



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף בכיר השירות הפסיכולוגי ייעוצי



מטיב"ה

מערך טיפולי לילדים עם בעיות התנהגות

מתווה, תכנון והפעלה בשירותים הפסיכולוגים חינוכיים

תשפ"ב | 2022



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף בכיר השירות הפסיכולוגי ייעוצי



מטיב"ה

מערך טיפולי לילדים עם בעיות התנהגות

מתווה, תכנון והפעלה בשירותים הפסיכולוגים חינוכיים

תשפ"ב | 2022

כתיבה

אורנה קרשטיין | ממונה על הכלה והשתלבות, שפ"י
ד"ר קרין מייקסנר | רכזת בעיות התנהגות ומניעת אלימות, מחוז מרכז, שפ"י
ד"ר לירון און | רכז הדרכה ופיתוח מקצועי, מטיב"ה

מערכת

ד"ר לירון און, ליאת דותן, ג'מאל דקדוקי, מילכה הדר, יזהר שער,
ד"ר קרין מייקסנר, אורנה קרשטיין.

עריכה אקדמית

ד"ר לירון און

עריכה

אורית ברג

צוות רכזים - בעיות התנהגות ומניעת אלימות, אגף פסיכולוגיה, שפ"י

ליאת דותן | רכזת ארצית

ד"ר לירון און | רכז הדרכה ופיתוח מקצועי, מטיב"ה

אמיר סלאמה | רכז מחוז צפון

גדי דינגוט | רכז מחוז חיפה

ד"ר קרין מייקסנר | רכזת מחוז מרכז

תרי שטרנברג - זמיר | רכזת מחוז תל אביב

מירב קציר | רכזת מחוז ירושלים

יזהר שער | רכז מחוז דרום

הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך gov

עיצוב לוגו: רני פרידמן

גרפיקה: נעה כהן שלמון





תודות

לשרי ציפורי, שיזמה ועיצבה את מטיב"ה והבטיחה את צמיחתה בשנותיה הראשונות.
לד"ר חוה פרדימן, שבזכותה הפך החלום למציאות ואשר ממשיכה לתמוך בפיתוח מטיב"ה גם אל תוך העשור השני להפעלתה.
לעינב לוק, מנהלת השירות הפסיכולוגי ייעוצי אשר אימצה את מטיב"ה כמערך של שפ"י ומשקיעה מאמצים רבים לשגשוג.
להילה סגל, מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה בשפ"י, ולורד גיל, ממונה אקלים חינוכי מיטבי ומניעת אלימות בשפ"י, שותפות אמיצות לדרך המטיב"ה.
לפסיכולוגים רכזי מניעת אלימות המלווים את מטיב"ה מיום לידתה ועד היום תודות, על עבודה מקצועית ומסורה עם צוותי מטיב"ה לדורותיהם.
ותודה מיוחדת למנהלי השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים ולפסיכולוגים המעניקים לילדים, להורים ולצוותי החינוך הזדמנויות חדשות במצבי חיים קשים.



תוכן עניינים

7..... דבר מנהלת אגף בכיר בשפ"י | **גברת עינב לוק**.....

8..... דבר מנהלת אגף פסיכולוגיה בשפ"י | **ד"ר חוה פרידמן**.....

10..... דבר ממונה הכלה והשתלבות בשפ"י | **גברת אורנה קרשטיין**.....

13..... הקדמה.....

15..... מבנה המתווה.....

17..... **שער ראשון | תשתית רעיונית, מטרות ועקרונות מנחים**.....

19..... **1. מטרות התכנית ועקרונות מנחים**.....

19..... מטרות על.....

19..... מטרות משנה.....

20..... עקרונות מנחים.....

20..... **2. רקע תיאורטי והשלכות יישומיות**.....

21..... 2.1 | בעיות התנהגות והפרעות התנהגות בקרב ילדים ובני נוער - הגדרות.....

22..... 2.2 | המהלך ההתפתחותי והאטיולוגיה של הפרעות ובעיות התנהגות בילדות ובנעורים.....

23..... 2.3 | תוקפנות ובעיות התנהגות בראי תיאוריות פסיכולוגיות שונות.....

23..... רקע.....

24..... תוקפנות ובעיות התנהגות בראי התיאוריות הפסיכודינמיות.....

26..... תוקפנות ובעיות התנהגות בראי התיאוריות הקוגניטיביות- התנהגותיות.....

28..... 2.4 | קשיי ויסות, בעיות קשב וריכוז ובעיות התנהגות.....

31..... 2.5 | הורות לילדים עם בעיות התנהגות.....

33..... הדרכת הורים לילדים עם בעיות התנהגות.....

37..... 2.6 | התבוננות מערכתית על בעיות התנהגות - עבודה עם המסגרת החינוכית.....

38..... 2.7 | קבוצות טיפוליות לילדים עם בעיות התנהגות.....

39..... גורמים תרפויטיים בעבודה בעבודה קבוצתית עם ילדים.....

40..... שלבי התפתחות הקבוצה.....

42..... שינוי דפוסי התנהגות במסגרת העבודה הקבוצתית.....

44..... **3. פתאום איזו"ן - המשגה אינטגרטיבית של העקרונות המנחים את מערך מטיב"ה**.....

47..... **שער שני | מהלכה למעשה בתכנית מטיב"ה**.....

49..... **1. מאפייני עבודת הפסיכולוג במערך מטיב"ה; טיפול קצר מועד, הנחיה משותפת ועבודת צוות**.....

52..... **2. היבטים ארגוניים בבניית מרכז מטיב"ה**.....

52..... הקמת מטיב"ה בשפ"ח.....

55	עקרונות מנחים בניהול צוות מטיב"ה
56	היחסים בין מערך מטיב"ה לבין השפ"ח
58	הקהילה המקצועית - מטיב"ה בפורום הארצי
61	שער שלישי מבנה תכנית העבודה
63	1. טיפול קבוצתי קצר מועד לילדים
63	יתרונות אפשריים למודל העירוני
64	יתרונות אפשריים למודל הבית ספרי
65	2. התערבות טיפולית בהדרכת הורים
66	3. התערבות מערכתית
69	שער רביעי שלבי העבודה השנתית במטיב"ה
71	1. שלב האיתור והסינון
71	קריטריונים להפניה למטיב"ה
71	קריטריונים לקבלה לתהליך הטיפולי
73	שלבים מומלצים בתהליך האיתור והסינון
74	הדגשים בתהליך האיתור והסינון
75	2. שלב הטיפול
75	2.1 הטיפול הקבוצתי בילדים
75	הברית הטיפולית
76	הנחיה בצמד - הנחיה ב"קו"
76	הרצף הטיפולי
77	מבנה המפגשים
77	הקנית מיומנויות ודוגמאות לפעילות
79	2.2 התערבות טיפולית עם ההורים
81	2.3 התערבות מערכתית
82	מטרות חלק המערכתי בתכנית ההתערבות
82	כיצד עושים את זה?
84	קשיים אפשריים מול המסגרת החינוכית
85	מקורות
95	נספחים
97	1. מפת הפעילויות - דוגמאות לפעילויות
109	2. דוגמאות למכתבים ולטפסים





דבר מנהלת אגף בכיר בשפ"י גברת עינב לוק

בעיית ההתנהגות היא לעיתים קרובות זעקה לעזרה. קצה קרחון שתחתיו מסתתר עולם ומלואו; צעקה שמסתירה אילמות, דחיפה שמסתירה כמיהה, הרמת כתף שמסתירה גוש צער בגרון, התחצפות שמסתירה בושה, ולעיתים, התנגדות שמבטאת מצוקה שלא מצליחה להיות זרת. אם מפספסים את הזעקה שמאחורי הקושי ההתנהגותי, הרי שנוסף קושי על קושי וההתנגדות ההתנהגותית הופכת מבת-קול לחזות-הכל, ומגדירה את אותו תלמיד ואת התנהלותו בעולם.

כאנשי מקצוע, מחובתנו לנסות ולהבין את פשר ההתנהגות ולספק מענים תאורטיים ויישומיים, על מנת להפחית את האלימות ואת בעיות ההתנהגות של תלמידים. בנוסף, עלינו לחתור לחברה בה ניתן לקיים תקשורת מיטיבה, סובלנית וסבלנית. חברה בה מתקיימים גבולות ברורים אשר מעניקים בטחון, חוויה של קבלה והזדמנות לשגשוג.

המערך לטיפול בתלמידים עם בעיות התנהגות, מערך מטיב"ה, הוקם בשנת 2010 כחלק ממערך כולל של שפ"י ושל משרד החינוך לטיפול בנושא. מערך מטיב"ה מדגים את החתירה הבלתי נדלית של אגף שפ"י לפתח פתרונות רגשיים וחברתיים שמאגמים יחד משאבי חינוך- בית וקהילה ומספקים תמיכה וחיזוק לעשייה החינוכית בבתי הספר והגנים.

בנחישות ובהתמדה העמיד מערך מטיב"ה דור של מומחים לאומיים לנושא בעיות התנהגות בקרב הפסיכולוגים החינוכיים במגוון שפ"חים ברחבי הארץ. קבוצה איכותית, מתפתחת שנתנה ונותנת מענה למאות תלמידים, הורים ואנשי חינוך ומהווה מרכז ידע חדשני בתחום. מתווה מטיב"ה הוא עדות כתובה לעבודה מקצועית של אנשיה ולרצונם לחלוק מידיעותיהם ומתורתם עם אנשי החינוך בכלל ועם אנשי שפ"י ביעוץ בהדרכה ובשפ"חים, בפרט. המתווה מציג את הבסיס התאורטי, היישומי והארגוני של המערך הטיפולי, ובכוחו לשמש הן כמקור ידע והבנה בתחום בעיות ההתנהגות והן כמקור השראה לפתרונות מערכתיים, רחבים ורגישים שלא משאירים איש לבד - לא את התלמידים לא את המורים ולא את ההורים.

תכנית מטיב"ה מסייעת בהפחתת בעיות התנהגות וגם במניעת הישנותן, היא מסייעת לתלמידים, לאנשי החינוך ולהורים ופועלת כדי לחזק בקרבם רווחה נפשית, חוסן ותקווה. תקצר היריעה מלהודות לאנשי מטיב"ה לדורותיהם, שרי ציפורי, אורנה קרשטיין וליאת דותן, תודה לרכזים, תודה מיוחדת לחוה פרידמן על היוזמה, ההשקעה ופריצת הדרך בהקמת המרכזים ולהילה סגל וורד גיל על השותפות.

דבר מנהלת אגף פסיכולוגיה ד"ר חוה פרידמן

פגיעה, עלבון, הרס, חבלה, נזק, אובדן עשתונות, אלימות ! מילים שהמפגש עמן בעיקר כשהן משקפות התנהגות ממשית, גורם לנו להצטמצם, ולא אחת להיאלם דום. לא בכדי מכילה בתוכה המילה: אלימות, את המילה: אלם. ההתמודדות הישירה עם בעיות התנהגות קשות בקרב ילדים מצריכה גיוס של כוחות נפש. כשמדובר בפסיכולוג, גיוס הכוחות נשען על ארגז כלים מקצועי ייחודי המעניק לו/ לה את הביטחון לעסוק בתחום ולשמש משענת מקצועית להורים, לאנשי חינוך ולילד עצמו.

זהו סיפור לידתה של מטיב"ה לפני עשור שנים. מנהלי בתי ספר, מורים וגננות הרבו לתאר בפני הפסיכולוגים מצבי אלימות של ילדים כמרכיב מטריד ומקשה במיוחד בעבודתם בשדה הפדגוגיה. הנחת העבודה הראשונה עמה יצאנו לדרך הייתה שיש לפסיכולוג החינוכי ערך מוסף ייחודי משתי סיבות: האחת, שיש לו ידע דיאגנוסטי ופסיכו תרפויטי. פירוש הדבר שיש ביכולתו לנתח את צרכי הילד ממבט נפשי - התפתחותי, ולתכנן דרכי התערבות בהתאמה. השנייה, שהפסיכולוג החינוכי משלב מבט פרטני עם מבט אקו - סיסטמי (מערכת), שני מבטים הכרחיים לצורך הבנת הקשיים, תכנון ויישום המענים בתחום בעיות ההתנהגות. הנחת העבודה השנייה הייתה שיש צורך בתורת עבודה סדורה וגיבוש פרקטיקות מבוססות עדות (evidence based) בצידה.

מטיב"ה במלאת עשור שנים להיווסדה משקפת התפתחות של הפסיכולוגיה החינוכית, ובה בעת מייצגת אתגרים שעוד נכוננו לנו. מערך מטיב"ה מבטא קודם לכל את התגייסות הפרופסיה להתמודדות מקצועית אמיצה עם הסוגיות המטרידות והכואבות ביותר במערכת החינוך בכל שלבי הגיל, ובכל המגזרים. כן מבטא מערך מטיב"ה את התפתחות הפסיכולוגיה החינוכית ביכולת ליצור התערבויות רלוונטיות לצרכי השדה, שמבוססות על שילוב של תאוריה, פרקטיקות, הכשרות סדורות, ויצירת קהילה מקצועית של פסיכולוגים יודעי דבר, וחדורי מטרה למגר אלימות במערכת החינוך. תהליך זה גובש בשותפות בשפ"י בין אגף פסיכולוגיה ואגף תוכניות סיוע ומניעה.

פנינו אל האתגרים שנכוננו לנו. אנו נדרשים להקנות את הידע שנרכש לשפ"חים רבים נוספים, להקדיש מאמץ להמשיך להתאימו חברתית - תרבותית, תוך דיוק הכלים בנוגע לקבוצות גיל שונות, וגיוס המשאבים הנדרשים לכך. מדובר בתהליך מורכב של הרחבה ומסירה. בימים אלה נראה כי מצבי האלימות להם אנו עדים משמיעים בקול רם את הצורך בהתמודדות עם אתגרים אלה.





תודה גדולה לשותפים לדרך: שרי ציפורי - המיילדת הראשית, השותפות היקרות מאגף תוכניות - הילה סגל מנהלת האגף כיום, ועינב לוק -מנהלת שפ"י. תודה מיוחדת לאורנה קרשטיין - רכזת ארצית וכיום סגנית מנהלת אגף פסיכולוגיה שהפכה את מטיב"ה לאוצר של אגף פסיכולוגיה והשדה, ולכל הרכזים המחוזיים היקרים שהופכים יום יום את האתגר להתמודדות של ממש. איחולי פיתוח, הצמחה והצלחה לורד גיל - מנהלת היחידה למניעת אלימות בשפ"י, ולליאת דותן רכזת ארצית באגף פסיכולוגיה.

דבר ממונה הכלה והשתלבות בשפ"י גברת אורנה קרשטיין

איך שיר נולד?

בקיץ 2010 הוחלט בהנהלת שפ"י להקים את מטיב"ה - מערך טיפולי לילדים עם בעיות התנהגות. ההחלטה נולדה על רקע צורך לתת מענה של השירותים הפסיכולוגים החינוכיים, לתלמידים הלומדים בחינוך הרגיל ומבטאים בעיות התנהגות. היה זה חלק ממהלך רחב יותר של משרד החינוך, שכלל מענים רבים בתחום מניעת האלימות.

התכנית נרקמה בשפ"י בשיתוף פעולה בין אגף פסיכולוגיה לבין אגף תכניות מניעה וסיוע: ד"ר חוה פרידמן, מנהלת אגף פסיכולוגיה ועינב לוק, שהיתה בזמנו מנהלת היחידה לאקלים מיטבי וצמצום אלימות הובילו את התכנית יחד עם שרי ציפורי, ששימשה בעת ההיא כרכזת ארצית של אגף פסיכולוגיה ביחידה למניעת אלימות ואף הגתה את הרעיון של מטיב"ה.

היתה זו פריצת דרך - תכנית רב מימדית לטיפול בבעיות התנהגות, שמופעלת באמצעות התקנים של השפ"חים, לא כתוכנית תוספתית, ומעניקה במסגרת השירות הציבורי של הפסיכולוגיה החינוכית מענים מקיפים בתחום המאתגר של בעיות התנהגות. המודל הטיפולי שנבחר התייחס למספר ממדים: טיפול לקבוצת ילדים קטנה, בהנחייה משותפת של שני פסיכולוגים, הדרכה פרטנית להורי הילדים המשתתפים בקבוצה ותמיכה, ליווי והדרכה לצוותי החינוך בגנים ובבתי הספר.

שישה שפ"חים נבחרו להשתתף בתכנית בשנתה הראשונה (אחד מכל מחוז). בשנה השניה התכנית הורחבה ל 16 שפ"חים ובהמשך גדלה והיא מופעלת כיום ב - 27 שפ"חים, כאשר יש רצון וצורך להרחיבה מעבר לכך.

אני מבקשת להציג בדברים אלה נקודת התבוננות ייחודית על מטיב"ה המתמקדת בהיבט של **פיתוח מקצועי של פסיכולוגים חינוכיים בתחום הידע של בעיות התנהגות.**

נדמה שרוב הפסיכולוגים שהתגייסו לקחת חלק בתכנית, אופיינו בסקרנות ובעניין מיוחד בתחום בעיות ההתנהגות, ברצון עז ליצור משהו חדש, שמתבסס על ידע פסיכולוגי רחב, תוך כמיהה למציאת אופני התערבות חדשים ואפקטיביים לסיוע. יחד עם חדוות היצירה, תחושת ההתחדשות והשליחות שליוו את הפסיכולוגים בשנים הראשונות בתכנית, היו נוכחות גם חוויות של חשש וחיפוש דרך. המפגש עם תוקפנות ובעיות התנהגות הוא מטבעו מפגש הטומן בחובו גם פוטנציאל לפיצולים, להתפרקות, לחוסר אונים ולחרדה ובו בזמן, זהו מפגש המייצר מגע חי עם המצוקה. בהתערבות נכונה יש במפגש פוטנציאל ריפוי רב וחווית סיפוק עמוקה.



מתוך ההבנה הפסיכולוגית כי מדובר בהתמודדות עם נושא טעון, הוחלט כי תכנית מטיב"ה מראשיתה תכלול **מבנים ארגוניים** "מחזיקים" לצוותים המטפלים: חמישה ימי עיון בשנה, שעות הדרכה ייעודיות לצוות הפסיכולוגים, צוות רכזים מחוזיים שמוביל את התכנית יחד עם רכזת ארצית ורכז מטיב"ה בכל שפ"ח. מעבר למבנים הארגוניים, הלכה והתגבשה הבנה שיש צורך במעגלי הכלה והחזקה בהתמודדות עם תוקפנות ומכאן תפיסת עולם מקצועית המקדמת תמיכה בצוותים המטפלים, על מנת שיוכלו לתת מענה מספק לתלמידים, להורים ולצוותי החינוך.

כחלק מתפיסת עולם זו נוצרה **קהילת מטיב"ה - קהילה מקצועית צומחת** השמה דגש על שייכות, משמעות ומקצועיות. וכך, ימי העיון הפכו לימי קהילת מטיב"ה, בהם הושם דגש על למידת עמיתים, העשרה רחבה בתחום בעיות התנהגות, הרצאות השראה ונסיון לקשב מתמשך לצרכי הפסיכולוגים בשטח. בהמשך אף נוצר תפקיד ייחודי במערך מטיב"ה והוא רכז פיתוח הדרכה ולמידה, בו משמש ד"ר לירון און, ותרומתו מדגישה את החשיבות שיש במערך הטיפולי לנושא זה.

בנוסף לכך, התגבשה ההבנה כי חשוב ליצור **גוף ידע מקצועי**, שישמש הן את הפסיכולוגים במטיב"ה והן את כלל הפסיכולוגים. בשנים הראשונות תוך כדי תנועה של עבודה בשטח ולמידה משותפת נוצרו פרקטיקות עבודה מגוונות בשפ"חים השונים, וכן תשתית תאורטית שנבנתה באמצעות דיונים מקצועיים בצוות הרכזים המחוזיים, במפגש הקהילה עם המרצים בימי העיון, ובאמצעות הידע הפסיכולוגי שנצבר בשפ"חים בתהליך ההדרכה.

בקיץ 2014 נכתב מסמך מטיב"ה שאיגד בתוכו היבטים תאורטיים ופרקטיקות עבודה ושימש עד כה כ"אורים והתומים" לעבודה במטיב"ה. במקביל, גובשו הכשרות לפסיכולוגים בתחום התמודדות עם בעיות התנהגות, בניסיון לזקק את הידע שנצבר "במעבדה" של מטיב"ה ולתרגם אותו ליידע יישומי לפסיכולוג בעבודתו היומיומית בגנים, בבתי הספר, בטיפולים ובהדרכות ההורים. ההכשרות הועברו הן במדרשה לפסיכולוגיה חינוכית, בהובלת צוות הרכזים המחוזי ומרצים שונים בתחום, והן במסגרת השתלמויות בשפ"חים ע"י צוותי מטיב"ה. בהמשך אף נולדה ההמשגה של "פתאום איזון", המספקת מודל תאורטי ומעשי להתמודדות עם בעיות התנהגות. ובעצם התבססה על העבודה במטיב"ה.

יצירת מתווה זה הינה צעד נוסף ומשמעותי בתהליך גיבוש הידע והפיתוח המקצועי בתחום בעיות ההתנהגות.

העבודה במסגרת תכנית מטיב"ה מצמיחה פסיכולוגים שבמסגרת עבודתם בשפ"ח הופכים למומחים לתחום בעיות ההתנהגות, ופעמים רבות משמשים כשליחים המעבירים ידע תאורטי ויישומי לפסיכולוגים בשפ"ח, לצוותי חינוך ולגורמים מקצועיים נוספים.

כל זאת, על מנת להרחיב את המענה למקבלי השירות שלנו - תלמידים, הורים וצוותי חינוך המתמודדים מידי יום עם בעיות התנהגות. תופעה זו פוגעת בראש ובראשונה בתלמידים עצמם המבטאים את מצוקתם באמצעות התנהגותם, ובהמשך במעגלי המשפחה והמוסד החינוכי.

ובנימה אישית - זכיתי להגיע למטיב"ה עם הקמתה בתור רכזת של שפ"ח כפר סבא, מיד נשביתי בקסם של התכנית ובאתגר שהיא הציבה - חוויה מרתקת, מטלטלת ומספקת. בהמשך, היתה לי הזכות להוביל את התכנית בתפקידי כרכזת ארצית יחד עם צוות הרכזים: צוות מופלא, מקצועי ואנושי - יזהר, קרין, לירון, מירב, אמיר וגדי, ועוד אנשים טובים שצעדו איתנו בדרך. במהלך עבודת הריכוז זכיתי לליווי ותהליך הצמחה והכוונה מקצועית של חוה פרידמן, מנהלת אגף פסיכולוגיה ועבודה משותפת ופוריה עם הנהלת שפ"י - עינב לוק והילה סגל. לאורך כל השנים, התבוננתי בהתפעלות ובגאווה על עבודת הפסיכולוגים ברחבי הארץ, בחברה היהודית והערבית, המתמודדים במסירות ובמקצועיות עם המשימה. עם השנים התגבשה במפגשים שלנו אורה מיוחדת שקראנו לה "רוח מטיב"ה", משהו שהוא מעבר למילים ולמושגים, מין תחושה כזו באויר - תחושה מיטיבה של מטיב"ה. במיוחד חשתי בכך בימי הקהילה שלנו: ניתן היה לחוש בשיח המתפתח, בקשרים הנרקמים בין הפסיכולוגים ובחוויה המקצועית והאנושית שמתהווה במפגשים ומשם פורצת בעשייה פסיכולוגית מרגשת ברחבי הארץ.

ועתה, בתפקידי בהנהלת שפ"י אני רואה זכות ושליחות להמשיך לקדם ולפתח את התחום בתקווה מתמשכת למציאת דרכים וערוצים להגברת הקשב, הסובלנות, החמלה והאהבה בתוך המציאות המורכבת.





« הקדמה

מערך מטיב"ה הינו מערך טיפולי המופעל ע"י פסיכולוגים בשירותים הפסיכולוגים חינוכיים, המיועד לספק טיפול רב ממדי לתלמידים עם בעיות התנהגות הלומדים בחינוך הרגיל. המערך כולל טיפול קבוצתי לתלמידים, הדרכת הורים פרטנית ולווי פסיכולוגי לצוותי החינוך.

תלמיד שמאופיין בבעיות התנהגות הוא תלמיד שהיומיום שלו מלווה בסבל; סבל מהנסיבות שבעטיין פיתח קשיי התנהגות, סבל אל מול המשוב שהסביבה גומלת לו על התנהגותו והסבל של הסביבה שמושפעת מההתנהגות הבעייתית. עם הסלמת בעיות התנהגות, גם אֲדוֹת הסבל הולכות ומתרחבות ומשקפות מעמקים של כאב, פחד, בדידות ולעיתים אפילו חוסר תקווה. תלמידים שמתקשים לשמור על המסגרת ההתנהגותית המקובלת והמוגנת בתחומי המוסד החינוכי, פוגעים בתהליך הלימודי שלהם ושל עמיתיהם ומציבים אתגר מורכב בפני הצוות החינוכי, ההורים והקהילה כולה.

בעיית התנהגות נתפסת כבעיה פרטית, אך למעשה זוהי בעיה חברתית עם טווח השפעה רחב. הגורמים לבעיות ההתנהגות מגוונים וקשורים להשפעה המורכבת של מכלול גורמים מולדים וסביבתיים, כמו גם לנוכחותם של גורמי חוסן ובריאות בחיי התלמיד. לפיכך, גם הפתרון לבעיית ההתנהגות צריך להיות מקיף וקהילתי. פתרון שיצמצם את גורמי הסיכון ויעצים את גורמי החוסן האישיים והמערכתיים. פתרון שיסייע הן לילד ולמשפחתו והן למערכת החינוכית. בכוחה של קהילה תומכת, נוכחת ואקטיבית לסייע לתלמידים ולסביבתם להיחלץ ממעגל הסבל ולפתח מנגנוני התנהגות יעילים, מתוך ביסוס רווחה נפשית, שליטה עצמית ותחושת תקווה.

בעיות התנהגות הן אחת הסיבות השכיחות ביותר לפניות לשירותים הפסיכולוגים החינוכיים הפרוסים ברחבי הארץ, השפ"חים. פניות ישירות (הפניית הילד או הוריו) או עקיפות (פניות גורמי המערכת). השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך פועל ללא הרף ומפתח מנגנוני תמיכה, הדרכה וטיפול, על מנת להתגייס ולהעניק מענים מקצועיים ונגישים לאותם תלמידים ולאותן מערכות. אנשי שפ"י מונחים לרוב על ידי הגישה האקולוגית-מערכתית אשר רואה את התלמיד כחלק מתתי מערכות חברתיות: משפחה, גן, כיתה, בית ספר, שכונה, חוג, קהילה. לאור גישה זו שפ"י מפתח ומפעיל תכניות לקידום רווחה נפשית של תלמידים, תכניות מניעה וטיפול מותאמות גיל, מצבי חיים והתנהגויות סיכון.

הרצון לסייע לתלמידים, למשפחות ולמערכת החינוכית, אף מתרחב לנוכח הידיעה שבעיות התנהגות קיצוניות, אשר לא מטופלות כהלכה, עלולות להתפתח בעתיד לכדי התחככות בגבולות החוק ואף להתנהגות עבריינית של ממש. לצד זאת יש עדויות מחקריות רבות לכך שטיפול מוקדם ונכון בבעיות התנהגות בגיל בית הספר והגן, המתבצע בשיתוף פעולה

של הצוות החינוכי והמשפחה, יכול לשפר באופן ניכר את איכות חיי הילדים הסובלים מהן ולקדם את ההישגים החינוכיים של כלל התלמידים בסביבתם.

מערכת החינוך שוקדת על פיתוח כלים ותפיסות לטיפול אקלים חינוכי מיטבי, למען מניעת אלימות ולשם תמיכה בילדים ובבני נוער בעלי בעיות התנהגות. כחלק מהמערך הכללי למניעת אלימות ולטיפול בבעיות התנהגות הוקם בשנת 2010 מערך טיפולי ארצי שפועל בשירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים לטיפול בילדים בעלי בעיות התנהגות - **מערך מטיב"ה**.

תכנית מטיב"ה פותחה בשפ"י בשיתוף פעולה בין **אגף פסיכולוגיה לבין היחידה לאקלים חינוכי מיטבי ומניעת אלימות שבאגף תכניות סיוע ומניעה**.

המערך הטיפולי מכיל:

- א. תקנים שניתנים לשירותים הפסיכולוגיים.
- ב. שעות הדרכה לשירותים הפסיכולוגיים והכשרה במסגרת ימי קהילה ארציים לצוותים המטפלים.
- ג. שעות לבעלי תפקידים: רכזים מקצועיים בשירותים הפסיכולוגיים ורכזים מחוזיים העובדים בצוות בהובלת רכזת ארצית.

כל אלה מבנים קהילה מקצועית של פסיכולוגים מומחים בטיפול בבעיות התנהגות. מסמך זה מבקש להציג את העקרונות המנחים של מטיב"ה, החל מהביסוס התיאורטי וכלה בעקרונות מנחים להפעלת התכנית בשירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים ברחבי הארץ. המסמך מיועד הן לפסיכולוגים השייכים לקהילת מטיב"ה, הן לאלו שמבקשים להצטרף אליה, והן לכלל אנשי המקצוע של שפ"י אשר יכולים לאמץ בעבודתם בתחום מניעת האלימות את "רוח מטיב"ה".

רוח מטיב"ה מושתתת על טיפול קהילתי רב ממדי בבעיות התנהגות, מתוך אמונה בכח המרפא והמעצים של ההתערבות הרב-ממדית: הורה, תלמיד, צוות. תפיסה זו שלחה שורשים זה מכבר לליבם של אנשי מקצוע, ילדים והורים רבים, ועוררה השראה בקהילות שונות. אנו תקווה, כי קריאת המסמך תעורר השראה בלבבות הקוראים, ותדגים כיצד התערבות קהילתית מקומית, מחוזית וכלל-ארצית, אשר מגייסת את "הכפר כולו" למען ילד אחד, מחוללת שינוי. התערבות, אשר בסופה הן הילד האחד, הן משפחתו והן "הכפר כולו" יוצאים נשכרים ומוגנים. את הרוח הזו אפשר בוודאי ליישם גם במקומות ובמצבים בהם מטיב"ה אינה פועלת.



מבנה המתווה <<

למתווה שלפניכם שני שערים. **השער הראשון:** תשתית רעיונית, מטרות ועקרונות מנחים, שנפתח בהצגת **התפיסה הרעיונית והביסוס התיאורטי של מערך מטיב"ה**, מציג גם את המטרות ואת העקרונות שמנחים את ההתערבויות הפסיכו-חינוכיות שבליבת בתוכנית. הקריאה בחלק זה יכולה לשמש 'מפת דרכים' לכל איש מקצוע שמבקש להבין את נושא בעיות ההתנהגות בגיל הילדות ובתקופת הנעורים, מנקודת מבט פסיכולוגית. לצד הגדרות להפרעות התנהגות, מציע השער סקירה של מהלך ההתפתחות שלהן והאטיולוגיה, ומוצגות תיאוריות מרכזיות שמנסות להציע פשר לתוקפנות ולבעיות התנהגות ולהשקה בין תופעות אלו לבין קשיים התפתחותיים נוספים בתקופת הילדות. בהמשך מוצג ביסוס תיאורטי למשמעות העבודה עם ההורים, לחשיבות ההתערבות המערכתית ולהשלכות העבודה הקבוצתית עם ילדים בעלי בעיות התנהגות. השער הראשון מסתיים בהמשגה אינטגרטיבית של חווית המפגש עם בעיות התנהגות ושל העקרונות שמנחים את ההתערבויות בעבודה טיפולית לצמצומן. להמשגה זו, שפיתחה הרכזת הארצית לשעבר של מערך מטיב"ה, גברת אורנה קרשטיין, כותרת מאירת עיניים: **פתאום איזון**. פרק הסיכום של השער הראשון מבטא היטב את רוח מטיב"ה, וההמשגה הנגישה מנוסחת בשפה מקצועית אשר מובנת הן לאנשי המקצוע - פסיכולוגים ואנשי חינוך, והן להורים שמתמודדים עם בעיות ההתנהגות של ילדם.

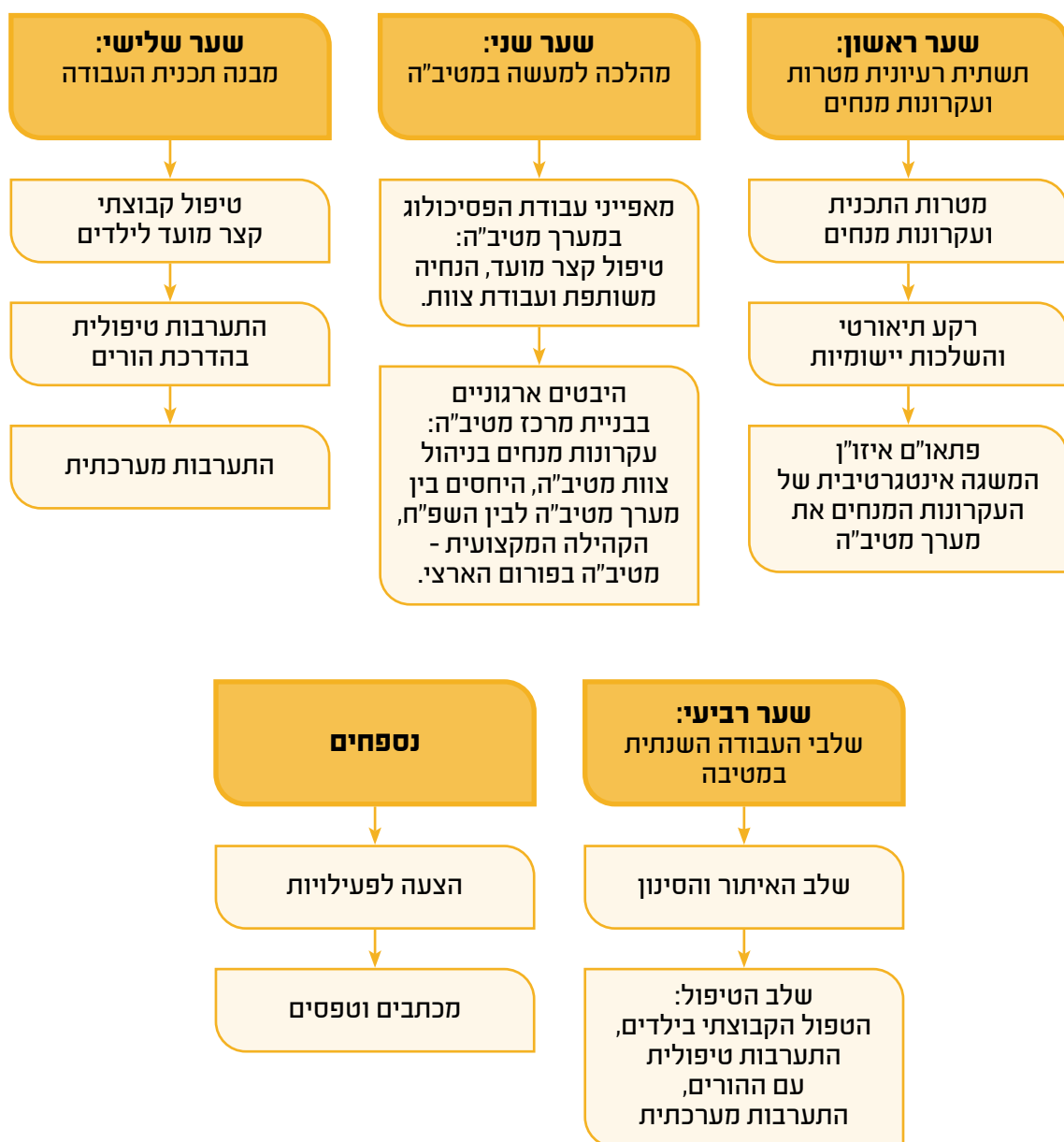
השער השני: מהלכה למעשה בתכנית מטיב"ה, פורט את מתווה הפעלת התכנית לאורך שנת העבודה. בשער זה ארבעה חלקים: החלק הראשון מציג את עקרונות עבודת הפסיכולוג בתכנית; התערבות קצרת מועד עם קבוצת ילדים ועם הורי הילדים, הנחיה משותפת (co) של הקבוצה ועבודת צוות של הפסיכולוגים. עקרונות אלו הכרחיים כדי להשיג את מטרות מטיב"ה והם מבטאים את 'תפיסת המכלים'. על פי תפיסה זו, שעוברת כחוט השני לאורך התכנית, ההתערבויות הטיפוליות משמשות כ"אוסף מכלים" שמספקים החזקה, הכלה, ויסות ותחושת מסוגלות אל מול חווית הפירוק וחוסר האונים המתלווים למפגש עם בעיות התנהגות ותוקפנות. החלק השני של המתווה מציע לכל שפ"ח שמקבל על עצמו את ההשתתפות בקהילת מטיב"ה מפת-דרכים ליישום התכנית ולהפעלתה. בחלק זה מפורטים אחד לאחד התהליכים הארגונים הנחוצים להקמת מטיב"ה, הקריטריונים לאיוש בעלי התפקידים בצוות וכן הממשקים שבין צוות מטיב"ה לבין השירות הפסיכולוגי בו הוא יושב ובינו לבין קהילת מטיב"ה הארצית.

השער השלישי מתאר את מבנה תכנית העבודה במטיב"ה בהלימה לתפיסת ההתערבות הרב ממדית בשלושה תחומים: ילדים, הורים ומערכת חינוכית. **השער הרביעי** והאחרון מציג את שלבי העבודה השנתית במטיב"ה, משלב האיתור והסינון, טרום התחלת ההתערבות

הטיפולית ועד לשלב הטיפול, כולל פירוט עקרונות הפעולה באשר לליווי הטיפול הקבוצתי, להתערבות הטיפולית עם ההורים ולליווי המערכת החינוכית.

למתווה מצורפים שני **נספחים**: הנספח הראשון מציג מגוון פעילויות שנאספו ממרכזי מטיב"ה במרוצת השנים, ומספק המחשה להתערבויות הטיפוליות הנפוצות בעבודה הקבוצתית. הנספח השני מציג טפסים ומכתבים הנדרשים לתיעוד וליידוע צוות בית הספר וההורים.

תרשים מספר 1: מבנה המתווה



שער ראשון

תשתית רעיונית מטרות ועקרונות מנחים





התמודדות עם בעיות התנהגות בקרב ילדים דורשת מערך טיפולי רחב - הן עם הילד והן עם המערכות בסביבתו הקרובה; המערכת המשפחתית והמערכת החינוכית. כיוון שהמורכבות ההתנהגותית צומחת לעיתים קרובות מתוך האינטראקציה בין הילד לבין סביבתו, טיפול פרטני בלבד לא הוכח כאפקטיבי דיו (Epstein, Fennesbeck, Potter, Rizzone, & McPheeters, 2015). לפיכך, על מנת להבנות מערך טיפולי מדויק ומועיל עבור הילד, יש לבצע הערכה מקצועית של מכלול הגורמים אשר עלולים היו להשפיע על היווצרות קשיי ההתנהגות, ובכללם גורמים התפתחותיים, גורמים פסיכולוגיים-אישיותיים, גורמים משפחתיים וגורמים חינוכיים.

תכנית מטיב"ה מעניקה טיפול רחב ורב-ממדי לילדים בקצה הבינוני-גבוה של בעיות ההתנהגות, אשר לומדים בחינוך הרגיל. התכנית מציעה טיפול משולב על ידי צוות מטיב"ה בשפ"ח המקומי. הטיפול כולל; טיפול קבוצתי, הדרכת הורים פרטנית והדרכת הצוות החינוכי. המטפלים בצוות מטיב"ה הם פסיכולוגים-חינוכיים אשר עברו הכשרה רלוונטית והם מלווים בהדרכה מקצועית שוטפת לאורך יישום התכנית. את הטיפול במסגרת תכנית מטיב"ה אפשר לקבל בעקבות הפנייה של הצוות החינוכי והטיפול ל שפ"ח.

1. מטרות התכנית ועקרונות מנחים

מטרות על:

- הילדים המשתתפים בקבוצה הטיפולית יעמיקו מודעות להתנהגותם ויפתחו את מנגנוני הוויסות הרגשי וההתנהגותי שלהם.
- ההורים יעמיקו את מודעותם לפשר ההתנהגות של הילד ולהשפעות ההוריות על התנהגותו, ויעצימו את תחושת המסוגלות ההורית שלהם בהתמודדותם עם הקשיים הרגשיים וההתנהגותיים של ילדם.
- צוותי המערכת החינוכית יעמיקו את מודעותם לפשרן של בעיות התנהגות ולהשפעות המערכת החינוכית עליהן, ויעצימו את המסוגלות המקצועית שלהם בהתמודדותם עם תלמידים עם בעיות התנהגות.

מטרות משנה:

- צמצום בעיות ההתנהגות בקרב הילדים המטופלים במטיב"ה.
- הגברת תחושת רווחה נפשית, אוטונומיה, שייכות ומסוגלות בקרב הילדים המטופלים במטיב"ה, הוריהם וצוותי החינוך.
- חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית של כלל צוות השפ"ח בנושא התמודדות עם בעיות התנהגות בקרב ילדים והטיפול בהן.

- יצירת קהילה ארצית לומדת של פסיכולוגים-חינוכיים, שתעסוק באופן שוטף בהתמודדות עם בעיות התנהגות בקרב תלמידים במערכת החינוך.

עקרונות מנחים:

ההתערבות הטיפולית שמציעה תכנית מטיב"ה נשענת על בסיס תיאורטי רחב והיא מושתתת על תיאוריות דינמיות, התפתחותיות, מערכתיות וקוגניטיביות-התנהגותיות. על הפסיכולוגים, שלוקחים חלק בתוכנית, להכיר את הרקע התיאורטי לעומקו, כך שכל התערבות שיבצעו עם הילדים בטיפול הקבוצתי, עם ההורים בהדרכה הפרטנית או עם הצוות החינוכי, תשען על הבנה מעמיקה של הקשר בין הגורמים השונים המשפיעים על הסימפטום. היינו, הבנת הקושי ההתנהגותי של הילד וזיהוי מדויק של הכלים הטיפוליים הנדרשים עבור כל מקרה לגופו. הכלים הטיפוליים נלקחו מתוך מגוון גישות שיפורטו בהמשך, ולכן הצוותים המטפלים נדרשים לגלות ידע וכישורים טיפוליים מגוונים.

ההתמודדות עם בעיות התנהגות מורכבות דורשת מצד הפסיכולוגים המטפלים, בנוסף לידע מקצועי ותיאורטי רחב, גם כישורים להחזקה רגשית ויכולת הכלה של הילדים, המשפחות, הצוותים והקשרים ביניהם. לפיכך, כחלק בלתי נפרד מן המערך, יש לקיים מערכת תמיכה מקצועית של הכשרה והדרכה שוטפת לצוותים המטפלים, הן במסגרת כל שפ"ח והן במסגרת קהילת הלומדים הארצית של הפסיכולוגים במטיב"ה. מערכת התמיכה תעניק מענה הדרכתי לבעיות פרקטיות ולדילמות טיפוליות ואתיות של הפסיכולוגים, ובנוסף תסייע להעמיק את תחושת השייכות שלהם לצוות מטיב"ה בשפ"ח ובקהילה הארצית. זאת בהלימה לעקרונות לפיו התמודדות יעילה עם בעיות התנהגות היא תמיד תולדה של חבירה ושתופי-פעולה בין מגוון גורמים שחולקים ערכים, חזון ואופני פעולה משותפים.

2. רקע תיאורטי והשלכות יישומיות

העבודה במערך מטיב"ה מיועדת לפסיכולוגים חינוכיים בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית. העקרונות התיאורטיים, כמו גם הכלים המקצועיים בהם עושה שימוש הפסיכולוג המטפל במטיב"ה, אינם שונים מן העקרונות והיישומים אשר אמורים להיות חלק מן הצידה המקצועית של כל פסיכולוג בשפ"ח. יחד עם זאת, עולם התוכן של תחום הטיפול בבעיות התנהגות במטיב"ה מציע דגשים ייחודיים שחשוב להכיר ולהבין. הפסיכולוג המטפל במסגרת התכנית נדרש להכיר עקרונות יסוד תיאורטיים אשר יאפשרו לו לזהות ולהבין את שורש ביטויי התוקפנות של הילד, כמו גם את התגובות התוך נפשיות והמערכתיות שביטויים אלו מעוררים במבוגרים התומכים בילד, ובכללם הוא עצמו. לצד הידע התיאורטי הרחב, הרי שבמישור היישומי-ההליכי נדרש הפסיכולוג החינוכי במטיב"ה לשלוט במיומנויות נדרשות; התערבויות מעולם הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי, התערבות טיפולית עם קבוצת-ילדים,





גישות בהדרכה הורית קצרת מועד, מיומנויות הנחיה בשיתוף (הנחייה בקו) וכמובן, ידע בהנחיית מורים וגננות. רבים מקרב הפסיכולוגים במטיב"ה ימצאו עצמם בעלי תחושת מסוגלות גבוהה בשליטה במיומנויות ובתכנים אלו, וחלקם ידרשו להם זו הפעם הראשונה. מניסיוננו, אלו גם אלו חווים את העבודה בתחום חשוב זה כמאתגרת ומרתקת תמיד, יהיה ניסיונם אשר יהיה. הפרק הנוכחי מבקש להאיר בקצרה מספר תכני יסוד שמצאנו כי הם נחוצים לכלל המטפלים במסגרת מטיב"ה. לצד העקרונות התיאורטיים נציג בקצרה גם השלכות יישומיות אשר נובעות מתובנות אלו ורלוונטיות להפעלת תכנית מטיב"ה.

2.1 | בעיות התנהגות והפרעות התנהגות בקרב ילדים ובני נוער - הגדרות

לבעיות התנהגות בקרב ילדים ביטויים התנהגותיים מגוונים; אי קבלה של חוקים ומסגרת, חוסר ציות חוזר ונשנה, התרסה, עימות ישיר עם דמויות סמכות, התפרצויות, תוקפנות פיזית ופגיעה ישירה באחרים. ההתנהגויות מוגדרות כבעייתיות עת הן מופיעות בתכיפות, בעוצמה גבוהה, בעיתוי לא תואם וכאשר יש להן השפעה שלילית על חיי הילד ועל הסובבים אותו. כאשר בעיות התנהגות מופיעות בתדירות גבוהה ובעוצמה רבה, בפרקי זמן ממושכים, ניתן להגדירן כהפרעות התנהגות.

ה D.S.M-V (2013) המדריך הדיאגנוסטי הפסיכיאטרי האמריקאי, מגדיר מספר הפרעות שנוגעות לקשיים בשליטה בדחפים ובהתנהגות בקרב ילדים ומתבגרים:

- **הפרעה מתנגדת וממרה (Oppositional Defiant Disorder - ODD):** מאופיינת בדפוס מצב רוח כעוס ורגזני, התנהגות וכחנית ומתריסה או נקמנית.
- **הפרעת כעס מתפרץ (Intermittent Explosive Disorder - IDE):** מאופיינת בהתפרצויות התנהגותיות חוזרות ונשנות אשר מייצגות כשל ביכולת לשלוט בדחפים תוקפניים. ההתפרצויות מתבטאות בתוקפנות מילולית או פיזית ובהתפרצות מהירה ואימפולסיבית, לרוב ללא סממנים מקדימים. עוצמת התפרצות הכעס הבאה לידי ביטוי במהלך ההתפרצות, אינה מותאמת לסיטואציה או למאפייני הלחץ הסביבתיים.
- **הפרעת התנהגות חמורה (Conduct Disorder - CD):** מוגדרת כדפוס התנהגות עקבי, ומתמשך בו ההתנהגות של הפרט גורמת להפרה של הזכויות הבסיסיות של אחרים, או להפרה של כללים ונורמות חברתיות מרכזיות ותואמות גיל. הפרעת התנהגות חמורה מתבטאת בתוקפנות עקבית כלפי אנשים וחיות, הרס של רכוש, מרמה או גניבה והפרות חמורות של חוקים כגון בריחה מהבית או מבית-הספר. הפרעה זו יכולה להתחיל בגיל הילדות או בגיל ההתבגרות.

2.2 | המהלך ההתפתחותי והאטיולוגיה של הפרעות ובעיות התנהגות בילדות ובנעורים

בוקובוזה (2013) מבחין בין שלושה מסלולים של התפתחות בעיות התנהגות; שני מסלולים של בעיות שמתפרצות בילדות ומסלול נוסף בגיל ההתבגרות:

א. **הפרעת התנהגות שמאופיינת בהתפתחות מוסרית לקויה ומתפרצת בגיל ילדות.** הילד נראה כאילו הוא פועל בחוסר רגש ובקהות-לב. (Barry et al., 2000) מושג זה מתאר פגיעה מוקדמת בהתפתחות רגשות, אכפתיות נמוכה, הנמכה בפחד ובחרדה ותגובתיות נמוכה לענישה. ילדים "קהי-לב" נעדרים לרוב תחושת אשמה, התנהגותם תוקפנית והם מרבים לחפש ריגושים (סומך, 2017).

ב. **הפרעת התנהגות שמאופיינת בקשיי ויסות עצמי ובלקות בעיבוד מידע חברתי ומתפרצת בגיל הילדות.** התנהגותו של הילד מאופיינת בקושי בשליטה עצמית, באימפולסיביות ובהתפרצויות. לעיתים קרובות בעיית ההתנהגות מלווה בליקוי למידה, במיוחד בתחום המילולי. יחד עם זאת, בקרב קבוצה זו אפשר לזהות, לצד התנהגותם האימפולסיבית, גם ביטויים של תחושת חרטה.

ג. **הפרעת התנהגות שמתפרצת בגיל ההתבגרות.** בעיות ההתנהגות של המשתייכים למסלול זה מוגבלות יותר, התוקפנות נדירה יותר וניכרת השפעה של לחצים חברתיים והקשר סביבתי מסוים. הקושי ההתנהגותי מלווה בהחרפה של הקונפליקטים, ההתרסה והמרדנות האופייניים לגיל.

בבסיס התפתחותן של בעיות ההתנהגות עומדת שורה של גורמים. הגורמים המרכזיים עליהם מצביעים מחקרים קשורים למאפייני הילד, למשפחתו ולסביבה בה הוא חי ומתפתח. נראה שאין סיבה יחידה או גורם סיכון בודד אשר יכולים להסביר לבד או לנבא התפתחות של בעיות התנהגות.

המודל של סלוטר והול, "I³ Theory" (Slotter & Hall, 2018), מנסה לשפוך אור על הקשר בין גורמי הסיכון השונים לבין הופעת בעיות התנהגות. המודל מתייחס לקבוצות גורמים שמשפיעים על ביטויי בעיות ההתנהגות, ומבחין בין שלוש קבוצות: גורמים מעוררי תוקפנות, גורמים משמרי תוקפנות וגורמים מונעי תוקפנות. עוצמת כל קבוצת גורמים תוערך ביחס לעוצמת הקבוצות האחרות, והיא שתקבע באם יופיעו בעיות ההתנהגות. למשל, אצל נער שסובל מדחייה חברתית (גורם מעורר תוקפנות), עלולה להתפתח בעיית התנהגות. בנוסף, כמתבגר, הוא בעל רמת עוררות פיזיולוגית נמוכה (גורם משמר תוקפנות), והוריו מתקשים להפעיל סמכות הורית (גורם מונע תוקפנות). על פי המודל, השילוב בין שלושת הגורמים, יותר מאשר קיומו של גורם סיכון אחד, הוא שיקבע באם תתפרץ בעיית התנהגות.





"מודל האשדים" של דוג', גרינברג ומאלון (Dodge, Greenberg & Malone, 2008) מציע דרך נוספת להציג את ההשפעה המצטרפת ואת קשרי הגומלין בין גורמי הסיכון השונים. על-פי המודל, בשלב הראשון, גורמי סיכון המוגדרים כ"מרוחקים" יותר, כגון השפעה סביבתית, משפיעים על היווצרות גורמי סיכון המוגדרים "כקרובים" יותר, כגון סגנון הורות. בשלב השני, סגנון הורות בלתי מותאם עלול להשפיע על התנהגות הילד ולעורר התנהגות מרדנית ובלתי מותאמת בקרב ילדים עם מאפיינים מולדים. בשלב השלישי, הצטרפות אשדים אלו תעצים את סיכויי ההתפרצות של בעיית ההתנהגות מובחנת אשר תבוא לידי ביטוי בהתנהגויות אנטי סוציאליות גם מחוץ לבית.

לצד התיאור המגוון של בעיות ההתנהגות וחומרתן, סקירת ספרות המחקר מעלה ששיטות התערבות שהוכחו כיעילות ומועילות נוגעות להתערבויות משולבות עם ההורים, עם הילדים עצמם ועם המערכות החינוכיות, תוך סיוע לוויסות רגשות הילד והתנהגותו, ובתוך הקשר של ניהול מותאם הן של סגנון ההורות והן של העבודה במסגרת החינוכית.

2.3 | תוקפנות ובעיות התנהגות בראי תיאוריות פסיכולוגיות שונות

רקע

שאלות אודות טבע האדם ומהותו מעסיקות את המחשבה האנושית מראשית ימיה ומוצאות ביטוי בכתבים דתיים, פילוסופיים, פסיכולוגיים וחינוכיים רבים. ההתמודדות עם סוגיית התוקפנות האנושית וביטוייה המגוונים נמצאת במוקד התייחסות של תיאוריות רבות אודות המין האנושי. בפסיכולוגיה המערבית אפשר למצוא התייחסויות לנושא בתקופות שונות, בזרמים הבולטים ובגישות הטיפוליות המרכזיות; הזרם ההתנהגותי של ראשית המאה העשרים והזרמים הקוגניטיביים-התנהגותיים שבאו בעקבותיו, הזרם הפסיכודינמי, הזרם ההומניסטי-אקזיסטנציאלי והגישות המערכתיות.

קשיי התנהגות מלווים לעיתים קרובות בביטויים גלויים או משתמעים של תוקפנות, לכן יש לתת את הדעת על הענקת משמעות לביטויי התוקפנות של הילד ובה בעת על הבנת החוויות המתעוררות במטפל בעת מפגש עם התוקפנות הילדית. מסיבות אלו, על הפסיכולוג המטפל בתכנית מטיב"ה להכיר היטב את החשיבה התיאורטית המגוונת על מקורות התוקפנות בילדות ומשמעויותיה, גם אם בפועל אין הכרח שיטפל בהתאם לפרקטיקה הנגזרת מתיאוריות אלו. ההבנה התיאורטית תאפשר למטפל לפתח מודעות לתהליכים תוך-אישיים ובין אישיים שמתרחשים במהלך הטיפול, וכן להעמיק בתהליכי העברה והעברה נגדית במהלך ההתערבות הטיפולית. המטפל צריך להמשיג תובנות אלו, לעבוד עליהן בינו לבין עצמו ובתהליכי ההדרכה, ולעבוד מתוכן בתהליכי ההדרכה להורים ולמערכת.

תוקפנות ובעיות התנהגות בראי התיאוריות הפסיכו-דינמיות

לאורך השנים התיאוריות הפסיכודינמיות הציגו התייחסות מקיפה ומעמיקה לסוגיית התוקפנות האנושית. על פי שריף (2007) בראש ובראשונה נמצא חשיבה מעמיקה זו בהגותם של התיאורטיקנים מהזרם הפסיכו-אנליטי, אשר מתארים שתי תפיסות יסוד של התפתחות התוקפנות בקרב הילדים:

א. התוקפנות כדחף מולד. תיאורטיקנים מייצגים: פרויד, קליין, קרנברג ואנה פרויד.

ב. התוקפנות כתגובה לחסכים בקשר הבינאישי. תיאורטיקנים מייצגים: וינקוט וקוהוט.

בראשית דרכו תיאר פרויד (1914) את 'הדחף התוקפני' כמשרת את הליבידו, ואת 'התוקפנות' כמבקשת ללבות את האהבה ולהעשירה. לעיתים הוחלפה האהבה בשנאה או בתחושת רדיפה, אך מקור התוקפנות, על פי כתביו המוקדמים של פרויד, הוא תמיד האהבה או הליבידו. עם זאת, בכתביו המאוחרים ("מעבר לעקרון העונג" ו"למה מלחמה?"), שנכתבו כנראה בעקבות מלחמת העולם הראשונה, ניסח פרויד את התפיסה השנויה במחלוקת, לפיה לצד הליבידו מתקיים דחף נוסף - דחף מוות, התנטוס, ממנו צומחת התוקפנות. כאמור, קליין, קרנברג, ביון, אנה פרויד ותיאורטיקנים נוספים המשיכו את דרכו של פרויד, פיתחו והעמיקו את תפיסת התוקפנות כדחף, ותרמו הבנות ומושגים חשובים בנושא.

קליין, שראתה את התוקפנות כמניע מרכזי בחיים, טענה כי התנטוס מושלך אל העולם, העולם נתפס על ידי התינוק כתוקפני והרסני, והתוקפנות מופיעה בתחילה בצורת פנטזיות הרסניות שבכוחן "להרוס" את התינוק ואת העולם. דחף התוקפנות הוא ביטוי לרכושנות האדם, לרצון שלו להשיג לעצמו דברים עקב חמדנותו והקנאה שבו, כאשר החמדנות והרצון להשיג עלולים לבוא על חשבון פגיעה באדם אהוב. קליין ביססה את התיאוריה שלה על תפיסת "הריקוד הפנימי" שהאדם "רוקד" עם התוקפנות שלו עצמו ועם רגשות האשמה הנלווים לעובדה שתוקפנותו האישית פוגעת באהובים עליו. קליין אמנם טענה כי האהבה יכולה לרכך את התוקפנות, אך השקפתה הבסיסית על טיבו של העולם הייתה דטרמיניסטית, ולאורה היא ראתה את התוקפנות כחלק בלתי נפרד מן הקונפליקט האנושי.

ביון ציין גם הוא את התנטוס כמרכיב מרכזי, אך שם דגש על יכולת האם או דמות מטפלת ראשית אחרת להכיל את העוצמות התוקפניות ואת השלכות הילד, לעבד אותן ולהחזירן לילד כחומרים לבניין ולהתפתחות החשיבה.

קרנברג, שתיאר אף הוא את התוקפנות כדחף מולד, הסביר פתולוגיות שונות על סמך האבחנה שיש ילדים שנולדים עם דחף תוקפני גבוה יותר יחסית לאחרים. דחף תוקפני גבוה אשר מניע התפתחות של מגנוני פיזול חזקים ומשבש את ההתפתחות הנפשית. לדבריו, הגרנדיזיות המאפיינת אנשים בעלי הפרעת אישיות נרקסיסטית היא תוצר לוואי הגנתי של





חוסר יכולתם לבצע אינטגרציה עם חלקים תוקפניים בעצמם. על פי קרנברג יש חשיבות לתגובת הדמויות המטפלות, אך הגורם המרכזי הוא דחף התוקפנות המולד אליו מתווספים במהלך החיים רגשות נוספים כמו קנאה, שנאה ודחייה.

אנה פרויד גרסה קיומה של תוקפנות מולדת. מטרת החינוך וההתפתחות, לפי אנה פרויד, היא יצירת מערכת כוחות אגו לוויסות התוקפנות. אגו חלש, במובן הזה, הוא אגו שלרשותו לא עומדים מספיק מנגנונים שמאפשרים לאדם לבטא את התוקפנות באופן שנתפס כנורמטיבי, בעיקר בדרך סובלימטיבית (כגון ספורט). לפי גישה זו ישתמש האגו בתוקפנות כאנרגיה שיכולה להביא לידי ביטוי כוחות ומשאבים שיעילים לאדם, ובתנאי שיהיו לו כלים נאותים לטיפול בדחף.

הזרם השני של התפיסות הפסיכואנליטיות מתאר את התוקפנות מנקודת מבט שונה, אשר מסבירה את התוקפנות כביטוי של חסך בינאישי ומדגישה יחסים ואינטראקציות. פרברן טוען שדחף התוקפנות אינו אוטונומי או דומיננטי וכי התוקפנות מופיעה מתוך חסך ביחסים בינאישיים. תסכול בהתקשרות, למשל, עלול להוביל לכעס שלעיתים יופנה כלפי העצמי ויהיה "האני החבלן" או "החבלן הפנימי". הדילמה הדומיננטית לתפיסתו של פרברן היא: "כיצד לאהוב בלי להרוס?"

פונג התייחס לנושא התוקפנות באמצעות המושג "חשיבה רפלקטיבית". לתפיסתו, היעדר אכפתיות כלפי האחר במצב של תוקפנות, מיוחס להיעדר יכולת "לחשוב את האחר" (Theory of mind).

ויניקוט הציג גישה אופטימית יותר לתוקפנות, והתייחס אליה כתופעה מולדת, שאינה נובעת מיצר הרסנות, אלא מהווה חלק מהותי מצורך התפתחותי (תנועת התינוק ברחם, למשל, היא נטולת רצון לפגיעה). התוקפנות מובנית כאלמנט של חיוניות, ומכאן נובעת התוקפנות הבריאה והטובה אשר מוליכה אל רגש האכפתיות (concern). התפתחות רגש האכפתיות עלולה להיפגע רק במקרים קיצוניים. ויניקוט מפרש את התוקפנות כריאקציה קומוניקטיבית - כדרך להביע חסך. למשל, ויניקוט רואה 'גניבה' כלקיחה בכוח של משהו שהילד חש שאבד לו. לתוקפנות מסוג זה יש מטרה 'למצוא את הזרועות של אמא', אך יתכן שלאחר שנים של חסך או דחייה ביטוי זה יהפוך לדפוס. עוד אמר ויניקוט שהתוקפנות מתארת אובדן של יכולת המשחק. אובדן אשר גורם לנסיגה של האדם פנימה לתוך עצמו. התוקפנות, למשנתו, מבטאת את המאבק של האדם שלא לסגת פנימה. התוקפנות כקריאה להכרה, כניסיון לשוב לעצמו, כביטוי לפער בין "האני האמתי" לבין "האני הכוזב". התוקפנות כמחאה נגד הכפייה של העולם על האדם להיות מה שאיננו יכול להיות.

קוהוט (2007), מייסד "זרם פסיכולוגית-העצמי", שם דגש על הפגיעה הנרקיסיסטית כמביאה לתוקפנות. אליבא דקוהוט, התפתחות העצמי תלויה בנתונים מולדים ובהשפעות הסביבה. הסביבה מוגדרת כתגובתיות של ה"זולת העצמי". אותו אספקט של הזולת, הממלא פונקציה

עבור העצמי (מרגיע, מרסן, משקם דימוי עצמי) ובד בבד נחוה על ידי העצמי כחלק ממנו. קוהוט טוען שלאורך כל החיים אנו זקוקים לאנשים שימלאו עבורנו תפקיד של "זולתעצמי". אנשים אשר נוסף להיותם עבורנו אנשים בזכות עצמם, הם עוזרים לנו כשאנו פגועים או נסערים. קוהוט מציע לזהות את התוקפנות הקשה ביותר, לא כזו אשר נובעת מדחפים בלתי נשלטים, אלא דווקא כתוקפנות הבאה תחת מסווה של חוק וסדר ונובעת מן הנקמה ומחוייית פגיעה בכבוד (קין והבל). זעם נרקסיסטי אשר נובע מחסכי עצמי. זעם אשר נולד מתוך עצמי שלא קיבל שיקוף וויסות מותאם מ"זולתעצמי" ופיתח "אני גרנדיזי" שברירי, בו כל דחייה קטנה מנפצת את העצמי ומולידה זעם נרקסיסטי המתבטא בתוקפנות קשה.

התפיסות הללו ורבות אחרות, מתייחסות לתוקפנות כתולדה של חסכים ומכאן נגזרות עמדות טיפוליות הנוגעות בחסכים אלו. לאור תפיסות אלו תכנית מטיב"ה שמה דגש על היווצרות הקשר בין הפסיכולוג המטפל לבין הילד והוריו. המטפל מתבקש ליצור נוכחות מחזיקה ומכילה אשר מתבטאת באקטיביות, בהצבת גבולות מווסתת ובאסרטיביות, וזאת לצד הקשבה אמפתית והכרה בחסכים ובפגימות הנרקסיסטית של המטופל, אותם הוא מביא לביטוי התנהגותי.

תוקפנות ובעיות התנהגות בראי התיאוריות הקוגניטיביות-התנהגותיות

התיאוריה הקוגניטיבית-התנהגותית רואה את הקשר בין אירועים ומחשבות על אירועים, לבין רגשות והתנהגות בעקבות אירועים, כקשר של יחסי גומלין. שינוי באחד מהגורמים יביא בהכרח לשינוי בגורמים האחרים. הגישה מתייחסת לתגובות הפרט בהתאם להסבר או למשמעות שהוא מעניק לאירועים. ההנחה היא כי בידי האדם האפשרות לבחור הן את הפרשנות לאירוע והן את הדרך ההתנהגותית בה יגיב כלפיו.

אחת התיאוריות הראשונות, אשר ביקשה להעמיד למחקר את הקשר בין ההתנהגות התוקפנית לבין הקוגניציה האנושית, הושפעה דווקא מן התיאוריה הפסיכו-אנליטית של פרויד. תיאוריה זו, שניסחו דולרד ועמיתיו (1939) הציעה את השערת **התסכול-תוקפנות** (Dollard et al., 1939 בתוך: בקר, 2009). התיאוריה מניחה קשר בין התנהגות תוקפנית לבין חויית תסכול. על-פי תפיסה זו, שעודכנה ונוסחה מחדש עם השנים, יש להבחין בין אלימות תגובתית (רה-אקטיבית) לבין אלימות יזומה (פרו-אקטיבית). ילדים רה-אקטיביים מגיבים באופן אלים למצבים בהם הם חווים תסכול, איום או פרובוקציה. התוקפנות מתפרצת בדרך כלל כתולדה של כעס והיא מבקשת, במקרה זה, לפגוע בפוגע, להפחית את התסכול או לתת פורקן לכעס. מנגד, תוקפנות בקרב ילדים פרו-אקטיביים היא תוצר של דפוס התנהגות שנרכש במערכת של חיזוקים והתניות (התניה קלאסית או אופרנטית). ילדים אלו משתמשים בתוקפנות כדרך להשגת מטרות (רוזנבאום ורונן-רוזנבאום, 2011). גישות חדשות יותר במחקר הקוגניטיבי-התנהגותי מציגות את ההטיות בתהליכי עיבוד המידע של הילד התוקפני כתנאי מוקדם





וחשוב הן לחוויה הסובייקטיבית המתסכלת והרודפנית והן לנקיטה בתגובה התנהגותית תוקפנית.

תהליך עיבוד מידע חברתי (Social Information Processing), כפי שתואר על ידי דודג' ושוורץ, (Dodge & Schwartz, 1997) יכול להרחיב את הבנתנו באשר לקשר בין תהליך עיבוד המידע לבין ההתנהגות. המודל, שמציג את דפוסי התפיסה, הייחוס וההבנה החברתית של ילדים, מתאר ששה שלבים בתהליך עיבוד המידע החברתי: קידוד, פירוש, בחירת מטרה, בחירת התגובה, הערכה, והתנהגות. התנהגות חברתית שלילית מיוחסת לכשל או לחסך באחד או יותר מהשלבים, לרוב באחד משלושת השלבים: פירוש, בחירת תגובה והערכת תוצאות התגובה. לדוגמה, קושי בשלב הראשון או השני יתבטאו בקידוד חלקי או מעוות של הסיטואציה החברתית או באי הבנה של האחר במצבים ניטראליים או רב משמעיים, מה שעשוי לגרום תגובה תוקפנית. יש לשער ששיפור בתהליכי עיבוד המידע החברתי ישפיעו על העוצמות הרגשיות של הפרט ויאפשרו בחירת התנהגות מותאמת יותר בסיטואציות ספציפיות. דודג' (Dodge, 2011) מצביע על שונות אפשרית בין פרטים שונים בתהליכי עיבוד המידע החברתי ומציע לחפש בקרב ילדים תוקפניים הטיות תפיסתיות. כלומר, ילד שתופס רק חלק מהמידע או ילד שנותן פרשנות שגויה וייחוסים שליליים, ילד שמניח שתוקפנות תביא לתוצאות רצויות, וילד שמתקשה להבין את מגוון הסיבות שיכולות לגרום להתנהלות מסוימת.

הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי הנגזר מתובנות אלו נועד להפחית מצוקה נפשית תוך התמקדות בשינויים בהתנהגותו של הפרט ובמערכת הקוגניטיבית שלו (המחשבות, התפיסות, האמונות וההחלטות). התהליך הטיפולי הוא לרוב קצר מועד. הפגישות בטיפול זה נוטות להיות מכוונות מטרה ובעלות מטרות מדידות ומוגדרות מראש. בעבודה עם ילדים, על-פי תפיסה זו, עובד המטפל בסביבתו הטבעית של הילד - עם הוריו ועם מערכת החינוך, מתוך הנחה כי החשיבה והתגובה של הילד מושפעות במידה רבה מהאינטראקציות שלו עם המערכות הרחבות הסובבות אותו. על פי מור ומאיירס (2011) טיפול זה שואף ל"בניית פיגומים" התפתחותיים המותאמים לגילו של הילד ולהתפתחותו הקוגניטיבית, כאשר בגילים צעירים יותר יושם דגש על שימוש במשחקים ובעבודה התנהגותית בעיקרה ואילו בגילים מתקדמים ישולבו אסטרטגיות קוגניטיביות מותאמות.

המערך הטיפולי במטיב"ה שואב מהפרקטיקות הקוגניטיביות-התנהגותיות. בדומה להן גם הוא מבוסס עבודה קצרת מועד ומאופיין במידה רבה של גמישות בהתאמת טכניקות העבודה לגילים ולרמה הקוגניטיבית-התפתחותית של המטופלים. לאור תפיסה זו, העבודה בתוכנית מטיב"ה כוללת גם הקניית טכניקות שליטה עצמית ומודל של פתרון בעיות (בעיקר בחלק האחרון של המפגשים הקבוצתיים). לאורך כל המפגשים, מטרת ההתייחסות והטיפול ברגשות ובהתנהגות היא כדי לנסות להבין את המחשבות שמובילות לרגשות מסוימים, לזהות את העוצמה הרגשית ולהבין את כרוניקת הבחירה בהתנהגות הבעייתית. הילדים

מוזמנים ללמוד טכניקות שישכללו את יכולתם להגיב מתוך שליטה עצמית ויאפשרו להם מרחב בחירה התנהגותית.

עוד נציין כי הטיפול בתכנית מטיב"ה הוא טיפול קבוצתי, מכאן שמתאפשר בו כר נרחב להתערבות טיפולית ב"כאן ועכשיו" של תהליך עיבוד התפיסה החברתית של הילד בעל קשיי ההתנהגות. בקבוצה אפשר להיעזר במצבים החברתיים שנוצרים בה ובתגובות חברי הקבוצה, על מנת להביא לשיפור בשלבים השונים בתהליך ולסייע לילד להבין טוב יותר את השדה החברתי עמו הוא מתמודד ברמה היומיומית, כל זאת בסביבה בטוחה ומוגנת (שכטמן, 2010).

2.4 | קשיי ויסות, בעיות קשב וריכוז ובעיות התנהגות

בעיות ההתנהגות מאפיינות פעמים רבות ילדים אשר כבר מילדותם המוקדמת גילו קשיים בוויסות התחושתית ואופיינו במזג קשה (חגי, 2005). למאפיינים הנורו-התפתחותיים עמם נולד התינוק השפעה רבה גם על המידה בה הסביבה מסוגלת להיענות לצרכיו ועל אופי ההתקשרות שלו עם הוריו. הבנה זו חשובה לכלל המטפלים שעובדים במערכת החינוך. לדברי לסט (1996) "נמצאו מאפיינים טמפרמנטיים המועידים ילדים מלכתחילה להתאמה גרועה לסביבתם המשפחתית, החינוכית והחברתית. בעקבות זאת הם מועדים ללחצים וסכסוכים שמקורם ביחסי גומלין הולכים ומשתבשים עם הורים ומחנכים, אשר מביאים לבעיות התנהגות, בעיות ריגושיות ולבעיות הסתגלות". אליצור (2015) מציין כי הרגישות של ילדים עם הפרעות התנהגות, אשר מאופיינת בוויסות עצמי נמוך, באימפולסיביות ובקושי בשליטה בכעסים מגיל צעיר, מציבה אותם ברמת סיכון לפגיעות כתוצאה מהתנסויות המועדות לקונפליקט ולהסלמה. סיכון אשר מחייב את הסביבה למאמץ לתגובות מותאמות ואמפתיות כלפיהם.

מאחר שתכנית מטיב"ה נותנת מענה בתחומי מערכת החינוך גם לילדים המגלים בעיות התנהגות על רקע אספקטים התפתחותיים הקשורים לטמפרמנט, קשיי ויסות והפרעות בקשב ובריכוז, חשוב שהפסיכולוג המטפל במטיב"ה יכיר את מושגי היסוד ההתפתחותיים וילמד לזהות מאפיינים של ילדים בעלי קשיי התנהגות המשולבים בקשיים נורו-התפתחותיים. להלן סקירה קצרה של מספר מושגי יסוד בתחום זה:

- **מזג** - המזג הוא תכונה מולדת שקובעת במידה רבה כיצד יגיב הפרט לגירויים חיצוניים (קרן ועמיתיה, 2013). צ'ס ותומס (Chess & Thomas, 1986) החלו לפרסם כבר בשנות השבעים המאוחרות הוכחות מדעיות לכך שילדים נולדים עם מאפייני מזג שונים. החוקרים הבחינו בין ארבע קטגוריות מרכזיות; מזג קל, מזג קשה, מזג איטי להתחמם ומזג מעורב. בקרב ילדים שהוגדרו כ"בעלי מזג קשה" נתגלו מאפיינים דומים לילדים בעלי קשיים בוויסות חושי. תומס ובייטס (Bates & Thomas, 1984) כפי שמופיע אצל חגי (2005), מצאו כי





ילדים שנחשבים בעלי "טמפרמנטים קשים" (סך תסכול נמוך, נרגזים, שעון ביולוגי בלתי צפוי, הסתגלות איטית לשינויים) עלולים לפתח בעיות התנהגות ולגלות תוקפנות בגיל מבוגר יותר.

- **ויסות חושי** - תהליך נויירולוגי שמתרחש במערכת העצבים ובמוח וכולל עיבוד מידע מכל מערכות החישה (ראייה, שמיעה, ריח, טעם ומישוש) וכן ממערכות נוספות בגוף, כגון מערכת תחושת התנועה ומערכת תחושת שיווי המשקל. יכולת תקינה של ויסות חושי מסייעת לארגן את אופי התגובה לגירויים חושיים באופן מתון, מדורג ומסתגל, ולהימנע מהתנהגויות קיצוניות. כאשר יש ליקוי ביכולת העיבוד והויסות החושי, תהליך ההסתגלות ואופי התגובה לסביבה מורכבים יותר ולכן עלולים להתעורר קשים במגוון תחומי ההתפתחות; הרגשית, החברתית, התפיסתית והסנסו-מוטורית של הילד (סטוק וקרנוביץ, 2007). ילדים עם קשיים ביכולת העיבוד והויסות החושי מתוארים כמתקשים להתרגל לפעילויות יום יום פשוטות כמו אכילה ושינה. הם מתקשים להרגיע את עצמם, נתונים למצבי רוח משתנים וכן נמצאים בחוסר שקט גופני (חגי, 2005; רוזנטל, גת וצור, 2008; קרן, הופ וטיאנו, 2013).

- **ויסות רגשי** - המונח ויסות רגשי, על פי רוזנטל, גת וצור (2008), מתאר את התהליך המודע והבלתי מודע שמתרחש על מנת למתן או לעורר את עוצמת החוויה הרגשית או את משכה. המונח מתייחס גם לפעולות שהאדם עושה כדי לארגן את ההבעה הרגשית שלו - כלומר הביטוי ההתנהגותי הגלוי לעין של החוויה הרגשית. פעולות הויסות הרגשי מסייעות לאדם לכוון את העוררות הרגשית שלו, לשלוט בה ולשנות אותה, כדי שיוכל לתפקד באופן הטוב ביותר בהתאם למטרותיו, ובהתאם להבנה של הנסיבות וההקשר החברתי בהם הוא נמצא. פעולות אלו הולכות ומשתכללות במהלך ההתפתחות, ומושפעות גם מתמיכתם החיצונית של סוכני החיברות ובראשם ההורים והמטפלים העיקרים בילד.

להורים (או לדמויות המטפלות הדומיננטיות) השפעה על התפתחותו של הויסות הרגשי אצל הילד, עת הם מחזקים נטיות טמפרמנטליות והתנהגות רגשית (Southam-Gerow & Kendall, 2002). פוקס וקלקינס (Fox & Calkins, 2003) זיהו, שהורים לילדים עם בעיות בוויסות רגשי והתנהגותי לא אפשרו מידה נכונה של אוטונומיה כמו גם התנסות במגוון רגשות. הורים אלו הפגינו התנהגות שתלטנית או מגוננת מדי, ובכך מנעו מהילדים התנסות בוויסות עצמי ובפיתוח אסטרטגיות שליטה עצמית. על פי רונן ודוויק (2009) ילדים תוקפניים מאופיינים בחוסר במיומנויות שליטה עצמית

ויסות רגשי מתפתח לפיכך מתוך תהליכי אינטראקציה וויסות בין הילד לבין הוריו. משימת גידול ילדים בעלי קשיים בוויסות וההתמודדות עמם מציבה אתגר מורכב בפני ההורים. בצל הקושי המתמשך להרגיע את הילד, למתן את תגובותיו ולנהלן, הופכות משימות הטיפול היומיומי בילד למשימות מורכבות שדורשות כוחות רבים מן ההורה. בסופו של יום ההורה נותר מותש והאינטראקציה הרגשית והקשר ההדדי המהנה בין ההורה לבין ילדו מצטמצמים לכדי עיסוק בקשיי התפקוד של הילד (ניוביי וטרקינגטון, 2011; קרן, הופ וטיאנו, 2013).

- **הפרעת קשב וריכוז** - הפרעה נוירולוגית רחבה שמשפיעה על מגוון תפקודים ובכללם יכולת הוויסות והיכולת לדחיית סיפוקים. הפרעה נפוצה כתחלואה כפולה עם הפרעות התנהגות והיא מופיעה עם או בלי מידה של היפראקטיביות (ADHD, ADD). המדריך הדיאגנוסטי הפסיכיאטרי האמריקאי (DSM 2013), מצביע על כך שמופעים התנהגותיים של בעיות קשב וריכוז כוללים גם ביטויים של היפראקטיביות ואימפולסיביות. בלומקוויסט (2005) מציין כי 60% מהילדים הלוקים בהפרעות התנהגות אפשר היה לאבחן קודם לכן כלוקים בהפרעת קשב וריכוז ובהיפראקטיביות, התנהגויות אלו עומדות לא אחת בזיקה גם לקשיי ויסות המצויים ברקע הפרעת הקשב והריכוז. כתוצאה מהן הילד מתקשה למלא באופן הולם את דרישות הסביבה הלימודית או המשפחתית וכך גובר הסיכוי להתפתחות הפרעות התנהגות, בנוסף לקשיי הקשב וההיפראקטיביות שהוא מבטא. ילד בעל הפרעת קשב וריכוז והפרעות התנהגות מצוי בסיכון רב יותר למגוון התנהגויות אנטי-סוציאליות, התמכרויות, הישגים לימודיים נמוכים והערכה עצמית נמוכה (Faraone & Kunwar, 2007).

- **תגובתיות פיזיולוגית נמוכה** - תת פעילות של המערכת הנוירולוגית האחראית להיווצרות עוררות (ציר HPA) בקרב ילדים, גורמת מצד אחד לחיפוש מוגבר של גירויים מעוררים ומסוכנים ומצד שני לאדישות כלפי איום בסנקציות עקב הפרת כללים (בוקובזה, 2013). תגובתיות פיזיולוגית נמוכה נמצאת בקורלציה עם בעיות התנהגות.

לסיכום, בעיות התנהגות הן תוצר של אינטראקציה מורכבת בין מאפיינים מולדים של הילד, כגון ויסות חושי ורגשי, מזג וקשב, לבין מאפיינים סביבתיים. ההשפעות ההדדיות בין תורשה לבין סביבה, המביאות להתפתחותן של בעיות התנהגות והקצנתן עד לכדי הפרעה פסיכיאטרית, אינן ניתנות לפענוח פשוטני, ודורשות היכרות מעמיקה עם נסיבות חייו הייחודיות של כל ילד ועם הגורמים הפנימיים והסביבתיים אשר יכולים להאיץ את בעיית ההתנהגות או לחילופין למתן אותה.





מסיבות אלו הטיפול במטיב"ה כולל תהליך הערכה מעמיק ורחב של הגורמים ההתפתחותיים אצל הילדים שהופנו לטיפול על רקע בעיות התנהגות. תהליך ההערכה מסתמך על מידע שנאסף הן בראיון המקדים עם ההורים והן במהלך הקשר הטיפולי עימם, וכן על המידע המתקבל מהצוות החינוכי וכמובן מן העבודה הקלינית המתמשכת עם הילד במהלך הטיפול הקבוצתי.

בהמשך, לאור ההבנה המתגבשת אודות מאפייני הילד וצרכיו, חשוב להגביר את מודעות ההורים והצוות החינוכי למאפיינים הייחודיים של הילד ולהשלכותיהם. ומתוך כך, כמובן, לפתח יחד, בתהליכי ההדרכה וההיוועצות, דרכי סיוע שהולמות את צרכי הילד.

עצם השיח ההדרכתי עם ההורים ועם הצוות החינוכי מספק נקודת מבט נוספת לפסיכולוג. בזכות מפגשי ההדרכה המטפל מעמיק את הבנתו בדבר מרקם היחסים בין הילד לבין סביבתו ובעקבות כך ביכולתו לדייק את ההתערבויות הטיפוליות ולהתאימן.

2.5 | הורות לילדים עם בעיות התנהגות

מלאכת ההורות היא משימת חיים למרחקים ארוכים, אשר מבצעה מתפתחים, משתנים ומתמחים בה, תוך כדי תנועה. במהלכה ההורים מתעמתים עם משאלות מודעות ומודחקות, צרכים נרקיסיסטיים בלתי ממומשים, ציוויים חברתיים ונורמות התנהגות מופנמות (אורן, 2015; ברגמן וכהן, 1994; ירום, 2016; כהן, 2007; מנזנו, פלצ'יו אספסאה וזילקה, 2005). התפתחות ההורות כרוכה גם בתהליך של התפתחות מודעות הורית (Cohen, 2006). מודעות אשר מאפשרת הפעלת שיקולי דעת ובחירות ערכיות ויומיומיות בכל הקשור למענה לצרכי הילד, ההורה והמערכת המשפחתית-אקולוגית.

המפגש בין ההורה לבין הצאצא שלו הוא מפגש מתמשך בין סובייקטים, אשר מזמן את כלל המנעד הרגשי האנושי. בה בעת, הקשר בין ההורה לבין ילדו הוא קשר אנושי ייחודי, אשר מצוי במנעד אחר מכלל הקשרים הבינאישיים שיחווה האדם במהלך חייו. הסיטואציה התלותית שמאפיינת את ראשית חייו של הילד, המשוקעות האנושית והחברתית בגידול הילד והזיקה הפסיכולוגית העזה בין הילד להוריו הופכים את תהליך גידולו של הילד לתהליך מורכב וטעון רגשית. תהליך שיש בו פוטנציאל אישי ובינאישי לסיפוק ולגאווה כמו גם לכאב ולפגיעות.

נושא הקשר בין אישיות ההורה והתנהגותו לבין אישיות ילדיו והתנהגותם נחקר רבות, ומטבע הדברים, ערוצי ההשפעה המגוונים נוגעים במשתנים שונים. להלן נצביע על ההשפעות הקשורות למוקדי ההתערבות בתוכנית מטיב"ה:

- **סגנון התקשורת** - 'תיאורית ההתקשורת' שפיתח ג'ון בולבי מדגישה את איכות האינטראקציה הורה-ילד כבסיס ליחסים עתידיים (אופנהיים, 2016). 'תיאורית ההתקשורת' מתארת את הקשר הורה-ילד כ"מעגל של בטחון".

תפקיד ההורה מתואר כ'בסיס בטוח' ממנו יוצא הילד לחקירה ולהתנסות בעולם ואליו הוא חוזר לשם תמיכה וויסות רגשי (Hoffman, Marvin, Cooper, & Powell, 2006). ההתנסות בחקר הסביבה, לצד קבלת תמיכה וויסות מן ההורה, מאפשרות לילד להתנסות בעולם מתוך בטחון בעצמו וביכולותיו ומתוך אמון בסיסי ביכולתו להתמודד עם אתגרים. מעגל ההתקשרות משרטט את המהלך שעושה הילד מהיציאה לחקר העולם ועד שובו לחוף המבטחים שמייצג ההורה. כאן זקוק הילד ליכולותיו המארגנות והמנחמות של ההורה אשר מאפשרות לו להפנים תהליכי ויסות והרגעה (Pallini, Chirumbolo, Morelli, Baiocco, Laghi, & Eisenberg, 2018). לצד היכולות הרגשיות מסייע ההורה לילדו גם לארגן קוגניטיבית את החוויה הילדית, הוא מספק לו אוזן אמפתית וקשובה ומלמד אותו, באמצעות מעגלי היזון, לזהות את צרכיו ורגשותיו ולעשות בהם שימוש על מנת להבחין בין טוב לרע וכדי להתנהל באופן מודע בעולם, מתוך תחושת 'סוכנות פנימית' (Sense of agency).

מטא-אנליזה של למעלה משבעים מחקרים, שעסקו בקשר שבין סגנון ההתקשרות של הילד עם הוריו לבין יכולותיו לוויסות רגשי, מצאה כי ילדים עם סגנון 'התקשרות בטוחה' חוו יותר רגשות חיוביים ופחות רגשות שליליים, באופן כללי. ילדים אלו יכלו לווסת את רגשותיהם באופן טוב יותר, ולהסתייע באסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות ושכליות באופן טוב יותר מאשר ילדים עם 'התקשרות לא בטוחה' (Cooke, Kochendorfer, Stuart-Parrigon, Koehn, & Kerns, 2018).

- **סמכות הורית** - הורים לילד שמבטא תוקפנות מתקשים לעתים לווסת הן את עצמם והן את ילדם. קשיי הוויסות עלולים להביא לכדי חוסר עקביות מצד ההורים או חוסר התייחסות לעולמם הרגשי של ילדם, ומתוך כך פוגעים ביכולת ההפנמה של הילד בכל הקשור לאסטרטגיות ויסות ושליטה עצמית (עמית, 2006; עומר, 2002). ניתוח משווה בין מאות מחקרים שעסקו בקשרים בין ממדים הוריים שונים לבין בעיות התנהגות מוחצנת של ילדים מצא קשר בין שליטה הורית נוקשה, פסיכולוגית והתנהגותית, סגנונות סמכות הוריים אוטוריטטיביים או מתירניים והזנחה הורית, לבין גילויי בעיות התנהגות אצל הילדים. האפקטהגבוהה ביותר נמצא בין קשיי התנהגות לבין שליטה הורית נוקשה (Pinquart, 2017).

- **מנטליזציה** - על-פי תיאוריית ה-Mind, תהליכי המנטליזציה של הילד והתפתחותם של מודלי ייצוג מופנמים תלויים באיכות הקשר בין הילד לבין 'דמות ההתקשרות'. יכולת המנטליזציה, המתפתחת במסגרת יחסי הורה-ילד, משפיעה על הוויסות הרגשי של הילד ועל התפתחות היכולת האמפתית שלו, ומסייעת לו להבין שתחושותיו אינן משקפות תמיד מציאות חיצונית.





יכולת ההורה להבין את כוונותיו של הילד ולהבנות אותן היא צעד ראשון ביכולת הילד לייחס מצבים נפשיים לאחר ולעצמו. פונגי וטרגט (2006) (Fonagy & Target, גורסים שלדמות ההתקשרות יש תפקיד הדדי ומתמשך בהתייחסותה לילד כבעל חיי נפש. עם הזמן הילד לומד להכיר באחר ובעצמו כבעלי חיים נפשיים שקשורים אך לא זהים להתרחשות במציאות.

- **חיברות - דודג' (Dodge, 2011),** מי שפיתח את מודל התפיסה החברתית של ילדים שהוזכר לעיל, טען שחוויות חיברות "מאוחסנות" בזיכרון כמבני ידע, אשר משמשים את האדם כ"מנחים צמודים" לצורך עיבוד רמזים חברתיים. ילדים מפתחים אמון בסיסי דרך יחסיהם עם הדמויות הקרובות להם. מנגד, פגיעה באמון זה תוביל לקיבוע סכמות ומבני ידע של חוסר אמון בסובבים אותם, לתחושה של "עמידה על המשמר" ולצורך בכוחניות. כאשר הטיפול ההורי אינו תואם את צרכי הילד מתפתחים בו ייחוסים עוינים, רמת דריכות גבוהה ותפיסות המצדדות בתוקפנות ככלי לפתרון בעיות (Dodge & Pettit, 2003).

- **מסוגלות הורית -** אפיון הורי נוסף, שנמצא קשור לבעיות התנהגות של ילדים, מתמקד בתחושתם הסובייקטיבית של ההורים באשר לתפקידם כהורים, ובתחושת המסוגלות שלהם לגבי יכולתם להציב גבולות ולהפעיל סמכות הורית. 'חוללות עצמית הורית' מוגדרת כאמונה של ההורה בדבר יכולותיו לארגן ולהוציא לפועל מערך מטלות הקשורות לגידול ילדיו. בנדורה (Bandura, 1994) טען שזהו הבסיס לתפעול כלל מערך התפקידים במשפחה ובכלל זה התפקוד ההורי (Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli, & Bandura, 2004). הורים עם חוללות עצמית נמוכה יטו "להרים ידיים" בסיטואציות מכבידות ויתפסו את קשיי הילד וההתמודדות עמו כאיום וכהוכחה להיותם חסרי יכולות הורית. מנגד, הורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יהיו מודל לילדם, יאפשרו לו לזהות שביכולתו לשלוט במעשיו ובגורלו, להתמודד עם שינויים ואף ליזום אותם. תחושת מסוגלות מסייעת להורה להתמודד טוב יותר עם קשיי הילד שכן הקושי אינו נתפס כאיום אלא כאתגר שדורש מאמץ והתאמה יצירתית של היכולות ההוריות.

הדרכת הורים לילדים עם בעיות התנהגות

לאור כל האמור לעיל קיימת חשיבות גבוהה למענה הדרכתית להוריהם של ילדים עם בעיות התנהגות. כהן (2007) גורסת: "אין ספק שאנשי מקצוע חייבים להתמקד בקשר בין ילדים להורים... הקשר הורה-ילד הוא הפציינט המזוהה (IP) כשמטפלים בבעיות של ילדים" (כהן, 2007, עמ' 11, ההדגשה במקור). בסיכום סקירת ספרות המחקר הקיימת בתחום הטיפול בילדים עם בעיות התנהגות מסיק בוקובזה (2013): "יותר מכל ההתערבויות האחרות,

התערבויות אצל הורים נמצאו כיעילות ומועילות במניעה וטיפול בבעיות התנהגות. "מסקנות אלו מוצאות הד גם באקלים התרבותי הנוכחי; מומחים להורות נהפכו לכוכבי תקשורת, תכניות ריאליטי שמלמדות "הורות נכונה" אל מול עיני המצלמות הפכו למחזה שגור, ויצאו לאור עשרות כותרים שנכתבו על ידי אנשי מקצוע מישראל ומחוצה לה, העוסקים במתן עצות לניהול היחסים בין הורים לילדים בכלל ולהתמודדות עם בעיות התנהגות בפרט. שפע הולך וגובר זה מלמד, ככל הנראה, כי ההורות הייתה ועודנה נושא שמעסיק את החברה הישראלית ופורט על נימי הנפש העדינים ביותר של הישראליות.

יחד עם זאת, קבלת הדרכה הורית מלווה לא אחת ברגשות מעורבים. נדמה כאילו דווקא לאור המקום החשוב שתופסת ההורות בזהותו האישית והתרבותית של ההורה, מתלוות להכרה ההורית בקשיי ההתנהגות של הילד, תחושות אשמה כבדות ובושה, מה גם שקשייו של הילד עלולים להיתפס על ידי ההורה כתוצר של הורות "פגומה" ובלתי סמכותית. כמו כן, הצורך ההורי בהדרכה מלווה, לא אחת, גם בעמדה אמביוולנטית, שכן המפגש ההדרכתי מזמן להורה עימות עם תחושות קשות, עם פגיעות נרקסיסטית ועם חוויות חרדה וחוסר אונים (און, 2008). ברנט (2015) מציינת כי תחושות הוריות קשות כגון אשמה, יכולות להוות מניע לפנייתו של ההורה לקבלת סיוע, אך בה בעת החזקת האשמה מפריעה לתהליך הטיפול הן מבחינת ההורה והן עבור המטפל. ברנט מציעה לראות ברגשות הללו לא רק תוצר דינמי של תהליכים תוך-נפשיים, אלא גם תוצר של מעגלי-כוח תרבותיים, ומזהירה את אנשי המקצוע שלא לשתף פעולה עם העמדה הדיכוטומית המסווגת הורים ל"טובים" או "גרועים" על-פי מידת "שליטתם" בהתנהגות ילדיהם.

ליבוויץ' (2011) מתאר את הדרכת ההורים כמרכיב חשוב ומרכזי במענה למגוון רחב של בעיות. למשל, בטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי, על אף השוני בין הבעיות, ליבוויץ' מוצא מרכיבים משותפים לכלל תכניות ההדרכה ההורית בגישה זו:

- א. פסיכו-אדיוקציה: במסגרת מפגשי ההדרכה ההורים לומדים על הפרעה של ילדם ומקבלים מידע אמין אודותיה. בשלב זה נבנית שפה משותפת בינם לבין המטפל, שפה שמאפשרת העמקה בידע נוסף ותהליכי בירור. בנוסף, המטפל מציג מידע אודות האמצעים השונים לטיפול בהפרעה וכן אודות מהלכה הצפוי כפי שמתואר בספרות המחקר. בגישה קוגניטיבית-התנהגותית ההורים מקבלים גם מידע ראשוני על עקרונות הגישה ועל האופן בו הגישה רואה את חשיבות ההשפעה ההורית על יצירת דפוסים קוגניטיביים-התנהגותיים של ילדיהם, שימורם ושינויים. במקרים בהם הדרכת ההורים נלווית לטיפול בילד, ניתן להורים הסבר על מהלך הטיפול הצפוי ועל השלכותיו על הילד ועל המשפחה.
- ב. הקניית מיומנויות להורים והפיכתם לסוכני הטיפול ולמיישמים של הגישות הנלמדות בבית.





שני עקרונות אלו משותפים גם לגישות הדרכת הורים נפוצות אחרות, גם אם מתוך ביסוס תיאורטי שונה, כגון "הסמכות החדשה" (עומר, 2008); "גישת התקשרות" (אליצור, 2011); "אייכה?" (לבוב ואלקיים, 2017) ו"הדרכת הורים אדלריאנית" (דליות, 2008).

בבחירת ההשפעה של מרכיבי ההדרכה ההורית על יעילות הטיפול נמצא, כי תכניות ששמו דגש על יצירת אינטראקציות חיוביות בין ההורה לילד ותוכניות שההורים תרגלו בהן כישורים הוריים בחדר הטיפולים או עם הילד עצמו, היו היעילות ביותר. בעבור תכניות הדרכת הורים לילדים בתחום הטיפול בבעיות התנהגות, היה יתרון לתכניות בהן למדו ההורים להגיב ב"פסק זמן" להתנהגות בלתי רצויה של הילד (ליבוביץ', 2011, עמ' 401-400). גם בוקובה (2013) מציין, שהתערבויות עם הורים, המשלבות קוגניציה ולמידה חברתית, ואשר מכוונות להורדת רמת הלחץ במשפחה והרחבת מאגר הידע והמיומנויות ההוריות, הן היעילות ביותר מבין שלל סוגי ההתערבויות.

אחד המושגים המרכזיים, שנדונים בהדרכות הורים לילדים עם בעיות התנהגות, הוא מושג 'הסמכות'. מושג זה עבר שינויים משמעותיים בדורות האחרונים (גוסקוב, 2016), ועמו השתנתה גם 'תפיסת תפקיד ההורות'. עומר (2008) מתאר שבעבר נתפסה סמכות ההורה כנגזרת אינהרנטית של ההורות. סמכות הורית נחשבה כמוחלטת. ההורה, בעל הסמכות, נתפס כמקור הידע והאמת האובייקטיבית. ציות להורה זוהה עם קבלת סמכותו ועל היעדר ציות היה על 'בעל הסמכות' להגיב באופן מידי. על-פי תפיסות פטריארכליות אלו 'בעל הסמכות' דרש כבוד ויראה מצד ילדיו ולא ביסס את סמכותו על קירבה, אשר נתפסה כמעודדת חולשה וסחטנות רגשית.

כאמור, התרבות המערבית השתנתה עד מאוד בעשורים האחרונים ועמה היחס לידע אבסולוטי, 'לאמת', כמו גם היחס לקרבה רגשית בין הורים לבין ילדיהם. שיטות חינוך נוקשות, אשר היו מקובלות פעם, אסורות כיום על-פי חוק במרבית מדינות המערב. נכתבו וחוקקו נורמות מחייבות וחוקים שמטרתם להגן על זכויות הילד, ובכללם אמנת זכויות הילד של האו"ם וחוק זכויות התלמיד בישראל. לצד שינויים אלו חל ערעור משמעותי בסמכותם של הורים ומורים כאחד (גשרי- רוזנסקי, 2018; עומר, 2002). לפיכך, רבים ממדריכי ההורות מציעים מגוון תפיסות חדשות וכלים בניסיון לסייע להורים לבסס מחדש את הסמכות ההורית.

כדי להצביע על חשיבות העמדה ההורית העקבית, כמבססת את סמכות ההורה, הציע עומר (1999) את המושג 'נוכחות' ובהמשך את מושג 'העוגן ההורי' (2013). שלא כבעבר, בסמכות הישנה, הרי שבסמכות החדשה העמדה הסמכותית נגזרת מפעולותיו של ההורה לביסוס קרבה וקשר איתן עם הילד ולהעצמת נוכחותו והשגחתו על התנהגויות ילדו גם במצבי סיכון. עומר תופס את הסמכות גם כנגזרת של 'רשת חברתית', רשת שמעודדת את ההורה להתמודדות יעילה ובלתי מסלימה, תומכת בו ומגבה את פעילויותיו אל מול האתגרים ההתנהגותיים שמעמיד בפניו הילד.

אל מול האתגרים ההתנהגותיים שמעמיד בפניו הילד. הגישה שמציע עומר מקדמת תמיכה בהורים תוך חיזוק הפונקציות ההוריות המווסתות שלהם. גישתו של עומר נחשבת לא אחת כשייכת למנעד 'הגישות הסמכותניות'. הסמכות ההורית החדשה היא סמכות עקבית, נחושה, שיתופית, מתייעצת, בלתי מסלימה ותומכת קשר. בתיאוריה של עומר אפשר למצוא הד לעקרונות מ'תיאורית ההתקשרות' של בולבי ומגישתו של ויניקוט (2014), ותפיסות השאובות מ'גישת ההתנגדות הבלתי אלימה' מבית מדרשו של שרפ (1984). כך, על אף שגישתו של עומר היא קצרת-מועד ומצוידת במגוון כלים מעשיים הרי שהיא אינה מתבססת על תפיסות התנהגותיות ובמקרים רבים אף מציעה עקרונות פעולה שעומדים בסתירה לגישות אלו.

גישות אחרות בתחום הדרכת הורים לילדים בעלי בעיות התנהגות מבקשות ליצור אלטרנטיבה לגישות 'הסמכותניות' באמצעות טיפוח הורות מודעת המבוססת על חקר דינאמי מעמיק של הזהות ההורית, של ההעברות הבין-דוריות ושל המפגש האינטר-סובייקטיבי שמזמנת ההורות (לסרי, 2017; ירום, 2016; אורן, 2015; כהן ועופר-זיו, 2007). הגישות הללו מאירות את החשיבות שיש להדרכה בהענקת פשר אישי ומשמעות להורות בכלל ולהתמודדות שהיא מזמנת בפרט. בהקשר לכך יש לתת את הדעת להיבטים בהדרכת ההורים אשר קשורים לתחום 'הטיפול המשפחתי' ובהם אבחון מבנה המשפחה ותתי המערכות בתוכה (מינושין, לי וסיימון, 2010), וזיהוי הילד כ'פציינט מזוהה' במשפחה (סאטיר, 1975), כאשר דרך הסימפטום והקושי שמגלה הילד אפשר ללמוד על בעיה משפחתית רחבה יותר, אשר מיוצגת בהתנהגותו.

לסיכום - הדרכת הורים של ילדים עם בעיות התנהגות במסגרת מטיב"ה היא הכרחית על מנת לבסס התערבות יעילה ובעלת השפעה אקולוגית נרחבת למיתון התנהגותו של הילד. העבודה הפסיכו-חינוכית עם ההורים במטיב"ה מתבצעת כטיפול קצר מועד שנמשך לרוב בין עשרה לחמישה עשר מפגשים. כאמור, העבודה עם ההורים תכלול את המרכיבים המשמעותיים, אשר תוארו לעיל: הקניית מידע, הקניית מיומנויות תקשורת וויסות, ניתוח אירועים מחיי הבית ופיתוח תגובות חלופיות ובלתי מסלימות להתנהגויות הילד. לצד כל אלו, הפסיכולוגים העובדים במטיב"ה צריכים להקדיש זמן ומשאבי הדרכה לטיפול הבנה משמעותית של פשר התנהגותו של הילד, לעידוד דיאלוג הורה-ילד ולחיזוק הקשרים הבין-אישיים בין הילד לבין הוריו. כמו כן, על המטפלים לזכור, כי חוויית ההורות לילדים עם בעיות התנהגות מלווה בכאב ובפגיעות רבה, אשר מותירים את ההורה לא אחת בודד ומואשם על ידי סביבתו הקרובה. על המטפל במטיב"ה להוות משענת אמפתית להורה ולאפשר ביטוי של האמביוולנטיות כלפי ההדרכה ההורית, על מנת לקדם בעלות הורית על השינוי הנדרש ולקייח את אחריות על השלכותיו. מתוך הבנות אלו, על המטפל למנף את מיקומו הארגוני הייחודי ולהפעיל את מלוא כובד משקלו המקצועי על מנת לייצר ולבסס מעטפת של תמיכה להורים. מעטפת שתכלול הן ביסוס אמון הדדי והן רקימת קשר רציף ופורה עם צוות המוסד החינוכי בו לומד הילד. אנו גורסים, כי למטפל שמקיים את ההתערבות הפסיכולוגית עם





ההורים יש נקודת מבט פרטנית, משפחתית ומערכתית על הילד, ולכן בכוחו להיות מנהל-המקרה (Case Manager) ולאפשר לכלל המערכות לפעול יחדיו באופן יעיל והדדי, למען קידום תפקודו ההתנהגותי של התלמיד, כמו גם למען קידום הבריאות הנפשית שלו, של משפחתו ושל סביבתו החינוכית.

2.6 | התבוננות מערכתית על בעיות התנהגות - עבודה עם המסגרת החינוכית

בריאותו הנפשית של הילד ותפקודו מושפעים מהמערכות השונות אליהן הוא שייך ובו בזמן גם משפיעים עליהן. עובדה זו היא אחת מהנחות העבודה הבסיסיות של הפסיכולוג החינוכי. התפיסה המערכתית מניחה שהסיבה לקשיי הילד נעוצה הן בפרט והן באינטראקציות בינו לבין הפרטים המקיפים אותו, במבנה הקשרים שהם מקיימים ובהקשריהם. מכאן, שגם הטיפול בבעיה צריך לכלול מענה תומך לגורמים השונים שמלווים את הילד לאורך כל שעות היום. הניסיון לפענח את קשיי הילד יכול לרוב סיבתיות מעגלית. משמעותה של סיבתיות זו, "הבעיה" (ובמקרה שלנו - בעיית ההתנהגות), היא חוליה אחת בהשתלשלות אירועים בינאישיים שמתופעלים באמצעות היזון חוזר וכל אחד מהם הוא גם סיבה וגם תוצאה. אין להסביר את התופעה רק על ידי סיבתיות לינארית שגורסת שגורם מסוים בפרט מביא לתוצאה התנהגותית מסוימת לא רצויה, אלא רק באמצעות הקשר וההשפעות ההדדיות בין מרכיביה (אליצור, 2015; אייל, 2004).

למעשה, בעיות התנהגות אצל ילדים יכולות לשקף גם את קשייה ואתגריה של המערכת החינוכית וכן את קשיי התקשורת בין המערכות השונות - המשפחתית והחינוכית, (עומר, 2018; שכטמן ובושריאן, 2015). גיוס המערכת לטיפול בילד עם קשיי התנהגות הוא משמעותי ביותר להצלחת ההתערבות, הן משום שבגן ובבית הספר ישנם ביטויים רבים של ההפרעה והן משום שהמסגרת היא סביבה אשר יכולה להביא למניעת ההפרעה או למיתונה. אנו שואפים לעזור למערכת להגדיר את ההתמודדות עם בעיות ההתנהגות כ"תהליך", ולהתייחס להתנהגויות ממוקדות בלי עמדה מפצלת המחפשת "טובים" ו"רעים", "אשמים" ו"זכאים". מערכת אשר תשכיל להבין מה עלול "למלכד" את אנשי הצוות החינוכי ולזהות אילו פרשנויות אלטרנטיביות ופתרונות נוספים עומדים לרשותה, תשכיל לספק טיפול מוצלח יותר בבעיה, להפחית ניכור ולעורר תקווה לרווחת התלמיד ולרווחת המערכת עצמה (און, 2007; שראל, 2013).

חגי וחגי (2018) ממשיגים את תפקיד המערכת החינוכית בטיפול בבעיות ההתנהגות תוך הישענות על מושגים מ"תיאורית העצמי". הם קושרים בין פונקציית ה"זולתעצמי" לבין תפקידנו במערכת בהקשר לעבודה עם ילדים עם בעיות התנהגות, ומציעים לפסיכולוג החינוכי להוות עבור המורים ועבור ההורים "זולתעצמי" מוערך ומעריך, ראוי להתפעלות ומתפעל, כדי שגם הם, בתורם, יהוו "זולתעצמי" כגון זה עבור הילד. לפסיכולוג בית הספר תפקיד חשוב ביותר בנקודה זו ועיקרו סיוע בבנייה, בטיפול ובטיוב של מערכות היחסים

בין המורה או הגננת לבין הילד. בנייה שתאפשר לאיש החינוך להיות "זולתעצמי" משמעותי לילד. לצורך זה ומטבע הדברים, הפסיכולוג הופך להיות "זולתעצמי" עבור הגננת או המחנכת - בטוח בעצמו, בטוח במקצועיותו ושלם. אמפתי, מקבל, מעריך, משקם תחושות כישלון ומהווה דמות מרגיעה ומכילה במצבי משבר. אין ספק שזהו אחד המקומות בהם פסיכולוג בית הספר נדרש להפעיל את מלוא יכולותיו הקליניות והטיפוליות. ההיבט המערכתי של קשיי ההתנהגות בקרב ילדים יכוון את הפסיכולוג בד בבד עם היותו "זולתעצמי" גם למערכת כולה. הפסיכולוג יפעל לעזור למערכת להבין את מורכבות הבעיה של הילד, לעיתים לשנות את נקודת המבט של המערכת, להוציאה מתקיעות ולעזור לה במציאת פתרונות אלטרנטיביים. תפיסות מערכתיות נוספות לטיפול בבעיות התנהגות נשענות על עבודה עם עקרונות קבוצתיים: (ברק, 2017); נרטיביים (כהן, 2018); אסטרטגיות לתיקוף סמכות המבוגר (עומר, 2008) ועקרונות פסיכו-סוציאליים נוספים (מור ומנדלסון, 2007). כל אלו ועוד מוצאים ביטוי גם בתפיסה התיאורטית המעגנת את הנחיות חוזר מנכ"ל של משרד החינוך (תשע"ה) להתמודדות עם בעיות התנהגות.

לאור תפיסה זו, תכנית מטיב"ה שמה דגש רחב על עבודה עם המערכת החינוכית ועל קשר רציף וצמוד בין צוות מטיב"ה לבין פסיכולוג המערכת, וכן עם גורמים נוספים במערכת החינוכית. על הפסיכולוג המטפל לגלות אמפתיה כלפי אנשי הצוות החינוכי המתמודדים עם הילד בעל קשיי ההתנהגות, ובד בבד, להסביר למערכת את פשר התוקפנות, לתת כיוון טיפולי ותקווה לשיפור ובכך לנסות לווסת ולהרגיע את תחושות אנשי הצוות השונים כלפי הילד המטופל ומשפחתו. במידת הצורך, כאשר המערכת המשפחתית והמערכת החינוכית מצויות בקונפליקט מסלים, על הפסיכולוג לשמש כמיישב סכסוכים וכמגשר (נוימן, 2018). בתוך כך על הפסיכולוג לאמץ ככל האפשר התבוננות חיובית על המאמצים הנעשים מצד המערכת בהתמודדות עם הילד המטופל.

לסיכום, בהיותו משמש "זולתעצמי" עבור אנשי הצוות, מכיל את תחושותיהם המורכבות כלפי הילד ומנחה אותם לפעולה, הפסיכולוג החינוכי במטיב"ה מאפשר לסגלי החינוך להעצים את תפיסת המסוגלות העצמית שלהם ולשמש "זולתעצמי" מעצים עבור הילד עם קשיי ההתנהגות.

2.7 | קבוצות טיפוליות לילדים עם בעיות התנהגות

בספרות מתוארים אפיונים של ילדים עם בעיות התנהגות: היכרות מוגבלת עם עולם הרגש וקושי לבטא רגשות, קשיים בתהליכי עיבוד מידע חברתי, קשיים בהתפתחות יכולת אמפתית וקושי בשליטה עצמית ופתרון בעיות. בתכנית מטיב"ה השאיפה היא לקדם את הילד עם בעיות ההתנהגות ולסייע לו בפיתוח כישורים ויכולות אשר יתרמו לשינוי התנהגותי.





תכנית מטיב"ה בחרה בטיפול הקבוצתי ככלי החברתי היעיל והנכון ביותר להשגת מטרות אלו בעבודה עם ילדים, אשר עצם הקושי שלהם נוצר בהקשר חברתי. הטיפול הקבוצתי בילדי מטיב"ה נבנה מתוך הבנה של אפיוני ילדים עם בעיות התנהגות, ידע לגבי תהליכים קבוצתיים והכרת תהליכי שינוי התנהגותי.

יתרונותיה של עבודה קבוצתית טיפולית עם ילדים הוזכרו בהזדמנויות שונות גם מסיבות כלכליות. במונחי 'עלות תועלת' יש עדיפות להתערבויות קבוצתיות בשל היותן חסכוניות במשאבים ועלויות (NICE - The National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009) אך יתרונות העבודה הקבוצתית הם רבים ומשמעותיים מעבר ליתרון הכלכלי (Riva & Haub, 2004). טיפול קבוצתי בילדים עם בעיות התנהגות הוכח מחקרית ככלי טיפולי יעיל המזמן הקלה בסימפטומים של הבעיה ומאפשר אימון בהתנהגויות חברתיות יעילות בקרב קבוצת השווים (Eiraldi, Power, Gerrity, DeLucia-Waack, 2007, Schwartz, Keiffer, McCurdy, Mathen & Jawad, 2016).

גורמים תרפויטיים בעבודה קבוצתית עם ילדים

טיפול קבוצתי מאפשר לעבוד במקביל על תהליכים פסיכולוגיים ותהליכים חברתיים, להתייחס הן למתרחש בעולמו הפנימי של המשתתף בקבוצה והן ליחסים הבינאישיים כפי שהם באים לידי ביטוי במגעים בקבוצה (שי, 2008). קהילת אנשי המקצוע קיבלה באופן כללי את הרשימה של יאלום לגבי הגורמים התרפויטיים המהווים את היסודות הבסיסיים לשינוי שמקדמת הקבוצה. הגורמים הם: נטיעת תקווה, תחושת אוניברסליות, מסירת מידע, אלטרואיזם, שיחזור יחסים משפחתיים, פיתוח טכניקות חיברות, למידה בינאישית, לכידות קבוצתית וקתרזיס (יאלום ולשץ, 2006). מעניין לציין כי במחקרים שערכו שכטמן ועמיתיה, נמצא שהגורמים התרפויטיים בעבודה קבוצתית עם ילדים אינם זהים תמיד לאלו המודגשים אצל מבוגרים. כך למשל נמצא, כי בשונה ממבוגרים, שלושת הגורמים המשמעותיים ביותר למתבגרים היו דווקא לכידות קבוצתית, קתרזיס ופיתוח כישורים חברתיים (Shechtman, Bar-El & Hadar 1997). מחקר אחר העלה כי מודעות רגשית ותובנה היו שכיחות יותר מכל הגורמים שצוינו לעיל (Shechtman, 2003).

על פי שכטמן (2010) לכידות קבוצתית היא המנגנון העיקרי המוביל לשינוי. הלכידות הקבוצתית היא מדד חברתי שכולל מספר מרכיבים: אווירה קבוצתית, היוקרה של הקבוצה, תחושת אחריות, אינטימיות ומערכות יחסים. ניתן לומר שקבוצת השווים היא הסביבה הטבעית לילדים. הפעילות בקבוצה מאפשרת תחושת שייכות שכה חשובה לילדים בגיל בית ספר (רוזמן, פרנקל וזלצמן, 1997). בקבוצה הילדים לומדים על אחרים, "מתרגלים" בסביבה מוגנת הבנה של מחשבות ורגשות שלהם עצמם ושל אחרים. הם מקבלים משובים מידיים ויש להם הזדמנות לחשיבה מחודשת על דברים. מכיוון שרבים מהקשיים של ילדים תוקפניים קשורים ליחסים בינאישיים, יש יתרונות לעיבוד הדברים בקבוצה (Toren &)

(Shechtman, 2009). בהמשך לטענה שילדים תוקפניים רבים לוקים בתחום של עיבוד מידע, הקבוצה מעניקה לילדים מרחב לבדיקת תפיסות הילד ומרחב להתנסות.

יש הטוענים כי ריכוזם של ילדים תוקפניים יחד בקבוצה אחת יגרום לילדים להגביר את תוקפנותם ויקשה מאוד על ניהול הקבוצה (Dishon, McCord & Poulin, 1999). אחרים (Miller-) (Johnson, & Costanzo, 2004) גורסים כי עבודה קבוצתית עם ילדים תוקפניים תהא דווקא אפקטיבית יותר, בתנאי שישמרו התנאים המהותיים הבאים:

א. מספר מוגבל של ילדים המאפשר התייחסות לכל ילד ושליטה של המנחים בקבוצה.

ב. שני מנחים העובדים ב'קו'. בשעת משבר תנאי זה מאפשר לאחד המנחים להתפנות לטיפול אישי בילד בעוד חברו ממשיך בהנחיית הקבוצה.

ג. עבודת איתור נכונה של המשתתפים - כך שהקבוצה תכלול מגוון ילדים בעלי קשיים שונים, דבר שיאפשר לילדים עצמם להיות באינטראקציה עם ילדים אחרים בעלי עוצמות קושי שונות (Van Lier, Muthén, Van der 2004). (Sar & Crijnen).

ד. כמו כן יש לשאוף לקיום הגורמים התרפויטיים בקבוצה ולעידודם, למשל: לכידות קבוצתית, תמיכה הדדית, למידה בין אישית. כאמור, גורמים אלו מהווים מרכיב משמעותי בהצלחת כל עבודה קבוצתית ואף בעבודה עם קבוצות ילדים (גליק, 2005).

שילבי התפתחות הקבוצה

העבודה בקבוצה מתייחסת לשילבי התפתחות קבוצה כפי שהם מוכרים לנו בספרות. קיימות חלוקות שונות המדגישות אלמנטים שונים בהתפתחות קבוצה, אולם כולן מתייחסות למהלך הזמן ולהשפעתו על התפתחות הקבוצה - להתחלת חיי הקבוצה, למהלכה ולסיומה (לוי, 2012; יאלום ולשץ, 2006; לב- ויזל וקסן, 2002).

השלב הראשון בהתהוות קבוצה הוא **'שלב ההתקשרות' או 'ההתלכדות'**. בשלב זה הפחדים שמלווים את חברי הקבוצה הם בדידות ודחייה. מיצוי השלב מתאפשר על ידי יישום עיקרון האוניברסליות והוא מתאפשר לאחר שכל החברים השתתפו והתבטאו במידה מסוימת ובכך הביעו מחויבות להשתתפות. מדובר בעיקר בחשיפה עצמית ראשונית ובעיסוק בהתנסויות ובמאפיינים בעלי דומה בקבוצה. מתוך שלב זה נרקמת אווירת האמון הבסיסי שאחריה תרים המשתתפים. אווירה שמביאה עמה תחושת סיפוק ולכידות בקבוצה. לכידות בסיסית זו תהיה הבסיס למעבר לשלב הבא. הקונפליקטים שיעלו בשלב הראשון יהיו מתונים יחסית, ולא, תאווים השלמות הקבוצתית. השאלות שמעסיקות את המשתתפים הן: מי אנחנו? איך נכיר זה את זה? האם יהיה לי מקום בקבוצה? בשלב זה קיימת תלות גדולה במנחה והשענות רבה על דמותו.





השלב השני הוא **'שלב ההיפרדות' או 'הבידול'**. מטלת שלב הבידול היא להכיר בהבדלים בין המשתתפים, לאחר שבשלב הקודם היה ניסיון לטשטש הבדלים אלו. השלב מקדם את המודעות להשקפות שונות ויופיע בו קיטוב בעמדות וברעיונות, דבר שעשוי לעורר קונפליקטים ועימותים. דרך הדיון בהשקפות שונות אפשר יהיה לשמוע מגוון התייחסויות לנושאים שונים וכך למעשה יתבסס השוני בין הפרטים. בשלב זה נעשה ניסיון לבסס מנגנון להתמודדות עם קונפליקטים. מתוך השוני בעמדות השונות צפויים לעלות גם ביטויי תוקפנות, תסכול וכעס. הנושאים שיעסיקו את משתתפי הקבוצה בשלב זה ייסובו סביב השאלה: מי אני בתוך הקבוצה?

השלב השלישי הוא **'שלב האינטימיות והעמקת ההבנה הפנימית והעצמית'**. בשלב זה יש ניסיון לבירור יחסי קירבה דיפרנציאליים. המשתתפים מנסים להעמיק את הבנתם, גבולות היחיד ברורים יותר והקבוצה יכולה להשתמש בידע שהצטבר על הקבוצה ועל עצמה לשם הרחבת המודעות. מתחזקת תחושת הקרבה. שאלות אופייניות לשלב זה נוגעות לשאלה: איך נעמיק את המגע והקשר?

השלב האחרון הוא **'שלב הסיום והפרידה'** בו מתקיימת הערכה עצמית וקבוצתית של הישגי העבודה, והמשתתפים מכינים עצמם לפרידה על כל המשתמע מכך. לעיתים נתקל בשלב זה בהתנהגויות רגרסיביות, בביטול ההישגים ובניסיונות להתעלם מהפרידה.

יש לציין כי השלבים אינם מופיעים בהכרח בצורה מובחנת לחלוטין, ודרור (2015) אף מציע לראות את תהליך ההתפתחות של קבוצה כתהליך מעגלי שכולל תרומה והתפתחות של חברה לצד נסיגות וחזרות, המתקיימות לעיתים בעת ובעונה אחת. ידיעת השלבים או המאפיינים השונים של כל שלב, והמודעות למשמעותם, יכולות לעזור למנחים ולשפר את ההנחיה במספר מובנים:

- א. הבנת התנהגויות הפרט בקבוצה כראי לתהליך הקבוצתי ולא רק בהקשר אישי.
- ב. הבנת הצרכים המשתנים ולעיתים אף המתנגשים של חברי הקבוצה בכל שלב יכולה לשפר ולדייק את התאמת התכנים הקבוצתיים לתהליך ההתפתחותי שלהקבוצה.
- ג. הכרת השלבים מסייעת לצלוח בשלום מצבים של התנגדות או תסכול בקבוצה, ומאפשרת למנחה לשפר את יכולתו לשאת מצבים מורכבים בחוויה הקבוצתית ולהכילם.
- ד. הבנת השלבים יכולה לייצר תחושת סדר מסוים ותחושת שליטה אל מול תחושות הכאוס, החרדה ואי הוודאות, המאפיינות לעיתים את התהליך הדינאמי בקבוצה.
- ה. הבנת השלבים מאפשרת למנחה לתקף את החוויה האישית והקבוצתית ולהמשיג אותה עבור המשתתפים.

ו. הבנה שלבית יכולה לבסס תחושה של נורמליות ובטחון בקרב המשתתפים ובכך ניתן לשפר את האווירה הקבוצתית ואת יכולת הקבוצה להישאר בהווי הקבוצתי, סביב המטרות המרכזיות לשמן הוקמה הקבוצה.

שינוי דפוסי התנהגות במסגרת העבודה הקבוצתית

באותו הקשר, ולצד הבנת שלבי התפתחות הקבוצה, יש לזכור שחברי הקבוצה מגיעים אליה עם ניסיון ודפוסי שפיתחו זה מכבר, מתוך היותם חברים בקבוצות אחרות (קבוצת הכיתה, קבוצת המשפחה, קבוצת החברים). יחד עם זאת, חברי קבוצה נוהגים גם לקחת או לקבל על עצמם תפקידים ספציפיים המשרתים את הקבוצה הנוכחית ומאפשרים לחבריה להביע באמצעות התנהגות הפרט גם חרדות, תוקפנות, רצון בקרבה, תחרותיות ועוד (יאלום ולשץ, 2006).

פרוצ'סקה, נורקרוס ודיקלמנה (Prochaska, & Prochaska, 2016) הציעו את "מעגל השינוי" כמודל מעגלי של תהליך השינוי ההתנהגותי. בכל שלב ב"מעגל השינוי" האדם זקוק לסיוע על מנת לקדם את התהליכים המוגדרים שנחוצים לו כדי לעבור לשלב הבא. המודל מדגיש את המוטיבציה ואת כוח הרצון הדרושים כדי לחולל שינוי התנהגותי ואת ההכרח להקדיש לכך זמן על ידי הרחבת המודעות העצמית, הבנת הסיבות, התוצאות והדרכים לתיקון בעיה מסוימת. כמו כן, מודל "מעגל השינוי" מדגיש את חשיבות מתן הנחיה מותאמת לשלב השינוי בו מצוי האדם.

איסוף מידע קודם מן ההורים ומן הצוות החינוכי, יאפשר למנחה מטיב"ה להתייחס לאופן בו הילדים השותפים לקבוצה ממשיכים להתנהל מתוך דפוסי תפקיד המוכרים להם מן המשפחה ו/או הכיתה ולזהות תפקידים חדשים. המנחה יכול להשתמש בהתפתחותם של דפוסים אלו בקבוצה על מנת להבין טוב יותר את עולמו הרגשי-חוויתי של הילד, אולם לצד זאת עליו לאפשר לכל משתתף מרחב של חקר אישי וקבוצתי והתנסות בתפקידים חדשים, אשר אינם מוכרים לו.

כאשר מדובר בילדים עם בעיות התנהגות, לא תמיד קיימת בהם מוטיבציה לשינוי התנהגותי. לפיכך, על מנת שתתאפשר עבודה קוגניטיבית-התנהגותית, צריכה להתקיים קודם כל עבודה עם עולמו הרגשי של הילד, אשר תגביר בו את המודעות ומתוך כך גם את המוטיבציה לשינוי התנהגותי ולהתפתחות הנדרשת. כמובן שבתוך העבודה הרגשית מדובר ראשית על ביסוס הקשר עם המטפל הקבוצתי. לאחר שהילד ביסס ביטחון ראשוני במנחי הקבוצה, הראה כוונה כלשהיא לשינוי התנהגותי וחשב על דרכים אפשריות להשגת יעדיו, ניתן לעבוד על שליטה במיומנויות ועל אימון תחומי הכישורים הלקויים.

חשוב לציין, שכל הנאמר לעיל, חייב להיות מותאם לעבודה עם ילדים עם בעיות התנהגות, קשיים בוויסות וכן לילדים צעירים. מכאן משתמע, שכאשר אנו מתייחסים להגברת המודעות





של הילד לקשייו, יש לתת דגש על התייחסות מילולית ולא מילולית כאחת. שיקוף מצד המטפלים אמור לסייע לילד לחבר בין התנהגותו, לבין האופן בו הוא נתפס על ידי שאר חברי הקבוצה ולבין מטרת התהליך הקבוצתי בכלל. במהלך העבודה יש להעריך את השלב ההתפתחותי של הילד ושל הקבוצה ואת סגנונות התקשורת של כל ילד. אין מדובר רק בשיח מילולי ישיר אלא במכלול רחב של התייחסויות והתנסויות.

התנסות זאת, לצד השפעתם של הגורמים הטיפוליים הנוספים בקבוצה, ההחזקה הקבוצתית על ידי צמד המנחים והמעטפת המערכתית-משפחתית והחינוכית מחוץ לקבוצה, כל אלו חוברים במערך מטיב"ה ליצירת מסה קריטית של שינוי דפוסי התנהגות לא יעילים והפחתה בבעיות ההתנהגות של הילד.

3. פתאום איזו"ן - המשגה אינטגרטיבית של העקרונות המנחים את מערך מטיב"ה

מהנטייה האנטי-חברתית משתמעת תקווה... שוב ושוב אנו רואים כיצד רגע התקווה מתבזבז, או קמל, בשל ניהול לקוי או חוסר סובלנות... הטיפול בנטייה האנטי חברתית איננו בפסיכואנליזה אלא בניהול, ביציאה לפגוש את רגע התקווה ולעמוד מולו.

(ויניקוט, 2009)

ההבנה המצטברת שרכשנו במטיב"ה אודות מקורות ההתנהגות התוקפנית, השפעותיה על הילד, על המטפל ועל המערכת, כמו גם הדרכים להתמודד עמה, מומשגות היטב בעזרת המודל 'פתאום איזו"ן' שפיתחה הרכזת הארצית של מטיב"ה, אורנה קרשטיין. המודל מציע המשגה אשר בכוחה לסייע לאנשי הטיפול ולאנשי החינוך בהבנה של תופעות קליניות שליליות אשר מתרחשות במפגש עם תוקפנות, ובסימון מגוון הדרכים להתמודדות יעילה עמן. נאמנים לדבריו של ויניקוט, אשר הובאו לעיל, אנו מציעים המשגה זו כפתח של תקווה לאנשי חינוך, להורים ולמטפלים אשר נפגשים יום יום עם הקשיים שמערימה העבודה עם תלמידים עם בעיות התנהגות.

המילה הראשונה, "פתאום", מייצגת את השלכות ההתמודדות עם התוקפנות ומורכבת מראשי התיבות של המילים; פיצולים, תוקפת את (החשיבה), ויראלית (מדבקת), מפרקת. המילה השנייה, "איזו"ן", מייצגת את אופני ההתמודדות היעילים כנגד השלכות התוקפנות; אינטגרציה, ידע וזיהוי, ויסות (רגשי ומערכתי), נכונות.

תרשים מספר 2: פתאום איזו"ן



בבואנו לנתח על פי המשגה זו את השלכותיו השליליות של המפגש עם תוקפנות הילד נוכל לעשות שימוש בהמשגותיה של קליין על העמדה הסכיזו-פרנואדית, אשר מביאה לשימוש





בפיצול (Split). כמנגנון הגנה. טיאנו (2010) מציין כי לפי תיאוריה זו התינוק מתמודד מלידה עם החרדה שגורם יצר המוות. התינוק משליך יצר זה על אובייקט חיצוני וזה הופך להיות תוקפני ומאיים, אולם חלק מייצר המוות, הנותר בעצמי, מומר גם לתוקפנות המופנית כלפי האובייקטים החיצוניים. בחוויה הקלינית, במפגש עם הילד התוקפן ועם המערכת המשמעותית לו (הורים אנשי חינוך ומטפלים), יכול המטפל להבחין, כיצד חלקים תוקפניים של הילד מופנים אל הזולת (בבחינת - "הוא האשם ולא אני") ומנגד, כיצד כל אחד מהשותפים למערכת חש תוקפנות מפצלת כלפי שותפים אחרים (המוסד החינוכי יכול לבטא תוקפנות ישירה או עקיפה כלפי הילד, ההורים יכולים להפנות תוקפנות כלפי המורה וכדומה). הצפת המערכת באובייקטים תוקפניים-רודפניים יוצרת פיצולים "טובים" ול"רעים" על ידי כל השותפים, ומנגד מונעת מכל אחד מהם לקחת אחריות המקדמת עבודה בשיתוף פעולה להשגת שינוי חיובי בדינמיקה ההרסנית של מערכת היחסים.

בשלב בו מתגלה הפיצול במלוא עוצמתו, הפסיכולוג, כמו גם השותפים האחרים למערכת, חווים היעדר יכולת לחשוב, קרי: קושי להיות במגע עם חומרים רגשיים וקוגניטיביים הן של העצמי והן של הזולת. בשלב זה החשיבה במובנה הרחב משותקת, ולכן אין לצפות לאמפתיה במערכת היחסים, למפגשי פתרון בעיות יעילים, או לכל יכולת להסקת מסקנות על הסיבות שהביאו למצב הנוכחי. המערכת פועלת, בדומה לגוף במצבי חירום וטראומה, רק על תגובות דחק; לחימה, בריחה וקיפאון. העשייה הנמהרת והאימפולסיבית מחליפה את החשיבה השקולה.

התוקפנות ולצדה תחושת אין האונים, העולות כתוצאה מהיעדר יכולת החשיבה או מחשיבה לא יעילה המניבה פתרונות סרק, מעוררות באופן מובן את החרדה מהמשך המצב, אשר מחזקת כפועל יוצא את תחושות התוקפנות וחוסר האונים. בדומה למתואר בהתפתחות תהליכי הסלמה (עומר ואלון, 2005) הרי שבשלב זה גם אנשים חיצוניים לסיטואציה יכולים להיתקף לפתע בתחושה שהם נדבקו ברגשות השליליים שמציפים את המערכת, וכי גם הם הפכו למזוהים עם אחד הצדדים ומכאן סומנו על ידו כ"טובים" או "רעים". מובן כי במצב זה קשה עוד יותר לייצר פתרונות חשיבה הנסמכים על ראייה חיצונית ומרחב בינאישי מאפשר. בשלב זה יכולים כל השותפים לחוש את תחושת הפירוק המאפיינת לא אחת את הילד עם קשיי הוויסות בעת התפרצות זעם. בסיפור קצר בשם **"את לא מחליטה עלי"** תיארה הגננת יסמין רינג (2010) את תמצית החוויה הרגשית הקשה בסיטואציה של דקות בודדות המתרחשת בגן ילדים:

לופתת את הגוף המתפתל - גוף קטן ומכווץ שהעקשנות והזעם מכבידים אותו מאוד - ממקדת מבט בידיו העדינות, המרוחות בצבע ירקרק - לפני חמש דקות הוא עוד צייר פרפר מכמיר, קצוץ כנפיים - אפילו זכר לנגב את המכחול בדופן הכוס כדי שלא יטפטף צבע על השולחן - ופתאום, רסיסי רוק ניתזים משפתיו

הדקות, רגליו בועטות בכיסאות, לחייו השמנמנות מתעוותות: "את לא מחליטה עליי! אף אחד לא מחליט עליי!" ואני - מטר שישים, ארבעים ושמונה קילו - אני, שאחד האבות סינן מעל ראשי: "זאת גננת? נראית כמו אחת מהילדים!" זאת אני שאוחזת עכשיו בפרא האציל הזה - בסך הכול בן ארבע - כל ישותי מייחלת שההתקף הזה ייפסק. מה בסך הכול ביקשתי ממנו? שיניח את המכחולים בכיור? שיבוא למפגש?

והנה שאר הילדים כבר מתקבצים סביבנו, להוטים להתעדכן בשערורייה המתחוללת, ואני אוחזת בו קצת יותר חזק, מתפללת שהסייעת, שמכירה את הילדים משנה שעברה, ושדווקא עכשיו יצאה לעשן, תחזור כבר לגן ותשליט קצת סדר - ובתוך כל הטירוף הזה, אני חושבת: איזה אובדן שליטה נפלא - לו יכולתי גם אני לצרוח כמוהו, במלוא הריאות, במלוא הכוונה - על פקידת הבנק, שמבשרת בחיוך מתקתק שהאשראי שלי נגמר, על חברה שמפטירה: "את חייבת לזכור לאכול", על ההורים שלי, שמתעקשים שאגיע לחתונה של בן הדוד - לו יכולתי גם אני לצעוק: "אתם לא מחליטים עליי! אתם פשוט לא מחליטים עליי!"

אל מול התוקפנות והשלכותיה; הפיצול, החרדה, הקושי לחשוב, הוויראליות והפירוק מציעה תפיסת פתאום איזון מגוון ערוצי חשיבה והתנהגות יעילים. במקום שימוש בחשיבה דיכוטומית ומפצלת, במטיב"ה מציעים אינטגרציה המתבססת על המשגת פתאום איזון: חשיבה רב-מערכתית המתערבת בהתנהלות עם הילד, עם הוריו ועם המערכת החינוכית, שלא מתוך תפיסה בוררת ומאשימה, אלא בהסתמך על ידע וזיהוי מקצועיים של סיבות שהביאו למצבו הנוכחי של הילד במערכת ושל הצרכים הלגיטימיים של כל אחד מן השותפים. הידע, שמוצג בין היתר במסמך זה, מאפשר יצירת מרחב חשיבה משותף ומקנה חוסן כנגד החרדה ותחושות חוסר האונים. עבודה אינטגרטיבית, זיהוי ואבחון נכונים וחשיבה על מענה מתאים לילד ולמערכת יכולים לאפשר ויסות רגשי. ויסות המבוסס גם על זיהוי הרגשות המעורבים, שיומם והעלאתם למודעות, לצד הקניית כלים קוגניטיביים-התנהגותיים להתמודדות יעילה עם התוקפנות לילד, להורים ולאנשי הצוות. כל הצעדים הללו, המנוהלים על ידי פסיכולוג חינוכי מיומן, שפועל כשותף לצוות ולקהילת מומחים בתחום בעיות ההתנהגות, מצמיחים גיוס לפעולה ונכונות של כל אחד מן השותפים למערכת היחסים לפעול לקידום פתרון הבעיה. כניסת הילד לקבוצה הטיפולית, הגעה עקבית של הוריו להדרכה וייעוץ לצוות החינוכי הם סימנים ראשוניים להבנה כי בעיית התנהגות מושפעת מאוד גם מאופני התגובה וההתמודדות של המערכות בהן גדל הילד, ולכן פתרונה יתגבש מתוך הנכונות לקחת אחריות וליצור איזון חדש במערכת יחסים. איזון במערכת בה כלל הצדדים נאבקים יחד ולחוד בתוקפנות ובהשלכותיה השליליות, ונענים לקריאת התקווה המהדהדת בעומקה של כל בעיית התנהגות.



שער שני

מהלכה למעשה בתכנית מטיב"ה





1. מאפייני עבודת הפסיכולוג במערך מטיב"ה; טיפול קצר מועד, הנחיה משותפת ועבודת צוות.

כאמור, התפיסות התיאורטיות שבבסיס מערך מטיב"ה לקוחות מעולמות תוכן שונים ומגוונים, המשיקים זה לזה בנושאי העבודה הרלוונטיים לתכנית; בעיות התנהגות, עבודה קבוצתית, הדרכת הורים ועבודה פסיכו-חינוכית מערכתית. הפרקטיקות הטיפוליות עצמן נשענות על יישום התערבות קצרת מועד בכלים קוגניטיביים-התנהגותיים בתחום הטיפול הקבוצתי, לצד הדרכת הורים פרטנית והתערבויות מערכתיות. מתוך הבסיס התיאורטי האיתן של מערך מטיב"ה, מתקיימים בתכנית זו שלושה מאפייני עבודה הייחודיים לעבודת הפסיכולוג. נסקור אותם בקצרה, טרם המעבר לתיאור הצעדים הנדרשים להפעלת התוכנית בשפ"ח: טיפול קצר מועד, הנחיה משותפת ועבודת צוות.

טיפול קצר-מועד: במהלך שנות עבודתנו במטיב"ה הובעה בפנינו, לא אחת, המשאלה להארכת משך הטיפול הקבוצתי או הדרכת ההורים. בהיבט הפורמלי, בשל הרצון לאפשר את הנגישות של משאב יקר ערך זה לכמה שיותר ילדים, אין אפשרות לחרוג ממסגרת טיפולית העולה על 15 מפגשים קבוצתיים אשר מלווים בהדרכת הורים. אולם, אנו סבורים כי מלבד ההיבט הפורמלי יש להדגיש שעבודה טיפולית קצרת מועד היא בעלת ערך טיפולי משמעותי והגיונות תרפויטיים מוצקים, והיא מתאימה במיוחד לעבודתו של הפסיכולוג החינוכי. שכטמן (2010) מציגה בספרה מספר רב של התערבויות טיפוליות יעילות וקצרות מועד, שנערכו עם ילדים בטיפול קבוצתי בדגמי עבודה שונים. דוגמאות נוספות ליעילות ההתערבות קצרת המועד אפשר למצוא גם בגישה הדינאמית (יבלון, 2018), בגישה הנרטיבית (עומר ואלון, 1997) או בגישה הקוגניטיבית-התנהגותית, (רוזנבאום ורון-רוזנבאום, 2011). לפיכך, תהיה אשר תהיה הגישה הפסיכו-חינוכית בה מאמין הפסיכולוג החינוכי, הרי שעליו להיות בעל ידע תיאורטי ומיומנות טיפולית, אשר יאפשרו לו למצות באופן מיטבי את מספר הפגישות המוגבל שעומד לרשותו במסגרת ההתערבות קצרת המועד המוצעת במטיב"ה. בהלימה לכך, גם המדריך החיצוני שמעניק הדרכה לצוות מטיב"ה במסגרת השפ"ח צריך להיות מומחה להתערבות קצרת מועד המותאמת למערכת חינוכיות, וזאת על מנת לספק למודרכים תמיכה מעשית מותאמת.

הנחיה משותפת - Co-Therapy: את קבוצות מטיב"ה מנחים תמיד שני פסיכולוגים בצוותא. בנשלום ועמיתותיה (בנשלום, גרובגלד, בן-ישראל, שטיגליץ וקדם, 2016), הסוקרות את הספרות בתחום, מציינות כי מודל ההנחיה המשותפת רווח הן בספרות ההנחיה למדריכים והן בשימושו בפועל. עם זאת, ספרות המחקר עליו מועטה ביחס לשכיחותו. החוקרות הללו וחוקרים רבים אחרים מתארים מודלים שונים של הנחיה משותפת (פרידברג, 2009; Dugo, & Beck, 1997; Wheelan, 1997), ומציינים כי למודל זה יתרונות ברורים מהם ניתן להקיש

גם על יתרונותיו בהנחיה במערך מטיב"ה: למידה הדדית ותמיכה הדדית, היוועצות וחיבה משותפת על הקבוצה, למידה חיה של אחריות משותפת, אפשר וקבלה של קולות שונים בתוך הקבוצה ובין המנחים לבין עצמם, חיזוק השיח הרגשי והנכחת מרכיבים רגשיים של אכפתיות משפחתית וזוגית ועוד. לצד אלו מתוארת בספרות גם המורכבות הנדרשת מן המתנהלים על פי מודל זה. ראשית, מוזכרת חשיבות ההבנה שדגם ההנחיה המשותפת הוא בבחינת דגם מתפתח של מערכת יחסים. בהתאם לכך הוא דורש משני הצדדים מוכנות לתהליך התפתחותי של קשר, הטומן בחובו, לצד שפע היתרונות שהובאו לעיל, גם אתגרים ומהמורות. בין הקשיים הטמונים במערכת יחסים אישית-מקצועית זו מצוינים קונפליקטים, קינאה, תחרותיות, פיצול בקבוצה ואף חסך במשאבי זמן לעיבוד משותף של הפעילות.

לאור העקרונות שמנחים את עבודתנו בקהילת מטיב"ה אנו סוברים כי על אף מורכבותה, הרי שלהנחיה המשותפת ערך מוסף גבוה בהתמודדות עם התופעות הייחודיות לעבודה עם קבוצות ילדים המבטאים קשיי התנהגות. מתוך עיון רחב בספרות המחקר אנו רואים בביטויי התוקפנות תולדה של קשיים בוויסות אישי, בינאישי ומערכתי של הילד ושל סביבתו. בהלימה לכך, קבוצה שתונחה בשיתוף תאפשר מתן מענה לכל אחת מן הרמות בהן צריכים להתבצע ניהול והחזקה מיטביים של הילד, של הקבוצה ושל המנחים. הנחיה משותפת תאפשר שותפות באחריות, במחויבות ובסמכות שמפגש קבוצתי מורכב זה מטיל על המנחים. ההנחיה בצמד תדרבן לתכנון מראש של כל מפגש מתוך חשיבה עשירה ורב-גונית עליו טרם המפגש, עם סיומו ולאחריו. בזמן-אמת ההנחיה בצוותא תאפשר למנחים להתפנות לסייע בוויסות רגשי-התנהגותי של ילד סוער במיוחד במפגש לצד מתן תשומת לב להתמודדות הקבוצה עם התנהגותו. כמו כן, ההנחיה השיתופית יוצרת דגם הורי-משפחתי בקבוצה, אשר יכול לשמש מודל חיובי ליכולת ההכלה וההתמודדות של "הורי הקבוצה" עם השונות הבינאישית ועם הצרכים הייחודיים של כל משתתף. בנוסף, הניהול המשותף של הקבוצה והשיח הפתוח מול חבריה חושף את חברי הקבוצה למודל של שהייה ועיבוד, בשונה ממודל התגובה המיידית והאימפולסיבית אשר ילדים אלו חוו בעבר. מעבר לכל זאת, המודל הזוגי מעניק תחושת שותפות ומחזק את רווחת המנחים בהיותם יחד, כתף אל כתף, אל מול החוויות הרגשיות המורכבות שעולות בקבוצה, כגון; תוקפנות, חוסר שליטה, חרדה וחוסר אונים.

עבודת צוות: לצד יתרונות אלו למנחים ולקבוצה אנו סוברים כי צוות מטיב"ה וצוות השפ"ח כולו יוצאים נשכרים מאימוץ מודל של עבודה שיתופית-מקצועית של עמיתים לעבודה. המודל מעצים את הקשרים הבלתי פורמאליים בקרב הצוות, מפחית חששות של פסיכולוגים בשנותיהם הראשונות לעבודה, מאתגר פסיכולוגים ותיקים. באופן כללי נוכחנו לדעת כי מרבית הצמדים שצלחו את מהמורת השנה הראשונה יצאו נשכרים מהעבודה המשותפת ותיארו אותה כמהנה וכמניע מרכזי להמשך מחויבותם למערך מטיב"ה.





לצד יתרונות אלו, מובן כי הנחיה משותפת דורשת משאבי זמן, תכנון, הדרכה ובעיקר ביסוס מערכת יחסים המאופיינת בביטחון ובאמון הדדי. על רכז מטיב"ה ועל המדריך לתת דעתם על החשיבות שבהחזקה טיפולית של צמד המנחים הן במישור האישי והן במישור השיתופי. לפיכך, אנו ממליצים, בעיקר עבור מי שטרם התנסו במודל זה, להקדיש משאבי זמן והדרכה לביסוס הקשר והתקשורת המקצועית בין המנחים השותפים.

כאמור, תכנית מטיב"ה נשענת על בסיס תיאורטי רחב. על הפסיכולוגים המטפלים בבעיות התנהגות להמשיך ולהעמיק בעולמות התוכן, אשר תוארו לעיל בשער הראשון, בין אם במסגרת הדרכה ובין אם באופן עצמאי, תוך כדי התנסות בעבודה בפועל. אולם, מלבד עבודתו האישית ולצד ההנחיה השיתופית עם מנחה נוסף, העבודה במטיב"ה מזמנת לפסיכולוג שותפות במערך החזקה גדול יותר - צוות מטיב"ה ובראשו הרכז.

שינברג, (2015) מגדיר צוות כ"קבוצה שלחבריה יש משימה משותפת אשר השגתה כרוכה בתלות הדדית מסוימת בין חבריה. לרוב הצוותים יש מבנה מוגדר, אפילו פורמאלי - בוודאי לצוותים שבארגונים" (שם: 22). גרינבנק (2012) מציינת כי עבודת צוות דורשת מיקוד כוחות, "כך שההשפעה הכוללת שלה תעלה על סך התוצאות של כל אחד מחברי הצוות בנפרד" (שם: 2). עוד מוזכרים במאמרה הצורך ביצירת אמון הדדי ובטחון בין אנשי הצוות, הצורך במיפוי צרכים של אנשי הצוות לפני תחילת העבודה המשותפת ובמהלכה, והצורך לטפח במיומנות ובעקביות את היחסים בצוות באמצעות ליווי על ידי יועצים חיצוניים ובתמיכתם.

בשפ"ח, כארגון, פועלים צוותים מקצועיים בהתאם למכנה המשותף של תחומי העיסוק של הפסיכולוגים החינוכיים כגון; צוות הגנים, צוות חינוך מיוחד וכדומה. צוותים אלו מתוכללים על ידי רכז מקצועי וחבריהם מנהלים היועצויות בדילמות מקצועיות ומתווים קווי מדיניות. צוות מטיב"ה הוא בעל אפיונים דומים; הוא מכיל את כלל הפסיכולוגים בשפ"ח אשר עובדים במטיב"ה והוא מתוכלל על-ידי רכז מטיב"ה. יחד עם זאת, לצוות מטיב"ה מספר מאפיינים ייחודיים, שקשורים למבנה מערך מטיב"ה, ומעצימים את התלות בין חבריו ואת חתירתם להשגת מטרות משותפות. בין מאפיינים אלו ניתן למנות את שייכותם של חברי הצוות לקהילה הארצית של צוותי מטיב"ה ואת העובדה שהם עובדים זה עם זה בפועל בהנחיה משותפת של קבוצות מטיב"ה ו/או בהדרכת הורים לילדים השותפים לקבוצה. חלק מחברי הצוות משמשים גם כפסיכולוגים במסגרות בהן פועלת התכנית ואילו חלקם אינם מכירים באופן אישי את המסגרת, אלא רק באמצעות העבודה עם הילדים או עם הוריהם. בין כך ובין כך כולם חווים אתגרים דומים. בדומה ליתרונות שבעבודה בהנחיה המשותפת של הקבוצה גם השותפות בצוות מטיב"ה מאפשרת שיתוף, קבלת תמיכה והעלאת פתרונות משותפים לעבודה בפועל. יתירה מכך, גם הצוות מקבל בדרך כלל הדרכה משותפת על ידי הרכז ועל ידי המדריך החיצוני. הדרכה זו מאפשרת העברת מידע חשוב בין מנחי הקבוצה לבין מדריכי ההורים (לא בכל המטיבויות תפקידים אלו חופפים), גיבוש מדיניות אינטגרטיבית, והחזקה של המקרה של הילד הבודד מתוך ראייה רב-מערכתית המשלבת אספקטים תיאורטיים ומעשיים

כאחד. כך, לדוגמה, במקרה של התפרצות כעס אצל אחד הילדים בקבוצה, המטפל יעבוד עם שותפתו להנחיה על הדרכים בהן כמנחים עליהם לחזק את מיומנויות הוויסות הרגשי של הילד, תוך שהוא מבין כי יתכן כי הילד סובל מקשיי וויסות, אך יבין כי בה בעת עליו לבצע גם עבודה ברמה הדינמית של "החזקת הילד והקבוצה" במונחיו של ויניקוט. במקביל המטפל יפנה לחבר הצוות אשר מכיר את משפחתו של הילד המטופל מהדרכת הוריו. יחד הם יוכלו להחליף מידע ולהעלות השערות בנוגע להתפרצות הכעס של הילד ולקשר האפשרי שלה למערך המשפחתי. ההדרכה והשיקוף מעמיתיו יאפשרו למטפל התבוננות רגשית פנימית על דפוסי ההעברה וההעברה הנגדית ביחסים בין הילד למטפל, וזאת כמובן תוך בחינה מתמדת של הכוחות הקבוצתיים הפועלים בשלב הספציפי של התפתחות הקבוצה, ומתוך הבנת תפקידו של הילד בהקשר זה. סיכום דיון זה יאפשר למטפל ולכלל הצוות לחשוב על מצבו של הילד בשלב הנוכחי של הטיפול ובעקבותיו להציב יעדי התערבות אשר יאומצו על ידי כלל השותפים לצוות-המטפלים בקבוצה, מדריך ההורים והפסיכולוג הבית ספרי. כמובן, שיש מן הפשטנות ומן היומרות בהצגת דוגמה שכזו, אולם היא משמשת אותנו כאן כהמחשה לתפיסה אינטגרטיבית ומדגימה את חשיבות העבודה הצוותית המאפשרת יישום של החיבורים התיאורטיים והמעשיים למען טיפול מקצועי ולשם הצבת יעדים לפעולה ולשינוי בעת ההתערבות, החל מרמת הפרט ועד לרמת המערכת.

2. היבטים ארגוניים בבניית מרכז מטיב"ה

בחלק זה נסקור את ההיבטים השונים הקשורים להבניית המעטפת הארגונית של מטיב"ה. נפתח בהסבר על תהליך ההקמה של מרכז מטיב"ה חדש, נמשיך בעקרונות מנחים לניהול צוות מטיב"ה, ביסוסו והחזקתו במהלך העבודה השוטפת (כולל התייחסות להדרכות). ולבסוף נתייחס לקשרים ההדדיים בין מטיב"ה לשפ"ח כולו וכן לקהילת מטיב"ה ולפורום המחוזי והארצי.

הקמת מטיב"ה בשפ"ח

תהליך הקמת מערך לטיפול בילדים שמבטאים בעיות התנהגות (מטיב"ה) בשפ"ח מתחיל, לרוב, בפנייה של מנהל השפ"ח ו/או הפסיכולוג המחוזי לרכז המחוזי בשפ"ח בתחום בעיות התנהגות ומניעת אלימות. בפנייה זו מוצגת בקשה ומובע רצון להקמת מרכז מטיב"ה בשפ"ח. בשלב זה רכזת מטיב"ה ארצית, בשיתוף הפסיכולוג המחוזי והרכז המחוזי, בוחנים את המשאבים העומדים לצורך הקמת מטיב"ה בשפ"ח המסוים, ובכלל זה גם את יכולת אותו שפ"ח להפעיל לטווח ארוך מרכז מטיב"ה. עם השנים נוכחנו כי מטיב"ה יכולה להתפתח בשפ"חים אשר מעסיקים לכל הפחות שמונה פסיכולוגים בחצי משרה ומעלה, ברמות שונות של הכשרה מקצועית (מתמחים חדשים וותיקים, מומחים ומדריכים). כמו כן, נדרשת מחויבות





של מנהל השפ"ח הן לספק את משאבי הזמן, ההדרכה וכוח האדם הנחוצים, בהלימה לצרכי צוות הפסיכולוגים במטיב"ה והן לעמוד בקשר שוטף עם הרכז המחוזי.

שפ"ח אשר עומד בקריטריונים אלו, ומתקבל להיות חלק מתכנית מטיב"ה, זכאי ל 75% תקן למשרת פסיכולוג, **המוקדש לעבודה במטיב"ה בלבד**. בשנים האחרונות ישנם מודלים נוספים למימון מטיב"ה (מימון באמצעות ה"תקציב השקלי של אגף הכלה והשתלבות" ועוד). בנוסף, שפ"י מקצה שעות הדרכה ייעודיות לצוות מטיב"ה. שעות אשר ניתנות ע"י מדריך חיצוני לשפ"ח, מדריך שהוא בעל ידע ומומחיות בנושא בעיות התנהגות בכלל ובתכנית מטיב"ה בפרט. הקצאת שעות הדרכת מטיב"ה לצוות מטיב"ה היא תנאי הכרחי לקיום התכנית. פריסת השעות נתונה לשיקול דעת מטה אגף פסיכולוגיה, בהתאם לצרכי צוות מטיב"ה ולמשאבים הקיימים.

איתור פסיכולוגים - תהליך איתור הפסיכולוגים למרכז הטיפול תלוי בגודל השפ"ח ובהרכבו, והוא משתנה בין שירותים פסיכולוגים גדולים לקטנים. כך או אחרת, באיתור הפסיכולוגים מומלץ לפעול לפי הקריטריונים הבאים:

- א. רצוי שהפסיכולוג יהיה לפחות בשנת עבודתו השלישית ומעלה, מומחה או על סף מומחיות. במקרים בהם הפסיכולוג נמצא בשלבים מוקדמים יותר של התפתחותו המקצועית, יש להקפיד על סדירות ההדרכה ועל ליווי צמוד יותר מאת הרכז.
- ב. חובה שלפסיכולוג יהיה ניסיון בעבודה טיפולית עם ילדים ועם הורים.
- ג. עדיפות לניסיון טיפולי בעבודה בקבוצות. במידה שמדובר בפסיכולוג ללא ניסיון מספק, מומלץ שינחה קבוצה רק עם מנחה שותף בעל ניסיון בהנחיית קבוצות.
- ד. מומלץ שהפסיכולוג יגלה נכונות לעבוד בשעות גמישות בהן מתאפשרות פגישות סדירות עם הורים.
- ה. רצוי שלפסיכולוג תהיה היכרות מקצועית עם תחום מניעת אלימות או בעיות התנהגות, ושתחומים אלו יעוררו בו עניין ותחושת משמעות.
- ו. בשל החשיבות של הניסיון והידע המצטבר בעבודה בתחום זה, מומלץ מאוד כי הפסיכולוג יתחייב לפחות לשנתיים של עבודה במטיב"ה.

על אף המלצות אלו, מניסיוננו, לעיתים נבחרים לעבודה במטיב"ה פסיכולוגים בשלבים ראשוניים מאוד של התפתחותם המקצועית. חשוב להבין שהעבודה במטיב"ה היא אתגר מורכב עבור פסיכולוג בתחילת ההתמחות החינוכית. לפיכך, יש להקפיד להעניק לאותו פסיכולוג משאבי תמיכה הולמים, אשר יאפשרו לו להצליח בעבודתו ולפתח תחושת בטחון מקצועי. במקרים אלו יש להקפיד שבצוות הכולל של מטיב"ה בשפ"ח יהיה איזון בין פסיכולוגים בעלי ניסיון לבין פסיכולוגים בראשית דרכם. בנוסף, יש לצוות את הצוותים לעבודת ההנחיה-בקו תוך שמירה על האיזון בין ניסיונם של המנחים; איש צוות חדש ואיש

צוות מנוסה. בנוסף, מצופה מרכז מטיב"ה בשפ"ח לתמוך בעבודתם של פסיכולוגים אלו ביתר שאת, ובמקרים מיוחדים אף להתאים את מכסת שעות ההדרכה החיצונית לרמת המומחיות והצורך של הפסיכולוג המתחיל.

ככלל, מומלץ שאיתור הפסיכולוגים יתבצע בשיתוף פעולה בין מנהל השפ"ח לבין רכז מטיב"ה. יש לקיים ראיונות אישיים עם המועמדים ולערוך תיאום ציפיות, בדגש על העבודה במטיב"ה כדורשת השקעה רבה ומחויבות גבוהה ויחד עם זאת מתגמלת, הן בשל ההזדמנות להעניק משאבים רבים למשפחות והן לאור שעות ההדרכה וההכשרה שמלוות את העבודה, ומאפשרות העמקה מקצועית והתפתחות אישית.

חשיפה בשפ"ח - חשוב לעדכן את הפסיכולוגים בשפ"ח בדבר הקמת המערך, לרתום אותם לעבודה משותפת בתהליך האיתור כבר מהשלב ההתחלתי, ולהכין אותם לעבודה בשיתוף פעולה עם צוות מטיב"ה. שפ"חים שונים יזמו דגמים ייחודיים של יצירת "עתודת כוח-אדם לצוות מטיב"ה", כגון יידוע פסיכולוגים שטרם עובדים במטיב"ה אבל שוקלים לעבוד במערך זה בהמשך דרכם.

חשיפה לגורמי חוץ - עם קבלת האישור להפעלת מרכז מטיב"ה והתקן הנלווה, על מנהל השפ"ח לעדכן בכך את אגף החינוך, הפיקוח על הייעוץ, הפיקוח הכללי, מתי"א, אגף הרווחה, "עיר ללא אלימות" וכל גורם רלוונטי נוסף. יש לוודא שהמידע על מטיב"ה יגיע (דרך הפיקוח או באופן ישיר) למנהלי ולמנהלות בתי הספר וליועצים החינוכיים וכמובן גם לוועדי ההורים. במידת האפשר, יש לשאוף כי רכז מטיב"ה ו/או מנהל השפ"ח יציגו את התכנית בפורומים עירוניים רלבנטיים. מניסיוננו, חבירה לגורמי הרשות והפיקוח החינוכי ופרסום שוטף של עבודת מטיב"ה מחזקים את מעמדו של השפ"ח, ותורמים לביסוסו כגוף מקצועי ופרו-אקטיבי במערכת החינוך העירונית.

מנהל השפ"ח - למנהל השפ"ח השפעה גדולה על ביסוסה ועל עיצוב דמותה של תכנית מטיב"ה. הניסיון שצברנו מלמד כי למנהל יכולת לעורר מוטיבציה בקרב אנשי צוות בעלי נכונות ומומחיות נדרשת להצלחת התכנית. המנהל הוא זה שבוחר את רכז מטיב"ה, וכן הוא שותף בבחירת המסגרות החינוכיות בהן תפעל תכנית מטיב"ה. על המנהל לדאוג ליצירת מבנה מערכתי בשפ"ח אשר יאפשר החזקה של תכנית מטיב"ה ושל צוות הפסיכולוגים לאורך השנה (כפי שיפורט בסעיפים הבאים). בנוסף לכל אלו, מנהל אשר רואה ערך ומוצא חיבור לתפיסות התיאורטיות והפסיכו-חינוכיות שמיצגת מטיב"ה, יוכל לעשות בהן שימוש ולהנחילן לכלל צוות הפסיכולוגים בשפ"ח. יתר על כן, הוא יוכל למנף את הניסיון שצברו הפסיכולוגים במטיב"ה בתחום בעיות ההתנהגות ולהפכם למקור תחנתי ועירוני של סמכות מקצועית בתחום זה. מנהל בעל תפיסת עולם מקצועית, הדוגלת בטיפול בבעיות התנהגות ואשר רואה את הטיפול בגילויי אלימות כשליחות, ימצא כי הפעלת תכנית מטיב"ה יוצרת שינוי מקצועי, משמעותי ומעצים לכלל הארגון בראשו הוא עומד.





רכז מטיב"ה - אנו רואים בתפקיד הרכז תפקיד בעל ערך רב בהחזקת מערך מטיב"ה, הן במובנים המנהלתיים והן בהיותו מקור לתמיכה וחניכה אישית וקבוצתית לצוות. בשל חשיבות תפקידו מומלץ שהרכז יהיה פסיכולוג חינוכי מומחה או מדריך, בעל ניסיון בעבודה טיפולית, ידע ותשוקה לעבודה בתחום בעיות ההתנהגות. הרכז יהיה שותף באחריות על מספר היבטים במערך: בתחילת הדרך רצוי שהרכז יהיה שותף לבחירת צוות המטפלים. בהמשך עליו לדאוג לתכנון ולהבניה של "זמן מטיב"ה" (החזקת הצוות בשגרה, אשר תפורט בסעיף הבא), לבחירת המדריכים ולטיפול באדמיניסטרציה הארגונית. הרכז נדרש ללוות את הצוות בתמיכה והחזקה (עדכונים במהלך הטיפול, סיוע, הכלה והחזקה) לאורך כל פעילויות הקבוצות. הרכז יכול וצריך לקחת תפקיד טיפולי בהנחיית קבוצה ו/או בהדרכת ההורים, אולם, במיוחד בשלבים הראשונים, יש חשיבות להותיר זמן מסוים לתפקיד הריכוז ולהכניס זאת לתכנון השעות. בנוסף לכל אלו משמש הרכז גם כחוט המקשר עם המערך הארצי של מטיב"ה, ובכלל זה - הרכז המחוזי, עמיתיו הרכזים ברחבי הארץ והרכזת הארצית. באמצעות מערכת קשרים חיצונית זו יכול הרכז לקבל הדרכה סביב דילמות ייחודיות לתפקידו, לקבל תמיכה, להביא לצוות שלו קווים מנחים מהמדיניות הארצית וכן לחלוק עם הצוות מהידע ומן הניסיון המצטבר של מטיב"ה אחרות ברחבי הארץ.

מדריך מטיב"ה - - מדריך חיצוני שיבחר ע"י רכז מטיב"ה ומנהל השפ"ח ויתקצב משעות הדרכה המוקצות לתכנית ע"י המטה הארצי. השיקולים המנחים בבחירת המדריך; בעל ידע בנושא בעיות התנהגות, הדרכת הורים, הנחיית קבוצות ילדים וליווי מערכת חינוכית. אפשר לחלק בין מדריכים שונים שיתנו מענה לכל אחד מהתחומים. מודל ההדרכה יכול להיות קבוצתי או פרטני (מופיע בפירוט בהמשך).

איש קשר עם המסגרת החינוכית - יהיה לרב פסיכולוג המערכת. במקרים בהם אין פסיכולוג למערכת מומלץ להגדיר איש קשר מתוך המסגרת החינוכית כמו יועצת, מנהלת ב"ס או מנהלת הגן בעמוד 45 מוזכר לראשונה איש הקשר עם ביה"ס ללא הסבר אודות תפקידו. אולי שווה להגדיר גם זאת מראש.

עקרונות מנחים בניהול צוות מטיב"ה

החזקת הצוות - כאמור, המגע עם תכנים של תוקפנות עלול להיות בעל איכות מציפה ומפרקת ולכן יש לשים דגש מרכזי על נושא החזקת צוות המטפלים של מטיב"ה. מומלץ מאוד ליצור מבנים ארגוניים של הדרכה וליווי תוך הבניה מראש של שגרות מפגש עבור צוות מטיב"ה, כלומר, יש לשאוף שלצוות מטיב"ה יהיה "זמן מטיב"ה" במהלך השבוע. ביום זה מומלץ לקיים ישיבות צוות, ישיבות חשיבה של הזוגות המנחים והדרכה קבוצתית. במידת האפשר, כדאי לשבץ גם את הקבוצות ביום זה (במיוחד ב"מודל הרשות" שיפורט בהמשך). כך נוצרת יחידת זמן לעבד את התכנים והתהליכים באופן מיטבי תוך יצירת מרחב תומך, מעשיר ולומד. אנו ערים לכך שיצירת יום המיועד לעבודת צוות מטיב"ה עלולה להיות

אתגר לוגיסטי מורכב, אולם, הניסיון מצביע שהמאמץ משתלם. גם בשפח"ים אשר לא יצרו בתחילת הבניית המערך שגרת מפגש שבועית, בהמשך נוצר מערך כגון זה, עקב צרכי הפסיכולוגים, לפחות פעם או פעמים בחודש, בעיקר בחודשי העבודה האינטנסיבית במהלך שנת הלימודים. בין לבין, המעקב של הרכז ממלא את הצורך בהחזקה שוטפת של אנשי הצוות. מניסיוננו, ככל שהצוות מוכל יותר ומוחזק, כך עולה יכולתו לתפקד מול המקרים המורכבים ומול העוצמה שעולה מתוך התהליכים הקבוצתיים ומתוך ההדרכה למשפחות ולמערכת החינוכית.

כמו כן, כדי שיווצר תהליך של למידה והכשרה משמעותי ועמוק, יש לשאוף לכך שצוות מטיב"ה ימשיך בתפקידו מספר שנים. בהחזקת הצוות יש לשלב, כמו גם בניהול הצוות בכלל, אלמנטים של הקשבה, החזקה והכלה, לצד ציפיות ברורות לעבודה מקצועית ולהשקעת זמן ומאמץ הולם.

הדרכות - רכז מטיב"ה צריך לבחון את צרכי הצוות ועל פיהם לבנות את מערך ההדרכה. במידת הצורך, אפשר להיעזר גם ברכז האחראי על פיתוח מערך ההדרכה הארצי של מטיב"ה לשם בניית מערך הדרכה מותאם לשפ"ח.

קיימים מודלים שונים להבניית מערך ההדרכה וזאת בהתאם לשלב ההתפתחותי של המטיב"ה ולידע המקצועי של חבריה. להלן מספר מודלים מומלצים להדרכה:

- א. הדרכה קבוצתית רציפה שכוללת הן את ההיבטים הקבוצתיים והן את הדרכות ההורים. יש לשים לב כי ניתן מספיק מרחב לכל אחד מהמטפלים וכן לתכנים השונים (מדריך חיצוני שמגיע לתחנה אחת לשבוע או לשבועיים ומלווה את הצוות כיחידה אחת).
- ב. פיצול בין הדרכה קבוצתית לכל הצוות או לזוגות המנחים בנושא תהליכים קבוצתיים, לבין הדרכה פרטנית או קבוצתית בנושא ההורים.
- ג. בשלבים מתקדמים, לאחר שהצוות התגבש ורכש ידע, אפשר לחשוב על מודל הדרכה פרטנית סביב העבודה עם ההורים ועל הדרכת עמיתים במפגשים הקבוצתיים, ללא מדריך חיצוני.

בכל מקרה חשוב לציין כי פיתוח מערך ההדרכה הארצי הייחודי למטיב"ה מצוי בעיצומו, וכי הציפייה היא שלצד מערך ההדרכה הפנים-תחנותי יכירו כל המטפלים במטיב"ה בערך של קבלת השלמות תיאורטיות חיצוניות (כדוגמת השתתפות בקורסים ייעודיים לתחום במדרשה) ובערכה של ההשתתפות בימי הקהילה הארציים.

היחסים בין מערך מטיב"ה לבין השפ"ח

השנים לימדו אותנו כי כמספר השפח"ים המקיימים מערך מטיב"ה כך מספר המודלים "המטיביים" השונים. מלכתחילה נוצרה מטיב"ה כתכנית עם קווים מנחים, אך עם גמישות





גדולה למימושה ולעיצובה ברוחו של כל שפ"ח ובתבניתו. כיום, במרוצת עשור למטיב"ה, נדמה כי אפשר לסמן מנעד קשרים ויחסים בין המרכז הטיפולי לבין השפ"ח בו הוא יושב. בקצה אחד של הרצף ישנם שפח"ים שמקיימים באדיקות את תכנית מטיב"ה כתוכנית ייעודית שבחר השפ"ח, בה שותפים מספר פסיכולוגים ורכז שמבצעים במסגרתה חלק מעבודתם השוטפת. מערך זה יכול להתקיים במטיב"ה מספר שנים כמעט מבלי שתירשם השפעתו על שאר השפ"ח ועל פסיכולוגים שאינם שותפים במערך. בקצה השני של הרצף מצויים שפ"חים, אשר שמים לנגד עיניהם את נושא קידום המקצועיות של כלל הפסיכולוגים בהתמודדות עם תחום בעיות ההתנהגות ובטיפול בהן. שפ"חים כגון אלו מנצלים את משאבי התקינה וההדרכה הניתנים לצוות מטיב"ה על מנת להעלות את הנושא לסדר היום של כלל צוות השפ"ח. באותם שפ"חים צוות מטיב"ה נתפס כחוד החנית של תחום בעיות ההתנהגות ויוזם פעמים רבות השתלמויות בתחום לאנשי צוות נוספים ואף לאנשי החינוך ברשות. על פי מודל זה מטיב"ה היא 'שם דבר' גם ברשות המקומית ובקרב מנהלי בתי הספר ומנהלות הגנים. על הרצף בין שני הקצוות הללו; מטיב"ה כתכנית אחת מיני רבות בשפ"ח לעומת מטיב"ה כתכנית דגל בשפ"ח המתמקצע בתחום בעיות ההתנהגות, מצויות כלל המטיב"ות, כל אחת בדרכה ובייחודה. ובכל זאת, לצד הכרה בשונות המתבקשת בין השפ"חים השונים, להלן מספר עקרונות מנחים שיקדמו את מיצוי הפוטנציאל המערכתי של מטיב"ה בשפ"ח:

עבודה משותפת עם פסיכולוג המסגרת - מומלץ שצוות מטיב"ה יקפיד הקפדה יתירה על יחס מכבד למקומו של פסיכולוג המסגרת החינוכית, בעבודה המשותפת עמו. יש לתאם ציפיות עם פסיכולוג המסגרת בדבר חלוקת העבודה. לעיתים, פסיכולוג המסגרת הוא גם פסיכולוג מטיב"ה וכאן יש להיות ערים למורכבות ההחזקה בשני התפקידים, אם כי לרוב מצאנו כי שילוב זה מקל מאוד על העבודה, ומאפשר את העמקת המעורבות עם כל הגורמים המקצועיים בבית הספר.

קשר רציף בין צוות מטיב"ה לבין המסגרת החינוכית - חשוב מאוד שאיש הקשר עם המסגרת יהיה שותף פעיל ורציני, בין אם מדובר בפסיכולוג מטעם תכנית מטיב"ה ובין אם בפסיכולוג המסגרת החינוכית. הדבר יבוא לביטוי בהשתתפותו הפעילה בכל ישיבות הצוות הנוגעות לילד וכן, במידת הצורך, בקשר ישיר עם דמות מהמסגרת החינוכית (מחנכת, גננת, יועצת וכו'). בנוסף, מומלץ על קיום מפגשים קבועים בין איש הקשר מטעם תכנית מטיב"ה לבין נציגי המערכת החינוכית לאורך התהליך הטיפולי וקיום פגישת מעקב לאחר סיום התהליך.

צוות מטיב"ה כמייעץ ומכשיר בתחום בעיות ההתנהגות - אחת המטרות המרכזיות של מטיב"ה היא הכשרת צוות פסיכולוגים מקצועי בעל ידע וניסיון בתחום בעיות ההתנהגות ומניעת אלימות. צוות אשר יתרום לכלל הפסיכולוגים בשפ"ח בדרכים נוספות מעבר לאספקט הטיפולי בילדי מטיב"ה. אנו מציעים כי צוות מומחים זה יקיים הרצאות או סדנאות לכלל צוות השפ"ח בנושא בעיות התנהגות, יהווה כתובת להתייעצויות במקרים קיצוניים של בעיות התנהגות ברמה פרטנית או מערכתית ויוזם פעולות פרו-אקטיביות מטעם השפ"ח

במערכת החינוך העירונית. כמובן שיש לתאם פעילויות אילו ללא הפרעה לעבודה השוטפת והאינטנסיבית של הטיפול במטיב"ה.

צוות מטיב"ה כמומחה בעבודה קבוצתית עם ילדים ובהנחיה בקו - עבודה קבוצתית עם ילדים אינה נחשבת כתחום המומחיות הראשון הנדרש מפסיכולוג חינוכי, ולעיתים אף אינה מצויה כלל בעשירייה הראשונה של תחומי המומחיות הללו. בבית הספר היועצות הן לרוב מומחיות בעבודה עם קבוצות תלמידים ואילו הפסיכולוג עובד יותר עם התלמידים והצוות באופן פרטני, אחד על אחד - באבחון או בשיחות פרטניות. יציאה מן האזור המוכר לעבר עבודה קבוצתית, גם אם בקבוצה קטנה, היא פעמים רבות בבחינת 'קפיצה למים הקרים' עבור הפסיכולוג החינוכי. למרבה השמחה מצאנו כי רבים וטובים מצאו בה סיפוק רב והמשיכו לחפש סוג זה של עבודה גם מחוץ למערך מטיב"ה. כבר הצגנו קודם לכן את הערך הטיפולי והכלכלי הכדאי בעבודה קבוצתית, לצד זאת כדאי להוסיף ולציין כי מנקודת המבט של השפ"ח, קיום מערך מטיב"ה מאפשר לקבוצה גדולה יחסית של אנשי צוות להתמקצע בתחום חשוב זה ולרכוש מיומנות המלווה בהדרכה מקצועית, אשר תמשיך ותשרת אותם בהמשך חייהם המקצועיים.

הצגת פעילות מטיב"ה לגורמים מחוץ לשפ"ח - מניסיוננו מצאנו שככל שמנהל השפ"ח והרכז רואים במטיב"ה מערך מקצועי ראוי, הם מבליטים את משמעותו הן כלפי בית והן כלפי חוץ. בעיות התנהגות מגיעות חדשות לבקרים לשולחנם של מרבית גורמי החינוך ברשות ובמשרד החינוך. הצגת המערך הטיפולי של מטיב"ה כחלק מן העילית של השירותים הטיפוליים שמעניק השפ"ח בתחום זה, ממצבת את השפ"ח כגורם הנותן מענה מקצועי לצרכים דחופים העולים מן השטח. לא זו בלבד אלא שכבר נתקלנו במקרים בהם הבלטת העשייה של מטיב"ה עודדה את הרשות להוסיף משאבים לטיפול בתחום חשוב זה. הדבר בא לידי ביטוי גם ביצירת הלך רוח המדרבן מנהלי מוסדות חינוך לפנות לשפ"ח ולבקש ליישם את מערך מטיב"ה גם במוסדם. זהו מצב רצוי בו כולם יוצאים מרווחים.

הקהילה המקצועית - מטיב"ה כפורום הארצי

ימי הכשרה ארציים - התכנית השנתית של צוותי מערך מטיב"ה כוללת חמישה מפגשים בפורום הארצי של כלל הפסיכולוגים-המטפלים. המפגשים פרושים לאורך השנה, ומיועדים ליצירת קהילה לומדת של אנשי מקצוע בעלי מומחיות תוכן אחת. כחלק ממפגשי הקהילה מדגישים את חשיבות ההעשרה התיאורטית באמצעות למידה משותפת ממרצים חיצוניים. בנוסף מדגישים את החשיבות שיש בקיום תהליכי למידת עמיתים, תמיכה וקבלת משוב מכל המרכזים על התקדמות העבודה ויצירת פעילויות מקדמות שייכות וזהות מקצועית כמטפלים בתחום מורכב ומאתגר זה. בהתאם לכך, כלל המפגשים כוללים זמן מפגש פורמאלי וא-פורמאלי, הרצאה, עיבוד חוויתי והמשגה ומפגשי עמיתים.





חלוקה למחוזות ובעלי תפקידים ברמה הארצית - בכל מחוז במשרד החינוך פועל 'רכז/ת מחוזי למניעת אלימות', מטעם היחידה לקידום אקלים מיטבי ולמניעת אלימות בשפ"י. הרכז המחוזי נמצא בקשר ישיר עם רכזי המטיב"ה בשפ"חים. הרכז המחוזי פועל בתחומים נוספים הקשורים למניעת אלימות במחוז ולהפצת הידע בתחום בעיות ההתנהגות. מומלץ להקים פורום מחוזי-אינטרנטי של רכזי המטיב"ה להתייעצות שוטפת והחלפת חומרי עבודה.

רכז/ת פיתוח מערך ההדרכה - במלאת עשור להקמתה נוצר במטיב"ה צורך להתבוננות מערכתית רב-שנתית על הליך הפיתוח המקצועי של צוותי מטיב"ה ועל הידע שנאגר בקהילה זו בתחום בעיות ההתנהגות ומניעת אלימות. תפקיד רכז פיתוח מערך ההדרכה הוא לפתח במהלך מעמיק וארוך טווח את תפיסת ההדרכה של מטיב"ה וממנה לגזור את מהלך הפיתוח וההכשרה של הפסיכולוגים העובדים במערך. כמו כן מצופה ממנו להמשיג תובנות לשימוש פסיכולוגים חינוכיים בטיפול ובייעוץ בתחום בעיות ההתנהגות. ידע רחב וחשוב אשר יופץ גם ברשויות אשר אינן שותפות לתוכנית זו.

רכזת ארצית - הרכזת הארצית אחראית להובלת מדיניות שמיישמת את הנחיות משרד החינוך בתחום מניעת האלימות, וזאת מתוך ראייה כלל ארצית ורב מערכתית המביאה את ההטרוגניות ואת הצרכים המגוונים של השפ"חים. בין יתר תפקידיה, הרכזת הארצית עומדת בראש צוות הרכזים המחוזיים ואחראית על ניהול הצוות, תוך חבירה לממשקים הרלוונטיים במשרד החינוך ובראשם - מנהלת אגף פסיכולוגיה וראשת היחידה לאקלים חינוכי מיטבי ולמניעת אלימות. בליווי צוות הרכזים המחוזיים מתכננת הרכזת הארצית, מארגנת ומנחה את ימי הקהילה של כלל קהילת מטיב"ה. היא גם האחראית להקצאת המשאבים הנדרשים לשם קיום המערך הארצי וכן להעברת דין וחשבון על פעילות מטיב"ה לגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך. הרכזת משמשת גם כסמכות מקצועית להתייעצויות עבור הרכזים המחוזיים ורכזי מטיב"ה בשפ"ח.

שער שלישי

מבנה תכנית העבודה





המודל הטיפולי במטיב"ה כולל עבודה בשלושה מוקדים מקבילים במהלך שנת לימודים אחת: טיפול קבוצתי קצר מועד לילדים, 12-15 מפגשים. הדרכת הורים קצרת מועד, 10-15 מפגשים. התערבות במערכת החינוכית, 3-5 מפגשים לערך, מתחילת תהליך האיתור ועד לסיום השנה.

1. טיפול קבוצתי קצר מועד לילדים

טיפול קבוצתי קצר מועד, אשר עושה שימוש בטכניקות טיפוליות בעיקר מתחום התיאוריות הקוגניטיביות-התנהגותיות, ומבוסס על הבנה התפתחותית-דינמית, התנהגותית וקוגניטיבית. הטיפול מתבצע בקבוצות של חמישה עד שישה ילדים, המחולקים על פי קבוצות גיל (לעיתים הקבוצה דו-שכבתית), ומיועד לילדים בגילים 5-15. כל מרכז טיפולי אוטונומי בבחירת גיל הילדים, בהתאם לצרכי המסגרות החינוכיות. ההנחיה מתבצעת בצמד (Co-Therapy) על ידי שני פסיכולוגים. מסגרת העבודה הקבוצתית היא חצי מובנית - לכל פגישה יערך תכנון מראש, אך המנחים יהיו קשובים לצרכי הקבוצה וגמישים בעבודתם במרחב הקבוצתי, ב"כאן ועכשיו". התהליך הטיפולי כולל 15 מפגשים קבוצתיים בתדירות של אחת לשבוע. לעיתים קרובות מתקיימות פגישות עם הילד וההורים לפני התהליך הקבוצתי ובסיומו. בכל מרכז מטיב"ה מופעלות מדי שנה בין שתיים לשלוש קבוצות טיפוליות, בדרך כלל במקביל, בחודשים דצמבר/ינואר - אפריל/מאי.

נבחין בין שני מודלים עיקריים לעבודה הקבוצתית - 'המודל העירוני' ו'המודל הבית ספרי':

במודל העירוני מאותרים ילדים מכל הרשות ומקרב מטופלי השפ"ח. הטיפול הקבוצתי מתקיים בשפ"ח, ההורים גם הם מגיעים לשפ"ח לקבלת הטיפול וההדרכה. במודל זה אפשר לקיים את הטיפול בשעות אחר הצהריים.

במודל הבית ספרי נבחרים מספר בתי ספר בהם נפתחות קבוצות. הטיפול הקבוצתי מתקיים בתוך בית הספר, לרוב במהלך יום הלימודים או מיד עם סיומו. במודל זה ההורים מגיעים באופן עצמאי למפגש הטיפולי בשפ"ח.

לשני המודלים יתרונות וחסרונות ולכן ניתנת אוטונומיה לרכז מטיב"ה ולצוות הטיפולי, בשיתוף הנהלת השפ"ח, לבחור מודל.

יתרונות אפשריים למודל העירוני:

- ההקשר הרשותי מאפשר איתור עירוני רחב יותר של ילדים ומשפחות אשר עומדים בקריטריונים.

- הטיפול בשפ"ח מגביר את הסיכויים ליצירת סטינג טיפולי קבוע ומרחב טיפולי נפרד מהמסגרת החינוכית, ומפחית גורמים שעלולים להתערב ולהפריע בתהליך הטיפול (צלצולים, פעילות בית ספריות בזמן הטיפול, מעבר מהיר מדי בין הכיתה למרחב הטיפולי ועוד).
- צוות המרכז הטיפולי הוא בעל יכולת טובה יותר לניהול היבטים שונים בטיפול עת הוא פחות תלוי בבית הספר.
- הטיפול בשפ"ח מזמן מפגש בין חברי צוות מטיב"ה ובכוחו לסייע בתחושת הלכידות הצוותית.
- המודל העירוני פותח אפשרות לעבודה עם ילדי גן, תוך שילוב ילדים מגנים שונים בקבוצה.
- סבירות גבוהה יותר ליצירת מחויבות בקרב ההורים, עקב קיום הטיפול מחוץ למסגרת בית הספר, אם כי עבודה נכונה יכולה לייצר מחויבות גבוהה גם במודל הבית ספרי.
- ברשויות מסוימות בחירה של מספר בתי ספר על פני אחרים, עלולה ליצור קושי ברמה הארגונית מול בתי הספר שלא נבחרו לתכנית.

יתרונות אפשריים למודל הבית ספרי:

- תהליך האיתור של הילדים והמשפחות פשוט יותר ומהיר יחסית, מה שמאפשר להתחיל את העבודה הטיפולית בשלב מוקדם יותר בשנה.
- קיימת אפשרות רחבה יותר לעבודה מערכתית, לאור העובדה שהטיפול ממוקד במסגרת חינוכית ספציפית והמטפלים נוכחים בבית הספר. נוח יותר ליצור קבוצות הדרכה למחנכות, לעמוד בקשר רציף עם הצוות הטיפולי ולקיים סדנאות לכלל המורים בנושא בעיות התנהגות ומניעת אלימות.
- במודל זה, לעיתים קרובות, פסיכולוג בית הספר לוקח חלק בעבודת מטיב"ה. עם זאת כפי שצוין קודם לכן, גם למצב זה פנים לכאן ולכאן.
- קיום התהליך בבית הספר מקל על התנהלות ההורים סביב הטיפול הקבוצתי, משום שאינם נדרשים גם להביא את הילד למרכז הטיפולי וגם להגיע בעצמם.
- עבודה בתוך בית-הספר מעודדת אינטגרציה בין החוויה הטיפולית לבין החוויה הבית ספרית ומאפשר חוויה פחות "מפוצלת" עבור הילד וההורים.

קריטריונים להפעלת מודל בית ספרי: במקרים בהם מופעל המודל הבית ספרי יש להציג בפני מנהל בית הספר את התנאים הנדרשים להפעלת התכנית הכוללים: מרחב טיפולי מתאים, הבנה של חשיבות ההקפדה על ה"סטינג" מבחינת שעות הטיפול, שמירה על פרטיות, אי כניסה למרחב הטיפולי, תיאום הדרכות ומפגשים ותכלול הלו"ז מול תכנית בית הספר הכללית.





2. התערבות טיפולית בהדרכת הורים

במקביל לטיפול הקבוצתי בילדים מתחייבים הוריהם להגיע לפגישות אישיות (לרוב, לזוג ההורים), בהנחיית פסיכולוג, בתדירות המקבילה לרצף הפגישות של קבוצת הילדים. הפגישות מתקיימות, לרוב, במרכז הטיפול בשפ"ח. במקרים מסוימים, לאחר רצף של פגישות בתדירות של פעם בשבוע, ועם התבססות הברית הטיפולית עם ההורים, האמון וההיכרות, הצוות הטיפולי יכול להחליט, על בסיס שיקולים מקצועיים שונים, כי הפגישות תתקיימנה בתדירות של פעם בשבועיים, כך אפשר יהיה להאריך את משך הטיפול הניתן להורים, ולהמשיך וללוות אותם אף אחרי סיום הטיפול הקבוצתי של ילדם.

קיימת חשיבות מרובה לשיתוף האב בתהליך הטיפולי, וזאת על סמך מחקרים המצביעים על קשר בין היעדר אב או היעדר נוכחות אבהית לבין התפתחות בעיות התנהגות אצל הילד. החל מתהליך הגיוס, דרך האינטייק וכמובן לאורך תהליך העבודה עם ההורים, יש להשקיע מאמץ רב בניסיון לחבר את האב לטיפול. במשפחות של אימהות יחידניות, יש לשים לב בתהליך הטיפולי עם האם לנוכחותן של דמויות גבריות במעגל החברתי-משפחתי, אשר יכולות לסייע לילד. כמו כן, בעבודה ברמה הדינמית מומלץ לחזק אצל האם את הייצוגים ה"גבריים" או את "השלישי" שבתוכה.

במקרים בהם ההורים גרושים, פרודים או בהורות משותפת על המטפל להפעיל שיקול דעת מקצועי ולהחליט האם הפגישות תהינה משותפות או נפרדות, או לסירוגין, כל זאת על פי בחינת מאפייני המקרה הספציפי. כך או אחרת להורים יש זכות לקבלת 10-15 מפגשים טיפוליים.

מומלץ כי המטפל של ההורים יהיה גם מרכז המקרה במטיב"ה (Case manager) והוא זה שיפעל גם מול המסגרת החינוכית בעניינו של הילד. יש יתרון מסוים בכך שמנחה הקבוצה בה נמצא הילד ינחה גם את הוריו מבחינת ההיכרות המעמיקה עם הילד והוריו, היכרות שבכוחה לסייע בתהליך הטיפולי. עם זאת, לעיתים רכז מטיב"ה בוחר לקיים את המערך הטיפולי בשיטת "ההצלבות". על פי שיטה זו, המטפל בהורים לא יטפל בילד במסגרת הקבוצתית. גם לכך יתרונות מסוימים מבחינה זו שהמטפל בקבוצה מנחה את כל קבוצת הילדים באופן דומה, והטיפול בהורים פחות משפיע עליו. בנוסף, עבודה מסוג זה מאפשרת העשרת נקודות המבט על הדינמיקה המשפחתית באמצעות מספר מטפלים, המחזיקים פנים שונות של האינטראקציה בין ההורה לבין הילד. כך או אחרת, יש חשיבות לכך שהמטפל בהורים יהיה מעודכן באופן רציף אודות התהליך הטיפולי שעובר הילד בקבוצה על מנת לעבות ולהעמיק את ההתערבות הטיפולית עם ההורים על בסיס המתרחש בקבוצת הילדים.

3. התערבות מערכתית

תכנית מטיב"ה מבקשת להיעזר בכוחות מערכתיים (חינוכיים ומשפחתיים) על מנת ליצור שינוי אצל הילד עם בעיות ההתנהגות. במטיב"ה אנו מאמינים, כי בתהליכים מקבילים, השינוי שעובר הילד משפיע ומושפע גם מהמערכות אליהן הוא משתייך.

בהתערבות המערכתית אנו מתייחסים לתהליך שמתחיל עם עצם קבלת המועמדים לתכנית. בשלב ראשון, יש לקבוע עם הצוות הטיפולי במסגרת החינוכית פגישת היכרות ותיאום ציפיות. מומלץ מאוד שבפגישה ישתתפו מנהלת בית הספר, היועצת החינוכית, המחנכת, פסיכולוג בית הספר וכל גורם טיפולי נוסף. יש לשקול לגופו של עניין האם ההורים יהיו נוכחים בפגישה. אם יש מצב בו יש צורך לחזק את הברית בין בית הספר לבין ההורים (נושא שהוא לרוב משמעותי במקרים של בעיות התנהגות) אזי מומלץ ואף הכרחי שההורים ישתתפו בפגישה הראשונה.

בפגישה זו, יש להציג את עבודת המרכז הטיפולי ואת התכנית הטיפולית, יש לערוך תיאום ציפיות, לקבל מידע על הילד, לשים לב לעמדת המחנכת וצוות בית הספר לגבי הילד וקשייו ולנסות לגייסם לעבודה משותפת. כמו כן, יש לסכם דרכי תקשורת בין צוות מטיב"ה לבין צוות בית הספר (שיחות טלפון, פגישות, תקשורת דרך פסיכולוג המסגרת). יש לקיים לפחות עוד פגישה אחת של כל הצוות, עם סיום התהליך.

חשוב לשים לב למקומו המרכזי של פסיכולוג בית הספר בתהליך. כל תקשורת ישירה עם אחד מאנשי הצוות צריכה לקבל את אישורו ויש למצוא דרך מתאימה לעדכן אותו במהלך הטיפול. צוות מטיב"ה הינו צוות משלים ומטפל, אשר אינו בא להחליף את תפקידו המשמעותי של פסיכולוג בית הספר בהתערבות המערכתית.

כאשר עובדים במודל בית ספרי יש מהלכים נוספים שאפשר וחשוב לבצע. ראשית, בשלב איתור בית הספר (כפי שיפורט בהמשך), יש להסכים על מספר תנאים בסיסיים לקיום התהליך הטיפולי בתוך בית הספר. בהמשך, עם תום תהליך בחירת הילדים, יש לחזור ולשים לב, ברמה הלוגיסטית, שמפגשי הקבוצה אינם חופפים לפעילויות בית ספריות "מתחרות" (הצגות, טיולים). כדאי לדאוג מראש לרשימת מפגשים ברורה שלוקחת בחשבון, ככל הניתן, אילוצים כגון אלו.

בנוסף, על מנת לספק מרחב טיפולי הולם ככל האפשר, על מנת לרתום את הצוות וכדי לכבדו כשותף אמתי, הרי שחשוב מאוד לשתף את צוות המורים כולו באשר להכנסת התכנית לבית הספר. יש לתת הסבר על מטרות התכנית ואופן התנהלותה, תוך הדרכה קונקרטיית למורים לגבי התנהגות מול הילדים. יש לשים דגש על צנעת הפרט וכיבוד הפרטיות לגבי התהליך הטיפולי. כמו כן, יש להדריך את המורים באשר לקליטת ילד אחרי השעה הטיפולית בכיתה. במקרים מסוימים, אפשר לשקול לגייס דמות מצוות בית הספר, שתלווה את התהליך הטיפולי ותשמש כגיבוי אם אחד הילדים יצא מהקבוצה, והמנחים יחשבו שיותר נכון שאיש





צוות יקלוט אותו במקום שאחד המנחים יצא מהקבוצה. יש לשקול את ההשלכות הטיפוליות של התנהלות כזו ולהדריך את איש הצוות באשר לתגובותיו במצב זה.

כאשר מפעילים מודל בית ספרי מומלץ לקיים אחת למספר שבועות קבוצת הדרכה למחנכות השכבה שתלמידיהן לוקחים חלק בתכנית, וכן לשקול כניסה לחדר המורים לפעילות כללית בנושא בעיות התנהגות ומניעת אלימות.

בעבודה מערכתית בגן יש לפעול על פי העקרונות שצוינו מעלה, תוך קיום לפחות שתי פגישות עם צוות הגן, בתחילת התהליך ובסיומו. כאמור, על המטפל להפעיל שיקול דעת לגבי הזמנת ההורים לפגישה. אם יש גורמים מקצועיים נוספים המעורבים בטיפול בילד יש לעמוד עימם בקשר ולשקול להזמין למפגש הרב מקצועי.

חשוב להקים מערך תמיכה וליווי בשיתוף פסיכולוג הגן הן על מנת שצוות מטיב"ה יקבל עדכונים על מצבו של הילד המטופל והן לטובת התערבויות תומכות והדרכת צוות הגן בהתנהלות עם הילד. יש לקבוע מראש דרכי התקשרות במקרים דחופים ולתת לגננת ולצוות חוויה של זמינות ותמיכה בהתמודדות היומיומית עם הילד.

שער רביעי

שלבי העבודה השנתית במטיב"ה



1. שלב האיתור והסינון

תהליך האיתור והסינון של הילדים וההורים לתכנית מטיב"ה הוא שלב משמעותי וחשוב ביותר. ככל ששלב זה ייעשה בצורה מיטבית ומושכלת, כן יגבר הסיכוי כי המטופלים שנבחרו אכן יתמידו בתהליך ויפיקו ממנו את המרב.

שלב זה נמשך לרוב בין חודשיים לארבעה חודשים, תלוי במודל הטיפולי המופעל (עירוני/ בית ספרי), בגודלה של הרשות העירונית ובשיתוף הפעולה מצד הגורמים השונים. רצוי להתחיל אותו, במידת האפשר, כבר בתום שנת הלימודים, על מנת להגביר את מודעות צוות השפ"ח לאיתור ילדים, אך פחות מומלץ להתחיל ראיונות עם הורים בסוף השנה, משום שעשויים לחול שינויים רבים. כמו כן, חשוב לזכור כי איתור מוקדם מדי עלול להיות פחות יעיל.

קריטריונים להפניה למטיב"ה (כפי שנציג זאת לפסיכולוגים ולצוותים החינוכיים):

- תלמיד הלומד או המשולב בחינוך הרגיל, שמגלה בעיות התנהגות, ואשר הניסיונות לסייע לו ולטפל בו באמצעים שונים הקיימים בבית הספר על ידי הצוות החינוכי לא השיגו תוצאה מספקת.
- תלמיד אשר יש לגביו הערכה כי הוא ומשפחתו זקוקים להתערבות טיפולית מקיפה.
- תלמיד החינוך הרגיל, אשר אינו מועמד השנה לוועדת אפיון וזכאות.
- תלמיד אשר הוריו מגלים מודעות לקשייו, ובמידה כזו או אחרת ניכר כי ההורים מוכנים להתגייס ולקחת אחריות על מצבו של ילדם. בהקשר זה, מנגד, לעיתים תפקיד פסיכולוג המסגרת החינוכית יהיה קודם כל לגייס את ההורים בתהליך הכנה לפני הפניה של המשפחה למטיב"ה.
- המסגרת החינוכית מוכנה להתגייס לפעולה למען התלמיד ומשפחתו.

קריטריונים לקבלה לתהליך הטיפולי:

- התאמת התלמיד ומשפחתו לטיפול קצר מועד - על מנת שהמשפחה והילד יוכלו להפיק תועלת מתהליך טיפולי קצר מועד יש לבחון לעומק את ההיבטים השונים במורכבות המשפחה ובאפיוני ההורים. חשוב לוודא כי מדובר במקרה שתהליך של מספר חודשים יכול להיות אפקטיבי עבורו. יש מקרים בהם אחד ההורים סובל מפתולוגיה שאינה מתאימה לטיפול קצר מועד.
- המוטיבציה של התלמיד להשתלב בקבוצה - ההשתתפות בקבוצה היא זכות, וככזו הילד אינו מחויב לבחור בה. אנו רואים חשיבות גבוהה לבדיקת רצונו

של הילד להשתלב בקבוצה. חשוב שהילד יביע מוטיבציה לתהליך ושאיפה לשינוי. כמובן, שהביטוי לכך יהיה תואם לגילו ולשלב ההתפתחותי בו נמצא וכן בהתאמה לקשייו ההתנהגותיים וליכולת הביטוי שלו. לעיתים יהיה מקום לתהליך של עידוד והגברת מוטיבציה, אולם על התלמיד להבין, כי על אף שהוא נבחר לתכנית, השתתפותו בקבוצה תלויה קודם כל בהסכמתו ובנכונותו להשתלב בה.

- **המוטיבציה של ההורים להצטרף לתכנית** - המרכיב העיקרי בבדיקת רצינות כוונותיהם של ההורים הוא הערכה הן של המוטיבציה שלהם להשתתף בתכנית והן של תחושת המצוקה שהם חווים בעטייה של בעיית ההתנהגות של ילדם. כחלק מתהליך ההערכה חשוב לבחון את יכולתם (טכנית ורגשית) להתגייס לתהליך אינטנסיבי שדורש הגעה של פעם או פעמיים בשבוע לטיפול (תלוי אם מדובר במודל עירוני או בית ספרי). כמובן, שבמקרים רבים, עצם התהליך הטיפולי מיועד גם להגברת המודעות ולחידוד ההכרה של ההורים בקושי, יחד עם זאת, יש לבחון האם ההורים במצב שבו אכן יצליחו להגיע לקבלת הטיפול.
- **התאמת התלמיד לטיפול קבוצתי** - יש לבחון האם יש התוויית-נגד לטיפול קבוצתי. למשל, ילד שמגיב באופן קשה בתוך קבוצות וזקוק לטיפול פרטני, ילדים שמאובחנים כבעלי "קהות לב" ברורה ונטולי אמפתיה, ילדים שהתקשו להשתלב בקבוצות בעבר, ילד עם בעיה קיצונית בוויסות החושי, למשל קושי קיצוני עם רעש או מגע.

בנוסף לכל האמור לעיל, חשוב לזכור שתכנית מטיב"ה משדרת מסר של "REACHINGOUT" למשפחות ולתלמידים מתוך תקווה ואמון בכוחם. שלב האיתור חייב להתבסס על אמונה ביכולת המשפחות והילדים להתגייס לתהליך. חשוב לסייע להורים ולתלמידים לגייס כוחות נפש ומשאבי התנהלות אשר יאפשרו להם להשתתף בתכנית וליהנות ממשאביה. מדובר בילדים ובמשפחות אשר זקוקים לליווי מתמשך עוד טרם התכנית, וברוב המקרים גם אחריה. כדי שהם יאספו כוחות ויצליחו 'להילחם' על עצמם, עלינו 'להילחם' עליהם. לעיתים כרוך הדבר בשיחות עידוד ובהפחת אמון, ולעיתים מדובר פשוט בלעזור להורים בהתארגנות לקראת הפגישות, זכירת מועדיהן, תיאום מול מחויבויות נוספות, בדיקת דרכי הגעה ועוד. פעמים רבות, עצם תהליך האיתור, הגיוס והפחת האמונה והתקווה בהורים ובילד, לצד בניית האמון המחודשת עם המערכת החינוכית הם כשלעצמם פריצת דרך טיפולית וקרן אור שמאירה את דרכם לתכנית מטיב"ה.



שילבים מומלצים בתהליך האיתור והסינון:

- א. פנייה לצוות השפ"ח בבקשה להעביר רשימת תלמידים מועמדים ופרטים אודותיהם. חשוב שהשמות יופיעו בראשי תיבות בלבד. בשלב זה מומלץ להפגין אסרטיביות ויוזמה מול הצוות החינוכי, שלרוב עמוס ומוצף בעבודה ולכן חשוב לתחם בזמן את מועד ההגשה. במידת הצורך, על מנת לקדם את תהליך האיתור, אפשרי שכל פסיכולוג מצוות מטיב"ה יהיה אחראי על פנייה לפסיכולוגים אחרים שאינם שותפים בצוות מטיב"ה, על מנת לסייע להם באיתור ילדים מתאימים לקבוצות מטיב"ה ובהפנייתם.
- ב. בחירת המשתתפים - בדיקת נתוני התלמידים (מול ראשי התיבות בלבד). סינון ובחירה של המתאימים (ראו עמוד 71). כדאי תמיד להשאיר בצד רשימה של כ 10% מועמדים נוספים, למקרה שיתפנה מקום. עדכון צוות השפ"ח (הפסיכולוגים שהגישו את ההפניות) לגבי התלמידים שנמצאו מתאימים. פנייה חזרה לפסיכולוג בית הספר בבקשה להחתים את ההורים על ויתור סודיות בצירוף בקשה מצוות בית הספר ומהפסיכולוג למלא את הטפסים הנדרשים. בדיקה מעמיקה של הטפסים וסינון המועמדים המתאימים לראיון הורים. יש לשים לב, כי מרבית ההורים שחתמו על ויתור סודיות ושהטפסים לגביהם הוגשו, יוזמנו לראיון, אולם בחלק קטן מהמקרים יוחלט ע"י צוות מטיב"ה כי המידע שהתקבל מצביע על כך שהמשפחה לא תוכל להפיק תועלת משילוב בתכנית מטיב"ה. במקרה זה, יש לחזור למערכת החינוכית עם הסבר ברור בכתב או בעל פה, ולוודא כי הסבירו להורים ברגישות מדוע התהליך לקבלה למרכז הטיפולי לא המשיך (לעיתים הסיבה נעוצה גם במשתנים טכניים, כגון גיל הילד או מינו, אך בכל מקרה יש לוודא כי ההורים שכבר חתמו והביעו נכונות ראשונית יקבלו תשובה מכבדת ומנומקת).
- ג. ראיון עם ההורים - בראיון עם ההורים יש לבדוק את סיבת הפניה של ההורים לטיפול, הרקע ההתפתחותי, הבריאותי, החינוכי והמשפחתי של הילד, האם הילד היה חשוף לטראומות בעברו. יש לנסות להכיר את המערך המשפחתי ואת נקודת מבטם של ההורים על ילדם. חשוב לברר את רמת המוטיבציה של ההורים להשתלב בתכנית, לבחון את מידת המצוקה בה הם שרויים ולהעריך את הכוחות במשפחה, מומלץ ששני פסיכולוגים יבצעו את הריאיון, על מנת לקבל שתי נקודות מבט.
- ד. גיוס שותפים - פנייה לגורמים מקצועיים נוספים שמעורבים במקרה, כגון - מטפלים קודמים, נציגי רווחה, נציגי אומנה, מטפלים פרטיים ועוד. הפנייה יכולה להתבצע רק בתיאום עם ההורים, ומותנית בחתימתם על אישור ויתור סודיות כלפיכם וכלפי אותם גורמים. איסוף המידע וגיוס שיתופי פעולה ירחיבו את נקודת המבט המקצועית על המשפחה ועל התלמיד.

ה. הזמנת התלמיד לריאיון - את התלמיד נזמין לריאיון אתנו אך ורק בשלב הסופי, כאשר יש סבירות גבוהה מאוד שהמשפחה התקבלה למטיב"ה. יש דרכים שונות לניהול הריאיון עם הילד וחשוב להתאימן לגילו ולשלב ההתפתחותי בו הוא נמצא. מומלץ לקיים את הריאיון בנוכחות ההורים ואז מושגת גם התבוננות על האינטראקציה ביניהם. אפשר להטיל על ההורים והילד משימה חווייתית משותפת, כגון לשחק משחק או לקרוא ספר. כמובן שיש לשוחח, לאפשר לילד לשתף ולהתבטא, ולתאר עבורו בקצרה ובאופן מותאם וברור את התכנית. עת מראיינים ילדים צעירים יותר בגיל גן או בכיתות היסוד מומלץ להביא לחדר משחקים שיעודדו ביטוי רגשי, חומרי יצירה, צבעים ודפים.

ו. יש לשאוף למינימום מקרים בהם הילד מוזמן לריאיון ולא מתקבל. אנו שואפים שהילד יחווה בריאיון חוויית בחירה, אוטונומיה והזמנה, לא נרצה שהוא יתקל בחוויית דחייה או אי התאמה.

ז. יש להעניק להורים מידע לגבי מועד סיום הליך המיון (מתי יקבלו תשובות). אם ההורים רואיינו והמשפחה נמצאה לא מתאימה, יש להודיע להם טלפונית. לעיתים, אי קבלה של מועמדים לתכנית גורמת לתחושות של כעס ואכזבה מצד ההורים, יש להתייחס לכך בכובד ראש, להכיל, להסביר ולנסות למצוא אפיקים אחרים. במקרים מסוימים יש להציע פגישה נוספת על מנת לסייע במציאת ערוצים טיפוליים אחרים.

ח. עדכון המערכת החינוכית - יש לזכור שתהליך ההפניה דורש משאבים רבים מהמסגרת החינוכית ויש להכיר במאמצים ולגמול עליהם בהתאם. חשוב לעדכן את המערכת החינוכית לגבי תלמידים ומשפחות שהתקבלו לתכנית. בנוסף, אם משפחה לא התקבלה, מומלץ לשלוח מכתב יידוע לצוות בית הספר ולקיים שיחה טלפונית עם נציג המסגרת החינוכית.

הדגשים בתהליך האיתור והסינון:

- הזכות להיבחר - נדגיש בפני ההורים ובפני התלמידים שלא כל תלמיד ולא כל משפחה מתקבלים למטיב"ה.
- הזכות לבחור - נזכיר לתלמיד ולהורים שיש להם זכות לבחור באם הם מעוניינים להשתתף בתכנית.
- המחויבות לבחירה - נדגיש בפני המשפחה את מחויבותם לתהליך, לנוכחות ולשיתוף הפעולה.
- שלב המועמדות - לאורך שלבי האיתור והראיונות המשפחות נמצאות בסטטוס "מועמדות". נסביר להורים כי אי קבלה לתכנית עשויה לנבוע מאי התאמת הילד להרכב המסוים של הקבוצה (גיל, מגדר, מקום פנוי...).





- לאורך תהליך האיתור מומלץ לקיים דיונים בצוות מטיב"ה, שיח עמיתים מפרה, מעשיר ומגביר את הסיכויים לאיתור יעיל ומוצלח.

2. שלב הטיפול

2.1 | הטיפול הקבוצתי בילדים

בהתבסס על הידע התיאורטי שהוצג לעיל, הטיפול הקבוצתי בילדי מטיב"ה נבנה מתוך הבנה של אפיוני ילדים עם בעיות התנהגות, ידע לגבי תהליכים קבוצתיים והכרת תהליכי שינוי התנהגותי.

מתוך הבנות אלו מנוסחים קווים מנחים לעבודה הקבוצתית. הקווים המנחים כוללים התייחסות לתכנים ספציפיים בעבודה וכן דגשים תהליכיים אשר מתייחסים לשלבי התפתחות קבוצה, לפיתוח מודעות עצמית וליכולת למנטליזציה. הקווים המנחים מציעים מבנה מפגש קבוע וחלוקת רצף מפגשים כך שבכל קבוצת מפגשים יושם דגש על תחומי תוכן ספציפיים. יש לשים לב שהכוונה היא לדגשים ואין משמעות הדבר שיש להימנע מעיסוק חוזר בנושאים מסוימים (למשל ביטויי רגש). ככלל, יש חשיבות לשימוש בקווים המנחים תוך התייחסות לאפיוני הילדים והקבוצה עמה עובדים וכמובן מתוך כבוד לתהליך המתרחש ב'כאן ועכשיו' של המפגש.

הברית הטיפולית

הקשר הטיפולי בין מנחה הקבוצה לבין הילדים הוא גורם משמעותי ביכולת ליצור שינוי התנהגותי. זהו משתנה משמעותי בכל עבודה טיפולית ובעבודה עם ילדים עם בעיות התנהגות בפרט. לקשר הטיפולי וליכולת הילדים להפנים את דמות המטפל השפעה משמעותית על שיפור יכולתם לוויסות עצמי ולפיתוח יכולת המנטליזציה.

על המטפל להיות קשוב למנעד הרגשות שעולה בו מול המפגש עם ילדים שלעיתים עשויים להיות סוערים מאוד. עליו להיות ער גם למקומות התוקפניים שבנפשו, לפגיעות שבו, לקשייו לנהל כעסים, למפגשים האישיים שלו עם היותו תוקפן או לעיתים קורבן. נדרשת עבודה פנימית של המטפל על ההעברה הנגדית שלו ועל היותו חלק מהשדה הבין אישי והאינטר-סובייקטיבי במפגש עם הילדים. עבודתו הפנימית של המטפל תאפשר לו לאפשר לילדים לחוש שתוקפנותם אינה הורסת את המטפל וכי יש בידו להכילה ולהחזירה בצורה מעובדת, כך שהילד יוכל ללמוד מהדבר.

כל מטפל, בתחילת דרכו במטיב"ה, צריך לקחת בחשבון כי תחושות החשש, התסכול, ההצפה והחרדה הן חלק בלתי נפרד, הכרחי ואף חשוב מן העבודה הטיפולית. יחד עם זאת,

יש להיעזר בשעות ההדרכה על מנת לעבד תחושות אילו ובכך לשכלל את יכולת ההנחיה והטיפול.

הנחיה בצמד - הנחייה ב"קו"

כאמור, העבודה בתוכנית מטיב"ה מבוססת על הנחיה בזוג. כפי שציינו בפרק קודם, עבודה כזו יכולה להיות משאב כוח משמעותי עבור המנחים ובה בעת להציף קשיים שחשוב להתייחס אליהם, על מנת שלא יפגעו בעבודת ההנחיה. הנחיה ב"קו" היא הובלה משותפת של שני מנחים את התהליך הקבוצתי. טיב האינטראקציה בין המנחים משפיע על טיבו של התהליך באמצעות התהליכים המקבילים. המנחים מעניקים לקבוצה מעין 'מודלינג' של מערכת יחסים בינאישית. להנחיה בזוג השפעה גם על הפניות הרגשית של המנחים לעיסוק בעבודת ההנחיה. יש חשיבות רבה ליצירת מרחב קבוע לשיח בין המנחים לאחר כל מפגש קבוצתי. מפגש כזה יכול, בצד התבוננות משותפת על המתרחש בקבוצה ואצל הילדים, רפלקציה לגבי התהליכים העוברים על המנחים הן כפרטים והן כזוג השותף לתהליך ההנחיה. מובן שעבודה כזה צריך שיעשה בעדינות הראויה ולעיתים ניתן להיעזר בגורם שלישי שיאפשר ויסות ופרספקטיבה של אמוציות בעיבוד המתרחש. השיח יכול למקד סוגיות אישיות של כל מנחה ולבחון כיצד הן באות לביטוי בהנחיה, באוריינטציה הטיפולית של כל אחד מהמנחים וכן בסוגיות בקשר הבינאישי בין המנחים. בהקשר זה חשוב לתת מקום ליכולת המנחים להשלים זה את זה כמו גם להשתמש בחזקות של האחר. למשל, מנחה אחד יהיה יצירתי יותר והאחר ישמור על המסגרת, אחד יתבונן יותר על תהליכים בינאישיים והאחר על תהליכים קבוצתיים. בכל מקרה, יכולת המנחים לשוחח בצורה פתוחה על קונפליקטים ביניהם ולעבוד על פתרון בעיות, קריטית ליכולתם לעבוד בצוותא בצורה מיטבית.

הרצף הטיפולי

רצף המפגשים המומלץ בהתייחס לתכנים המרכזיים בכל שלב:

- א. **שלב ראשוני - פגישות 1-4** - היכרות בין חברי הקבוצה, בניית החוזה, ביסוס האמון והלכידות הקבוצתית, היכרות עם עולם הרגשות והתחלת פיתוח מיומנות הביטוי הרגשי של הילדים.
- ב. **שלב הביניים - פגישות 5-9** - עיסוק בפיתוח יכולת אמפתית בקרב חברי הקבוצה, שיכלול יכולת התפיסה והעיבוד החברתי והמשך פיתוח מיומנות ביטוי רגשות בכלל וכעס בפרט. החל מהמפגש השישי אפשר לבחור עם כל ילד מטרה אותה היה רוצה להשיג בעזרת הקבוצה.
- ג. **שלב הסיום - פגישות 10-15** - בשלב זה בדרך כלל כבר קיים קשר משמעותי בין כל חבר בקבוצה לבין המנחה, ובין חברי הקבוצה לבין עצמם. לרוב גם רמת המוטיבציה של הילדים לשינוי התנהגותי עולה. בשלב זה עיקר





העבודה תוקדש ללמידת טכניקות של פתרון בעיות ולשיפור יכולת השליטה העצמית (תוך מתן תזכורות והתכוננות לסיום הקרב).
ד. **המפגש האחרון** יוקדש לסיום ולפרידה.

מבנה המפגשים

מומלץ שכל מפגש יכלול:

- **סבב ראשוני של "מה נשמע?"** - התייחסות למצב הרוח איתו מגיעים ושיתוף בחוויות מהשבוע שחלף, תוך זיהוי והמשגת הרגשות שעולים מתוך השיתופים. במטרה לפתח את ערוץ התקשורת וההבעה המילולית, המאפשר להפחית את הביטוי ההתנהגותי לרגשות קשים.
- **משחק חימום** - משחק פיזי המאפשר לנוע במרחב ולהתאמן על ויסות תנועתו. בשלבים מתקדמים של הקבוצה המשחק הפיזי מאפשר להתאמן על נושאים נוספים כמו לכידות קבוצתית והתמודדות עם הצלחה או כישלון.
- **פעילות מרכזית** - פעילות יצירה או משחק אשר באמצעותן אפשר לעבוד על הנושא המרכזי בו רוצים להתמקד. מומלץ ליצור תוצרים אישיים או קבוצתיים, בהתאם לשלב התפתחות הקבוצה, ולאפשר למשתתפים לבטא את עצמם בערוץ ביטוי משחקי, יצירתי וסובלימטיבי תוך המשגת הנושא המרכזי, התייחסות ושיקוף לחוויות שעולות ב'כאן ועכשיו' במהלך הפעילות.
- **טקס סיום** - סבב מילולי או פעילות סיום שמסכמים את התכנים המרכזיים והאירועים המשמעותיים שהיו במפגש, ובהם ניתנת למשתתפים אפשרות להביע את התחושות שעלו בהם במהלכו. חשוב לתת מקום לכל קשת הרגשות, לחלקים הנעימים ולחלקים הקשים שחוו, תוך תיווך, המשגה, שיקוף ותיקוף של מנעד הרגשות שעולים.

הקניית מיומנויות ודוגמאות לפעילויות

בבחירת הפעילויות המתוכננות למפגש יש להתחשב בגיל הילדים, באופי הקבוצה ובשלב בו הקבוצה נמצאת. **נזכור תמיד שהפעילויות הן רק האמצעי, העיקר הוא משמעות הפעילות. הדגש הוא "המה?" ולא ה"איך?"**

על המנחים להביא לטיפול הקבוצתי עמדה מאוד ברורה שכוללת רצון להבין את חברי הקבוצה ואת התנהגותם, התייחסות שומרת ומגינה ויצירת דיאלוג רגשי. הקשר הטיפולי והמסרים הטיפוליים נמצאים במהות העבודה הקבוצתית כל הפעילויות המפורטות הן הדרך למימוש המטרות הללו.

פעילויות לדוגמה בנספחים בעמוד 97.

- **היכרות** - ביסוס קשר בין חברי הקבוצה, העמקת ההיכרות, יצירת אינטימיות ואמון בין המשתתפים. ("מי אני כשאני אתכם?")
- **חוזה קבוצתי** - הכוונה ליצירת מסגרת של הנורמות והחוקים המקובלים בקבוצה. חשוב לכלול בחוזה את נושאי הסטינג (מתי נפגשים? כמה פגישות? התחלה וסיום ברורים ומוגדרים, מקום המפגש ועוד). חשוב לנסח יחד את כללי ההתנהגות המצופים בקבוצה, כדי שאלו יאפשרו בסיס לעבודה משמעותית וסביבה שמורה ומוגנת. ניסוח החוזה הוא כלי ומטרה, וככזה הרי הוא בגדר תהליך מתמשך שדורש התייחסות ומאפשר אותה לאורך כל המפגשים.
- **ניהול רגשי** - היכרות עם עולם הרגשות, זיהוי תחושות ורגשות, חיבור בין גוף לנפש, שיום הרגש ("מה אני מרגיש ואיך אבטא זאת במילים?"), ניטור העוצמה הרגשית ("כמה חזק אני מרגיש כרגע?"), ויסות הרגש (דרכים להרגעות, הסחת דעת), זיהוי אסטרטגיות שונות להבעת רגשות (שפה דבורה, שפת הגוף, כתיבה, חיפוש אחר מישור שייצג אותנו ועוד) מתן תוקף לרגשות, מתן לגיטימציה לרגשות מורכבים ועוד.
- **שליטה עצמית** - מיומנויות ויסות עצמי ודחיית סיפוקים המאפשרות יכולת איפוק ושליטה עצמית טובות יותר. ("איך אני מנהל את עצמי?"). מיומנות השליטה העצמית היא חלק מתהליך הניהול הרגשי ויש להדגיש אותה באופן מיוחד.
- **אמפתיה** - פיתוח יכולת אמפתית ("מי אתה ומה אתה מרגיש, חושב, צריך?") אימון בהתבוננות אמפתית בחברים, בהבעת מסרים אמפתיים וביצירת אמפתיה כלפיהם. כמו גם אימון ביכולת לעורר אמפתיה בזולת; שיתוף במורכבות, התבטאות בכנות, התנהלות אותנטית.
- **שיפור ביכולת לעיבוד מידע חברתי** - החל משלב התפיסה, המשך ברמת הפרשנות הניתנת לדברים וכלה בבחירת התגובה המתאימה. אימון בהשהיית תגובה לשם העמקת ההבנה, אימון בבחינת מספר נקודות מבט, אימון בזיהוי השפעת הפרשנות האישית ואימון בבחירת התגובה באופן מושכל על סמך הנתונים שבחנתי (מה קורה בינינו?)
- **פתרון בעיות** - היכולת לפתרון בעיות תלויה בקשרי גומלין בין היכולת לעיבוד מידע חברתי לבין היכולת לשליטה עצמית. בעבודה עם חברי הקבוצה נתאמן בהרחבת נקודות המבט, בסיעור מוחין אודות הפתרונות, ביצירה של פתרונות חלופיים, בהערכה של יעילות הפתרונות המוצעים, בבחירה באפשרות העדיפה ובהערכה לאחר מעשה לגבי הבחירה. יש לציין כי מיומנות פתרון בעיות דורשת רמה גבוהה יחסית של ויסות רגשי ולכן





חשוב שנתאמן בה בשלבים מתקדמים יחסית של העבודה הקבוצתית, אולם לא מאוחר מדי כי האימון החוזר חשוב ורב השפעה.

ביכולתם של המנחים להשתמש בפעילויות ייחודיות לכל שלב. כמו כן, אפשר בהחלט לבחור פעילות מסוימת ולהשתמש בה באופן שונה בכל פגישה, בהתאם לשלב ההתפתחותי של הקבוצה ולאור הצרכים האקטואליים שעולים בה. בסעיפים שלהלן, יוצגו דוגמאות לפעילויות בכל שלב ברצף העבודה. בהמשך יודגם שימוש בפעילות אחת באופן שונה בהתאם לשלב הקבוצתי. בסיום, יפורטו מספר הצעות לטקסי פתיחה וסיום.

שימו לב! חלק מן הקבוצות זקוקות לריטואל קבוע וצפוי ויש חשיבות לקביעות בפעילויות. בקבוצות כגון אלו יתכן שרוב הפעילויות יחזרו על עצמן במהלך המפגשים, וכל פעם תשתנה פעילות אחת לגיוון. תחושת המוכרות וידיעת הצפוי מעניקות בטחון לילדים ומאפשרות להם להביע את עצמם במרחב הטיפולי. יש קבוצות שזקוקות לגיוון ולחדשנות. בכל מקרה, יש לשים לב לא לגרום ל"הצפה" בפעילויות ולזכור כי הפעילויות והכלים הם האמצעי לעבודה יותר עמוקה אך הם אינם מטרת המפגש.

2.2 | התערבות טיפולית עם ההורים

העבודה עם ההורים במסגרת תוכנית מטיב"ה, מתבצעת באופן פרטני עם הורי כל ילד. התערבות אפקטיבית עם ההורים לילדים בעלי בעיות התנהגות מתייחסת למספר ממדים ומשלבת בין גישות תיאורטיות שונות. בעבודה עם ההורים נשאף לבסס אמון, להפוך להיות עבורם מקום של מנוחה ואגירת כוחות. נרצה להיות עבורם מקום שמכבד את הקושי וחוסר האונים מצד אחד אך מנגד מזהה את כוחותיהם ומזכיר להם אותם. במהלך העבודה נעזור להורים למקד את הקושי המרכזי עמו מתמודד ילדם, כפי שהם מבינים אותו, ויחד איתם ננסה לתת לו מענה. הבחירה בטיפול פרטני מבוססת על השאיפה להתכווננות מיטבית לצרכי ההורים ולחוויתם, דבר שהוא מאוד משמעותי כאשר מדובר בילדים ובמשפחות מורכבות.

חשוב לזכור כי אנו עוסקים בעבודה קצרת מועד עם ההורים, דבר שיש לו השלכות על מהות הטיפול. (למשל אין הכרח להניח שחייבים לאפשר תהליכים מעמיקים של עבודה פנימית של ההורים כמבוגרים **בטרם** יוכלו להתמודד עם סוגיות הנוגעות לילדם). העבודה צריכה להיות ממוקדת בהתאם לצרכי המשפחה וההורים, כשנושא מגבלת משך הטיפול והפרידה המוגדרת מראש מהווים מסגרת לעבודה זו.

על המטפל לבדוק גורמים מוטיבציוניים, אפקטיביים וקוגניטיביים של ההורים. הבדיקה כוללת שאלות כגון: מהם דרכי החשיבה וסוגי הידע שההורה מגייס לצורך הבנה של בעיות ופתרונן? באלו כישורים ניחן ההורה? מה מצבו הרגשי? אילו לחצים פועלים עליו ומה מקורות החוסן שלו? ההתערבות תיקח בחשבון את צורכי הילד ואת צורכי ההורה. ממצאי

המחקרים שעסקו בטיפול בהורות לילדים בעלי בעיות התנהגות, מצביעים על חשיבות שיפור יכולת הניהול ההורית. יכולת זו עשויה להיות מושפעת משורה של מרכיבים שיפורטו בהמשך, ומטבע הדברים ההתערבות צריכה להתייחס אליהם.

העבודה עם ההורים תתחיל מיצירת 'ברית טיפולית'. מאחר שבמקרים רבים הורים לילדים עם קשיים התנהגותיים חשים מותקפים על ידי המערכת והסביבה, חשוב שההורים יחוו שהם הגיעו למקום שאינו מאשים אותם, מקום השומר על כבודם ופרטיותם. השלב הראשון של הפגישות עם ההורים יכלול ראיון היכרות ואיסוף פרטים (Intake). בשלב זה יאספו הרקע המשפחתי והאישי של ההורים, נתונים התפתחותיים חשובים לגבי הילד ויעשה מאמץ לשרטט את האינטראקציות המשפחתיות. לצד השימוש בטופס הריאיון המובנה המוצג בנספח כדאי לקיים שיח חופשי עם ההורים, שיח מתעניין, אותנטי ומזמין, תוך התייחסות למוקדים רלוונטיים. חשוב שעד לסיומה של הפגישה השלישית המטפל יאסוף לעצמו את הנתונים וההבנות שעלו מהשיחות ושליפיהם כדאי לכוון את העבודה לאחד או יותר מהמוקדים הבאים: הבנת צורכי הילד, מודעות עצמית הורית, מיומנויות הוריות, היבטים משפחתיים.

להלן נושאים אפשריים לעבודה בכל אחד מהתחומים. כפי שהודגש לעיל, הדגש בטיפול הוא על התאמתו למשפחה הספציפית. לרוב יידרש שילוב של נושאים ממספר מוקדים, אך רצוי לסמן מוקד אחד כמרכזי.

- א. **הבנת צורכי הילד** - עזרה להורים בהבנת המורכבות עמה מתמודד ילדם, ברכישת ידע לגבי קשייו והשפעתם עליו בתחומים שונים: רגשי, חברתי, לימודי. שכלול היכולת ההורית לראות את קשרי הגומלין בין אפיוני הילד לבין האינטראקציות הסביבתיות (למשל, ההשלכות של קשיי ויסות, של בעיות קשב, של אימפולסיביות על השתלבותו במערך המשפחתי, החברתי והלימודי). העמקת יכולת המנטליזציה של ההורה, היינו יכולתו להתבונן ב mind של ילדו, יכולתו להבין שיש שונות בין החוויה הסובייקטיבית של ילדו לבין המציאות החיצונית (למשל, "אם הוא מרגיש מותקף זה לא אומר שאכן הסביבה תקפה אותו") ומאידך שיכולים להיות ביטויים שונים לאותה מציאות ("ילד כועס יכול להביע כעסו בהתנהגות מוחצנת או מופנמת"). פיתוח יכולת זו תאפשר תפיסה ומודעות טובה יותר של עולמו הפנימי של הילד. מתוך כך אפשר לבנות במשותף עם ההורים את ההבנה לגבי צרכיו הנורמטיביים והייחודיים של הילד. במקביל אפשר לעודד את ההורים לשכלל גם את יכולת המנטליזציה העצמית של עצמם ואת מודעותם.
- ב. **מודעות עצמית הורית** - הזמנה להעמקת המודעות ההורית נוגעת לתהליכים פנימיים של התפתחות הורית ושל תהליכי שינוי בהורות. תהליכים פנימיים אלו נוגעים למחשבות, לציפיות, לצרכים, לאמונות ולפרשנויות של ההורים.





לעיתים נדרשת העמקת ההבנה של העברות בינדוריות של דפוסי הורות לא תואמים המאופיינים בדטרמיניזם, והבנה כי הצורה בה נשתמרו זיכרונות מסוימים משפיעה על ההורות לילד המסוים. כך למשל נוכל לעזור להורה להבין "מה מעורר בי הילד שלי?". אנו יודעים שאין די במתן ידע להורים לגבי גידול ילדיהם, אלא נדרשת עזרה בהערכת הדרך המורכבת שהורה צריך לעשות לקראת קבלת ילדו וקבלת עצמו כהורה. עזרה ומתן כלים להתאמה של תגובותיו ההוריות לאפיוני הילד, עזרה בחיבור למשאביו הפנימיים ובהתמודדות מקבלת וקומפלטנטית של מנעד נסיבות חייו.

ג. **מיומנויות הוריות** - העבודה עם ההורים מזמנת אפשרות לבדיקה של מיומנויות הוריות ו/או רכישתן. מיומנויות שחלקן חשוב לתפקוד ההורי בכלל וחלקן קריטי בהורות לילד בעל בעיות התנהגות בפרט. פיתוח מיומנויות אלו מכוון לקידום דפוסי התקשרות בטוחה בין ההורה לבין הילד. המיומנויות ההוריות שנמצאות במרכז תשומת הלב נוגעות למיומנויות תקשורת עם ילדי המשפחה בכלל ועם הילד הספציפי, ובכללן פיתוח יכולת הוויסות הרגשי אצל הילד על בסיס שיקוף רגשי אמפתי של ההורה לילד, תגובתיות הורית מתוך ויסות רגשי של ההורה, ביטוי נוכחות הורית וסמכות מיטיבה והרחבת יכולתם של ההורים לתפקוד יעיל במצבי לחץ כבשגרה.

ד. **היבטים משפחתיים** - פן נוסף של ההתערבות נוגע להיבטים תוך-משפחתיים וחוץ משפחתיים (מערכות תמיכה למשפחה). ההיבטים המשפחתיים נוגעים להבנת ההשפעה של קואליציות משפחתיות על תפקוד הפרטים בה, לנסיבות שיכולות ליצור ילד שיהא (I.P. (Identified Patient) כלומר ילד הנושא תפקיד משפחתי ושלקשייו יש משמעות משפחתית שבמידה שזו לא תטופל כראוי - היא עלולה להמשך ואף לעבור לחבר משפחה אחר. התערבות בתחום זה עוזרת בהבנת המעגלים "שממלכדים" את המשפחה, והמנגנונים המקשים על שינוי כלשהוא. כך לדוגמה, במקרים מסוימים, הקשיים ההתנהגותיים של הילד הם סימפטום לקשיים בין בני הזוג. קשיים אשר אינם מדוברים ואינם מטופלים, והילד, בהתנהגותו, משמש כ"שופר" למשפחה. ככלי להשמיע את זעקתם לעזרה ולטיפול. או לחילופין, במקרים מסוימים, הילד בעל הקשיים ההתנהגותיים מגיב לדיכאון של אחד ההורים, התנהגותו מכניסה "חיים" לבית שבו שוררת אווירת דכאון ועצב.

2.3 | התערבות מערכתית

הילד בעל ההתנהגות האלימה סובל רבות הן מהגורמים שבבסיס התנהגותו והן מהמורכבות שהיא מביאה עמה לחייו. בנוסף, בבית הספר או בגן תלמיד זה מהווה פעמים רבות מוקד

הפרעה משמעותית לתפקוד החברתי והלימודי בכיתה. ככזה הוא עשוי לסבול מדחייה מצד חבריו ולעיתים אף מצד המבוגרים במערכת, מה שמגביר את תסכולו ומזין את מעגל ההסלמה של ההתנהגות האלימה. גם הקשר בין ההורים ובית הספר עלול במקרים כאלה להפוך להיות קשר מתסכל ושליילי. ההורים מוזמנים לבית הספר עת ילדם מבצע התנהגות שליילית. הם מואשמים או לפחות חשים מואשמים בהתנהגותו וכהגנה על עצמם ועליו עלולים לתקוף בחזרה.

גם למערכת החינוכית ולכל אחד מאנשי החינוך בפני עצמו יש השפעה ישירה ועקיפה על התנהגות התלמידים. לעיתים קרובות הגננות, המנהלים או המורים חווים תחושות חוסר אונים, כעס ותסכול מול התנהגות תלמידים תוקפניים ואלימים ומתקשים להפעיל מערכת יחסים סמכותית כלפיהם כמו גם להעניק להם תמיכה והכלה בהפרדה מהאי הקבלה הברורה שננקטת כלפי התנהגותם.

מטרות החלק המערכתי בתוכנית ההתערבות:

- לרתום את ההורים ואת אנשי החינוך להתערבות משותפת לטובת הילד, להעמיק את השותפות החינוכית ביניהם, האמון והשיח ולהימנע ממאבק בינם לבין עצמם.
- לסייע למורים ולגננות להבין את הגורמים השונים להתנהגות הילד, לעורר בהם אמפתיה לילד ולקשייו, ולפתח את יכולתם להפריד בין הפגיעה הרגשית בהם מההתנהגות של הילד לבין מחויבותם החינוכית והאנושית כלפיו, בכדי לגייסם לתהליך ההתערבות של תכנית מטיב"ה.
- לסייע למורים ולגננות לפתח תחושת מסוגלות מקצועית לשמור על גבולות וכללים מול הילד מבלי לגלוש למאבק כוחות.
- להבטיח תיאום בין בעלי תפקידים שונים במערכת.

כיצד עושים את זה?

השלב הראשון בעבודה עם המערכת החינוכית הוא הניסיון להבין באופן אמפתי לילד ולמערכת החינוכית את הסיבות להתנהגות הילד, את פשר התוקפנות ואת השלכותיה על הילד ועל סביבתו הקרובה, ובכללה הוריו ואנשי החינוך העובדים עמו. מתוך הכרה בחשיבות הבנת מאפייני הילד, ההורים והמערכת (ראה רקע תאורטי). מתוך הבנת הסיבות להתנהגות יוצאים לתכנית התערבות המתאימה למקרה הפרטי בתפיסה מערכתית.

מנהל בית הספר הוא דמות משמעותית ביישום יעיל של ההתערבות המערכתית של תכנית מטיב"ה. המנהל יעביר למורים את המסר שההתערבות עם הילדים המתקשים היא באחריותם וחשובה לו ולהם. הוא יסייע לחבר את ההורים ובית הספר לטיפול משותף בבעיה. אין





להתחיל את התוכנית ללא מפגש מקדים עם מנהל בית הספר. רצוי לבחור את התלמידים לתכנית גם על פי מידת שיתוף הפעולה של מנהל בית הספר והמחויבות שלו לתוכנית.

חשוב ליצור שותפות חינוכית גלויה ומדוברת בין **ההורים לבין בית הספר** לטיפול משותף בבעיה. שותפות זו היא תנאי מקדים להתערבות יעילה בבית הספר. לצורך כך יש להיפגש עם ההורים ועם המערכת בנפרד, אם יש צורך בכך, ורק לאחר מכן לקיים פגישה משותפת. קיימים מספר מודלים להתערבות מערכתית, המושפעים גם מהמודל הטיפולי של מטיב"ה (בית ספרי או עירוני) וכן ממיומנותם המקצועית של הפסיכולוגים המעורבים.

יש לבסס את הקשר עם המורים והגננות בדרכים שונות. אפשר לבחור להשתמש בכולן או בחלקן בהתאם לצרכים וליכולות. בכל אופן, על הקשר להתבסס על הבעת אמפתיה למצבה של אשת החינוך המתמודדת עם התלמיד המתגר התנהגותית, וכן על מודעות להשלכות של התמודדות מתמשכת זו על תפקידה כמנהלת גן או כמחנכת כיתה.

- פגישות אישיות עם המחנכת או הגננת בהן דנים בקשר שלה עם הילד, ברגשות שהוא מעורר בה ובאופן הרצוי ללוות אותו. חשוב מאוד ללוות את **המחנכות** והגננות לאורך כל שלבי התוכנית. לבנות איתן תכנית התנהגותית בבית הספר ולהוות עבורן גורם מכיל ומווסת (מעין "זולתעצמי") בדומה למה שאנו מצפים שהן תהיינה עבור התלמידים. לצורך כך יש לקבוע מראש פגישות קבועות עם מחנכות התלמידים המשתתפים בתוכנית.
- פגישות צוות רב מקצועי; יועצת, מנהלת, פסיכולוג המסגרת והפסיכולוגים של מטיב"ה, עם או בלי הורים. לשם חשיבה משותפת על הילד וצרכיו ועל זוויות ההיכרות השונות עמו, תוך מאמץ משותף למציאת דרכים יעילות לקדם אותו.
- מתוך חשיבת "הכפר כולו" נשאף לשתף גם את **המורים המקצועיים** בטיפול בילדים בעלי בעיות ההתנהגות. לפיכך, חשוב לידע את כל המורים הנוגעים בדבר ההתערבות, לישר קו לגבי דרכי התגובה להתנהגויות שונות ולסייע להם להוות רשת תמיכה אחד כלפי השני בהתמודדות מול קשיי ההתנהגות. לצורך כך יש לקיים לפחות פעם אחת לפני תחילת התוכנית, מפגש של צוות המורים כולו בו תיחשף (או עדיף - תבנה במשותף) התוכנית ההתנהגותית ויוסברו תהליך ההתערבות והרציונל שלו.
- עבודה בקבוצות קטנות - לעיתים מתאפשר לעבוד עם קבוצה קטנה של מחנכות או גננות בתדירות של אחת למספר שבועות, עבודה זו תאפשר תמיכה של הצוות ואפשר יהיה לנצל זאת ללמידת עמיתים בנושא בעיות התנהגות, מעבר להדרכה ספציפית על הילדים.
- עבודה עם חדר המורים - חשיפת הנושא "התמודדות עם ילדים בעלי בעיות התנהגות" בחדר המורים. מומלץ לשלב העברת ידע תאורטי עם

סדנה חווייתית, הקשורה להתמודדות המורים והגננות עם הנושא. (לדוגמה; עבודה על אמפתיה, כעס, גבולות, או תוקפנות.

לאורך כל שלבי התכנית יש לשמור על קשר עם **פסיכולוג בית הספר ועם היועצת** בבית הספר או בגן. שניהם שותפים חשובים ומהווים רוח גבית בהיותם נמצאים בשטח ומייעצים לצוות באופן שוטף. חשוב כי המסרים שיעבירו יהלמו את המסרים החשובים לנו. היותם חלק משמעותי בתכנית הוא מפתח חשוב להצלחתה של התכנית ולחוויית המורים כי הם מלווים ומוחזקים. לצורך כך, במידה שפסיכולוג בית הספר או הגן אינו חלק מצוות מטיב"ה יש לקבוע מפגשים שוטפים עימו ועם היועצת.

קשיים אפשריים מול המסגרת החינוכית:

- במודל בית ספרי עלולים להיות קשיים הקשורים לסטינג הטיפולי - אי הקפדה על גבולות זמן ומקום יכולה להוביל לפגיעה בתכנית (ראה פירוט בפרק "מבנה התכנית").
- התמודדות המערכת עם בעיות התנהגות חוזרות ונשנות עלול להציף כעס, חוסר אונים, שחיקה וייאוש. תחושות אלו עלולות להיות מושלכות על הילד ועל הפסיכולוג, ויש להיות מודע לקיומן, להכיל אותן ולשקף את קיומן, תוך החזקת התקווה של התהליך ומשמעותו.
- במודל העירוני הקשר עם בית הספר מורכב יותר, יש פחות נגישות ונדרשים משאבים והתארגנות לוגיסטית על מנת לקיים מפגשים.
- יש לשים לב כי לעיתים המפגש בין מערכת החינוך לבין ילד בעל קשיים התנהגותיים עלול להוביל לרצון להדרה של הילד מהמסגרת, מתוך הקושי להתמודד עימו, יש להיות קשובים לנטייה זו ולעבוד לעמדה מכילה ומקבלת.
- לעיתים מתרחשת רגרסיה בהתנהגות הילד בסיום התכנית הטיפולית, שמוצאת ביטויה בתפקודו במסגרת החינוכית. יש להכין את הצוות וההורים לאפשרות זו ולהתייחס לכך כעוד שלב בתהליך שיש לעבד אותו, מבלי להיבהל ממנו.

הניסיון המצטבר מוכיח כי המודעות לקשיים בשילוב עם עבודה עקבית ונכונה עם המערכת תורמים מאוד להצלחת ההתערבות המערכתית בפרט ולאפקטיביות של התכנית בכלל.



און, ל' (2008, פברואר). סמכות הורית מ-א' ועד ת', חלק שלישי: מ"כאב" ועד "סמכות". (גרסה אלקטרונית). נדלה ביום שלישי 26 מאי 2015 **פסיכולוגיה עברית**, <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1672>

און, ל' (2007). להיאבק באלימות, אבל בקור רוח. **פנים**, 38, הקרן לקידום מקצועי, הסתדרות המורים.

אופנהיים, ד' (2016). השפעתו של בולבי על חקר ההתקשרות- מהקליניקה לאקדמיה ובחזרה. **שיחות**, כרך ל' (2), 123-132

אורן, ד' (2015). **הורות במחשבה שנייה**. חיפה: פרדס הוצאה לאור.

אליצור, י' (2015). התערבות מוקדמת בבעיות התנהגות בגיל הרך- תכנית התקשרות להכשרת הורים. [גרסה אלקטרונית]. נדלה **מפסיכולוגיה עברית**: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3228>

אייל, ח' (2004). ישום עקרונות הטיפול המשפחתי בעבודת היועץ. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן, (עורכים). **ייעוץ בביה"ס בחברה משתנה**. (295-316) תל-אביב: הוצאת רמות.

בוקובזה, ג'. (2013). הידע הקיים על התנהגות מפריעה בקרב תלמידים במערכת החינוך. בתוך בושריאן, ע' (עורך). **התערבויות טיפוליות בילדים בעלי בעיות או הפרעות בהתנהגות- דו"ח מפעילות צוות המומחים**. היוזמה הישראלית למחקר בחינוך. האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. ירושלים. נדלה מ- <http://education.academy.ac.il/hebrew/PublicationsList.aspx?AreaID=18&FromHomepage=false>

בלומקוויסט, מ', ל' (2005). **ילדים עם הפרעות התנהגותיות: הקנית כישורים**. קריית-אתא: הוצאת אח.

בנשלוס, ע', גרובגלד, א', בן-ישראל, ט', שטיגליץ, ס' וקדם, י' (2016). כלים שלובים- הנחיה משותפת בהתמחות ניהול אקדמי. בתוך: ר' רייכנברג, ר' שגיא ומ' מבורך, (עורכות). **להיות טיטור- מנחה של עמיתים: משימה אפשרית?** (251-272) תל-אביב: מכון מופ"ת.

בקר, ע' (2009). **עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך**. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת. 390

ברגמן, ז' וכהן, א' (1994). **המשפחה מסע אל עמק השווה**. תל-אביב: הוצאת עם-עובד.

ברנט, א' (2015). האשמה עצמית בהורות. **פסיכואקטואליה**, (אוקטובר, 2015), 54-56.

ברק, ט', ח' (2017). תהליכים קבוצתיים בכיתה- התמודדות עם בעיות משמעת. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 24 באוקטובר 2018 מאתר **פסיכולוגיה עברית**.
https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=93&article=1190

גוסקוב, ע' (2016). **למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה**. תל אביב: מופ"ת.

גליק, א' (2005). כוחות תרפויטיים בקבוצות יעוץ לילדים. **מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה וטיפול קבוצתי**. 10 (1). 53-38

גרינבנק, א' (2017). הפוטנציאל הטמון בעבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 19 לאפריל 2019 מאתר **פסיכולוגיה עברית**.
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3568>

גשרי- רוזנסקי, ל' (2018). תהליך היחלשות נוכחות המורה: מסמך אנושי על מעגל החלשה והישרדות- הזמנה לספירלה של שינוי וצמיחה. בתוך: ש' מי-טל ור' שלהבת קניאל (עורכות). **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית- מהלכה למעשה, כרך ב'**. (381-414) ירושלים: הוצאת גף פרסומים, משה"ח.

דליות, מ' (2008). **אין ילדים רעים**. תל-אביב: הוצאת קשת.

דרור, י' (2015). תהליך התפתחות של קבוצת הדרכה בתחום הייעוץ לפיתוח הארגוני. **אנליזה אירגונית**, (21). 49-73.

ויניקוט, ד, ו' (2014). **חסך ועבריות**. תל-אביב: הוצאת תולעת ספרים.

ויניקוט, ד"ו (2009 [1956]). "הנטייה האנטי חברתית", בתוך: **עצמי אמיתי ועצמי כוזב**, עמ' 156-167.

חגי י' וחגי, ע' (2018). שימוש בעקרונות פסיכולוגית העצמי בטיפול בהפרעות התנהגות במסגרת עבודתו של פסיכולוג בית-הספר. בתוך: ש' מי-טל ור' שלהבת קניאל (עורכות). **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית- מהלכה למעשה, כרך ב'**. (255-292) ירושלים: הוצאת גף פרסומים, משה"ח.

חגי, ע', (2005). **"ילד שלי מיוחד"**. בן שמן: הוצאת מודן.

טיאנו, ש' (2010). התפתחות מגיל חודשים עד גיל שנה- התינוק. בתוך: טיאנו, ש' (עורך). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. ת"א: הוצאת דיונון, עמ' 68.

ירום, נ' (2016). **מצפן להורות ראוי**. חיפה: הוצאת פרדס.

כהן, ב' (2018). **תלמידים מחפשים משמעות: טיפול נרטיבי בבית-הספר**. חיפה: הוצאת פרדס.

כהן, א' (2007). מבוא- התמודדויות הוריות וטיפול בהורות, בתוך: א' כהן (עורכת): **חויית ההורות - יחסים, התמודדויות והתפתחות**. (9-35) קרית-ביאליק: הוצאת אח.



כהן, א' ועופר-זיו נ' (2007). יחסי הורים-ילדים כהזדמנות הדדית למפגש התפתחותי משמעותי עם ה'אחר' בתוך א' כהן (עורכת): **חויית ההורות - יחסים, התמודדויות והתפתחות**. קרית-ביאליק: הוצאת אח.

יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה, (מהדורה חמישית)**. ירושלים: כינרת, זמורה-ביתן, דביר.

יבלון, י' (2018). הסיפור הטיפולי- קצר אך לא מקוצר: טיפול דינאמי קצר מועד- טדק"מ. בתוך: ש' מי-טל ור' שלהבת קניאל (עורכות). **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית- מהלכה למעשה, כרך ב'**.

(176-153). ירושלים: הוצאת גף פרסומים, משה"ח.

לב-ויזל, ר' וקסן, ל' (2002). **מסע של חוויות- פעילויות לקבוצה טיפולית**. קרית-ביאליק: הוצאת "אח".

לוי, א' (2012). עבודה סוציאלית בקבוצות עם הפונים לשירותי הרווחה. בתוך: מ' חובב, א' לוונטל וי' קטן, (עורכים). **עבודה סוציאלית בישראל**. (212-172) תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד-קו אדום.

ליבוב, א' ואלקיים, ה' (2017). **ההורה כמגדלור: שיטת 'איכה' להורות מיטיבה**. בן שמן: מודן. ליבוביץ, א' (2011). הדרכת הורים, בתוך: מור, נ', מאירס, י', מרום, צ' וגלבו-שכטמן, א' (עורכים), **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים- עקרונות טיפוליים**. (415-397) ת"א: הוצאת דיונון.

לסט, א'. (1996) המושג טמפרמנט והשתמעויותיו הפסיכו-חינוכיות בבית הספר. בתוך: א' לסט, וס' זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר**. ירושלים: מאגנס.

לסרי, ד' (2017). **הורות לחירות: מבוא להורות דיאלוגית**. חיפה: פרדס הוצאה לאור.

מור ומאירס, (2011). הקדמת העורכים, בתוך: מור, נ', מאירס, י', מרום, צ' וגלבו-שכטמן, א' (עורכים), **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים- עקרונות טיפוליים**. ת"א: הוצאת דיונון.

מור פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון- התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך.

מינושין, ס', לי, ו' ו' וסימון, ג', מ' (2010). **מיומנות הטיפול המשפחתי: מסעות של צמיחה ושינוי**. עמק-יזרעאל: המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

מנזנו, ג', פלציו אספסה, פ' וזילקה, נ' (2005). **תסריטים נרקסיסטיים של ההורות**. תולעת-ספרים.

משרד החינוך- **אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד**. נדלה ב 20 לאוקטובר 2019 מ- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/amanot/AmnaOom.htm>

משרד החינוך, (תשס"ה). **חוק זכויות התלמיד**. נדלה ב 20 לאוקטובר 2019 מ- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/Tikun_Chok_Zchuyot_Talmid2004.htm

משרד החינוך והתרבות (מרץ 2015). **חוזר מנהלת הכללית בנושא: אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון**, עה/7(ג), ירושלים: משרד החינוך.

נוימן, א' (2018). גשר על פני מים סוערים: הפסיכולוג החינוכי כציר בישוב סכסוכים בהסכמה במערכת החינוכית. בתוך: ש' מי-טל ור' שלהבת קניאל (עורכות). **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית- מהלכה למעשה, כרך ב'**. ירושלים: הוצאת גף פרסומים, משה"ח. 196-216

ניוביי, פ, ר' וטרקינגטון, א, ק' (2011). **הילד המתקשה**. המכללה האקדמית עמק-יזרעאל: הוצאת עמק-יזרעאל

סאטיר, ו' (1975). **המשפחה המודרנית: לחיות ביחד**. תל-אביב. ספרית פועלים.

סומך, ל' (2017). אין ילדים רעים? על תכונות של קהות לב בילדות המוקדמת. **פסיכואקטואליה**, (יולי 2017), 44-49

סטוק, ק' וקרנוביץ, מ, א' (2007). **הילד הלא מותאם- זיהוי הפרעה בעיבוד החושי והתמודדות עמה**. חיפה: הוצאת אמציה.

עומר, ח' (1999). **שיקום הסמכות ההורית**. בן-שמן, הוצאת מודן.

עומר, ח. (2002). **המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה**. בן-שמן: הוצאת מודן.

עומר, ח' (2008). **הסמכות החדשה- בבית, בביה"ס, בקהילה**. בן-שמן, הוצאת מודן.

עומר, ח' (2013). **עולם של פיתויים: איך נשמור על ילדינו בעידן השפע**. בן-שמן, הוצאת מודן.

עומר, ח' (2018). **מורים היום- מהשרדות לשליחות**. בן-שמן: הוצאת מודן.

עומר, ח' ואלון, נ' (1997). **מעשה הספור הטיפולי**. תל-אביב: הוצאת מודן.

עומר, ח' ואלון, נ' (2005). **השטן שבינינו- מדמוניזציה להדברות**. הוצאת "ספרים".

עמית, ח' (2006). **הורים כמנהיגים- להיות הורה משפיע**. בן שמן: הוצאת מודן.

פרוצ'סקה, א, ג', נורקרוס, ק, ג' ודיקלמנטה, ק, ק' (2006). **להשתנות לתמיד - תכנית מהפכנית בשישה שלבים להיפטרות מהרגלים רעים**. ירושלים. הוצאת כרמל פרידברג, ד' (2009). בין האישי לפוליטי: התבוננות בדינאמיקה הקבוצתית במפגשי דיאלוג של יהודים ופלסטינים בישראל. **אנליזה ארגונית: כתב עת לייעוץ ארגוני**, (14). שם ההוצאה: צפנת, מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני. 61-87

קוהוט, ה' (2007). **פסיכולוגיית- העצמי וחקר רוח האדם**. הוצאת תולעת ספרים.



- קרן, מ' הופ, ד' וטיאנו, ס'. (2013). **זה לא יעבור עם הזמן? בן-שמן: הוצאת מודן**
- רוזמן, מ', קליינמן-זלצמן, נ', וחסון פרנקל, ר' (1997). **כישורי חיים- פיתוח זהות אישית: בקבוצות ילדים ומתבגרים**. ת"א: רמות, אוניברסיטת ת"א.
- רוזנבאום מ' ורונן-רוזנבאום ת' (2011). הפרעות של תוקפנות ואלימות. בתוך: בתוך: מור, נ', מאירס, י', מרום, צ' וגלבוט-שכטמן, א', (עורכים), **טיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים- עקרונות טיפוליים**. (241-265) ת"א: הוצאת דיונון.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2008). **לא נולדים אלימים- החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים**. ת"א, הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 43.
- רונן, ת' ודוויק, ע' (2009). הקשר בין רווחה נפשית סובייקטיבית, שליטה עצמית ותוקפנות בקרב מתבגרים. **אלימות**, 2: 41-70
- רינג, י' (2010). את לא מחליטה עלי בתוך: א' שץ-אופנהיימר וש' זילברשטרום, (עורכות). **מתמחים בסיפור- סיפורם של מתמחים בהוראה**. (74-77) הוצאת משרד החינוך: ירושלים.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי- תמונת מצב והמלצות**. היוזמה הישראלית למחקר בחינוך. האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. ירושלים.
- שכטמן, צ' (2010). **יעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים- תיאוריה, מחקר וטיפול**. הוצאת ספרים אקדמית עמק-יזרעאל.
- שי, ר' (2008). **"לעבוד בתוך חלום"- עבודה קבוצתית עם ילדים**. מקבץ, 13 (1), 27-43
- שינברג, א' (2015). מהו כוח? על המקרה המעניין של קבוצות בארגונים. **אנליזה קבוצתית**, (21), 13-31.
- שראל, ד. (2013). על הייאוש ועל התקווה שמתעוררים אצל ילדים ומתבגרים עם נטייה אנטי חברתית ואצל אלו שמטפלים בהם. (גרסה אלקטרונית). נדלה ב 29 פברואר 2016, מאתר **פסיכולוגיה עברית** <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2913>
- שריף, א. (2007). (התייחסויות תיאורטיות למושג תוקפנות. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 31 מרץ 2019, מאתר **פסיכולוגיה עברית**: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1132>
- שרפ, ג', (1984). **התנגדות לא אלימה**. ירושלים: מפרש.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Bandura, A. (1994). Regulative function of perceived self-efficacy. In M. G. Rumsey, C. B. Walker, & J. H. Harris (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 261-271). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Barry, C. T., Frick, P. J., DeShazo, T. M., McCoy, M., Ellis, M., & Loney, B. R. (2000). The importance of callous-unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children. *Journal of abnormal psychology*, 109(2), 335.

Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of Filial, Parental, Marital, and Collective Family Efficacy Beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 247-261. doi:10.1027/1015-5759.20.4.247

Cohen, E. (2006) "Parental Level of Awareness": An Organizing Scheme of Parents' Belief Systems as a Guide in Parent Therapy. In: Wachs, C. & Jacobs, L. (editors). *Parent-Focus Child Therapy: Attachment Identification & Reflective Function*. Rowman & Littlefield Publication, pp.39-64.

Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2018). attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*. Advance online publication.

Dishon, T., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and antisocial behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.

Dodge, K. A. (2011). Social information processing patterns as mediators of the interaction between genetic factors and life experiences in the development of aggressive behavior. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Herzilya series on personality and social psychology. Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 165-185). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Dodge, K. A. (2011). Social information processing patterns as mediators of the interaction between genetic factors and life experiences in the development of aggressive behavior. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Herzilya series on personality and social psychology. Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 165-185). Washington, DC, US: American Psychological Association

Dodge, K' A; Greenberg, M' T', & Malone, P' S'. (2008). *Child Development*, Vol. 79, (6), p1907-1927

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349



- Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Dugo, J. M., & Beck, A. P. (1997). Significance and complexity of early phases in the development of the co-therapy relationship. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 294-305. doi:10.1037/1089-2699.1.4.294
- Eiraldi, R', Power, T' J', Schwartz, B' S', Keiffer, J' N', McCurdy, B' L', Mathen, M'; Jawad, A' F'(2016). Examining Effectiveness of Group Cognitive-Behavioral Therapy for Externalizing and Internalizing Disorders in Urban Schools. *Behavior Modification*, Vol. 40 Issue 4, p611-639, 29p; DOI: 10.1177/0145445516631093
- Epstein, R. A., Fennesbeck, C., Potter, S., Rizzone, K. H., & McPheeters, M. (2015). Psychosocial interventions for child disruptive behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 136(5), 947-960.
- Faraone, S., & Kunwar, A. (2007). ADHD in children with comorbid conditions: Diagnosis, misdiagnosis, and keeping tabs on both. *Medscape Psychiatry & Mental Health/Expert Column Series*, 8, 555-562.
- Finkel, E' J', & Hall, A' (2018). *The I3 Model: a metatheoretical framework for understanding aggression Current opinion in psychology*. Elsevier
- Fonagy, P., & Target, M. (2006). The mentalization-focused approach to self pathology. *Journal of personality disorders*, 20(6), 544-576.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26
- Gerrity, D' A' & DeLucia-Waack, J' L. (2007). Effectiveness of Groups in the Schools. *Journal for Specialists in Group Work*, v32 n1 p97-106
- Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G., & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1017-1026. doi:10.1037/0022-006X.74.6.1017
- Miller-Johnson, S., & Costanzo, P. (2004). If you can't beat 'em...induce them to join you: Peer-based interventions during adolescence. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 209-222). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- National Institute for Health and Clinical Excellence. The Guidelines Manual 2009. Accessed at: www.nice.org.uk/aboutnice/howwework/developingniceclinicalguidelines/clinicalguidelinedevelopmentmethods/GuidelinesManual2009.jsp on 11 April 2009.
- Pallini, S., Chirumbolo, A., Morelli, M., Baiocco, R., Laghi, F., & Eisenberg, N. (2018). The relation of attachment security status to effortful self-regulation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *144*(5), 501-531.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, *53*(5), 873-932.
- Prochaska, J.O., & Prochaska, J.M. (2016). *Changing to Thrive*. Center City: Hazelden Publishing.
- Riva, M., & Haub, A. L. (2004). Group counseling in the schools. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M.T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 309-321). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schechtman, Z, Bar-El, O, & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors and psychoeducational groups for adolescents: A comparison. *The Journal for Specialists in Group Work*, *22*, 3, 203 - 213.
- Shechtman, Z. (2003). Therapeutic factors and outcomes in group and individual therapy of aggressive boys. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *7*(3), 225-237. doi:10.1037/1089-2699.7.3.225
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion Regulation and Understanding. Implications for Child Psychology and Therapy. *Clinical Psychology Review*, Mar;22(2):189-222
- Toren, Z., & Shechtman, Z. (2010). Association of personal, process, and outcome variables in group counseling: Testing an exploratory model. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *14*(4), 292-303
- Van Lier, P. A. C., Muthén, B. O., van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. M. (2004). Preventing Disruptive Behavior in Elementary Schoolchildren: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *72*(3), 467-478.





Wheelan, S. A. (1997). Co-therapists and the creation of a functional psychotherapy group: A group dynamics perspective. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 306-310. doi:10.1037/1089-2699.1.4.306



נספחים





1. מפת הפעילויות - דוגמאות לפעילויות

דוגמאות לפעילויות מומלצות לשלב הראשון של הטיפול, פגישות 1-4

נושאים מרכזיים: היכרות, בניית חוזה, ביסוס האמון והלכידות הקבוצתית, ייחודיות וזהות אישית מול שייכות לקבוצה, היכרות עם עולם הרגשות והתחלת פיתוח מיומנויות של זיהוי רגשות וביטוי רגשי של הילדים.

החוזה הטיפולי:

ישנן דרכים שונות ליצירת החוזה הטיפולי: בקבוצות מסוימות, בהן הילדים יחסית מווסתים או/ו בקבוצות של ילדים בוגרים יותר, ניתן ליצור את החוזה באופן ישיר על ידי הסכמה על מספר מצומצם של חוקים עליהם יש לשמור. ניתן להציג את החוקים באופן יצירתי, על ידי מילים או סימנים גרפיים וציורים (למשל, שלט עם תמרור עצור..).

בקבוצות סוערות יותר, או בקבוצות של ילדים צעירים ניתן לעסוק בחוזה באופן פחות מובנה, משחקי, השזור באופן טבעי בכל פעילות, ולא כפעילות נפרדת (למשל, ניתן לומר בהזדמנויות מתאימות "בקבוצה שלנו לא מעליבים ילדים", "אנחנו שומרים פה אחד על השני ולא מרביצים" ועוד).

משחקי חימום:

הכרות

<< הרוח נושבת

הקבוצה יושבת במעגל כסאות כאשר מוציאים החוצה כסא אחד כדי שיהיה כסא אחד פחות ממספר המשתתפים. אחד המשתתפים עומד באמצע. (בתחילה רצוי שזה יהיה המנחה ובמקרים של ילדים צעירים אפשר לוותר בשלב הראשוני על מספר כסאות מופחת ועל התחרות). העומד באמצע מכריז את המשפט "הרוח נושבת לכיוון כל מי ש... ומוסיף קריטריון כרצונו. למשל - הרוח נושבת לכיוון כל מי שיש לו משקפיים/כל מי שנולד בחו"ל",

התנאי הוא שהקריטריון שאותו הוא בוחר מאפיין גם אותו. למשל משתתף בשם אייל יכול לומר שהרוח נושבת לכיוונו של כל מי ששמו מתחיל באות א' אך אינו יכול לומר הרוח נושבת לכיוונו של כל מי ששמו מתחיל באות פ'.

למשמע הקריטריון, המשתתפים אשר המשפט אכן מתאר אותם צריכים לקום בזריזות ולהתחלף ביניהם. האחרון שנשאר עומד (היינו, האחרון שהמשפט תאר אותו אך שלא מצא כסא חלופי) הוא המכריז הבא על הקריטריון - "הרוח נושבת לכיוונו של כל מי ש... וחוזר חלילה.

המשחק מאפשר למשתתפים למצוא נקודות דמיון ושייכות ומחדד את יכולת התלמידים לזהות מאפיינים של שוני ודמיון. מי שמצליח למצוא קריטריון אשר "מקים ממקומו" משתתפים רבים, זוכה להתפעלות ועידוד. כמו כן, חשוב לעודד את המשתתפים, ככל שהמשחק מתקדם, לחפש מאפיינים שאינם חיצוניים וברורים מאליהם כגון (מי שנועל נעלי ספורט, מי שלומד בבית ספר שלנו) אלא לתור אחר מאפיינים ייחודיים ואולי פחות ידועים לאחרים (מי שאוהב לאפות עוגות, מי שחולם להיות טייס...)

« פעילויות עם כדור

עומדים במעגל. כל תלמיד יאמר את שמו. בתום הסבב ייקח המנחה כדור ויזרוק אותו לתלמיד כלשהו בציון שמו וזה יזרוק את הכדור לתלמיד אחר, שוב בציון שמו, וכך עד שכולם ישתתפו בתרגיל.

אין לזרוק את הכדור פעמיים לאותו תלמיד. אם אין זוכרים את השם, מבקשים איזכור ואז זורקים.

ניתן להעביר את הכדור ולציין קטגוריות שונות: מאכל אהוב / תכנית טלוויזיה / תחביב / משהו מרגיז וכו'.

בפעילות עם הכדור יש לשים לב ליכולת הוויסות של הילדים. עם ילדים סוערים עדיף להשתמש בכדור ספוג. בנוסף אפשר לחשוב על פעילות של העברת הכדור מיד ליד ולא זריקה שלו, ניתן גם להשתמש בכדור עם דמות עליו (למשל, בוב ספוג ועוד) ולעשות האנשה של הכדור.

« משחק הקטבים

כל הקבוצה עומדת במרכז החדר, המנחה מכריז כל פעם על שני דברים שיש לבחור בהם בהליכה לקוטב אחד של החדר, למשל: מי שאוהב יותר בריכה ילך שמאלה ומי שאוהב יותר ים ילך ימינה.





הצעות נוספות:

- קיץ/חורף
- כדורגל/כדורסל
- טלויזיה/מחשב
- פיצה/גלידה
- חופשה/ בית ספר
- מי שבכור /מי שלא בכור

בשלב מאוחר יותר ניתן לתת לילדים לנהל את המשחק וכל פעם ילד שמעוניין בוחר נושא ומכריז את בחירתו וכל הקבוצה מתניידת בהתאם להוראותיו.

פעילות מרכזית:

<< משחק החתימות

כל ילד מסתובב במרחב הקבוצתי עם דף וצריך להחתיים ילדים על המשפטים שלהלן, בתנאי שהם מאפיינים אותם -

1. אני מאד אוהב לקרוא ספרים _____
2. אני טוב מאד בכדורגל _____
3. המאכל האהוב עלי הוא גלידה _____
4. אני אוהב לרכב על אופניים _____
5. אני אוהב לאכול פיצה _____
6. יש לי אח/אחות גדולה ממני _____
7. אני מאד אוהב לשחק במחשב _____
8. אני הבן הבכור _____
9. יש לי אחות תאומה _____
10. אני משחק טניס _____
11. אני דובר עוד שפה חוץ מעברית _____
12. יש לי חיית מחמד בבית _____

« טביעת כף היד האישית והקבוצתית

כל ילד מקבל שמינית בריסטול ועליו מצייר קונטור של כף ידו. בתוך כף היד הילד מצייר מאפיינים אישיים שלו, תחביבים אהובים וכד', ניתן להיעזר במדבקות, גזרי עיתונים וצבעים. בסיום העבודה האישית, הילדים מדביקים את טביעת כף ידם על בריסטול גדול ומשותף. המנחה משקף את הצורך לנראות ולייחודיות של כל אחד ממשנתפי הקבוצה אל מול הצורך להשתייך לקבוצה וליצור לכידות קבוצתית.

« דגל קבוצתי

הקבוצה מקבלת בריסטול גדול, הבריסטול מחולק לשטח מרכזי משותף וחלקים המוקצים לכל אחד מחברי הקבוצה. בשטחים האישיים כל ילד יכול לצייר משהו שהיה רוצה שיהיה בקבוצה, בחלק המשותף ניתן להמציא ולכתוב שם לקבוצה.

זיהוי רגשות, הבעה רגשית וחיבור לגוף

« הכנת קופסת רגשות אישית

מכינים מראש אייקונים של רגשות - שמח, עצוב, כועס, מפחד, מתבייש וכד', קופסה וחומרי יצירה כמו מדבקות, גזרי עיתונים וצבעים. כל ילד מקשט את הקופסה האישית שלו ואת ה"מרגישונים" שלו. ניתן להשתמש בערכת הרגשות הזו בכל תחילת מפגש, בסבב "מה שלומינו?", כתרגול לזיהוי הרגשי ולביטוי הרגשי.

« הכנת מד מצב רוח

כל ילד מקבל שמינית בריסטול, על גבי הבריסטול חורצים שני חריצים, עליהם מלפפים נייר בצבע שונה שיכול לנוע על המסלול שנוצר בין שני החריצים. בצד אחד ניתן לצייר פרצוף עצוב, בצד שני פרצוף שמח ולאפשר לילדים לנוע על הציר. גם במד זה ניתן להשתמש בתחילת מפגש או במהלכו כדי לזהות את הרגש, את עוצמתו ולבטא את התחושה.

« מפת רגשות

חלק ראשון: כל ילד שוכב על בריסטול ומציירים קונטור של הילד.

בהמשך - מוסיפים פרטים מאפיינים - כל ילד לקונטור של עצמו.

חלק שני: הציורים מונחים זה לצד זה ואנחנו מדברים על היכן כל ילד מרגיש כל אחד מהרגשות. הילדים ניחו מדבקות על המיקום בגוף כשכל צבע של מדבקה מייצג רגש מסוים. איפה בגוף אני מרגיש...

ניתן להתמקד ברגשות שונים: כעס, פחד, שמחה ועוד...





איך זה נראה כשמישהו כועס?

איך ראו את זה בגוף שלוו? (הגוף קשה/ רך...)

איך אזהה בגוף שלי שאני כועס /מפחד/ שמח - אני זז הרבה? חם לי? קר לי?

<< עבודה עם יצירה ספרותית - "הימים הצבעוניים שלי" (ד"ר סוס)

מקריאים לילדים את הספר ומראים את האיורים.

כל משתתף מקבל בריסטול וחומרי יצירה (טושים, בצק, פלסטלינה, מנקי מקטרות, דבק...)

התלמידים מוזמנים לבחור אחד מהימים בספר וליצור משהו שקשור אליו.

בהמשך ניתן לערוך רשימה של כל הרגשות שהופיעו ביצירה

דוגמאות לפעילויות מומלצות לשלב הביניים פגישות 5-9

נושאים מרכזיים: פיתוח יכולת אמפתית בקרב הילדים, תפיסה ועיבוד חברתי, המשך פיתוח מיומנויות לבטא רגשות בכלל וכעס בפרט ופיתוח מיומנויות ויסות. החל מהמפגש השישי ניתן לבחור עם כל ילד מוקד אותו היה רוצה לשנות בעזרת הקבוצה.

משחקי חימום:

תרגול מיומנויות ויסות

<< משחק הפסלים

המשתתפים מתבקשים לנוע בחדר, בקצב שניתן ע"י מוסיקה, מחיאות כפיים, מטרונום. כאשר ניתן סימן, כל משתתף נעצר ועושה תנועת פסל קפוא מבלי לזוז. המטרה לתרגל ויסות עצמי- ע"י אימון על תנועה בקצב משתנה ועצירת התנועה. ניתן לגוון את ההנחיה, לאתגר וליצור פסל על רגל אחת, פסל של חיות וכד' (אפשר להיעזר בקלפים של יוגה לילדים שיפוזרו על הרצפה). המנחה יכול לאתגר ולנסות להצחיק את המשתתפים, חשוב שיחזק מאוד על הצלחות וישקף אם יש דרכים בהם הילדים הצליחו לווסת את עצמם כמו למשל פסל שעוצם עיניים ומתעלם מהסחות חיצוניות, או פסל של שבלול שמתכנס לתוך עצמו ומסנן את הגירויים החיצוניים. בשביל להעצים את המשתתפים ניתן לעשות סבב שבו כל אחד מהמשתתפים נותן את ההנחיה (איזה סוג פסל) או את הקצב (למשל באמצעות מחיאות הכפיים).

« ים יבשה

מציירים קו בגיר, מסמנים בנייר דבק קו על הרצפה או משתמשים בחישוקים לגדרת הים והיבשה

המנחה נותן הוראות לעבור מצד לצד - ים /יבשה

שלב שני - ימבשה - רגל פה רגל שם, דורש יותר קשב וויסות תנועתית.

שלב נוסף - להכניס פסילות ותחרות, רק בשלב שני ושלישי של הקבוצה, אחרי עבודה על נושא של הפסד וניצחון, ניתן לתרגל או להשתמש בנרטיב של "מי שמפסיד בכבוד הוא גם מנצח", לעודד את המפסידים בכבוד, לתת ביטוי לתחושות אכזבה וכעס אם יש אך לשים לב לניהול הרגש. בשלב השני של הקבוצה שמים דגש על מיומנויות שליטה עצמית (וויסות תנועתית, להפסיד בכבוד וכו').

מומלץ להשתמש בהומור ובאמצעים דרמטיים ("אני עומדת לבלבל אתכם") כמו כן ניתן להשתמש בחיזוק קבוצתי (אתם ממש טובים) ולעבוד על לכידות קבוצתית.

גם כאן, בשביל להעצים את המשתתפים ניתן לאפשר לכל משתתף בתורו לומר לקבוצה את ההנחיה ים או יבשה.

« כסאות מוזיקליים

הילדים עומדים סביב שורת כסאות שמספרם קטן באחד ממספר הילדים.

הכסאות מסודרים באופן שלא כולם פונים לאותו צד, הילדים מתבקשים לצעוד סביב הכסאות ובהינתן סימן להתיישב עליהם. הילד שנותר ללא כסא יוצא מהמשחק.

ניתן ללוות במוזיקה ואז להפסיק אותה, ניתן ללוות במחיאות כף ואז הילדים מתבקשים לצעוד בהתאם לקצב הניתן וכשיש הפסקה מתבקשים להתיישב.

דגשים: יש להקדים למשחק אימון, כמו כן, יש לשוחח על הפסד וניצחון

ניתן לחזק ילדים שמפסידים בכבוד בבחינת "המפסיד בכבוד הוא כמו המנצח"

ניתן למחוא כפיים למי שמפסיד בכבוד. בהמשך אפשר להוריד את החיזוקים כאשר יש תחושה שהילדים יכולים לשאת יותר את תחושת ההפסד.

יש להקפיד על משחק הוגן, הליכה מספיק רחוקה מהכסאות והפעלת כוח סבירה בניסיון ההתיישבות. לחזק מאוד התנהגות מכבדת ולתת לגיטימציה לכל מגוון הרגשות שעולה בחדר.





<< דג מלוח

ילד אחד עומד עם פניו לקיר, שאר הילד בקצה השני של החדר הילד אומר: "123 דג מלוח" ומסתובב במהירות. בזמן זה הילדים משתדלים להתקדם לעברו אך חייבים לעצור ללא ניע מיד שמסתובב. מי שנתפס אז, צריך לחזור אחורה. כשהראשון מגיע לילד הסופר, אותו ילד מספר סיפור וכאשר הוא אומר את המילים "דג מלוח" כולם צריכים לברוח לצד השני והוא מנסה לתפוס אותם. זה שנתפס הוא העומד בתור הבא.

<< רפסודה

על הרצפה מפזרים עיתונים פרוסים או חישוקים, כמספר הילדים המשתתפים. הילדים מתבקשים לנוע בחדר בחופשיות לצלילי מוסיקה או קצב מחיאות כפיים. כאשר הקצב נפסק, הילדים מתבקשים לתפוס "רפסודה" (לעמוד על עיתון או חישוק). בכל סבב, המנחים מוציאים את אחת הרפסודות, עד שבסס האחרון כל הקבוצה צריכה להכנס יחד לרפסודה אחת. המשחק מחזק את הלכידות הקבוצתית והעזרה ההדדית. מטרת המשחק לא להשאיר אף ילד מחוץ לרפסודה.

פעילות מרכזית

<< חבילה עוברת

מתאים לילדים החל מכיתה ג', ניתן לחלק את המשימות למשימות "אמת או חובה" ולאפשר בחירה. להלן דוגמאות אפשריות:

חובה העבר את החבילה למישהו בקבוצה שהיית רוצה להכיר יותר טוב	אמת מה הדבר שהכי מעליב אותך?
חובה העבר את החבילה למי שיושב מולך	אמת אם היה לך 1,000 ש"ח מה היית עושה איתם?
חובה תן את החבילה למישהו בקבוצה שהוא הכי שונה ממך (במראה או בתכונות)	אמת איפה היית רוצה לבלות את החופשה הבאה שלך? עם מי?

יש לזכור כי יש להתאים את המשימות לגיל הילדים ואופי הקבוצה.

« עבודה עם יצירה ספרותית: "ארץ יצורי הפרא" (מוריס סנדק) »

מקריאים לילדים את הספר ומראים את האיורים. כל משתתף מקבל חומרי יצירה והילדים מוזמנים ליצור את יצור הפרא שלהם.

בגילאים גדולים יותר ניתן להעזר בערכת קלפים ופעילויות כגון "ארץ יצורי הנפש" (אפרת מעיין) המתרגלת שפה של חיבור לכוחות הקסם ולשדונים (נקודות החוזק והקושי).

עבודה עם יצירה ספרותית: "הר הגעש הקטן שבתוכי" (אילה מולדבסקי)

מקריאים לילדים את הספר ומראים את האיורים. כל משתתף מקבל חומרי יצירה כגון פלסטלינה, חימר וכד' ויוצר את הר הגעש שלו. תוך עיבוד והתייחסות לרגשות כמו כעס ופחד.

הרחבה: ניתן לערוך ניסוי "הר געש", יחד או ע"י המנחה - שמים על מגש בקבוק מים מינרלים קטן, שלתוכו מכניסים מעט חומץ, מים, טיפה של צבע מאכל או גועש (לא חובה). לתערובת זו מוסיפים כפית של סודה לשתייה שיוצרת ראקציה ו"התפרצות". ניתן לשים על הפיה של הבקבוק בלון לא מנופח ולשים בו את הסודה לשתייה, כשהופכים את תוכן הבלון אל תוך הבקבוק, נוצרת הריאקציה והבלון מתנפח. הזדמנות לשוחח על המרכיבים שגורמים ל"פיצוץ" או לכעס, מה מכעיס כל אחד ואיך נוהגים להגיב במצבים כאלה.

דוגמאות לפעילויות מומלצות לשלב הסיום והפרידה פגישות 10-15

נושאים מרכזיים: לימוד טכניקות של פתרון בעיות ושיפור השליטה העצמית, תוך מתן תזכורות והתכוננות לסיום.

משחקי חימום

« פעילויות בתנועה »

- א. עומדים במעגל, כל אחד מציג בתורו תנועה המלווה בקול וכולם חוזרים אחריו ביחד.
- ב. עומדים במעגל, כל אחד מציג בתורו תנועה המלווה בקול וכולם חוזרים אחריו ביחד, אך הפעם חוזרים אחריו פעם פי מאה יותר חזק ופעם פי מאה יותר חלש.





ג. למידת רצף: עומדים במעגל, שני ילדים עושים קול ותנועה בזה אחרי זה ואז כולם חוזרים על שתי התנועות יחד ואחר כך על 3 תנועות יחד.

ד. עומדים במעגל ובכל שלב מישהו מוביל וכולם עושים אחריו את התנועה עד שהוא מסמן למישהו אחר ומעביר אליו את ההובלה. המטרה שאם מישהו יכנס מבחוץ הוא לא יצליח להבחין מי מוביל כי כולם עושים את התנועות יחד בו זמנית (כל אחד צריך להיות קשוב לכל האחרים כדי לראות מתי ומי משנה את התנועה)

<< פעילויות בנשיפות

המשתתפים מקבלים בלונים. מוזמנים לנשיפה ארוכה לניפוח הבלון ואחר כך שחרור האוויר מהבלון. שוב נשיפה לניפוח ושוב שחרור האוויר. כך שש פעמים. המוח מוצף בחמצן שגורם רגיעה...

אפשר לספק עוד תמריצים לנשיפות:

- לנפח שקית ניילון
- לנשוף בבועות סבון - בעיקר לילדים קטנים.
- להזיז כדורי צמר גפן צבעוניים באמצעות נשיפה.

פעילות מרכזית

<< משפטי סיכום - השלמת משפטים

נותנים לכל ילד דף ומבקשים לכתוב, אין נכון ולא נכון, לעודד להתבטא בחופשיות, אפשר לבקש התייחסות למתרחש בקבוצה באופן זה ניתן גם לערוך התבוננות וסיכום.

דוגמאות למשפטים:

- משמח אותי ש _____
- מתסכל אותי ש _____
- חבל לי ש _____
- מכעיס אותי ש _____
- מלהיב אותי ש _____
- כדאי ש _____
- טוב ש _____

« פעילות עם סוכריות עדשים.

המטרה - לעודד שיתוף בחוויות רגשיות באופן יותר מובנה

כל משתתף מקבל 3 סוכריות עדשים 3 צבעים שונים, הוא צריך להתאפק ולא לאכול במהלך ההסבר ובמהלך ההקשבה לאחרים. כל משתתף מבקש לסדר את הסוכריות על פי סדר שהוא בוחר. המנחה מכין לעצמו מראש מקרא של הצבעים, למשל-

אדום- מקום שאני אוהב להיות בו

ירוק- משהו שמעצבן אותי

כתום- על מה אני חושב כשמרגיזים אותי

מקיימים 3 סבבים. כל ילד צריך לענות על השאלה לפי הסדר שהוא סדר לעצמו. מי שהניח ראשון סוכריה אדומה יענה בסבב הראשון על השאלה של הצבע האדום. מי שהניח ראשון סוכריה ירוקה, יענה בסבב הראשון על שאלת הצבע הירוק.

כל אחד שעונה לפי הצבע - רשאי לאכול את הסוכרייה שלו בליווי אישור הקבוצה ועידודה. בסבב השני אפשר לספר איך התמודדתי או מה עזר לי להירגע, או סבב של משהו משמח (הילדים לרוב מתקשים לסיים עם הרגש השלילי ומבקשים לעשות סבב של סיפור שמח. יתכן שבגילאים גדולים יותר אין בכך צורך).

משחק זה מומלץ כי המשימה קצרה, עם חיזוק מידי וטעים..

המשחק מאפשר לשאול גם שאלות מורכבות יותר בשלבים יותר מתקדמים של הקבוצה.

« הכנת "לוח מצב רוח"

המשתתפים מכינים לוח מצב רוח, כפעילות יצירה מסכמת, שנותנת ביטוי לתכנים בהם עסקו לאורך המפגשים - זיהוי רגשות והבעתם ומציאת שיטות שיעזרו להתמודד עם מצבים מאתגרים או רגשות קשים.

את הלוח (שמינית בריסטול) מחלקים לשניים- מכינים בצד הימני כיס עם אייקונים של רגשות ובצד השמאלי כיס עם אייקונים של שיטות שעוזרות להתמודד ולפתור מצבי מצוקה כמו למשל: חיבוק מהורה, שיחה עם דמות משמעותית, נשימות, פעילות ספורטיבית, מקלחת מרגיעה, ציור, משחק, שינה וכד'. השיטות מסכמות את הרעיונות שהילדים הציעו לאורך המפגשים. מעל כל אחד מהכיסים מדביקים אטב. הילד יכול לבחור את הרגש המתאים לו ולחבר לאטב האחד ולאחר מכן לבחור את השיטה שעוזרת לו להתמודד עם המצב ולחבר לאטב השני. כך הלוח הופך להיות לכלי תקשורת עבור הילד עם סביבתו, בעזרתו הוא יכול להסביר את עצמו, את רגשותיו ולמה הוא זקוק ברגעי מצוקה. בסיום התהליך הקבוצתי הילד לוקח את הלוח הביתה. חשוב לשותף את ההורים בתהליך זה, על מנת שיוכלו לעזור





לילד לשהשתמש בלוח גם בבית, להמשיך את השפה הרגשית שתורגלה בקבוצה ולקדם את דפוסי התקשורת בין ההורים לילד.

דוגמא לפעילות שניתן להעביר באופן שונה בשלבים שונים של התהליך -

דוגמאות לטקסי פתיחה

- ספר משהו נעים ומשהו לא נעים שקרה השבוע, ניתן להשתמש בחפץ "דיבור" (כדור או בובה)
- שיר פתיחה, או סיסמה שכולם שרים או מדקלמים יחד.
- ניתן להשתמש במצלמה דמיונית לבקש לספר דברים ש"צילמו" מחייהם בשבוע שחלף, מקרים מסוימים ורגעים משמעותיים.
- סבב "מה שלומינו"- באמצעות קופסת הרגשות, שבה נמצאים מספר אייקונים של רגשות עיקריים, הילדים משתפים מה שלומם היום או איך היה השבוע שלהם מאז המשפגש האחרון.

דוגמאות לטקסי סיום

- התבוננות על המפגש - שוקולד משני סוגים. כל אחד לוקח קובייה מכל סוג ומספר משהו נעים ומשהו לא נעים שחווה היום בקבוצה.
- שיטות הרגעות - כל אחד מספר על משהו טוב שעזר לו להירגע במפגש. מכינים מראש ועושים קופסא של "שיטות" - ניתן לכתוב כל שיטה על קלף לגלגל ולשמור, מקבל ממד יותר טקסי.

2. דוגמאות למכתבים ולטפסים



נספחים - טפסי מטיב"ה

1. מכתב הסבר על תכנית מטיב"ה למסגרות החינוכיות (מפקחות, רשות מקומית, מנהלי בתי ספר וגנים, יועצות)
2. טופס ראשוני להפניית תלמידים לרכז תכנית מטיב"ה למילוי ע"י פסיכולוג המסגרת
3. מכתב הסבר להורים על תכנית מטיב"ה
4. טופס בקשה לטיפול בתכנית מטיב"ה - למילוי ההורים
5. שאלון הפניה לתכנית מטיב"ה - למילוי ע"י צוות בית הספר
6. שאלון הפניה לתכנית מטיב"ה - למילוי ע"י צוות הגן
7. שאלון הפניה לתכנית מטיב"ה למילוי ע"י פסיכולוג המסגרת החינוכית





1. מכתב הסבר על תכנית מטיב"ה למסגרות החינוכיות

(מפקחות, רשות מקומית, מנהלי בתי ספר וגנים, יועצות).

למנהלים וליועצות שלום,

אנו פונים אליכם בנוגע לתכנית מטיב"ה של השירות הפסיכולוגי החינוכי, שהנה מערך טיפולי לילדים עם בעיות התנהגות. המודל הטיפולי כולל טיפול קבוצתי לילדים (קבוצה בת 5-6 תלמידים, 14 מפגשים) המונחת ע"י שני פסיכולוגים מומחים והדרכה פרטנית להורים, שתכלול פגישה שבועית שלהם עם אחד הפסיכולוגים. הפסיכולוג המטפל בהורים יעמוד בקשר עם הצוות החינוכי- ילווה את המקרה וייתן ייעוץ למערכת, בשילוב עם פסיכולוג בית הספר. כך הטיפול יהיה מקיף וההתערבות תערב ילד - הורים - בית ספר.

הילדים המיועדים לתכנית הינם ילדים המוכרים למערכת, עם קשיי התנהגות, אשר היה ניסיון לטפל בהם בדרכים שונות בתוך המערכת ויש צורך בעזרה אינטנסיבית יותר. לא מדובר בילדים בעלי הפרעות קיצוניות במיוחד הזקוקים למסגרת מיוחדת להפרעות התנהגות וכן לא מדובר בילדים המשולבים בחינוך המיוחד. התנאי להשתתפות הילד בתכנית הוא נוכחות מלאה של ההורים בהדרכה השבועית ושל הילד בקבוצה הטיפולית.

אנו פונים אליכם בבקשה להעביר באמצעות הפסיכולוגים של בתי הספר שמות ופרטים של מועמדים אפשריים בהקדם האפשרי, כדי שנוכל להתחיל בעבודת האיתור והטיפול. לאחר שיאותרו הילדים שיימצאו מתאימים לקחת חלק בתוכנית, יתבקש בית הספר למלא שאלונים ולהעבירם לפסיכולוג בית הספר. המקדימים לפנות יקבלו עדיפות. ההורים והילד יוזמנו לראיון ואחרי בניית הקבוצות יחל הטיפול.

תודה מראש על שיתוף הפעולה,

צוות מטיב"ה

2. טופס ראשוני להפניית תלמידים לרכז תכנית מטיב"ה על-ידי פסיכולוג המסגרת

תאריך הפניה: _____
שם התלמיד/ה: _____
תאריך לידה: _____
שם המסגרת: _____ גן/כיתה: _____
משך ההכרות עם הילד: _____.

סיבת ההפניה:

מידע נוסף (האם קיים מידע על איבחון, טיפול, קשיים נוספים ונקודות חוזק):

שם הפסיכולוג/ית: _____



להורים שלום!

תכנית מטיב"ה הינה מערך טיפולי ארצי, המונחה על ידי פסיכולוגים מהשירות הפסיכולוגי ומיועד לסיוע מערכתי לילדים עם קשיי התנהגות. קשיי התנהגות יכולים להיות בעלי ביטויים שונים אצל ילדים: לדוגמה קושי לשלוט בכעס, התפרצויות זעם, אלימות פיזית ו/או מילולית, הצקות מתמשכות, פגיעה ברכוש, קושי בקבלת סמכות וקושי לפעול בהתאמה לגבולות המסגרת החינוכית וההורית.

ממחקרים ארוכי טווח ומניסיון טיפולי רב שנים נמצא כי התערבויות טיפוליות רב מערכתיות מוקדמות בקשיי התנהגות, מסייעות לילד באימוץ דפוסי התמודדות יעילים יותר, ומפחיתות עוצמת התנהגויות תוקפניות. כמו כן, הן תומכות ומסייעות בהתמודדות המשפחה והמסגרת החינוכית עם קשיים אלו, על ידי מתן כלים מקצועיים, הממוקדים בהתמודדות עם התנהגויות אלימות וקושי להיענות לסמכות ולגבולות.

המסגרת הטיפולית המוצעת הינה קצרת מועד (ארבעה חודשים). היא כוללת מפגשים קבוצתיים של הילדים, מפגשי הדרכה פרטנית של ההורים וליווי של הצוות החינוכי במסגרת החינוכית על ידי פסיכולוג מצוות מטיב"ה.

ההשתתפות בתוכנית הינה ללא עלות, אבל כרוכה בתהליך מיון ומחייבת שיתוף פעולה והתגייסות לתהליך.

הצוותים החינוכיים עובדים בשיתוף פעולה עם צוות מטיב"ה, ומונחים לאתר ילדים שיכולים להיתרם מהתוכנית.

במידה ונעשתה פניה אליכם, מלאו את הטפסים המצורפים על מנת שנוכל להמשיך בתהליך המיון ולבדוק האם ילדכם מתאים לקחת חלק בתוכנית הטיפולית. לאחר תהליך המיון הראשוני, הורי התלמידים שימצאו מתאימות יוזמנו לראיון היכרות ובו תוכלו לברר פרטים נוספים על התכנית.

תודה מראש על שיתוף הפעולה

צוות מטיב"ה

4. טופס בקשה לטיפול בתכנית מטיב"ה - למילוי ההורים:

בקשה לטיפול

קיבלתי דיווח מהצוות החינוכי על קשייו הרגשיים/התנהגותיים של

בני / בתי _____ מבי"ס/גן _____.

אני מבקש לשקול את התאמתו של בני/בתי לתכנית מטיב"ה בשרות הפסיכולוגי.

אני מודע לכך שההשתתפות בתכנית כוללת השתתפות קבועה ועקבית של בני/בתי בקבוצה טיפולית, ואת השתתפותינו ההורים בהדרכת הורים שבועית.

כמו כן אני מודע לכך שהתכנית כוללת קשר של הצוות המטפל עם הצוות החינוכי והדרכתו.

אני מתחייב לעמוד בתכנית ובתנאיה - להשתתף במפגשים באופן עקבי,

ידוע לי שבמסגרת התוכנית הצוות המטפל מקיים קשר רצוף עם הצוות החינוכי ומקבל מידע ממנו. כן הובא לידיעתי שמסמכי אבחונים/ הערכות הנוגעים לבני / לבתי דרושים לצורך קידום הטיפול בו ומומלץ להעבירם לצוות הטיפולי.

שם ההורה _____ ת.ז. _____

חתימה _____ תאריך _____

שם ההורה _____ ת.ז. _____

חתימה _____ תאריך _____

כתובת _____ טלפון בית _____

טלפון נייד הורה: _____ טלפון נייד הורה: _____

הסכמה ליותר סודיות

אני החתום מטה מוותר בזאת על הסודיות הרפואית והפסיכולוגית, ומאשר לשירות הפסיכולוגי לקבל ולמסור מידע ל _____

אודות בני / בתי _____

שם ההורה _____ ת.ז. _____ חתימה _____

שם ההורה _____ ת.ז. _____ חתימה _____





5. שאלון הפניה לתכנית מטיב"ה - למילוי ע"י צוות בית הספר

שם ביה"ס: _____

שם פסיכולוג ביה"ס: _____

פרטי הילד המופנה

מספר זהות		מין ז / נ	שם פרטי ומשפחה	
תאריך לידה	כתי		תאריך הפניה	
שנת עליה	ארץ לידה	טלפון בבית	כתובת	
מספרי טלפון	מצב משפחתי	האב/הורה: שם		
		שנת עליה	ארץ לידה	
מספרי טלפון	מצב משפחתי	האב/הורה: שם		
		שנת עליה	ארץ לידה	
מספר הנפשות בבית והקרבה המשפחתית:				

מהי סיבת ההפניה (נא להתמקד בקשיים הרגשיים-התנהגותיים של הילד)

ממתי נצפו הקשיים המתוארים?

אירועים שהיה מעורב בהם לאחרונה (אנא ציין/י גם את האירוע הבולט ביותר מבחינת התנהגותית

מהן נקודות החוזק של הילד, כוחותיו וכשרונותיו?

האם מקבל טיפול כלשהו? לא / כן-נא לפרט:

הוראה מתקנת	כן לא פירוט:
טיפול פארא רפואי (קלינאית תקשורת, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה)	כן לא פירוט:
טיפול רגשי כלשהו	כן לא פירוט:
ההורים מקבלים הדרכת הורים	כן לא פירוט:
קיים אבחון פסיכולוגי/פסיכודידקטי	כן לא פירוט:
בדיקה נוירולוגית/פסיכיאטרית (נא לצרף)	כן לא פירוט:
טיפול תרופתי	כן לא פירוט:
אחר	כן לא פירוט:





עד כמה מתאפיין הילד בכל אחת מן התופעות הבאות?

פירוט והערות	במידה רבה מאוד							
	1	2	3	4	5	6	7	
								קושי להירגע כשסוער
								חוסר ריכוז
								תוקפנות מילולית
								תוקפנות פיזית
								חרדות ופחדים
								התפרצויות זעם
								מסכן עצמו
								מבטא רצון למות
								משקר
								גונב
								מאופיין במצבי רוח מתחלפים במהירות
								עצוב
								עיסוק יתר בתחום המיני
								מתנהג ב"ליצנות"
								אחר (פרט):

נא לדרג את תפקודו של הילד יחסית לבני גילו בתחומים הבאים:

פירוט והערות	גבוה מאד ממוצע נמוך מאד							
	1	2	3	4	5	6	7	
								כושר הבעה בע"פ כושר הבעה בכתב
								מוטיבציה לימודית
								יכולת התמדה בביצוע משימות לימודיות
								הבנת הנקרא קריאה טכנית
								חשבון /מתמטיקה
								ביצוע מטלות בכיתה
								יכולת להביע רגשות באופן מילולי
								יכולת בדחיית סיפוקים (לחכות בתור, לוותר לחבר, להתאפק)
								הכנת שיעורי בית
								יכולת ליצור קשר עם מבוגר
								יצירתיות (באומנות, במשחק, בדמיון)
								יכולת ליצור ולשמר קשרים חברתיים
								יכולת ליצור קשר רגשי עם מבוגר
								יכולת להיעזר במבוגר בעת מצוקה
								יכולת לקבל סמכות
								יכולת לעמוד בסנקציות ועונשים





רקע

_____ רקע לימודי: באילו גנים/בתי"ס ביקר הילד עד היום?
_____ האם נשאר כיתה בגן או בבי"ס? לא / כן- נא לפרט
_____ האם למד במסגרות חינוך מיוחד? לא / כן- נא לפרט
ארועים מיוחדים: נא לפרט בנוגע לארועים מיוחדים בהיסטוריה של הילד (תאונות, אשפוזים, אובדנים משמעותיים, חשיפה לאלימות או לפיגוע טרור, גירושים במשפחה, מעברים וכדו')

מבנה המשפחה: (הורים, אחים, עיסוק, מצב כלכלי ואיפיונים כליים אחרים):

כיצד מתייחסים הורי הילד לקשיים המתוארים (סיבות הקשיים לדעתם, עד כמה מודאגים וכד')

כיצד ההורים משתפים פעולה עם בית הספר?

מה עמדת ההורים ביחס להפניה לתכנית "מטיב"ה?"

כיצד ניסתה המשפחה לסייע לילד עד כה בהתמודדות עם קשייו הרגשיים-התנהגותיים?

הערות נוספות בקשר לרקע המשפחתי:

מה נעשה עד כה על מנת לסייע לתלמיד?

האם יש מאפיינים בכיתה או בבית הספר שמשפיעים על התנהגות הילד (כיתה סוערת במיוחד, תחלופה של מחנכות, אקלים בית ספרי ועוד?)

אילו התערבויות הצליחו יותר ואילו פחות?

עד כמה היו ההורים שותפים לתכניות ההתערבות של בית הספר ובאיזה אופן?

חתימת מנהל/ת בית הספר _____ תאריך: _____

חתימת המחנכת _____

חתימת היועצת _____





6. שאלון הפניה לתכנית מטיב"ה - למילוי ע"י צוות הגן

שם הגן: _____ שם פסיכולוג הגן: _____

פרטי הילד המופנה

שם פרטי ומשפחה		מין ז / נ	מספר זהות
תאריך הפניה		כתיב	תאריך לידה
כתובת	טלפון בבית	ארץ לידה	שנת עליה
האב/הורה: שם		מצב משפחתי	מספרי טלפון
ארץ לידה	שנת עליה		
האב/הורה: שם		מצב משפחתי	מספרי טלפון
ארץ לידה	שנת עליה		
מספר הנפשות בבית והקרבה המשפחתית:			

מהי סיבת ההפניה (נא להתמקד בקשיים הרגשיים-התנהגותיים של הילד)

ממתי נצפו הקשיים המתוארים?

אירועים שהיה מעורב בהם לאחרונה:

מהם נקודות החוזק של הילד, כוחותיו וכשרונותיו?

האם מקבל טיפול כלשהו? לא / כן-נא לפרט:

תמיכה לימודית	כן לא פירוט:
טיפול פארא רפואי (קלינאית תקשורת, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה)	כן לא פירוט:
טיפול רגשי כלשהו	כן לא פירוט:
ההורים מקבלים הדרכת הורים	כן לא פירוט:
קיים אבחון פסיכולוגי/פסיכודידקטי	כן לא פירוט:
בדיקה נוירולוגית/פסיכיאטרית (נא לצרף)	כן לא פירוט:
טיפול תרופתי	כן לא פירוט:
אחר	כן לא פירוט:





עד כמה מתאפיין הילד בכל אחת מן התופעות הבאות?

פירוט והערות	במידה רבה מאוד בכלל לא							
	1	2	3	4	5	6	7	
								קושי להירגע כשסוער
								חוסר ריכוז
								תוקפנות מילולית
								תוקפנות פיזית
								חרדות ופחדים
								התפרצויות זעם
								מסכן עצמו
								מבטא רצון למות
								משקר
								גונב
								קשיים בנושאי צרכים הרטבה/התלכלכות
								מאופיין במצבי רוח מתחלפים במהירות
								עצוב
								עיסוק יתר בתחום המיני
								מתנהג ב"ליצנות"
								אחר (פרט):

נא לדרג את תפקודו של הילד יחסית לבני גילו בתחומים הבאים:

פירוט והערות	גבוה מאד ממוצע נמוך מאד							
	1	2	3	4	5	6	7	
								כושר הבעה בע"פ
								מוטיבציה לימודית
								יכולת התמדה בביצוע משימות לימודיות
								הערכת היכולת בביצוע מטלות לימודיות
								יכולת הילד להתארגן לפעילות בגן
								יכולת לשמור על כללים בגן
								יכולת להביע רגשות באופן מילולי
								יכולת בדחיית סיפוקים (לחכות בתור, לוותר לחבר, להתאפק)
								יכולת הילד להתמודד עם קשיים (פרידה, כישלון, קושי בפתירת בעיות)
								יכולת למשחק חופשי וסימבולי
								יצירתיות (באומנות, במשחק, בדמיון)
								יכולת ליצור ולשמר קשרים חברתיים
								יכולת ליצור קשר רגשי עם מבוגר
								יכולת להיעזר במבוגר בעת מצוקה
								יכולת לקבל סמכות
								יכולת לעמוד בסנקציות ועונשים





רקע

_____ רקע לימודי: באילו גנים ביקר הילד עד היום? _____
_____ האם נשאר שנה בגן? לא / כן- נא לפרט _____
_____ האם למד במסגרות חינוך מיוחד? לא / כן- נא לפרט _____
ארועים מיוחדים: נא לפרט בנוגע לארועים מיוחדים בהיסטוריה של הילד (תאונות, אשפוזים, אובדנים משמעותיים, חשיפה לאלימות או לפיגוע טרור, גירושים במשפחה, מעברים וכדו')

מבנה המשפחה: (הורים, אחים, עיסוק, מצב כלכלי ואיפיונים כלליים אחרים):

הערות נוספות בקשר לרקע המשפחתי:

כיצד מתייחסים הורי הילד לקשיים המתוארים (סיבות הקשיים לדעתם, עד כמה מודאגים וכד')

כיצד ההורים משתפים פעולה עם הגן?

כיצד ניסתה המשפחה לסייע לילד עד כה בהתמודדות עם קשייו הרגשיים-התנהגותיים?

כיצד ועל ידי מי ניסה הגן לסייע לילד עד כה בתחום הרגשי-התנהגותי?

אילו התערבויות הצליחו יותר ואילו פחות?

עד כמה היו ההורים שותפים לתכניות ההתערבות של הגן ובאיזה אופן?

מה עמדת ההורים ביחס להפניה לתכנית "מטיב"ה"?

חתימת מנהלת הגן: _____ תאריך: _____





7. שאלון הפניה לתכנית מטיב"ה - למילוי ע"י פסיכולוג/ית המסגרת החינוכית*

שם הילד: _____

תאר את המעורבות שלך בטיפול בילד עד היום:

אנא צרף מסמכים רלוונטים.

כתוב התרשמותך מהילד (התנהגותית, קוגניטיבית ורגשית) ומידת התאמתו לדעתך לתוכנית "מטיב"ה".

מהי לדעתך, רמת המוטיבציה של הילד לטיפול והבנתו לגבי מצבו?

מהי לדעתך, רמת המוטיבציה של הוריו לטיפול והבנתם לגבי מצבו של ילדם?

מהן המלצותיך לגבי הטיפול?

חתימת פסיכולוג/ית ביה"ס _____ תאריך: _____

*למילוי לאחר אישור רכז תכנית מטיב"ה בשפ"ח

