

משרד החינוך - אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון

קידום נוער-היל"ה

חינוך־טיפול בקידום נוער: תפישה, הלכה ומעשה

ספר הנחייה לעובדי חינוך־טיפול

מהדורה שנייה

יוני 2019, אייר תשע"ט

**חינוך טיפול בקידום נוער:
תפיסה, הלכה ומעשה**

All Rights Reserved

Copyright@2019

כל הזכויות שמורות למחברים
@ תשע"ט

כתיבה: גל הרץ

יעוץ והנחיה מקצועית: צח סלור, מאירה טלוסט

עריכת לשון: אלעד פייט

ציור העטיפה: נערות קידום נוער

עיצוב גרפי ועימוד: נירה רובין

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע,
לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני,
אופטי או מכני אחר, כל חלק שהוא מהחומר הכלול בספר זה.
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט,
אלא ברשות מפורשת בכתב מהמחברים.

ט.ל.ח.

נדפס בישראל

חינוך, טיפול ומה שביניהם - פתח דבר

דבר מנהל אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון

דיאלוג מבוסס על "המצב", כלומר הוא מעוגן במצב התרבותי, הלשוני והפוליטי של התלמידים והתלמידות בנושאים שמעניינים אותם ואולם בהמשך התרחשותו מתעלה הדיאלוג מעל לדברים החשובים לתלמידים והמובעים על ידם, בכך שהוא משבץ אותם בהקשרים היסטוריים וחברתיים רחבים ומקיפים. פרייה מכנה זאת התנסות, מחדש, חוץ יומיומית ביומיומי.

פרייה עומד על כך שרק הבעיות הקונקרטיות, האמתיות, העולות ממצבם של התלמידים עשויות לעורר בהם התעניינות. אבל, הוא מדגיש, המבחן החינוכי העיקרי של המורה [ואני מוסיף של עובד חינוך טיפול, ח.מ.] הוא ביכולתו להביא את חניכיו להתעלות מעל למצב - מעל ליומיומי.¹

מתח של שינוי ותמורה מתהווה רק כאשר הלימוד מעוגן במצב הסובייקטיבי שלהם, בדרך היוצרת ריחוק בינם לבין הסובייקטיביות הזו, שמאפשרת חשיבה רחבה יותר.²

אני מבקש להביא את חשיבתו של פרייה, כפי שעולה בציטוטים שהבאתי לעיל, כמבטאת את היחסים שבין חינוך לטיפול ואת המתח שבו הם מצויים ביחידות לקידום נוער, בפנימיות ובמוסדות חסות נוספים. המהלך החינוכי טיפולי, כמוהו כמעשה אומנותי: הוא יוצר הבנות תוך כדי תהליך העבודה, וכמו כן יוצר קשר בינאישי באמצעות ההבנה של התהליך. כלומר, אנו מבקשים

1 ישעיהו תדמור, החינוך כחוויה קיומית, הוצ' מופ"ת וההוצאה האקדמית עמק זרעאל, 2017, עמ' 111.

2 שם, עמ' 124.

לא רק תומכים, מכילים ומלווים את בני הנוער, אלא גם יודעים לייצר ולתחזק את המרחב הפוטנציאלי - תוך שהם שומרים על גבולותיו. בכך נוצר מרחב שונה, לא רק מבחינת האפשרויות שהוא פותח, אלא שהוא גם יוצר איכות שונה של קשר בין הנער/ה לבין האחר המשמעותי. הפסיכואנליטיקאית אן אלורז מתארת זאת: "התקווה מתקיימת במרחב הפוטנציאלי בין פנים לחוץ, בין ייאוש - לאמונה שמהו מתגשם.³ מה שהיא מכנה "השבה" (reclaiming) - המאמץ העיקש למצוא את אותן נקודות של חיוניות (ויטליות) ואופטימיות אצל המטופלים המשיבות אותם למעגלי החיים. אנחנו יכולים גם לתרגם את המושג של אלורז כ"השווה" - כלומר שבני הנוער שבים לעולם החברתי כשווי ערך וזכויות, כבעלי תחושת ערך עצמי ומסוגלות. נדגיש כי כוחו של הקשר החינוכי-טיפולי הוא בדיוק בכך שהוא אינו מקבל ייאוש וויתור, ועושה שימוש בכוחה המרפא והחיוני של האמונה ביכולת העצמית ובתקווה כדי להביא לשינוי. הסוציולוג גד יאיר מציע הגדרה דומה כאשר הוא מדבר על "מעבר מחוויות מפתח לנקודות מפנה"⁴ - מחוויה נקודתית (רגשית) לתהליך משמעותי ושיטתי (שכלי) היוצר שינוי בחיים. המרחבים הללו, המתאפשרים ביחידות לקידום נוער, יוצרים חיבור בין מחשבה לרגש, בין דמיון לאפשרות ובין תקווה למימוש, ומשנים את חייהם של בני הנוער שבאחריותנו. זוהי אחריות גדולה ותובענית, אך יש בצידה גם סיפוק מיוחד במינו.

המעשה החינוכי-טיפולי נעשה בחלקו על ידי הקשר האישי והעבודה הפרטנית שלכם עובדי חינוך-טיפול, אולם לא פחות מכך כתוצאה מההתנסות הקבוצתית - אם בתוך היחידות לקידום נוער ואם מחוצה להן בלמידה, בהתנדבות או במקומות התעסוקה. זה מחייב אתכם לנהל מכלול של מרחבים פוטנציאליים כאלה בו זמנית, ולדעת, במידת האפשר, לשלב ביניהם וליצור מרחב קבוצתי מקדם. זהו אתגר מורכב שבו אתם נדרשים לראות במקביל הן את הדינמיקה של הקבוצה והן את הצרכים של היחידים. הפסיכולוג יוסי טריאסט מציע לחשוב על כך באמצעות האנלוגיה הבאה: "כאשר צלם מבקש לעשות צילום

ליצור באמצעות השילוב בין שני המושגים האלה תהליך של יצירה והכרה בו זמנית.

נוכל ללכת צעד נוסף בחשיבה על היחסים האלה אם נתבונן בהם בעזרת גישתו של הפסיכואנליטיקאי דונלד ו' ויניקוט. מנקודת מבט זו, ניתן לראות חינוך כתחום הממוקד ב-doing, כלומר ביכולת לפעול בתוך עולם המעשה - כתלמיד, בן משפחה, אזרח ועוד, בעוד שטיפול נוגע ב-being כלומר ב"להיות" - כיצד לנהל את העולם הפנימי כדי להפוך לבוגר עצמאי המסוגל לפתח חיים בריאים ומספקים, כיצד להתמודד עם סוגיות בלתי פתורות מן העבר או להתמודד עם קשיים וחסכים רגשיים שונים, כיצד לפתח זהות נפרדת וכן הלאה. הפיכתם של שני תחומים נפרדים אלו למשלימים, יחד עם היכולת להחזיק את המתח שביניהם באופן מועיל, היא לב העיסוק של קידום נוער-היל"ה. זה מה שעומד ביסוד התפישה החינוכית-טיפולית של השירות.

כדי להבין כיצד נראה השילוב שבין התחומים נשתמש במושג נוסף ומרכזי של ויניקוט: "מרחב פוטנציאלי" (או "מרחב מעברי"), אשר גם מופיע כאן בהמשך הספר בהקשר של תכנית ההתערבות. ויניקוט מדבר על המרחב שבין האם לתינוק כמרחב שמאפשר ליצור ביניהם נפרדות מתוך אחדות וקשר. חוויה זו מתוך הילדות המוקדמת, משמשת כמודל להבנה ולהתמודדות עם אתגרים נוספים של תהליך ההתבגרות, וכן של תופעות פתולוגיות שונות הנובעות מכך ששלב מעבר זה לא הושלם. המרחב הפוטנציאלי מאפשר לנו לאחוז בו זמנית בשני התחומים בלא שתהיה סתירה ביניהם: ניתן באמצעותו להכיל את הדרישות של המציאות, המעשה והכללים הנורמטיביים של ה-doing, כגון משימות לימודיות ומבחנים, לצד זה שאנחנו מתאימים ומגמישים אותם לצורכי הנערים. בנוסף נעשה בהם שימוש לפיתוח ה-being - כלומר חיזוק של כוחות האגו והיכולת לנפרדות באמצעות דיאלוג והחזקה. במובן זה, מהווים שני התחומים מרחב אחד שבו חווים בני הנוער גבולות ודרישות, אך גם הבנה והקשבה. עליהם לעמוד במטלות נורמטיביות, אולם נפתחות עבורם מגוון של אפשרויות לחוות ולפתח את האני - אם באמצעות התהליך הפרטני והקבוצתי ואם באמצעות העיבוד של החוויות השונות במסגרת תכנית ההתערבות.

שילוב זה מתאפשר באמצעות עבודה מקצועית של עובדי חינוך-טיפול, אשר

3 אן אלורז, נוכחות חיה, הוצ' תולעת ספרים, תל אביב, 2005, תרגמה אורה זילברשטיין, עמ' 103.

4 גד יאיר, מחוויות מפתח לנקודות מפנה-על עוצמת ההשפעה החינוכית, הוצאת האוניברסיטה העברית, 2006

חינוך-טיפול בקידום נוער - הלכה ומעשה

הקדמה

מקצועיות ומצוינות של ארגון קשורות ליכולות ללמוד, לפתח ולשמר ידע. עבורנו בקידום נוער-היל"ה, מהווה הלמידה הארגונית לא רק מרכיב בפיתוח המקצועי אלא גם אמצעי מרכזי למימוש החזון של השירות. על כן, ככל שנבהיר לעצמנו מהם התפקידים והפעולות הנדרשים מאיתנו ובנוסף גם מהן התפישות, הגישות החינוכיות-טיפוליות והעקרונות של העשייה המקדמת - נוכל לקשור טוב יותר בין החזון לבין המציאות היומיומית המורכבת. כך, נוכל לתת שירות מקצועי ונכון יותר לבני הנוער, להעמיק את השיח המקצועי המייחד אותנו ולהמשיך ביצירת ידע ופרקטיקות חדשות.

ספר זה מהווה חלק ממהלך רחב, שמתבצע בשנים האחרונות למיסוד הלמידה הארגונית ולטיפוח תחום חינוך-טיפול בקידום נוער. מהלך זה נועד בראש ובראשונה להקנות שפה משותפת בינינו אנשי השירות, לאפשר "יישור קו" מקצועי בין היחידות והמחוזות השונים ולאפשר העברה ומיסוד של הידע והניסיון המצטברים. המהלך כלל הקמה של מספר ועדות מקצועיות, שפעלו מעל לשנה, קיומן של קבוצות מיקוד עם עובדים ומנהלים וכן שורה של כנסים והשתלמויות. מהלך זה ממשיך כעת ביצירה של כלים מקצועיים עדכניים וצורות למידה חדשות (קורסים ולומדות) כחלק מתהליך ההתמודדות עם האתגרים השונים שאיתרנו תוך כדי העשייה. לפנינו אתגר של גיוון הכלים לאיתור אוכלוסיות מיוחדות ולטיפול בהן, שיפור תהליכי ההתערבות במצבי חירום וקיצון, ועבודה עם הורים ומשפחה כתחום ליבה.

במה עוסק הספר שלפניכם? התשובה הקצרה היא: "במעשה החינוכי-טיפולי בקידום נוער-היל"ה". באופן מפורט יותר: הספר עוסק בתפישה המקצועית המארגנת של השירות, בתחומי הליבה השונים ובדרכי השילוב ביניהם באמצעות תכנית ההתערבות. ניתן אם כן לראות בספר תשובה מפורטת

קבוצתי הוא מוכרח ללכת אחורה. כך מתרחב שדה הראיה שלו, על מנת לקלוט את ריבוי הדמויות. אלה, במקביל, הולכות וקטנות ופרטי זהותם האינדוידואלית הולכת ומטשטשת. כאשר אדם מבקש להתקשר אל קבוצה הוא נאלץ ללכת אחורה פסיכולוגית"⁵. על התנועה קדימה ואחורה, לא רק במרחב אלא גם בזמן בין עבר לעתיד, בין מציאות נתונה למטרה עתידית מוגדרת - בכך מבקש הספר הזה להדריך אתכם ולהציע לכם שפה מקצועית כלל-ארגונית משותפת תוך שהוא מאפשר לכם מרחב של רעיונות ותפישות.

הספר שלפניכם אוסף את הידע הרב והניסיון המצטבר, את התורה שבעל פה שביחידות עם תיאוריות וגישות מחקריות, במסגרת תהליך התמקצעות ופרופסיונליזציה של תחום חינוך-טיפול בקידום נוער ובכלל.

הוא מהווה מרכיב חשוב במהלך גדול ורחב שאנו מבקשים להוביל בשנים הקרובות לכתובת תפיסת העבודה הלכה ומעשה של ילדים ונוער בסיכון.

אני מבקש להודות לשותפים הרבים בכתביה הספר ובהכנתו, ומשוכנע כי הוא יסייע לכולנו במעשה החינוכי-טיפולי עליו אנחנו אמונים.

בברכה,

חיים מויאל

מנהל אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון

5 יוסי טריאסט, "האב הקדמון וקבוצת האם ממדי זהות מינית של הקבוצה", מתוך: זהות מינית בגיל ההתבגרות, הוצ' מכון סאמיט, 1995, ירושלים, עמ' 49.

השער הרביעי עוסק במצבי חירום וקיצון וכולל התייחסות לאלימות, לאובדנות, לפגיעה מינית ולמצבי חירום כלליים. ביחס לכל אחד ממצבי הסיכון הצענו הגדרות ברורות, תפישה מארגנת להתערבות וכן רשימת פעולות נדרשות למניעה, למענה בזמן אמת ולטיפול לאחר האירוע.

השער החמישי והמסכם, העוסק בזהות ובאתגר ההשתייכות, מדגיש את הממד החברתי של המעשה החינוכי-טיפולי, וכיצד הוא מאפשר להתמודד עם מצבים של הדרה חברתית, עם משברי זהות ומתחים קהילתיים וכן תופעות של גזענות.

החלוקה לשערים השונים מיועדת להקל עליכם את חוויית הקריאה, לאפשר לכם לנוע בין הנושאים ולהתמקד באותם ממדים או נושאים אשר אתם חשים צורך בלימוד שלהם. עם זאת, המעשה החינוכי-טיפולי הוא מסגרת שלמה, שבה נארגים יחד הקשר האישי, הפעולות השונות במסגרת תכנית ההתערבות והחוויות - היזומות או האקראיות. היכולת ליצור את אותו שלם חינוכי-טיפולי, שהוא מעבר לסך המרכיבים (מיומנויות, תחומי ליבה וכיוצא בזה) הוא לא רק האתגר המקצועי אלא גם האומנות של עובדי חינוך-טיפול.

תודות:

אני מבקשת להודות לאלו שעסקו במלאכה: בראש ובראשונה לוועדת המעשה החינוכי-טיפולי - חדווה בכר, מאירה טלוסטי, נטע ארקין ונגה נשר פרחי וכן לצח סלור. תודה למפקחים ולממונים במחוזות, אשר רובם השתתפו בכתיבת הפרקים, וחלקם גם סייעו בעצתם הטובה: יורם ביטון על חלקו בכתיבת השער על תפיסת התפקיד, אילנה בוזגלו, עדי סיוון, דקלה סגל, שרונה מוסאי, אהרון בלוקה, רימה גלקין וחדווה בכר. תודה למפקחת ווביט וורקו מנגיסטו ולמלכה שבתאי על חלקן בכתיבת השער שעוסק באתגר ההשתייכות ולאתי גבאי על הפרק העוסק בהורים ומשפחה. כמו כן תודה לאלו שסייעו בכתיבה, בעצה, בהערה טובה, בשיקוף ובהתרחס... צוות פדגוגי היל"ה: חנה אוליאל, איריס מוסקוביץ ויואב שניאור, פיני טל, דקלה גרוס ועודדה גאנים חוסיין. צוותי חינוך-טיפול ומדריכות ליבה: איריס אביעז, טלי שמיר ורצברגר, ורד חכם, מקסי זיטונה. למנהלי יחידות, אנשי מטה, מנחים ארציים ומחוזיים, בהם: רעיה בטלר זיו, אורית הורנשטיין וארנון גביש. תודה לאלו שתמכו וליוו את המהלך, אילן שמש, אתי אלוני, צוות מט"ח: גבי

לשאלה מהו המעשה החינוכי-טיפולי בקידום נוער, כלומר: **כיצד המאמצים השונים, שנעשים על ידי העובד החינוכי-טיפולי בקידום נוער, הם חלק מתהליך ממוקד ומכוון מטרות, שיביא את בני הנוער המגיעים אלינו מנייתוק לשילוב.**

הייחודיות שלנו כשירות היא מגוון המענים שנעמיד לטובת השגת המטרה - מנייתוק לשילוב. בספר לא בקשנו להכריע ביניהם או לצמצם אותם. להפך, בספר מוצגים גישות ומושגים, כדי שכל עובד יוכל למצוא את המקום הנכון עבורו בתוך מגוון האפשרויות - אם בהקשר של גישות טיפוליות שונות או ביחס לתפישות חינוכיות-סוציאליות. הדגש הוא שמגוון הפעולות שנוקט העובד החינוכי-טיפולי - מתקיים בתוך מסגרת שהגדרנו כ"תהליך ההתערבות".

הספר מורכב מחמישה שערים: **השער הראשון** עוסק בתפישת התפקיד של העובד החינוכי-טיפולי. בפרק זה הדגשנו את ההגיונות הסותרים של התפקיד (כגון המחויבות לנער מצד אחד והצורך לשלב אותו בחברה מצד שני), הייחודיות של התפקיד (עבודה במערכת פורמלית בעלת מאפיינים בלתי-פורמליים) והמרחבים השונים בהם אנו פועלים (האישי, המשפחתי והחברתי). את הסתירות האלה בקשנו להבין לא כקושי אלא בעיקר כהזדמנות, כדבר שמחייב פעולה יצירתית ומאפשר אותה, ומקנה את אותה תחושה מיוחדת הנלווית לעשייה שלנו, במילותיה של עובדת באחת מקבוצות המיקוד: "לסלול דרך של תקווה במקום שנראה חסר סיכוי".

השער השני עוסק בתכנית ההתערבות על מרכיביה. תכנית ההתערבות היא ההיגיון המארגן של המעשה החינוכי-טיפולי, והיא מאפשרת לנו ליצור רצף מהפעולות השונות.

השער השלישי עוסק בתחומי הליבה בקידום נוער היל"ה. שער זה מתמקד באופן שבו הופכת השלמת ההשכלה לפדגוגיה-טיפולית, לאמצעי לפיתוח זהות ושייכות ול"דרך המלך" לקראת השתלבות חברתית. כמו כן עוסק שער זה בהפחתת התנהגויות סיכוניות, תרומה לקהילה, תעסוקה והכנה לשירות. ביחס לכל אחד מהתחומים הצענו הגדרה ממוקדת של העבודה החינוכית-טיפולית, והגדרה ברורה של תפקידו של העובד החינוכי-טיפולי במסגרת זו. תחום הליבה החדש "הורים ומשפחה" מופיע כאן לראשונה בפרק מורחב.

ארד ומיכל רוקר. תודה למנהל האגף, חיים מויאל, שתמך בתהליך. ואחרון חביב - תודה גדולה לגל הרץ על מעשה הכתיבה הקולח, שלווה בתהליך למידה מעמיק ויסודי וחיבור עמוק לקידום נוער-היל"ה.

מאחלת לכולם קריאה נעימה ומועילה,

יפעת קלמרו

מנהלת המחלקה לקידום נוער-היל"ה

אגף א', חינוך ילדים ונוער בסיכון

תוכן העניינים

13	שער ראשון - תפישת תפקיד עובד חינוך-טיפול
33	שער שני - תכנית ההתערבות בעבודת חינוך-טיפול
79	שער שלישי - תחומי ליבה
183	שער רביעי - הערכות והתערבות במצבי חירום וקיצון
219	שער חמישי - זהות ואתגר השתייכות

שער ראשון

תפישת תפקיד עובד חינוך־טיפול

[עובדי קידום נוער] אלו אנשים שיכולים לראות מחשבות מגיעות ולקטוף אותן מן האוויר, אבל אחרי שהמחשבה נקטפה הם משתמשים בה כדי ליצור תנועה ושינוי אצל הנערים. המחנכים והמטפלים שיש להם איכויות של אמני רחוב אינם עובדים עם טקסטים קבועים ומוכנים מראש. גם כאשר ניתן להם מערך מובנה ומסודר, הם יאלתרו וישנו אותו בהתאם לצרכיו של הקהל שנמצא מולם.⁶

שער זה, הפותח את הספר, מבקש להתמודד עם שאלה גדולה: מהי הזהות המקצועית של עובד חינוך־טיפול?⁷ מהי התפישה המנחה את עבודתו ואשר באמצעותה ניתן להגדיר את הייחודיות של התפקיד? כפי שנראה מייד, חלק מהייחודיות הזו הוא שלא ניתן להגדיר באופן חד-משמעי את התפקיד. משום כך נציע כאן קווי מתאר שבאמצעותם ניתן להרכיב תפישה שנותנת מיקוד והכוונה ובה בעת מותירה מרחב פתוח של אפשרויות וכיוונים לענות על השאלה מי אנחנו ומה מייחד אותנו.

6 שפירר, עמ' 16. מובא אצל רועי בן מנחם, עמ' 22.

7 הספר מנוסח בלשון זכר אך פונה לנשים ולגברים כאחד.

חלק ראשון: כגשר על פני נהר סוער

עובד חינוך-טיפול נדרש לגשר בין שני עולמות:

הראשון הוא זה של ה'אני' - **העולם האישי** של בני הנוער, על צורכיהם ומצבם הרגשי, על החלומות שלהם ועל הפוטנציאל הייחודי הטמון בהם שפעמים רבות אינו מצליח להתממש ומטעמים שונים. זהו עולם סוער, מסוכן לעיתים, ובו הגבולות מטושטשים וקשה להבחין בו בין הפנימי לחיצוני, בין היצירתי להרסני, בין מה שבאמת לבין מה שבדמיון או ברגש. אחד האתגרים המרכזיים בתפקיד של עובד חינוך-טיפול הוא היכולת להיכנס לתוך העולם הזה, ולהביא לכך שהנערים יאפשרו לו להצטרף אליהם אל השוטטות ברחובותיה של הנפש, כלומר שהוא יהפך לשותף לתחושות ולחוויות שלהם ויוכל להפיג, ולו במשהו, את הבדידות והמצוקה שלהם. לכך הכוונה בציטוט למעלה: "לקטוף מחשבות מהאוויר" - כלומר להיות מסוגל לפתוח שיחה על כל דבר שבעולם על בסיס מה שקורה לנער/ה כאן ועכשיו.

העולם השני הוא העולם החברתי על הדרישות הנורמטיביות שבו, על הכללים והסדרים שעל פיהם הוא פועל, על האפשרויות שהוא מזמן ועל אלה שהוא אוסר או דוחה. זהו עולם של תפקידים ומסגרות, של דרישות ותביעות המסדירים את כללי המשחק שעל פיהם מתנהלים יחסי הגומלין בין היחיד לחברה. עובד חינוך-טיפול מייצג עבור הנער/ה את העולם הנורמטיבי, אולם לא ממקום של סמכות אלא כהזדמנות, כמשהו שניתן לכנות "עיקרון מציאות" (מברר עם הנער או הנערה איפה הוא או היא עומדים מול האפשרויות שלהם). דמות בוגרת, שניתן לתת בה אמון, המתווכת ומגשרת מתוך אכפתיות בין בני הנוער לבין העולם הנורמטיבי ודרישותיו.

ניתן לומר, שעבודתו של עובד קידום מתחילה במקרים רבים כשבין העולם האישי לחברתי נוצר פער והנער אינו מסוגל לגשר עליו בכוחות עצמו. חיים מויאל מגדיר זאת: "אזור רדיואקטיבי של פורענות רגשית". למשל כאשר התביעות של העולם חברתי נחוות כפגיעה בעולם האישי או כאיום עליו, או כאשר תהליכים רגשיים סוערים דורשים את מלוא המשאבים להתמודדות, ואינם מותרים כוחות להשתלבות בעולם החברתי-נורמטיבי. זה מה שעלול להביא למשבר, שעבור חלק מהנערים מהווה מקור למצוקה וכאב והופך

אותם לנוער בסיכון. כאן טמון האתגר של עובד חינוך-טיפול: להיות עם הנער בהבנה של הקושי, אך גם להיות מעוגן היטב על קרקע המציאות והעולם שבחוץ. מהות תפקידו של עובד חינוך-טיפול היא על כן היכולת להיות מעין גשר בין שני העולמות הללו; להיות מסוגל להבין את שניהם ולדחוף כל אחד מהם לכיוונו של השני. כלומר לאפשר חוויה של עולם חברתי קשוב, גמיש וידידותי יותר ובה בעת לסייע ביצירת רוגע בסערה הפנימית. רוגע זה יסייע להפוך את העולם האישי הפנימי, המבודד והקשה לעיתים, לכוה המסוגל ליצירת קשרים משמעותיים ולדיאלוג עם הסביבה החיצונית.

מכאן נובעת הדרישה הכפולה של תפקיד עובד חינוך-טיפול:

הדרישה הראשונה היא ביחס לעולם האישי: עובד חינוך-טיפול אינו יכול להיות מומחה לתהליכים נפשיים בלבד, כיון שהמטרה של השירות היא גם חינוכית וגם חברתית. למרות שאין מדובר כאן בפסיכותרפיה או בתהליך המבוסס על פגישה קבועה בקליניקה - בלא הבנה עמוקה של העולם פנימי ועל המתרחש בו, לא ניתן יהיה להגיע אל הנער וליצור את החיבורים והגשרים בין העולמות. נדגיש: באמצעות הקשר הייחודי שעובד חינוך-טיפול יוצר (המרחב הפוטנציאלי), הוא מעניק תוקף לעולם האישי של הנער. הוא מקנה הכרה בלגיטימיות ובחיוניות של העולם הפרטי של הנער לצד היכולת ליצור בו שינויים והתאמות ולפתח בו גורמי הגנה וחוסן, ועל כך עוד נרחב.

הדרישה השנייה היא ביחס לעולם החברתי: גם כאן לא ניתן להסתפק במומחיות בהשמה ובהכוונה מקצועית או אימון (קאוצ'ינג) וליווי מקצועי בלבד, משום שעיקר הבעיה טמון בנתק, באי-ההתאמה החרפה בין העולמות - מה שמכונה הדרה חברתית או נתק תרבותי - כלומר האופן שבו חלק מהדרישות הנורמטיביות עצמן או האופן שבו הנער חווה אותן הם מה שמונע את הנער מלהשתלב. מה שנדרש על כן הוא שוב גישור ותיווך בין העולם החברתי לנער וכן בין הנער לבין נציגי העולם החברתי (בית הספר, חברים, הורים, צבא וכולי). הגישור או התיווך הוא למעשה דיאלוג תמידי לשם הנגשה של העולם החברתי. באופן הזה יובן העולם החברתי לא כמערכת נוקשה של דרישות וכללים נורמטיביים מוחלטים, שאליהן יש להכפיף את הרצונות של הנער בצורה רכה או ידידותית (תתאים את עצמך), אלא כמה שתמיד יחייב משא ומתן, הרחבה ושינוי (יצירת דיאלוג). כלומר לא מדובר

העיסוק בתפישת התפקיד של עובד חינוך-טיפול ומקומו של העובד בין התחומים השונים (כגון: חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה) עולה שוב ושוב בדיונים ובכתיבה על הנושא. כותבים שונים סוקרים הגדרות שונות וכולם מתארים את הקושי בהכרעה, ולבסוף מותירים את הקורא נבוך בין שלל האפשרויות, כפי שמראים הציטוטים למעלה. הניסיון לענות על השאלה נעשה לעיתים באמצעות בחינה של ההיסטוריה של התחום: האופן שבו הוא התפתח מעבודת רחוב בלתי פורמלית לעבודה חינוכית-טיפולית ממוסדת, וכיצד הוא נע ונד בין רווחה לחינוך, בין חינוך-חברתי לעיסוק בנער בסיכון (ראה לדוגמה במאמרים של להב, שמש ורומי). למרות שמאמרים אלו חשובים ומאירי עיניים בהיבטים רבים, עדיין השאלה נותרה פתוחה: **מהי מהות תפקידו של עובד חינוך-טיפול ובמה היא נבדלת מתחומי התמקצעות אחרים?** היכן אותו DNA מקצועי שיכול להדריך אותו בתנועה בין העולמות? מהי התפישה המארגנת סביב הפעילויות המרכיבות את עבודתו והמומחיות המייחדת אותו?¹⁰

לפני שנפנה לשלוש ההצעות לתכלול (אינטגרציה) בין התחומים, חשוב להישאר לרגע עם השאלה עצמה. כלומר להבין את ה"עמימות" ביחס ל"זהות התפקידית" - מילה החוזרת שוב ושוב בהקשר הזה - כמשהו שמלמד לא על הקושי הארגוני, אלא על הקושי בסוג העבודה ואופי המשימות של קידום נוער כשירות שמתנהל מול נוער בסיכון. אפשר לחשוב על האחדות בתוך הגיוון של התפקיד ממספר נקודות מבט:

- הנקודה הראשונה, האופי המגוון של הצרכים של בני הנוער מחייב מענים

קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי, מכון מופ"ת, 2015, עמ' 357. ברצוני להודות ליורם על עזרתו הרבה בכתיבת הספר ובכלל, ובאופן ממוקד בשותפות בכתיבת שער זה.

10 דרך אחרת להתמודד עם השאלה היא הניסיון לנסח זאת מקצועית באמצעות בחינת התחומים השונים שמרכיבים את העיסוק של העובד ודרכי הכשרתו (גרופר, סלקובסקי, ביטון וניר). העולה ממחקרים מסוג זה הוא שוב מגוון תשובות שונות המושפעות מהרקע המקצועי של העובדים ומסוג המשימות שבהם הם עוסקים. גם כאן אנחנו מוצאים קושי למצוא תפישה משותפת, מאחדת ומייחדת, שהיא מעבר להתמחויות כלליות - חינוך בלתי פורמלי, עבודה סוציאלית, טיפול פרטני או לסוגיות ספציפיות: הנחייה, סיוע במצבי מצוקה ועוד. כך אנחנו שוב מגיעים לאותה תוצאה: קצת מזה וקצת מזה...

באילוץ הנער שצריך לקבל עליו את הדין החברתי, אלא כשימוש במפגש בין העולמות כהזדמנות לעיצוב משותף של הזהות.

שתי דרישות (לעיתים סותרות) אלו מקופלות בהגדרה לעובד חינוך-טיפול כ"עובד חינוך-טיפול": איש חינוך השואב את סמכותו מעולם החברתי, התרבותי והנורמטיבי, אך גם איש טיפול, אשר מחויב לנער, לצרכיו ולמצבו. את הסתירה הזו צריך באמצעות כל הפרקטיקות והכלים העומדים לרשות עובד חינוך-טיפול להפוך להזדמנות. כלומר הוא מתמחה בזיהוי פערים כאלו בין העולמות וצריך להיות מסוגל להפוך אותם להזדמנויות לעבודה בשני הכיוונים - פנים וחוץ. עליו למצוא את נקודות החיבור (שלעיתים נסותרות) ודרכן, במקום ניתוק בין האישי לחברתי, צריכים להיווצר שילוב וחיבור תוך השפעה הדדית הן מהמערכת כלפי הנער והן מצידו כלפי המערכת.

חלק שני: מהי תפיסת התפקיד של עובד חינוך-טיפול, מדוע היא מעלה סימני שאלה ולמה השאלה יותר חשובה מהתשובה?

אחת הסוגיות בהכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים היא הקושי להגדיר את התוכן הטיפולי הרלוונטי והמחייב של הכשרה זו. קושי זה נובע מהעדר הסכמה כללית בדבר הפרופיל המקצועי של עובדי קידום נוער, כמו גם מכך שבכל ארגון [או יחידה] הגדרת תפקידים היא אחרת.⁸

כשהבוגרים של ההכשרות [לקידום נוער] באים לפרקטיקה בשדה, הם עושים קצת עבודה סוציאלית, קצת עבודה לא פורמלית, עושים קצת מזה ועושים קצת מזה, ויוצאים מתוסכלים. אחד הדברים שאני חשבת שאפשר וצריך לקדם, זה היכולת לייצר התערבות חינוכית-טיפולית בתוך הקשר של חיים ממשיים. זאת צריכה להיות האמנות של המקצוע, ואת זה צריך להמשיך ולפתח.⁹

8 עמנואל גרופר ושלמה רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי, מכון מופ"ת, 2015, עמ' 344.

9 דבריו של יורם ביטון בתוך "רב שיח בין מומחים ונציגי שירותים העוסקים בהכשרה", עמנואל גרופר ושלמה רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב:

כלומר, היכולת לאפשר מרחב וזמן של השהיה לא רק לגבי הכרעות ביחס לשאלות שונות (לימודים, קשרים חברתיים, קריירה) אלא גם לגבי הגדרות וקטגוריות של זהות. גישה זו כך נראה נוגעת גם לתפישתו העצמית של העובד. עמדה זו מאפשרת להכיל ניגודים ולתת ביטוי לריבוי קולות ואפשרויות, ובמקום שיפוט והערכה מדגישה יצירתיות וחדשנות. על היחס שבין תחום העיסוק והמשמעויות האישיות והארגוניות עבור העובד עוד נרחיב.

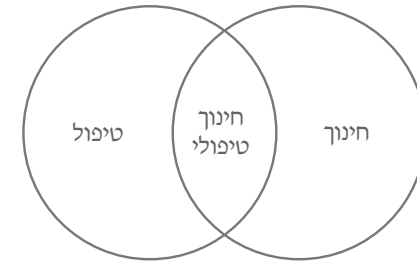
לעמדה הזאת יש גם מחיר. עמימות יכולה להפוך לחיסרון ברגע שהיא מונעת את היתרונות של תפיסה כוללת לגבי התפקיד והמקצוע, כאשר היא מעכבת גיבוש של מערכת ברורה של ציפיות ודרישות, כאשר היא מקשה על הפיתוח המקצועי של העובדים, על ההזדהות שלהם עם הארגון והתפקיד והגאווה המקצועית, וכאשר היא נתפסת כעמדת חולשה ביחס למקצועות אחרים. נציע אם כן שלוש אפשרויות היוצרות אינטגרציה בין התחומים השונים, ומאפשרות להגדיר זהות תפקודית של עובד חינוך-טיפול.

הצעה ראשונה: מומחיות שהיא שילוב בין חינוך-טיפול

ההצעה ראשונה להתמודדות עם האתגר של תפיסת התפקיד מתמקדת בקשר שבין חינוך לטיפול. בהמשך לדיון של שלמה רומי ומירב סלקובסקי, ניתן לחשוב על זהות מקצועית של עובד חינוך-טיפול כמצויה בשטח החופף שבין שני התחומים (ראה באיור למטה). המרחב החינוכי-טיפולי הוא זה שבו יכולים להיווצר הדיאלוג, הקשר וההתנסות המקדמת. האופן שבו עבודה חינוכית - מתן ידע וכלים לפיתוח כישורים קוגניטיביים, מסייעת לעבודה טיפולית - כלומר לתהליכים רגשיים של התמודדות עם קשיים ומצוקות ולהפך, יוצרת לא רק שילוב אלא תחום התמחות חדש. נדגיש כי על פי גישה זו של חינוך-טיפול, הייחודיות של עובד חינוך-טיפול היא שהוא מסוגל ליצור התערבות אשר מאפשרת את התהליך הלימודי (בבית ספר או בתכנית ה"ל"), ויתרה מזאת - מסוגלת לקשור בין ההישגים הלימודיים לתהליך הרגשי המשקם ולהפך.

מסוגלים שונים המשלבים תחומים וסוגי התמחויות. התפישה המקצועית של עובד חינוך-טיפול, בשונה משל מורה למשל (שהגדרת המקצוע שלו נגזרת מפעולת "ההוראה"), נוגעת לכך שהיא אינה מוגדרת על פי מה שהוא עושה בפועל (טיפול פרטני, עבודה קבוצתית, ייעוץ תעסוקתי, רכיבה על סוסים וכדומה), אלא כפועל יוצא של האוכלוסייה שבה הוא מטפל והמטרה שהוא נדרש להשיג - קידום בני נוער מנותקים בחברה. כלומר לא ה"איך" (שיטות ההתערבות) אלא ה"לשם מה" הוא שמייחד אותו, והוא שמאפשר הגדרת תפקידו כמומחה לשילוב נוער בסיכון. לאור זאת, תפיסת תפקיד ופרופסיה מקצועית במקרה הזה לא יכולות להיות מעוגנות דיסציפלינרית בתחום כזה או אחר, אלא כמומחיות רב-תחומית המסוגלת לעשות שימוש באלמנטים מקצועיים שונים על פי הצורך. בהמשך הפרק, נציע תפיסת תפקיד שהיא פועל יוצא של המטרות ושל העשייה הנגזרת מהן.

- הנקודה השנייה נוגעת למטרות: מטרתו של התהליך להביא את הנער ללמידה, להישג הלימודי הגבוה ביותר שהוא יכול להשיג (בגרות מלאה או חלקית, השלמת שנות לימוד), לחזרה למסגרות או למציאה של מסגרות מתאימות. הלמידה היא מרכיב בלתי נפרד מהתהליך הדיאלוגי שחייב להתקיים בין שני העולמות.
- הנקודה השלישית היא שעמימות יוצרת עמדה מיוחדת מבחינת דרכי ההתערבות והמעשה החינוכי-טיפולי. בהשוואה למקצוע ההוראה למשל, שבו ברור מראש מהי המסגרת של היחסים - מורה-תלמיד, וממנה נגזרים ציפיות, עמדות ושיפטים. במקרה של עובד חינוך-טיפול, הדברים אינם קבועים מראש, ואת מערכת היחסים והקשר יש ליצור ולהגדיר בכל פעם מחדש. אחד הדברים המייחדים את העבודה הזו היא היכולת למצוא דרכים בלתי שגרתיות אל בני הנוער, והיכולת לעקוף את הדעות הקדומות, את ניסיון העבר ואת הקשיים. כל זאת באמצעות מסגרת הבנויה על עיקרון של התאמה וגמישות. לכן, גם מה שנציע כאן יהיה הגדרה שמשמרת משהו מהגמישות הזו.
- הנקודה הרביעית היא שממד של עמימות, מרחב מאפשר או מורטרום (כלומר השהיה של הדרישות הנורמטיביות) נדרשים כדי ליצור את החוויה המתקנת. היא במידה רבה לא רק כלי טיפולי אלא גם מאפיין וערך ארגוני.



מכאן ניתן לגזור את הגדרת תפקידו של עובד חינוך-טיפול כ**עיסוק בפיתוח מענים שיצטרפו אל אקולוגיית החיים של הנער, וישמשו עבורו "עוגן" נגיש במים הסוערים של חייו. המוקד כאן בפיתוח שירותים מעין "עובד קהילתי"**.

למה הכוונה כאן במושג "גורמים מחסנים"? ניקח לדוגמה את השאלה כיצד מתמודד נער עם מצב משברי? זאב קאים מראה כי בעוד שהתגובה הנפוצה בקרב נוער בסיכון היא הימנעות ובריחה, הרי שמתבגרים נורמטיביים נוקטים פעולות אקטיביות ומשתפים חברים קרובים.¹¹ השאלה היא על כן מה הגורם שמאפשר להם לפעול ולהיעזר? מצד אחד, יש להם מערכות תמיכה מתפקדות אשר מסייעות ומכוונות אותם כגון משפחה, חוג חברתי ואף יכולת להסתייע בגורמים מקצועיים. במובן הזה, עובד חינוך-טיפול נדרש לעבודה מערכתית שתשקם את המערכות הללו עבור נוער בסיכון. מצד שני, הטענה של קאים היא שיש כאן הבדל מהותי בתפיסת המשבר ובחוייתו: בעוד שעבור נוער נורמטיבי משבר או מצוקה נתפסים כמצבים קשים, אולם כחיצוניים בעיקרם - עבור בני נוער בסיכון מהווה המשבר איום על הערך העצמי. כאן מוצא עצמו עובד קידום הנוער כמתווך בין המציאות החיצונית לבין החוויה הפנימית, ההתערבות שלו משלימה את יצירת המערך האקולוגי.

הגישה האקולוגית, מציעה נקודת מבט כוללת. היא מתבוננת על מה שמתרחש במרחבים השונים, מה שאנחנו מכנים "מרחבי ההתערבות" שבהם מצויים בני הנוער. הטיפול בנוער בסיכון נעשה באמצעות חיזוק החיבורים שלהם אל המרחבים שלהם: ליצור עבורם מסגרות לימודיות מתאימות, להעמיד לרשותם מערך של תמיכה משפחתית, לתת להם יעוץ ופתרונות בתחום התעסוקתי, להכין אותם לשירות וכולי. כלומר מה שמכונה "תחומי ליבה" בקידום נוער, הם ביטוי לגישה האקולוגית המבקשת לתת מענים בכמה שיותר תחומי חיים. גישה זו גם מדגישה את היחס בין המעגלים השונים, ההולכים ומתרחבים - המעגל האישי, המשפחתי, החברים והסביבה החברתית. לפי הגישה האקולוגית, ככל שהקשר בין המעגלים האלה יהיה ברור ומאורגן יותר ומערכת הקשרים ביניהם צפופה יותר, כך תשתפר היכולת של הנער

לפי הצעה זו נגדיר את הזהות המקצועית של עובד חינוך-טיפול באופן הבא: **מומחה בשילוב בני נוער באמצעות התערבויות הקושרות יחד חוויות של למידה, הצלחה בעמידה בסטנדרטים השכלתיים (שנות לימוד, בגרות) ופיתוח כישורים קוגניטיביים שיוכלו להתפתחות רגשית ולחיזוק מגנוני התמודדות עם קשיים ומצוקות.**

יתרונה של גישה זו באפשרות להגדיר את הייחודיות של הפרופסיה של עובד חינוך-טיפול, כיוצר בסיס שבאמצעותו ניתן יהיה להרחיב את התהליך גם אל מרחבי חיים נוספים (משפחה, קהילה, תעסוקה).

הצעה שנייה: עובד חינוך-טיפול כיוצר של סביבות אקולוגיות-מקדמות

הגישה האקולוגית כמו גישת הכוחות והחוסן יוצאות מנקודת מוצא מעניינת: במקום להציב את השאלה מדוע בני נוער נמצאים בסיכון, הן מציבות את השאלה ההפוכה: כיצד בני נוער נורמטיביים מצליחים להימנע מהתנהגויות סיכוניות? כלומר מהם המנגנונים שמאפשרים, גם במקרים של משבר וקושי, תפקוד תקין והתמודדות מוצלחת? שינוי נקודת המבט הזאת חשוב מכמה היבטים: ראשית, הוא מאפשר להתמקד בצדדים הבריאים ולחזק אותם, במקום להתמקד בחולשות ובקשיים בלבד. שנית, הוא מאפשר להבין את שאלת הסיכון לא כסוגיה רגשית פרטנית בלבד, אלא בעיקר כשאלה של צורת התמודדות, פעולתם של גורמי הגנה ונגישות למשאבים - כלומר המגע של הפרט עם הסביבה והמרחב בהם הוא פועל. בנוסף, הצבת השאלה בצורה זו, מאפשרת לעמוד על אותם גורמים "מחסנים" שאם נדע לפתח אותם נוכל ליצור פעולה מניעתית, בבית הספר, בבית או בקהילה.

11 ראה זאב קאים, דפוס חיפוש עזרה של נוער בסיכון לפי המודל 'איום על הערך העצמי', ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: כרך ב', הוצ' מכון מופ"ת, 2014, עמ' 84-59.

הצורך בהכרה של אותם הורים ואחרים בנער שכנגדם כוון המהלך כולו. לעיתים קרובות פרדוקס זה בא לידי ביטוי בטענה של מתבגר כלפי הוריו: "אתם לא מבינים אותי בכלל". המתבגר כאילו אומר להם: "אתם לא יכולים באמת להבין אותי כי אני לא אתם, ובה בעת המהלך שלי לנפרדות מותנה בהכרה שלכם". הבעיה מסתבכת יותר כאשר במקום לזכות בהכרה המיוחלת מעולם המבוגרים, חשים המתבגרים התעלמות או זלזול ואף גרוע יותר כאשר ההתנגדות שלהם מובילה, במקום לדיאלוג ולעיונות בונה, למשבר הרסני ולנתק. במקרה כזה הניזק הוא לא רק ביחס לשאלת הזהות הנפרדת, אלא גם פגיעה בעצם יכולתם לקבל ולתת הכרה - הגדרת הזהות הופכת להיות מפורזת ויתרה מכך שלילית, והעולם הנורמטיבי מוגדר לא כמשהו שיש מה לקבל ממנו אלא לדבר שיש להתגונן מפניו. במקרים כאלו, נדרשת העבודה החינוכית-טיפולית לשקם את התפישה העצמית של הנער/ה וליצור במקום הנתק - חיבור שיוביל להכרה והערכה הדדיים.

המילים שחוזרות על עצמן שוב ושוב בקרב בני נוער בסיכון הן - שלא הקשיבו להם, לא ראו אותם, שהיו עוינים ואלימים כלפיהם או אדישים ומתעלמים ובשפה שלהם "לא ספרו אותם". לכן, הרבה ממה שנעשה ביחידות קידום נוער כמו הלימודים והפעילויות כשלעצמן, מכוון ליצור באמצעותן חוויה חינוכית-טיפולית מתקנת שתמיד מתחילה מהם, רואה אותם ונותנת להם תחושה של קבלה. אם כן מה שמתחיל ביכולת לראות את העצמי, צריך להוביל ליכולת לראות את העצמי ואת האחרים.

הספרות המחקרית מרבה לתאר את תוצאות אי-ההכרה של המבוגרים והמערכות בבני נוער בסיכון. כפי שכבר ציינו, מדובר בקונפליקטים וקשיים בגיבוש הזהות האישית. אחד מהמאפיינים של הקושי בגיבוש זהות הוא רגישות יתר. ההתעסקות הרבה בעצמי, הנטייה הנרקסיסטית והכעס הרב אשר מבקשים להוות תחליף לאותה הכרה שלא ניתן היה לקבלה בדרכים אחרות. הבעיה כאן נוגעת לא רק לעצם המפגש בין האישי לחברתי או הפנימי לחיצוני, אלא במצב שהסתבך בחיבור ביניהם: הזלזול וההתעלמות יצרו אצל בני הנוער תסכול וכעס המופנה כלפי חוץ, ובנוסף גם תסכול וזעם המופנה כלפי פנים והמרוקן את הערך העצמי. עבור עובד חינוך-טיפול האתגר הוא לשקם את היכולת להכרה הדדית: היכולת של הנער, גם אם באמצעות משא

בסיכון להשתלב בהם. כמו כן מדגישה הגישה הזו את מרחב הזמן: האופן שבו האתגר של קבוצת הגיל (כגון, לימודים, שירות צבאי) או השפעתן של תקופות או מעברים (מעבר בין מסגרות, תהליכי התבגרות וכולי). ההצעה היא למקם את הנער על "מפה" הכוללת זמן ומרחב, כך שההתערבות תהיה מותאמת לאותם מרחבים חינוכיים-טיפוליים.

את תפקידו של עובד חינוך-טיפול בגישה זו ניתן להבין באמצעות דימוי של חקלאי אשר צריך ליצור את התנאים לצמיחה של היבול שלו. כמו שחקלאי נדרש לספק את התנאים הסביבתיים האופטימליים - להכין את הקרקע, לדשן ולהשקות, להגן בפני פגעי מזג אוויר ומזיקים וכולי - כך גם עובד חינוך-טיפול נדרש לספק סביבה תומכת וליצור את התנאים המיטביים לצורך הגדילה וההתפתחות של בני הנוער. נשים לב שעברנו מהדגש הפנימי והרגשי אל מושגים של מרחב וסביבה, ומתמיכה אישית - ליצירת התנאים לגדילה. זה אומר שאתגר ההשתלבות עובר מהדגש של עבודה עם נוער בסיכון עצמו ליצירה וניהול של פתרונות ומענים שונים בכל אחד מהמעגלים. יתרה מזאת, כדי ליצור שינוי בחיי הנער בסיכון חייבים לבנות ולחזק את ההקשרים והיחסים בינו לבין המעגלים השונים המקיפים אותו: שיפור בבית כסיוע בלימודים, כמאפשר חשיבה על עתיד מקצועי, כמפתח זוגיות וכולי.

הצעה שלישית: שילוב חברתי באמצעות דיאלוג ומתן הכרה

הגישה האקולוגית מדגישה אומנם את הקשר שבין הפרט לסביבתו, אולם היא לא שמה את הדגש על השאלה מהי שאלת הזהות עימה מגיע הנער, ומדוע שאלת הזהות - מי אני? מה חשוב לי בחיים? - הפכה לקושי ומחסום בהשתלבות בחברה במקום לגורם מקדם ומארגן. היא גם אינה מגדירה מהו סוג הדיאלוג הנדרש בין הפרט לסביבה כדי שהיא אכן תתרום לאפשרות של הנער להתפתח ולהשתלב בתוכה. ההצעה השלישית מבקשת לענות על האתגר הזה באמצעות מושג של דיאלוג והכרה.

מדוע דיאלוג והכרה כה חשובים לבני נוער? היכולת לתת תשובה לשאלה "מי אני?" שהיא אחד מהאתגרים המרכזיים של גיל ההתבגרות, נוגעת לאמירות כגון "אני שונה מההורים שלי". אולם הצורך הזה לנפרדות מדגיש יותר את

האפשרות לכונן זהות חיובית דיאלוגית שתוכל לפעול בתוך החברה, ולהיות חלק מהמסגרות השונות שבה.

לסיום, הינה טבלה המסכמת את הממדים המרכזיים בהשוואה בין שלוש הגישות שהוצגו. נדגיש כי הן לא סותרות זו את זו ויכולות גם לדור בכפיפה אחת בצורות שונות. עם זאת, הן מאפשרות שלושה מבטים שונים על תפקידו של עובד חינוך-טיפול וזהותו המקצועית.

הגישה	חינוכית-טיפולית	אקולוגית	דיאלוגית
ערך מרכזי	הרחבה ופיתוח של האני באמצעות כלים קוגניטיביים ותכנים	יצירת מרחב תומך המבוסס על איזון בין צרכים ודרישות מהסביבה	מתן משמעות וערך על בסיס הכרה וכבוד הדדי
תפיסת הקושי של נוער בסיכון	מצוקה אישית-רגשית המקשה על למידה והתמודדות עם מסגרות חינוכיות	מחסור בגורמי הגנה ותמיכה סביבתית דבר המקשה על ההתמודדות עם כשלים סביבתיים	התעלמות מצד הסביבה או זלזול וכתוצאה מכך אי-יכולת לפתח תחושת זהות חיובית מגובשת
מענה לקושי של ההשתלבות	הקניית ארגז כלים להבנת העולם ולפעולה בו	חוויה מתקנת של קשרים ויחסי גומלין עם הסביבות השונות	בניית תחושת ערך עצמי, שייכות ויכולת לנהל דיאלוג
משמעות ביחס לזהות העובד	מומחה בחינוך-טיפולי	מומחה ביצירת סביבות מקדמות	מומחה בשיקום תהליכי הכרה וניהול דיאלוג
מכוונות של עובד ק"נ	פנימית ולנער עצמו- לתהליכים בתוך היחידה או בבית הספר	חינוכית - ליחסי הגומלין עם הסביבות השונות	על קו התפר שבין פנימי (מסוגלות לדיאלוג) לחיצוני (קבלת הכרה)

שלוש תפיסות אלו מגדירות את עבודתו המורכבת והייחודית של עובד חינוך-טיפול. עיסוק בקווי התפר בין העולמות והדיסציפלינות: הוא לא מטפל במובן

ומתן וויכוח, לקבל את העולם, לצד מתן אפשרות להחלפת תחושת העלבון והשלילה בתחושה מחודשת של ערך וכבוד, ואפשר של עמדות וזהויות חדשות.

נבהיר יותר את מושג ההכרה. מושג הנפוץ כיום בשיח הפילוסופי-חברתי (למשל, אקסל הונת, סטנלי קאבל) כמו בזה הפסיכולוגי-חינוכי (טיילור) והוא מבטא את המעבר מגישות של התמקדות בפרט ובעולמו הפנימי לעבר גישות חברתיות; גישות המתייחסות לפרט כמי שמצוי בתוך הקשר חברתי, ומנהל מערכת מסועפת של יחסי גומלין עם סביבתו וכך מגבש את זהותו וערכיו. בדומה לגישות המתייחסות אחרות, הכרה היא תוצר של תהליך המתרחש בין אנשים שבאמצעותו ניתן תוקף ואישוש לעמדה או תביעה מסוימת... במובן מסוים, נוער בסיכון מסמן את קווי התפר החברתיים, את האתרים שבהם ההכרה החברתית אינה פועלת כשורה. במובן זה הופכת העבודה החינוכית-טיפולית להזדמנות שנייה לא רק עבור הנערים (לקבל הכרה), אלא גם עבור המבוגרים (לתת אותה). כלומר בניגוד להכרה השלילית או אי-ההכרה שאותה מקבל נער בסיכון, עובד חינוך-טיפול נדרש לספק לו הכרה שונה, ולא פעם - לבנות איתו מחדש מנגנונים של מתן הכרה וקבלתה.

תהליך ההכרה אינו מתייחס לתוצר סופי של זהות או אופי. ההיבטים האישיים וההתנהגותיים של הנערה או הנער מצויים עדיין בתהליך התפתחות, והחיפוש אחר הכיוון הרצוי בעיצומו. כך שאותה הכרה, שהיא התוצר הסופי, היא גם התהליך עצמו, ואותו ניתן להגדיר באופן הבא: **הכרה היא תהליך דיאלוגי שבאמצעותו עמדות, חוויות, רגשות ומערך נפשי מתארגנים בתוך הקשר חברתי וביחס לעולם ערכים נתון, ומאפשרים גיבוש של זהויות. כך ההכרה מאגדת יחד את המרכיבים האישיים והחברתיים ומקנה לחיבור הזה תוקף ומשמעות.**

נדגיש כי הכוונה כאן איננה להכרה בבחינת לגיטימציה אוטומטית לכל עמדה או זהות שיכולים להתגבש. במקרים מסוימים הכרה בזהות שלילית יכולה להזיק גם לנער וגם לסביבתו. הכרה במובן שעליו מדובר כאן מחייבת תמיד לעמוד בזיקה לעולם ערכים ולא לסתור את הצרכים והזכויות הבסיסיים של הפרט או הקבוצה. כאתגר חינוכי-טיפולי, מתן הכרה הוא האופן שבו מעבירים את תשומת הלב והעניין למה שקודם לא זכה להתעניינות ואף סבל לעיתים מהשתקה. בה בעת מבקשים באמצעות תהליך זה להחזיר את

אחוריות שאליהן מתנקזים הצדדים הקשים של החיים. בן מנחם טוען שאת המשקפיים האלה שאותם מקבלים בעבודת קידום נוער לא ניתן להסיר. כלומר הבחירה המקצועית הזו אינה בגדר קריירה או תחום עיסוק בלבד, אלא היא מהווה ביטוי לעמדה עקרונית יותר המבקשת להתייבב לצידם של אלו שמסיבות שונות לא מוצאים את דרכם בנפתולי המבוך החברתי. באמצעות ציטוטים מתוך ראיונות עם עובדים הוא מראה שיש בעמדה זו חיוניות ואנרגיה מיוחדת, אשר באמצעותה ניתן להתמודד עם הקשיים הנוצרים בעבודה עם נוער בסיכון, עם התסכולים הבלתי נמנעים בעבודה הזו ועם האופי הסיזיפי שלה. הדגש בגישה הזו הוא לא רק שניתן להתמודד עם הקושי והשחיקה של המקצוע באמצעות החיבור לממד הערכי שלו, אלא בעיקר שהמשקפיים הללו מבטאות סוג של יחס, לא לעבודה בלבד, אלא לבני אדם ולשדה החברתי עצמו.

נרחיב מעט בשאלת המחויבות והאחריות של התפקיד. הכוונה למחויבות שאינה מוגדרת על פי שעות עבודה, אלא ביחס לנערים המטופלים ולמטרות של התהליכים החינוכיים-טיפוליים שהן עוברים: לראות אותם משתנים, מתפתחים, מתמודדים עם הקשיים והאתגרים ומשתלבים. כאשר נשאלו עובדי חינוך-טיפול בקבוצות מיקוד מה גורם להם סיפוק בעבודה, כמעט כולם ציינו את הרגעים שבהם מתחולל שינוי בקרב הנערים המטופלים, כאשר במקום שנראה היה כמבוי סתום - נפתחה דרך.

אנחנו מוצאים את עצמנו שוב בתוך מסגרת: יחידת קידום נוער, שנת לימודים, שיעורים, מפגשים, פעילויות קבועות. בה בעת אנחנו תופשים את האחריות מעבר לשעות או לפעילויות: בערבים, בסופי שבוע, בחופשים... כלומר אנחנו מדברים על אחריות ביחס לבני הנוער עצמם ולא רק למה שקורה להם במסגרת הפעילות הפורמלית ביחידה. עובדים שונים נותנים פרשנות משלהם כיצד לממש אחריות זו; כיצד לשמור על קשר בתקופות של חופשים, כיצד להיות זמינים לבני נוער אך לא לאבד גבולות, כיצד ההווה ביחידה הוא אמצעי לחשוב ולהיערך לעתיד. אם השאלות האלה מטרידות אותך הקורא/ת - סימן שאת/ה חלק מהסיפור הזה.

נסכם את נושא האחריות כך: ראשית, היא אינה מתייחסת לממד כזה או אחר בלבד, אלא באופן הוליסטי לנער כ"שלם". שנית, היא מציבה אופק

המקובל של המושג משום שהוא אינו מתמקד רק בעולמו האישי והפנימי של הנער. הוא גם לא מורה או מחנך במובן הרגיל משום שהוא אינו נותן קדימות לידע או לנורמות, אלא ליכולת ליצור התאמות וחיבורים, חליפות אישיות וקישורים יצירתיים. אם כי יש בתפקידו מרכיבים רבים הנובעים משתי הפרופסיות הללו, בכל זאת הוא פועל באופן אחר הנובע מהמטרה של קידום ההשתלבות. הוא נציג של מערכת החינוך, אבל חיצוני לה.

חלק שלישי: שאלת הזהות המקצועית בהקשר לעבודה בשטח

אתה משיג המון קרדיט הרבה פעמים, מול נוער, אם הם קולטים שאתה לא בא עם האג'נדה שלך... אוקיי יש לך אג'נדה, ברור שיש לך אג'נדה. אבל שאתה לא דוחף אותה כל הזמן כאילו מול הפנים שלהם... זה בדברים הקטנים, של מה אתה בכלל מדבר איתי עכשיו על לימודים, עבודה, הורים, אתה לא קולט שאני דלוק? או אתה לא קולט שאני בכלל לא אתך?¹²

ציטוט זה מעביר אותנו מהדיון האקדמי לרחוב, ולוקח אותנו צעד נוסף בניסיון להתמודד עם שאלת הזהות. בעוד שהרבה מהשיח על הזהות הפרופסיונלית מתמקד במיקום האקדמי בין הפרופסיות השונות ובביסוסה התיאורטי, לזהות המקצועית בשטח יש ממדים נוספים ומיקוד שונה במקצת. הזהות המקצועית דרך השטח מדגישה חוכמת רחוב, ניסיון חיים, רגישות, אמפתיה. היא מחייבת את העובד לדעת לשים בצד את סדר היום (האג'נדה) שלו כדי שיוכל לראות מה עובר על הנער, מה מתרחש כרגע בזמן אמת ומה תהיה הדרך היעילה להגיב ולהתערב.

דרורה כפיר הציעה להגדיר את הפרופסיה המקצועית של עובד חינוך-טיפול כ"פרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית". מעבר לזהות הפרופסיונלית והאקדמית שלה, הזהות המקצועית של העובדים נובעת לטענתה מתחושת שליחות ואחריות חברתית. זה משותף כמובן גם למקצועות אחרים מתחום החינוך והרווחה, שגם בהם נודעת חשיבות לתחושה זו, אולם אצל עובד חינוך-טיפול תחושה זו יוצרת את מה שרועי בן מנחם מתאר כמשקפיים שניתן לראות בעדן את מה שעל פי רוב מוסתר ומודחק: את אותן חצרות

12 דבריו של אלי, עובד נוער. מובא אצל בן מנחם, עמ' 62.

למשל כיצד חוויית הילדות מהווה חלק מהותי לא רק בעצם הבחירה במקצוע, אלא גם מהגישה הבסיסית לעבודה.

מספר אחד העובדים בריאיון:

הייתי בן להורים מאוד מאוד קשוחים, ששעות הכניסה והיציאה מהבית היו מוגדרות. אז ראיתי פריצות וראיתי סמים ברחוב, אבל בשעות מאוד מוקדמות הייתי בבית. זו הייתה אחת ההתעקשויות של ההורים שלי, והיום אני מודה על זה. רוב החברים מהשכונה שלי נמצאים בעולם הפשע, חלקם אפילו מתו... אני מאחל לכל ילד שנמצא באזור, בסיטואציה, במצב שיש בו סיכוי למצבי סיכון, שיהיו לו הורים כמו ההורים שלי. שהייתי ילד כעסתי והייתי מתוסכל ורציתי לברוח מהבית, אבל היום אני יודע בוודאות, מה זה בוודאות, במיליון אחוז, שאם לא היו לי ההורים שלי כבר הייתי עבריין. בטוח.

חווייה זו מבטאת לא רק את ההיכרות הקרובה של העובד עם הקשיים המשפחתיים ועולם הרחוב שבו נמצא הנער שבטיפול, אלא גם דבר מה עקרוני יותר: היכולת של מבוגר משמעותי, במקרה זה ההורים, לשנות ולהשפיע. מה שמשותף לכל הסיפורים שמביאה סיון הוא שהם מראים כיצד מתרחש שינוי בחייהם של מתבגרים, ממצב קשה שנראה חסר סיכוי לעבר ההצלחה. מעבר לדוגמאות השונות שאותן העלו עובדי חינוך-טיפול שאותם היא ראינה, התמה שעולה שוב ושוב היא האמונה ביכולת לשנות את הגורל, באופן שפעולה נכונה ברגע המתאים מחוללת פלאים, ובהשפעה שיש לאותה דמות בוגרת ומשמעותית ויכולתה לסייע באופן עמוק. את החוויה הזו סיון רואה כמכוננת מבחינת הבחירה במקצוע, ולכן היא מבקשת לברר מהן אותן נקודות מפנה בחיים של העובדים, אשר באמצעותן הם יכולים להתחבר באופן בונה ואופטימי למקום הקשה והתקוע אצל הנערים בהם הם מטפלים.

הנה דוגמה נוספת מתוך אחד הראיונות:

בשנה השלישית, כשהייתי צריכה לבחור התמחות, זה היה הכי טבעי בשבילי - נוער. זה היה כמו לבחור מתוך שינה, לא היה לי שום ספק... הייתי מאוד מחוברת לנערה שבי או למקום הזה של הנוער... לא מצליחה לחשוב על משהו אחר שהייתי יכולה לעשות... זה כמו חלון הזדמנויות כזה. ככה אני קוראת לזה שאתה יכול פתאום לעשות איזה משהו כמו קסם כזה בשלב הזה של החיים... בסופו של דבר, המקום של קידום נוער משלב את שני הדברים, את

חלופי של המציאות, כזה שהנער עצמו לא תמיד מסוגל לראות בתוך מציאות החיים שלו, ובה מתמקדים המאמצים של ההתערבות. בנוסף, נדרש העובד לקלוט מה קורה לנער ב"כאן ועכשיו" כדי למנוע סיכונים, וכדי לקשור את מה שמתרחש לתהליך הכללי של השינוי, ובה בעת לדמיין, לסייע ולפתח את מצב ה"שלמות" והאיוון בין המרכיבים השונים.

אם ננסה לעמוד על המאפיינים של העובד המאפשרים לו להצליח, ניתן להציע את הרשימה החלקית הבאה:

- גמישות מחשבתית ותפקודית
- הבנה של מערכות חברתיות ודרכי השתלבות בהן
- יכולת לתפקד במצבי עמימות
- יכולת הקשבה ורגישות לצורכי הזולת, גם כאשר יש קושי להביע אותם
- אופטימיות ומוכוונות לעתיד
- משאבי חוסן המאפשרים התמודדות עם מצבי חירום וקיצון

חלק רביעי: הסיפור האישי - אני והתפקיד

במחקר מרתק מבקשת עדי סיון לבחון את השאלה כיצד סיפורי החיים של עובדי חינוך-טיפול הביאו אותם לבחירה בעבודה עם נוער בסיכון וכיצד הם משפיעים על דרכי תפקודם.¹³ היא מבקשת להתמודד עם השאלה כיצד נוצרת תחושה זו של אחריות ומחויבות בקרב העובדים לתפקיד, אותה פירטנו, מחויבות אשר אינה מבוססת על התגמול ואשר מביאה את העובדים להשקיע, מעבר לשעות העבודה, מאמצים רבים בבני הנוער המטופלים ולהיות זמינים עבורם בשעות לא שגרתיות. במקום לנסות לענות על השאלה מבחינת גורמים חיצוניים (תנאי עבודה, דימוי של התפקיד וכולי) היא מבקשת לברר את הגורמים הפנימיים המחברים את העובדים לנערים ולעבודתם. במחקרה היא מראה שאצל כל אחד מהעובדים שראיינה, עולה סיפור ילדות או חוויה אישית, אשר באמצעותם נוצר עבורם החיבור האישי לתפקיד. היא מראה

13 עדי סיון, "ובחרת בחיים - סיפור החיים כמניע לבחירה בעבודה עם בני נוער בסיכון", מנייתוק לשילוב 18, 2013.

עם זאת, הצענו כמה נקודות מבט שבאמצעותן ניתן לראות את הייחודיות של התפקיד: את האופן שבו הוא נגזר מצורכי ההשתלבות וההתפתחות של בני הנוער, את האופן שבו במקום שהיה נתק נוצר דיאלוג, במקום מחסומים - הזדמנויות ובמקום התעלמות - הכרה. הדגשנו שהצלחה בתפקיד נעוצה ביכולת לנוע בין העולמות השונים, לתווך ולגשר, לפתוח אפשרויות וליצור הזדמנויות. למרות זאת, ניסינו לתאר את הבסיס המקצועי של ההגדרה הכפולה הזו - עובד חינוך-טיפול, לא כמערכת של סתירות, אלא כסוג של מרחב יצירתי המבוסס על שני ממדים משלימים:

א. פיתוח יכולת ההשתלבות בעולם חברתי באמצעות פיתוח העולם

הרגשי: עובד קידום הנוער הוא שותף של בני הנוער לגילוי עצמי, גיבוש זהות ופיתוח עמדתם ביחס למעגלי השייכות שלהם. אתגר השילוב שבו מתמקד העובד מתבסס לא על התאמה של בני הנוער לחברה, על רצון ל'נרמל' אותם, אלא לתת להם כלים להיות הם עצמם באופן שיביא את היכולות והכוחות שלהם לידי מימוש ושלא יפגע בהם או באחרים. במשפט אחד: ככל שעולמו הפנימי וזהותו של הנער יהיו מגובשים יותר - כך גם תגבר היכולת שלו להיות חלק מהמשפחה, מקבוצת הגיל שלו, מהקהילה ומהחברה.

ב. פיתוח של העולם הרגשי באמצעות התיווך והגישור אל העולם החברתי:

עובד חינוך-טיפול מסוגל להפוך את משימות היומיום לכלים חינוכיים-טיפוליים. השלמת ההשכלה, עמידה במבחני בגרות, אתגר התעסוקה או השירות הצבאי/לאומי - כל אלו אינם עומדים בפני עצמם, בלא שנמעיט במשמעות החינוכית והערכית שלהם כשלעצמם, אלא הופכים להיות מרחבים של התנסות ולמידה המרחיבים והמפתחים את העולם הרגשי. לשם כך נדרש מהעובד להיות גם מומחה בהכשרה ואימון של בני נוער בכשירות חברתית: הוא נדרש להקנות כלים רגשיים, קוגניטיביים וטכניים לצורך השתלבות, כזו שאיננה מוחקת את ההבדלים התרבותיים או האישיותיים, אלא מאפשרת להם לבוא לידי ביטוי באופן מקדם בתוך הקהילה והחברה.

על השלכות תפישות וגישות אלה ובעיקר על יישומן המעשי נפרט בשער

הבא: התהליך החינוכי טיפולי ותכנית ההתערבות.

הטיפול והחינוך. אני לא רק מטפלת, אני לא רק דינמית, לא משם אני שואבת את הכוחות. זה היופי בקידום נוער, המקום שבו אתה מצליח לשלב כיוון חינוכי, להחזיר בהם. החינוך-טיפול הוא שילוב מנצח... כך זה צריך להיות גם שיטת החינוך, התייחסות לכוחות של הנער, להתאים את הלימודים לנער ולא את הנער ללימודים.

שוב עולה כאן המילה "קסם" אותו מימוש של "חלון הזדמנויות" בחיים לא רק של הנערים אלא גם של העובדת, הנוגעת לאותה יכולת לגעת באנשים, ליצור חיבורים יצירתיים - "להתאים את הלימודים לנער ולא את הנער ללימודים" - כלומר להיות אותה דמות מגשרת ומתווכת, רק שהפעם נלווה לה גם משהו יצירתי, מאתגר, ממלא. יש כאן אפשרות לא רק לשוב לאותה חוויה יסודית אלא גם להמשיך באיזה מבט צעיר ורענן על המציאות ולא להתקבע או לקדש אותה. ה"קסם" הזה מבטא שימוש מאוד מיוחד במקום הילדי הזה המסרב לקבל את הכללים של עולם המבוגרים, אבל בה בעת מסוגל בתור בוגר לפעול בתוכו וליצור בו שינויים.

בקבוצות מיקוד שנערכו בקידום נוער בשנת 2017 שיתפו במה שנתן להם כוחות להתמודדות עם העבודה הייחודית והמורכבת, מעבר לכלים המקצועיים. התשובות היו - התחושה שיש להם עוד ילדים שהם אחראים להם מעבר לילדים שלהם, שיש להם אפשרות להצליח במקומות שהמערכות הקודמות אכזבו, שיש משמעות עצומה לקשר האישי הנוצר בינם לבין הנערים והקשר הזה לא רק שנותן כוחות לנערים - יש בו משום תחושת תיקון גם עבור העובדים עצמם.

נדמה שעבודת קידום נוער מחזירה אותנו למקומות הבלתי פתורים שלנו, שבהם גם אנחנו נמצאים בפנים ובחוץ, נאבקים על המקום שלנו בתוך הסדר החברתי, מנסים למצוא את הדרכים היצירתיות המאפשרות לנו להיות בה בעת בפנים ובחוץ. עבודה זאת הנעשית באמצעות הכלים, התהליכים והפעולות המקצועיים, הופכת לתהליך חינוכי-טיפולי משנה חיים.

לסיכום,

תפיסת התפקיד של עובד חינוך-טיפול היא עניין מורכב וייחודי, והיא תישאר פתוחה לפרשנויות ולדינמיות כיון שזו מהווה חלק בלתי נפרד מעצם התפקיד.

שער שני

תכנית ההתערבות בעבודת חינוך־טיפול

מבוא: להגיש עזרה בעת שיטפון...

בזמן שיטפון גדול עלה אדם אחד אל גג ביתו והחל לצעוק "אלוהים עוזר לי, אלוהים עוזר לי!" לאחר כמה דקות הגיעה אליו סירת הצלה, אבל הוא המשיך לעמוד על הגג ולצעוק "אלוהים תעזור לי", לאחר כמה דקות נוספות הגיע מסוק חילוץ, אולם האדם המשיך לעמוד ולצעוק לאלוהים. באו המלאכים לאלוהים ואמרו לו "תראה איזה אדם מאמין, עומד על הגג וקורא לך, למה אתה לא עוזר לו?" ענה להם אלוהים: "שלחתי לו סירה, שלחתי לו מסוק, מה עוד אני צריך לעשות?"

אלוהים שלח עזרה, אבל האדם שעמד על הגג לא עשה בה שימוש, אולי כי התעקש שאלוהים בעצמו יציל אותו, אבל אולי בגלל שחווית השיטפון שחוה, גרמה שלא היה די בכך שנשלחו סירה ומסוק. הוא היה זקוק לסוג אחר של עזרה, למשהו או מישהו שיאפשרו לו להיעזר ולהיות מסוגל לעשות שימוש באפשרויות הסיוע השונות. מזווית הראייה של קידום נוער, מה שחסר בסיפור הזה הוא יד מושטת, עמידה יחד עם אותו אדם על הגג, יכולת להבין את ההשפעות של השיטפון על המצב הנפשי ולהציע דרכי התמודדות איתן. לאור זאת, אנחנו צריכים לחשוב על תכנית התערבות - (ומיד נגדיר את המושג הזה) - לא כמתן עזרה למצוקות של בני נוער, אלא כהתליך שבראש ובראשונה מאפשר להם לקבל עזרה, להיות נמענים של קשר חינוכי־טיפולי. תכנית ההתערבות - אשר מבקשת להעביר את בני הנוער מניתוק לשילוב, ממצב של נשירה גלויה או סמויה למצב של יכולת תפקוד במערכות ובמסגרות - מבוססת ביסודו של דבר על כך שהתהליך לא רק יבוא אל הנערה או הנער ויחזר אחריהם מבחוץ, אלא יצליח להפעיל בהם משהו מבפנים. בכך יוכל התהליך הזה להביא אותם למקום אחר.

מתוך הקושי להבחין גם ברגישויות ובחוזקות, ומתוך הפרטים לבנות את הסיפור כולו. במובן זה, תכנית ההתערבות היא מסגרת לסוג שונה של **הקשבה ובידור**. אלו מסייעים לנו בהבנה עמוקה של מה שבני הנוער אומרים לנו - הטקסט, ומה שהם לא ממש אומרים, למרות לפעמים הם צועקים אותו - הסאב-טקסט. בעזרת תכנית ההתערבות, מסייעים עובדי קידום נוער לנערה או לנער להבין את הקשרים בין הרמות הללו, להפוך את הלא-מילולי לשפה, למושג. מתאפשרת יצירה של טקסט אחר, שאינו של צעקות או בעיות אלא של קשר והתפתחות.

נחזור למושג 'תכנית התערבות'. מקורו של המושג בתחום הטיפול ומשמעו - ההיגיון המארגן של דרכי הסיוע במטרה לשפר את מצבו הנפשי או תפקודו של אדם. לתכנית ההתערבות בתחום החינוך-טיפול בקידום נוער יש משמעות דומה, אולם גם כמה מאפיינים ייחודיים:

היא מכוונת למתן סיוע לבני נוער מנותקים ובסיכון, ועל כן האופי שלה אינו רק טיפולי-פרטני (טיפול נפשי) אלא גם תפקודי-מערכתי (קידום השתלבות).

היא עושה שימוש במגוון של כלים ודרכי פעולה אשר חלקן הגדול תומך ומקדם את התפתחות בני הנוער בבית ספר או בתכנית היל"ה, במסגרת התנדבות בקהילה, התנסות ביזמות ותעסוקה וכיוצא בזה. כלומר, היסוד החינוכי-טיפולי הוא הרעיון המארגן של מגוון של פעילויות בתוך היחידה ומחוץ לה, אשר העיבוד והלמידה בהם חוזר ויוצר היזון חוזר לתהליך.

הגישה החינוכית-טיפולית בקידום נוער מתבססת על תקשורת בגובה העיניים ורואה את הקשר החינוכי-טיפולי כתוצר משותף של המפגש. על כן, תכנית ההתערבות מבוססת על דיאלוג ותקשורת פתוחה עם בני הנוער ומשפחותיהם מצד אחד, ועל עבודה במרחבים השונים מצד שני. על עובד קידום נוער להיות הגורם המכוון והמתכלל, מה שמכונה case manager המסוגל לא רק ליצור חיבורים ורצפים בין המרכיבים והתהליכים השונים, אלא גם ליצור מהם משמעויות וחיבורים אל הנערים. הקשר, השיחה, המפגש - הופכים לכלים בתוך מסגרת מקדמת, מכוונת וממוקדת.

נציע אם כן את ההגדרה הבאה: תכנית התערבות היא מסגרת מארגנת לתהליכים ופעולות המאפשרת לעובדי קידום נוער להבין את הצרכים,

הינה, סיפור כזה, אחד מיני רבים, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקידום נוער - סיפורו של איציק (שם בדוי):

הגעתי ליחידה לקידום נוער משום שהמצב המשפחתי השפיע עליי הרבה. הוריי נפרדו. בבית ראיתי הרבה פחד ואלומות. ויכוחים בין ההורים על כספים, על איפה נגור... בתור ילד רגיש לקחתי את רוב הדברים שקרו לי ללב במהלך השנים האלה, השנים הכי קשות שהיו לי. לקחתי ושמרת את זה בפנים ולא סיפרתי לאף אחד מה עובר עליי או איך אני מרגיש.

בבית הספר המורים והיועצת לא ניסו להבין מה עובר על ילד בן 13. הייתי עושה הרבה בלאגן בגלל המלחמות של הוריי עליי ועל האחים שלי. התחלתי להפריע בשעורים, לקלל, ולעיתים הלכתי מכות. לא הבינו שיש לי בעיה ושאיני לא מצליח לשבת וללמוד בגלל המצב המשפחתי ודברים שעברתי, ואף פעם לא היה לי מישהו שיתמוך בי. לא היה שם מישהו לצדי לגשת ולדבר איתי... כך הגעתי לקידום נוער.¹⁴

"לא הבינו שיש לי בעיה" הוא משפט מפתח כאן, אבל לא רק בגלל שהוא מתאר את המצוקה של איציק שלא הובנה על ידי המורים והיועצת כלפיו, אלא בעיקר משום שהוא מצביע על כך שלמרות שהדברים היו מול העיניים של כולם, בכל זאת אף אחד לא ראה אותם. איציק ניסה לומר משהו, אבל איש לא שמע אותו. אז הוא צעק אותו ואז התחילו לשים אליו לב, אבל כ"נער בעייתי". ההתנהגות החריגה שלו נתפשה כהפרעה, כבעיית משמעת ולא כביטוי לקושי הנובעת מהרגישות של איציק ביחס למאבקים של הוריו. בין הצעקות בבית לאלה בבית הספר הפך איציק באמת למישהו עם בעיה, שהלכה והשתלטה על עוד ועוד תחומי חיים. מסביב צעקו ואיימו, הוא הצטרף וצעק וקילל, ובכל הרעש הזה מתברר שבדיוק מה שהיה חסר הוא אוזן קשבת... מישהו שיהיה מסוגל להבחין בין הקולות ולהושיט יד מכוונת.

הרבה ממה שיאמר כאן על תכנית התערבות קשור ביכולת לאמן את האוזן ולפתח הקשבה פעילה. להיות מסוגלים לשמוע מבעד הצעקות את הכאב,

14 לקוח מתוך מאמרו של חיים להב, פרופיל של הנוער המנותק בישראל, בתוך: עמנואל גרופר ושלמה רומי עורכים, **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, כרך א, מכון מופ"ת,

בפרק זה נגדיר את כל אחד ממרכיבי התהליך השונים המופיעים בתרשים, היוצרים את תכנית ההתערבות, נפרט מה נדרש בכל אחד מהמרכיבים, נסביר את המושגים העיקריים ונדגים את האופן שיש לעשות בהם שימוש. ביחס לכל מרכיב ניתן דגשים הרלוונטיים לקידום נוער, נפנה לחומרים לקריאה נוספת ונציב מספר שאלות למחשבה.

מרכיב ראשון: יישוג ויצירת קשר

כל ההתחלות קשות...

נכנס אליך נער לחדר, מביט עליך בחוסר סבלנות ושוקק. "אתה א'?" אז מה שלומך?" את שואלת בעוד שאת מחזיקה בידיך את טופס הקליטה שלו. הוא בקושי מסתכל עליך ומסנן "הכול ב'סדר". "איך המשפחה שלך, החברים, הלימודים?" את מנסה לדובב אותו. הוא שוב עונה באותה צורה: "סבבה" ונותן מבט של מה את רוצה ממני בכלל. את שוקעת אל הכיסא, ומביטה בו. "אז מה אתה עושה כאן?" את שואלת. "שלחו אותי אליך, אמרו לי לבוא, אני לא צריך להיות פה, יאללה." את מתחילה לחשוב שאולי גם את לא במקום הנכון...

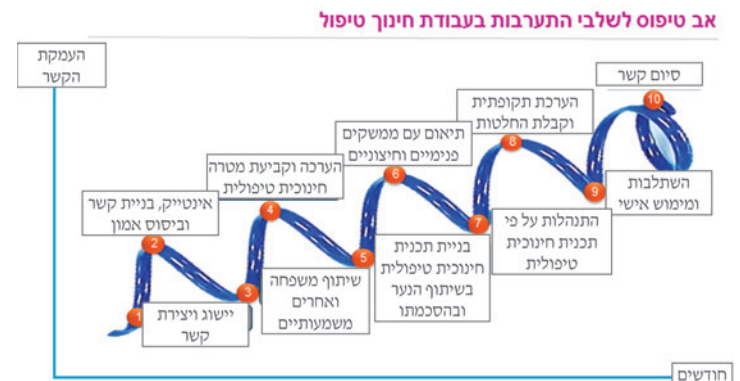
להיות עובד/ת קידום נוער פירושו, במקרים רבים, לעבוד עם אלה שיש להם קושי לקבל עזרה, שחווים חוסר אמון עמוק כלפי עולם המבוגרים, שקשה להם ליצור קשרים, שאינם מצליחים להביא לידי ביטוי את הקשיים כמו גם הכוחות והיכולות שלהם ואולי מבחינתם כבר ויתרו על קשרים מהסוג הזה. העבודה שלך היא לא לסייע להם בלבד, אלא ליצור את האפשרות בכלל לקשר החינוכי-טיפולי, כלומר ליצור את התנאים להתפתחות של קשר משמעותי אשר באמצעותו ניתן יהיה להגיע אל בני הנוער. קשר שיאפשר ללוות אותם ולסייע להם לארגן מחדש את עולם החוויות והדימויים שלהם, ולמצוא את הכוחות והמוטיבציות שיאפשרו להם להתפתח ולקדם את עצמם. לכן, האמצעי כאן הופך לחלק בלתי נפרד מהמטרה - יצירת הקשר שעליו תתבסס תכנית ההתערבות. הרגע הזה של החיזור אחר קשר אינו חד-פעמי, אלא כפי שעוד נראה, חוזר על עצמו שוב ושוב במסגרת התהליך החינוכי-טיפולי ומכונה בשפה המקצועית "יישוג".

הקשיים, הכוחות ויכולות ההתמודדות של בני הנוער, והיוצרת באמצעות שילוב של כלים חינוכיים וטיפוליים מגוון של דרכי התמודדות ותמיכה בתהליכי התפתחות.

נתבונן רגע במושג "התערבות". בלועזית המילה intervention היא חיבור בין שתי מילים: inter-venir לבוא בתוך, לחצוץ בין דברים. אפשר לחשוב על ההתערבות בקידום נוער כסוג כזה של פעולה, כלומר ליצירה של מעין **מרחב חוצץ** בין בני הנוער לבין סביבות החיים ודרישות המציאות. הפסיכואנליטיקאי ד. ויניקוט תבע את המושג "מרחב פוטנציאלי" - מרחב תרפויטי מוגן, אך בה בעת מאפשר, שבו מושעית לרגע החלוקה בין פנים וחוץ, דמיון ומציאות. כלומר ההתערבות יוצרת מרחב ייחודי, יצירתי, המאפשר מעין משחק שונה, כלומר אפשרות לארגן מחדש את היחסים עם החיים שבחוץ. בעברית למושג יש הקשרים אחרים: להתערב פירושו להיות מעורב אך גם להיות ערב. להתערב פירושו להיות יחד עם מישהו אחר ולקחת חלק באחריות לגביו.

צריך לזכור כי תכנית ההתערבות אינה דבר מה שפשוט בונים ומפעילים, אלא היא דרך עבודה המכוונת כל העת את המעשה החינוכי-טיפולי, יוצרת בו מיקוד ורציפות, כאשר המרכיבים השונים שלה אינם שלבים חולפים, אלא מוסיפים ומלווים את התהליך כולו. נראה זאת מיד כאשר נפרט את כל אחד מהמרכיבים בתכנית.

הינה תרשים של רצף מרכיבי התהליך:



נחזור שוב לסיטואציה שבה פתחנו:

"בוא נתחיל מחדש" את אומרת ומזיזה את הטופס הצידה, "תגידי לי, איפה היית רוצה להיות עכשיו?" הוא מביט בך עדיין בחשדנות, אבל נשמע אחרת. "רחוק מכאן" הוא אומר. "אם כך יש הרבה דרך לפנינו" את עונה, "בשביל זה אני רוצה לדעת קצת יותר עליך."

העובדת אינה נכנסת לעימות או מנסה להסביר או לשכנע, במקום זאת היא מנסה למצוא נקודות שיאפשרו חיבור, שמהן ניתן יהיה לעבור משיח פורמלי של קליטת נער, לשיחה מסוג אחר, כזו המעוניינת ללמוד עליו וממנו, למצוא את הנקודה שבאמצעותה ניתן יהיה להתחבר.

יש לנו מושג: יישוג

יישוג (out-reach), מכונה לעיתים גם חיזור או שיחור, הוא מושג שמשמעו הושטת יד, הנגשה של סיוע למי שמסיבות שונות אינו יכול לפנות לעזרה או שהוא מודר מהמסגרות החברתיות או הקהילתיות שהיו אמורות לתמוך בו. מקורו של המושג בעבודת רחוב, בה מגיעים אנשי טיפול או מתנדבים אל בני נוער שאינם נמצאים במסגרות כלשהן, ובאמצעות היציאה שלהם אל המרחב של הנערים, יוצרים מפגש וקשר ומהווים עבורם מעין מתווכים של שירותים קהילתיים.

נדגיש כי יישוג אינו נחלתם של עובדי הרחוב בלבד. הוא מגדיר מגוון פעולות של עובדי קידום נוער - משיחות פרטניות ועד מסרונים, פעילויות מתוכננות ומפגשים אקראיים. המושג הזה מתייחס לעיקרון מרכזי בעבודה שעוד נשוב אליו בפרקים הבאים, לחיבור (מחודש, מאורגן יותר) בין התהליכים ההתפתחותיים של בני הנוער לבין מרחבי החיים שלהם. יישוג הוא פעולה המזמינה וקוראת לתהליך הזה המתרחש ברחוב ובבית, בשעות הלימודים ובשעות הלילה. יישוג הוא לפיכך חלק מגישה כוללת אשר מבוססת על התאמה לצרכים, קשיים ויכולות. זהו חלק מתפיסת העולם של קידום נוער במובן של פעולה במרחבים בלתי פורמליים, התאמה אישית ופעולה אקטיבית יוזמה כדי להבטיח לא רק שהנערים יגיעו ליחידה, אלא שהתהליכים יתרחשו באופן מיטבי.

נגדיר את המושג עבורנו בקידום נוער: יישוג הוא תהליך של יצירת מערכת יחסים ושמירה עליה באופן שתאפשר קיום של קשר חינוכי-טיפולי משמעותי ורציף.

יישוג הוא המפתח לתהליך ההתערבות, וכאמור הוא מוסיף ומלווה אותו לאורך כל הדרך במרכיבים ובשלבים השונים, תוך שהוא משתנה בהתאם. הוא קשור לא רק למאפיינים של נוער מנותק, אלא גם לממד ההתפתחותי החיוני הכרוך בגיל ההתבגרות. כלומר לצורך ליצור ריחוק מסוים מחברת המבוגרים, לעיתים אף למרוד בהם או לשלול את מה שהם מייצגים. היישוג נדרש להחזיק את תהליך ההתערבות תוך שהוא מאפשר את המתח שבין קרבה למרחק.

היישוג מהווה אתגר לא רק במובן של להגיע אל הנערים (נפשית ופיזית) ולהתמודד עם כל הקשיים והחסמים ביצירת קשר ואמון, אלא גם מחייב את העובדת לוותר במובן מסוים על השליטה, כלומר לצאת ממרחבים מוגדרים ובטוחים למקומות של אי-ודאות. מדובר כאן לא בשעות קבלה קבועות בחדר טיפולים, אלא בתקשורת באמצעות מסרונים וטלפונים גם בלילה. היישוג מתרחש דרך מפגשים ושיחות שיכולים להיות ברחוב או ליד הברזייה ביחידה לקידום נוער, ביציאה מכיתת הלימוד או בחצר הבית של הנער. לא זו בלבד שהמרחב בו מתרחש היישוג הינו בלתי מוגדר, אלא שהוא דורש גם במידה רבה להיות במקום שבו לא ברור לאן צריך בדיוק ללכת. הוא תובע מהעובדת להיות מסוגלת להכיל אי-ודאות ולא למהר למקום שיפוטי או סמכותי ("זה לא בסדר"), אלא לפגוש את הנערה או הנער במקום שבו הם נמצאים ומשם למצוא את הדרכים לקדם אותם. יישוג מבחינה זו מבוסס על היכולת של העובדת להפעיל צורות תקשורת וקשר שאינם מבוססים על סמכות וידיעה, אלא על יסוד של חיפוש משותף, של דיבור בגובה העיניים שאינו מנסה להגדיר מראש את התוצאה ושאינו יוצא מנקודת הנחה של "אני איש מקצוע ולכן יודע מה טוב עבור הנער", אלא "המקצוע שלי לאפשר את המרחב הזה של ההתערבות שבתוכו יוכל להיווצר משהו". אם נעזר כאן במושג שטבעה הגישה הפסיכולוגית-התייחסותית, אנחנו מבקשים ליצור קשר מתוך הכרה הודנית כזו שתאפשר לבני הנוער לראות את עצמם ביחס אל אחרים. העובדת מאפשרת לנערה או לנער למקם את עצמם, לראות את

כסיכום לפעולת היישוג, הרי כמה עקרונות מנחים לעבודה:

- **הכלה של אי-הוודאות**, של הקושי הכרוך ביצירת הקשר, של תחושות ניכור ועוינות לעיתים ביחס למפגש ובצורך להציב גבולות.
- **גמישות והתאמה לצרכים** הייחודיים של הנערים כולל מיקום, שעות פעילות, תחומי עניין, סגנון דיבור וכמו כן מענה לצרכים רגשיים ולעיתים גם בסיסיים.
- **מתן מרחב** שבו בני הנוער לא נדרשים מייד להחליט או לעשות משהו, אלא יכולים ל'הרהר' (ראו על המושג הזה בהמשך), לחוש ביטחון במקום שבו הם מצויים ולחוש רצויים.
- יצירת קשר לא ממקום של סמכות ושליטה אלא של **אכפתיות ושותפות**, המבוסס לא על מטרות או אינטרסים, אלא על עניין אמיתי וכן בבני הנוער.

?? שאלי את עצמך...

- האם אנחנו מגיעים לכלל בני הנוער הזקוקים לשירות שלנו? האם יש נערים שאותם עלינו ליישג? במידה וכן, היכן, מתי ואיך?
- האם היישוג של בני הנוער שאני עובד/ת איתם משתנה עם הזמן, או שאני מרגיש/ה שאני ממשיך/ה לרדוף ולחזר?
- באיזו מידה בני הנוער מיישגים אחד את השני? מה אני יכול/ה לעשות כדי להגביר זאת?
- מיהם השותפים שלי ליישוג? כיצד ניתן לשפר את העבודה המשותפת איתם?

לקריאה נוספת:

- נתן, ש', עורכת (2013), **עלם ועל מה - שיטות התערבות עם נוער וצעירים בסיכון**, הוצאת על"ם.
- שיינטוך, ש' (2013), **עובדים בשטח: עבודת רחוב ויישוג של עובדים סוציאליים ושל אחרים**, ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א' (2003), **עבודת היישוג בשירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה**, ירושלים: מכון סאלד.

עצמם לא במנותק אלא בתוך מערכת יחסים. עם זאת, הכרה אינה סימטריה, העובדת והנער/ה אינם ניצבים במעמד שווה בתוך התהליך הזה ועל כן יש צורך להגדיר כאן גבולות מסוימים: זהו מפגש בין עובדת חינוך-טיפול לבין נערה או נער שזקוקים לסוג שונה של מסגרת, גמישה יותר, מותאמת, מגינה, אבל זקוקים גם לגבולות, למשהו שמקנה ביטחון, שניתן להישען עליו.

יש המגדירים את היישוג כמאמץ לחיפוש אחר מפתח נסתר, אותה נקודה שבאמצעותה ניתן להגיע אל הנערה או הנער, אשר ממנה ניתן יהיה להתחיל את הקשר החינוכי-טיפולי. לעיתים רחוקות הוא אכן פועל כך. על פי רוב, לא רגע או מפתח אחד פותחים את השער, אלא שורה של ניסיונות והתעקשויות ("לא לוותר על אף אחד") אשר יוצרים מוטיבציה פנימית שבאמצעותה ניתן ליצור קשר. צריך לזכור כי במקרים רבים, בני הנוער מגיעים לקידום נוער מתוך תחושה קשה שלא התעניינו, התייחסו או הבינו אותם. במקרים אחרים, הם מפנימים את התחושה הזאת ומפנים אותה כלפי עצמם. במקרים אחרים, הקשר עם הסביבה מציב מראה שהנערה או הנער חוששים להביט בה. סביב סוגיות אלו יכולים להתפתח חרדות, תחושת בדידות, דיכאון וכיוצא באלה. עובדת קידום נוער אינו נדרשת לטפל בכל המכלול הזה, אלא להציע קול שונה, אפשרות, פתח, יד מושטת.

הינה כמה מילים מתוך אחרית הדבר של "כולנו בני חלוף וסיפורים אחרים של פסיכותרפיה" מאת ארוין יאלום. על אף שעבור יאלום מדובר על קשר טיפולי, שאינו דומה בהכרח לזה שאצלנו בקידום נוער, בחרנו להביא את דבריו:

אנחנו משלים עצמינו אם אנחנו חושבים שפעולה ספציפית כלשהי בין אם היא פרשנות, השוואה או חיזוק היא הגורם המרפא.

לעולם לא נדע בדיוק כיצד עזרנו, צריכים אנו המטפלים ללמוד לחיות בנוחיות עם תעלומה כשאנו מלווים מטופלים במסעם לגילוי עצמי.

המחקר על טיפול מראה שוב ושוב שהגורם החשוב ביותר בטיפול הוא היחסים והקשר שנרקם בין המטפל למטופל - המרקם, היצירה, והאבולוציה של היחסים צריכים לעמוד במרכז ההכשרה של תוכניות הלימוד שעוסקות בטיפול.

יש להעיר שוב ושוב את תשומת הלב לקשר של המטפל עם המטופל - להעניק קדימות עליונה להתפתחותו של קשר כן, שקוף ומסייע...

מרכיב שני: אינטייק, בניית הקשר וביסוס אמון

בני הנוער המגיעים לקידום נוער מאותרים על פי רוב בדרכים הבאות: הופנו על ידי גורם חיצוני (בית ספר, קב"ס, שירות מבחן, הורים); באמצעות פעולת יישוג על ידי צוות היחידה או חברים; אותרו ברשות המקומית ברשימת נערים שאינם משובצים כלומדים, או שהגיעו מרצונם. לאחר האיתור מתחיל שלב הקליטה, שבו מתבצע האינטייק ובעקבותיו הערכה, קביעת מטרות ובניית תכנית התערבות.

לכאורה, ניתן פשוט לקבל את בני הנוער המופנים ליחידה, לצרף אותם לתוכניות היל"ה לפי רצונם ויכולותיהם, לצרף אותם לפעילויות שונות ביחידה כגון הכנה לעולם התעסוקה, מניעת התנהגויות סיכון, סדנאות מיומנויות וכדומה. מדי פעם לערוך עימם שיחות פרטניות, לתת להם משוב על התנהגויות, להפנות אותן קשבת לבעיות שלהם. האם זה לא מספיק טוב? במילים אחרות, למה צריך אינטייק ותכנית התערבות ממוקדת?

מאחורי שאלות אלו ניצבת שאלה יסודית יותר: מהו אותו מעשה חינוכי-טיפולי שעליו אנחנו מופקדים? זהו מושג חמקמק במקצת, משום שהוא מציב אותנו בין התחומים, לא מורים או אנשי חינוך רגילים (ואפילו לא חינוך מיוחד), אלא אמונים על תהליך התפתחות-רגשי בעל משמעויות טיפוליות. מצד שני, אנחנו גם לא אנשי טיפול במובן הרגיל, לרוב אנחנו לא מבצעים אנליזות ולא דווקא מטפלים במצוקות והפרעות נפשיות. אז מה כן? אנחנו עושים שימוש טיפולי בכלים חינוכיים כדי לעשות עבודה טיפולית, כלומר לתת מענה לצרכים רגשיים ונפשיים. נהיה מסוגלים להפוך חוויות והתנסויות שונות כמו למידה לבגרויות, התנדבות או תעסוקה לאמצעי מקדם ומחזק מבחינה רגשית. אם בבית הספר המטרה היא למידה, עבורנו היא אמצעי כדי להביא את בני הנוער להשתלבות בחברה, לסייע להם לפתח את הזהות שלהם, לשפר את דימוים העצמי וביטחונם ביכולותיהם וליצור עבורם חוויות הצלחה שיעניקו להם כוחות להתמודד עם קשיים ומשברים. לכן, אין זה מספיק שהנערים לומדים בתכנית היל"ה ומגיעים בקביעות לפעילויות ביחידה (אם כי זהו ביטוי לעבודת יישוג טובה, לקשר חם ולאמון שנוצר). השאלה היא באיזו מידה הפכנו את החוויות וההתנסויות למענים רגשיים והתפתחותיים, לכלים ולכוחות? כדי ליצור את החיבורים הללו עלינו

להבין לעומק את הצרכים השונים של בני הנוער מצד אחד, ואת הפוטנציאל הטיפולי של תחומי הפעילות ומרחבי הלמידה וההתנסות שביחידה מצד שני, לשם כך נועד האינטייק.

האינטייק בקידום נוער נועד לאפשר את החיבור בין העולמות והתכנים, כלומר לתת לנו **מפת דרכים** (היכן נמצאים הנערה או הנער, באיזה מרחבים אנחנו מזהים הזדמנויות וקשיים) שבאמצעותה ניתן להגדיר את הצרכים, לקבוע מטרות וליצור תכנית התערבות מותאמת, אשר בעזרתה ניתן יהיה לנווט את הפעילויות השונות. המפה הזו הינה מרכיב ראשון בתוך דיאלוג ממושך המבקש להפוך מצב למסלול, למסע, לדרך. זהו המרכיב הראשון משום שכפי שנראה, תכנית ההתערבות בנויה על היכולת (שוב ושוב) ליצור שותפות ומחויבות של בני הנוער למסע הזה, ובמידת האפשר של המסגרת המשפחתית והקהילתית שלהם.

יש לנו מושג - אינטייק

האינטייק הינו מושג מהתחום הטיפולי ומשמעו המפגש הראשוני עם הנער/ה בו מתקיימים תהליכי מיון ואבחנה ראשוניים של הצרכים החינוכיים והטיפוליים שלו/ה. בפגישותיהם הראשונות נדרשת עובדת קידום נוער לאיסוף נתונים וללמוד על הנער/ה המשמשים לאבחון פסיכו-סוציאלי. בתוך כך במהלך השיחה הטיפולית מוצבות שאלות המכוונות ללמוד על הנסיבות שהביאו את הנער/ה לקידום נוער, על המצב המשפחתי, הקשרים החברתיים, המצב הלימודי, השתתפות והתמדה בחוגים או פעילויות, מידת השימוש בשירותים שונים בסביבה, תחביבים, תעסוקה, וכיוצא בזה. לאחר האינטייק, תבוצע הערכה ראשונית אשר בעקבותיה ניתן יהיה לקבל החלטה על תכנית התערבות מתאימה.

האינטייק מתבסס על שני שלבים עיקריים: מילוי שאלון אינטייק ראשוני (ראו מצורף כאן, נספח 1) שבו נאספים הנתונים הרלוונטיים על הנער/ה, ועיבוד וסיכום האינטייק אותו נפרט בהמשך (ראו מצורף כאן, נספח 2) שבו מתבצעת ההערכה לשם הבנת הצרכים וקביעת מטרות לתכנית ההתערבות (על כך ראו בחלק ג להלן).

לקדם את בני הנוער. אלו הם הנושאים שעליהם יש לתת מענה באמצעות תכנית ההתערבות.

נדגיש: הנתונים השונים - כמו למשל מעבר תכוף בין בתי ספר, קשיים ביצירת קשרים חברתיים, נתק עם הורים או בני משפחה וכדומה - אינם כשלעצמם בעיות חריגות בגיל ההתבגרות. לעיתים, הן ביטוי למנגנוני הגנה, לעיתים הם סימפטומים לבעיה עמוקה יותר, אשר ניתוח זהיר של הנתונים יוכל לסייע לחשוף. לכן, אנחנו מבחינים בין שלב איסוף המידע שבו אנחנו יוצרים את התמונה אודות מצב הנערה או הנער, לבין שלב ההערכה וסיכום האינטייק, שבו ננסה לבחון את הקשרים בין הנתונים השונים ולהעריך את משקלן ומשמעותן של הסוגיות העקרוניות העולות מהם. את המידע הזה נעבד בהמשך, ונעריך באיזו מידה הם תואמים למאפיינים של גיל ההתבגרות ובאיזו מידה הם חורגים מהם באופן שיכול להצביע על פגיעה או קושי, האם הנערה או הנער מודעים לקשיים שלהם, מהי המוטיבציה שלהם לשינוי וכיוצא בזה. בסיום איסוף ורישום המידע נחליט האם נדרשות בדיקות ובחינות נוספות ביחס למצבה של הנערה או למצבו של הנער, הן כדי להשלים את תהליך האינטייק עצמו והן כדי להיערך למרכיב הבא של ההערכה.

יש לנו מושג - אינטייק כמפה קוגניטיבית

"מפה קוגניטיבית" או בפשטות "מפה", היא מושג מתחום הפסיכולוגיה אשר מאפשרת לבטא באופן גרפי יחסים וקשרים בין מושגים ותהליכים. בשונה מכתביה שבה מתוארים רעיונות ומושגים באופן ליניארי בזה אחר זה (כמו בספר הזה למשל) מפה כזו מאפשרת לנוע בין מושגים והקשרים על סמך קשר סיבתי או אסוציאטיבי (כמו בגלישה באתר אינטרנט למשל). היתרון של מפה הוא שהיא בנויה במידה רבה כמו המוח שלנו, כלומר יכולה לשקף כיצד הדברים מתארגנים אצלנו בחשיבה ובהבנה. מפה כזו יכולה להיות כלי חשוב באינטייק; היא מסייעת לזהות מוקדים בעייתיים, נקודות החוזרות על עצמן, חיבור בין התנהגויות שונות בהקשרים שונים וכדומה. מפה קוגניטיבית מספקת עבורנו אמצעי התבוננות, אפשרות לבחון קשרים סיבתיים ולזהות דרכים חסומות או פנויות בדרך קדימה. למשל, יכולה המפה לסייע עבורנו בזיהוי של חוויות וקשיים דומים החוזרים על

האינטייק מתמקד בהערכת מספר היבטים מרכזיים בתפקודם ובמצבם הרגשי של בני הנוער:

- **תפקודי-אישי:** יכולות למידה, התמדה במסגרות לימודיות, מעברים בין מסגרות, עבודה (אם יש), יכולת התמודדות עם מצבים ומשברים.
 - **תפקודי-חברתי:** תפקוד במערכות חברתיות עם קבוצת השווים, קשרים חברתיים, יכולת להשתלב לאורך זמן בקבוצות ובמסגרות שונות.
 - **רגשי-אישי:** כוחות וקשיים, התנהגויות סיכון, רקע טיפולי, צרכים מיוחדים.
 - **רגשי-חברתי:** זהות חברתית, תחושת שייכות, ביטחון ודימוי עצמי, זוגיות ומגדר, יחסים במשפחה.
 - **גופני-פיזיולוגי:** מחלות, פציעות, הפרעות נוירולוגיות, הופעה חיצונית וכולי.
- מקורות המידע שלנו לאינטייק מגוונים: דברי הנערה או הנער עצמם, דברי הורים ובני משפחה, דו"חות ואבחונים. הפערים בין מקורות המידע הללו הם חשובים עבור תהליך ההערכה ואותם יש לסמן. הם יכולים לייצג פערים בין חוויות סובייקטיביות של המעורבים, הבדלים בתפיסת המציאות או פערים בין המדובר למציאות. לדוגמה: נער שהופנה עקב בעיות ביקור סדיר קשות, ובשיחה איתו מדווח שהתפקוד לו בבית הספר תקין לחלוטין. זהו פער שיכול ללמד על התחושה הסובייקטיבית של הנער, מה שבהמשך נכנה פרשנות, ואשר עליה בין היתר נעבוד במסגרת תכנית ההתערבות.

מעבר להקשבה הפעילה ואיסוף המידע, חשוב שבמסגרת האינטייק נתעד גם את מה שאנחנו רואים. כיצד הנערה או הנער מציגים את עצמם - יכולת הבעה, הופעה חיצונית, שפת גוף, מצב רוח, אינטונציה, יצירת קשר עין, הפרעות חשיבה. היבטים אלו מפורטים תחת תיאור כללי של המטופל בטופס האינטייק. מידע זה חשוב לא רק משום שהוא משלים את התמונה לגבי מצבם של בני הנוער, אלא כיוון שהוא מאפשר להעריך כיצד חווה הנער/ה את המצב ומהו המאזן בין כוחות לקשיים.

באמצעות איסוף המידע בשלב האינטייק, הפרטים מצטרפים ויוצרים מעין תמונה או מפה קוגניטיבית, שבאמצעותה ניתן לזהות את הרכב עולמם של בני הנוער ושל הכוחות שאותם ניתן להפעיל ולחזק, ושעליהם להתבסס כדי

במרחבים השונים - לימודים, חברים ומשפחה (דפוסים כגון נטישה, חרדה, הימנעות). דפוסים חוזרים מלמדים במקרים רבים על מקור משותף ואותו חשוב לאבחן.

- **הקשבה פעילה:** כאמור, הדגש במרכיב הזה הוא על איסוף המידע אבל גם על יצירת הקשר אשר יוביל לביסוס האמון ולחיוזוק הקשר ויסייע להפוך את תכנית ההתערבות למשותפת. זהו אינו מרכיב טכני אלא מהותי לתהליך, והוא מבוסס על דיאלוג והקשבה פעילה.
- לתשובת לבך: ניתן ורצוי להיעזר במנחה חינוך־טיפול, לעבור על תהליכי האינטייק שנעשים ולנתח אותם יחד.

יש לזכור כי במקביל לכך שאנחנו עורכים תהליך היכרות עם הנערה או הנער, גם הם צריכים להכיר אותנו! חשוב לדאוג למסור באופן מסודר את המידע בנוגע ליחידה ולשירותים שקידום נוער מעמיד לרשותם. זהו כאמור דיאלוג אשר תורם לבניית האמון והקשר ומהווה בסיס ליצירת מה שמכונה החוזה הטיפולי שבו נעסוק בהמשך, כלומר ההסכמה והמחויבות של הנערה או הנער לתכנית ההתערבות.

סיכום האינטייק:

אספנו לא מעט פרטים, אולי אנחנו קצת מוצפים במידע ושאלות, ונשארו מספר היבטים שאותם סימנו להמשך בירור ומעקב. כעת עלינו לעשות עיבוד של האינטייק, המתייחס להיבטים הבאים:

- "זום אוט" - מפה כללית: **התמונה הכוללת** ביחס לנערה או הנער, סיפור החיים, העולם הפנימי, הדיאלוג עם העולם שבחוץ.
- "זום אין" - כוחות וצרכים - מרכיבי חוסן (ראו בהמשך) ומוטיבציה, גורמי סיכון, רצונות, צרכים ייחודיים המחייבים מענה.
- חסמים ביחס להתערבות עצמה - חסמים מנטליים, השפעות של מצב סוציו-אקונומי, משברים משפחתיים, פערים תרבותיים, קשיים ביחס לקשר החינוכי־טיפולי עצמו.
- הערכת מסוכנות של התנהגויות סיכוניות של הנער/ה ביחס לעצמו/ה וכלפי אחרים - דגשים לטיפול ומעקב.

עצמם בתחומי חיים שונים, בקשרים בין תופעות שונות שבמבט ראשון נראות מנותקות אחת מהשנייה, ולסייע באיתורם של גורמי חוסן ותפקוד במקום אחד, שבהם ניתן יהיה להשתמש במקום אחר.

רוב המידע נאסף בראיונות אישיים. בנוסף עומדים לרשותנו מקורות מידע נוספים שחשוב להיעזר בהם, לעשות "שיעורי בית" ולהיות מוכנים לקראת הריאיון. למשל, המלצת הגורם המפנה, דו"ח קב"ס או שירותי חינוך או רווחה אחרים, חוות דעת בית ספרית וכדומה. עם זאת, אל הריאיון עלינו להגיע ללא דעות קדומות ביחס לבני הנוער ולאפשר נקודת פתיחה חדשה והתרשמות "נקייה", כאשר את עיקר הלמידה נעשה מתוך תהליך ההיכרות והקליטה.

כמה דגשים לעיבוד וסיכום מרכיב האינטייק:

לצד הזיהוי וההגדרה של הבעיות יש לזהות גם את ההזדמנויות, הכוחות, מנגנוני ההגנה והחוסן. כלומר, חלק מרכזי ממה שאנחנו מבקשים לברר הוא מהן המוטיבציות, מקורות האנרגיה, החוויות המעצבות והכוחות המאפשרים לנוע קדימה.

- **רגישות תרבותית:** כבר ממרכיב האינטייק אנחנו חייבים שיהיה לנו מושג לגבי התרבות שממנה מגיעים בני הנוער והוריהם. עלינו לדעת מה לשאול ומה לא לשאול. לדעת כיצד לפרש התנהגויות לפי הקוד התרבותי של הנערה או הנער - שהוא במקרים רבים שונה משלנו. חלק גדול מההתנהגויות והקשיים שלהם קשורים לא רק לרקע התרבותי אלא גם ליחס אל התרבות שלהם בחברה כולה. בשער החמישי להלן נעסוק בשאלת הזהות ובאופן המורכב שבו יש להעריך ולהתאים את תוכניות ההתערבות בהתאם למה שנובע ממנה בקרב קבוצות שונות ובהתאם לצרכי ההשתייכות שלהן.

- **ללמוד מהנערה או הנער:** לא כל מה שלנו נראה כבעייתי, בהכרח נחוזה עבור בני הנוער כך. במקרים רבים, ההתנגדות לעולם המבוגרים או לערכים מקובלים הוא חלק חשוב וחיוני מתהליך ההתבגרות. במקרים אחרים, התנגדות לצורות שונות של נורמטיביות יכולה להיות אמצעי הגנה ואף עקרון מארגן ומפתח, בעיקר בקרב קבוצות מודרות.

- **זיהוי דפוסים חוזרים ואזורי חוסר שליטה:** לשים לב לדמיון בין התנהגויות

מרכיב רביעי: הערכה וקביעת מטרה חינוכית-טיפולית

אירנה מתגוררת עם אמה שאינה עובדת עקב נכות ומחלות כרוניות. אביה מתגורר הרחק בעיר אחרת ואינו מוכן להיות בקשר עם הנערה. אירנה נהגה לשוטט ברחובות והתחברה לחבורות נערים בעלי דפוס עברייני. היא לא שתפה פעולה עם נציגים ממוסדות שונים שניסו לטפל בה ולהגיע אליה. במהלך השנה הראשונה אירנה התנגדה לקשר והשמיעה משפטים מהסוג: "אני לא בנויה לקשר", "אני לא בנויה ללימודים", "אני לא זקוקה לאף אחד".¹⁵

יש כאן לא מעט נושאים שמחייבים התערבות: ברמה הלימודית, החברתית, המשפחתית והרגשית. **כיצד ניצור מכלל זה תכנית התערבות ממוקדת?** כאשר אנחנו מדברים על קביעת מטרות, אנחנו מנסים להבין את המפה הכללית ודרכה למקד גורמים ודפוסים חוזרים. אנחנו רואים כאן כיצד הקשיים בקשר עם ההורים יוצרים חוויה של ניתוק החוזרת על עצמה לא רק ביחס לבית הספר אלא גם ביחס לקשר החינוכי-טיפולי והיכולת לתפקד ביחידה וללמוד בה"ה. אנחנו מנסים אם כן לא לנסות ולתת פתרון נפרד לכל בעיה או קושי, אלא למצוא את הגורם המשותף לכמה מהם. כאן אנו חוזרים למה שאספנו באינטייק, למה שלמדנו אודות הנערים, למפה שיצרנו אשר כעת משמשת אותנו לשם ההערכה.

נבחין בין שני שלבים בתהליך ההערכה: הראשון, כפי שראינו לעיל, מבקש לתת תמונה מסכמת של המצב שבו נתונה הנערה, ולאפיין את הצרכים שלה בהתאם למדדי הערכה והתפקוד של השירות. עלינו לדרג ולאפיין את מצבה או את הפרופיל של הנערה לפי המדדים הבאים:

המרכיב השני הוא **קביעת המטרות החינוכיות-טיפוליות עבור תכנית ההתערבות**. מטרות אלו נגזרות מתוך אותה מפה או תמונת מצב שאספנו והרכבנו מתוך האינטייק.

כפי שהדגשנו בפרק הראשון "תפיסת תפקיד עובד/ת קידום נוער", ייעוד השירות הוא לאפשר לבני הנוער לממש את הפוטנציאל האישי ולחזק את היכולת שלהם לתפקד ולהשתלב במסגרות הרלוונטיות לקבוצת הגיל שלהם. לאור זאת, זיהינו בתהליך ההערכה את המקומות שבהם הנער אינו יכול

15 אצל חיים להב, שם, עמ' 156.

• מיקוד לקראת תכנית התערבות - לאור כל המרכיבים השונים שפורטו לעיל, ייקבעו התכנים המרכזיים לתכנית וכן מרחבי ההתערבות המתאימים להם. נדגיש כי יש לסמן התנהגויות סיכון המחייבות טיפול מידי, בין אם על ידי צוות היחידה ובין אם מחוצה לה כמו התמכרות לסמים, בהתאם להערכת המסוכנות של מצבם של הנערה או הנער. יש צורך לקבל החלטה על אופן הטיפול בנער/ה בתוך היחידה או מחוץ לה, ומהי מידת הדחיפות. במובן זה, אנחנו מבחינים בין "עזרה ראשונה" שמיועדת לשמור על המרחב המוגן, לבין המפה הכללית שמגדירה מהם היעדים של התהליך כולו. את המפה הכללית נגבש לאורך זמן ובהתאם למידת ההיענות של הנער/ה, מחויבותם לתהליך והגדרת מצבם. המפה הכללית תמשיך להתברר ולהתבהר לאורך זמן, ולמעשה לאורך כל תהליך ההתערבות, ובאמצעותה ניתן יהיה להגדיר את הדרך, כלומר את הפער שעליו נידרש לעבוד בין תמונת המצב העכשווית לבין התמונה העתידית הרצויה, בסיום התהליך.

לסיכום, לאור המסקנות והתובנות של מרכיב זה ניתן יהיה לקבוע את מטרות ההתערבות בהתאם להבנה המתגבשת ביחס לנערה או הנער - כוחות, קשיים, הזדמנויות וחסמים. מטרות אלו מתייחסות גם לתחומי הליבה ולמרחבי ההתערבות העומדים לרשות העובדת כדי לקדם את התהליך ולממש את התכנית.

?? שאלי את עצמך:

- באיזו מידה אני מרגיש/ה שאני מצליח/ה להבין את הצרכים של בני הנוער בהם אני מטפל/ת? עד כמה אני מרגיש/ה שוב ושוב שאני מופתע/ת ונתקל/ת בקשיים לא צפויים?
- האם אני מצליח/ה לעבור מאיסוף אינפורמציה לניסוח ברור של מטרות?
- האם אני חש/ה שאני מצליח/ה בדיאלוג עם בני הנוער, ההורים, הצוות החינוכי-טיפולי או שנוצר משא ומתן מפרך איתם? מה יכול לרתום אותם ולגרום לשינוי?

לקריאה נוספת:

- טודרס ש' (1997), **טיפול פרטני אמפירי בקידום נוער**.
- כהן ב' (2003), "גישת הכוחות בעבודה סוציאלית", **חברה ורווחה**, כרך 3.

זהו לב ליבו של תהליך ההתערבות, כאן אנחנו רואים את אותו חיבור עליו דיברנו שבין הצרכים הטיפוליים-רגשיים לבין העולם התפקודי-לימודי, אשר המפגש ביניהם הוא לב ליבו של המעשה החינוכי-טיפולי.

כדי להגדיר את המטרות עלינו לעבד את המפה שיצרנו על בסיס האינטייק, לזהות את התופעות, ההקשרים והדפוסים הכלליים או העקרוניים, למקד את הגורמים שמאחורי התופעות והסימפטומים ולעבד אותם, במידת האפשר יחד עם הנערה או הנער, לנושאים ממוקדים לעבודה. חשוב שהמטרות תהיינה ברורות לכל המעורבים ושתיווצר מחויבות גם של הנער/ה וגם של הצוות החינוכי-טיפולי כולו להשגתן. זהו גם הרגע הנכון לשתף משפחה, אחרים משמעותיים וליצור סביבה תומכת לתהליך.

לצורך העיבוד עומדים לפנינו גישות ומודלים טיפוליים. אחד המאפיינים הייחודיים של שירות קידום נוער הוא המגוון של האפשרויות העומדות לרשות העובדים בדרכי ההתערבות. במילים אחרות, על עובד קידום נוער מוטלת האחריות על תהליך ההתערבות ביחס לבני הנוער שבטיפולו, לצד חופש פעולה לקבוע את דרכי ההתערבות המתאימות עבורם ועבורו עצמו. כדי להבין כיצד הגיוון הזה של הגישות מסייע בתהליך העיבוד, נציג כעת שלושה מודלים, מבין רבים, כדוגמה.

חוסן - שליטה, מחויבות ואתגר

"חוסן" מוגדר כיכולתו של אדם להתמודד עם מצבי קיצון ודחק, ולחזור לתפקוד מוצלח במהירות וביעילות. בקידום נוער ניתן להגדיר חוסן כיכולת של בני הנוער לעשות שימוש בכוחות פנימיים, ולנצל ביעילות משאבים חיצוניים העומדים לרשותם כדי להתמודד עם מצבי משבר ומצוקה. יכולת זו נשענת על כך שמול עוצמת הפגיעה או המשבר שחוה הנערה או הנער, יעמדו גורמי חוסן ומשאבים מספיקים, ושהנערה או הנער יוכלו לעשות בהם שימוש לצורך ההתמודדות. גורמי חוסן פנימיים הם למשל: תחושת מסוגלות, אופטימיות, תקווה, גמישות, רוגע פנימי. משאבים חיצוניים הם למשל: תחושת שייכות למסגרת, תמיכה משפחתית וחברתית, תקשורת טובה עם הסביבה. ככל שיעמדו לבני הנוער יותר משאבים, ככל שהם ידעו טוב יותר לעשות בהם שימוש - כך גוברת מידת החוסן שלהם.

לממש את עצמו או שאינו מסוגל להשתלב. בהתאם לאותם קשיים ופערים נגדיר כעת את מטרות ההתערבות.

הינה דוגמה נוספת של תיאור מקרה:

ענת היא נערה בת שש עשרה שנשרה מכמה מסגרות לימוד. היא חיה עם אמה ושתי אחיות, ובנתק מהאב. היא מדי פעם עסקה בעבודות מזדמנות, אולם לא משהו קבוע. היא מאוד מופנמת ורגישה, חוותה פגיעות מבני גילה בבית הספר, בעיקר על רקע ההתנהגות השונה שלה. בגלל קשיי קשב וריכוז לא הצליחה בלימודים ואבדה עניין ומוטיבציה להוסיף להגיע לבית הספר. היא מעשנת תדיר, אולם לא אובחנו אצלה התנהגויות סיכוניות. בריאיון היה לה קושי מילולי, ורמת האמון שלה ביכולת של קידום נוער לסייע לה נמוכה.

כזכור דיברנו על המפה במרכיב האינטייק וכעת אנחנו צריכים לזהות מתוכה את הסיפור העקרוני, מה הביא לתמונת המצב העכשווית ומה המפתח לשינויה. כדי לזהות את הסיבתיות או את הגורמים האלה אנחנו צריכים לזהות מה משותף לאותם היבטים תפקודיים ורגשיים שונים אצל הנערה, כלומר מעבר לצרכים השונים: סיוע לימודי, תמיכה אישית, עידוד ליצירת קשרים חברתיים - עלינו לתת מענה לגורם עמוק וכללי יותר. כאשר נדע לזהות את הגורם, נוכל למקד בהתאם את ההתערבות. בסיפורה של ענת ניתן לראות שכל קשר חדש שהיא אמורה ליצור מאיים ויוצר רמה כזו של איום חרדה, שהיא מעדיפה להימנע ממנו. פחות חשוב עבורנו כרגע לנתח את הסיבה המדויקת לחרדה הזו (שיכולה להיות טראומה הקשורה לאב הנוטש או הפנמה של המבט הביקורתי של הסביבה כלפיה למשל). יש להדגיש כי אין מדובר כאן בהפרעה או מחלה שממנה עלינו לרפא את ענת. מדובר כאן בדרכי התמודדות שאינן משרתות את הצרכים של ענת, בדפוסים שנוצרו בעבר כמנגנוני הגנה וכעת הפכו לחסמים, בחרדות שצברו משקל יתר. **מטרת ההתערבות יכולה להיות אם כן להתמודד בהצלחה עם החרדה והקושי ביצירת קשר.**

בעקבות מטרה זו, נידרש לפתח עם הנערה את הכוחות שלה להתמודדות באופן שונה עם קשרים, ולהפוך את הרגישות הרבה שלה - למקור כוח, לאמצעי ליצירת קשרים עמוקים. כמו כן, לתפוש את מכלול הפעילויות והשירותים של יחידת קידום נוער ככלים שנועדו לסייע בהשגת מטרה זו.

ותפישות כגון: "אני לא מסוגלת ללמוד", לאמונות כגון: "אני יכולה להצליח" משתנה גם העולם הרגשי, התקשורת עם הסביבה והיכולת להתמודד עם המשימות והמצבים השונים. ההתערבות משמעה, בהתאם למודל זה, לשנות את אופן הפרשנות ולאפשר מרחב רגשי שיאפשר התאמה טובה יותר של תגובה למצב.

לסיכום, בנוגע למודלים השונים, בניגוד למה שנראה לעיתים כפתרון ראשוני - להתמודד עם ההתנהגות עצמה (הנתק של הנערה מהחברים), הרי שהמודלים מאפשרים לזהות את הגורם שהוביל להתנהגות זו, את העמדה או התפישה הלא-רציונלית ביחס לאירוע, שיצרו פרשנות מאוד מסוימת למציאות. האתגר הוא לשנות את הפרשנות הזו ביחס לאירוע ואת הקול פנימי הזה, "הם לא רוצים להיות חברים שלי" להפוך למשל ל"אני לא חייבת לבוא לכל מסיבה". כך אפשר להפוך את הרגש מפגיעה וכעס ליכולת להתמודד עם המצב באופן שקול יותר. במקום הכעס שהביא לנתק ולהחרפת תחושת הבדידות, ניתן כעת להרגיש שעומדות אפשרויות אחרות על הפרק - מה הייתי רוצה שיקרה אחרת - ובהתאם לשקול את התגובות המתאימות.

המודלים השונים מדגישים את הצורך לארגן מחדש את האופן שבו הנערה או הנער מפרשים את האירועים, להציע להם חלופות לאותן האמירות של אותן קול פנימי. במקום "אני לא יכול" ננסה להביא אותם לשמוע "אני יכול לבחור", במקום "אחרים קובעים את הרגשות שלי" לשמוע קול פנימי שאומר "אני קובע איך אני מרגיש". זוהי משימה מורכבת, הקול הפנימי הזה אינו סתם משתנה, מדובר כאן בעבודה מאוד משמעותית. היכולת להביא את בני הנוער להקשיב לקולות שונים ממה שהם מורגלים, היא אומנות בפני עצמה.

הדגשנו כאן את ההבחנה בין בעיות וגורמים לבין התנהגויות וסימפטומים. הסימפטומים, הם מה שאנחנו פוגשים "על פני השטח" (קשיים, התנהגויות סיכוניות, הימנעות) הם על פי רוב ביטויים למה "שמתחת לפני השטח" - אמונות ועמדות לא רציונליות. מול הסימפטומים האלה, שבהם נרצה לטפל, וההתנהגויות שנבקש להפוך לנשלטות יותר, מצויים **מנגנוני הגנה, דרכי התמודדות וגורמי חוסן**. אותם נרצה לעורר ולחזק, ובאמצעותם נוכל ליצור את החלופות. כלומר אנחנו מבקשים ליצור הבנה מחודשת של הנערה את

דחף, חרדה, הגנה - המשולש של מאלאן

מודל נוסף מבוסס על עבודתו של דיוויד מאלאן, והוא מקובל בגישות אנליטיות לטיפול קצר מועד. לפי מודל זה, התנהגויות של בני הנוער הן ביטוי של מנגנוני הגנה ביחס לדחפים (אסורים, מודחקים) שעמם הם מתקשים להתמודד. כך למשל כעס כלפי ההורים - **דחף** - מעורר אצל הנערה **חרדה**, וכתגובה היא עושה שימוש במנגנון **הגנה** של ניתוק, שכעת הוא מופנה לא ביחס להוריה, אלא אל המורים או החברים שלה בבית הספר. בעיה שנוצרת במקום אחד - בבית, מועברת לאתר אחר - לבית הספר. מנגנון נפשי זה מכונה **העברה**, כלומר הרגשות אשר מקורם ביחסים עם אדם משמעותי מן העבר מופיעים במערכות יחסים בהווה. לעיתים נוצרת העברה הפוכה, כלומר שבמקום ניתוק מהחברים תיווצר תלות, ובמקום כעס ביחס להורים נמצא דווקא שעבוד. ההתמודדות עם המצב מחייבת לא רק מתן מענה לקשיים בהווה (בבית או בבית הספר), אלא תיקון של היחס עם העבר, שבגלל שהוא אינו מודע ואינו נגיש - לא ניתן להשתחרר ממנו. ההעברה יוצרת גם הכללה, כלומר היא עלולה להביא לכך שקשיים במערכת יחסים בעבר יהפכו למה שיאפיין עבור בני הנוער מערכות יחסים בעתיד בכלל. באמצעות המודל הפרשני של מאלאן נכוון להציף את אותה חוויית עבר, על הדחפים המודחקים שבה. כלומר בכך שנדע לפרש את המערך הנפשי הזה, נוכל להציע לו חלופות.

אירוע-פרשנות-רגש-התנהגות: מודל אפר"ת

מודל אפר"ת מתבסס על הגישה הקוגניטיבית אשר מבקשת לא רק להתערב בהתנהגויות עצמן - הסימפטומים, אלא לתת את הדגש על הגורמים - קרי הפרשנויות של בני הנוער ביחס לעצמם ולמציאות חייהם. למשל, נערה אשר מרגישה שכל העולם נגדה, תתייחס לאמירה ביקורתית כלפיה כאישוש לעמדה זו ותחווה אותה לא כמשהו שיכול לסייע לה להשתפר, אלא כפגיעה. בדומה לכך, אי הצלחה במבחן עלולה להתפרש עבור נער בעל דימוי עצמי נמוך ככישלון אישי שיפגע בתחושת המסוגלות שלו וכן הלאה. המודל מציע אם כן להתערב באופן **הפרשנות**, כלומר להשפיע על התפישות והעמדות של בני הנוער ביחס לעצמם או לסביבה. באמצעות שינוי הפרשנות מאמונות

יש לנו מושג: מסגור מחדש (reframing)

מסגור מחדש הינו מושג מקובל בגישות טיפוליות והשימוש בו נפוץ כיום גם במסגרת תיאוריות של קוא'צינג ופיתוח מנהיגות. מסגור מחדש משמעו יכולת לשנות את ההקשר או האופן שבו מובנות תופעות. בהקשר הטיפולי, משמעות המושג היא שינוי תפיסת העולם של המטופל, יצירת יכולת לראות את מצבו מזוויות אחרות (להציב תמונה חלופית) או להקנות משמעות שונה למצב לאור ההקשר השונה שמבעדו נראים הדברים. תפקידה של המסגרת החדשה הוא חשוב במיוחד במצבים שבהם התחושה היא של חוסר מוצא.

במקרים רבים, מסגור מחדש בא לתת מענה לתפישות, לאמונות שליליות ואי-רציונליות בהן אוחו המטופל (היגדים כגון: "אני לא מעניין אחד", "כולם מחפשים אותי"). כך למשל ביחס לגישות של הכל או לא-כלום, או ציפיות מוגזמות. במקרים כאלה משמש מסגור מחדש סוג של משא ומתן ביחס למסגרת שבאמצעותה אנחנו מתבוננים על המצב. במקרים אחרים מסגור מחדש מאפשר להבין אחרת הצלחה וכישלון. לדוגמה, נער שלומד בהיל"ה ולמרות כל המאמצים של הצוות, לא הגיע לבחינת הבגרות. תחושת כישלון של העובדת ושל הנער במקרה הזה עלולה לסכן לא רק את התהליך (הפחתת המאמצים מצד העובדת וירידה במוטיבציה מצד הנער), אלא גם את ההישגים שיתכן ואינם גלויים לעין (הנער התאמץ, התהליך קידם אותו אולם יש עדיין פער שעליו יש לעבוד).¹⁶

16 על מסגור מחדש בהקשר של נוער בסיכון ראו: מיכל ראזר, "מסגור מחדש" בעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון: להפנות מבט אל מקורות הכוח הפנימיים, בתוך: עמנואל גרופר ושלמה רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א, עמ' 309-336.

עצמה באופן שיאפשר לה לפתח את הכוחות הפנימיים שלה ולהפוך את מה שאינו מקבל ביטוי מספק או שאינו נתפס כמשמעותי - לנקודת משען ולחוזק.

קיימים מודלים רבים נוספים, וכאמור לא נסקור כאן את כולם. עובדי קידום נוער יכולים לפעול בגישות שונות על פי הבנתם המקצועית ובחירתם. עם זאת, המודלים הללו מאפשרים לנו לנסח מעין מסגרת משותפת למרכיב ההערכה והבנייה של תכנית ההתערבות. בשני המודלים אנחנו מבחינים בין סימפטומים והתנהגויות לבין גורמים וקשיים ורואים את המעשה החינוכי טיפולי כתהליך של פרשנות ופענוח. מודלים אלו מתמקדים בטיפול קצר מועד, כלומר בטיפול ממוקד בבעיות, ועם זאת, הם קושרים את הבעיה או הקושי למימד רחב ועקרוני יותר. החיבור הזה בין הפרטני לכללי, בין קושי במרחב הבין-אישי לבין מה שמתרחש בתוך-אישי, אלו סוג הגשרים והחיבורים שנרצה ליצור במסגרת ההתערבות.

לסיכום, לא משנה באיזה מודל נבחר, בכל מקרה יהיה עלינו לתת מענה לשאלות כגון:

- מהן העמדות והאמונות השליליות (הקול הפנימי המחליש) של בני הנוער ביחס לעצמם?
- אילו עמדות ואמונות חיוביות (מאתגרות, רציונליות) ניתן להציב במקומן?
- מהם הכוחות והמשאבים שהנערה או הנער יכולים לעשות בהם שימוש?
- לאור שאלות אלו, יהיה הדגש בהתערבות **על הפרשנות של הנער/ה ביחס למצבו**.
- מהם הקשרים בין אירועים ומצבים מן העבר לבן התפקוד בהווה? עד כמה פרשנות שונה של העבר יכולה לפתוח אפשרויות חדשות בהווה?
- מהן הציפיות של הנערה או הנער בנוגע לעתידם? באיזה מידה הם מרגישים שביכולתם לשנות את העתיד שלהם? עד כמה הם חוזרים בתקווה?
- כיצד פעולה והתנסות מאפשרות סוג אחר של חוויה? כיצד הפעלה ואקטיביות יכולות להפחית חרדה ולהגביר שליטה? כיצד ניתן באמצעותה ליצור מסגור מחדש של המצב?

המשבר החיצוני הופך למשבר פנימי. לכן, יש צורך ללמוד את המצב המשפחתי, את הדינמיקה בין ההורים והאחים ורק בהמשך להחליט באיזה אופן לשתף אותם בתהליך.

נדגיש כי המשפחה היא אחד מתחומי הליבה, על כך ראה בשער השלישי - "תחומי ליבה" בהמשך.

??? שאלי את עצמך...

- כיצד החוויה של הנערה או הנער בבית תוכל לקדם את תכנית ההתערבות? באיזו מידה יכולים ההורים להיות שותפים בכך?
- איזה סוג של התערבות נדרש ברמת ההורים? מהם הכלים העומדים לרשותי כדי לעשות זאת?
- האם פועלים קבוצות או מפגשי הורים ביחידה? מה ניתן ללמוד מהם?
- מיהם האחרים המשמעותיים של בני הנוער בהם אני מטפל? איזה סוג של תקשורת יש לי איתם?

מרכיב רביעי: הערכה וקביעת מטרות חינוכיות-טיפוליות

כפי שראינו, באינטייק עלו שורה של סוגיות, בעיות וקשיים כמו גם כוחות ואפשרויות שאותן עלינו למקד כעת באמצעות המטרות. כדי שהמטרות תהיינה ברורות-מימוש ובעלות משמעות ממקדת ומארגנת הן לא יכולות להיות רבות. נהוג להגדיר מטרה אחת או שתיים, שאותן נעריך ונגדיר מחדש על פי הצורך במהלך התהליך. כדי לסייע בכך, להלן עקרונות מנחים בבחירת המטרות לתכנית ההתערבות:

- ✓ נגדיר מטרות הנוגעות לבעיות וסוגיות עקרוניות, הנוגעות למספר תחומי חיים.
- ✓ נבחר מטרות ברורות ואפשריות להשגה, במקרה של מטרות כלליות יותר - נגזור מהן יעדים לטווחי זמן קצרים.
- ✓ נבחר במטרות שהנער/ה מתחבר/ת אליהן, שישנה מוטיבציה להשגתן.

מרכיב שלישי: שיתוף משפחה ואחרים משמעותיים

תפיסת קידום נוער, רואה את היכולת של בני הנוער להשתלב ולהיות חלק בתוך המעגלים המשפחתיים והקהילתיים שלהם כמרכיב מרכזי בעבודה החינוכית-טיפולית. לאור זאת, קיימת חשיבות גדולה לרתום בראש ובראשונה את ההורים ובני המשפחה לתהליך וכן אחרים משמעותיים כגון אנשי מקצוע מלווים או גורמים עימם עומדים בני הנוער בקשר קרוב. אנחנו מבחינים בארבע רמות של שיתוף ומעורבות:

- א. תקשורת** - ההורים עומדים בקשר עם צוות היחידה, מיודעים ביחס לתהליכים שילדיהם עוברים ומקבלים עדכונים במידת הצורך.
- ב. מעורבות** - שיתוף של ההורים בצמתי קבלת החלטות כדי שתהיה להם אחריות מסוימת על התהליך, ויכולת לסייע לו במידת האפשר.
- ג. שותפות** - ההורים הופכים לחלק מתהליך ההתערבות, ניתנים להם תפקידים ברורים ובמידת הצורך גם הכוונה מקצועית, ייעוץ וכלים מתאימים.
- ד. העצמה** - עבודה בשני ערוצים במקביל - העצמת בני הנוער והעצמה של ההורים באופן שבו המרחב המשפחתי יהפוך לאתר מרכזי בתוך תכנית ההתערבות.

האתגר של עובדי קידום נוער הוא לנוע בין הרמות השונות בהתאם לאפשרויות, לנסות ולפתח את הקשר עם ההורים באופן שיביא לא רק לתמיכה בתכנית ההתערבות, אלא גם יאפשר יצירת שינוי בחוויות של כלל המעורבים. עם זאת, שיתוף ההורים בצורה לא נכונה מבחינת הנערה או הנער עלול לפגוע באמון, ובמקום שתיווצר הזדמנות למרחב חלופי - נמצא את עצמנו שוב באותם דפוסים של העבר שמהם לא נוכל להשתחרר בדרך זו. לכן, השיקול ביחס לסוג המעורבות והשיתוף הוא של עובד קידום הנוער בהתאם לטובת הנערה או הנער ולשלב שבו הם מצויים בתוך התהליך.

נדגיש כי משפחה מתפקדת ותומכת מהווה גורם חוסן. אולם במקרים רבים, בעיקר בקרב נוער בסיכון, המשפחות עצמן במצב משברי. ככל שהמצב המשפחתי מעורער יותר, כך קטנה היכולת להתמודד עם המשברים. לעיתים,

- ✓ פיתוח יכולת התמודדות עם טראומות וקשיים
- ✓ פיתוח אמפתיה ויחס של נתינה לאחרים
- ✓ גמישות פסיכולוגית (הכלת מצבים מורכבים, ראייה רב-ממדית של המציאות)
- ✓ יכולת יצירת אמון ופיתוח קשרים משמעותיים

נדגיש כי למרות שאנחנו מעוניינים בכל המטרות הללו עבור כלל בני הנוער ביחידה, נצטרך להגדיר בתכנית ההתערבות את אלו שהן המשמעותיות ביותר עבורם, ואשר השגתן תשפיע על המכלול התפקודי והרגשי. כדי שתחומי הליבה ומרחבי ההתערבות השונים ישרתו את המטרות, יש חשיבות גדולה לעיבוד האישי של העובדת עם הנער או הנער בהקשר הספציפי. כלומר העבודה החינוכית-טיפולית קושרת שוב ושוב בין פעילות קבוצתית, פרטנית או לימודית לבין המטרות שהגדרנו.

כאמור, אנחנו נבחר מעט מטרות (שתיים או שלוש לכל היותר) כדי להישאר ממוקדים, לעסוק בעיקר ובאפשרי ולמנוע מצב של תפסת מרובה לא תפסת.

על מטרות בהקשר החברתי-ערכי

מעבר לחלוקה למטרות תפקודיות ולמטרות רגשיות, ניתן להגדיר גם מטרות חברתיות-ערכיות אשר מתייחסות להתפתחות המוסרית של הנער או הנער. כאשר אנחנו מדברים על התפתחות מוסרית, אנחנו מתכוונים לא לסט קבוע של ערכים שאותו על בני הנוער לאמץ, אלא לתהליכי התפתחות אשר מאפשרים בירור ערכי, קיום של שיקול דעת מוסרי ופעולה מחושבת המתייחסת ומבטאת דאגה ואמפתיה כלפי הזולת. גם כאן בא לידי ביטוי הייחוד של עבודת קידום נוער, שבה השאלות הערכיות אינן מנותקות מההקשר הטיפולי. כפי שראינו במודל אירוע פרשנות רגש פעולה, היכולת של נער לבצע שיקול דעת מוסרי נשען על היכולת הרגשית שלו להכיל מצוקות וכעסים, על האפשרות להבין מצבים בצורה מורכבת ולהימנע מתגובה רגשית אוטומטית. לכן נדגיש את ההתפתחות המוסרית של בני הנוער, ונרצה להשפיע על

- ✓ מטרות צריכות להיות ממוקדות תוצאה - האופק - מה נרצה לראות בסופו של תהליך.

אנחנו מבחינים בין שני סוגים של מטרות: הסוג הראשון, הוא המטרות התפקודיות אשר מתייחסות להתנהגויות בפועל: היכולת של הנער ללמוד בתכנית ה"ה" או להשתלב מחדש בבית הספר למשל, היא סוג של מטרה כזו. מהמטרות התפקודיות נגזרים כישורים ומיומנויות הן ברמה הקוגניטיבית והן בזו המנטלית. הסוג השני של המטרות הינו המטרות הרגשיות אשר מתייחסות לעולמם הפנימי של בני הנוער ושאת מידת השגתן קשה יותר להעריך. שיפור בתחושת הערך העצמי של נער ויחס חיובי אל הגוף שלה הוא סוג כזה של מטרה.

את המטרות התפקודיות והרגשיות ניתן לבחור מתוך הרשימה הבאה, ניתן כמובן להוסיף מטרות לפי הצורך:

מטרות תפקודיות:

- ✓ פיתוח יכולת למידה
- ✓ יכולת להתמיד במקום עבודה ו/או שירות צבאי או לאומי
- ✓ יכולת להיות חלק ממסגרת חברתית (בדגש על קבוצת הגיל)
- ✓ יכולת להיות חלק ממסגרת משפחתית וקהילתית
- ✓ יכולת הסתגלות והתאמה למצבים ומסגרות שונות

מטרות רגשיות:

- ✓ חיזוק תחושת ערך עצמי
- ✓ חיזוק כוחות פנימיים לפיתוח מוטיבציה ויכולת התמודדות
- ✓ חיזוק המסוגלות העצמית self-efficacy
- ✓ ויסות רגשי (בדגש על שליטה בכעסים)
- ✓ התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר

מרכיב חמישי: בניית תכנית ההתערבות

להמציא את הגלגל...

הנה חידה (מוכרת): כיצד ניתן לחבר את כל הנקודות בציור למטה בקו אחד רציף?



התשובה היא שכדי להצליח במשימה צריך לצאת מן המסגרת... העיקרון הזה נכון ביחס לתכנית ההתערבות.

בעוד שהמרכיבים של תכנית ההתערבות הם במידה מסוימת קבועים וחוזרים על עצמם, הרי שהאופן שבו נעשה שימוש ונטעין אותם במשמעות יהיה שונה מנערה לנערה ומנער לנער. דיברנו על כך שבקידום נוער העיקרון הוא **הנגשה**, כלומר לא הנוער צריך להתאים את עצמו למסגרת אלא להפך: אנחנו מדגישים את הגמישות (בשעות, בסוג הפעילויות, במקומות בהם פועלים ובצורת העבודה) ואת **ההתאמה** בגישה, בדגשים, בעיבוד של החוויות וההתנסויות ובאופן שבו אנחנו מבקשים לתת מענה ממוקד ככל הניתן למה שהגדרנו כמטרות ההתערבות. בהתאם אנחנו יוצרים תכנית אשר לעיתים היא שילוב של מרכיבים - תכנית לימודים, מתוך הפעילויות שונות, עבודה פרטנית וקבוצתית; ולעיתים היא תחייב המצאה של מרכיבים שלא קיימים עדיין, המבוססים על יצירה של הזדמנויות (מצאיאת פתרונות תעסוקה לנער, שיתופי פעולה עם גורמים בקהילה, הכשרה פרטנית בהקשר לנער).

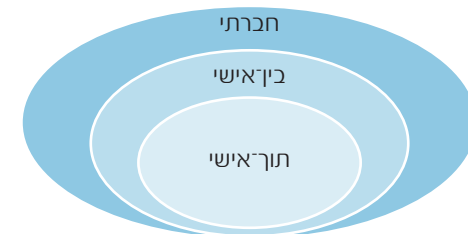
תכנית ההתערבות היא למעשה הדרך להשגת המטרות שנקבעו. היא מהווה מעין חליפה אישית עבור הנערה או הנער, הנתפרת מתוך סל השירותים והאפשרויות שקיימים ביחידה או הזמינים בסביבה. על כן, אם עד כאן הדגשנו את הצורך להכיר וללמוד את הצרכים של בני הנוער, כעת עלינו להכיר את הכלים העומדים לרשותנו או כאלו שאנחנו יכולים להפעיל באמצעות שיתופי פעולה עם גורמי חוץ. ביחס לכל "כלי" כזה, נצטרך לבצע את ההתאמות ולדאוג לכך שהוא אכן ישרת בצורה מיטבית את מטרות ההתערבות.

החוויה הסובייקטיבית שלהם באופן שתאפשר אמפתיה, הבנה של האחר ויכולת לשיקול דעת מוסרי. פירוט נוסף ביחס למטרות החברתיות ראה בפרק שעוסק בתחום ההתנדבות בשער השלישי "תחומי ליבה", וכן בשער החמישי: "זהות ואתגר ההשתייכות".

מרחבי התערבות: תוך-אישי-בין-אישי-חברתי

אנחנו מבחינים אם כן בשלושה מרחבי התערבות: הראשון הוא **תוך-אישי**, כלומר כל הסוגיות הנוגעות למנגנונים הנפשיים, תפישה עצמית, מנגנוני הגנה וכן הלאה; במרחב זה מתרחשת החוויה הסובייקטיבית. השני הוא הבין-אישי והוא מתייחס ליחסים, ליכולת ליצור ולפתח קשרים, תקשורת, אמפתיה, עזרה הדדית במעגלים השונים של חיי הנערה (עם קבוצת הגיל, דמויות סמכות וכדומה). השלישי הוא החברתי, ונוגע גם לאותם היבטים חברתיים המתרחשים בתוך יחידת קידום נוער, אבל גם ביחס למעגלים הרחבים יותר כמו **זהות ותחושת שייכות לקהילה**. ההתערבות נוגעת תמיד לשלושת המרחבים הללו ולזיקות שביניהם. כלומר מרחב תוך-אישי משפיע אך גם מושפע מיחסים בין-אישיים, ומהמידה שבה שאלות של זהות ושייכות מקבלות מענה והתייחסות.

כפי שנראה מייד, עלינו להתייחס למרחבים אלו לאורך כל תהליך ההתערבות, ובאופן ממוקד יותר בהיבטים השונים של כל אחד מהם ביחס לתחומי הליבה בהם נעסוק בהרחבה בפרק הבא.



לא רק התנסויות והכנה לחיים בממדים שונים, אלא מדגישים זוויות שונות בתהליך. למשל, תחום ההתנדבות מאפשר הרחבה של ראיית העולם של בני הנוער מעבר לעצמם ולצורכיהם. לפתח אמפתיה כלפי הזולת, ללמוד תוך כדי עשייה ולחוש מהי תרומה למען אחרים. תחום ההכנה לשירות מאפשר הצבה של מטרות, התמודדות עם מסגרות ויכולת להיות חלק. תחום התעסוקה מאפשר לברר שאיפות תעסוקתיות ביחס לעתיד, לבחון ולעצב מחדש ציפיות תעסוקתיות עם האתגרים בשוק העבודה בתנאים מוגנים ולא מוגנים. מניעת התנהגויות סיכוניות היא למעשה מסגרת שאנחנו נכניס בה תוכן בהתאם לצרכים ולסיכונים מצד אחד; סמים, אלכוהול, נהיגה מסוכנת וכן הלאה. מצד שני, זוהי מסגרת שבאמצעותה אנחנו יכולים לתת מענה (בעבודה קבוצתית או פרטנית) לסוגיות שהגדרנו: אפשרות ליצור שינוי עמדות או ליצור מסגור מחדש, לפתח את גורמי ההגנה והחוסן ולאפשר מעין מרחב מוגן שבאמצעותו ניתן יהיה להתמודד עם קשיים, תחושות ושאלות מורכבות.

ממשקים חיצוניים

הסביבה מזמנת לעיתים רבות אפשרויות מגוונות עבור בני הנוער: אם בפרויקטים של תעסוקה או התנדבות ואם באמצעות קשירת קשר עם גופים וארגונים חינוכיים. כדי לממש ולנצל את ההזדמנויות הללו יש צורך למפות אותן, לעמוד בקשר עם הגורמים והארגונים וליצור את החשיבה "מחוץ למסגרת" כדי לאפשר לבני הנוער לא רק לקחת חלק בהם אלא להעשיר ולקדם באמצעותם את תכנית ההתערבות. אולם מעבר לכך, החשיבות הגדולה של היבטים אלו נוגעת לאופן שבו היחידה לקידום נוער בכלל והתהליך הפרטני של הנערה או הנער בפרט מתרחשים בתוך הקשר וסביבה, כלומר מתחזק הגשר בין בני הנוער לבין הקהילה שלהם.

את השירותים מחוץ ליחידה ניתן לחלק בהתאם לקטגוריות הבאות:

- **גורמי חינוך:** בראש ובראשונה בית הספר, במידה והנערה או הנער עדיין לומדים בו ולא בהיל"ה, קורסים והכשרות זמינות, קב"ס.
- **גורמי קהילה:** ארגוני התנדבות, מעסיקים, פרויקטים ותוכניות קבוצות נוער עירוניות, מתנ"סים, עמותות (כגון 'עלם') מכינות קדם צבאיות,

מרכיב שישי: תיאום עם גורמים וממשקים פנימיים וחיצוניים

גורמים פנימיים בתוך היחידה

- **תכנית היל"ה:** כשנודון בתחומי הליבה בשער הבא, נפרט יותר כיצד הלמידה מהווה כלי חינוכי-טיפולי. כאן נדגיש רק בקצרה כי התכנית מהווה בראש ובראשונה הזדמנות להשתלבות בתוך מסגרת לימודית, ומקנה ללומדים תחושת מסוגלות ביחס לעצמם: "לא האמנתי שאני מסוגלת ללמוד ולהצליח" כדבריה של תלמידה, אחת מיני רבות. שנית, תהליך הלמידה כרוך בפיתוח יכולות חשיבה, הבעה, הבנת הקשרים והסקת מסקנות וגיוון והעשרה של העולם הפנימי. היבט שלישי הוא המסגרת והשגרה, היכולת להיות חלק מתוך קבוצת הגיל ולחוות את מה שאחרים עוברים, להרגיש שייכות. נדגיש כי מנקודת המבט שלנו כעובדי קידום נוער מה שחשוב הוא לא רק ההצלחה הלימודית, אלא האופן שזו תומכת ומקדמת את המטרות שהגדרנו. משמעות הדבר, שיש לנו כעובדי קידום נוער תפקיד מרכזי לא רק בכך שבני הנוער יגיעו לשיעורים ויתכוננו למבחנים, אלא בעיקר שהתהליכי הלמידה יהיו משמעותיים ורלוונטיים לתהליך ההתפתחותי כולו. זה מחייב תיאום ועבודה משותפת עם צוות הפדגוגיה. על השלמת השכלה כתחום ליבה ראו בשער שלישי "תחומי ליבה".

- **מיומנויות:** תחום המיומנויות מציע עבורנו מגוון של חוויות למידה מטיפוח ציפורניים ועד רכיבה על סוסים. גם כאן הדגש אינו רק על התוכן הנלמד, אלא בעיקר על תהליכי הלמידה ותחושת המסוגלות. כלומר המטרה אינה רכישת מיומנויות בלבד, אלא לעשות שימוש בחוויות באופן שימש חלק מתהליך התפתחותי רחב יותר: פיתוח יוזמה ואחריות, עבודה בצוות, יכולת התמודדות עם משימות בלחץ זמן וכן הלאה. זה מאפשר לנו לעבד את ההתנסויות, ולהפוך אותן לחוויות מתקנות של יכולת ושל הצלחה בהתאם למטרות ולתכנים של ההתערבות.

- **תחומי הליבה - תעסוקה, התנדבות, מניעת התנהגויות סיכוניות, הכנה לשירות; צבאי, אזרחי, לאומי, משפחה:** כאמור, בשער השלישי נפרט על כל אחד מתחומי הליבה וכיצד עובד/ת קידום נוער יכולה לעשות בהם שימוש לטובת ההתערבות. כאן נדגיש רק כי תחומי הליבה מאפשרים

כלומר ליצור את הקשר בין המטרות החינוכיות-טיפוליות והחוויה או ההתנסות הקונקרטית. בכך נוצרת המשגה עקרונית היכולה להפוך למשאב ליצירת שינוי גם מחוץ למרחבים הללו.

לסיכום, העיקרון הוא שאנחנו גוזרים מתוך מטרות ההתערבות שהגדרנו עבור הנער, מטרות משנה או יעדים שאותם נוכל להשיג בעזרתם של התחומים והפעילויות השונים. כלומר, ביחס לכל אחד מהפעילויות או התחומים נצטרך לענות על שלוש שאלות: א. כיצד התחום או הפעילות יקדמו את התהליך ההתפתחותי של הנערה או הנער? ב. כיצד הפעילות תקדם את יכולת התפקוד של הנער/ה? ג. מה יש לעשות לשם כך: התאמה של הפעילות, הכנה לקראת ההתנסות, עיבוד ועוד.

?? שאל/י את עצמך...

- עד כמה אני מצליח/ה לחבר את הפעילויות והתחומים השונים לרצף אחד, ליצור שלם שהוא יותר מסך חלקיו באמצעות תכנית ההתערבות?
- באיזו מידה הלמידה שנוצרת באמצעות ההתנסויות בתחומים השונים עוברת עיבוד מותאם לאור המטרות?
- כיצד הפעילויות השונות מאפשרות למקד יותר את תהליך ההתערבות?

מרכיב שביעי: התנהלות בהתאם לתכנית ההתערבות

סיפור מהחיים: שני נערים ביחידה התווכחו ביניהם. בלהט הויכוח, קילל נער אחד את השני, שלא נשאר חייו והגיב באלימות. בבית הספר נהוג להגדיר אירועים מסוג זה כבעיית משמעת. התגובה המקובלת היא לטפל משמעתית בנער הפוגע ולקיים פעילות הסברה חינוכית נגד אלימות. בקידום נוער הראייה היא שונה: זהו אירוע חמור שמחייב טיפול, אבל לא בסימפטום בלבד - ההתנהגות האלימה, אלא בגורמים שהביאו אליה. האירוע - אותה קללה - נתפס כפגיעה קשה שעוררה כעס שכתוצאה ממנו הנער איבד שליטה. כלומר יש לנו כאן בעיה של פרשנות של המציאות (הקללה נתפסת כאיום, כפגיעה קשה בערך העצמי) וכישלון של פעולתם של מנגוני ההגנה (שום

ארגוני נוער וכדומה. גורמים אלו יכולים לסייע ביצירה של פרויקטים ייחודיים (כמו למשל אירועי תרבות), ליצור הזדמנויות תעסוקה שונות - על כך פירוט בהמשך - ולחבר את הנערים לדמויות משמעותיות בקהילה.

- **גורמי בריאות נפש ורווחה:** פסיכולוג, פסיכיאטר, פקידת סעד, מטפלים בהתמכרויות או בהתנהגויות סיכון אחרות וכן הלאה. במקרים מסוימים, פגיעה מינית, יהיה עליך עובדת קידום נוער ליזום את הקשר וההפניה לגורמים אלו. במקרים אחרים, עליך לעמוד איתם בקשר כדי ליצור התערבות כוללת ורציפה.

יש לציין כי הממשקים הללו מושפעים בין היתר במיקום של היחידה ברשות המקומית. ישנן יחידות שהן בתוך אגף הרווחה העירוני ואחרות באגפי החינוך.

עוד כמה מילים על חשיבה מחוץ למסגרת

מה נעשה עם נער שמגיע ליחידה עם מוטיבציה לשחק כדורגל, אבל מסיבות שונות אינו מסוגל להיות חלק מקבוצת נוער? ומה עם נערה מוכשרת במוזיקה שאינה מצליחה להתמיד בשעורי נגינה? וכך לגבי תחומים שונים ומגוונים כמו בישול או תכנות. אלו הם תחומי לימוד שאינם בהכרח בתוך הסל שלנו ביחידה, אולם ניתן למצוא אותם ברשות המקומית ובקהילה. אם כן, חלק מתפקידנו הוא לזהות ולפתח את תחומי העניין של בני הנוער ולהיות מסוגלים לאתר בסביבה את הגורמים שיכולים לסייע לנו לממש את התוכניות.

נדגיש שוב: העניין אינו מסתכם בחיבורים או השמה - לשלוח את הנער לקבוצת כדורגל או את הנערה לקונסרבטוריון, אלא לייצור את המרחבים המותאמים שבאמצעותם הם יהיו מסוגלים להתאמן, לרכוש ביטחון ולפתח מנגנונים שסייעו להם להתמיד ולהשתלב. משמעות העניין שתכנית ההתערבות היא מכלול שלם, לדוגמה נער שרוצה להיות כדורגלן זקוק למאמן שיעבוד אתו, להתאמת שעות הלמידה שלו לזמני האימון, לשורה של כלים (אותם הוא יכול לפתח בעבודה קבוצתית או פרטנית) של התמודדות עם כישלונות, ויסות כעסים, מניעת התנהגויות סיכוניות, עמידה ביעדים וכן הלאה. כלומר באמצעות החשיבה מחוץ למסגרת יצרנו היגיון ורצף לתכנית, וממנה נוכל לגזור את המשימות והפעילויות הנדרשות.

את ההתנסויות שהנער חווה במסגרת המרחבים שיצרנו עבורו עלינו לעבד.

ל"חינוכית" מדי, כלומר היא באה בטענות אל הנערה או הנער במקום להבין מה מתרחש אצלם באמת, מה עומד מאחורי ההתנהגות. על כן, רצוי לעשות שימוש בצורה זו של התערבות רק במקרים המחייבים זאת. להתערב באופן ממוקד ולנטרל במידת האפשר את הממד הרגשי. כלומר להגביל את התגובה לעניין עצמו המחייב התערבות, ואת היתר להשאיר לבריור המעמיק בהמשך.

לדוגמה, נער מגיע ליחידה עם בקבוק של וודקה. התערבות ברמה הזו יכולה להיות להסביר לו שזה אסור, לדרוש ממנו להחזיר את הבקבוק הביתה ולהזהיר אותו שלא יעזי לבוא עם משקאות אלכוהוליים ליחידה יותר, אחרת...

הרמה השנייה: הבנת האירוע ומתן פתרון נקודתי

אנחנו רואים אירוע ומבקשים להבין מה גרם לו או מה עומד מאחוריו כדי לתת מענה מותאם. ההתערבות איננה עוסקת ישירות באירוע עצמו, אלא בניסיון לברר את הגורמים הרלוונטיים שהובילו אליו: למה עכשיו? למה באופן הזה? מדוע לא פעלו כאן גורמי ההגנה או גורמי החוסן? איזו פרשנות פעלה כאן? אילו דפוסים חזרו? אלו הן השאלות שיש לשאול בהקשר הזה כדי להיות מסוגלים לשים את האצבע על הגורמים. הדגש הוא על היכולת לשאול שאלות ממוקדות, להבין את ההקשר שבו התרחש האירוע ולהיות מסוגלים להבחין בין הרעשים השונים (כעסים, לחצים) לבין מה שעלינו לזהות ועליו לכוון את ההתערבות, כפי שהצענו במודל אפר"ת למשל. ההתערבות ברמה זו משמעה להתייחס לגורמים ולטפל בסיבות לאירוע מעבר להתנהגות הגלויה, אולם לתת פתרון נקודתי ביחס לאירוע עצמו.

בהמשך לדוגמה הקודמת ביחס לנער עם בקבוק הוודקה, ההתערבות תבקש לברר מה הניע את הנער להביא את הבקבוק ליחידה, איזה מצוקה או קושי מבטא המעשה הזה וכיצד לפתח אצלו דרכי התמודדות אחרות שימנעו אירועים כאלה בעתיד.

הרמה השלישית: התמודדות עם האירוע במסגרת התמונה הכוללת ותכנית ההתערבות

הרמה השלישית מכוונת אותנו ראשית לראות את האירוע בתוך ההקשר הכולל של הטיפול בנערה או בנער. את האירוע ננסה לבחון ולפרש במסגרת

דבר לא הצליח לעצור את הכעס, הדרך היחידה לבטא את המצוקה ולפרוק את הכעס הייתה לפעול באלימות).

מה זה אומר לנו? כפי שראינו, ההתערבות נדרשת לפעול בדיוק בממדים האלה: להשפיע על דרכי הפרשנות (קללות, אם כי אינן נעימות, אינן איום על הערך העצמי), על הרגשות (דרכי התמודדות עם כעסים ותסכולים), ועל מגנני ההגנה והחוסן (ערך עצמי, להבחין בהקשר, לעשות שימוש בהומור). מעבר לעניין הנקודתי - ההתמודדות עם אירוע של אובדן שליטה, האתגר שלנו הוא עקרוני יותר; ליצור שינוי במנגנונים הנפשיים וליצור חוויות מוצלחות של התמודדות שמהן ניתן יהיה להמשיך ולקדם את התהליך החינוכי-טיפולי (איך מה שעזר להתמודד במקרה אחד, יאפשר התמודדות טובה יותר במקרים אחרים, איך ההתנסות בתוך היחידה מקנה כלים להתמודדות מחוץ ליחידה). כלומר כל אירוע כזה שולח אותנו חזרה לתכנית ההתערבות - האם המיקוד שלנו נכון? האם הכלים שבהם אנו משתמשים מצליחים? מה לא עובד כפי שציפינו? מדוע?

תכנית ההתערבות מהווה מעין היגיון מנחה למערכת התגובות שלנו ביחס לאירועים שונים, חיוביים ושליילים. היא מאפשרת לנו לראות באירועים כאלו, גם כשהם לא נעימים, הזדמנות ללמידה ולהתפתחות; כל אירוע כזה לא רק שמאפשר לנו לראות במה התקדמנו ומה עוד עלינו לעשות, אלא גם מזמן לנו אפשרות לקדם את התהליך עצמו. אפשר אם כך להבחין בשלוש רמות של התערבות:

הרמה הראשונה: תגובה לאירוע

ברמה זו אנחנו רואים התנהגות ומגיבים אליה באופן מיידי; נער מוציא סיגריה בתוך היחידה, נערה מקללת נערה אחרת, נער מאיים על נער אחר... ברגעים כאלה אנחנו נדרשים להגיב באופן מיידי להתנהגות עצמה, למרות שאין לנו עדיין את התמונה המלאה ביחס למה שהוביל אליה. חשיבותה של התערבות זו היא במיידיות שלה. היא מונעת התדרדרות של המצב ומהווה סוג של החזקה והגדרת גבולות החשובים לתחושת המוגנות של בני הנוער. אולם במיידיות הזו טמונה גם הבעיה: היא מתמקדת בסימפטום, בהתנהגות, ולא בגורמים או בקשיים שמעבר להם. במקרים רבים היא יכולה להפוך

- שעובר עליו. יש להדגיש כי ביטויי אכזבה ביחס לנער לא רק שלא יסייעו כאן אלא אף עלולים לגרום לנזק.
- לנסות ליצור חיבורים חדשים, להפעיל את מה שלמדנו בחלק של היישוג ובכל מקרה לדאוג שהנער יידע שהדלת עבורו נותרת פתוחה, שלא כועסים עליו אלא דואגים לו.
- להבין כי ההימנעות, הקטיעה והנתק הם ביטויים של התנגדות, כלומר אלו כוחות שאם נדע לנתב אותם אחרת הם יוכלו לסייע לנו בהמשך.

יש לנו מושג- התנגדות

התנגדות מוגדרת כתופעה המתרחשת רבות בתהליכים טיפוליים, בה המטופל אינו משתף פעולה עם המטפל, יוצא כנגד התהליך הטיפולי: אינו מגיע למפגשים, אינו ממלא מטלות, נמנע מלבטא רגשות או מתבטא באופן מפורש כנגד התהליך הטיפולי או המטפל עצמו ועוד. בעבר ראו בהתנגדות דבר המפריע לתהליך הטיפולי, אך כיום רואים בה את אחת הדרכים בהן מבטא המטופל את עצמו ואת הקשיים שלו. מתבגרים ככלל מתאפיינים בצורך לבדל את עצמם מעולם המבוגרים, ובהקשר הזה ניתן להבין חלק מההתנגדויות כביטוי לתהליך התפתחותי ולא בהכרח כבעיה. במקרים אחרים, מצביעה ההתנגדות על פחד משינוי, על קשיים ביחס לתהליך החינוכי-טיפולי אשר יש לתת להן מענה ועל צרכים שלא קיבלו מענה מספק. לכן חשוב לעבוד עם ההתנגדות ולא נגדה.

בקידום נוער נוסף מרכיב נוסף של התנגדות אשר הוא ייחודי לשירות. אנחנו איננו מערך טיפולי פרטי אלא שירות חינוכי-טיפולי ציבורי. לכן, אנחנו מוצאים את עצמנו בין נאמנות לצרכים ההתפתחותיים והרגשיים של בני הנוער שבהם אנו מטפלים לבין הכללים והדרישות של המסגרות השונות שבהן הם נדרשים להשתלב. כלומר אנחנו מוצאים את עצמנו בין התנגדויות לתהליך ההתערבות עצמו לבין התנגדויות למסגרות ולכפייה חברתית הכרוכה בהשתייכות אליהן.

מפת הדרכים או הפרשנות שערכנו. בהתאם ננסה לתת מענה לא רק לאירוע המסוים שהתרחש אלא לתמונה הרחבה יותר: מה מלמד אותנו האירוע הזה ביחס למקום בו אנחנו נמצאים במסגרת תכנית ההתערבות. לדוגמה, ננסה להבין במקרה של הנער שהביא בקבוק וודקה ליחידה מתוך ההקשר הכולל של תכנית ההתערבות שבנינו עבורו: האם האירוע מבטא נסיגה בתהליך, ביטוי להתנגדות או קושי ביחס למה שמתרחש בתהליך החינוכי-טיפולי? האם צפים נושאים או בעיות אחרות שעליהם נצטרך לתת מענה?

במובן זה, האירוע הנקודתי מלמד אותנו על תכנית ההתערבות בכללותה: האם הפרשנות שלנו למצב של הנערה או הנער מתאימה? האם האירוע הפתיע אותנו או שהיה צפוי? האם הוא מחייב אותנו להערכה מחדש של המטרות או דרכי ההתערבות? האם תכנית ההתערבות מוכיחה את עצמה או נכשלת?

נדגיש כי מעצם טיבו, תהליך ההתערבות מבוסס על הצלחות וכשלונות, על הגעים של התקדמות ורגרסייה והצלחתו קשורה בעבודה עקבית ואמון בתהליך. עם זאת, אנחנו נדרשים להעריך שוב ושוב את היעילות של ההתערבות שלנו ובמידת הצורך לבצע התאמות.

ק ט י ע ו ת בתהליך

לפעמים, למרות שעשינו את כל השלבים בצורה מקצועית, בנינו תכנית לתפארת, חיברנו את כל הגורמים ויצאנו לדרך מאוד מבטיחה - והינה הנער מפסיק להגיע ליחידה. הוא אומר שהוא פספס יום אחד, מבטיח שישוב אך למחרת שוב לא מגיע.

צריך להבין כי חלק מהתהליך הוא ההתנגדויות, הקשיים והקטיעות. בני הנוער הגיעו אלינו בדיוק בגלל הקושי שלהם עם מסגרות ולכן - אם כי זה בוודאי מאכזב - חלק מהתפקיד שלנו הוא להתמודד עם מצבים כאלה.

מה עלינו לעשות?

- להמשיך להתעקש, לא לראות בקטיעה ניתוק אלא ביטוי לקושי, שיכול להביא גם להתפתחויות חיוביות בהמשך.
- להימנע מפגיעה אישית - הנער לא התכוון לפגוע בנו, זהו חלק בתהליך

שיחות פרטניות

השיחות הפרטניות מהוות מרכיב מרכזי בעבודה החינוכית-טיפולית. הן מתמקדות בעיקר בעיבוד של החוויות הסובייקטיביות של הנער/ה ובמתן קשב ומענה לצרכים אישיים. השיחה הפרטנית יכולה להיעשות במגוון של גישות טיפוליות, היא יכולה להיות מובנית או דינמית בהתאם לשיקול הדעת של העובד. נדגיש כי בשונה מטיפול בקליניקה לדוגמה, המפגש הפרטני מאופיין בכך שהעובד הוא חלק מהמציאות של הנער/ה ולא רק השתקפות של העולם הפנימי. כלומר מה שמתבטא הוא השותפות בהשגת המטרות התפקודיות והרגשיות והיכולת לחבר אותן אל החוויות השונות שתכנית ההתערבות זימנה לנער/ה.

המפגש הפרטני הוא אחד הממדים המרכזיים בקשר הייחודי שבין העובד החינוכי-טיפולי והנער, וכן מהווה זירה קריטית לתהליך ההתערבות הכוללת: מתן חיזוק על הישגים והצלחות, גיוס כוחות ומשאבים פנימיים להתמודדות, עימות בונה סביב אי-עמידה בדרישות, הכלה של קושי או כעסים, מסגור מחדש של חוויות ואירועים, הקשבה פעילה ושינוי של אופני הפרשנות של הנער.

עובדי קידום נוער נוקטים בפעולות פרטניות יזומות נוספות כגון ביקור בית, פעילות חווייתית משותפת, ליווי במקום התעסוקה, ההתנדבות או לשכת גיוס וכדומה.

מרכיב שמיני: הערכה תקופתית וקבלת החלטות

הכנה לקראת הערכה תקופתית

עובד קידום הנוער מנהל את תכנית ההתערבות כפי שהסברנו ומבצע הערכת מצב שוטפת לגבי מידת ההתאמה וההצלחה שלה (טיפול באירועים שונים, עיבוד של התנסויות וחוויות הצלחה וכישלון, תובנות מתוך שיחות ומפגשים).

אחת לשלושה חודשים מומלץ לקיים הערכה תקופתית בשיתוף מנהל היחידה, מנהל השכלה, מנחה חינוך-טיפול וגורמים נוספים בהתאם לצורך. לצורך ישיבה זו, על עובד קידום נוער להכין חוות דעת תקופתית (ראה בנספח 5). חוות דעת זו מתבססת על איסוף האינפורמציה לגבי הנער/ה: מסלול

ההתפתחות האישי, רמת ההשתתפות וההישגים בכל אחד ממרכיבי תכנית ההתערבות, וקבלת מידע מאנשי המקצוע השותפים לתהליך ההתערבות.

בהתאם לשיקול הדעת של העובד ניתן לקיים גם שיחה עם ההורים, וכמובן שיחה מקדימה עם הנער/ה.

בישיבה זו תיבחנה המטרות החינוכיות-טיפוליות, התאמתן למצב הנער/ה ומידת השגתן, מידת היעילות של דרכי התערבות השונות, מסקנות בנוגע לפעילויות השונות במסגרת תחומי הליבה בתוך היחידה ומחוצה לה, התייחסות לכוחות ולקשיים וסיכום לקראת ההמשך. דו"ח מסכם של הישיבה יתויק בתיק נער.

מרכיב תשיעי: השתלבות ומימוש עצמי

מראשית הפילוסופיה (אריסטו) ועד לחינוך ההומניסטי (רוג'רס) הודגש הקשר שבין האושר לבין היכולת של האדם להביא לידי ביטוי את הפוטנציאל הטמון בו. העבודה החינוכית-טיפולית היא במובן זה אמצעי לחשוף את הפוטנציאל הזה ולאפשר לנער להפעיל כמה שיותר מיכולותיו וכישוריו. אולם, כפי שהדגשנו בפרק הראשון ("בין העולמות"), מימוש עצמי אינו מתרחש בחלל ריק, אלא תמיד בתוך הקשר חברתי מסוים ולכן המימוש כרוך בהשתלבות.

נדגיש על כן כי לא מדובר כאן במימוש של פנטזיה, אלא של יכולות וכישורים המצויים בדילוג עם המציאות ואשר מתעצבים ומשתנים לאור הנסיבות. לכן, המעשה החינוכי-טיפולי אינו מתמצה בחשיפה של פוטנציאל פנימי בלבד, אלא מתמקד בעיצוב שלו מחדש לאור האופק האפשרי. מימוש עצמי מהווה סוג של מגדלור מבחינתנו, אבל עם זאת הוא מחייב בחינה מתמדת של הריאליות של השאיפות, ההתאמה בין רצון ליכולת ובנייה של עמדה דינמית ופתוחה ביחס לעצמי.

מרכיב עשירי: סיום קשר ופרידה

סיום קשר ופרידה

יכולות להיות סיבות שונות לפרידה והפסקת הקשר: במקרה המשמח - הנער/ה עברה את התהליך בהצלחה ומצא/ה את הדרך להשתלבות במסגרות שונות. במקרה הרגיל - הנערה או הנער עברו את גיל שמונה-עשרה, התגייסו לצבא או לשירות לאומי, שלב זה בחייהם הסתיים. בנקרה זה חשוב ככל הניתן למצוא גורם שממשיך בקשר ובליזוי של הנער, אם זה מנטור בצבא או חונך בשירות לאומי או גורם מסייע אחר.

במקרה הפחות טוב הנער/ה עזב/ה בלא שהתהליך יבוא לסיומו, על אף המאמצים שהושקעו בו. במקרה זה חשוב ללמוד המקרה ולהפיק לקחים: מה היה ניתן לעשות אחרת? מדוע אנחנו כמי שמתמחים בעבודה עם בני נוער על קצה הרצף לא הצלחנו לתת מענה במקרה זה? אפשרות נוספת היא שהעובד עזב. במקרה כזה חשוב מאוד לקיים את תהליכי הפרידה ולהעביר את הנער/ה באופן מסודר לעובד/ת אחר/ת.

כמה מילים על פרידה...

כדי להבין את המתח כאן ניתן להיעזר בתיאור של מאן מהפסיכותרפיה קצרת המועד. לאורך כל הזמן שהנער/ה בתוך התהליך החינוכי-טיפולי מתקיים מעין דיאלוג וקונפליקט בין "זמן אבא" (חיבור למציאות) ו"זמן אימא" (מחויבות ללא גבולות). בקידום נוער אנחנו מצד אחד מחויבים ללא גבול ומציבים אתגר גדול לעצמנו ולבני הנוער: לממש את הפוטנציאל, להגשים משאלות, להשתלב במסגרות שונות ולהצליח. מצד שני, אנחנו מוגבלים בזמן ובמשאבים, אנחנו מודעים שחלק מהמטרות האלה ישארו ככיוון וכאופק, אבל לא יוכלו להתממש בתוך מסגרת הזמן שהנערים אצלנו. זה באמת קשה להתנהל במתח הזה: לפעמים זה גורם להעדיף את אחד הקטבים - או שמוחקים את הזמן המציאותי, מתעלמים ממנו ונשארים ברובד של משאלות ותקוות, או שרק מדברים על דברים מציאותיים ולא מאפשרים לנפש להתרומם מעט מהיומיום.

האתגר הוא להבין כי הסיום הוא חלק מהתהליך מהרגע הראשון, והקשר והיכולת להיות מחויב ברמה כל כך גבוהה למען מישהו אחר אינו אומר שאנחנו שם לתמיד. ההנכחה של הפרידה, על אף הכאב שבה, מאפשרת ליצור את החיבור בין אותם מושגי זמן שונים, וליצור באמצעותם מהלך ממוקד ומשמעותי המאפשר תנועה בתוך גבולות מציאותיים.

כמה דגשים בנוגע לפרידה:

- יש להכין את הנערים לקראת הפרידה, לציין ולהנכיח אותה כך שהיא לא תחווה כפגיעה או כנתק וכדי שיהיה אפשר להיערך לקראתה.
- חשוב לעשות סגירת מעגל ברמה האישית עם כל אחד מנערים, להפוך את התוצרים של הקשר לצידה לדרך עבור ההמשך.
- יש ערך רב לטקסים המקנים משמעות לשלב המעבר בין אם בשיחת סיכום או מסיבה, ובין אם באירוע עם הורים ואורחים.
- חשוב להדגיש את השלבים הבאים, את האתגרים הבאים, את האופן שבו התהליך שעברנו ביחידה יאפשר להתמודד עימם.
- חשוב למצוא גורם מלווה ממשיך.

לסיכום, תכנית ההתערבות מהווה את המסגרת המארגנת של העבודה החינוכית-טיפולית. היא מתבססת על כך שאנו מתייחסים אל הנער כשלם ואל הטיפול בו כמכלול שכל אחד מהמרכיבים שבו משתלב עם היתר ליצירת תהליך מקדם שיטתי ודינמי. מהותה של ההתערבות אינה לומר לנערים מה הם צריכים או מה הם לא מבינים נכון או לא עושים בסדר, אלא לפתוח עבורם אפשרויות וחלופות. זאת באמצעות קשר חם, תמיכה, אמון ומגוון של כלים ומיומנויות בתחומי הליבה השונים; להתפתח ברמה האישית - מי הם ומה היכולות שלהם, וברמה החברתית - קשר משפחתי וחברתי, תחושת השתייכות, לקיחת אחריות על המתרחש בחייהם ובסביבתם.

4. הגורם המפנה וסיבת ההפניה:

א. סיבת ההפניה על פי הנער/ה (מדוע קידום נוער? מדוע עכשיו?)

ב. רקע משפחתי [הרכב משפחתי, יחסים בין הורים, יחסים בין אחים, בין ילדים והורים, מצב כלכלי, היסטוריה (רפואית/פסיכיאטרית/רגשית במשפחה)]:

ג. רקע התפתחותי (היריון, לידה, אבני דרך התפתחותיות, רקע בריאותי):

ד. מסגרות/תחום לימודי (כניסה ראשונית למסגרת, גן, יסודי, חטיבה, תיכון,

מעברים, דמויות משמעותיות, קבלת סמכות, קשיים ובעיות, הצלחות):

בית הספר (מעברים, ברמה הלימודית, חברתית):

נספח: טופס אינטייק

שם העובד/ת: _____ תאריך: __/__/__

קידום נוער - טופס אינטייק נער/ה

1. משך תהליך האינטייק: מתאריך: __/__/__ עד תאריך: __/__/__
מקור איסוף המידע (נער, צוות בית הספר, הורים, אחרים). אנא ציין את כל המקורות:

2. פרטים אישיים:

שם הנער/ה _____ מין ז / נ / אחר

תאריך לידה: __/__/__ ת.ז: _____

ארץ לידה: _____ תאריך עלייה: __/__/__

כתובת: _____

מתגורר עם הורים/הורה/אחר: _____

טלפון נייד: _____ טלפון בבית: _____

אימייל: _____

תלמיד/ה בית ספר _____ בכיתה: _____

אינו/ה תלמיד בית ספר. בית ספר אחרון _____ בכיתה _____

3. הרכב המשפחה:

הורים: (נשואים/גרושים/אחר) _____

שם	גיל	עיסוק	מגורים (עיר, עם מי)	טלפון נייד	יחסים/קשר
הורה 1					
הורה 2					
אחים/יות:					

י"א. שימוש בסמים/אלכוהול/סיגריות (בעבר, בהווה, והאם חושב/ת שיתנסה בעתיד באחד מהם):

י"ב. סטאטוס גיוס לשירות צבאי/לאומי (זימון לצוויים, התייצבות, שאיפות, סוגיות ייחודיות):

י"ג. מוטיבציה לטיפול וציפיות (כוחות הנער, מוטיבציה מוצהרת לטיפול, קשיים, ציפיות הסביבה אל מול ציפיות הנער/ה):

י"ד. חלומות, שאיפות, אוריינטציית עתיד:

ט"ו. התייחסות כללית של הנער/ה:

ט"ז. התרשמות כללית של עובד/ת קידום נוער:

ה. רקע חברתי/זוגי (יחסים חברתיים לאורך השנים, מעגלים חברתיים, חרם, קשר זוגי, זהות מינית/מגדרית, התנסות מינית):

ו. רקע תעסוקתי (התנסות תעסוקתית, מקומות עבודה, סמכות מול מעסיקים):

ז. שעות פנאי (תחביבים, מסגרות אחר"צ):

ח. אירועי משבר/פגיעות (אירועי חיים משמעותיים, טראומה, אלימות):

ט. רקע רגשי/טיפולי (התערבויות טיפוליות קודמות, אבחנות, אבחונים, מצב רוח, הפרעות אכילה, פגיעה עצמית, אובדנות, טיפול תרופתי):

י. יחסים עם החוק (מעצרים, תיקים, אזהרות, משפטים):

י"ז. הערות העובד / מהלך פגישות האינטייק:

שער שלישי תחומי ליבה

בשער זה נעסוק בששת תחומי הליבה בקידום נוער:

א. לימודים והשכלה

ב. הפחתת התנהגויות סיכון

ג. הכנת בני נוער לעולם התעסוקה

ד. מעורבות והתנדבות בקהילה

ה. הכנה לשירות צבאי/אזרחי

ו. הורים ומשפחה

תחומי הליבה הם למעשה מוקדי העיסוק של שירות קידום נוער, שבעיקר באמצעותם מתממשת תכנית ההתערבות. הם מהווים מוקד של עבודה חינוכית-טיפולית, אם בעבודה פרטנית ואם בעבודה קבוצתית. חלק מהפעילויות והתכניות הקשורות לתחומי הליבה מתבססות על שילוב בין עבודה חינוכית-טיפולית לבין השכלה ומזכות בקרדיטציה במסגרת מסלולי הלימוד לקראת תעודה.

ביחס לכל אחד מתחומי הליבה תינתן הגדרה של התחום והמשמעות שלו ככלי חינוכי־טיפולי. נביא את התפישה המארגנת העומדת ביסוד הפעילויות, התכניות והעשייה הקשורה בו ונגדיר את תפקידו של עובד חינוך־טיפול ביחס אליו.

נדגיש כי אף שמדובר בתחומים נפרדים, שלכל אחד מהם גישות מותאמות,

א. לימודים והשכלה

הגדרת התחום

השלמת השכלה במסגרת קידום נוער מוגדרת כך: מימוש זכותם של בני נוער מנותקים להשלים את השכלתם לתעודות פורמאליות, לרבות בגרויות עיוניות וטכנולוגיות (מתוך אתר קידום נוער). כיום תכנית ה"ל"ה מאפשרת ומעודדת השגת תעודה משמעותית: בגרות תעודה טכנולוגית והשלמות מסלולים לעשר ושתיים עשרה שנות לימוד.

בשל מרכזיותו של תחום ההשכלה עבור קבוצת הגיל וחשיבותו - שהיא במקרים רבים מכרעת להתערבות - הן ברמה הרגשית והן בקוגניטיבית, הוא מהווה מוקד מרכזי של העשייה בקידום נוער. בשונה מתחומי ליבה אחרים, בהם עיקר העבודה נעשית על ידי עובד חינוך-טיפול, כאן ההצלחה מתבססת על שיתוף פעולה הדוק ואחריות משותפת בין הצוות החינוכי-טיפולי לבין המורים וצוות ההשכלה ביחידה לקידום נוער. לשם כך, חשוב להבין לעומק את התחום ולגבש שפה משותפת כדי להגיע להישגים לימודיים וכן כדי להביא למימוש מיטבי של תכנית ההתערבות בהקשר זה.

כל אחד יכול - המטרה

"ברגע שאדם מצליח, הוא מפתח ביטחון עצמי ומוצא תקווה לחיים. הוא רואה בעצמו שווה לכולם ולא נחות, ואז הוא יכול לחיות חיים שלמים ולתרום לסביבה ולמשפחה שלו. כיום אנחנו יודעים שאין תלמיד שנכשל - יש תלמיד שלא הצליח עדיין".

(עלי סלאחה, מנהל בית ספר בבית ג'אן)

עבור בני נוער בסיכון, למידה בכלל והשגת תעודה בפרט, הן מטרות בעלות ערך טיפולי וחברתי עצום. בני נוער רבים המגיעים לקידום נוער-ה"ל"ה מדגישים כי **הסיבה שבשמה הם הגיעו היא כדי ללמוד**. מעבר להישג החשוב

תכניות ופעילויות מובחנות, קיימות ביניהם גם זיקות, ויתרה מזאת - הם מעצימים ומשלימים זה את זה. כך למשל, ציפיות חיוביות של הורים (תחום הורים ומשפחה) תורמות לשיפור ההישגים הלימודיים ובשירות משמעותי; ההתנסות חיובית בהתנדבות ותרומה לקהילה תורמת להפחתת התנהגויות סיכוניות; העיסוק באוריינטציית העתיד במסגרת הכנה לעולם התעסוקה מקדמת גם את ההכנה לשירות משמעותי ולהיפך - היכולת לתפוס את השלב הבא כהזדמנות להתחלה מחודשת, המודגשת בתכניות הכנה לשירות מקדמת את ההתארגנות ולקיימת האחריות בתחומים אחרים.

יתרה מזאת, תחומי הליבה כולם מסייעים לפתח ערכים משותפים כגון: אמפטיה, חוסן, עזרה לזולת ושייכות. ניתן לומר שכל אחד מתחומי הליבה נוגע באופן כזה או אחר בערכים אלה, והוא מאפשר לחוות ולהתנסות במשמעות שלהם ולרכוש כלים חינוכיים למימושם בחיים. כלומר, העבודה עם בני הנוער בתחום ליבה אחד, גם תורמת ומחזקת תחום אחר, ויחד נוצר תהליך אשר מקדם את תכנית ההתערבות ומשפיע על דמותם של הבוגרים.

נדגיש: למרות חשיבותם הרבה, תחומי הליבה בקידום נוער אינם עומדים בפני עצמם אלא מהווים אמצעים - אף כי הם חשובים בפני עצמם - מהמאמץ לקידום מצבו הרגשי והתפקודי של הנער כדי להביא אותו להשתלבות מוצלחת בחברה. כלומר הם האמצעים המרכזיים עבור תכנית ההתערבות.

הנחות עבודה ביחס להשלמת השכלה ביחידות לקידום נוער

1. מימוש זכותם של בני נוער ללימודים, גם במקרה שנשרו מבית הספר בהתאם לתיקון לחוק חינוך חובה (1998).
2. השכלה מהווה אמצעי ותנאי להשתלבות מוצלחת בחברה הן בהיבט החברתי-אזרחי והן מבחינת אפשרויות להשתלב בשוק העבודה ומקדמת את אוריינטציית העתיד של בני הנוער.
3. כפי שנדגיש בהמשך, להשכלה יש משמעות טיפולית מוכחת. היא תומכת בתהליכי התפתחות והתבגרות ומהווה גורם הגנה המפחית התנהגויות סיכניות.
4. השלמת השכלה מאפשרת לבני נוער נושרים להתחבר מחדש אל קבוצת הגיל שלהם ויוצרת חוויה מתקנת אצלם ביחס למשימות למידה.
5. הצלחות לימודיות יוצרות חוויות מסוגלות והצלחה התורמות לגיבוש זהות אישית ודימוי עצמי.
6. הלמידה יוצרת תחושה של אוריינטציה ושליטה. בכך היא מאפשרת להתמודד באמצעות ידע עם חרדות, מצוקות וקשיים שונים.
7. "להיות תלמיד" הינו תפקיד נורמטיבי של נערים בגיל ההתבגרות. רבים מבני הנוער מגיעים לקידום נוער כדי לחוש חלק מקבוצת השווים וללמוד.

מחוסר מסוגלות להצלחה לימודית: פדגוגיה של שינוי תודעה

"פדגוגיה של שינוי תודעה" היא גישה פדגוגית-טיפולית הרואה בהשכלה אמצעי אשר מסוגל להעניק משמעות, לחולל שינוי עמוק בחייהם של תלמידים ואשר מחזק את המאמץ לשילובם של בני נוער מנותקים בחברה. היא פועלת כדי להגביר את תחושת המסוגלות של בני הנוער ללמידה ובה בעת מקדמת את הכללתן ושילובן של קבוצות ויחידים מודרים מהסדר החברתי. היא אינה מסתפקת ב"השכלת יסוד" או בכלים בסיסיים-מינימליים בלבד אלא מעניקה ללומדים כלי חשיבה ותובנות ביקורתיות ביחס לעולם בו הם חיים ולעצמם, ומציידת אותם בתעודות הנדרשות כדי שיוכלו להשתלב ולהצליח

של השגת בגרות או השלמת שנות לימוד, נודעת ללמידה השפעה טיפולית משמעותית הן מבחינה קוגניטיבית ורגשית ולהשגת התעודה - משמעות מרחיקת לכת לשיפור הדימוי העצמי וחיזוק תחושת המסוגלות של הנער/ה וכן של משפחתו. על כן, נדגיש כי המטרה העומדת לנגד עינינו בתחום זה היא להביא את הנער/ה להישג הגבוה ביותר האפשרי - בין אם לתעודת בגרות מלאה או חלקית ובין אם להשלמות 10 או 12 שנות לימוד. הניסיון בעבודה חינוכית בתחומים אלה מלמד שמטרה זו היא אפשרית וכי כל אחד יכול להצליח, במידה ומאמינים ותומכים בו.

על תכנית היל"ה (השכלת יסוד ולימודי השלמה)

היל"ה היא חלק ממערך השירותים החינוכיים-חברתיים-השכלתיים שמפעיל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, במחלקה לקידום נוער-היל"ה ופועל ביחידות קידום נוער ברשויות המקומיות ברחבי הארץ. תכנית היל"ה, שהחלה לפעול בתחילת שנות ה-80, מופעלת במעל 150 רשויות מקומיות ובמוסדות חסות הנוער, בתי כלא ובתי מעצר. התכנית נועדה להשלים את השכלתם של בני הנוער בני 14-18 המטופלים ביחידות לקידום נוער ושנשרו מבית הספר, מקצתם עובדים ומקצתם אינם עובדים ואינם לומדים. מידי שנה לומדים בהיל"ה למעלה מ-8000 בני נוער ממגזרי האוכלוסייה השונים כולל: נוער ותיק, נוער עולה בהם יוצאי חבר המדינות ויוצאי אתיופיה, נוער מהמגזר הערבי הדרוזי והבדואי, ונוער מהמגזר החרדי. בתכנית היל"ה קיימים כמה מסלולי לימוד. רוב המסלולים מבוססים על למידה בקבוצות קטנות (ארבעה-שישה תלמידים) ולמידה פרטנית. תכנית הלימודים מותאמת לרמת התלמיד, ליכולתו, לתחומי התעניינותו, לעברו ולמצבו המשפחתי, הרגשי והחברתי (טל, 2014).

יישום הגישה והובלת מהלך פדגוגי לפיתוח של בוגרים כאלה מתבסס על חמישה עקרונות עיקריים אשר למעשה שלובים ומשלימים זה את זה:

1. הצבת היעד הלימודי כמטרה
2. חינוך להבנה
3. התנסות בתרבות
4. הוראה מתוך ראייה טיפולית
5. תכנית ומרחב לימודי מותאמים

נפרט להלן כל אחד מהם:

הראשון, **הצבת היעד הלימודי (בהתאם ליכולות של הנער/ה) כמטרה** תוך יצירת מערך תומך במסגרת תכנית ההתערבות. ההגדרה של היעד הלימודי חייבת להיות מאתגרת ומשמעותית. היא נעשית בשיתוף עם המורים וצוות ההשכלה ביחידת קידום נוער. עצם ההגדרה יוצרת שינוי בכך שהיא מציבה את הנער/ה באופן מידי בתוך מרחב של למידה, אולם באופן שונה מזה שחווה במסגרות הקודמות מהן נשר/ה: ציפיות חיוביות, התאמה ויחס אישי, ליווי ומתן כלי התמודדות וכו'. **חשוב להדגיש את כוחה של הלמידה והיתרונות של הכניסה לתוך שגרת לימודים לצורך החיזוק והטיפול במרכיבים הרגשיים ועל כן לא נמתין לפניית רגשית של הנער ללמידה.**

השני הוא **חינוך להבנה**, כלומר הפיכת הידע למשאב לפיתוח תהליכי חשיבה, הסקת מסקנות וראיית יחסים והקשרים בין דברים. **חינוך להבנה** פירושו שמטרת ההוראה היא הבנה של התכנים ולא שינון או לימוד לצורך הבחינה שלהם בלבד. "הוראה לשם הבנה" היא מסגרת עיונית-מעשית שפותחה בידי הוגי וחוקרי חינוך ידועים. היא מבוססת על **רעיונות גדולים** - רעיונות בעלי כושר הסברי והיבט ערכי, ועל **ביצועי הבנה** - יכולת לעשות מהלכי חשיבה עם ידע (להכליל, לנתח, ליישם, לפרש, לבקר, ליצור ועוד). חינוך להבנה הוא חינוך תובעני; הוא מצפה מהתלמידים להבין, לא רק לזכור, כלומר לחשוב בגמישות עם התכנים הנלמדים. הבנה היא על פי רוב פריבילגיה של תלמידים מצטיינים, בעוד שתלמידים בינוניים נדרשים לשינון בלבד; תכנית היל"ה מבקשת להציע גישה זו דווקא לבני הנוער הנושרים, ולבטא בכך דרישה למצוינות ולא להישרדות בלבד.

בחברה. היא מבוססת על החזון שגיבשה תכנית היל"ה ("לקראת אקולטורציה הומנית") ועל גישות פדגוגיות-טיפוליות אשר פותחו במהלך השנים.

נקודת המוצא היא הגדרת דמות **הבוגר הרצוי של התכנית** כלומר ההגדרה לאן אמורה התכנית להוביל את הלומדים בה? על פי רוב, מערכת החינוך משדרת ציפיות חיוביות: כל תלמיד מצוי יכול להיות בוגר רצוי. לעומת זאת, ביחס לנוער בסיכון קיים לעיתים דימוי שלילי וציפיות שהן נמוכות ממה שיכול הנער להשיג מבחינה לימודית. כלומר גישה היוצרת ספקות בדבר יכולתו של התלמיד לעמוד ברף הדרישות - לכל היותר ציפייה שהוא יגיע לרמת תפקוד בסיסית בחברה. האתגר הוא על כן לשנות את התפישה השלילית הקיימת בקרב הנערים, בני המשפחה או המחנכים, ולהציב במקומה פדגוגיה המתמקדת בשינוי תודעתי אשר תיצור מוטיבציה להישגים, תעודד השקעת מאמצים ותוביל להצלחה מעבר ל"מינימום נדרש". נדגיש כי הנערים המגיעים אלינו לתוכנית היל"ה כבר חוו לא מעט כישלונות במסגרות חינוכיות קודמות. אחד האתגרים הוא ליצור חוויה לימודית מתקנת, אשר תבנה אצל בני הנוער אמונה ביכולתם להיות תלמידים.

קבוצת אנשי מקצוע מקידום נוער-היל"ה, שהתכנסה לאורך שנה של מפגשים בהנחיית פרופ' יורם הרפז פעלה מתוך ניסיון לגבש תפיסה פדגוגית אשר תיתן מענה לסוגיות אלה. דמות הבוגר הרצוי של תכנית היל"ה שהציעה הקבוצה: **אדם חושב, סקרן, בעל זיקה לעולמות תוכן עשירים; אדם בעל רגישות מוסרית ומחויבות לטוב הכללי; אדם שחיי עתירי תוכן ומשמעות.** הגדרה זו מציבה את הפיתוח של הממדים הערכיים, החברתיים לצד אלה האינטלקטואליים, ומבקשת להעניק חוויה חינוכית עשירה אשר תביא לא רק לשילוב חברתי קצר-טווח, אלא תאפשר לבני הנוער להפוך לחלק משמעותי, מעורב ויוצר בחברה בהמשך חייו. לפיכך, במקום שילוב של נוער מנותק על ידי מתן כלים וידע הרלוונטיים לתחומי עיסוק מסוימים (הכשרה מקצועית) או לסוג של הישג לימודי מצומצם, מציבה הגדרה זו לא את התפקוד המינימלי אלא את הזיקה לעולמות תוכן ומשמעות - כמפתח להשתייכות ולמציאת מקום בחברה.

נדגיש את הערך החינוכי-טיפולי של החינוך להבנה:

- א. הבנה משנה אישיות - כלומר השימוש בתכנים הלימודיים בדרך של חינוך להבנה משפיע על אופני החשיבה ויכולת יצירה של הקשרים ויצירת משמעויות (ביחס לחומר הנלמד וברמה האישית), יוצר תפישת מציאות מורכבת, מרחיבה את עולם האפשרויות ומקנה כלים לנהל ולהכיל מצבים רגשיים באמצעות שיח ודמיון. זה אומר שקבוצת הלימוד היא זירה משמעותית גם מבחינה הטיפולית, ולמורים תפקיד בחיזוק והעצמת בני הנוער ולא רק ב"העברת חומר" או הכנה למבחן.
- ב. חינוך להבנה היא משאב חוסן וגורם הגנה - כאשר הקושי נעשה מובן ומקבל פרספקטיבה אחרת הוא מפסיק להיות "גזירת גורל" או בלתי ניתן להתמודדות. על ידי שינוי תפישתי זה ניתן לפלס דרכים במקומות הנראים חסרי מוצא. כלומר הלימוד מביא את הנערים לחוות את המציאות באופן שונה - לא של "שחור ולבן" אלא מרובת גוונים, לא כמשהו קבוע אלא כניתן לשינוי, לא כ"סוף העולם" אלא כאירוע בתוך רצף ומכלול.
- ג. לחינוך להבנה יש אפקט טיפולי - הוא מרגיע, מעביר את משקל הכובד מהעולם הרגשי לזה השכלי-רציונלי ויוצר ביניהן יחסים חדשים. הלמידה מפעילה את הנערים, מכוונת אותם להתבונן בסוגיות שמעבר להם עצמם ובכך יוצרת סוג שונה של חוויה המאפשרת לעצב השקפת עולם.
- ד. חינוך להבנה מאפשר גישור על פני פערים שונים כמו למשל פערים בין דוריים - תחושת הניתוק מהמשפחה או התרבות, או פער ביחס לסביבה או למסגרות שייכות שונות. ככל שתגבר היכולת להבין הקשרים או מצבים - כך יוכלו להיווצר פתיחות, קבלה וגמישות ביחס לפערים שונים. נדגים בשער החמישי דוגמאות לתכניות לימוד ייחודיות אשר נועדו בדיוק לכך.

חינוך להבנה פותח פתח למה שנכנה בהמשך "התערבות פדגוגית", כלומר התערבות באופן שבו הנערים תופשים את המציאות שלהם והכלים אשר

באמצעותם הם שופטים אותה ואת עצמם - ידע המביא להבנה עצמית.

נדגיש כי אקולטורציה הומאנית אינה העשרה תרבותית או פיתוח סקרנות אינטלקטואלית בלבד אלא היא גישה המבקשת לסייע לנערים לפתח השקפת עולם: לתפוס את מקומם כסוכנים פעילים בעולם, לחשוף ולפתח את הזהויות השונות המרכיבות את האני שלהם, לבנות מערכות ההשתייכות וההזדהות כמו גם עמדות ביקורתיות שלהם ביחס לתהליכים ולמצבים סביבם.

העיקרון השלישי הוא **התנסות בתרבות** הכוללת התנסות ביצירה לצד צריכה של תרבות וחשיפה לתחומי יצירה שונים וזאת במטרה לחבר את בני הנוער לערכים המקובלים בסביבתם. הצוות החינוכי מצופה להלהיב ולעורר השראה בבני הנוער, לסייע להם לפתח תובנות ביחס לתכנים הנלמדים, לסקרן ולאתגר אותם לקחת חלק יצירתי בתוך המרחב התרבותי. פעילויות אלה מתרחשות באופן ממוקד במסגרת שבוע תרבות בקידום נוער, המתקיים מדי שנה. **התנסות בתרבות** פירושה שהתלמידים בתכנית היל"ה חווים תרבות כצרכנים וכיצרנים. כצרכנים הם הולכים להצגות, למופעי מוזיקה ועוד; וכיצרנים הם "עושים אמנות" - במוזיקה, בתאטרון, בקולנוע ובאמנות פלסטית (נהגתה תכנית להקמתם של מרכזי יצירה בתחומים אלה). כפי שנראה בהמשך, תחום זה של יצירה ומשחק הוא חיוני גם בהיבט הרגשי-טיפולי ויוצר מרחב למידה מאפשר בקידום נוער.

נדגיש כי התנסות בתרבות משמעה מתן אפשרות לבני הנוער לחקור את תרבותם וזהותם, ולמצוא דרכים יצירתיות ולהביא את עצמם לידי ביטוי ביחס למסורות התרבותיות שלהם. כך למשל, פעילויות תרבות מאפשרות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה ללמוד על מסע העלייה המפרך של ההורים ארצה, לנוער חרדי להתמודד עם שאלות של אמונה באמצעות תאטרון ולנוער ערבי להתמודד עם שאלות של שייכות וניתוק באמצעות עבודה עם מוזיקה או הפקת סרטים. הדגש הוא על החיבור בין תחום תוכן נלמד, שאלת חקר אישית או קבוצתית ויכולת יצירתית לבטא עמדה, יחס או רגש.

לי מה. מה אני צריך להשיב באותו רגע, זה הדבר שאני רוצה ללמוד פה. איך משוחחים עמם.¹⁷

בקידום נוער אנחנו מאמינים ביכולתו של הנער להצליח ומתוך כך מתבוננים באופן שונה על תהליכי למידה - במקום תכנית לימודים קבועה - בניית תכנית מותאמת לצרכים וליכולות התלמיד ובמקום יחסים היררכיים של מורה המעביר ידע לתלמידים - נוצר בכיתות היל"ה מרחב דיאלוגי פתוח ומאפשר, אשר במרכזו מפגש בין-אישי מצמיח של התלמידים. פלורה מור (מור, 2006) מגדירה גישה זו כ"פדגוגיה של התאמה", כלומר - המטרה היא שיפור מצבם הרגשי והחברתי של בני הנוער, בעוד הלמידה מהווה אמצעי המשרת והתורם ליצירה של שיח המאפשר התמודדות עם חסכים רגשיים, תחושות קשות והתגברות על מכשולים פנימיים. הדגש הוא, על כן, לא על החומר הלימודי כשלעצמו אלא על ה"כאן ועכשיו" של תלמידאות (רכישת מיומנויות למידה מתקדמות): התמודדות משותפת עם בעיות ושאלות, פיתוח היכולת להתנסח, להקשיב ולהתייחס, לגבש עמדה עצמאית וגם לקבל עמדות שונות, להבין ולתפוש אך גם להתמודד עם אי-ידיעה.

לפי גישה זו - מערכת היחסים שבין הצוות החינוכי לבין בני נוער בסיכון מהווה אמצעי מקדם מכמה בחינות: **המורה כ"אחר משמעותי"** יוצר יחסי קרבה לצד שמירה על גבולות, מפגין עניין בבני הנוער ומסוגל לנהל קשר אישי עימם. כלומר, דרך הקשר האישי והפיכת המורה כ"אחר משמעותי" עבור התלמיד, נוצרת מחויבות של התלמיד כלפי המורה. מחויבות זאת באה לידי ביטוי בהתמדה ובתהליכי הלמידה של התלמיד. במילים אחרות, המורה מסוגל להפוך את המפגש הלימודי והעיסוק בתכנים השונים למבט פנימי: הצבת שאלות ביחס לזהויות, עולמות תרבותיים, דימויים ומוקדי הזדהות או אי הזדהות, תחושת מסוגלות לתהליכי למידה ועוד. מתוך עמדה זו, יכולים המורים ליצור דיאלוג מעמיק עם התלמידים, להציב בפניהם אתגרים שונים, לנהל משא ומתן בונה סביב אי-עמידה בדרישות הלימודיות ולקדם באופן זה תהליכי צמיחה והתפתחות. מכאן שמה שעולה בשעורים - מתוך ולא במקום

17 הציטוט לקוח מתוך פלורה מור, לראות את הילדים, אשלים - מוסד ביאליק, 2006, עמ'

העקרון הרביעי הוא **הוראה מתוך ראיה טיפולית**: לצד חינוך להבנה והתנסות בתרבות - נעשית בתכנית היל"ה החיבור בין חוויות הלמידה לבין התהליך החינוכי-טיפולי. החיבור הזה שבין החוויה הלימודית לבין ההתפתחות הרגשית מתרחש באמצעות תהליכי התערבות ממוקדים ומובנים, **להם שותפים מורים ועובדי חינוך-טיפול**. תהליכים אלה עושים שימוש בכוח המניע של הצלחות לימודיות לפיתוח חוסן ויכולות התמודדות בתחומי חיים נוספים. בנוסף לפיתוח של כוחות התמודדות וחוסן, המעשה החינוכי-טיפולי בתכנית היל"ה מאפשר ל"תרגם" את הלמידה לתהליך של גיבוש זהות: באמצעות ההתנסויות השונות בני הנוער לומדים על עצמם ועל סביבתם - מי הם, מה חשוב עבורם, מהו מקומם בתוך המשפחות והקהילות שלהם וכיצד גיבוש אישיותם נעשה מתוך זיקה למסורות ותרבויות עשירות ומגוונות. הם זוכים מהמורים לא רק ליחס אישי ואוזן קשבת אלא גם למרחב מאפשר שבו הם יכולים לארגן מחדש את סיפור החיים שלהם, להקנות משמעות לחוויות שהם עוברים ולנסח מחדש את הקשיים עימם הם מתמודדים. לצורך כך נדרשת מכלל העובדים, המורים ואנשי החינוך **הבנה טיפולית**: היכולת להבין את הצרכים הרגשיים של בני הנוער ובה בעת להיות מסוגלים להכיל אותם ולתת להם מענים באמצעות כלים פדגוגיים ו/או טיפוליים. הבנה טיפולית משמעה למשל לראות בכיתה של תלמידים גם כקבוצה אשר נדרשת לדעת ללמוד לעבוד יחד ולתמוך בחבריה; שאלה בשיעור מהווה כהזדמנות לדיאלוג והפרת משמעת אינה בעיה כשלעצמה אלא מובנת כביטוי לעולם רגשי הזקוק למענה מתאים. הגישה הכוללת שפתחה בתוכנית היל"ה בתחום זה מבקשת לתת מענה שלם, העוטף את בני הנוער, ואשר הופך את מרכזי ההשכלה שלה למסגרת בטוחה, מקדמת המקנה תחושת ערך ומסוגלות.

העיקרון החמישי הוא היכולת ליצור דיאלוג לימודי

אל תמהרי כל כך. אנחנו, סליחה, 'אני' יודע שאפשר להצליח אתם, אולי לא בדרך שבחרנו. אם נקשיב להם ונשמע מה מציק להם, אולי נמצא מה אנחנו לא מבינים. בשביל זה יושבים ביחד לחשוב, לראות, לחפש. אני מנהל אתם הרבה שיחות והם אומרים לי 'תשמע, לא למדתי בחיים שלי, אז אני אשב עכשיו ואלמד והכול יסתדר. מה אתך?!'. הם אומרים לי משהו, אבל לא ברור

מרכזיים מתוך גישתו של וינקוט (1995) ביחס להתפתחות והתקשרות שונה עם העולם:

- החזקה (Holding) - התחושה של הנער שיש לו מקום בכיתה וכי הצוות מסוגל להכיל את הצרכים והקשיים שלו.
- שגרות וסדר יום מאורגן (Handling) - קיום של שגרות, טקסים ונהלים היוצרים גבולות וסדר.
- הנגשה של חומר הלימוד - הצגת מושאי הלימוד (Object Presenting) בדרך המחוברת למיקומו הרגשי של הלומד, למצבו בכיתה ולרמת התקשורת איתו.

שלושת הממדים האלה הופכים את המרחב הלימודי למה שמגדיר וינקוט כ"מרחב פוטנציאלי", כלומר למרחב שבו המפגש בין מורה, תלמיד וחומר לימודי יוצרים דבר מה חדש, שיחדיו מאפשרים סוג שונה של חוויה רגשית. אם בכיתה "רגילה" הלימוד משמעו העברה של ידע, בכיתה ה"ה" אנחנו מדברים על משחק עם רעיונות ומחשבות, לא על דיכוי של רגש לצורך הפעלת שיפוט קוגניטיבי, אלא על שינוי של דפוסי מחשבה באמצעות הפעלה של הרגש. כך לדוגמה, לימוד של נוסחה במתמטיקה מעלה לא רק את השאלה כיצד לחשב את התוצאה אלא גם את האופן שבו ניתן לייצג מחשבות במספרים והיכולת לעורר את הרגש לשם פיתוח סקרנות ביחס למה שפעולה חשבונית מאפשרת. ואם במתמטיקה זה אפשרי - במקצועות כמו אזרחות או ספרות על אחת כמה וכמה.

מויאל כותב (מתוך: בית הספר כמרחב פוטנציאלי, 2011) "נדמה לי, שניתן לראות בחקירת התינוק את פניה של האם, לא רק את תחילתו של תהליך הספרציה - אינדידואציה, לא רק את תחילת היציאה מהתהליך הסימביוטי, אלא גם את תחילת חקירת העולם החברתי הסובב אותו - תחילת הקשר החברתי, שכמובן, מרכיבים רבים נוספים, קשורים אליו.¹⁸ כלומר, הרגע של הפרידה והניתוק מהאם, שבו הופך המרחב הפוטנציאלי למה שמאפשר את ההתפתחות העצמאית של התינוק, הוא גם הרגע שבו מתחילה חווית הלמידה. החקירה היא על כן חזרה לרגע ראשוני של פרידה, ועל כן טמונה

18 חיים מויאל, בית הספר כמרחב פוטנציאלי, 2011.

הלמידה - מהווה משאב חשוב עבור הצוות הטיפולי בתהליך ההתערבות וכמו כן - ההבנה והראייה הטיפוליים מכוונים ומעצבים את הדיאלוג והלמידה.

עקרון זה מוביל אותנו לגישה של "פדגוגיה טיפולית" אשר קושר את העקרונות שפרטנו לעיל ומאפשר לראות אותם במרכיבים משלימים בתוך מסגרת מושגית שלמה.

פדגוגיה טיפולית

חיים מויאל טבע את המושג "פדגוגיה-טיפולית" אשר מהווה שילוב בין הגישה הפסיכו-חינוכית לבין גישות חינוכיות-חברתיות וביקורתיות (מויאל, 2018). גישתו מאפשרת ליצור חיבור בין למידה ורכישת השכלה לבין שינוי במרחב האישי והחברתי. ייחודה של הפדגוגיה הטיפולית טמון בתפיסה ההרמונית שבין פדגוגיה וטיפול, המתבססת על הנחה **שהלמידה ורכישת ההשכלה היא המרחב המרכזי ליצירת שינוי רגשי**, וזה בתורו - הופך את הלמידה לחוויה משמעותית המשפיעה על התודעה ועל התנהגות התלמיד. הפדגוגיה הטיפולית שואפת להפוך את הנערים בסיכון לתלמידים מתפקדים, ולאפשר להם, **באמצעות התהליך הלימודי**, התארגנות פיזית, רגשית ונפשית בהקשרים שלכאורה אינם קשורים לתוכן הנלמד, כלומר, הפדגוגיה הטיפולית מובילה לנגיעה בנפשם של התלמידים, על כאביהם, סבלם, הפגיעות שחוו, פערי הלמידה וקשייהם הלימודיים, והפיכת מקורות הכאב והסבל למשאב ידע בלתי נפרד מהלמידה המתוכננת על פי תכנית הלימודים.

הפדגוגיה הטיפולית מתבססת על שני צירים עיקריים:

א. ה"דיאלוג המשחרר" אשר מאפשר לאדם להיות מודע לנסיבות חייו, ליצור בהן שינוי ולהציב את מטרותיו שלו (בעקבות פאולו פריירה).

ב. המסגרת הלימודית כ"מרחב פוטנציאלי" (בעקבות דונלד וינקוט) אשר מאפשר סוג שונה של חווית מציאות - לרבות תחושת זמן, יחסים ומערכות קשרים.

השילוב בין שני ממדים אלה יחד מאפשר מעבר מתלות, חוסר מסוגלות ויחס עוין ביחס לעולם, לעמדה עצמאית, חופשית יותר הנשענת על תפישה מחדש של מקומו באופן חיובי במציאות. מויאל מדגיש שלושה מרכיבים

כדי ליצור חיבורים מסוג זה - שיאפשרו חוויות מפתח ונקודות מפנה - על אנשי הצוות החינוכי להיות מסוגלים להציב את עצמם כאנשים לומדים, משתנים ומתפתחים. מתוך היכולת שלהם לנהל דיאלוג פנימי עם עצמם, יכולים לפתח אחרים ובכך מהווים דמויות לחיקוי: "על איש המקצוע הנמצא במגע עם נוער בסיכון לייסד מערכת יחסים המבוססת על יחס של קבלה מלאה, עם נוכחות אמיתית (אני מקשיב לך ומנסה להבין...) מבוגר מתעניין המגלה סקרנות וכוונה כנה) מה אתה מרגיש כש... מה יעזור לך, ספר לי עוד".¹⁹

בנוסף, הגישה יוצרת חיבור בין תהליכי הלמידה הפורמליים יותר, קרי תכנית הלימודים בבית הספר או בהיל"ה, לבין פעילויות בלתי פורמליות כגון סל-תרבות ושבווע תרבות, התמודדות עם סוגיות ערכיות ומוסריות והתנסות בתהליכי יצירה. כלומר, לעשות טוב ולתרום לסביבה אינם דברים המותנים במצבו האישי של הנער אלא ההיפך - ככל שתגבר העשייה שלו כלפי חוץ - כך גם יוכל להשתפר מצבו הפנימי.

על החיבור בין חינוך-טיפול להשכלה ביחידה לקידום נוער

מכל הגישות שהצגנו, עולה כי העבודה החינוכית-טיפולית שזורה בהשכלה ולהיפך - הלמידה מחוללת שינוי במצבו הרגשי וההתפתחותי של הנער. נציין לסיכום שני היבטים מרכזיים בחיבור שבין חינוך-טיפול להשכלה ביחידת קידום נוער (וגם בבית הספר). רמות אלה נבנות זו על גבי זו:

א. מטרה משותפת - היחידה נרתמת כולה ליצירת מסגרת למידה. כלומר הצוות החינוכי-טיפולי יחד עם צוות ההשכלה (או בית הספר) פועלים יחד כדי ליצור הצלחות בתחום הלמידה. באופן הזה, הצלחה מניעה להצלחה וחוויות של הצלחה בלמידה משפיעות באופן ישיר או עקיף על הצלחה במטרות הטיפוליות. כלומר הצלחות בלמידה מניעות להעלאת מוטיבציה, להעלאת הביטחון והדימוי העצמי וכן הלאה. לכן חשובה עבודה משותפת על התאמת התכניות והגישות הפדגוגיות לנער/ה, המעקב המשותף אחר תפקוד הנער והתמודדותו, שילוב מאמצים לתמיכה והתמודדות עם משימות למידה (כגון התמדה, חרדת בחינות, או עידוד לקחת על עצמו אתגרים נוספים).

גם אפשרות לעבד אותה מחדש לא באופן טראומטי המוביל לחרדה ועוינות אלא למרחב של משחק ואפשרויות של דמיון.

מויאל טוען כי החיבור בין **מרחב מאפשר** לבין **דיאלוג משחרר** יוצר לא רק מסגרת לימודית דינמית, המדגישה חשיבה ביקורתית, ראיית המציאות באור אחר ויצירת קשרים בין התוכן לימודי ועולמו של הנער - אלא גם משנה את היחסים בין המורים לתלמידים בתוך המסגרת עצמה: היא הופכת אותם לשותפים (אם כי לא שווים) בה, הנדרשים לעשות שימוש בתכני הלימוד, בסוגיות התרבויות ובמפגשים האנושיים כדי למצוא דרכים ומשמעויות חדשות. בהתאם לכך משתנה תפקיד קבוצת הלימוד: היא אינה מסגרת חברתית בלבד אלא הזירה שבה מתממש החיבור בין המרחב הפנימי והסביבה החברתית. כלומר, היא נעשית למסגרת חינוכית-טיפולית המאפשרת לממש את אותו **מרחב דיאלוגי**, תוך שהיא מקנה בטחון ושייכות. תפקידו של הצוות החינוכי אף הוא משתנה בהתאמה: הוא אינו רק סוכן של ידע (מה שמכונה אצל פריירה "המודל הבנקאי") אלא מנחה של תהליכים אישיים וקבוצתיים של התנסות ויצירת ידע באמצעות דיאלוג. הדיאלוג הזה משמש כגשר בין הידע לרגש, בין חוויה פנימית למציאות חיצונית, ובין משהו שנלמד לדבר מה שניתן לחוש אותו.

בספרו "מחוויות מפתח לנקודות מפנה" (2006) מדגיש גד יאיר את הקשר ההכרחי בין הבנה קוגניטיבית לחוויה רגשית. כאשר אנחנו מבינים משהו ולא מרגישים דבר ביחס אליו, הלמידה יכולה להעשיר את ידיעתנו אך אינה יוצרת שינוי. מהן אותן נקודות מפנה בחיינו? משהו שהשפיע עלינו לבחור בדרך חיים מסוימת. במקרה של עובדי קידום-נוער: מה הביא אותנו לבחירה בסוג כזה של מקצוע? זה יכול להיות סיפור ששמענו, דבר מה שקראנו או פעילות שהשתתפנו בה. אולם תמיד ישנו ממד נוסף, שהוא הגורם לכך שהחוויה תהפוך לנקודת מפנה בחיים. יאיר מדגיש כי כאשר אנחנו חווים בלבד, נוצר אפקט רגשי אולם הוא אינו מוביל בהכרח לשינוי. מה שמאפיין את נקודות המפנה, כלומר אותם רגעים שבהם למידה יצרה שינוי בחיים, הוא כאשר נוצרת התאמה בין השפעה חיצונית לצורך פנימי. החיבור הזה הוא תוצאה של סביבה מאפשרת, אותו מרחב פוטנציאלי שבו יש אפשרות למחשבות ולתובנות לגשת אל המימדים הרגשיים.

19 חיים מויאל (2018), פדגוגיה טיפולית עמ' 14.

המציאות ולראותה באופן מורכב יותר, לראות הקשרים בין דברים, לגבש עמדה באופן מושכל וכן הלאה.

מה שנדרש הוא על כן עבודה משותפת בין הצוות החינוכי-טיפולי לצוות ההשכלה, היוצרת את החיבורים בין הצרכים ההתפתחותיים והסוגיות שבהן יש לטפל, עבור הנערים שאותם מזהה הצוות החינוכי-טיפולי, לבין התהליך הלימודי ותכני הלימוד שעליהם אמונים המורים.

לכן, המורים צריכים להיות מודעים לתכנית ההתערבות ולהבין את הצרכים הרגשיים והאתגרים עימם מתמודדים התלמידים שלהם בהיל"ה. זה אומר שיש לקיים דיאלוג שוטף בו המורים נעשים לשותפים לתהליכי ההתערבות ומקנים באמצעות הכלים הפדגוגיים את המרכיבים החינוכיים המשלימים. כפי שנראה בהמשך ב"תחום ליבה הורים ומשפחה", לעבודה המשותפת של עובדי חינוך-טיפול ומורים יש חשיבות רבה בהקשר של עבודה עם הורים.

לסיכום - תרומתה של הלמידה והשגת היעדים המאתגרים לעבודה החינוכית-טיפולית, היא מעבר ללמידה לשם למידה, או למידה לשם קרדיטציה בלבד. תהליכי הלמידה מסייעים ביצירת מסוגלות ומשמעות, הכורכת יחד את הממד הרגשי והשכלתי, ואשר בעבודה משותפת ונכונה מביאה גם ליזום לתעודות ולקרדיטציה, כמנוף לניוד חברתי.

מהן המטרות החינוכיות-טיפוליות אשר ניתן לקדם באמצעות תחום זה?

נביא כאן כמה דוגמאות למטרות חינוכיות-טיפוליות אשר ניתן לקדם באמצעות תחום ההשכלה:

- **מעוינות לדיאלוג** - חוויה מתקנת של המפגש עם העולם החיצוני: כזו המתבססת על מה שמאפשר ויוצר המרחב הפוטנציאלי בתהליך הלמידה. כתוצאה מכך נעשה העולם פחות עויין ויותר מזמין ואפשרי.
- **לתת סדר לדברים** - יכולת יצירת משמעויות והקשרים: מיקוד ביכולת ההבנה מאפשרת לא רק לצבור ידע אלא ליצוק בו תוכן, משמעויות וערך.
- **בנייה וגיבוש של זהויות** - ההתנסות בתרבות והרחבת האופקים תורמת ליצירה של אני מתוך מרחב של אפשרויות ועמדות, יכולת הבנה של האחר ויכולת התמודדות עם סוגיות מורכבות.

ב. התערבות פדגוגית - הכוונה היא שימוש בידע ובלמידה - כלומר בתחומי התוכן השונים - כאמצעי טיפולי המקדם את השגת המטרות בתכנית ההתערבות. ההתערבות הפדגוגית מתמקדת בידע לא רק כמטרה חינוכית - לרכוש ידע, או כמטרה נורמטיבית - לעמוד בבחינות, אלא בהפיכה של הידע עצמו לחלק מהמאמץ החינוכי-טיפולי. כאן פועלים מורים ועובדי חינוך-טיפולי יחד ביצירת חוויות מפתח, תהליכים דיאלוגיים, מפגשים משמעותיים עבור התלמידים כמו גם ההורים ויוזמה של פעילויות הנוגעות לעולמם ולצרכים של הקהילה. זוהי הרמה הנדרשת במסגרת מה שהגדרנו כפדגוגיה טיפולית, המאפשרת את אותו שינוי של תודעה.

שתי דוגמאות מהשטח יבהירו את הכוונה:

- נער חש תסכול ומתח נפשי רב בעקבות ההתנתקות הישראלית מרצועת עזה ואף העיד שאינו מעוניין בשל כך להתגייס לצה"ל. הצוות הציע לו לכתוב על כך עבודת חקר במסגרת "נושא אישי". הכתיבה יצרה אצלו לא רק הבנה של מורכבות האירוע והתבוננות מזוויות מבט שונות על הסיטואציה אלא גם אפשרויות להתמודד באופן שונה מבחינה נפשית עם התוצאות שלו.

- דוגמה נוספת היא של נער שהיו לו קשיים חברתיים שונים. יחד עם זאת חש הנער קשר חזק לעיר מגוריו ורצון לשפר את התדמית שלה. הצוות הציע לו במסגרת "נושא אישי" במסלול 10 שנ"ל, לחקור את תחום פיתוח התיירות של העיר כמנוף דרמטי לשינוי התדמית של העיר. לאור הצלחתו בפרויקט - הוא המשיך לאחר מכן במסלול 12 שנ"ל והרחיב את העבודה במסגרת עבודת חקר בגאוגרפיה והפליא לקיים למידה פעילה, כאשר במסגרת פעילויות "שבוע תרבות" בנה הנער סיור בעיר, בו הוא הסביר לחבריו את ההיסטוריה של האתרים השונים. החוויה הזו מאד העצימה אותו, בעוד שהתכנים הללו שעלו מהלמידה, הועלו לאחר מכן גם בטיפול הפרטני בהקשר של זהות, שייכות וכדומה וקדמו מאד את מצבו הרגשי והחברתי.

כלומר, התכנים הנלמדים יכולים לספק הזדמנות להתמודד באופן שונה או בכלל עם סוגיות רגשיות: לבחון מחדש עמדות, להרחיב את ההבנה של

מאתגר. הערך המוסף של העובד הוא בכך שהוא מסייע למורים לעבד את החוויות השונות שלהם ושל הנערים ומסייע להקנות להם ראייה טיפולית הנדרשת להם לתפקידם. בנוסף, העובד נדרש ליצור שוב ושוב את אותם חיבורים ברמה הפרטנית והקבוצתית כלומר, להפוך את חוויות הלמידה לחלק מהתהליך הכולל ועוטף של תכנית ההתערבות.

שוב נחזור על כך שבניגוד לעמדה שיש להביא את הנער לכך שהוא יהיה פנוי ללמידה - יש להדגיש את הממד התרפויטי של הלמידה עצמה, ואת היכולת שלה ליצור ולקדם את תהליכי ההתערבות עם הנער. במילים אחרות, הדרך היעילה ביותר ליצור אצל הנער פניות רגשית ללמידה היא באמצעות הלמידה עצמה.

לסיכום: תפקידו של עובד חינוך-טיפול בתחום השלמת השכלה

אין אצלנו מושג של מורה, יש מושג של מחנך. הוא לא רק מעביר ידע אלא מהווה מודל לחיקוי. שום שיעור לא מתחיל בפתיחת ספר אלא בחיבור אל מציאות היומיום של התלמידים. בפועל רוב העובדים פוגשים את התלמידים שעתים בשבוע. אבל במרכז הלמידה, הנער מקבל שעות רבות עם דמויות נוספות שלמרות שהן לא מטפלות בו - הן מהוות עבורו דמות לחיקוי. הרבה נערים מגיעים אלינו כי הם קיבלו שריטה, המסוגלות שלהם נפגעה. הנערים האלה שנפגעו, כאשר הם מצליחים בלמידה - ציון גבוה במבחן לדוגמה - התוצאה היא שינוי עמוק בתפישה שלהם את עצמם. נערים מבתי חרדים שבורחים מהדת, מהבית, מהחברה מחפשים מישהו להתחבר אליו. כך הם מגיעים לשוטטות ושם הם פוגשים נערים דומים להם. ברגע שהעובד מסביר לנער שביחידת קידום הוא יפגוש נערים שחוו את מה שהוא חווה (מתח מול הדרישות, פגיעה מגורם מבוגר, תחושה של חוסר מסוגלות) הוא מצליח לחבר אל הנער ליחידה וללמידה. זה הופך את כל מה שהנער חווה ביחידה - גם הפעילות ההשכלתית - למכוון טיפול. כאשר שאלנו עובדים מה לדעתם השתנה בשיח עם הנערים. הם ספרו שהנערים שקודם דיברו על שעמום נעשו עסוקים, הם התחילו לדאוג לשעות השינה שלהם כדי שייגיעו ללימודים, דיברו אחרת. השינוי הזה מוביל את הנער לחלום... התוצאה היא שבסופו של דבר הנער דוחף את עצמו.

ישעיהו דרוק, מנחה השכלה, נתניה

- **התמדה** - עמידה ביעדים ובמטרות וכן בלוחות זמנים, תכנון, התארגנות והערכות למשימות, לקיחת אחריות על הלמידה, קבלת החלטות מושכלות ויכולת ליזום ולהשלים פרויקט למידה אישי.
- **פיתוח אוריינטציות עתיד:** התמודדות עם עיוותי והטיות חשיבה, הפחתת מידת החשש מפני העתיד, חוויות הצלחה והתאמה לתביעות חברתיות בכלל ושל שוק העבודה העתידי בפרט.
- **יחס לסמכות:** יכולת קבלת סמכות והתמודדות עם אילוצים של מסגרת, יכולת לעמוד על זכויות ולנהל עימותים באופן בונה.
- **התמודדות עם כישלונות והצלחות:** מתן כלים לניתוח ו(לא רק) לחגוג הישגים וללמידה מאי הצלחות - הפקת לקחים ויכולת לקבל ולתת משוב.
- **ודגש מיוחד** - ההתגייסות לצורך עמידה במבחני בגרות או מטלות לימודיות מקבילות להן.

מהו תפקידו של עובד חינוך-טיפול ביחס לתחום ההשכלה?

עובד חינוך-טיפול הוא הדמות אשר אחראית ליצור את מעטפת האמון ביכולותיו של הנער. כלומר לקשור בין תהליך ההתערבות הכולל לבין תהליכי הלמידה, בין אם בבית הספר ובין אם בהיל"ה ולהביא לכך שהסביבה הלימודית תהיה מאפשרת ומיטיבה. עובד חינוך-טיפול נדרש בראש ובראשונה לתווך ולחבר את הנער למשימת הלמידה. חיבור זה מתבסס על כך שהנער יאמין ביכולת שלו להצליח (במקום שהוא עד כה נכשל או הוכשל בו), וכן להשיב את האמון שלו במערכת שהרחיקה אותו ותייגה אותו כלא שייך ובלתי רצוי. יחד עם מנהל ההשכלה נדרש העובד לבנות תכנית מותאמת לנער, באופן שהצגנו לעיל, כלומר תכנית מאתגרת ומרחב מותאם אשר ייצרו חווית למידה משמעותית ומקדמת.

בעבודה משותפת של עובדי חינוך-טיפול עם המורים, ניתן לגייס את המוטיבציה למידה אצל בני הנוער, להתמודד עם דפוסי פרשנות ביחס ליכולתם ללמוד ולהצלחתם ביחס למשימה הלימודית. עבודה זו צריכה למקד את המאמצים של בני הנוער, לסייע להם בהתאמת הציפיות שלהם מעצמם (לסייע להציב רף גבוה של דרישות). ולעצב את אותו מרחב לימודי

נספח: דגשים לעבודה החינוכית-טיפולית בהקשר ההשכלתי

הלמידה של ילדיהם, הלמידה מתקיימת בצורה מיטבית, ההתמדה וההישגים עולים.

9. זיהוי ויצירת מודעות לגבי החוזקות והחולשות של התלמיד. כמו כן על העובד החינוכי-לפתח חוזקות אלה.

10. זיהוי, איתור אבחונים קודמים שנעשו ושימוש במידע הקיים לטובת תהליך ההתערבות. לדוגמא- מידע קודם לגבי תלמיד הסובל מחרדה, העובד החינוכי-טיפול ידע להימנע מ"להיכנס למלכודות".

11. זיהוי והכוונה כי נוכחות הלמידה בחייו של נער היא חלק מרכזי ממטלות הגיל שלו/ה בגיל ההתבגרות, דבר אשר מחבר את התלמיד לתפקוד נורמטיבי.

12. פיתוח יכולות תפקודיות של למידה כגון- התמדה, ארגון, חריצות, אחריות, עמידה בלוחות זמנים וכדומה.

13. זיהוי איכות המוטיבציה ללמידה, ויצירת מוטיבציה ללמידה: במידה והמוטיבציה נמוכה- העובד יפעל להנעת התלמיד להעלאת המוטיבציה, במידה היא גבוהה - הוא יפעל לשימורה ולמינופה בתחומי תפקוד אחרים של הנער

14. אחראי/ת לקיום שותפות בבניית תכנית הלמידה של הנער עם מנהל ההשכלה והמורים ובשותפות עם הנער.

15. זיהוי היכולות להשתלבות או אי השתלבות בקבוצות למידה, ברמה ההתנהגותית וברמה הלימודית. לדוגמא- תלמיד אשר הינו עם לקות למידה של קשב וריכוז ADHD ברמה גבוהה ולא ניתן לשלבו בקבוצה עקב כך (ומסרב לטיפול תרופתי) לעיתים יש להוציאו מקבוצה ולשלבו בלמידה פרטנית או בזוג.

16. אחראי/ת על יצירה ושמירת קשר עם מוריו של הנער. על העובד החינוכי-טיפול לייצר קשר על בסיס שבועי עם המורה לגבי התפקוד הלימודי/חברתי/רגשי של הנער והנערות בהם הוא מטפל. לדוגמא- נער שיש שינוי בהתמדה שלו (לרעה) בשבוע מסוים, במידה והדברים מדווחים

1. אחראי על יצירת המוכוונות לעידוד המוטיבציה והאמונה ביכולת של הנער לעמוד במשימות הלמידה בהצלחה ולעשות בהן שימוש משמעותי ולא אינסטרומנטלי בלבד.

2. אחראי על יצירת תהליך טיפולי, המאפשר לנער להעלות תכנים הקשורים ללמידה.

3. יכולת לתת פרשנות של הנער לגבי היסטורית חווית הלמידה שלו בבית הספר (מנקודת המבט של הנער).

4. בדיקת ההיסטוריה הבית ספרית של הנער כולל איסוף הנתונים והבאתם לועדת תו"ם (תכנון ומעקב) בעת קליטת הנער ליחידה לקידום נוער. כולל תעודות קודמות, אבחונים קודמים שנעשו, מסמכים רלוונטיים קודמים כגון מידע רפואי רלוונטי וכדומה (מנקודת המבט של המערכת)

5. אבחון מצבו הרגשי של הנער בנוגע ללמידה והכנה רגשית ללמידה (כוללת את הפן החברתי והלימודי). על עובד קדם נוער לבדוק נושאים כגון- רמת החרדה של הנער כלפי הלמידה, רמת החרדה במפגש עם תלמידים אחרים, רמת המוטיבציה בלמידה, דפוסי התנהגות בקבוצה ובכלל וכדומה.

6. העלאת קשיים וצרכים שהיו/שישנם בנושא הלמידה והתמודדות עימם. לדוגמא- מחסום רגשי או חשיבתי מול מקצוע מסויים, שיטת לימוד מסויימת שהיה עימה קושי, היבחנות וכדומה.

7. הדרכה והכוונה בנוגע ליצירת "חוויה מתקנת" בלמידה. שימוש בלמידה ככלי מעצים (הצלחה מניעה הצלחה- לא רק בלמידה אלא בכלל ההיבטים בחייו של הנער). כאשר תלמיד חווה הצלחה בלמידה- הדימוי והביטחון העצמי שלו עולים ויש לכך השפעה על כלל התחומים בחייו של הנער/ה- כגון שילוב בעולם העבודה, גיוס לצבא וכדומה.

8. שיתוף הורים ויצירת מוטיבציה ללמידה. שיתוף הורים - פרמטר חשוב ביותר. על פי המחקרים נמצא כי כאשר הורים שותפים ומגויסים בתהליך

ב. הכנת בני נוער לעולם התעסוקה

הגדרת התחום

הכנת הנוער לעולם התעסוקה העתידי כולל: פיתוח ראיית תעסוקה עתידית, הכשרות לעיסוקים, פיתוח מסוגלות תעסוקתית, הקניית מיומנויות ותמיכה בחוויית עבודה מוצלחת. (מתוך אתר קידום נוער).

הכנה לעולם התעסוקה ביחידות לקידום נוער

הכנת נוער נושר לעולם התעסוקה מתבססת על מספר הנחות:

1. עולם התעסוקה הוא אחד ממסלולי השילוב לנוער נושר. על פי נתונים כ-70% ממטופלי קידום נוער נמצאים בעולם העבודה בשל צורך קיומי או חברתי.
 2. באמצעות השילוב בעולם התעסוקה ניתן לפתח בנערה או בנער, מגוון רחב של מיומנויות אישיות, רגשיות, חברתיות, תפקודיות והוא מרחב נוסף שבו בני הנוער יכולים להעריך את כישוריהם, יכולתם ולחוות חוויה של הצלחה.
 3. עולם התעסוקה משתלב בצורה אינטגרטיבית עם תכניות ההשכלה הפורמלית וההשכלה המקצועית.
 4. עולם התעסוקה הוא אלטרנטיבה להתנהגויות סיכון ולמניעתן.
 5. התנסות בעולם התעסוקה, מגיל צעיר, מזמנת חשיפה למקצועות שונים, התנסות בהם ובחינת התאמתם ומקדמת את בניית השאיפה התעסוקתית.²⁰
- במובן זה, מהווה תחום התעסוקה שילוב בין מרכיבים שונים של ההתערבות החינוכית-טיפולית: השכלה, התנסות בהשתלבות במסגרות, מניעת התנהגויות סיכון ובניית יכולת השתלבות בעתיד בשוק העבודה.
- דגש מיוחד מושם על ההכנה לקראת עולם העבודה של המאה ה-21, המתאפיין

בזמן אמת, ניתן לטפל בנושא מול הנער/ה כאשר הדבר רלוונטי ולא "לאבד את המומנטום".

17. אחראי/ת על שיתוף במידע רלוונטי עם מורה של הנער, באופן שוטף. לדוגמא- נער אשר משתף בקושי מול נער אחר שאתו בקבוצה (עניין הפוגע בלמידה) או נער אשר מספר למורה במהלך השיעור כי הוא עושה שימוש קבוע בסמים/אלכוהול ועל כן התפקוד נפגע וכיוב'.

18. אחראי/ת על עדכון שוטף של מנהל/ת ההשכלה סביב קשיים שעולים, שינויים בתוכנית ההתערבות. לדוגמא- גירושם של ההורים, מוות של אחד מבני משפחה, מחלה קיימת של הנער או אחד מבני המשפחה, התחלת/הפסקת עבודה, צו גיוס וכו'.

19. אחריות על מעורבות בלמידה של הנער/ה - הדבר כולל "תאריכי מפתח" כגון מבחנים ובחנים, בגריות, מרתונים ומתכונות, הגשת עבודות וכדומה.

20 מתוך נטע ארקין (2017), "מדע נורמלי ומדע לא נורמלי", מאמר בכתובים.

ההזדמנויות בסביבה, ניצול הון תרבותי ופיתוח של מאפיינים מיוחדים, התמודדות עם השפעות חברתיות ביחס לבחירת מסלול קריירה והתמודדות עם סוגיות של מגדר, דת, לאום אשר מציבים לא פעם חסמים ומגבלות על כיווני התפתחות מקצועית.

2. בניית שאיפות תעסוקתיות מותאמות ברמה האישית

בעבר פעלו בתחום התעסוקה תכניות שהדגישו את הצורך לזהות את אותה שאיפה אחת שתהיה המתאימה ביותר עבור הנער/ה ואת התהליכים של העצמה אישית כאמצעי להצליח. אולם התמסרות לשאיפה תעסוקתית אחת עלולה להוות מחסום, במיוחד אם אינה מלווה בתהליך של בירור מידת הריאליות שלה. מחקרים מעלים כי כתוצאה מכך חוו רבים מהנערים תסכול וכישלון. על כן, במקום השאיפה האחת, יש צורך לבנות עם בני הנוער את היכולת לשפוט ולהעריך את השאיפות התעסוקתיות שלהם. כלומר, לתת להם כלים לבדיקת מידת ההתכנות של השאיפות שלהם ובכך ללמד אותם להעריך באופן ריאלי את מידת היכולת שלהם להפוך את השאיפה למשרה.

נדגיש כי שאיפה תעסוקתית יכולה להתחלף פעמים רבות במהלך החיים, תוך התייחסות להזדמנויות מעשיות, מצבי חיים ואירועים שונים. אחד מהמכשולים הוא מחסור בידע ובכלים בסיסיים אשר באמצעותם ניתן לזהות הזדמנויות ומצבים אלה ולהיערך לקראתם. על בני הנוער ללמוד לקרוא את המפה החברתית-תעסוקתית סביבם ולהעריך באמצעותה באיזו מידה השאיפה התעסוקתית שבנו לעצמם היא מעשית, מהן האפשרויות הפתוחות בפניהם לרכוש את ההשכלה הרלוונטית, האם ישנם סביבים אנשים וגורמים אחרים היכולים להושיט להם יד ולקדם אותם לקראת הגשמת השאיפה וכן הלאה.

3. בניית שאיפה תעסוקתית בהקשר החברתי

בני נוער נמצאים פעמים רבות במתח בין הקודים התרבותיים לבין השאיפות והכישורים שלהם. קושי זה מורכב במיוחד בחברות מסורתיות בשל חלוקת התפקידים המגדרית הנהוגות בהן. על כן, העיסוק בשאלות של בחירת מקצוע היא חלק מהותי בתוך העבודה החינוכית-טיפולית הכוללת על המרחבים המשפחתיים וקהילתיים שלה. כלומר שאיפה תעסוקתית נוגעת ליכולת

בדינמיות ובגמישות רבה יותר, במעבר מייצור של סחורות לייצור של ידע. זהו עולם המבוסס על אוריינות, על יכולת עבודה בצוות ועל התמודדות עם סוגיות טכנולוגיות משתנות ומתפתחות. זה אומר שההתייחסות לעולם העבודה כולל מיומנויות רלוונטיות וחשיפה לתחומי תוכן, אשר יכינו את בני הנוער לכיווני התפתחות זו.

התפישה חינוכית-טיפולית של הכנה לעולם העבודה

1. פיתוח קריירה ואוריינטציית העתיד

חלק מהותי מהתכנים של תחום התעסוקה בקידום נוער הוא העיסוק בשאיפות והחלומות של בני הנוער לגבי עתידם בכלל ועתידם המקצועי-תעסוקתי בפרט. בני נוער נושרים מתקשים בחשיבה וראייה אופטימית לגבי עתידם. אוריינטציית עתידית משמעה שהפעולה בהווה היא תוצאה של מודעות ודאגה להשפעותיה האפשריות על המשך החיים. ההנחה של החוקרים היא כי אוריינטציית העתיד היא מעין מפת דרכים שהאדם יוצר לעצמו ובעזרתה הוא יכול לתכנן תכניות, לבחון אפשרויות עתידיות ולקבל החלטות בקשר להמשך דרכו.

אוריינטציית העתיד מבוססת על היכולת של בני האדם לחשוב על העתיד, לנסות ולחזות אותו, לתת למחשבות אלו משמעות אישית ואופרטיבית עבור עצמם. לכן היא נשענת על יכולת לראייה מופשטת המצויה בדמיון את החלום העתידי ומנכיחה אותו בחיים.

האוריינטציה לקראת העתיד כוללת תכניות, שאיפות, ציפיות, תקוות וחששות והיא מתמקדת במספר תחומים: לימודים, מקצוע, משפחה, שירות צבאי וחברה במובן הרחב ומושפעת מגורמים שונים כגון סביבה, משפחה, תרבות, דת, מוצא אתני, מגדר, מעמד סוציו-כלכלי וזהות אישית. (Seginer, 2001).

אוריינטציית העתיד היא חלק מתוך תהליך התפתחות האישיות ופיתוח הזהות האישית וקשורה אל הציר האישי-פסיכולוגי: מי אני ומה אני? מהן היכולות והכישורים שלי? העבודה בציר זה של הזהות והיכרות העצמית מובילה לציר נוסף - בניית העתיד בתוך ההקשר החברתי והוא כולל הכרת

בהפעלה של עסק חברתי. במודל זה נעשה שימוש בעולם העסקים ככלי חינוכי-טיפולי.

2. **NFTE** (Network for Teaching Entrepreneurship) - תכנית זו עוסקת בהכשרה ליזמות עסקית של נוער בסיכון. התכנית מכוונת להקנות ידע והתנסות בתחומי היזמות והקמת עסק כמנוף להכישת כישורי למידה ולפיתוח כישורי חיים. מעודדת ערכים של עצמאות כלכלית, מסחר הוגן ומעורבות קהילתית.

3. **"רשתות"** - התכנית פעלה בשירות לקידום נוער בין השנים 2009-2016. התכנית שמה דגש על פיתוח וחיוזק רשתות קשרים, על תכנון לטווח הארוך, הבנת המחסומים העומדים בפני נוער נושר בכניסה לעולם התעסוקה ומתן כלים ומיומנויות להשתלבות מיטבית בעולם זה. התכנית פותחה ביסודה עבור נערות והיא בעלת אוריינטציה מגדרית חזקה, מתוך ההנחה כי השתלבותן של נשים בכלל בעולם התעסוקה רווי אפליה וחוסר שוויון.

4. **"מעסיק ידד"** מודל חברות - במשך השנים החל להיווצר קשר עם בעלי עסקים קטנים, שהסכימו להעסיק בני נוער המטופלים ביחידות לקידום נוער מתוך האמונה בעזרה לזולת וניסיון להוות מודל לחיקוי עבור בני נוער אלו. בשנים האחרונות התפתחו מודלים על מספר חברות עסקיות גדולות שהסכימו להעסיק מספר בני נוער בו זמנית וללוות את תעסוקתם בעזרת מנטורים מתוך החברה, לצד התנדבות של שאר העובדים במתן מפגשי העשרה כללית, עזרה בלמודים, פעילויות חברתיות משותפות לעובדי החברה ולנערות והנערים, יציאה משותפת להתנדבות.

5. **"שחקים"** - תכנית חדשה לעולם התעסוקה פעלה לראשונה בתשע"ז. תכנית "שחקים" מכוונת את בני הנוער להסתכלות עתידית לגבי חייהם והבנה לעומק של מבנה עולם התעסוקה במאה 21. התכנית מאפשרת לבני הנוער לבחון את המיומנויות הנדרשות לעולם התעסוקה העתידי, תוך התנסות והיכרות עם כלים טכנולוגיים ולהבנות את השאיפות התעסוקתיות שלהם.

לעצב זהות אישית בתוך המסגרות הללו ועל כן היא מחייבת מתן כלים ותמיכה לשם התמודדות עם אותם לחצים ומגבלות.

4. עבודה ברשתות והכרת זכויות

"רשתות" הן מערכות קשרים המצליחים לגשר בין אנשים ממעגלים חברתיים שונים. הן מאפשרות לבנות גשרים ולפתח טווח רחב של הזדמנויות וקשרים נוספים. היכולת לחשוב ולפעול ברשת היא חיונית בתחום התעסוקה במספר היבטים: א. היא מאפשרת לאתר אנשים שיכולים לסייע באיתור הזדמנויות או במתן מידע לגביהן. ב. היא הופכת את החשיבה על תעסוקה לא לפעולה של יחיד אלא לפעולה בתוך מסגרת חברתית. ג. היא מאפשרת להתמודד עם מכשולים וחסמים שונים בתחום התעסוקה לא לבד אלא כחלק מקבוצה - ארגוני עובדים, יוזמות קהילתיות, קבוצות אינטרס וכדומה. כלומר מרכיב נוסף כאן הוא הכרת זכויות עובדים (בדגש על חוקי עבודת נוער), הכרת מסגרות וארגוני עובדים, וחיוזק היכולת לעמוד ולתבוע במידת הצורך זכויות מהמעבידים.

מכאן, שהתפישה החינוכית-טיפולית מתמקדת בציר הפנימי-פסיכולוגי - בנייה של שאיפות תעסוקתיות, וכמו כן בציר החברתי - פעולה יעילה, הערכת חלופות, רישות חברתי (נטוורקינג). בנוסף, עולה כאן ששאלת התעסוקה אינה נפרדת מהאתגרים והשאלות ההתפתחותיות והרגשיות של בני הנוער. עם זאת, תחום התעסוקה מציע דרכים מעשיות ואפשרויות של התנסות וחוויה שיכולות לתת תרומה משמעותית להשגת המטרות של תכנית ההתערבות.

תכניות הכנה לעולם העבודה²¹

בקידום נוער מופעלות תכניות הכנה שונות לעולם העבודה:

1. **עשינו עסק** - תכנית התערבות המציעה תעסוקה לנוער נושר. מטרתה של התכנית לאפשר לבני הנוער להתנסות באופן ממשי, על בסיס יומי,

21 חלק זה מתבסס על ארקין ולהב, "הכנה של נוער בסיכון לעולם העבודה" - התפישה של קידום נוער, אפשר 23, דצמבר 2012.

- **אוריינטציה לעתיד:** הפחתת מידת החשש מפני העתיד, חוויות הצלחה והתאמה לתביעות חברתיות בכלל ושל שוק העבודה העתידי בפרט.
- **יחס לסמכות:** יכולת קבלת סמכות והתמודדות עם אילוצים של מסגרת, יכולת לעמוד על זכויות ולנהל עימותים באופן בונה.

מהו תפקידו של עובד חינוך-טיפול ביחס לתחום התעסוקה?

ראשית, תפקידו העיקרי של עובד חינוך-טיפול הוא להפוך את אותן חוויות והתנסויות בתחום התעסוקה להזדמנויות למידה המקדמות את תהליך ומטרות ההתערבות. כלומר לפתח את הקשר שבין זהות אישית ושאיפה תעסוקתית, את היכולת להבחין בין לחצים חברתיים ורצונות אישיים. לגבש דרכי התמודדות עם חסמים שונים ועם תביעות מקום העבודה, הבוס, החברים לעבודה. כל זאת, נדגיש, חייב להיות מחובר לתמונה הכוללת של הטיפול בנער/ה כמו גם חיבור בין הדרישות ההשכלתיות לדרישות המקצוע.

שנית, לעובד חינוך-טיפול יש תפקיד לקדם את תחום התעסוקה בקרב הנערים המטופלים על ידו באמצעות התייחסות לאותם ממדים שציינו. כלומר: לסייע לנערים לבנות ולהעריך שאיפות תעסוקתיות, לסייע להם ליצור רשתות חברתיות מתאימות, לסייע להם להכין את עצמם להתמודדות הנדרשת ברמה האישית והקהילתית, לתמוך בתהליכים השונים שהם עוברים תוך כדי וכמובן להיעזר בכוחן הבונה של הצלחות, כדי לקדם את הנער/ה תחומים אחרים.

שלישית להכיר את ההזדמנויות התעסוקתיות בסביבת היחידה - אם זה מעסיקים ידידים, זמנויות חברתיות, מפעלים עימם ניתן ליצור קשר וכיוב'. כל זאת בתיאום עם מנחה התעסוקה שביחידה או במחוז. בנוסף, עליו להכיר את הכיוונים התעסוקתיים העתידיים המתפתחים במרחב היחידה ואת מסלולי ההכשרה וההכנה הנדרשים. בכך הוא יוכל לכוון את התהליכים מתוך מוכוונות לעולם התעסוקה העתידי.

בנוסף לתכניות אלה, מתקיימת למידה באמצעות מגוון רחב של קורסים קצרי מועד (עד 120 שעות) לרכישת מיומנויות מקצועיות. הקורסים מקנים היכרות עם מקצועות רלוונטיים, התנסות בהם ולמידה מקצועית המאפשרת יישום מידי, כגון: צמצום פערים דיגיטליים - שיווק דיגיטלי, בניית אתרים תיקון מחשבים ואחזקתם, מקצועות הרכב, אסתטיקה ויופי, בישול, תקליטנות, נהיגה על מלגזה ועל טרקטור. "טעימה" ממקצועות אלו מאפשרת לנער לבחון את מידת רצונו להעמיק בלימוד המקצוע ולעסוק בו בעתיד. מלבד מסלולים אלו, מתקיימת פעילות מרוכזת בקמפוסים לימודיים, בדרך כלל בחופשת הקיץ. בפעילות זו לומדים הנערים תכנים הקשורים לחינוך פיננסי, נפגשים עם עובדים רוכשים מיומנויות רכות (soft skills) לעולם העבודה ומבקרים במקומות עבודה שונים.

נדגיש כי העולם הוירטואלי מייצר הזדמנויות חדשות בתחום התעסוקה והזימות, ובה בעת גם מייצר חסמים מסוג אחר: שפה, נגישות לטכנולוגיה ודגש על כישורי מכירה עצמית. אלו נושאים אשר יש להתייחס אליהם במסגרת הפעילויות והתכניות בתחום התעסוקה ביחידות.

מהן המטרות החינוכיות-טיפוליות אשר ניתן לקדם באמצעות תחום זה?

נביא כאן כמה דוגמאות למטרות חינוכיות-טיפוליות אשר ניתן לקדם באמצעות תחום התעסוקה:

- **מסוגלות עצמית ומיקוד שליטה פנימי:** יכולת להעריך החלטות ולתכנן לטווח ארוך לצד בנייה של חשיבה ביקורתית-עצמית וכלים להתמודדות עם לחצים
- **השתלבות בתוך מסגרת:** יכולת התמדה גבוהה, התמודדות טובה עם תסכול ויצירת תקשורת בלתי פוגענית.
- **שיפור הקשר והרישות החברתי:** להכיר ולעשות שימוש ברשתות חברתיות, להיות חלק מצוות עובדים, להיות חלק מארגון עובדים.
- **פיתוח אחריות אישית:** עמידה במשימות ולוחות זמנים, הגברת מידת העצמאות, להיות מישהו שאפשר לסמוך עליו...

ג. מעורבות ותרומה לקהילה

”הדרך הטובה ביותר להיות מסוגל באמת להיעזר היא לתת עזרה”

פ. רייזמן

הגדרת התחום

חיזוק מעורבותם של בני הנוער בקהילה תוך שילובם בפעולות התנדבות ותרומה לקהילה (מתוך אתר קידום נוער).

מעורבות ותרומה לקהילה ביחידות לקידום נוער

תחום המעורבות והתרומה לקהילה בקידום נוער מבטא את הגישה הערכית של הארגון, הרואה עצמו מחויב לקשר התורם לקהילה. כתחום מקדם מבחינה חינוכית-טיפולית הוא מתבסס על כמה יסודות:

1. הרתמות לעזרה לאחר ופעילות קהילתית תורמת, מעבירה את בני הנוער ממצב של נזקקות למצב של מסוגלות. כלומר הוא מתייחס אל בני הנוער בסיכון לא ככאלה שיש להם בעיה אלא כמי שיכולים להגיש עזרה.
2. ההתנדבות מקנה מיומנויות שונות המסייעות לפתח קשרים, לפעול ברשתות חברתיות להשתלב בצוות ובהמשך גם לסייע בהשתלבות בשוק העבודה.
3. ההתנדבות מחזקת תחושת ערך עצמי ומהווה גורם הגנה המפחית התנהגויות סיכוניות. מחקרים מראים כי בני נוער מתנדבים מתמודדים טוב יותר עם קשיים ומצבי משבר וכי חוויית ההתנדבות מהווה עבורם גורם הגנה חשוב (קרויטור, 2010).
4. התנדבות מחזקת את תחושת ההשתייכות של בני הנוער לקהילה ולסביבה ומאפשרת להם לזכות בהכרה חיובית ובהערכה על ידי סביבתם.

מהי התנדבות?

התנדבות היא עשייה למען אדם אחר או עבור קידומו של רעיון או ערך מסוים. היא נעשית אמנם מתוך אילוץ מסוים אך יש בה מרכיב של בחירה ורצון טוב והיא נעשית ללא תמורה חומרית או אחרת. ייחודה של ההתנדבות הוא בכך שהיא מכוונת לזולת ועל כן כרוכה בהכרת הצרכים של מקבל העזרה או הקהילה. היא מהווה מעין נקודת מפגש בין צרכים אישיים או קהילתיים אלה לבין היכולות, הכישורים ומשאבי הזמן של המתנדב. התנדבות היא מעבר למה שמתחייב או נדרש, היא נעשית מתוך תחושה של אחריות חברתית. כלומר, התנדבות אינה מסתכמת בפעולה התורמת אלא מהווה ביטוי של ערך חברתי.

התפישה החינוכית-טיפולית להתנדבות בקידום נוער

חלק מהפרויקט זה גם להתנדב בקהילה וזה לא דבר שאתה עושה על דעת עצמך. לפעמים אתה כל הזמן אומר אני רוצה להתנדב, אבל שום דבר לא מוביל אותך באמת להתנדבות, וזה אחד הדברים שכן עוזרים לך ללכת ולהתנדב בקהילה. זה עוזר לי לעשות משהו שבכל מקרה רציתי לעשות. כך זה סוג של... זה לא בדיוק מכריחים, זה יותר מקור הסיבה שאתה הולך אליו.²²

המילים האלה של נערה בקידום נוער מלמדות את משמעות של תחום ההתנדבות: העובדה שבקידום נוער הנערים למעשה מחויבים להתנדב. כפי שעולה מהציטוט למעלה, חלק הנערים זקוקים לכך שידחפו אותם, "שיעזרו להם להתנדב". כך הם יוכלו לעשות את מה שגם להם יש עניין בו. אחרים זקוקים למסגרת הפורמלית (פרויקט התנדבות, משימה קונקרטי) שבה הם יחוו בטחון להתנסות במשהו שלא עשו קודם ואולי לא העלו בדעתם בכלל שהם מסוגלים לעשותו. אולם הציטוט כאן מראה עוד כי משהו בתהליך של ההתנדבות, גם כאשר הוא מתחיל בכורח, נעשה בהמשך למשהו אחר - כזה שאינו בא מבחוח אלא פועל מבפנים. כלומר, העזרה שניתנת לנערים כדי שהם יוכלו לצאת ולהתנדב, הופכת ליכולת של הנערים עצמם להגיש עזרה.

22 הציטוט לקוח מתוך: לינור הדר, התנדבות ככלי להעצמת נוער בסיכון, מניתוק לשילוב 16, 2010, עמ' 57.

לצאת מהעצמי ולהיות מסוגל להתבונן במה שמתרחש סביבי, להכיר צרכים של אחרים, להתבונן בעולם באמצעות עיניים של אחרים.

נוכל לראות זאת בדוגמה הבאה, הלקוחה מתוך דבריה של נערה במצוקה שהפכה להיות מנטורית מתנדבת המסייעת לנערות כמוה:

פתאום הבנתי שהמקום שאני הגעתי ממנו זה המקום שהיא הגיעה ממנו [...] הבנתי את זה, ונורא כאבתי אותה והבנתי אותה, ופתאום ראיתי אותה אחרת לגמרי [...] שם הרגשתי את המהות הזאת [...] זו איזושהי יכולת לראות דברים אחרת. לפני שנתיים לא הייתי מסוגלת להבין את מה שהיא אמרה לי. היה משהו בתכנית שהגדיר את היכולת שלי להכיל גם דברים שהם שונים ממני.²³

הקרבה בין סיפורי החיים של שתי הנערות - המנטורית והנערה לה היא מסייעת - מאפשרת קשר מתוך הזדהות, שהם כמובן הכרחיים, אולם לא בזה העניין. הרגע המשמעותי עבורה, זה המגדיר את העשייה שלה כמתנדבת, הוא היכולת, בעקבות ההתנסות הזאת, לראות פתאום את הדברים מזווית אחרת. ההצלחה של התהליך הזה נשענת על היכולת להכיל את השונות הזאת, זאת, כך היא טוענת, היא לא יכלה לעשות לפני ההתנדבות. כלומר משהו בתהליך או בחוויה הביא אותה להיות במקום אחר ביחס לעצמה. כלומר התהליך הזה לא הביא לביטוי משהו שהיא חשבה עליו אלא יצר עבורה אפשרות לפתח יכולת חדשה.

כאן אנחנו רואים את הקשר בין התנדבות ולחינוך-טיפול - בשני מובנים:

א. מיקוד של האתגר ההתפתחותי באמצעות החיבור לתכנית ההתערבות לצד הכנה מתאימה, ליווי ותמיכה.

ב. היכולת ליצור התאמה בין אותה חוויה התפתחותית שלה זקוקה הנערה לבין מה שיכולה לחולל ההתנדבות.

נמצאו למדים שהאתגר של עובד חינוך-טיפול הוא לאתר את אפשרויות ההתנדבות, שיאפשרו את התהליך הזה, זאת באמצעות יצירת ההתאמה

23 עמנואל גרופר ושלמה רומי (עורכים, 2015): ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-מקום ההוצאה: רעננה: מכון מופ"ת, 2015 עמ' 467

אולם מהי המשמעות של התחושה הזו מבחינה חינוכית-טיפולית? פרנק ריזמן טוען כי מתן עזרה מועילה יותר לנותן העזרה מאשר לזה שמקבל אותה. על בסיס זה הוא פיתח את תפיסת "התרפיה על ידי עזרה", גישה המטפלת בקבוצות שונות על ידי כך שהן פועלות בהתנדבות לעזרתם של אחרים המתמודדים עם בעיות דומות (Riessman, 1997). חוקרים שבקשו להבין את הסיבות לכך שתכניות אלו זכו להצלחה, הדגישו את היסוד של האמפטיה הנוצר במפגש וכן את האמירה שחזרה על עצמה בקרב המתנדבים: הם חשו שיש לחייהם מטרה וערך. כלומר, מדובר כאן בתהליך שבו המפגש עם אחר שלא מתוך מטרת רווח ומתן עזרה שאר תוכל לתת מענה לצרכים שלו יוצר שינוי עמוק בתפישה הפנימית של נותן העזרה.

השינוי הזה אינו מתייחס רק לחוויית ההתנדבות אלא מבטא חלק משינוי בציפיות שלהם ביחס לעצמם: הם מבינים שיש ערך חיובי לפעולות שלהם, הם זוכים להערכה על מעשיהם הם מרגישים שהם "עושים הבדל". כלומר חוויית התנדבות מוצלחת, מעבר לסיפוק שהיא מעוררת, מראה לנערים כי המקום שלהם בעולם משתנה: הם נעשים סוכנים פעילים בקהילה, לוקחים חלק במערכת חברתית של נתינה וקבלה ומעבר לכך, המעשה שלהם יוצר תחושת ערך. זוהי המשמעות הפנימית של המעבר מנוקדות למסוגלות ובין פאסיביות ביחס למתרחש סביב, לאקטיביות ולקיימת אחריות.

השאלה היא מה מאפשר לתהליך הזה להצליח? ההתנדבות מתבססת על כך שההתנדבות תאפשר לנערים לחוש שהעשייה שלהם תורמת, שהעזרה שהם נותנים תהיה מחוברת אליהם - מבוססת על ניסיון החיים שלהם, קשורה באפטיה ובהבנה של אחרים, מאפשרת להם לראות כיצד הפעולה שלהם יוצרת השפעה. זה גם אומר שככל שההתנדבות קרובה יותר לתכנים ולמטרות ההתערבות כך היא תהיה יעילה יותר ומשמעותית ככלי חינוכי-טיפולי.

הצד הנוסף של שאלת ההצלחה הוא שהיא מותנית בכך שהעשייה של הנערים היא אכן משמעותית ותורמת למישהו אחר - כלומר (בניגוד לבדיחה על המתנדב שהעביר זקנה את הכביש אבל שכח לשאול אותה קודם אם היא בכלל רוצה לעבור לצד השני) שהיא מבוססת על הבנת הצרכים של מקבל העזרה. לשם כך יש צורך לשנות את נקודת המבט ולראות את העולם מבעד עיניים אחרות. זאת אומרת - ושוב אנחנו חוזרים לממד החינוכי-טיפולי:

מהו תפקידו של עובד חינוך-טיפול ביחס לתחום התנדבות?

נדגיש שוב: התנדבות היא כלי חינוכי - טיפולי יעיל כאשר ישנה התאמה בין סוג העיסוק של ההתנדבות לבין הצרכים של הנער/ה כפי שהוגדרו בתכנית ההתערבות.

פעולות הכנה לפני ההתנדבות

- ביצוע אינטייק התנדבות הכולל:
 - רקע על יכולות ייחודיות של הנער/ה (ספורט, מוזיקה, תחביבים, כשרונות).
 - ניסיון בעבר בפעילויות תורמות (הדרכה, עבודה עם ילדים).
 - רמת הפניות הפיזית והנפשית (כמות שעות, זמני ההתנדבות, מרחק מקום ההתנדבות מהבית, וכו').
 - נושאים ותחומי עניין רלוונטיים (רפואה, בטחון, ספורט, חינוך וכו').
 - חיבור בין ההתנדבות למטרות תכנית ההתערבות.
 - איתור של מקומות התנדבות בסביבת היחידה ובמידת הצורך יוזמה של צורות התנדבות חדשות בתוך היחידה או מחוצה לה.
 - איתור מקום התנדבות מתאים, יצירת הסכמה עם הנער.
 - הכנת הגורמים הקולטים את הנערים המתנדבים.
 - הכנת הנערים להתנדבות.
- ליווי ההתנדבות, תמיכה, עיבוד והתערבות בעת הצורך
- ליווי בשלבים הראשונים כדי להבטיח תיאום בין כל הצדדים.
 - עדכון שוטף על המתרחש, עיבוד משותף של החוויות של התנדבות.
 - הפחתת רמת ההתערבות בהתאם להתפתחות התהליך לשם הגברת מידת העצמאות והאחריות של הנערים.

בין הנער/ה לבין סוג ההתנדבות. כך למשל, נער שאתו נרצה לפתח אחריות אישית עדיף יהיה לשלב בעבודת התנדבות מצילת חיים כגון מד"א, כיבוי אש או משטרה, או נערה שאתה נרצה לפתח תקשורת בין-אישית ועבודת צוות ניתן לשלב בהתנדבות בבית חולים למשל. מעבר לכך, כפי שמלמדת הדוגמה למעלה של נערות כמנטוריות, כאשר חושבים על אפשרויות התנדבות, חשוב להתמקד בשאלה מה יכולים הנערים שלנו להציע, איזה תובנות וניסיון חיים הם רכשו וכיצד ניתן להפוך אותם למשהו שהם יוכלו להציע אותם כעזרה לאחרים.

חשוב לציין כי מעבר למשימות ההתנדבות הרגילות קיימות אפשרויות רבות ליצור פרויקטים או לאתר מסגרות התנדבות חדשות. כלומר ניתן לעשות שימוש בשיתופי הפעולה שבין חינוך ורווחה ברשות כדי לזום צורות התנדבות ומשימות מותאמות לצרכים המאפשרות חוויות עשירות.

מהן המטרות החינוכיות-טיפוליות אשר ניתן לקדם באמצעות תחום זה?

נביא כאן כמה דוגמאות למטרות חינוכיות-טיפוליות אשר ניתן לקדם באמצעות תחום ההתנדבות:

- **אמפטיה לאחרים:** פיתוח הקשב, ההבנה וההזדהות עם אחרים. יכולת לחוש את כאבם ומצוקתם של אחרים.
- **ערך עצמי:** לחוש במי שביכולתו לתרום, לסייע ולקדם אחרים. לחוש לא כמטופל אלא כשווה ערך לאנשים סביבך.
- **בניית עצמי בטוח** ובוטח ביכולות האישיות כתורם.
- **יכולת התמודדות עם מסגרות ואילוצים:** התמדה בפעילות, הגעה בזמן, מילוי תפקיד - גם כאשר אין חשק או כוח...
- **השתייכות לקהילה:** הבנת הצרכים הקהילתיים, יכולת לקיחת חלק במתרחש בתוכה, קבלת הכרה על עשייה ותרומה.
- **יחס לסמכות:** יכולת קבלת סמכות והתמודדות עם אילוצים של מסגרת, יכולת לעמוד על זכויות ולנהל עימותים באופן בונה.

ד. הכנה לשירות משמעותי - צבאי או לאומי

הגדרת התחום

הכנה לשירות משמעותי - צבאי או לאומי - מקנה לבני הנוער כלים ויכולות לעמוד בדרישות הגיוס או השירות האזרחי, למצוא את דרכם בתוך מערכות אלה, לתפקד, להשתלב ולתרום בהן באופן מוצלח. (מתוך אתר קדום נוער)

הכנה לשירות משמעותי - צבאי או לאומי ביחידות לקידום נוער

ההכנה לשירות בקידום נוער מתבססת על כמה יסודות:

1. הכנת בני הנוער והליווי שלהם נועדה לסייע להם למצוא את מקומם ולהשתלב בשירות צבאי או לאומי/לאומי ולהצליח למלא את חובתם האזרחית, בהתאם ליכולתם ולכישוריהם.
2. שירות צבאי/לאומי/לאומי מהווה אמצעי ובמידה רבה גם תנאי להשתלבות מוצלחת בהמשך הדרך ו"שער כניסה" לחברה הישראלית, מבחינת הדימוי העצמי, הניסיון והאפשרויות להשתלב בשוק העבודה. מעבר לכך, זוהי אחת מחוויות היסוד המרכזיות ביותר עבור בני הנוער ובמקרים רבים היא מפתח לשינוי מסלול חייהם.
4. השירות הוא תקופה של גשר בין התהליך החינוכי-טיפולי בקידום נוער לבין החיים הבוגרים. לכן, יש חשיבות רבה לליווי בשלבי המעבר כדי להפוך אותו לחלק ככל האפשר.

השירות הצבאי/לאומי כהזדמנות להתחלה מחודשת

מי מאתנו לא היה שמח על ההזדמנות לעשות התחלה מחודשת - restart - לחיים? להגיע למקום שלא מכירים אותנו, שבו לא קיימות סטיגמות המקבעות את היחס אלינו, מקום בו אנחנו בעצמנו יכולים לחוות דברים חדשים ולהמציא את עצמנו מחדש? אף כי שירות צבאי או לאומי אינם בהכרח משאת הנפש של כל אחד, הם בכל זאת מהווים הזדמנות עבור בני הנוער לגלות ואולי אף

- התערבות במקרים שבהם ההתנדבות אינה משיגה את מטרותיה או כאשר עלול להיווצר נזק למתנדבים או למקבלי העזרה.

סיכום התהליך, לחגוג את ההישג, לעשות שימוש בכוחן הבונה של הצלחות.

- סיכום ברמה האישית: מה למדנו מתוך ההתנדבות? משוב על התהליך האישי.
- חשוב מאד: קבלת משוב ממקבל העזרה.

נדגיש כי "תרומה לקהילה" היא תכנית משותפת לחינוך-טיפול והשכלה אשר מזכה ביחידת קרדיטציה נערים ונערות אשר משתתפים בתכנית משותפת של השכלה וחינוך-טיפול

מאמץ?" נערים רבים בהם אנו מטפלים מצויים בתוך חברות או קהילות שיש להן יחס שלילי ביחס לסוגיית השירות, אחרים מהווים "דור ראשון" לשירות - לא הוריהם ולא חבריהם יכולים ליעץ, לתמוך בהם או לכוון אותם. לכן הכנה לשירות משמעה שינוי האופן שבו בני הנוער מתייחסים לחוויה הזו. המשימה שלנו היא **לתווך להם** משהו שאינם מכירים ושהפירות שלו יבואו בעתיד - ואת זה קשה לתאר או להמחיש. מצד אחד, צריך להראות להם מה הם יכולים לקבל מהחוויה הזו, ומדוע היא כה משמעותית עבורם. מצד שני, גם כאן אנחנו עוסקים בפיתוח **אוריינטציה העתיד** של בני הנוער, כלומר היכולת שלהם לדמיין מציאות אחרת ולהיות מסוגלים להתכוון ביחס אליה ולגייס מאמצים לקראתה.

בנוסף לדגש על הכוונה אישית ופיתוח אוריינטציה העתיד, כדי להכין את בני הנוער לשירות משמעותי יש צורך גם בתיווך של עולם המושגים: קיימים לא מעט קודים ומושגים שיש להכיר כדי להגיע לאותם תפקידים ומקומות רלוונטיים לשירות: קב"א וקה"ס, פרופיל, ת"ש, קב"ן ועוד - כל עוד לא נתווך אותם לבני הנוער ולא נדע אנחנו כיצד ניתן לסייע לנערים בהקשרים אלה - לא עשינו את עבודת ההכנה כמו שצריך. נדגיש כי עובד חינוך-טיפול הוא הדמות המתווכת האחראית למתן המידע ולסיוע - ועל כך בהמשך ב"ציר המידע". אולם גם לאחר שעברנו את כל המכשולים האלה: הצלחנו להביא את בני הנוער להבין את הפוטנציאל הטמון בשירות, עברנו איתם יחד את מדורי לשכת הגיוס השונים, ליווינו אותם בשלבים השונים וסייענו במילוי הטפסים, עקבנו אחרי התוצאות והחלטות במיט"ב או בלשכת ההתנדבות ואולי גם ניצלנו כמה קשרים אישיים כדי לסייע להם - בסופו של תהליך, מוצאים את עצמם הנער או הנערה מול מפקד או גורם ממונה אחראי, שלא עבר הכשרה חינוכית-טיפולית ושהעולם הפנימי או הצרכים הטיפוליים לא בראש מעייניו, ומה שמטריד אותו זוהי המשימה שיש לבצע. השאלה עבורנו כעובדי קידום נוער היא מה יאפשר לבני הנוער לעמוד בהצלחה במצבים כאלה, מה יעזור להם להתמודד עם המשימה והלחץ, להיות מסוגלים לקבל את הסמכות, לא להישבר למרות הקושי ולהיות מסוגלים להיבנות מאירועים מסוג זה? שאלה זו מראה שמעבר ההכנה לתפקיד זה או אחר, העניין המרכזי מבחינתנו הוא לפתח את יכולת השרידות וההתמדה בשירות. רבים מבוגרי היחידות

"להמציא את עצמם מחדש". שירות - צבאי או לאומי - הוא חלק מחוויית ההתבגרות של צעירים בישראל ובמקרים רבים זו חוויה מעצבת עבורם. מסגרת השירות שונה ממסגרות הלימודים: מתקיימים בה שגרת חיים שונה מזו המוכרת והיא פועלת בהתאם לכללים אחרים מהסביבה של הבית או מערכת החינוך. במקרים רבים היא מרוחקת ממקום המגורים, מנותקת מסביבת החיים המוכרת ומהווה סביבה חדשה ובה אתגרים ואפשרויות אחרות לפעולה. חוויית השירות מתאפיינת באינטנסיביות רבה ובמכוונות לפעולה ולעשייה, הכוללת התמודדות עם משימות מורכבות ולעיתים גם אתגרים פיזיים - מה שיכול להביא לידי ביטוי כישורים ויכולות אישיות שבני הנוער לא היו מודעים להם קודם. בנוסף, האופן שבו היחיד הופך לחלק מהמסגרת של השירות (לבישת מדים, עבודה 24 שעות ביממה, המחויבות לתפקיד, אחריות אישית, החזקת נשק וכו') מהווה הזדמנות לבני הנוער לחוות חוויה מתקנת של השתייכות, להכיר אחרים וגם את עצמם באופן שונה ולהתמודד עם אתגרים כאשר אינם מתויגים או מסומנים כיוצאי דופן. התפקיד במסגרת השירות בצבא או בשירות לאומי מעניק גם תחושה של כוח. כך למשל, הגעה לשכונה במדים נותנת תחושה של גאווה וסיפוק, בעוד שהתרומה האישית של החיילים והמתנדבים זוכה להכרה חיובית. לכן, עבור בני נוער בסיכון זהו שלב חשוב, היכול לסייע להם לבנות מחדש את מסלול החיים שלהם כסיפור של השתלבות, תחושת משמעות וסיפור הצלחה.

אבל זה יכול גם להיות אחרת: נער שאינו מגיע בזמן ללשכת הגיוס והופך למשתמט עוד בטרם ניגש אל הצו הראשון, נערה אשר אינה יודעת כיצד למצוא את דרכה בתוך סבך התפקידים וההגדרות ומוצאת את עצמה במקום שאינו מתאים לה, נער שהנתונים שלו אינם מאפשרים לו לקבל תפקיד משמעותי והוא מאבד מוטיבציה לשירות ומסתבך עם הבירוקרטיה הצבאית וכן הלאה.

הבעיה כאן אינה רק חוסר ידע ביחס למערכת הצבאית או חוסר הבנה כיצד דברים עובדים במסגרות השירות, אלא עקרונית יותר: בניגוד לתחומי ליבה אחרים, הפוטנציאל הטמון בחוויית השירות אינו תמיד מובן לנערים. מה שרבים מהם רואים זה את ה"כאן ועכשיו" ובעיקר את הדרישות של המערכת מהם, הנראות להם תובעניות ואף מאיימות. מעבר לכך, לא ברורה להם התשובה לשאלה: "מה יוצא לי מזה?" "מדוע עלי להשקיע כל כך הרבה

התהליך החינוכי-טיפולי במסגרת הכנה לשירות משמעותי מבוסס על שלושה צירי פעולה השזורים זה בזה:²⁴

1. ציר חינוכי-טיפולי

ציר זה מייחד את עבודת ההכנה לשירות בקידום נוער והוא כולל:

- א. הבנת המסגרת הצבאית/ שירות לאומי כהזדמנות להתחלה מחודשת, רכישת כלים והזדמנויות להשתלבות חברתית ותחושת משמעות כתוצאה מתרומה. כתוצאה מכך: עיצוב מחדש של שאיפות ביחס לשירות.
- ב. פיתוח מרכיבים של חוסן ברמה האישית והקבוצתית כהכנה לדרישות הרגשיות של השירות, בדגש על רגע המעבר מאזרחות לשירות.
- ג. פיתוח מיומנויות חברתיות: עבודת צוות, מנהיגות, התמודדות עם משימות מורכבות בתנאי לחץ ועוד.
- ד. חיזוק מרכיבים נדרשים בקרב הנערים לאור תכנית ההתערבות כגון: התמדה, קבלת סמכות, התמודדות עם לחץ, יוזמה ועוד.
- ה. עיסוק בערכים שונים: כבוד האדם, עזרה לזולת, אמינות, אכפתיות.
- ו. הבנת המשמעות ארוכת הטווח של חווית השירות.
- ז. יצירת רצף תמיכה להמשך - מכינה, מנטור או גורם סיוע אחר.

2. ציר המידע והליווי

בציר זה יועבר מידע בנושאים האלה:

- א. הבנת הגיוס לצבא/השירות הלאומי כתחנה מאתגרת המזמנת אפשרויות חדשות עבור בני נוער.
- ב. הכרת תהליך הגיוס ומסלולי השירות בצה"ל/ שירות לאומי אזרחי/התנדבות.

לקדום נוער, גם כאשר הם מגויסים לשירות, אינם משלימים את תקופת השירות משום שחסרים להם הכלים להתמודדות עם קשיי השירות. חסרה להם גם היכולת לעשות שימוש במשאבים השונים (כגון חברים, משפחה, גורמי סיוע, מנגנונים פנימיים ומיומנויות שונות), שיאפשרו להם לעבור גם רגעים מורכבים וגם התמודדויות עם סמכות ופעילות אינטנסיבית באופן מוצלח. יתרה מזאת, קשה להם להפוך את חווית השירות ל"חווית מפתח", כפי שמגדיר זאת גד יאיר בספרו שהזכרנו, כלומר לחוויה היוצרת שינוי בחייו של הנער ומאפשרת לו את אותה התחלה מחודשת.

לאור זאת, ניתן להגדיר את המטרה שלנו בהכנה לשירות מהזווית החינוכית-טיפולית באופן הבא:

בנייה וחיזוק של גורמי חוסן מבחינה נפשית, פיזית וחברתית, אשר יאפשרו לבני הנוער למצוא את דרכם בתוך שירות משמעותי ותורם, להצליח, להתמיד בו ולצאת נשכרים מחווית ה"אתחול מחדש" של החיים.

ניתן לחלק באופן עקרוני את בני הנוער בהם אנו מטפלים לארבע קטגוריות:

- א. אלה המעוניינים והמתאימים לגיוס לצבא, שאותם יש להכין וללוות בתהליך וכן לדאוג במידת האפשר למנטור או ליווי בהמשך. המשך הפרק הזה מתייחס בעיקר לקבוצה זו.
- ב. אלה שאינם מתאימים לגיוס אבל מתאימים ומוכנים לשירות אזרחי, ויש ליצור עבורם תהליך הכנה והערכות מתאים להבטחת הצלחתם במסגרות ההתנדבות. במקרים אלה יש ללוות את תהליכי הפטור משירות צבאי מצד אחד, ואת ההשמה בשירות לאומי מצד שני.

ג. אלה שזקוקים לשלב מעבר נוסף - מכינה או דחיית גיוס - כדי להיות מוכנים לשירות. במקרים אלה יש לטפל בדחייה מול לשכת הגיוס ובתיאום עם גורמים נוספים למצוא את המכינה או המסגרת המתאימה עבורם.

ד. אלה שאינם מתאימים לאף סוג של שירות, ושיש למצוא עבורם פתרון מתאים להעברת אחריות כמו תכנית "יתד" למשל המסייעת לצעירים

בסיכון. ראה כאן: <https://yated.org>

24 בנוגע למידע ביחס להכנה לשירות צבאי ראה על חוזר מנכ"ל 7.1-2 נכונות לשירות והכנה לצה"ל, סרקו את הקישור:



3. קביעת דרכי התערבות מותאמות ברמה האישית והקבוצתית (עבודה על גורמי חוסן, שימוש בחוויות והתנסויות כאמצעי להתכונן לקראת המעבר והשינוי הכרוכים בשירות, מתן דגש לסוגיות של מגדר ולצרכים ייחודיים של בני נוער - להט"בים, סיוע וליווי במידת הצורך מול הגורמים).

4. ברור ההתאמה בין הנתונים האישיים של הנער במערכת לבין רמת הציפיות והאפשרויות לשירות.

5. חיבור לגורמים נוספים לתכנית לפי הצורך (מיט"ב, תכניות הכנה לצבא, מורים חיילים/מד"נים, מדריכות שירות לאומי, חונכים ממסגרות שונות וכיוב').

6. הבנייה והפעלה של פעילויות וחוויות מותאמות במסגרת ציר ההתנסויות, וכמו כן שימוש בסל פעילויות מוצע כגון מסע בעקבות לוחמים, מסע ישראלי, תאטרון צה"ל וכיוב'.

השלב השני הוא העבודה עם הנער/ה על פי התכנית, ברמה האישית - שיחות אישיות, מעקב, פעילויות ביקורי בית, בדגש על מעורבות הורים ומשפחה: מפגשים פרטניים ופעילויות העוסקות בחוסן, בהבנת משמעות השירות, בסוגיות הערכיות הנוגעות אליו ועוד.

נדגיש כי המטרה של שלב זה הוא לפתח את הנכונות מבחינת התפישה וההבנה של בני הנוער את משמעות השירות עבורם.

2. ציר המידע והליווי

ציר זה כולל את המידע בנוגע לתהליך הגיוס (ראה תרשים) וכן את הליווי של הנער/ה במהלכו. **פעילויות המקיימות ביחידה במסגרת ציר זה:**

א. הרצאת מפקדים/חיילים מהשטח או הרצאות של גורמי התנדבות המספרים על חוויותיהם בשירות האזרחי.

ב. מתן מידע בנוגע לתהליך הגיוס, תפקידים, מבנה השירות ודגשים להכנה.

ג. לסייע לנער/ה להתחבר לאתר "מתגייסים" לקבלת מידע וביצוע פעולות.

ד. ליווי הנער/ה בשלבי הגיוס השונים.

ג. ליווי של בני הנוער בתהליך הגיוס משלב ההיערכות לצו ראשון ועד לקבלת שיבוץ, מועד גיוס והגיוס עצמו.

ד. למתגייסים: הכנה לצו ראשון בדגש הכנה למבחן הפסיכוטכני.

ה. הכרת הזכויות הנלוות לשירות.

3. ציר ההתנסות וההסתגלות

ציר זה בנוי על התנסויות שונות של בני הנוער ועל עיבוד החוויות לשם פיתוח יכולת הסתגלות לקראת השירות הצבאי, והוא כולל:

א. התנסות בשגרת חיים צבאית במסגרת שבוע גדנ"ע בבסיסי הגדנ"ע, תוך התמודדות עם מרכיבי ההוויה הצבאית.

ב. התנסות במסגרת פעילויות שונות ביחידה ומחוצה לה כגון: פעילות למידה אתגרית, סנדאות מיומנויות, הרצאות ופעילויות של מד"נים/חיילים/מדריכים שונים.

ג. עיבוד ההתנסויות מההיבטים הרגשיים והחברתיים שיועלו במסגרת דיונים ושיחות קבוצתיות בעקבות ההתנסויות השונות.

תפקיד עובד חינוך-טיפול בהכנה לשירות צבאי/לאומי/התנדבות בהתאם לצירים השונים:

1. הציר החינוכי-טיפולי:

ציר זה משלב את מטרות ויעדי תכני ההתערבות עם הדרישות והתהליכים של ההכנה לשירות. **השלב הראשון הוא יצירת מעין "אינטייק" לשירות הכולל:**

1. אוריינטציית העתיד - ברור עמדות, שאיפות, רצונות ויכולות ביחס לשירות. שלב זה כולל את הבנת המשמעות של השירות והצבת השירות כהזדמנות, אתגר ומטרה.

2. תיאום ציפיות והגדרת צרכים - מה נדרש כדי לעמוד בסוג השירות הרצוי? כיצד היכולות שלי יכולות לבוא לידי ביטוי בתוך מסגרת השירות? מהם החששות שלי מפני הבאות?

עוד דגשים:

השהות הממוצעת בלשכת הגיוס היא 7 שעות לכן יש להתכונן ליום ארוך ולהתכונן לתורים ארוכים ולהצטייד באוכל ובמים ובאורך רוח.....

מה קורה בצו ראשון?

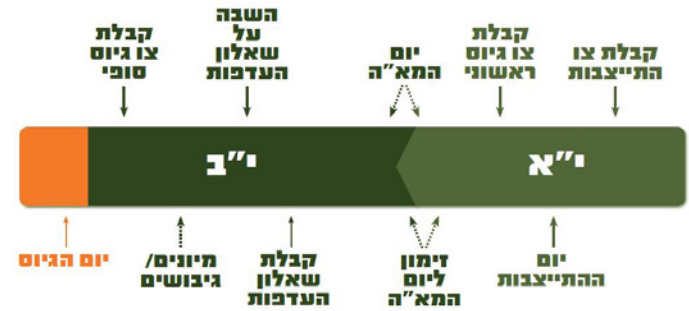
המלש"ב עובר בארבע תחנות, בהן יבדקו את מצבו הרפואי (לקביעת פרופיל), וישייכו אותו לקבוצת איכות מסויימת (קב"א), לפייה ייפתחו או ייסגרו בפניו תפקידים אופציונאליים לגיוס שלו.

התחנות הן:

1. **תחנה רפואית** בה קובעים למלש"ב את הפרופיל הרפואי שלו. המלש"ב יעבור בדיקת שתן, בדיקת גובה, ראייה, לחץ דם, משקל ובנוסף בדיקה אצל רופא.

עובד חינוך-טיפול יסייע ויתמוך במלש"ב:

- למלא את השאלון הרפואי באופן אמין ומדויק
- להחתים את רופא המשפחה על הטופס המקורי טרם הגעה לצו
- לעבור בדיקת שתן ובדיקת ראייה (למרכיבי משקפיים בלבד) בקופת החולים
- אם המלש"ב סובל מבעיה רפואית כרונית- להביא חוות דעת מרופא מומחה על מנת לחסוך זמן המתנה בלשכת גיוס.
- לידיעתך: הפרופילים הרפואיים הקיימים הם:
- 97 -המאפשר גיוס לכלל התפקידים (למעט סעיפים פוסלים, לדוגמא- שימוש במשקפי ראייה לעתים לא מוריד פרופיל אך פוסל גיוס לטיס).
- 82 גם הוא מאפשר גיוס לתפקידים קרביים כולל חי"ר.
- 72 -הוא פרופיל קרבי שלא מאפשר גיוס לחי"ר, אלא לחטיבות כמו שריון, תותחנים, איסוף קרבי, לוחם חילוץ והצלה (פיקוד העורף), מג"ב ועוד.
- 64 -פרופיל שפוסל משירות קרבי, למעט מ"כ (מפקד כיתה בטירונות), מג"ב ולוחם חילוץ והצלה, כשיר לתפקידי תומך לחימה.



יום התייצבות ("צו ראשון"):

"צו ראשון" כולל שורה של בדיקות ומבחנים. לצורך כך, מזומנים מלש"בים (מועמדים לשירות ביטחון) בגיל 16 וחצי, לפי תאריך הלידה העברי.

***מה על הנער/ה להביא לצו ראשון?**

- תעודת זהות אישית
- דרכון ישראלי בתוקף
- רישיון נהיגה ממוחשב עם תמונה
- תעודת עולה
- תעודת שוחר
- אבחון דיסקטי מלא/ אבחון נוירולוגי/ מבחן השמה.
- טופס מידע רפואי מקורי- חתום ע"י רופא המשפחה
- תרופות מרשם - במידת הצורך רק במידה שיש לנער/ה מרשם מרופא.
- **מומלץ** להביא תוצאות בדיקת שתן מראש (מרופא קופת חולים) כדי לקצר את השהות בלשכת הגיוס.

חשוב - מלש"ב שלא יעביר מבעוד מועד אבחון דיסקטי, פסיכו-דיסקטי, מרשם תרופתי חתום על ידי רופא ומבחן השמה לא יוכל לקבל בחינה מותאמת.

• 45 - פרופיל שדורש שירות בתפקיד משרדי בלבד.

• 25 פרופיל המאפשר התנדבות

• 24 - פטור זמני, למשל לאחר ניתוח מסויים, שרק לאחריו יוכל להיקבע הפרופיל הרפואי הקבוע. פרופיל זמני זה, יכול להשתנות לכל פרופיל.

• 21 פטור רפואי מצה"ל. יכול להיות גם פטור משרות צבאי על רקע רפואי-פיזי, וגם נפשי.

2. תחנה שנייה - אימות נתונים

המלש"ב יתושאל על ידי מאבחנת פסיכוטכנית שאלות כלליות לגביו, כמו מקום מגוריו, מקומות העבודה של הוריו ומספרי טלפון עדכניים שלו ושלם, השכלה ושנות לימוד, תעודות ורשיונות וכו'. בנוסף יעבור מבחן בעברית, שמטרתו לקבוע את רמת העברית שלו ולהחליט אם יש צורך לעבור קורס עברית טרם שיבוץ בתפקיד שייקבע לו. (מדובר ברמת עברית נמוכה, בדרך כלל של עולים חדשים). לעולים חדשים תינתן הזדמנות לעשות מבחן עברית בשנית, למקרה שהשליטה בעברית שלהם השתפרה בפרק הזמן שבין שני המבחנים.

* במידה ויש צורך בפגישה עם מש"קית תנאי שירות (ת"ש) - האחראית על תנאי השירות של החיילים, מומלץ להגיד זאת בשיחה זו. שיחה עם מש"קית ת"ש תתבצע לרוב חצי שנה לפני הגיוס. מלש"בים שיש להם בעיה כלכלית, סוציאלית, משפחתית, או רפואית של אחד מבני המשפחה או שאינם בקשר עם ההורים - רצוי מאוד שיציינו זאת בזמן שיחת **אימות הנתונים**.

3. תחנה שלישית - מבחנים פסיכוטכניים

בתחנה זו המלש"ב יעבור מבחני פסיכוטכניים באמצעות מחשב. המבחנים אורכים כשעתיים - שעתים וחצי. המבחנים מחולקים לארבעה נושאים: חשבון, אנלוגיה צורנית, אנלוגיה מילולית והבנת הוראות. הציון של מבחנים אלה נקרא **דפ"ר** (דירוג פסיכוטכני ראשוני). ציון הדפ"ר נע בקפיצות של

10, כשעשר הוא הציון הנמוך ביותר ו-90 הוא הציון הגבוה ביותר. ציון זה הוא חלק מהותי מציון הקב"א - קבוצת האיכות.

ציון הקב"א נע בין 42 (הנמוך ביותר) ל-56. כדי לשרת בתפקיד קרבי - לרוב יש צורך בקב"א 45 ומעלה. נתונים המאפשרים יציאה לקורס קצינים הם מקב"א 52 ודפ"ר 60.

נדגיש כי שלב זה קובע במידה רבה את עתידו של הנער בצבא! קיימות היום תוכנות מחשב להכנה למבחן וכן קיימות סימולציות מחשב באתר "מתגייסים", או פעילויות הכנה כמו אלה שמבצעת עמותת "זינוק בעלייה". מומלץ להתייעץ עם צוות ההשכלה ולהכין את בני הנוער. לא ניתן לחזור על המבחן פעם נוספת! ישנה חשיבות רבה בהכנה מנטלית ורגשית של המלש"ב להתמודדות עם המבחן.

ניתן להיבחן במספר שפות בהתאם להחלטת המאבחנת באימות הנתונים.

נוסיף גם כי במידה ולנער/ה יש אבחון דיסקטי, הוא מחויב לשלוח אותו מראש, וליתר בטחון גם להביא אותו איתו שכן במידה והוא לא הגיע ללשכת הגיוס מסיבה כלשהי - הוא לא יהיה זכאי לבחינה מותאמת.

עובד חינוך-טיפול יעזור למלש"ב לשלוח את האבחון המלא חודש מראש ולהצטייד בעותק לצו ראשון. יש להבהיר למלש"ב כי התאמות בדרכי הבחנות בבחינות בלשכת גיוס אינן אותן ההתאמות להם זכה במסגרת לימודיו בבית הספר או בהיל"ה. את האבחון יש לשלוח ל meitav@idf.gov.il או לסרוק ולהעלות דרך האפליקציה.

במטרה להשפיע על הנתונים יש לצרף תעודות לימודים, פירוט על פעילות ערכית, השתתפות בתוכניות ליבה (התנדבות, תעסוקה, מסלולי לימוד מיומנויות ועוד). **על עובד קידום נוער להכין את הנערים להצגת הנתונים האישיים** באופן שיבליט את תהליך הלמידה, החזקות והעשייה הענפה שלו בקידום נוער. כל זה יעשה בשלב אימות הנתונים בלשכת גיוס במעמד צו ראשון.

4. תחנה רביעית - הריאיון האישי

בתחנה זו יעברו המלש"בים ראיון עם מאבחנת פסיכוכנית. מטרת הריאיון היא לבחון את רמת ההתאמה לשירות בצבא בכלל ושירות קרבי בפרט. אורך הריאיון משתנה ממרואיין למרואיין. לרוב הוא נמשך כ-40 דקות. גם ראיון זה משפיע מאוד על ציון הקב"א.

דגשים נוספים:

- הגעה עם מספר נערים בו זמנית: "צו אחד" מאפשר לעובד להגיע עם מספר נערים לשכת הגיוס יחד. יש לקחת בחשבון כי לעתים ייווצרו פערי זמן משמעותיים בין הנערים, מה שיכול לגרום לעיכובים. לכן, לעתים עדיף לבוא עם מספר מועט של נערים.



- מידע נוסף על צו ראשון ועל מה שנדרש בו ראה כאן (כולל סרטונים והנחיות) באתר לשכת הגיוס:
<https://www.mitgaisim.idf.il>

- כדי לסייע לנער/ה בסוגיות של פטור/אי התאמה לשירות וקשיי הסתגלות יש לפנות למדור קהילה, למדור פרט או מדור בריאות הנפש בהתאם לצורך. על עובד קידום נוער לדאוג להעביר את המסמכים למדור המתאים. בכל מקרה ניתן לפנות לסיוע בתחומים אלה למדריכות הליבה במחוז.

יום מא"ה (מיון, איתור, התאמה) מעניק למלש"ביות (בנות בלבד) הזדמנות נוספת להוכיח את הכישורים והיכולות האישיות שלהן שאולי לא באו לידי ביטוי בצו הראשון. תוצאות יום המא"ה מתווספות לנתונים האישיים, הקב"א והדפ"ר ויכולות לסייע לפתוח בפניהן תפקידים נוספים.

הזימון ליום המא"ה נשלח בדואר, במסרון וגם דרך האזור האישי באתר לשכת הגיוס, לאחר סיום ההליכים הנדרשים בלשכת הגיוס. יום המא"ה אורך כשבע שעות ומתקיים באחד ממרכזי האבחון.

- **סניף תל אביב**, רחוב תבואת הארץ 3

- **סניף ירושלים**, רחוב שטראוס 24

במהלך היום מבצעים בין השאר מבחנים ממוחשבים, תחנת הפעלה הכוללת תרגילים פיזיים קלים, תחנת סימולציות אישיות, תחנת הרצאה, תחנת דיון קבוצתי ועוד. את התהליך מלווים מדריכים מוסמכים שינחו אותך במהלך היום ויעזרו לך לבצע את כלל המשימות באופן מיטבי.

דגש: קיים כיום יום מא"ה ייחודי מותאם לנתונים האישיים והוא מאד רלוונטי לרבות מהנערות בקידום נוער. על כן, יש לוודא שהנערות מגיעות ליום מא"ה המותאם להן.

כיצד יכול עובד חינוך-טיפול לעמוד בקשר עם לשכת הגיוס?

הקשר עם לשכת הגיוס יעשה דרך המד"ניות ואנשי קשר בלשכות הגיוס כמו גם דרך האפליקציה "מתגייסים". כאמור, במקרה הצורך ניתן לפנות למדריכות הליבה במחוז.

3. ציר ההתנסות וההסתגלות:

שבוע גדנ"ע:

שבוע גדנ"ע הינו מרכיב חשוב במסגרת תהליך ההכנה לשירות אשר מאפשר לבני הנוער להכיר יותר את המערכת הצבאית ולהתנסות בחוויות של שירות צבאי (משמעת, קבלת סמכות, תורניות, מטווח בנשק, שיתופי פעולה בצוות, וכו').

על מנת שהשבוע ישיג את מטרותיו **יש לבצע תהליך הכנה** הכולל: הבנת מטרות השבוע (התנסות בחוויה צבאית, פעולה בקבוצה במסגרת אילוצים ומשימות, יכולת לעבוד בשיתוף פעולה וכיוב'), ותיאום ציפיות של הנערים לקראתו - מה מצופה מהם, מה ביכולתם להפיק ברמה האישית וכן הכנה קבוצתית הכוללת דגשים בנושאים כגון: עבודת צוות, אחריות אישית וקבוצתית, יוזמה, התמודדות עם סמכות ועוד.

נדגיש כי במקרים בהם שבוע הגדנ"ע מתקיים בתחילת השנה, הוא מהווה

הרצאות ופעילויות נוספות

- **הכנה לגיוס עצמו** - בקיום נוער נכבתה תוכנית לבניית חוסן נפשי לקראת הגיוס וכוללת התמודדות עם מצבי לחץ, אי ודאות, כישורי חיים, עמידה בלוחות זמנים, ניהול קונפליקטים, קבלת החלטות וכ"ו.
- **"זמן טרום גיוס"** - במקרים רבים זקוקים הנערים שלנו לתהליך המשך בין תום תכנית היל"ה או בית הספר לבין הגיוס כדי להשלים את תהליך ההתערבות או ההכנה הנפשית. במקרים כאלה חשוב לאתר מכינות או תכניות קדם-גיוס בהן יוכל הנער להשתלב.
- **מכינות ותכניות טרום גיוס:** קיימות מכינות המפעילות תכניות המיועדות לנוער בסיכון וכן תכניות טרום צבא כגון צל"ש. ראו פירוט בנספח המצורף.

ליווי לאורך השירות:

חשוב לדאוג לתמיכה במהלך השירות באמצעות מנטורים אשר ילוו את הנערים במהלך שירותם (בהתנדבות).



- מנטורים לשירות צבאי, ראו עמותת **"בחברת אח"י"**:



- מנטורים לשירות לאומי (בדגש על בני הנוער בסיכון) ראה באתר עמותת **בת עמי** <http://bat-ami.org.il>

שירות לאומי (מתוך אתר האגודה להתנדבות)

שירות לאומי הנו שירות התנדבותי בו תורמים צעירים וצעירות מזמנם וממרחם לתועלת החברה. על פי חוק השירות הלאומי, כל אזרח אשר קיבל פטור משירות צבאי, יכול להתנדב לשירות הלאומי. בתוך אוכלוסייה זו נכללים: גברים, נשים, יהודים, ערבים, חילוניים ודתיים ופטורי גיוס מכל סיבה שהיא.

מעין פעילות פתיחה לתהליך ההכנה השנתי. במידה והוא מתקיים בסוף השנה הוא הופך לפעילות מסכמת לתהליך.

פעילויות קבוצתיות במהלך השנה:

להלן רשימת פעילויות עיקריות של הכנה לשירות משמעותי אותן ניתן להזמין בתיאום עם לשכת הגיוס ומדריכת הליבה המחוזית:

- סדנא לקראת שרות לתלמידי י"א- סדנא ערכית בת 5 שיעורים וניתן לשלב בה את ההכנה לצו (עפ"י מצגת לשכת הגיוס ומיטב) - ביחידות קידום נוער משך הפעילות כ- 3.5 שעות ובמידת הצורך יתקיים מפגש ניפרד של שעה וחצי להכנה ללשכת גיוס.
- הכנה לצו התייצבות (צו ראשון) בלשכת גיוס - כיתות י"א- מומלץ לקיים בתחילת השנה או בסמוך לצו האחוד - משך הפעילות שעה וחצי.
- סדנת הורים להורי תלמידי י"א- מפגש עם הורים במטרה לרתום את ההורים לתהליך המיון והשיבוץ בצה"ל, מעורבות מול התערבות ועוד' משך הפעילות שעה וחצי.
- סדנא "רגע לפני גיוס" לתלמידי י"ב - סדנא בת 5 שיעורים העוסקת בתהליך הבחירה, התמודדות עם אכזבות, שרות משמעותי ועוד, בסדנא משולב מצגת מיטב הסוקרת את התהליכים והמיונים העומדים בפני התלמידים בשנה זו. יש לקיימה עד סוף דצמבר. ביחידות קידום נוער משך הפעילות כ- 3.5 שעות ובמידת הצורך יתקיים מפגש ניפרד של שעה וחצי להכנה למילוי שאלוני העדפות וכל תהליך המיונים והגיבושים לצה"ל (מצגת מיטב).
- הכנה לצו ראשון, בירור סטטוסים, שיחות אישיות, ליווי ללשכת גיוס, שיחות פרטניות, שיחות קבוצתיות, פיתרון בעיות למלש"בים מול לשכת גיוס. בנושאים אלה ניתן להיעזר במד"נים, חיילי נח"ל ומורות חיילות.
- גורמים נוספים היכולים לעזור: רכזי הכנה לשירות ברמה הרשותית, מכינות קדם צבאיות, עמותות העוסקות בהכנה לגיוס, צל"ש, שנת שירות, שלומית, בת עמי וגורמים נוספים.

ב. ניתן להתחיל את השירות מגיל 17 וחובה לסיימו עד גיל 24.

ג. בעלי רצון להתנדב במסגרת השירות הלאומי לשנה שלמה של פעילות, עם אפשרות לשנתיים.

תהליך גיוס לשירות לאומי

א. הנער/ה מקבל/ת פטור משירות צבאי

ב. פתיחת האופציות השונות עבור הנער/ה למגוון אפשרויות לשירות לאומי (ראה בטבלה מצורפת):

- בת עמי - נערות למען הקהילה
 - שלומית - שירות לאומי כללי וחינוך מיוחד, ותכניות לבנים
 - תמורה - האגודה התנדבות
 - התכניות האלה מותאמות לנוער בסיכון - פחות שעות וליווי צמוד.
 - מרכז מעש"ה - תכניות התנדבות למגזר הערבי
- ג. יצירת קשר עם רכזי שירות לאומי
- ד. ראיונות ומציאת מקום השמה.

נדגיש: יש מקומות השמה לשירות לאומי לנוער בסיכון, אשר משלבות לצד ההתנדבות גם הכשרה תעסוקתית וליווי מקצועי. ראה למשל תכנית צל"ש כאן:

<http://bat-ami.org.il/social-change>

עוד בנוגע לשירות לאומי, ראה כאן:

<https://www.sherut-leumi.co.il/index.aspx>

היסטוריה קצרה: השירות הלאומי הינו מרכיב אזורי של שותפות גורל בין כלל חלקי החברה בישראל ועל כן הוחלט על פתיחת האפשרות לשילוב כלל אוכלוסיות המדינה בשירות הלאומי. בשנים האחרונות קיימת עליה רצופה ומשמעותית של מתנדבים חילוניים, ערבים ובעלי צרכים מיוחדים אשר יחד עם בנות הציונות הדתית חיזקו מאד את מפעל השירות הלאומי.

השירות הלאומי מתבצע במסגרות שונות, אשר המרכזיות שבהן: חינוך, רווחה, משפטים, בריאות, תחבורה, קשישים וגמלאים, קליטת עלייה, ביטחון פנים, איכות הסביבה, ביטחון, משרד החוץ, משרד ראש הממשלה, המוסד לביטוח לאומי, עמותות/ מלכ"רים.

השירות הלאומי מתקיים בתנאים הבאים: השירות מתבצע בהתנדבות במסגרת רשות ציבורית, מוסד ציבורי, חברה לתועלת הציבור, עמותה או משרד ממשלתי. גופים אלו רשאים להפעיל מתנדבי שירות לאומי שלא למטרת רווח ואשר הופנו אליו ע"י גוף מוכר. המתנדב מסייע לעובדי הארגון, אך אינו ממלא את מקומם.

משך השירות הלאומי יכול להיות שנה אחת, או שנתיים. בכדי לקבל את הטבות חוק חיילים משוחררים, קובע החוק כי יש לשרת מינימום שנה אחת מלאה (12 חודשים).

השירות הלאומי אינו מופעל על ידי רשויות המדינה, אלא על ידי עמותות שהוסמכו לכך על ידי משרד ראש הממשלה (גוף מוכר). המדינה מפעילה סמכויות פיקוח ותכנון אסטרטגי מקיף לכל נושא השירות, באמצעות מנהלת השירות האזורי-לאומי

במהלך השירות הלאומי מקבל המתנדב דמי כלכלה כקבוע בחוק. עם תום השירות הלאומי זכאי המתנדב להטבות על-פי חוק קליטת חיילים משוחררים, בדומה להטבות הניתנות למי ששירת בצה"ל בתפקיד עורפי. מתנדבי השירות הלאומי זכאים לנסיעות חינוך בכל אמצעי התחבורה הציבורית.

תנאי סף למתנדבי השירות הלאומי:

א. בעלי פטור משירות צבאי. כל פטור, ללא קשר לסיבת הפטור, מאפשר להתחיל את תהליך הקבלה לשירות לאומי.

1. הורים ומשפחה

הורים ומשפחה כתחום ליבה

הגדרת התחום:

תחום זה מתמקד בחיזוק מקומו של הנער בתוך המשפחה ושיפור קשריו עם ההורים, כחלק מההליך התפתחותי והשתלבותו החברתית.

הנחות עבודה:

1. קשר חיובי להוריהם מסייע לרווחתם של בני הנוער, תומך בהתמודדויות רגשיות ומשפר את תפקודם של בתחומים השונים.
 2. חיזוק הקשר בין בני נוער להוריהם מפחית התנהגויות סיכוניות, מקדם את השגתה של זהות חיובית ומעניק תמיכה רגשית בבניית קשרים ויחסים אינטימיים.
 3. סוגיות הנוגעות לקשר משפחתי עשויות לעמוד במוקד תכנית ההתערבות. לעתים קרובות, ההתערבות נוגעת בקונפליקט בלתי פתור עם ההורים. ההתערבות נדרשת במקרים אלה לסייע בהתמודדות עם הקונפליקט ברמה הפרטנית וגם באופן משפחתי-מערכתי.
 4. מעורבות נכונה של המשפחה ושיתוף הורים עשויים לתרום משמעותית לתהליכי ההתערבות: ההורים מכירים היטב את הנער, הם בעלי תובנות חשובות לגבי מצבו וכן יכולת השפעה עליו. בנוסף, במקרים רבים, השינוי הנדרש להתפתחותו של הנער - מחייב שינוי גם מצדם.
 5. תכנית ההתערבות יוצרת שינויים בחייהם של בני הנוער כמו גם עבור ההורים ובני המשפחה. לכן, יש צורך לכוון, ובמידת הצורך אף לתמוך ולתת כלים להתמודדות עם המציאות המשפחתית המשתנה.
- למרות שתחום זה מתמקד בהורים, עניינו כמו יתר תחומי הליבה הוא הנער. כמו אחרים בני גילם, גם בני הנוער המגיעים לקידום נוער זקוקים לקשר עם הוריהם לצורך צמיחתם והתבגרותם. רבים מהם חוו מצבים קשים בבית, עבור

אחרים, שאלת ההתבגרות עצמה נוגעת ליכולתם למצוא את הדרך להתחבר מחדש, או למצוא נתיבים חדשים בתוך המסגרת המשפחתית על אף הקשיים. לעתים קרובות הבית אינו מהווה עבורם מקור לתמיכה אלא חזית נוספת של התמודדות. לכן, זהו מרחב נוסף בו עובדי חינוך-טיפול נדרשים להתערב ולהעניק סיוע. השיח והעבודה בתחום ליבה "הורים ומשפחה" אינו מתמקד בנער בלבד אלא גם נוגע אל הוריו ומשפחתו במטרה ליצור חיבור משמעותי בין תהליכי ההתערבות עליהם אנחנו אמונים לבין היחסים והתפקוד של המסגרת המשפחתית.

1. דיאלוג משתף - תפיסה מארגנת לתחום

לא חשבתי מה אבא שלי חושב עלי, לא הרגשתי שהוא חושב עלי בכלל...
עכשיו אני יודע מה הוא חושב עלי, מה הוא היה רוצה ממני מה הוא מצפה ממני... אני חושב שהוא מחבב אותי מאוד עכשיו.²⁵

התפיסה המארגנת לתחום הורים ומשפחה נשענת על עיקרון ה'דיאלוג משתף'. ההורים הם חלק בלתי נפרד מההתערבות, בין אם בנוכחותם הפיזית ובין אם בנפשו של הנער, בהיבטים חיוביים ומחזקים כמו גם באלה הכואבים. בני הנוער זקוקים לקשר עם ההורים לצורך ההתבגרות שלהם. קונפליקטים בלתי פתורים ונתקים עלולים לפגוע בתהליכים אלה. הדיאלוג המשתף עם ההורים אינו הופך אותם לשותפים מלאים לתכנית ההתערבות של הנער, אולם מדגיש שהם מהווים חלק משמעותי בתהליך - גם אם במקרים מסוימים הם יעדרו ממנו. הדיאלוג המשתף מיועד לחבר את ההורים באופן תורם לתהליך ההתערבות. מעבר ליידוע ולעדכון, הכוונה היא הזמנת ההורים למלא תפקיד בתהליך תוך כדי יישוג שלהם כדי שיהיו חלק מן השינוי בחיי הנער.

"דיאלוג משתף" הוא מערכת יחסים הנשענת על בחירה ומחויבות שמעבר ל"חוזה עבודה" או הסכם פורמלי המחייב את הצדדים. הדיאלוג המשתף מייצג את מערכת יחסי הגומלין שבין המסגרת המשפחתית והתפקוד ההורי

25 ריקי פלח גליל, משמעות היחסים עם האב בתהליך ההתבגרות של הבן, עט השדה, פברואר, 2009, עמ' 11.

כך גם תשתפר היכולת של הנער לתפוס את מקומו שלו במשפחה ובחיים. לכן האופן האקטיבי והדיאלוגי של השיתוף כאן בין ההורים לגורמי הטיפול מהווה תרומה משמעותית להשגת המטרה.

דבריה של הדס בכר מסיקה, עובדת חינוך-טיפול מבטאים סוג כזה של שיתוף:

"העבודה עם ההורים ולעיתים עם בני משפחה נוספים כמו אחים ואחיות, הנה בעלת חשיבות עצומה בעבודתנו עם הנערים. ההורים לרוב עוזרים לשפוך אור בנוגע למצבו הכללי של הנער, למשל, כיצד הוא מתנהג בבית כאשר הוא בסביבה הטבעית שלו? פעמים רבות לאחר שיחה עם ההורה, אנו מצליחים לחבר את הנקודות ולהבין את פשר התנהגות הנער. כאשר ההורים בקשר רציף וטוב אתנו ומגויסים לקידום הנער, הם מסייעים לנו רבות. לדוגמה, במהלך קבוצת הכנה למסע ישראלי, אשר נפגשה פעם בשבוע, כאשר נער לא הגיע ולא ענה, התקשרנו להורים והם סייעו בהשכמה, הסעה ו"דחיפה" על מנת שיגיע למפגש. דוגמה נוספת לכך שקשר עם ההורים הוא חשוב ביותר היא אימא ששפכה אור על מצבו של נער שלא הגיע ליחידה מספר חודשים ולא ענה לטלפון, היא סיפרה שהוא מסוגר בחדרו ולא יוצא מהבית והיא חוששת ודואגת לו, בעזרתה יכולנו לברר על מצבו, ליצור אתו קשר ולאפשר ביקור בית".²⁶

לדיאלוג משתף חשיבות גם בהקשר של רגישות בין-תרבותית: הצלחת השותפות עם הורים תלויה בהסכמה ביחס למטרות ההתערבות. כלומר, כאשר קיימת הסכמה בין עובד חינוך-טיפול לבין ההורים לגבי הצורך לתת לנער תמיכה וליווי, למנוע את נשירתו מבית הספר, לסייע בשילובו במקום עבודה וכדומה. אולם במקרים לא מעטים המשפחה אוחות בערכים שונים מאלה של עובדי קידום נוער או על תפיסות שונות ביחס למה שטוב עבור הנער ועתידו. במקרים כאלה, יש לנסות להגיע להסכמות עם ההורים - אם לא ביחס למטרות, אז לפחות ביחס לפעולות הנדרשות כדי להפחית את התנהגויות הסיכונים ולשפר את מצבו הרגשי והתפקודי של הנער. כאן הופך הדיאלוג לאמצעי לשינוי עמדות אצל ההורים להסכמות ביחס לתהליך

26 מתוך מאמרו של ציון קאסה אגרנר, "מאתגר להתמודדות- תכנית עבודה עם הורים יוצאי אתיופיה לילדים מתבגרים בשכונת קריית משה רחובות", בתוך: סיפורי הצלחה של אגף א לילדים ונוער בסיכון, בכתובים.

לבין המעשה החינוכי-טיפולי: הוא נותן מקום וקול להורים, באופן שיועיל לתהליך ויעודד הקשבה והבנה טובה יותר בין אלה הקשורים בו.

הדיאלוג המשתף מיועד להביא את ההורים לידי לכך שהם יוכלו לקחת חלק בתהליך ההתערבות - מסיוע בהערכה ובקביעת המטרות ועד תמיכה בפעילויות שונות המיועדות להשגתן. בנוסף, הדיאלוג המשתף מסייע בעקיפת התנגדויות שונות ומביא לרצף ולשילוב בין המאמצים המתרחשים ביחידה למה שמתרחש לאחר מכן בבית. מעבר לכך, הדיאלוג המשתף מבקש למנוע מצב של הדרת הורים מהעבודה החינוכית-טיפולית בקידום נוער מחד, ומאידך, לתת מקום לקול ולצרכים של ההורים בתוכה.²⁶

האם זה אומר שאנחנו "מחזירים את האחריות להורים"? זה לא כל כך פשוט. חלי ברק תארה את האופן שבו מערכות חינוך מציינות דרישות מהורים במקום להעניק להם תמיכה וכלים "פח הכוונות הטובות".²⁷ הכוונה כאן היא להימנע מליפול ל'פח' הזה, ובמקום הטלת אחריות ועומס דרישות שהם לא יוכלו לעמוד בהן, להציע תפיסה מארגנת המבוססת על עקרון של דיאלוג משתף - שיטות מוגדרות לעבודה חינוכית-טיפולית בשיתוף הורים על בסיס תכנית ההתערבות והגדרה של כלים והתאמות תרבותיות נדרשות כדי לממש את התפיסה.

ברמה המעשית, דיאלוג משתף משמעו שההורים אינם רק מיודעים או מתעדכנים מעת לעת ביחס למצב של הנער אלא שהם לוקחים על עצמם תפקיד ואחריות במסגרת התהליך. כדי שלמושג הזה תהיה משמעות מעשית ולא הצהרתית בלבד, יש להדריך את ההורים ולסייע להם כדי שיבצעו נכון את תפקידם כהורים ולצייד אותם בכלים של להיות הורים תומכים עבור בני נוער בסיכון העוברים תהליך חינוכי-טיפולי. כלומר, **בכדי שהשינוי שעובר הנער יהיה מיטבי, על ההורים והמשפחה לעבור מעין תהליך מקביל**. כלומר, אנחנו מבינים שכלל שהורה יצליח לתפוס את המקום הנכון שלו בחיי הנער

26 על הצורך בדיאלוג משתף עם הורים בפרט וצרכנים של שירותי רווחה בכלל כדי לשפר את המענים הניתנים להם ולהביא בתוך כך להעצמתם ראה "מחקר פעולה משתף - מערכת הרווחה מנקודת המבט של צרכניה" מיכל קרומר נבו ועדי ברק, 2006.

27 חלי ברק, "איך לא ליפול בפח הכוונות הטובות", 2007, ראה כאן:

https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=93&article=1188

2. דיאלוג משתף בשלושה ממדים

יצירה של דיאלוג משתף מחייבת התייחסות למספר ממדים אותם נפרט כעת: א. תפיסת המשפחה כמערכת, ב. הבנת המושג "הורים בסיכון" ו- ג. העצמה של התפקוד ההורי.

א. המשפחה כמערכת

תיאוריות רבות העוסקות במשפחה מגדירות אותה כ"מערכת", כלומר כמסגרת שיש בה חלוקת תפקידים, נורמות נדרשות וכללים וכן מערכות יחסים המשפיעות הדדית על החברים בה.²⁹ הדגש תיאוריות אלה מראות שלחץ על המערכת במקום אחד משפיע במקום אחר, ולהיפך - קיומם של איזונים ובלמים במערכת יכול להפחית מתחים ולשפר את התרומה של המשפחה עבור כל אחד מהפרטים בה. לדוגמה, אב לחוץ עלול לפרוק את המתח שלו על אחד הילדים, בעוד שהאם עשויה להגן עליו, מתח בין בני זוג יכול להיות מופנה כלפי הילדים, ולהיפך - קושי בהתמודדות עם הילדים יכול להביא למתחים בין ההורים עצמם. מתחים אלו עלולים להיות מנותבים לפרט אחד במשפחה (מה שמוגדר בספרות כ"נושא הסימפטום" - IP). הנערים שבטיפולנו נמצאים פעמים רבות בתפקיד זה. לכן, הגישה המערכתית גורסת שלצורך הטיפול הנכון בנער יש צורך להבין כיצד מתפקדת המערכת המשפחתית. למשל: הגדרת גבולות וכללים (האם הם ברורים או מטושטשים, נוקשים או דינמיים?), היררכיה וחלוקת התפקידים בבית (קבועה, משתנה?), יחסים (קרבה, ריחוק), צורת התקשורת (הקשבה, נתק) וכן הלאה. לכן, התפיסה של משפחה כמערכת משמעה עבורנו התייחסות למצבו של הנער בתוך המסגרת המשפחתית ותוך התייחסות לדפוס הפעולה שבה (תיאום, תקשורת, תמיכה הדדית).

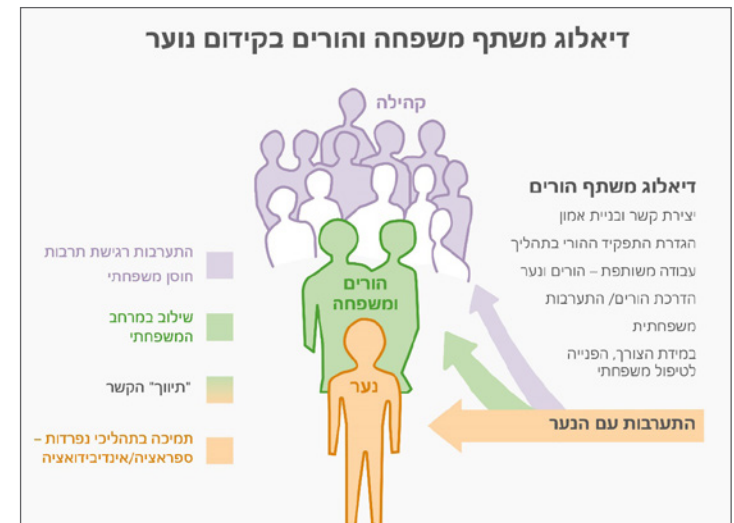
משפחות בני הנוער המגיעים לקידום נוער מתאפיינות על פי רוב כמערכות אשר מצויות בקשיי תפקוד ולחצים פנימיים. קשיים אלה נעשים אף אקוטיים

הרצוי. כך למשל, לאפשר לנערה לצאת ללימודים (ולא לחייב אותה להישאר בבית), או לגרום לכך שנער ייגש לבגרות במקום שיצא לעבוד (סוגיה שזכתה לעיבוד קולנועי לאחרונה בסרט "פיגומים").

נדגיש כי בעוד שהנער מוגדר כנמען של תהליך ההתערבות וכמקבל השירות מקידום נוער, את ההורים ניתן לראות כשותפים חיוניים לתהליך אשר במידת יכולתם לוו, יתמכו בנער ובתהליך התערבות ובאמצעותו כך אנו מקווים, גם יעברו שינוי בעצמם.

עוד נבהיר כי בשל הייחודיות שלנו כשירות לקידום נוער, שיתוף ומעורבות הורים יעשה תוך יידוע ומתוך הסכמה של בני הנוער.

לסיכום, ראה תרשים - הדיאלוג המשתף בקידום נוער:



29 ראה למשל: מינושין, ס. משפחות ותרפיה משפחתית. תל אביב: רשפים. פרק- מודל המשפחה, 1984, עמ': 52-70.

הוא היכולת להדריך את כל השותפים ביצירה של מרחב תומך ומתפקד ובמעבר ממקום של שיפוט ומתח למרחב של שיתוף, קבלה והכלה.

ב. "הורים בסיכון"

בני נוער בסיכון מתאפיינים במקרים רבים בהעדר תמיכה משפחתית ובקשר רופף או בעייתי עם ההורים. כאשר מפנים את המבט אל ההורים, ניתן לראות שהם נדרשים להתמודד עם המשימות המורכבות של תפקיד ההורות, בלא שיש להם את המשאבים או הכלים המתאימים לכך. אצל רבים מהם ניתן להבחין בתופעות דומות לאלה המצויות אצל בני נוער בסיכון: תחושות קשות של כישלון ודימוי עצמי ירוד, תחושה חוסר אונים ביחס למתרחש אצל ילדיהם ובכלל, סמכות הורית שחוקה, תחושות אשמה ולעתים אף ייאוש.

רבים מן ההורים האלה מצויים בעצמם בתוך מציאות חיים קשה ומשברית: מקרים של גירושין או העדר בן זוג הם שכיחים, מצבים סוציו-אקונומיים קשים מחייבים אותם לשעות עבודה רבות ומביאים לכך שהצרכים האישיים שלהם עצמם נותרים בלתי מסופקים. חלק מההורים מסובכים עם גורמי אכיפת חוק והם חשדניים ביחס למי שהם תופסים כנציגי הממסד. אחרים, סוחרים איתם צלקות מילדותם, חוויות כישלון והתמודדות קשה ללא שזכו בעצמם לתמיכה משפחתית. עבור הורים אלה, יכולים מצבי הסיכון בהם נתונים ילדיהם, מעבר לתחושת הכישלון ההורי, להוות גם חזרתה של הטראומה שלהם. כתוצאה מכך, הורים במצבים אלה עלולים לוותר או להפקיר את תפקידם ההורי, ובמקרים מסוימים אף גרוע מכך: לסגל דפוסים הורות פוגעניים ואף מתעללים. באופן הזה נוצר מעין מעגל קסמים המזין את עצמו - העדר היכולת להכיל ולהתמודד עם הקונפליקט יוצר לא רק בני נוער מנותקים אלא גם הורים בסיכון, אשר תגובותיהם מחריפות את המצב.

מכאן שנקודת הפתיחה בעבודה ובשיתוף הורים בקידום נוער היא מורכבת - קיימת היסטוריה של חוויות כישלון ותחושה חוסר אמון כלפי מערכות וצורות התערבות, וזה מפחית את היכולת שלהם להיעזר. רינה כהן (כהן, 2006) מתייחסת לבעיה זו באמצעות ציטוט של אמירה ידועה מחדרי מורים: "ההורים שבאמת צריכים הם אלה שלא מגיעים לאספות הורים".³¹ כלומר,

31 רינה כהן, יש הורים להצלחה, גדיש, 2006.

יותר, כאשר נוספים עליהן לחצים חיצוניים או כאשר הקונפליקט הפנימי נעשה לקונפליקט עם העולם שבחוץ. כך לדוגמה, נשירה של נער משיבה תורנית, מוסיפה אל הלחץ התוך-משפחתי את המתח עם המשפחה המורחבת והקהילה. יציאה מהארון של נערה בחברה מסורתית מעמתת אותה מול מסגרות חברתיות ובה בעת מציבה את הוריה בקונפליקט מול עולם הערכים שלהם עצמם. התנהגות "חורגת" כזו עלולה להביא לתגובות קשות מצד הקהילה לא רק כלפי הנער עצמו אלא גם ביחס למשפחתו. במקרים כאלה הקונפליקט הפנימי-משפחתי של ההורים עם הנער מציב אותם במצוקה במעגל הקהילתי-חיצוני. ההורים נתונים ללחץ משני הצדדים. לעתים גם הם קרועים ושותפים למשבר שעובר הנער. הם חשים לעתים כי ההתנהגויות של בני הנוער אינן שגויות או מזיקות בלבד אלא מאיימות על הסמכות ומסכנות את המעמד שלהם בקהילה. במקרים מסוימים, הם מסוגלים להכיל את הקונפליקט, להתמודד עם הלחצים, לנהל את הקונפליקט. במקרים אחרים המתח החיצוני מחריף עוד יותר את הקונפליקט בתוך המשפחה ומביא - בשילוב העדר יכולת להתמודד עם הלחץ הגובר - לתגובות קשות ולעתים אף אלימות.

מבחינת העבודה החינוכית-טיפולית זה אומר שבמקרים, כאלה כדי למנוע את הניתוק של הנער, יש צורך לתת מענה ל"סיר הלחץ" המבעבע בבית ולנסות ולקדם מענים שיצרו 'חוסן משפחתי'.

דיאלוג משתף, אם נחזור אל המושג בו פתחנו, הוא צורת תקשורת שבאמצעותה ניתן להגדיר מחדש את הפערים ולהדריך את ההורים בניהול הקונפליקטים מתוך הקשבה ולא כאיום ומאבק. לעיתים יידרש מעובד קידום נוער לקיים שיתוף ישיר או עקיף עם גורמים משפיעים/רוחניים בקהילה, על מנת שאלו יוכלו לסייע למשפחה בתהליך. במקרים אחרים, הדיאלוג המשתף עם ההורים יכול לחזק את ההשפעה החיובית של המערכת המשפחתית על הפחתת התנהגויות סיכוניות למשל.³⁰ על אף הבדלים בין סוגי ההתערבות, המשותף

30 בעניין זה, ראה למשל את המודל של מרק גלנטר להפחתת התמכרויות בני נוער לסמים באמצעות עבודה טיפולית בשיתוף הורים:

Galanter M, 2006, Network therapy for addiction: bringing family and peer support into office practice Group Psychother. 2001 Jan;51(1):101-22

ומה זה אומר עבורנו? עבודה עם הורים מחייבת אותנו להתבונן מזווית נוספת על באופן העבודה שלנו. אנחנו צריכים לשאול את עצמנו באיזו מידה אנחנו, כשירות חינוכי, מחזקים את ההורים ובמה אנחנו עלולים להחליש אותם? נדגיש כי מערכת היחסים בין המשפחה למערכת החינוכית- טיפולית אינה פשוטה: לעתים מופנית ביקורת והאשמה כלפי ההורים על ידי גורמים חינוכיים או טיפוליים שונים והם חשים במסר סמוי או גלוי שקשיי הילד נובעים מתפקוד בעייתי שלהם. מצב זה מעורר בקרב המשפחות תחושה של פגיעה בערך העצמי, חשדנות, קושי להתגייס למען המטרה המשותפת והשקעת האנרגיה בהצדקה עצמית והדיפת המתקפה כלפיהם במקום ההתגייסות למען הילד.

לפעמים נוצרת תחושה שבמקום דיאלוג קיים מאבק כוחות הפוגם בעבודה השיתופית - מי באמת יודע מה טוב עבור הנער? מי מייצג אותו בצורה נכונה יותר? אלו שאלות מורכבות. הרעיון שאנחנו חוזרים ומדגישים כאן הוא היכולת שלא לוותר, לא על הנער, ולא - במידה וזה אפשרי - על שיתוף ההורים. אבל ניתן להקשות יותר: מי אנחנו שנאמר להורים מה לעשות? מדוע שהם ירצו בכלל לקבל עזרה מאתנו? התשובה אינה חד משמעית. ישנם הורים אשר מחפשים עזרה, שישמחו ליד מושטת. מתוך הניסיון בשטח אנחנו מגלים שלהורים ישנה פתיחות רבה יותר ורצון להיעזר על ידי עובדי קידום נוער בניגוד לפעמים לגישה שלילית שלהם ביחס לגורמי סיוע אחרים. יתכן וחוסר השיפוטיות והמומחיות בנוער של העובדים בקידום נוער יוצר תחושת אמון, מאפשר קשר ומעודד פתיחות של ההורים.

ג. משיקום הסמכות להעצמת התפקוד ההורי והמשפחתי

אחד המושגים המתחייבים להתערבות עם הורים בראיה מערכתית הוא "שיקום הסמכות הורית" מושג שנעשה נפוץ בשנים האחרונות. על פי חיים עומר (2008), 'סמכות הורית' היא היכולת לקבוע כללים וערכים עבור הילדים, להציב עבורם גבולות ולמנוע מהם לעשות מעשים העשויים לפגוע בהם.

אלה שבאמת זקוקים לעזרה ולהתערבות הם אלה שלא מצליחים לקבל אותה, ובמושגים של קידום נוער זה אומר שצריך ליישג אותם. זאת ועוד, הבעיה אינה בהכרח "מה צריך לעשות?" (כיצד להתמודד עם קונפליקט ספציפי, כיצד לשקם את הסמכות ההורית) אלא כיצד לשנות את האופן שבו ההורים רואים את המצב ומבינים את תפקידם כדי לפתח אצלם את האמונה שביכולתם להיות שותפים לשינוי?

על פי רוזנפלד (Rosenfeld, 2000), מי שחי בשוליים החברתיים הוא מישהו שלא הצליח להפיק תועלת מן המשאבים החברתיים. אם יכפו עליו פתרונות מבחוץ - גם בעתיד הוא לא יאמין בכוחו להצליח. הצלחה עשויה לבוא רק אם הפתרונות יבואו ממנו. בדרך זו הוא ייצא ממצב של מובסות או 'שקיפות' לנוכחות ולמנהיגות. כלומר ברגע שההורים יחוו שביכולתם להשפיע על קבלת החלטות הנוגעות לרווחתם - נביא לצמצום תחושות ניכור, חיזוק האמונה ביכולת, נגביר את תחושת השייכות וישפיע בהכרח על חייו האישיים, חיי המשפחה ושיפור התפקוד ההורי.

הפסיכולוגית וירג'יניה סאטיר (Satir, 2007), שהייתה גם בין מייסדי הטיפול המשפחתי בארה"ב, טוענת שאצל הורים לעתים קרובות "הבעיה עצמה היא לא הבעיה" אלא "אופן ההתמודדות עם הבעיה והמקום שהבעיה תופסת בחיי בני המשפחה". מייקל וויט, ממייסדי הטיפול הנרטיבי הציע דבר דומה: "הבעיה אינה האדם, אלא הבעיה היא הבעיה..." כלומר, במקום שהקושי יביא עימו תחושות של כישלון וחולשה, יש למצוא ולגייס כוחות כדי לבנות את הקשר ההורי ולבסס מחדש את היחסים המשפחתיים. אבל זה לא יכול לבוא מבחוץ. ה"סוד" של ההורות, כפי שטבעה זאת רינה כהן, מתחיל ברגע ששאלת התפקוד ההורי מובנת לא כתביעה מבחוץ ביחס להורים "קחו אחריות", אלא על היכולת ליצור שינוי פנימי ממצב של הורות חלשה שלא מאמינה בעצמה (ובילדים) - להורות שמכירה ביכולותיה ומסוגלת לגייס משאבים כדי לבצע את תפקידיה. האמונה הזו מתחילה אצלנו - עובדי חינוך-טיפול.

נסכם: האתגר בעבודה עם הורים לבני נוער בסיכון נוגע ליכולת לסייע להם להגדיר או למסגר מחדש (reframe) את השאיפות והציפיות שלהם מעצמם ומילדיהם, ועל שינוי המרחב המשפחתי באופן שיהווה המשך ורצף לאותו מרחב פוטנציאלי המתקיים ביחידת קידום נוער.

פעמים רבות במצב הישרדותי, מתקשים להיות נוכחים בחיי ילדיהם אשר חווים סביבה של חסך, קונפליקט או היעדרות. זה עלול להביא פעמים רבות להתנהגויות סיכוניות בקרב מתבגרים ולפגיעה ולהתערערות מערכות היחסים במשפחה. במצבים כאלו נפגוש מצד אחד, בני נוער בסיכון אשר אינם מכירים בהוריהם - ולעתים גם במבוגרים בכלל - כמקור סמכות עבורם. מצד שני, נראה הורים שמתקשים למצוא את האיזונים הנכונים בין חברות לסמכותיות ובין תקיפות לאהבה. ההורים מוצאים עצמם "תקועים" באחד הקטבים, או מתנוודדים ביניהם שוב ושוב. בספרו "הורים כמנהיגים" חיים עמית (עמית, 2012) מכנה תופעה זו "גישת המטוטלת": ההורים הופכים להיות הנבוט או הסמרטוט, ונעים בין גישה של תוקפנות, גבולות, איסורים לבין הקצה האחר של חוסר פיקוח, וויתור, ו"הכל מותר".

מה זה אומר עבורנו כעובדי חינוך-טיפול? שסמכות הורית מתארת את התפקוד הנדרש מההורה בתוך המערכת המשפחתית. היא מחייבת את ההורה לא רק להציב גבולות אלא גם להזיז חסמים, לא להטיף אלא לתת הנחיות וכללים ברורים, לא לוותר על הסמכות שלו אבל גם לא להפוך אותה למטרה בפני עצמה. הכוונה כאן היא להדריך את הורה למצוא את האיזונים בין להיות הורה המאפשר מרחב של קבלה, חום, הקשבה לבין היותו הורה מדריך, מייעץ ומציב גבולות. ככל שתהיה לנו מפה ברורה יותר של היחסים והתפקוד המשפחתי - כך נדע טוב יותר מה נדרש מאתנו בהתערבות עם הנוער ומשפחתו. כפי שנראה להלן, ההקשר ההורי נכנס לתוך כלל מרכיביה של תכנית ההתערבות.

מעבר לדגש עם ההווה המשפחתי, גם בתחום זה נשים דגש על אוריינטציית העתיד. בעבודתנו עם ההורים, נכוון אותם לראות עד כמה הם משפיעים על האופן בו ילדם תופס את עצמו ואת עתידו, ונסייע להם לקחת תפקיד: לסייע, לכוון, לעודד, לתמוך ולפתוח אפשרויות. נעלה את השאלות: כיצד רוצים שייראה עתיד ילדם? מהם הציפיות שלהם? איזה בוגר היו רוצים לראות? לדון איתם מהם לדעתם הקשיים העומדים בפניו להגיע למטרה זאת, וכיצד הם תופסים את תפקידם כמי שיכולים לסייע לו להגיע לשם.

בדרך זאת, נחזיק את התקווה: נחזיר להורים את האמונה בעצמם, ואת ההכרה כי יש באפשרותם להשפיע על ילדם גם בגיל ההתבגרות כשהוא בועט ומורד.

כלומר, זו היכולת לנהל בצורה טובה יותר את המשפחה כמערכת באמצעות הצבה של מערכת ברורה של כללים ועמידה עליהם.³²

הרקע להתפתחות המושג הוא ביקורת על הגישה של "הילד במרכז". עומר ואחרים טוענים כי גישה זו הביאה לערעור מעמדם של ההורים ולאבדן הסמכות ההורית. הורים רבים העדיפו שלא להתעמת עם ילדיהם, נמנעו מלהציב גבולות ברורים וראו את עצמם כמי שעליהם להיעתר לכל משאלה של ילדיהם. כתוצאה מכך, טוען חיים עומר, גדל דור של ילדים תובעניים ומפונקים להורים שאבדו את קולם ואת האמונה בעצמם. יתרה מזאת, הוויתור של ההורים על המקום ההורי-סמכותי בקשר עם ילדיהם, היה קשור להפחתת הנוכחות שלהם בחיי הילד, הם הפכו להיות "שקופים", ותהליך זה הביא לנתק הולך וגדל ולפער בין העולמות שההורים חששו להיכנס אליו.

גישה "שיקום הסמכות ההורית" מבקשת להציב כאמור חלופה למציאות זו. בגיל ההתבגרות, שלב בו הנער קורא תיגר על סמכות הוריו ותובע עצמאות ונפרדות, הוא זקוק למרחב של התפתחות אולם גם לגבולות ולמערכת כללים אשר תכיל את המרד שלו. כאשר הסמכות ההורית חלשה או שחוקה, עלול להיווצר מצב של **אבדן שליטה**: הנער אינו מכיר במגבלות החלות עליו בעוד שלהורים אין השפעה על הבחירות והמעשים שלו, ולהיפך - נדמה כי כל התערבות מצדם עלולה להזיק עוד יותר. זהו גם **אבדן תחושה של משמעות** עבור ההורים: קבוצת השווים מקבלת מקום מרכזי בחיי הנער במקום הבית והמשפחה, וההורים מוצאים את עצמם מחוץ לעניינים. ההורים אינם מעורבים בחייהם של ילדיהם וחסרים להם המרחב הכלים להתערב באופן אפקטיבי. כתוצאה מכך, כאשר הם מנסים או נדרשים להתערב עלולים להתפתח עוינות (קונפליקטים ופגיעות הדדיות), נתק מההורים (ההורים חשים שהנער "לא סופר אותם") ואף במקרים קיצוניים אלימות.

כפי שנראה בהמשך, במרכז העבודה עם הורים והעיסוק בהעצמת התפקוד ההורי, יעמדו היכולת להחזיר את תחושת השליטה (אם כי באופן שונה ממודל של סמכות כוחנית) ובעיקר להשיב את המשמעות לקשר בין ההורים לילדים.

נדגיש כי הורים חלשים, נעדרי משאבים וכוחות הוריים, אשר נמצאים

32 ראה חיים עומר, שיקום הסמכות ההורית, הוצ' מודן, 2008.

לנער, גם ביחס להורים היישוג הוא פעולה מתמשכת: קשר שוטף באמצעות עדכון - לא בהכרח רק בהקשר של מצב הנער אלא גם ביחס לנעשה ביחידה, רתימת ההורים לפעילויות שונות, עידוד יוזמות של הורים ושיתופם לפי הצורך בסוגיות בתכנית ההתערבות.

בשלב זה ננקוט בצעדים ראשוניים בנוי אמון המאפשרים שיתוף: נחבור להורה במקום שבו הוא נמצא, נשתמש בטכניקות של הקשבה, התעניינות, נתמקד בכוחות (של הנער, ההורים והמשפחה). כבר בשלב זה בשיח, נתייחס אל ההורים כאל המומחים עבור ילדם וכמי שרוצים בטובתו.

הקשר עם ההורים אינו בא להחליף את העבודה עם הנער. יחד עם זאת, ישנה חשיבות גבוהה לבניית יחסי אמון בין ההורים לעובד קידום נוער, כך שהורה יוכל לראות את העובד/ היחידה לקידום נוער ככתובת למצבים בהם הוא נתקל בקשיים או כאשר עולות התלבטויות ביחס למה שמתרחש במסגרת ההתערבות עצמה.

אינטייק

האינטייק מהווה לא פעם גם מפגש ראשון עם הנער והוריו.

בשלב זה, מתקיים תהליך הקליטה של הנער, כולל מילוי טפסים ופתיחת תיק טיפול. תהליך זה מחייב עדכון הורים ובמידת האפשר החתמתם על טופס קליטת נער. במקרה של הורים גרושים, חובה לעדכן את שניהם וכן נפעל להחתים את שני הורים.

נדגיש כי אינטייק הורים יתקיים סמוך לקליטת הנער בקידום נוער.

לאחר איסוף הנתונים, יש צורך באינטייק הורים להתייחס באופן מפורט ל"מפה המשפחתית": מידת האמון ועצמת הקשר, רמת הסיכון והמתח במשפחה, כוחות במשפחה, ההורים כמשאב לאיסוף מידע ותובנות לגבי הנער, הצימוד ילד-הורה כסוגיה מרכזית בברור ואיסוף המידע. אלמנטים אלה מתחברים ליתר מקורות המידע ומאפשרים ליצור תמונה של התפקוד של הנער במרחב המשפחתי ואת האפשרות לקשור בינו לבין יתר המרחבים להתערבות.

לסיכום, תכנית ההתערבות מאפשרת להגדיר מחדש שורה של הסדרות בחייו של הנער: השתלבות בלמידה, במקום תעסוקה, לקיחת חלק בפעילויות מובנות ומוגדרות, עבודה רגשית ממוקדת ועוד. ה'הסדרה' הזו יכולה לסייע להורים להבין את תפקידם במסגרת התכנית, לרתום את המרחב המשפחתי למאמץ לחולל את השינוי ולמקד את התגובות שלהם בהתאם כחלק מהמאמץ הענייני והמובנה לקידום הנער. במובן זה, הדיאלוג המשותף עם ההורים בתהליכי ההתערבות תורם לשיפור התפקוד ההורי שלהם, ולהיפך - שיתופם בתהליך יוצר רצף בין היחידה לקידום נוער והבית.

3. ההורים ותכנית ההתערבות

המסגרת שבאמצעותה עובד חינוך-טיפול עושה שימוש בתפיסות ובעקרונות הללו היא תכנית ההתערבות. ניתן לומר כי עובד חינוך-טיפול מבצע מעין "תהליך מקביל", אם כי מוגבל יותר, עם ההורים, מסייע בחיבור ההורים לתהליך ההתערבות ומדריך אותם ביחס לתפקיד ולחלק שלהם ביצירת השינוי. לב העניין כאן הוא היכולת לבחון מחדש את התפקיד ההורי באמצעות הגדרה מחודשת של הציפיות מהנער באופן שיהיה לו ביטוי בחיים המשפחתיים.

נדגיש כי לא מדובר כאן על תהליך מקביל ולא על תכנית התערבות משפחתית, אלא על מהלכים משלימים ודגשים להתערבות בהקשר של הורים ומשפחה.

להלן הדגשים לעבודה עם הורים ביחס לכל אחד ממרכיבי תכנית ההתערבות:

יישוג ויצירת קשר

יישוג הנער כולל גם, במידת אפשר, את יישוג ההורים במטרה לחברם לתכנית ההתערבות. בעקרון, נעדיף לחבר את ההורים כבר בתחילת הקשר, במקרה של התנגדות הנער - נפעל אחרת. לעתים, ההורים יכולים להיות גורם מסייע בקשר עם הנער. יישוג הורים יכלול מפגש היכרות, ביקור בית (ראה פירוט בנספח בהמשך), מפגשים בהתאם לצורך ושמירה על קשר טלפוני. כמו ביחס

נגדיר מטרות בהקשר המשפחתי כגון: שיפור התקשורת, מערכת היחסים, הבניית האמון וכיו"ב. בשלב זה יש גם להעריך מיפוי מותאם תרבותית, מיומנויות הורים, עמדות וערכים.

במידת האפשר, נרצה לשתף את הנער וההורים בקביעת מטרות ההתערבות או לפחות בניסוח ובהגדרה שלהן. ככל שמידת השיתוף בשלב זה תהיה רבה יותר, כך גם תגבר ההתגייסות של כל המעורבים להשגתן. המטרות צריכות להיות ממוקדות, בהירות, וכאלה שניתן לבחון את השגתן בתוך פרק זמן מוגדר. ניתן להדגיר מטרות משנה או שלבי ביניים להשגת המטרות כדי ליצור תהליך של שיפור יכולת תפקודית. השפה של המטרות מדגישה כוחות, ממוקדת עתיד וחשיבה קדימה ובכך מסייעת לבנייה של חוסן הן אצל הנער והן אצל ההורים, אשר אמורים ללוות ולתמוך בתהליך.

נדגיש: כמו ביחס לתכנית ההתערבות בכללותה, גם בהקשר של העבודה עם הורים ומשפחה, הדגש הוא על הגדרה ו'מסגור מחדש' של הציפיות ההדדיות.

בניית תכנית חינוכית-טיפולית בשיתוף הנער ובהסכמתו

לעתים הסכמת ההורים אינה נתונה באופן מלא מראש: חששות, אי הבנות או תפיסות תרבותיות מסוימות עלולות לגרום לכך שהורים מסורתיים יעדיפו שנערה תישאר בבית ולא תהיה ביחידת קידום נוער שבה היא תפגוש בנים לדוגמה. הניסיון מלמד שכמו עם הנערים גם עם ההורים - קשר נכון וחוויות של הצלחה משפיעות על עמדות ויוצרות שינוי.

התערבות עם ההורים היא חלק מתכנית ההתערבות הכוללת עם הנער והיא כוללת שני היבטים: עבודה עם הנער באמצעות תכנית ההתערבות ועם ההורים באמצעות ליווי, הדרכה ובמידת הצורך הפנייה לטיפול משפחתי בעזרת שירותי רווחה או גורמי טיפול חיצוניים.

הערה: בהתבסס על ההערכה שעשינו, נחליט בשלב זה באיזו דרך אנחנו עובדים עם ההורים: ליווי/ התערבות ממוקדת/ הדרכה או הפנייה לגורם טיפול חיצוני. בהקשר זה יש להבחין בין הדרכת הורים - שאותה עובדי חינוך-טיפול שהוכשרו לכך יוכלו לבצע, לבין טיפול משפחתי שאינו באחריות העובדים.

מעבר לאיסוף המידע זהו שלב חשוב בבניית הקשר בין ההורים לעובד חינוך-טיפול ולכן יש חשיבות רבה לתיאום ציפיות, בו נבין כיצד ההורה תופס את הנער/ה, מהם ציפיותיו מהתהליך החינוכי-טיפולי שיעבור הנער/ה, ומהן לתפיסתו המטרות החינוכיות-טיפוליות. זהו צעד ראשון בו אנו מגייסים את ההורים כשותפים לתהליך.

כמו כן, ייעשה "חוזה" המגדיר את מערכת היחסים בין ההורה ליחידת קידום נוער, כאן יעלו נושאים של סודיות, שיתופי פעולה, תפקידים, דרכי עבודה, ואחריות (הורה, נער ועובד).

ראה בנספח המצורף - אינטייק משפחה

שיתוף משפחה ואחרים משמעותיים

הדגש כאן הוא על המושג "שיתוף" ועל מה שהדגשנו כדיאלוג משתף. כאן העניין הוא לזהות את הכוחות והיכולות של ההורים והמשפחה, ולבחון במה הם יכולים ומעוניינים לסייע לתכנית ההתערבות של הנער. כמו כן, עלינו לדעת מי מבני המשפחה או הסביבה הקרובה הוא דמות משמעותית עבור הנער שיכולה להיות גורם בעל השפעה. השיתוף יכול להתבצע במספר דרכים: גיוס ההורים לאחריות או למשימה מסוימת במסגרת תכנית ההתערבות, סיכום על דרכי עדכון ועבודה משותפת לאורך התהליך, יצירת מסגרת קבועה של מפגשים. כפי שנראה בסעיף הבא, השיתוף נעשה פשוט ויעיל יותר כאשר מטרות ההתערבות ברורות ומוסכמות על ההורים.

הערכה וקביעת מטרות

לעיתים, כחלק מתכנית ההתערבות: ייבנו מטרות טיפוליות בתחום הקשר בין הנער למשפחתו- ועל פי שיקול דעתו של העובד, ובידיעה והסכמה של הנער, ייעשו פגישות משותפות על מנת לקדם את המטרות הללו.

בהתאם לתכנים שיעלו באינטייק נקיים הערכת תפקוד משפחתי והורי (כוחות, חוזקות, אתגרים, בעיות תלויות רגישות תרבותית). בהתאם לכך

תיאום עם ממשקים פנימיים וחיצוניים

עובד חינוך-טיפול מהווה במידה רבה גורם מקשר ומתווך בין ההורים לגורמי חינוך, רווחה וקהילה. מומלץ לערוך מיפוי של גורמי הטיפול ברשות שאמונים על טיפול בהורים, וכן, מיפוי של תכניות הורים בהן ניתן ורצוי לשלב הורים, אם כסיירת הורים, ועד שכונה, ועדי הורים, או קבוצות פעולה והתנדבות שונות. המשפחה מהווה במקרים רבים הנקודה המקשרת בין הגורמים השונים ואליה מתרכזים הלחצים השונים. לכן, חלק מעבודת התיאום בין הממשקים מיועדת למנוע הצפה, עומס או לחץ רב מדי על ההורים.

התנהלות לפי תכנית התערבות חינוכית-טיפולית

ההתנהלות של תכנית ההתערבות יוצרת נקודות מגע וממשקים בין עובדים חינוכיים-טיפולים והורים. בהתנהלות על פי תכנית ההתערבות, חשוב שההורים, ושוב נדגיש: בידיעה והסכמה של הנער - יהיו חלק מהתהליך. כמו כן, ישנם מקרים בהם ההורים תפקיד ואחריות בהתאם למה שנקבע בתכנית. לעתים, ההורים ייקחו על עצמם לסייע בפעולות מסוימות (להעיר את הנער בבוקר, לטפל בסוגיות רפואיות, ללוות אותו לגורמי מקצוע שונים). ישנה חשיבות לשיח שוטף עם ההורים ברמת עדכונים, מידע, התייעצות. נשאף לקיים קשר שוטף באמצעות פעילות סדירות כגון: שיתוף ההורה בבניית מערכת, זימון ההורה לאסיפת הורים שלוש פעמים בשנה, ביקור בית פעמיים בשנה וכיו"ב (ראה פירוט בנושא ביקור בית מצורף בנספחים). אנו רואים את תפקידו של עובד ק"נ כמי שמסוגל לתווך בין ההורים לבין הנער: מסוגל להסביר לכל צד את כוונותיו וצרכיו של הצד האחר ומפחית את נקודות החיכוך והמתחים ביניהם, באופן שישיר את תכנית ההתערבות ויקדם את הנער. כמובן, שיש צורך לשים לב לרגישות העניין. חשיבות עדכון הנער בעצם קיומו של שיח כזה, ובמידה ונער מתנגד - לא נפעל בניגוד לדעתו (אלא במצבי סיכון).

בהתאם ליכולת של יחידת קידום הנוער, היא תציע תכניות עבור ההורים כמו קבוצות הורים או מפגשי הדרכה, או תהווה גורם המפנה את ההורים לשירותים עירוניים או גורמי טיפול אחרים המתאימים.

הערכה תקופתית וקבלת החלטות

הערכה תקופתית באה לשרת בראש בראשונה את הקשר של עובד חינוך-טיפול עם הנער. במסגרת ההערכה התקופתית, ישנה חשיבות רבה לסוגיית הקשר עם ההורים: באיזו מידה תכנית ההתערבות שפרה את המערכות היחסים, עד כמה הנער מסוגל לשתף את הוריו בתהליך, באיזה מידה שיתוף ההורים עצמו מועיל ומקדם את התהליך וכיו"ב. כל אלה הן שאלות שהעובד נדרש להן כאשר הוא מתלבט לגבי הצורה הנכונה לשיתוף הורים בהערכה.

יחד עם זאת, במקרים רבים, חלק מהערכה התקופתית הוא הזדמנות לחבר את ההורים לתהליך, הפעם ממקום שונה - לא מתוך מצוקה וחרדה אלא מתוך כוחות, הצלחות ובחירה. התהליך יכול להביא את ההורים לראות את ילדיהם בעיניים אחרות. לכן, מצד אחד, זהו רגע משמעותי בקשר עם הנער, שחשוב לתרגם אותו לתהליך משלים במרחב המשפחתי.

נדגיש כי חלק מהערכה יכולה להתייחס לשינויים בתוך המערכת המשפחתית ולדפוסי הקשר, עמדות הוריות, כלומר להוות מעין מפגש הדרכה להורים.

השיתוף של ההורים מהווה המשך למרכיבים הקודמים של יישוג ההורים וחיבורם לתהליך. כמו כן, שיתוף נכון של הורים יכול להפחית התנגדויות ולאפשר שיח שונה בין הנער להורים ובין ההורים לצוות החינוכי בקידום נוער.

מומלץ לבצע מעקב ובקרה סביב העבודה שנעשית עם ההורים לפחות שלוש פעמים בשנה.

השתלבות ומימוש עצמי

השתלבות (גם במשפחה) ומימוש עצמי (מעבר לה) זו בדיוק הגדרת האתגר של התהליך כולו בראייה המשפחתית. השלב הזה מכיל מצד אחד את האינדיבידואציה של הנער (היפרדות בריאה), אשר יכולה לעתים לעמוד בניגוד לציפיות או לערכים של בני המשפחה, ומצד שני את הצורך שלא לאבד את הקשר המשפחתי ובמידת האפשר לחזק אותו. זה אומר תמיכה וקבלה הדדיים, יכולת להשתנות וליצור התאמות בדפוסי הקשר ובמקביל שימוש בתהליך שהתקיים כדי לבנות את הקשר מחדש. **בהסתכלות על**

להשתחרר מעמדות פטרוניות ולצאת מנקודת הנחה כי מי שעומד מולנו יכול לקדם ולהעשיר גם אותנו. כלומר, פיתוח מנהיגות הורית בקידום נוער משמעה לייצר מרחב מאפשר, בו ההורים יוכלו להיות מעורבים.

אפשר לחשוב על רמות שונות של מנהיגות הורים בקידום נוער: רמה ראשונה היא לערב את ההורים בפתרון של בעיות שונות או יוזמות לשיפור השירותים הניתנים להם. כך לדוגמה, ביישוב מסוים, היה צורך לגייס וליישג בני נוער להיל"ה. העובדים יצרו צוות חשיבה משותף עם ההורים שהציע לבנות תכנית לימודית בדגש מקצועי אטרקטיבי ולהעביר את מרכז הלמידה אל השכונה. רמה שנייה של מנהיגות הורים היא לאפשר להם להביא יוזמות משלהם, לקחת חלק בפעילויות ואף להיות מובילים של אירועים או מפעלים ביחידה. בנוסף, הורים יכולים להשפיע על הרשות המקומית או על מקבלי ההחלטות כדי להשיג משאבים לשיפור השירותים עבור ילדיהם (מקום פיזי, תכניות, משאבים). היזמות ההורית יכולה להתבטא בתוך יחידת קידום נוער - מעורבות, השתתפות בפעילויות מסוימות, טקסים ואירועים וכד'. כמו כן, היא יכולה להתפתח מעבר לכך להשתתפות ציבורית בוועדים, פעילות התנדבותית ותרומה לקהילה.

נדגיש: היות ההורה בעמדה בה הוא תורם, ומשפיע מחזירה לו את הכוח ותחושת המסוגלות ההורית בעיני עצמו וכמובן שבעיני ילדיו, ייצאו ממצב של חוסר אונים למצב של תפקוד ומשמעות. התנאי לכך, עבורנו כעובדי חינוך-טיפול המחויבים בראש ובראשונה לנער, היא היכולת לקבל את הסכמתו, ולהביא אותו, במידת האפשר, לכך שהוא יראה את החשיבות של שיתוף ההורים ושינוי דפוסי הקשר עימם עבור התפתחותו שלו.

5. מעורבות ההורים ביחידה לאור התפיסה של הדיאלוג המשותף

עד כאן הגדרנו את המושגים המרכזיים, את התפיסה המנחה ואת אבני הדרך העיקריות. כעת נעבור לאופן שבו הם מיתרגמים לפעולה של הדרכת הורים על ידי עובד חינוך-טיפול, הדרכה אשר מתמקדת בתפקוד הנדרש מההורים כדי לקדם את תהליך ההתערבות עם הנער.

מימוש עצמי ברמת הורה- נדבר על אמונה ביכולתו של ההורה, היציאה ממקום של חוסר אונים ותחושת מובסות להיותו מנהיג, מוביל ובעל יכולת לקחת על עצמו את התפקיד ההורי.

פרידה וסיום הקשר

על פי רוב הורים מוזמנים לטקסי סיום, שותפים לחגיגה של הישגים, מה שמאפשר בסיס שעליו ניתן ליצור סיכום ורפלקציה על התהליך. לכן, לצד תהליך הפרידה מהנער חשוב לעשות סיכום ובמידת האפשר העברת אחריות מבוקרת להורים. יש חשיבות רבה לתת מקום לתהליך של פרידה: עיבוד הקשר - הסתכלות על הישגים, התמודדויות, הדרך שנעשתה, הסתכלות על כוחות וחוזקות של הנער, ההורים והמשפחה בכלל, וכן אתגרים להמשך.

הערה: פעמים רבות ההורים חשים צורך להודות לצוותים, לעתים בטעם טוב אך לעתים זה נעשה בהגזמה. חשוב לשמור כאן על הגבולות הסבירים.

4. מנהיגות הורים בקידום נוער

מנהיגות הורים משמעה שהם הופכים מכאלה הנזקקים לעזרה ותלויים בשירותי רווחה, למי שמסוגלים להוביל וליזום, להאמין בכוחות וביכולות שלהם ולהביאם לידי ביטוי - בין היתר במסגרת היחידה.

אחת מהאיכויות המרכזיות של מנהיגות, היא היכולת להביא לשינוי בתפיסה של המציאות ולמסגר אותה מחדש באור אחר, מאתגר ויצרתי. כתוצאה מכך, מנהיגות פותחת אפשרויות אחרות, מעניקה כוחות ומעוררת השראה. המעבר מדפוסים של הישרדות ליוזמה ומפאסיביות לפעולה נשען במידה רבה על היכולת להיות מאתגר. תהליך ההתערבות עם הנער מספק לא מעט אתגרים כאלה, העניין הוא כאמור ההבנה המחודשת של ההורים את תפקידם כהורים כהזדמנות לעבור מעמדה פאסיבית או מגיבה לעמדה של מנהיגות.

במובן זה, תפקידנו לעזור להורה למצוא את עצמו בתוך התהליך. מבחינת עובד חינוך-טיפול, זה מחייב הדדיות שנובעת מהקשבה עמוקה, הצורך

ההורים. לדוגמה, נער סירב להגיע פיזית ליחידה לקידום נוער, ולמרות כל הניסיונות ליישגו, הוא התמיד בסירובו. כאשר העובדת פנתה אל ההורים לסייע, הם תארו את הקושי וחוסר היכולת שלהם להניע את הנער או לגרום לו להגיע ליחידה. לאור זאת, הוחלט על התחלת עבודה באמצעות הדרכת הורים, שבמרכזה עמדה יכולת ההורים להציב גבולות ולשקם את הסמכות ההורית שלהם. לאחר כמה שבועות בהם ההורים שינו את דרכי ההתמודדות שלהם איתו - הנער הגיע בעצמו ליחידה.

דוגמה נוספת לאופן שבו מעורבות הורים תורמת לתכנית ההתערבות היא מקרה של נער שנולד כתוצאה מהריון לא רצוי. האם חשה יחס של דחייה כלפיו וכתוצאה מכך הנער חש פגוע ולא רצוי. הייתה לכך כמובן השפעה על מערכות יחסים שלו ויכולתו לתפקד במסגרות. באמצעות התנהגויות של acting out זכה הנער לתשומת הלב של אימו, וכך הצליח ליצור עימה קשר באמצעות התנהגות מתריסה, אלימה ופוגענית. במקרה הזה, השינוי של יחסה של האם אליו הייתה מפתח לשינוי מצבו של הנער ואפשרה את הצלחת תהליך התערבות. האם הצטרפה לקבוצת הדרכת הורים, שבמסגרתה נעשתה מודעת לדפוס הקשר עם הנער ולמדה למצוא דרכים להתגבר על תחושת הדחייה ולקבל אותו. זה מה שאפשר לנער לרכוש כלים אחרים ליצירת קשר ולהכלת רגשות במסגרת תכנית ההתערבות.

שתי הדוגמאות מראות כיצד המוקד של העבודה עם הנער קשורה לעבודה עם ההורים, כשותפים לתהליך וכמי שהשינוי שהם יעשו יאפשר את השינוי אצל הנער.

ב. כשירות תרבותית ועבודה רגישת תרבות

במרחב הציבורי בישראל שלטת תרבות הגמונית שפעמים רבות מתקשה להכיל את הרב גוניות והשונויות התרבותית בחברה, כך שאוכלוסיות רבות מוצאות עצמן מודרות לשוליה. מכאן, שאמונות, עמדות, דעות ופרקטיקות הוריות שאינם הולמים את תרבות הרוב נתפסים כבלתי רלוונטיים ע"י ההורים עצמם וע"י סביבתם, בוודאי שמשפיעה גם על יחסם אל ילדיהם.

ההדרכה כוללת סיוע בהבנת תהליכים התפתחותיים ופסיכולוגיים, מחשבות והעלאה למודעות של דפוסי הורות ומתן כלים יעילים למימוש התפקיד ההורי בהקשר של תכנית ההתערבות. הדרכה הורית מאפשרת להורים מרחב להיוועצות ולמידה, לעידוד, להעצמה ולהכוונה. הדרכה הורית יכולה להיעשות גם בעבודה קבוצתית וסדנאית וגם בעבודה פרטנית.

הדרכת הורים צריכה להקנות כלים אך גם תובנות עקרוניות יותר המאפשרות חיבור פנימי ולא התנהגותי בלבד. דרור אורן (2015) מציין שהדרכת הורים רגילה אינה כוללת את הניסיון להבין או לפרש את תחושותיו של ההורה והקשיים עימם הוא מתמודד כתוצאה מהשינוי בחייו של הנער. הטענה של אורן היא שהפתרון ההתנהגותי מגביל ומחטיא את מה שהיה יכול ליצור שותפות משמעותית ושינוי אצל ההורים, זה מה שהוא מכנה ה"דרגה השנייה" בהדרכת הורים.³³ לכן, כאשר אנחנו מדברים על הדרכת הורים בקידום נוער, הכוונה היא לאותה "דרגה שנייה", כלומר מעבר לפתרונות ההתנהגותיים גם להביא אותם לשותפות במטרת והבנת המשמעות של התהליך - הן עבור הנער והן עבורם. לדוגמה, במסגרת ביקור בית, ראתה עובדת חינוך-טיפול שלנער שהיא מטפלת בו לא היה חדר נפרד בבית ואפילו לא מיטה משלו. היא פנתה אל ההורים, הסבירה להם את המשמעות הפסיכולוגית ואת הצורך לפעול מידית לשינוי המצב. אולם מכאן נפתח דיאלוג מתמשך יותר בין העובדת להורים בסוגיות של גבולות ונפרדות, אשר הביאו לא רק לשינוי התנהגותי אלא לתפיסה שונה לגבי הרצוי ביחס לארגון הפיזי בבית והיחסים הרגשיים.

לסיכום, עובד חינוך-טיפול נדרש במסגרת תפקידו לקיים התערבויות ממוקדות עם הורים בסוגיות הקשורות אל הנער. כדי שהן יתאפשרו, יש צורך שלעובד יהיה שיח אמפטי עמם המבוסס על אמון וחוסר שיפוטיות.

א. עבודה עם הנער באמצעות ההורים

לעתים נדירות ורק מתוך חוסר ברירה, נעשית ההתערבות עם הנער באמצעות

33 אורן מציג מודל דינמי לטיפול בהורות, אשר מתמקד בקשיים הרגשיים של ההורים. ראה בספרו: הורות במחשבה שנייה - להיות הורה - רגשות, מחשבות, מעשים, הוצ' פרדס, 2015.

יחד עם זאת, צריך לזכור שהנער, גם זה הנתון למצבי סיכון, במקרים רבים אינו חפץ להישאר מחוץ למעגלי המשפחה וקהילה או להידחות ממנה. להיפך, הוא מעוניין להישאר במעגלי הקהילה, אולם מצפה שיכילו אותו. לכן, במקרים אלה תפקידנו הוא להתאים את ה"חליפה האישית" ותכנית ההתערבות לצרכיו, כשלנגד עינינו עומד היעד של השארתו בקהילה (בהנחה שהוא אכן חפץ בכך). במצב כזה, תפקידו של עובד קידום נוער הוא לגשר ולתווך את הנער למשפחה ולקהילה, לעיתים יידרש העובד לפתוח ערוצי תקשורת עם אנשי דת ורוח בקהילה, על מנת שאלו "יפתחו את הדלת" בפני הנער, ויתנו למשפחה אישור לקבלו בתנאים שלו.

בקידום נוער נשאף להיות רגישים ומונגשים תרבותית ככל האפשר, ברמה המעשית זה מחייב:

- צוות רב תרבותי
- מענים מותאמים תרבותית: כמו קבוצת הורים לדוברי רוסית/אמהרית, כמו גם לחרדים/ערבים, הנגשת המידע באתר משרד החינוך במספר שפות וכיו"ב
- שימוש בשירותי תרגום - חשוב להימנע ככל האפשר ממצב בו הנער משמש מתורגמן להוריו.
- בחברות מסורתיות ישנה חשיבות לקיים שיח גם עם אנשים משפיעים בקהילה: אנשי דת ורוח.

ג. בין עובדים, מורים והורים בקידום נוער

הקשר בין מורים להורים כמפתח להצלחה לימודית וקידום תכנית ההתערבות בשנים האחרונות חל מפנה באופן שבו מערכות חינוך מתייחסות לשיתוף הורים ולמרחב המשפחתי. מחקרים שבים ומדגישים כי הצלחות לימודיות תלויות במידה רבה בתמיכה ההורית ובאופן שבו המשפחה כמערכת מעודדת את התלמידים ומגדירה את המשימה הלימודית כמשימה משמעותית עבורם. (Alexander & Hernandez, 2013, Baquedano-Lopez, Wilder, 1997, 1996, Epstein 2014) מה שעולה ממחקרים אלה הוא ששיפור

תפיסה זאת תורמת למציאות הורית מורכבת, המעצימה מתחים ולחצים ומביאה למצבי הורות משבריים.

משפחות אלה מוצאות עצמן לעתים רבות בשולי החברה בשל משאבים הוריים מצומצמים: לעיתים משום שאינם דוברים את השפה, לעיתים מחוסר ידע ומידע כיצד להתנהל מול מוסדות חינוכיים וטיפוליים, או בשל חוסר משאבים כלכליים, נפשיים או חינוכיים. במקרים כאלה, לא פעם, ומתוך כוונות טובות, אנשי מקצוע שונים תופסים את מקומם של ההורים וממלאים תפקידים הוריים.

הפסיכולוג מארוון דאוורי (Daiwery, 2006) טוען שההתאוריות הטיפוליות הן תלויות הקשר תרבותי. לכן יש צורך להתאים את התפיסה הטיפולית לתרבות ולא לראות בתרבות מסוימת כמה שהטיפול צריך לאפשר להשתחרר ממנו. בהקשר זה הוא מדגיש את הניגוד בין האופי הקולקטיביסטי של חברות מסורתיות לעומת האופי האינדיבידואליסטי של חברות מודרניות. הבדל זה הוא מאד משמעותי בעיסוק עם הורים ומשפחה: הקשרים המשפחתיים בחברות מסורתיות הינם הדוקים יותר מאשר בחברות מודרניות וחילונית יותר. כלומר בחברה מסורתית השייכות המשפחתית נתפסת על פי רוב כמרכזית יותר מאשר הזהות האישית הנפרדת. מכאן נגזרות לא רק שאלות ערכיות ודפוסי יחסים אלא גם תפיסות יסוד בהקשר של סוג ההתערבות הנדרשת: כיצד לקדם את הנער לא באופן נפרד, אלא לאפשר לו להתפתח בתוך מסגרת השייכות הרחבה יותר, כיצד לקדם מימוש-עצמי שכרוך במחויבות ובקשר משפחתי וקהילתי?

כשאנחנו מדברים על המושג "כשירות תרבותית" ו"התערבות רגישת תרבות" אנחנו מדברים על היכולת האקטיבית של איש המקצוע לראות את האדם שמולו דרך העדשה התרבותית, ולהיות מסוגל להיות בעמדה בה הוא לומד ומכיר את האמונות והערכים של האחר, את עולם המושגים, המנהגים והאמונות שלו ולגלות סקרנות ופתיחות. אבל זה לא פשוט ולעתים כמעט בלתי אפשרי: אחד האתגרים העומדים בפניו של עובד קידום נוער במקרים כאלה הוא להצליח לקיים שיח מקדם עבור נער, כאשר מולו ניצב הורה, שתרבותו וערכיו סותרים את תפיסתו ואמונותיו שלו, שלתפיסתו, אולי אף מזיק לנער.

ציפיות חיוביות לגבי יכולת ילדיהם להגיע להישגים לימודיים היא הגורם המשמעותי ביותר כדי להביא להצלחה.

השפעה על הציפיות הלימודיות היא מעורבות הורים המתקיימת בבית, ואשר נוגעת לסוגיות כגון: הקשר בין הלימודים ובית הספר לבין החיים, 'אוריינטציית העתיד' - כלומר פיתוח שאיפות ואפשרויות לדמיין את העולם האישי שמעבר לכאן ועכשיו, עיסוק במשמעויות והקשרים ערכיים - שאלות של קשר וזהות, של התמודדות ועזרה, של מאמץ ויכולת להתגבר על קשיים וכו'. כאן בא לידי ביטוי המרובע של היחסים בין עובדי חינוך-טיפול, מורים והורים: המשימה הלימודית נותנת את ההקשר לפעולה המשותפת ומאפשרת להגיע בפעולה משותפת להישגים.

המודל המקובל במסגרת רפורמות אלה מבוסס על עבודתה של ג'ויס ל. אפשטיין, אשר מבוסס על הקטגוריות הבאות:

- א. **תמיכה בלמידה כהזדמנות לחוויית הורות** (מתקנת) - הקשר בין המורים להורים מסייע להם לממש את התפקיד ההורי שלהם.
- ב. **תקשורת** - קו פתוח ועדכון במשימות, אתגרים והישגים בדגש על ציפיות חיוביות מותאמות.
- ג. **יישוג וגיוס** הורים למשימות למידה או פעילויות ביחידה לקידום נוער.
- ד. **הבית כמרחב תומך למידה** - פעילויות למידה משותפות להורים ולילדים, יצירת מסגרת משותפת היוצרת רצף בין בית הספר לבית.
- ה. **שיתוף בקבלת החלטות**: שיתוף ההורים הן ביחס להחלטות בנוגע לתכניות הלימודים של ילדיהם והן ברמה הכללית יותר של פעילות היחידה.

המודל של אפשטיין הוא כללי, ועולים ממנו אתגרים רבים בהקשר של נוער ומשפחות בסיכון. ראשית יש צורך ליישג את ההורים, לא פעם לתווך עבורם את השפה והדרישות של הלימודים, להתמודד עם עולמות ערכיים מתנגשים, עם קשיים ומשברים שונים, חוסר אמון ביכולת ההורית וכן להעדר כלים לתמיכה לימודית. יחד עם זאת, הדגש המרכזי אינו על היכולת של ההורים להוות משאב לימודי אלא בכך שהם יהוו נקודת משען רגשית, ויספקו מערך

לימודי מחייב להעביר את ההשקעה מבית הספר לבית. עוד עולה ממחקרים אלה כי בתי ספר שלא גייסו וחיברו את ההורים למשימה הלימודית, בדגש על אוכלוסיות משכבות סוציאקונומיות נמוכות, לא הצליחו להביא את התלמידים להישגים גבוהים. תוצאות דומות עלו גם במחקר שנעשה לאחרונה בישראל (רוזנברג, 2018).

מחקרים אלה הביאו לרפורמות במקומות שונים בעולם. בארה"ב, הוקם מערך המקדם את ההתמקדות של גורמי חינוך במשפחה, תוך הפניית משאבים להכשרת צוותים חינוכיים, לפעילות משותפת עם משפחות ושילובם של הורים בפעילויות ויוזמות חינוכיות (Winter, 2014). כמו כן, פועל פרויקט של משפחות מחנכות (Families as educators) אשר פועל ליצירת רצף בין הלמידה בבית הספר לבין זו הנעשית בבית (Van Roekel, 2008), מקנה להורים כלים וגישות מתאימות לתמיכה בתלמידים וכן נותן מיומנויות שיתוף למורים - כל זאת כדי לחבר את ההורים והמורים לסביבה מקדמת למידה משותפת. רפורמות אלה מתבססות על פעולה ארגונית מתואמת ברמה האסטרטגית: הפיכת הקשר והשותפות עם ההורים לתהליכים מובנים ומוסדרים על בסיס תפיסות, כלים ומשאבים.

אולם כיצד משפיעה מעורבות הורים על הישגים ולמידה? בסקירה מקיפה שכתבה יעל עפרים³⁴ עולה כי למעורבות הורים בלימודים בבית המתבססת על עזרה בנושאים בית ספריים הייתה השפעה בינונית על הישגי תלמידים בעוד שלמעורבות דרך ציפיות חיוביות של הורים להישגי ילדיהם הייתה השפעה חזקה. מחקרים נוספים (Jeynes, 2007; Hill & Tyson 2009) קובעים כי לציפיות הורים מילדיהם השפעה גדולה יותר מאשר התקשורת של הורים עם ילדים בנוגע ללימודים ולנעשה בבית הספר. יש להדגיש כי ציפיות ושאיפות בנוגע להישגים הן אינן תלויות בגורם אחד אלא הן תוצאה של מערכות היחסים בין המערכות השונות - הבית, יחידת קידום נוער/בית הספר, סביבה תרבותית וכו'. **המחקר מראה כי מעורבות הורים המשדרת**

34 עפרים, יעל (2014), דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה", - היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

הנער או אינם תופסים את הלמידה כאתגר מרכזי בחייו. מנגד, ישנם הורים אשר מאד לוחצים על הילדים שלהם ללמוד, דוחפים לבגרויות ולהישגים כשזה לאו דווקא תואם את רצונותיו של הנער, ויכול להביא לתגובות קשות של הורים כלפי ילדיהם שמאכזבים ו"לא מספקים את הסחורה". זה אומר שלקבל נער להיל"ה זה גם לקבל את המשפחה שלו...

נדגיש כי עובד קידום נוער, ה"קייס מנג'ר" של הנער מכיר באופן הטוב ביותר את מערכת היחסים המשפחתית ובהתאם לכך יכול לחבר את מנהל/ת ההשכלה וצוות המורים, ולהדריך אותם בסוגיות שונות לגבי אופן ההתקשרות עם משפחת הנער. לדוגמא: האם במקרה של נער זה מתאים להתקשר להורים כאשר לא מגיע? האם כדאי לבקש את עזרתם של ההורים בסיוע לסוגיות שונות של הלמידה? מה תהינה תגובות המשפחה אם יקבלו אינפורמציה שלילית בענייניו? האם ההורים יכולים לסייע ולהיות גורם תומך ומשפיע בהחלטות שונות? וכיו"ב. צוות ההשכלה מביא יכולות מקצועיות של הוראה ולמידה בהם על ההורים לעשות שימוש, כתומכים ומקדמים את הישגי הנער/ה. על כן חשוב שיתקיים קשר ישיר בין מורים להורים, בתיאום עם עובד חינוך טיפול, וכי השאלות הפדגוגיות יהיו חלק משמעותי בתוך הדיאלוג המשותף שבין הורים לעובדי קידום נוער. לכן יש צורך במודל עבודה משולב - עובדים, מורים והורים, אשר יהפוך את התהליך כולו לרציף, מתואם ויעיל.

מעבר לעבודה השוטפת קיימים שלבים בתהליך שבהם העבודה המשותפת היא חיונית. נקודה כזו היא האבחונים. לאחר שנער עובר אבחון מתקיימת שיחה משותפת של מנהל השכלה - עובד - נער - הורים. בשיחה, המאבחן מסביר את תוצאות האבחון ומשמעותיותו, מה שיכול להיות פתיח לשיח עם ההורים בעניין יכולותיו של הנער, מידת ההתאמה בה הם תופסים אותו והנתונים העולים מתוך האבחון. זוהי הזדמנות ליצור מסגור מחדש של הציפיות שלהם ממנו, כיצד הם מעריכים אותו, מהן החלומות והשאיפות שלהם בעניינו, ועוד כיו"ב. זוהי גם הזדמנות של ייצוג הורים ושל יצירת מהלך משותף של תמיכה בנער/ה.

לסיכום, אנחנו מציעים כאן מסגרת מוצעת לעבודה משולבת של עובדים-מורים והורים

של תמיכה באמצעות הציפיות והדרישות. לצד הפעילויות השונות, הדגש אצל אפשטיין ואחרים הוא על אחריות הורים ועל יצירה של קשר של אמון וכבוד עם ההורים.

עופרים מציינת כי קיימות שלוש קטגוריות המשפיעות על מעורבות הורים:

- מוטיבציה - הנשענת על החוויות האישיות, הציפיות של ההורים מעצמם ומילדיהם ועל תפיסת האחריות של ההורה ביחס ללימודים והישגים של הילד. המוטיבציה נשענת על חוויות הצלחה או כישלון מהעבר ועל הקשר - מוצלח או בעייתי עם גורמי חינוך. המפתח במרכיב זה הוא האמונה ביכולת של ההורים להשפיע על הצלחה הלימודית.
- מידת הקשר והשיתוף - המבוססת על הזמנת ההורים להשפיע, על הפתיחות וההקשבה לצרכים והרצונות שלהם ועל התחושה שניתן להם ההזדמנות לקחת חלק בנעשה. בנוסף, יש להתייחס גם לעמדות של הילד, ולאופן שבו השיתוף הזה נתפס באופן טבעי ומקדם ולא באופן מאיים או שלילי. הקשר והשיתוף מתבססים על תיאום ציפיות מבחינת היכולת של ההורים להשקיע זמן בקידום הלמידה של הילד ועל היכולת והזמינות של העובדים והמורים לתמוך בהם במועדים המתאימים עבורם.
- תרבות וסביבה - באיזו מידה נתפסת הלמידה כמשימה מרכזית, מהי המעורבות של ההורים בחיי הילדים, כיצד נראים היחסים בין ההורים וגורמי קהילה, רווחה וחינוך. כמו כן, האופן שבו הבית משתלב בסביבה הלימודית: נותן מסגרת מאפשרת, יוצר גירויים ונותן תענה במקרים של קושי או מצוקה. בהקשר זה המפתח הוא העברת ההורה ממצב של מקבל שירות פאסיבי למי ששותף במשימה באופן אקטיבי.

נדגיש: היחידה לקידום נוער מכילה בעלי תפקידים שונים: עובד חינוך טיפול, מנהל יחידה, מנהל השכלה מורים ועוד - אשר יוצרים בשיתוף של ההורים והמשפחה סביבה חינוכית-טיפולית. הפעלת המודל לעיל מבוססת על עבודה מתואמת של כלל בעלי התפקידים.

זהו אתגר מורכב: בעבודתנו היומיומית עם הורים במרכזי הלמידה, אנו פוגשים מצבים מורכבים: ישנם מצבים שההורים אינם מאמינים ביכולות של

נדגיש כי הדיאלוג של מורים והורים מתקיים ביחידות רבות סביב כמה נקודות:

- תקשורת טלפונית - מורים מתקשרים להעיר נערים / לשאול מדוע לא הגיעו... מצד שני, עדכון על הישגים והצלחות.
- ימי הורים - מפגשים אישיים בהם מורים נותנים משוב לנער על התקדמותו, בד"כ ברוח חיובית עם נקודות חוזק ונקודות לחיזוק.
- זמני מבחנים - התארגנות לקראת... התמודדות עם בעיות של הגעה... רתימה של ההורים לתהליכי ההכנה וההערכות, צידה לדרך..
- אבחונים - כפי שפורט לעיל
- קשרים בינאישיים מורה-הורה הנוצרים בעקבות הישג. למשל, בהקשרים אחרים סביב העבודה עם הנער או כתוצאה מהמעורבות של ההורים בנעשה ביחידה.

על מנת לקיים את התקשורת בצורה מיטבית, מנהלי השכלה והמורים במרכזי ההשכלה ייחשפו לתפיסות העבודה עם הורים, ויקבלו הכוונה לקיום דיאלוג משתף עם הורים.

ד. הורים גרושים ומשפחות מורכבות

נערים רבים המטופלים בקידום נוער הם ילדים להורים גרושים או מצויים במשפחות מורכבות - חד הוריות, רב-הוריות (פוליגמיה), חיים אצל בני משפחה שאינם הוריהם וכיוב'.

גירושי הורים מביאים לשינויים במערכות היחסים במשפחה, לשינוי ביחסים הורה- ילד, ואף לשינוי בתפקידים במשפחה: נער או נערה שמוצאים עצמם בתפקידים הוריים, במצבים של נאמנויות מתנגשות, התרחקות/ התקרבות, תגובות קיצוניות של acting out, או לחילופין התנהגות מרצה.

אחד המוקדים המרכזיים שעולים בטיפול זה השלכות הגירושין על הנער, כאשר הנער פעמים רבות ממשיך גם לאחר הגירושין להיפגע מהשלכות הגירושין וממאבקי הוריו: ההורים ממשיכים להיאבק כשהילדים נמצאים בתווך. גם עובד קידום נוער עלול להיקלע למאבקי ההורים, כשהם מפגינים דעות מנוגדות ואי הסכמות לגבי דרכי החינוך של בנם. כל אחד מהם בטוח שהוא יודע מה נכון עבור הילד, ומנסה לגייס את העובד לצדו.

במקרים אחרים, אנו פוגשים משפחות בהן האם היא המשמורנית, בזמן

עובד חינוכי-טיפולי	מורים	הורים (תוצר הפעולה)
יישוג הורים	בניית קשר עם ההורים, יצירת דיאלוג משתף אתם בדגש על השכלה.	ההורים הם חלק מהתהליך העובר על הנער/הם מבינים את תפקידם ואחריותם בתהליך.
תמיכה בהורות	הדרכת הורים, חיבורם לתכנית ההתערבות, עבודה על הגדרת ציפיות מהנער/ה.	ההורים תופסים את מקומם בקידום הלמידה של הנער, מאתגרים ותומכים.
תקשורת	קשר רציף, עדכון לגבי המצב הלימודי, בדגש על התהליך המקביל: יותר קל לנער להאמין בעצמו כאשר ההורים מאמינים בו.	ההורים מחוברים לתהליך, מעודכנים במצב הלימודי של הנער והישגיו ויודעים לפנות במידת הצורך כדי לקבל מידע נוסף או סיוע.
פעילות בית	העובד יחד עם המורה רותמים את ההורים למשימות הלמידה.	ההורים משפרים את האקלים הלימודי בבית ועושים שימוש בהישגים הלימודיים לחיזוק הקשר ותחושת הביטחון בבית.
שיתוף בקבלת החלטות	בכל צומת החלטה משמעותי, העובד והמורים בונים מספר חלופות ומזמינים את הנער/ה וההורים להיות שותפים להחלטה.	שיתוף ההורים מתייחס למצב הלימודי של הנער/ה: נקודות חוזק ושיפור, מאפייני הלמידה ונושאים המחייבים עבודה.
הערכות לאתגרים וחגיגת הישגים	העובד, המורים וההורים מתארגנים לשם הערכות מתאימה לקראת מבחנים, מעברים בין מסלולי לימוד או שינויים אחרים הן מבחינת היחידה והן בחיי הנער/ה. העובד מודריך את ההורים בנוגע למענה הרגשי. העובד מעצים את הנער/ה ואת ההורים בחגיגה משותפת של ההישג	ההורים מיועדים מבעוד מועד על אתגרים צפויים: מבחנים, קבלות החלטות, משימות מורכבות, מעברים. הם מקבלים כלים לתמוך ולסייע. ההורים לוקחים חלק פעיל ואף יוזמים צורות של חגיגה של הישגים.

ה. משפחות פוליגמיות

פוליגמיה היא נישואין ליותר מבן זוג אחד, והיא אסורה על פי החוק הפלילי בישראל. התופעה קשורה במבנה החברתי הפטריארכלי של חברות מסורתיות, ובארץ בעיקר בקרב החברה המוסלמית ורווחת יותר בחברה הבדואית. כיום, % 18.5 מכלל תאי המשפחה בנגב הם פוליגמיים³⁵. הפרופיל הסוציאקונומי של המשפחה הפוליגמית שונה מזו של המשפחה המונוגמית- המשפחה ענייה יותר, התפקוד המשפחתי מתערער בשל הקנאה בין הנשים והתחרותיות האופיינית למשפחות אלה, ובשל תשומת הלב של האב הנחלקת בין שתי משפחות. נשים שנכנסות למערכת פוליגמית הן פחות משכילות, חסרות תמיכה משפחתית ומוחלשות חברתית.

הילדים נמצאים גם הם בתחרות תמידית על המשאבים החומריים והרגשיים של האב. במחקר שנעשה באוני' בן גוריון בחברה הבדואית, בני נוער דיווחו על תפקוד משפחתי בעייתי במסגרתו הם נקלעים למריבות רבות עם אביהם ואחיהם, ואף מרבים לריב עם נשותיהם האחרות של אבי המשפחה. הילדים עשויים לסבול מהזנחה, בעיות רגשיות התנהגותיות, ופיזיות, כך גם עשויים לתפוס את עצמם בצורה שלילית, להגיע להישגים נמוכים בלימודים, ולאחוזי נשירה גבוהים, ובקושי רב יותר בהסתגלות חברתית.

כך קובע הדו"ח הבין-משרדי:

"מדובר במבנה משפחתי שהוא מורכב גם לילדים באותן משפחות ואף לגברים. התחושות הקשות של הנשים, והפגיעה בתפקוד שלהן משליכות על ילדיהם. ילדים במשפחות פוליגמיות מוזנחים וגורמים מקצועיים מתחום הבריאות מצביעים על נזקים בתחום ההתפתחות, התזונה והמצב הבריאותי הכללי. ילדים במשפחות פוליגמיות ונותרים ללא מקורות תמיכה - לעיתים של שני ההורים. הערכת אנשי המקצוע היא כי כ-40% מהילדים בסיכון בדרום הם ילדים ממשפחות פוליגמיות. רבים מילדים אלה חיים בעוני עמוק, מתקשים להגיע למסגרות חינוך ומצויים בהזנחה קשה ובסיכון ועשויים לסבול מבעיות רגשיות, התנהגותיות ופיזיות. כך הם גם עשויים לתפוס את עצמם בצורה שלילית, לסבול מהישגים נמוכים בלימודיהם, מאחוזי נשירה

שקיים נתק בין האב לילדיו (מסיבות שונות). על פי רוב, אנחנו מקיימים קשר עם ההורה המשמורן, ומתעלמים לחלוטין מכל קשר עם ההורה הלא משמורן (האב), ובכך מנציחים את המצב.

כאמור קיימים סוגים שונים של משפחות מורכבות - משפחות גרושות בהן אחד / שני ההורים הקימו משפחות נוספות, דמויות הוריות נוספות - הורים חורגים וכדומה. במקרים כאלה נשאל: מה מקומם, איזו השפעה יש להם על הנער, האם הן דמויות מיטיבות שיכולות לשמש דמות משמעותית, או, חלילה, דמות הורית מזיקה ופוגענית? כיצד הנער מתמודד עם 'ריבוי הורים' מצד אחד, ועם חסך הורי מצד שני? כל אלה מחייבים התייחסות במסגרת ההתערבות.

כיצד נתנהל עם הורים גרושים?

- נשאף לחבר את שני ההורים לתהליך. אך במקרים מסוימים נפעיל שיקול דעת ונבחן האם הצעד הזה יקדם או אולי אפילו יפגע בנער בשלב הנוכחי.
- במקרה בו נחליט ליצור קשר ביזמתנו עם ההורה הלא משמורן (על פי רוב האב), חשוב קודם לכן לקבל את הסכמתו של הנער. לכן, נדאג לעדכן אותו ו'נמשש את הדופק' לגבי עמדתו בעניין בעיקר כדי לראות את התועלת שבכך.
- חשוב לעדכן גם את הורה המשמורן ביצירת הקשר עם ההורה הלא משמורן, אולם הסכמתו אינה נחוצה.
- במידה ואחד מההורים מתנגד לכניסת הנער לטיפול בקידום נוער, לא נוכל להמשיך את הקשר עם הנער. (במקרים קיצוניים, ניתן לערב פקידת סעד על מנת שזאת תביא לשינוי ההחלטה, גם אם דרך ביהמ"ש).
- חשוב שעובד קידום נוער לא ייקלע למאבק בין ההורים, ולא יתפוס צד.
- במידה וישנם הורים חורגים, נשקול באם נשלב אותם בתהליך בהתאם למערכת היחסים ולמידת מעורבות והשפעתם, כמובן מתוך רגישות רבה למקומו של ההורה הביולוגי.
- לעיתים, אימהות חד הוריות רואות בעובד קידום נוער שותף שניתן לחלוק איתו את המעמסה, חשוב שנהיה ערים לכך שלא להישאב למקומות לא לנו, וכן, לקחת בחשבון כיצד התערבות כזאת תשפיע על הקשר של העובד עם הנער.

35 מתוך: דוח מסכם של הצוות הבין-משרדי להתמודדות עם השלכותיה השליליות של הפוליגמיה, יולי 2018

- לסמוך עליהם
- לשתף אותם, ולהתייעץ איתם
- לעודד הבנה מחודשת עבורם של משמעות ההתנהגויות שלהם
- לשדר להם ציפיות מאתגרות
- תפקיד העובד לסייע בחיזוק הקשר בין הנער להוריו, לשמש גורם מתווך ומגשר, לשדר אופטימיות ולהחזיק את התקווה

ז. הפחתת התנהגויות סיכון

הגדרת התחום: **הפחתת התנהגויות סיכון** מתמקד בחיזוק גורמי חוסן חיוביים בשילוב עם תכניות למניעת התנהגויות סיכון. (מתוך אתר קידום נוער).

הפחתת התנהגויות סיכון בקידום נוער

זהו לב העיסוק של עובדי חינוך-טיפול והוא מתבסס על ההנחות הבאות:

1. התנהגויות סיכון הן בעלות פוטנציאל לפגיעה ישירה או עקיפה בנער/ה או באחרים (שמש, 2014).
2. הטיפול וההתערבות בגורמי הסיכון מאפשר הפחתה של ההתנהגויות סיכוניות. לשם כך פועלת תכנית ההתערבות על מרכיביה השונים (טיפול פרטני וקבוצתי, טיפול במשפחה וכן הלאה) וכן מגוון של תכניות ייעודיות.
3. לצד הטיפול בהפחתת ההתנהגויות עצמן, מושם דגש על פיתוח גורמי הגנה ומשאבי חוסן.
4. בתחום הפחתת ההתנהגויות הסיכוניות פועל עובד חינוך-טיפול בשיתוף פעולה עם גורמי מקצוע טיפוליים נוספים, בהתאם לצורך. עליו לדאוג להפניה לגורם המתאים, לעקוב אחר האבחון, ללוות ולהבנות בהתאם את ההתערבות הנדרשת ברמת היחידה.

תחום ליבה זה עוסק בתפישות ובדרכי מניעה. בכל הקשור לדרכי ההתערבויות המיידיות, הדיווח והטיפול במצבי חירום וקיצון - ראה בשער הבא.

גבוהים מהלימודים וכן לגלות קושי רב יותר בהסתגלות חברתית. מחקרים גילו שבני נוער מתנגדים יותר ממבוגרים למסגרת משפחתית פוליגמית.³⁶ תופעת הפוליגמיה היא חלק ממצייאות של נשים ערביות רבות (בעיקר בדואיות). חשוב שבעבודתנו עם בני נוער ומשפחותיהם, נהיה מודעים להקשרים החברתיים הללו מההיבטים החברתיים, דתיים תרבותיים, שפעמים רבות מתקיים סביבן קשר של שתיקה בשם "היתר דתי" כביכול.

לסיכום, עקרונות לדיאלוג המשתף בין עובד חינוך-טיפול להורים

- בשיח עם ההורים חשוב שצרכי הנער יהיו במרכז, תוך גיוסם יחד עם המשפחה כולה לתמוך בתהליך שעובר הנער.
- כאמור, העבודה עם הורים מחייבת ידוע והסכמה של הנער!
- במפגש עם הורים המבטאים קושי, חוסר אונים, רגשי אשמה, בלבול, חשוב שעובד קידום נוער יהווה גורם תמיכה, ידריך, ויסייע להורים בזיהוי מצבי סיכון, התמודדות עם קשיים, וכיו"ב.
- בגישת הכוחות, המיומנות הנדרשת מהעובד היא היכולת לגלות כוחות ומשאבים בבני האדם, כל אדם הוא יותר מהסימפטום שלו, (בן ציון כהן, אלי בוכווינדר, 2005)

אבני היסוד של הדיאלוג בין עובד חינוך-טיפול להורה:

- הקשבה לכאב, לתחושות, לדעות ולעמדות (לשים לב למסרים החיצוניים והפנימיים)
- חשוב שהעובד יהיה קשוב לעצמו: מה מעורר בי ההורה הזה?
- התחברות לערכים, למשאלות ולחלומות
- להיות גורם מכיל ומרגיע
- לגלות אמפטיה לקשיים של ההורה, ולהפגין אכפתיות
- לעזור להורים להכיר ביכולותיהם, ולהאמין בעצמם
- לעודד אותם: להדגיש את הכוחות והחוזקות שלהם
- לתת להם אחריות: ע"י מתן תפקידים
- לתת להם ידע, כלים וטכניקות להתמודדות

החינוכי ובכלל ולהביא אותם לאקטיביות ולמסוגלות ביחס למשימות הלמידה. פעולות אלה מפחיתות את רמת הסיכון גם בלא התייחסות ישירה להתנהגויות הסיכון עצמן.

המחקר מעלה תת קבוצות באוכלוסייה שיש לתת עליהם את הדעת במיוחד בכל הנוגע לנשירה:

- תלמידים, בעיקר בנים, בחינוך הערבי.
- תלמידים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. אוכלוסייה זו מתאפיינת ברמה גבוהה יותר של נשירה גלויה.
- תלמידים עולים בדגש על יוצאי אתיופיה.

ב. סוגי התנהגויות סיכוניות

קיימים סוגים שונים של התנהגויות סיכוניות, המושפעות בין היתר גם מהקשר התרבותי, המעמד הסוציו-אקונומי והזמינות והנגישות לאמצעים שונים. ההתנהגויות הסיכוניות מופיעות בשאלון הערכת נער, ומידת הסיכון מוערכת בהתאם לחומרת ההתנהגות ומידת השכיחות שלה.

ההתנהגויות הסיכוניות כוללות:

ג. פגיעה עצמית:

- אובדנות
- הפרעות אכילה
- הזנחה עצמית

א. התמכרויות:

- סמים
- אלכוהול
- הימורים

ד. התנהגויות סיכון ברשת:

- משחקים מסוכנים
- פגיעה כתוצאה מפעילות ברשתות חברתיות.

ב. אלימות:

- כלפי עצמו/ה
- כלפי אחרים
- אלימות מינית

א. נשירה כמצב המגביר את החשיפה והשכיחות להופעתן של התנהגויות סיכוניות

התנהגויות סיכוניות עומדות בזיקה לסוגיית הנשירה מבית הספר.³⁷ מממצאי מחקר שנערך על ידי מרכז ברוקדייל בשנת 2012 מעלים שתלמידים נושרים מתאפיינים לא רק בהישגים נמוכים אלא גם שרמת השכיחות של התנהגויות סיכון בקרבם גבוהה באופן משמעותי יחסית לבני נוער לומדים.³⁸ יש להבחין בין שתי רמות של ניתוק:

א. **נשירה גלויה** כלומר ניתוק פיזי מהמוסד החינוכי בו רשום הנער. במקרים אלה, עצם הלמידה במסגרת תכנית ה"ה מהווה מרכיב קריטי בהתערבות להפחתת התנהגויות סיכוניות.

ב. **נשירה סמויה**, כלומר ניתוק רגשי מהמוסד החינוכי הוא מצב של היעדרות תכופה ממערכת החינוך או של נוכחות פסיבית בכיתה מבלי לחוות תהליך של למידה משמעותית. תופעה זו נקראת גם תופעת "נוכח-נפקד".

ניתן לזהות כמה תת-קבוצות של בני-נוער הנתונים בסיכון לנשירה סמויה: בני-נוער הנעדרים בתדירות גבוהה ולתקופות ארוכות; בני-נוער שמתייצבים בבוקר ללימודים ו"מבריזים" באמצע היום (לעתים כבר בתחילתו). אלו הם בני נוער שמגיעים לכיתה ונוכחים בשיעורים, אך בעצם אינם מתחברים לתהליך החינוכי-לימודי המתרחש בהם. אוכלוסייה זו מתאפיינת גם בתחושת ניכור באופן כללי וכן כלפי בית-הספר ובעיות התנהגות וחברתיות. ההשלכות הרגשיות וההתנהגויות של הנשירה הן של החרפת תחושת הניכור מן הסביבה וכן ירידה משמעותית בדימוי ובתחושת ערך עצמי. כתוצאה מכך עולה רמת החשיפה להתנהגויות סיכוניות ובמקביל יורדת רמתם של גורמי החוסן.

לכן, יש משמעות רבה לעבודה חינוכית-טיפולית המתרחשת בתוך או בשיתוף פעולה עם בתי ספר, שבה נעשית עבודה לשנות את דפוסי ההתנהגות של התלמידים בנשירה סמויה, להפחית את רמת הניכור שלהם כלפי המוסד

37 ראה "התכנית האסטרטגית - מסמך מסגרת של אגף א לילדים ונוער בסיכון", סער הראל, 2017. חלק מהניסוחים לעיל לקוחים ממסמך זה.

38 ראה: "מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיבובות הביניים לקידום התלמידים המתקשים", מכון ברוקדייל, 2012.

התרשים מראה כי האתגר החינוכי-טיפולי אינו מתייחס רק לקושי או למשבר בפני עצמו אלא בעיקר לחוסר בגורמי הגנה ובמשאבי חוסן, המאפשרים התמודדות יעילה. השאלה היא כיצד ניתן לבנות ולחזק מנגנונים אלה? נדגיש כי לא מדובר כאן רק במצב בו יש "חוסר" אשר ניתן יהיה פשוט "להוסיף" או לחזק אותו, אלא בהתמודדות עם דפוסים רגשיים והתנהגותיים שונים אשר מציבים חשדנות במקום אמון, הימנעות במקום קשר, תוקפנות במקום דיאלוג וכן הלאה. הצלחה נתפסת בעיני הנער במצבים כאלה לא כיכולת להשתלבות מוצלחת בסדר הנורמטיבי (הצלחה בלימודים או עמידה בדרישות בעבודה) אלא דווקא כהתנגדות ובחריגה מהסדר הנורמטיבי (נשירה ממסגרות, אי קבלה של מוסכמות, התנהגות עבריינית). על רקע המצב המשברי והעדר היכולת להתמודד עמו בדרכים אחרות, ניתן לראות בהתנהגות הבלתי נורמטיבית הזו ביטוי למאבק הישרדות אולם, בה בעת - מה שמביא להחמרה משמעותית של המצב.

נביא כעת שתי גישות חינוכיות-טיפוליות להתמודדות עם שאלת החוסר בגורמי הגנה ובמשאבי חוסן: גישת החוסן או העמידות והגישה האקולוגית. שתי גישות מגדירות את אופן ההתערבות ביחס להתנהגויות סיכוניות.

ד. על "חוסן נפשי" ונוער בסיכון

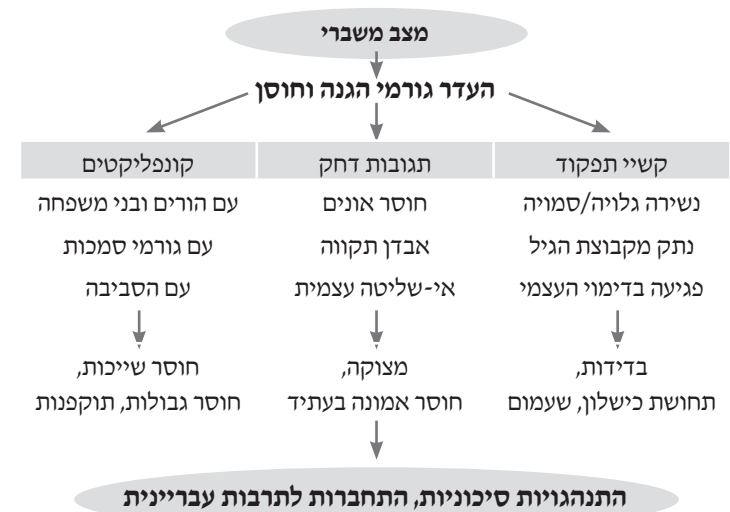
חוסן או עמידות (resilience) הוא מושג בתחום הפסיכולוגיה החיובית שנעשה נפוץ ומקובל במסגרות טיפוליות וחינוכיות שונות. הוא שאול מתחום הכימיה של החומרים, בה נבחנת עמידות כיכולת של חומר לשמור על תכונותיו בתנאים קיצוניים. חוסן נפשי מתייחס ליכולת של פרט או קבוצה להתמודד עם מצבי דחק ומשבר ולהסתגל לתנאי החיים שנוצרו בעקבותיהם. מושג החוסן מדגיש לא רק את ההתמודדות במצבי הקיצון עצמם אלא בעיקר את היכולת "לקום מחדש" לאחר מכן, כלומר לחזור לשגרה באופן יעיל, מהיר ובמידת האפשר אף לצמוח מתוך המשבר. חוסן מתייחס על כן, לא לאמונה ביכולת בלבד אלא ליכולת לגייס משאבים וגורמי חוסן וליכולת לעשות בהם שימוש יעיל דווקא ברגע המשברי, לנוכח הקושי.

גישת החוסן יצרה שינוי תפיסתי ביחס להתמודדות עם מצבי סיכון: במקום למקד את משאבי הטיפול והמניעה בהפחתת גורמי הסיכון - הגישה

ג. הבעיה מאחורי ההתנהגות - חוסר בגורמי חוסן ומנגנוני הגנה יעילים

רבים מבני הנוער המגיעים לקידום נוער מצויים תחת ההגדרה "נוער בסיכון". למרות התפישות השונות ביחס להגדרה זו, ניתן לומר כי הסיכון הוא תוצאה של שילוב של גורמים: **חברתיים, אישיים ומשפחתיים**. הסיכון מתבטא בכך, שהמנגנונים הפנימיים ו/או החיצוניים, שהיו אמורים לתמוך ולקדם את תהליכי ההתפתחות של בני הנוער ולאפשר להם לעמוד באתגרי חייהם ובמשברים שחוו - נכשלו או שפעולתם הביאה נזק במקום תועלת. כתוצאה מכך, נוצר חוסר בגורמי הגנה ובמשאבי חוסן אשר יכלו לאפשר להם התמודדות עם קונפליקטים, משברים ו"פיתויים" שונים. כתוצאה מכך, הם מוצאים את עצמם **חשופים למצבי משבר ללא מנגנוני התמודדות יעילים**.

ספרות המחקר מתארת את האופן שבו העדר משאבי הגנה ודרכי התמודדות יוצר קשיים בתפקוד, המובילים בין היתר לנשירה סמויה או גלויה מבית הספר וממסגרות אחרות. מכאן ואילך מתרחב הנתק בין הנושרים לבין קבוצת הגיל שלהם, הם חווים קונפליקטים עם הוריהם ועם סביבתם הקרובה ומוצאים את עצמם בתוך תהליך של הדרדרות לסיכון. ראו בתרשים הבא:



ה. הגישה האקולוגית

הגישה האקולוגית היא גישה שהתפתחה בעשורים האחרונים בתחום החינוך והעבודה הסוציאלית בעקבות תיאוריית המערכות האקולוגיות של אורי ברונפנברג. הגישה מעמידה במרכזה לא את האדם בלבד אלא את מערכות היחסים בינו לבין סביבות חייו. במקרה של בני נוער לדוגמה, נמצא כי הם פעילים במערכות שונות, כאשר כל אחת מהן מייצרת סוג שונה של חוויה והתנסות: משפחה, בית ספר, ארגוני נוער, רשתות חברתיות, חיי תרבות ופנאי ועוד. ככל שהמכלול הזה פועל באופן תקין יותר, כך פוחתת הסכנה לנשירה והתנהגויות סיכוניות.

לפי גישה זו, התמודדות עם התנהגויות סיכוניות בקרב בני נוער אינה יכולה להתמקד בשאלות הרגשיות של הנערים בלבד אלא מחייבת גם עבודה מול מכלול של מערכות. התנהגויות סיכוניות הן, על פי הגישה האקולוגית, תוצר של חוסר איזון, של קושי במערכת היחסים. הפתרון הוא על כן משולב: טיפול ממוקד בנזק במידה ונגרם, טיפול בקשרים וביחסים של הנער/ה עם הסביבה כדי להביא לתפקוד מערכתי מוצלח והשלמת התהליך באמצעות יצירת חוויות מתקנות של קשר. כפי שנראה בהמשך, זוהי עבודה מערכתית, הכוללת סינגור ויכולת לתווך בין הנער/ה לבין הגורמים השונים בסביבתו, במטרה להגדיר מחדש את היחסים והציפיות ביניהם. בכל מקרה, בעבודת חינוך-טיפול הדגש עובר מהעולם הפנימי של הנער/ה אל מרחבי ההתערבות השונים - הסביבות, בעוד שהעבודה בתחומי הליבה השונים בקידום נוער: השכלה, תעסוקה, הכנה לשירות, התנהגויות סיכוניות ומשפחה, מהווה דוגמה ליישום של גישה זו.

כלומר, הגישה האקולוגית מחייבת את עובד קידום הנוער לפעול בזמנית גם באופן ממוקד ביחס להתנהגויות עצמן - מניעת אלימות, שימוש בסמים וכו' - ובה בעת גם באופן כוללני יותר- לחזק את הנער/ה מבחינה משפחתית וחברתית.

ו. זעם כלפי עולם שבור...

נתחיל בסיפור:

למועדון בהרצליה הגיע חבורה של בני נוער מרמת גן. אחד מהם ניסה להתחיל עם נערה. החברים שלה ניגשו אליו והתחיל ויכוח ביניהם. החברים שהגיעו איתו הצטרפו למהומה ובין שתי החבורות - הרצליה ורמת גן - התחילו צעקות,

השלילית - מאפשרת גישה זו להתמקד בגורמי העמידות והחוסן - הגישה החיובית - כלומר לחזק את המנגנונים המסייעים להתפתחות תקינה לצד פיתוח יכולות התמודדות משופרות. השאלה המרכזית נסבה לא על גורמי הסיכון כשלעצמם (קשיים משפחתיים, רקע סוציו-אקונומי, הזנחה וכו') אלא בגורמים והיכולות המאפשרים לבני נוער להתמודד באופן מוצלח, כלומר מה שמאפשר להם להיות עמידים או חסינים. הדגש הוא על מעבר מגישה "שלילית" המתמקדת בהפחתת גורמי הסיכון בלבד (למשל גמילה מסמים, טיפול בקשיים המשפחתיים, טיפול קבוצתי למניעת התנהגויות סיכוניות) לגישה "חיובית" של פיתוח עמידות וחוסן (תקווה ביחס לעתיד, פיתוח קשרים משמעותיים, יכולת הסתגלות וכו').

גישה זו מחייבת לסגל עולם מושגים שונה:

- א. לראות גם בהתנהגויות הלא-נורמטיביות, לרבות אלה המוגדרות כסיכוניות, כצורות של התמודדות וככאלה - לעמוד על הערך שלהם בתהליך הטיפולי ועל תפקידם החשוב עבור התפתחות הנער/ה.
- ב. במקום להתמודד רק עם גורמי הסיכון, לפתח את הגורמים המחסנים החיוביים באמצעות תכנית ההתערבות על מרכיביה השונים.
- ג. לעודד ולפתח התנהגויות מחסנות, המאפשרות התמודדות עם טראומה כגון- אקטיביות, מעורבות, אמונה ביכולת ליצור שינוי וכו'.
- ד. ללמד את הנער/ה לעשות שימוש במשאבים הפנימיים והחיצוניים העומדים לרשותו כדי לדעת לנווט בין דרישות ומצבים שונים.

מה זה אומר עבורנו? כעובדי חינוך-טיפול אנחנו צריכים להבין כיצד לקטוע את המעגל הזה, כלומר כיצד להתערב כדי שהתהליך המחליש והמסוכן יפסק באמצעות תיקון ושיקום של מערך ההגנה והחוסן ברמה הפרטנית הקבוצתית. בנוסף, קיים צורך לפעול במכלול התפקודי של הנער/ה ולארגן מחדש את הקשרים עם הסביבה והציפיות ההדדיות. גישה זו מכונה "הגישה האקולוגית" משום שהיא מדגישה לא רק את הבעיות או הצרכים של הנער/ה אלא את ההתייחסות למרחב כולו.

בהתקף של זעם האוחז בבקבוק - התנהגות אשר ניתן לנסות להסביר על ידי גורמים פסיכולוגיים-רגשיים. מזווית זו, גילוי כזה של אלימות אומר משהו על העבודה שלנו עם הנער ברמה הפרטנית: שהיא לא הצליחה לחזק אותו די הצורך או למנוע ממנו להגיע למצבי סיכון, שלא התפתחו אצלו מנגנוני הגנה וגורמי חוסן מספקים, שבמצוקה או חוסר השליטה שבהן הנער היה נתון שום דבר לא הצליח לעצור או למנוע את ההתפרצות הרגשית.

האפשרות השנייה מכוונת אל **הקבוצה** כלומר אותם חברים שפעלו לעצור ולהרגיע את הנער. הם יצרו מעין "רשת בטחון" שהביאה לכך שגם כאשר הנער כפרט לא היה מסוגל לשלוט בעצמו, הרשת החברתית החזיקה אותו ושמרה עליו ועל האחרים. כאן אנחנו נוגעים בשאלה כיצד העבודה הקבוצתית יכולה ליצור מעין רשת התמודדות והגנה כזו ובאיזו מידה אנחנו מקנים כלים לבני הנוער להגיב ולהתערב במצבים כאלה.

האפשרות השלישית נוגעת לפעולתם של **מנגנוני הגנה וחוסן**, לאופן שבו (למרות שפעלו בשלב מאוחר באירוע הזה) הם גרמו לנער לעצור בעצמו ולהחזיר את השליטה מחדש במצב. כפי שנראה, גורמים אלה נוגעים לא לפרט ולקבוצה בלבד, אלא למעגלים רחבים יותר, לאופנים שבהם בני הנוער בונים את תפיסת המציאות שלהם וחווים את פעולותיהם. במובן הזה אנחנו מדברים כאן לא רק על מניעה של אלימות בפני עצמה ולא על רק היכולת ליצור מנגנונים של חוסן שימנעו התפרצות אלימה, אלא על האופן שבו המרחב החינוכי-טיפולי מסוגל להשפיע על האופן שבו נתפסת ונחווית אלימות. כדי להבין למה הכוונה, ננתח דוגמה נוספת.

במאמרו "זעם כלפי עולם שבור" תאר החוקר סקוט סטפלטס אירוע דומה, גם הוא מתחיל בבילוי וממשיך להתפרצות אלימה שנדמה שלא היו לה שום סימנים מוקדמים או סיבות נראות לעין: שני חברים הלכו למסיבה בעיר אחרת. לפתע ניגש אליהם בחור חסון למדי ואמר להם בגסות שזו מסיבה סגורה ושעליהם לעזוב מיידית את המסיבה. במקום לעזוב בבושת פנים את המקום, קפץ אחד החברים על הבחור ואחז בצווארו בעוד שהשני, למרות שלא ציפה לצעד כזה מצד חברו, שבר את בקבוק הבירה שבידו וצעק לבחור החסון בטון מאיים: "שבור את הבקבוק שלך אם אתה גבר!" הבחור, מופתע מהתגובה הפרועה עזב אותם מבויש, אולם שני החברים לא רצו להישאר עוד

קללות ואיומים. הנערים מרמת גן החליטו לצאת החוצה, הנערים מהרצליה יצאו אחריהם. אחד מהם שבר את בקבוק הבירה שבידו כיוון אותו לעברם וצעק: "עכשיו תראו מה זה בני ז'.....ת!"

מתרחשים לא מעט מקרים כאלה לצערנו, בהם מעורבים לא פעם גם נערים שלנו מקידום נוער. חלק מהאירועים האלה הסתיימו לא רק בצעקות ואיומים אלא בפגיעה קשה ואף ברצח. חוקרים מתווכחים ביניהם האם זה האלכוהול שגרם לאיבוד השליטה או שאולי זו הפגיעה בכבוד, בחברים או בגבריות הם שהובילו לאלימות. הם שואלים האם זהו כישלון של גורמי החינוך שלא חנכו נכון? אולי זו דווקא המשטרה שאשמה, משום שהיא לא מספיק מתערבת ויוצרת שטחי הפקר באתרי הבילוי? אולי אלו הם ההורים שלא יודעים מה עושים הילדים שלהם בלילות ואל מתערבים ברגע הנכון? יש כאן ללא ספק שילוב בין גורמים רבים, אולם השאלות שיעסיקו אותנו בפרק הזה ינסו להציע דרכים אחרות להתבונן בסיטואציות כאלה. השאלות שיעסיקו אותנו הן איזה תפקיד יש לאלימות בחיי בני נוער, כיצד היא קשורה למצבים המשבריים בהם הם נתונים ומעבר לכך -

מהו תפקידנו כעובדי קידום נוער במצבים מסוג זה כאשר הם מתרחשים? כיצד אנחנו אמורים לפעול בשגרה שלנו בעבודתנו החינוכית-טיפולית כדי למנוע אותם ברמה הפרטנית והקבוצתית? וכמובן, מה לעשות לאחר אירועים כדי למנוע תופעות של אלימות בהמשך וכיצד להפיק את מירב הלקחים והלמידה מהאירוע עבורנו.

נשוב לאירוע בין הרצליה לרמת גן שעצרנו אותו ברגע שבו ניצב נער עם בקבוק בירה שבור ומקלל. נציג מספר אפשרויות כיצד האירוע הזה יתפתח: האפשרות הראשונה, היא שהנער עם הבקבוק יממש את האיום וינסה לפגוע בנערים האחרים. יתכן שהם בתגובה ישברו גם הם בבקבוקי בירה ויתקפו אותו ואת חבריו בחזרה. אפשרות שנייה, שאחד מהנערים האחרים שבמקום יפעל כדי לעצור אותו: ינסה להרגיע אותו, יקח מידי את הבקבוק, יחזיק אותו. האפשרות השלישית היא שהוא יעצור בעצמו, שמשוה פנימי יפעל אצלו ויגרם לו שלא ללכת עד הסוף. כפי שנראה מיד, כל אחת מהאפשרויות הללו מאפשרת לנו הסתכלות שונה על שאלת האלימות בקרב בני נוער.

באפשרות הראשונה ניתן לראות את האלימות כמעשה של **הפרט** - נער המצוי

יש לנו מושג: "אני-עור" וחוסר היכולת לחלום

"אני-עור" הוא מושג שטבע הפסיכואנליטיקאי הצרפתי דידייה אניזיה. בספרו (שאף תורגם לעברית) הוא טוען כי העור אינו רק מעין מעטפת של האני החוצצת בינו לבין העולם אלא משמש דווקא כנקודת המגע והקשר, כגבול וכסימון של היחסים שלו עם הסביבה: "במונח 'אני עור' אני מכנה דימוי שבו משתמש ה'אני' של הילד בשלבים המוקדמים של התפתחותו כדי לייצג בפני עצמו את עצמו כ'אני' המכיל את התהליכים הנפשיים".³⁹ בתהליך של התפתחות תקינה יוצר הילד "אני-עור" נפרד מזה של אמו, כלומר חווית המעטפת של הגוף מאפשרת לו לחוש את עצמו כ"אני" בעוד ששטח המגע הופך לא למעטפת פיזית בלבד אלא לחוויה המארגנת העוטפת את המערכת נפשית. אולם כאשר תהליך זה נפגע מסיבות כלשהן התוצאה היא חוויה של אי נפרדות. הגוף נעשה ל"גוף בלי עור", אין מה שמחזיק ועוטף תכני הנפש, וכך הופכת חווית הקיום לבלתי מתוכנת, רווית חרדה ונטולת גבולות. האתגר החינוכי-טיפולי הוא עבודה על גבולות והבחנות כדי לסייע ביצירה מחדש של חווית "אני-עור". על הנער/ה ללמוד כיצד ליצור את אותן הבחנות בינו/ה לבין המשפחה, החברים והחוויות השונות, ליצור הבחנות בין הרגשות שלו/ה לבין הרגשות של אחרים, ליצור "עור עבה" המאפשר את המגע אבל מונע הצפה של רגש, לא אטום אבל גם לא פרוץ.

מושג משלים למטאפורת ה'אני עור' של אניזיה ניתן לראות באי היכולת לחלום של תומאס אוגדן: "אדם פונה לפסיכואנליטיקאי כי הוא מצוי בכאב רגשי, שאינו ידוע לו, הוא או אינו מסוגל לחלום (כלומר, לעשות עבודה פסיכולוגית לא מודעת), או שהוא מוטרד ממה שהוא חולם עד שיכולתו לחלום משתבשת. במידה שאינו יכול לחלום את חוויותו הרגשיות, אין הוא יכול להשתנות, לגדול, או להפוך למשהו אחר ממה שהוא היה".⁴⁰

39 דידייה אניזיה, ה'אני עור', הוצאת תולעת ספרים, תל אביב, 2004, עמ' 83.

40 מובא ומתורגם אצל רן לוי, ביקורת על ספרו של תומאס אוגדן The Art Of Psychoanalysis בתוך: "שיחות", כ"א, חוב' 1, נובמבר 2007.

במסיבה. בדרכם חזרה, עדין מיוזעים ונרגשים מהאירוע, אמר החבר האחד לשני בחיוך "איזו תחושה מדהימה, זה היה רגע נפלא".

סטפסל מציע להבין את ה"רגע הנפלא" הזה לא רק כתחושה של כוח וריגוש - הם נצבו מול בחור קשוח ומאיים ועמדו על שלהם - אלא גם כמעין חוויה של תיקון, מעין "הארה" בתוך עולם חשוך. האירוע פרץ את שגרת החיים המתסכלת, הוא יצר רגע של משמעות בתוך חווית היומיום המשעממת וסיפק - ולו לרגע - את סוג הריגוש שעולם הפרסומות והדימויים בטלוויזיה מבטיח ומעולם לא מקיים (כמו למשל סיסמאות כמו "התכנית הכי מרגשת" או "המכוננית שתעשה אותך גבר"). אלימות ניתן לפרש במסגרת חוויה כזו של העולם כסוג של פעולת נגד למנגנוני האלה המעוררים גירויים ובה בעת מערערים משמעות וערכים אחרים. כתוצאה מכך מתעוררת תחושה של הצפה של גירויים ודימויים המשתנים בקצב מסחרר סביב. לכך מתווסף האופן שבו פרסומות ולחצים חברתיים שונים מעודדים לצריכה ומנסים לעורר תשוקות ביחס למוצרים ולמותגים. מה שנראה הכי חשוב היום הופך למשמעם מחר בעוד ההבטחה של החדש מסיחה את הדעת ממה שכבר יש לנו ביד. אפשר לראות את ההתפרצות האלימה הזו כניסיון לממש סוג של רגע נפלא, שבירת כלים, בתוך המציאות התזזיתית הזו.

עבור בני נוער בסיכון, שיש להם גם ככה חוסר ביציבות וקושי ביצירת הזהות שלהם וביצירת הבחנות בינם לבין אותו עולם צרכני שבחוץ, מה שאפשר לכנות החלשה של האני מצד אחד ו"עור דק" מצד שני, ההשפעות האלה יכולות להביא לתחושות מאד קשות של ניכור ותסכול. במקרים אחרים, כפי שראינו בדיון בפרק שלישי בנושא שאלות של זהות, הקושי הזה קשור במידה רבה אל היחס של חוסר השייכות שהם חווים במגע של שלהם עם החברה - כלומר לאותם משברים של משמעות וזהות הקשורים לשינויים העוברים על הקהילות והתרבויות שלהם או להשפעתם של תהליכים של הגירה או מעבר. המשותף למצבים השונים האלה, שזה הופך להיות קשה עד בלתי אפשרי למצוא משמעות יציבה בתוך כל הרעשים, תחושת אי הוודאות והמניפולציות. כך הופכות לא רק האלימות אלא מכלול של התנהגויות סיכוניות לניסיונות - כושלים, הרסניים ואף טרגיים לא פעם - לדרך היחידה שנראית פתוחה בתוך תחושה של מבוי סתום. הם מספקות את אותו "רגע מופלא" אולם במחיר נורא.

ז. להחזיר את המשמעות, לערוך מחדש את הסיפור

את מקרי האלימות בקרב בני נוער ניתן אם כן להבין לא רק כניסיון להפר את הכללים והסדר אלא להיפך - כצעד קיצוני וזועם שתכליתו להשיב סדר ומשמעות לעולם שבור ונטול הגיון. הפעולה האלימה היא ביטוי לתחושה הקשה של אבדן משמעות, של ניכור וחוסר אונים. את הדחייה מפנים הנערים לעתים כלפי עצמם בעוד שחוסר ההיגיון והמשמעות מביא אותם למצבי ניכור קשים. נצטט כאן מדבריו של חיים להב ביחס למאפיינים של נוער בסיכון: "העולם שהם מצטרפים אליו רווי בשוטטות, בסמים, בזנות ובעבריינות, וההתנסות בתופעות כאלו הכרחית כמעט כדי לשרוד בו. בני הנוער חשים דחויים בעולם שאין להם בו כתובת ומשענת."⁴¹ כלומר את ההתנהגות העבריינית ניתן להבין כניסיון "הכרחי כמעט" - אם כי נואש והרסני - ליצור תחושה של משמעות ומשענת.

נראה כיצד נתפש הניסיון הזה בתיאורו של נער על ידי עובדת קידום נוער:

ולאדי סולק ממספר מסגרות לימוד עקב בעיות משמעות חמורות: אלימות מילולית ופיזית, התפרצויות זעם ובעיות ביקור סדיר. ולאדי מתגורר עם הוריו. מצבם הסוציו-אקונומי נמוך, ובשל כך הוריו שוהים בעבודה עד שעות מאוחרות ואינם מעורבים במה שעובר על הנער. ולאדי מתרועע עם נערים תוך גילוי דפוסי התנהגות עברייניים. כשפגשתי את ולאדי לראשונה היה ניכר בו שצבר חוסר אמון במוסדות ובאנשים. הייתה לו תחושה שאף פעם אף אחד אינו מוכן להקשיב לצד שלו בסיפור. ולאדי חש המון זעם ותסכול על ה**הסביבה**. אורח החיים שניהל היה טיפוסי לנער מנותק: בילויים עד השעות הקטנות של הבוקר, שינה עד שעות הצהריים המאוחרות ומעורבות בקטטות. פעמים רבות היה ולאדי קרוב להסתבך עם החוק.⁴²

אנחנו רואים כיצד אותה חוסר יציבות משפחתית ואי היכולת לפתח את אותה עמידות - אותו "עור דק" - מביאות לחוסר אמון במוסדות ואנשים גורם לתחושת תסכול עמוקה וזו יוצרת תגובת נגד חריפה: אם המערכות לא מוכנות לקבל אותי, אז אני לא רוצה להיות חלק מהן. את התסכול והזעם שלו מפנה כעת הנער להתמסרות לריגושים מידיים - בילויים ליליים והתנהגות

41 חיים להב, שם, עמ' 158.

42 לקוח מתוך חיים להב, שם, עמ' 154. ההדגשה שלנו עורכי הספר.

אלימה. כך הוא מסוגל להחזיר לעצמו תחושה של ערך עצמי, משמעות וכבוד. הבעיה - וכאן גם נמצאת אחת מנקודות ההתערבות המרכזיות של העבודה החינוכית-טיפולית - שהתחושה הזו של משמעות וכוח בעולם העברייני אינה מחזיקה לאורך זמן, צריך שוב ושוב ליצור אותה מחדש והיא שוב מתפוגגת, וכך כמו מעגל קסמים שואבת את הנער עוד ועוד פנימה. וכפי שמגלים בני הנוער עצמם, הניסיון ליצור משמעות וערך באמצעים אלימים היא אשליה, האלימות הורסת את המשמעות והחוויה והריגוש הופכים מהר מאד למועקה חדשה.

יש דבר נוסף שעולה מתוך התיאור של הנער: "אף אחד אינו מוכן להקשיב לצד שלו בסיפור". "סיפור" אינו תיאור של עניינים ומצבים אלא פעולה היוצרת קשר ומשמעות מאירועים ופרטים שונים. כך כותב הפסיכולוג פלג דור חיים: "במפגש עם הזולת אנו נפגשים גם עם ניסיונו של האדם לארוג את סיפוריו המקוטעים לסיפור ארוך, הגיוני וברור. במקום הזה יש לנו תפקיד חשוב ומאתגר, לסייע למספר להעניק משמעות והבנה לסיפורו". אפשר לדמות את תפקידו של עובד קידום נוער לעורך, המסייע לנערים לבנות מחדש את הסיפור שלהם. אכן אחד הכלים החשובים בתחום הטיפול הנרטיבי הוא "שיחת עריכה": שיחה שמיועדת לאפשר לבני הנוער לבחון מחדש את הקטעים השונים ולבנות מחדש את סיפור החיים שלהם. "לערוך" את הסיפור של ולאדי משמעו להיענות לרצון שלו להשמיע את הסיפור, לבחון איתו כיצד הוא לא רק "נער בעייתי" אלא גם מישהו שהוא משמעותי לאחרים, שרוצים בקרבה שלו, שרואים בו מימדים נוספים מעבר לקשיים. העריכה משמעה לעשות שימוש באירועים השונים כדי להציג דמות שונה, כזו שהוא יוכל להתחבר אליה, להיות גאה בה, שתעורר בו מוטיבציה לשינוי. לכן, ה"סיפור" או הנרטיב איננו דרך לתאר את העבר בלבד, הוא משפיע על האופן שבו חווים את ההווה - כאתגר או כאיום, כמה שיש לו משמעות וערך או כחסר מובן ומבלבל. יתרה מכך, הנרטיב יוצר את החיבור המחודש בין חוויות מן העבר לאפשרויות בעתיד. כלומר החוויה של נער עולה שחי בבית בלא תמיכה מההורים יכולה להיות סיפור של בדידות והזנחה במשפחה לא מתפקדת. אבל לסיפור כזה לא רק שיש השפעה מחלישה, אלא שהוא גם סוגר אפשרויות אחרות להתבונן במציאות המשפחתית הזו: הורים שבחרו לעלות לארץ כדי לתת עתיד טוב יותר לבנם, ולקחו על עצמם התמודדות

לא רק כיצירה של נרטיב מתוך החוויות והתחושות אלא כהצבה של סיפור שכנגד, נרטיב חלופי המערער על הסיפור השולל או החוסם.⁴³

הדיון הזה מחזיר אותנו **לשלוש הרמות של ההתערבות** ועוד יותר מכך, לצורך ליצור שילוב ביניהן:

א. במימד הפרטני - כיצד לתת מענה לצרכים הרגשיים של הנערים, כיצד להתערב מבעוד מועד לפני שמגיעה ההתפרצות ומתן הנקודות בזמן שאותן ניתן לזהות כמועדות לפורענות. בכך אנחנו יכולים בטכניקות שונות של אבחון וזיהוי סימנים מוקדמים, בכלים שונים של התערבות וגם להיעזר בגורמי רווחה שונים כפי שפרטנו בפרק ב' - **"תכנית ההתערבות"**.

ב. במימד הקבוצתי - עבודה על חוסן קבוצתי ויצירת אותה רשת התמודדות פעילה של הנערים כך שהם יפתחו את גורמי החוסן שלהם ויתפקדו באופן יעיל יותר במצבי חירום ומעל לכל - יוכלו לסייע אחד לשני. את זה נעשה במסגרת העבודה המגוונת בתחום של מניעת התנהגויות סיכוניות המתקיימת ביחידה.

ג. יצירת מערכי יצירת משמעות חלופיים, מה שהדגשנו על ידי העריכה של הסיפורים השונים, החיבור בין מצבים רגשיים לתחומי ידע וחוויות למידה, התמודדות רב ממדית עם נורמות תרבותיות וכן הלאה.

נער שבר חלון בהתקף זעם, נער מאיים על נער אחר, נערה מנסה לחתוך את עצמה - האם זה אומר שנכשלנו? נדגיש כי אירועים כאלה הם אמנם מצערים, אבל כאשר התוצאות אינן קשות, טוב שהם מתרחשים אצלנו ולא במקום אחר. זה כמובן חשוב לשמור על תחושת המוגנות של בני הנוער אצלנו, אבל השאלה היא אם לא אצלנו, אז איפה עדיף שזה יתפרץ - ברחוב? בבית?

את הפרדוקס הקשור בשאלת האלימות ניסח באפן קולע הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט:

באלימות ישנו ניסיון להפעיל מחדש סוג של החזקה (holding) יציבה, אשר אבדה בהיסטוריה של הפרט בשלב התלות הילדית. ללא אותה החזקה

עם קשיי קליטה, שפה ותרבות, ולאדי, נער שלא הסכים לקבל את התווית "רוסי" והתעקש על הסיפור שלו...

כפי שנראה בהמשך, השאלה של התמודדות עם מצבי אלימות בפרט ומצבי חירום בפרט קשורה לאופן שבו אנשים חווים ומפרשים את הארוע. כלומר **האם - בני הנוער או אנחנו - חשים שביכולתנו להתמודד או חסרי אונים ביחס לסיטואציה? האם אנחנו תופשים את המצב החדש כמה שמחייב אותנו להתאים את עצמנו (מה שמכונה אדפטיביות) או נאחזים בדפוסים מקובעים? באיזו מידה מה שהתרחש בקשר החינוכי-טיפולי היה בבחינת הכנה וההערכות למשבר כזה? השאלות האלה מצביעות על כך שחלק מרכזי מאד מהעבודה שלנו, בהקשר של מניעת התנהגויות סיכוניות בכלל ואלימות בפרט, נוגע לא רק לעבודה פרטנית או קבוצתית אלא לתהליך רחב יותר המכוון לסייע לנערים לפתח מעין עמידות, חוסן או "עור עבה". זה אומר שיש צורך לא רק לטפל ברמה האישית בשאלות הרגשיות (המרחב בתוך אישי) ולפתח חוסן ברמה הקבוצתית (המרחב הבינאישי) אלא גם בחוויות של בני הנוער בעולם והמשמעויות שלהן בתוך ההקשר התרבותי (המרחב הקהילתי-חברתי). החיבור בין שלושת המרחבים האלה מתמקד כאמור ביצירת משמעויות, ביכולת לחוות באופן שונה את המציאות, לאפשר לבני הנוער להיות מסוגלים "לצרוך" באופן ביקורתי לא רק מוצרים ושירותים אלא גם את ההבטחות לריגושים הנלוות להם, לדעת כיצד לשלב בין ערכים וזהות לדרישות החברתיות והתרבותיות אך בה בעת להציב גבולות וליצור מנגנונים של ויסות ועצירה. היבטים אלה נוגעים במה שעסקנו בו בפרק הראשון, לתפיסת התפקיד שלנו ולאופן שבו הפרופסיה שלנו היא שלוב ייחודי בין חינוך לטיפול, בין עבודה על הצרכים והאפיונים של בני הנוער לבין חוויות המציאות, הכלים הרגשיים והקוגניטיביים שעומדים לרשותם כלומר ליחס בין הידע לחוויה.**

מולי להד מתאר את הקשר שבין החוסן הנפשי לטיפול: "אם נאזין בתשומת לב, מתוך כבוד וללא שיפוט, לאופן בו מתאר הפרט את חוויותיו ולדרך בה הוא פוגש את העולם, נוכל ליצור עימו קשר של אמון ולהזכיר לו את כוחותיו. כמטפלים נוכל לסייע בידו להרחיבם." היכולת הזו של האזנה פעילה המסייעת לנער להחזיר את המשמעות לסיפור שלו, עומדת בלב הגישה הטיפולית-נרטיבית. חיים עומר ונחי אילון מציעים לחשוב על כך

43 ראה: חיים עומר ונחי אילון, מעשה הסיפור הטיפולי, מודן, 1997.

מקרה ב - האירוע מתרחש לאחר עבודה משולבת על מוכנות

אירוע ← מוכנות רגשית גבוהה ← התמודדות על אף הקושי ← פעולה, שיתוף התוצאה: האירוע מצטמצם והתמודדות נחווית כהישג במסגרת תהליכי ההתערבות.

אנחנו רואים שההבדל בתוצאה נובע מרמת המוכנות הרגשית: במקרה הראשון, האירוע מופיע כהפתעה, כקטיעה של השגרה שלא ניתן היה לצפות אותה מראש. בהעדר של מנגנונים המאפשרים התמודדות יעילה, תהיה התגובה תחושה חריפה של לחץ וחוסר אונים. היא יכולה להתפתח לניתוק מלא או חלקי, בלבול וחוסר שליטה. היא מתבטאת בעמדה פאסיבית ביחס לאירוע ולכך יש השפעה על האופן שבו אירוע נחוה ועל האופן שהוא נחרת בזיכרון, מה שעלול להביא לתסמיני פוסט-טראומה בהמשך. במקרה השני, המוכנות הרגשית מאפשרת להפעיל דפוסי התמודדות "אוטומטיים" ואקטיביים המאפשרים לחוות את האירוע כמשהו שצפינו אותו ושיש לנו תחושת מסוגלות ביחס להתמודדות עימו. במקום דפוסים של ניתוק והימנעות, כאן החוויה של האירוע מתווכת באמצעות עמדה של בעל תפקיד ובמקום חוסר אונים קיימת הגדרה ברורה של סדר פעולות, ערוצי תקשורת ועדכון פתוחים וזמינים ותהליכי עבודה רציפים. כתוצאה מכך משתנה החוויה של האירוע וכן הזיכרון של האירוע מתארגן אחרת - הוא אינו נחוה כקטיעה אלא חלק מרצף, ובמקום הימנעות הוא תובע מעורבות ופעולה מוסדרת ומתואמת.

נדגיש כי נוער בסיכון הוא במצב ייחודי ביחס למושג החוסן. מצד אחד, הוא בעל רגישות רבה והרבה ממה שאפיינו כמצב קיצון עבור אוכלוסייה רגילה היא עבורו חוויה קיומית יומיומית. מנגנוני ההגנה אצלו על פי רוב בלתי מפותחים ובמקרים רבים הוא אינו מודע לכוחותיו. מצד שני, נוער בסיכון צבר ניסיון רב במצבים של משבר וקושי. כלומר, האתגר בקרב הנוער איתו אנחנו עובדים הוא לתרגם את אותן חוויות קשות לכלים מחזקים ולגורמי חוסן. במובן זה עבודה קבוצתית יכולה להוות מודל לסוג כזה של עבודת "תרגום" ההופכת את החוויה הקשה לסוג של חיסון נפשי כך שהתמודדות עם מצב הסיכון מאפשרת לבנות מערכת "חיסונית" נפשית. כתוצאה מכך יכולים בני הנוער שלנו להפוך את החוויות הקשות והמשברים שחוו ללמידה שמסייעת להם ולאחרים בהמשך ולכלי שיכול להקנות להם יכולת להתנהל אחרת באירוע דומה וללמוד איך להימנע ממנו בעתיד.

יציבה הילד אינו יכול לגלות את הדחף, אולם רק דחף אשר נמצא והוטמע ניתן לשליטה ולחיברות.⁴⁴

מהנטייה האנטי-חברתית משתמעת תקווה... שוב ושוב אנו רואים כיצד רגע התקווה מתבזבז, או קמל, בשל ניהול לקוי או חוסר סובלנות... הטיפול בנטייה האנטי חברתית איננו בפסיכואנליזה אלא בניהול, ביציאה לפגוש את רגע התקווה ולעמוד מולו.⁴⁵

ה. עמידות וחוסן במצבי חירום ביחידת קידום נוער

מצבי חירום וקיצון יכולים להיתפס כהפתעה בעבודה השגרתית שלנו ולעיתים גם מפתיעים אותנו אולם הם חלק בלתי נפרד ולעיתים די צפוי בעבודת קידום נוער. צריך לזכור כי אסור שתחושת הביטחון והשגרה שאנחנו מצליחים ליצור ביחידה תתעה אותנו. נדגיש כי ההתנהגויות הסיכוניות תמיד נוכחות ברמה מסוימת, הן רוחשות "מתחת לפני השטח". התפקיד שלנו הוא לזהות אותן, להבין את הגורמים להן ולספק את המענים טרם ההתפרצות. זה אומר שההערכות למצבי חירום וקיצון צריכה להבנות בשגרה שלנו. אנחנו צריכים ליצור סדרי פעולות ברורים, ערוצי תקשורת ודרכי התמודדות הן עבור עצמנו כצוות והן עבור הנערים. זה אומר שאנחנו חייבים להיות תמיד ערוכים ומוכנים גם מבחינת הכלים וגם מבחינת המודעות שלנו. סוג כזה של מוכנות ימנע מאתנו להיות מופתעים, לאלתר תחת לחץ או לחוש חוסר אונים - תגובה כזו תפגע ביכולת שלנו להתערב בצורה נכונה ולהיות מודל עבור בני הנוער ובני המשפחה שלהם.

מה משמעותה של ההערכות המוקדמת? בעבודה עם נוער בסיכון, אירוע קיצון הוא נקודת התחלה שיכולה להוביל לשני כיוונים שונים:

במקרה א - האירוע מתרחש ללא מוכנות מיוחדת:

אירוע ← חוסר מוכנות רגשית ← תגובה רגרסיבית ← קיפאון, חרדה התוצאה: האירוע מתרחב ומתמשך ויוצר תחושה של כישלון וקטיעה בתהליכי ההתערבות.

44 דונלד ווינקוט: Winnicott Donald, Deprivation and Delinquency, NY: Routledge, התרגום שלי, ג.ה. p.157

45 שם, 309, תרגם את המובאה דני שראל.

ט. הפחתת התנהגויות סיכוניות בקידום נוער

ראשית, אנחנו מבחינים בין שלוש רמות של התנהגויות סיכוניות, כל רמה מחייבת סוג אחר של פעולה מצדו של עובד חינוך-טיפול:

- **ברמה הראשונית**, כלומר רמת שכיחות וחומרה נמוכה של ההתנהגות, הדגש הוא על מניעה בהתאם לגישת הכוחות, החוסן והגישה האקולוגית וכן באמצעות תכניות ייעודיות.
- **ברמה השניונית**, כלומר התנהגות שכיחה אולם ברמת חומרה נמוכה, הדגש הוא על תכנית ההתערבות לרבות עבודה פרטנית וקבוצתית, פעילויות ותכניות ייעודיות והתייחסות למרחבים השונים.
- **ברמה השלישונית**, כלומר התנהגות חמורה - הפניה ועבודה בממשקים עם גורמים טיפול מקצועיים (פסיכולוג, פסיכיאטר, קצין מבחן, פקיד סעד וכו').

י. תכניות מניעה ייעודיות

תכניות המניעה השונות משלבות גישות שונות (ידע-עמדות, כשירויות, חלופות). הם מתקיימות על פי רוב במתכונת של עבודה קבוצתית ומתבססות על ארבעה מרכיבים עיקריים:

- **מתן מידע** - המידע יאפשר לבני הנוער להבין את הסיכונים וההשלכות של התנהגויות. מתן המידע ביחס לסיכון אינו יוצר שינוי בפני עצמו אולם תומך בהמשך התהליך של שינוי עמדות.
- **שינוי עמדות** - תהליך המאפשר לבני הנוער לבחון ולעצב מחדש את עמדותיהם ביחס להתנהגויות. שינוי עמדות מחייב לא רק הצהרה מילולית אלא צריך להוביל לשינוי התנהגות בפועל. לשם כך יש דגש על הממד ההתנסותי, ועל החיזוק של גורמים פנימיים היכולים לאפשר שינוי.
- **פיתוח מיומנויות** - רכישת מיומנויות להתמודדות שונה עם מצבי סיכון (יכולת קבלת החלטות, שכנוע, פתרון בעיות, תקשורת ושותף וכו'). גם כאן הדגש הוא על התנסויות, משחקי תפקידים וסימולציות שונות.
- **מתן חלופות** - לפתח בקרב בני הנוער התנהגויות בלתי מסוכנות אשר יאפשרו לבני הנוער להשיג תחושת ערך עצמי, סיפוק וריגוש ויהוו תחליף למה שקיבלו מההתנהגויות הסיכוניות (ספורט, תחביבים, מוזיקה וכדומה).

שער רביעי**הערכות והתערבות במצבי חירום וקיצון**

תוכן עניינים לפרק

הקדמה: מדיניות כללית למצבי חירום וקיצון**א. אלימות חמורה**

1. התערבות מיידית במצבי אלימות חמורה
2. מתן עזרה ראשונה נפשית
3. התערבות לאחר האירוע - מעגל שני - החזרה לשגרה
4. קישור לנוהל אירוע אלימות ביחידה ותחקיר

ב. התנהגות אובדנית בקרב בני נוער

1. גורמי סיכון לאובדנות
2. סימנים מעידים על התנהגות אובדנית
3. התערבות ביחס להופעת סימנים מעידים
4. קישור לנוהל לטיפול במקרה אובדנות בקידום נוער ותחקיר
5. התמודדות לאחר התאבדות נער/ה

ג. אלימות מינית

1. הגדרות - פגיעה מינית, הטרדה מינית, חובת הדיווח
2. התפישה החינוכית-טיפולית
3. סימנים מעידים על אלימות מינית
4. התערבות וליווי ראשוניים
5. התערבות בטווח הארוך
6. צפייה בסרטים פורנוגרפיים
7. רשימת גורמי טיפול וסיוע

הערכות והתערבות במצבי חירום וקיצון

הגדרה: מצבי חירום וקיצון הם מצבים שבהם ישנה פגיעה או נוצר חשש לפגיעה פיזית או נפשית לבני נוער מטופלים או לעובדי קידום נוער. מצב חירום מתרחש ברגע הנתון והוא מחייב להפסיק כל פעילות כדי להפנות את כל המאמצים למענה הנדרש, בעוד שמצב קיצון הוא ביטוי לתהליך והתפתחות מסכנת המחייבת התמודדות מערכתית חריגה.

מצבים אלה יכולים לנבוע כתוצאה מהתנהגות מסכנת של בני הנוער: אובדנות, אלימות פיזית ואלימות מינית, כתוצאה ממצב חירום מקומי (למשל תאונה או שריפה) או לאומי (רעידת אדמה, אירוע טרור או מלחמה). מצבי חירום מעצם טבעם קוטעים את שגרת הפעילות ומחייבים מתן מענה מיידי, יעיל ומהיר לטיפול במצב ולמניעה או צמצום הפגיעה ברכוש או בנפש. הפעולות במצבי חירום מאופיינות במצבי לחץ קיצוני ועל כן מתבססות על פרוטוקולים מוגדרים שהם סדרי עבודה קבועים בהתאם לסוגים השונים של מצבי החירום והתפתחותם.

בפרק זה נעסוק בתפישה המקצועית של קידום נוער ביחס למצבי חירום וקיצון ובפעולות שיש לנקוט. לאור זאת, נדגיש את המעבר הנכון בין שגרה לחירום בעבודה עם נוער בסיכון כמו גם את החזרה לשגרה והטיפול בבני הנוער בעקבות האירוע.

ההגדרה של מצבי חירום וקיצון והחובה להתמודד עמם נגזרת מהאחריות המקצועית של שירות קידום נוער. לאור זאת, לאחר שנציג את המדיניות והגישה העקרונית נעבור ונדון בכל אחד מסוגי המצבים באופן פרטני ונדגיש את עקרונות הפעולה הנדרשים:

א. אלימות חמורה

ב. אובדנות

ג. אלימות מינית

ד. קידום נוער במצבי חירום לאומיים

בעוד שבפרקים הקודמים עסקנו באופנים בהם ניתן להתמודד עם תופעות סיכוניות ועם הגורמים להן באמצעות תכנית ההתערבות, בפרק זה נתמקד באופן הפעולה וההתערבות לנוכח ההתנהגויות הסיכוניות עצמן. כלומר כיצד להפוך את המצבים הקשים הללו, דווקא משום שהם קיצוניים, להזדמנות לשבור את הדפוסים הקבועים ולאפשר שינוי, במילים אחרות - ללמוד כיצד לצמוח ממשבר.

מנקודת מבט זו מצבי החירום מייצגים מעין "מבחן מציאות" קיצוני, כלומר גורמים לכך שהדברים אינם יכולים להמשך עוד כפי שהיו. הבעיות הגיעו למצב שבו הן התפרצו החוצה וכעת יש צורך להתמודד גם עם התוצאות המיידיות ובהמשך גם עם ההשלכות הרחבות שלהן. על כן זהו רגע שמחייב הכרעה.

התערבות מיידית לאחר האירוע - מעגל ראשון - מודל מעש"ה להגשת עזרה ראשונה נפשית

נתחיל במודל פעולה מיידית לאחר סיום האירוע ועד 48 שעות לאחריו. זהו חלון זמן קריטי גם מבחינת היכולת למנוע התפתחות של תסמינים פוסט טראומטיים וכן מבחינת המניעה של התפתחות של אירועי משנה בקרב בני הנוער כתוצאה מאי עיבוד של החוויות.

נציג כאן מודל חוסן להתערבות למתן עזרה נפשית בעת אירוע, אשר פותח על ידי משה פרחי ומיישם את העקרונות בהם עסקנו. המודל מתבסס על התמודדות אקטיבית וקוגניטיבית עם האירוע, במטרה להביא את הנפגע למצב של תפקוד ולהפחית את התפתחות החרדה והטראומה ולגרום לכך שמשלב מוקדם יכנסו גורמי החוסן לפעולה. המודל מבוסס על ארבעה עקרונות - מחויבות, עידוד לפעילות, שאלות חשיבה והבניית זיכרון - אשר כל אחד מהם מהווה משקל נגד מחסן מול דפוס התמודדות בלתי יעיל:

במקום תחושה של בדידות - הפגנת מחויבות: לתת לבני הנוער את תחושה שאנחנו איתם, לצד אמירות כגון "לא נעזוב אותך", "את/ה לא לבד".

במקום חוסר אונים - עידוד לפעילות: מעבר לדפוס התמודדות אקטיבי באמצעות מתן תפקידים ומשימות ביצוע פעולות - גם הפשוטות ביותר.

לאחר האירוע - מעגל שני - החזרה לשגרה

מ-48 שעות ואילך לאחר האירוע, המטרה שלנו היא לחזור מהר ככל הניתן לסוג של שגרה. נדגיש כי מחקרים מראים שככל שנפעל מהר יותר כך נפחית תסמינים פוסט-טראומטיים. כדי לעשות זאת נכון יש לפעול בשלושה מישורים:

א. **חזרה לפעולה מסודרת** - ברמה המעשית יש ליידיע את בעלי התפקידים ואנשי הצוות בפעולות שהתבצעו עד כה. לאסוף את בני הנוער ולוודא שלא מתגלים תסמינים מיוחדים הדורשים התערבות אצלם. לקיים הערכות משותפת עם צוות ההשכלה והצוות הטיפולי כדי להגדיר את האופן שבו יטופל האירוע והתגובות ביחס אליו במסגרת הפעילויות והשעורים. במידה וישנם נפגעים, יאורגנו במידת האפשר ביקורי חולים ותינתן תמיכה למשפחות.

ב. **חיזוק מנגנוני החוסן ופעולה לתיקון הפגיעה מבחינת היחסים** - ברמה החינוכית-טיפולית יש להביא לידי ביטוי את ההצלחות בהתמודדות ולחזק בכך את מנגנוני החוסן, בעיקר ברמה הקבוצתית. יש לדאוג לכך שמערכות היחסים במידה ונפגעו, ישוקמו ויוגדרו מחדש ובמידת הצורך לאפשר תהליכי אבל או הפגנת דאגה לזולת ואמפטיה על ידי עשייה כגון כתיבת ספר זיכרון, טקס או פעולות התנדבות ויוזמות המסייעות לנפגעים אחרים.

ג. **למידה והפקת לקחים מהאירוע** - יש לקיים מפגשים ביחידה לשם הפקת מירב הלמידה מתוך מה שארע, בהן יש לעסוק בשאלות הבאות: כיצד התמודדנו, מה עזר להתמודדות ומה פגע בה, מה למדנו ביחס להערכות שלנו ולתכניות ההתערבות הפרטניות? מהם הכלים הנדרשים לנו כעת בעקבות האירוע? מהן התובנות שלנו ביחס לדרכי התפקוד? כיצד עלינו לפעול בהמשך בשלושת הרמות: הפרטנית הקבוצתית והקהילתית.

במקום הצפה רגשית - שאלות חשיבה - הפעלת הצד הקוגניטיבי כגורם מאזן לרגש: "איפה בדיוק היית?" "מה תכננת לעשות?" ויצירת תקשורת יעילה וברורה.

במקום תחושת בלבול ואיום - הבניית הזיכרון - יצירת רצף של התפתחות האירוע, מתן אוריינטציה במרחב ובזמן, הבנת המצב העכשווי והסרת תחושת האיום.

דגשים לקידום נוער ביישום של מודל חוסן:

עבור נוער בסיכון, המשבר החדש מעורר את החרדה והחששות של המשברים הקודמים. לכן האתגר החינוכי-טיפולי הוא לתפוש את המשבר הנוכחי כהזדמנות לעבור אותו בהצלחה ולצמוח ממנו.

מודל מעש"ה כמו מודלים אחרים של חוסן מדגישים את הפעולה המשותפת, אשר הופכת את הקבוצה לרשת בטחון. צריך להדגיש כי חוסר תיאום ופעולה לא מאורגנת עלולים להביא לקונפליקטים חריפים בקבוצה. לכן, יש חשיבות רבה למוכנות הקבוצתית וליווי של ההתמודדות המשותפת.

במצבים מעין אלה פועל באופן משמעותי במיוחד המנגנון של "הדבקה רגשית". הוא יכול לגרום לכך שנער שנשבר או נערה שיוצאת משליטה יגררו איתם נערים נוספים. אבל גם להיפך: נערים בשליטה אשר מפגינים עמידות וחוסן יכולים להדביק את האחרים.

חוסן ועמידות מתבססים לא רק על יכולת רגשית של הפרט והקבוצה אלא גם על היכולת לעשות שימוש במשאבים קהילתיים ואחרים, לנווט בתוך המצב המורכב ולתפוס מקום בתוך המכלול. זה אומר שלכל אותם שיתופי פעולה אותם הזכרנו בעבודה מערכתית יש גם תפקיד יעודי בשעת חירום.

ב. התנהגות אובדנית בקרב בני נוער

השבת הייתי בבית, וזה היה עוד יותר גרוע. צעקות, קללות ושוב חטפתי מכות. קיוויתי שלפחות פעם בחיים יגידו שאוהבים אותי, פעם אחת, אבל כלום לא השתנה. נשבעתי לא לחזור יותר הביתה.

רציתי לברוח לשכוח אותם, לחשוב כאילו שהם לא קיימים, אבל לא יכולתי. אז ניסיתי להזמין את גלית שתצא איתי אבל היא אמרה שהיא לא יכולה, אבל אני בטוח שזה תירוץ. שאלתי את ניר וקיבלתי אותה תשובה.

חיפשתי רק לא להיות לבד, לא להיות לבד ואולי לשכוח. אבל אין לי עם מי לדבר, גם לא כאן בפנימייה, אין לי אף אחד. למי אני אספר? שום דבר לא הולך לי.

נמאס, אין לי יותר כוח!⁴⁶

דברים אלה שכתב שי (שם בדוי), צעיר בן שבע עשרה לפני ששם קץ לחייו מאפשרים לעמוד על כמה מהמאפיינים של אובדנות בקרב בני נוער, בדגש על נוער בסיכון. לא הקללות או המכות שהוא ספג בבית הן שפגעו בשי אלא החוסר באהבה ובהכרה, שהוא נזקק להן נואשות. הוא מנסה ללא הצלחה לשכוח את ההורים, למחוק אותם מהתודעה שלו, לברוח מהתחושות הקשות, אבל הוא לא יכול והכאב והמצוקה מתגברים. הוא מנסה לפנות אל חברים במטרה להיאחז במישהו לפני הנפילה אל התהום אולם זה לא מצליח. החשיבה הנוקשה והמכלילה שהוא מפעיל כמו גם הפרשנות שהוא נותן למציאות מביאות אותו לתחושת בדידות קשה, שהוא דחוי ושאינו מוצא מתוך המעגל הזה הסוגר עליו מכל הכיוונים.

האם ניתן לומר כי תחושת הדחייה הזו היא שהביאה אותו למעשה האובדני? מצד אחד, רבים מהמאפיינים בסיפור של שי חוזרים על עצמם במקרים של אובדנות בקרב בני נוער: קשיים משפחתיים בדגש על החיבור בין משבר מתמשך ואירוע קיצוני, ראייה פאסימית של המציאות, דחייה חברתית ובדידות. מצד שני, אנחנו מכירים סיפורים רבים ואף קשים מאלה שלא הסתיימו באובדנות. ארנון אדלשטיין מציין כי התנהגות אובדנית מופיעה

46 לקוח מתוך חיים בורקוב, צעירים מתאבדים, למה?, מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית 15, 2001, עמ' 72.

כאשר גורמי הלחץ גוברים על יכולות התמודדות (ראה הרחבה " אובדנות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה - חקר מקרה", מניתוק לשילוב, 13).

גורמי לחץ שונים יכולים להביא לכך שהתגובה למשבר תהיה אובדנית למשל:

- ✓ ניסיון להעניש את הפוגעים או הסביבה
- ✓ ביטוי למשאלת מוות
- ✓ החמרה במצב דכאוני
- ✓ תחושה של חוסר כוחות או של כאב בלתי נסבל וכן הלאה.

לעתים מדובר באירוע טראומטי שאינו מרפה כמו במקרים של נערות שחוו אונס ואינן מסוגלות להמשיך הלאה בחייהן או בני נוער שחוו אבדן של בן משפחה או אהוב. העניין הוא הרגע שבו נסגרות האפשרויות להתמודדות, ושבמקומן נוצרת תחושה גוברת של הליכה במנהרה חשוכה שאין ממנה מוצא.

מהי התנהגות אובדנית?

התנהגות אובדנית מתוארת, כטווח של התנהגויות הנמצאות על רצף המתחיל בדיכאון והרסנות עצמית, ממשיך במחשבות אובדניות, אמירות אובדניות ועד לניסיונות התאבדות ובקצה הרצף התאבדות. בסקירה שערך מרכז המידע של הכנסת בשנת 2011 עולה כי גורם הסיכון השכיח ביותר להתנהגויות אובדנית הוא מצב דכאוני מלווה במחשבות אובדניות. ההנחה היא, שעל כל מעשה התאבדות יש כ-20 ניסיונות להתאבדות. הנחת החוקרים היא שניסיונות התאבדות רבים אינם מדווחים כלל, וכן שחלק ממקרי המוות המוגדרים כתאונה או נטילת מנת יתר של סמים הם מעשי התאבדויות, אם כי אינם נרשמים ככאלה. המחקרים מראים כי אחוז ההתאבדויות בקרב נוער מנותק או בסיכון גבוה מזה של בני גילם הלומדים בבתי ספר רגילים והסיבות לכך, כפי שכבר ציינו נוגעות להעדר של מגנוני ההגנה והחוסן מצד אחד - מה שגרם להם לעזוב את בית הספר או הבית, ולאופי של חיי הרחוב והחוויות הקשות הכרוכות בהם, מצד שני.

גורמי סיכון לאובדנות

גם גורמי הסיכון נחלקים לארבע קטגוריות עיקריות:

- **גורמים בריאותיים:** דכאון, מחלה קשה, הפרעות אישיות שונות, הזיות, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים.
- **גורמים סביבתיים:** מצבי לחץ אישיים או משפחתיים, אירועים טראומטיים, חשיפה למקרי מוות והתאבדות, זמינות של אמצעים להרג.
- **גורמים תורשתיים וחברתיים:** היסטוריה אישית ומשפחתית של אובדנות או השפעתם של תהליכים חברתיים בקרב אוכלוסיות מודרות.

נדגיש: הגורם המשמעותי ביותר ביחס לאובדנות הוא ניסיונות אובדניים קודמים.

חשוב לדעת: אחוז הניסיונות האובדניים בקרב נערות גדול פי שלושה מזה שבקרב הנערים, אולם אחוז ההתאבדות בפועל בקרב נערים הוא פי חמישה יותר מבנות. כמו כן, כפי שעולה בסקירה של מרכז המידע של הכנסת, ב-50%-25 מהתאבדויות של צעירים הייתה צריכת אלכוהול מוגברת, ו-70% מהמתאבדים השתמשו בחומרים פסיכואקטיביים.

סימנים המעידים על התנהגות אובדנית:

כאשר ישנו חשש לאובדנות, חשוב להבחין האם ניתן לזהות שינוי בהתנהגות והופעתם של סימנים מעידים. הסימנים העיקריים להתנהגות אובדנית יכולים להופיע בצורות וברמות שונות והם נחלקים לשלוש קטגוריות:

- **דיבורים - ביטוי לתחושות כגון** מעמסה על אחרים, מחנק ומלכוד, כאב בלתי נסבל, חוסר טעם לחיים, רצון להתאבד.
- **התנהגויות - שינוי בדפוסי התנהגות אשר יכולים לכלול** שימוש מוגבר באלכוהול ו/או סמים, התכנסות עצמית והתבודדות, נתק ממשפחה וחברים, חיפוש מידע באינטרנט בנוגע להתאבדויות, שיחות או מסרים לחברים בנוגע לרצון להתאבד או פרידה, מסירת רכוש, אגרסיביות.

- **מצבי רוח - דכאון, עצבנות יתר, תחושות של השפלה, חרדה מפני מה** שעתיד להתרחש.

כאמור, סימנים אלה יכולים לסייע לברר את החשש ולהעריך את מידת הסיכון במקרה של אובדנות. בכל מקרה, הם אינם מחליפים התייעצות עם איש מקצוע בתחום בריאות הנפש במקרה כזה.

נדגיש כי קיימים מקרים בהם מספרים בני נוער בסיכון על כוונותיהם האובדניות לחבריהם, ללא יידוע של אנשי הצוות. חשוב לעשות שימוש במסגרות הקבוצתיות ביחידת קידום נוער כדי ללמד את הנערים להפוך לעירניים יותר בתחום האובדנות ולשנות את התפיסה שלהם ביחס לדיווח במקרים אלה - זאת לא הלשנה או בגידה אלא עזרה חיונית והצלת חיים!

התערבות ביחס להופעת סימנים מעידים

במקרה של חשש לאובדנות, הפעולה הדחופה ביותר היא השגחה והרחקת אמצעים לפגיעה עצמית

- **כיצד לפעול במקרים של אמירות אובדניות או ניסיון אובדנות?** יצירת קשר, שמירה על ערוץ תקשורת פתוח, הקשבה פעילה - ככל שמדברים יותר כך פוחת הסיכון להתאבדות.
- ניסיון להבין את הרקע המיידית למצוקה ולזהות מי יכול להשפיע ולהקל עליה.
- להציג שאלות באופן ישיר וממוקד: האם התכוונת לפגוע בעצמך? האם את מתכוונ להתאבד?
- לא להשאיר את הנער/ה לבד.
- להרחיק את הנער/ה מכל דבר שיכול לשמש לניסיון האובדני.
- דיווח מיידית לגורמי ממונים.

התמודדות לאחר התאבדות נער/ה

ההתמודדות היא מורכבת. נביא כאן רק שני דגשים עיקריים להתמודדות בעקבות מקרה התאבדות ביחידה:

- **אשמה וכעס:** הראשון מתייחס לצורך להתמודד עם תחושות אשמה וכעס הן של בני המשפחה והן מצד החברים וכן של העובדים ביחידה עצמם: כיצד לא ראו את הכתובת על הקיר? מדוע לא פעלו כדי למנוע את המעשה? כדי להתמודד עם מקרה כזה יש צורך לספק את המידע ככל שניתן ולמנוע אי הבנות או שמועות. נדגיש כי במקרים רבים אין לנו מידע על הנסיבות והסיבות להתאבדות, ובמקרים רבים שמועות אלו רק מזיקות כתוצאה מכך נוצר שיח על שאלת האשמה, שהיא בלתי מנועת כתגובה אנושית.

חשוב לספק תמיכה למשפחה ולעמוד עמה בקשר רציף, להימנע מההאשמות ולסייע לראות את התמונה בכללותה. במקביל יש לדאוג לכך שהעובדים ביחידה כמו גם הנערים המטופלים בה יוכלו להביע את רגשותיהם ולהתמודד עם האבדן. חשוב ליצור אוירה המאפשרת ביטויים של צער, אכזבה וכעס ביחס לאירוע. לא להתעמת עם תחושות ואמירות כאלה אלא לתת לגיטימציה, להקשיב ובו זמנית לומר שאלה רגשות נורמליים במצב הקשה הזה וכולנו נעים במנעד רגשות רחב.

- **הדבקה רגשית:** אירוע אובדני מעלה את החשש שיבואו בעקבותיו מקרים נוספים. האירוע הטראומטי והמטלטל יוצר תחושות קשות ומערער בקרב בני הנוער המטופלים ביחידה את תחושת היציבות והאמון שנוצרו ועלול לעודד נערים אחרים לפעול באורח דומה. משום כך ישנה חשיבות מיוחדת לטיפול בחוסן החברתי ביחידה באמצעות פעילות משותפת של התמודדות עם האבדן (למשל: טקס, פעילויות זיכרון, תמיכה במשפחה, עשייה תורמת), כלומר פעילות המבוססת על הפעלה אקטיבית של הנערים. במקביל לפעילות הקבוצתית יש לפעול באופן פרטני ביחס לבני נוער בסיכון לאובדנות ובמידת הצורך להשגיח עליהם.

- **הפקת לקחים:** כל מקרה של אובדנות או ניסיון אובדני המתרחש ביחידה מחייב הפקת לקחים ברמת היחידה שבה יתבררו השאלות הבאות: האם

זוהו הסימנים המעידים? האם ננקטו הצעדים המתאימים להשגחה על הנער/ה? במידה ולא, מדוע? מה הייתה השתלשלות העניינים שהובילה לאירוע, מה ניתן לעשות כדי למנוע אירועים דומים?

ג. פגיעה מינית

התפתחות המיניות וזהות מינית מהוות חלק מרכזי בתהליכי ההתבגרות, יחד עם זאת, לעתים הופכת המיניות לזירה של מסוכנות ופגיעה. בקרב נוער בסיכון תופעות של פגיעה מינית הן נפוצות יותר, כולל חוויות קשות של התעללות מינית ואונס. בנוסף קשיים הקשורים לדינמיקה במערכות יחסים, לשליטה עצמית וגבולות יוצרים התנהגויות מיניות העלולות להתפתח לפוגעניות כלפי אחרים או לחשוף את בני הנוער לפגיעה. מחקרים מראים שאחת מתוך ארבע נערות ואחד מתוך שישה נערים עלולים להיפגע מינית לפחות פעם אחת. עובד קידום נוער מוצא את עצמו מתמודד על כן עם שני הצדדים של הנושא: חינוך והדרכה בסוגיות מיניות והתנהגות מינית בריאה באופן מותאם לבני הנוער המטופלים מצד אחד, והתמודדות עם פגיעה ותקיפה מינית מצד שני, הן מצד הנפגע והן מהצד הפוגע ובכך מתמקד החלק הנוכחי.

פגיעה מינית - הגדרה:

התנהגות בעלת גוון מיני בין שני צדדים שבה אחד מנוצל לסיפוק צרכיו של האחר. מדובר בהתנהגות לא חוקית, הנעשית נגד רצון הנפגע ללא קבלת הסכמתו/ה, בדרך נצלנית, מאיימת, תוקפנית או באמצעות שכנוע לקבל טובת הנאה. הפגיעה יכולה להיות חד פעמית או חוזרת והיא גורמת נזק רב לנפגע/ת. (מתוך אתר משרד החינוך).

למעשה, כל מעשה מיני שנעשה ללא רצון והסכמה חופשית של מי מהמעורבים מהווה פגיעה מינית. על פי נתוני איגוד מרכזי הסיוע, ב-87% ממקרי התקיפה המינית הפגיעה נעשתה על ידי אדם מוכר (הורה, מורה, מדריך, חבר/ה, מכר ועוד). במעל 60% מהפניות היו הקורבנות לפגיעה מתחת לגיל 18. (מתוך חוברת רווחה, יולי 2017)

פגיעה מינית כוללת את התופעות הבאות:

אונס בהגדרתו בחוק הוא החדרת איבר מאיברי גופו של אדם או החדרת חפץ כלשהו על ידי אדם לאיבר מינה של האישה, ללא הסכמתה החופשית. לפי הגדרה זו, פעולת האונס מופנית אך ורק כלפי נשים. תקיפה מינית של גבר אינה מוגדרת בחוק כאונס אלא כביצוע מעשה סדום.

- קיום יחסי מין עם קטין מתחת לגיל 14 מוגדר על פי החוק כאונס.
- יחסי מין מרצון בין שני קטינים בין הגילאים 14-16 לא נחשבים לאונס אם מתקיימים בהסכמה, ואין הפרש של למעלה משלוש שנים בין המעורבים.
- בעילה אסורה בהסכמה - עבירה זו מתייחסת לקיום יחסי מין בהסכמה, כאשר מדובר בקטינים, או תוך ניצול מרות ביחסי עבודה.
- בעילה אסורה בהסכמה מתרחשת גם כאשר הבעל מבטיח הבטחת שווא לנישואין תוך התחזות כפנוי למרות היותו נשוי.

מעשה מגונה הינו מעשה לשם גירוי, סיפוק או ביזוי מיניים שלא בהסכמה. דוגמאות למעשה מגונה הם מעשים של התחככות, ונגיעות באברים אינטימיים של אדם אחר.

מעשים מגונים לשם גירוי, סיפוק או ביזוי מיניים הכוללים: הצעות מיניות חוזרות, פניה אל אדם אחר על מנת לקיים איתו מגע מיני מסוג זה או אחר גם אם הוא הראה או אמר שאינו מעוניין בקשר המיני. נגיעה באיברים מוצנעים, אוננות בפומבי.

הטרדה מינית היא סוג של פגיעה בעלת אופי מיני באדם אחר הכוללת מספר התנהגויות:

- סחיטה מינית הפעלת איום על אדם לעשות מעשה מיני.
- הצקה מינית כמו שריקות או רמיזות מיניות, נעיצת מבטים לאברים אינטימיים.
- התייחסות מבזה או משפילה למיניותו של האדם, למשל לזהותו המינית.

לפי סעיף 348 לחוק העונשין, המעשים הבאים יחשבו לעבירה פלילית:

1. מעשה מגונה - חשיפה מגע, התחככות מגע עצמי וכל מעשה שנעשה לשם ביזוי השפלה
2. מעשה סדום - החדרת חפץ בפי הטבעת וגם מין אנלי לפי החוק הוא מעשה סדום.
3. אונס - מתחת לגיל 14 חדירה של איבר מין או חפץ לאיבר מינה של אישה תוגדר אונס.
4. בעילה אסורה בהסכמה - עד גיל 16 אם יש 3 שנים הבדל בין השניים.

הטרדה מינית היא סוג של פגיעה בעלת אופי מיני באדם אחר הכוללת מספר התנהגויות:

- **סחיטה מינית** - הפעלת איום על אדם לעשות מעשה מיני.
- **הצקה מינית** כמו שריקות או רמיזות מיניות, נעיצות מבטים לאברים אינטימיים, התייחסות מבזה או משפילה למיניותו של האדם - למשל, לזהותו המינית. הצגתן של תמונות פורנוגרפיות.
- **מעשים מגונים** מעשה לשם גירוי, סיפוק או ביזוי מיני, כולל תמונות ברשתות חברתיות.
- **הצעות מיניות חוזרות** - פנייה אל אדם אחר על מנת לקיים איתו/ה מגע מיני מסוג זה או אחר.

במסגרת יחסי מרות - עובד מעביד, מורה תלמיד, מטפל מטופל נדגיש כי רמיזות או הצעות מיניות המגיעות למטופל או לאדם במסגרת יחסי עבודה, נחשבות להטרדה מינית אפילו אם אלה היו מעוניינים בקשר המיני או שלא הביעו התנגדות. קביעה זו של החוק יוצאת מתוך הנחה כי אנשים אלה תלויים באנשים בעלי הסמכות הבאים עימם במגע - תלמיד תלוי במורה, מטופל בעובד הטיפול או בפסיכולוג ועובד תלוי במעביד שלו. לכן במצב כזה של תלות או יחסי מרות לא ניתן להגדיר זאת כהסכמה.

קיום קשר מיני מותנה בהסכמה חופשית, הסכמה שנובעת מרצון הדדי וניתנת באופן מפורש.

במיניות בריאה-קיימים אלמנטים נוספים המבטאים את ההסכמה: היכרות, קשר אינטימי (להבדיל מקיום יחסי מין מזדמנים), הדרגתיות - (לא מיד מתחילים ביחסי מין) וכן הלאה.

נדגיש כי הסכמה צריכה להתייחס במפורש לקיום יחסי מין. זוהי נקודה מרכזית משום שהסכמה לדבר אחד אינה בהכרח הסכמה לדבר אחר, וכמו כן במצבים של לחץ חברתי, שטוש כתוצאה מאלכוהול וסמים - חוסר התנגדות יכול להתפרש כהסכמה. לכן חוסר התנגדות אינו מספיק, קיום של יחסי מין מחייב הסכמה מפורשת. לכן ישנה חשיבות רבה על בתקשורת שמתקיימת בין השניים שמתכננים מכירים אחד את השני, שואלים ובודקים שטוב אחד לשני.

בנוגע לגילאי הסכמה - ראו בטבלה המצורפת (מתוך - חוברת רווחה, 2017):



חובת הדיווח

חובת דיווח בהקשר פגיעה מינית חלה על עובד קידום נוער בשלושה מצבים:

1. במקרה של פגיעה מינית במסגרת משפחתית/אפוסטרופסית.
 2. כאשר הפגיעה המינית התקיימה בפעילות חינוכית ביחידה/בית הספר או בסיום הפעילות בדרך הביתה. בין תלמידים או בין תלמיד לבין אחראי על קטין.
 3. קיום יחסי מין בניגוד לחוק עונשין או לא לפי גילאי הסכמה (כמפורט בטבלה למעלה).
- כאשר אין חובת דיווח על פי החוק, כל אירוע יבחן לגופו. עובד קידום נוער יתייעץ עם מנהל/ת יחידה, המנחה ועו"ס לחוק נוער.
- חשוב לשים לב - אי חובת דיווח אינו אומר אי חובת טיפול.

נורות אדומות - כיצד לזהות אם מישהו נפגע/ת מינית?

סימפטומים התנהגותיים שמעידים על אפשרות/ חשד שאולי הנער/ה נפגעו או נמצאים בעיצומה של פגיעה מינית מהווים נורה אדומה לשינוי וביטוי למצב של טראומה. במסגרת הברור חשוב לבדוק חשש לפגיעה מינית.

בין הסימנים המעידים יכולים להופיע [כמובן יכול גם להיות סימנים לטראומות אחרות]:

- דיכאון, בכי לא מוסבר.
- הזנחה גופנית- לא להתקלח לא לטפח את הגוף (לא לשים דאודורנט) ניסיון לכער את הגוף ולפגוע בו.
- עליה/ ירידה דרסטית במשקל והפרעות אכילה, בעיקר אצל בנות.
- פגיעה עצמית - דפוס רווח יותר בקרב בנות - לדוגמא: תלישת שערות, חיתוך עצמי - בולט מאוד אצל בנות.
- פגיעה באחר - רווח בקרב בנים - הפעלת אלימות כלפי חוץ.

בסיסיות לגבי ביטחון אישי או קיום מרחב אישי. היא יוצרת חוויות של אובדן חירות ואבדן זכות השליטה על הגוף, ובכך שהיא מעוררת פחדים הנובעים מאיום להשחתת הגוף ומאיום על החיים. היא טראומטית בכך שהיא חוויה משפילה ומבישה של פלישה אל האני ואל הגוף. להבדיל מטרואומות אחרות, בהם לנפגעים יש לכידות קבוצתית, תמיכה הדדית ואהדה ציבורית, תקיפה מינית היא טראומטית במיוחד, משום שהיא נחויית בבדידות קשה, ועטופה בסוד.

מה יקבע את חומרת הפגיעה? ככל שהפגיעה מתרחשת בגיל מוקדם יותר היא חמורה יותר. אפילו בשנים שאין לילדים שפה להגדיר מה עבר עליהם, עדיין ההשפעה על הרמה התפיסתית והרגשית היא רבה. בנוסף קיימים מספר משתנים המשפיעים על רמת הפגיעה:

- כשהפגיעה נעשית על ידי אדם שסומכים עליו.
- כשהפגיעה לא חד פעמית אלא חוזרת ונשנית.
- כאשר אין מערך תמיכתי מסביב משפחתי וחברתי שיכול להכיל ולתת גיבוי.
- כשיש פער גדול בגיל או במאפיינים בין הפוגע לנפגע (סב ונכד לדוגמה).

האתגר החינוכי-טיפולי עבורנו כעובדי קידום נוער

לתגובת הסביבה לחשיפת המקרה יש חשיבות רבה בתהליך ההחלמה והשיקום של הנפגע ויש בכוחה לקדם או לעכב באופן משמעותי את התהליך. לא סתם רבות ורבים שנפגעו פגיעה מינית שומרים את דבר הפגיעה בסוד. לצד הבושה המאפיינת את הפגיעה המינית, ישנו גם חשש גדול מתגובות הסביבה ובמיוחד מהאשמת הקורבן, מכעס או גיחוך ומהכחשת המקרה.

נדגיש כי ברוב המקרים צעירים לא יחשפו את סוד הפגיעה גם אם יישאלו על כך. על כן נדרשים יחסים מבוססים של היכרות ואימון על מנת לפתוח את הסוד וכן יכולת רגשית ומקצועית להגיב באופן נכון בעת חשיפת האירוע.

מבחינת התחושות שלנו כעובדי קידום נוער זה לא פשוט לשמוע על מקרה של פגיעה מינית, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר במישהי או מישהו

- כאבים לא מוסברים בגוף וביקורים תכופים אצל רופאים ללא ממצא רווח אצל נשים באחוזים גבוהים או הימנעות מללכת לרופאים כך שגם הזנחה רפואית היא סימפטום.
- תלונות על כאב/ דלקת בדרכי שתן או באברי מין.
- התנהגות מינית סיכונית ולא מותאמת לקבוצת הגיל - רווח אצל נערות.
- שמועות על נערה שמקיימת יחסי מין עם פרטנרים רבים - יכולה לעורר חשש לפגיעה מינית קבוצתית.

פגיעה מינית - התפישה החינוכית-טיפולית

פגיעה מינית מוגדרת כאירוע טראומתי: "אירוע טראומטי הוא אירוע שבו הייתה, או שהאדם חשב שיש, סכנה ברורה לחייו, לשלמותו, או לבריאותו הפיזית או הנפשית, שלו עצמו, או של מישהו הקרוב אליו" (מתוך ה-DSM). על פי רוב מדובר באירוע לא שגרתי, כלומר אירוע שניסיון החיים הקודם לא הכין את האדם לקראתו ולא מציע לו ידע שיאפשר לו להתכונן ולהתמודד עם האירוע.

אירוע טראומתי חושף את האדם למצב בלתי צפוי ובלתי נשלט, בו האדם עומד חסר אונים מול איום ואין לו משאבים (פנימיים או חיצוניים - לא הוא ולא אף אחד אחר יכולים להושיע) הוא מתקשה להתמודד עם האיום. במהלך האירוע האדם חש שאין לו שליטה על חייו.

לפי ג'ודית לואיס הרמן, (הרמן 2012) פגיעה מינית מערערת על שלושת הנחות יסוד שאנשים מפתחים במהלך התפתחות תקין:

1. העולם הוא מקום בטוח, או לפחות צפוי (זאת אומרת שהסכנות שבו צפויות).
2. אני כשיר/ה ובעלת יכולת להתמודד.
3. ראיית העצמי באופן חיובי.

בנוסף, תקיפה מינית היא טראומטית בכך שהיא מערערת על הנחות ייסוד

להכיר במקום התוקפני אצלנו, שאם נוכל להתחבר אליו נוכל גם להתחבר לתוקפנות של האחר מתוך עמדה בשום פנים לא מקבלת - אבל מבינה.

תיאור מקרה של פגיעה מינית

הנה תיאור מקרה, דבריה של מורן, היכולים להמחיש את העניין והתחושות הקשות הנלוות אליו:

"הרגשתי שאני עומדת להתפוצץ, וגם הרגשתי שכל הכוחות עוזבים אותי, כאילו שאין יותר אדמה מתחת לרגליים, למרות שישבתי על אדמה ממש. וקראתי לאותה חברה הצדה, והתחלתי לספר לה ולא ידעתי איך לספר. בגלל שמבחינתי, גם אני רציתי את כל מה שאיציק עשה לי. אני גם באתי וביקשתי מנע. אמרתי לה, שאני לא רוצה שזה ייפסק, כי אני מכורה לזה, כאילו יש בזה גם נועם. ושאלתי אותה אם בטוח שזה לא בסדר, ואיך זה יכול להיות, כי מה, הוא לא אוהב אותי? ואם הוא אוהב אותי, אז איך יכול להיות שהוא רוצה לעשות לי משהו רע. כשסיפרתי לה, התחלתי בעדינות. אמרתי שזה קשור לאיציק, אמרתי מעט, והיא ישר התחילה לבכות, כי היא ידעה. מה זה ידעה, ברור שהיא לא ידעה את הפרטים, אבל היא הבינה".⁴⁷

מורן מתארת את הבעייתיות הקשורה לסוג כזה של פגיעה. לאופן שבו הפגיעה המינית, בשונה מסוגים אחרים של אלימות, מעוררת חרדות, תחושות אשמה ובלבול עמוק בשאלות של אהבה וקשר. המסגרת המשפחתית שהייתה אמורה להגן עליה הפכה לזירה המסוכנת ביותר עבורה, אבדן האמון ביחס לאחרים הביא אותה לאבד את האמון בעצמה. הסימפטומים שהיא מתארת תואמים למה שידוע בספרות המחקר כתגובה פוסט-טראומטית: קשיי ריכוז ושינה, זיכרונות חוזרים ונשנים של האירוע ורגישות גבוהה. התחושה

47 לקוח מתוך כתבה מ"הארץ" של יוחאי מיטל: סיפור חייה הטראגי ומותה בחיך של מורן וורנשטיין" (26.01.2017). מורן וורנשטיין עברה התעללות מינית מצד אביה החורג. אמה ראתה הכל ולא עשתה דבר. מילדה מאושרת הפכה לצעירה אובדנית, ולאחר ניסיון התאבדות כושל סבלה גם מכאבים ונכות קשה. היא הגשימה בסופו של דבר את משאלתה ומתה בשוויץ בגיל 36.

שאנו מכירים. לא פעם הסיפור מפתיע, מפחיד, מתסכל ומכעיס, ומעורר תחושות קשות של חוסר אונים ורצון לסייע לנפגע/ת בכל דרך. זה פוגש אותנו במקומות הפגיעים, בתפיסת העצמית שלנו כמי שאמונים על סיוע במצבי מצוקה. אבל להגיב נכון ובאופן מקצועי מחייב הפרדה בין הרגשות שלנו לבין הצרכים של הנפגע והפוגע.

העקרונות המנחים את הסיוע הם: תיקוף החוויה והכרה בפגיעה, בירור צרכים, החזרת השליטה, היעדר שיפוטיות, מתן מידע והנגשת מקורות תמיכה. מכיוון שכל מקרה שונה, חשוב מאוד לדאוג לתמיכה גם עבור עובד חינוך-טיפול המלווה את המקרה, לצד הסיוע לנפגע.

הטיפול בנער/ה הפוגע

עבורנו בקידום נוער קיים במקרים רבים אתגר נוסף והוא הטיפול בנער הפוגע. במאמרה: "הקושי בהכלת הקטבים" מתייחסת שוש צימרמן (צימרמן, 2012) לכך שארגון לא יכול ביחד להכיל את הפוגע והנפגע. העובד חייב לקחת צד וכך הפוגע נזרק ומצד לצד ולכן אותו עובד קידום נוער לא יכול להיות אחראי גם על הפוגע והנפגע וכמו כן יש להפריד בין הפוגע והנפגע.

כאשר הצד הפוגע הוא נער (או נערה) שבאחריות היחידה יש להתייחס אליו לטפל ולסייע. ראשית יש להבין מה קרה באירוע ולדאוג שהפגיעה תיפסק. שנית, יש להשגיח על הפוגע וגם על הנפגע, ליידע הורים ולבדוק האם נדרשת התערבות או סיוע טיפולי.

נדגיש כי התנהגויות מיניות פוגעניות נובעות לא מעבריינות מין אלא כתוצאה מבעיות התנהגויות כגון חוסר שליטה בדחפים ובעיה ביצירת קשרים בצורה מיטבית. לכן גם הנער הפוגע זקוק לטיפול שלנו ולעזרה. מחקרים מראים כי טיפול התנהגותי בעיקר בגילאים צעירים מביא לתוצאות טובות ומונע הישנות של תופעות כאלה, בדגש על טיפול התנהגותי קבוצתי.

כמטפלים אנחנו צריכים לעבוד על האמפתיה גם לפוגע. עלינו להיות מסוגלים להבין את המקום שממנו מגיעה הפגיעה, כלומר המקום הדחוי, החרד. ניתן

- תלות ביחס לפוגע - תחושה שאולי לפעמים אנו אוהבים את מי שפגע בנו. בעיקר כשמדובר באחראי על הנפגע. שהנפגע תלוי במי שפגע בו.
- חוסר אונים - תחושה של חוסר יכולת לשנות את המצב, "זה קרה ואין מה לעשות."

התערבות וסיוע ראשוניים במצבים של פגיעה מינית

- ✓ **צרו תנאים מתאימים לשיחה** - דאגו למקום שיש בו פרטיות, אוריה שקטה וללא הפרעות. השתדלו לקיים את השיחה בסמיכות לחשיפת הפגיעה או התעוררות חשד לקיומה.
- ✓ **הקשיבו הקשבה פעילה** - התרכזו במה שהנער מספר. השתדלו להמעט בשאלות שקוטעות את רצף הדיבור, ואפשרו שתיקות.
- ✓ **הפגינו אמפתיה ואמון** - הבהירו לנער שאתם מאמינים למה שסיפר ושאתם איתו, ומאוד מצטערים לשמוע את מה שקרה.
- ✓ **השארו רגועים ושקטים** - תגובה לחוצה או מתלהמת יכולה לחסום את הנער מלהמשיך לשתף אתכם כמו גם להימנע בעתיד מלשוחח עם אחרים.
- ✓ **תנו תוקף לפגיעה** - פעמים רבות התקיפה המינית מלווה בתחושות של ספק ובלבול. אם המתבגר מעלה ספקות לגבי חומרת הדברים, או מנסה להקטין את חומרתם, כדאי להגיד שהדברים שקרו חמורים ופסולים.
- ✓ **"נרמול"** - הרבה פעמים עולה תחושת אשמה גבוהה על התפקוד בזמן אמת. חשוב להבהיר למתבגר שכל תגובה היא לגיטימית, והיא נורמלית במצב לא נורמלי (במיוחד תגובת הקיפאון שהיא שכיחה מאוד ומעוררת אשמה רבה). אנחנו אף פעם לא יודעים איך נגיב בזמן אמת, ויש את כל הסיבות להניח שהמתבגר עשה כל מה שיכול היה בזמן אמת.
- ✓ **היו דברים מעולם** - חשוב להבהיר למתבגר שהוא לא היחיד שמקרה כזה קרה לו וכי כבר אירעו בעבר.

שהיא לא פעלה כדי למנוע את המעשה, הבלבול שהיא סובלת ממנו האם היא שותפה לפגיעה ותחושת האשמה על כך החמירו את הכאב עוד יותר.

במקרים שבהם יש חשיפה מינית לא מותאמת לגיל (למשל ילד שרואה את הוריו מקיימים יחסי מין, חשיפה מוגברת לפורנוגרפיה) וכן הזנחה ואלומות פיזית - שם נמצא סיכוי רב יותר לפגיעה מינית. כמו כן, בני נוער חשופים יותר לתכנים בעלי רמיזות מיניות וכן לפורנוגרפיה. זה מביא לעוררות מינית גבוהה ולכך שהגבולות בין המותר לאסור נעשו מטושטשים. בנוסף לכך, רבים מהם שומרים את דבר הפגיעה המינית והסבל אותו חוו בסוד. למרות שחלקם חוו כבר התעללות רגשית, פיזית או מינית בבית ובסביבתו, הם אינם נוטים לחשוף את עצמם ולספר את סיפורם ולעיתים אף אינם רואים את עצמם כקורבנות. ידוע, כי ככל שעובר זמן רב יותר מהתרחשותה של הפגיעה ועד חשיפתה, הולך ומצטבר נזק נפשי המתבטא בסימפטומים פסיכולוגיים ופיזיים. במקרים מסוימים בעיקר בקרב נערות, למרות שחלקן נמצאות בטיפול, הסוד האפל של הפגיעה המינית לא תמיד נחשף. פעמים רבות השלכותיו מתבטאות בפגיעה ביכולת הנפגעת ליצור קשרים אינטימיים, ללמוד ולהשתלב בשוק והלימודים והעבודה.

מה מונע מהנער/ה לספר על פגיעה מינית?

- אשמה, בושה, תחושה שאולי הפגיעה נגרמה בגללו, שלא הפסיק את המעשה, שלא ברח, שבעצם העובדה שהי/תה שם "כאילו" היה שותף לדבר עבירה.
- פחד - תחושה וחשש שלא יאמינו לסיפור, שהתגובה תהייה כעס או שינדו אותו או שעצם הסיפור יגביר את הפגיעה.
- איום - חשש מפני איום של הפוגע כנקמה.
- הלקאה עצמית - תחושה שמה שקרה היה צריך לקרות, שאולי זה מגיע לו? שחטא במשהו?

דברים שעדיף להימנע מלעשות:

בכל מקרה של חשד לפלילים לא מדברים עם הנער/ה הפוגע/ת על תכנים הקשורים לפרטי הארוע כדי לא לשבש הליכי חקירה.

☒ **הימנעו משיפוטיות והאשמה** - לא משנה כמה כעס וביקורת הסיפור מעורר בכם, אל תאשימו את הנער במה שקרה ואל תשפטו את התגובה שלו בזמן אמת.

☒ **הימנעו מייפוץ בדיעבד** - משפטים כמו "למה לא עשית X" או "היית צריכה לעשות X" ואפילו המשפט "למה לא באת אלי קודם?" יכולים להגביר את תחושת האשמה והבושה ואינם תורמים.

☒ **הימנעו משפה שאינה ברורה לנער/ה** - אל תתקנו מילים, אל תעירו על שימוש במילים גסות ואל תוסיפו מילים קשות "טראומה", "אונס".

☒ **אל תחקרו את הנער אודות פרטי המקרה** - הימנעו משאלות מכוונות, סגורות ומשאלות "למה" המייצרות אשמה.

☒ **אל תבטיחו לשמור את הדברים בסוד** - גם אם הנער/ה מבקש/ת זאת.

☒ **אל תפחיתו מחומרת המקרה** - אל תזלזלו ואל תנסו לבטל את מה שקרה. גם אם נדמה לכם שעדיף "לא לעשות עניין", בפועל כבר יש עניין ותגובה מסוג זה תוביל ליותר נזק מתועלת.

☒ **הימנעו מהפעלת לחצים** - גם אם אתם לא מסכימים עם מה שהנערה או הנער רוצים, נסו להימנע ככל הניתן מהפעלת לחץ. במקרים שבהם אין ברירה (למשל במצב של קטינה וחובת דיווח), הבהירו את החובה המוטלת עליכם ונסו לפעול באופן שיהיה מקובל על הנער/ה.

☒ **אל תפעלו עבור הנער** - ההתמודדות עם פגיעה מינית דורשת זמן ואורך רוח. השתדלו לא לבצע פעולות עבור הנער (כמידת האפשר), אל תפעלו מאחורי הגב של הנער והשאירו את השליטה אצלו. לא ללכת למשטרה או להחליט שצריך לקחת אותה לבדיקה בבית חולים בלי התייעצות.

☒ **אל תמהרו להפנות לגורם אחר** - במידה והנער בחר לחשוף את הפגיעה דווקא בפניכם, יש לכך משמעות. אל תעצרו אותו!

✓ **הבינו את המצב וקבלו נתונים חסרים** - התייחסו ברצינות לכל אמירה או רמז לקיום פגיעה. גם כאשר המתבגר אומר אמירה לא ברורה נסו לברר למה הוא מתכוון. גם אם במקרה של חזרה מדברים, התייחסו ברצינות למה שנאמר בתחילה. במידה והנער לא סיפר, אלו הם הפרטים שחשוב לדעת: האם הפגיעה מתמשכת? האם היא קורית גם עכשיו (לאחרונה) או שמדובר באירוע שהיה בעבר והסתיים? האם הפוגע הוא אדם מוכר וחלק משגרת החיים של הנער? האם יש צורך בטיפול רפואי בעקבות התקיפה?

✓ **בררו צרכים** - חשוב מאוד להבין מהו הצורך המרכזי של הנער, כלומר מדוע בחר לספר את הסיפור כעת? מדוע בחר באיש צוות מסוים (מבחן החשיפה) ומהם הצרכים הדחופים כרגע.

✓ **תנו מידע** - תנו מידע שיכול לסייע בהתאם לצורך שעלה בשיחה (למשל: מידע על החוק, על אפשרויות טיפול, על מענה רפואי).

✓ **החזירו שליטה** - תקיפה מינית כרוכה באובדן שליטה מוחלט והרסני. בסיוע ננסה להשיב את תחושת השליטה ככל הניתן, על ידי פריסת אפשרויות הפעולה והשארת ההחלטה בידי המתבגר. במידה וינקטו צעדים בהמשך, חשוב שכל הצעדים יהיו ידועים לנער ושלא ינקטו צעדים מאחורי הגב.

✓ **חזקו על הפניה** - כאמור, רגע החשיפה הוא רגע מפחיד במיוחד. הבהירו לנער שאתם יודעים כמה קשה החשיפה, וחזקו על הכוח לבוא ולחשוף את הסיפור בפניכם.

✓ **בררו מקורות תמיכה** - מי האנשים שיכולים לתמוך בנער? מי ילוו בהמשך ההתמודדות עם הפגיעה? האם ניתן/כדאי לערב את ההורים? (במשפחות מסוימות הדבר יכול להביא סכנת חיים, במקרים מסוימים בני המשפחה מעורבים בפגיעה כן הלאה).

✓ **ודאו הבנה** - לקראת סיום השיחה, ודאו כי הנער מבין מה הולך לקרות עכשיו, ובדקו שוב שהצעדים שהסכמתם עליהם מקובלים.

✓ **השאירו פתח לפניה חוזרת** - הזמינו את הנער להמשיך ולדבר אתכם לפי הצורך.

ליווי וסיוע ארוך טווח:

ההתמודדות עם פגיעה מינית היא תהליך ממושך הכולל עליות ומורדות. חשיפת המקרה היא שלב מכריע בהתמודדות עם הפגיעה, אבל היא לא פותרת את הקושי שנוצר בעקבות הפגיעה, ולפעמים היא גם מייצרת קשיים חדשים.

הנה כמה דברים שחשוב שתדעו על המשך הליווי והתמיכה במי שנפגעו מינית:

- תקיפה מינית היא אירוע טראומטי שמשאיר חותם. לצערנו, אין פתרון קסמים שמעלים את הכאב והקושי הנלווים להתמודדות עם טראומה מינית.
- חשוב לזכור שלכל אחת ואחד קצב אחר ואופן התמודדות אחר, ולרוב הם אינם בשליטתנו. ליווי יעיל יותר הוא ליווי סבלני, שקשוב לצרכים הייחודיים של המתבגר, לא דוחק ולא מרים ידיים.
- היו ערים לגבולות שלכם. סייעו כמידת האפשר, תוך מודעות לשחיקה שלכם, קחו מרחק כשצריך תוך דאגה שיהיה מי שימלא את מקומכם. אל תיקחו אחריות מעבר למה שאתם מסוגלים. במידת הצורך חברו בין המתבגר לבין גורמי סיוע וטיפול מתאימים.
- התאימו את הסיוע לצרכים של הנער/ה. זכרו שלאורך הזמן הצרכים יכולים להשתנות, והסיוע צריך להשתנות בהתאם. יתכן שצורך ראשון הוא מניעת הריון ומחלות מין ורק בהמשך תהיה הסכמה לטיפול רגשי, שיתוף ההורים וכו'.
- שמרו על גישה מקבלת ולא שיפוטית גם ברגעי המשבר ולנוכח מצבים מתסכלים בדרך. קחו בחשבון שאף אחת/ד לא נהנית לסבול, ושכל אחד עושה כמיטב יכולתו להתמודד עם הסבל והכאב שנגרמו בעקבות התקיפה.
- זכרו שמי שהוביל למצב הזה הוא הפוגע. הוא זה שאשם במצב, לא הנפגע ולא אתם.
- במידת הצורך, עודדו את הנער/ה - הפוגע והנפגע כאחד - לקבל טיפול נפשי מתאים ומקצועי שבו ניתן יהיה לעבד את הטראומה ולהביא להטבה במצב הנפשי והתפקודי. טראומה לא מעובדת לא נעלמת, היא נותנת את אותותיה בדרכים שונות בשגרת החיים.

נדגיש כי הליווי של מי שנפגעו מינית יכול להיות מתסכל, מציף ומכעיס, ולגבות מחירים נפשיים. מכיוון שכך, חשוב שהעובד המטפל יקבל ליווי ועזרה מגורמים מוסמכים ומנוסים, ולא ישאר לבד בהתמודדות עם המקרה.

צפייה בסרטים פורנוגרפיים כפוטנציאל להתנהגות מינית מסוכנת כמו גם הפורנוגרפיה בסביבה כולה - שלטי חוצות, פרסומות סרטים.

הגלישה ברשת הפכה לזמינה מאוד בעיקר בעידן הטלפונים הסלולריים. אחת הסכנות היא חשיפה לתכנים לא ראויים המופיעים גם באתרים פורנוגרפיים. זהו מידע מיני שמציג על פי רב תמונה מעוותת של יחסי מין בלי שיש לבני הנוער את היכולת להבין ולבקר אותו.

מה בעייתי בפורנוגרפיה?

- פורנוגרפיה מוציאה את יחסי המין מתוך ההקשר האינטימי המבוסס על רגש, הסכמה חופשית ואמון.
- היא מעבירה מסר ש"לא חשוב מיהו הפרטנר - העיקר זה האקט המיני".
- פורנוגרפיה מתקשרת עם כוח ועם שליטה. שום דבר אינו אישי. זוהי למעשה פרסומת לכוחניות. המחליפה את האינטימיות.
- בפורנוגרפיה המסר הוא שאין צורך ביחסי אמון, העניין הוא השליטה בסיטואציה.
- פורנוגרפיה נותנת מודל לא ישים של יחסי מין. אין שם מסר של התקרבות הדרגתית, אין מסר של למידה הדדית, המסר הוא ש"כולם מומחים בביצוע", וכולם "מאובזרים" היטב.
- הפורנוגרפיה מעודדת התייחסות לזולת כאל אובייקט. היא מציגה מין ללא כבוד המלווה לעיתים בהשפלה ולכן יש בה פוטנציאל של פגיעה בזולת.

סיכום - הטיפול בפגיעה מינית

לא רק פורנוגרפיה אלא שורה שלמה של התנהגויות יכולות להביא להתפתחות מינית מסכנת. כזו אשר בה יחסי מין מזדמנים הופכים למסכת של השפלה. הפסיכולוג רמי טולמץ' (טולמץ' 2006) מתאר זאת:

עבורם [אלה שהפנימו גישה כזו ביחס למין] היחסים הרומנטיים הם מעין וועידת פסגה בין שני כוחות אדירים: החרדה והזעם על מה שנגזל והתקווה שיהיה להם מקום בו יוכלו להשיג את מה שהם כל כך מתאוים לו - קשר קרוב בו יוכלו למצוא ביטחון ומזור לנפשם. הטראגי בכך הוא שמניסיונם, הדרך היחידה להשיג מטרות אלו, היא דרך של שליטה אבסולוטית באחר, עד שהאוטונומיה או הסובייקטיביות שלו נחנקות לחלוטין.

כמו ביחס להתנהגויות סיכון אחרות, כך גם לגבי המיניות המפתח הוא יצירת אקלים בריא, שיח הולם ומכבד ותחושה של מוגנות ובחירה חופשית ומושכלת עבור הנערות והנערים. העניין נוגע לא רק לשיח ביחידה או בשעות הפנאי אלא גם לרשתות החברתיות, לגלישה באינטרנט ולהשפעות סביבתיות שונות.

העבודה החינוכית-טיפולית מתמקדת בקידום התפתחות מינית בריאה, כלומר כזו אשר אינה מבקשת לענות על קשיים אישיים באמצעים מיניים, אלא להיפך - להפוך את החוויות וההתנסויות המיניות לחלק מתוך תהליכי ההתבגרות וההתפתחות, כחלק ממה שמחזק את הצמיחה והגילוי העצמי.

נספח 1: פרוטוקולים להתמודדות במצבי חירום וקיצון**תשתית ארגונית ומקצועית בעת שגרה**

התנהלות בעת חירום מבוססת על תשתית מקצועית איכותית לעת שגרה ותלויה בה. ככל שתשתית זו תהיה טובה יותר, כך ההתנהלות במקרה חירום תהיה יעילה יותר. אירוע חריג שמנוהל נכון עם תשתיות ארגוניות נכונות - מגביר חוסן.

התשתית הארגונית כוללת:

- א. מפרט נתונים מלא וזמין ("בלחיצת כפתור" ובהדפסה זמינה ובכמה עותקים ועדיף גם עותק בבית) הכולל רשימות מעודכנות של שמות הנערים המטופלים ביחידה, מספרי תעודות זהות ומספרי טלפונים ניידים.
- ב. פרטים מלאים של הורי הנערים ודרכי ההתקשרות עימם.
- ג. קיום קשר רציף ושוטף עם הורי הנערים.
- ד. מידע מלא אודות אנשי המקצוע המצויים בקשר עם הנערים.
- ה. ניהול תיק טיפולי עדכני לכל נער/ה.
- ו. היכרות עם גורמי החוק, גורמי הפיקוח וגורמים מקצועיים רלוונטיים, כולל פרטי התקשרות (דוגמת שפ"ח וגורמי הרווחה, אשר אמונים על מסירת "בשורה מרה") וקיום קשרי עבודה שוטפים עימם.
- ז. מינוי ממלא מקום מנהל היחידה בעת היעדרו וידוע אנשי הצוות.

התערבות יעילה באירוע אלימות קיצוני/חמור כוללת:

- א. תגובה בטווח המיידי למניעת האירוע ו/או למניעת החמרתו.
- ב. תגובה בטווח הקרוב במעגלים שונים של פגיעה (נערים מטופלים, בני משפחה וכו').
- ג. חשיבה והתערבות כדי לחזור לשגרה.
- ד. חשיבה והתערבות בטווח הרחב - הפקת לקחים לעתיד.

כל יחידה לקידום נוער מחויבת לרענן וללמוד את נהלי החירום ולעמוד בהערכות מתמדת!!!

נוהל דיווח והתערבות במקרה של חשש לאובדנות

1 זיהוי סימנים מקדימים



בנוסף לסימנים הכלליים המעידים על מצב רגשי חמור ישנם סימנים ספציפיים היכולים להתרועע על אובדנות:

התנהגות:

- התנהגויות הרפתקניות שיש בהן סכנת חיים כגון: נהיגה פרועה, מעורבות רבה ב"תאונות" והיפגעויות גופניות.
- עיסוק בפרידה ומוות כגון: הכנת טקסי פרדה, חלוקת רכוש אישי, כתיבת מכתבי פרידה לחברים ולקרובים, עריכת מסיבות סיום ופרידה, ביקור מוגזם בבתי קברות ובטקסי אבל והינצחות, כתיבת יומנים אישיים, חיבורים ושיירים, הכנת ציורים, סמלים והיגדים, שליחת הודעות טלפוניות ותכתובת אינטרנט עם מסרים אבדניים, חיפוש מידע באינטרנט בנוגע להתאבדויות או דרכים למות.

אמירות:

- דיבורים עקיפים - על חוסר טעם לחיים, הקסם שבמוות ובחיים שאחרי, האדרת המוות וגיבורים שהתאבדו, תיאור התאבדות כאקט של אומץ.
- דיבורים ישירים - הצהרות על כוונות לא להמשיך לחיות ועל רצון למות או להתאבד, ואמירות המתייחסות לתוכנית אופרטיבית להתאבדות.

מצבי רוח:

במקרה של מצב רוח מדוכך/דיכאוני, לעיתים יש שיפור במצב הרוח. דווקא בשלב ההתרוממות יש לשים לב, הואיל ולעיתים השינוי לטובה נולד מתוך קבלת החלטה לפגיעה עצמית.

2 שיחה ראשונית לברור החשש



במקרה של זיהוי סימנים מדאיגים, עובד חינוך טיפול יקיים שיחה להערכה ראשונית של מצב הנער בה יתייחס לסימנים ויברר האם ישנה כוונה לפגיעה עצמית. במידת הצורך העובד יתייעץ עם מנהל היחידה או מנחה חינוך טיפול לגבי אופן ניהול השיחה.

שימו לב: כשיש ספק אין ספק. כשמופיעים סימנים מקדימים - חובה מיד לדווח למנהל היחידה בכל מקרה!
ראו מטה עקרונות מנחים לשיחה עם נער בעת חשש לאובדנות.

3 דיווח



על העובד ליידע באופן מיידי את מנהל היחידה. על מנהל היחידה ליידע את: ההורים (חשוב שתתקיים שיחה פנים אל פנים), מנהל השכלה, מפקח ממונה, מנחה חינוך-טיפול. מנהל היחידה יידע את השירות הפסיכולוגי (שפ"י או שפ"ח) וגורמים נוספים המטפלים בנער רק לאחר קבלת אישור מההורים לכך. במידה וההורים אינם מאשרים לדווח לשירות הפסיכולוגי, מנהל היחידה ידווח לפקיד סעד לחוק נוער.

4 השגחה



יש להשגיח על הנער ולהרחיק אמצעים לפגיעה עצמית מסביבתו כל עוד הוא נמצא במסגרת היחידה. לאחר מכן ההשגחה על הנער תהיה באחריות ההורים.

5 הפנייה



בהתאם לבדיקת ממשות הסיכון ולאחר שיחה עם ההורים, מנהל היחידה יפנה את הנער לבדיקת מסוכנות לאובדנות אצל פסיכיאטר או במקומות בהם פועלת התכנית הלאומית למניעת אובדנות, על ידי פסיכולוגים שהוכשרו לכך. **הבדיקה מצריכה אישור הורים.** במקרים בהם אין שיתוף פעולה או הסכמת הורים לבדיקת מסוכנות או כל התערבות אחרת עפ"י המצב ושיקול הדעת יש לפנות לפקיד סעד לחוק הנוער לדווח על פרטי האירוע, להיוועץ עמו ולבקש התערבות. ביחידות בהם יש עובד שעבר את הכשרת 'שומרי הסף', הוא יהיה שותף בתהליך קבלת החלטות ובמידת הצורך יקיים שיחה עם הנער.

6 המשך התערבות - טיפול ומעקב



מנהל היחידה ידאג לכינוס ועדה מקצועית של הגורמים המטפלים השונים בנער לדיון משותף במצבו בהתאם להמלצות האבחון המקצועי שנעשה ולקבלת החלטות באשר לדרכי ההתערבות בטווח הקצר ובטווח הארוך. עובד קידום נוער ימשיך בקשר עם הנער ויסייע בהתמודדות ובליווי גם אם הנער עובר למסגרת טיפולית אחרת. כמובן תוך הנחייה ממנהל היחידה וממנחה חינוך-טיפול. חשוב לשמור על קשר רציף עם הורי הנער על מנת להבטיח טיפול מקצועי ומיידי במצוקת הנער לצד השגחה עליו. בהתאם למצב - יש להכין תכנית התערבות מותאמת המכוונת לנערים במגלי החשיפה השונים. ברמה הקבוצתית והפרטנית.

עקרונות מנחים לשיחה עם נער בעת חשש לאובדנות

- אל תפחד להעלות את הנושא. זה לא מכניס "רעיונות חדשים".
- כל הסיכויים שאם יש ביטוי לאובדנות, הרעיונות כבר קיימים.
- הקשב באופן רפלקטיבי (משקף) ולא ראקטיבי (מגיב).
- שוחח באופן ישיר ולא שיפוטי.
- אל תתווכח על רגשות ואל תשפוט אותן.
- אל תנהג בזעזוע, זה עלול לחסום את התקשורת
- אל תשכנע את הנער לוותר על רעיון של התאבדות.
- אל תרצה על "ערך החיים".
- היה מודע לתפיסות העולם של הנער ואל תכפה את שלך.
- היה סבלן - לא אתה במוקד!
- אל תבטיח סודיות
- הצג שאלות באופן ישיר וממוקד: האם התכוונת לפגוע בעצמך? האם אתה מתכוון להתאבד? האם יש מחשבות אובדניות? האם היה ניסיון אובדני בעבר?
- נסה להבין את הרקע המיידי למצוקה ולזהות מי יכול להשפיע ולהקל עליה.

נוהל דיווח והתערבות במקרה של ניסיון אובדני

- 

1 התקבל דיווח על ניסיון אובדני מהנער עצמו או מהקרובים לו
- 

2 במידה יש חשש פיזי/בריאותי יש לפנות מיד לבית חולים
- 

3 שיחה ראשונית לבירור המצב
עובד חינוך טיפול יקיים שיחה להערכה ראשונית של מצב הנער. במידת הצורך העובד יתייעץ עם מנהל היחידה או מנחה חינוך טיפול לגבי אופן ניהול השיחה.
- 

4 דיווח
על העובד ליידע באופן מיידי את מנהל היחידה. על מנהל היחידה ליידע את: ההורים (חשוב שתתקיים שיחה פנים אל פנים), מנהל השכלה, מפקח ממונה, מנחה חינוך-טיפול. מנהל היחידה יידע את השירות הפסיכולוגי (שפ"י או שפ"ח) וגורמים נוספים המטפלים בנער רק לאחר קבלת אישור מההורים לכך. במידה וההורים אינם מאשרים לדווח לשירות הפסיכולוגי, מנהל היחידה ידווח לפקיד סעד לחוק נוער.
- 

5 השגחה
יש להשגיח על הנער ולהרחיק אמצעים לפגיעה עצמית מסביבתו כל עוד הוא נמצא במסגרת היחידה. לאחר מכן ההשגחה על הנער תהיה באחריות ההורים. חשוב לתמוך בהורים, לסייע להם ולהפנות אותם לגורמי סיוע רלוונטיים במידת הצורך.
- 

6 הפנייה
מנהל היחידה יפנה את הנער לבדיקת מסוכנות לאובדנות אצל פסיכיאטר או במקומות בהם פועלת התכנית הלאומית למניעת אובדנות על ידי פסיכולוגים שהוכשרו לכך. הבדיקה מצריכה אישור הורים. במקרים בהם אין שיתוף פעולה או הסכמת הורים לבדיקת מסוכנות או כל התערבות אחרת עפ"י המצב ושיקול הדעת יש לפנות לפקיד סעד לחוק הנוער לדווח על פרטי האירוע, להיוועץ עמו ולבקש התערבותו. ביחידות בהם יש עובד שעבר את הכשרת 'שומרי הסף', הוא יהיה שותף בתהליך קבלת החלטות ובמידת הצורך יקיים שיחה עם הנער
- 

7 דיווח על גבי טופס דוח אירוע חירום תוך 24 שעות
[הישור לטופס](#)
- 

8 המשך התערבות – טיפול ומעקב
מנהל היחידה ידאג לכינוס ועדה מקצועית של גורמי הטיפול הנוספים המטפלים בנער לדיון משותף במצבו בהתאם להמלצות האבחון המקצועי שנעשה ולקבלת החלטות באשר לדרכי ההתערבות בטווח הקצר ובטווח הארוך. עובד קידום נוער ימשיך בקשר עם הנער ויסייע בהתמודדותו ובליווי גם אם הנער עובר למסגרת טיפולית אחרת. כמנוב תוך הנחייה ממנהל היחידה וממנחה חינוך-טיפול. חשוב לשמור על קשר רציף עם הורי הנער על מנת להבטיח טיפול מקצועי ומיידי במצוקת הנער לצד השגחה עליו. בהתאם למצב יש להכין תכנית התערבות מותאמת המכוונת לנערים במעגלי החשיפה השונים. ברמה הקבוצתית והפרטנית.

נוהל דיווח והתערבות במקרה של התאבדות

- 

1 הגיעה ידיעה על התאבדות נער
- 

2 דיווח מיידי למנהל היחידה
- 

3 מנהל היחידה ידווח לעובדי חינוך טיפול, למנהל פדגוגיה, למנחה חינוך טיפול ולממונה המחוזי
- 

4 יצירת קשר עם המשפחה תהיה בתיאום מחלקת הרווחה
שימו לב שבמידה והמשפחה לא יודעת- לא מתפקידנו לבשר. יש לחכות לאישור רשמי מגורמי הרווחה.
- 

5 ישיבת צוות דחופה
מנהל היחידה יכנס ישיבת צוות דחופה בליווי מנחה חינוך טיפול, לשיחת שיתוף ולגיבוש דרכי פעולה, הסברה והתערבות ובכלל זה פנייה לגורמי סיוע נוספים מהקהילה לתמיכה וליווי הצוות והנערים. מומלץ לפעול בהתאם לגישת הכוחות המציעה עשייה כגון: ביקור תנחומים, הכנת פינת זיכרון, עשייה קהילתית וכדומה
- 

6 הדרכה
מנהל היחידה בשיתוף מומחים יקיים הדרכה לכלל הצוות והמורים כדי לחדד את רגישותם לזיהוי סימני מצוקה אצל נערים בטווח הקצר והארוך, וכן לצורך הצעת דרכי התייחסות והתמודדות.
- 

7 מפגשי שיח פתוחים לנערים
יש לקיים מפגשי שיח פתוחים לנערים, לצורך אורור וסיוע רגשי בטווח הקצר ובהתאם לצורך גם בטווח הארוך.
- 

8 מעקב שוטף
יש לקיים מעקב שוטף אחר נערים שהתגובות הרגשיות – ההתנהגויות שלהם חריגות ולסייע להם.
- 

9 דיווח על גבי טופס דוח אירוע חירום תוך 24 שעות
[הישור לטופס](#)

נוהל התמודדות עם פגיעה מינית

נוהל זה מנסה לענות על מגוון רחב של אפשרויות בהקשר של פגיעות מיניות: פגיעה בתוך המשפחה, פגיעה במסגרת היחידה לקידום נוער, ופגיעה המתרחשת מחוץ ליחידה על ידי אדם שאינו אחראי על הקטין. הנוהל כולל את דרכי ההתערבות הן מול נער נפגע והן מול נער פוגע. יש להתייחס אל החלקים הרלוונטיים בנוהל בהתאם למקרה הספציפי, בכל מקרה לזווח למנהל היחידה ובמקרה של ספק להתייעץ עם מנחה חינוך-טיפול ועם גורמי הטיפול בקהילה.



1 קיים יסוד סביר כי נעשתה עבירה המחייבת דיווח קישור לחוק חובת הדיווח



2 הפסקת הפגיעה במקרה שבו הן הפוגע והן הנפגע הם נערים ביחידה יש להפריד ביניהם פיזית.



3 ביורור פרטי המקרה לצורך קבלת מידע ראשוני בלבד תוך הימנעות מחקירה ראה מטה הנחיות לשיחה עם נער נפגע ופוגע.



4 דיווח למנהל היחידה (המשך הטיפול באחריות מנהל היחידה על פי סעיפים 5-9)



5 דיווח לפקיד סעד לחוק הנוער בעל-פה ובכתב או למשטרה (בהתאם לחוק חובת הדיווח). מומלץ לדווח לפקיד הסעד אשר יפעיל את שיקול דעתו לגבי הגשת תלונה, הזמנת חקירת ילדים או פניה לועדת פטור מדיווח למשטרה. חובת הדיווח על-פי חוק זה גוברת על חובת החיסיון המקצועי. אפשרות נוספת לדיווח והתייעצות היא פנייה למרכזי ההגנה לילדים ובני נוער. קישור למרכזי ההגנה.

דיווח להורים



6 דיווח להורי הנער הנפגע: ההורים יעודכנו על האירוע, ומה נעשה עד כה בהיבט החוקי, החינוכי והטיפולי. ההורים יקבלו תמיכה, הדרכה ומידע לגבי אפשרויות טיפול ויעודכנו על זכותם להגשת תלונה במשטרה. יש להימנע מיידוע ההורים במקרה של חשד לפגיעה על ידי בן משפחה או במקרה של הבעת התנגדות מצד הנער. **דיווח להורי הנער הפוגע:** הדיווח יעשה על ידי מנהל היחידה בתיאום עם פקיד הסעד או המשטרה. ההורים יעודכנו על האירוע ומה נעשה עד כה בהיבט החוקי, החינוכי והטיפולי ויקבלו תמיכה, הדרכה ומידע לגבי אפשרויות טיפול. יש להימנע מיידוע הורי הנער הפוגע במקרה שבו קיים חשש לשלומן של הנער כתוצאה מעדכון ההורים ורק בתיאום עם פקיד סעד לחוק הנוער.



7 דיווח למנחה חינוך טיפול ולממונה המחוזי על גבי **טופס אירוע חירום** תוך 24 שעות במקרים הבאים: פגיעה שהתרחשה במסגרת היחידה על ידי אחד מאנשי הצוות, פגיעה מינית בין נערים ביחידה וכאשר האירוע מעורר משבר ביחידה

אם הנער לומד בבית ספר, יש לשקול דיווח לגורם הבית ספרי האחראי (מנהל, יועץ וכדומה)



8 כאשר הנער נמצא בקשר חינוכי-טיפולי עם עובד קידום נוער בתוך מסגרת בית הספר – האירוע ידווח לגורם הבית ספרי בהתאם להנחיות פקיד הסעד לחוק הנוער. כאשר הנער נמצא בקשר חינוכי-טיפולי עם עובד קידום נוער ביחידה מחוץ למסגרת בית הספר, תישקל האפשרות לעדכן גורמי בית הספר בהתאם להנחיות פקיד הסעד לחוק הנוער.



הקמת צוות רב מקצועי לקביעת דרכי התערבות

9 מומלץ שיועדה זו תכלול את מנהל היחידה, מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית, פסיכולוג שפ"ח ברשות המקומית, פקיד הסעד לחוק הנוער, מנחה חינוך-טיפול ומפקח ממונה מחוזי. הנושאים לדיון: הפרדה בין הפוגע לנפגע, טיפול בנפגע/בפוגע, כולל סוגיות של מוגנות וסודיות, דיווח על פי חוק, איתור מעגלי פגיעה וגיבוש מענה חינוכי וטיפולי בהתאם, תמיכה בעובדים המלווים את האירוע.

הנחיות לשיחה עם נער נפגע

- להיות ערים למסרים שהנער מעביר.
- להקשיב לו במקום פרטי וביחידות.
- להקפיד על תגובה תומכת ורגועה.
- לחזק את הנער על כך שסיפר (לומר משהו כמו "טוב עשית כשסיפרת לי על כך" או "אני משער שזה לא היה קל").
- לברר עם הנער פרטים ראשוניים אודות הפגיעה. להימנע מחקירה. (אם הנער מספר, לא לעצור אותו. ניתן לשמוע על האירוע בלי לשאול שאלות מכוונות או סגורות. ניתן לומר: אתה רוצה לספר לי? אתה רוצה להוסיף?)
- להתייחס לרגשות שהוא מעלה ולתמוך בו.
- לומר לנער כי יעשה על ידי המבוגרים כל שאפשר כדי להגן עליו ולתמוך בו.
- אין להבטיח סודיות. יש ליידע אותו בתחילת השיחה וברגישות ההכרחית בדבר חובת הדיווח ולהבטיח כי עניינו יטופל בדיסקרטיות.
- להסביר לנער כי יש לשתף את הוריו באירוע הפגיעה, פרט למקרים שבהם קיים חשד לפגיעה על ידי בן משפחה או כאשר עולה התנגדות מצד הנער. במקרה כזה תתקיים התייעצות בנושא עם פקיד הסעד לחוק הנוער.
- לציין לפני הנער כי העובד יידע אותו על שלבי הטיפול בעניינו.

נוהל התמודדות עם אירוע אלימות: מקרה של פגיעה באיש צוות

במקרה של פגיעה באיש צוות על ידי נער מטופל ביחידה, יש לבצע גם את הפעולות הבאות:



1 דיון בוועדת היועצות או בוועדת תו"ם לגבי המשך שילובו של הנער במסגרות היחידה

יש לסכם בכתב ולדווח למפקח הממונה המחוזי ולשותפים האחרים. תתכנס ועדה בסמוך לאירוע ולא יאוחר משבוע לאחר התרחשותו.



2 קיום שיחה עם העובד לגבי הגשת תלונה למשטרה

קבלת החלטה בעניין תיעשה על ידי העובד ובהתאם לשיקול דעתו.



3 חשוב לשמור על תחושת המוגנות והביטחון של הצוות

לבחון שוב את הכללים ביחידה ולרענן אותם בפני הצוות והנערים. במקביל יש להתאים את הפעולות הטיפוליות והחינוכיות הנדרשות עבור הנער ולקיים ישיבה עם כל גורמי המקצוע הרלוונטיים.

הנחיות לשיחה עם נער פוגע

- לקיים שיחה במקום פרטי וביחידות.
- להקפיד על תגובה רגועה.
- לברר עם הנער פרטים ראשוניים אודות הפגיעה – להימנע מחקירה. (אם הנער מספר, לא לעצור אותו. ניתן לשמוע על האירוע בלי לשאול שאלות מכוונות או סגורות. ניתן לומר: אתה רוצה לספר לי? אתה רוצה להוסיף?)
- להתייחס אל המעשה של הפוגע ולא אל אישיותו. לומר משהו כמו "המעשה שעשית חמור" או "המעשה שעשית אינו מקובל".
- לא לומר משהו כמו: "איך עשית דבר כזה?" או "אני לא מאמין עליך".
- להעביר לנער הפוגע מסר ברור שמעשה של פגיעה מינית הוא חמור ונמצא מחוץ לחוק ולנורמות ההתנהגות.
- להסביר לנער כי הוריו ישותפו באירוע הפגיעה כמובן רק לאחר התייעצות עם עו"ס לחוק הנוער.
- לומר לנער כי עובד קידום נוער יידע אותו על שלבי הטיפול בעניינו.
- לומר לנער, ובהמשך להוריו, כי על היחידה חלה חובת דיווח לגורמים הרלוונטיים (פקיד סעד לחוק הנוער ו/או משטרה).
- יש לומר לנער הפוגע כי אף שהתנהגותו אינה מקובלת בשום אופן, אנחנו לא עוזבים אותו וממשיכים לסייע לו בהתמודדות עם האירוע ותוצאותיו.

שער המישי

זהות ואתגר ההשתייכות

תקציר השער

במקרים רבים, הנערים המגיעים לקידום נוער נושאים עימם לא מצוקות אישיות בלבד, אלא גם קונפליקטים שמקורם ביחסים בין קבוצות ותרבויות בחברה הישראלית ובמתחים שנוצרים בעולם המודרני. במקרים אלו, הקשיים שעיימם הם מתמודדים נוגעים להדרה של קבוצת השייכות שלהם, כלומר צורות של אפליה ואי-קבלה של שונות תרבותית. במקרים אחרים הם חווים "הדרה כפולה" - מצד אחד הם אינם נתפשים כחלק מן החברה הכללית (מסיבות שונות) ומצד שני הם גם אינם מתקבלים על ידי הקהילה שלהם עצמם. כיצד עלינו כעובדי חינוך־טיפול להתייחס למקרים כאלה? מה המשמעות של שאלות של קונפליקטים חברתיים והדרה לתהליכי ההתערבות? האם המתחים בין התרבויות והזהויות הם גורמי סיכון או האם מסתתרים בהם גם כוחות וגורמי חוסן? בשער זה ננסה לענות על שאלות אלו ונעמוד על הקשר שבין תכנית ההתערבות לבין הזהות האישית והתרבותית אשר יחד נדרשות לחזק את תחושת השייכות לקהילה ולחברה. כפי שנראה בשער זה, אלו הן שאלות מהותיות בעבודה החינוכית-טיפולית עם אוכלוסיות שונות ומדגישות את הממד הרב-תרבותי של עבודתנו. עם זאת, הן מחייבות סוגים שונים של מענים וצורות התערבות מותאמות.

להרגיש שייך

מחקרים העוסקים בקבוצות מיעוט ומהגרים מראים כי יכולתם להשתלב בחברה קשורה להצלחתם שלא לנטוש את זהותם התרבותית או האתנית, אלא להבנות אותה מחדש ולהתאים אותה לתנאי החיים ולמציאות החברתית החדשה (מקונן ויינון, 2015). בניגוד לגישות של "כור היתוך", כיום עולה

מבדלות שוללת לייחודיות ושונות תרבותית בונה

בשערים הקודמים עסקנו בראייה הכוללת של הצרכים של הנער/ה ובבנייה מותאמת של תכנית התערבות בשילוב תחומי הליכה. בשער זה נראה את הקשר שבין תחושת חוסר שייכות לבין נשירה ומצבי סיכון אחרים של בני נוער. נקודת המוצא שלנו היא שאמירות כגון: "אתם לא משלנו", המבטאות דחייה של מאפייני זהות שונים (שיוך אתני, צבע עור או אמונה דתית) מביאות לא רק לתחושות קשות כלפי החברה ונתק מהסביבה, אלא גם לנתק פנימי בין הנער לתרבותו, נתק המקשה עליו בגיבוש ובהשגת זהות, ועלול להביא לעמדה של פיזור זהות או אימוץ זהות שלילית (ניסיון למחיקת כל מאפיין תרבותי). במקרים רבים הדחייה של העולם החברתי מערערת גם את המרחבים האישיים והמשפחתיים של הנער ומביאה את המתחים מבחוץ פנימה אל תוך התא המשפחתי. היא עלולה על כן להביא אותם להעדפה של נבדלות על פני שייכות ואת הבדידות על פני ההשתלבות. אלו הן תחושות קשות, כפי שניתן לראות בציטוטים הבאים:

אני מרגישה אתיפית כי אני לא מרגישה שום שייכות לישראלים. הם שונאים אותי, אני לא אכפת לי מהם.⁴⁸

אני מעדיפה ללמוד בבית ספר ערבי. המקור שלי הוא ערבי, וקשה לי ללמוד בין יהודים ולהשתלב בהם. יהיו מחלוקות בינינו - בדעות ובכל מיני תחומים.⁴⁹

אמירות מסוג זה מהוות ביטוי למנגנון הגנה מפני הדחייה שחוו בני הנוער כתוצאה מכך שהזהויות שלהם נתפסו כבלתי-נורמטיביות. במקום קבלה ותמיכה, החיוניים לתהליכי גיבוש הזהות, נתקלים בני נוער לא פעם בחומות של דעות קדומות וסטריאוטיפים מצידה של החברה הכללית וכאמור גם ליחס נוקשה או עויין מצד הקהילה שלהם. מה שמבדיל או מבחין את בני הנוער הללו מן האחרים - המוצא, דתיות או נטישה של הדת, הנטייה המינית

48 מצוטט אצל ארנון אדלשטיין, תפיסת הזהות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל, מפגש 18, 2003, עמ' 81.

49 מצוטט אצל: חאלד אבו-עסבה, וורוד ג'וסי, נעמה צבר-בן יהושע, זהותם של בני נוער פלסטיניים אזרחי ישראל, מידת הזדהות עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך, דפים 52, מכון מופ"ת, 2011, עמ' 28.

חשיבותן של גישות רב-תרבותיות המדגישות את הצורך לשמר ולטפח ייחודיות ושונות תרבותית. גישות אלו רואות בגיבוש של זהות תרבותית-חיונית כמשאב הגנה וחוסן ובכוחו להקנות את הכוחות הנדרשים להשתלב תוך צמצום הנזק הנוצר כתוצאה מהקונפליקט. **היכולת הזו לאחוז בו זמנית בשונה ובמאחד היא מה שעומד בבסיסו של אתגר ההשתייכות.**

לקידום נוער מגיעים בני נוער רבים החשים לא-שייכים ואשר כתוצאה מכך חווים מתחים סביב זהותם. העבודה החינוכית-טיפולית נדרשת לתת מענה ליכולת לחוש שייכות ולצורך בחיזוק או בתיקון מנגנונים של שייכות והזהדות של בני הנוער ביחס לעצמם ולסביבתם. כדי להצליח בכך יש לפתח ראשית את תחושת האמון של בני הנוער, כי יש לזהותם ולתרבותם הייחודית ערך חיובי. כלומר, הקשר הטיפולי אינו יכול להסתפק בתחושה שדואגים להם, אלא גם שלזהות ולתרבות שלהם יש מקום וערך בחברה. השלב השני הוא שבמקום תחושת הדחייה יש לאפשר להם לראות את הזהות הייחודית שלהם לא כמכשול שצריך לסלק, אלא כמפתח שבעזרתו הם יוכלו להתגבר על תחושות של דחייה ואי-הקבלה, להיות מסוגלים לגבש את זהותם באופן חיובי ולחוש שהם שייכים. לשם כך נדרשים משאבים של ידע, ועימו גם כלים רגשיים. השלב השלישי מתמקד בתמיכה ובסיוע לבני הנוער להיות נאמנים לעצמם, ובה בעת להצליח במשימת ההשתלבות. כלומר, שהתביעות של החברה מהם לא יחוו כערעור על זהותם, אלא כמרחבים שבהם הם יוכלו לבטא ולפתח זהות זו.

אתגר ההשתייכות אינו רק עניין של תחושה - יש בו מרכיבים חברתיים וחומריים. לכן הפעולה הנדרשת היא בשלושת מרחבי ההתערבות:

- במרחב התוך אישי - על ידי קבלה עצמית וגיבוש זהות.
- במרחב הבין-אישי - באמצעות חיזוק קשרים משפחתיים ויצירת חוג חברים תומך.
- במרחב החברתי - דרך העמקת תחושת השייכות לקהילה, לסביבה ולמדינה.

מהי הדרה חברתית?

כדי להבהיר את מושג ההדרה החברתית, נביא כאן הסבר קצר מוזוית סוציולוגית. לפי אברהם דורון (2006) "הדרה חברתית היא התהליך שבגיניו קבוצות מסוימות באוכלוסייה נדחקות לשוליים ונמנע מהן להשתתף השתתפות מלאה בחיי החברה בה הם חיים. תופעת ההדרה נובעת משורה של סיבות הפועלות ומחזקות אחת את האחרת". בין הסיבות ניתן למנות מצוקה כלכלית, הבדלים תרבותיים המקשים על השתלבות בשוק העבודה או על יצירת קשרים מקדמים, צורות שונות של אפליה כלפי שיוך אתני של קבוצות ובעקבות זאת הגבלת הגישה למשאבים חומריים או מוביליות חברתית אשר הייתה מאפשרת להן שינוי במעמדן. דורון כותב: "סיבות אלה מרחיקות קבוצות גדולות באוכלוסייה ממקומות עבודה, מהיכולת להשיג הכנסה נאותה ומהזדמנויות להתקדמות במסלול החיים. היא גם מונעת מקבוצות אלה לקחת חלק פעיל ברשתות החברתיות והקהילתיות, היא מקרינה על מעמד האזרחות ויש לה השלכות מרחיקות לכת על האינטגרציה החברתית של קבוצות מוחלשות בזרם המרכזי של חיי החברה". כלומר מעבר לבחירה או ליכולת של הנער עצמו, נמצאת מערכת יחסים חברתית שמגדירה אותו במיקום מסוים ומרחיקה אותו ממשאבים או אפשרויות. האתגר הוא לעצב מחדש את מערכת היחסים הזו, אולם לא מתוך ראייה סוציולוגית-חברתית אלא חינוכית-רגשית.

בנוסף ליחס המדיר של החברה הסובבת הדגשנו גם את מושג "ההדרה הכפולה": כלומר בנוסף לקושי להשתלב בחברת הרוב, הם מודרים מחברת המיעוט שלהם, לא פעם על הרקע הזה הם מנותקים ממשפחותיהם. כתוצאה מכך הם נמצאים במצב סיכון חריף: הם מאבדים את המסגרות שמהן באו, אולם אינם מצליחים למצוא את מקומם בחברה הכללית. התחושה שלהם אשר מאוששת כתוצאה מחוויות אלו, היא שהחברה בכללותה היא עוינת ושאין להם מסגרת אשר תהיה מוכנה לקבל אותם. המשפחה והקהילה מגיבות למצבים אלו בצורות שונות (הסתגרות, שמרנות, יחס שלילי כלפי הסביבה). במקרים רבים המשפחות עצמן קרועות בין תפיסות מסורתיות

או צבע העור - נתפס כבלתי מקובל או כנחות ומקשה על השתלבותם בחברה. האתגר החינוכי-טיפולי במקרים כאלה אינו רק לסייע לבני הנוער להשתלב ולמצוא את מקומם בחברה למרות הקשיים, אלא בה בעת לאפשר להם לפתח את זהותם ולגבש אותה באופן חיובי ותקין. זהו תהליך פנימי שעל כל נער לעבור עם עצמו, ובו הוא יוצר עולם משלו תוך בחירה והתאמה של הזהויות, אך גם חיצוני - התמודדות מוצלחת כנגד התגובות השליליות והסטיגמות של החברה הסובבת. עובד חינוך-טיפול נדרש להיות הדמות המלווה, התומכת והמאפשרת בתהליכים לא פשוטים אלו.

נגדיר זאת אם כן: "אתגר ההשתייכות" משמעו לעבוד עם בני הנוער **ברמה האישית** על קבלה עצמית ופיתוח זהות אישית חיובית; **ברמה הבינאישית** - לבנות את המסוגלות שלהם להתמודד עם התביעות השונות והסותרות לעיתים בין הבית והחברה הסובבת; ו**ברמה החברתית** - לחוש **שייכות מתוך שונות**, כלומר להיות מסוגלים לשמר את הייחודיות שלהם בתוך יצירת קשרים משמעותיים, ולקחת חלק בעולם החברתי.

נוער בהדרה

מבחינה סוציולוגית, רבים מהנערים בקידום נוער מגיעים מקרב אוכלוסיות ייחודיות, כלומר כאלה אשר מצויות במעמד סוציו-אקונומי נמוך או שנתפסות כקבוצות שוליים - כאלו שאינן נחשבות "ישראליות" די הצורך או שניצבות במתח עם קבוצות אחרות. בין אוכלוסיות אלה ניתן למנות עולים חדשים מחבר העמים ויוצאי אתיופיה, ערבים ישראלים ובני נוער חרדים נושרים. אוכלוסיות אלו נמצאות ברמות שונות של "הדרה חברתית", כלומר היכולת שלהן לקחת חלק מלא בחיים החברתיים מוגבלת על ידי יחידים או מנגנונים חברתיים מפלים. הדרה חברתית באה לידי ביטוי בצורות שונות והיא יכולה להוביל לאפליה פורמלית או סמויה וכן לתופעות של גזענות ואף לגילויי שנאה ואלימות כלפי אוכלוסיות אלו (על כך ראה למשל: אור, 2003, פלמור, 2016).



כאשר הסביבה מקבלת את הזהות התרבותית שאותה מבקשים הנער או הנערה לגבש, התהליך מתאפיין במתח פורה בין שייכות לשונות. כלומר הנער יכול למצוא את המקום הייחודי שלו בתוך רצף או מכלול תרבותי מקובל. במקרה שהסביבה מדירה מרכיבים בזהות שלו, נכפית עליו שוליות ביחס לחברה הכללית, ובמקום מרחב של התנסות והתלבטות בסוגיית הזהות - האפשרות הנכפית עליו היא שייכות לקבוצה הנפרדת המצויה בשולי החברה הנורמטיבית. בקרב נוער בסיכון, נוצר פעמים רבות מצב חריף אף יותר: נער חרדי נושר יכול למצוא את עצמו מודר מהחברה הכללית משום השייכות הדתית והתרבותית שלו וחוסר ההיכרות שלו עם העולם החילוני, ובה בעת גם מודר מהחברה החרדית משום שהוא אינו לומד בשייבה. התוצאה הפסיכולוגית היא קושי בגיבוש זהות וביצירת תחושת שייכות, המונעת מהנער למצוא נקודת משען לפיתוח יחס חיובי-עצמי. השאלה היא מה נדרש עובד חינוך-טיפול לעשות במקרים מורכבים אלו? לתמוך בתהליכי העזיבה של הקהילה המסורתית או דווקא לנסות לאפשר לו לחזור אליה? לתת לו כלים להתמודדות בעולם החילוני או לסייע לו להתמודד עם משבר שפעמים רבות הוא גם רגשי וגם רוחני? אלו הן דילמות לא פשוטות. מה שנציע כאן הוא מסגרת אשר באמצעותה ניתן להתמודד עימן - התמיכה בתהליכי גיבוש הזהות.

גלקין ואחרים (2006) אשר בחנו את הקשר בין גיבוש זהות לנשירה בקרב בנים של עולים חדשים, מצאו כי המתח בין מה שנהוג בחברה לבין המנהגים בקהילה או בבית מגביר את תחושת חוסר האונים וההסתגרות. כלומר **המשפחה**, שהייתה אמורה להיות זירה תומכת ומקדמת את תהליכי גיבוש

לבין צורות חיים מודרניות, בין רצון להשתלב לבין השאיפה לשמר את המסורות הייחודיות והשונות.

דוגמאות להדרה כפולה ניתן לראות למשל בקרב בני נוער להט"בים בחברה החרדית או בנות שחורגות מכללי הצניעות בחברה הערבית. מה שזה אומר עבורנו הוא שבנוסף לאתגרי גיל ההתבגרות הרגילים, נדרשים בני הנוער הנמנים על אוכלוסיות אלו להתמודד עם מסרים סותרים, תחושות של דחייה והגבלת עולם האפשרויות שלהם. שאלת ההשתייכות עבורם לא רק שאינה מובנת מאליה אלא מהווה אתגר מורכב, המחייב אותם להיאבק כלפי פנים (מי אני?) וכלפי חוץ (לאן אני שייך?). האתגר הוא של קבלה עצמית, המהווה תנאי לקבלת אחרים, אולם זהו תהליך מורכב אשר מחייב גיוס של משאבי התמודדות.

בין שייכות לגיבוש זהות

מנקודת מבט חינוכית-טיפולית ההדרה החברתית פוגעת גם ביכולת לפתח זהויות, שיכולות להוות גורם מחסן ומחזק. ההדרה החברתית מלווה, על פי רוב, גם ב"השתקה" של מרכיבי זהות שונים ובהיעדר שיח על שאלות של זהות.⁵⁰ כתוצאה מכך, אותם גורמים סביבתיים שאמורים לספק תמיכה וסיוע - משפחה, קהילה, בית ספר - עלולים להיהפך לזירות של מתח ויצירת חסמים. נראה זאת בתרשים הבא⁵¹:

50 מחקרים שעוסקים בבני נוער בסיכון בקרב קבוצות מודרות מראים כי אחד המאפיינים של תהליך זה הוא קשר של שתיקה והסתרה. ראה למשל: עדי מרגלית, תחושות ניכור חברתי ותרבותי בקרב תלמידים מתבגרים בחברה הערבית בישראל (מתוך הרצאה במכללת אורנים, 2015).

51 התרשים לקוח ממאמרו של אורי רום: "מזרות לזהות: שיקום תהליך גיבוש הזהות בקרב בני נוער בסיכון" מתוך: הגיע זמן חינוך, דצמבר 2016. ראה כאן: <http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-252058>

תהייה ובחינה של מרכיבי הזהות לבין **מחויבות** - המונעת את הפיזור וחוסר הביטחון, ומקנה רציפות ויציבות לתהליך.

ההגדרה השנייה היא של מרדכי ניסן (2012) והיא מדגישה את הממד החינוכי-תרבותי. נביא כאן את דבריו:

אלו דברים בחיי נראים לי חשובים ומהותיים, שבלעדיהם לא אוכל עוד לראות את עצמי כאדם שהנני? תשובתי לשאלה זו מעלה הגדרת עצמי המורכבת מהמאפיינים שאני בוחר לאמץ לי (כנגד אלה שאני בוחר לסלק ולהדיר) מפני שאני רואה אותם כחשובים לי, כראויים וכמציבים בפני תביעה להתנהגות. במובן זה הגדרת עצמי היא נורמטיבית. היא מקנה לי ולאחרים בהירות בנוגע אלי (מי אני באמת בלב-לבי?) וכן מוטיבציה ותחושת כיוון בבואי לקבוע את הדבר שאבחר בו מבין החלופות ודרישות החיים שלפני. ההגדרה העצמית מעוררת את התנהגות האדם, מכוונת ומניעה אותה. היא תשתית לפעילותו כסוכן עצמאי השולט בחייו ומעצב אותם.

מה שניסן מדגיש כאן הוא הקשר בין אותם תהליכים שתיאר צוריאל לבין השאלה התרבותית והערכית - על מה מבוססות אותן החלטות ביחס להמשכיות ולמחויבות של מרכיבי האני? אם הדגש עבור צוריאל הוא על התהליך הבנוי על מתח בין משבר למחויבות, עבור ניסן השאלה המרכזית היא מה גורם לאדם לחוש שפעולה מסוימת מבטאת את עולם הערכים והשקפת עולמו? ניסן עושה הבחנה חשובה בין "פעולות מונחות תועלת" שאנו נאלצים לעשותן כדי לקדם מטרות שונות, לבין "פעולות מונחות זהות" שאנו מבצעים מתוך תחושה פנימית שיש להן ערך ומשמעות עבורנו. טענתו של ניסן, עבורנו כעובדי קידום נוער, היא שעלינו לחשוב על תהליכי ההתערבות עם בני הנוער לא כמונחי תועלת בלבד אלא כמקדמי גיבוש זהות. למשל, השלמת השכלה, סיוע במציאת תעסוקה, מיומנויות שונות - כל אותו "סל שירותים" שאותו אנו מציעים - שיש לו כמובן "תועלת" מבחינת הכשרת בני הנוער להתמודדות בחברה - חייב להיות חלק מתהליך רחב יותר העוסק בשאלה מי הם ומה משמעותי עבורם, שאלות שהתשובות עליהן יאפשרו לבני הנוער המודרניים התמודדות עם הקשיים של פיזור הזהות, והתמודדות עם הקונפליקט ועם הסביבה ותחזק בתוכם את היכולת ליצור נקודה יציבה

הזהות, מציבה את הנער בדילמה קשה: האם לקבל את הערכים והנורמות המקובלים בבית ולדחות את אלו של החברה הסובבת - מה שיביא לקונפליקט עם ההורים ולנתק מהמטען התרבותי שלהו - או להיאחז בתרבות של ההורים דווקא ולהסתכן במצב של הסתגרות? על רקע דילמות מסוג זה ניתן להבין את תופעת הנשירה כתגובה לתחושה הקשה של הדחייה ואי-הקבלה - הפחתת החיכוך עם החברה החיצונית לצד חיפוש אחר שייכות בקבוצות שוליים ונסיגה לשלבים מוקדמים יותר של התפתחות וגיבוש הזהות - במקום השגה של זהות מגובשת נוצר מצב של "פיזור זהות"⁵² - מושג שעליו נרחיב בהמשך. המטרה החינוכית-טיפולית היא על כן לסייע לנער/ה להשיג במקום זהות מבולבלת - זהות מגובשת.⁵³

לסיכום, נציע כאן שתי הגדרות למושג הזהות, עליהן נתבסס בהמשך. ההגדרה הראשונה של דוד צוריאל (1990) יוצאת מתוך הפסיכולוגיה ההתפתחותית. זהות עבורו היא שילוב של מרכיבים שונים; אישיים, חברתיים ופיזיים, חלקם מורכב מבחירות מודעות ולחלקם היבטים לא-מודעים, אשר יחד יוצרים מבנה עקבי של זהות ה'אני'. מרכיבים אלו נועדו לתת מענה לתחושת המתח בעקבות השינויים שחווים מתבגרים מבחינה פיזית וחברתית אשר מאיימים על תחושת האחדות והיעדר הביטחון ביחס לזהותם. הזהות מושגת כתוצאה מיחסים בין שבעה מרכיבים: תחושה של כיוון ומטרה לעתיד, תחושה של המשכיות על אף השינויים החלים במתבגר ובמציאות סביבו, הכרה חברתית בערכו ובתרומתו, מעורבות וקשרים משמעותיים עם סביבתו, קבלה עצמית ביחס לתדמית ולמראה החיצוני שלו, אמון ויחס אותנטי עם הסביבה ויכולת שליטה עצמית גם במצבי לחץ. צוריאל מדגיש כי מתבגרים נוטים לא פעם לקיצוניות - הזדהות יתר עם ההורים או אלילי נוער מצד אחד, ודחייה גורפת כלפי עולמם ותרבותם של ההורים אשר מביאה לגיבוש של זהות שלילית. ההתערבות הנדרשת היא יצירה של מתח בונה בין **משבר** - כלומר

52 ראו את המודל של אריקסון לגיבוש זהות: - אריק ה. אריקסון, ילדות וחברה, תרגום: אורי רפ, ספרית פועלים, תל אביב 1976, עמ' 187-196.

53 על כך אצל מלכה שבתאי, 'מירושלים לאתיופיה ובחזרה? מזהות מבולבלת לזהות מחויבת', גדיש 7, 2001, עמ' 109-126. ראו התייחסות למאמר בהמשך השער בדיון ביחס למסע לאתיופיה ככלי חינוכי-טיפולי.

לגבש את זהותו מכיוון שהשוואה נעשית אל מול הקבוצה שאינה דומה לו לחלוטין (אריקסון, 1980).

בגיבוש הזהות ישנם שני מרכיבים עיקריים. האחד הוא שלב החיפוש בו היחיד בודק חלופות של זהות דרך ניסוי זהויות משתנות. המרכיב השני הוא המחויבות שהיחיד מתחייב לזהות שבה בחר. מרסייה (1986) מזהה מספר מגבשי זהות: פזורי הזהות הם אלו שנמנעים מלעסוק בשאלת הזהות. הם לא בדקו את מרכיבי זהותם ולא חשים עדיין מחויבים לגיבוש זהות מסוימת. לעומתם, בעלי זהות הנסגרת מוקדם הם מתבגרים שלא עברו את תהליך הבדיקה והחיפוש ואימצו לעצמם בשלב מוקדם הכרעות לגבי מרכיבי זהותם. על פי רוב החלטותיהם מתבססות על ציפיות ההורים והחברה הסובבת אותם. זהות זו יכולה לתפקד עד לרגע משבר בו שבה ונבחנת הזהות. בנקודה זו הם יתקשו להתמודד וייתכן וייכנסו למצב משברי. סוג המורטוריום הינו הסוג שנמצא בעיצומה של התלבטות באשר לזהותו. הוא מטיל ספק בתופעות רבות, מפתח מודעות עצמית גבוהה ויכול להימצא בשלבים משבריים וקונפליקטואליים רבים. לבסוף, משיגי הזהות הם אלו שעברו תהליך של בדיקה וחיפוש וגיבשו לעצמם זהות לה הם מחויבים (מרסייה, 1986).

התמודדות עם אתגר ההשתייכות בשלושה ממדים

מה שנציע כאן הוא שילוב של שלושה ממדים של עבודה חינוכית-טיפולית, אשר באמצעותו ניתן יהיה להתמודד עם אתגר ההשתייכות. הממד הראשון מתמקד ביכולות ההתמודדות ברמה האישית, כלומר סיוע לבני הנוער להפוך את חוסר האונים הרגשי ליכולת התמודדות. הממד השני עושה שימוש בכלים מתחום הפסיכולוגיה החברתית במטרה ליצור שינוי של עמדות ופתיחה של אפשרויות הבנה ופרשנויות חדשות של המציאות. הממד השלישי מחזיר אותנו אל שאלת הזהות ומבקש ליצור זהויות מרובדות, ובהן התביעות מהנער אינן מוחקות או מאיימות אחת על השנייה - או שאתה חרדי או חילוני, או שאת ערביה או שאת ישראלית וכולי - אלא אפשרויות של "גם וגם". השילוב וההתאמה של שלושת הממדים האלה, יאפשרו עבודה ממוקדת

ותקווה לעתיד. באמצעות התמודדות עם סוגיות אלו של התמודדות עם שאלות של הדרה, גזענות ופיזור זהות באמצעות תהליכי ההתערבות השונים ביחידה - משתלב האתגר של "מנייתוק לשילוב" לאתגר של "השגת זהות וחיזוק תחושת ההשתייכות".

בהמשך השער נציג את ההתמודדות עם אתגר ההשתייכות ויצירת כשירות חברתית בשלושה ממדים. לאחר שנגדיר כל אחד מהממדים השונים, נביא את אתגר ההשתייכות בקרב בני נוער בסיכון יוצאי אתיופיה כדוגמה ליישום המודל ונתייחס בקצרה בדגשים לכל אחת מקבוצות המיעוט/המודרות האחרות.

על מושג הזהות כתהליך של התפתחות - אריקסון ומרסייה

חוקרים רבים מתארים את תקופת גיל ההתבגרות כזמן שבו הזהות העצמית מתגבשת. אדם שזהותו מגובשת מסוגל להעריך את כוחותיו ואת חולשותיו, ומסוגל להחליט כיצד להתמודד עם קשייו. עיצוב הזהות האישית מהווה את המטלה ההתפתחותית העיקרית בגיל ההתבגרות (אריקסון) "משיגי הזהות" הם אלו שעברו תהליך של בדיקה וחיפוש וגיבשו לעצמם זהות לה הם מחויבים (מרסייה, 1986). אריקסון מתאר את טווח הגילים 15-18 כשנים שבהן מתגבשת הזהות ומונה אותו כשלב חמישי שמאופיין בזהות לעומת בלבול זהות. זהות אישית היא הדיוקן שאדם משרטט במהלך חייו על עצמו. עם זאת, זהות האני אינה מתמסדת כמשהו קבוע, זוהי תחושה הזקוקה לשחזור מתמיד של העצמי בתוך ההקשר החברתי. עיצוב הזהות האישית מהווה את המטלה ההתפתחותית העיקרית בגיל ההתבגרות. היכולת להתגבר על בעיות זהות, הצעות בעקבות שינויים בחיי האדם, תלויה במידת ההצלחה בה נפתר משבר הזהות בגיל ההתבגרות. קבוצת השווים הינה הקבוצה המשמעותית לגיבוש השלם של הזהות אצל המתבגר. נקודה זו משמעותית במיוחד באתגרים שהיא מציבה כאשר "קבוצת השווים" אינה משקפת אורחות חשיבה ותרבות המוכרים לבן המיעוט. במקרה שכזה יקשה על הפרט

המורים, אני לא באה בשבילה. אני מגיעה לבית הספר ללמוד. חוץ מזה היא לא המורה היחידה בבית הספר ויש עוד מורים...

מה שעולה כאן הוא שבני הנוער העושים שימוש בדפוס זה מגלים בתוכם כוחות לשנות את המצב באמצעות עשייה, ומנסים לשנות את היחסים בינם לבין סביבתם. הם מבטאים במעשיהם שאיפה לשלוט בהתרחשויות מתוך תפיסה כי אירוע נשלט הוא פחות מאיים. נראה כי תחושת השליטה של המשתתפים מושגת על ידי פירוק האיום למרכיבים קטנים יותר. המשתתפים חשפו מגוון של פעילויות קוגניטיביות כמו חיפוש אחר מידע והצעת פתרונות חלופיים, שמטרתן הייתה לסייע בהפחתת תחושות המועקה ובהיזוק תחושת השליטה האישית שלהם. פעולות אלו מכוונות לפתרון הבעיה או להתמודדות ישירה עימה.

דפוס שני - הימנעות - דפוס זה מאפיין בני נוער המעדיפים להישאר בתוך מערכת החינוך מאשר להתנתק ממנה, למרות שאינם מסוגלים להתמודד באופן יעיל עם הקשיים שהם חווים בה. הימנעות היא סוג של התמודדות שהפרט משתמש בה כאשר הוא אינו מסוגל להתמודד בעילות עם הבעיה עצמה או עם התוצרים הרגשיים שלה. הוא בורח מהבעיה ומתנתק ממנה התנהגותית ומחשבתית כדי שלא יצטרך להפנות את משאביו הקוגניטיביים להתמודדות. התוצאה היא אדישות ואטימות רגשית במטרה להתנתק או לברוח מהיחס השלילי. לעיתים, ההימנעות מתבטאת בהתעלמות ובהכחשה. בני נוער אלו מצויים במצב של נשירה סמויה, על כן ישנה חשיבות רבה להתערבות בשלב הזה.

הינה שתי אמירות המייצגות דפוס התמודדות זה:

לא מאמינים שאפשר לשנות את הגישה של הישראלים כלפינו...

עדיף להתעלם מהבעיה או בכלל לא לחשוב עליה...

אמירות אלו משקפות דפוס התמודדות של הימנעות קוגניטיבית ורגשית המאפשרת לבני הנוער להתעלם מהבעיה כדי להצליח לשמור על סוג מסוים של חיי שגרה. כל עוד רמת התפקוד הבסיסית שלהם נסבלת על ידי בית

יותר ויאפשרו מתן מענים מותאמים לקבוצות החברתיות השונות ולצרכים המגוונים של בני נוער בהן. נדגיש כי אין מדובר על קבלה של זהויות כפי שהן, אלא על יצירת האפשרות והלגיטימציה של בני נוער להציב את עצמם במקום של בחירה מתוך אפשרויות מגוונות. נדגיש עוד כי הקבוצות עליהן מדובר, אינן הומוגניות: בקרב יוצאי אתיופיה קיימים ביתא ישראל וזרע ביתא ישראל בני הפלאשמורה, בקרב החברה הערבית בישראל קיימות קבוצות שונות מאוד זו מזו - דרוזים, בדואים, נוצרים ומוסלמים ועוד. כך גם לגבי החברה החרדית ובכלל.

הממד הראשון

מחוסר אונים רגשי להתמודדות ממוקדת בעיה

במחקרה על הקשר בין אפליה לנשירה והתנהגויות סיכוניות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה, מציעה ווביט וורקו (2014) להבחין בין שלושה דפוסים התמודדות עם הדרה, המאפיינים מצבי סיכון ונשירה של בני הנוער. אף כי הדוגמאות שיובאו כאן לקוחות מהמחקר ביחס ליוצאי אתיופיה, נדגיש כי דפוסים אלו מתקיימים גם ביחס לקבוצות מודרות אחרות.

דפוס ראשון - התמודדות ממוקדת בעיה - דפוס זה מאפיין בני נוער מקרב האוכלוסיות המודרות, אשר אינם מוכנים לקבל את היחס השלילי כלפיהם ועם זאת רואים בו כנייתן לשינוי. הם מנסים לפתור את הבעיות בכוחות עצמם או על ידי שיתוף אחרים. סגנון התמודדות זה כולל אסטרטגיות התנהגותיות כגון אוורור ופורקן רגשות, הסחה והעסקה עצמית, צמצום ומזעור הבעיה, חיפוש תמיכה חברתית, הערכת מצב מחודשת חיובית. בני נוער הפועלים בדפוס זה אינם נושרים, אלא מפתחים דרכים ועמדות רגשיות המאפשרות להם, למרות הקושי, להצליח ולהשתלב בתוך המסגרות השונות. הינה ציטוט מדברי תלמידה המדגים דפוס התמודדות זה:

הרבה פעמים אני לא נכנסת לשיעור שלה. לפעמים אני אומרת למחנכת והיא מדברת אתה. אני חושבת שהיא שונאת אותי... למרות המריבות עם

שנית, הסקירה של שלוש אסטרטגיות התגובה ביחס להדרה חברתית והשלכותיה על התפקוד בבית הספר, מאפשרת להגדיר כאן את מטרת ההתערבות בהקשר הזה והיא: **להביא את בני הנוער למצב שבו הם מסוגלים לעבור לדפוס התמודדות ממוקדי בעיות ופחות לחוות חוסר אונים והצפה רגשית**. נדגיש כי ההבדל בין הדפוסים נעוץ בשינוי התפיסה ביחס להדרה וליחס השלילי והמפלה שאותו חווים בני הנוער, כלומר מה שנדרש הוא לא רק עמידה כנגד והוקעה של ההדרה והיחס המפלה, אלא בעיקר **שינוי עמדות** ביחס למשמעות ההדרה ולפרשנות שבני הנוער נותנים לה כדי להתמודד עימה. בכך מתמקד גם הממד השני של אתגר ההשתייכות: התערבות באמצעות הבנת הפסיכולוגיה של ההדרה.

כפי שנראה בהמשך, העברת מוקד השליטה חזרה אל בני הנוער ומתן כלים לפרשנות, מאפשרים ליצור שינוי בתפיסה העצמית וביכולת לנהל את הקונפליקט כלפי חוץ. אלו הם מרכיבים קריטיים במסגרת תהליך גיבוש הזהות וכפי שנראה מאפשרים להחליף את הגישה השלילית לעצמי והיחס המנוכר לחברה באפשרות להבין ומעבר לכל זאת: להיות מסוגלים לומר מה אנחנו רוצים.

הממד השני:

מאבק בגזענות באמצעות פרשנות מחודשת של ההתנהגות

כל החברות בעולם הן חברות גזעניות. אין חברה שאינה גזענית. גם את ואני גזענים. גזענות סמויה, גלויה, לא מודעת, תת מודעת, מוחבאת, מטושטשת, גזענות עצמית - יש כל מיני סוגים של גזענות. את ואני לא יוצאי דופן. אבל אנו צריכים להכיר בגזענות הזו.

יהודה שנהב⁵⁴

מזווית ראייה סוציולוגית, גזענות מובנת לא כבעיה מוסרית אלא כעמדות

54 יהודה שנהב בריאיון לאתר NRG, מראיינת יונית נעמן, 25/9/2008.

הספר - ניתן להמשיך בדפוס זה. בדברי בני הנוער ניתן להבחין שהם מודעים למצב ולחומרתו, אולם אין להם יכולת לבצע שינוי.

דפוס שלישי - חוסר אונים רגשי - עבור בני נוער אלו, היחס השלילי שהם חווים בבית הספר או בסביבת היומיום שלהם מהווה מצב מאיים וחוסר פתרון מבחינתם. כלומר, אין להם כלים (צורות תקשורת, אפשרויות לחשוב מחדש את מצבם) או משאבים (חברים, תמיכה משפחתית, תמיכה אחרת) להתמודד עימו. ההתמקדות עוברת מהבעיה עצמה אל ההשלכות הרגשיות שלה. נוצר מצב של הצפה רגשית שאינה מאפשרת שום נקודת חיבור או תיקון. בני נוער המתאפיינים בדפוס התמודדות זה הם לרוב מנותקים. נראה זאת בציטוט של דברי הנוער:

מאוד התעצבנתי. אני אומר לך, אם אני הייתי שם, לא הייתי משתלט על הרגשות שלי. צריך לפרק אותם, את כל האנשים הגזעניים האלו. אי אפשר להתקדם במדינה הזאת. כל הזמן מנסים להפיל אותך. הפתרון פשוט לפוצץ אותם במכות... כך ילמדו שלא מתעסקים עם אתיופים. אני אומר לך, נמאס כבר. כמה אנחנו יכולים לספוג עלבונות כאלה?...

בקרב בני הנוער המנותקים עולה תחושה חזקה של חוסר אונים וחוסר יכולת להתמודד עם מערכת החינוך על דרישותיה ועם האפליה. מאחר שהם מרגישים שאין ביכולתם לשנות את המצב מול מערכת שנגועה ביחס שלילי כלפיהם, וחוסר כלים או משאבים שיכלו לסייע להם להתמודד אחרת, הם מבטאים התמודדות ממוקדת רגש, שוללת, הכוללת רגשות של כעס, זעם וחוסר אמון ביחס למערכת בכללותה.

מה זה אומר עבורנו כעובדי קידום נוער?

ראשית, זה מחייב אותנו, עובדי קידום נוער, להיות מודעים לתחושת הדחייה והניכור התרבותי הניצבת ברקע של תופעת הנשירה - בין אם גלויה ובין אם סמויה. זה מחייב בחינה מתמדת של עמדות והתנהגויות של הצוות הטיפולי עצמו, במטרה למנוע מצבים שבהם הדפוס השלילי מתקיים בתוך יחידת קידום נוער.

צורת חשיבה זו, אף כי היא לא רצויה ויכולה להביא לפגיעה בפרטים וקבוצות, היא למעשה עניין טבעי למדי ומצויה במידה כזו או אחרת אצל כולנו. למשל, בניסויים שבהם חילקו אנשים באופן שרירותי לקבוצות שונות, נוצרה מייד זיקה חיובית לקבוצת ההשתייכות ותחושה של תחרותיות ואף עוינות ביחס לקבוצה האחרת. כלומר העדפת קבוצת ההשתייכות ועוינות וסטראוטיפים שליליים ביחס לקבוצה האחרת היא סוג של "ברירת המחל" במוח האנושי, היא צורת החשיבה השלטת כל עוד לא נעשית עליה חשיבה או שעברה ביקורת מוסרית. במילים אחרות, אנשים מסוגלים להתעלות מעבר לאותן תפיסות גזעניות כאשר הם מודעים לצורך לתקן את הטיות החשיבה והרגש שלהם, וכאשר הם אינם חשים מאוימים או מופסדים בכך שהם משנים את אופן השיפוט שלהם. בעולם הטיפולי תהליך זה נקרא שינוי אופן הפרשנות. בעולם המחשבים ניתן לכנות זאת: להתגבר על "הבאגים" של התוכנה האנושית באמצעות תכנות מחדש של דרכי חשיבה.

דוגמאות ל"באגים" כאלה ניתן לראות למשל ב"איום-סטראוטיפי": כאשר קיים דימוי שלילי ביחס ליכולת של קבוצה מסוימת, הדימוי הזה עצמו פוגע ברמת הביצוע. מחקר הראה למשל, שכאשר אומרים לקבוצת נבדקים שגברים טובים יותר מנשים במתמטיקה ולאחר מכן נותנים להם מבחן, התוצאות הן בהתאם. כלומר הסטראוטיפ משפיע על הביצוע. כדי למנוע הטיה זו יש צורך בעבודה על אישור-עצמי או התמודדות ביקורתית עם הסטראוטיפ. עלינו להיות מודעים לכך שבני נוער מקבוצות מודרות זקוקים לכלי התמודדות עם סטראוטיפים חברתיים, ונדרשת עבודה כדי להפוך את השונות התרבותית למה שנתפש כיתרון ולא כחולשה ביחס לקבוצות אחרות.

'תכנות' כזה קל יותר לעשות כאשר הדברים ברורים וכשהגזענות גלויה. הוא נעשה מורכב יותר כאשר הגזענות נמצאת מתחת לפני השטח. המאפיינים של גזענות סמויה הם גילויים של גזענות מצד אנשים אשר בטוחים לגמרי שהם בכלל לא גזענים. זה יכול להתבטא באמירות כגון: "אין לנו שום דבר נגד הנערה האתיופית/ערביה/חרדית, פשוט אין לנו מקום יותר". מצד שני, זה גם יכול לבוא בתגובות חיוביות מוגזמות, מעין גזענות הפוכה.

ורגשות, המעצבים יחסים מפלים בין קבוצות שונות, במרבית המקרים - בין רוב למיעוט. כדי לשנות את המציאות המדירה או המפלה או כדי להפחית את מידת ההשלכה הרגשית שלהן, יש צורך להכיר בכך שגזענות היא עניין אנושי עמוק וכפי שמתאר זאת יהודה שנהב - משותף לכולנו. כלומר להבין שמאבק בגזענות מחייב להכיר בכך שהיא תמיד מהווה חלק מתוכנו, ושהאתגר החינוכי אינו יכול להסתכם בהוקעה שלה, אלא במתן כלים להתגבר ולהתמודד עימה.

תובנה זו עומדת גם בבסיס עבודתו של הפסיכולוג החברתי עירן הלפרין החוקר סוגיות של גזענות, שנאה וקונפליקטים בין קבוצות. על פי גישתו, גזענות ואפליה מתבטאים ביחס מכליל, פוגעני ומפלה לרעה של קבוצה אחת כלפי אחרת. זהו יחס, הוא טוען, המתרחש בהיעדר אפשרויות אחרות להסדיר מבחינה רגשית או אחרת את הפערים ביניהן. לגישתו, מאבק יעיל בגזענות מצריך יצירת אפשרויות אחרות לחוות ולהתייחס להבדלים בין קבוצות, לתפוס אותם באופן חיובי ולא כשלילי, וליצור התערבות המאפשרת לא רק התגברות על סטראוטיפים ועמדות, אלא גם לפתח דפוסים רגשיים ודרכי תפיסה חלופיות שלא מבוססות על הנגדה, שנאה ופחד. במילים אחרות, ליצור התערבות המפחיתה את הצורך הרגשי בגישות שוללות ביחס לקבוצות אחרות, ולהקנות כלים חלופיים כדי לארגן את היחסים ביניהן.

גישה זו מאפשרת להבין בצורה שונה את תופעות ההדרה והגזענות. על ידי הבנה של הדפוסים החברתיים-פסיכולוגיים העומדים ביסוד תופעות ההדרה והגזענות, ניתן לפרש אותן בצורה שונה וכן גם לפעול כדי לשנותן. כדי להבין כיצד פועלים אותם מנגנונים רגשיים, נבחן כמה מהמאפיינים הבולטים של תופעת הגזענות:

- העדפה של קבוצת ההשתייכות על פני הקבוצה האחרת - "אנחנו יותר טובים מהם", "הם לא מסוגלים להתארגן על עצמם".
- ייחוס תכונות שליליות לקבוצה האחרת ותכונות חיוביות לקבוצת ההשתייכות - "אנחנו רוצים לעזור להם אבל הם תמיד נגדנו".
- תפיסת ההבדלים כבלתי ניתנים לשינוי - "אצלם זה תמיד ככה", "הם כאלה".
- הכללה - "אצלם כולם אותו דבר, אצלנו יש כאלה ויש כאלה..."

הוא מתחיל לדבר בטלפון בערבית, הנערים שיושבים לידו מביטים בו באופן עוין ומפנים אליו הערות גזעניות. מה באפשרותו של הנער לעשות במצב זה? באמצעות הגישה של שינוי הפרשנות, במקום להיעלב מתוכן האמירות, הוא יכול להבין שמה שעומד מאחוריהן הוא חוסר יכולת לחשוב ולהתמודד עם שונות חברתית, כלומר זהו גילוי של חולשה ולא של כוח. האמירות האלה אומרות משהו לא עליו, השונה, אלא על אלו שאינם מסוגלים לקבל ולהתמודד עם מישהו שאינו כמוהם. מה שהוא פוגש כאן אינו "אישי" כלפיו, אלא ביטוי לקונפליקט חברתי. במקום להתרגש הוא יכול לעבור מקום, לא לאבד את השליטה הרגשית שלו עצמו, להצטער עבור בני הנוער האלה שהם מוגבלים ביכולות שלהם ולנסות להמשיך ולהשפיע על אופני התגובה של ערבים ויהודים כאחד במקומות בהם זה אפשרי, כדי לשנות דפוסים כאלה. זה לא אומר שהוא אחראי לתקן את החברה העוינת אותו, אולם זה כן משפיע על האופן שבו הוא בוחר להתייחס לאירוע, ולהפוך אותו לא לחוויה מחלישה ופוגעת אלא למחזקת.

מה זה אומר עבורנו כעובדי קידום נוער?

אם בחלק הקודם הדגשנו את המעבר מהתמודדות ממוקדת רגש להתמודדות ממוקדת בעיה, כאן אנחנו יכולים להגדיר באופן ממוקד יותר את הבעיה, את המקורות שלה ואת הדרכים להשפיע על אופני הפרשנות לגביה. גישה זו מאפשרת להעביר את המשקל מהרגשות של הקבוצה הנפגעת אל הכשלים הקוגניטיביים של הקבוצה הפוגעת, כלומר היא מעצימה את הנפגעים ורואה אותם לא כקורבנות אלא כמי שיכולים לקחת חלק ולהשתתף בעולם החברתי, ממקום של תיקון. התיקון הזה מאפשר להפוך את המאבק בגזענות לא רק לאמצעי התמודדות עם בעיה, אלא קושרת אותו ישירות לאתגר ההשתייכות והשגת הזהות עליה דיברנו בתחילת הפרק - אותה יכולת לשלוט במציאות, לכוון את המעשים בהתאם לערכים ולזכות בהכרה חברתית במקום בדחייה.

ברמה המעשית זה מחייב מספר צעדים:

- עבודה של הצוות על דפוסי הגזענות המצויים בו עצמו, בחינה של ההטיות והעמדות של הצוות, גיבוש תובנות מתוך הניסיון המשותף.

אפרת ירדאי מתארת באופן מעט אירוני כיצד מתבטאת התופעה בחיי היומיום:

- תחושת ההפתעה בזמן שאיש לבן שומע איש שהוא לא לבן מדבר "רגיל". בדרך כלל הכוונה לאתיופים, מזרחים וערבים. התגובה הנפוצה של האיש הלבן לכך היא הבעת פליאה: "את/ה כל כך רהוט/ה!" או "את/ה מתבטאת/ מאוד יפה!"
- רצון עז, כמעט בלתי נשלט, לחשוף את החבר/ה השחור/ה לחברים ומשפחה לבנים.
- מחיאות כפיים סוערות חסרות פרופורציה לתוכן הדברים כאשר הדובר אינו לבן.
- משפט נפוץ מאוד - אני דווקא מאוד אוהב אתיופים, עובדים אצלי במועדון.
- "גם אני יצאתי עם אתיופית". רוצה לומר I feel you man!

לסיכום, מזווית ראייה פסיכולוגית-חברתית זו תופעות של הדרה חברתית, אפליה וגזענות הן ביטוי לכך שמנגנוני הביקורת העצמית ושיקול הדעת לא פעלו. במקום לחשוב על הסיטואציה ולהבין את הכשלים המחשבתיים והרגשיים, הלכו עם הרגש, כלומר הייתה כאן תגובה אוטומטית ללא חשיבה המבוססת על קטגוריות של שייכות וקרבה, דמיון ושוני. לכן במקום שאמירות מסוג זה יהוו ברירת מחדל רגשית, צריך להפעיל שיפוט ומחשבה. להציב את השאלות כגון: האם באמת אנשים לא משתנים? האם "כולם" אותו דבר? בכך ניתן להחליף את צורת הפרשנות ולהציע מודל אחר של שייכות שאינו מחייב שלילה של קבוצה אחרת. נדגיש, העובדה שקבוצה מסוימת מודרת חברתית, אינה אומרת בהכרח שהיא אינה מפלה או גזענית בעצמה. פעמים רבות, אותם דפוסי חשיבה גזעניים מופנמים בקרב אותה קבוצה מודרת, ובמקרים אחרים הם יוצרים סוג של שנהא עצמית.

אולם כיצד ניתן להפוך תחושה של חולשה והדרה למקור כוח? נראה זאת בעזרת הדוגמה הבאה:

נער ערבי-ישראלי יושב מול נערים יהודים ברכבת ומקבל שיחת טלפון. כאשר

הממד השלישי

"גם וגם" - שייכות כפולה וזהות מרובדת

"אתכם אני נשתלתי פעמים,
אתכם אני צמחתי, אורנים,
ושורשי בשני נופים שונים".

אילנות, לאה גולדברג

חלק מהמתח הקשור בתהליך השגת הזהות בקרב קבוצות מיעוט נובע מהתחושה שעל בני הנוער להכריע עבור צד זה או אחר: האם הם אתיופים או ישראלים? האם הם חרדים או חילונים? האם הם ערבים או ישראלים? האם התרבות שלהם היא רוסית או צברית? האם הם מצטרפים לחיים המודרניים "שבחוץ" או נשארים בתוך המסגרת הקהילתית המסורתית? עצם הצורך בהכרעה מעצים את הקונפליקטים החיצוניים והפנימיים, בעוד שלכל בחירה יש מחיר כבד. השאלה היא האם ניתן להמיר את ההכרעה בין זהויות ליכולת ליצור שילוב ביניהן, כלומר ליצור זהות המבוססת על שייכות כפולה, המכילה בתוכה כמה ממדים שונים? האם ניתן להפוך את שאלת הבחירה במקום לכאן או לכאן לאפשרויות של בחירה והרכבה של מרכיבי זהות שונים?

כדי לבחון את השילובים הללו נעשה שימוש באחד מהמודלים המרכזיים כיום בתחום של פסיכולוגיה של זהות ושייכות חברתית שפיתח ג'ון ו. בארי (J.W. Berry, 2006). בארי הינו בין המייסדים של גישת האקולטורציה (תְּרָבוּת) הפסיכולוגית. הוא הציע את המודל הבא כדי להבחין בין צורות שונות של השתלבות חברתית בקרב קבוצות מיעוט. המודל שלו מתייחס לחברות מיעוט המתקיימות בתוך חברת רוב, וניתן להשליך ממנו ביחס לאוכלוסיות בהדרה חברתית בישראל. הוא מציע שני צירים: הראשון הוא מידת ההשתתפות בחיים החברתיים, השני הוא מידת השימור על הייחוד התרבותי. נקודות המפגש בין הצירים יוצרים ארבע קטגוריות ביחס למידת ההשתלבות של הקבוצה בתוך החברה הכללית:

- הכנת מפגשי למידה, בשיתוף צוות ההשכלה, העוסקים בסוגיות של הדרה, אפליה וגזענות והפיכתן למרכיבי השתייכות.
 - עבודה עם בני הנוער על פרשנות מחדשת לתופעות הללו במטרה לארגן מחדש את התגובות שלהם עצמם באמצעות סימולציות, משחקי תפקידים וניתוחי מקרה.
 - שפה ופרשנות יוצרות מציאות - לעבוד עם בני הנוער על תגובות אלטרנטיביות וחלופות לדפוסי החשיבה וההתנהגות.
 - עיבוד וניתוח מקרים של הדרה גזענות ואפליה מחיי היומיום של הנערים.
 - לתת לבני הנוער כלים להעביר את זה הלאה...
- כפי שהדגשנו, השאלה שנותרת פתוחה היא עניין החלופה לשאלת השייכות: כיצד ניתן להגדיר מחדש את שאלת הזהות כך שלא תיווצר הסתרה או הדחקה שלה? כיצד ניתן לפתח שונות שלא תביא להפרדה או ליחס עויין ביחס לקבוצות אחרות, אלא לדיאלוג ויחסים בין הזהויות? כיצד ניתן, בה בעת, להיות גם אתיופי וגם ישראלי, גם דתי וגם מחוץ למסגרת הקהילתית החרדית? גם ערבי וגם ישראלי? השאלות הללו והמתחים שהן מעלות מבטאות את מה שכבר הזכרנו בהקשר של נוער בסיכון - זהו פיזור זהות המתבטא בשלילה של שתי האפשרויות גם יחד ("לא כאן ולא שם"). על כן, ומעבר לממד הטיפולי של מתחים בין הזהויות השונות, יש לעסוק גם בתכנים של הזהויות הללו עצמן ובכוחות ובגורמי החוסן שניתן להביא באמצעותן לידי ביטוי. בכך עוסק הממד השלישי של המודל - השייכות הכפולה והזהות המרובדת.

בעקבות המודל של בארי עולות שלוש אפשרויות לגיבוש של זהות:

1. **לאמץ זהות אחת** - "רק שם" - חבר קבוצת המיעוט יכול לשמר את זהותו הייחודית או לוותר עליה ולכונן במקומה זהות המבוססת על תרבות הרוב. למשל, נער חרדי העוזב את הקהילה הדתית וחוזר בשאלה או נערה יוצאת אתיופיה שמבקשת להתנתק מכל סממן תרבותי של הקהילה שלה. הבחירה בזהות של חברת המיעוט בלבד "רק שם" מאפיינת על פי רוב בני נוער בעלי קשיים חברתיים או כאלה אשר אינם מצליחים להתמודד עם הקונפליקטים שמעוררות הדרישות הסותרות בין המערכות התרבותיות של הרוב והמיעוט. הבחירה בזהות של חברת הרוב, "רק כאן" יוצרת אפשרויות רבות של קשרים והשתלבות אבל גם יש לה מחיר גבוה ולא תמיד היא מתוגמלת על ידי חברת הרוב, לעיתים היא בלתי אפשרית.
2. **להיות בעל שתי זהויות** - "גם כאן וגם שם" - כפי שראינו במודל, במקרים מסוימים חבר קבוצת מיעוט יכול לשמר את הזהות התרבותית הנפרדת לצד אימוץ של מאפייני זהות של חברת הרוב. שילוב זה של ריבוי זהויות מכונה "מקף": ערבי-ישראלי, אתיופית-ישראלית, רוסי-ישראלי ועוד. ארנון אדלשטיין מציין כי מודל זה של זהות מאפשר לחיות בשני העולמות בלי לחוש שהסותרות ביניהן אינן ניתנות ליישוב. הוא מדגיש כי מודל זה של השלמה מקרין על עולמם הרגשי של בני הנוער, מחזק אותם ומאפשר להם לקיים יחסים הדוקים בתוך המשפחה והקהילה ובה בעת עם החברה הסובבת.
3. **לשלו את כל הזהויות** - "לא שם ולא כאן" - עמדה זו מאפיינת בני נוער שחוו ריק חברתי ותרבותי. ארנון אדלשטיין טוען כי בני נוער אלו חווים משבר כפול: הראשון מול הוריהם והקהילה שלהם כאשר הם עזבו אותה, והשני כאשר במקום קבלה ציפתה להם דחייה בקרב החברה הסובבת. אלו הם על פי רוב בני נוער בסיכון. הם למודי תסכול, במקרים רבים יש בהם כעס רב על שתי החברות - זו שממנה יצאו וביחס לחברה הישראלית בכללותה. רבים מהם נושרים ממערכות חינוכיות ומתקשים למצוא מסגרות המתאימות להם.⁵⁵

השתתפות חברתית	כן	לא
		שימור תרבותי
כן	שילוב - קבוצת מיעוט נוכחת ומשפיעה	הבדלות - קבוצת מיעוט סגורה בתוך עצמה
לא	היטמעות - שילוב במחיר אובדן הייחודיות	שוליות - קבוצת מיעוט בלתי משפיעה

מה שעולה מתוך המודל הזה הוא הצורך למצוא את **השילוב**, כלומר את נקודת המפגש בין שימור תרבותי לבין השתתפות בחיים החברתיים - מה שנראה מייד בהמשך כזהות של "גם וגם". כלומר שהמאמץ לשילוב בני נוער בסיכון מקרב קבוצות מודרות מחייב בו זמנית להקנות להם כלים להשתלבות בחברה הכללית - השלמת השכלה, תעסוקה, מיומנויות בין-אישיות ועוד - לצד שימור של הייחוד התרבותי שלהם - לימוד המסורת וההיסטוריה שלהם, עיסוק בשאלות של תרבות וזהות. מעבר לתוכן הלימודי, פרויקטים ייחודיים ועבודה יצירתית כמו ב"שבוע תרבות" או בחגים או מועדי יזכור למשל, המטרה היא לאפשר מגע בין התחומים באופן שבו "חינוך להבנה" שעליו מושם הדגש בתוכניות ה"ל"ה יכוון למשימת השגת הזהות על משמעותה הרחבה.

בעקבות המודל של בארי ניתן לומר **שאקולטורציה פסיכולוגית**, בדומה לאקולטורציה הומאנית, **מבקשת להפוך את המטען התרבותי, את הזהויות ואת המסורות - לכלי המקדם השתלבות**. כלומר התרבות והזהות הנפרדת אינה הדבר שיש להתגבר עליו כדי להשתלב (אסימילציה) אלא הם התוכן שבאמצעות הטיפול שלו תתאפשר השתלבות מלאה/שלמה/ מיטבית.

55 אדלשטיין, תפיסת הזהות של בני נוער יוצאי אתיופיה, 2003, שם, עמ' 86.

לסיכום, הגישה של בארי ואחרים מציעה לראות את שאלת ההשתלבות החברתית כקשורה ליכולת לנהל את המתחים בין התביעות השונות של הזהות הלאומית והאתנית, ולאחוז בהיבטים תרבותיים שונים יחד. אנחנו נימנע מלומר כי העמדה המשלבת של הטוב בשני העולמות עדיפה על עמדה הבוחרת בזהות אחת, כאמור אין זה בהכרח מתאים בכל מקרה. עם זאת, נדגיש כי השאלה של הנשירה וההתנהגויות הסיכוניות קשורה ליכולת לתת מענה לאתגר ההשתייכות. כפי שעולה משירה של לאה גולדברג שורשים אינם התשובה, הם סוג של אתגר מתמשך, הם מובילים אותה להכרה שהיא ניצבת בין שני עולמות שונים, היא נדרשת להתמודד עם שאלת השייכות לא מתוך עמדה אחת, אלא מתוך ה"גם וגם" הזה. שאלת השייכות עבודה, ואולי גם עבור רבים מבני הנוער שמגיעים לקידום נוער, היא בדיוק זו; כיצד להקנות תמיכה לא להכרעה בין חלופות, אלא ביצירה של שילובים יצירתיים ביניהם.

מה זה אומר עבורנו כעובדי קידום נוער?

- לפתוח ולחשוף בפני בני הנוער, בעיקר אלו הנמצאים בתוך פיזור זהות ויחס שלילי ביחס אליה, את האפשרויות והשילובים השונים בין הזהויות. לזהות איפה הם נמצאים - "כאן" או "שם" או "בשום מקום" - ולהראות להם את האפשרויות הפתוחות בפניהם.
- להכיר את עולמם התרבותי של בני הנוער ובעיקר את המרכיבים מתוך הזהות האתנית שניתן להפוך לגורמי הגנה וחוסן, מרכיבים שיאפשרו להם ליצור גשרים בין-תרבותיים.
- להיות מסוגלים ללוות את ההתמודדות של בני הנוער בין התביעות הסותרות (בבית, בקהילה ובחברה), להציע להם אפשרויות לשלב ולארגן את היחסים מתוך בחירה.
- ללוות את הנוער/ה בתהליך המורכב לעיתים, לתת לו או לה ביטחון

- מבט בסוף השרות הצבאי של יוצאי אתיופיה, בתוך: חברה ורווחה, כרך ט"ז, ינואר 1996. עמ' 199-216.

מודל זה חשוב כאשר מבקשים לתת מענה לאתגר המורכב של ההשתייכות, נציין גם כי קיימת ביקורת ביחס אליו: השילובים בין הזהויות אינם רק בחירה של הנער או הנערה, הם ביטוי של יחסי כוח בין קבוצות הרוב והמיעוט ופערי משאבים העומדים לרשות קבוצות מיעוט שונות. קיימים גם אינטרסים שונים של קבוצות המיעוט עצמן - לעיתים ההסתגרות משרתת כל מיני מטרות ואין לקבוצה רצון להיפתח לחברה הכללית. ברור שבני נוער בסיכון אינם יכולים לשאת על גבם את כל המעמסה החברתית המורכבת הזו. אלו הם שיקולים חשובים עבור עובדי קידום נוער בעיסוק בשאלות אלו. מה שחשוב לענייננו הוא שבמקום הכרעה במתח של או זה או זה, יש אפשרות לבחור בין שלוש עמדות זהות נבדלות, אשר לכל אחת מהן משמעות שונה כאשר אנו בונים את תהליך ההתערבות והתמיכה.

אולם זהו אתגר מורכב, כפי שמראה הסיפור הבא:

נער ערבי הגיע ליחידת קידום נוער לאחר שהוריו החליטו להוציא אותו מבית ספר יהודי אליו הם שלחו אותו במטרה לשמור עליו ולהבטיח לו חינוך טוב. שנה לאחר תחילת לימודיו חשו ההורים שהנער השתנה מבחינת הדעות וההתנהגויות שלו. הדבר בא לידי ביטוי בצורת דיבור שונה, שתיית אלכוהול והתחברות עם נערות, דבר שלא היה מקובל בתרבותם של ההורים. הם חשו שהוא נטש את הערכים והמסורת של המשפחה וחששו שהוא כתוצאה מהשפעת בית הספר היהודי יאבד את הזהות הערבית שלו. אך הנער לא רצה לחזור למקום שמזכיר לו את החברה שאותה עזב וחש מחובר לחברה היהודית יותר מאשר לערבית. ההורים הוציאו אותו מבית הספר היהודי בכפייה ושלחו אותו לקידום נוער. אולם גם ביחידה לא היה קל לנער להשתלב, גם שם הוא נחשב דווקא משום שהוא ניסה להיות גם וגם - ללא-שייך.

מה שעולה מסיפור זה הוא שהדרמה של הזהות אינה בנויה על חלוקה ברורה של או הזהות השונה או זו המשתלבת, אלא על שילובים שונים ביניהם. מלכה שבתאי מראה כיצד בני נוער יוצאי אתיופיה בוחרים מה מתוך זהותם האתיופית ברצונם לאמץ ומה הם מחליטים לשנות או לזנוח לגמרי.⁵⁶

56 מלכה שבתאי, "כור ההיתוך פועל מבחוץ הדינמיקה של ההזדהות עם התרבות האתיופית

השילוב בין שלושת הממדים האלה יוצר תפישה שלמה, המעבירה את המוקד מהתערבות מונחית "תועלת" במושגים של מרדכי ניסן, להתערבות מונחית זהות - ובכך מניעה את בני הנוער לפעול, כדי ליצור התאמה בין ההתנהגויות לבין הערכים שלהם ובין העשייה והפעולה לבין מי שהם רוצים להיות ומה שחשוב להם בחייהם.

דוגמה ליישום המודל התלת ממדי - בקרב בני נוער בסיכון יוצאי אתיופיה

מחקרים מצביעים על מספר תחומי סיכון שמאפיינים בני נוער יוצאי אתיופיה כגון, שיעור נמוך של זכאי תעודת בגרות, שיעור גבוה של בני נוער שנפתח להם תיק פלילי, שיעור גבוה של בני נוער שנפלטים מצה"ל ועוד. אחת הסיבות המרכזיות המסבירה את תחושות חוסר האונים של בני העדה בניסיונם להשתלב בחברה הישראלית, היא שבני הנוער חשים פיזור של זהות ובלבול עקב היותם רחוקים מזהות המקור שלהם (אתיופיה) מצד אחד ועדיין לא מספיק מחוברים לזהות היהודית- ישראלית (החדשה) מצד שני.

בנוסף הם נתקלים בגילויים של אפליה וגזענות כלפיהם ומוצאים את עצמם בחלק מן המקרים סגורים בתוך שכונות וקהילות, כאשר המגע שלהם עם החברה הישראלית הנורמטיבית מצומצם יחסית. כתוצאה מכך אחוז בני נוער בסיכון בקרב יוצאי אתיופיה גבוה באופן משמעותי ממשקלם היחסי באוכלוסייה כמו השכיחות של התנהגויות סיכוניות - אלימות ואובדנות. עוד עולה מהמחקרים כי דווקא הדור השני לעלייה, בני הנוער שנולדו בארץ, מצויים ברמת סיכון גבוהה יותר מאשר נוער שנולד באתיופיה. נראה כי הקשר והזיקה לתרבות המוצא, מרכיבים שבעבר תפקדו כגורמי הגנה וחוסן, פוחתים.

לכן האתגר החינוכי-טיפולי ביחס לבני נוער אלו אינו נוגע לממדים ההתנהגותיים והרגשיים בלבד, אלא בעיקר לסיוע בתהליכי גיבוש הזהות והגברת השייכות; הן לקהילה ולמורשת יהודי אתיופיה והן לחברה הישראלית ולמדינת ישראל. לאור זאת, הדגש המרכזי בתכנית המוצעת הוא על טיפול בשאלת הזהות של בני הנוער - הגברת תחושת השתייכות שלהם, שיפור יכולתם להתמודד עם קשיי הקליטה והיחס של החברה הישראלית כלפיהם לרבות

ותחושת שותפות בניסיונות להקנות משמעות חדשה למרכיבי הזהות השונים ודרכי הבעתם.

- להעביר את המוקד מהמתחים והממדים הרגשיים - כעס, תסכול, אכזבה - אל היכולת לזהות ולהגדיר בעיות ממוקדות ולהציע להן פתרונות.
- ליצור פעילויות שונות המעצימות את החיבור למשפחה וזיקה לקהילה; עבודה עם הורים, יוזמות קהילתיות משותפות וכדומה.

לסיכום, כדי להתמודד עם אתגר ההשתייכות והשגת הזהות, הצענו שלושה ממדים היוצרים תפיסה חינוכית-טיפולית ממוקדת:

הממד הראשון מתמקד ב**מסגור מחדש של ההדרה החברתית**, לא כגזרת גורל אלא כמה שניתן לשנותו באמצעות פעולה ממוקדת, המתבססת על הפעלת משאבי חוסן אישיים וקהילתיים. במקום לראות את הצדדים השוללים - להרחיב את האפשרויות החיוביות ועל בסיסן לנסח אלטרנטיבות של יחס לעצמי ולסביבה. במקרים של הדרה כפולה, הוא מכוון לחזק את הקבלה העצמית ולהפוך אותה למרכיב חוסן, לצד פתיחה של אפשרויות מותאמות להשתלבות (השכלתיות, תעסוקתיות וחברתיות).

הממד השני מתמקד ב**אופני הפרשנות**, להפוך את שאלות ההדרה והגזענות להזדמנויות ללמידה על העולם הרגשי ועל מערכות יחסים בין קבוצות. מתוך תובנות אלו לפעול לשינוי התפיסות והעמדות באופן שיביא לקרבה ודיאלוג. הכוונה כאן היא לעשות שימוש בכלים של התערבות פרטנית כדי להביא לשינוי ברמה החברתית; הימנעות (לפחות בשלב הראשוני) משיפוטיות, הבנת המנגנונים הרגשיים והקוגניטיביים הקשורים לגזענות, ויכולת ליצור התערבות מסוג שונה במקרים ואירועים מסוג זה.

הממד השלישי מתמקד ב**שייכות כפולה ובזהות מרובדת** - להציע מרחב של אפשרויות ושילובים של זהויות במקום הכרעות והפרדות. המטרה היא לאפשר לבני הנוער מרחבי התלבטות לבנייה ולגיבוש זהויות, לא כהבחנה והדרה אלא כגשר בין תרבויות, מסורות ועולמות ערכיים.

כשירות חברתית, והמסייעים למסגר מחדש את הסוגיות ואת שינוי אופני הפרשנות.

היישום של המודל מחייב התמודדות עם תופעה של ניתוק תרבותי:

בארץ אמרו לקהילה הזאת שהיא צריכה להפסיק לדבר בשפה שלה, וכך התהליך של העברת הנכסים התרבותיים שלנו נקטע באופן מאוד חד. זה יצר הפרדה בין הצעירים לילדים: הדור הצעיר גדל להיות דובר עברית ולא שמר על הנכסים של הקהילה, ולעומת זאת ההורים נשאר ללא יכולת להעביר להם את המורשת כי הם לא דיברו אמהרית. זה יצר ניתוק רגשי בין ההורים לילדים, ניתוק תרבותי.⁵⁷

אנחנו רואים כאן כיצד המתח שבין התרבות והמסורת בבית לבין החברה הישראלית הסובבת, יוצר לא רק קושי להעביר את המורשת והידע הלאה, אלא גם פוגע במסגרת המשפחתית והופך אותה ממרחב תומך ומקנה תוכן לחסר משמעות. הניתוק התרבותי הזה עלול להביא למה שקראנו "לא פה ולא שם" ומחייב התערבות הן ברמה של בני הנוער והן ברמה המשפחתית. ההתמודדות כאן קשורה לא רק להעברה של המסורת או לתהליכי לימוד, אלא לצורך ליצור חיבורים חדשים ולהקנות משמעות מיוחדת לעולם הסמלים והמנהגים. נראה זאת בדוגמה נוספת:

הפתרון לא צריך להיות עוד כסף למאות העמותות שקמו להן כשבראשן עומדים אנשים שלא קשורים באמת לקהילה. הפתרון צריך להיות כזה שבמסגרת החינוך ילמדו את כל הילדים על מורשת יהדות אתיופיה. ברגע שהתרבות שלנו תהיה לגטימית, רבים יפסיקו להרגיש לא שייכים. רק כשהחברה הגזענית שלנו תלמד לקבל מגוון הזהויות שיש כאן אנחנו נרגיש ישראלים.⁵⁸

מה שעולה כאן הוא שהלימוד של התכנים התרבותיים והעיסוק בהם משרת

57 ציטוט מדבריה של מיכל אברה. לקוח מתוך ריאיון באתר mako: <http://www.mako.co.il/culture-weekend/Article-0cee2944bb4e651006.htm>

58 ציטוט מדבריו של יהונסאזנאו, מתוך אתר mako, שם.

התמודדות עם יחס גזעני, ומעל לכל חיזוק זהותם כישראלים יוצאי אתיופיה וכשירותם החברתית להשתלב בה. על בסיס גישה של זהות מרובדת - "גם וגם" הכוונה כאן ליצור שילובים יצירתיים בין המורשת והתרבות העשירה שהביאו יהודי אתיופיה איתם לארץ לבין התרבות הישראלית, על מרכיביה השונים. שילובים שיעודדו יצירה תרבותית (ראו למשל בספרה של מלכה שבתאי "בין רגאיי לראפ") אשר יאפשרו בין היתר התמודדות עם גזענות ודעות קדומות, ובנייה של תחושת ערך עצמי, השגת זהות יציבה וחוסן אישי וקהילתי.

כדי להצליח בכך יש להשקיע בו-זמנית בחיזוק יכולת השילוב בחברה (באמצעות סל הכלים החינוכי-טיפולי הרגיל) לצד העמקת הקשר והזיקה שלהם לתרבות ולמורשת שלהם (פעילות מקדמת ומונחית זהות). ככל שהם ידעו יותר על עצמם, כך הם יוכלו להתמודד עם המרכיבים השונים של זהותם ולגבש זהות ישראלית-אתיופית חיובית. כל זאת לצד מתן תמיכה וכלים ל"התמודדות ממוקדת בעיה", עבודה על אופני הפרשנות (בעיקר מול גילויים של גזענות) ויכולת לזהות ולעשות שימוש בגורמי חוסן משפחתיים וקהילתיים.

מודל העבודה המוצע מורכב מהחלקים הבאים:

- תוכניות לימודים ייחודיות המקנות ידע והבנה, ומעוררות התמודדות עם תהליכי גיבוש והשגה של זהויות. תוכניות אלו צריכות גם להקנות קרדיטציה לבגרות.
- תוכניות "מסע אל הזהות" כולל "מסע ישראלי" מותאם ו"מסע לאתיופיה" המאפשרות לבני הנוער, מעבר לחוויה, גם תהליך של הכנת פרויקט אישי, שייחשב להם כקרדיטציה לבגרות או כעבודת גמר.
- עבודת הנחייה וכלים לצוותים החינוכיים-טיפוליים וצוותי ההשכלה כדי לספק את מערכת התמיכה והליווי של התהליך בהקשרים ספציפיים של גיבוש זהות.
- פיתוח סדנאות ייחודיות בתחום ההתמודדות עם גזענות המקדמים

לפתח ולהוביל שיח בנושאי זהות וערכים. הם ישאפו לספר ולהתגאות במורשתם האתיופית בפני אחרים בחברה הישראלית, ולעשות שירות משמעותי בצה"ל או בשירות לאומי-אזרחי. זהו תהליך המחייב הכשרת בני הנוער להיות "סוכני שינוי" ולרכוש כלים מתחום המנהיגות, כדי לפעול ברמה הקהילתית והלאומית. התוצאות הן: **ברמת הכלל** - תיווצר היכרות טובה יותר של המעגלים החברתיים המקיפים את משתתפי הפרויקט עם התרבות והמורשת של האומה האתיופית בכלל וקהילת היהודים יוצאי אתיופיה בפרט. כתוצאה, יחול שיפור בעמדות כלפי יוצאי אתיופיה במרחב העירוני, והשרשת המורשת של יהודי אתיופיה בנרטיב הישראלי.

מרכיבי התכנית:

בתחום החינוכי-טיפולי: הכשרת הצוותים החינוכיים-טיפוליים בתמיכה בתהליכי גיבוש ובנייה של זהויות, בהקשר של בני נוער יוצאי אתיופיה. מתן כלים מהתחום החינוכי-טיפולי לצוותים הטיפוליים, וכן לצוותי ההוראה, המקדמים את אתגר ההשתייכות של בני הנוער, ומאפשרים התמודדות וחוסן ביחס לתופעות של הדרה וגזענות בהתאם למודל התלת ממדי:

- הכרת המושגים: "אתגר ההשתייכות", "כשירות חברתית" וחיבורם לתוכניות ההתערבות.
- יצירת תהליכים מובנים, להבניה ולגיבוש של זהויות דרך עבודה משותפת של צוותי חינוך-טיפול, שתפקידם לתמוך ולקדם את התהליך ברמה הרגשית וצוותי השכלה, שמביאים את הידע ויוצרים הבנה, הפנמה ויצירתיות.
- התמודדות ממוקדת עם החברה הסובבת. מתן כלים להתמודדות בין היתר על ידי שינוי אופני הפרשנות.
- "מסגור מחדש" של הסביבה: הפיכת התרבות והמסגרת המשפחתית והקהילתית לגורמי הגנה וחוסן.

הנחיית צוותים משולבת - השכלה וחינוך-טיפול: במסגרת זו מדובר על שלוש יחידות הכשרה, המדגישות את הידע על אוכלוסיית היעד והמאפיינים שלה,

לא רק מטרה חינוכית של העברת ידע, אלא גם הכרה בלגיטימיות של הזהות התרבותית של יוצאי אתיופיה. היא מחייבת לא רק לימוד של התכנים הללו במסגרות של בני נוער יוצאי אתיופיה, אלא לחלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים עצמה. במצב כזה, הופכים בני הנוער יוצאי אתיופיה למעין שגרירים של תרבות בעלת ערך אשר יש לה מקום של כבוד בתוך החברה הכללית. זוהי גם נקודת המוצא למפגשים ולעבודה משולבת של בני נוער יוצאי אתיופיה ובני נוער אחרים.

נסכם בדבריה של מלכה שבתאי: העובדים המטפלים בבני הנוער צריכים להיות מוכשרים בתפיסות עדכניות של כשירות תרבותית. הם צריכים ללמוד להכיר את התפיסה של טיפול מודע הקשר, להבין את רפרטואר ההקשרים הקיים שבני הנוער נמצאים בו ולהבין שרק אם יבינו היטב ובעיקר את המקום שבו הקשרים שונים מצטלבים ומשפיעים על הנער או הנערה הספציפיים, יוכלו באמת לפגוש אותו במקום שבו הוא נמצא, ואז יוכלו לתת לו את ההתייחסות והמענה המתאים.

תכנית חינוכית-טיפולית לדוגמה: "להיות ישראלי יוצא אתיופיה"

המטרות:

ברמת הפרט: משתתפי התכנית יחווו בסיומה חיזוק של תחושת השייכות שלהם במקביל לחברה הישראלית, לקהילת יוצאי אתיופיה, ולתא המשפחתי שלהם - כלומר תנועה מהמעגל החיצוני לפנימי. המשתתפים יעמיקו את הידע שלהם במורשת יהדות אתיופיה, יכירו את שורשיהם ויחווו גאווה על השתייכותם לאומה האתיופית. הנערים יפתחו ראייה ביקורתית כלפי עמדות גזעניות ויצאו מהתכנית בתחושת שוויון ומסוגלות עצמית מחוזקת. כלומר אנחנו מדברים כאן על תהליך של הבניה מחודשת של הזהות של ישראלי יוצא-אתיופיה ברמה הפנימית על ידי שילובים בין זהויות.

בטווח הרחוק תיווצר אצל משתתפי המסע תחושת שליחות ורצון לעשות למען הקהילה שלהם והחברה הישראלית; מחויבות למדינת ישראל ורצון

° יום הנספים - לזכור את יהודי אתיופיה שמתו בדרכם לארץ, יום זה חל ביום ירושלים.

3. יחידת לימוד העוסקת ביצירה, בספרות, בתיאטרון במוסיקה ובאומנות ישראלית-אתיופית.

פעילויות ייחודיות:

פיתוח סל פעילויות ייחודיות אשר היחידות לקידום נוער יוכלו לבחור ולהפעיל בעצמן:

1. "מסע לאתיופיה" שהוא האמצעי החשוב ביותר בהקשר זה.⁵⁹ המסע מאפשר התמודדות עם שאלת הזהות באופן שהופך אותה למוגדרת יותר, מאפשרת ובמקרים רבים - מעצימה.

2. "מסע ישראלי" מותאם, המדגיש את הסיפור הייחודי בתוך ההקשר הכללי. במסגרת המסע מתקיימות פעילויות ייחודיות, כמו ביקור באנדרטת הנספים והבנת המשמעות והזיקה לירושלים.

3. יצירת מערכי פעילות מותאמים, ובהם בין היתר, יוכלו נערים ללמד נערים אחרים, ובני נוער יוצאי אתיופיה ילמדו בני נוער ישראלים אחרים על תרבותם.

4. שילוב יוצרים בתחומי המוסיקה, התיאטרון, האומנויות והספרות בתוכניות השונות ובמסגרת שבוע תרבות.

5. פרויקט אישי.

וכן המקנות כלים חינוכיים-טיפוליים רלוונטיים לבניית כשירות חברתית והבניית זהות. יחידות ההכשרה יכללו: הרצאות ודיונים, צפייה בסרטים וביצירות אמנות, מפגשים עם אנשי שטח ועבודה חווייתית.

• "המסע הנמשך" - הכרת מרכיבי הזהות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה, והמשך העבודה והפיתוח שלהם באמצעות דרכי יצירה חדשות כגון: תיאטרון, מוסיקה, כתיבה.

• "כוחו של סיפור": עבודה נרטיבית ויצירתית לטיפול במעברים וביצירה, והבנייה של זהויות מרובות - "גם וגם"; היכולת לספר מחדש את הסיפור האישי והמשפחתי.

• "מעברים בין תרבויות": כלי הנחייה וסיוע לבני נוער בתהליכי מעבר ושינוי בין קהילת יוצאי אתיופיה לבין החברה הישראלית לדוגמה, שמירה על קודים תרבותיים כלפי פנים ופיתוח אסרטיביות כלפי חוץ.

בתחום ההשכלה ותכנית היל"ה: בניית תוכניות לימודים מותאמות הנוגעות בהיסטוריה ובתרבות של יהודי אתיופיה. משרד החינוך עוסק בפיתוח של תוכניות כאלה ואחדות מהן כבר מצויות באתר המשרד ומוכנות לשימוש. יחד עם זאת, האתגר הוא להתאים אותן לצרכים ולדרכי הלימוד של היל"ה או להטמיע אותן במסגרות חינוכיות וחברתיות אחרות. במקביל, יש לדאוג לקרדיטציה של התוכניות ולשילוב הנכון שלהן בתוך תחומי הדעת.

במסגרת זו מדובר על שלוש חטיבות לימוד בחינוך העל-יסודי:

1. חטיבת לימוד העוסקת בהיסטוריה של יהודי אתיופיה ואשר תהווה קרדיטציה להשלמת השכלה ובגרות.

2. יחידת לימוד העוסקת בתרבות, במורשת של יהודי אתיופיה, בסמלים ובמנהגים - לרבות לוח השנה וציון שני אירועים בלוח שנה:

° חג הסיגד - החל בכ"ט בחשוון.

59 על כך ראו את מאמרה של מלכה שבתאי שהוזכר "מאתיופיה לירושלים ובחזרה".

בין ארבעת מרכיבים אלה צריך להתקיים רצף, ראה בתרשים המצורף מטה:



לא מוותרים על אף אחד - סיכום

תם ולא נשלם העיסוק בתחום חינוך-טיפול על גווניו השונים. בעקבות המסע בין שערי הספר נציע כמה מחשבות לסיכום: פתחנו בשער הראשון בתיאור של **תפיסת התפקיד של העובד החינוכי-טיפול**, העומד לכאורה על שני הסעיפים: הוא שגריר של העולם החיצוני על דרישותיו, אך גם עומד באופן בלתי מתפשר לצדו של הנער. מתוך המתח הזה, עמדנו בשער השני על האופן בו ה"תיווך" הזה נעשה לתהליך שיטתי ויצירתי של שילוב במרחבים ובסביבות השונות באמצעות **תכנית ההתערבות** על שלבים - מרכיבים אשר משלימים וממשיכים זה את זה בספירלה רציפה. בשער השלישי, שעסק **בתחומי הליבה** דיברנו על התחומים השונים בהם ההתערבות מתרחשת: בראש ובראשונה כיצד הלמידה מהווה תהליך משמעותי מקדם התפתחות והשתלבות, הדגשנו כיצד התחומים משפיעים יחד על אוריינטציית העתיד ועל ערכים נוספים ועמדנו על האופן בו מזינות ההתנסויות והחוויות במסגרת התחומים השונים את התהליך. כל זאת מחייב, כפי שהדגשנו, עיבוד והמשגה במסגרת המפגש הפרטני או הקבוצתי. עסקנו בהרחבה בתחום חדש יחסית בקידום נוער - הורים ומשפחה, והצענו את ה"דיאלוג המשתף" כמושג המארגן לתחום זה. בשער הרביעי עסקנו **במצבי הקיצון**, כאשר הדגשנו שלא פחות חשוב מלדעת כיצד לנהוג במצבי חירום - עצם המוכנות אליהם יוצרת חוסן. בשער החמישי עסקנו **באתגר ההשתייכות**, בשאלות של זהות והתמודדות עם הדרה חברתית. הדגשנו את הצורך לעשות שימוש בכלים תרבותיים כדי להעשיר את הסיפור האישי וכדי למקם אותו בהקשר רחב יותר.

חמשת השערים השונים שהוצגו כאן, שלובים אמנם בתיאוריות ובגישות מגוונות ועתירי דוגמאות ומודלים, אולם הם מתגבשים לתפיסה אחת: התפיסה החינוכית-טיפולית בקידום נוער. גישה זו מקובלת כיום בעולם (Social Pedagogy), ואנחנו ממשיכים לחדש ולפתח אותה לאורך השנים בשירות של קידום נוער - היל"ה. הגישה מציעה לא רק כלי עבודה אלא גם

לא רק לשפר את הדימוי העצמי אלא גם לדעת כיצד שלא להשתעבד אליו. ובעיקר: למצוא מחדש את הדרך והמקום בתוך קהילה. כלומר, זהו תהליך שאינו מכונן לעבר מטרות נתונות מראש אלא פועל כדי לייצר ולאפשר אותן, ומהחומרים האלה מתחילה ההתפתחות במרחבים ובכיוונים השונים.

כפי שהדגשנו, עובדים רבים מתארים את "הקסם" הזה, כלומר כיצד בעבודתם הם מצליחים להביא אנשים לפקוח מחדש את העיניים, לגבש תפיסה מחדשת של המציאות כמשהו שביכולתם להשפיע ולעצב אותה, כמכילה הזדמנויות פתוחות ומעוררת תקווה: לבני נוער שלא מצאו את דרכם - להמציא את עצמם מחדש, להורים שהתייאשו - לקבל הזדמנות חדשה לבניית היחסים עם ילדיהם, לקהילות המתמודדות עם משברים - האפשרות להבין יותר את התהליכים העוברים עליהם וללמוד על עצמן יכולות להביא לתהליך של התחדשות. ביחידות לקידום נוער אנחנו רואים את זה בא לידי ביטוי במסגרת פעילויות של תרומה לקהילה, בשבוע תרבות, בפעילויות משותפות להורים וילדים, במסעות ולמידת השטח ועוד. אבל כל רגע כזה, הוא גם חלק מתהליך למידה רחב יותר, שבמסגרתו אנחנו כותבים גם את הסיפור שלנו: עובדים האמונים על יצירת תהליכים כאלה, אשר יודעים לעבד את חומרי החיים - גם הקשים בהם - להזדמנויות להתפתחות ולצמיחה.

לסיום, אנחנו מקווים שהקריאה בספר עוררה מחשבות ופתחה אפשרויות, ושהיא תעודד המשך קריאה וכתובה כחלק מתהליך הפיתוח המקצועי והמשך גיבוש הפרופסיה המקצועית המיוחדת הזו של עובדי חינוך-טיפול. מעבר לכל זאת, שהיא מאפשרת התבוננות במי שאנחנו בתוך התהליכים המורכבים של העשייה והיומיום התובעני שלנו, כדי למצוא את מקורות הכוח כדי להתעקש על כל נער ולא לוותר לאף אחד - ועל אף אחד.

הבנה אחרת של היחסים שבין סוגיות חברתיות (מצוקה, הדרה, ניתוק) למענים חינוכיים (למידה, התפתחות, העצמה). היא רואה בסוגיות החברתיות אתגר המחייב יצירה של מענים מסוג שונה - אם בשינוי שיטות ההוראה, עיצוב שונה של המרחב הלימודי או הדגשת הקשר המסייע והקרוב בין הצוותים לבני הנוער. זוהי גישה אשר נוגעת אמנם בראש ובראשונה לנוער בסיכון, אולם יש לה משמעויות חשובות גם עבור הורים, משפחות וקהילות. בפרפרזה על המשפט הידוע "נחוץ כבר שלם כדי לחנך ילד", דרושה גישה מערכתית כדי לקדם בני נוער בסיכון. על פי גישה זו, ה"סיכון" אינו נתפס כ"בעיה" של הנער/ה, בה על העובד החינוכי-טיפולי לטפל, אלא ביטוי לשאלות חברתיות, המחייבות מתן מענה מערכתי ורב ממדי. מתוך הבנה זו בונה העובד החינוכי-טיפולי את תכנית ההתערבות כ"חליפה אישית" לנוער, שהיא בה בעת גם חלק מתכנית של הפיכת הסביבה האקולוגית-חברתית לבריאה ומיטיבה יותר. כלומר, העובד נדרש לנוע בין התערבות ממוקדת ומקצועית, הנוגעת לנוער המסוים המצוי בטיפולו, לבין היכולת שלו לפעול ברמה המערכתית - בכדי להתמודד עם מחוללי הסיכון שבסביבות החיים.

על פי רוב נהוג לחשוב על "מענים" כמה שבא בעקבות צורך: פערים לימודיים מחייבים לפעול לצמצומם, בני נוער הנושרים ממערכת החינוך הפורמלית זקוקים למסגרת חלופית וכיוב'. ההיגיון ה"מיישג" של התפיסה החינוכית-טיפולית הוא שונה במקצת. במקרים רבים דווקא המענה שמעניקה היחידה לקידום-נוער הוא שיוצר את הצורך, שלעתים הנער, כתוצאה מנסיבות חייו, אינו חש בו: הצורך ללמוד, הרצון להשתלב, העניין להשתייך. זה גם בא לידי ביטוי אצל ההורים, שבאמצעות החוויה שעוברים ילדיהם בתכנית ה"לה", מגלים את תפקידם ההורי, ומתעורר בהם צורך בהדרכה ובסיוע, הנער שמפתח אמון ביכולתו לגשת לבגרות וזקוק למסגרת למידה מתאימה, הנערה שמרגישה בעקבות מסע או למידת שטח שיש לה צורך בשייכות, ולכן נוצר גם עניין ללמוד יותר על תרבותה והמקום בו היא נמצאת - מקרים אלה, אשר אינם נדירים אצלנו, מלמדים על כך שההתערבות היא במידה רבה יצירה של צורך או תהליך המאפשר הגדרה מחדשת של צרכים. היא מאפשרת להגדיר באופן אחר לא רק את הציפיות אלא גם את הרגשות ביחס אליהן,

