

אנפנונה



טבת תשע"ב
דצמבר 2011

דו-שיח ודו-קשב בעבודה חינוכית-טיפולית עם ילדים ובני נוער

במסגרות חוץ-ביתיות
(פנימייה/אומנה)
ובקהילה

דבר העורכת

"מְשִׁיב דָּבָר בְּטָרֵם יִשְׁמַע – אֲוֶלֶת הַיָּא לֹו וְכֻלְמָה"
(משלי יח, 13)

האם אנו מקשיבים באמת?
למה אנו מאזינים?

האם אנו שומעים ומבינים את מה שנאמר לנו?

עד כמה אנו מקשיבים לזולת דרך המחשבות, התפיסות, הרגשות והעמדות שלנו?

האם אנו פנויים מכל שיח אישי פנימי, כדי שנוכל להעניק הקשבה למי שמדבר עמונו?

האם אנו מתבוננים בשפת הגוף ובהבעות של האחר ומקשיבים לשיח הלא מילולי שלו?

תכניו של גיליון זה עוסקים למעשה בתקשורת. זהו כביכול נושא נדוש, שנכתבו עליו אין-ספור מאמרים ונסבו סביבו דיונים, סדנאות, הרצאות וקורסים רבים. כשמדברים על תקשורת ושיח בין בני אדם, מדגישים פעמים רבות את הדיבור – מה אני אומר, האם אני מצליח לבטא את מחשבותיי, דעותיי ורגשותיי בבירור, איך אני מביע את עצמי, וכיצד הדיבור מסייע לי למצב את מעמדי ומקומי בחברה... לעומת זאת, לעתים רחוקות שמים דגש על ההקשבה, או בדרגה עמוקה יותר – "ההתקשבות", מונח שהטביע ד"ר שלום שמאי, שהגה את נושא הגיליון, ואשר שם במאמרו הפותח את הדגש על יחסי גומלין המבוססים על קשב, תשומת לב והערכה לזולת. ולא בכדי, הקשה ב"גוגל" על המילה "דיבור" מניבה 508,000 תוצאות, פי 100 יותר מהתוצאות המושגות למילה "הקשבה" – 508,000. הדבר נראה תמוה, שכן כשמדובר בתקשורת, אין הכוונה רק לדיבור; הרי בשיח בין שני אנשים ויותר, להקשבה יש לפחות אותם ערך ומשקל.

הסיבות לכך יכולות להיות רבות – אפשרות אחת היא שההקשבה נראית פעולה סבילה, אך אין היא כזו (בשונה משמיעה). מדובר בתהליך רצוני ופעיל; הקשבה היא המיומנות הבסיסית ביותר המהווה תנאי להתפתחות תקשורת, שפה ודיבור ולמידה.

גם הדיבור, שהוא כביכול המרכיב המובן מאליו בתקשורת, אינו כזה. תרבויות שונות מתבוננות על הדיבור ועל השתיקה ומתייחסות אליהם מנקודות מבט שונות, כפי שעולה ממאמרה של ליאורה שחר על כוח הדיבור בקרב אוכלוסיית בני נוער יוצאי אתיופיה. פתגם אתיופי אומר: "הקשב לפני שתדבר; לעס לפני שתבלע" – קוד תרבותי שמדגיש את ה"החזקה בבטן" של רגשות, את השתיקה, ומונע מבני נוער לדבר על כאבם, על כאב הוריהם ועל עצמם ויוצר נתק ובידוד חברתיים.

בספרו "הלב הנבון", הדן בעקרונות האוניברסליים של הפסיכולוגיה הבודהיסטית, ג'ק קורנפילד מדבר על כוח המשחרר של הקשב: "קשב הוא תשומת לב, מודעות מכבדת ונטולת שיפוט. למרבה הצער, לא כך אנו שמים לב בדרך כלל. למעשה, אנחנו מגיבים ללא

תוכן עניינים

דבר העורכת.....1

קשב ושיח בחינוך

מדו-קשב לדו-שיח.....2
דיאלוג ברוח קורצ'אק.....4
לשוחח "בגובה עיניים".....7

דיבור והקשבה מסוג אחר

הבית שבטיפול, הטיפול שבבית.....8
דו-שיח ודו-קשב כמהות בטיפול באמנות.....10
הקשבה אחרת להתעללות בבעלי חיים.....12
הקשבה ל"אין": שיח פנימי בין קבלה לפעולה.....14

זרקור על

מתבגרים בעליה: תכנית מניעה.....15
כוח הדיבור.....17

חדש על המדף

.....19

הדיאלוג בטיפול

אימאגו – פציעה, ריפוי ודיאלוג התכונות.....20
התשמע קולי? – מתבגרים חסרי קול.....21

שיח וקשב בעולם וירטואלי

לכתוב אמפתיה, להקשיב עם חייכן (סמיילי).....23
בפורום אפשר לדבר על הכל – שיח וירטואלי.....24

דעה אישית

להגיד את האמת?.....26

לזכור של שמחה גלור ז"ל.....28
טור אחרון.....28

להקשיב

כאשר אני מבקש ממך להקשיב לי, ואתה מתחיל לייעץ לי, לא את שביקשתיר עשית.

כשאני מבקש ממך להקשיב, ואתה מנסה להשיב, איך צריך להרגיש ומדוע, אתה רק פוגע ברגשותיי.

כאשר אני מבקש ממך להקשיב לי, ואתה מרגיש שעליך לפתור את בעייתך, אתה מאכזב אותי, אף אם זה נשמע לא הגיוני.

הקשב, כל שביקשתיר הוא להקשיב – לא לפעול, לא לדבר, רק לשמוע בלי להגיב. אני יכול לדאוג לעצמי,

אינני חסר ישע, אולי חסר ניסיון והססני, אך לא חסר אוניום.

כשאתה עושה משהו למעני, שאני יכול לעשות לעצמי, אתה מגביר את חששותיי, מנציח את מבוכתי.

אולם כשאתה מקבל כעובדה פשוטה שאני מרגיש, אפילו זה אינו הגיוני, אזי אינני צריך לשכנע אותך ומתפנה להבין את המתרחש בנפשי. מוציא בעצמי את התשובות מתוכי, אז צצות מאליהן התשובות ברורות ונהירות, ואינני זקוק כלל לעצות כי אני – אני.

גם רגשות לא הגיוניים הופכים למשמעותיים, כשמבינים את שהם טומנים, את המקור שממנו הם נובעים.

ייתכן, שלכן תפילות עוזרות לאנשים, משום שהאל מחריש, אינו מייעץ, אינו מארגן, הוא רק מקשיב, נותן לך לבד לחשוב על הדברים. לכן, אנא, רק הקשב, אם תרצה לדבר – בקש, חכה לתורך, ואז אני אקשיב לך.

בברכת קריאה מהנה ובתקווה שהעיון בגיליון זה יעודד את כולנו להעניק לאחרים מתנה – 'להקשיב להם'.

מרים גילת, עורכת ראשית

הרף, שופטים כל דבר אם הוא מוצא חן בעינינו, לא לטעמנו, או אם אפשר מתעלמים לגמרי מכל מה שקורה. אנחנו מעריכים ובוחנים את עצמנו ואחרים בזרם של ציפיות, פרשנויות וביקורת" (קורנפילד, 2008, עמ' 110).

אנו מקשיבים למילים שנאמרות, אך כיצד אנו מפרשים את אלו שאינן נאמרות, את השתיקות בין המילים, עד כדי התנתקות? בנושא זה דנה ד"ר דניאלה קרמר-מור במאמרה, הדן בסכנה החבויה מאחורי השתיקות וההתנתקות שאותן נוקטים מתבגרים במשפחותיהם. דיון נוסף בכלי התערבות טיפולי מביא בפנינו ד"ר אמית'ה המנחם, אשר מתאר שלבים בדיאלוג התכוונתי מובנה המבוסס על גישת האימאגו: שיקוף, אישוש ואמפתיה, הניתנים לתרגול בין בני שיח. ואם מדובר בטיפול, נשאלת השאלה, עד כמה אנשי החינוך והטיפול מסוגלים להתפנות מהקשב לעצמם כדי שיוכלו להתמקד בהקשבה למטופליהם. סבטה מודל מתארת בפנינו בכנות ובפתיחות חוויה אישית-מקצועית בהיבט זה.

מאמרים אחדים מדגימים את עבודת השדה בקרב ילדים ובני נוער בסיכון: הקשבה באמצעים בלתי מילוליים, כמו אמנויות, כדי לעקוף את הדחקתם של המילים והרגשות, מתוארת במאמריהן של מעין בורשטיין ונורית זלדמן, וטיפול באמצעות בעלי חיים מוצג על ידי שירה הלמן. מאמרים אלו מפרטים כיצד טיפול באמצעים עקיפים אלו נותן ביטוי לכאב ולסבל, חושף אותם ומשחרר את המטופלים לצמיחה והתפתחות.

עידן האינטרנט הרחיב את השיח לשפה וירטואלית. שני מאמרים עוסקים בכך – באחד, ריקי חן מפרטת את יתרונות הדיבור בפורום של קבוצת תמיכה למתבגרים בעלם, ובאחר, ד"ר מירן בוניאל-נסים מציגה את הצורך ללמוד להקשיב ולהגיב גם כשהמשתתפים הם אנונימיים ומשתמשים בשפה הכתובה באינטרנט.

במדור "דעה אישית" מרחיבה לילי הלפרין זווית ראייה מעניינת ומעוררת מחשבה על אמירת האמת בשיחה או חריגה ממנה "מפני דרכי שלום".

על הדיאלוג וחשיבותם של הדיבור והמילה במעשה החינוכי ברוחו של יאנוש קורצ'אק, כותבים בתיה גלעד וד"ר אבי צור. תקצר היריעה מלתאר את עיקרי משנתו ותרומתו החינוכית והחלוצית של קורצ'אק בכל הקשור לזכויות ילדים לאהבה ולכבוד, ליחס ולהבעה, לחינוך ולביטוי. אני שמחה שהגיליון כולל טעימה ממשנתו, לעידוד ההעמקה בה.

אני מודה לחברי המערכת השותפים להפקתו של גיליון זה ולכל כותבי המאמרים שהעשירו אותנו בהיבטים תאורטיים ומעשיים.

ולסיום, בחרתי להביא בפניכם את שירו של קארל רוג'רס, פסיכולוג אמריקני בן המאה העשרים, מאבות הזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה.

מקורות: קורנפילד, ג' (2008). הלב הנובן. בן שמן: מודן.

עשה זאת להרגל להקשיב לדברי הזולת, ועד כמה שאפשר להבין לרוחו (מרקוס אורליוס, המאה השנייה לסה"נ)¹

אדם שאל את מורה הֶזְן איקיו (משורר, פרחח, אמן של דרך התה, אוהב נשים מן המאה החמש עשרה ביופן): "מורי, האם תוכל לכתוב לי כמה חוקים של החכמה העליונה?" מיד נטל איקיו את המכחול וכתב: "קשב!" "זה הכול? שאל האיש, "לא תוכל להוסיף משהו?"

איקיו הוסיף עוד פעמיים: "קשב, קשב!" האיש היה מוטרד. "מההה! אני לא מוצא עומק או דקות מיוחדת במה שכתבת". איקיו כתב שוב: "קשב".

האיש כעס. "מה פירוש המילה 'קשב'?" ואיקיו ענה בעדינות, "קשב פירושו קשב" (רז, 1995, עמ' 8).

מערכת היחסים בין ילדים למבוגרים, ובוודאי בין מתבגרים למבוגרים, היא הדרך המרכזית בהקניית מטרות החינוך. חלק חשוב ממערכת יחסים זאת היא הקשר הנוצר בין המחנך לבין חניכו, הן ברמה האישית של אחד לאחד, והן ברמה של המחנך מול הכיתה או הקבוצה. אופייה של מערכת זו מתבטא קודם כול בדרכי התקשורת בין המחנך לחניכיו, בין המתחנך לחבריו ובין לבין הוריו ומחנכיו. הדיבור והשיח הם הכלים שבעזרתם מעצבים לא רק את חשיבתם של ילדים, אלא גם מקיימים את כל יחסי הגומלין עם סביבתם. ניתן לומר שמכל הכלים להתערבות חינוכית ותרבותית של שמטרתם לאפשר התפתחות וצמיחה של היחיד, השימוש בדיבור הוא המשמעותי ובעל העוצמה הגבוהה ביותר מבחינת האפשרויות הטמונות בו. הדיבור מגשר על המרחבים הקוגניטיביים והתרבותיים בין הילד לבין המבוגר, בין מחנך ללומד, בין היחיד ובין החברה, בין מה שהילד יודע ומבין לבין מה שעליו עוד לדעת ולהבין. השפה לא רק ממחישה את החשיבה, אלא גם מְכַנֶּה אותה, והדיבור מעצב את התהליכים המנטליים החשובים שנחוצים לחלק ניכר מהלמידה המתרחשת במפגש הפורמלי והבלתי פורמלי במשפחה ובמקום החינוך. יוצא מזה, שאחת מן המשימות העיקריות של ההורה, המורה או המחנך היא ליצור הזדמנויות של מפגשים אינטראקטיביים המאפשרים זאת.

מערכת יחסים בין המבוגר לבין הילד אינה יכולה להיות משמעותית בלא שתהיה מלווה ביכולת של המבוגר להקשיב, להיות פתוח לנקודות על מבט חלופיות ולאפשר לעצמו זמן לחשוב על

1 בתוך הספר "הרהורים", בתרגום א' וייסמן. יצא לאור בירושלים בהוצאת 'מרכוס ושות' ב-1981.



ד"ר שלום שמאי,

מנהל המרכזייה החינוכית במינהל
לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער,
משרד החינוך

מדו-קשב לדו-שיח

נוספת, אני מציע לזכור שהקשר הלשוני בין "עימות" ל"עמית" כנראה איננו מקרי. יוצא מזה שאפשר וצריך לעתים להתעמת, אך יש לזכור שלפנינו עומד עמית, שמסתכל עלינו ולומד גם במצבים של עימות.

בסופו של דבר, המטרה היא להגיע להקשבה פעילה הדדית. רק אז יתממש פוטנציאל **ההעצמה** שטמון בתהליך של יצירת קשר. באינטראקציה משמעותית בין הורה לבנו ובין מחנך לבין חניכו ההעצמה היא חלק מתפקידו של המבוגר, שכן המבוגר רב-הניסיון ניזון מן **העצמי** שלו ומוביל **להתעצמות** המתבגרים. עיקר ההישג הוא בהגברת ההערכה העצמית שלהם. כל זה בא מן השורש ע-צ-מ, שהוא **העצם** – השלד שסביבו צומח **הערך העצמי** של המתבגר, החשוב כל כך בתהליך צמיחתו.

תהליך כזה של הקשבה פעילה והדדית, אני קורא "**התקשבות**".² זהו תהליך שבמרכזו עומדים יחסי הגומלין בין השניים, יחסי גומלין המבוססים על קשב – הוא מכיל את משמעות ההקשבה הפעילה כפי שתוארה לעיל, ואליה נוסף גם מתן תשומת הלב, תשומת לב שבה מתוך כבוד, הוקרה והערכה לאדם העומד מולך.

תהליך כזה של דו-קשב המתרחש בין מבוגר לבין המתבגר, הוא ההכנה הטובה ביותר לדו-שיח של הידברות שנעשה מתוך כבוד והתחשבות. משא ומתן, שראשיתו דו-קשב ובהתקשבות והמשכו דו-שיח ובהידברות, נמצא באחריותו של המבוגר, שתפקידו בין היתר הם לסייע למתבגר למצוא את דרכו בתוך גבולות ברורים, שבתוכם ניתן וצריך לנווט. "התקשבות" – אין משמעותה שכל דבר נתון למשא ומתן או שכל משא ומתן עם המתבגר נגמר בפשרה או בכניעה של אחד הצדדים. התהליך כולו מתרחש בתוך גבולות ידועים מראש, אך צריך לזכור שגבולות אלה, גם אם הם שרירותיים, הם צריכים הסבר והבהרה מתמידים. ←←

מה ששמע. אם תנאים אלו יתקיימו, כי אז פרטואר השיח של הילד יכלול יכולות רבות: לספר, להסביר, להדריך, לשאול, לפעול על סמך התשובות, לנתח בעיות ולפתור אותן, לשער ולדמיין, לחקור ולהעריך רעיונות, לקיים דיון, להתווכח, לנמק ולהצדיק, לקיים משא ומתן ועוד.

הדבר הזה נכון בכל מערכת היחסים שלנו, המבוגרים, עם ילדים, ובמיוחד חשוב בסיטואציות של הוראה והדרכה של מתבגרים ובני נוער, בין אם בחינוך הפורמלי ובין אם בחינוך הבלתי פורמלי. אני רוצה להציע חמישה עקרונות, המאפשרים למבוגרים ולמתבגרים לקיים דו-שיח משמעותי:

- ☛ להכיר בכך שהמבוגרים (הורים, מחנכים, מורים, מדריכים וכיוצא באלה) נמצאים יחד עם המתבגר במרחב נתון (בית, בית ספר, כיתה, מועדון), ולכן, המשימה המרכזית היא לפתח כלים להתמודדות משותפת עם האתגרים שנוכחות משותפת כזאת יוצרת.
- ☛ ליצור אקלים שיאפשר למבוגרים ומתבגרים להקשיב זה לזה, לחלוק רעיונות ולשקול נקודות מבט חלופיות.
- ☛ לאפשר למתבגרים לנסח את רעיונותיהם בחופשיות, מבלי שהם יחוו מבוכה בשל ביקורת ושיפוטיות של חבריהם ומחנכיהם.
- ☛ לאפשר למתבגרים רגעי שתיקה, מבלי לשדר להם תחושת מבוכה וקושי. לנסות (ולהצליח) להקשיב לשתיקה. לעתים קרובות היא "אומרת" הרבה מאוד.
- ☛ לזכור תמיד שאחריותם של המבוגרים היא לתכנן ולנווט את השיחות עם מתבגרים, בהתאם למטרות החינוכיות שהם מציבים.

כדי לשפר את מערכת התקשורת בין מבוגר למתבגר, יש קודם כול להבין בכך שאנחנו, המבוגרים, אכן מסוגלים להקשיב למתבגרים שלנו וגם להבין את דרכי החשיבה שלהם (גם אם לא תמיד להסכים להן).

נקודה שנייה לשיפור מערכת היחסים היא להבין ולקבל שיש לנו, המבוגרים, חלק בכשלים בתקשורת, ולפיכך יש לנו גם אחריות לתקן אותם. כתובנה

2 השורש ק-ש-ב בבנין התפעל הוא בנין של הדדיות מתמשכת. לשמחתי, המונח "פנוי" ממשמעויות אחרות, ולכן ניתן להשתמש בו כדי להביע את הרעיון של דו-קשב. באנגלית ראוי לקרוא לו: inter-listening

← ההתקשבות היא התוצר שמתקבל לאחר שורה של מפגשים בין מחנך לחניכו, שכל אחד מהם הוא התרחשות מילולית – שיחה ידיוותית פתוחה ובלתי פורמלית, שאין בה לכאורה הכוונה של המרואיין. המרואיין מספר בחופשיות על חוויותיו ומביע דעות ועמדות. מטרתה של השיחה, מנקודת מבטו של המחנך, רבות:

✦ לספק לחניך תשומת לב בלתי מותנה, פשוט מפני שהוא זקוק לה, והיא מגיעה לו כאדם. וזאת בניגוד לנוהג הפושה בין מחנכים לתלמידים, ששיחה אישית מתקיימת כמעט אך ורק כאירוע שמטרתו הטפת מוסר או בירור של אשמה.

✦ להעצים את החניך באמצעות העלאת הערך העצמי שלו, כאדם הראוי לכך שדעותיו יישמעו. העלאת הערך העצמי אפשרית אך ורק אם המבוגר מקשיב לדברי החניך כיוון שדבריו אכן מעניינים אותו, וההקשבה אינה משמשת כ"טקס", כי "צריך" להקשיב. חשוב לזכור גם כי הקשבה לדברי הזולת אינה אתנחתה שבה "המקשיב" מתכנן את דברי התשובה, הרגל שכמעט כולנו משועבדים לו.

✦ להשלים את המידע שיש על החניך, להרחיבו ולהעמיקו. הדבר יקרה כאשר ההתעניינות בו תהיה אמיתית, והתוצאה הטבעית להתעניינות זאת תהיה הגדלת הנכונות של החניך לשתף את המחנך יותר ויותר.

✦ לרכוש מידע על נושאים שלא ניתן לקבלם בדרך של מידע פורמלי בתיק האישי. בשיחה של התקשבות, כאשר היא אכן עולה יפה – אפשר ללמוד רבות על מה שמעסיק את הנער ועל עולמו, הרבה יותר מן המידע שמתקבל מהמחנכים, היועצים, ההורים ואחרים.

שיחה כזאת צריכה להתרחש בסביבה ובהקשר שנוחים לשני הצדדים, בתנאי שקט וללא לחץ של לוח זמנים. לפעמים, אחרי רכישת אמון, אפשר ורצוי לבקש את רשותו של החניך להקליט את השיחה, תוך הסבר, שהשיחה חשובה עבור שני הצדדים, והקלטה תאפשר לשניהם להאזין לה שוב ושוב, וכך להפיק ממנה תועלת רבה יותר. הקלטת השיחה מאפשרת למחנך להעניק תשומת לב גם לשפת הגוף, לטון הדיבור ולדברים נוספים שלא ניתן להבחין בהם תוך כדי השיחה עצמה.

בדרך זו מבליטים את חלקו של החניך לא רק כתורם להתקשבות, אלא גם כמי שמלמד את המחנך. זוהי סיטואציה מיוחדת, שתוצאתה היא העצמה בעלת ערך רב עבור שני הצדדים למפגש. בסופו של דבר, הקשבה פעילה היא תנאי לקיומו של דיאלוג במשמעותו העמוקה ביותר.

רכישת המיומנות לסוג זה של התקשבות אינה פשוטה כלל וכלל, כי היא דורשת בראש ובראשונה שינוי של דפוסי החשיבה שלנו בנוגע למערכת היחסים בין מבוגר למתבגר, וכמו כן היא דורשת תרגול רב ועמידה של המחנך בניסיונות הרבים שחניכים מתבגרים יעמידו אותו כדי לבדוק אם אין כאן מניפולציה של המבוגרים.

הדרך ללמוד התקשבות אינה פשוטה אפוא כלל ועיקר, אולם אני מאמין שהמאמץ שיושקע בלמידת הנושא ובתרגולו הוא מאמץ הנושא רוחים גבוהים לכל הנוגעים בדבר.

מקורות

רז, י' (1995). שיחות מטרופות. תל אביב: מודן.

בתיה גלעד,

יו"ר האגודה הבין-לאומית על שם יאנוש קורצ'אק וחברה במכון החינוכי הישראלי על שם יאנוש קורצ'אק

ד"ר אבי צור,

מפקח על הוראת האנגלית במינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך, חבר הנהלת האגודה הבין-לאומית על שם יאנוש קורצ'אק וחבר הנהלת המכון החינוכי הישראלי על שם יאנוש קורצ'אק



דיאלוג ברוח קורצ'אק

בשעת השיחה ביער, דיברתי לראשונה לא אל הילדים אלא עם הילדים, דיברתי לא על מה שאני רוצה שהם יהיו, אלא מה הם רוצים ויכולים להיות. אולי אז שוכנעתי לראשונה שניתן ללמוד הרבה מילדים, שגם הם מציגים וזכותם להציג תביעות משלהם, להעמיד תנאים, להביע הסתייגויות (קורצ'אק, 1996, עמ' 183).

המעשה החינוכי הנו מפגש מאתגר וקסום בין המבוגר הסובייקטיבי עם הצעיר הסובייקטיבי. מה שביניהם הוא הידע, המיומנויות, הכשרים, הכישורים והניסיון של המבוגר, המעוגנים בערכים של כבוד האדם באשר הוא אדם, צדק והוגנות, עצמאות ואחריות אישית וחברתית. היכולת לגעת בכל תחומי הידע טמונה בדיאלוג המשמעותי שבין שניהם. גישתו החינוכית של קורצ'אק מקנה השראה וכלים חינוכיים כדי להגשים יעדים אלו. עקרונות פדגוגיים העומדים בבסיס מורשתו החינוכית של קורצ'אק נחשבו לפורצי דרך בשעתם, ועודם רלוונטיים וחדשניים גם כיום (רזנברג, 2011).

אחד היסודות המשמעותיים שבדיאלוג ברוח קורצ'אק הוא היכולת להתבטא, האוזן הקשובה והרגישות לנאמר מתוך כבוד הדדי. קורצ'אק נמנה על מייסדי אמנת זכויות הילד, אשר נחתמה בשנת 1989 על ידי האו"ם ומבטאת בסעיפיה את עיקרי גישתו החינוכית ערכית.

אנו מוצאים בסעיפי האמנה את הגישה אשר מתייחסת לילד כאל אדם צעיר, אשר אינו יכול להיאבק על זכויותיו, ועל כן החברה הבוגרת צריכה לדאוג לו. כל זאת כדי לאפשר לו לצמוח ולהיות "אזרח מועיל", אזרח בוגר, אחראי ורגיש, אזרח שווה זכויות וחובות בחברה הכללית. זכותו של הילד לחינוך – כפי שהיא באה לידי ביטוי בסעיף 28 של אמנת זכויות הילד, היא ביטוי משמעותי להגשמת זכויות הצעיר. החינוך הוא הבסיס אשר עליו יוכל הצעיר להתפתח, לבטא

1 לאה רזנברג היא סמנכ"לית ומנהלת האגף לקשרי חוץ ואונסק"ו במשרד החינוך.

את כישורו, לפתח את כישוריו, להתמקצע ולהפוך את חייו למשמעותיים מבחינתו ומבחינת החברה שבה הוא חי.

סעיף 12 באמנת זכויות הילד הוא משמעותי ביותר. סעיף זה מדבר על זכותו של הילד להשמיע את קולו ולהביע את עצמו. אי-אפשר לחנך ולהצמיח, אם לא שומעים, לא מאזינים ולא נותנים כלים ואפשרויות לביטוי, כלומר אם אין מקיימים **דיאלוג משמעותי**. פיתוח כלים ומרחבים שבהם הצעירים יוכלו לבטא את עצמם ואזן קשובה הם הבסיס ליכולת הביטוי של הצעיר המתבגר במרחב המבוגרים.

כל רגע מחיי הצעיר הוא רגע חינוכי – בבית, בבית הספר ובחצר. לכל אחת מהסביבות ישנה השפעה על הילד, על הרגשתו ועל היכולת שלו לחבור לחברה, לספוג ערכים ולצמוח. בחלק "רגעים חינוכיים" בכתביו, יאנוש קורצ'אק מסביר למבוגרים, להורים ולמחנכים את גישתו בנוגע לעולמם של הילדים. זאת באמצעות תיאור של חוויות אמת וניתוח רגעים פוריים בחינוך הילדים (קורצ'אק, 1996, עמ' 112–363).

יחסם של המבוגרים אל הצעיר איננו רגעי, חד-פעמי, מקרי, אלא הוא נכון לכל רגע מחייו של הצעיר. ועל כך כותב קורצ'אק:

כבוד לשעה החולפת עתה, ליום הזה, איך יוכל מחר אם לא ניתן לו היום לחיות חיי הכרה, חיי אחריות? לא לרמוס, לא לעשוך, לא להטיל לתוך עבודת המחר, לא לכבות, לא להיחפז, לא לזרז? כבוד לכל רגע לעצמו, כי ימות ולא ישוב עוד. הבה וניתן לשתות בשמחה את חדות השחר – ולבטוח. כי כן חפץ הילד. לא יצר על הזמן לסיפור מעשה, לשיחה עם כלב, לתפיסת כדור, להתבוננות מדויקת בתמונה קטנה, להעתקת אות, והכול בעין טובה. כי הדין עמו. אורך הרגע כאורך חיוך או אנחה (קורצ'אק, 1976, עמ' 239).

גישתו של קורצ'אק במערכת החינוך

לאחרונה פיתח צוות היגיו להטמעת הגישה החינוכית של יאנוש קורצ'אק במשרד החינוך ערכת כרזות המבטאת בדרך מיוחדת את גישתו של קורצ'אק למגוון נושאים נבחרים; כל אחד מהנושאים וכולם גם יחד מביאים את הילד וצרכיו לקדמת הבמה, במטרה לאפשר לו לבטא את עצמו בדרכים שונות.²

הכרזות משלבות צד חזותי וטקסטים. הטקסטים הם טקסטים נבחרים מכתביו של קורצ'אק, והפן החזותי מתבסס על יצירותיהם של שניים מחניכיהם של קורצ'אק וסטפה וילצ'ינסקה,³ אשר בזכות פתיחותם ורגישותם של מחנכיהם לכישרונותיהם, הצליחו לפתחם ולהגיע להישגים מרשימים (יצחק בלפר, חניך בית היתומים בשנים 1930–1938, הוא צייר ופסל, ושלמה נדל, חניך בית היתומים בשנים 1928–1935, הוא צלם).

מערכת החינוך ככלל היא המסגרת המאפשרת לילד לפתח את כישוריו. מערכת מחנכת, מעודדת, חדשנית, היודעת והפנויה לתת מענה לכל ילד, תעזור לילדים לפתח את כישוריהם ותסייע להם לצמוח ולהיות אזרחים מועילים בחברה שבה הם חיים:

מערכת החינוך תרה אחר הדרך המיטבית להגיע לדיאלוג משמעותי עם הילדים ועם בני הנוער; דיאלוג שיאפשר לילדים למצות את כישוריהם, להיות אזרחים מועילים בחברה ולגלות אחריות לעצמם ולסובב אותם. עלינו להתאים את המעשה החינוכי למציאות בה אנו חיים, מציאות של התקדמות טכנולוגית מואצת, המביאה עמה גם שינוי בהרגלי החיים והשפה. יחד עם

2 חברי הצוות: טלי אשר, בתיה גלעד ואבי צור.

3 סטפה וילצ'ינסקה (1886–1942) הייתה שותפתו של קורצ'אק לניהול בית היתומים בפועל מיום הקמתו ועד לחיסולו.

זאת, המהות של המפגש מחנך–ילד וחשיבות תהליך החברות נותרו כשהיו, וחשיבותם אף גדלה והתעצמה נוכח התפתחות זו (כהן, 2011).⁴

הכרזות יכולות לשמש את המבוגר בדרכים שונות: כתוספי שיח עיוני ומעשי במסגרת צוות המחנכים, כבסיס לפעילות חווייתית לתלמידים, ובעיקר ליישום מתודות שניתן להתאים למסגרות החינוכיות – הבית ספרית והביתית.

הערכה בנויה מ-13 לוחות: שני לוחות מוקדשים לאנשים אשר גיבשו, הפעילו ויישמו את הגישה החינוכית – יאנוש קורצ'אק וסטפה וילצ'ינסקה. הלוח האחרון מוקדש לימי החושך בתקופת מלחמת העולם השנייה, שבה נגדע ערך האדם, התקופה שבה קורצ'אק, סטפה והילדים נאלצו לעזוב את ביתם, לעבור לתחומי הגטו ולהיאבק לא רק על הקיום הרוחני של הילדים, אלא בעיקר על הקיום הפיזי. יתר עשרת הלוחות עוסקים בנושאים נבחרים מהתפיסה החינוכית, והם מפורטים להלן.

דמות המחנך

"היה מה שהנך והסתכל היטב בילדים בשעה שניתן להם להיות מה שהם באמת. הסתכל ואל תדרוש, כי לא תכריח ילד ער וחרף שיהיה מרוכז ושקט, ילד חשדן וזועף לא יהיה גלוי לב ומרבה שיחה, גאה ועקשן לא יהיה נוח להיכנע" (קורצ'אק, 1974, עמ' 285). קורצ'אק ראה במחנך דמות שתפקידה להימצא עם הילד במצוקותיו ובשמחותיו. כל מחנך ימצא את סגנונו האישי ויבנה על פיו את מערכת היחסים עם הילדים.

בית הספר

"מבט כעוס של מחנך, דבר שבח, תוכחה, הלצה, עצה, נשיקה, סיפור מעשה בתור פרס, עידוד מילולי – אלה האמצעים הרפואיים שיש להגיש, במינון קטן יותר או גדול יותר, לעתים קרובות יותר או רחוקות יותר, בהתאם למקרה, בהתאם לתכונות האינדיווידואליות של האורגניזם" (קורצ'אק, 1996, עמ' 183). לקורצ'אק הייתה ביקורת על הדרך שבה התנהלו בתי הספר באותה תקופה. הוא שאף לבית ספר דיאלוגי, שבו הילד זוכה לכך שיראו אותו, יכבדו את צרכיו ויאפשרו לו לסלול את דרכו בעולם.

טיול

הטבע היה חלק מהותי ביישום הגישה החינוכית של קורצ'אק. הטיול משמש הזדמנות טובה לפסק זמן משגרת הלימודים ולהרחבת מגוון הפעילויות. הטיול הוא, למעשה, "מפגש עם גופים ומראות, וכמפגש של אדם עם עצמו ואלהיו" (כהן, 2008, עמ' 175).

חברה וחוקים חברתיים

חוקי המוסד ומערכת הענישה נקבעו על ידי מחנכים וחניכים כאחד ויועדו גם למחנכים וגם לחניכים. לכל עברה על חוק נקבע עונש הולם, על פי החלטת הרוב. לפי רשימת החוקים, העברות והעונשים, החניכים ניהלו "משפט חברים", שתפקידו הוגדר כ"הגנת בני אדם". וכך הסביר קורצ'אק בספרו "כיצד לאהוב ילדים":

כל מיני אנשים חיים ביחד [...] בית המשפט דואג שהגדול לא יזיק לקטן, ושהקטן לא יפריע למבוגר ממנו. שהחכם לא ינצל ולא ילעג לטיפש ממנו. שהנוטה לריב לא יציק, אבל גם שלא יתגררו בו. שהשמח לא ישמיע בדיחות אוויליות על חשבון העצובים. בית המשפט חייב לדאוג שלכל אחד יהיה מה שנחוץ לו, שלא יהיו אומללים וזעופים. (קורצ'אק, 1996, עמ' 227).



4 מיכל כהן היא סמנכ"לית בכירה ומנהלת המינהל הפדגוגי במשרד החינוך.

נושא קיום חברה דמוקרטית שבה כולם שווים ולכל אחד יש אפשרות ביטוי עצמי היה מאבני היסוד של התפיסה החינוכית-ערכית של קורצ'אק. המסגרת שבה גדל הילד צריכה לאפשר לו את ההתפתחות האישית, אבל לא פחות מכך – את ההתפתחות החברתית שלו. האדם אינו אי בסביבתו, אלא הוא חלק בלתי נפרד מהחברה שבה הוא חי, ועל כן על החברה לאפשר לכל אחד להשתלב בה. הדבר יתאפשר רק אם החברה תיצור כלים שיאפשרו לכולם – לחלש ולחזק – להביע את עצמם, להתפתח ולהשתלב. קורצ'אק דאג במיוחד לחלשים, וזאת הוא עשה לאורך כל חייו.

אחריות ועבודה

"ידעתי כי רבים אין דעתם נוחה מכך שאני אוסף כלים לאחר הארוחות. דומני, שאפילו התורנים אינם מחבבים את המעשה [...] נאבק אני כי בבית היתומים לא נדע עבודה עדינה או גסה, חכמה או טיפשית, נקייה או מלוכלכת – עבודה לעלמות חמודות ולאספסוף פשוט; לא יהיו בבית היתומים עובדי גוף ועובדי רוח בלבד" (קורצ'אק, 1972, עמ' 165). קורצ'אק ראה בעבודה ערך עליון לכינונם של חיים אמתיים. מאחר שהילד הוא אדם שלם, העבודה, כבר בשנות הילדות, היא חלק בלתי נפרד מחייו.

גלויות

החיים בבית היתומים היו מלווים במשוב מתמיד על היבטים שונים בהתנהלות הילדים והמחנכים. אחת הדרכים הייתה באמצעות גלויות המותאמות לנושא שלשמו ניתנו: "הגלויה אינה פרס אלא מזכרת, זיכרון" (קורצ'אק, 1996, עמ' 267). הגלויות הוענקו לילדים שהתמידו במשימות כגון תרונות, עבודה, חונכות (אפוסטרופות) ועוד, לאורך זמן. מטרתן הייתה לעודד את הילדים לעשייה ולהתמדה, וכן לשמש מזכרת להצלחתם ולתרומתם לחברת הילדים. הן חולקו ארבע פעמים בשנה, עם חילופי העונות.

ספרי ילדים

"דבר נפלא – ספר. כל מה שהמציאו האנשים החכמים ביותר – כתוב בספרים. לפעמים אדם חשב כל חייו, מאה שנה, ואחר כך כתב [...] משהו מת מזמן אך מחשבותיו צורות בספר. הספר כאילו מדבר, מיעץ. למה להתענות לבד כאשר אפשר למצוא בספרים מאה מורים ויועצים?" (קורצ'אק, 1979, עמ' 86).

כישרון והכשרה

"אין ילדים שאין בהם כישרון, אלא שהכישרון כמה וכמה דרכים ופתחים לו: יד, אוזן, עין. יש ילדים שהתפתחותם לא הגיעה לגמר בישול – כלום אין בשבילם מקום? צריך לצור את צורתם השונה ואושרם השונה ולא לתבוע לבית דין את הטבע או בורא העולם" (קורצ'אק, 1978, עמ' 102). העיקרון הפדגוגי שהנחה את קורצ'אק ואת צוות המחנכים היה פיתוח כישורים אישיים בהתאם לייחודיותו של כל חניך. ילדים שזוהתה אצלם יכולת מיוחדת, ניתנו בידיהם אמצעים לפיתוח כישורם. כך למשל, יצחק בלפר מספר: "בהיותו בן עשר לערך, ניגשה אלי באחד הימים סטפה ואמרה: 'יצחק, אני יודעת שאתה אוהב לצייר. אם תרצה אקנה לך צבעים, מכחולים, נייר ועפרונות ותוכל לצייר בחדרון הקטן, בזמנך הפנוי'. הידיעה שסטפה מכירה בכישורו, וכמוה כנראה גם הדוקטור. הייתי מאושר" (עדות בעל פה של בלפר).

עיתון

בבית היתומים קורצ'אק וסטפה יצרו אווירה של אמון הדדי, אווירה שעודדה פיתוח כישורים אישיים והתמדה במאמץ להצלחה. ב"על עיתון בית ספר" נכתב: "אני מאמין באמת בצורך להוציא כתבי עת לילדים ולנוער, אבל עיתונים שהם בעצמם יהיו שותפים בהוצאתם, כתבי עת המעלים נושאים חשובים ומעניינים בעיניהם, ולא רק שבועונים עם אגדות ועם שירים. ומה חשוב לילדים ולבני נוער זאת עליהם לומר בעצמם בעיתוניהם בבתי ספר. משום כך אני רוצה להביא כאן, בחוברת זו, כמה עצות ואזהרות שיכולות

להועיל לאלה שירצו להוציא בעתיד עיתוני בית ספר" (קורצ'אק, 2006, עמ' 142–125). עיתון הילדים הוא כעין אשנב הצצה לחיי הילד, שדרכו יוכל המבוגר ללמוד על אירועים בחייו, על בעיותיו, על מחשבותיו ועל תחושותיו. העיתון הוא כלי ליכולת הילד לבטא את עצמו.

המילה

קורצ'אק הכיר בחשיבות המילה המדוברת, הנכתבת והנקראת. היה ערך רב לשיח שבו השתמשו בתקשורת עם הילדים ובין הילדים לבין עצמם. המילה הכתובה הייתה חלק בלתי נפרד מהתנהלות הבית: "אחרת במחשבות, בדמיון, ואחרת על הנייר, באותיות ובמילים" (קורצ'אק, 2006, עמ' 101). "לוח המודעות" פרסם עניינים שוטפים מחיי הבית ואירועים מרחבי הארץ והעולם, ו"תיבת המכתבים" אפשרה לילדים לכתוב שאלות, בקשות או מחשבות למחנכיהם: "לפעמים קל יותר לכתוב מאשר להגיד" (קורצ'אק, 1996, עמ' 212). התקשורת באמצעות המכתבים אפשרה למחנך להגיב מתוך ריכוז וסבלנות. הילדים, מצדם, למדו להמתין לתשובה, להבדיל בין עיקר וטפל ולנמק את דבריהם.

בבית היתומים היו במות שיח שונות; הדיונים בפרלמנט ובבית הדין אפשרו לילדים להביע את עמדותיהם בעניינים שונים ופיתחו אצלם מיומנות של דיוק ושכנוע בדבריהם: "רק בדיבור לא תשיג כלום, אבל בלי דיבור לא תבצע שום פעולה" (קורצ'אק, 1963, עמ' 140). דרך נוספת שביטאה את חשיבות המילה המדוברת בעיני קורצ'אק הייתה שיחותיו ברדיו; הייתה לו פינה שבועית שהייתה מיועדת לילדים ולהורים, ובה סיפר סיפורים וניהל שיחות ייעוץ.

קורצ'אק עודד את הילדים לכתוב יומנים: "זהו מעין סיכום של העבר, כך כל הניסיון הנרכש" (קורצ'אק, 2006, עמ' 104). הוא עצמו עסק בכתבה ששילבה תיעוד והגות, והמחנכים עסקו בכתבה חינוכית-רפלקטיבית, שתייעדה את התנהגות הילדים ואת התהליכים הפדגוגיים.

כסופר, קורצ'אק העניק חשיבות מיוחדת לספרים: "הספר משפיע לחיוב או לשלילה. הספר עשוי להעניק ידע, רווחה, אושר – יכול להציל או להביא לאבדון" (קורצ'אק, 2006, עמ' 232). בצד הכבוד הרב לספר באשר הוא, קורצ'אק הציע שלא לקדש את הספרים, אלא לבוא עמם במגע ולהתעורר לחשיבה באמצעותם (הוא כלל ביניהם למשל גם ספרים על בעלי חיים, ספרי בישול וספרי גינון).

סוף דבר

רלוונטיות הנושאים שהעלה קורצ'אק אינה מוטלת בספק, וזאת רק מתוך הצצה רגעית, חלקית, לעושר הרב של כתביו. קורצ'אק הבין את עולם הילד, הוא חשב במונחים של הילדים מתוך הבנה של אדם בוגר, הבנה עמוקה לצורכי הילדים, צרכים אשר לא השתנו גם כיום, במאה העשרים ואחת.

מקורות

כהן, א' (2008). *הדיאלוג הקורצ'אקי – דיאלוג של אהבה*. בתוך נ' אלוני, *דיאלוגים מעצמיים בחינוך ההומניסטי* (עמ' 175). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

כהן, מ' (2011). *רגעים חינוכיים – דפי הסבר והרחבה לערכת כרזות*. ירושלים: משרד החינוך.

קורצ'אק, י' (1963). *כיצד לאהוב ילדים*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1972). *כתבים, כרך ד: מן הגטו*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1974). *כתבים, כרך א: עם הילד*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1976). *כתבים, כרך ב: ילדות של כבוד*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1978). *כתבים, כרך ג: דת הילד*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1979). *המלך מתיא באי השומם*. ירושלים: כתר.

קורצ'אק, י' (1996). *כתבים (כרך א)*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (2006). *כתבים (כרך ט)*. האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל ובית לחמי הגטאות.

זרנוברג ל' (2011). *רגעים חינוכיים – דפי הסבר והרחבה לערכת כרזות*. ירושלים: משרד החינוך.



לשווח 'בגובה עיניים'

עם נערים בסיכון במסגרת חונכות חינוכית

בחרתי לכתוב מאמר זה על אודות קשר חונכות אישית שלי עם נער בסיכון, ואיך למעשה אני מנהל את מפגשי החונכות המורכבים. אני בן 24. לא למדתי לימודים אקדמיים בתחום החינוך או הטיפול, אולם כמו רבים, מתעניין מאוד בתחום חשוב ומרתק זה. אני עובד עם כמה נערים באופן פרטני במסגרת חונכות חינוכית, שמשלבת נושאים לימודיים עם נושאים רגשיים.

במדינת ישראל יש מיזמים רבים שמשלבים חונכות של ילדים ובני נוער. רוב החונכים הם חסרי ניסיון או הכשרה בעבודה עם אוכלוסייה זו, אך למרות זאת, יש עדויות רבות לתוצאות מוצלחות של חניכה באמצעות שיטות עבודה שהחונכים פיתחו.

אני חונך כיום שישה נערים בני 12-18 שמאופיינים כבעלי הפרעות קשב וריכוז, לקויות למידה והפרעות רגשיות, ולחלקם יש גם בעיות חברתיות. נערים אלו מסרבים לקבל טיפול מקצועי (כמו למשל הוראה מתקנת או טיפול פסיכולוגי), ולכן "נתקעים" ואינם מצליחים להתפתח ולמצות את יכולותיהם כמצופה מנערים בגילם.

במהלך עבודת החונכות שלי עם הנערים פיתחתי כמה כללי מפתח לניהול קשר עמם, **המבוססים על שיחה בגובה העיניים מתוך אהבה ואמונה**. ברצוני להדגים את שיטת העבודה באמצעות קשר עם 'י', נער כבן 16, שלמד באחד מבתי הספר המוכרים בירושלים. הנער מצליח מאוד בתחום הספורטיבי של הגנה עצמית, אך בשאר תחומי חייו ניתן להגדירו כ"נער במצוקה". הוא חי בפחדים יום יומיים. אביו יושב בכלא, ואמו מתקשה לתפקד. המצב הכלכלי של המשפחה קשה. מערכת היחסים של הנער עם הוריו ואחותו מאופיינת באלימות פיזית ומילולית קשה. מצבו הלימודי אף הוא גרוע. הוא אינו מבקר באופן סדיר בבית הספר, משוטט ברחובות בשעות הלילה ואינו מצליח לנהל חיים תקינים של מתבגר. הוא עצוב מאוד, דרוך ומפוחד.

היכרותי עם 'י' החלה לפני כשנתיים וחצי, במסגרת תכנית שאותה הדרכת. לאחר התכנית לימדתי אותו שיעורים פרטיים, ובמהלכם הקשר בינינו הלך והתחזק והתרחב לתכנים שהם מעבר לסייע לימודי. אנו נפגשים לפחות שלוש פעמים בשבוע למשך שעותיים. 'י' מתמיד ומקפיד להגיע לכל המפגשים, ובדרך כלל מגיע אליי רעב – גם פיזית וגם נפשית. הוא זקוק לתשומת לב רבה, והיא מסייעת לו מאוד. אנחנו עובדים על תכנים לימודיים ורגשיים כאחד. הוא מבצע את כל המשימות שהוא מקבל ממני, מכבד אותי, משתף אותי בנושאים אישיים ורגשיים ואינו משתמש כלפיי באלימות המילולית שאליה הוא מורגל.

שאלתי את 'י' מה הוא הדבר האהוב עליו ביותר בקשר שלנו, ותשובתו המפתיעה הייתה: **השיחות שאנחנו מקיימים בכל מפגש**; כך הוא מצליח לבטא את עצמו, מצליח לפרוק מתחים, לצבור כוחות חדשים ולחשוב על דברים שלא חשב קודם. הנער ואמו מדווחים שהוא אוהב אותי מאוד, סומך עליי ובוטח בי. גם אני חש בזאת. קשרים דומים יש לי גם עם הנערים האחרים שאתם אני עובד.

מהם אפוא המפתחות להצלחה עם נערים בסיכון מסוג זה?

אני תמיד משדר לנער שאני אוהב אותו, מחכה למפגשים אתו, מאמין לו ועומד לצדו בכל צעד שיבחר לעשות. כך למעשה אני יוצר בינינו קשר טוב על בסיס שהוא מעין חברי.

אני מקשיב לנער ומקבל אותו גם אם אינו אומר את האמת ומסלף את המציאות, נותן לו הרגשה שאני מאמין לו ובו ותמיד משדר לו תקווה.

אני מגלה התעניינות אמיתית בנער, שואל אותו שאלות ולעיתים חוזר על דבריו בתמציתיות, כדי לבדוק שאמנם הבנתי אותו כראוי.

כדי ליצור תקשורת ברורה, מובנת וזורמת במהלך המפגש, אני מדבר בשפה ברורה, המובנת לנער, ואיני מנסה לדבר בשפה גבוהה.

אני מכבד את דברי הנער ואת רגשותיו. איני שופט אותו, אלא חושב יחד אתו, היכן התנהג כראוי והיכן הוא נגרר לעימותים עם חברים, מורים ועם כל מי שבא עמו במגע. אני מכוון אותו לחיזוק קשריו עם הזולת ואמונו בו.

אני מחפש תמיד את החיובי במעשיו של הנער ומשבח אותו. אני נותן לו חיזוקים בעיקר על דרך פעולתו או התנהגותו, ופחות על התוצאה. אני עושה זאת באמצעות מכתבים אישיים, שיחה עם ההורים, קניית צ'ופר אישי ועוד.

אני נוהג להביא עמי למפגשים כיבוד ושתייה, כדי ליצור אווירה נעימה ומזמינה.

אני מתעד תמיד את המפגשים שלי עם כל נער ביומן אישי. התיעוד מסייע לי בחשיבה עם עצמי על המפגש שהיה, ובמיוחד על השיחה. אני מסיק מסקנות ולקחים מתוך הדברים שעלו, ואלו משמשים לי חומר לעבודה עם הנערים בעתיד. התיעוד מסייע גם בעבודתי עם מדריך המלווה אותי בעבודת החונכות.

את המפגש הראשון עם הנער אני מסכם יחד עמו, כדי ליצור שותפות וקרבה ולהסיר תחושה של איום וחשדות.

הדבר החשוב ביותר הוא לזכור שאני חונך חינוכי, ולא איש טיפול! במקרים שדורשים התערבות חינוכית או טיפולית אחרת, אני דואג להפנות את הנער והוריו לקבלת הטיפול המתאים מאיש מקצוע. מובן שאיני נוקט עמדה בהחלטות אנשי הטיפול המוסמכים, אלא משתף פעולה עם דרכי הטיפול שלהם, מתוך הבנה שיש לי השפעה על הנער, ואני חייב לעזור לו.

לסיכום, הנחת היסוד שלי היא שכל נער רוצה לדבר, לשתף ולהתייעץ. יש ללמוד כיצד לגרום לו לעשות זאת. יש להתחשב בכך שהקושי לשוחח ולבטא רגשות הוא חלק מתופעות גיל ההתבגרות. אין ספק שהקשר המשמעותי שלי עם הנער מצליח לתחזק אותו ולקדמו למקומות טובים יותר. השיחה בגובה העיניים מתוך רצון כן לעזור ולקדם ובלי לשפוט וההקשבה האמתית הן המפתח להצלחה.

* מרכז אורי (ע"ש תנ"צ אורי ויסקופ ז"ל) מטפל בבני נוער בסיכון לשוטטות ועבריינות, מתוך מטרה לשלבם בחזרה במסלול הנורמטיבי, באמצעות ליווי אישי, קבוצתי ומשפחתי. www.uri.org.il



תמות משמעותיות הקשורות בטיפול בחניכי פנימייה

חוויה משמעותית אשר החניכים אלו נושאים עמם היא חוויה עמוקה של **דחייה**. מדובר למעשה בנערים ונערות אשר נדחו הן מן המסגרות שבהן שהו והתחנכו והן מבית המשפחה. הדחייה, על רקע מצבי החיים המורכבים, ביטאה בדרך כלל מצבים קיצוניים של חוסר אונים, תחושות של ויתור על הנערים ואי-יכולת להתמודד עמם ועם צורכיהם, התנהגותם ומצוקתם. חוויית הדחייה קשה מאוד להכלה, מה גם שהדחייה שביציאה למסגרת חוץ-ביתית היא בדרך כלל עוד דחייה אחת מני רבות. משום כך, ייצוג הבית בקרב החניכים הוא ייצוג מורכב, מלא סתירות וניגודים. ביציאת החניך מן הבית, הדחייה היא במקרים רבים סמויה – ברובד המילולי נאמר שאין רצון שיעזוב, אולם במעשים ובתחושות, הדחייה והרחקת הנער מביתו הן עובדות קיימות.

לעתים ההתבטאות המילולית הגלויה של הנערים בנוגע לבית מלאה בסתירות ורב-משמעויות ומעידה על האמביוולנטיות והמורכבות הכרוכים בהוצאתם מן הבית, פעולה שנחשבת בחברה כלא נורמטיבית, ומעידה על פגם בתפקוד הורי ועל כך שהנער הוא בעיית. תהליכים לא פתורים אלה והמסרים הכפולים המקופלים בתוכם מקשים עוד יותר על ביטוי חוויית הדחייה על ידי הנער ועל הטיפול בהן.

הדימוי שלי לבית מיטיב עבור נער הוא שריון מגן, המשמעותי ביותר לגדילה, התפתחות, הרגשת שייכות, ביטחון והגנה, יכולת תפקוד ויצירת קשר תואם. בבית כזה יש מי **שמקשיב** לו. חלק ניכר מן הנערים בפנימייה מתהלכים בעולם כאנשים הזקוקים למגן, אך זה ניטל מהם. כתוצאה מכך הם חשופים יותר מאחרים, מאוימים בקלות רבה יותר, מגיבים בעצמם בדחייה, התכנסות, חשדנות, בדיקה או תוקפנות. חלקם הגדול יגיבו כך על יחסים שיש בהם אינטימיות ועל קשר תהליכי בכלל. הם אינם בטוחים שיש מי ששומע אותם, מי שמקשיב להם.

הדבר נכון ביחס לכל קשר אישי משמעותי, אולם בקשרים יום יומיים, כדוגמת הקשר עם מחנכי בית הספר והפנימייה, אין מיקוד ברור במצבו הנפשי של הנער. בקשרים אלו אין רמת אינטימיות שכן מסגרת (setting) של פנימייה היא מרחב פומבי, לעומת מסגרת של טיפול, השייכת למרחבים האישי והבין-אישי. אי-לכך, קשר טיפולי יכול להגביר תחושות של אימה וחרדה, בעיקר ככל שהמטפל והמטופל יחוו אותו כשיש, מפורש ובלתי אמצעי. זוהי אחת הסיבות שבכפר פועלים כמה מטפלים באמנויות. תפקידם הוא להציע כלים טיפוליים הפועלים גם באמצעים השלכתיים, ישירים ומאיימים פחות. כלים אלו פונים גם למקומות פנימיים של כוח, יצירה ויצירת מרחב של קשר, המאפשרים להתמקד גם בעשייה (doing).

מעין בורשטין,

עובדת סוציאלית, רכזת שירות טיפולי בכפר הנער מאיר שפיה, מדריכה בכירה, מדריכה קבוצתית באוניברסיטת חיפה ובמכללת אורנים

הבית שבטיפול, הטיפול שבבית לדבר על הבית באמנות

במאמר זה אתאר את הטיפול באמנויות השונות בקרב נערים ונערות חניכי פנימייה ואגע בממשקים שבין הטיפול ובין סוגיות הקשורות לבית המופנם ולבית הממשי, שמעלים החניכים.

אחת התמות המרכזיות שעולות מתוך התוכן הטיפולי ומתוך היצירה, הייצוגים והדימויים היא התמה של הבית – הבית המייצג את החסך, את מה שלא נמצא ולא זמין מבחינות שונות, את ה"אין", את הכמיהה לשייכות והפנטזיה. בית יכול לייצג צורך בסיסי וחיוני ביותר בחייו של נער מתבגר בכל הקשור לביטחון והגנה; הן הבית הממשי והן הבית כייצוג מהווים ציר משמעותי מאוד בחיי אוכלוסייה זו, אשר עומדת למעשה על צומת משולש: **התבררות, סיכון ויציאה מן הבית**. בכל אחד מקדקודיו של המשולש הזה, הבית וכל מה שהוא טומן בחובו מהווים תמה משמעותית עבור הנערים, ועל כן גם בטיפול.

עשייה זו מפקה לעתים תוצר מוחשי ומביעה באמצעות הפנים השונות של הנפש את מה שלא תמיד ניתן להביע בטיפול מילולי בלבד.

הפניה לטיפול באמנויות

המטפלים באמנויות השונות הם מטפלים באמצעות מוזיקה, דרמה, פסיכודרמה, תנועה ואמנות פלסטית. הטיפול או לפחות ניסיון להתחיל בקשר נעשים בהסכמת הנער. איש המקצוע המפנה מכין את הנער לקראת התחלת הקשר עם המטפל באמנויות ואף מלווה אותו לפגישת היכרות. הסכמת הורים היא חיונית, הן מבחינת נוהל וחוק והן מבחינת התהליך הרגשי שאותו אמור הנער לעבור. עצם הידיעה של ההורים על הטיפול ואישורם לו גם יכולים לתת לנער אישור לדבר על כאבי הדיכאון, על הכאבים הנובעים מכך שהוא לא גדל בביתו ולקבל לגיטימציה להביעם. ככל שצברנו ניסיון רב יותר, למדנו לדעת על הצרכים של נערי הפנימייה ועל יכולותיהם לתפקד בתוך הטיפול האמנותי, על פי סוג הטיפול. מבחינה זו הם אינם שונים מנערים הגרים בבית ומופנים לטיפולים השונים.

הייצוגים של בית, הבית הקונקרטי והקשר לטיפול באמנויות השונות

אחד התחומים הכואבים ביותר בטיפול בנערים אלה הוא תחום הבית. אנשי המקצוע סבורים כי האמצעים האמנותיים מאפשרים לטפל בנושא זה תוך הגנה רבה, אך האומנם הנער המופנה לטיפול מסוג זה חש מוגן יותר? ככל שניתחנו מקרים רבים יותר, ניתן היה לראות כי ה"שריון החסר" מקשה על קיומו של הטיפול או על התקדמותו. בטיפולים באמנויות הפלסטיות ניתן היה לראות איך השימוש בעזרים האמנותיים ובתוצר שלהם שימש כמעין "תחליף שריון". עצם היצירה – הן כתהליך והן כתוצר – שימשו "מקום" הדומה במהותו ל"מקום" שבו גרים, לבית. התהליך ייצר עוגנים שנסכו ביטחון והגנה.

בתהליכים ובתכנים שהנערים ביטאו ויצרו בטיפול היה עיסוק בתכנים ובתמות של בית – המבנה עצמו, האנשים בו, המשפחה, היחסים בתוכו, החפצים, המיקום. עצם קיומם של יצירה ותהליך של יצירה שהם מחוץ להווייתו של המטופל, שהם עשייה שלו ונמצאים בשליטתו – גרמו לו לתחושה של מוגנות המקבילה לתחושתו של מי שגר בבית מיטיב. במרבית הטיפולים התפתח תהליך מקביל בין המרחב הטיפולי והתהליכים בו לבין תהליכים שהנער המטופל יכול היה לעשות כלפי הבית כייצוג וכלפי המשפחה עצמה, למשל אידאליזציה מול הבעת תסכול, זעם וכאב, בנייה לעומת הרס, קבלה והכלה מול דחייה והרחקה ועוד. תהליכים אלו סייעו למטפל ולמטופל ללכת לכיוונים טיפוליים של חיבור ואינטגרציה של החלקים השונים הסותרים לכאורה.

לעומת זאת, בטיפולים השונים במוזיקה, בדרמה, בפסיכודרמה ובתנועה – לא לעתים מזומנות נוצר ה"מקום" הזה. לא ביצירה הממשית ולא בתהליך. התהליך, שמתבסס יותר על ביטוי מילולי, דימויים, הזמנת דמויות וייצוגים שונים אל החדר, תנועות גוף ושימוש בחלל, בצלילים ובזמן, העצים באופן כלשהו את ה"אין". העבודה והכלים היו מופשטים, וכך נוצרה תחושה של חשיפת יתר לא מותאמת. העבודה הטיפולית, שמטבעה יכולה להיות אמורפית, עלולה לגרום למטופל תחושות של אבדן שליטה וחוסר מוגנות ולמלא את המרחב בהצפה, חוויה של חודרנות ותחושה שאין מה שיגן על המטופל "חסר השריון".

ביתם האמיתי של הנערים המטופלים, שאינו מופנם כטוח ומקבל דיו ואינו מהווה עמוד שדרה קיומי ומובחן של ביטחון ומקום המאחסן כוחות, חום וקבלה, מקשה על יכולתם להפוך מרחב טיפולי שאינו מובחן מספיק מבחינתם ל"בית טיפולי". לשם השוואה, מטופלים "בעלי שריון" – נערים הגרים בביתם – אינם נושאים על פי רוב חוויה של חשיפה וחודרנות בלתי מוכלת. זאת בשל היות הבית והמשפחה נוכחים בחייהם.

תיאורי המקרה שלהלן הם המחשה של כמה מהנושאים שעלו במאמר. כל נער ונערה וכל טיפול הם ייחודיים ועומדים בפני עצמם, אולם ההדגשים והתבוננות משותפים לכולם.

טיפול במוזיקה

יוחאי הוא נער בן 15, בן יחיד להורים אשר התגרשו סמוך ללידתו. הוא גדל אצל אמו, והקשר שלו עם אביו נשמר בעיקר באמצעות הסדר ראייה. הקשר בין יוחאי לאמו מאופיין בחוסר יציבות ואלימות הדדית על כל גווניה, והתקשורת ביניהם סוערת מאוד. מגיל צעיר היחסים היו מאופיינים בדחיית האם את בנה ובקושי גדול שלה להתמודד עמו. לאורך השנים ההתנהגות של יוחאי הלכה והקצינה והתבטאה בקושי להשתלב חברתית, ליצור קשר ולתפקד כתלמיד, ברמת חרדה גבוהה מאוד ובקושי בסיסי להבין ולתרגם מצבים חברתיים. לאחר כיתה ח הוחלט על הוצאתו של יוחאי למסגרת חוץ-ביתית, בניגוד לרצונו. תהליך השתלבותו של יוחאי בכפר הנוער היה מורכב ביותר והיה כרוך בקשיים ביצירת קשרים, בהתארגנות, בלמידה ובהבנת מצבים חברתיים. יוחאי הוא בעל כישרון ועניין רבים במוזיקה, והוא הופנה בהסכמתו לטיפול במוזיקה במסגרת הפנימייה.

לאחר כעשר פגישות, המטפלת תיארה: "אני רואה לאורך הקשר בינינו את החיבור של הנער למוזיקה ככלי, את רצונו לנגן ולהפגין בפני את כישורו [...] יחד עם זאת יוחאי מתקשה ליצור קשר בכלל. גם אני מהווה בעבורו כלי כמו שהגיטרה או התופים מהווים. אני איסטרומונט בשבילו, לא אדם. כשאני מנסה באופן עקיף או ישיר להגיע אליו – אל הרגשתו, אל עולמו הפנימי, ניכר כי רמת החרדה עולה כל כך עד כדי שיתוק. אני מפרשת את החרדה הזו כחרדה מפני האפשרות שאם אראה אותו – את יוחאי האמיתי, אדחה אותו בדיוק כמו שהוא נדחה בעבר על ידי דמויות משמעותיות [...] אפשרויות משמעותיות בטיפול במוזיקה, דוגמת אלתור, מאיימות עליו מאוד, משום שהן אמורפיות מדי ולא מובנות. האינטראקציה עמו בחלקים אלה של הטיפול גורמת למצב כאוטי, כאילו אין שם עם מי לעבוד". המטפלת תיארה מצב של עבודה עם נער "ללא שריון", או "ללא עמוד שדרה". אם נעדרת הבניה (למשל בנגינת שיר ידוע או קטע מוזיקלי מוכן), והיא מנסה להציע צורת עבודה פתוחה יותר – יש מעין התמוטטות, משום ש"השריון", או "עמוד השדרה", היו חיצוניים לנער (במקרה זה – המוזיקה המובנית), ולא נותר עם מי לעבוד. מה שנותר לעבודה בשלב זה הוא מגוון מצומצם יחסית, מובנה מאוד ובונה הגנה.

טיפול בתנועה

עידית, נערה בת 16, עברה התעללות והזנחה בילדותה ובעווריה, תפקודה הלימודי התדרדר, והתנהגותה הפכה מסוכנת, בעיקר לעצמה. היא הועברה לפנימייה בהסכמתה. השתלבותה בפנימייה הייתה הדרגתית, וניכר כי הנערה נמצאת במצוקה. ברובד המילולי היה כמעט בלתי אפשרי לרדת עמה לעומקם של דברים – מה היא חשה, מה עובר עליה, למה היא זקוקה. בהסכמה המהוססת היא הופנתה לטיפול בתנועה, זאת גם עקב חיבתה לתחום התנועה. עידית שיתפה פעולה בתחילת הקשר הטיפולי, ועם זאת הביעה אמביוולנטיות, הן כלפי מסגרת הטיפול והצורך ביצירת קשר והן כלפי התנועה כאמצעי הטיפול. לאחר שלושה-ארבעה מפגשים היא הפסיקה להגיע. המטפלת חיזרה אחריה, ובמאמץ רב הן הצליחו לקיים עוד שניים-שלושה מפגשים, ולאחריהם עידית לא הסכימה עוד לשתף פעולה, אם כי לא באמירה ברורה, אלא בהתחמקות והיעלמות. המטפלת תיארה: "אחרי התחלה של תהליך היכרות שלווה בשיתוף פעולה ונכונות זהירה, התחיל לצוץ הקושי הגדול. בעיקר ככל שעבדנו יותר בתנועה, או כאשר הצעתי לעידית לעבוד בתנועה. הרתיעה הלכה וגברה, המבוכה שלה בלטה. היא התייחסה לצורת העבודה בחשד רב, במבוכה, בצמצום ובחשש. התחושה שלי בעת העבודה בתנועה הייתה שעידית חשה חשופה מאוד".

ניתן לראות מתיאור קצר זה כי מבחינת המטפלת הטיפול היה אמורפי באופן בלתי נסבל, עד לנשירתה ממנו. האמורפיות שימשה מעין מקדם חרדה, ולעידית לא הייתה יכולת להתגונן מולה ולהתארגן באופן המאפשר התמסרות לטיפול.





נרית זלדמן,
מטפלת באמנות חזותית, פנימיית אחוזת שרה, בני ברק

דו-שיח ודו-קשב כמהות הטיפול באמנות

מאמר זה מתאר תהליך של טיפול באמנות העוסק בהתמודדות והתגברות על הפרעה גופנית שנוצרה עקב קשיים רגשיים, קשיים אשר גרמו לעיכוב התפתחותי תקין ולדחייה חברתית. הטיפול באמנות שימש כליבת מהלך משולב בין הילד לבין עצמו, ביני, כמטפלת, לבינו ובינינו לבין הצוות בפנימייה והמשפחה; זאת באמצעות הקשבה למטופל ותקשורת עם הסביבה הטיפולית ובתוכה. הדיאלוג כמהות וככלי טיפולי, כערך וכהלך רוח, שימש כ"דבק" בין מרכיביו השונים של התהליך הטיפולי. כך, בסביבה יוצרת ובשפתה הסימבולית של האמנות, נרקמה מערכת יחסים של אמון ושיח הדדי רציף. בשלבים שונים, בשעה שהתרופפה חוליה בין הגורמים וחלה נסיגה בתוצאות, היה צורך להרכיב מחדש את ה"פאזל" תוך שאיפה ליצירת שינוי מועיל.

התהליך הטיפולי התרחש במהלך ארבע שנים והסתיים לאחרונה. נ', בן 10.5, שוהה בפנימייה עקב סיבות משפחתיות זה חמש שנים. הוא הופנה אליו לטיפול באמנות על ידי הצוות הטיפולי בשל תופעה של אנקופרוזיס¹. גובשה עבורו תכנית בין-תחומית ששילבה את כל הגורמים הטיפוליים והחינוכיים בפנימייה ואת ההורים, כשהטיפול באמנות במרכז.

התכנית אופיינה בדיאלוג, שמהווה בעיניי את מהות הקשר האנושי בכלל והקשר הטיפולי בפרט. זהו מפגש מפרה הכולל שיח ורב-קשב בין שתי ישויות או יותר. במסגרתו מתקיימת התכוונות לגעת ברוח הדברים ובמהותם. הדיאלוג במסגרת הטיפול באמנות מניע את העבודה הרגשית, והשפה הסימבולית של האמנות כוללת קו, צבע, צורה, קומפוזיציה וחומרים, המבטאים את המתחולל בקשר הטיפולי.²

ילנה בת ה-13 יצאה לפנימייה בהסכמתה, בשל מצב כלכלי קשה מאוד בבית, דלות, הזנחה וצורך בסיוע לימודי המשפחה לא יכלה לאפשר לה. ילנה התאקלמה והשתלבה באופן תקין, אך נחוותה על ידי הצוות המטפל כעצובה מאוד, מסוגרת, מחפשת חום והשתייכות. בשיחה עם העובדת הסוציאלית שלה הוחלט על הפנייה לטיפול באמנות. ילנה היססה, אך החליטה לנסות. הקשר עם המטפלת נוצר בהדרגה. גם בחדר הטיפול הייתה ילנה מצומצמת מאוד. היא הייתה עסוקה בריצוי והתקשתה להביע את עצמה ולהתבטא. בהדרגה נוצרה בטיפול תחושת מוגנות, וחלקה נבנה באמצעות העבודה האמנותית, שהשרתה על ילנה תחושה טובה. בעזרת הדרכה והבניה של המטפלת ובצעדים קטנים, הנערה החלה לבטא את עצמה באותנטיות, כשהיא עסוקה פחות בריצוי וחרדה פחות.

המטפלת תיארה: "ילנה נענתה ברצון להצעות שלי ועם הזמן אפשרה לעצמה להביע עצמה יותר ולבחור מה לעשות ואיך, מתי להמשיך בעבודה מסוימת ומתי לסיים או לומר שמספיק לה. ככל שהתהליך הזה התעצם ותחושת הביטחון עלתה, עסקה ילנה יותר ויותר בתכנים שהאפיון המרכזי שלהן היה הבית. היא בנתה בית, היא עיצבה אותו, יצרה את הדמויות הגרות בו ובעזרת סיפור והבאת נרטיב תיארה יחסים ביניהם. ילנה יכלה לעשות הפרדה בין משאלות לבה האידיאליות ופנטזיות לבין המציאות, בין הבועה שרצתה לעצמה למציאות שהיא גם כואבת ולא רצויה [...] ילנה עבדה עם תכנים אותנטיים ככל שהרגישה מוכלת ובטוחה יותר. ההבניה מאוד עזרה לה, והיא נשענה עליה. הקונקרטריות שבבנייה, בחפצים ובדמויות, סייעה לה לבנות ביטחון זה כחלק מן המארג הטיפולי והיחסים הטיפוליים".

ניתן לראות בדבריה של המטפלת שילוב מיטבי של הגורמים שבהם עסקו – ביטחון, הבניה, עזרים, בנייה ויצירה כמו גם הישגות מרצון בטיפול והתפתחות בו.

* * *

לסיכום, התאמת הטיפול הלא מילולי למטופלים שתוארו כאן הוא למעשה תהליך מתמשך של הקשבה למה שלא נאמר, לצרכים שלא בוטאו. ההקשבה היא פעילה ועוברת מן המחשבה על הפניה לטיפול המתאים לנער אל תוך הטיפול עצמו.

ההקשבה היא לקצב ולאופן שבהם יהיה למטופל נוח להתבטא, לכלי המועדף עליו, שיהווה חלק משמעותי מתהליך ההתפתחות, ולצורך שלו בביטחון; היא תשומת לב למצב ה"שריון", או הבית – הפנימי והחיצוני – בניסיון לפתוח בהתאמה לצרכי הנער וליכולותיו.

maayan@shfeyah.org.il

1 encopresis – הפרשת צואה בלתי רצונית בתוך הבגד. מומחים שונים מתייחסים לטיפול בתופעה-הפרעה זו. במהלך הפגישות חקרתי את העבודות שנעשו בתחום – עבודותיהם של ד"ר ברק קושניר (פסיכולוג), אלון הס (מטפלת באמנות) ונופר ישי-קריין (פסיכולוגית קלינית).

2 במסגרת הדיאלוג בין המטופל-המטפל-האמנות מתחוללת הרחבת ה"אני" וה"עצמי" בשל האינטראקציה הטיפולית, שמחייבת את המטפל לעבודה עם ההעברה הנגדית מתוך מודעות לקיומה.

והיפוש אחרי תשומת לב ומילוי החסכים הרגשיים הראשוניים והעכשוויים והתמודדות עם קונפליקטים ושינויים תוך-משפחתיים.

במהלך הטיפול חזרו על עצמם כמה נושאים. כל אחד מהם ניתן היה לראות כסמל וכדימוי שחזר על עצמו בווריאציות שונות באופן ספירלי, שהיה טעון במשמעויות משתנות; אלו האחרונות רימזו על התהליך הרגשי המרפא שהתחולל ברבדים הסמויים של התפתחותו של נ'.

הדמיות מחדר הטיפולים

בניית מגרש כדורגל

בפגישה הראשונה יצר נ' מגרש כדורגל שולחני ותכנן אותו בהתאם לחוקי המשחק, שהיו מוכרים לו היטב. בלטה הטיית חוקי המשחק כדי שינצח, תוך בדיקה אם ארגיש בכך, למרות מודעותו לחריגה מחוקי המשחק. הוא ביקש את עזרתי לעתים קרובות, אך היה מוכן לנסות בעצמו בסיועי המילולי.

סוגיית השליטה עמדה במרחב הטיפולי, הן בתהליך היצירה והן במהלך המשחק. היא התבטאה בבחירת החומרים ובטכניקה של צביעת בריסטול בטושים בשילוב צבעי גואש. ניכר היה כי הוא מחפש ללא תכנון את האופן שבו ניתן להשתלט על שטחים גדולים של צביעת הדשא בירוק. בהמשך, הוא הקדיש זמן רב ותשומת לב יתרה לבניית גדר, או חומה, של גבולות המגרש. גם במהלך המשחק ניתן היה לזהות את צורכי השליטה שלו, כש"פקד" עליי להרים משהו שנפל או לעשות משהו במקומו.

העבודה האחרונה שנ' יצר בסיום השנה הרביעית חזרה למגרש הכדורגל, אך הפעם התאפיינה היצירה בתכנון ושליטה מבוקרת, בביטחון וידיעה מה הוא רוצה ובשימוש בחומרים יציבים יותר (קרטון ביצוע, צביעה בגואש במברשת, הדבקת שערים מפלסטיק בדבק חם). הוא סימן את המגרש בעזרת מכחול עבה, ביד חופשית, והדביק פססים (פסי עץ דקים וצרים) שהזמין מאיש האחזקה לפי מידות המגרש.

ניתן להבחין שאת שני המגרשים הוא ביסס כקרקע שדרשה השקעה רבה של משאבים ותשומת לב, כבסיס לקיום האינטראקציה והשיח בינינו. את משחק הכדורגל עצמו ניתן לדמות ל"משחק החיים" – תחרות לגיטימית בין קבוצות התייחסות ומתוך עבודת צוות המתקיימת בדיאלוג. במשחק הראשון הוא שיחק אתי מספר פעמים, ולאחר מכן הניחו ללא שימוש, ואילו את השני לקח אתו לשחק עם חברים במרחב המציאותי, מחוץ לחדר הטיפולים, ואת הכדור והשחקנים השיג בעצמו.

משחק מחבואים

בתקופה הראשונה לטיפול, בראשית כל פגישה, נ' נהג להתחבא, ואני חיפשתי אותו והבעתי בקול רם את דאגתי לאן נעלם. "משחק" זה נמשך זמן ניכר, ונראה שהוא ביטא צרכים רגשיים אחדים – בעיקר צורך להרגיש רצוי וקיים, בדרך שהצביעה על עיכוב או חסך בהתפתחותו הרגשית.

לפני סיום, בפגישה בחודש האחרון, נ' חזר, באופן גרסיבי למדי, לשבת מתחת לשולחן וסירב לשתף פעולה בכל דרך שהיא. תחילה חשבתי שמהו שקרה מחוץ לחדר גרם לו להתנהגות גרסיבית כזו, אך בחשיבה ובירור עם הצוות הטיפולי והחינוכי, הגענו למסקנה שזהו ביטוי רגשי לפרידה המתקרבת ולקושי שמלווה אותה, דבר המעיד על חשיבות ומשמעות הקשר הטיפולי עבורו.

מוטיב ה"מחבואים" מרמז על תכנים הקשורים להפרעה של נ'. עבורו הוא מגלם גם דחייה חברתית. ייתכן שהאפשרות לחוות חוויה מתקנת של אי-התעלמות, דאגה וחיפוש אחריו, הקנתה לו את משאבי ההתמודדות ותעצומות הנפש לצאת למרחב המציאות, לסמוך על משאביו האישיים ולבחון מחדש את היציאה לעצמאות בסביבת היום יום בקרב חבריו.

מצלמת וידאו וצילומי "סטילס"

במהלך הפגישות עם נ' הפעלתי מצלמה בהסכמתו, והצילומים תיעדו את התהליך ואפשרו שיקוף של המתרחש במהלך הפגישה. צפינו בצילומים בשלבים שונים או באופן ספונטני כשהייתה תובנה או אסוציאציה למשהו שהתרחש ללא מילים.

שימוש במצלמה מאפשר רבדים אחדים של ביטוי – אמנותיים וטיפוליים – בדיאלוג מתמיד. כך התאפשר לתעד ולשמור תהליכים תנועתיים שהתרחשו במהלך תקופה ארוכה בכל מפגש, ולשקף באמצעותם את שלבי התפתחות המודעות של נ' לגופו ולשכלול השליטה בו, יחד עם הנאה מיכולתו הספורטיבית ותחושת כוח ושליטה עצמית.

סיום

בפגישת הסיום נסענו בהתאם לתכניתנו לגלדריה הסמוכה לפנימייה. נ' הגיע עם הטלפון הנייד שלו והשמיע מוזיקה בקול רם. בדרך ביקש שאתן לו את הטלפון הנייד שלי, כדי להעביר אליו שיר: "את החיים שלי", ואמר: "את יודעת למה העברתי אלייך את השיר הזה? כי היום אנחנו נפרדים!" אחרי ההתרגשות, חשבתי: מה היה כאן? דיאלוג? דיאלוג באמצעות המוזיקה? יכולת לומר תודה? להביע רגשות? יכולת לתת, ולא רק לקבל? יכולת להיפרד וללכת הלאה?... אולי כל אלה הם חלקים מרב-קשב ורב-שיח שמרכיבים את לב הטיפול.

זהו מרחב של דיאלוג עוקף מילים, המתרחש "כאן ועכשיו". הפעולה העיקרית של המטפל היא הקשבה לקשב של המטופל לעצמו תוך כדי עיסוקו ביצירה. תפקידו להיות עד משתתף בדיאלוג בין הקשב לבין השיח שנוצר במרחב הטיפולי בינו לבין המטופל.

כשהציעו לי לטפל בנ' נעניתי מיד לאתגר. הדרך הייתה רצופה מהמורות, אך מרתקת. אף שלעיתים הייתה תחושה של "חוסר סיכוי" בשל "הפרעות" רבות, מחוץ לטיפול באמנות אתי, שהצרכי קשב ושיח עם גורמים רבים וברמות שונות, בסופו של דבר התהליך הניב תוצאות חיוביות. עתה, משנפרדנו, אני חשה שיש כאן "סיפור" מעניין.

היום אני סבורה שהדיאלוג המתחייב כמהות הפך לאמצעי מקדם עבור המטופל. הדיאלוג שלו עם הגוף שהשתקם פתח פתח לדיאלוג עם סביבתו החברתית הקרובה והפך את מעגל הקסמים שהיה נתון בו – ממעגל של דחייה למעגל של קבלה.

מטרותיה הראשונות של התכנית

א. יצירת קשר ואמון אתי – הדיאלוג ככלי לביטוי אישי לגיטימי – מתן מקום לפיתוח הסקרנות והיצירתיות של המטופל באמצעות האמנות – בחירת הרעיון, התכנון, חיפוש ובחירת החומרים, ביצוע, ריכוז, התמדה, התאמה בין ציפיות לתוצאה והתמודדות עם תסכול.

ב. יצירת גבולות ברורים והגמשתם בהתאם לגילו של המטופל ושלב ההתפתחות הרגשית שבו הוא נמצא – הדיאלוג כמיומנות חברתית – במעבר מרעיון ליצירת אמנות ובמהלך התרגילים התנועתיים, אני כמטפלת, מקיימת את הדיאלוג תוך כדי המפגש, מזכירה, מדגישה ומגמישה את ה"חוקים" ומאפשרת להפוך את הדיאלוג למהות של משחק בגבולות.

יישום התכנית היה מורכב ודרש קשב למציאות המתרחשת ברבדים הגלוי והסמוי כאחד. האתגר היה לקיים דיאלוג עם אמירות סמויות, לעתים בעלות כפל משמעות. הקושי המרכזי היה בתחום ההפרעה. נ' הביע התנגדות לעסוק ישירות בה ובהשלכותיה. באמצעות משחק התאפשרה עבודה עקיפה דרך הגוף, בשילוב תרגילים מתוכננים ומובנים או יצירתיים וספונטניים, בשילוב שיטת פאולה (התעמלות השרירים הטבעיים) לשיפור מודעות ליכולת השליטה בגופו ובסוגריו. לצדה, עמדה לרשותו האמנות הפלסטית, ובמקביל, נעשתה עבודה התנהגותית – גמולים וגבולות – בשיתוף הצוות החינוכי והטיפולי של הפנימייה.

בסופו של תהליך חלה גמילה מאנקופרזיס והתפתחו היכולת לביטוי רגשי ושליטה במצבי רוח וריסון התפרצויות, לצד נסיגות רגשיות

הקשבה קצת אחרת לנתונים על התעללות בבעלי חיים

שירה הלמן, מוסמכת בחינוך מיוחד, מטפלת בעזרת בעלי חיים, עובדת עם ילדי אומנה ובמפת"ן, מרצה במכללת גבעת ושינגטון

עובדת עם ילדי אומנה ובמפת"ן, מרצה במכללת גבעת ושינגטון



בכנס של השדולה למען בעלי חיים בכנסת דווח על נתון מעניין ומדאיג – בשנת 2011 חלה עלייה של 23% במקרים של התעללות בבעלי חיים, לעומת שנת 2010. סביר להניח כי רוב האנשים עברו על הידיעה והמשיכו הלאה. ואולי גם אתם? כי בכל זאת, אנחנו עוסקים בקרבנות התעללות ובילדים ונוער עם דפוסי עבריינות ואלימות, אך מה לנו ולהתעללות בהולכי על ארבע?

במאמר זה ברצוני להציג התבוננות נוספת והזמנה להקשבה מסוג אחר. כאנשי טיפול וחינוך, אנו רגילים להתייחס למקרים של אלימות כאל התנהגות שלילית ובלתי רצויה שמטרתנו להכחידיה. אינסטינקט ראשוני והישרדותי נובע מהתפיסה הדיכוטומית הכוללת של טוב ורע, ראוי ואינו ראוי, התנהגויות שברצוננו לחזק והתנהגויות שברצוננו להכחיד, והוא אשר שומר עלינו ומאפשר לנו לשרוד בעולם המכיל התנהגויות הקשות להכלה. אך אם רק נעצור רגע לפני הענישה – ואין אני באה לשלול כאן צורות ענישה שונות – וננסה להקשיב מה מנסה המתעלל הקטין לומר לנו בהתנהגותו הנוראה, אולי נרוויח עוד כמה תובנות להליך השיקומי והטיפול שלו.

להרוג ארנב... לפחד מנחש... מה, למעשה, הם רוצים לומר?

ש', בן ה-15, הגיע למסגרת מפת"ן, שבה אני עובדת, בשל עזיבת המסגרת החינוכית הקודמת, שוטטות והתנהגות עבריינית קלה, בעיקר עבריינות רכוש. לאחר כחודש נמצא בפינת החי ארנבון צעיר שבטנו חתוכה והוא חסר חיים. התייעצות של הצוות הטיפולי הובילה למסקנה שאולי דווקא דרך טיפול בעזרת בעלי חיים נתמודד עם ההתנהגות האלימה שהופיעה אצל ש'.

במהלך המפגשים עם ש', שנמשכים זו שנה שנייה, נחשף לפני סיפור חייו וסיפור החיים של משפחתו, אשר היוו את הקרקע לצמיחתן של הבעיות שבגללן הגיע אל המסגרת הנוכחית: כאשר היה ש' כבן 10, נקלעו הוריו למשבר זוגי חמור, שכלל אלימות מילולית קשה האחד כלפי השני, התעללות רגשית קיצונית ולעתים אף אלימות פיזית של האב כלפי האם. כל זה התרחש מול עיני הילדים, אשר נאלצו לעתים "לשפוט" מי מבין ההורים צודק ונתבקשו לנקוט עמדה נגד אחד ההורים. ש' חי באווירה עוינת וטעונה, רוויה אלימות.

ההקשבה לפער שבין המעשה האלים והאכזרי כלפי הארנבון ובין המצוקה ותחושת חוסר האונים של ש', להבדל העצום שבין פרץ האלימות ובין הרוך שהוא מפגין בדרך כלל בעבודתו בפנינת החי, סייעה לי לחפש ולהבין את הנסיבות שהביאו אותו לאותה התנהגות אלימה ומאיימת.

בעבודתו של ש' בפנינת החי ניכרים היו רוך רב ודאגה לבעלי החיים שבהם טיפל. הוא הרים את החיות בעדינות רבה ויודא תמיד כי יש מים בכלים וכי כמות האוכל תספיק לכל הפרטים בכלוב. התנהגות זו, ההפוכה כל כך ממעשהו האלים, גרמה לי לתהות, האם מדובר במקרה של "ד"ר ג'ייקל ומיסטר הייד", או שמא המעשה האלים היה יוצא הדופן והחריג. לאחד המפגשים שבהם ירד גשם ולא ניתן היה לעבוד בחוץ, הבאתי מבייתי את הנחשה הפרטית שלי, נחשה מסוג כרכן תירס שקטה ורגועה. ש' החל להתנהג כילד מפוחד. בתחילה ביקש ממני שלא לקרב אליו את כלי הנשיאה עם הנחשה, לאחר מכן הסכים להסתכל בה, אך ממרחק רב. התנהגות זו הייתה תמוהה בעיניי, הרי הוא כול יכול המבחר גורי ארנבונים...

בישיחה על ההתמודדות עם הפחד מהנחשה הסתבר לי כי ש' מפחד מהפתעה, מהלא ידוע שעלול להביא לחוסר שליטה שלו במצב, ו"נחש הרי אלוף העולם בלהפתיע אותך כשאתה לא מוכן ולהרוג אותך". דרך העבודה על היכרות עם הנחשה, התמודדות עם הפחד והצורך בתחושת שליטה במצב, ש' הודה כי ברגע שהוא חש כי הוא אינו שולט בסיטואציה בחייו, הוא חרד מלהפוך לקרבן ונוקט תגובת נגד של אלימות קשה כלפי מי שנמצא בדרכו, וזאת על מנת להרגיש כוח ושליטה.

כך, גם בתוך הקליניקה, בית הספר או כל מסגרת חינוכית-חברתית אחרת, נוכל להקשיב בשקט לסיפורי הילדים על הצקות לחתולים, על אלימות הורה כלפי בעל החיים המשפחתי, נוכל להקשיב למה שנאמר בלי מילים באבן שנזרקת שוב ושוב לעבר הולך על ארבע, בהנאה שבהריגת זוחלים למיניהם ועוד; להקשיב, ומתוך כך ללמוד על הילד או הנער שעומדים מולנו.

ממצאי מחקרים

מחקרים מצאו כי ילדים החשופים לאלימות בתוך המשפחה עלולים להתאכזר לבעלי חיים בשיעור הגבוה פי שלושה מילדים שאינם חשופים לאלימות מסוג זה (Currie, 2006). אלכס דונקן וקתרין מילר (Duncan & Miller, 2002) מצאו כמה גורמי סיכון במשפחה שיכולים להיות קשורים להתעללות בבעלי חיים

בילדות ולאלימות בגיל מבוגר. בסקירה שערכו בקרב ילדים שהתעללו בבעלי חיים ובמדגמים של מבוגרים אלימים אשר דיווחו על התעללות בבעלי חיים בילדותם, נמצא שלשתי הקבוצות היו מאפיינים משותפים בילדות, כמו: התעללות פיזית ומינית, אלכוהוליזם או חוסר נוכחות של ההורים וחשיפה לאלימות במשפחה. דונקן ועמיתיו (Duncan, Thomas & Miller, 2005) השוו גורמי סיכון במשפחה בקרב ילדים בעלי הפרעות התנהגות לעומת ילדים בעלי הפרעות התנהגות אשר גם התעללו בבעלי חיים. נעשו ניסיונות לבדוק, האם נוכחות התעללות בבעלי חיים מצביעה על סוגים מסוימים של הזנחה במשפחה. המחקר מצא שהילדים שהתעללו בבעלי חיים היו בעלי סיכוי גדול פי שניים לעבור התעללות פיזית ומינית או אחת מהן או נחשפו לאלימות במשפחה, בהשוואה לילדים שלא התעללו בבעלי חיים. לא היה הבדל בין הקבוצות בשיעור הילדים שהיו בקשר רחוק עם אביהם הביולוגי או שנחשפו לאלכוהוליזם בבית. שרה דהגו ודייד דיליו (DeGue & DiLillo, 2009) מצאו כי קרבתו של אלימות במשפחה דיווחו על שותפות רבה יותר באופן משמעותי בצפייה בהתעללות או בהתעללות בפועל בבעלי חיים.

בניסיון להסביר את ההתנהגות המתעללת, נבדקו על ידי מייקל רובין ועמיתיו (Robin, Ten Bense, Quigley & Anderson, 1984) מניעים להתעללות בבעלי חיים של 507 מתבגרים. נמצאו מניעים שונים להתעללות בבעלי החיים, כמו פיצוי על היות הילד המענה שער לעזאזל בבית הוריו או היותו עד למעשי אלימות בתוך המשפחה או לאלימות כלפי בעלי חיים בסביבתו הקרובה. דונקן ומילר (Duncan & Miller, 2002) סבורים כי הילד שמתעלל בבעלי חיים מחקה למעשה את ההתנהגות המתעללת של הוריו שאליה נחשף בבית, כאחד משלושת הגורמים המוטיבציוניים להתעללות. הסבר זה מבוסס על התאוריה של אלברט בנדורה (Bandura, 1977), כי ילדים רוכשים את חוקי ההתנהגות החברתית באמצעות חיקוי (modeling) של ההורה. פרנק אסקיונה (Ascione, 1993) סובר כי הילד שנחשף להתעללות או היה קרוב להתעללות בעצמו, חש תחושת חוסר אונים וחולשה, והדבר מפחיד אותו מאוד. כדי להתגבר על תחושות אלו ולהעלימן, הוא מתעלל בבעל חיים, ובכך מחזק תחושת כוח ושליטה. במחקר שערך ב-2003 אכן עלה כי התעללות בבעלי חיים נמצאה בשיעור גבוה במובהק בקרב ילדים שעברו התעללות מינית ופיזית, לעומת ילדים שלא נחשפו להתעללות (Ascione, Friedrich, Heath & Hayashi, 2003).

להקשיב למשמעות הנתונים

המחקרים הביאו לשיתופי פעולה בין רשויות הרווחה והשירותים הוולונטריים במספר הולך וגדל של מדינות ברחבי העולם. המטרה היא להצליב מידע על התעללות בחיית המחמד המשפחתית וחדש לאלימות כלפי בני משפחה נוספים בניסיון לאתר אנשים הסובלים מהתעללות בתוך המשפחה ולסייע להם (DeGue & DiLillo, 2009).

אם גם אנחנו, כאנשי חינוך וטיפול, נשכיל להקשיב מעבר לנתונים היבשים גם לתחומים שלכאורה אינם מתחום ענייננו, נוכל לחשוף לאט לאט, מתוך רגישות רבה, את המניעים העומדים מאחורי אותם נתונים איומים של אלימות כלפי בעלי חיים, ולהציל בכך הן את ההולך על ארבע והן את הנער שעל רוחתו אנו אמונים. כדברי קנט: **"אנו יכולים לראות ללבנו של אדם לפי יחסו לבעלי חיים. מי שמתאכזר לבעלי חיים, נעשה קשה גם ביחסו לבני אדם."**

מקורות

- Ascione, F. R. (1993). Children who are cruel to animals: a review of research and implications for developmental psychology. *Anthrozoos*, 6, 226–247.
- Ascione, F. R., Friedrich, W. N., Heath, J., & Hayashi, K. (2003). Cruelty to animals in normative, sexually abused, and outpatient psychiatric samples of 6-to 12-year-old children: relations to maltreatment and exposure to domestic violence. *Anthrozoos*, 16(3), 194–212.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Currie, C. (2006). Animal cruelty by children exposed to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 30(4), 425–435.
- DeGue, S., & DiLillo, D. (2009). Is Animal cruelty a "red flag" for family violence? *Journal of Interpersonal Violence*, 24(6), 1036–1056.
- Duncan, A., & Miller, C. (2002). The impact of an abusive family context on childhood animal cruelty and adult violence. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 365–383.
- Duncan, A., Thomas, J. C., & Miller, C. (2005). Significance of family risk factors in development of childhood animal cruelty in adolescent boys with conduct problems. *Journal of Family Violence*, 20(4), 235–239.
- Robin, M., Ten Bense, R. W., Quigley, J. S., & Anderson R. K. (1984). Abused children and their pets. In R. K. Anderson, B. L. Hart & L. A. Hart (Eds.), *The pet connection: Its influence on our health and quality of life* (pp. 111–118). Minneapolis, MN: CEN-SHARE, University of Minnesota.

הקשבה ל"איני"

שיח פנימי
בין קבלה לפעולה – חוויה
אישית-מקצועית

סבטה מודל,

עובדת סוציאלית, מלווה של דירת בוגרים בתכנית "גשר לעצמאות",
עמותת "ילדים בסיכוי – המועצה לילד החוסה"

אני לא קבעתי עבורם כלום, זה לטובתם, מדוע הם אינם מבינים זאת? הלכתי לקראתם, מה עוד? מדוע הם אינם נעזרים במה שאני מציעה להם, אינם מעריכים ואינם משתפים פעולה? "כעסתי עליהם על כך. "ידעתי, ידעתי שגם הפעם יהיה כך. זה קורה הרבה, גם סביב דברים אחרים... פשוט אינם רוצים 'ומצביעים ברגליים'. קשה לי להיות במקומות האלה. קשה לי לקבל את הבחירות שלהם, הם כאילו דוחים אותי ואת כל התכנית... " ואף שבאותו רגע ניסיתי להבינם, חשתי איך התסכול מציף אותי.

בהתרחקי מהרגע הזה, אני מבינה היטב את התנהגותם. גם אני הייתי שם, גם אני בחרתי לא להגיע לאירועים ולשיחות. לא שיתפתי פעולה עם המדריכים, עם העובדת הסוציאלית או עם המחנכת, אף על פי שנחשבתי ל"ילדה טובה". כל זאת משום שלא רציתי להיות שם, לא רציתי להיות חלק מהממסד ומהמערכת שקובעים לי את חיי. לא ידעתי להיעזר, ועשיתי הכול בשם העצמאות שלי.

היום אני בצד השני של המתרס – אני חלק מהצוות ומהממסד. היום אני בצד שמציע, יוזם, נותן ותומך. לא פשוט לי להיות שם, גם אם אני עצמי הייתי פעם כזאת. ובשיח הפנימי, אני שואלת את עצמי כל פעם מחדש – כיצד אני פועלת? האם אני מקבלת ומכילה מספיק את הבוגרים? זוהי סוגיה מורכבת.

קל יותר להכיל את "הישי" ולהיות קשובה לו, אך חשוב בעיניי שבעתיים להכיל את "האיני" – את אי-שיתוף הפעולה של הצעירים, את "ההצבעה ברגליים" של ההיעדרות, אף שביקשו עזרה, ופשוט לשבת בסלון הריק ולהקשיב להם. חשוב להבין ולקבל ש"האיני" החיצוני הוא ביטוי ל"איני" הפנימי. חשוב לקבל שהרצון לעצמאות והצורך בה, שאינם ברורים להם די הצורך, גורמים להם לחשוב ולהתנהג בהימנעות – אם לא יבואו למפגש – יפגינו עצמאות. זאת בעצם הדרך שאני נקטתי כשהייתי בפנימייה. הצעירים האלה מלמדים אותי דברים רבים עליהם ועלי, והלמידה הזאת מתרחשת מחדש עם כל צעיר וצעירה.

אני עדיין נמצאת בדילמה: האם אני יכולה לבוא ולקבוע עבורם דברים מתוך רצוני לחנך אותם לעצמאות? מאידך גיסא, אני מייצגת מסגרת, וככזו, ברור לי שיש לה כללים וחוקים, ונחוץ שיהיו. מבחינתי, המשמעות היא להימצא כל הזמן באמצע – בין עצמאות למסגרת, בין נערת פנימייה לחברת צוות מלווה, תוך הקשבה לשיח הפנימי שלי עם עצמי ולשיח עם הבוגרים – ב"ש" וב"איני".

שיחת הדירה נקבעה לשעה שבע בערב; בנות הדירה ביקשו בדחיפות פגישה עמי, כי המצב בדירה גרוע: "אף אחד לא מנקה אחריו את הכלים, אף אחד לא סוגר אחריו את המזגן, כל הזמן נעלם אוכל מהמקרר"... התלונות היו רבות: "אכלו לי... שתו לי... לקחו לי..." כל אחד מהדיירים האשים את האחרים, ואיש לא לקח אחריות, מצב רגיל בין צעירים בוגרי פנימיות שגרים יחד בדירת מעבר ומנסים ללמוד לחיות חיים משותפים ועצמאיים.

בשלוש השנים האחרונות אני מלווה דירה של צעירים בוגרי פנימיות בתכנית "גשר לעצמאות" של "ילדים בסיכוי". מטרת התכנית לסייע לבוגרי פנימיות ואומנה חסרי עורף משפחתי הזקוקים לליווי בתקופת מעבר מהחיים בפנימייה לחיים עצמאיים לחלוטין.

במהלך שנות עבודתי למדתי, שהאפשרות היחידה לקיים שיחת דירה עם שמונה צעירים שגרים יחד, היא רק אם הם מבקשים זאת בעצמם ורואים בשיחה הזדמנות לשינוי. אם הדבר אינו בא מהם, התיאום בין הצעירים, העסוקים בחייהם – לומדים, עובדים או משרתים בצבא – היא משימה בלתי אפשרית בעליל. קשה להם להיפגש ערב אחד כולם ביחד במקרה, וגם כשיש סיבה למפגש, הם תמיד ימצאו סיבה לא להגיע. הם רואים בכך איום על החופש והעצמאות שלהם, שכה חסרים להם בפנימייה.

ואני יכולה להבין זאת. אני יודעת מה זה להיות בוגרת פנימייה. אני עצמי בוגרת פנימייה, ואף שכבר חלפו 15 שנה מאז סיימתי את שהותי בה, התחושה חרוטה עמוק בזיכרוני ובישותי.

סדר היום של החניכים בפנימייה נקבע תמיד על ידי הצוות – לימודים, חוגים, תורנויות ועוד. כמעט הכול היה מובנה ומתוכנן עבורם מראש, והם לרוב לא לקחו חלק בכך. היום, בדירות הבוגרים, עליהם לקבוע בעצמם את היעדים האישיים ולבנות את סדר היום שלהם – אין שעת כיבוי אורות, אין תורנות מתוכננת וקבועה. זוהי למעשה דירת שותפים רגילה, והחופש הזה מבלבל וקשה.

אנשי הצוות של הדירות מגיעים אליהן כמה פעמים בשבוע, במטרה לסייע לבוגרים לתפקד ולהגשים את מטרותיהם ואת היעדים שהציבו לעצמם, כי מטרת המיזם היא שצעירים אלה יהפכו בעזרתנו לעצמאיים ומצליחים. העצמאות נבנית בשלבים ודורשת עזרה, ייעוץ, הכוונה ותמיכה. אך הדרך להשגת המטרה אינה קלה – לא לבוגרים ולא לצוות המלווה.

ובכן, השיחה נקבעה לשעה שבע, בדיוק כפי שהבוגרים ביקשו. הגעתי קצת לפני כן, והבאתי אתי עוגיות טעימות. עזרתי לר' הבוגרת לסדר את הכיסאות בסלון, הרתחנו מים לקפה ושמונו את העוגיות על השולחן. שתינו ישבנו, שתינו קפה, חיכינו ושוחחנו בינתיים שיחת חולין. השעה כבר הייתה שבע ורבע, ואף אחד לא הגיע. ואז קיבלתי אס-אם-אס ראשון: "אופס, שכחתי, שמו אותי למשמרת בעבודה", ואחריו שיחת טלפון: "בסוף אני לא אוכל להגיע", ועוד אס-אם-אס בנוסח דומה... כבר הבנתי שאיש לא יגיע נוסף על ר' שכבר נמצאה אתי בדירה; הם ביקשו שיחת דירה, אני נענית, כמוכן, ובאתי אליהם כדי לשמוע אותם ולעזור להם להרגיש טוב יותר אחד עם השני ולהתארגן ביחד בבית משותף, והם פשוט לא הגיעו!!! ניהלתי עם עצמי דו-שיח מעין זה: "אבל הם עצמם ביקשו את הפגישה,

מתבגרים בעלייה

תכנית מניעה רגישת תרבות לבני נוער יוצאי אתיופיה, חבר המדינות ובני המנשה והוריהם

ליאורה שחר,

עובדת סוציאלית, מחברת ורכזת תכנית המניעה "מתבגרים בעלייה", עמותת "אפשר"

רקע

בשנת 2006 פנה הפרויקט הלאומי לעולי אתיופיה (הפועל בתמיכת ממשלת ישראל באמצעות משרדי הקליטה והחינוך) ליחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים בעמותת "אפשר", בבקשה להפעיל תכנית מניעה לבני נוער מהעדה בשל בעיה של שתיית אלכוהול. כבר בשנה הראשונה ליווה השירות לטיפול בהתמכרויות במשרד הרווחה את התכנית. בהמשך, לאור ההצלחה, הורחבה התכנית ביוזמת שירות הרווחה במשרד לקליטת העלייה גם לקבוצות מחבר המדינות ובני המנשה.¹

עד שנת הלימודים תשע"ב פעלו ברחבי הארץ 67 קבוצות ליוצאי אתיופיה ו-18 קבוצות לחבר המדינות. השנה פועלת התכנית בקרב 17 קבוצות ליוצאי אתיופיה, 4 קבוצות לחבר המדינות וקבוצה אחת לבני המנשה.

בכל קבוצה משתתפים 12-15 נערים ונערות. בחלק מהקבוצות משתתפים 90% מההורים, ובחלקן היה קושי לגייס את ההורים. במוצע משתתפים 6-8 הורים בכל קבוצה. בקרב הורים יוצאי אתיופיה קיים שיתוף פעולה רב יותר מאשר בקרב הורים מחבר המדינות. עד כה השתתפו בתכנית במהלך השנים כ-1,500 בני נוער והוריהם.

הרצינות

תכנית המניעה לנוער עולה היא תכנית טיפולית-חינוכית הרואה במשבר העלייה גורם מרכזי בתהליך ההידרדרות לשימוש באלכוהול ובסמים, במיוחד בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה וחבר המדינות. המעבר התרבותי יצר משבר במספר תחומים, אך העיקרי ובעל ההשפעה הקשה ביותר הוא התפרקות התא המשפחתי ממבנהו המסורתי, שגרמה לאיבוד הסמכות ההורית ולנתק שנוצר בעקבותיו בין בני הנוער להוריהם. לשבר זה מתווסף שבר עמוק של בני הנוער בזהותם התרבותית, באמונה בעצמם וביכולתם להצליח בחברה הישראלית. בני הנוער נושאים בקרבם כאב עמוק לא מדובר, המוביל לתחושת ייאוש. מתוך הבנת השברים והקודים התרבותיים, התכנית עוסקת בחיבור לכוחות אשר מובילים לשינוי תפיסתי המאפשר התמודדות עם המציאות באופן המוביל למימוש ולתחושת הצלחה.

מטרת התכנית

חיזוק האמונה של בני הנוער בעצמם וביכולתם לבחור כיצד ייראו חייהם. המטרה ליצור שינוי תפיסתי – מעבר מתפיסה של קרבן בחברה הישראלית להבנה שהאחריות לחייהם בידיהם.

הנחת יסוד – ככל שהכוח הפנימי גדל כך גדלה היכולת לעמוד כנגד לחצים, כולל שימוש בסמים ובאלכוהול.

התכנית מושתתת על חיבור לארבעה מקורות כוח עיקריים:

☛ **כוח הדיבור** – לחזק בכל נער את היכולת "לדבר את עצמו" באמת. לזהות את המחשבות, הרגשות והרצונות, לבטאם בקול רם בקבוצה ולעמוד מול התגובות השונות.

☛ **כוח האמונה בעצמי** – חיזוק ההיכרות של כל נער עם עצמו, כוחותיו ויכולותיו – הרחבת המודעות לעצמו.

☛ **כוח הקשר עם ההורים** – התכנית שמה לנגד עיניה את חיזוק הקשר בין בני הנוער והוריהם, מאחר שהמשפחה היא מקור כוח מרכזי בחיים.

☛ **כוח החיבור לזהות התרבותית** – בקרב יוצאי אתיופיה הדגש הוא על חיבור לתרבות האתיופית ויצירת תחושת גאווה על היותם בני העדה; בקרב יוצאי חבר המדינות הדגש מושם על חיזוק הזהות האישית מתוך חיזוק הזהות הישראלית.



1 שותפים להפעלת התכנית: הגוף

האחראי מבחינה מקצועית להפעלת התכנית הוא היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים בעמותת "אפשר". התכנית מתבצעת בליווי שותפים ברמה הארצית והיישובית ובמימון ועדת היגוי ארצית וכוללת את שירות הרווחה במשרד לקליטת העלייה, השירות לטיפול בהתמכרויות במשרד הרווחה והשירותים החברתיים והרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול (עד שנת 2011 השתתף בוועדה גם הפרויקט הלאומי לעולי אתיופיה). ועדת היגוי יישובית מלווה את התכנית בכל יישוב שבו היא מופעלת, ושותפים בה כל אנשי המקצוע בשירותים הרלוונטיים בקהילה ובפיקוח. **מימון התכנית:** בתחילת הדרך התכנית מומנה על ידי הפרויקט הלאומי, משרד הרווחה והמשרד לקליטת עלייה. כיום היא ממומנת גם על ידי חלק ממחלקות הרווחה ברשויות המקומיות.

← יעדי התכנית

א. פיתוח מודעות אישית במטרה ליצור שינוי תפיסתי וחיבור לכוח הפנימי כמפתח לניהול חיים של מימוש והגשמה.

ב. חיזוק האמונה וההבנה של ההורים בתפקידם ההורי והקניית דרכי חינוך המותאמות לגיל ההתבגרות בישראל.

ג. חיזוק הקשר בין בני הנוער להוריהם ויצירת תקשורת והבנה.

ד. חיזוק הזהות האישית מתוך הקשר לתרבות האתיופית. בקרב יוצאי חבר המדינות – חיזוק הזהות האישית מתוך חיזוק הזהות הישראלית.

ה. יצירת מודעות בקרב בני הנוער והוריהם להשפעות השימוש בסמים ובמיוחד באלכוהול וצמצום השימוש לרעה.

מבנה התכנית ותכנים

אוכלוסיית היעד של התכנית: בני נוער יוצאי אתיופיה, חבר העמים ובני המנשה המתגוררים בבית הוריהם, וההורים.

מקום הפעילות: התכנית פועלת בשעות אחר הצהריים במרכזי נוער בקהילה ברחבי הארץ. בני הנוער מגיעים מתוך בחירה חופשית והסכמה לחוזה מחייב והשתתפות הוריהם.

שנה ראשונה

בשנה הראשונה מתקיימים 25 מפגשים: 16 מפגשים לבני הנוער כולל מפגשים חווייתיים + שני מפגשי הכנה 6 מפגשים נפרדים להורים + שני מפגשי הכנה 3 מפגשים משותפים לבני הנוער והוריהם

תוכני הפעילות

בשנה הראשונה הפעילות עוסקת ביצירת קבוצה אינטימית המאפשרת פתיחות ודיבור כן של בני הנוער על עצמם ועל הנושאים הלא מדוברים המשפיעים על חייהם. ההבנה שהם לא לבד ושחבריהם לקבוצה עוברים וחשים דברים דומים מביאה הקלה ושחרור רב. במקביל, נבנית קבוצת הורים ומתקיימים מפגשים משותפים. בשנה הראשונה בני הנוער נפגשים עם מגוון רחב של התנסויות המרחיבות את מודעותם לעצמם, להוריהם, לתרבותם ולכלל הקשור בשימוש בסמים ובאלכוהול ואשר מובילות לשינויים בתחום ההתנהגותי בבית, בחברה ובבית הספר. השינויים באים לידי ביטוי כבר בשלב זה בתחומים השונים.

שנה שנייה

בשנה השנייה התכנית מופעלת במבנה זהה וכוללת 23 מפגשים. התקציב לפעילות אתגרית גדל.

תוכני הפעילות

"לחיות מתוך הכוח הפנימי" – תכנית זו של השנה השנייה עוסקת בחיזוק התהליך

של השנה הראשונה והעמקתו, עם מיקוד בחיבור לכוח הפנימי, שהוא החיבור להקשבה פנימית – לקול הפנימי כמקור לניהול חיים המובילים למימוש והגשמה. במקביל להבלטת ייחודיותם של כל נער ונערה וחיזוק האמונה ביכולתם, מושם דגש רב על פיתוח מודעות אישית לדפוסים המחשבה וההתנהגות החוסמים. נוסף על התהליך במסגרת הקבוצה, בני הנוער מקבלים משימות אישיות להתבוננות ותרגול בחיי היום יום. התוצרים המוצלחים בסיום השנה השנייה הם המעידים על חשיבות תהליך אורך.

הנחיה והדרכה

הנחיה: ההנחיה מתבצעת על ידי שני מנחים – מנחה מתחום הטיפול בהתמכרויות ומנחה יוצא אתיופיה או חבר המדינות העובד עם בני הנוער ביישוב ודובר אמהרית או רוסית.

הדרכה והשתלמות: המנחים בכל יישוב מלווים בהדרכה מקצועית לאורך כל הפעלת התכנית. כמו כן, במהלך התכנית מתקיימים שלושה ימי השתלמות למנחים.

ייחודיות התכנית

א. התכנית היא תכנית מניעה טיפולית-חינוכית מובנית הפועלת לאורך שנתיים בקרב יוצאי אתיופיה, חבר המדינות ובני המנשה העוסקת במשבר הזהות, התרבות והמשפחה. מטרתה ליצור שינוי תפיסתי באמונה של בני הנוער בעצמם וביכולתם לקחת אחריות על חייהם ולהצליח בחברה הישראלית.

ב. התהליך המשותף והמרגש שעוברים בני הנוער והוריהם בקבוצות נפרדות ובמפגשים משותפים, מוביל לחיזוק הקשר ביניהם ולחיבור למקורות הכוח האישיים.

ג. בתכנית מתקיימת הנחיה משותפת של מנחה מתחום ההתמכרויות ומנחה יוצא אתיופיה או חבר המדינות, עובד סוציאלי או עובד נוער.

הערכה וסיכום

בשנת 2008 התכנית לוותה במחקר של מכון ברוקדייל (ברוך-קוברסקי וכהן-נבות, 2008).¹ בסיכום תוצאות המחקר נאמר: "התכנית נותנת מענה לצרכים משמעותיים של בני הנוער והוריהם כמו: הזדמנות לשוחח בה על קשייהם, מפגש עם עמיתים סביב נושאים מעולמם, ידע וחיזוק אישי. הערכת בני הנוער את תרומות התכנית לחייהם הינה משמעותית מאוד, והיא ניכרת לגבי שלושת תחומי התוכן המועברים בתכנית: מתן ידע בנושא סמים ואלכוהול, העצמה אישית וחיזוק המסוגלות, חיזוק הקשר בין ההורים וילדיהם. 93% מבני הנוער ציינו שהם מרוצים במידה רבה/רבה מאוד מהתכנית".

בדוח של מכון ברוקדייל (חביב והלבן-אילת, 2003), שסקר את פעילות המשרד לקליטת העלייה עבור האוכלוסייה האתיופית, נאמר על התכנית: "ניתן לראות כי המשתתפים (בני הנוער וההורים) הביעו שביעות רצון גדולה מהמפגשים. הממצאים מצביעים על שיפור ברמת הידע לגבי הסכנות שבשימוש בסמים ואלכוהול ועל שינוי היחס. כמעט כל ההורים דיווחו על שיפור הקשר עם ילדיהם שהשתתפו. כמו כן, מרבית בני הנוער דיווחו על חיזוק משמעותי במוקד השליטה הפנימי".

משוב על מידת יעילותה של התכנית אנו מקבלים לכל אורכה מדיווחי הנערים וההורים ומהשאלון המפורט שבני הנוער ממלאים בסיומה. בני הנוער וההורים מדווחים על השינוי הטובה במוטיבציה ובהתנהגותם של הראשונים בבית הספר, בשיפור קשריהם עם ההורים ובהתמודדותם במצבי לחץ בשכונה, כולל הפיתויים הרבים בנושא האלכוהול והסמים. בני הנוער הופכים להיות קבוצה מובילה במרכז הנוער. במהלך השנים אנו מקבלים הדים על השפעת התכנית על בני הנוער מדיווחיהם של אנשי המקצוע בקהילה הממשיכים ללוותם בתכניות שונות שבהם הם משולבים או מתוך הקשר עם הפנימיות שאליהם חלקם עברו, או מהמפגשים עם הנערים והנערות בחופשות מהצבא ולאחר שחרורם.

התכנית נותנת מענה לצורך העמוק של בני הנוער לחזור ולהאמין בעצמם ולדעת שהאחריות לחייהם היא בידיהם. מהות התכנית והתהליך שאותו עוברים בני הנוער מהווים תשתית חדשה ומוצקה להתפתחותם, **כי בהתחברם מחדש לכוחותיהם, להוריהם ולזהותם התרבותית, בלמדם להקשיב לעצמם ולבטא את אשר הם חושבים, מרגישים ורוצים – הם יכולים לחוש את הכוח העצום הטמון בהם, ולדעת שבידיהם הבחירה כיצד ייראו חייהם ושביכולתם לממש כל אשר ירצו: "כל מה שאתם רוצים נמצא במרחק של אמונה מכם"** (לזריס).

מקורות

ברוך-קוברסקי, ר' וכהן-נבות, מ' (2008). הפרויקט הלאומי של עולי אתיופיה: **התכנית למניעת השימוש בסמים ובאלכוהול 2008: מחקר הערכה**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט – מכון ברוקדייל.

חביב, ג' והלבן-אילת, ח' (2010). **פעילות המשרד לקליטת העלייה בעבור האוכלוסייה האתיופית: מידע על תכניות המשרד ומידת האפקטיביות שלהן** (דוח מספר 3). ירושלים: מאיירס-ג'וינט – מכון ברוקדייל.

למידע וחומר קריאה נוסף על התכנית ניתן לפנות:

נחום מיכאלי, מנהל היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים, עמותת "אפשר":

efsharrg@netvision.net.il, 050-5391132

ליאורה שחר, רכזת התכנית: 052-3357035
liorashachar@bezeqint.net

1 המחקר הוזמן ומומן על ידי הפרויקט הלאומי של עולי אתיופיה והוצג בישיבת המועצה הציבורית של הפרויקט הלאומי.



ליאורה שחר,
מחברת ורכזת תכנית המניעה
"מתבגרים בעלייה", עמותת "אפשר"

"כוח הדיבור" כוח מרכזי ליצירת שינוי בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה והוריהם

פתיח

קיימות תובנות רבות מהפעלת תכנית המניעה "מתבגרים בעלייה" בקרב 67 קבוצות לבני נוער יוצאי אתיופיה והוריהם, קבוצות הפועלות ברחבי הארץ משנת 2006. אך אם ישאלו אותי, מהו הדבר החשוב ביותר שבני הנוער וההורים מקבלים בקבוצות אלו, זה העוזר להם ליצור שינוי, אומר: הבנת "כוח הדיבור", הבנת חשיבותו של "הדיבור באמת".

לקראת הפעלת תכנית המניעה הראשונה, נפגשתי עם מנהל מוקד הקליטה בחדרה, מוטי מברט, שגילה סקפטיות רבה לאפשרות שבני נוער מהעדה ישבו במשך שעה וחצי וידברו. כשניסיתי להבין זאת, אמר בחיוך רחב: "מה, את לא יודעת שאצלנו בעדה יש משפט האומר "הבטן מספיק גדולה להחזיק את כל העולם?" "למה אתה מתכוונת?" שאלתי, והוא ענה: "אצלנו לא מדברים על רגשות, לא אומרים מה באמת אנחנו מרגישים, מחזיקים הכול בבטן".

רק כשהתכנית החלה לפעול, הבנתי שקיבלתי ממוטי מפתח זהב לקוד תרבותי עמוק ומושרש בעדה, המהווה חלק מקודים התנהגותיים מובנים בכל הקשור לתקשורת, לכבוד לזולת, ובמיוחד לסמכות, קודים הנובעים מתפיסת עולם ומהווים חלק מתחושת האני. אין סוף מילים לא יתארו עד כמה ה"החזקה בבטן" לוכדת את בני העדה, מפרידה אותם מעצמם, ממשפחתם ומהחברה ויוצרת תחושת בדידות ורגשות קשים המגבירים את חוסר האונים שלהם בהתמודדותם עם הקליטה בחברה הישראלית, שכה זרה ושונה בהתנהגותה מכל אשר היו מורגלים אליו. בקרב בני הנוער וההורים המשתתפים בתכנית בולט שוב ושוב עד כמה הם חסרים את הכלי החשוב ביותר בתהליך ההשתלבות בחברה הישראלית, והוא היכולת לבטא את רגשותיהם ורצונותיהם בקול רם וברור. בני הנוער וההורים משלמים על כך מחיר כבד מאוד ברמה האישית, ברמה המשפחתית ובהתמודדות היום יומית בכל תחומי חייהם. הדבר בולט בקושי לומר ישירות את אשר ברצונם לומר, לכעוס ולהציב גבולות, בעיקר מול דמויות סמכות במסגרות השונות.

הכאב הלא-מדובר של בני הנוער

מה בני הנוער "מחזיקים בבטן"? על מה הם אינם מדברים? הנושאים העיקריים הם **כאב ההורים, הקשיים המשפחתיים והכאב הרב שלהם עצמם**. בני הנוער גדלים לתוך אווירה משפחתית שבה ההורים נושאים כאב עצום, חוסר אונים ותסכול רב כתוצר ישיר של משבר העלייה, משבר שלוה באבדנים רגשיים וכלכליים רבים ואבדן תחושת ביטחון בסיסי. הם מלווים את הוריהם בהתמודדותם היום יומית בארץ שבה הקודים התרבותיים כה שונים, ולעתים הם נדרשים לשמש להם לפה. לכאב זה נוספים רגשות קשים הנובעים מפירוק התא המשפחתי המסורתי, פירוק היוצר משברים, נתקים ואיבוד הסמכות ההורית. רגשות קשים אלו של ההורים אינם מובעים בדיבור, אך הם חלק מאווירת הבית. האווירה המשפחתית אינה מעודדת פתיחות, חשיפת רגשות וביטוי עצמי. קיימת חוסר מודעות בקרב ההורים

למטען הרגשי שהילדים נושאים ולהשפעתו על תפקודם. בני הנוער חשים כי אינם יכולים לשתף את הוריהם בקשיים הרבים שעמם הם מתמודדים ובכאב הרב שבתוכם. **ההורים והילדים לכודים בקודים תרבותיים שאינם מאפשרים דיבור אשר יוביל לשחרור רגשי ולקרבה. ההורים והילדים נושאים כאב עמוק, לא מדובר, המלווה בכמיהה עמוקה והדדית לקשר קרוב ואוהב, אך מאחר שלא קיימים תקשורת ודיבור רגשי ביניהם, נוצר נתק ההולך וגדל.** הנתק נוצר מחוסר היכרות אחד את עולמו של השני ותפיסות מוטעות של שני הצדדים, כי הצד האחר אינו רוצה בקשר או לא מאמין שניתן לשנות את המצב. במצב זה, המתבגר מוצא עצמו במציאות שבה עליו להתמודד בכוחות עצמו, ללא מעורבות הורית, ללא גבולות ופיקוח וללא הבנה ותמיכה שהוא כה כמה להם. הוא חש בדידות רבה וחוסר אונים מול ההתמודדות, הן הפנימית והן החיצונית, תחושה שאף אחד אינו מבין אותו, שאין לו מקום שבו הוא יכול לדבר באמת ושאין איש שאותו הוא יכול לשתף בעובר עליו.

ה"החזקה בבטן" והקושי בחשיפה אישית מלווים את המתבגר לכל מקום שאליו הוא הולך ומעצימים את תחושת הבדידות, הכאב וחוסר האונים. מאחר שבני הנוער מהעדה מתקשים לדבר על עצמם ועל תחושותיהם, הם חווים שוב ושוב תחושת התעלמות ודחייה, ובמקרים רבים – עלבונות צורבים. הקשיים תופסים נפח עצום מעולמם הרגשי וגורמים להם לחוש שרק הם לבדם מתמודדים עם קשיים אלו וכי אין להם דרך מוצא. הידרדרות בלימודים היא תוצאה ישירה של מצב זה. במציאות זו רבים מבני הנוער מאבדים את האמונה בעצמם וחשים חסרי כוחות וחסרי סיכוי להצלחה. הדרך לתחושת הייאוש קצרה. מתחת לכל זה קיימים זעם ותסכול עצומים, המובילים לאלימות, התבדלות והידרדרות. אלכוהול הופך להיות הפתרון הקל והזמין ביותר לטשטוש הרגשות הקשים, והבעיה רק מחריפה.

כוח האמונה, שינוי תפיסות ודפוסים גם במצבי משבר וייאוש, הרצון ליצור שינוי ולהצליח קיים תמיד בקרב בני הנוער, אך הם זקוקים למבוגר שלא מוותר עליהם, מאמין בהם ויודע את הדרך המובילה ליצירת שינוי. מטרת התכנית לחזק בבני הנוער את האמונה בעצמם וביכולתם לבחור כיצד ייראו חייהם. האמונה ביכולת לבחור קשורה קשר ישיר לתחושת ערך. לצורך כך יש ליצור אצל הפרט שינוי בתפיסות הפנימיות ובדפוסי ההתנהגות – מעבר מחוסר אונים וייאוש ליצירת תחושת ביטחון פנימית ואמונה בכוחותיו; מעבר מתפיסה של קרבן בחברה הישראלית להבנה שיש בכוחו להשפיע על מציאות חייו. ליצירת שינוי בתפיסות נדרש זמן, ולפיכך התכנית פועלת לאורך שנתיים. ←←

← השנה השנייה עוסקת בחיבור לכוחות הפנימיים הקיימים בכל אחד מהנערים, חיבור לעצמי שלו, לקולו הפנימי, למי שהוא באמת. לאמונה ולמסרים של המנחים כוח רב בחיזוק האמונה של בני הנוער בעצמם וביצירת תחושת ערך בקרבם.

מתוך שאלוני המשוב של השנה הראשונה של התכנית בנתניה ב-2009, אנו קוראים: **“עכשיו אני מבין דברים שפחות הבנתי – למדתי להביע דעות משלי, לעמוד על שלי, להצליח בדרך שלי, הכי חשוב דברים שאני רוצה להשיג בדרך שלי”**.

חשיבות “הדיבור באמת” והיציאה ממעגל הקסם השלילי

התכנית מושתתת על חיבור לארבעה כוחות מרכזיים: כוח הדיבור, כוח האמונה בעצמי, כוח הקשר עם ההורים וכוח החיבור לתרבות האתיפית. כפי שנאמר בפתיח, הדיבור הוא הכלי המרכזי, מאחר שהוא יוצר שינוי מידי בכל התחומים האחרים. מהו כוח הדיבור? זהו הכוח המאפשר לנו להביע את עצמנו בפני העולם והמחבר בינינו ובין האחרים. **היכולת להביע את עצמנו באמת היא תוצר ישיר של התבוננות פנימה והקשבה לעצמי**. הבנת העצמי היא עבודת הבסיס, כיוון שאיננו יכולים להעביר ולהסביר משהו שאיננו יודעים; עלינו ללמוד לזהות מחשבות, רגשות, רצונות וקשיים ולהעבירם למילים שתבטאנה במדויק את אשר אנו רוצים לומר. הדיבור מאפשר לנו ללמוד על עצמנו; דרכו אנו יוצרים לנו מקום בעולם ונותנים מענה לצרכינו העמוקים ביותר. הלמידה לבטא את תחושותינו, את מה שחשוב לנו, יוצרת רווחה פנימית וריפוי. **רק בעזרת הדיבור אנו יכולים לפרוץ את המעגל השלילי של הבידודות וחוסר האונים**.

כיצד נוצר מעגל שלילי, שבו אנו חווים חוויות אשר אנו רוצים להימנע מהן? הכול מתחיל מהרצון העמוק הטמון בכל אחד מאתנו לחיבור עם האחר, לאהבה, ביטחון והערכה. בשל חוויות הילדות שלנו והחינוך שקיבלנו, אנו חוששים לומר את אשר על לבנו, פן יכעסו עלינו או ידחו אותנו, ואנו לא נוכל לעמוד בפגיעה. החשש מתגובות קשות מוביל אותנו ליצירת מנגנון הגנה המיועד לכאורה לשמור עלינו מאותו כאב שאנו כה חוששים לחוות. קיימת תפיסה מוטעית, שאם נימנע מלבטא את רצונותינו ורגשותינו בפני האחר, הוא יקבל אותנו ויתן מענה לצרכינו, ואנו נחוש מוגנים. למעשה, ההימנעות מדיבור והצבת גבולות מתוך חשש לעימות יוצרות מציאות הפוכה, שבה האחר אינו מתחשב בנו, מבטל אותנו ופוגע בנו, ואנו חווים את הכאב וחוסר האונים שכה חששונו מהם. כל עוד לא נשנה את תפיסותינו הפנימיות, מציאות זו תחזור שוב ושוב ותגביר את התחושה שאנו קרוב למציאות שאין לנו שליטה עליה. השינוי יכול להיווצר רק כאשר נפרוץ את המעגל השלילי שאנו יוצרים,

נבחר להתמודד עמו ולהביע את עצמנו בקול. רק אז האחר ילמד להקשיב לנו ולהכיר אותנו. עלינו האחריות ליצור לנו מקום בעולם על ידי “דיבור אמיתי”. הכרה והערכה יהיו תוצאה ישירה מהשינוי שנעשה.

כדי שניתן יהיה ליצור שינוי ולהמיס קוד תרבותי עתיק יומין, יש צורך באנשי מקצוע המודעים לפחדים ולמחסומים ויוצרים עבור בני הנוער וההורים מקום מוגן שבו יוכלו לדבר באמת, במפגשים נפרדים ומשותפים. הקבוצה מהווה מקור של כוח ובית אימון, המאפשרים הקשבה ודיבור. השינוי קורה כמו נס! בני הנוער נפתחים במהירות, מדברים בכנות וממהרים ליישם זאת כבר לאחר מפגשים אחדים עם החברים ובהמשך עם ההורים, ובמקביל – תרגול בכל מעגלי החיים. בקבוצה הם משתפים בהתרגשות רבה בשינוי שחל בתגובותיהם, שינוי בדפוס שהיו רגילים לו, וגאים בתגובות החדשות שלהם ושל האחר. הם מופתעים לגלות את יכולתם להשפיע על המציאות כמו פיהם. להלן שתי דוגמאות מני רבות:

נערה: “היה מפגש מאוד מעניין השבוע בבית הספר, תלמיד קרא לי ‘אתיפית’, אז אני חייכתי אליו ואמרתי, ‘נכון, ואתה פרסי’. במקרה רגיל הייתי צועקת עליו או מקללת אותו בגלל שקרא לי אתיפית. אבל היום פשוט נזכרתי בדברים שהעלינו במפגש הקודם, אז לא הגבתי באלימות”.

נער: “באמצע השיעור רציתי לעבור לשלוש יחידות במתמטיקה וניסים צעק לי בצחוק – ‘לא לוותר, לכוון למטרה, להילחם, הדברים שדיברנו בפגישה’, ואז החלטתי עם עוד ילדה מהכיתה שאני נשאר ב-4 יחידות למרות שקשה”.

הרצון העז של בני הנוער להשתתף בתכנית, אף על פי שמה שהיא מציעה להם הוא רק מקום שבו יוכלו לדבר באמת, אינו מפסיק להפתיע. מתברר שוב ושוב שכאשר ישנם מבוגרים אשר אינם מוותרים עליהם, מאמינים בהם ומוכנים לדבר אתם באמת – בני הנוער באים!

מתוך התכנית

כבר במפגשים הראשונים, העוסקים בנושא הזהות, נפרץ הסכר, ורגשות קשים של כאב, זעם ותסכול עולים, כשבני הנוער משתפים את חבריהם לקבוצה ואת המנחים בחוויות קשות של השפלה בבית הספר ובחיי היום יום. בני הנוער מבינים לפתע שהם אינם לבד, שחבריהם לקבוצה עוברים וחשים דברים דומים, ובעקבות הבנה זו הם חשים הקלה ושחרור רב. הם מתנסים בתקשורת עם חברי הקבוצה והמנחים, בחשיפה אישית ובעמידה בפני תגובותיהם. מתברר שכשניתן המקום ויש רצון אמיתי לשמוע, נפרץ סכר עתיק וזרימה גדולה שופעת מתוכו, ולא

ניתן עוד להחזיר דברים לקדמותם. מכאן קיים אצלם רצון להביע את עצמם בפני העולם עוד ועוד: **“היום אני כבר לא מתבייש לדבר מול כל החברים שלי”**. היכולת “לדבר” מתוך פריצת הפחדים והמחסומים הפנימיים יוצרת בקרבם תחושת ערך ואמונה בעצמם. רק בחוותם את היכולת הטמונה בהם ליצור שינוי בקבוצה ומחוצה לה, מתפתחת אצלם תחושת ערך, ומכאן גם ההכרה ביכולתם לבחור כיצד לחשוב, להרגיש, להגיב ולפעול: **“קיבלתי בתכנית ביטחון עצמי, לסמוך על עצמי. למדתי שלא לבטל ת’עצמי ולהאמין בעצמי”**; **“התכנית תרמה לי בדברים שקורים ביום יום, ולדעת איך להתמודד אתם”**.

כל בני הנוער דיווחו כי זו הייתה להם הפעם הראשונה לשבת בקבוצה מעין זו, הדורשת פתיחות וחשיפה אישית. ואכן, בסיום התכנית ברחובות, אמרו הנערים באכזבה רבה: **“רק התחלנו לדבר וזה נגמר”**. בקשתם להמשיך שנה נוספת הובילה לכתיבת התכנית של השנה השנייה, **“לחיות מתוך הכוח הפנימי”**. האמירה של הנערים ברחובות חוזרת על עצמה בכל סיום קבוצה ומעידה על כמיהתם הרבה להמשיך וליצור את השינוי שהחלו בו.

בני נוער שהשתתפו בתכנית לאורך שנתיים למדו להקשיב פנימה למחשבות, לרגשות ולתחושות הגוף, לזהות את הנכון עבורם, לבטא אותו בקול ולגייס כוחות למימוש. לתהליך זה שכה הוכיח את עצמו, נדרשים יצירת מודעות אישית וחיזוק תחושת ערך, וככל שאלו גדלים, תחושת הכוח הפנימי וההכרה בחופש הבחירה גדלים אף הם. ככל שהכוח הפנימי גדל כך גדלה היכולת לעמוד כנגד לחצים והשפעות שליליות, כולל שתיית אלכוהול ושימוש בסמים. היכולת להקשיב לקול הפנימי הוא הכוח היחיד כנגד לחץ חברתי: **“הבנתי שאם אני אפחד מלחץ חברתי אני לא אגיע לשום מקום”**; **“למדתי שגם אם כל הקבוצה לא ממש מסכימה אתך, צריך לדעת להסביר את עצמך”**. ללמד את בני הנוער “לדבר באמת” הוא אחד הכוחות המרכזיים שאנו יכולים להעניק להם לקראת צאתם לחיים והתמודדותם עם האתגרים הרבים העומדים בפניהם.

הדיבור עם ההורים

כיצד הדיבור עם ההורים תורם ליצירת שינוי בקרב בני הנוער? קשר עם ההורים הוא מקור כוח מרכזי לבני הנוער מול הקשיים החיצוניים. כשההורים מודעים לקשייהם ומתעניינים בהם, הנער או הנערה כבר אינם לבד. שינוי תפיסות ודפוסים בקרב ההורים בכל הקשור לתקשורת משפיע על בני הנוער לטובה מידיהם ובכל תחומי חייהם. בשאלוני המשוב, התשובות בשאלות בנוגע להורים חזרו על עצמן; לשאלה, באיזו מידה חשובים המפגשים המשותפים עם

חדש על המדך

עם צאתו לאור של גיליון זה, זוכה ארון הספרים המקצועי בהעשרה של שני ספרים חשובים, מפרי עטם של חברי מערכת "אפשר", וזוהי הזדמנות לברכם ולהודות להם על תרומתם.

כי הרי לשתות אפשר רק מן החצי המלא: המפגש הבין-תרבותי של הורים ומחנכים עם מתבגרים

מאת: ד"ר שלום שמאי (2011)

תל אביב: משרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער (172 עמ')

ספר גדוש ידע, שימושי להורים ומחנכים כאחד לטיוב ההבנה הבין-דורית שתוביל לתקשורת משופרת בין הצדדים. בספר מוצגים מושגים חדשים כמו **התקשבות** (התקשרות והקשבה פעילה), **עצימונים** (אמירות ומעשים המעצימים את המתבגר) ועוד. לאורך כל הספר מפורטים "כלי עבודה", בהם יכולים המבוגרים הנמצאים במגע חינוכי עם בני הנוער להסתייע, כדי ליצור הזדמנויות להתקשרות אל תרבותם האחרת של המתבגרים, לגעת בהם ולהעצים את חזקתיהם.

ד"ר שלום שמאי מכהן כמפקח חינוכי וכמנהל מרכז המשאבים של החינוך הבלתי פורמאלי במינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך ומלמד במכללה האקדמית אורנים.

לפרטים: shamai@kfar-olami.org.il

עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל

עורך: ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני (2011)
ירושלים: עמותת "אפשר" ואדוואנס (512 עמ')

ספר זה נכתב לזכרו של אהרן לנגרמן ז"ל, שתרם רבות בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית בארץ.

הספר מרכז בתוכו מגוון רחב של נושאים אשר דנים בילדים ונוער בסיכון. הספר ממסד את התיאוריה והעשייה בעבודה החינוכית-סוציאלית ועוסק בנושאים מגוונים כמו: זכויות ילדים; עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; הכשרה, אתיקה וקידום מקצועי; עבודה חינוכית-סוציאלית בזירה הבין-לאומית; מניעה וטיפול בנוער נפגע סמים, אלכוהול והימורים; ובחשיבות גיבוש ופרסום המידע והידע המקצועיים.

הספר מיועד לסטודנטים, מרצים ומנחים, אנשי ניהול וקובעי מדיניות בתחומי החינוך, הטיפול והרווחה; למשתלמים ולפועלים בשדה.

ד"ר חזי אהרוני הינו מרצה באקדמיה בנושאי חינוך ופסיכולוגיה; עוסק ביעוץ ב"אדוואנס – פסיכולוגיה חינוך והתפתחות אנוש" – מכון טיפולי ויעוץ; חבר הנהלת עמותת "אפשר", מתנדב ופעיל קהילתי, עורך וכותב תכנים אקדמיים ומוציא לאור.

לפרטים: עמותת "אפשר", טל. 02-6728905
efshar@barak-online.net

לתהליך עם בני הנוער. כדי ליצור שינוי בתפיסות ובהתנהגות, גם ההורים זקוקים למכל בטוח שבו הם יוכלו לדבר באמת על קשייהם וכאבם. קשר קרוב בין בני הנוער להוריהם יכול להתקיים רק כשמדברים באמת אחד עם השני. ההקשבה, הדיבור הפתוח והחוויות במפגשים המשותפים משפיעים מידית על ההידברות והקרבה בבית ויוצרים שינויים לטובה בקרב בני הנוער בתחומים נוספים בבית ומחוצה לו.

מילים אופטימיות לסיום

מתחת לכבלי הקודים התרבותיים ו"ההחזקה בבטן" נמצאת כמיהה עמוקה של הפרט להשתחרר, להישמע, להתחבר לעצמי שלו ולעולם, לחוש את הכוחות הטמונים בו ולדעת שביכולתו לממשם. בקרב בני הנוער קיים רצון עמוק ליצור שינוי בחייהם ולהצליח, אך הם זקוקים למקום בטוח ולמבוגרים שאינם מוותרים עליהם, מאמינים בהם ומוכנים לדבר אתם באמת. כשבני הנוער לומדים להקשיב לעצמם ולבטא את הקשיים והרגשות בכל הקשור לעצמם, לזהותם, להוריהם, לבית הספר ולחברה, הם חווים רווחה פנימית עמוקה. ההקלה, ההבנות שנוצרות יחד עם תחושת הכוח הקבוצתי והאמונה של המנחים, מעניקות להם כוח רב להתמודד עם הפחדים והמחסומים הפנימיים, ובו בזמן – להתמודד באופן שונה במציאות החיצונית. הקרבה שנוצרת עם הוריהם והתרגול מחוץ לקבוצה מחזקים את תחושת הביטחון שלהם, את ערכם העצמי ואת האמונה ביכולתם להצליח. כשבני הנוער חשים את הכוח הרב הטמון בהם ויודעים שהכול פתוח והבחירה בידיהם, מתרחש נס; אך יש לזכור ששינוי אמיתי בתפיסות ובדפוסים הוא תהליך שנדרש לו זמן.

בנימה אישית

באופן מפתיע, למאמר היה כוח משלו, שגרם לי להתבונן פנימה ולשאול שוב ושוב, "מה אני באמת רוצה לומר?" "האם הצלחתי לבטא זאת באופן מדויק?" הוא לא הרפה ממני עד אשר חשתי מעין אנחת רווחה עמוקה.

"לדבר באמת" הוא נושא חיים עבורי. דרך ארוכת שנים עשיתי כדי להבין שהכמיהה שלי לחיבור כן ועמוק עם האחר קשורה קשר ישיר לחיבור לעצמי ול יכולת לתקשר ולחשוף את עצמי באמת; שעליי האחריות להבין את התפיסות המוטעות שלי, להמיס את ההשלכות, ההגנות והניסיון לשלוט בתגובות האחר, לא לפחד מכעס ומעיוות, ללמוד לבטא בקול את צרכי ולהציב גבולות, להחזיר לעצמי את הכוח. ככל שאני עושה זאת, מתחזקות בי תחושות ביטחון וערך, המאפשרות לי ליצור קשרים בריאים ומספקים עם האחר, ומעניקות לי תחושה עמוקה של שמחה מתהליך ההתרחבות שלי ומיכולתי להביע את עצמי בפני העולם עוד ועוד.

liorashachar@bezeqint.net

ההורים, הנשאלים ענו: "כדי שידעו עלינו מה שהם לא יודעים ומה שטוב לנו"; "כדי להגיד להם מה הציפיות שלנו מהם"; "היה לי חשוב שהוריי ידעו עליי יותר, מה אני עושה ועל איזה נושאים אנחנו מדברים, שישמעו את דעתי בקבוצה"; "כדי שהתקשורת בינינו תהיה יעילה יותר, ואנחנו נבין אחד את השני טוב יותר".

לשאלה, באיזו מידה תרמה השתתפות ההורים לקשר שלך עם ההורה, ענו: "עכשיו אני יותר בקשר עם אימא שלי, והיא שואלת מה שלומי, לאן אני הולך ואיך היה"; "אם לפני הפעילות לא היה לי בכלל קשר עם ההורים, כעת יש יותר קשר בינינו ויותר הבנה"; "המפגשים עם ההורים שיפרו את הקשר בינינו. פעם הייתי יושב במחשב ואימא מול הטלוויזיה ולא היינו מדברים, כיום המצב טוב יותר כי יש לנו ניסיון לתקשר ולשוחח יותר"; "חבל מאוד שהתכנית הסתיימה, משום שבמפגשים אלו אימא שלי למדה להבין אותי יותר, וכיום יש בינינו תקשורת יותר טובה"; "לאחר המפגשים אני מבין את הוריי".

התכנית שמה לנגד עיניה למטרה לחזק את הקשר בין בני הנוער והוריהם על ידי עבודה בקבוצות נפרדות ומפגשים משותפים. קיימת כמיהה עמוקה בקרב ההורים ובני הנוער לקשר קרוב ואוהב, אך הם לכודים במקום שבו אינם מסוגלים לעשות זאת בכוחות עצמם וזקוקים למכל בטוח ומוגן ולאיש מקצוע שיעזור בתהליך הדרגתי ליצור דיאלוג ולהתגבר על החששות והמחסומים. המפגשים המשותפים ממיסים את המחסום הקיים בין ההורים לילדיהם המתבגרים, ומאפשרים הידברות ממקום שונה, מתוך רצון להכיר ולהבין אחד את עולמו של השני. מרבית בני הנוער אומרים בסיום התכנית כי הם מצטערים על ההתנגדות שהביעו בתחילה להשתתפות הוריהם, כי עתה הם מבינים עד כמה הדיבור עם ההורים יצר הבנה וקרבה. במפגשים המשותפים, בני הנוער שומעים לראשונה סיפורים על העבר של הוריהם שלא ספרו בבית. חלק מבני הנוער שומעים לראשונה ביטויי אהבה מרגשים מהוריהם, כמו במפגש באשדוד, שאב אמר לבנו בפעם הראשונה "אני אוהב אותך". ההורים מצדם שומעים מילדיהם על הקשיים שעמם הם מתמודדים, על הצורך העמוק שלהם שיתעניינו בהם, יבינו אותם ויתמכו בהם ועל רצונם לדבר אתם באמת.

נוסף על המפגשים המשותפים, ההורים עוברים תהליך נפרד של חיזוק כוחות ואמונה מחודשת בעצמם כהורים ומודעות לחשיבות המודל האישי, למסרים שהם מייצגים ולאחריותם הרבה להצלחת ילדיהם. דגש רב מושם על ההבנה שתקשורת פתוחה וכנה היא המתנה הגדולה ביותר שהם יכולים להעניק לילדיהם ולקשר שביניהם. התהליך עם ההורים זהה

(self-absorption). כל צד הופך להיות מרוכז בעצמו, מתגונן, חשדן, עוין, מיואש, נעול בפני נקודת המבט של האחר. חולשה והתכנסות מחזקות זו את זו במעגליות: ככל שאדם נחלש, כך הוא הופך סגור ועוין יותר כלפי בן זוגו; ככל שהוא עוין יותר כלפי בן הזוג, הלה מחזיר לו יחס דומה, מה שמחלישו והופך אותו עוין וסגור עוד יותר, וכך הלאה. מעגל שלילי זה של שלילת כוח והתבצרות מביא להתנוונות של האינטראקציה. היא הופכת הרסנית ומנוכרת עד כדי דמוניזציה הדדית.

אם יתרחש שינוי של השיח, הוא עשוי להיות הבסיס לצמיחה אישית ותיקון של היחסים. לשם כך על הדיאלוג לשנות את פניו ולהפוך מתגובתי להתכוונתי – להפנות תשומת לב לצורכי הזולת, להקשיב להם ולהכילם, ולא להתבצר נגדם ולשלול אותם. זהו שינוי של שני בני השיח, ויצירתו מצריכה מרחב פיזי הולם, קרבה מותאמת והכוונה.

הדיאלוג הוא מובנה ובעל שלושה שלבים: שיקוף, אישוש ואמפתיה. אחד מבני השיח הוא ה"שולח", והשני הוא ה"מכל", הקולט. בתום כל הליך הכולל את שלושת השלבים, הם מתחלפים בתפקידיהם.

א. שיקוף (mirroring): בשלב זה ה"שולח" מדבר, ומשנהו, ה"מכל", מאזין ואינו מתערב. ה"שולח" מדבר על עצמו, רגשותיו, מחשבותיו, צרכיו ורצונותיו. ה"מכל" מפנה את כל תשומת לבו ל"שולח" ולנאמר. זוהי הקשבה פעילה שמטרתה לשחרר מאסוציאציות, מגיבוש דעה נגדית או מהתמקדות בתגובותיו ומחשבותיו שלו. ה"מכל" בעצם "מתרוקן" מעצמו למען זולתו. משסיים ה"שולח" לדבר, ה"מכל" בודק אם קלט היטב את הנאמר. הוא מתחיל במשפט, כגון: "אם שמעתי אותך נכון, אתה...", וחוזר ומשקף במדויק ככל שניתן את דבריו של ה"שולח". הוא שואל אם שמע נכון, וה"שולח" מאשר, מתקן או מוסיף דברים שנשמטו או לא הובנו. ה"קולט" שואל: "האם אתה רוצה להוסיף משהו?" שאלה זו, המעצימה את הקבלה והרצון להיפתח ל"שולח", מאפשרת למדבר לברר עם עצמו בירור נוסף, להרהר בדבריו הקודמים, לנסח דברים נוספים ולהעבירם ל"קולט". כאשר ה"שולח" מודיע שאין לו עוד מה להוסיף, ה"קולט" מסכם את ששמע ובודק שוב אם שמע הכול לאשורו. ההקשבה הפעילה והשיקוף של ה"מכל" מיועדים לנסוך בדובר ביטחון שדבריו נשמעו ונקלטו ללא פרשנות, השמטות, סילופים, סטיות או ביקורת. הדבר מאפשר לו מרחב נדיב לעצמו, לאישיותו ולצרכיו.

ב. אישוש (validation): לא די להקשיב לדברי ה"שולח" ולשקפם. הוא זקוק לאישור שיש תוקף לדבריו, שיש בהם היגיון השאוב מעולמו הפרטי או החברתי, שאפשר להתייחס אליהם בכבוד ובכובד ראש, גם אם ה"קולט" אינו מסכים עמם. בשלב האישוש ה"מכל" מאשר לשולח שהוא



גישת האימאגו פותחה בראשיתה כתאוריה ופרטיקה בהבנת קשרים זוגיים וטיפול בהם (הנדריקס והאנט, 1998). "אימאגו" פירושו דימוי, והוא מתייחס לפסיפס החרוט והמופנם בתוכנו של הדמויות שטיפלו בנו בילדותנו, על תכונותיהן החיוביות והשליליות עבורנו. תבניות חקוקות לא מודעות אלו משפיעות על הבחירות הזוגיות שלנו, ומבוססות על משאלה לתיקון וריפוי פצעי העבר שנוצרו ביחסים עם ההורים. לפיכך מובילות התבניות האלה לבחירה לא מודעת של בני זוג הדומים לדמויות המשמעותיות מן העבר.

בבסיס גישת האימאגו נמצאים אם כן היחסים המוקדמים שלנו, המהווים את התשתית ליחסים העתידיים. ביסוד ההבנות האלה מצויות לפי גישה זו שתי התרחשויות: הפציעה והריפוי. ההתחלה היא בעצם רגע הלידה. התינוק נולד עם אנרגיית חיים מלאה ואוטנטית הזורמת בחופשיות באפיקי המחשבות, החושים, הרגשות והפעולות. אולם הזרימה החופשית הזו תלויה ביחסים עם הדמויות הקרובות לו, ואלו, כדמויות אנושיות וטבעיות בעלות היסטוריה, ערכים ותפיסת עולם של היתרים ואיסורים, צרכים, משאלות וכאבים, אינן מסוגלות לאפשר את הספונטניות הזו ללא תגובה, שיפוט, תמיכה, מעצור, פגיעה, תסכול, עידוד או מניעה. לכן פציעה ביחסים המוקדמים היא בלתי נמנעת. תגובות הוריות שיפוטיות פוצעות את הילד ומחייבות אותו להגיב בצורה שתאפשר לו לשרוד גם במחיר של "הקפאת" אפיק הזרימה הטבעי לו. ילד שנדרש למשל שלא לבכות משום שעליו לגדול כמו "גבר", שאינו מפגין רגשות, עלול להקפיא את האפיק הרגשי. אין זה אומר שהכמיהה לאפיק זה קפאה גם היא: בבחירתו הזוגית הוא עשוי לבחור בת זוג "תואמת אימאגו" שאפיק זה משוחרר אצלה, לחיות ולהחיות אותו באמצעותה. ואולם משום שבתוכו הוא "קפוא ואסור", הוא עלול לחוש מאוים ולא "גברי", ולשבש, לנתק ולתסכל בתגובותיו כלפיה את האפיק הרגשי שהוא כה כמה אליו. כך ה"ריפוי" עלול להפוך לשחזור של ה"פציעה". גם בת הזוג מביאה לזוגיות "פצעים" המשחזרים ביחסיה עם בן זוגה ומבקשים "ריפוי". לא פעם אלו פצעים דומים ש"מטופלים" באופן מנוגד; אפיק רגשי קפוא עלול להביא להימנעות יתר אצל אחד מבני הזוג ולהצפת יתר אצל משנהו.

הדיאלוג ההתכוונתי הוא כלי התערבות מובנה בגישת האימאגו, שמסייע לגילוי השחזור ביחסים זוגיים וליצירת אפשרויות "ריפוי" מותאמות לחיים אקטואליים של אנשים אוטונומיים בעלי צרכים ורצונות בוגרים (הנדריקס, 2007). דיאלוג זה שונה באופיו מדיאלוג תגובתי. בדיאלוג תגובתי אין הקשבה ממשית, אלא דו-שיח רפלקסיבי, ולרוב אוטומטי, של אמירה והחזרה, שבו אנו עונים למה שאנו שומעים בהתאם לתחושות שמתעוררות בנו. אנחנו משיבים מתוכנו ולא מתוך האזנה לזולת, במיוחד במצבי כאב, כעס וניכור. התמשכות של מצבים אלה מביאה להתכנסות עצמית



ד"ר דניאלה קרמר-מור,
ראש מרכז שי להכשרה והדרכה
של פסיכותרפיסטים ואנשי טיפול,
המכללה האקדמית אורנים,
קריית טבעון

התשמע קולי?

מתבגרים חסרי קול

תסריט משפחתי קבוע

אמו של מטופל בשנות העשרה (שהגיע לטיפול בעקבות העובדה שהוריו קראו את יומנו האישי וגילו בו אמירות אבדניות) מציעה לו לבחור בין אירוע חברתי של קבוצת הגיל לאירוע משפחתי:

האם: אתה רוצה ללכת לשחק כדור רגל עם החברה הפרועים האלה, או לבא אתי אל סבתא? המתבגר לא עונה, וממלמל משהו לא ברור.

האם: אתה יודע שגם מ' יהיה במשחק, הוא ממש פגע בך בפעם הקודמת. אתה בטח לא רוצה לשחק אתו?! המתבגר מושך בכתפיו.

האם: סבתא כל כך רוצה שתגיע, ובני הדודים שלך מאוד יתאכזבו אם לא תגיע. אבל מה שתבחר כמובן.

המתבגר לא ממש עונה, שוב ממלמל.

האם: אז יופי, אני שמחה שבחרת לבא אתנו! המתבגר מהנהן.

האם: יהיה כיף, אני מבטיחה לך.

התמונה המשפחתית בעיני האם

בניתוח השיחה עם ההורים במסגרת טיפולית, האם מציגה את התמונה הבאה:

יש לה אם שתלטנית, המתערבת בכל הנעשה, מביעה דעה ביקורתית על כל דבר ומנסה להכתיב לילדיה דרך חיים. לטענת האם, היא, בשונה מאמה, תמיד מאפשרת לבעלה ולילדיה בחירה חופשית. (חוסר מופרדות מגורם משמעותי במשפחת המקור והעברה רב-דורית של הדפוס; היעדר תובנה וקשר עם המציאות שלה בהווה).



מבין את דבריו, שיש להם מקום והסבר כחלק מערכיו ותפיסותיו. באופן הזה מתבטל הצורך להתנצח ולהוכיח שהאחד מן השניים צודק. ביטול התחרות על ה"אמת" מאפשר התבוננות במצב מנקודות מבט שונות ופעמים אף מפתיעות, שעשויות להביא את הצדדים לגילויים יצירתיים המספקים ומעשירים את שניהם. הבנה אינה מבטאת הסכמה לתוכן הדברים, אלא היא מאששת את הזכות להחזיק בהם בתוקף הגיונם. זהו תהליך קוגניטיבי בעיקרו, שבו עמדותיו של ה"שולח" הופכות למובנות ומקבלות הכרה, בעיקר מחשבתית.

אמפתיה (empathy): השלב האמפתי נועד להשלים ולהרחיב את ההכרה המחשבתית ולתת תוקף גם לרגשותיו של ה"שולח", ללא הטיות מעולמו של המאזין. ה"קולט" אינו רק מקשיב, מאשר ומבין את קיומה של מציאות שונה משלו, אלא חותר לחוש ולשקף את הרגשות המלווים אותה. הוא יכול להסתמך על ניסיון חייו כדי ליצור הזדהות, או להיות אמפתי, אם אין לו ניסיון כזה; כלומר ל"שים עצמו במקומו הרגשי" של ה"שולח", לנסות לחוש מה עובר עליו, לשקף לו זאת ולתת מקום ותוקף לרגשותיו, ללא שיפוט או השוואה עם תחושותיו שלו. כל עמדת חיים נשענת על מחויבות רגשית. היעדר אישוש או אף חמור מזה – שלילה רגשית, יוצרים כאב וחוויה של ביטול. האישוש הרגשי מהווה מראה שדרכה המדבר חווה את עצמו באופן אמפתי ובתוך כך הוא ממתן כאב של אי-קבלה על ידי עצמו ועל ידי אחרים. כאשר המראה היא מכילה ואמפתית, לא רק חוויית הקבלה העצמית והביטחון העצמי ביכולת ה"מקבל" להכיל את עולמו מתחזקים, אלא מתפתחים יכולת ההכלה לעולמו של הזולת ומרחב הקשר עמו. יש כאן הכלה משולשת: של הפרט את עצמו, של הזולת ושל המפגש ביניהם. השילוב בין האישוש הקוגניטיבי והתוקף הרגשי מביא להכרה מלאה ושלמה יותר של הזולת. אנו "מקטינים" את עצמנו, נפתחים, מתפנים ומכירים בהווה ובמציאות של אדם אחר. זוהי הכרה מרפאת.

הדיאלוג ההתכוונתי הוא הדדי: בתום ההליך בן שלושת השלבים, ה"שולח" וה"מכל" מתחלפים בתפקידיהם. כך מתאפשר לכל אחד מהם לבטא את עצמו וגם להבין ולהכיל את זולתו. יש כאן ביטוי אתי של שוויון, זכאות והוגנות.

לסיכום, הדיאלוג ההתכוונתי הוא תהליך אכפתי ואתי. אם בדיאלוג תגובתי נוצרת ספירלה שלילית של שלילת כוח והתבצרות עד כדי התנוונות של הקשר, הרי הדיאלוג ההתכוונתי מביא להתמרה חיובית ומצמיחה של יחסי הגומלין, שמייצרת מרחב חדש ומקבל לשני בני השיח. כל צד עסוק במשנהו; בני השיח נעים מחולשה לכוח ומריכוז בעצמם להיענות לזולת. תזוזות דינמיות אלה נקראות "העצמה" ו"הכרה" – ככל שאני נוכח יותר וזוכה לאישוש לעצמיותי, כך אני מתחזק ונפתח כלפיו; ככל שאני פתוח יותר כלפיו, כך אף אתה מרגיש נוכח וחזק יותר ונפתח כלפיי, מה שמחזקני ופותח אותי עוד כלפיו; ככל שאני פתוח יותר, אני מרגיש חזק יותר, וכך אף אתה. הפתיחות הספירלית הזו מצריכה כוח ועוצמה, רוחב לב והכרה ובו בזמן אף יוצרת חוויה כזו (ברונר, 2008; Folger & Bush, 2005; Baruch, 2005).

מקורות

ברונר, ד' (2008). אתיקה של תביעה ונתינה. בתוך א' הונת, **זלזול ומתן הכרה לקראת תיאוריה בקורתית חדשה** – הקדמה (עמ' 7-35). תל אביב: אדום, הקיבוץ המאוחד.

הנדריקס, ה' (2007). **לשמור על האהבה הזאת: לקראת זוגיות**. נתינה: אחיאסף. הנדריקס, ה' והאנט, ה' (1998). **הורות מודעת**. תל אביב: אחיאסף. Folger, P. J., & Bush-Baruch, A. R. (2005). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

yushi@zahav.net.il



המשפחה נהדרת ומאוחדת, והרקע למחשבות האבדניות של הבן נעוץ באירועים חיצוניים בבית הספר. הנוער היום שלילי ומוטב להתרחק ממנו. (יעידוד של חוסר מופרדות אצל בנה; הכחשה; היעדר יכולת רפלקציה והיעדר תובנה.)

הבעל והילדים אנשים טובים ומספקים (ובמיוחד הבן האבדני, שקרוב אליה יותר מכל אדם אחר עלי אדמות). כולם שתקנים, אך מאושרים במסגרת המשפחתית, וההכחה היא שכולם תמיד בוחרים לבלות יחד ולעשות הכול יחד. (הכחשה; אמונה במיתוס ה"משפחה שעושה הכול יחד היא משפחה מאושרת" – תסמין בולט של משפחות הסתבכות.)¹

האם כועסת מאוד על אמה (הסתבא) בשל שתלטנותה, אך אינה יכולה להרשות לעצמה לאכזב את אמה המסכנה, שנותרה לבדה אחרי שהאב עזב אותה. לכל אירוע, טיול או חופשה משפחתית מצרפים גם את האם המבוגרת. (חוסר נפרדות; משפחת הסתבכות רב-דורית.)

התמונה המשפחתית בעיני האב

תפיסת האב, שנאמרת בהיסוס ועדינות אחרי קיום קשר טיפולי מתמשך ושלא בנוכחות אשתו:

אשתו שתלטנית כמו אמה, אם כי בנימה רכה יותר; הוא והילדים חשים צורך מתמיד לספק את רצונותיה וצרכיה. לתחושתו, אין תשומת לב ואכפתיות כלפי הצרכים שלו. חסרה תקשורת שוויונית, אין אינטימיות, והוא לכוד במערכת משפחתית אומללה. הוא חייב להישאר בנישואין כדי להציל את הילדים, אך חש שנישואיו הם כישלון מתמשך. (תפקיד הקרבן; מודעות לחסכים שלו ולדפוסי העברה רב-דורית; חוסר מודעות לתרומה שלו למצב המשפחתי; קושי בתפקוד בתפקיד הבוגר.)

אי-הסכמה מתפרשת אצל אשתו תמיד כדחייה רגשית ומעוררת חרדה וכעסים. לכן האם צריכה לקבל אישור מלא ומתמיד מן המשפחה על כל דעה וכל מהלך שלה. תפקידו לספק אישור זה, כדי להגן על הילדים מתוקפנות רבה שמלווה כל התנגדות לדעותיה ורצונותיה. (ראיית המארג המשפחתי בבהירות מסוימת, אך שיתוק מלא או חוסר מיומנות בדרכי תגובה יעילות; רציונליזציה לחוסר האונים שלו בטיעון של הגנה על הילדים.)

תגובותיה של האישה על דעות שונות ואי-הסכמות עמה נעות בין האשמה כלפי החיים והמשפחה לתחושת כישלון טוטלי בהם. מוטב ובטוח יותר שלא להביע דעות ולציית לכל הנאמר על ידה, ומסר זה משודר גם לילדים. (רציונליזציה לנקיטת תפקיד ילד.)

מוטב להכין מקום בטוח עבור הילדים אצל בני משפחה רחוקים, משום שבוודאי יגיע הרגע שבו ירצו לברוח מן האווירה המכבידה בבית ומן השליטה של האם והסתבא. (השלכה של הפנטזיה שלו ותקווה לא מציאותית לעתיד משוחרר יותר; ציפייה שהילדים יעשו מה שהוא אינו מעז לעשות.)

גם הוא מדוכא, אין טעם ליזום שום דבר במסגרת המשפחה, כי כל יוזמה נתקלת בסירוב, יוזמות ורגעי אושר הם רק בתחום המקצועי. (דיכטומיה בין עבודה למשפחה; תובנה חלקית על מצבו; מחסור במיומנויות תקשורת וקיום בפחד מתמיד; מציאת נחמה בחלק בחייו שבו אין לאשתו נגיעה.)

ברור שגם לו יש חלק במה שקורה. בשנות הנישואין הראשונות נלחם על הזכות שלו ושל הילדים לבטא דעה שונה. הוא חש שחיקה ושא-אפשר לצאת מן המבוך. (ייאוש; דיכאון; חוסר ערך עצמי; ויתור על עצמו, ובמידה מסוימת על הילדים.)

התמונה המשפחתית בעיני הילדים

תגובות הילדים (שלא בנוכחות ההורים):

הכול בסדר, המשפחה מצוינת (חוסר מודעות; הכחשה; פיתוח "אני" מזויף.)

כדאי להסתיר דברים שברור שלא ימצאו חן בעיני האם ולומר רק מה שמקובל: אצל הילד שקרוב לאם פחות – שקרים והתנהגות מתחבאת, אך מציאת אוזן קשבת אצל חברים טובים. אצל הילד שהופנה לטיפול – דיכאון, חרדה מן העתיד, דימוי עצמי נמוך וגלים של תחושת ייאוש ורצון להיעלם, שמתבטאים גם בבריחה לעולם דמיוני ובהסתגרות מאנשים אחרים, כי "בין כה הכול לא שווה כלום, ואף אחד לא מבין אותי".

אצל שני הילדים – הבעות פנים וקול נעדרי אפקט ושתיקות ממושכות, אי-נקיטת עמדה ביחס לכל נושא או אירוע בבית ("לא יודע", "לא אכפת לי") וצייתנות קיצונית לאם.

רקע תאורטי

ניתן לשרטט את טווח הקשר הרגשי בין הורה לילד מנתק רגשי ופיזי והזנחה בקצה האחד, דרך ריחוק מלווה התנתקות רגשית, נפרדות לא אוהדת, נפרדות אוהדת וקרבה מלווה בתלות מסוימת, ועד קשר של הסתבכות וחוסר נפרדות קיצונית, בקצה השני.

נפרדות אוהדת היא מפתח לבריאות נפשית, וכל קשר אחר נושא עמו מחיר המתבטא בבריאות הנפשית של המתבגר. הזנחה קיצונית, נתק פיזי ונתק רגשי עלולים להוביל להתנהגויות עברייניות, להתמכרויות, לחוסר יכולת לתת אמון בזולת ולקשיי תפקוד נורמטיבי. תסמינים אלה מוכרים ומאותרים במהירות במערכת החינוך ובמערכת הרווחה. התופעה הפתולוגית בקצה השני של הרצף מתעתעת יותר וקשה לאיתור.

מאפייני משפחות הסתבכות, שבהן כל נפרדות מתפרשת כבגידה ב"בליל" המשפחתי, הם כאב לא מדובר, המחובר לצרכים רגשיים שאינם מקבלים סיפוק, דפוס של העברה רב-דורית והכחשה, שמירה קפדנית על התלות של הילדים בהורים וזעקה אילמת לעזרה, שאינה פוגעת בתדמית המשפחתית של ה"יחד", ולכן אינה מקבלת מענה טיפולי. תוצריה האפשריים של משפחת הסתבכות הם: דיכאון של אחד או יותר מבני המשפחה ושל המתבגר המסובך בקשר הדיאדי עם ההורה שלו ללא תקווה לנפרדות; אנורקסיה נברוזה; מחלות פסיכוסומטיות; נטייה להיעלם ולהיאלם, שמסמלת את חוסר התקווה לקיום מופרד ולעתידי בריא; האשמת גורמי חוץ או מצב רפואי בבעיות שנוצרו, ובכך העצמת הקשר הלוכד והרחקה נוספת של החולה המזוהה ממעגלים חברתיים חיצוניים במסווה של הגנה עליו. לכך מתווספים חוסר מודעות של חלק מחברי המשפחה או של כולם לסכנות הצפונות ב"דבק המשפחתי" למתבגרים, שהצורך הטבעי שלהם הוא להתרחק לקבוצת הגיל ולמרוד בהורים כהכנה לקראת חיים נפרדים משלהם, וכן הבעת אכזבה ויצירת רגשות אשמה סביב כל מהלך של נפרדות והשקעה רבה בתחזוקה קנאית של המיתוס, "אנחנו משפחה הדוקה, מסורה ומושלמת".

למי לעזור וכיצד?

במשפחה מסורה לא מתעלמים מתסמינים אבדניים, ולרוב ממריים לשלוח את המתבגר האבדני לרופאים, ואלו ממליצים על טיפול פסיכולוגי. מאחר שמשפחות מסורות מנהלות בתים מסודרים, הן לא נמצאות תחת חסותם של עובדי רווחה.

כשהרופא ממליץ על טיפול נפשי למתבגר, הורים אלה נוטים להעדיף טיפול פסיכיאטרי תרופתי, ובלבד שהמתבגר לא ייצור קשר משמעותי עם אדם חיצוני למשפחה וייתן בו אמון. גם כשהמתבגר מקבל טיפול נפשי, לאחר המפגשים, יש נטייה לחקור אותו על הנאמר בין כותלי חדר הטיפול, ומשפחות נוטות להפסיק את הטיפול כ"לא יעיל", כשמתברר להן שמטרה

1 משפחות הסתבכות – משפחות המאופיינות בטשטוש גבולות והיעדר נפרדות בין חברי המשפחה.

לכתוב אמפתיה, להקשיב עם חייכן (סמיילי)

דרכים להגברת המודעות לתקשורת בין-אישית באינטרנט



רשת האינטרנט הפכה חלק בלתי נפרד מחיינו. למרות המאפיינים הייחודיים למרחב הווירטואלי, אנו תופסים אותו כמובן מאליו, ולעתים איננו עוצרים כדי לתת את הדעת להשלכות הפסיכולוגיות הקיימות במסגרת השימוש בו. מערכת החינוך והטיפול אמנם עושה מאמצים לחנך את הילדים והנוער להתנהגות זהירה ברשת, אולם כדי להגיע להבנה אמיתית של הסכנות, כמו גם היתרונות, צריך להתייחס לחוויה הייחודית שברשת, לדבר את שפתה ולהעלות את המודעות לתחושת הקסם שמתחוללת עם הכניסה לעולם וירטואלי.

המרכזיים שבמאפייני הרשת הם האנונימיות, אי-הנראות והיעדר קשר העין. אלו יוצרים עלטה בכל הקשור לזהותו של המשתמש ומייצרים תחושה של חופשיות גמורה, שכן בחווייתו הוא אינו ניתן לזיהוי. היעדר קשר העין מבטל תחושות של בושה, ביישנות ושיפוט ומאפשר ישירות. השימוש באינטרנט נעשה לרוב בהימצא המשתמש לבדו, דבר המחזק את תחושת החופש והיעדר נוכחותן של עיניים בוחנות. אלו מייצרים את אפקט הסרת העכבות, המאופייני בהתנהגות משוללת נורמות וחסמים, אשר נאמנה רק לרגשות הפרט (ברק, 2006; דולב-כהן, 2008), ומתובלת באשליה ש"לא יכול לקרות לי דבר רע" בעודי גולש באינטרנט. אשליית הביטחון הזו נובעת מהיעדר סימני סכנה חזותיים ברורים (כמו אדם זר המגיח לעברנו), מהתחושה שבכל רגע נתון ניתן לכבות את המחשב ובכך להעלים את הסכנה, ומהתאורה המרגיעה של חדר נעים וממוזג, חטיפים ואווירה ביתית נינוחה. אלו מובילים את המשתמש לפעול ברשת בצורה שלא בהכרח תואמת את התנהגותו במציאות הפיזית.

החוויה המתוארת לעיל באה לידי ביטוי בתקשורת הבין-אישית בכתב. יש שיאמרו שהכתיבה באינטרנט קצרה, דלה ושטחית, אולם ניתן להתייחס אליה כאל תרבות אשר צמחה מתוך המאפיינים הייחודיים למרחב שלה. בני הנוער המציאו שפה המגייסת את המאפיינים החזותיים והטקסטואליים כדי לדמות את המפגש הפיזי. לשם כך נעזרים בפרצופונים (אמוטיקונים – emotions + icons), וביניהם חייכנים, והארכת מילים ושבירתן (גולן, 2010).

חווית הריחוק באינטרנט, העולה ממאפייניו הייחודיים ומהיעדר המשוב המידי בצורת מבט, נימת דיבור או מגע, מובילים להתנהגויות מגוונות – חיוביות ושליליות. השתלבות היא דוגמה להתנהגות אופיינית ברשת. זו מעין תסיסה קולנית כתובה. אם במציאות הפיזית די היה בצעקה או במילה גסה כדי לקבל את המשוב המידי, באינטרנט לא קיימות תחושות הסף, הגבולות וההשלכות. לכן ניתן לכתוב רצף מילים שליליות, מתלהמות, בעוד הכוונה מאחורי המשפט אינה לוקחת בהכרח בחשבון את האדם היושב מצדו השני של המסך ואת ההשלכות האפשריות (בוניאל-נסים, 2010). מאידך גיסא, ניתן לראות ברחבי הרשת ביטויי חיבה, אלטרואיזם, התאהבות ואמפתיה. תחושות חיוביות מועצמות ברחבי פורומי תמיכה, יומני רשת (בלוגים) וקריאות כאלה ואחרות לעזרה. אם כן, נראה כי המשתמשים ברשת מביאים לידי ביטוי את התחושות שלהם בכתיבה בצורה מועצמת, אך לא בהכרח מותאמת, ולא תמיד ככזו המתחשבת בהשלכות

מרכזית בטיפול היא יצירת נפרדות של המתבגר ממשפחתו לטובת קשרים עם קבוצת הגיל שלו. שעת טיפול שבועית נמהלת מהר מאוד במיתוסים המשפחתיים המושמעים למתבגר השכם והערב.

טיפול יחידי במתבגר עלול להגביר את חרדת ההורה מפני נטישה והתרחקות, ולכן תיתכן הקצנה בחיבור אל המתבגר, מה שיחמיר את מצבו עוד יותר. אף שהתסמינים מתגלים אצל המתבגרים, מי שצריך לחולל את השחרור הם ההורה או זוג ההורים. לכן, דרך יעילה היא זימון ההורים לטיפול זוגי, גם אם התחלתו מתווגת כ"עזרה למתבגר". בהמשך הטיפול ניתנת להורים ההזדמנות לראות שהמתבגר מתפקד כמי שמספק את החסכים הרגשיים שלהם, על חשבון בריאותו הנפשית. בדידות וצורך בשליטה הם מניעים מרכזיים בהשתקת המתבגר; כתוצאה מן הטיפול, ההורים לומדים לתמוך זה בזו. זוגיות שיש בה תקשורת בריאה יותר היא המפתח לכך שגם המתבגר ימצא שוב את קולו.

קצרה היריעה מלעסוק במהות הטיפול הזוגי, אך כדאי להדגיש כמה נקודות מרכזיות שחייבות לעמוד נגד עיניו של המטפל:

✦ כל אחד מבני המשפחה רוצה שיפור אך לכוד בחרדות וכאב שנובעים מחוסר נפרדות.

✦ המשפחה העכשווית (הטיפול אינו כולל את הסבתא, דבר שהיה תורם שוב לחוסר נפרדות) נדרשת למעשה לבחור בין פירוק מיתוסים הרסניים לה לציות עיוור (שמתפרש כנאמנות) לדפוסיים מושרשים מן הדור הקודם.

✦ עבודה רבה מושקעת בהפחתת החרדה של ההורה או ההורים מאי-הסכמה ובהצגת היכולת של בני המשפחה לבטא התנגדות כהתקדמות משמעותית ביחסים המשפחתיים.

✦ נושא הנפרדות של כולם מכולם מועלה כסמן לבריאות נפשית, ולא ל"כישלון" ול"נטישה" משפחתיים.

✦ יש ללמד דפוסי תקשורת חדשים מזינים, שיאפשרו ביטוי של עמדות אישיות מבלי לגרור את המשפחה למאבקי שליטה והתרחקות רגשית.

לסיכום: המקרה המתואר הדגים את הדרמה של סוג אחד של "משפחות נהדרות", שדווקא ילדיהן המתבגרים נוטים להתנהגויות אבדניות. משפחות אלה נוטות לתעתע בכל מי שנקרה על דרכן בשל היראותן כמאוחדות ומסורות באופן יוצא דופן. הקריאה לעזרה של המתבגרים בסיכון לאנשי חינוך, ליועצים ולאנשי טיפול היא קריאה בלתי נשמעת, ולכן מתבגרים אלה נמצאים בסכנת אבדנות.

←← ובאחר. מכאן עולה השאלה, כיצד ניתן לפתח את מיומנויות התקשורת בכתיבה בעולם הווירטואלי ואת המודעות להשפעות עולם זה על המשתמש?

לעתים ילדים ובני נוער מתייחסים לשיח על האינטרנט כיומרה של המבוגר, שאינו בקיא במרחבי הרשת, כלפי הצעיר המיומן ("דור המסכים", "גאוני מחשבים"). לכן, אנשי חינוך וטיפול חשים מלכתחילה אי-נוחות מסוימת במפגש מסוג זה. במסגרת הדוגמאות הבאות יתוארו פעילויות המתקיימות ב"מרחב הביתי" של איש החינוך והטיפול – הכיתה – תוך ניסיון לדמות בה את מאפייני הרשת, כדי להעלות מחד גיסא את המודעות למאפייניה ומאידיך גיסא – לעמוד על מאפייני הכתיבה בה.

בפעילות הראשונה מקריאים בפני הילדים כתבה קצרה בנושא שנוי במחלוקת (למשל חשיפת תמונות עירום של נערה שצולמה על ידי חברה). כעת על התלמידים לפעול בדממה ולא לומר מילה, כדי שכל התקשורת תיעשה בכתב. הם מוזמנים ללוח לכתוב תגובות קצרות לכתבה (טוקבקים). ניתן יהיה לראות את הנימה של הכתיבה, למי היא ממוענת, האם ההתייחסות היא שיפוטית או אמפתית. שאלה שניתן להעלות כדי לחדד את הרגישות לאתר, היא: כיצד תרגיש אותה נערה כאשר תקרא את התגובות הללו? כמו כן, חשוב להתבונן בכותבים על הלוח – האם גייסו תנועות גוף כדי להסביר עצמם? האם היו שלא הצליחו לשתוק והיו חייבים לשרבב צעקה או מחווה הנהגותית? אילו סמלים טקסטואליים גייסו כדי להביע את טענתם, והאם הם אכן הובנו על ידי כולם באותה הצורה? פעילות זו מזמנת שיח על מאפייני התקשורת ברשת. בדרך כלל, הילדים יכתבו בצורה שונה מזו שהיו מדברים בה במסגרת דיון אינטלקטואלי בכיתה.

בעוד הפעילות המוצגת לעיל נוגעת יותר לקלות שבהתלהמות ולצורך למתן אותה תוך התחשבות בזולת שמצדו האחר של המסך, הפעילות הבאה מתעדדת לפתח את מיומנות האמפתיה ברשת. תרבות המסרונים (SMS) הפכה אותנו לקצרנים ואולי עצלים מדי לכתיבה ארוכה והבעתית. ישנה חשיבות רבה בפיתוח רפרטואר רגשי המאפשר הבעה של העצמי ותיאור האחר. הפעילות הבאה חיונית לצורכי הבעה במרחב הווירטואלי, אך גם במציאות הפיזית. לשם כך, מאתרים באינטרנט תוכן אקספרסיבי של בני שכבת הגיל הייעודי. למשל רשומה (פוסט) מיומן רשת של מתבגר המתלבט בזהותו המינית או הודעה בפורום תמיכה בנושא אהבה בקרב בני נוער, הקשורה בקשיים בין בני זוג. את התוכן מחלקים בין המשתתפים ומבקשים לכתוב תגובה בהתאם. הפעם, כדי לשמור גם על האנונימיות, כל אחד כותב את התגובה בינו לבין עצמו, ולא על הלוח. לאחר מכן המורה קוראת תגובות נבחרות או את כולן. דיון בתגובות מאפשר התייחסות לאורך הכתיבה, לאוצר המילים הרגשיות, ליכולת לתת תמיכה ואמפתיה ולהבדל בין שיפוטיות וביקורתיות למתן עצות. לאחר הדיון, המרחיב את קשת הביטויים הרגשיים, ניתן לבקש לכתוב שוב תגובה, תוך ניסיון לדמיין את הכותב ואת רגשותיו ולדמות זאת לשיח קרוב בין חברים. פעילות שכזו מזמנת הזדמנות לשוחח על נושא שלא קשור לאינטרנט, תוך פיתוח מיומנויות הכרחיות ברשת.

אם כן, נראה שרשת האינטרנט מזמנת מפגש עם תקשורת טקסטואלית רווית רגשות, אשר לא אחת מקבלות ביטוי גם במציאות הפיזית. הנטייה לראות את השימוש במחשב כחלק מובן מאליו בעולמם של הילדים מובילה להנחה שגויה, שהם אינם זקוקים לכל הנחיה מעבר לתמרורים של "אסור" ו"מותר". הבנה עמוקה של מאפייני השימוש באינטרנט מסייעת בהפנמה של כללי השימוש, כמו גם בפיתוח מיומנויות תקשורת.

מקורות

בוניאל-נסים, מ' (2010). רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני-נוער בפייסבוק. **עט השדה**, 5, 21–27.
 ברק, ע' (2006). הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". **פנים**, 37, 48–58.
 גולן, א' (2010). סמלים ושפה בקבוצת השוים באינטרנט: רטוריקה, הגידים ואיקונוגרפיה. **סוציולוגיה ישראלית: כתב עת לחקר החברה הישראלית**, 11(2), 389–416.
 דולב-כהן, מ' (2008). הערך התרפויטי בשימוש בתוכנות למסרים מידיים: לא רק שיחות חולין. **היעץ החינוכי**, 10, 144–159.

meyranbn@gmail.com



רקע

רוב בני הנוער גולשים באינטרנט בקביעות ויום יום, מה שהופך את האינטרנט לאחת מהזירות המשמעותיות ביותר בעבודה עמם. בני הנוער של העידן הפוסט-מודרני "חיים" באינטרנט. התקשורת בו חשובה להם לא פחות מהתקשורת בעולם האמיתי. הרחובות, הקניונים והשכונות העכשוויים ביותר נמצאים למעשה בסביבת הבית (Suler, 2005).

מתבגרים רבים הזקוקים ליעוץ, להכוונה, למידע ואף לטיפול, מעדיפים להימנע מהצורך להיחשף ופונים דווקא לרשת האינטרנט לקבלת תמיכה וסיוע, באופן אנונימי ובלתי מתייג. הסביבה המקוונת מהווה כיום לבני נוער וצעירים מקור אטרקטיבי לעזרה נפשית, בשל זמינותה ומאפייניה העיקריים: אנונימיות, המסירה מעצורים פסיכולוגיים וחברתיים (בן-זאב, 2004), שימוש בשפה כתובה, המחייב את הפרט לערוך ארגון מחודש במחשבותיו (בוניאל-נסים וברק, 2008), היכולת להשהות את התגובה, המאפשרת למשתתפים ולתומכים לבקר את תגובתם הראשונית ולשנותה (גילת ורוזנאו, 2004), והיות האינטרנט מרחב שוויוני, שבו לכל אחד יש הזדמנות לבטא את עצמו (Suler, 2004).

מאמר זה יעסוק במאפייני השיח הווירטואלי כפי שהם באים לידי ביטוי בקבוצת תמיכה למתבגרים באינטרנט שהקימה עמותת עלם, ויצביע על הפוטנציאל הטמון בשיח הווירטואלי בפורום ממקור ייחודי של סיוע למתבגרים במצוקה.

אתר התמיכה, הייעוץ והמידע של עמותת עלם

בשנת 2004 הקימה עמותת עלם אתר אינטרנט, Y elem¹, המאפשר לבני נוער מכל רחבי הארץ והעולם לקבל מידע, סיוע וייעוץ זמינים, איכותיים ואמינים, תוך שמירה על אנונימיות מרבית. האתר מאפשר קבלת ייעוץ אישי וקבוצתי, מספק מידע בכל הנושאים הרלוונטיים והמעניינים בני נוער, ומשמש במה לכתובה ויצירה מקוריות של בני נוער, אשר פרסומן באתר מהווה מקור להעצמה אישית.

באתר פועלים כיום כ-40 מתנדבים, המספקים לבני הנוער תמיכה רגשית באמצעות שלושה ממשקי תמיכה מרכזיים:

א מענה "אחד על אחד" – צ'אט המאויש דרך קבע באנשי מקצוע מתנדבים שעברו הכשרה ייחודית למתן סיוע באינטרנט. בצ'אט משוחחים בני הנוער עם המתנדבים ב"חדרי שיחה פרטיים", למטרת ייעוץ חד-פעמי או ייעוץ מתמשך.

א מענה מאיש מקצוע בדואר אלקטרוני – צוות מקצועי של אנשי מקצוע מתנדבים משיב לפניות הגולשים בדואר אלקטרוני אישי.

א פורום לתמיכה קבוצתית – פורום התמיכה הוא זירה קבוצתית שבה מתנדבים משיבים לפניות הגולשים. בפורום מתנהל בדרך קבע שיח קבוצתי בין הנערים לבין עצמם ובינם לבין המתנדבים.

בפורום פועלים חמישה מתנדבים מבוגרים המשיבים לפניותיהם של בני הנוער. הסיוע הרגשי מוגש לבני נוער וצעירים גילאי 12 עד 21, ללא צורך בהרשאות כניסה. ההתקשרות בפורום היא פומבית וקבוצתית, ולכן כל אחד יכול לקרוא את ההודעות ואת התגובות ולהשתתף באופן פעיל. המענה לפניות ניתן על ידי מתנדבי הפורום ועל ידי משתתפים אחרים בפורום. זמינות השירות של הפורום אינה מוגבלת בזמן או במקום, והתקשורת בו מתנהלת רק באמצעות השפה הכתובה. בני הנוער הגולשים בפורום משוחחים על מגוון רחב של נושאים המעסיקים אותם, כגון: יחסים עם ההורים, מיניות, זוגיות ויחסים חברתיים, התעללות ופגיעה מינית, צבא וגיוס, מגדר וזהות, חולי, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, ביטוי אבדנות, חרדה ועוד.

ניתוח פנייה שהתקבלה בפורום

אנו רואים כי בני הנוער בפורום מפצים על היעדרם של ערוצים שמיעתיים וחזותיים באמצעות שימוש בפרצופונים וסמלים נוספים, כמו פרחים, חפצים וכו', סימנים גרפיים, חזרה על אותיות ושימוש בביטויים של מגע פיזי. פיזיונים מסוג זה מסייעים להם להביע את העוצמות הרגשיות בכלל ואת עוצמת המצוקה בפרט. אבחן זאת באמצעות ניתוח פנייה שהתקבלה מאת נערה בת 13 בפורום התמיכה:

ילד מכיתי נגע לי באיבר מאדדד אישי בלשון המעטה והוא עשה עוד כמה דברים מיניים,

האם זה נחשב תקיפה מינית?

ואם אפשר לספר על ריגשותי אז,

אני מאד חלשה, הכל קשה לי, אני לא מפסיקה לבכות, אני שונאת את הכל ואת כולם, אין לי חשק לכלום, אני רק מחפשת אנשים לספר להם ואין :-)

אני ממש חסרת אונים ולא יודעת מה לעשות,

אני כבר לא יודעת מה לעשות!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

הבטן שלי מתפוצצת מכאב ואף אחד לא רואה :-):-)

בעעעעע

פנייה זו, כמו פניות רבות המגיעות אל הפורום, עוסקת בנושא אינטימי ורגיש ביותר. שיחות רבות המתקיימות בפורום עוסקות **במין, במיניות,**

ובעיקר בפגיעה מינית. נערות אשר נפגעו מינית, מוצאות את דרכן לרשת האינטרנט ובחורות לספר על פגיעתן במדיה האינטרנטית. העובדה שמתבגרות אלו בוחרות לפנות לעזרה בפורום יכולה להיות מוסברת בתכונות של ערוץ זה, אשר יוצרות תנאים נוחים לפנייה לעזרה, ובמיוחד האנונימיות, השימוש בשפה הכתובה והשליטה על קצב התקשורת. נראה כי האינטרנט, בשל מאפייניו הייחודיים, מספק לנערות מקום מוגן לשיח על נושאים רגישים אלו. התקשורת באינטרנט מאפשרת לנערות לשתף בסודן ולקבל תמיכה מבלי לחשוש לחשיפתן, ועל כן רוב השיחות בפורום מאופיינות בפתחות רגשית גבוהה.

בפנייה זו אנו יכולים לראות כי הנערה עושה שימוש באמצעים גרפיים מגוונים על מנת להביע את מצוקתה. היא משתמשת בסימני קריאה מרובים, פרצופונים עצובים, חזרה על אותיות וצירוף אותיות המדמה צליל שיכול היה להיות מופק באמצעות קול. במקרה זה, השימוש שנעשה בצירוף האותיות "בעעעעע" מדמה צליל של הקאה.

נראה כי הסימנים הגרפיים והפרצופונים מאפשרים למתבגרים מנעד רחב יותר של הבעה עצמית במרחב חסר קול. גם השימוש באותיות חוזרות נועד לפצות על היעדרם של רמזים שמיעתיים וחזותיים.

השיח בפורום מהווה עבור בני הנוער סביבה מיטיבה ואמפתית. הוא עשיר ברכיבים של שאילת שאלות, עידוד, אמפתיה ומתן עצות מעשיות. המשתתפים בפורום מפצים על היעדר מראה עיניים וקול באמצעות שאילת שאלות להשלמת פרטי המידע החסרים. ניתן לראות זאת בתגובות שאותן קיבלה הנערה הפונה. אציג כאן שתיים מהן:

תגובה של נערה: זה בהחלט נחשב את צריכה להיות חזקה ולעבור את זה, זה קשה אבל את תצליחי אולי תכתבי מכתב לאמא שלך? אני רוצה למסור לך חיבוק גדול ומזמינה אותך להישאר איתנו, קפה? תה? שוקו?

תגובה של תומכת: אני מצטערת לשמוע על מה שעברת, אני מעריכה אותך מאוד על האומץ לשתף ולהתמודד. לספר לאנשים קרובים זה רעיון טוב. האם יש מישהו שאת מרגישה שתוכלי לספר לו? האם חשבת לפנות לעזרה מקצועית? אולי ליועצת? אשמח לשמוע ממך יותר, מה עובר עליך בימים האחרונים? איך את מתמודדת...

השיח הווירטואלי בפורום מדמה לעתים קרובות מציאות ממשית. הוא עשיר בביטויים פיזיים, כגון "מגע וירטואלי", ובהפגנת נוכחות שהיא מעבר למרחב האינטרנטי. "מגע וירטואלי" מתייחס לכל המסרים הכתובים המועברים באינטרנט שמנסים להעביר תחושות של מגע גופני בין אנשים מרוחקים. מאפיין זה מפתיע במיוחד בהתחשב בדעה הרווחת כי האינטרנט הוא אמצעי קר ומונח בשל היותו חסר מבט, קול ומגע (בן-זאב, 2004). אנו רואים בפורום כי הביטויים הפיזיים בסביבה הווירטואלית הם רבים. על אף המרחק הפיזי והמסך החוצץ בין המשתתפות בשיח, ואף שהשיח כולו נעשה בשפה כתובה, נראה כי המגע הווירטואלי והנוכחות, שהם מעבר למרחב האינטרנטי, מצליחים לגעת ברבדים עמוקים של חיי הנפש ולהפיג את הבדידות. כך למשל, כאשר המתנדבת בפורום שלחה יד תומכת לנערה הכואבת, הנערה השיבה לה: "הצלחתי לשמוע ולהרגיש את היד שלך... ואותך גם מבעד למחשב". ייתכן כי דווקא הריחוק המסוים שיוצר המרחב האינטרנטי מאפשר לנערות להביע עצמן באופן שלא בהכרח מתאפשר להן פנים אל פנים. השערה זו מתחזקת על סמך העובדה כי נערות רבות המשתתפות בפורום נפגעו בעבר על רקע מיני.

ביטויי הפגנת הנוכחות שנכתבים על ידי בני הנוער בפורום נוגעים גם הם במרחב שבין האינטרנט למציאות. כך לדוגמה, אחת נערה המגיבה כתבה: "אני רוצה למסור לך חיבוק גדול ומזמינה אותך להישאר איתנו, קפה? תה? שוקו?" מאמירה זו ניתן ללמוד כי קיים בפורום הווירטואלי מרחב שבו ניתן לדמין מציאות ממשית. נראה כי על אף הריחוק הפיזי, פורום התמיכה



להגיד גילוי הלב

"אני אומר לאנשים רק את האמת, כי אני אדם אמתי". במילים אלו הצדיק נער בן 17 את סדרת העלבונות שהטיח בבת כיתתו. ההתבטאות הפוגענית, בשם האמת, שהתייחסה להופעתה החיצונית של הנערה, לא נתפסה בעיניו כגילוי של תוקפנות או של אלימות מילולית.

במפגשים עם קבוצות של צעירים ובני נוער בנושא התמודדות עם תופעת האלימות, אני נתקלת לא פעם בשימוש מניפולטיבי שנעשה בשמה של "האמת", בעיקר בביטויים הנאמרים בשעת כעס. הכוונה היא לאימוץ של התנהגויות פוגעניות, מילולית ונפשית, לעתים עד כדי דה-לגיטימציה של האחר, שלאחריהן באות הצהרות הצדקה מוכרות, המדברות בשבח הכנות והשימוש בעיקרון של אמירת האמת.

אך למילה הגדולה "אמת", שאת משמעותה בוחנים זה מאות בשנים הוגי דעות, אנשי דת וחינוך, יש דווקא זיקה חזקה לקיומה של תרבות ללא אלימות; יתרה מכך, דווקא החתירה להשגתה יכולה לצמצם את ממדיה של תופעת האלימות הקשה שפשטה לאחרונה בארץ, זו הפוגעת בדמותה ובחוסנה של החברה הישראלית, גורמת להרס ולכאב ומשפיעה על איכות החיים של כלונו.

לאמתו של דבר, אין להתנהגות זו דבר וחצי דבר עם אמירת אמת; יש בה, לעומת זאת, ביטוי של תוקפנות, שנועד להשמיע דעה שלילית על אישיותו או על התנהגותו של האחר. בהקשר זה, המילה "אמת" בהטיותיה השונות משמשת ככסות אידאולוגית להתנהגות פוגענית ואמצעי לצמצום הקונפליקט הפנימי של התוקפן. בדרך זו, ההתנהגות הפוגעת או הבוטה נתפסת כצודקת, לפחות בעיני זה המאמץ אותה. כך מפחית

הווירטואלי מספק לנערות צרכים נפשיים של שייכות, קרבה רגשית, מגע ונוכחות של אחר, הידועים כחינויים להתפתחות הרגשית (עומר, 2000).

ברוב המקרים, העידוד, הקרבה הרגשית, האמפתיה וההכוונה מובילים לשיפור והטבה במצבם הרגשי של הפונים ומספקים כיווני מחשבה ופעולה נוספים לפתרון הבעיה. כך לאחר התכתבות שהתקיימה במשך יומיים, כתבה הנערה הפונה את ההודעה הבאה:

קודם כל תודה גדולה על כל החיבוקים והתמיכה!

סיפרתי לאמא שלי על מה שקרה והיא תיקח אותי לפסיכולוגית אחת...

הבעיה היא יותר אבא, אני לא יודעת בדיוק מה הוא יודע ומה לא ואני גם לא ממש רוצה שהוא ידע, אין סיבה מוגדרת לזה. אני יודעת שאני לא מחדשת קשה לי מאד להתמודד ויש המון פלאשבקים של המקרה,

אני בוכה המון, אני עצובה וחלשה מאד, אבל לפחות אני לא לבד.

זהו בערך, לפחות באופן כללי כי אם אני אכנס לפרטים זה יהיה נורא ארוך

תודה על הכל!!!

מאחלת לכולנו לילה רגוע (-)

נראה כי תהליך הכתיבה בפורום והעידוד שקיבלה, סייעו לנערה לשתף אנשים נוספים בסביבתה הקרובה במקרה שאירע לה, ולפנות לעזרה מחוץ לרשת האינטרנט.

נתון נוסף העולה ממקרה זה, אך מאפיין את השיח בפורום, הוא השיח הווירטואלי המתקיים בפורום התמיכה הוא **שיח מרובה משתתפים**, אך מרבית המשתתפים בו הם בנות. נראה כי הפורום הווירטואלי מציע לבני הנוער מקום מפגש לשיח נטול עכבות עם קבוצת השווים ועם מבוגרים מבוחנים. עם זאת, השתתפותם המעטה של בנים בפורום מציבה בסימן שאלה את יעילותו של כלי זה עבור מתבגרים בנים. ייתכן כי כישורי השיח הרגשיים הנדרשים מהגולשים בפורום הווירטואלי (אמפתיה, הזדהות, עידוד ועוד) אינם כישורי השיח המועדפים על הבנים, ועל כן, על אף יתרונותיה הרבים של רשת האינטרנט, הם אינם נוטים לפנות לקבלת סיוע בקבוצות לתמיכה נפשית בה.

יש לשים לב, כי בעוד הספרות המחקרית מצביעה על כך שבני נוער מרבים להשתמש במבעים לשוניים ייחודיים, כגון שימוש בלשון מדוברת מעורבת בלשון כתובה וכתובת מונחים באנגלית בתעתיק עברי (גולן, 2010), עבודת השטח מראה כי בני הנוער המשתתפים בפורום כמעט אינם משתמשים במבעים לשוניים ייחודיים. במקרה שהוצג כאן, כמו ברוב המקרים, השפה הכתובה תקנית לחלוטין, ונשמרים בה כללי כתיבה מקובלים. ייתכן כי עובדה זו מעידה על כך שבהימצא בני נוער בסביבה וירטואלית שבה נמצאים גם מתנדבים מבוגרים, הם נמנעים מלעשות שימוש בשפה ייחודית המאפיינת בני נוער, וזאת מתוך כבוד למבוגרים או מתוך היות הפורום הווירטואלי המסוים מרחב משותף למתבגרים ולמבוגרים, המצריך שימוש בשפה אחידה ומוסכמת.

סיכום

השיח בפורום מספק למתבגרים צרכים נפשיים וחברתיים של שייכות, קרבה רגשית, מגע ונוכחות של אחר, החיוניים להתפתחותם הרגשית. מתוך כל מאפייני השיח הייחודיים הבולטים בעבודת השטח בפורום, ניכר כי מאפייני הייחודיים של השיח הווירטואלי הם רבים, וכך גם תרומתם לתהליכי עזרה וסיוע המתקיימים בו. האנונימיות, היכולת להשהות את התגובה, השיח מרובה המשתתפים ויתרונותיו של השימוש בשפה הכתובה מאפשרים לאינטרנט להיות ערוץ תקשורת רב ערך למתן עזרה נפשית על ידי מתנדבים; זאת במיוחד למתבגרות שסובלות מקשיים רגשיים, ובעיקר לאלו מביניהן שבעברן פגיעה על רקע מיני.

מקורות

- בוניאל-נסיים, מ' וברק, ע' (2008). הבלוג: כלי חדשני לשימוש היועץ והמטפל. **היועץ החינוכי**, טו, 123-143.
- בן-זאב, א' (2004). **אהבה ברשת: האינטרנט המרחב הרומנטי החדש**. אור יהודה: זמורה-ביתן.
- גולן, א' (2010). סמלים ושפה בקבוצת השווים באינטרנט: רטוריקה, הגידים ואיקונוגרפיה. **סוציולוגיה ישראלית**, יא(2), 389-416.
- גילת, י' ורונאן, ש' (2004). "איך להשתחרר ממלתעות החיים?" שיח מקוון עם מתבגר על התאבדות: ניתוח פנייה לפורום ער"ן. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 20, 61-84.
- עומר, ח' (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. תל אביב: מודן.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 321-326.
- Suler, J. (2005). The basic psychological features of cyberspace. In idem (Ed.), *The psychology of cyberspace*. Available at: www.rider.edu/~suler/psycyber/basicfeat.html



לילי הלפרין,
מפתחת תכנית אמ"ת
(אקלים מעצים טובנות)
מפחית תוקפנות)
למאבק באלימות

את האמת? והמאבק באלימות

השימוש בדיסוננס קוגניטיבי את התחושה הלא נוחה שמעורר השימוש באלימות אצל התוקפן עצמו. הוא מאפשר לו – חסר יכולת ההזדהות עם כאבו של הקרבן – להצטייר כאדם הגון וישר.

על האמת

מהי "האמת", שאותה יש לגייס כדי לקדם מטרה נעלה זו – המאבק באלימות – במיוחד בעבודה עם בני הנוער?

ראשית, חשוב לציין כי אמת זו איננה אמת יחידה או מוחלטת של האדם הבוגר, שאותה כביכול יודעים הכול, ואיננה מושג אוניברסלי שלאורו יש ללכת, אלא היא תלויה בזמן ובמקום. היא גם איננה האמת המשפטית המגובה בעובדות ובהוכחות, שבה נוטים הבוגרים לעשות שימוש לעתים כדי להשפיע על בני הנוער לשנות את התנהגותם. היא אינה קשורה למושג העכשווי, הזוהר מעט, שנעשה מקובל לאחרונה, והמדורג נמוך מעט מן "האמת", והוא – "הראוי".

האמת שאליה אנו חותרים היא האמת האישית, הסובייקטיבית והייחודית, שעל הפרט עצמו לגלותה, לחוות אותה, ולבסוף גם לבחור בה כבדרך חיים. אמת זו היא תהליך של הבנה – תחילה ההבנה של האדם היחיד את עצמו, קרי מודעות עצמית, קבלת החלקים המורכבים שבו וקריאה נכונה של רמזים חברתיים, ובהמשך – הבנתו את הדרך שבה הוא נוהג להגיב או להתקשר עם הסובבים אותו.

אל האמת הזו אפשר להגיע באמצעות תהליך חינוכי שבו יופנמו ערכים נוגדי אלימות ויוקנו טכניקות לפיתוח מנגנוני הבקרה והשיפוט המוסרי אצל בני הנוער. רק אז תוסר מן הדרך סדרה של מכשולים, גלויים או סמויים, המונעים מן הפרט

להגיע למהות הדברים בחיפוש אחר משמעות ומימוש אישי. משוכות אלו קשורות בחלקן למנבאים הפסיכולוגיים לשימוש באלימות, וביניהם חוסר היכולת לדחוק סיפוקים, חוסר היכולת לקבל אחריות והיעדר חמלה. מנבאים אלו מעכבים באופן טבעי תהליכי שינוי, העצמה וצמיחה בתחום ההכרה, הרגש וההתנהגות.

ההתכוונות לאמת האישית וההכשרה בוויסות כעסים המתעוררים אצל הפרט באינטראקציות שונות בחיים, מביאים לכך שדחפים, התנהגויות אימפולסיביות ואי-קבלת אחריות על אירועים ומצבי חיים שיש בהם תוקפנות, עוברים שינוי. הם אינם נתפסים עוד כגזרת גורל, מזל רע, תוצר של סיבתיות מקרית או של גנטיקה (טענות שבהן משתמשים התוקפנים לא פעם להגנתם); הם אינם מוצגים כמצבים שליחיד אין שליטה עליהם, שאינם באחריות או שנגרמו מסיבות שאינן תלויות בו, אלא כמצבים שהפרט לוקח אחריות על התרחשותם, יכול לבחור בתגובה ולהתמודד עמם ואף להטות את אפיקי השפעתם.

הסרתם של המכשולים שציינתי ורכישת כישורים יעילים לבטא כעס ותסכול בדרך שאין בה אלימות, מקדמות רווחה אישית במשמעות של נינוחות, זרימה, איפוק וסובלנות, ומאפשרות חיים שיש בהם משמעות, לקיחת אחריות, יכולת להביע חרטה והתנהגות פרו-סוציאלית. בדרך האמת אין התכחשויות, תירוצים או מניפולציות לשם הצדקת התנהגות תוקפנית – פגיעה מילולית, רגשית או פיזית באחר.

"מפני דרכי שלום"

למרות כל האמור בשבח האמת, יש לסייג ולהדגיש כי יש מקרים שבהם האמת, כמו הצדק, איננה ערך עליון, והמאבק על חשיפתה תלוש מהקשרו. יש מצבי "חירום" שבהם צריך, ואף חובה, לנהוג על פי הערך הסותר כביכול את "האמת". חז"ל הדגישו נקודה זו, כשקבעו כי "מותר לשנות מפני דרכי שלום"; כלומר, במצבים מסוימים מותר לחרוג מאמירת האמת לשמה, וזאת למרות קיומן של מגבלות ברורות הנוגעות לתחומי הנורמה ולהסדרת היחסים בתוך המשפחה והקהילה ובין יהודים לבני דתות אחרות. לפי אמרה נפלאה זו, אף שהשקר הוא מגונה, ולמרות הציווי "מדבר שקר תרחק", אפשר במקרים מסוימים "לשנות", במובן של אי-דיוק באמירת אמת, וזאת אך ורק כדי לשמור על השלום בין יחידים ובין קבוצות ולמנוע את השימוש באלימות; במילים אחרות, קיומם של ערכים אנושיים, ובהם אחדות, שמירה על כבודו של האחר ונאמנות לחוקי המוסר – שכולם מייצגים מסרים ממתני אלימות – עולה בחשיבותו על הדבקות באמת הצרופה.

העיקרון שלפיו אפשר לשנות "מפני דרכי שלום", בניגוד להצהרה שאותה ציטטתי בתחילה, אינו עומד בסתירה לשאיפה להתקרב לדרך חיים אמיתית ואותנטית, כזו המקדמת שינוי. אדרבה, כאשר הפרט בוחר להתאפק, ולא לומר את מה שנתפס כ"אמת" על אודות האחר, או מעדיף לבטא אותה באופן שונה או מעודן, הוא בוחר בדרך השלום, דרך המונעת תסכולים מייצרי אלימות.

תהליך החיפוש אחר האמת מחייב הצבתן של ציפיות ראליות, הבאות לידי ביטוי בשלושה מישורים: היכולת וקצב השינוי, האחריות האישית והתניית השינוי.

המישור הראשון מתייחס להתאזרות באורך רוח ובסבלנות רבה ביחס ליכולת לחולל שינוי, הן ברמת המודעות וברמת ההתנהגות והן ביחס לקצב השינוי. המישור השני מייחס את האחריות להגיע למהות הדברים לפרט עצמו, ללא תלות בחשיפת אמתותיו של האחר או ציפייה לחשיפה כזו. אין זה מתפקידו של האדם לעורר במכוון את גילוי האמת, במובן של מודעות ולקיחת אחריות, אצל האחר. השלישי הוא שאין על היחיד לצפות כי בתמורה לגילוי האמת שלו ינהג כך גם האחר, שכן המסע לגילוי האמת מתחיל ומסתיים אצל הפרט.

lillyhal@inter.net.il

טור אחרון

אפשר – ביטאון לעובד
החינוכי-סוציאלי



עמותה לפיתוח שירותי
רווחה וחינוך
ת"ד 53296 ירושלים 91531
טלפון: 02-6728905/6
www.efshar.org.il

המערכת:

ד"ר חזי יוסף, יו"ר המערכת,
כפר הנוער ויצו נחלת יהודה
מרים גילת, עורכת ראשית,
עמותת "אפשר"
לאה אדלר, עלם
ד"ר חזי אהרונ, עמותת "אפשר"
שבי אהרון, השירות למתבגרים,
צעירים וצעירות, משרד הרווחה
יורם ביטון, היחידה לקידום נוער,
משרד החינוך
רותי גינוסר, ילדים בסיכוי –
המועצה לילדי פנימיות
ד"ר עמונאל גרופר, המכללה
האקדמית בית ברל
יעל דורי, השירות לילד ונוער,
משרד הרווחה
ד"ר איתן ישראלי, עמותת
"אפשר"

ענת נגרי, רשות חסות הנוער,
משרד הרווחה
דני פישר, השירות לנוער וצעירים,
משרד הרווחה
ד"ר שלום שמאי, המינהל לחינוך
התיישבותי, פנימיית ועליית
הנוער, משרד החינוך

עריכת לשון: אורלי צור
עיצוב גרפי ואיור: יולה ורמן
2w-design.com

כתובת המערכת:

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296 ירושלים 91531
טל. 02-6728905
פקס. 02-6728904
דואר אלקטרוני:
mgilat@efshar.org.il

נושא הגיליון הבא:

**תעסוקה והכנה לעולם העבודה
בקרב בני נוער וצעירים**

המעוניינים לקבל את ביטאון
"אפשר" באופן שוטף ולהצטרף
לרשימת התפוצה:
mgilat@efshar.org.il

קורא יקר,

אני מבקש לספר לך הפעם על פעילויות עמותת
"אפשר" למען קידום העבודה החינוכית-סוציאלית
בישראל בתקופה האחרונה. פעילויות אלו נוספות
לפעילות השוטפת לקידום של כלל המיזמים
שבהם עוסקת העמותה בהתמדה.

גיליון 33 של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-
סוציאלית" הוקדש כולו למחקר ולטיפול בנושא "נוער
לסבי הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי
(להט"ב): התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה
הטרנסקסואלית". העורך האורח של גיליון "מפגש"
זה, ד"ר גידי רובינשטיין, הוא חבר מערכת "מפגש"
ומרצה במכללה האקדמית נתניה.

עמותת "אפשר", קיימה **יום עיון להשקת הגיליון
המיוחד** האמור, בשיתוף המכללה האקדמית נתניה.
ביום עיון זה, הוצגו ונדונו נושאי הגיליון והיבטים
נוספים וחשובים הקשורים לנושא, והשתתפו בו אנשי
מקצוע ממגוון רחב של שירותים ומקצועות בתחומי
החינוך, הטיפול המחקר וההכשרה. העמותה מקווה
שבפעילות זו תתרום להרחבת אופקים, הבנה
ופתיחות בקרב מטפלים, מחנכים, הורים ובני הנוער
עצמם.

העמותה הוציאה לאור ספר רב היקף, "עבודה
חינוכית-סוציאלית בישראל", בעריכת ד"ר חזי
אהרונ, שאף כתב כמה פרקים בספר. ד"ר אהרונ
הוא חבר פעיל בהנהלת העמותה.

יום עיון בנושא "ילדים וכתות", שהוקדש לזכרו של
אהרן לנגרמן ז"ל, התקיים על ידי המועצה לשלום
הילד ומכון הרוב, בסיועם של ג'וינט ישראל ועמותת
"אפשר".

ולבסוף, זהו "טור אחרון" תרתי משמע, שכן הוא
האחרון שאני כותב בתפקידי כיושב ראש של
עמותת "אפשר". בתחילת חודש נובמבר 2011
סיימתי את תפקידי (אם כי אני ממשיך להיות חבר
הנהלה). לאחר קרוב לעשר שנים שבהן מילאתי
אותו. מר מיכה שגריר נבחר להחליפני בתפקיד. אני
מאחל לו הצלחה.

קריאה נעימה, **שמואל דגן**

עמותת "אפשר" מברכת את **ליאורה שחר**, עובדת
העמותה על זכייתה בפרס **אשלים-ג'וינט** לשנת
2011. ליאורה יזמה ומפעילה תכנית מניעה לבני
נוער יוצאי אתיופיה וחבר המדיניות בתחום אלוכהול
הימורים. **להרחבה ראו עמ' 15-19.**



שמחה גלזר ז"ל

(1921-2011)

בראשית השנה הלך לעולמו שמחה גלזר, מייסדי עמותת
"אפשר", שהיה יושב ראש שלה וחבר הנהלתה לאורך השנים.

שמחה נולד בעיירה קטנה באוסטריה וגדל בעיירה בצ'כיה,
שבה שימש אביו רב. בשנת 1938 עברו בני המשפחה לפראג,
כפליטים, ושנה לאחר מכן הגיע שמחה לארץ על סיפון האונייה
גלילאה. הוא החל ללמוד בטכניון, וב-1940 עבר לירושלים ולמד
באוניברסיטה העברית היסטוריה ופילוסופיה, עד 1944. בשנים
הבאות השתלם ועבד עם ילדים קשי חינוך, עבריינים ונוער ללא
קורת גג.

ב-1948, באחת ההפוגות של מלחמת השחרור, יצא בשליחות
לגרמניה, לסייע בהעלאת יהודים ממחנות העקורים. ב-1956
יצא בשליחות האו"ם לאנגליה, ובשנת 1963 היה שליח עלייה
של הסוכנות היהודית. מאז חזר, ב-1966, שב לכהן בתפקידי
ניהול שונים במשרד הסעד-הרווחה, במפת"נים (מפעלי
תעסוקה לנוער) ובטיפול בנוער שוליים, עד שפרש לגמלאות
בגיל 65. לאחר שפרש, הקים עמותות שונות, כולל עמותת
"אפשר" ועמותת "שח"ל" (עמותה ציבורית הנותנת שירותי
חינוך וטיפול לנערים ונערות במצבי משבר), ושימש בהן יושב
ראש וחבר הנהלה.

שמחה רעי, עמיתי, ידידי, איש רעים ובעל מצפון חברתי מוצק,
בעל הליכות ונימוסים אירופיים ואורח חיים צנוע וישראלי, שידע
להציג את נושאו המקצועיים בקול אמין, בשכנוע, ביכולת
עמוקה; שמחה שהיטיב להציג את הנוער והמבוגרים, שניהל
מוסדות רבים של המפת"נים ולא זז משמירה על זכויותיהם
ומפיתוחם; שמחה שהיה אמן של שיתופי פעולה, נוח לרצות
וחזק לבקש למען לקוחותיו – במבטא האוסטרי הקל ובתנועות
ידיים נמרצות הגן על העשייה שהיה מעורב בה.

כך אני זוכר אותו, מאז הכרנו בעת ייסוד עמותת "אפשר" (ב-
1982) – איש הממסד שאינו משוריין בפורמליות, אבל שוקד
לשמור על התקנות ועל הסדרים; איש אשכולות שנהר
מלטפטף את הידע הנרחב שלו דרך דמגוגיה; איש מאוזן, היודע
לשקול, להציע, לחבר.

קרוב ל-30 שנה פעלנו שכם אל שכם, יד ביד, שומרים על קשר
ורואים ברכה בהתפתחותה של "אפשר" לעבר יעדי-העל של
העבודה החינוכית-סוציאלית.

כשאדם הולך לעולמו מוזכרים האנשים שהשאייר אחריו. אחר
שמחה, נשארנו אנו ב"אפשר" כדי לזכור אותו ולהלך לצדו גם
כשגופו כבר אינו כאן.

ד"ר איתן ישראלי, חבר הנהלת עמותת "אפשר"
israelie@agri.huji.ac.il