משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' שירות פסיכולוגי יעוצי

סוגיות
בפסיכולוגיה חינוכית
מהלכה למעשה

כרך ב

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: סטדיו שושנה שחר
הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

פסיכולוגיה חינוכית בישראל- מהלכה למעשה

בעריכת שרונה מי-טל וראובנה שלהבת-קניאל

תוכן עניינים

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, פרופ' עשור, אבי וקטן-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 וויצברגר, 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	פרופ' 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	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

מבוא לשער ד'

דיאגנוסטיקה

השער הרביעי עוסק בהיבטים שונים של דיאגנוסטיקה. נולמן מציגה מחקר מעקב על ילדים שהושארו לשנה נוספת בגן חובה. היא מראה, שללא קשר לתוצאות של האבחון למוכנות, גורם הגיל הכרונולוגי הוא המשפיע ביותר על ההסתגלות בטווח הארוך בעקבות ההישארות בגן. שיינמן וספיר-יוגב מציגות תיאוריות חדשות על משכל ובמיוחד את המודל של קטל הורן וקארול (CHC) ואת גישת ה"קרוס בטרי" לניתוח אבחונים קוגניטיביים. בנוסף, הן מתייחסות להשפעת הגישות הללו על ההגדרה של לקות למידה ספציפית. המאמר של לנזמן מתייחס לדילמות שמתעוררות באבחון אוכלוסיות מתרבויות שונות. הוא מביא כדוגמה לפתרון חלקי את אפשרות השימוש בכלי UNIT שנוצר כאבחון אוניברסלי לא מילולי להערכת תפקוד קוגניטיבי. טגלסי, סימקוקס וקים מתייחסות להערכת האישיות כפי שהיא משתקפת בתפקוד קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי. במאמרן הן בוחנות את הקשר בין המושגים התיאורטיים (קונסטרוקטים) לבין המדדים שלהם ואת ההשלכות לדיאגנוסטיקה. גרנות מגיש ריאיון שנועד להערכת תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב ילדים ומציג ראיות לאפקטיביות של הכלי באבחון הטיות בעיבוד מידע חברתי ואת הקשר בין הטיות אלו לבעיות התנהגות בפועל. בעקבות אלה הוא גם מציע דרכי התערבות.

הישארות בגן: מסייעת או חוסמת: עזרה או מכשול?

מחקר מעקב השוואתי על ילדים שנשארו בגן

אידה נולמן[1,2,3]

מבוא

בכל שנה, כאשר מתכוננים הילדים לעלות לכיתה א' מתמודדים אנשי חינוך, הורים ופסיכולוגים עם הדילמה הנוגעת לעזרה הטובה ביותר עבור ילדים שאינם מוכנים לבית-הספר, ומתעוררת בדרך כלל השאלה אם להעלות את הילד שאינו מוכן לכיתה א' או להשאיר אותו שנה נוספת בגן. במשך שנים רבות נידונה המדיניות הנוגעת לדילמה זו. מטרת המאמר היא לסקור גישות שונות ביחס להישארות בגן ולהציג מחקר שהעריך את ההשפעות ארוכות הטווח של הישארות בגן חובה כפרקטיקה של התערבות חינוכית. במחקר עקבו אחרי מהלך התקדמותם בכיתות בית-הספר היסודי של ילדים שנשארו שנה נוספת בגן, תוך התמקדות בהשפעת משתנה הגיל הכרונולוגי של הילד (חודש הלידה) וההבדלים בין ילדים צעירים בשנתון (נובמבר-דצמבר) שנשארו שנה לעומת הילדים הבוגרים יותר בשנתון.

1 ד"ר אידה נולמן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה בשפ"ח נתניה, מרכזת המסלול לגיל הרך במדרשה לפסיכולוגיה חינוכית, שפ"י.

2 המאמר מתבסס על סקר שנערך בראשית שנות ה-2000 בעיר נתניה במטרה לבסס את המדיניות שקשורה לקבלת החלטות על הישארות לשנה נוספת בגן. עד כה הממצאים לא פורסמו, אבל רבים מן העקרונות ומהמסקנות יושמו במודל העבודה בגנים והתקבלו במקומות נוספים. בשל החשיבות המתמשכת של ההמשגות המובאות במאמר הוחלט לפרסם אותו בספר זה. המאמר התקבל לפרסום לאחר עדכון ב 6.2017.

3 המחברת מודה מאוד לכל הגורמים שהיו מעורבים ותרמו למחקר זה מתוך השפ"ח ומינהל חינוך. המחקר התאפשר הודות לשיתוף הפעולה בין כל הגורמים. המחברת מודה לעמיתים בשפ"ח של עיריית נתניה על הסיוע שהעניקו באיסוף הנתונים ובביצוע המחקר, וכן תודה מיוחדת לכל המורים שתרמו מזמנם.

אסכולת הבשלות

תומכי אסכולת הבשלות בהתפתחות הילד, כמוצע על-ידי ג'סל, יטענו שההתפתחות איננה אחידה והיא מתרחשת בשלבים. אי לכך, ילדים שאינם מוכנים פשוט זקוקים לזמן נוסף (Gesell, 1982). לפי גישה זו, הפתרון במקרים אלו להעניק לילד שהות לגדילה ולהתפתחות במשך שנה נוספת בגן. השימוש התכוף בישראל במונח "בשלות" כדי לציין את מוכנותו של הילד לכיתה א' מצביעה על תמיכה באסכולת הבשלות של ההתפתחות. ההבשלה של פרי על עץ משמשת מטפורה לתהליך ההתפתחות אשר מתרחש באופן טבעי, והוא תלוי זמן. על-פי חשיבה זו, שנה נוספת בגן מאפשרת לילד "להבשיל" ולהגשים את הפוטנציאל שלו בעתיד. שנה נוספת בגן ללא התערבות מיוחדת היא הפתרון הטוב ביותר עבור ילד, שללא תלות בגילו הכרונולוגי לא השיג מוכנות. מחקרים רבים הפריכו תפיסה זו והראו, שילדים שנשארו בגן אינם מתפקדים טוב יותר לעומת חבריהם שעלו כיתה ונחשבו אף הם בקבוצת סיכון (Holmes, 1989; Jimerson, 2001; Shepard, 1989).

מחקר על השפעות הישארות כיתה ובגן

מחקרים מטא-אנליטיים על הישארות כיתה שנערכו במהלך שלושת העשורים האחרונים מצאו באופן עקבי, שלהישארות היו השפעות שליליות רבות יותר מאשר חיוביות על ביצועים אקדמיים ועל הסתגלות חברתית-רגשית (Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984; Jackson, 1975; Jimerson, 2001). ניתוחים אלו הסתמכו בעיקר על מחקרים על הישארות בכיתות הנמוכות (גן עד כיתה ג'). שפרד (Shepard, 1989) סקר 16 מחקרים שהתמקדו באופן בלעדי בהישארות בגן חובה, כולל מחקרים על תכניות של שנה נוספת עם תמיכה ועם התערבות (כמו כיתות מעבר וגנים התפתחותיים) טרם הכניסה לכיתה א'. הממצאים הבולטים הראו, שאין הבדלים בין התלמידים שנשארו שנה נוספת בגן לפני כניסתם לכיתה א' לבין אלו שזוהו כילדים בסיכון ועלו לכיתה א' בעקבות סירוב ההורים לקבל את ההמלצות להשאירם בגן. לדוגמה, במחקר שנערך על-ידי שפרד סמית (Shepard & Smith, 1987) זוהו והוערכו שתי קבוצות של ילדי גן בהתאמה מיטבית ככאלו שאינן מוכנות לכיתה א'. קבוצה אחת של ילדים (n=40) נשארה בגן חובה בעוד שהקבוצה האחרת (n=40) עלתה לכיתה א'. כאשר השוו בין שתי הקבוצות לאחר סיום כיתה א' לא נמצאו הבדלים בהערכות המורים את הישגי הקריאה, בהישגים בחשבון, בבשלות החברתית, בתפיסה העצמית של הלומד או בקשב. תוצאות במבחני הישגים

סטנדרטיים לא הציגו הבדלים משמעותיים בציונים בחשבון, והיה יתרון קטן בקריאה לטובת התלמידים שנשארו שנה. בראיונות עם הורים בא לידי ביטוי יחס מעט שלילי יותר כלפי בית-הספר של הילדים שנשארו שנה לעומת ילדים שעלו לכיתה א' בזמן ושהיו בסיכון שווה. לסיכום, תוצאות מחקר זה אינן תומכות בהישארות שנה כאמצעי התערבות תורם.

ישנם מחקרים שבהם התגלה שהישארות בגן חובה עשויה להעניק יתרונות קצרי-טווח. הנטייה של ילדים שנשארו שנה להציג שיפור זמני בביצועים האקדמיים מכונה לפעמים "קפיצה" בביצועים בטווח הקצר. עם זאת, במעקב לאורך זמן נוטים היתרונות הזמניים להיעלם (Holmes, 1989; Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland, & Sroufe, 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Banerji, 1990).

השפעות חברתיות ורגשיות של ההישארות בגן

תומכי גישת ההישארות בגן חובה גורסים, שאם ילדים שאינם מספיק מוכנים לכיתה א' יעלו כיתה ויחוו כישלון הדבר יגרום להם נזק רגשי וייצור גישה שלילית ללמידה, אשר עלולה להיות לה השפעה בטווח הארוך. מלבד זאת, מאמינים אנשי חינוך רבים, שהישארות בגן חובה גוררת סטיגמה פחות שלילית לעומת הישארות במהלך שנות הלימוד בבית-הספר. עם זאת, ראיות שנאספו על בסיס סולמות דירוג של מורים וגם על בסיס ראיונות עם הורים מצביעים על כך, שלהישארות בגן חובה השפעה שלילית על הגישה לבית-הספר ועל ההערכה העצמית (Shepard, 1989), וילדים שנשארו שנה לפני הכניסה לכיתה א' סובלים לעיתים קרובות מהקנטות של חבריהם לכיתה (Smith & Shepard, 1989). הראיות גם מצביעות, שבשנים שלאחר מכן ניכרת השפעה שלילית לגילם הגבוה יותר של הילדים לעומת חבריהם לכיתה. מחקרים הראו, שהסיכוי לנשירה מהלימודים בנקודה כלשהי במהלכם היה גבוה יותר באופן משמעותי בקרב ילדים שנשארו שנה נוספת בגן בהשוואה לבני כיתתם שהיו בעלי הישגים נמוכים אך לא נשארו שנה (Grissom & Shepard, 1989; Roderick, 1994).

לסיכום, המחקרים מראים, שהישארות בגן חובה איננה מובילה בדרך כלל לשיפור בתפקוד בבית-הספר. אפילו במקרים שבהם נראה שההישארות הועילה, ניכרו יתרונות אלו בטווח הקצר ולא נמשכו על פני השנים שלאחר מכן. לעומת זאת, הנתון שנותר קבוע היה פער הגילים בין התלמידים שנשארו שנה לבין בני כיתתם,

שהוכח שיש לו השפעות שליליות בשנים מאוחרות יותר. למרות מה שנראה כראיות משכנעות כנגד השארת שנה בגן כאמצעי חינוכי יעיל, ממשיכים בישראל כמו גם בארה"ב להשאיר ילדים רבים לשנה נוספת בגן חובה. חלק מהסיבות האפשריות לפער בין המחקרים לבין מתווי המדיניות ייבחנו בהמשך מאמר זה.

תפקיד גילו הכרונולוגי של הילד (חודש הלידה) בתהליך קבלת ההחלטה

מטרת המחקר הנוכחי היא להביא לקדמת הבמה את תפקיד הגיל של הילד שנשאר שנה כגורם מכריע בעת קבלת ההחלטות הנוגעות להישארות שנה נוספת בגן. מרבית המחקרים הקודמים נטו להתייחס לתלמידים שנשארו שנה כאל מקשה אחת ללא תלות בחודש הלידה שלהם. על-אף ממצאים המראים שרבים מהילדים שנשארו שנה בגן הם צעירים מתלמידים שלא נשארו שנה (Cosden, Zimmer, & Tuss, 1993; Dennebaum & Kulberg, 1994; May & Welch, 1984; Shepard & Smith, 1987), ושילדים צעירים יותר שעלו לכיתה א' נוטים לפגר אחר חבריהם הבוגרים יותר בכיתה מבחינת ההישגים (West, Denton, & Reany, 2000), ניתנה תשומת לב מועטה יחסית להשפעת הגורם של חודש הלידה על התוצאות המאוחרות יותר של ההישארות. במחקר אורך גילו פרגסון, ג'ימרסון ודלטון (Ferguson, Jimerson, & Dalton, 2001) שתלמידים צעירים יותר שנשארו שנה נטו לתפקד טוב יותר מחבריהם לכיתה הבוגרים שנשארו שנה אף הם. גורם זה נחשב משמעותי, מכיוון שחודש הלידה הוא מרכיב חשוב בתהליך קבלת ההחלטה ובמדיניות הנוגעת להשארת שנה בגן. בישובים רבים בישראל בהתאם להנחיות חוזר מנכ"ל נהוגה המדיניות, שעל-פיה ילדים שנולדו בתחילת שנת הלימודים (מינואר עד יוני בקירוב) אינם מועמדים בדרך כלל להישארות, בעוד שלילדים שנולדו מאוקטובר עד דצמבר יש סיכוי גבוה יותר להישאר שנה נוספת בגן חובה. המדיניות מתבססת על ההנחה, שמנקודת המבט של גישת הבשלות כבסיס למוכנות ילדים שנולדו בחודשים המאוחרים יותר של השנה ולכן הם הצעירים ביותר בכיתה, יש סיכוי גבוה להפיק תועלת משהות נוספת בגן. מצד אחר, ההנחה הייתה, שאם הילדים שנולדו בתחילת השנה (ינואר עד יוני) אינם מוכנים לבית-הספר, הסיבה אינה בשלות אלא ככל הנראה קשיים בעלי אופי שונה. רובם הגדול של הילדים שנשארים בגן בעיר שבה נערך הסקר הם ילדים צעירים שנולדו בחודשים אוקטובר עד דצמבר. לכן חשנו, שחשוב ליזום מחקר מעקב שיביא בחשבון את חודש הלידה של הילד שנשאר שנה.

רציונל ומטרות המחקר הנוכחי

מטרות המחקר הנוכחי היו לעקוב אחר התפקוד וההסתגלות של ילדים שנשארו בגן חובה לעומת עמיתיהם לשכבה. מחקר זה כולל ניתוח של השפעת גורם הגיל (חודש לידה) כמשתנה שהוקדשה לו תשומת לב מועטה במחקרים קודמים. ניתן במידה מסוימת להסתמך על מחקרים שבוצעו בארצות הברית, אך קיימים הבדלים בסיסיים במבנה מערכת החינוך אשר מבחינים בין שתי החברות. בישראל גני הילדים הם בדרך כלל יחידות נפרדות, המחולקות לעיתים קרובות לקבוצות רב-גיליות, והם אינם חלק מבית-הספר היסודי כפי שהם בארצות הברית. הנחנו, שלמאפיינים אלו השפעה על הגישות ועל המדיניות של השארה בגן חובה. לכן, היה חשוב לערוך מחקר על מדגם ישראלי. חשנו שמידע כזה ישמש בסיס להערכת ולקביעת מדיניות בנוגע להשארה בגן, ויאפשר להגביר את המודעות של פסיכולוגים, של אנשי חינוך ושל הורים בעת קבלת ההחלטות.

הגדרת קבוצת ההשוואה המשמשת במחקר זה

במחקרים רבים על הישארות מסתמכים על השוואה בין קבוצות תלמידים בסיכון שקיבלו המלצה להישאר שנה בגן, אולם עקב מחסור במקומות פנויים או עקב התנגדות הורים, חלקם עלו כיתה יחד עם חבריהם לכיתה. נערכת, אם כן, השוואה בין תלמידים בסיכון שנשארו כיתה לבין תלמידים שגם הם לא היו מוכנים במידה שווה אבל עלו כיתה. קבוצת השוואה כזו הייתה רצויה אולם לא הייתה אפשרית, מכיוון שמרבית ההורים נוטים לקבל את ההמלצה להשאיר את ילדם שנה נוספת בגן. קבוצת ההשוואה במחקר זה כללה חברים לכיתה שלא נשארו כיתה ונדגמו באופן אקראי. הקבוצה הזאת אפשרה השוואה בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן חובה לאוכלוסיית התלמידים הכללית שעלתה לכיתה א' על-פי תאריך הלידה שלהם ולומדים באותה שכבה. היא לא אפשרה השוואה בין תלמידים בסיכון שנשארו בגן לבין תלמידים בסיכון שעלו לבית-הספר על-פי גילם. התלמידים הושוו בסיום כיתה א' וכיתה ג'.

הגדרת השאלות במחקר זה

מטרת המחקר הייתה לבחון את ההבדלים בין ילדים אשר נשארו שנה נוספת בגן חובה בעבר לבין בני כיתתם אשר עלו לכיתה א' במועד, מבחינת הישגים בלימודים והסתגלות למסגרת החינוכית.

בהגדרת השאלה שהוצבה במחקר זה הבאנו בחשבון את ההנחה, שילדים חוזרים על שנת לימודים בגן בגלל פער בינם לבין בני כיתתם. התקווה הייתה שהשנה הנוספת תעניק לתלמידים שנחשבים כמצויים בפיגור הזדמנות לגשר על פני הפער ולהצטרף לכיתה א' ברמה של חבריהם לכיתה.

השאלה הראשונה שהוצבה במחקר זה היא: כיצד ילדים שנשארים בגן לפני כניסתם לכיתה א' משתווים לחבריהם החדשים לכיתה בשנים הבאות?

השאלה השנייה נגעה להשפעת הגיל הכרונולוגי (חודש הלידה) של התלמידים שנשארו כיתה: האם הישארות של שנה נוספת בגן חובה של ילדים צעירים בשנתון (ילידי אוקטובר - דצמבר) תועיל יותר לעומת הישארות של שנה נוספת בגן חובה של ילדים בוגרים יותר בשנתון (ינואר עד ספטמבר)?

ההשערה הייתה, שילדים שנולדו בחודשים המאוחרים יותר של השנה (אוקטובר עד דצמבר) והם הצעירים בקבוצתם, יפיקו תועלת רבה יותר מהישארות בגן חובה בהשוואה לחבריהם הבוגרים (שנולדו בין ינואר עד ספטמבר) ואף הם נשארו בגן.

שיטה

משתתפים

סקר זה כלל 797 ילדים בכיתות א' ו-ג' ב-17 בתי-ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים. תלמידי כיתה א' היו ילידי 1997/1998 ותלמידי כיתה ג' היו ילידי 1995/6. לאחר מיון התברר ש-464 ממשתתפי הסקר נמנו עם הילדים אשר נשארו שנה נוספת בגן, ו-333 ילדים אשר עלו לכיתה א' במועד. רשימת הילדים נבנתה בעזרת פסיכולוגיות בתי-הספר. ילדים שנשארו בעבר בגן אותרו באמצעות תאריכי הלידה. כלומר, ילדים בכיתה א' שנשארו בגן הם ילידי 1997, וילדים מכיתות ג' שנשארו בגן הם ילידי 1995. לכל תלמיד אשר נשאר שנה נוספת בגן בעבר זווג תלמיד בכיתתו החדשה יליד אותו חודש (או קרוב ככל האפשר) אשר עלה לכיתה א' במועד. בגלל מדיניות שעל-פיה אין להשאיר ילדים בוגרים שנה נוספת בגן, היה מספר יחסית מועט של ילדים ילידי ינואר עד יולי שאותרו כילדים שנשארו בעבר בגן. בגילאים הצעירים יותר, במיוחד בחודש דצמבר אותר מספר רב של ילדים שנשארו, ולא בכל המקרים ניתן היה לאתר זיווג מתאים. לכן קבוצת הילדים אשר עלו לכיתה א' אינה זהה בגודלה לקבוצת הילדים אשר נשארו בגן. בנוסף, נאספו נתונים על מגדר, על סוג בית-הספר

(ממלכתי/ ממלכתי דתי), על הרמה הסוציו-אקונומית של בית-הספר, על המוצא (יליד ישראל/ עולה) ועל קבלת סיוע בבית-הספר.

כלים

שאלון תפקוד למורה: לצורך הסקר נבנה שאלון בשיתוף הצוות של השירות הפסיכולוגי ויועצת מערכתית. במחקר גישוש מקדים נמצא השאלון מובן ובהיר למורות. השאלון כלל שאלות בתחום ההישגים הלימודים וההסתגלות למסגרת חינוכית. השאלות נועדו להקיף את התחומים העיקריים של ההישגים בלימודים ושל ההסתגלות למסגרת בהתאם למקובל במערכת החינוך. בתחום ההישגים הלימודיים נשאל/ה המורה על הרמה הלימודית הכללית של הילד, על רמת הקריאה, על רמת הבנת הנקרא, על רמת הידע בחשבון, על בהירות כתב היד ועל יכולת ההתנסחות בכתיבה חופשית. בתחום ההסתגלות למסגרת החינוכית נשאל/ה המורה על מקובלות חברתית, על קבלת גבולות וכללים של המסגרת, ועל נשיאה באחריות אישית במילוי מטלות. בכל שאלה נתבקש/ה המורה לדרג את הילד לפי "רמה נמוכה מאוד" (1), "רמה נמוכה" (2) "רמה ממוצעת" (3) "רמה גבוהה" (4), "ורמה גבוהה מאד" (5). מלבד זאת, דיווח/ה המורה אם התלמיד מקבל שעות סיוע במסגרת בית-הספר, ואם כן, מהו סוג הסיוע (שיעורי עזר, שעות שילוב, תרפיה, שעות עולים וכד'). לצורך בחינת האפשרות לקבץ את 9 השאלות בשאלון מבחינה סטטיסטית ל-2 משתנים - הישגים לימודיים והסתגלות למסגרת החינוכית, נערך ניתוח גורמים. ניתוח זה מלמד, כי למעשה השאלות יוצרות גורם כללי אחד, ונמצאה עקיבות פנימית גבוהה בין גורמי השאלון. עם זאת, ניתן עדיין לפצל את הפריטים ל-2 גורמים: הישגים לימודיים והסתגלות למסגרת. לפיכך, הוגדרו 3 משתנים: הישגים בלימודים, הסתגלות למסגרת החינוכית ותפקוד כללי.

הליך

השאלון הופנה למורים/ות עם שם הילד ועם ההוראה שלאחר מילוי השאלון עליהם למחוק את שם הילד ולהשאיר רק את פרטי הרקע הבאים באופן אנונימי: בית-הספר שבו לומד כיום, כיתה (א' או ג'), חודש ושנת לידה, מגדר וארץ לידה. מחנכי הכיתות מילאו את השאלונים ללא ידיעה הנוגעת למטרות המחקר.

ממצאים

ממצאי הסקר מתמקדים בהבדלים בין ילדים (כיום בני אותה כיתה) אשר נשארו שנה נוספת בגן חובה לבין ילדים אשר עלו לכיתה א' במועד, תוך התייחסות לקבוצות שונות (חודש לידה, כיתה, מגדר, סוג בית-ספר ורמתו הסוציו-אקונומית, ארץ לידה וקבלת סיוע כיום בבית-הספר).

תוצאות הסקר מראות לנו באופן כללי, שילדים שנשארו שנה נוספת בגן בעבר מתפקדים ברמה נמוכה יותר מיתר חברי כיתתם שעלו במועד. נמצא, כי חודש הלידה של הילד, רמת כיתתו והרמה הסוציו-אקונומית משפיעים על תוצאות אלו כמפורט להלן.

הבדלים בתפקוד, בהישגים ובהסתגלות בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן / עלו לכיתה א', לפי חודשי הלידה

בקרב הילדים שנשארו שנה נוספת בגן נמצאו הבדלים ביניהם לפי חודש לידה. הציונים שלהם בהישגים ובהסתגלות מלמדים, כי ילידי ינואר עד מאי הם בעלי הציונים הנמוכים ביותר וילידי דצמבר הם בעלי הציונים הגבוהים ביותר. במילים אחרות, בקבוצת הילדים שנשארו שנה נוספת בגן הילדים הבוגרים ביותר בשנתון הציגו את ההישגים הנמוכים ביותר. לעומתם, הילדים הצעירים בשנתון שנשארו מתפקדים ברמה טובה יותר מהם.

לוח 1 מציג ממוצעים וסטיות תקן של תפקוד כללי, של הישגים בלימודים ושל הסתגלות למסגרת על-פי קבוצות הילדים וחודשי הלידה.

לוח 1 - תפקוד, הישגים והסתגלות לפי קבוצות הילדים וחודשי הלידה (n=797)

			תפקוד כללי		הישגים בלימודים		הסתגלות למסגרת	
	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'
ילידי חודש:	N (%)	N (%)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
ינואר עד מאי	47 (10.1)	48 (14.4)	2.65 (0.88)	3.17 (0.94)	2.42 (0.98)	3.00 (0.99)	2.97 (0.98)	3.46 (1.05)
יוני-יולי	46 (9.9)	51 (15.3)	3.09 (0.92)	3.53 (0.95)	2.96 (0.97)	3.38 (1.07)	3.30 (1.02)	3.73 (0.96)
אוגוסט-ספטמבר	86 (18.5)	94 (28.3)	2.96 (0.90)	3.35 (0.87)	2.77 (1.05)	3.25 (1.02)	3.27 (0.99)	3.54 (0.92)
אוקטובר	80 (17.3)	48 (14.4)	3.14 (0.92)	3.55 (0.89)	2.96 (1.05)	3.53 (1.01)	3.37 (0.98)	3.61 (0.97)
נובמבר	87 (18.8)	62 (18.6)	3.10 (0.90)	3.40 (0.83)	2.98 (0.98)	3.27 (0.90)	3.32 (0.97)	3.63 (0.97)
דצמבר	118 (25.4)	30 (9.0)	3.38 (0.94)	3.44 (0.85)	3.31 (1.09)	3.40 (0.98)	3.53 (0.93)	3.51 (0.88)
סה"כ	464 (100)	333 (100)	3.11 (0.93)	3.40 (0.89)	2.96 (1.06)	3.29 (1.00)	3.34 (0.98)	3.58 (0.96)

לוח 2 מפרט את ההבדלים בין קבוצות הילדים בכל אחת מ-6 הקבוצות לפי חודשי לידה.

לוח 2 - הבדלים בתפקוד, בהישגים ובהסתגלות בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן / עלו לכיתה א', לפי חודשי הלידה (n=796)

	ינואר עד מאי F(1,784)	יוני-יולי F(1,784)	אוגוסט-ספטמבר F(1,784)	אוקטובר F(1,784)	נובמבר F(1,784)	דצמבר F(1,784)
תפקוד כללי	7.65** (η^2=.01)	5.72* (η^2=.01)	8.34** (η^2=.01)	6.29* (η^2=.01)	3.59 (η^2=.005)	0.11 (η^2=.001)
הישגים בלימודים	7.69** (η^2=.01)	4.24* (η^2=.005)	9.88** (η^2=.01)	9.46** (η^2=.01)	2.70 (η^2=.003)	0.19 (η^2=.001)
הסתגלות למסגרת	6.05* (η^2=.01)	4.76* (η^2=.006)	3.42 (η^2=.004)	1.86 (η^2=.002)	3.17 (η^2=.004)	0.01 (η^2=.001)

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הלוחות מלמדים, כי רמת התפקוד הכללי וכן ההישגים בלימודים של ילידי ינואר עד אוקטובר אשר נשארו בעבר שנה נוספת בגן חובה נמוכים באופן מובהק מבני כיתתם ילידי אותם חודשים אשר עלו לכיתה א' במועד. לעומת זאת, אין הבדל מובהק בין ילידי החודשים נובמבר ודצמבר אשר נשארו שנה נוספת בגן לבין בני כיתתם ילידי אותם חודשים אשר עלו לכיתה א' במועד (ראוי לציין, כי ההישגים של ילידי נובמבר אשר נשארו שנה נוספת בגן נוטים להיות נמוכים יותר מאשר של חבריהם אשר עלו לכיתה א', אם כי ההבדל אינו מובהק). רמת ההסתגלות למסגרת של ילידי ינואר עד יולי אשר נשארו שנה נוספת בגן נמוכה באופן מובהק מזו של ילידי אותם חודשים אשר עלו לכיתה א'. אין הבדל ברמת ההסתגלות למסגרת בקרב ילידי אוגוסט עד דצמבר בין ילדים אשר נשארו בגן לבין אלה שעלו לכיתה א'. בסיכום, התוצאות מעידות על כך, שהישארות בגן הועילה לילדים הצעירים בשנתון (ילידי נובמבר ודצמבר) שהצטרפו לכיתה א' עם ילדים צעירים מהם, ולא נראו הבדלים בין הקבוצות האלה, הם הצליחו לסגור את הפער וממשיכים לתפקד ברמת כיתתם החדשה לאורך שנים. ילדים בוגרים יותר בשנתון, ילידי ינואר עד אוקטובר, ממשיכים להראות פער ומתפקדים ברמה לימודית נמוכה יותר מבני כיתתם גם אחרי שנשארו שנה נוספת בגן. תופעה זאת נמצאה גם ביחס להסתגלות למסגרת אך רק אצל הילדים הבוגרים ביותר בשנתון (ילידי ינואר עד יולי).

הבדלים בתפקוד, בהישגים ובהסתגלות בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן / עלו לכיתה א', לפי כיתה וחודשי לידה

נבחנו ההבדלים בין קבוצות ילדים לפי כיתה וחודשי לידה. הממוצעים וסטיות התקן מופיעים בלוח 3 להלן, וניתוחי השונות לפי חודש בכל כיתה (א', ג') בלוח 4.

לוח 3. תפקוד, הישגים והסתגלות לפי קבוצות הילדים, הכיתה וחודשי הלידה (n=790)

			תפקוד כללי		הישגים בלימודים		הסתגלות למסגרת	
	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'
ילידי חודש:	N (%)	N (%)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
			כיתה א'					
ינואר עד יולי	37 (18.4)	39 (27.1)	3.12 (0.94)	3.47 (0.95)	2.96 (1.00)	3.34 (1.07)	3.36 (0.99)	3.74 (0.89)
אוגוסט-ספטמבר	37 (18.4)	36 (25.0)	2.94 (0.94)	3.32 (0.87)	2.74 (1.16)	3.10 (0.99)	3.25 (1.05)	3.67 (0.91)
אוקטובר	38 (18.9)	23 (16.0)	3.29 (1.00)	3.61 (0.85)	3.13 (1.10)	3.61 (1.07)	3.53 (1.01)	3.65 (0.79)
נובמבר	38 (18.9)	31 (21.5)	3.15 (0.93)	3.31 (0.84)	3.06 (0.97)	3.18 (0.91)	3.40 (1.02)	3.51 (0.93)
דצמבר	51 (25.4)	15 (10.4)	3.51 (0.90)	3.59 (0.61)	3.49 (1.02)	3.63 (0.64)	3.59 (0.93)	3.51 (0.74)
סה"כ	201 (100)	144 (100)	3.22 (0.95)	3.43 (0.86)	3.09 (1.07)	3.32 (0.99)	3.44 (0.99)	3.63 (0.87)
			כיתה ג'					
ינואר עד יולי	55 (21.2)	60 (32.3)	2.66 (0.83)	3.28 (0.96)	2.46 (0.92)	3.10 (1.02)	2.99 (1.00)	3.51 (1.08)
אוגוסט-ספטמבר	46 (17.8)	55 (29.5)	2.96 (0.82)	3.35 (0.84)	2.73 (0.91)	3.30 (1.01)	3.33 (0.92)	3.40 (0.91)
אוקטובר	42 (16.2)	25 (13.4)	3.01 (0.82)	3.50 (0.94)	2.81 (0.99)	3.46 (0.98)	3.23 (0.95)	3.57 (1.12)

נובמבר	49 (18.9)	31 (16.7)	3.06 (0.89)	3.49 (0.83)	2.91 (0.95)	3.37 (0.90)	3.30 (0.91)	3.71 (0.99)
דצמבר	67 (25.9)	15 (8.1)	3.29 (0.97)	3.30 (1.03)	3.18 (1.13)	3.17 (1.21)	3.48 (0.93)	3.51 (1.03)
סה"כ	259 (100)	186 (100)	3.01 (0.90)	3.37 (0.90)	2.83 (1.02)	3.26 (1.01)	3.27 (0.95)	3.52 (1.01)

לוח 4 - הבדלים בתפקוד, בהישגים ובהסתגלות בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן / עלו לכיתה א', לפי כיתה וחודשי הלידה (n=790)

	ינואר עד יולי F(1,770)	אוגוסט-ספטמבר F(1,770)	אוקטובר F(1,770)	נובמבר F(1,770)	דצמבר F(1,770)
	כיתה א'				
תפקוד כללי	2.92 (η^2=.004)	3.22 (η^2=.004)	1.90 (η^2=.002)	0.56 (η^2=.001)	0.09 (η^2=.001)
הישגים בלימודים	2.67 (η^2=.003)	2.44 (η^2=.003)	3.18 (η^2=.004)	0.51 (η^2=.001)	0.22 (η^2=.001)
הסתגלות למסגרת	2.87 (η^2=.004)	3.40 (η^2=.004)	0.25 (η^2=.001)	0.21 (η^2=.001)	0.07 (η^2=.001)
	כיתה ג'				
תפקוד כללי	13.38*** (η^2=.02)	4.67* (η^2=.006)	4.68* (η^2=.006)	4.45* (η^2=.006)	0.03 (η^2=.001)
הישגים בלימודים	11.69*** (η^2=.02)	8.14** (η^2=.01)	6.60** (η^2=.01)	3.87* (η^2=.005)	0.01 (η^2=.001)
הסתגלות למסגרת	8.54** (η^2=.01)	0.15 (η^2=.001)	1.99 (η^2=.003)	3.39 (η^2=.004)	0.01 (η^2=.001)

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

לוחות 3 ו-4 מלמדים, שבשתי הכיתות (א' ו-ג') הסתמנה מגמה כללית של תפקוד

נמוך יותר בקרב מי שנשאר שנה נוספת בגן חובה לעומת בני כיתתם שעלו לכיתה א' במועד. בכיתה א' ההבדלים אינם מובהקים, בכיתה ג' הפער בין שתי הקבוצות (אלו שנשארו בגן ואלו שעלו לכיתה א') גדל וההבדלים ביניהם מובהקים. נמצאו הבדלים בין ילדים שנשארו בגן לפי חודש לידה. בכיתה א' נמצאה נטייה לתפקוד לימודי נמוך יותר בקרב ילדים שנשארו שנה נוספת בגן חוץ מאלו שנולדו בנובמבר ודצמבר. בכיתה ג', ילידי חודש דצמבר בלבד, אשר נשארו שנה נוספת בגן, מתפקדים ומגיעים להישגים ברמה דומה לחבריהם אשר עלו לכיתה א'. כל יתר תלמידי כיתה ג' ילידי ינואר עד נובמבר מתפקדים ברמה נמוכה מזו של מי שעלו ישירות לכיתה א'. מבחינת הסתגלות למסגרת בכיתה ג', נמצאו ילידי ינואר עד יולי אשר נשארו שנה נוספת בגן מסתגלים ברמה טובה פחות מחבריהם אשר עלו בזמן לכיתה א'. מכאן, שמגמת ההבדלים בין מי שנשארו בגן לבין מי שעלו לכיתה א' קיימת כבר מכיתה א', אך בכיתה א' ההבדלים עדיין אינם מובהקים. עוצמתם של ההבדלים עולה בין כיתה א' לכיתה ג'. הדבר מרמז, שייתכן שקיים רווח קצר טווח מהישארות לשנה נוספת בגן. ככל הנראה, השנה הנוספת בגן מצליחה לצמצם את הפער ברמה מסוימת אך הוא ממשיך להתרחב עם הזמן, חוץ מאשר בקרב הילדים הצעירים ביותר בשנתון שנשארו (ילידי דצמבר) שממשיכים לתפקד ברמת כיתתם גם בכיתה ג'.

הבדלים בתפקוד, בהישגים ובהסתגלות בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן / עלו לכיתה א', לפי הרמה הסוציו-אקונומית של בתי-הספר וחודש לידה.

בסקר זה התייחסנו לרמה הסוציו-אקונומית של בית-הספר באופן כללי כפי שנקבעה על-ידי אנשי החינוך שמכירים את כלל בתי-הספר בעיר. בתי-הספר שהשתתפו במחקר חולקו ל-3 רמות (נמוכה/בינונית/גבוהה). כמה מבתי-הספר שהשתתפו במחקר מאופיינים באוכלוסייה מעורבת שכוללת את שלוש הרמות, ואלו הוגדרו ברמה בינונית.

מבחינת ההבדלים בין מי שנשארו שנה נוספת בגן לבין מי שעלו לכיתה א' הסתבר, כי בבתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית נמוכה אין הבדלים בין ילדים אשר נשארו שנה נוספת בגן לבין ילדים אשר עלו לכיתה א' - תפקודם, הישגיהם והסתגלותם של כלל הילדים בבתי-ספר אלה נוטים להיות נמוכים מאשר בבתי-ספר האחרים, והישארות שנה נוספת לא יוצרת הבדל. לעומתם, בבתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית בינונית וגבוהה נמצא הבדל המלמד, כי תפקודם, הישגיהם והסתגלותם של ילדים אשר נשארו שנה נוספת בגן נמוכים מאלו של ילדים אשר עלו לכיתה א'. בהמשך נבחנו ההבדלים בין קבוצות הילדים לפי הרמה הסוציו-אקונומית של בתי-הספר וחודשי לידה. עקב

מיעוט הנבדקים במדגם שהיו בבתי-הספר ברמה הסוציו-אקונומית הגבוהה היה צורך לחבר כמה קבוצות של ילדים שנולדו בחודשים שונים, כפי שמופיע בלוחות שלהלן.

לוח 5 - תפקוד, הישגים והסתגלות לפי קבוצות הילדים, רמה סוציו-אקונומית של בתי-הספר וחודש הלידה (n=720)

			תפקוד כללי		הישגים בלימודים		הסתגלות למסגרת	
	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'	נשארו	עלו לא'
ילידי חודש:	N (%)	N (%)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
			בתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית נמוכה					
ינואר עד יולי	29 (24.6)	36 (41.9)	2.98 (1.08)	3.06 (1.03)	2.76 (1.17)	2.98 (1.11)	3.33 (1.13)	3.15 (1.10)
אוגוסט-ספטמבר	21 (17.8)	22 (25.6)	2.81 (0.96)	3.28 (0.73)	2.67 (1.09)	3.26 (0.82)	3.10 (1.10)	3.36 (0.87)
אוקטובר	16 (13.5)	12 (13.9)	2.95 (0.66)	3.18 (0.91)	2.88 (0.81)	3.17 (1.05)	3.06 (0.98)	3.19 (1.02)
נובמבר-דצמבר	52 (44.1)	16 (18.6)	3.17 (0.99)	2.95 (0.88)	3.10 (1.13)	2.85 (0.94)	3.35 (1.00)	3.06 (1.12)
סה"כ	118 (100.0)	86 (100.0)	3.03 (0.97)	3.11 (0.91)	2.91 (1.10)	3.05 (1.00)	3.26 (1.04)	3.19 (1.03)
			בתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית בינונית					
ינואר עד יולי	43 (17.0)	39 (21.7)	2.93 (0.86)	3.51 (0.89)	2.78 (0.91)	3.32 (1.02)	3.16 (0.96)	3.82 (0.88)
אוגוסט-ספטמבר	48 (19.0)	56 (31.1)	2.97 (0.85)	3.37 (0.95)	2.74 (0.97)	3.25 (1.13)	3.28 (0.93)	3.57 (0.96)
אוקטובר	51 (20.1)	31 (17.2)	3.15 (0.99)	3.75 (0.88)	2.94 (1.12)	3.77 (0.98)	3.41 (1.00)	3.76 (0.97)
נובמבר-דצמבר	111 (43.9)	54 (30.0)	3.28 (0.93)	3.51 (0.85)	3.18 (1.06)	3.39 (0.97)	3.44 (0.93)	3.72 (0.92)

סה"כ	253 (100.0)	180 (100.0)	3.14 (0.92)	3.51 (0.90)	2.98 (1.04)	3.40 (1.04)	3.36 (0.95)	3.70 (0.92)
			בתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית גבוהה					
ינואר עד אוקטובר	21 (44.7)	20 (55.6)	3.22 (0.82)	3.80 (0.68)	3.09 (1.02)	3.64 (0.81)	3.37 (0.74)	4.07 (0.66)
נובמבר-דצמבר	26 (55.3)	16 (44.4)	3.12 (0.75)	3.70 (0.65)	3.01 (0.83)	3.65 (0.67)	3.36 (0.79)	3.85 (0.78)
סה"כ	47 (100.0)	36 (100.0)	3.17 (0.77)	3.75 (0.66)	3.04 (0.91)	3.64 (0.74)	3.36 (0.76)	3.97 (0.71)

לוח 6 - הבדלים בתפקוד, בהישגים ובהסתגלות בין ילדים שנשארו שנה נוספת בגן / עלו לכיתה א', לפי רמה סוציו-אקונומית של בתי-הספר וחודש הלידה (n=720)

	ינואר עד יולי F(1,621)	אוגוסט-ספטמבר F(1,621)	אוקטובר (F(1,621)	נובמבר-דצמבר F(1,621)
	בתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית נמוכה			
תפקוד כללי	0.12 (η^2=.001)	2.78 (η^2=.004)	0.40 (η^2=.001)	0.68 (η^2=.001)
הישגים בלימודים	0.72 (η^2=.001)	3.37 (η^2=.005)	0.53 (η^2=.001)	0.71 (η^2=.001)
הסתגלות למסגרת	0.58 (η^2=.001)	0.82 (η^2=.001)	0.13 (η^2=.001)	1.04 (η^2=.002)
	בתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית בינונית			
תפקוד כללי	7.92** (η^2=.01)	4.93* (η^2=.01)	8.42** (η^2=.01)	2.20 (η^2=.004)
הישגים בלימודים	5.39* (η^2=.01)	6.24* (η^2=.01)	12.29*** (η^2=.02)	1.42 (η^2=.002)
הסתגלות למסגרת	9.33** (η^2=.02)	2.20 (η^2=.004)	2.61 (η^2=.004)	3.05 (η^2=.005)
	בתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית גבוהה			
תפקוד כללי	F(1,79)=6.44* (η^2=.08)			F(1,79)=6.08* (η^2=.07)

הישגים בלימודים	*F(1,79)=4.34 (η^2=.05)	*F(1,79)=5.67 (η^2=.07)
הסתגלות למסגרת	**F(1,79)=9.04 (η^2=.10)	*F(1,79)=4.35 (η^2=.05)

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

שני הלוחות מלמדים, שבבתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית נמוכה אין הבדל בין הילדים אשר נשארו בגן / עלו לכיתה א' בכל חודשי הלידה, ואילו בבתי-הספר ברמה סוציו-אקונומית גבוהה ההבדל קיים בין קבוצות ילדים שנולדו בכל חודשי הלידה. בבתי-ספר ברמה סוציו-אקונומית בינונית קיים הבדל בתפקוד ובהישגים בקרב ילדים ילידי ינואר עד אוקטובר, בין מי שנשארו בגן / עלו לכיתה א', ובהסתגלות בקרב ילדים ילידי ינואר עד יולי.

דיון

במבוא למאמר זה הוצבו שתי שאלות וההתייחסות אליהן מובאת להלן.

כיצד מצליחים ילדים שנשארו שנה נוספת בגן חובה טרם כניסתם לכיתה א' להשוות את הישגיהם בשנים הבאות לחבריהם לכיתה שלא נשארו כיתה?

במקרים שבהם תלמידים שנשארו בגן מתפקדים באותה רמה כמו חבריהם לכיתה שלא נשארו כיתה, אזי ההישארות בגן השיגה את מטרתה בכך שאפשרה לאלה שנשארו לסגור את הפער. ואילו במקרים שהתלמידים שנשארו בגן ממשיכים לתפקד מתחת לרמת השכבה החדשה שאליה הצטרפו לאחר ההישארות, אזי השנה הנוספת בגן לא סייעה לסגירת הפער.

במחקר זה בסוף כיתה א' ההבדלים בין תלמידים שנשארו בגן לבין תלמידים שלא נשארו בגן לא היו מובהקים סטטיסטית, על-אף שאכן ניתן להבחין במגמה של ביצועים נמוכים יותר בקרב תלמידים שנשארו. הבדלים אלו הפכו להיות מובהקים סטטיסטית במדגם של סוף כיתה ג'. התוצאות הכלליות של מחקר זה תומכות במחקרים קודמים שצוטטו במבוא למאמר זה (Banerji,1990; Holmes, 1989; Mantzicopoulos & Morrison, 1992) אשר מראים, שאמנם הישארות בגן מאפשרת שיפור קצר-טווח בתוצאות האקדמיות בתקופה שמיד לאחר ההישארות, אולם השפעות מועילות אלו הן זמניות בלבד ונעלמות עם הזמן. כזכור, קבוצת

ההשוואה במחקר זה הייתה מורכבת מתלמידים שלא נשארו בגן שנדגמו באופן אקראי מתוך אוכלוסיית התלמידים הכללית. ממחקר זה אנו יכולים להסיק על הביצועים של תלמידים שנשארו בגן ביחס לאוכלוסיית התלמידים הכללית, ונמצא, שממוצע ביצועיהם של תלמידים שנשארו בגן נותר נמוך יותר לעומת חבריהם לכיתה באותה שכבה, כאשר הפער בין שתי הקבוצות גדל עם הזמן. הדבר מצביע על כך, שהישארות בגן איננה התערבות חינוכית יעילה במרבית המקרים. השאלה שמתעוררת היא אם תוצאות ההישגים של התלמידים, שזוהו בגן כלא מוכנים לכיתה א', היו נמוכות עוד יותר אילולא נשארו שנה נוספת בגן? על-אף שקבוצת ההשוואה במחקר זה לא מאפשרת לנו לענות על שאלה זו, מרבית הממצאים של מחקרים קודמים על אודות הישארות בגן אינם מצביעים על הבדל בין תלמידים שנשארו שנה בגן חובה לפני כיתה א' לבין אלו שזוהו כמצויים בסיכון אבל עלו עקב סירוב ההורים לקבל את ההמלצות להשאירם בגן (Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984; Jackson, 1975; Jimerson, 2001; Shepard, 1989). כאשר מעריכים את התוצאות ואת ההשלכות של מחקר זה, חשוב להתבונן בהן בהקשר של כלל הספרות בנושא הישארות בגן.

האם ילדים צעירים בשנתון שנשארים בגן מפיקים תועלת רבה יותר מההישארות לעומת חבריהם בגן הבוגרים יותר בשנתון?

תוצאות מחקר זה תומכות בהשערה, שילדים צעירים יותר, שנולדו בחודשים האחרונים של השנה, מפיקים תועלת מהישארות בגן יותר מאשר ילדים בוגרים יותר בשנתון. בקרב קבוצת הילדים שנשארו בעבר בגן נמצא, שאלו שנולדו בין החודשים ינואר עד מאי קיבלו את הציונים הנמוכים ביותר בדירוג המורים, בעוד שאלו שנולדו בדצמבר קיבלו את הציונים הגבוהים ביותר. ילדים שנולדו בדצמבר המשיכו להגיע להישגים באותה רמה כמו חבריהם לכיתה החדשה שאליה הצטרפו לאחר ההישארות עד סוף כיתה ג'. ממצאים אלו מצביעים על כך, שגישת הבשלות כבסיס להחלטה על הישארות בגן, שגורסת שילדים שאינם מוכנים פשוט זקוקים לזמן נוסף כדי להתפתח, עשויה להיות נכונה עבור הילדים הצעירים ביותר בשנתון. נוסף על כך ניתן להניח, שפער הגיל שנוצר עקב ההישארות במקרה של התלמידים הצעירים הוא קטן מאוד ומצמצם את ההשפעות השליליות של היותם מבוגרים יותר מבני כיתתם שבאות לידי ביטוי בכיתות גבוהות יותר. במילים אחרות, הילדים הצעירים יותר הם המרוויחים העיקריים והממעטים להפסיד מההישארות בגן. לעומת זאת, ילדים בוגרים יותר, בייחוד אלו שנולדו בחודשים המוקדמים של השנה (ינואר עד

מאי) מרוויחים פחות מההישארות מבחינה אקדמית, והם דורגו על-ידי המורים כבעלי רמות ההסתגלות הנמוכות ביותר בסביבה הלימודית. יתר על כן, פער הגילים הגדול עשוי להציב אותם בסיכון להשפעות השליליות של הישארות בגן, כגון שיעורי נשירה גבוהים יותר. כפי הנראה, ילדי גן בוגרים יותר בשנתון שאינם משיגים מוכנות סובלים מקשיים שאינם קשורים לבשלות, נמשכים על פני הזמן ואינם נפתרים רק על-ידי מתן שהות לילד להתפתח. ממצאים אלו מאששים את המדיניות שעל-פיה עדיפה הישארות בגן חובה עבור ילדים צעירים שאינם מוכנים לכיתה א', אולם לא תומכת בכך עבור ילדים בוגרים יותר בשנתון. ילידי אמצע השנה (אלו שנולדו בין יוני לאוקטובר) נופלים בין שתי הקבוצות הללו, ואינם מציגים הבדלים בהסתגלות, אולם הישגיהם נמוכים בהשוואה לבני כיתתם שלא נשארו שנה. תוצאות אלו מעוררות שאלות הנוגעות ללגיטימיות של הישארות בגן כאמצעי לשיפור הישגים לימודיים בקרב תלמידים - מלבד אלו שנולדו בחודשים נובמבר או דצמבר.

הפער בין המחקר למדיניות

מתוך כך מתעוררת השאלה מדוע לנוכח גוף רחב של מחקרים המביאים ראיות משכנעות שהישארות בגן חובה איננה אפקטיבית, הן בישראל והן בארצות הברית נוהגים להשאיר בגן ילדים שאינם מוכנים לכיתה א' כפרקטיקה המקובלת להתמודדות עם בעיה זו? יש הטוענים, שהסיבה לכך היא חוסר הידיעה או חוסר האמונה של אנשי החינוך בתוצאות המחקרים או היעדר ראיות חותכות (Tanner & Combs, 1993; Tanner & Galis,1997). פסיכולוגים בעלי ניסיון בעבודה בגנים יכולים להעיד, שבמרבית המקרים ילד שחוזר על שנה בגן מתקדם היטב במהלך שנת ההישארות שלו. הקפיצה הזמנית בביצועים עם ההישארות היא ככל הנראה הסיבה שגננות ממשיכות להאמין בהשארת ילדים שנה נוספת בגן. גננות והורים מרוצים מאוד בדרך כלל מההתקדמות באמצעות השנה הנוספת, והיא נראית חיונית בעיניהם לצמיחתו הרגשית ולהתקדמות הלימודית של הילד. גננות ופסיכולוגים עשויים לפגוש שנים רבות לאחר מכן הורים של תלמידים שנשארו שנה נוספת בגן חובה, והם מביעים הכרת תודה על השנה הנוספת בגן ועדיין חשים ששנה זו הייתה בעלת ערך. מנגד, הורים שסירבו לשנה הנוספת בגן מצטערים פעמים רבות על החלטה זו לאורך זמן. לנוכח הדיווחים האלו מהשדה קשה לשנות את מדיניות ההישארות. במחקר על אמונות של גננות על הישארות גילו שפרד וסמית (Shepherd & Smith, 1989), שגננות מדווחות שילדים שנשארו שנה נוספת בגן חובה מציגים שיפור בביטחון

העצמי, בשיתוף פעולה, במנהיגות, במיומנויות חברתיות ובהישגים לימודיים, בעוד שהמחקרים מראים בבירור שהישגים אלה הם זמניים במקרה הטוב. הישגים זמניים עשויים לאפשר התחלה טובה יותר בכיתה א', שנתפסת כקריטית בעיני רבים מאנשי החינוך וההורים. להורים רבים קשה לשקול את ההשלכות ארוכות הטווח של הישארות כאשר לנגד עיניהם עומדת הסבירות שילדם יחווה כישלון בהווה. אמנם אין ספק ביחס לעובדה שהתחלה חיובית בבית-הספר עדיפה על פני כישלון. מתוך כך מתעוררת השאלה אם קיימות חלופות להישארות אשר עשויות לסלול התחלה חיובית בבית-הספר ולמנוע כישלון. הישארות רק מקנה לילד שהות נוספת והזדמנות לחזור ולתרגל את מיומנויות המוכנות לכיתה א'. אם ילדים שאינם מוכנים לכיתה א' יקבלו את העזרה, התמיכה והתיווך המתאימים בגן ובכיתה א' ייתכן שאלה עשויים לסייע באופן יעיל יותר מהישארות שנה נוספת בגן. התערבות כזאת יכולה לאפשר התחלה חיובית בכיתה א' מבלי להפריד את הילד מקבוצת בני כיתתו. בנוסף, תענה ההתערבות על הצרכים האמיתיים של התלמיד ותניב תוצאה טובה יותר מבחינת עלות-תועלת לעומת שנה נוספת במערכת החינוך. כדאי בהחלט לתכנן תכנית חלוץ (פיילוט) כזו ולהעריך את יעילותה. ברור, שעד שתמוסדנה החלופות להישארות כהתערבות חינוכית עבור תלמידים שאינם מוכנים לכיתה א' ושהם נמצאים בסיכון לכישלון, ימצאו אנשי חינוך וההורים לנכון ואף יתעקשו להשאיר את התלמידים שנה נוספת.

ההבדלים בין תלמידים שנשארו שנה נוספת בגן חובה לבין אלו שעלו במועד לבתי-ספר הכוללים אוכלוסיות ברמות סוציו-אקונומיות שונות

תוצאה מעט מפתיעה ובלתי צפויה נמצאה ביחס לקשר בין רמתה הסוציו-אקונומית של אוכלוסיית בית-הספר לבין ההשוואות בין תלמידים שנשארו שנה נוספת בגן לתלמידים שעלו במועד. מצער אולם לא מפתיע לגלות, שבאופן כללי מורים בבתי-ספר שבהם לומדים בעיקר תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, מדרגים את הישגי התלמידים כנמוכים יותר לעומת אלו שבשכונות המאופיינות במעמד סוציו-אקונומי גבוה. תוצאות מפתיעות ובלתי צפויות נגעו לממצאים המתייחסים לתלמידים בבתי-ספר ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שנשארו שנה נוספת בגן חובה. תלמידים אלה לא הציגו תפקוד נמוך יותר בהשוואה לבני כיתתם שעלו במועד. וממצאים אלה נוגעים לילדים שנולדו בכל חודשי השנה ולא רק לילדים הצעירים. ההיפך נמצא נכון ביחס לבתי-ספר המאופיינים בתלמידים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה. בבתי-ספר אלו

כל התלמידים שנשארו בעבר בגן חובה, כולל הילדים הצעירים, הציגו תפקוד נמוך יותר בהשוואה לבני כיתתם שעלו לכיתה א' במועד. הסבר אפשרי אחד לתופעה זו יכול להיות, שילדים שגדלו בבתים החווים מצוקה כלכלית התחילו ללמוד במערכת הגנים בגיל מאוחר יותר והם נהנו פחות מן ההזדמנות ללמוד בבתיהם. במקרים אלו ייתכן שנמצא פוטנציאל למידה טוב בקרב חלק מהילדים שלא היו מוכנים לכיתה א', אבל עקב היעדר העשרה וחשיפה לחינוך אשר מקדמים את מיומנויות המוכנות נפער פער בינם לבין חבריהם. בנסיבות אלו עשויים הזמן הנוסף והחשיפה ללמידה במסגרת הגן להיות בעלי ערך ולקדם התפתחות מיטבית עם השלכות ארוכות טווח. מפתיעות באותה מידה הן התוצאות בבתי-הספר המאופיינים בתלמידים ברמה סוציו-אקונומית גבוהה, אשר העידו על שיעורי הישגים נמוכים יותר בקרב ילדים צעירים (שנולדו בנובמבר ודצמבר) אשר נשארו שנה בגן, בהשוואה לחבריהם שעלו כיתה. קשה לתת הסבר לתופעה הזו. ייתכן שההורים המבוססים כלכלית הם ממוקדי הישגיות, וכתוצאה מכך הם עשויים להשקיע בטיפוח ילדיהם ובהקניית מיומנויות מוכנות, ועל-ידי כך זירזו את המוכנות אפילו של הילדים הצעירים יותר בשכבה. תופעה זו עלולה ליצור מצב שבו ילדים צעירים שנשארו שנה לא יפיקו תועלת מהתערבות הוריהם, ואשר היעדר המוכנות שלהם אינו נובע מפער בשלותי אלא מבעיה מורכבת יותר אשר משפיעה על מיומנויות הלמידה שלהם. הסברים אלו הם בגדר השערות בלבד, ובהתחשב בתוצאות אלו יש לזכור, שהמדגמים, בייחוד בבתי-ספר המאופיינים באוכלוסייה ברמה סוציו-אקונומית גבוהה, היו קטנים יחסית. נוסף על כך, מחקרים קודמים לא תמכו בממצאים אלו. פרגסון ושותפיו (Ferguson et al., 2001) גילו תוצאות הפוכות. במחקר שלהם נמצא קשר שלילי בין מעמד סוציו-אקונומי נמוך לבין הישגיהם של תלמידים שנשארו שנה. כלומר, תלמידים מבתים בעלי הכנסה נמוכה אשר נשארו שנה נטו להציג תוצאות נמוכות יותר לעומת תלמידים מבתים בעלי הכנסה גבוהה שנשארו שנה. לפיכך, חשוב להתבונן בתוצאות אלו בעניין אבל בזהירות, וכנושא אפשרי למחקרים נוספים.

התמקדות בילד באופן פרטני

בעוד שמחקרים מראים שהישארות בגן איננה אפקטיבית כמדיניות כוללת לטיפול בילדים בעלי הישגים נמוכים, התמקד חלק מהחוקרים בתת-קבוצות של ילדים שעשויים להפיק תועלת מהישארות. בבחינת נתוני הגלם של מחקר זה ברור לעין, שבעוד שהישארות באופן כללי איננה יעילה, היו תלמידים יחידים שלהם

הועילה ההישארות. במחקר אורך שנערך בקרב 106 ילדי גן שהיו במעקב עד כיתה י"א, דיווחו פרגסון ושותפיו (Ferguson, et al., 2001) שכ-25% מהתלמידים שנשארו שנה נוספת בגן חובה חוו הצלחה בהמשך דרכם והשיגו ציונים ממוצעים בבחינות בבית-הספר ובמבחנים סטנדרטים בכיתות ז' ו-ח'. מאפיינים שנמצאו קשורים לתוצאות האקדמיות החיוביות הללו היו מעמד סוציו-אקונומי גבוה, רמת השכלה גבוהה של האם, מתן ערך גבוה לחינוך מצד ההורים, מספר לקויות, תפקוד נמוך בתחום האישי-חברתי בגיל הגן, ציוני מוכנות גבוהים (בהשוואה לילדים אחרים שנשארו שנה) וגיל צעיר. בניסיון נוסף לאתר קבוצות ספציפיות של ילדים שעשויים להפיק תועלת מהישארות חקר מנציקופולוס (Mantzicopulos, 1997) תת-קבוצה של ילדי גן הסובלים מקשיי קשב וגילה, שהישארות איננה אסטרטגיה יעילה עבור ילדים הסובלים מבעיות קשב. ניתן להסיק, שבעוד שעבור מרבית הילדים ההישארות איננה יעילה, נותרות תת-קבוצות או ילדים יחידים שעשויים להפיק תועלת משנה נוספת בגן. המחקר הזה מראה, שילדים צעירים, שנולדו בחודשים נובמבר ודצמבר, הם בין אלו שלעיתים קרובות מפיקים תועלת מהישארות, והוא מעלה שאלות בנוגע להשפעה של המעמד הסוציו-אקונומי. אולם, לא מחקר זה ואף לא מחקרים אחרים שמוכרים למחבר מאפשרים לנו לחזות באופן חד-משמעי אילו ילדים נמנים עם האחוז הקטן של אלו שעשויים להפיק תועלת מהישארות. העובדה שהישארות עוזרת לחלק מהילדים, אפילו אם רק למספר קטן, עשויה להיות הסיבה לכך שאנשי חינוך ממשיכים להמליץ על הישארות בגן. חוסר הבהירות בנוגע לשאלה מיהם הילדים הללו מעורר שאלות ואי-ודאות בתהליך קבלת ההחלטות.

כפסיכולוגים תפקידנו להכיר וליצור מתווים למדיניות על בסיס המחקרים, ובו בזמן להתבונן בילד באופן פרטני. כאשר מקבלים החלטות באשר להישארות בגן חשוב להביא בחשבון את גיל הילד כמו גם את הרקע ההתפתחותי, החינוכי והמשפחתי שלו. תפקיד הפסיכולוג הוא לנסות לקבוע אם רמת המוכנות הנמוכה נובעת מבעיה קוגניטיבית, מבעיית למידה או מבעיה בהתנהגות, אשר יש להניח שהילד עלול לסבול ממנה לאורך השנים. במקרים כאלו הישארות שנה בגן בדרך כלל איננה אמצעי יעיל, ועשויות להיות לה השפעות מזיקות בעתיד. השאלה בנוגע לילדים אלו איננה אם להשאיר אותם שנה או להעלות אותם כיתה, אלא מהם התמיכה, התיווך והסיוע המתאימים לצורכיהם. במספר קטן יותר של מקרים ייתכן שנמצא סיבות נוספות שיתמכו בהישארות שנה נוספת בגן חובה כהתערבות חינוכית משתלמת. יש להעריך כל מקרה לגופו, לזהות את הגורמים ולהביא אותם בחשבון בתהליך קבלת ההחלטות.

סיכום ומסקנות

תוצאות מחקר זה תומכות בהכללת חודש הלידה כגורם מכריע בקביעת המדיניות הנוגעת להחלטה באשר להשארת ילדים שנה נוספת בגן חובה. נתון זה מאפשר לנו להבחין במידה מסוימת בין ילדים שעשויים להפיק תועלת מהישארות שנה לבין אלה שלא יפיקו ממנה תועלת, והוא מאפשר לנו בחינה של ההשפעות ארוכות הטווח של ההישארות שבדרך כלל אינן ידועות לגננות. תפקידו של הפסיכולוג החינוכי לעורר מודעות בקרב אנשי החינוך למחקרים רבים בנושא ההישארות. המחקר הנוכחי עם ילדים בישראל ומחקרים רבים אחרים מצביעים על ממצאים שליליים באופן כללי בנוגע ליעילות השיטה כטיפול חינוכי, תוך שמירה על הפרספקטיבה ועל הדאגה לכל ילד באופן אישי.

בשנים האחרונות שוב עולה לדיון שאלת הגיל המתאים להתחיל בלמידה דידקטית פורמלית. בשונה מהדיון על האפקטיביות של הישארות שנה נוספת בגן כמענה לחוסר מוכנות לכיתה א', מתייחסים מחקרים וסקרים בשנים האחרונות להשפעת דחיית גיל הכניסה לגן חובה ללא קשר למוכנות. מדובר בדיון שנערך (בעיקר בארה"ב) בעקבות מגמה ביוזמות של הורים לדחות את כניסת ילדיהם לגן חובה (הממוקם בתוך בתי-הספר) מתוך אמונה שהדבר שישפיע על הישגי ילדיהם בבית-הספר ויעניק להם יתרון בטווח ארוך. מחקרים מראים, כי מרבית הילדים הללו הם בנים למשפחות ברמה סוציו-אקונומית גבוהה ללא צרכים מיוחדים או עיכובים ידועים בהתפתחות (Bassok & Reardon, 2013). בהקשר זה, ישנם ממצאים המצביעים על כך, שילדים שכניסתם לגן חובה נדחתה בשנה מגיעים להישגים ברמה גבוהה יותר במבחנים סטנדרטיים בכיתות ד' וח' (Bedrad & Dhuey, 2006; McEwan & Shapiro, 2008). מחקרים אחרים מצביעים על יתרון בתחומים של קשב וריכוז והתמדה, כאשר ילדים היו בוגרים יותר אם מפני שכניסתם לגן חובה נדחתה או כי היו מלכתחילה הילדים הבוגרים ביותר בשנתון (Muhlenweg, Blomeyer, & Laucht, 2012; Dee & Sievertsen, 2015). תוצאות אלו מצביעות על כך, שבאופן כללי ייתכן יתרון בהשגת הישגים אקדמיים אם מתחילים את הלימודים הפורמליים בגיל מאוחר יותר, לפחות בהקשרים חינוכיים תחרותיים כמו אלו שנבחנו בארה"ב.

ממצאים אלו מהשנים האחרונות אינם סותרים את מסקנות המחקר הנוכחי, שאף הוא מצא שילדים צעירים בשנתון הם אלו שיכולים להפיק תועלת מהישארות שנה נוספת בגן. הרחבת הידע בנושא תוך התייחסות להקשר ולמגמות תרבותיות (כמו הדוגמה מהשנים האחרונות של לחצי הורים להישגיות בארה"ב) אמורה

לסייע ליצירת תמונה ברורה ומדויקת יותר עבור הורים, צוותי חינוך ופסיכולוגים בתהליך קבלת ההחלטות הנוגעות ליתרונות ולחסרונות של הישארות שנה נוספת בגן. ייתכן, שעבודה זו תשמש קרש קפיצה שיגביר את החשיבה ואת היישום של אופציות חלופיות כגון עזרה מתאימה לתלמידים שאינם מוכנים לכיתה א'. במקרים רבים עשויה עזרה מתאימה שתחילתה בגן והמשכה בכיתה א', המתייחסת לצרכים האמיתיים של הילד, להביא ליחס עלות-תועלת גבוה יותר מאשר שנה נוספת של לימודים בגן, והיא עשויה אף למנוע את ההשלכות השליליות של ההישארות בשנים מאוחרות יותר. כדאי בהחלט לתכנן תכנית חלוץ (פיילוט) מעין זו, ולהעריך במחקרים עתידיים את יעילות העזרה כאמצעי התערבות בהשוואה להישארות בגן.

מקורות

Balitewicz, T.M. (1998). *The long-term effects of grade retention*. US Department of Education ERIC Document Reproduction Services No. ED (616 424).

Banerji, M. (1990). *Longitudinal effects of a two-year developmental kindergarten program on academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Bassok, D., & Reardon, S. F. (2013). "Academic redshirting" in kindergarten: Prevalence, patterns, and implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *35*, 283-297.

Bedard, K., & Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, *121*, 1437-1472.

Cosden, M., Zimmer, J., & Tuss, P. (1993). The impact of age, sex, and ethnicity on kindergarten entry and retention decisions. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*, 209-222.

Dee, T. S., & Sievertsen, H. H. (2015). *The gift of time? School starting age and mental health* (No. w21610). National Bureau of Economic Research.

Dennebaum, J.M., & Kuhlberg, J.M. (1994). Kindergarten retention and transition classrooms: Their relationship to achievement. *Psychology in the Schools*, *31*, 5-12.

Ferguson, P. (1991). Longitudinal outcome differences among promoted and transitional at-risk kindergarten students. *Psychology in the Schools*, *28*, 139-146.

Ferguson, P., Jimerson, S.R., & Dalton, M.I. (2001). Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools, 38*, 327-341.

Gesell Institute of Human Development. (1982). *A gift of time*. New Haven, CT: Gesell Institute of Human Development.

Gredler, G. (1984). Transition classes: A viable alternative for the at-risk child? *Psychology in the Schools, 21*, 463-47.

Grissom, J.B., & Shepard, L.A. (1989). Repeating and dropping out of school. In L.A. Shepard, & M.L. Smith (Eds.) *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp.34-63). Bristol, PA: The Palmer Press, Taylor & Francis.

Holmes, C.T. (1989). Grade level retention effects: A Meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.) *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). Bristol, PA: The Palmer Press, Taylor & Francis.

Holmes, C.T., & Matthews, K.M. (1984). The effects of non-promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, *54*, 225-36.

Jackson, G.B. (1975). The research evidence on the effect of grade retention. *Review of Educational Research*, *45*, 613-635.

Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *The School Psychology Review*, *30*, 420-437.

Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology, 35*, 3-25.

Mantzicopoulos, P.Y. (1997). Do certain groups of children profit from early intervention? A follow-up study of kindergartners with attention problems. *Psychology in the Schools*, *34*, 115-127

Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (1992). Kindergarten retention: Academic and behavioral outcomes through the end of second grade. *American Educational Research Journal, 29*, 182-198.

May, D.C., & Welch, E.L. (1984). The effects of developmental placement and early retention on children's later scores on standardized tests. *Psychology in the Schools*, *21*, 381-385.

McEwan, P. J., & Shapiro, J. S. (2008). The benefits of delayed primary school enrollment discontinuity estimates using exact birth dates. *Journal of human Resources, 43*, 1-29.

Muhlenweg, A., Blomeyer, D., Stinchnoth, H., & Laught, M. (2012). Effects of age at school entry (ASE) on the development of non-cognitive skills: Evidence from psychometric data, *Economics of Education Review, 31, 68-76*. Retrievable from: http://zinc.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp11017.pdf.

HonRoderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal, 31*, 729-759.

Shepard, L.A. (1989). A review of research on kindergarten retention. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.), F*lunking grades: Research and policies on retention* (pp. 64-78). Bristol, PA: Palmer Press, Taylor & Francis.

Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1987). Effects of kindergarten retention at the end of first grade. *Psychology in the Schools*, *24*, 347-357.

Shepard, L.A., & Smith M.L. (1989). Academic and Emotional Effects of Kindergarten Retention in One School District. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.) *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 79-107). Bristol, PA: Palmer Press, Taylor & Francis.

Tanner, C.K., & Combs, F.E. (1993). Student retention policy: The gap between research and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, *8*, 69-77.

Tanner, C.K., & Galis, S.A. (1997) Student retention: Why is there a gap between the majority of research findings and school practice? *Psychology in the Schools*, 34, 107-114.

West, J., Denton, K., & Reany, L. (2000). *The kindergarten year* (NCES 2001-2003). Washington, DC: U.S. Department of Education.

תיאוריות חדשות על משכל והשפעתן על ההגדרה של לקות למידה ספציפית

מאשה שינמן וסמדר ספיר יוגב[1]

"The extended theory of fluid and crystallized (Gf and Gc) cognitive abilities is wrong,.... even though it may be the best account we currently have of the organization and development of .... human intelligence. All scientific theory is wrong. It is the job of science to improve theory". (Horn & Blankson, 2005)

בתחילת המאה ה-20 ערך בינה (Binet) את ניסיונותיו הראשונים במדידת כושרן של יכולות קוגניטיביות להנחות החלטות חינוכיות. עבודותיו שימשו אבן פינה בפיתוח מבחני המשכל הראשונים כמו סטנפורד-בינה (Stanford – Binet) וֶוכסלר (Wechsler). מאז עברו תפיסת מושג המשכל, הדרך שבה הוא נמדד במבחנים והשימוש שניתן לעשות בו באבחון ליקויי למידה שינויים רבים. בפרק זה נעמוד על התפתחות תפיסת מושג המשכל בגישה הפסיכומטרית. נכיר את גישת CHC, הגישה המובילה כיום בנושא המשכל, נדון במבנה של היכולות הכלולות בהגדרת האינטליגנציה על-פי גישה זו ובחשיבותן ברכישת מיומנויות הלמידה הבסיסיות. נעמוד על השפעתה של גישת CHC על מבחני המשכל ועל הגדרת לקות למידה

1 מאשה שיינמן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, בעבר ניהלה את שפ"ח מעלה אדומים וריכזה את הוועדה ללקויות למידה באגף פסיכולוגיה, שפ"י (גמלאית).

סמדר יוגב היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, עובדת בשפ"ח ירושלים, תחנת צפון ורכזת תחום לקויות למידה.

המאמר התקבל לפרסום ב 11.2015.

ספציפית, ונבחן את ההבדלים בין הגדרה זו להגדרה המסורתית. לבסוף, נציג מקרה שינותח לפי גישת CHC, ונעמוד על ההבדלים בין תהליך הערכה ופרשנות זה לבין התהליך המסורתי.

א. התפתחות תפיסת המשכל על-פי הגישה הפסיכומטרית

תפיסת מושג המשכל על-פי הגישה הפסיכומטרית התפתחה במשך השנים ב-4 גלים (Kamphaus, Winsor, Rowe, Ellen, & Sangwon, 2005). גל ראשון - משכל גלובלי, גל שני - ניתוח קליני של פרופיל, גל שלישי - ניתוח פרופיל פסיכומטרי, וגל רביעי - יישום תיאוריה בתהליך הפירוש.

הגל הראשון - משכל גלובלי

מבחני המשכל הראשונים, כגון סטנפורד-בינה, הפיקו ציון משכל גלובלי. בהתאם לתיאוריה של ספירמן מדד ציון זה את היכולת הכללית (g) העומדת בבסיס הביצועים במשימות שונות ומגוונות. ספירמן, פסיכולוג בריטי (Spearman, 1904; 1927), שהיה מחלוצי הגישה של ניתוח גורמים, הדגיש את קיומם של 2 גורמים: גורם האינטליגנציה הכללית g, וגורם ספציפי s. גורם g נאמד באמצעות מדדים של יכולות חשיבה והסקה ואסטרטגיות לפתרון בעיות. לפי תפיסתו של ספירמן, הביצוע של הפרט במבחן מסוים נשען על הכושר הכללי ועל הכושר הספציפי, הייחודי למבחן הנדון.

הגל השני - ניתוח קליני של פרופיל

בתחילת שנות ה-40 של המאה ה-20 חולקו מבחני המשכל לתת-מבחנים, שקיבלו כל אחד ציון נפרד. מבנה זה של המבחן אפשר לתיאורטיקנים כמו רפפורט ושותפיו (Rapaport, Gill, & Schafer, 1970) לפתח תיאוריות בדבר משמעותן הקלינית של תשובות לפריטים שונים בתוך אותו תת-מבחן, פרופילים שונים של תת-מבחנים, נקודות חוזק וחולשה ופערים בין תת-מבחנים.

דוד וכסלר עצמו השתמש בניתוח פרופיל, על-אף שהתפיסה שהנחתה אותו בבניית מבחן וכסלר, שלפיה תת-המבחנים הם מדדים שונים של אינטליגנציה ולא מדדים של סוגים שונים של אינטליגנציה, והדיכוטומיה לתחומים מילוליים וביצועיים היא רק אחת מכמה דרכים שבאמצעותן ניתן היה לקבץ אותם (Wechsler, 1958).

לדוגמה, וכסלר תיאר בשנת 1944 מתבגר עם פרופיל "פסיכופטי" כך: "בן 15, עם היסטוריה של גניבות ובריחות מהבית. אושפז כמה פעמים בבית-חולים פסיכיאטרי. בפעם האחרונה לאחר ניסיון התאבדות. במחלקה הפריע, עבר על החוקים, רב עם נערים אחרים וניסה להתחמק מהתורנויות שלו. דפוסים פסיכופטיים בפרופיל ציוני המבחן: ביצועי גבוה ממילולי, צד שווה נמוך, חשבון נמוך, הסכום של סידור תמונות והרכבת עצמים גדול מסכום הציונים של קוביות והשלמת תמונות". גישה זו הובילה לכללי אצבע כגון אלה: "אצל אנשים "נורמלים" יש פיזור קטן (פרופיל שטוח). אצל אנשים לקויי למידה או עם בעיות רגשיות או נוירולוגיות - פיזור גדול ("תנודות" בציוני התקן).

הגל השלישי - ניתוח פרופיל פסיכומטרי

בשנות ה-60 של המאה ה-20 עלה בדעת החוקרים לשאול אם יש בסיס אמפירי לפרשנות הקלינית האינטואיטיבית של פרופיל תת-המבחנים. פלאנגן וקאופמן (Flanagan & Kaufman, 2004) סיכמו מחקרים רבים שנעשו בשנות ה-80 וה-90 על ניתוחי פערים במבחן האינטליגנציה של וכסלר, והסיקו מהם, שניתוחי פערים אלה חסרים ביסוס תיאורטי. הם ציינו את עבודתם של מקדרמוט ואחרים שסקרו 75 פרופילים שונים במבחן וכסלר, שהתייחסו לתחומים שונים כמו נוירופסיכולוגיה, אישיות, ליקויי למידה ועברינות נוער. מפתה להאמין שניתוח כזה של פרופילים תקף. אבל המחקרים הרבים שנעשו בתחום הראו, שניתוח הפרופילים אינו תקף, ומסקנתם הייתה שאין תוקף לשימוש בניתוח פרופיל על מנת להבחין בין קבוצות דיאגנוסטיות.

בניתוח גורמים שערך החוקר כהן (Cohen, 1959) על מבחן וכסלר התקבצו תת-המבחנים ל-3 גורמים: הבנה מילולית, ארגון תפיסתי וחופש מהסחה. 3 גורמים אלה הופיעו כ-3 אינדקסים במבחן WISCIII, וניתוח מבחן וכסלר על-פיהם נתפס כחלופה לניתוח על-פי מילולי - ביצועי. כמו כן התברר, שלתת-המבחנים במבחן וכסלר יש מהימנות ספציפית נמוכה מאוד (סביב 0.2). כלומר, מידת המהימנות שבה נמדד כל תת-מבחן בווכסלר ללא טעות היא נמוכה, דבר שונה באופן מהותי ממה שנמדד בתת-המבחנים האחרים. בעולם המחקר מקובל, שניתן להסיק מסקנות ולהציע פרשנויות במידה סבירה של ביטחון רק ממבחנים או מתת-מבחנים בעלי מהימנות ספציפית של 0.8 לפחות.

ביקורת רבה נמתחה גם על הניתוח הפופולרי של נקודות החוזק והחולשה (שחושבו על-ידי מיצוע ציוני התקן של תת-המבחנים וחישוב מובהקות הפער בין כל תת-מבחן לבין ממוצע זה). הופיעו מאמרים, ביניהם מאמרם המפורסם של מקדרמוט, פנטוזו וגלוטינג, (McDermott, Fantuzzo, & Glutting, 1990) שקראו לפסיכולוגים לא "להתפתות" לערוך ניתוח קליני של פרופיל בשל הבעייתיות שבפרשנות זו. שמו של המאמר מדבר בעד עצמו: "Just say no to subtest analysis".

הגל הרביעי - שילוב בין מחקר, תיאוריה ומדידת משכל

על-פי הגישה הפסיכומטרית, שהובילה את פיתוח מבחני המשכל הראשונים, נמדד g מתוך תפיסה א-תיאורטית. במחצית השנייה של המאה ה-20 נוצרו תיאוריות אחדות על מבנה המשכל. לוריה (Luria) דס, נגליירי וקירבי (Das, Naglieri, & Kirby) הציעו בשנים 1966 ו- 1994 בהתאמה מודלים שהדגישו את תהליך עיבוד המידע (Kamphaus et al., 2005; Naglieri & Das, 2005 ; נבו, 1997). לוריה, נוירו-פסיכולוג סובייטי, סבר, שהתנהגות מורכבת נוצרת מתוך אינטגרציה של 3 יחידות התפקוד של המוח. היחידה הראשונה היא מערכת העוררות והקשב. יחידה זו ממונה על הפניית הקשב לאן שצריך ועל אינהיביציה של תגובה לגירויים בולטים שאינם רלוונטיים. היחידה השנייה היא המערכת החושית. אנו משתמשים במערכת זו כדי לנתח, לקודד ולאחסן מידע. המידע מקודד באמצעות תהליכים סימולטניים וסדרתיים. תהליך עיבוד סימולטני הוא ארגון ואינטגרציה של אלמנטים הקשורים זה בזה לשלם אחד. הוא כולל תהליך עיבוד של גירויים אחדים בעת ובעונה אחת, ולא עיבוד של גירוי אחר גירוי. תהליך סדרתי הוא עיבוד גירויים בסדר מוגדר, שבו כל אלמנט קשור רק לאלה שקודמים לו בקשר לינארי ובקשר של זמן. היחידה השלישית היא התפקודים הניהוליים. תפקודים אלה משמשים לתכנון התנהגות, למעקב אחר הביצוע ולשליטה בפעילות הקוגניטיבית. המודל של דס, נגליירי וקירבי, הנקרא תיאוריית PASS, דומה מאוד, ומחלק את המשכל ל-4 יחידות: תכנון (Planning), קשב (Attention), סימולטני (Simultaneous) וסדרתי (Successive).

גרדנר הציע בשנת 1993 (Chen & Gardner, 2005) תיאוריה, שלפיה משכל הוא פוטנציאל לעיבוד מידע שניתן להפעילו בהקשר תרבותי כדי לפתור בעיות או ליצור תוצרים המוערכים בתרבות. הוא זיהה 8 סוגי אינטליגנציות: לשונית (יכולת לתפוס ולהפיק שפה מדוברת או כתובה), לוגית-מתמטית (יכולת להעריך ולהשתמש

בחשיבה מספרית, מופשטת ולוגית כדי לפתור בעיות), מוזיקלית (יכולת ליצור, לתקשר ולהבין משמעויות הבנויות מצלילים), מרחבית (יכולת לתפוס, לשנות וליצור דימויים חזותיים או מרחביים), גופנית-קינסתטית (יכולת להשתמש בגוף כדי לפתור בעיות או ליצור תוצרים), טבעית (יכולת להבחין בין מרכיבים של הסביבה הטבעית), בין-אישית (יכולת לזהות ולהעריך תחושות, אמונות וכוונות של אחרים) ותוך-אישית (יכולת להבין את הרגשות, הרצונות, החוזקות והחולשות של עצמך). שטרנברג הציע בשנת 1985 (Sternberg, 2005; 2012) מודל טריארכי של משכל, שלפיו ניתן לזהות 3 סוגים של תהליכי עיבוד מידע: מרכיבי מטא (שהם תהליכים ניהוליים הקשורים לתכנון, לבקרה ולהערכה), מרכיבי ביצוע (המוציאים לפועל את ההוראות של מרכיבי המטא), ומרכיבי רכישת ידע (המשמשים ללמידה - כיצד לבצע את מה שמורים מרכיבי המטא ומרכיבי הביצוע). שטרנברג טבע את המושג "אינטליגנציה מצליחה" - שימוש במערך של יכולות שנדרשות כדי להצליח בחיים בכל דרך שהאדם מגדיר הצלחה בהקשר החברתי - תרבותי שלו. אנשים הם בעלי אינטליגנציה מצליחה גבוהה, על-פי שטרנברג, כאשר הם מכירים בכוחותיהם ועושים בהם את המיטב, ומכירים בחולשותיהם ומוצאים דרכים לתקן אותן או לפצות עליהן. אנשים בעלי אינטליגנציה גבוהה מסתגלים, מעצבים ובוחרים סביבות באמצעות מציאת איזון בשימוש שהם עושים ביכולות אנליטיות, יצירתיות ופרקטיות. החל משנות ה-40 של המאה ה-20 פיתחו קטל, קרול והורן (Cattell, Carroll & Horn) את הגישה הפסיכומטרית למשכל, שהתפתחה מאוחר יותר לתיאוריית CHC (McGrew, 2009) על תהליך זה נרחיב כעת.

ב. תיאוריית CHC

בשנת 1941 הציג קטל בכינוס הסתדרות הפסיכולוגים האמריקנים את תיאוריית המשכל שלו, שהייתה מבוססת על ניתוח גורמים (Schneider & McGrew, 2012). הוא הציע, ש- g אינו מספיק, ושהמשכל מורכב משני גורמים כלליים נפרדים: יכולת פלואידית (Gf), המציינת חשיבה ותהליכי הסקה הבאים לידי ביטוי בעיקר במשימות שבהן נדרשת הסתגלות למצבים חדשים, ויכולת קריסטלית - מגובשת (Gc), המציינת את אוצר הידע הנגיש ואת היכולת לרכוש ידע נוסף באמצעות אסטרטגיות למידה מוכרות. קטל סבר, שהידע המגובש מתפתח באמצעות השקעה של יכולת פלואידית. על-פי תיאוריה זו, המכונה "תיאוריית ההשקעה", התינוק נולד עם יכולת פלואידית

בלבד, שבה הוא משתמש במפגשים ובהתנסויות הראשונים שלו עם העולם. הזיכרונות המפורשים והמשתמעים הנוצרים אצל התינוק כתוצאה ממפגשים ומהתנסויות אלה יוצרים בהדרגה את מאגר הידע המגובש שלו. מכאן ואילך יתמודד התינוק עם כל התנסות חדשה וישלב את היכולת הפלואידית והידע המגובש שכבר רכש. ככל שירכוש ידע מגובש רב יותר, כן יסייע לו ידע זה להתמודד טוב יותר עם מצבים שבהם הוא נתקל, ויפחית את מידת ה"פלואידיות" של מצבים אלה (Kvist & Gustafsson, 2007). התהליך הוא מעגלי: השקעה של יכולת פלואידית יוצרת ידע מגובש חדש, והידע המגובש הקיים מקל על התמודדות עם מצבים חדשים, פלואידיים. נוצר כאן אפקט שלפיו, ילד מבית מטופח, שבאמתחתו בסיס רחב ועשיר של ידע מגובש, מגיע בעמדת יתרון להתמודדות עם משימות בעלות מרכיב חדש, פלואידי. מאידך-גיסא, עבור ילד מסביבה "מוחלשת", משימות רבות של ידע מגובש הופכות למשימות פלואידיות, מכיוון שחסרה לו תשתית הידע להתמודדות עימן. בשנות ה-60 של המאה ה-20, הרחיבו קטל ועמיתו הורן את מספר גורמי היכולות ל-5, כשהם מוסיפים ליכולת הפלואידית והמגובשת יכולת עיבוד חזותי (Visualization, Gv), יכולת אחסון ושליפה (Retrieval, Glr) ומהירות עיבוד (Gs, Cognitive Speed) (Schneider & McGrew, 2012). בשנות ה-90 הרחיב הורן את המודל עוד יותר, עד שכלל 8 יכולות. היכולות שהתווספו הן זיכרון לטווח קצר (Gsm), עיבוד שמיעתי (Ga), וידע כמותי (Gq).

בשנת 1993 פירסם קרול, פסיכולוג חינוכי, את ספרו המונומנטלי *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies* (Carroll, 1993). בספר זה ארגן קרול את המחקר הנרחב על מבנה היכולות הקוגניטיביות האנושיות באמצעות ניתוח גורמים של מעל 460 בסיסי נתונים על יכולות קוגניטיביות אנושיות. החידוש בעבודה זו היה, שבפעם הראשונה הוצג מיון מבוסס מחקר של מרכיבי היכולת הקוגניטיבית האנושית. קרול גיבש מודל היררכי ובו 3 רמות (Schneider & McGrew, 2012). הדמיון הרב בין הגישה של קטל והורן לבין הממצאים של קרול הניע את מקגרו, פסיכולוג חינוכי וחוקר, להציע בשנת 1997, שהתיאוריות יאוחדו וייקראו תיאוריית CHC (Cattell - Horn - Carroll) (McGrew, 2009).

ברמה הגבוהה ביותר של ההיררכיה מצוי g. את ה- g מרכיבות 10 יכולות רחבות, שהן הרמה השנייה:

1. יכולת פלואידית, Gf, שימוש בתהליכים מנטליים כדי לפתור בעיות חדשות שלא ניתנות לפתרון באופן אוטומטי. הסקת מסקנות, סיווג, יצירת השערות, זיהוי קשרים, הבנת השלכות.

2. יכולת קריסטלית / ידע מגובש Gc, הידע על התרבות שאדם רוכש, רוחב ועומק הידע הנרכש של שפה, ידע כללי ומושגים של תרבות מסוימת. יישום הידע. ידע על מהות וידע על איכות, שנרכש באמצעות יכולות אחרות בלמידה פורמלית ולא פורמלית ובניסיון חיים.

3. זיכרון לטווח קצר Gsm, היכולת להבין ולשמור על מודעות למספר מוגבל של פריטי מידע בסיטואציה המיידית (אירועים שקרו בדקה האחרונה). מערכת מוגבלת בקיבולתה שמאבדת מידע במהירות בדעיכת הזיכרון, אלא אם כן משתמשים במשאבים קוגניטיביים אחרים כדי לשמור על המידע במודעות.

4. עיבוד חזותי Gv, היכולת ליצור, לאחסן, לשלוף ולשנות דימויים חזותיים. משימות שדורשות תפיסה ושינוי של צורות ושל דימויים חזותיים או של משימות שנדרשת עבורן שמירה על אוריינטציה מרחבית ביחס לאובייקטים שעלולים להשתנות או לנוע בחלל.

5. עיבוד שמיעתי Ga, היכולת לזהות ולעבד מידע צלילי משמעותי שכולל צלילי דיבור או מוזיקה, לעיתים זמן רב לאחר שהצלילים נשמעו. מדובר גם הבחנה בין צלילים, הבחנה שמיעתית, זיכרון לדפוסי צלילים, הבחנה בעוצמה ומשך צליל, דף שמיעה ודיבור, פירוק והרכבה פונולוגי, שמירה ושיפוט קצב.

6. אחסון ושליפה לטווח ארוך Glr, היכולת לאחסן ולגבש מידע חדש בזיכרון ארוך-טווח ולשלוף את המידע באמצעות אסוציאציה. מידע שאוחסן לדקות, לשעות, לשבועות או יותר.

7. מהירות עיבוד Gs, היכולת לבצע באופן אוטומטי ושוטף משימות קלות יחסית שתורגלו הרבה, בעיקר כאשר נדרש מיקוד קשב. זה כולל גם מהירות הבנה, קריאה וכתיבה.

8. מהירות החלטה וזמן תגובה Gt, היכולת לקבל החלטות בסיסיות או תגובות בסיסיות בתגובה לגירוי.

9. קריאה וכתיבה Grw, רוחב ועומק הכישורים הנרכשים לקריאה ולכתיבה.

10. ידע כמותי Gq, רוחב ועומק הכישורים הכמותיים. נרכש בעיקר באמצעות למידה פורמלית. זהו המאגר של הידע המתמטי הנרכש ולא היכולת לחשוב באופן מתמטי.

ברמה השלישית, מתחת לכל יכולת רחבה, נמצאו כ-70 יכולות צרות. למשל,

היכולת הפלואידית מורכבת, בין השאר, מהיכולות הצרות אינדוקציה והבנה סדרתית. הידע המגובש מורכב, בין השאר, מהיכולות הצרות הבנת הנשמע, ידע לקסיקלי והתפתחות שפה. יכולת העיבוד השמיעתי מורכבת, בין השאר, מהיכולת הצרה אנליזה וסינתזה פונטית. מהירות העיבוד מורכבת, בין השאר, מהיכולת הצרה מהירות תפיסה. זיכרון לטווח קצר מורכב, בין השאר, מהיכולת הצרה זיכרון עבודה. בפיתוחים מאוחרים יותר של התיאוריה מציעים מקגרו ושניידר (Schneider & McGrew, 2012) יכולות רחבות נוספות שעדיין לא שולבו במבחני המשכל ולא נבדק הקשר שלהן למיומנויות הלמידה הבסיסיות. יכולות אלה כוללות: ידע מומחה (Gkn) (ידע המצופה ממומחה בתחום מסוים להכיר), יכולות ריח (Go), יכולות טקטיליות (Gh), יכולות קינסתטיות (Gk), מהירות פסיכומוטורית (Gps): מהירות ביצוע משימות באמצעות מוטוריקה עדינה - ללחוץ מהר על כפתור, לומר מילים במהירות, להניע גפיים במהירות, יכולת פסיכומוטורית (Gp) שליטה מודעת בתנועות השרירים - לקלוע לסל, לנגן בפסנתר, לשמור על שיווי משקל. ניתן לשער שיימצא קשר בין יכולות צרות בתוך היכולות הפסיכומוטוריות לבין כתיבה.

האם יש ליכולות השונות הכלולות במבנה התיאורטי של CHC סדר היררכי ומשקל שונה בחישוב ה-g הכללי? במחקרים מאוחרים, המקשרים את התיאוריה לגישות נוספות כמו ניתוח השטחות על-פי לואי גוטמן כמו גם במשקל שניתן למבחנים השונים הכלולים במבחן הוודקוק ג'ונסון III (WJ III) שנבנה על בסיס התיאוריה, מתקבל הרושם, שיש ליכולות השונות משקל שונה במושג הכולל של האינטליגנציה. המבנה שהתקבל בניתוח השטחות[2] שערכו על מבנה מבחן WISC IV מאשר גרסאות מוקדמות יותר של מבנה האינטליגנציה ולפיהן, ליכולת הפלואידית Gf מקום מרכזי יותר במבנה היכולות השונות (Cohen, Fiorello,& Farley ,2006). גם ניתוח טעינות היכולות השונות הנבדקות על-ידי מבחן WJ III בגילאי 14 - 39 (McGrew, Schrank, & Woodcock, 2007) מצביע על מתאם גבוה יותר בין יכולות כמו היכולת הפלואידית והידע המגובש, עם מדד g המופק מהמבחן, וזאת, בהשוואה ליכולות כמו מהירות העיבוד או העיבוד השמיעתי. ברגרון ופלויד (Bergeron & Floyd, 2006) בדקו את טעינותן של 7 יכולות רחבות על ה-g ביחס לגילאי 9 - 13, ומצאו תמונה דומה. הטעינות הגבוהה ביותר הייתה של היכולת הפלואידית והיכולת המגובשת, ואילו הנמוכה ביותר הייתה של העיבוד החזותי ומהירות העיבוד. עם זאת, טעינות ה-g של היכולות השונות תלויה בדרך שבה הן נמדדות במבחן המשכל

2 שיטחה הוא מושג סטטיסטי המוצא שימוש בפסיכולוגיה בחשיבה מחקרית.

הספציפי ובגיל הילד הנבדק. במבחן WJIII Cognitive, היכולות בעלות טעינות g גבוהה בגילים 6 - 8 הן היכולת הפלואידית, הידע המגובש ואחסון ושליפה לטווח ארוך, ובגילאי 9 - 18 - היכולת הפלואידית והידע המגובש. בגרסת המבחן (WJ4 Cognitive) שיצאה לאור בקיץ 2014, היכולות בעלות טעינות g גבוהה הן יכולת העיבוד השמיעתי, היכולת הפלואידית והידע המגובש. וזאת מכיוון, שמפתחי המבחן פיתחו את מבחני העיבוד השמיעתי בגרסה זו כמבחנים מורכבים יותר מבחינה קוגניטיבית.

ליכולות הרחבות והצרות נודעת חשיבות שונה באשר לרכישת מיומנויות למידה בסיסיות של קריאה, של כתיבה ושל חשבון. כך למשל, בגילאים הצעירים רכישת הקריאה תלויה בעיקר ביכולות הרחבות של ידע מגובש (הבנת נשמע, ידע לקסיקלי והתפתחות שפה), עיבוד שמיעתי (אנליזה וסינתזה פונטית) ומהירות עיבוד (מהירות תפיסה). בגילאים הבוגרים יותר עולה החשיבות של הידע המגובש והיכולת הפלואידית ויורדת החשיבות של העיבוד השמיעתי. לידע המגובש, ליכולת הפלואידית (אינדוקציה והבנה סדרתית) כמו גם למהירות העיבוד ולזיכרון העבודה יש חשיבות רבה ברכישת מיומנויות מתמטיות, ובגילאים הבוגרים יותר עולה גם חשיבות העיבוד החזותי ברכישת מיומנויות בתחום הגיאומטריה. ניתן לשער, שיימצא גם קשר בין יכולות צרות בתוך היכולות הפסיכומוטוריות (Gps) ויכולות של מוטוריקה עדינה וגסה לבין כתיבה.

ג. CHC ומבחני המשכל

תיאוריית CHC חוללה "רעידת אדמה" הן בתפיסת המשכל והן במבחנים המודדים אותו. בעקבות ההתפתחות התיאורטית, שונו מבחני משכל מרכזיים רבים כדי שימדדו יותר יכולות CHC. יכולות ה-CHC נבדקות במבחני המשכל על-ידי הרכבים של תת-המבחנים, שכל אחד מהם בודק יכולת צרה אחרת. למשל, מבחן WISC III מדד 3 יכולות CHC רחבות באופן מלא (ידע מגובש, עיבוד חזותי ומהירות עיבוד) ויכולת רחבה רביעית באופן חלקי (זיכרון לטווח קצר). מבחן WISC IV ומבחן WPPSI-IV לעומת זאת, בודקים 5 יכולות CHC רחבות באופן מלא (יכולת פלואידית, ידע מגובש, עיבוד חזותי, זיכרון לטווח קצר ומהירות עיבוד). במבחן WISC-V נוספו ליכולות אלה גם מבחנים שבודקים אחסון ושליפה לטווח ארוך (אך לא התווסף אינדקס כזה).

מבחן K-ABC מדד שתי יכולות רחבות באופן מלא (עיבוד חזותי וזיכרון לטווח קצר) ויכולת רחבה אחת באופן חלקי (יכולת פלואידית). מבחן K – ABC 2 מודד 5 יכולות CHC רחבות באופן מלא (יכולת פלואידית, ידע מגובש, עיבוד חזותי, זיכרון לטווח קצר וזיכרון לטווח ארוך). מבחן Woodcock-Johnson נבנה מלכתחילה בהתאם לתיאוריית CHC המתגבשת, ובמהדורותיו השלישית והרביעית הוא בודק 7 יכולות CHC רחבות (פלואידית, מגובשת, חזותית, זיכרון לטווח קצר, זיכרון לטווח ארוך, שמיעתית, ומהירות עיבוד).

פלנגן, אורטיז ואלפונסו (Alfonso, Flanagan, & Radwan, 2005; Flanagan, Ortis, & Alfonso, 2007; 2012) מיפו את תת-המבחנים של כל מבחני המשכל, וכן מבחנים נוירו פסיכולוגים אחרים, על-פי היכולות הרחבות והצרות שאותן הם מודדים באמצעות ניתוח גורמים. גם אנו בישראל מיפינו את תת-המבחנים של מבחני המשכל ואת המבחנים הנוירו-פסיכולוגים הנפוצים ליכולות CHC שמבחנים אלה טעונים בהם, בהתאם לניתוח גורמים שביצעו פלנגן ושותפיה לגרסאות המבחנים האמריקאיים. בהיעדר ניתוח גורמים לגרסאות הישראליות של המבחנים השתמשנו בשיפוט ובהסכמה בין שופטים מהועדה לליקויי למידה באגף פסיכולוגיה בשפ"י עבור המבחנים שלא הופיעו בניתוח הגורמים.

ד. שימוש במבחני המשכל בהגדרת לקות למידה

נוסחת הפערים

החל משנות ה-60 של המאה ה-20 (Lyon et al, 2001) היה מקובל להמשיג לקות למידה כתת-הישג בלתי צפוי, כלומר, כהישגים נמוכים למרות יכולת תקינה. את היכולת מקובל להגדיר אופרציונלית כציון המשכל, ציון ה- IQ, ואת ההישגים מקובל להגדיר כרמת הקריאה, הכתיבה או החשבון ביחס לגיל או לדרגת הכיתה של הילד. בהתאם להמשגה זו, במרבית ההגדרות האופרציונליות ללקות למידה בעולם נשענו על "נוסחת הפערים". כך, במדריך ההפרעות הפסיכיאטריות, DSM IV, שמוצא לאור על-ידי איגוד הפסיכיאטריה האמריקאית (American Psychiatric Association, 2000) ובארץ בחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת תשס"ד, אשר נכתב בהתאם ל- DSM IV. בנוסחת הפערים נדרשים שני פערים משמעותיים: פער משמעותי ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של הילד לבין ההישגים המצופים ממנו על-פי גילו ורמת כיתתו, ופער משמעותי בין הישגיו הלימודיים לבין כישוריו האינטלקטואליים, כפי שנמצאו

במבחני משכל. כאשר פערים אלה אינם נובעים מאחד מגורמי ההדרה (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית או חברתית, הבדלים תרבותיים, הוראה בלתי מתאימה), ניתן להגדיר את הילד כלקוי למידה.

שימוש בנוסחת הפערים מעורר כמה בעיות. ראשית, מודל זה גורם להמתנה לכישלון. כדי להוכיח קיומו של פער משמעותי ועקבי בין יכולתו של הילד לבין הישגיו, יש צורך להמתין עד להיווצרות של פער כזה. כך, נתקשה להגדיר על-פי נוסחה זו ילד בכיתה א' כלקוי למידה גם אם נאתר אצלו קשיים שיכולים להעיד על כך. כדי להגדירו כלקוי ניאלץ להמתין עד שייווצר פער בין "יכולתו" להישגיו. עד שלא "ישיג" את הפער הנדרש, לא יוכל הילד ליהנות מסיוע המוענק לילדים ללקויי למידה ויפסיד זמן יקר. בעיה נוספת בנוסחת הפערים נובעת מהעובדה, שציון IQ מושפע מלמידה ומכמות הניסיון הבית-ספרי כאחד. ילד לקוי למידה מפיק פחות מתהליך הלמידה בבית-הספר וגם מלמידה עצמאית (מקריאה, למשל). אוצר הידע וההתנסויות החסר לו פוגע בביצועיו במבחני משכל ומוריד את ציון ה- IQ. כך, ככל שהילד לקוי הלמידה גדל, כן הולך ומצטמצם הפער בין ה"יכולת", המוגדרת על-פי ציון ה- IQ, לבין ההישגים בבית-הספר. בהיעדר פער לא נוכל להגדיר אותו כלקוי למידה על-פי נוסחת הפערים גם אם הוא כזה. יתרה מזאת, העובדה שקיימים ילדים שניכרים בהם פערים בין יכולת להישג בלא לקות למידה ושלא בשל גורמי הדרה, אף היא פוגמת במשמעות השימוש בנוסחה זו (Siegel, 1999).

הבעייתיות שבניתוח פרופיל תת-מבחנים והבעיות שמתעוררות בשימוש בציון משכל גלובלי כחלק מנוסחת הפערים באבחון ליקויי למידה, גרמו לאי-נחת בשימוש המסורתי שנעשה במבחני המשכל בתהליך האבחון של ליקויי למידה. אי-הנחת גרמה לחוקרים ולבעלי המקצוע לחפש דרכים חלופיות להערכת לקות למידה. דרך אחת שהוצעה כדי להתגבר על קשיים אלה היא מודל תגובה להתערבות.

מודל תגובה להתערבות Response To Intervention (RTI)

כדי להימנע ממצב של המתנה לכישלון וממצב שבו היעדר פער בין יכולת להישג ימנע מאיתנו להגדיר ילד לקוי למידה ככזה, הציעו חוקרים ואנשי מקצוע אמריקנים כמו ליון (Lyon et al., 2001) ופוקס ופוקס (Fuchs & Fuchs, 2006) להגדיר לקות למידה מבחינה אופרציונלית כחוסר תגובה חיובית להוראה מתאימה. על-פי מודל זה, ילד שאותר כמתקשה בהישגיו יקבל תכנית התערבות בגישה יעילה שהוכחה מחקרית (התערבות כזו יכולה להיות, למשל, שינוי שיטת הוראת הקריאה,

או סוגי התערבויות נוספים שיכולים להתבצע בתוך הכיתה). בתום תכנית ההתערבות תיעשה הערכה שתבדוק את תגובת הילד לטיפול. במידה שהגיב וסגר את הפער, הרי שהסיבה העיקרית לקשייו הייתה כנראה לא לקות הלמידה אלא קושי למידה שנבע מהוראה בלתי מתאימה. במידה שלא חל שיפור, אזי ניתן להגדיר את הילד כלקוי למידה, ולהעניק לו התערבות אינטנסיבית יותר (למשל, בקבוצה קטנה, או במסגרת החינוך המיוחד). בהתאם לתפיסה זו, שונה בשנת 2004 החוק הפדרלי האמריקני (המכונה IDEA,Individuals with Disabilities Education Improvement Act), והוא אינו מחייב כעת עריכת מבחן IQ כדי להגדיר ילד כלקוי למידה וכדי להעניק לו זכאות לחינוך מיוחד.

אולם, גם מודל זה אינו חף מחסרונות: הוא אכן עוזר לוודא שהילד לא הגיב להתערבות על-אף שקיבל הוראה מתאימה, ובכך מסייע לוודא שבעיותיו של הילד לא נובעות מאחד מתחומי ההדרה. אבל, הוא אינו מאפשר אבחנה מבדלת. לא נוכל לדעת על-פי המודל אם הילד לא הגיב להתערבות בשל יכולת נמוכה, בעיות חושיות, בעיות רגשיות או לקות למידה.

ה. שלבים באבחנה של לקות למידה ספציפית לפי תיאוריית CHC

פלנגן ושותפיה (Flanagan et al.,2007) הציעו דרך אחרת להגדרת לקות למידה ספציפית המיישמת את תיאוריית CHC. לקות למידה, על-פי המשגה זו, היא התאמה עקבית בין יכולת להישג שמתחת לממוצע, בעוד פרופיל היכולות האחרות הוא ממוצע לפחות.

ההגדרה כוללת 4 שלבים עיקריים, וכאשר מתקיימים כולם אפשר לקבוע אבחנה של לקות למידה ספציפית.

א. <u>שלב I-A, יש צורך לקבוע חסר נורמטיבי בתפקוד אקדמי</u>

ההערכה בשלב זה כוללת הערכה של הישג אקדמי - קריאה, כתיבה, ו/או חשבון. הביצוע של התלמיד מושווה לנורמה של האוכלוסייה. על המעריך לענות על השאלה: האם הביצוע יחסית לילדים באותו גיל באוכלוסייה הכללית נמצא בתחום הנורמה או גבוה יותר. אם כן, אזי שוללים קיום לקות למידה ספציפית. אם לא, יש צורך בהערכה נוספת כדי לקבוע לקות למידה ספציפית.

ב. <u>שלב I-B, יש לבדוק גורמי הדרה ולקבוע שאינם גורמים ראשוניים לחסר האקדמי</u>

יש לשלול הבדלים תרבותיים או לשוניים, הוראה לא מספקת, חוסר מוטיבציה, הפרעה רגשית, חרדת ביצוע, הפרעות פסיכיאטריות, ליקוי חושי ותנאים רפואיים (בעיות ראייה או שמיעה) כגורמים אפשריים לליקויים האקדמיים שנמצאו בשלב I-A.

מודל תגובה להתערבות יכול לסייע בהערכת העובדות שנאספו עד כה.

ג. <u>שלב II- A, נדרש חסר נורמטיבי ביכולת/תהליך קוגניטיבי</u>

הצורך לקבוע חסר נורמטיבי בתהליך קוגניטיבי כגורם לחסר האקדמי הוא מרכזי בהגדרה האופרציונלית של לקות למידה ספציפית. בחוק האמריקאי (IDEA, 2004) מוגדרת לקות למידה ספציפית כ"הפרעה בתהליך פסיכולוגי אחד או יותר". ברור שמונח זה אינו תואם יכולת ממוצעת. שלב זה מתמקד אם כן בהערכה של היכולות/התהליכים הקוגניטיביים (Gs, Gsm, Glr, Ga, Gv, Gf, Gc), שמטרתה למצוא אם יש לילד חסך נורמטיבי ביכולת אחת או יותר. היכולות מאורגנות לפי התהליכים שהן מייצגות כשהן מוטמעות בפרספקטיבה של עיבוד מידע כולל קשב, יעילות קוגניטיבית, זיכרון, יכולות חשיבה ויכולות לשוניות. מצפים שהיחיד יתפקד בתחום הנורמה (ציוני תקן 85 - 115 לפי סולם שהממוצע שלו 100 וסטיית התקן 15, או 7 - 13 לפי סולם שהממוצע שלו 10 וסטיית התקן 3) בכל אחת מהיכולות, אלא אם כן יש לו חסר נורמטיבי.

התפקוד של הילד בכל אחת מהיכולות הרחבות נמדד על-ידי מדדים אחדים (לפחות 2, ולעיתים נדרשים 3 ויותר). מדד ליכולת יכול להיות-תת מבחן ממבחני המשכל או מבחן קוגניטיבי נוירו-פסיכולוגי, שנמצא בניתוח גורמים כטעון על אותה יכולת. מכיוון שמדדים שונים של אותה יכולת בודקים היבטים שונים של תופעה אחת, אין על-פי מודל זה משמעות לניתוח פערים ביניהם. קביעת רמת התפקוד של הילד ביכולת מסוימת מבוססת על השוואה של הישגיו במדדי היכולת להישגים המצופים מאוכלוסיית הילדים בגילו, ולא על השוואה של ציוני המבחנים של הילד עצמו.

ד. שלב II- B, יש לבדוק גורמי הדרה ולקבוע שאינם גורמים ראשוניים לחסר האקדמי או הקוגניטיבי.

ה. שלב III, יש לקבוע תת-הישגיות על-ידי יצירת קשר אמפירי או לוגי בין החסרים הקוגניטיביים והאקדמיים שזוהו ב-א' וב-ג', ועל-ידי עדות לתפקוד תקין ביכולות שאינן קשורות לחסר אקדמי.

כאן באה לידי מיצוי ההגדרה, שלקות למידה היא התאמה עקבית בין יכולת להישג שמתחת לממוצע, בעוד שפרופיל היכולות האחרות הוא ממוצע לפחות. אצל ילד המתמודד עם לקות למידה ספציפית יהיה קשר הגיוני בין ההישג המונמך לבין אחת (או יותר) מהיכולות המונמכות, בעוד שבמרבית היכולות האחרות הוא יפגין תפקוד באופן תקין.

ו. בשלב IV צריכה להיות עדות להגבלות בתפקוד בפעילויות בחיי יום-יום שנדרשת עבורן מיומנות אקדמית שזוהתה כלקויה.

אחת הדרישות בהגדרה החוקית והקלינית היא שההפרעה תתבטא בחיי היום-יום.

התאמה בין ההגדרה האופרציונלית של לקות למידה ספציפית לבין ההגדרה בחוק בישראל

בשנת תשס"ח 2008 חוקקה הכנסת את חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על תיכוניים. בחוק זה הוגדרה לקות למידה כ"לקות המשליכה על תהליכים קוגניטיביים, והבאה לידי ביטוי בקשיים משמעותיים שאינם תואמים את הצפוי בגילו של בעל הלקות ברכישת מיומנויות או בשימוש בכישורים של קשב וריכוז, שפה, קריאה, כתיבה, המשגה, תפקוד ניהולי או יכולות חישוביות, חברתיות או רגשיות, ולמעט קשיי למידה הנובעים מאחד או מיותר מאלה בלבד: פגיעה חושית, לקויות מוטוריות, פיגור שכלי, מוגבלות נפשית או תנאים חיצוניים כמו חסך סביבתי, תרבותי או חברתי-כלכלי".

השלבים שתוארו על-ידי פלנגן ושות' נותנים מענה הולם להגדרה על-פי החוק הישראלי. ההגדרה בניסוח זה דורשת קשר בין לקות בתהליכים קוגניטיביים להנמכה בהישג יחסית לגיל ושלילה של גורמים אחרים כמקור להנמכה בהישג. כלומר, בהגדרה בחוק קיימת דרישה לקיומם של השלבים שתוארו בהגדרה האופרציונלית כולל הדרישה לשלילת פיגור שכלי.

התאמה בין ההגדרה האופרציונלית לבין ההגדרה על-פי DSM-5

במדריך ההפרעות הנפשיות של איגוד הפסיכיאטריה האמריקאית DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), הוכנסו שינויים בהגדרה של לקות למידה. על-פי מדריך זה, מדובר בהפרעה נוירו-התפתחותית שלה בסיס ביולוגי. הרקע הביולוגי בא לביטוי באינטראקציה בין גורמים גנטיים וסביבתיים המשפיעים על יכולת המוח לתפקד ביעילות ובדייקנות בפעילויות קוגניטיביות כגון תפיסה, עיבוד מידע מילולי ולא מילולי. זוהי הפרעה מתמשכת הפוגעת בתפקודי למידה כגון קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב, חישובים מתמטיים והיגיון מתמטי. נדרשים 4 קריטריונים לקביעת אבחנה של הפרעת למידה ספציפית (Specific Learning Disorder): א. קשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות (חוסר דיוק או איטיות בקריאת מילים, קושי בהבנת הנקרא, קשיים באיות, קשיים בהבעה בכתב, קשיים בשליטה במושג המספר, עובדות מספריות וחישובים וקשיים בהסקה מתמטית) הנמשכים 6 חודשים לפחות למרות התערבות ממוקדת. ב. המיומנויות האקדמיות נמוכות באופן מהותי וכמותי מהמצופה יחסית לגיל הכרונולוגי של הפרט וגורמות להפרעה משמעותית בתפקוד האקדמי או התעסוקתי או בפעילויות יום-יומיות. ג. קשיי הלמידה מתחילים בשנות הלימודים בבית-הספר, אך ייתכן שמלוא היקפם לא יבוא לביטוי עד המפגש עם דרישות לכישורים אקדמיים שעולים על המשאבים המוגבלים של היחיד. ד. הקריטריון הרביעי כולל גורמים שיש לשלול כגורמים לקשיי הלמידה: לקויות אינטלקטואליות, איחור התפתחותי גלובלי, קשיים בחדות ראייה או שמיעה (ללא תיקון), הפרעות מנטליות או נוירולוגיות, מצוקה פסיכוסוציאלית, היעדר מיומנות בשפת הלמידה או הוראה לא מספקת. כמו כן, נדרשת עמידה בכל הקריטריונים בהתבסס על סינתזה קלינית של היסטוריה אישית (התפתחותית, רפואית, משפחתית וחינוכית), דוחות חינוכיים והערכה פסיכולוגית חינוכית. יש לפרט את כל התחומים האקדמיים ותת-המיומנויות הלקויים. יש לציין את מידת החומרה על-פי דרגות החומרה של ההפרעה המצוינות במדריך: קלה, בינונית, או חמורה. ייתכנו שינויים בסימפטומים בתהליך התפתחות. גם על-פי הגדרה זו לא נדרש פער בין IQ להישגים כתנאי לקביעת לקות למידה, אך יש לשלול לקות אינטלקטואלית - IQ: 70 או 75 ומטה. ההגדרה מאפשרת לאבחן לקות למידה מגיל בית-הספר ושמה דגש על חשיבות ההתערבות הטיפולית טרם קביעת האבחנה, דבר התואם את גישת RTI. דרגות החומרה של ההפרעה מאפשרות התייחסות דיפרנציאלית לתלמידים במתן התאמות בדרכי ההוראה ובתנאי הלמידה וההיבחנות.

שלבי ההגדרה על-פי פלנגן נותנים מענה גם לדרישות המדריך DSM-5. היא מחייבת קביעת הנמכה בתפקוד במיומנויות הלמידה ושלילתם של גורמי הדרה. אמנם במדריך יש התייחסות לרמת IQ כללית על-פי מבחן אינטליגנציה על מנת לשלול לקות אינטלקטואלית, אולם, גם על-פי שלבי ההגדרה המוצעים נדרשת שלילה של יכולת שכלית נמוכה שאותה קובעים לא על-פי ציון כולל (IQ=g) אלא על-פי הקביעה שמרבית היכולות הנבדקות נמוכות מהנורמה.

נשים לב, שמנת המשכל הגלובלית אינה חלק מההגדרה האופרציונלית של לקות למידה על-פי תאורית CHC. כך אנו נמנעים מן הקשיים שתוארו למעלה, שהתעוררו כתוצאה משימוש במנת המשכל הגלובלית כחלק מההגדרה.

ו. תיאור מקרה

תומר, תלמיד כיתה ג', הופנה לאבחון בגלל התנהגות תלמידאית לקויה - חוסר מוטיבציה ללמידה וקשיים בקבלת כללי בית-הספר ובקבלת סמכות המורים. הוא אינו מכין שיעורי בית, ממעט להשתתף בשיעור, מבצע מבחנים באופן חלקי והישגיו הלימודיים נמוכים. הוא מגלה שליטה טובה במיומנויות הקריאה והכתיבה. הועלה חשש שתומר זקוק למסגרת חינוכית מיוחדת. תומר הוא בן יחיד לאימו. בהיותו בן 4 שנים נהרג אביו בתאונת דרכים. אימו עוסקת בהוראה בבית-ספר יסודי. האם סיפרה, שהתפתחותו המוקדמת הייתה תקינה. לאחר מות האב התחיל תומר לגלות קשיי התנהגות בגן ובקשר שיצר עם הגננת ועם ילדים אחרים. הוא הרבה להתבודד, יצר קשר מועט עם ילדים אחרים ונרתע מגילויי חיבה. התגלעו חיכוכים בינו לבין ילדים אחרים. הוא התקשה לדחות סיפוקים ונגרר לעימותים עם ילדים. האם הייתה סבורה שזו תגובה טבעית למות האב ונטתה לגונן עליו. אולם, דפוס התנהגות זה התקבע ונשמר עד היום.

תומר כמעט שלא יצר קשר עין במהלך כל מפגשי האבחון והמשוב ולא נענה לשיחה חופשית. מצד אחר, הוא עבד ברצון ונענה לכל סוגי המשימות שאותן התבקש, הקשר בינו לבין המאבחנת נבנה בהדרגה. הוא התקשה לקבל כישלון במהלך האבחון, היה לעיתים מתוח וגילה חוסר ביטחון רב. במצבי קושי נטה להתייאש מהר, לרטון או לוותר ולהסתגר. כשהשיב תשובה יפה מיהר להפחית בערכה כאילו לא התכוון אליה. ניכר בו שהוא נמצא בקונפליקט פנימי בין רצון לשתף פעולה ולהתמודד או לברוח מהתמודדות, בין תקווה לייאוש.

בבחינת השאלה אם לקויות למידה הן חלק מהגורמים לקשייו של תומר, מנחה אותנו המודל להתחיל בשאלה אם הישגיו בקריאה, בכתיבה או בחשבון נמוכים במובהק ביחס למצופה בגילו. מבית-הספר דווח, שמיומנויות הקריאה והכתיבה תקינות. באבחון אכן הפגין תומר יכולות טובות של קריאה טכנית (מבחינת מהירות ודיוק) ושל כתיבה טכנית, אך היו לו קשיים בהבנת הנקרא ובאינטגרציה של רעיונות בטקסט.

מהן היכולות הפגועות העומדות בבסיס הקשיים הללו? באבחון התגלו קשיים משמעותיים בידע המגובש של תומר. תומר נמנע ככל האפשר מדיבור. פעמים רבות אמר משהו והתחרט, הפסיק באמצע משפט וביטל את דבריו. לעיתים קרובות היו דבריו מקוטעים, הבעתו לא שוטפת והמסר שלו לא לגמרי מובן. הוא התקשה להגדיר מילים ברמה מופשטת, כאשר ניכר היה שאינו שולט לגמרי בדקויות של משמעותן, או שהתקשה להסביר את הבנותיו במילים. קשיים משמעותיים בדקדוק ובתחביר פגמו ביכולתו להבין מסר שפתי הנמסר בעל פה או בכתב. אוצר הידע שלו התגלה כמצומצם, והוא לא הכיר מילים רבות בשפה העברית. אין ספק שקשיים אלה בידע המגובש פגמו מאוד ביכולתו להבין את הנקרא. קשיים אלה לוו בקשיים בעיבוד שמיעתי. תומר התקשה מאוד לבצע משימות שדרשו פירוק והרכבה פונמיים.

יכולת פגועה נוספת שהתגלתה אצל תומר הייתה יכולת האחסון והשליפה לטווח ארוך. בשלב למידת גירוי ואחסונו בזיכרון תומר לא ראה אותו כמכלול, אלא כאוסף פרטים שאין ביניהם קשר. כתוצאה מכך הוא התקשה מאוד לשלוף אותו מזיכרונו באופן אינטגרטיבי, ושחזר אותו כאוסף פרטים שלא ניתן לזהות באמצעותם את הגירוי המקורי. כמו כן נראה היה, ששינון פרטים לא סייע לו לזכור כמות גדלה והולכת שלהם. הוא התקשה לשלוף פרטים ששינן בטווח זמן ארוך, ואף התקשה לזכור את הסדר שבו למד אותם. תומר חש בקשיי השליפה וכאב אותם. הוא התמודד באמצעות הפגנת עבודה מרושלת, חסרת מאמץ ואימפולסיבית. קשיים אלה באחסון ובשליפה לטווח ארוך הפריעו לתומר להשתמש בידע קודם שהיה לו, שהוא רלוונטי להבנת הטקסטים שקרא.

גם ביכולת הפלואידית של תומר התגלה קושי, שהפריע לו להתגמש ולחשוב בצורה מסתעפת, לבצע משימות שדרשו הפשטה מילולית, לעבוד מתוך בקרה ולהפעיל אסטרטגיות. לעיתים נזקק להכוונה כדי להגיע לסיום מטלה, ולעיתים הצליח לבצע זאת בעצמו.

מה בכל זאת אפשר לתומר להפגין כישורי קריאה וכתיבה טכניים תקינים? מה הן היכולות החזקות שלו שעליהן הוא יכול להישען בתהליך הלמידה? תומר הפגין

יכולת זיכרון לטווח קצר תקינה. טווח הקשב שלו היה טוב, וכך גם זיכרון העבודה. הוא הצליח לבצע משימות שדרשו ריכוז, מהירות ודיוק בצורה תקינה. גם היכולת שלו להחזיק את הקשב לאורך זמן הייתה תקינה. מהירות העיבוד וקלות השיום התקינות שלו אפשרו לו לקרוא קריאה שוטפת. התפקוד של תומר במשימות שדרשו יכולת עיבוד חזותי לא היה אחיד, אך ברובו היה תקין. סגנון העבודה שלו מהיר. כאשר הצליח - עשה זאת מיד. כאשר לא הצליח במהירות - הפגין שילוב של מאמץ ניכר עם ייאוש. לעיתים היה ניכר שהוא עומד להתייאש והדבר עורר בו זעם. עידוד עזר לו מאוד לאסוף את עצמו, להמשיך ולהגיע למיצוי יכולותיו. קשיי האינטגרציה שלו גרמו לכך, שלא תמיד הבחין שהגיע לתוצר טוב. בתחום העיבוד החזותי, כמו ביכולות אחרות, הוא התקשה ככל שהגירוי היה מורכב יותר.

הגדרת לקות למידה לפי תאוריית CHC דורשת התאמה עקבית בין יכולת להישג שמתחת לממוצע, בעוד שפרופיל היכולות האחרות הוא ממוצע לפחות. היא דורשת גם קשר אמפירי או לוגי בין החסרים הקוגניטיביים והאקדמיים. ריבוי היכולות הנמוכות, כמו גם הקשיים הרגשיים והבין-אישיים שהיו גורם מרכזי בתמונת התפקוד של תומר, לא אפשרו לנו להגדיר אותו כלקוי למידה. אולם, העבודה על-פי המודל מארגנת את התמונה, מספקת הסבר להנמכות בתחומי ההישג, ומבהירה לנו באילו יכולות חלשות עלינו למקד את העבודה, ואילו יכולות חזקות נוכל לרתום לעזרתנו. נוכל, למשל, להשתמש בעיבוד החזותי התקין של תומר ולארגן את החומר הנלמד בצורה חזותית ובכך לסייע לאחסונו בזיכרון. נוכל ללמד את תומר להשתמש ב"דף ניווט" חזותי כדי לעקוב אחר תהליך העבודה במשימה מורכבת וכדי לתת לעצמו משוב על התקדמותו בביצוע המשימה.

האם נוסחת הפערים הייתה נותנת לנו "תוצאות" שונות במקרה של תומר? כאן המקום "לגלות", שתומר תפקד באבחון ברמת משכל ממוצעת נמוכה (Low ,IQ=80 Average). רמת משכל זו "עולה בקנה אחד" עם ההישגים הנמוכים בתחום הבנת הנקרא. כך, שגם על-פי נוסחת הפערים לא ניתן היה להגדיר את תומר כלקוי למידה (גם אם נתעלם לרגע מגורמי ההדרה הרגשיים). הגדרת לקות למידה על-פי נוסחת הפערים מסתפקת בקביעה אם הילד לקוי או לא (קביעה שאף היא מוטלת בספק. שכן, כאמור למעלה קיומו או אי-קיומו של פער בין יכולת להישג אינו מעיד בהכרח על לקות למידה). הגדרת לקות למידה על-פי גישת CHC לעומת זאת, לא מסתפקת בקביעה אם הילד לקוי, אלא נדרש הסבר במה הוא לקוי, מהן היכולות הקוגניטיביות הפגועות העומדות בבסיס ההישגים הנמוכים. הבנה זו מסייעת לנו להתוות תכנית

עבודה ממוקדת שתתייחס לקשייו הספציפיים. כחלק מהתהליך נחשפות בפנינו גם היכולות התקינות של הילד, וכך אנו יכולים לעמוד על כוחותיו ולרתום אותם לעזרתו.

במישור הקוגניטיבי אפשר האבחון לקבל תמונה על כוחותיו ועל קשייו של תומר, ובכך פתח פתח לסייע לו. אולם, במישור הרגשי - אישיותי והבין-אישי, גם בשל הצמצום בתגובותיו של תומר, נותרו שאלות רבות בלתי פתורות. האבחון שנערך הוא רק תחילתו של תהליך בירור ארוך.

ז. סיכום

בשנים האחרונות אנו עדים למעבר של הפסיכולוגיה על כל זרמיה לעבודה מבוססת ראיות ותיאוריה. גישה זו משפיעה, למשל, על מבנה ה-DSM-5. גישת CHC מציעה תפיסה של משכל שנשענת על ממצאי מחקרים נוירו-קוגניטיבים וסטטיסטיים. גישה זו מאפשרת לנו לעבוד בצורה מבוססת ראיות ולהציע בעזרתה לקליינטים שלנו "מוצר" מהימן יותר. כמו כן, היא מסייעת לנו להימנע מפגמים שנתגלו בשימושים המסורתיים בפרשנויות למבחני המשכל - למשל בכך, שהיא מאלצת אותנו לעבוד ברמת אינדקסים ולא ברמת תת-מבחן בודד. גם הגדרת לקות למידה בגישת CHC מאפשרת לנו להימנע ולתקן פגמים שנתגלו בהגדרה המסורתית ללקות למידה שנשענה על ציון המשכל הגלובלי, ולעמוד על הסיבות הקוגניטיביות לשיבושים במיומנויות הלמידה של הילד. כך אנו יכולים לבנות התערבויות מותאמות יותר לקשייו של הילד ויעילות יותר.

בראש המאמר מצוטטים הורן ובלנקסון (Horn & Blankson, 2005) באמירה הבאה: "התיאוריה המורחבת של היכולות הקוגניטיביות הפלואידיות והמגובשות היא כמובן שגויה, על-אף שהיא עשויה להיות התיאור הטוב ביותר שיש לנו כעת על ארגון ועל התפתחות היכולות המרכיבות את המשכל האנושי. כל תיאוריה מדעית היא שגויה. מטרת המדע היא לשפר את התיאוריה".

CHC היא תיאוריה מתפתחת ובכך חוזקה. אין היא מתיימרת להיות תיאור סופי ואפילו לא תיאור נכון של מבנה המשכל, אלא לתת תמונת מצב של הידע העכשווי. אין ספק שתמונה זו תשתנה ותתעשר עם התפתחות הידע. הפילוסוף הנודע של המדע תומאס קון (1997) טען, שכדי שתיאוריה תתקבל כפרדיגמה עליה להיראות טוב יותר ממתחרותיה, אבל אין היא נדרשת להסביר את כל העובדות בתחום. למעשה, עליה להשאיר "קצוות פרומים", על מנת לאפשר את המשך העיסוק המדעי בתחום.

מקורות

ממשלת ישראל (2008). **חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים**, התשס"ח-2008. נדלה מ-
www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3/153_3_1.rtf

משרד החינוך (דצמבר, 2003). **התאמות בדרכי ההיבחנות לנבחנים בעלי ליקויי למידה אינטרניים ואקסטרניים**, חוזר מנכ"ל תשסד/4(ב), ו' כסליו תשס"ד, 1. נדלה מ -
http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sd4bk4_3_25.htm

נבו ב' (1997). **אינטליגנציה אנושית**. האוניברסיטה הפתוחה.

קון, ת' (1997). **המבנה של מהפכות מדעיות**. תל אביב : המכון הישראלי לפואטיקה ולסמיוטיקה.

Alfonso, V.C., Flanagan, D.P., & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell – Horn – Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (2nd ed., pp. 69–76). N.Y.: Guilford.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., Text Revision). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Bergeron, R., & Floyd, R.G. (2006). Broad cognitive abilities of children with mental retardation: An analysis of group and individual profiles. *American Journal of Mental Retardation*, *111(6)*, 417–432.

Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Carroll, J.B. (2005). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 69–76). N. Y.: Guilford.

Chen, J., & Gardner, H. (2005). Assesesment based on multiple intelligences theory. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 77-102). N. Y.: Guilford.

Cohen, A., Fiorello, C.A., & Farley, F.H. (2006). The cylindrical structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children—IV: A retest of the Guttman model of intelligence. *Intelligence*, *34(6)*, 587-591.

Cohen, J. (1959). The factorial structure of the WISC at ages 7-7, 6-10, and 6-13. *Journal of Consulting Psychology, 23*, 285-299.

Flanagan, D.P., & Kaufman, A.S., (2004). *Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, N.J.: Wiley

Flanagan, D.P., Ortiz S.O., & Alfonso, V.C.,(2007). *Essentials of Cross-Battery Assessment* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Flanagan, D.P., Ortiz, S.O., & Alfonso, V.C. (2012). The Cross – Battery assessment approach: An overview, historical perspective, and current directions. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (3rd ed., pp. 459-483), N. Y.: Guilford.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly,* 41(1), 93-99.

Horn, J.L., & Blankson, N. (2005). Foundations for Better Understanding of Cognitive Abilities. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 41-68). N. Y.: Guilford Press.

Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. Law. 108–466 (IDEA). Retrieved from http://idea.ed.gov/.

Kamphaus, R.W., Winsor, A.P., Rowe, E.W.R., & Sangwon, K. (2005). A history of intelligence test interpretation. In D.P. Flanagan & P.L.

Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 23–38). N. Y.: Guilford.

Kvist, A.V., & Gustafsson, J.E. (2007). *The relation between fluid intelligence and the general factor as a function of cultural background: A test of Cattell's investment theory*. Working Paper, IFAU - Institute for Labour Market Policy Evaluation, No. 2007:23. Retrieved from http://www.econstor.eu/bitstream/10419/78682/1/548027714.pdf.

Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Torgesen, J.K., Wood, F.B., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. *Rethinking special education for a new century,* 259-287. Retrieved from ftp://64.88.0.172/psych/documents/special_ed_ch12.pdf.

McDermott, P.A., Fantuzzo, J.W., & Glutting, J. (1990). Just say no to subtest analysis: A critique on Wechsler theory and practice. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *8*, 290-302.

McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, *37*, 1-10.

McGrew, K.S., Schrank, F.A., Woodcock R.W. (2007). *Woodcock-Johnson III Normative Update*, Technical Manual, Riverside Publishing.

Naglieri, J.A ., & Das, J.P. (2005). Planning, Attention, Simultaneous, Successive (PASS) theory. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 69–76). N. Y.: Guilford.

Rapaport, D., Gill, M. M., & Schafer, R. (1970). *Diagnostic psychological testing*, (R. R. Holt, Ed.). London: University of London Press Ltd.

Schneider W.J., & McGrew, K.S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 69–76). N.Y.: Guilford.

Siegel, L.S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston university. *Journal of learning disabilities*, *32 (4)*, 304-319.

Spearman, C. (1904). "General Intelligence", objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, *15*, 201-293.

Spearman, C. (1927).*The abilities of man: Their nature and measurement*. N.Y.: Macmillan.

Sternberg, R.J. (2005). The triarchic theory of successful intelligence. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 103-119). N. Y.: Guilford.

Sternberg, R.J. (2012). The triarchic theory of successful intelligence. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 156-177). N. Y.: Guilford.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

סוגיות בדיאגנוסטיקה בהקשר בין-תרבותי בעידן הרב-תרבותיות

משה לנזמן[1]

א. פסיכולוגים חינוכיים והאתגר הרב-תרבותי

הערכת היכולת הקוגניטיבית של אדם, במיוחד של ילדים, מעסיקה את האנושות מאז ומתמיד. למהפכה הטכנולוגית באירופה במאה ה-18 ולגל ההומניזם והקדמה המדעית אשר הציף אותה התלוו מאמצים מחודשים להעריך את היכולת הקוגניטיבית של האדם ולמדוד אותה באופן הוגן ואובייקטיבי, בעיקר כדי להתאים התערבות חינוכית ליכולתו הממשית של האדם וכדי לנבא את סיכויי ההצלחה של ההתערבות (Wolf, 1973).

אחד האתגרים המשמעותיים של מרכיבי מערכות ההערכה היה הערכת האינטליגנציה כאשר אין הנבדק מכיר את שפת המבחן - נבדק ממשפחת מהגרים, בעל בעיה התפתחותית-שפתית, בעל תרבות אחרת או חסר יכולת דיבור מסיבות ביולוגיות. בשל כך, חוברו מבחני אינטליגנציה שלא כללו הוראות מילוליות. דוגמאות מפורסמות הן המבחנים אשר ערך המחנך הצרפתי איטר לילד הפרא מאבירון (Itard, 1932) ומבחן הביתא של צבא ארה"ב במלחמת העולם הראשונה שהיתוסף למבחן אלפא שהיה מילולי.

הסוגיה התחדדה עם התפתחות התקשורת המהירה לכל מקום והפיכתו של העולם לכפר גלובלי מחד-גיסא, ומאידך-גיסא דעיכת האימפריאליזם האירו-

1 ד"ר משה לנזמן הוא פסיכולוג חינוכי והתפתחותי, מומחה מדריך. עובד שפ"ח מצפה רמון, ומרצה במכללה האקדמית ע"ש קיי.

המאמר התקבל לפרסום ב 7.2014.

אמריקני והתפתחות הרב-תרבותיות בעולם פוסט-מודרני. הרב-תרבותיות נשענת על רלטיביזם תרבותי ומצטרפת למחאה נגד האימפריאליזם התרבותי. רוחות אלה בנות זמננו מעמידות בסימן שאלה את זכותנו להשתמש בשיטות דיאגנוסטיות שמקורן בתרבות המערבית כאשר הלקוחות הם בני תרבויות לא-מערביות.

בישראל מתבטאת הסוגיה במעבר מחברה המבוססת על ניסיון להגיע לאינטגרציה בין העולים החדשים לבין הוותיקים אל חברה רב-תרבותית, השואפת להעשיר את עצמה בתרבויות שונות (יונה, 1992). ב-40 השנים האחרונות הגיעו לישראל קבוצות מהגרים ממגוון תרבויות השונות באופיין: מברית המועצות לשעבר, פליטים מאפריקה, מהגרי עבודה, משת"פים וכו'. בערים בעלות אוכלוסייה מעורבת מתגוררים גם תלמידים ממגזרי תרבות ותיקים בחברה הישראלית (כמו המגזר הערבי או החרדי) שאינם דוברי עברית וזקוקים להערכת כישוריהם כדי לבחון אם מדובר בילדים עם צרכים מיוחדים.

בשל השינויים האלה בחברה על פסיכולוגים להתמודד עם סוגיות הקשורות ישירות ובאופן עקיף לחברה הרב-תרבותית של ימינו בבואם להעריך את יכולותיהם של התלמידים, ובעיקר:

1. <u>מטא-חשיבה על הרב-תרבותיות:</u> רב-תרבותיות היא מושג מערבי, ותרבויות רבות הנהנות מן הגישה הזו הן בעלות ערכים שוביניסטיים במקורן (גוטווין, 2001). לכאורה, העצמת תרבויות כאלה מעודדת את שלילת הרב-תרבותיות, אך ניתן להשיב לתפיסה זו בהסתמך על הפסיכולוגיה של השחרור (Martin-Baró, 1994) שעל-פיה, אם התפתחות האדם תכוון להתייחסות לזולתו באופן הומני ותומך ולצדק חלוקתי בתוך הקבוצה, ייעלמו השוביניזם ויחסי הדיכוי. ככל שישתנה היחס המפלה ובמקומו תינקט גישה הדוגלת בעידוד לאוריינות חברתית ותרבותית, כן ישררו סובלנות, חלוקה צודקת ושוויונית יותר של משאבים, וייעלמו היחסים המפלים כלפי קבוצות שונות.

2. <u>שינויים בתכלית השימוש בכלים פסיכו-דיאגנוסטיים, ובמיוחד במבחנים קוגניטיביים</u>

עד הזמן האחרון נועדה רוב רובה של העבודה הדיאגנוסטית הפסיכולוגית-חינוכית בארץ לשם השמה, וחלק לא מבוטל ממנה נערך לשם התאמת מבחני הבגרות לצורכי התלמידים. אילו נשא עימו חוזר המנכ"ל של משרד החינוך הנוגע למדיניות ההכלה השראה להעמקת יישומה של מדיניות זו, אזי הייתה עשויה לחול מהפכה

במטרת הדיאגנוסטיקה הפסיכולוגית במערכת החינוך. במקום השמה כמטרה עיקרית על הדיאגנוסטיקה הפסיכולוגית לעסוק בהתאמת המערכת לצורכי הילד ולפיתוח תכניות אישיות המבוססות על תוצאות על-פי הכישורים הקוגניטיביים המתוארים בתיאוריית CHC (Cattell-Horn-Carroll). אמנם חשוב שמערך תיאוריית CHC יעבור תיקוף תרבותי מחקרי (בנוסף למחקרים הרבים בתרבויות שונות, לרבות תרבויות לא-מערביות, שאותם הביאו הורן וקרול בחשבון כאשר החלו לתקף את התיאוריה), אבל כאשר המטרה היא כיצד לסייע לילד, התוצאה פחות גורלית מאשר השמתו במסגרת נפרדת לבעלי צרכים מיוחדים (Perera, 1998).

3. שינויים רדיקליים בתפיסת מהות האינטליגנציה, לרבות דעיכת g

תיאוריית CHC, שהולכת וכובשת את העולם המערבי, מקצה עדיין מקום לאינטליגנציה כללית הידועה בפי כול בסימן "g". יחד עם זאת, עם התגברותן של התנועות להכלה בחינוך והשימוש הבין-סוללתי (XBA) לפיתוח תכניות חינוכיות אישיות במסגרת הכיתה הרגילה, עלול המושג g לאבד את משמעותו. תופעה זו עשויה לאפשר פריסה של יריעה תרבותית רחבה יותר בהכנה ובשימוש בתת-מבחנים המושתתים על ההקשר התרבותי של כל ילד/ה.

4. התרבותיות של עצם מעמד המבחן הפסיכולוגי

נראה, כי מעמד המבחן המדעי כשלעצמו נוצר על-ידי אנשים מארצות המערב, וקשור למודל הרפואי ולנאורות הפוזיטיביסטית שמקורה באירופה במאה ה-19. הישיבה מול אדם זר בתנאים "סטנדרטיים", קרי, הגיית מילים פורמליות בטון נייטרלי, הוא מעמד מביך בתרבויות רבות. תגובות הנבחנים למעמד זה מתפרשות לעיתים כפתולוגיה אצל הבודק המערבי, לדוגמה: ניתוק מגע עין, פסיביות וחסר או קיצור בתגובה מילולית. אצל ילדים קטנים מעורר מעמד זה חרדה רבה עוד יותר.

5. המהות המילולית של מערכת החינוך

השפה מאפיינת את האנושות, אך היא מבדילה בין הקבוצות השונות שמרכיבות אותה. מכיוון שמערכת החינוך היא מכשיר החֲברות העיקרי של החברה מחוץ לתא המשפחתי, מוטל משקל רב על השימוש התקני בשפה ועל השימוש בה ככלי להצלחה חברתית. אין שיעור שאינו מבוסס על שפה אפילו בכיתות של חירשים המשתמשים בשפה שלהם. קבוצות אתניות בנות תרבות שאינן הזרם המרכזי בחברה אינן משתמשות לעיתים בשפה המדוברת בבית-הספר. ונשאלת אפוא השאלה אם לא ייבחן הילד בשפת בית-הספר (או בשפה כלשהי) האם אמנם ישמש המבחן מדד

להצלחתו במשימות קוגניטיביות? וגם להיפך - אם ייבחן הילד בשפת בית-הספר האם אכן ימדוד מבחן זה את היכולת האמיתית שלו?

עיצוב השפה התקנית הוא לעיתים קרובות פעולה פוליטית. באלבניה נבחרה השפה התקנית על-ידי הרודן אנוור הוג'ה על-פי אזור מוצאו בדרום אלבניה. היום נאלצים ילדים בצפון אלבניה, בקוסובו ובמקדוניה ללמוד אלבנית "תקנית" שמקורה במדיניות של הרודן המת. בארץ נקבע שאת העברית התקנית יהגו במבטא ספרדי, והיא נשלטת על-ידי האקדמיה המאשרת אילו מילים חדשות תצורפנה לשפה.

ב. ממגזר למרקם: חזון החברה הרב-תרבותית

החידוש של האסכולה האקספרסיוניסטית באמנות היה הפער בין המראה של משטח הציור מקרוב המורכב מבליל של צבעים ושל צורות, לבין המבט מרחוק שבאמצעותו מתגלים נופים, אנשים ופעולות היוצרים חוויה מרהיבה. אם נאמץ את ערך כבוד האדם תוך הכרה בזהותו האישית והאתנית, ומצד אחר לא נאפשר לכוחות הצנטריפוגליים לפרק את החברה, יהיה עלינו לחפש נוסחה המעודדת שוני תוך דבקות בכמה ערכים מאחדים. אמנם, אין זה המקום ההולם להתייחס לסוגיה זו במלוא כובדה, אך על הפסיכולוגים לדעת, כי כפעילים בחברה, כל פעולה מקצועית שלהם יכולה לתרום לבניית המרקם החברתי או לשלול אותו. הפעולה הדיאגנוסטית של הפסיכולוגים אף היא יש בה מן התרומה לחברה שבה כל התלמידים על משפחותיהם מרגישים חלק חיוני מן המרקם החברתי. במערכת החינוך משמשים הפסיכולוגים החינוכיים והיועצים החינוכיים סוכני בריאות הנפש העיקריים - ולעיתים אף היחידים. הרב-תרבותיות במדינת ישראל איננה ממופה, ולפסיכולוגים הזכות (ולדעתי גם חובה) להיות פורצי הדרך והמתווים את הדרך.

לאנתרופולוג דונלד לוין (Levine, 1972) גישה מעניינת לסוגיה זו. הוא מתייחס לערכים המסורתיים העמוקים של קבוצה אתנית כ"קשרים קדומים" (primordial sentiments). בתהליך המודרניזציה יש לשמור ככל האפשר על קשרים אלה, ועל-פי גישתו, שהוא מאפיין אותה כפרגמטית, ישנן שתי דרכים לכך: ראשית, רצוי להרחיב את ההתייחסות להקשרים הקדומים תוך שמירת ערך המקור; למשל, להרחיב את מושג השבטיות לכלול בו את הלאומיות. שנית, יש לזהות את הערכים האוניברסליים שבערכים הקדומים ולנסח אותם כחלק מן הערכים המאחדים של החברה המודרנית הרחבה יותר. כך תושתת החברה הרב-תרבותית על הערכים האוניברסליים המאחדים

של הקבוצות האתניות שהיא מכילה.[2]

ג. מדיניות ההכלה ורב-תרבותיות

בשנות ה-80 החלה לקום בצפון אירופה ובאיטליה תנועה המצדדת בהכלה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. תוך זמן קצר הכיר ארגון אונסק"ו בחשיבות הנושא, והוא החל לממן מחקרי חלוץ (פיילוט) במדינות נוספות. בשנת 1994 התכנסו אנשי חינוך מארצות רבות בחסות אונסק"ו בסלמנקה שבספרד. הכינוס הסתיים בהצהרה הקוראת להכיל ככל האפשר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (UNESCO, 1994), ומאז נקטו מדינות רבות בעולם מדיניות זו במידה שונה. במדינות צפון אירופה קיימת הנטייה ליישם את הצהרת סלמנקה כלשונה, ואילו במרכז ובמערב אירופה (למעט איטליה, שיש בה הכלה כמעט מוחלטת) חלה התקדמות איטית יותר. בישראל נמצא תהליך ההכלה בחיתוליו, כשבתשתיתו חוק השילוב הקובע הכלה מינימלית בלבד. תהליך ההכלה מונח על סדר יומו של משרד החינוך, אך בעת כתיבת שורות אלה אין רואים יישום נרחב של ההכלה כמשמעה בהצהרת סלמנקה. עד כמה שידוע לי אין אפילו תרגום רשמי של ההצהרה לעברית.[3]

למדיניות הכלה שתי משמעויות הנוגעות לדיאגנוסטיקה הרב-תרבותית. ראשית, אין דרישה מן הפסיכולוגים לכוון את האבחון לצורך השמה. הפסיכולוגים נדרשים להעריך יכולות קוגניטיביות ורגשיות שונות ולייעץ למורים כיצד לקדם את הילד. מכיוון שההערכה קשורה באופן הדוק לערכים החינוכיים של המוסד המזמין אותה, היא תהיה צמודה לערכים אלה, ואין צורך להרחיק לכת למחוזות של תרבויות בעלות ערכים שונים מאלה של מערכת החינוך. עם זאת, על הפסיכולוגים להיות ערים להקשר התרבותי של הנבדקים ולעודד את הצוות החינוכי להתחשב בערכים אלה גם במהלך הלימודים. שנית, על-פי הגישה שבבסיס ההכלה, ההתייחסות היא לכל ילד כאל בעל פוטנציאל לתרום למרקם הכיתתי. גישה זו שרירה הן כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים והן כלפי תלמידים בני תרבויות אחרות.

לפי הגישה של אונסק"ו, בית-הספר האידיאלי הוא זה המקדם את כל הלומדים בו בברכה (UNESCO, 1999). בבית-הספר האידיאלי רואים בכל ילד המגיע ללמוד בו הזדמנות ללמוד דבר חדש על המגוון האנושי. צוות בית-הספר לומד להכיר כל

2 ראו דיון מפורט יותר (Levine, 1972, pp. 5-51).

3 אונסק"ו דאג לתרגום רשמי של המסמך לערבית.

ילד ומנסה לקבוע מהו הפוטנציאל שלו לתרום למרקם בית-הספר. על-פי גישה זו, לפסיכולוגים החינוכיים סיכוי גבוה לשאת בתפקיד מרכזי, שכן הם בעלי הכלים (או היכולת לפתח כלים) שיכולים לסייע להכיר את הילד במרחב חייו, וניתנת להם ההזדמנות הזו אם יש להם עניין בה.

ד. קומפטנטיות תרבותית ודיאגנוסטיקה קומפטנטית-תרבותית

עד כה מנינו את האתגרים הרבים העומדים בפני פסיכולוגים חינוכיים כשברצונם להעריך את יכולותיהם של ילדים בעידן הרב-תרבותי. כאשר אנו מביאים בחשבון קשיים בעלי משקל אלה, עלינו לשאול את עצמנו כיצד להתמודד עם אתגרים אלה בעבודה היום-יומית שלנו. לדעתי, קיימות שתי דרכים לכך. בדרך הראשונה נדרשת הסתגלות נרחבת, ואילו בדרך השנייה נדרש שינוי רדיקלי. הדרך הראשונה היא צירוף של שני גורמים, שמחד גיסא אינם זרים לפסיכולוגים, אך מאידך גיסא אינם בארגז הכלים היום-יומי של הפסיכולוגים החינוכיים בישראל.

על-פי הגישה הראשונה, עלינו לאמץ כלי אבחון שבעזרתם מודדים כישורים החשובים למערכת החינוך, אך אינם פוגעים באובייקטיביות של המדידה בקרב ילדים שאינם מתרבות הזרם המרכזי בחברתנו. עם זאת, אין די באימוץ כלי אבחון שהם משוחררי תרבות יחסית.

כדי להבטיח את שמירת כבודם האתני של התלמידים בתהליך שילובם עלינו לפתח קומפטנטיות תרבותית.

סו ושותפיו (Sue et al., 1998) חקרו את הצלחתם של פסיכותרפיסטים מסוימים שטיפלו באנשים בעלי רקע תרבותי שונה משלהם. הוא גילה, כי למטפלים אלה 3 תכונות:

1. תבונה מדעית (scientific mindedness). סו הגדיר זאת כתהליך בעל 3 שלבים: העלאת השערה (במקום להסיק מסקנות מהירות), עריכת בדיקה יצירתית של ההשערה, ויישום התוצאות על-פי הנתונים אשר התקבלו.
2. התאמה דינמית (dynamic sizing). היכולת לשפוט אם להתייחס למטופלים כאל חלק מכלל או כאל פרטים.
3. מומחיות בתרבות המדוברת. המטפלים הבין-תרבותיים הטובים הם בעלי ידע מעמיק על השקפת עולמם בהקשר התרבותי ומודעות לה, וכן ידע ייחודי על הקבוצות התרבותיות שעימן הם עובדים. הם מבינים את

ההשפעות הפוליטיות-חברתיות ובעלי המיומנויות הדרושות לעבודה עם אנשים מתרבויות אלה.

ה. מבחן יוניט (UNIT) כפתרון חלקי לדיאגנוסטיקה של הילד בהקשר הבין-תרבותי

אם נאלץ לנבא את הצלחתו של ילד ולהתאים לו מסגרת הלימודית כשאנו פועלים על-פי הערכים המערביים הפוזיטיביסטיים, כדאי להעדיף הערכה על-תרבותית ככל האפשר, ולאמוד את התאמת המבחנים לצורכי הילד לפי העקרונות של סו ושותפיו (1998) שלעיל. בהמשך נראה, כי ישנה גם חלופה, אך במקרים מסוימים ייאלצו הפסיכולוגים להשתמש במבחנים פסיכולוגיים המבוססים על ערכים מערביים ולמתן את האפקט השלילי בעזרת השימוש בעקרונות הקומפטנטיות התרבותית. למצבים אלה נועדה מערכת ההערכה הקוגניטיבית UNIT (Universal Nonverbal Intelligence Test, להלן "יוניט"). המבחן יצא לאור בשנת 1998 במטרה למדוד את היכולת הקוגניטיבית של אנשים שמוצאם ביריעה רחבה של תרבויות. מאז השתמשו בו עבור בדיקת אנשים מתרבויות רבות בארה"ב, באירופה, באפריקה ובאסיה, ובדיווחים בלתי רשמיים (בדיונים של אנשי מקצוע באינטרנט) הובעה שביעות רצון. אף בארץ משתמשים במידה מסוימת במבחן עבור האוכלוסייה הבדואית בדרום, עולים חדשים, חרדים וחירשים.

מבחן יוניט מתאים לילדים בני 5 -17, שהוא הטווח המקובל בעבודת הפסיכולוג החינוכי בארץ. מבחן יוניט נועד להעריך את התפקוד הקוגניטיבי של הילד על-פי מודל דו-שכבתי של האינטליגנציה.[4] החלוקה העיקרית נערכה בין מטלות אשר למילוין נדרש לרוב זיכרון לעומת אלה שנדרשת בהן לרוב חשיבה. לחלוקה עיקרית זו תת-חלוקה לאסטרטגיות לרכישת ידע: אסטרטגיה סימבולית ולא-סימבולית. הכישורים זיכרון/חשיבה נקראים "עיקריים", והאסטרטגיות נקראות "כישורים משניים".[5] ליוניט 6 תת-מבחנים, המחולקים על-פי הכישורים העיקריים והאסטרטגיות ללמידה, לפי הלוח הבא:

4 בשנת 2014 אמורה להופיע גרסה מעודכנת של המבחן לפי מודל CHC.

5 בהמשך אשתמש במושגים "אסטרטגיות" ו"כישורים משניים" כחלופות בעלות משמעות זהה.

לוח 1: אסטרטגיות וכישורים בתת-המבחנים של מבחן יוניט

האסטרטגיות המשניות/ הכישורים העיקריים	זיכרון	חשיבה
סימבולי	זכירה אובייקטים, זכירה סימבולית	אנלוגיות
לא-סימבולי	זכירה מרחבית	מבוכים, קוביות

יש להדגיש, כי כדי לעמוד במטלות שמציג מבחן יוניט נדרשת המשגה מורכבת, ומורכבותו של המבחן קרובה למורכבות של מבחני האינטליגנציה המוכרים היום.

מחברי יוניט הציבו לעצמם את עשרת היעדים הבאים:

1. להבטיח הגינות על-ידי ביטול מקורות הטיה ידועים.
2. להשתמש בעקרונות פסיכומטריים מחמירים ומדויקים.
3. לבנות מטלות המבוססות על ידע קיים של הבוחן ובכך למנוע קשיים הכרוכים בלמידה מחדש.
4. לעודד ביצוע יעיל על-ידי מתן 3 חלופות של מתכונת המבחן.
5. להטיל מטלות ידידותיות לנבדק.
6. להעריך תחומים קוגניטיביים חשובים, חשיבה וזיכרון (באסטרטגיות סימבוליות ולא-סימבוליות).
7. להעריך באופן מיטבי את g.
8. להציג מבנה סדור של הוראות שאינן מילוליות באופן מוחלט.
9. להציג מבנה סדור של תגובות שאינן מילוליות באופן מוחלט.
10. ליצור מדד רגיש-תרבות להערכה בין-תרבותית.

אתייחס בקצרה לעקרון מספר 4: מתן 3 חלופות. באפשרות זו טמון יתרון גדול מאוד הנובע מן המבחנים הנהוגים בארץ היום. ניתן להעביר את המבחן ב-3 דרכים - על-פי מטרתו:

- מבחן לאיתור קשיים המורכב משני תת-מבחנים בלבד והוא מיועד לגילוי ילדים מתקשים בקבוצה מסוימת (לרוב כיתה), ואלה שיתגלו יעברו אבחון מעמיק יותר בהמשך. - העברה סטנדרטית המורכבת מ-4 תת-מבחנים המיועדת לצורכי

השמה (מציאת מסגרת לימודים המתאימה לילד), המערך המלא שלו כולל 6 תת-מבחנים והוא מיועד לניתוח מעמיק. מניסיון בשימוש במבחן בשירותים שבהם אני עובד המלצתי להעדיף את המערך המלא כברירת מחדל ורק במקרים של הערכה חוזרת, כשקיימת הסכמה רחבה על כישורי הילד. גם במבחן מלא שנערך לפני כשנתיים אפשרתי למודרכים שלי להשתמש במערך הסטנדרטי. עם זאת, האפשרות להשתמש בחלופות מקנה יתרון גדול על פני מבחני וכסלר, קאופמן ובינה, אשר אינם ממליצים על שימוש בחלק של המבחן למטרה כלשהי.

למבחן יוניט תכונות נוספות המקלות מאוד על הפסיכולוג החינוכי שאליהן אתייחס בהמשך. נתבונן עתה במדדים השונים של המבחן ובתכונותיו.

כאשר משתמשים במבחן המלא אפשר להשתמש ב-5 מדדים המתייחסים למנת משכל: משכל כללי (FSIQ= Full Scale IQ), משכל זיכרון (MQ=Memory Quotient), משכל חשיבה (RQ=Reasoning Quotient), משכל סימבולי (Symbolic=SQ Quotient) ומשכל לא-סימבולי (NSQ=Non-Symbolic Quotient). בנוסף, עברו תת-המבחנים תקנון וניתן להשתמש בהם להעשרת הניתוח. מדובר בתת-המבחנים הבאים (לשיוך תת-המבחנים לכישורים ולאסטרטגיות, ראו לעיל):

1. <u>זכירה סימבולית:</u> הנבדק מתבקש לזכור ולשחזר סדרות של סמלים אוניברסליים (דמויות אנושיות פשוטות בעלות צבע שחור או ירוק).[6]
2. <u>זכירה מרחבית:</u> הנבדק מתבקש לזכור ולשחזר את מיקומם של כפיסים שחורים או ירוקים במשבצת במידות 3X3 או 4X4.
3. <u>זכירת אובייקטים:</u> הנבדק מתבקש לזכור אובייקטים מוכרים (נעל, דג וכו') מתוך קבוצה גדולה יותר.
4. <u>קוביות:</u> הנבדק מתבקש להרכיב דוגמאות מקוביות בצבע ירוק-לבן, לפעמים ב-3 ממדים.
5. <u>אנלוגיות:</u> על הנבדק להשלים מטריצה לפי סדרות של אובייקטים מוכרים או צורות גיאומטריות מופשטות.
6. <u>מבוכים:</u> דומה במראה למבוכים שמופיעים בחלק ממבחני וכסלר (אך שונה מהותית מבחינת ציון ופירוש). הנבדק מתבקש לציין בעיפרון דרך יציאה

6 הבחירה בצבעים נועדה לאפשר העברת המבחן לילדים עם עיוורון צבעים ועם כבדות ראייה.

ממרכז המבוך החוצה.

נתוני הסטנדרטיזציה מופיעים במדריך, ובדרך כלל אינם מושכים את תשומת ליבו של הפסיכולוג החינוכי הישראלי, ולכן אני מפנה את המעיינים לשם. אציין, כי מתאם התוצאות בין מבחן ציון וכסלר המלא (WISC-III) לבין ציון יוניט המלא הוא 0.81 - 0.84 עבור אוכלוסיות שונות, כגון ילדים עם ליקויי למידה או עם פיגור שכלי. ממצא זה מקובל ככלל במתאמים בין מבחני אינטליגנציה שונים.

לגבי **ההגינות**, מדריך יוניט רשם לעצמו שיא עולמי בניסיון לשמור על הגינות ברמה הגבוהה ביותר בקטגוריות מגוונות מאוד, והמדריך מייחד פרק לכך. רצוי להקדיש מקום לניתוח הנושא:

1. מבחן נחשב הוגן כאשר הוא חופשי מהטיה.
2. הגדרת הטיה: מרכיבים במבחן שאינם רלוונטיים מבחינת ההבניה התיאורטית וגורמים באופן שיטתי לביצוע ברמות שונות או בדפוסי פעולה שונים בקרב קבוצות מגוונות.
3. מבחן UNIT פוּתַח על מנת להעריך אינטליגנציה באופן ההוגן ביותר בהתייחס לגיל, למגדר, לגזע, לקבוצות אתניות, לשפה וללאום. כמו כן, המבחן הוגן גם כלפי בעלי ליקוי שמיעה, ליקוי שפה ועיוורון צבעים.

מבחן הוגן מתבסס על 5 עקרונות מרכזיים:

1. מבחן חופשי משפה עשוי להיות הוגן יותר ממבחן בעל טעינות שפתית גבוהה.
2. מבחן המעריך את האינטליגנציה מהיבטים שונים הוגן יותר ממבחן המעריך ממד אחד של האינטליגנציה.
3. מבחן הממזער את האינטליגנציה המגובשת (המבוססת על ידע קודם) הוגן יותר.
4. מבחן הממזער דגש על מהירות ביצוע - הוגן יותר.
5. מבחן המאפשר דרכי תגובה מגוונות - הוגן יותר.

השיטה שבה הגיעו להישג הזה אכן ראויה לציון. כל פריט נבחן על-ידי פאנל של מומחים ונפסל אם אחד מהם העיר על חשד להטיה. כמו כן, נבדקו התוקף והמהימנות

של המבחן בקרב כל אוכלוסייה "רגישה" בנפרד (כגון היספאנים ושחורים) כדי לבדוק או לתקן הטיה לטובתם או נגדם. בנוסף לכל אלה, דורש המדריך מן הבוחנים ללמוד על תרבות הנבדקים ולמצוא את הדרך הנאותה ההולמת את התרבות כדי שהם יחושו בנוח ויוכלו למצות את המרב.

מדריך המבחן מספק שפע של חומר מועיל לפסיכולוג החינוכי,[7] לדוגמה:

1. למבחן 3 גרסאות בעלות אורך שונה המתאימות לסריקה (כלומר, בחירת מועמדים לאבחון מעמיק יותר) להשמה ולניתוח מעמיק.
2. חומר המועיל לפסיכולוגים בניתוח המבחן, כמו למשל, פירושים אפשריים להבדלים בין ציוני המשכל השונים ולהבדלים בין תת-המבחנים השונים.
3. לוחות המסבירים את הקשר בין תת-המבחנים השונים ואת הקשר בין צירופים שונים של תת-המבחנים לבין כישורים קוגניטיביים מגוונים.
4. הצעות המתייחסות להמלצות הפסיכולוגים למורים ולהורים הנוגעות לשיפור הישגי הילד על-פי התוצאות שהשיג במבחן.

המבחן נוסה בהרחבה בקרב קבוצות אתניות שונות בארה"ב, ומידע קליני הזורם אלינו ממדינות שונות בעולם מעיד על התועלת בשימוש בו.[8] אומנם אין זה מידע פסיכומטרי מוסמך, אבל המגוון הרחב של קבוצות אתניות בארה"ב מצדיק את השימוש בו יותר מכל מבחן אחר הזמין בארץ.

יש לזכור, כי השימוש במבחן כזה מוצדק רק כאשר מוכחת הקומפטנטיות התרבותית - בראש ובראשונה אצל הפסיכולוגים המאבחנים, אבל גם של המערכת שבה נדרשת ההערכה הדיאגנוסטית.

ו. הבניית מערך אבחוני בין-תרבותי אמיתי[9]

לדעתי, כל מערכת אשר יעשה בה שימוש במבחן סטנדרטי אינה יכולה - על-פי הגדרה - לשקף מערך דיאגנוסטי בין-תרבותי אמיתי, כי ישנן תרבויות שהמעמד האבחוני הסטנדרטי זר להן. מערכת החינוך זקוקה לכלים אשר יאפשרו לה להעריך את כישורי התלמידים מתוך ההקשר התרבותי שלהם, ומהקשר זה ילמדו

7 ניתן להשיג אצלי חלק ניכר מן החומר בתרגום לעברית, על אף שאין נורמות ישראליות. כתובת הדוא"ל moshel@hotmail.com.

8 סטודנטית שלי באדיס אבבה כותבת כעת עבודת מסטר על תקפות המבחן שם.

9 הדיון בהמשך נערך בעיקר על-פי Meisels & Fenichel, 1996.

התלמידים את דרישות המערכת כדי להגיע לתרומה מקסימלית. כדי להשיג זאת רצוי שהמרכיבים הבאים יאפיינו את מערכת ההערכה:

1. על ההערכה להיות מושתתת על מודל התפתחותי-קוגניטיבי אינטגרטיבי ומבוססת תרבות.
2. המידע ילוקט ממקורות מגוונים: מן ההורים, מתצפיות על הילד במסגרות שונות (הכיתה, החצר, השכונה), ומתפקודו במקצועות שונים, וכן, מהישגיו בהערכות סטנדרטיות המותאמות לשאלות הפונים לקבל את ההערכה.
3. אבן הפינה של ההערכה תהיה הקשר בין הילד לבין האנשים הזוכים לאמונו.
4. ניסיונות ההתערבות הן חלק מן התהליך הדיאגנוסטי. הפעלת שיקול הדעת לפי עקרונות הקומפטנטיות התרבותית של סו ושותפיו (Sue et al., 1998) שלעיל המיושמים בהערכת התוצאות של ההתערבות.

תהליך התפתחות של ילדים הוא מורכב ורב מקורות שראשיתם בתחילת החיים. ההתפתחות הקוגניטיבית מורכבת משפה, מחשיבה אל-שפתית, מארגון חוויות החיים, מהתפתחות פסיכו-חברתית ומהתפתחות אפקטיבית ומוטיבציה. כל הגורמים האלה מושפעים במידה זו או אחרת מתרבות הילד ומן האינטראקציה בין תרבות זו לבין תרבות החברה הרחבה.

שיטת ההבניה שונה ממבחנים מבוססי נורמות (מבחנים סטנדרטים), מבוססי הקריטריונים (כגון מבחן ויינלנד לאנשים מוגבלים), ומהשימוש בתכנית הלימודים (מבחני הישג), שהם נפוצים למדי. הערכות מבוססות הבניה (performance assessments, Meisels, 1996) מאפשרות לילדים להפגין את הידע, המיומנויות והנטיות האישיות שלהם באמצעות פתרון בעיות, אינטראקציה עם הסביבה שלהם, אינטראקציה עם אנשים בסביבתם, שיחה ותנועה מוטורית.

ההערכה ההבנייתית היא מעצבת/מפתחת ולא מסכמת. משתמשים בה כדי לעצב תכנית התערבות, ובעת הצורך לשנות אותה. ההבדל העיקרי בין ההערכה ההבנייתית לבין הסוגים האחרים של הערכה הוא התמשכותה של ההערכה ההבנייתית. מכיוון שכך, ניתן להשתמש בה כדי לנטר את ההתקדמות של הילד באופן שוטף ולא לסכם את מצבו מדי שנתיים-שלוש. ההערכה ההבנייתית ניזונה מן ההקשר היום-יומי של הילד ומן הקשר בינו לבין הסביבה הטבעית שלו. ההערכה נעשית אחרי תצפיות רבות בדגימה של חוויות משמעותיות בחיי הילד. תצפיות אלה מספקות גם נתונים

איכותניים, ואלה תורמים להבנה מעמיקה של הילד במסגרת התרבות שלו.

בעקבות ההערכה המבוססת על נורמות שונָה לעיתים קרובות ההתערבות המוצעת מן המטלות של ההערכה (לדוגמה ילד בעל ציון נמוך בתת-מבחן של חשבון במבחן וכסלר, ועל סמך הישג זה, בין היתר, ניתנת המלצה לטיפול בקשב). בהערכה הבנייתית, לעומת זאת, נעשית לעיתים ההערכה תוך כדי ההתערבות במטרה לשכלל ולכוון אותה.

ז. המרכיבים של ההערכה ההבנייתית

התלקיט המשפחתי

מטרת התלקיט המשפחתי לשמור על רישומים של יעדי המשפחה בהתייחס לילד, של תפיסתה את כוחות הילד, של התחומים שבהם יש צורך בהתערבות נוספת ושל יעדים לעבודה עם שירותי החינוך והבריאות. בתלקיט יצוינו אבני הדרך של הילד, תחומי ההתערבות והתוצאות שלה, ותיעוד על ההתקדמות של הילד באמצעות תמונות, דברים כתובים של ההורים, דברים כתובים של המטפלים ועבודות של הילד.

קווים מנחים התפתחותיים

ההערכה ההבנייתית כוללת משימות פורמליות המבוססות על התפתחות הילד במרחב החיים שלו. ההקשר התרבותי הוא משמעותי במיוחד בתחום התפתחות השפה, אך ההתפתחות של הילד בכל התחומים טעונה אימות במרחב התרבות שלו.

דוּחַ ההערכה

דוּחַ ההערכה מבוסס על היעדים של מערכת החינוך שנקבעים במשא ומתן עם המשפחה כשותפה מלאה בקביעת היעדים ההתפתחותיים של הילד. בדוּחַ יצוין באיזה מצב נמצא הילד לקראת היעדים שיוצבו בפניו, ומהם השלבים הבאים בהתערבות העשויים לקרב את הילד ליעדים אלה. הדוח איננו מבוסס על נורמות ארציות, אלא על מקומו של הילד יחסית למרכיבים השונים של היעדים שנבחרו על-ידי מערכות הבריאות והחינוך, ובעיקר על-ידי המשפחה.

לסיכום, ההערכה ההבנייתית נבדלת מן ההערכה הנורמטיבית ב-5 ממדים:

1. היעד של ההערכה הנורמטיבית הוא הילד. היעד של ההערכה ההבנייתית הוא הילד בסביבה המשפחתית-תרבותית.
2. ההקשר של ההערכה הנורמטיבית הוא דרך אבחון אובייקטיבי. ההקשר של ההערכה ההבנייתית הוא נטורליסטי. כלומר, בית גידולו של הילד

באינטראקציה מתמדת עם המשפחה, עם השכונה - וגם עם מערכת החינוך.

3. בשיטת ההערכה הנורמטיבית יוצרים מצבים סטנדרטיים ובודקים את ביצועיו של הילד ביחס לבני גילו בכל הארץ. שיטת ההערכה ההבנייתית בנויה על סקירת ההתנהגות היום-יומית של הילד בחוויות החיים שלו.
4. האחריות של ההערכה הנורמטיבית חלה על מעריך אחד בעל כישורים מקצועיים של מומחה. באחריות להערכה הבנייתית נושאים בעלי מקצועות שונים בשיתוף מלא של המשפחה.
5. השימוש העיקרי של ההערכה הנורמטיבית הוא השמה. כלומר, מציאת המסגרת החינוכית המתאימה לילד לפי הישגיו. השימוש העיקרי של ההערכה ההבנייתית הוא העלאת השערות לשם תכנון תכנית התערבות. בדומה לכך, ההערכה הנורמטיבית היא ישות העומדת בפני עצמה, ואילו ההערכה ההבנייתית קשורה באופן הדוק להתערבות ומשוחחת באופן מתמיד עם ההתערבות.

המערך הדיאגנוסטי הקרוב ביותר לשיטה ההבנייתית בארץ הוא שיטת האבחון הדינמי להערכת כושר הלמידה של פוירשטיין (Learning Potential Assessment Device – LPAD). הכלי פותח על-ידי פוירשטיין במהלך עבודה עם ילדים מעליית הנוער, כאשר היה צורך לאבחן את יכולותיהם של ילדים רבים מתרבויות שונות עם הגיעם ארצה. עם הזמן, שכללו פוירשטיין וצוותו את הכלי, ולעיתים משתמשים בו במקביל לשיטת ההתערבות שלו, ההעשרה האינסטרומנטלית. מערך זה נמצא בשימוש נרחב במסגרות של עליית הנוער, אך בקרב הזרם המרכזי של מערכת החינוך ידעה השיטה עליות ומורדות במידת הפופולריות שלה.

השימוש במערך LPAD איננו נפוץ בקרב הפסיכולוגים החינוכיים. לדעתי, נובעת התופעה מעצם הדרישה להערכה סטטית וסטנדרטית של תפקודי הילד, שלדעת פוירשטיין, אין היא מספקת די נתונים כדי לקדם את הילד במערכת החינוך. כמו כן, מערך האבחון ארוך בערך פי ארבעה ממערך דיאגנוסטי סטנדרטי שבשימוש הפסיכולוגים החינוכיים היום. מלבד זאת, מערך LPAD איננו מתאים לתהליך ההשמה שהיה מקובל עד כה בהתמודדות המערכת עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים.

עם המעבר של מערכת החינוך ממדיניות של השמה למדיניות של הכלה, רצוי לבחון מחדש את מערך LPAD ואת התועלת שניתן להפיק ממנו לטובת פיתוח אסטרטגיות התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. השימוש בהערכה על-פי LPAD אף תואם את ההנחיות להערכת התגובה להתערבות במסגרת ההכלה כצעד

מקדים להמלצה למעבר לחינוך מיוחד (חוזר מנכ"ל, חינוך מיוחד, 2014). כמו כן, רצוי לקדם את המחקר אשר יצביע על הקשר בין מערך LPAD לתיאוריית CHC.

ח. ההערכה ההבנייתית ובית-הספר המקדם את באיו בברכה

עבור החינוך המכיל, במובן של הצהרת סלמנקה, נדרש סוג חדש של הערכה. בית-ספר המקדם את כל באיו בברכה לא יפנה לפסיכולוגים בשאלה אם התלמידים מתאימים לבית-הספר אלא, ישאל אותם כיצד יכולים התלמידים להעשיר את מערכת החינוך וכיצד ניתן להתערב בחייהם כדי שימצו את מלוא הפוטנציאל שלהם ואת משאבי בית-הספר באופן המיטבי. שאלות כגון אלה מופנות גם ביחס לתרבות של הילד וגם לניתוח יכולותיו. ייתכן שאין זה מקרה, שמרכיבי הרב-תרבותיות בחברה התפתחו במקביל למרכיבי ההכלה. עם זאת, כפי שציינו לעיל, תהליך ההכלה בארץ עדיין בצעדיו הראשונים וייתכן שההתקדמות בתחום הרב-תרבותיות תסייע להכלה להתקדם אף היא.

ט. הערות אחדות לסיום

ויקטור פררה (Perera, 1998), שהפך לסופר מצליח, נולד בגואטמלה, ובהיותו בן 12 עבר עם הוריו הרופאים לארה"ב. פררה אובחן כבעל אינטליגנציה גבולית ונשלח למסגרת חינוך מיוחדת, שם בילה 3 שנים. רק הודות לערנות המחנך שלו בכיתה י' זכה לאבחון חוזר שבעזרתו נתגלתה הטעות. הטעות באבחון קרתה, כי פררה, שהיה מהגר טרי, התבקש לעבור מבחן נייר ועיפרון שהיה מיועד להיות קבוצתי. הדפים נאספו ממנו אחרי שפתר בעיה אחת בלבד, כי לא הוסבר לו שממד הזמן הוא משמעותי במבחן זה, ובהיותו נער ממוצא לטינו-אמריקני לא ייחס לכך חשיבות יתרה.

בארצנו, סמוך לעלייתם של בני העדות האתיופיות, התגלתה תופעה דומה, כאשר מספר רב של ילדים מקרב העדות האלה הופנה למסגרות החינוך המיוחד, ורק מחאה של ארגון הורים כוחני ריסן את התופעה. יש לציין, כי בשני המקרים היו הפסיכולוגים החינוכיים "הרעים".

ההכלה החינוכית והרב-תרבותיות הם ערכים חברתיים, ופסיכולוגים חינוכיים

כמו יתר בני החברה עלולים להתנגד להם. עם זאת, בארצות המערב ובמיוחד בארה"ב, מחלחלים ערכים אלה גם לערכים המקצועיים, והסתדרות הפסיכולוגים האמריקנית (APA, 2002) פרסמה הנחיות הנוגעות לרב-תרבותיות בכל סוגי עבודת הפסיכולוג. בישראל, פרסם שפ"י מחוון לעבודת שירותים פסיכולוגיים עבור אוכלוסיות עולים (מי-טל ווכטל, 2013).

גם את הרב-תרבותיות צריך לכבד על-פי עקרונות הקומפטנטיות התרבותית. משפחות ממיעוטים אתניים נבדלות זו מזו בידע על התרבות שלהם ובמידת ההזדהות עימה. לכן, למשפחה השואפת להיטמע בזרם המרכזי של התרבות השלטת אך הילד שלה מתקשה בשפה, רצוי להמליץ על מבחן יוניט, שהוא אומנם מבחן סטנדרטי, אך יכול לנטרל את השפעת השפה על הישגי הילד במבחן.

כאמור, בארץ קיים מערך LPAD, שהוא המערך הדיאגנוסטי הקרוב ביותר לדיאגנוסטיקה ההבנייתית, אך הוא טעון עיבוד ובחינה מחודשת ביחס לשימוש בו בזרם המרכזי של מערכת החינוך. בעולם קיימים מערכים דיאגנוסטיים כאלה מעטים.[10] עם זאת, אם אנו מתכוונים ברצינות להשתלב באופן מקצועי במערכת חינוך המושתתת על ערכי רב-תרבותיות, נפתח בפנינו חלון הזדמנות, שמבעדו נוכל להיות בין הראשונים בעולם שיובילו את פיתוח מערכי ההערכה תוצרת בית.

10 בארה"ב פותח מערך IDA עבור ילדים עד גיל 3 על-ידי ארגון Zero to Three (Erikson,1996). במדינות מסוימות בעולם נפוץ גם מערך LPAD.

מקורות

גוטווין, ד' (2001). רב-תרבויות כאידיאולוגיה ניאו-ליברלית. **תיאוריה וביקורת, 19**, 241 - 256.

חוזר מנכ"ל חינוך מיוחד (כ"ט בטבת התשע"ד, 01 בינואר 2014). **יישום חוק החינוך המיוחד: ועדת שילוב מוסדית, ועדת השמה ביושבה כערר על ועדת שילוב, ועדת השמה וועדת ערר**. חוזר מנכ"ל, משרד החינוך, תשעד/5(א). נדלה מ:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm

יונה, י' (1992). פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית והשלכותיהם על תחום החינוך. **מגמות, לד(1)**, חשוון תשנ"ב, 122 - 138.

מי-טל, ש' ווכטל, ט' (2013). **מחוון (Best Practices) לעבודת שירותים פסיכולוגיים חינוכיים עם אוכלוסיות עולים**. אגף פסיכולוגיה, שפ"י, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך. נדלה מ:

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/E5556354-F48A-406F-9BA2-3FB828489661/174296/resource_1723695683.pdf

American Psychological Association (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Washington DC: APA press.

Erikson, J. (1996). The infant-toddler developmental assessment (IDA): A family-centered transdisciplinary assessment process. In S.J. Meisels, & E.S. Fenechel, *New Visions for the Developmental Assessment of Infants and Young Children* (pp. 147-167). ZERO to THREE: National Center for Infants, Toddlers and Families, Washington, DC.

Itard, J.M.G. (1932). *The wild boy of Aveyron*. N. Y.: Appleton-Century – Croft.

Levine, D.N. (1972). *Wax and gold: Tradition and innovation in Ethiopian culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Martin-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Meisels, S.J. (1996). Charting the continuum of assessment and intervention. In S.J. Meisels, & E.S. Fenechel (Eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (pp. 27-52). Washington DC: ZERO TO THREE.

Meisels, S.J., & Fenechel, E.S. (1996). *New visions for the developmental assessment of infants and young children*. Washington DC: ZERO TO THREE.

Perera, V. (1998). The IQ and I: My adventures near the bottom of the bell curve. In D. Matza (Ed.), *Sefardic-American voices: Two hundred years of a literary legacy* (pp. 107-119). Boston: Brandeis University Press.

Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M. & Vazquez-Nutall, E. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development* (Vol. 11). Sage Publications.

Stanley, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. *American Psychologist*, *53*, 440-448.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Geneva, United Nations Press.

UNESCO (1999). *Welcoming schools: Children with disabilities in regular schools*. Paris: United Nations Press.

Wolf, T.H. (1973). *Alfred Binet*. Chicago: University of Chicago Press.

מבני אישיות ומדידתם

הדוויג טגלסי, אפריל ג' סימקוקס ונה-יונג קים[12]

מבנה פסיכולוגי, כמו אישיות, הוא מבנה מופשט שלא ניתן לצפות בו ישירות, אלא שמסיקים ממנו מסקנות בעקבות הסתכלות על דפוסים קבועים של תגובות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות במגוון הקשרים. הרעיון של תקפות של מבנה מתבסס על שתי הנחות. ראשית, מבנים מייצגים תופעות אמיתיות שנבדלות בהתרחשותן מהדרכים השונות שבאמצעותן הן נמדדות. שנית, למבנים פסיכולוגיים יש קשר סיבתי למדדים שלהם (Boomsboom, Mellenbergh, & van Heerden, 2004). על-פי הנחות אלו, באה השונות במבנים פסיכולוגיים, כמו אישיות או אינטליגנציה, לידי ביטוי בהבדלים בין-אישיים במענה לפריטים במדדים; הדבר מסביר גם ביצועים בהקשרים שונים בחיי יום-מיום. מבט חלופי משווה בין המבנה הפסיכולוגי לבין אופן מדידתו (Friedman, 1991) מבלי להניח סיבתיות. מאמר זה מרחיב בעניין ההשלכות של ההנחות השונות הנוגעות למדדים **המתייחסים לפעולה** לעומת אלו ה**מתייחסים למבנה**. וזאת, כדי לקדם את מדע הפסיכולוגיה והפרקטיקה הפסיכולוגית.

מבנה אישיות, כמו כל המבנים, הוא מושג מופשט שלא ניתן לצפות בו ישירות, אולם ניתן להסיק על קיומו מתוך דפוסים של תגובות קוגניטיביות, רגשיות

---

1 Teglasi, H., Simcox, A.G., & Na-Young Kim, (2007). Personality constructs and measures. *Psychology in the Schools, 44*(3), 215-228.

המאמר תורגם ברשות ההוצאה לאור, וולי כתבי עת בע"מ.

2 פרופ' הדוויג טגלאסי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, ראש החוג ליעוץ ושירותי אנוש, אוניברסיטת מרילנד בארה"ב. ד"ר אפריל סימקוקס היא פסיכולוגית חינוכית וד"ר נא-יונג קינג היא חוקרת בתחום החינוך.

והתנהגותיות בהקשרים שונים (Smith, 2005). בני אדם יוצרים מבנים "כדי להקטין את הבלבול הנורא והגועש שבעולם הגדול הרחב לכדי סוג מסוים של סדר, והם מצדיקים זאת על-ידי הצלחתם בכך" (Eysenck, 1987, p. 11). כמה שאלות מתעוררות בנוגע לדרכים הטובות ביותר למדוד מבנים פסיכולוגיים, ואפילו ביחס לצורך במבנים כאלו. להנחות בנוגע לאופי הקשרים בין מבנים לבין מדידתם ישנן השלכות באשר להתקדמות המדעית ולעבודה המעשית בפסיכולוגיה.

התפקיד של מבנים בפסיכולוגיה

מדדים שנוצרו על-ידי מדענים ממחישים את המבנים המופשטים כגון אינטליגנציה או אישיות. אולם, מתעוררים חילוקי דעות ביחס לכל מבנה פסיכולוגי הנוגעים למהות הממדים העיקריים שלו ולאופן המדידה של כל ממד. שאלות בסיסיות עוד יותר הועלו בנוגע לתועלת של המבנים עצמם. ישנם מדדים שאינם כרוכים במושגים מופשטים או במבנים פסיכולוגיים, משום שהם מתמקדים בתיאורים של התנהגויות ספציפיות או של מצבים ספציפיים הקשורים לפעולה או לחוויה קונקרטית המתרחשות ברגע ובהקשר נתון. אולם, כאשר מצטברים דפוסי תגובה רגשיים, קוגניטיביים או התנהגותיים אופייניים שחוזרים על עצמם, הם נחשבים לתכונות אישיות (למשל, קואופרטיביות), ואלו הן המשגות מופשטות של התכונות. יש שמציינים את היתרון במדדים המאופיינים בפריטים שמציגים מיומנויות התנהגותיות ספציפיות (שיתוף, קשר עין) ושאינם מנסים לדגום ייצוגי מבנים, משום שמדדים אלו מספקים קשרים ישירים בין הערכה של בעיה (מחסור ביצירת קשר עין) לבין בחירת מטרות התערבות (שיפור ביצירת קשר העין) והערכת התוצאות (שינוי בתדירות של קשר העין), מבלי להתייחס לתופעות בלתי נראות. לעומת זאת, גישות המבוססות על מבנים פסיכולוגיים מציגות קשרים מורכבים יותר בין הערכה לבין התערבות. אלו מובילים להחלטות המעוגנות בהבנת החזרתיות של דפוסים לאורך זמן ובסוגי הֶקשרים שונים. מאמר זה בוחן את תפקידם של מבנים פסיכולוגיים בהערכה, ונטען בו שהם כלים חיוניים לקידום המדע ולעיסוק המעשי בפסיכולוגיה.

תקפות מבנה

כדי שרעיון מסוים יישא משמעות, על תקפות המבנה להתבסס על שתי הנחות בנוגע לאופן שבו כלי המדידה קשור למבנה שהוא מייצג כדי שיהיה תקף (לדיון מפורט, ראו Boorsboom, Mellenbergh, & van Heerden, 2004). ראשית, המבנה

הפסיכולוגי מתייחס לתופעה "אמיתית" שקיומה נפרד מהדרכים שבהן אפשר למדוד אותה. שנית, שונות במבנים הפסיכולוגיים יוצרת שונות בתשובות הנוגעות לפריטי כלי המדידה. מכאן ניתן להרחיב ולומר, ששונות במבנה מסוים יוצרת תגובות באותן מצבי חיים שאליהם מתייחס אותו מבנה. כך, ניתן להבין את ה"אינטליגנציה" כגורמת לשונות במדדים שלה (פריטים במבחן IQ) ובביצועים במטלות קריטריון חיצוניות כמו מבחני הישג. אך ה"אינטליגנציה" אינה בהכרח גורמת לשונות בתחומים אחרים (להיות אהוב על-ידי חבריך). למעשה, ה"מבחן" הוא אנלוגיה למשימות ספציפיות בחיים. המצב מורכב עוד יותר מאחר שהמבנה, אינטליגנציה, עשוי להיות רק אחד מתוך כמה "גורמים" לתגובות בהקשר מסוים. הגורמים האחרים עשויים אף הם להשפיע על התפקוד (למשל, עבודה באופן עצמאי או התמדה בביצוע משימות). חשוב לזכור, שמבנים רבים עשויים להשפיע באופן סיבתי על הביצועים בהערכה וגם בהקשרים הנוגעים לחיי היום-יום. האינטליגנציה יכולה לחבור עם גורמים כמו קשב או חרדה בקרב כל אדם ובכך להשפיע על ביצוע מטלות מסוימות ובהקשרים שונים המציבים דרישות דומות. אם כן, תיקוף של מבנה פסיכולוגי מצריך בדיקה זהירה הן של "דרישות" המדדים של המבנה והן של דרישות התפקוד בפועל בהקשרים יום-יומיים בזיקה למבנים השונים, שלהם השפעה סיבתית אפשרית. אם כן, תקפות מבנה מקשרת את הביצועים באבחון עם ביצועים במערכים בחיים האמיתיים שעבורם המבנה תקף.

שורשיה של העמדה החלופית מקורם בוויכוח אם מחקר מדעי אפשרי על סמך תופעות שלא ניתן לצפות בהן ישירות. על-פי גישה זו, המבנה הפסיכולוגי אינו שונה מהפעולה שבאמצעותה הוא נמדד (Friedman, 1991). על-פי השקפה זו, שהמבנה והמדידה שלו חד הם, נשללת האפשרות לקבוע קשר סיבתי בין השניים. באופן תיאורטי, השונות שבמבנה הפסיכולוגי ולא תוצאות המדידה היא אשר יוצרת שונות בתפקוד בחיי היום-יום. ללא אפשרות לקבוע קשר סיבתי בין מבנה לבין מדידתו, ובין המבנים הפסיכולוגים לבין תופעות בחיים, אין אפשרות להסביר בעזרת התיקוף אלא אם הוא מוגבל לתיעוד קורלטיבי (מתאמים), בין אם מדובר בתיקוף בו-זמני או בתיקוף מנבא (Boorsboom et al., 2004).

לכלי מדידה פסיכולוגיים שתי מטרות חשובות: ניבוי משתנים רלוונטיים לתפקוד העתידי, ומתן הסבר לתפקוד בהתייחס למבנים הפסיכולוגיים שבבסיסו (Cone, 1995). על-אף שניבוי נחשב לעיתים קרובות לסימן ההיכר של מבחן טוב, תקפות מבנה היא גורם החיוני יותר להתקדמות המדעית (Boorsboom et al., 2004;

McGrath, 2005). העיסוק המדעי נשען על בניית תיאוריות ועל בחינת מודלים שמסבירים את הקשרים בין משתנים אחדים כדי להגדיל את היכולת לתת הסבר סיבתי ואת יכולת הניבוי. לא ניתן לבחון מודלים מושגיים באופן אמפירי על-פי מדדים שאינם מיועדים לייצג את המבנים הפסיכולוגיים, או כאלה המייצגים באופן שגוי את המבנים. ההתייחסות למדדים ולמבנים כאל גורמים בלתי תלויים מובילה לתהליך של תיקון-עצמי בחקירה המדעית, שלפיו ניתן להתייחס למדד כאל ייצוג פגום של מבנה פסיכולוגי או כאל מבנה המייצג תופעות אמיתיות ייצוג לא שלם או לא מדויק (Smith, 2005). מבנים פסיכולוגיים נתונים במצב מתמיד של השתנות, ולא ניתן אף פעם להוכיח את קיומם אלא על סמך ראיות מדעיות. כך, מבנים פסיכולוגיים הם תמיד קרובים "זמניים" של תופעות אמיתיות, והחידוד של המדדים מתרחש במקביל לחידוד המבנים.

מבנים ושיטות עבודה מקצועיות

התמקדות במבנים פסיכולוגיים מתאימה לשיטות עבודה המבוססות על ראיות בפסיכולוגיה (EBPP), שהיא למעשה הרחבה של הדגש המוקדם יותר על טיפולים הנתמכים אמפירית (Empirically Supported Treatments (EST), APA Task Force, 2006). בהתערבות המבוססת אמפירית מגדירים את נקודת הפתיחה על-פי ההתערבות, והיא כוללת שאלות בנוגע ליעילותה בסיוע לפתרון בעיות מסוימות בנסיבות ספציפיות. בשונה מכך, נקודת הפתיחה של EBPP היא חוויית האדם את הבעיה, "והשאיפה היא להגיע לראיות הטובות ביותר שיניבו את התוצאה המיטבית עבור אותו אדם" (עמוד 273). בהתאמה להתמקדות בחוויית האדם את הבעיה, תומכת שיטת EBPP בתהליך של הערכה המבוססת על ראיות, שהיא עצמה צמודה לעקרונות מדעיים וכוללת את הפרמטרים שחיוניים ליצירת התערבות מושכלת. בהערכה כזאת ישולבו מבנים פסיכולוגיים שמשפיעים על תגובות לטיפול והיא עשויה לכלול למשל, "אטיולוגיה, פרוגנוזה ותהליכים פסיכולוגיים" (עמוד 279). כאשר אנשי מקצוע משתמשים במבנים פסיכולוגיים, הם עושים זאת מתוך מודעות לכך שהמבנים מתפתחים בתהליך המתמשך של תיקוף המבנה.

אין ויכוח ביחס לצורך בקשר בין הערכה לבין התערבויות, השאלה נוגעת למהות אופיו של הקשר ביניהם. נשתמש כאן במונחים **מיוחס-מבנה** ו**מיוחס-פעולה** כדי לתאר כיצד מובילות גישות שונות להבנת הקשר בין מדדים לבין מבנים פסיכולוגיים

להשקפות נוגדות בנוגע לקשר שבין נתוני הערכה להתערבויות.

כלי מדידה מיוחסי-פעולה אינם מצביעים על מבנים, אלא מספקים מידע שניתן להשתמש בו ישירות בבחירת מטרות להתערבות, ומאפשרים הערכה של שינויים במטרות תוך שימוש באותם כלים לאורך זמן. למשל, ניתן להשתמש במדדים מיוחסי-פעולה הבודקים התנהגות אדפטיבית כדי לזהות חסכים במיומנויות התנהגותיות ספציפיות שישמשו מטרה להתערבות וכדי לעקוב אחרי ההתקדמות לקראת השגת המיומנות הדרושות. למשל, ילד שחבריו מציקים לו לעיתים קרובות נראה נבוך באינטראקציות חברתיות, והמורה שלו מספק מידע בנוגע לצורך להקנות לו מיומנויות חברתיות ספציפיות. במקרה כזה, ההחלטה להשתמש בכלי אבחון ספציפי שנועד למיומנויות חברתיות היא החלטה **א-פריורית** להתערב בתחומים הספציפיים שנמדדו על-ידי הכלי ומנקודת המבט של מי שסיפק את המידע. על-אף שכלי האבחון אינו מספק תובנות קונצפטואליות הנוגעות לקשיים החברתיים של אותו ילד וגם אינו מכוון את תהליכי ההתערבות, **יש לו קשר ישיר** להתנהגויות שבמוקד ההתערבות, והכלי משמש כמדד **להערכת ההתקדמות** לקראת המטרה.

מבחינה מעשית, לשימוש בכלי הערכה בודדים מיוחסי-פעולה כדי לבחור מטרות להתערבות ולעקוב אחר השינויים יש מגבלות משמעותיות. ללא קשר לדגש הראשוני של ההתערבות ממצאים המראים את הקשרים הסבוכים בין רגשות, קוגניציות והתנהגויות (למשל Kimble, 1999) תומכים בהתערבויות שמביאות בחשבון את תרומתם המשותפת של תחומי התפקוד השונים להתפתחותה ולשימורה של הבעיה. נניח ששני ילדים, ג'ים וג'יין, מפגינים את אותה בעיה התנהגותית והם אינם פועלים בהתאם להוראות המורה. אם הקושי של ג'ים נגרם מכך שדעתו מוסחת בקלות בשל צלילים ומראות בסביבה, הוא עשוי להשתפר אם המורה פשוט יוודא שג'ים קלט את ההוראות. ואילו כדי לעזור לג'יין ייתכן שנדרש פתרון מורכב יותר, משום שהיא אינה מבינה את ההוראות ואינה יודעת כיצד להתמודד עם המשימה.

גם כאשר מדדים מצביעים על שיפור מסוים במיומנויות ההתנהגותיות שנובע מהקנייתן, ישנן ראיות שעל-פיהן ההשלכה של התכניות לשיפור מיומנויות אלה על התנאים בחיי היום-יום מועטה (ניתן לראות סקירה אצל Kavale & Mostert, 2004). הסבר אחד עשוי לנבוע מתוצאות הביניים שנמדדות על-ידי דירוג ההתנהגות במסגרת ההקניה, והן אינן דומות מספיק לאופן שבו רוכשים ומשתמשים במיומנויות אלו בחיים האמיתיים. במילים אחרות, הקשרים בין המבנים הפסיכולוגיים, המדידות שלהם וההתנהגות בפועל אינם מפורטים בבירור. על-פי גישות של כלי

מדידה מיוחסי-מבנה משתמשים במבנים כגשרים בין הערכה, התערבות והערכת התוצאה. המבנים הפסיכולוגיים, ולא מדדים בודדים, מספקים מידע לצורך הבחירה בהתערבות, בהליכים, במטרות ביניים ובבדיקת הקשרים בין תוצאות הביניים לבין תוצאות ארוכות טווח.

השוואה פשוטה בין גישות מיוחסות-מבנה למיוחסות-פעולה ביחס לתכנון התערבות ממחישה את ההבדלים ביניהן. לצורך כך נתייחס בהמשך ל-3 ילדי גן שהופנו להתערבות קבוצתית כדי לשפר את יכולתם לחלוק ולשתף, להקשיב ולשלוט בהתנהגותם בכיתה.

גישה מיוחסת-פעולה

על-פי מודל זה, מבנים פסיכולוגיים כמו אישיות או מקורות לדאגה אינם נחשבים רלוונטיים להחלטות על סוג ההתערבות, על מטרות ההתערבות ועל שיטות תיעוד יעילות של ההתערבות. מה שרלוונטי הוא זיהוי המיומנויות הספציפיות שנדרשות ויש צורך להקנותן. על כן, על-פי גישה זו, מבקשים מהמורים לספק מידע מפורט בעזרת מילוי כלי סטנדרטי על מיומנויות בין-אישיות או באמצעות תצפיות על ילדים בכיתה. ההתערבות היא חלק מתכנית לימודים מובנית ורלוונטית למטרות ההתנהגותיות שזוהו. מתוך ההכרה בכך שילדים חווים בעיות בהקשרים שונים, מתוכננות ההזדמנויות להכללה על-ידי שיתוף הורים בזיהוי המטרות, במודלינג ובמתן חיזוקים למיומנויות ודיווח על שינויים. הערכת התוצאות נעשית בסיום התכנית על-ידי השוואת שינויים יחסית למספר קווי בסיס בנוגע להתנהגויות שנבחרו. ללא קשר למספר ההקשרים או למספר המדווחים והמעורבים בהתערבות, הקישור בין ההערכה לבין ההתערבות נותר חופשי ממבנים פסיכולוגיים.

גישות מיוחסות-מבנה

שימת דגש על מבנים פסיכולוגיים מכתיבה קשר מורכב יותר בין המדדים, בחירה של תהליכי התערבות, בחירת מטרות והערכת התוצאות. ההתפתחות נסמכת על תהליך הבשלות וצבירת הניסיון, ובדומה למושג אישיות - אין לה קיום מוחשי. לכן, בהתייחסות התפתחותית להתערבות נדרשת הסתמכות על מבנים פסיכולוגיים כבסיס לקביעת מטרות משנה (עם רצפים של תוצאות קצרות טווח, מטרות ביניים או

מטרות ארוכות טווח). המטרות נבנות על בסיס ההבנה אילו שינויים קודמים לאחרים מבחינה התפתחותית. **המוקד** של ההתערבות עשוי להיות שונה מה**מטרות** של ההתערבות, אך ההנחה היא, שיש **קשר סיבתי** בין המבנים הפסיכולוגיים לבין מטרות ההתערבות. לדוגמה, על-אף ש**מטרה** של קבוצת ייעוץ הייתה לצמצם התנהגויות תוקפניות, המפגשים **התמקדו** בתהליכי עיבוד מידע חברתי על-ידי התלמידים ובאינטראקציות בין הילדים. ההנחה הייתה, ששינויים בעיבוד מידע חברתי (תוצאת ביניים) יובילו לשינויים בהתנהגויות התוקפניות שהן מטרת ההתערבות (Rahill & Teglasi, 2003; Teglasi & Rothman, 2001).

על-אף ששלושת הבנים שמוזכרים בהמשך היו אמורים להשתתף באותה קבוצת התערבות, אפשרה גישה מבוססת מבנים פסיכולוגיים להתייחס לנתיבי התפתחות אישיים במהלך תכנון ההתערבויות, ולקבוע מטרות משנה והנחות ביחס לקשרים בין מטרות אלו לבין תוצאות עתידיות.

טבלה 1 - ערוצים שמקשרים בין סיבות הפניה, מדדי ביניים ותוצאות ההתערבות

חברים	סיבה/ מקור הבעיה	התנהגויות בעייתיות	סימני ביניים לשינוי	מטרות
אדמונד	כעס אגרסיביות	קושי: שיתוף הקשבה שליטה עצמית תקשורת פעולה בהתאם להנחיות	הגדלת הדיוק, מורכבות וארגון של עיבוד מידע חברתי; פחות התפרצויות כעס; רגש חיובי יותר	להגביר: שיתוף הקשבה שליטה עצמית תקשורת פעולה בהתאם להנחיות
כריס	חוסר במיומנות		רכישת מושגים; אסרטיביות	
ג'סטין	תפקוד ניהולי ירוד		זיהוי/ התמודדות עם קשיים בתפקודים ניהוליים	

ערוצים לסיבות להפניה

שלושת הילדים הופנו להתערבות בשל גורמי קושי שונים, כפי שניתן לראות בטבלה 1. ההתנהגויות הבעייתיות של ג'סטין מקורן לפי החשד היה נוירולוגי וכלל קושי בתפקודים ניהוליים. ההתנהגויות המפריעות של אדמונד הופיעו בעיקר כתגובה לכעס שהשתלט עליו. כריס, היה מהגר חדש יחסית, נעדר לעיתים קרובות מהלימודים ולא היו לו מספיק הזדמנויות לאינטראקציות עם בני גילו. נראה שחסרו לו המיומנויות החברתיות הדרושות.

הזיקה בין ערוצי ההפניה להתערבות

מקור הבעיה המוצגת מספק שיקול חשוב בבחירת הליך ההתערבות, המוקד שלה ומטרותיה. משום שלכעס תפקיד מרכזי בהפעלת ההתנהגויות הבעייתיות של אדמונד, נראה שכדאי למקד את ההתערבות בחיבורים בין הרגשות שלו, הקוגניציות וההתנהגות. באופן כללי, אנשים מווסתים את רגשותיהם באמצעות שילוב של שתי גישות שמתוארות כ**ממוקדות הטרמה** *(antecedent focused)* (מניעת התגובה הרגשית או מזעורה לפני שהיא מתרחשת) ו**ממוקדות תגובה** *(response focused)* (דיכוי הביטוי, הרגש; ראו Gross, 1998).

חשבו, למשל, על תגובה אופיינית לשמיעת רעש חזק ופתאומי למראה ספר כבד שנופל, לעומת מצב שבו אין מושג מהו מקור הרעש. כשמקור הרעש ידוע הוא לא נתפס כאות לסכנה, ותגובות הפחד/בהלה ממנו פחותות. לרוב, הערכת מצב כזה כ"בטוח" מתרחשת ללא מודעות או מאמץ מכוון. החל מגיל צעיר מאוד קיימת נטייה להערכה אוטונומית שמקדימה את התגובה הרגשית (Campos, Frankel, & Camras, 2004) מקורן של ההערכות הקוגניטיביות של רמזים משהם נקלטים מהסביבה נמצא בסכמות או במודלים המנטליים שמופעלים באותו הקשר. לתפיסות אוטומטיות ולקוגניציות תפקיד חשוב בתפקוד היום-יומי (Bargh & Ferguson, 2000). גישה אוטומטית לסכמות שגובשו קודם לכן משחררת משאבים ומאפשרת למקד את המאמץ בלמידה מסדר גבוה יותר (Borkowski, Carr, & Pressley, 1987). לעומת זאת, קשה להתמיד במאמצים מכוונים לוויסות עצמי (Muraven, Tice, & Baumeister, 1998). המאמץ דולֶה משאבים מפעילויות אחרות כגון פעילויות אקדמיות או חברתיות, והוא גובה מחיר המתבטא בתחושה של מתח (Strelau, 1995).

כיצד מתורגמים להתערבויות עבור אדמונד מִבנים, כגון סכמות והקֶשר שלהם לנטייה לגישה מטרימה וממוקדת-תגובה של ויסות רגשות? שלא כמו ויסות רגשי ממוקד-תגובה, שמצריך מאמץ מכוון כדי לדכא את הנטייה לתגובה, התמודדות ממוקדת-הטרמה נוטה להתרחש ללא מאמץ מודע. לנוכח המגבלות של בני האדם בהתמדה בוויסות עצמי מכוון ומודע, עשויה ההתערבות האידיאלית למזער את המצבים שבהם אדמונד יצטרך לדכא באופן פעיל את הכעס שלו. מטרה סבירה בהתערבות תהיה לקדם צמיחה של סכמות אוטומטיות שיופעלו טרם תגובות הכעס הלא קונסטרוקטיבי, שיאפשרו התמודדות אדפטיבית עם כעס מוצדק. בהתחשב בגילו הצעיר של אדמונד, מתאים יותר לספק הזדמנויות ללמידה מתוך התנסות במצבים שונים בקבוצה מאשר להתמקד בשינוי הקוגניציות שלו באופן ישיר.

בחירת המוקד, המטרות וההליכים להתערבות אינה מונעת רק על-ידי תיאור התנהגותי, אלא נבנית גם על סמך הבנת מקורות הבעיה. עבור אדמונד היה חשוב להתייחס לאופן שבו ההתנהגות שלו קשורה לכעס - מה מפעיל את הכעס וכיצד כעס משפיע על החשיבה שלו על עצמו, על אחרים ועל העולם. קל לדמיין נתיבים מורכבים יותר לבעיות המוצגות, שבעטיין נוצר קושי לווסת כעס המשולב בחסכים בקשב או בסיכונים סביבתיים. במקרים כאלו נדרשת מסגרת עבודה מורכבת יותר כדי לארגן ולהתייחס לגורמי הבעיה השונים באופן שיטתי ולחברם להערכה ולהתערבות.

מעקב אחר התקדמותו של הפרט

תגובות להתערבות הן משמעותיות ביותר כשהן נתפסות כמבנים פסיכולוגיים שמחברים בין שינויים שנצפים במהלך ההתערבות לאלו שנצפים בהקשרים ספציפיים של החיים. שינויים שנראים במהלך פגישות קבוצתיות הם משמעותיים במידה שהם גם גורמים לשינויים בהקשרים רלוונטיים אחרים מחוץ לפגישות הטיפוליות. בתרחיש שהוצג היו המדדים להתקדמות של כל אחד משלושת הילדים שונים למרות הציפייה לשינויים התנהגותיים דומים. למשל, שינוי האופן שבו אדמונד מבין סיטואציות מעוררות כעס עשוי להיחשב לצעדי ביניים לקראת הפחתת התפרצויות הכעס והגברת הרגש החיובי, השיתוף וההקשבה. אולם, אם אדמונד מציג שינוי בקוגניציות רק כאשר הוא מקבל רמזים מפורשים תוך כדי ההתערבות, לא ניתן לצפות להכללה בחיים האמיתיים ובתנאים שבהם נדרשות תגובות ספונטניות. באופן דומה, הקושי של ג'סטין בוויסות קשב ובתפקודים ניהוליים מצמצם את

ההתמקדות שלו בגירויים המושכים במיוחד בסביבה, כתוצאה מכך ביצועיו טובים יותר בהקשרים מובנים שבהם הקשב שלו מודרך על-ידי רמזים וציפיות התנהגותיות ברורות. לכן, ניתן לראות בהתערבות, שנועדה להביא לשינוי התנהגותי בתנאים מובנים מאוד, מטרה קצרת טווח שמאפשרת לקבוצה לתפקד. יש צורך להציב מטרות נוספות שמחוברות להמשגות ולהתנהגויות מעבר למפגשי ההתערבות. על מטרות אלו להתבסס על האופן שבו קשיים בוויסות הקשב ובתפקודים ניהוליים מפריעים להתפתחות מיומנויות חברתיות, ועל סכמות שעשויות לכוון את הקידוד ואת הפירושים של הרמזים שמְכַוְונים את קליטת הגירויים בהקשרים שונים בחייו.

כיצד אפשר לתת מענה לצרכים של כל שלושת הילדים בהתערבות קבוצתית? ראשית, ברור שלילדים מטרות וסגנונות שונים שבאים לידי ביטוי בעת שיתוף, הקשבה או ויסות עצמי. שנית, שימת דגש על מיומנויות ספציפיות מבלי לקשרן למטרות ההתנהגות אינה מעבירה מסר, שהפרט יכול לקבל החלטות כגון מתי ובמה לשתף, ומתי וכיצד להביע את הכעס שלו. כל שלושת הילדים עשויים להפיק תועלת מההשתתפות בתהליכים הקבוצתיים שמתקשרים להתנהגויות הרצויות בהתאמה להבדלים האינדיבידואליים ברגשות, במטרות ובהערכות הסיטואציות על-ידי הילדים. מטבע הדברים ניתן להצמיד התערבויות שמקדמות התפתחות של מיומנויות חברתיות להקניית אסטרטגיות שיקדמו צמיחה של סכמות המתייחסות לעיתוי ולאופן השימוש במיומנויות אלו. ניתן למפות את רצף שינויי הביניים הספציפי לפרט ולהתאים לכך את הפעילויות הקבוצתיות.

לסיכום, מעקב אחר תגובות הפרט להתערבות על-פי גישות מיוחסות-מבנה מבוסס על ההבנה כיצד שינויים מוקדמים יותר בהתערבות (מידיים - ביניים - וארוכי טווח) קשורים זה לזה ולתוצאות שלהן מצפים בסיטואציות ספציפיות בחיים. מבנים פסיכולוגיים משמשים כגשרים שמחברים בין: (1) שינויים שנצפים בשלב מוקדם יחסית של ההתערבות (למשל, הבנה טובה יותר של רגשות) ומאוחר יותר בהתערבות (למשל, פחות התפרצויות). ובנוסף (2) שינויים הקשורים להתערבות (למשל, שינוי בקוגניציות חברתיות) ומטרות רצויות בסיטואציות שבחיים האמיתיים (למשל, יכולות הקשבה ושיתוף משופרות).

הגדרה ופירוק המבנים למרכיביהם בהקשר למדידתם

ההגדרה של מבנים פסיכולוגיים מסייגת את הגבולות של התופעות שיימדדו. כלי המדידה שנבנים קובעים את היקף המבנה. במידה שבה המבנה הפסיכולוגי הוא בעל ממדים ומצבי ביטוי רבים, אי-אפשר יהיה להכיל את כל המורכבויות שלו במדידה על-פי גישה אחת (Kagan, 1988). באופן כללי, נמצאו מתאמים נמוכים בין מדדים שונים של מבנים דומים: למשל, במתאם שבין דיווח עצמי לבין מדדים פיזיולוגיים (Edelmann & Baker, 2002), בין דיווחים עצמיים לדיווחים מגורמים אחרים (Achenbach, Dumenci, & Rescorla, 2002), ובין דיווח עצמי למדדים המסתמכים על ביצוע משימות (projective tests: Spangler, 1992).

חוסר עקביות של המדדים השונים של אותו מבנה הובילו לעידון המבנים עצמם ולהכרה בכך, שסוגי מדידה שונים חושפים ממדים שונים של המבנה המדובר. למשל, כדי להסביר את המתאמים הנמוכים בין דיווח עצמי על מדדי אישיות כגון מוטיבציה והערכה עצמית, הניחו את קיומם של ממד **מפורש** (explicit) וממד **מרומז** (implicit). באופן כללי, הממד המפורש, שנמדד באמצעות דיווח עצמי, והממד המרומז, שנמדד באמצעות טכניקות השלכתיות, הם בלתי תלויים זה בזה, פועלים בהתאם לנתיבים התפתחותיים שונים ומנבאים קריטריונים שונים (Bornstein, 2002). מוטיבציות שעליהן מדווחים באמצעות דיווח עצמי משקפות היבטים **מפורשים** (שמיוחסים לעצמי) של מבנה המוטיבציה, והם מנבאים התנהגות בתגובה לרמזים, למבנים או לתמריצים חיצוניים. כלים למדידת מוטיבציה, כמו במבחן TAT, מתייחסים להיבטים **מרומזים** של המבנה, ומנבאים בחירות ספונטניות ותגובות בהיעדר גירויים חיצוניים (McClelland, Koestner, & Weinberger, 1989; Spangler, 1992).

שתי שאלות עשויות להבהיר את מהות המבנים שנבדקים באמצעות מדדי ביצוע: מהן דרישות המשימה ואילו סיטואציות בחיים מציבות דרישות דומות. למשל, דרישות משימה שנקבעות על-ידי מדידה של "אינטליגנציה" ניתנות להשוואה לדרישות שנקבעות על-ידי מדדי ביצוע של אישיות (לפרטים נוספים, ראו Teglasi, 1993, 1998, 2001). פריטים בבחינות אינטליגנציה הם בעלי פתרון אחד, וסיטואציית האבחון מתוכננת לעודד תפקוד **מרבי גם אם אינו לגמרי אופייני לנבדק** (Cronbach, 1970). כדי להביא לביצוע מקסימלי באבחון ניתנות הנחיות ברורות ומידע שדרושים לפתרון הבעיה. אולם לרוב, על האדם להכיר בכך, שנותרת בעיה שקשורה להחלטה אם יש צורך במידע נוסף, ולהביא בחשבון דרכים פוטנציאליות

רבות לפתרונה. מדדי ביצוע של אישיות, שהם חלק מן הטכניקות ההשלכתיות (Teglasi, 1998), מדמות את הדרישות של סיטואציות פחות ברורות בחיים, על-ידי הצגת גירויים עם מספר רב של אינטרפרטציות פוטנציאליות ותשובות פתוחות, שלהן פתרונות רבים "נכונים".

מבחינת יכולת הניבוי באמצעות המבחנים לסיטואציות בחיים האמיתיים, ניתן לצפות, שמבחני אינטליגנציה יחזו ביצועים בהקשרים מובנים באופן דומה. לעומת זאת, מבחני אישיות יחזו תוצאות כשהתנאים דורשים מהפרט להבין את הבעיה בעצמו ולארגן את תגובותיו בהתאם לסטנדרטים פנימיים שלו ולא לפי קווים מנחים או תמריצים חיצוניים. לא כל מדדי האישיות מציגים משימות מעורפלות או רב-משמעותיות. ניתן לבחון את המבנה של "דחיית סיפוקים", שמוגדר כנטייה לוותר על תגמול קטן יותר בטווח המידי כדי להרוויח תגמול גדול יותר בעתיד. מדדים במחקרי מעבדה, שמספקים לילדים אפשרות לבחור בין תגמול קטן יותר באופן מידי לעומת תגמול גדול יותר בעתיד הקרוב, הופכים את הבחירה למפורשת. מצב זה אינו דומה לדרישות בסיטואציות חד-משמעיות פחות שבהן נדרש הילד להבחין ולפעול בהתאם להשלכות קצרות טווח לעומת ארוכות טווח של החלטותיו מבלי שיונחה מפורשות. חיבור בין מבנים פסיכולוגיים לבין כלי מדידה כרוך בבניית גשרים קונספטואליים בין המשימה כפי שהיא שנמדדת לבין טווח הדרישות שעולות בחיים האמיתיים.

במדידת ממדים מפורשים של האישיות באמצעות שאלונים, ישנם הבדלים ברמת המורכבות של המבנים (McGrath, 2005). אותו ציון במבנה מורכב, כגון הפרעת החצנה, עשוי להיות מקושר לדפוסים שונים של ציונים בתת-המבנים, כך שהמשמעות של הציון עשויה להשתנות מאדם אחד לאחר. לכן, הקורלציות בין הציונים הכוללים בהפרעת החצנה לבין קריטריון חיצוני עשויות להיות שונות עבור אנשים עם דפוסים שונים של תת-ציונים. במילים אחרות, אותו ציון עשוי לייצג מבנה פסיכולוגי מעט שונה. ההבחנה בין מבנה פסיכולוגי מורכב לבין מבנה צר יותר עשויה להסביר מדוע לעיתים סולם קצר וממוקד עשוי להיות מנבא טוב יותר של הקריטריון (שאף הוא ממוקד וספציפי במידה דומה לסולם) מאשר סולם ארוך יותר שממנו הוא נגזר (Burisch, 1997). אכן, כאשר ההמשגה ברורה, התקרה של תקפות הקריטריון מושגת לעיתים קרובות לאחר 3 או 4 פריטים בלבד.

מדדים אמורים להיות קשורים למבנים פסיכולוגיים באותו האופן שבו התפקוד בחיים האמיתיים קשור למבנים. במילים אחרות, תקפות המבנה קובעת את הקשר הסיבתי בין המבנה והמדידות שלו לבין המבנה והתופעות בחיים האמיתיים. אולם,

על כל מדד נתון תיתכן השפעה של מספר רב של מבנים או תת-מבנים כמו גם בהקשרים בחיים שאותם המדדים אמורים לייצג.

המשגת האישיות על-פי תכונות ועל-פי גישות דינמיות

המשגת האישיות כאוסף תכונות וגם ההמשגה באמצעות מושגים דינמיים - שניהם מובילים למדידה של מבני האישיות. אולם, הם מתחילים מנקודות שונות ומשתמשים במתודולוגיות שונות. בהמשגה על-פי תכונות מתחילים עם משתנים (תכונות) שמבחינים **בין אנשים**, ובונים את ממדי המבנים על סמך טכניקות של ניתוח גורמים. המשגה דינמית מתחילה מהפרט ומתמקדת באופן שבו רכיבי אישיות משתלבים **בתוך הפרט** בזיקה לפיתוח מבני אישיות (Morf, 2002). הפרספקטיבה של תכונות והפרספקטיבה הדינמית מספקות מידע משלים להבנת האישיות.

המשגת האישיות כאוסף תכונות

המשגת האישיות כתכונות בוחנת הבדלים בין-אישיים בנטיות, ומניחה שנטיות אלו יציבות לאורך זמן ובמהלך מעבר למצבים שונים מגיל צעיר יחסית. מחקרים שנעשו על בסיס נתונים שנאספו משאלונים ומדיווחים ובהם רשימות של שמות תואר (דיווח עצמי או על-ידי אחרים), תומכים במודל של "חמשת הגורמים" (FFM) כמבנה היררכי של האישיות. במודל "חמשת הגורמים" כלולות התכונות מסדר נמוך בממדים רחבים יותר של החצנה, של נכונות להסכים, של מוסריות/מצפוניות, של נוירוטיות ושל פתיחות לחוויות (למשל, McCrae & Costa, 1997; Digman, 1990 Goldberg, 1993). כל אחד מחמשת הגורמים הוא תכונה מופשטת ומורכבת שמכילה טווח רחב של תכונות מובחנות, כולל אלו שנחשבות לחלק מנטיות טמפרמנט. ההתמקדות בהמשגת הטמפרמנט, על ההבדלים הבין-אישיים, מחברת בינה לבין ההמשגה של מבני התכונות (Strelau, 1995). מחקרים אמפיריים אינם מצליחים להבחין בין תכונות המרכיבות אישיות לבין אלה של טמפרמנט. קריטריונים להכללת תכונות בתחום של טמפרמנט, כולל הופעה מוקדמת, בסיס ביולוגי ורציפות לאורך גילאים וסיטואציות שונות, הוטלו בספק, משום שהם תקפים גם לתיאורי תכונות של אישיות (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001). מתפתחת תפיסה שעל-פיה, נטיות של טמפרמנט תורמות להתפתחות של מבני אישיות רחבים יותר

המרכיבים את חמשת הגורמים (FFM). לכן, ייתכן שניתן להסביר את המתאם בין תכונות בסיסיות או נטיות של מזג לבין התכונות המורכבות יותר באמצעות היחס של החלקים לשלם.

דיונים בשאלה מה משפיע יותר על ההתנהגות - התכונות או הסיטואציה, מעלים השגות ביחס לתועלת בהמשגת האישיות לפי תכונות. אולם, הספקות הובילו להתייחסות לסיטואציות כגורמים שמעוררים תכונות, ולתכונות - כמעצבות העדפות למעורבות ולהתמודדות בסיטואציות שונות (Fleeson, 2004). ברור שהאדם אינו מתנהג באותו אופן בסיטואציות שונות. אולם, אם יש קשר בין סיטואציות לתכונות, אזי תרומת השימוש במושגי התכונות אינה תלויה בעקביות שבמעבר בין סיטואציות שונות. נהפוך הוא, תכונה כגון ביישנות מופיעה בתנאים מסוימים, לכן המשגת התכונה עשויה לתרום להבנת שונות תוך-אישית שיטתית בתגובות לסיטואציות ספציפיות.

מידת השונות בהתנהגות של הפרט בסיטואציות מגוונות דומה בגודלה לשונות בהתנהגות בין קבוצות של אנשים שונים, אך אנשים נבדלים על-פי ציר מרכזי והשונות שמסביבו (Fleeson, 2001). המתאמים של המיקום היחסי של הפרט בנקודות מרכזיות של תכונותיו לאורך זמן הם לרוב סביב 0.90. ניתן להסביר עקביות ברמה זאת באופן חלקי על-ידי נטייה של אדם בעל תכונות מסוימות כגון ביישנות, לגשת באופן סלקטיבי או להימנע מסיטואציות שנוגעות לאותה תכונה. הגבלת הטווח של הסיטואציות מחזקת עקביות בהתנהגויות, במיוחד אם מתייחסים להצטברותן על פני זמן. לכן, המושג של תכונות הוא כלי בעל ערך רב, שתורם להבנת הבדלים בין אנשים וגם להבנת השונות התוך-אישית מעבר לסיטואציות שונות.

המשגות דינמיות

הפרספקטיבה הדינמית תופסת את הפרט כשלם פונקציונלי, וה"אישיות" מספקת את ההקשר לפעולות של חלקיו. הקוהרנטיות, שמעבר לשונות מצבית מבחינת תגובות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות, מצביעה על מבנה האישיות הבסיסי (Mischel, Shoda, & Mendoza-Denton, 2002). ההבנה היא, שהבדלים בין-אישיים בנטיות/בתכונות משפיעים על המבנים המורכבים ועל ארגון האישיות, כולל תהליכים קוגניטיביים, רגשיים ומוטיבציוניים (Mayer, 2005). בהתאם לכך, האישיות היא תוצר של קשרים מצטברים והדדיים בין האדם עם המבנים הייחודיים

של התכונות והנטיות לבין סביבתו (למשל, McAdams & Pals, 2006; Shoda, Lee Tiernan, & Mischel, 2002; Teglasi & Epstein, 1998). במידה שבה תכונות הטמפרמנט מעצבות את האינטראקציות בהקשרים השונים, הן משמשות כמרכיבים מדרגה נמוכה הבונים את הארגון המורכב יותר של האישיות (Cicchetti & Cohen, 1995; Cichetti & Rogosch, 1996; Derberry & Cohn, 1997)

קיימות הצעות למנגנונים סיבתיים אחדים שבאמצעותם עשויות נטיות מזג להגביל או לקדם את ההתפתחות כולל השפעות ישירות, עקיפות, הדדיות או היררכיות (למשל, Teglasi, Cohn, & Meshbesher, 2004).

כדי להבין את עושר המידע שמכילה היסטוריה של מקרה פשוט, ובוודאי בהערכה מקיפה, דרושה מסגרת מארגנת שבאמצעותה ניתן להבין (1) את מגוון דרכי ההשפעה של נטיות מזג ראשוניות, (פרספקטיבת תכונות) על המתרחש בהקשרים שונים, וכך תשפענה נטיות אלו על התפתחותם (פרספקטיבה דינמית) של משאבים אישיותיים מורכבים יותר ו-(2) את הדרכים שבאמצעותן נשמרים דפוסי תפקוד שהתגבשו בעקבות ניסיון העבר (שילוב של פרספקטיבת תכונות וגישה דינמית) או שהם משתנים בהקשרים מידיים (Kagan, 2005).

השלכות על הערכת האישיות

הערכה קלינית של ילדים ונוער כוללת תהליכים שיטתיים ומבוססים מדעית של איסוף נתונים ופירושם כדי להבין את הסיבות להפניה. וזאת, במטרה לבסס וליצור התערבויות אשר יתרמו להתוויית התפתחות אופטימלית (APA Task Force, 2006). מבנים פסיכולוגיים מארגנים את המורכבות שבתופעות שבחיים האמיתיים וגם את המדדים השונים שלהן. אולם, ישנם מבנים רבים המסבירים יחד את התפקוד ואת ההתפתחות של הפרט. ניתן לארגן את המשתנים המרובים והמגוונים על-ידי הצבת האדם המתפתח במרכז, ומסביבו אפשר לחבר את המבנים הרלוונטיים באמצעות המדדים הזמינים הטובים ביותר. כפי שמציע מסיק (Messick, 1983), מתוך התייחסות לפרט מ-3 זוויות עולה תפיסה מקיפה: האדם **כהקשר**, אדם **בתוך הקשר**, ואדם **של הקשר**. כל אחד מהיבטים אלו של ארגון נתוני ההערכה יתואר להלן.

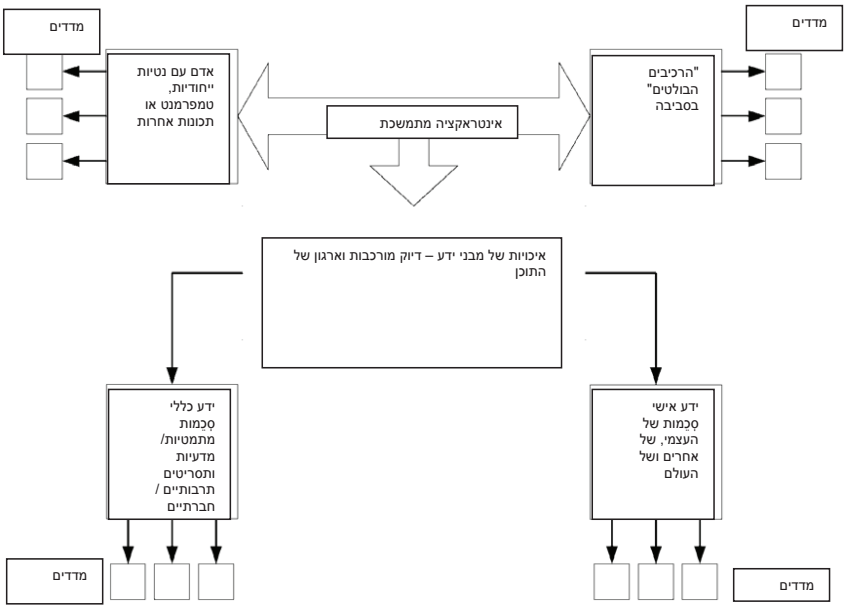
1. **אדם כהקשר: על-פי ההשקפה על אדם כהקשר**, כל תכונה / נטייה מובעת בהקשר לתכונות אחרות שלו, וכל תכונה משנה את האחרות. ההקשרים ההדדיים

בין התכונות השונות (נטיות) הם תרומתו של האדם לאינטראקציות שלו עם העולם החיצוני, וכך הם מעצבים את התפתחותם של מבנים פסיכולוגיים ושל תהליכי אישיות מורכבים יותר (Mayer, 2005). בתחום הטמפרמנט, למשל, תכונות מזג, כמו הנטייה לתגובתיות רגשית שלילית, מעלות את הסיכון לבעיות הסתגלות (Caspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995). אולם, משאבים כמו נטייה לוויסות עצמי וקשב עשויים למתן את השפעתן השלילית של נטיות אחרות (Belsky, Friedman, & Hsieh, 2001). גם כאשר קיימים גורמים שמגִנים על הפרט מפני ההשפעות השליליות, מעלה טמפרמנט, המאופיין ברמה גבוהה של תגובתיות רגשית, את הדרישות לוויסות של הקשב ושל תגובות פיזיולוגיות, רגשיות, קוגניטיביות ומוטוריות. מאמצים כאלו נוטלים משאבים מפעילויות אחרות, כמו התמודדות עם דרישות הסביבה או ניסיון להשיג מטרות אישיות (Derryberry & Rothbart, 1997). כפי שניתן לראות באיור 1, כדי להבין את תפקידו של מבנה פסיכולוגי כלשהו, חייבים להבין כיצד המצב תורם לתפקוד של האדם כשלם בסיטואציות ספציפיות.

2. **אדם בהקשר: על-פי הבנת האדם בהקשר**, לא ניתן להפריד בין גורמי משיכה שבסיטואציות לבין הנטיות האישיות של האדם. לדוגמה, סיטואציה של בחינה מאתגרת משפיעה באופן שונה על תגובת קצב הלב של ילדים בעלי מזג המאופיין ברמות שונות של תגובתיות (Kagan & Snidman, 2004). הדברים שרלוונטיים בסביבתו תלויים באופן חלקי בנטיות המזג של האדם ובאופן תיאורטי, ניתן לסווג סיטואציות בהתאם לחשיבות הפסיכולוגית שלהן לפרט, כמו גם בהתאם להשלכות הסוציו-תרבותיות שלהן (Hewitt, 2003). בעוד שתכונות מנבאות תגובות ממוצעות, ניתן לשפר את יכולת החיזוי של תגובות ספציפיות לסיטואציה על-ידי כך שמביאים בחשבון את השפעתם של "רכיבים פעילים" על תכונות ספציפיות (Fleeson, 2004). באיור 1, הסביבה נבחנת ביחס לנטיות שמשפיעות על מה ש"חשוב" לאדם מסוים.

3. **אדם של הקשר:** כדי להכיר את האדם ביחסו להקשר נדרשת הבנה של האופן שבו נסמכות תגובותיו על ניסיון העבר. אנשים "מביאים" לכל סיטואציה את מבני הידע או את הסְכֵמות שהם גיבשו במהלך אינטראקציות קודמות עם הסביבה (איור 1). אולם, סְכֵמות אינן מתעדות אירועים ממשיים, אלא את הסינתזה האישית של אירועים אלו. לכן, כדי להבין באופן מלא את מבני הסְכֵמות/ מבני הידע שגורמות לתגובות נוכחיות, יש צורך לנתח את התהליכים שבאמצעותם מבנים אלו נרכשו ולבחון את התהליכים שממשיכים לשמר אותם.

איור 1. התפתחות האישיות



כשאדם ניצב מול אירוע חיצוני או כשהוא נוקט פעולה שמובילה לתוצאות מסוימות, הוא חווה עולם פנימי של רגשות, של מחשבות ושל כוונות. באמצעות תשומת לב לדפוסים קבועים ולאופן שבו רכיבים של העולם החיצוני והפנימי "מתחברים יחדיו", אנשים לומדים לצפות את העליות ואת הירידות של רגשותיהם, וליצור ציפיות המבחינות בין התנהגויות שונות שיובילו לתוצאות מסוימות. ידע זה, שמיוצג במודלים מנטליים או בסְכֵמות, צומח מתוך הארגון האישי של הרמזים מהעולם החיצוני והפנימי. באופן דומה, הדברים שנלמדים בתחומים אקדמיים אינם רק תוצאה של איכות ההוראה, אלא הם גם פונקציה של התהליכים הקוגניטיביים של הלומד. כפי שטען מאייר (Mayer, 2004), לא ניתן לשפוט את הצלחת סביבת ההוראה בקידום הלמידה על-ידי גילוי (האופן שבו רעיונות "מתחברים") רק על בסיס הפעילויות שבכיתה (דיונים, עבודה מעשית), אלא יש להביא בחשבון גם את התהליכים הקוגניטיביים שנוצרים אצל הלומדים (ארגון פעיל של המידע החדש לתוך מבנים קוהרנטיים ואינטגרציה של ידע חדש עם ידע שאורגן קודם לכן).

על-אף שההתפתחות של סכמות מבוססת על יחסי גומלין בין האדם לסביבתו, מרגע שנלמדו מעצבות הסכמות את האינטראקציות שבהמשך באמצעות השפעתן על הפירוש של אירועים, על הערכת העצמי ואחרים, על ויסות רגשות, ועל התנהגויות

וקוגניציות (Bandura, 1999; Cervone, 2004; Cervone & Shoda, 1995; Mischel & Shods, 1995; Shoda, 1995). לאור השפעתן המשמעותית של הסכמות על מחשבות, על רגשות ועל התנהגויות, הסכמות הן מבנים חשובים של האישיות (Caprara & Cervone, 2000). באמצעות הסכמות ניתן לפתור בעיות על-ידי שימוש בידע קודם, בין אם הוא ידע כללי או חברתי-רגשי, וכדי לכוון את ההבנה ואת התגובה למצב הנוכחי.

גורמי סיכון שבנטיות מזג מגבילים את ההתפתחות כי הם מעכבים את הצמיחה המצטברת של הסכמות הדרושות כדי לעמוד בקצב של הדרישות להסתגלות (לסקירה, ראו Teglasi, Cohn, & Meshbesher, 2004; Teglasi & Epstein, 1998) הסכמות של ילדים בעלי נטיות טמפרמנטיות לתגובתיות רגשית שלילית, שהם גורם סיכון מוכר בנוגע לעצמם, לאחרים ולתפיסת העולם, היו פחות מורכבות, פחות מדויקות ופחות מאורגנות (Bassan-Diamond, Teglasi, & Schmidt, 1995; Lohr, Teglasi, & French, 2004). לו היינו ממלאים את כל התיבות באיור 1 בפרטים על אדם נתון, היינו יכולים להבין את האדם **בתוך** הקשר של טווח של סיטואציות, האדם **בתוך** ההקשר לצורך הערכת משתנה בודד, **ואדם של** הקשרים בהתייחס לייצוגים הפנימיים באמצעות מודלים מנטליים או סכמות מנטליות.

אתגרים בהערכת סכמות

הערכת סכמות מאתגרת בשל מגוון סיבות. ראשית, סכמות משפיעות על תגובות בו-בזמן באמצעות הכללים שהן מספקות לאופן שבו רעיונות מתחברים זה לזה - ולא על-ידי העלאת רעיונות בודדים או עובדות בודדות. לכן, כפי שצוין קודם, מלבד תוכנן, איכויותיהן של הסכמות כגון רמת הדיוק שלהן, הארגון והמורכבות שלהן הן בעלות משמעות לשם הסתגלות. להערכת פרמטרים אלו של הסכמות נחוצים כלי מדידה שמותירים מקום לשונות אישית בתגובות (Teglasi, 1998, 2001). שימוש במשימות פתוחות ופחות מובנות מעלה שאלות ייחודיות ביחס למדידה ולהמשגה שעדיין לא טופלו במידה מספקת. שנית, הסכמות מנחות פירוש של "נתונים" מחיי היום-יום. (למשל, Shirk, Boergers, Eason, & van Horn, 1998), ואילו הטיות של הערכת סיטואציות חברתיות שקשורות לסכמות תורמות לקשיים הבין-אישיים של ילדים (Dodge & Tomlin, 1987; Shirk & Russell, 1996). בשל היכולת של בני האדם לאתר, לעבד ולהשתמש במידע הנוגע לשונות המשותפת של גירויים ושל אירועים

בסביבתם ללא מאמץ מודע, מתפתחות הסכמות לרוב באופן לא מודע (Lewicki, Hill, & Czyzewska, 1992). יתרה מכך, משום שלעיתים קרובות אנשים אינם מודעים למידה שבה הסכמות שלהם משפיעות על מחשבותיהם, על רגשותיהם ועל התנהגותם (Wilson, 2002), התועלת של כלים לדיווח עצמי למטרה זו היא מוגבלת.

את ההערכה של הסכמות מסבכים עוד יותר סוגים שונים של סכמות שנרכשות בערוצים מגוונים, אשר פועלות בהתאם לכללים שונים ומערבות מנגנונים שונים של שינוי. שני סוגי סכמות כלליים, **של ידע כללי** וסכמות **אישיות**, מתוארים בקצרה להלן בשל הרלוונטיות שלהן להערכה ולהתערבות.

סכמות של ידע כללי

סכמות של ידע כללי הן סכמות שמארגנות ידע המוכר לרוב בני תרבות מסוימת ונתונות לבחינה ציבורית (**תסריטים חברתיים**), או ידע שניתן לבחינה בניתוח לוגי (**סכמות רציונליות**). דוגמאות ל**סכמות רציונליות** הן כללים מתמטיים או נוסחאות מדעיות שמתארות קשרים, למשל בין רדיוס של מעגל לשטחו. **סכמות של תסריטים חברתיים** מייצגות דפוסים שכיחים של התנהלות בהקשרים חברתיים-תרבותיים, והן מאוששות לא באמצעות לוגיקה אלא על-ידי קונצנזוס (Schank, 1990) סכמות מאפשרות פתרון בעיות משום שהן תבניות לארגון מידע. לפיכך, ידע בנוגע לקשר שבין הרדיוס והשטח של המעגל מאפשר לחשב חישובים, ותסריטים חברתיים מספקים תרחישים מכוונים ומקלים בעזרתם על אינטראקציות שגרתיות. על-ידי ייצוג של רצף אירועים בסיטואציות שגרתיות (ארוחה במסעדה) מאפשרים תסריטים חברתיים לאנשים לצפות לתגובה מסוימת ולהגיב בצורה המקובלת בחברה. המשותף לסכמות של ידע כללי הוא ייצוגם של דפוסים **בעולם החיצוני**, ויכולתן להתפתח כתוצאה מהוראה ישירה וגם כתוצאה מתהליך הסינתזה של הפרט המבוסס על תפיסת דפוסים קבועים.

סכמות אישיות

סכמות אישיות נובעות מן ההשפעות ההדדיות והדו-כיווניות בין אנשים לסביבתם. לכן, הן מארגנות דפוסים קבועים **בעולם החיצוני** ביחס לדפוסים התדירים **בעולם הפנימי** (למשל, עליות וירידות של רגשות בתגובה לגירויים חיצוניים וקשרים

בין כוונות, פעולות ותוצאות). סכמות אישיות, אשר מושפעות מנטיות אישיות (Teglasi & Epstein, 1998), מארגנות חוויות בדרכים שהן ייחודיות לפרט (Mandler, 1982; Wozniak, 1985). הן אינן מאוששות על-ידי ניתוח לוגי או קונצנזוס כללי, אלא נתמכות על-ידי אנשים אחרים בעלי צורת מחשבה דומה. סכמות אישיות, כולל אמונות בנוגע לעצמי, לאחרים ולעולם, אינן משתנות בקלות באמצעים רציונליים כגון טיעונים לוגיים או הצגת הסברים חלופיים או עובדות חלופיות (Epstein, 1994). אכן, שינויים בהתנסחות מילולית או בהתנהגויות שמקורם בהתערבויות רציונליות (כולל תמריצים) לא בהכרח יצרו שינוי בתגובות שמונעות על-ידי סכמות אישיות.

ניתן להשוות כלי מדידה בהתאם לשאלה אם הם מודדים בעיקר סכמות אישיות או סכמות של ידע כללי (Teglasi, 1998, 2001). כלים להערכת אישיות מציגים מטלות שניתן להשיב עליהן במגוון דרכים והם יצביעו על סכמות אישיות שמופעלות (או שנגישות בקלות) במצבים שאינם חד-משמעיים. לעומת זאת, מדדים קוגניטיביים, כגון מבחני אינטליגנציה, מתייחסים לידע כללי ורציונלי עם מספר מוגבל של אסטרטגיות אפשריות ושל פתרונות פוטנציאליים (לעיתים קרובות יש רק פתרון אחד). סכמות הן מבנים פסיכולוגיים חיוניים בתוך האישיות, והערכת הסכמות חיונית כדי להבין את הפרט בתוך ה**קשר האישי**. אולם, חייבים להבחין בין סכמות אישיות לסכמות של ידע כללי, משום שהן מתייחסות לתופעות מובחנות ולמבנים מובחנים, שמוערכים באמצעות כלי מדידה שונים והן נוגעות להקשרים חיצוניים שונים.

סיכום

מבנים פסיכולוגיים הם מפתח לארגון המורכבות של המתרחש בחיים האמיתיים ולמדידתה. הערכה מקיפה המתמקדת בפרט כוללת לרוב כמה מקורות וסוגי מדדים, ונדרשת מסגרת כדי ליצור אינטגרציה של הנתונים. מבנים פסיכולוגיים משמשים מוקד שסביבו ניתן לארגן את המדדים, ואילו האדם פועל כמוקד שמארגן את המבנים. מידע הנוגע לפרט שואב את משמעותו מן ההקשר, אך הקשרים רבים שוכנים האחד בתוך האחר. כפי שהוצע על-ידי מסיק (Messick, 1983), מידע הנוגע לאדם עשוי להיות מיוחס לאדם **כהקשר** עבור כל משתנה, **בתוך ההקשר** של תנאים מצביים, **ושל ההקשר** המתייחס לסינתזה של חוויות עבר שמיוצגות בסכמות שמובילות לפירוש של המצבים הנוכחיים.

לגבי מבנים פסיכולוגיים דומים, כמו המשל המוכר על הפיל ועל העיוורים שאינם יכולים לראות את החיה בשלמותה, כל אחד מבצע מדידה משלו ומניח שהוא מבין בשלמות את אופייה של החיה. באופן דומה מייצגים המבנים דפוסים, אך כל מדד עשוי להאיר רק אחד מחלקיהם. אם נוכל לדמיין את כל הפיל, גם אם לא לגמרי בבירור, נוכל להתחיל לחבר את החלקים לפרספקטיבה אחת. במקביל, עלינו להיות פתוחים לאפשרות שאיננו עוסקים עוד בפיל אלא בחיה שונה. כדי להתקדם בפרקטיקה ובמדע הפסיכולוגיה נדרשת חדות גדלה והולכת של ההמשגות. ניתן להגיע לכך באמצעות חידוד מתמשך של המבנים הפסיכולוגיים במקביל לפיתוח כלי המדידה.

מקורות

Achenbach, T.M., Dumenci, L., & Rescorla, L.A. (2002). Ten year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: Self, parent and teacher reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10(4)*, 194–203.

APA Presidential Task Force on Evidence Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, *61*, 271–285.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154–196). N.Y.: Guilford Press.

Bargh, J.A., & Ferguson, M.L. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, *126*, 925–945.

Bassan-Diamond, L., Teglasi, H., & Schmitt, P. (1995). Temperament and a story telling measure of self-regulation. *Journal of Research in Personality*, *29*, 109–120.

Belsky, J., Friedman, S.L., & Hsieh, K. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: Does early attentional persistence moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, *72*, 123–133.

Boorsboom, G., Mellenbergh, G., & van Heerden, J. (2002). Functional thought experiments. *Synthese*, *130*, 379–387.

Boorsboom, D., Mellenbergh, G.J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review, 111*, 1061–1071.

Borkowski, J., Carr, M., & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, *11*, 61–75.

Bornstein, R.F. (2002). A process dissociation approach to objective-projective test score interrelationships. *Journal of Personality Assessment*, *78*, 47– 68.

Burisch, M. (1997). Test length and validity revisited. *European Journal of Personality*, *11*, 303–315.

Campos, J.J., Frankel, C.B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, *75*, 377–394.

Caprara, G.V., & Cervone, D. (2000). P*ersonality: Determinants, dynamics, and potentials*. N. Y.: Cambridge University Press.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E., & Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age 3 to age 15. *Child Development*, *66*, 55– 68.

Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Psychological Review, 111*, 183–204.

Cervone, D., & Shoda, Y. (1995). *The coherence of personality*. N.Y.: Guilford Publications.

Cicchetti, D., & Cohen, D.J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 3–22). N. Y.: Wiley.

Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 8*, 597– 600.

Cone, J.D. (1995). Assessment practice standards. In S.C. Hayes, V.M. Follette, R.M. Dawes, & K. Grady, (Eds.), *Scientific standards for psychological practice: Issues and recommendations* (pp. 201–224). Reno, NV: Context.

Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). N. Y.: Harper & Row.

Derryberry, D., & Rothbart, M.K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. D*evelopment & Psychopathology*, *9*, 633– 652.

Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five Factor Model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417– 440.

Dodge, K.A., & Tomlin, A. (1987). Cue utilization as a mechanism of attributional bias in aggressive children. *Social Cognition*, *5*, 280–300.

Edelmann, R. J., & Baker, S. R. (2002). Self-reported and actual physiological responses in social phobia. *British Journal of Clinical Psychology*, 41(1), 1-14.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, *49*, 709–724.

Eysenck, H.J. (1987). Personality and aging: An exploratory analysis. *Journal of Social Behavioral Personality*, *3*, 11–12.

Fleeson, W. (2001). Towards a structure and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 1011–1027.

Fleeson, W. (2004). Moving personality beyond the person-situation debate: The challenge and the opportunity of within person variability. *Current Directions, 13*, 83–87.

Friedman, M. (1991). The re-evaluation of logical positivism. *Journal of Philosophy*, *88*, 505–519.

Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48*, 26–34.

Gross, J.J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 224–237.

Hewitt, J.P. (2003). *Self and society* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kagan, J. (1988). The meanings of personality predicates. A*merican Psychologist*, *43*, 614– 620.

Kagan, J. (2005). A time for specificity. *Journal of Personality Assessment*, *85*, 125–127.

Kagan, J., & Snidman, N. (2004). *The long shadow of temperament*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kavale, K.A., & Mostert, M.P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 3–24.

Kimble, G.A. (1999). Functional behaviorism: A plan for unity in psychology. *American Psychologist*, *54*, 981–988.

Lewicki, P., Hill, T., & Czyzewska, M. (1992). Nonconscious acquisition of information. *American Psychologist*, *47*, 796–801.

Lohr, L., Teglasi, H., & French, M. (2004). Schemas and temperament as risk factors for emotional disability. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1637–1654.

Mandler, J.M. (1982). Recent research on story grammars. *Language and Communication*, *15*, 207–218.

Mayer, J.D. (2005). Can a new view of personality help integrate psychology? *American Psychologist*, *60*, 294–307.

Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, *59*, 14–19.

McAdams, D.P., & Pals, J.L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, *61*, 204–217.

McClelland, D.C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, *96*, 690–702.

McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, *52*, 509–516.

McGrath, R.E. (2005). Conceptual complexity and construct validity. *Journal of Personality Assessment, 85*, 112–124.

Messick, S. (1983). Assessment of children. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: History, theory, and methods* (Vol. 1, pp. 477–526). N.Y.: Wiley.

Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, *102*, 246–268.

Mischel, W., Shoda, Y., & Mendoza-Denton, R. (2002). Situation-behavior profiles as a locus of consistency in personality. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 50–54.

Morf, C.C. (2002). Personality at the hub: Extending the conception of personality psychology. *Journal of Research in Personality*, *36*, 649– 660.

Muraven, M., Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 774–789.

Rahill, S.A., & Teglasi, H. (2003). Process and outcomes of story-based and skill-based social competency programs for children with emotional disabilities. *Journal of School Psychology*, *41*, 413– 429.

Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigation of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394–1408.

Schank, R.C. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial memory*. N.Y.: Charles Scribner.

Shadel, W.G. (2004). Introduction to the special series: What can personality science offer cognitive-behavioral therapy and research? *Behavior Therapy, 35*, 101–111.

Shirk, S.R., Boergers, J., Eason, A., & van Horn, M. (1998). Dysphoric interpersonal schemata and preadolescents sensitization to negative events. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 54– 68.

Shirk, S.R., & Russell, R.L. (1996). *Change processes in child psychotherapy: Revitalizing treatment and research*. N. Y.: Guilford Press.

Shoda, Y., LeeTiernan, S., & Mischel, W. (2002). Personality as a dynamical system: Emergence of stability and distinctiveness from intra and interpersonal interactions. *Personality and Social Psychology Review, 6*, 316–325.

Smith, G.T. (2005). On construct validity: Issues of method and measurement. *Psychological Assessment*, *17*, 396– 408.

Spangler, W.D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement. *Psychological Bulletin*, *112*, 140–154.

Strelau, J. (1995). Temperament risk factor: The contribution of temperament to the consequences of the state of stress. In S.E. Hobfoll & M.W. de Vries (Eds.), *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 63–81). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Teglasi, H. (1993). *Clinical use of storytelling: Emphasizing the TAT with children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.

Teglasi, H. (1998). Assessment of schema and problem-solving strategies with projective techniques. In M. Hersen & A. Bellack (Series Eds.) & C. Reynolds (Vol. Ed.), *Comprehensive clinical psychology: Vol. 4. Assessment* (pp. 459–499). N. Y.: Elsevier Science Press.

Teglasi, H. (2001). *Essentials of TAT and other storytelling instruments assessment*. N. Y.: Wiley.

Teglasi, H., Cohn, A., & Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability. *Learning Disability Quarterly*, *27*, 9–20.

Teglasi, H., & Epstein, S. (1998). Temperament and personality theory: The perspective of cognitive-experiential self theory. *School Psychology Review*, *27(4)*, 534–548.

Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, *39*, 71–94.

Wilson, T.D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.

Wozniak, R.H. (1985). Notes toward a co-constructive theory of the emotion/cognition relationship. In D. Bearison and H. Zimiles (Eds.), *Thought and emotion: Developmental issues* (pp. 39– 64). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

הערכת הקשר בין עיבוד מידע חברתי לבין קשיים בתפקוד רגשי-חברתי והתנהגותי בבית-הספר כבסיס להתערבות קוגניטיבית מונעת

דודי גרנות[1]

מבוא

הקדמה

נקודת המוצא של המחקר הנוכחי היא המודל המקובל ביותר כיום באשר לקשר שבין קוגניציה חברתית לבין קשיים בתפקוד רגשי-חברתי והתנהגותי בבית-הספר, היינו המודל של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994). חוקרים אלו מניחים, שבבסיסן של בעיות התנהגות חברתיות (מוחצנות ומופנמות) של ילדים מצוי תהליך שונה של עיבוד מידע חברתי שכולל 5 שלבים. על-פי מודל זה, השונות בין ילדים מתחילה בהצפנה ובפענוח שונה של האירוע החברתי ומסתיימת בשונות בבחירת התגובה לאירוע. הסיבה לשונות נטועה ב"מסד המידע" החברתי (מאגר זיכרונות ותובנות המבוסס על התנסויות העבר שהתגבשו לייצוגים "פנימיים פעילים") המנחה את הילדים לפירושים שונים ובהמשך - לתגובות חברתיות שונות. המחקר הנוכחי עוסק בהתאמה של ריאיון שנועד להערכת תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב ילדים בילדות התיכונה, ועושה שימוש בשיטת ניתוח משוואות מבניות (SEM) שמאפשרת

1 ד"ר דוד גרנות הוא ראש החוג לחינוך מיוחד ומרצה לייעוץ במכללת אורנים, מוסמך מכון "אליס" בניו יורק בטיפול קוגניטיבי R.E.B.T.

המאמר התקבל לפרסום 11.2015.

זיהוי של אוריינטציות כוללניות בעיבוד מידע חברתי (מערכים חבויים) וקישורן לפרופילים של קשיים בתפקוד הרגשי-חברתי וההתנהגותי בקרב ילדי בתי-ספר נורמטיביים. על בסיס ממצאיו מציע המאמר הנוכחי ריאיון להערכת הטיות בעיבוד מידע חברתי ככלי בידי הפסיכולוג החינוכי להערכה התפתחותית לקראת טיפול, ומודל להתערבות קוגניטיבית (Cognitive Behavioral Intervention-CBI) . הכלי גם יכול לשמש בסיס לפיתוח קוגניציה פרו-חברתית, לצמצום רמת בעיות ההתנהגות ולהגברת רמת ההתנהגות הפרו-חברתית בבית-הספר.

תהליכי עיבוד מידע חברתי וקשיים בתפקוד רגשי-חברתי והתנהגותי בבית-הספר

החוקרים קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994) הציעו מודל, אשר בבסיסו ההנחה, שילדים מגיעים לאינטראקציות חברתיות עם בני גילם כשהם נושאים מערכת נתונה של יכולות מולדות ומאגר זיכרונות ותובנות המבוסס על התנסויות העבר שלהם. חוקרים אלו קובעים, שהאירועים החברתיים שבהם מתנסה הילד מאוחסנים בזיכרון במבנים קוגניטיביים פעילים אשר מתגבשים במהלך הזמן ל-3 מרכיבים מרכזיים: (1) ידע על חוקים חברתיים, (2) ייצוגים של התנסויות חברתיות משמעותיות מהעבר, ו-(3) ציפיות חברתיות. 3 מרכיבים אלו יוצרים יחדיו את מסד המידע החברתי של הפרט, הכולל סְכמות ו"תסריטים" של התנסויות חברתיות עם קבוצת השווים, וגם ייצוגים באשר ליחסי ההתקשרות עם נותני הטיפול המבוגרים (בדרך כלל הורים). מסד מידע זה משמש את הילד לקידוד, לפירוש ולגיבוש תגובה לאירועים החברתיים בסביבתו.

על-פי קירק ודודג' (1994), כאשר מתמודד הפרט עם אירוע חברתי, תגובתו תתגבש על בסיס 5 שלבים: במהלך השלב הראשון- הצפנת אירוע (encoding of cues) מפנה הפרט קשב, ומארגן את מאפייני האירוע הנתון. במהלך השלב השני - פירוש האירוע (interpretation of cues), מגבש הפרט את משמעות האירוע הנתון עבורו, על בסיס זיהוי כוונות הזולת, זיהוי רגשות הזולת וייחוס סיבתיות להתנהגות הזולת. במהלך השלב השלישי של התהליך - בחירת מטרות (clarification of goals), בוחר הפרט מטרות מסוימות או תוצאות מבוקשות למצב הנתון (להגיע לפתרון מוסכם, לפגוע בזולת, להפגין חוסר הזדקקות לזולת ועוד) ומנסה לקבוע לעצמו מעין סדר עדיפויות עבורן. במהלך השלב

הרביעי של התהליך - יצירת תגובות (response access or construction), בוחן הפרט אפשרויות תגובה שונות למצב הנתון, הן מתוך הרפרטואר הקיים אצלו והן חדשות. במהלך השלב החמישי של התהליך - הערכת תגובה (response evaluation/decision) מגבש הפרט תגובה אחת מועדפת להוצאה לפועל. בין השאר הוא מנסה לשקול מה משמעותה (למשל מבחינה מוסרית), לאילו תוצאות אפשריות היא תוביל (חיוביות, שליליות) מבחינה חברתית ומבחינה אינסטרומנטאלית ועוד. ייתכן מצב שבו תגובות שונות עולות ויורדות במהלך השקלול, אך לבסוף תיבחר תגובה כלשהי. לאחר חמשת השלבים מבצעים את ההתנהגות (enactment) הנבחרת, שאמורה להביא לתוצאות הטובות ביותר על-פי תפיסת הפרט. ההתנהגות מביאה לתגובה חברתית והתהליך מתחיל מהתחלה. ייתכנו מצבים שבהם יתמודד הפרט עם עיבוד מקביל של כמה יחידות מידע בו-זמנית.

ממצאים הקושרים תהליכי עיבוד מידע חברתי עם קשיים רגשיים-חברתיים והתנהגותיים בבית-הספר

ישנם כיום ממצאים רבים הנוגעים לקשרים בין השלבים השונים של תהליכי עיבוד המידע החברתי לבין מאפיינים שונים של קשיים בתפקוד הרגשי-חברתי של ילדים (לסיכומים ולסקירות באשר לממצאים שיוצגו בהמשך ראו אצל Crick & Dodge, 1994; Nelson & Crick, 1999; Dodge, Laird, Lochman, & Zelli, 2002). ממצאי המחקרים הבאים הראו, כי בהשוואה לילדים נורמטיביים:

1) **בהצפנת האירוע** - ילדים בעלי רמה גבוהה של אגרסיביות נוטים להקצות קשב רב יותר לאותות של תוקפנות במצבים חברתיים שונים, וילדים בעלי קשיים בסטטוס החברתי שוגים יותר בהצפנת מידע חברתי ומקצים קשב רב יותר למרכיבים אגרסיביים של התנהגות בני גילם.

2) **בפירוש האירוע** - נמצא במחקרים רבים, שילדים אגרסיביים וילדים בעלי קשיים בסטטוס החברתי נוטים לטעות בפירוש הכוונות החברתיות של בני גילם, ולפרשם כתוקפניים וכבעלי כוונות זדון (Pakaslahti, 2000).

3) **בבחירת המטרה** - נמצא, שילדים תוקפניים וילדים בעלי קשיים בסטטוס החברתי מציבים לעצמם מטרות אשר מזיקות ליחסים חברתיים (פגיעה בזולת ונקמנות). יחד עם זאת, לגבי בחירת מטרות של הימנעות או של ניתוק מגע תמונת הממצאים פחות ברורה - ילדים מהקבוצות השונות (פרו-חברתיים ולא-חברתיים) בוחרים במטרה זו במידה שווה (Erdley & Pietrucha, 1995).

4) **ביצירת התגובה** - נמצא, שלילדים אגרסיביים רפרטואר תגובות מצומצם, ובמסגרתו הם נוטים ליצור יותר תגובות תוקפניות ופחות תגובות פרו-חברתיות בנצבים חברתיים שונים (Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992; Bliesener & Losel, 2001). בנוסף נמצא, כי ילדים דחויים וזנוחים יוצרים יותר תגובות אגרסיביות, יותר תגובות של הימנעות, יותר תגובות לא יעילות ופחות תגובות של שיתוף פעולה עם בני גיל.

5) **בהערכת התגובה** - נמצא, שילדים תוקפניים וילדים בעלי קשיים בסטטוס החברתי מצפים להשיג תוצאות חיוביות בעקבות התנהגויות של תוקפנות, ומגבירים את הסיכוי לאפשרות של הבעת תוקפנות במצבים חברתיים שונים (Arsenio & Lemerise, 2001). לבסוף נמצא, שילדים בעלי עכבות יעדיפו תגובה של נסיגה ושל ניתוק מגע מהזולת (Quiggle et al., 1992) ויעריכו תגובה זו באופן חיובי.

6) **בתגובה עצמה** - נמצא כצפוי, שילדים בעלי בעיות התנהגות וקשיים חברתיים מסוגים שונים (תוקפניים, דחויים, זנוחים) נוטים להעדיף יותר התנהגויות אנטי-חברתיות (תוקפנות, חוסר אונים כניעה, התרחקות מהזולת וביטויי מצוקה) ופחות התנהגויות פרו-חברתיות.

אוריינטציות כוללניות בעיבוד מידע חברתי

בגוף המחקרים המוצג ניתן להבחין בישימותו של המודל לעיבוד מידע חברתי להבחנה בין קבוצות של ילדים בעלי פרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים שונים, כאשר כל שלב בעיבוד המידע החברתי נבדק בנפרד. עם זאת, מציע דודג' (Dodge, 1993) להתייחס לעיבוד מידע חברתי גם כאל תהליך כוללני שמונחה על-ידי מערכי חשיבה חבויים ורחבים. לפי תפיסה זו, קיימות אוריינטציות שונות בתהליכי עיבוד המידע החברתי שהן כוללניות ודומות מעבר לשלבים (תהליכים) השונים. תפיסות אלו מושפעות פחות מהסיטואציות השונות ומשמשות את הפרט במגוון רחב של מצבים. בנוסף נהוג לחשוב, שגישות כוללניות אלו בחלקן אינן מודעות, והן מופעלות באופן "אוטומטי", וככאלו הן מקדמות נטייה התנהגותית רחבה ויציבה (למשל, אגרסיביות ביחסים עם בני הגיל) (Dodge, 1993). לדוגמה, דודג' מניח, שבבסיס התנהגות של תוקפנות נמצא עיבוד מידע חברתי בעל אוריינטציה עוינת אנטי-חברתית (הטיה של קשב לרמזים של עוינות, הטיה

לייחוס כוונות זדון לזולת, בחירת מטרה של פגיעה בזולת, יצירת תגובות תוקפניות והערכה חיובית באשר לסיכוייהן וליעילותן). במחקר שערכו וייס, דודג', בייטס, ופטיט (Weiss, Dodge, Bates, & Pettit, 1992) אכן זוהתה סטטיסטית אוריינטציה עוינת אנטי-חברתית כמערך חשיבה גלובלי (חבוי) מעבר לשלבים השונים של עיבוד מידע חברתי. במקביל, הועלתה האפשרות של קיומה של אוריינטציה כוללנית לעיבוד מידע שמאופיינת בפרו-חברתיות ובשיתוף פעולה. נלסון וקריק (Nelson & Crick, 1999) מצאו, שהתנהגות פרו חברתית קשורה להיבטים ייחודיים בכל אחד משלבי עיבוד המידע: בחירת מטרות כמציאת פתרון מוסכם, יצירת תגובות של שיתוף פעולה ודיאלוג והערכה חיובית באשר לסיכוייהן וליעילותן. אוריינטציה של התרחקות מהזולת (ניתוק מגע) נבדקה חלקית לפי השלבים השונים, אך לא זוהתה כמערך חבוי מעבר לשלבים השונים של עיבוד מידע חברתי. בנוסף לגישות אלו הוצעה האפשרות, שקיימת גישה גלובלית רביעית שאינה התקפה ואינה שיתוף פעולה. על בסיס גוף גדול של מחקרים, מצביעה פון סליש (Von Salisch, 2001) על כך, כי בקרב ילדים קיימת גם גישה המאופיינת בביטויי מצוקה וחולשה על מנת לגרום לזולת להיענות לצרכים החברתיים של הילד. היא טוענת, ששימוש רב בהתנהגויות המבטאות מצוקה וחולשה במסגרת היחסים עם בני הגיל פוגע במעמדו החברתי של הילד. ייתכן, כי קוגניציה חברתית מסוג זה שמעודדת ביטויים של מצוקה מובילה גם היא לקשיים במעמד ובהערכה החברתית והעצמית של הילד.

מטרות והשערות המחקר

המחקרים אשר בחנו את הקשרים שבין עיבוד מידע חברתי לבעיות התנהגות וקשיים חברתיים עסקו בעיקר בהערכת תהליכי עיבוד מידע חברתי עוינים ולא אדפטיביים, הנתפסים כאנטי-חברתיים, בקרב מדגמים ספציפיים של קבוצות ילדים אשר אובחנו כבעלי רמה גבוהה של אגרסיביות או דחייה, אשר אינן מייצגות את האוכלוסייה הנורמטיבית (Nelson & Crick, 1999; Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002). מטרת המחקר הנוכחי הייתה להרחיב את הידע באשר לקשרים שבין אוריינטציות כוללניות (מערכי חשיבה חבויים) בעיבוד מידע חברתי לבין פרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים בקרב ילדים נורמטיביים בילדות התיכונה. בנוסף, שילב המחקר הנוכחי בדיקה של 4 מערכי קוגניציה חברתית כוללניים: אוריינטציה אדפטיבית של פרו-חברתיות ושיתוף פעולה

עם הזולת, אוריינטציה לא אדפטיבית אנטי-חברתית, אוריינטציה של התרחקות מהזולת (ניתוק מגע), הנתפסת לעיתים כגורעת ולעיתים כמשפרת את היחסים עם הזולת, ואוריינטציה של ביטויי מצוקה וחולשה הנתפסת כלא אדפטיבית. בהתאם למטרות אלו נגזרו למחקר הנוכחי 2 השערות מרכזיות:

השערה מספר 1: ניתוחי משוואות מבניות (SEM) יאשררו את קיומן של אוריינטציות כוללניות, אדפטיבית (פרו-חברתית), לא אדפטיבית (אנטי-חברתיות וביטויים של מצוקה), ולעיתים אדפטיבית ולעיתים לא (גישה של ניתוק מגע) בעיבוד מידע חברתי באשר למצבים חברתיים בעייתיים ביחסים עם בני הגיל.

השערה מספר 2: בקרב מדגם המייצג ילדים נורמטיביים יימצאו קשרים בין האוריינטציות הכוללניות הללו של עיבוד מידע חברתי לבין פרופילים ייחודיים של קשיים רגשיים-חברתיים והתנהגותיים בבית-הספר:

א. עיבוד מידע חברתי בעל אוריינטציה פרו-חברתית לשיתוף פעולה יהיה קשור לרמה נמוכה של קשיים רגשיים חברתיים והתנהגותיים (רמה נמוכה של קשיים ביחסים עם בני הגיל ושל הפרעות התנהגות).

ב. עיבוד מידע חברתי בעל אוריינטציה אנטי-חברתית עוינת (פגיעה בזולת ותגובות של תוקפנות) יהיה קשור לתפקוד רגשי-חברתי והתנהגותי לקוי במיוחד (קשיים בהשתלבות חברתית, עוינות וחוסר אונים והפרעות התנהגות חמורות ביחסים עם בני הגיל).

ג. עיבוד מידע חברתי שכולל אוריינטציה לביטוי מצוקה (קומוניקציה של מצוקה) יהיה קשור בעיקר לקשיים ולפגיעות ביחסים עם בני הגיל (קשיים בהשתלבות חברתית והערכה עצמית).

ד. עיבוד מידע חברתי שכולל אוריינטציה של התרחקות מהזולת (הפגנת חוסר הזדקקות ותגובות של ניתוק מגע) יהיה קשור לרמה נמוכה יותר של הפרעות התנהגות מצד אחד, ומצד אחר עם רמה גבוהה יותר של קשיי השתלבות חברתית.

שיטה

נבדקים

המחקר כלל 185 תלמידים, בטווח גילאים של 9 - 11.7 שנים. 49 בנות ו-58 בנים תלמידי כיתות ד', 39 בנות ו-39 בנים תלמידי כיתות ה' משני בתי-ספר יסודיים בצפון הארץ, שמנו 96% מתלמידי השכבה בבתי-הספר השונים. לגבי תלמידים אלו נאספו נתוני רקע חברתיים וכלכליים שונים (מספר נפשות לחדר, השכלת הורים) שעל-פיהם ניתן לאפיין את המדגם כשייך למעמד סוציו-אקונומי בינוני ובינוני גבוה (יאיר, 1991).

מהלך המחקר

לאחר קבלת האישורים לביצוע המחקר ממשרד החינוך, ממפקח מחוז חיפה, ממנהלת בית-הספר, מהמורים ואישור חתום מהורי הנבדקים (מתוך 192 תלמידי 7 כיתות המחקר אישרו הורי 185 תלמידים את השתתפות ילדיהם) החל תהליך איסוף נתונים אחיד בכל הכיתות שכלל 2 שלבים. בשלב הראשון, נערכה פגישה פרטנית בת כשעה עם כל תלמיד בחדר שהותאם לכך במיוחד בבית-הספר, אשר בה הועבר לו/ה באופן פרטני ריאיון להערכת עיבוד מידע חברתי (Quiggle et al., 1992) ונאספו פרטי הרקע של התלמיד (מין הנבדק, גיל הנבדק, שאלון רקע סוציו-אקונומי). לאחר 4 חודשים בוצע השלב השני, שבו הוערך תחום התפקוד הרגשי-חברתי וההתנהגותי של התלמידים. מחנכות הכיתות מילאו שאלון התנהגות לילדים על שם אכנבך - שאלון למורה (Achenbach, 1991) ושאלון להערכת יכולות חברתיות בילדות התיכונה (Rydell, Hagekull & Bohlin, 1997). במפגשים כיתתיים (בנפרד לכל מגדר) הועבר לתלמידים הליך סוציומטרי על-פי ההנחיות שמציעים אשר ודודג' (Asher & Dodge, 1986). בנוסף, מילאו התלמידים דיווח על הסתגלות חברתית של בני הגיל (Finnegan, Hodges, & Perry, 1996), דיווח עצמי להערכת מאפיינים חברתיים (Granot, 2000) ושאלון הערכה עצמית (Rosenberg, 1979). במקביל, התקבלו מרשומות בית-הספר ציוני התלמידים במבחנים מחוזיים, אשר מהם הופק מדד הישג אקדמי הנחשב כמשקף יכולת שכלית.

כלי המחקר

ריאיון להערכת עיבוד מידע חברתי (Social Information Processing Interview)

שפותח על-ידי קוויגל ואחרים (Quiggle et al., 1992) לילדים בגילאים 8 - 14 שנים.

גרסת המחקר הנוכחי כללה 4 סיפורים קצרים המתארים סוגים שונים של מצבים חברתיים בעייתיים. שני סיפורים המתארים מצבים של כישלון חברתי, שבהם מנסה הדמות המרכזית להצטרף לקבוצת ילדים ונדחית, מנסה שנית ונדחית שוב (Entry stories), ושני סיפורים המתארים מצבים של פרובוקציות חברתיות, שבהם לועגים לדמות המרכזית או פוגעים בה (Provocation stories). לאחר הקראת כל סיפור התבקש הנבדק לענות על סדרת שאלות שמתייחסות לחמשת השלבים של עיבוד המידע החברתי שהוזכרו קודם (לפירוט מלא ראו נספח מספר 1).

בהתאם למקובל במחקרים קודמים שעשו שימוש בהליך דומה להערכת עיבוד מידע חברתי (Bauminger, Schorr-Edelsztein, & Morash, 2005) הציון הסופי של המדדים השונים, אשר מתייחסים לשלבים השונים של התהליך, מחושב כסכום הציונים מעבר לכל ארבעת הסיפורים (לפירוט ראה נספח מספר 1).

הערכת הקשיים החברתיים-רגשיים וההתנהגותיים של הילדים

דיווח מחנכות

שאלון התנהגות לילדים - שאלון למורה (Achenbach, 1991). השאלון כלל 2 תת-סולמות שבעזרתם דיווחה המחנכת על בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות. מקדמי מהימנות העקביות הפנימית של הסולמות נמצאו טובים (אלפא-קרונבך = 0.95 ו-0.83 בהתאמה).

שאלון להערכת יכולות חברתיות בילדות התיכונה (Rydell et al., 1997) השאלון כלל 25 פריטים שבאמצעותם דיווחה המחנכת על התנהגות פרו-חברתית (התמצאות חברתית חיובית ויוזמה חברתית).

מקדם מהימנות העקביות הפנימית של השאלון נמצא גבוה (אלפא-קרונבך = 0.94).

דיווח בני הגיל

דיווח על הסתגלות חברתית של בני הגיל - שאלון לילד (Finnegan et al., 1996). הכלי כולל 32 פריטים שבהם תיאורי התנהגויות חברתיות שונות. לגבי כל פריט התבקש הנבדק לקבוע אם התיאור הולם את בני מינו מכיתתו בחלוקה ל-4 תת-סולמות: בעיות התנהגות מוחצנות, בעיות התנהגות מופנמות, בעיות רגשיות ופרו-חברתיות. מקדמי מהימנות העקביות הפנימית של תת-הסולמות נמצאו טובים

(אלפא-קרונבך = 0.95, 0.77, 0.71 ו 0.70 בהתאמה).

הליך סוציומטרי מלא על-פי ההנחיות שמציעים אשר ודודג' (Asher & Dodge, 1986). ההליך נעשה במסגרת כיתתית מגדרית, והפיק 2 מקדמים סוציומטריים לכל ילד: ציון בחירות (מספר הילדים שבחרו בנבדק כחבר באופן יחסי למספר בני כיתתו מאותו מגדר). ציון דחיות (מספר הילדים שדחו את הנבדק כחבר באופן יחסי למספר בני כיתתו מאותו מגדר).

דיווח עצמי

שאלון דיווח עצמי להערכת מאפיינים חברתיים (Granot, 2000). השאלון לדיווח עצמי הוא בעל 3 תת-סולמות: תוקפן כלפי בני גילו, קורבן של בני גילו, ופרו-חברתי ביחס לבני גילו. מקדמי מהימנות העקביות הפנימית של תת-הסולמות נמצאו מספקים (אלפא-קרונבך = 0.70, 0.69, ו0.70 בהתאמה).

שאלון הערכה עצמית - (Rosenberg, 1979). במחקר הנוכחי חושב הציון כך, שהתקבלה "הערכה עצמית שלילית" (ציון גבוה יותר מעיד על הערכה עצמית שלילית גבוהה יותר). השאלון נמצא בעל מקדם מהימנות עקביות פנימית מספק (אלפא -קרונבך = 0.72).

פרטי רקע רלוונטיים

נתוני רקע סוציו-אקונומי

השאלון (למילוי הנסיין) כולל מידע על 2 תחומים (1. השכלת ההורים, 2. מספר החדרים ומספר הנפשות בבית הנבדק) המקובלים בישראל כנתונים סוציו-אקונומיים לצורך חלוקת משאבים ממשלתיים (יאיר, 1991).

מבחן מחוזי בשפה (עברית) ובחשבון (מתימטיקה)

ציוני הנבדקים במבחנים המחוזיים של שפה וחשבון נתקבלו מרשומות בית-הספר. מציונים אלו הופק ציון הישגים אקדמיים (ממוצע ציוני הנבדק במבחנים). במחקרים בארה"ב נמצא, שלציוני הישגים אלו מתאם גבוה (0.6 - 0.7) עם מנת המשכל של הילד (McClelland, 1976).

תוצאות

ניתוחים מקדימים

בבדיקת הקשרים בין נתוני רקע רלוונטיים של הילדים (מקדם סוציו-אקונומי,

הישגים אקדמיים, גיל ומגדר הילד) לבין מדדי עיבוד המידע החברתי השונים לא נמצא קשר משמעותי שנדרשה התייחסות כלפיו בניתוח הממצאים. טבלה 1 מציגה את הטווח, ממוצע וסטיות התקן למדדי עיבוד מידע השונים.

טבלה מספר 1. טווח הציונים, ממוצעים, סטיות תקן, של משתני ניתוח המשוואות המבניות (SEM)

משתנה	טווח הציונים	ממוצע	סטיית תקן
1. ייחוס כוונת זדון	12	8.8	2.4
2. בחירת מטרה - מציאת פתרון	4	1.5	1.3
3. בחירת מטרה - פגיעה בזולת	4	0.5	0.8
4. בחירת מטרה - ביטוי מצוקה	2	0.2	0.4
5. בחירת מטרה - חוסר הזדקקות	4	1.4	1.2
6. יצירת תגובה - ניהול דיאלוג	13	4	2.7
7.יצירת תגובה - תוקפנית	7	1.6	1.6
8.יצירת תגובה - של מייצג מצוקה	5	0.4	0.9
9.יצירת תגובה - ניתוק מגע	9	3.4	2
10. סיכוי לתגובה - של ניהול דיאלוג	12	11	2.2
11. סיכוי לתגובה - של תוקפנות	11	6.2	2.2
12. סיכוי לתגובה - של מייצג מצוקה	12	7.1	2.6
13. סיכוי לתגובה - של ניתוק מגע	1	1	1
14. TRF - בעיות התנהגות מוחצנות	1.5	1.2	0.2
15.TRF - בעיות התנהגות מופנמות	1.1	1.3	0.2
16. SCI - פרו חברתיות	4	3.5	0.8
17. PNI - בעיות התנהגות מוחצנות	1.5	1.4	0.3
18. PNI- בעיות התנהגות מופנמות	1.2	1.4	0.2
19. PNI- בעיות רגשיות	1.3	1.4	0.2
20. PNI- פרו חברתיות	1.4	2	0.2
21.SRI - תוקפן כלפי בני גיל	1.7	1.3	0.3
22. SRI- קורבן של בני גיל	2.7	1.8	0.6
23. SRI- פרו חברתיות עם בני גיל	2	3.4	0.4

24. SES- דימוי עצמי שלילי	1.9	1.8	0.4
25. סוציומטרי - מספר בחירות	1	0.25	0.2
26. סוציומטרי - מספר דחיות	1	0.2	0.2

TRF - שאלון התנהגות ילדים (Achenbach, 1991) דיווח מורה; SCI - שאלון הערכת יכולות חברתיות (Rydell et al., 1997) דיווח מורה; PNI - הסתגלות חברתית של בני הגיל (Finnegan et al., 1996) דיווח של בני הגיל; SRI - תכונות ומאפיינים חברתיים (Granot, 2000) דיווח עצמי; SES - שאלון דימוי עצמי שלילי (Rosenberg, 1979).

הערכת הקשרים בין עיבוד מידע חברתי לבין קשיים בתפקוד חברתי-רגשי והתנהגותי באמצעות מודלים של ניתוח משוואות מבניות (SEM)

כזכור, על-פי השערות המחקר הנוכחי מוצע, כי בקרב אוכלוסייה נורמטיבית יזוהו אוריינטציות ייחודיות ודומות (מעבר לשלבים) בעיבוד מידע חברתי (השערה מספר 1), ויימצאו פרופילים ייחודיים של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים בבית-הספר בהתאמה לאוריינטציות/ לתהליכים השונים של עיבוד מידע חברתי על-ידי ילדים (השערה מספר 2 - א', ב' ג' ו-ד). בדיקה זאת נעשתה באמצעות ניתוח משוואות מבניות SEM (Structural Equation Models) המאפשר לזהות מערכים חבויים כמו אוריינטציות גלובליות בעיבוד מידע חברתי ונטיות התנהגותיות רחבות ייחודיות או פרופילים של קשיים בתפקוד החברתי-רגשי. את המודל הכללי של SEM ניתן לחלק לשני תת-מודלים: מודל מדידה אשר מגדיר את המתאמים שבין המשתנים הנצפים (הערכים שנתקבלו מכלי המחקר) לבין המשתנה החבוי (שלא ניתן למדידה ישירה) ומודל מבני, שמגדיר את הקשרים בין המשתנים החבויים באמצעות ניתוח נתיבים. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני המרכיבים הללו בנפרד (לטווח הציונים, ממוצעים, סטיות התקן והקורלציות בין משתני המשוואות המבניות SEM ראו טבלה מספר 1). לערכים של מדדי איכות טיב ההתאמה של המודלים השונים ראו תרשימים מספר 1 ומספר 2 למטה.

יצירת המשתנים הבלתי תלויים (המערכים החבויים) על בסיס תהליכי עיבוד המידע החברתי

על בסיס ההמשגות של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994) ושל פון סליש (Von Salisch, 2001), שוער קיומם (השערה מספר 1) של 4 אוריינטציות מרכזיות בעיבוד מידע חברתי במצבים חברתיים בעייתיים עם בני הגיל: פרו-חברתית, אנטי

חברתית, ביטוי של מצוקה והימנעות/התרחקות מהזולת. ניתוחי מודל המדידה אשררו את קיומן של 3 אוריינטציות:

- פרו-חברתית - בעלת 3 משתנים נצפים: בחירת מטרה פרו-חברתית (β = .66), יצירת תגובה פרו-חברתית (β = .63) והערכת הסיכוי לתגובה פרו-חברתית (β = .29).
- אנטי-חברתית - בעלת 3 משתנים נצפים: בחירת מטרה אנטי-חברתית (β = .57), יצירת תגובה אנטי-חברתית (β = .70), והערכת הסיכוי לתגובה אנטי-חברתית (β = .59),
- ביטוי של מצוקה - בעלת 3 משתנים נצפים: ייחוס כוונות זדון (β = .61), יצירת תגובה של ביטוי של מצוקה (β = .30), והערכת הסיכוי לתגובה של ביטוי של מצוקה (β = .42).

(ראו תרשימים מספר 1 ומספר 2).

המדדים הנצפים של עיבוד מידע חברתי באוריינטציה של התרחקות מהזולת לא נמצאו כמשקפים משתנה חבוי.

יצירת המשתנים התלויים על בסיס מאפייני הקשיים בתפקוד חברתי-רגשי והתנהגותי בבית-הספר

כזכור, מאפייני התפקוד הרגשי-חברתי והתנהגותי של הנבדקים במחקר הנוכחי הוערכו על-ידי 3 מדווחים (מחנכות, בני גיל ודיווח עצמי). באמצעות 6 מדדים הופקו 13 אינדיקטורים של תפקוד חברתי-רגשי והתנהגותי אשר שימשו כמשתנים נצפים. לאחר ניתוח גורמים ייעודי (Factor Analysis, Rotation Method: Oblimin) אשררו ניתוחי מודל המדידה את קיומם של 3 פרופילים של קשיים בתפקוד החברתי-רגשי התנהגותי:

- קשיים בהשתלבות חברתית-רגשית - בעל 3 משתנים נצפים: סוציומטרי ציון היעדר בחירות (β = .73), סוציומטרי ציון דחיות (β = .72), ודימוי עצמי שלילי (β = .30).
- התנהגות של עוינות וחוסר אונים ביחסים עם בני הגיל (בעל 3 משתנים נצפים: דיווח עצמי - תוקפן כלפי בני הגיל (β = .65), קורבן של בני הגיל (β = .57) והיעדר פרו-חברתיות ביחסים עם בני הגיל (β = .62).
- הפרעות התנהגות וקשיים חברתיים-רגשיים מקיפים - בעל 4 משתנים

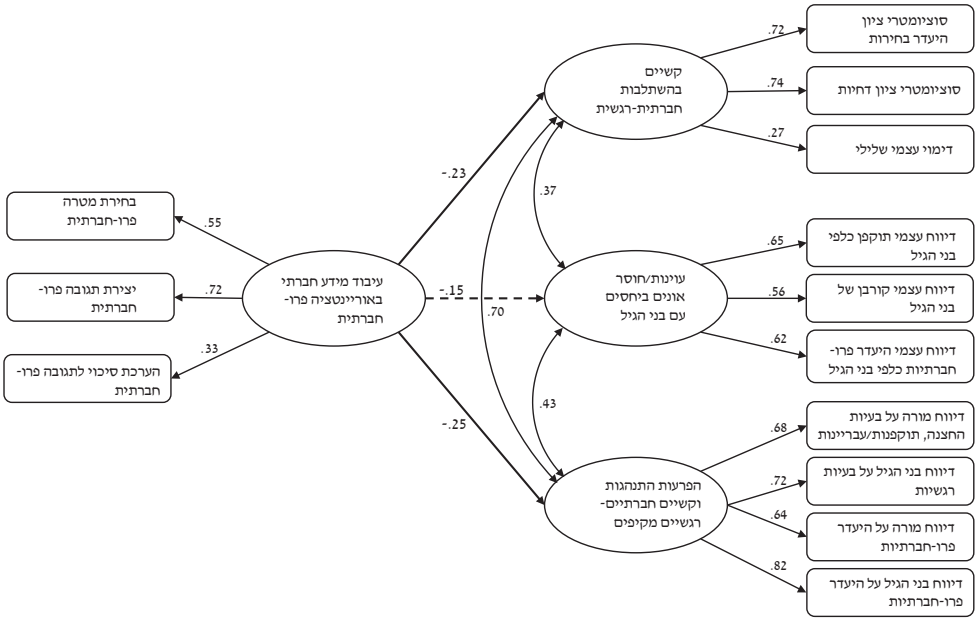
נצפים: דיווח מורה על בעיות החצנה (β = .67), דיווח בני הגיל על בעיות רגשיות (β = .73), דיווח מורה על היעדר פרו-חברתיות (β = .63) ודיווח בני הגיל על היעדר פרו-חברתיות (β = .80).

(ראו תרשימים מספר1 ומספר 2).

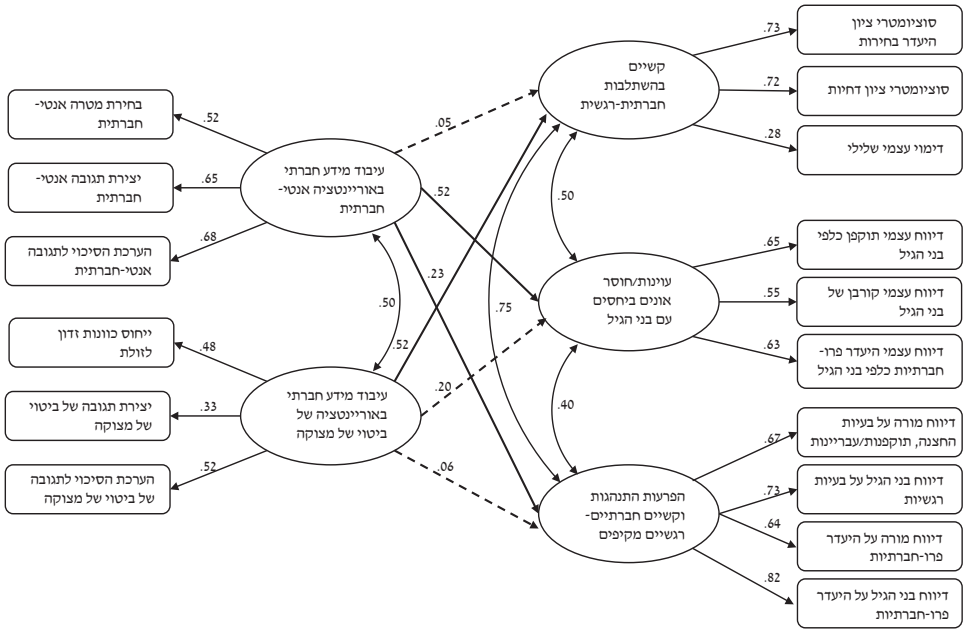
מודלים מבניים של הקשרים (SEM-Path Analysis) בין האוריינטציות הכוללניות בעיבוד מידע חברתי (מערכי חשיבה חבויים) לבין הפרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים בבית-הספר

השערת המחקר השנייה הייתה מציאת קשרים בין האוריינטציות הייחודיות של עיבוד המידע החברתי לבין מאפיינים ייחודיים של קשיים רגשיים-חברתיים והתנהגותיים בבית-הספר.

נערכו שני ניתוחים של מודלים מבניים (SEM). הראשון בחן את הקשרים בין האוריינטציה האדפטיבית בעיבוד מידע חברתי לבין פרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים (ראו תרשים מספר 1), והשני בחן את הקשרים שבין האוריינטציות הלא אדפטיביות בעיבוד מידע חברתי לבין פרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים (ראו תרשים מספר 2).



תרשים מס' 1 : ניתוח משוואות מבניות (SEM) של הקשר בין אוריינטציה פרו-חברתית בעיבוד מידע חברתי לבין הפרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים.
הערה : קו רציף מציין קשרים מובהקים סטטיסטית (p<.05) וקו מקוטע מציין קשרים לא מובהקים. קו בעל 2 חיצים אשר מחבר בין משתנים חבויים מציין מתאמים בין טעויות של המשתנים הללו. המודל המבני אשר מוצג בתרשים מספר 1 נמצא כבעל טיב התאמה (goodness of fit)טוב לנתונים : χ^2/df ratio=1.70, AGFI=0.90, CFI=0.92 RMSEA=0.06.



תרשים מס' 2 : ניתוח משוואות מבניות (SEM) של הקשר בין אוריינטציות לא אדפטיביות בעיבוד מידע חברתי, אנטי חברתיות וביטוי של מצוקה לבין הפרופילים של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים. הערה : קו רציף מציין קשרים מובהקים סטטיסטית (p<.05) וקו מקוטע מציין קשרים לא מובהקים. קו בעל 2 חיצים אשר מחבר בין משתנים חבויים מציין מתאמים בין טעויות של המשתנים הללו. המודל המבני אשר מוצג בתרשים מספר 2 נמצא כבעל טיב התאמה (goodness of fit)טוב לנתונים : χ^2/df ratio=1.50, AGFI=0.90, CFI=0.92 RMSEA=0.05.

בניתוחים הללו התקבלו הממצאים הבאים:

- **האוריינטציה (אדפטיבית) של פרו-חברתיות** (הכוללת משתנים נצפים שונים המשקפים רצון להבנה ולתיאום עם הזולת) נמצאה קשורה לרמה נמוכה יותר של קשיים בהשתלבות חברתית-רגשית וכן לרמה נמוכה יותר של הפרעות התנהגות וקשיים חברתיים מקיפים. הקשר בין אוריינטציה זו לבין עוינות/חוסר אונים ביחסים עם בני הגיל נמצא לא מובהק (לטיב ההתאמה של המודל, גודל הקשרים ומובהקותם ראו תרשים מספר 1).
- **האוריינטציה (לא אדפטיביות) של אנטי-חברתיות** (הכוללת משתנים נצפים שונים המשקפים רצון לפגוע בזולת) נמצאה קשורה לרמות גבוהות של יותר של עוינות/חוסר אונים ביחסים עם בני הגיל ולהפרעות התנהגות וקשיים חברתיים-רגשיים מקיפים. הקשר בין אוריינטציה זו לבין קשיים בהשתלבות חברתית-רגשית נמצא לא מובהק (לטיב ההתאמה של המודל, גודל הקשרים ומובהקותם ראו תרשים מספר 2).
- **האוריינטציה (לא אדפטיבית) של ביטוי של מצוקה** (הכוללת משתנים נצפים שונים המשקפים בחירה לבטא מצוקה ביחסים עם הזולת) נמצאה קשורה לרמה גבוהה יותר של קשיים בהשתלבות החברתית-רגשית. הקשרים בין אוריינטציה זו לשאר מאפייני הקשיים נמצאו לא מובהקים (לטיב ההתאמה של המודל, גודל הקשרים ומובהקותם ראו תרשים מספר 2).

כאמור, המדדים הנצפים של עיבוד מידע חברתי באוריינטציה של התרחקות מהזולת לא נמצאו כמשקפים משתנה חבוי. עם זאת, ככל שהילד יצר תגובות רבות יותר של ניתוק מגע מהזולת כן הוא נמצא על-ידי בני גילו כפרו-חברתי יותר ($r=.18$; $p<.05$), בעל פחות בעיות התנהגות מופנמות ($r=-.15$; $p<.05$) ובעל פחות בעיות רגשיות ($r=-.17$; $p<.05$) ביחסים אתם.

דיון

המשמעות האמפירית של ממצאי המחקר

על בסיס גוף גדול של מחקרים בתחום של עיבוד מידע חברתי (Dodge, 1993; Crick & Dodge, 1994; Nelson & Crick, 1999) שיערנו, כי עיבוד מידע חברתי הכולל אוריינטציה של שיתוף פעולה יהיה קשור לרמה נמוכה יותר של קשיים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים, בעוד שעיבוד מידע חברתי הכולל אוריינטציה עוינת/תוקפנית

יהיה קשור לרמה גבוהה במיוחד של קשיים חברתיים-רגשיים והפרעות התנהגות. הממצאים ככלל מאשרים השערות אלו בקרב תלמידים ישראלים נורמטיביים. בנוסף, על בסיס ממצאים המצביעים על כך, שרמה גבוהה יותר של ביטוי מצוקה (קומוניקציה של מצוקה) קשורה לרמה גבוהה יותר של אי-קבלה חברתית בקרב בני הגיל (Von Salisch, 2001), שיערנו, כי עיבוד מידע חברתי הכולל אוריינטציה של ביטוי מצוקה יהיה קשור לקשיים בהשתלבות החברתית ולפגיעות חברתית (הערכה עצמית שלילית). הממצאים ככלל תומכים גם בהשערה זו. בניתוח המשוואות המבניות (SEM) המדדים הנצפים בגישה של התרחקות מהזולת במצבים בעייתיים עם בני הגיל לא נמצאו כמשקפים מערך קוהרנטי (חבוי) של חשיבה חברתית. יחד עם זאת, המדד הנצפה של יצירת תגובה של ניתוק מגע מהזולת נמצא קשור לתפקוד חברתי-רגשי והתנהגותי טוב יותר (פרו-חברתיות גבוהה יותר ופחות בעיות מופנמות ורגשיות). ממצאים אלו הולמים את ההמשגות של פון סליש (Von Salisch, 2001), שלפיהן הנטייה של ילדים לנתק מגע בילדות התיכונה ולהגדיל מרחק במצבים חברתיים בעייתיים נובעת מההבנה, שהתרחקות מהפרובוקטור היא דרך שקטה ויעילה לטיפול בבעיה, ושלהערכתם תגובה כזו משפרת את מצבם החברתי בקבוצת השווים.

בניתוח גורמים מקדים ומודל מדידה (SEM) שנערך למדדי הקשיים החברתיים-רגשיים אושררו קיומם של 3 פרופילים המשקפים נטיות התנהגותיות ייחודיות. שני פרופילים - קשיים בהשתלבות חברתית-רגשית והפרעות התנהגות וקשיים חברתיים מקיפים - תואמים ממצאים שנתקבלו בעבר במחקרים באשר למאפיינים של הסתגלות חברתית-רגשית לבית-הספר בילדות התיכונה (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001). לעומת זאת, הממצא הנוגע לפרופיל קשיי ההתנהגות, המתבטא בתגובות של תוקפנות ועוינות מחד-גיסא ובחוסר אונים וקורבנות מאידך-גיסא, מוכר פחות בספרות המחקרית. ליונס-רות, ילין, מלניק ואטווד (Lyons-Ruth, Yellin, Melnick, & Atwood, 2005) קושרות התנהגות דו-קוטבית (bimodal) כזו לילדים בעלי התקשרות לא בטוחה ולא מאורגנת. על-פי חוקרות אלו, הילד בעל "דפוס ההתקשרות הלא מאורגן" התנסה ביחסים עם דמות התקשרות שלא אפשרה לו להגיע לשותפות ולהדדיות, ואשר בדרך כלל מימשה את צרכיה על חשבונו ועל חשבון צרכיו. התנסות ממושכת במערכת יחסים כזו מובילה את הילד לגיבוש של שתי תגובות התנהגותיות אפשריות: האחת, לנסות להתנגד ולהכתיב את צרכיו בכוחנות, ובמידה שלא הצליח לוותר ולהשלים עם המצב (חוסר אונים). לפי ליונס-

רות ואחרים (Lyons-Ruth et al,. 2005) אסטרטגיה דו-קוטבית זו, אשר מופנמת תחילה ביחסים עם נותני הטיפול הראשונים, מוכללת מאוחר יותר גם ליחסים עם מורים ועם קבוצת השווים. ייתכן אפוא, כי פרופיל התנהגותי זה אשר זוהה במחקר הנוכחי קשור לילדים שהפנימו מודל של יחסי התקשרות לא בטוחה עם הוריהם או עם נותני טיפול אחרים.

ההשתמעויות היישומיות-התערבותיות של ממצאי המחקר הנוכחי

הערכה התפתחותית לקראת טיפול

רונן וחממה (2011) מדגישות, כי הכרה מוקדמת של ההיבטים ההתפתחותיים של הילד חיונית להערכה, לאבחון ולבסוף גם להצלחת הטיפול עצמו. בהקשר של התפתחות הקוגניציה החברתית בקרב ילדים, ממליצות רונן וחממה (2011) לעשות שימוש במודל של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994) להבנת מיומנויות הילד להצפין ולעבד בצורה המספקת אירועים/רמזים חברתיים חדשים. תיקוף הריאיון לעיבוד מידע חברתי במחקר הנוכחי נותן בידי הפסיכולוג החינוכי אמצעי להעריך את המידה שבה התפקוד והקוגניציה החברתית של הילד בסיטואציה נתונה חורגים מן הצפוי התפתחותית או תואמים לו, ובכך מאפשרים לפסיכולוג לבנות התערבות מבוססת-ראיות (evidence-based). למעשה, הריאיון יכול לשמש כלי להערכת תחום הקוגניציה החברתית במסגרת של הליך הערכתי וב"המשגת מקרה" (ראו מאיירס וענבר, 2011) לקראת טיפול קוגניטיבי. לדוגמה, מתארות רונן וחממה (2011) אפשרות שלפיה "ייתכן שהילד המפריע בבית-הספר התקשה לקודד מידע. בכל פעם שהוא לא קיבל רשות דיבור מהמורה לענות, הוא התפרץ. בתהליך קידוד המידע הוא לא זכר את כל הפעמים שקיבל רשות וענה, אלא קודד רק את המידע הקשור לפעמים שבהן המורה התעלמה ממנו ולא נתנה לו רשות דיבור" (רונן וחממה, 2011, עמ' 44). על-פי ממצאי המחקר הנוכחי, בשלב הראשון של הצפנת האירוע משחזר ילד נורמטיבי כ-24 - 27 יחידות מידע (על פני ארבעת הסיפורים). ילד, שבמסגרת "המשגת מקרה" (ראו מאיירס, וענבר 2011) או הערכה של התפתחות הקוגניציה החברתית, שחזר 20 יחידות מידע ומטה, קיימת סבירות גבוהה שיש לו קושי בשלב הראשון בעיבוד מידע חברתי, ועל המטפל להתמקד בשכלול מיומנותו בתחום זה. לחלופין, מתארות רונן וחממה (2011) אפשרות שלפיה "ייתכן שבעייתו של הילד קשורה לחוסר במיומנויות של עיבוד ושל פירוש המידע שהתקבל. במקום לפרש

את הדברים באופן חיובי ("המורה יודעת שאני יודע את התשובה, היא חייבת לתת הזדמנות גם לילדים אחרים") הוא מקנה לאירוע פירוש שלילי ("המורה שונאת אותי ולכן היא מתעלמת ממני") (רונן וחממה, 2011 עמ' 44). ממוצע דירוג ייחוס כוונות זדון לזולת במחקר הנוכחי הוא 8 (מתוך 14 אפשרי, SD=2.4). ילד שקיבל בריאיון המחקר הנוכחי ציון של 9.5 ומעלה בשלב 2, פירוש האירוע, יכול להיחשב כבעל הטיית ייחוס זדון לזולת גבוהה ביותר, ולכן צפוי שאירועים כמו האירוע שמתואר מעלה יימצאו שכיחים במהלך שהותו בבית-ספרו. במילים אחרות, זיהוי הטיות בעיבוד המידע החברתי על כל חמשת השלבים הקוגניטיביים שלו באמצעות ריאיון המחקר הנוכחי יאפשר למטפל להעריך נכונה אם הקושי בהתנהגות שאובחן אצל ילד נתון קשור לבעיה בקוגניציה חברתית-רגשית ומצריך טיפול, או שהוא חלק מתהליך ההתפתחות השגרתי.

התערבות לשכלול קוגניציה פרו-חברתית

על-פי ממצאי המחקר הנוכחי, גם ילדים במדגם המייצג אוכלוסייה נורמטיבית עושים לעיתים שימוש בתהליכי עיבוד מידע חברתי לא אדפטיביים, אשר כפי הנראה מגבירים את נטייתם לבעיות התנהגות מסוגים שונים (הצקות, היעדר התחשבות בזולת, אגרסיביות, התנהגות עבריינית ועוד). מערך החשיבה הלטנטית של גישה אנטי-חברתית בעיבוד מידע חברתי נמצא קשור לרמה גבוהה יותר של קשיים ושל הפרעות התנהגות (מכה, מציק, מתנהג ברשעות, היעדר התחשבות בזולת, אגרסיביות, התנהגות עבריינית, היעדר פרו-חברתיות, בעיות רגשיות וקורבן של בני הגיל). מערך עיבוד מידע חברתי כזה הוא מעין "פריזמה", צורת הסתכלות אשר דרכה תופס הילד את המציאות באופן שאינו משקף נכונה את כוונות האחרים (אנשי החינוך והטיפול ובני גילו) כלפיו. במילים אחרות, מה שקובע את התייחסותו לסיטואציה הוא הפירוש שלו להתנהגות ולא הערך האובייקטיבי של המילים או של המעשים. במצב שבו הפירוש מוטה לייחוסים שליליים, גם עובדות חיוביות כמו מאמץ כן מצד המחנכת, היועצת או הפסיכולוג החינוכי להבין את הילד ולעזור לו אינו "משכנע". הוא יכול להתפרש בדרך הבאה "כמה שהיא נחמדה ומשתדלת יותר עבורי ככה היא רוצה יותר לעבוד עלי". על-פי ממצאי המחקר הנוכחי ייתכן, כי בשונה מהכוונות המקוריות (עזרה וטיפול), נוטים ילדים אגרסיביים לייחס משמעות שלילית לתגובות החינוכיות והטיפוליות כלפיהם ("מה הם מתכוונים באמת", "מאחורי החיוך וההצעות לעזרה

מסתתרת כוונה פוגענית נגדי"). פירוש שונה זה מוביל אותם בסופו של דבר להמשיך ולהתמיד בתגובותיהם החברתיות השגויות ובכך לשמר את תפקודם הלא אדפטיבי (בעיות התנהגות).

בנוסף נראה, כי בקרב ילדים מסוימים קיימת אוריינטציה קוגניטיבית כוללנית, שלפיה יש לבטא מצוקה בתגובה למצבים חברתיים בעייתיים. מדובר בחשיבה חברתית או במעין אסטרטגיה, שלפיה יש מקום להפעלת מנוף רגשי על האחר, כנראה על מנת לגרום לו להתאים את התנהגותו לצרכים של מבטא המצוקה. ממצאי המחקר מדגישים את ההשפעה השלילית שיש ל"חשיבה חברתית" מסוג זה על ההסתגלות החברתית-רגשית של ילדים בילדות התיכונה בישראל.

במחקר הנוכחי זוהתה אוריינטציה של שיתוף פעולה כמערך חשיבה כוללני (חבוי) למערכות יחסים חברתיים עם בני הגיל. אוריינטציה זו של שיתוף פעולה קשורה לרמה נמוכה יותר של קשיים בהשתלבות חברתית ושל הפרעות התנהגות. כאשר בוחנים את האסטרטגיה הכללית שבבסיס האוריינטציה של שיתוף הפעולה בעיבוד מידע חברתי במחקר הנוכחי, ניתן להגדיר אותה כך: "גם במצבים חברתיים בעייתיים יש לתת לאחר אפשרות לחדש את שיתוף הפעולה". ממצא זה תואם את גישתם של פרייזר ושותפיו (Fraser et al., 2005) שקובעת, שהקניית עיבוד מידע חברתי אשר מכוון למטרות של שימור יחסים (פרו-חברתיות) היא התערבות יעילה ביותר לשיפור התנהגותם של ילדים בעלי קשיים חברתיים ובעיות התנהגות בבית-הספר. דוגמה להתערבות כזו ניתן לראות אצל אליאס וטוביאס (Elias & Tobias, 1966), ותכליתה להקנות קוגניציה חברתית ופתרונות פרו-חברתיים באירועים חברתיים בעייתיים.

לסיכום, על סמך הנתונים ניתן להציג את עיקרי המודל לפיתוח יכולת לוויסות רגשות שליליים ולהקניית גישה פרו-חברתית בעיבוד מידע חברתי. במצבים בעייתיים התגובה הראשונה היא אמוציונלית. לכן יש להקנות לילדים:

בשלב הראשון יכולת לזהות ולשיים את הרגש שמתעורר אצלו ואצל הזולת ("הרגש מאותת לי שיש בעיה שצריך לפתור") ואת "טביעת האצבעות" של הרגש (דופק, לחץ, הזעה). בתהליך זה מלמדים את הילדים להכיל את הרגש ולהשתמש בו "כטריגר" לפתיחת תהליך קוגניטיבי ולא כאקט הסיום שאחריו באה תגובה אימפולסיבית.

בשלב השני על הילדים להגדיר את הבעיה ("זאת הבעיה שלי"), וכך מפעילים

קוגניציה רציונלית באשר לבעיה (מסווג אותה, משווה אותה, ומעריך את עוצמתה). קוגניציה זו מעודדת תחושת שליטה והתמודדות ופותחת דרך לבחירת מטרה/פתרון.

בשלב השלישי לומד הילד לבחון מטרות אחדות אפשריות שאותן הוא מעוניין להשיג ("המטרות מנחות אותי") ואת סדר העדיפות שלהן (ראשיות ומשניות). הגדרת המטרות ממקדת את תפיסת הילד ביחס לאירוע ומאפשרת לו לחשוב בצורה קוהרנטית ורציונלית יותר (ניתן להשגה או לא).

בשלב הרביעי לומד הילד ליצור ולבדוק פתרונות חלופיים ("חשוב על פתרונות אפשריים"). בדיקה זו מפתחת חשיבה מסתעפת, מקטינה אימפולסיביות ומגדילה את רפרטואר האפשרויות ("תאר לעצמך מה יכול לקרות אחר כך).

בשלב החמישי הילד לומד להעריך את ההשלכות האינסטרומנטליות, הרגשיות-חברתיות של התגובות/פתרונות השונים.

בשלב השישי בוחר הילד פתרון אופטימלי ("בחר את הפתרון הטוב ביותר האפשרי"). בדיקה זו היא גם בחינה בדיעבד של הבעיה המקורית ושל המטרה שנבחרה.

בשלב השביעי לומד הילד לנסות לצפות/להעריך מראש תוצאות (טובות ופחות טובות) אפשריות ("תכנן כיצד תעשה זאת, בדוק מכשולים"). התכנון כולל מעין "זום על האירוע" (מי, מה, מתי, איפה), וככזה הוא מאפשר לילד לזהות את המרכיב הקריטי של האירוע. בנוסף, לומד הילד להביא בחשבון חלופות למצבי כישלון ("עדיף שלא יקרה, אבל זה לא סוף העולם").

בשלב השמיני והאחרון מעריך הילד את התוצאות לאחר התגובה עצמה ("שים לב מה קרה ומה יש לעשות עכשיו") - האם המטרה הושגה, עד כמה הייתה מציאותית, איך הוא מרגיש, ולבסוף האם יש לחזור לרגש הראשוני. רצף הלימוד כולל (1) לימוד דידקטי ראשוני ברמה של ידע ושל הבנה תוך שימוש באמצעי המחשה (מטלה מאתגרת כלשהי). (2) המטפל מדגים בקול רם כיצד הוא מפעיל "חשיבה פנימית" כזו בהתמודדות עם בעיה מהמציאות המוכרת לילד. (3) הילד מתרגל עם המטפל שימוש במודל ו"בדיבור פנימי" בקול רם במצבים מלאכותיים. (4) הילד משחזר אירוע מהמציאות ונערך משחק תפקידים שבו משתמשים בדמות המרכזית של המודל ו"בדיבור הפנימי". (5) הילד מתאים את "הדיבור הפנימי" לסגנונו האישי, וכך מתאפשר לו לזכור ביתר-קלות את התהליכים שעליו לבצע, ומתחיל שלב שבו הילד והמטפל בוחרים מצבים טבעיים בבית-הספר שבהם ינסה הילד "להפעיל"

את המודל (אפילו חלקית) בדיבור פנימי מנחה, וידווח למטפל מה קרה באירועים חברתיים בעייתיים שבהם הפעיל הילד "דיבור פנימי" באוריינטציה פרו-חברתית. המטרה היא להגדיל בהדרגה את התגובה הרציונלית הפרו-חברתית, להביא אותה למעין אוטומטיזציה, ולצמצם את שכיחות התגובות "הישנות" אשר הובילו לבעיות התנהגות.

מגבלות המחקר

החוקרים קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994), מפתחי המודל לעיבוד מידע חברתי, טוענים שתהליכי עיבוד מידע חברתי שונים יוצרים שונות בהתנהגות החברתית של הילד. באופן אידיאלי על מנת לבדוק הנחה של סיבתיות מסוג זה, יש לערוך מחקר אורך שבו הערכת עיבוד המידע החברתי קודמת למדידה של הקשיים החברתיים (יותר מ-4 חודשים, כפי שנעשה במחקר הנוכחי). לכן, במדידת המחקר הנוכחי קיימת האפשרות התיאורטית שההשפעה פעלה גם בכיוון ההפוך - כלומר, קשיים בקרב קבוצת השווים השפיעו על עיבוד המידע החברתי. מלבד זאת, תיתכן גם אפשרות שמשתנים ביולוגיים אינדיבידואליים של הילד כמו טמפרמנט, הופעה חיצונית, אתלטיות ואינטליגנציה משפיעים בו-זמנית הן על ההתנהגות החברתית והן על תפיסת העצמי בהקשר ליחסים עם קבוצת השווים (קוגניציה חברתית).

מקורות

יאיר, ג' (1991). מדד הטיפוח: שלשה פרדוקסים ובחינים אמפיריים - הערות למדיניות הטיפול בשנות התשעים. **מגמות, ל"ד (1),** 5 - 26.

מאיירס, י' וענבר ב' (2011). המשגת מקרה. בתוך נ' מור, י' מאיירס, צ' מרום, וא' שכטמן (עורכים), **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים.** (ע' 34-17). תל אביב: דיונון.

רונן, ת' וחממה, ל' (2011). גורמים התפתחותיים. בתוך נ' מור, י' מאיירס, צ' מרום, וא' שכטמן (עורכים), **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים**. (ע' 52-35). תל אביב: דיונון.

Achenbach, T.M. (1991). *Manual for Teacher's Report Form*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Asher, S., & Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22,* 444-449.

Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, *10*, 59-73.

Bauminger, N. Schorr-Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 45-61.

Bliesener, T., & Losel, F. (2001). Social information processing in bullies, victims, and competent adolescents. In G.B. Traverso & L. Bagnoli, (Eds.), *Psychology and law in a changing world: New trends in theory, practice, and research* (pp. 65-85). London: Routledge.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.

Deluty, R.H. (1983). Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*, 124-129.

Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, *44*, 559-584.

Dodge, K.A., Laird, R., Lochman, J.E., & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment, 14*, 60-73.

Elias, E.T., & Tobias, S.E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. N.Y.: Guilford Press.

Erdley, C.A., & Pietrucha, C.A. (1995). *The relation of children's attributions and social goals to their responses to social failure.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Finnegan, R.A., Hodges, E., & Perry, D.G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development, 67*, 1318-1328.

Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade, *Journal of Consulting and Clinical* Psychology, 73(6), 1045-1055.

Granot, D. (2000). *The perception of attachment relationships by mothers and their children and the child's social adjustment at school*. Paper presented at the International Conference on Psychology, "Psychology After the Year 2000". University of Haifa, Israel.

Lyons-Ruth, K., Yellin, C., Melnick, S., & Atwood, G. (2005). Expanding the concept of unresolved mental states: Hostile/Helpless states of mind on the adult attachment interview are associated with atypical maternal behavior and infant disorganization. *Development and Psychopathology*, *17*, 1-23.

McClelland, D.C. (1976). *The achieving society.* New York: Irvington.

Nelson, D.A., & Crick, N.R. (1999). Rose-Colored glasses: Examining the

social information-processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 19*, 17-38.

Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H.J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development, 73*, 916-934.

Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents; aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *5*(5), 467-490.

Quiggle, N., Graber, J., Panak, W. & Dodge, K.A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*. *63*, 1305-1320.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. N. Y.: Basic Books.

Rydell, A-M., Hagekull, B., & Bohlin G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology,* 33, 824-833.

Schneider, B.H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child Parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, *37*, 86-100.

Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of behavioral Development, 25*, 310-319.

Weiss, B. Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and maladaptive social information processing style. *Child Development, 63*, 1321-1335.

נספח מספר 1

ריאיון להערכת עיבוד מידע חברתי

מבנה הריאיון במונחים של שלבי עיבוד המידע החברתי על-פי קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994)

קבוצה 1: מתייחס לשלב הצפנת האירוע החברתי. הילד מתבקש לשחזר את הסיפור מהזיכרון. נבדק מספר יחידות המידע המקוריות ששחזר ומספר "התוספות" (מרכיבים שלא היו קיימים בסיפור המקורי).

קבוצה 2: מתייחסת לשלב הפירוש ובוחנת את נושא ייחוס הכוונות. הילד מתבקש להעריך את כוונותיו/הם של האנטגוניסט/ים בסיפור, האם הוא/הם פעל/ו מתוך כוונות שליליות או שהאירוע היה תמים.

קבוצה 3: מתייחסת לשלב הבהרת ובחירת המטרות. מציגים לנבדק 4 מטרות כלליות אפשריות כדרך תגובה למצב הנתון: (א) מציאת פתרון מוסכם. (ב) קומוניקציה של מצוקה. (ג) פגיעה בזולת. (ד) הפגנת חוסר הזדקקות. כשלב מקדים, מדרג הנבדק את נטייתו לעשות בהם שימוש (לא, אולי, כן). לאחר מכן בוחר הנבדק מטרה אחת מועדפת.

קבוצה 4: מתייחסת לשלב יצירת תגובה. שואלים את הנבדק על מספר דרכי התגובה האפשריות במקרה כזה. התגובות של הילד מסווגות ל-4 קטגוריות. (1) ניהול דיאלוג. (2) מייצגי מצוקה. (3) תגובה תוקפנית. (4) תגובות של ניתוק מגע (בנוסף, מחושב לכל נבדק מדד התגובות שיצר בסך הכול).

קבוצה 5: בוחנת את שלב הערכת התגובה. מציגים לנבדק 4 אפשרויות תגובה שונות שילדים אחרים נקטו: (1) תגובה של ניהול דיאלוג. (2) תגובה של מייצגי מצוקה. (3) תגובה תוקפנית. (4) תגובה של ניתוק מגע. הוא צריך להשיב (על כל תגובה בנפרד) 1) על הסבירות שינקוט תגובה כזו ו-2) על תפיסתו באשר ליעילות של תגובה כזו.

ריאיון להערכת עיבוד מידע חברתי

סיפור מספר 1 (ניסיון הצטרפות לקבוצה שנכשל)

יש לוודא שהילד מקשיב היטב!!

תאר לך, שכמה ילדים שיש לך קשרים טובים איתם בדרך כלל יושבים יחד בהפסקת אוכל ואוכלים כריכים. ניתן לראות שהם מבלים טוב יחד, ואתה מעוניין להצטרף אליהם. אתה ניגש אליהם ומבקש מהם לפנות מקום בשבילך כדי שגם אתה תוכל לשבת איתם, הפעם הם מסרבים לפנות לך מקום.

(הצפנת האירוע החברתי)

1. ספר לי בבקשה את כל הפרטים שאתה זוכר מהסיפור? (נא לרשום בדייקנות של מילה)

פירוש (ייחוס כוונות)

2. כאשר זה קרה, כלומר, כשהם סירבו לפנות לך מקום כדי לשבת איתם, באיזו מידה אתה חושב שילדים אלו התכוונו לפגוע בך?

1	2	3	4
לגמרי לא	קצת	מאוד	הרבה מאוד

(הבהרה בחירת מטרה)

3. כשקורה דבר כזה (ילדים מסרבים לקבל אותך לחברתם), ניתן לרצות להשיג מטרות שונות. אציג לפניך מטרות אחדות. דרג עד כמה היית רוצה להשיג כל אחת מהן.

סוג המטרות	לא	אולי	כן
א. לברר עם הילדים מדוע הם מסרבים לקבל אותך			
ב. להראות להם שהם פגעו בך מאוד (להיות עצוב, כעוס מאוד)			
ג. להחזיר להם חזרה (במילים או במעשים)			
ד. להראות להם שהם "לא מזיזים לך" (אתה מסתדר לבדך)			

3 א. מה מבין הכיוונים שהוזכרו, עדיף בעיניך: א ב ג ד
(יצירת תגובה)

4. עכשיו נזכור שוב את הסיפור, על הילדים שלא פינו לך מקום לשבת לידם לאכול (אם צריך, לחזור בקצרה), מה היית עושה אם זה היה קורה לך?

א. _____ 1 2 3 4

מה עוד היית עושה?

ב. _____ 1 2 3 4

ג. _____ 1 2 3 4

ד. _____ 1 2 3 4

לאחר רישום התגובות יש לסווגן באמצעות עיגול ב- 1, 2, 3, 4, על-פי התיאורים הבאים:

(1) תגובה אגרסיבית (תוקפנות פיזית/מילולית/נקמנית מיידית או מאוחרת, התגרות וכד').

(2) תגובה קומפטנטית נינוחה (עמידה על דעתו במשא ומתן, בקשת הסבר, ויכוח/שכנוע מעמדה אסרטיבית).

(3) תגובה מתוחה/מבוכה (עצבנות,התחננות,חסר אונים, מחכה לראות מה יקרה, שינוי במצב הרוח,האשמה עצמית).

(4) תגובות ניתוק מגע - הימנעות (חיפוש אפשרות/סביבה אחרת, התעלמות מכוונת, כאילו לא קרה, הסתלקות).

<u>(הערכת תגובה)</u>

5. עכשיו אספר לך כמה דברים שילדים אחרים עשו כשמקרה דומה קרה להם:

5א. ילד אחד אמר לילדים שלא פינו לו מקום ישיבה לידם "תראו, אני חושב שאם הוא יזוז קצת ימינה יתפנה מקום ואוכל לשבת לאכול אתכם, אני רוצה לאכול אתכם.

1. מהם הסיכויים שאתה תיתן תשובה כזאת?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו אתה היית מציע זאת, האם הילדים האחרים היו זזים קצת לפנות לך מקום לשבת?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ב. ילד אחר אמר שהוא היה מקבל את זה באופן קשה ומגיב ב"צורה חזקה", היה עצוב מאוד (נעלב) או כועס מאוד (מתרגש מתרגז).

1. מהם הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו היית מגיב בכעס או בעצב, האם הילדים האחרים היו מפנים לך מקום ישיבה לידם בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ג. ילד אחר אמר, שהוא היה פשוט נדחף ביניהם ומתיישב לאכול מבלי לשאול אותם.

1. מהם הסיכויים שאתה היית נדחף בניגוד לרצונם או עושה משהו דומה?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו נדחפת לשבת לאכול ביניהם, האם הילדים האחרים היו נותנים לך לשבת איתם בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ד. ילד אחר אמר, שהוא היה מפנה את מבטו מהם, והולך לחפש מקום אחר לאכול בו.

1. מהם הסיכויים שאתה היית מחפש מקום אחר או עושה משהו דומה?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו נהגת כך, האם הילדים האחרים היו נותנים לך לשבת איתם בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

סיפור מספר 2 (ניסיון הצטרפות לקבוצה שנכשל)

יש לוודא שהילד מקשיב היטב!!

תאר לך, שכמה ילדים שאתה מכיר משחקים בכדור. הם זורקים אותו זה לזה ותופסים, נהנים צוחקים ומבלים בכיף. אתה היית רוצה להצטרף אליהם. אתה ניגש ואומר "אני יכול לשחק אתכם", והם עונים לא. אתה מבקש עוד פעם, והם מסבירים לך שאי-אפשר לצרף אותך עכשיו.

(הצפנת האירוע החברתי)

1. **ספר לי בבקשה את כל הפרטים שאתה זוכר מהסיפור? (נא לרשום בדייקנות של מילה)**

פירוש (ייחוס כוונות)

2. כאשר זה קרה, כלומר הם סירבו לצרף אותך, באיזו מידה אתה חושב שילדים אלו רצו לפגוע בך?

1	2	3	4
לגמרי לא	קצת	מאוד	הרבה מאוד

(הבהרה בחירת מטרה)

3. כשקורה דבר כזה (ילדים מסרבים לצרף אותך), ניתן לרצות להשיג מטרות שונות. אציג לפניך מטרות אחדות. דרג עד כמה היית רוצה להשיג כל אחת מהן.

סוג המטרות	**לא**	**אולי**	**כן**
א. לברר עם הילדים מדוע הם מסרבים			
ב. להראות להם שהם פגעו בך מאוד (להיות עצוב, כעוס)			
ג. להחזיר להם בחזרה (במילים או במעשים)			
ד. להראות להם שהם "לא מזיזים לך" (אתה מסתדר לבד)			

3א. מה מבין הכיוונים שהוזכרו, עדיף בעיניך: א ב ג ד

(יצירת תגובה)

4. **עכשיו נזכור שוב את הסיפור, על הילדים שלא יתנו לך לשחק איתם (אם צריך, לחזור בקצרה), מה היית עושה אם זה היה קורה לך?**

א. _____ 1 2 3 4

מה עוד היית עושה

ב. _____ 1 2 3 4

ג. _____ 1 2 3 4

ד. _____ 1 2 3 4

לאחר רישום התגובות יש לסווגם ע"י עיגול ב 1,2,3,4, על פי התיאורים הבאים:

(1) תגובה אגרסיביות (תוקפנות פיזית/מילולית/נקמנית מיידית או מאוחרת, התגרות וכו).

(2) תגובה קומפטנטית נינוחה (עמידה על דעתו במשא ומתן, בקשת הסבר, ויכוח/שכנוע מעמדה אסרטיבית).

(3) תגובה מתוחה/מבוכה (עצבנות, התחננות, חוסר אונים, מחכה לראות מה יקרה, שינוי במצב הרוח, האשמה עצמית).

(4) תגובות ניתוק מגע - הימנעות (חיפוש אפשרות/סביבה אחרת, התעלמות מכוונת, כאילו לא קרה, הסתלקות).

(הערכת תגובה)

5. **עכשיו אספר לך כמה דברים שילדים אחרים עשו, כשזה קרה להם:**

5א. ילד אחד אמר לילדים שלא נתנו לו לשחק, "אני אחכה עד שתגמרו את המשחק הזה, ואוכל לשחק במשחק הבא"

1. מה הסיכויים שאתה תיתן תשובה כזאת?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו אתה היית מגיב כך, האם הילדים האחרים היו נותנים לך לשחק איתם בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ב. ילד אחר אמר שהוא היה לוקח את זה קשה מאד, ומגיב בצורה חזקה, היה עצוב מאוד (נעלב) או כועס מאוד (מתרגש, מתרגז).

1. מהם הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו היית מגיב כך בכעס או בעצב, מנדנד, האם הילדים האחרים היו נותנים לך לשחק בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ג. ילד אחר חטף את הכדור וזרק אותו על הילדים שלא רצו לשתף אותו במשחק.

1. מהם הסיכויים שאתה תזרוק את הכדור על הילדים או תעשה משהו דומה?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו זרקת או התחצפת אליהם, האם הילדים האחרים יתנו לך לשחק?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ד. ילד אחר אמר שהוא היה מפנה את מבטו מהם, והולך למקום אחר.

1. מהם הסיכויים שהיית אתה הולך למקום אחר או עושה משהו דומה?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו נהגת כך, האם הילדים האחרים יתנו לך לשחק איתם בעתיד ?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

סיפור מספר 3 (פרובוקציה חברתית).

יש לוודא שהילד מקשיב היטב!!

תאר לך, שקיבלת חולצת טישרט חדשה ליום ההולדת, היא נראית קצת גדולה עליך, אבל היא מוצאת חן בעיניך ואתה לובש אותה. כשאתה מגיע לבית-הספר אחד הילדים אומר לך "מאין יש לך את הטישרט המצחיק הזה" ושאר הילדים פורצים בצחוק.

(הצפנת האירוע החברתי)

1. **ספר לי בבקשה את כל הפרטים שאתה זוכר מהסיפור? (נא לרשום בדייקנות של מילה)**

פירוש (ייחוס כוונות)

2. כאשר זה קרה, הילד אמר והאחרים צחקו, באיזו מידה אתה חושב שהילדים ניסו "לרדת עליך"?

1	2	3	4
לגמרי לא	קצת	מאוד	הרבה מאוד

(הבהרה בחירת מטרה)

3. כשקורה דבר כזה (כמו עם הטישרט), ניתן לרצות להשיג מטרות שונות, אציג לפניך מטרות אחדות. דרג עד כמה היית רוצה להשיג כל אחת מהם.

סוג המטרות	לא	אולי	כן
א. לברר עם הילדים על מה ולמה הם צוחקים			
ב. להראות להם שהם פגעו בך מאוד (להיות עצוב, כעוס מאוד)			
ג. להחזיר להם חזרה (במילים או במעשים)			
ד. להראות להם שהם "לא מזיזים לך" (אתה מסתדר לבד)			

3א. מה מבין הכיוונים שהוזכרו, עדיף בעיניך: א ב ג ד

(יצירת תגובה)

4. עכשיו נזכור שוב את הסיפור, על הילדים האחרים שצוחקים עליך (אם צריך, לחזור בקצרה), מה היית עושה אלו זה קרה לך?

א. _____ 1 2 3 4

מה עוד היית עושה

ב. _____ 1 2 3 4

ג. _____ 1 2 3 4

ד. _____ 1 2 3 4

לאחר רישום התגובות יש לסווגם ע"י עיגול ב-1, 2, 3, 4, על-פי התיאורים הבאים:

(1) תגובות אגרסיביות (תוקפנות פיזית/מילולית/נקמנית מיידית או מאוחרת, התגרות וכד').

(2) תגובה קומפטנטית נינוחה (עמידה על דעתו במשא ומתן, בקשת הסבר, ויכוח/שכנוע מעמדה אסרטיבית).

(3) תגובה מתוחה/מבוכה (עצבנות, התחננות, חוסר אונים, מחכה לראות מה יקרה, שינוי במצב הרוח, האשמה עצמית).

(4) תגובות של ניתוק מגע - הימנעות (חיפוש אפשרות/סביבה אחרת, התעלמות מכוונת, כאילו לא קרה, הסתלקות).

(הערכת תגובה)

5. עכשיו אספר לך כמה דברים שילדים אחרים עשו, כשזה קרה להם:

5א. ילד אחד אמר "קיבלתי את הטישרט הזה ליום הולדת, ואני אוהב ללבוש אותו".

1. מה הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו אתה היית עונה כך, האם הילדים היו מפסיקים לצחוק עליך בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ב. ילד אחר אמר שהוא היה לוקח את זה קשה מאד, ומגיב בצורה חזקה, היה עצוב מאד (נעלב) או כועס מאד (מתרגש מתרגז).

1. מה הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו היית מגיב בכעס או בעצב, האם הילדים האחרים היו מפסיקים לצחוק עליך בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ג. ילד אחר אמר שהוא היה ניגש לילד שהתחיל ראשון לצחוק עליו, ומחזיר לו - לועג לו על הבגד שלו, דוחף, מקלל אותו.

1. מה הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו לעגת, דחפת או קיללת את הילד, האם הילדים היו מפסיקים לצחוק עליך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ד. ילד אחר אמר שהוא היה מפנה את מבטו מהם והולך למקום אחר.

1. מה הסיכויים שאתה היית הולך למקום אחר או עושה משהו דומה?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו נהגת כך, האם הילדים האחרים היו מפסיקים לצחוק עליך בעתיד ?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

סיפור מספר 4 (פרובוקציה חברתית אשר מניעיה אינם ברורים)

יש לוודא שהילד מקשיב היטב!!

לבית הספר מגיע מופע שאתה מאד אוהב. ואתה מחכה בתור לכניסה לאולם, אחד הילדים נתקל בך. אתה נופל לרצפה ומקבל מכה בברך. אתה מביט למעלה ומתברר לך שהילד תפס את מקומך בתור.

(הצפנת האירוע החברתי)

1. **ספר לי בבקשה את כל הפרטים שאתה זוכר מהסיפור? (נא לרשום בדייקנות של מילה)**

פירוש (ייחוס כוונות)

2. **כאשר זה קרה, הילד נתקל בך, באיזו מידה אתה חושב הוא ניסה לפגוע בך?**

1	2	3	4
לגמרי לא	קצת	מאוד	הרבה מאוד

(הבהרה בחירת מטרה)

3. **כשקורה דבר כזה (כמו עם ההפלה שלך), ניתן לרצות להשיג מטרות שונות, אציג לפניך מטרות אחדות, דרג עד כמה היית רוצה להשיג כל אחת מהם.**

סוג המטרות	לא	אולי	כן
א. לברר עם הילד למה הוא הפיל אותך			
ב. להראות לו שהוא פגע בך מאוד (להיות עצוב, כעוס מאוד)			
ג. להחזיר לו חזרה (במילים או במעשים)			
ד. להראות לו שהוא "לא מזיז לך" (אתה חוזר לתור)			

3א. מה מבין הכיוונים שהוזכרו, עדיף בעיניך: א ב ג ד

(יצירת תגובה)

4. **עכשיו נזכור שוב את הסיפור, על הילד שנתקל בך כשעמדת בתור, מה היית עושה אלו זה קרה לך?**

א. _____ 1 2 3 4

מה עוד היית עושה

ב. _____ 1 2 3 4

ג. _____ 1 2 3 4

ד. _____1 2 3 4

לאחר רישום התגובות יש לסווגם ע"י עיגול ב-1, 2, 3, 4, על-פי התיאורים הבאים:

(1) תגובה אגרסיביות (תוקפנות פיזית/מילולית/נקמנית מיידית או מאוחרת, התגרות וכו).

(2) תגובה קומפטנטית נינוחה (עמידה על דעתו במשא ומתן, בקשת הסבר, ויכוח/שכנוע מעמדה אסרטיבית).

(3) תגובה מתוחה/מבוכה (עצבנות, התחננות, חוסר אונים, מחכה לראות מה יקרה, שינוי במצב הרוח, האשמה עצמית).

(4) תגובות ניתוק מגע - הימנעות (חיפוש אפשרות/מקום אחר, התעלמות מכוונת, כאילו לא קרה, הסתלקות).

(הערכת תגובה)

5. עכשיו אספר לך כמה דברים שילדים אחרים עשו, כשזה קרה להם:

5א. ילד אחד אמר, "זה המקום שלי בתור ואני מבקש שתיתן לי לחזור אילו".

1. מה הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו אתה היית מבקש כך, האם הילד היה מפנה לך את המקום שלך בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ב. ילד אחר אמר שהוא היה לוקח את זה קשה מאד, ומגיב בצורה חזקה, היה עצוב מאד (נעלב) או כועס מאד (מתרגש מתרגז).

1. מה הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו היית מגיב בכעס או בעצב, האם הילד היה מפנה לך את המקום שלך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ג. ילד אחר היה צועק לילד שהפיל אותו, "דפוק" ודוחף אותו בחזרה.

1. מה הסיכויים שאתה היית מגיב כך?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו דחפת או קיללת את הילד שנתקל בך, האם הוא היה מפנה לך את המקום בעתיד?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

5ד. ילד אחר לא היה אומר דבר, ופשוט הולך לסוף התור.

1. מה הסיכויים שאתה היית הולך לסוף התור או עושה משהו דומה?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

2. לו נהגת כך, האם הילד היה מפנה לך את מקומך בכל זאת?

1	2	3	4
בטוח שלא	כנראה שלא	כנראה שכן	בטוח שכן

קידוד הציונים של התהליכים השונים בריאיון לעיבוד מידע חברתי

1. שלב הצפנת האירוע החברתי. הציונים של שלב זה הם:
   א) סיכום יחידות המידע המקוריות ששוחזר.
   ב) מספר "התוספות" (מרכיבים שלא היו קיימים בסיפור המקורי) על פני כל הסיפורים.
2. שלב הפירוש, ייחוס כוונות. הציון מחושב על-פי ממוצע הציונים של פריטי ייחוס הכוונות על פני כל הסיפורים.
3. שלב בחירת מטרה. הציונים בשלב הזה הם:

א) יש לחשב לכל מטרה ציון המבוסס על ממוצע ציוני דירוג המטרה (לא=0, אולי=1, כן=2) על פני כל הסיפורים.

ב) יש לחשב את סכום (מספר) הפעמים שמטרה מסוימת (מציאת פתרון מוסכם, קומוניקציה של מצוקה, פגיעה בזולת והפגנת חוסר הזדקקות) קיבלה העדפה (על פני השאר) על פני כל הסיפורים.

4. שלב יצירת תגובה. הציון הוא סכום (מספר) התגובות בכל קטגוריה (ניהול דיאלוג, מייצגי מצוקה, תגובות תוקפניות ותגובות של ניתוק מגע) על פני כל הסיפורים.
5. שלב הערכת תגובה. הציון מחושב על-פי ממוצע הציונים של פריטי התגובות (ניהול דיאלוג, מייצגי מצוקה ותגובה תוקפנית) מעבר לכל הסיפורים, לכל אחת מ 2 אפשרויות התגובה בנפרד.

דוגמאות לתגובות ספונטניות (בשלב יצירת תגובה) וחלוקתן לקטגוריות השונות

תגובות של ניהול דיאלוג: "אגיד להם שאני רוצה לדעת על מה הם מדברים", "הייתי אומרת להם שיחשבו איך אני מרגישה", "הייתי מדברת איתו ואומרת לו שלא לדחוף אותי", "לדבר על הנושא כדי שבפעם הבאה יהיה יותר טוב", "לדבר איתם ולהגיע להסכם", "הייתי משכנעת אותם שיסכימו".

תגובות של מייצגי מצוקה: "מתלונן, מרגיש מקופח", "בוכה קצת בצד", "כלום", "מחכה לראות מה יקרה", "להראות להם שאני כועס", "למה אתם יורדים עלי?", "הייתי נעלבת", "מתחנן", "מנדנד".

תגובות תוקפניות: "הייתי מחזירה להם בחזרה במילים", "בפעם הבאה אני לא אתן להם לשבת", "להגיד להם על הבגדים שלהם", "לעקוף אותו בכוח", "מחטיף לו בחזרה", "דוחף אותו", "מקלל אותו".

תגובות של ניתוק מגע: "הולכת ומשחקת עם מישהו אחר", "להתעלם ולשבת עם מישהו אחר", "לא מגיבה ומתעלמת", "לא הייתי מדברת איתם", "הייתי מראה להם שזה לא פוגע בי".

טבלה לסיכום מאפייני עיבוד המידע החברתי על-פי חמשת השלבים (הציונים מחושבים לפי כל ארבעת הסיפורים)

מדדי עיבוד מידע חברתי	שם הילד:
הצפנת האירוע החברתי	
יחידות מידע מקוריות	
תוספות	
ייחוס כוונות זדון	
הבהרת/בחירת מטרות - ציון ממוצע	
מציאת פתרון מוסכם	
קומוניקציה של מצוקה	
פגיעה בזולת	
הפגנת חוסר הזדקקות	
הבהרת/בחירת מטרה עדיפה על פני השאר	
מציאת פתרון מוסכם	
קומוניקציה של מצוקה	
פגיעה בזולת	
הפגנת חוסר הזדקקות	
יצירת תגובות	
מספר תגובות שיצר בסך הכול	
תגובות של ניהול דיאלוג	
תגובות של מייצגי מצוקה	
תגובות תוקפניות	
תגובות של ניתוק מגע	
הערכת תגובות - הסיכוי שינקוט אותן	
תגובה של ניהול דיאלוג	
תגובה של מייצגי מצוקה	
תגובה תוקפנית	
תגובה של ניתוק מגע	
הערכת תגובות - תפיסת יעילות התגובה	
תגובה של ניהול דיאלוג	
תגובה של מייצגי מצוקה	
תגובה תוקפנית	
תגובה של ניתוק מגע	

מבוא לשער ה'

התערבויות טיפוליות פרטניות וקבוצתיות

השער החמישי מציג גישות טיפוליות מגוונות עם ילדים ומשפחות, עם יחידים ועם קבוצות. המאמר של יבלון מתאר את התפתחות הטיפול הדינמי קצר המועד ואת הגישות הבולטות בשיטת טיפול זו. לדעתו, גישה זו יעילה ומתאימה לעבודה טיפולית בשפ"ח. רז מציגה רציונל לשימוש בעבודה קבוצתית במערכת החינוכית תוך התייחסות לשיקולים בהפעלת קבוצות טיפוליות על-ידי פסיכולוגים חינוכיים. במאמרן על עבודה טיפולית של הפסיכולוג החינוכי עם הורים מתבססות טנא וברזמן על המשגות תיאורטיות המסבירות תהליכים נורמטיביים ופתולוגיים בהורות. הן מציגות דרכים לסיוע להורים בעיצוב תהליכי הורות לטובת ילדיהם. אליצור מתאר את תכנית התקשרו"ת לטיפול מוקדם בילדי גן עם בעיות התנהגות, במטרה למנוע התפתחות של בעיות קשות יותר בהמשך. התכנית מבוססת על הכשרה של הורים בשיטות משמעת יעילות לצד שיטות לעידוד התנהגות חיובית ושיתוף פעולה. במאמר מוצגות ראיות לאפקטיביות של הפעלת התכנית על-ידי פסיכולוגים חינוכיים בשפ"ח. ע' חגי וי' וחגי מתארים מודל לטיפול בילדים בעלי הפרעות התנהגות במסגרת בית-הספר על-פי עקרונות "פסיכולוגיית העצמי". טנא מתייחסת לגורמי ההימנעות מבית-הספר מבחינה תיאורטית - האבחנה וההתערבויות הרב-ממדיות בבעיה. פרלמן אבניאון מציגה את הדילמות שמתעוררות בטיפול בילדים עם אוטיזם המשולבים במסגרות חינוכיות. היא מתייחסת למקומו של הפסיכולוג החינוכי בהתוויית תכניות טיפול והתערבות פרטנית ובסיוע במהלך השילוב.

הפרק מסתיים בהתייחסות לדילמות אתיות שצצות בעבודת הפסיכולוג החינוכי. וייל מתמקד במאמרו בקביעת סדרי עדיפות, בניהול תיק פסיכולוגי, בדילמות בהתערבות פסיכולוגית עם ילדים להורים פרודים, ובדילמות אתיות בעבודת הפסיכולוג החינוכי במסגרת שירותים משלימים.

הסיפור הטיפולי - קצר אך לא מקוצר
טיפול דינמי קצר מועד - טדק"מ

יעקב יבלון[1]

כדי להעביר את אחד המסרים העיקריים במאמר, בהתייחס לטיפול דינמי קצר מועד, אשאל את האנלוגיה הספרותית שבה משתמש בארש (Barasch, 1999) שבאמצעותה הוא מקביל את היחסים בין טיפול דינמי ארוך וקצר ליחסים שבין הנובלה לסיפור הקצר. הסיפור הקצר אינו התחלה של נובלה שננטשה, הוא אינו פרק פותח של הנובלה ואינו נובלה מלאה שבאופן מאגי צומצמה בהיקפה. הסיפור הקצר הוא סוגה ספרותית מובחנת ועשירה, העומדת בזכות עצמה. הוא חולק כמה מאפיינים עם הסוגה הארוכה, אך הוא בעל מאפיינים ייחודיים משלו. יתרה מכך, היחסים ביניהם אינם של תחרות או של עוינות. הסיפור הקצר אינו תחליף לנובלה. אף לא כותב אחד של סיפור קצר יטען, שהנובלה היא בזבוז של זמן ומאמץ, או שהסיפור הקצר הוא רדוד וחסר ערך מכדי להתמודד עם חומר שרק הנובלה יכולה לו.

כאשר אנו מקבילים הבנות אלה למערכת היחסים שבין הטיפול הדינמי הארוך לבין זה הקצר, ניתן להבחין, שהמובן מאליו בתחום הספרותי אינו כך בתחום הטיפולי. טיעונים הנראים מגוחכים בתחום הספרותי מקבלים לכאורה תוקף בתחום הטיפולי, ובעיקר בשדה הטיפולי הדינמי.

1 ד"ר יעקב יבלון הוא פסיכולוג קליני מומחה מדריך, מנהל שפ"ח מ"א גן רווה.
המאמר התקבל לפרסום ב 9.2011.

בעוד שגישות תיאורטיות אחרות מזוהות עם האופציה של הטיפול הקצר, ולעיתים נדמה שהן עוסקות רק בטיפול קצר, הטדק"מ (טיפול דינמי קצר מועד) נתקל ברצף של התנגדויות ומאבקים משחר לידתו, כשהוא נאבק בהתייחסות אליו כאל בן חורג ולא לגיטימי של הטיפול הארוך, כ-second best ועוד.

ויצטום ודסברג (1986), נוי-שרב (1995) והויט (Hoyt, 1985) מציגים רשימה ארוכה של קשיים העומדים למכשול ויוצרים התנגדויות לקבלת הגישה מצד המטפלים. בהסתמך על ריכוז מאמרים בנושא, מחלקים ויצטום ודסברג התנגדויות אלה לספציפיות ולא ספציפיות. **ההתנגדויות הלא ספציפיות** כרוכות בלמידה של חומר חדש ומורכב באשר הוא. **ההתנגדויות הספציפיות מבוססות על:**

א. התנגדויות קוגניטיביות גלויות ומבוססות, כמו טענות מתודולוגיות בקשר למחקר, לתוצאות או לשיטות הבחירה של המועמדים לטיפול.

ב. התנגדויות קוגניטיביות למחצה: שורה של התנגדויות, המבוססות על הנחות השאובות מהרקע התיאורטי של הטיפול הארוך וחלק מהן אף תקף בנסיבות אלה, אך המסקנות המוסקות מהן אינן בהכרח נכונות.

ג. התנגדויות המבוססות על אמונות ומיתוסים ועל שיקולים שמרניים הכרוכים בטיפול הארוך.

ד. גורמים רגשיים: הנתפסים כחשובים במיוחד, מכיוון שחלקם הגדול הוא בלתי מודע, והם קשורים למאפייני העבודה האינטנסיבית והרגשית, לאינטראקציה הבין-אישית בתוך מסגרת זו, לסוג המחויבות, כמו גם לנושא בעיית הפרידה והעברת הנגד שהטיפול המוגבל בזמן מעורר.

מכיוון שהטיפול קצר הוא מוביל להשערה מוטעית, מובלעת או גלויה, כי בגישה זו אנו חייבים לוותר על השגת מטרות שאותן משיג הטיפול הארוך. איצקסון (1989), בהתייחסותו למטרות הטדק"מ, כותב כי: "טכניקות קצרות המועד בהשראה פסיכואנליטית משתדלות להשיג שינויים עמוקים ובני קיימא כמו אלה שניתן להשיג בטיפולים דינמיים ממושכים". וינוקור ודסברג (1989) מציגים עמדה מתונה יותר בציינם, כי יעדי הטיפול "אינם מכוונים לשינוי תוך בנייה מחודשת של האישיות - היעד של הפסיכואנליזה. אולם יעדי הטיפול הקצר שאפתניים למדי, בכך שהמטפל מצפה לשינויים פסיכודינמיים ותוך-נפשיים; הוא אינו מסתפק בהקלה בסימפטומים או בחזרה למצב של סטטוס קוו שלפני". לוויצטום (1989) יש עמדה דומה, ואני מעדיף לאמץ את ניסוחו האומר: "טיפול דינמי קצר מועד מיועד לטפל במטופל

ובמטען הקונפליקטים שמעבר למצבו הגלוי, כאשר המטרה הטיפולית היא פתרון הקונפליקט וניסיון לשנות את סגנון ההתמודדות לקראת תפקוד סתגלני יותר. הכוונה להשיג מעֵבר להקלה מידית השפעה ארוכת טווח הכורכת בתוכה פתרונות לבעיה ישנה".

מטרת המאמר הנוכחי היא בראש ובראשונה לבסס את ההכרה, כי פעמים רבות לנוכח מגבלות המציאות, המכתיבות טווח טיפולי קצר ומובילות אף לוויתור על הטיפול המסורתי הארוך, חשוב לזכור, כי הטדק"מ הוא גישה אשר עבורה הגבלת הזמן אינה מגבלה אלא כלי טיפולי ייחודי, ויש ביכולתה להשיג מטרות טיפוליות מרכזיות.

במאמר זה אתייחס לאבני דרך בהתפתחות הטדק"מ, לגישות הבולטות בטיפול זה ובעיקר למאפיינים המשותפים והייחודיים העומדים מעבר להבדלים שבין הגישות. יותר מכול, חשוב להבין, שהטדק"מ אינו אמירה אחת נוקשה, והוא מתבטא בקשת של אפשרויות. **השימוש המושכל, הגמיש והמותאם** במאפייניו המרכזיים והייחודיים מצד אחד, בשילוב טכניקות עבודה וסטינג מגוונים מצד האחר, הוא המאפשר והופך את יישומה של הגישה לכלי יעיל המתאים לתחומי פעילות שונים של השפ"ח, החל מהטיפול הפרטני דרך הדרכת הורים וכלה בעבודה קבוצתית או מערכתית.

במרוצת התפתחות הטדק"מ התנהל מאבק חריף בין פרויד לבין מניחי אבני הדרך הראשונות שמהן צמח הטדק"מ. עם דמויות אלה נמנים ראנק, שהדגיש את הפרידה ולא את ההיבט היצרי-מיני שסביב טראומת הלידה, ואת היחסים הבין-אישיים הנוכחיים ופחות את אירועי העבר, והגביל את משך הטיפול ל-9 חודשים. פרנצי, שהתנגד להדגשה על החקירה האינטלקטואלית והעדיף במקום זה ליצור חוויה אפקטיבית בתוך הטרנספרנס, הנחה אקטיבית את האסוציאציות של המטופל לאורך תמות מסוימות ומוגדרות, ועודד מטופלים להתייצב מול האובייקטים הפובייים שלהם. אלכסנדר, הִטה את האיזון של הגורם המרפא מהתובנה המבוססת על אינטרפרטציה לחוויה מחודשת של הקונפליקט האמוציונלי בנוכחות המטפל, דרך מה שהגדיר "חוויה מתקנת". הוא הדגיש את הצורך לנסח הבנה דינמית כוללת ומקיפה של המטופל במספר מצומצם של פגישות, את הצורך להימנע מרגרסיה ואת האקטיביות של המטפל (Messer, 2001a, 2001b; Flegenheimer, 1982).

המאבק בין פרויד לפורצי הדרך של הטדק"מ היה חריף וכוחני, עד שהוביל, לדוגמה, לסילוקו של ראנק מהחברה הפסיכואנליטית. במאמרו "*אנליזה סופית*

אינסופית" מתנצח פרויד (פרויד, 2002) עם גישה זו ונאבק נגד קיצור משך הטיפול. בדבריו מסכם פרויד את התנסותו (איש הזאבים) ומציין, כי על-אף שהוא עצמו השתמש בגישה זו בהצלחה וביעילות רבה, הרי שבאותה נשימה הוא מזהיר משימוש בטכניקה זו ורואה אותה מסוכנת וחסרת תועלת. עמדתו של פרויד ומאבקו יכולים לעורר תמיהה מסוימת שכן, בניגוד לתפיסה הפופולרית הרווחת, חלק מתיאורי המקרה הקלאסיים של פרויד לא ארכו יותר מ-3 חודשים (Flegenheimer, 1982).

הבסיס המשותף לכל גישות הטדק"מ, שהיה בו כדי לעורר את התנגדותו של פרויד, הוא העמדה שאותה הוביל אלכסנדר כאשר טען, שיש להימנע מיצירת סיטואציה רגרסיבית בטיפול, שבה הסיפוק וההנאה מהסיטואציה עצמה יגברו על הכאב מהקונפליקט. לעמדתו, ככל שתתאפשר פחות רגרסיה בטיפול, כן יפחת הסיכוי שהמטופל יפיק הנאה וסיפוק מעצם הסיטואציה.

הסטינג של הפסיכואנליזה מעודד רגרסיה וכולל תדירות גבוהה של פגישות, סיטואציה שבה המטופל שוכב והמטפל למראשותיו כשהוא בלתי נראה למטופל, המטפל הוא פסיבי, והיעדר הגבלת הזמן יוצרת תחושה של זמן אין-סופי. אלכסנדר בנה סטינג שונה, שבו תדירות הפגישות היא לרוב אחת לשבוע, הישיבה היא פנים אל פנים, המטפל נמנע מפירוש של רבדים התפתחותיים רגרסיבים שאינם הכרחיים לעבודה, הפירוש של הטרנספרנס הוא מוקדם והמטפל הוא אקטיבי ומתכנן את "תפקידו" (חוויה מתקנת).

על-פי גישות הטדק"מ שהתפתחו בהמשך הדרך פותחו הרעיונות של אלכסנדר על-ידי פרנצי וראנק וגובשו גם טכניקות כיצד ליישמן, תוך הדגשה רחבה יותר על 2 משתנים מרכזיים בטיפול הקצר: מוקד טיפולי והגבלת זמן.

התפתחות הטיפול הקצר בגישה הפסיכואנליטית עברה תמיד דרך מצוקה של מטופל במפגש עם מטפל לא שמרני, שמחפש בדרך יצירתית מענה שהטיפול האנליטי אינו מספק.

סיפנאוס (Sifneos, 1991), שאותו אזכיר בהמשך, החל לפתח את גישתו בהיותו מנהל מרפאה ציבורית בבוסטון, כאשר הגיע אליו מטופל שדרש ממנו התערבות בפנייתו למרפאה. מטופל זה, שסבל מפוביה חריפה מאמצעי תחבורה, עמד להתחתן 3 חודשים ממועד פנייתו למרפאה והתעקש להיפטר טרם חתונתו ממה שהגדיר כפחד מטופש לנסוע ברכב, ברכבת, באוטובוס וכד'. צוות המרפאה שראיין אותו אמר, כי אין ביכולתו לעזור לו, שכן במקרים חריפים של פוביה נדרשות לפחות

שנתיים של טיפול בתדירות של פעמיים בשבוע (חשוב לזכור, שבתקופה זו - 1956 - הטיפול הפרמקולוגי או ההתנהגותי לחרדות לא היה מוכר). מטופל זה, שהגיע נרעש לסיפנאוס ודרש ממנו לעזור לו באופן מידי, הוביל את סיפנאוס, שנענה לו עם ספקות רבים ביחס להצלחת הטיפול, לצאת להרפתקה שלו עם הטיפול הקצר ולפתח את גישתו על מאפייניה הייחודיים. למותר לציין, שהמטרה הושגה תוך 3 חודשים והמטופל התחתן. על-אף שחרדותיו לא נעלמו לחלוטין, הן לא הפריעו לו להשתמש באמצעי תחבורה שונים במהלך ירח הדבש שלו. גם חששותיו של סיפנאוס על חזרתם של הסימפטומים לאחר תקופה קצרה לא התממשו.

מאן, שגם אותו אזכיר בהמשך, נאלץ להתמודד בקליניקה של אוניברסיטת בוסטון עם תחלופה רבה של מטפלים מתמחים, עם רשימת המתנה ארוכה שנוצרה ועם איום על סגירת המרפאה כתוצאה מכך. במהלך בדיקתו את הנושא שם מאן לב, שלקראת הסיום והפרידה התעוררו נושאים מרכזיים באינטנסיביות רבה, התהליך הטיפולי הואץ והעבודה הפכה להיות נמרצת ויעילה. איתורם של משתנים אלה הוביל אותו לפתח גישה הנשענת על נושאים של זמן ופרידה, ולמעשה הוא יצר מסגרת טיפולית שבה מתחילת הטיפול מתקיימים התנאים שאותם אנו מוצאים בסיום הטיפול הארוך ושיש בהם כדי להאיץ את הטיפול (שפלר, 2003). עמדה דומה המתייחסת להשפעת קיצור הטיפול ולהגבלת הזמן מציג בעצם גם פרויד (2002), שבשל תקיעות בטיפול ממושך (איש הזאבים), הוא הודיע למטופל על הפסקת הטיפול כעבור שנה, ותיאר כיצד טכניקה זו הובילה לשינויים ולעבודה מוגברת במסגרת הזמן החדשה והמוגבלת.

במאמר אתייחס ל-3 מגישות הטדק"מ של: סיפנאוס, מאלאן ומאן. השלושה מייצגים אופציות שונות לשימוש במאפיינים המרכזיים, ובאמצעותם אנסה להבהיר את המרחב, הגמישות ומגוון אפשרויות העבודה שאותם מציע הטדק"מ.

התיאוריות המנחות את הטדק"מ נשענות על התיאוריה הפסיכואנליטית הקלאסית. כל קשת התיאוריות הפסיכודינמיות מיוצגות במודלים השונים, ונעשה שימוש בכל הטכניקות המוכרות לנו מהטיפול הארוך. בהתייחס לשְלוש הגישות שהזכרתי, מדגיש סיפנאוס ועושה שימוש במונחים אדיפליים, מאלאן משלב יחסי אובייקט, ומאן מדגיש אספקטים בין-אישיים סביב פרידה, אובדן ודימוי עצמי (לאור, 2002).

אם כך, מה הם המאפיינים הייחודיים של הטדק"מ? אציג כאן את ארבעת

המאפיינים המרכזיים החוזרים בספרות המקצועית והמחקרית. להערכתי, מאפיינים אחרים שזורים בתוכם או שהם פועל יוצא של הארבעה:

א. מוקד טיפולי

ב. זמן מוגבל

ג. אקטיביות המטפל

ד. מיון מטופלים

לפני שארחיב על כל אחד ממאפיינים אלה, ברצוני להדגיש כי הם אינם עומדים כל אחד בפני עצמו ומתקיימים ביניהם תמיד יחסי גומלין. מידת הדגשתו, הרחבתו או צמצומו של כל מאפיין משפיעה על המאפיינים האחרים ועל הטיפול עצמו: מה יהיה מבנה הסטינג, כמה זמן יימשך, מהן טכניקות העבודה, עבור מי הוא מתאים ואיזו מן הגישות תהיה בו דומיננטית. יחסי גומלין אלה והאופציה לתנועה גמישה ביניהם הם הכלי המרכזי שבאמצעותו ניתן לבחון את הטדק"מ ואת התאמתו לתחומי פעילות השפ"ח.

מוקד טיפולי

אמר רבי הלל: **"מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך"** - מה עניין הלל למוקד טיפולי? מדרש ההלכה מביא סיפור על הלל ושמאי, וכך הוא במקור (תלמוד בבלי, מסכת שבת, לא/א): מעשה בנוכרי אחד שבא לפני שמאי, אמר לו: גיירני על מנת שתלמדני כל התורה כולה כשאני עומד על רגל אחת. דחפו באמת הבניין שבידו (דחיפה זו הייתה סמלית והיא נועדה להבהיר שכשם שבניין אינו יכול לעמוד על עמוד אחד משום שיתמוטט, כך אי-אפשר לתמצת את תורת ישראל בכמה משפטים). בא לפני הלל, גיירני. אמר לו, דע לך סני לחברך לא תעביד (מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך), זו היא כל התורה כולה, ואידך פירושה הוא זיל גמור (והשאר הוא פירוש של פסוק זה, לך ולמד).

הלל, שלא כמו שמאי שהיה ידוע כשמרן וקפדן, נענה לאתגר ותמצת את כל תורת ישראל במשפט: **"מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך".** לתפיסתו, כל שאר המצוות הם תולדה של רעיון זה. במונחים של הטדק"מ ניסח הלל את המוקד המהותי ביהדות, אשר באמצעות העיסוק בו ודרכו מתנהלים חיים שלמים.

בדומה לאמירתו של הלל, תפקידו של המוקד הטיפולי מתייחס לכך שהוא מרכז תחום רחב בחיים של המטופל המשפיע ומנתב את תפקודו. המוקד הוא הצהרה על הבנתו של המטפל את הבעיה המוצגת של המטופל, כביטוי של נושא דינמי מרכזי, של קונפליקט, או של דפוסים לא מסתגלים של יחסים בין-אישיים. בהבנה זו אנו מחפשים להכליל כמה שיותר מתלונתו הנוכחית של הפונה ומההיסטוריה הרלוונטית, כפי שניתן להשיג בטווח המידי. במילים אחרות, זוהי מעין אינטרפרטציה המבטאת את ההבנה של הקושי המרכזי בחייו של המטופל, אשר מוצא את ביטויו גם בבעיה, בתלונה שעימה הוא מגיע. על-פי הגישות השונות, את ההבנה הזו ניתן לנסח במילים באופן ישיר למטופל כמסגרת של חוזה עבודה, ולהשתמש בה כדי להגביר את המוטיבציה לתהליך הטיפולי, או כמנגנון לחקירה ולארגון של האינפורמציה הקלינית וכמנחה את ההתערבויות הטיפוליות. מבין 3 הגישות שהזכרתי מנסח מאן את המוקד, שאותו הוא מגדיר כ"סוגיה מרכזית", באופן מובנה תוך איתורם של 4 מרכיבים בסיסיים. מרכיבים אלה יוצרים היגד המשקף את הבנתו העמוקה של המטפל, את הרגשות המוקדמים הפגועים מאוד של המטופל ואת הכאב העמוק ביותר הנמשך לאורך כל חייו. הנגיעה בכאב כרוני מתמשך זה מלווה בהתייחסות לדפוסי ההתמודדות, להגנות ולרגשות המלווים אותו, אלה המובילים, יוצרים ועומדים בבסיס מצוקתו (שפלר, 1982; 2003 ,Mann & Goldman).

הדגש אם כן, הוא על הגדרת **מוקד דינמי.** ההגדרה אינה נשארת ברמת הסימפטום או התלונה הקונקרטית שעימה מגיע המטופל, אלא שואפת להבנה עמוקה יותר של בסיס קיומו ותפקודו הלא מסתגל. התיאוריה הדינמית המנחה את המטפל תוביל להדגשים שונים של המוקד. כך למשל, תיאוריות הדחף יתייחסו למאפיינים אישיותיים (תפקודי אגו עצמאיים, אפקט, דחף, הגנות ויחסי אובייקט-סלף), לנושאים דינמיים (קונפליקטים ומניעים), להתפתחות מוקדמת (אירועים ושלבים בילדות המוקדמת) ולאספקטים הסתגלותיים (כוחות וסגנונות התמודדות). על-פי תיאוריות יחסי אובייקט יחפשו ביטויים של דפוס יחסים בין-אישיים העומד בבסיס האינטראקציות הבין-אישיות ברמה מודעת ולא מודעת, וכיצד דפוסים אלה מובילים ומתייחסים לקונפליקט שהפונה מבטא.

המוקד הטיפולי הוא עמוד תווך מרכזי, מהותי וטכני, שבלעדיו לא ניתן לבצע טיפול קצר. השמירה הקפדנית עליו לאורך הטיפול היא העבודה המרכזית והאקטיבית של המטפל, והיא דורשת ומובילה אותו למאפיינים טכניים נוספים הכרחיים. הרעיון של מוקד טיפולי מיושם לא רק בטיפול הקצר, וקיימת גישה של

טיפול דינמי ממוקד שאינו קצר, אף שגם כאן המוקד מוביל לקיצורו בהשוואה לטיפול הממושך הקלאסי. רעיון המוקד נוגע לשאלה התיאורטית אם הפתולוגיה כחלק מהטבע האנושי וכחלק ממבנה התודעה מתארגנת מלכתחילה בצורה של **מוקד יחיד**, ולכן אנו חייבים לזהותו ולעבוד דרכו בלבד, או שמתקיימים, כפי שטוענת הגישה הקלאסית, בעת ובעונה אחת מוקדים רבים (זלוטניק, 2007). מעבר לעמדה התיאורטית בסוגיה זו, העמדה השכיחה יותר בטדק"מ אומרת, כי במהלך הטיפול העבודה נעשית במוקד אחד בלבד. במידה שישנם כמה מוקדים, יש לגבש החלטה מנומקת מהו המוקד שבו עוסק הטיפול (מתוך כך, גם במה הוא לא יעסוק). מן הראוי לציין, כי קיימות גם גישות שעל-פיהן ניתן בנקודת זמן מוגדרת להציע ולעבוד על יותר ממוקד אחד (לאור, 2002).

כדי להמחיש את תפקידו של המוקד נדמה לעצמנו עדשה ממקדת, זו הקולטת קשת רחבה של קרני אור מזוויות שונות ומעבירה אותן דרך מרחב מסוים מוגדר מאוד. על-פי גישה תיאורטית אחת, קשת זו היא היחידה הקיימת והרלוונטית, ועל-פי גישה אחרת, היא אחת מהקשתות האפשריות והרלוונטיות שבה בחרנו להשתמש. קרני האור הנופלות על העדשה ועוברות דרכה עוברות שינוי, בעוד שאלה הנופלות מחוץ לעדשה נשארות ללא שינוי או עיבוד. תפקידו הקריטי של המטפל מתחיל באיתור המוקד ובהגדרתו, וממשיך בשמירה קפדנית עליו. תפקיד זה דורש עבודה אינטנסיבית ואקטיביות רבה של המטפל. כישוריו הטיפוליים וטכניקות העבודה שלו הם המשמשים כעדשה אקטיבית ובוררת, האוספת לתוכה מרחב חיים, שהוא גורם מניע בחייו של המטופל ומשפיע על תפקודו ועל הסתגלותו לעולם הסובב. המוקד הוא העדשה שדרכה נבחנים, מובנים ומעובדים כל התכנים והתהליכים הדינמיים בטיפול.

על-פי 3 הגישות שהזכרתי, מטפלים בנקודת זמן מוגדרת במוקד אחד בלבד, אך מתייחסים באופן שונה לאופציה של עבודה ברצף על מוקדים אחדים. עבור מאן, עם סיום הטיפול והעבודה על המוקד שעליו הוחלט, מסתיים הטיפול ומתרחשת פרידה. גם אם עולה מוקד אחר נוסף ומרכזי, הוא לא יאפשר למטופל להישאר בטיפול ולהמשיך לעבוד על המוקד האחר (עמדה זו מושפעת מתפיסתו על הגבלת הזמן ואופן השימוש בה בטיפול). מלאן לעומתו, מציג אפשרות לסיים את העבודה על מוקד אחד ולהמשיך לעבוד על מוקד אחר. ויצטום וחן (1989) מציגים אופציה דומה, שבה מודל תיאורטי של טיפול דינמי קצר, רב-שלבים, בגישה התפתחותית. אוסטרויל (1995) מתארת מבנה טיפולי דומה, הניזון ממאפייני עבודת הפסיכולוג

ומובנה בתוך מערכת החינוך, שבה מתקיים מה שהיא מכנה "טיפול קצר-ארוך". טיפול זה נמשך לאורך תקופה ארוכה, אך הוא בנוי על התערבויות טיפוליות אחדות קצרות, הנערכות בנקודות המשבר של המטופל הפוקדות אותו במרוצת תקופה ארוכה.

ההצהרה על המוקד בשיתוף עם המטופל או השארתו בתודעתו של המטפל ושימוש בו כמנגנון לחקירה ולארגון האינפורמציה הקלינית, משפיעים על משך הטיפול ועל טכניקות העבודה, וחשוב להבין את יחסי הגומלין בין משתנים אלה. בעזרת מוקד מוצהר, גלוי ומוסכם, מגויסים באופן מודע כוחות המטופל והמטפל לעבודה, ולמטפל מזומנת האפשרות להיות אקטיבי ודירקטיבי בשמירה עליו, וכך מתקצר משך הטיפול (מאן וסיפנאוס). השארתו של המוקד בתודעת המטפל כמנגנון לחקירה מובילה בהדרגה באמצעות טכניקות עבודה של אינטרפרטציה, של הקשבה ושל הזנחה סלקטיביות להבהרתו למטופל, אך נדרש לכך פרק זמן ארוך יותר לעבודה.

זמן מוגבל

על-פי כל הגישות של טדק"מ, הגבלת הזמן נתפסת כמאיצה את הטיפול באמצעות יצירת תחושת דחיפות, מידיות ונוכחות אמוציונלית של המטופל (כמו גם המוקד והאקטיביות של המטפל). עם זאת, מאן הוא היחיד המציע נימוק רעיוני להגבלת הזמן תוך שילובה במבנה הטיפול. עבור מאן, הגבלת הזמן היא נושא מרכזי סמוי של הטיפול המלווה אותו לכל אורכו (שפלר, 2003; Mann & Goldman, 1982). על-פי תפיסתו, תחושת הזמן האמיתית מתפתחת בד בבד עם תחושת המציאות, והזמן הוא אחד המדדים העיקריים כדי להבחין בין מציאות לאי-מציאות. על-פי גישתו של מאן, הנקראת "פסיכותרפיה מוגבלת זמן", הטיפול הקצר והפוטנציאל הטיפולי נשענים על הקונפליקט האינהרנטי בין הזמן הנצחי לאמיתי, בין מסגרת זמן חסרת מגבלות של הילדות ("זמן אימא") לבין דרישות המציאות בזמן של המבוגרים ("זמן אבא"). השימוש היזום, המתוכנן והאקטיבי בממד הזמן מוביל אותנו לקצה אחד ברצף המשתרע בין הגישות השונות ביחס לממד הזמן. בקצה זה ישנה קביעה והצהרה מראש על משך הטיפול ועל מועד הסיום המדויק שלו שנקבעים בתחילתו. מאן קבע מסגרת של 12 מפגשים (ללא שלב המיון) שעליה הוא מקפיד, תוך שהוא משתמש "בממד הזמן" באופן מובחן, שונה ואקטיבי בשלבי הטיפול השונים (שלב

ראשון שבו מתאפשרת תחושת נצחיות, שלב שני של אמביוולנטיות, ושלב שלישי של היפרדות והנכחה ברורה של הזמן המציאותי). בשל תפיסתו זו והשימוש בממד הזמן, לא מאפשר מאן סטייה ממסגרת 12 הפגישות, אלא במקרים חריגים מאוד.

על-אף שגם על-פי הגישות האחרות נתפסת מגבלת הזמן כמרכזית, לא נעשה בה שימוש אקטיבי ומובנה כפי שעושה זאת מאן. סיפנאוס או מאלאן אינם מגדירים במדויק את מספר הפגישות או את המועד הנקוב לסיום הטיפול. סיפנאוס מאפשר למטופל לומר כמה זמן הוא רוצה להקצות לפתרון הבעיה, אך מבהיר, שזה עשוי לארוך כמה חודשים בלבד. גם מאלאן אינו אומר או מתייחס לסיום באופן נוקשה, ומספר הפגישות שהוא מקציב לטיפול יכול לנוע בין 20-40 מפגשים. עבור מאלאן כפי שצוין קודם, קיימת גם אופציה של המשך לטיפול קצר נוסף, והפעם על מוקד אחר. הטדק"מ על-פי גישתו של מאלאן, יכול להימשך גם שנה. בהקשר זה אשוב ואזכיר את המודלים של ויצטום וחן (1989) ושל אוסטרויל (1995) המעלים אפשרות לטיפולים קצרים אחדים בחיי המטופל, כשכל טיפול מותאם לצרכים המרכזיים בחייו.

מן הראוי להיות ערניים גם בנושא הגבלת הזמן ליחסי הגומלין עם המשתנים האחרים. על-פי הגישה שבה גבולות הזמן מוגדרים, קצרים ומחייבים (12 פגישות), סביר יותר שהמטפל יגדיר ויצהיר עם המטופל מה הוא המוקד. טכניקה מזרזת זו נדרשת כדי להשיג את מטרות הטיפול בגבולות הזמן הקצרים שנקבעו (מאן). על-פי גישה שבה גבולות הזמן מוגדרים פחות או ארוכים יותר מלכתחילה (40 פגישות), המטפל לא נדרש באותה מידה להצהרה גלויה, והמוקד יכול להישאר סמוי. על-פי מבנה טיפולי זה מתאפשרת טכניקת עבודה פסיבית יותר של אינטרפרטציה, של הקשבה ושל הזנחה סלקטיביים (מאלאן). ערנות ליחסי גומלין אלה חשובה, שכן היא מאפשרת התאמת הטכניקות למטופלים השונים על-פי רמת יכולתם לעשות שינוי בזמן קצר יותר (12 פגישות) או קצר פחות (עד 40 פגישות). אך לא פחות חשוב, יש בכך גם אפשרות התאמה למאפייני המטפלים השונים.

מקומה של הגבלת הזמן והמידה שבה הגבלה זו מקדמת את התהליך הטיפולי הן השאלות המרכזיות, שאיתן על המטפל להתמודד כאשר הוא שוקל את אופציית הטיפול הקצר עבור הפונה. יחסי הגומלין שבין פרק הזמן המוגבל למאפיינים האחרים המובאים במאמר זה, הם המפתח לשיקול הדעת ולהתאמה הגמישה המתאפשרת על-ידי מתן משקל שונה לכל מאפיין, על-פי צורכי הטיפול והמטופל.

חשוב להבהיר, כי הגבלת הזמן בטיפול הקצר אינה מגבלה, היא כלי טיפולי המניע את המטופל והמטפל לעבודה אינטנסיבית ומגייסת כוחות לשינוי. ככזו, היא מרכיב ייחודי של הסטינג הטיפולי. בטיפול הקצר בוחרים להשתמש במרכיב זה לא מתוך אילוץ, אם כי לעיתים המציאות דוחקת לקיצורו. נראה, שפעמים רבות אילוץ חיצוני זה מטשטש את הבחירה החופשית בטיפול הקצר כטיפול המועדף, ויוצר או מזין את מערכת ההתנגדויות של המטפל לשימוש בגישה זו.

אולי כאן המקום לציין נתונים סטטיסטיים אחדים המעוררים מחשבות רבות על תפקיד הגבלת הזמן ועל האופן שבו עובד מאן עם הגבלה זו. במחקר שאותו ערכו סלג', מורס, הרטלי ולוין, (Sledge, Moras, Hartley, & Levine, 1990) נבדקה השפעת הגבלת הזמן על נשירת מטופלים. במחקר עמדו לבחינה 3 סוגים של טיפול:

א) טיפול ארוך ללא הגבלת זמן וכמובן ללא ידיעת מועד הסיום.

ב) טיפול קצר, שבו אין קביעה מדויקת של פרק הזמן או מחויבות ברורה למועד הסיום, למעט האמירה הכללית בדבר טיפול שיימשך 3-4 חודשים.

ג) טיפול מוגבל בזמן בשיטת מאן, ל-12 פגישות, ומועד הסיום נקבע מראש. אחוזי הנשירה מהטיפול המוגבל בזמן שמועד הסיום המדויק שלו היה ידוע היו 32%. בעוד שבטיפול הארוך, ללא הגבלת זמן, אחוזי הנשירה היו 61%. ההשפעה של ידיעת מועד הסיום על הנשירה מרשימה עוד יותר לנוכח הנתונים של הנשירה מהטיפול הקצר אשר גם בו לא נקבע מראש מועד סיום. אחוז הנשירה כאן היה של 67%. ממצאים אלה מחדדים את אופן השימוש בהגבלת הזמן והצורך לתת לה מקום מודע, מעובד ומתוכנן בטיפול כאחד הכלים הייחודיים של הטדק"מ.

בהקשר זה מציג גם מסר (Messer, 2001a; 2001b) אוסף נתונים ממחקרים שונים שמהם עולה, כי ממוצע הפגישות הטיפוליות (בכל הגישות הטיפוליות) במרפאות ציבוריות עומד על 5-8 פגישות בלבד. בכלל זאת ישנם מחקרים המצביעים על כך ש-34% מהמטופלים הגיעו ל-1-2 פגישות, 37% מהם השתתפו ב-3-10 פגישות, 13% ב-11-20 פגישות, ורק 16% השתתפו ביותר מ-20 פגישות. מבט מזווית אחרת על אותם נתונים מראה ש-90% מהטיפולים נמשכו לאורך של פחות מ-25 פגישות. סיכום נתוני מחקרים אחרים מראה, כי 50%-75% מהמטופלים מראים שיפור משמעותי במצבם בטווח של 12-25 פגישות, שנערכות על פני 3-6 חודשים.

נתונים דומים, המתייחסים למשך הטיפול ולהישגיו בטיפול פרטני ומשפחתי, מציגים בקר וצפריר במאמרם הדן בטיפול משפחתי קצר מועד (בקר וצפריר,

1993). נתונים אלה מעידים, כי מן הראוי להתייחס לעובדת קיומו של הטיפול הקצר כמסגרת הטיפולית השכיחה יותר במסגרות ציבוריות. אם כך, עדיף שמסגרת זו תהיה מתוכננת ובנויה על תפיסה ועל טכניקות מתאימות. בהיעדר תכנון שכזה, אנו מוצאים את עצמנו בסיטואציה שבה בפועל הטיפול קצר אך הוא אינו מתוכנן או מתנהל ככזה.

אקטיביות המטפל

המונח "טכניקה אקטיבית" (פרנצי) נתפס כמנוגד לעמדתו הפסיבית יותר של המטפל בטיפול הארוך, המאפשרת את חוק היסוד של האסוציאציות החופשיות. פרנצי עצמו טען לצורך באקטיביות רבה יותר מצד המטפל, כדי לאפשר את התהליך האנליטי. בעיניו, הטכניקה האקטיבית נדרשת כאשר המטופל עושה שימוש לרעה בחוק זה ומשתמש באסוציאציות חופשיות כהתנגדות לתהליך הטיפולי. פרנצי פעל בשיטות רבות ומגוונות, שמטרתן הייתה להוביל את המטופל באופן אקטיבי לחשיפת חומר מודחק ולהפסקת התנהגויות המשמשות והמשרתות את ההתנגדות לטיפול. על-פי עמדתו של פרנצי, גם מתן אינטרפרטציה הוא סוג של אקטיביות טיפולית המשפיעה על האסוציאציות החופשיות (לאור, 2002).

ככלל, מאפיין זה של אקטיביות המטפל מתייחס לטכניקות שונות, שמטרתן להאיץ את התהליך הטיפולי ולהשיג את מטרותיו בפרק זמן קצר. מבחינה היסטורית ובשל החשש שאקטיביות המטפל תשבש את התפתחות הטרנספרנס, חלק מהטכניקות האקטיביות נזנחו, כולל על-ידי פרנצי עצמו.

ברצף השונות שבין גישות הטדק"מ מקבלים מידת האקטיביות ומאפייניה ביטויים שונים, אך תמיד יהיה המטפל אקטיבי יותר מהמוכר לנו מהטיפול הארוך. מבין שלוש הגישות שהזכרתי, מאלאן הוא זה העומד בקצה הרצף הקרוב יותר לטיפול הקלאסי הארוך. הוא אינו פועל באופן גלוי וישיר לשמירת המוקד בדומה לסיפנאוס או למאן, והטכניקה שלו ביסודה סמויה יותר ופחות מילולית וישירה (אינטרפרטציה, הקשבה, והזנחה סלקטיביים), אך הוא אינו פחות אקטיבי בהקפדתו על המוקד ובשימוש בו ככלי להבנת המתרחש בסיטואציה הטיפולית ולתגובה לו. שיטתו, שעל-פיה הוא אינו מצהיר באופן גלוי על המוקד בתחילת הטיפול, משפיעה אף היא על כך שהוא פחות ישיר וגלוי בשמירה עליו.

מידת האקטיביות משפיעה על אורך הטיפול, אך כפי שנאמר בהתייחס למוקד, גם לאורך הטיפול השפעה על מידת האקטיביות הנדרשת. אי הגדרת פרק זמן נקוב, מוגבל וקצר בדומה לגישתו של מלאן, מאפשרת טכניקת עבודה פחות ישירה, אקטיבית או דוחקת. סיפנאוס לעומתו, המצהיר על המוקד ומקבל הסכמת המטופל לעבוד רק עליו (אך לא פחות בשל מאפיינים נוספים של גישתו הנקראת "מעוררת חרדה"), פועל באופן ישיר וגלוי ומתעמת כאשר להערכתו המטופל נמנע מעבודה על המוקד. סיפנאוס מפרש הימנעות זאת כהתנגדות, ודורש מהמטופל לגייס כוחותיו כדי לחזור ולעבוד על המוקד. אקטיביות גלויה וישירה זו, כמו גם ההצהרה על המוקד והגדרתו עם המטופל, משפיעה על משך הטיפול, והוא קצר יותר מזה של מאלאן. מאן, המגביל את הטיפול ל-12 פגישות, מצהיר על המוקד בשיתוף המטופל, ומשתמש בממד הזמן ובהגבלתו באופן מובנה בטיפול, ואף הוא פועל באקטיביות רבה יותר ממאלאן בשמירתו על המוקד.

אקטיביות המטפל בטדק"מ היא בראש ובראשונה עמדה שבעזרתה המטפל שומר על המוקד הטיפולי. לשמירה זו נדרשת תשומת לב רבה והשקעת מאמץ מתמשך להבנה כיצד התוכן והתהליך הטיפולי בכל רגע נתון קשורים אל המוקד, וכיצד הם מאירים היבטים נוספים בתוכו. את הבנתו זו או לחלופין את הבנתו על סטייה מהמוקד, יבטא המטפל באופנים שונים.

חשוב להבהיר בהזדמנות זו, כי אקטיביות המטפל אינה קשורה בהכרח לדירקטיביות. ויש לעיתים נטייה לכרוך שני מושגים אלה זה בזה או אף להתבלבל ביניהם. אקטיביות המטפל, כפי שהובהרה קודם, יכולה להתבטא גם באמירות, בהנחיות ובהכוונות ישירות - דירקטיביות של המטופל, אך הן אינן תלויות בה.

מיון מטופלים

בדומה למאפיינים שהוצגו עד כה, גם במיון המטופלים קיים רצף, ושאלת התאמת המטופל לטדק"מ אינה עומדת בפני עצמה. ההתאמה תלויה בגישת הטיפול, בסטינג הנבנה ובשאר המרכיבים שתוארו עד כה. לא כל המטופלים המתאימים לטדק"מ יתאימו לכל אחת מהגישות או לאופן השימוש בכל אחד מהמאפיינים שהובאו עד כה.

כשאנו בודקים את השאלה מי הוא המטופל המתאים לטדק"מ עומדת מולנו רשימת קריטריונים משותפת לכל הגישות, אך לכל גישה גם הדגשים ייחודיים.

מבין שלוש הגישות שאליהן התייחסתי עד כה, סיפנאוס הוא זה הנמצא בקצה הקשת התובעני יותר. נראה שעם רשימת הקריטריונים שלו נוח להתנגח כאשר רוצים לטעון למיון ולהתאמה קפדניים, המצמצמים מאוד את טווח המטופלים או טוענים בהתרסה כי "מי שעומד בקריטריונים אלה אינו זקוק לטיפול". אבל, אולי דווקא באמצעות סיפנאוס אפשר להמחיש את הקשר שבין הגישה למיון המטופלים המתאימים. סיפנאוס, שגישתו "מעוררת חרדה" ושהטכניקה שלו מתעמתת, ישירה ודוחקת במטופל לעבודה אינטנסיבית, מחפש דרך הקריטריונים שלו מטופלים עם כוחות אגו חזקים ועם מוטיבציה גבוהה, המאופיינים בקונפליקט ברמה האדיפלית כדי שאכן יתאימו למאפייני גישתו.

מאלאן, שהטיפול במסגרת גישתו שונה בטווח הזמן, בטכניקה הטיפולית, בהגדרת המוקד ובאופי האקטיביות שלו, מקבל מטופלים שהם בהגדרה גם עם כוחות אגו פחותים ועם פתולוגיה קשה יותר. בהיעדר פונים מצאו את עצמם למעשה מאלאן וקבוצתו, שייעדו את גישתם מלכתחילה לאוכלוסייה "יחסית בריאה", מטפלים באוכלוסייה "חולה" יותר מאשר זו שלה התכוונו בתחילה (Malan, 1976). הצלחת הטיפולים היא זו שהובילה אותם לפתח את הגישה וליישם אותה גם בקרב אוכלוסיות אלה.

גם עבור מאן טווח המטופלים רחב יותר מאשר זה של סיפנאוס. גם כאן החיבור בין המרכיבים השונים שפורטו עד כה יוצר ומאפשר הגדרה שונה ורחבה יותר של אוכלוסיית היעד בהשוואה לסיפנאוס, והיא כוללת מטופלים שסיפנאוס לא היה מקבל לטיפול בשל היותם בעלי כוחות אגו חלשים ובשל קשייהם לעמוד בגישתו "מעוררת החרדה" והמתעמתת. למאן לדוגמה, שגישתו נשענת על מוטיב הגבלת הזמן והפרידה, לא יתאימו מטופלים שיש להם קשיים בולטים להיפרד ושיש סיכוי שלסיום הטיפול ולהשלכותיו תידרש עבודה ממושכת.

נראה לי שככלל, מן הראוי לקבל את גישתו של טרואנט (Truant, 1999) הטוען, שאל לנו להשתמש ברשימת הקריטריונים באופן שרירותי כשאנו מסמנים בה אם המטופל עונה או לא עונה לקריטריון זה או אחר. היחסים שבין הקריטריונים, עוצמתו של האחד לעומת חולשתו או היעדרו של האחר, משמעותיים מאוד בעת ההחלטה מי יתאים לטיפול ומי לא, מעבר להצטברות הסטטיסטית של מספר הקריטריונים שזכו לסימון חיובי או שלילי. כך למשל, מוטיבציה גבוהה מאוד לשינוי תקבל משקל גבוה יותר בהחלטה לקבלת מטופל, גם אם אינו עומד בקריטריון אחר.

מעבר להדגשים שבגישות ולמשתמע מהן ביחס למיון המטופלים, לנגד כולן משתרעת קשת של פתולוגיות קשות שאינן מתאימות לטדק"מ. רשימת התוויות הנגד כוללת ניסיונות אובדניים או פוטנציאל אובדני ממשי, היסטוריה של התמכרויות (אלכוהול או סמים), דיכאון עמוק, שליטה ירודה באימפולסים, סימפטומים כרוניים של אובססיה או של פוביה, מוגבלויות קשות (מנטליות לדוגמה), חלק ממצבים פסיכוסומטיים ובוחן מציאות ירוד. יתרת הטווח יכולה להתאים לטדק"מ, כשבה נכללות הפרעות הסתגלות, הפרעות אישיות לא חמורות (הימנעותית, תלותית, אובססיבית קומפולסיבית), הפרעות חרדה ודיכאון לא חריפות וכד' (נבון, רומן, שפלר, 1989; Messer, 2001a; 2001b).

מן הראוי לציין, כי קיימת נטייה הולכת וגוברת להרחבת אוכלוסיית היעד שיכולה להפיק תועלת מטדק"מ. טיפולים קצרים נוסו ושימשו כגישה טיפולית עבור טווח רחב ביותר של בעיות אנושיות, כולל פסיכוזות והפרעות אישיות, דיכאון, פניקה, ניצולי שואה ועוד, אוכלוסייה שלכאורה אינה מתאימה לטדק"מ (נבון ושותפיו, 1989; שפלר, 1988; קלרמן, עמיר ושפלר, 1990; רומן, נאמן ושפלר, 1990; דסברג, 1989; מסטר וחזן, 1989). נטייה זו אף מגובה במחקרים המעידים על יעילות הטיפול בטווח רחב זה, כגון: הפרעות אישיות (Abbas, Sheldon, Gyra, & Kalpin, 2008), דיכאון (Target, & Fonagy, 2010 Lemma, Driessen et al., 2010;), שילוב בין השניים (Abbass, Town, & Driessen, 2011), ומגוון רחב נוסף של הפרעות נפשיות (Lewis, Dennerstein, & Gibbs, 2008).

טדק"מ והשפ"ח

בחיבור בין טדק"מ לעבודת השפ"ח יש מקום להדגיש בראש ובראשונה את ההכרה בגמישות המתאפשרת במרחב שבין גישות הטדק"מ השונות. ארבעת המאפיינים שהוזכרו, המוקד הטיפולי, משך הזמן, אקטיביות המטפל ומיון המטופלים, יוצרים פסיפס עשיר של הדגשים תיאורטיים, של מסגרות טיפול ושל טכניקות עבודה, המותאמים למגוון רחב של מטופלים ומטפלים.

מרחב העבודה בשפ"ח מעוגן לרוב במסגרת עבודה של עד שנת לימודים. במסגרת זמן זו, ובוודאי אם היא קצרה יותר, חשיבה מקצועית ופיתוח טכניקות עבודה המתבססות על מאפייני הטדק"מ חיוניים, אפילו שהיא אינה ולא צריכה להיות מסגרת החשיבה היחידה.

בשפ"ח, בדומה לכל מסגרת מקצועית ציבורית אחרת, קיימת בפועל הגבלת זמן על השירותים המקצועיים הניתנים ובוודאי בתחום הטיפולי. המערכת נדרשת שוב ושוב להפעיל שיקולים כלכליים ולנצל באופן מרבי את משאב הזמן היקר. ההכרה שהגבלת זמן זו לא מוליכה לעבודה פחות עמוקה ומקצועית, ובמקרים רבים היא יכולה להיות המסגרת הטיפולית המועדפת, מחייבת להכשיר את הפסיכולוגים החינוכיים בידע וכלים שבעזרתם ניתן להציע למטופל מסגרת טיפולית נאותה.

הטדק"מ אינו מענה גורף לכל הפונים, אך טווח האוכלוסייה המתאים לעבודה על-פי גישה זו רחב בהרבה ממה שאנו נוטים לחשוב. אם נשכיל להתאים את המאפיינים המרכזיים של הטדק"מ למטופל ספציפי ואת טכניקות העבודה הנדרשות, נצליח להרחיב את אוכלוסיית היעד המתאימה לגישה זו.

עלינו לזכור, שאוכלוסיית היעד של השפ"ח ברובה המכריע היא אוכלוסייה נורמטיבית ואינה מוגדרת כבעלת פתולוגיה נפשית. מגוון הפניות לטיפול כולל מוקדים התפתחותיים נורמטיביים, משברי מעבר והסתגלות, משברים התפתחותיים, קשיים חברתיים, לימודיים, בעיות התנהגות ועוד. מעט הפניות מאופיינות בפתולוגיות נפשיות או במצבי משבר קיצוניים שיש בהן התוויות נגד לטיפול קצר. אם נוסיף לכך שחלק מאוכלוסיית היעד אף מסומנת כמועדפת לעבודה קצרת מועד (למשל מתבגרים בגישתו של מאן), הרי שישנן סיבות נוספות לאימוץ גישה זו בעבודת השפ"ח.

מן הראוי לתת את הדעת לכך, שפעמים רבות הנושאים העומדים על הפרק אינם אם לטפל או לא לטפל בטיפול קצר מועד, או האם קיים קושי באיתור ובמיון אוכלוסיית היעד. המציאות השכיחה יותר מאופיינת בטיפולים קצרים שאנו רואים בהם בטעות טיפולים ממושכים. בפועל, גם אם אנו נשארים עם אותה אוכלוסייה המטופלת כיום אך נאמץ את עקרונות הטדק"מ במלואם או בחלקם, נראה שנוכל לנהל את הטיפול באופן מותאם יותר ובוודאי שמתוכנן יותר.

הימצאותו וייחודו של הפסיכולוג הפועל בתוך המערכת החינוכית ובשילוב איתה, המתבטא בדפוסי עבודתו ובהשקפה המקצועית המשלבת גישה קהילתית-מערכתית-משפחתית, מזמנים עבודה עם המחנכים ועם ההורים כגורמים בעלי כוח ופוטנציאל לשינוי עבור הילד, כשותפים לתהליך הטיפולי ולעיתים אף כיעד להתערבות טיפולית.

שילובם במרחב הטיפולי של המרחב של המשפחה והמסגרת החינוכית, או

במילים אחרות, הדמויות המשמעותיות בחיי הילד, מעוגן בחשיבה של הטדק"מ ומוצא ביטוי בעמדה האקטיבית ובטכניקה הדירקטיבית. למעשה, מרחב זה מעוגן מלכתחילה בחשיבה הדינמית הקלאסית כאשר היא עוסקת בהתאמת הטיפול לילדים. על-פי התאמה זו, הורי הילד הם דמויות מרכזיות בטיפול בילד ונוכחותם הכרחית ליצירת הברית הטיפולית, לעידוד הילד ולתמיכה בהגעתו לטיפול ועד לשיתופם ולהפיכתם לחלק מהעבודה הטיפולית. סמירנוף (1994) הבוחן את ההיבט של מקום ההורים בטיפול בילדים, תוך סקירת תיאוריות דינמיות שונות, מתייחס למרכיב האחרון במונח "פסיכותרפיה של התמיכה". ההבנה לצורך ולחשיבות העבודה עם ההורים מוצאת את ביטויה גם באמירה שטיפול בילדים כולל גם אופציה של טיפול רק בהורים עצמם כדרך לגרימת היעלמות הקשיים אצל הילד.

המקבילה לרעיון זה במערכת החינוכית היא דמות המחנך, המבוגר המשמעותי עבור הילד. בדומה לעמדה שעל-פיה ככל שהילד צעיר יותר מקומם ותפקידם של ההורים מרכזי יותר (בר שדה, 2004א; 2004ב), כן נכונים הדברים בנוגע למחנכים במערכת החינוכית. העבודה עם הדמויות החינוכיות המשמעותיות עבור הילד ולעיתים עם קבוצת השתייכותו החברתית, הופכת לכלי ולמנוף לשינוי בעבודת הפסיכולוג. המסגרת והמחנכים בתוכה יכולים לשמש גשר להתאמת העבודה הדינמית עם ילדים בכלל והגישה הקצרה בתוכה. בראייה מערכתית נגדיר למעשה את הצוות החינוכי במונח של סמירנוף כיעד של "הפסיכותרפיה של התמיכה".

עמדה דומה לרעיונות אלה מביעה גם אוסטרויל (1995), המתייחסת להתערבויות טיפוליות בילדים מנקודת מבטו של פסיכולוג העובד במערכת החינוך. המונח שבו היא עושה שימוש הוא "טיפול פסיכולוגי משולב". כהן (1996) מתארת בהרחבה גישות שונות המתייחסות לתפקידם ולמעורבותם של ההורים בתהליך הטיפולי בילדים, ומחזקת את החיוניות והייחודיות במאפייני עבודת הפסיכולוג במערכת החינוכית.

היוז (Hughes, 1990), בהתייחסותה לנושא פסיכותרפיה קצרת מועד והפסיכולוג החינוכי טוענת, כי מודל זה הולם את עבודת הפסיכולוג מהסיבות הבאות: הגבלת הזמן שבה הפסיכולוג פועל; התמקדותה של שיטה טיפולית זו בתחום ספציפי של קושי עולה בקנה אחד עם רוחו של בית-הספר ומטרותיו יותר מאשר הפסיכותרפיה המקובלת; טיפולים קצרים מבוצעים מתוך הכרה בחשיבות שנודעת לשינוי המערכות, המשפחתית והבית-ספרית, במטרה לשנות את הילד.

בעיות של ילדים מובאות לעיתים תכופות בפני פסיכולוגים חינוכיים עוד בטרם הן מגיעות לסדר הגודל שגורם למשפחה לפנות מרצונה לטיפול פסיכולוגי מחוץ לבית-הספר. על כן יכול הפסיכולוג להתערב בשלב מוקדם בהתפתחות הבעיה, בשלב שבו יש לטיפול המוגבל בזמן את מירב הסיכויים להועיל לילד. בהתבסס על ממצאי מחקרים שונים, היא אף מגיעה למסקנה מרחיקת הלכת, כי טיפול קצר מועד מועיל לילדים יותר מאשר טיפול ארוך טווח.

טדק"מ והפסיכולוג

תהליך רכישת ידע תיאורטי ומיומנות טיפולית והטמעתם בעבודה השוטפת של הפסיכולוג הוא תהליך מורכב ומסועף, שבמהלכו נדרש שימוש במשאבים קיימים וחדשים במסגרות לימוד והכשרה, ואולי יותר מכול נדרשים מוטיבציה ומאמץ מכוון ללמידה. אלה נדרשים כמובן ברמת הפרט אך לא פחות ברמת השפ"ח כארגון ובתת-מערכות שלו. להתמודדות עם הקשיים לשינוי ברמת הפרט ובוודאי ברמת הארגון, ככל שיהיו טבעיים, אנושיים ומוכרים, נדרשת מוטיבציה הניזונה מתחושת הצורך בשינוי.

על קיומם של אלה ניתן ללמוד מממצאי סקר הפסיכולוגים החינוכיים שנערך בשנת 2006 ושהוצגו בפני הפסיכולוגים החינוכיים בכנסים שונים (שפ"י, סקר פסיכולוגים, 2006). אציג מתוכו נתונים חלקיים ולכן יש להתייחס אליהם כמצביעים על מגמות בלבד. מעבר להתרשמות שהפסיכולוגים מעוניינים בהעמקה בתחומי ידע רבים המאפיינים את עבודת הפסיכולוג ברור ממגוון נתונים, שניתנת חשיבות רבה לתחום הטיפולי מבחינת הרצוי והמועדף על-ידי הפסיכולוגים בהשוואה לתמונת המצב כיום. אצטט 3 סעיפים בלבד.

השתלמויות:

- **לימודי היסוד:** בולט מאוד הרצון של הפסיכולוגים להרחיב את הידע באמצעות השתלמות בפסיכותרפיה. 82.66% מהפסיכולוגים חושבים שזהו תחום שחשוב עבורם והם היו רוצים להעמיק בו את הידע במידה רבה עד רבה מאוד.
- **מיומנויות:** באופן כללי, הפסיכולוגים החינוכיים היו מעדיפים להרחיב את בסיס הידע שלהם בתחום הטיפולי בעיקר בנושאים טיפול קצר מועד (81.85%), הדרכה וייעוץ להורים ולמשפחה (78.74%), וטיפול פרטני בילדים לסוגיו (78.44%).

טיפול בילדים במסגרת השפ"ח:

- ממוצע המטופלים בשנה עומד על 7.2 מטופלים בטיפול קצר מועד (על-פי הגדרות הסקר עד 5 פגישות), ו-2.1 מטופלים טיפול מתמשך (בהגדרת הסקר כל מה שמעל 5 פגישות). נתונים אלה מעלים שאלות המתייחסות לאי-הבהירות ביחס למהותו של טיפול קצר בן 5 פגישות, ואם אכן מדובר בטיפול, כמו כן עולה שאלה, גם מהו הטיפול המתמשך. שכן, ייתכן שמדובר בטווח פגישות העומד באופן מובהק בהגדרת הטיפול הקצר. מעבר לשאלות אלה מעידים הנתונים באופן ברור, שעיקר הטיפול בשפ"ח הוא קצר מועד לפחות על ציר הזמן. אין אינפורמציה הנוגעת לשאלה אם טיפולים קצרים אלה מבוססים על התיאוריה או על הטכניקה של הטיפול הקצר.

ממצאים אלה והשיעורים הגבוהים המאפיינים כל אחת מהמגמות מצביעים בבירור על מוטיבציה ועל תחושת צורך בשינוי ברמת הפרט והארגון, ועל כך שחסרים ידע, מסגרת תיאורטית, חשיבה ומסגרות למידה והכשרה העונים לאופן שבו נערך הטיפול בפועל בשפ"ח. נראה, שכיום אין צורך עוד לעסוק בשאלה אם צריך ויש מוטיבציה, אלא כיצד מנתבים את אלה לתכנית עבודה והכשרה.

ועוד הערה אחרונה. בוויכוח שמתקיים על תהליך ההכשרה לטדק"מ, נשמעה גישה הדוגלת בהכשרה של מטפלים צעירים בתחילת דרכם על-פי גישה זו, בשלב זה בחייהם המקצועיים המטפלים אינם מקובעים בגישה הקלאסית, וניתן יהיה להנחיל להם את הטדק"מ ללא התנגדויות הצצות לאחר התבססות הגישה הקלאסית. על-פי גישה אחרת, ליישום טדק"מ נדרשות למידה והכשרה מתמשכות בטיפול הקלאסי הארוך. רק לאחר רכישת מיומנות זו מתאפשרת התאמת הטכניקות הדינמיות לטדק"מ. בין אם נתמוך בגישה אחת או באחרת, בין אם נחזיק בתיאוריה הדינמית של הטיפול הקצר או בתיאוריה אחרת, חשוב לבסס למידה והכשרה מעמיקות.

בהיעדר ידע, שפה מקצועית ומיומנות טיפולית עלול למצוא עצמו פסיכולוג השפ"ח, לדעתי, ללא עמוד שדרה מרכזי לעיסוקו, לתפקידו ולייחודו בשדה החינוכי. חסר זה עשוי להשפיע על עבודת הפסיכולוג מעבר לעבודה בתחום הטיפולי.

בהתייחס לטדק"מ, חשוב לציין את האפשרות הגלומה ביישום גישה זו בדומה ליישום החשיבה האנליטית הקלאסית, לעבודה ברמה הארגונית-מערכתית, הקבוצתית, להדרכה/ייעוץ להורים וכד'. אך על כך יש מקום להרחיב בהזדמנות אחרת.

מקורות

אוסטרויל, ז' (1995). **פתרונות פתוחים: טיפול פסיכולוגי בילד ובסביבתו**, תל אביב: שוקן.

איציקסון, י' (1989). פסיכותרפיות קצרות מועד במסגרת הפסיכיאטריה הקהילתית. בתוך ח' דנסברג, י' איציקסון, וג' שפלר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד** (עמ' 13-19). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

בקר, ד' וצפריר, ע' (1993). ארוך מקוצר או קצר ממושך? מחשבות על טיפול משפחתי קצר מועד, **שיחות, ח'** (1), 35-39.

בר שדה, נ' (2004א). ברית טיפולית בטיפול בילדים, **פסיכולוגיה עברית**, נדלה בתאריך 01/05/08. http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=225

בר שדה, נ' (2004ב). תהליך העיבוד בפסיכותרפיה עם ילדים, **פסיכולוגיה עברית**, נדלה בתאריך 01/05/08. http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=217

דסברג, ח' (1989). פסיכותרפיה קצרת מועד בניצולי שואה. בתוך ח' דנסברג, י' איציקסון וג' שפלר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד** (עמ' 143-160). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

וינוקור, מ' ודסברג, ח' (1989). פסיכותרפיה דינמית קצרת מועד לפי הגישה הפסיכודינמית: טכניקות. בתוך ח' דנסברג, י' איציקסון וג' שפלר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד** (עמ' 37-52). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

ויצטום, א' (1989). בין התערבות במשבר-לפסיכותרפיה דינמית קצרת מועד. בתוך ח' דנסברג, י' איציקסון וג' שפלר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד** (עמ' 53-66). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

ויצטום, א' ודסברג, ח' (1986). קשיים בישום שיטת הטיפול הדינמי הקצר: התנגדויות המטפלים. **שיחות, 1(1)**, 17-22.

ויצטום, א' וחן, א' (1989). טיפול דינמי קצר רב שלבי - גישה התפתחותית מודל תיאורטי והצגת מקרה. **שיחות, ג'** (3), 208-213.

זלוטניק, ש' (2007). על יתרונותיו של הטיפול הדינמי הממוקד, **פסיכולוגיה עברית**, נדלה בתאריך 01/05/08. http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1443

כהן, א' (1966). גישות לתפקיד ההורים ומעורבותם בתהליך הטיפול בבעיות ילדים. בתוך א' לסט וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר** (עמ' 162

- 197). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

לאור, א' (2002). פסיכותרפיה פסיכואנליטית ממוקדת ותחומה בזמן כמיכל ייחודי. **שיחות, י"ז (1)**, 64 - 72.

מסטר, ר' וחזן, י' (1989). פסיכותרפיה קצרת מועד פסיכוזות חריפות אצל חיילים. בתוך ח' דנסברג, י' איציקסון וג' שפלר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד** (עמ' 197 - 205). האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

נבון, א', רומן, א' ושפלר, ג' (1989). עיבוד פרידה ואובדן בטיפול דינמי המוגבל בזמן ע"פ ג'יימס מאן, **שיחות, ג (3)**, 214-218.

נוי-שרב, ד' (1995). הסיום בטיפול דינמי קצר מועד ואישיות המטפל. **שיחות, י' (1)**, 13-19.

סמירנוף, ו' (1994). **הפסיכואנליזה של הילד**, תל אביב: רשפים.

פרויד, ז' (2002). אנליזה סופית ואינסופית. בתוך ע' ברמן וא' שמיר (עורכים), **הטיפול הפסיכואנליטי** (עמ' 201-226). תל אביב: עם עובד.

קלרמן, ר', עמיר, ו' ושפלר, ג' (1990). טדק"מ בגבר צעיר הסובל מאישיות אובססיבית ומצורך לפרפקציוניזם. **שיחות, ד' (3)**, 203-207.

רומן, א', נאמן, ה' ושפלר, ג' (1990). טדק"מ באישה, שסבלה מאפיזודה דיכאונית עם קווי אישיות פסיביים ותלותיים. **שיחות, ד' (3)**, 197-202.

שפלר, ג' (1988). טיפולים דינמיים קצרי מועד - התפתחותם ומרכיביהם הטכניים המשותפים. **שיחות, 2 (2)**, 111-122.

שפלר, ג' (2003). **עוד על פסיכותרפיה מוגבלת זמן**, האוניברסיטה העברית ירושלים: מאגנס.

שירות פסיכולוגי ייעוצי (2006). **סקר פסיכולוגים**, אגף פסיכולוגיה, שפ"י, משרד החינוך. - נתונים שהוצגו בכנסים של הפסיכולוגים החינוכיים.

תלמוד בבלי, **מסכת שבת**, דף לא:א.

Abbass, A., Sheldon, A., Gyra, J., & Kalpin, A., (2008). Intensive Short-Term Dynamic Psychotherapy for DSM-IV Personality Disorders: A Randomized Controlled Trial. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*, 211-216. http://journals.lww.com/jonmd/Abstract/2008/03000/Intensive_Short_Term_Dynamic_Psychotherapy_for.5.aspx

Abbass A., Town J., & Driessen, E. (2011).The efficacy of short-term psychodynamic psychotherapy for depressive disorders with comorbid personality disorder. *Psychiatry, 74*(1), 58-71.

Barasch, A. (1999). Psychotherapy as a short story: Selection and focus in brief dynamic psychotherapy, *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 27*(1), 47-59.

Driessen E., Cuijpers P., De Maat, S.C., Abbass, A.A., De Jonghe, F., & Dekker, J.J. (2010). The efficacy of short-term psychodynamic psychotherapy for depression; a meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 30* (1), 25-36.

Flegenheimer, W.V. (1982). *Techniques of brief psychotherapy*. London: Jason Aronson.

Hoyt, M. (1985). Therapist resistances to short term dynamic psychotherapy. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 13*, 93-112.

Hughes, J.N., (1990). Brief psychotherapies. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd Edition), (pp. 733-749), N.Y.: John Wiley & Sons

Lemma, A., Target, M., & Fonagy, P. (2010). The development of a brief psychodynamic protocol for depression: Dynamic Interpersonal Therapy (DIT). *Psychoanalytic Psychotherapy, 24*(4), 329-346.

Lewis, A.J., Dennerstein, M., & Gibbs, P.M. (2008). Short-term psychodynamic psychotherapy: Review of recent process and outcome studies. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 42* (6), 445-455.

Malan, D. (1976). *The Frontier of brief psychotherapy*, N.Y.: Plenum Press.

Mann, J., & Goldman, R. (1982). *A Casebook in time limited psychotherapy*, N.Y.: Mcgraw-Hill.

Messer, S.B. (2001a). What makes brief psychodynamic therapy time efficient. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8*, 5-22.

Messer, S.B. (2001b). What allows therapy to be brief? Introduction to the special series. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8*, 1-4.

Sifneos, P.E. (1991). Short-term dynamic psychotherapy. In J.F. Masterson, M. Tolpin, & P.E. Sifneos (Eds.), *Comparing psychoanalytic psychotherapies* (pp. 75-85). N.Y.: Brunner/Mazel.

Sledge, W.H., Moras, K., Hartley, D., & Levine, M. (1990). Effect of time-limited psychotherapy on patient dropout rates. *The American Journal of Psychiatry; 147*, 1341-1347.

Truant, G. S. (1999). Assessment of suitability for psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 53*, 17-34.

עבודה קבוצתית עם צוותים חינוכיים - למה ואיך?

נעמי רז[1,2]

מבוא

במאמר זה יוצגו העמדה המייחסת ערך רב לעבודה קבוצתית במערכת החינוכית והרציונל של עמדה זו. כן ייסקרו ויידונו היבטים שונים הקשורים לעבודה קבוצתית במערכת החינוכית, אשר יש לשקול אותם בטרם מקימים ומתחילים בעבודה הקבוצתית ולהתייחס אליהם גם במהלך העבודה עצמה.

קבוצה היא ישות שאנחנו חיים בתוכה ונתקלים בה שוב ושוב, בעלת חיות משלה ואיכויות מיוחדות. קבוצה היא מבנה שבו יכולים להתרחש תהליכים רבי-השפעה על כל המשתתפים בה. זו יחידה בסיסית במערכת החינוכית, ולכן כפסיכולוגים חינוכיים אנחנו נמצאים במגע מתמיד ומתמשך עימה.

המאמר יעסוק בשאלות מדוע הקבוצה היא בסיסית כל כך בחיינו, ומדוע היא כלי נכון עבור הפסיכולוג החינוכי לעבודה מניעתית, תמיכתית, הדרכתית, ייעוצית, וטיפולית.

נדון בו גם בשאלות האיך: כיצד מתכננים עבודה עם קבוצות של אנשי חינוך

---

1 נעמי רז היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, בעבר סגנית מנהלת שפ"ח ירושלים (גמלאית). היום מנחת קבוצות ומכשירה פסיכולוגים חינוכיים בתחום העבודה הקבוצתית.

2 תודה מיוחדת לפסיכולוגים מצוות שפ"ח ירושלים שעזרו לי לחשוב.

המאמר התקבל לפרסום ב 8.2011.

במערכת החינוכית, מה צריך לשקול, איך לפעול, על מה לעבוד ועם מי. לא נעסוק כאן בשאלה "איך להנחות", אלא בשאלות שמקדימות אותה, שחשוב לבררן עוד בטרם תחילת העבודה הקבוצתית במערכת החינוכית.

עבודה קבוצתית של פסיכולוג במערכת החינוכית היא כל פעילות שנעשית על-ידו במסגרת קבוצה קבועה, לכיוון של מטרות מוגדרות לאורך פגישות אחדות. הנחת היסוד שלי היא, שכל עבודה קבוצתית שמונחית על-ידי פסיכולוג במערכת מיועדת לאפשר למשתתפים צמיחה אישית ומקצועית.

פרק ראשון

מדוע הקבוצה בסיסית כל כך בחיינו

כולנו חיים בקבוצות. כולנו שייכים לכל מיני קבוצות - קבוצות מסוגים שונים ובגדלים שונים, וכמובן - בדרגות השתייכות שונות.

מבין כל הקבוצות המשפחה היא בדרך כלל הקבוצה הראשונה שאליה אנחנו משתייכים, ולכן היא גם המקום הראשון שבו אנחנו חווים את החוויה של היותנו חלק מקבוצה. בעצם, התינוק הראשון הנולד לזוג הורים הוא ההופך אותם לקבוצה. ומפה ואילך נע היצור האנושי בין קבוצות שונות ובתוך קבוצות שונות בכל מהלך חייו. אפילו אנחנו, במה שנקרא תרבות מערבית, שעסוקים כל כך בחשיבה על עצמנו כיחידים, ייחודיים ונפרדים ובשאיפה לכך, מתקבצים יחדיו במהלך חיינו. השאלה מדוע מתנהלים כך חיינו העסיקה חוקרים ופילוסופים במהלך ההיסטוריה, והם סיפקו מגוון של הסברים. את ההסברים שמספקת הפסיכולוגיה המודרנית לתופעת "האדם הוא חיה חברתית" ניתן לחלק לכמה קטגוריות:

א. **לאדם יש צורך - הנעה בסיסיים**. פרויד, אבי הפסיכולוגיה המודרנית, התייחס לקיומו של "אינסטינקט העדר" אצל האדם (Freud, 1951). אינסטינקט, כידוע, שייך לתחום המושגים הדטרמיניסטיים / סגורים / ביולוגיים, והשימוש במושג זה תאם את תפיסתו של פרויד על האדם כמערכת סגורה.

לעומתו, בן דורו ותלמידו אלפרד אדלר (1870-1937), התייחס לאדם כאל מערכת פתוחה המחוברת לאחרים, מושפעת מהם ומשפיעה עליהם (דרייקורס, 1994; Adler, 1954; 1932 Ansbacher & Ansbacher, 1956) לפי תפיסתו, עקרון השייכות הוא

העיקרון הראשוני להבנת האדם. אדלר האמין שהאדם הוא קודם כול יצור חברתי השייך לחברה כשם שהחברה שייכת לו. הוא הגדירו כבעל "זיקה חברתית" (social interest), המונע על-ידי הצורך לבסס את תחושת השייכות שלו. אדלר לא הסתפק רק בהגדרת הצורך להשתייך, אלא התייחס גם לאופן שבו הוא מתבטא: "הריני חלק ממשהו גדול יותר ממני, לכן ככל שלסובב אותי יהיה טוב יותר, כן ייטב גם לי". לפי הגדרתו, תחושת שייכות כזו תבוא לידי ביטוי ברצון לתרום, להועיל, לשתף פעולה, ללמוד.

אברהם מאסלו (1908-1970) פסיכולוג חברתי אמריקאי, מיקם את הצורך בהשתייכות כראשון בין הצרכים הפסיכולוגיים, קודם לכל צורך פסיכולוגי אחר (Maslow, 1970, 1971). הוא מיקם אותו מיד לאחר הצרכים הפיזיים הבסיסיים וצורכי הביטחון ב"היררכיית הצרכים" שהגדיר. כל צורך פסיכולוגי אחר (הצורך בהערכה חברתית והצורך במימוש עצמי) הוצג על-ידו כבעל עדיפות נמוכה יותר.

גם קלייטון אלדרפר (Alderfer, 1969), פסיכואנליטיקן אמריקאי, שבנה וריאציה על התיאוריה של מאסלו (וקרא לה ERG) הציב את צורכי ההשתייכות (Relatedness) מיד לאחר צורכי הקיום הפיזי (Existence) מבחינה היררכית, ורק אחריהם - צורכי צמיחה (Growth). כלומר, גם הוא סבר שהצורך באישור חברתי ובביטחון חברתי קודמים לצורך בפיתוח הכישרונות האישיים.

ויליאם שוץ, פסיכולוג אמריקאי גם הוא, שחי ופעל במאה ה-20, הגדיר 3 צרכים בין-אישיים אצל האדם (Schutz, 1958, 1968, 1991). הראשון שבהם הוא הצורך להיכלל (Inclusion). הבאים אחריו הם הצורך לשלוט והצורך בחיבה.

ב. יחסים עם אחרים הם ה"עריסה" לכל מה שהוא אנושי

קטגוריית ההסברים השנייה עושה צעד נוסף ומרחיבה את ההסתכלות על "האדם כיצור חברתי" אל מעבר ל"צורך". בהסברים אלו נכללת ההנחה שהאדם מתפתח בתוך רשת של יחסים עם אחרים, אך הוא לא רק נזקק להם, אלא גם מתכוונן אליהם מעצם היותו יצור אנושי, והוא מתעצב במגע עימם. הסברים אלו לא מתייחסים אל "הקבוצה האנושית" בבירור, אך הם כן מתייחסים אל כלל "האחרים" בחייו של הפרט.

לפי רונלד פיירביירן (Fairbairn) הבריטי (1889-1964), הנוסחה הפסיכולוגית הבסיסית היא היחסים של האדם עם סביבתו האנושית (כשם שהנוסחה הביולוגית הבסיסית היא ההסתגלות של האורגניזם לסביבתו) (Fairbairn, 1954, 1957).

לפי תפיסתו, העצמי קיים ומוגדר במונחים של יחסים שיש לו, שאותם הוא זוכר, שאליהם הוא מתאווה או שאותם הוא יוצר. עצם קיום היחסים הללו מאפשר את התפתחותו. חיי אנוש, לפי פיירביירן, מקבלים משמעות רק ביחסיו של האדם עם אובייקטים שמחוצה לו, ולא מדובר רק ביחסי אובייקט מופנמים או בייצוגים פנימיים של דמויות, אלא ביחסים אמיתיים ממשיים. ללא יחסי אובייקט לא יוכל האגו עצמו להתפתח. כך גדלה צורת העצמי ומשתנה מתוך התנסויותיו ביחסים, ובה בעת - מתעצב טבע היחסים ומשתנה על-ידי אותו עצמי.

דונלד ויניקוט (1896-1971), כמו פיירביירן, ראה את האדם כבורא את חייו ואת עולמו כל העת מחדש. וכל זאת מתרחש בתוך מציאות חיצונית שבה יש קשר עם הזולת (Winnicott, 1957). "יחסיו של האדם עם זולתו, בין אם הריאליים ובין אם המופנמים, הם (רק) העריסה הקונטקסטואלית שבה מתרחש כל מה שהוא אנושי ושייך לאדם" - אומר רענן קולקה על תפיסתו של ויניקוט את האדם בהקדמה לספר *משחק ומציאות* (ויניקוט, 1996). בקונטקסט הזה נוצרות החוויות של הממשות ושל העצמיות המשמעותית. כזכור, ויניקוט הוא שטבע את האמירה ש"אין בעצם דבר כזה תינוק, אלא הצמד אם-תינוק".

גם לאקאן אמר ש"כל איווי (desire) אנושי הוא בעצם פונקציה של המשאלה להכרה. רק כאשר האדם הוא מוכר / מזוהה (recognized) על-ידי האחר, על-ידי אחרים רבים, על-ידי כל האחרים - רק אז הוא באמת אנושי בעיני עצמו ובעיני אחרים".

היינץ קוהוט (1913- 1981), אבי הפסיכואנליזה של העצמי, משלב את שתי נקודות המוצא: זו של הצורך האנושי וזו של ההתכוונות אל האחרים (אופנהיימר, Siegel,1996 ;2000). הוא הגדיר את האדם כבעל צרכים בסיסיים מסוימים, שסיפוקם על-ידי אחרים הוא חיוני להתפתחותו התקינה. סיפוק הצרכים הללו תלוי באחרים המשמעותיים שפוגש האדם במהלך חייו, החל בהוריו והמשך בדמויות משמעותיות אחרות. אחד מן הצרכים הבסיסיים הללו, לפי קוהוט, הוא הצורך **להיות** עם בני אדם אחרים, עם אחרים כמוני, בני דמותי. הוא הגדירו אמנם כשלישי ברשימת הצרכים הבסיסיים וקרא לו הצורך בתאומות (Twinship), אך כמו קודמיו שהגדירו את סולם הצרכים (צורך בהשתקפות וצורך באידיאליזציה) כך גם הצורך בתאומות הוגדר על-ידו כחיוני להתפתחות תקינה.

ג. קבוצה היא מהות פנימית באדם

הקטגוריה השלישית של ההסברים מציגה את "הקבוצה" כישות פסיכולוגית

מופנמת, ראשונית ובסיסית בהתפתחותו של כל יצור אנושי.

זיגפריד היינריך פולקס (Foulkes), פסיכואנליטיקן בריטי (1898-1976), מאבות הטיפול הקבוצתי האנליטי, טווה בשנות ה-50 של המאה הקודמת את האמרה, שאין יחיד שמתקיים מחוץ לחברתי (Foulkes, 1975, 1990). פוקס האמין, שהתינוק משליך לתוכו יחסים ותבניות של יחסים, כך שמה שנקרא תהליכים פנימיים ביחיד הם בעצם הפנמות של הכוחות הפועלים בקבוצה שאליה הוא שייך, כלומר, מה שנקרא תהליכים פנימיים אינו אלא דינמיקות קבוצתיות מופנמות. לפי תיאוריה זו - הקבוצה, החברה והתרבות קודמים לפרט, קודמים במובן שהם שוללים את קיומו של העצמי ללא החברה שאליה הוא נולד. לפי תפיסה זו - העצמי הקבוצתי הוא ראשוני, והעצמי האישי הוא משני. הגבולות בין העצמי האישי לבין העצמי הקבוצתי אינם לגמרי ברורים, הם שלובים זה בזה, ולכן התמוטטות של הקבוצה תגרום גם להתמוטטות של היחיד בה.

פנחס נוי טוען אף הוא, **שההנעה הבסיסית ביותר של האדם היא ההגדרה של העצמי כחלק מקבוצה אנושית כלשהי** (נוי, 1999). לדעתו, מופעלת הנעה זו עוד **<u>לפני</u>** ההנעה לאינדיבידואציה, שבדרך כלל נחשבת בעינינו כהנעה הבסיסית ביותר בהתפתחות. במאמר הוא כותב "רק לאחר שאדם הצליח לבסס את תחושת העצמי בתוך, נוכח ובעזרת הקבוצה, הוא יכול לנסות להתקדם לשלב הבא ולזכות לייחוד כלשהו בתוך או מחוץ לקבוצה זו".

וילפרד ביון (1897-1979) הגדיר את היצור האנושי כיצור בעל מורשת של קבוצתיות (inheritance as a group species). כלומר, האדם הוא בעל חיים שמשוקע מעצם מהותו בהוויה קבוצתית גם אם אין בסביבתו ברגע נתון קבוצה ממשית (Bion, 1961). בסיום ספרו *Experiences in Groups* הוא כותב (בתרגום חופשי):

"הפרט היה מאז ומתמיד חבר בקבוצה, אפילו שהחברות התבטאה בהתנהגות שמקורה בתפיסה שהוא אינו שייך כלל וכלל לקבוצה. הפרט הוא חיה חברתית במלחמה, הן עם הקבוצה והן עם אותם היבטים באישיותו שהם המרכיבים של ה"קבוצתיות" שלו [...]. למעשה, אין אף יחיד, מבודד ככל שיהיה בזמן ובמרחב, שאפשר להתייחס אליו כלא שייך לקבוצה או שאין לו ביטויים של פסיכולוגיה קבוצתית".

כאשר המשיג ביון את ניסיונו בעבודה הקבוצתית הוא עשה שימוש בתפיסה הפסיכואנליטית של מלאני קליין על אודות אובייקטים שמופנמים אצל האדם במהלך

התפתחותו, וטען, שגם קבוצה ולא רק אנשים בודדים יכולה להיות מופנמת בנפשו של האדם ולהתקיים בלא מודע שלו גם בהיעדרה, בדיוק כמו דמויות אנוש. היות שאנחנו יצורים בעלי תכונה של "קבוצתיות", הרי שבנפש כל אחד מאיתנו מופנמת קבוצה, כיחידה נפרדת שלמה, גם כאשר איננו מצויים בתוכה, בדיוק כמו אובייקטים מופנמים אחרים. כאשר אנחנו מצויים בקבוצה אנחנו נושאים עימנו את הדימויים הפנימיים של הקבוצות הקודמות ופועלים בהתאם להם.

לסיכום, קבוצה היא מסגרת טבעית לאדם שבו מתעצבת ייחודיותו, מסופקים צרכיו הבסיסיים, ומתאפשרת התפתחותו התקינה. ולא מדובר רק בילד המתפתח, עבורו נושאת קבוצת העמיתים משנה חשיבות והיא ראויה להתייחסות רחבה ומעמיקה של פסיכולוגים חינוכיים, אלא היא משמשת מסגרת טובה להתפתחות ולגדילה גם אצל מבוגרים שחלקים נכבדים מאישיותם התייצבו כבר.

למה קבוצה היא כלי נכון לעבודה של הפסיכולוג החינוכי

באופן פשטני ניתן לחשוב על קבוצה כעל מסגרת המתאימה לעבודה עם צוותים חינוכיים, עם תלמידים ועם הורים, על שום היותה חסכונית יחסית, ומשום שקבוצה היא מבנה טבעי כל כך עבורנו באופן כללי ובמערכת החינוך בפרט. אך אם בוחנים באופן עמוק יותר, למסגרת הקבוצתית היבטים משמעותיים הרבה יותר, שהופכים אותה לכלי חשוב ביותר בעבודה הפסיכולוגית במערכת החינוך.

במושגי תיאוריית העצמי, קבוצה היא מסגרת שמאפשרת הזדמנויות רבות ומגוונות לסיפוק צורכי עצמי בסיסיים, בשל ריבוי האינטראקציות שבה וגם משום שנוצרת בה ישות חדשה - ישות שקוהוט כינה בשם "עצמי קבוצתי".

הקבוצה מספקת לחברים בה את צורכי ההשתקפות שלהם. שכן, היא מכילה מבחר של "מראות". מגוון ההשתקפויות מחדד את מקומו הייחודי של כל פרט, את גבולותיו ואת ייחודיותו. הקבוצה מעניקה מענה גם לצורכי אידיאליזציה - מעצם העובדה שהיחיד הוא חלק מעצמי קבוצתי שגדול ממנו, ומן ההזדמנויות המגוונות להפנמות ולאידיאליזציות של חלקים מן האנשים האחרים בקבוצה. ההשתייכות לקבוצה נותנת מענה לצורך בסיסי נוסף של העצמי: הצורך להשתייך, הצורך בתאומות.

האינטראקציות בתוך הקבוצה והפעילות של כלל הקבוצה, אשר מספקות את צרכיו של העצמי הקבוצתי, מספקות בה בעת גם את צורכי העצמי של כל פרט בקבוצה.

העצמי הקבוצתי הוא ישות בעלת קיום משלה, עם מבנה פנימי הדומה למבנה של העצמי האישי, ויש בו אמביציות ואידיאלים בדומה לעצמי האישי. לפיכך, כל אינטראקציה שמתרחשת בקבוצה וכל פעילות שהקבוצה מבצעת, אשר מופעלות על-ידי האמביציות שלה ונותנות ביטוי לאידיאלים שלה, מספקות את צרכיו של כל יחיד מלבד צורכי העצמי הקבוצתי.

ידוע לכולנו, שקבוצות מספקות לחבריהן משהו שלא תמיד קל להם לתת לעצמם כיחידים. קבוצות מספקות לחבריהן תחושה של עוצמה גדולה יותר משיש לכל אחד מהם בנפרד. קבוצה יכולה להיות מעיין שממנו שואבים כוח להמשיך, כוח להתגבר, כוח לעשות דברים שהיחיד אינו יכול או אינו מעז לעשותם לבדו (ילדים, בתהליך גיבוש עצמיותם ונפרדותם, מתרחקים אל עבר קבוצת העמיתים שלהם, ומוצאים בתוכה את הכוח ואת היכולת לבנות את הזהות האישית, הנבדלת שלהם). קבוצה היא מקום לגיבושו ולהתפתחותו של העצמי, לחיזוק לכידותו וכוחותיו. אמירה זו נכונה עבור הילד המתפתח, אך היא נכונה גם עבור אנשים בוגרים. שכן, היא מעניקה הזדמנויות רבות לסיפוק צורכי עצמי בסיסיים וגם לבחינה מחודשת של העצמי ולהמשך גיבושו.

בלשונו של ארווין יאלום (Yalom, 1995) - תכונותיה של קבוצה יוצרות מרחב שבו לכל פרט יש אפשרות לצמוח, להשתפר, להחלים ולהגביר את כוחו. הוא מנה שורה של "גורמים מרפאים" המצויים בכל קבוצה, ואשר הופכים אותה לכלי עבודה רב-ערך עבור הפסיכולוגיה החינוכית:

- למידה בין-אישית על העצמי ועל הדרך לחיות עם אחרים.
- קבלת עצות והדרכה מאחרים.
- מתן ביטוי לרגשות.
- הזדהות, אידיאליזציה או חיקוי של התנהגויות או של עמדות.
- למידה על עצמי, הבנת עצמי.
- חוויה של תקווה.
- עזרה לאחר.
- לכידות קבוצתית.
- התפתחות טכניקות של חברות.
- שחזור מִתַּקן של הקבוצה הראשונית.

העבודה במערכת החינוך מעמידה בפני הצוות החינוכי אתגרים בכל רגע ורגע - אתגרים לערך העצמי שלו, למסוגלות, ליצירתיות, ליכולת האיזון וליכולת ההרגעה וההתאוששות שלו. עבודה קבוצתית יכולה לשמש עבור העוסקים בחינוך מרחב הולם לחיזוק הכוחות שבהם בשל כל האפיונים שנמנו למעלה, ואני רואה בכך את אחת המטרות המרכזיות של עבודת הפסיכולוג החינוכי. לכן אעסוק בפרק הבא בשיקולים הקשורים לעבודה עם צוות חינוכי. עם זאת, חלק מן השיקולים רלוונטיים גם לעבודה עם הורים ועם ילדים.

פרק שני

איך

בפתיחתו של פרק זה חשוב לי לציין שוב, שכל עבודה קבוצתית שנעשית עם אנשי חינוך צריכה להיות מכוונת לצמיחה אישית של המשתתפים בה כמטרה מרכזית. גם כאשר הפסיכולוג החינוכי מביא עימו ידע ותכנים כדי "להעבירם" למשתתפים, עליו לדבוק במטרה של הצמחת המשתתפים - כל אחת ואחד מהם וכולם יחדיו, בלא קשר ל"תוכן" זה או אחר. במהלך המפגשים הקבוצתיים מתרחש תהליך, הכולל אינטראקציות בין המשתתפים, אינטראקציות ביניהם לבין המנחה, אינטראקציות ביניהם לבין התוכן ותהליכים אינטרה-פסיכיים בקרב כל אחד מהם. הנחיה על-ידי פסיכולוג חינוכי מתייחדת בכך, שאין הוא משמש בה אך ורק ספק של ידע ושל מיומנויות מבחוץ, אלא בכך שהוא מאפשר ואף מאיץ תהליכים בין-אישיים ותוך-אישיים, כדי לקדם ולתחזק את "הגורמים המרפאים" שאותם הגדיר יאלום.

מכאן ואילך אעסוק באלמנטים שיש לבחון בטרם תחל העבודה הקבוצתית בתוך מערכת חינוכית, שהם מהותיים, שלובים אלו באלו ורבי השפעה על המשמעות שהעבודה הקבוצתית במערכת תקבל לכשתתרחש.

עבודה קבוצתית במערכת היא בעלת השפעה רבה לא רק על הנוטלים בה חלק ישיר אלא גם על חלקיה האחרים של המערכת. מעצם קיומה יוצרת עבודה עם קבוצה בתוך מערכת דינמיקה חדשה ושונה, אשר משפיעה על הגבולות הפנימיים, על המבנה הפנימי ועל היחסים בתוך המערכת באופנים מגוונים ומורכבים. ולכן

נודעת חשיבות רבה לבחינה מוקדמת של כמה אלמנטים הקשורים להקמתה של קבוצה.

אך אין זו הסיבה היחידה להשקעה בשלב ההכנה של עבודה קבוצתית במערכת. בשל המורכבות של הדינמיקה בקבוצה ובשל העוצמות הרבות הכרוכות בה, חשוב ליצור מערך יציב ובטוח ככל האפשר לעבודה הקבוצתית. והדברים אמורים ביחס לכל התערבות קבוצתית במערכת, בין אם מדובר בסדנה קצרת מועד, במפגש קבוצתי קבוע וארוך טווח, בעבודה שנועדה לשיפור מיומנויות ולהרחבת ידע או בעבודה שנועדה לשפר יחסים בתוך צוות.

1. ההזמנה

לא אחת מתבקש הפסיכולוג החינוכי על-ידי מישהו במערכת החינוכית "לבנות קבוצה". ולעיתים הפסיכולוג עצמו חושב שחשוב "לבנות קבוצה", משום שהוא בדרך כלל מעריך שקיים עניין מטריד משותף לקבוצת אנשים, או שיש למלא חסר כלשהו בקרבם. העבודה בקבוצה היא ללא ספק חסכונית יותר מהעבודה עם פרטים, עונה על צרכים אנושיים בסיסיים וגם יעילה מאוד להשגת מטרות רבות (כפי שפירטתי בפרק הראשון).

יחד עם זאת, אין זה תמיד מובן מאליו ש"לבנות קבוצה" הוא הדבר הנכון. גם לא מובן מאליו שהבקשה הזאת נובעת מחשיבה אמיתית על הסיבות ועל המטרות של קבוצה כזו.

יתרה מזו, היות שאחריות-העל במערכת החינוכית היא על העומד בראשה, הוא חייב להיות מי שמזמין את ההתערבות הקבוצתית, גם אם מישהו אחר במערכת פונה ומבקש שתבוצע התערבות כזו. לכן חשוב, שביחס לכל פנייה/בקשה לעבודה קבוצתית במערכת או לכל הצעה של פסיכולוג לעבודה קבוצתית במערכת יערכו בירור ותיאום עם העומד בראשה, והיא תהפוך להיות **הזמנה לעבודה קבוצתית**.

מה יש לברר? יש לברר למה מתייחסת ההזמנה, מה מבקש המזמין, האם הוא באמת מזמין עבודה קבוצתית או שביטא ייחול כלשהו לא ברור או בקשה בלתי מובנת לו עצמו. האם המזמין יודע מה הוא מזמין? נתקלנו במקרים שבהם ביקשה מנהלת מפסיכולוג שיעבוד עם קבוצה מסוימת במערכת, כדי שיעביר לה מסרים שהיא עצמה אינה מצליחה להעביר, או כדי לבחון אם הוא יכול להצליח במקום שהיא נכשלה, כניסיון להרגיע "רעשים" במערכת, או כניסיון לשלוט בפסיכולוג. נתקלנו

במצבים שבהם מבקשת מחנכת עבודה קבוצתית עם הדמויות הבוגרות הנוספות במערכת הכיתה שלה כדי שתוכל להיפגש עימם סוף סוף!

לא אחת מפרש הפסיכולוג אמירה סתומה יחסית של "תבנה קבוצה" כאילו היא אמנם הזמנה לביצוע, אך לא תמיד כך הדבר. מתי יכול להיחשב המנהל כמזמין? - רק כאשר תהיינה ברורות לו במידת האפשר מטרות העבודה והשפעותיה האפשריות על כלל המערכת, הוא יוכל להחליט אם הוא אמנם מזמין התערבות כזו אם לאו.

לכן חשוב, שהפסיכולוג יבחן את ההשפעות האפשריות של העבודה הקבוצתית בינו לבין עצמו ויציגן למנהל. שאלות אפשריות, למשל, הן: אם נעשית עבודה עם תת-קבוצה קבועה כמו כלל מורות של שכבה מסוימת - מהי ההשפעה האפשרית של בחירה כזו עליהן עצמן ועל מי שאינם משתתפים בקבוצה. אם הן נבחרו לעבודה עם הפסיכולוג - האם הבחירה מעידה על כך שהן "הילד הרע" של בית-הספר, או אולי להיפך - "הילד הטוב"? אם תיווצר קבוצה חדשה לא קבועה במערכת לצורך עבודה קבוצתית - מה עשוי לקרות ליחסי המשתתפות עם עמיתותיהן שאינן משתתפות? וכיצד תשפיע עבודה מתמשכת עם קבוצה כלשהי על יחסי המשתתפים בה עם המנהל ועל יחסיו שלו עימם? האם נכון לבצע עבודה קבוצתית עם חלק מאנשי צוות בתוך מערכת, האם היא עלולה להזיק או צפויה להועיל? ומהם התנאים הדרושים כדי המשתתפים וכלל המערכת יפיקו ממנה תועלת?

באופן כללי, חשוב לבחון את התוצאות האפשריות של כל בחירה, כדי שהמנהל יוכל לבחור אם להזמין עבודה קבוצתית אצל הפסיכולוג וכיצד להיות מעורב בה. לכן רצוי, שהפסיכולוג יוכל לדון עם המנהל על השאלות שהוצגו כדי שההזמנה תיעשה בלב שלם והוא יוכל לאשר שלכך שאף. עם זאת, גם כאשר נעשית בדיקה מראש עם המנהל של ההשתמעויות האפשריות של עבודה קבוצתית של הפסיכולוג החינוכי במערכת והיא אמנם הוזמנה, יתרחשו במהלכה ובמקביל לה תהליכים הקשורים למנהל שאליהם אתייחס בסעיף האחרון בפרק זה.

2. אוכלוסיית היעד ובחירת המשתתפים

מי מגדיר את אוכלוסיית היעד? במערכת חינוכית המאופיינת בהיררכיה של סמכויות, מוגדרת אוכלוסיית היעד לעיתים קרובות לא על-ידי האוכלוסייה עצמה, אלא על-ידי דמות כלשהי בעלת סמכות. באופן בסיסי אמורה אוכלוסיית היעד לעבודה הקבוצתית להכיל אנשים בעלי עניין משותף הטורד אותם, או חסר משותף

ורצון לשינוי, אך הבחירה בה אינה מופקדת בידי המשתתפים העתידיים. במקרים קיצוניים יכולה אף להיתפס ההשתתפות בקבוצה כ"עונש" שהוטל על החברים בה על-ידי המנהל. לנתון זה יכולה להיות השפעה ניכרת על התהליכים שמתרחשים בקבוצה לפחות בתחילת דרכה. אך גם בחירה אישית להשתתף בקבוצה עשויה להשפיע על התהליכים בה. הבחירה יכולה לעורר ציפיות גבוהות, תובענות, צורך חזק להוביל ולהצדיק את קיום הקבוצה, ועוד כהנה וכהנה...

בכל מקרה חשוב, שהגדרת אוכלוסיית היעד באופן כללי והגדרת חברי הקבוצה באופן ספציפי תיעשה בדרך המשותפת למנהל ולפסיכולוג והיא תישקל בכובד ראש. מנהל יכול לטעון שמורים אחדים בבית-ספרו נוקטים דפוסי התנהגות נוקשים במיוחד כלפי הילדים והוא מבקש שהפסיכולוג יעבוד עימם על שינוי. מנהל יכול לקבוע, שכל המורים שפנויים בשעה מסוימת ישתתפו בקבוצה שאותה ינחה הפסיכולוג. לקריטריונים השונים הללו השפעות שונות על תחילת דרכה של הקבוצה, ועל הפסיכולוג להיות ער להם ולשקול אותם.

אחד הדברים שקורים תמיד כאשר נעשית עבודה קבוצתית בתוך מערכת היא היווצרות מערך יחסים חדש במערכת, בין אם ההשתתפות בקבוצה נעשתה בבחירה אישית ובין אם היא תוצר של החלטה מגבוה. אנשי הקבוצה שעובדים עם פסיכולוג במערכת חינוכית נתפסים שונים ונבדלים משאר אוכלוסיית המערכת. הגבול הדמיוני שנמתח מסביב לקבוצה יוצר מצב של "אנחנו-אתם", של אינטימיות, שאין בה לאנשים שמחוצה לה דריסת רגל. התנסות כזו יכולה לעורר מערך יחסים חדש ושונה עם חברים לצוות ועם המנהלת כאחד. אילוצים טכניים עלולים להשאיר מחוץ לקבוצה אנשים ששיכים לה באופן אורגני, או להכליל בתוכה אנשים שאין להם עניין משותף שבו הם מעוניינים לעסוק.

כמה עקרונות יסוד לבחירת המשתתפים בקבוצה בתוך מערכת חינוכית:

- אסור שהקבוצה תהיה קטנה מדי. אמנם 3 אנשים נחשבים קבוצה, אך קשה להגיע לתחושה של קבוצתיות משמעותית בקבוצה כה קטנה, בשל המיעוט היחסי של האינטראקציות ושל הגיוון, ובשל הסיכוי ש-3 משתתפים ייהפכו להיות 2 משתתפים לעיתים קרובות מדי. לכן, על קבוצה למנות 4 משתתפים לפחות. גם הגודל הזה לא רצוי מאותן סיבות, ויש לשאוף למספר גדול יותר של חברים בקבוצה. 14 משתתפים הוא מספר סביר המאפשר מגוון גדול של אינטראקציות, ויחד עם זאת היווצרות של תחושת שייכות והגנה ברמה סבירה.

- יצירת קבוצה מהרכב אקראי של משתתפים, שבדרך כלל אינם יוצרים קבוצה במערכת, עלולה לגרום שינויים משמעותיים בקשרים בתוך תת-הקבוצות הטבעיות עד כדי פגיעה בהן. יש היגיון רב ועדיפות לעבודה קבוצתית עם קבוצה טבעית (כל מורות השכבה, כל מחנכות השכבה, הנהלת בית-הספר, כל צוות העובדות בגן וכד').
- עבודה עם תת-קבוצה טבעית היא בעלת השפעה על כל השאר. בין חברי קבוצה מתפתחים יחסים שונים מאלו ששררו מחוצה לה, והרי קשרי העבודה בין המשתתפים בקבוצה לבין שאר חלקי המערכת ממשיכים להתקיים. כאשר פסיכולוג בית-ספר עובד עם כל הצוות הטיפולי בבית-ספר נוצר קו גבול המגדיר אותו כנבדל וכשונה מכל השאר. כך גם ביחס למורים המקצועיים שאינם מחנכים, וביחס לפגישות עם כל הסייעות בבית-ספר - הקבוצה יוצרת מרחב המכיל תחושות של שייכות, של עוצמה, של יחד, שיכולות להשפיע על מערך היחסים בבית-הספר.
- גם אם לא כל חברי הקבוצה מוטרדים מאותם דברים או שאינם מוטרדים באותה מידה מדברים מסוימים, אין זה אומר שאינם יכולים ליצור קבוצה מוצלחת. להיפך, הגיוון בתפיסת המציאות, בהתייחסות רגשית, ברעיונות לפתרון, בדרכי תקשורת - כל אלו רק מוסיפים לעושר הקבוצתי.
- רצוי שבקבוצה לא יהיה רק נציג אחד של "מיעוט" - מורה מקצועית אחת עם מחנכות, מחנכת עם מורות מקצועיות, גננת אחת בקרב קבוצה של סייעות, גבר אחד בקרב קבוצת נשים.....
- השתתפות המנהל/ת. אחת השאלות החוזרות ונשנות בקשר לעבודה קבוצתית במערכת נוגעת להשתתפות דמות בעלת סמכות בקבוצה. התהיות בולטות בעיקר כאשר מדובר במנהל/ת המערכת כולה (ולעניין זה - מפקחת גנים היא מנהלת-על), אך הן נכונות גם באשר לרכז/ת של שכבה או של תחום מקצועי. קבוצות אמורות להיות ישות דמוקרטית שבה כולם שווים, כדי לאפשר לעמיתיהן לעשות שימוש מוצלח ב"גורמים המרפאים" שבהן: בהתחלקות עם אחרים, בלמידה מאחרים, בהשתייכות לקבוצת השווים, בלמידה על עצמי - מנהלת המשתתפת בקבוצה של שווים תהיה תמיד חריגה, והיא עצמה תתקשה להפיק מן הקבוצה את הפירות הרצויים, וכך גם המשתתפים בקבוצה שבה לוקחת חלק הדמות בעלת הסמכות. גם אם בסופו של דבר תיקח הדמות בעלת הסמכות חלק בעבודה הקבוצתית, חשוב שהמנחה יזכור את המגבלות שהשתתפות כזו מציבה על העבודה הקבוצתית ואת השפעותיה האפשריות על הדינמיקה בקבוצה.

כל מה שנאמר כאן נכון כאשר העבודה הקבוצתית מיועדת לשיפור המיומנויות, להרחבת הידע ולחיזוק הביטחון העצמי של המשתתפים. אך במצבים שבהם מטרת העבודה הקבוצתית היא שיפור יחסים בתוך צוות של מערכת - חשוב שייקחו בה חלק כל העובדים במערכת, כולל הדמויות בעלות הסמכות.

3. מטרות העבודה

כפי שכבר נכתב בסעיף "ההזמנה", בירור הסיבות להזמנת עבודה קבוצתית והמטרות של המעורבים בה חשוב ביותר בטרם תחל העבודה עצמה. בירור מעמיק כזה יכול לחשוף מגוון של מטרות - גלויות וסמויות - שחשוב לתת עליהן את הדעת. חשיבות גדולה ביותר נודעת להלימה בין מטרות המזמין/ה, מטרות המשתתפים לבין מטרות המנחה. מנחה של עבודה קבוצתית שנועדה לפאר את שמו יתקשה להעניק למשתתפים את מה שהם זקוקים לו ואת מה שהם שואפים להשיג. מנהל שרוצה "למשמע" משתתפים בקבוצה או להשתמש בפסיכולוג כ"שוט", יפריע לעבודה קבוצתית נכונה. משתתפים שמעוניינים להשיג תמיכה של פסיכולוג כדי למרוד במנהל לא יוכלו להפיק מעבודה קבוצתית את מטרות הגדילה האישית שהמנחה מבקש להשיג.

בטרם תחל העבודה הקבוצתית תיתכנה הגדרות גלויות מוסכמות, מקובלות וסבירות, אך יש לזכור, שעצם ההתקבצות יחדיו של אנשים לקבוצה היא כבר בגדר הגשמת מטרות שאולי לא הוצגו בגלוי ולא היו מודעות לאנשים המעורבים. בנוסף לכך, לעיתים מוגדרות מטרות תיאורטיות ומוכללות יחסית דוגמת העצמה, הגדלת הסמכות, הגדלת היכולת האמפתית, ולעיתים - מטרות שנשמעות קונקרטיות, דוגמת שיפור מיומנות החזקת הגן, למידת דרכי טיפול באלימות וכד'. לעיתים מסתמן בלבול בין אמצעים / כלים / דרכי עבודה לבין מטרות העבודה. דיון במקרים איננו מטרת עבודה של קבוצה. גם אם נאמר שהקבוצה תעסוק בניתוח מקרים, אין זו מטרה בעבודה הקבוצתית. חשוב לבחון את מטרות העבודה המיועדת ולנסות להגדירן. הפסיכולוג העומד להנחות קבוצה יכול להניח, שמטרות מסוימות יכולות להיות מושגות בקבוצה גם אם הן אינן מוגדרות כמטרת העבודה באופן גלוי (תחושות כוח, השתייכות, ייחודיות), ואותן עליו להביא בחשבון בעת תכנון ועריכת המשא ומתן עם המזמין. עם חברי הקבוצה עליו לדון במטרות שהם מציבים לעצמם בקבוצה, ולנסות להגדיר מטרות משותפות שלקראתן יפעלו: "היכרות מעמיקה יותר עם ידע על אודות ...", "תחושת ביטחון גדולה יותר בעצמי", "הבנה טובה יותר של מה קורה

לילד המתקשה בלמידה", "שיפור היכולת להתבונן בטרם פעולה" וכד'. חשוב לפרוט את כותרות-העל למטרות וליעדים ספציפיים יותר.

4. כותרת

מקובל לדבר על "נושא" העבודה הקבוצתית. אני מעדיפה את המונח "כותרת". ה"כותרת" היא מילה או כמה מילים שנושאות לכאורה את המפתח לשער - שערה של העבודה הקבוצתית המתוכננת, או אולי נושאות הבטחה כלשהי לעתיד. למעשה, אין הכותרת נושאת אפילו מעט מזעיר ממה שעומד להתחולל בקבוצה פעילה. לכן אפשר לבחור בכל כותרת שתיראה הולמת למזמין ולמנחה המיועד.

נהוג לתת לעבודות קבוצתיות כותרות מסוגים שונים: בחלקן מוצג כלי העבודה ככותרת למשל "ניתוח מקרים" או "דיון בבעיות התנהגות של ילדים". באחרות מוצגת מטרה "שיפור התקשורת עם הורים", "פיתוח מיומנויות הקשבה בקרב ילדים", "היערכות למצבי חירום". ובאחרות - מוצג התוכן הגלוי של העבודה הצפויה "סמכות המורה", "התפתחות חברתית של ילדים", "מקום הלמידה בחיי הילד", "תגובות ילדים במצבי לחץ", "התמודדות עם ילדים עם צרכים מיוחדים" וכד'.

כאשר קבוצה מתכנסת סביב כותרת כלשהי, חשוב שהמנחה שלה יהיה נאמן לכותרת ששימשה מפתח כניסה אליה. אך כאמור - לא בהכרח יש זהות בין הכותרת לבין המטרות. לכן חשוב שמנחה הקבוצה יקדיש מזמנו לפני תחילת העבודה הקבוצתית - בינו לבין עצמו ובינו לבין מזמין העבודה - ובתחילתה - עם המשתתפים, כדי להגדיר מטרות ויעדים של העבודה.

5. מסגרת

מסגרת העבודה הקבוצתית כוללת הגדרות של זמן, של מקום ושל כללים. יש המשתמשים לצורך זה במונח הלועזי Setting. בטרם תחל העבודה הקבוצתית חשוב שתיקבע מסגרת הזמן והמקום יחד עם מזמין העבודה במערכת החינוכית.

אתייחס כאן ל-2 היבטים מהותיים של מסגרת העבודה הקבוצתית, שהם בעלי השפעה על יכולתה להיות "מרפאה". ההיבט האחד הוא היציבות, וההיבט השני - קשור למרחב הזמן.

יציבות: פגישות שמועדיהן, מיקומן הקבוע ומשך הזמן של כל אחת מהן ידועים

מראש והמשתתפים בהן קבועים - כל אלו הם תנאים חיוניים מאוד להתנהלותה של דינמיקה טובה בקבוצת עבודה. כך יכולים להיווצר תחושת שייכות, ביטחון יחסי ואמון, שמאפשרים גדילה הפסיכולוג העומד להנחות. אם חלק מתנאים אלו אינו יכול להתממש והמנחה יודע על כך מראש, נראה שלא יהיה נכון לנהל עבודה קבוצתית במערכת. אם במהלך הזמן חלים שינויים בלתי צפויים במערך הזמן, המקום וההרכב שנקבעו מראש, על המנחה להיות ערני להשפעות האפשריות שלהם על הקבוצה ועל חבריה. בהתאם להשקפותיו המקצועיות, לסגנון עבודתו ולהתפתחות של הקבוצה הוא יכול לבחור אם להתייחס להשפעות אלו בצורה גלויה אם לאו. על כל פנים, עליו לעשות ככל האפשר כדי שלוח הזמנים והמיקום שנקבעו מראש לא ייפגעו על-ידי גורמים מחוץ לקבוצה. פגיעה כזו יכולה לעיתים להיות ביטוי לקושי של המערכת (ושל העומד בראשה) לתת מרחב לעבודה הקבוצתית, ועל המנחה להיות ערני לאפשרות הזו ולשקול כיצד להתייחס אליה.

יש לזכור, שגם כאשר אין שינויים בלתי צפויים, ייתכן שבתוך רצף הפגישות יחולו הפסקות ממושכות (חופשות, אירועים שנקבעו מראש), כפי שקורה בשגרת מערכת החינוך, ויש לשים לב להשפעת חוסר הרציפות הזו על המתרחש בקבוצה.

מרחב הזמן: חשוב לזכור, שמדובר בתהליך דינמי, שבאופן כללי יש בו התפתחות לאורך זמן, אך גם שבכל קטע שלו (כל מפגש) ישנם שלבי כניסה ויציאה. חשוב להקדיש זמן ליצירת אווירה של יחד בכל מפגש. והיות שמדובר בתהליך הדרגתי, יש לדאוג שלכל המשתתפים יוקצה מרחב הזמן הסביר לשם כך. אפילו בקבוצה בת 5 משתתפים יכולות 45 דקות להיות פרק זמן קצר מדי! לא כל שכן כאשר הקבוצה גדולה יותר. יחידת זמן של שעה וחצי היא סבירה למפגש של קבוצה בת למעלה מ-10 אנשים.

כמות הפגישות והזמן הכולל: כשם שמשך הזמן של מפגש אחד צריך לאפשר התפתחות של תהליך דינמי בקרב הקבוצה וחבריה, כך גם משך הזמן הכולל לעבודה הקבוצתית. יש להביא בחשבון ש-2 המפגשים הראשונים נחשבים מפגשי "כניסה" (אם המפגש הראשון ארוך במיוחד ניתן לראות בו מפגש "כניסה"), ושני המפגשים האחרונים הם מפגשי סיכום ופרידה.

תהליך הכניסה לעבודה הקבוצתית מלווה בדרך כלל בחששות, בחרדות ובתחושות של אי-ודאות. מפגשי ה"כניסה" אמורים לאפשר הפחתה של עוצמת הרגשות האלו. במהלכם נוצרת היכרות בין המשתתפים, המבהירים לעצמם ולאחרים

את ציפיותיהם ביחס למטרות העבודה ולתכניה. במהלכם מתחיל להתעורר הצורך בשייכות, ואולי אף נוצרים ניצני תחושת השתייכות. במפגשי הכניסה צריך להיות מוגדר ה"חוזה" בהקשר למסגרת הזמנים ולדרישות ההשתתפות וכן ביחס לסודיות, ואפשר לעסוק בהם גם בכללי דיבור והתנהגות.

במפגשי הסיום מתרחש תהליך של "סגירה", שבו נפרדים המשתתפים אלו מאלו, מן הקבוצה ומתכניה ומן המנחה. אם תחילת העבודה הקבוצתית לוותה בחששות, באי-ביטחון או באי-ודאות, הרי שבסיומה מתעוררים רגשות מגוונים הקשורים לחוויות פרידה. חשוב להקצות זמן לתהליכי הפרידה והסיכום הכרוכים בעיבוד של תובנות ושל רגשות, הן ביחס לתכנים הגלויים והן ביחס לקבוצה ולמנחה.

בין מפגשי הכניסה למפגשי הסיום נערכים מפגשי העבודה. בכל תכנון של מספר המפגשים הכולל יש להביא בחשבון גם זמן "סחיפה" (ביטוי של ירון זיו ויעל בהרב, 2001), שכן, קשה לצפות את השפעתם של התהליכים הדינמיים בקבוצה על המתרחש בה, וניתן להניח, שגם אם למנחה תכנון מדוקדק למפגשיו, יתרחשו תהליכים בלתי צפויים שישפיעו על משך הזמן הנדרש.

כפי שנאמר קודם לכן, מספר המשתתפים בקבוצה הוא נתון חשוב בקביעת משך הזמן לכל מפגש וגם לעבודה הכוללת. בתכנון הזמן יש להביא בחשבון 2 משתנים נוספים: התכנים שהמנחה רוצה לעסוק בהם והאמצעים שבהם הוא ישתמש (דיון, הרצאה, הצגת מקרה, משחק תפקידים, הקרנת סרט, עבודה אמנותית וכד'). חשוב לזכור, שיש אמצעים שלשימוש בהם נדרש זמן רב יותר מאשר לאחרים.

קביעת המקום לעבודה הקבוצתית אף היא תלויה במספר המשתתפים ובאמצעים שאותם ינקוט המנחה. אם הוא ישתמש בתנועה למשל, הוא יזדקק למרחב גדול יותר עבור הקבוצה.

6. פסיכולוג המערכת כמנחה קבוצות בתוכה

כאשר פסיכולוג חינוכי של מערכת חינוכית מקבל על עצמו הנחיה של קבוצה הכוללת משתתפים מתוך המערכת, הוא מגדיר בכך את עצמו כבעל תפקיד נוסף השונה מתפקידיו האחרים במערכת. הנחיית קבוצה במערכת מציבה את הפסיכולוג במקום אחר מזה שבו הוא נמצא בעת מילוי תפקידיו האחרים. בראש ובראשונה כמנחה קבוצה הוא אמור לשמור על מרחק שווה פחות או יותר מכל אחד מן המשתתפים בקבוצה. שמירה על עמדה זו אינה קלה כלל ועיקר. היכרויות קודמות,

קשרים קודמים / עכשוויים עם המשתתפים בקבוצה, יכולים בהחלט להכביד על המנחה לשמור על עמדה שבה הוא אמור לאפשר לכל המשתתפים מרחב זהה פחות או יותר. מעורבות רגשית הנוגעת לאחד המשתתפים עלולה להניע התמקדות-יתר במה שקורה לאותו משתתף ול"הזנחת" ההסתכלות הכוללת או ל"נטישת" המשתתפים אחרים. או לחלופין - להתרחקות מכוונת עד כדי הגזמה. גם למשתתפים בקבוצה סביר שתהיה ציפייה שהיחסים שמחוץ לקבוצה, במפגש הדיאדי, יישמרו גם בתוך הקבוצה. ולא כך צריך להיות!

זאת ועוד, עיקר תפקידו של מנחה הקבוצה הוא לאפשר למשתתפים בה להשתמש בכוחותיהם שלהם כיחידים וכקבוצה כדי להשיג את מטרות העבודה של הקבוצה. בשונה מן המפגש הדיאדי, ההתפתחות של חברי הקבוצה אינה תלויה בקשר עם המנחה בלבד. כפי שנאמר כבר קודם, הקבוצה עצמה היא הסוכן המרכזי לשינוי עבור חבריה. היא מאפשרת סיפוק של צרכים בסיסיים, בין אם מדובר בצורכי העצמי לפי תיאוריית העצמי ובין אם מדובר בהיררכיית הצרכים של מאסלו או בגורמים המרפאים של יאלום. תפקיד המנחה בקבוצה הוא במידה רבה תפקיד הורי - עליו לסייע לקבוצה לנהל דינמיקה שתאפשר כל זאת, בשונה מתפקידיו האחרים במערכת החינוכית.

הנחיית קבוצה מחייבת התבוננות - באינטראקציות, בדרכי התקשורת, בהתנהגויות של הפרטים ושל הכלל, והיא מחייבת ניתוח האינטראקציות והבנתן במושגים קבוצתיים. התערבויות המנחה בקבוצה אמורות לאפשר את המרחב הנדרש והתהליכים הרצויים בתוך הקבוצה, ובכך דומה הנחיית הקבוצה לטיפול יותר משהיא דומה לכל התערבות אחרת.

7. מקומו של מנהל המערכת החינוכית

בסעיף הראשון בפרק זה הדגשתי עד כמה חיוני שמנהל המערכת יהיה המזמין של העבודה הקבוצתית בתוך המערכת שלו. בסעיף השני עסקתי בשאלות הנוגעות להשתתפות מנהל במפגשים קבוצתיים במערכת. בסיומו של פרק זה אדון במקומו של המנהל ביחס למנחה הקבוצה במקרים שבהם הוא משתתף בקבוצה ובמקרים שאינו משתתף בה. כאשר המנהל לוקח חלק בעבודה הקבוצתית, מעמדו יהיה תמיד שונה ממעמדם של שאר המשתתפים בין אם מדובר בכלל הצוות החינוכי או בחלק ממנו, בקבוצת מורים מקצועיים (אם המנהל הוא גם מורה מקצועי) או בצוות הניהול

של המערכת. עניין זה יכול להיות רב-משמעות בתוך עבודת הקבוצה מבלי שזו תעסוק בו בגלוי. על המנחה לשקול אם להופכו לעניין גלוי וכיצד - האם לשוחח על כך בנפרד עם המנהל? האם להביא את העניין בפני הקבוצה? האם לשוחח עם המנהל ואז להביא את העניין בפני הקבוצה? על המנחה לשקול אם נוכחות המנהל מחבלת בהתפתחות הקבוצה ובעבודתה לקראת השגת מטרותיה, ואז לבחור בדרך הפעולה שלו.

כל בחירה שלו תשפיע על מקומו במערכת ועל יחסיו עם המנהל. גם כאשר המנהל אינו לוקח חלק בפעילות הקבוצתית, ניצב המנחה בפני דילמה: מחד-גיסא הוא מחויב כלפיו כמזמין הפעילות, ומאידך-גיסא הוא מחויב לחברי הקבוצה ולסודיות. מקומו של המנחה ביחס למשתתפים בקבוצתו הוא של מוביל, של מנהיג. עבור המנהל, מוביל-העל של כל המערכת, יכולה סיטואציה זו להיתפס כמאיימת, במיוחד לנוכח אווירת הסודיות, האחווה והאינטימיות ששוררת בקבוצה. המנחה יכול להיתפס כמתחרה, כמשת"פ, כמחרחר, כחותר נגד. לדעתי, חשוב מאוד לקיים קשר קבוע עם המנהל היות שהזמנת העבודה הקבוצתית נעשתה על-ידו, והגדרת מטרות העבודה נעשתה עימו. חשוב לדווח לו על התקדמות הקבוצה - על הידע שהועבר למשתתפים, על התהליכים שהקבוצה עוברת ועל התפתחות הקבוצה.

סיכום

במאמר זה הוצגו היתרונות של השימוש במסגרת קבוצתית להשגת מטרות עבודה של פסיכולוגים חינוכיים. תוארה חשיבותה של קבוצה להתפתחות האנושית, והוצגו מבטים תיאורטיים על אודות התפקיד שממלאים יחסים בין-אישיים וקבוצות עבור כל אדם. הוצגה עמדה שלפיה, עבודה קבוצתית עם צוותים חינוכיים איננה "חיסכון", אלא אמצעי חיוני ונכון לחזק את העובדים במערכת החינוכית ולקדמם. נסקרו היבטים שונים שיש לבחון ולשקול כאשר חושבים על שימוש בעבודה קבוצתית עם צוותים חינוכיים, שרובם ככולם נטועים בהכרה הבסיסית, שאנחנו עוסקים במערכת שלמה, ושכל התערבות קבוצתית בתוכה יכולה להיות בעלת השפעה על המערכת כולה ועל חלקיה גם יחד.

מקורות

אופנהיימר, א' (2000). **היינץ קוהוט**, תל אביב: תולעת ספרים.

דרייקורס, ר')1994). **יסודות הפסיכולוגיה האדלריאנית**. תל אביב: המכון ע"ש אלפרד אדלר.

ויניקוט, ד"ה (1996). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.

זיו, י' ובהרב, י' (2001). **מסע קבוצתי**. תל אביב: גל.

נוי, פ' (1999). על התהליכים הנורמליים לתחזוקת תחושת העצמי III - היחסים עם הזולת והקבוצה, **שיחות**, **י"ד** (1), 6 - 12.

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. O*rganizational Behavior and Human Performance, 4(2)*, 142-175.

Ansbacher, H.L., & Ansbacher, R.R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections of his writings*. N.Y.: Basic Books.

Adler, A. (1954). *Understanding human nature*. N.Y.: Fawcett Premier Books.

Adler, A. (1932). *What life should mean to you*. N.Y.: Grosset & Dunlap.

Bion, W. (1961). *Experiences in groups and other papers*. London: Tavistock.

Fairbairn, W.R.D. (1954). *An object-relations theory of personality*. N.Y.: Basic Books.

Fairbairn, W.R.D. (1957). *Psychoanalytic studies of personality*. London: Tavistock Publications.

Foulkes, S.H. (1975). *Group analytic psychotherapy*. London: Maresfield Library.

Foulkes, E. (Ed.) (1990). *Selected papers of S.H. Foulkes: Psychoanalysis and group analysis*. London: Karnac.

Freud, S. (1951). *Group psychology and the analysis of the ego*. N.Y.: Liveright Publishing.

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

Maslow, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. N.Y.: Viking Press.

Schutz, W.C. (1958). *FIRO: A Three-dimensional theory of interpersonal behavior*. N.Y.: Rinehart.

Schutz, W.C. (1968). *Joy- expanding human awareness*. N.Y.: Grove Press.

Schutz, W.C. (1991). FIRO Theory of Needs. In E. Griffin (Ed.), *A first look at communication theory*.N.Y.: McGraw-Hill.

Siegel, A.M. (1996). *Heinz Kohut and the psychology of the self*. London & NY: Routledge.

Winnicott, D.W. (1957). J. Hardenberg (Ed.). *The child and the outside world: Studies in developing relationships*. London: Tavistock Publications.

Yalom, I.D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). N.Y.: Basic books.

עבודה טיפולית עם הורים

צילה טנא, רונית ברימן[1]

מבוא

כפסיכולוגים חינוכיים שתפקידם לקדם את בריאותו ואת רווחתו הנפשית של הילד אנו מודעים לחשיבותם של הגורמים הסביבתיים בחייו ולהשפעה המכרעת שיש להם על התפתחותו התקינה. ההורים הם ללא ספק הסביבה הראשונית המשמעותית ביותר עבור הילד, שהופכת אותם ללקוחות מרכזיים של הפסיכולוג החינוכי. למרות זאת, עד השנים האחרונות לא קיבלה העבודה עם הורים מקום מכריע דיו בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי, והפגישות עם הוריהם של הילדים המשיכו לשאת אופי ספורדי ובלתי מוגדר. היעדרה של מסגרת תיאורטית מובחנת אחראי במידה רבה לעובדה הזאת. השימוש מחד-גיסא במושג הכללי מדי "התערבויות" עם הורים ומאידך-גיסא במושג המצומצם מדי "הדרכת" הורים תרמו אף הם לבלבול והגבירו את אי-הבהירות ביחס לאופייה של העבודה עם ההורים.

העובדה שההורים מגיעים אל הפסיכולוג החינוכי "בגלל" ילדיהם או "בעבורם" השאירה אותם בעצם מחוץ לחדר הטיפול, ואת הפסיכולוג - ללא חוזה מוגדר או ברית טיפולית עם ההורה. כדי להפוך את ההורים ללקוחות אמיתיים בעלי מוטיבציה ללמידה אישית על תפקידם כהורים, על מהות קשייו של הילד ועל קשייהם-שלהם

1 צילה טנא היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה ומטפלת משפחתית מוסמכת. בעבר ס' מנהל שפ"ח תל אביב-יפו (גמלאית).

רונית ברימן היא פסיכולוגית חינוכית וקלינית מומחית מדריכה, מנהלת היחידה לפנימיות ולשירותים טיפוליים, שפ"ח תל אביב-יפו.

המאמר התקבל לפרסום ב8.2011.

באינטראקציה עימו, היה צורך בהגדרה מחודשת של המפגש עימם. בחרנו להשתמש כאן במושג "עבודה טיפולית עם הורים" בשל המרחב שהוא מאפשר בקשר שבין הפסיכולוג לבין ההורה, אך בו-זמנית אינו מתחמק מן המחויבות לקשר טיפולי משמעותי שב מוקד שלו נמצאת ההורות בכלל וההורות לילד המסוים המופנה אלינו בפרט - על כל המשתמע ממנה. עבודה טיפולית כזאת אינה מוציאה מתחומה בהכרח תהליכי הדרכה וייעוץ וגם אינה נמנעת ממתן ידע הנחוץ כל כך להורים רבים בשלבים השונים של גידול ילדיהם, אלא שאלה הם רק אמצעים חלקיים בתהליך טיפולי הנוגע על-פי הצורך גם בנקודות עיוורות בהורות ובאספקטים, שלהם מודע ההורה פחות, והם משפיעים על האינטראקציה שלו עם ילדו ועל חוויית ההורות שלו.

הנגיעה ברגשות רכים וקשים, בהזדהויות-יתר, במיתוסים על אודות ההורות האידיאלית ובאכזבה מן ההורות הריאלית, בציפיות מן הילדים ובהשלכות עליהם היא בלתי נמנעת ואף הכרחית במרבית המקרים, ובלעדיה אנו מוצאים את דרכנו חסומה כדי ליצור שינוי משמעותי בתקשורת הורה - ילד ובחוויית ההורה.

מטרתו של המאמר הזה היא להציג את עמדתנו המקצועית על אופייה של העבודה הטיפולית של הפסיכולוג החינוכי עם ההורים את ההמשגות התיאורטיות המסבירות תהליכים נורמטיביים ופתולוגיים בהורות, ואת הדרכים להתמודד עם המשימה הקשה של סיוע להורים בעיצוב תהליכים אלה לטובת ילדיהם.

פרק ראשון

היסודות של הורות טובה-דיה

תיאורטיקנים דינמיים קלאסיים השאירו את העבודה עם ההורים בידיהם של עובדים סוציאליים, ובטפלם בילדים העתיקו את המודל של טיפול במבוגרים, כשהם נמנעים בדרך כלל מלעסוק בעולמו המציאותי של הילד שמחוץ לחדר הטיפול (Klein,1932). בעשורים האחרונים לעומת זאת, הדגישו תיאוריות יחסי האובייקט, הפסיכולוגיה של העצמי והפסיכולוגיה ההתייחסותית את חשיבותם של הקשרים הראשוניים בחייו של הילד ואת השפעתם על התפתחותו המאוחרת, והצביעו בכך - באופן ישיר או עקיף - על חשיבות העבודה עם ההורים כדמויות התקשרות ראשוניות עבור ילדיהם. לצד האחריות הכבדה שהדבר מטיל על הורים כמעצבים העיקריים של

דפוסי התקשורת, ניתנת להם גם היכולת להשפיע באופן הטבעי ביותר על קידום ילדיהם על-ידי הבנה טובה של צורכיהם לקשר, לביטחון ולשייכות. השימוש שעשינו בכותרת במילים "הורות טובה-דיה" בא להדגיש את הגבולות וההגבלות כממד בסיסי של הורות, כפי שהדבר יפורט אצל חלק ניכר מן התיאורטיקנים שדבריהם יובאו כאן.

ההמשגות שאותן בחרנו להדגיש הנוגעות לפונקציות ההוריות הן עבורנו עמוד שדרה תיאורטי העוזר לנו להתבונן בקשר בין הורים לילדים בכל הגילאים ולהבין את תפקידנו כמטפלים בהורים.

על-פי תיאוריית ההתקשרות (Attachment) שבסיסה הונח במחקריו של בולבי (Bowlby, 1969) ופותחה על-ידי איינסוורת' וויטיג (Ainsworth & Wittig ,1969), מושם דגש על חשיבות הסביבה להתפתחות הילד וההכרה בצורך הראשוני של התינוק בקשר עם דמות הורית. על-פי גישה זאת, לתינוק יש מערכת מולדת אשר אחראית על תהליך ההתקשרות, ומטרתה להבטיח קרבה לדמות המטפלת לצורכי הגנה, הפחתת מצוקה והתמודדות יעילה עם קשיים. איינסוורת' טענה, כי הפונקציה ההורית המרכזית היא לשמש "בסיס בטוח" עבור הילד, שממנו הוא יכול להתרחק כדי לחקור את סביבתו ואליו הוא יכול לחזור בעיתות מצוקה. האופן שבו מגיבה הדמות המטפלת לצורכי ההתקשרות של הילד, מידת הזמינות שלה והיענותה לצרכיו משפיעים על התפתחות אישיותו של הילד ועל דפוסי יצירת הקשרים המשמעותיים שלו בעתיד. ילד שחווה הורות זמינה הנענית לצרכיו בצורה מותאמת, מאופיין בביטחון ובתחושת מסוגלות ביציאתו אל העולם וביכולתו לפתח קשרים חברתיים ולהתמודד עם מצבי תסכול ולחץ בצורה יעילה (סגנון התקשרות בטוח). וזאת, בשונה מילדים שחוו אי-זמינות של הדמות המטפלת או חוסר עקביות בהתייחסותה, אשר נוטים להתבצר בתוך עצמם ולהימנע מקשרים אינטימיים ומהסתמכות על הזולת (סגנון התקשרות נמנע), או אחרים חרדתיים, המאופיינים בהיעדר תחושת ביטחון בהורה, אך במקביל בניסיונות מתמידים ותובעניים להתקרב אליו ולהשיג את התייחסותו (סגנון התקשרות אמביוולנטי).

התיאורטיקנים העוסקים ביחסי אובייקט - וביניהם ויניקוט (ויניקוט, 1968) - הדגישו אף הם את חשיבותה של הסביבה האימהית לבניית העצמי של התינוק ולבריאותו הנפשית. ויניקוט האמין, כי התינוק נולד עם פוטנציאל מולד, אולם מימושו של פוטנציאל זה תלוי במידה שבה מספקת לו האם סביבה המותאמת לתהליכי ההבשלה הטבעיים שלו ויוצרת עבורו מרחב לגדילה ולהתפתחות אישית. הוא התייחס לכמה פונקציות חשובות בתפקודה של האם, שהבסיסית שבהן היא "פונקציית ההחזקה"

(holding), שמשמעותה החזקה פיזית וגם נפשית, תמיכה אינטגרטיבית אשר בזכותה הילד מפתח את זהותו ולומד להכיל את עצמו ואת רגשותיו. תהליך ההחזקה מתרחש באמצעות התכוונות והתאמה דינמית של האם לצרכיו המשתנים ולרגשותיו ועל-ידי יכולתה להחזיק את חרדותיו, תוקפנותו ומצבי המתח שלו בנוסף לטיפול הפיזי בצרכיו (Winnicott, 1965).

ויניקוט האמין ביכולתן הטבעית של אימהות להיות אימהות. הוא טבע מושג בעל חשיבות גדולה של "האם הטובה דיה" דווקא כדי להקל עליהן במילוי תפקידן על-ידי הנחת האפשרות "לטעות" כמרכיב אינהרנטי והכרחי בתהליך האימהות המאפשר לתינוק לעבור ממצב אומניפוטנטי אילוזיוני למפגש הדרגתי עם המציאות. האם הנוכחת במידה הראויה ללא חודרנות נותנת לילד מרחב לגדילה וגם חושפת אותו לתסכול במינון המתאים לגילו וליכולותיו. היא מממשת בכך את פונקציית "הצגת העולם בפני התינוק" (Object presenting) ומאפשרת לו לחוות את המציאות החיצונית כמובנת וכבלתי מאיימת. האם הטובה דיה צריכה גם לספוג ולהחזיק את התקפותיו של הילד ולשרוד אותן, ובאמצעות חוויה זאת בונה הילד את הנפרדות בינו לבינה ויכול לפתח עימה מערכת יחסים של סובייקט לסובייקט (object relatedness).

ביון (Bion, 1967) הרחיב את הבנת תפקידה של האם באמצעות מושג ה"הכלה". על-ידי תהליכים של הזדהות השלכתית משליך הילד אל האם תחושות קשות של חרדה ושל אימה, שלהן אינו מסוגל לתת מובן ושנחוות אצלו כבלתי נסבלות. האם, אשר נמצאת במצב נפשי של רצפטיביות שקטה (reverie), מקבלת לתוכה את רגשותיו הקשים של הילד, מעניקה להם משמעות ומחזירה לו אותם כשהם מרוככים, מעובדים ובאופן הניתן לעיכול. רק באמצעות התהליך, שבו האם מאפשרת לעצמה לחוות את הרגשות הקשים המושלכים אליה על-ידי הילד, לפענח אותם ולהופכם למחשבות הניתנות לחשיבה, מתרחש תהליך ההכלה. בהמשך ההתפתחות יכולת זו מופנמת על-ידי הילד והופכת לחלק ממנו. יכולת ההכלה של הָאֵם עוזרת לתהליך התפתחות החשיבה של התינוק וכן להתפתחותו הרגשית.

קוהוט (Kohut, 1979), אבי תיאוריית העצמי, הדגיש את תרומתה של הדמות ההורית המטפלת לבניית הערך העצמי של הילד ולהתוויית כיוון אידיאלי שאליו ישאף. הוא טבע את מושג ההורה כ"זולת עצמי" (self-object), שמסוגל להתחבר באופן מלא לחוויה הסובייקטיבית של הילד באמצעות אמפתיה, קשוב לצרכיו, רואה את העולם מזווית המבט שלו וממלא עבורו צרכים של "שיקוף" (mirroring) ושל

"אידיאליזציה", ובכך מספק לו תחושת ערך עצמי ומשמעות. בדומה לתיאורטיקנים האחרים שהוזכרו, גם התיאורטיקנים של תיאוריית העצמי מאמינים, כי בתהליך התפתחותי אופטימלי מפנים האדם פונקציות אלו, כך שביכולתו לגבש באמצעותן הערכה עצמית, להכיר את האחר ולבנות קשר בוגר ואמיתי עימו.

פונגי, גרגלי, ג'וריסט, וטרגט (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002) מדגישים את תרומתם החשובה של ההורים לפיתוח יכולת ה"מנטליזציה" או הפונקציה הרפלקטיבית של הילדים. הורים המכירים בכך, שמצבים מנטליים קיימים ועומדים בבסיס ההתנהגות ומסבירים אותה, הורים המכוונים לרגשות ולעולם פנימי, לסמוי ולא רק לגלוי, עוזרים לילדיהם לבחון את רגשותיהם, להבין ולכנות בשם מצבים רגשיים שבהם הם נתונים, כולל סימנים פיזיולוגים המלווים אותם, ולהתייחס גם לסובבים אותם מזווית ראייה זאת כסובייקטים בעלי מאוויים, כוונות, רצונות ורגשות ולא רק כאובייקטים לסיפוק צורכיהם. ילדים שפיתחו יכולת מנטליזציה מסוגלים לעשות שימוש בּמודעות שלהם ביחס למחשבות ולרגשות, ולהבין מוטיבציות של עצמם ושל אחרים, לנהל את התנהגותם, לשלוט בדחפים, לווסת אפקט ולהגיב בצורה גמישה ומתואמת למשמעויות הסימבוליות של התנהגותם של אחרים.

הגישות האינטר-סובייקטיביות יוצאות מן התיאוריות הקודמות ומוסיפות עליהן את ממד ההדדיות ביחסים בכלל ובין הורים לבין ילדים בפרט ואת הראייה של ההורה כסובייקט. ג'סיקה בנג'מין (בנג'מין, 2005) מציגה את המושג המרכזי שלה בהבנת מערכות יחסים - "ההכרה ההדדית" (mutual recognition). אחת ממטרות התפתחות היחסים בין הילד לבין המבוגרים המשמעותיים בחייו היא להגיע להכרה הדדית כזאת ביניהם. ההכרה באחר היא תגובה המעניקה משמעות לתחושותיו, לכוונותיו ולפעולותיו כעצמי והיא המאפשרת לו לממש את ייחודיותו. הכרה כזאת יכולה לבוא רק מאדם אחר אשר אנו מצידנו מכירים בו גם כאדם בזכות עצמו. ביחסי אם - ילד זאת היכולת של האם לראות בילד סובייקט נפרד המביא עימו את אישיותו הייחודית ואת עצמיותו ואת היכולת המתפתחת של הילד לראות גם את הסובייקטיביות של הָאם ולהכיר בה. על-פי הבנה אינטר-סובייקטיבית זאת תורם גם הילד למערכת היחסים המתפתחת בינו לבין הוריו והוא אינו רק יצור פסיבי ותלותי המתאווה לספק את דחפיו. ג'סיקה בנג'מין מדגישה אף את הצורך לראות את האם כסובייקט בזכות עצמה בעלת ייעוד הנפרד מקיומה עבור הילד שלה. ללא היותה של האם סובייקט שהמרכז שלו הוא מחוץ לילד היא לא תוכל להעניק לו את ההכרה בעצמיות שלו שלה הוא זקוק.

כהן (2007) אף היא שמה דגש על ההורים כסובייקטים ולא רק ככלי שרת לגידול ילדים. התפתחותו של ההורה מתרחשת, לתפיסתה, בתוך הקשר רחב יותר, דינמי-פנימי ובין-אישי אקולוגי. לדעתה, יש להתמקד בצורכי ההורה בשתי רמות מרכזיות: הרמה המערכתית-אקולוגית, הנוגעת לכוחות הסביבתיים המסייעים להורים או המגבילים אותם בהתמודדויותיהם, והרמה התוך-אישית הנוגעת לתהליכים פנימיים של התפתחות ושל שינוי הוריים הנוגעים לעולם הציפיות, הצרכים, האמונות, הקוגניציות, דרכי החשיבה ובמיוחד ליכולת הפירוש וליכולת הוויסות הרגשי וההתנהגותי שלהם.

דגש מועט יותר הושם על תפקידו של האב כהורֶה ועל חוויותיו כסובייקט. ויניקוט ורבים אחרים התייחסו בעיקר לתפקידו של האב כמאפשר לאם את החיבור הראשוני לתינוק בכך שהוא מספק הגנה ומשמש חוליה המקשרת עם החוץ, תפקיד שהתאים לתפיסה המסורתית של האב כמפרנס וכמגן. לאקאן (Lacan, 1977) הדגיש את תפקיד האב כמציב הגבולות במשפחה וכמייצג החוק, גם כאשר אינו נמצא באופן קונקרטי, אלא מיוצג אצל האם באמצעות "שיום האב". על-ידי "שיום האב" נפרצת האחדות הדמיונית בין הילד לבין האם ומתבסס הסדר ה"סמלי" - הילד מתוודע לנוכחותו של האב ונכנס אל סוד הסדר של חוקי החברה.

בעשורים האחרונים, עם השתנות מבנה המשפחה והתפקידים ההוריים המסורתיים, ניתן מקום רב יותר להבנת תפקידו של האב ועולמו הפנימי. פרואט (Pruett, 1997) טען, כי לגברים יש יכולת לטפל בילדיהם בצורה קומפטנטית. אמנם דרך הטיפול שלהם שונה מזו של נשים, אך בשל כך יש להם תרומה ייחודית להתפתחות של ילדיהם. הוא מצטט שורה של מחקרים המתארים אִפיונים מיוחדים של דפוסי אבהוּת בשונה מאלו של אימהות, החל מדיבור בקול רם יותר, דרך הרמה של התינוקות בדרך שונה, יצירת אינטראקציות פיזיות וכן אינטראקציות משחקיות המלוות בהנאה במידה רבה יותר עימם, ועד לעידוד סקרנות והתמודדות עם אתגרים פיזיים ואינטלקטואליים עם מידה פחותה של רגישות והגנתיות כאשר הפעוטות מגלים סימני תסכול. פרואט מציין, כי האינטראקציה עם שני ההורים חשובה לילד, ומביא מחקרים המראים תפקוד קוגניטיבי, פיזי וחברתי טוב יותר אצל ילדים אשר האב היה מעורב בטיפול בהם מן ההתחלה. העובדה שהאב אינו נוכח בחייו של הילד כמו הָאֵם מזמנת לילד למידה על אודות פגישות ופרידות, אוטונומיה ונפרדות.

פרואט מתייחס גם לעולמו הפנימי של האב ומביא עדויות לכך, שגם הגבר עובר שינויים רגשיים והתנהגותיים במהלך ההיריון של אשתו ובתקופה שלאחר הלידה.

כמו כן הוא עוסק בהשפעות שיש לטיפול בילד על נגישותם של אבות לעולם הרגש, על דימוים העצמי ועל הדרך שבה הם תופסים תפקידים אחרים שלהם בחברה כבוגרים.

נסיים בהתייחסות קצרה לגורמים המשמעותיים המשפיעים על תהליכים נורמטיביים או פתולוגיים ביחסי הורים-ילדים על-פי התיאוריות המשפחתיות. תיאוריות אלה מייחסות חשיבות ראשונית למבנה המשפחה, לרמת הלכידות או הנפרדות שלה, לאופי היחסים הזוגיים, למדרג שבין הורים לבין ילדים ולאופן ניהול הגבולות ביניהם, וכן להיעדרן או לקיומן של קואליציות של הורה עם ילד זה או אחר. הקשיים של הילד המופנה לטיפול (הפציינט המזוהה - I.P.) נבחנים מתוך הפרספקטיבה של הדינמיקה המשפחתית ומקבלים מובן ומשמעות על-פיה. בהתאם לכך - גם הטיפול יכלול את המשפחה כולה ולא רק מרכיב אחד שלה (מינושין, 1982).

לסיכום פרק זה ובהתבסס על תיאוריות יחסי האובייקט, תיאוריות העצמי והתיאוריה האינטר-סובייקטיבית, אנו יכולים לציין את הפונקציות ההוריות הבאות כמבטיחות בסיס ראשוני איתן להתפתחות הילד ולתקשורת הבונה בין הורה לבין ילד:

א. פונקציות ההשגחה, ההחזקה וההזנה היוצרות תחושת ביטחון אצל הילד בסיפוק צרכיו הראשוניים ובקביעות האובייקט ההורי ובחוויה של מוגנות ושל יציבות בתוך העולם שסביבו.

ב. פונקציות התיווך, ההכלה והמנטליזציה המאפשרות לילד לחוש מקובל ונאהב על "הטוב-והרע" שבו, ומסייעות לו להבין את עולמו הפנימי - רגשותיו, מחשבותיו, מניעיו ואיוויו אך גם את עולמם הפנימי של אלה הסובבים אותו על מניעיהם ורגשותיהם. פונקציות אלה "מתווכות" בין הילד לעולם הפנימי והחיצוני ומציגות לו את האחר ואת המציאות החיצונית כגורמים משמעותיים בחייו שאותם עליו להביא בחשבון. הן מקדמות לכן את תהליכי החשיבה שלו ואת הפעילות על-פי עקרון המציאות ולא רק על-פי עקרון העונג במפגש עם העולם החיצוני, ומניחות את קיומם של תסכול הכרחי וניפוץ של האומניפוטנציה הילדית ושל חוויית המושלמות, המסייעים בקבלה של גבולות ושל מגבלות של העצמי ושל האחרים.

ג. פונקציות השיקוף (Mirroring), האידיאליזאציה (ההורה כ"זולת-עצמי") ו"ההכרה ההדדית" אשר יוצרות את חוויית ה"נראות" וה"היות" מובן ומוכר לאחר כסובייקט ולהכיר בו ככזה. פונקציות אלה בונות את תחושת

המסוגלות וההערכה העצמית של הילד כיצור בעל יכולות ובעל מודלים יציבים להזדהות ולפיתוח העצמיות. הן מסייעות לילד להכיר בעצמו ובאחרים ומשמשות בסיס לתחושת הביטחון שבאמצעותה ייגש בהמשך למימוש יכולותיו ולהגשמה העצמית שלו.

תפקודים הוריים נורמטיביים אלה חשובים על-פי תפיסתנו בכל הגילאים (בשינויים קלים ובדגשים שונים) ולא רק בגילאים המוקדמים שבהם התרכזו מרבית התיאורטיקנים שאותם הזכרנו לעיל. אנו מייחסות אותם גם במידה זאת או אחרת לשני ההורים ולא רק לאם, בעיקר בהתחשב בהתפתחויות החדשות במבנה המשפחה ובמקום הרחב יותר ויותר שהאב תופס בתוך המשפחה בעידן המודרני. כמו פרואט (Pruett, 1997) אנו סבורות, כי התפקיד המסורתי של הפעלת משמעת, הצבת גבולות וקביעת נורמות להתנהגות לא נועד לאב בלבד ואינו מאפיין יחיד שלו. האב של היום - כמו האם - נמצא פעמים רבות במקום של "זולת-עצמי" עבור הילד וממלא פונקציות של החזקה והכלה עבור ילדיו כבר מן השלבים המוקדמים של ההורות.

התפקוד ההורי אינו סטטי אלא דינמי, והוא נע במהלך התפתחותו של הילד על ציר של השגחה, נתינה והזנה בקוטב האחד, והכוונה ותיווך בקוטב האחר, כאשר באופן טבעי המינונים של כל מרכיב משתנים על-פי גילו של הילד ועל-פי צרכיו הייחודיים וגם על-פי אפיונים בהתפתחותו של ההורה כאדם בוגר. עם העלייה בגילו של הילד הופכת בדרך כלל הנוכחות ההורית לנוכחות פסיכולוגית יותר ופיזית פחות, ומאפשרת לו להתחיל בתהליכים של היפרדות ואינדיווידואציה וללכת לקראת עצמאות ואוטונומיה. הגמישות בתפקוד ההורי והיכולת של ההורה להתפתח במקביל להתפתחותו של הילד ועל-פי הצרכים המשתנים שלו ושל ילדו, אף הם ממד חשוב בתקינות של יחסי הורה-ילד.

פרק שני

שיבושים בהורות - כיצד ומדוע?

שיבושים בתפקוד נורמטיבי של הורים עלולים לנבוע ממקורות רבים ולא בכולם ניגע כאן. היבטים סוציולוגיים-תרבותיים הכרוכים בהגירה או בשינויים ערכיים מהירים בתוך הסביבה החברתית שבה מתפקדת המשפחה מזוהים כבעלי השפעה מכרעת על התפקוד ההורי, בעיקר על רקע הבלבול, אי-הבהירות וההחלשה

בסמכות ההורית הנגרמים בתנאים אלה. משברים כלכליים ושינויים דרסטיים במעמד הסוציו-אקונומי של המשפחה מוכרים אף הם כגורמים אפשריים להחלשת התפקוד ההורי. גם זוגיות בעייתית היא אבן נגף רצינית העומדת בדרכם של הורים לבצע את תפקידיהם ההוריים וגוזלת אנרגיות רבות המכוונות פעמים רבות להרס ולפגיעה הדדית במקום לבנייה ולהתפתחות. למרות חשיבותם של גורמים אלה לא נעסוק בהם במאמרנו זה, ונתרכז בגורמים פסיכולוגיים שהם אינהרנטיים יותר לתקשורת הבסיסית של הורה - ילד ומושפעים מן הדברים הבאים:

- אישיותו של ההורה וההורות שאותה הוא חווה או הפנים בילדותו-שלו - התפיסות, האמונות, הפנטזיות, החרדות, הפגיעות וההעברות הבין-דוריות שאותן הוא נושא עימו ומביאן אל ההורות.
- אישיותו של הילד והנתונים ה"ביולוגיים" הייחודיים שלו - טמפרמנט, נטיות, יכולות, כישורים, לקויות ומוגבלויות.
- אופי המפגש שבין הורה לבין ילד, היוצר אינטראקציות פחות-או-יותר מאפשרות של גדילה ושל התפתחות עבורם.

חוויית ההורות היא ללא ספק אחת החוויות המשמעותיות ביותר בחיי האדם, והיא נתפסת על-ידי רבים כדרך העיקרית שבה הוא מממש את עצמו במהלך חייו הבוגרים. פרויד (Freud, 1914) ראה בהפיכה להורה לידה מחודשת של הנרקיסיזם הראשוני של האדם, ואת הילד, לפיכך, כשלוחה הנרקיסיסטית של האני הבוגר. וכך, עם המעבר להורות מתעוררות ציפיות, תקוות ופנטזיות המתייחסות לילד האידיאלי שיגדל והנוגעות להורות המושלמת שתמומש באמצעותו. אלא, שלצידן של ציפיות אלה נחשפים או נשמרים סמויים אך מדפקים על המודעות של ההורה - זיכרונות, חסכים, חרדות וקונפליקטים מן העבר, ונראה כאילו הילדים הם אלה שמיועדים או אף "מועדים" לפרוע את חוֹבן של דינמיקות ילדיות ומשפחתיות בלתי פתורות ולהביא להורה ריפוי ותיקון.

פרייברג, אדלסון ושפירו (Fraiberg, Adelson, & Shapiro, 1975) טבעו בספרות המקצועית את המושג "רוחות רפאים בחדר הילדים". הרוחות מתוארות כאורחות בלתי קרואות מעברם הנשכח של ההורים, המוצאות להן משכן בהווה ומשחזרות באופן לא מודע דרך התקשורת עם הילד רגעים קשים, סצינות, אירועים וחוויות שלא עובדו דיים. התינוקות במשפחות האלה מוטענים רגשית על-ידי העבר המדכא של הוריהם מן הרגע שבו הם באים לעולם, ועוצמת ההשלכות עליהם עולה ככל שמידת הפגיעות של הנושאים השונים בעברם של ההורים גדלה. פרייברג ועמיתיה מתארות

במאמרן 2 אימהות שהתקשו לממש את אימהותן: האחת שלא יכלה לשמוע את בכיה של התינוקת שלה עד שלא הקשיבו לבכיה-שלה, והאחרת - שחששה לגעת בתינוקה כל עוד לא עיבדה את טראומת הפגיעה בה בילדותה שלה.

גם סגל (סגל, 2005) מדברת על 2 גורמים עיקריים המשפיעים על מהות ההפרעה האימהית שעלולה להתבטא בשנאה אם - ילד: הגורם האחד כרוך באכזבה מן הפער שבין הילד הפנטזמטי[2] לבין הילד המציאותי, והגורם השני קשור לכך שהילד מחזיר את האם לילדות הבעייתית והבלתי מסופקת שלה.

אוגדן (אוגדן, 2001) מסביר כשל בהכלה של ילדים אצל אימהות חרדתיות שיש להן פחד בלתי מודע ממצבים של עמימות ושל אי-ידיעה. הדבר גורם להן לזהות באופן שגוי את צורכיהם של הילדים ולהשליך עליהם את צורכיהן-שלהן. חוקרים רבים אחרים ראו בדינמיקה כזאת רקע להתפתחות בעיות נרחבות בקשר שבין הורים לילדיהם וגם חלק גדול מן הפסיכופתולוגיה של התפתחות "אני" שקרי. ויניקוט (Winnicott, 1965) מסביר זאת כתוצאה של הורה הכופה את חוויותיו, רגשותיו וצרכיו על הילד ואינו משאיר לו מרחב להתפתחות האני האמיתי. חילופי תפקידים בין הורה לבין ילד ותפקוד הורי של ילדים המבקשים לְרצות את הוריהם, לענות על ציפיותיהם מהם ולהתכוונן אל צורכיהם במקום להיפך, עשויים להיות ייצוג התנהגותי נוסף של דינמיקה כזאת. התנגדות של הילד לקבל את ההשלכות עלולה לעומת זאת לעורר בעיות בקשר הורה-ילד, ולשמש כר להתפתחותן של הפרעות התנהגותיות שונות אצל ילדים.

מנזנו ועמיתיו (מנזנו ועמיתים, 2005) מגדירים את ההשלכות ההוריות כהטלת "צל" של ההורה על הילד, אשר מאחוריו עומד בדרך כלל קיבוע של מה שההורה חש בעבר והוא מנכיח אותו גם כיום, או לחלופין - ניסיון שלו לתיקון העבר על-ידי ההורות שיממש כלפי ילדו-שלו. להערכתם, המקרים שבהם יגיעו הורים לטיפול בשל קשיים עם ילדיהם יהיו קשורים בדרך כלל לכך, שהילד הפגין צורך בהיפרדות ורצון להפסיק להיות ה"צל" של הוריו, כלומר - דחה את התפקיד שלו הוא יועד, או כאשר הילד ניסה למלא את התפקיד אך הוא פחות-ופחות הלם את המציאות ואת התפתחותו האמיתית ופגע בהסתגלותו לעולם החיצון.

וולקוביץ' ופלדפוגל (וולקוביץ' ופלדפוגל, 1991) מתארות בעייתיות בקשר המתפתח אצל ילדים לאימהות גבוליות אשר שיכרון ההורות שלהן אינו עומד בתסכול הכרוך בתהליכי ההיפרדות של ילדיהן. אימהות אלה עלולות להגיב לניסיונותיהם של

2 פנטזמה היא פנטזיה לא מודעת שעדיין לא בהכרת האדם (מתוך מילון לאקאניאני).

הילדים לאינדיווידואציה ולכל ניסיון התרחקות שלהם ברגשות כעס ודחייה מצידן. מניסיונן של הכותבות - הקושי לעבוד עם אימהות אלה נעוץ באי-היכולת שלהן להכיר בקיומו של קשר כלשהו בין התנהגותן ורגשותיהן לבין בעיותיו של הילד.

לבוב (לבוב, 2004) מדגיש את הבעייתיות שב"הורות ללא גבולות" - הורות המעכבת נפרדות ונבדלות. במאמרו הוא עושה שימוש במיתוס של עקב אכילס כדי להוכיח כיצד באופן פרדוקסלי דווקא נקודת האחיזה ההדוקה ביותר של ההורה בילדו עלולה להפוך לנקודת התורפה של הילד ולמקור של אי-החוסן שלו. הביטוי של זה בפועל הוא נטילת אחריות-יתר של הורים שאיננה מותאמת לצרכיו של הילד, לגילו ולשלבי התפתחותו, וויתור על נבדלותם שלהם ועל יכולתו שלו לנבדלות. לבוב מכנה מצב זה בשם "עמדת ההיריון האין-סופי" אשר ההיקבעות בה אינה משחררת את הילד לשאת אחריות על חייו ולפתח עצמאות ואוטונומיה. כהן ולבוב (Cohen & Lwow, 2004) מייחסים חלק גדול מן הבעיות עם מתבגרים ובעיקר עם אלה שהם סרבני טיפול (גם בזאת על ההורים לשאת באחריות במקומם) לעמדה בעייתית זאת של הוריהם.

שלגי ובקר (2002) מרחיבים את זווית הראייה שלנו, ובמקום להתמקד באימהות הם ממקמים את ההשלכות במרחב שבין בני המשפחה כולם, ומגדירים תהליכי קיבוע הגנתיים המתנהלים בתוך משפחות. התהליכים האלה מבוססים על מנגנון ההזדהות ההשלכתית הפועל בתוך המשפחה שבאמצעותו היא משליכה על אחד מבני המשפחה את החלק שלה שאינה יכולה לשאתו אך גם איננה מסוגלת להרחיקו ממנה. הילד המקבל את ההשלכות הללו והופך לנשא פוטנציאלי של התכונות האלה, והן מחזקות ומקבעות בו התנהגויות מסוימות באופן שמגן על המשפחה מפני הכרה בהן. מתבגרים משתפים פעולה פעמים רבות עם השלכות כאלה גם בשל הפחד מאיבוד קשר עם הוריהם אך גם בשל היותם בשלב של היעדר מאפייני זהות אוטונומיים שבהם יוכלו לדבוק. לפיכך, הם מציעים שילוב של עבודה עם המשפחה ועם ההורים במיוחד על פיתוח מודעות להשלכותיהם ולפונקציה שהילד משרת עבור המשפחה, וגם טיפול במתבגר בכיוון של גיבוש זהות ופיתוח אינדיווידואציה. הייחוד בתפיסתם הוא בהדגשת ההדדיות והאינטר-סובייקטיביות בקבלת תהליכי הקיבוע בניגוד לתפיסה הרווחת הרואה את ההשלכות ההוריות כחד-כיווניות וכנובעות בעיקר מאפיונים בעברם של ההורים או מבעייתיות הקשורה לאישיותם הבוגרת. גישתם של שלגי ומיטשל היא במובן זה מערכתית יותר ומזכירה במידה רבה את מושג ה-IP (Identified Patient) אשר רווח בתיאוריה המשפחתית המבנית

(מינושין, 1982), הרואה בסימפטומים של ילד מסוים במשפחה ייצוג לבְעייתיות משפחתית לא מודעת ובלתי פתורה.

בשנים האחרונות נמצא יותר ויותר התייחסויות בספרות המקצועית ובשדה החינוכי להורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים בידיעה, שאפיוני מזג ראשוניים קשים אצל ילדים וחריגויות התפתחותיות מוּלדוֹת הם מרכיב משמעותי ביצירת קשיים בתפקוד הורי. הורים לילדים מיוחדים זקוקים, לפיכך, במרבית המקרים מלכתחילה לסיוע במילוי תפקידם - להיכרות טובה יותר עם אופי קשייהם של ילדיהם ולעיבוד של רגשותיהם כלפיהם.

ילדים עם הפרעות חריפות של קשב וריכוז (ADHD) וילדים עם הפרעות התנהגות קשות מאתגרים באופן מתמשך את הסמכות ההורית, ומעמידים בפני ההורים קשיים מיוחדים בהצבת גבולות ובהקניית חוקים ונורמות התנהגות. סגנונות הורות בלתי עקביים והיעדרו הממשי או הרגשי של האב כדמות המייצגת את החוק, הנורמות והגבולות מתוארים בהקשר זה כגורמים משמעותיים בהחלשת הסמכות ההורית. פטרסון (Patterson,1980) מתאר את האימהות כקורבנות בלתי נמנעים של ילדים בעלי הפרעות התנהגות, בהיותן הדמויות הניצבות בחזית הראשונית היום-יומית עם הילד, והן אלה הסופגות את עיקר תוקפנותו וכעסיו. ספלטס (Spelts, 1990) מתאר התפתחות של יחסים קואַרסיביים-הרסניים בין ילדים מקשים לבין הוריהם והיווצרותם של מעגלי קסמים שליליים בתקשורת שביניהם. לדבריו, ילדים אלה מעוררים תגובות-יתר אצל הוריהם וגוזלים מהם יותר-ויותר זמן, אנרגיות והתייחסויות, אלא שהתייחסויות אלה הן בעלות אופי שלילי ופחות-ופחות מתאימות לצרכים האמיתיים של ההורה ושל הילד כאחד. הקשר הופך לאינטנסיבי ותכוף אך טעון בכעסים וברגשות שליליים ובלתי מספק בעליל.

ילדים עם הפרעות תקשורת מולדות הם בדרך כלל קשים ל"קריאה" ובלתי מובנים להוריהם. עולמם הפנימי נשאר פעמים רבות עלום ומקשה על ההורה להיות עבורם "זולת-עצמי" ודמות מכילה ומתווכת. בדרך כלל גם נמנע מן ההורים לילדים אלה היזון חוזר רגשי ושימוש יעיל בשפה כאמצעי תקשורתי, הפוגם בתהליך יצירת הקשר עימם וחוסם חוויה הורית מיטבית.

ילדים בעלי לקויות למידה נדרשים לנוכחות הורית אינטנסיבית מן הרגיל ונעזרים בהוריהם להתארגנות ולניהול של זמנם, של לימודיהם ושל התנהגותם לאורך שנים רבות, וילדים עם מגבלות פיזיות מוּלדוֹת דורשים מן ההורים השקעה

ומסירות בלתי נלאים ומעמיסים על ההורות חובות ומשימות קשות מנשוא ומתישות ביותר. תהליכי ההיפרדות של ילדים אלה הם בדרך כלל מעוכבים ועצמאותם קשה להשגה ומתארכת מעל ומעבר לגילאים הכרונולוגיים המקובלים.

תסכול וקושי בהורות לילדים מיוחדים הם, לפיכך, כמעט בלתי נמנעים, ואלה הם מקור לרגשות חזקים, ובחלקם בעלי מטענים שליליים. המיתוסים המתייחסים להורות מושלמת ולאי-הלגיטימציה הרווחת בחברה לגילוים של רגשות קשים בהורות - אכזבה, כעס, בושה ושנאה - חוסמים את ההכרה ברגשות האלה ואת האפשרויות לעיבודם, וגורמים במקרים רבים להשלכת הכעסים על הילדים עצמם או על גורמי חינוך וטיפול אחרים, או לחלופין - להפנמתם ולהסבה שלהם לִתחושות אשמה קשות ולחוויה של דיכאון וחוסר קומפטנטיות הורית.

טנא (טנא, 1993) מתארת את קשייהם של הורים בהעברת ילדיהם למסגרות של חינוך מיוחד. רגשות שלא עובדו דיים - אשמה, בושה וכעס - הכחשות נוקשות והזדהויות-יתר בלתי מודעות מציבים מחסום בפני היכולת של הורים לקבל את "חריגות" ילדיהם ולהיות נכונים לקבל סיוע חיצוני כלשהו. סיוע כזה נחווה כהודאה בכישלונם כלפי עצמם וכלפי החברה שבחוץ. טנא מסבירה לפיכך את הרגישות הגבוהה שלה מחויבים הגורמים במערכת החינוכית בסוגיית השמתם של ילדים במסגרות מיוחדות, ומגדירה עבור הפסיכולוגים החינוכיים את ההעברה לחינוך המיוחד כתהליך מתמשך בעל אופי טיפולי-דינמי ולא כפעולה חד-פעמית של שכנוע.

לסיכום פרק זה - קשיים בקשר הורה-ילד ובחוויית ההורות עלולים להתעורר בשל אירועים וקונפליקטים שהילד משחזר אצל ההורים מילדותם המוקדמת, כאלה שלא הגיעו למודעות ולא עברו עיבוד, אך גם בשל פערים כואבים בין הילד הפנטזמטי לבין הילד שבמציאות, ואי-יכולתם של ילדים לענות על הציפיות של הורים מהם ולהיות עבורם הילדים האידיאליים שלהם ציפו. קשיים ומכשולים שמציבים ילדים בעלי חריגויות והתנהגויות בלתי מסתגלות אף הם גורם משמעותי בשיבוש תהליכי ההורות. שבר בפנטזיית התיקון והריפוי באמצעות הילדים וכן חוויות כישלון בתפקוד ההורי עלולים להחריף עוד יותר את הבעייתיות בקשר ולגרום להורים לתחושות אין-אונים ובמקרה הטוב לבקש סיוע מקצועי.

פרק שלישי

עבודה טיפולית עם הורים או - טיפול בהורות

לאחר שהצגנו את המורכבות בתפיסת ההורות ואת התהליכים הנורמטיביים והפתולוגיים בתהליכי ההורות המיוצגים במידה זו או אחרת בכל מפגש שאנו עורכות עם הורים המופנים אלינו עקב בעיות של ילדיהם, אין צורך להכביר במילים על מנת להסביר עד כמה טעונים המפגשים הללו ומה רבה חשיבותם. טעינות זאת מציבה בפנינו דרישות גבוהות למקצועיות תוך התכוונות לצורכיהם המגוונים של ההורים ולדרכים שבהן נוכל לסייע להם. בפרק זה נפרט את מרכיביה החיוניים של עבודה טיפולית עם הורים כפי שאנו תופסות אותה. מרכיבים אלה מופיעים במינון זה או אחר בעבודתנו עם ההורים אך יעילותם תלויה במרבית המקרים בהיותם חלק אינטגרלי מתהליך טיפולי שלם:

א. תמיכה ולא שיפוטיות

כל הורה המגיע להיוועצות פסיכולוגית - אם ביוזמתו ואם ביוזמת גורמים אחרים - בא עם פגיעה נרקיסיסטית כלשהי ועם ערעור מסוים של חוויית ההורות הטובה שלו. המשימה הראשונה המוטלת עלינו, לפיכך, היא להיות אמפתיים לקושי של ההורה ולהציע לו תמיכה בכל דרך שתתפרש על-ידו ככזו. הקשבה אמפתית להורים תהיה, אם כן, כלי מרכזי ראשוני ליצירת התקשורת עם ההורים ולבניית יחסי האמון עימם והשלב הראשון בהסרת האיום והחשש שלהם מפני ביקורתיות ושיפוטיות. משימה זאת אינה פשוטה כלל ועיקר בהתחשב בחרדות שעימן מגיעים ההורים להיוועצות ובחוויות המוקדמות של ביקורת שאותה הם נושאים. הורים סופגים האשמות באופן עקיף או ישיר לאורך כל הדרך - משכנה או מחברה טובה שרק רוצה לעזור, מבני זוג שאינם מרוצים מתפקודם ומסבים וסבתות שבתקופתם נהגו אחרת. ספרים על אודות הורות נכונה וכשלים אפשריים אצל הורים משפיעים אף הם - לעיתים בעקיפין - על תפיסה של חוסר התאמה הורית, וכפי שציינו כבר - ילדים שממשיכים להקשות ואינם מסתגלים מוכיחים להורים בעליל את כישלונם. החשש מפני קבלת ביקורת מוטבע כמעט בכל הורה מאז תחילת דרכו ההורית, והמפגש הראשוני שלו עם מערכת החינוך הוא איום רציני על מסוגלותו ומבחן ראשון קונקרטי לאיכות הורותו. אין פלא, אם כן, שהורים רבים מגיבים בצורה הגנתית על הזמנות של

גורמי חינוך ועל ניסיונות להבהיר להם מהם הקשיים עם ילדיהם ומה עוד עליהם לעשות ולא נעשה כדי שיהיו מטופלים כיאות. ככל שהחוויה הפנימית של ההורות מבוססת פחות ושברירית יותר, או ככל שרגש האשמה שההורים נושאים עוצמתי יותר, כן עלול המפגש עם הגורמים הפסיכו-חינוכיים המתערבים להיות קשה יותר.

מכיוון שאנו מודעים לכך, אנו עובדים עם המערכת החינוכית על הדיאלוג עם ההורים ובעיקר עם הורים לילדים מתקשים, ועלינו ליישם את המודעות הזאת ברגישות רבה עוד יותר במפגשים שלנו עם הורים בחדר הטיפול. כשם שהורים מגיעים אלינו לעיתים חשדניים ושבעי אכזבות, גם אנו מתקשים פעמים רבות לקבל הורים מסוימים ולהיות אמפתיים וסובלניים כלפי עמדותיהם והתנהגותם. הזדהות-יתר עם הילד או עם העמדות שהוצגו על-ידי בית-הספר כלפי ההורים עלולה להיות אבן נגף שתעכב את יכולתנו לסייע להורים אלה. עם זאת, ברור מעל לכל ספק, שלא נוכל לגייס הורים לשיתוף פעולה עימנו מבלי שנצליח להתחבר למצוקתם ונאפשר לעצמנו להכיר את סיפורם מזווית ראייה אמפתית ובלתי שיפוטית. במקרים קשים במיוחד שבהם נחצו על-ידי ההורים קווים אדומים (אלימות כלפי ילדים או פגיעה מינית) הם יופנו לפקידי סעד ורק אחר כך נמשיך לעבוד עימם.

תמיכה בְּהורות והעצמה של החוויה המיטיבה עם הורים היא בדרך כלל צורך ראשוני בעבודה עימם, ובלעדיה לא נוכל לנהל תהליך טיפולי כלשהו. פסיכולוג מכיל ומקבל הוא מודל הורי בעבור ההורה ומאפשר הרחבה של יכולת ההכלה והקבלה שלו את ילדו. ההתייחסות שלנו להורה כבעל זכויות לגיטימיות למימוש עצמי, להנאה ולסיפוק אישי כאדם ולא רק כהורה תורמת להתקרבות אליו וליצירת האמון שלו בנו. תחושת הרגיעה שאנו חשים פעמים רבות אצל ההורה בראשיתו של קשר טיפולי עימו נובעת מחוויה של הכלה ותמיכה של המטפל המאפשרת להורים להמשיך בדרכם הקשה גם עם ילדים שצורכיהם מורכבים.

ב. מתן ידע ספציפי על אודות הילד ולא רק ידע כללי או - "תיווך הילד להוריו"

הורים אינם לומדים את תפקידם. רבים מהם אף התרחקו מזמן מעולמם של ילדים, והידע שלהם על ההתפתחות עשוי להיות חלקי ובלתי מספק. אינטואיציות הוריות, ליקוט של ידע אקראי מספרים או מן הסובבים וכישורים בין-אישיים טובים עשויים להקל על מלאכת ההורות. אך פעמים רבות נדרש להורים ידע רב הרבה יותר על מנת לחוש בטוחים בעשייתם עם הילד ולדעת להעריך את תפקודו. ידע כללי על

שלבי התפתחות על-פי גיל כרונולוגי, צורכי ילדים בגילאים השונים, התמודדות עם חינוך לניקיון, פיתוח עצמאות, הקניית הרגלי למידה ודרכי חברות וכיוצא באלה הוא בעל חשיבות רבה עבור ההורים, אך הוא יכול להירכש על-ידי קריאה, השתתפות בבתי-ספר להורים וקבוצות-הורים. ידע ספציפי יותר על אפיונים של לקויות ושל דרכי טיפול ייחודיות לילדים בעלי צרכים מיוחדים נחוץ אף הוא וחשוב להעבירו להורים לילדים מיוחדים. עם זאת, פעמים רבות לא די באלה ולפעמים יש אפילו סיכון בתפיסות קונבנציונליות של הורים שאינן תואמות את יכולתם של ילדיהם להגשימן. הופעה ראשונה של סימפטומטולוגיה ילדית או של עיכוב התפתחותי כלשהו "טורפת את הקלפים", מעוררת חרדה ובלבול ומערערת את הביטחון של הורים ביחס לעשייתם החינוכית. שאלות ותהיות הנוגעות למהות הבעיות שבהן הם נתקלים או לחלקם שלהם בגרימתן הן לחם חוקם - מה קשור לילדים ומה נובע מהם? או במשפט אחד - כמה אנחנו כהורים אשמים במה שקורה?

כפסיכולוגים חינוכיים אנו מחזיקים בידע התפתחותי רב על אודות ילדים ובהבנה מעמיקה של הממדים השונים המשפיעים על בריאותו הנפשית של הילד - קוגניטיביים ורגשיים כאחד. שיתוף ההורים בידע זה על-פי הרלוונטיות שלו עבורם הוא חשוב. ידע ספציפי יותר שנאסף על-ידינו על ילדים שהופנו אלינו משמש בסיס איתן להבנת הילד ול"תיווך" בין יכולותיו וקשייו לבין הוריו. ידע זה מורכב בדרך כלל מאינפורמציה שקיבלנו מן ההורים על ההתפתחות המוקדמת של הילד ועל הסביבה המשפחתית שבה גדל, מבית-הספר - על תפקודו הלימודי, החברתי והרגשי ועל התנהגויות המאפיינות אותו, ובנוסף לכך פעמים רבות אף ממבחנים פסיכולוגיים שערכנו לילד - על כישוריו וקשייו ועל מניעים ורגשות העומדים בבסיס התנהגותו. ילדים זקוקים לשיקוף של הוריהם, להכרה ביכולותיהם ולתמיכה בקשייהם, אך ככל שהתנהגותם בעייתית יותר קשה יותר להורים להבינם ולמלא פונקציות חיוניות אלה. האפשרות להבין את הילד ואת המורכבות הבאה לידי ביטוי בהתנהגויות חריגות שלו וללמוד על הסמוי ועל החבוי בו ולא רק על הנגלה היא הזדמנות פז עבור הורים לבחון מחדש את עמדותיהם כלפי ילדיהם ואת ציפיותיהם מהם. הבנה נכונה של הילד היא אמצעי להרחבת יכולת ההכלה של ההורה ותנאי הכרחי לקבלה של הילד כפי שהוא ולהתגייסות אמיתית לטיפול בקשייו.

הבנות מיוחדות אלה שיש בידינו על אודות הילדים משרתות אותנו בכל מפגש עם הורים ובמיוחד בתהליך של מסירת תוצאות להורים לאחר השלמת אבחון לילד. "מסירת התוצאות" חייבת, לפיכך, להיות תהליך משמעותי ולא טכני בלבד,

המתרחש ביותר ממפגש אחד שבו יש להורים מקום להגיב על הממצאים, לשאול שאלות הבהרה ולהביע חששות, לבטים והתנגדויות. בין ההורים לבין הפסיכולוג חייב להתנהל דיאלוג אמיתי סביב הילד, כפי שהוא נתפס על-ידם וכפי שהצטייר בכל האמצעים הדיאגנוסטיים שעמדו לרשות הפסיכולוג ובאינפורמציה הנוספת שקיבל מבית-הספר. גם ההמלצות הנובעות מן האבחון אינן יכולות להימסר בסיומו של דוח פסיכולוגי כמתכון רב-מרכיבים שעל-פיו הורים חייבים לנהוג, אלא בשלבים משמעותיים בַּטיפול בילד, לאחר שאלה הובנו והתקבלו על-ידי ההורים בתהליך קבלת הממצאים על אודות ילדם. תהליך זה, שבחרנו להגדירו כ"תיווך הילד להוריו", עשוי לעמוד בפני עצמו במקרים שבהם הגיעו אלינו ההורים לצורך אבחון בלבד, או שהוא עשוי להפוך לחלק אינטגרלי מעבודה טיפולית מתמשכת יותר עם הורים, שתפורט בהמשך ותעסוק בנוסף גם בהבנה ובשינוי של הדינמיקה המיוחדת המאפיינת את הקשר בין הילד לבין הוריו.

ג. שיפור מיומנויות הוֹריוֹת ולא רק הדרכת הורים

ספרות ענפה מתפרסמת בשנים האחרונות ובה הנחיות להורים בחזקת "עשה ואל-תעשה" עם ילדים. גם בתי-ספר וּמכוֹנים להורים מציעים קבוצות הורים בנושאים שונים ביחס לגילאים שונים של ילדים. הורים למתבגרים היו מאז ומתמיד צרכני הדרכה אינטנסיביים. אך נראה, שעם השנים יש עלייה בביקוש להדרכה גם בקרב אוכלוסיות אחרות של הורים כאשר הילדים הם בגילאים צעירים הרבה יותר. ההסבר לעלייה הזאת בדרישה ובצורך הוא בחלקו הגדול סוציולוגי. שילה (שילה, 2008) מונה כמה וכמה סיבות שכאלה: מעבר מחברה מסורתית-סמכותית לחברה מודרנית-דמוקרטית, אשר בה הכללים ברורים וחד-משמעיים פחות והגבולות בין מבוגר לבין ילד בהירים פחות, וכן, השפעות של תיאוריות פסיכולוגיות הממוקדות בטובתו של הילד על תפיסת האחריות ועל פיתוח רגשות אשמה אצל הורים נוכח כל שיבוש בתפקודם התקין של ילדיהם. שילה מציינת גם את ההתפתחות המואצת במחקרי המוח כגורם המסביר את הצורך של הורים ללמוד ולהבין דברים שלא ידעו קודם לכן על התפתחות ילדים ועל היכולת לעצב את עתידם.

העניין הגובר בקבלת הדרכה הורית הוא מחד-גיסא חיובי, אך מאידך-גיסא יש בו כדי לפגוע בספונטניות שבתהליכי ההוֹרוּת. הצפת-יתר של מידע סותר ומכליל עלולה לשבש את ה"מצפן" ההוֹרי הפנימי ולגרום לכך, שהורים ינועו על-פי אופנות ועצות שונות מבלי לשאת באחריות אמיתית לעמדותיהם, לתפיסותיהם ולדרכם החינוכית.

מסיבה זאת חשוב לנו להדגיש במקרים רבים את הצורך בתהליך הדרכה אישי מעבר לאמצעי ההדרכה הקולקטיביים. ההדרכה עשויה לארגן טוב יותר את דרכי ההורה המתלבט והחרד סביב הכוחות והקשיים המאפיינים את הורותו שלו ואת המערך המשפחתי המיוחד שבו עליו לתפקד. הדרכה של פסיכולוג חינוכי, שהיא אישית ומותאמת להורה, מביאה בחשבון את מכלול הכישורים והלקויות שאותם פורס ההורה בפני המטפל ואת מכלול אִפיוניו של הילד אשר בעטיו מתעוררים הקשיים ביתר-שאת על רקע התנאים והדרישות הסביבתיות והחינוכיות. הדרכה שכזאת יכולה להתנהל בקבוצות הורים, במסגרת של מפגשים משפחתיים או דיאדיים (הורה - ילד), במפגשים אישיים עם שני ההורים או עם אחד מהם. ההדרכה ממוקדת בזיהוי דפוסים חינוכיים יעילים פחות או יותר ובשיפור אותן מיומנויות הוריות המתגלות כבעייתיות וכבלתי יעילות.

המיומנות הראשונה המופיעה בצורה זאת או אחרת בספרות המקצועית ואשר עוסקת בתהליכים נורמטיביים בהורות ומודגשת במיוחד על-ידי פונגי (פוּנָגי, 1996) היא זאת של רפלקציה ומנטליזציה. הורים הלוקים ביכולתם הרפלקטיבית עלולים להחמיץ תהליכים מנטליים משמעותיים שאותם עוברים ילדיהם, ויותר מכך - הם עלולים לגרום לעיכוב בהתפתחותה של יכולת זאת אצל הילדים. חידוד הרגישות של הורים לאספקטים סמויים של התנהגות - למניעים, למשאלות, לאמונות ולרגשות שבסיס ההתנהגות ומסבירים אותה - מגדיל את יכולת ההכלה שלהם למגוון התנהגויות, כולל אלה המצטיירות כחריגות ובלתי מובנות, וכן מרחיב את רפרטואר התגובות שלהם להתנהגויות אלה. במקום לתת להורה עצות קונקרטיות וליצור תלות שלו בנו ובקבלת עצות נוספות, אנו מציידים אותו במיומנות חדשה, בזווית ראייה חיונית, בשפה נוספת המובילה אותו פנימה לתוך עצמו - רגשותיו, עמדותיו, תפיסותיו וכוונותיו - וגם פנימה אל הילד - רגשותיו, מניעיו, קשייו ותסכוליו. פיתוח יכולת רפלקטיבית היא גם אמצעי להרחבת היכולת האמפתית של הורים, ובמקביל לכך - של יכולתם להקנותה לילדיהם. מניסיוננו - אפשר להקנות להורים בתהליכי הייעוץ וההדרכה יכולות רפלקטיביות משופרות תוך כדי ניתוח אירועים בבית ובבית-הספר מזוויות ראייה שונות של כל הנוטלים חלק באירועים אלה. הדבר אפשרי גם אם עדיין לא נכנסנו עימם לתהליך טיפולי ממוקד יותר, כפי שיתואר בהמשך.

מיומנות אחרת שאותה מדגישות כהן ועופר-זיו (כהן ועופר-זיו, 2007) בחוויה ההורית היא יכולת הוויסות העצמית של הורים. הורים נבדלים זה מזה ביכולתם לווסת, לכוונן ולנטור את עוצמת רגשותיהם וביטוים. היכולת שלהם לנהל את רגשותיהם

עשויה להשפיע על הארכה או על קיצור של אפיזודות רגשיות המתרחשות במפגש ביניהם לבין ילדיהם. ילדים מקשים אופוזיציונליים או בעלי מזג סוער, עם תנודתיות אפקטיבית והפרעות קשב וריכוז עם היפר-אקטיביות עלולים לאתגר באופן מיוחד את יכולת הוויסות הרגשי של הורים, ובאופן פרדוקסלי דווקא הם זקוקים להורים בעלי יכולת להרגיע סערות, למתן קונפליקטים ולהכיל רגשות חזקים. כהן רואה בוויסות הרגשי משימה של ההורים ביחס לעצמם ולילדיהם. בוויסות אין הכוונה לביטול או להכחדה של רגש או של קונפליקט, אלא לניהול נכון וקונסטרוקטיבי שלהם בצורה התורמת להתפתחות ואינה מבטלת את האחד לטובת האחר. מתח דיאלקטי ומצבי קונפליקט הם אינהרנטיים ליחסי הורים-ילדים, ולכן על הורים ללמוד להכילם כחלק מתפקידם החינוכי וכמאפשרים בהמשך נפרדות ואינדיווידואציה.

מיומנויות של ויסות רגשי יכולות להילמד ושליטה בכעס יכולה להירכש בוודאי בתהליך טיפולי מתמשך אך גם בהתערבויות קצרות יותר עם דגש התנהגותי או קוגניטיבי. הפניית המודעות של הורים לכשלים בוויסות הרגשי ולחשיבות תגובותיהם כאמצעי להרגעת ילדיהם או לפעמים אף לפיתוח עוררות אצל ילדיהם היא נקודת פתיחה חשובה, ואחריה אפשר גם להקנות להם אסטרטגיות ויסות ספציפיות ולאפשר להם להתנסות בהן במשימות ביתיות ותוך כדי מעקב (שיעורי בית).

פלוטניק (פלוטניק, 2008) ממליצה על הכשרה של הורים במגוון מיומנויות של "**הוראה מתקנת תפקודית**" לצורך תמיכה בילדים לקויי למידה המתקשים בדרך כלל בתהליכי ההתארגנות ובפונקציות הניהוליות. היא מתארת 5 שלבים של הוראה מתקנת תפקודית אשר השליטה בהם תאפשר להורים לסייע בדרך המרבית לילד לקוי הלמידה:

1. שלב נוכחות שומרת שבו ההורה משמש עבור הילד כפונקציה ניהולית חיצונית וכמחליף לשפה הפנימית של הילד.
2. שלב ההטרמה שבו ההורה מסייע לילד בהכנה נפשית ובתזמון נכון של תגובותיו.
3. שלב התיווך וההמללה שבו ההורה מתווך עבור הילד דרישות חיצוניות וגירויים פנימיים רלוונטיים ומסייע במיקודו של הילד בעיקר.
4. שלב המְּשְׁגּוּחַ (Monitoring) שבו ההורה עוזר לשמר את תוצרי הלמידה של הילד במעקב, בהדהוד השינוי ובחיזוק ההפנמות שנרכשו.
5. שלב המשוב והתיקון שבו יכול ההורה להרפות מעט מן התמיכה בתפקודיו הניהוליים של הילד, ולאפשר לעצמו ולילד גמישות רבה יותר והתאמות למציאות המשתנה.

ישי ואורן (ישי ואורן, 2006) משלבים במאמרם על הורים את מושג ה"נחת", שכמעט שנשכח בספרות המקצועית על אודות הורים. הם מזכירים להורים את היכולת ליהנות ולהפיק נחת מגידול ילדים, ורואים ביצירתיות מרכיב מרכזי המאפשר את חוויית הנחת. הפניית תשומת הלב של הורים לתהליך ההורות ולהנאה בעשייה ההדדית ולא רק להישגיות ולהערכת ה"תוצר" (על-פי הצלחת ההורות שלהם או על-פי רמת הישגיו של הילד) היא שתקרב אותם לחוויית הנחת וההנאה. ליברמן, פדרון, ון הורן והריס (Lieberman, Padron, Van Horn & Harris, 2005) מציעים את המושג "מלאכים בחדר הילדים" על משקל "רוחות הרפאים" של פרייברג. הם מתכוונים להיבטים החיוביים של ההורות שאותם הם מביאים מילדותם שלהם אל חדרי ילדיהם - זיכרונות של הגנה וחוויות נעימות שהוטבעו בהם בעבר ומזינות את תחושות הנחת שלהם מהורותם בהווה.

בהקשר זה אחת המטרות של הפסיכולוג היא לעזור להורים לראות את התכונות והכישורים החיוביים של ילדיהם, שלעיתים נשכחים או אינם נראים בסבך המבט הדואג של ההורה או מתוך זווית הראייה של המערכת אשר זיהתה את הקשיים ואת המיומנויות הדורשות חיזוק והתעכבה פחות על החוזקות. גם כאשר יש להורים תפיסה חיובית של ילדם הם זקוקים לשיקוף שלה על-ידי אחרים משמעותיים, ובלעדיו ביטחונם בילד עלול להתערער. ההכרה של המטפל בצדדים החזקים של הילד ומתן מקום להם בשיח הטיפולי מתקפת את תפיסתם של ההורים, מרגיעה אותם, נותנת פרספקטיבה נכונה להבנת הילד, ומאפשרת להם ליהנות "מהחצי המלא של הכוס" ומתוך מקום מחוזק זה לחשוב על ההתמודדות עם הקשיים.

מושג **ה"נחת"** קרוב, לדעתנו, למושגי "המשחק והמרחב הפוטנציאלי" של ויניקוט (ויניקוט, 1968) או ל "Time Floor" של גרינספן ווידר (גרינספן ווידר, 1995). בחרנו להציע בעקבותיהם את פיתוח היכולת של הורים לשחק עם ילדיהם וליהנות במפגשי הפנאי המשותפים עימם (תכנון זמן איכות). משפחות רבות המגיעות אלינו עם קשיים תפקודיים ועם חוויה של עייפות ושל שחיקה מתגלות כחסרות משחק והנאה, ומתנהלות פעמים רבות בדרך משימתית מכוונת יעדים ומטרות המלווה בדרך כלל בציפיות נוקשות וברמת ביקורתיות גבוהה. אחרות מתאפיינות לפעמים בכאוס ובהיעדר ארגון ובמרוץ תמידי אחרי מטלות שהוזנחו ללא פנאי וזמן חופשי לאתנחתאות משפחתיות מהנות. היכולת לשחק עם ילדים ולבלות עימם, תחילה באופן מתוכנן ויזום ואחר כך כחלק ממערך תפקודי נורמטיבי ניתנת להקניה, ויש לה חשיבות רבה בהפיכת תהליכי ההורות למהנים ולמתגמלים יותר עבורם ועבור ילדיהם.

ואי-אפשר לסיים פרק זה מבלי לדבר על **הסמכות ההורית.** כפי שכבר ציינו, תקופתנו מתאפיינת בערעור הסמכות ההורית. הורים רבים חשים שאיבדו את יכולתם לנהל את ילדיהם ולשלוט בהתנהגותם. אנשי מקצוע רבים וחיים עומר בין המובילים שבהם (עומר,2000) ציינו את החשיבות בהחזרת ה"רסן" לידי ההורים, תהליך המחייב תמיכה בהורות והעצמה אישית של ההורה וגם הקניית דרכי חינוך ומשמוע. עומר מציג את העמדה הסמכותית של הורים כאיזון נכון בין הקוטב של תקיפות וגבולות לבין זה של אהבה ונתינה, ומציע לצורך זה את מושג "**הנוכחות ההורית**". הוא ממליץ להקנות להורים עקרונות מעשיים ואתיים של נוכחות הורית סמכותית. ילדים עם הפרעות התנהגות או עם נטייה מרדנית יחייבו את ההורים "לנדוד" יותר אל הקוטב של התקיפות ושל הצבת הגבולות, אך עדיין העמדה הבסיסית תהיה של אהבה ושל מחויבות לילד. במקרים קשים במיוחד, שבהם התנהגותו של הילד אינה ניתנת לשליטה, ממליץ עומר על גישה מערכתית ועל נוכחות אינטנסיבית של צד שלישי כתומך בהורות.

כלים רבים פותחו כדי לסייע להורים להתמודד עם בעיות המשמעת ועם הפרעות ההתנהגות של ילדיהם כגון "שיחה ממשמעת", "פסק זמן", "כלכלת אסימונים" וכיו"ב. כלים אלה ניתנים להקניה בקבוצות הורים, ועשויים אף להיות חלק מעבודה פרטנית עם הורים ומרכיב אחד בתוך מכלול טיפולי שלם.

כפי שאנו רואים, יעילותו של תהליך ההדרכה להורים מחייב היכרות עם אופי קשייהם של הילדים, אך גם עם כישוריהם ועם קשייהם של ההורים, והוא מותנה במידה רבה בנכונות ההורים להכיר בהשלכות של התנהגותם על הקורה בבית עם ילדיהם ובצורך שלהם פעמים רבות לרכוש מיומנויות החסרות להם ולהכחיד התנהגויות בעייתיות. העיסוק בשיפור מיומנויות אישיות של הורים חייב לבוא ממקום חיובי המכיר גם בכוחות של ההורים וביכולותיהם הייחודיות. המוטיבציה לזהות את נקודות התורפה שלהם וללמוד כיצד לחזקן צריכה לבוא מן ההורים עצמם לתועלתם האישית וכאמצעי להקל עליהם במשימות ההורות.

ד. טיפול בהורות ולא טיפול בהורה

כל 3 הסעיפים שפורטו עד כה בפרק הזה מייצגים את העבודה שאותה עושים זה שנים פסיכולוגים חינוכיים במפגשיהם עם הורים. כל תחומי ההתערבות הללו

הם חשובים, נחוצים ותורמים לשיפור התפקוד ההורי ולקידום התפתחותם של ילדים. אלא שלפעמים לא די בהם ואף יותר מכך - היכולת להתקדם באמצעותם נבלמת או שהשפעתם מתפוגגת עם הופעת הבעיה החדשה הראשונה. "תקיעות" בתהליכי הדרכה או בשלבים של הקניית מיומנויות הוריות ספציפיות יכולה כמעט תמיד להיות מוסברת על רקע של "חסמים" פסיכולוגיים-רגשיים או קוגניטיביים שלא פוענחו כהלכה ולא עברו עיבוד שיאפשר את הסבתם לאנרגיה המעודדת שינוי. גם תהליך תמיכתי בהורים עלול להתגלות כ"עקר" וכחסר השפעה, בהיעדר ממד נוסף של תובנה למקור הקושי, בעיקר עם הישנותם של אירועים קשים בבית או בבית-הספר. בפרקים 2 ו-3, העוסקים בתהליכים שמבססים הורות נורמטיבית ובאלה היוצרים "שיבושים" בתפקוד ההורי ופתולוגיזציה ביחסי הורה-ילד, נשען חלק נכבד מן ההסברים על גורמים פסיכולוגיים המשפיעים על ההורים מבלי שאלה יהיו מודעים וּנגישים להם, ולכן - מבלי שיוכלו לעשות בהם שימוש להבנת הקושי, לעיבודו וליצירת השינוי.

הדינמיקה של ההורות, ובעיקר זאת הקשורה לילד ספציפי, היא מורכבת וסבוכה, ופעמים רבות לא נוכל לשנות אותה מבלי שנפענח עם ההורים את אפיוניה הייחודיים. כניסה לתהליך כזה של הבנה חדשה והרחבת המודעות של ההורה למגוון הגורמים הפועלים במרחב שבינו לבין הילד מחייבת יצירת "ברית טיפולית" עם ההורים והגדרת חוזה, שבו הם עצמם נוכחים בחדר הטיפול על תסכוליהם, רגשותיהם וחרדותיהם, ולא רק הילד אשר בגינו הגיעו אלינו. עם זאת, אין בכוונתנו להפוך את ההורה למטופל, ובמוקד עבודתנו עימו נשארת חוויית ההורות שלו. בחרנו במודל של טיפול דינמי ממוקד כמתאים ביותר לעבודתנו הטיפולית עם הורים. טיפול זה מעניק על-פי ראייתנו תשובה הולמת ביותר לצורכי ההורים ולַתפיסה התיאורטית וההתנסותית שלנו.

עבודה טיפולית בהורות היא מעצם הגדרתה ממוקדת, ספציפית ומכוונת לאותם אספקטים אישיותיים ותִפקודיים הנוגעים לתפקידו של האדם כהורה ולַמפגש הייחודי שלו עם ילדיו. מיקוד נוסף, שהוא ייחודי יותר לַהורה המסוים המגיע אלינו לטיפול, מחייב היכרות מעמיקה עם הסביבה המשפחתית שבה הוא מתפקד - אירועים מעצבים בהיסטוריה ההורית שלו, באנמנזה האישית של הילד ובהיסטוריה של הקשר שבינו לבין הילד שלו. אירועים וחוויות מן ההיסטוריה האישית של ההורה כילד יעלו וישמשו אותנו במהלך הטיפול כאשר הרלוונטיות שלהם למה שמתרחש כיום תהיה רבה.

כמו בכל טיפול ממוקד, נזדקק לתהליך יסודי של הערכה אשר יסייע בבניית המוקד הטיפולי. לצורך זה אימצנו את מודל הריאיון שמתואר אצל גרינספן וגרינספן (Greenspan & Greenspan, 1981) והוספנו עליו כמה רעיונות משלנו וקריטריונים נוספים על אלו שלהם להערכת תהליך ההורות. המודל כולל קבלת היסטוריה התפתחותית מפורטת של הילד על-ידי תשאול מדוקדק, ובמקביל לו גם היסטוריה משפחתית המלווה את שלבי התפתחותו של הילד ועוזרת לנו להבין פעמים רבות באיזו נקודת זמן בדיוק החלו להתגלות קשיים ומה היה הרקע להם. עם זאת, האיסוף המדוקדק של הנתונים מומלץ דווקא במפגשים המאוחרים יותר של הריאיון של ההורים, בעוד שאת המפגשים הראשונים מציעים גרינספן וגרינספן לנהל בדרך פתוחה ביותר - "אנמנזה אסוציאטיבית" - אשר תאפשר לנו להתבונן במהלכו בדינמיקה בין זוג ההורים ולהקשיב לתכנים המטרידים אותם או חשובים לכל אחד מהם ביחס להורותם בכלל - תפיסות, אמונות ועמדות הוריות - וביחס לילד בפרט - ציפיות שלהם ממנו והבנות ופירושים אישיים של כל אחד מהם למה שקורה לו. היכרות עם דפוסי החינוך שבהם הם עושים שימוש אף היא חשובה כחומר רקע לעבודה עימם. גרינספן וגרינספן מציעים שלא להאיץ במפגשים אלה, להקצות להם זמן רב יותר מכפי שמקובל, ולהיות בהם קשובים, אמפתיים ותומכים ופחות דירקטיביים וחוקרים עד לשלב המסיים של התשאול האחרון, שבו ייאספו הנתונים החסרים. אנו מציעים כתוספת תצפית ראשונית במשפחה - מובנית או בלתי מובנית - שבה אפשר לעמוד על דפוסי תקשורת בין בני המשפחה ובין הילדים לבין ההורים ועל סגנונות תפקוד אם הם חוסמים או מאפשרים. נוסף על כך, אפשר לקבל אינפורמציה רבה מִדיווח על סדר היום של בני המשפחה בימי חול ובשבתות, על קיומן או על חסרונן של ארוחות משפחתיות ועל הדרכים לבילוי ולחֲברות.

תהליך מורחב כזה של הערכה חייב לבוא לאחר הבעת נכונות של ההורים להיכנס לטיפול הורי, ומתוך נכונות מלאה של המטפל להתערב בתפקוד ההורי לאורך 12 מפגשים לפחות. כבר בשלב ההערכה יכול המטפל לשקף להורים בדרך אמפתית תופעות משמעותיות, על מנת לבדוק את יכולתם להכיל שיקופים או פירושים, וכדי לתכנן טוב יותר את הקצב ואת העוצמה של התערבויותיו בהמשך.

כותבים שונים בתחום ההורות הציעו מדדי הערכה משמעותיים אשר יכולים להנחות את הפסיכולוג בעבודתו עם הורים. כך מציעה כהן (כהן, 1996) את 4 "העמדות ההוריות" של נויברגר כמבחינות בין הורים שונים וכמאפיינות את "השפה ההורית" ואת זווית ההתייחסות העיקרית של הורים - העמדה האגוצנטרית (אגואיסטית)

שבה ההורה מרוכז בצרכיו שלו, העמדה הקונבנציונלית (מסורתית) שבה ההורה עסוק בבדיקת הקונבנציות המקובלות ביחס לילדים, העמדה הסובייקטיבית (אינדיווידואליסטית) המתאפיינת בהתמקדות-יתר של ההורה בצרכיו של הילד בלבד, והעמדה האנליטית הממוקדת ביחסי הגומלין שבין הילד לבין ההורה ובצורכיהם ההדדיים. גרין (Green, 2000) מגדירה מעין סולם של "כלכלה נרקיסיסטית" של הורים, המאפשר לנו להעריך עד כמה הם קרובים לעצמם ולצורכיהם שלהם או לאלה של ילדיהם, ובהתאם לכך - מידת הנפרדות שהם מסוגלים לשאת בתפיסת ילדיהם.

מרכיבים חשובים אחרים בהורות שעליהם נרצה ללמוד בשלבי ההערכה יהיו: המיומנויות ההוריות שאותן תיארנו לעיל בפרק ג' - השפה הרגשית של הורים ויכולתם הרפלקטיבית, יכולתם לוויסות רגשי, למשחק וליצירתיות ולהפעלת סמכות וגבולות.

לאחר שסיימנו את תהליך ההערכה הראשונה נקדיש פגישות אחדות להגדרת מוקד העבודה עם ההורים. פגישות אלה הן חשובות מאוד ליצירת הדיאלוג בין מטפל להורה תוך התחברות לצורכי ההורים, לכוחות ולקשיים. הגדרת המוקד תיעשה תמיד בנימה בלתי ביקורתית המזהה את הכוונות ואת המניעים החיוביים הנבלמים או המשתבשים עקב גורמים במציאות חייהם, או את אי-ההתאמה של דרכי ההתמודדות עם הילד הספציפי. המיקוד יהיה טעון תמיד בכאב וברגשות עמוקים שלא באו לידי ביטוי עד כה והתנקזו אל המקומות הלא נכונים - כעס ותסכול, ייאוש ואכזבה, בושה ואשמה ולפעמים גם רגשות של דחייה ושל שנאה. תחושות עצמיות של קורבניות, של התשה ושל דיכאון עלולות אף הן לעלות, ולפעמים מעבר לטיפול ההורי יהיה מקום להפנות את ההורים גם לטיפול פסיכולוגי-אישי. מוקדים שכיחים לעבודה עם הורים הם הקונפליקט בין השקעה בהורות לבין השקעה בקריירה, הקושי לתסכל ילד מסוים בשל רגשות אשם כלפיו או אי-אמון בכוחותיו, החרדה לנוכח התנהגויות מסוימות של הילד מכיוון שהן מזכירות להורה דמות קרובה מן העבר שהתאפיינה בחולי נפשי, השאיפה להיות הורה מושלם ולעולם לא לעשות את מה שהורינו שלנו עשו לנו, המשאלה הכמוסה להגשים באמצעות הילד הישגים ושאיפות להצלחה בלימודים או בחברה שאותם החמיץ ההורה בילדותו ובעטיים נגרם לו תסכול, או לבטא באמצעות הילד תחושות של נקם על קיפוח ועל דחייה שהורים חוו בילדותם וכיו"ב.

מוקדים נוספים לטיפול הקשורים יותר להבנות מבניות-מערכתיות של המשפחה ופחות לדפוסים אישיים אלה או אחרים חשובים לא פחות, ויש להם ערך

בפריצת דרך לתפקוד הורי משופר - זיהוי החלשה חוזרת של סמכות אחד ההורים על-ידי משנהו וקושי בהצבת גבולות עקב כך, פערים קיצוניים וחילוקי-דעות בין בני הזוג היוצרים בלבול אצל ילדיהם ולעיתים אף יוצרים כר פורה למניפולציות של הילד על אחד ההורים, פיצול חד בין "ההורה הטוב" לבין "ההורה הרע" ועוד, כל אלה הן דוגמאות למוקדים טיפוליים.

העבודה עם ההורים מתנהלת תמיד סביב אירועים ותחושות מן ההווה אך "גולשת" מִדי פעם אל עברם כאשר ניכר, כי אירועים מן העבר מהדהדים בהווה וצובעים את ההתרחשויות ואת התפיסות העכשוויות. לכל "גלישה" כזאת מקדימה הבהרה ובקשה מיוחדת לקבלת היתר מן ההורה לסטות מ"דרך המלך" אל דרכים צדדיות שבהן טמונים חומרי גלם הזקוקים לפירוק ולעיבוד. תהליך העברתי מן המטופל אל המטפל ומן המטפל אל המטופל הוא המאפשר את הנגיעה בחומרים הקשים מתוך חוויה של הכלה ושל קבלה. ההורות בתהליך זה מתחילה להיות מוחזקת גם על-ידי המטפל, דבר שמרגיע את החרדה הנובעת מן הכניסה למחוזות אישיים של ההורה. הביטחון בהחזקה של המטפל ההורי והאמון הנובע מחוויית הקשר הם שיעודדו את ההורים ויגבירו את נכונותם לצעוד עם המטפל למחוזות מוכרים פחות כדי ללכת לקראת שינוי והתנסויות חדשות.

בעוד שהמוקדים המזוהים לעבודה הם תמיד דינמיים-אישיים או מערכתיים, הרי שהיעדים לשינוי בקשר הורה - ילד ובחוויית ההורות יהיו תמיד אובייקטיביים, פרקטיים, מדידים ונראים כמו ירידה בכמות ההתפרצויות של הילד, עלייה בזמן איכות, בהכנת שיעורי בית עצמאית של הילד וכדומה.

הנחיות ל"שיעורי-בית" שבאמצעותן יוכלו ההורים להתנסות בהתנהגויות חדשות הן חלק מהמשך העבודה הטיפולית עם ההורים, ניתוח שוטף בפגישות עימם של מה ש"עבד" או "לא עבד" ומדוע הוא משמעותי מאוד לַלמידה של ההורים ושל המטפל. שיעורי הבית אינם חייבים להיות בבחינת פעולות והתנהגויות בלבד, אלא גם התנסות בהסתכלות חדשה על אירועים הקורים בין הילד לבין ההורה על-פי ההבנות שהושגו בטיפול (למשל - התנהגותו של הילד היא תוצאה ישירה של קשיים ספציפיים ולא של ניסיון מכוון לַהַמרות את פי ההורים).

מנזנו, פלצ'יו, וזילקה (2005) מציעים מודל עבודה טיפולי קצר-מועד להורים, שאותו פיתחו מתוך המשגותיהם התיאורטיות על התסריטים הנרקיסיסטיים ביחסי הורים - ילדים. כדי לקבוע את מוקד העבודה הטיפולית בהורים הם פיתחו לוח,

שבאמצעות הקריטריונים הקבועים בו הם בוחנים ומבינים את דינמיקת היחסים במשפחות המגיעות אליהם. לוח זה הוא אמצעי דידקטי טוב, העוזר להם להעריך ולמיין את המשפחות הפונות אליהם גם בהתאם למידת התאמתן לסוג כזה של טיפול, ובמקביל - להעריך את יעילותה של גישתם הטיפולית ולבדוק אותה.

הטכניקה שאותה הם מציעים מבוססת על הבנה פסיכואנליטית של הקונפליקטים הלא-מודעים של ההורים ושל השלכותיהם על הילדים. הבנה זו מפורשת להורים בהתערבויות קצרות-טווח, אשר לעיתים מצליחות לשחרר את הילד מההשלכות ולאפשר לו להמשיך ולהתפתח בצורה תקינה, ולעיתים היא שלב מכין לקראת הפניית המשפחה לטיפול ארוך יותר. התהליך הטיפולי דומה לזה שמוצע כאן על-ידינו, אלא שהמוקד שאותו הם מציבים במרכז עבודתם עם ההורים מקורו תמיד בהשלכות ההוריות על הילד ובדרך שבה הוא מתמודד עם ההשלכות האלה, ולא בגורמים נוספים בעלי אופי מבני ומערכתי כגון אלה שפירטנו לעיל. השלבים בטיפול ההורי שלהם הם אלה: הערכת ההשלכה השלטת של ההורים, מטרת ההשלכה, תגובותיו של הילד להשלכה והבנת הסימפטומים שלו על הרקע שלה, ואז - הערכת הגורמים שיצרו את הפרת האיזון והובילו את ההורים להתייעצות ותהליכי טרום-העברה ועמדה נגדית של המטפל כלפיהן. התערבויותיו של המטפל עוסקות תמיד בפירוש ההשלכות ובהשפעה שלהן על מערכת היחסים הורה - ילד ובבנייה של תסריטים משפחתיים חדשים נוכח ההבנות שנרכשו.

פרק ה. עבודה טיפולית עם הורים - חלק אינטגרלי של הטיפול בילד ולא רק ליווי לטיפול בו

עד כה תיארנו את העבודה הטיפולית עם הורים כעומדת בפני עצמה בגלל ההשלכות שיש לה על תפקודו של הילד ועל הקשר שבינו לבין הוריו גם מבלי שהוא עצמו יהיה מעורב באופן ישיר בתהליך הטיפול. עם זאת, במקרים שבהם מזוהה מצוקה אצל הילד וקיימת כבר עדות לבעייתיות פסיכולוגית מבנית או תגובתית אצלו, נראה צורך לטפל גם בו. השאלות שמתעוררות במקרים אלה הן - האם יטופלו גם הוריו של הילד? על-ידי איזה מטפל? ואיזה אופי יישא אז הטיפול בהורים?

בעבר נמנעו מטפלים דינמיים קלאסיים בילדים מן הקשר עם הורים בשל קושי בהחזקת הנאמנות הכפולה להורה ולילד, וחשש של המטפל מפגיעה בהזדהויות הראשוניות שלו עם הילד ובתהליכי ההעברה וההעברה הנגדית. מסיבות אלה נהגו להפריד בין הטיפול בילד ובהורים ולהפקידו בידי מטפלים שונים. מגמה זאת הלכה ונחלשה עם השנים, בעיקר כאשר היה מדובר במטופלים צעירים ופחות במטופלים

בגיל ההתבגרות, אשר ביחס אליהם נשמרה בדרך כלל ההפרדה המוחלטת בין המטפלים.

נוביק ונוביק (Novick & Novick, 2005) מדגישים דווקא את חשיבות הטיפול בהורים ובילד על-ידי מטפל אחד בהסבירם, שהורים וילדים נוטלים חלק ברשת אינטראקטיבית הדוקה שבה יש מקום לפנטזיות טרנספרנסיאליות ולתקשורת סמויה, ובה נוצרת מטריצה התייחסותית שהילד וההורים הם חלק בלתי נפרד ממנה. מטרותיהם בטיפול בילדים מתמקדות לא רק בשיקום הילד ובהחזרה שלו למסלול התפתחות תקין, אלא גם בשינוי יחסי הורה - ילד בצורה שתאפשר הגשמה עצמית לאורך החיים לשני הצדדים, ולפיכך - העבודה של המטפל במטריצה הכוללת היא חיונית על-פיהם. יותר מכך הכותבים סבורים, שאפילו בעבודתם עם מתבגרים הזקוקים לחיזוק תהליכי פרידה ואינדיווידואציה, אין הכרח בהעברת ההורים למטפל אחר, מכיוון שהפרדה פיזית ממילא אינה זהה להפרדה פסיכולוגית, ולהערכתם, יכולתו של המתבגר להיפרד תיבנה דווקא בעבודה מקבילה עם הוריו ואיתו על מהות הקשרים הכובלים והבלתי משחררים ועל הרקע לקשיי ההיפרדות. בדומה להם - גם אנו מצדדות במרבית המקרים בכך שהמטפל בילד יעבוד במקביל גם עם הוריו.

העבודה עם ההורים היא חלק מן המטריצה הכוללת של הטיפול בילד ולא רק מלווה את הטיפול בו. התהליכים הטיפוליים המתרחשים בכל אחד ממרחבי הטיפול הללו - בהורים ובילד - תלויים זה בזה ומשפיעים זה על זה. היכולת של המטפל להחזיק בתודעתו בו-זמנית את הילד ואת הוריו על ההזדהויות השונות ועל ההבנה של נקודות המבט הייחודיות אינה פשוטה ומחייבת הכלה של מורכבות ושל ניגודים, אך היא זאת המאפשרת בסופו של דבר שינויים אמיתיים בקשר הורה - ילד. הפרדה בין מטפלים עלולה לשרת פיצולים בין ההורה ה"טוב" (המטפל) לבין ההורה ה"רע" (ההורֶה) וכך לחזק רגשות של קנאה ושל תחרות, של חשדנות וחוסר אמון של ההורה במטפלו של הילד, שיפגעו בסיכויי הטיפול או שיגרמו להורים " למשוך" את הילד מן הטיפול בטרם הסתיים.

במקרים מיוחדים שבהם אנו מזהות קשר טעון או סבוך יתר על המידה בין הורה לילד או בכאלה שבהם יש לנו עניין מיוחד בקידום תהליכי הפרדה ואינדיווידואציה בתוך המשפחה, נבחר בכל זאת להפריד את הטיפול בילד ובהורה בין מטפלים שונים, אך נשאף לעשות זאת בין כותלי אותה תחנה כך שיתאפשר קשר מסודר בין המטפל בילד לבין המטפל בהורים אשר יכיל את הטיפול בשלמותו. ההורים והילד יהיו, כמובן, מיודעים לקשר בין המטפלים ויובהרו להם יתרונותיו וסייגיו.

האלטרנטיבה של טיפול משפחתי אינה מובאת כאן מכיוון שמטרותיו הן שונות, ולהערכתנו, הוא איננו תחליף לטיפול פרטני בילד ולעבודה טיפולית עם הוריו.

ו. עבודה עם המערכת החינוכית כתומכת בעבודה עם ההורים, או - הממד המערכתי של העבודה עם הורים

הנגישות של המערכת החינוכית עבור הפסיכולוג החינוכי היא יתרון בולט בעבודתו עם הורים. היתרון הזה בא לידי ביטוי כבר בתהליך ההערכה והאבחון של ילדים אשר כולל תמונה תפקודית מלאה של הילד לא רק בבית אלא גם בבית-הספר וזוויות ראייה שונות ביחס אליו לא רק של הוריו ושל הפסיכולוג המאבחן אלא גם של דמויות משמעותיות נוספות המעורבות בחייו (מורים, חברים, תרפיסטים וכיוצא באלה). גם בתהליך הטיפול עם הורים יש משמעות רבה ליצירת הקשר עם גורמים במערכת החינוכית, כדרך להרחיב את טווח ההשפעה - לשנות עמדות ותגובות כלפי ילדים מקשים ומתקשים, להרחיב את תחולת השינוי בילד ובהוריו שאליה הגענו במהלך העבודה הטיפולית בחדר וליצור אמון ושותפות בין ההורים לבין המערכת לטובת הילד.

אך כמו כל יתרון העלול להפוך בסיטואציה מסוימת לחיסרון - הנוכחות שלנו בבית-הספר לצד הגורמים החינוכיים - ולא רק עם ההורה ולצידו - עלולה להפוך לחרב פיפיות ולהקשות על יכולתנו לעזור לכל אחד מן הגורמים. צילה טנא (טנא, 1993) מתארת את הקושי הזה במצבים קונפליקטואליים כמו השמת ילדים בחינוך המיוחד, כשההורה ובית-הספר ניצבים כביכול משני צידי המתרס והפסיכולוג החינוכי עומד ביניהם. עם זאת, עבודה נכונה ומתואמת של גישור על-פני עמדות מנוגדות ושל חיבור אינטרסים ומטרות עשויה לחזק הן את ההורים והן את גורמי החינוך, ולתרום ללא ספק את תרומתה לתפקודו המיטבי של הילד. התעלמות מן הניגודים ועבודה בשתי החזיתות הללו בנפרד עשויה להיות פשוטה יותר וליצור אשליה של שיפור מהיר, אך בסופו של דבר תוצריה יהיו חלקיים בלבד ואולי גם זמניים מאוד.

תיווך ויצירת אמון בין הורים לבין בית-הספר הם, לפיכך, בעלי חשיבות גדולה במניעת פיצולים, האשמות הדדיות והתבצרות באינטרסים חד-צדדיים. בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי עם המערכת ובתפיסה האינטגרטיבית המערכתית שבה הוא מחזיק גם בהתערבויותיו הפרטניות מוביל הפסיכולוג החינוכי קו של אחדות ושותפות, מציב את טובת הילד כמטרה משותפת ומשתדל לפתח את האמפתיה

ההדדית המאפשרת לכל גורם לראות ולהכיר את העבודה של משנהו ולהעריך את מאמציו גם אם אלה אינם נושאים תוצאות מידיות.

המשימות החינוכיות הן יום-יומיות, מתמשכות ושוחקות, ואנשי חינוך אינם יכולים אף פעם להרפות ולנוח על זרי הדפנה. קושי רודף קושי ונדרשת ערנות מתמדת ונכונות להשקיע ולתרום. התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת הכיתה אינה משימה פשוטה, וחוויית הכישלון של מורים פוגעת בתפיסת התפקיד שלהם ובדימוים האישי והמקצועי. כמו ההורים זקוקים גם המורים לתמיכה בתפקודם ולאמפתיה למאמציהם, והפסיכולוג החינוכי הוא אחד הגורמים הטיפוליים המרכזיים שמכיר את המערכת ומוכן להעניק לנושאי התפקידים הפסיכו-חינוכיים שבה את התמיכה הנדרשת.

סוף דבר

העבודה עם הורים היא מרכיב מהותי והכרחי בעבודתנו כפסיכולוגים חינוכיים ואחת מן החובות המוטלות עלינו במסגרת תפקידנו, אך היא גם זכות גדולה שנפלה בחלקנו להתערב ולסייע בנקודות המשמעותיות והחיוניות ביותר, כדי להגדיל את סיכוייהם של ילדים להתפתח באופן תקין וכדי להפוך את ההורות לחוויה שהיא אולי לא פחות קשה ומורכבת אך בוודאי מאתגרת, מהנה ובונה יותר.

הפסיכולוג העובד עם הורים אומנם מכוון לטובת הילד ולהבטחת צרכיו הבסיסיים, אך במוקד התהליך הטיפולי שלו עם ההורה ניצבת תמיד גם רווחתו הנפשית של ההורה וזכותו כאדם למימוש עצמי במרחב הכולל של חייו ולא רק כאובייקט למילוי צרכיו של הילד. יחס מכבד הוא, לפיכך, תנאי ראשוני לעבודה טיפולית עם הורים, והיכולת לשאת ניגודים ולהתמודד עם רגשות טרנספרנסיאליים מורכבים אף היא חשובה במיוחד. מודעות למורכבות של ההורות וכן הבנה אמפתית לרגשות שעימם מגיעים הורים לטיפול (בושה, אשמה, חרדה, ייאוש וחוסר אונים לצד ציפייה ותקווה) מסייעות למטפל ליצור קשר של אמון עם ההורים ולבסס את "הברית הטיפולית" עימם.

במקביל, אמור המטפל להיות בעל יכולת לזיהוי ולעיבוד של הרגשות המתעוררים בו מול הילד וההורים, ובעיקר היכולת לעבד את הביקורתיות, השיפוטיות והתחרותיות כלפיהם. רגשות המתעוררים בו עקב קונפליקטים לא פתורים שלו עם דמויות הוריו כפי שנתפסו על-ידו זקוקים אף הם לעיבוד בתהליכי הדרכה או על-ידי רפלקציה אישית.

בהמשך, נדרשת מן הפסיכולוג היכולת להחזיק את הסטינג והתהליך הטיפולי, כשהוא מותקף הן על-ידי גורמים חיצוניים כגון נסיבות מציאות המקשות על ההורים לפנות זמן ואנרגיות לטיפול, והן על-ידי גורמים פנימיים כגון קושי להיתקל ברגשות קשים, פחד משינויים או ספקות של המטפל ביחס ליעילות הטיפול ולסיכוייו לקדם את הילד וההורים.

יכולתו של המטפל להכיל את החרדה שלו ושל ההורים, להחזיק בתודעתו את הילד ואת ההורים כאחד ואת השונות ביניהם, לתווך בין הילד להוריו תוך ראייה של הכוחות החיוביים של הילד, ולהפנות זרקור גם לכוחות של ההורים, כל זאת בגמישות ובהתכוננות לצרכים השונים המתעוררים - תורמת להתקדמות התהליך הטיפולי ומעצימה את הסיכוי לשינוי עמדות, תפיסות והתנהגויות אצל ההורים.

המטפל בהורים משמש עבורם "אגו עוזר" או "זולת עצמי", ומלווה אותם במסעם פנימה - באמצעות ניתוח, מיקוד והרחבה של ההבנה שלהם ובהתמודדויות שלהם בחוץ, על-ידי מתן ידע ספציפי, שיפור מיומנויות הוריות והדרכה כיצד לפעול, לעיתים אף באופן הקונקרטי ביותר.

העבודה הטיפולית עם הורים היא, לפיכך, על-פי הבנתנו, תהליך מורכב, מעין פסיפס של רמות ורבדים שונים, המשלב אירועי הווה וחוויות עבר, תהליכים מודעים ושאינם מודעים, הדרכה, ייעוץ ותמיכה רגשית. זהו טיפול המחייב תנועה דינמית בין הרמות השונות ונדרש מהמטפל שילוב של ידע נרחב עם בשלות רגשית ואישיותית. אפשר לתאר כל טיפול כמסע, אך נראה, כי מטפורה זאת מתאימה במיוחד לתיאור הטיפול בהורות, המורכב מביקור בנופי ילדות כמו גם בנופים עכשוויים, באזורים מעובדים ופוריים אך גם באדמת טרשים, כרוך במאמץ ובהשקעה אך גם בנחת ובהנאה מהנוף הנגלה לעינינו.

מקורות

אוגדן, ת' (2001). זיהוי שגוי והפחד מפני אי-הידיעה בתוך: ת' אוגדן, **הקצה הפרימיטיבי של החוויה.** תל אביב: עם עובד.

בנג'מין, ג' (2005). **כבלי האהבה: פסיכואנליזה, פמיניזם ובעיית השליטה.** אור יהודה: דביר.

גרינספן, ס' ווידר, ס' (1995). **ילדים בעלי צרכים מיוחדים: מדריך לעידוד צמיחה אינטלקטואלית ורגשית.** עיתם הפקות (תרגום), קריית גת: קוראים.

וולקוביץ', ס' ופלדפוגל, ד' (1991). הרהורים על התערבות טיפולית אצל ילדים של הורים עם אישיות גבולית. **שיחות, ה'(3),** 187-191.

ויניקוט, ד"ו (1968). **השימוש באובייקט והתייחסות באמצעות הזדהויות,** בתוך ד"ו ויניקוט (1995), **משחק ומציאות,** תל אביב: עם עובד.

טנא, צ' (1993). העברה לחינוך מיוחד תהליך טיפולי משולב: ילד - הורים - מערכת החינוך. בתוך ש' לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה: מודלים של התערבות בימי רגיעה ובימי חירום** (עמ' 260-272). תל אביב: הדר.

ישי, ר', ואורן, ד' (2006). הורות חסומה והורות ממומשת: הורות כמעשה יצירה ותרומתה של הדרכה דינמית באוריינטציה פסיכואנליטית להורים. **שיחות, כ(3),** 251-263.

כהן, א' (1996). גישות לתפקיד ההורים ומעורבותם בתהליך הטיפול בבעיות ילדם. בתוך א' לסט, וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר: שיקולים ויישומים** (עמ' 162-197). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.

כהן, א' (2007). מבוא: התמודדויות הוריות וטיפול בהורות. בתוך: א' כהן (עורכת), **חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות** (עמ' 9-38). קריית ביאליק: אח.

כהן, א', ועופר-זיו, נ' (2007). יחסי הורים - ילדים כהזדמנות הדדית למפגש התפתחותי משמעותי עם 'האחר'. בתוך א' כהן (עורכת), חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות (עמ' 433-469). קריית ביאליק: אח.

לבוב, א' (2004) שלילת הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות. בתוך א' פרוני (עורכת), **הזמן: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר** (עמ' 39-51). ירושלים: מכון ון ליר.

מינושין, ס' (1982). **משפחות ותרפיה משפחתית**. תל אביב: רשפים.

מנזנו, ג' , פלצ'יו, א' וזילקה, נ' (2005). **תסריטים נרקיסיסטיים של ההורות: הקליניקה של ההתייעצות ההורית**. תל אביב: תולעת ספרים.

סגל, י' (2005). שנאת אם כביטוי של הפרעה נרקיסיסטית. **שיחות, כ(1)**, 55-62.

עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. בן שמן: מודן.

פונגי, פ' (1996). **מניעה - המטרה המתאימה לפסיכותרפיה של תינוקות**. מתוך הרצאה שנתן בקונגרס בטמפרה, פינלנד.

פלוטניק, ר' (2008). **לגדול אחרת**. חולון: יסוד.

שילה, ב' (2008). הורות ואהבה - עסקת חליפין או עסקת חבילה: הרהורים. **פסיכואקטואליה**, אפריל, 24 - 31.

שלגי, ב', בקר, מ' (2002). גישה פסיכואנליטית לשילוב התערבות משפחתית וטיפול אינדיבידואלי במתבגרים. **שיחות, ט"ז(3)**, 276 - 282.

Ainsworth ,M.D.S., Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B.M. Foss, (Ed.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4, pp. 11-136). London: Metheun.

Bion, R.W.R. (1967). A theory of thinking. In W.R. Bion (Ed.), *Second thoughts: Selected papers on psycho-analysis* (pp. 110 – 119). London: Heinemann.

Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. N.Y.: Basic Books.

Cohen, E., & Lwow, E. (2004). The parent-child mutual recognition model: Promoting responsibility and cooperativeness in disturbed adolescents who resist treatment, *Journal of Psychotherapy Integration, 14(3)*, 1-16.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. N. Y.: Karnac.

Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problems of impaired infant- mother

relationship, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 14*, 378-421.

Freud, S. (1914). On narcissism: An introduction. In *The Standard Edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp.73-102). London: Hogarth Press.

Green, V. (2000). Therapeutic space for re-creating the child in the mind of the parents. In J. Tsiantis, S. B. Boethious, B. Hallerfors, A. Horne, & L. Tischler (Eds.). *Work with parents: Psychoanalytic psychotherapy with children and adolescents*. London: Karnac books.

Greenspan, S.I., & Greenspan, N.T. (1981). Interviewing the parents: Selected comments. In S.I. Greenspan & N.T. Greenspan (Eds.), *The clinical interview of the child* (pp. 235-256). N.Y.: McGraw Hill.

Klein, M. (1932). *The psychoanalysis of children*. London: The Hogarth Press.

Kohut, H. (1979). Four basic concepts in self psychology. In P .Ornstein (Ed.). *The search for the self: Selected writings of Heinz Kohut* (Vol ,4 .pp. 447-470). N.Y.: International University Press.

Lacan, J. (1977). *Ecrits: A selection*. A. Sheridan (Translation). N.Y.: Norton.

Lieberman, A.F., Padron, E., Van Horn, P., & Harris, W.W. (2005). Angels in the nursery: The intergenerational transmission of benevolent parental influences. *Infant Mental Health Journal, 26 (6)*, 504-520.

Novick, K.K., & Novick, J. (2005). *Child analysis: Working with parents makes therapy work*. N.Y.: Jason Aronson.

Patterson, G.R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development,186*.

Pruett, K.D. (1997). How men and children affect each other's development. *Zero to Three, 18*, 3-11.

Spelts, M.L. (1990). The treatment of preschool conduct problems. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment*

*in the preschool years: Theory, Res*earch, *and Intervention* (pp.399-426). Chicago and London: The University of Chicago press.

Winnicott, D.W. (1965). The theory of the parent-infant relationship (1960). In D.W. Winnicott (Ed.), *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 37-55). London: Karnac Books.

Winnicott, D.W. (1965) Ego distortion in terms of true and false self (1960). In D.W. Winnicott (1965), *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 140-152). London: Karnac Books.

תכנית התקשרו"ת: התערבות מוקדמת בילדי גן עם בעיות התנהגות

יואל אליצור[1]

התקשרו"ת (הורות תומכת קשר ותקווה) היא תכנית התערבות מוקדמת עבור ילדי גן בני 3-5 עם בעיות התנהגות וקשיים בוויסות עצמי בדרגת חומרה, שמעמידה אותם בסיכון משמעותי לפתח בעתיד הפרעות התנהגות (disruptive behavior disorders) ואף התנהגות עבריינית בגיל הנעורים ובגיל הבוגר. מטרת-העל של התכנית היא למנוע בשלב חיים מוקדם זה את התגבשותו של מסלול התפתחות אנטי-חברתית (antisocial developmental trajectory), ולטפח מסלול חלופי של התפתחות פרו-חברתית. התכנית מבוססת על תיאוריה ועל מחקר עדכניים של הפסיכופתולוגיה ההתפתחותית של הפרעות התנהגות, ומיישמת אסטרטגיות ושיטות מבוססות-ראיות (evidence-based practices).

גרסת הניסוי הראשונה של התקשרו"ת פותחה בשנים 2006-2007 בשיתוף פעולה בין שפ"י והאגף הקדם-יסודי במשרד החינוך לבין יואל אליצור.[2] התכנית

1 פרופ' יואל אליצור הוא פסיכולוג קליני, חינוכי ורפואי מומחה מדריך, ראש המגמה לפסיכולוגיה חינוכית וקלינית של הילד, בית-הספר לחינוך על שם שלמה פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים.

2 תהליך הפיתוח והיישום של התקשרו"ת מדגים את השפעתו המפרה והמעצימה של שיתוף הפעולה בין כל הדרגים של המערכת. אנו מודים לכל אנשי מקצוע הרבים במשרד החינוך ולמנהלים של השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים שהיו מעורבים בהקמה ובפיתוח של התכנית, ולצוות המנחים שהכשיר והדריך מנחים חדשים. גרסת הניסוי המקורית הראשונה נכתבה על-ידי תמר ארז, רננה לוקס ואסנת בינשטוק. הגרסה השנייה נכתבה על-ידי טלי טרגר, הנית אורבך, נעמי בקון-שנור וורד גרביץ. ליאור סומך, שערך את המחקר שלו לקבלת תואר דוקטור על התקשרו"ת, היה שותף מלא למחקר ותרם לפיתוח וליישום התכנית.

המאמר התקבל לפרסום ב 4.2013.

נבחרה לתכנית הדגל של אגף פסיכולוגיה בשפ"י בתחום המניעה בקרב ילדים בגיל הגן. שיתוף הפעולה נמשך והתכנית מתעדכנת בהתאם למשוב שמתקבל מיישומה ומהמחקר שמלווה אותה. במשך 3 השנים הראשונות יושמה התקשרו"ת על-ידי צוותים של פסיכולוגים חינוכיים העובדים בשירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים (שפ"חים) בירושלים, במודיעין ובמודיעין עילית במסגרת תכנית חלוץ (פיילוט) המלווה במחקר ובהערכה מבוקרים. יואל אליצור הכשיר את המנחים והעניק להם הדרכה. בעקבות התוצאות הטובות שנמצאו במחקר והמשוב החיובי שהתקבל ממנהלי השפ"חים, שהעיד על תרומה נרחבת של התכנית לכלל הצוות, החלה הפצה ארצית שלה באמצעות הכשרה והדרכה של פסיכולוגים חינוכיים בשפ"חים נוספים שביקשו ליישם את התכנית. בשלב ראשון ניתנו ההכשרה וההדרכה על-ידי מנחים מנוסים של התכנית ונפתח קורס להכשרת מכשירי מנחים בהנחיית יואל אליצור. המטרה כיום היא להמשיך להפיץ את התכנית בהליך שמבטיח הקפדה על איכות ועל נאמנות לתכנית (fidelity). נקבעה מטרה נוספת הנוגעת לתכנית חלוץ של התקשרו"ת-גן העוסקת בהכשרת גננות. גרסת הניסוי של התכנית החדשה נכתבת בימים אלו, והפיילוט נועד להיערך בשנים 2013-2014 בקורסים להכשרת גננות שיתקיימו במרכזי פסג"ה בכמה ערים. תכנית התקשרו"ת להכשרת הורים נכללת במאגר של התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, בתכניות של "עיר ללא אלימות" ובפרויקט שפ"י. המאמר הנוכחי מתמקד בתכנית להכשרת הורים.

באופן מעשי פועלת תכנית התקשרו"ת ברצף של שלבים ושל יעדי ביניים:

1. סינון ואיתור מוקדמים באמצעות גננות של ילדים המאופיינים בתוקפנות, בהתנגדות, בהתרסה, בהפרת כללים, במריבות, בקשיים בכישורים חברתיים, בהסחה ובחוסר שקט מוטורי. עומד לרשותנו שאלון כוחות וקשיים, שהוא אחד הכלים המבוססים ביותר לאיתור מוקדם ולהערכה ראשונית של ילדים. השאלון לגיל הרך תורגם ותוקף במחקר התקשרו"ת. נבנו נורמות המבוססות על שאלונים שהועברו ל-1,575 ילדים בגילאים 3-5 ב-59 גנים חילוניים וחרדיים (אליצור, בן-סימון והירש, 2009).
2. יישוג (reaching out), חבירה (engagement) ובניית ברית עבודה המושתתים על מטרות משותפות שמוגדרות על-ידי ההורים במפגש אישי. בעקבות המפגשים האישיים נבנות קבוצות פסיכו-חינוכיות בנות 6 - 7 זוגות הורים, שלכל אחת מהן 2 מנחים, למעט קבוצות נפרדות של אבות ואימהות חרדיים.

3. עבודה סדורה להפחתת בעיות המשמעת וההתנהגות של הילדים בסביבות חייהם השונות, ולטיפוח ויסות עצמי ועמדה פרו-חברתית המתבטאת בשיתוף פעולה במקום בהתנגדות ובהתרסה. העבודה נמשכת על פני 14 פגישות קבוצתיות במפגשים עם הגננת ועם ההורים על-פי מדריך מובנה למחצה. הדגש מושם על דפוסי הורות, על שיתוף פעולה בין ההורים, על חיזוק ההתמודדות של הגננות עם הילדים ועל עבודה משותפת של ההורים ושל הגננת. העבודה כוללת למידה של מושגים ושל תובנות, תרגול של כלים, שיתוף ודיון, יישום בבית ומעקב אחר היישום.

הבסיס האמפירי לפיתוח תכנית התקשרו"ת

הבנייה והפיתוח המתמשך של תכנית התקשרו"ת נסמכים על מחקר וניסיון בהפעלת תכניות התערבות מבוססות-ראיות המוכיחים, שבראש ובראשונה מומלץ להכשיר הורים לילדים צעירים המגלים בעיות התנהגות (Eyberg, Nelson, & Boggs, 2008). המודל התיאורטי המרכזי שעומד בבסיס תכניות אלו הוא social interaction learning model, שמסביר, שהתנהגות בעייתית בגיל מוקדם נלמדת באמצעות אינטראקציות חוזרות בין הילד לבין הוריו, והן מאופיינות בדפוסים של משמעת שלילית ולא עקבית (Forgatch & Patterson, 2010). לדוגמה, ההורים נותנים לילד הוראות או מנסים לשמור על גבולות, אך הילד אינו נענה ולעיתים גם מגיב בהתנגדות פעילה ובהתרסה. ההורים מגיבים בהסלמה כוחנית, בוותרנות ובייאוש או בשילוב של השניים. הילד מגיב להסלמה שלהם בהסלמה נוספת ומשיג פעמים רבות את שלו. תהליכים משפחתיים כוחניים מסוג כזה (coercive family process) מחזקים ומקבעים בעיות התנהגות של ילדים. בנוסף, ניכרת שחיקה של דפוסי קשר חיוביים בין ההורים לבין הילד, והאיזון מוטה יותר ויותר לכיוון השלילי. עם ההתפתחות עולה השפעתם של גורמים נוספים בסביבתו הקרובה של הילד כמו מחנכים וקבוצת השווים. התכנית שפותחה על סמך מודל זה על-ידי ג'רלד פטרסון והצוות באוניברסיטת אורגון (Parent Management Training—Oregon Model) ומיושמת זה 30 שנה, קיבלה את התמיכה המחקרית המוצקה ביותר במעקבים שנמשכו לאורך שנים (Patterson, Forgatch, & DeGarmo, 2010). התכנית פועלת לשיקום האיזון החיובי במערכת היחסים בין ההורים לילד, כאשר הדגש המרכזי מושם על שינוי התנהגות שלילית, כוחנית ולא עקבית של ההורים. לאחר שההורים

מפסיקים ליצור אינטראקציות כאלה ולומדים ליישם דפוסי משמעת יעילים, מתפתח הקשר החיובי עם הילד ונוצרים שינויים חיוביים נוספים במערכת המשפחתית כמו בסדרה של מפלים.

ב-30 השנה האחרונות התפתחו תכניות נוספות של Parent Management Training)(PMT) להכשרת הורים שנמצאו מבוססות-ראיות. תכניות אלו מאופיינות בדגש המשותף שהן שמות על שינוי אינטראקציות שליליות בין ההורים לילד, בטיפוח הקשר החיובי ובלמידה של שיטות משמעת יעילות להפסקת התנהגות שלילית של הילד, לצד שיטות שמעודדות התנהגות חיובית ומשתפת פעולה (Chorpita, Becker, & Daleiden, 2007; Chorpita & Daleiden, 2009; Kaminski, Valle, Filene, & Boyle, 2008). הן יושמו בהצלחה במדינות שונות בעולם, ומחקרים מבוקרים רבים תומכים ביעילותן. מצד אחר, ניתוחים של עלות-תועלת הראו, שלא כל התערבות מוקדמת משיגה תוצאות, שאין בהכרח קשר בין האמונה של אנשי מקצוע המזוהים עם התכנית שלהם לבין מדידה בלתי תלויה של התוצאות, ושהשקעה בתכניות שלא הוכחה תקפותן במחקר מבוקר גרמה ל"בזבוז כספי ציבור" (Hutchings et al., 2007). בארצות מערביות רבות חל שינוי במדיניות הציבורית ונקבעו אמות מידה המגבילות את הקצאת המשאבים לתכניות שהוכיחו את יעילותן במחקר מבוקר.

התקשרו"ת שייכת לקטגוריה של PMT, הן מבחינת התפיסה התיאורטית שמתמקדת בשינוי דפוסי הקשר בין ההורים לילד כדרך, והן מבחינת היישום של פרקטיקות שהתגבשו במסורת זו לאורך עשרות שנים של יישום ומחקר. תכנית "השנים המופלאות" (Incredible Years) היא אחת התכניות המרכזיות והמבוססות ביותר שנוצרה במסורת PMT, והייתה מקור השראה לגרסת הניסוי הראשונה של התקשרו"ת (Webster-Stratton, 2011). התכנית קיבלה תמיכה מחקרית מוצקה, שכללה בדיקות של עלות-תועלת (Edwards, Ceilleachair, Bywater, Hughes, & Hutchings, 2007; Foster, Olchowski, & Webster-Stratton, 2007; Gardner, Burton, & Klimes, 2006; Hutchings et al., 2007). אולם, כבר בתחילת הדרך התברר, שיש צורך להתאים את התכנית לתנאי הארץ. לדוגמה, תכנית השנים המופלאות מאופיינת בשימוש נרחב בקטעי וידיאו שלא התאימו לתרבות ולתנאי היישום של התקשרו"ת. כתחליף, הוחלט לפתח משחקי תפקיד עבור המנחים והמשתתפים, שבהם יודגמו נקודות היתקעות שכיחות בין הורים לבין ילדים, לצד דרכי תקשורת וכלים חינוכיים שבאמצעותם נבנה קשר חיובי ושיתוף פעולה. בהמשך למדנו מתוך הניסיון שנצבר בהפעלת התכנית, שרצוי להפחית את השימוש

במשחקי תפקיד מוכנים וליצור הזדמנויות לדיון ולמשחקי תפקיד שעיסוקם בדוגמאות האישיות המוצגות על-ידי ההורים. החלטות אלו מייצגות את התאמתה של התכנית לתנאי היישום הארגוניים ולתרבות הישראלית. מלבד זאת, נעשתה התאמה של התכנית לאוכלוסייה החרדית, שבמסגרתה פותחה מהדורה מיוחדת המאפשרת לעבוד עם קבוצות של אבות ושל אימהות בנפרד, והוקצה זמן נוסף למפגשים שעיסוקם במשחק ובפעילות חיובית, במיוחד עבור אבות מהמגזר החרדי, שרבים מהם אינם רגילים להעניק ואינם מעריכים את זמן האיכות לילד שאינו קשור ללימודי קודש.

ברוח דומה אומצו שיטות מתוך תכניות נוספות שקיבלו תמיכה אמפירית. לדוגמה, עקרונות למתן הוראות שמבוססות על המדריך של התכנית Parent-Child Interaction Therapy (Zisser & Eyberg, 2010). דוגמה נוספת, התערבות לשיפור מיומנויות של תקשורת זוגית, כפי שנעשה בהתערבות יעילה אחרת עם קבוצות הורים נורמטיביות של ילדי גן (Cowan, Cowan, & Barry, 2011). הניסיון שנרכש בהפעלת התכנית, ממצאי מחקר התקשרו"ת ופרסומי מחקר חדשים הובילו עם השנים לכתיבה מחדש של המדריך שמגדיר את תכנית העבודה של כל אחת מ-14 הפגישות של קבוצת ההורים. בתהליך זה נעזרנו במחקרים שמתוכם בודדו המרכיבים הפעילים של תכניות נתמכות אמפירית לטיפול בילדים צעירים המגלים בעיות התנהגות (Chorpita et al., 2007; Chorpita & Daleiden, 2009; Kaminski et al., 2008). התכנית התגבשה באמצעות ניסוח עקרונות אסטרטגיים מאחדים, שמבוססים מצד אחד על שותפות ועל העצמה הורית בתהליך ההכשרה (אליצור, 1996), ומצד אחר על מודלים מבוססי מחקר של הפסיכופתולוגיה ההתפתחותית של הפרעות התנהגות. התקשרו"ת קיבלה צביון ייחודי משלה תוך כדי שמירה על הגרעין הבסיסי של פרקטיקות מבוססות ראיות.

מחקר התקשרו"ת

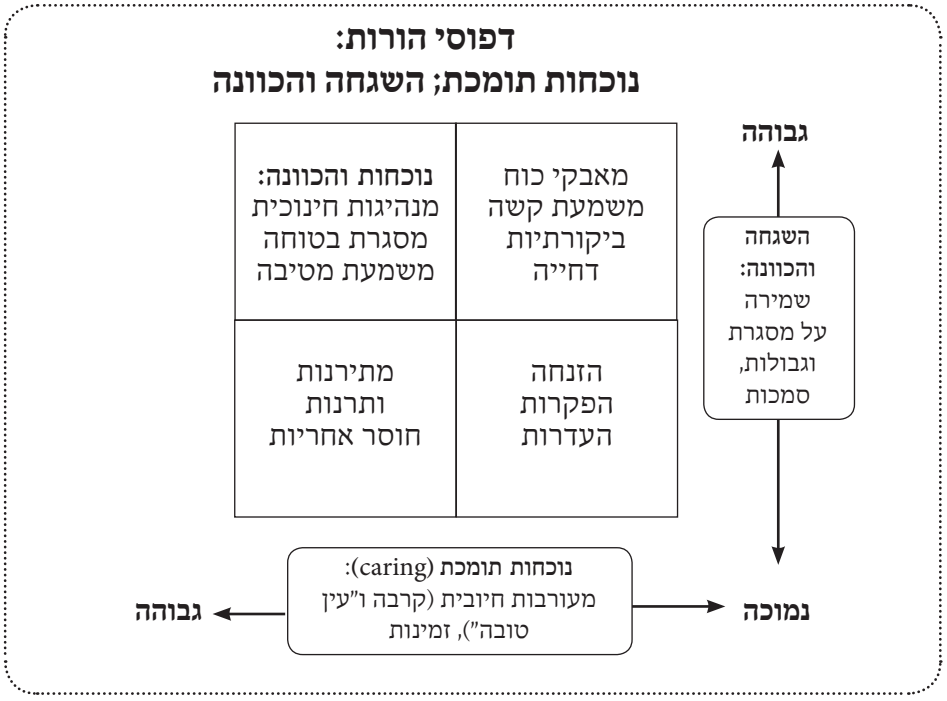
תרומה משמעותית ומעצבת הייתה למחקר שליווה את היישום של התקשרו"ת ב-3 השנים הראשונות (Somech & Elizur, 2012). המחקר התבסס על חלוקה אקראית של ההורים ל-2 קבוצות: קבוצת התערבות בת 140 ילדים וקבוצת ביקורת בת 69 ילדים, שקיבלה ייעוץ קצר או הרצאות. המחקר נערך "בתנאים של עולם אמיתי", ונבדקו באמצעותו תוצאות ההתערבות שנעשתה על-ידי פסיכולוגים חינוכיים מתוך

השפ"חים המקומיים שהשתתפו בתכנית החלוץ (פיילוט). המדדים להערכת הילד וההורים נבדקו ב-3 נקודות זמן: לפני ההתערבות, עם סיום ההתערבות ושנה לאחר הסיום. הממצאים העידו על שיפור קליני משמעותי ומובהק אצל הילדים ואצל ההורים במדדים השונים ששימשו להערכת התכנית: בעיות התנהגות, ויסות עצמי (שליטה מכוונת), קהות לב, לחץ וחוסר אונים הורי, משמעת שלילית ולא עקבית ואיכות הקשר הזוגי. נמצא שיפור מובהק בקבוצת ההתערבות, וחוסר שינוי או אפילו שינוי לרעה בחלק מהמדדים בקבוצת הביקורת. ההשפעה החיובית של התכנית על בעיות ההתנהגות של הילד נמשכה ואף התעצמה במעקב במשך שנה.

תוצאות המחקר תמכו בבסיס התיאורטי של התקשרו"ת. נמצא, ש"מנוע השינוי" של התכנית הוא השיפור שחל אצל ההורים. התכנית השפיעה על 2 משתני ההורות שנבדקו - משמעת שלילית ולא עקבית ולחץ הורי המלווה בתחושת חוסר אונים. השפעתה המיטיבה של התכנית ניכרה בשינוי שחל בהתנהגותם של הילדים על-פי המשתנים שנבדקו: בעיות התנהגות, ויסות העצמי וקהות לב. ברמה המעשית תמך המחקר בהשערה, שהתכנית עוזרת לעצור את כדור השלג השלילי של ההתנהגות המרדנית והסרבנית של הילד, שמובילה לעיתים קרובות להפעלה של משמעת נוקשה ולא עקבית על-ידי ההורים. במקביל, הופיע כדור שלג חיובי של שיתוף פעולה בין ההורים לילד. האקלים המשפחתי נעשה חיובי יותר וההורים שיפרו את יכולתם להציב גבולות יעילים באמצעות שיטות שקידמו את הוויסות העצמי והפרו-חברתיות של הילדים "המאתגרים". תוצאות אלו תרמו להחלטה לעבור משלב של תכנית חלוץ להפצה ארצית.

המוטיבים המרכזיים של התקשרו"ת: ויסות עצמי ושיתוף פעולה פרו-חברתי

בדומה לתכניות PMT אחרות, מתמקדת התקשרו"ת בשינוי דפוסי האינטראקציה של ההורים: היחסים עם הילד, היחסים בין ההורים והיחסים בין ההורים לבין הצוות החינוכי. הגדרנו 4 דפוסים מרכזיים הקשורים להתפתחות הפרעות התנהגות: נוכחות תומכת, השגחה והכוונה, עקביות ותיאום. 2 הדפוסים הראשונים - נוכחות תומכת והשגחה והכוונה - מתוארים בדיאגרמה הבאה:



2 הממדים הנוספים שעוסקים בעקביות תוך-אישית ובתיאום בין-אישי מתייחסים למידת העקביות / תיאום שמאפיינת את התנהלות ההורים ב-2 הממדים של נוכחות תומכת והשגחה והכוונה. היישום של ממדים אלו בתחומים הרלוונטיים לתפקודם של ילדים צעירים מתבטא בתחומים הבאים:

- מידת העקביות של ההורה במשתני הנוכחות וההשגחה
- מידת התיאום ושיתוף הפעולה בין ההורים במשתני הנוכחות וההשגחה
- מידת התיאום ושיתוף הפעולה בין ההורים לצוות הגן במשתני הנוכחות וההשגחה

העבודה על דפוסים אלו בנויה סביב 2 מוטיבים מרכזיים שאפשר לראותם כעמוד השדרה של התכנית: ויסות עצמי ושיתוף פעולה פרו-חברתי.[3] אלו עקרונות אסטרטגיים השזורים בכל מפגש עם הורים, עם מחנכים ועם גורמים נוספים המעורבים ביישום התכנית. ההנחה היא, שהתקדמות בצירים אלו משנה את המסלול האנטי-חברתי של הילד ותורמת לעיצוב מסלול חיובי של התפתחות. המושגים

3 שיתוף פעולה יכול להיות מכוון גם למטרות אנטי-חברתיות, אך השימוש במונח זה בהמשך מתייחס תמיד לשיתוף פעולה פרו-חברתי.

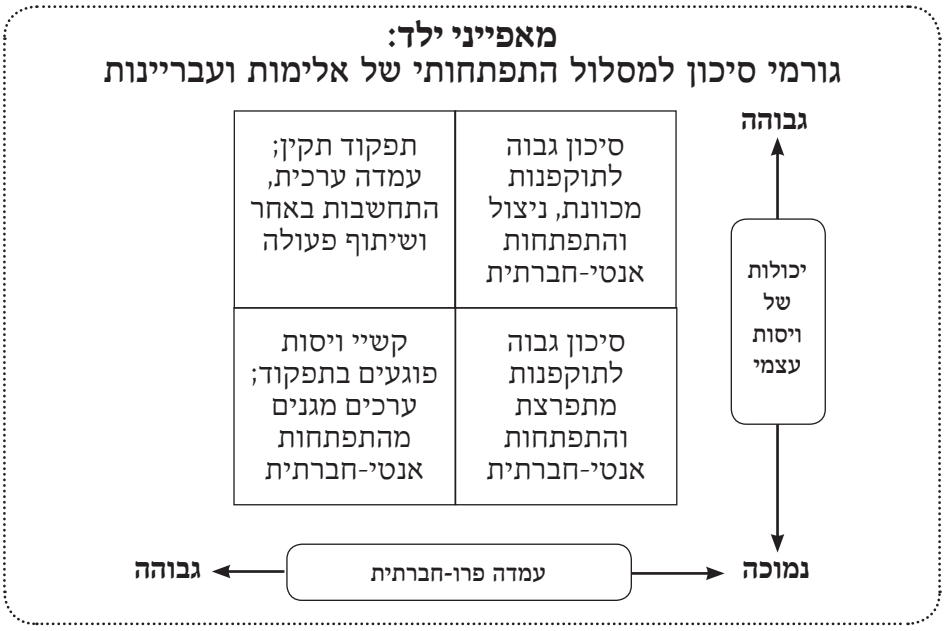
מיושמים הן באופן אישי והן ביחסים הבין-אישיים. ברמה האישית הם מסמנים את השינוי הרצוי באופיו של הילד (או המבוגר): פיתוח יכולות שונות של ויסות עצמי והפנמת עמדה פרו-חברתית משתפת פעולה. ברמה הבין-אישית הם מסמנים איכות של יחסים - עד כמה היחסים מווסתים ומאופיינים בשיתוף פעולה. לדוגמה, יחסים עם גבולות ברורים ותרבות משפחתית של פתרון בעיות בשיתוף פעולה עם מינימום של "התפוצצויות" רגשיות ותוקפנות פוגענית.

ההתמקדות ב-2 מוטיבים אלו מעוגנת במודלים עדכניים של מסלולי התפתחות אנטי-חברתית. קיימת עדות מחקרית מוצקה להבחנה בין 2 קבוצות שונות של מתבגרים עם הפרעות התנהגות בהתאם לגיל שבו הופיעו בראשונה בעיות משמעותיות המסמנות את ההפרעה (Moffitt, 2006). המקרים החמורים פחות הם של התנהגות אנטי-חברתית המוגבלת לגיל ההתבגרות. הפרעה זו מופיעה לרוב בקרב מתבגרים עם אפיונים קרובים לנורמה של אופי ושל משפחה. הטענה היא, שהתנהגותם האנטי-חברתית של מתבגרים אלו משקפת את הסערה וההתמרדות שמאפיינים מתבגרים רבים בגיל ההתבגרות אך בדרגת חומרה ופגיעה תפקודית גבוהים מהנורמה. ההתנהגות החריגה מושפעת על-ידי גורמים כגון קשר עם קבוצת בני גיל אנטי-חברתית, השגחה הורית לא מספקת, וחוסר חיבור לארגונים שמעודדים התנהגות פרו-חברתית. מתבגרים אלו נמצאים בסיכון והתנהגותם יכולה להוביל להסתבכות שתשפיע לרעה על עתידם, אך בדרך כלל ההתנהגות האנטי-חברתית פוחתת בבגרות והם חוזרים למסלול נורמטיבי. המקרים החמורים יותר הם של הפרעת התנהגות מתמשכת שתחילתה בילדות. גיל 10 הוא גיל החתך לפי DSM-IV וככל הנראה יישאר כך גם במדריך הדיאגנוסטי החדש. יחד עם זאת, מדובר ברצף של חומרה, וקיימת עדות לכך, שהופעתן של בעיות התנהגות בגילאי הגן מנבאת את חומרת ההפרעה בגיל ההתבגרות. הופעה מוקדמת של ההפרעה קשורה לשכיחות גבוהה של לקויות נוירו-התפתחותיות וקשיים ביחסים המשפחתיים. מחקרים שהתמקדו בקבוצה של התחלה מוקדמת מצביעים על 2 מסלולי התפתחות של הפרעות התנהגות. מסלולים אלו מתאפיינים ב-2 לקויות שונות בעלות בסיס גנטי משמעותי, שתיהן קשורות לטמפרמנט / לתכונה של הילד. קבוצה אחת מאופיינת בקשיים בוויסות עצמי המתבטא באימפולסיביות, הטיה לייחס כוונות עוינות לאחרים, כעס לא מווסת, התפרצויות רגשיות, קושי בדחיית סיפוקים והכלת תסכולים, קושי לתכנן ולהתמיד בביצוע משימות שדורשות מאמץ מכוון, הסחה וקשיים נוספים של התפקודים הניהוליים (ליקויים נוירו-קוגניטיביים). הקבוצה השנייה מאופיינת

בתכונות של קהות לב (callous-unemotional traits) והפנמה נמוכה של ערכים פרו-חברתיים שמתבטאים ברמות נמוכות של אמפתיה, של חוסר התחשבות ושל אכפתיות כלפי האחר, בקהות רגשית, באדישות כלפי הסבל של האחר, בהיעדר רגשי אשם וביטויים של חרטה, ובהתפתחות מוסרית מוגבלת (Frick, 2012; Frick & Viding, 2009; Kimonis & Frick, 2010; Pardini & Frick, 2013). קיימת עדות מוצקה להתחלה מוקדמת של קשיי ויסות, ובשנים האחרונות החלו להתפרסם גם עדויות לביטויים מוקדמים של קהות לב, אך לא ברור עד כמה ניתן להבחין בין 2 המסלולים כבר בגיל הצעיר. הדיאגרמה הבאה מציגה באופן סכמתי טקסונומיה (סיווג ומיון) של הפרעת התנהגות והפרעת אישיות אנטי-חברתית, בהתבסס על סיכומי המחקר של החוקרים שצוטטו:

המחקר ההתפתחותי שאינו עוסק בטקסונומיה לא מבחין באופן קטגוריאלי בין המשתנים ויסות עצמי ופרו-חברתיות, אלא בודק אותם על-פני רצף. כך נוצרת הסתכלות מורכבת על 2 צירים שמקבילים ל-2 מסלולי התפתחות של הפרעת התנהגות. צירים אלו נמצאים בקשר חיובי, אך יכולים להופיע בהרכבים שונים שיוצרים תופעת מיתון. לדוגמה, הפנמה של ערכים פרו-חברתיים היא גורם שמגן על ילדים עם קשיים בוויסות עצמי מפני התפתחות אנטי-חברתית (Kochanska, Barry, Jimenez, Hollatz & Woodard, 2009). יחסי הגומלין בין גורמי הסיכון הקשורים

להפרעות התנהגות מוצגים בטבלה הבאה:



התקשרו"ת עוסקת בילדים עם התחלה מוקדמת של בעיות התנהגות, ולכן מושם דגש על השגת שיפור ב-2 הגורמים המרכזיים שמעורבים בהתפתחות המסלולים האנטי-חברתיים. המחקר שמלווה את התקשרו"ת העיד, שהתכנית תרמה להתקדמות משמעותית ומובהקת בוויסות עצמי ובקהות לב (Somech & Elizur, 2012). כמו כן התקבלה תמיכה בהשערה, שהשיפור שהושג במשתנים אלו עם סיום התכנית תרם להפחתת בעיות ההתנהגות של הילדים במעקב שנערך שנה לאחר סיום התכנית (Elizur & Somech, 2013).

אסטרטגיות העבודה של התקשרו"ת

2 אסטרטגיות בסיסיות משמשות את מנחי התקשרו"ת ליצירת מערכות יחסים המאופיינות בוויסות ובשיתוף פעולה פרו-חברתי.

1. תהליכים מקבילים הכוללים אבות וגננות

בטיפול המסורתי בילדים משתתפים לרוב אימהות וילדים. עדויות רבות למעורבות של אבות ושל מחנכות במעגלי האינטראקציה שמשמרים את הבעיות

מצד אחד, ותרומתם המשמעותית לפתרון בעיות ולהתקדמות של הילד מצד אחר, מחייבות גישה מערכתית, שעל-פיה יש לעסוק בתהליכים אלה במקביל. הכוונה היא לחזרה על דפוסי קשר ועל תמות בסיסיות ביחסים השונים ששוררים במערכת הקרובה לילד. ההנחה היא, שחזרה על מבנה של קשר ועל מערכת אמונות דיספונקציונליים יוצרת קיבעון ונוקשות. לפיכך, תכנית התערבות, השואפת להגמיש את מערכות היחסים וליצור שינוי, יכולה להגביר את השפעתה באמצעות התערבות רב-ממדית בתהליכים מקבילים שמערבים את האבות והגננות. הניסיון בתכנית התקשרו"ת מעיד על בעיות של ויסות ושל שיתוף פעולה לא רק בקשר עם הילד אלא גם בקשר בין ההורים ובקשר בין ההורים לבין הגננת. קשה לפתור בעיות אלו כאשר רק האם שותפה לעבודה. לדוגמה, העבודה על יחסים מווסתים בין ההורה לילד מתעצמת כאשר עובדים גם על הפחתת ההתפרצויות וההאשמות בין ההורים. באופן דומה, הצלחתם של ההורים ליצור יחסים של שיתוף פעולה עם הגננת תורמת לשיתוף הפעולה בין ההורים לילד. תפיסת היחסים המקבילים הובילה להחלטה עקרונית המחייבת השתתפות של 2 ההורים בהתקשרו"ת ולהכללת פגישות עם ההורים ועם הגננת בתכנית. ההנחה היא, שהמנהיגות החינוכית מתעצמת כאשר כל הגורמים המעורבים בחינוך של הילד משתפים פעולה מתוך מחויבות לעבוד יחד ולהשקיע בקידום מטרות משותפות. הנחה נוספת היא, שההורים יצליחו טוב יותר ליישם את הכלים של התקשרו"ת כאשר שניהם לומדים ומתרגלים כלים אלו.

2. מהלך דו-שלבי לטיפוח הוויסות ושיתוף הפעולה בקשר עם הילד

תהליכים משפחתיים כוחניים המאפיינים את התפתחותן של הפרעות התנהגות מובילים למאבקי כוח תכופים בין שני ההורים או בין אחד מהם לבין הילד. אסטרטגיה דו-שלבית לעבודה עם הורים לילדים עם בעיות התנהגות, שעוזרת לשנות את הדינמיקה של מאבק הכוח, הוצגה בראשונה על-ידי הנף (Hanf) בשנת 1969, ואומצה על-ידי תכניות התערבות מבוססות-ראיות כמו תכנית השנים הנפלאות ו- PCIT (Danforth, 1998). סקירה עדכנית המבוססת על מטא-אנליזה של המרכיבים הקשורים לאפקטיביות של תכניות להכשרת הורים תמכה באסטרטגיה זו (Kaminski et al., 2008). השלב הראשון הוא טיפוח מרחב בטוח תומך שינוי בקשר הורה-ילד באמצעות עבודה של ההורים ב-2 צירי שינוי. מצד אחד, עצירה של תקשורת שלילית וכוחנית במטרה להוריד את רמות המתח, מאבקי הכוח, ותשומת הלב של ההורים להתנהגות שלילית. מצד אחר, השקעה במפגשים איכותיים, מהנים

וחמים במטרה לטפח את הקשר החיובי עם הילד ולבנות חוויות של שיתוף פעולה בנקודות מפגש שאינן רוויות קונפליקט. הצלחה בשלב הראשון יוצרת בסיס שתורם להצלחת השלב השני, שעוסק בשינוי התנהגותו וגישתו של הילד באותם צירי שינוי של עצירה וטיפוח. העבודה על עצירה דורשת למידה של שיטות של משמעת מיטיבה ושל יישום שיטות אלו בדרך שמבטאת את השליטה העצמית של ההורים גם כאשר הילד מתנהג באופן פרובוקטיבי. השליטה העצמית של ההורה היא מודל חשוב לילד. העבודה נעשית בהדרגתיות, וההורים מתחילים להתמקד בהתנהגויות קיצוניות שמוסכמות על שניהם, כגון פגיעה פיזית או מילולית קשה, חוסר כבוד כלפי סמכות ושבירת גבולות. העבודה על טיפוח התנהגות חיובית נעשית באמצעות שימוש עקבי ושיטתי בשבח יעיל, מחזקים מוחשיים ותוצאות טבעיות והגיוניות. המטרה היא לחזק את המוטיבציה הפנימית של הילד, לעודד התנהגות חיובית, ולחזק כוחות של ויסות עצמי וגישה משתפת פעולה.

שיטות וכלים שנלמדים בתכנית התקשרו"ת

במהלך בנייתה של התקשרו"ת למדנו מניסיון של אחרים, וכיום עומדים לרשותנו סיכומים המבוססים על שיטות מתוחכמות לעיבוד נתונים, כולל מטא-אנליזה, שמזהים את המרכיבים היעילים המשותפים לתכניות מבוססות-ראיות (Chorpita & Daleiden, 2009; Kaminski et al., 2008). רשימת השיטות והכלים מתעדכנת עם התפתחות התכנית, ולפיכך הרשימה שתוצג כאן אינה סופית ורצוי לבדוק אותה שוב במדריך החדש שבתהליך כתיבה.

1. בניית מרחב של קשר בטוח עם הילד וטיפוח הקשר החיובי: פעילויות משותפות שיוצרות זמן איכותי וחיובי שמחזק את הקשר; מיומנויות של משחק מונחה-ילד ושיקוף המשחק של הילד.
2. הפחתת מתח ומאבקי כוח: כלים להפחתת האינטראקציות השליליות (ביקורתיות; שליטה).
3. מיומנויות של תקשורת: תשומת לב מכוונת וחיובית, שבח יעיל, הסחת הדעת, שימוש באלטרנטיבות והתעלמות.
4. תכנית עקבית של תוצאות: קביעת מטרות חיוביות, תגמולים מוחשיים, תוצאות טבעיות והגיוניות.
5. משמעת מיטיבה: הצבת גבולות יעילה באמצעות פסק זמן, החזקה מגינה ועקביות.

6. מיומנויות למתן הוראות יעילות: עקרונות למתן הוראות והפעלת סמכות בדרך שמכבדת את הילד.
7. פתרון בעיות ותיקון: התייחסות פרו-חברתית לאירועים ולמצבים מאתגרים.
8. מיומנויות ויסות עצמי של ההורה: טכניקות להעצמת שליטה עצמית ותובנה רפלקטיבית, הכוללות דמיון מודרך והרפיה, לצד הבנה של התנהגות הורית בפרספקטיבה בין-דורית.
9. מיומנויות תקשורת זוגית: שמיעה ושיקוף; דיאלוג התכוונותי להכרת תודה ולשינוי התנהגותי.

תכנית התקשרו"ת כיום: ארגון ופיתוח

עם סיום תכנית החלוץ וקבלת ההחלטה לעבור להפצה ארצית של התקשרו"ת בשפ"חים, נכנסה התכנית לשלב התפתחות חדש שמתבטא ברמה הארגונית וברמת הפיתוח שלה. התכנית מיושמת כיום במספר הולך וגדל של רשויות מקומיות, וצוותים נוספים מבקשים לעבור הכשרה. זוהי קפיצת מדרגה שמחייבת שינוי תפיסתי וארגוני. שלב תכנית ההזנק (הסטרטאפ) הסתיים, ונדרשת היערכות ארגונית לשמירת סטנדרטים מקצועיים ולהבטחת תוצאות טובות בשלב שבו מתפרסת התכנית בשטח ומתרחקת מהגרעין שעיצב אותה. במבט-על, האתגרים העומדים בפני התקשרו"ת הם:

קביעת מטרות ואסטרטגיות מקצועיות / ניהוליות עבור שלב ההפצה:

- אוכלוסיות יעד
- התאמה תרבותית
- ארגון ונהלים להפצה
- שמירת איכות ונאמנות לתכנית (fidelity)
- מיסוד תהליכים של הכשרה, הדרכה והסמכה
- תקצוב שמותאם לתנאי יישום שונים

פיתוח מתמשך של התכנית

- למידה מתמשכת ברמות שונות של אקרדיטציה (הסמכה)

- עדכון מדריך: הטמעת משוב המבוסס על פרקטיקה ועל מחקר
- התאמה לתנאי סביבה שונים ולתמורות שחלות עם הזמן
- השלמת ההכנה וביצוע תכנית חלוץ להתקשרו"ת-גן
- אינטגרציה של התקשרו"ת במערך השירותים הארצי עבור ילדים עם בעיות התנהגות
- הגדרת גבולות התכנית (תנאי יישום, גורמים ממתנים)
- שיבוץ תכנית התקשרו"ת בתוך רצף שירותים אורכי ורוחבי

מדיניות חברתית להתערבות מוקדמת בבעיות התנהגות

תכנית התקשרו"ת נוצרה ומיושמת בשטח מתוך אמונה בכדאיות להשקעת משאבים ציבוריים בהתערבות מוקדמת בילדים עם בעיות התנהגות שנמצאים בסיכון להתפתחות אנטי-חברתית. עם המעבר לשלב ההפצה, בעקבות מחקר וניסיון בשטח שתמכו באמונה זו, האתגר שעומד בפנינו הוא לגייס למטרה זו את הדרג המינהלי המופקד על המדיניות החברתית-חינוכית ברמה הלאומית וברמה המקומית. בהתאם לגישה הבסיסית של התכנית, אנו מעוניינים לעבוד בשיתוף פעולה עם האנשים בדרגים אלה ולשכנע אותם באמצעות נימוקים מבוססי ראיות. נסכם לפיכך את הפרק בהצגת הנקודות המרכזיות שיש בהן כדי לתמוך בהתערבות מוקדמת. בשלב הראשון נציג סדרה של שאלות ותשובות שמסבירה את הבעיות שבעטיין כדאי להשקיע בילדי גן שנמצאים בסיכון משמעותי להתפתחותן שלהפרעות התנהגות. שומה עלינו לדעת להסביר היטב את עמדתנו לנוכח מדיניות שעל-פיה יש לעכב את ההתערבות עד לכישלון ("wait to fail").

הבעיות

1. האם הפרעת התנהגות היא הפרעה שכיחה שראוי לעסוק בה?

הפרעת התנהגות היא ההפרעה השכיחה ביותר שמופיעה במהלך הילדות. בעיות התנהגות בעלות עוצמה משמעותית (בינונית עד חמורה) מטרידות את הסביבה. לא כולן מאובחנות והן מתגלות בקרב 10% - 15% מהילדים בזמן נתון (Bywater, 2012).

באשר לאבחנה של הפרעה, השכיחות בזמן נתון היא 6.1%, אך בדיקת השכיחות המצטברת (cumulative prevalence) מעלה, ש- 16.4% מהילדים יגלו הפרעות התנהגות עד גיל 21 - שיעור גבוה יותר מאשר הפרעות חרדה (National Research Council and Institute of Medicine, 2009).

2. האם הפרעת התנהגות היא הפרעה שמתחילה בגיל מוקדם?

הביטויים הסימפטומטיים הראשונים (age at onset) של הפרעת התנהגות והפרעת קשב וריכוז מופיעים בגיל צעיר יותר בהשוואה להפרעות הנפשיות האחרות (National Research Council and Institute of Medicine, 2009). מחקר עדכני שבדק הפרעות בגיל הרך מדווח על שכיחות של 10.2% של הפרעת התנהגות מתנגדת-מתריסה בגיל 3 (Bufferd, Dougherty, Carlson, Rose, & Klein, 2012).

3. מהי מידת היציבות וההמשכיות של בעיות ההתנהגות שמתחילות בגיל מוקדם?

לא כל ילד קטן שמתנגד לסמכות, צועק או מרביץ לפעמים צפוי לפתח הפרעה. מצד אחר, אפשר לנבא במידה בינונית מיהם הילדים שצפויים לפתח הפרעת התנהגות באמצעות כלים תקפים של סינון והערכה שמביאים בחשבון לא רק את הבעיות הנראות אלא גם את גורמי הסיכון המרכזיים המעורבים בהתפתחות אנטי-חברתית. בקרב ילדים אלו ניכרת יציבות משמעותית של בעיות התנהגות כמו גם של הפרעות אחרות המאובחנות בגיל צעיר. לדוגמה, מעקב בן 3 שנים אחר בני 3 שאובחנו על-ידי פסיכיאטר הראה, שמחציתם תקבל את אותה אבחנה בגיל 6 (Bufferd et al., 2012). מידה משמעותית של יציבות קיימת גם בקרב ילדים בגילאי בית-ספר (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003). גיל ההתבגרות מאופיין בעלייה נורמטיבית בשיעור של בעיות התנהגות, במיוחד אצל בנים, המופיעות בקרב ילדים שחלקם הגדול לא הראה סימנים של בעיות התנהגות קודם לכן. בחלק גדול מהמקרים התופעה חולפת עם הגיל, אלא אם מתרחשת הסתבכות התפתחותית (Moffitt, 2006). הטקסונומיה ההתפתחותית מפרידה בין 2 קבוצות בהתאם לגיל ההתחלה: life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. המתבגרים עם התחלה מוקדמת של הפרעות התנהגות הם הקבוצה הקטנה יותר, אך היא בעלת הסיכון הגבוה להגיע למסלול כרוני של עבריינות ואלימות.

4. האם זו הפרעה בעלת פרוגנוזה גרועה גם בבגרות?

הפרוגנוזה של הפרעות התנהגות שתחילתן בילדות גרועה, ויש עדות מוצקה לשיעור גבוה של עבריינות פסיכופתית ו/או כרונית, כאשר 40% מתוכם צפויים לפתח הפרעת אישיות אנטי-חברתית בבגרות (Bywater, 2012). בנוסף, הם צפויים לפגיעה תפקודית בכל תחומי התפקוד המשמעותיים של החיים הבוגרים: הפרעות פסיכיאטריות שונות, שימוש לרעה באלכוהול ובסמים, בעיות בלימודים ונשירה, בעיות תעסוקתיות ואבטלה, בעיות בקשר קרוב והעברה בין-דורית של בעיות התנהגות, אשפוז ותמותה (Bywater, 2012; Rutter, Kim Cohen, & Maughan, 2006).

5. האם זו הפרעה חמורה שראוי להפנות משאבים כדי לטפל בה?

הפגיעה של בעיית ההתנהגות משמעותית לא רק עבור הילד אלא גם עבור המערכות המשפחתית, החינוכית והחברתית. לפיכך אנו מוצאים, שבעיות התנהגות הן הסיבה הנפוצה ביותר לפניות לקבלת טיפול בילדים (Bywater, 2012). ילדים ונוער עם הפרעות התנהגות פוגעים באנשים אחרים דרך מעשים של בריונות, של אלימות ושל עבריינות. מעבר לפגיעה הישירה, התנהגותם פוגעת במרקם החברתי ודורשת השקעת משאבים הקשורים לא רק לטיפול ולשיקום, אלא גם לאכיפת החוק והסדר הציבורי באמצעות בתי-משפט, מנגנוני השגחה ופיקוח, מעונות ובתי-סוהר. מתוכם, הנערים עם הפרעת התנהגות שתחילתה בילדות הם בגדר מיעוט שעושה הרבה: כל אחד מהם צפוי לבצע מספר רב יחסית של עבירות שחומרתן ומידת האלימות שננקטת גבוהות במיוחד (Frick, 2012). המחיר החברתי גבוה וקשה לאמוד אותו. לדוגמה, המחיר שהחברה משלמת עבור מהלך חיים אחד של עבריין מוערך ב-2 מיליון דולר (Foster & Jones, 2007).

המידע הקיים מפריך את הטענה שבעיות התנהגות הן לרוב תופעה התפתחותית חולפת, ואינו תומך בהמלצה לחכות ולהקדיש את משאבי הטיפול בילדים שמפתחים הפרעות התנהגות ומגלים התנהגות אלימה מאוחר יותר. לאחר שהסברנו את הבעיות, כדאי להסביר גם את היתרונות והכדאיות בהשקעת משאבים בהתערבות מוקדמת. בשלב זה רצוי לתת מידע על תקופות קריטיות של התפתחות ולהציג את התוצאות, כולל התועלת הכלכלית שבהתערבות מוקדמת.

ההזדמנויות

1. האם ניתן לאתר מוקדם בעיות התנהגות משמעותיות?

קיימים כלים תקפים לסינון, לאיתור ולהערכה ראשונית של ילדים הנמצאים בסיכון להפרעות התנהגות החל מגיל 3. יתרה מכך, ניתן להמשיך את שלב האיתור גם בשלב ההערכה של הילד וסביבתו, המעוגנת בהבנת המנגנונים ההתפתחותיים של הפרעות ההתנהגות. ועדת מומחים של היוזמה למחקר יישומי בחינוך, שבדקה את הכלים הקיימים לאבחון, למדידה ולהערכה עבור הגיל הרך קבעה, שאיתור מוקדם עשוי למנוע סבל מהילד וממשפחתו ולחסוך משאבי ציבור (ברזניץ וימין, 2008). במסגרת מחקר התקשרו"ת נבנו נורמות המבוססות על 1,575 ילדי גן בגילאים 3 - 5 עבור שאלון כוחות וקשיים, שהוא אחד הכלים המבוססים ביותר לאיתור מוקדם ולהערכה ראשונית של ילדים (אליצור ואחרים, 2009).

2. האם יש כיום הבנה שאפשר להסתמך עליה בנוגע למסלולי התפתחות של הפרעות התנהגות?

קיימים מחקרי אורך ומחקרי התערבות רבים ואיכותיים. המחקרים שהתבססו על שיטות ועל מערכי מחקר חדשניים להערכת השפעות סביבתיות ותורשתיות תרמו לידע ולהבנה המדעית של הפסיכופתולוגיה ההתפתחותית של הפרעות ההתנהגות. לצד ההבחנה בין הפרעות התנהגות שתחילתן בילדות או בהתבגרות התפתחה הבנה הנוגעת למסלולי התפתחות של התנהגות אנטי-חברתית שונים שמתחילים בילדות, למאפייני הילד והמשפחה במסלולים אלו, ולתהליכים של הסלמה וקפיצות מדרגה (cascades) שמעצבים את תהליך ההתפתחות לאורך שנים (Dodge, Greenberg, & Malone, 2008; Frick, 2012). הבנת מנגנוני ההתפתחות רחוקה מלהיות שלמה, אך נוצר בסיס מדעי מוצק שמסייע לתכנון אסטרטגי ולבנייה של תכניות התערבות יעילות ומתייחס ליעדים מרכזיים. זוהי קפיצת מדרגה בהתייחס לשלב הפרה-מדעי שהתאפיין בוויכוחים בין אסכולות ללא אפשרות להפריך טיעונים באמצעות בדיקה אמפירית.

3. עד כמה אפשר לשנות ילדים עם נטיות אנטי-חברתיות על בסיס גנטי חזק?

על-פי עדויות מחקריות מצטברות בעשור האחרון נמצאו בקרב ילדים שאופיינו עד כה כפגיעים בלבד גמישות (plasticity) ורגישות מוגברת לסביבה (differential

susceptibility) שמגמתן חיובית ולא רק שלילית (Belsky & Pluess, 2009). במקביל, יש הבנה גוברת למנגנונים המתווכים בין הילדים לבין השפעתה של הסביבה. בין אפיוני הסביבה לבין התורשה נוצרת מערכת גומלין לאורך מעגל החיים, שכוללת השפעות סביבתיות על מערכת העצבים המרכזית ועל הביטוי וההשתקה של הגֶנים (אפיגנטיקה). השפעת הסביבה אינה נוגעת רק לפגיעה בהתפתחות הילד המוצגת במודל המסורתי של דיאתזה-דחק (Diathesis-Stress), אלא גם לפיתוח תכונות אופי ויכולות, שנחשבו בעבר לקבועות, ובכללן משתני מזג והיכולת לוויסות עצמי.

4. האם ישנן תכניות מבוססות ופרקטיות שממממשות את ההבטחה של ההתערבות המוקדמת?

המחקר הקיים מאפשר להגדיר רשימה של תכניות מבוססות-ראיות (evidence-based treatments) שנמצאו במחקרים מבוקרים היטב כמקדמות באופן קליני משמעותי ילדים עם בעיות התנהגות כולל מקרים קשים (Eyberg et al., 2008). ההתקדמות מתבטאת לא רק בשיפור ההתנהגות אלא גם בתכונות אופי וטמפרמנט שמאפיינות את מסלול ההתפתחות המוקדם של הפרעות ההתנהגות (Somech & Elizur, 2012). מחקרי מעקב שנמשכו במרוצת גיל ההתבגרות הראו, שהשיפור ניכר ומתבטא גם בהפחתת שיעור המעצרים בגין התנהגות עבריינית (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010). ההשפעה המשמעותית היא בקרב ילדים עם בעיות התנהגות חמורות. מלבד זאת, הראה המעקב המתמשך שיפור משמעותי באיכות החיים של האימהות שמתבטא בהכנסה, בהשכלה, ברכישת מקצוע ואף בשיעור המעצרים (Patterson et al., 2010). התכניות המבוססות-ראיות להתערבות מוקדמת (responsiveness to Intervention) הוכיחו את עצמן, וניכר ניסיון המעיד על הטמעה מוצלחת שלהן בארצות שהקצו להן משאבים.

5. בהתייחס לתכניות עבור הורים, מחנכים וילדים, היכן כדאי להתחיל?

סיכומים של עשרות מחקרים מבוקרים מאפשרים לקבוע סדר עדיפות בקרב תכניות הממוקדות בעבודה עם הורים, עם מחנכים או עם ילדים. ההתערבות המומלצת בגיל הרך, שנחשבת לקו הראשון בהתערבות, מתייחסת להורים, ועבודה בקבוצות הכשרה נמצאה יעילה למטרה זו (Eyberg et al., 2008). כאשר בעיות ההתנהגות מופיעות גם בגן, השילוב של 2 התכניות - להכשרת הורים ולהכשרת גננות - נמצא יעיל יותר מאשר תכנית אחת הן מבחינת התוצאות והן מבחינה כלכלית

(Foster et al., 2007). מעבר לכך, סיכומים המבוססים על שיטות מתוחכמות לעיבוד נתונים, כולל מטא-אנליזה, מאפשרים לזהות את המרכיבים היעילים המשותפים לתכניות מבוססות-הראיות (Chorpita & Daleiden, 2009; Kaminski et al., 2008).

6. האם התערבות מוקדמת כדאית?

קל יותר להשיג תוצאות טובות בגיל הצעיר טרם התגבשותם של דפוסי היחסים השליליים בין הילד לבין ההורים ומערכת החינוך (Webster-Stratton & Taylor, 2001), כשמידת הגמישות של ההשפעה הסביבתית היא גבוהה, ומעידה אף על כדאיות במונחים של עלות-תועלת. מעקבים ארוכי טווח אחר התוצאות של תכניות אוניברסליות הממוקדות במשפחות במצוקה הראו ירידה בשכיחות המקרים של טיפול לקוי בילדים, הפחתת השימוש בשירותי החינוך המיוחד, שיפור בהישגים הלימודיים, עלייה ברמת התעסוקה וההכנסה והפחתה בשיעור עבריינות הנוער (מאסרים) (National Research Council and Institute of Medicine, 2009). מעקב אחר 1,400 ילדים עד גיל 28 העיד, שהתוצאות היו טובות יותר כאשר ההתערבות החלה בגילאי 3 - 4 בהשוואה להתחלה בכיתות היסוד (Reynolds, Temple, Ou, Arteaga, & White, 2011). השקעה של $7,400 בילד הניבה $75,000. התמורה הושגה בעיקר כתוצאה מעלייה של 20% בהכנסה ובהכנסות ממיסים, וירידה של 27% בעלויות המערכת המשפטית (Reynolds et al., 2011). במקביל, ניתוחי עלות-תועלת העידו על יעילותן של תכניות התערבות מוקדמת בילדים עם בעיות התנהגות. לדוגמה, יישום של תכנית השנים המופלאות בבריטניה במסגרת תכניות Sure Start (Edwards et al., 2007; Hutchings et al., 2007).

מקורות

אליצור, י' (1996). מעורבות, שותפות והעצמה: מודל משו"ה לפיתוח ברית עבודה עם המשפחה. **שיחות, יב(2)**, 92-105.

אליצור, י', בן-סימון, ע' והירש, מ' (2009). **שאלון כוחות וקשיים: תיקוף ונורמות עבור ילדים יהודים ישראלים בני 3-5.** ירושלים: בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

ברזניץ, צ' וימין, ר' (עורכות) (2008). **אבחון, מדידה והערכה גן-ב': תמונת מצב והמלצות.** צוות הבדיקה לנושא אבחון, מדידה והערכה לגיל הרך: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ירושלים.

Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyon diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin, 135(6)*, 885-908.

Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Rose, S., & Klein, D. N. (2012). Psychiatric disorders in preschoolers: Continuity from ages 3 to 6. *American Journal of Psychiatry*, *169*, 1157-1164.

Bywater, T.J. (2012). Perspectives on the Incredible Years programme: psychological management of conduct disorder. *The British Journal of Psychiatry*, *201(2)*, 85-87.

Chorpita, B.F., Becker, K.D., & Daleiden, E.L. (2007). Understanding the common elements of evidence-based practice: Misconceptions and clinical examples. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46(5)*, 647-652.

Chorpita, B.F., & Daleiden, E.L. (2009). Mapping evidence-based treatments for children and adolescents: Application of the distillation and matching model to 615 treatments from 322 randomized trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77(3)*, 566-579.

Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). Fast Track intervention effects on youth arrests and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, *6(2)*, 131-157.

Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of the Fast Track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development, 82(1)*, 331-345.

Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G & Angold, A.(2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Archives of General Psychiatry, 60(8),* 837-844.

Cowan, C.P., Cowan, P.A., & Barry, J. (2011). Couples' groups for parents of preschoolers: Ten-year outcomes of a randomized trial. *Journal of Family Psychology*, *25(2)*, 240-250.

Danforth, J.S. (1998). The Behavior Management Flow Chart: A component analysis of behavior management strategies. *Clinical Psychology Review*, *18(2),* 229-257.

Dodge, K.A., Greenberg, M.T., & Malone, P.S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development, 79(6),* 1907-1927.

Edwards, R.T., Ceilleachair, A., Bywater, T., Hughes, D.A., & Hutchings, J. (2007). Parenting programme for parents of children at risk of developing conduct disorder: Cost effectiveness analysis. *British Medical Journal*, *334*(7595), 682-685.

Elizur, Y. & Somech, L. (April, 2013). *Parent Training Effect on Pre-Kindergarten Conduct Problems: Changing Children's Effortful Control and Callous-Unemotional Traits*. Paper presented at the Biennial Meeting, Society for Research in Child Development, Seattle, Washington.

Eyberg, S.M., Nelson, M.M., & Boggs, S.R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(1),* 215-237.

Forgatch, M.S., & Patterson, G.R. (2010). Parent Management Training-Oregon Model: An intervention for antisocial behavior in children and adolescents. In J. R. Weisz, & A. E. Kazdin (Eds.), E*vidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed., pp. 159-177). N.Y.: Guilford Press.

Foster, E.M., & Jones, D.E. (2007). The economic analysis of prevention: An illustration involving children's behavior problems. *Journal of Mental Health Policy and Economics, 10(4)*. 165-175.

Foster, E.M., Olchowski, A.E. & Webster-Stratton, C.H. (2007). Is stacking intervention components cost-effective? An analysis of the Incredible Years Program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46(11)*, 1414-1424.

Frick, P.J. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for future directions in research, assessment ,and treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *41(3)*, 378-389.

Frick, P.J., & Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, *21(4)*, 1111-1131.

Gardner, F., Burton, J., & Klimes, I. (2006). Randomised controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing child conduct problems: outcomes and mechanisms of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47(11)*, 1123-1132.

Hutchings, J., Gardner, F., Bywater, T., Daley, D., Whitaker, C., Jones, K., & Edwards, R. T. (2007). Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: Pragmatic randomised controlled trial. *British Medical Journal,* 334 (7595), 678-681.

Kaminski, J.W., Valle, L.A., Filene, J.H., & Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36(4)*, 567-589.

Kimonis, E.R., & Frick, P.J. (2010). Oppositional defiant disorder and conduct disorder grown-up. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *31(3)*, 244-254.

Kochanska, G., Barry, R.A., Jimenez, N.B., Hollatz, A.L., & Woodard, J. (2009). Guilt and effortful control: Two mechanisms that prevent disruptive developmental trajectories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97(2)*, 322-333.

Moffitt, T.E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 570-598). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

National Research Council and Institute of Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions. M.E. O'Connell, T. Boat,& K.E. Warner (Eds.), Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education .Washington, DC: The National Academies Press.

Pardini, D., & Frick, P.J. (2013). Multiple developmental pathways to conduct disorder: Current conceptualizations and clinical implications. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry,22* (1), 20 -25.

Patterson, G.R., Forgatch, M.S., & DeGarmo, D.S. (2010). Cascading effects following intervention. *Development and Psychopathology, 22*(4), 949-970.

Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S.R., Arteaga, I.A., & White, B.A.B. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333 (6040), 360-364.

Rutter, M., Kim Cohen, J., & Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 276-295.

Somech, L.Y., & Elizur, Y. (2012). Promoting Self-Regulation and Cooperation in Pre-Kindergarten Children With Conduct Problems: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *51(4)*, 412-422.

Webster-Stratton, C. *(2011). Incredible Years parents, teachers, and children training series: Program content, methods, research and dissemination* 1980-2011. Seattle, WA: Incredible Years.

Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8) years .*Prevention Science*, *2(3)*, 165-192.

Zisser, A., & Eyberg, S.M. (2010). Parent-child interaction therapy and the treatment of disruptive behavior disorders. *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed., pp.179-193). N.Y: Guilford Press.

שימוש בעקרונות פסיכולוגיית העצמי בטיפול בהפרעות התנהגות במסגרת עבודתו של הפסיכולוג החינוכי בבית-ספר

עירית חגי ויהודה חגי[1]

הטיפול בהפרעות התנהגות הוא אחד התחומים הקשים והמתסכלים ביותר בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי בבית-הספר. נראה, כי מעטים התחומים בעבודת הפסיכולוג החינוכי שבהם ישנה דרישה כה משמעותית לטיפול ולהתערבות מחד-גיסא וחוסר אונים מצד הפסיכולוג חינוכי מאידך-גיסא. בעיות התנהגות ואלימות אינן כמובן נחלתם של בתי-הספר בלבד, הן חורגות מעבר למערכת החינוך ויוצרות בעיה המטרידה מאוד את החברה הישראלית בשנים האחרונות. מחקרים מוכיחים, שבשנים האחרונות גברה בצורה ניכרת האלימות בחברה הישראלית בכלל ובקרב בני נוער בפרט, ומחנכים מדווחים גם על עלייה כזו בגילאים צעירים יותר. במאמרו טיפול פסיכולוגי בילדים תוקפניים על-פי הגישה הקוגניטיבית התנהגותית (מאיירס, 1996) מצטט יוסף מאיירס את מחקרן של הורוביץ ופרנקל (1990) שלפיו, רוב מקרי האלימות של בני הנוער אינם מטופלים על-ידי המערכת לאכיפת החוק, ומשער לפיכך, שרוב מקרי האלימות אינם מטופלים גם על-ידי מערכת החינוך. יחד עם זאת הוא מציין,

1 עירית חגי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, פסיכולוגית התפתחותית מומחית. המכון להתפתחות הילד שרותי הבריאות של מכבי, באר שבע.

יהודה חגי הוא פסיכולוג חינוכי וקליני מומחה מדריך, מנהל השירות הפסיכולוגי-חינוכי בדימונה.

המאמר התקבל לפרסום ב 8.2009.

שספרות המחקר בארצות הברית ובאירופה מעלה, כי הפרעות התנהגות ותוקפנות הן הבעיות המרכזיות שבעטיין מופנים תלמידים לשירותים פסיכולוגיים ולפסיכולוגים חינוכיים. נתון חשוב הוא שנמצא מתאם גבוה בין תוקפנות בגיל 8 לתוקפנות כעבור 20 שנה (Eron, Huesmann, Dubow, Romanoff, & Yarmel, 1987). גם בארץ נראה שחלק גדול מהפניות לפסיכולוג החינוכי במערכת החינוך קשורות לתחום האלימות והפרעות ההתנהגות. בנבנישתי, זעירא ואסטור (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000) שערכו מחקר מקיף בתחום זה טוענים, שתמונת מצב האלימות המתקבלת מהממצאים היא קשה וחמורה. הם מתייחסים דווקא לאלימות הפחות חמורה - אלימות מילולית, איומים, דחיפות ומכות ומציינים, שיש לה השפעות שליליות רבות והיא גם מכינה את הקרקע לאלימות קשה יותר המגיעה בעקבות התערערות המסגרת החינוכית. לדבריהם, העובדה שתלמידים מציבים אתגר בפני המערכת וזו אינה מגיבה בצורה שיטתית ומידית "מזמינה" המשך בחינה של המערכת ובדיקת גבולותיה גם בהתנהגות הרסנית יותר (Goldstein & Coloney, 1997; Wilson & Petersilia,1995). משרד החינוך נדרש לסוגיה זו, ובשנים אחרונות נעשו ניסיונות רבים להכשיר פסיכולוגים לטיפול בבעיות האלימות בבית-הספר ולהציע מודלים לטיפול בבעיות התנהגות אלימה ותוקפנות (פרנקל ושומן, 2005). עם זאת נראה, כי למרות הניסיון להתמקצעות בתחום, עדיין מוצא את עצמו הפסיכולוג החינוכי לא פעם במצב של חוסר אונים וקושי לתת מענים משמעותיים למערכת החינוך, שיסייעו בהתמודדות יעילה עם ילדים המגלים הפרעות בהתנהגות ואלימות.

במאמר זה ננסה להציג מודל התערבות בבעיות התנהגות בבית-הספר, שאותו ניתן ליישם בעבודה השוטפת של הפסיכולוג החינוכי. עקרונות המודל מתאימים ליישום בגילאים הצעירים וגם בגילאים מבוגרים יותר, על-אף שאין ספק שיעילות ההתערבות רבה יותר ככל שגיל הילד צעיר יותר.

מודל זה הוא תוצר של ניסיון רב-שנים כפסיכולוגים מטפלים במקרי אלימות וכמדריכי פסיכולוגים אחרים בתחום. הוא יונק מתפיסתו של עומר (עומר, 2002), שיוזכר בהמשך ומגישתה של ד' בלנק (בלנק ופוקס, 2004), ונשען מבחינה תיאורטית על עקרונות פסיכולוגיית העצמי (אצל אוסטרויל, 1995). פירוט של חלקים מן המודל ניתן למצוא גם בספר **ילד שלי מיוחד** (חגי, 2005).

מיתוסים ואמונות שגויות בטיפול בהפרעות התנהגות

בספרו פורץ הדרך **המאבק באלימות ילדים** (עומר, 2002) מציין עומר הנחות יסוד אחדות מוטעות, לדבריו, המקובלות בציבור הרחב ובקרב אנשי מקצוע כאחד ו"יש בהן כדי לשתק הורים ומחנכים". נראה, כי אכן אמונות אחדות מושרשות היטב בחשיבה הטיפולית והחינוכית של אנשי המקצוע ושל ההורים כאחד, המרפים בצורה ניכרת את ידי העוסקים במלאכה וגורמים לא פעם לחוסר אונים ולשיתוק בטיפול בילדים עם בעיות התנהגות. התמודדות עם אמונות אלו הוא בבסיס הטיפול בהפרעות התנהגות ובהתנהגות אלימה. אחת מהנחות היסוד המוטעות שאותן מציין חיים עומר היא - כי אלימות היא רק סימפטום לבעיה פסיכולוגית עמוקה יותר, ולכן אין לטפל בה אלא בגורמים לה, כלומר בבעיות הפסיכולוגיות שהובילו אליה.

אכן, בבואנו לטפל בבעיות התנהגות אנו נתקלים דרך קבע במחנכים ובהורים הפונים לפסיכולוג על מנת ש"ישוחח" עם הילד ו"יבין מה מציק לו". בבסיס פנייה זו הנחה שנראית לעומר כמוטעית, שלפיה אם נטפל בבעיה ובמה שמציק לילד נפתור את בעיות האלימות שלו. עומר מצטט שורה ארוכה של מחקרים המוכיחים שדווקא הטיפול הסימפטומטי, כלומר הטיפול הישיר בתופעת האלימות, הוא זה שמשפר את ההתנהגות של הילד ולא הטיפול בגורמים כביכול או בסיבות הפסיכולוגיות העמוקות יותר (Borduin et al., 1995). אלא שאמונה זו, שאלימות היא רק סימפטום לבעיה עמוקה יותר, מושרשת בציבור באופן כזה, שלא פעם לאחר טיפול אינטגרטיבי, מערכתי וסימפטומטי בעיקרו שנשא פירות ושיפר בצורה ניכרת את התנהגותו של הילד, אנו נשאלים על-ידי הורים מתי יתחיל הטיפול "האמיתי", כלומר, הטיפול הפסיכולוגי בילד, שכביכול מה שנעשה עד כה אינו טיפול. זאת ועוד - אנו מוצאים, שהנכונות של הורים ושל אנשי חינוך להירתם לטיפול מערכתי בהפרעות התנהגות אינה גבוהה לעיתים קרובות דווקא בגלל תפיסה זו. הם אינם מאמינים שזוהי הדרך לטפל בבעיות התנהגות. שכן, חלקם הגדול משוכנע שהילד עם הפרעות ההתנהגות סובל בהכרח מבעיות פסיכולוגיות עמוקות הגורמות לו להתנהגות בעייתית, והטיפול הנאות בבעיות אלו הוא בהכרח טיפול פסיכולוגי פרטני.

זוהי אמונה רווחת נוספת שעומר מציג בספרו **פסיכותרפיה כפתרון לבעיות התנהגות**. הוא מצטט מאמר טורד מנוחה, שלפיו דווקא טיפול פרטני פסיכו תרפויטי החריף בעיות אלימות וחוסר אונים אצל ההורים, ומציין בהיגיון רב תופעה המוכרת לרובנו, שלפיה הפניית ילד לטיפול כתגובה להתנהגות

אלימה הופכת את הטיפול לטיפול כפוי, שאינו נושא מטבע הדברים כל פרי (Borduin et al., 1995).

אלא, שגם אמונה זו בדבר הטיפול הפרטני כפתרון לבעיות התנהגות כה מושרשת בציבור, שמחנכים רבים וגם הורים לא רואים בעצמם גורם משמעותי שיכול לסייע לטיפול בהתנהגותו של הילד. בהתאם ל"מודל הרפואי" הם מאמינים, שרק "מומחה" יוכל לסייע לילד. כלומר, רק מטפל מקצועי שאכן ייגע בבעיה הפסיכולוגית העמוקה שבגללה הילד מגלה הפרעות התנהגות.

חשוב לציין, שאין בדברים שנאמרו עד כה כדי לפסול את הצורך בטיפול פסיכולוגי לילד הסובל במשך שנים מבעיות התנהגות והסתגלות למערכת, שצבר מן הסתם תסכולים, כעסים ועוינות כלפי המערכת ובדרך כלל גם כלפי הוריו. ילד כזה, המוכן להגיע לטיפול ולעבד את קשייו עשוי בהחלט לצאת נשכר מטיפול. אלא שהסוגיה העומדת על הפרק אינה רק אם הילד ירוויח מהטיפול, אלא האם הטיפול יפחית את ההתנהגות האלימה שלו, ישפר את ההסתגלות שלו לדרישות הסביבה וימתן את הפרעת ההתנהגות שלו. המחקרים שצוטטו קודם לכן וכן ידע אמפירי מצטבר מעלים שאין הדבר כך.

התפיסה שבבסיס הדברים המובאים כאן מושתתת על התערבות מערכתית כוללנית על מנת להתמודד עם בעיות התנהגות, כזו שתטפל קודם כול בסימפטומים החיצוניים, כלומר באלימות עצמה ותמתן אותה. וזאת, על-ידי שיתוף פעולה של כל הגורמים המשמעותיים המעורבים בחייו של הילד. טיפול פסיכולוגי פרטני עשוי להיות נדבך נוסף, לא תמיד הראשון ולא תמיד האימננטי ביותר בהתערבות, ומטרתו אינה בהכרח לשפר את התנהגותו של הילד. זו גם אינה צריכה להיות הציפייה מטיפול כזה. מטרתו עשויה להיות סיוע לילד לעבד תכנים הקשורים לקשיים שלהם נחשף לאורך השנים, וכן לעבד שינויים המתחוללים בחייו בעקבות ההתערבות המערכתית.

הנחת יסוד מוטעית נוספת שעומר אינו מתייחס אליה אך היא מוכרת היטב למטפלים בילדים עם בעיות התנהגות מתייחסת למימרה "כגודל הצעקה של הילד כן גודל המצוקה שבה הוא שרוי". מערכות והורים נזעקים במיוחד כאשר ההתנהגות מוחצנת מאוד ובעלת עוצמה רבה. נראה, כי ככל שהתנהגותו של הילד מוקצנת והעוצמות שלה גבוהות יותר - כן מזדעקת המערכת ומתגייסת יותר לטפל בו, מתוך הנחה סמויה או גלויה, שככל שעוצמת ההתנהגות וההקצנה גוברות, כן גדלה חומרת הבעיה. ככל שהעוצמה גבוהה יותר כן נוטה המערכת ועימה ההורים לייחס

את ההתנהגות של הילד לגורמים פסיכולוגיים עמוקים יותר, או לעיתים קרובות גם לבעיות פסיכיאטריות.

אין ספק שישנם מקרים שעוצמת ההתנהגות - כלומר, עוצמת התפרצות הזעם, הצעקות, איבוד השליטה והאלימות הם אינדיקציה לבעיות חמורות ואולי במקרים מסוימים גם לבעיות פסיכיאטריות - אך לא בהכרח אלו הם פני הדברים. בכל מקרה נסתכן ונאמר, שגם לא ברוב המקרים. עוצמה קשורה מאוד למשתני מזג מולדים - מובנים. ישנם ילדים החווים את החיים בעוצמות גדולות יותר וגם התגובות שלהם לתסכול הן בעוצמה גבוהה יותר. אין הדבר מעיד בהכרח על כך, שהבעיה חמורה יותר מבעייתו של ילד מופנם יותר, שקט ומכונס, שעוצמת התגובה שלו פחותה והביטוי החיצוני שלו לבעיה אינו מוקצן כי אם נסוג ונמנע. ההבדל בין שני הילדים עשוי להיות קשור למשתנים מולדים, לדרגת האימפולסיביות שלהם, ליכולת שלהם לווסת ולשלוט על תגובות, לסף התסכול שלהם ועוד, ולא בהכרח יהיה קשור לעוצמת המצוקה שהם חווים. ואכן, לא פעם אחרי התפרצות זעם קשה ומטלטלת אנו רואים את הילד שלפני רגע הסעיר את כל סביבתו רגוע ושקט כאילו לא אירע דבר, בעוד שהסביבה כולה עסוקה ב"ללקק את פצעיה" כלומר, בלהרגיע את עצמה מהחוויה הקשה - הילד עצמו נראה כאילו אינו זוכר אותה. מה אירע כאן ? לאן נעלמה המצוקה של הילד? המצוקה לא נעלמה והיא קיימת, אלא שעוצמת ההתפרצות לא בהכרח קשורה אליה - אלא לקושי של הילד להכיל, לווסת את תחושותיו ולשלוט על רגשותיו ועל התנהגותו. לעומת זאת, הילד השקט יותר בעל העוצמות הפחותות, סביר שלא יצליח לגייס את הסביבה באותו אופן, ודווקא הוא עלול לסבול מקשיים רגשיים או ממצב רגשי כזה או אחר הדורש התערבות מידית.

במאמרו *המושג טמפרמנט והשתמעויותיו הפסיכו חינוכיות* נדרש לסט לסוגיה זו בדיוק. הוא כותב: "ואכן בנמצא מאפיינים טמפרמנטיים המועידים ילדים מלכתחילה להתאמה גרועה לסביבתם המשפחתית החינוכית והחברתית. **בעקבות זאת הם מועדים ללחצים ולסכסוכים שמקורם ביחסי גומלין הולכים ומשתבשים עם הורים ועם מחנכים, אשר גורמים להפרעות התנהגות, להפרעות ריגושיות ולבעיות הסתגלות**" (לסט, 1996, עמ' 81, ההדגשה של מחברי מאמר זה). הוא מציין, ש-70% מהילדים במחקר של תומס וצ'אס (Thomas & Chess, 1977) בעלי הטמפרמנט הקשה, פיתחו לאחר מכן הפרעות התנהגות. לסט מציין גם את מאמרו של פריור (Prior, 1992) שהראה, כי קיים קשר בין טמפרמנט קשה לבין בעיות התנהגות בקבוצות שונות בגיל הגן ובבית-הספר היסודי כאחד. מחקרים רבים נוספים

מוצגים בהמשך המאמר (למשל, Lerner, Chess, & Lerner, 1995; Martin, Nagel & Paget, 1983; Mobley & Pullis, 1991) מה מלמדים המאמרים האלה ומאמרים רבים נוספים שחקרו את הקשר בין ADHD למשל להפרעות התנהגות או לקשיים בוויסות תחושתי ולהפרעות התנהגות?

מחקרים אלו מלמדים, שקבוצה של ילדים מועדת יותר מקבוצות אחרות לפתח הפרעות התנהגות. מדובר בילדים בעלי טמפרמנט קשה, סף תסכול נמוך או קשיים בוויסות תחושתי ורגשי, כולם ממקור מולד, המגלים קשיים בהסתגלות למסגרות חיצוניות כבר מינקותם, נוטים יותר להתפרצויות זעם, מתקשים יותר להתמודד עם תסכולים ולדחות סיפוקים וכו'. האם לילדים אלה בעיות פסיכולוגיות עמוקות יותר מאשר לאחרים? לא ברור. האם בבסיס הפרעת ההתנהגות שלהם בעיות רגשיות שבהן יש לטפל? אולי מדובר בגורמים מולדים המשפיעים על ההתנהלות הכללית שלהם ועל ההסתגלות שלהם, והופכים אותם לבעלי סיכון גדול יותר לפתח הפרעות התנהגות. לא כולם יפתחו הפרעה כזו. כ-30% מהם על-פי לסט לא יפתחו הפרעות התנהגות. מה יוצר את ההבדל?

כאן נכנסת לתמונה הסביבה הראשונית של הילד, המשפחה ומערכת החינוך. שכן, עצם העובדה שלא כל הילדים למרות המועדות הגבוהה לפתח הפרעות התנהגות, הופכים בסופו של דבר לילדים בעייתיים מוקצנים ולא מסתגלים, מלמדת משהו על תפקיד הסביבה ועל היכולת שלה למנוע התפתחות בעיות כאלה ואולי גם לטפל בבעיות התנהגות אחרי שכבר נוצרו. אלא, שלמרות המחקרים המצטברים וההוכחות הרבות שילדים עם התנהגות מוקצנת לא בהכרח סובלים יותר מאחרים מבעיות רגשיות עמוקות, ושחלק גדול מהתנהגות זו ומעוצמתה עשוי להיות מוסבר על-ידי טמפרמנט ואינו מעיד בהכרח על גודל המצוקה, אלא על הקושי המולד בוויסות העוצמה. עדויות רבות תומכות בכך עוד משנות ה-40, עת החלו תומס וצ'אס לפרסם את מאמרם (Thomas & Chess, 1977). גם החל משנות ה-70, מאז כתבה איירס את ספריה פורצי הדרך בתחום (Ayers, 1972; 1979), פורסמו מאמרים רבים בתחום הקשיים בוויסות תחושתי. למרות כל העדויות הללו, עדיין שבויים רבים וטובים בתפיסה, שהתפרצויות הזעם הקשות והבלתי נשלטות של ילדים הן הוכחה לבעיה פסיכולוגית / פסיכיאטרית, ועל כן עליהן להיות מטופלות על-ידי מומחים ואינם בטיפול מערכת החינוך וההורים. דוגמאות לכך מצויות בשפע - נציג רק דוגמה אחת מייצגת.

המקרה של א'

את א' הכרתי במסגרת עבודתי במכון להתפתחות הילד. הוא אובחן כבר בהיותו בגיל 4 כסובל מקשיים בקשב ובריכוז, מתנועתיות-יתר, מסף תסכול נמוך ומקושי בדחיית סיפוק - כולם מאפיינים של הפרעת הקשב המלווה באימפולסיביות ובהיפראקטיביות, ולא כפי שנוהגים לחשוב בטעות תוצר לוואי רגשי של הפרעת הקשב. א' גילה קשיים בהסתגלות לגן, אך הגננת המנוסה שטיפלה בו הבינה, שעליה להיות אמפתית מאוד לקשייו (ושל הוריו) אך גם להציב גבולות ברורים ודרישות ברורות להסתגלות תקינה ולהתנהגות נורמטיבית כבר בתחילת השנה. א' הצליח לעבור בשלום יחסית את גן חובה והגיע לכיתה א'.

הכיתה שבה למד שכנה בבית-ספר שבו הייתה נהוגה שיטת ה"חטיבה הצעירה", שבה אין הקפדה על הפרדה בין החללים שבהם מתרחשת הפעילות ויש "זרימה" בין הגן לכיתה א' (זאת, בין השאר על מנת להקל על המעבר של ילדים מהגן לבית-הספר). ילדים כמו א', שטרם טופל אז תרופתית בהפרעת הקשב שלו, מתקשים מאוד להסתגל למסגרת כזו, הם מוסחים בקלות ומתקשים להתמקד. כמו ילדים רבים עם הפרעת קשב סבל גם א' מקשיים בוויסות תחושתי של גירויים שמיעתיים, ונראה כי כבר בימים הראשונים בכיתה התקשה לשבת בשקט, התנהל באי-שקט בולט, ומדי פעם התפרץ בזעם באופן שהלך והחמיר עד כדי כך, שבאחת ההתפרצויות השתולל, זרק כיסאות, בכה מרה וקילל קללות נמרצות את אחד הילדים ללא כל סיבה נראית לעין.

כשהוזמנו הוריו של א' לשיחה נאמר להם שמצבו מדאיג מאוד. רכזת הגיל הרך של בית-הספר הודיעה להם, ש"30 שנה היא עובדת עם הגיל הרך ומעולם לא חוותה אירוע כה חמור". הומלץ להורים לקחת אותו לבדיקה נוירולוגית (המלצה שכבר ניתנה להם בעבר במכון להתפתחות הילד אך הם העדיפו בינתיים לדחות אותה) ולבירור פסיכיאטרי. הרכזת הודיעה חד-משמעית, שבמצבו אין היא רואה כיצד תצליח המערכת להתמודד עימו בעתיד. היא רמזה להורים, שמצבו הנפשי של א' קשה, ושכנראה הוא סובל ממצוקה רגשית קשה. מיותר לציין את התחושות הקשות של ההורים בעקבות השיחה.

הוריו של א', שהיו מבולבלים מאוד, החליטו לשתף פעולה עם המערכת. הם פנו לפסיכיאטרית שבדקה אותו ולא מצאה כל בעיה פסיכיאטרית, אך המליצה לבצע בדיקה נוירולוגית. א' נבדק על-ידי נוירולוג, שאבחן הפרעת קשב, והוא החל ליטול טיפול תרופתי. אלא שבעיות ההתנהגות לא פחתו. א' היה מתוסכל מאוד, לא

תפקד כלל בכיתה, לא העתיק מהלוח והמחנכת הייתה חסרת אונים, ולא הצליחה להניע אותו לתפקד. לא הועילו כל שיחותיה עימו והשיחות עם ההורים. לא הועיל גם הטיפול הפסיכולוגי שא' החל לקבל. בצעד נואש החליטו ההורים להעביר את א' לבית-ספר אחר.

בבית-הספר השני, שהיה למגינת ליבם של ההורים גם הוא חטיבה צעירה, זכה א' למורה מנוסה שכבר התמודדה בעבר עם ילדים כמוהו. ההתייחסות שלה לא' הייתה אחרת. היא הציבה לו דרישות ברורות וגבולות מיד ביום הראשון לבואו לכיתה, אך היא גם השכילה למצוא דרך אליו ולתקשר עימו באופן שהמחנכת הקודמת לא הצליחה. גם מנהלת בית-הספר לא מיהרה לחשוש מא', והוריו קיבלו מסר שא' הוא תלמיד כמו כולם ללא זכויות מיוחדות. המחנכת שמרה על קשר רציף עם הוריו ועדכנה אותם באשר להתנהלותו בכיתה, אך די מהר לא היה צורך בכך. א' קיבל את החוקים ואת הדרישות של הכיתה, ומילד עם "בעיות רגשיות עמוקות", בעיות פסיכיאטריות וכזה ש"לא ראו דוגמתו 30 שנה" - הוא הפך להיות תלמיד מן המניין עם קשיים ולעיתים בעיות התנהגות, אך לא במידה שהצריכה התערבות מיוחדת של גורם חיצוני כלשהו.

דוגמה זו, שהיא אחת מיני רבות, ממחישה כיצד הנחות היסוד המוטעות כדוגמת הנטייה לפרש התפרצות זעם או התנהגות מוקצנת כעדות לבעיה פסיכולוגית עמוקה או לבעיה פסיכיאטרית וחוסר האונים של המערכת על רקע זה, גורמות לכך, שלא ניתן טיפול יעיל לבעיות התנהגות של ילד, וכיצד חלק גדול מהקשיים נעלם כאשר משתנה ההתייחסות של המערכת ללא צורך בהתערבויות חיצוניות ארוכות טווח. יש לציין, שלא הטיפול התרופתי יצר את השינוי. שכן, גם הטיפול התרופתי לא סייע לא' בהתנהלותו במערכת שבה ההתייחסות אליו הייתה כאל ילד בעל קשיים חריגים שאין בכוחה להתמודד עימם. גם המעבר לבית-ספר אחר לא פתר את הבעיה של גירויי-היתר במסגרת ה"חטיבה הצעירה" שאינם פועלים לטובתו של ילד כא'. שכן, גם בבית-הספר השני פעלה "חטיבה צעירה". הגישה של המערכת שחדלה לראות בא' ילד בעל קשיים חריגים ובהתנהגותו - עדות לבעיה רגשית עמוקה, ההבנה שהקושי הוא תולדה של טמפרמנט או של קשיים מולדים ושיש לסייע לו להתמודד עם קשייו באמצעיים התנהגותיים, הגישה האמפתית המכילה והמקבלת של המחנכת לצד הדרישות הברורות שהציבה לא' והקשר הקבוע עם ההורים, כפי שנציג בהמשך, הם שסייעו לא' להסתגל למסגרת החדשה.

כיצד אפוא נוצרת הפרעת התנהגות ומה גורם לאותם ילדים בעלי מזג קשה

לפתח בעיות התנהגות ותגובות אלימות? מדוע כ-30% מהילדים על-פי המחקר לא יפתחו הפרעות התנהגות למרות היותם מועדים לכך? התשובה לשאלה זו קשורה מטבע הדברים לסביבה שבה גדלים ילדים אלו וליכולת שלה להכיל אותם, להגביל אותם ולנווט אותם.

לצורך הבנה מעמיקה יותר של סוגיה זו יעשה ניסיון בחלק זה של הדיון לנתח את תופעת האלימות והפרעות ההתנהגות אצל ילדים המועדים להן במושגים של פסיכולוגיית העצמי. התחקות אחר התופעה במושגים אלו תסייע לנו גם בהבנת העקרונות הטיפוליים שבבסיס מודל ההתערבות שיוצג בהמשך. שימוש בעקרונות פסיכולוגיית העצמי כבר הוצג בעבר בתחום הפסיכולוגיה החינוכית בספר **פתרונות פתוחים** מאת אוסטרויל, (אוסטרויל, 1995), הקושרת את עקרונות פסיכולוגיית העצמי עם טיפול מערכתי. אלא שהדגש בספרה לא הושם על טיפול בתחום הפרעות התנהגות.

התפתחות הפרעת התנהגות על-פי עקרונות פסיכולוגיית העצמי

הפסיכולוגיה הפסיכואנליטית של העצמי אינה מתמקדת בהכרח בתחומים הקשורים להפרעות התנהגות או לטיפול בקשיים מסוג זה, אך ההתייחסות בחלק זה של הדיון תהיה רק לאותם נדבכים בתיאוריה הרלוונטיים לדיון בהפרעות התנהגות.

פסיכולוגיית העצמי מתייחסת **לעצמי** כמושג המרכזי ביותר, הגדרה שהיא מורכבת ומתעתעת. כשאנו מדברים על העצמי אנו מתייחסים בדרך כלל למושג המייצג את ארגון החוויה, את האופן שבו חווה אדם את עצמו ואת העולם. הבריאות הנפשית תלויה במידת הקוהסיביות והשלמות של העצמי. עצמי קוהסיבי מתבטא בתחושה של אינטגרציה ושל רציפות. האדם הבריא ירגיש תחושה של הרמוניה פנימית, שלימות, חיות ואנרגיה. הפרגמנטציה של העצמי מבטאת את אובדן האינטגרציה של רכיבי העצמי. במצב פרגמנטרי אדם ירגיש מפורק, מדוכא חסר כוחות ואנרגיה, והיכולת שלו להשקיע בעצמי תהיה נמוכה.

אליבא דה קוהוט, מייסד זרם זה בפסיכואנליזה (Kohut, 1977; 1984), על מנת שיתפתח עצמי מגובש ויציב צריכים להתקיים בעולמו של הילד שני קטבים מרכזיים, המספקים מענה לצורכי העצמי שלו - **קוטב האמביציות**, המתייחס לצורך בקבלת אמפתיה, השתקפות (mirroring), הערכה, הכרה ואישור לקיומו ולייחודו, וכן אישור

לגרנדיוזיות ולתחושת המושלמות, שהיא הכרחית וחיונית בשלבי ההתפתחות הראשוניים. סיפוק צורך זה יאפשר בנייה של תחושת ערך עצמי יציבה, תחושה של "היות" קיים ובעל משמעות בעולם, ושל חיוניות ותכליתיות. תחושה כזו עשויה לסייע במצבים של תסכולים ושל כישלונות ובתהליך שיקום הערך העצמי בעקבות מצבים כאלה.

הקוטב השני הוא **קוטב האידיאליזציה**, הנבנה מתוך הצורך של הילד לבטא את מושלמותו באמצעות מיזוג עם דמות אידיאלית שנתפסת ככל יכולה, חזקה ומכילה (Idealized parent imago) קוטב זה קשור לתחושת הביטחון הבסיסי של האדם בעולם וכולל את הערכים והאידיאלים, והוא מתווה לחלק הנרקיסיסטי - אמביציוזי השייך לקוטב האמביציות, את הכיוון והתכלית של האמביציות. מיזוג עם דמות חזקה וכל יכולה מאפשר לילד לבנות לעצמו מנגנונים של שליטה ושל הרגעה עצמית במצבים של זעם ושל תסכול. קוטב מרכזי נוסף קשור לתחושת התאומות, והוא פחות רלוונטי לדיון הנוכחי ועל כן לא יורחב במסגרתו.

את צורכי העצמי השונים מספקות לילד דמויות משמעותיות בסביבה הראשונית שלו. אל דמויות אלו התייחס קוהוט כשכינה אותן **זולת-עצמי** (self-object). זולת-עצמי הוא אותו אספקט של זולת חיצוני הממלא פונקציה משמעותית עבור העצמי (למשל, מרגיע, מרסן, משקם הערכה עצמית). אספקט זה נחווה בתחילה כחלק מהעצמי. כלומר, זולת-עצמי נחווה בעת ובעונה אחת גם כחלק מהעצמי וגם כזולת חיצוני לעצמי, ותפקידו למלא פונקציות חיוניות להתפתחות העצמי. עם הזמן הופכות פונקציות אלו של הזולת-עצמי באמצעות מה שקוהוט מכנה "**הפנמה ממירה**" לחלק ממנגנון העצמי. כך למשל, תחושת הערך העצמי של התינוק, הקוטב הראשון שעליו מדבר קוהוט, נבנית בהדרגה במגע עם זולת-עצמי, עם דמות המספקת תחושה של אמפתיה, של ערך, של לגיטימציה לתחושות ולרגשות, תחושה של היות משמעותי, קיים וייחודי ואישור לתחושת הגרנדיוזיות. תחושות אלו נבנות בהדרגה עוד בשלבי הינקות המוקדמת, כאשר התינוק חש את "הניצוץ בעיני אימו", את תחושות ההתפעלות וההתלהבות ממנו.

מכאן, שעל מנת שהילד יתלהב מעצמו, יאהב את עצמו, יעריך את עצמו ויהיה טעון באנרגיות להגשמת האמביציות שלו, הוא זקוק לכך שיתפעלו ממנו ומיכולותיו ויתנו אישור לתחושת הגרנדיוזיות שלו. היעדר אישור לגרנדיוזיות עלול לגרום להתפתחות תחושת גרנדיוזיות ארכאית ולא מותאמת למציאות וליכולותיו של הילד, או להחנקה של הגרנדיוזיות שתתבטא בבושה, בהיעדר ביטחון ובהיעדר אנרגיות

וכוחות. ילד שקיבל מענה לצרכים גרנדיוזיים, ההופכים בהמשך להכרה ולהערכה של הכוחות ושל היכולות המציאותיות שלו, הוא בעל יכולת טובה יותר להתמודד עם מצבים של תסכול, של כישלון ושל פגיעה בתחושת הערך העצמי שלו ולהתאושש ממצבים כאלה. לעומת זאת, לפי גישה זאת, ילד שלא סופקו צורכי העצמי שלו, יהיה בעל עצמי חלש, פחות מגובש, ויתקשה להתמודד עם מצבים של תסכול. הוא יחווה תחושות סובייקטיביות קשות של פגיעה בתחושת הערך העצמי שלו, תחושה של חוסר ערך ושל מה שקוהוט מכנה - פגיעות נרקיסיסטית רבה העשויה להיתרגם לתוקפנות ולדחף להרוס ולנקום. בזאת שונה קוהוט מפרויד, המתייחס לתוקפנות כאל גורם מולד ולא כאל תגובה לתחושה של חוסר ערך שהילד חווה. קוטב שני הכרחי להתפתחות העצמי קשור, כאמור, ליכולת ההרגעה העצמית והשליטה העצמית, שהן פונקציות רלוונטיות מאוד לענייננו. פונקציות אלו יתפתחו בעזרת נוכחות של זולת-עצמי מרגיע, מרסן ומכיל בחייו של הילד, מה שקוהוט מכנה "Idealized parent imago". תוך כדי הזדהות עם זולת-עצמי כזה, ובתהליך של הפנמה ממירה, יופנמו פונקציות אלו במנגנון העצמי של הילד ויהפכו לחלק ממנגנון זה. היעדרו של זולת-עצמי מרגיע, מכיל ומווסת, המאפשר הפנמה של פונקציות אלו, יקשה על הילד לפתח מנגנוני שליטה עצמית והרגעה עצמית במצבים של כעס ושל תסכול ולהתמודד עימם.

ילד שלא סופקו צורכי העצמי שלו בשני הצירים עלול לפתח הפרעות רבות וביניהן הפרעות התנהגות, בעיקר אם הוא מועד לכך (ראו דיון בחלק קודם). לעומת זאת, ילד שאין לו בהכרח נטייה להתנהגות מתפרצת או מוחצנת והמזג שלו שונה - עשוי לפתח הפרעות אחרות שלא יבואו לידי ביטוי בהכרח בהתנהגות.

במצב של פגיעה נרקיסיסטית נעשה העצמי פרגמנטרי באורח זמני, ולכן ההגנות והשליטה על הדחפים מתרופפים. הדבר נכון שבעתיים במקרים שבהם מתגלה קושי בשליטה על דחפים מלכתחילה בשל העוצמה הגדולה שלהם. אצל ילדים אלה ניתן להבחין במובהק בפיצול האנכי שעליו מדבר קוהוט (Kohut, 1984) שלפיו, העצמי מפוצל לשני חלקים מודעים (להבדיל מפיצול אופקי הכולל חלקים לא מודעים המודחקים מהנפש על-ידי הגנות). חלק אחד של עצמי בפיצול זה הוא החלק הנרקיסיסטי - גרנדיוזי המתבטא ביהירות, בזלזול, בהפחתת ערך האחר, בקושי לקבל סמכות, בביטחון עצמי מופרז ובהרגשה של "מגיע לי". החלק השני, המייצג את העצמי הפגוע, מתבטא בתחושה של נחיתות ושל דימוי עצמי נמוך. בתחום ההתנהגות ניתן לראות מעברים חדים בין שני החלקים שגורמים לבלבול

בקרב האנשים שנמצאים בקשר עם אותם ילדים. בהתפרצויות הזעם ניתן לעיתים להבחין במרכיב הפגוע וגם במרכיב הגרנדיוזי שמועצם עוד יותר, ומשמש הגנה מפני תחושת הפגיעות והאשמה נוכח ההתנהגות האלימה והבלתי הולמת. אלא שלילדים בעלי קשיים בוויסות, מזג קשה וסף תסכול נמוך קשה יותר לספק את צורכי העצמי שלהם. קשה להתפעל מתינוק צורח שאינו נרגע בקלות. ילדים כאלה לא מפיקים בקלות תגובות של התפעלות מהסביבה ולעיתים קרובות לסביבתם הקרובה קשה לקבל אותם כפי שהם, לספק להם היזון חוזר ושיקוף לתחושת הערך שלהם ולייחודיות שלהם. ילדים כאלה נוטים להפיק מסביבתם תחושות של כעס, של תסכול ושל אכזבה, ומשם לפגיעה בתחושת הערך העצמי שלהם ולפגיעות רבה ברמת העצמי הדרך קצרה.

נראה, כי גם בקוטב השני שאותו מתאר קוהוט ישנו קושי לספק את צורכי הילדים האלה. קשה מאוד להיות דמות מכילה, חזקה ורגועה עבור פעוט המשתולל בעוצמה רבה, מגיב בתוקפנות ובזעם, נוטה להתפרצויות זעם קשות, שסף התסכול שלו נמוך והוא מתקשה בדחיית סיפוק. להורים של פעוט כזה קשה מאוד להישאר רגועים ומכילים, בין השאר גם משום שלא רק הם משמשים זולת-עצמי לילד אלא גם הילד משמש עבורם זולת-עצמי המשקף את חוסר הקומפטנטיות שלהם כהורים. וילד להורים פגועים נרקיסיסטית מעורר את פגיעותם ומקטין את יכולת ההכלה שלהם.

הנטייה במצב כזה, המוכר למטפלים רבים, היא לנוע בין מצב של כניעה ושל סיפוק מידי של דרישות הפעוט - למצב של איבוד שליטה ותוקפנות. כך או אחרת, בשני המצבים האלה ההורה לא נחווה כדמות חזקה, מכילה ומרגיעה, ותהליך ההפנמה הממירה, שבאמצעותו מפנים הפעוט פונקציות של שליטה עצמית, של הרגעה עצמית ושל ויסות עצמי של התוקפנות לא מתרחש במלואו. וכך, לא נבנות פונקציות אלו בצורה תקינה במנגנון העצמי שלו. שכן, זאת יש לומר, על מנת שהפונקציות השונות תופנמנה במנגנון העצמי חייב להיווצר מצב שקוהוט מכנה **תסכול אופטימלי**. כלומר, ההפנמה הממירה של הפונקציות של הזולת-עצמי נעשית רק במצבים שבהם מתמודד הילד עם תסכול, כמו למשל כישלון במשימה ופגיעה בתחושת הערך שלו - ומצליח להתמודד עם תסכול זה בעזרת הזולת-העצמי המסייע בשיקום תחושות הערך שלו (קוטב ראשון) או בהרגעה עצמית ובשליטה עצמית (קוטב שני). מכאן, שלצורך היווצרותן של יכולת שיקום, הערכה עצמית וכן יכולת הרגעה עצמית ושליטה עצמית, על הזולת-עצמי, כלומר ההורה, לאפשר לילד להתמודד עם תסכול ועם כישלון, וללוות אותו כדמות רגועה ומרגיעה במצב כזה.

אלא, שזהו בדיוק הקושי כשמדובר בילד כה סוער: לאפשר את התסכול ולהישאר רגוע. התסכול צריך להיות כמובן אופטימלי, כלומר ברמה כזו שהילד יכול לשאת, מותאם למשאבים שלו ולשלב ההתפתחותי שלו. תסכול ברמה גבוהה מדי יגרום לפגיעה נרקיסיסטית ולזעם נרקיסיסטי ויכול להחוות כטראומה.

דוגמה קלאסית היא של פעוט שצורח בחנות צעצועים שהוא רוצה משחק נוסף מעבר לזה שכבר נקנה לו. עוצמת הצעקות והתפרצות הזעם, שעשויות בהחלט להיות קשורות למזג המולד של הילד, התסכול והמצוקה הרבה שהוא מבטא, עלולים לגרום להורה לאבד את שלוותו, להיכנס בעצמו למצב של תסכול שאינו מאפשר הרגעה והכלה של הילד, וכך לנקוט את אחת משתי הדרכים: הדרך הראשונה - ויתור וכניעה למניעת התסכול ולהרגעת ההתפרצות, ודרך שנייה - התפרצות ותוקפנות (שכיח פחות בחנות צעצועים אבל נוטה להתרחש רבות בבית). כך או אחרת, בצורה כזו הילד לא ילמד לדחות סיפוק, להרגיע את עצמו ולווסת את התסכול, שכן, לא היה בנמצא זולת-עצמי שאפשר זאת. הוויתור והכניעה של ההורים או לחלופין אובדן השליטה פוגעים ביכולת שלהם לשמש דמות אידיאלית, מפחיתים מערכה של דמות זו בעיני הילד, ולא מאפשרים לו להפנים את הדמות המיטיבה והמכילה כחלק מהפונקציות המרגיעות הפנימיות. אם יישאר ההורה רגוע, לא יאבד את שלוות רוחו וירגיע את הילד - ילמד הילד להרגיע את עצמו במצבים דומים ויפנים את יכולת ההרגעה של ההורה.

כאמור, כשמדובר בילדים כה סוערים - קשה להיות זולת-עצמי מרגיע ומכיל, ושלא בטובתם ילדים אלו לא פעם אינם מפנימים את פונקציות ההרגעה עצמית והשליטה העצמית. הוסף לכך פגיעות בתחושת הערך העצמי ותחושה של חוסר ערך במצב של תסכול ושל כעס המובילה לזעם ולרצון לפגוע - והרי לך הפרעת התנהגות. מכאן, שהתפתחותה של הפרעת התנהגות על-פי גישה זו תלויה במידה רבה באופן שבו הסביבה תדע להכיל ולהתמודד עם המזג הקשה של הילד, עם התפרצויות הזעם שלו ועם הכעס שלו באופן כזה שיאפשר לו להפנים פונקציות של שליטה וויסות עצמי, ותמשיך לספק לו תחושה של ערך עצמי. מן הנאמר למעלה ניתן להבין, שקשה מאוד לעשות זאת כשמדובר בילדים כה סוערים ובעלי מזג קשה. אין זה מפתיע, אפוא, שחלק גדול מילדים אלו מפתחים הפרעות התנהגות.

עקרונות ההתערבות הטיפולית

בחלק הבא של המאמר ננסה להציג עקרונות ההתערבות לטיפול בהפרעות

התנהגות המביאים בחשבון גם את מאפייני המזג של הילדים המועדים להפרעות התנהגות ומתבססים על תפיסות מרכזיות של פסיכולוגיית העצמי. העקרונות מיועדים להתערבות נקודתית במקרה של ילד בודד המגלה הפרעות התנהגות ואינם הצעה להתערבות באקלים בית-הספר או להתערבות כוללנית. הם מתאימים לילדים בכל הגילאים, אך הדגש במאמר זה הוא על ילדים בגילאי בית-הספר היסודי. העקרונות מתאימים לטיפול גם במקרים של הפרעת התנהגות חמורה אך יעילים גם במקרים חמורים פחות שבהם ניתן להשתמש רק בחלק מהעקרונות. ננסה להדגים כיצד ניתן לבצע התערבות בבעיות התנהגות בתוך המערכת כחלק אינטגרלי מעבודת הפסיכולוג החינוכי. כמובן, שהיכולת לממש עקרונות אלו תלויה במידה שבה המערכת והפסיכולוג אינם שבויים בתפיסות המוקדמות שצוינו בתחילת המאמר, ומאמינים ביכולת שלהם להשפיע בצורה מערכתית על ההתנהגות המוחצנת של ילדים בעלי הפרעות התנהגות ולשנות אותה.

תנאים מוקדמים להפעלת ההתערבות

על מנת להתחיל את ההתערבות יש מקום ליצור קודם כול את התנאים המוקדמים או **התשתית** להפעלתה. ללא יצירת תשתית זו - שהיא **חלק אינטגרלי מן ההתערבות כולה וחשוב** - לא ניתן יהיה להפעיל את ההתערבות בהצלחה. תשתית זו מבוססת על כמה תנאים מוקדמים שאת קיומם יש לבדוק ולהעריך. בחלק מהמקרים מדובר בתנאים מוקדמים שאותם יש ליצור לפני הפעלת ההתערבות.

זמינות הפסיכולוג ונכונותו ליטול חלק משמעותי בהתערבות

לשם התערבות אינטנסיבית כמו זו שתוצג להלן נדרשים מן הפסיכולוג משאבים רגשיים והקצאה של זמן. הפסיכולוג אומנם אינו חייב להיות נוכח בכל חלקי ההתערבות, אך עליו להיות זמין עבור המערכת, ויותר מכול פנוי מבחינה רגשית להכיל את עוצמת הרגשות המתעוררים במהלך הפעלתה בקרב אנשי המערכת ובקרב ההורים (כלומר להיות זולת-עצמי מכיל, מרגיע ומווסת, או Idealized parent imago של המערכת). לפיכך, הבדיקה הראשונה שצריכה להיעשות היא של הפסיכולוג החינוכי עם עצמו באשר למידת הפניות, הזמינות והביטחון המקצועי שלו - או לחלופין לתמיכה המקצועית שאותה הוא עשוי לקבל (על-ידי זולת-עצמי משלו - מדריך למשל, או מנהל השירות) בבואו להפעיל את

ההתערבות.

1. היכולת של המערכת להכיל את הילד עם הפרעת ההתנהגות בתוך המוסד

לפני שמתחילים להפעיל התערבות כלשהי יש לאבחן את היכולת של המערכת להכיל את הילד עם הפרעת ההתנהגות ולטפל בו במסגרתה. לטיפול בהפרעות התנהגות במסגרת המוסד החינוכי נדרשים כוחות ומשאבים רגשיים רבים. לא תמיד ערוך המוסד החינוכי או פנוי לסוג כזה של התערבות. לעיתים שוררת תחושה שהילד או הוריו כבר "שרפו את כל הגשרים", אין דרך חזרה, ומקומו של הילד כבר לא ייפקד באותו מוסד חינוכי. לא תמיד קל למערכת להודות בכך. אמירה חד-משמעית כזו שקולה לעיתים בעיני המערכת להודאה בכישלון. תפקיד הפסיכולוג הוא לבדוק אם ניתן לגייס את אנשי המערכת לפני ביצוע ההתערבות. כלומר, עליו לברר אם אכן יש להם כוחות, מוטיבציה והם אף שותפים לאמונה הנדרשת לביצוע ההתערבות. הבדיקה תיערך בקרב הנהלת המוסד החינוכי ותלווה בהצגת הקשיים והכוחות הרבים הנחוצים להפעלת ההתערבות. במקרים שאנשי המערכת מהססים או שאינם מאמינים ביכולותיהם להתגייס רצוי לשקול שוב את הפעלתה. כדאי להעריך את הדברים מחדש גם במקרה שהמחנכת, למשל, מוכנה להתגייס להפעלת ההתערבות אך להנהלת בית-הספר סדר עדיפות שונה. יש להעדיף תמיד את עמדתה של הנהלת בית-הספר, שכן ללא מחויבות מלאה של ההנהלה אין סיכוי רב להצליח.

בהקשר לזה נטבעו שני מושגים בפסיכולוגיית העצמי הרלוונטיים מאוד לענייננו. הראשון מתייחס למושג של העצמי המורחב. לפי גישה זו, העצמי של האדם אינו מסתיים בגבולות גופו והסביבה הקרובה לו. האנשים, האובייקטים או התחומים המשמעותיים בחיי האדם נתפסים כחלק מעצמיותו, כמו למשל, הבית, המכונית, העבודה, בת הזוג, הילדים וכד'. לראיה, כשנגרמת תקלה במכונית או נזק פיזי לבית אנו נוטים לפרקים להגיב באופן מוגזם כמו בפגיעה נרקיסיסטית. ככל שהטעינות הנרקיסיסטית תהיה גבוהה כן תגבר עוצמת הפגיעות הנרקיסיסטית.

עבור מנהלי בתי-ספר רבים, המוסד על כל שלוחותיו הוא חלק מהעצמיות המורחבת שלו. ילד עם הפרעת התנהגות מאיים על המערכת ועל המנהלת, פוגע בדימוי ובמוניטין של בית-הספר, מעורר מתח, אי-שקט וחרדה, ומהדהד את חוסר האונים והיעדר הקומפטנטיות של המערכת. במילים אחרות, הוא פוגע בתחושת הגרנדיוזיות של המנהלת ושל הדמויות החינוכיות ויוצר איום שבעטיו הם נוטים לעיתים לרצות להרחיק אותו מהמערכת ולהיפטר ממנו. על כן יש לבדוק עד

כמה נחווה בית-הספר כחלק מהעצמיות המורחבת של המנהלת, ומהן ההשלכות האפשריות על הצלחת ההתערבות (יצוין, שלעיתים דווקא במקרים שבהם בית-הספר נתפס כשלוחה נרקיסיסטית מובהקת של המנהלת מתגלה מחויבות גדולה יותר כלפי הילדים ומוטיבציה רבה יותר להצליח. עם זאת, גם מידת הפגיעות הנרקיסיסטית במצב של כישלון עלולה להיות גדולה יותר).

המושג השני, המתקשר ישירות למושג הראשון וגם אותו יש להביא בחשבון בהערכת המערכת ויכולותיה להתמודד עם הילד, הוא העצמי הקבוצתי. על-פי מושג זה, גם למערכת, כפי שיש לעצמיות אינדיבידואלית, היסטוריה משלה, זהות ותחושת המשכיות ורציפות. אפשר לאבחן את המערכת החינוכית ולבדוק מהי מידת הקוהסיביות שלה, מהי מידת ההרמוניה שבה מתפקדות היחידות השונות, מהי מידת היכולת שלה להכיל משברים, תסכולים וקשיים, מהם ההיסטוריה של בית-הספר, המוניטין והדימוי שלו בקרב העובדים בו ובקרב האוכלוסייה בקהילה. ברור, שככל שהעצמי הקבוצתי של המערכת מגובש יותר כן טובים יותר סיכויי ההצלחה. במילים אחרות - מערכת הנוטה לפרגמנטציה ברמת העצמי הקבוצתי, למשל, שהמוניטין והדימוי שלה בקרב האוכלוסייה והעובדים נמוכים, תתקשה להתמודד עם טיפול בהפרעות התנהגות מסוג הטיפול המוצע כאן, ובמקרים כאלה יש לשקול את העברת הילד למערכת אחרת וכד'.

2. הקשר הרגשי בין המחנכת לילד

הקשר הרגשי בין המחנכת לילד הוא אחד מהנדבכים המרכזיים שבתשתית הפעלת ההתערבות. אין זה סוד, שבמקום שיש ילד עם הפרעות התנהגות מתחולל בדרך כלל משבר ביחסים שבין הילד למחנכת. הקשר עם המחנכת הוא משמעותי ביותר. נראה, שהילד תופס את המחנכת כדמות הורית חליפית במסגרת בית-הספר, וגם ההורים תולים את עיניהם בדמות המחנכת כדמות משמעותית ביותר עבור הילד. בהתערבות זו למחנכת תפקיד חשוב ביותר. מעבר להיותה זולת-עצמי חשוב ביותר עבור הילד, עליה גם לתווך בינו לבין שאר המורים ולהיות זולת-עצמי גם להוריו. זהו תפקיד כבד משקל שנדרשים למענו משאבים רגשיים ונכונות רבה מצד המחנכת, והוא יתבצע כהלכה רק אם אומנם ייווצר קשר רגשי משמעותי בין המחנכת לילד שיאופיין בגילוי אמפתיה לצרכיו. דא עקא, שבמקרים רבים ילדים עם בעיות התנהגות יוצרים התנגדות ועוינות רבה בקרב מחנכות, כי הם מאיימים על ההתנהלות התקינה של השיעור ושל הכיתה בכלל ועל מעמדן המקצועי ותחושת הערך העצמי

שלהן כמחנכות. לא פעם נוצרות מערכות יחסים מורכבות בין ילדים בעלי הפרעות התנהגות למחנכות. המורכבות קשורה לעיתים לחלקים בלתי פתורים של המחנכות עצמן, הבאים במגע עם מורכבויות של הילד וגורמים ל"תקיעות" ולנוקשות במערכת היחסים שאינה מאפשרת התפתחות וצמיחה. במושגיו של קוהוט, יוצר הילד פגיעה נרקיסיסטית אצל המחנכת ופוגע בתחושת המסוגלות ובשאיפה שלה להצליח עם כל הילדים (במיוחד אם מדובר במחנכת עם קווים נרקיסיסטיים, פגיעות רבה או צורך במושלמות, הנובעת מגרנדיוזיות לא מוטמרת).

לפסיכולוג בית-הספר תפקיד חשוב ביותר בנקודה זו, ועיקרו סיוע בבנייה ובשיקום של מערכת היחסים בין המחנכת לילד, שתאפשר למחנכת להיות זולת-עצמי משמעותי עבור הילד. לצורך זה הופך מטבע הדברים הפסיכולוג להיות זולת-עצמי למחנכת - אמפתי, מקבל, מעריך, משקם תחושות כישלון, ומשמש דמות מרגיעה ומכילה במצבים של משבר. אין ספק שבנסיבות כאלה על פסיכולוג בית-הספר להפעיל את מלוא יכולותיו הקליניות והטיפוליות, שבזכותן נודע ערכו המוסף, ואותן יתקשה למלא איש מקצוע אחר במערכת (למשל, יועץ חינוכי של המוסד) או גורם חיצוני אך חסר ידע טיפולי מעמיק (למשל, מעצב התנהגות).

3. הברית הטיפולית עם ההורים

תנאי נוסף להפעלת ההתערבות הוא הברית הטיפולית בין המערכת להורים. אם הפרעת התנהגות מקשה על מערכת היחסים בין המחנכת לילד, קל וחומר ביחס לקשר עם ההורים. יתר על כן נראה, שלא פעם ניזון משבר האמון בין הילד למחנכת ממשבר אמון בין המערכת לבין ההורים. ואכן, כמעט בלתי נמנע שייווצר משבר כזה כאשר מדובר בילד עם הפרעות התנהגות, שבחלקן נמשכות שנים רבות. נראה, שככל שההפרעה נמשכת זמן רב יותר, כן מעמיק המשבר, ולכן עדיף להתערב מוקדם ככל האפשר. משבר האמון מצד ההורים עלול להתבטא, כפי שיודע כל פסיכולוג חינוכי, בהאשמת המערכת בכך שהיא "נטפלת" לילד שלהם, מאשימה אותו בכל דבר גם אם אין זו אשמתו, ורואה בו את הגורם לכל הרעות החולות הפוקדות אותה. נראה, כי הנטייה להאשים את המערכת נובעת מהפגיעות הנרקיסיסטית שמתעוררת אצל הורים ומן הקושי להכיל אותה ואת הרגשות השליליים שהיא מעוררת כמו תסכול וחוסר אונים. אנו מאמינים, שחשוב שהפסיכולוג יפתח עם ההורים במידת האפשר את סוגיית הפגיעות שהילד וההתנהגות שלו יוצרים אצלם, ויברר כיצד הם חשים בקשר לכך. כך למשל, אב עם היסטוריה של התנהגות בעייתית בילדותו יתקשה

להתמודד עם הכאב הכרוך ויחווה מעין רה-טראומטיזציה.

המערכת מצידה נוטה לא פעם להאשים את ההורים בחוסר שיתוף פעולה, בחוסר הגבולות של הילד ובהתנהגותו הבלתי מרוסנת.

מכאן, שלמען התערבות יעילה יש לכרות ברית טיפולית בין המערכת להורים. ניסיון להפעיל התערבות ללא ברית כזו, בעיקר במקרים קשים ומורכבים, הוא לדעתנו חסר תוחלת ונידון לכישלון. על-פי ניסיוננו האמפירי, במקום שבו מתקיימת ברית כזו מתרחשת התמתנות מידית בהפרעות ההתנהגות של הילד. ההורים חייבים ללמוד לתת אמון במערכת וברצונה להיטיב עם הילד. על אנשי המערכת מצידם ללמוד להפגין אמפתיה לכאב ולמצוקה של ההורים ועד כמה שפחות להיות שיפוטיים ביחס אליהם ולקבל את ההורים כשותפים מלאים בטיפול. גם בנקודה זו חשובה מאוד התערבותו של פסיכולוג בית-הספר.

על פסיכולוג בית-הספר לפעול בעניין זה כמגשר היוצר ברית טיפולית ראשית עם ההורים והמקרב אותם למערכת, אך גם לשמש זולת-עצמי אפקטיבי לאנשי המערכת ולהכיל את התסכול שלהם ואת חוסר האונים המתעורר מדי פעם במפגש עם הורים מאשימים וכאובים או לחלופין מאיימים. עליו להיות למעשה זולת-עצמי של ההורים ושל אנשי המערכת כאחד, על מנת לאפשר להם לתקשר ביניהם בצורה בלתי אמצעית כדי שהברית הטיפולית תהיה אמיתית ומשמעותית, וכפי שנראה בהמשך, יהיה מקום לחדש אותה מדי פעם בעיתות משבר.

מקומו של האב

בהקשר הזה יש מקום לציין את החשיבות הרבה הנודעת למעורבותו של האב בתהליך ההתערבות. לא בכדי דובר בחלק הקודם על "הורים" ולא על האם. באופן מסורתי מרבים מוסדות החינוך לפנות אל האם, וזו היא שבדרך כלל מתגייסת לעבוד עם אנשי המערכת. במקרה כזה (ולדעתנו, לא רק בסוג כזה של התערבות) יש חשיבות מכרעת למעורבותו של האב מתחילת ההתערבות. לאב תפקידים מוגדרים ביותר בהתערבות, כפי שנראה בהמשך, אך חשיבות המעורבות שלו חורגת מעבר לתפקידים אלו. הניסיון האמפירי וגם כותבים פסיכואנליטיים (למשל, בואי, 2005; Lacan, 1991) מלמדים, שילדים, ובעיקר בנים, נוטים לראות באב את הדמות המייצגת את החברה, את החוק ואת הסמכות, ואילו האם נתפסת יותר כמי שיוצרת את הקשר הרגשי

הבלתי מותנה עם הילד. קוהוט עצמו לא הבחין בכתביו בין תפקיד האם לתפקיד האב, אך בדוגמאות קליניות רבות נתפס האב כדמות להערצה ולהזדהות (idealized parent imago), ואילו האם - כדמות המספקת אמפתיה ושיקוף. הבחנה זו עלולה לקומם רבים ואין ספק שמדובר בהכללה. אך ניסיון של שנים בהפעלת ההתערבות מלמד, שצירוף האב כגורם פעיל, מעורב ומגויס להתערבות הוא שמבדיל לעיתים בין הצלחה לכישלון יותר מכל דבר אחר. הכוונה היא כמובן לסייע לאב להפוך במהלך ההתערבות לדמות לאידיאליזציה. בחלק מכריע מהמקרים של הפרעת התנהגות אין זה כך. לעיתים קרובות האב עצמו חלש וחש אשם, או מזדהה עם הפגיעות של הילד וחושש מההתפרצויות הקשות של הילד. הוא מתקשה מאוד להתמודד עימן ומגיב בהימנעות או בתוקפנות בעצמו, ואינו מצליח לשמש דמות לאידיאליזציה. סיבה נוספת יכולה לנבוע ממעמד מונמך של האב במשפחה, למשל, בשל היותו מובטל, חולה או בשל נוכחות של אם המעקרת את סמכויותיו.

סיבה נוספת שבגללה קשה לאב לעיתים להיות זולת-עצמי להערצה קשורה לחוסר היכולת שלו לשאת את האידיאליזציה שלו שעושה הבן כחלק מהתפתחותו, מאחר שאידיאליזציה כזו עלולה לעורר בקרבו סוגיות גרנדיוזיות בלתי פתורות. ישנם אבות המתקשים לשאת את האידיאליזציה ונוטים למתן את ההתלהבות של הבן על מנת לא לעורר ציפיות מוגזמות. קוהוט מציין, שהאוריינטציה של ההורה איננה אמורה לשקף את "המציאות האמיתית" של יכולותיו של הילד או של ההורה, אלא את הצורך ההתפתחותי של הילד. לילד יש צורך לתפוס בשלבים שונים בהתפתחותו את עצמו ואת סביבתו באורח מושלם, על מנת לפתח עצמי מגובש ובטוח החי בסביבה המותאמת אליו וכזו שהוא יכול לסמוך עליה.

תפקיד הפסיכולוג בכל המצבים האלה הוא להעצים את דמותו של האב בעיני עצמו ובעיני הילד, ולאפשר למערכת המשפחתית למצב את האב בעמדה סמכותית ומשמעותית.

חשוב לציין, שכאשר אין אב רצוי לגייס דמות גברית משמעותית בחיי הילד ולערב אותה כמה שיותר בהתערבות. רצוי שיהיה זה בן משפחה משמעותי המלווה את הילד, מדריך או מורה וכד', אך זו אפשרות טובה פחות.

עקרונות ההתערבות הלכה למעשה

לאחר שנוצרה התשתית להפעלת ההתערבות, נבדקה מידת המחויבות של אנשי המערכת כלפי הילד, נעשה תהליך של קירוב המחנכת אל הילד ונוצרה הברית הטיפולית בין ההורים למערכת, לרבות האב, ניתן להתחיל לממש את עקרונות ההתערבות.

בשלב זה, אם אכן עלה התהליך המקדים בהצלחה, יש יסוד להניח, שבחלק גדול מהמקרים פחתה עוצמת הפרעות ההתנהגות. לעיתים, בחלק מהמקרים הקלים יותר לא נדרשת התערבות ממשית נוספת. וזאת, במידה שאכן נוצרה ברית טיפולית אמיתית. וברית ככל ברית עלולה לדעת עליות ומורדות. מרגע שנוצרה ברית כזו יש לבדוק שוב ושוב את כיבודה. במקרים רבים שבהם הצליח הפסיכולוג לקרב בין ההורים לבין המערכת וליצור יחסי אמון ביניהם, עלולים אירועים שונים במהלך העשייה החינוכית לחבל באמון וייווצר הצורך לחדש את הברית. אין ספק, שבמקרים כאלה יסתמן יתרון גדול אם גורם קבוע בתוך המערכת כגון היועצת, ישמש זולת-עצמי של ההורים ויוכל לבצע את המשימה. חשוב להדגיש בעניין זה, שהנוכחות הפיזית של הפסיכולוג ומעורבותו בכל עניין אינה הכרחית במידה שהשכיל ליצור דמויות המשמשות זולת-עצמי בתוך המערכת. עם זאת, חשוב שהפסיכולוג יעקוב ברקע ובעיקר יעמוד בקשר קבוע עם הדמות המרכזית המשמשת זולת-עצמי. חשוב גם, שיהיה מעורב בתהליכים הראשוניים של "שבירת הקרח" ושל יצירת האמון.

במקרים הקשים והעקשניים יותר, כאשר מדובר בילדים עם הפרעות התנהגות קשות במיוחד וכשמתגלה קושי ביצירת התשתית להתערבות, כלומר, כאשר יצירת ברית בין ההורים למערכת אינה גורמת לשינוי ממשי בהתנהגות, יש מקום לפעול על-פי עקרונות ההתערבות.

ההתערבות הלכה למעשה

"ועידת פסגה" - המפגש המקדים בין המערכת להורים טרם ההתערבות

על מנת להפעיל את ההתערבות יש לערוך פגישה מקדימה בין המנהלת, המחנכת, ההורים, יועצת בית-הספר והפסיכולוג (להלן "ועידת פסגה"). מטרת הפגישה היא להסכים על דרכי ההתערבות בעניינו של הילד במצבים של שגרה, וכן במצבים שבהם באים לביטוי הפרעות ההתנהגות, ההתפרצויות וגילויי האלימות.

חשוב שתהיה הסכמה מלאה בין המעורבים בנוגע לדרכי ההתמודדות השונות, ורצוי מאוד שירשם פרוטוקול של הפגישה שבו יתועדו הדברים, וההורים יאשרו אותו לפני הפעלת ההתערבות. לצורך כך יש מקום לעיתים לקיים פגישה נוספת או יותר.

"ועידת הפסגה" חשובה מאוד ועקרונית, ולפסיכולוג תפקיד מכריע בה. להערכתנו, על מנהלת בית-הספר לנהל את הפגישה, אך לפסיכולוג תפקיד חשוב מאוד בתיווך, בגישור ובקירוב בין הגורמים השונים. פגישה זו תיערך לאחר שכבר התקיימו מפגשים מקדימים בין ההורים לפסיכולוג והדברים נידונו גם בתוך המערכת, והיא למעשה שיאו של תהליך ההתקרבות ויצירת הברית הטיפולית בין ההורים למערכת. בפגישה זו חשוב שיוגדרו בצורה ברורה עקרונות ההתערבות במצבים השונים, תפקידם של ההורים ותפקיד המערכת. ייתכנו מצבים שבהם יתקשו ההורים להסכים עם דרכי פעולה מסוימות. ייתכנו גם מקרים שבהם ירצו ההורים לחשוב ולדון ביניהם על הדברים. נראה לנו חשוב לעודד אותם לעשות זאת. הסכמה מידית אינה בהכרח עדות לכיבודם של ברית טיפולית ושל שיתוף פעולה, אלא משקפת במקרים מסוימים דווקא ניסיון להימנע מסיטואציה שאינה נוחה להורים ומשמשת עדות להיעדר ברית טיפולית אמיתית. חשוב שההורים ירגישו שאין מדובר ב"עוד מאותו דבר", שבמקרה המסוים הזה המערכת והם משנסים מותניים יחד וחוברים לצורך סיוע אמיתי לילד. ההורים נתפסים בתהליך זה כשותפים אמיתיים לכל דבר ועניין. יש להתייעץ עימם ולשתף אותם בכל דבר ואין מקום לדעתנו להתחיל את ההתערבות ללא הסכמתם המלאה על כל פרט ופרט. לאחר שנוצרה הסכמה מלאה על עקרונות ההתערבות, יש מקום ליידע את הילד ביחס לתהליך. אנו ממליצים להכניס את הילד לחדר בשלב האחרון של "ועידת הפסגה" לאחר שהדברים סוכמו. נראה לנו חשוב, שהמנהלת תעדכן אותו באשר לעתיד לבוא (בצורה עניינית ואמפתית), ולאחר מכן חשוב שההורים לרבות האב ידגישו את דברי המנהלת. נוכחותו של הילד בשלב הזה נראית לנו חיונית ביותר, שכן היא מעבירה מסר של שיתוף פעולה בין המערכת להורים ושל התגייסות לפתרון הבעיה.

ההתערבות במצבי שגרה

1. שלילת זכויות והשבת זכויות

ברור, שכאשר מדובר בילד עם הפרעות התנהגות חמורות לא תמיד אפשר להתייחס להתנהלות שבשגרה. במקרים רבים אין הילד נכנס כלל לכיתה ואינו מתפקד

כלל. במקרים כאלה תפקיד ההתערבות היא ליצור שגרה מסוימת, כלומר, להביא את הילד לידי תפקוד בסיסי כתלמיד. לצורך כך אנו ממליצים להורים להקפיא זמנית את זכויותיו של הילד במסגרת הבית עד שיתחיל למלא את חובותיו. במקרים קיצוניים מדובר בהקפאה מלאה של הזכויות (כלומר, מניעת הזכות לראות טלוויזיה, להשתמש במחשב, לארח חברים לקנות דברים חדשים וכו'). במקרים פחות קיצוניים אפשר למנוע את הזכויות באופן חד-פעמי באותו יום שבו לא תפקד הילד כתלמיד ולהחזיר אותן כאשר חל שיפור בתפקודו. לצורך זה חייב להישמר קשר קבוע (על בסיס יום-יומי בתחילה) בין ההורים למחנכת.

כאן המקום לעצור ולומר, שיש המסתייגים מהכנסת ההורים לעובי הקורה בכל הקשור להתנהגות בבית-הספר וטוענים, שאין "להעניש" את הילד על התנהגויות שהתרחשו בבית-הספר. אנו סוברים, שלא כך הוא במקרים של הפרעות התנהגות קשות, ושחשוב מאוד שיהיה קשר ישיר בין בית-הספר להורים לרבות שלילת זכויות בבית במצבים שבהם הדבר נדרש כתוצאה טבעית מכך שהילד אינו עומד בחובותיו בבית-הספר. אין הדבר נכון בהכרח במקרים הנוגעים לילדים עם התנהגות נורמטיבית. אך במקרה של חוסר תפקוד ובעיות התנהגות קשות יש חשיבות רבה לקשר הישיר בין בית-הספר להורים, וחשוב מאוד שהילד יהיה מודע לכך. המודעות של הילד לחבירה בין בית-הספר להורים ולשיתוף הפעולה בעניינו עשויה להיות חשובה מאוד להצלחת ההתערבות, ובדרך כלל זוהי חוויה שונה לילד הרגיל למאבקי כוחות בין ההורים לבית-הספר שלא פעם גם מעודד מאבקי כוחות כאלה.

עקרון שלילת הזכויות הוא עיקרון שאנו מאמינים בו ובאפקטיביות שלו יותר מאשר עונשים או הטפות מוסר המאפיינות מצבים שבהם הילד מגלה בעיות התנהגות קשות. שהרי הילד שבע עונשים בדרך כלל, וההורים עצמם מתקשים לא פעם להתמיד בענישה. הטפות המוסר כידוע אינן עוזרות ולא פעם "עוברות מעל ראשו". למרות זאת, אלה הן שתי הדרכים השכיחות בהתמודדות עם בעיות התנהגות (כך במקרה הטוב, שבו לא מאשימים את המערכת ומחזקים דווקא את התנהגותו של הילד ישירות או בעקיפין).

הרעיון של שלילת זכויות מתייחס לקשר בין חובות לזכויות, ויש בו גם רמז לתקווה ולאופטימיות. כלומר, הילד יודע שכאשר ימלא את חובותיו הוא יקבל את זכויותיו מחדש. הקושי ביישום עיקרון זה עובר כחוט השני בהפעלה של כל אחד מעקרונות ההתערבות - קרי, הקושי לקיים ולממש עיקרון זה באופן אמפתי אך סמכותי, מעמדה של זולת-עצמי ולא כתוצאה מאיבוד שליטה, מכעס, מנקמה או

מתוקפנות - וזאת תוך שמירה על תחושת הערך העצמי של הילד. אין ספק שההורים זקוקים לליווי צמוד בתחילת ההתערבות בדיוק לצורך כך. המלווה עשוי להיות גורם טיפולי במערכת כגון יועצת, וחשוב שפסיכולוג בית-הספר יהיה מעורב.

2. עדכון ההורים וביקורים בבית-הספר

עיקרון נוסף שהובלע בסעיף הקודם הוא העדכון השוטף של ההורים. כאמור, חשוב מאוד ששני ההורים יהיו מעורבים ומעודכנים. אך לא די בעדכון, אנו ממליצים שאחת לשבוע יגיעו שני ההורים לשיחה עם המחנכת בנוכחות הילד, וחשוב שיודגשו בה גם ההצלחות. אין לוותר על נוכחותו של האב בשיחה זו כמו שאין לוותר על מעורבותו לאורך כל התהליך (במקרה שאין אב בנמצא - ראו התייחסות בחלק הראשון של המאמר). מניסיוננו למדנו, שחשיבות העדכון השוטף של ההורים איננה מוגזמת. לא פעם התלוננו הורים ובצדק שלא עדכנו אותם. ילדים מתנהגים באופן שונה כאשר הם יודעים שהוריהם מקבלים עדכון בזמן אמיתי. גם הנוכחות הפיזית שלהם בבית-הספר במהלך העדכון היא בעלת משמעות רגשית רבה.

תיווך בין הילד לבין המורים המקצועיים באמצעות המחנכת

כאשר מגיעות אלינו הערות הנוגעות לשיפור בהתנהגותו של הילד ובתפקודו אך "ביום החופשי" של המחנכת מתגלות עדיין בעיות - אנו יודעים שאנו על דרך המלך.

מטבע הדברים קל יותר למחנכת להיות זולת-עצמי עבור הילד. היא רואה אותו שעות רבות יותר ובתוקף הגדרת תפקידה היא נתפסת על-ידו ועל-ידי הוריו כדמות משמעותית - דמות הורית. המורים המקצועיים הפוקדים את הכיתה במשך שעות מועטות אינם נתפסים כך, ובדרך כלל גם אינם תופסים את עצמם במושגים של דמות כה משמעותית עבור הילד. וזוהי הסיבה שלעיתים קרובות נמשכות בעיות ההתנהגות בנוכחותם.

יהיה זה אולי מוגזם לצפות שכל אחד מהמורים הבאים במגע עם הילד יהפוך להיות עבורו זולת-עצמי. המחנכת היא זו שעשויה "לתווך" בין הילד למורים המקצועיים ולאפשר להם לראות אותו בדרך שונה. זהו אחד מתפקידיה החשובים במהלך ההתערבות, ואין מי שמתאים לכך יותר ממנה. שכן, ההצלחה שלה מעידה יותר מכול על כך, שניתן להגיע להישגים משמעותיים עם הילד והוריו. היכולת של

המחנכת לראות את הילד בצורה כוללת יותר, לראות לתוכו פנימה ולבוא במגע גם עם חלקים פחות מוחצנים שלו ולשתף בהם את המורים האחרים (כגון למשל חרדות שונות, חוסר ביטחון וצורך בקבלה) עשויה לסייע מאוד למורים המקצועיים לגייס אמפתיה כלפי הילד ולהתחבר אליו בצורה רגשית.

בפועל, כאשר נוצר קשר משמעותי בין ההורים למחנכת ובין הילד למחנכת ומתחילים להבחין בשיפור עקבי בהתנהגות היום-יומית, יש מקום לאסוף את כל המורים המקצועיים לפגישה, שבה תעשה המחנכת ניסיון לסייע גם למורים המקצועיים להפוך ככל הניתן לזולת-עצמי ולו חלקי של הילד. גם אמירה חד-משמעית של המנהלת עשויה מאוד לסייע לאורך ההתערבות לגייס את המורים המקצועיים לטיפול ("מבחינתי כל אחד פה הוא מחנך של הילד", אמרה אחת המנהלות "וכל אחד ואחד מכם נמדד ביכולת שלו ליצור איתו קשר משמעותי. זכרו, כאשר אתם בכיתה - אתם המחנכים!").

<u>דרישה להתנהגות נורמטיבית</u>

עיקרון חשוב נוסף הוא הציפייה של אנשי המערכת מהילד שיתנהג כתלמיד. לא פעם במהלך הטיפול בהפרעות התנהגות אנו שוכחים, שתפקידו המרכזי של הילד בבית-הספר הוא ללמוד. הציפייה שקודם יתנהג כ"בן אדם" ואחר כך ילמד איננה נראית לנו נכונה ואף איננה מועילה. אנו מאמינים, כי יש חשיבות רבה לכך, שכבר בתחילת ההתערבות תוצב דרישה ברורה מהילד להתנהג כתלמיד. אם מתגלה קושי לימודי יש לבנות לילד תכנית שתיתן מענה לקשייו, אך רצוי שילמד במסגרת הכיתה ולא מחוץ לה כפי שנוהגים לעיתים לעשות. אם רמתו של הילד אינה מתאימה לכיתה יש לשקול השמה בכיתה מתאימה, אך אם מדובר בילד בעל יכולת תקינה, חשוב שיישאר בכיתה וילמד ככל הילדים. חשוב להקפיד על כך, שיביא ציוד, יוציא אותו במהלך השיעור, יעתיק מהלוח ויכין שיעורים - כלומר יתפקד כתלמיד.

התופעה שילדים עם הפרעות התנהגות אינם מתפקדים ועושים ככל העולה על רוחם מזיקה מבחינה פסיכולוגית לילד, על-אף שעבור בית-הספר לעיתים זהו פתרון נוח. היכולת של הילד לשבור את המערכת והחוקים שלה מחזקת אצלו את תחושת הגרנדיוזיות הארכאית, ואינה מאפשרת להזדהות עם דמויות הנתפסות כחזקות ממנו שעליהן הוא יוכל להישען בעתיד ברגעים של חולשה. מצד אחר, היא מחזקת את תחושת החריגות, פוגעת בתחושת המסוגלות ואינה מאפשרת לילד להרגיש שייך

וחלק מהחברה הנורמלית. כמו כן, נשללת ממנו הזכות הבסיסית שלה הוא זקוק - ההיראות וההכרה ביכולותיו ובייחודיותו, והוא משוטט בבית-הספר ללא תכלית ומטרה כרואה ואיננו נראה.

זהו השלב שכל איש מקצוע מנוסה שואל את עצמו - ומה אם הילד לא מוכן להיכנס לכיתה ולהוציא ציוד? מה אם אינו מוכן להתנהג בצורה נורמטיבית? שהרי בהפרעות התנהגות עסקינן!

כאן המקום לדון בהתמודדות עם התנהגות תוקפנית ואלימה במסגרת ההתערבות.

עקרונות התערבות במצבי חירום

אחד האתגרים הקשים של תכניות התערבות בהפרעות התנהגות הוא ההתמודדות עם התפרצויות זעם של ילדים שבהן באה לידי ביטוי אלימות מילולית ופיזית קשה. כפי שציינו בתחילת המאמר, לילדים המתפרצים בזעם ישנה נטייה לאיים על המערכת ולרפות את ידיה, וכגודל ההתפרצות כן גודל האיום. בשל חשש זה נוטים לעיתים מורים והורים להלך סביב הילד "על קצות האצבעות" מחשש שיתפרץ. להערכתנו, הליכה על קצות האצבעות היא מסר סמוי לילד שחוששים ממנו, שהוא אכן "מסוכן" בלתי צפוי ואולי אף "משוגע", והיא פוגעת בתחושת הערך העצמי שלו ויוצרת חוויה של עולם לא מספיק בטוח ויציב (שכן, אם הדמויות המרכזיות בחייו חוששות ממנו, במי יבטח ועל מי יכול הוא יכול לסמוך). מכאן, שהצורך בהכלה ובגבולות אינו רק נחלת המערכת. זהו צורך התפתחותי חד-משמעי וחשוב ביותר של הילד.

וכיצד מתמודדים עם התפרצות זעם?

1. החזקה טיפולית

ברור, שבמצבים שבהם הילד מסכן את הסביבה ואת עצמו יש להרחיק אותו ממקום האירוע ולעיתים אף להחזיק אותו על מנת למנוע ממנו לפגוע בעצמו ובסביבה. על ההרחקה להיעשות בצורה פיזית, ולא פעם נדרשת החזקה ממושכת. משרד החינוך נדרש לסוגיה זו ועיגן אותה בחוזר מנכ"ל (אקלים חינוכי מיטבי

והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון, 2015). אלא שאנשי חינוך נמנעים מלגעת בילדים, מפני החשש שההורים יאשימו אותם באלימות או יתלוננו, והם יאלצו לשלם מחיר אישי כבד על התנהגותם. בנוגע לסוגיה זו אנו מפנים שוב את הקורא לנושא הברית הטיפולית עם ההורים. נראה, כי אומנם אין "תעודת ביטוח" והורים יכולים תמיד לתבוע ולהתלונן, אלא שכאשר שורר חוסר אמון בסיסי בין ההורים למערכת הסיכוי לכך גדול הרבה יותר. במקום שבו מצליחים ליצור ברית אמיתית ואמון של ההורים במערכת, הסיכוי שיתלוננו קטן בצורה משמעותית. זאת ועוד, חשוב מאוד שההורה ידע מראש ויביע את הסכמתו לדרך שבה מתנהלת המערכת במצבים כאלה. אם הורה אינו מוכן שיגעו בילדו או יחזיקו אותו, יש כמובן לכבד זאת, אך לחשוב עימו יחד על פתרון אחר במצבי קיצון כאלה אם הוא מוכן לכך, ובתנאים מסוימים יש כמובן להביא אותו בחשבון (מי מחזיק את הילד ומי לא, כיצד והיכן תיעשה ההחזקה וכו'). אנו מאמינים, שהחזקה של ילד המְסכן את עצמו ואת הסביבה בצורה מבוקרת ורגועה הנובעת מאמפתיה ומשלווה ולא מכוח ומתוקפנות, היא בעלת השפעה תרפויטית גדולה ביותר בבית-הספר ובבית. כפי שכתבנו בספר **ילד שלי מיוחד** (עמ' 260):

"מטרת ההחזקה אינה חלילה להשפיל את הילד. השפלת הילד תהיה פגיעה בתחושת הערך שלו ועלולה לגרום בסופו של דבר לזעם גדול יותר או לרגשות נקמה [...]. ההחזקה צריכה להיעשות ממקום של כבוד, קבלה ואהבה. מבוגר שמחזיק ילד שמתפרץ, שצועק, שמנסה לנשוך אותו, לבעוט בו ושומר על רוגע ושלווה וממשיך לחבק אותו [...] ללא מילים בשקט ובסבלנות, הוא מבוגר המעביר מסר של אהבה לא של השפלה. זוהי הנוכחות ההורית במיטבה".

חשוב מאוד שבבית-הספר יהיה נוהל ברור של דרכי התמודדות עם התפרצות הזעם של הילד, כפי שקיים נוהל התמודדות עם מצבי חירום. ואכן, התפרצות זעם אלימה היא סוג של מצב חירום. כשם שבמצב חירום נדרשת התנהגות רגועה ומאופקת, גם במצבים של התפרצות קשה חשוב לשמור על איפוק ולנהוג על-פי נוהל שנקבע מראש ושביחס אליו הסכימו ההורים. אנו מאמינים, שיש לתפור "חליפה" מתאימה לכל מקרה ולכל ילד, וחשוב מאוד שהדברים ירשמו בצורה ברורה בפרוטוקול של "ועידת הפסגה", וההורים יקראו ויסכימו ומומלץ שאף יחתמו. הנוהל צריך להתייחס לשאלה מי מרסן את הילד, מי מחזיק בו, היכן מתבצעת ההחזקה ועוד. יש להביא בחשבון כמובן את גודלו הפיזי של הילד, הימצאות או היעדר של מרחב מבודד שבו ניתן לבצע את ההחזקה, נוכחותן או היעדרן של דמויות משמעותיות לילד במהלך

השבוע בבית-הספר, היכולת לבצע את ההרחקה וההחזקה, נכונות של דמויות אלו לעשות זאת, המידה שהן מקובלות על ההורים וכד'. נראה, כי אין נוהל ברור אחד וחד-משמעי, ועל כל בית-ספר לחשוב בעזרת הפסיכולוג באופן יצירתי בשיתוף עם ההורים. אך יאמר מיד: לא ניתן להפעיל את התכנית ללא מענה מספק לסוגיית התפרצות הזעם האלימה. זהו מוקש שלא ניתן לדעתנו לעקוף אותו ולהתחמק ממנו, ובית-הספר חייב להיות ערוך להתמודד עימו בצורה היעילה והענינית ביותר. הפתרון איננו להתקשר להורים שיבואו לקחת את הילד. פעולה כזו מעבירה מסר של חוסר אונים, חשש, פחד ולעיתים אף פאניקה. זהו המסר שממנו אנו מנסים להימנע. חשוב, שהן הילד והן הוריו יחוו את המערכת כזולת-עצמי רגוע ומכיל, שיכול להתמודד עם ההתפרצויות של הילד ואינו פועל מתוך חרדה, פאניקה וחוסר אונים.

בפועל מתבצעת ההרחקה ממקום האירוע, בין אם מדובר בכיתה או בחצר, במהירות האפשרית על-ידי מי שסוכם עליו מראש, תוך כדי ניסיון מקסימלי לשמור על כבודו של הילד. ההחזקה תעשה על-ידי דמות אחת או יותר במקום מבודד, שגם עליו סוכם מראש - עד שהילד יירגע. אנו ממליצים מאוד על ליווי מלא בפעם הראשונה שבה מתבצעת ההחזקה של דמות טיפולית מנוסה המתפקדת על תקן של זולת-עצמי מרגיע, מכיל ומווסת למבצע ההחזקה הנדרש בתורו לשמש זולת-עצמי לילד. לאחר שהילד נרגע לחלוטין חשוב מאוד להחזיר אותו לכיתה ולצפות ממנו להתנהגות נורמטיבית. למחרת, יורחק הילד מבית-הספר בדרך שתתואר בהמשך. אם מתרחשת התפרצות זעם נוספת המאיימת על הילד או על הסביבה, יש להפעיל את הנוהל מחדש. במקרים שבהם האלימות או התוקפנות אינם מסכנים אך לא מאפשרים, למשל, ניהול שיעור, רצוי להימנע מהתמודדות חזיתית עם הילד כדי למנוע הסלמה או עימות העלולים להשפיל את המחנך לנוכח שאר התלמידים, שמהם עלול המחנך לצאת כשידו על התחתונה. יש להתעלם במידת האפשר מהתנהגותו של הילד ולהמשיך לנהל את השיעור, אך להעביר מסר חד-משמעי שהתנהגותו של הילד תטופל מאוחר יותר. ואכן, יש לטפל בהתנהגות באופן מידי, וחשוב ששאר ילדי הכיתה ידעו שהעניין טופל. הטיפולים יכולים להיות שונים אלה מאלה (כמו למשל - הרחקת הילד מהשיעור הבא למקום שבו יידרש לבצע משימות לימודיות רלוונטיות לאותו שיעור, אך לא עם שאר חברי הכיתה בשל העובדה שאינו מאפשר לשאר התלמידים ללמוד וכו'). חשוב מאוד להקפיד לא להיכנס לעימות אישי, לפעול באופן ענייני עד כמה שניתן, לעדכן מיד את הוריו של הילד ולשתף אותם בזמן במתרחש. בבית יופעל ביום כזה נוהל שלילת זכויות. ההתנהלות הרגשית של המחנך במצבים כאלה תקבע במידה רבה את הצלחת ההתערבות, וכאמור, לליווי של פסיכולוג בית-

הספר או של יועץ המודרך על-ידו נודעת חשיבות עליונה בעניין זה.

2. הרחקה טיפולית

אך בזאת לא תם העניין. אנו מאמינים, שיום לאחר שהתפרץ הילד ונקט אלימות פיזית ומילולית קשה, עליו להיות מורחק מבית-הספר. המסר של ההרחקה הוא הרחקה מחברה בשל התנהגות שאינה הולמת מבחינה חברתית ומסכנת את הסביבה. ויאמר מיד: אין הכוונה להרחקה הרגילה שבמהלכה הילד ישן עד מאוחר, צופה בטלוויזיה ולקינוח מלווה את הוריו לקניות או מבקר במקום עבודתם. זו נשמעת בצדק כפרס. ההרחקה שאנו ממליצים עליה נעשית בצורה מתוכננת וקבועה מראש. ביום כזה מומלץ שאחד ההורים (רצוי האב, מהסיבות שצוינו בתחילת המאמר) יישאר עם הילד בבית. האפשרות שאירוע כזה יתקיים ושהאב יצטרך לצאת ליום חופשה אחד או יותר במהלך ההתערבות צריכה להיות נידונה ב"ועידת הפסגה". אנו מודעים היטב לכך, שאין זה פשוט, וסביר שהדבר יעורר התנגדות אצל ההורים. אלא שמניסיוננו, זהו אחד המבחנים האמיתיים לברית הטיפולית ולנכונות של ההורים לשתף פעולה עם המערכת. בכל המקרים שבהם טיפלנו לא נדרשו יותר מיומיים עד שלושה שבהם אחד מההורים נאלץ להישאר בבית. אנו מאמינים שזהו קורבן סביר שהורה משוכנע יהיה מוכן להקריב במטרה לפתור בצורה יעילה ורדיקלית את בעיית ההתנהגות של ילדו. במקרים שבהם מדובר בהורים קשי יום שאינם יכולים מסיבות מוצדקות לצאת לחופשה ממקום עבודתם, אנו ממליצים על פתרון חלופי שנדון בו בהמשך - הרחקה בתוך בית-הספר. אלא שהפתרון של הרחקה מתוכננת מראש לבית, בדרך שתוצג להלן נראה לנו הטוב ביותר, ויש לעשות ככל הניתן על מנת ליישם אותו.

ביום שבו מורחק הילד עליו לקום כמו כל שאר הילדים בזמן ולהתארגן כאילו הוא הולך לבית-הספר. לאחר ארוחת הבוקר יכנס הילד לחדרו ויבצע את המטלות הרלוונטיות לאותו יום. המחנכת תכין מראש משימות המתאימות לכל שיעור או לפי המערכת של אותו יום, עם הוראות ברורות הנוגעות לנדרש ממנו לעשות. הילד יידרש לבצע את המשימות ויקבל הפסקה בתום כל שיעור לפי שעות ההפסקה בבית-הספר. בהפסקת 10 יאכל ארוחה מתאימה. זהו גם הזמן שבו אנו ממליצים למחנכת להתקשר ולדרוש בשלומו. ילדים מסוימים יסרבו לדבר עם המחנכת, אך ישנה חשיבות רבה לכך שיידעו שהמחנכת התקשרה. על המסר להיות מפורש או עקיף: אני חושבת עליך ואתה עדיין תלמיד שלי. אני עדיין רואה אותך (במובן של mirroring) גם כשאינך בכיתה.

בתום יום הלימודים ורק לאחר שסיים את כל המטלות יוכל הילד לצאת מהחדר. אם לא סיים יישאר בחדרו עד שיסיים, גם אם יידרש להישאר כל היום בחדרו. אם לא סיים במהלך היום לא יוכל לצאת למחרת להפסקה בבית-הספר ויבצע את המשימות במהלך ההפסקה בפיקוחה של המחנכת. באותו יום יישללו זכויותיו באופן מלא. תפקיד ההורה שנשאר באותו יום עם הילד לוודא שהילד מבצע את המשימות. עליו לאפשר לילד להתמודד עם המשימות בכוחות עצמו ולא לשבת עימו בחדר (אם ישנו קושי לימודי יש להביא אותו בחשבון בהטלת המשימות). חשיבות רבה נודעת להתנהגות עניינית - ללא הטפת מוסר וללא שיחות ארוכות, אלא התייחסות אינסטרומנטלית בלבד, על מנת לא להפוך יום זה ליום "כיף" עם ההורה, ובסופו של דבר להעניק פרס על התנהגות שלילית. מומלץ שבאותו יום יערך ביקור של יועצת בית-הספר בבית לוודא שהכול מתנהל כשורה ולסייע בהתאם לצורך. למחרת יחזור הילד לבית-הספר וימשיך את לימודיו כרגיל, תוך שימת דגש על חיזוק הקשר הרגשי בינו לבין המחנכת.

במקרים שבהם הדבר נבדק ביסודיות ואכן לא קיימת אפשרות להפעיל התערבות בדרך זו, ניתן לבצע כאמור הרחקה בתוך בית-הספר. הילד ישב ליד המזכירות או במקום שיוחלט עליו מראש, לא יצא להפסקות בזמן שכל הילדים בהפסקה אלא בזמן שהם בכיתה, כי המסר הוא כאמור הרחקה מחברה בשל התנהגות לא מקובלת מבחינה חברתית, ויידרש לבצע את המשימות הלימודיות. אם לא יסיים יידרש לסיים בבית. אם יתנגד לבצע את המשימות בבית לא יוכל לצאת מחדרו עד שיסיים, ואם לא יסיים יידרש לסיים את המשימות למחרת במהלך ההפסקה.

במהלך ההרחקה לבֵית הילד חשוב לשמור על קשר רציף בין ההורים, המחנכת לבין פסיכולוג בית-הספר וצוות בית-הספר, על מנת לוודא שהדברים בבית מתנהלים על-פי רוח ההתערבות ולצורך היוועצות בזמן אמיתי. הלך הרוח שבו נעשים הדברים, לרבות שמירה על שליטה והיעדר עוינות ותוקפנות מצד ההורה ואף מסר של אופטימיות וציפייה לשינוי חשובים מאוד וישפיעו במידה רבה על הצלחת ההתערבות.

חשוב להדגיש - שהקושי האמיתי בביצוע ההתערבויות המתוארת למעלה, בניגוד לרושם שעלול להיווצר, אינם ההחזקה או ההרחקה. הקושי האמיתי טמון ביצירת הברית הטיפולית בין המערכת להורים וביצירת הקשר המשמעותי בין המחנכת לילד. ברגע ששני התנאים האלו מתקיימים - ניתן לבצע את ההתערבות בקלות יחסית. **אם תנאים אלו אינם מתקיימים גם החזקה והרחקה טיפולית לא יסייעו**

ויסתכמו בהתערבות טכנית בלבד. אלא, שלא פעם נתקלנו בהורים שהביעו בכנות נכונות לשתף פעולה אך התקשו לממש זאת בשל קשיים רגשיים בעיקר בהתמודדות עם התסכול של הילד או בשל היעדר ברית טיפולית אמיתית עם המערכת. במקרים כאלה עלו וצפו העוינות והחשדות. במקרים אחרים שיתפו ההורים פעולה עד רגע המשבר שבו היה צורך לבדוק את הברית הטיפולית. תפקיד הפסיכולוג הוא לחזק ולשמר לאורך כל הדרך את הברית הטיפולית בין ההורים למערכת ואת הקשר הרגשי בין המחנכת לילד. עליו להיות זולת-עצמי להורים המכיל את התסכולים והקשיים שלהם בתהליך שיתוף הפעולה עם המערכת, ומסייע להם להתמודד עם הפגיעות הנרקיסיסטית שאותה הם חווים הן בקשר עם המערכת והן בקשר עם הילד. גם הליווי של המחנכת לאורך כל ההתערבות הכרחי וחיוני ביותר. גם היא זקקוה לזולת-עצמי שיסייע לה בהכלת התסכולים, בהתמודדות עם תחושות של כישלון, בנפילות בתחושת הערך העצמי במהלך ההתערבות כתוצאה מכישלונות נקודתיים במהלך ההתערבות או בביקורת של ההורים (ושל הורים אחרים!) או של המנהלת וכו'.

מניסיוננו למדנו, שבעת שההתערבות נכשלת באופן חלקי או מלא, יש לחפש את הסיבה באחת מ-2 נקודות מפגש אלה - בקשר בין ההורים למערכת או בקשר שבין המחנכת לילד. שם ורק שם נמצא על-פי תפיסתנו המפתח להצלחה בטיפול בהפרעות התנהגות. אלו המקומות שבהם נמדדת יכולתו של הפסיכולוג להיות זולת-עצמי אמיתי.

<u>תיאור מקרה - נ'</u>

נ' היה אימת ילדי הגן. הורים סיפרו שילדים פחדו ללכת לגן בגללו. ילדים סיפרו שהוא לוקח להם את הכריכים ומאיים עליהם בחצר שאם לא יתנו לו חפצים אישיים שלהם - יכה אותם, והם נתנו. ילד אחד סירב בתוקף ללכת לגן כי פחד ממנו, ורק לאחר בירור ארוך ומייגע של אימו הסתבר שנ' סוחט אותו.

בגן הדברים לא התנהלו כשורה. הייתה זו שנה לא מוצלחת לגן כולו. יחסיה של הגננת החדשה והבלתי מנוסה עם הסייעת היו מתוחים מאוד. הורי הגן היו מודעים לנעשה, וחלקם אף התערב והביע עמדה בנושא מערכת היחסים העכורה בין הגננת לסייעת. האווירה בגן לא הייתה רגועה וילדים רבים גילו בעיות התנהגות, אך נ' עלה על כולם והתנהלותו הפחידה את הילדים וכנראה גם את צוות הגן.

הפנייה לפסיכולוג הגן ביוזמת רכזת הגנים נעשתה באיחור רב לאחר שגברו התלונות של הורים. הפסיכולוגית זיהתה מהר מאוד את מערכת היחסים העכורה בין

הגננת לסייעת, והבינה שזהו אחד המקורות לקשיים הרבים בגן. אלא שהתנהגותו של נ' חרגה מעניין זה והעידה על מאפיינים בעיתיים ביותר של הפרעת התנהגות קשה.

הפגישה עם אימו של נ' הייתה קשה מאוד. האם, שהייתה ידועה ביישוב כאישה אלימה שממנה חששו רבים, התפרצה בגן בזעם רב. היא התקשתה לקבל את התיאורים של התנהגותו של נ', טענה שהם מוגזמים ומעוותים, והרבתה לשאול ללא הרף מדוע לא עדכנו אותה קודם לכן. הפגישה נערכה באמצע השנה, ולדבריה איש לא טרח לעדכן אותה קודם לכן בנוגע לדברים וזו הייתה לה הפעם הראשונה שהיא שמעה על התנהגותו של בנה. היא דרשה במפגיע להיות מעודכנת בעתיד בכל דבר וענייין, אך גם הטילה ספק רב ביותר בדברים שנאמרו לה. היא לא האמינה שבנה סוחט ילדים ומכה. היא תיארה אותו בבית כילד חרד שאינו מש ממנה. הדמות שהצטיירה מדברי צוות הגן נראתה לה זרה ולא מייצגת כלל את בנה.

אימו של נ' הייתה מוכרת לשירותי הרווחה ביישוב. בעבר נעשה ניסיון להוציא את בנותיה מהבית מחשש שהיא פוגעת בהן. האם שכרה עורך דין והצליחה להוכיח שהדבר אינו נכון. הבנות נשארו עימה בבית אך היא הפכה חשדנית מאוד כלפי הממסד. בעלה, אביו של נ' לא היה כלל מעורב בנעשה בגן. הוא היה מוכר לרשויות, גדול ממדים עם קעקועים על גופו, ועבד שעות רבות כנהג משאית. רבים נמנעו מלבוא עימו במגע.

משבר האמון בין צוות הגן לאם היה כה עמוק שלא ניתן היה לגשר עליו. צוות הגן חשש מפני האם, וזו לא סמכה עליו והאשימה אותו בהקצנת התיאורים של התנהגותו של בנה ואף בהחמרת מצבו. השנה עמדה להסתיים והתעורר חשש רב ביחס להתנהגותו של נ' בכיתה א'.

במהלך הקיץ ניסתה פסיכולוגית הגן שהייתה גם פסיכולוגית בית-הספר הקולט להתקרב לאם. היא הזמינה אותה לשירות הפסיכולוגי כדי לערוך בדיקה לנ', שכן, עלתה האפשרות שהוא יזדקק לסיוע במהלך כיתה א' ומצבו הקוגניטיבי והלימודי לא היה ברור. במהלך המפגשים שנערכו בקיץ התרשמה הפסיכולוגית שהאֵם אוהבת ודואגת מאוד לילדיה. היא הייתה אומנם חשדנית מאוד בתחילה, אך בהמשך, כשחשה שהפסיכולוגית רוצה בטובת הילד, נפתחה בפניה ואף סיפרה לה על ילדותה הקשה ללא אם ועל כך שילדיה הם כל עולמה והיא נלחמת למענם "כמו לביאה", כפי שאיש לא נלחם בעבורה. הפסיכולוגית חשה, שיש אפשרות לשתף פעולה עם האם. היא הייתה אומנם תוקפנית מעט ולעיתים נטתה להרים את קולה ולאיים, אך באותה

מידה יכלה גם לגלות מעורבות רגשית רבה כלפי ילדיה ודאגה עמוקה, שאליהם חשה הפסיכולוגית שהיא יכולה להתחבר. האב, שאותו פגשה הפסיכולוגית כמה פעמים במהלך הקיץ, נראה אומנם מעט מפחיד עם זרועותיו השריריות והקעקועים שעליהן, אך הסתבר שהוא אדם רך ביסודו, האוהב את ילדיו ומשפחתו. מידת המעורבות שלו בחינוך הילדים הייתה נמוכה והוא סמך על אשתו בעניין זה. הפסיכולוגית הדגישה בפניו את חשיבות המעורבות שלו, ובשיחות עם האם עודדה אותה לערב אותו יותר.

לאחר שתוצאות האבחון שנערך לנ' הצביעו חד-משמעית על חשד להפרעת קשב לצד יכולות קוגניטיביות תקינות, המליצה הפסיכולוגית על פנייה לנוירולוג עוד לפני כיתה א'. היא התקשתה להאמין שהאם תסכים לשתף פעולה עם אבחון נוירולוגי, אך הסבירה לה בכנות רבה שנראה כי ללא טיפול תרופתי נ' לא יצליח לתפקד וללמוד בכיתה א'. האם, שנכחה במהלך האבחונים בחדר, אכן התרשמה שישנם קשיים רבים בקשב ובריכוז. היא ביקשה מהפסיכולוגית ללוותה לאבחון הנוירולוגי שנערך בקופת החולים בקרבת מקום והפסיכולוגית נעתרה. הפסיכולוגית הפכה לדמות משמעותית וזולת-עצמי של האם, שהאמון שלה במערכת גבר (עדיין לא בבית-הספר ובמערכת החינוך).

נ' עבר אבחון נוירולוגי והומלץ על נטילת ריטלין. הפסיכולוגית המליצה לאם להתייעץ עם הנוירולוג אם אפשר לתת לו ריטלין לצורך בדיקה כבר במהלך הקיץ, והנוירולוג הביע את הסכמתו. הפסיכולוגית הציעה שהאם תביא את נ' במהלך החופשה לאחר שנטל ריטלין, והם יחזרו על חלקים מתוך האבחון על מנת לבדוק את השפעת התרופה. ההשפעה הייתה דרמטית. והאם הבינה שנ' יצטרך ליטול ריטלין באופן קבוע בכיתה א'.

בינתיים, שמעו בבית-הספר שנ' עומד להגיע. מחנכת הכיתה, שהייתה מחנכת מנוסה ומצליחה חששה מאוד מפניו ומהשפעתו על שאר ילדי הכיתה, כך גם מנהלת בית-הספר. על הפרק עמדה האפשרות שכבר עלתה בעבר ואף נדונה בישיבות שונות, שנ' ילמד בבית-ספר להפרעות התנהגות, והמנהלת לחצה על הפסיכולוגית לבדוק אפשרות כזו. הפסיכולוגית שיתפה את המנהלת ואת המחנכת המיועדת בשינוי שחל, אך הן היו ספקניות. הפסיכולוגית הציעה להיפגש עם הוריו של נ' לפני תחילת הלימודים והמליצה למחנכת לערוך ביקור בית לפני תחילת השנה.

בפגישה אצל מנהלת בית-הספר שהייתה ידועה כדמות חזקה וסמכותית מאוד, בנוכחות היועצת והפסיכולוגית, שאליה הגיעו ההורים. המנהלת הודיעה חד-משמעית, שהיא לא תרשה אלימות בבית-הספר, ולא תעבור על כך לסדר היום. האם,

שהייתה לה היכרות מוקדמת עם המנהלת, דווקא אהבה את הרעיון.

"את לא מפחידה אותי" אמרה למנהלת בדרכה האופיינית "לי יותר חשוב שנ' לא יתנהג באלימות. אבל אני רוצה להיות מעודכנת ולדעת מיד על כל דבר שקורה". היא סיפרה למנהלת על מה שקרה בגן ועל כך שלא עדכנו אותה בנוגע להתנהגותו של נ' לאורך השנה. לדבריה, לו הייתה יודעת על התנהגות בנה לא הייתה נותנת לדברים להימשך. האב הנהן בראשו. שניהם היו חדורי אמונה שיוכלו לשלוט על נ' אם ידעו בזמן על התנהגותו. האם גם הביעה ספקנות רבה ביחס לדיווחים של הגן ודחתה אותם על הסף. האב נטה יותר להסכים שנ' מסוגל להתנהג על-פי תיאורי הגננת.

כשנכנסה המחנכת נוצר "קליק" מידי בינה לבין הוריו של נ'. המחנכת, שהייתה צעירה אך מנוסה, אישה חמה שחיוכה ממיס לבבות, גילתה עניין בנ' וביקשה להיפגש איתו בעצת היועצת והפסיכולוגית עוד לפני תחילת השנה. האם הסכימה ברצון ויועצת בית-הספר והמחנכת ערכו ביקור בית ראשון בביתו של נ' שהוגדר כמוצלח, עוד לפני תחילת שנת הלימודים.

היום הראשון של שנת הלימודים לא היה קל, ונ' סירב להיכנס לכיתה. המחנכת יצאה אליו וניסתה לשכנע אותו, אבל רק לאחר שמנהלת בית-הספר התערבה הוא נכנס. בהמשך, ניסה נ' כמה פעמים לאתגר את סמכותה של המחנכת. המחנכת הקפידה לעדכן את הוריו בכל דבר. ביום הראשון בבית-הספר נשללו זכויותיו של נ' אך הן הושבו לו למחרת לאחר "שהתנהג כתלמיד". מחנכת הכיתה הקפידה לעדכן את ההורים בכל דבר ועניין, והדגישה גם את התנהגויותיו החיוביות - והיו גם כאלה. ההורים הגיעו אחת לשבוע לבית-הספר על מנת להיפגש עם המחנכת בנוכחות ילדם.

במהלך השליש הראשון נרשמו אירועים אלימים אחדים שגררו הרחקה של נ' לביתו. הוריו שיתפו פעולה עם ההרחקה, ויועצת בית-הספר ערכה ביקור בית על מנת ללמוד כיצד מתבצעת ההרחקה הלכה למעשה. האב לא היה בבית אך התקשר במהלך שהותה של היועצת על מנת להתעדכן. נראה היה, שנ' מקבל את סמכות אימו. הוא לא יצא מהחדר והכין את המטלות שהוטלו עליו. למחרת הביא את מחברותיו בגאווה למחנכת שתבדוק את תוצריו.

האם התגלתה כסמכותית. שיתוף הפעולה בינה לבין צוות בית-הספר הלך והשתפר במהלך השנה. היא ידעה להודות ולהעריך את הנעשה, והרבתה להודות למחנכת על יחסה כלפי נ'. המחנכת מצידה, שהייתה כאמור אישה אופטימית וחיובית, חיבבה מאוד את נ' והוא נשמע לה וקיבל את סמכותה.

לקראת סוף השנה היה נ' מעורב באירוע אלים והוריו עודכנו מיד. הם הגיעו כנדרש, אך האם התקשתה להאמין לדברים המיוחסים לו, התפרצה ותקפה את המנהלת והמחנכת. היה נראה כי האמון נשבר. היה זה דווקא האב שנעמד לצד המערכת וקיבל את הדברים. נ' הוכנס לחדר והודה אף הוא במעשיו. האם שינתה את עמדתה במהלך הפגישה, בעיקר בעקבות הודאתו של הילד ושיתפה פעולה, אך היה ברור, שעדיין נכונה דרך ארוכה לבניית האמון בינה לבין המערכת ולמניעת ההתנהגות השלילית של נ'. באותו יום פעל נ' באלימות רבה. זה היה היום החופשי של המחנכת, ונראה כי הוא היה עקב אכילס של ההתערבות. האירוע התרחש לקראת סוף השנה, והפסיכולוגית רשמה לפניה לאסוף את כל המורים המקצועיים ויחד עם המחנכת להתחיל את השנה הבאה בליווי הדרכה נוספת לצוות המקצועי על מנת שהתנהגויות כאלה לא תחזורנה. צוות בית-הספר המותש ציין בפני עצמו, שלמרות הכול הייתה זו שנה מוצלחת.

התיאור הזה ממחיש יותר מכול עד כמה דרשני ותובעני הטיפול בהפרעות התנהגות. נדרשים משאבים מהמערכת, אך יש גם צורך להיות ערני ללא הרף להלכי הרוח בין ההורים למערכת. המקרה מראה עד כמה עדינה ושברירית עשויה להיות הברית הטיפולית. נראה, שההצלחה היחסית בטיפול במקרה הזה היא תוצאה מכך שהמחנכת הקפידה לעדכן את ההורים באופן קבוע. אין ספק שלאישיותה הכובשת, לדמות החמה שבאמת ובתמים חיבבה את נ' הייתה חשיבות עצומה. אך כל זה לא היה עוזר אלמלא הכינה הפסיכולוגית את השטח מראש ופעלה כזולת-עצמי של האם. בכך סייעה הפסיכולוגית לאם להתקרב למערכת והצליחה לפעול גם כזולת-עצמי של המערכת ולהרגיעה לקראת המפגש עם האם. היועצת והפסיכולוגית פעלו רבות מאחורי הקלעים כזולת-עצמי של המערכת לאורך כל השנה. הן קיבלו דיווח שוטף מהמחנכת שזכתה להערכה רבה מצידן על התנהלותה עם נ' ועם הוריו. הפסיכולוגית המשיכה לטפח את יחסיה עם ההורים ואלו ראו בה דמות מיטיבה ונתנו בה אמון רב שהוכיח את עצמו גם ברגעי שפל. היועצת הרבתה להיכנס לכיתה, לבדוק את מצבו של נ', לעודד את המחנכת ואף להרגיע את המנהלת בעת הצורך. גם הפסיכולוגית נכחה והייתה נגישה בטלפון כדי להרגיע את המנהלת. הרגע הקשה שבו התפרצה האם על המערכת והאשימה אותה היה קשה לכולם. התחושה הייתה שהנה מתרחשת נסיגה ונשברת הברית שכה עמלו לטפחה במהלך השנה. אולם, הברית כבר נתנה את אותותיה ולא היה זה קשה להחזיר את האמון של האם במערכת. נוכחותו של האב כדמות רגועה ומכילה סייעה בעניין זה רבות.

ומה ילד יום?

אין לדעת. ברור שכאשר מחנכת הכיתה תתחלף בתום שנת הלימודים הבאה הדברים עלולים להשתנות ועלולה להתרחש נסיגה, אפילו נסיגה קשה בהתנהגותו של נ'. אלא, שכשזה יקרה בעוד שנה יש יסוד להניח, שיחסי האמון בין הוריו של נ' לבית-הספר יהיו יציבים יותר. האם, למרות חשדנותה, כבר אסירת תודה היום כלפי המערכת והאב תומך במערכת ללא סייג. המערכת מצידה למדה להכיר את האם ולקבל אותה כאם דואגת ומסורה למרות התנהלותה הבעייתית לפרקים. נוכחותו של האב מרגיעה ומאזנת. המערכת כולה אינה מאוימת מהתנהגותו של נ' וערוכה לקראת כל התמודדות. נ' עצמו לומד בכיתה רגילה ומתפקד כתלמיד. הוא למד לקרוא ולכתוב ומכין שיעורי בית בקביעות, ואלה הרבה יותר ממה שהוריו והמערכת יכלו לצפות בתחילת השנה.

סוף דבר

במאמר זה ניסינו להציג גישה לטיפול בהפרעות התנהגות על-פי עקרונות פסיכולוגיית העצמי. ניסינו להראות כיצד יכול פסיכולוג חינוכי הפועל כזולת-עצמי של המערכת לסייע לה להתמודד גם עם ילדים המציגים קשיים התנהגותיים משמעותיים. אנו מאמינים, שבאמצעות גישה זו ומתוך אמונה של הפסיכולוג ושל המערכת ביכולתם להתמודד עם ילדים מאתגרים אלו, ניתן לסייע לילדים רבים להישאר בתוך מערכת החינוך הנורמטיבית ולתפקד בה בהצלחה.

מקורות

אוסטרויל, ז' (1995). **פתרונות פתוחים: טיפול פסיכולוגי בילד וסביבתו**. ירושלים: שוקן.

בואי, מ' (2005). **לאקאן**. אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.

בלנק, ש' ופוקס, א' (2004). **הורים טובים מדי**. אור יהודה: כנרת.

בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך: דוח ממצאים מסכם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית-הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד. נדלה מ:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Scientist/Mehkar/Mechkarim/AlimutTashnat.htm

הורוביץ, ת' ופרנקל, ח' (1990). **דפוסי אלימות של בני נוער**. ירושלים: מכון סאלד.

חגי, ע' (2005). **ילד שלי מיוחד**. בן שמן: מודן.

לסט א' (1996). המושג "טמפרמנט" והשתמעויותיו הפסיכו-חינוכיות בבית-ספר. בתוך א' לסט, וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-ספר: שיקולים ויישומים** (עמ' 76-92). ירושלים: מאגנס.

מאיירס, י' (1996). טיפול פסיכולוגי בילדים תוקפניים על פי הגישה הקוגניטיבית. התנהגותית. בתוך א' לסט וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-ספר. שיקולים ויישומים** (עמ' 198-222). ירושלים: מאגנס.

משרד החינוך (2015). **אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון** (01 באפריל, 2015) חוזר מנכ"ל תשעה/8(ב), י"ב בניסן התשע"ה. היחידה למניעת אלימות בשפ"י. נדלה מ

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/2/2-1/HoraotKeva/K-2015-8-2-2-1-15.htm

עומר, ח' (2002). **המאבק באלימות ילדים**. בן שמן: מודן.

פרנקל, ר' ושומן, ר' (עורכות) (2005). **יוזמות פסיכולוגיות חינוכיות לטיפול ומניעת אלימות במערכת החינוך**. ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי חינוכי.

Ayres ,A.J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Ayers, A.J. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western psychological Services (DDR).

Borduin, C.M., Mann, B.J., Cone, L.T., Henggeler, S.W., Fucci, B.R., Blaske, D.M., & Williams, R.A. (1995). Multi-systemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term prevention of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 569-578.

Eron, L. D., Huesmann, L. R., Dubow, E., Romanoff, R., & Yarmel, P. W. (1987). Aggression and its correlates over 22 years. In D.H. Crowell, I.M. Evans, & C.R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, Prevention, & Control* (pp. 249-262). N.Y.: Plenum Press.

Goldstein, A., & Conoley, I. (1997). Student aggression: Current status. In: A. Goldstein, & J. Conoley (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 3-22). N.Y.: Guilford press.

Kohot, H. (1977). *The restoration of the self*. Madison, WI: International University Press.

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago: The University of Chicago Press.

Lacan, J. (1991). *The ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis, 1954-1955* (Vol. 2). N.Y.: Norton & Company.

Lerner, J.V., Chess, S., & Lerner, K. (1985). Early temperament and later educational outcomes, *Learning, Research, and Development Monographs*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Martin, R.P., Nagle, R., & Paget, K. (1983). Relationships between temperament and classroom behavior, teacher attitudes, and academic achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1(4)*, 377-386.

Mobley, C.E., & Pullis, M.E. (1991). Temperament and behavioral

adjustment in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 6*, 577-586

Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 249-279

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. N.Y.: Bruner & Mazel.

Wilson, J.Q., & Petersilia, J., (Eds.) (1995), *Crime*. San Francisco, CA: Institute for Contemporary Studies.

תופעת ההימנעות מבית-הספר - פוביה או סרבנות

צילה טנא[1]

פתח דבר

כותרת המאמר מציגה שאלה אחת מיני רבות שהעסיקה את החוקרים באשר לתופעת ההיעדרות מבית-הספר, והיא נוגעת למידת השליטה שיש לילד הנמנע מבית-ספר על ההתנהגות הנמנעת שלו, או לחלופין - מהי מידת החולי שהתנהגות זו מייצגת. על התמונה הפנומנולוגית של התופעה אין מחלוקת ותיאורה הוא: סירוב ללכת לבית-ספר או להישאר בו למרות לחץ גדול של הורים, של מורים ושל אחרים, ניסיונות שכנוע, האשמות, עונשים וכדומה. הסירוב מלווה בדרך כלל בתלונות סומטיות כמו כאבי בטן, בחילות, הקאות, סחרחורות, כאבי ראש וכדומה בבוקר לקראת ההליכה לבית-ספר או במהלך השהות בבית-הספר.

המאמר יסקור את הספרות הפסיכולוגית המגוונת בנושא זה ואת הניסיונות התיאורטיים השונים שנעשו להגדיר את הגורמים שאחראים לתופעת ההימנעות מבית-הספר ולהסביר את תהליך היווצרותה. לצד הסקירה של החומר הקיים וההתייחסויות השונות לתופעה, ייעשה גם ניסיון להציג גישה אינטגרטיבית רב-ממדית שמסייעת להבחין בין הסוגים השונים של התופעה, בעיקר על-פי הגורמים

1 צילה טנא היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה ומטפלת משפחתית מוסמכת. בעבר הייתה ס' מנהל שפ"ח תל אביב-יפו (גמלאית).

האטיולוגיים הייחודיים שלהם. השמות השונים שניתנו לתופעת ההימנעות מבית-הספר משקפים בדרך כלל את הגישה התיאורטית שאותה בחרו החוקרים על מנת להסביר אותה, את החומרה ואת עומק החולי שהם מייחסים לה. 3 הגישות הנפוצות להסבר התופעה ממקדות את האטיולוגיה שלה:

1. בגורמים אינטרה-פסיכיים ובמבנה האישיות של הילד עצמו.
2. בגורמים משפחתיים ובמבנה הפתולוגי של המשפחה או של אחד ההורים או של הקשר בין הילד להורים.
3. בגורמים הקשורים למערכת בית-הספר: האקלים הבית-ספרי, הדרישות הלימודיות, הקשר בין המורים לתלמידים והיחסים החברתיים בכיתה.

לאחר פירוט הגישות השונות להסבר מקורות התופעה ולדרכי הטיפול המתאימות לכל אחת מן הגישות, ננסה לעשות אינטגרציה שלהן במודל מורכב אחד, שיאפשר הסתכלות רב-ממדית על התופעה של סרבנות בית-הספר תוך הקפדה על בחינה מדוקדקת של המרכיבים השונים ועל עוצמתם (אישי, משפחתי ובית-ספרי).

סרבנות בית-ספר בגילאי הגן ובית-הספר היסודי

אבחנה ראשונה: הפרעת חרדת נטישה או פוביית בית-ספר

פלפס, קוקס ובג'רק, חוקרים מאוניברסיטת ניו יורק, באפלו, מציגים במאמרם *פוביית בית-ספר וחרדת נטישה* (Phelps, Cox, & Bajorek, 1992) את שתי ההפרעות הללו כשונות וכמובחנות לחלוטין זו מזו. וזאת, למרות הדמיון שיש ביניהן - בסימפטום ההימנעות מבית-ספר. גם ב-DSM מופיעות ההפרעות בנפרד, כאשר סרבנות בית-הספר מוזכרת רק כאחת מן התוצאות ההתנהגותיות של כל אחת מהן.

הפרעת חרדת הנטישה - Separation Anxiety Disorder

ההפרעה מוגדרת כדלקמן: חרדה מופרזת מפני עזיבת דמות ההתקשרות (Attachment) מעבר למה שמצופה על-פי הגיל ההתפתחותי הספציפי. ההגדרה של חרדת הנטישה תופסת רק אם החרדה נמשכת לפחות 4 שבועות, מופיעה בראשונה מתחת לגיל ההתבגרות וגורמת למצוקה משמעותית ולפגיעה כוללת בתפקוד האקדמי, החברתי והמקצועי. ההגדרה אינה ניתנת להפרעה התנהגותית דומה אם הופיעה בהתבגרות, מכיוון שאז יטו לכנותה הפרעת פניקה או אגורה-פוביה. הילדים

הסובלים מחרדת נטישה מתקשים מגיל צעיר להיפרד מהוריהם, חווים מצוקה פיזית או נפשית בעת עזיבתם של אלה, ונוטים לדמיין תאונות ומחלות שתוקפות את הוריהם בהיותם רחוקים מהם. הם נמנעים לכן לעזוב את הבית ולצאת לחברים או למחנות קיץ, ומאופיינים לפעמים גם בבית בהתנהגות "נדבקת" ("צל" של הוריהם). עלולים להופיע אצלם קשיים בהליכה לישון, ופעמים רבות צריך יהיה לשבת לידם בהירדמם. בלילה הם נוטים ל"נדוד" למיטת הוריהם ומתלוננים על חלומות בלהה, שבהם קורה דבר-מה רע להוריהם. תלונות סומטיות אופייניות להם מאוד, בעיקר בשעת פרידה או לקראת פרידה צפויה.

לילדים אלה בדרך כלל משפחות שקשורות בצורה הדוקה, וכאשר הם מופרדים מהוריהם הם נוטים להגיב בהתנהגות אפתית ונסיגתית, בהימנעות ובקושי להתרכז. פחדים נלווים מחושך, מחיות, מפושעים ומתאונות ודאגות הנוגעות למוות ולמחלות אף הם נפוצים.

בהיותם לבדם הם עלולים לדווח על חוויות ביזריות כמו הופעת יצורים מוזרים, דמויות שמציצות עליהם ועיניים שבוחנות אותם.

סרבנות בית-ספר מופיעה רק כאחת מן התופעות ההתנהגותיות של הילדים הסובלים מהפרעת חרדת נטישה, וכאשר היא קיימת היא מובילה בדרך כלל לקשיים לימודיים וחברתיים. מצב רוח דיכאוני נפוץ אף הוא אצלם, והוא עלול להפוך למאפיין בולט יותר ויותר בהתבגרותם, שאז תקבל ההפרעה הגדרה של הפרעה דיכאונית או הפרעת פניקה עם אגורה-פוביה. מתבגרים עלולים להכחיש את חרדת הנטישה שלהם, אך היא תתבטא בצורה עקיפה דרך ההגבלה של הפעילויות העצמאיות שלהם (אצל בנים בעיקר) וסירובם לעזוב את הבית. ההפרעה עלולה להתעצם במצבי מעבר ולהגביל אז את יכולתם להתמודד עם שינוי כלשהו, עם מצבי משבר או עם פרידה (מעבר בית-ספר, דירה וכדומה).

שכיחות ההפרעה של חרדת הנטישה באוכלוסיית ילדים ומתבגרים צעירים היא 4%, ושכיחותה עולה במשפחות שבהן האימהות סבלו בעצמן מהפרעות פניקה. החרדה עלולה להימשך לאורך שנים רבות, אך הגילויים שלה בהתנהגות יעלו וירדו כפועל יוצא של תנאים חיצוניים משתנים ושל רמת הביטחון שהילדים יחושו בתנאים הללו. ההפרעה יכולה לעיתים להתפרץ או ל"צאת לאור" בעקבות חוויה מלחיצה (מוות של קרוב, מחלה של הילד או שינוי כלשהו כמו מעבר או הגירה).

כפי שאנו רואים, בתיאור מקיף זה של הפרעת חרדת הנטישה תופעת ההימנעות

מבית-הספר היא רק גילוי התנהגותי ספציפי בתוך ההפרעה הכוללת, אשר גורמיה נטועים בגיל מוקדם ביותר של הילד, במבנה האישיותי המיוחד שלו ובדפוסי הקשר שפיתח עם דמויות ה- attachment הראשוניות בחייו. ההימנעות מבית-הספר נתפסת יותר כמקרה פרטי של חרדה כוללת להיפרד מדמות ההורה בכלל או האֵם בפרט, ופחות כביטוי של פחד מגורם כלשהו בבית-הספר (קונקרטי או סימבולי). הילד חרד להשאיר מישהו מאחוריו (לנטוש) או להישאר לבדו (להינטש) ואינו חושש מפני דבר-מה בבית-הספר או ממשהו שבית-הספר מייצג עבורו. בית-הספר במובן זה הוא רק גורם אקראי שמזמן לילד פרידה נוספת שקשה עליו, וחושף אותו לחרדת הנטישה שמקננת בו זה זמן רב. אירועים שונים בחיי הילד אשר בהם נדרשת התמודדות נוספת ובעיקר אירועים משבריים ומצבי לחץ עלולים להציף את החרדה ולהביאה לביטוי גלוי בסיטואציות מסוימות. בהיעדר סגנונות התמודדות קונסטרוקטיביים עלולה ההימנעות להפוך לדפוס ההתמודדות היחידי הנגיש עבור הילד.

בשפתה של תיאוריית יחסי האובייקט (Winnicott, 1965) אפשר לדבר על חרדת הנטישה כעל הפרעה בקביעות האובייקט, אשר קשורה לאופיו של הקשר הראשוני של התינוק עם אימו, ופוגעת מאוחר יותר ביכולת שלו כילד וכבוגר להיות לבדו. תינוק, אשר בהיותו לבדו חש ברקע את נוכחותה המגיבה והקשובה של אימו, מפתח יחד עם תחושת הלבד גם תחושה של נעימות ושל ביטחון. תחושה זו מופנמת בו, ונוכחותה של האם כאובייקט מיטיב נהפכת לחלק מזהותו של התינוק. המושג קביעות אובייקט אומר, אם כן, שהאם נמצאת כביכול בתוך התינוק ואיתו גם כאשר אין הדבר קורה באופן פיזי ממשי. ילד שלא חווה התנסות כזו עם אימו, או בגלל צמידות-היתר שלה אליו (אֵם מיטיבה מדי) או בגלל הזנחה והיעדר התייחסות יחוש כל פרידה כחוויה של נטישה, של חסר ושל היעדרות.

התיאוריה של מרגרט מהלר מסבירה קשיי פרידה אלה בפגיעה בתהליך הנורמלי של "פירוד-פירוט" (separation-individuation), אשר מתחיל כבר לקראת אמצע שנתו הראשונה של התינוק. הספרציה והאינדיווידואציה שזורות זו בזו ומתאפשרות רק האחת בעזרת האחרת בתהליך הדרגתי, שעובר ממילוי מלא של צרכים ראשוניים ועד לפיתוח חוויות של הישגיות וקומפטנטיות אצל הילד עצמו בריחוק פיזי ורגשי מאימו (Mahler, 1975). השלבים שאותם מדגישה מהלר בדרך אל הפירוד-פירוט הם:

1. שלב הדיפרנציאציה והתפתחות דימוי הגוף, שבו התינוק מתחיל לחקור את גופה של האם מבחוץ וממרחק ולהבחין בינה לבין זרים אחרים (מריטת שיער האם, הכנסת אוכל לפיה).

2. שלב האימון (practicing) שבו הילד מתרגל את התרחקותו הפיזית מן האם (זחילה, הליכה). בשלב זה ישנן אימהות שמאפשרות זאת בנינוחות ואחרות שנכשלות במעבר הזה מסימביוזה למתן תמיכה אמוציונלית ברמה גבוהה יותר, תוך שהן מאפשרות מרחק פיזי רגשי מסוים. הכישלון נובע בדרך כלל מצרכים סימביוטיים של האימהות עצמן. במצב הטוב הופכת האם למעין "בסיס" שממנו הילד מתרחק ואליו הוא חוזר לצורך סיפוק צרכיו או טעינת המצברים הרגשיים שלו.

3. שלב ה- rapprochement (במחצית השנה השנייה) שבו התינוק מודע יותר לסכנות שבהתרחקות מן האם, ומתגלה אמביוולנציה הנוגעת להתרחקות-התקרבות. ההתרחקות פירושה ויתור על האילוזיה של האומניפוטנטיות וחרדה הנוגעת לאובדן האובייקט. בשלב זה התנהגותה של האם היא קריטית. במצב אופטימלי עליה לתת לילד אפשרות לעצמאות ואף לעודד אותו לקראתה, ויחד עם זאת להיות נגישה ופנויה לעמוד לרשותו. פחד ה"פרידה" מלווה את התקופה לכל אורכה והוא נורמלי, אם אינו מוגזם. אופיינית לו אז גם התנהגות של "shadowing", שפירושה לא לתת לאם להיות מחוץ לטווח הראייה של התינוק וכן עלולות אז לפקוד את הילד הפרעות שינה.

בעוד שבתקופה הקודמת היה הדגש על גילוי העולם הדומם, הרי שבשלב זה עובר הדגש ליחסי אובייקט חברתיים. בנוסף לגילויו את אימו כאובייקט נפרד, מגלה הילד גם את אביו וכן את העובדה שקיימים ילדים אחרים. אחד האספקטים השולטים בשלב זה הוא העצב על אובדן האיחוד הסימביוטי, אשר נגדו מתגונן הילד בהיפראקטיביות ובחוסר שקט. מהלר קובעת, ששלב ה- rapprochement הוא רגיש וסוער במיוחד, מאחר שבו מתאחדים קונפליקטים של השלב האורלי, האנאלי והגניטלי המוקדם. קיים הצורך לוותר על האומניפוטנציה הסימביוטית. מתעוררת תחושה מוגברת של הגוף, והאמונה באומניפוטנציה של האם מתחילה להתערער. כמו כן, קיימת התחלה של סופר-אגו ופחד לאבד את אהבת האובייקט כתוצאה מהפנמת הדרישות. שלב זה הוא לכן קריטי להתפתחות הילד, והצלחתו תקבע את התקדמותו לאורך המטלות ההתפתחותיות הרבות כמו: קביעות אובייקט ליבידונלי, יכולת לשאת אכזבות, יכולת לשאת הלם טראומטי בעתיד וקביעת סגנון ההתמודדות שלו עם המשברים בגיל ההתבגרות.

4. שלב עיצוב האינדיווידואציה והתחלה של קביעות אובייקט אמוציונלי. לשלב רביעי זה שאותו מציינת מהלר בדרך ל"פירוד-פירוט" ישנם 2 תפקידים עיקריים: גיבוש ההישג של האינדיווידואציה והשגה של קביעות האובייקט.

ההשגה של קביעות האובייקט תלויה בהפנמה הדרגתית של דימוי פנימי של האם כבעלת קטקסיס חיובי קבוע. זהו השלב שבו הילד מגיע לאיחוד של האובייקט הטוב והרע, שהוא כמובן התנאי להשגה של קביעות אובייקט אפקטיבית. בעוד שב-2 השלבים הראשונים האֵם היא עדיין אובייקט חלקי, בשלב השלישי היא כבר אובייקט אחד שנוצרת כלפיו אמביוולנציה רבה, ואילו בשלב הרביעי יש איחוד של האובייקט הטוב והרע והפנמה שלו ככזה.

הפנמת האובייקט הקבוע מאפשרת נוכחות של דימוי פנימי מתמיד של האם למרות היותה נעדרת באופן פיזי. לעומת האהבה הפרימיטיבית שבשלבים הקודמים, בשלב זה משתנה אופיו של הקשר והוא הופך ליחסי אובייקט בשלים יותר המאופיינים בהדדיות של נתינה ושל קבלה. קביעות האובייקט הליבידונלי מפותחת דיה בהתפתחות תקינה בסביבות גיל 3, ולכן זהו בדרך כלל הזמן הנכון להכניס את הילד לגן הילדים.

משקל רב מושם בתיאוריה של מהלר על אישיותה של האם ועל יכולתה לאפשר לילד מעבר הדרגתי לאורך השלבים שפורטו לעיל. שיבוש בתהליך של הפירוד-פירוט הוא מפתֵח להבנת הופעתם של קשיי פרידה חריפים בהמשך ולהתפתחותה של הפרעת חרדת נטישה כפי שתוארה כאן.

הטיפול המוצע לילדים עם הפרעת חרדת נטישה הוא בדרך כלל טיפול דינמי ארוך טווח, אשר בו הוא מתמודד עם מקורות החרדה המתמשכת, עם הפנטזיות והמשאלות הסמויות של הילד ועם הצרכים החזקים שלו בתלות ובהגנה. בגלל ההקשרים ההדוקים של ההפרעה עם דפוסים משפחתיים והוריים ספציפיים (אשר יפורטו גם בהמשך) יש לשלב בטיפול בילד עבודה משפחתית, או לחלופין הדרכת הורים שיטתית, אשר מכוונת לפיתוח העצמאות של הילד, להפחתת מסרים כפולים ביחס לגדילה, לחופש ולהשתחררות מן הבית ולחיזוק האמון של הילד בעצמו ובסביבה החוץ-ביתית, מעבר לביטחון האישי שמוענק לו על-ידי הוריו ומשפחתו. עבודה מניעתית חשובה ביותר, הן ברמה הכוללת של פיתוח דפוסי הורות תקינים (בתי-ספר להורים) והן ברמה הספציפית יותר של איתור מוקדם של התופעה אצל הילד וטיפול מונע במשפחה ובגני הילדים.

פוביית בית-ספר

פוביית בית-ספר הוגדרה על-ידי פלפס ואחרים (Phelps et al., 1992) בשונה מחרדת נטישה, כמקרה פרטי של פוביה רגילה או של פוביה חברתית. אם הפחד

מבית-ספר נסב יותר סביב דאגות חברתיות, פגיעות פיזיות בילדים, העלבות או התגרויות, נידוי או דחייה, הדיאגנוזה של פוביה חברתית מתאימה. לעומת זאת, אם הפחד נסב סביב משהו שקשור לסיטואציה בבית-הספר עצמו כמו פחד ממבנה בית-הספר, מן השומר בשער, ממורה מסוים, מנסיעה באוטובוס לבית-הספר וכדומה, הדיאגנוזה שנמצאה הולמת לכך היא פוביה רגילה.

האבחנה המבדלת בין פוביה לבין חרדת נטישה נעשית בדרך כלל על-פי הגורמים הבאים:

1. בפוביה גיל ההתחלה הוא מאוחר יותר מזה שבחרדת נטישה.
2. בפוביה הפחד קשור יותר למשהו בבית-הספר ואילו בבית הדברים נראים סבירים.
3. בפוביה אין היסטוריה מוקדמת של קשיי פרידה אחרים (למשל, מחנה קיץ).
4. בפוביה אין לילדים אימהות שמאופיינות ברמת חרדה גבוהה כמו במקרים של חרדת נטישה.

כדי להסביר את ההפרעה הפובית יש להבחין בין פוביה לפחד גרידא. בעוד שהפחד הוא תגובה הסתגלותית למצב חדש לא מוכר או מסוכן אשר מעורר אותנו לפעולה, הפוביה היא פחד בלתי-רציונלי, אשר בא לידי ביטוי ברמות חרדה גבוהות וגורר התנהגות של הימנעות שהיא בלתי-הסתגלותית במהותה. על-אף שהילד מודע לאי-הרציונליות של פחדו הוא מתקשה להתגבר עליו, ורמות המתח הגבוהות שמלוות את הפחד מובילות לעיתים גם לדיכאון ומחריפות על-ידי כך את התנהגות ההימנעות ואת ההסתגרות וההצטמצמות (התנהגותית ורגשית). למושא הפוביה יש בדרך כלל משמעות סימבולית-השלכתית, ונדרש תהליך של אינטרפרטציה על מנת לעמוד על קשריו עם הגירוי הפנימי המעורר. הפרעת הפוביה מוסברת טוב יותר על-ידי התיאוריה הפסיכואנליטית (Freud, 1961) אשר רואה בה השלכה של קונפליקט פנימי לא-מודע והתקתו על אובייקט חיצוני ספציפי. במובן זה הפוביה היא גם מנגנון הגנתי, שמטרתו להקל על ההתמודדות עם הקונפליקט הפנימי החריף על-ידי החצנתו ומיקודו באובייקט מקרי. כאשר אובייקט זה הוא שולי, ההשלכות של הפוביה על התפקוד הן קטנות. אך כאשר אובייקט זה הוא מרכזי כל כך כמו בית-הספר, ההשלכות על הסתגלותו של הילד הן קשות. כמו במקרה המפורסם של הנס הקטן, שפחדו מן הסוס היה בעצם השלכה של הפחד שלו ממשאלות תוקפניות כלפי אביו והתקתן על הסוס, כך יכולה הפוביה ממורה מאיים בכיתה להיות התקה של קונפליקט סמכות עם האב מן הבית אל בית-הספר, על מנת לשמר את הקשר עם

האב ולהימנע מן העימות עימו. הקישור בין קונפליקט רגשי פנימי לבין גורם ספציפי בבית-הספר עד לביטויו בצורה של פוביה מבית-הספר, הוא בלתי-רציונלי באופיו וקשה לפיכך לפענוח. הופעת הפוביה היא בדרך כלל פתאומית מאוד ומפתיעה, גם בעצם פריצתה וגם בעוצמת הסרבנות וההימנעות שכרוכות בה. מכיוון שבית-ספר הוא צורך חיוני ויום-יומי בחיי הילד, ההורים מוטרדים מאוד מגילויים של פוביית בית-ספר וממהרים לבקש עזרה מקצועית הרבה יותר מאשר במקרים של הפרעת חרדת נטישה או של דיכאון. לפיכך, אפשר לראות בפריצה של פוביית בית-ספר אצל הילד גם דרך אקטיבית אם כי בלתי-מודעת שלו, להוציא קשיים פנימיים שלו לאור ולזכות בהתייחסות ובטיפול, מעין איתות וצלצול בפעמון אתרעה שאומר, שהוא מתקשה להתמודד עם תכנים פנימיים מאיימים וזקוק לעזרה מבחוץ.

בעוד שבחרדת נטישה המטרה הטיפולית העיקרית היא לעזור לילד להיפרד מגורם הקשר (attachment) ולפתח יתר-עצמאות, הרי שבמקרים של פוביית בית-ספר המטרה העיקרית היא לסייע לילד להתייצב מול הגורם "המפחיד" ולארגן במהירות את שובו למערכת בית-הספר. הסיבה לחופזה נעוצה באופייה של כל פוביה להתעצם ולהתבצר בהתנהגות נמנעת ומתרחקת ככל שהטיפול נדחה. סכנה נוספת להחרפת הקושי עם הזמן נובעת מן הרווחים המשניים של ההימנעות מבית-הספר (שהייה מוגנת בבית, צפייה ממושכת בטלוויזיה, תשומת לב ייחודית וכדומה). לפיכך, חשוב מאוד לעבוד גם כאן עם ההורים על הפחתת הרווח המשני ועל התנהגות הולמת כלפי הילד בשלבי הטיפול בפוביה עצמה.

מרבית החוקרים את תופעת פוביית בית-הספר מדווחים, כי הטיפולים המוצלחים ביותר היו טיפולים התנהגותיים, ותוצאותיהם נמצאו יעילות הרבה יותר מאלה של הטיפולים ההומניסטיים והדינמיים.

ההתערבויות ההתנהגותיות לקירוב הילד אל גורם הפחד כוללות את כל האסטרטגיות המוכרות עם התאמתן לגיל הילד וליכולת האינטלקטואלית שלו (Gresham & Nagle, 1986; Houlihan & Jones, 1989; Ollendick, & Francis, 1988).

כגון:

1. דיסנסיטיזציה שיטתית - לאחר שנרכשו שיטות הרפיה ודמיון מודרך ולאחר שנבנתה יחד עם הילד היררכיה של הגירויים המפחידים בבית-הספר, מוצגים לו אלה בהמללה או בדרך של דמיון מודרך בסדר עולה, בתנאים שמאפשרים התמודדות יעילה יותר, תוך הכלה של המטפל והרפיה עצמית. שיטה זו עובדת

טוב יותר עם מבוגרים וקשה ליישום עם ילדים, בעיקר צעירים.

2. אימון עצמי תוך מתן תגבור (reinforced practice) - הילד מתקרב הדרגתית לאובייקט המפחיד או לאובייקט דומה (צעצוע), וככל שהוא מעז יותר ולאורך זמן רב יותר הוא זוכה בהגברה מותאמת.

3. שיטות של modeling או חיקוי - הילד צופה בילדים אחרים שמתקרבים לאובייקט המפחיד מבלי שיאונה להם כל רע (בסרט או בחיים).

4. השתתפות פעילה עם ליווי (guided participation) - הילד בא במגע עם הגירוי המפחיד בליווי המטפל או דמות תומכת אחרת, תוך קבלת הנחיות, הוראות וחיזוקים מילוליים ממנו להצלחתו בתהליך ההתקרבות.

ההשתתפות הפעילה עם ליווי נמצאה יעילה ביותר, ושיטת הצפייה בסרטים קצת פחות, אך אפשר להשתמש לסירוגין בכמה שיטות. בשיטת הצפייה בסרטים רצוי שהמצולמים יהיו כמה שיותר קרובים לילד בגיל, במגדר וכדומה.

שיטות טיפול קוגניטיביות אף הן נמצאו שימושיות בטיפול בפחדים בכלל ובפוביית בית-ספר בפרט (Mansdorf & Lukens, 1987). ההנחה היא, ששינוי באמונות ובתפיסות על אודות גורם הפחד עשוי לגרור שינוי התנהגותי. בטיפול יש לסייע לילד להיפרד מאמונות שקריות ומוטעות מסוג "אם אעשה טעות, כל הכיתה תצחק עלי" (פוביה חברתית), "אם אסע באוטובוס אקיא" (פוביה רגילה), ויש להחליף את המחשבות הבלתי הסתגלותיות במחשבות הסתגלותיות בדרך של עיצוב קוגניטיבי והמשגה חיובית. אפשר להשיג טכניקות של "עיגון" על-ידי הכנסת מילה או אובייקט מחזק - אגרוף יד אחת, דמות מקומיקס שמלווה אותו בדרך דמיונית או מילות שיר שנוסכות בטחון. אפשר ללוות תהליכים טיפוליים אלה גם בשינויים מסייעים בתוך השטח על-ידי עבודה עם גורמים במערכת - מורים, נהג אוטובוס, חברי כיתה.

סליגמן מתווה דרכים קוגניטיביות להימנעות מחשיבה פסימית ומנטייה לקטסטרופיזציה ומאמין, שניתן בדרך זו להוריד את רמות החרדה והדיכאון של ילדים, להגדיל תחושות קומפטנטיות עצמית ולהפחית תופעות של הימנעות ונסיגתיות. לצד פיתוח של חשיבה חיובית ודרכים קוגניטיביות לניתוח המציאות ולקבלת החלטות, מציע סליגמן פיתוח מובנה ומונחה של כישורים חברתיים, בעיקר אצל אותם ילדים הסובלים מחרדה חברתית ובעיות בהבנה החברתית (Seligman, 1995).

ספרלינג מביאה תפיסה מחמירה יותר ביחס לרמת החולי המופגנת בפוביות בכלל ובפוביית בית-ספר בפרט (Sperling, 1982). נאמנה לגישה הפסיכודינמית של פרויד, היא רואה את הפוביה כנוירוזה אשר מתפתחת על רקע של קונפליקט מודחק. אך שלא כפרויד, היא אינה קושרת אותה לשלב האדיפלי של ההתפתחות האינסטינקטואלית, אלא לשלב מוקדם יותר - אנאלי ובאופן ספציפי יותר - אנאלי-סדיסטי. ספרלינג מצאה קשר דינמי בין סימפטומים פסיכו-סומטיים לבין התנהגות פובית, והציעה לסווג את הפוביה במקום כלשהו בין הנוירוזה האובססיבית-קומפולסיבית לבין הנוירוזות ההיסטריות, אך קרוב יותר לראשונות. כמו בנוירוזה האובססיבית-קומפולסיבית ציינה ספרלינג את השימוש שהפוביה עושה במנגנונים כמו התקה, בידוד והשלכה, שבעיקר הופכים סכנה אינסטינקטואלית פנימית בלתי נמנעת לסכנה חיצונית שניתן להימנע ממנה. מתוך ההגדרה שלה של הפוביה הכוללת והצגת פוביית בית-ספר כאחד הסוגים שלה יוצא, כי פוביית בית-ספר היא פסיכו-נוירוזה המבוססת על קונפליקטים ועל פנטזיות תת-מודעים. הסיבות שבאמצעותן מסביר הילד את התנהגותו הנמנעת הן רק רציונליזציות, בעוד שהסיבות האמיתיות אינן ידועות לו. גילויים פסיכו-סומטיים הם תחליפים שכיחים לפוביית בית-ספר, מכיוון ש"מחלה פיזית ממש" היא עילה לגיטימית יותר להיעדרות מבית-ספר מאשר קושי מנטלי.

למטרות טיפול מבחינה ספרלינג בין פוביית בית-ספר רגילה (common) או משנית (induced). גיל פריצת הפוביה חשוב אף הוא: פרה-לטנטי, לטנטי, טרום-התבגרותי או התבגרותי. לא חשוב מה יהיו הסימפטומים הגלויים של פוביית בית-הספר, הגורם הדינמי שבסיסה יהיה תמיד - אי-יכולת להיפרד מדמות הורית ולפעול באופן עצמאי הרחק מן הבית. המיקום שלה בפיקסציה בשלב האנאלי מוסבר בהתעוררות של קונפליקט הפרידה בשלב זה, בסמוך להתפתחות המוטורית שמאפשרת התרחקות פיזית אקטיבית מן האם, ובניגוד לשלב המוקדם יותר שבו הילד תלוי באופן פסיבי באם וחסר את האמצעי הנדרש ליזום היפרדות אקטיבית ממנה.

<u>פוביית בית-הספר הרגילה</u> (common) פורצת תמיד סביב אירוע טראומטי המציג לילד סכנה וערעור על יכולתו לשלוט במציאות, ובמובן זה היא דומה בכל המובנים לנוירוזה הטראומטית. המשאלה לשליטה היא בדרך כלל דרך לשלוט בחיים ובמוות, והפחד הפובי הוא בדרך כלל פחד ממוות ומאובדן. האירוע המזמן יכול להיות מוות או מחלה מדומים או אמיתיים של הורה או של אדם אחר המייצג

דמות הורית, או לחלופין מחלה או תאונה של הילד עצמו שכביכול ניצל בהן ממוות. כלומר, האירוע המזמן מייצג תמיד איום אקוטי של פרידה ושל אובדן שליטה על מצב או על אובייקט (בדרך כלל - על האם). החרדה הגדולה שנגרמת על-ידי האירוע הטראומטי גורמת להתגברות של הצורך בשליטה מָגית, שאותה מנסה הילד להשיג על-ידי ההתנהגות הפובית.

בניגוד לפוביית בית-ספר רגילה, הרי הפוביה המשנית (induced) שכיחה יותר אצל ילדים צעירים, ואינה מתחילה באירוע חיצוני דרמטי. הקרקע לצמיחתה של פוביה זו מתפתחת באופן מתמשך עקב מערכת יחסים פתולוגית בין הילד להוריו (אפשר לזהות את הפוביה "המזורזת" בהגדרתה זו על-ידי ספרלינג עם נוירוזת חרדת הנטישה כפי שתוארה קודם). היא עשויה להופיע באופן די מקרי בשלב כלשהו בחייו של הילד, אך בתחקיר לאחור יימצאו אז אינדיקציות להתנהגות פובית בעבר. במקרים אלה מזהה ספרלינג צרכים נוירוטיים באֵם או לחלופין באב, על רקע של קונפליקטים בלתי פתירים שלהם בקשריהם עם הוריהם וסביב הפרידות שלהם מדמויות משמעותיות בחייהם.

כאשר פוביית בית-הספר מהסוג ה"מזורז" או "הפשוט" מופיעה בצורה כרונית, רואה בה ספרלינג סימן להפרעת אישיות חמורה, סימפטום שמייצג הפרעה רחבה. התנהגות הילד עלולה להידמות אז לזו של ילד עם סכיזופרניה סימביוטית, וגם הדינמיקה שתימצא ביחסי הורה-ילד עשויה להיות דומה מאוד.

על-פי האבחנה של הפוביה כמזורזת או כרגילה, כאקוטית או ככרונית, ועל-פי גיל הילד בשעת הפריצה שלה, ממליצה ספרלינג על הטיפול המתאים. שלא כאחרים, אין היא רואה די בטיפולים התנהגותיים או קוגניטיביים ובתהליכים פשוטים להחזרת הילד לבית-הספר, אלא מדגישה את הצורך בטיפול עמוק יותר, אשר יאפשר לילד לא רק לחזור לבית-הספר, אלא גם לשהות בו ללא חרדה. לדעת ספרלינג, החזרה מהירה של הילד לבית-הספר עלולה לא רק שלא להועיל מבחינה טיפולית אלא אף לגרום נזק, כאשר היא מאפשרת להורים לשמר את הקשר החולני בינם לבין ילדם ולא לשנותו. ספרלינג מצרה על כך, שהמורים אינם יודעים להעריך את החומרה שעליה מצביעה פוביית בית-ספר, ומקלים ראש ביחס למצוקה של הילד המפגין סימפטומים אלה.

ספרלינג מציעה לפיכך בכל המקרים שמאובחנים כפוביית בית-ספר משנית - לטפל בהורים אחרי או בד בבד עם הטיפול בילד, ובמקרה של ילדים צעירים מאוד

היא אפילו בוחרת לעבוד עם ההורים בלבד. העבודה עם ההורים מטרתה לסייע להם להבין את הקשר בין דפוס ההתקשרות שבינם לילדם לבין הסימפטום של פוביית בית-ספר. כאשר ההורים מסובכים בקונפליקטים אישיים שלהם מן העבר, היא ממליצה אף על פסיכותרפיה אישית עבורם מעבר לטיפול קצר-מועד שקיבלו שהיה ממוקד בילד.

כאשר הילד בוגר יותר והתנהגות ההימנעות כרונית יותר, ממליצה ספרלינג על פסיכותרפיה בעלת אוריינטציה דינמית גם עם הילד. המטרה שלה היא לנתח ולשנות את המנגנונים העיקריים של ההגנה - הדחקה, בידוד, השלכה, החצנה והתקה, וכך להביא לשינויים מבניים באגו ובסופר-אגו של הילד או של המתבגר. הקונפליקטים הבלתי מודעים יעלו בטיפול, ובתנאים של כוחות אגו מחוזקים יוכל הילד להתמודד עימם בדרך מסתגלת יותר. בטיפול יהיה צורך לעסוק גם בצרכים האומניפוטנטיים של הילד בשליטה.

בפוביות בית-ספר מן הסוג הרגיל (common) אפשר לעבוד רק עם הילד, בעיקר אם הוא מתבגר, ויש לעזור לו בטיפול להבין את המשמעות האמיתית עבורו שיש לאירוע הטראומטי אשר עורר את הופעת הפוביה.

נראה, כי הוויכוח על הטיפול הנכון בילדים הסובלים מפוביית בית-ספר מעוגן בפירושים התיאורטיים השונים ובתפיסות השונות על חומרת התופעה ומקורותיה. עם זאת, אין הכרח בדיכוטומיה מוחלטת בין טיפולים התנהגותיים וקוגניטיביים לבין טיפולים דינמיים, ויש מקום לחשוב על שילוב הולם בכל מקרה לגופו. החזרה מוצלחת של הילד לבית-הספר עשויה לעצור את היווצרותם של מעגלי קסמים שליליים אשר מקטינים את יכולת ההתמודדות של ילדים (כמו - פיגור בלימודים, בידוד חברתי, תחושות אישיות של התגברות המחסום הרגשי בפני בית-הספר וכדומה). העובדה שילדים נמצאים בשלבים קריטיים של התפתחותם בתקופת בית-הספר אף היא שיקול חשוב בדאגה לטיפול מהיר בתופעות המאופיינות בהימנעות, בצמצום ובנסיגתיות. עצם ההתגברות על הסימפטום המחבל יש בה כדי לנסוך בילד תחושת קומפטנטיות, שמשפיעה מצידה על התמודדויות שלו עם מצבים משבריים בעתיד (self-efficacy).

עם זאת, לאחר שהילד חזר לבית-הספר יש מקום להרחיב ולהעמיק את הטיפול, כך שייגע גם במניעים ובמקורות של תופעת הפוביה ובקונפליקטים המודחקים שבסיסה. לכן, שילוב של המשפחה בטיפול על-פי אופייה של הפוביה ומקורותיה הוא חיוני ביותר.

בטיפולים דינמיים ומשפחתיים יינתן מקום לאספקטים הדיכאוניים והחברתיים של הפוביה, לצד אלה ההימנעותיים ולגורמים אישיותיים ומשפחתיים רחבים יותר, כפי שפורט בתיאור ההפרעה.

אבחנה שנייה: פוביית בית-ספר והפרעת חרדת נטישה, או סרבנות בית-ספר תגובתית

בניגוד לתיאור התופעה של ההיעדרות מבית-הספר כסימפטום של אישיות מופרעת או נוירוטית ושל דפוסי התקשרות בעייתיים וסביבה משפחתית פתולוגית, מציגים חוקרים רבים המשגה אלטרנטיבית לתופעה, אשר מתארת אותה כתגובת הימנעות רגילה מסביבה שהיא בלתי נעימה, בלתי מספקת ואפילו עוינת לעיתים. התופעה מכונה על-ידם לפיכך פשוט "סרבנות בית-ספר" (S.R.B. School Refusal Behavior - ובעברית סר"ב - שורש של סרבנות). זווית הראייה מוסטת מן הילד ומן המשפחה אל בית-הספר ואל צוותו כתורמים לאטיולוגיה של סרבנות בית-הספר וכמשמרים אותה. גישה זו מובאת בהרחבה על-ידי פילינגטון ופירסל (Pillington & Piersel, 1991). על-פי החוקרים הללו, קיימים בבית-ספר גורמים אינהרנטיים בעלי פוטנציאל מזיק או מעורר חרדה ודחייה אצל ילדים. מעבר לזה, ישנן נסיבות נוספות שעלולות לחבל במיוחד בדרכם של ילדים ספציפיים בעלי נתונים אישיים שיוצרים בסיס נמוך יותר להתמודדות לימודית או חברתית מוצלחת (ילדים לקויי למידה למשל, ילד שמן במיוחד, ילד עם ליקוי פיזי מסוים, ילד עם כישורים חברתיים נמוכים יותר וכדומה). המשגה זו הופכת את אווירת בית-הספר למרכיב מרכזי, ראשוני ולא משני, בזיהוי הסיבות לסרבנות בית-ספר, והיא נעזרת בתיאוריות למידה במקום בתיאוריות אישיותיות דינמיות על מנת להסביר את תופעת ההימנעות מבית-הספר. התיאורטיקנים שעליהם מתבססות הפרשנויות של חרדת הנטישה או של הפרעת הפוביה מדברים על בית-הספר רק כעל מטרה שאליה מותקת או מכוונת החרדה, ומתעלמים מכך, שילדים רבים מדגישים תופעות שונות בבית-הספר עצמו כמקור הפחדים שלהם. תיאורטיקנים אלה מתייחסים לדיווחים רבים של ילדים על האיום שהם חשים עקב מורה עוקצני או צעקני, חבר כיתה אלים או מעליב, כישלון לימודי חוזר, פחד ממבחנים וכדומה כביטויים של קשיים ראשוניים אובייקטיביים של הילדים עצמם או של הוריהם, רציונליזציות, השלכות או עילות להישארות בבית. הם מבטלים לכן גם את יעילותם של שינויים סביבתיים קונקרטיים כגון החלפת כיתה או מורה כדרכים אפשריות פשוטות לפתרון חלק מתופעות ההימנעות מבית-הספר.

פילנגטון ופיירסל אשר שמים דגש על השפעת בית-הספר רואים בגישה תיאורטית כזו פרשנות בלתי-אחראית מספיק והתעלמות מכוחו ההרסני של בית-הספר ומן ההשפעה האפשרית - לטוב או לרע - של נסיבות בית-ספריות על תפקודם של הילדים בו.

גורמים בית-ספריים שנבדקו על-ידם ואשר נמצאו קשורים לריבוי תופעות של סרבנות בית-ספר היו:

1. גודל בית-הספר - נמצא קשר מובהק, המצביע על כך, שככל שבית-הספר גדול יותר כן נמצאו בו מקרי סרבנות בית-ספר רבים יותר, עד שהדבר מפסיק להשפיע (קשר עקומה ולא קשר לינארי).
2. רמת הפיקוח המוסדי - ככל שהפיקוח נוקב יותר וחוקי המשמעת נוקשים ורבים יותר, כן גוברת תופעת הסרבנות.
3. איכות הקשר עם ההורים - ככל שהקשר עם ההורים טוב יותר, כן פוחתות תופעות של סרבנות בית-ספר.
4. סוג הקשר בין צוות בית-הספר לתלמידים - ככל שהקשר בין הצוות לתלמידים קרוב יותר כן קטן מספר מקרי סרבנות בית-ספר.

בית-הספר בעצם מהותו יוצר נוגדנים אצל תלמידים בגלל שגרת לימודים, שהות מחייבת בתוך הכיתה, לחץ לימודים ובחינות, חוויות של כישלון לימודי, לחצים חברתיים, לחצים וציפיות של הורים ועוד. הכותבים מציגים מחקרים רבים אשר מאששים את ההשערה שלהם ביחס למקומו המשמעותי של בית-הספר כגורם ליצירת פחדים והימנעות ממנו. בדירוג כוללני של פחדי ילדים מציינים ילדים פחדים רבים יותר שקשורים לבית-ספר מאשר לכל גורם אחר בחייהם (פחד מבחינה, פחד לאחר לכיתה, פחד להיענש ולהינזף, פחד לגשת ללוח, פחד מטעויות כתיב, פחד לקרוא בקול, פחד ממתמטיקה, פחד לענות בכיתה, פחד מתעודה רעה, פחד להישלח למנהל, פחד לקבל הערה הביתה, פחד מאלימות ומלעג של חברים ועוד ועוד). חלק מהפחדים הללו מדורגים במחקרים רבים בין עשרת הפחדים העיקריים בחיי ילדים.

במחקרים אחרים הביעו תלמידים רבים קושי לענות על הציפיות של הוריהם ושל מוריהם, וחששו לאכזבם במהלך דרכם הלימודית. רבים ציינו, שהיו רוצים שיפחיתו את הלחץ מעליהם ושהמורים יאטו את הקצב. גם תלמידים טובים הביעו קשיים מסוג כזה בנוסף לחששות נוספים מפני תחרות, קנאה ועוינות מצד חבריהם.

בסקר של סטודנטים על זיכרונות מבית-ספר ציינו 95% ש"קורבנו" (מלשון קורבן) על-ידי מוריהם במבחנים ובציונים, ו- 35% אף טענו שהמורים פגעו בהם והנמיכו אותם בפני חבריהם. הכותבים מצטטים במאמרם את ממצאיו של ג'קסון (Jackson, 1968), אשר צפה בתהליכים בכיתה שמסבירים סרבנות בית-ספר, ואיתר

4 גורמים עיקריים של אי-שביעות רצון אצל תלמידים:

1. דחיינות - הכול נדחה, והתלמיד נאלץ כל הזמן לחכות לדבר-מה שיקרה - ליציאה להפסקה, לקבל רשות דיבור בכיתה, ללכת לשירותים, לקבל תוצאות בחינה...
2. חוסר תשומת לב - תלמידים רבים חשים שאינם נשמעים ואינם נראים למרות בקשותיהם ופניותיהם למורה או למנהלת (המורים תמיד עסוקים במשהו).
3. הפרעות אובייקטיביות - בכיתה נשמעים רעשים ברקע כל הזמן וגורמים מסיחים רבים.
4. הסחה חברתית - תלמידים מוטרדים יתר על המידה בעטיים של גורמים חברתיים. ההסחה פוגעת בלמידה ומתנגשת עימה.

הכותבים מסכמים, כי בית-ספר מעביר באופן ברור מסר שהוא טוב לטובים ומתאים למצליחנים, והוא מזמן כישלונות רבים לאלה שמתקשים מבחינה לימודית ונדחים חברתית. מסיבה זו למשל, קבוצות של ילדים עם קשיי למידה מסווגות לעיתים קרובות בקטגוריה של סרבני בית-ספר, וכך גם קבוצות של ילדים עם כישורים חברתיים לא מפותחים. הם מצביעים גם על האווירה התחרותית בבית-הספר כאחראית לאברסיביות שלו כלפי ילדים רבים. בית-הספר מואשם בכך, שהוא בעצם מוביל לכישלון ולא מאפשר לחלק ניכר מהתלמידים להתמיד בניסיונות להשתפר (אם לא יתאמצו - ייענשו ואם יתאמצו ועדיין לא יעמדו בדרישות ייחשבו לטיפשים). בית-הספר לא מעניק בדרך כלל הערכה מספיקה לתהליכים ולמאמץ, ושם דגש-יתר על הישגים ועל תוצאות סופיות.

ניתן כמובן לאתגר הסבר זה של פילינגטון ופירסל לתופעת ההימנעות מבית-הספר באמצעות השאלה - מדוע חלק גדול מן הילדים אינו מפתח סרבנות בית-ספר אקטיבית למרות הגורמים האברסיביים בבית-הספר. תשובתם ותשובת התומכים האחרים במרכזיות בית-הספר ביצירת ההפרעה תהיה, שגם אם עובדה זו נכונה, הרי שעדיין ההיגדים הבאים שלהם משמעותיים ביותר בהסבר התופעה וחייבים להישמע:

1. בית-הספר הוא הגורם הראשוני ליצירת תופעת הסרבנות, והגורמים האישיים האינטרה-פסיכיים והמשפחתיים הם משניים (מסייעים או בולמים).
2. ההפרעה של סרבנות בית-ספר היא בטווח הנורמליות יותר מאשר בטווח החולי הנפשי, בגלל האספקטים התגובתיים המשמעותיים שלה.
3. הטיפול בכל מקרה חייב להיעשות בשיתוף מערכת בית-הספר ולא רק עם הילד

ועם המשפחה, ועליו להיות גם ישיר (החלפת כיתה וכדומה) וגם מניעתי - עקיף (יצירת אקלים בית-ספרי מתאים).

גם אם לא נקבל בפסקנות ובקיצוניות אמירות אלה ביחס לחלקו של בית-הספר ביצירת הסלידה ממנו, הרי שלא נוכל להתעלם מן ההשלכות הרבות של מה שקורה לילד במסגרת בית-הספר על עיצוב אישיותו, על התנהגותו ועל יחסו למסגרת זו.

בגלל חוק חינוך חובה מבלים ילדים רבים שנים רבות מחייהם הצעירים בבית-הספר. מרביתם נראים מסתגלים ומפיקים תועלת ממנו. אך אותם מעטים שקשה להם במיוחד להסתגל לתנאיו או שמתנגדים ללכת לבית-הספר צריכים לעורר עניין ולהניע אותנו לנסות לאתר ולמנוע את המכשולים הרבים שבית-הספר מזמן לתלמידיו. מבלי להפחית מחשיבות הבית והמטען הרגשי והשכלי שעימו מגיע הילד למערכת החינוך, אין ספק שלקורה בבית-הספר השפעה גדולה על התפתחותו הכוללת של הילד בכל תחום ותחום בחייו - דימוי עצמי, יכולת למידה, יחסים בין-אישיים ומערכת ערכים. דאגה לאווירה בית-ספרית בונה ומאפשרת, לשיטות לימוד והערכה דיפרנציאליות, לדרכי משמוע ולדפוסי תקשורת נאותים בין בית-הספר להורים, בין תלמידים לתלמידים ובינם למורים, כל אלה יועילו לכל התלמידים כולם ולא רק לאלה ש"מצביעים ברגליים" נגד בית-הספר על-ידי הסירוב לבקר בו.

סרבנות בית-ספר בגיל ההתבגרות

אבחנה שלישית: סרבנות בית-ספר או דיכאון

האבחנות הבאות, השלישית והרביעית, חשובות במיוחד להסבר תופעת סרבנות בית-הספר בגיל ההתבגרות, בעוד שהאבחנות הקודמות בין חרדת נטישה, פוביית בית-ספר וסרבנות תגובתית לבית-ספר התייחסו יותר להסבר התופעה בקרב ילדי גן ובית-הספר היסודי. לדעת רבים, סרבנות בית-ספר, בעיקר בגיל ההתבגרות, נובעת פעמים רבות מדיכאון. בסקירה ובהערות ביחס לשאלון של "סיווג וטיפול" מאשש קירני (Kearney, 1993) השערה זו בעזרת מחקריהם של חוקרים רבים בתופעת ההימנעות מבית-הספר בגיל ההתבגרות. הראשון שבדק זאת היה הרסוב, אשר מצא אחוז גבוה של בעלי קווים דיכאוניים בין סרבני בית-ספר מתבגרים אשר נעדרו מבית-הספר על מנת להישאר בבית (בניגוד לאלה שנעדרו מבית-הספר ושוטטו מחוצה לו - תיאור תופעה זו בפרק הבא) (Hersov, 1960). גם ברנשטיין וגורפינקל מצאו, כי מתוך

26 סרבני בית-ספר 50% ענו על ההגדרה ב- DSM3 של אפיזודות דיכאוניות חמורות, ועוד 5% התאימו להגדרה של הפרעת הסתגלות עם מצב רוח דיכאוני (Bernstein & Garfinkel, 1986). כך, יותר מ- 2/3 מהם סווגו בקטגוריה הכללית של הפרעות אפקטיביות. הדבר מוכיח, כי ילדים עם רמת חרדה גבוהה וסרבנות בית-ספר עלולים להיות בלתי מאובחנים באופן קליני מילדים עם דיכאון. הסימפטומים ההתנהגותיים שנמצאו היו קשים למדי והם מאפיינים הפרעות אפקטיביות של מתבגרים: עייפות וקשיי ריכוז, הפרעות שינה, מחשבות אובדניות, הערכה עצמית נמוכה, פחדים מפני כישלון ודחייה, נסיגתיות חברתית, בעיות סומטיות ותחושות אשמה חזקות. קירני מצטט גם את ממצאיהם של קזדין ושטראוס (1987) אשר טענו, שילדים רבים שהופנו בילדותם בגלל הפרעת חרדת נטישה או פובייית בית-ספר הם בעצם ילדים דיכאוניים שלא אותרו או שלא אובחנו ככאלה (Kearney, 1993). בדרך כלל נמצאה גם אצל הוריהם של מתבגרים אלה קונסטלציה דיכאונית עם גוון פרנואידי-השלכתי, ומערכת היחסים שלהם עם הילדים אופיינה באמביוולנטיות רבה, כאשר ההורים לוחצים מצד אחד ודוחפים להישגים, ואילו מצד אחר הם מחזקים את התלות של הילד בבית ומרפים את ידיו על-ידי העצמת החרדה מפני הסיכונים שבחוץ.

תרומה חשובה להסבר תופעת הסרבנות על גווניה השונים הוצעה על-ידי חוקרים אלה באמצעות דירוג סרבני בית-ספר בסולם של אפקטיביות שלילית. וזאת, על מנת שאפשר יהיה להעריך את רמת החולי שבסימפטום ההתנהגותי הזה ואת עומק הבעיה.

באמצעות סולם האפקטיביות השלילית שהוצע נבדקות רמות חרדה, כעס ודיכאון, ואפשר שהילדים עצמם, הוריהם ומוריהם ימלאו אותו. דירוג סרבני בית-ספר על סולם זה מוסיף ממד של עומק להערכת תופעת ההימנעות מבית-ספר, ומונע את הקביעה הדיכוטומית ביחס לתופעת סרבנות בית-ספר של טווח בריא או טווח חולה, כפי שנעשה על-ידי החוקרים הקודמים (אלה של תיאוריית חרדת הנטישה מחד-גיסא מול אלה של תיאוריית הסרבנות כתגובה לתנאים הספציפיים בבית-הספר מאידך-גיסא).

חשוב אם כן לאבחן את עוצמת האספקט הדיכאוני, על מנת להתאים את הטיפול הנכון ביותר למתבגר הנמנע מבית-הספר. לשם כך יש להשיג נתונים ממקורות שונים: מן המורים, מן ההורים ומן הילדים עצמם, וכן מתקופות שונות של חייהם, זו הנוכחית וההיסטורית-התפתחותית. כאשר האספקט הדיכאוני נמצא משמעותי, על הטיפול להיות גם התנהגותי - קירוב לסביבת בית-הספר המאיימת, וגם דינמי - עיבוד

רגשות של כעס או של אשמה והתמודדות פחות הרסנית עימם. עבודה עם ההורים חשובה גם היא, הן על מנת לצמצם חיזוקים משניים להימנעות מבית-הספר (במידה שאלה משמעותיים), הן על מנת לאתר קונפליקטים משפחתיים שבעטיים במידה זו או אחרת האפקט הדיכאוני ולטפל בהם, והן על מנת להגביר את רגישות ההורים למצוקת המתבגר הדיכאוני ולחזק אותם ביכולת ההכלה שלהם אותו ובתמיכה הרגשית בו. במקרים של דיכאון קשה או מתמשך יהיה צורך לערב ייעוץ או טיפול פסיכיאטרי.

אבחנה רביעית: פוביית בית-ספר או השתמטות מבית-ספר (truancy)

תופעת ההשתמטות מבית-הספר אופיינית אף היא יותר לתחילת ההתבגרות ולהתבגרות המאוחרת ופחות לגילאים הצעירים. האבחנה העיקרית שנעשתה בינה לבין פוביית בית-הספר התבססה על ילדים עם פוביית בית-ספר אשר בהיעדרם בוחרים לשהות בבית, בניגוד לילדים המשתמטים הבורחים פעמים רבות מבית-הספר על מנת לשוטט מחוץ לכל מסגרת. תופעת ההשתמטות מבית-ספר הוצמדה לפיכך פעמים רבות לתופעת השוטטות (vagrancy) וסווגה בקטגוריה של הפרעות התנהגות (conduct-disorder). המניע להשתמטות לא נתפס כפחד או כחרדה מפני גורם כלשהו בבית-הספר, אלא יותר כהתנגדות לקבל סמכות, גבולות ומסגרת.

ג'ונסון ואחרים (Johnston, Falstein, Szurek, & Svenden, 1941) היו הראשונים שהבחינו בין פוביית בית-ספר לבין השתמטות מבית-ספר, ומאז היה נראה שיש הסכמה על כך שאלו הן קטגוריות נפרדות. מקובל על החוקרים להסכים לכך, שהמשתמטים לא רק שמבלים את זמנם מחוץ לבית, אלא אף מנסים להסתיר את עובדת היעדרותם מבית-הספר, ולכן פעמים רבות הוריהם אינם מודעים לעובדה זו. כמו כן, מגלים המשתמטים רק לעיתים רחוקות תופעות סומטיות של אי-נוחות ושל חרדה, ביקוריהם בבית-הספר נוטים להיות בלתי סדירים (ביקורים והיעדרויות לסירוגין) והם נוטים פעמים רבות להשיג הישגים לימודיים נמוכים ומאופיינים בהתנהגויות א-סוציאליות נוספות. בניגוד להם, הילדים הפוביים מרבים להתלונן על בעיות סומטיות ועל פחדים קשים, נעדרים מבית-ספר על בסיס קבוע, הוריהם מודעים להיעדרותם מכיוון שהם בדרך כלל מבלים בבית כאשר אינם בבית-ספר, והישגיהם הלימודיים המדווחים הם בדרך כלל ממוצעים או למעלה מזה.

המונחים של "התאמה לאגו" או "אי-התאמה לאגו" סייעו בהסבר האבחנה בין

הילדים הפוביים והילדים המשתמטים מבית-הספר. בעוד שתופעת ההשתמטות נתפסה כבלתי-זרה לאגו ego-syntonic, לא יוצרת קונפליקט, חרדה או אשמה ומשמשת חוליה אחת בשורה של התנהגויות אופוזיציוניות רבות אחרות, הרי שהפוביה תוארה כזרה לאגו (ego-alien) ולכן מעוררת חרדה, מצוקה ואשמה.

הרקע המשפחתי של הילדים נמצא אף הוא שונה (פירוט נוסף בפרק הבא אשר מתאר דפוסים משפחתיים שונים). נמצא, שהילדים המשתמטים באים בדרך כלל מבתים בלתי יציבים או הרוסים, שמערכות הזוגיות בהם מאופיינות בריחוק ובמריבות, ולהם גם היסטוריה של עזיבות זמניות או ארוכות של הדמויות ההוריות, בעוד שמשפחות הילדים הפוביים אופיינו יותר במעורבות-יתר, בהגנתיות, בחודרנות בחוסר מרחק ובעידוד דפוסים תלותיים.

עם תיאור הרקע המשפחתי הקשה של ילדים משתמטים מבית-ספר קשה שלא לתהות על ההפרדה הדיכוטומית שנעשתה בספרות המקצועית בינם לבין ילדים פוביים או דיכאוניים, ועל ההתכחשות לאפשרות של איתור מצוקה רגשית או חרדה בהתנהגותם. אין להוציא מכלל אפשרות, שההתנהגות הלעומתית היא אצל חלקם לפחות החצנה (acting out) של תחושות דיכאוניות, של פחדים או של תחושות דחייה וכעס. הבריחה מבית-הספר ומההתמודדות עם דרישות לימודיות ואחרות עשויה להיות רק אחד הביטויים של אי-השקט הפנימי של ילדים אלה, של כישלונות לימודיים מתמשכים ושל דימוי עצמי שלילי שלהם. השוטטות וההתגודדות בחבורות שוליות הן פעמים רבות המוצא היחיד עבורם לחיפוש מסגרת התייחסות וקבלה, בהיעדר משפחה שיכולה למלא אחר הצרכים לקשר ולתמיכה. פחד מפני תגובה הורית אלימה ומענישה וקונפליקט סביב סמכות (בעיקר עם האב) יכולים לגרום להם להישאר ברחוב, גם כאשר הם חשים מצוקה ונזקקים להוריהם עד מאוד. הידיעה שהבית אינו מסוגל ממילא לתמוך ולעזור עלולה אף היא לתרום לחיפוש מקורות תמיכה חליפיים בחבורות.

ההסתייגות שמוצעת כאן להסבר תופעת ההשתמטות מקשה עוד יותר על האבחנה, הופכת אותה מורכבת יותר ואינה מוציאה מכלל אפשרות את החפיפה החלקית של תופעת ההשתמטות עם הפרעת הפוביה או עם דיכאון. בטיפול במקרי ההשתמטות קיימת נטייה להשתמש בחוק כגורם מעניש או לפחות מרתיע. מקובלת ההצמדה של קצין ביקור סדיר או פקיד סעד לילד המשתמט בניסיון לבנות מחויבות הדוקה יותר הן של הילד והן של הוריו לביקור הסדיר בבית-הספר. השימוש בחוק הוא חשוב בגלל הצורך להעניק ממד סמכותי, מחייב ומגביל לנוכח ההתנהגות

הלעומתית והאנטי-סוציאלית. אך ברוב המקרים אין בזה די על מנת להחזיר את הילד או הנער לבית-הספר ולהפוך אותו לתלמיד מן השורה, מסתגל, לומד ומקבל מרות. הטיפול הנדרש הוא על-פי רוב רב-ממדי באופיו, מקיף וכוללני, ועליו לערב פעמים רבות סמכויות טיפוליות וגורמים שונים נוספים בחיי הילד (מורה, מדריך או חונך, מנהל בית-ספר והורים).

הסכנה העיקרית במקרי ההשתמטות היא בנשירה הדרגתית מתוך המערכת תוך התעלמות של גורמים בבית-הספר והימנעות שלהם מנקיטת צעדים בולמים. הסיבה לכך נעוצה בעובדה, שהילדים המשתמטים הם פעמים רבות מטרד התנהגותי לא קטן, וההנשרה שלהם פותרת בעיות רבות למורה, לתלמידים ולגורמים בית-ספריים אחרים. ההתנערות של בית-הספר מהתמודדות אמיתית ומורכבת עם מקרי ההיעדרות עלולה להאיץ את תהליך ההידרדרות שלהם ולסלול בפניהם את הדרך אל מסגרות אנטי-סוציאליות ואל עולם העבריינות (זאת, בנוסף להיעדר היכולת להכלה או להגבלה של משפחותיהם).

התיאוריה של בלוס (Blos, 1979) על שחזור חוויית individuation-separation בגיל ההתבגרות ב-second separation מסבירה היטב הופעות נשנות של חרדות נטישה בגיל ההתבגרות עד כדי תופעות של דיכאון או של התנהגות לעומתית. במרוצת התהליך ההתפתחותי הטבעי של ההתנתקות של המתבגר ממשפחתו, מופיעה בתחומים מסוימים רגרסיה לתפקודים ולתחושות בילדות. הירידה בתמיכה של ההורים שגורמת לחולשה מסוימת של האגו ויחד איתה ההתגברות של הדחפים ושל היצרים מעוררים מחדש קונפליקטים, תחושות, זיכרונות וחוויות שהמתבגר חווה בילדותו (למשל, קונפליקטים של ילד עם אבא סמכותי או עם אֵם מפתה, שבמהלך הילדות וגיל החביון נראה היה שנמצא להם פתרון כלשהו, אך בגיל ההתבגרות קונפליקטים אלו מוחרפים ושבים וחוזרים כביכול לחיי המתבגר כאשר עתה עליו למצוא להם פתרון הולם יותר). הנקודה המרכזית בתיאור זה היא, שבכל שלב בהתבגרות עולה צורך חזק מאוד של המתבגר לשוב ולהתמודד עם חלקים רגרסיביים שמושכים אותו מחדש לילדות שלו. אחת הסכנות האורבות למתבגר בתהליך ההתבגרות נובעת מן הצורך העז שלו להגיע לסיפוק צרכים ודרישות אמוציונליים, שמושך אותו לפנות שוב אל ההורים, כלומר אל אותם אובייקטים אינפנטיליים שהיו טובים מאוד ומספקים בזמן הילדות. פנייה מחודשת זו אליהם עלולה לסכן את התהליך של האינדיווידואציה ואת פיתוח העצמאות, ולעורר מחדש וביתר עוצמה חרדות של פרידה ושל נטישה (Blos, 1979).

בלוס סבור, שתהליך של רגרסיה הכרחי להתפתחות פרוגרסיבית בגיל ההתבגרות. כלומר, על המתבגר להגיע מחדש בצורה לא מודעת בדרך כלל או לפעמים על גבול המודע, למפגש עם אותם חלקים של הילדות שלו ולאותן נקודות קונפליקטואליות, על מנת שהפעם, דהיינו, בגיל ההתבגרות, הוא יוכל להתמודד איתם בצורה אחרת, בוגרת יותר.

תהליך ההתנתקות מהדמויות של ההורים מלווה בחוויה של אובדן של אותן דמויות ראשוניות שהיו כל כך חשובות לילד, ועל כן מזהים לעיתים לאורך התהליך רגשות דיכאוניים, שמזכירים מאוד את הרגשות האופייניים למצבים של אבל. התמודדות הולמת של המתבגרים ושל הוריהם עם התנהגויות רגרסיביות ועם תחושות קשות, עשויה להכתיר בהצלחה את מאמצי ההיפרדות החדשים. ואילו, תגובות בולעניות וחודרניות מאוד של ההורים או תגובות דוחות שלהם עלולות להקשות על התהליך הטבעי ולעודד נסיגתיות-יתר אצל המתבגר (דיכאון, אגורה-פוביה וכדומה) או להיפך, מרדנות והתנגדות, וצורך לבטא עצמאות-יתר (בדרך של השתמטות ושוטטות כפי שתוארו לעיל).

תבניות אינטראקציה משפחתית המאפיינות סוגים שונים של סרבנות בית-ספר

חוקרים רבים הדגישו את חשיבות האינטראקציה המשפחתית ביצירת האטיולוגיה של הימנעות מבית-ספר, גם כאשר הגדרות הבעיה היו שונות זו מזו (פוביה, חרדת נטישה, דיכאון או השתמטות).

בולבי, אשר מייחס חשיבות ראשונית במעלה לקשרי attachment ראשוניים המתפתחים בין הילד לאימו ולהשפעתם על תפקודו הבריא בעתיד ועל דפוסי התקשורת הבין-אישית שלו, מתאר 4 תבניות עיקריות של אינטראקציה משפחתית המאפיינות את מרבית המקרים של סרבנות בית-ספר שנותחו על-ידי החוקרים השונים (Bowlby, 1973). תבניות ספציפיות אלה תפורטנה כאן בניסיון לקשרן לדפוסים משפחתיים רחבים יותר שבהם אנו נתקלים בספרות ובשדה. הדגש של בולבי על תבניות הקשר בתוך המשפחות של הילדים המפגינים סימפטומים של פוביית בית-ספר והימנעות ממנו, מצביע בעצם על כך, שהוא מזהה את התופעה בעיקר באספקטים ההתייחסותיים וההתפתחותיים שלה, בדומה ל- induced phobia, שאותה תיארה ספרלינג כקטגוריה אחת ספציפית בסינדרום כללי רחב יותר (Sperling, 1982).

תבנית אינטראקציה משפחתית מסוג A[2]

האֵם (ולחלופין האב) סובלת מחרדת נטישה כרונית בהקשר לדמויות ההתקשרות הראשוניות שלה, והיא שומרת את הילד בבית כדי שלא תישאר לבדה. הילד הופך להיות בלי משים לשומר של האֵם, לממלא צרכיה ולזה שמפצה אותה על תחושות של אובדן, של אהבה ושל ביטחון וקשר בילדותה.

אימהות רבות אינן מודעות כלל לחלקן בשמירה על הילד בבית, ומאמינות שהן עושות הכול על מנת לדאוג לטובתו ולהתפתחותו התקינה. רק לאחר תהליך טיפולי ומפגש חוזר שלהן עם החסר שלהן בילדותן המוקדמת מגיעות האימהות למודעות ביחס לחלקן בהימנעות של הילד מבית-הספר. קליין (Klein, 1945) מתארת מקרים שבהם האם עצמה מפתחת סימפטומים פסיכו-סומטיים כאשר ילדהּ הולך לבית-הספר. ג'ונסון ואחרים (Johnson et al., 1941) מתארים מקרים שבהם לאחר שילד אחד במשפחה שוחרר מהאחיזה של האם או של ההורים, ילד אחר "מגויס" מיד למלא את מקומו, והבעיות של ביקור סדיר בבית-ספר מועברות אליו. תבנית אינטראקציה משפחתית זו מאופיינת לעיתים קרובות בהחלפת תפקידים בין האם לילד, כאשר הילד מקבל תפקיד הורי מרגיע, מסייע, מטפח ונוסך ביטחון, ואילו האם חוזרת לחלקים הילדיים והנזקקים שלה. גם אִם כלפי חוץ נראה כאילו הילד מקבל פינוק והגנת יתר, התמונה שתתגלה בטיפול תהיה פעמים רבות היפוך מלא של תפקידים, שבו ההורים משתמשים בילד למילוי צורכי התלות ואי-הביטחון שלהם ולהחזרת הקשר האבוד שלהם עם דמות הורית מעברם, וכך מונעים מן הילד מגעים וקשרים עם בני גילו ועם מבוגרים משמעותיים אחרים (קרובי משפחה, מורים וכדומה).

הקשר של הילד עם הוריו יתאפיין בתבנית אינטראקציה זו בסימביוטיות, וקשה יהיה להתערב בו וליצור הפרדה ואי-תלות ללא תהליך טיפולי פרטני או משפחתי. בדרך כלל, תהיה עדיין האֵם בקשר אמיץ אם כי אמביוולנטי מאוד וקונפליקטואלי עם אמהּ שלה. מפתיע יהיה לעיתים לגלות, שהאם משחזרת בדפוס היחסים שלה עם ילדיה דפוס הדומה מאוד לזה שהיה לה עם אמהּ שלה כאשר גם היא נדרשה להכיל את צרכיה של אֵם תובענית ונרקיסיסטית, ובדרך כלל לא עמדה בכך וחשה מאכזבת ועקב כך נדחית או ננטשת.

חוויית הקשר עם האם הייתה מותנית וחסרת ודאות וביטחון. פעמים רבות נמצא,

---

2 החלוקה הבסיסית ל-4 תבניות האינטראקציה המשפחתית לקוחה ממאמרו של בולבי, ואילו ההרחבות וההתאמות לאפיונים השונים של ההימנעות מבית-הספר נעשו על-ידינו.

שהאימהות (או לחלופין - האבות) היו בעצמם סרבני בית-ספר בילדותם. מחקר של גולדברג על 17 מקרים של פוביית בית-ספר הראה, שהורי מחצית מהילדים סבלו מתופעות דומות של פוביית בית-ספר (Goldberg, 1953).

לצד הדפוס הבעייתי של הקשר בין האם לבין הילד כפי שתואר לעיל, קיימים בדרך כלל קשרים זוגיים מופרעים. דפוס מוכר אחד הוא של אֵם שקשורה בקשר חזק ואמביוולנטי לאמהּ ולבנהּ סרבן בית-הספר, כאשר הבעל הוא פסיבי מאוד ומעדיף ל"התנער" כליל מתפקידיו כבעל וכאב. הדבר לא מפתיע, מכיוון שגברים מעטים מוכנים להישאר בקונסטלציה מבודדת וחסרת מקום כזו, אשר בה האם מקצה מקום מרכזי לתובענות של אמהּ ולקשר שלה אתה ואף מנסה להשתלט על ילדהּ באותה צורה שבה אמהּ השתלטה עליה. נשים רבות במקרים אלה מציינות לטובה את "סובלנותו" של האב לקשר הטורדני שלהן עם משפחת המוצא שלהן. תמונת ראי שבה האב הוא זה שמעורב עדיין רגשית עם אימו ואשתו היא הפסיבית אף היא קיימת. בכל אחד מן המקרים הללו הקשר הזוגי בין ההורים (קשר הורי או קשר מיני) כמעט שאינו קיים.

אם נחזור לילד נראה, שהאם או האב מעבירים אליו את החסכים והקונפליקטים הבלתי-פתורים שלהם בחווייתם את הדמות ההורית, וכך גם מעניקים לילד מקום דומיננטי ומשמעותי יתר על המידה ב- well being שלהם. הילד ממולכד במקום הזה, מתקשה להתפנות לצרכיו ההתפתחותיים ועסוק יתר על המידה ביחסי הגומלין בבית. מצד אחד הוא חווה כוח רב שעלול להפוך אותו לתובעני ומתנגד במערכות יחסים בין-אישיות, ומצד אחר הוא חש תלוי, נכפה ומנוצל, תחושה שעלולה לחזק את הרתיעה שלו מקשרים חדשים.

כמובן, שכדי להגיע למסקנות כאלה על אודות מבנה האינטראקציה במשפחה יש צורך במידע רב שיושג בראיונות מעמיקים ואין לקפוץ למסקנות שהמצב הוא כזה ללא איסוף נרחב של נתונים וביצוע הערכה ודיאגנוזה. חשוב שוב לציין, שאותו קשר מהופך עם האם עלול לעיתים לחול עם האב או אפילו עם הסב או עם הסבתא שמטפלים בילד.

ההתערבות במשפחות אלה היא קשה בדרך כלל ומחייבת פעמים רבות עבודה טיפולית ארוכת טווח עם ההורה "הבעייתי", עבודה על הזוגיות ועל ההורות ותמיכה רגשית בילד עצמו.

<u>תבנית אינטראקציה משפחתית מסוג B</u>

תבנית זו נחשבת לאופיינית ביותר מבין ה-4: הילד חושש ללכת לבית-ספר שמא יקרה משהו להוריו בלכתו (מופיעה פעמים רבות בחיבור עם תבנית A). אחוז גבוה מהילדים שהם סרבני בית-ספר ציינו פחד זה כגורם עיקרי בהימנעותם מבית-הספר. על-אף שהממצא עצמו כמעט שלא ניתן לוויכוח, הרי הפרשנות סביבו והסיבות לו הן שונות. על-פי הסבר נפוץ אחד, שמקורו בגישות הפסיכו-דינמיות ומגדיר את הבעיה כפוביה, נובע הפחד ממחשבות וממשאלות עוינות בלתי-מודעות של הילד כלפי האם, ומפחד שמא המשאלות תתגשמנה ויקרה לה דבר-מה נורא. הסבר אחר שגרתי תולה באירועים שקרו במשפחה או בסביבה הקרובה של הילד (מחלה, מוות) את הפחדים המתעוררים אצלו מאסון קרוב ומעודדים אותו להישאר בבית. פריצה של פוביית בית-ספר עם התרחשותו של אירוע מוות או מחלה קשה של קרוב משמעותי מתועדת רבות בספרות. דווידסון (Davidson, 1960) טוענת, שאירוע מסוג כזה עלול להחריף את פחדי הילד מפני משאלות בלתי-מודעות של תוקפנות כלפי אחד ההורים, והסיבה העיקרית לשמירה על ההורה היא החרדה מפני התוקפנות הפנימית כלפיו ולא עצם האירוע. גם אם נקבל הסבר זה הרי ברור, שלא כל ילד שחווה אירוע של מוות או של פרידה במשפחה הקרובה מסרב ללכת לבית-ספר, ולכן יש לחפש הסברים או גורמים אפשריים נוספים. גורמים כאלה מוסברים פעמים רבות באמצעות דינמיקה מיוחדת של תקשורת בתוך המשפחות הללו, אשר מאופיינת בסודיות ובהסתרה של עובדות ושל אירועים ובניסיונות לטשטש ולהכחיש חוויות רגשיות, עמדות ומחשבות. כאשר במשפחות כאלה מתרחש דבר-מה קשה כמו מחלה או מוות, ככל שההסתרה רבה יותר כן יטה הילד לדאוג יותר. חוקרים רבים הדגישו את הנטייה של הורים של סרבני בית-ספר להסתיר ולטשטש עובדות ורגשות, וציינו משפטים אופייניים של ילדיהם כמו: "אני לא יודע למי להאמין במשפחה הזאת" או: "עלי להקשיב ולשמור ולנסות לדעת כמה שיותר על מה שקורה באמת, בלי שהם ירגישו". לצד ההסתרה קיימת חוויה קשה של מניפולציה והיעדר אמת ביחסים, שמחייבים את הילד לערנות רבה ולחשדנות (שמועברת בדיעבד גם למערכות היחסים בחוץ). המניפולציות כלפי הילד יכולות להיות גם בעלות אופי של איום סמוי מפני דברים שעלולים לקרות להורים בגלל התנהגויות שליליות שלו או אי-הצלחה שלו בבית-הספר, שמלבים בו חששות מפני מה שהוא עלול לגרום להוריו ומדרבנים אותו לנסות ולהבטיח שדבר כזה לא יקרה.

בכל מקרה שבו ילד מבטא חששות להיות בבית-ספר בגלל משהו שעלול

לקרות בבית, חייבים לטפל במשפחה כולה ולעמוד על הדינמיקה המשפחתית שעודדה בעקיפין את ההימנעות של הילד. הטיפול המשפחתי הוא במקרה זה חשוב במיוחד כאנטיתזה לדפוסי התקשורת המפותלים והבלתי-ישירים בתוך המשפחה, וכדרך ליצירת אווירה פנימית של אמון ושל בהירות כלפי רגשות ואירועים שקורים במשפחה ומשפיעים על תפקוד הילד גם במערכות אחרות.

<u>תבנית אינטראקציה משפחתית מסוג C</u>

הילד פוחד שיקרה לו משהו כאשר יתרחק מן הבית, למשל שינטשו אותו וייעלמו לו.

התנהגות זו קשורה בדרך כלל לאיומים שהילד שמע או למסרים שהועברו לו שהוא רע ושעקב כך ישלחו אותו למוסד, לאימוץ או כיוצא בזה. המאפיין של איומים אלה הוא שהם ישירים יותר מאלה שתוארו בדפוס הקודם, וקישורם הוא קונקרטי יותר למעשים של הילד או לאירועים ממשיים שקורים במשפחתו. התנהגות ההימנעות מבית-ספר של הילדים במקרים אלה מלווה בדרך כלל בהתנהגויות אגרסיביות ולעומתיות נוספות גם בבית-הספר וגם בבית, ביטויים של כעס, פרובוקציות וחוסר משמעת וניסיונות שליליים לקבל תשומת לב ויחס מן הסביבה בכלל ומן האם בפרט.

תבנית אינטראקציה זו אופיינית למשפחות במצוקה, למשפחות חד-הוריות, לאימהות שהן אמביוולנטיות ביחס לאימהוּת שלהן ומתקשות במשמוע, בחינוך ובהצבת גבולות לילדיהן, או זוגות בלתי בשלים אשר נעים בין רגשות אשם כלפי הילד לבין רצון להיפטר מן העול של גידול ילדים. במשפחות אלה נשמעים בדרך כלל ביטויים גלויים של הקונפליקט סביב ההורות, והן מאופיינות בעירוב-יתר של הילדים באמביוולנטיות ביחס לגידולם ולאחריותם לקשיים המשפחתיים. הילדים סובלים במקרים אלה מחוסר אמון בסיסי ומאובדן תחושת הביטחון והיציבות, והם מנסים בכל דרך להיות "נוכחים" ומורגשים בחיי הוריהם אפילו בדרכים שליליות (בריחה מבית-ספר, שוטטות, נשירה סמויה וכו'). הטיפול במקרים אלה מערב פעמים רבות בנוסף לגורמים הפסיכולוגיים גם גורמי רווחה וסעד, עקב הצורך לתמוך במסגרת המשפחתית וההורית ולעיתים אף לחייב אותה באמצעות החוק להשקעה מסודרת ורציפה בגידול ובחינוך הילדים, כולל בהבאתם המסודרת לבית-ספר. הצמדה של דמויות נוספות שיכולות להכיל את הילדים ולספק להם ביטחון כמו חונכים וקציני ביקור סדיר או שילובם במועדוניות יום ובמשפחות אומנה על-פי הצורך, אף הם אמצעים מקובלים בסיוע במקרים אלה.

<u>תבנית אינטראקציה משפחתית מסוג D</u>

ההורים פוחדים שיקרה משהו איום לילד בלכתו לבית-הספר ומחזיקים אותו בבית.

על-פי ההסבר הפסיכו-דינמי, נובע הדבר דווקא ממשאלות לא מודעות של ההורים בגלל רגשות כעס כלפי הילד ופחד שמא משאלות אלה יתגשמו. הסברים פשטניים יותר קושרים את הדבר לחוויות של אסון קודמות שאותן חוו ההורים בעיקר עם ילדים אחרים שלהם (תאונה של ילד) ובעיסוק-יתר שלהם במוות ובתאונות. אפשר להגדיר משפחות אלה כמשפחות "פוביות", שבהן קיימים מיתוסים רבים הנוגעים לסיכון ולאיום שמחוץ לבית, ותפיסת העולם הרווחת בקרבם מתמקדת בצורך להישמר ולהיזהר על מנת להימנע מאסונות שאורבים בפתח. תפיסת עולם זו מדבקת במידה רבה ומועברת לפחות לכמה מילדי המשפחה, והיא מלווה פעמים רבות בדפוס של הגנת-יתר, של מניעת עצמאות ושל הגבלת מרחב הפעילויות והאינטראקציות של ילדיהם. אל הילדים מועברת התחושה, שהעולם ובית-ספר בתוכו הוא מקום קשוח ובלתי רגיש מספיק עבורם ושהם בלתי-כשירים להתמודד עימו. כל ה"שדים" של ההורים יוצאים ממחבואם ומושלכים החוצה, כל הפחדים וההשלכות שלהם וכל הפיצולים החד-משמעיים בין טוב לרע, בין קורבן למקרבן או בין צודק ללא צודק. בית-הספר והדמויות המשמעותיות שבו אינם נתפסים אף פעם כמגנים דיים וכמבטיחי ביטחונו של הילד, ומועבר עידוד סמוי להימנעות ממנו, לצמצום מסגרות התפקוד ולהתגודדות של המשפחה בבית. היחסים בין האם לילדים נראים גם במשפחה זו פעמים רבות כיחסים סימביוטיים, תלותיים ובלתי-מאפשרים. אין ספק, שגם בדפוס אינטראקציה כזה יש הכרח לטפל בטיפול משפחתי מעבר לעבודה עם הילד הנמנע עצמו, או אפילו בטיפול פסיכו-דינמי בהורה הדומיננטי אשר אחראי ליצירת הדפוס הזה.

בתיאור כל תבניות האינטראקציה שפורטו לעיל, אשר במציאות באות לידי ביטוי בצורה טהורה פחות, נתפס הילד כמגיב בלבד, והמשקל הפתולוגי העיקרי מוטל על אישיות ההורים ועל כישורי ההורות שלהם. באופן כללי נמצא במשפחותיהם של הילדים סרבני בית-הספר אחוז גבוה של דיסהרמוניה בזוגיות של ההורים וריבוי של אימהות עם היסטוריה של דיכאון, של היסטריה או של חרדה. השכיחות של ההפרעות אצל האבות נמצאה בולטת פחות, אך אחוז ניכר מהם הוגדר גם הוא כדיכאוני או כחרדתי, ורבים אחרים תוארו כפסיביים וכחלשים במיוחד. המוקד שמושם כאן על המשפחה מסיט מעט מן ה"אשמה" מן הילדים, ופוסל הגדרות רווחות של ילדים עם

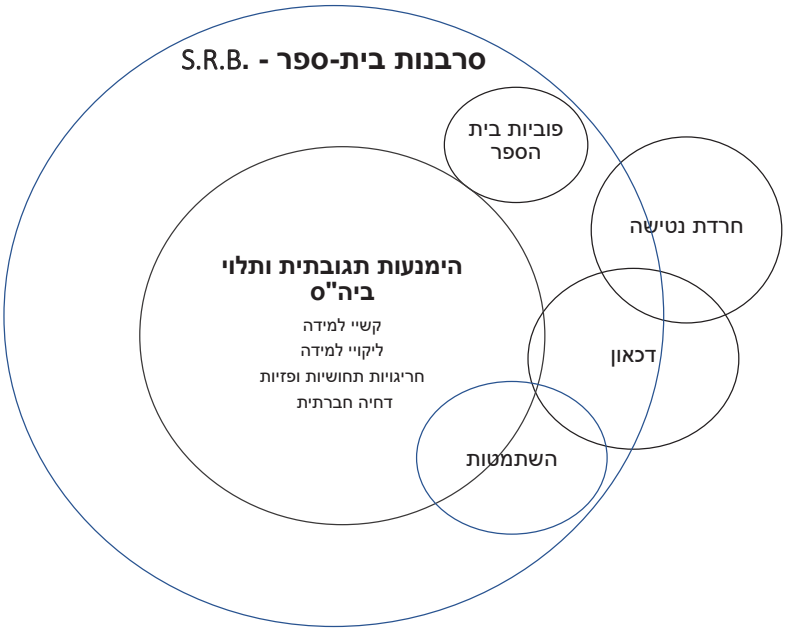
פובייית בית-ספר כילדים שתלטנים, מפונקים, נצלנים, סרבני גדילה וכו'.

סיכום ומסקנות אופרטיביות

כפי שאנו רואים, תופעת סרבנות בית-ספר (או באנגלית - S.R.B – school refusal behavior) על-אף מאפייניה הפנומנולוגיים הדומים, היא תופעה מורכבת ביותר וגורמיה האטיולוגיים רבים ושונים מאוד במהותם זה מזה. החוקרים שעסקו בבעיה גייסו תיאוריות שונות להסבר התופעה ובאמצעותן אפיינו אותה במקומות שונים על רצף של חולי - בריאות. ההסברים לתופעה מקורם בעיקר ב-3 תחומים:

1. ניתוח הפסיכופתולוגיה של הילד בעיקר בגישה פסיכואנליטית דינמית.
2. ניתוח הפסיכופתולוגיה של המשפחה בעיקר בגישה פסיכואנליטית דינמית או בעזרת תיאוריית יחסי האובייקט ותיאוריית ה- attachment.
3. ניתוח גורמים סביבתיים (משפחתיים ובית-ספריים) בעזרת תיאוריות למידה וגישות ביהוויוריסטיות.

המודל הסכמטי המוצג כאן מנסה לתכלל את ההסברים השונים שניתנו לתופעת סרבנות בית-הספר, בשימת דגש על ההבדלים ועל ציון נקודות החפיפה והדמיון.



הסברים מ- 3 תחומים:

1. ניתוח הפסיכופתולוגיה של הילד בעיקר בגישה הפסיכואנליטית.
2. ניתוח הפסיכופתולוגיה של המשפחה בגישה דינמית, תיאוריית יחסי-אובייקט ודפוסי ה- attachment הראשוניים.
3. השפעת גורמים סביבתיים וניתוח על-פי תיאוריות הלמידה וגישות ביהוויוריסטיות (למידה שלילית).

<u>הסבר על המודל המוצג</u>

המעגל הגדול הוא המרחב הכללי של תופעות סרבנות בית-הספר, כאשר החלק העיקרי שלו אינו כולל כלל את התופעות: פוביית בית-ספר, חרדת נטישה, דיכאון או השתמטות. אפשר להגדיר חלק זה כתגובתי וכתלוי בית-ספר, והוא מתייחס לכל אותן תופעות של הימנעות מבית-הספר, אשר נובעות מאפיוניו האברסיביים המיוחדים של בית-הספר ומקשיים אובייקטיביים שונים שיש לילדים מסוימים להתמודד עם אפיונים אלה.

במרחב הזה ייכללו:

1. כל אותם ילדים לקויי למידה או בעלי קשיי למידה שבית-ספר עבורם הוא

מסגרת מתסכלת ובלתי מתגמלת ועלול לגרום להם להירתע ממנו.

2. ילדים טעוני-טיפוח אשר מגיעים לבית-ספר עם נחיתות תרבותית מסוימת ומתקשים להדביק את פערי הידע או מתקשים לרכוש בקצב המתאים את מערכת הערכים והנורמות החדשה (וכאן נכללים גם עולים מארצות זרות או מיעוטים).

3. ילדים בעלי חריגויות פיזיות ולקויות חושים אשר מתקשים לעמוד בדרישות התפקודיות בבית-הספר וסובלים גם מנחיתות חברתית ולעיתים מדחייה.

4. ילדים עם כישורים חברתיים נמוכים, אשר בית-הספר חושף אותם להתמודדויות חברתיות הקשות עבורם ויוצר מעגלים שליליים של דחייה ושל הימנעות בתחום החברתי.

5. ילדים אחרים שהמסגרת של בית-הספר והדרישות שלו חושפים אותם ללחצים, לחוויות ולתחושות שהם מתקשים להתמודד עימם ללא עזרה (נפילה בדימוי עצמי, חרדת מבחן, חרדת סמכות וכדומה).

הטיפול בסרבנות בית-ספר הנובעת מן הגורמים המצוינים כאן יתייחס בהכרח גם לקשיים האובייקטיביים השונים של הילדים ולא רק לתופעת ההימנעות עצמה. מסגרות תמיכה לימודיות, הוראה מתקנת, למידה יחידנית או מתואמת וכדומה, התערבות מערכתית ברמות מניעה ראשונית או משנית חיוניות לשינוי האווירה בבית-הספר, להגדלת המודעות והסובלנות לשונה ולמתקשה וליצירת אקלים אכפתי, מאפשר ומכיל.

תכניות התערבות כיתתיות אשר מיועדות לפיתוח כישורי חיים ולהתמודדות עם משברים ועם לחצים מכל סוג (רגשיים, חברתיים ולימודיים) יכולות אף הן לקדם את הילדים שמסווגים בקטגוריה זו.

בנוסף למעגל הכללי של תופעת ההימנעות מבית-הספר קיימים כמה מעגלים קטנים בעלי אופי מוגדר יותר:

האחד, הוא של פוביית בית-ספר אשר מצוי כולו בתוך תופעת סרבנות בית-ספר, מכיוון שבעצם הגדרתו הוא מכיל רק תופעה התנהגותית זו, אך אופיו והאטיולוגיה שלו שונים מאלו של סרבנות בית-ספר תגובתית שתוארה קודם, בשל רמת הפתולוגיה האישית או המשפחתית הגבוהה יותר שמאפיינת את פוביית בית-הספר, ובשל התלות הנמוכה יותר שלה בגורמים סביבתיים. הטיפול כמובן שונה וניתן

לילד ולמשפחה כאחד, כאשר העבודה עם בית-הספר רק מסייעת ומאפשרת והיא איננה המוקד העיקרי של הטיפול (פירוט כאן בפרק על פוביית בית-ספר). כפי שאנו רואים, מעגל הפוביה משיק בחלקו למעגלים האחרים של חרדת נטישה, של דיכאון או של שוטטות, השקה שמצביעה פעמים רבות על טשטוש גבולות בין התופעות ועל הקושי להפריד ביניהן בפועל.

מעגל חרדת הנטישה מצוי בחלקו הגדול מחוץ למעגל של סרבנות בית-הספר, מכיוון שביטויים רבים של ההפרעה ניכרים מוקדם יותר ואינם קשורים כלל לחוויה הבית-ספרית, ואילו בחלקים שאכן מתייחסים לבית-הספר התופעה כמעט מתמזגת לחלוטין עם פוביית בית-הספר. בגיל מאוחר יותר עלולה חרדת הנטישה להיות מלווה בקווים דיכאוניים, כפי שמצוין, בחפיפה עם מעגל הדיכאון, ולעיתים רחוקות יותר עלולים להתלוות לה ביטויים של A.O. ואז היא תתבטא בהתנהגות לעומתית ובהשתמטות מבית-הספר (חפיפה עם מעגל ה- truancy). הטיפול בהפרעת חרדת הנטישה הוא, כפי שתואר בפרקים הקודמים, בעיקרו דינמי וכמעט תמיד משולבת בו משפחתו של הילד שהיא כר להתפתחותה ולהתעצמותה של ההפרעה.

בגיל ההתבגרות יש סבירות גבוהה יותר למצוא את מעגלי הדיכאון או השוטטות (truancy). מעגל הדיכאון מופיע כאן בחלקו מחוץ לתופעת סרבנות בית-ספר, מכיוון שמקורו והשלכותיו הן רחבות הרבה יותר ומתבטאות בכל תחומי החיים של המתבגר. רמת החולי גבוהה בדרך כלל, ונדרשות התערבויות טיפוליות אינטנסיביות, כולל הצורך באבחנה פסיכיאטרית וטיפול בהתאם לה. הדיכאון עלול לבוא לידי ביטוי בתחומי בית-הספר בירידה בתפקוד לימודי, בקשיי ריכוז, בנטייה להצטמצמות, להסתגרות ולבידוד ועקב כך - בהימנעות מביקורים בבית-הספר. עלולה להיות התפתחות מאוחרת של חרדת הנטישה או של פוביית בית-ספר אם בשל טיפול בלתי הולם בשלבים הטרום-התבגרותיים או בשל היעדר אבחון מוקדם יותר. רגישות וסובלנות מצד גורמים במערכת בית-הספר יכולה לסייע בקליטה חוזרת של המתבגר הדיכאוני ובהפחתת גורמי הסיכון בתהליך שילובו במערכת. מודעות של המשפחה למצבו של המתבגר ולגורמי ההימנעות שלו מבית-הספר חשובה ביותר, ומתחייבים מכך קשר טיפולי עם ההורים והדרכה שלהם במקביל לתהליך הטיפולי במתבגר עצמו. במקרים של דיכאון חריף או עם הופעת סימנים אובדניים יש מקום להתערבות פסיכיאטרית.

מעגל ההשתמטות מבית-הספר מופיע כולו בתוך סרבנות בית-הספר, מכיוון שמעצם הגדרתה מתייחסת תופעת ההשתמטות להשתמטות מבית-הספר. עם

זאת חשוב לציין, שכמעט תמיד היא מופיעה לצד התנהגויות לעומתיות ואנטי-חברתיות אחרות ומשמשת אך ורק תמרור אזהרה לקיומן של אלה. למרות ההיבטים הנגטיביסטיים המאפיינים את התופעה, אין להוציא מכלל אפשרות קיומם של יסודות דיכאוניים, פוביים או חרדתיים (ראו להלן נקודות חפיפה), אשר משנים את צורתם בדרך של אקטיבציה, A.O ותצורת היפוך, וכך באים לידי ביטוי בצורת התנהגות זו דווקא.

בטיפול במקרים אלה נדרשת הפעלה של חוק כגורם מרתיע ומגביל, אך בדרך כלל לא יהיה די בהתערבות כזו, וכפי שכבר פורט בפרק בנושא השתמטות, יידרשו התערבויות רב-ממדיות של גורמים רבים על מנת לסייע למתבגרים הללו. למקרים אלה אופייני לפחות גורם אחד משמעותי בחייהם של הנערים שכבר התייאשו מן הסיכוי לסייע להם ולהחזירם למסגרת תפקודית בריאה (הורים או מורים), ולכן נדרשת בנייה מחדש של מערכות התמיכה בהם ושל מסגרת מובנית ומגבילה עבורם. לעיתים קרובות הם כבר פיתחו שייכות למסגרות א-סוציאליות חליפיות שמהן יהיה קשה מאוד לנתקם, ותהליך השיקום יהיה חייב להיות לפיכך הדרגתי אך עקבי, עיקש ויוצר אמון. תופעות של התמכרות לסמים או לאלכוהול שכיחות אף הן בחייהם של חלק מן המשתמטים, ונדרש טיפול מתאים לרמת החומרה שלהן. כך גם תפקוד לימודי ירוד עשוי להיות גורם מאיץ להשתמטות ותוצר לוואי שלה כאחד. במרבית מקרי ההשתמטות יהיה צורך בטיפול רב-ממדי ורב-מקצועי על מנת להחזיר את הנערים הללו למסגרת ולתפקוד בריא ולא הרסני.

האבחנה בין סוגיה השונים של תופעת סרבנות בית-ספר ואיתור האטיולוגיה הספציפית של כל אחד מהם, הם בראש ובראשונה מתפקידו של הפסיכולוג, אך הוא יכול להסתייע בגורמים אחרים המעורבים בחיי הילד - הורים, מורים, עובדי רווחה, קציני ביקור סדיר ופקידי סעד. כך, לא רק הטיפול בתופעה הוא רב-ממדי אלא גם תהליך האבחון שלה.

אבחון נכון הוא המפתח להצלחתה של ההתערבות, אך עם זאת מומלצת בדרך כלל התערבות מהירה ומידית להחזרת הילד לבית-הספר על-ידי האדם הכשיר ביותר לכך (גורם חינוכי קרוב לילד או גורם טיפולי), ובדרך שהיא האפקטיבית ביותר (כולל ליווי אישי לילד של מבוגר בשלב הראשוני של החזרה למערכת). ההחזרה המהירה של הילד או המתבגר למערכת מונעת התבצרות בהימנעות והתפתחות של רווחים משניים המחזקים את ההפרעה. לאחר ההתערבות הראשונית המידית יש הכרח להעמיק ולהרחיב את האבחון ולהתאים התערבויות טיפוליות אחרות, קצרות מועד

או ארוכות טווח, על-פי האבחנה. רק במקרים קשים של פוביה, של חרדת נטישה או של דיכאון מומלץ לשקול מראש את הזמן להחזרתו של הילד או של המתבגר לבית-הספר ולהקדים התערבות טיפולית מחזקת להחזרתו לתפקוד שגרתי. במקרים קשים במיוחד אפשר כיום לשקול באופן זמני מסגרות למידה חלופיות כמו הוראה פרטנית בבית, חונכות, למידה דרך מחשב או לעיתים במידת הצורך מסגרות חינוכיות בעלות אופי טיפולי.

נראה, כי אחת המכשלות העיקריות בטיפול בתופעת ההימנעות מבית-הספר היא ההתייחסות הגלובלית והבלתי-מבחינה לתופעה, מבלי למקד את הסיבות, המאפיינים והחומרה, ולפיכך מבלי לייחד לה את הטיפול המתאים. מאמר זה מתכוון לסייע להסביר באופן דיפרנציאלי את התופעה ולהציע שירותים טיפוליים מתאימים ברמות שונות (מניעה וטיפול) ועל-ידי גורמי טיפול שונים בתוך בית-הספר ומחוצה לו.

מקורות

Bernstein, G.A., & Garfinkel, B.D. (1986). School phobia: The overlap of affective and anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25(2)*, 235-241.

Blos, P. (1979). *The adolescence passage: Developmental issues*. N.Y.: International University Press.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*: *Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. N.Y.: Basic Books.

Davidson, S. (1960). School phobia as a manifestation of family disturbance: Its structure and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *1*, 270-287.

Freud, S. (1961). Inhibitions, symptoms, and anxiety. In J. Strochey (Ed. and trans.) *The Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 20, pp. 77-178). London Press.

Goldberg, T.B. (1953). Factors in the development of school phobia. *Smith College Studies in Social Work*, *23(3)*, 227-248.

Gresham, F.M., & Nagle, R.J. (1986). Eliminating school phobia via behavioral consultation. In C.E. Schaefer, H.L. Millman, S.M. Sichel, & J.R. Zwilling (Eds.), *Advances in therapies for children* (pp. 98-100). San Francisco: Jossey-Bass.

Hersov, L.A. (1960). Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *1*, 137-145.

Houlihan, D.D., & Jones, R.N. (1989). Treatment of a boy's school phobia with in vivo systematic desensitization. *Professional School Psychology*, *4*, 285-293.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Johnson, A.M., Falstein, E.I., Szurek, S.A., & Svenden, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry, 11*, 711-722.

Kearney, C.A. (1993). Depression and school refusal behavior: A review with comments on classification and treatment. *Journal of School Psychology*, *31*, 267-279.

Klein, E. (1945) The reluctance to go to school. *Psychoanalytic Study of the Child*, *1*, 263-279.

Mahler, M.S. (1975) *The psychological birth of the human infant*. N.Y.: Basic Books.

Mansdorf, I.J., & Lukens, E. (1987). Cognitive-behavioral psychotherapy for separation anxious children exhibiting school phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 19-36.

Ollendick, T.H., & Francis, G. (1988). Behavioral assessment and treatment of childhood phobias. *Behavior Modification*, *12*, 165-204.

Phelps, L., Cox, D., & Bajorek, E. (1992). School phobia and separation anxiety: Diagnostic and treatment comparisons. *Psychology in the Schools, 29*, 384-394.

Pillington, C.L., & Piersel, W.C. (1991). School phobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, *28*, 290-303.

Seligman, E.P. (1995). *The optimistic child.* Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Sperling, S. (1982). School phobias: Classification, dynamics, & treatment. In S. Sperling (Ed.), *The major neuroses & behavior disorders in children* (pp.129-158). N.Y.: Jason Aronson.

Winnicott, D.W. (1965). The Capacity to be alone (1958). In D. W. Winnicott (Ed.), *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 29-36). London: Hogarth Press.

שיטות טיפול בילדים עם אוטיזם בהתייחס למסגרות החינוכיות

שירי פרלמן-אבניאון[1]

המאמר דן בשיטות הטיפול בילדים עם אוטיזם, שרלוונטיות למסגרות חינוכיות, ובתפקיד הפסיכולוג החינוכי בטיפול. מוצגים בו שאלות ודילמות שלפניהן ניצב הפסיכולוג החינוכי ותפקידיו לצד המטפלים השונים. נסקרות בו שיטות טיפול שונות ודרך התאמתן לתקופת בית-הספר (ומעט לפני ואחרי). דגש מיוחד מושם על השילוב כשיטת טיפול משמעותית. ילדים שוהים בשנים הללו שעות רבות במסגרות חינוכיות, ולכן השמה נכונה ותכנית שילוב מתחשבת עשויות כשלעצמן לשמש "תכנית טיפול", המאגדת בתוכה את הידע הרחב והתובנות שמציעות כל אחת משיטות הטיפול הקיימות. הפסיכולוג החינוכי נמצא בצומת שעשוי לאפשר לשילוב להיות אמצעי להשגת מטרות רבות עבור הילד וסביבתו הקרובה. המאמר מתייחס לשאלת ההתאמה - מה מתאים ולמי - בגילאים השונים (גן, בית-ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון). המענים הנדרשים עשויים לכוון לתכנית התערבות משתנה בהתאם לשלב ההתפתחותי שבו התלמיד נמצא. מתוך ההיכרות עם שלבי ההתפתחות ועם המערכת החינוכית יוכל הפסיכולוג החינוכי לתעל את הידע הרב שלו ולשלב אותו באופן מיטבי.

1 ד"ר שירי פרלמן אבניאון היא פסיכולוגית חינוכית מומחית, מרצה במכללה האקדמית תל חי, מומחית לאבחון ולטיפול בילדים ובנוער על הספקטרום האוטיסטי.

המאמר התקבל לפרסום ב 11.2015.

כאשר ילד מאובחן בראשונה על קשת ההפרעות האוטיסטיות, מתחיל חיפוש אינטנסיבי של ההורים אחרי שיטת הטיפול "האולטימטיבית", ומתעוררות שאלות הנוגעות לשילובו של הילד במערכת החינוך. הפסיכולוג החינוכי נמצא בצומת החשוב הזה, שבו הוא מתבקש לייעץ ולעזור בשיבוצו של הילד המאובחן על הספקטרום האוטיסטי. הוא מעורב לעיתים קרובות באיתור המסגרת החינוכית המתאימה ובדיונים החשובים המובילים לקבלת ההחלטות. כל אלו הן סיבות חשובות להכיר את הדילמות של ההורים ושל הצוותים החינוכיים ואת שיטות הטיפול השונות. עם ההתמצאות בנתיב הטיפולי (בסיוע גורמים מערכתיים וטיפוליים) מתגבשת ההבנה, שאין שיטה "אולטימטיבית" אחת אלא שמדובר בדרך חיים. בהתאם לשלב ההתפתחותי שבו נמצא הילד מגבשים ההורים יחד עם אנשי מקצוע את מגוון השיטות שמתאימות לילד ולמשפחתו. כדי ששיטות הטיפול באשר הן תהיינה אפקטיביות - על הילד לאמץ את המענים תומכי המטה-קוגניציה ולבקש אותם לעצמו. ילד שיחווה חוויה חיובית בפעילותו בשיטה מסוימת יבחר ויאמר "בזה אני רוצה להשתמש, ובזה לא". התפיסה הזו תלווה אותנו בחשיבה על התמיכה הטיפולית בילד עם אוטיזם במהלך השנים שבהן הוא לומד במסגרות חינוכיות. מגוון שיטות הטיפול יסוקר כאן תוך התבוננות בממצאי מחקרים. תרומתו של הפסיכולוג החינוכי חשובה למערך הטיפול הנכון והיעיל בפרט ובמשפחה. וחשוב, שהילד יוכל לבחור לעצמו משהו שאותו יוכל לצרוך בהמשך באמצעות השיטה שתספק לו התנסויות חיוביות הניתנות לניכוס עצמי.

הגדרת הלקות בקשת האוטיסטית (Autism Spectrum Disorder, ASD) מאופיינת בראש ובראשונה בחריגה מן היכולת לתקשורת חברתית התואמת את הגיל ואת הפוטנציאל השכלי. אפיונים מרכזיים נוספים שבלב האבחנה כוללים התנהגות חזרתית ויכולת דמיון מוגבלת. ההגדרה של אוטיזם בתפקוד גבוה מתייחסת לכל המאפיינים של ספקטרום האוטיזם לצד מנת משכל בתחום הנורמה ומעלה (למעט קושי במטה-קוגניציה) וללא הכרח באיחור שפתי. על-פי ספר האבחנות הפסיכיאטריות האמריקאי החדש (DSM-V), האינטליגנציה והשפה מתועדים באופן נפרד ואינם יותר תנאי או בסיס לאבחנה של הספקטרום (American Psychiatric Association, 2013). כדי להגדיר אדם על ספקטרום האוטיזם לפי-DSM-V, מצופה שיהיו לו חסרים נרחבים בתקשורת וביחסים חברתיים בכל הקשת שאינם מאופיינים כעיכוב התפתחותי אחר, כפי שמתבטא ב-3 התחומים הבאים: 1. לקות בהדדיות חברתית-רגשית; 2. לקות בתקשורת לא מילולית המשמשת לאינטראקציה חברתית; 3. לקות בפיתוח ובתחזוקה של מערכות יחסים המתאימות לרמה ההתפתחותית

מעבר ליחסים עם המטפלים הראשיים. קריטריונים מפורטים בנוגע לחזרתיות ולתחומי העניין הצרים ולתחומי תפקוד נוספים החשובים לאבחנה מפורטים ב-DSM-V.

מחקרים מהשנים האחרונות, שהשוו את השימוש בכלים המקובלים לאבחון אנשים על ספקטרום האוטיזם לאחר המעבר ל- DSM-V הראו, כי למרות הספציפיות הרבה של מערכת האבחנות החדשה תוצאות האבחון לא השתנו מהותית. מערכת האבחנות החדשה מדויקת וניתן להבחין באמצעותה טוב יותר לאור העובדה שנמצאה התאמה גבוהה בין האב-נורמליות שבתצפית הישירה לבין המידע שעליו דיווחו ההורים (Huerta, Bishop, Duncan, Hus, & Lord, 2012).

שיטות הטיפול המקובלות בתחום האוטיזם מתחלקות ל-2 סוגים: שיטות התערבות חינוכיות ושיטות התערבות פרטניות (שבהן ההורה ובהמשך סוללת מטפלים נוספים לוקחים חלק במערך טיפולי רחב וארוך שנים, שמטרותיו משתנות בהתאם לשלב ההתפתחותי של הילד).

נתחיל בסקירה של שיטות ההתערבות הפסיכו-חינוכיות המקובלות, ולאחר מכן נסקור את שיטות הטיפול הפרטניות העיקריות. בשיטות ההתערבות החינוכיות וגם באלו הפרטניות יושם דגש על מה שמקובל בארץ ובעולם, על טיפול מגובה מחקר ועל תפקיד הפסיכולוג החינוכי בהקשרם.

שיטות התערבות חינוכיות לטיפול בילדים עם אוטיזם

גישת השילוב

ילדים המאובחנים על רצף האוטיזם שוהים חלק נכבד מזמנם במסגרות החינוכיות. ההשמה החינוכית וחלק השילוב בהן צריכים לנבוע מתוך הסתכלות ייחודית על הפרט ועל תכונותיו, העשויות לנבא את השפעת ההפרדה או השילוב בשלבים ההתפתחותיים השונים. קיימת טענה, שההפרדה משאר החברה מפלה, ונועדה להקל על חייהם של אנשים בעלי התפתחות "טיפוסית" כדי לדחוק הצידה את החלשים (רונן, 1997). בעקבות טענה זו התעורר חשש שהתפיסה, שהילד החריג זקוק לסביבת לימודים מיוחדת, עלולה לקדם אפליה ולמנוע לשרת את האינטרס של הילד.

תפיסות השילוב נעות בין מודלים המייצגים קטבים שונים: בקוטב האחד הטיעונים של המודל ההתנהגותי מושתתים על "עיקרון הנורמליזציה" - הזכות של כל אדם להיות "כמו כולם" בחברה פלורליסטית, דמוקרטית, שבה כל אדם יכול לבחור את סגנון חייו (רייטר, 1999). המטרה של נרמול מושגת לעיתים חלקית במחיר של בידוד של אלו הזקוקים למענים מיוחדים, ובתחושת הניכור שלהם במהלך חייהם בקהילה (רייטר, 1999). מן הקוטב השני עולים הטיעונים שמקורם במודל ההומניסטי-חינוכי המתרכז בפרט, הזקוק למענים מיוחדים ולמימוש זכויותיו. במודל זה מודגש הפרט כאישיות שלמה וכמוקד ההתייחסות של השירותים החברתיים, הטיפוליים, החינוך והשיקום. שילוב אמיתי על-פי מודל זה, הוא פעילות דו-צדדית בין הפרט לחברה, המכוונת לטפח את היכולת של הפרט לחיות חיים מכובדים ובעלי משמעות עם הליקוי, בד בבד עם הכנת החברה לקבל אנשים עם ליקויים ומוגבלויות כאנשים שלמים, ולפתח עבורם את השירותים שלהם הם זקוקים.

בדומה לגישות הפרטניות לטיפול באדם עם אוטיזם, גם הגישות החינוכיות נבדלות בתפיסות שונות של מטרות השילוב. גישות טיפוליות רבות מתאימות לעמדה של "נעזור לילד לשנות את ההתנהגויות שלו כדי לשפר את ההסתגלות". המטרה ההתנהגותית היא בסופו של דבר תמיד "נרמול". ההבדל בין הגישה ההתנהגותית (למשל, ABA) לגישת טיפול וחינוך של ילדים עם אוטיזם ועם הפרעות תקשורת, TEACCH, הוא בדרך שבה אנשי הטיפול מובילים את תהליך ה"נרמול" (ראו פירוט בהמשך). בשני המקרים המטפל (או צוות המטפלים / צוות בית-הספר) מחליט בעניין המטופל. בעמדת הביניים נמצאת גישת הטיפול הפסיכו-אנליטית דינמית, העוסקת בתכנים, בסימבוליקה, בחוויה הראשונית ובהיסטוריה הפרטית של מטופל מסוים, ועדיין - גם על-פיה מחליט המטפל עד כמה איד (הדחף), אגו, וסופר-אגו "ירשה" המטפל למטופל להביע. בגישות אחרות שיפורטו כאן כמו גישת DIR, מודגשת המשמעות האישית של החוויה הפנימית של המטופל עצמו. הגישה ההתפתחותית-אקזיסטנציאליסטית קשורה לחיפוש חוויה עצמית, ולכן היא הדומה ביותר במהותה למודל ההומניסטי.

המודלים השונים של השילוב (mainstreaming) נמצאים על הרצף שבין: אינטגרציה (integration), ותפיסת ההכלה (inclusion). רעיון ההכלה מתייחס להשמת ילדים עם מוגבלויות מכל סוג שהוא בכיתות של החינוך הרגיל עם שירותים ועם תמיכה מתאימים שיסופקו בעיקר במסגרת זו. <u>על-פי מודל השילוב הרווח</u> - ההנחה היא, שהוצאתו של תלמיד בעל מוגבלות קלה עד בינונית לכיתה של חינוך

מיוחד תיעשה רק אם לא נמצאו לתלמיד פתרונות במסגרת השהייה בכיתה הרגילה, וכי, המדינה אמורה לספק לתלמיד חלופות אפשריות העומדות בעיקרון "הסביבה החינוכית הפחות מגבילה". במודל זה ישנה התייחסות לפרק הזמן שבו ישהו ילדים עם מוגבלויות קלות בכיתות הרגילות בהתאם ליכולתם. במודל האינטגרציה ההתייחסות היא בעיקרה לקרבה ולמתן אפשרות לאינטראקציה חברתית בין ילדים בעלי מוגבלויות חמורות לבין תלמידים רגילים, באמצעות ריכוזם לרוב בכיתות מיוחדות שממוקמות בבתי-ספר ציבוריים רגילים. במודל האינטגרציה ההתייחסות בעיקרה היא לקרבה ולמתן אפשרות לאינטראקציה חברתית בין הילדים בעלי המוגבלויות החמורות לבין התלמידים הרגילים. תפיסת ההכלה נוגעת לשותפות ולאיחוד מלאים בין התלמידים הזקוקים למענים מיוחדים לבין עמיתיהם (קבוצת השווים) בכל הרמות (Sailor, 1991), ויש בה התייחסות להשמת ילדים עם מוגבלויות מכל סוג שהוא בכיתות של החינוך הרגיל עם שירותים ועם תמיכה מתאימים שיסופקו בעיקר במסגרת זו. בעוד ששני הזרמים הראשונים של השילוב מושתתים על עמדה פילוסופית ערכית שעל-פיה, ילדים עם אוטיזם יהפכו "נורמלים" אם יחקו התנהגויות נורמטיביות במשך די זמן, על-פי תפיסת ההכלה יש לנהוג בשותפות ובאיחוד מלאים של התלמידים הזקוקים למענים מיוחדים עם עמיתיהם (קבוצת השווים) בכל הרמות מתוך עמדה של דטרמיניזם הדדי. על-פי גישת ההכלה מביאים בחשבון את המקום שבו נמצא הפרט, וכמו בגישות אחרות שהוזכרו (DIR או גישות דינמיות מסוימות) עוזרים לתלמיד לפתח דיאלוג אפקטיבי יותר (ומתווך) עם הסביבה. כך יוכל אדם עם אוטיזם לחיות בסביבה עם כאב קיומי פחות, עם תפיסה רחבה יותר של אני ואתה. אהבה וקבלה את הפרט כמות שהוא באופן בלתי מותנה מאפשרות דיאלוג בין התלמיד לסביבה כדי שבסופו של דבר הוא ינוע לכיוון שמתאים לסביבה.

בהגדרת המונח "הכלה" מצביע סיילור (Sailor, 1991) על 6 היבטים מרכזיים: 1. כל התלמידים יקבלו חינוך בבית-הספר שהיו זוכים ללמוד בו אלמלא היו בעלי מוגבלויות. 2. בכל בית-ספר צריך שיהיו ילדים עם מוגבלויות לפי שכיחותם היחסית באוכלוסייה. 3. לא תיתכן דחייה של ילדים עם מוגבלויות על בסיס של סוג או של מידת המוגבלות. 4. החינוך הכללי צריך להתאים לתלמידים המוגבלים מבחינת הגיל והכיתה ללא יחידות עצמאיות של כיתות לחינוך מיוחד. 5. דרכי ההוראה המועדפות על-פי מודל ההכלה הן - למידה שיתופית והוראת עמיתים (הוראה המתרחשת תוך כדי אינטראקציה עם תלמידים). 6. התמיכה בתלמידי החינוך המיוחד ניתנת בתוך הכיתה הכללית ובמסגרות משותפות אחרות.

במודל אחר מתייחסת המפרי (Humphrey, 2008) לעלייה החדה בשילוב ילדים על הרצף האוטיסטי בחינוך הרגיל, ובמיוחד לדאגה הנובעת מן החוויות החינוכיות השליליות שהם עלולים לחוות בבית-הספר הרגיל. היא מציגה במאמרה אסטרטגיות מבוססות מחקר, המחולקות ל-6 תחומים מרכזיים שמטרתם להעצים את הנוכחות, ההשתתפות, הקבלה וההישגים של התלמידים על הרצף האוטיסטי בבתי-ספר רגילים.

התחום הראשון - התמודדות עם סטריאוטיפים ועם הגדלת ציפיות. כל אדם על רצף האוטיזם הוא שונה. לכן חשוב להתבונן בו מעבר לתווית באופן שאיננו מגדיר את הילד על-פי האבחנה שלו, והשולל את התופעה של ה"נבואה המגשימה את עצמה" מעצם ההפחתה של הציפיות הנוגעות למתן האבחנה. היא ממליצה, שעל מנת להימנע מהתבוננות סטריאוטיפית יש להעניק תשומת לב לצרכים הייחודיים של הפרט ולא של הקבוצה.

התחום השני - יצירת סדר, הטרמה ואווירה שקטה. רוב הילדים על הספקטרום מעדיפים שגרה קבועה המציבה אותם בסיטואציה לא קלה, כשהאווירה הכללית בבית-הספר רועשת ותוססת ועלולה להיות מקור לחרדה. המפרי מציעה דרכים אחדות מבוססות מחקר כדי להתמודד עם בעיה זו - לשלב את הילדים שהרעש מפריע להם בכיתות שידוע שהן מתנהלות ברגיעה, להקפיד שיהיה מקום שקט שאליו יוכלו הילדים ללכת בהפסקה ולהביא לידיעת התלמידים את השינויים הצפויים ומה אמור לקרות בפרקי הזמן הבאים, וכך לאפשר להם לשמור על השגרה ככל שניתן ולהכין את עצמם לשינויים שעתידים להתרחש.

התחום השלישי - קידום הבנה הדדית. איכות הקשר של תלמידים על ספקטרום האוטיזם עם עמיתיהם יכולה לחסום או דווקא לאפשר השתלבות מוצלחת בבית-הספר. במחקרה, כמעט כל התלמידים שעל ספקטרום האוטיזם דיווחו על רמה מסוימת של התנהגות בריונית כלפיהם. בטווח הקצר ייתכן שיחוו בידוד חברתי, ובטווח הארוך אפשר שהדברים יבואו לידי ביטוי בשביעות רצון ובבריאות נפשית. אחד הפתרונות למצב הוא יצירת "מעגל חברים" (Circle of friends) - בנייה של קשרים חברתיים בקרב תלמידים "פגיעים", כדי ליצור רשת תומכת שתתפתח לקשרים טבעיים, ולהסביר את מהות הלקות הספציפית לשאר התלמידים כדי ליצור אצלם הבנה ואמפתיה כלפי ההתנהגויות החריגות של התלמיד על הרצף.

התחום הרביעי - פיתוח כישורים חברתיים. תלמידים הנמצאים על רצף האוטיזם נאבקים לרוב להבין את החוקים הלא-כתובים (מערכת כישורים שלא נלמדים באופן ישיר, אך מובנים מאליהם בבית-הספר ובחיים הרגילים) שמאפיינים אינטראקציה

חברתית. דרך מרכזית אחת שבאמצעותה ניתן ללמד כישורים אלה באופן מפורש נקראת "סיפורים חברתיים" (הרחבה בהמשך), העשויה לאפשר לילד להבין מצבים מורכבים בעולם החברתי.

התחום החמישי - הקניית מקצועות אקדמיים. הדפוסים האופייניים שבאמצעותם נחוות נקודות החוזק והחולשה בקרב תלמידים על רצף האוטיזם מציבים אתגר למורים בהקניית החומר הלימודי, אך ניתן לראות זאת כהזדמנות להבטיח את ההצלחה של כל התלמידים. למשל, בתחום לימודי המדעים המכילים רעיונות מופשטים, ייתכן שיתגלה קושי רציני בקרב תלמידים המתקשים בהפשטה. במקרים כאלה שימוש בדוגמאות קונקרטיות יועיל לילדים על רצף האוטיזם בהבנת החומר. גם את הבעיות המתמטיות רצוי להפוך למוחשיות יותר וברורות. הקשיים בנושאים בספרות ובהיסטוריה עבור תלמידים על רצף האוטיזם יכולים לנבוע דווקא מהדרך הטובה ביותר ללמוד ולהבין אותם "כשאדם שם עצמו בנעליו של האחר", שהיא פעולה קשה עבורם. אסטרטגיה אחרת שמציעה המפרי היא להורות לתלמיד לכתוב קטע כאילו הוא אדם אחר. מסתבר, שכאשר התלמיד תופס את עצמו כאדם אחר, קל לו להשתמש באסטרטגיה הזו כדי לכתוב חיבור דרך "הנעליים" (או נקודת המבט) של האחר. כך ניתן לעקוף בחלק מהמקרים את הקושי של התלמיד להבין את המצב הפסיכולוגי של האדם האחר (תיאוריית המיינד).

התחום השישי - הצורך בדיבור חד-משמעי ולא עקיף או ציני. קיים צורך תמידי להתאים את השפה לשיחה. תלמידים על רצף האוטיזם נוטים להשתמש בשפה באופן מילולי קונקרטי. כל שימוש שאיננו קונקרטי בשפה עשוי לכן להיות בעייתי עבורם. למשל - כאשר הילד לא הכין שיעורי בית והמורה אמרה "קח את עצמך בידיים", עלול ילד עם אוטיזם להבין את המשפט הזה כלשונו ולא באופן מטפורי. המפרי ממליצה, שמורים ישקלו את האופן שבו הם משתמשים בשפה באינטראקציה שלהם עם תלמידים המאובחנים על רצף האוטיזם. כל שימוש עקיף ומטפורי שכזה עלול להיות מקור לבלבול.

כאשר אנו מתבוננים בתחומים הללו (Humphrey, 2008) יש מקום לשאול - מה מתאים ולמי מנקודת המבט של התלמיד עצמו, של ההורים המלווים את ילדם לקראת עצמאות ככל האפשר בבגרות, של הילדים המשלבים ושל החברה, כשהמטרה להחדיר בה שינוי ארוך טווח. יש מקום לדון בכל אלו בשלבי ההתפתחות השונים - בגן, בגיל בית-הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון ובהכנה לקראת החיים הבוגרים.

בגיל הגן

מבחינת התחום הראשון, התמודדות עם סטריאוטיפים - גיל הגן הוא הגיל המתאים ביותר להתמודדות מוצלחת עם סטריאוטיפים ולהגדלת ציפיות. ייתכן, שעם עבודת תיווך מתאימה לא יפתחו ילדים מלכתחילה סטריאוטיפים כלפי "אוטיזם". ילדים עם אוטיזם וללא הפרעות התנהגות וקשיים נלווים אשר יקלטו בגן עשויים לסייע בשבירת המיתוסים של הסביבה הרחבה יותר (למשל, הורי הילדים האחרים) אם ההתנסות תהיה חיובית. מבחינת התחום השני, יצירת סדר - בקרב ילדי הגן ניתן בקלות יחסית לספק את הצורך לסדר, להטרמה ולאווירה שקטה. המענה המיטבי עשוי להיות על-ידי עבודה בקבוצות קטנות בגן. סדר, הטרמה ואווירה שקטה עשויים לתרום לכלל הילדים בגן ולא רק לילדים עם אוטיזם. עדיין נשאלת השאלה אם ההטרמה תוכלל במצבים אחרים. הילד יפנים את הצורך בהטרמה רק כאשר זו תספק צורך שלו. מבחינת התחום השלישי, קידום הבנה הדדית - בגיל הגן רצוי ואפשרי לסייע לילד בבניית מעגל חברים ויצירת אמפתיה. התערבות המבוגרים בהקשר זה היא טבעית ולא עשויה לגרור אחריה התנגדות מצד חברת הילדים. ילד ללא קשיי התנהגות בולטים וללא הפרעות נלוות יכול לתרום ולהיתרם. מבחינת התחום הרביעי, פיתוח כישורים חברתיים - רצוי ואפשרי להקנות לכל הילדים ולפתח אצלם, ואצל ילדים על ספקטרום האוטיזם בפרט, כישורים חברתיים בגיל הגן. מבחינת התחום החמישי - הקניית מקצועות אקדמיים - קיים יסוד להניח, כי בגיל הגן רצוי ומומלץ להקנות את המיומנויות הלימודיות ולהשתמש בעזרים חזותיים ובהמחשה שייטיבו עם כל ילדי הגן. מבחינת התחום השישי, הצורך בדיבור חד-משמעי ולא עקיף או ציני - מתאים לגיל הגן. לסיכום, גיל הגן מתאים להנחלת כל התחומים המוזכרים במודל של המפרי (Humphrey, 2008). חשוב, שהפסיכולוג החינוכי יכיר את התחומים כדי שיוכל לגבש דרכים להנחלתם יחד עם הצוות ולעזור לצוות להציב יעדים בני השגה ולהעריך אותם תוך סיוע בגיבוש דרכים נוספות להעצמה ולשילוב של הילדים על הספקטרום על-פי המודל הזה.

בגיל בית-הספר היסודי

מבחינת התחום הראשון - התמודדות עם סטריאוטיפים ועם הגדלת ציפיות - קיים סיכוי סביר שעבור חלק מן הילדים קליטת ילד על רצף האוטיזם בשנים הראשונות בבית-הספר תתרום להתמודדות עם מיתוסים. יחד עם זאת, בגילאים הבוגרים יותר בבית-הספר היסודי, בעיקר לקראת כיתות ה' ו-ו', נתקלים הילדים

בתפיסה הסטריאוטיפית ומתקשים להתמודד עימה. חלקם יפתחו מצב רוח ירוד, קשיי התנהגות ותסכול לנוכח הדרה סמויה. מבחינת התחום השני - יצירת סדר, הטרמה ואווירה שקטה - בבית-הספר היסודי היכולת לשמור על סביבה רגועה הניתנת לניבוי הופכת לאתגר. ילדים תבניתיים יתקשו לקבל את מה שהם צריכים בסביבה רועשת ומשתנה, אבל הדבר עדיין אפשרי. מבחינת התחום השלישי - קידום הבנה הדדית - גם בגיל בית-הספר מידת ההשפעה של המורים ושל אנשי הצוות מאפשרת התערבות. חשיפה ויצירה של קבוצה חברתית סביב ילדים על הספקטרום עשויה לשמש הגנה יעילה מבדידות בשנים שיבואו. מבחינת התחום הרביעי - פיתוח כישורים חברתיים - בדומה לגיל הגן, כל הילדים ייתרמו מהקנייה ומפיתוח של כישורים חברתיים בגיל בית-הספר היסודי. מבחינת התחום החמישי - הקניית מקצועות אקדמיים - גם בבית-הספר היסודי מומלץ להקנות מיומנויות לימודיות במשולב במידת האפשר. אופני הלמידה וקשיי הלמידה הספציפיים צריכים לקבל מענה מותאם, ולא תמיד כל המשתתפים בקבוצת השילוב בבית-הספר יהיו מסוגלים להתמודד באותה מידה עם הקשיים (למשל, בקבוצת השילוב במקצועות השפה חלק גדול מן הילדים יעסוק בשיפור מיומנויות הקריאה והכתיבה, בעוד שילד על ספקטרום האוטיזם יזדקק לסיוע דווקא בחלקים הפרגמטיים של השפה, ורק החלק העוסק בהבנת הנקרא יהיה רלוונטי בעבורו). מבחינת התחום שישי - צורך בדיבור חד-משמעי ולא עקיף או ציני - אורח הדיבור הזה מומלץ בגילאי בית-הספר היסודי, והוא עשוי לתרום לאווירה מכילה ואוהדת. לסיכום, גיל בית-הספר היסודי מתאים להנחלת מרבית התחומים המוזכרים במודל של המפרי. תפקיד הפסיכולוג החינוכי בו דומה לתפקידו בגן. חשוב שתהיה לצוות כתובת לפנייה שבה יוכל למצוא סיוע לזיהוי נקודות חולשה אפשריות, להתמודד עם היתקלות בסטריאוטיפים ועם קשיים חברתיים, ולהתאים את שעות השילוב לצורכי הילד בצורה מושכלת. למשל, ייתכן שחלק משעות סל השילוב יוקדשו ללמידה מותאמת ולא רק לליבה החברתית-רגשית. מוקד אחר של תרומה יכול להיות הדרכת הצוות בעבודה קבוצתית בכיתה המשלבת או בקבוצה קטנה.

בגיל חטיבת הביניים והחטיבה העליונה

מבחינת התחום הראשון - התמודדות עם סטריאוטיפים והגדלת ציפיות - במעבר לחטיבת הביניים, גיל שמלווה בדרישות מוגברות של הסביבה לקונפורמיות, ניכרות התנהגויות של התעלמות ושל הדרה עקיפה מצד ילדים בעלי התפתחות נורמטיבית גם אם הדחייה איננה גלויה. בגילאים אלה מתעורר צורך דחוף לשתף את הסביבה

בלקות כדי לפתח סובלנות הדדית. דווקא לקראת החטיבה העליונה (תיכון) הופכים נערים בתפקוד גבוה מאוד על רצף האוטיזם מודעים לפערים שנוצרו וחשים אותם. יחד עם זאת, הם יזכו לעיתים לאהדה על רקע מצוינות בתחום עניין מצומצם (למשל, התמצאות-יתר במשחק "דרקונים ומבוכים" - משחק דמיון המערב כללים מרובים או הצטיינות בלימודים). כמו בחטיבת הביניים, המצב משתפר עם שיתוף הסביבה בלקות. בגילאים האלה נודע תפקיד ייחודי למנת המשכל משום שרק תלמידים עם אוטיזם בתפקוד גבוה יוכלו להתמודד עם תכנית הלימודים האינטנסיבית של בית-הספר התיכון. אחרים עלולים להתקשות להתמודד במסגרת השילוב עם קשיי הלמידה והקשב והקשיים החברתיים האופייניים לספקטרום. בגיל הבגרות - בוגרים בתפקוד גבוה מאוד המודעים לפערים וחשים אותם מצליחים לשבור סטריאוטיפים בעיקר עם ליווי מתאים ועם שיתוף הסביבה בלקות. מבחינת התחום השני - יצירת סדר, הטרמה ואווירה שקטה - במעבר לחטיבת הביניים היכולת לשמור על סביבה הניתנת לניבוי הופכת לאתגר של ממש. גיל זה מאופיין במעברים די חדים מסביבות למידה מוכרות וקבועות להקשרי למידה מגוונים ומשתנים, המצריכים יכולת הסתגלות מהירה ומעמיסים גם על ילדים בעלי התפתחות נורמטיבית. הפרט יכול ליצור לעצמו אווירה שקטה בתוך ההתרחשות האינטנסיבית רק במידה שהוא הפנים את הצורך בסדר ובהטרמה, מבקש לעצמו עזרים מתאימים (כרטיסי ניווט, רשימות, וכו') ומלמד את הסביבה לסייע לו בכך. גם בבגרות סביבות העבודה והקשרי העבודה מגוונים ומשתנים חליפות, וניתן להתגבר על הקשיים שנוצרים בעקבות כך בסיוע אנשי קשר וליווי הדרגתי ומתווך לעצמאות. מבחינת התחום השלישי - קידום הבנה הדדית - בגילאי חטיבת הביניים האפשרות להתערבות חברתית מצומצמת, מאחר שהתלמידים מפתחים את עצמאותם החברתית, ובפרקי הזמן הלא פורמליים, כגון שעות אחר הצהריים והחופשות, הם עלולים לסבול מבדידות. מלבד זאת, עלולה ההתערבות כשלעצמה להיתפס כחולשה, וקיים חשש לאפקט של היפוך. גם בבית-הספר התיכון האפשרות להתערבות חברתית מצומצמת. קשה להכתיב לתלמידים מה לעשות בזמן החופשי, והחשש מבדידות ומתלישות והקושי להשתייך רבים. בגילאים אלה גובר הצורך בקבוצת שווים, ולכן מומלץ מאוד ליצור קבוצה חברתית וחברויות שוויוניות כדי לאפשר לתלמיד על הרצף האוטיסטי לפגוש אחרים בתפקוד דומה לשלו ולקבל תמיכה. עם סיום בית-הספר מתחזק החשש מבדידות. השתייכות לקבוצת חברים על הספקטרום עשויה לקדם צרכים של גיבוש הזהות, פיתוח עצמאות חברתית, ובניית מעגל חברתי שאינו תלוי במבוגרים. מבחינת התחום הרביעי - פיתוח

כישורים חברתיים - בגילאי חטיבת הביניים המשימה מורכבת יותר. כישורים שכבר נרכשו ישמשו בשעות בית-הספר כאשר התלמידים נמצאים ממילא יחד, אבל דווקא בפרק הזמן החשוב והבלתי פורמלי שבו נדרשים כישורים חברתיים מסדר גבוה יותר המשתנים מעת לעת, עלול נוער שעל הספקטרום להתקשות בתרגול מיומנויות אלה גם אם ייעשה מאמץ להנחילן. מבחינת התחום החמישי - הקניית מקצועות אקדמיים - בשל מורכבות המערכת בגיל חטיבת הביניים ועוד יותר מכך בגיל התיכון, ישרדו תלמידים עם אוטיזם בתפקוד קוגניטיבי גבוה מאוד בעת העלייה בדרישה למורכבות המטה-קוגניטיבית, בעוד שאחרים יזדקקו למענה מתאים. ישנה חשיבות למענה שכזה כדי להימנע מיצירת פער לימודי. בבגרות גם אותם תלמידים מצטיינים ומוכשרים מאוד חווים פער בין הפוטנציאל המעולה לבין התפקוד בפועל. בכל מקרה, מומלצת סביבה שמכירה את האדם היטב וקשובה למענים הנדרשים לתפקוד אופטימלי כולל התאמות. כך אפשר למנוע את התחושה של הפער ההולך וגדל. מבחינת התחום השישי - צורך בדיבור חד-משמעי ולא עקיף או ציני - עם העלייה בגיל השימוש המורכב והמאתגר בשפה הופך שכיח יותר, וקשה להימנע ממנו לחלוטין בסביבת החברה הטיפוסית. לכן, בגילאי חטיבת הביניים, התיכון והבגרות על אדם עם אוטיזם המשתלב בחברה לסגל לעצמו מיומנויות מסייעות כדי להסביר לאחרים את מצבו. רצוי להימנע ככל האפשר מדיבור המשתמע לשתי פנים או מדיבור ציני, ועל אדם עם אוטיזם ללמוד לשאול שאלות הבהרה כאשר הוא נתקל בדיבור כזה. ועדיין - זהו קושי אינהרנטי בשילוב באשר הוא.

הסוגיות העומדות לפתחו של השילוב בגילאי חטיבת הביניים והתיכון הן משמעותיות, ונדרשת הבנה פסיכולוגית מעמיקה כדי לגשר בצורה רגישה על הפערים. חשוב שהפסיכולוג החינוכי ילווה את הצוות ולעיתים אף את הכיתה ואת הפרט ויבהיר את מצבו של תלמיד עם אוטיזם באופן שיאפשר שיח בוגר, המקדם פתיחות והבנה של מכלול התחומים שבהם עשויים להתעורר קשיים. דרושה מעורבות פעילה, מעקב והדרכה של הצוות המלווה את התלמיד המשולב כדי להבטיח שהשילוב יהיה אמיתי ומיטבי. ההעלאה על פני השטח והבהרת השונות והייחוד עשויות לשמש מתבגרים נוספים כמקור להעצמה ולחיבור לזהות שעשויה לכלול מרכיבים של שונות ושל ייחוד.

אופן היישום של ההכלה הוא שמכתיב את התוצאה. מהי החוויה של הילד בכיתה? מה באמת מתרחש בבית-הספר ואחריו? למשל, לגבי בוגר המסיים את בית-הספר בהצלחה בשילוב מלא ומתגייס אחר כך לצבא, ניתן לשאול אם עצם הסיום והגיוס

מוגדרים כהצלחה? במידה שלא הכינו אותו לשינויים, מה יקרה בתום הלימודים כאשר הוא ייתקל בפער מטלטל בין היכולת והשאיפות שהפנים לבין שילובו בפועל? האם חנכנו לנער על-פי דרכו, כיבדנו והעצמנו את האחרות (כמו אותם לקויי שמיעה שנדרשו בעבר שלא לדבר בשפת סימנים, ולימים עמדו על זכותם לדבר ב"שפת האם" שלהם)? גם מודל ההכלה בסופו של דבר "מנרמל" או קובע ערך שיפוטי שלילי לאחרות. כאן נכנסת לתמונה גם עמדת ההורים: מקוטב נוקשה ותובעני מול עמדה חומלת של ההורה, אשר חושש מן המחיר שהבן/בת עלולים לשלם בבידודם מקבוצת השווים "הרצויה" בחינוך המיוחד. כדי ששיטות הטיפול תהיינה אפקטיביות - על התלמיד עצמו לאמץ את המענים תומכי המטה-קוגניציה ולבקש אותם לעצמו. תלמיד שיחווה חוויה חיובית במהלך נקיטת השיטה יוכל לבחור בעצמו ולומר "בזה אני רוצה להשתמש, ובזה לא".

לפסיכולוג החינוכי תפקידים אחדים בתהליך השילוב המיטבי, באופן ישיר ובהעברת ידע לצוות, למערכת ולמשפחה. הליווי מתחיל בתמיכה במערכת ובמשפחה בשלב של קבלת ההחלטות על עצם הבחירה במסגרות החינוך המיוחד לעומת האפשרות של שילוב. תפקיד הפסיכולוג החינוכי הוא מרכזי וחשוב בצמתים המרובים של השילוב הפרטני או הקבוצתי בבית-הספר. נודעת חשיבות להמשך הקשר הרציף עם הילד ועם המשפחה, למעורבות בישיבות צוות רבות-משתתפים ולתיווך בין ההורים לבין הצוות במהלך שנות הלימודים. הוא זה שילווה את ההורים והתלמיד בדרך החיים הזו לאורך שנים. מומלץ, לערוך מעקב ולסייע בעדכון תכנית הטיפול המתאימה לתלמיד ולשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא ולמשפחה, תוך שימוש במגוון שיטות.

בעניין הליווי של צוות המורים עשוי הפסיכולוג החינוכי לתרום באופן משמעותי להפיכת תהליך השילוב ממטרה לאמצעי. תמיכה בצוות המקצועי, גיבוש דרכי התערבות והכנת הילדים לקליטה נכונה של תלמיד עם אוטיזם עשויים לסייע בהתמודדות בונה עם סטריאוטיפים, בהצבת ציפיות ריאליות ובמימושן. מתוך היכרות מעמיקה של הפסיכולוג החינוכי עם בית-הספר, הוא יוכל לייעץ באשר לשילוב ילד בכיתה שמלכתחילה מתנהלת ברוגע ולסייע לבית-הספר לייחד מקום מתאים לילדים הזקוקים למידת שקט רבה יותר. הפסיכולוג יוכל לתמוך בצוות החינוכי ביצירת אווירה תקשורתית אשר תאפשר לשמור על השגרה, או לחלופין - לסייע לילדים להכין את עצמם לשינויים שעשויים להתרחש בסדר היום. הפסיכולוג יוכל להדריך את הצוות בהקמת קבוצות חברתיות טיפוליות מובנות, כדי למסד בנייה של קשרים

חברתיים בקרב תלמידים "פגיעים". חשוב ליזום וליצור הזדמנויות כדי לקדם הבנה ואמפתיה כלפי התנהגויות חריגות שעשויות לאפיין תלמיד על הרצף, למשל, על-ידי התערבות כיתתית או הנחיית מחנך הכיתה כיצד להתמודד עם התנהגויות אלו ועם תגובות הכיתה וכיצד לעודד הבנה והכלה.

בבית-הספר יוכל הפסיכולוג ליזום עבודה קבוצתית בחדר המורים כדי למסד דרכי תקשורת יעילות, למשל - בין צוות החינוך המיוחד בכיתת תקשורת לבין צוות המורים בחינוך הרגיל, המשלבים את התלמידים או את כיתת התקשורת כולה. הפסיכולוג החינוכי יוכל לתרום מן הידע שלו בשיטות מובנות ליצירת סדר, שימוש בהטרמה ויצירת אווירה בית-ספרית שקטה, חמה ומקבלת ומפחיתת חרדה. הוא יוכל גם להציג שיטות טיפול ספציפיות המקובלות בתחום האוטיזם כדי לסייע לכלל המורים בבית-הספר להבין כיצד יוכלו לתרום לתהליך השילוב, ולהתאים את השיטה או הגישה כאשר יתקלו במצב מאתגר לנוכח הילד המשולב. למשל - להנחות את הצוות כיצד להשתמש ב"סיפורים חברתיים" עבור ילדים על הרצף האוטיסטי וגם עבור ילדים שאינם מאובחנים על הרצף אשר חווים קשיים דומים. לפסיכולוג החינוכי ידע גם בתחום הלמידה, ולכן יוכל לסייע בגיבוש דרכי הלמידה המתאימות לילדים על רצף האוטיזם בכיתת התקשורת ואף כאשר הילד משולב בכיתות המקבילות. למשל, דרך המחשה ושימוש בעזרים חזותיים באופנים שהוצעו לעיל. ההתמצאות בתחומים הנוגעים להבנת הכוונות, המחשבות והידע של האחר (תיאוריית המיינד) יוכלו לתרום לדיון בנקודות שבהן הצוות מתקשה להבין במה ילד עם אוטיזם עשוי להיכשל ומהן הסיבות לקושי ולהציע פתרונות חלופיים. הפסיכולוג יוכל לסייע ביצירת תשתית של ידע שיועבר בין כל אנשי הצוות. למשל, הוא יוכל להעביר ידע נרחב הנוגע למהות האוטיזם ובהתייחס למסגרת החינוכית הספציפית - להכין פרוטוקול של "קליטת ילד חדש בכיתת התקשורת" או "קליטת ילד עם אוטיזם בכיתה רגילה".

עד עתה הוצגה גישת השילוב על מורכבותה בגילאים השונים, התחומים הרלוונטיים לשילוב מוצלח ותפקיד הפסיכולוג החינוכי בקידום ההצלחה של השילוב. בהמשך יוצגו שיטות התערבות פסיכו-חינוכיות נוספות, ולאחר מכן יוצגו שיטות טיפול פרטניות אחדות. השימוש בשיטות הפסיכו-חינוכיות והפרטניות השונות עשוי לקדם שילוב מיטבי.

גישת TEACCH

הגישה הראשונה, TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - טיפול וחינוך של ילדים עם אוטיזם ועם הפרעות תקשורת דומות פותחה על-ידי אריק סקופלר בתחילת שנות ה-70 באוניברסיטת צפון קרוליינה (Schopler, Brehm, Kinsbourne, & Reichler, 1971; Schopler, Mesibov, & Baker, 1982; Schopler, Lansing, Reichler, & Marcus, 2005). בגישה משולבות טכניקות של מגוון שיטות בהתאם למצב של התלמיד. לשם כך נערכים תחילה אבחון טרום-טיפול וניתוח מקיף של נקודות החוזק והחולשה של הילד, סגנונות הלמידה המועדפים עליו וחריגות התנהגותיות שאותן יש צורך להפחית. בהמשך, מושם הדגש על פיתוח תכנית פרטנית מותאמת אישית הכוללת שיפור הסתגלות, קידום מיומנויות יום-יומיות וטיפוח העצמאות בכל תחומי התפקוד. התכנית מתבססת על עקרונות של הבנייה, של עקביות ושל התמדה עד להשגת המטרה וגם לאחר מכן. מושם דגש רב על הקשר בין המטפלים השונים ועל הקשר והתיאום עם ההורים. ההורים שותפים פעילים בכל ההחלטות הנוגעות לילד. אנשי הצוות מציגים בשיתוף עם ההורים התנהגויות מטרה (כמו למשל - לשמור על הפרטיות כשאני נמצא בשירותים על-ידי סגירת הדלת והשלמת ההתלבשות שם לפני שאני יוצא לחצר). חשיבות רבה ניתנת להכללת הנלמד בסיטואציות שונות בחייו של הילד. למשל - בהקשר לדוגמה שלעיל - רצוי שהעזרים החזותיים המדגימים כניסה למקום פרטי והשלמת ההתלבשות לפני החזרה לרשות הרבים ישמשו גם את ההורים בצורה דומה להקניית ערך הפרטיות בהקשר הביתי, וישמשו את הילד כשהוא הולך לבריכה. כדי להשיג את המטרות על משימות הלמידה להיות מפורקות לשלבים בצורה היררכית ומדויקת ככל האפשר. כל מפגש טיפולי מאופיין בחזרתיות רבה על כל מטלה, כ-10 פעמים. כדי לעבור לשלב הבא בסדר ההיררכי על הילד לבצע את המטלה ברמת דיוק של 80% במשך 3 פעמים ברציפות (במרוצת 3 ימים או 3 טיפולים רצופים). התכנית מבוססת במידה רבה על עזרים חזותיים שמטרתם להמחיש לילד מה עליו לעשות ומהי התוצאה המבוקשת. המטפלים עשויים לתת לילד רמזים מסוגים שונים כדי לעזור לו להצליח במטלה כמו תמונה, מחווה או הדגמה (חזותיים), מילוליים, או דרך מגע בדרך שסוכם עליה מראש. עליהם להינתן לילד מבעוד מועד כדי שירמזו מה עליו לעשות ולא בבחינת משוב על משהו שלא עשה נכון. על הרמזים להיות בהירים, קבועים ופשוטים ככל האפשר, כדי ליצור קשר עקיב ופשוט בין התנהגות המטרה לרמז. גישה זו מתאימה לכל רמות התפקוד על רצף האוטיזם ולכל הגילאים. ניתן

להתאים את פירוק המטלות ואופי העזרים לרמת התפקוד של הילד ולהוסיף להם שינויים, שיפורים ומורכבות רבה יותר ככל שגילו ותפקודיו של הילד משתפרים. הבניה נכונה עשויה לשמש את הפרט גם בהמשך למטרות של שילוב בעבודה ושל קידום כישורי חיים.

בגישת TEACCH מושם דגש על ארגון הסביבה ושינויה לטובת תלמיד עם אוטיזם ולא רק על שינויים שעליו לקבל על עצמו. יש בה התייחסות ל"תרבות האוטיזם". מושג זה כולל את הנטיות הבסיסיות של מרבית האנשים המאובחנים על ספקטרום האוטיזם: חוזק יחסי והעדפה לעיבוד מידע חזותי; תשומת לב רבה לפרטים לצד קושי בהבנת המשמעות של הדרך שבה משתלבים הפרטים; קושי בשילוב של רעיונות, של חומרים ושל פעילויות; קשיים בקשב ובתקשורת המשתנים בהתאם לרמה ההתפתחותית אך מלווים תמיד בליקוי בשימוש החברתי בשפה (בפרגמטיקה); קושי במושגי זמן, כולל התקדמות מהירה מדי או איטית מדי ובעיות בזיהוי התחלה, אמצע או סוף של פעילות; נטייה להעדיף שגרה קבועה; עניין ודחף חזק לעסוק בפעילויות מועדפות מלווים בקושי להפסיקן; העדפה סנסורית בולטת ורתיעה ממאפיינים סנסוריים מסוימים, ועוד. המשמעות של ההתייחסות ל"תרבות האוטיזם" נוגעת לקבלת ההתנהלות האחרת ולהפנמתה כחלק מהרפרטואר המגוון של ההתנהלויות השונות בעולם. השינויים בסביבה יאפשרו לילד להבין את סביבתו, ולסביבה - להבין את הילד. בסופו של דבר המטרה היא להקנות לפרט מיומנויות תקשורתיות כדי לאפשר לו לתפקד באופן עצמאי ומשמעותי בקהילה, תוך שימת דגש על פיתוח של תחומי החוזק והעניין המשולבים ב"הכחדה" או ובהתאמה (במקום ובזמן) של התנהגויות שעשויות להפריע.

קיימות עדויות מן המחקר על התרומה היציבה של גישה זו. פנראי, זינגייל, טרוביה, פינוצריאו וזוקרלו (Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, & Zuccarello, 2009) בדקו במחקר אורך את האפקטיביות של 3 גישות התערבות המכוונות לילדים על ספקטרום האוטיזם ועם מוגבלות שכלית התפתחותית חמורה: TEACCH במסגרת דיור חוץ-ביתי, TEACCH בבתי-ספר של החינוך הרגיל (mainstream schools) לאחר אימון פסיכו-חינוכי של ההורים, וזאת - לעומת תכנית של שילוב (inclusive education) בתוך בתי-ספר של החינוך הרגיל ללא הנחיה בגישה ספציפית. כל ילד בתכנית נבדק באמצעות 2 כלי הערכה לפני ההתערבות ואחריה. נעשה שימוש בסולם ויינלנד (Vineland Adaptive Behavior Scale - VABS), וב-Psycho - Educational Profile-Revised (PEP-R). התחומים התפתחותיים שהוערכו כללו: יכולת חיקוי,

תפיסה, מוטוריקה עדינה וגסה, קואורדינציה עין-יד, ביצועיים קוגניטיביים בכלל ומילוליים בפרט, התנהגות מסתגלת, מיומנויות יום-יום, מיומנויות חִברות (Socialization) והפחתת התנהגויות לא רצויות. 2 תכניות ההתערבות המבוססות על גישת TEACCH הניבו את התוצאות הטובות ביותר עבור המשתתפים (Panerai, et al., 2009).

סיפורים חברתיים

השיטה של "סיפורים חברתיים" פותחה על-ידי גריי בשנת 1991 בעקבות עבודתה עם ילדים על ספקטרום האוטיזם, כדי להתמודד עם קשיים בהבנה חברתית. בשנים שלאחר מכן היא עדכנה את מבנה הסיפורים בהתבסס על ניסיונה האישי, על משובים מאנשי מקצוע שהשתמשו בכלי ועל מחקר (Gray, 2010). על-אף שמדובר בשיטה המתבססת על עבודה פרטנית, היא מופיעה בפרק הנוכחי תחת הכותרת של שיטות ההתערבות הפסיכו-חינוכיות, משום שבכוחה לשמש מסגרת התייחסות רחבה יותר והיא רלוונטית במיוחד לטיפול בגישות השילוב וב-TEACCH. מדובר בסיפורים תמציתיים המותאמים אישית ומתארים מצבים חברתיים. הסיפורים מלמדים לא רק מה לעשות ולא לעשות, אלא מסבירים גם כיצד להבין רמזים חברתיים והשקפות של אחרים (Sutton, 2011). רכיבי הסיפור מותאמים לסגנון הלמידה המאפיין תלמידים על רצף האוטיזם - חשיבה קונקרטית, התבססות על חוקים ועל כללים ושימוש בעזרים חזותיים (למשל - תמונות, דיאגרמות וסמלים) ובטקסט. הסיפור החברתי נכתב מנקודת מבטו של הילד כשהוא "בתוך המצב", ולכן מומלץ להשתמש בשמו או במונח "אני" ובשפה חיובית כדי לכוון לפעולה (Sutton, 2011). הסיפור חייב להיות קל להבנה, מורכב מאוצר מילים פשוט ומוצג בצורה שתתאים לגילו וליכולותיו של הילד. ישנם ילדים שיזדקקו להדפסה של הסיפור באותיות גדולות, יהיו בו פחות משפטים והמידע בכל עמוד יוגבל לנושא אחד במצב אחד - וזאת במטרה להדגיש כל שלב בהתרחשות הספציפית שאליה הותאם הסיפור החברתי (Rowe, 1999).

משתמשים בסיפורים החברתיים כדי להסביר התנהלות שגרתית או שינויים בשגרה, לתאר מצבים חברתיים בדרך לא מאיימת, להורות מיומנויות לימודיות וחברתיות נרכשות, וכיצד להתמודד עם התנהגות חריגה שכוללת הבעת רגשות, תוקפנות והתנהגות כפייתית (Ozdemir, 2008). דפוס הסיפורים החברתיים קבוע ומוגדר וכולל 6 סוגי משפטים (Sutton, 2011): 1. משפטים תיאוריים (Descriptive)

שהם עמוד השדרה של הסיפור ומספקים מידע על המצב החברתי, מה קורה ומדוע. 2. משפטים משקפים (Perspective) המציגים מידע על המצב הפנימי של האדם: ידע, מחשבות, דעות. הם ישמשו בדרך כלל לתיאור המצב הפנימי של האחר. 3. משפטי הכוונה (Directive), הנותנים מידע על דרך הפעולה שתוביל להצלחה בסיטואציה או על ההתנהגות הרצויה. 4. משפטים מאשרים (Affirmative) המדגישים את הנקודה החשובה, הכלל או החוק שאותו מנסים להעביר לילד. משפטים אלו מביעים ערך או דעה של תרבות מסוימת, ולכן מאשרים ומעצימים את משמעות המשפט שאחריו הופיעו. 5. משפטי שליטה (Control) - הנכתבים על-ידי הילד לאחר קריאת הסיפור ומשקפים את עולמו ורצונותיו. בדרך זו ניתנת לילד הזדמנות לבחור לעצמו דרכי פעולה והתמודדות. 6. משפטי שיתוף (Cooperative) - כיצד אנשים אחרים יעזרו לילד לרכוש את המיומנות החדשה. למשל: "לפעמים החברים שלי ואני עומדים בתור למכשירי ההתעמלות בשיעור ספורט. בדרך כלל הילד שלפני משתמש במכשיר לפני שאני משתמש בו. אני אנסה לחכות לתורי. כאשר יגיע תורי, אנה (שמה של המורה המסייעת) תגיד 'זה התור שלך'. גם שחקני כדור בסיס מחכים לתור שלהם לחבוט. זה עוזר לחברים שלי כאשר אני מחכה לתורי" (הטקסט נכתב ברוח הדוגמה מתוך Sandt, 2008). בגרסאות מאוחרות הושם דגש על התייחסות ועל מתן לגיטימציה למצב הרגשי של הילד בעת התרחשותו של מצב מעורר קונפליקט או של רגש. למשל, בסיפור החברתי שהוצג ניתן להוסיף מיד לאחר ההמתנה בתור "לפעמים קשה לי לחכות, אני חש באי-שקט ולפעמים גם כועס מעט שעלי להמתין, וזה בסדר". התוספת של מתן לגיטימציה לתחושות ולרגשות מכלילה בסיפור המללה, שהיא כשלעצמה מסבירה ומכוונת, ומרגיעה את הילד בחוויה הרגשית המתלווה לסיטואציה.

קיימות עדויות רבות לכך, שהסיפור החברתי הוא כלי טיפולי בעל יתרונות רבים ומוביל לשינוי התנהגותי בפרק זמן קצר יחסית, משום שהוא טומן בחובו מרכיב של שליטה במצב וניהול עצמי. כתוצאה מתהליך זיהוי מרכיבי המצב החברתי והעלאתו על הכתב, מעביר הסיפור את השליטה בגירוי מהמורה ומהמטפל ישירות אל הילד ומציע לו התנהגות חלופית. הילד לומד כך תגובות למצב חברתי עוד לפני שהתרחש, ומשיג תחושת שליטה המפחיתה את רמת החרדה ומעניקה כלים להתמודדות נכונה עם סיטואציות משתנות. סיבה נוספת ליעילותו של הכלי טמונה ביתרון החברתי - סיפורים חברתיים עשויים להגביר את האינטראקציות החברתיות של הילד על-ידי למידה של הרכיבים הרלוונטיים של מצב חברתי נתון (Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

הסיפור החברתי קל ליישום. שיטות אחרות דורשות הנחיה והכשרת מטפלים הנמשכת זמן רב, נוכחות של מומחה והתערבות ארוכת טווח על מנת להשיג תוצאות. לעומת זאת, סיפורים חברתיים הם כלי פשוט יחסית למורים ולמטפלים מבחינת הכתיבה והשימוש בהם, ולא נדרשת השקעת זמן רב כדי לחברם (Scattone, et al., 2006; Mancil, Haydon, & Whitby, 2009). הסיפור החברתי עונה על הצרכים הספציפיים של הילד, הוא אישי ומעניק יחס מיוחד לילד שאליו הוא מופנה. הדגשים שמושמים בו והרלוונטיות שלו הם ביחס ישיר לילד ולסיטואציות בחייו שבהן הוא לוקח חלק (לוין, 2003). חיסרון בולט של הסיפור החברתי טמון בהתאמתו לסיטואציה ולהתנהגות ספציפיות ומתן מענה נקודתי בלבד לבעיה. הוא אינו מקנה לילד כלים ומיומנויות על מנת להתמודד עם סיטואציות שונות ונרחבות, משום שהדגש בו הוא על הקשר אחד. קשה להתאים סיפור חברתי לכל מצב שבו נתקל או יתקל הילד במהלך חייו, ולכן הפער ביכולת ההבנה של הסיטואציות החברתיות אינו מצטמצם לחלוטין (לוין, 2003).

מתעוררות שאלות הנוגעות להתאמת השימוש בסיפורים חברתיים לגילים מסוימים ולרמות שונות של תפקוד. יש המציעים, שהתערבות באמצעות סיפורים חברתיים עשויה להיות מוצלחת ביותר כאשר מדובר בתלמידים בעלי תפקוד גבוה יחסית. אחרים מצאו, שילדים צעירים בעלי מיומנויות מפותחות פחות יכולים גם הם להרוויח מהתערבויות מסוג כזה (Sandt, 2008). מחקרים אחדים מעידים על כך, ששימוש בסיפורים חברתיים כשלעצמו עשוי להגביר את המיומנויות החברתיות (ראו למשל Samuels, 2011), אך הומלץ במחקר לבדוק כיצד יש להתאים את הסיפורים ולהשתמש בהם גם עבור ילדים בכיתות גבוהות יותר. מאחר שמדובר בכלי יעיל וקל ליישום בהקשר הבית-ספרי, חשוב שהפסיכולוג החינוכי יכיר את הטיפול באמצעות סיפור חברתי ואת מטרותיו, כדי שיוכל להנחות את הצוותים ולתרום לשימוש בכלי מן ההיבט הפסיכולוגי, בשימת דגש על עקרון האחידות במסרים ועל השימוש בסיפורים שנכתבו על קשת רחבה של סביבות מגוונות, שהילד הוא חלק מהן, כדי לשפר את האפקטיביות ואת יכולת ההכללה. בשל היכולת להתאים את הסיפור החברתי גם לילדים בעלי תפקוד גבוה, נודעת חשיבות לשימוש השוטף בו בקרב ילדים המשולבים בצורה מלאה בחינוך הרגיל, כדרך להתמודדות יעילה עם מצבים חברתיים מאתגרים ומגוונים המשתנים תדירות. הפסיכולוג החינוכי יוכל להנחות את הצוותים כיצד להשתמש בסיפורים החברתיים גם עם ילדים אחרים המתקשים בתחומים דומים אף שהם אינם מאובחנים על רצף האוטיזם.

בפרק הבא תיערך סקירה של מבחר שיטות התערבות פרטניות המקובלות בארץ ובעולם, עם דגש על שיטות טיפול מגובות מחקר. בעזרת כל אחד מהטיפולים הללו יוכל הפסיכולוג החינוכי לסייע לצוות ולהורים בקביעת המטרות המדויקות של ההתערבות ובאחזקת קשר רציף עם המטפל כדי להעריך ולמצות את המרב מהתכנית. הפסיכולוג החינוכי עשוי להיות המגשר והמתווך בין המטפלים הפרטניים והמשפחה לבין המערכת החינוכית, על כן חשוב שיכיר מגוון של שיטות טיפול. קביעת מטרות טיפוליות משותפות לכל המטפלים בילד היא מנוע הכרחי וחשוב, ולפסיכולוג החינוכי הידע והיכולת לשלב בין צורכי הילד וזמינות המסגרת ליישום המענה הדרוש לו.

שיטות התערבות פרטניות לטיפול בתלמידים עם אוטיזם

שיטת גרינספאן (DIR- The Developmental, Individual-difference, Relationship-based)

שיטה זו מיושמת בעיקר בקרב גילאי הגן. הבנת התפיסות שבבסיסה של השיטה חיונית להבנת הדרך הטיפולית, ולכן מומלץ שהפסיכולוג החינוכי יכיר את הרעיונות שבתשתיתה כדי להדריך וללוות את הצוותים התומכים בילד עם אוטיזם על-פי גישה זו בגן וגם בהמשך הדרך. על-פי שיטת גרינספאן, או, DIR- The Developmental Individual-difference, Relationship-based (ראו למשל גרינספאן ווידר, 2006 Greenspan, 2007); הרגשות הם שמובילים להתפתחות, והיכולת לחבר בין הרגש לידע הכרחית להתפתחות הילד ולהבניית עולמו. בהקשר המשפחתי נרקמות מערכות יחסים ואינטראקציות רגשיות משמעותיות ביותר, ולכן הוא הזירה המתאימה ביותר לקידומו של הילד. על-פי השיטה ניתן לקדם ילדים באופן חושי, תנועתי ותפיסתי. ליחסי הגומלין ולאינטראקציה עם הסביבה המתנהלים בדרך רגועה ומהנה יש השפעה מרכזית על המוח. על-פי גישה זו, החיבור הרגשי לדמות הטיפולית המשמעותית הוא שיוצר את המהפך בהתנהגותו של ילד על רצף האוטיזם. השיטה מבוססת על 2 מרכיבים. האחד - אבחון מדויק של השלב ההתפתחותי שבו נמצא הילד מבחינת היכולת שלו, בעיקר הרגשית. כל אספקט קיומי ולו הבסיסי ביותר - הוא סוג של יכולת, ולכן אצל כל ילד ניתן לאתר את הבסיס הזה. המרכיב השני - בנייה של תכנית טיפולית המותאמת לילד באופן ייחודי. מושם דגש על ההשתתפות הפעילה של המשפחה ושל בעלי התפקיד במסגרות החינוכיות והטיפוליות. על-פי DIR ישנם 6 שלבי התפתחות בסיסיים. בטיפול נעשה ניסיון לשחזר כל אחד מהם:

ויסות עצמי של התחושות ופיתוח עניין בעולם, הכרה של הדמויות המשמעותיות ויצירת אינטימיות עימן, יצירת תקשורת הדדית עם האחר, פתרון בעיות חברתיות, ויסות רגשי, פיתוח ה"אני", חשיבה סימבולית ושימוש במילים וברעיונות וחשיבה רגשית ולוגית.

בטיפול לפי גישה זו נערך מעקב אחר הילד והעדפותיו. התכנית הטיפולית מותאמת למוטיבציה של הילד ולרגשותיו שהם נקודת פתיחה בכל אינטראקציה. בכל מצב במהלך הטיפול נעשה ניסיון ליצור אינטראקציה הדדית. הטיפול נערך בדרך כלל בצורה פרטנית בטכניקה הקרויה "זמן-יחד" (Floor Time). אורכה של פגישה טיפולית הוא בין 20 ל-30 דקות, ומתרחשים בה אינטראקציה ומשחק ספונטני על הרצפה. הטיפול מובנה באופן חלקי. המבוגר מתפקד כשותף, משתלב ומצטרף, אך לא כיוזם הפעילות. חשיבותו של כל אירוע טיפולי היא ביצירת תשומת לב, התעניינות וסקרנות של הילד בפעילות המשותפת. הכמות היומית של הפגישות הטיפוליות משתנה בהתאם למצבו של הילד. האינטנסיביות הנדרשת בשיטה הזאת מצריכה גיוס של שותפים נוספים להורים. הפסיכולוג המלווה את הילד והמשפחה הוא דמות מרכזית בתמיכה המאפשרת שינוי בקרב ההורים. הפסיכולוג החינוכי עשוי לקשר בין הסביבות השונות שבהן הילד נמצא - בין המסגרת החינוכית שבה הילד מבלה את רוב זמנו בשילוב המטפלים השונים בגן, לבין תכנית הטיפולים בשעות אחר-הצהריים ובבית.

שיטות התנהגותיות

לובס (Lovaas, 1987) פיתח את שיטת הטיפול הידועה כיום כ-ABA. יישומה מתבסס על התיאוריה ההתנהגותית של סקינר (Smith & Eikeseth, 2011). הוא פרץ את דרכו במחקר "הגישה ההתנהגותית ותפקוד אינטלקטואלי וחינוכי נורמלי בילדים אוטיסטים צעירים", כשבדק את השפעת הטיפול הפרטני בילדים אוטיסטים תוך שימוש בעיצוב התנהגות. לובס ביקש להוכיח, ששעות לימוד רבות ביום יקדמו את הילדים עד לתפקוד בתחום הנורמה. שיטות הנקראות "ניתוח התנהגות יישומי" (ABA - Applied Behavioral Analysis), "ניסיונות נקודתיים" (Discrete Trial), או "התערבות התנהגותית אינטנסיבית"(Intensive Behavior Intervention) - מבוססות כולן על הפסיכולוגיה ההתנהגותית. הגישה מאפשרת לאתר התנהגויות מטרה גם כאשר הן קורות במקרה, ולחזקן. בפועל - מתבצע פירוק של כל מטלת יעד למספר רב של שלבים קטנים, ולימוד באמצעות חיזוק של כל שלב בהדרגה כדי להגביר

את ההסתברות לביצוע מוצלח של שרשרת מטלות. נקודת ההתחלה היא בהוראת כישורים פשוטים (כמו הכוונת מבט העין או ישיבה ליד שולחן), המלווה במתן של תגמול משמעותי ומוחשי. התורה הביהוויוריסטית פיתחה חוקים המאפשרים עלייה בדרגת המורכבות של סדר המשימות עד לתחומים מופשטים יותר, שבהם גם הגמול הופך בהדרגה מוחשי פחות (למשל, חיזוק מילולי). קיימות עדויות (לא רק מתחום האוטיזם) שתגובת המטפל (והסביבה) עשויה ליצור התניה מוצלחת, ובעקבותיה רכישה של התנהגויות רצויות ההולכות והופכות מורכבות ומופשטות יותר והכחדה של התנהגויות בלתי רצויות. שיטות התנהגותיות מאופיינות בהדגשה ובהבלטה של ההתנהגות ששונתה, של מאפייניה הכמותיים, של הגורמים המבהירים את סיבת השינוי ושל מידת היעילות - שפירושה תוצאות בעלות ערך מעשי. חשובה גם מידת ההכללה - עד כמה השינוי ההתנהגותי נמשך לאורך זמן ובמגוון רחב של סביבות או מתרחב למגוון של התנהגויות בהקשר דומה (Baer, Wolf, & Risley, 1968). מחקרים רבים מעידים על תוצאות מבטיחות בשימוש ב-ABA (Matson, Turygin, Beighley, Rieske, Tureck, & Matson, 2012). במחקרו של סיבולה (Cebula, 2012) למשל נמצא, כי התכנית שיפרה את האינטראקציה בין בני המשפחה. הורים שילדיהם השתתפו בתכנית ABA אינטנסיבית בבית-הספר הפגינו שביעות רצון גבוהה מהחינוך שילדם קיבל (Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne, & Gallagher, 2012).

בטיפול התנהגותי נודע יתרון להתחלה מוקדמת ואינטנסיבית (כ-40 שעות שבועיות במשך שנתיים לפחות), המאפשר התערבות באספקטים קריטיים להתפתחות בהמשך. השאלה המשמעותית שמתעוררת נוגעת לרכישה של הבנה, שבאמצעותה יוכל הילד ללמוד מן השיטה דבר-מה שאותו יוכל ליישם בעצמו בהמשך חייו. משמע, האם השיטה יכולה לספק התנסויות חיוביות הניתנות לניכוס עצמי? או לחלופין, האם הילד יזדקק תמיד למישהו אחר שיקבע עבורו את מערך ההתנהגויות הרצויות ויתנה אותו לצורך ביצוען? יש אנשים המדמים את השיטה ההתנהגותית ל"אילוף". על המבקרים ועל אוהדי השיטה כאחד להבין, שמדובר בכלי אחד בלבד מתוך ארגז כלים עשיר שרצוי שיעמוד לרשותם של הורים, של מטפלים ושל צוותים חינוכיים. במקרים שבהם יוחלט שזו הגישה המומלצת, יוכל הפסיכולוג החינוכי לסייע לצוות ולהורים במיון ובקביעת התנהגויות המטרה שרצוי לטפל בהן באמצעות התניה. הוא יוכל להנחות את הצוות ביישום נכון של ההתניה ככלי אחד מתוך מגוון כלים טיפוליים העומדים לרשותם.

שיטת אופשן (Option Son-Rise Program)

שיטת אופשן פותחה על-ידי בני הזוג קאופמן (Kaufman, 1976; Kaufman, 1994; Kaufman, & Kaufman, 1998) שבנם אובחן על רצף האוטיזם. על-פי שיטה זו ההסתכלות היא על המשפחה כמכלול, ומטרתה לשפר את איכות החיים של כל בני המשפחה על מנת להשיג שיפור אצל הילד עצמו. בשיטה זו (כמו ב-DIR), הילד הוא שקובע את הפעילות, והמבוגר חובר אליו. רוב הטיפול (שנדרשת עבורו השקעה עצומה מבחינת זמן) נעשה על-ידי ההורים, בני המשפחה ומתנדבים. המסר של הקבלה מועבר לילד תחילה מתוך חיקוי של תנועותיו ושל התנהגויותיו ללא הפעלה של לחץ לשינוי. המוקד של התהליך הוא ביצירת מצב שבו המבוגר "שם עצמו בנעליו של הילד" או מאמץ את החוויה הבסיסית ואת נקודת המבט של הילד על-ידי חיקויו כדי להבין אותו. ההנחה היא, שכישוריו הבסיסיים של ילד עם אוטיזם תקינים, והקשיים בתקשורת הם ביטוי עמוק לצורך שלו בשליטה בסביבתו מתוך בחירה. ההתנהגות האוטיסטית על-פי תפיסה זו היא תגובה לעולם שאותו תופס הילד כבלתי מקבל וכעוין. פן חשוב של הטיפול הוא ליווי אינטנסיבי ותמיכה בהורה המעורר רגשות של אבל, של בושה וגם של כעס, ומאפשר להם לקבל את הילד כפי שהוא מתוך נאמנות מלאה ומנקודת התחלה של היעדר ציפיות. המפגשים פרטניים ונערכים בחדר שיועד לכך, המצויד בצעצועים ובחומרים המעודדים אינטראקציה ולמידה ללא עודף גירויים חזותיים או שמיעתיים. הטיפול מבוסס על פיתוח יכולת המשחק וההנאה ואינטראקציה של הילד עם ההורים. הפעילויות חייבות להיות מהנות ומתאימות לשלב ההתפתחותי של הילד, ולשם כך מנהלים ההורים מעקב מדויק אחרי תחומי העניין שלו. המטרה היא להרחיב ולפתח בהדרגה יכולות אחרות כגון קשר עין וקשב משותף.

מחקרים שעסקו בהערכת השיטה (למשל, Williams & Wishart, 2003) מצביעים על תוצאות מרשימות אך בעלות כלכלית ורגשית גבוהה. יחד עם זאת, מונחי ההצלחה והכישלון נמדדו בעיקר ברמה המשפחתית ולא ברמת הסימפטומים של הילד. העבודה בשיטה זו מתנהלת בריחוק ממסגרות חינוכיות, כאשר מלוא תשומת הלב של הילד מכוונת אל המטפל. לכן, יפגשו הילד והמשפחה את הפסיכולוג החינוכי רק בהמשך עם שיבוצו כתלמיד במסגרות החינוכיות. לעיתים קרובות יידרש הפסיכולוג החינוכי ללוות את ההורים בהתמודדות עם הפער בין הציפיות שלהם מן המאמץ הרב שהשקיעו בתכנית לבין המענים האינטנסיביים שלהם עשוי ילדם להזדקק עם המעבר למערכת החינוכית, למרות התקדמותו הרבה.

תקשורת חלופית

שימוש ותמיכה באמצעי המחשה חזותיים משפר את יכולת התקשורת ודרכם את ההתנהגות כולה אצל תלמידים רבים על רצף האוטיזם. אחת השיטות המקובלות בהקשר זה היא תקשורת בשיטת חילופי תמונות Pictures Exchange Communication System (PECS). הנחת היסוד היא האבחנה בין "דיבור" לבין "תקשורת". בשיטה זו הילד מגיש לאדם אחר את הסמל של מה שהוא מבקש והאחר נותן לו את מבוקשו. תחילה תתבטא הבקשה במילה אחת, ובשלב מתקדם יותר יעשה שימוש בכמה מילים היוצרות משפט שלם. השיטה מתאימה במיוחד לילדים שיכולת הביצוע שלהם עולה על היכולת המילולית. השיטה עשויה לסייע לילד ליזום תקשורת באופן ספונטני ולפתח יכולת תקשורתית. ליישום השיטה נדרש ציוד מתאים והיא מחייבת הוראה פרטנית. ניתן לבנות לכל ילד ספר תקשורת אישי שילווה אותו במהלך פעילויותיו היום-יומיות ויאפשר יצירת תקשורת עם סביבתו.

לצד היתרונות קיימים גם קשיים בשיטה זו. למשל, זמן ותזמון: כאשר מתן תשובה לשאלה שנשאלה לאורך זמן רב, רצף השיחה ייקטע והתקשורת עשויה להיות בלתי אפקטיבית. חשובה התאמה מדויקת של לוח התקשורת מבחינת כמות המילים והרלוונטיות שלהן לכל ילד. קיימת שאלה בקשר ליכולת השמירה או ההפרה של כללי השיח והדיבור בתורות. בתקשורת מן הסוג הזה חסרים חלקים בלתי מילוליים המתווספים באופן רגיל. דרושים התארגנות טכנית רבה, תכנון מוקדם, ושימוש אחיד בין אנשי הצוות הטיפולי ובני המשפחה (הייק, 2002). נמצא, כי תקשורת חלופית תומכת ומחזקת את רכישת הדיבור אצל ילדים עם אוטיזם, ובשימוש נכון יכולה להניב תקשורת ברמה גבוהה (Schlosser & Wendt, 2008). אחרים מצאו, ששימוש ב-PECS מאפשר למידה של אוצר מילים, אך אינו משפיע על כמות המסרים שהילד מעביר (חצרוני ושלם, 1998). גם שמיעת הפלט הקולי של מכשיר המשדר בצורה קולית את המילה מעודדת רכישת שפה דבורה, ובמחקרים נראה ששימוש קבוע בפלט קולי יכול להוביל לעיתים לדיבור מלא (Mirenda, 2003). רצוי שהפסיכולוג החינוכי יכיר את השימוש בתקשורת חלופית, ושיחד עם קלינאית התקשורת המלווה יוכל להיות מעורב בהחלטות הנוגעות לשימוש בכלי לקידום ולהרחבה של יכולת התקשורת של הילד.

טיפול באמצעות בעלי חיים

הנחת היסוד של הטיפול באמצעות בעלי חיים היא שהם עונים על הצורך

בגירויים תחושתיים על-ידי מגע חזק ומוחשי. מטרת החשיפה לבעלי חיים היא פיתוח מודעות עצמית ויצירת קשר באמצעות המגע עם בעלי החיים וליווי המטפל, שדרכו מצופה מן הילד שיפתח קשר גם עם אנשים אחרים. הילד הוא שקובע את הקצב, ובעל החיים מאפשר לילד ליזום קרבה. ניתן ללמוד על יעילות ההתערבות באמצעות בעלי חיים בקרב ילדים עם אוטיזם מהסקירה המקיפה של אוהיר (O'haire, 2013). המאמר סוקר 14 מחקרים על טיפול באמצעות בעלי חיים. על-אף השוני בהצגת הטיפול במחקרים השונים, התוצאות שעליהן דווח הראו שיפור במגוון תחומי תפקוד הידועים כפגועים בקרב אוטיסטים כמו למשל, אינטראקציה חברתית מוגברת והפחתה בהתנהגויות בעייתיות, בחומרת התסמינים האוטיסטיים ובלחץ. עם זאת מודגש בסקירה, כי לצד הדיווחים על תוצאות חיוביות לרוב המחקרים כשלים מתודולוגיים. בסיכום הומלץ לשפר את המתודולוגיה המחקרית כדי שניתן יהיה לאמוד את טיב ההשפעה האמיתית של הטיפול.

טיפול באמצעות מוזיקה

טיפול באמצעות מוזיקה קשור לתכונות ויסות הרגשות ולמעגלים של עוררות ושל רגיעה. המוזיקה נתפסת כצורה של תקשורת חלופית שעשויה לסייע בהשגת מעורבות, אינטראקציה ויחסים, כמו גם בפיתוח עניין חיצוני ודרך להבעה עצמית רגשית ותקשורתית. התבנית המוזיקלית מתאימה לילדים עם אוטיזם כי היא בעלת מבנה וחוקיות ברורים שמאפשרים חיזוי. ניתן ללמוד על יעילות ההתערבות באמצעות מוזיקה בקרב ילדים עם אוטיזם מהסקירה המקיפה של סימפסון וקין (Simpson & Keen, 2011). הסקירה נועדה לבדוק את הבסיס המחקרי לשימוש במוזיקה ככלי התערבות. רק כ-20 מאמרים מתוך 128 עמדו בקריטריון הניתוח. חיבור שירים ואלתורים נמצא כטכניקה השימושית ביותר. במחקרים נמצאה תמיכה מועטת בשיפור במיומנויות חברתיות ותקשורתיות בקרב ילדים צעירים עם אוטיזם באמצעות השימוש בכלי הזה. נמצא קושי בסיפוק עדויות מחקריות התומכות בתועלת ברורה ובהסבר התרומה של הטיפול במוזיקה. לכן, נכון יהיה ללמוד ממחקרים עתידיים כיצד לרתום את שיטת הטיפול הזאת לשיפור מצבם של תלמידים עם אוטיזם.

אינטגרציה חושית (Sensory Integration)

השיטה של אינטגרציה חושית שנויה במחלוקת זה 40 שנה. נערכו מחקרים רבים ועדיין נמשך הוויכוח אם מדובר בגישה בעלת בסיס מדעי. יחד עם זאת, כ-90%

מן המרפאות בעיסוק העובדות בבתי-ספר יסודיים נשענות על עקרונות הגישה בטיפול שלהן (Polenick & Flora, 2012). על כן רצוי שהפסיכולוג החינוכי יכיר את הגישה כדי שיוכל להתייחס לתרומתה ולמשמעותה. על-פי האינטגרציה החושית, התנהגויות מוזרות של ילדים אוטיסטים נובעות מחוסר איזון חושי או מהפרעה בתהליך האינטגרציה החושית - תהליך המתרחש במערכת העצבים המרכזית. כאשר המוח מארגן התנסויות תחושתיות שונות (כגון מגע, תנועה, ראייה ושמיעה) מוקנית לאינפורמציה משמעות, וזו מעובדת לשם לימוד ותגובה לסביבה. ההתערבות הטיפולית לפי שיטה זו מבוססת על תפיסה נוירו-פיזיולוגית של האוטיזם. הטיפול מבוסס על הפעלה מוטורית שמסייעת לילד לפתח חשיפה מבוקרת להתנסויות תחושתיות בתחומים שונים. לפסיכולוג החינוכי אין תרומה ישירה בתחום זה, אך חשוב שיכיר את השיטה כדי שיוכל להפנות הורים במקרים שבהם נראה שהקשיים בוויסות החושי מפריעים לילד ביישום תכניות טיפול אחרות. בנוסף, יוכל הפסיכולוג לסייע לצוות להבין את מטרת הטיפול והכללתו בתכנית היום-יומית כחלק ממארג הכלים העומדים לרשותו להתמודדות עם קושי ספציפי (למשל, טיפול בגרייה טקטילית מווסתת לפני פעילות אחרת).

סיכום

בסקירה של שיטות ההתערבות הפרטניות המקובלות שבהן משתמשים בארץ הוצגו עיקרי השיטה, יתרונותיה וחסרונותיה של כל שיטה, ראיות ומידת התמיכה של המחקר בהן תוך התייחסות לתפקיד הפוטנציאלי של הפסיכולוג החינוכי לצד המטפלים השונים. חשוב לציין, כי "אופנות הטיפול" משתנות. חשוב לעקוב אחרי האופנות, משום שחלקן טומן בחובו אפשרויות מגוונות, ומשום שנכון להתייחס לצרכים של כל אחת מן המשפחות ושל כלל הקהילה באופן הרגיש והמיטבי.

לסיכום, מאמר זה סקר את גישת השילוב וגישות פסיכו-חינוכיות נוספות לטיפול בילד עם אוטיזם. מלבד אלה, נסקרו שיטות טיפול פרטניות המקובלות בארץ ובעולם שמומלץ להכירן בהקשר לשילוב. הועלתה חשיבותו של גיל התלמיד, רמת התפקוד שלו וחלופות לשילוב לעומת דגש על טיפול פרטני בתכנון הטיפול בתלמיד. המאמר הציג את תפקידי הפסיכולוג החינוכי בתכנון ובליווי התערבויות עם ילדים על הספקטרום האוטיסטי ואת חשיבות מעורבותו עם משפחותיהם, עם הצוותים החינוכיים ועם כלל המערכת הבית-ספרית.

מקורות

גרינספאן, ס' ווידר, ס' (2006). **טיפול באוטיזם**. חיפה: אמציה.

הייק, ד' (2002). תקשורת תומכת חליפית - "אליה וקוץ בה". **תקשורת תומכת וחליפית, 18**, 15-13.

חצרוני, א' ושלם, א' (1998). תקשורת חלופית ותומכת - שימוש בכרטיסיות עם סמלים עבור ילדים אוטיסטים. **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום, 13** (1), 43-33.

לוין, י' (2003). טיפול בליקוי חברתי של ילד עם אוטיזם בתפקוד גבוה בשיטת 'סיפורים חברתיים'. **ד"ש: דיבור ושמיעה, 25**, 108-97.

רונן ח' (1997). הכללתם של ילדים חריגים בחינוך הרגיל. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 12 (2)**, 29-21.

רייטר, ש' (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה . **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום 14 (2)**, 69-61.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1(1)*, 91-97.

Cebula, K.R. (2012). Applied behavior analysis programs for autism: Sibling psychosocial adjustment during and following intervention use. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42(5)*, 847-862.

Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2012). ABA-based programs for children diagnosed with autism spectrum disorder: Parental and professional experiences at school and at home. *Child & Family Behavior Therapy, 34(2)*, 111- 129.

Gray, C. (2010). *The new social story book* (10th ed.). Arlington, VA: Future Horizons.

Greenspan, S.I. (2007). Levels of infant-caregiver interactions and the DIR model. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, *6 (3)*, 174- 210.

Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord C. (2012). Application of DSM-V criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry*, *169*, 1056-1064.

Humphrey, N. (2008) Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, *23(1)*, 41- 47.

Kaufman, B. (1994). *Son-rise: The miracle continues*. Tiburn, CA: H.J. Kramer.

Kaufman, B., & Kaufman, S. (1998). *The Option Institute* [on line]. Available from: Http://www.option.org/guidedintro/intro4.html.

Kaufman, B.N. (1976). *Son-rise*. New York, N.Y.: Harper & Row.

Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 3–9.

Mancil, G.R., Haydon, T., & Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *24 (4)*, 205-215.

Matson, J.L., Turygin, N.C., Beighley, J., Rieske, R., Tureck, K., & Matson, M.L. (2012). Applied behavior analysis in autism spectrum disorders: Recent developments, strengths, and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6(1)*, 144 -150.

Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, speech, and hearing services in schools*, *34(3)*, 216-203.

O'haire, M.E. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 1606–1622.

Ozdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behavior of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1689-1696.

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., & Zuccarello, R. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39(6)*, 874-82.

Polenick, C.A., & Flora, R.F. (2012). Sensory integration and autism: Science or pseudoscience? *Skeptic*, *17(2)*, 28-35.

Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, *26(1)*, 12-14.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, *12*, 8-22.

Samuels, R. (2011). The effectiveness of social stories to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, *40*, 272-285.

Sandt, D. (2008). Social Stories for students with autism in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, *79(6)*, 42-45.

Scattone, D., Tingstrom, D.H., & Wilczynski. S.M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *4(21)*, 211-222.

Schlosser, R.W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *17(3)*, 212-230.

Schopler, E., Brehm, S.S., Kinsbourne, M., & Reichler, R.J. (1971). Effect of treatment structure on development in autistic children. *Archives of General Psychiatry*, *24*, 415–421.

Schopler, E., Lansing, M.D., Reichler, R.J., & Marcus, L.M. (2005). *Psychoeducational profile* (3rd ed., PEP-3). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Schopler, E., Mesibov, G., & Baker, A. (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *21*, 262–267.

Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: Narrative review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, *41*, 1507–1514.

Smith, T., & Eikeseth, S. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of applied behavior analysis and intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 375 – 378.

Sutton, B. (2011). Social stories. *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*, *17(1)*, 35 - 36.

Williams, K.R., & Wishart, J.G. (2003). The Son-Rise Program intervention for autism: An investigation into family experiences. *Journal of Intellectual Disability Research*, *47*, 291-299.

עוד סוגיות אתיות בפסיכולוגיה חינוכית

גבריאל וייל[123]

מאמר זה מתייחס להיבטים, לדילמות ולשאלות אתיות שצצו בשנים האחרונות בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי. במאמר קודם בנושא (וייל, 2003) הוצגו דילמות בסיסיות, ומאמר זה מתמקד באתיקה בקביעת סדרי העדיפות בתיק הפסיכולוגי וניהולו, בדילמות בהתערבות פסיכולוגית עם ילדים של הורים גרושים ובדילמות אתיות בעבודת הפסיכולוג החינוכי במסגרת שירותים משלימים.

1) אתיקה בקביעת סדרי עדיפות

השירות הפסיכולוגי החינוכי מיועד לסייע "לתלמידים, להורים, לצוותי החינוך בגני הילדים ובבתי-הספר ולגורמים הקהילתיים" (מתווה, תש"ע/8). מטבע עבודתו, לפסיכולוג החינוכי לקוחות רבים, ומתוך כך נובעת דילמה מרכזית הנוגעת לקביעת סדרי העדיפות במתן השירות.

במקרים רבים עולים צורכי השדה במידה ניכרת על מספר התקנים של פסיכולוגים העומדים לרשות השפ"ח שיכולים לענות על צרכים אלה. אפילו אם היו

1 ד"ר גבי וייל הוא פסיכולוג חינוכי מומחה מדריך ופסיכולוג קליני (גמלאי).

2 המחבר מודה לחנה בן ציון על הערותיה ועל תמיכתה.

המאמר התקבל לפרסום ב 3.2011.

3. בכל מקרה של התייחסות לחוק ולקוד האתיקה חשוב לעקוב אחר שינויים ועדכוניים.

מספיק תקנים עדיין היתה מתעוררת הדילמה של קביעת סדרי העדיפות הנוגעת לחלוקת המשאבים בין מערכות החינוך השונות באותו יישוב. דילמה דומה עומדת לפני הדרג הניהולי של אגף פסיכולוגיה בשפ"י.

אף כשקיימת תקינה ההולמת את המתווה ואת ההסכמות ביחס לסדרי העדיפות מתעוררות שאלות מוסריות באשר למהות השירות שיש להעניק, לכמות ולתזמון. מעבר לחשיבה הרציונלית שמניעה החלטות אלה משבשים לחצים שונים לא פעם את שיקול הדעת ואת היכולת להחליט החלטות מושכלות. יתרה מזו, בעבודה של פסיכולוג חינוכי עולה תמיד השאלה מיהו הלקוח העיקרי ובאיזו מידה ההחלטה על סדרי העדיפות תיתן לו את המענה "הנכון". למשל, קיימים מקרים שבהם התבצעה הערכה פסיכולוגית מקצועית, אבל ההמלצות בחוות הדעת לא התאימו לאבחנה כי הושפעו מלחצים של בעלי עניין. במקרים כאלה חשוב, שמבחינה מקצועית יבדוק הפסיכולוג את העקביות בניתוח הממצאים ואת שיקול הדעת אשר הובילו אותו לאבחנה ולהמלצות.

אנו מציגים כאן מודלים כלליים של שיקולים אתיים לבניית סדרי עדיפות בעבודת הפסיכולוג החינוכי. סוגיית סדרי העדיפות במתן שירותים ללקוחות נדונה במאמר קודם (וייל, 2007). כאן נדון באותה סוגיה באופן ספציפי בהתייחס למערכת החינוך. אחד העקרונות המוכרים באתיקה, כפי שמתוארים על-ידי בושאם (Beauchamp, 1994) הוא הצדק. מדובר בהגינות בסיסית שחייבים לנהוג על-פיה במגע עם הלקוחות, כפי שמצוין בקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים (הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, 2004). בעיקרון א' (קידום טובתם ורווחתם הנפשית של הלקוחות) מצוין, ש"במצבים של ניגוד אינטרסים או כאשר נוצרים קונפליקטים בין מחויבויות מתחרות, על הפסיכולוגים לעשות כל שביכולתם כדי להגיע לפתרון שיאפשר להם למלא את תפקידיהם בצורה אחראית וכדי למנוע נזק או למזער אותו ככל האפשר". בעיקרון ד' (אחריות חברתית) מודגש, כי "הפסיכולוגים יהיו מודעים לאחריותם המקצועית והמדעית לקהילה ולחברה שבהן הם עובדים וחיים". על בסיס אלה נראה, שיש לחתור לליבון שיקול הדעת שיאפשר הקצאת משאבים בצורה הוגנת וצודקת ולקביעת סדרי עדיפות. אנחנו נשתמש כאן בעקרונות הצדק, כפי שפורטו על-ידי קוקסון ודולן (Cookson & Dolan, 2000):

1. עקרונות של צורך - (need principles)
2. עקרונות של המרב -(maximizing principles)

3. עקרונות של שוויון - (egalitarian principles)

עקרונות אלה מקובלים על-ידי קלינאים הרואים את עצמם כמומחים בתחום, והם מרבים להשתמש במונח "צורך" כביטוי מוסכם. אך כשמדברים על "צרכים" יש הכרח לפרט יותר למשל - יש מי שטוען שיש לתת עדיפות לסובלים מפסיכופתולוגיה כבדה. לכך חתר חוק החינוך המיוחד באמצעות הקביעה, שככל שהילד פגוע יותר כן מגיעים לו שירותים רבים יותר (ראו חוק החינוך המיוחד, 1988). על-פי עיקרון זה, תינתן קדימות לתלמידים שנזקקים לחינוך מיוחד בקביעת סדרי העדיפות של השפ"ח.

דרך אחרת להגדיר "צורך" קשורה לאיום על חיים. על-פי גישה זו, תלמידים אובדניים יעמדו בראש סדרי העדיפות למתן טיפול. מדובר ב"כלל ההצלה" (the rule of rescue). על החברה מוטלת החובה לעשות כל שלאל ידה כדי להציל את אלה שלחייהם אורב איום מידי. לפי גישה זו, יהיה על השפ"ח להקצות נתח לא מבוטל של כוח אדם ושל יחידות זמן להתערבות טיפוליות במצבי חירום, כמו למשל בסכנת אובדנות.

דרך נוספת שכיחה פחות היא באמצעות מבט לטווח ארוך. על-פי גישה זו, נבחן את מהלך החיים של תלמיד ולא רק את מצבו הנוכחי בסדר העדיפות שנקבע על-פי סיכוייו להיות בריא לאורך זמן. על-פי עקרון זה, תינתן עדיפות גבוהה יותר להתערבות ולמתן עזרה לאו דווקא לתלמידים עם קשיים בולטים, ועדיף להשקיע בתלמידים שהם "על הגבול" ובסיכון להתפתחותם של קשיים משמעותיים על מנת למנוע נשירה והחרפת מצבם. הרציונל שבסיס החלטה כזו הוא, שחלק לא מבוטל מהמשאבים מוקצה לאוכלוסייה בעלת קשיים משמעותיים נועד לאחזקתם, ומצבם לא ישתנה מן הקצה לקצה. לכן, מוצדק להשקיע באוכלוסייה שתוכל להפיק את מרב הרווח והשינויים מן העזרה. תפיסה זו תואמת לגישה שעל-פיה יש לבחון את היכולת ליהנות מעזרה. כלומר, לבחון את התחזית לשינוי. וככל שהסיוע יופק בפחות משאבים ויביא לשינוי, כן הוא יעלה בסדרי העדיפויות.

לפי גישה זו יש לחפש את התלמיד שיוכל ליהנות מן המשאבים שיושקעו בו ולהפיק מהם את המרב במונחים של תפקוד-בריאות במשך חייו ולטווח ארוך. משמע, יש לשקול את ה"תועלת" שיביא התלמיד לגוף החברתי ובאמצעותה "יחזיר" את ההשקעה בו. השירות הפסיכולוגי ממומן בכספי ציבור בשיטה זו או אחרת, ולכן לגיטימי לקבוע בראש סדר העדיפות את מי שיתרום חזרה לגוף החברתי לרווחתם

של נזקקים אחרים בעתיד. יש אכן לתת עזרה לתלמידים שפגיעתם קלה והתחזית לשינוי בגינה היא גבוהה. תפיסה זו נשענת על המוסר התועלתני מהמאות ה-18 וה-19. בבניית ההערכה יש להביא בחשבון לא רק את מצבם של התלמידים אלא גם את המחיר החברתי שמשלמים הסובבים אותם כגון ההורים או האחים, שיש להניח שגם הם נפגעים תפקודית בשל אותו תלמיד.

עקרונות של שוויון - על-פי תפיסה זו יש להשקיע משאבים על מנת לצמצם פערים בחינוך. כפי שמיסוי פרוגרסיבי בא לצמצם פערים כלכליים בין עשירים לעניים, כך יש להשקיע בנחשלים ביותר על מנת לתקן עוולות בסיסיות של אי-שוויון. דווקא מי שסובל מחריגות קשה זכאי לקבל יותר ובו יש להתרכז בניצול המשאבים הציבוריים, וכך גם מי שללא סיוע ציבורי לא יזכה כלל לטיפול (בניגוד לשכבות סוציו-אקונומיות גבוהות יותר שיכולות לדאוג לעצמן ביתר קלות).

יש לשים לב, שהשימוש בעקרונות אלה או אחרים עשוי להביא למסקנות סותרות. אין בכך פגם, זוהי מציאות המכילה שיקולים אתיים סותרים. החשוב הוא, שלאחר התלבטות והתייעצות עם מנהל השפ"ח ו/או המדריכים או בשיח בין המטפלים ללקוחות או עם הרשות המקומית ושפ"י, הכול לפי העניין, יש לאמץ סדר עדיפות על-פי עיקרון זה או אחר או על-פי עירוב של עקרונות ולדבוק בהם בצורה עקבית. שיקול הדעת חייב להיות גם שקוף לציבור הלקוחות (בעיקר להורים). נסכם ונאמר, שבכל רמה יש לגבש שיקול דעת אתי שעל-פיו יקבע סדר העדיפות בהקצאת המשאבים.

2) התיק הפסיכולוגי וניהולו

התיעוד הסביר של עבודתו של הפסיכולוג החינוכי הוא כידוע כלל אתי, כפי שמפורט בקוד האתיקה (סעיף 2.3):

א. "פסיכולוגים יתעדו את עבודתם המקצועית ברמת פירוט ואיכות המתארת את תהליך עבודתם ברמה הנדרשת לשמירה על רמה מקצועית ולרציפות, המשכיות ובקרה, תוך שמירה על כללי הסודיות.

ב. הפסיכולוגים ינהלו את הרישומים באופן שוטף בצורה שתאפשר להיענות בעת הצורך לדרישות לקוחותיהם". התיעוד הוא הילך חוקי (על-פי חוק זכויות החולה). בשנים האחרונות פורסם מחוון לניהול רשומות בשפ"ח (שפ"י, 2014), לפיו יש לתעד את עיקר הפעילות המקצועית של הפסיכולוג, וזאת, גם עבור עצמו, עבור בקרה חיצונית (מהשפ"ח) ועבור הקליינט (כזכור להורים יש זכות לקבל תעתיק של כל רשומה). מכאן נובעת סדרה של דילמות, האופייניות

מאוד להתערבויות פסיכולוגיות חינוכיות הניתנות ללקוחות רבים, שלא תמיד מסכימים ביניהם.

ב.1 סודיות כלפי הורים

להורים הזכות המלאה, כאמור, לקבל את הרשומות שבתיק, ולפסיכולוג לכאורה אין זכות להעלים או להסתיר מהם כל מידע. הדברים נעשים בשקיפות, שהיא מובנת מאוד היום, ובשותפות אמיתית בין הפסיכולוג לבין ההורים בכל הנוגע לילד. יש לראות את הבקשה לקבל את העתק התיק כאירוע טיפולי מעבר למסירה הפורמלית של החומר. מדוע ההורים נזקקים לכך, מהי משמעות הבקשה שלהם עבור הפסיכולוג ו/או מערכת החינוך? לכל אלה יש לתת מענה פסיכולוגי בהתערבות אשר תהיה תואמת את הבנתנו. לא מעט חרדות מתעוררות סביב מסירת החומר - מה יעשו בו ההורים, איך יפרשו את הרשימות, האם לא ייפגע מישהו (הילד, ההורים, המורים וכו'), ייעלב ועוד? ברור שסוף מעשה במחשבה תחילה, ויש לדאוג לכתיבת הרשומה מבחינת הסגנון והניסוח בעיקר, מתוך הידיעה שהיא עשויה להגיע לידי ההורים. מובן גם, שעל המסירה להפוך ככל האפשר למפגש ייעוצי שבו יסבירו להורים את הכתוב ואת מגמתו.

באשר לפגיעה אפשרית, אין החוק מאפשר שלא למסור חומר אלא אם יש חשש לנזק חמור, כלשון חוק זכויות החולה (1996) בסעיף 18, "על-אף הוראות סעיפים קטנים (א) ו(ב) (המחייבים מסירת התיק למטופל) רשאי מטפל להחליט שלא למסור למטופל מידע רפואי מלא או חלקי המתייחס אליו, אם המידע עלול לגרום נזק חמור לבריאותו הגופנית או הנפשית או לסכן את חייו". במקרה כזה ממשיך החוק לפרט "החליט המטפל כי אין למסור למטפל מידע כאמור בסעיף קטן זה, יודיע מיד על החלטתו לוועדת האתיקה ויצרף את המידע שלא נמסר למטופל ונימוקיו לאי מסירתו". יש להדגיש, שמדובר בחשש לגרימת נזק חמור. בשפ"חים מדובר בלקוחות שהם קטינים, ואם יש חשש לפגיעה חמורה בקטין על-ידי הוריו או לפגיעה עצמית, חובה לדווח ולהתייעץ עם פקידת סעד לפני מסירתו של המידע הפסיכולוגי. אם בכל זאת יש הכרח להסתיר מידע מן הלקוחות, יש לפנות לוועדת אתיקה על-פי חוק זכויות החולה. מדובר בוועדה סטטוטורית שהיו"ר שלה הוא משפטן, והפועלת במסגרת הלשכה של רופא המחוז של משרד הבריאות (אין שום קשר עם ועדת האתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים). כאמור, יש צורך לשכנע את הוועדה בנימוקים מקצועיים סבירים שאכן צפויה סכנה ממשית למישהו (כמו בית-הספר, המורה, הגננת, ילדים אחרים) אם הרשומה תועבר. הנפגעים הפוטנציאליים

חופשיים לבקש ייעוץ ולקבל אותו ביחס לתלמיד גם בניגוד לרצון ההורים, כי במקרה זה הלקוח הוא מערכת החינוך או איש החינוך, ולהורים אין שליטה עליו. מאידך-גיסא, מן הראוי שבית-הספר שביקש להיוועץ בעניין הילד יידע את ההורים על כך. היוועצות כזו חייבת שתהיה רשומה כמו כל התערבות פסיכולוגית, על-אף שהרשומה הזו שייכת בבסיסה לבית-הספר ולא להורים, כי הלקוח כאמור הוא איש החינוך ולא ההורים או הילד.

יש להדגיש, שתוצאות מבחן פסיכולוגי הם חלק מהרשומה, וההורים זכאים לקבל העתק מלא של חוות הדעת. מאידך-גיסא, אין למסור את החומר הגולמי של המבחנים להורים אלא אם ירצו בכך - וגם אז רק לפסיכולוג אחר מטעמם. הרציונל של פעולה זו נעוץ בהכרח לשמור על חיסיון של הכלים של הפסיכולוג (נושא זה לצערנו כבר פרוץ דיו) כפי שמופיע בקוד האתיקה (סעיף 75 ג') "אם לקוח מבקש את חומר הגלם של המבחנים שעבר על מנת לקבל חוות דעת שנייה, אפשר לספק את החומר רק לפסיכולוג המוסמך חוקית בשם הלקוח והוא בעל מומחיות באותם מבחנים".

סוגיה עדינה אחרת קשורה ליחסים שבין ההורים לצורך מתן המידע. באופן בסיסי כל הורה מייצג את ההורה האחר אלא אם לפסיכולוג יש יסוד להניח שיש בעיה כלשהי בין הצדדים. לכן, די בחתימתו של הורה אחד על ההסכמה לבדיקה פסיכולוגית או לטיפול באופן שגרתי. אמנם חשוב מבחינה מקצועית ואתית ששני ההורים יהיו מעורבים ושאיש המקצוע יקבל מידע על הילד ועל המשפחה משניהם, אך כידוע נוטים אבות שלא להגיע ויש צורך במאמץ מיוחד לעיתים על מנת לגייס אותם.

ברגע שנודע על חילוקי דעות בין ההורים, יש לשקול "הפרדה" ברשומות, כלומר, כל מה שנוגע לילד שייך לשני ההורים, אך כל מה שקשור לקשר ולייעוץ הניתן להורה אחד שייך רק לו ולא להורה האחר, ואין למסור מידע להורה האחר ללא ויתור מפורש על סודיות. המעבר מרשומה כוללת פתוחה לשני ההורים לרשומה "נפרדת" לא תמיד חד-משמעי, יש צורך ברגישות ובהבנה טובה מצד הפסיכולוג כדי לא ליפול למלכודת בתחום הזה, ויש לנהוג בדרך כלל לחומרה, כלומר, אם אינך בטוח שהורה אחד רוצה שדבריו יימסרו להורה האחר, יש לבדוק זאת במפורש ולקבל אישור. לעיתים עולה הסוגיה של העברה להורים של מסמכים ממקומות שונים (שירותי רפואה, רווחה ועוד) הנמצאים בתיק הפסיכולוג. ברור שחומר זה שייך להורים, אך

מן הראוי שהגורם המקצועי שהנפיק אותו הוא זה שיעביר אותו להורים כמקובל עם הסבר. לעיתים הדבר בלתי אפשרי או מסובך ומעמיד את הפסיכולוג החינוכי בדילמה לא פשוטה, כי הוא חש שהוא מוסר משהו שאיננו שלו כלל. יש לשקול את הדברים בהתאם לנסיבות, אם כי ברור שההורים הם בעלי החומר. הדרך הנאותה (שמונעת סיטואציות מורכבות מסוג כזה) היא להבטיח, שכל מסמך המגיע לשפ"ח מכל גורם מקצועי או חינוכי ידוע ומוכר להורים יימסר להם במקרה הצורך כבר מלכתחילה.

ב.2 ויתור על סודיות

כידוע, אין למסור חומר פסיכולוגי לבית-ספר ואף לא לגורם אחר, אלא ברשות ההורים. ככל שהתלמיד מבוגר יותר יש לנסות לשתף גם אותו. יש לשתף את ההורים בתוכן של מה שיימסר ולהחתים לפחות אחד מהם (כשמדובר בהורים שאינם חיים יחד יש להחתים את שניהם בדרך כלל) על "טופס ויתור על סודיות". יש להדגיש, שטופס זה איננו הרשאה בלתי חוזרת ובלתי מוגבלת בזמן. זוהי ההמחשה הפורמלית של גילוי רצון ההורים. נראה, שיש לבחון את רצונם אם עבר זמן מסוים מאז החתימה (יש שמדברים על 3 חודשים, אחרים על 6 חודשים - לא ידוע לנו על הוראות מפורשות בנידון אך רוח הדברים ברורה) ולהחתים אותם מחדש. כמו כן, בכל רגע נתון מותר להורים לחזור בהם, כולל לסרב למסור תוצאות בדיקה פסיכולוגית לבית-הספר. גם כאן מדובר באירוע טיפולי שיש לבחון אותו ולהתערב בו. יש לנסות להבין את המניעים של ההורים, אך בסופו של דבר הם בעלי הדבר והקובעים אם החומר יימסר או לא. מאידך-גיסא, טופס ויתור על סודיות איננו הרשאה למסור כל מידע. על הפסיכולוג מוטלת החובה לבחון לגופו של עניין בכל מקרה ומקרה מהו החומר הרלוונטי לכתובת הנידונה.

ב.3 השמדה ותיקון הרשומה

הרשומה איננה בבעלות הלקוח, אלא באה לתעד את ההתערבות המקצועית. בתור שכזו, אין כל זכות ללקוח לדרוש את ביטולה/השמדתה או לערוך בה שינויים. כמובן שיש לרשום בקשות כאלה בפרוטרוט ואת הנתונים שיש לפענח ולהתערב בגינם ולא פעם להעבירם למישור הטיפולי. יש להדגיש, שאם הייתה התערבות פסיכולוגית כלשהי, היא לא ניתנת למחיקה מאחר שאכן התקיימה, ובתור שכזו חייבת להיות רשומה המתעדת אותה. ברור, שאם ההורים מבקשים לסגור את התיק, כלומר,

להפסיק את הטיפול, משמעות הדבר שלא יהיה המשך לטיפול בניגוד לרצונם. אך אי-אפשר למנוע מהמורה להתייעץ בנוגע לילד עם פסיכולוג בית-הספר, כי במקרה כזה המורה היא/הוא הלקוח. על התייעצויות אלו חלים הכללים של שמירת רשומות של ייעוץ, ויש לציין בתיק הילד את הייעוץ שניתן למורה.

ישנם כללים ברורים להשמדת תיק בשפ"ח על-פי חוק הארכיונים (פרק מ"ה, ארכיונים, תשט"ו-1955). בתקנות הארכיונים (ביעור חומר ארכיוני במוסדות המדינה וברשויות מקומיות, התשמ"ו-1986, חלק ג' רשויות מקומיות, עמוד 314) מצוין, שרשאים לבער גיליון מבחן למעט סיכום אישי אחרי שנה, וסיכום אישי ותיק טיפול לאחר 20 שנה או בהגיע הנבדק לגיל 22 על-פי המוקדם שביניהם.

כאשר מבקשים בהסכמת ההורים למסור מסמך מהרשומה לגורם אחר (כגון תוצאות אבחון פסיכולוגי), מותר להורים להביע את דעתם ביחס לרצוי ולראוי, אך אי-אפשר שיבקשו מהפסיכולוג לעוות או להעלים נתונים שבעיניו הם משמעותיים. לדוגמה, בהעברת דוח פסיכולוגי לרשות אחרת או לפנימייה, אין ספק שיש צורך בשיקול דעת מה למסור. להורים הזכות להביע את דעתם בנידון, אך על הפסיכולוג לשמור על גבולות המקצוע ולהימנע משינויים שיגרמו לעיוות. בכל מקרה, הבקשה והדיון עם ההורים יתועדו ברשומה, ובתיק יופיע המסמך המקורי והמסמך המתוקן שהועבר לגוף האחר והדברים יצוינו מפורשות.

ב.4 סודיות: דילמות בעבודת צוות רב-מקצועי

הפסיכולוג החינוכי נדרש בעבודתו להיות שותף בצוותים רב-מקצועיים, חלקם בתוך המסגרת החינוכית (כגון צוותים חינוכיים או טיפוליים בבית-הספר) וחלקם מחוצה לה (כגון ועדת החלטה, מסגרות רפואיות וטיפוליות).

ברשות הפסיכולוג מידע שקיבל ממקורות שונים: הילד, הוריו, מערכת החינוך, מערכת הבריאות ועוד, ובעקבותיו מתעוררת השאלה הנוגעת לגבולות הסודיות - האם הפסיכולוג חופשי לשתף את חברי הצוות במידע שבידיו? הפיתוי למסור מידע בישיבה הוא לא קטן, והפסיכולוג עלול להרגיש שהוא מעמיד פנים בישיבה כאשר הוא יודע דברים משמעותיים ואיננו פוצה את פיו. למרות הפיתוי והרצון הטוב אסור לפסיכולוג למסור מידע כלשהו על התלמיד מבלי שהודיע על כך לתלמיד או להוריו, אלא אם מדובר במצב חירום.

יש לזכור, כי המידע על התלמיד שייך לו ולהוריו, ואין מקום להעביר מידע אלא אם הם יודעים ונתנו לכך את הסכמתם. לכן, יש ליידע את ההורים מראש על השתתפות הפסיכולוג בפורומים בין-מקצועיים שונים הנוגעים ישירות לתלמיד. אם ההורים לא ידעו על כך מראש, על הפסיכולוג ליצור איתם קשר ולשתף אותם בדבר הפורום ומטרותיו ולקבל את הסכמתם. כלל זה אינו חל במקרים של פניית פקידת סעד על-פי צו בית-משפט.

3) דילמות בהתערבות פסיכולוגית עם ילדים להורים גרושים

החוק בעניין זה ברור - כשהורים מתגרשים האפוטרופסות נשארת בידי שני ההורים גם אם המשמורת היא אצל אחד מהם. כאשר מדובר במשפחה שלמה, כל הורה יכול לייצג ואין צורך בבירור מיוחד הנוגע לדעתו של ההורה האחר. אולם, כאשר הורים מסוכסכים, נפרדים או גרושים, שומה על איש המקצוע לבדוק מהי עמדת ההורה האחר ביחס להתערבות הפסיכולוגית המוצעת. למשל, כאשר אם פרודה מביאה ילד לבדיקה פסיכולוגית על הפסיכולוג לבדוק מהי עמדתו של האב וגם להיפך.

הדבר מצוין מפורשות בקוד האתיקה של הפסיכולוגיה בישראל (2004, סעיף 4.2, הסכמה להתערבות פסיכולוגית) "הפסיכולוג יקבל את הסכמת הלקוח למתן השירות או לנהלים הקשורים בו, תוך שימוש בשפה המובנת לו באופן סביר. תוכן ההסכמה המוצהרת ישתנה בהתאם לנסיבות".

1. כאשר ההתערבות המקצועית נעשית בילדים שהוריהם מצויים בסכסוך, בתהליכי פירוד או בגירושים, יש לקבל מראש את הסכמת שני ההורים לביצועה.
2. במקרים שבהם ניתן צו על-ידי בית-משפט המורה על אפוטרופסות של הורה אחד בלבד יש לקבל אישור מהאפוטרופוס בלבד.
3. במידה שאין אפשרות ליצור קשר עם אחד ההורים או לקבל את הסכמתו להתערבות, יש לפנות לפקידת סעד לחוק נוער או לבית-המשפט לענייני נוער על מנת לקבל היתר להתערבות בהסכמת הורה אחד בלבד.

יש לציין קודם כול, שמעורבות ההורה האחר היא לא רק ראויה, אתית וחוקית, אלא גם מקצועית. לילד שני הורים, ובאופן עקרוני לא ראוי שפסיכולוג יצור קואליציה עם הורה אחד ויתעלם מהאחר, והקשר עם השניים יסייע להבנה טובה יותר של הרקע של הילד האמור להיות נבדק או מטופל.

השאלה היא מה אמור לעשות הפסיכולוג כשההורה האחר לא משתף פעולה עם ההורה המפנה? קודם כול על הפסיכולוג לנסות לגייס אותו ולשכנע אותו לשתף פעולה. אם הוא לא נענה, יש לפעול אחרת (לצערנו נפלה טעות בעניין זה בקוד האתיקה נקווה שתתוקן בעתיד). יש להפנות את ההורה המפנה לבית-המשפט לענייני משפחה. זהו המקום שבו כל מחלוקת בין הורים בדבר טובתו של קטין צריכה להיות מוכרעת. בניגוד לאמור בקוד, לפקידת הסעד לחוק הנוער אין סמכות לאשר בדיקה (והיא בדרך כלל לא נותנת אישור שכזה) אלא אם הילד הוכרז "כקטין נזקק" על-ידי בית-המשפט לנוער או שהוא בסכנה ממשית - מידית (ואלה מקרים יוצאים מן הכלל).

מעבר לכך, מתעוררת דילמה אתית באשר להורה שנטש - הוא לא משלם מזונות, איננו בקשר עם הילד, כתובתו כלל איננה ידועה ועוד. במקרים כאלה הפנייה של הורה לבית-משפט לענייני משפחה עלולה להזיק יותר מאשר להועיל, היא יוצרת סחבת מיותרת, ואין טעם לבקש אישור מהורה המתנכר לילד שלו. לדילמה שכזו אין תשובה ברורה ונוצרת כאן התנגשות לא פשוטה בין טובת הילד לבין החוק. במקרים כאלה נראה שחיוני להתייעץ עם בעלי מקצוע נוספים כולל פקיד סעד. יש להדגיש, שהיעלמות אחד ההורים לגמרי היא יוצאת דופן, ולעיתים במקרים שבהם מוכרז ש"אין הורה אחר" עלולה ההכרזה הזו לנבוע ממניפולציה של ההורה המפנה, ודווקא לגיוס ההורה שאיננו המשמורן עשוי להיות אפקט חיובי פעמים רבות.

4. דילמות אתיות בעבודה במערכת החינוכית עם גורמים חיצוניים

בשנים האחרונות משתלבים גורמים שונים (עמותות, תקציבי משרד החינוך ותכניות לאומיות) המממנים התערבויות פסיכולוגיות שמגמתם להרחיב את השירות הפסיכולוגי הניתן במסגרת הציבורית. הרחבה זו אמנם מסייעת, אך היא גם יוצרת בעיות בעטיים של הלחצים הכלכליים שעלולים להשפיע על שיקול הדעת המקצועי, במודע או שלא במודע. במתווה השירות הפסיכולוגי החינוכי (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תש"ע/8(א), 2010) נעשתה הבחנה בין שירות פסיכולוגי חינוכי מורחב שבמימון ציבורי לבין שירות פסיכולוגי חינוכי במימון פרטי של הורים. הבחנה זאת עוזרת להתמודד עם הדילמות האתיות שמתעוררות. המתווה אף מתייחס להפרדה ברורה בין שעות העבודה השוטפות של הפסיכולוג בשפ"ח לבין עבודתו במסגרת הרחבת השירות. הוא קובע בבירור את זכותם של ילדים בסיכון גבוה ושל ילדים בעלי

צרכים מיוחדים לקבל שירות במסגרת הציבורית בלבד ולא במימון הורים. במתווה אף מצוין, שכל עבודה בשירות פסיכולוגי משלים כפופה לכללי האתיקה ומבחינה מקצועית לפיקוח שפ"י. עם זאת, עדיין עולות דילמות אתיות.

א. דילמות שנוצרות מתוך ניגודי אינטרסים ויחסים מקבילים

בקוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל, 2004, מצוין במפורש בסעיף 5.9א' ש"פסיכולוגים הנותנים שירותים פסיכולוגיים ללקוחות במסגרת ציבורית יספקו להם את הדרוש במסגרת זו. אם נוצר צורך בהתערבות פסיכולוגית נוספת או משלימה, שהיא מחוץ למסגרת האמורה, יפנו את הלקוחות למסגרת מתאימה ולא יציעו להם או יסכימו להצעה שלהם לספק להם התערבות פסיכולוגית כזו בעצמם, אלא במקרים חריגים, וגם זאת באישור מיוחד של הממונים עליהם". סוגיה זו מתייחסת לבעיה של "ניגוד אינטרסים" או של "ניגוד עניינים" - הפסיכולוג בעבודתו הציבורית צריך להיות מונע רק על-פי השיקול המתייחס לטובת הלקוח, ואסור שטובתו האישית תיכנס לשיקולי הדעת.

קיימת סכנה, שפסיכולוג השפ"ח יפנה לעצמו לקוחות פרטיים. הוא ימצא לכך לרוב צידוקים ורציונליזציות כגון "שסומכים עליו" (בית-הספר, ההורים), שמן הראוי שהטיפול יהיה המשכי (זהו לרוב התירוץ העיקרי), אינטגרטיבי (בבוקר - ציבורי במערכת החינוך ואחר הצהריים בשירות פרטי), שהוא מעניק שירותים שאינם כלולים בשירותים הציבוריים על-פי המתווה (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תש"ע, 2010). כל הטיעונים האלה אמנם אינם פסולים אך גם עלולים לערב אינטרסים כלכליים פרטיים בעשייה מקצועית ציבורית והישענות על העבודה הציבורית על מנת לגרוף רווחים. ייתכנו גם הפניות צולבות (אני מפנה אליך ואתה תפנה אלי) שאף הן פסולות. הסכנות האלו קיימות בין אם העבודה הפרטית נעשית בתוך השירות הפסיכולוגי המשלים או במסגרת פרטית מחוץ לשפ"ח באזור שבו מעניק השפ"ח שירות למערכות החינוך. במקרה שבו עובר תלמיד מוכר מן השירות הפרטי לאזור שבו הפסיכולוג נותן שירות ציבורי, יש מקום לשקול עם מנהל השפ"ח מבחינה אתית מי מתאים לתת שירות לאותו ילד ולמשפחתו.

כדי להימנע מניגוד אינטרס בהפניה לשירות פסיכולוגי נוסף, יפנו הפסיכולוג ובית-הספר את הלקוחות (הורים, ילד, בית-ספר) הן לשפ"ם במימון הורים והן לכתובות נוספות (כלומר ישאירו את הבחירה בידי הלקוחות), והפנייה לשפ"ם פרטני תהיה כללית ולא לאדם ספציפי.

ב. דילמות בקבלת החלטה על סמך הערכות פסיכו-דידקטיות (כמו התאמות בבחינות בגרות, הדלגה או ועדות סטטוטוריות)

מצד המזמין והמפנה להערכה לעיתים יש לקוחות המצפים ומבקשים שהאבחון יביא להמלצות המאשרות את ציפיותיהם, כמו להתאמות במבחני הבגרות או להשמה במסגרת חינוכית מסוימת, ובעצם הם מבקשים שהפסיכולוג ישמש כמעין "חותמת גומי". ישנם אנשי מקצוע שמוכנים להיענות לבקשות של גורמים בעלי עניין, על-אף שהדבר אסור, כי על-פי כללי האתיקה, שיקול דעת מקצועי בלבד הוא שינחה את המלצות הפסיכולוג.

דילמה כזאת עלולה להתעורר בשירות הציבור ובשירות הפרטי כאחד. בכל מצב חייבים לשמור על קני המידה המקצועיים ועל עצמאות הפסיכולוג, ולקבוע מראש חוזה שיתייחס לציפיות ולאפשרות למימושן. מומלץ במידת האפשר ליצור הפרדה בין ההתערבות הפסיכולוגית לבין תהליך גביית התשלום.

ג. שיקול דעת בגביית תשלום מגורמים חיצוניים עבור הערכות פסיכולוגיות

גורמים מממנים שונים פונים לפסיכולוגים ומבקשים הצעות מחיר עבור שירותים כמו אבחונים פסיכו-דידקטיים, פניות שעלולות לעיתים להוליך לשיקול דעת שאינו מקצועי. למשל, במקרים שבהם מפחיתים את המחיר על מנת לזכות במכרז, אך מפחיתים גם את איכות השירות. או שימוש באבחונים מקוצרים ללא שיקול דעת וללא ביסוס מחקרי, והעתקת התוצאות בניסוחים קבועים וכד'. מעבר לחוסר המקצועיות והפגיעה בכללי האתיקה, הנמכת הסטנדרטים המקצועיים עלולה לגרור תלונות שיופנו לשפ"י, למשרד הבריאות ולוועדת האתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים.

ד. שפ"ם לעומת שפ"ח - דילמות אתיות

יש לציין, שעל-פי המתווה לשירותים הפסיכולוגיים (7.4.2010) יכול השפ"ח להרחיב את שירותיו ב-2 דרכים: 1. שירות פסיכולוגי מורחב במימון ציבורי ייעודי עבור תכניות או יוזמות מעבר לעבודת השפ"ח הסטנדרטית. 2. שירות פסיכולוגי משלים במימון הורים.

השירות המורחב ניתן במימון ציבורי, ועל כן חלים עליו כל כללי האתיקה שחלים על העבודה במסגרת השירות הפסיכולוגי.

השירות המשלים במימון פרטי של הורים מעלה כמה דילמות נוספות. יש להיזהר מניגוד אינטרסים: ילדים בעלי צרכים מיוחדים או כאלה הנמצאים בסיכון גבוה

זכאים לשירות פסיכולוגי במסגרת השירות הציבורי ואין להפנותם לשפ"ם לשם כך.

על מנת להימנע מניגוד אינטרסים יש לשאוף לגבולות ברורים בין העבודה במסגרת השפ"ח לבין העבודה במסגרת השפ"ם, הן מבחינת זמני העבודה והן מבחינת האוכלוסייה שמקבלת שירות. כלומר, אלו שמקבלים שירות פסיכולוגי משלים בתשלומי הורים יקבלו אותו מעבר לשעות העבודה הרגילות בשפ"ח ומפסיכולוגים שאינם עובדים עם הילד במסגרת השפ"ח. במתן המלצות להתערבות פסיכולוגית פרטית יש להציע אפשרויות אחדות שאחת מהן עשויה להיות השפ"ם. בכך נימנע מהפניה עצמית של לקוחות מהמגזר הציבורי למסגרת המשלימה שמנוהלת על-ידי אותו גורם.

גם כאשר השירות ניתן בתשלום של הורים במסגרת השפ"ם מוטלת האחריות המקצועית על השירות הפסיכולוגי של הרשות המקומית. עקב כך גם ניהול כל תיקיות הילדים הוא באחריות השירות הפסיכולוגי. עדיין קיימת השאלה בדבר הצורך בהפרדה בין הרשומות המתעדות את העבודה של השפ"ם לבין הרשומות של השפ"ח שכולו במימון ציבורי. הדעה הרווחת היא (כפי שהדברים אמנם מתנהלים במערכת), שיש לנהל תיק אחד ללקוח בלי קשר למקורות המימון. יש ליידע על כך מראש את ההורים, מכיוון שלא מדובר במערכת פרטית אלא בתוספת שירות הניתנת על-ידי אותו גוף מקצועי. אבל, יש המצדדים בהפרדת העבודה בין השפ"ח לבין השפ"ם המתבטאת בהפרדה בין התיקים ובצורך לוויתור סודיות כדי להעביר מידע בין השפ"ח לשפ"ם.

סיכום

העשייה המקצועית האינטנסיבית של השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים במדינת ישראל מעלה לא מעט סוגיות אתיות ההולכות ותופסות מקום נכבד בחשיבה המקצועית.

מאז כתיבת הפרק הראשון בנושא האתיקה בפסיכולוגיה החינוכית (וייל, 2003) חלו התפתחויות חשובות במודעות של הפסיכולוגים החינוכיים ביחס להשלכות האתיות של עבודתם, ועלו סוגיות חדשות שחלקן פורטו בפרק זה. הנושא נלמד באוניברסיטאות ובתכנית ההתמחות, נערכים פורומים אינטרנטיים שהשימוש בהם לליבון סוגיות אתיות מקצועיות תופס תאוצה. כל אלה הם סימנים מבורכים, שיש כיום הבנה הולכת וגוברת בקרב הפסיכולוגים החינוכיים שכל עשייה מקצועית כרוכה בליבון של הסוגיות האתיות מלכתחילה כבר בשלב התכנון ובוודאי במרוצת התהליך המקצועי והערכתו.

אין ספק שבעתיד תעלינה סוגיות נוספות שיהיה מקום לתת עליהן את הדעת בצורה שיטתית, אך התחושה היא, שהפסיכולוגיה החינוכית עלתה על דרך המלך בכל הנוגע לרגישותה ולמודעות שלה לתחום חיוני זה.[3]

3 בסמוך לפרסום מאמר זה מתפרסם עדכון של קוד האתיקה 2017.

מקורות

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל (2004). **קוד האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל:**

וייל, ג' (2003) סוגיות אתיות בעבודה טיפולית-ייעוצית במערכת החינוך. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ' 442-451). ירושלים: מאגנס.

וייל, ג' (2007) אספקטים אתיים של קיצוב בבריאות הנפש, **רפואה ומשפט**, **36**, 143-150.

חוק זכויות החולה, התשנ"ב - 1996. מדינת ישראל. נדלה מ:
https://www.health.gov.il/LegislationLibrary/Zchuyot_01.pdf

חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח - 1988. מדינת ישראל. נדלה מ:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ChinuchMeyuchad.htm

חוק הארכיונים: תקנות הארכיונים. ביעור חומר ארכיוני במוסדות המדינה וברשויות מקומיות, התשמ"ו-1986. (פרק מ"ה ארכיונים) חלק ג', רשויות מקומיות (עמ' 314). מדינת ישראל.

מתווה השירות הפסיכולוגי חינוכי, חוזר מנכ"ל תשע/8(א), (כ"ג בניסן התש"ע, 07 באפריל 2010). ירושלים: משרד החינוך המנהל הפדגוגי, השרות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף פסיכולוגיה. נדלה מ:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-7/HoraotKeva/K-2010-8a-3-7-61.htm

השרות הפסיכולוגי חינוכי (שפ"י), (2014). **רשומה פסיכולוגית: מחוון לניהול רשומות בשפ"ח.** ירושלים: משרד החינוך המנהל הפדגוגי, השרות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף פסיכולוגיה. נדלה מ:
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B58BBB54-6AC9-4791-AD27-4BB7772203BA/196314/112014.pdf

Cookson, R., & Dolan, P. (2000). Principles of justice in health care rationing. *Journal of Medical Ethics*, *26*, 323-329.

Beauchamp, T.L. (1994). The four principles approach, In R. Gillon (Ed), *Principles of Health Care* (pp. 3-12). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.

מבוא לשער ו'

הכשרה והדרכה

שער זה מתמקד בסוגיות הנוגעות להכשרת פסיכולוגים חינוכיים לעבודה בשדה, החל משלבי הכניסה למקצוע ועד להכשרת מדריכים לתפקידי הדרכה. למברוזו-טאובר ואלרועי כותבות על הכשרת הפסיכולוג החינוכי המתחיל בכניסתו לעבודת השדה. הן מתייחסות למפגש בין הכשרה בשירות הפסיכולוגי-חינוכי (הבית) לבין העבודה במערכת החינוכית (השדה), ולמרחב הדרוש לפסיכולוג כדי שיוכל לעבד את החוויות ולהגיע לאינטגרציה בין התאוריות למעשה. בהמשך, מובאים 3 מאמרים של נייזברג-זילברמן ולוי. הראשון מציג את מקום "ההדרכה על הדרכה" בתהליך הכשרת מדריכים בפסיכולוגיה ובתחום בריאות הנפש בכלל. במאמרן השני מעמיקות לוי ונייזברג זילברמן בדגמים שונים של הכשרת מדריכים בפסיכולוגיה חינוכית. הן מחלקות את הדגמים על-פי מהות מוקד ההדרכה ואופן ההדרכה, תוך התייחסות לאפיוני הקשר בין מדריך למודרך. במאמרן השלישי הן עוסקות באופן מעשי בהכשרת המדריכים, ומדגישות את תפקידיו המגוונים של המדריך על ההדרכה עם שימת דגש על הספירליות של תהליך ההכשרה שבו הן הסוגיות והן ההתערבויות חוזרות בשינוי צורה ותוך כדי התרחבות של הבנתן ושל דרכי ההתערבות.

הבית, השדה ומה שביניהם: ליווי הפסיכולוג המתחיל היוצא לעבודה במערכות חינוך

טל לומברוזו-טאובר ועפרה אלרואי[1]

תהליך הכשרתם המקצועית של פסיכולוגים חינוכיים מתחילים מְזַמֵן חזרה להמשגות בסיסיות הנוגעות לאספקטים ייחודיים בתחום הפסיכולוגיה החינוכית. בבית הספר הגבוה של השירות הפסיכולוגי חינוכי תל אביב יפו, מוצעת מדי שנה השתלמות, שמטרתה ללוות פסיכולוגים בצעדיהם הראשונים במערכות החינוכיות. כאשר ענינו לאתגר וניתחנו את תוכני ההשתלמות חזרנו למאמרו של בנימיני "הפסיכולוג באוהל ובשדה - מבוא למחנאות מקצועית" (בנימיני, 1984).

בנימיני, שהיה ממקימי השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים, התייחס במאמר זה להמשגות בסיס בעבודת הפסיכולוג החינוכי: המשמעות הכרוכה בעבודתו של הפסיכולוג היוצא מביתו המקצועי, קרי - התחנה, לעבודה בשדה, במערכת החינוכית. בנימיני טבע את המושגים "בית", "שדה" ו"אוהל", והזמין את הקורא להתבונן דרכם בתנועה ובדיאלוג המתמשך שינהל הפסיכולוג החינוכי בעבודתו בין פנים לחוץ על

1 טל לומברוזו-טאובר היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה, מנהלת תחנת שלם - שפ"ח תל אביב - יפו.

עפרה אלרואי היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה ופסיכולוגית קלינית מומחית, מרכזת תחום מניעה וטיפול באובדנות, שפ"ח תל אביב-יפו, היחידה לפנימיות ושירותים טיפוליים, ורכזת מחוז תל אביב לנושא אובדנות.

המאמר התקבל לפרסום ב 9.2009.

היבטיהם השונים.

התבוננות נוספת במושגים שהתווה בנימיני חיברה אותנו למושגים נוספים: מרחב פוטנציאלי , מְכָל ומעטפת עורית. האנלוגיה אפשרה לנו כמנחות להציג את המושגים לפסיכולוגים המתחילים, כמרחב לעיבוד החוויות שנוצרו בין תחנת השפ"ח למערכות החינוך, ולחדד תהליך שיאפשר להם לתכלל אירועים שחוו במערכת החינוך מעבר לדפוס סתמי של עובדות, כדי ליצור מרחק נכון מחוויה סובייקטיבית מציפה, וליצור המשגה אישית.

במאמר זה נתייחס למושג האוהל ונקשור בינו לבין המושגים מרחב פוטנציאלי, מְכָל, מעטפת עורית והפנמה ממירה. נתאר את משמעותם של המושגים בעשייה של הפסיכולוג החינוכי תוך התבוננות בתהליך שהתנהל בעבודתנו עם הפסיכולוגים המתחילים.

מאמרו של בנימיני (1984), שבו נוסחה תפישתו הנוגעת לדרכו של הפסיכולוג החינוכי היוצא מביתו - התחנה לעבודתו בשדה, מלווה אותנו שנים רבות במקביל לחשיבה ולעשייה שלנו בתחום הפסיכולוגיה החינוכית. בנימיני דן במושג אוהל, במשמעותו ובנחיצותו עבור הפסיכולוגים החינוכיים, שבניגוד לפסיכולוגים שנותנים שירות בביתם המקצועי בלבד, תימצא חוויית הבית עבורם כפולה: בתחנת השפ"ח ובמערכת, במבנה חלופי - האוהל שיוקם בשדה. נחיצותו של האוהל נובעת ממורכבות הוויית השדה, שנוצרת בעקבות שהותו האינטנסיבית של הפסיכולוג החינוכי באזור שהוא "לא בית" אלא ביתם של אחרים. הגן, בית-הספר, הפנימייה, הדיונים המקצועיים בוועדת השמה שהם מרחבים מקצועיים המנוהלים בשפה מקצועית שונה, תרבותם הארגונית שונה וכך גם סדר העדיפויות שלהם ומטרותיהם.

פסיכולוג חינוכי הוא איש מקצוע חיצוני הבא לתת את שירותיו המקצועיים מחוץ לביתו כגון: אבחונים, שיחות עם יועצת, פגישות עם מורים ועם הורים, ולעיתים, ברמת המערכת, כמו בהזמנה לקחת חלק בתכנית שנתית, ללוות משבר מערכתי או ליזום תהליכי שינוי. לפיכך האוהל משמש מבנה ביניים שנוצר מתוך צורך אמיתי, שאליו מלקטים את החוויות והאתגרים של השהות באזור השדה כדי לעבדם ולארגן אותם למענה מקצועי נכון. ככל שהתבוננו והקשבנו לעצמת החוויה של הפסיכולוגים המתחילים הבנו עוד יותר את הנחיצות בארגון מושג האוהל ובהטמעתו בעשייה של הפסיכולוג החינוכי.

הכניסה לאזור ה"לא בית" והשהות בו מעמתות את הפסיכולוג החינוכי עם מספר

רב של קונפליקטים שנוצרים כשזהותו המקצועית של הפסיכולוג נתקלת בזהות מקצועית אחרת, וכשהחשיפה שלו בשדה מזמנת מפגשים עם ביתם של אחרים. בין הקונפליקטים שהועלו בחדר ההשתלמות היו חשיפה ומוגנות, שייכות וזרות, בהירות ועמימות, אותנטיות וזיוף, הצבת גבולות וריצוי. דוגמאות לכך מצאנו באין-ספור התלבטויות יום-יומיות הנוגעות לבדידות בהפסקות בבית-הספר, שמאפשרות גם מוגנות כנגד הכניסה למרחב האינטימי-זר של חדר המורים. תחושת ההפתעה והאיום שבאובדן הנפרדות, שחש פסיכולוג כששמו ופרטיו מצוינים ברשימת סגל בית-הספר כנגד תחושת חוסר השייכות לארגון, הרצון למקצועיות בלתי מתפשרת, כנגד הקושי להתמודד עם אמירות ביקורתיות ורוגז מצד המערכת על חוות דעת הנוגדת את תפיסת בית-הספר.

היציאה מהבית המקצועי מלווה גם בעמידה מול עוצמתה של האינפורמציה המציפה רגשית, תחושת ההתקפה המתמדת הנובעת מהצורך להתמודד עם לחץ של זמן וזיהוי יעיל של צורכי הפונה, קשיים בוויסות הפניות ויצירת סדר עדיפויות מקצועי וקשוב.

הפסיכולוגים המתחילים שאותם פגשנו בהשתלמות אפשרו לנו לחוות מחדש את העוצמות הקשורות למושגים של בית ושדה, את הטלטול שיוצרת השהייה הראשונית בשדה, את התנועה בין פנים לחוץ כשחוויית המעברים עדיין לא מגובשת לכדי תובנות בעלות משמעות והמשגות מסייעות. במצב הזה, שבו עדיין לא נוצר אזור ביניים, בולטות תחושות חרדה, הצפה, בלבול ולעיתים ייאוש.

לצורך הבניית מושג האוהל סייענו לפסיכולוגים המתחילים להבחין בנפרדות בין חוויית השדה לבין חוויית הבית. הנפרדות מתבססת על התבוננות מאוחרת יותר בדיאלקטיקה בין שני המרחבים האלו, ומטרתה לסייע לברר כיצד מספקת חוויית השדה את הניגוד הנדרש להגדרה של חוויית הבית, ולהיפך.

ראשית, אפשרנו לפסיכולוגים המתחילים להביא לחדר את תחושות השדה בתיאורים של הימים הראשונים. הבחנו בשתי תחושות חרדה בולטות בקשר שבין הפסיכולוג החדש למערכת. האחת - ביטאה חרדה מ"בליעה" ואיבוד העצמי, והשנייה - חרדת הזרות שבבסיסה חשש לדחייה, חוסר רלוונטיות וקושי לחדור לעשייה במערכת ולהיות משמעותי בה.

אחת הפסיכולוגיות תיארה את המערכת שלה:

"מדובר בבית-ספר ע-נ-ק, הכולל 4 כיתות במחזור. מכיוון שהוא כולל כיתות א' עד ח', מדובר ב-32 מחנכות, מספר לא מועט של פגישות. מה שקרה זה שכדי שהפגישות יהיו משמעותיות לא יכולתי לראות יותר מחמש מורות ביום. מאחר שהזמן שלי בבית-הספר מאוד מוגבל, פעם בשבועיים, מדובר במספר חודשים רק של פגישות, עם עוד ועוד מידע שמוזרם אלי, שבינתיים רובו לא ממש זכה למענה. התחלתי להרגיש די אבודה בתוך ים המידע. זה גרם לעומס ולבלגן".

פסיכולוג אחר הוסיף :

"...ביקשתי להעלות את האג'נדה שלי בנוגע לעבודתי בבית-הספר. בפגישה ציינתי, כי אני מעוניין להעמיק את ההיכרות עם המערכת ושברצוני לקיים פגישות נפרדות עם המנהלת (ללא היועצת). הופתעתי לגלות שדבריי יצרו אי-נחת ותרעומת. הבנתי שמיהרתי להיכנס למקום שלא הוזמנתי אליו ושלא היו מוכנים לכך. עוררתי קונפליקט ישן והכעס פרץ החוצה. התוצאה היא משבר קשה בקשר שלי עם בית-הספר, משבר שמעורר חרדה לגבי המשך דרכי שם ולגבי שביעות הרצון ממני".

מאמרו של בריטון (2001) סייע בהבנה ובהמשגה של תיאורים אלו - ההבנה שעוצמות הקשרים בין הפסיכולוג לשדה משחזרות שתי חרדות בעלות משמעות, הפחד מאי-חדירה והפחד ממחיקה ומאיבוד העצמי.

"אם האדם מרגיש כי אינו יכול 'לחדור' כי הוא אינו מותיר כל השפעה או רושם על האדם שאליו הוא פונה, אזי הוא עלול להעצים את מאמציו להשליך ולכפות רגשות על האובייקט המקבל [...].

פחד נוסף נובע מפנטזיה של לקיחתו של העצמי המושלך פנימה ולאחר מכן הריסתו, פחד מכך שאופיו של אדם יילקח פנימה על-ידי הסקרנות הבולעת של האחר, ובמהלכו ילך לאיבוד באופן כלשהו. [...] שהאדם יהיה מובן אך יימחק בעת התהליך" (בריטון, 2001, עמ' 168).

בתיאור הראשון שהביא לידי ביטוי את החרדה המתעוררת מתחושה של היבלעות בתוך המערכת חשה הפסיכולוגית, שעשייתה המקצועית התפרקה לגורמים זעירים שאחר כך היא עצמה התקשתה לעבד אותם באופן אינטגרטיבי לתובנות מקצועיות. לעומתו, בתיאור השני שהדגיש את החרדה שנוצרה מתחושת הכישלון לחדור פנימה

עם אמירה מקצועית מובחנת, המתח שנוצר גרם לפסיכולוגית להרגיש שאבדה לה האפשרות להטביע את החותם האישי והמקצועי שלו בעשייה הבית-ספרית.

כדי שנוכל לחבר חוויות אלו לתובנות שיסייעו להמשגת רעיון האוהל, ביקשנו מהפסיכולוגים להעלות דימויים לחוויית בית - תחנה ולחוויית השדה - המערכת שאליה הם יוצאים.

הבית תואר כ"ארץ המובטחת", כמקום שעוזר לגייס כוחות המאפשרים "תהליכי גדילה מילדות לעצמאות". התחנה הצטיירה כ"סלון בית", שבו הישיבה המשותפת עם הקולגות מעניקה תמיכה. דימוי אחר היה של "שמשייה מגוננת".

לעומת זאת, בשדה בלטה חוויה של מרחב חשוף חסר תחושת טריטוריה בטוחה, מוגדרת ומוגנת. הדימויים של עצמם במערכת היו של "בובת גומי שאפשר למתוח אותה לכל מיני כיוונים", והם הביעו את הקושי להבחין בין פנים לחוץ. הגבולות, שהיו אמורים להיות גורם מארגן ושומר, היטשטשו ואיבדו את בהירותם ובמקומם נוצרו מערבולת והצפה. דימויים אלו לוו בתחושות של ערך עצמי נמוך וחוסר משמעותיות והם באו לידי ביטוי באמירות כמו "אני פה עד שהפסיכולוג החינוכי האמיתי יחזור", או "אני לא יודעת להגיד שום דבר על משהו".

טרם הצגת מושג האוהל, כשהעלינו את השאלה על המרחב הקונקרטי שנקרא "חדר" התברר, שלרוב הפסיכולוגים לא היה חדר משלהם בבית-הספר ביום העבודה שלהם שם. חלקם ישבו בחדר היועצת שהתפנה עבורם, או שלא. אחרים מצאו עצמם בחדרים זמינים כמו חדר האחות. היו אף כאלו שישבו בחדר המנהל בנוכחותו וניהלו משם את סדר יומם.

הדיון בחדר ההשתלמות העלה, שהשהות במרחב השדה שבו הרגישו זרים, מצאה אותם תוהים ביחס ליכולתם לשמור על האספקטים הבסיסיים של הזהות המקצועית כמו סודיות ופרטיות, כשתנאי מוכר ופשוט לכאורה כמו סגירת דלת אינו בידיהם. חוויית השדה המחישה את חוסר היכולת להתלבט, לפנות לעמיתים להתדיין עם המדריך או המנהל מחוץ לעינם הבוחנת של מקבלי השירות. בעוד שהבית החזיק תחושה של תמיכה מקצועית, של מרחב אמפתי ושל שיתוף הקולגות במקרים ובאירועים מתסכלים, חיזק השדה את תחושת הבדידות והצמצום האישי והמקצועי.

קיבוץ תחושות אלו בתוך אוהל חדר ההשתלמות סיפק התבוננות בדיאלקטיקה בין חוויית ה"בית" - ל"לא בית", וכיצד המשמעות של שני מרחבים אלו צומחת מן

השוני ביניהם. המתח שנוצר בתנועה של הפסיכולוג החינוכי במעבר ביניהם מעלה את הנחיצות ביצירת מרחב ביניים, מעין "חדר התאוששות" זמין, שיאפשר תהליך נכון של אינטגרציה ומתן משמעות לתהליך הדיאלקטי. מרחב זה הומשג על-ידי בנימיני כאוהל, כמרחב שמחזיק בשדה את משמעות הבית:

"המהות הביתית של העובדים המתרחקים מביתם לעבודה בשדה, מקום השומר עבורם את ההוויה המקצועית הייחודית. האוהל כמרחב התהוות, הוא נוצר למלא את החסר בבית, אל האוהל אנחנו לומדים להעביר את אותם דברים הנחוצים לנו בעבודתנו בשדה" (בנימיני, 1984, עמ' 45).

בנימיני ממשיך ומפרט את נכסי הבית שיאכלסו את אותו אוהל.

"כמקצוענים, אנו זקוקים לאוהל שבו נעשים מעשינו, נחשבות מחשבותינו, נתפסת התנהגותנו ומתארגנת פעילותנו במקצועיות [...] האוהל מסמל את המקצועיות של עשייתנו. ברגיל מוצא הוא את התגשמותו בתחנה שלנו, שבה אנחנו יושבים בחדרינו, מאחורי השולחנות שלנו, שולפים מהארונות שלנו את הכלים [...] ונפגשים לישיבות ולשיחות עם האנשים שלנו" (בנימיני, 1984, עמ' 45 - 46).

האוהל בשדה אמור לשמש מרחב אישי-מקצועי עבור הפסיכולוג, שהשהייה הרגעית בו תאפשר הפוגה מתחושות מציפות פנימיות וחיצוניות, ואליו הוא יוכל להעביר את החוויה הביתית המופנמת. זהו מבנה שישמש אותו בשדה ויהיה שלו ובעבורו, מרחב בהיעדר מרחב, חדר בהיעדר חדר, מְכָל בהיעדר מְכָל.

דימויים אלו קשרו אותנו למושגים שהתייחסו לצורך האנושי הבסיסי לייסד בית פנימי, מושגים כמו "מרחב פוטנציאלי", "מְכָל" "מעטפת עורית" ו"הפנמה ממירה".

ויניקוט תיאר חוויית מעבר כמרחב שבו קיימת מציאות פנימית, חיים חיצוניים ומציאות שלישית, שהיא גם פנים וגם חוץ (ויניקוט, 1995; פיליפס, 1999). זהו המרחב הנפשי שבו מתרחשות התנסויות חיוביות ומספקות, שאין בו הכרח באובייקט ממשי, אלא שהאדם יכול לנוע בו בין מציאות לדמיון באופן מנטלי מופשט. זהו תחום מוגן, שבתוכו יכול לפעול העצמי היצירתי. אזור המורכב מ"חללים - שבין, הנותנים מקום למשחק ולדמיון".

על-פי ביון (2004), מתפקד המְכָל כקולט מצוקות, השלכות ותסכולים, והופך פחד אין-סופי לחוויה אפשרית ולא הרסנית. הנוכחות המלאה של הגורם המכיל יחד עם פונקציית ה- reverie (היכולת לשהות במצב פתוח לקליטת החוויה הרגשית)

מאפשרת התרחשות של יצירה חדשה. באמצעות ה-reverie "האם, המאפשרת להפוך את הרעב של התינוק לסיפוק, את הכאב להנאה, הבדידות ליחד ופחד המוות לשלווה" (לנדאו, 1993, עמ' 103). המקום הזה מאפשר לתינוק לבטא תחושה דיפוזית ומעורפלת כדי שתהפוך לחוויה ברורה ומובחנת, והצלחתו של התהליך המתמשך באה לידי ביטוי ביכולת לפתח את הבסיס ליצירת חשיבה סימבולית, דמיון ופעילות מנטלית חדשה.

אסתר ביק כתבה על הצורך במעטפת עורית, העור הפסיכולוגי שמספק תחושה של being held together, המעטפת הנוצרת מהפנמת חוויית ההגנה וההרגעה של האם (אנזייה, 2004). כך גם התייחס אנזייה לתפקיד מעטפת העור של "האני", שהיא בעלת תצורה המפרידה ומחברת בין העולם הפנימי לחיצוני (אנזייה, 2004). מעטפת זו ממלאת פונקציות אחדות כמו החזקה, הכלה, מגן גרייה, אינדיבידואציה ורישום עקבות. אנזייה התייחס לחלוקה ל-2 מעטפות נפשיות - הראשונה, החיצונית והקשיחה נפנית לעולם החיצוני, ותפקידה לסוכך מפני גירויים אינטנסיביים וכינויה "מגן גרייה". השנייה, הפנימית, הדקה והרגישה, תפקידה לקלוט, לזהות רמזים וסימנים ולהעניק משמעות.

המושג ההפנמה הממירה שמציע קוהוט נושא בחובו איכויות נוספות למשמעות ההתפתחותית של מבנה האוהל (מיטשל ובלאק, 2006). ההפנמה הממירה הוא תהליך החוזר על עצמו באופנים רבים כדי שלבסוף ייווצר מבנה פנימי שתוצאתו עצמי עמיד ובטוח. מבנה זה משלב בין גרעין ההתרגשות החיונית, השייך למצבים הנרקיסיסטיים הלא בוגרים המקוריים, לבין מידות מציאותיות.

במפגשים בחדר ההשתלמות, לאחר שקלטנו באוהל שהקמנו את העוצמות וסייענו לעבד אותן ברמת הרגש והמשימה, הפגשנו את הפסיכולוגים עם מושג האוהל ודנו בנחיצותו. בשלב ראשון ליווינו את התלבטותם של הפסיכולוגים המתחילים ביחס לצורך באוהל, ואפשרנו להם להשהות את תשובתם. נראה היה, שבנקודת הזמן הזו עצם הפניית אנרגיה ליצירת מרחב מדומה יצרה חרדה. הפסיכולוגים המתחילים נזקקו עדיין לקונקרטי. החשיפה המתמדת לחוויות בלתי מוכרות חידדה את הזדקקותם למבנים קיימים ומוחשיים כמו התחנה ואנשיה, והמנהל והמדריך כמקור לארגון התוהו ובוהו של האירועים הפנימיים והחיצוניים.

היינו ערות לצורך לתזמן את התובנות שהצענו לשלב ההתפתחות של המשתלמים.

לנדאו (1993) כותב, כי אֵם שאינה יכולה להכיל את ההוויה של התינוק ודוחפת אותו לתהליכים חשיבתיים טרם זמנם מבחינתו של התינוק, עלולה לגרום להיווצרות מילים מנותקות מאפקט. ריזנברג-מלקולם כותבת על החשש שתיווצר הבנת "כאילו", שלמעשה לא תאפשר תחושת הקלה או צמיחה אלא, כפי שהיא מתריעה - תופעות אי-למידה (ריזנברג-מלקולם, 2000, עמ' 176).

"מרחב שרק כלפי חוץ נראה מתפקד אך למעשה לא מתרחשים בו תהליכים והוא משמר מצב ללא תזוזה. [...] רק שלבסוף יסתבר [...] שדבר לא הושג [...] (נ)למד רבות אולם לא הושגה תובנה".

באנלוגיה לפירושים באנליזה שמציגה ריזנברג-מלקולם, כמו בכל תהליך למידה, רק כאשר נוצר חיבור בין רגש לקוגניציה מתרחשת הקלה בתחושת החרדה. רעיון המוצג טרם זמנו גורם ל"אי-למידה", ולא נחווה כהקלה על חרדה, אלא כנטילת הערך העצמי על-ידי האחר.

"מטופל "הכאילו" אינו מסוגל לשאת את פירושי האנליטיקאי, שאותם אינו תופס כמקלים או כמביאים לצמיחה, הוא מתרעם עליהם וחש אותם מבזים" (ריזנברג-מלקולם, 2000, עמ' 187).

האוהל הוא מושג משמעותי בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי, אך יש לו גם היבט התפתחותי. בדומה למרחב הפוטנציאלי בין האם לתינוק, הוא אינו יכול להיות מוצג טרם זמנו. על הפסיכולוג החינוכי המתחיל לעבור כברת דרך, בין הבית לשדה, עד שיחוש בצורך במבנה ביניים ויבין שהוא זקוק לאוהל.

אמנם חשנו, שבשלב זה נתפס רעיון האוהל כמיותר ומתקיף את מעט האנרגיות שנותרו. הבנו, שהפסיכולוגים הצעירים רק מניחים את הבסיס לעשייה המקצועית שלהם בשדה, והם מחכים בקוצר רוח, ממש כמו החוזר ממסע, לרגע שבו יחזרו לבית הקבע - בתחנה, במרחב ההדרכה או בחדר ההשתלמות כדי לפרוק את מטען השדה, לנוח ולהזין את עצמם במזון הבית: עצות, רעיונות ומילה טובה ומרגיעה. בשלב ההוא היה אפשר רק להשתמש במוכר, לשאול אותם על הבית המופנם שלהם שאותו הם נושאים לכל מקום, שהוא קונקרטי ורגשי, ובוודאי כבר שימש אותם בעבר- בית שהוא יסוד לבית הפנימי המקצועי שלו הם זקוקים בשדה הפסיכולוגיה החינוכית.

היכולת לבחון ולבדוק את מושג האוהל החלה רק לקראת אמצע השנה, כשחוויית העבודה הפסיכולוגית במציאות השדה הפכה להיות מאורגנת יותר, מובנת יותר, התחזקו היכולות המקצועיות ויכולת ההכלה של תסכולים התרחבה.

אז גם פחתה התלות באחר המשמעותי החיצוני, והתפתחה פניות לשמר תהליכים דיאלקטיים בין החוויות האובייקטיביות לסובייקטיביות, בין הפנים לחוץ ובין האני המקצועי לאני האישי.

היה זה חלק מתהליך הגדילה שהתאפשר הודות להחזקה של דמויות בוגרות משמעותיות כמו המדריך האישי, מנהל התחנה וקבוצת ההשתלמות שיצרו סביבה מחזיקה (אוגדן, 2003; מיטשל ובלאק, 2006). נוצר שילוב בין מעטפת מגוננת לגורמים מאתגרים, מאיצים ומתסכלים. אלו תרמו לגמילה הדרגתית מהתלות במבוגרים משמעותיים, ופיתחו את היכולת לשהות בשדה פרקי זמן ארוכים יותר באופן עצמאי. מבחינת התהליך בחדר ההשתלמויות, שמרנו עבורם על "אזור מאפשר", מוגן ואמפתי, אוהל, שהשהייה בו סייעה להם לרוקן לתוכו את תסכולי היום-יום ולעבד אותם לחוויה מובנת ומשמעותית, מעבר לדפוס סתמי של עובדות, והיא יצרה מרחק נכון מחוויה סובייקטיבית מציפה.

השקפנו על התהליך האישי והקבוצתי המתרחש בחדר, ראינו, שמענו והרגשנו איך החל האוהל האישי של כל פסיכולוג להתמלא בחומרים מזינים שהופנמו. בשלב זה, כשמושג האוהל ומהות הבית הפנימי החלו להתבסס, התפנינו לשאול את השאלה המטרידה שהציב בנימיני במאמרו, המתייחסת לאיכות האוהל ולמקומו בתקשורת בין הפנים לחוץ. בנימיני כתב ש"מתוך דבקות באוהל המספק צורכי ביטחון וכבוד מקצועי גם יחד, עשוי [...] הפסיכולוג היוצא מן התחנה אל השדה, בבואו אל בית-הספר, למשל, פשוט יטה שם את אוהלו וידבק בשגרת מעשיו הבדוקים [...] ותתרחש התעלמות הפסיכולוג שוכן-האוהל מן השדה שבו נטוי אוהלו" (בנימיני, 1984, עמ' 47).

בנימיני שאל במילותיו מהו האוהל הנכון, אילו מאפיינים צריכים להיות למבנה כזה כדי להשיג את מטרתו העיקרית כמרחב ביניים המאפשר דיאלקטיקה בין הפנים לחוץ, בין האובייקט לסובייקט. האם מדובר בהתהוות התפתחותית חיובית, מגדלת ויצירתית, או במבנה פתולוגי, נוקשה השומר על הפרדה ברורה וחוצצת בין הפנימי לחיצוני, בין השדה לפסיכולוג.

ויניקוט כתב על מרחב מעבר שמתמוטט כתוצאה מהשתלטות המציאות הפנימית או החיצונית. החוויה מוגדרת כאוטיסטית, כשהמציאות הפנימית לא משאירה מקום ויכולת לקשר למציאות האובייקטיבית (ויניקוט, 1995; מיטשל ובלאק, 2006). לעומתה, קיימת חוויה שטחית נעדרת תשוקה ומקוריות, שנובעת

מחיים במציאות אובייקטיבית ללא שורשים בחוויית כל-יכולות סובייקטיבית.

אוגדן (2003) כותב על סובייקט שנכלא ללא מוצא במחוז האובייקטים של הפנטזיה. כש"קוטב המציאות" קורס הופכים האובייקטים של הפנטזיה לדברים כשלעצמם, ונוצר קושי להבחין בין הסמל למסומל. נוצר מצב של ואקום בתחומי הדמיון, היצירה והמשחק, כשנעשה שימוש הגנתי ב"קוטב המציאות" כנגד הפנטזיה.

ההתבצרות באוהל המוקם בשדה הפסיכולוגיה החינוכית מתרחשת, לדעתנו, כשהשילוב בין הפסיכולוג למערכת נכשל. גורם אחד נעוץ במערכות שבהן חווים חוויה תוקפנית ישירה שלא מאפשרת חיבור, או כזו המספקת חוויה כאוטית, בולענית, שלא מקצה לפסיכולוג מרחב לארגן לעצמו תובנות וליצור תקשורת רציפה דינמית ומובנת עם הגורמים המקצועיים.

גורם אחר ייתכן שנובע מתגובתו החרדה של הפסיכולוג להצפה הרגשית, שעלולה "לנעול" אותו באוהל ולגבש בו ביטויים לתחושת אומניפוטנציה או אימפוטנציה. ביטויים רגשיים, שמזהים את השדה כמקור לכל הקשיים והכשלים ומקור כל החולשות, או ביטוי לא מתפשר ל"עצמי" חסר כוחות, מותש מבוהל מעוצמות המערכת ומבקר בקיצוניות את יכולתו המקצועית. פסיכולוגים אלו ימצאו את עצמם לאורך זמן צמודים להתנהלות ראשונית, הגנתית נוקשה המתבטאת ביוזמה מועטה, בהיכרות מצומצמת עם חיי הארגון ובתפוקה מצומצמת של עשייה פסיכולוגית המאופיינת בעיקר בישיבה מאחורי שולחן האבחון.

דוגמא לחוויה מבצרת ניתן למצוא בתיאור מערכת של אחד המשתלמים:

"הפגישות עם המנהלת, למרות בקשתי, לא התקיימו באופן סדיר בשל סיבות שונות. בהתחלה לרוב בשל אי-זמינות של המנהלת, ובהמשך גם בשל ויתור והשלמה שלי עם המצב. הפסקתי לדרוש את קיום הפגישות והן נערכו באופן לא שיטתי ולא מתוכנן, כמעט אף פעם לא ביחידות. אי-סדירות זו אפיינה את דפוס עבודתי עם המנהלת. הוזמנתי לכל הישיבות בהן נדרשה נוכחותי על-פי חוק, אולם לישיבות אחרות הוזמנתי לעיתים ובפעמים אחרות, חשובות לא פחות, לא הוזמנתי כלל. לא נעשתה עבודת צוות אמיתית ולא היה שיתוף. בעקבות אירוע הקשור לטיפול בילד, עליו התרעתי, טענה המנהלת שלא קיבלה ייעוץ מקצועי הולם. מצב זה היה מביך עבורי ועורר בי זעם רב. זה היה שקר בוטה שגרם לי לאבד את יתרת אמוני במנהלת".

לנוכח תחושות אלו נדרשת תגובתם המכילה של המבוגרים המשמעותיים המופקדים על התפתחותם המקצועית של הפסיכולוגים המתחילים, כשהם משמשים

עבורם מעין אוהל ראשוני.

תפקיד זה מורכב מ-2 חלקים: האחד - זיהוי הקשיים, והשני - עבודה מתמשכת על חוויית האוהל כמבנה נפשי עצמאי שיוצר זרימה ודיאלקטיקה עם 2 המציאויות - הפנימית והחיצונית. העבודה על פיתוח "אזור ביניים מאפשר" היא מטרתם של כל הדמויות ההוריות המלוות. מטרתנו בחדר ההשתלמות הייתה זהה - יצירה של מקום אמפתי שיאפשר לפסיכולוג החינוכי המתחיל להעלות את חוויית הבית החסר בעבודתו בשדה מצד אחד, ויחזק ויצור את נחיצות האוהל כמקום השהייה, עיבוד ויצירה מצד אחר. וזאת, כדי שחוויות השדה לא יהפכו להדהוד מנותק של הייאוש, החרדה, הבדידות, חוסר האונים והכאב. המבנה שנוצר של האוהל צריך להתחבר לנקודות החוזק הנפשיות. כפי שציינו לעיל, עליו להיות מבנה פנימי שישחזר את חוויית ה-reverie, שמאפשרת הפיכת הרעב לסיפוק, הכאב להנאה והבדידות ופחד המוות לשלווה (לנדאו, 1993).

על האוהל להיות מבנה שיסייע לפסיכולוג לחוש תחושה סובייקטיבית של מימוש עצמי, חוויה של עצמי מקצועי ואישי המחובר היטב כמקשה אחת וכמחזיק בזהות אחת לאורך זמן, ומכיל ומאזן מצבים רגשיים שונים ומורכבים. האוהל, כמצב המכיל קונפליקטים שהפסיכולוגים בתחילת דרכם חוו כמאיימים, עשוי עם הזמן להציע מקום מאפשר לעיבוד של אותם קונפליקטים וליצירת חוויה אינטגרטיבית. בתחילת דרכו של הפסיכולוג החינוכי יהיו מנהל התחנה, המדריך, והמנחה בהשתלמות מי שיחזיקו עבורו את יריעות האוהל וינהלו יחד איתו ועבורו את הדיאלקטיקה הנדרשת בין פנים לחוץ להמשך העשייה המקצועית. אולם, בצד תהליכי המוגנות, מומלץ לפסיכולוגים המלווים את המתחילים לזכור את משמעותה של העשייה בפסיכולוגיה חינוכית ברוח המלצתו של בנימיני (1984). בנימיני הציע, שהאוהל יהפוך עם הזמן לסככה, לאוהל ששוליו מוגבהים באופן שבו ימצא עצמו הפסיכולוג עם הזמן ועם הניסיון מוגן פחות מפני מבטי הסביבה. מבטים אלו יזכירו לו שוב ושוב את השדה שבו הוא עובד, כדי שעבודתו תמשיך להיות רלוונטית ונוגעת לצרכים האמיתיים של הלקוחות, הן מבחינת התשומות המקצועיות והן בקלט החומרים המזינים מהשדה, שהם מקור לחידוש ולצמיחה עבור הפסיכולוג החינוכי.

באוהל הווירטואלי שהקמנו בחדר ההשתלמות עודדנו את הפסיכולוגים המתחילים ולא אפשרנו להם להתייאש. כשהגיש לנו הפסיכולוג, שאת הציטוט מדבריו הבאנו לעיל, את הסיכום השנתי, קיבלנו הוכחה לשהייתו במרחב שאפשר לו חשיבה מחדש, עיבוד החוויה ומתן הזדמנות לבניית אמון הדדי עם המערכת:

"הואיל ומדובר בשנה ראשונה של עבודה ביחד, לא מצאתי לנכון להתמודד עם סוגיה זו. אולם, בכדי לבסס יחסי עבודה טובים עם המנהלת חשוב להתייחס גם לסגנון המנהיגות שלה, לבחון את השלכותיו השונות על הקשר איתה ולפעול בהתאם. אפשר, שגם אופי עבודת הפסיכולוג הנו מכשול אפשרי בפני עבודה מוצלחת עם המנהל".

ביטוי ממצה ומרגש לתהליך אנושי זה של רענון כוחות הנפש מתוך מעיין הבית הפנימי ומקומו המרכזי בהוויה האנושית, מצאנו אצל אלבר קמי באפוס של סיזיפוס (קמי, 1990). קמי מתרכז באתנחתא הקצרה של הגיבור האבסורדי בשעת ירידתו מההר. את השעה הזאת הוא מכנה "שעת התודעה", שבה סיזיפוס מתעלה מעל גורלו והופך להיות חזק מגוש הסלע שלו. דקות בודדות לפני שיחבור למציאות האכזרית ולפני שיחזור למשימה המענה, יכול סיזיפוס להתכנס בעצמו לאותה מציאות ביניים, למתוח מעליו אוהל שבו יתחבר למקורות תעצומות הנפש שלו.

"סיזיפוס מעניין אותי באתנחתא קצרה זו, בשעת ירידתו. [...] שעה זו היא שעת התודעה. בכל רגע כזה, כשהוא נוטש את הפסגה וגולש לאט-לאט אל מאורות האלים, הוא מתעלה מעל גורלו. הוא חזק מגוש הסלע שלו [...]. הטרגדיה שלו מתחילה ברגע שהוא יודע. אך בו ברגע, עיוור ומיואש הוא מבין, כי הקשר היחיד המקשר אותו אל העולם הוא ידה הרעננה של נערה צעירה [...] . 'אני קובע שהכול טוב', אומר סיזיפוס, והערה זו קדושה. היא מהדהדת בעולם הפראי והמוגבל של האדם. היא מלמדת כי לא הכול גמור, לא הכול נתמצה [...] היא הופכת את הגורל לענייננו של האדם"(קמי, 1990, עמ' 124, 125).

מקורות

אוגדן, ת"ה (2003). **מצע הנפש: יחסי אובייקט והדיאלוג הפסיכואנליטי**. תל אביב: תולעת ספרים.

אנזייה, ד' (2004). פונקציות ה"אני עור". בתוך: **ה"אני- עור"**. תל אביב: תולעת ספרים.

בנימיני, ק. (1984). הפסיכולוג באוהל ובשדה: מבוא למחנאות מקצועית. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, שנתון תשמ"ד, עמ' 45 - 53.

ביון, ו"ר (2004). **ללמוד מן הניסיון**. תל אביב: תולעת ספרים.

בריטון, ר' (2001). שמירה על דברים בדעת. בתוך ר' אנדרסון (עורך), **מאמרים קליניים על קליין וביון** (עמ' 159- 174). בן שמן: מודן.

ויניקוט ד"ו (1995). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.

לנדאו, מ' (1993). מחשבות על מכל ומוכל, **שיחות, ז (2)**, 10 - 103.

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

פיליפס, א' (1999). **ויניקוט**. תל אביב: דביר.

קמי, א' (1990). **המיתוס של סיזיפוס**. תל אביב: עם עובד.

ריזנברג-מלקולם, ר' (2000). כאילו: תופעת אי-למידה. בתוך ר' אנדרסון (עורך), **מאמרים קליניים על קליין וביון** (עמ' 175 - 190). בן שמן: מודן.

עיצוב תפקיד המדריך על ההדרכה במהלך ההתפתחות ההיסטורית של הכשרת מדריכים בפסיכולוגיה חינוכית

סילויה נייזברג זילברמן ורנה לוי[1]

כל אחד מקבל ונותן / הרב יוסף דב סולובייצ'יק (1974)

שני כוחות נטע הקב"ה באדם
מחד-גיסא,
הכוח להיות יוצר עולמות,
הכוח להיות רב ומורה
וללמד את הזולת,
להשפיע עליו, לשנות את אישיותו
וליצור אותה מחדש.
מאידך-גיסא, העניק הקב"ה לאדם
כוח אחר - הכושר להיות תלמיד ללמוד מהזולת.
פעילות וסבילות, יצירה וקליטה
מושרשות באישיותו של האדם.
אסור לאדם,

1 סילויה נייזברג זילברמן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה.
רנה לוי היא פסיכולוגית חינוכית וקלינית מומחית מדריכה, מובילה צוות בתחנה לבריאות הנפש במזרח ירושלים, בעבר עבדה בשפ"ח ירושלים ובתחנה לבריאות הנפש של בית-חולים איתנים (גמלאית).
המאמר התקבל לפרסום ב 1.2010.

אף לגדול שבגדולים,
לשכוח,
כי יכול הוא ללמוד מאחרים
באותה מידה שיש לאל ידו להעניק לאחרים.
אף הקטן שבקטנים -
יש גם לו כוחות הנפש
ומידות טובות ואוצרות של רגש,
אשר בהם הוא יכול לחלוק עם אחרים ולהשפיע עליהם.
כל אדם הוא גם רב וגם תלמיד,
משפיע ומושפע,
מקבל ונותן.

מאמר זה נועד להבהיר את תפיסתנו על מהות מקום ה"הדרכה על הדרכה" בתהליך הכשרת מדריכים, תוך התייחסות לקשר שלה להדרכת מתמחים בפסיכולוגיה חינוכית. נפתח בסקירת ההיסטוריה של התפתחות ההדרכה וההדרכה על הדרכה כחלק מהכשרת אנשי בריאות נפש. אחריה נסקור דגמים שונים שהתפתחו במשך כ-100 שנות הדרכה.

הדרכה היא מושג המשמש אותנו בתחומי חיים רבים ולא רק בתחומים מקצועיים. מושג זה נפוץ בהרבה מהמושג הוראה, והוא ייחודי למין האנושי כמעט לחלוטין. בקרב בעלי חיים אחרים, למיטב הבנתנו, התנהגות נלמדת שאינה מתוך אינסטינקט היא תוצאה של חיקוי הצאצאים את הבוגרים. ניסויים ותצפיות בבעלי חיים מראים, שאצל מינים בודדים בלבד הבוגרים מלמדים, מורים או מדריכים את צאצאיהם (Strauss, Ziv, & Stein, 2002). האבחנה בין למידה בעזרת הוראה והדרכה בין למידה בדרך של חיקוי (כפי שמתרחשת אצל בעלי חיים אחדים) מתבטאת בהתכוונות של המלמד להביא לשינויים אצל הלומד - כמו לגרום לשינוי בהתנהגות, לרכישת מיומנות חדשה, להתקדמות ולהפנמה. נמצא, כי הרצון ללמד (להורות) את הזולת מתחיל אצל ילדים תוך כדי משחק בסביבות גיל 4, יחד עם תחילת התפתחותם של כישורים מטה-קוגניטיביים (Main, 1991; Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2004). בתצפיות על ילדים משחקים נמצא, כי ילדים מנחים את חבריהם על-ידי הבהרת חוקים או כללי התנהגות, כדי שחבריהם ישחקו איתם על-פי הכללים שהם רכשו או שעל-פיהם הם בוחרים לשחק, והם עושים זאת מתוך כוונה מודעת. להתכוונות זו אנו קוראים

"הוראה" או "הדרכה".

על מדף הספרים נמצאת שורה ארוכה של מדריכים, ביטוי למגוון הרחב של תחומי התוכן שאותם אנו מייחסים למונח העברי מדריך. למשל, מדריך טלפונים, מדריכי אתרים, מדריך פעילות בתנועת נוער, מדריך להגדרת ציפורים (או בעלי חיים אחרים), מדריך להגדרת צמחים, מדריכי צרכנים (לשימוש תקין במצרכים שנרכשו), מדריכי תזונה, מדריכים להוראת מקצועות לימוד שונים, מדריך טיולים ועוד רבים אחרים, כולם ביטוי לכוונה להדריך ולהנחות, השונה מאוד מדרכם של מילונים שהם זמינים ללומד אך הכוונה ללמד אינה מודגשת בהם.

בבואנו לדון בנושא "הדרכה על הדרכה" בפסיכולוגיה חינוכית כחלק מתהליך הכשרת מדריכים, נבהיר תחילה את המושג הדרכה במסגרת מקצועית ולאחר מכן נעסוק בשאלה במה תפקידו של המדריך ב"הדרכה על הדרכה" דומה במהותו לתפקידו של המדריך העוסק בהדרכת פסיכולוגים המתמחים בעבודתם הפסיכו-חינוכית (הדרכה ישירה) ובמה הוא נבדל ממנו. תוך כדי דיון בתהליך ההדרכה תבוא לידי ביטוי עמדתנו ביחס לאופייה של הפסיכולוגיה החינוכית. במובן זה המאמר, לפחות בחלקו, הוא נייר עמדה על מהות תהליך ההדרכה ואופייה של הפסיכולוגיה החינוכית. עמדה זו איננה משקפת בהכרח את התקנון הנוכחי ויכולה אולי לשמש בסיס לדיון מחודש ולשינויו בעתיד כפי שנהוג לעשות מעת לעת.

המילה "מדריך" משמשת אותנו, בין השאר, לתרגום המילים מאנגלית trainer, guide, supervisor, instructor, controller, sponsor, director, leader, coach, mentor, ועוד. מילון אוקספורד (Supervision, 2004) מגדיר הדרכה "to observe and direct the execution of a task or activity or the work of a person." אילון ושחם (2000) מציעים להשתמש במושג "equavision" כחלופה פחות היררכית מ-supervision, כשהם דנים בהדרכה תומכת במתערבים במצבי לחץ. בעברית נמצא לעיתים שימוש במילים כמו הכשרה, פיתוח, הנחיה, הוראה, העברת ידע, אימון, הנהגה, עזרה, השפעה, חניכה, קונסולטציה, ייעוץ או פיקוח כחלופות או כמקבילות למושג הדרכה. הבחירה בשם העברי "הדרכה על הדרכה" בוודאי אינה מקרית, ומלמדת על התפיסה הבסיסית השמה דגש על התהליך המתרחש בין המדריך למודרך יותר מאשר על תוכן העבודה המשותפת. הביטוי המקביל באנגלית בנוסח supervision of supervision נדיר בספרות המקצועית, והביטוי המקובל הוא supervisors training - הכשרת מדריכים.

גרינברג (Grinberg, 1975), בתארו ניסיון להכשיר מדריכים שנערך במסגרת החברה הפסיכואנליטית הארגנטינאית, מדבר על "הדרכה של ההדרכה" (Supervisión de la supervisión). גורדן (Gordan, 1997), תיאר ניסיון להכשיר מדריכים לפסיכותרפיה בשוודיה ומכנה אותו supervising the supervisors. גורדן גם יזם תכנית ברמה אוניברסיטאית לחינוך (באמצעות הדרכה) של מטפלים (הכשרת פסיכותרפיסטים) במוסדות ובארגונים כמו קליניקות ובתי-חולים. הדרכת המדריכים (supervising the supervisors) נערכה בקבוצות בנות 4 מתמחים, בהנחיית מדריך בכיר (אולי ישמע מוכר לקורא! מכיוון שהגדרת גודל הקבוצה זהה לזה שמופיע בתקנות ההתמחות בישראל לקבוצת הדרכה המשמשת כחלופה להדרכה אישית למתמחים בכל ענפי הפסיכולוגיה. ראו תקנות ועדות מקצועיות בנספח לחוק הפסיכולוגים, 1977). בשני המקרים, השוודי והארגנטינאי, הושקע מאמץ רב בהכשרת מדריכים ובטיפוח כושרי ההוראה של הצוות הבכיר המרצה בסמינרים של המוסד. קדם לניסיונות של גרינברג ושל גורדן להכשיר מטפלים ומדריכים באמצעות הדרכה ניסיונו של אקשטיין בשנות ה-50, בקליניקת מנינגר בארצות הברית (ככל הידוע לנו, הייתה זו המסגרת הראשונה שבה הוכשרו מדריכים (Wallerstein, 1997). ולרשטיין ראה בהתנסות הזו ציר המארגן את ספרם המשותף שלו ושל אקשטיין משנת 1958 (ראו: Ekstein & Wallerstein, 1972), שהפך קלאסי בתחום.

בניסוח חוק הפסיכולוגים בישראל נבחר הביטוי "פיקוח על הדרכה" ולא "הדרכה על הדרכה", ניסוח שמעורר שאלה. בהמשך אנו נשתמש, כמקובל בכל תחומי הפסיכולוגיה, במונח "הדרכה" כמקבילה מקובלת למושג האנגלי supervision. שני המושגים מכילים ממד של הוראה המאפשרת למידה, תמיכה, הכוונה, סיוע בהתפתחות, עזרה בגדילה מקצועית וגם ממד של פיקוח. כל אלו, לטעמנו, נכללים במושג הדרכה, וגם אם לעיתים ניתן לחוותם כסותרים אלו את אלו, הרי שכולם יחד מאפשרים גדילה והתפתחות במסגרת גבולות מכילים.

בעשורים האחרונים התרחב מאוד העיסוק בהדרכה בתחומים מקצועיים שונים ומגוונים כמו הוראה, משאבי אנוש, הייטק ועוד. השימוש בהדרכה במסגרת ארגונים נחשב לסמן של ארגון מתפתח. ההדרכה נתפסת כמקצוע בפני עצמו שאותו מלמדים בקורסים מיוחדים באופן בלתי תלוי בתחום העיסוק הספציפי שממנו בא המדריך. בחיפוש אחר ספרות רלוונטית בנושא "הדרכה על הדרכה" במקצועות בריאות הנפש מצאנו ספרות ענפה העוסקת בהכשרת פסיכותרפיסטים, עובדים סוציאליים

ויועצים (Counselors). לעומת זאת, ספרות העוסקת בהדרכה על הדרכה, כלומר בהכשרת מדריכים לתפקיד הדרכה, מועטה למדי, ובתחום הפסיכולוגיה החינוכית כמעט שאינה קיימת. הספר היחיד בעברית הנקרא מדריך למדריך הוא קובץ הנחיות (תקנות) למדריכי קייטנות ומפעלי קיץ לנוער! עיקר הספרות העוסקת בהדרכה ובהכשרה (training) של אנשי מקצועות בריאות הנפש מתמקדת בהכשרת צעירים (סטודנטים או מתמחים) למקצוע. הספרות הענפה ביותר בהקשר זה נמצאת בתחום הכשרת עובדים סוציאליים, שקדושין היה בין חלוציה (Kadushin, 1992) הוצאה ראשונה בשנת 1976). גם שם הספרות העוסקת בהכשרה או בהדרכה של אנשי מקצוע מומחים או מנוסים להמשך התקדמות במקצועם - מועטה למדי. בכתביו של שצ'ודי (Szecsödy, 1990; 1994; 1997), אף שאינם עוסקים ישירות בדרכים להכשיר מדריכים, הוא מפרט את קשיי התפקיד, המכשולים בנטילתו והחסרים במכונים הפסיכואנליטיים השונים הנובעים, לדעתו, מהיעדר תיאוריה מוגדרת לתהליכי ההוראה, ההדרכה והלמידה במפגש ההדרכה.

יש הטוענים, כי התפיסה שבה מודגש הצורך להשקיע השקעה מרובה כל כך בתחום ההדרכה מנציחה ילדותיות ותלותיות באופן מקביל לתפיסה, שטיפול פסיכותרפויטי, במיוחד לאנשים "נורמליים" או "בריאים" מנציח ומחזק ילדותיות ותלות (ראו ריבוי השוואות בין טיפול להורות והדרכה להורות: (למשל, ירושלמי, 1994; Slavin & Polack, 1996; Slavin, 1997, 1998; Watkins, 1992). התפיסה שלנו, הדומה לזו שבאה לביטוי בחוק הפסיכולוגים היא, שהדרכה מאפשרת גדילה והתפתחות, צמיחה ונשיאה באחריות, ורצוי שתימשך כתהליך ולאו דווקא כדרישה פורמלית במשך כל שלבי ההתפתחות המקצועית, ושמא נאמר - לנצח (שפלר, 1997; ארזי, 1994). מספר מומחים, ג'ייקובס ואחרים, לאנגס ושצ'ודי מציינים, שהספרות על הדרכה מתמקדת כמעט תמיד בדרך שבה יש ללמד ולהדריך פסיכותרפיסטים ופחות בדרך שבה המודרכים לומדים במסגרת ההדרכה המוצעת להם - מה מסייע להם ומה מקשה עליהם ללמוד או לקבל הדרכה. (Jacobs, David, & Mayer, 1995; Langs, 1997; Szecsody, 1994).

מיעוט הספרות המקצועית העוסקת בהכשרת מדריכים בענפי הפסיכולוגיה השונים תמוה, במיוחד לאור ההשקעה הרבה שנעשית, על-פי ניסיוננו, במוסדות שבהם מכשירים פסיכולוגים בישראל ובמקומות נוספים, וגם לאור תקנות חוק הפסיכולוגים המפרטות את הדרישות להתמחות ולהתמחות בהדרכה. ברור לנו, כי יש עיסוק רב בפיתוח מדריכים, וחשיבה רבה מושקעת בנושא ההדרכה כולל

הדרכה על הדרכה, שלא באה לידי ביטוי כתוב מתאים. על-אף שתהליך ההתמחות בהדרכה הפך רשמי, והעבודה בהדרכה (פיקוח) מוכרת ונחשבת לדרך היעילה ביותר להכשיר פסיכולוגים ומדריכים, עדיין חוזרת הטענה בספרות המקצועית, כי הכתוב על הדרכה מועט. ייתכן, שחסר זה קשור לתפיסה הרווחת במקצועות בריאות הנפש ובתחום משאבי אנוש, שמי שטוב כאיש מקצוע בתחומו יכול גם לתפקד בצורה נאותה כמדריך - עמדה שאיננה מקובלת עלינו וגם לא על רוב הכותבים על הדרכה, שמתלוננים על היעדר ספרות העוסקת בהכשרת מדריכים (למשל, Jacobs et al., 1985; Langs, 1997; Szecsody. 1994).

כאמור, רבות הארצות שבהן קיימת דרישה פורמלית לתהליך ההכשרה המקצועית לפסיכולוגים, ובדרך כלל מצוין פירוט הנוגע לדרך שבה יש להכשירם. לרוב, תופסת הדרכה אישית או קבוצתית מקום רחב בהכשרה זו. בכל זאת, מעטים המקומות שבהם נדרשת הכללת 'הדרכה על הדרכה' כחלק מהכשרת בעלי מקצוע בכירים בדומה לזו הקיימת בחוק הישראלי. ברמן למשל, כמו רבים אחרים, מציין, שהתפיסה המקובלת היא שכל אנליטיקאי מוסמך רשאי להתחיל להכשיר קנדידטים (מתמחים בפסיכואנליזה), וטוען, שבהיעדר הסדרים רשמיים וקריטריונים מוצהרים לכניסה לתפקיד, רבות מן ההחלטות "מתבשלות" בפורומים בלתי פורמליים (Berman, 2004). אפשר לשער, שבתום תהליך ארוך ויקר הדרישה להכשרה נוספת כדי ליטול תפקיד הדרכה בפסיכואנליזה נתפסת כהתקפה על מעמד הפסיכואנליטיקאי הבכיר.

על-אף המסורת המושרשת בארץ במוסדות שמכשירים מתמחים בפסיכולוגיה, שעדיף להכשיר גם פסיכולוגים מומחים לתפקיד הדרכה באמצעות תהליך של פיקוח על ההדרכה, כפי שהיא באה לביטוי בחוק הפסיכולוגים שנחקק בשנת 1977, אין אנו יודעים, לצערנו, מה היו המקורות לדרישה מפורשת זו הנוגעת לכל ענפי הפסיכולוגיה בישראל. ברור לנו, שהשורשים לדרישה מקורם בתקנון הפ"י (הסתדרות הפסיכולוגים בישראל) שקדם לחוק והועתק אליו כמעט כלשונו, אך לא ברור מדוע נבחרה שם מתכונת של "הדרכה על הדרכה" כמתכונת הבסיסית והעיקרית ולעיתים אף הבלעדית להכשרת מדריכים - מה היו מקורותיה וכיצד התגלגלה מסורת זו למתכונתה הנוכחית. אנו מניחות, כי המקור הוא בתפיסה פסיכואנליטית דינמית שהובאה ארצה על-ידי אטינגון, מראשוני הפסיכואנליטיקאים בישראל, שהיה מעורב בשאלות שנגעו לבניית דגם להדרכה ולהכשרה של פסיכואנליטיקאים ומדריכיהם בשנות ה-20 של המאה הקודמת כשהמכון הפסיכואנליטי שכן עדיין בברלין, והוא היה אז יושב ראש ועדת ההוראה של החברה הפסיכואנליטית הבין-לאומית (Eitingon, 1926; רולניק,

2007). אטינגון היה גם הראשון שהדגיש את הצורך להבחין בין Analysen-Kontrolle, שהיא האנליזה הדידקטית של המועמדים לבין Kontrol-Analyse, שהיא ההדרכה או באנגלית supervision. Analysen-Kontrolle או האנליזה הדידקטית מתייחסת לטיפול האנליטי של המועמד להיות פסיכואנליטיקאי, והיא נמשכת לרוב לכל אורך תהליך ההכשרה שלו. קיימים הבדלים בין אנליטיקאים בכירים, שרואים באנליזה הדידקטית פסיכואנליזה לכל דבר שאינה שונה מטיפול פסיכואנליטי של כל אדם אחר (Blaya-Perez, 1985), לבין אלה שמדגישים את הצורך לסייע לאנליטיקאי לשאת ולקיים את העבודה של הטיפול האנליטי באחרים (Grinberg, 1970; 1975). הנרטיב לפי רולניק (2007) ולפי ג'יקובס ושות' (Jacobs et al., 1995) הוא, שאנליטיקאים מתחילים דיברו באנליזה שלהם כל כך הרבה על הפציינטים (על חשבון הנכונות להיות בעצמם פציינטים באנליזה), שאטינגון חשב (עוד בקליניקה בברלין) למסד מפגשי הדרכה שיוקדשו לפציינטים ולעבודה הטיפולית, ובכך לאפשר אבחנה טובה יותר בין טיפול לבין הדרכה Kontrol-Analyse. רולניק (2007) מזכיר הדרכה - מסודרת של פסיכואנליטיקאים ושל אנשי חינוך כחלק אינטגרלי מתכנית ההכשרה להיות מטפלים בארץ ישראל החל משנות ה-30 המאוחרות של המאה הקודמת.

שצ'ודי (Szecsödy, 1994) טוען, שהכשרת פסיכואנליטיקאים נשענת על 3 יסודות: אנליזה דידקטית, קורסים תיאורטיים והדרכה (Supervision). לתפקיד של מכשיר קנדידטים זכאי להיכנס כל אנליטיקאי מוסמך. לדבריו, עד לשנת 1993, השנה שבה נערך סימפוזיון בנושא הכשרה והדרכה של פסיכואנליטיקאים, לא נתנו כמעט את הדעת בצורה מכוונת באמצעות כתיבת מאמרים בעיתונות המקצועית או הצגתם בכינוסים לנושא ההדרכה. אין הוא מזכיר את גרינברג, שהתייחס מפורשות למטרות ההדרכה ולדרכיה במפגש המקדים לכינוס הפסיכואנליזה הבין-לאומי בשנת 1969 (Rock, 1997) שהוקדש להדרכה. כך גם הקריטריונים להכשרה ולהתאמה של מועמדים לתפקיד לא הובהרו דיים. שצ'ודי חשב, שבבסיס עמדה זו קיימת הנחה מוסווית, שכל אנליטיקאי בעל ניסיון יכול לעסוק בהדרכה, ולכן אין מטפלים בנושא הכשרת המדריכים. על-אף שאצל גורדן נוסחו תנאי הקבלה לתכנית ההכשרה בהדרכה בפסיכותרפיה בשנות ה-70, בכינוס IPA בשנת 1993 שבו הציג שצ'ודי את עמדותיו, התריע גם סאקס (Sachs) על אי-השקעה בהכשרת מנחי האנליטיקאים, והפנה את תשומת ליבם של שומעיו למחיר הגבוה שמשלמים האנליטיקאים על כך, כמו גם על אי-התייחסות להקשרים חברתיים וכלכליים של החברה שבתוכה נעשות האנליזות (ראו Szecsödy, 1994).

אנו חוזרות ושואלות מדוע על-אף כל הניסיונות הללו שתוארו כאן ועוד אחרים, כגון מפגשים, שנערכו טרם הכינוסים של הארגון הבין-לאומי לפסיכואנליזה בשנות ה-70 וה-80, שבאו לידי ביטוי בסדרת קונטרסים והוקדשו להכשרת אנליטיקאים, חוזרים הכותבים (Wallerstein, 1984; Cooper, 1985) וטוענים על מיעוט הכתיבה בנושא, ולרוב מתעלמים (או "שוכחים") ניסיונות אלה. האם אי-שביעות הרצון מן המצב והטענות על מיעוט העיסוק והכתיבה בנושא ההדרכה וההכשרה של מדריכים מבטאות תגובות לתחושה, שהדור הבוגר שומר על זכויותיו המלאות מפני התקפת הדור הצעיר הדורש קריטריונים? האם הדרישות המחמירות למערך (setting) מוקפד מאוד (כמו למשל אצל Langs, 1994) נתפס כאיום על התיאוריה? ויותר מזה, איום על הטכניקה ועל הסכנה של "בחינת" ההתנהגות הטיפולית האנליטית של האנליטיקאים הבכירים "בחדר ההדרכה פנימה"? האם בשדה הפסיכולוגיה בכלל כולל שדה הפסיכולוגיה החינוכית אנו "משכפלים" וחוזרים על אותו מאבק בין הדורות תוך התרחקות מן המשמעות?

ייתכן, שהיעדר תיאוריה גלויה בנושא הכשרה להדרכת מדריכים נוגעת לפער בין החינוך למשמעת מוקפדת מאוד ביחס להתנהגות בחדר הטיפולים, ולעניינו, בעבודת ייעוץ בבתי-ספר, לעומת נטייה להתייחס להדרכת עמיתים צעירים כמסגרת שדורשת הקפדה פחותה ומאפשרת התנהגות קולגיאלית יותר (Langs, 1994). בין אם בדרך של הערצה ושל חיקוי ובין אם בביקורת ובהתמרדות, שדה ההכשרה של בעלי המקצוע הצעירים ושל המדריכים הצעירים יכול בקלות להפוך למרחב המאפשר ביטוי למאבקי הכוח של התיאוריות, הטכניקות והדורות. מגדילות לעשות פרולי-אודאה וסרנאט (Frawley-O'dea & Sarnat, 2001) שמזכירות "10 ספרים שהם הספרייה הידועה לנו של ספרים ראויים[2] (notable books) על הדרכה פסיכודינמית". מדוע הן שוכחות את כל השאר?

נראה, שהדרישה להדרכה על הדרכה בישראל קשורה לדרישה נוספת האופיינית לנו, שלא רווחת במקומות אחרים. זו מופיעה בחוק הפסיכולוגים ובתקנות על הענפים שבתוכו, שגם היא ייחודית לישראל. מדובר בדרישה מהמתמחים להמציא, בנוסף על האישור על היקף השעות ועל נושאי ההדרכה, גם חוות דעת של מדריכיהם על איכות תפקודם המקצועי ועל התקדמותם בו, וכן נדרשת התייחסות לאופי תהליך ההדרכה. וזאת, בשונה מהמקובל בארצות רבות במערב, למשל בארה"ב, שבהן המתמחים

2 9 מהספרים הנבחרים מסומנים בכוכבית במקורות.

נדרשים להמציא אישורים ממדריכיהם רק על היקף שעות ההדרכה ועל היקף ההתנסויות שלהם בתחום שעליו קיבלו הדרכה. דאגה זו לאיכות התפקוד מוצאת עצמה לפעמים מוחלשת או מבוטלת על-ידי דילוג על ניסוח קריטריונים לבחירת מועמדים לכניסה להכשרה להדרכה, וגם כאשר נוסחו הקריטריונים (ראו למשל תקנות ההתמחות, 1998), הניסוח הוא כוללני, ונראה שהוא מבטא רצון לאפשר לטווח רחב של מועמדים אפשרות לכניסה להכשרה בהדרכה. בפועל, מעבר לקושי בניסוח מדויק של הדרישות, נמצא קושי גדול פי כמה ליישמן. אשר לתפקיד "מדריך להדרכה", למיטב ידיעתנו לא נוסחו כלל קריטריונים מקצועיים, ובפועל הקצאת המדריכים נעשית על-פי שיקולים מקומיים כולל שיקולים כלכליים ופוליטיים, כגון שכירת מדריכים מחוץ לשפ"ח לעומת בחירתם מתוך הסגל הקיים.

ייתכן, שאחד הגורמים למצב שתואר הוא מיעוט מסלולי הקידום לפסיכולוגים בסקטור הציבורי בישראל שצומצם ל-2 בלבד. האחד הוא המסלול הניהולי, והשני נקרא מסלול מקצועי, ולמעשה יש בו רק "מקצוע" אחד נוסף למקצוע "פסיכולוג חינוכי" והוא "מדריך". מבלי דעת תופס הסכם השכר את המדריך כבעל מקצוע נפרד ממקצוע הפסיכולוג - עמדה שאנו מסכימות עימה ובהמשך נתייחס אליה. הסכמי השכר בסקטור הציבורי הוצמדו לדרישות המקצועיות, והמעמד המקצועי מבוטא בדרגת השכר. בדרך זו הפך מסלול הקידום המקצועי להדרכה לדרך העיקרית לקידום בשכר. אנשים, שבחרו להתקדם מקצועית בנושאים בעלי חשיבות ואפילו בעלי יוקרה בקרב קהל הפסיכולוגים, לא זכו שהדבר ילווה בהכרה ממסדית, לפחות לא בתחום השכר. מאחר שבמציאות הנוכחית היכולת של מנהל שירות או התחנה כמעביד לאפשר קידום לעובד שאינו מתאים או שאינו מעוניין במסלול הדרכה או במסלול ניהול, מוגבלת ביותר, הפך מסלול ההדרכה למבוקש מאוד בשירותים הפסיכולוגיים. במצב זה, ההתייחסות לשאלת הקריטריונים לכניסה למסלול ההדרכה נסוגה בפני הלחצים של העובדים על המנהל. המצב שבו מסלול ההדרכה הפך למסלול ההתקדמות המקצועית הבלעדי לפסיכולוגים אחרי קבלת התואר מומחה יוצר לחצים בארגון שאינם תורמים לאיכות ההדרכה המוצעת, ובכך פוגעים באיכות התפקוד של אנשי המקצוע.

תפיסתנו היא, שהדרכה היא מקצוע בפני עצמו (ראו גם פוקס, 2002), וככזו נדרש משהו נוסף שהוא מעבר לניסיון ולידע בתחום המקצועי שבו נעשית ההדרכה, ואין היא בהכרח במהות המקצוע הבסיסי (במקרה שלנו במהות תפקיד הפסיכולוג) (Wallerstein, 1997). כמו כן נדגיש, כי עמדתנו היא שרצוי שהקריטריונים לשני

התפקידים - "מדריך" ו"מדריך להדרכה" - יהיו ברורים ככל האפשר, מוצהרים וידועים למועמדים הפוטנציאליים, ושחשוב לעזור למערכת לעמוד בהם.

מאז שנחקק חוק הפסיכולוגים בישראל (1977) התווספו ושונו תקנות רבות על-ידי הוועדות המקצועיות של הענפים (המומחיויות) השונים. למשל, הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה חינוכית שינתה את תחומי התוכן הנדרשים להשלמת ההתמחות ואת היקף הדרישות מבחינה כמותית ואיכותית הן ביחס לקבלת תואר "מומחה"" והן ביחס לקבלת התואר "מומחה מדריך" (ראו למשל פרסום הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה חינוכית, 2015). לדעתנו, רצוי היה לאפשר רכישת תואר "מומחה בכיר" על-ידי קביעת מסלולי קידום שנדרשת בהם העמקה והכשרה מעבר לרמה הנדרשת מ"מומחה" באחד או בכמה מהתחומים המרכיבים את השדה הרחב שבו עוסקת הפסיכולוגיה החינוכית, כגון בייעוץ ארגוני-מערכתי, באבחון הפרט או בטיפול בשיטה מסוימת ועוד. הכניסה למסלול הכשרה להדרכת מתמחים במצב כזה יהיה אחד מני כמה מסלולי קידום מקצועי וקידום בשכר. אולי רצוי אף לשקול הכנסת קריטריון של התקדמות במסלול התמחות בכיר אחד כזה לפחות כשלב מטרים לכניסה למסלול הדרכת מתמחים, ובמיוחד תנאי לכניסה לתפקיד "הדרכה על הדרכה". מעניין לציין, שתפקיד המדריך להדרכה, שנחשב לפסגת ההתקדמות של המסלול המקצועי בשפ"חים (פרט למסלול הניהולי), אינו מקנה קידום בדרגה ובשכר.

עמדתנו היא, שהכניסה למסלול הכשרה להדרכה תהיה מותנה בעמידת המועמד בקריטריונים מפורטים ולא אוטומטית לאחר תקופת ניסיון כמומחה, כמקובל היום במקומות רבים למרות דרישות מפורשות של הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה חינוכית. שהרי שמירה על רמה מקצועית נאותה תלויה באיכות ההדרכה של המתמחים, וזו באיכות ההדרכה על ההדרכה כחלק מכלל תכנית הכשרת המדריכים. עריכת התכנית בשלמותה איננה מבטאה רק דאגה לידע של הפסיכולוגים אלא עמדה אתית כוללת.

עבודת המדריכים להדרכה במסגרת הכשרת מדריכים מכוונת על-ידי דגמים שונים שלעיתים הם מוגדרים ומפורשים ולעיתים בבחינת תיאוריות שבשימוש (Argyris & Schon, 1974) שלא הובהרו. המקצוע שהקצה את המקום הרחב ביותר בפרסומיו לתהליך ההדרכה של הצוערים (אם כי מעט מאוד לתהליך הכשרת מדריכים) הוא העבודה הסוציאלית. הדגם הראשון שהיה נהוג שם הוא דגם השוליה (Hogan, 1964; Towell, 1948), שדמה מאוד לדרך שבה מכשירים רופאים. בדגם

זה מלווה העובד הסוציאלי (או הרופא) הצעיר על-ידי בעל מקצוע ותיק ומשתתף עימו בעשייה המקצועית. פורדהם (Fordham, 1995) קורא לדגם הכשרה זה מודל initiator, ואנו רואות בו תהליך של חניכה. ככל שהתפתחה ההכרה שעל ההדרכה להיות תהליך מסייע למודרך ולא רק דרך להעברת ידע ומיומנויות, וככל שגברה התפיסה במקצועות בריאות הנפש, שהעצמי הוא כלי העבודה המרכזי של איש המקצוע במקצועות אלו, כן התפתחה התפיסה, כי גדילה אישית היא חלק מרכזי בהתפתחות הזהות המקצועית, ולכן דגם ההדרכה התרחק מדגם השוליה והתמקד בהדרגה במרחב שבין העצמי לתפקיד.

בענפים מקצועיים אחרים התפתח דגם mentor, ששם את הדגש על ליווי המודרך ועל סיוע להתפתחותו האישית ולפיתוח החשיבה והאתיקה שלו יותר מאשר בדגם השוליה. דגם זה רווח בלימודי האתיקה, הפילוסופיה והאמנות. ראוי לציין כאן, שיש החושבים על תהליך ההדרכה, כמו גם על תהליך הטיפול, כסוג של אמנות שבה המדריך (mentor) מלווה את המודרך על-ידי מתן הזדמנות לפיתוח הכישורים שהוא מביא עימו ממילא לעשייתו המקצועית האמנותית (Beres, 1957).

בשנים האחרונות התפתח השימוש בדגם coaching (אימון, הנחייה), הלקוח במקור מתחום הספורט. התחומים שבהם משתמשים היום באימון רבים כמעט כתחומי העשייה של האדם: בענפי הספורט, במילוי תפקידי ניהול, בנטילת עמדות הנהגה, בהורות, בעזרה לסובלים מתסמונות כמו ADHD ועד לדרך להקניית כישורי חיים. קיימים דגמים רבים לאימון ולכל אחד מהם דרך הכשרה ייחודית לו. בטוויסטוק (אנגליה) פותחה גישת אימון שהיא המשך (או אולי שינוי שם ברוח הזמן) לעיסוק רב-השנים שלהם בייעוץ לתפקיד ובניתוח תפקיד (role analysis) שמכונה coaching from a systems psychodynamic perspective (Brunning, 2006; Huffington, 2006). גישה זו מבטאת תהליך אימון שמביא בחשבון בו-זמנית את מהות התפקיד, את הארגון (המערכת) שבו לוקח חלק ממלא התפקיד, וכן את ההיסטוריה האישית והייחודית (הפסיכודינמית) והדרך שממלא התפקיד מביא. השימוש בדגם זה דומה מאוד במהותו לדגם "ההדרכה על הדרכה" שאנו מנסות לקדם במאמר זה, ועל כן בחרנו באבחנה השרירותית שמשתמשת במושג "הדרכה" (כולל "הדרכה על הדרכה") כאשר עוסקים בתהליך גידול פנים מקצועי (הפסיכולוג המיומן עוזר למי שפחות מיומן בהתפתחותו המקצועית), בעוד שבמושגים אימון, ייעוץ וקונסולטציה מנקודת מבט פסיכודינמית-מערכתית, נשתמש כאשר עוסקים בתהליך סיוע שניתן על-ידי

מומחים בתחום בריאות הנפש לבעלי מקצוע בתחום עיסוק אחר כמו למשל מנהלים, מורים או הורים (Caplan, 1970).

כאמור, הניסיון לבנות ולתאר דגמים לעבודה בהדרכה הוא אמצעי להפוך את דרך העבודה בפועל לגלויה ומוגדרת, ובדרך זו לתת הזדמנות לבחינה מחדש של כל האספקטים שמרכיבים את תהליך ההדרכה. קרוציק ואוסטין (Kruzich & Austin, 1984) טוענים, שפרקטיקת ההדרכה מחייבת שימוש בדגמים פשוטים וברורים שיעזרו למדריכים חדשים ליישם את ניסיונם ביחסים בין-אישיים, ושיעזרו למדריכים מנוסים לזהות ולהבין הצלחות וכישלונות של מודרכיהם במגעים בין-אישיים. הם מזהים את הקושי במעבר מעובד למדריך כקושי לעבור מעבודה ישירה לעקיפה, שיוצר שוני באוריינטציה של העובד, בעיקר מבחינת השימוש בסמכות. קושי זה מאפיין גם את המעבר מטיפול לקונסולטציה (Caplan, 1970). שרון ורובינשטין (1989) טוענים, שאיכות עבודת ההדרכה תלויה בכמות הניסיון והוותק של המדריך בלבד, טענה שלדעתנו נשארת חסרה. מטורין (Matorin, 1979) מתאר את תפקיד המדריך כמחנך אנשי מקצוע שיוכלו לשלוט במורכבות העבודה השוטפת מחד-גיסא, ומאידך-גיסא, להתמודד עם מצבי חרדה ודאגה שמקורם העיקרי הוא אי-ידיעה, ובנוסף להתמודד עם העברה והעברה נגדית המתפתחות בין הנפשות הפועלות. על המדריך "להשתמש בעצמו" באופן שונה מאשר בעבודת ההתערבות הישירה ובמגעיו האישיים עם לקוחות, וגם להרחיב את תפיסתו על אספקטים ארגוניים (Holloway & Brager, 1989). הולווי ובראגר אינם מפרטים במיוחד את השוני, אך טענתם נראית לנו חשובה לפחות ברמה אינטואיטיבית. ייתכן מאוד שבמפגש הדרכה ירשה לעצמו המדריך לתאר באופן מפורש יותר את תחושותיו ביחס להעברה של המודרך אליו ואת התגובות הנגדיות (קאונטר-טרנספרנס) שמתעוררות אצלו, לעומת מה שיעשה בפגישה הטיפולית. שם המטפל עשוי להשתמש בחוויית ההעברה הנגדית שהוא חווה כדי לפרש עבור מטופלו את אופי ההעברה שלו ומקורותיה המוקדמים.

לדעת פרוקטור (Proctor, 1987), להדרכה 3 פונקציות עיקריות: 1. פונקציה עיצובית - אחריות להתפתחות המודרך. 2. פונקציה נורמטיבית - אחריות להערכה מקצועית של המודרך. 3. פונקציה יצירתית - אחריות להבטחת רענון וחידוש היצירתיות של המודרך. כל 3 הפונקציות יכולות להתבצע לדעתו על-ידי מורה, מדריך או יועץ. גישה זו באה לביטוי אצל רבים. ראו למשל כיצד ממיין סמית (Smith, 2005) את פונקציות ההדרכה.

בין הגישות הפסיכואנליטיות ניתן למצוא דגמים שונים להכשרה, שכל אחד

מהם מדגיש מוקד שונה בהדרכה ובשימוש בטכניקות עבודה בהתאם. לדיק וברנארד (Leddick & Bernard, 1980) למשל, ממיינים אותם כך:

1. דגם דינמי התפתחותי בגישה פסיכואנליטית - למשל הדגם של אקשטין וולרשטין (Eckstein & Wallerstein, 1972), שלפיו ישנם 3 שלבים בהדרכה:
   א. בדיקת כוחות וחולשות.
   ב. בניית סמכות והשפעה באמצעות קונפליקט כאשר המדריך פועל בתפקיד של יועץ/ מורה.
   ג. הפחתת פעילות המדריך ועידוד המודרך לעצמאות.
2. דגם מאפשר המבוסס על גישה פסיכואנליטית של תיאוריית העצמי - כאן המיקוד הוא במודרך עם דגש על אמפתיה ועל קבלה ללא תנאי והימנעות מהכוונה ישירה.
3. דגם התנהגותי בגישה פסיכואנליטית, הממוקד בטכניקות המלמדות תפקיד ומקנות מיומנויות, ומביאות לשינוי בהתנהגות המודרך על-ידי הגדלת מבחר ההתנהגויות המקצועיות שלו. על המדריך לזהות בעיות התנהגות וכן גורמים מעכבים אצל המודרך ולברור טכניקות מתאימות לפתרונם.

לרשימה זו אפשר להוסיף את:

4. דגם דידקטי ואינטגרציה של ידע תיאורטי בהקשר למטופל מסוים - (למשל, Grinberg, 1997).
5. דגם פוסט-מודרני - נרטיבי, שעל-פיו יוצרים מדריך ומודרך יחד נרטיב חדש שהמטופל במוקד שלו (כאשר אין אמת אחת ואין מקור ידע אחד) - למשל סלוין (2000); ירושלמי (2000); ופרולי-אודאה וסרנט (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001).

מחברים שונים משלבים בין הדגמים. למשל קאליש וגמש (Calish & Gamache, 1981) או טוואל (Towell, 1948) מדגישות בדגמים שלהן שימוש ב"אני עליון נוח". ביטוי לגישה זו נמצא אצל ירושלמי (1991) ואצל ארליך (1994). וינוקור (1990) מנסה לבנות דגם של הדרכה על הדרכה המבוסס על התיאוריות המערכתיות-משפחתיות שעוסקות במשולשים של מערכות יחסים, וכך גם שרון ורובינשטיין (1989).

דגמים שמדגישים פיתוח אוטונומיה של המדריך בתהליך ההכשרה מתבססים על ראייה התפתחותית ומבחינים בין התכנים המתאימים לכל שלב בהתפתחות המודרך. ראו למשל, רינולדס (Reynolds, 1942) חלוץ בוני התיאוריות להדרכה

בעבודה סוציאלית, ורובינסון (Robinson, 1978), המבססים את תיאוריית ההדרכה שלהם על התיאוריות הפסיכואנליטיות של אריקסון ומאהלר, ומדגישים את המעבר מתלות לאוטונומיה בתחום המקצועי.

על-פי הגישות הגזורות מתיאוריות לא פסיכואנליטיות פותחו דגמים להדרכה כגון:

1. דגמים התפתחותיים הנשענים על תיאוריות מוטיבציה ומדגישים את ההשקעה בצמיחה של המודרך תוך התאמת המדריך לצורכי המודרך.
2. דגמים מערכתיים - ביניהם ניתן להבחין בין אשכולות שונים:
   א. אלו השמים דגש על מטלות ההדרכה (תחומי פעילות).
   ב. אלו השמים דגש על תפקודים ועל מיומנויות ודנים בהתאמת ההתנהגות למציאות רבת-פנים ומאפשרים גמישות (Neufeldt, 1977). כאן נציין, למשל, שימוש בטכניקות דרמטיות להקניית מיומנויות ותרגולן, וכן את שיטת microteaching (Brown, 1975; Ivey, 1971).

נראה לנו, כי הגישות השונות להדרכה מדגישות 5 ממדים עיקריים:

1. רכישת בסיס תיאורטי שיטתי.
2. פיתוח איש מקצוע בעל סמכות מקצועית ברורה, שכוללת הרחבת תחושת מסוגלות להעניק סעד מקצועי אמיתי ללקוחותיו.
3. פיתוח קוד אתי.
4. העברת מסורת מקצועית ותרבות מקצועית.
5. בניית עצמאות מקצועית - פיקוח עצמי, תרומה לעצמאות מקצועית ושחרור מתלות בעמיתים בכירים (כץ, 2002). כמו כן, על המדריך "ללמד" את המודרך לכבד פרופסיות אחרות ולסייע לו בהכרת גבולות העצמי ובידיעה מתי יש להפנות לקוח לאחרים על בסיס היכרות איתם ושמירה על יחס אתי כלפיהם.

הבדל נוסף בדרך העבודה הנמצא מעבר לדגמים השונים נוגע לתכנים הרווחים במפגש ההדרכה. ניתן להבחין בבירור בין מפגשי הדרכה שבהם מוקד העבודה הוא החומר שהמודרך מביא משדה עבודתו (לעיתים תמלילים או תצלומי וידאו של התערבויות), לבין מפגשי הדרכה שמתפתחים סביב שאלה, מצוקה או דאגה של המודרך, ומוקד העבודה הוא הבירור המשותף של אותה סוגיה והרחבתה. ישנם גם מפגשים שבהם יוזם המדריך על-פי שיקול דעתו העלאת נושא או סוגיה מסוימים.

למשל, שואל שאלת מעקב אחר התפתחות התערבות בלקוח או מתעניין בהדרכה של המודרך שהמדריך בהכשרה אינו מביא להדרכה ביוזמתו הוא. אבחנה נוספת שמשותפת לדגמים השונים נוגעת למידת מרכזיותן של מטרות שנקבעות מראש ומכוונות את תהליך ההדרכה. וזאת, לעומת עבודה שמתפתחת סביב הסוגיות שהמודרך מביא ללא תכנית-על. ניהול ההדרכה מתפתח באיזון דינמי בין מתן אפשרות למודרך להביא להדרכה כל סוגיה שהיא לבין התייחסות מתוך התכנית השמורה עם המדריך, הכוללת תמונה של סיום התהליך וכלל הידע והמיומנויות שמצופה מהמודרך לפתח בתהליך ההדרכה (לוי, 2004). לטעמנו, כל האמור נכון גם להדרכה על הדרכה.

בשנות ה-80 החלו לעסוק במחקר על המתרחש בהדרכה ובמעקב, תוך הסתייעות בהקלטות של פגישות הדרכה (Gardiner ,1989) ובשאלונים. הממצאים הצביעו על כך, שרוב המדריכים מוליכים את תהליך ההדרכה בדומה לדרך שבה הם עצמם הודרכו, והמשיכו לנקוט אותם דפוסים במשך שנים רבות ללא התאמה ייחודית לדפוסי הלמידה השונים של מודרכיהם.

לסיכום, היכרות של המדריכים עם ההיסטוריה של תהליכי ההכשרה ועם הדגמים השונים שהתפתחו חשובה לפיתוח מודעות לתהליכי הבחירה שלהם. כל דגם מייצג ומבטא תפיסות תיאורטיות, דרכי יישום ומטרות אפשריות, וחשוב שהמדריכים יכירו אותן.

מקורות[3]

אילון, ע' ושחם, י' (2000). מי יתמוך בתומכים? –Helping the Helpers - הקניית הגישה הסלוטוגנית לפסיכולוגים - עמיתים המתמודדים בטראומות של מלחמה. בתוך א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים), **ילדים במצבי חירום ולחץ** (עמ' 462-484). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ארזי, ש' (1994). הדרכה בפסיכותרפיה של הילד והוריו. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 65-94). ירושלים: כתר.

ארליך, ש' (1994). הדרכה על הדרכה. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 175-182). ירושלים: כתר.

וינוקור, מ' (1990). מודל להדרכה אינדיווידואלית בפסיכותרפיה. בתוך נ' רייכמן (עורכת), **הדרכה: Supervision** (עמ' 61-76). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

ירושלמי, ח' (1991). על הצורך להיות לבד בהדרכה. **שיחות ה(2)**, 120-124.

ירושלמי, ח' (1994). גורמים מבניים המשפיעים על מסירות המדריך. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 196-205). ירושלים: מאגנס.

ירושלמי, ח' (2000). השפעה הדדית ובנייה משותפת בהדרכה. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 34-54). ירושלים: מאגנס.

כ"ץ, י' (2002). בין שימור לחידוש - על החינוך, **אנליזה ארגונית, 5**, 21-24.

לוי, ר' (2004). הערכה ומשוב בהדרכת פסיכולוגים חינוכיים. בתוך ג' וייל ונ' טרליוק (עורכים), **הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית** (עמ' 301-346). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד הבריאות (1977). **חוק הפסיכולוגים תשל"ז**. נדלה מ:

http://www.health.gov.il/unitsoffice/hd/mhealth/psychology/pages/legislation.aspx

משרד הבריאות (2015). **הנחיות לתהליך התמחות בהדרכה בפסיכולוגיה חינוכית** נדלה מ:

http://www.health.gov.il/PublicationsFiles/Educational_Psychology_internship_training_Guidelines.pdf

3 המקורות המסומנים ב* הם 9 מתוך הספרים "הראויים" על הדרכה פסיכודינמית שהוזכרו ע"י פרולי-אודאה וסרנאט (Frawley-O'dea, & Sarnat, 2001).

סולוביצ'יק, הרב י"ד הלוי, (1974, תשל"ד). **חמש דרשות** (עמ' 47-46). ירושלים : מכון טל אורות.

סלוין, ג' (2000). השפעה ופגיעות בטיפול ובהדרכה. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 140-130). ירושלים: מאגנס.

פוקס, א' (2002). **על מדריכים מודרכים והדרכה**. תל-אביב: צ'ריקובר.

רולניק, ע' (2007). **עושי נפשות: עם פרויד לארץ ישראל 1918-1948**. תל אביב: עם עובד.

שפלר, ג' (1997). תהליך ההתפתחות האישית והמקצועית של הפסיכוטרפויט: תהליך שאין לו סוף. **שיחות י"ב (1)**, 61-58.

שרון, ד' ורובינשטין, ג' (1989). היבטים טיפוליים בהדרכה והדילמות הכרוכות בהם. **חברה ורווחה, ט**, 370-361.

Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Beres, D. (1957). Communication in psychoanalysis and the creative process: A parallel. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *5*, 408-423.

Berman, E. (2004). *Impossible training: A relational view of psychoanalytic education*. Hillsdale, N.J. & London: The Analytic Press.

Blaya Perez, M. (1985). The analysand's view. In A.M. Cooper (Ed.), *The termination of the training analysis: Process, expectations, achievements. Monograph Series,* (No. 5). The International Psychoanalytic Association.

Brown, G. (1975). *Microteaching: A program of leading skills*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Brunning, H. (2006). *Executive coaching systems - Psychodynamic perspective*. London: Karnac.

*Caligor, L., Bromberg, P., & Maltzer, J. (Eds.) (1984). *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. N.Y.: Plenum.

Calish, I.G., & Gamache, D.R. (1981). How to overcome organizational resistance to change. *Management Review, 70(10)*, 3-21.

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

Cooper, A.M. (Ed.) (1985). *The termination of the training analysis: Process, expectations, achievements*. *Monograph Series* (No.5), The International Psychoanalytical Association.

*Dewald, P. (1987). *Learning process in psychoanalytic supervision: Complexities and challenges*. Madison, CT: International Universities Press.

Eitingon, M. (1926). An address to the International Training Commission. *International Journal of Psychoanalysis*, *7,* 130-134.

*Ekstein, R., & Wallerstein, R. (1972/1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. N.Y.: Basic Books.

*Fleming, J., & Banadek, T. (1966). *Psychoanalytic supervision*. N. Y.: Grune & Stratton.

Fonagy, P., Gergely. G., Jurist, E.L., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac.

Fordham, M. (1995). Suggestions towards a theory of supervision. In P. Kugler (Ed.), *Jungian perspectives of clinical supervision* (pp. 41-50). Switzerland: Daimon.

Frawley-O'Dea, M.G. & Sarnat, J.E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. N.Y.: Guilford.

Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision.* Milton Keynes, UK: Open University Press.

Gordan, K. (1997). An advanced training in the supervision and teaching of psychotherapy. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds.), *Supervision and its vicissitudes* (pp. 135-146). London: Karnac.

Grinberg, L. (1970). The problems of supervision in psychoanalytic education. *International Journal of Psychoanalysis*, *51 (3)*, 371-384.

Grinberg, L. (1975) *La supervision psicoanalitics: Teoria y practica*. Buenos Aires: Paidos.

Grinberg, L. (1997). On transference and countertransference and the technique of supervision. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds). *Supervision and its vicissitudes* (pp. 1-24). London: Karnac.

Hogan, R.A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, *1 (3)*, 139-141.

Holloway, S., & Brager, G. (1989). *Supervision: Managerial skills for a new era*. N.Y.: The Free Press.

Huffington, C. (2006). A contextualized approach to coaching. In H. Brunning (Ed.), *Executive coaching: Systems-psychodynamic perspective* (pp. 41-78). London: Karnac.

Ivey, A.E. (1971) *Microcounseling: Innovation in interviewing training*. Springfield, Ill: Thomas.

Jacobs, D., David, P., & Mayer, D.J. (1995). *The supervisory encounter: A guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and psychoanalysis*. New Haven, CT: Yale University Press.

Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*. N.Y.: Columbia Press.

Kruzich, J.M., & Austin, M.J. (1984). Supervision and management in community organization agencies. In F.M. Cox, J.L. Erlich, J.A. Rothman, & J.E. Tropman (Eds.), *Tactics and techniques of community practice* (pp. 55-65). Itasca, IL: F.E. Peacock.

*Lane, R.C. (Ed.) (1990). *Psychoanalytic approaches to supervision*. N.Y.: Brunner/Mazel.

*Langs, R. (1979). *The supervisory experience*. N.Y.: Jason Aronson.

*Langs, R. (1994). *Doing supervision and being supervised*. London: Karnac

Langs, R. (1997). The framework of supervision in psychoanalytic psychotherapy. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, &

J.P Vidit (Eds.), *Supervision and its vicissitudes* (pp. 117-133). London: Karnac.

Leddick, G.R., & Bernard, J.M. (1980). The history of supervision: A critical review. *Counselor Education and Supervision*, *19*, 186-196.

Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), A*ttachment across the life cycle* (pp. 127-159). London: Routledge.

Matorin, S. (1979). Dimensions of student supervision: A point of view. *Social Casework*, *60*, 150-156.

Neufeldt, S.A. (1997). A Social constructivist approach to counseling supervision. In T.E. Sexton, & B. Griffin (Eds.), *Constructive thinking in counseling research practice and supervision* (pp. 191-210). N.Y.: Teachers College Press.

Proctor, B. (1987). Supervision: A co-operative exercise in accountability. In M. Marken, & M. Payne (Eds.), *Enabling and ensuring supervision in practice*. Leicester: National Youth Bureau.

Reynolds, B. C. (1942). Conscious intelligence and learning. In B.C. Reynolds, L*earning and teaching in the practice of social work* (pp. 69-85). N. Y.: Russel. Inc.

Robinson, V. P. (1978). *Development of a professional self: Teaching and learning in professional helping processes: Selected writings 1930-1968* (No. 12). N.Y.: AMS Press.

*Rock, M.H. (1997) (Ed.). *Psychodynamic supervision: Perspectives of the supervisor and the supervisee*. Northvale, N.J.: Jason Aronson.

Slavin, J. (1997). Models of learning and psychoanalytic traditions. *Psychoanalytic Dialogues*, *7(6)*, 803–817.

Slavin, J.H. (1998). Influence and vulnerability in psychoanalytic supervision and treatment. *Psychoanalytic Psychology*, *15*, 230-244.

Slavin, J., & Polack, L. (1996). *Mommy you're beautiful: Is there a place for the content of reparenting in psychoanalytic treatment*? Paper Presented at

the Symposium at the Spring Meating, Division of Psychoanalysis 39, American Psychological Association, N.Y.

Smith, M. K. (2005). The functions of supervision. In *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from: http://infed.org/mobi/the-functions-of-supervision.

Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, *17,* 1473–1487.

Supervision (2004). *Concise Oxford English Dictionary* (11th ed.). London: Oxford University Press.

Szecsödy, I. (1990). *The learning process in psychotherapy supervision*. Stockholm: Karolinska Institute.

Szecsödy, I. (1994). Supervision – A Complex Tool for Psychoanalytic Training. *Scandinavian Psychoanalytic Review*, *17*, 119-129.

Szecsödy, I. (1997). (How) is learning possible in supervision. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P Vidit (Eds), *Supervision and its vicissitudes* (pp. 101-116). London: Karnac.

Towell, C. (1948). *The emotional element in learning in professional education for social work*. N. Y.: American Association of Social Work.

Wallerstein, R.S. (1981) *Becoming a psychoanalyst*. N. Y.: International Universities Press.

*Wallerstein, R.S. (1984). *Changes in analysts and in their training. Monograph Series*, (No. 4). The International Psychoanalytic Association.

Wallerstein, R. (1997). Foreword. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds), *Supervision and its vicissitudes* (pp. xii-xiii). London: Karnac.

Watkins, C.E. Jr. (1992). Psychotherapy supervision and the separation-individuation process: Autonomy versus dependency issues. *The Clinical Supervisor, 10 (1)*, 111-121.

הפסיכולוגיה החינוכית ומקום ההדרכה על ההדרכה בהתפתחות המקצועית של העוסקים בה

רנה לוי וסילויה נייזברג זילברמן[1]

נתאר את הפסיכולוגיה החינוכית כפי שהיא מקובלת במערכת השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים, שהוא תחום רחב ומורכב במיוחד, שבו משולבים ייעוץ למערכות חינוך עם אבחון וטיפול בילדים הלומדים בהן ובמשפחותיהם. מכאן נובע, שכל התערבות כוללת בו-זמנית "קריאה" של כלל המערכת ושל הפרט בתוכה ובחירה פעילה של זווית ההסתכלות ושל מוקד ההתערבות. לעיתים יהיה זה מיקוד בילד ובמשפחתו, לעיתים בצוות ההוראה, לעיתים בכיתתו של התלמיד, לעיתים בהנהלת בית-הספר וכיוצא באלו, ולעיתים תיעשה התערבות משולבת בכמה מוקדים בעת ובעונה אחת או ביחסים ביניהם (ראו למשל, גריובר, פסס ובלונדר, 2009; Ron, Rosenberg, Melnik, & Peses,1990).

מקריאת הספרות המקצועית הרלוונטית נראה, כי הפסיכולוגיה החינוכית (הנקראת גם פסיכולוגיה של בית-ספר) מתארגנת סביב 2 צירים עיוניים עיקריים בעלי השלכות יישומיות הן על התערבויות עם הפרט והן על התערבויות עם המערכת.

---

1 רנה לוי היא פסיכולוגית חינוכית וקלינית מומחית מדריכה, מובילה צוות בתחנה לבריאות הנפש במזרח ירושלים, בעבר עבדה בשפ"ח ירושלים ובתחנה לבריאות הנפש של בית-חולים איתנים (גמלאית).

סילויה נייזברג זילברמן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה.

המאמר התקבל לפרסום ב 1.2010.

ציר אחד מתבסס על שיטות והבנות שנובעות מן הגישות ההתנהגותיות והקוגניטיביות-התנהגותיות. ציר שני ניזון מן השיטות ומההבנות הנובעות מן הפסיכולוגיה הדינמית. הפסיכולוג החינוכי נקרא למלא תפקידים שונים ומגוונים: אבחון הפרט והמערכת, ייעוץ והדרכה לבעלי תפקידים במערכת החינוכית (קונסולטציה), ייעוץ להורים, התערבויות חירום, טיפולים בילדים, במשפחות ועוד. בהתאם לכך, נתבע המדריך לא רק להתייחס להתרחשות שבין המתמחה לבין הלקוח שלו, אלא גם לבחור באילו תחומי התערבות ובאילו לקוחות הוא יתמקד במפגש הדרכה נתון. תפקיד המדריך בהדרכה על הדרכה הוא לעזור למדריך בהכשרה להאיר אזורים שניתן לכוון אליהם את המתמחה ולהרחיב את מודעותו לשיקול הדעת שהוא מפעיל בבחירות שהוא נוקט. גם המדריך על ההדרכה בוחר באופן מתמיד מוקדים להתייחסותו, מחליט מה להאיר ומה להותיר לא מואר בשעת ההדרכה הספציפית. לכך יש להוסיף את הבחירה אם להתערב במקרי חירום ואם לאו, התערבויות שעלולות לשבש את רצף עבודת המתמחה ואת המהלך המתוכנן של ההדרכה (לוי וזילברמן, 1996). ההתערבויות במצבי חירום, הנוגעות בדרך כלל לרווחה האוכלוסייה כולה, נחשבות לחלק אינטגרלי מתפקיד הפסיכולוג במערכת החינוך. התערבויות אלו, שהן ברובן בעלות אופי מניעתי, זכו להתפתחות רחבה בהקשר למצב הביטחוני המיוחד בישראל. לעומתן, התערבויות בתהליכי הוראה ולמידה, אשר היו יכולות להשביח את הלמידה של התלמיד וההוראה של המורה, אינן נתפסות, לצערנו, על-ידי פסיכולוגים חינוכיים רבים ולכן גם לא על-ידי לקוחותיהם, כחלק אינטגרלי מעיסוקם השוטף (Rosenfield, 1987). נזכור כאן את המודל הבריטי, שעל-פיו נדרשת תעודת הוראה כתנאי מקדים לכניסה למקצוע "פסיכולוגיה חינוכית". בפועל מועדפות בדרך כלל התערבויות הממוקדות בהתנהגות התלמיד באמצעות הגישה ההתנהגותית, שעל-פיה נוטים להתמקד בשינויים בהתנהגותם של ילדים, ועקב כך הן נתפסות אטרקטיביות יותר במערכות החינוך, וזאת, כי לרוב נשמרים אפיוני הסביבה הארגונית. הייחודיות של שדה הפסיכולוגיה החינוכית במרחב הכללי של הפסיכולוגיה, אם כן, מתאפיינת בהתערבויות שנעשות ברובן בטריטוריה של הלקוחות.

1. ריבוי לקוחות שמקיימים ביניהם יחסים מערכתיים (תלמידים, הורים, מורים, מדריכי מורים, מורים לחינוך מיוחד, יועצים חינוכיים, מנהלים, מפקחים, צוותי עבודה רב-מקצועיים, עובדים סוציאליים, פקידים במחלקת החינוך העירונית ועוד) (בנימיני, 1981).
2. ריבוי תפקידים בחסות רחבת ידיים של "קידום בריאות הנפש במערכת החינוך כארגון ושל הפרט בתוכה".

3. מגע שוטף עם מערכים של יחסים פוליטיים בתוך בית-הספר וגם בין בית-הספר לבין מערכות חינוך בשלטון המקומי, ובין בית-הספר לבין מערכת החינוך הארצית.
4. אפשרות להתערב בשדה הלמידה והחברה הממשיים של הילד ובדיקת השפעות הגומלין בין אפיונים פרטניים לבין המערכת החברתית (משפחה, כיתה, שכבה, בית-ספר, חוג).
5. היכרות עם אלמנטים סטטוטוריים והתחשבות בהם, כגון המלצות פרטניות לתנאי הלמידה וההיבחנות של תלמידים ספציפיים, הערכות של תלמידים במעברים מהחינוך הרגיל למסגרות מיוחדות ומהן לחינוך הרגיל, וכן הערכות לילדים במעברים אחרים כמו שינוי מועד כניסה לבית-הספר שלא על-פי גיל הילד, ועוד.
6. התערבויות שיש בהן שילוב בין תהליכי למידה, תהליכים רגשיים והתנהגות גלויה.
7. שימוש בשיטות הערכה מגוונות של תלמידים על תפקודם התקין והפתולוגי בתחומי הכישורים הקוגניטיביים והרגשיים, ויכולתם להתגייס למשימות ההתפתחות והגדילה שלהם במסגרת לימודית וחברתית.
8. דרכי התערבות טיפולית בגישות שונות ובמוקדים שונים (טיפול פרטני בילד, טיפול במשפחה, ייעוץ טיפולי להורים) שיקדמו את יכולת הילדים למיצוי עצמי ולהשתלבות חברתית.
9. בחירת מוקדי התערבות ושיטות התערבות שנגזרים מתיאוריות מגוונות ומקריאה מורכבת של המערכת כולה.

ריבוי התפקידים מחייב את הפסיכולוג להבהיר באופן מפורט וגלוי איזה תפקיד הוא ממלא בכל התערבות. דרישה זו, שחלה על כל אחד מבעלי התפקידים בשרשרת המשולשת המונה את המתמחה, המדריך בהכשרה והמדריך על ההדרכה, כאשר הם מפעילים את התערבותם כל אחד עם הלקוחות שלו. עצם המורכבות של התפקיד מכילה את הסכנה, שבמפגש ההדרכה יתמקדו בעשייה ויוזנחו התייחסויות לקשר מדריך-מודרך, לכאן ועכשיו, ולפנטזיות של כל אחד בשרשרת בעלי התפקידים המעורבים כלפי כל אחד אחר. תפקיד המדריך על ההדרכה הוא לעזור למדריך בהכשרה להוביל את הדרכת הפסיכולוג המתמחה כדי שיתאפשר לו לרכוש מיומנויות מקצועיות להתערבויות מגוונות בשדה עבודתו, וכדי שיוכל לבנות זהות מקצועית אינטגרטיבית. מטלה זו אינה פשוטה כלל, ובעיקר לנוכח ההיבטים שפורטו למעלה. משמעות רכישת זהות של מומחה בפסיכולוגיה חינוכית תתבטא ביכולת להתמודד עם התחומים ועם הנושאים הבאים:

א. בתחום העיוני

1. הבנה מערכתית של בתי-הספר כארגונים (זילברמן ולוי, 1996; Miller & Rice, 1967; Falicov, 1988) ויחסיהם עם המשפחות (Dowling & Osborne, 1994) כולל היכרות עם הדינמיקה של תהליכי ההתארגנות שיוצרים, מקבעים ומשנים נורמות מוסדיות (Hosking & Morley, 1991).
2. יחסים בין ארגונים בקהילה (למשל, בנימיני, וייל ולוי, 1977; פרידמן ובנדס-יעקב, 1990).
3. הבנה של תהליכים קוגניטיביים (חשיבה ולמידה) כולל הדרכים שבאמצעותן רוכשים תלמידים מיומנויות יסוד (שפה, קריאה, כתיבה וחישוב) וידע המבוסס על תהליכי למידה של פרטים וקשיים בתחום זה (Rosenfield, 1987).
4. הבנת תהליכי הוראה וידע על שיטות הוראה שונות שעשויות לתמוך או לעכב תהליכי למידה של ילדים (Rosenfield, 1987).
5. הבנה דינמית של תהליכים רגשיים בקרב פרטים, משפחות, קבוצות (כיתות לימוד, צוותי הוראה וטיפול) וארגונים (בית-ספר, מערכת החינוך בקהילה) (Hosking & Morley, 1991; Amatea & Sherrard 1995).

ב. בתחום מיומנויות ההתערבות

1. גישה קונסולטטיבית כלפי כל הלקוחות (פרטים, קבוצות, ארגונים) אשר אינם בטיפול ישיר. בגישה זו משולבות ההבנה המערכתית וההבנה הדינמית בקריאת מצבים פרטניים וארגוניים (Miller & Rice, 1967; Dowling & Osborne,1994; Schein, 1999; Caplan, 1970).
2. מיומנות בהערכה רב-ממדית של מצבים פרטניים וארגוניים. במסגרת ארגון כמו בית-ספר כל מצב הממוקד בפרט הוא בו-זמנית מצב ארגוני אשר מחייב קריאה ארגונית, גם כאשר המשך הטיפול יכול להיות ממוקד בפרט, במשפחה, בכיתה או בארגון, או בשילוב של כל אלה או חלקם (Miller & Rice, 1967; Dowling & Osborne, 1994; Armstrong, 2005; Argyris, 1994).
3. ידע ומיומנות באבחון פרטני בעזרת כלי אבחון מגוונים ומותאמים לשאלות המתעוררות בהקשר לילד המופנה להערכה, ויכולת ניסוח של התמונה המתקבלת מממצאי ההערכה באופן המאפשר התערבות מתאימה של מקבלי

חוות הדעת שנכתבה (Lichtenberg, Mather, Kaufman, & Kaufman, 2009).

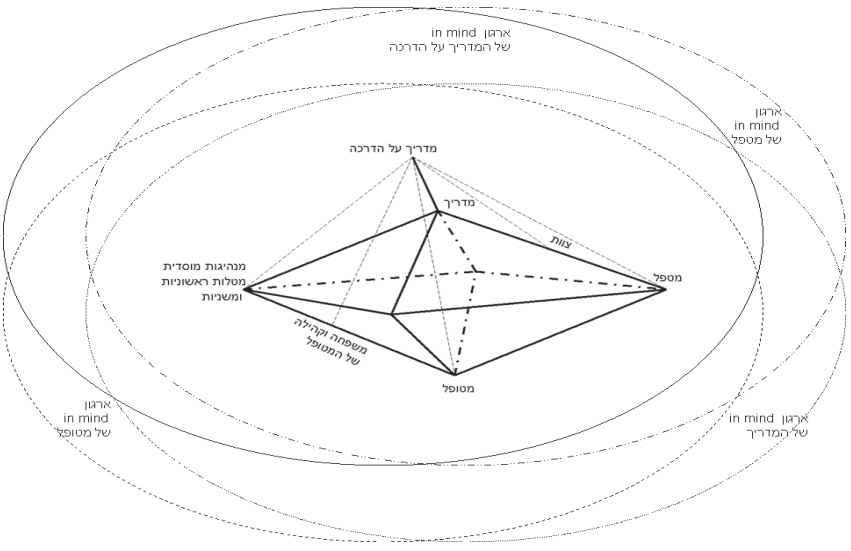
4. מיומנות ביישום הקריאה הרב-ממדית לתכנון רב-ממדי ומדורג של התערבויות טיפוליות ושל המעקב אחריהן (Argyris, Putnam, & Smith 1985).

5. מתן משוב מותאם ללקוחות השונים: לעיתים חשוב לתת משוב על המצב הארגוני גם כאשר ההחלטה היא להתמקד בטיפול פרטני (Ron, Rosenberg, Melnik, & Peses, 1990).

6. נכונות להתערב בתהליכי הוראה ולמידה פרטניים וקבוצתיים, על-ידי מתן הדרכה או קונסולטציה לסגל החינוכי (אוסטרויל וכהן, 1989).

בעיה אופיינית לתחום הפסיכולוגיה החינוכית נוגעת לרבות מההתערבויות במערכת החינוך המתפתחות בדרכים שנתפסות על-ידי המתבונן כמקדמות הסתגלות של הילדים למערכת ואינן קוראות תיגר על המערכת. ולכן, באות לידי ביטוי בבית-הספר התערבויות רבות בתחום הפסיכופתולוגיה, כמו למשל הפרעות התנהגות ולקויות למידה. הצרכים הפסיכולוגיים של כלל הילדים מקבלים תשומת לב פחותה, ופסיכולוגים רבים מוצאים עצמם נוכחים וצופים שקטים בהתבוננותם במצבים בבית-הספר שאינם תורמים ואף פוגעים בהתפתחותם של ילדים שאינם מושא הפנייה להתערבותם, מבלי שמצבים אלו יזכו לתשומת לב מקצועית (פלט וזילברמן, 2006).

בדיוננו אנו מנסות לגעת בבעיות שונות שעניינן בכמה מהצירים שבמערכת מורכבת זו וביחסי הגומלין ביניהן (ראו גם: Szecsödy, 1997):



בתחום הפסיכולוגיה החינוכית עוסקים בשאלות לא מעטות הנוגעות ליחסים בתוך משולש של בעלי תפקידים ולקונפליקט נאמנויות בתוך מערכים משולשים כאלו (אוסטרויל, 1995; לוי, 2004). למשל, קונפליקט בין נאמנות הפסיכולוג לילד או להוריו, להורים או למערכת בית-הספר, למנהלת בית-הספר או למורה וכיוצא באלו. בספרות העוסקת בהדרכה (בעיקר זו העוסקת בהדרכת מטפלים) נכתב רבות על יחסי המשולש "מדריך - מטפל - מטופל" (ראו למשל, Fleming, & Banadek, 1966; קרון, 1994b), על הלבטים וההתחבטויות של המדריך בהתייחסו לכל אחד מהקודקודים במשולש זה ולצירים המחברים אותם. הדרכה, הנעשית בדרך כלל במסגרת מוסד מוכר, ובמיוחד הדרכה של מתמחים בהדרכה החייבת על-פי חוק להיעשות במסגרת מוסדית כזו, היא מערכת של יחסי משולש במרחב מורכב ביותר (ראו למשל גאוני 1994; אליצור 1984). בהדרכה על הדרכה אנו בונים יחסים "מרובעים", שאת הקשר ביניהם ניתן לשרטט רק במרחב רב-ממדי, ולבנות בו אוסף צירים המחברים את קודקודי המרובע: "מדריך בהדרכה על הדרכה" - "מודרך שהוא מדריך בהכשרה (המדריך של המתמחה)" - "פסיכולוג שהוא מודרך של המדריך בתהליך ההכשרה" - "לקוחות של הפסיכולוג". לכך יש להוסיף קודקוד או מרחב חמישי והוא המוסדות שבהם מתקיימים כל היחסים הללו (השפ"ח והמוסד החינוכי). החיבורים בין הקודקודים יוצרים מגוון של משולשים, המקבלים כל אחד משקל שונה ויוצרים איזונים משתנים בעקבות חוויות שונות אצל כל אחד מהשותפים ברמה מודעת וברמת הפנטזיה הלא מודעת. חוויות אלו מושפעות גם מההתמקדות של כל משתתף בקודקודים ובצירים השונים. למשל, עד כמה המדריך על ההדרכה מתמקד במודרכו - המדריך בהכשרה או בלקוח שלו - הפסיכולוג המתערב, או באינטראקציה בין הפסיכולוג המתערב ללקוחותיו הוא, על צורכיהם ומשאלותיהם המגוונים. עד כמה מדריך בהכשרה מביא להדרכה סוגיות הקשורות להתחייבויותיו כלפי המודרך שלו או דאגות הקשורות למתן תשובה הולמת ללקוח של המודרך. במילים אחרות, עד כמה כל אחד בדיאדה עסוק בציר הישיר בינו לבין שותפו לדיאדה, או במערכת המורכבת של משולשים ומרובעים של זולתו ושל לקוחותיו, שמרכיבים את מרחב ההדרכה והעבודה. מרחב זה הוא מרחב של יחסים ישירים ועקיפים, מודעים ולא מודעים, של מציאות ושל פנטזיות, של ציפיות הדדיות של כל אחד בשרשרת למן הלקוח בשדה, דרך הפסיכולוג המתמחה - המתערב הישיר - המדריך בהכשרה והמדריך על ההדרכה.

הדרכה, על כן, היא תהליך רב-ממדי, שבו בכל רגע נתון מתקיימת תלת-ממדיות

משתנה, אשר בה יתר הממדים אינם נעלמים אלא נמצאים ברקע ונכונים לצוץ ולכבוש שוב את קדמת הבמה של התרחשות ההדרכה. קרון (1994b) קוראת לדיאלוג המתרחש ביחסים בין המדריך למודרך "דיאלוג ממשי", בעוד שלשיח המתרחש בין קודקודי המשולש "מדריך - מודרך = מטפל - מטופל" היא קוראת "תלת-שיח", ומציעה לערוך דיאלוג המתייחס לכל מרכיבי "תלת-השיח" במקום להתמקד בציר אחד. וזאת, בניגוד לגישות המקובלות בהדרכה, שבהן מבחינים בין מיקוד במטופל לעומת מיקוד ב"מודרך = מטפל", או גישות שעל-פיהן שמים דגש על הבנת התהליך המקביל בין התרחשות בדיאדה "מטפל - מטופל" לבין ההתרחשות בדיאדה "מדריך - מודרך". מורכבות תלת-השיח מוחרפת בשדה הפסיכולוגיה החינוכית עקב מורכבות מערכת הלקוחות ומערכות יחסי הגומלין שנוצרות בין הפסיכולוג המתערב לבין לקוחותיו השונים והיחסים ההיררכיים והמערכתיים ביניהם.

מהי הדרכה ומהי הדרכה על הדרכה

1. מהות התפקיד

הדרכה על הדרכה כמו גם הדרכה היא תהליך של הכשרה לנטילת תפקיד במערכת חברתית, וכן מתן הזדמנות להתפתחות מקצועית ואישית גם יחד. במפגש הדרכה מתרחשת למידה קוגניטיבית, התנסות רגשית, ונוצרת הזדמנות ליישם את הנלמד בתנאים מבוקרים שבהם המשוב תופס מקום מרכזי (לוי, 2004). הגדילה המקצועית והאישית בהדרכה מתפתחת במשולב עם למידת תוכן. במקרה שלנו התוכן הוא תפקיד הפסיכולוג החינוכי. בהכשרה להדרכה עצם תהליך ההכשרה באמצעות שיטת ההדרכה הוא תוכן הלימוד. אופי העשייה של המודרך בעת מילוי תפקידו כמדריך בהכשרה הוא מוקד העבודה של מפגשי הדרכה על הדרכה. את העבודה הזו אפשר לבחון בהיבטים כמו role modeling, שבהם רכיב החיקוי רב ובהיבטים נוספים (ראו בהמשך) כגון co-vision ועוד. מטבע הדברים, הדרכה על הדרכה מתמקדת הרבה יותר בתהליכים מאשר ההדרכה הישירה. וזאת, כי בהכשרה להדרכה שיטת ההדרכה היא המטרה והאמצעי גם יחד.

מחברים שונים מדגישים פנים שונים של תהליך ההדרכה. לפי אוסטין (Austin, 1952), הדרכה (הוא מדבר על הדרכה בפסיכותרפיה) ממזגת ידע על אודות תהליכים אינטלקטואליים שמקורם בשדה החינוך עם ידע על המרכיבים הרגשיים והחברתיים של הלמידה השאוב בעיקרו מהפסיכואנליזה. על כך מוסיפים לוגאנביל, הרדי

ודלוורת (Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982), כי ההדרכה נשענת גם על ידע ועל דגמים שנשאבו מהפסיכולוגיה ההתפתחותית, שבאמצעותם יוצרים קשר בין-אישי אינטנסיבי של אחד על אחד, ובו מוטל על האחד לסייע להתפתחות היכולת המקצועית של האחר. הדבר נכון בהדרכה בפסיכותרפיה ועל אחת כמה וכמה בשדה הפסיכולוגיה החינוכית.

התפיסה, כי על ההדרכה להביא לשינוי אצל המודרך בתחום החשיבה, שיתבטא בין השאר בהרחבת המרחב המנטלי שלו, מודגשת גם על-ידי פסיכואנליטיקאים כמו גרינברג שטען, ש"הדבר החשוב ביותר בהדרכה הוא ללמד איך לחשוב בדרך המאפשרת להם (למודרכים) לחשוב בעצמם" (Grinberg, 1970; 1975; 1997). הס (Hess, 1987) מדגיש, שבלימוד התפקוד המקצועי (אצלו התמחות בפסיכותרפיה ולענייננו התמחות בפסיכולוגיה חינוכית) ובלימוד תפקיד ההדרכה נדרשים תהליכי למידה ודרכי הכשרה שונים. הוא מציין, שעדין אין הסכמה ביחס לתיאוריה של הלמידה שאותה יש לנקוט, ואפילו ביחס לטכניקות המתאימות להכשרה. לדעתו, אין ניסוח ברור של מטרות ההדרכה אשר באמצעותן ניתן לאמוד את מידת ההצלחה או הכישלון, וכתוצאה מכך כל מדריך שואב מתוך משאביו האישיים ועושה עבודת טלאים המורכבת מתיאוריות ומרעיונות שונים השאובים מקריאה ומדיון עם עמיתים. לדברי הס, פותחו דגמים שונים להדרכה, למשל על-ידי אקשטין וולרשטין בפסיכותרפיה פסיכודינמית (Ekstein, & Wallerstein, 1972/1958) ועל-ידי רובינסון כבר בשנת 1936 (ראו Robinson, 1978) וקדושין בשנת 1976 (ראו Kadushin 1992) בעבודה סוציאלית. אלה האחרונים יושמו בתחום העבודה הסוציאלית בלבד.

ג'ייקובס, דויד ומאייר (Jacobs, David, & Mayer, 1995) רואים בהדרכה דרך שנועדה לסייע למודרך לחרוג מגישות מוסכמות ומקיבעון בחשיבה, וזאת, כדי לראות "בעיניים חדשות" את מה שהוא מביא להדרכה. לשם כך על המודרך ועל המדריך לשנות את מסגרת התייחסותם ואת נקודת השקפתם. עליהם לערוך ניסויים בהבניית החומר ובארגונו בדרכים שונות ו"לשחק" עם הדמות והרקע, לפרק את החומר המובא להדרכה ואת הדיאלוג הטיפולי, "לשוט" בין האפשרויות השונות, לעכב שיפוט, ולהגיע להבניות (קונסטרוקטים) חדשות. לדגם עבודה זה קורא רוק (Rock, 1997) "סיעור מוחות", ולפיו במפגש ההדרכה "ישחקו" המדריך והמודרך ב"מגרש משחקים" עם מחשבותיהם, עם הרגשותיהם ועם ניסוחיהם ביחס לטיפול על מנת להגיע להבנה של מה שנמצא בבסיס הטיפול ומניע אותו.

שצ'ודי (Szecsödy, 1994) רואה במהות ההדרכה, כשמדובר במטפלים מתחילים,

הזדמנות "לעזור לעמית צעיר, פחות מנוסה, פחות מיומן ופחות יודע, לרכוש ידע, מיומנות וניסיון. לעזור לו לא ליפול, לא לאבד נתיב, להנחות אותו במהמורות הדרך ולעצור אותו כשהוא להוט מדי". בנוסף להתנסות בטיפול שהוא עצמו עובר והידע התיאורטי שהוא רוכש בסמינרים ובקריאה, פונה המודרך למדריך שלו לשם רכישת ביטחון ולקבלת סיוע כשהוא מוצף בתוהו ובוהו ובחרדה עקב פגישותיו עם מטופליו הראשונים.

לפי קיסמנט (1988), "תמיכה של מדריך יכולה להעניק מבט לאחור (hindsight) על מה שהוחמץ בפגישה קודמת. היא יכולה להעניק מבט קדימה (foresight) על מה שעשוי לבוא בעתיד. ובכל זאת, צריכים מטפלים לפתח יכולת תובנה (insight) מידית יותר (אבל לא בין רגע) במהלך התהליך הטיפולי". לדבריו, תמיד אורבת סכנה שהמודרך ישען יותר מדי על עצות המדריך וייווצר מחסום בינו לבין המטופל[2] שלו. קיסמנט מבחין בין הדרכה בראשית הדרך של המטפל לזו שבהמשך. לדעתו, לאחר תקופת הדרכה חשוב שהמטפל יעבוד באופן עצמאי בלי הדרכה פורמלית לצורך גיבוש זהותו כמטפל ובמילותיו של ביון (Bion, 1975) - כדי "להיעשות".

נראה לנו, שגם בתחום העיסוק של הפסיכולוגיה החינוכית חשובה תקופת התנסות מקצועית כמומחה לפני תחילת ההכשרה להדרכה, כהזדמנות לא רק להרחבה ולשכלול ההתנסות המקצועית ולהעמקת הידע שעומד לרשותו, אלא גם ובעיקר כתקופה המזמנת התמודדות עצמאית וחוויה של "להיות לבדו בשדה" ולגבש עצמיות כפסיכולוג חינוכי ברוח המלצתו של קיסמנט. הבחירה של שפ"חים שונים לאפשר למומחים המשך קבלת הדרכה אישית עלולה למנוע מהם התנסות כזו. אין הדבר אמור ביחס להתייעצויות מקצועיות של כל איש מקצוע בכל שלב של התפתחותו המקצועית באנשי מקצוע אחרים, עמיתים או בכירים יותר לפי בחירתו או שיקול דעתו. כוונתנו היא, הפסקת תהליך הליווי הרציף של ההדרכה הכוללת, ששונה מקבלת הדרכה בתחום ייחודי כגון טיפול בשיטה שהיא חדשה עבור המומחה.

לפי קיסמנט, שלב ה"הדרכה של אחרים" הוא שלב נוסף בהתקדמות ובצמיחה מקצועית, ומסכם את מה שאיש המקצוע עבר עד אז. המדריכים עשויים למצוא את עצמם שוב בנקודת התחלה: הם שבים למקום שבו היו קודם לכן, אך בה בעת הם

2 למטרות הבחנה נשתמש במושג "מטופל" או "מטפל", כשמדובר בטיפול אישי או משפחתי, ובמושג "לקוח" כשמדובר בלקוח מוסדי או מערכתי כולל מערכת שלמה או בעלי תפקידים בתוכה. כמו כן, נשתמש במונח "טיפול" כשמדובר בפרט או במשפחה, ובמושג "התערבות" ביחס למערכת ולבעלי התפקידים בה.

מגיעים למקום שלא היו בו מעולם. בהדרכת אחרים המדריך יכול להבחין באופן ברור יותר בשגיאותיו, ומזדמן לו אין-ספור פעמים לעיין מחדש בעבודתו האישית. לא תמיד אנו עושים את מה שאנו מלמדים את האחרים לעשות, אך נוכל ללמוד הרבה בנסותנו לעשות כן. קיסמנט מדבר על "המדריך הפנימי" שהמטפל מפתח בתוך עצמו, ובעזרתו הוא יכול לקחת חלק ביצירתיות של המטופל.

חשוב, שהדרכה על הדרכה כמקרה פרטי של הדרכה ושל חינוך תתייחס למודרך כאל ישות נפרדת שאותה הוא משתדל לפתח בערכיו שלו, עם הידיעה והקבלה שקיימת אפשרות, והיא אף רצויה, שכל אחד ממודרכיו יתפתח בכיוונו האישי ולא יהיה העתק או שכפול שלו ושל גישותיו, של עמדותיו ושל דעותיו (בובר, 1981; קרון, 1994b; לוי, 2004).

הדרכה על הדרכה לפי ארליך (1994), היא תהליך שבו המדריך על הדרכה מאפשר למדריך (בהכשרה) להבין את מהותה ואת מטרתה של פעילותו בהדרכה ולהבהיר אותה. עיקר חשיבות ההדרכה על ההדרכה, לדעתו, איננה בהשתתת העבודה על העברת מידע כזה או אחר אל המודרך, אלא על פיתוח אותו רובד באישיותו של המטפל שהוא מכנה "הסקטור המקצועי של אישיותו". לדבריו, "רק כאשר יש הבנה וקבלה של האחריות לצמיחתו ולגדילתו של החלק המקצועי באישיותו של המטפל כמוקד לעבודת ההדרכה, רק אז אפשר לראות בכך משימה ברורה בעבודת הדרכה על הדרכה, ורק אז ניתן יהיה ליהנות מפריה של הבנה זו" . לפי ארליך, תהליך זה חשוב להכשרתו של המדריך לעתיד, בכך שהוא מאפשר לו לפתח מערכת יחסים קולגיאלית אך גם אישית, שיש בה מקום להפנמה, להזדהות ולפיתוח זהותו. התהליך מאפשר לו מעבר הדרגתי ונאות ממעמד של מתלמד ומטפל עצמאי למעמד ולעמדה של מדריך ומלמד, המכשיר אחרים לעבודה בתחום מורכב (הכוונה לפסיכותרפיה). ארליך מרבה לעסוק בשאלת אחריות המדריך, ומבחין בין הדרכה לבין טיפול אישי. הוא טוען, שהחלוקה בין טיפול להדרכה פיקטיבית ניכרת בעיקר בתחילת דרכו של המודרך, אך בהמשך גדלה החציצה בין שני הסקטורים, האישי והמקצועי. וזאת, כי בראשית דרכו עשוי המדריך לעתיד (בהכשרה) להיות במצוקה גדולה כאשר בשלב שבו רכש במידת-מה ביטחון כמטפל אך הביטחון הזה בא לביטוי רק במפגש עם המטופל ולא בסיטואציה של הדרכה. במצב זה מסתכן המדריך בהפיכה של מפגש ההדרכה למפגש טיפולי. על-ידי הגדרת העבודה כנטילת אחריות להתפתחות האישיות המקצועית של המטפל הצעיר, מחזק המדריך הוותיק (המדריך על הדרכה) את המדריך בהכשרה כנגד ביקורתיות-יתר וכנגד תחרותיות וקנאה ונגד הצורך להיות

כל יודע וכל יכול, ומשחרר אותו מחרדה הנובעת מצרכים אלו. כך מתחיל המדריך הצעיר לשאת באחריות על מה שהוא יכול, ודוחה אותם אספקטים שהוא אינו מסוגל או אינו צריך לשאת באחריות עליהם.

ירושלמי (2000) טוען, שחל שינוי בתפקיד המסורתי של מדריכים בהדרכה בפסיכותרפיה. לדבריו, בעבר היה מוקד ההדרכה העברת ידע על יישומן של תיאוריות התפתחותיות בטיפול. היום שמים דגש פחות על מדעיות ועל ידע תיאורטי ויותר על השימוש בעצמי של המטפל על מנת לסייע למטופלים, ואנו נוסיף ברוח זו, לסייע למדריכים בהכשרה לגדול ולהתפתח. שינוי זה אמור להקטין את הלחץ המופעל על המודרך-המטפל לחפש את "הפירוש הנכון" ולהרגיש אחראי בלעדי לגדילת המטופל. מפגש ההדרכה תורם לגדילה ולפיתוח המודרך, והוא אינו נשאר בעמדת כעס על התרוקנות ועל נתינה חד-צדדית. האינטראקציה ההדרכתית נעשית פורמלית פחות, מורכבת יותר, עשירה בכיווני חשיבה ובלתי צפויה יותר, ולכן מעניינת. כל האמור כאן רלוונטי גם להיבטים מסוימים של הפסיכולוגיה החינוכית, אך הם אינם ממצים את התחום, ועל כך נפרט בהמשך. הדרכה על הדרכה היא בכל מקרה תהליך של למידה משותפת שבו שני השותפים גדלים ומתפתחים. בלשונו של מסעוד חאן: מדריך שמרגיש שאינו לומד מהמודרך - סימן שלא הצליח ללמד את המודרך דבר (Khan, 1974).

2. דגמי (מודלים של) הדרכה

אפשר להביט בכלל דגמי ההדרכה שהתפתחו לאורך ההיסטוריה של ההכשרה (זילברמן ולוי, בכרך זה, שער ו') מתוך הדאגה לשמירה על רמה מקצועית של הדור הבא מחד-גיסא, ובהתפתחות וצמיחה של איש המקצוע מאידך-גיסא, על-פי המשתנים הבאים (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001):

א. במי מתמקדים

1. בדגם הקלאסי בפסיכותרפיה היה מוקד ההדרכה המטופל (הפציינט) של המודרך (ראו למשל: Dewald, 1987), ובשדה החינוכי - הלקוח של הפסיכולוג המתערב (המתמחה): ילד, הורה, אנשים בצוות החינוכי, וממילא בקשר בין ההתערבות שנבחרה לבין אפיוני הלקוח. גם בהדרכה על הדרכה יכול המדריך לדון עם המדריך בהכשרה על האופן ועל המידה שבהם המתמחה מכיר את לקוחותיו, וכיצד הוא מתאים את התערבותו לצורכיהם ולמצבם עם דגש על

עזרה בהבנת הלקוחות השונים של המתמחה.

2. מיקוד בלקוח של המודרך: המתמחה - התפתחותו האישית והמקצועית. בחירת ההתערבויות שמתאימות לצרכיו התפתחותיים של המתמחה. דיון בדרכי ההתערבות שבחר ובתקיעויות שלו, וכן באינטראקציה שלו עם המדריך שלו (המדריך בהכשרה).
3. מיקוד בלקוח הישיר: במודרך עצמו (המדריך בהכשרה) וביחסי הגומלין שלו עם המתמחה שבהדרכתו ועם המדריך על ההדרכה. תיאוריית התערבות שעל-פיה פועל המדריך תקבע את אופן ההתמקדות במודרך (ראו הסעיף הבא).

מדריך על הדרכה יכול למקד את התערבותו בכל פעם באופן שונה על-פי בחירה מודעת (ולעיתים פחות מודעת) בכל אחד מהשלבים בהיררכיה המרובעת, כאשר שיקולים של הערכת צורכי כל אחד מארבעת הלקוחות חייבים להיות מובאים בחשבון ולהיות "מוחזקים בראשו" כל העת. עליו להעריך את צורכי כל אחד מהארבעה, וללמד את המודרך להשתמש בטכניקות רלוונטיות כדי להעריך גם הוא את היררכיית הצרכים והכוחות. כלומר, ללמוד לקרוא מפות, לפתח מיומנויות ולהיות ער למצבים רגשיים כמו חרדות או מצוקה של כל לקוח בהיררכיה.

ב. במה מתמקדים

1. בנושאי תוכן: למשל פסיכו-דיאגנוסטיקה, ייעוץ, טיפול, תהליכים צוותיים ועוד.
2. בתהליך הלמידה או ההתפתחות של הלקוח שנבחר. לדוגמה: אפשר לבחור להתמקד בלקוח האחרון בשרשרת, בין אם הוא פרט ובין אם הוא מערכת, או להתמקד במה שקורה כאן ועכשיו בין המדריך למודרך שלו (Langs, 1994). במקרה האחרון, כשהבחירה היא הלקוח הישיר, כלומר המודרך הנמצא בתהליך הכשרה, ניתן לבחור להתמקד:

א. בבעיות הלמידה שלו (הבחירה של תיאוריית האני כפי שמופיעה אצל אקשטיין וולרשטין (Ekstein & Wallerstein, 1972).

ב. בנושא האמפתיה למודרך הבחירה של תיאוריית העצמי (למשל, Brightman, 1984).

ג. בערנות לחרדות של המודרך (הבחירה של תיאוריות יחסי אובייקט, למשל, Newirth, 1990; Jarmon, 1990).

ד. במטריצה של יחסים (הבחירה של תיאוריות ההתייחסות והאינטר-סובייקטיביות (למשל, סלוין, 2000; Frawley-O'Dea, & Sarnat, 2001).

ה. ביחסים בין התפקידים לבעלי התפקידים בארגון (תיאוריות מערכתיות ארגוניות, למשל (Huffington,2006).

ג. באופן ההתמקדות

פרולי-אודאה וסרנט (2001) מציעות 3 ממדים למיון הדגמים השונים של הדרכה בפסיכותרפיה פסיכו-דינמית, שלטעמנו ניתן להשתמש בהם גם בגישות הדרכה אחרות והם רלוונטיים להדרכה על הדרכה:

1. אופי הסמכות שאותה מפעיל המדריך - זו נעה בין הקוטב של המדריך היודע את "הנכון" ואת "האמת" של המטופל (וגם של המודרך), ושסמכותו מבוססת על הידע שאותו הוא מלמד את המודרך, לבין הקוטב שבו הסמכות מבוססת על התהליך שמתפתח בין המדריך למודרך.

2. כיצד המדריך בוחר את מוקד ההדרכה - לאיזה תוכן שמביא המודרך הוא מתייחס וממה הוא מתעלם, ואילו תכנים הוא מעלה לדיון ביוזמתו הוא. כמובן שרק חלק מבחירה זו מודעת ואילו חלקה איננו מודע ויכול לשמש הזדמנות לבירור.

3. האופנות המרכזית של השתתפות המדריך כלומר, כיצד הוא מתערב: מלמד, מפרש, שואל, מאיר, מעיר, מבליט, מקשר, מבהיר, ממשיג, מנסח מחדש, הכול לפי בחירת המסגרת התיאורטית:

   א. אופנות דידקטית במסגרת דגם ממוקד מטופל (תחילת דרך הכשרה).

   ב. עימות, הבהרה ופירוש ההתנגדות של המודרך (פסיכולוגיית האני).

   ג. תגובה אמפתית עקבית כלפי המודרך (פסיכולוגיית העצמי).

   ד. פירוש והכלה של חרדות המודרך (יחסי אובייקט).

   ה. השתתפות וחקירה של התנהגויות ושל נושאים בין-אישיים (אינטר-סובייקטיבית והתייחסותית).

ועליהם ניתן להוסיף:

א. הצגת שאלות וסוג השאלות, למשל שאלות סוקרטיות.

ב. מתן פירושים חדשים או אחרים לאלו שמעלה המודרך ביחס לחומר המוצג.

ג. ניתוח מערכת היחסים בין הלקוחות השונים לבין עצמם או בינם לבין המתערב - המודרך.

ד. הבהרת סוגיות עיוניות עם דגש על הבנה קוגניטיבית של החומר העולה בהדרכה או עם דגש על חוויות רגשיות.

ה. הרחבת ההסתכלות על החומר המובא לכיוונים חדשים (למשל מודרך מביא בעיית התנהגות של ילד בכיתה עם רקע משפחתי, והמדריך מתמקד בהשפעות מערכת היחסים בין המנהל לצוות המורים והשלכותיהן על יחסי המחנך בכיתה ועל התנהגות ילד זה). המדריך על ההדרכה יבחר אם ומתי להאיר זוויות שהמודרך שלו לא ראה או בחר שלא לגעת בהן, ויעסוק במערכת השיקולים לבחירות של המדריך שבהדרכתו.

ו. שיתוף המודרך במידה שקולה ומודעת, בדרכי התמודדות שמתאימות לו (למדריך על ההדרכה).

ז. התייחסות למודרך בדרך שבה מצופה מן המודרך להתייחס ללקוח שלו (modeling).

ח. מתן תמיכה למודרך.

ט. נכונות לשמש זולת-עצמי למודרך.

י. התמודדות עם רגשות המודרך: הקונפליקטים שלו ביחס לעצמו וביחס למדריך על ההדרכה, כולל האופן והמקום שבו מציב המדריך את הגבול בין הוראה לטיפול ביחס למודרך.

יא. שימוש במגוון טכניקות יצירתיות להגברת ההפנמה. נציין כאן לדוגמה טכניקות של משחקי תפקיד וטכניקות דרמטיות, דמיון מודרך ושימוש במטפורות (צור, 1994), הקלטות של מפגשי עבודה ודיון בקטע מוצג לפי בחירה או הכוונה לסוגיה (Lindon, 1972; Kagan, 1980).

המשותף לכל הדגמים שהוצגו עד כה הוא דיבור על צמד - מדריך ומודרך - במפגש הדרכה פרטני של אחד על אחד. זה היה הדגם המקובל בהדרכה בפסיכותרפיה שהועבר כדגם מרכזי להדרכה בפסיכולוגיה חינוכית. דגם זה משרת

צרכים רבים של המדריך ושל המודרך כאחד, ונתמך ברציונל של הצורך להיות לבדו בהדרכה (ראו למשל, ירושלמי, 1991). בשדה החינוכי, שבו חשוף הפסיכולוג הרבה יותר לצוותים ולקבוצות ויחסית פחות ללקוחות בודדים (המקום שבו זה קורה הוא בהתערבויות קונסולטטיביות לאנשי החינוך ובהתערבויות אבחוניות וטיפוליות עם ילדים), ההדרכה הפרטנית היא בסיס בטוח והכרחי למתמחים ולמדריכים בהכשרה, אך ייתכן שיש מקום להוסיף להכשרה הדרכות בדגמים אחרים.

דגם אחר שניתן להוסיף לרשימה הוא "הדרכה קבוצתית". השימוש בדגם זה נובע לעיתים מגישה תיאורטית, למשל, בהדרכה על טיפול קבוצתי. בהדרכה קבוצתית רואים חשיבות מתוך עמדה של הדגשת התהליך המקביל לעבודה והפניית תשומת הלב המודרך אליו. הספרות העוסקת בטיפול קבוצתי מרחיבה בדיון בהנחיה משותפת של 2 מטפלים העובדים יחד (co-therapy), כאשר חלקה מתייחס גם לדגם שבו המדריך הוא אחד מזוג המטפלים והשני הוא עמית ומודרך כאחד, ושמא נאמר השוליה שלו. הדיון המשותף של זוג המטפלים על עבודתם במקרים אלו יישא אופי שונה מהדיון במצבים של הנחיה של עמיתים (בן יקר, 1994). במציאות, במקרים רבים ההחלטה לערוך הדרכות קבוצתיות נובעת ממצוקה עקב היעדר כוח אדם בכיר (ראו הדרישה בחוק הפסיכולוגים, 1977, שהקבוצה לא תעלה על 4 מתמחים). בהדרכה קבוצתית מצטמצמת האינטימיות, אך הקבוצה מאפשרת להשתמש בטכניקות מגוונות. לדוגמה, שימוש בטכניקות דרמטיות, כגון "משחק תפקידים", שבאמצעותן ניתן לבנות התנסויות עם דמויות מהעבודה.

דגמים שבהם ההדרכה איננה מפגש מבודד של מדריך עם המודרך שלו בחדר סגור היו נדירים במשך תקופה ארוכה, אך בשנים האחרונות חוזרים אליהם ומחדשים אותם, כנראה, עקב התפתחויות בתיאוריות חדשות הן בגישות הפסיכואנליטיות והן בהתערבויות מערכתיות-משפחתיות. למשל, נמצא שוב את השימוש בדגם השוליה (ירושלמי וקרון, 2000) וכן דגמים של "הדרכה חיה" (רון, 1991; אליצור, 1984). עבודה של הנחיה משותפת של הפסיכולוג המדריך והמודרך שלו בטיפול משפחתי או קבוצתי היא מבחינה מסוימת חזרה עם שינוי אל דגם השוליה. דגמים אלו מתבססים על תפיסת ההדרכה כמקבילה להורות: בהתחלה המודרך כמו הילד לומד מהלכים והתנהגויות דרך התבוננות וצפייה בבוגר (חיקוי), ובהמשך הוא מכין את עצמו לתפקיד דרך משחקי תפקיד ודמיון (כך תיאר ויניקוט את הכנת הילד את עצמו לתפקיד הורי (Winnicott, 1963; 1993). נעיר כאן, כי תפיסת ההדרכה כמו גם תפיסת הטיפול כמקבילה להורות, שכיחה

אף בתיאור דגמים קלסיים להדרכה (דגמים פסיכואנליטיים ואחרים, ראו למשל: Slavin & Polack, 1996; Slavin, 1998; Watkins, 1992) וזאת, למרות המודעות לסכנה של אינפנטיליזציה של המודרך. השימוש במטפורה ההורית כדגם הדרכה נובע מתפיסתה כפעילות של גידול ושל גדילה. כפי שעל ההורה ללוות את הילד, לסייע לו להתמודד עם חרדותיו ולעזור לו למצוא דרכים לוויסות עצמי, ובכך לעזור לו להיפרד ולעמוד ברשות עצמו ולהתפתח לבוגר שעשוי להידמות להוריו בערכים ובאופנויות התנהגות שונות, אך הוא גם יהיה שונה מהם וימצא את דרכו הייחודית בעולם; וכפי שההורה גדל וצומח מתוך תהליך זה (סלוין, 2000; Searles, 1979), כן גם המדריך על ההדרכה. מצופה ממנו ללוות את המודרך שלו במפגשי ההדרכה ולסייע לו למצוא את דרכו הייחודית בנפתולי הדרך שבה הוא עובר כאשר הוא מוביל את המודרך שלו ועוזר לו להתמודד עם לקוחותיו ועם דרישות המקצוע. וכולם - כל ארבעת חברי השרשרת - מתפתחים וגדלים כתוצאה ממעורבותם בתהליך זה.

במסגרות הכשרה למטפלים משפחתיים, למשל, נהוג לעיתים להשתמש בדגם של "הדרכה חיה", שעל-פיו המשפחה והמטפל נמצאים בחדר הטיפול והמדריך צופה בהם מעבר למראה חד-סטרית ומעיר את הערותיו במהלך השעה הטיפולית (בדרך כלל על-ידי הזמנת המטפל לצאת מחדר הטיפול להתייעצות). פיתוח נוסף של הדרכה כזו מתבטא בנוכחות משותפת של המטפל והמדריך שלו בחדר הטיפולים כשהם שותפים בתהליך הטיפולי (רון, 1991; אליצור, 1984; איוניר ואיל, 2000). דגם זה מקובל, כאמור, אף בטיפולים קבוצתיים שבהם נחשפים המדריך והמודרך זה בפני זה בעת עבודתם. לאחר המפגש עם הלקוחות מתנהל לרוב דיון בין המטפלים, שבמסגרתו אמור השיח להיות דומה להדרכה במתכונת הקלסית, אם גם שוויונית יותר מבחינת ההיררכיה מזו שבגישה המוכרת. אפשר לשאול אם הדגשת השוויוניות בשיח בין המדריך למודרך (קרון, 1994a; ירושלמי וקרון, 2000) הנהוגה בין מטפלים בגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית אף היא חזרה עם שינוי על דגם השוליה. דגם הדרכה זה נדיר בתחום הפסיכותרפיה (למעט הדרכה על טיפול קבוצתי ועל טיפול משפחתי) וגם אינו מקובל בפסיכולוגיה חינוכית. הוא פוגע בפרטיות של הטיפול או של ההדרכה, ביצירת שפה הייחודית למטפל ולמטופל שלו או למדריך ולמודרך שלו ובקשר האינטימי המיוחד ביניהם. בנוסף, היעדר נרטיב ייחודי של מטפל המתאר את הטיפול שלו ואת הפציינט (את ההדרכה שלו ואת המודרך), מצמצם מאוד את מקום הנרטיב של המטפל/מודרך כטקסט לפירוש בשעת ההדרכה.

בתהליך הדרכה חיה יש למציאות נוכחות ומשקל רבים מאוד. ללא דאגה

מכוונת למתן הזדמנות ל-2 זוויות ראייה של אותה מציאות, יש סכנה, שהמפגש בין שני מטפלים/מתערבים יוביל לניסיון להסכים לתיאור משותף "על מה שקרה שם", וממילא לנרטיב אחיד. סוגיה זו רלוונטית במיוחד להדרכה של פסיכולוגים חינוכיים, שחלק גדול מעבודתם מתרחש בשדה ובטריטוריה של הלקוחות ולרוב בנוכחות מספר רב של לקוחות. נוכחות המדריך של הפסיכולוג בעת ההתרחשות (למשל בישיבת צוות בבית-הספר שבה דנים בכיתה, או ישיבת צוות שילוב שדנה בעניינו של ילד בודד בנוכחות הוריו) יוצרת חשיפה של הפסיכולוג המתערב והלקוחות בפני הפסיכולוג המדריך. חשיפה זו עשויה להוסיף נקודות ראות על התפתחות המפגש ולשמש בסיס לדיון במפגש ההדרכה לאחר מכן. בין אם ההדרכה הייתה הדרכה חיה שכללה התערבות של המדריך ובין אם ניתנה בדיעבד, נודעת חשיבות מרכזית לכך, שמפגש ההדרכה יעשיר את הנרטיב של 2 השותפים בנקודות ראות ובדרכי הסתכלות וחשיבה מעבר למה שהיה בידיהם בתחילת מפגש ההדרכה.

ספייס וספייס (Spice & Spice,1976) מציעים מודל טריאדי למפגשי מדריכים עמיתים לצורך תרגול (בעיקר בשאלת האחריות בהדרכה) שבהם כל שלישייה משחקת ברוטציה 3 תפקידים: "מעיר (מפרש)", "מאפשר, עוזר" ו"מודרך" (supervisee, and facilitator commentator). בתהליך העזרה ההדדית מושם דגש על בחירתו של כל עמית, ובדיון עוסקים בהשגת מטרותיו של כל משתתף.

ברנרד וגודייר (Bernard & Goodyear, 1992) מציעים מודל **א-תיאורטי** להדרכה בעבודת ייעוץ כחלופה לתפיסה האקלקטית שרווחת בקרב יועצים, כי היא מאפשרת לכל אחד מהם לשלב בין גישות מגוונות בעבודתם. המדריך במודל זה:

1. מורה (מלמד, מנחה ונותן אינפורמציה).
2. מפנה תשומת לב המודרך לנקודות עיוורות ולהיתקעויות לא מודעות שלו בחומרים של הקליינט.
3. בעל עמדה חברתית ייעוצית כלפי המודרך, שבה עליו להיות ער לברית הלא-אתית שהוא עלול לכרות עם המודרך ביחסים דואליים (כלומר, בשירות הקאונטר-טרנספרנס שלו).

הם שמו דגש מרכזי במודל על מודעות לפערי תרבות בין המדריך למודרך, וביניהם לבין הלקוח של המודרך, תוך התייחסות למה שהם קוראים "מיתוס השוויון". בעיניהם, התפקיד המרכזי של המדריך על ההדרכה הוא לבנות זהות רב-תרבותית אצל המודרך.

הדגמים, אם כן, מרובים ושונים, אך לעיתים ההבדלים ביניהם בפועל דקים

מאוד, או לחלופין, תחת אותה כותרת תיאורטית - גדולים מאוד. בחירת דגם הדרכה מבטאת את הטעם של המדריך וגם את תפיסתו על הפוטנציאל של המודרך שלו: ייתכן שבחירת דגם המדגיש התנהגות או כזה הדומה לאימון התנהגותי מצביע על תחושת המדריך, שמכיוון שאינו סומך על הפוטנציאל המקצועי של המודרך שלו עליו "לאמן" אותו להתנהגות ראויה. הבהרת הדגם בפועל (Theory in practice Argyris & Schon, 1974) וכן בחירת הדגם אף הם חומר לעבודה במפגש הדרכה וגם של המדריך עם עצמו - שניהם בדרך לפתח מודעות וסגנון אישי אצל שני השותפים, יחד עם גמישות שמאפשרת לסגנונות השונים לדור בכפיפה אחת. חשובה במיוחד מודעות המדריך למידת האמון שהוא נותן במודרך שלו (המדריך בהכשרה) ולקשר בין מידת האמון לבחירת ההתערבויות שלו תוך כדי תהליך ההדרכה (Slavin, 1993). תפקיד המדריך על הדרכה הוא להאיר ולהרחיב הסתכלות מודעת לבחירה שאותה נוקט המדריך בהכשרה ולעזור בהמשגתה. היכרות עם דגמים שונים והתנסות בהם הן חלק מהכשרת המדריכים (של המתמחים) ושל המדריכים על ההדרכה. התנסות כזו מרחיבה את הגמישות של המדריך בבואו לבחור כיצד להתערב במהלך ההדרכה וכן את המודעות שלו למקורות הבחירה שלו.

הכשרת מדריכים להדרכה - הכניסה לתפקיד

כאמור, הכשרת מועמד להדרכה באמצעות תהליך של הדרכה על הדרכה כמוה כהכשרה בנטילת תפקיד מקצועי בארגון ובחברה מסוימים. עם כניסת מודרך לתהליך הכשרה להדרכה נוצרים בארגון בו-זמנית שני תפקידים: ה"מדריך", שמדריך מתמחים וה"מדריך על ההדרכה", שמדריך את ה"מדריך בהכשרה". הדבר נכון גם במקומות שבהם השפ"ח אינו מספק את כל פונקציות ההדרכה על הדרכה ונעזר במדריכים מבחוץ. שני תפקידי הדרכה אלו (זה של המדריך בהכשרה וזה של המדריך על ההדרכה) מתנהלים במסגרת ארגון בעל אפיונים ספציפיים עם קשיים והצלחות משלו, אשר הם חלק אינטגרלי מן הארגון הגלוי ומהארגון הסמוי שב-mind (Argyris & Schon, 1997; Armstrong, 2005) של שני השותפים לתהליך ההדרכה. בתנאים רגילים כולל הארגון גם את המודרכים של המדריך בהכשרה ושלל תפקידים נוספים. המדריך על ההדרכה מבטא תוך כדי עבודתו את תפיסתו הוא את הארגון שכולם חלק ממנו. במהלך ההדרכה ייתכן וגם רצוי שיערך ניתוח של תפיסת הארגון של המדריך בהכשרה כמשתנה הבא לידי ביטוי בהדרכה שהוא נותן למתמחה, וכהכשרה

לעימות בין תפיסתו לבין תפיסת הארגון של המתמחה, כפי שזו באה לידי ביטוי בהתערבויותיו הוא. מכאן נובע, שהן ההדרכה והן ההדרכה על הדרכה משפיעות על הדינמיקה הארגונית ועל הקשר בין תפיסה זו לבין אופי ומהות ההתערבויות שכל אחד מהם מציע מתוך תפקידו הוא ואף מושפעות מהם. במובן זה תהליך ההדרכה הוא גורם בשינוי של הארגון ובהתמודדות עם חזרתיות וקיבעון בתוכו. ההדרכה על הדרכה עשויה להאיר את התפקידים שהמשתתפים נוטלים בדינמיקה הארגונית (פלט וזילברמן, 2006), ולתרום להשתנות הארגון ולמניעת השחיקה של העובדים (Last & Silberman, 1989).

במפה המנטלית של הארגון הפנימי (organization in the mind) תופס מקום מיוחד הלקוח של הארגון (בשפ"ח תהא זו המערכת החינוכית, הקהילה, הפיקוח החינוכי ועוד). ככל שלקוח זה בעייתי יותר עבור הפסיכולוג ועבור הארגון כן מסובך יותר תהליך ההדרכה. העשייה, בין אם זו ההדרכה ובין אם זו ההתערבות בשדה, היא תולדה, בחלקה מודעת ובחלקה לא מודעת, של שילוב כלל המחשבות, הרגשות וההתנסויות שקדמו לרגע העשייה.

כאמור, מצאנו דוגמאות מעטות בספרות שמתארות דרכים להכשיר בעלי מקצוע לנטילת תפקיד של מדריך (למעט התייחסות להדרכה על הדרכה), אך דוגמאות של הכשרת מדריכים על הדרכה לא הצלחנו למצוא. באותם מקומות שבהם מושקע מאמץ בבניית תכניות להכשרת מדריכים מצאנו, כי בד בבד עם גיבוש ההליכים מנוסחים ומפורטים גם הקריטריונים לבחירת המועמדים לתכנית והתנאים לכניסה לתהליך ההכשרה בהדרכה (ראו למשל גרינברג (Grinberg, 1975) בארגנטינה, גורדן (Gordan, 1997) בשוודיה, אקשטיין (Ekstein, 1969a; 1969b) ואקשטיין וולרשטין (Ekstein, & Wallerstein, 1972) בארצות הברית, וכן תכניות באוניברסיטאות בארה"ב, בקנדה ובישראל (למשל Rubin, 1989). לגבי הקריטריונים לכניסה לתפקיד המדריך על הדרכה מצאנו רק נוהג מקובל המעוגן בתפיסה, כי עליו להיות מדריך מנוסה שסיים את ההכשרה להדרכה והוסמך כמדריך. נראה לנו, שבדרך כלל מקובל לבחור במדריכים רבי-ניסיון בעבודה בשטח ובהדרכה, אך אין זה תמיד כך. מאחר שהתכניות הקיימות עוסקות בהכשרת מדריכים ולא בהכשרת מדריכים על הדרכה, עולה השאלה אם רצוי לבנות הליכי הכשרה נפרדים עבורם, שהרי ייתכן, שחלק מהדברים שנאמרו על נטילת תפקיד מדריך יהיו רלוונטיים גם ביחס לנטילת תפקיד מדריך על הדרכה. בכל מקרה חשוב לנו להדגיש, שיש לבנות תכנית הכשרה הן למתמחים בפסיכולוגיה חינוכית והן למדריכים בתחום, שבה ההדרכה היא חלק

מההכשרה, ולמותר לציין - חלק חשוב ביותר בתכנית אך לא הרכיב הבלעדי. על תכנית ההכשרה להדרכה ראו לוי וזילברמן (שער ו' בכרך זה), וכאן נתייחס לשאלת הקריטריונים להתאמת כניסת פסיכולוגים לתפקיד החדש של מדריך.

הקריטריונים לכניסה לתפקיד מדריך ולתפקיד מדריך על הדרכה

בהנחיות לתהליך התמחות בהדרכה בפסיכולוגיה חינוכית[3] (משרד הבריאות, 2015) נדרש המועמד לתהליך הסמכה להדרכה להמציא לוועדה המקצועית אישורים עם פירוט עבודתו המקצועית במשך 3 שנים לפחות לאחר קבלת תואר מומחה; המלצות של 2 מדריכים המכירים אותו ואת עבודתו כמומחה ומתייחסות לשורה מפורטת של קריטריונים רבי-חשיבות, שמשולבים בהם ידע והתנסות מקצועית עם תכונות אישיות הניתנות לפיתוח (הנחיות לתהליך התמחות בהדרכה, משרד הבריאות, 2015); מכתב אישי של המועמד המתייחס למוטיבציה שלו לעסוק בהדרכת מתמחים, והערכה עצמית ביחס ליכולת המקצועית, לתחומי עניין מקצועי, לכישורים ולתחומי קושי צפויים. בתנאים המפורטים בחוק הפסיכולוגים (משרד הבריאות, 1977) אין הבחנה בצורה חדה בין יכולת מקצועית מוכחת בתחום המקצועי (פסיכולוגיה חינוכית) לבין יכולות שהן רלוונטיות וייחודיות למילוי תפקיד ההדרכה. נבחין, אם כן, בין תנאים מוקדמים מדידים - מומחה בפסיכולוגיה חינוכית בעל ניסיון בן 3 שנים מיום קבלת התואר מומחה וכיוצא באלו (ראו פירוט בחוברת - התמחות לקראת קבלת תואר מומחה/מדריך בפסיכולוגיה חינוכית, הוצאת משרד החינוך ומשרד הבריאות, 1998) לבין תנאי מדיד פחות - "חווה הצלחות" בתחומי העיסוק השונים.

ברור, שלמילוי תפקיד ההדרכה נדרשות מיומנויות שחורגות מאלו שמבטיחות הצלחה כמומחה. מצד אחר, ספק אם מיומנויות אלו הן "תכונות" קבועות, כפי שיש הרואים אותן, ושאפשר לזהותן בדרך של אבחון, ואם אפשר - האם רצוי לעשות זאת. אנו מציעות להתייחס אליהן כאל מיומנויות שאותן ניתן לפתח במהלך תהליך ההכשרה להדרכה, מבלי לנסות לנבא מראש אם ומתי תהליך ההכשרה יגיע לסיום, אם בכלל.

בורדרס ובראון (Borders & Brown, 2005) מציגות רף גבוה מאוד להתאמה

3 חשוב לעקוב אחרי שינויים ועדכונים של ההנחיות לתהליך התמחות ובמיוחד לעדכונים של 2015.

להדרכה בטענה שלהיות "מדריך טוב" היא תכונה מולדת שניתן לשפר עם הצטברות ניסיון, רכישת ידע ומיומנויות והרחבת האחריות המקצועית בתפקיד. הן מציינות, ש"למדריך הטוב" תכונות של מורה טוב: אמפתי, אמיתי ומקורי, פתוח, גמיש, מכבד את המודרך שלו כאדם וכמתפתח מקצועית, רגיש לשונות בין-אישית (מין, גזע, אתניות - ואנו נוסיף: דת ועמדות פוליטיות), נינוח בהקשר לסמכות ולדרישות ההערכה הנדרשת ממדריך, ונותן אינדיקציות שוטפות להערכתו את המודרך, נהנה מתפקיד ההדרכה ועוזר למודרכים לגדול, בעל מחויבות למודרך שמתבטאת ביוזמה ובהתכוננות לשעת המפגש, בעל יכולת המשגה גבוהה, מודעות גבוהה לנקודות החוזק שלו ולמגבלותיו, ומסוגל לזהות כיצד תכונותיו האישיות וסגנונו משפיעים על ההדרכה. בעל חוש הומור המאפשר לו ולמודרכיו להיתקל בנקודות קושי בעבודה ולעבור דרכן עם פרספקטיבה בריאה של העבודה. יכולות בין-אישיות אלו יאפשרו הדרכה משמעותית. על-אף שאין אנו רואות בין התנאים המקדימים לכניסה לתפקיד הדרכה תכונות מולדות, גם אנו מציבות רף גבוה כשאנו מפרטות רשימה ארוכה של תנאים מקדימים לכניסה למסלול הכשרה להדרכה, שרק חלקם מופיע בדרישות המפורטות בתקנון (1998):

- מומחה בעל ניסיון ממשי בעבודה במערכת החינוך בת 3 שנים לפחות, שבעבודתו העצמאית התנסה במגוון רחב של תחומי התערבות ברמה הפרטנית והמערכתית ואף בפרויקטים ייחודיים, וחווה הצלחות וגם קשיים בעבודתו.
- התנסה בסיוע למערכות (ארגון שלם כגון גן ילדים או בית-ספר, משפחה, כיתה, קבוצה) ולפרטים להשתנות.
- עבודתו גרמה לו להתחקות אחר התגובות (העברה נגדית) שלו עצמו כלפי ההעברה של הקליינטים שלו אליו, ופיתח יכולת להכיל את האחר ואת עצמו על מקומותיהם השונים.
- הוא בעל ידע מעודכן ומתעדכן בתחומים רלוונטיים לעבודתו המקצועית.
- מוכיח ששואל ואיננו הולך אחר השגרה. יכול לעמוד בלחצים מגוונים מכיוונים שונים (לקוחות, גורמי סמכות ועוד).
- נתקל במצבים שבהם נדרש לנקוט עמדות חד-משמעיות בשאלות קיומיות ולוותר על ההגנה והמסתור של אגודות מקצועיות, ולממש את האחריות האישית והסמכות האישית כאדם. כי הרי מהות העבודה של הפסיכולוג

החינוכי מביאה אותו לעיתים לקחת חלק במצבי משבר ולחץ קשים, ולכן נדרש ממנו לתפקד גם באזור הגבול של תפקידו ולעיתים מעבר לגבול התפקיד בדרך אישית לא סלולה.

- מתמודד עם סוגיות אתיות ומקצועיות, ותוהה ביחס לגבולות האתיקה של עשייה ושל אי-עשייה.
- במהלך עבודתו ובעקבות התנסויותיו בשדה החל ללמוד תחומים (כולל מיומנויות) חדשים ביוזמתו ובאופן עצמאי, ובמודעות לידע שעומד לרשותו וזה החסר לו.

גם אם חזרנו כאן רק על חלק מהאמירות המופיעות בתקנון כלשונן, אנו מקבלות את כולן וניסינו להוסיף עליהן. אם כך, ניתן לסכם תנאים מקדימים אלו בהכללה הבאה:

א. גיבוש "זהות מקצועית של פסיכולוג חינוכי" מופנמת ומשולבת (integrated) שאיתה הוא חי בשלום (דבר שאינו מובן מאליו בשדה עבודה כה סבוך, שמפגיש אותו תדיר עם סביבה חברתית וארגונית מורכבת).

ב. מוטיבציה לגדל דור חדש של אנשי מקצוע בעלי זהות כזו, שגם הם בעלי עצמאות מחשבתית, מעוניינים למצוא את דרכם האישית והייחודית ומוכנים לגדל מודרכים שיחפשו את דרכם האישית בשדה.

ג. תפיסה מקצועית שעל-פיה הדרכה היא תפקיד שונה מהותית מתפקיד המתערב ישירות.

הקריטריונים לכניסה להכשרה לתפקיד מדריך שפורטו אינם מכילים, כמובן, את שאלות ההתאמה האישית בין מדריך למודרך, שאותן היה רצוי לנסח בצורה מפורשת כאשר בוחרים מתוך קבוצת המדריכים בהכשרה את המועמד המתאים ביותר להדרכת מתמחה מסוים, או מתוך המדריכים על הדרכה את המדריך המתאים ביותר להדרכת מדריך בהכשרה מסוים. במציאות, השונות בין השפ"חים גדולה, וישנם מקרים, שבהם המבחר הן של מתמחים והן של מדריכים בתהליך הכשרה ובוודאי מדריכים על הדרכה, מוגבל. יחד עם זאת נראה לנו חשוב, שיעשה ניסיון לפרט בגלוי למה זקוק כל מודרך (מתמחה או מדריך בהכשרה), כמו גם כיצד על המדריך לספק זאת, ועל מה יש לעבוד בעיקר בתהליך ההדרכה על ההדרכה.

הכניסה לתפקיד מדריך על הדרכה אינה מעוגנת בהנחיות ואינה מלווה בקריטריונים מפורשים ומוצהרים כמו אלו הנמצאים בשערי הכניסה לתפקיד מדריך או מתמחה. שאלת הקריטריונים לבחירה בין מדריכים מוסמכים לתפקיד מדריך על הדרכה חוזרת לדיון בצורה פחות מפורשת כאשר נדרשים לבחירת מועמדים לתפקיד זה. נראה, כי הסיבה לכך היא התפיסה, שמדריך שסיים את הכשרתו בהדרכה הוא בעל מקצוע "מדופלם" הן כפסיכולוג חינוכי והן בהדרכת פסיכולוגים (באופן דומה למה שחשבו בעבר על הכשרת אנליטיקאים - זילברמן ולוי (שער ו' בכרך זה). בחוק הפסיכולוגים ובהנחיות לתהליך ההתמחות בהדרכה לא נוסחו מעולם דרישות להמשך ההתפתחות המקצועית של הפרט מעבר להסמכה להדרכה. לא נקבעה אפילו תקופת התנסות מינימלית מאז סיום ההכשרה להדרכה ועד לכניסה לתפקיד מדריך על הדרכה, וגם לא נקבע מספר מתמחים מינימלי שהמדריך התנסה בהדרכתם כתנאי לכניסה לתפקיד, או מה הן רמות ההתנסות של המתמחים שאותם הדריך. במילים אחרות, לא נדרש פירוט הניסיון ולא נקבעה התייחסות למגוון סוגי ההתנסויות כתנאי לכניסה לתפקיד הבכיר ביותר בשרשרת התפקוד המקצועי. התפיסה המקובלת בשפ"חים רבים היא, שרק עם הצטברותו של ניסיון עשיר ומגוון ראוי המדריך המוסמך להכשיר מדריכים חדשים, אך אין זו בהכרח הדרך שנבחרת בכל מקרה. מבחינה חוקית, מרגע קבלת התואר מדריך רשאי אותו מדריך לא רק להכשיר מתמחים למקצוע ללא ליווי הדרכתי, אלא שהוא רשאי להדריך מומחים לתפקיד מדריך בתהליך של הדרכה על הדרכה (נזכור, כי על-פי ההנחיות להתמחות בהדרכה, תנאי המינימום לסיום תהליך הכשרה להדרכה ולקבלת תואר מדריך הוא התנסות בהדרכת 2 מתמחים בלבד! ומתן 200 שעות הדרכה אישית). בפועל נבחרים המדריכים על ההדרכה מתוך קבוצת המדריכים המוסמכים בשפ"ח המקומי או מחוצה לו. לטעמנו, חשוב לנסח קריטריונים מפורשים כתנאי לכניסה לתפקיד מדריך על הדרכה, שיתייחסו בעיקר להיקף ההתנסות בהדרכת מתמחים הן מבחינה כמותית והן מבחינת מגוון המודרכים שהתנסות זו כללה: א. מבחינת שלבי ההתמחות שבהם נמצאו המתמחים המודרכים של אותו מדריך. ב. מבחינת הרקע התרבותי שלהם. ג. מבחינת שדות העבודה שעליהם הדריך (כגון על עבודה במערכת הגן, בבית-ספר, בחינוך מיוחד, באבחון הפרט והמערכת, בייעוץ לבעלי מקצוע ותפקיד שונים במערכת החינוכית, בהובלת עבודה בצוותים חינוכיים ממוקדים בילד או בצוות עצמו, בייעוץ להורים וטיפול בהם, בהתערבויות טיפוליות עם ילדים, בהובלת קבוצות ילדים, בהתערבויות חירום ועוד). תנאי נוסף לכניסה לתפקיד מדריך על הדרכה שעליו אנו ממליצות, הוא השתתפות בקבוצות עמיתים שבהן דנים בסוגיות הדרכה על הדרכה במשך תקופה ארוכה לאחר סיום תהליך ההכשרה להדרכה,

שבהן יתוודע המדריך למודרכים של עמיתיו שהם שונים מאלו שאותם הוא מדריך אישית בהעדפותיהם המקצועיות, בסגנונות ההתערבות, במגדר (למשל, Remley, Benshoff, & Mowbray, 1987 ;Safer 1990), ברקע התרבותי והפוליטי שלהם ועוד, וכך ירחיב את רפרטואר ההיכרות שלו (ראו גם Lane, 1990) (ראו גם Lane, 1990).

במאמר נפרד (לוי וזילברמן, שער ו' בכרך זה) נציג את עמדתנו ביחס לתכנית ההכשרה של מדריכים, שלטעמנו חשוב שתכיל מרכיבים נוספים מעבר ל"הדרכה פרטנית על הדרכה מ-2 מדריכים שונים במהלך תקופת ההכשרה", כפי שקיימת בדרישות החוק כיום. ככל שתכנית הכשרת המדריכים תהא עשירה ומגוונת יותר, וככל שההשתתפות בקבוצות העמיתים תימשך מעבר לתקופת ההכשרה הנדרשת פורמלית, כן יהיו המועמדים להדרכה על הדרכה בשלים יותר לתפקידם. כאן נציין רק, ששיקול הדעת שמופעל בבחירת מדריך שיתאים למתמחה לפי השלבים ההתפתחותיים השונים של התפתחות המדריך בהכשרה, מן הראוי שיעשה גם בבחירת המדריך על ההדרכה מבחינת הכישורים הייחודיים שלו להדריך את המועמד להכשרה (להדרכה). רצוי לבנות תכנית הכשרה אישית עבור כל מועמד להדרכה, שבמסגרתה מומלץ לשקול מהו סוג ההדרכה שלו יזדקק הפסיכולוג הנכנס לתהליך זה. רצוי לתת את הדעת ולהשקיע חשיבה מפורשת בבחירת המדריך הראשון, ולחזור בתום תקופת הדרכה ממושכת (שנה ויותר) ולאור המשוב על אותו תהליך - בבחירת המדריך השני.

במובן מסוים תפקיד המדריך בהדרכה על הדרכה קל מזה של מדריך המתמחים. הראשון נפגש עם איש מקצוע בשל ומיומן, שעבר הכשרה מקצועית ממושכת ובדרך כלל יהיה בעל עמדה מקצועית מגובשת, שמכיר היטב את התפקיד המגוון והמורכב של הפסיכולוג החינוכי. לעומתו, מדריך המתמחים נפגש לעיתים קרובות, ובמיוחד בעשורים האחרונים במסגרת הפסיכולוגיה החינוכית בארץ, עם פסיכולוג שההכשרה הבסיסית שלו רחוקה למדי מתחומי העיסוק העיקריים של הפסיכולוג החינוכי, ושהסוציאליזציה שלו לתפקיד כולל הלמידה העיונית נעשית בו-זמנית ובמקביל בקורסי הכשרה ובעבודה מעשית בהדרכה (פיקוח). במצב נתון זה, מוטלת במידה רבה האחריות להכשרת המתמחה (לעיתים פסיכולוג במעמד טרום מתמחה) לתפקיד על כתפי המדריך. המצב קשה אף יותר כאשר המתמחה הוא עולה חדש שהרקע האישי, החינוכי והתרבותי שלו שונה מאוד מהתרבות הארגונית והחברתית של מערכת החינוך בישראל, ונדרשת ממנו למידה תרבותית מורכבת וסיוע של המדריך שלו בתחום זה.

מקורות

אוסטרויל, ז' (1995). **פתרונות פתוחים**. תל אביב: שוקן.

אוסטרויל, ז' וכהן, א' (1989). **הנחיית קבוצות מחנכים בנושאי בריאות הנפש**. ירושלים: מאגנס.

איוניר, ש' ואיל, ח' (2000). **הדרכה קבוצתית חיה - מן המקהלה היוונית אל החממה השבטית**. הצגה בכינוס לטיפול משפחתי.

אליצור, י' (1984). הדרכה חיה בטיפול משפחתי. **חברה ורווחה, ה (4)**, 337-348.

ארליך, ש' (1994). הדרכה על הדרכה. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 175-182). ירושלים: כתר.

בובר, מ' (1981). **בסוד השיח: על האדם ועמידתו נוכח ההוויה**. ירושלים: מוסד ביאליק.

בנימיני, ק' (1981). על ארבעה לקוחות של פסיכולוג בית-הספר. **חוות דעת**, **14**, 5-14.

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

בן יקר, מ' (1994). הדרכה על טיפול קבוצתי. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 95-127). ירושלים: מאגנס

גאוני, ב' (1994). הדרכה במסגרת מוסדית לעומת הדרכה במסגרת חוץ מוסדית. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 128-140). ירושלים: מאגנס.

גריובר, ח', פסס, ד' ובלונדר, ד' (2009). התערבות בין-מערכתית - "קייויק" (CIVIC - Conjoint Inter-Ventive Intersystem Consultation) נוסח שפ"ח ירושלים. בתוך ר' לוי (עורכת), **ילד ייחודי - הזכות והאתגר לטפל בו - טיפול נפשי משולב בילדים עם לקות למידה במסגרת השירות הפסיכולוגי החינוכי של עיריית ירושלים.** ירושלים: ג'וינט ישראל.

זילברמן, ס' ולוי, ר' (1996). תרומות אפשריות של הראייה הארגונית של בית-הספר להבנת תופעת האלימות בתוכו. בתוך א' לסט וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר** (עמ' 223-249). ירושלים: מאגנס.

ירושלמי, ח' (1991). על הצורך להיות לבד בהדרכה. **שיחות ה**(2), 120-124.

ירושלמי, ח' (2000). ההדרכה כנרטיב. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 75-93). ירושלים: מאגנס.

ירושלמי, ח' וקרון, ת' (2000). הדרכה חיה תוך כדי עבודה משותפת בהדרכה. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 75-55). ירושלים: מאגנס.

לוי, ר' (2004). הערכה ומשוב בהדרכת פסיכולוגים חינוכיים. בתוך ג' וייל ונ' טרליוק (עורכים), **הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית (**עמ' 346-401). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

לוי, ר' וזילברמן, ס' (1996). הכשרת פסיכולוגים חינוכיים להתערבות במצבי לחץ. בתוך א' לסט וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בתי-הספר** (עמ' 308-337). ירושלים: מאגנס.

משרד החינוך התרבות והספורט (1998). **התמחות לקראת קבלת תואר מומחה/מדריך בפסיכולוגיה חינוכית** (מהדורה שנייה). הוצאת המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי ומשרד הבריאות, הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה חינוכית. ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך התרבות והספורט.

משרד הבריאות (1977). **חוק הפסיכולוגים תשל"ז.** נדלה מ:

http://www.health.gov.il/unitsoffice/hd/mhealth/psychology/pages/legislation.aspx

משרד הבריאות (2015). **הנחיות לתהליך התמחות בהדרכה בפסיכולוגיה חינוכית.** מדינת ישראל. נדלה מ:

http://www.health.gov.il/PublicationsFiles/Educational_Psychology_internship_training_Guidelines.pdf

סלוין, ג' (2000). השפעה ופגיעות בטיפול ובהדרכה. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 140-130). ירושלים: מאגנס.

פלט, א' וזילברמן, ס' (2006). היועץ הארגוני בפני האלימות המבנית בעולם העבודה בן זמננו. **קו אופק, 7**, 63-54.

פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א' (1990). **קונפליקט ומשבר: הורים אל מול ממסד החינוך.** ירושלים: מכון סאלד.

צור, ע' (1994). שילוב דמיון מודרך ומטאפורות בתהליך הדרכה: "האם צד שמאל יודע מה צד ימין רוצה?" בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 206-228). ירושלים: כתר.

קיסמנט, פ' (1988). **ללמוד מן המטופל**. תל אביב: דביר.

קרון, ת' (1 994a). מהי הדרכה: דילמות, גישות ודגמים. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 24-11). ירושלים: כתר.

קרון, ת' (1994b). תלת-שיח הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל - מטפל-מדריך. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 195-183). ירושלים: כתר.

רון, כ' (1991). ללא מחיצות - הדרכה פתוחה בטיפול משפחתי וקבוצתי. **שיחות, ה** (2), 103-99.

Amatea, E.S., & Sherrard, P.D. (1995). Inquiring into children's social worlds: A choice of lenses. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullota, R.P. Weissberg, & R.L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 29-74). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Argyris, C. (1994). *On organizational learning.* Oxford: Blackwell Publishers.

Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Argyris, C., & Schon, D. (1997). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D.M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey Bass.

Armstrong, D. (2005). *Organization in the mind: Psychoanalysis, group relations, and organizational consultancy*. London: Karnac.

Austin, L.N. (1952). Basic principles of supervision. *Social Casework 33*, 411-419.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bion, W.R. (1975). *A memoir of the future.* Rio de Janeiro: Imago.

Borders, L.D., & Brown, L.L. (2005). Supervision models and principles. In: L.D. Borders & L.L. Brown (Eds.), *The new handbook of counseling supervision* (pp. 1-17). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brightman, B. (1984). Narcissistic issues in the training experience of the psychotherapist. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, *10*, 293-317.

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

Dewald, P. (1987). *Learning process in psychoanalytic supervision: Complexities and challenges*. Madison, CT: International Universities Press.

Dowling E., & Osborne, E. (1994). *The family and the school: A joint systems approach to problems with children*. London: Routledge.

Ekstein, R. (1969a). Concerning the teaching and learning of psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *17(2)*, 312-32.

Ekstein, R. (1969b). Thoughts concerning appointment and election procedures for training analysts and other faculty members. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *149(2)*, 208-12.

Ekstein, R., & Wallerstein, R. (1972/1958). *The teaching and learning of psychotherapy. N.Y.*: Basic Books.

Faliacov, C. J. (Ed.) (1988). F*amily transitions: Continuity and change over the life cycle. N.Y.*: Guilford.

Fleming, J., & Banadek, T. (1966). *Psychoanalytic supervision*. N. Y.: Grune & Stratton.

Frawley-O'Dea, M.G., & Sarnat, J.E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. N.Y.: Guilford.

Gordan, K. (1997). An advanced training in the supervision and teaching of psychotherapy. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds.), *Supervision and its Vicissitudes.* (pp. 135-146). London: Karnac.

Grinberg, L. (1970). The problems of supervision in psychoanalytic education. *International Journal of Psychoanalysis, 51 (3)*, 371-384.

Grinberg, L. (1975). *La supervision psicoanalitics: Teoria y practica*. Buenos Aires: Paidos.

Grinberg, L. (1997). On transference and countertransference and the technique of supervision. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds.), *Supervision and its vicissitudes* (pp. 1-24). London: Karnac.

Hess, A.K. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, *18*, 251-259.

Hosking, D.M., & Morley, I.E. (1991). *A social psychology of organizing: people, processes, and contexts*. London: Harvester Wheatsheaf.

Huffington, C. (2006). A contextualized approach to coaching. In Brunning, H. (Ed.), *Executive coaching: Systems-psychodynamic perspective* (pp.41-78). London: Karnac.

Jacobs, D., David, P., & Mayer, D.J. (1995). *The supervisory encounter: A guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and psychoanalysis*. New Haven, CT: Yale University Press.

Jarmon, H. (1990). The supervisory experience: An object relations perspective. *Psychotherapy*, *27 (2)*, 195-201.

Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*. N.Y.: Columbia Press.

Kagan, N. (1980). Influencing human interaction-Eighteen years with IPR. In A.K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice*. (pp. 262-283). N.Y.: Wiley.

Khan, M.M.R. (1974). *The privacy of the self*. London: Hogarth Press.

Lane, R.C. (1990). *Psychoanalytic approaches to supervision*. N.Y.: Brunner/ Mazel.

Langs, R. (1994). D*oing supervision and being supervised*. London: Karnac.

Last, U., & Silberman, S. (1989). Burning out and drifting away amongst school psychologists: Are there antidotes? *School Psychology International*, *10*, 37-46.

Lichtenberg, E.O., Mather, N., Kaufman, N.L., & Kaufman, A.S. (2009). *Essential of assessment report writing*. N.Y.: Wiley.

Lindon, J.A. (1972). Supervision by tape: A new method of case supervision. In J.A. Lindon (Ed.), *The Psychoanalytic Forum* (4). N. Y.: International Universities Press.

Loganbill, A., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, *10(1)*, 3-42.

Miller, E.J., & Rice, A.K. (1967). *Systems of organization: Task and sentient systems and their boundary control*. London: Tavistock.

Newirth, J.W. (1990). The mastery of countertransferential anxiety: An object relations view of the supervisory process. In R. C. Lane (Ed.), *Psychoanalytic approaches to supervision* (pp. 157-164). N.Y.: Brunner/ Mazel.

Remley, T.P.Jr., Benshoff, J.M., & Mowbray, C.A. (1987). Postgraduate peer supervision. *Counselor Education and Supervision*, *27*, 53-59.

Robinson, V.P. (1978). *Development of a professional self: Teaching and learning in professional helping processes, selected writings, 1930-1968*, (No. 12). AMS Press.

Rock, M.H. (1997). *Psychodynamic supervision: Perspectives of the supervisor and the supervisee*. Northvale, N.J.: Jason Aronson.

Ron, K., Rosenberg, R., Melnik, T., & Peses, D. (1990). Family therapy alone is not enough: Or the dirty story of Dorian. *Contemporary Family Therapy, 12(1)*, 35-48.

Rosenfield, S.A. (1987). *Instructional consultation*. Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rubin, S.S. (1989). Choice points in psychotherapy supervision: On the experiences of supervisor in supervision. *The Clinical Supervisor*, *7*, 23-41.

Safer, J.M. (1990). Introductory remarks. In R.C. Lane (Ed), *Psychoanalytic approaches to supervision*. New York, N.Y.: Brunner/Mazel

Schein, E. (1999). *Process consultation revisited.* Reading, MA: Addison-Wesley

Searles, H.F. (1979). *Countertransference and related subjects*. N.Y.: International University Press.

Spice, C.G. Jr., & Spice, W.H. (1976). A triadic method of supervision in the training of counselors and counseling supervisors. *Counselor Education and Supervision*, *15*, 251-280.

Slavin, J. (1993). *The construction of the therapist's responsiveness: Supervision and the development of trust*. Presentation at a Symposium of the American Psychological Association, Toronto.

Slavin, J.H. (1998). Influence and vulnerability in psychoanalytic supervision and treatment. *Psychoanalytic Psychology, 15*, 230-244.

Slavin, J., & Polack, L. (1996). *Mommy you're beautiful: Is there a place for the content of reparenting in psychoanalytic treatment*? Paper Presented at the Symposium at the Spring Meeting, Division of Psychoanalysis 39, American Psychological Association, N.Y.

Szecsödy, I. (1994). Supervision – a complex tool for psychoanalytic training. *Scandinavian Psychoanalytic Review*, *17*, 119-129.

Szecsödy, I. (1997). (How) is learning possible in supervision. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds.). *Supervision and its vicissitudes* (pp. 101-116). London: Karnac.

Watkins, C.E.Jr. (1992). Psychotherapy supervision and the separation-individuation process: autonomy versus dependency issues. *The Clinical Supervisor, 10*, 111-121.

Winnicott, D.W. (1963). Dependence in infant care, in child care, in the psycho-analytic setting. *International Journal of Psychoanalysis, 44*, 339-344.

Winnicott, D.W. (1993). *Talking to parents*. N.Y.: Addison-Wesley.

תכנית הכשרה להדרכה ומקום ה"הדרכה על הדרכה" בתכנית זו

רנה לוי וסילויה נייזברג זילברמן[1]

תהליך "הדרכה על הדרכה" הוא התהליך המרכזי בהכשרת מדריכים חדשים.[2] ככל שתכנית הכשרת מדריכים תהיה עשירה ומגוונת יותר, וככל שההשתתפות בקבוצות עמיתים תימשך מעבר לתקופת ההכשרה הדרושה מבחינה פורמלית, כן יהיו המועמדים להדרכה על הדרכה בשלים יותר. מומלץ, שהכשרת המדריכים תכלול סמינרים עיוניים, ימי עיון, קריאת חומר עיוני ודיון מודרך על ספרות מקצועית. תכנית הכשרה להדרכה היא, כאמור, קודם כול דרך הכשרה לנטילת תפקיד "מדריך של מתמחים" וככזו היא כוללת:

א. **סמינרים עיוניים למדריכים בתחום הפסיכולוגיה החינוכית** - שבהם מזדמן לתהות מחדש בסוגיות מהותיות בפסיכולוגיה חינוכית דרך העמקה נוספת, וכן ליצור מגע עם תיאוריות ועם מחקרים חדשים שמבטיחים התעדכנות מתמדת. מומלץ, שיעסקו בהם בסוגיות הנוגעות לתפקיד הפסיכולוג במערכות החינוכיות בכלל ובקונטקסט התרבותי בקהילה ספציפית, בפסיכולוגיה ארגונית ובתפקיד

1 רנה לוי היא פסיכולוגית חינוכית וקלינית מומחית מדריכה, מובילה צוות בתחנה לבריאות הנפש במזרח ירושלים. בעבר עבדה בשפ"ח ירושלים ובתחנה לבריאות הנפש בבית-חולים איתנים (גמלאית).

סילויה נייזברג זילברמן היא פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה.

2 תכנית הכשרת המדריכים המפורטת במאמר זה מבוססת על התפיסה של הפסיכולוגיה החינוכית (לוי ונייזברג זילברמן בכרך זה) ועל אופי ההדרכה ומקורותיה (נייזברג זילברמן ולוי בכרך זה בשער ו').

המאמר התקבל לפרסום ב 1.2010.

הפסיכולוג על רקע הדינמיקה הארגונית, בתהליכי למידה והתפתחות, באתיקה מקצועית בהקשר להתערבויות עם הלקוחות והמוסדות המגוונים וביחסי הגומלין ביניהם (ראו למשל, שפלר, אכמון ווייל, 2003; וייל, 1999).

ב. סמינרים עיוניים בנושאי הדרכה - בהם מזדמן מפגש עם תפקיד חדש ושונה מהתנסויותיו הקודמות של הפסיכולוג המומחה - תפקיד המדריך. מומלץ לעסוק בהם ביחסי מדריך - מודרך, בחלוקת אחריות ובקונפליקטים בנאמנויות ללקוחות השונים, באתיקה של מתן הדרכה בתוך מוסד, בבחירת דגם הדרכה מועדף, בבחירת מוקדים ונושאי תוכן בשלבי התפתחות שונים של המודרכים, בתנאים שבהם מקבלים או דוחים מועמד להכשרה, ובמצבים שבהם מחליטים לאפשר המשך או הפסקת תהליך ההכשרה בכלל או אצל מדריך מסוים בזמן נתון. הסמינרים מאופיינים בהצגת נושאים וסוגיות שחשוב שכל מדריך בהכשרה יעיין בהם, ואלו נקבעים מראש.

ג. **קבוצות למידה** - במסגרתן בוחרת הקבוצה סוגיות לדיון על-פי השאלות שמתעוררות בקרב חבריה תוך כדי עבודתם במפגשי ההדרכה עם מודרכיהם ובהתאם להתפתחות הקבוצה.

ד. **קבוצות הדרכה על הדרכה** - בהן יציגו המדריכים בהכשרה את עבודתם השוטפת, ויעלו שאלות סביב הולכת ההדרכה והמקום שלהם ושל המודרך בליווי המתמחים. אנו רואים חשיבות בהשתתפות בקבוצה בנוסף ובמקביל להדרכה על הדרכה אישית.

ה. **ההדרכה על ההדרכה** - עמדתנו היא, כי חשוב שבתקופת ההכשרה של המדריך יינתן עיקר ההדרכה על ההדרכה באופן פרטני. בהדרכה כזאת נתמקד בפרק זה.

לאורך תקופת ההכשרה להסמכה כמדריך חשוב שהמועמד ייחשף לכל 5 המרכיבים של התכנית. בפועל, ממירים לעיתים חלק מההדרכה האישית בהדרכה בקבוצה קטנה. כן ניתן לשלב בין קבוצות הלמידה לסמינרים השונים. אנו ממליצות על השתתפות מדריכים בקבוצות עמיתים של הדרכה על ההדרכה גם לאחר השלמת ההסמכה להדרכה להמשך הלמידה ולתמיכה במשתתפים. המתכונת יכולה להכיל את 4 המרכיבים הראשונים שצוינו למעלה, או חלק מהם.

תהליך ההדרכה על הדרכה

המדריך בהדרכה על הדרכה נפגש עם המועמד להכשרה בהדרכה בתנאים מיטיבים - אחד על אחד, שמאפשרים מפגש ולמידה הדדית במסגרת (setting) מוגנת. מסגרת מכילה זו מאפשרת לתהליך החינוכי של ההדרכה להתפתח כמידת היכולת של 2 השותפים, ואף לתרום להרחבת היכולות של שניהם בו-זמנית בתחומים המושגי, הרוחני, הרגשי והיישומי.

בתהליך ההדרכה המדריך על ההדרכה:

א. יוצר מסגרת (setting) שמבטיחה קביעות, שמירת סודיות, מרחב פיזי וחווייתי שמגן ומכיל ומאפשר חופשיות בהבעה ובשיח. שאלת הנוכחות והמשמעות של המסגרת בתהליך ההדרכה חשוב כתנאי גבול, כמְכָל (container) שמאפשר לתהליך להתרחש ואף להסתיים בתחושה של ביטחון ושל אמון בסיסי שממנו ניתן לקרוא תיגר על כל הנחות היסוד, כפי שיידרש. לאור (2007, 2008) ושלגי (2008) דנים בשאלה אם המסגרת יוצרת משמעות ותומכת בהדרכה הודות להצבתו על-ידי המדריך השומר על החוקים, או שהיא נבנית במשותף על-ידי הזוג מדריך ומודרך (על-פי הגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית). על-פי הגישה הפסיכואנליטית המסורתית, נקבע המערך על-ידי כללי יסוד מוצהרים ומוכרים, בעוד שעל-פי הגישה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית, בונה המדריך את המערך בהתאם להבנתו את צורכי המודרך ותוך כדי משא ומתן עימו.

ב. עורך בירור ראשוני משותף שכולל הערכה של נקודות החוזק והקשיים, ויוביל לחוזה הנוגע לפתיחת תהליך הדרכה או לביטול האפשרות לקיומו.

ג. מסכם עם המודרך על חוזה עבודה שכולל סוגיות כגון: איך מביאים חומר להדרכה, בידי מי היוזמה, ומהן דרכי ההתייחסות האפשריות של המדריך (ראו למשל Page & Wosket, 1994).

ד. האחריות האישית של המדריך על ההדרכה כלפי המודרך שלו - המדריך בהכשרה - באה לביטוי החל מהמפגש הראשון, שבו יבדוק המדריך לא רק את מוכנותו של המועמד לכניסה לתהליך ההדרכה אלא את עצמו, את מידת התאמתו להדריך מודרך זה ואת נכונותו להיכנס לתהליך ההדרכה עימו. אם כך, יהיה אשר יהיה מצבו של הפסיכולוג המועמד להכשרה להדרכה, תחילת תהליך

ההדרכה מתרחש במפגש בינו לבין המדריך על ההדרכה. במפגש זה יחל תהליך ההיכרות בין השניים בסקירה של ניסיונו המקצועי של המודרך עד למפגש, ובבירור ציפיות המודרך מתהליך ההכשרה שעומד להיפתח. אפשר לדבר על הערכה או על סקירת המצב. [ולרשטיין (Wallerstein, 1981) קורא לכך הערכת כוחות]. חשוב, שסקירה זו תכלול התייחסות לתחומים שבהם המודרך מצפה לקשיים, ולתחומים שבהם הוא מרגיש בטוח במיומנויות שלו. על הסקירה לכלול את תחומי הידע של המודרך ואת התחומים שבהם הוא בטוח פחות בידע שלו.

מפגש ההערכה ההדדי נתפס לעיתים על-ידי השותפים כ"דרך להצגה עצמית" של המדריך ושל המודרך. השאלה מתקשרת למרחק בין העצמי לבין העצמי המקצועי שארליך (1994) הצביע עליו, ובין העצמי החבוי מתחת לשלל התפקידים שהוא ממלא בכל אחת מהמערכות הארגוניות שבהן מצופה ממנו לתפקד.

בשיחה המקדימה את בניית החוזה ניתנת הזדמנות למדריך לבדוק את הרלוונטיות של הדגם המועדף על-ידו לשלב התפתחותו ולצרכיו של המודרך. חשובה המודעות של המדריך לבחירותיו ולהעדפותיו כדי למנוע תחושה ש"כך צריך להיות", שמגבילה את החשיבה.

סוגיית החוזה בין המדריך למודרך, החל מ"הסכמה מדעת" להתחיל בהדרכה עם המדריך המסוים, מורכבת ומסובכת במיוחד בתחום הפסיכולוגיה החינוכית, כי עליה לעסוק בשאלות של גבולות האחריות והנאמנויות של המדריך למודרך, ללקוח של המודרך - הפסיכולוג המתמחה - וללקוחותיו של זה, וכן להנהלת השפ"ח ולמדיניותה בהקשר למדיניות משרד החינוך והרשות המקומית. הבעיה נעוצה ביחסים המורכבים בתוך המערכות וביניהן, ובקשר של הפסיכולוג החינוכי עם לקוחותיו השונים (למשל בשמירת סודיות, בחירת הלקוח וכיוצא באלו). החוזה יכלול בדרך כלל:

1. פירוט דרכי עבודה - מי מעלה סוגיות ואיך הן תובאנה להדרכה.
2. מה יהיו המוקדים לעבודה - תהליכים שמתרחשים אצל הלקוח האחרון בשרשרת ההתערבויות, אצל הפסיכולוג (המודרך של המדריך בהכשרה), אצל המודרך שבהכשרה, באינטראקציות למיניהן, וכמובן במה שקורה כאן ועכשיו בתהליך ההדרכה על ההדרכה עצמו.
3. אפיוני המסגרת - תדירות המפגשים, אורך הפגישות וכיו"ב.

4. הליכי משוב והערכה, ומה מהם יימסר לגורמים מחוץ לדיאדה כגון הנהלת השפ"ח והוועדה המקצועית.

5. בתנאי העבודה של השפ"חים חשוב, שחוזה ההדרכה שיערך בין המדריך למתמחה, ובאופן שונה מעט בין המדריך על הדרכה למדריך בהכשרה, שאמור להדריך מתמחה מסוים, יכלול גם היבט ארגוני, שבו שותפים הנהלת התחנה ולעיתים אף המדריך הקודם.

ה. **פתיחה בתהליך** הדרכה שבו יביא המודרך חומרים וסוגיות מעבודתו, והמדריך על ההדרכה:

1. **מאזין** - תהליך הדרכה משלב כל העת האזנה לתיאוריה המשתמעת מן התיאור, לרגשות שביסוד ההתערבות ההדרכתית של המודרך (המדריך בהכשרה), ולאסוציאציות שמתעוררות אצל המדריך על ההדרכה. המגע (האינטראקציה) בין שפת ההמשגה (התיאוריה) לשפת הרגשות ושפת ההתערבות (הטיפול) יוצר ציר המארגן סביבו את עבודת ההדרכה. בעוד שהפסיכולוג המתערב "נוגע" רגשית בלקוח שלו, המדריך מחבר את המגע להמשגה ומסייע לו לפתח רגישות לעצמו וללקוחו. כמו כן, עוזר המדריך למודרך באמצעות הקשבה לתיאוריה שבשימוש והרחבת ההמשגה להשביח את ההתערבות. "כלי" העבודה הוא שילוב בין "תחושות בטן", אוזן תיאורטית, יצירת מרחב בעל גבולות אתיים, והענקת אפשרות לחופש השיח של המודרך. התיאוריה עוזרת להקשיב לניואנסים דקיקים בצורה מושכלת. אילו כל בני האדם היו שווים היה די בהרצאות (מתן ידע), אך מאחר שאין זה כך, דרושה הקשבה כדי להבין היכן משובץ כל לקוח בתיאוריית ההתערבות של המתערב.

2. מפנה את **תשומת לב המודרך** שלו (המדריך בהכשרה):

- לרבדים השונים (מודעים ולא מודעים) של ההתרחשות הארגונית שבה נערך מפגש הדרכת המתמחה (הפסיכולוג העובד בשדה).
- לסוגיות הערכיות המתעוררות עקב בחירת סוג ההתערבות של המתמחה וסוג ההתערבות של המדריך בהכשרה בשעת ההדרכה של המתמחה.
- לדרכים השונות והמגוונות שבאמצעותן ניתן למלא תפקידים ולשאת בסמכות ולנטוש אותם.

- להקשר התרבותי הנוגע להתערבויות, לחשיבה ולייחוסים.
- לסגנון התקשורת בין המדריך בהכשרה לבין המודרך שלו - המתמחה, וגם למסגרת שהוא בונה עבורו.
- להעברה נגדית (קאונטר-טרנספרנס) של עצמו (המדריך על ההדרכה) כלפי המודרך (המדריך בהכשרה) וכלפי הסוגיות והדמויות שזה מביא להדרכה, וכן לכל שאר היחסים הטרנספרנסיאליים והקאונטר-טרנספרנסיאליים בשרשרת הקשרים ב-3 שדות: מדריך על הדרכה - מדריך בהכשרה, מדריך - פסיכולוג, פסיכולוג - לקוחות.

3. **שואל שאלות** סוקרטיות (Jacobs, David, & Mayer, 1995), כלומר, תורם לחקירה פעילה של התכנים שהמודרך מביא, וכן מעודד את המודרך בהדרכה לשאול שאלות על עבודתו הוא ועל ההקשר שבו היא נעשית, ומקשיב לשאלותיו.

4. **מספק הזדמנות להרחבת הידע העיוני** ומפנה את תשומת לב המודרך לכיוונים המתאימים לנושאים הנידונים, אך מקפיד שלא לשמש מקור בלעדי לידע. כמו כן, מפנה את תשומת לב המודרך למכשלות בלמידה. לפי בצ'לארד (Bachelard, 1968), טמונות כאן מכשלות מ-2 סוגים: האחד אפיסטמולוגי, שמשמעותו אי-הבנת ההיגיון שבדברים המוצעים, והשני - אפיסטמופילי, שמקורו בנקודות עיוורות שהמודרך נמנע מלראות אותן ולהבין דברים שנאמרו [theme interference, בלשונו של קפלן (Caplan, 1970)].

5. **מבהיר את ההנחיות** המוסדיות שאליהן כפוף הפסיכולוג כגון של השפ"ח המקומי, של מועצת הפסיכולוגים והחקיקה הרלוונטית.

6. **מחדד את המודעות** לסוגיות בעלות השלכה על המשנה האתית של המקצוע.

7. מאפשר **תרגול מיומנויות** ייחודיות (microteaching) (Brown, 1975) כגון איסוף מידע, מתן משוב (לוי, 2004) ועוד.

8. מעודד ונותן רשות להעז, להיעזר, להתנסות.

9. **מבהיר** - כולל הבהרות של תסכולים, של התנהגויות גלויות, של הצבעה על מה שהמדריך לא רואה אצל המודרך שלו או לא מודע לו (Jacobs, David, & Mayer, 1995).

10. **ממשיג** בעצמו ועוזר למודרך להמשיג את:
    - תהליך ההדרכה.

- מהות ההדרכה.
- התפיסה על מהות הפסיכולוגיה החינוכית.
- בחירת התערבות תואמת לנושא או לתחום, וכיצד להוביל התערבות זו.
- מודעות לבחירת ההתערבות מתוך האפשרויות השונות המתאימות.

11. **מפרש** - בעיקר את התנהגות המודרך בהתערבויותיו ואת האינטראקציה שלו עם המודרך שלו, וכן את תרומתו לאינטראקציה עם המדריך על ההדרכה.

12. **משמש דוגמה** - תוך כדי ההדרכה מתנהל תהליך modeling (Jacobs et al., 1995) שברובו לא מודע - שבו מפנים המודרך גישה, דרכי התייחסות ומיומנויות. בחיקוי טמונה תמיד הסכנה לגדילת מודרכים בצלם דמותו של המדריך. ההתמודדות עם סכנה זו מובילה את המדריך על הדרכה להביט בתהליך המתרחש "כאן ועכשיו" בינו לבין המודרך שלו, כדי שתתאפשר למידה שוטפת מן ההתנסות. בתהליך דינמי הדדי זה מתפתחת אידאליזציה (לעיתים הדדית), שמפנה לזיהוי תהליך ההעברה הנגדית (קאונטר-טרספרנס) המתפתח.

13. תורם לפיתוח **גישה רפלקטיבית** כלפי החיקוי וההפנמה המתרחשים בתוכו שמעוררים רגשות, תסכולים, כעסים ואף רצון להידמות למדריך.

14. עוזר בפיתוח **מודעות** לדרכים השונות למלא תפקיד ובבחירת הדרך האישית למלא תפקיד שמתאימה למודרך. בד בבד עם הכשרת המועמד ליטול תפקיד של מדריך, לומד גם המדריך על ההדרכה פרק במילוי תפקידו הוא, ושניהם יחד מחדשים כל העת את ההסכם ביניהם על אופי נטילת האחריות במסגרת מילוי התפקידים.

15. מביא **להתבוננות משותפת** על הדרך שבה משתמשים באחרים, במדריכים ובעמיתים, כדי להרחיב את המודעות העצמית והידע וכדי לפתח מקורות לצמיחה ולתעוזה.

16. מתייחס **להתפתחות מערכת היחסים** שנוצרת בין הפסיכולוג המתמחה לבין לקוחותיו, ובינו לבין המדריך שלו, המדריך בהכשרה, וגם ל'תהליך מקביל' בין מערכת הלקוח לבין המערכת שהפסיכולוג הוא חלק ממנה כבעל תפקיד רשמי ובלתי רשמי. שיתוף המודרך (המדריך בהכשרה) בסוגיה שמעסיקה את המדריך על ההדרכה ביחס לזיהוי הלקוח שלו בכל מקרה בנפרד, יעזור בקבלת החלטות ראויות. "התהליך המקביל" מתפתח כשההתרחשות בין בעלי התפקידים בחלק של המערכת מוכפלת בחלק אחר של אותה מערכת כוללת, והיא ביטוי לקונפליקט לא מודע שלא מצליח להגיע לביטוי מספק בתת-המערכת שאליה הוא משתייך.

17. מקפיד על קיום **משוב הדדי** בצורה שוטפת ותהליכית כמרכיב מתמיד של הדרכה בכלל ושל הדרכת מדריכים בתהליך הכשרה בפרט. וכן, מקפיד על קיום שיחות משוב מסודרות בצורה מתוכננת לפחות פעם או פעמיים במשך השנה, שיכללו הסתכלות על תהליך ההדרכה כולו (לוי, 2004). המשוב מבטיח, ששני הצדדים בדיאדה מודעים לרגשותיהם ולמחשבותיהם, כל אחד ביחס לעצמו ולזולתו. כמו כן, מזמן המשוב בדיקה עד כמה כל אחד מהשניים מובן לרעהו, מרגיש חופשי דיו לעורר סוגיות שנתפסות מביכות, ואם שני הצדדים, ובמיוחד המודרך, חשים כי היכולת המקצועית שלהם מתרחבת, ואם לא - כיצד הדבר מתבטא ומה יכול לעזור לשינוי המיוחל.

18. הדרישה להערכה היא חלק מהותי מתפקיד המדריך, גם אם לעיתים שני חברי דיאדת ההדרכה מתנגדים לה ומנסים להימנע ממנה בגלל התחושה שהיא עלולה לחבל בטיב היחסים ובגדילה של המודרך (לוי, 2004). בכל זאת, מבטא המדריך על ההדרכה חלק זה של התפקיד מהמפגש הראשון עם המודרך שלו בעזרת בחינה מחדש שלו את עצמו ביחס להתאמת המועמד המופנה אליו להכשרה, ומשתף את המודרך שלו באמצעות משוב כיצד הוא רואה את כוחותיו ומהם הספקות שלו הנוגעים להתאמה ביניהם. כמו כן, מבהיר המדריך את עמדתו ביחס לאופן התפקוד המצופה במפגשי ההדרכה ובתהליך ההכשרה.

במפגשי ההדרכה עוברים המדריך והמודרך תהליך המכיל את כל המרכיבים שתיארנו בהשתלשלות ספירלית מתמדת, שבה חוזרות, משתנות ומתרחבות הסוגיות וההתערבויות. הדבר נכון לכל הדרכה ועל אחת כמה וכמה בתהליך הדרכה על הדרכה. בתהליך זה מוקנות מיומנויות, אך במהלכו מתרחבת, מתחדדת ומתגבשת זהותו של הפסיכולוג החינוכי. הדו-שיח שבמהות ההדרכה יוצר הזדמנות חוזרת ומתחדשת בכל מפגש הן למדריך והן למודרך להכיר את עצמם ואת זולתם באופן הולך ומעמיק. בדיאלוג שנוצר ביניהם על ההתערבויות של המודרך (המדריך בהכשרה) ניתן למדריך לבחון את עצמו ואת הסמכות שלו, וכך גם לבנות את עצמו כנוטל את תפקיד המדריך על ההדרכה. מבט על מפגש ההדרכה יכול לתרום ל-2 השותפים בדיאלוג מבלי לטשטש את הגבולות ביניהם תוך מתן ביטוי לייחודיות של כל אחד מהם ולשונות שביניהם. באמצעות פעילויות שונות ילמדו השותפים לתהליך כיצד לערוך דיאלוג המכבד את הצדדים ואת הדורות השונים בעת ובעונה אחת עם היחשפות לקשיים פנימיים וחיצוניים הנובעים מעצם קיומו של הדיאלוג. כך נוצרת ומתפתחת תחושת עמיתים משותפת ומתרחבת, וההיכרות עם העצמי שממילא תניב גדילה והשתנות של כל אחד מהשותפים. הדיאלוג המכבד הוא דגם למדריך בהכשרה

לדיאלוג עם המתמחה, ולמתמחה - לעריכת הדיאלוגים שלו עם לקוחותיו השונים.

עמידה לנוכח המטלות והתפקידים הרבים של המודרכים מחייבת את המדריך לאבחן במהירות מה מביא המודרך להדרכה, לאיזה סוג של צרכים רצוי להיענות, ולשקול למה זקוק המודרך. בהקשר זה נרצה להפנות זרקור לפן התרבותי, שהוא בעל חשיבות בכל מקרה, ובמיוחד בחברה הישראלית שהיא חברת מהגרים רב-תרבותית, שבה רבים מן המפגשים הטיפוליים ומפגשי ההדרכה נושאים אופי של מפגשים בין תרבויות (Fukuyama, 1994). יש להכיר בזכותם של הלקוחות, הפסיכולוגים המתערבים והמדריכים, לשמוע וללמוד על ערכיהם ועל תרבותם במסגרת תהליך ההדרכה ובמקביל גם בתהליך ההתערבות גם אם היא עשויה להתארך (Sue, Ivey, & Pederson, 1996; בקרמן וטטר, 2002). הנדיבות והאמפתיה שהמדריך על ההדרכה מאציל על המפגש הן בעלות משקל ומשמשות כדוגמה למדריך בהכשרה וכהזדמנות עבורו להתפתחות אישית ומקצועית ולטיפוח סגנון אישי. בתנאים מיטיבים יכולים המדריך והמודרך ל"שוט" במתרחש ביניהם "ולצאת החוצה" כדי להתבונן באותה התרחשות. בעמדה כזו יכול המודרך (המדריך בהכשרה) להיות עם המודרך שלו (המתמחה), וגם להתבונן במפגש ההדרכה שהוא עצמו נותן ולשנות את נקודת המבט (Bion, 1970) תוך שמירה על נאמנותו של כל אחד לעצמו.

בפני המדריך על ההדרכה הבחירה מתי להדגיש את מה שראוי וחשוב לדעתו, ומתי לקדם את הלמידה מן ההתנסות שמקדשת עשייה (במובן הפסיכו-דרמטי של "להיזרק לבמה") ומרחיבה את הלמידה בדיעבד מן העשייה. כאשר כל עשייה, כולל ההדרכה, נתפסת כפעולה (acting), דהיינו, כעשייה הטובה ביותר שהעושה מסוגל לה באותו רגע שכוללת תמיד רבדים מודעים ואף מתוכננים ורבדים נרחבים שאינם מודעים, נדרשת מידה ניכרת של אמפתיה מצד המדריך כלפי המודרך ומצד המודרך כלפי עצמו, כדי שהיכולת להתבונן בדיעבד במה שעשה תבוא לידי ביטוי בחופשיות ובכנות. בכל הדרכה מתרחשים אירועים שבהם עשיית המודרך מבטאה רגרסיה זמנית שאותה אפשר לתעל לצורכי גדילה, כשהמדריך נושא בעצמו באותו זמן במרב האחריות. במובן זה המפגש בין המדריך על ההדרכה והמודרך, שהוא מדריך בתהליך הכשרה, מפגיש שני בעלי מקצוע מנוסים שנתקלים בפגיעות ובקשיים מכיוון ששניהם אינם מושלמים (Slavin, 1998; סלוין 2000). אפשר אם כן לראות את ההכשרה של המדריכים ואת ההדרכה על ההדרכה כבעלת משקל בבניית התרבות הארגונית של השפ"ח שבמסגרתו היא מתנהלת. אנו מודעות לכך, כשאנו מתארות את תהליך ההדרכה וההדרכה על ההדרכה במסגרת ארגונית של שפ"ח שמנוהל

היטב, כהליכה מתמדת במסלול בלתי יציב, שבו האמיתות המוצקות מצביעות על אי-ודאות, על תוהו ובוהו ועל חוסר קביעות.

המודעות למשקל הרב שיש לאופי ההדרכה על ההדרכה בתרבות הארגונית, מעלה שוב את שאלת הדרך שבה נבחרים המדריכים על ההדרכה מבין המדריכים. כבר ציינו, שאין קריטריונים ספציפיים לבחירה הזו, ואין תהליך מוכר או מוסכם להכשרת מדריכים מוסמכים להיות מדריכים על ההדרכה. מהתיאור שלנו נובע, שאנו ממליצות לחפש בעלי מקצוע מנוסים, שהעבודה בשדה בקרב הלקוחות מציבה עבורם אתגר, שהחשיבה שלהם משלבת ידע עיוני רחב הקף עם גמישות שמאפשרת סיעור מוחות והחלפת נקודות מבט, שנכונים להסתכן ביזום התנסויות והתערבויות חדשות, שהם בעלי ניסיון בהדרכה של מגוון מודרכים בשלבי התפתחות שונים, שהיו מעורבים בדיונים על הפוליטיקה של מתן השירותים, ושההשקעה בדור הבא חשובה עבורם ומאתגרת. ההתייחסות למקום הכשרת המדריכים בתרבות הארגונית של השפ"ח מעוררת שאלות שנוגעות למישור הפוליטי ולמישור האתי. השאלה הפוליטית הנוגעת לחלוקת המשאבים בין מתן שירותים לבין תחזוקת העובדים היא חלק אינטגרלי ממדיניות הניהול של השפ"ח. מצאנו לעיתים, שהחלטות הנוגעות לחלוקת משאבים, לחלוקת סמכות ולחלוקת כוח מתקבלות באופן לא מודע וכחזרה על דגם שהנהלת השפ"ח או הצוות הבכיר ירשו במהלך התפתחותם, ולעיתים, כנגד ירושה זו. עקב החזרתיות נותר מקום מצומצם מאוד לחשיבה מתחדשת על דרכים אחרות להתבונן בארגון ובשדה הפעולה שלו.

החזרתיות היא דוגמה אחת מני רבות לתהליכים ארגוניים לא מודעים שהשפעתם על האקלים, על ההתנהלות וגם על ההדרכה רבים ולעיתים קרובות סמויים. אלו יתבטאו למשל באפיון של הלקוחות (כמאיימים, כחסרי אונים ועוד), של מערכת החינוך (כחסרת הרגישות) ושל הרשות המקומית (כחסרת ההבנה), שממילא יוביל לבחירת התערבויות. העלאת ההחלטות הפוליטיות למודעות חשובה לעיצוב סגנון ההתנהלות של השפ"ח, ומעבר לכך היא גם תהליך הדרכה וסוציאליזציה של המדריכים: להתבונן, לבחון ולהחליט - לעומת לעשות את מה שנראה כ"מובן מאליו". העסקת מדריכים על הדרכה חיצוניים למוסד עשויה ליצור קונפליקט בין מסורות חשיבה שונות, שלעיתים מפרה ולעיתים יוצרת מתח וקונפליקטים שאינם פוריים.

החלטות פוליטיות מובילות לעיתים וקשורות בקשר דיאלקטי הדוק עם סוגיות האתיקה של ההתנהלות. ביחסי הקרבה ההדוקים בין הפסיכולוג החינוכי לבין המערכת החינוכית שצורכת את שירותיו, חוזרות ועולות שאלות הנוגעות לשימוש

בידע מוכח לעומת השקעה ב"שקט מערכתי", להשקעה במניעה לעומת טיפול במה שכבר "לא מתפקד" או "נגוע", או לתמיכה בכוח המערכת מול כוחם של הילדים ושל ההורים.

בתהליך הכשרת מדריכים שכוללת הדרכה על הדרכה, מתעוררות ציפיות מהמדריכים שבדרך שחורגות מהקריטריונים לקבלה לתכנית ההכשרה שנוסחו (לוי וזילברמן בשער ו' בכרך זה), ושאותם ננסח כאן באופן מפורש:

1. המדריכים לעתיד יהיו מהימנים ואמינים, שאפשר יהיה לסמוך הן על הפעילות שלהם והן על השיח שלהם כבעלי מקצוע עצמאיים.
2. הפעילות שלהם תתפתח במסגרת מערכת אתית גלויה ומפורשת.
3. יהיו מודעים לדינמיקה החברתית והמוסדית שבה הם פועלים, כולל ההיבטים הפוליטיים של נטילת תפקיד. הם יוכלו לקרוא מצבים חברתיים על מרכיביהם השונים ולאפיין את הדינמיקה שבה עליהם לפעול.
4. יתנו את הדעת לאחריות שלהם כלפי כל אחד מהלקוחות בשרשרת שכוללת כזכור 4 רבדים עד האחרון שבהם:
   א. המדריך על ההדרכה
   ב. המדריך בהכשרה
   ג. המתמחה או הפסיכולוג המודרך על-ידי המדריך בהכשרה
   ד. הלקוח של המתמחה או של הפסיכולוג

בדיון על ההתנגדות ניתן להתייחס להשפעה שהמודרך יכול להשפיע על המדריך ולזו שהמדריך יכול להשפיע על המודרך. ברוב המקרים מסתפקים בספרות המקצועית בהצהרה כוללנית, שמצביעה על ההשפעה ההדדית בין המודרך למדריך, ולעיתים רחוקות בלבד מטופל הנושא בפרוטרוט (Blaya-Perez, 1985). ברובד הגלוי מאתגרות המודעות והשאלות של המודרך וגם התנגדותו המתמשכת את המדריך לחשוב מחדש על תפיסותיו המקצועיות, על הנחות היסוד ועל התיאוריות שבשימוש. ברובד גלוי פחות נרקמים יחסי העברה והעברה נגדית, שכוללים הזדהות השלכתית שמבקשת להפקיד אצל המדריך (לא רק, כמובן) חלקים בלתי נסבלים של התנהלות ואת רגשות המודרך (שוב, לא רק, וגם להפך) (Grinberg, 1970; 1975; Slavin, 1997; Racjer,1957; 1968, סלוין, 2000). במצב כזה תיתכן תגובה והתערבות של המדריך שמבטאות בפועל את מה שהושלך עליו (למשל, ישנה את אופי ההתערבויות שלו,

משאלות ופירושים להערכות ולביקורת) בטרם הגיע התהליך כולו למודעות מספקת, והוא יוכל לשקול איך להזין את המודרך במשוב מתאים.

התפתחות הגישה של גילוי נאות מעמידה אתגרים נוספים: האם על מודרך-המתמחה להציג בפני לקוחותיו, פרטים או מערכות, את עובדת היותו מודרך, וככזה ישתף את המדריך שלו בכל הנוגע ללקוח? ואם גם מדריך המתמחה מקבל הדרכה, מה גורל הסודיות המקצועית שבחוזה ההתערבות? סוגיית הדיווח על תהליך ההדרכה להנהלת השירות בעקבות משוב מסודר בין המודרך למדריך מחייבת בניית הליכים מסודרים עד כמה שאפשר, כדי שהמידע יהיה גלוי לבעלי התפקידים הרלוונטיים, ובהימנעות מרבית מניהולה בערוצים בלתי פורמליים (לוי, 2004).

בעיה קשה שמתעוררת במיוחד בתחנות קטנות ובינוניות, שכוח האדם המיומן בהן קטן יחסית, היא הבחירה של המדריכים והמדריכים על ההדרכה באופן המותאם לצורכי המודרכים. במצב כזה ייתכן, שכל המתמחים בתחנה יודרכו על-ידי אותם 2 מדריכים, וייווצר מגוון מצומצם מדי של התנסויות לכלל הקבוצה בתחנה. הדברים נוגעים גם למצב שבו כל המדריכים בהכשרה נחשפים לאותו מדריך על הדרכה, כי אז קשת החשיבה עלולה להיות מוגבלת. מצב מסובך יותר נוצר כאשר מנהל התחנה מתפקד כאחד מ-2 המדריכים היחידים העומדים לרשות המודרכים, והסכנה של ייחוס תפקידים בלתי פורמליים ל-2 המדריכים גדלה. במקרים מסוימים יזכה המדריך, שהוא גם המנהל, למרבית הנאמנות, ובאחרים - ישמש המדריך שמחוץ להיררכיה הניהולית משענת רגשית עיקרית. מודעות לבעייתיות היא פתרון חלקי אך חשוב, וכבר אמרנו שעל כל בעל תפקיד להצהיר איזה תפקיד ("כובע") הוא ממלא כשהוא מבצע את ההתערבות (למשל, מנהל מזמין את המודרך שלו, בין אם הוא מתמחה ובין אם הוא מדריך בהכשרה, לפגישות נפרדות כמנהל ולא מערבב מסרים בפגישות ההדרכה). מצבים נוספים שגם הם נוצרים במציאות ונראים לנו מסובכים אף יותר, הם: (1) כאשר המדריך על הדרכה מדריך בו-זמנית את המדריך בהכשרה ואת המתמחה של האחרון. זהו מצב שאנו ממליצות להימנע ממנו בכל דרך אפשרית. (2) כאשר המנהל נמצא בהכשרה להדרכה, מדריך מתמחים בתחנתו ומקבל הדרכה על הדרכה מאחד מעובדי הצוות שלו. הדבר אפשרי בתנאי אמון גבוהים, וכאמור, בהצהרה גלויה של התפקיד שהוא נושא בעת ההתערבויות השונות. אך אין ספק שמצב כזה מבלבל את המתמחה המודרך, את עובדי השפ"ח כולו ואת המדריך על ההדרכה, ועלול לפגוע קשות בלמידה ובסיכום ההתפתחות של בעלי התפקידים.

סוגיות באזורי הגבול של שדה ההדרכה על ההדרכה

ההדרכה וההדרכה על ההדרכה הן משימות ארגוניות ממוסדות, וככאלה הן

מזמינות חברים בארגון ליטול תפקידים על-פי הערכיות (Valency) שלהם. התפקידים נגזרים מתוך המשימות, הגלויות והסמויות (לא מודעות), ובגינו של התפקיד ניתנת הסמכות הראויה למילוין. הן התפקיד והן המשימה מקיימים יחסים מערכתיים עם תפקידים ועם הוראות אחרים בארגון ואף עם ארגונים ועם תפקידים שמחוץ לארגון. כל מגע כזה בין ארגונים לבין תפקידים יוצר אזורי גבול, תהליכים מעבריים, ומעורר סוגיות שעלולות להיוותר בלתי ברורות או פתורות, וממילא עלולים לשמש מקור לקשיים. סרלס (Searles, 1979) מזהיר את המדריכים מפני התנהגות סמכותית מדי ואף שתלטנית כלפי המודרך. ייתכן, שהדרך שבה המדריך על ההדרכה ממלא את תפקידו נתפסת על-ידי המדריך בהכשרה כסמכותית מדי, ובחוויה שלו מצטמצם מרחב ההתנסות שפתוח בפניו. סגנון סמכותי מקשה על המודרך לפתח אוטונומיה וסגנון מקצועי משלו בתהליך גילוי עצמי (Ekstein & Mayman, 1957; Berman, 2004). בין אם שאר חברי התחנה תופסים מדריך בכיר זה כסמכותי מדי, ובין אם הוא נתפס ככזה במסגרת ההשלכות של המודרך שלו - המדריך בהכשרה, ובין אם מרכזיותו במארג החברתי והפוליטי של הארגון בולטת מאוד, ואין המדריכים בהכשרה מעזים להתעמת עימו ואף לא לעשות את מה שלא "ימצא חן בעיניו", היכולת להעז ולהתנסות תימצא מקופחת, והלמידה - מוגבלת.

כשהמודרך (הפסיכולוג המתמחה - המודרך של המדריך בהכשרה) נקרא להעריך ולהתערב במערכת חינוכית שיכולתה לשתף פעולה עם ההתערבות הרלוונטית מוגבלת, והיא איננה מאפשרת לפסיכולוג ליישם את הבנתו את המצב שנוצר (לדוגמה החרפה במצבו של תלמיד עם לקויות למידה) כדי לתכנן ולבצע התערבות ראויה, מתגלה קונפליקט בין-ארגוני שיכול בקלות להגיע למאבק כוח של ממש. הסוגיה העומדת בפני המדריך על ההדרכה היא כיצד לעזור למדריך בהכשרה: האם במצב כזה על המדריך (בהכשרה) להתאים את ההדרכה לא רק למודרך שלו (המתמחה) אלא גם לאופי המסגרת שבה המודרך נקרא לעבוד (למשל, תכנון התערבויות פרטניות רבות בלבד כדי לאפשר למסגרת ללמוד את הפסיכולוג ו"מרכולתו"). המצב יחריף עוד יותר אם המערכת (הלקוח) תנסה לכפות על הפסיכולוג המתערב תפקיד מקצועי שנכלל בחוק (הבאת המקרה לוועדת השמה, או הבאת ממצאי אבחון לוועדת התאמות), אך הדרישה במקרה הנדון נתפסת על-ידי המדריך בהכשרה או על-ידי המדריך על ההדרכה כפעולה שנוגדת את טובת הלקוח ואת האתיקה המקצועית. מצבים כאלה יכולים להוביל לבירור פורה על מהות הפסיכולוגיה החינוכית ועל מעמדה החברתי והסטטוטורי (הן בהדרכה והן

עם הלקוח), אך גם לחילוקי דעות בין המודרך (מתמחה) לבין המדריך שלו (מדריך בהכשרה) או בין המדריך בהכשרה למדריך (על ההדרכה) שלו שאינן ניתנות לגישור הנוגעים לתוכן התפקיד ולמקור הסמכות לעיצוב התפקיד. מכאן מתעוררת השאלה ביחס למהות הגדרת תפקיד הפסיכולוג החינוכי, הגלויה והסמויה, שלאורה מתנהלת ההדרכה, וביחס למהות התפיסה על מקורות הסמכות המעורבים.

סוגיה שקוראת לבירור מעמיק בתהליכי ההדרכה על ההדרכה קשורה לקשירת קשר או לשיתוף הפעולה הלא מודע (collusion) ביחס לשימוש (use) והשימוש לרעה (abuse) במשאבי זמן וידע על-ידי המודרך בהתערבויות עם הלקוחות. לדוגמה, כמה זמן ראוי להקדיש להתערבויות חירום, למצבי משבר, לעומת הזמן המוקדש לאבחון ולייעוץ; כמה זמן מוקדש לאבחונים ולהערכות לקראת השמה לעומת זה המוקדש לייעוץ לאנשי הצוות החינוכי או לטיפול בילדים.

במפגשי ההדרכה יכולים להתגלות פערים ניכרים בין המדריך למודרך בנוגע לתיאוריית ההתערבות. הסכמה על התיאוריה מקלה על תהליך ההדרכה אך טומנת בחובה סכנה לשותפות לא מכוונת (collusion) הנוגעת להשארת סוגיות לא מבוררות בתחושה שהן מובנות מאליהן. פערים ניכרים בתפיסה תיאורטית יכולים לשמש הזדמנות לבירור מעמיק וללמידה הדדית. עם זאת, הם יכולים להוליך את הקונפליקט לתקיעות ולהיעדר למידה. ייתכן מצב שבו המדריך על ההדרכה (המוסמך בנושא הדרכה) איננו מתמצא בשיטת ההתערבות הנהוגה על-ידי המודרך שלו (המדריך בהכשרה), כמו למשל, מדריך על הדרכה הנוקט בתיאוריות דינמיות ומדריך בהכשרה הנוקט בגישה התנהגותית קוגניטיבית. בין אם המדריך בהכשרה והמתמחה מסכימים על גישת ההתערבות ובין אם לאו, חשוב שהמדריך על ההדרכה יתייחס לקונפליקט וישקיע מאמץ בהבנת השיקולים והחשיבה של המודרך שלו (המדריך בהכשרה). ייתכנו אף מצבים שבהם המדריך והמודרך חלוקים בשאלה מהי ההתערבות העדיפה, והניסיון לברר מוביל לשאלה מי יחליט. מסובך עוד יותר המצב כאשר המדריך בהכשרה והמדריך על ההדרכה חלוקים במדיניות ההתערבות של הנהלת השפ"ח ובוחרים לעודד את המתמחה להתערב באופן שנתפס כמרד שלהם בהנהלה.

סוגיות אלו מחדדות את הבעייתיות המתעוררת בנושא האחריות שבה מתחבט כל אחד בשרשרת התפקידים (מדריך על הדרכה - מדריך בהכשרה - פסיכולוג מתערב) - "על מה אני אחראי?" וכאשר אחד הלקוחות בשרשרת המרובעת אינו מרוצה או אפילו מתלונן, על מי מוטלת האחריות להתערבות. בדרך כלל תלונה על

התערבות נעה בין בעלי התפקידים והסמכויות ומוצאת אותם מתקשים לברר את גבולות האחריות של כל אחד בשרשרת. קורה, שמודרך חושב שעשה מה שהוצע לו או מה שלתפיסתו מצופה ממנו, ומוצא עצמו לכוד בין ביקורות שונות. גם המדריך עשוי למצוא עצמו מאוכזב מן ההתערבות של המודרך שאינה תואמת את מה שהוא חשב שהוא מעביר במפגש ההדרכה.

שאלה קשה מאוד לטיפול נוגעת לאפיון גבולות האחריות של המדריך על ההדרכה ושל המדריך בהכשרה בעניין הפעילות של המתמחה בשדה, במיוחד כשהמתמחה הוא בתחילת דרכו המקצועית, ומתעוררים ספקות ביחס לסבירות השירות שהוא נותן ללקוחות. מצב של חוסר אמון ביכולת המקצועית של המודרך עלול להפוך את ההדרכה להוראה או לאימון התנהגותי. לעיתים המדריך על ההדרכה מוצא עצמו מזדהה עם הצרכים של המודרך - המדריך בהכשרה - לנוכח לחץ המודרך שלו - המתמחה, או עם צורכי המתמחה המודרך על-ידי מדריך בהכשרה (שמעמדו המקצועי מעורר ספקות) וגם נתון ללחצים מן השדה, ואף עם החוליה האחרונה בשרשרת - הלקוח - שנושא על גבו מתערבים רבים ומדריכים וספק אם מצוקתו נשמעת. עבודה עצמית מתמשכת והתייעצות עם עמיתים הן הפתח להרחבת המודעות העצמית, במיוחד כשההזדהות כה חזקה שהיא מקשה לראות את התמונה ואת השרשרת כולה. רוזנפלד (1990) אמנם מזהיר מפני העמדה ששמה דגש-יתר על ההתפתחות המקצועית של המודרך כמטרה בפני עצמה, במקום לראותה כאמצעי למתן שירות טוב יותר לפונה, וכתוצאה מכך נשכח הלקוח של המודרך. עמדתנו היא, שאין סתירה בין השניים, אך על המדריך בהדרכה על הדרכה להיות ער למגוון הלקוחות שלו מבלי לאבד את המודעות ללקוחות האחרים כאשר הוא מתמקד בלקוח הראשי שלו - המודרך שלו. אנו רואים באזהרתו של רוזנפלד אתגר למדריך בהדרכה על הדרכה.

ייתכן, שהאחריות על תפקוד הפסיכולוג ורווחת הלקוח מוטלת על מנהל הצוות של המוסד (תחנת השפ"ח) ולא על המדריך על ההדרכה. לסוגיה הנוגעת לתחומי האחריות של המדריך, בנפרד או במשולב עם תחומי האחריות של אנשי המקצוע האחרים בצוות הניהולי ובהיררכיה המקצועית בארגון, נדרשים בירור והסכמה בעת בניית חוזה ההדרכה והדאגה למימושו. לטעמנו, דרושה בהירות מלאה בכל הנוגע לחוזה, כדי שכל בעל תפקיד יישא באחריות המוטלת עליו מבלי לנטוש אותה בעת משבר או במצב של אי-בהירות. ישנם מצבים שבהם ניתן לשנות חוזה, אך זה דורש משא ומתן גלוי על התנאים. הדגש כאן הוא על שילוב בין האחריות של בעלי

התפקידים השונים יותר מאשר על חלוקת האחריות שטומנת בחובה תמיד סכנה של זהות מפוצלת וחצויה.

הקושי להתנהל באזורי הגבול בין התפקידים והסמכויות השונים מחזק תהליכי ההתנגדות. מקורות ההתנגדות להדרכה יכולים להיות מגוונים ולאיים על עצם ההדרכה. נזכיר רגשות קנאה ותחרותיות בין צעירים לוותיקים (Slavin, 1998); קושי להכיל הבדלים גדולים בקריאת מצבים ארגוניים וחברתיים בין הלקוח לבין הפסיכולוג המתערב ובין הפסיכולוגים לבין עצמם; פגיעה במסגרת (setting) ההדרכה על-ידי בניית סדר עדיפויות שמשאיר את מפגשי ההדרכה ממוקדים ביותר ואינם מאפשרים ראייה כוללת; איחורים לפגישות, התעלמות מחומר רלוונטי בתיאור מצב או מקרה, או אפילו העלמתו במודע מ"עינו הבוחנת" של המדריך; הבאה להדרכה של סוגיות ומקרים שנתפסים כבלתי חשובים או שוליים, או שאינם מעוררים שאלות; ניסיונות מצד המדריך בהכשרה או המדריך על ההדרכה לשבור את חוסר הסימטריה המהותית במפגש ההדרכה על-ידי הפיכתה להתייעצות בין עמיתים או למפגש חברתי בין חברים; לחלופין, אפשר להפוך את מפגש ההדרכה למפגש הוראות והנחיות ישירות (קבוצת פקודות) ואת המודרך למבצע ("עשיתי מה שאמרת לי לעשות!"). בניסיונות להתמודד עם התנגדות שפוגעת במהות תהליך ההדרכה, ייתכן שהמדריך משתף פעולה באופן לא מודע עם התנגדות המודרך והופך את מפגש ההדרכה ללא רלוונטי בין אם באיומים או בשיפוטיות רבה, ובין אם במתן שבחים מופרזים. תופעות כאלו קורות במהלך השוטף של ההדרכה ובאות לביטוי גלוי ומוחצן בשלבי סיום, כמו למשל, כשמודרכים מבקשים לשנות את חוות הדעת של המדריך המופנית לוועדה המקצועית, או לוותר על חלק מדרישות ההתמחות, או לדווח על תחומי תוכן ומיומנויות שלא נידונו בפועל במפגשי ההדרכה. לעיתים, משוב חיובי מדי מהמודרך למדריך נושא בחובו סחיטה רגשית לחוות דעת חיובית ואפילו לקיצור תקופת ההדרכה בגלל קשיים (אפילו "אובייקטיביים") גדולים של המודרך. ולהפך, ביקורת עצמית מופרזת מצד המודרך כלפי עצמו עשויה לנטרל או לשתק את המדריך ולמנוע בקרה והערכה מתאימות.

במסגרת ההדרכה על ההדרכה אולי אף יותר מאשר במפגשי למידה אחרים של השפ"ח, ניכר המתח המובנה בתפקיד (role) בין עשייה להתבוננות. הדרישה והלחץ בהדרכה, ובעיקר בהדרכה על הדרכה, ללמוד מן ההתנסות, יכולים לעכב את קצב העשייה בפועל (בעיקר זו של המתמחה המתערב) כשההבנה והתובנה הופכות למטרה. לחלופין, ייתכן שעשייה זריזה ומוגברת תשים אף היא מכשול ללמידה ותחווה כהתנגדות של המודרך על-ידי המדריך.

באזורי המעבר התוך-ארגוני והבין-ארגוני עומדים דוחות פסיכולוגיים חתומים. בצד החתימה של המתמחה נדרשת חתימה של מומחה כביטוי לאחריות המקצועית על הדוח. המומחה הוא לרוב המדריך וחתימתו היא אישור על עבודת המודרך, שלא תוצע לו בדרך כלל בעבודה מקצועית אחרת. במקרים שבהם המדריך הוא מדריך בהכשרה מתעוררת שאלה ביחס למעמדו של המדריך על ההדרכה כחותם נוסף. השאלה מתעוררת שוב כאשר המדריך בהכשרה כותב וחותם על חוות דעת המופנית לוועדה המקצועית בנוגע למתמחה שבהדרכתו כמדריך, ללא החתימה המתבקשת של המדריך על ההדרכה.

מצבים שבהם קשיי המודרך "מזמינים" להפוך את ההדרכה לטיפול - ייתכן שהמודרך מביא סוגיות שקרובות מאוד למרחב האישי (ארליך, 1994), כך שקשה לאפיין את מרחב העבודה של ההדרכה ולסמן את גבולותיו, כי המרחב בין התפקיד לבין העצמי מצומצם מדי. במקרה אחר, ייתכן שהחומר שהמודרך מביא הוא ממוקד כל כך במשימות (task oriented) שקשה לקשר בין התפקודי לאישי ברגשותיו של המודרך. קורה, שהמודרך חדל להביא תכנים מן העשייה שלו, ומתנהג (act-out) כאילו הוא הלקוח של עצמו, שעימו הוא מזדהה ולא מצליח להתבונן ממרחק (Arlow, 1963).

בתחום הפסיכותרפיה הפסיכואנליטית מובן לרוב מאליו, שהמודרך (המדריך בהכשרה) היה או הנו במקביל בטיפול. במקרים שבהם מטשטשים את הגבול בין האישי למקצועי ניתן להציע למודרך לברר את הסוגיה בטיפול האישי, כדי שיקל יותר לשמור על מרחב הדרכה נפרד מהמרחב הטיפולי. רבים מבין הפסיכולוגים החינוכיים לא עברו טיפול כזה ולכן, כשמתגלה קושי רגשי של המודרך בעבודתו מתחזקת הנטייה אצל מדריכים לעבור לאופנות טיפולית במפגשי ההדרכה ולטשטש את הגבולות (Grinberg, 1997; Sedlack, 1997).

סוגיות מעוררות קשיים נוגעות למשך הקשר ההדרכתי בין מדריך למודרך מסוימים. קורה, שהמודרך מעוניין להפסיק את התהליך עם המדריך הנוכחי ומחפש דרכים לעבור למדריך אחר באותו שפ"ח או מדריך מהחוץ, או לחלופין להמשיך לקבל הדרכה במשך תקופה ארוכה מאוד מאותו מדריך מבלי להחליפו, כנדרש (Grinberg, 1997). ייתכן, שהחיפוש אחר מדריך אחר מבטא (במודע או שלא במודע) תחושה של לחץ מצד המדריך על ההדרכה לשכפל את עצמו במודרכים שלו. שאלה אחרת נוגעת לסיום תהליך הדרכה על הדרכה (כמו גם הדרכה של מתמחים) ולסמכות שתקבע שהמדריך בהכשרה יכול להיות מדריך כשר (חזן, 2005).

סוגיה קשה מתעוררת כאשר המדריך על ההדרכה מעריך, שהמודרך שלו (המדריך בהכשרה) מזיק בעבודת ההדרכה שלו למתמחה מסוים. המדריך על ההדרכה ייזום דיון מעמיק עם המדריך בהכשרה שיעסוק בקשר שלו עם המודרך שלו (המתמחה), באופנויות התרומה שלו למתמחה ובעיכוב בהתפתחות שלו. כאשר המדריך על ההדרכה מעריך, שהעבודה המשותפת שלהם לא שינתה משמעותית או שיפרה את ההדרכה של המודרך שלו, האתיקה המקצועית מחייבת, לטעמנו, ליזום הפסקת ההדרכה של אותו מתמחה על-ידי מדריך זה בשיתוף עם הנהלת השפ"ח. חשוב להדגיש, שלא פעם קורה שמטופל של המתמחה או מודרך של המדריך בהכשרה זוכה להתערבות מנוסה פחות מזו שהוא היה עשוי לקבל ממומחה בתחום. מכאן, שעל המדריך על ההדרכה מוטלת החובה המתמדת להבחין בין התערבות "טובה דיה" לבין הסבת נזק.

קונפליקט נוסף מתעורר כאשר המדריך על ההדרכה מתרשם מתוך החומר שמביא בפניו המודרך שלו (המדריך בהכשרה) שהמתמחה (המודרך של המדריך בהכשרה) מזיק ללקוחותיו, ואילו המדריך בהכשרה מעוניין להמשיך ולנסות לעבוד עם אותו מתמחה. או לחלופין, כאשר המדריך בהכשרה מבקש להפסיק את הדרכתו את המתמחה, והמדריך על ההדרכה חושב שיש מקום להמשיך. הפסקת הדרכה, גם כשתהליכי ההדרכה טובים (good enough) וכן ההחלטה על סיום תהליך הדרכה אצל מדריך מסוים או על סיום תהליך ההסמכה, מחייבים שילוב של הערכות של המדריך על ההדרכה, המועמד להסמכה (המדריך בהכשרה) והנהלת השפ"ח. כשאנשי הצוות (מנהל השפ"ח והמדריך על ההדרכה) יעריכו את עבודת ההדרכה של המדריך בהכשרה (כמו גם בדיון על עבודת מתמחה, למשל בדגם של דיוני משוב כפי שהוצגו אצל לוי, 2004), חשוב שיבחנו בצורה מדוקדקת את מקורות המידע שבהם הם משתמשים. הדבר קשה במיוחד במקרים שבהם המתמחה, המדריך, המדריך על ההדרכה וגם המנהל חברים באותו צוות (תחנת השפ"ח). במצב כזה עלול להיווצר טשטוש בין ההתרשמויות מעבודת המדריך בהכשרה כתוצאה מהיכרות עם תפקודו במגוון מצבים. שוב נדרשים בעלי התפקידים השונים בדיון להבהיר איזה תפקיד הם נושאים ומהם מקורות המידע של אותו תפקיד שבאים לידי ביטוי בהערכה. עד כמה שקשה הדבר, מצופה מן המדריך על ההדרכה להגיע למסקנותיו באמצעות שימוש במידע (התרשמות והערכה) שהתקבל אצלו בתהליך ההדרכה בלבד.

סיכום

הדרכה על הדרכה מוצלחת ויצירתית, כמו גם הדרכה ישירה, תתרחש במקום שבו המדריך מרגיש בוטח ובטוח בארגון שיתמוך ביכולתו להשתמש בקולו הייחודי לעידוד היצירתיות והקול הייחודי של המודרך. כל עוד נשמרים עקרונות וסטנדרטים מקצועיים (אתיקה) כולל גבולות נאותים, הארגון והסביבה החברתית-מקצועית יוכלו לשמור על מרחב ועל סובלנות כלפי מגוון ושונות ואפילו כלפי חריגות מסוימות בשיח המתנהל בהדרכה ובעבודה המקצועית.

היכולת של המדריך להמשיך ולצמוח כחבר בקהילה המקצועית ובארגון ספציפי תלויה ביכולת של הקהילה ליצור סביבה מאפשרת (בלשון ויניקוט) המוכנה, המעוניינת והמסוגלת להכיל מתח בין קונפורמיות לחריגות, בין ישן לחדש, בין המנוסה והמוכר לבין הניסויי והחדש. זהו אתגר לארגון ולחברים בו שהוא אחד התנאים להצלחת הדרכה גם עבור המדריך הבודד. לשם כך חשוב, שתהיה למדריך על ההדרכה כמו גם למדריכים בכלל, כתובת להיוועצות קבוצתית קבועה עם עמיתים במעמדו וכן עם בכירים וזוטרים ממנו, מקום שבו יוכל להציג בפתיחות שאלות וקונפליקטים שמתעוררים בהדרכה הנוגעים ליחסי גומלין בכל רמות הלקוח של המדריך על ההדרכה. מאחר שמדריכים על הדרכה עוסקים גם בהדרכת מתמחים, חשוב שהם ינהלו קבוצת דיון נפרדת שתעסוק בסוגיות הנוגעות למהלך ההדרכה על ההדרכה, וישתתפו גם בקבוצות העוסקות בהדרכת מתמחים ומדריכים שאינם עוסקים בהדרכה על הדרכה. חלופה אפשרית (מורכבת ופחות מומלצת) להצטרפותם ל-2 קבוצות שונות יכולה להתממש בקבוצה אחת שבה יעסקו באופן נפרד ב-2 הנושאים. הפונקציות שמסגרות היוועצות כאלו ישרתו הן רבות. בתוך השפ"ח תאפשר המסגרת משוב והערכה נאותים (ראו לוי, 2004), ובמקומות שבהם התחנות קטנות יאפשר מפגש כזה היכרות עם השונות ועם הייחוד של שפת התרבות של כל קהילה והתאמת השיח להקשרים השונים, וכן הזדמנות להתפתחות הלמידה על ההדרכה כפונקציה ייחודית למי שאינו חלק מהמוסד, וללמידה בכלל.

עלינו להפריד בין הדרכה על הדרכה כתהליך הכשרה למדריך הנכנס לתפקיד החדש של הדרכת מתמחים, לבין הדרכה על הדרכה כפונקציה מתמדת שהיא, לטעמנו, צורך והכרח למען התפתחות בריאה של השפ"ח כארגון מתחדש, מתעדכן ומתאים עצמו לתרבות מערכת החינוך והחברה שבתוכה הוא פועל, אך גם מציב אתגר לשינויה. פורומים של מדריכים הדנים בסוגיות הדרכה בשפ"חים הם כתובת נאותה לפיתוח תפיסות חדשות בפסיכולוגיה החינוכית בכלל וכמקום להמשך ההתפתחות האישית כמדריך וכפרט.

מקורות

ארליך, ש' (1994). הדרכה על הדרכה. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 182-175). ירושלים: כתר.

בקרמן, צ' וטטר, מ' (2002). מושג התרבות בהקשר של הייעוץ החינוכי: מבט על-פי הגישה ההבנייתית. **הייעוץ החינוכי, יא,** 23-13.

וייל ג' (1999). **היבטים אתיים בעבודת הפסיכולוג החינוכי.** ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

חזן, י' (2005). ביקורת ספרים (על ספרו של עמנואל ברמן). **שיחות כ',** 97-96.

לאור, א' (2007). בניה הדדית של ה-setting כגורם טיפולי. **שיחות כ"א** (2), .159-151

לאור, א' (2008). תגובה לשלגי על בניה הדדית של ה-setting כגורם טיפולי. **שיחות כ"ב** (2), 174-173.

לוי, ר' (2004). הערכה ומשוב בהדרכת פסיכולוגים חינוכיים. בתוך ג' וייל ונ' טרליוק (עורכים), **הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית** (עמ' 346-301). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

סלוין, ג' (2000). השפעה ופגיעות בטיפול ובהדרכה. בתוך: ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 140-130). ירושלים: מאגנס.

רוזנפלד, י' (1990). הדרכה בראי מקורותיה בעבודה הסוציאלית. בתוך נ' רייכמן (עורך), **הדרכה** (עמ' 14-11). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

שלגי, ב' (2008). הפחד מהיצירה המשותפת של משמעות. **שיחות כ"ב** (2), 173-172.

שפלר, ג', אכמון, י' וויל, ג' (2003). **סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי.** ירושלים: מאגנס.

Arlow ,J.A .(1963) .The supervisory situation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *11*, 576 – 594.

Bachelard, G. (1968). *The philosophy of No; A philosophy of the new scientific mind*. N.Y.: Orion Press. (Original work published in 1940).

Berman, E. (2004). *Impossible training: A relational view of psychoanalytic education*. Hillsdale, N.J.& London: The Analytic Press.

Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation*. London: Tavistok, Karnac

Blaya-Perez, M. (1985). The analysand's view. In: A.M. Cooper (Ed.), *The termination of the training analysis: Process, expectations, achievements* (Monograph Series No. 5) .The International Psychoanalytic Association.

Brown ,G(*1975)*. *Microteaching: A program of leading skills.* Philadelphia, PA: Taylor & Frances.

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

Ekstein, R., & Mayman, R.M. (1957). On the professional identity of the clinical psychologist. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *21(2)*, 59-61.

Fukuyama, M.A. (1994). Critical incidents in multicultural counseling: A phenomenological approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision, 34*, 142-151.

Grinberg, L. (1970). The problems of supervision in psychoanalytic education. *International Journal of Psychoanalysis*, *51 (3)*, 371-384.

Grinberg, L. (1975). *La supervision psicoanalitics: Teoria y practica.* Buenos Aires: Paidos.

Grinberg, L. (1997). On transference and countertransference and the technique of supervision. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds). *Supervision and its vicissitudes* (pp. 1-24). London: Karnac.

Jacobs, D., David, P., & Mayer, D.J., (1995). *The supervisory encounter: A guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and psychoanalysis*. New Haven, CT: Yale University Press.

Page, S., & Wosket, W. (1994). *Supervising the counsellor: A cyclical model.* London: Routledge.

Racker, H. (1957). The meaning and uses of countertransference. *Psychoanalytic Quarterly, 26,* 303-357.

Racker, H. (1968). *Transference and countertransference.* London: Hogarth Press.

Searles, H.F. (1979). *Countertransference and related subjects.* N.Y.: International University Press.

Sedlak, V. (1997). Psychoanalytic supervision of untrained therapists. In B. Martindale, M. Morner, M.E. Cid Rodriguez, & J.P. Vidit (Eds). *Supervision and its vicissitudes* (pp. 25-37). London: Karnac.

Slavin, J. (1997). Models of learning and psychoanalytic traditions. *Psychoanalytic Dialogues*, *7(6)*, 803 – 817.

Slavin, J.H. (1998). Influence and vulnerability in psychoanalytic supervision and treatment. *Psychoanalytic Psychology, 15*, 230-244.

Sue, D.W., Ivey, A.E., & Pederson, P.B. (1996) (Eds.). *A theory of multicultural counseling and therapy.* Belmont, CA.: Thomas Brooks/Cole.

Wallerstein, R.S. (1981). *Becoming a psychoanalyst.* N. Y.: International Universities Press.

"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"י, 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 ניהנה בסגנית 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 ובכינוסים מחוזיים וארציים רבים. גב' שלהבת קניאל הייתה שותפה בכירה בהקמת הפורומים הארציים של אגף פסיכולוגיה, במיוחד בתחומי החינוך המיוחד וליקויי הלמידה, ובהקמה וניהול במשך יותר מ-12 שנים של המדרשה ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית בשפ"י. במשך שנים רבות ניהנה גב' שלהבת קניאל כיו"רית של ועדת האתיקה של הפ"י וכחברה בוועדת המשמעת של הפסיכולוגים במשרד הבריאות. כיום היא מלמדת באוניברסיטה העברית במגמה לפסיכולוגיה חינוכית וקלינית של הילד ובמגמה לייעוץ.