נהלים עקביים והיזון חוזר מידי. ומכאן, שהוא מקום מתאים שבו ניתן להטמיע מיומנויות למידה חדשות הנדרשות לתפעול במקומות ממוקדי אסון, שבהם על התלמידים להתמודד

עם השלכות האסון ולשנות התנהגויות מוכרות. התלמיד הנמצא בקשר עם המורה המשמש מתווך טיפולי, עשוי להפיק תועלת מעצם היות המורה דמות "מודלינג" קבועה במפגשיו עימו בחצר בית-הספר ובמעבר לקשר ה"כמו-מקצועי" המתפתח ביניהם, ולחזק את כישורי ההתמודדות שלו. כמו כן, המורה נגיש לתלמיד כדי לספק אינפורמציה עובדתית שדי בה כדי לתקן עיוותים שמקורם בשמועות הרווחות במצבי אסון. לבסוף, ידוע על הימנעותם של נפגעי אסון מלבקש עזרה מקצועית מהמוסדות המסורתיים בקהילה כגורמי בריאות הנפש, קליניקות ומרכזי טראומה. מכל הנאמר, הרי שבית-הספר עם מגוון מוריו ראוי מעין כמוהו לשמש מרחב שבו תיערכנה ותתממשנה תכניות מניעה למיניהן (Wolmer et al., 2003; קלינגמן, 2011) כהתמודדות עם מצבי דחק באירועי אסון רב-נפגעים. מור ולוריא (2011) מחזקים את הכתוב לעיל בהכירם במורים כמשאב חיוני. הם תופסים את הכשרת אנשי הטיפול להתערבות בבית-הספר כ"משענת מגדלת", שבה למחנך תפקיד מרכזי בהתמודדות מתמשכת עם תלמידים שחוו אירועים שאובחנו כטראומטיים.

נתאר מחקרים אחדים העוסקים בתפקיד המורים במענה בשעת חירום והמתייחסים להעצמתם של מורים כמחנכים המגישים בכיתות התערבויות חינוכיות מכוונות לעיבוד החוויה הטראומטית לאחר אירוע דחק (Wolmer & Levi, 1999). באחד המחקרים הודגמה אפשרות זו ונמצאה כיעילה עוד בשנת 1999, לאחר רעידת האדמה בטורקיה (Wolmer et al., 2003). וכל זאת, לשם צמצום השכיחות של סימפטומים פוסט-טראומטיים. רעיון העצמת המורים כמתווכים חינוכיים-קליניים יושם בהצלחה לאחר מלחמת שלום הגליל, גם כאשר התכנית הותאמה (לאור, חמיאל, וולמר, ושות', 2011 א,ב,ג) לשפר את ההתמודדות והחוסן האישי של תלמידים מגיל הגן ועד לחטיבת הביניים לאחר חשיפה להתקפות הטילים (Wolmer et al., 2011a). מאז מבצע "עופרת יצוקה" מיושמות תכניות "חוסן חינוך" בכלל בתי-הספר והגנים בעיר אשקלון. סביר אם כן להניח, כי מורים שיוכשרו להתערבויות מידיות עם תלמידים נפגעי חרדה יוכלו להקל באופן משמעותי על מצוקתם.

4. הכשרת מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה (מורים תומכים)

ניסיון השדה של השירות הפסיכולוגי החינוכי באשקלון **ביל"ד** (היחידה לפסיכולוגיה דחופה בשפ"ח אשקלון) מאז תחילת שנות השמונים בתחום מתן מענה של שירותי החירום והתמיכה הנפשית לתלמידי מערכת החינוך באשקלון, לרבות עבודת ההדרכה למחנכים ולמורים לשם התמודדות עם אירועי אסון בית-ספריים

בקנה מידה גדול - מאשש את הדעות המקצועיות שהובאו לעיל. מסקנת השירות הפסיכולוגי (שפ"ח) באשקלון היא, כי ביכולתו של מורה המקבל הדרכה מתאימה לסייע להסתגלותו הנפשית של התלמיד. יתרה מכך, על-פי תפיסת השפ"ח, מורה שיעבור הכשרה למתן "עזרה ראשונה נפשית" עשוי לתרום לתהליך החלמתו של תלמיד הנפגע בשלבים הראשונים של האירוע. מדובר במתן עזרה ראשונה נפשית לתלמידים שבעקבות חשיפתם לאירוע אסון מגלים, כפי שראינו בסקירתנו לעיל, סימפטומים קלים עד קשים של תגובות דחק חדות, המלוות לעיתים בשיעורים שונים של פגיעה תפקודית ולימודית (ASR).

המורה, שיוכשר אפוא לפעול בתחום העזרה הראשונה הנפשית, יוכל לסייע בארגון ובתמיכה ראשוניים שעשויים לקצר או במקרים מסוימים למנוע התפתחות התסמונת הפוסט-טראומטית ובעיות נלוות. הוא יוכל להיות פעיל בתהליך הסינון הראשוני, ובכך לא רק למנוע לחצים עודפים ומיותרים על אתרי הטיפול בדחק ובהם אנשי מקצוע הקולטים את נפגעי החרדה, אלא גם ליישם את עקרונות סלמון (הקמ"צ: קרבה, מידיות, ציפייה), ששורשיהם בתחום הפסיכיאטריה הצבאית, והם מיושמים גם בתורת החירום של שפ"י ובשדה האזרחי. עיקרון הקרבה מדגיש את ההימנעות מפינוי של נפגעי דחק וחרדה לבתי-החולים ואת ההיערכות לטיפול בהם במסגרת הקהילה. מובן שמומלץ, שבעת הצורך ייוועץ המורה התומך באיש מקצוע מוסמך.

יודגש, כי אין בהתערבות דחופה זאת משום תחליף **לטיפול נפשי** מקצועי לנפגעים הזקוקים לכך (הצורך בקבלת טיפול נפשי ממשי עתיד להתבהר אט-אט רק במהלך השבועות והחודשים שאחרי החשיפה לפגיעה, ובמידה שיתעורר בו צורך - הוא יתממש על-ידי מטפלים מוסמכים בקהילה).

חוזר שפורסם בשנת 2011 על-ידי משרד החינוך, הדן במדיניות ההתמודדות של הצוות החינוכי עם מצוקות רגשיות של תלמידים ובפיתוח חוסנם באמצעות מורים מיומנים המשמשים כ"שומרי סף", קולע לרוח הדברים הנדונים כאן בהטעימו "הצוות החינוכי יכול להיות גורם משמעותי באיתור תלמידים במצוקה ובסיוע להם כדי שיצליחו להתמודד עם המצוקה ולפתח חוסן אישי. כדי לעמוד במשימה זאת יש צורך בהעצמת המורים ובהעמקת הידע שלהם במקורות המצוקה והסימנים למצוקה, כדי שיוכלו לשמש **כשומרי סף** ולהציע אוזן קשבת לתלמידים" (משרד החינוך, 2011, עמ' 22, עוסק בוועדות בדיקה). לעומתו, חוזר מנכ"ל של משרד החינוך תשסה/4(א), 2004 עוסק במניעה ובהתערבות (משרד החינוך, 2004).

5. פעולת הכשרת מורים בתחום הגשת העזרה הראשונה הנפשית היא תהליך משלים להנחיות החובה הנהוגות ביחס לחובת השתלמות המורים ותלמידי הסמינרים במכללות בתחום הגשת העזרה הראשונה הפיזית

נוהל 17 המופיע בחוזר מנכ"ל בשנת 2004 מתאר הנחיות מפורטות לביצוע ולרענון נוהלי השתלמות בתחום העזרה הראשונה. על-פי ההנחיות אלו, על כל מכללה ועל כל סמינר למורים להכשיר את תלמידיהם להגשת עזרה ראשונה בקורס שמשכו 44 שעות. ואילו לגבי מורה בסגל ההוראה של המוסד המכליל את הקורס במסגרת שעות לגמול השתלמות - קורס בן 56 שעות. כן מוטלת חובת רענון הידע בעזרה הראשונה פעם בשנתיים בהיקף של 20 שעות (משרד החינוך, 2004).

לאור הקשר בין גוף לנפש, ולנוכח שכיחותן של המצוקות הנפשיות בקרב תלמידי בתי-הספר בהקשר המתואר במאמר זה, מן הראוי שחובת השתלמויותיהם של המורים בנושא הגשת העזרה הראשונה תכלול גם את התחום הנפשי והרגשי.

פרק ב': היבטים מערכתיים בית-ספריים: הגדרת סמכויותיו של המורה התומך בהתמודדות עם מצבי חרדה והצעה למודל ההפעלה (1)

תומך בהתמודדות עם מצבי חרדה - הגדרה: מורה, מורה שילוב, מחנך, רכז שכבה, סגן מנהל או בעל תפקיד משמעותי אחר שנבחר על-ידי מנהל בית-הספר ועבר הכשרה למתן "עזרה ראשונה נפשית" בשעת חירום לתלמיד הנפגע בתגובת דחק חדה (נפגע חרדה) בעקבות אירוע אסון על-ידי מי שהוסמך לכך. תכנית ההכשרה הופעלה באישור מנהל השירות הפסיכולוגי המקומי והפסיכולוג המחוזי. תומך בהתמודדות עם מצבי חרדה יקרא בשם המקוצר: **מורה תומך.** מומלץ, שיחס המורים המקצועיים לעומת המורים המחנכים הנבחרים ליציאה להשתלמות יהיה יחס של 1:2. כלומר, מכלל צוות בית-הספר ייבחר שיעור גבוה יותר של מורים שאינם מחנכי כיתות. המורה התומך בוגר ההשתלמות ישמש חבר בצל"ח (צוות לשעת חירום, ראו המודל המוצע על-ידינו בנספח מס' 1). המורה התומך יוזמן לדיוני צוות הצל"ח על-פי שיקול דעתו של מנהל הצל"ח (קלינגמן, 1997, סימן טוב וחן-גל, 2011). המורה התומך יסייע באיתור ובסינון של תלמידים הנמצאים במעגלי סיכון בעת התרחשות אירוע אסון רב-נפגעים ובתמיכה בהם.

מטרת ואופן ההתערבות: איתור, זיהוי והתערבות במקרים שבהם נפגעו תלמידים באירועי אסון רב-נפגעים, בכללם בתגובות דחק אקוטיות (Acute stress reaction ASR,). ההתערבות כוללת מתן עזרה ראשונה נפשית לכיתות **וליחיד**: פנים מול פנים, טלפונית, או באמצעות התערבות מקוונת, וכן - במקרה שהתלמיד נעדר - בבית התלמיד. כל זאת במטרה לעבות את חגורת הגשת העזרה הראשונית הבית-ספרית וכדי לצמצם את הפניות השווא למרכזים העירוניים המטפלים בדחק הנפתחים בעת חירום. על המורה התומך להקפיד על תהליכי תיעוד, על רישום, על תהליכי הדרכה, וכן על דיווחים להורים ועל קבלת אישורי התערבות מהורי הילדים הנתמכים.

בעזרת הכלים שרכש יתרשם המורה התומך ממצבו הרגשי של הנפגע, יגיש עזרה ראשונה נפשית וישקול על-פי "מודל הסריקה המהירה" (מודל שאותו תרגל במסגרת ההשתלמות - ראו נספח מס' 2) אם יש להמשיך במעקב ו/או בהיוועצות עם איש מקצוע, ואם יש צורך להעביר את הנפגע להמשך טיפול לגורמים טיפוליים מקומיים בבית-הספר. במקרים קיצוניים תישקל ההמלצה להעביר את התלמיד לאתר העירוני לטיפול בדחק. תוצאות ההתערבות וההמלצות יועברו להורי התלמיד (ולגורמים בבית-הספר). להמשך ההתערבות כמו גם לתחילתה נדרשת קבלת הסכמתם של ההורים.

באירועי אסון רב-נפגעים שבעקבותיהם לא היו פניות או הפניות לעזרה מצד תלמידים, מורים או הורים, אך ידועים מעגלי סיכון, יעשה האיתור הראשוני של התלמיד במסגרת כיתתו ובמקרה הצורך באמצעות ביקור בביתו.

התוויות בעד הפעלת המורה התומך בשעת חירום: תומך ההתמודדות במצבי חרדה (המורה התומך) יופעל במקרים של התעוררות תגובות דחק חדות, אשר גילוייהן השונים מפורטים בפרק הקודם, והמוכרות כמאפיינים של תגובות לאירועי אסון רב-נפגעים. המורה התומך יופעל במצבים פרטניים בלבד במתכונת התערבות של "אחד על אחד". מדובר במקרים המוערכים כבעלי עוצמה קלה עד בינונית.

התוויות-נגד להפעלת המורה התומך בשעת חירום: המורה התומך לא יופעל במצבים שבהם מתעוררים גילויי חרדה, ניתוק או התנהגות קיצונית מבלי שאובחן גורם מחולל ברור. כמו כן, לא יופעל המורה התומך במקרים של תגובות דחק חדות בעלות גוון מורכב, הנראות כמקרה קשה, עמיד או בעל מורכבות אבחנתית, אף שהמדובר בתגובת דחק חדה שהתפתחה כתגובה לאירוע האסון. כן מומלץ, שהמורה התומך לא יופעל כאשר האפקט הבולט של התלמיד הנפגע הוא דיכאוני ומסתמן

איום אובדני, או שהאירוע הנוכחי גרם להתעוררות של בעיה נפשית קודמת. המורה התומך לא יופעל במקרה שבו ידוע שהתלמיד נמצא עתה או היה בתהליך טיפולי על-ידי גורם טיפולי בטרם או במהלך פרוץ אירוע האסון. המורה התומך לא יופעל במקרים שבהם ידוע מראש שמדובר בהתערבויות שצביונן: מניעת אובדנות (למשל, ראו: אגמון ודרשוביץ, 2000), פגיעות מיניות, או אירועי אלימות, שכן אלו אינם בתחום התמחותו. כמו כן, המורה התומך **לא** יהיה מעורב בהתערבויות מערכתיות או קבוצתיות המצריכות הפעלת כישורי **הנחייה של קבוצות** (אגמון ודרשוביץ, 1992) כדיבוב למשל. קיימת אפוא התוויית-נגד להתערבות מקצועית של המורה התומך ביותר מתלמיד נפגע אחד "כאן ועכשיו". שכן, הנחייה קבוצתית בכלל והנחייה במצבי לחץ בפרט (להבדיל מהמצב המוכר לו המתייחס להוראה וללימוד בכיתה) של קבוצת נפגעי חרדה - ללא הימצאותם בקבוצה של מנחה מקצועי כיועץ או של פסיכולוג, מצריכה מיומנות מקצועית הכוללת הכרת גופי ידע על אודות תהליכים קבוצתיים (כגון: על שלביהן הדינמיים של קבוצות ועל תסוגות קבוצתיות). הנחיית קבוצה ללא התחשבות במרכיבים אלו עלולה להחריף את מצב היחיד בקבוצה (לתיאור המורכבות ראו: אגמון ושניידר, 1998). עם זאת, יורשה המורה התומך לפעול פנים אל פנים **במקרים פרטניים** גרידא הנוגעים לתלמידים נפגעי תגובות דחק חדות והמשתייכים לאותה קבוצה פגועה.

יש לשקול אפוא בתשומת לב מתן אור ירוק להפעלת המורה התומך בהתאמה למאפייני האירוע. יש להקפיד הקפדה יתרה על סעיף זה בתהליכי הפיקוח המקצועי והבקרה המתייחסים לעבודתו הן בהתייחס להפעלה והן להדרכה. ראו הרחבה נוספת של התוויית-הנגד בסעיף דיון החותם את מאמרנו.

מודל ההפעלה

על-פי המודל מובחנים שני מצבים:

א. מצבים שבהם אירועי האסון נושאים אופי מקומי והמתחוללים בעת שגרה פוגעים בתלמיד או במספר קטן של תלמידים המשתייכים למסגרת לימודית ספציפית. במקרים אלו יועצי בית-הספר ופסיכולוג המסגרת הם הגורם המרכזי המגיש עזרה מקצועית והפועל על-פי נוהלי שפ"י המקובלים. במצב זה ישקלו מנהל הצל"ח בשיתוף הגורמים המקצועיים בבית-הספר אד-הוק, אם יש מקום להפעיל את המורה התומך במצב הנוכחי, בכפוף לסעיף התוויות הנגד והבעד.

ב. מצבים בעלי צביון של אסון רב-נפגעים (mass disaster) אירועים טראומטיים בקנה מידה גדול, מצב מלחמה, טרור, תאונות דרכים רבות נפגעים, אסונות טבע ועוד. במצב כאלה עלולים להתגלע תגובות דחק חדות בקרב תלמידים רבים מאוד כבר בשלב הראשוני הסמוך לאירוע.

במצב שבו נצפה עומס-יתר על כלל המערכות המקצועיות מומלץ, שהגורמים הטיפוליים המשתייכים למסגרת בית-הספר יישאו באחריות לניהול של האירוע ולפיקוח עליו, לרבות לקשר המקצועי עם גורמי החוץ והפניית תלמידים במקרה הצורך לעזרה מקצועית בבריאות הנפש או באתרי הטיפול בדחק. סביר, שהמשאבים הטיפוליים יהיו מוגבלים והצוות הטיפולי הקבוע לא יוכל לשאת בעומס מבחינה מקצועית. בהתאם למצב שנוצר יוחלט בשיתוף ראש הצל"ח והגורמים המקצועיים על הפעלת המורים תומכי ההתמודדות במצבי חרדה (ראו גם: Wolmer et al., 2003).

כפיפות: תומך ההתמודדות במצבי חרדה יהיה כפוף ארגונית ליועץ בית-הספר וידווח לו על תהליך ההתערבות הראשוני (בתנאי שהיועץ עבר השתלמות בעזרה ראשונה נפשית או קיבל המלצה מתאימה על כישוריו על-ידי המפקח/ת על היועצים). המורה התומך יקבל מיועצת בית-הספר הדרכה מקצועית שוטפת, ובמקרים אחרים או במקרים מורכבים - מפסיכולוג בית-הספר או מפסיכולוג תורן החירום בשפ"ח שאינו נמנה עם צוות הצל"ח של בית-הספר (לגבי מקום הפסיכולוג בהכשרה ובתחזוק המורה התומך ראו להלן סעיף: רענון ותחזוק שוטף. כמו כן, בעניין זה, ראו הרחבה בסעיף דיון).

הנחיות למנהל בית-הספר:

1. על מנהל בית-הספר לקבוע מראש מי ימלא את מקומו של המורה התומך בכיתה. וזאת, במידה שמדובר בצורך להפעיל מורה תומך המועסק ברגע נתון כמחנך כיתה.
2. עבודת המורה התומך המתנהלת בין כותלי בית-הספר תתרחש בחדר נפרד או בבית התלמיד, לפי הצורך. העבודה תתנהל על-פי לוח תורנויות.
3. בשעת צורך, בנסיבות ספציפיות ובתיאום, מתוך מגמה להגמיש ולייעל את העבודה בשעת חירום, קיימת אפשרות שהמורים התומכים יעבדו בתורנות מבתיהם, ויפעלו באמצעות הטלפון או האינטרנט ובמידת האפשר יערכו ביקורי בית.

מספר המורים התומכים בכל בית-ספר: גודל בית-הספר הוא מרכיב שעל-פיו יש לשקול את קביעת מספר תומכי ההתמודדות במצבי חרדה. באופן כללי ניתן לומר, שבשלב הראשון יש לשאוף להימצאות 3 מורים תומכים לכל הפחות בבית-ספר קטן. בשלב מאוחר יותר ובבתי-ספר גדולים יש לשאוף שכל מורה תומך יהיה אחראי על שכבת גיל מסוימת או על כמה כיתות. כך תיווצר היכרות מתמשכת עם הילדים. ההיכרות המוקדמת עשויה לספק מידע חיוני על ילדים הנמצאים בסיכון. מידע חינוכי מצטבר עשוי לימים להיות רלוונטי למורה התומך בעת התערבותו בעיצומו של המשבר. מדובר אפוא על כינון קבוצה בת מורים תומכים אחדים באותו בית-ספר.

הכשרה: מומלץ שתהליך ההכשרה יעשה על-ידי השפ"ח המקומי, בכפוף למשאבי כוח האדם המיומן לכך, ויתמקד בנושאים שלהלן הרלוונטיים למתן עזרה ראשונה נפשית:

1. תיאוריה, הכרה וזיהוי של מצבי לחץ וחרדה המתפתחים בעת אירועי איבה ואסון רב-נפגעים.
2. טכניקות בסיסיות להתערבויות פרטניות ישירות המתאימות לילד בזמן משבר.
3. הכרת תופעות הלחץ הקבוצתי ונגזרותיו והשפעותיהן על ההתנהגויות בקרב קבוצות תלמידים קטנות וגדולות.
4. טכניקות ויסות ואיזון פיזיולוגיות ופסיכולוגיות (הרפיות נשימתיות, הרפיות פרוגרסיביות, דמיון מודרך ועוד).
5. עקרונות תמיכה טלפונית בתלמידים ובהורים בשעת חירום.
6. התערבות קוגניטיבית-התנהגותית (CBT) קצרת מועד באמצעות שינוי דפוסי חשיבה והתנהגות.
7. הוראה בעזרת סיוע מרחוק באמצעים מקוונים.
8. היום האחרון של ההכשרה יכלול תרגול בפועל של הנלמד באמצעות סימולציות, הערכה ודיון מסכם.

רענון ותחזוק שוטף: במסגרת פעולות ההחזקה שלאחר האירוע ייטול תומך ההתמודדות עם מצבי החרדה חלק כמשתתף בפעילות הדיבוב ברמה פרטנית או קבוצתית. מדובר בהתערבות לשם תמיכה הנערכת עבור אנשי המקצוע, כוחות ההצלה והמטפלים בדרגים השונים סמוך לאירוע. וזאת, בשל סבירות חשיפתם למראות הקשים באירועים, וכן בשל החשש לשחיקה ולפיתוח טראומטיזציה משנית (בלייך וקוץ, 2002).

תומך ההתמודדות במצבי חרדה ייטול חלק בהשתלמויות הצל"ח, ובנוסף מומלץ שיעבור השתלמויות ספציפיות על-ידי השפ"ח המקומי שצביונן מעשיר ו"מחזיק", בתיאום עם שפ"י ובמימון משרד החינוך. שפ"חים אשר אין ברשותם כוח האדם המתאים לכך יתאמו עם שפ"י את קבלת האנשים המתאימים להנחות הכשרה זאת. הערה: דיון בחלקים מפרק זה וביישומיו במחוז הדרום נערך לאחר הפעלת תכנית החלוץ (הפיילוט) במטה משרד החינוך בבאר שבע בשיתוף הפסיכולוג המחוזי, המפקחת על היועצות, הפיקוח הממלכתי והממלכתי דתי, הפסיכולוגית האחראית על מצבי החירום במחוז ומנהל שפ"ח אשקלון.

פרק ג': תיאור הפעלתה של תכנית ההכשרה שהועברה כתכנית חלוץ (פיילוט) למורים תומכי התמודדות עם מצבי חרדה בקרב מורים ממערכת החינוך באשקלון

ההשתלמות ל"מורים תומכי ההתמודדות במצבי חרדה" הסתיימה בחודש ינואר 2012 באשקלון. לנוכח היעדר מודל שעליו היה ניתן להישען, ולאור העובדה שמדובר בהשתלמות מקורית המתייחסת למורים, הושקעה חשיבה רבה בתכנונה ובבניית מודל עבורה. משהתקבל האישור התקציבי מוועדת מל"ח בעיריית אשקלון לפתיחת הקורס נבחרו לפיילוט 9 בתי-ספר. ההחלטה הייתה להגביל את מספר המשתתפים ל-2 מכל בית-ספר וליצור מחזור שיאפשר למידה והפנמה בקבוצה לא גדולה. נערך מפגש הכנה עם מנהלי בתי-הספר במשרדו של הסמנכ"ל לענייני חינוך וחברה בעיריית אשקלון, שבמהלכו הוצגה התפיסה ודרישות התפקיד החדש. הובהר, כי התנאי להשתתפותם בתכנית החלוץ הוא בחירת מועמדים בעלי נתונים אישיותיים כגון: בשלות אישית, יכולת עמידה בלחצים, מנהיגות טבעית, תושייה ויכולת ליצור קשר ולגלות אמפתיה כלפי תלמידים. כמו כן הובאו בחשבון גורמים נוספים כמו מידת המוטיבציה של המועמד ורמת פניותו הפיזית והנפשית להירתם, להתנדב וליצור קשר עם תלמידי בית-ספרו גם במצבים של איום ביטחוני קשה ומעבר לשעות הלימודים. כן נדרש ידע בסיסי בסביבת המחשב ובהתערבויות מקוונות. הודגש למנהלים, כי אין לבחור ביועצות כמועמדות להשתלמות, כדי לא לפגוע בהזדמנות לעיבוי ולהגדלת צוות הצל"ח בעקבות הוספת הדיסציפלינה הזאת. מכמה בתי-ספר נשלח מועמד אחד, ומאחרים - 2 מועמדים. בית-ספר אחד כלל לא שלח מועמד, ובית-ספר אחר שיגר מועמדת שחשה כי התפקיד "כבד עליה" ולנוכח

רגישותה לשאון האזעקות העדיפה לפרוש. בסך הכול מתוך 13 משתתפים סיימו 12 איש, 11 מורות ומורֶה אחד. התנאי לקבלת תעודת סיום היה השתתפות בכל אחת ואחת מיחידות ההדרכה.

תוכננו 3 יחידות הדרכה שונות שיפורטו. משך כל יחידה 6 שעות. הובטח, כי המקום שיועד להשתלמות יספק יחידות מחשב אינטרנטיות אחדות שתאפשרנה התנסות בו-זמנית לכל המשתתפים (היום השני להשתלמות). כן מצאנו לנכון לבחור מקום שבו ניתן יהיה לעשות שימוש בחדרים נוספים לסימולציות בקבוצות קטנות. הושם דגש על פרטים קטנים כמו כיבוד הולם הנתפסים כבעלי משמעות בסימולציות קבוצתיות של חרדה ולחץ. השירות הפסיכולוגי החינוכי באשקלון נשא באחריות לתכנון ולביצוע ההשתלמות.

פירוט תוכני שלושת ימי ההשתלמות

היום הראשון, חומר ליבה בהשתלמות: עזרה ראשונה נפשית

התכנים שהועלו ביום זה

א. **מצבי לחץ וחרדה לאחר אירוע חירום:** ניתן רקע תיאורטי, ודובר על תגובות אופייניות לילדים ולמבוגרים בעת חירום: תגובות קוגניטיביות, גופניות, רגשיות והתנהגותיות. הורחב הדיבור על גורמי פגיעות להעצמת התגובה ועל גורמי חוסן (משמרים) המצמצמים את התגובה הנפשית. דגש רב הושם על השימוש בשאלוני סריקה מהירה על-ידי המורים התומכים לצורך קבלת החלטות על המשך ההתערבות בזמן אמת (ראו נספח מס' 2), בשילוב סימולציות סינון והדמיה של מצבי אמת.

ב. **טכניקות בסיסיות להתערבות בזמן משבר:** טכניקות קוגניטיביות וטכניקות פסיכו-פיזיולוגיות.

ג. **עזרה ראשונה נפשית:** היכרות ראשונית עם הנפגע בתגובת הדחק החדה, בדיקת אוריינטציה והתמצאות, ובמידת הצורך הערכת הביטחון הפיזי הקיים. הקשבה אמפתית אסרטיבית כדרך להכלה ולמתן אפשרות לביטוי עצמי, חינוך פסיכולוגי, עזרה באיזון פיזיולוגי, שימוש מושכל בסוגסטיות והכוונה לשינוי מיקוד הקשב לעשייה. נערך תרגיל סיכום לאירוע עתידי, וניתנו המלצות להפניה לקבלת עזרה נוספת במידת הצורך.

ד. עזרה ראשונה נפשית בטלפון: הסיבות להפניה טלפונית, ההתערבות המקצועית, מבנה השיחה, הרציפויות, אבחון מקצועי מהיר של סיבת ההפניה הטלפונית ומטרתה מתן סיוע ממוקד, מגבלות ויתרונות המענה הטלפוני, שמירה על המטפלים ועקרונות ההקשבה הפעילה.

צוות מרכז "חוסן" להתמודדות עם טראומה ועם אסון המוני ע"ש כהן-האריס הנחה והורה את התכנים ביום הראשון. יום זה הוקדש לתוכני הליבה של ההשתלמות (ראו: לאור, חמיאל וולמר ,2011 ,א,ב,ג) .

היום השני : תקשורת מקוונת בשעת חירום

מטרות ההשתלמות ביום השני היו הקניית ידע בסיסי בנושא תהליכים פסיכולוגיים וחברתיים בסביבות מקוונות שיתופיות וליבון ודיון בעמדות, בדילמות ובהיבטים אתיים הקשורים לתקשורת מורים, תלמידים והורים בסביבה מקוונת. כמו כן, חידוד מיומנויות וכלים הנדרשים לתקשורת מסוג כזה. הרציונל להשתלמות - להתנהלות במרחב האינטרנט מאפיינים ייחודיים כמו אי-נראות, תקשורת טקסטואלית, גמישות בזמן ובמקום ועוד. מאפיינים אלה יוצרים מרחב בעל השלכות פסיכולוגיות ייחודיות על הגולשים, ומשפיעים על תהליכים אישיים, בין-אישיים וקבוצתיים הנערכים בו. בתכנון התערבות תומכת אפקטיבית בסביבה מקוונת חשוב להביא בחשבון מאפיינים ייחודיים אלה, ולצייד את בעלי המקצוע העוסקים במלאכה בידע ובכלים ליצירה ולניהול התערבויות תומכות.

בהמשך נערכו בסדנה ניתוחי אירועים. נערך דיון סביב דילמות אתיות, חוזה ההתערבות ומיומנויות תמיכה בסביבה מקוונת. נעשו סימולציות של התערבויות בדוא"ל ובפורום.

הציוד שתופעל במהלך ההשתלמות כלל מחשב לכל משתתף, חיבור לאינטרנט ומקרן. נעשה שימוש במרחב מרווח שאפשר עבודה במליאה ועבודה בקבוצות של 4 - 5 משתתפים.

ההשתלמות ניתנה על-ידי האחראית לשעבר על תחום האינטרנט בשפ"י, משרד החינוך.

היום השלישי: עזרה ראשונה נפשית מזווית פרטנית ומערכתית

ביום השלישי השתתפו 6 פסיכולוגים משפ"ח אשקלון. במסגרתו נערכו סימולציות בקבוצות קטנות. המשתתפים קיבלו תיאורי מקרה (ראו: מנחם, 2006) והם נתבקשו לנסות ולהגדיר את חומרת המקרה, צביונו הדיאגנוסטי, תכנון דרכי הפעולה הרלוונטיות ואת המלצותיהם לממונים. בהמשך נלמדו טכניקות חדשות להתערבות ברמת הפרט: טכניקת הגישה הישירה, טכניקת החיקוי, טכניקת ההצעדה, טכניקת ניעור הדפוסים הסטריאוטיפיים וטכניקות "שוברות קרח" (עומר וספיבק, 1986, להד שחם ורוגל, 2005, להד ודורון, 2009) וכן מודל גש"ר מאח"ד (להד, שחם ורוגל, 2005). הוצג המבנה הארגוני של הצל"ח שבמסגרתו אמור המורה התומך לפעול. הוגדר תפקידו והובהרו נוהלי ההפעלה. נערכה סימולציה שבה פונה תלמידה השוהה לבדה בביתה למורה התומך בבקשת עזרה, שכן הוריה נעדרים והעיר נחשפה למתקפת טילים. הסימולציה נעשתה באמצעות קו הטלפון ונערכו דיונים קבוצתיים בכיתה. הסימולציה תועדה בווידיאו ומשמשת בידינו אמצעי מתודי להעמקת התרגולים.

ניתן מרחב לדיון קבוצתי על אודות רשמי הקבוצה בהשתלמות הנוכחית על תכניה השונים, וכן נפתח כר להשגותיהם על תפקידם החדש במסגרת הפיילוט. הובעו רצונות המשתתפים וניתן מקום להגדרת קשיים צפויים.

הערכה

בקרב בוגרי ההשתלמות הועבר שאלון משוב אנונימי הנוגע לשביעות רצון ולהיזון חוזר על ההשתלמות ועל המידה שבה יצאו משתתפיה נשכרים מתכניה. הועבר שאלון במתכונת סולם ליקרט (1 - 8). 1 - שביעות רצון נמוכה, 8 - שביעות רצון גבוהה. לגבי כל יום מבין שלושת ימי השתלמות הוצגו 2 שאלות לדירוג: א. רמת העברת וארגון חומר ההשתלמות. ב. מידת הרלוונטיות של החומר הנלמד לתפקידי כתומך חירום במצבי חרדה. **התוצאות:** סעיף א - רמת הארגון, ממוצע 7.55 , ס"ת 0.53. סעיף ב - הרלוונטיות למשתתף, ממוצע 7.62, ס"ת 0.46.

תוצאות אלו, המעידות על שביעות רצונם המלאה של המשתתפים בשלושת ימי ההשתלמות, תרמו ל"רוח גבית" בקרב מבצעי הפיילוט. המשתתפים הדגישו בהערותיהם החופשיות כי התרומה הייתה רבה לרמת המקצועיות שלהם ולהעצמתם האישית.

פרק ד': **תוצאות ראשוניות והתפתחות בעקבות תכנית החלוץ**

1. הטמעת הקונספט ברמה הפורמלית

לאור הצלחת הפיילוט של תכנית ההכשרה **בחודש ינואר 2012** הוחלט באגף החינוך בעיריית אשקלון להרחיבו לכלל בתי-הספר בעיר. השלב הראשון יועד לבתי-הספר היסודיים. במקביל להחלטה הזאת וכדי לאפשר את תחילת הפיילוט, נערכו ישיבות עבודה במטה משרד החינוך בדרום בשיתוף הפיקוח המקצועי (פסיכולוג מחוזי, הפסיכולוגית האחראית על מצבי החירום בדרום, המפקחת על היועצות, פיקוח רגיל, שפ"ח). מגמת ישיבות העבודה הייתה ליצור תיאום בין החלטת הרשות לבין גורמי הפיקוח המקצועיים, כדי שיהיה ניתן להעניק למורים מסיימי תכנית ההכשרה הכרה רשמית שתאפשר להם להתחיל לפעול ולמצב אותם בצל"ח הבית-ספרי. הפיקוח המחוזי הציע בדיון, שהמורים שייטלו חלק בהשתלמות יקבלו גמול השתלמות. הוצע גם, כי משך ההשתלמות יהיה 30 שעות, בכללן שעות המיועדות להדרכה קבוצתית על מקרים.

מועדים מכוננים בהתפתחות המודל:

27.6.12 - במפגש של הנהלת שפ"י הוצג מודל להכשרת מורים לתמיכה בתלמידים במצבי חרדה. נציגות הנהלת שפ"י ראתה בו "ערך מוסף בהיותו מגדיל את מעגל המתערבים במצבי חירום. הוחלט, כי מדובר במודל מדגים שיש לשאוף להרחבתו בשלב הראשון במחוז דרום ובשלב מאוחר יותר במחוז נוסף".

10.7.12 - במפגש הנהלת מחוז הדרום נקבע, כי הפרויקט "יאומץ על-ידי מחוז הדרום כחלק ממתווה יעד ההכלה". וכן, כי צוותי חדרי המורים במחוז הדרום יוכשרו באמצעות התכנית במימון המחוז.

26.7.12 - בהמשך להמלצות מנהלת מחוז הדרום נערכה במחוז זה ישיבת עבודה ראשונה שבמהלכה אושר סילבוס תכנית ההכשרה, בהיסמך על תכנית החלוץ באשקלון. לאור הצלחתה של תכנית החלוץ המליץ משרד החינוך על עריכת השתלמות נוספת למורים שהם חלק מכלל צוות חדר המורים. במהלך פברואר 2013 החלו במטה שפ"י מגעים לעיגון ההשתלמות ברמה הפורמלית כתכנית בת 30 שעות המוכרת והמוכוונת לצורכי קבלת מענק גמול השתלמות למורים. במקביל הוחל בעגינתה הרשמית של השתלמות ספציפית גם ליועצות בתי-הספר. וזאת, כדי להעמיק את היכרותן עם כלי ההשתלמות ובמגמה לסייע להן לקחת מאוחר יותר

חלק בתהליך הטמעת המודל (ראו סעיף דיון) בחדרי המורים. התכנון היה, כי מיד עם השלמת התהליך הפורמלי יחלו תהליכי השיווק בחדרי המורים, כדי שבמהלך שנת הלימודים תשע"ד ניתן יהיה להתחיל בפעולות הטמעת המודל במחוז.

אפריל 2013 - המודל אושר על-ידי האגף להתפתחות מקצועית במשרד החינוך והוזן למחשב כהשתלמות מוכרת ב"אופק חדש" וב"עוז לתמורה".

מאי 2013 - הסתיימה השתלמות שכללה את כל באי חדר המורים בבית-ספר יסודי ממלכתי דתי באשקלון. בטקס הסיום השתתפו המורים בוגרי ההשתלמות וכן נציגי משרד החינוך במחוז הדרום ונציגי הרשות המקומית. חלקים מסימולציות סיום ההשתלמות שודרו בטלוויזיה בערוץ 2. חשיבות הנושא הודגשה בכלי התקשורת המקומיים.

אוקטובר 2013 - על-פי התכנון, יוצג המודל בפני הפסיכולוגים המחוזיים למטרות בדיקת דרכי שיווקו והפצתו במחוזות.

מאי 2013 - פרויקט "מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה" הוגש עם פרויקטים נוספים אחדים (לדוגמה: פרויקט פעילות מרכז חוסן ע"ש כהן האריס) לתחרות בין-לאומית, שבמסגרתה תבחר ועדת שיפוט את 100 הערים בעלות החוסן הגבוה ביותר (Resilient Cities 100) במימון קרן רוקפלר העולמית.

דצמבר 2013 - עיריית אשקלון מתבשרת, שהעיר זכתה בפרס רוקפלר ונבחרה כחברה ב"ארגון ה-100" בהנהגה ובחסות - Rockefeller Foundation (לצד ערים בעולם כניו יורק, לוס אנג'לס, רומא, מקסיקו סיטי ועוד).

פברואר 2014 - השירות הפסיכולוגי חינוכי בעיריית אשקלון בשיתוף משרד החינוך והתרבות ערך השתלמות ארצית ל-21 פסיכולוגים בכירים מכל רחבי הארץ. בהשתלמות זו רכשו הפסיכולוגים את עקרונות הגשת העזרה הראשונה הנפשית. המעוניינים יטמיעו בשיטת המניפה את עקרונות המודל בשירותים הפסיכולוגיים וכן בחדרי המורים בישראל. הביצוע: במסגרת הפסגות ובאמצעות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה".

אפריל 2014 - המודל הוצג על-ידי עיריית אשקלון (בלוויית תוצרים נוספים) בפני חבר שופטים ארצי במסגרת הפרס הלאומי לאיכות ולמצוינות ע"ש יצחק רבין וזיכה את הרשות העירונית בפרס כוכב הזהב.

ספטמבר 2014 - מנהל החינוך בעיריית אשקלון המליץ על הטמעת המודל בבתי-הספר העל-יסודיים.

2. יישום המודל החדש בבתי-הספר וכן במהלך אירועים ביטחוניים חמורים

במסגרת האילוצים שהכתיבה שגרת החירום שעימה התמודדו בוגרי התכנית בתפקידם כמורים, נוצרו מצבים שבהם שילבו מורים אלו את טכניקות ההתערבות שנלמדו בתכנית ההכשרה בעבודה עם תלמידיהם. אכן, כבר במפגש סיום ההשתלמות דיווחו חלק מהמורים על התערבויות יעילות שהופעלו על-ידם לא רק בבית-הספר אלא גם במסגרות אחרות כמו מפגשיהם עם עמיתים בחדר המורים, עם שכנים ועם בני משפחה. בהמשך יושמו הטכניקות שנלמדו על-ידי בוגרי ההשתלמות באירועים הביטחוניים החריפים באשקלון, שכללו מתקפות טילים, בתקופה שקדמה למבצע **"עמוד ענן"** ובמהלכו בנובמבר 2012 באשקלון. בעת המבצע היו מוסדות החינוך סגורים, אשקלון ספגה למעלה מ-100 טילי גראד, ולפיכך קיבלו כל המורים באזורי עוטף עזה הנחיות לקיים תקשורת טלפונית עם תלמידיהם.

לפניכם תוצגנה ארבע התערבויות שנעשו על-ידי כמה ממשתתפי הקורס. שתי ההתערבויות הראשונות נעשו במהלך התקפות הגראדים במרס 2012, שכוונו לעבר רחבי העיר אשקלון. השלישית נעשתה בעת שגרה בין כותלי בית-הספר. ההתערבות הרביעית נעשתה במהלך מבצע "**עמוד ענן**" בחודש נובמבר 2012.

התערבות א', מורה תומכת[4] באה לתלמידה הנמצאת במצב חרדה

"בשיחה עם אם לתלמידה בבית-הספר סיפרה האם, כי היא רצה עם ביתה לחדר המדרגות ויחד הן המתינו לשמוע את שריקת הקסאם. האם סיפרה, שהיא חיבקה את ביתה בחוזקה, וכשנשמע רעש הנפילה היא ראתה שביתה הקטנה רועדת ומתקפלת. האם הוסיפה ואמרה בקול חלש 'גם אני, האמת, מאוד מפחדת'. האם דיווחה, כי מאז הסלימו האירועים כיומיים קודם לכן, מסרבת ביתה בכל תוקף להתקלח ומתקשה להיכנס לחדר השירותים בשל החשש שתישמע אזעקה באותה עת. מעניין היה לשמוע, שלאחר כל תיאור של הבת שניתן על-ידי האם, הוסיפה האם בשקט את המילים 'גם אני'.

הנחיתי אותה לעצום יחד עם ביתה את העיניים ולנשום נשימות עמוקות, ובמקום להתרכז בשמיעת שריקת היירוט לחשוב על צלילים האהובים על ביתה. האם אמרה, שהן מאוד אוהבות את הים. הנחיתי אותה לחבק את ביתה בחוזקה וללחוש באוזניה שיחד ידמיינו את עצמן שוכבות בחוף הים ביום שמש מקשיבות לגלים ולקולות הילדים המשתכשכים במי הים. האם אמרה שתנסה ושתודיע לי כיצד הרגישו. למחרת בצהריים, לאחר לילה רווי אזעקות קיבלתי שיחה ממנה, והיא נאנחה קלות ואמרה שב-3 הפעמים האחרונות שבהן נשמעה האזעקה הן השמיעו בקול שקט שיר אהוב עליהן של הזמר דודו אהרון באמצעות האייפון של הבת. האם סיפרה, שתוך כדי החיבוק בחדר המדרגות תרמו רבות להרגעתן ההקשבה לשיר והמחשבה שהן בחוף הים, ואפשרו להן לחזור לתוך הבית רגועות יותר. האם הוסיפה וסיפרה, שלמעשה הפעולה הזו הוכיחה לה שככל שירחיקו מחשבותיהן על המצב הביטחוני כן ייטב לה ולביתה. האם הודיעה שהחליטה להפחית את הצפייה במבזקי החדשות ולהגביר את ההקשבה לרדיו או לערוץ המוזיקה בימים שבהם מתחוללת הסלמה ביטחונית באזורנו".

---

4 שתי הווינייטות הראשונות נרשמו על-ידי מורה תומכת חירום במצבי חרדה במהלך האירועים הביטחוניים שהסלימו באשקלון במרוצת חודש מרס 2012, שכללו ירי גראדים לעבר העיר. הווינייטה השלישית נכתבה בתקופת שגרה על-ידי המורה התומכת. תיאור ההתערבות האחרונה מתייחס לפעילותה כמורה תומכת בעת מבצע "עמוד ענן" (נובמבר 2012) בחזית הדרום. תודתנו למנהלות בתי-הספר על שיתוף הפעולה.

התערבות ב', מורה תומכת ותלמיד חרד

"למחרת המקרה המתואר הקודם התבקשתי בבוקר על-ידי הנהלת בית-הספר יחד עם כמה מחברותיי לצוות להגיע לבית-הספר כדי ליצור קשר טלפוני עם תלמידים שהוריהם דיווחו שהם זקוקים לתמיכה רגשית, או עם ילדים המוגדרים ברמת סיכון גבוהה עקב מצבם המשפחתי או הכלכלי. בדיווח של אחד ההורים נמסר, כי התלמיד ממעט לצאת מהחדר המוגן, נמנע משיחות חולין שאינן בנושא המצב הביטחוני ומגלה ירידה בתיאבון. חייגתי לביתו וביקשתי לשוחח עם התלמיד עצמו. נדמה היה שהוא שמח מאוד לשמוע את קולי, כאילו שמח לגלות שמבעד לחדר המוגן ממשיך להתקיים עולמו היום-יומי - בית-הספר שבו הוא לומד. הנחיתי אותו להיכנס לאתר הכיתה ולכתוב הודעה לאחד מחבריו לכיתה. זכרתי, כפי שלמדנו בהשתלמות, ש'יצירת קשר עם חברים לכיתה בגיל היסודי ושיחה עימם עשויות להשפיע מאוד על מצב הרוח של הילד'. הנחיתי את התלמיד להתקשר לכמה מחבריו לכיתה כדי לשוחח עימם ולשמוע כיצד הם מעבירים את זמנם בימים אלו. לצערי, התלמיד אמר שאין להם שיחות יוצאות ולכן החלטתי לערוך שיחת ועידה מהסלולרי שלי. התלמיד שוחח עם שניים מחבריו לכיתה ולאחר מכן כתב להם הודעה בבלוג של הכיתה. אמרתי לו 'שהוא גיבור, ושיחד אנו מתמודדים עם מצב שהוא לא נורמלי, ושהתגובה שלנו היא נורמלית למצב שכזה'. הוא צחק. הרגשתי שמצב רוחו השתפר והדגשתי, שיזכור לאחר כל אזעקה לעשות משהו שאהוב עליו כמו למשל לשוחח עם חבר או לכתוב הודעה לחבר במחשב. הוא הבטיח שישאיר את המחשב דלוק כדי שיוכל להעביר באמצעותו את הזמן. למחרת בבוקר שוחחתי עם מחנכת כיתתו והיא סיפרה, כי ברגע הראשון שבו פגשה בו משחזרו לשגרה, סיפר לה ולפני הכיתה כולה בהתרגשות רבה כי שוחח עם חבריו בטלפון והתכתב עימם פעמים אחדות. הוא אף הרחיב וסיפר, שבשל יצירת הקשר עם חבר מכיתתו הגר בסמוך אליו הוא נפגש עימו במקלט השכונתי שהופעל אז על-ידי גורמים עירוניים. למדתי עד כמה ילדים זקוקים לחברים בני גילם המבינים את שפתם אף כשסכנה אורבת לחייהם. המורה הוסיפה ותיארה, שנשמעה אנחת הקלה בקולו של התלמיד בעודו משחזר את חוויותיו בימי החירום. בעקבות כך החליטה המחנכת להדפיס ולניילן לכל תלמידי הכיתה את דף הקשר הכיתתי ולדרוש מההורים לתלותו על דלת המקרר שבביתם. היא אמרה, שהבינה עד כמה הקשר עם בני גילם בימים אלו תורם להפגת החרדה והבטיחה לעצמה שתפעל כך גם עם ילדיה האישיים".

התערבות ג', מורה תומכת ומורה עמיתה

"ביום שלישי לאחר חופשת שבועות נכנסתי במהלך ההפסקה לחדר המזכירות. ניגשה אלי אחת מבנות הצוות ובקול חלוש ביקשה שאשב עימה. עזבתי את כל עיסוקיי והתיישבתי מולה. באותו רגע היא אחזה בידיי בחוזקה ופרצה בבכי. 'אני מרגישה לא טוב' אמרה. 'אני מרגישה שאני עומדת להתעלף' לחשה. נבהלתי מאוד. בתחילה לא ידעתי כיצד עלי להגיב. נזכרתי מיד שתגובתי משמעותית מאוד ביחס לדרך שבה היא תפרש את מצבה ותתמודד עימו. לאחר מכן הרחקתי את התלמידים ואת שאר חברי הצוות שסביבה וְוִידאתי שהיא יושבת בנוחות על הכורסה בחדר המזכירות. ידעתי כי התנוחה הפיזית חשובה מאוד בעת הטיפול וההקשבה. ביקשתי ממנה שתסביר לי את תחושותיה ורגשותיה. זכרתי, כי ברוב המקרים האדם החרד איננו מבקש תשובה, לעיתים הוא רק רוצה לדבר. היא אמרה, כשעיניה עצומות וגופה רועד, שהיא פוחדת לקבל התקף לב. הבנתי את סיבת החרדה. ביקשתי ממנה לנשום. הנחיתי אותה לנשום נשימה עמוקה ואיטית. הדגמתי כיצד, ויחד נשמנו כ-5 עד 6 נשימות איטיות ועמוקות. הבאתי לה כוס מים עם מעט סוכר והיא שתתה. שמתי לב שמידת החרדה פחתה אט-אט.

ביקשתי ממנה לפקוח את עיניה כדי שתראה שהיא בסביבה בטוחה, שהיא אינה מעולפת או מאבדת את ההכרה. היא פקחה את עיניה ונראה כאילו נשמה לרווחה, גילתה שהמציאות אינה כה נוראית כמו שחשבה. אמרתי לה, שהתגובה שלה לגיטימית וטבעית. שכל אחד מאיתנו היה מגיב כך אילו היה מרגיש שגופו נחלש ועשוי לאבד את ההכרה. שאלתי אותה מי היא מעדיפה שיהיה איתה ממשפחתה, ויצרנו קשר עם ביתה כשהיא מאזינה לשיחה. בשיחה עם הבת ניסחנו מחדש ונתנו הגדרה אחרת למצב. אמרנו, שהיא מגלה מעט חולשה ועליה לגשת לבדיקה ובעיקר זקוקה למנוחה. שאלתי אותה אם היא מרגישה טוב יותר והיא חייכה ואמרה 'כן. כבר חשבתי שאני לא כאן'.

ביקשתי ממנה שתביט על גופה ותניח את ידיה על החזה כדי לחוש את קצב דפיקות הלב. ציינתי כי ידיה פסקו מלרעוד.

הדגשתי, שכעת חלפה הסכנה וכיוונתי אותה להמשך פעולה - בדיקה אצל הרופא ובעיקר המון מנוחה. ביתה הגיעה ואספה אותה למרפאה. לקראת הערב קיבלתי ממנה טלפון שבו היא הודתה לי שוב ושוב על עזרתי. היא אמרה במילים אלו: 'הרגשתי שאני מקבלת התקף לב, שאני עומדת למות. כשבאת ונשמת יחד

איתי הרגשתי שוב שאני בחיים, שאני נושמת'. חנה הודתה לי שוב ושוב על העזרה ואמרה שהנשימות, השיחה והנוכחות שלי היו חלק בלתי נפרד מכך שהצליחה להירגע ולתפקד. בהזדמנות זו, בהעלותי את הדברים על הכתב, אני רוצה לומר, שלאחר המקרה הזה ולאחר ימי ההסלמה האחרונים בדרום הבנתי, שההשתתפות בהשתלמות 'מורים תומכים' היא זכות גדולה שנפלה בחלקי. הצלחתי לתפקד ולסייע במצבים שאילו היו קורים טרם ההשתלמות הייתי קופאת בהם על שמריי".

מבצע עמוד ענן בדרום נובמבר 2012

התערבות ד', מורה תומכת מתערבת באמצעות הטלפון ואתר האינטרנט, שעה שמוסדות החינוך סגורים והתלמידים וצוותי המורים שוהים במקלטים בשל סכנת ירי הטילים.

"התחלתי ליצור קשר עם הורים רבים. במקרה אחד שבו מדובר על ילדה בכיתה א' בעלת צרכים מיוחדים דיווחה האם, שביתה מגלה קשיים רבים בהתנהגותה. הקשיים התבטאו בהתקפי זעם, בהכאת האם ובסירוב לכל דבר שנדרש ממנה. חשוב לציין, כי הילדה היא בת יחידה ששהתה עם אימה בלבד במשך כל סוף השבוע. האב יצא למילואים. עודדתי את האם ליצור בהקדם קשר עם ילדים מכיתתה של ביתה. הסברתי לה את החשיבות הטמונה בשהות של ביתה עם בנות גילה. עודדתי אותה לנסות ולאתר ילדות מהשכונה כדי שתוכל לארח אותן בביתה וליצור לא' חברה. מעבר לכך, שלחתי לאם בדוא"ל חומרים שקיבלתי מיועצת בית-הספר המציגים תרגילים לאיזון ולהפגת המתח בגיל הרך. כבר באותו ערב יצרה עימי האם קשר וסיפרה, שהיא עורכת מסיבת פיג'מות לביתה ולכמה ילדות מהשכונה. היא סיפרה, שהן השמיעו מוזיקה וביקשו ממנה לרקוד. האם התוודתה בפניי, שהקפיצות, האירוח, הריקוד והנוכחות של ילדים נוספים סייעו ותרמו לה באופן אישי להרגיש טוב יותר. כאן עולה הצורך של אדם להרגיש משמעותי ותורם במצבים אלו. היא גם ציינה, שהתרגילים למנוחה פיזית ששלחתי לה גרמו לה להבין דבר שלא הצליחה להבין לאורך כל תקופת החירום. היא תיארה את ביתה לועסת מסטיקים בתדירות גבוהה בהרבה מבעבר מאז שהחל המבצע. כעת, כשקראה על תרגיל לעיסת המסטיק להפגת המתח, הבינה את הצורך בלעיסה הרבה.

במקרה אחר, שבו שוחחתי עם תלמיד מהכיתות הבוגרות, נשמעה אזעקה

במהלך השיחה. מדובר בתלמיד יתום מאם, אביו היה בעבודתו ואחותו נכחה בלבד במקום. שאלתי אם ברשותו טלפון נייד ונוכל להמשיך בשיחה. הוא ענה שכן, וגילה עניין. בהמשך השיחה עימי ביקשתי ממנו שירוץ לממ"ד ושאלתי אם סגר את החלונות והדלתות אחריו. הוא התנשף מעט וענה שכן, הכול סגור. ביקשתי ממנו לשבת ולנשום יחד איתי. נשמנו 2 - 3 נשימות ולאחר מכן אמרתי לו עד כמה אני גאה בו. 'על מה?!' הוא שאל בקול נבוך. אמרתי לו שאין זה טבעי עבור ילד בגילו להתמודד עם מצב לא נורמלי שכזה. ביקשתי ממנו לתאר לי איך נראה החדר ומה עוד אפשר לעשות בו. אחר כך הוא יצא מהממ"ד ושאלתי אם הוא אוהב שוקו או תה חם. 'או, זה אני אוהב', ענה כשהצעתי לו לפעול ולהכין לעצמו שוקו.

הוא אמר שייגש למטבח ויכין. אביו היה בדיוק בממתינה בקו הטלפון ולכן נפרדתי ממנו לשלום, ואמרתי שאני זמינה בכל שעה ושאשמח לשמוע ממנו בהמשך. כשפגשתי בו ביום שישי בבוקר בבית-הספר הוא חיבק אותי חיבוק גדול. התרגשתי מאוד ושוב לחשתי באוזניו כי הוא ילד אמיץ ובוגר והזכרתי שכי זה טבעי לפחד במצב שכזה.

מעבר לתקשורת עם התלמידים ועם ההורים יצרתי קשר עם חלק ממחנכות בית-הספר. לשמחתי גיליתי, שכולן מגלות חוסן רב, נוהגות על-פי עקרונות החוסן שלמדנו ובעיקר מדווחות שרוב תלמידיהם יצאו מהעיר.

במהלך המבצע החלטתי להפיץ בדוא"ל לכל המחנכות את ה'**שאלון לסריקה ראשונית**' (ראו נספח מס' 2 במאמר הנוכחי. שאלון זה תורגל על-ידי המשתתפות במהלך ההשתלמות, ש"א), העשוי להנחות את המחנכת באיתור תלמידים הזקוקים לטיפול או להפניה לגורם מקצועי מומחה בעקבות האירועים האחרונים. הרגשתי, שהשימוש בו יאפשר לכל אחת מהן להעריך בזמן אמת את מצבו הנפשי של כל אחד ואחד מתלמידי כיתתה.

הערכתי הייתה, שהתגובות הפוסט-טראומטיות יגיעו בשלב זה או מאוחר יותר, ועלינו להיות ערוכים ומוכנים לטפל בהן. שאבתי כוחות מן הכלים שלמדתי והכרתי בהשתלמות למורים תומכים".

משתי הוויינייטות הראשונות המתומצתות, המובאות על-ידי המורה התומכת, לא ניתן אומנם להתרשם באיזו מידה תאמו המקרים במלואם את אבחנת תגובת הדחק החדה, אך ניתן להתרשם ממרכיב החרדה המציפה, מן ההימנעות ומעוררות-היתר האוטונומית במקרה הראשון, וכן מן הירידה התפקודית, המחיר האפקטיבי

וההסתגרות החברתית שעליהם דווח במקרה השני. מדיווחה ומעקבה של המורה התומכת ניתן להסיק על ההקלה הסימפטומטית ועל יעילות ההתערבות בשני המקרים, אך לא ניתן לדעת באיזה כיוון היו מתפתחים פני הדברים לולא ההתערבות הנדונה במהלך תקופת הירי ולפני כינון הפסקת האש.

ההתערבות השלישית, על-ידי מורה תומכת אחרת, מדגימה מקרה של מתן עזרה ראשונה נפשית בעת התקף חרדה חריף, מתן הנחיות לפעולה, מעקב, וסיום יעיל של ההתערבות. בהתערבות הרביעית, המתייחסת לפעילות המורה במהלך אירועי "עמוד ענן" מתוארת פעילותה של מורה תומכת הממחישה בפעולותיה מודל מנהיגותי הנשען על סמכות מקצועית פנימית נרכשת בעבודתה עם חבריה לצוות המורים. כן מתוארת תמיכתה בהורים ובתלמידים חרדים. התערבות זו מציגה את יתרונות השימוש בתקשורת אינטרנטית וטלפונית ליצירת קשר תמיכתי ראשוני ולמתן עזרה ראשונה נפשית. האמצעי הזה היה היחיד שבו ניתן היה לתקשר אישית עם התלמידים, וזאת, בשל החשש לחיי התושבים שהיו נתונים למטחי ירי. בדיון נתייחס להשלכות התערבות ה"מורים התומכים" בעת מבצע "עמוד ענן" כשבתי-הספר היו סגורים. ברמת הפרט יישמה המתערבת במגעיה את עקרונות החיבור לרצפים החברתיים, טכניקות הסחת קשב, הפעלה באמצעות מתן משימות מוגדרות, תרגילי נשימה, מתן לגיטימציה, שימוש בהדגמות פסיכו-חינוכיות ועוד.

פרק ה': **דיון**

תיארנו במאמרנו את הרציונל שביסוד כינון התפקיד החדש המוצע על ידינו: **"מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה"**. הרעיון נובע מסוגיית המחסור באנשי טיפול במהלך התפתחות אירוע רב-נפגעים (אר"נ), ונוגע לשאלת המסוגלות של המורה להתערב בשלב הראשון, בשעות ובימים ספורים אחרי האירוע במצבים של תגובות דחק חדות (ASR). מבחינת בחירת עיתוי התערבות המורה מדובר בשעת כושר שהיא חלון הזדמנויות: "יש לזכור, שבתקופה מוקדמת זו לאחר ההתנסות הטראומטית גם מתעצב הנרטיב האישי של הניצול בכל הקשור להתנסות הטראומטית ולתגובות שלו, ולכן זוהי תקופה קריטית" (בלייך וקוץ, 2002, עמ' 112). מכאן, שניצול חלון ההזדמנויות מגדיל את הסיכוי, כי ניתן יהיה למנוע ברצף הזמן התפתחות הפרעות פוסט-טראומטיות. לגישה זאת תימוכין מקצועיים מוצקים במחקר ובשדה והיא פרי נחלתם של חוקרים רבים (ראו: אגמון, לאור, ארדהיים ווירצברגר, 2012).

ברציונל לתכנית הצבענו על כך, שהמורה ומרחב בית-הספר הם משאבים זמינים שיכולים למלא את פונקציית מענה ההתערבות, לא רק בשלב הראשוני הקריטי המתואר לעיל אלא גם לאורך זמן, בשל שהייתם המשותפת של המורה התומך והתלמיד הנתמך במרחב החינוכי הבית-הספרי.

ציינו, שהניסיון המעשי וכן הספרות המקצועית מצביעים על כך, שניתן להיעזר במשאבים הפוטנציאליים של ה"כמו מקצועיים" לצורך טיפול ראשוני, קרי מתן עזרה ראשונה נפשית בנפגעי תגובות דחק אקוטיות. תפקידם בשלב הראשוני כולל, כפי שהראינו במאמר, יצירת קשר, הכוונה, מתן פשר ואוריינטציה, מיון גס, הפעלה התנהגותית, ועוד. עיקרון דומה מופעל גם בשדה הרפואי, למשל, הפרמדיק המגיש לפצוע עזרה ראשונה, או המציל בים ובבריכה המבצעים פעולות החייאה ראשוניות. בהיעדר רופא בידי הפרמדיק ההחלטה לשחרר את הניצול לביתו בעקבות הטיפול או לשגרו לבית-החולים להמשך בדיקות וטיפול.

הרעיון הטבוע בתפקיד המורה **"תומך ההתמודדות במצבי חרדה"** או בשמו המקוצר המורה התומך הוא הענקת מענה מידי לתלמידים שנחשפו לאירועי אסון רב-נפגעים, בעוד שהנפגע נמצא בשלב הראשוני של פגיעתו. בשלב זה ניתן לנסות ולהיטיב את מצבו בטרם גלש במדרון ההפרעה הנפשית הפוסט-טראומטית. כידוע, מתייחסת התפיסה לניצול המורה ובית-הספר כמנוף להתמודדות עם תלמידים במצוקה ועם טראומה בכלל רווחת ופורסמה בספרות המקצועית. נתייחס עתה למודלים אחדים שעל-פיהם פועלים במערכת החינוך בישראל תוך הבלטת **ייחודיות המודל** הנוכחי.

סדרת מאמרים של מטפלים ושל חוקרים ישראלים שפורסמה בעשור האחרון בספרות המקצועית הבין-לאומית מדגימה שימוש מקורי במורה כמשאב לצורך המענה של בית-הספר להעלאת חוסנם של התלמידים במסגרת מערכי שיעור מפורטים. וזאת, לשם:

א. התערבות מושהית, לאחר חזרת הילדים ללימודים בכיתות למטרת התמודדות עם סימפטומים פוסט-טראומטיים ושיפור תפקודם לטווח ארוך (Wolmer et al., 2003, 2005, 2011a),

ב. התערבות מקדימה (מניעה ראשונית) בזמן ההיערכות לשעת חירום ולשם הכנה פרו-אקטיבית של תלמידים להתמודדות עם אירועי דחק במתכונת תכנית SIT (Stress Inoculation Training) (Wolmer, Hamiel, & Laor, 2011b). המאמר

האחרון התייחס להפעלת תכנית חיסון לאירועי דחק בקרב תלמידי בתי-הספר היסודיים באשקלון.

כל התכניות האמורות מובנות ומיושמות בשנתיים האחרונות כתכנית "חוסן חינוך" שאומצה על-ידי שפ"י במשרד החינוך(משרד החינוך, 2013). התכנית שמצוינת לעיל היא חלק מתכנית "חוסן העיר" ע"ש לאון צ'ארני, המובלת על-ידי "מרכז חוסן" ע"ש כוהן-האריס. התכנית מיושמת בעיר אשקלון ובעוד 17 רשויות במסגרת "פיילוט 30", בניהול רשות חירום לאומית (רח"ל), המשרד להגנת העורף, ומשולבת בתכנית הרב-גילאית של פיקוד העורף. המחקר על אודות **"המניעה הראשונית"** השווה בין מדדי חוסן לפני פרוץ מבצע "עופרת יצוקה" ואחריו בקרב תלמידים שנחשפו לתכנית לעומת תלמידים שלא נחשפו לה. ניתוח הממצאים חודשים אחדים לאחר "עופרת יצוקה" העלה, כי התכנית שיפרה את עמידותם של התלמידים: כפי שנמצא במחקר שנערך לאחר מלחמת לבנון השנייה, אלה שהשתתפו בתכנית גילו 50% פחות סימפטומים פוסט-טראומטיים בהשוואה לאלה שלא השתתפו בה. למיטב ידיעתנו, מדובר בדיווח ראשון מסוגו הכולל התערבות מבוקרת, מניעתית ומוצלחת בהקשר להתמודדות עם השלכותיהם של אירועי דחק טראומה על תלמידים (Wolmer et al., 2011b).

במה שונה ומה מחדש אפוא המאמר הנוכחי? גם מאמרנו מתייחס לאוכלוסיית המורים כמשאב שתכליתו להתמודד עם תלמידים נפגעי חרדה. אך בשונה מפעילויות מודל ההתערבות המושהית וכן ממודל **"המניעה הראשונית"** שתוארו בתמצות בנתוני שני המחקרים שהובאו לעיל, עוסק מאמרנו, על-פי מודל **"המניעה השניונית המוקדמת"**, בהתערבויות ישירות ומידיות של מורים עם תלמידים שתגובותיהם מומשגות כתגובות דחק חדות. מכאן, שעל רצף האירועים מעוררי תגובות הדחק ממוקמת ההתערבות המוצעת במאמרנו בנקודת זמן מוקדמת יותר (ראו: קלינגמן, 2011; Caplan, 1964). אנו מניחים, שצירוף מתואם של שני המודלים המתוארים לעיל בקרב אותה אוכלוסייה ברצפי זמן שונים: המודל החיסוני המקדים של "המניעה הראשונית", (במחקר השני), ומודל ההתערבות המתואר במאמר הנוכחי המאפיין את "המניעה השניונית", יש בו כדי להבטיח מקדמי הגנה טובים בכל הקשור לשימור חוסנה הנפשי של אוכלוסיית תלמידי העיר, תוך ניצול מיטבי של משאבי הקהילה וההון האנושי שלה.

ייחודיות המודל המתואר במאמר, המכוון להתמודדות עם תלמידים נפגעי תגובות דחק חדות - כבר בסוף שנות ה-80 התייחס פרופ' אילן (אילן, 1979) לחפיפה שבין טיפול טוב לחינוך טוב. הוא הקצה מקום נכבד לפוטנציאל הריפוי הטמון בזהותו

המקצועית של המורה. הוא לא התמקד במתן סיוע בשעת חירום כתגובה לאירועי דחק, כמתואר במאמרנו, אלא, התייחס במובן רחב יותר הקשור להתנהלות המורים נוכח תלמידים בעלי מופרעויות רגשיות. גם מור ולוריא (2011) רואים במורים משאב חיוני מעין "משענת מגדלת". אך לעומת גישתנו ממוקדת המטרה, תפיסתם ה"חינוכית הפסיכו-חברתית" היא רחבה וכוללנית יותר. מור ולוריא מייחסים למחנך תפקיד מרכזי בהתמודדות מתמשכת עם תלמידים שחוו אירועי משבר או אירועים שאובחנו כטראומטיים. ואילו מבחינתנו, אוכלוסיית היעד ממוקמת אכן על רצף התגובות הנפשיות, לקתה בתגובות דחק אקוטיות, אך טרם פיתחה סימפטומטולוגיה פוסט-טראומטית. מור ולוריא מדגישים גורמים החשובים כשלעצמם, והקשורים למיצוי תהליכי גומלין תלמיד-מורה, לדוגמה: "התכוונות לצורכי הילד", "קשר מגדל", יצירת סיטואציות בחיי התלמיד העשויות לזמן יצירת שינויים מהותיים בחייו, קשר עם משפחת הילד והדרכה הורית באשר לתפקודיו הלימודיים, החברתיים ועוד. בשונה מאלה, מתייחס מאמרנו להתערבות הנעשית באופן ממוקד, נקודתי, קצר טווח ומניעתי שנועד לתלמידי אוכלוסיית היעד. בניגוד לגישתנו הישירה הם מדגישים את השפעת עולם החשיבה הפסיכואנליטי העומד בבסיס התפיסה ה"חינוכית הפסיכו-חברתית".

המאמר הנוכחי מתייחס ספציפית לפסיכולוגיית חירום המתבקשת בעת אירועי אסון רב-נפגעים, ומתמקד במודל מסביר העושה שימוש, בהדגשים קוגניטיביים - התנהגותיים. על-פיו נגזרים עקרונות התערבות המתורגמים לצורך להעניק "עזרה ראשונה נפשית" לתלמידים שנפגעו בתגובות דחק חדות. המאמר מציג תפיסה שונה ומקורית לעניות דעתנו, העשויה להעניק למורים נבחרים מיומנות קצרת טווח יחסית, כלים ישירים להתמודדות פרטנית עם תלמידים נפגעי חרדה הנתונים במצב משברי פעיל באמצעות הכשרה. כמו כן, יוצאים נשכרים מכך גם המורים הרוכשים כלים להעצמת חוסנם האישי (כפי שעלה בהיזון החוזר של חלק ממשתתפי הפיילוט בתום ההכשרה).

בהמשך לפער שהוזכר הנוגע למיקוד שונה ברצף ההתערבות בין המודל שלנו לבין המודל של מור ולוריא,2011, נדגיש את ה"רווחים המשניים" שמפיקה מערכת בית-הספר גם בעת שגרה כפועל יוצא מיישום מודל תומכי ההתמודדות במצבי חרדה. כך, על-פי תגובותיהם הראשוניות של משתתפי ההשתלמות במפגש המעקב הראשון כחודש לאחר סיומה התרשמנו, כי תוצרי התנסותם כ"מורים תומכים" נותנים פירותיהם בחיי השגרה ומסייעים להם בהתמודדות היום-יומית גם עם מצבי

דחק "נורמטיביים" יותר, כפי שתיארנו לעיל בתיאור מקרה התערבות ג'. וכן, למשל גם במקרים של תגובות חרדה עקב תאונות דרכים, מוות בבית-הספר ובמשפחה, ואירועי מצוקה אחרים.

מודל העבודה המוצג כאן המדגיש את ההתמודדות בשעת חירום, תורם אפוא בעקיפין להעצמת חוסנו של בית-הספר גם בזמן רגיעה ושגרה. עם כל זאת, מתקופת בניית המודל וסיום הכשרת קבוצת הפיילוט הראשונה וכן בעת תהליכי ההתנהלות לייצוב המודל ברמה המחוזית והארצית, התעוררו סוגיות ודילמות שאליהן נתייחס עתה. חלקן מתקשר לשאלות אופרטיביות הקשורות ליישום מודל ההפעלה הראוי, חלקן ישירות לסוגיות מקצועיות, וחלקן ייתכן שיעלה שוב בעתיד במהלך התנסויות המורים התומכים באירועי האסון העתידיים.

עיקרי הדילמות

1. האם יש מקום להפעיל "מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה" (מורים תומכים) גם בתקופה שבה בתי-הספר סגורים ומורי בתי-הספר אינם מועסקים באופן פורמלי?

נראה, כי התנהלות פני הדברים בעת מבצע "עמוד ענן" עשויה להאיר סוגיה זאת. אכן, לכל אורך מבצע "עמוד ענן" היו בתי-הספר סגורים על-פי הנחיות משרד החינוך. המורים אומנם קיבלו הנחיות חד-משמעיות שלא לערוך ביקורי בית, אך נתבקשו להקפיד על קשר טלפוני עם הילדים.

המורים התומכים בוגרי השתלמות תכנית החלוץ באשקלון דיווחו, שהיו בקשר טלפוני עם תלמידיהם ויישמו בהצלחה את התנסותם בהשתלמות תוך שימוש בקו הטלפון ככלי התערבותי הן למטרת מענה והן לסינון ראשוני. המורים האלה התרשמו, שהתערבויותיהם היו מוצלחות (ראו למשל בתיאורי המקרה, מקרה התערבות ד' במאמר זה) ויעילות, תחושה שתרמה להעצמת סיפוקם המקצועי.

2. האם מודל ההפעלה שעל-פיו כפוף המורה התומך ליועץ הוא המודל המומלץ או שיש מקום למודלים נוספים? על-פי המודל הראשון, הפסיכולוג דומיננטי בהכשרה ובתחזוק אך פחות דומיננטי בהפעלה ישירה של המורה התומך, והתערבותו תיעשה במקרים מורכבים ספציפיים. השאלה הנגזרת היא - בשעה שהמורה כפוף ליועץ - האומנם מצויד היועץ בידע הדרוש כדי להעניק למורה

התומך ליווי וגיבוי מקצועי? במחוז הדרום אומצה גישה זאת ולשם כך תוכננה השתלמות מעשירה למורות היועצות במהלך תשע"ד. מצד אחר אפשר שמודל חלופי יתייחס לכפיפותו המקצועית של המורה התומך לפסיכולוג המסגרת או לפסיכולוג תורן בשפ"ח.

3. הנחלת תכנית ההכשרה היא אתגר מקצועי לשפ"ח המקומי, ונשאלות השאלות אם מסוגלים השפח"ים לעמוד באתגר ובעומס הנלווה של הכשרת צוותי מורים תומכים וכן בתחזוקם (ייתכן שחלקם מסוגל). מה תהיה רמת המעורבות של צוות החירום והטראומה בשפ"י בכל הקשור להטמעת תכנית ההכשרה וכן מה תהיה מידת מעורבותו בשלב התחזוק? היכן ובאיזו מידה יהיו מעורבים גופי הכשרה חיצוניים? בפיילוט באשקלון המחיש תהליך ההכשרה את שיתוף הפעולה בין גורמי חוץ מקצועיים (כפי שתואר לגבי מרכז חוסן במאמר בסעיף ההכשרה) לבין פסיכולוגים מהשפ"ח. אם ידובר על הכשרת כלל צוותי חדרי המורים ולא על מורים נבחרים (ראו דילמה מספר 7) עלולים השפח"ים לכרוע תחת הנטל. ומכאן ייתכן שיש לשקול הכנסת גורמי הכשרה נוספים.

4. אם בכל זאת מדובר בהולדתה של דיסציפלינה חדשה שתְּעַבֶּה את צוות הצל"ח (מודל המורים הנבחרים, ראו דילמה מספר 7) הרי שיש להתארגן להקצאת משאבי כוח אדם ותקציב ליישומו. למשל, קביעת תפקיד רכז אזורי בכל רשות לתפעול פיקוח ולארגון הפעולות החיוניות. כמו כן, הקצאת משאבים להכשרה, למעקב ולהשתלמויות מתחזקות, כפי שנעשה ב"חוסן חינוך" למשל. וכן, שריון תקציבים להכשרה ולתחזוק הצוותים במסגרת הצל"ח, לליווי מחקרי להערכה וכיו"ב.

5. מי הם המועמדים האידיאליים לתפקיד המורה התומך, האם מחנכים בלבד, מורים מקצועיים, רכזים, אבות בית, מזכירות, סגנים מנהלים? (נעשתה אגב הפרדה במאמר בין מסגרת בית-ספרית גדולה לקטנה). במידה שמדובר רק במחנכים הרי לעיתים עלולה לחול עליהם מגבלת הפעלה הקשורה לשאלה למי, ברגע נתון בשעת חירום תהא נתונה "נאמנותם" - לתלמידי הכיתה הזקוקים למחנכם או דווקא לתלמיד האינדיבידואלי, הנמצא במצוקה הנפשית המאופיינת בתגובת דחק חדה, והנזקק להתערבות מידית בעלת גוון פרטני?

כמתואר במודל ההפעלה הנוכחי, המלצנו לשריין בהשתלמות מקומות למחנכים נבחרים, אך בנוסף המלצנו שמקרב אותה מסגרת ייטלו חלק גם בעלי תפקיד נוספים.

6. מהם גבולות מרחב פעולתו של המורה התומך? סוגיה זו נדונה במאמרנו בסעיף "התוויות בעד ונגד להפעלת תומך ההתמודדות במצבי החרדה". זוהי סוגיה קריטית ומהותית הקשורה להגדרת תפקידו של המורה התומך. ידוע, כי לתגובת הדחק החדה עומקים וגוונים שונים, החל מתגובות הדחק הקלות, המשך בבינוניות עד חמורות. המלצתנו היא, שבתהליך הכשרתו ייחשף המורה התומך למגוון הסימפטומטולוגיה המאפיינת את נפגע החרדה בשלב הראשוני. ובנוסף, עליו להתנסות גם במגבלות יכולותיו לסיוע כתומך. וכן מומלץ, שבתהליך ההכשרה ייחשף המורה גם למקרים מורכבים וטעוני התוויות המצריכים העברת המקרה לגורם מקצועי מוסמך או ישירות לאתר הדחק. במקרים אלו ניתן לעשות שימוש מועיל בשאלון הסריקה המצורף למאמר זה (ראו נספח מס' 2, סעיף הערכת סיכון). על-פי הטבלה המצורפת בנספח, סיכום המוערך ביותר מ-35 נקודות מוצע על-ידינו כהתוויה המצריכה העברה מידית של המקרה לגורמים מקצועיים. ברי לנו, כי שימוש בשאלון הנ"ל לאורך זמן, בצירוף חוות דעת מקצועיות נוספות על מצבו של התלמיד הנתמך, וכן השוואת נתוני מעקב האורך שבית-הספר ביצע על מצב התלמיד מאוחר יותר - ישפכו אור וניסיון חיוני שיתרמו להעצמת כלי ההתערבות.

כך, בהדרגה יצטברו מאגרי נתונים מדיווחי יועצים, מורים תומכים ומנהלים מבתי-ספר ומפסיכולוגים. בצורה כזאת יהיה ניתן לעשות שימוש מלמד בחומרים אלו באופן שיסייע לשרטט פרופיל מבוסס ראיות, שיחדד את גבולות ההתוויות להתערבות המורה התומך באירועי אסון רב-נפגעים.

7. הנחלת ההשתלמות למורים תומכים נבחרים מקרב כלל צוות המורים או הנחלת ההשתלמות לכלל חדר מורים? תכנית החלוץ שתוארה במאמר זה הושתתה על מורים נבחרים שהומלץ עליהם על-ידי מנהליהם מקרב מכלול בתי-הספר באשקלון, 2 מורים מכל בית-ספר. מאידך גיסא, במחוז הדרום הוחלט, דווקא לאור חשיבות הנושא וחשיפתו של האזור למצבי חירום באופן תדיר, על העברת ההשתלמות לכלל צוותי חדרי המורים. וכך, על בסיס זה הונחל בחודש נובמבר 2012 מודל ההשתלמות כפיילוט לכלל צוות מורי בית-ספר ממ"ד סיני באשקלון.

אף שלמודל האחרון שהוצע על-ידי מחוז הדרום יתרון כמותי בעצם הנחלת הידע בתחום העזרה הראשונה הנפשית לכל חדר המורים, הרי שהדבר שונה מהרעיון הבסיסי הטבוע במאמר בעת בניית פרויקט זה, שהדגיש פנייה למורים נבחרים. הרציונל לבחירתם של מורים נבחרים מושתת על הרעיון

לכינון דיסציפלינה ייחודית חינוכית חדשה שתעבה את צוות חדר המצב של בית-הספר העוסק במקרי חירום, הצל"ח. הרציונל מדגיש את בחירת המורים הייחודיים למשימה זאת לצורך הושטת עזרה ראשונה נפשית, על סמך דפוסי אישיותם וכישוריהם כמורים ליצירת קשר הולם עם תלמידים במצבי לחץ. הצפי הוא, שמטבע אישיותם ישמשו מורים אלו מנהיגים טבעיים בקרב המורים וכתובת לפניות תלמידים נפגעי חרדה. מוצע, שבמקרים שבהם יבקשו אנשי מחוז לערוך השתלמות לכל צוותי חדרי המורים, הרי שבשלב מאוחר יותר, לאחר סיום התהליך ההכשרה לחדר המורים השלם - ייבחרו מקרב המשתתפים כמה מורים בעלי כישורים הולמים במיוחד להכשרה מקצועית איכותית נוספת בתחום הנדון. מורים אלו ישמשו כוח חלוץ ו"מודלינג" מנהיגותי חינוכי, כמו-מקצועי, המתערב במצבי לחץ, באירועי חירום או באירוע רב-נפגעים.

תוצאות איכותניות בעקבות מבצע "עמוד ענן" מאששות את יתרונותיו של המודל המדגיש מורים נבחרים דווקא. הנה כי כן, מראיונות של המורים התומכים במהלך מבצע "עמוד ענן" עלה, כי התפקיד הייחודי שנתפר עבורם בהשתלמות הפיילוט תרם להגברת ביטחונם ודימוים המקצועי כמורים תומכים בעת חירום. הם חשו סיפוק רב לא רק בגין שליטתם הרבה יותר בגופי הידע שלהם נחשפו בעת ההשתלמות, אלא גם בשל ייחודיות תפקידם ובשל תחושת השליחות שאותה חשו במהלך התמקצעותם הספציפית. מלבד זאת, ודווקא בעקבות הגדרתם הייחודית והמקצועית, חל בשטח תהליך נוסף. אנו סבורים, שתהליכים ומנגנונים קבוצתיים של הזדהות השלכתית, שכוונו לעבר דמויות "מורים תומכים" אלו מצד עמיתיהם המורים בעת "עמוד ענן", העצימו בקרב "המורים התומכים" את תחושות המנהיגות והביטחון (מנגנוני השלכה ומנגנוני הזדהות הידועים כמרכיב מרכזי במנגנון ההזדהות ההשלכתית הקבוצתית) ושדרגו את תפקודם המקצועי כתומכים. בפועל בא הדבר לביטוי בעת הושטת העזרה הראשונה הנפשית לתלמידיהם ובמקרים מסוימים לעמיתיהם המורים, משגיבו אותם וסיפקו להם עזרה בזמן אמת (כפי שתואר בתיאור מקרה ד').

8. חשבנו על בחירת שם לדיסציפלינה. מן השם המקורי שהוצע "תומך חרדה בשעת חירום" היה עלול להשתמע שמדובר בתמיכה במצב החרדתי הקיים שאליו לא התכוונו, לפיכך הוא נדחה. הועלו שמות חלופיים כמו "מתווך חרדה בשעת חירום" (Teachers serve a mediating role), (ראו: Wolmer et al., 2003, p. 3), "מתווך חרדה", "תומך פדגוגי במצבי חרדה", "תומך התמודדות בעת חירום",

"מורים נאמני עזרה ראשונה רגשית". לבסוף, עשה המאמר שימוש בשם: "מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה", ובשם המקוצר (הקליט) "מורה- תומך".

לסיכום, לאחר שנולד רעיון המודל, שעל-פיו המורה הוא משאב חיוני לסיוע במתן עזרה ראשונה נפשית לתלמידים במצבי ASR, נבנתה והותאמה בראשונה, על סמך קווי המתאר של מודל זה, תכנית חלוץ מקורית להכשרה במערכת החינוך באשקלון. הפיילוט מומש בסיוע ובתקצוב ועדת מל"ח של עיריית אשקלון ובאחריות השירות הפסיכולוגי החינוכי. ההשתלמות אורגנה על-ידי שפ"ח אשקלון בסיוע מרכז "חוסן" ע"ש כהן-האריס בתל אביב, וכן בשיתופה של יועצת שפ"י לשעבר בתחום ההתערבות המקוונת בשלהי שנת 2011.

המסקנות הראשוניות שהופקו מהמחזור הראשון שנערך באשקלון בסוף שנת 2011 עודדו אותנו להמשיך. וכך, בשלהי שנת 2012 לאחר קבלת אור ירוק מהנהלת מחוז הדרום ומשפ"י, החלה הכשרת מחזור נוסף של מורים תומכים על-ידי שני פסיכולוגים בכירים, הפעם כפיילוט המכוון לאוכלוסיה המתייחסת לכל חדר מורים בבית-ספר ממלכתי דתי.

אשר לבעיית התחזוק, מובן שיש לדאוג לתחזוקת "המורים תומכי ההתמודדות במצבי חרדה" באמצעות השתלמויות, רענון והקניית ידע. דיונים רבים שנערכו בנושא סייעו לנו להמשיג את הנושא גם מנקודת מבט מערכתית בכל הקשור להגדרת התפקיד, ההפעלה והסמכויות, ולכך ייחדנו מקום בפרק ב' במאמר. צוין, כי הפיילוט הנדון יצא לדרכו בשדה החינוכי לאחר שהתפיסה הבסיסית שעליה הוא הושתת זכתה במהלך דיונים רב-מקצועיים שנערכו בסיום תהליך ההכשרה לחוות דעת מקצועיות חיוביות. המאמר משקף את פסיפס ההיבטים המקצועיים של נציגי המומחים הרלוונטיים לתפיסה - פסיכולוגיה חינוכית, פסיכיאטריה, ייעוץ, חינוך, פיקוח, הוראה (המורים בוגרי ההשתלמות), הנהלה (מנהלי בתי-הספר), מל"ח וקלינאי בריאות הנפש. שיתוף הגורמים הללו במאמר משקף את ייחודיות התפיסה ומיקומה בצומת הנוגע בו-זמנית למגוון התחומים המקצועיים (פדגוגי, חינוכי, ניהולי, טיפולי, פסיכיאטרי ועוד). תחומים אלו קשורים לדינמיקה שבין המורה התומך לתלמיד הנתמך במצבי אסון ובאירועים רבי-נפגעים. ומכאן האתגר לכינונו של מודל מתואם השואף למתן פתרון לבעיה המרכזית של ניצול משאבי כוח האדם המוגבלים בעת חירום כפי שהוצגה ברציונל, וליישוב וליישום הולם של הדילמות המתעוררות בעת

הפעלתו מתוך התאמה והיענות לצורכי השטח. תקוותנו, כי עתה בשלב מתקדם יותר בתהליך, ייבחנו ההליכים בכל הקשור למיסודו ברמה ארצית, להפצתו ולהנחלתו בקרב כלל מוסדות החינוך.

לנוכח החשיפה רבת השנים לירי טילים מתמשך באשקלון רבתי, לקחי "עמוד ענן" ואירועי החירום שקדמו לו באשקלון, התהליך הגלובלי הזוחל המתבטא בזליגת מוקדי האיום הביטחוני גם לעבר אזורים נוספים במדינה, כפי שהתרחש במהלך "צוק איתן", וכן לנוכח אימוץ המודל על-ידי הנהלות שפ"י ומחוז הדרום, אין בליבנו ספק ביחס לכדאיות הנחלתו גם בערים ובמחוזות נוספים שלהם נשקפות סכנות ביטחוניות דומות. עם זאת, עתה בשלביו הראשונים, כאשר המודל בחיתוליו ובתחילת הרצתו, יש להטות אוזן קשבת לקולות השטח ולייעלו בהתאם.

פרק ו': **נספחים**

נספח* מספר 1

דוגמה לחלוקה מומלצת של חברי הצל"ח כולל "מורה תומך התמודדות במצבי חרדה".

תפקיד	תיאור התפקיד
ראש הצל"ח **מנהל בית-הספר**	• כינוס וניהול ישיבות הצל"ח. • עריכת תרגילי סימולציות לעת חירום. • אישור או הכנה של הודעות לעיתונות בזמן החירום. • אישור כל דפי המידע המופצים לתלמידים, למורים ולהורים. • עבודה רצופה עם סגן הצל"ח ומרכז צוות הייעוץ הפסיכולוגי.
סגן ראש הצל"ח וממלא מקומו בעת הצורך ואחראי מידע **סגן** **מנהל בית-הספר**	• הגשת עזרה לראש הצל"ח. • פיקוח על הוצאה נכונה אל הפועל של החלטות הצל"ח. • תיאום התקשורת הבית-ספרית. • כינוס וקישור בית-הספר עם גורמי חוץ. • דובר רשמי ויחיד מתוך בית-הספר לפניות של אמצעי התקשורת.
מרכז צוות הייעוץ **יועץ או פסיכולוג**	• עבודה רצופה עם ראש הצל"ח וסגנו. • אימון הצל"ח וצוות בית-הספר (מורים ומנהלה). • התמודדות פסיכולוגית (סימולציות). • העברת מידע פסיכולוגי לגורמים הטיפוליים בקהילה. • הכוונת צוות היועצים לטיפול נכון באוכלוסייה הזקוקה לייעוץ: תלמידים, הורים ומורים - קביעת היקף ההתערבות וסוגה.
מזכירה/מרכזת צל"ח **מזכירת בית-הספר**	• אחריות לדפי הקשר לשם יידוע הצל"ח וצוות בית-הספר על האסון וכינוס הצוות. • העברת הודעות על-פי הנדרש. • עריכת מעקב אחרי התקשורת בבית-הספר (מענה, רישום • וסינון כל שיחות הטלפון הנכנסות והמתייחסות לאסון) • תיאום וארגון שיחות הטלפון של תלמידים להוריהם ומהוריהם

תפקיד	תיאור התפקיד
אחראי ציוד ומקלט, **מינהלן בית-הספר, בעזרת השרת**	• הכנת ציוד נדרש לעת חירום בהתאם להחלטות הצל"ח וחוזרי מנכ"ל. • אחריות על הציוד הכללי בבית-הספר, על תקינותו ועל רענונו (מטפי כיבוי אש) • דיווח על צרכים שגרתיים ו/או מיוחדים בפני סגן מנהל בית-הספר (סגן ראש הצל"ח) • הכשרת המקלט ואחזקתו השוטפת. • בעת חירום: פינוי והכשרת מקום לאנשי התקשורת.
יועצת ומרכזי שכבות (תפקוד בשעת חירום)	• הדרכה ראשונית למורים המחנכים. • זיהוי מערך הפגיעות ברמת הפרט והקבוצה. • הפעלת מערך עבודה בכיתות בהתאם לתכניות מגירה מתאימות.
מנתב קהל הורה מתנדב במשמר האזרחי או איש פיקוד העורף	• הכוונת האנשים המעורבים באירוע והלוקחים חלק בניהולו ובהתמודדות עימו. • בתיאום עם הרשויות (משטרה, מכבי אש ומד"א) - פינוי צירים: • בתוך בית-הספר ובסביבתו הקרובה, ניתוב והגבלת הכניסה לשטח בית-הספר. • הכוונת נציגי התקשורת למקום שהוקצה להם מראש. • הכנת שילוט בהתאם לנ"ל.
איש קשר להורי בית-הספר **ראש ועד ההורים**	• ריכוז מידע הרלוונטי להורי התלמידים והעברתו. • סיוע באיתור ובגיוס מתנדבים מקרב ההורים בעת אסון. • סיוע באיתור ובגיוס ציוד וחומרים מההורים (לפי צורך ומומחיות ההורים). • הכנת צוותים ראשונים לעזרה בתיאום עם ראש הצל"ח או עם סגנו.
תוספת מומלצת: מורה תומך התמודדות במצבי חרדה	• מורה, מחנך, רכז שכבה או בעל תפקיד אחר שנבחר על-ידי מנהל בית-הספר ועבר הכשרה למתן עזרה ראשונה נפשית בשעת חירום לנפגע חרדה בעת אירועי אסון רב-נפגעים, על-ידי מי שהוסמך לכך. תכנית ההכשרה הופעלה באישור מנהל השירות הפסיכולוגי המקומי והפסיכולוג המחוזי. לדיוני צוות הצל"ח יוזמן תומך ההתמודדות במצבי החרדה על-פי שיקול דעתו של מנהל הצל"ח. תומך ההתמודדות יסייע באיתור, בסינון התלמידים הנמצאים במעגלי סיכון בעת התרחשות אירוע האסון ובתמיכה ראשונית בהם.

נספח[5] מספר 2

שאלון סריקה נפגעי חירום

תאריך:_____ שם:_____ משפחה:_____

ש' לידה:_____ מין: ז / נ

גילאי ילדים:_____ כתובת:_____

טלפון:_____

מצב משפחתי: ☐ רווק/ה ☐ נשוי/ה אלמן/ה ☐ גרוש/ה

באיזה מרחק היית מהאירוע?

☐ רחוק מאוד (1) ☐ די קרוב, ראיתי הכול(2) ☐קרוב מאוד ממש באירוע(3)

האם נפצעת בעצמך? ☐ לא(1) ☐ פציעה קלה(2) ☐ פציעה בינונית(3)

האם הבית או העסק נפגעו?

☐ לא(1) ☐ פגיעה קלה(2) ☐ פגיעה בינונית(3) ☐ פגיעה קשה(4)

האם בן משפחה או חבר קרוב נפצע?

☐ לא(1) ☐ קל(2) ☐ בינוני(3) ☐ קשה(4) / מי?_____

האם בן משפחה או חבר קרוב נהרג באירוע?

לא(1) כן(5) / אם כן, מי ? _____

האם ראית מראות קשים, כמו חלקי גופות, אנשים מתים או אנשים פצועים קשה ?

☐ לא(1) ☐ מעט מראות קשים(3) ☐ הרבה מראות קשים(5)

האם בשנתיים האחרונות עברו על משפחתך האירועים הבאים?

---

5 נספח זה מתפרסם באדיבות מרכז "חוסן" להתערבות בטראומה ואסון המוני ע"ש כהן-האריס, העמותה לילדים בסיכון.

	לא(1)	כן(3)
מוות של אדם קרוב	☐	☐
גירושים	☐	☐
הגירה מארץ אחרת	☐	☐
מחלה קשה	☐	☐
טראומה אחרת (פיגוע, תאונת דרכים)	☐	☐

כיצד היית מגדיר/ה את הרגשתך כעת?

☐ מרגיש/ה בסדר(1) ☐ מרגיש/ה מצוקה מסוימת(5)

☐ מרגיש/ה מצוקה רבה מאוד(9)

בעקבות האירוע שהיית בו, באיזו מידה את/ה מרגיש/ה היום:

	בכלל לא	מעט	בינוני	הרבה	הרבה מאוד
1. עצב, מצב רוח ירוד	1	2	3	4	5
2. מתח, חרדה, עצבנות	1	2	3	4	5
3. מחשבות חוזרות על האירוע	1	2	3	4	5
4. סיוטי לילה	1	2	3	4	5

האם היית מעוניין/ת לקבל ייעוץ רגשי? ☐ כן ☐ לא

דף סיכום

תאריך:_____ שעה:_____ שם:_____

משפחה:_____ גיל:_____ מין: ז / נ

כתובת:_____ טלפון:_____

פריט	אפשרויות ניקוד	ניקוד
באיזה מרחק היית מהאירוע?	3	
האם נפצעת בעצמך?	3	
האם הבית או העסק נפגעו באירוע?	4	
האם בן משפחה או חבר קרוב נפצעו באירוע?	4	
האם בן משפחה או חבר קרוב נהרגו באירוע?	1 או 5	
האם ראית מראות קשים, כמו חלקי גופות, אנשים מתים או אנשים פצועים קשה?	1-5	
האם סבלת מהמצבים האלה בשנתיים האחרונות? מוות של אדם קרוב	1 או 3	
גירושים	"	
הגירה מארץ אחרת	"	
מחלה קשה	"	
טראומה אחרת (פיגוע, תאונת דרכים)	"	
כיצד היית מגדיר/ה את הרגשתך כעת?	1 / 5 / 9	
האם בעקבות האירוע....(סיכום 4 שאלות)	4 - 20	
	סה"כ (16- 68)	

שם המראיין:_____

חתימה:_____

הערכת סיכון	ניקוד	או
נמוך (ירוק) להשאיר מספר טלפון	16 - 25	
בינוני (צהוב) מעקב. אם נותרו סימפטומים: הפניה לייעוץ	26 - 35	
גבוה (אדום) הפניה מידית לייעוץ	36 - 68	או ניקוד 26 - 35 ולפחות 3 אירועי טראומה בשנה האחרונה

מקורות

אגמון, ש' ודרשוביץ, ש' (1992). ממדים של הכחשה בהתערבות במצבי לחץ קבוצתיים. **שיחות ו(3)**, 255-247.

אגמון, ש' ודרשוביץ, ש' (2000). תיאור התערבות שפ"ח בעקבות אירוע של ניסיון התאבדות. בתוך: א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים). **ילדים במצבי לחץ וחירום: מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות** (עמ' 508-500). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי חינוכי.

אגמון, ש', לאור, ש', ארדהיים, ק' וירצברגר, א' (2012). **מורים תומכי התמודדות במצבי חרדה.** המאמר הוצג בכנס A S R, מחוסר אונים להתמודדות פעילה-2. התערבויות בריאות הנפש במצבי אסון - הלכה למעשה, המכללה האקדמית תל חי, מרכז "משאבים".

אגמון, ש' ושניידר, ס' (1998). שלבים בהתפתחותה של קבוצה קטנה - העברה נגדית ותסוגה - מבט פסיכודינאמי. **שיחות 13**, 40-34.

אילן, א' (1979). **פסיכותרפיה בילדים ובבני נוער.** תל אביב: ספריית הפועלים.

בלייך, א' וקוץ, א' (2002). טרור כימי וביולוגי: היבטים פסיכולוגים ועקרונות מנחים להיערכות פסיכיאטרית. **הרפואה 141**, 117-111.

לאור, נ', חמיאל, ד' ולמר, ל' (2011א). **ממשבר לצמיחה: תוכנית "חוסן חינוך" לילדי גן חובה.** מרכז "חוסן" להתערבות בטראומה ואסון המוני ע"ש כהן-האריס.

לאור, נ', חמיאל, ד' ולמר, ל' (2011ב). **ממשבר לצמיחה: תוכנית "חוסן חינוך" לתלמידי בית הספר היסודי כיתות ג-ד.** מרכז "חוסן" להתערבות בטראומה ואסון המוני ע"ש כהן-האריס.

לאור, נ', חמיאל, ד' ולמר, ל' (2011ג). **ממשבר לצמיחה: תוכנית "חוסן חינוך" לתלמידי בית הספר היסודי כיתות ה-ו.** מרכז "חוסן" להתערבות בטראומה ואסון המוני ע"ש כהן-האריס.

להד, מ', שחם, י' ורוגל, ר' (2005). **ערכת הדרכה למתערבים בפינוי.** ירושלים: מנהלת סל"ע.

להד, מ' ודורון, מ' (2009). **מעבר לטיפול קוגניטיבי התנהגותי.** קריית שמונה: משאבים.

מור, פ' ולוריא, א' (2011). תפקיד בית-הספר בהחלמה של תלמידים במצבי מצוקה,

משבר וטראומה. בתוך: י' סימן טוב וש' חן-גל (עורכים). **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר**, (43-69). ירושלים: משרד החינוך המינהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

מנחם, מ' (עורך). (2006). **התמודדות עם מצבי לחץ וחירום מתמשך - סדנא לחדר מורים.** ירושלים: פורום שפ"י מטראומה לחוסן.

משרד החינוך והתרבות (2004). **נוהל 17: הכשרת עזרה ראשונה לסגל ההוראה במסגרת היערכות בית הספר למצבי חירום.** תשס"ד/ 7(ב) .

משרד החינוך והתרבות (2011). **התמודדות עם מצוקה רגשית של תלמידים ופיתוח חוסן.** חוזר מנכ"ל, תשע"ב/1(ב) 21-28.

משרד החינוך (2013). **תוכנית חוסן חינוך - "המלך אמר לעבור לנוח"**, נדלה מאתר שפ"ינט, ספטמבר 2016 http://:il.gov.education.cms/Units/EducationCMS/Shefi/YedaMiktzoeiHachshara/TochniotLeumiot/HosenHinuch.htm.

נוי, ש' (2002). הסברה מוקדמת מרכיב חיוני בהצלחתה של מגננה בלוחמה ביולוגית. **הרפואה, 141**, 92-95.

נוימן, מ' (2010). המצבים הנפשיים התגובתיים, בתוך: א' אליצור, ש' טיאנו, ח' מוניץ ומ' נוימן (עורכים). **פרקים נבחרים בפסיכיאטריה** (340-361). תל אביב: דיונון.

סימן טוב, י' וחן-גל, ש' (2011). תדריך: תפקיד המערכת החינוכית בהערכות ובתפקוד באירועי חירום ברמה הארגונית החינוכית והטיפולית, תפקידי הצוות לשעת חירום (צל"ח). בתוך: י' סימן טוב וש' חן-גל (עורכים). **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר** (89-134). ירושלים: משרד החינוך המינהל הפדגוגי שירות פסיכולוגי ייעוצי.

עומר, ח' (1991). פיגועים המוניים: תפקיד צוות החירום. **שיחות, ה(3), 157-170.**

עומר, ח' וספיבק, מ' (1986). הטיפול הראשוני במצבים של התמוטטות תפקודית. **שיחות 1(1)**, 29-34.

קלינגמן, א' (1997). **התמודדות בית ספרית בעת אסון.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

קלינגמן, א' (2011). התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך י' סימן טוב וש' חן-גל (עורכים). **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר** (15-43). ירושלים: משרד החינוך המינהל הפדגוגי השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventative psychiatry*. New York: Behavioral Sciences.

Shalev, A.Y., Pery, T., Rogel-Fuchs, Y., & Marlowe, D. (1998). Historical group debriefing after combat exposure. *163(7)*, 494-498.

Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J.D., Slone, M., & Laor, N. (2011a). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the Second Lebanon War. *Journal of Traumatic Stress, 24,* 309-316.

Wolmer, L., Hamiel,D., & Laor, N.(2011b) Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: a controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 50(4)*, 340-348.

Wolmer, L., Laor, N., & Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster: Could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12,* 363-381.

Wolmer, L., Laor, L., Dedeoglu, C., Siev, J., & Yazgan, Y. (2005). Teacher-mediated intervention after disaster: A controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 11,* 1161-1168.

Wolmer, L., & Levi, S. (1999). *Classroom Activation Program*. Cohen-Harris Center for Trauma and Disaster Intervention

ללמוד מהילדים ומהמבוגרים בזמן מלחמה
סיפורים מן המקלטים בצפון ישראל

רחל פארן וישי שליף [1]

הקדמה

במאמר[2] מתואר ביקור בן 3 ימים בעיר בצפון הארץ במהלך מלחמת לבנון השנייה.[3] המחברים מתארים חלק מהבנותיהם הנוגעות להשפעות של טראומה בעקבות מלחמה, כולל ההשלכות על זהות האנשים, בידודם זה מזה ומיצובם בעמדת קורבנות חסרי אונים. בהמשך בוחנים הכותבים איך ניתן להגיב לטראומה כזו בזמן אמת כשאנשים חיים תחת אש, והדברים מודגמים בתעתיקי שיחות עם משפחות ועם ילדים.

בסיום, דנים המחברים באופנים שבאמצעותם יכולים מטפלים העוסקים

---

1 **רחל פארן** היא פסיכולוגית קלינית וחינוכית, מומחית מדריכה ומטפלת נרטיבית.
ישי שליף הוא פסיכולוג חינוכי מומחה מדריך, מטפל נרטיבי ומנהל שפ"ח מודיעין עילית.
שניהם מנהלים וחברים מייסדים של מרכז קס"ם.

2 המאמר התקבל לפרסום ב-8/2011. גרסה דומה פורסמה באנגלית בשנת 2008 בשם:

Learning from children and adults in times of war: Stories from the bomb shelters in the north of Israel, The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2, www.dulwichcentre.com.au

המאמר מתפרסם בעברית ברשות המוציא לאור.

אנו מודים על שיתוף הפעולה ועל המעורבות של הגורמים במערכות החינוך והקהילה שאפשרו לתת סיוע הולם.

3 הקבוצה כללה את רחל פארן, ישי שליף, יוסף עטיה, פסיכולוגים חינוכיים, ואת גבי עטיה, יועצת חינוכית.

בהשפעותיה של טראומת מלחמה לתמוך בעצמם במהלך העבודה.

בתקופה שמאמצע יולי ועד אמצע אוגוסט 2006, בשיא הקונפליקט בין ישראל לחיזבאללה ספגו תושבי צפון הארץ מעל 4,000 טילים שנורו עליהם מתוך דרום לבנון. יישובים מסוימים סבלו יותר מאחרים וביניהם העיר שבה ביקרנו, שספגה אז מעל 1,000 טילי קטיושה. רוב האוכלוסייה פונה למרכז הארץ, אך כמה אלפי תושבים מבין דלי היכולת והאמצעים, הנמצאים בעמדת שוליים, נותרו בעיר כשהם חיים בעיקר במקלטים במהלך אותם השבועות.

אנחנו שנינו גרים בירושלים שלא סבלה מן הטילים, אך כמו רבים מחברינו הפסיכולוגים חיפשנו דרך להשתמש ביכולותינו המקצועיות ולעזור לאלה שנמצאו בסיכון וחשו סבל מתמשך. רבים מיישובי הצפון שהיו נתונים בטווח הטילים נמצאים בפריפריה לא רק מבחינה גיאוגרפית אלא גם מבחינה סוציו-אקונומית. מבט זה הגביר את נחישותנו למצוא דרך לתרום ולו במעט להקלת תחושת השוליות ואולי לתמוך ביושבי המקלטים במציאת דרכי התמודדות עם קשיי המצב.

מתוך תחושות אלה נענינו להזמנת שפ"י (השירות הפסיכולוגי הייעוצי של משרד החינוך) והתנדבנו לבקר בעיר הצפונית ולחבור בה לאנשי השפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי) שעבדו ללא ליאות בניסיון להקל על סבלם של התושבים במקלטים.

המאמר מתאר את ביקורנו בן שלושת הימים בעיר הספר בצפון הארץ. בתחילה יתוארו הרעיונות הנרטיבים המשמשים בסיס לעבודתנו בנושא טראומה. אחר כך תתואר העבודה במהלך שלושת הימים. לבסוף נציג את הידע שאותו רכשנו מן התושבים, מהילדים ומהמבוגרים בעיר ספר זו הנוגע לדרכי התמודדות עם מצבים קשים כל כך. כמו כן נתאר את תהליך קבלת ההחלטות שלנו: להתנדב, ולבחור את הפעולות השונות שבעזרתן תמכנו בעצמנו במהלך העבודה.

השפעות של טראומה ודרכים להגיב עליהן

למאורעות טראומטיים עלולות להיות השפעות שליליות רבות על חיי בני אדם. נזכיר בקצרה רק 3 מהן וכמה דרכים להגיב עליהן.

- השפעות שליליות על סיפורי הזהות של אנשים.
- בידוד האדם מהאחרים.
- מיצובו או מיקומו של האדם כקורבן חסר אונים.

הטראומה עלולה להשתלט על סיפור הזהות של האדם וליצור רגשות, מחשבות

ומסקנות שליליים ביחס לזהות (ראו Denborough, 2006). על-פי הגישה הנרטיבית, לצד התיאורים של חיי האנשים הטעונים בקושי ובבעייתיות מסופרים גם סיפורים נוספים, המועדפים אך נמצאים ברקע או מדוכאים ומושתקים על-ידי סיפור הקושי (Freedman & Combs, 1996; Shalif & Leibler, 2002). אנו מניחים, כי גם במצבי טראומה יש לכל אדם תגובה כלשהי נגד הטראומה, גם אם התגובה סמויה מעיני הזולת, או שגם האדם עצמו אינו תופס ואינו מכליל אותה מלכתחילה בסיפור שהוא יוצר על זהותו ועל חייו.

לאור הנחות אלה, אנו משתמשים בגישה המכונה "קשב כפול" (White, 2004). באופן הקשבה זה מטים אוזן לא רק לסיפור הנשלט על-ידי הטראומה אלא גם "לסמוי אך רמוז" - רמזים ליכולות ולידע החיים של האנשים ולערכים שבסיסם. הקשבה מעין זו חשובה במיוחד בתחילת השיחות עם אנשים שהיו או שעדיין שרויים במציאות טראומטית.

בראשיתן של שיחות כאלה אנו מנסים ליצור מקום בטוח ובעל משמעות כבסיס לתחושתם של האנשים, מקום שאינו נשלט על-ידי סיפור הטראומה, שבו יוכלו האנשים "להתייצב" (להתבסס) לנוכח הטראומה, להביט לכיוונים שונים ולהתבונן בסיפורים המועדפים עליהם בחייהם (White, 2004; שליף ופארן, 2006).

סיפורי הטראומה נוטים לבודד בני אדם. על-פי הגישה הנרטיבית, סיפוריהם של אנשים על חייהם ומסקנותיהם הנוגעות לעיצוב זהותם הם תוצרים חברתיים (דהיינו - נבנים בהקשרים חברתיים) ולא רק תוצרים אישיים (Gergen, 1991). לכן, אנו מנסים לקשור את סיפוריהם של האנשים לדמויות משמעותיות בעברם ובחייהם בהווה בעיקר בעבודה על השלכות של טראומה.

שתי הדרכים לעיבוי קשרים אלה הן: 1) ליצור קבוצות של "עדים חיצוניים" או "קהילות תומכות": להזמין אנשים משמעותיים עבור הקליינט להיות עדים לשיחה ולהגיב על נקודות עוצמה שבאות לביטוי בה. 2) לפתח שיחות "קישורי חיים": שיחות המעלות באופן וירטואלי דמויות משמעותיות, ובאמצעות הקשרים איתן להרכיב ולעבות את נקודות הכוח של הלקוח ואת הערכים המעניקים טעם וכיוון לחייו (White, 2007). כל אחת מדרכי הפעולה הנרטיביות עוזרת לאנשים לחוות תחושות שותפות ביחס למטרה, למשאלה, לחלום וכד', שותפות הכוללת לא רק חברים בקהילתם אלא גם דמויות משמעותיות בחייהם שהקשר איתן ניתק או שעברו מן העולם. בדרך זו ניתן להפחית את קולם (השפעתם) של הבדידות והבידוד. שיחות

אלה עוזרות לאנשים לחוות תחושה חיה של "הזולת" הניצבים לצידם וקשורים למה שיקר להם, גם לנוכח אירועים טראומטיים.

סיפורי הטראומה נוטים לצייר אנשים כקורבנות חסרי אונים. לאור ההנחות שפירטנו, ובעזרת "קשב כפול" אנו מדגישים את הגישה הסלוטוגנית (Antonovsky, 1987; Klingman & Cohen, 2004) ומחפשים גרעיני סיפור הקשורים ל"מכוונות עצמית" (self agency) (White, 2005; Yuen, 2007). בסיפורים אלה מדברים אנשים על תגובותיהם לטראומה ועל הכישורים ועל ידע החיים שלהם שהתבטא בהן. לנוכח הקשיים והסבל שחוו האנשים כל תגובה, ולו גם הפעוטה ביותר, הופכת לבעלת ערך ומעצימה את ההישג שלהם.

בסיכום - אנו מנסים להיות מודעים להשפעות השונות של טראומה על חיי בני אדם ולמסור להם דברים בדרכים המועילות ביותר. הטבלה שלפניכם היא סיכום קצר של ההשלכות של הטראומה, של "המפות הנרטיביות" (דרכי התגובה הנרטיביות) שבהן השתמשנו בהתייחס לקשיים ולתוצאות המצופות.

השלכות הטראומה	**מפות עשייה נרטיביות**	**תוצאות מצופות**
השלכות שליליות על סיפורי הזהות של האנשים	"קשב כפול", חיפוש "הסמוי אך רמוז"	היווצרות בסיס עבור האדם שעליו יתייצב כנגד הטראומה
בידודו של האדם מזולתו	יצירת קהילת עדים חיצונית ושיחות על "קישורי חיים"	חוויה של חיבור וקשר דרך ערכים ומטרות או חלומות משותפים
דחיקת אדם לעמדת קורבנות וחוסר אונים	"קשב כפול" לגרעיני סיפור שבהם התבטאו מכוונות עצמית, תגובה ופעולה נגד הטראומה ותוצאותיה	תגובות של אנשים לטראומה, ולו הקטנות ביותר - טעונות משמעות

'שיח מוגן' בשיחות קבוצתיות

בתגובה לתוצאות של טראומה אנו עובדים לעיתים קרובות עם קבוצות גדולות של אנשים בו-זמנית. כדי להבטיח מקום לכל מגוון הקולות, גם של אנשים שקולם מודר בדרך כלל, אנו נאמנים לסדרת כללים ולאופן פעולה שאותם אנו מכנים "הקשבה זהירה ושיח מוגן" (Shalif, 2005; שליף, לויתן ופארן, 2007).

פעולה זו כוללת:

1) כל אחד מדבר בשם עצמו ולא בשם אחרים.
2) אבטחת פרק זמן שווה לכל אחד לדיבור.
3) הימנעות מוויכוחים ומביקורת, ובמקומם הזמנה לחפש את מה שנגע ומה שריגש את המקשיב.
4) דיבור על אירועים ספציפיים ולא בהכללה.

הומור ויצירתיות

ולבסוף - לעיתים נמנעים בעבודה הנרטיבית מהומור, מקלילות ומיצירתיות (Freedman, Epston, & Lobovits, 1997). לדעתנו, בקונטקסט השיחות על טראומה ועל קושי עשוי ההומור "לשבור" את סיפורה של הטראומה (Klingman & Cohen, 2004) ולחשוף אפשרויות חדשות. אחד התרגילים האופייניים ביותר לעבודה נרטיבית הכולל הומור הוא השיחה המחצינה שבה מדברים על בעיות כעל ישויות חיצוניות ומנפישים אותן. מצאנו, כי החצנה והומור נוטים ליצור אינטראקציה ולהגביר תחושת שליטה ומכוונות עצמית.

הבחירה לפעול

במשך המלחמה ניהלנו שיחות רבות בקשר להשפעותיה על חיי תושבי הצפון - על היושבים במקלטים ועל הפליטים שעזבו את בתיהם בחיפוש אחר ביטחון. ידענו שהם סובלים וגם מושפלים באופנים שונים. אך היו לנו ספקות רבים בקשר לאופן הפעולה שבאמצעותה ניתן לעזור להם בצורה משמעותית. אני (ישי) יצאתי מהשיתוק שתקף אותי כשהאזנתי לריאיון סימולציה שנגע לטראומה ובו הייתה התייחסות רק לתסמיני הטראומה החריפה. חשתי עצמי מתקומם על כך שאין כל התייחסות לכישורי ההתמודדות של הקליינטית ולכך שהצליחה לקבל עזרה מאחרים - שגם זו יכולת חשובה.

אשתי עבדה בצעירותה בעיר ספר זו בתקופה שגם בה היו התקפות של טילי קטיושה על העיר. היא נסעה בעקבות ליבה לבקר בעיר ספר זו וחזרה עם סיפורים על שמחת התושבים ועל ההערכה שהביעו כלפי מבקרים שוויתרו על מקומם הבטוח ובאו לתמוך ולעזור. הניסיון הזה הרגיע עוד יותר את ספקותיי. חשבתי, שאם אבקר את התושבים במקלטים אוכל לדלות מהם סיפורים מחיי היום-יום שלהם, קשים ומצחיקים, ואולי גם סיפורים על מה שמעניק להם כוח. כיוון אחר היה יכול להיות סיפורים מעברם שמעניקים להם השראה להתמודד עם הקשיים הנוכחיים. נוכל אולי לדלות סיפורי "היזכרות" - "וקישורי חיים" על דמויות שזכרן עומד לצד האנשים ותומך בהם, או דמויות שלא יתפלאו על האופן ועל יכולת ההתמודדות שלהם. כמו כן חשבנו על האפשרות לערוך שיחות בקבוצות, במעגל של מספרים - כשהאחד מספר סיפור מהסוג הנ"ל והאחר מגיב בהדהוד - מה נגע לו מתוך מה ששמע, ימשיך בסיפור משלו שיתחבר לכך, וכך הלאה במעגל. כתבתי את מחשבותיי לידידים בקהילת המטפלים הנרטיביים באוסטרליה והכתיבה שחררה אותי עוד יותר מתחושת השיתוק שלי.

אני (רחל) הייתי מודאגת ממטר הטילים. החשש הטריד אותי עד שהגיתי רעיון נפלא שנטע בי תחושת ביטחון: במקרה של סכנה פשוט אסתתר מאחורי ישי שהוא דמות בעלת ממדים מרשימים. הרעיון הצחיק אותי ושחרר את היצירתיות ואת החיבור למשאבים פנימיים כמו דמיון.

ועתה, היינו שנינו מוכנים. לפני צאתנו הגיע מכתב מדוד דנבורו ממרכז דלוויץ שבאוסטרליה ששניים מרעיונותיו אימצנו:

"במעבר בין המקלטים תוכלו לאסוף סיפורי התמודדות, וברשות התושבים שתפו בהם יושבי מקלטים אחרים: רעיונות, שירים, תפילות וכו'. אנשים נהנים לדעת שהם יכולים לתרום לחייהם של אחרים".

רעיון נוסף היה: "לשתף ילדים באותו תהליך - לחשוף את היכולות ואת כישורי ההתמודדות שלהם: דמיון, מעשים של עזרה, סיפורים, שירים, וכו' ולמצוא דרך לחלוק אותם עם ילדים ועם מבוגרים אחרים. התחושה שאתה עוזר היא משמעותית לאדם ועשויה להצמיח תחושת תקווה. כמו כן, כאשר הורה מבחין בשינוי לטובה אצל ילד - זה מעודד אותו ויוצר עבורו תנופה חיובית משמעותית".

רעיונותיו של דנבורו עוררו בנו הד חיובי חזק (Denborough et al., 2006). אני, רחל, התחברתי לכך במיוחד מכיוון שבזמן עבודתי ביישובים כפריים קטנים ומבודדים בפרוזדור ירושלים אהבתי לחשוב על עצמי כעל טרובדורית, אחת מן

הזמרים הנודדים בימי הביניים, שעברו מכפר אחד לאחר והעבירו ידע על מעשים גדולים ועל כישורי התמודדות באמצעות שיריהם, ותרמו בכך ליצירת רשת תקשורת בין הקהילות והקטינו מעט את הבידוד בזמנים קשים. בצאתנו לצפון נשאנו את הרעיונות הללו: מציאת דרכים לפעול כטרובדורים האוספים סיפורים על ידע ועל כישורי חיים ומציאת דרכים להפצתם במקלטים.

בנוסעינו צפונה בלילה (שנתפס כזמן בטוח יותר) פגשו אותנו באזור "בטוח יותר" מנהלת השפ"ח ועוד אחת מעובדות השפ"ח כדי להכין אותנו לקראת הצפוי. התחברות זו עם אנשים שכבר עבדו כשבועיים במקום הכינה אותנו ואפשרה לנו מעבר "חלק" יותר אל אזור המלחמה.

עבודה במקלטים בעיר ספר צפונית

המצב שבו נתקלנו בעיר ספר זו היה קשה. משפחות רבות עזבו ועברו לאזורים בטוחים יותר בארץ, והנשארים היו אנשים שמתמודדים עם קשיים רציניים (כלכליים, חברתיים, משפטיים, בעיות נפשיות וזקנה). מבוגרים וילדים ישבו צפופים במקלטים, כשחלקם חוששים לעזוב את המקלט ולצאת אפילו לדירותיהם לסידורים קטנים. נקודת אור הייתה חלוקת המזון היומית שהגיעה לכל גוש בתים ואשר אותה הפעילו מתנדבים ממרכז הארץ.

במקלטים ישבו במחיצה אחת אנשים מרקע שונה (ישראלים שמוצאם מצפון אפריקה, מרוסיה, ילידי הארץ ונוצרים לבנוניים). השונות הייתה רבה גם מבחינת גיל, יכולת ומעמד חברתי. הכורח לחיות במחיצה אחת במשך שבועות יצר קרקע פורייה למתחים שהובילו לעיתים להתפרצויות של אלימות מילולית ואפילו גופנית. למרות הנסיבות הקשות, אנו רוצים להביע הערכה עמוקה לאופן שבו זכינו להתקבל. למן הרגע הראשון נשאלנו "איך לא פחדתם לבוא מירושלים??!!" היחס החם והמקבל עזר לנו ליצור איתם קשר מהיר ומשמעותי, ואפשר מעבר מהיר מעמדה מקצועית לעמדת שיתוף - "אנחנו יחד במצב" במידת-מה.

בפרק זה נתאר חלק מהשיחות עם ילדים ועם מבוגרים במקלטים[4] ב-3 חלקים. ראשית נתאר חלק מהפעילות הנרטיבית שבה השתמשנו. שנית: נתאר חלק מהידע ומהכישורים שחלקו איתנו האנשים שאיתם שוחחנו. ולבסוף, נמנה חלק מהכישורים ומהערכים שתמכו בנו בעבודתנו.

4 כל שמות המשתתפים בדויים

הפעילות המקצועית שבה השתמשנו

בהתבוננות לאחור על העשייה שלנו במקלטים בלטו הדברים הבאים כיעילים במיוחד:

יציאה אל הלקוח

כפסיכולוגים אנו רגילים שהלקוח מגיע אלינו, אך בעת מלחמה נדרשת ההתנהגות המקצועית להשתנות. השירות הפסיכולוגי של עיר ספר זו שלעזרתו התנדבנו החליט, שחשוב ליזום פנייה אל אנשים שמצבם לא אפשר להם לחפש עזרה. אנשי השפ"ח כיוונו אותנו לאותם מקלטים שעליהם ידעו שבהם יושבים ילדים או אף מבוגרים הזקוקים לעזרה.

המקלט הראשון שאליו נכנסנו נראה די מוזנח. אישה ישנה על מיטה, ילדים שיחקו לצידה והטלוויזיה דלקה. כפסיכולוגים המורגלים לשבת במשרד ולקבל פונים חשנו נבוכים באשר למקומנו ולתפקידינו שם. רחל פתחה בשיחה ארוכה עם אם לשתי ילדות חמודות, בעוד שישי שוחח עם איש צעיר בפינה אחרת.

התברר לנו במהרה, שהיוזמה לפתיחת שיחה וליצירת קשר יהיו המפתח לעבודתנו במידה רבה מהרגיל. חלק מהמצבים שאליהם נקלענו היו ממש סוריאליסטיים. חלק מהגבולות ומנוהגי ההתחשבות בפרטיות קרסו וחייבו הגדרה מחודשת לנוכח השוני העצום בתנאים. הפרטיות הצטמצמה למינימום. משפחות אחדות הצטופפו יחד בחדר אחד. דלתות המקלטים הושארו פתוחות ויצאו ובאו דרכן לא רק הדיירים אלא גם עובדי סוכנויות שונות ואנו ביניהם. היה עלינו לאלתר דרכים לכבד את המרחב והפרטיות של דיירי המקלטים בעת שניסינו ליזום קשר ושיחה.

כלל בסיסי שהצבנו לעצמנו היה לבקש את רשות "הדיירים" לפתוח בשיחה ולבדוק מדי פעם אם נוכחותנו עדיין רצויה.

שיח מוגן וזהיר

עבודה עם קבוצה אינה קלה ובמיוחד בנסיבות בלתי פורמליות. במפגש הראשון עם אנשי עיר ספר זו נתקלנו בקבוצת שכנים שנהנו מהפוגה בירי הקטיושות. אנשים הקיפו אותנו מיד בחושבם שאנחנו עיתונאים. ארך זמן לשכנעם שאיננו עיתונאים וכי לא נוכל לעזור להם במישור הפוליטי. הפנייה שלהם אפשרה לנו לספר מדוע באנו ולבקש לשמוע על חוויות שלהם ובעיקר על הדרך שבה הם מתמודדים עם הקשיים הנוכחיים ובמה הם מסתייעים.

הקווים המנחים ל"שיח מוגן" (Shalif, 2005; שליף, לויתן ופארן, 2007) עזרו לנו ליצור בסיס למבנה השיחה. בתחילת השיחות האלה ביקשנו את הסכמת המשתתפים (באופן בלתי רשמי) לקבל את הכללים הבאים:

- לדבר בשם עצמם ולא בשם אחר.
- לדבר על חוויות ספציפיות ולא בהכללה.
- להימנע מווכחנות ומביקורת.
- להגיב למה שנגע וריגש אותם בסיפורי חבריהם, ולתאר מה התעורר בהם מתוך חוויותיהם שלהם כשהקשיבו (מה הדהד).

הסכמה על הכללים הללו יצרה מיד אווירה אחרת. קווים מנחים אלה חברו לנחישות שלנו לחפש ידע וכישורים שתמכו בהתמודדות עם הקשיים הנוכחיים, והקלו על היווצרות הקשבה מכבדת ואכפתית, ואלה התבטאו בצורות שונות. למשל, אחרי שראיינו אישה מבוגרת ומוגבלת בתנועה על הקשיים ועל כישורי ההתמודדות שלה, התנדבו כמה מהנוכחים להביא לה מנות מזון ממכונית החלוקה ולחסוך ממנה את ההליכה והטיפוס במדרגות מבניין המגורים לרחוב ובחזרה.

חיפוש "הסיפורים המושתקים"

לו היינו צריכים לבחור התערבות אחת שהייתה המועילה ביותר בעבודה במקלטים, היינו מצביעים מן הסתם על השאלה הפשוטה אך בעלת העוצמה "איך אתה מצליח להתמודד למרות ואולי לנוכח כל הקשיים העומדים מולך?" שאלה זו חשפה סיפורים מושתקים רבים. סיפורי התמודדות ומעשים קטנים של חיי היום-יום שנתקבלו כמובנים מאליהם והפכו בולטים ואקזוטיים כשהארנו אותם עם התעניינות והתבוננות בהם. עד מהרה החלו מעשים יום-יומיים אלה להיתפס כפעולות המעידות על יוזמה או על יצירתיות הקשורות לערכים המעוגנים בהיסטוריה בחיי האדם.

בעבודה זו השתמשנו ב"קשב כפול" (White, 2004). הקשבנו לא רק לסיפורים על תוצאות הקשיים הנוכחיים אלא גם לסיפורים על כישורים, על ידע, על התמודדות ועל ערכים מועדפים שהסתתרו בצל הסיפורים על הקושי. למשל: רחל שוחחה עם ילד צנום בן 6 - תמיר, אחד מקבוצת ילדים שניקתה וטיפחה את המקלט של הבית המשותף שבו גרו. תמיר תואר על-ידי הוריו כמפוחד ביותר עד כדי כך שסירב לעזוב את דירתם, סירב לאכול, סבל מקשיי שינה ומיעט מאוד בדיבור.

במקום להתמקד מראשית השיחה בקשיים, חיפשה רחל ללמוד על כישוריו של תמיר שהתגלו באותה תקופה ועל הרקע להם. להלן דוגמה מתוך השיחה:

תמיר: סחבתי והורדתי עצים שכיסו את המיטות במקלט וניקיתי אבק.

רחל: איך וממי למדת לסדר את המקלט?

תמיר: כי כשאני עושה דברים טובים אימא שולחת פתק לגננת.

רחל: איזה מעשים למשל?

תמיר: אני עוזר בבית, אני מנקה את הבית ואת הדלתות.

בשיחה זו קושרו היכולות שתמיר הוכיח במקלט בניקוי ובעזרה לאחרים לקו סיפור ארוך ולהיסטוריה של עזרה. רק אחרי שתמיר דיבר על היכולות ועל הידע שאלה רחל על הפחד.

רחל: האם יש לפעמים שאתה מרגיש פחד? כי אני פחדתי מאוד בדרך לכאן.

תמיר: כשהשריקות של הטילים חזקות מאוד.

רחל: אז איך אתה מתגבר על הפחד?

תמיר: אני מצייר.

בשיחה זו בולטת העובדה, שבצד הסיפור של הפחד לתמיר גם סיפור על הכישורים שלו ועל דרך להתמודד עם הפחד. סיפורים אלה קשורים לדמויות משמעותיות בחייו - אימו והגננת שלו. תמיר נראה גאה ושמח לחלוק את הסיפורים עם אחרים.

מאחר ששמענו שתמיר אינו אוכל וכי הפחד "לקח לו את התיאבון" חשבנו לבקש את עצתו באשר לילדים אחרים הנמצאים במצב דומה, ייתכן שיהיו לו הצעות מועילות עבורם.

רחל: אני מכירה ילדים שאינם אוכלים במצב של היום. האם יש לך עצות עבורם?

תמיר: ההורים צריכים להכין להם אוכל שהם אוהבים.

רחל: איזה אוכל אתה אוהב?

תמיר: במבה וסלט.

ישי: גם רחל אוהבת במבה מאאאוד!!!!!! (כולם צוחקים)

רחל: איזה סלט אתה אוהב?

תמיר: עם מלפפונים.

רחל: ומה עוד?

תמיר: עגבניות.

רחל: עוד משהו?

תמיר: טונה.

רחל: זה משהו שאני לא אוהבת בסלט שלי.

תמיר: הוי, שכחתי, גם מיונז (נעשה מאוד מעורב וערני).

אחרי השיחה עם תמיר עלינו מהמקלט אל דירת משפחתו. בשיחה עם הוריו גילינו שהייתה זו יוזמת אימו להציע לילדים לנקות את המקלט, שעזרה לתמיר לעזוב לזמן-מה את דירתם. סיפרנו להורים על שיחתנו עם תמיר והבטחנו לטלפן למחרת בבוקר לשמוע מה שלומו. כשטלפנו סיפר האב שתמיר שיחק עם הילדים במקלט, אכל, נרדם בשלווה, קם באמצע הלילה ביקש אוכל וחזר שוב לישון. חשנו, שלגבי תמיר והוריו הייתה תרומתנו בהתמקדות בכישורי ההתמודדות של כל בני המשפחה.

"הפצת השמועה" וגיוס עדים

כפי שציינו בראשית המאמר, חיפשנו דרכים ליצור רשת חברתית בין יושבי המקלטים, כדרך להעצים ולהעניק משמעות רבה יותר לכישורי ההתמודדות של הילדים, וקיווינו שהיא תשמש מעין "חיסון" כנגד הבידוד שנכפה עליהם. באחד המקלטים פיתחנו את מטפורת הטרובדור של רחל ואת רעיונו של דוד דנבורו. השתמשנו ב-2 בובות: האחת, ילדה ורודת שיער שחברה לרחל, והשנייה - קיפוד אפור פרווה שהתלווה לישי. סיפרנו לילדים, שהבובות עוברות איתנו ממקלט למקלט ומעבירות ידיעות, וביקשנו שיספרו לבובות על הדרכים השונות שבעזרתן הם מתמודדים עם המצב.

רחל: מה היית רוצה שילדים אחרים יידעו על איך שאתה מסתדר?

ילדים: - הילדים הם נחמדים ומשחקים יחד.

- החיילות באות ועושות איתנו פעילויות נחמדות.

- אנחנו (אני ופסיכולוג אחר) הכנו משחק זיכרון.

- אנחנו מנסים להיות נחמדים זה לזה, לא להכות, להציק ולריב.

ישי: מה אתם עושים כדי שלא לריב?

ילד: אנחנו מוותרים זה לזה. למשל, כשילד אחד הביא משחק וסירב לשתף בו, הבאנו משחק אחר שבו שיחקנו.

דרך אחרת להפצת החדשות וליצירת קהל לפרסום כישורי הילדים והידע שלהם הייתה לחלוק עם ההורים את ששמענו ולהזמינם להיות קהל. למשל, באחד המקלטים בעת שניהלנו שיחה עם שתי ילדות נכנסה אימם לאחר קניות שערכה במשך ההפוגה בטילים. שאלנו אם תרצה לשמוע על כישורי ההתמודדות של בנותיה. היא שמחה להקשיב למה שרשמנו, והדבר העלה חיוך מאושר על פניה. שיחה קצרה התפתחה בין אחת הבנות לאימה על יכולתה להתפלל ולבקש דברים שאימה תקנה עבורה ועל הדרך שבה התמלאה בקשתה.

תמיכה במכוונות העצמית

כשביקרנו באחד המקלטים רצה ישי לטלפן למנהלת השפ"ח. הוא הבחין בנער צעיר, אמיר, המשחק במכשיר טלפון. ישי ביקש מאמיר לחייג עבורו. אמיר נענה בהתלהבות וביקש מאיתנו רשות למתוח אותה. משהסכמנו - התחזה אמיר לפסיכולוג והצליח לבלבל אותה. לאחר דקות אחדות הזדהה אמיר בשמו האמיתי והודה לה על כך ששלחה את הפסיכולוגים "הנחמדים".

מאוחר יותר, בצאתנו מהמקלט נושאים ציורים שקיבלנו מהילדים, הנחנו אותם בחוץ לייבוש. הרוח נשבה והחלה לפזרם. אמיר רץ והחזיר אותם בחיוך גאה. הוא נראה שונה מאוד מן החזות שלו בבואנו (מסוגר וזועף). נראה היה, שהקשר הקצרצר שלנו איתו, שהתמקד והבליט את שליטתו ויוזמתו האישית, היה משמעותי ביותר עבורו.

דוגמה אחרת לאופן שבו ניסינו להבליט ולהגביר את תחושת המכוונות העצמית התבטאה בשיחה שניהלנו עם 4 ילדים באחד המקלטים. הבוגר שביניהם הציג את האחרים בפנינו.

האח הבוגר: אחד נכנס לכיתה א', השני לכיתה ב' ואני לכיתה ג'. אני אשגיח על זה שבכיתה ב' והוא על האחד שבכיתה א'.

רחל: ומי ישגיח על האחות שבגן הילדים?

האח הבכור: יש לי חברים שם והם ישגיחו עליה.

החיוך על פניו של ילד זה העידה על גאוותו על היותו ה"שומר", ועל כך שהייתה לו הזדמנות לספר זאת ולזכות בהכרה.

הומור ושובבות

מצאנו, כי במצבים שבהם מילים רציניות אינן מצליחות למצוא סדקים בהשפעות הטראומה - סיפור, הומור וגישה משועשעת יכולים לעשות את העבודה. ילדה שעליה דיווחה אימה שהיא מסוגרת ומתבודדת, סירבה להשתתף בשיחה שניהלנו עם אחותה ועם חברה. דיברנו על בובת הקיפוד (שאותה הזכרנו קודם). רחל סיפרה על הקיפוד האוסטרלי המיוחד המכונה "אקידנה". פני הילדה הוארו בהקשיבה לתיאורים על צורתה ועל הליכתה המוזרה של האקידנה, וביקשה הדגמה.

ללא היסוס החלו ישי ורחל להדס לאורכו ולרוחבו של המקלט כמו אקידנות ענקיות, ולאחר רגע הצטרפו כל הילדים למצעד כשהילדה המתבודדת מובילה בראש. הילדה הצעירה שנראתה קודם לכן כה שקטה וכמו קפואה מפחד כאילו נמסה והתחממה בעזרת הצחוק ורוח השובבות שהביאו האקידנות למקלט.

ידע חיים וכישורים של דרי המקלטים

אנו רואים זכות גדולה בכך שיכולנו להיות עדים לכישורים ולידע החיים המפתיעים שגילו יושבי המקלטים במהלך תקופה קשה זו. אנשים אלה, שבזמנים כתיקונם נחשבים לאנשי שוליים, גילו צורות שונות ורבות של תושייה בהתמודדותם עם השפעות המלחמה על האוכלוסייה האזרחית.

נזכיר רק אחדים מתוך גילויי הידע והכישורים שלהם היינו עדים.

תושייה ויצירתיות

אחת מהשפעות המלחמה הייתה הריתוק לקרבת המקלטים והנכונות לזנק לתוכם עם הישמע אות האזעקה. משמעות הדבר הייתה, שהרחובות היו ריקים ולא היה אפשר להמשיך לנהוג בדרכי החיים והבילוי הרגילות.

מצאנו, שהאנשים ארגנו מקומות מפגש והינפשות בקרבת המקלטים, בין העמודים שמתחת לבניינים, שאפשרו להם להיפגש, לשוחח, לשתות קפה בחברה ולהירגע באוויר הפתוח בהפוגות מהצפירות ומההפגזות. באחד מהמקומות הללו מצאנו כיסאות ושולחן ערוך להגשת כיבוד. כששאלנו על כך את הילדות במקלט הסמוך - הן סיפרו בחיוך גאה שאימן היא שיצרה את "בית הקפה" המיוחד הזה.

במקלט אחר פגשנו זוג צעיר. המקלט שלהם היה מטופח להפליא והיה בו ריח ניחוח נעים. הם סיפרו, שהם מצליחים לשמור אותו במצב הזה למרות הביוב הגולש על-פיו מדי יום או יומיים באמצע החלל, ושאותו באים עובדי העירייה לשאוב!!

ישי: איך אתם מתמודדים עם הקושי הזה?

אישה: איזה ברירה יש לנו? זהו המקום שבו אנו חיים ואנו חייבים לשמור עליו נקי, למען בריאות הילדים.

המשפחה כיסתה את פתח הביוב ביריעות פלסטיק ועליהן קרטון, כשמעל לכל זה נפרס שטיח יפה. האישה סיפרה, שהיא משתמשת בנוזל ריחני לשטיפה הרצפות. בעודנו מנהלים שיחה עם המשפחה באו עובדי הרשות לשאוב את ביוב. המקלט היה כה מצוחצח ועובדי העירייה התאמצו ככל יכולתם לשמור על הניקיון. אחד העובדים אף ביקש מחברו לעטוף את המשאבה בשקית פלסטיק לבל יטפטפו מי הביוב על הרצפה הנקייה.

הגנה עצמית

ברוב המקלטים פעלו מכשירי הטלוויזיה כל הזמן, ובהן נראו מראות קשים מאירועי המלחמה, שהגבירו את החוויה הקשה שעברו האנשים. חיפשנו אחר הידע והכישורים שהפעילו ילדים ומבוגרים כדי להתגונן מפני השפעות החשיפה למראות הקשים המשודרים. באחד המקלטים פגשנו בשני ילדות ששיחקו בעת שמראות מהמלחמה הוקרנו על המסך שלידן.

רחל: האם יש דברים שאינם נוחים לכן בשידורי הטלוויזיה?

ילדות: כן.

רחל: אז מה אתן עושות כדי לשמור על עצמכן?

ילדות: אנו משנות ערוצים או מפנות גבנו למכשיר. ואם זה לא מספיק אנחנו הולכות למכשיר אחר ובוחרות בערוץ שמשדר משהו שנעים לנו.

היה מרגש לגלות עד כמה מודעים ילדים צעירים לתוצאות של חוויות שונות עבורם; ומוצאים דרכים וכישורים לווסת את הגרייה ולשמור על עצמם מפני השפעות שליליות.

תמיכה חברתית

בבקרנו במקלטים הבחנו במעשים קטנים של עזרה הדדית ושל תמיכה שיצרו תחושת קהילה, ותמכו והזינו את האנשים בזמנים הקשים. הקטעים הבאים מתוך שיחה שניהלנו עם קבוצת מבוגרים באחד מ"בתי הקפה" המאולתרים מכילה דוגמאות לפעולות כאלה ולתחושת השיתוף והתמיכה שהתפתחו בעקבותיהן.

ישי: למה אינך רוצה להתפנות מכאן?

דוד: האנשים כאן מכירים אותי, אבל במקום אחר אני לא מוכר ואני לא רוצה שיחשבו שאני משוגע.

אירית: אתמול היה היום הכי כיפי, מירי אלוני, הזמרת, הייתה כאן במקלט וכולנו רקדנו.

דוד: נכון, את רקדת אתי.

בהמשך השיחה עלתה דוגמה אחרת של דאגה הדדית.

דוד: אני לא ברשימת מקבלי המזון, למרות שנרשמתי כמה פעמים.

ישי: אז איך אתה מסתדר?

דוד: השכנים שלי מחלקים איתי את מזונם, אנחנו עוזרים אחד לשני.

אחת הנשים שלפני המלחמה הייתה מנודה בקהילתה סיפרה, שבראשית המלחמה היא התגברה על כעסה ועשתה כמיטב יכולתה לעזור לכולם במקלט. היא לקחה חלק בניקיון, הביאה מביתה שמיכות ומזרונים לכולם, הכינה אוכל והביאה ממתקים לילדים. המצב ומאמציה פעלו יחד לשיפור מעמדה בקהילה.

הומור ורוח שובבות

למרות המצב הקשה והעובדה שהאנשים חוו מתח ופחד, הצליח ההומור לשרוד. נוכחותו במקלטים בלטה והוא היה בין הכישורים שעזרו לילדים ולמבוגרים כאחד להתמודד עם הקשיים.

שתי ילדות קטנות שבהן פגשנו באחד המקלטים סיפרו, כי שעתיים קודם לכן נפלה קטיושה ליד הבניין שלהן. מיד לאחר הנפילה נכנסו בריצה למקלט שתי

חיילות שנשלחו על-ידי הרשויות כדי לתמוך בילדים. האחת רעדה בכל גופה בגלל מה שחוותה בחוץ והילדות הן שהרגיעו אותה!

הילדות הציגו בפנינו איך רגלי החיילת רעדו וכולנו צחקנו על היפוך התפקידים.

מצב שבו טילים עלולים ליפול ללא התראה כמעט הוא מפחיד ביותר, והעובדה שאין לאדם כל שליטה על כך עלולה ליצור תחושות של חוסר אונים ואף של ייאוש. גילינו פעולות קטנות שסייעו לילדים ולמבוגרים ליצור לעצמם תחושת שליטה בלב הכאוס.

אם אחת סיפרה, שבנה רעד כולו בעקבות כל רעש של נפילת קטיושה עד שקיבל בובת גומי גמישה. הוא קיפל את ידיה ורגליה כאילו הייתה חסרת גפיים וגרם לבובה לברוח בניתורים על אחוריה. בעקבות המחזה הזה הוא פרץ בצחוק שהרגיע אותו. במקלט הזה אספנו מן הילדים רשימה ארוכה של תגובות לטראומה המתמשכת.

רחל: מתי התחלת לפחד?

דוד: כשקטיושה נפלה בחצר שלנו וראיתי את האש.

רחל: איך אתה מתגבר על הפחד?

דוד: אני חושב על דברים כיפיים.

רחל: למשל, איזה דברים כיפיים?

דוד: על פארק שעשועים שבו ביקרתי. אבא הבטיח לקחת אותי לשם שוב. הייתי גם בפארק מים.

רחל: מה עוד עוזר לך?

דוד: אנחנו יכולים לשחק יחד משחקים.

רחל: יש לך עוד דברים שעליהם אנחנו יכולים לספר גם לילדים אחרים?

דוד: אם הם יביאו חיות מחמד לשחק איתם זה יעזור.

ילדים נוספים:

- להזמין חברים למקלט כדי לשחק איתם, כדי שלא יהיה משעמם.
- כשהטילים נופלים אנחנו מכסים את האוזניים ומגבירים את הקול של המוזיקה ברדיו.
- אנחנו מכסים את הראש בשמיכה כדי לא לשמוע את רעש הטילים.

מציאת דפוסים בתוך הכאוס

כפי שציינו לעיל, המצב היה בלתי צפוי. הייתה לנו פגישה בלתי צפויה וכמעט סוריאליסטית עם משפחה נוצרית לבנונית. רבים מקרוביהם חיים עדיין בלבנון והיו באותה עת בלב אזור בקרבות. בשיחתנו איתם התגלה לנו ידע נפלא שעמד לרשותם ולרשות עוד רבים מן הסתם.

ישי: איך אתם מסתדרים?

הסב: אנחנו רגילים, עברנו 30 שנות מלחמת אזרחים בלבנון. אפילו נכדתי איננה מפחדת (אנג'לה הקטנה נכחה בשיחה).

האב: אני אומר לה שאין ממה לפחד. היא יודעת להבחין בין הטילים שחזבאללה יורה לעבר ישראל לבין הפגזים של התותחים הישראליים.

רחל: איך קוראים לך? (פונה לילדה).

הסבתא: קוראים לה אנג'לה והיא בת 3.

רחל: מה תרצי שהבובה עם התלתלים הוורודים תספר לילדים אחרים?

אנג'לה: (שותקת ונראית מבוישת).

רחל: איך את מבדילה בין היריות של נסראללה לבין שלנו?

אנג'לה: (עושה תנועות וקולות לא ברורים, ואז אומרת): של נסראללה זה פסססס ... בום! ושלנו זה בום !! פסססס ...

בלב מלחמה שיצרה מהפכה והרס בחיי אנשים רבים ובמיוחד בחיי משפחה זו שנקרעה בין שני קוטבי הקונפליקט, עמדה לה ילדה בת 3 ויצרה סוג של היגיון מנחה ומבחין בתוך הכאוס.

רוחניות

סוג אחר של תמיכה שמצאו האנשים במהלך המלחמה הייתה הרוחניות.[5] דוגמה יפה לכך התגלתה בשיחה עם שתי ילדות ושאותה הזכרנו כבר.

ישי: מה תבקשו מהבובה לספר לילדים במקלטים אחרים?

ילדה: שאינם צריכים לפחד, כי אנחנו ישנים במקלטים שהם מקום בטוח. ויש לנו גם את אלוהים שם למעלה (מצביעה כלפי מעלה).

---

5 השיחות על רוחניות הושפעו מעבודתם של ג'יימס ומליסה גריפית (2002).

ישי: ואיך הוא עוזר לכן?

ילדה: אם אני צריכה עזרה ואיש לא עוזר לי אני מבקשת מאלוהים, או כשילדות מרגיזות אותי.

ישי: תוכלי לספר לי עוד קצת למה הכוונה?

ילדה: בבית-הספר רבתי עם חברה טובה. הבנתי שהתנהגתי לא יפה אליה, כשהחיילות באו לבקר אותנו אנחנו השלמנו והיינו שוב חברות כמו קודם, בלי התנצלויות ובלי לעשות מזה עניין. ביקשתי מאלוהים שיעזור לי ואולי הוא זה שאמר לה (להשלים).

הילדה הצעירה יותר: גם כשאני רוצה שאימא תביא לי משהו אני מבקשת מאלוהים לקבל מה שאני רוצה ואז אימא מביאה לי.

ישי: האם מישהו יודע על כך? האם סיפרת למישהו?

ילדה: לא.

כאן שוב התגלתה לנו דוגמה ליצירתיות של ילדים בגיוס מקורות תמיכה והרגעה.

כישורים שבהם השתמשנו לתמוך בעצמנו

עבודה תחת אש שונה מאוד מהנסיבות הרגילות שבהן אנו עובדים (כפי שכבר צוין). לא קל היה להתרוצץ ולחפש כתובות של מקלטים כשטילים עלולים לנחות בכל רגע. הרחובות היו נטושים, ושיטת המספור של הבתים לא הייתה ברורה לנו. כך שעברו עלינו דקות ארוכות בשוטטות ובחיפוש כשאנו מתפללים שהסירנות לא יתחילו ליילל בזמן שאנו חשופים ברחוב רחוקים ממחסה. בדומה לקליינטים שלנו נדרשנו גם אנו לגייס כישורי התמודדות עם המצב המפחיד. נמנה כאן כמה מן הכישורים.

הומור

באחד מסיורי החיפוש אחר מקלטים שבהם היינו מיועדים לעבוד, נפלה קטיושה בסמוך ל-2 מהקולגות שלנו. האחת זינקה לתוך גומחה בגדר אבן סמוכה וניסתה למשוך פנימה גם את חברתה (שהייתה גדולת מידות). שתי החברות סיפרו

את העלילה המפחידה הזו כשחיוכים וצחוק זרועים על פניהם, והיא הפכה לסיפור שהתרחב והתגלגל בינינו כבדיחה שעזרה לנו לצחוק לנוכח המתח והפחדים.

שיתוף ותמיכה הדדית

אנשי השירות הפסיכולוגי שאירחו וליוו אותנו בעבודה כוננו מנהגים חברתיים כדי להתמודד עם הבדידות שהמצב כפה עלינו. שלוש פעמים ביום התאספו כל הפסיכולוגים. במפגש הצהריים ניסינו לחלוק בינינו את הסיפורים שדלינו מיושבי המקלטים, ילדים ומבוגרים, ושוחחנו על הידע והכישורים שחשפנו בהם. "ניסינו" לשוחח, מפני שבכל פעם שהתחלנו בשיחה נשמעה סירנה והיה עלינו לזנק לתוך מקלט סמוך. למרות כל הקשיים היו שלוש הפגישות היומיות מקור תמיכה חשוב.

תמיכת השירות

אנשי השירות הפסיכולוגי השקיעו רבות בדאגה ובתמיכה בנו. הם נתנו לנו תדרוך מיד בערב שבו הגענו לאזור על מאפייני האוכלוסייה ועל המצב הנוכחי. הם ריכזו באופן שוטף דיווחים מהמקלטים וסימנו מפה של צרכים, ומדי בוקר תדרכו אותנו לפני צאתנו למקלטים ביחס לצרכים וציידו אותנו בנתונים מעודכנים הנוגעים לנוהלי ביטחון. ביום הראשון הם צירפו אלינו את אחד הפסיכולוגים המקומיים שכיוון אותנו בין המקלטים והציג אותנו בפני התושבים שכבר הכירו אותו.

ההערכה מצד אנשי המקצוע המקומיים

לא רק התושבים העריכו את העובדה שבאנו לתמוך, גם הפסיכולוגים בשירות המקומי הביעו הערכה רבה. מנהלת השירות, למשל, אמרה שהיא מוקירה את ההומור והקלילות שהבאנו איתנו, ומודה על התמיכה ועל ההכרה בערך עבודתם. דבריה אלה העמיקו את הסיפוק שחשנו מעבודתנו שם.

דיון

במאמר זה תיארנו את ביקורנו אצל יושבי המקלטים בעת מלחמת לבנון השנייה. אנו מקווים, שהצלחנו לתאר את מגוון הכישורים וידע החיים שגילינו אצל הילדים והמבוגרים בעיר ספר זו.

מתן ביטוי וקול לתושבי הצפון ולאומץ שלהם היה מטרה חשובה בכתיבת מאמר זה. אנו מקווים שהצלחנו להראות גם כיצד השימוש בחשיבה ובעשייה נרטיבית עזר לנו לנקוט עמדה שאינה מציבה אותנו במרכז כמומחים, אלא מתמקד ביוזמות, בידע ובכישורים של האנשים שישבו במקלטים.

ניסינו להציג את חוויותינו כאשר שהינו בעצמנו במשך ימים אחדים באותם תנאים שבהם שהו הלקוחות שלנו, כיצד השפיעו עלינו הנסיבות ומה עשינו כדי להתמודד איתן. תקווה אחרת שלנו היא, שהמאמר ינביט רעיונות בקרב אנשי מקצוע אחרים המתמודדים עם עבודה באזורי מלחמה, חירום וקונפליקט בעולם כולו.

לדעתנו, בזמנים שבהם שורר איום על החיים, אין זה מתאים לעסוק בתרפיה כפי שהיא נתפסת בזמנים כתיקונם. המצבים המיוחדים מזמנים גישות חדשות ויצירתיות המעניקות בו-זמנית הכרה בחומרת הקשיים אך גם מוצאות דרך להאיר ולכבד את תגובותיהם של האנשים לנוכח המצבים הקשים. למשל, בזמנים אלו לא מתאים שהפסיכולוג ישב במשרדו אלא יצא לשדה ויעשה את עבודתו במקום שבו נמצאים הלקוחות שלו. יציאה זו אינה רק שינוי של מיקום פיזי אלא בחירה של מגע אחר עם הקליינטים. במקום שיפנו אלינו אנו פונים אליהם. הפנייה מרחיבה את קהל הלקוחות ומאפשרת להגיע לאנשים שלעולם לא היו בוחרים להגיע אלינו.

לסיום אנו חושבים, שיש לחפש דרך לתת שירות מסוג כזה גם בתקופה שלאחר המלחמה. האם חייב השירות "בתקופה שאחרי" להיות שונה? ואם כן, במה? האם לא מן הראוי, שנמשיך להתייחס לדגש ששמנו במאמר זה על הידע המצוי אצל הלקוחות גם ב"תקופה שאחרי"? לדעתנו, השימוש בידע ובמיומנויות של אנשים ושל ילדים הוא כלי חשוב בטיפול בעצמם ובאחרים. באמצעות איסוף המיומנויות והפצתן בקרב האחרים המתמודדים אפשר להשתמש בהן ככלי מענה לקשיים גם לאחר המצב המלחמתי.

האם בשוב האנשים לביתם חייבת העבודה איתם להיות שונה? האם צריכים להמשיך ולחפש אחריהם או להמתין לפניות? כפסיכולוגים חינוכיים היציאה לשדה ועבודה עם קבוצות כמו כיתות וקהילות אינו זר לנו והוא אינו מיועד רק לשעות מלחמה. התפיסה המנחה את התערבותנו בשעת חירום היא, שאין צורך להוסיף על השבר הקיים משתנה חדש נוסף, ועל כן צריך לנסות ככל הניתן להעניק את השירות על-ידי אנשים מוכרים ובמקום טבעי ללקוחות. האם אין כל מצב משברי ולא רק בשעת חירום עונה לאותם קריטריונים? נראה לנו, שגם בעת משבר כגון מחלת נפש, משברים משפחתיים ואובדן - תקפות אותן טענות, ועל כן עדיף שההתערבות תיעשה

ככל שניתן על-ידי אנשים מוכרים ובמקומות מוכרים, ושהלקוחות לא יהיו לבדם אלא בחברת הדמויות החשובות והמוכרות להם בהקשר החברתי הטבעי שלהם. אנו מקווים ששאלות כאלה יניבו שיחות פוריות העוסקות בדרכי תגובה לפגעי מלחמות גם לאחר סיומן הרשמי. כמו כן, אנו מקוים שכלים שהתפתחו מתוך ההכרח יתרמו לעבודתנו לאו דווקא בשעת חירום עם מקרים הנוגעים לשעה זו אלא גם במשברים על בסיס אחר.

פן נוסף שנחשפנו אליו בעבודתנו הוא הפן החברתי. האוכלוסיות שאותן פגשנו במקלטים אפיינו לא רק את הפריפריה הגיאוגרפית אלא גם את הפריפריה בחברה ביישוב שבו ביקרנו. כפי שתיארנו, כל מי שהייתה לו מסוגלות כלכלית וחברתית עזב את המקום. מי שנשאר היו אוכלוסיות שוליים: עניים, עולים, פגועי נפש, עבריינים, זקנים, וכו'. אלו אינם נמנים עם האוכלוסיות שהשירות הפסיכולוגי חינוכי נפגש איתן בדרך כלל. ואנו שואלים את עצמנו אם לא היה נכון להגיע אל אוכלוסיות אלו גם בזמנים של שגרה? האם אין אוכלוסייה זו זקוקה להתערבויות ממין אלה, קרי, יציאה אליהם, עבודה קבוצתית, עבודה במקומן הטבעי? מדוע שלא לשקול עבודה מתחת לבניינים לא רק בהפוגה מירי טילים אלא גם ביום חול רגיל?

מקורות

שליף, י' ופארן, ר' (2005). גישה נרטיבית להעצמת אנשי מקצוע במשבר: סדנא לאנשי שפ"י שעבדו עם תושבים של גוש קטיף. **שפיטון.** ירושלים: משרד החינוך.

שליף, י', לויתן, א' ופארן, ר' (2007). **תכנית קש"ר - קשב ושיח רב תרבותי, יצירת שיח מוגן בנושאים קונפליקטואליים.** ירושלים: משרד החינוך, השרות הפסיכולוגי חינוכי.

Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass

Denborough, D. (Ed). (2006). *Trauma: Narrative responses to traumatic experience*. Adelaide: Dulwich Centre Publications

Denborough, D., Koolmatrie, C., Mununggirritj, D., Marika, D., Dhurrkay, W., & Yunupingu, M. (2006). Linking stories and initiatives: A narrative approach to working with the skills and knowledge of communities. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2*,19-51

Freedman, J., & Combs, G. (1996). Gender stories. *Journal of Systemic Therapies*, *15(1),* 31.

Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*. New York: WW Norton.

Gergen, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic books.

Griffith, J.L., & Griffith, M.E. (2002). *Encountering the sacred in psychotherapy: How to talk with people about their spiritual lives*. New York: Guilford press.

Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School based multisystemic interventions for mass trauma*. New York: Kluwer academic / Plenum Publishers.

Shalif, Y. (2005). Creating care-full listening and conversations between members of conflicting groups in Israel: Narrative means to transformative listening. *Journal of Systemic Therapies. 24(1)*, 35-52

Shalif, Y., & Leibler, M. (2002). Working with people experiencing terrorist attacks in Israel: A narrative perspective. *Journal of Systemic Therapies. 21(3)*, 60-70.

Weingarten, K. (2003). *Common shock: Witnessing violence every day: How we are harmed, how we can heal*. New York: Dutton.

West, W. (2005). Some early impressions in the aftermath of Hurricane Katrina. *The International Journal of Narrative Therapy and Community work, 3/4*, 5-9.

White, M. (1997). *Narratives of therapists' lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

White, M. (2003). Narrative practice and community assignments. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2*, 17-55.

White, M. (2004). Working with people who are suffering the consequences of multiple trauma: a narrative perspective. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. 1*, 45-76. Reprinted in D. Denborough (Ed.), (2006). *Trauma: Narrative responses to traumatic experience* (pp. 25-85). Adelaide: Dulwich Centre Publications.

White, M. (2005). Children, trauma and subordinate storyline development. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 3/4*, 10-22.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: WW Norton.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: WW Norton.

Yuen, A. (2007). Discovering children's responses to trauma: a response-based narrative practice. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 1*, 3-18.

התערבות בעת חירום בחברה הערבית:

תגובות חרדה וגיוס משאבי התמודדות בקרב תלמידים ערבים במחוז הצפון לאחר מלחמת לבנון השנייה

עאטף עודה ואמג'ד מוסא[1]

תקציר

המאמר מתאר מחקר שבו נבדק קשר בין משתנים שהיו עשויים לנבא את תגובות החרדה בקרב תלמידים ערבים לאחר מלחמת לבנון השנייה ואת דרכי ההתמודדות הזמינות באותה עת. המחקר התבסס על ניתוח של 250 שאלונים שחולקו כחודש וחצי מתום מלחמת לבנון השנייה. בנוסף נעשה ניתוח של 5 פרוטוקולים של ישיבות הסיכום של פסיכולוגים ערבים ממקומות שונים, תוך שימוש בגישת הניתוח ההשוואתי, כדי לגלות תמות מרכזיות בתגובות התלמידים בתום מלחמת לבנון השנייה ושימוש בהם כמשאבים שונים להתמודדות. מניתוח השאלונים עולה, שככל שתחושת הקוהרנטיות והלכידות המשפחתית גבוהה יותר, כן פחתה החרדה והתעצמה הפעלתם של משאבי ההתמודדות. במקביל, ומניתוח התוכן עולה, שהתמיכה החברתית והמשפחתית משפיעה באופן המובהק ביותר על תגובות התלמידים בכל הגילאים ללא הבדל במגדר.

1 ד"ר עאטף עודה הוא פסיכולוג חינוכי וקליני מומחה מדריך, מנהל שפ"ח טמרה, לשעבר פסיכולוג מחוזי לסקטור הערבי שפ"י.

אמג'ד מוסא הוא פסיכולוג מומחה מדריך ורכז מצבי חירום שפ"י ארצי.

המאמר התקבל לפרסום ב-6/2008.

הקדמה

רוב בני האדם מתנהגים בחיי היום-יום כנושאי "חוזה" וציפייה לגמול חיובי בעתיד אם יתנהגו כמתוכנן. כך, אנו קובעים פגישות מראש, נסיעות בעוד יומיים, בעוד חודש ואפילו בעוד שנה, אך הדברים יכולים להשתבש לנוכח מקרים בלתי צפויים - כדוגמת שעת החירום הכללית האחרונה בצפון בעת מלחמת לבנון השנייה.

בעקבות סקירת מחקרים רבים בנושא השפעת מלחמות על ילדים סיכם קומפס (Compas, 1987) ש"ילדים הנחשפים לסכנות נידונים לקשיים התפתחותיים: מלחמה אינה טובה לאנשים בכלל ולילדים בפרט. עם זאת, ילדים יכולים לשרוד במלחמות וחלקם יכול אפילו להתגבר על האתגר בדרכים שמעודדות התפתחות". סקירות מקיפות וכלליות יותר של תגובות ילדים לאסונות בכלל ולמלחמות בפרט מלמדות, שהרמה וגם הדפוס של הסימפטומים משתנים והם פונקציה של חומרת החשיפה לאסון (Lonigan, Shannon, Taylor, Finch, & Sallee, 1994; Vogel & Verenberg, 1993). לגבי מי שחוו איום גדול על חייהם, טוענים חוקרים אלו שנשקף סיכוי גבוה יחסית שיופיעו בעתיד סימפטומים של חרדה, של דיכאון ושל PTSD .

סקירת המחקרים גם חושפת, שאירוע הלחץ הוא אירוע המעורר מתח וצורך להתייחס ולטפל בו (Haan, 1982). אירוע כזה עלול לעורר תחושת לחץ כאשר המשפחה או הפרט יחוו חוסר איזון בין דרישות לבין יכולותיהם ומשאביהם. מצב זה ילווה על-פי רוב בדרישה להתנהגות מסתגלת (McCubbin & Patterson, 1982). חוקרים אחרים מסכימים ומציינים, שבמצב של סכנה ממשית עלול הפחד להניב גיוס משאבים, בתנאי שאינו קיצוני במידה המשבשת את היכולת לפעול, או לחלופין, אם אינו מוכחש בצורה קיצונית המעוותת את המציאות (Lazarus, 1983 ; Breznitz, 1983; Janis, 1983).

פולקמן ולזרוס (Folkman & Lazarus, 1980) מגדירים התמודדות כמאמץ קוגניטיבי והתנהגותי מתמיד לטפל בדרישה פנימית או חיצונית ספציפית, התובעת משאבים מהאדם עצמו ומהסביבה. כך, יש משמעות לקבלה, לסבל, להימנעות ולהפחתה של גורם הלחץ, כמו גם לשליטה בסביבה ואף לקבלה של תמיכתה. מהגדרה זו ניתן להבין, שהמשאבים להתמודדות מצויים כביכול בתוך האדם עצמו. האן (Haan, 1982) מרחיב את הגדרת ההתמודדות "התמודדות היא ניסיון להתגבר על קשיים תוך שליטה ובקרה. זהו עימות שבו מגייסים בני אדם מתוך עצמם ומהסביבה משאבים וכוחות, שיאפשרו להם להגיע לעמק השווה עם בעיותיהם". במחקר על מנגנוני ההתמודדות של ילדים במלחמה מצאו דירגרוב ומיצ'ל (Mitchell & Dyregrov, 1992),

כי 24% מתוכם עזרו לעצמם על-ידי מציאת משמעות ערכית חברתית, ואף המליץ על מציאת מסגרת חברתית תומכת. ווגל וורנברג (Vogel & Verenberg, 1993) מצאו, שיש חשיבות לאמונה בקרב ילדים בגילים שונים בנוגע להתמודדות בעת חירום. אולם, הם הזהירו מביטחון-יתר של ילדים אשר עלול לגרום להאשמה עצמית יותר מאשר בקרב מבוגרים.

בזמן חירום מדברים על משאבי התמודדות הקשורים לאדם עצמו וגם על אלה הקשורים לסביבתו. תחושת קוהרנטיות אישית מוגדרת כתחושה ואף כנטייה לראות את הסביבה החיצונית והפנימית כפחות או יותר מובנת, בעלת משמעות וניתנת לניהול (Antonovsky & Sagy, 1992) ואף מגדילה את הסיכויים לבריאות הנפשית (Anotovsky, 1987).

במקביל, ניתן לדבר גם על המושג "לכידות משפחתית" כמשאב התמודדות בעת חירום. המושג לכידות משקף את דרגת הקשר או הפירוד הרגשי בין בני המשפחה. הנושאים הבאים לידי ביטוי בממד זה הם: קשר רגשי, גבולות, קואליציות, זמן, מרחב, חברים, קבלת החלטות, התעניינות ובילוי הזמן הפנוי. מחקר של בת ציון ולוי-שיף (Bat-Zion & Levy-Shiff, 1993) הראה, שילדים התבססו על גורמי הגנה שהיו מעוגנים במשפחות ובמערכות התמיכה החיצוניות שלהם. ככל שבדיווח של הילדים תוארה לכידות משפחתית גבוהה יותר כן צלחו ילדים אלה את מצב הלחץ בקלות יחסית. בסיכום המחקרים נחשפת עדות לחשיבות הסביבה המתבטאת בלכידות המשפחה והחברה בכלל בהתמודדות בעת חירום.

התמיכה החברתית בעת חירום זוכה להתייחסות כגורם בהתמודדות עם מצבי לחץ ואסון. לפי דירגרוב ומיצ'ל (Dyregrov & Mitchell, 1992), 90% מסגלי החירום של צוותי ההצלה הנחשפים לילדים במצבים טראומטיים, עוזרים לעצמם על-ידי מגעים ותמיכה חברתית באמצעות עובדי חירום אחרים. כמו כן, הדגישו מחקרים לא מעטים את תפקיד התמיכה החברתית כגורם משמעותי במיוחד בהתמודדות של ילדים עם אירועי מלחמה ועם אירועי אסון (Vogel & Verenberg, 1993).

מחקרים שנעשו בארץ, כמו זה של קפלן (Caplan, 1976), הציגו את המערכת החברתית התומכת. קפלן טען, שתמיכה חברתית מספקת לילדים תמיכה רגשית על-ידי הבנה, הרגעה ואמפתיה. בנוסף מצאו קלינגמן ובן אלי (Klingman & Ben Eli, 1981), שילדים בבית-הספר נעזרו במיוחד בתמיכה שקיבלו מקבוצתם הטבעית: הכיתה, בית-הספר והבית.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את השפעתה של מלחמת לבנון השנייה (קיץ 2006) על תגובות החרדה וגיוס משאבי ההתמודדות של 100 תלמידים תושבי יישובים קטנים בצפון, ושל קבוצת ביקורת בעיר שכללה 50 תלמידים בגילאי 11 עד 18.

השערות המחקר הנוכחי:

1) יימצא קשר חיובי בין רמת החשיפה הנתפסת לאירוע הטראומטי (מקום המגורים) ותחושת הקרבה להורים (לכידות משפחתית), לבין מידת החרדה המדווחת.

2) בדיקה באשר להבדל מגדרי בתגובות החרדה המדווחת.

השיטה

הנבדקים: המחקר נערך ב-7 בתי-ספר שונים בצפון הארץ מהמגזר הערבי. בחירתם של בתי-הספר נעשתה לפי שיטת דגימת שכבות (לפי ערים), רק אז הועבר שאלון למדגם שנבחר בצורה אקראית בבתי-הספר הנ"ל, שכלל 250 נבדקים, כמחציתם בנים וכמחציתם בנות, מכיתות ו'-י"א. הרכב המדגם לפי מגדר ולפי גיל מופיע בטבלאות מספר 1 ו-2 בהתאמה. התפלגות התלמידים בין בנים ובנות הייתה: 58% בנות, ו-42% בנים. חלוקת המדגם לפי שכבות גיל מופיעה בטבלה 2. רוב התלמידים היו בגיל 16 ומטה (84%). שכיחות גילאי 11 היא הגבוהה ביותר (26% מהנבדקים), 22% מהנבדקים היו בני 12, ו-18% מהנבדקים היו בגילאים 17 ו-18.

לוח- 1 : תיאור המדגם לפי מין הנבדקים

מגדר	N	אחוז המדגם
בנים	105	42
בנות	145	58

טבלה 2 : תיאור המדגם לפי שכבת גיל

שכבת גיל	N	אחוז המדגם
גיל 11	65	26.0
גיל 12	55	22.0
גיל 14	30	12.0
גיל 15	30	12.0
גיל 16	30	12.0
גיל 17	20	8.0
גיל 18	20	8.0
סה"כ	250	100

כלי המחקר: מדדי המחקר נאספו באמצעות שאלוני דיווח עצמי, שהועברו לתלמידים במסגרת כיתות הלימוד שלהם בבתי-הספר לאחר קבלת אישור מן המנהלים. מלבד אלה, נעשה שימוש ב-5 פרוטוקולים של ישיבות סיכום של פסיכולוגים ערבים בתום מלחמת לבנון השנייה. נעשה להם ניתוח איכותני כדי לגלות תמות מרכזיות המתייחסות למשאבי ההתמודדות בעת המלחמה.

תיאור השאלון :

1) החלק הראשון :שאלון נתונים אישיים ודמוגרפיים.

השאלות בחלק זה כוללות נתונים על מגדר, גיל, מקום מגורים, מספר אחים אחיות, (סה"כ 5 שאלות).

2) החלק השני : שאלון יחסי קרבה אצל מתבגרים (Greenberg, Siegel, & Leitch, 1983).

השאלון מורכב מ-15 שאלות שבהן הנבדק מדרג את יחסיו עם האחרים ואת תחושתו כלפי אחרים בסולם שבין 1 ל-5. ציון תחושת הקרבה מחושב על-פי ממוצע התשובות של הנבדק, כאשר ציון גבוה משמעותו תחושת קרבה גבוהה. במחקרים על השאלון נמצאה מהימנות של 0.79 (Greenberg et al., 1983).

3) החלק השלישי: שאלון תגובות לטראומה (פואה, דורון וידין, 2006).

השאלון מורכב מ-17 שאלות. הנבדק אמור לדרג בו את תגובת הפחד והחרדה

בעקבות אירוע חירום ואת תחושתו כלפי אותו נושא. הציון מחושב על-פי סכום כל הממוצעים של כל הנקודות בכל הסעיפים, כשסולם הנקודות נע בין 0 ל- 3.

העברת השאלונים: השאלון עבר תרגום מהשפה העברית לערבית ובחזרה מערבית לעברית. רק כאשר התקבלו שאלונים זהים הועברו השאלונים בשפה הערבית. השאלונים הועברו כחודש וחצי מתום מלחמת לבנון השנייה על-ידי פסיכולוגים מתחנות השירות הפסיכולוגי-חינוכי בסיוע אנשי מקצוע נוספים מדיסציפלינות אחרות (יועצים ועובדים סוציאליים).

בנוסף לשאלון כלל המחקר ניתוח איכותני של התערבויות צוות הפסיכולוגים המקומיים והמתנדבים בקרב התלמידים וההורים ביישובים ערבים בצפון. נערכה השוואה של תגובות החרדה ושל גיוס משאבי ההתמודדות בין תלמידים ערבים בגילאים שונים. בניתוח האיכותני נערכו השוואות של אותם פרמטרים בין ילדים המתגוררים באזור שהופגז באופן אינטנסיבי לבין אלו המתגוררים באזור שהאיום בו היה נמוך בהרבה. נערכה גם השוואה של תגובות אופייניות לשעת חירום לפי מגדר.

לסיכום, בחלק הכמותי התייחסנו למשתנים הבלתי תלויים הבאים: לכידות משפחתית, תחושת קוהרנטיות משפחתית, מגדר וגיל התלמיד. המשתנים התלויים: תגובות חרדה ומשאבי ההתמודדות. במקביל, נבדקו בחלק האיכותני תמות מרכזיות המתייחסות למשאבי ההתמודדות בעת חירום ולתגובות החרדה אופייניות.

תוצאות

תחילה יוצגו ממצאי הניתוח הסטטיסטי המתייחס לבדיקת ההשערות. לאחר מכן יוצגו ממצאי הניתוח האיכותני.

ממצאי ניתוחי הרגרסיה של המשתנים התלויים

המשתנה - תגובות החרדה

רגרסיה רבת משתנים (מסוג stepwise) מראה שהמשתנים: תחושת הקוהרנטיות האישית, מידת הקרבה להורים ומקום המגורים מסבירים 13.8% מהשונות בתגובות החרדה באופן מובהק ($F(3,250)=10.772$, $P<0.001$).

טבלה מספר 3 מתארת את אחוזי השונות המוסברים על-ידי כל אחד מהמשתנים המתארים את תגובות החרדה.

טבלה מספר 3: רגרסיה של משתנים המסבירים תגובות חרדה

המשתנה המסביר	אחוז השונות	אחוז השונות המצטבר	מובהקות
תחושת קוהרנטיות אישית	6.3	6.3	0.000
מידת הלכידות המשפחתית	4.2	10.5	0.000
מקום המגורים	3.3	13.8	0.01

בהתאם להשערות המחקר נמצא קשר חיובי ומובהק בין תחושת הקוהרנטיות האישית, מידת הלכידות המשפחתית ומקום המגורים בזמן מלחמת לבנון השנייה לבין עוצמת החרדה בקרב הילדים (P<.001). כמו כן, נמצא אפקט מרכזי מובהק על מקום המגורים, דהיינו: ביטויי החרדה בקרב ילדי היישובים שחוו חשיפה גבוהה למצב החירום היו בעלי עוצמה רבה יותר מאלו של ילדי יישוב שקט יותר, וזאת מעבר לשוני בגילאים (P<.001). ממוצע ציוני החרדה של הנבדקים בקבוצת החשיפה הגבוהה היה גבוה באופן מובהק מממוצע ציוני החרדה של הנבדקים מקבוצת החשיפה הנמוכה (P<.001).

ההבדלים לפי מגדר: נמצא הבדל מובהק בין בנות לבנים בציון החרדה המדווח (0.001>p,t(250)=5.33). בנות דיווחו על חרדה גבוהה יותר (M =2.06, SD=0.99) מאשר בנים (M =1.63, SD=0.74). כמו כן, נמצא הבדל מובהק ובאותו כיוון בציון הממוצע של הפחד בעת מילוי השאלון (p<.001).

נמצא גם הבדל מובהק בין המגדרים במידת הדיווח על הקרבה להורים (t(250)=3.374 ,p<0.01). בנות דיווחו על קרבה רבה יותר להוריהם (M=2.2, SD=1.13) מאשר בנים (M=1.88, SD=0.91).

בהמשך, נעשה ניתוח איכותני ב-5 פרוטוקולים של ישיבות של פסיכולוגים ערבים שעבדו או התנדבו בזמן מלחמת לבנון השנייה. מהניתוח עולה, שהתמה המרכזית שחזרה על עצמה היא חשיבות המשפחה ותמיכת בני המשפחה בעת המלחמה כגורם שעזר לילדים רבים בזמן המלחמה. בניתוח מעמיק יותר מסתמנת התמונה שבאה לידי ביטוי בחלק מהסיכומים - ככל שבני המשפחה הרבו לספר על יחסים קרובים, כן פחתה החרדה והתעצמה הפעלת משאבי ההתמודדות עם המצב ובקשת העזרה מבני המשפחה.

תמה שנייה, לא פחות חשובה שגם צוינה לאורך כל הסיכומים, היא ההבדל

בין בנים לבנות. הבנות הביעו רגשות חרדה ופחד יותר מאשר הבנים, התנהלות שהוסברה על-ידי התרבות והמנטליות שמטילות ספק בחשיבות הבעת הרגשות בכלל ואף רואות בכך עניין שלילי. בניתוח מעמיק יותר של הסיכומים התברר, שבנות דיווחו יותר על תחושות של קיפאון, של חרדה ושל פחד. לעומתן, אצל הבנים נצפו תגובות של אי-שקט ופעלתנות-יתר.

דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את המשתנים הדמוגרפים, האישיים והמשפחתיים אשר עשויים להיות קשורים לתגובות חרדה בקרב התלמידים הערבים לאחר מלחמת לבנון השנייה ולדרכי ההתמודדות הזמינות באותה עת.

בדיקת ההשערה הראשונה הראתה, שקיים קשר בין מידת הלכידות המשפחתית ותחושת הקוהרנטיות האישית ומקום המגורים למידת החרדה המדווחת. ניתן להיווכח בממצאים דומים במחקרים אחרים שנערכו בארץ. גל אור וטננבאום (1994) מצאו, שבמשפחות המאופיינות בלכידות גבוהה, בתמיכה רגשית, באחווה הדדית, באווירה המאפשרת ביטוי רגשי חופשי והגדרה ברורה של תפקידים, נהנים חברי המשפחה מביטחון עצמי רב יותר ומדווחים פחות על חרדה בעת משבר. לכן אנו סבורים, שיש מקום לחזק את הילדים בעת חירום ולנסות ככל האפשר שלא להפריד בינם לבין בני משפחתם, במיוחד ההורים, ובמקביל להציע ולגבש תפקידים חברתיים בהשתתפות כולם.

בדיקת ההשערה השנייה הראתה, שקיים הבדל מובהק בין בנים לבין בנות בתגובות החרדה ובגיוס משאבי התמודדות. תוצאות המחקר הנוכחי תואמות ממצאי מחקרים רבים אחרים (למשל, Lonigan, et al., 1994; Vogel & Vernberg, 1993). מחקרים אלו מדווחים על הבדלים בין המינים, ומצביעים על נטייה ברורה ועקבית של הבנות לדווח על פחדים רבים יותר ועל גילוי סימפטומים של תגובות חרדה מאשר הבנים. לדעתנו, ממצא זה יכול להיות מוסבר על סמך ההבדל בין המינים בתרבות ובחינוך בחברה הערבית, כאשר בני המשפחה מעודדים את הבת לחשוף את רגשותיה ואת חששותיה בעת מצוקה, להבדיל מהבנים, אשר עליהם אוסרים תגובות דומות גם בזמן מצוקה מוחשית.

בניתוח האיכותני וגם בניתוח הכמותי נמצא באופן עקבי, שהבנות מדווחות על קרבה רבה יותר לבני משפחתם בהשוואה לבנים ללא קשר לגילאים. ממצא זה תואם ממצאים של מחקרים אחרים שבדקו הבדלים בין המינים בדפוסי ההתנהגות הן במשפחה והן בחברה. מחקרים אלו הצביעו על דיווח הבנות כקרובות יותר לבני משפחתם מאשר הבנים (Turner & McClure, 1975). לאור זאת, ניתן לדעתנו להישען על ממצא זה בזמן החשיבה על גיוס משאבי התמודדות. כן ניתן להציע בצורה כוללנית הבניית רשתות חברתיות של בני המשפחה בעת המצוקה, במיוחד בקרב בנות אשר דיווחו על קרבתם לבני משפחתם בעת המלחמה.

כפי שצוין בממצאי המחקר, ילדים אשר נחשפו ישירות לאיום דיווחו על רמת חרדה גבוהה יותר מאשר ילדים שנחשפו פחות. ממצאים דומים נמצאו במחקרים כמו אלו של ג'ניס וברזניץ (Janis & Breznitz, 1983 ;1982 ;1983), אשר סיפקו אישוש להשערה שרמת חשיפה גבוהה יותר מעוררת חרדה רבה יותר ואף יכולה להיות בסיס לגיוס משאבי התמודדות רבים.

לאור המחקר והממצאים שהובאו כאן, נראה שיש חשיבות רבה לתפקוד ההורים כגורם המשפיע על תגובות ילדיהם בזמן משבר בחברה הערבית. יש מקום להמליץ, שהפסיכולוגים הערביים יעסקו בהעצמת ההורים בחיי השגרה ובהפעלתם למען ילדיהם בזמן משבר לפני שפונים לפסיכולוג הלא מוכר לילד כדי שיתערב בדחיפות בעת חירום. כמו כן, יש מקום לשאלות מחקריות חדשות הן בקשר לגיוס משאבי התמודדות אחרים והן אלה הנוגעות לפינוי שהוצע בחלק מהמקומות לילדים בלבד.

מקורות

גל אור, י' וטננבאום, ג' (1994). הזיקה בין דפוסי התמודדות, הערכת התמודדות וחרדת מצב של אימהות לבין האווירה המשפחתית והפעלת הילדים במלחמת המפרץ. **פסיכולוגיה, ד'**, 1 -2.

פואה, ע', דורון, מ' וידין, א' (2006). **חשיפה ממושכת**. המרכז לשעת חירום.

Antonovsky, A. (1989). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey Bass.

Antonovsky, A., & Sagy, S. (1992). The family sense of coherence and the retirement transition. *Journal of Marriage and the Family, 54,* 983-993.

Bat-zion N. & Levey-Shiff R., (1993) Children in War: Stress and coping reactions under the threat of scud missile attacks and the effect of proximity. In L. Leavitt & N. Fox (Eds.), *The psychological effects of war and violence on children* (pp. 143-161). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Breznitz, S. (1983). The seven kinds of denial, In S. Breznitz (Ed.), *The denial of stress* (pp. 257-286). NY: International Universities Press.

Caplan, G. (1976). The family as a support system. In G. Caplan & M. Killilea (1976). *Support systems and mutual help*. N.Y.: Grune & Straton.

Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence, *Psychological Bulletin, 101 (3)*, 393 - 403.

Dyregrov, A., & Mitchell, T. (1992). Work with traumatised children - Psychological effects and coping strategies, *Journal of Traumatic Stress*, *5,* 5-17.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21,* 219-239.

Greenberg, M. T., Siegel, J. M., & Leitch, C. J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12(5)*, 373-386.

Haan, N. (1982). The assessment of coping, defense and stress. In L. Goldberger & S. Breznitz (eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp 258-273). N.Y., Free Press.

Janis, I.L. (1982/1951). Reactions to air war: Fear and coping mechanisms. In I.L. Janis (Ed.), *Stress, Attitudes and Decisions* (pp. 39-56). NY: Praeger.

Janis, I.L. (1983). Preventing pathogenic denial by means of stress, In S. (Ed.), *The denial of stress* (pp, 35-76). NY: International Universities Press.

Klingman, A., & Ben-Eli, Z. (1981). A school community in disaster: Primary and secondary intervention in situational crises. *Professional Psychology, 12*, 523-533.

Lazarus, R.S., (1983). The costs and benefits of denial. In S. Breznitz (Ed.) *The denial of stress* (pp.1-30). NY: International Universities Press.

Lonigan, C.J., Shannon, M. P., Taylor, C. M., Finch, A. J., & Sallee, F. R. (1994). Children exposed to disaster: II. Risk factors for the development of post-traumatic symptomatology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33(1)*, 94-105.

McCubbin, H.I., & Patterson, J.M. (1982). Family adaptation to crises. In Hamilton McCubbin, A. Elizabeth Cauble, & Joan M. Patterson (Eds.), *Family stress, coping and social support* (pp.26-47). Springfield, Il: Thomas.

Turner, T.J., & McClure, L. (1975). *Alcohol and drug use by Queensland school children*. The First Report in a Series on the Queensland Alcohol and Drug Study. Brisbane: Department of Education. Retrieved from: http://eric.ed.gov/?id=ED116105

Vogel, M. & Vernberg, E. (1993). Children's psychological responses to disaster (Task Force Report), *Journal of Clinical Child Psychology, 22,* 464-484.

מענה לטראומה ואבל - התכנסויות משפחתיות, טקסט ועשייה רוחנית

ישי שליף[1, 2]

מבוא

בעבודה שלי עם משפחות דתיות שזורים זה בזה חיפוש רוחני ושיחות טיפוליות רגילות. עבור אנשים רבים רוחניות, טקסטים ומנהגים דתיים הם חלק ממהלך החיים ומהמוות. אינני יוזם את העלאת הנושאים האלו במפגשים טיפוליים ואיני יוצר טקסים דתיים/רוחניים מיוחדים, אבל אני מנסה תמיד לבנות דברים על האמונות ועל המנהגים המשמעותיים לאנשים שאיתם אני נפגש. אני מתעניין כיצד מסייעים האמונות והמנהגים הדתיים/רוחניים האלו וכיצד הם נותנים מענה במצב של טראומה ושל אבל.

במאמר זה אחלוק סיפורים קצרים אחדים המתארים את העבודה עם אנשים ועם משפחות דתיות שחוו את אובדנם הטרגי של יקיריהם, וכיצד משתלבים המנהגים הדתיים/רוחניים בתהליך הריפוי. הסיפור הראשון נוגע לעבודה עם משפחה שבנה בן ה-18 נרצח בפיגוע טרור בישיבה שבה למד.

---

1 ישי שליף הוא פסיכולוג חינוכי, מומחה מדריך ומטפל נרטיבי, מנהל שפ"ח מודיעין עילית ומנהל וחבר מייסד מרכז "קסם".

2 מתורגם מתוך

Y. Shalif, (2005). Responding to trauma and grief-family gathering, text and spiritual practice. *The International Journal of Narrative Therapy and Commun*ity Work. (3-4).

התמודדות עם מוות, התחברות מחדש לחיים

משפחת שביב[3] היא משפחה דתית שפגשתי פחות משנה אחרי שבנם, קובי, נרצח. הוא היה בן 18 במותו. קובי למד בישיבה שאליה פרצו כמה חמושים שירו והרגו תלמידים נוספים. ההורים פנו לעזרה משום שבן אחר שלהם התעתד להתחתן סמוך לאירוע, והם לא יכלו להתמודד עם רעיון שמחת הנישואין בקרבת זמן למותו של קובי. על-פי המסורת היהודית, לא נהוג בשנה הראשונה של האבל להשתתף בחתונות ובאירועים שמחים אחרים ולהקשיב למוזיקה. כדי לכבד את האדם שנפטר נמנעים ממעשים רבים. על-אף שפרק הזמן הרשמי של האבל היה אמור להסתיים לפני החתונה, לא חשו הוריו של קובי שהם מסוגלים "לזרום" עם חייהם קל וחומר להיכנס לאווירה של טקס נישואים.

במענה למצב זה, לאחר שיחה נפרדת עם ההורים, היכרות איתם והקשבה לדאגתם, הצעתי לפגוש את כל המשפחה שכללה הורים, שלושה זוגות נשואים, הזוג שהתעתד להינשא ושני ילדים צעירים יותר שחיו עדיין בבית.

בדומה למשפחות דתיות אחרות, מנהלת המשפחה את חייה בהתאם ללוח השנה העברי, ומצאתי עניין בהתוויית דרכים שבאמצעותן תתאמנה השיחות הטיפוליות לאורח חיים זה. השיחה הטיפולית עם המשפחה נערכה בחג הסוכות שבו נוהגים לבנות סוכה שבה מנהלים את חיי היום-יום, אוכלים וישנים בה. מצוות הסוכה באה להזכיר את מסעות בני ישראל במדבר בסוכות ארעיות בדרכם ממצרים לארץ ישראל. בניית הסוכה באה להזכיר את הקשיים הפיזיים במדבר אולם יותר מכך, על-פי המסורת היא מזכירה את ענני הכבוד שהקיפו את בני ישראל והגנו עליהם. בחג הסוכות עוזבים יהודים מאחוריהם את קירות האבן ונכנסים לסוכה שהיא מבנה ארעי. ניהול חיי היום-יום במבנים הארעיים האלו מסמל את ההישענות, האמונה והאמון בקדוש ברוך הוא (קב"ה). על-פי הקבלה נחשבת הסוכה "צילא דמהימנותא" (צל האמונה) - הקב"ה מקיף את השוהים בסוכה ונמצא שם יחד איתם.

הזמנת חברי משפחה או אורחים לשבת יחד בסוכה במשך חג הסוכות היא מנהג נפוץ. בשיחה עם משפחת שביב החלטנו שהמקום המתאים למפגש המשפחתי יהיה סוכתם. מלבד אזכור נדודי העם במדבר מדמה הסוכה את החופה שתחתה עומדים הכלה והחתן בטקס הנישואים כאשר ארבעה אנשים נושאים אותה. החופה הדומה לסוכה באה גם להזכיר את אמון הזוג בקב"ה.

---

3 כל השמות והפרטים שונו כדי לשמור על אלמוניותם של האנשים.

כאשר הגענו כולנו לסוכתה של משפחת שביב, התיישבנו במעגל גדול. פתחנו בסבב שבו סיפר כל אחד מן המשתתפים מה הניע אותו להשתתף במפגש הזה ומהן ציפיותיו מהפגישה. כל אחד בתורו דיבר על מחשבותיו ועל רגשותיו הנוגעים למותו של קובי ועל ההשפעה של אירוע זה על חיי היום-יום שלו.

לאחר שהסתיים הסבב, ביקשתי מכל אחד לספר מה יחסו לחתונה המתקרבת. האם והאב דיברו בעדינות. הם אמרו שאינם רוצים להרוס את החתונה, מבקשים להיות חלק מהחגיגה, אבל מצד אחר אינם יודעים כיצד לנהוג. ההורים דאגו מאוד שמא הם יבכו במשך הטקס או יוצפו ברגשות בדרך שתפגע או תפריע לזוג הצעיר. הערות כנות אלו אפשרו לזוג הצעיר להגיב. הכלה הצעירה שעמדה להינשא למשפחה השמיעה את דעתה והזכירה לנו, שחלק מכל טקס נישואים יהודי מתייחס לזכר חורבן בית המקדש בירושלים באמצעות שבירת הכוס, ובמהלכו נקרא הפסוק "אִם אֶשְׁכָּחֵךְ יְרוּשָׁלִַם תִּשְׁכַּח יְמִינִי, תִּדְבַּק לְשׁוֹנִי לְחִכִּי אִם לֹא אֶזְכְּרֵכִי, אִם לֹא אַעֲלֶה אֶת יְרוּשָׁלִַם עַל רֹאשׁ שִׂמְחָתִי" (תהלים קל"ז, ה'). הכלה המיועדת אף הרחיבה את ההסבר כיצד מְחַבְּרות מסורות יהודיות שונות בין זיכרון החורבן לשמחה של ההמשכיות. היא אמרה שהיא מברכת על דמעות בחתונה, ושעצב ושמחה יכולים להתקיים באותו טקס, שיש מקום לכבד חורבן ובריאה יחד.

חלק מהאנשים דמעו בזמן שהיא אמרה את הדברים. עם תום הסבב הזמנתי את המשתתפים לסבב נוסף שבו ביקשתי להתבונן ולספר מה יישא איתו כל אחד מהמפגש. חברי המשפחה דיברו על תחושת היחד שהשיחה הניבה, על המשמעות המשחררת של המחשבה שמדגישה את החיים זה בצד זה של עצב ושל שמחה. המפגש ארך כשלוש שעות. בני המשפחה קרובים זה אל זה אבל כולם ציינו שזו להם הפעם הראשונה שישבו יחד לדבר על מותו של קובי ועל המשמעות של אירוע זה עבורם.

לפני החתונה נפגשתי שוב עם ההורים. במהלך השיחה סיפרה האם על החלטתה ללבוש שמלה צבעונית לחתונה ולא בגד שחור על-אף שהוא צבע מקובל באירועים חגיגיים, כדי למנוע מהמוזמנים את המחשבה שהאבל חשוב לה מן השמחה, והיא לבשה שמלה אדומה.

החתונה עברה בהצלחה רבה. נפגשתי שוב עם כל המשפחה בחנוכה, צפיתי בקטעי וידיאו של החתונה ושוחחנו על חלק מהדברים שתרמו להצלחת האירוע. האם סיפרה לבני המשפחה בפעם הראשונה שיום לפני החתונה היא פקדה את קברו

של קובי, בכתה שם וחשה שהיא יכולה ללכת לחתונה בלב פתוח. היא גם קראה שיר שכתבה שסייע לה רבות והתקבל בהערכה רבה על-ידי הילדים ובעלה.

מנהגים, מסורות ואמונה הם חלק מהתהליך הטיפולי בעבודה עם משפחות דתיות ומסורתיות. למשפחת שביב סייע המנהג בטקס החתונה היהודי, שכורך את החורבן בהמשכיות החיים, לנוע למקום שונה. העושר של המסורות ושל המנהגים מאפשר ליצור הקשר שבאמצעותו ניתנת הכרה להתנסויות בפרספקטיבות שונות. מצוות בניית הסוכה יצרה הקשר מושלם לכנס את בני המשפחה יחדיו, והמפגש בתוך הסוכה העניק משמעות נוספת לשיחה.

התחברות באמצעות כתיבה עם יקרים שאבדו

מנהגים יהודיים נוספים יכולים לעזור בתהליך של התמודדות עם מוות ועם אבל. למשל, פרסום ספר לזכר נפטר. הספר עשוי להכיל מאמרים בענייני דת, דיון במקורות, ולעיתים דברים או מאמר שבהם מתוארות אישיותו ותולדותיו של הנפטר. במקרים אחרים עשוי הספר להכיל אגד מאמרים בעלי זיקה כלשהי לחיי האדם שנפטר. ספרים אלו יכולים להיות משמעותיים בשיחות טיפוליות.

לאחרונה עבדתי עם נער בן 16 שאיבד את אביו 10 שנים קודם לכן באירוע טרור. כאשר הגיע אלי בראשונה הוא סבל מקשיי ריכוז שבגינם קיבל תרופה - ריטלין. כששאלתי אותו כיצד השפיעה עליו התרופה, הוא ענה לי שהיא אפשרה לו להתקרב אל הקב"ה. התשובה נשמעה מוזרה במקצת אפילו עבורי, ואני אדם דתי! ביקשתי ממנו שיסביר והוא טען "בפעם הראשונה אני מצליח להתרכז בתפילותיי. ועכשיו שאני יכול להתרכז בתפילותיי אני חש קרוב יותר לקב"ה".

במשך הזמן הפכתי סקרן באשר למשמעות שנושאות תפילות בחייהם של אנשים. על כן התעניינתי בסוגי התפילה שהוא מתפלל. האם מעבר לנוסח התפילה הרגיל הוא נושא תפילות אישיות. על-פי ההלכה ישנם מקומות שבהם ניתן להוסיף נוסח אישי של תפילות מעבר לנוסח הקבוע. רציתי לדעת כיצד דיבר הבחור הצעיר אל הקב"ה, ואם הקב"ה גם מדבר איתו, ומהי המשמעות של תפילות אלו. מצאתי ששיחות אלו מעשירות את השיח על ערכים, על תקוות ועל האמונות של האדם ביחס לחייו, ולעיתים קרובות משמשות כר פורה לעיבוי סיפורי ההצלחה בשיחות הטיפוליות.

כאשר הגיע אלי הבחור הוא היה נחוש בדעתו שאיננו מעוניין לדבר על אביו:

"הוא מת, הוא עזב, ואני מוציא אותו מחיי, איני רוצה לשוחח עליו", ובעקבות בקשתו אמנם לא דיברנו עליו. עם הזמן השתנתה גישתו, ולאחר 10 מפגשים הוא ביקש לדבר על אביו. כחלק מ"אמירת שלום שוב" (White, 1989) ופרקטיקה של "היזכרות חוזרת" (re-remembering) (Hedtke, 2000, 2001; Hedtke & Winslade, 2004). ניסינו לדמות בנפשנו איזו שיחה יכלה להתנהל בינו לבין אביו לו היה יכול להיות נוכח בחברתנו, מה ישאלו זה את זה כאשר יפגשו בראשונה? מה יהיה חשוב לכל אחד לדעת על אודות 10 השנים מאז שנהרג האב? הבחור לא זכר דברים רבים על אביו, ועל כן בשבועות שתכפו ניגש ביוזמתו לברר במקורות שונים פרטים עליו. אביו כיהן כראש ישיבה בעת שנרצח, ובעקבות מותו הוציאה הקהילה לאור ספר עם מאמרים בענייני דת שעל-פי דעת הכותבים היו ראויים להיכלל בספר. הנוהג של כתיבת ספר זיכרון הפך חלק מתהליך החיבור מחדש לזיכרונות החיים, ויש בו התייחסות לקשרים עם דמויות משמעותיות בעבר ובהווה. שוחחנו על מה שהבן קרא ועל משמעות הדברים שקרא עבורו, ועל הסיבה שהוא נמשך לחלק מהקטעים. יכולנו לחבר את הטקסטים האלו עם סיפורים שהוא שמע על אביו מאימו, מחברי משפחה ומקרובים ועל הסיבה שהם משמעותיים עבורו.

בחור אחר שהתייעץ איתי איבד את אביו כתוצאה ממחלה כשהיה עדיין ילד צעיר. למדתי ממנו שהוא מתלבט ביחס לבחירת הנתיב בחייו, ושהוא ישאל על כך את הקב"ה. למדתי ממנו, שאביו היה תלמיד חכם ומחבר חידושי תורה. לאחר מותו של האב הוציאה לאור הקהילה הדתית שאליה הוא השתייך חלקים מן הכתובים של אביו. לאחר שיחה של "היזכרות חוזרת" עם הבחור הוא החל לקרוא ולחזור ולקרוא את פירושי התורה של אביו. הקריאה הייתה עבורו פעולה בעלת משמעות רבה ביותר בחייו, שאפשר חיבור בינו לבין אביו ורעיונותיו. בלעדיה לא היה מתאפשר החיבור למותו של אביו. במשך הזמן נוצרו חיבורים בין הערכים והשאיפות שביטא הבחור בתפילותיו ובלימודי הקודש שלו לבין הערכים והחשיבה שבאים לידי ביטוי בכתובים של אביו. התהליך הזה גיבש עבור הבחור יסודות מבוססים יותר שבעזרתם היה מסוגל להכריע באשר לדרך בחיים שאותה ינקוט.

נשמות וקישורים עם אלו שחיים דרך תפילה

על-פי היהדות, כאשר נפטר אדם נפרדת הנפש שלו מהגוף ועולה לעולם הנשמות וממשיכה להתקיים שם. טקסים מסוימים נועדים לעורר את הנשמות, ובהם, למשל,

לקראת החתונה מזמינים את הנשמות של הנפטרים להשתתף בה. יחס האנשים לנשמות המתים מגוון. יש שמרגישים את נוכחותן של הרוחות/נשמות האלו, הם חשים שהנשמות צופות בהם ממעל ומקשיבות להם וכו'. ניתן לשאול אנשים אבלים באשר ליחסם כלפי הנפטרים. לעיתים זו דרכם לשמור על קשר עם יקיריהם שאבדו.

סוג נוסף של מנהגים שיכולים להשפיע בזמנים קשים שייך לפן החברתי והקהילתי של התפילות. מגוון של תפילות הנאמרות בציבור עומד לרשות אדם שמאבד את היקר לו או כאשר אנשים קרובים לו חולים. למשל, ציון שמות של בני אדם בתפילותינו לרפואה שלמה או לזיכרון. לעיתים התהליך הוא פרטי ולעיתים הוא מתבטא בתפילה בציבור. בעבודתנו בבתי-ספר בזמן פיגועים או ירי של טילים ואובדן חיים אנו מזמינים את הילדים לומר תהילים. באמצעות הפעולות הרוחניות מרגישים התלמידים שהם פעילים, יכולים לתרום דבר-מה, ואינם רק פסיביים לנוכח הסבל של האנשים.

מחשבות

כפסיכולוג, אני מעוניין בחיבור של אנשים לתמות ולערכים החשובים והיקרים להם ביותר. בעבודה עם משפחות דתיות תופסים מצוות, מנהגים ואמונות חלק משמעותי בשיחות שאנו מנהלים איתן. מצאתי, שכאשר אנשים מנסים להתמודד עם חוויות טראומטיות, במיוחד עם אובדן יקירם, עשויות שיחות הנוגעות לאמונה או לפרקטיקות דתיות להיות בעלות ערך בעיני האנשים וגם בעלות ערך טיפולי.

לעיתים קרובות אני מופתע ממגוון האמונות הדתיות של בני האדם. אפילו בקרב קהילות חרדיות במיוחד קיימת שונות משמעותית בתפיסות של האנשים וביחס שלהם לקב"ה. ישנן דרכים רבות לפרש כתובים דתיים. הוויכוחים והדיונים על הפרשנויות השונות מקבלים יחס של כבוד במסורת היהודית. מעניין לציין, שהמאמר שממנו שאבתי השראה ביחס לשאלות על אמונה ועל היחס לקב"ה בטיפול נכתב דווקא על-ידי מטפלת נוצרייה, מליסה גריפית' (Griffith, 1995), שבו היא מתארת יצירת מרחב עבור אנשים לשיחה על החוויה האישית שלהם עם הקב"ה.

"כאשר נשאלים למשל 'מה הקב"ה עבורך?' - יש שעונים 'כמו אבא נדיב ושמימי', ואנו יכולים לחשוב שאנו מבינים את כוונתם... [אולם] מילים אלו דומות יותר לדלת.... ועל-אף שהפתח לליבם של אנשים נראה זהה, הרי באופן מופלא הַפְּנים שלהם שונה" (עמ' 129).

כאשר אני מדבר עם משפחות דתיות שחוו טראומה, במיוחד מוות טרגי של יקירם, אני מתעניין כיצד יכולות השיחות הטיפוליות לסייע להם למצוא משמעות, תנחומים וריפוי באמצעות טקסים, אמונות ומנהגים שהם מעריכים, ובו בזמן מאפשרות לי שיחות אלו להכיר את הגיוון הרב שבאופני הביטוי של אמונה, של דת ושל רוחניות.

מקורות

Griffith, M.L. (1995). Opening therapy to conversations with a personal God, In K. Weingarten (Ed.), *Cultural resistance: Challenging beliefs about men, women and therapy*. New York: Harrington Park Press

Hedtke, L. (2000). Dancing with death. *Gecko: A Journal of Deconstruction and Narrative Ideas in Therapeutic Practice, 2*, 5-16.

Hedtke, L. (2001). Stories of living and dying. *Gecko: A Journal of Deconstruction and Narrative Ideas in Therapeutic Practice, 1,* 4-27.

Hedtke, L. & Winslade, J. (2004). *Remembering lives: Conversations with the dying and the bereaved*. Amityville, New York: Baywood Publishing Company.

White, M. (1989). Saying hullo again. In M. White (Ed.), *Selected papers*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications

White, M. (1997). *Narratives of therapists' lives*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

"סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית - הלכה למעשה" הוא פרסום ראשון של ספר מקיף העוסק במלאכת הפסיכולוגיה החינוכית בישראל במאה ה-21. מי-טל ושלהבת-קניאל, בחסות אגף פסיכולוגיה בשפ"ו, כינסו בשני כרכים מאמרים הפורסים קשת רחבה ממגוון תחומי העיסוק של הפסיכולוגיה החינוכית. הספר כולל מאמרים פרי עטם של מיטב הפסיכולוגים החינוכיים ואנשי האקדמיה בישראל, אשר מחברים במאמריהם בין מחקר, ידע נתמך ראיות ועבודה מעשית בשירותים הפסיכולוגיים החינוכיים.

הכרך הראשון כולל מבוא הסוקר את התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית מבחינה היסטורית ובמבט לעתיד. בשער השני אסופה של מאמרים הנוגעים להיבטים שונים של עבודת הפסיכולוג החינוכי במערכות חינוכיות, והשער השלישי עוסק בהתערבויות בשעת חירום ובמשבר.

הכרך השני כולל שער רביעי שבו מוצגים ההיבטים התיאורטיים והמעשיים של הפסיכו-דיאגנוסטיקה. בשער החמישי מובאים מאמרים המתארים מגוון התערבויות טיפוליות, פרטניות וקבוצתיות, בגישות שונות ומאמר שעוסק בסוגיות אתיות. בשער השישי והאחרון מוצגות סוגיות שונות בהכשרה ובהדרכה בפסיכולוגיה חינוכית.

ספר זה נועד לשמש מקור למידע שימושי ונגיש לפסיכולוגים החינוכיים בישראל.

ד"ר שרונה מי-טל היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, חברה פעילה בארגון הבין-לאומי לפסיכולוגיה חינוכית (ISPA), ויושבת ראש קבוצת העניין של הארגון בהיוועצות. בעבר כיהנה כסגנית פסיכולוגית מחוזית בשירות הפסיכולוגי החינוכי של משרד החינוך במחוז צפון, וניהלה את השירות הפסיכולוגי חינוכי של מ"א מגידו. ד"ר מי-טל הייתה חברה בצוות שהקים את המדרשה ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית בשפ"י, שותפה לכתיבת מסמכים מטעם שפ"י כמו גם המחוון לעבודה עם עולים, וחברה בפורומים הנוגעים לגיל הרך ולעבודה המערכתית של אגף פסיכולוגיה. ד"ר מי-טל פרסמה מאמרים רבים, בעיקר בנושאי קונסולטציה ועבודה עם הגיל הרך. במשך שנים רבות לימדה בחוג לייעוץ ולהתפתחות האדם באוניברסיטת חיפה, והיום מלמדת בתכנית מ"א בפסיכולוגיה חינוכית במכללה האקדמית עמק יזרעאל.

גב' ראובנה שלהבת קניאל היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה. שנים רבות עבדה בשירות הפסיכולוגי חינוכי בירושלים וניהלה אותו. במהלך השנים התמחתה בתחומים ליקויי למידה, דיאגנוסטיקה ואתיקה, ולימדה בהשתלמויות ובבינוסים מחוזיים וארציים רבים. גב' שלהבת קניאל הייתה שותפה בבירה בהקמת הפורומים הארציים של אגף פסיכולוגיה, במיוחד בתחומי החינוך המיוחד וליקויי הלמידה, ובהקמה ובניהול במשך יותר מ-12 שנים של המדרשה ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית בשפ"ו. במשך שנים רבות כיהנה גב' שלהבת קניאל כיו"רית של ועדת האתיקה של הפ"י ובחברה בוועדת המשמעת של הפסיכולוגים במשרד הבריאות. כיום היא מלמדת באוניברסיטה העברית במגמה לפסיכולוגיה חינוכית וקלינית של הילד ובמגמה לייעוץ.