

## איזון בין אמפתיה לסמכות הורים

### ראשי פרקים

- |   |   |
|---|---|
| א. מבוא   | 1. אתם הבוגרים האחראים ועליכם מוטלת החובה לגלות אמפתיה                |
| ב. מאפייני המושג אמפתיה חינוכית                                   | 2. לפנות את כל העומסים ולהתמסר לתהליך האמפתי                          |
| ג. הבסיס לאמפתיה: תפיסת עולם שבה יש חופש פנימי עם גבולות מנומקים  | 3. הענקת מחמאות מצד אחד וביקורת בונה ועונשים מצד שני                  |
| ד. החופש החיצוני והפנימי אינם תלויים זה בזה                       | 4. ביקורת אמפתית בונה   |
| ה. האדם הוא טוב מיסודו – על רבי לוי יצחק מברדיצ'ב, סגורם של ישראל | 5. מונולוג של ילד שנפגע מביקורת                                       |
| ו. שלבים במתן אמפתיה  | 6. עונש אמפתי אינו אוקסימורון   |
| ז. שלב האמפתיה הסבילה – יצירת קשר ואמון בסיסיים על ידי הקשבה      | 7. פגדו והעריכו את הילד ודאגו לשיתוף פעולה עמו                        |
| ח. האמפתיה הסבילה אמורה להוביל להבנת הנרטיב של הילד               | 8. מתן כבוד וערך לילד מתבטא באיסור חמור לבזו לעולמו                   |
| ט. שלב האמפתיה הפעילה   | 9. להפוך את הפרשנויות החיוביות לקולות פנימיים                         |
| י. להעמיד למבחן את הנרטיב של הילד                                 | 10. תהליך האמפתיה איננו טיפול חירום, יש זמן לתקן טעויות בחשיבה שיטתית |
| יא. להציע פרשנויות אחרות שיש בהן כדי להוביל לניהול עצמי ולצמיחה   | 1. סיכום מקורות   |
| יב. מספר עקרונות לכל התהליך האמפתי                                |   |



### א. מבוא<sup>1</sup>

מאמר זה בא להציג גישה המאזנת בין האמפתיה של ההורים לבין הסמכות. בעידן המודרני קיימת מבוכה רבה בקרב הורים ומחנכים באשר לדרכם החינוכית. היעדר מטרות מוגדר כפתיחות, אמפתיה נתפסת כוויתור, דמוקרטיה וחופש נתפסים כטובים וכראויים לחיקוי, ואילו סמכות וכפייה נתפסים כרעים וכאסורים (להרחבה, ראו עומר, 2002). רבים גורסים כי על האמפתיה להתמקד בקבלת הזולת מבלי לנסות לשנותו. בתפיסה זו האמפתיה עשויה להתפרש כוותרנות והשלמה עם כל חיסרון. תפיסה פסיבית כזו אינה מתאימה להורים,

1 המאמר מבוסס על הספר של הכותב "אמפתיה בחינוך" בהוצאת מופת.

שמתפקידם לחנך וללמד, כלומר ליצור שינויים חיוביים אצל ילדיהם. "אמפתיה של הורים" מתייחסת ליכולתם לזהות ולהבין מצוקה וסבל של ילדיהם ואת נקודת מבטם. אמפתיה הורית נמנית על "משפחת האמפתיה", הכוללת אמפתיות בתחומים שונים אחרים, כגון אמפתיה בטיפול פסיכולוגי, אמפתיה רפואית, ארגונית וזוגית. למעשה, אפשר ליישם את המושג אמפתיה בכל מסגרת שבה פועלים אנשים הנדרשים להתייחס זה לזה בכבוד ובאופן ראוי. האמפתיה התפתחה בחדרי הטיפולים של הפסיכולוגים, והתהליך האמפתי נמצא בבסיסם של כל הגישות הטיפוליות והחינוכיות. אולם מרכיבים רבים של האמפתיה צריכים לצאת אל הקהל הרחב, ובעיקר להורים ואנשי חינוך.

### 1. מאפייני המושג אמפתיה חינוכית

קשה להגדיר אמפתיה כשם שקשה להגדיר אהבה ואמונה. אמפתיה איננה בבחינת "הכול או לא כלום", אלא יש בה דרגות וסולם התקדמות. הדרגה הגבוהה ביותר נתונה ללב ולנשמה, אולם את הדרגות שלפניה אפשר לאפיין כדי לאפשר למספר רב של אנשים לעלות ולטפס במעלות האמפתיה. כל חוקר מושך את ההגדרה של המושג אמפתיה לכיוון אחר (ראו למשל: רוזנהיים, 2003; MacKay, Hughes, & Carver, 1990). המושג אמפתיה מקביל חלקית למושגים סימפטיות, הזדהות, חמלה, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה בין-אישית, אינטליגנציה תוך-אישית ועוד. מכיוון שאין לנו תאוריה שיטתית-מדעית שמתוכה תצמח הגדרת האמפתיה, לא נגדיר אותה אלא נתמקד במאפייניה כלומר, במספר תכונות מהותיות אשר לפיהן אפשר לזהות ולהבין את האמפתיה.

#### א. אמפתיה מתייחסת לכניסה לעולמו של הזולת

משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא שלנו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. האדם הזקוק לאמפתיה נראה כאילו נמצא עמוק בבור ייסוריו כאשר נותן האמפתיה נכנס לבור ושם באופן זמני מזדהה עם מצוקותיו ולאחר מכן הוא יוצא מהבור ומשם על קרקע מוצקה הוא מסייע ומוציא את הנזקק מהבור.

**ב. אמפתיה היא תהליך דינמי, רב־ממדי ומעגלי**

האמפתיה מאופיינת ברב ממדיות כלומר, האמפתיה אינה הכול או לא כלום, כי אם תהליך הכולל כמה שלבים המורכבים מרגשות, ממחשבות ומהתנהגויות. יש באמפתיה תהליך דינמי במובן זה שהשלבים המרכיבים אותה אינם כמו מדרגות, שכל עלייה באחת מהן מנתקת אותך מזו הקודמת, אלא יש קשרים בין השלבים, כמו גם השפעות הדדיות. ובנוסף התהליך האמפתי הוא מעגלי במובן זה שאנשים מסיימים תהליך אמפתי אחד ולאחר זמן־מה מתחילים תהליך נוסף, בין אם כלפי אותו אדם או כלפי אדם אחר. לכן רצוי להפיק לקחים מתהליך אחד ולנסות ליישם בתהליך הבא.

**ג. אמפתיה מאופיינת בכך שגם ה"נותן" וגם ה"מקבל" מודעים לה ומדווחים עליה**

באמפתיה מעורבים שני צדדים: ה"נותן" וה"מקבל". רוב המחקרים בתחום האמפתיה מתמקדים בעיקר בדיווחים על מידת האמפתיה שהנותן חש ומבטא, ורק מעטים מתמקדים בצד המקבל ובוחנים אם אכן האמפתיה ש"שודרה" הגיעה ליעדה. ברור שישנם מצבים שבהם אמפתיה יוצאת מהנותן ואינה אמורה להגיע למקבל ("ישבנו מול מסך הטלוויזיה ונפשנו יצאה לילד הזקוק להשתלת כבד"). לעתים אנשים זוכים ביחס אמפתי מבלי שהנותן יודע שאכן זו הגיעה ליעדה (הילד הזקוק להשתלה שומע על הברכות ועל האהדה אליו). אולם ברוב המקרים שני הצדדים נמצאים בקשר מוחשי ביניהם, ובמצב זה ברור כי האמפתיה האידאלית היא כאשר הן ה"נותן" והן ה"מקבל", ואף צד שלישי הצופה בהם, מאשרים כי הייתה אמפתיה.

**ד. אמפתיה מאופיינת בכוונה מוסרית חיובית (לא במניפולציה)**

לאמפתיה יש שני רבדים מרכזיים: הרובד המעשי־טכני והרובד הערכי־מוסרי – לעזור לזולת. ללא כוונה לעזור לזולת, האמפתיה יכולה להפוך למניפולציה על הזולת. כמו למשל כניסה לנעליו של האויב הנעשית על ידי המודיעין או ניצול אחרים על ידי רכישת אמונם באמצעות אמפתיה מזויפת.

## ב. הבסיס לאמפתיה: תפיסת עולם שבה יש חופש פנימי עם גבולות מנומקים

כדי לנווט כראוי בין אמפתיה ובין סמכות יש לגבש תפיסת עולם חינוכית מנומקת. תפיסת כזו מאפשרת להורה להיות לא פופולרי ולספוג כעס ושנאה, מתוך ביטחון כי בעתיד יכיר הילד בעובדה שעמדתו הנחרצת של ההורה הייתה לטובתו. תפיסת עולם מסודרת היא בגדר עמוד שדרה מוסרי המאפשר לא להישבר מרוח מצויה ומכעס זמני של הילדים. זה גם הכוח שיאפשר לילדים להיות בעתיד הורים טובים יותר, המצוידים בכוח לשאת לעתים חוסר אהדה. תפיסת עולם חינוכית קובעת גם את סדר העדיפויות בהקצאת המשאבים ומעודדת נחישות לחתור להשגת מטרות למרות קשיים ומכשולים. נימוקים טובים ונכונים של תפיסת עולם מאפשרים לזהות את שיקולי הדעת ואת ההנחות הסמויות שבה, למצוא טעויות ולהתגמש אם הנימוקים משתנים.

בתוך תפיסת העולם החינוכית של כל הורה יש להבחין בין חופש חיצוני לפנימי. **חופש חיצוני** מתייחס לאפשרויות שיש לאדם לפעול ולהתנהג בתוך סביבה נתונה. אדם היכול לקום בכל שעה שירצה מבלי להסתכן באיבוד פרנסתו, נהנה מחופש חיצוני רב יותר מאשר אדם החייב לקום יום־יום בשעה קבועה ולבצע את המוטל עליו על פי הוראות מעבידו. ילדים היכולים לבחור בין מספר רב של פעילויות, נהנים מחופש חיצוני רב יותר מאשר ילדים החייבים בתכנית קבועה, ללא בחירה. **חופש פנימי** מתייחס למידה שבה אדם מרגיש עצמו חופשי לחשוב, לחוש ולפעול. חופש זה תלוי בדווח עצמי של האדם לגבי מידת החופש שלו. כך למשל אנשים דתיים מוגבלים במידת החופש החיצוני שלהם במצוות עשה ולא תעשה אולם רבים מהם (כך אני מקווה) ידווחו על חופש פנימי רב בעולמם הדתי. בלשונו של הרב קוק "אנו יכולים למצוא עבד משכיל שרוחו הוא מלא חירות, ולהפך – בן חורין שרוחו היא רוח של עבד" (עולת ראי"ה, חלק ב, עמ' רמה). (הבחנות דומות בהקשרים אחרים יש למשל בחיבורים של פרום, 1992; ברלין, 1971). להלן נעמיק מעט בכל אחד מסוגי החופש.

**חופש חיצוני**, המתבטא בהתנהגות האדם אין פירושו הפקרות ואינו בבחינת היתר לעשות ככל העולה על רוחנו. חופש חיצוני נמצא בהקשר סביבתי ותרבותי. כך למשל, מורה יכול להציג רק כמה פעילויות למידה, והורה יכול להגיש מספר מוגבל של מאכלים לבחירה. סוגי החופש (החירות) השונים הם

זכות יסוד, אולם זכות זו מוגבלת כאשר היא מתנגשת עם ערכים ואידאליים אחרים: חופש הביטוי מוגבל אם הוא הופך להסתה לאלימות, להשפלת הזולת ולהוצאת דיבה; חופש התנועה מוגבל על ידי קביעה של נתיבים ושל מהירויות מותרות כדי לא לסכן בני אדם אחרים; חופש ההתאגדות מוגבל על ידי האיסור להקים התאגדות של שטנה או של חבלה שתנסה לפגוע באזרחים אחרים או ביסודות המשטר. ובהקשר של בין אדם לעצמו, החופש עשוי לעורר שאלות מוסריות, למשל כאשר אדם בוחר לפגוע בעצמו.

לכל אדם בכל צומת של בחירה אין הסתברות שווה לבחור בכל אחת מהחלופות הקיימות מכיוון שהאדם מגיע לבחירה עם היסטוריה אישית. מי שבחר במעשה טוב, יימשך למעשים טובים ותהיה לו פחות נטייה לבחור במעשים רעים. כך גם בכיוון הנגדי – עברה גוררת עברה, וככל שאדם מתמיד בדרכו הרעה, כך קשה לו יותר לבחור בדרך הטובה (רמב"ם, משנה תורה, ספר המדע, הלכות תשובה, ה). במונחים פסיכולוגיים הרעיון הוא שבכל פעם שאדם צריך לבחור, זיכרונות העבר – האגורים במוחו בצורה של תבניות (סקמות), מערכים מנטליים (Ricks, Turley-Ames & Wiley, 2007), נרטיבים, יכולות, תכונות והרגלים שנרכשו במשך שנים – מגבילים ומשפיעים על הבחירות שלו.

גם רמת התפתחותו הנפשית של האדם קובעת את מידת החופש החיצוני שלו. רמת התפתחות זו מתבטאת ביכולתו להבין את משמעות הבחירה שלו ואת תוצאותיה ולקבל אחריות להן. מתן חופש חיצוני לילד המתקשה בלימודים עשוי לגרום לו לבחור נושאים קלים, לברוח ממאמץ ומהתמודדות, וכך הוא לא ירכוש את הכלים ההכרחיים למימוש החופש. תלמיד שלא רכש מיומנויות קריאה וכתובה, לא יוכל לממש את החופש לקרוא ולכתוב. מתן מספר רב של חלופות התנהגות (חופש חיצוני) ללא התייחסות ליכולתו של הפרט לקבל החלטות ולקבל אחריות לבחירתו, דומה למצב בו נותנים לתינוק שטר של מיליון שקלים. רמה שכלית ורגשית גבוהה מאפשרת לפרט לקבל אחריות לבחירתו וליצור איזון נכון והכרחי בין חופש ואחריות. חובתו של ההורה היא אפוא לקבוע לכל רמת התפתחות את טווח החופש החיצוני המתאים לה, בהתחשב ביכולתו של הילד להבין את האפשרויות השונות, לקבל אחריות לתוצאות בחירתו וללמוד מתוך ההתנסות.

**חופש פנימי** הוא הרגשה סובייקטיבית, של יכולת לבחור ולבצע החלטות שונות. הגורם המרכזי המפתח חופש פנימי רב אצל הילד הוא יחס אוהב ואמפתי מצד

הסובבים אותו. סביבה חמה, אוהבת ומקבלת, בונה אצל הילד ביטחון בסיסי ומפתחת בו מסוגלות לעמוד מול אתגרים וסכנות בחיים. הדגש הוא על התהליך האמפתי ולא על התוצר ההתנהגותי (חופש חיצוני). אמפתיה כאמור היא התייחסות לעולמו הפנימי של הזולת, ללא עמדה שיפוטית. אמפתיה, כמו אהבה, כרוכה בהקרנת אמון וחום ומבססת אצל הילד ביטחון עצמי ויחס חם וחיובי כלפי עצמו וכלפי העולם הסובב אותו. אלה בתורם מאפשרים לו להיות שלם עם עצמו ולהרגיש חופשי לפעול גם בתנאים של חופש חיצוני מוגבל.

### 1. החופש החיצוני והפנימי אינם תלויים זה בזה

שני סוגי החופש (החיצוני והפנימי) אינם תלויים זה בזה. חופש חיצוני התנהגותי, המתבטא באפשרויות בחירה רבות, אינו מביא בהכרח לחופש פנימי. ניתן לומר על אנשים מסוימים שיש להם כל מה שהם רוצים והם יכולים להגשים את מאווייהם (חופש חיצוני מלא) אולם או שהם אינם יודעים מה הם רוצים או שהם אינם אדונים למאווייהם (העדר חופש סובייקטיבי). חופש פנימי סובייקטיבי קיים גם במצבים של חופש חיצוני מועט, כמו החופש הפנימי שחש ויקטור פרנקל (1982) בהיותו במחנה ריכוז שאין בו חופש חיצוני. רבים מאתנו מכירים מורים או הורים הקובעים כללי התנהגות מגבילים לתלמידיהם או לילדיהם, ועם זאת נותנים להם הרגשה עמוקה של חופש וחירות. תרשים 1 להלן מבהיר את אי־התלות בין חופש חיצוני וחופש פנימי.

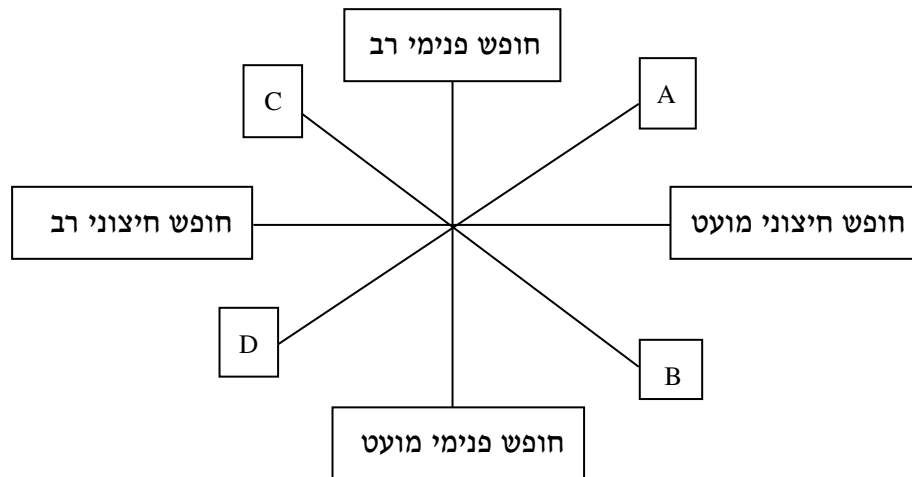
הציר האופקי מבטא רצף של חופש חיצוני התנהגותי. הקצה הימני מציין מצב של אפשרויות בחירה מועטות מאוד; המסגרת היא סמכותית ומחייבת טווח התנהגות מצומצם בכל יחידת זמן. הקצה השמאלי מציין טווח רחב של אפשרויות בחירה. את מקומו של הילד על פני הציר האופקי יקבעו ההורים על פי תפיסת עולמם החינוכי בשילוב עם מגבלות הסביבה והחברה והרקע הייחודי של הילד (גיל ורמת התפתחות). הציר האנכי מבטא רצף של חופש פנימי של הפרט. הקצה העליון מציין חופש סובייקטיבי ורגשי גבוה הנובע מתהליכים נכונים של אמפתיה. הקצה התחתון מציין חופש סובייקטיבי מועט, שבו האדם מרגיש עצמו כבול ומוכפף (לדוגמה, מיליונר שיש לו חרדות ותסכול). הנקודות על הקווים האלכסוניים מבטאות ארבעה צירופים שונים:

A = חופש חיצוני מועט וחופש פנימי רב

B = חופש חיצוני מועט וחופש פנימי מועט

C = חופש חיצוני רב וחופש פנימי רב

D = חופש חיצוני רב וחופש פנימי מועט



תרשים 1: מודל לאיזון בין חופש חיצוני לפנימי

נמחיש את ארבעת הצירופים באמצעות ארוע שבו נערה בגיל ההתבגרות מבקשת מהוריה לצאת לטיול של שבוע עם חבריה.

**מצב A:** על בסיס עקרונות מנומקים, ההורים אינם מוכנים לאפשר לנערה לצאת לטיול. במשפחה זו יש מעט חופש חיצוני-התנהגותי וטווח האפשרויות בתחום הטיולים מצומצם מאוד (רק טיול שנתי עם הכיתה). עם זאת, בהיבט של חופש פנימי יש קשר אמפתי ומקבל בין ההורים והנערה. למרות סירובם לאפשר לה לטייל, הם יקשיבו לניסיונות השכנוע שלה, הם ינמקו את דעתם ויבחינו בבירור בין הבנת רגשותיה ומחשבותיה ובין האיסור לצאת לטיול. גם אם הנערה תטרוק את הדלת ותיסגר בחדרה, הם יבינו אותה ויאפשרו לה לחזור למסלול הרגיל, ללא ביקורת וללא כעס, כי אם מתוך הבנה ולא הסכמה.

**מצב B:** מצב זה יהיה זהה למצב A מבחינת החופש החיצוני. כלומר, הנערה לא תורשה לצאת לטיול. אולם מבחינת החופש הפנימי לא תיווצר תקשורת

אמפתית. שני הצדדים לא יבינו זה את זה, הם יעליבו ויפגעו זה בזה. הכעס והאיבה יהיו חזקים ושני הצדדים יהיו מנוכרים ודחויים.

**מצב C:** במצב זה הנערה תורשה לצאת לטיול מכיוון שלהוריה יש תפיסה חינוכית ומטרות חינוכיות המאפשרות חופש חיצוני רב. בהיבט החופש הפנימי תיווצר אמפתיה טובה ויעילה. ההורים יערכו עם הנערה שיחה מכינה על הצפוי לה בטיול, יבדקו עמה את המסלול ואת סידורי הבטיחות ויבררו מי החברים היוצאים עמה לטיול. העיקרון המנחה של ההורים יהיה לאפשר לנערה לקבל ולהבין את משמעות נסיעתה ואת תוצאותיה. כאשר היא תחזור מהטיול, ההורים יהיו בבית, ישוחחו עמה על חוויותיה, ישתתפו עמה ברגשות הצער והשמחה ויאפשרו לה להפיק את מרב הלקחים לקראת מצבים נוספים דומים בחייה.

**מצב D:** גם כאן, כמו במצב C, מבחינת החופש החיצוני הנערה תורשה לצאת לטיול. אולם מבחינת החופש הפנימי לא תיווצר כלל הזדמנות לאמפתיה, מכיוון שההורים אינם פנויים לכך. סיבה אפשרית לכך היא שהם עסוקים בבניית קריירה ובהגשמה עצמית, ומגדלים ילדים ללא פיקוח וללא השגחה. הורים אלה לוקחים לעצמם חופש חיצוני רב כל כך, שאין להם פנאי להיות עם ילדיהם בשעת הצורך. בפועל, הנערה תקבל הסכמה מעורפלת לצאת לטיול או שלא תבקש רשות כלל, כי זו האווירה השוררת בבית. ההורים יבחינו בקושי בבואה ובצאתה, ולא יהיה לה עם מי לחלוק את רגשותיה ואת חוויותיה. סיבה אחרת להיעדר אמפתיה היא שההורים נמצאים במבוכה חינוכית, ועל כן לא יעזו להתנגד לבקשתה. רגשותיהם הדו־ערכיים (אמביוולנטיים) באשר לנושא יתבטאו בתקשורת בין־אישית צינית ועוינת ("איך מרגישה המופקרת שלנו אחרי הטיול?").

ההבחנה בין חופש חיצוני וחופש פנימי, בין ממד ההתנהגות לממד האמפתיה, מאפשרת לכל הורה לבחור קו חינוכי ברור על סמך תפיסת עולמו ומטרותיו. כל זוג הורים רשאי לקבוע לו את הכיוון החינוכי ולגזור ממנו מסקנות באשר למידת החופש החיצוני שייתן לילדיו בתנאי שיוכל לנמק את מידת החופש על בסיס תפיסת עולם מנומקת. כל נקודה על פני הרצף של החופש החיצוני היא נכונה וטובה, מבחינה פסיכולוגית בתנאי שהיא חלק מתפיסת העולם המנומקת של ההורים. גישות פרוגרסיביות נותנות חופש חיצוני רב יותר מאשר גישות שמרניות, וקבוצות בעלות ערכים ואידאליים מסוימים (דתיים למשל) נותנות

אפשרויות בחירה מצומצמות (גם במספרן וגם בהיקפן) לעומת קבוצות בעלות ערכים אחרים. אולם בהיבט של החופש הפנימי, רק הקצה העליון, האמפתי, הוא הנכון והטוב. מכאן משתמע שהורים סמכותיים ודמוקרטיים כאחד (במובן של חופש חיצוני) יכולים להביא את ילדיהם לרמות גבוהות של חופש פנימי, בתנאי שתהליך האמפתיה שלהם יהיה יעיל וילווה בקבלה ובאהבה. להורים יש אפוא בחירה בין תפיסות עולם שונות באשר לחופש החיצוני, אולם אין להם בחירה בתחום החופש הפנימי, דהיינו במחויבותם לאמפתיה כלפי ילדיהם.

כדי להוביל את הילד לחופש פנימי בעזרת אמפתיה חשוב להאמין ביכולתו של הילד להשתנות. המחקרים מראים כי תכונותיו של האדם ניתנות לשינוי, ומצביי חיים שונים מפתחים בו תכונות שונות (Zhao & Seibert, Costa & McCrae, 2002; 2006). יותר מכך יש להאמין שהאדם הוא טוב מיסודו, ואין אדם רע אלא אדם שרע לו. יש להתייחס לחטא ולמעשה הרע, ולא לאיש העומד מאחוריהם. האמונה שהאדם טוב מיסודו גוררת בעקבותיה כלל חשוב: "...והוא דן את כל האדם לכף זכות" (אבות א, ו). הרעיון הוא שאם יש סבירות, ולו הקטנה ביותר, שמעשהו של האדם נבע מרצון טוב, יש לבחור באפשרות זו ולא באפשרות שהמעשה נובע ממקור רע. ההנחה שהאדם טוב מיסודו נשענת גם על ההנחה שכוחו השכלי של האדם מוביל אותו להפעיל שיפוט מוסרי נכון. הנחה זו מחוזקת גם על ידי חז"ל, על ידי הרמב"ם ועל ידי פילוסופים כמו אפלטון, אריסטו וקאנט.

**האדם הוא טוב מיסודו – על רבי לוי יצחק מברדיצ'ב, סגורם של ישראל**

מסופר כי פעם יצא הרב מבית הכנסת בשבת בבוקר וראה יהודי אחד מעשן.  
 אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי שבת היום?  
 ענה לו היהודי בחוצפה: אני יודע שהיום היום השביעי בשבוע.  
 אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי ביום השביעי בשבוע אסור להבעיר אש?  
 ענה לו: אני יודע שאסור להבעיר אש.  
 אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי הדלקת סיגריה נכללת באיסור הבערת אש?  
 ענה לו: אני יודע שאסור לעשן בשבת.

אמר לו: רבי יהודי, שמא חס וחלילה אדוני חולה והרופא חייב אותך לעשן וזה בחזקת "פיקוח נפש דוחה שבת"?  
 ענה לו: אני יודע שאסור לעשן, אף אחד לא התיר לי, לא רוצה לקיים מצוות ואני בכוונה מעשן בשבת!

הרים רבי יצחק מברדיצ'ב את עיניו לשמים ואמר: ריבוננו של עולם, ראה עמך ישראל – כולם קדושים, אפילו יהודי זה אינו מוציא דבר שקר מפיו.

## ג. שלבים במתן אמפתיה

החופש הפנימי הסובייקטיבי מושג על ידי מתן אמפתיה מבלי לסטות בהכרח מעקרונות חינוכיים מוסריים. יש להבחין בין אמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה. אמפתיה סבילה מתייחסת לשלב הראשון, שבו ההורה מקשיב לילד ומבין אותו, ללא שיפוט מוסרי (Haidt, 2001). אולם נקודת המבט האמפתית הסבילה היא נקודה פנימית-סובייקטיבית המספקת הבנה ועזרה ליחיד. אלה העסוקים בשיפוט ואף נסחפים להיות "קטגורים" אינם יכולים להיות סגורים אמפתיים. לאחר השגת האמפתיה הסבילה ניתן לעבור לאמפתיה הפעילה שבה יש שיפוט וניסיון לשנות את הזולת.

לפני שנעמיק בשלבי האמפתיה, חשוב לשים לב לשלב של טרום אמפתיה כלומר זיהוי הצורך של הילד באמפתיה. לא תמיד בולט הצורך של הילד לאמפתיה כי הוא מסתיר את מצוקותיו. לכן יש לפתח רגישות לילד ולהפוך את עינינו ואת אוזנינו למערכות הסורקות ומחפשות רמזים לבעיות כמו ירידה פתאומית ברמת ההישגים, עיניים דומעות, פנים עצובות, התבודדויות או "פליטות פה" משמעותיות.

### 1. שלב האמפתיה הסבילה – יצירת קשר ואמון בסיסיים על ידי הקשבה

היסוד ליצירת קשר הוא הקשבה פעילה שנועדה לענות על זעקת הילד לעזרה בבחינת "לשמוע לקולי ולא לשמוע בקולי". הזעקה אינה מגובשת כראוי אצל הילד ואף אינה מנוסחת היטב, אלא היא בליל של מחשבות, רגשות ומבוכה. לכן הקשבה פעילה עשויה לסייע לילד להבין בראש ובראשונה את עצמו. הקשבה היא למעשה האזנה המבטאת את יסוד האיזון, שכן אי-אפשר להגיע לאיזון מבלי להקשיב. כפי ששיווי המשקל הגופני נקבע באוזן, כך גם שיווי המשקל הנפשי

תלוי ביכולתנו להאזין. יש לנו שתי אוזניים ופה אחד כדי ללמד אותנו שיש להאזין כפליים ממה שמדברים.

הקשבה פעילה מתבטאת בשפת הגוף: קשר עין מתמיד וטבעי, גוף רגוע ורכון מול הילד, תנועות גוף של אישור והסכמה, כמו הנהון ראש לחיוב ומבטים מאשרים. הקשבה אינה מתבטאת רק בשפת הגוף או בהמהום, כפי שנוהגים להתבדח על חשבון המטפלים, אלא גם בפעילות המכוונה שיקוף. כלומר, לחזור על דברי הילד במילים אחרות כדי לוודא שהבנו אותו וכי הפירוש שהורה נתן לדברי הילד אכן נכונים. השיקוף מסייע גם לילד להבהיר את דבריו ואמור להסתיים כאשר הוא מאשר שאכן זה מה שהתכוון לומר. רצוי שכל שיקוף יסתיים בשאלה המאפשרת לילד לאשר או להגיב ולומר "לא! התכוונתי למשהו אחר...". אם ההבהרה לא הייתה נכונה, הילד ימשיך להבהיר את עצמו עד לשלב שבו הוא מאשר כי ההורה הבין אותו.

הילד: אני חושב שהמורה מכשילה אותי בכוונה.

ההורה: אתה מתכוון שהיא עושה פעולות מסוימות בכוונה כדי שתיכשל בבחינה?

הילד: לא בדיוק פעולות. אבל היא מעוניינת שאכשל.

ההורה: מה אתה מתכוון במילה מעוניינת?

הילד: היא לא מורידה לי נקודות בכוונה וגם לא רוצה שאכשל, אבל במבטים שלה אני רואה שהיא לא אוהבת אותי".

ההורה: אני מבין ממך שהיא לא מכשילה אותך בכוונה, אבל במבטים שלה אתה רואה חוסר אהבה".

#### להבחין בין הבנה והסכמה

כדי לבצע נכון הקשבה פעילה יש להבחין בין הבנה להסכמה. הבנה היא כניסה לעולמו של הזולת מבלי לקבוע אם מסכימים אתו אם לאו. הסכמה היא שיפוט המבטא כי המקשיב חושב כמו הזולת ומסכים עמו ברמה המעשית ההתנהגותית. כך למשל, בקונפליקט בין הורים ובתם המתבגרת, המתעקשת ללכת בלבוש לא צנוע – ההבנה תתבטא בכך שההורים יגידו כי הם מבינים את הרגשות ואת המחשבות של הבת וישקפו את הטענות שלה (חופש פנימי). אולם ההבנה אינה מחייבת את ההורים להסכים עם דעותיה (חופש חיצוני). חילוקי

הדעות יישארו וההורים יקבעו מה יהיה בביתם בהתאם לתפיסת עולמם המנומקת. להלן דוגמה נוספת:

האב: שמת לי לב שאתה לא כל כך מקפיד להתפלל.

הילד: נכון איני מתחבר עם התפילות, אני לא מרגיש שום דבר, וזה נראה לי משונה לעמוד ולהתנדנד רק כדי שאתה תראה שאני בסדר.

האב: זו מעין צביעות?

הילד: בדיוק. זו צביעות, במיוחד שלימדת אותנו כמה חשובה הכוונה.

האב: אני מבין שהנפש שלך כאילו ריקה ואין לה צורך להתפלל?

הילד: נכון. ברוך השם הכול בסדר אצלי ואין לי שום זעקה לה'. כאשר יהיה לי קשה – אז אתפלל.

האב: אם כך זו לא בעיה של אמונה בה', אלא רק בעיה של תפילה כדרך לעבודת ה'?

הילד: נכון. אני בטוח שאתפלל כאשר אזדקק לכך.

האב: נדמה לי שהבנתי אותך, אולם איני מסכים להתנהגות שלך שמתבטאת בהיעדרות מהתפילה. מכיוון שלפי תפיסתי, אם אנשים מתפללים ללא כוונה – במשך הזמן הם מתרגלים והתפילה נאמרת בכוונה. זה עניין של תהליך הדרגתי.

הילד: אבל אבא איני מאמין בזה.

האב: זה בסדר שיש לך מחשבה אחרת, אבל אנחנו במסגרת של משפחה ויש לך אחים צעירים יותר ולא כל אחד יכול לעשות מה שהוא רוצה. האם יש לך פתרון איך לשמור על החופש שלך להתפלל וגם על המסגרת המשפחתית המחייבת נוכחות בתפילות?

הילד: לא.

האב: בוא ננסה משהו שהצליח כאשר אני הייתי תלמיד בישיבה. אתה תגיע לתפילות, ובמקום להתפלל תוכל לפתוח כל ספר בתחום היהדות וללמוד. מה דעתך?

בהקשבה נכונה אפשר לגלות שמאחורי מילים פשוטות הנראות כבלתי־חשובות מסתתרות לעתים זעקות נואשות לעזרה. מאחורי תנועת גוף רפה והססנית מסתתרת מצוקה קשה. לעתים ההקשבה משחררת את האדם ונותנת לו הרגשה שאינו לבד ויש אנשים שמבינים אותו. זה כנראה ההסבר לגל הגואה של תכניות רדיו וטלוויזיה שבהן אנשים חושפים את מצוקותיהם באוזני זרים.

### מצאו בחוויות שלכם נקודת חיבור עם הילד

כדי שהאמפתיה תהיה יעילה צריך ההורה לצאת מתוך העצמי שלו, להיכנס לנעליו של הילד ולהבין את הבעיה מתוך עולמו הוא. כדי לעשות זאת היטב עליו להתבונן בפנימיות שלו (באמצעות רפלקציה) ולהתחבר לרגשותיו ולמחשבותיו הדומים לאלה של ילדו. אמפתיה לילד מתחילה מהמקום שבו היית גם אתה "מסכן כמוהו".

מסופר על רבי דבֿ בֿער, האדמו"ר השני של חסידות חב"ד, שבאמצע שעות קבלת קהל הוא עצר את התור, נעל את הדלת ולא הסכים לקבל אנשים במשך שעות רבות. מאוחר יותר הסביר הרבי לתלמידיו כי כאשר אדם מבקש ממנו שיעזור לו לרפא את חולשותיו הרוחניות, עליו למצוא קודם חולשה דומה – ויהא זה בצורה סמויה ביותר – בתוך עצמו, שכן אינו יכול לעזור מבלי שחווה כבר את הבעיה ומבלי שעבר תהליך של זיכוך עצמי. באותו יום בא אליו אדם עם בעיה קשה מאוד והרבי התקשה למצוא בזיכרונו דבר דומה שקרה לו. לכן עצר את התור וחזר לפשפש בזיכרונו עד שמצא חוויה דומה, ורק אז חזר לחדרו והמשיך במתן הייעוץ.

### לפתוח את השיחה בתחומים שאותם הילד אוהב

במקום להתמקד בקשיים יש להתמקד תחילה בתחומים בהם הילד מצטיין ואוהב. יש ותחומים אלה יימצאו במקצועות הלימוד (מצטיין במחשבים) ויש שהם יימצאו מחוץ למקצועות של בית הספר, כמו מוזיקה, מחול, אמנות לחימה או שחמט. גם ילדים סגורים ביותר ישמחו לשוחח על נושאים המעניינים אותם. הדבר מחייב את ההורה להתעניין בעולמם של ילדיו ולהיות בקי באופן שיוכל לנהל שיחה עמם. להלן דוגמאות של משפטים חוסמי אמפתיה וחלופות ברוח אמפתית:

- הילד: "אני לא אוהב את רוב המקצועות ולכן אני לא לומד".  
ההורה: "מה זה אוהב? אנחנו במסעדה שאתה בוחר מה שאתה אוהב?"
- במקום זאת אפשר לומר: "אני מבין שאתה לומד רק לפי האהבה שלך ולא לפי מה שבית הספר קובע".

- "אתה עצלן, חצוף, לא ממושמע..." (הכללה גסה שמקשה על שינוי). במקום זאת תתמקדו בעובדות: "רשום אצלי כי ארבע פעמים לא הכנת שיעורי בית במקצועות הבאים..."
  - "אתה תמיד..."
- במקום זאת: "יש פעמים ש..."
- הורה לתלמיד המתלונן שהמורה מתנכלת לו: "אסור לך להגיד דברים כאלה. מורים אינם מתנכלים לתלמידים".
  - במקום זאת: "איך אתה מסביר זאת?"
  - ההורה לילד שטוען כי מעליבים אותו/מתעללים בו/מנדים אותו: "קודם תבדוק מה אתה עושה כדי להרגיז את התלמידים. הם לא עושים זאת סתם".

במקום זאת: "זו בוודאי חוויה קשה. מה אתה חושב גורם לך?"

## 2. האמפתיה הסבילה אמורה להוביל להבנת הנרטיב של הילד

האמפתיה הסבילה לילד מתבטאת בהבנת הנרטיב שלו (Madigan, 2010). הרעיון המרכזי של נרטיב המשמש כיום כלי טיפולי נפוץ, הוא שלכל אחד יש סיפור משלו, שכן ברבים ממצבי החיים אין אמת מוחלטת אלא אמת יחסית, כפי שהיא משתקפת בעיני המספר. הנרטיב נבנה מהזיכרונות של הילד שאינם מסודרים ומאורגנים בצורה של ספור. לכן החתירה לנרטיב תחייב את הילד לנסח, לעצב ולהבנות דברים שלא נוסחו עד אז (כמו ללש יהלום גולמי), ובעיקר להבין את הבעיה לעומקה. (McLean & Pratt, 2006). העובדה שיש נרטיב מסוים בזיכרונו של הילד גורמת לו להגיב בהתאם לך. ילד שבנרטיב שלו לא אוהבים אותו, כולם מתעללים בו, יחפש בלא מודע עובדות התומכות בכך ויפרש מציאות מעורפלת כתומכת בסיפור שלו. הוא גם יתנהג לפי הנרטיב הזה ויהפוך אותו לנבואה המגשימה את עצמה, כך שהנרטיב ילך ויגדל, ילך ויתחזק.

## ד. שלב האמפתיה הפעילה

רוב המטפלים נמצאים בדרך כלל עם מטופליהם במערכת יחסים המאפשרת להם להיות אמפתיים באופן סביל, כלומר לא לשפוט אותם אלא לסייע להם

לשפוט את עצמם. אולם הורים כמו אנשי חינוך מחויבים לעתים קרובות לעבור משלב האמפתיה הסבילה לשלב האמפתיה הפעילה, זו שבה שופטים ומכוונים ומנסים לשנות את הנרטיב הלא רצוי של הילד. כך למשל, מצבים שבהם הילד מבצע עברות משמעת, פוגע באחים מעליב ומבזה אותם. רק לאחר שמסיימים את תהליך האמפתיה הסבילה ונוצר קשר טוב עם הילד והבנת הנרטיב שלו, יכולים ההורים לעבור לאמפתיה פעילה שבה הם יכולים לדון, לשפוט, להעריך ולפעול.

### 1. להעמיד למבחן את הנרטיב של הילד

קיימים סגנונות פרשנות שונים בעת לחץ הקובעים את הנרטיב. כך למשל ישנם תלמידים הנכשלים במבחנים ומפרשים זאת בדרך של הכללה על עצמם, כמו "אני טיפש, אינני חכם, אינני מסוגל". ברוב המקרים הכללה זו אינה נכונה ומסתמכת על מקרים מעטים שאינם מייצגים. אולם עצם ההכללה השגויה יוצרת אצל הילד את הכישלון, שכן הוא קבע אותה, מתנהג בהתאם לכך ומגשים את "נבואתו". לעתים ההכללות של הילדים על עצמם הן כלליות ("בכל המקצועות אני גרוע"), ולעתים קשורות למצב ולזמן ("השנה אני לא מצליח אצל המורה לספרות"). הפרשנויות האלה נעשות באופן אינטואיטיבי, ללא בקרה ותחת לחץ רגשי, ולכן קיימת סבירות גבוהה שהן שגויות. בשלב האמפתיה הסבילה ההורה נדרש לבחון את הפרשנות מנקודת מבטו של הילד עצמו, ובשלב הבא – אמפתיה פעילה – להציע לו פרשנויות יעילות יותר.

ילדים רבים משתמשים בשפה לא ברורה כדי לתאר את רגשותיהם, את מחשבותיהם ואת התנהגותיהם. מכיוון שיש קשר חזק והדדי בין השפה, התודעה וההתנהגות, יש לבדוק כיצד הילד מבין את המילים בהן הוא משתמש – בעזרת שאלה פשוטה, "למה אתה מתכוון?...". – ולנסות למצוא מילים מתאימות יותר. כמו למשל:

- "אתה מפחד או אתה זהיר?"
- "אתה חרד או אתה מתרגש?"
- "אתה נכשל או שאינך מצליח מספיק?"
- "אתה טיפש או שאינך מספיק חכם?"

- "תמיד מעליבים אותך, או שאתה נעלב מבלי שהתכוונו לכך?"
- "אתה אחראי למה שקרה, אבל האם אתה גם אשם?"

## 2. להציע פרשנויות אחרות שיש בהן כדי להוביל לניהול עצמי ולצמיחה

לאחר שהבנו את הפרשנויות של הילד ללחצים השונים ובדקנו את היקף ההכללה שלהן, יש לבדוק את אמיתותן ואת יעילותן. אם הן יעילות ומובילות את הילד לאחריות ולשליטה (ניהול עצמי), רצוי לחזק אותן ולבדוק את האפשרויות העומדות בפני הילד לפתרון הבעיות. אולם אם אינן מועילות ואינן מובילות אותו לאחריות, יש לנקוט אמפתיה פעילה, כלומר להביא לשינוי הפרשנויות שלו ולהוביל אותו מפרשנויות שליליות לעבר פרשנויות חיוביות אשר אמורות להוביל אותו ליתר שליטה ואחריות.

הדרישה לשינוי נושאת בחובה מסר מאיים מרכזי – "מה שאתה נשען עליו שנים אינו נכון, ועליך להחליף אותו במשהו אחר". כיצד אפוא מובילים את הילד לפרשנות אחרת מבלי לאבד את האמפתיה ומבלי להרחיקו מאתנו? הניסיון הטיפולי הביא אותי לטכניקה היעילה הבאה: מכיתה ג' ומעלה ילדים יכולים להבין כי יש בתוכם מעין שני קולות המתווכחים ביניהם מה לעשות. קול אחד הוא הרגיל וקול אחר הוא הקול הביקורתי. ניתן להסביר ששני הקולות הם חלק מהם ויש ויכוח לגיטימי בין שניהם. כדי לעבור לאמפתיה פעילה ולשינוי הפרשנות יש לדבר בשם הקול הפנימי, הביקורתי, בניסוח כגון זה: "כעת יואב, אני רוצה לדבר בשם הקול הפנימי שלך, הקול הביקורתי. בוא ונקרא לו יואב ב'. מה הוא היה אומר לפרשנות שלך שנכשלת בבחינה בגלל שהמורה מתנכל לך?" בתפקיד קול ב' של יואב אני יכול להיות יותר ביקורתי וחצוף ועיון, וכאשר אני מרגיש שאני עובר את הגבול – אני מחייך וחוזר להיות שלמה הנעים והטוב, המעניק אמפתיה ללא שיפוט. אני מציע לילד להפנים את קול ב', לתת לשינוי הקולות בתוכו להתווכח ביניהם ולאפשר לקול ב' לשנות את הפרשנות של קול א'.

להקפיד על עובדות מהימנות המבססות קשרים של סיבה ותוצאה והבנת מורכבות העולם כאמור לעיל ילדים רבים במיוחד במצבי לחץ "נעולים" בדעה על עצמם ועל העולם מסביב להם. כדי לשנות את דעתם יש לבחון עמם את העובדות בצורה

ברורה ולדייק בעובדות ובמעבר מהן למסקנות. עובדות מספקות מידע על אנשים, על מקומות, על מאורעות ועל פעולות של ממש. על בסיס של עובדות מהימנות ניתן להגיע לדעות או עמדות. יש והעובדות מובילות לדעה אחת בלבד ויש שהעובדות ניתנות למספר פרשנויות.

הקפדה דומה יש במציאת קשרים בין סיבות לתוצאות. רוב האנשים נוטים לפשט את הקשר שבין סיבה ותוצאה ואינם בוחנים גורמים נוספים אשר יכולים להיות מעורבים. כך למשל, הם מקשרים מידית בין חוסר הצלחה חברתית שלהם ובין אשמתו של אחד החברים ("הוא מסית נגדי") או בין האשמה עצמית ("מגיע לי כי אני מכווערת ורעה"). חלק חשוב בפרשנות נכונה של קשר בין סיבה ותוצאה הוא בדיקה של כל הסיבות האפשריות להסבר התופעה. חשוב להסביר לילדים כי כדי ליצור קשר ברור בין סיבה ותוצאה עליהם להצטייד בעובדות ברורות המוכיחות את הקשר הסיבתי. אפשר שהיו גורמים נוספים לאותה סיבה ואפשר שיש קשר הדדי מעגלי בין הגורמים. במקרים רבים הקשר אינו סיבתי וישיר, אלא שהסיבה רק מעלה את ההסתברות לתוצאה. לדוגמה, ההורה רוצה להעמיד את הילד על הסכנה שבהתחברות עם תלמידים אלימים. הילד טוען כי אין קשר סיבתי וכי "חברים אלימים אינם גורמים לאחרים להיות אלימים. עובדה שרן וגל לא הפכו אלימים למרות חברותם עם נמרוד האלים". הפרשנות של ההורה צריכה להוביל להבנה כי ההשפעה של חברים אלימים על אחרים איננה ישירה כמו הקשר בין אבן שנזרקה לחלון ובין שבירתו. הקשר הוא מסוג העלאת הסבירות לאלימות, כשם שאדם ששותה אלכוהול אינו גורם תאונה בכל נסיעה אלא שמצבו מעלה סבירות לתאונה.

ילדים רגילים לחשוב בקטגוריות קיצוניות של טוב או רע, אוהב או שונא, שחור או לבן (זו "מחלה" גם של מבוגרים רבים), ומתקשים להבין כי הם ואחרים מכילים בורזמנית רגשות סותרים. הפרשנות צריכה להוביל אותם להבנה של מורכבות: חברים יכולים להיות גם מקור של הנאה וגם מקור של עגמת נפש, תחרות יכולה להיות גם "כיף" וגם כאב לב. רגשות אינם תמיד ברורים לנו ואפשר גם לשנוא וגם לאהוב, וחשוב לבדוק עוצמות של רגשות. לכל בעיה יש כמה נקודות מבט וצריך לבדוק את כולן. הבלבול הוא "לגיטימי", הוא חלק מהעולם המורכב והמעורפל שבו אנו חיים.

### פרשנות הממקדת את האחריות לשינוי על הילד

סוג חשוב מאוד של פרשנות אמור להעביר את מוקד השליטה והאחריות מהעולם החיצוני אל הילד עצמו. הכוונה לשכנע את הילד לשנות את נקודת המבט שלו, ובמקום "להאשים" את ההורים, את המורים, את החברים, את בית הספר ואת כל העולם – עליו להפנות את מוקד השליטה והאחריות לעצמו. רגשות הכישלון עלולים להציף את הילד ולגרום לו להגיב ללא היגיון, להגיב מידי ללא מחשבה שקולה. לקיחת אחריות פירושה "לספור עד עשר", להשהות את התגובה כדי לאפשר להיגיון לפעול ולקחת אחריות על המעשים. אחריות אישית מתבטאת בנכונות להפסיק לתלות באחר את הגורם לקשיים ולכישלונות שלנו. במקום להכות "על חטא שחטאנו" על החזה של האחר, יש להפנות את העין הפנימית ואת הקול הפנימי ולחפש את הגורמים בתוך עצמנו, קרי במטרות ובציפיות שלנו. הרעיון הוא, שבמקרים רבים יעיל יותר לשנות את עצמך מאשר את האחרים. להלן דוגמאות של משפטים שבכוחם להעביר את האחריות לשינוי לילד עצמו (מוקד שליטה פנימי).

- "בוא ונשוחח מעט על האחריות שלך לאירועים ועל השליטה שלך בהם".
- "מה אתה יכול לשנות בעצמך?"
- "מה אתה יכול ללמוד ממה שקרה בעבר לגבי אירועים דומים בעתיד?"
- "אם נסריט את האירועים מחדש, איך תוכל לגרום לכך שסדרת האירועים תפתח בצורה שונה?"
- "היכן בשרשרת האירועים נמצאים הצמתים שהיית משנה? והיכן לדעתך נקודת האל-חזור?"

### פרשנות אמונית דתית המדגישה את אחריותו של המאמין

דתיים רבים מפרשים את הלחצים עליהם כחלק מתפיסתם האמונית. העיקרון הקובע כי קיים קשר בין מעשי האדם ובין השכר והעונש מוסכם על היהודי המאמין, גם אם פעמים רבות אין הוא רואה זאת במציאות הסובבת אותו. לעתים הוא רואה צדיק שרע לו ורשע שטוב לו, ומנסה להבין מדוע לעתים התפילה, הצדקה והתשובה אינם מעבירים את רוע הגזרה. האמונה הדתית הרצויה היא זו המשלבת את האחריות והשליטה עם האמונה הדתית. הרעיון הוא שאין חלוקת עבודה ואחריות בין המאמינים ובין הקב"ה. מכיוון שאיננו

יודעים את חוקי הגמול, עלינו לקחת "מאה אחוז" של אחריות על חיינו, ולהשאיר גם לקב"ה מאה אחוז של אחריות. לכן, אם חס וחלילה קורה שאדם יקר לנו נמצא במצב אנוש, עלינו לקחת אחריות מלאה ולפעול ללא קשר לפסימיות או לאופטימיות שלנו, החל בהשגת תרופות וקבלת חוות דעת שנייה, וכלה בתפילות, באמירת תהלים ועוד פעולות ידועות.

#### פרשנות מתוך "כניסה לנעלי הפוגע" והבהרה כי מי שעושה רעה לזולתו כנראה שרע לו

אנשים כועסים בגלל סיבות שונות – עלבון, תסכול, חוסר נוחות, פגיעה, חוסר הגינות ועוד. כמו בכל רגש בעוצמה גבוהה, קשה מאוד להפעיל שיקול דעת מחוץ כעס, ואז האדם מגיב באימפולסיביות, בשיפוט סטראוטיפי, בתשומת לב מועטה לאיכות הטענות ובתשומת לב רבה לרמזים שטחיים של המסרים. אולם יש גם היבט חיובי בכעס, בעובדה שלעתים קרובות הוא מבטא את אמונתו של הכועס שיש בכוחו לשנות דברים ומשום כך אינו מתייאש (Lerner & Tiedens, 2006). מתברר, כי כאשר אדם משחזר את אירוע הכעס, החוויה שלילית בעיקרה. אולם אם שואלים אותו מה יקרה בעתיד עם הבעיה שהעלתה את חמתו, מתברר שהוא אופטימי שיצליח לפתור אותה וגם יצליח בתחומי חיים שונים (Fischhoff et al., 2005). בתהליך האמפתי, לאחר שמבינים את הכעס ואת מקורותיו, אפשר לנסות לתעל אותו לכיוון של סליחה ורחמים לפוגע, בכמה דרכים, שכל אחת מהן נועדה להקטין את גורם הכוונה והאחריות:

- לנסות להבין את מניעיו ואת כוונותיו של הפוגע, לבדוק אם ההתנהגות שפגעה היא שכיחה אצלו או מקרית, ובהיעדר מידע – להניח הנחות חיוביות ולאפשר לו ליהנות מהספק.
- לנתח את הסיטואציה הפוגעת ולברר אם לילד עצמו הייתה "תרומה" מסוימת ל"חימום" האווירה על ידי פגיעה בערכו העצמי של הזולת.
- להקטין את חשיבות האירוע ולהדגיש כי אפשר לשלוט על רגשות וכי הכעס הוא בתחום הבחירה שלנו. או לנסות להתעלם, לכוון את המחשבות לעתיד ולא לעבר ולהשאיר את הנושא מאחור.
- לציין את מסכנותו של הפוגע: "הוא לא עשה זאת כדי לפגוע בך, אלא כדי לעזור לעצמו להתמודד עם העובדה שרע לו. הדבר דומה לילד קטן שעושה טעות כלשהי. אפשר להעמיד אותו על טעותו, אך אין צורך לכעוס עליו כי

מבינים שזו טעות של ילד. כך גם באשר למי שפגע בך. נסה להבין אותו באמת, להסתכל לתוכו, אל מה שבאמת עובר עליו. על ידי זה תוכל להגיב בצורה הראויה, מתוך חמלה ורחמים".

#### פרשנות על ידי מתן משמעות למטרות והתאמת המטרות והציפיות למציאות

המושג משמעות קשור בתחומים שונים – תלמוד, פילוסופיה, פסיכולוגיה, חינוך, ספורט, צבא ועוד. לענייננו, נתמקד במשמעות במובן של "למה אני עושה את זה", כלומר כיצד אדם מצדיק ומנמק את מטרותיו (להרחבה על המושג משמעות, עיינו Park, 2010). חיפוש משמעות לחיים פירושו שהילד זקוק ליעדים מנומקים, החשובים לו, גם לטווחים ארוכי זמן (Steger & Kashdan, 2007).

המושג משמעות מתקשר גם ל"הרגשה של לכידות (קוהרנטיות)", מושג המבטא תפיסת עולם שקיים קשר לוגי בין הרכיבים השונים, שאדם מאמץ בהתמודדותו עם מצבי לחץ (שגיא ואנטונובסקי, 1998). לתחושת הלכידות יש שלושה מרכיבים: (א) המידה שהאדם תופס את העולם כמובנה, ברור וניתן לחיזוי, (ב) המידה שהאדם תופס את עצמו כבעל משאבים מספיקים כדי לפתור את בעיותיו, (ג) המידה שהאדם תופס את חייו כמשמעותיים בעבורו וכמספקים לו אתגר ולא כמעמיסים עליו עול מכביד. תחושת לכידות נמוכה גורמת לאדם תחושה של חוסר אונים, שאין ביכולתו וברצונו להתמודד עם הקונפליקטים. תחושת קוהרנטיות גבוהה גורמת לאדם לראות במצבי לחץ מצב זמני ופתיר שיש בו אתגר, ולתחושה שהוא רוצה להתמודד עם הבעיות ומסוגל לפתור אותן.

החיפוש אחר משמעות ופשר לחיים הוא כוח מניע חשוב באדם (פרנקל, 1982) וקשור בצמיחה אישית ובמימוש הפוטנציאל לאושר (Steger & Kashdan, 2007). מטרות מנומקות הן מרכיב חשוב במושג משמעות. יש מטרות לטווח קצר (לקבל ציון טוב בבחינה מסוימת; להיבחר למועצת התלמידים) ויש מטרות לטווח ארוך, כמו לרכוש מקצוע, לבנות משפחה או להיות עשיר ולעזור לאחרים. לכל מטרה יש עוצמה שונה, בהתאם למידת חשיבותה בעולמו של הילד. כך למשל, יש שיאמרו כי להשיג תעודת בגרות חשוב יותר מאשר להיות מדריך בתנועת נוער, מכיוון שתעודת בגרות משמשת כרטיס כניסה ללימוד מקצוע ואילו הדרכה בתנועה היא רווח זמני לערך העצמי. לעתים קרובות הפער בין הציפיות והמטרות ובין השגתן, ולא דווקא ההישג כשלעצמו, גורם תחושה

של שביעות רצון. נמצא כי זוכי מדליית ארד מאושרים יותר מזוכי מדליית כסף, כי המחשבה "כמה קרוב הייתי למדליית זהב" מעכירה את רוחם של זוכי מדליית כסף (Medvec et al., 2002).

הפרשנות של ההורה אמורה לסייע לילד להתאים את מטרותיו למציאות. פעמים רבות מגלים כי לילדים יש מטרות גבוהות מדי או נמוכות מדי, פער היוצר קונפליקטים וכעסים. הפרשנות צריכה לכוון את הילד לרעיון שאפשר להשיג מטרות, שהעולם סביבו הוא מקום בטוח, שאפשר לחזות חלק ממה שיקרה בעתיד, וכי יש לו די משאבים פנימיים להשיג את מטרותיו צעד אחר צעד, וגם אם לא ישיג את המטרה הסופית – עצם ההשתדלות והמאמץ ראויים לציון מיוחד. ילדים שבאו אליי לייעוץ אופיינו בדרך כלל במטרות נמוכות ביחס ליכולתם, והיה צורך לשכנע אותם כי ביצועיהם הגבוהים באבחון מעידים על יכולות גבוהות וכי עליהם להעלות את רמת ציפיותיהם ולהתמודד אתן על ידי השקעת מאמץ. לעומתם, אצל יגאל היה תהליך הפוך – ציפיות גבוהות מדי. להלן סיפורו:

יגאל, תלמיד כיתה ח', אובחן כמחונן מאוד אולם הישגיו היו נמוכים מכיוון שלא למד כלל. אחד הדברים שהפריעו לו היו הציפיות הגבוהות שלו מעצמו, כמו "לקבל חמישה־שבעה תארי דוקטור עד גיל 35, כמו פרופסור לייבוביץ". במקום לומר לו שאין לו סיכוי לכך, שאלתי אותו כיצד בדיוק הוא מתכנן לעשות זאת. הוא אמר שמכיוון שהוא מחונן הוא יהיה מסוגל להתחיל ללמוד בכל נקודת זמן, אפילו לבד, ולהגיע לתארים הגבוהים. "יש לי מספיק זמן כדי לעשות את התארים האלה". ברור שיגאל לא ראה מעולם עבודת דוקטורט ולכן הלכתי אתו לספריית האוניברסיטה והראיתי לו עבודות דוקטורט בתחומים שרצה. לאחר שעלעל בעבודות עבי הכרס ולא הבין מאומה מהכתוב, היה לי קל לשכנע אותו להציב את תעודת הבגרות כיעד ביניים מבלי לוותר על הציפיות הגבוהות. הוא הסכים ונרתם ללימודים. מכיוון שלא היו לו הרגלי למידה הוא התקשה להיכנס למשטר לימודים ולהשקיע זמן ומאמץ שכלי. העברתי אותו לבית ספר אחר ושכנעתי אותו שאף אחד לא ידע שהוא מחונן כדי שלא לעורר שם ציפיות ממנו. בתכנית משולבת – שכללה מעבר לבית ספר אחר, הורדת הציפיות לטווח ביניים, וקבלת סיוע מחונן לסגירת פערים – הוא הצליח לעבור את בחינות הבגרות. בפעם האחרונה

שנפגשנו (לפני כעשר שנים), הוא סיים לימודי הנדסה בטכניון וחלם על תואר שני במכון יוקרתי בארצות הברית (MIT). מעניין אם הגיע לכך.

אם המטרות של הילד מתנגשות עם המציאות החברתית, יש לבדוק את האפשרות לשנות את המציאות במקביל לפנייה לשנות את עצמו. אחת הדרכים לשינוי המציאות היא תיאום ציפיות עם אלה שמונעים ממנו להשיג את מטרותיו. לאחר הצגת האפשרות של שינוי הציפיות מהסביבה או במקביל לה, מפנים את הזרקור לשינוי העצמי. להלן דוגמה של שיחה עם יונית, תלמידת כיתה ט', על ציפיותיה להתקבל לקבוצת ה"מקובלות" בכיתה. השיחה התקיימה לאחר שיונית סירבה לדבר עם חברות הקבוצה על ציפיותיה להצטרף אליהן, בטענה שזה לא יעזור וגם "זה מביך מאוד, כאילו אני מתחננת שיכניסו אותי לקבוצה". שוחחנו על מבנה הכיתה ועל קבוצות שונות בכיתה. אפיינו את הקבוצה היוקרתית באמצעות עובדות, ונוכחנו לדעת כי מלבד ניקור עיניים אין בה שום יתרון על פני האחרות. יתרה מכך, התברר ליונית כי הסיכוי שלה להיות מנהיגה בקבוצה השנייה ביוקרתה גבוה מאוד וכי כדאי לה להיכנס ולהשתלב בקבוצה הפחות יוקרתית מאשר להתרפס ולהתחנן להיכנס לקבוצה הראשונה, ובינתיים אין לה חברים ואין לה קבוצה. במקרה זה, יונית שינתה ציפיות והסכימה "לרדת קבוצה" ו"להרוויח" דברים אחרים.

הורדת רף המטרות והציפיות מהעצמי הוא תהליך כואב וארוך שצריך לצמוח מתוך הילד עצמו, בדרך של הבנת המציאות סביבו והבנת המגבלות שלו. אפשר להציע לילד להוריד ציפיות (גם לפני שאלה הבשילו אצלו) רק לאחר שנוצר קשר טוב ואמון רב בינו ובין ההורה. במקרים אלה עולה השאלה היכן עובר הגבול בין רף ציפיות מונמך ובין רף כה נמוך שמבטא תבוסתנות. במקרים רבים התשובה לכך היא להמיר את הציפיות לתוצאות בכמות זמן ההשקעה. לדוגמה, נניח שתלמיד הוריד את רף הציפיות שלו ואינו מאמין כי ישיג את כל תעודת הבגרות ולכן הוא רוצה להתמקד בשני מקצועות בלבד. אפשר להציע לו להמיר את המסקנה שלו "להתמקד בשני מקצועות בלבד" במסקנה אחרת – "להשקיע 40 שעות לימוד בשבוע, ומה שתשיג תשיג".

#### פרשנות המציעה פרספקטיבה של זמן וראיית חצי הכוס המלאה

אם הילד רואה כאסון את מה שקרה לו, אפשר לשאול אותו אם הוא סבור שבעוד חמש שנים הדבר יהיה חשוב לו ובכך להציע לו תשקופת (פרספקטיבה)

של זמן. נוסף לכך אפשר להציע לו לראות את החצי המלא של הכוס כדי שיראה את הצדדים החיוביים של מצבו. יש אומרים כי כדי לראות היטב את החצי המלא של הכוס יש להעביר את הנוזל לכוס קטנה יותר. טכניקות אלה מסייעות להוריד את עוצמת הבעיה ולתת לילד אפשרות נוחה יותר להתמודד עם הלחצים. מכיוון שסיפור טוב עשוי להיות יעיל יותר מאלפי דרשות, להלן שני סיפורים – אחד מהתלמוד והשני אגדה ידועה – שיש בהם כדי לשכנע את הילד לראות בכל דבר את צד הטוב.

#### נחום איש גִּם-זו

התנא "נחום איש גִּם-זו" נקרא כך משום שכל אימת שנקלע לצרה נהג לומר "גם זו לטובה". בתלמוד מסופר שנחום איש גִּם-זו נשלח מטעם היהודים לרומא עם ארגז ובו מתנה יקרה לקיסר. בהיותו בדרך, בעת שיִשן, באו גנבים, שדדו את המתנה היקרה ומילאו את הארגז בעפר. כשנחום איש גִּם-זו התעורר וגילה זאת, אמר כהרגלו "גם זו לטובה" והמשיך בדרכו עד שהתייצב מול הקיסר עם ארגז העפר. הקיסר רתח מזעם וציווה להרוג אותו. "גם זו לטובה", אמר נחום שלא איבד את ביטחונו באל. באותו רגע הופיע אליהו הנביא ואמר לקיסר שהעפר בארגז הוא עפר פלאי, שכאשר משליכים אותו על האויב הוא הופך לחצים ולחרבות. הקיסר השתכנע, ניסה, ואכן ניצח במלחמה חשובה. הוא מילא את ארגזו של נחום איש גִּם-זו במתנות ונפרד ממנו בכל הכבוד והיקר. בדרכו הביתה שוב נשדד נחום ושוב מילאו הגנבים את ארגזו בעפר. נחום סיפר לתושבי המקום את מה שאירע לו אצל הקיסר, וחלקם החליטו לחקות את הצלחתו. הם נסעו לרומא והגישו לקיסר את העפר ה"פלאי" שהתגלה כעפר רגיל. הקיסר כעס עליהם מאוד והעניש אותם.

(תלמוד בבלי, מסכת תענית, דף כא, עמוד א, בתרגום מארמית)

#### הכול לטובה

בארץ רחוקה היה מלך ולו ליצן שנהג לשמח אותו ואת כל באי החצר והממלכה. יום אחד יצא המלך לצוד ציד, ובעודו עומד לירות הצחיק אותו הליצן, ומרוב צחוק הוא ירה לעצמו בבוהן רגלו וזו נקטעה מיד. המלך התפתל מכאבים, והליצן עמד לידו, צחק ואמר "כל זה יהיה לטובה.

משהו טוב יקרה". צחוקו של הליצן הרגיז אף יותר את המלך והוא השליך אותו לבית סוהר וציווה להעמיד אותו למשפט. כל הדרך לבית הסוהר שמח הליצן והמשיך לשיר "הכול לטובה".

כשבוע לאחר מכן יצא המלך שוב לצוד ציד, וביער עבות הוא תעה וגילה לפתע שהוא מוקף בשבט של קניבלים. אלה תפסו אותו ואמרו לו שהם צריכים אותו כי הנסיך שלהם חולה אנושות ורופא האליל שלהם קבע כי הדרך לרפא אותו היא "לבשל גופת אדם שלמה, והנסיך צריך לאכול אותה כדי להבריא". המלך הבין שמצבו אבוד ובדמיונו כבר נפרד מאהוביו. בעוד אנשי השבט מכינים את המלך לבישול ראה רופא האליל שחסרה לו בוהן ושחרר אותו, כי לפי האמונה שלהם צריך להיות אדם שלם ללא פגם. המלך הבין שהבוהן החסרה הצילה אותו ומיהר לשחרר את הליצן מהכלא לפני שיוציאו אותו להורג. "אתה צדקת!! אתה צדקת!!" צעק המלך בעודו צופה בעבדיו המשחררים את ליצנו האהוב. שמחתו של הליצן הייתה כה גדולה עד שבכה מרוב שמחה. המלך חשב שהליצן השתגע ושאל אותו "אני זרקתי אותך לבור ואתה מאושר ככה?" הליצן חדל הלשון ענה לו מיד: "זה לא רק שאתה ניצלת בזכות התאונה עם הבוהן! אפילו זה שזרקת אותי לבור היה לטובה! כי אם הייתי מצטרף אליך ובא אתך ליער... היו לוקחים אותי במקומך! הכל לטובה!"

#### פרשנות הממקדת את סרגל השוואה ביחס לעצמי ולא ביחס לאחרים

הנטייה לקבוע את מקומך על סמך השוואה לאחרים היא טבעית ושכיחה מאוד. ישנן שלש אפשרויות של השוואה לאחרים: (א) השוואה כלפי מעלה, כלומר להשוות עם טובים ממך בתחום, (ב) השוואה כלפי מטה, כלומר להשוות עם אלה שפחות ממך, (ג) להשוות עם הדומים לך (להרחבה, עיינו Vrugt & Koenis, 2002). הטוב ביותר הוא שאדם ישווה את עצמו לעצמו, אולם דרישה זו כנראה קשה מדי לביצוע גם למבוגרים. לכן יש לשאוף למקד את סרגל השוואה של הילד עם אחרים הדומים לו ועם עצמו.

פגיעה בערך העצמי נובעת מהשוואה לאחרים משמעותיים (קבוצת התייחסות). אם האדם שאנו רגילים להשוות את עצמנו אליו מצליח יותר מאתנו, הערך העצמי שלנו יורד ואנחנו מקנאים בערך העצמי שלו. גם מאחורי הצורך להתחרות עומד הצורך להזין את ערך העצמי. כל אחד "בוחר" להתחרות בזירה

זו או אחרת, והבחירה בזירה מסוימת ובמתחרים תלויה בחלקה הגדול בהערכה שבזירה זו אפשר יהיה "להרוויח" הצלחות, ואלה יפרנסו את ערך העצמי. גם כישלון מוגדר על ידי השוואה לאחרים חשובים, שהפכו ברבות השנים למעין סרגל השוואה שלפיו נקבעים ההצלחה או הכישלון, ובעקבותיו הקנאה.

אם ההשוואה לאחרים מקשה על הילד מנסים לסייע לו לשנות את סרגל ההשוואה. במקום להשוות את עצמו לאחרים "גבוהים" מדי או "נמוכים" מדי, עליו להשוות את עצמו לעצמו, בבחינת "איזהו עשיר – השמח בחלקו" (משלי טז, לב) או לאלה הדומים לו. חשוב שהילד יתרגל לא להוריד את ערכו העצמי על ידי השוואה לאחרים, שהרי בזכות העובדה שאנו שונים זה מזה – כל אחד מאתנו הוא מיוחד וייחודי. מבהירים לילד כי הבחירה שלו בחברים מסוימים לצורך השוואה הייתה שרירותית, ילדותית ולא מודעת. יתרה מזאת, אם בוחנים זאת לעומק מגלים כי תמיד יהיו אחרים שיש להם יותר מאתנו, ולכן ההשוואה לאלה העולים עלינו תגרור אותנו לאומללות. הטוב והנכון ביותר הוא להשוות את האדם לעצמו ולראות אם ביחס לעצמו הוא התקדם או נסוג.

### ה. מספר עקרונות לכל התהליך האמפתי

עד כאן שרטטנו את הרצף והמעבר מהאמפתיה הסבילה (יצירת הקשר והבנת הנרטיב) לעבר האמפתיה הפעילה (שינוי הנרטיב וההתנהגות של הילד). להלן מספר עקרונות חשובים שיש ליישם ללא קשר לשלב האמפתיה שבו נמצאים.

#### 1. אתם הבוגרים האחראים ועליכם מוטלת החובה לגלות אמפתיה

ההורים הם האחראים לגלות אמפתיה לילדיהם גם אם אינם מקבלים אמפתיה בחזרה. במובן זה אמפתיה הורית שונה מאמפתיה זוגית שבה בני הזוג נמצאים במעמד זהה והאחריות לאמפתיה מוטלת על שניהם. מכיוון שההורה הוא הבוגר האחראי בשטח, הוא אמור "לנשוך את שפתיו", לקחת אחריות ולהפעיל את התהליך האמפתי. כדי להבין את חשיבות האחריות הזו יש לזכור כי במצבי קונפליקט נמצאים שני הצדדים על מדרון חלקלק של התרחקות. הפסיעה הראשונה יכולה להיעשות באקראי ולא במודע (לומר משפט מעליב, למשל). לעתים הצעד הראשון הוא כעס על אדם מסוים אך הוא מופנה כלפי אדם אחר לגמרי, או שזו סתם הבעה של כעס המתפרשת על ידי הצד השני ככעס עליו ולא ככעס על אחרים. ללא קשר למקורות הכעס, הצד השני מפרש זאת כמופנה נגדו,

נעלב ומתרחק. הצד הראשון רואה התרחקות ומפרש אותה ככעס או כחוסר הערכה אישית וממשיך להתרחק עוד, וכך מידרדרים במדרון ההתרחקות והניכור. אפשר בקלות להפוך את המדרון החלקלק לתהליך של התקרבות, אם עוצרים אותו מיד, ובמקום להתרחק – מתקרבים, במקום לכעוס – מחייכים.

ילד מתנהג רע מכיוון שרע לו, ולכן נקודת המבט של ההורה היא של חזק החייב ויכול לעזור לחלש בדומה ליחס שלנו לתינוק המוחזק בזרועותינו ומכה אותנו בפנים. יש למנוע ממנו להכות על ידי הסטת זרועותיו לאחור בתקיפות ובעדינות, ולהסביר לו מדוע עליו להפסיק. תגובה זו נעשית מעמדה של אוהב חזק ותקיף, אל אוהב חלש ובמצוקה.

## 2. לפנות את כל העומסים ולהתמסר לתהליך האמפתי

הקשבה פתוחה ונינוחה מתבססת על התמסרות מלאה לטובת הילד הנזקק. הצורך להקדיש תשומת לב מרבית יוצר אצל נותן האמפתיה עומס רגשי רב ולכן מקובל שטיפול פסיכולוגי נמשך שעה אחת בלבד. ההורה צריך להתאמץ "ולפנות מקום" (להצטמצם) לילד למרות שהוא נמצא בקונפליקט עמו היוצר עומס רגשי רב. ההורה צריך גם להיאבק בעומסים רגשיים היכולים לנבוע מגורמים שאינם קשורים לילד, כגון בעיות בזוגיות או בעבודה או אף במתן סיוע רב לאחרים. הדאגה המתמדת לזולת עשויה לגזול ממנו משאבים נפשיים רבים ואף לאמלל אותו, כמו שמובא במקורות, "שלושה חייהם אינם חיים – הרחמנין והרתחנין ואניני הדעת" (פסחים ק"ג, ב).

## 3. הענקת מחמאות מצד אחד וביקורת בונה ועונשים מצד שני

בשלב האמפתי הסבילה יופיעו בעיקר המחמאות ובשלב האמפתי הפעילה ימשיכו המחמאות, אולם יופיעו הביקורות ואולי אף העונשים. מחמאות ושבחים מסייעים לחניכים לחזק את ערך העצמי שלהם. לכן חשוב לתת מחמאות, כמו "נהדר" או "כל הכבוד לך", אולם כדי להפיק את מלוא התועלת מהמחמאות יש להקפיד על כללים אלה:

- לקשר בין המעשה ובין המחמאה ("כל הכבוד לך על העזרה שנתת לאחיך").
- לתת מחמאה על המאמץ או על הכוונה הטובה, גם אם התוצאה הייתה גרועה.

• לתת מחמאות גם על כישלונות, במובן של להאיר את ההיבט החיובי שבכל כישלון ולא להתמקד רק בכישלון עצמו ("לא הצלחת לבצע את מה שקיבלת על עצמך. אבל היית מוכן לנסות, והכישלון הזה הוא כנראה תוצאה של חוסר ניסיון של שנינו").

• לדאוג להשוואה של הילד עם עצמו ולא עם אחרים ("עקבתי אחרך בשבועות האחרונים והתרשמתי מההתקדמות העצומה שלך בעניין ההתאפקות מלהכות את המעליבים אותך. אתה יכול להיות גאה בעצמך על כך").

המחמאות הניתנות על ידי המבוגרים הופכות ברבות השנים למחמאות שהאדם נותן לעצמו וגם לאחרים. תלות מסוימת במחמאות מצד הסובבים אותנו קיימת לאורך כל החיים ומתקבלת כטבעית בשל הצורך שלנו להזין תמיד את ערך העצמי שלנו.

#### 4. ביקורת אמפתית בונה

משפחה צריכה להיות סובלנית ולא להתמקד בטעויות המובילות ללחץ ולתסכול. חשוב ליצור אווירה שמותר לשגות ולעשות דברים לא מושלמים ועדיין להיות בעל ערך עצמי, אהוב ונערץ. בסביבה כזו, ילדים לא ימהרו להגן על עצמם, להטיל אשמה על אחרים או לשקר. הם מבינים כי שגיאות אינן דבר נעים, אך הן חלק מתהליך הלמידה. חשוב שיהיה ניתוח הדדי של טעויות ואווירה בריאה סביב ניתוח הטעויות. להלן דוגמה של אם המודה בטעות: "אני מצטערת על הדרך שבה התבטאתי ועל הכמויות העצומות של כעס ועלבונות ששפכתי עליך אתמול. אני מתנצלת על הדרך ועל "המוזיקה" שבה התבטאתי, אולם איני מצטערת על תוכן דבריי. כעת, כאשר אני רגועה מעט, קל לי להבחין בין הטפל לעיקר ולהתמקד בתוכן של הבעיה ולא בך. עלי ללמוד לתקוף מעשים ולא אנשים."

חינוך לערכים מחייב להעביר ביקורת על הילד אשר סטה מערכי המשפחה שבה הוא נמצא – יושר, עזרה לזולת ועוד. הביקורת צריכה להיות בונה ואמפתית ומטרתה לסייע לילד להשתפר. כל ביקורת קשה למבוקר, ונדרש לעשות הכול כדי לרכך אותה. העקרונות הבאים עשויים לסייע בכך:

- יש לבדוק היטב אם יש נימוקים משכנעים להשמיע את הביקורת שמטרתה המרכזית היא ליצור שינוי אצל הילד.
- ביקורת בונה מבקרת את המעשה ולא את העושה, וחשוב שתהיה ממוקדת בעובדות. אין טעם להעביר ביקורת אם אין הסכמה על העובדות.
- בתחילה יש לציין את הדברים הטובים והחיוביים ותמיד יש כאלה.
- לא להיות נחרץ ולדבר במילים בוטות וכוללניות על אישיותו של הילד, כמו "חצוף", "עצלן". ניסוחים כאלה מעליבים ומוכיחים לילד כי ההורה חרץ כבר את דינו ואין טעם לערער ("אם זה מה שהוא חושב עלי, אז מה יש לי להתאמץ?")
- להשתמש במילים עדינות ובצורה חיובית ככל האפשר תוך התבוננות משותפת בבעיה. לא לתקוף אלא רק להציג, לפתוח אפשרויות, ולהשתמש בגוף ראשון רבים – "אנחנו כאן פספסנו...", "כאן היינו צריכים לעשות..."
- חשוב להציע רעיונות לשיפור, בבחינת "סור מרע ועשה טוב".
- חשוב לא למתוח ביקורת שלילית בפומבי, שכן היא משפילה ופוגעת.

##### 5. מונולוג של ילד שנפגע מביקורת

הרבה פעמים אתם פוגעים בי מבלי לדעת בכלל מה עשיתם. אתם מעירים לי על שגיאות וטעויות שלי כאילו אתם בית משפט שעוקב אחרי כל תנועה שלי. אני יודע שהכול נעשה מאהבה ואתם רוצים לחנך אותי היטב כדי שאצליח בחיים. אבל ההערות והביקורת שלכם עושים את ההפך ומראים לי כל הזמן כמה שאיני שווה. מרוב רצון לשפר אותי, אתם רוב הזמן מעבירים עלי ביקורת ובקושי אומרים מילה טובה. מוציאים החוצה את הטעויות ומסתירים את הטוב, מראים רק את החצי הריק של הכוס ואת החור בבייגלה. אולי הטוב שלי ברור מאליו בעיניכם, אבל בעיניי הוא בכלל לא ברור, וחשוב לי שהוא יודגש ולא הטעויות. אינכם מבינים שהביקורת שלכם נכנסות ונספגות בעצמות שלי ורודפות אחריי לאן שאני הולך? זה כמו כאב ברכיים מתמיד שכל הזמן מעכב, או כמו לשחות עם משקולות. הביקורת שלכם מלמדת אותי שאני כישלון גדול ומאכזב אתכם, שאני רע ולא מוצלח. וכאשר אתם אומרים "אנחנו

אוהבים אותך ללא קשר לטעויות שלך ולהצלחות שלך בבית הספר", אני אומר לעצמי "איזו צביעות! במקום להגיד לי שהם אוהבים אותי ולעשות הפוך מכך, שרק יפסיקו את הביקורת והעולם שלי יהיה רגוע יותר." הצרה היא שאני פתאום מגלה שהקולות הביקורתיים שלכם הפכו לקולות שלי, ואני שופט את עצמי כמו שאתם שופטים אותי, והכי גרוע שאני ממשיך את הביקורות שלכם לאחי הקטן ולחבריי בבית הספר. אני מרגיש שאני משכפל את הטעויות שלכם וזה ממש גרוע. אולי גם אתם נושאים את הגנים של הביקורת מההורים שלכם? באמת אני נזכר שקיטרתם על סבא וסבתא שלא אמרו לכם מילה טובה.

#### 6. עונש אמפתי אינו אוקסימורון

ההבחנה בין חופש חיצוני לפנימי מסייעת גם במתן עונשים. אם ילד חצה את העקרונות המנומקים שקבענו וגם הוזהר על כך, אין ספק שהוא ראוי לעונש חינוכי ולא לנקמה. יש להבחין בין מצב חירום, שבו ילד מכה את חברו וחייבים לעצור אותו מידית ובין מצב שאין בו יסוד חירום ואפשר לטפל בבעיה ללא לחץ של זמן. בשני המצבים יש ליזום פגישות על בסיס של אמפתיה סבילה ואמפתיה פעילה שתוארו לעיל. אם פעולות המניעה לא נעשו או לא עזרו, יש להעניש באופן אמפתי חינוכי. לאחר שהילד הסכים שעבר את הגבולות המנומקים (כללי הבית שנקבעו מראש), יש לשאול אותו לאיזה עונש הוא ראוי לדעתו. לא חייבים להסכים עמו, אולם חשוב להקשיב לו ולשמור על מחשבה פתוחה. העונש צריך להיות קשור איכשהו לעברה. אם קשה לחבר את העונש לעברה, אפשר לחייב את הילד ב"עבודות שירות" בבית אבות או בדומה לכך.

#### 7. פָּדוּ וְהַעֲרִיכוּ אֶת הַיֶּלֶד וְדַאֲגוּ לְשִׁיתוּף פְּעוּלָה עִמוּ

התהליך האמפתי מתחיל בנקודת פתיחה לא שוויונית, מכיוון שההורה יותר "חזק" מילדו הילד נמצא במצב של התגוננות עוד לפני שההורה התחיל את השיחה. לכן חשוב להשתדל לתת לילד תחושה שהוא אדם בעל ערך עצמי ושיש לו במה להתפאר. כל זאת, מתוך הערכת הטוב שבו וראייה מתמדת של כוחותיו החיוביים. כדי לתת לילד תחושת ערך צריך ההורה "לצמצם" את נוכחותו ולאפשר לו למלא את החלל שנוצר. נקודת המוצא היא שהילד הוא אישיות בפני עצמה (אדם קטן) עם זכויות רבות, והוא רוצה ללמוד ולהצליח. אם הוא נכשל

ומפריע, יש לסייע לו להסיר את המחסומים המונעים ממנו לחשוף את רצונו להצליח.

אחת הסיבות השכיחות הגורמות לנו להתגונן היא הצורך להיות צודק, שכן להיות צודק מעלה את ערך העצמי שלנו, ואילו טעויות מורידות אותו. בעבודתי פגשתי תלמידים שהתלוננו כי ההורים והמורים שלהם מתעקשים להיות צודקים בכל ויכוח, גם אם אינם צודקים. הם טענו שנעשה להם עוול ומחו על חוסר ההוגנות שבתופעה. על זה נאמר "אל תהיה צודק, תהיה חכם". כלומר, יש לדעת מתי לא להיכנס לוויכוח ולא לכפות את הצדק שלנו על הילד ולגרום לירידת ערך העצמי שלו. ההורה אינו חייב להיות צודק בכל ויכוח ולהפגין את עליונותו, אלא לצמצם את עצמו ולאפשר לילד מרחב של התפתחות וביטוי.

ילדים רבים חשים ניכור ומצוקה ולכן הם מפיקים תועלת רבה מעצם החוויה שמישהו מבין אותם. הבנה זו מושגת באמצעות דו־שיח המכבד את הילד ומשדר הבנה (לא הסכמה) לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגותו. ילדים רבים אינם מחפשים הסכמה לדעותיהם אלא הבנה המבטאת רחישת כבוד להם. פעמים רבות הופכים את הקרבן לאשם, ובמקום לתמוך בו אומרים לו שהוא אשם או שהכול "בראש שלו", ש"זה הגיע לו" ושזממן היה צריך להתגבר על כך. בנסיבות כאלה, התלמידים חושבים שהם הרעים והאשמים. טבעי אפוא שחסר בהקשבה ובהבנה עשוי להוביל לדיכאון, להתרחקות ולכעס.

מתן כבוד והערכה מתבטא בעקרון שלא מכניסים את הילד למצב של איום ולהתגוננות הבאה בעקבותיו. ילד מאוים משקיע חלק גדול ממרצו בשמירה על ערכו העצמי על ידי התחפרות בדעותיו או על ידי הטלת האשמה על גורמים אחרים, שאינם בשליטתו. יש לזכור כי איום על ערך העצמי הוא סוג של מצב לחץ, וכמו כל מצב לחץ הוא מצמצם את השדה המנטלי (זיכרון העבודה). צמצום זה גורם שגיאות רבות, כגון חשיבה דיכוטומית, סיווג אחרים לקטגוריות של טוב ורע, הכללות גורפות. נוסף לכך, עקב היחלשות הכוח השכלי במצב לחץ – קשה לאדם לתפוס את המסרים המועברים אליו או לדייק במסרים שהוא מעביר. תהליך זה עובד גם בכיוון הפוך – ככל שההתגוננות נחלשת והאדם אינו מאוים, כך הוא פותח את שערי חומות ההגנה שלו ומאפשר לזולת להיכנס לארמונו הנפשי וליצור אמפתיה.

### 8. מתן כבוד וערך לילד מתבטא באיסור חמור לבוז לעולמו

בוז, כעס וגועל מכונים "המשולש העוין" בהתנהגות שאינה תומכת בזולת (Rozin et al., 1999). בוז יכול לנבוע מכעס ומאכזבה, כתגובה זמנית למצב מסוים, או מיוהרה ומהתנשאות שמקורן בערך עצמי ירוד. לעתים הבוז של ההורה אינו מתבטא בצורה ישירה אלא בדרך עקיפה, שעיקרה דעה שלילית על משהו או על מישהו שהילד אוהב, כמו "אני חושב שתכנית הטלוויזיה הזו (שהילד צופה בה בעקביות) נחותה ומהווה לעג לאינטליגנציה האנושית", "כדורגל הוא משחק של פרחחים". לעולם אל תלעגו לחלומותיהם של ילדיכם. תנו כבוד לחלומות שלהם גם אם להערכתכם אין להם שום סיכוי להגיע ולאחוז אפילו בשברירי של החלום. הבוז הוא חסם רציני מפני אמפתיה והבית חייב להיות מרחב של שיתוף פעולה והדדיות, ולא זירה של התגוששות ומאבקי כוחות על זמן איחורים, על שיעורי בית, על בחינות, על ציונים, על גבולות של צניעות ועוד. כאמור לעיל יש להציב לילד גבולות ברורים ומנומקים, אולם בתוך הגבולות יש ליצור תקשורת אמפתית ומכבדת.

### 9. להפוך את הפרשנויות החיוביות לקולות פנימיים

הקולות הפנימיים הם ביטוי לנרטיב שלנו על העולם סביבנו ועל עצמנו, שנרכשו בתהליך למידה ארוך המושפע ממשפחתנו ומהחברה הסובבת אותנו. הקול הפנימי של האדם מבטא את אמונותיו ואת רגשותיו. הקול הפנימי אומר לנו מה לעשות ופעמים רבות אנו מצייתים לו אוטומטית. הוא מדבר אלינו ואומר שאנחנו יכולים – לעשות יותר, להרוויח יותר, להשפיע יותר, לתרום יותר לעולם ולסביבה שלנו – או שאיננו יכולים. כשהקול הזה נעשה חזק, הוא מעורר בתוכנו חשק עז שמניע אותנו לפעולה. קול פנימי חיובי מבטא ומחזק את ערך העצמי החיובי ("אני טובה", "אני אסתדר"...), וקול פנימי שלילי מבטא ומחזק את ערך העצמי השלילי ("שוב פישלתי", "אני אף פעם לא אצליח"...). הקול הפנימי מבטא רגשות סוערים של כעס/יאוש/אשמה, ומגבה אותם באמונות בלתי־הגיוניות הפועלות ברמה לא מודעת. קולות פנימיים שליליים, שיש לשנות אותם על ידי פרשנויות נכונות, מלווים את הילד במשך שנים ואינם יכולים להיעלם בבת אחת. לכן יש חשש שגם אם הפרשנויות שנציע לו בעת השיחה האמפתית יעילות מאוד, הן תישכחנה לאחר זמן. אי לכך, לאחר שהילד

הסכים לפרשנויות שהצענו, יש לחזור עליהן פעמים רבות כדי שיפנים אותן באופן שישפיעו על ההתנהגויות שלו.

### 10. תהליך האמפתיה איננו טיפול חירום, יש זמן לתקן טעויות בחשיבה שיטתית

כהורים איננו פועלים בחדר מיון ובטפול נמרץ, וברוב הפעמים יש לנו זמן לתקן טעויות. גם אם כעסנו, התעצבנו ודברנו שטויות, יש לנו זמן לתקן, לעצור ולהתחיל מחדש. הכל הפיך בתנאי שלא נחזור שוב ושוב על אותן טעויות. קשה לתקן טעויות רבות שהצטברו לאורך זמן, אולם טעויות מקומיות אפשר לתקן בתנאי שהן הופכות מנוף לשיפור. חינוך משול לריצה למרחקים ארוכים, שעצירה קלה וסטייה קלה מהדרך אינן פוגעות בשלם הכולל.

רוב האנשים "מפעילים" אמפתיה בצורה אינטואיטיבית ואוטומטית מבלי להיות מודעים לכך. המערכת האינטואיטיבית יכולה לפעול באופן עצמאי והיא השכיחה ביותר, אולם היא מועדת להטיות, בעיקר אם יש קונפליקט בין-אישי קשה מאוד. יתרה מזו, לעתים קרובות קשה להסביר ולנמק את הפעילות האינטואיטיבית לאחר מעשה, והדבר פוגע במהימנות שלה (Musschenga, 2009). הדרך היעילה בתהליך האמפתי היא לשלב את החשיבה האינטואיטיבית והטבעית עם החשיבה המתוכננת והשיטתית. שילוב זה מסייע להקפדה על איסוף עובדות מהימנות ומדויקות ולהתרחק מתיוגים, מהכללות יתר ומהטיות אחרות. אם יש לחץ של זמן, אין בררה אלא להיכנס לתהליך האמפתי מהר ובצורה אינטואיטיבית. אולם אם יש זמן, חשוב לעבור לתהליך שיטתי ומסודר ולהפעיל את האמפתיה בצורה מיטבית. אפשר לרתום את האינטואיציה כסיוע לתהליך השיטתי, כאחד המקורות של השכל הישר (Common sense), ולפתח אותה בדרך של התייחסות לתחושות הפנימיות והימנעות מדחיקתן הצידה (יומן רפלקטיבי). לאחר מכן משלבים אותן בתוך התהליך ומחליטים כיצד לשקלל את האינטואיציה ועד כמה להישמע לקולה (לשקול מה הסיכון שבבחירת אינטואיציה כמקור לחשיבה שיטתית). במובן זה, חשיבה שיטתית היא כמו נגינה בפסנתר – תחילה עליך לנגן לפי החוקים ורק אחר כך תנגן מהלב (אינטואיציה).

בניסיון לחולל שינוי אצל הילד אנחנו עלולים להעביר מסר שהוא אינו מספיק חכם להבין זאת בכוחות עצמו, או שאינו מסוגל לקבל החלטות לבדו. במקום

זאת, יש להציע שיתוף פעולה בפתרון הבעיה וכך למעשה מעבירים מסר כי החכמה איננה בהכרח נחלתו של ההורה וכי לילד יש די כוח ושכל למצוא פתרון. מוצע לפעול לפי השלבים הבאים:

- להגדיר את הבעיה או את המטרה.
- לאסוף מידע ולארגן אותו היטב.
- להציע הצעות לפתרון ולבחור את הפתרון הראוי. לכל חלופה רצוי לערוך יחד רשימה של יתרונות וחסרונות ולנמק את הבחירה בה או את פסילתה. לאחר מכן יש לבדוק במשותף את ה"רווחים" ואת ה"הפסדים" של כל חלופה, על ידי שימוש במונחים של בחירה: מה ההתלבטות שלך? מה היית רוצה לשנות? אילו אפשרויות עומדות בפניך? מה אתה מעדיף ולמה?
- להציע אמות מידה לבדיקה של הצלחת התכנית.
- לעקוב אחר ביצוע הפתרון ולקבל משוב. משוב משמעו איסוף מידע לצורך הפקת לקחים לפעמים הבאות, באמצעות תשובות לשאלות הבאות: מה היה בסדר בתהליך שעברנו? מה לא היה בסדר? מה כדאי לעשות בפעם הבאה? את התשובות לשאלות יש לארגן לפי מסקנות ולקחים כדי שישרתו אותנו בשלב הבא. משוב מוצלח ממוקד בעובדות ומתאר התנהגויות חיוביות, מדגיש את המאמץ, את הכוונה, את התהליך ואת התוצרים.

## 1. סיכום

אין הכשרה להורות והעובדה שנולדו לנו ילדים אינה הופכת אותנו באופן אוטומטי להורים, כמו שהעובדה שיש לנו פסנתר – אינה הופכת אותנו לפסנתרנים. הורות צריך ללמוד ואחד הפרקים המרכזיים ללמידה יהיה מתן אמפתיה תוך שמירה על סמכות. ילדים הולכים למקום שבו יש התרגשות אבל הם נשארים במקום שבו יש אהבה ואמפתיה במיטבה היא חלק מהדבר הגדול והנפלא הנקרא אהבה. אמפתיה אינה בבחינת הכל או לא כלום אלא יש בה דרגות וסולם שניתן לעלות בו. יש לבצע את התהליך האמפתי גם אם האמפתיה אינה מציפה אותנו, כי אחרי הפעולות של האמפתיה נמשכים הלבבות (הרגשות והמחשבות) ואלה שוב מחזקים את הפעולות וחוזר חלילה. הורה אמור לכבד ולהעריך את הייחודיות של ילדיו ולספק תמיכה, הבנה והעצמה. ילדים שיקבלו אמפתיה מהוריהם יוכלו לגלות אותה כלפי ילדיהם בבוא הזמן. כדי להיכנס

לעולמו של הילד צריך ההורה גם נגישות וכניסה לנעליו הוא – לעולמו האישי. ככל שאדם מאזין טוב יותר לקולו הפנימי, כך הוא מיטיב לשמוע את קולות הזולת. זהו גם תמצית הרעיון של הפסוק "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח). כלומר, במקביל לתהליך האמפתי כלפי הזולת ("ואהבת לרעך"), על האדם להיות אמפתי כלפי עצמו ("כמוך"). אמפתיה מחייבת אפוא שיהיו לאדם שני סוגים של עיניים: עין פנימית המביטה אל העצמי (רפלקסיה) ומזהה את קולו הפנימי, ועין חיצונית המביטה אל הנזקק לאמפתיה ומזהה את קולו, במיוחד אם שניהם מצויים במצב של קונפליקט.

נסיים ברעיון שקיבלתי מידידי גדעון קלאר מפקח על יועצים, שהפנה את תשומת לבי שהפסוק הבא מבטא את תמצית האמפתיה של הורים. "יִקְרָאֲנִי וְאֶעֱנֶהוּ עִמּוֹ אֲנֹכִי בְּצָרָה אֲחַלְצֶהוּ וְאֶכְבְּדֶהוּ" (תהלים צא טו). הילד קורא לנו ואנו נענים למצוקתו ושוהים עמו בצרתו (אמפתיה סבילה) ולאחר מכן באמצעות האמפתיה הפעילה אנו מחלצים אותו ממצוקתו תוך כדי מתן כבוד מלא. כך משתלבת חכמת גויים באהלה של תורה ואף מרחיבה את האוהלה.

## מקורות

- ברלין, י' (1971). ארבע מסות על חירות. תל אביב: רשפים.
- עומר, ח' (2002). המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה. מושב בן שמן: מודן.
- פרום, א' (1992). מנוס מחופש. תל אביב: דביר.
- פרנקל, ו' (1982). מבוא ללוגותרפיה: האדם מחפש משמעות. תל אביב: דביר.
- קניאל, ש' (2001). הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- רוזנהיים, א' (2003). תצא נפשי עליך – הפסיכולוגיה פוגשת ביהדות (73-116). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- שגיא, ש' ואנטונובסקי, א' (1998). תחושת קוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. מגמות לט, 96-80.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2002). Looking backwards: Changes in the mean levels of personality traits from 80 to 12. In: D. Cervone, & W. Mischel (Eds.), *Advances in personality science* (219-237). NY: Guilford Press.
- Fischhoff, B., Gonzalez, R. M., Lerner, J. S., & Small, D. A. (2005). Evolving judgments of terror risks: foresight, hindsight, and emotion. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11, 124-139.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Lerner, J. S., & Tiedens, L. Z. (2006). Portrait of the angry decision maker: How appraisal tendencies shape anger's influence on cognition. *Journal of Behavioral Decision Making*, 19, 115-137.
- MacKay, R. C., Hughes, J. R., & Carver, E. J. (1990). *Empathy in the helping relationship*. N.Y.: Springer.
- Madigan, S. (2010). Narrative therapy. In J. Carlson & M. E. Carlson (Series Eds.), *Theories of psychotherapy series*. (202-231). Washington, DC: American Psychological Association.

- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42 (4), 714-722.
- Medvec, V. H., Madey, S. F., & Gilovich, T. (2002). When less is more: Counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists. In: T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases* (625-635). NY: Cambridge University Press.
- Musschenga, A. W. (2009). Moral intuitions, moral expertise and moral reasoning. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), 597-613.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136 (2), 257-301.
- Ricks, T. R., Turley-Ames, K. J., & Wiley, J. (2007). Effects of working memory capacity on mental set due to domain knowledge. *Memory & Cognition*, 35 (6), 1456-1462.
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: a mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 574-86.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8, 161-179.
- Vrugt, A., & Koenis, S. (2002). Self-efficacy, personal goals, social comparison, and scientific productivity. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (4), 593-607.
- Zhao, H., & Seibert, S. E., (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of applied Psychology*, 91, 259-271.