משרד החינוך - אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון

המחלקה לקידום נוער-היל"ה

חינוך־טיפול בקידום נוער:
תפיסה, הלכה ומעשה

ספר הנחיה לעובדי חינוך־טיפול
ביחידה לקידום נוער

חינוך־טיפול בקידום נוער:
תפיסה, הלכה ומעשה

All Rights Reserved

Copyright@2018

כל הזכויות שמורות למחברים.
© תשע"ח

תודה מיוחדת ל'עתיד' - רשת חינוך ובתי ספר

כתיבה: גל הרץ
יעוץ והנחייה מקצועית: צח סלור
עורך: אלעד איתן פייט
ציור העטיפה: נערות קידום נוער
עיצוב גרפי ועימוד: סטודיו 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

ספרי ניב הוצאה לאור

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. פרירה מכנה זאת התנסות מחדש, חוץ יומיומית ביומיומי.

פרירה 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 פרירה, 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 ישעהו תדמור, החינוך כחוויה קיומית, הוצ' מופ"ת וההוצאה האקדמית עמק יזרעאל, 2017, עמ' 111.

2 שם, עמ' 124.

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 אלה למשלימים, יחד עם היכולת להחזיק את המתח שביניהם באופן מועיל, היא לב העיסוק של קידום נוער-היל"ה. זה מה שעומד ביסוד התפיסה 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 נפתח 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

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 אלוורז מתארת זאת: "התקווה מתקיימת במרחב הפוטנציאלי בין פנים לחוץ, בין ייאוש -לאמונה שמשהו 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 אלוורז כ"השווה" - כלומר, בני 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" - 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 קבוצתי הוא מוכרח ללכת אחורה. כך מתרחב שדה הראיה שלו, על מנת לקלוט את ריבוי הדמויות. אלה, במקביל, הולכות וקטנות ופרטי זהותם

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

האינדיווידואלית הולכת ומיטשטשת. כאשר אדם מבקש להתקשר אל קבוצה הוא נאלץ ללכת אחורה פסיכולוגית".[4] 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 ותפיסות.

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 לכתיבת תפיסת העבודה הלכה למעשה של ילדים ונוער בסיכון.

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

בברכה,

חיים מויאל

מנהל אגף א', חינוך ילדים ונוער בסיכון

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

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 התפיסות, 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 בשנתיים 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, והתערבות במשפחה כתחום ליבה.

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

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 מניתוק לשילוב**.

הייחודיות שלנו כשירות היא מגוון המענים שנעמיד לטובת השגת המטרה - מניתוק לשילוב. בספר לא ביקשנו 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 לגבי תפיסות 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 ביקשנו 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 השונים. 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. לגבי כל אחד מהתחומים הצענו הגדרה ממוקדת של העבודה החינוכית-טיפולית, והגדרה ברורה של תפקידו של העובד החינוכי־טיפולי במסגרת זו. תחום הליבה החדש "משפחה" ייכתב בהמשך.

השער הרביעי עוסק במצבי חירום וקיצון וכולל התייחסות לאלימות, לאובדנות, לפגיעה מינית ולמצבי חירום כלליים. לגבי לכל אחד ממצבי הסיכון הצענו הגדרות ברורות, תפיסה 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 לאלה 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, אילנה בוזגלו, עדי סיוון, דקלה סגל, שרונה מוסאי, אהרון בלוקה, רימה גלקין וחדווה בכר. תודה למפקחת ובויט וורקו מנגיסטו ולמלכה שבתאי על חלקן בכתיבת השער שעוסק באתגר ההשתייכות. כמו כן תודה לאלה שסייעו בכתיבה, בעצה, בהערה טובה, בשיקוף ובהתרסה... צוות פדגוגי היל"ה: חנה אוליאל, איריס מוסקוביץ ויואב שניאור, פיני טל, דקלה גרוס ועוודה גאנים חוסין. צוותי חינוך־טיפול ומדריכות ליבה: איריס אביעוז, טלי שמיר ורצברגר, ורד

חכם, מקסי זיטונה. למנהלי יחידות, אנשי מטה, מנחים ארציים ומחוזיים, בהם: רעיה בטלר זיו, אורית הורנשטיין וארנון גביש. תודה לאלה שתמכו וליוו את המהלך, אילן שמש, אתי אלוני, צוות מט"ח: גבי 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 עניינים

שער ראשון - **תפיסת תפקיד עובד חינוך־טיפול** 13

שער שני - **תכנית ההתערבות בעבודת חינוך־טיפול** 33

שער שלישי - **תחומי ליבה** 79

שער רביעי - **היערכות והתערבות במצבי חירום וקיצון** 147

שער חמישי - **זהות ואתגר ההשתייכות** 191

שער ראשון

תפיסת 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.[5]

שער זה, הפותח את הספר, מבקש להתמודד עם שאלה גדולה: מהי הזהות המקצועית של עובד חינוך־טיפול?[6] מהי התפיסה 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 תפיסה שנותנת מיקוד והכוונה ובה בעת מותירה מרחב פתוח של אפשרויות וכיוונים לענות על השאלה מי אנחנו ומה מייחד אותנו.

---

5 שפריר, עמ' 16. מובא אצל רועי בן מנחם, עמ' 22.

6 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 ייהפך 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 את העולם הנורמטיבי, אולם לא ממקום של סמכות אלא כהזדמנות, כמשהו שניתן לכנות "עיקרון מציאות" (מברר עם הנער איפה הוא עומד מול האפשרויות שלו). 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 החברתי נחוות כפגיעה בעולם האישי או כאיום עליו, או כאשר תהליכים רגשיים סוערים דורשים את מלוא המשאבים להתמודדות, ואינם מותירים 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, לכזה המסוגל ליצירת קשרים משמעותיים ולדיאלוג עם הסביבה החיצונית.

מכאן נובעת הדרישה הכפולה של תפקיד עובד חינוך־טיפול:

הדרישה הראשונה היא בנוגע לעולם האישי: עובד חינוך־טיפול אינו יכול להיות מומחה לתהליכים נפשיים בלבד, כיוון 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 הפנימי 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 נרחיב.

הדרישה השנייה היא בנוגע 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 החריפה בין העולמות - מה שמכונה הדרה חברתית או נתק תרבותי - כלומר, האופן שבו חלק מהדרישות הנורמטיביות עצמן או האופן שבו הנער חווה אותן הם מה שמונעים מהנער להשתלב. 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), אולם כמו תמיד - יחייב משא ומתן, הרחבה ושינוי (יצירת דיאלוג). כלומר, לא מדובר

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

שתי דרישות (לעיתים סותרות) אלה 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 כאלה בין העולמות וצריך להיות מסוגל להפוך אותם להזדמנויות לעבודה בשני הכיוונים - פנים וחוץ. עליו למצוא את נקודות החיבור (שלעיתים נסתרות) 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 תפקידם היא אחרת.[7]

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 חשבתי 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.[8]

7 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.

8 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:

העיסוק בתפיסת התפקיד של עובד חינוך־טיפול ומקומו של העובד בין התחומים השונים (כמו 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 בנוער בסיכון (ראה לדוגמה במאמרים של להב, שמש ורומי). למרות שמאמרים אלה 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?[9]

לפני שנפנה לשלוש ההצעות לתכלול (אינטגרציה) בין התחומים, חשוב להישאר לרגע עם השאלה עצמה. כלומר, להבין את ה"עמימות" בנוגע 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 מסוגים שונים המשלבים תחומים וסוגי התמחויות. התפישה המקצועית

קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי, מכון מופ"ת, 2015, עמ' 357.

9 דרך אחרת להתמודד עם השאלה היא הניסיון לנסח זהות 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..

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 - קידומם של 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 היא להביא את הנער ללמידה, להישג הלימודי הגבוה ביותר שהוא יכול להשיג (בגרות מלאה או חלקית, השלמת שנות לימוד), חזרה למסגרות או מציאה 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 ושיפוטים. 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 מורטריום (כלומר, השהיה של הדרישות הנורמטיביות) נדרשים כדי ליצור את החוויה המתקנת. היא במידה רבה לא רק כלי טיפולי אלא גם מאפיין

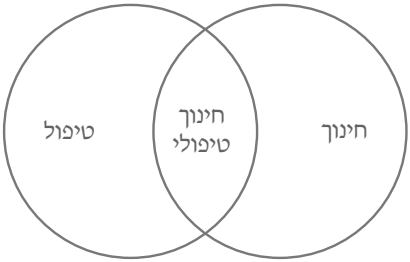
וערך ארגוני. כלומר, היכולת לאפשר מרחב וזמן של השהיה לא רק לגבי הכרעות לגבי שאלות שונות (לימודים, קשרים חברתיים, קריירה) אלא גם לגבי הגדרות וקטגוריות של זהות. גישה זו כך נראה נוגעת גם לתפישתו העצמית של העובד. עמדה זו מאפשרת להכיל ניגודים ולתת ביטוי לריבוי קולות ואפשרויות, ובמקום שיפוט והערכה מדגישה יצירתיות 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 בהשוואה למקצועות אחרים.

נציע אפוא 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 היל"ה), ויתרה מזאת -מסוגלת לקשור בין ההישגים הלימודיים לתהליך הרגשי המשקם ולהפך.



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 שיובילו להתפתחות רגשית ולחיזוק מנגנוני 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.

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 הוא 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.[10] 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 ובחווייתו: 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 ייעוץ 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

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

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. כלומר, אתגר 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

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 ולעימות בונה, למשבר הרסני ולנתק. במקרה כזה הנזק הוא לא רק בנוגע לשאלת הזהות הנפרדת, אלא גם פגיעה בעצם יכולתם לקבל ולתת הכרה - הגדרת הזהות הופכת להיות מפוזרת ויתרה מכך שלילית, והעולם הנורמטיבי מוגדר לא כמשהו שיש מה לקבל ממנו אלא לדבר שיש להתגונן מפניו. במקרים כאלה, נדרשת העבודה החינוכית-טיפולית לשקם את התפיסה 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 הנרקיסיסטית 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

ומתן וויכוח, לקבל את העולם, לצד מתן אפשרות להחלפת תחושת העלבון והשלילה בתחושה מחודשת של ערך וכבוד, ואפשור 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 התייחסותיות 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 האישיותיים 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 האישיותיים 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

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

לסיום, הנה 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	חיצונית - ליחסי הגומלין עם הסביבות השונות	על קו התפר שבין פנימי (מסוגלות לדיאלוג) לחיצוני (קבלת הכרה)

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

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[11]?

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 בעדם את מה שעל פי רוב מוסתר ומודחק: את אותן חצרות

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

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 להתייצב לצידם של אלה 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 מבטאים 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 כלפי הנערים המטופלים ולמטרות של התהליכים החינוכיים-טיפוליים שהם 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 תופסים את האחריות מעבר לשעות או לפעילויות: בערבים, בסופי שבוע, בחופשים... כלומר, אנחנו מדברים על אחריות כלפי בני 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

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" והאיזון 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.[12] 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

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

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 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.

חוויה 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 ראיינה, התָמה 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 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, להחדיר 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 וערנן 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 שנותן 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 שנוצר 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 כיוון שזו מהווה חלק בלתי נפרד מעצם התפקיד.

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 שההצלחה 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 החברתי 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 "לנרמל" 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 אלה 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 תפיסות וגישות אלה ובעיקר על יישומן המעשי נפרט בשער הבא: התהליך החינוכי טיפולי ותכנית ההתערבות.

שער שני

תכנית ההתערבות בעבודת חינוך־טיפול

מבוא: להגיש עזרה בעת שיטפון...

בזמן שיטפון גדול עלה אדם אחד אל גג ביתו והחל לצעוק "אלוהים עזור לי, אלוהים עזור 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 שחוויית השיטפון שחווה, 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 כמתן עזרה למצוקות של בני נוער, אלא כתהליך 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 הנער ויחזר אחריו מבחוץ, אלא יצליח להפעיל בו משהו מבפנים. בכך יוכל התהליך הזה להביא אותו למקום אחר.

הנה, 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 ואלימות. 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 ושמרתי 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 ושאני 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.[13]

"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 נתפסה כהפרעה, כבעיית משמעת ולא כביטוי לקושי הנובע מהרגישות של איציק לגבי מאבקיו 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 שייאמר כאן על תכנית התערבות קשור ביכולת לאמן את האוזן ולפתח הקשבה פעילה. להיות מסוגלים לשמוע מבעד לצעקות את הכאב, מתוך הקושי להבחין גם ברגישויות ובחוזקות, ומתוך הפרטים לבנות את

13 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, 2014.

הסיפור כולו. במובן זה, תכנית ההתערבות היא מסגרת לסוג שונה של **הקשבה ובירור**. אלה מסייעים לנו בהבנה עמוקה של מה שבני הנוער אומרים לנו -הטקסט, ומה שהם לא ממש אומרים, למרות שלפעמים הם צועקים אותו - הסאב-טקסט. בעזרת תכנית ההתערבות, מסייעים עובדי קידום נוער 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 מוכוונת 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 שלם 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.

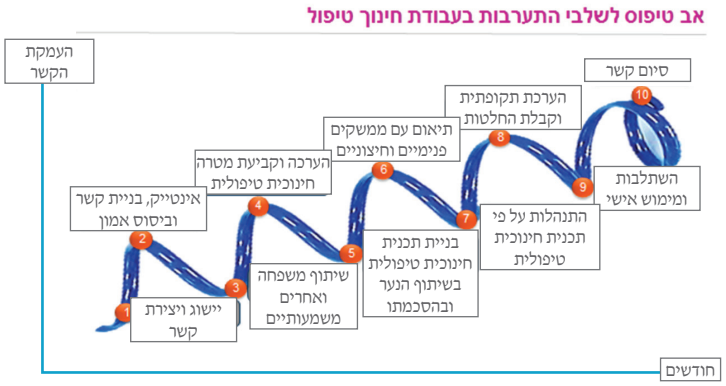
נציע אפוא את ההגדרה הבאה: תכנית התערבות היא מסגרת מארגנת לתהליכים ופעולות המאפשרת לעובדי קידום נוער להבין את הצרכים, הקשיים, הכוחות ויכולות ההתמודדות של בני הנוער, והיוצרת באמצעות

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 בתווך, 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.

הנה תרשים של רצף מרכיבי התהליך:



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. באשר לכל מרכיב, ניתן דגשים הרלוונטיים לקידום נוער, נפנה לחומרים לקריאה נוספת ונציב מספר שאלות למחשבה.

מרכיב ראשון: יישוג ויצירת קשר

כל ההתחלות קשות...

נכנס אלייך נער לחדר, מביט עלייך בחוסר סבלנות ושותק. "אתה א'? אז מה שלומך?" את שואלת בעוד שאת מחזיקה בידייך את טופס הקליטה שלו. הוא בקושי מסתכל עלייך ומסנן "הכול בסדר". "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 אלייך, אמרו לי לבוא, אני לא צריך להיות פה, יאללה." את מתחילה לחשוב שאולי גם את לא במקום הנכון...

להיות עובד 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".

נחזור שוב לסיטואציה שבה פתחנו:

"בוא נתחיל מחדש" את אומרת ומזיזה את הטופס הצידה, "תגיד 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 יזומה 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 לַצורך 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 העובד 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 מהעובד להיות מסוגל להכיל אי-ודאות ולא למהר למקום שיפוטי או סמכותי ("זה לא בסדר"), אלא לפגוש את הנער במקום שבו נמצא ומשם למצוא את הדרכים לקדם אותו. יישוג מבחינה זו מבוסס על היכולת של העובד 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", אולם מטרת המקצוע שלי הוא לאפשר את המרחב הזה של ההתערבות שבתוכו יוכל להיווצר משהו". אם נעזר כאן במושג שטבעה הגישה הפסיכולוגית-התייחסותית, אנחנו מבקשים ליצור קשר מתוך **הכרה הדדית** כזו שתאפשר לבני הנוער לראות את עצמם ביחס אל אחרים. העובד מאפשר לנער למקם את עצמו, לראות את עצמו לא במנותק אלא בתוך מערכת יחסים. עם זאת, הכרה אינה סימטריה, העובד והנער אינם ניצבים במעמד

שווה בתוך התהליך הזה ועל כן יש צורך להגדיר כאן גבולות מסוימים: זהו מפגש בין עובד חינוך־טיפול לבין נערים 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 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 שהנער חושש להביט בה. סביב סוגיות אלה יכולים להתפתח חרדות, תחושת בדידות, דיכאון וכיוצא באלה. עובד קידום נוער אינו נדרש לטפל בכל המכלול הזה, אלא להציע קול שונה, אפשרות, פתח, יד מושטת.

הנה 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 עצמנו אם אנחנו חושבים שפעולה ספציפית כלשהי בין אם היא פרשנות, השוואה או חיזוק היא 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...

כסיכום לפעולת היישוג, הרי כמה עקרונות מנחים לעבודה:

- **הכלה של אי-הוודאות**, של הקושי הכרוך ביצירת הקשר, של תחושות ניכור ועוינות לעיתים בנוגע למפגש והצורך 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 "להרהר" (ראו על המושג הזה בהמשך), לחוש ביטחון במקום שבו הם מצויים ולחוש רצויים.
- יצירת קשר לא ממקום של סמכות ושליטה אלא של **אכפתיות ושותפות**, המבוססים לא על מטרות או אינטרסים, אלא על עניין אמיתי וכן בבני הנוער.

שאל 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 איתם משתנה עם הזמן, או שאני מרגיש שאני ממשיך/ה לרדוף ולחזר?

☒ באיזו מידה בני הנוער מיישגים אחד את השני? מה אני יכול לעשות כדי להגביר זאת?

☒ מי הם 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.

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 לתכניות 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 אוזן קשבת לבעיות שלהם. האם זה לא מספיק טוב? במילים אחרות, למה צריך אינטייק ותכנית התערבות ממוקדת?

מאחורי שאלות אלה 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 התפתחותי-רגשי בעל משמעויות טיפוליות. מצד שני, אנחנו גם לא אנשי טיפול במובן הרגיל, לרוב אנחנו לא מבצעים אנליזות ולאו 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 נמצא 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 נדרש מעובד קידום נוער לאסוף 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).

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 הנערים עצמם, דברי הורים ובני משפחה, דוחות 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 שלו 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 הנער מציג את עצמו - יכולת הבעה, הופעה חיצונית, שפת גוף, מצב רוח, אינטונציה, יצירת קשר עין, הפרעות חשיבה. היבטים אלה 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

לקדם את בני הנוער. אלה 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 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 הוא תואם למאפיינים של גיל ההתבגרות ובאיזו מידה הוא חורג מהם באופן שיכול להצביע על פגיעה או קושי, האם הנער מודע לקשיים שלו, מהי המוטיבציה שלו לשינוי וכיוצא בזה.

בסיום איסוף ורישום המידע נחליט האם נדרשות בדיקות ובחינות נוספות לגבי מצבו 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 מכתיבה 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, המפה יכולה לסייע עבורנו בזיהוי של חוויות וקשיים דומים החוזרים על

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. מלבד זאת, 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 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 תכניות ההתערבות בהתאם למה שנובע ממנה בקרב קבוצות שונות ובהתאם לצרכי ההשתייכות שלהן.
- **ללמוד מהנער**: לא כל מה שלנו נראה כבעייתי, בהכרח נחווה כך עבורו. במקרים רבים, ההתנגדות לעולם המבוגרים או לערכים מקובלים היא 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**: יש לשים לב לדמיון בין

התנהגויות 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 ולחיזוק 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 הנער, גם הוא צריך 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 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 אאוט" - מפה כללית: ה**תמונה הכוללת** בנוגע לנער, 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 לגבי הקשר החינוכי־טיפולי עצמו.
- הערכת מסוכנות של התנהגויות סיכוניות של הנער ביחס לעצמו וכלפי אחרים - דגשים לטיפול ומעקב.

- 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 מיידי, בין אם על ידי צוות היחידה ובין אם מחוצה לה כמו התמכרות לסמים, בהתאם להערכת המסוכנות של מצבו של 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 לגבי הנער - כוחות, קשיים, הזדמנויות וחסמים. מטרות אלה מתייחסות גם לתחומי הליבה ולמרחבי ההתערבות העומדים לרשות העובד כדי לקדם את התהליך ולממש את התכנית.

??? שאל את עצמך:

☒ באיזו מידה אני מרגיש שאני מצליח להבין את הצרכים של בני הנוער בהם אני מטפל,עד כמה אני מרגיש שוב ושוב שאני מופתע ונתקל בקשיים לא צפויים?

☒ האם אני מצליח לעבור מאיסוף אינפורמציה לניסוח ברור של מטרות?

☒ האם אני חש שאני מצליח 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.

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 שיתפה 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."[14]

יש כאן לא מעט נושאים שמחייבים התערבות: ברמה הלימודית, החברתית, המשפחתית והרגשית. **כיצד ניצור מכל 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 בנוגע לבית הספר, אלא גם בכל הקשר החינוכי־טיפולי והיכולת לתפקד ביחידה וללמוד בהיל"ה. אנחנו מנסים אפוא 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 אלה נגזרות מתוך אותה מפה או תמונת מצב שאספנו והרכבנו מתוך האינטייק.

כפי שהדגשנו בפרק הראשון - "תפיסת תפקיד עובד 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

14 אצל חיים להב, שם, עמ' 156.

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

הנה דוגמה נוספת של תיאור מקרה:

> ענת היא נערה בת 16 שנשרה מכמה מסגרות לימוד. היא חיה עם אמה ושתי אחיות, ובנתק מהאב. מדי פעם היא 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 ואיבדה עניין ומוטיבציה להוסיף ולהגיע 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 כל כך מאיים עליה, עד 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 היא היכולת להעניק דרכי התמודדות 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, לתפוס את מכלול הפעילויות והשירותים של יחידת קידום נוער ככלים שנועדו לסייע בהשגת מטרה זו. זהו לב ליבו של תהליך ההתערבות, כאן אנחנו רואים את אותו חיבור עליו

דיברנו - בין 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 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, דמויות אחרות משמעותיות 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 ועבור עצמו.

כדי להבין כיצד הגיוון הזה של הגישות מסייע בתהליך העיבוד, נציג כעת שלושה מודלים, מבין רבים, כדוגמה.

חוסן - שליטה, מחויבות ואתגור

"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 שחווה הנער, יעמדו גורמי חוסן ומשאבים מספיקים, ושהנער יוכל 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.

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 בנוגע לדחפים (אסורים, מודחקים) שעימם הם מתקשים להתמודד. כך למשל כעס כלפי ההורים - **דחף** - מעורר אצל הנער **חרדה**, וכתגובה הוא עושה שימוש במנגנון **הגנה** של ניתוק, שכעת הוא מופנה לא ביחס להוריו, אלא אל המורים או החברים שלו 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, במקום 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 עלול להתפרש עבור נער בעל דימוי עצמי נמוך ככישלון אישי שיפגע בתחושת המסוגלות שלו וכן הלאה. המודל מציע אפוא להתערב באופן **הפרשנות**, כלומר, להשפיע על התפיסות והעמדות של בני הנוער ביחס לעצמם או לסביבה. באמצעות שינוי הפרשנות מאמונות ותפיסות 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 התפיסה הלא-רציונלית לגבי האירוע, שיצרו פרשנות מאוד מסוימת למציאות. האתגר הוא לשנות את הפרשנות הזו לגבי האירוע, 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 הנערים מפרשים את האירועים, להציע להם חלופות לאותן האמירות של אותו 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 את עצמו באופן שיאפשר לו לפתח את הכוחות הפנימיים שלו 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 אלה מתמקדים בטיפול קצר מועד, כלומר, בטיפול ממוקד בבעיות, ועם זאת, הם קושרים את הבעיה או הקושי לממד רחב ועקרוני יותר. החיבור הזה בין הפרטני לכללי, בין קושי במרחב הבין-אישי לבין מה שמתרחש בתוך-האישי, אלה הם סוגי 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 שהנער יכול לעשות בהם שימוש?

לאור שאלות אלה, יהיה הדגש בהתערבות **על הפרשנות של הנער לגבי מצבו.**

- מהם הקשרים בין אירועים ומצבים מן העבר לבין התפקוד בהווה? עד כמה פרשנות שונה של העבר יכולה לפתוח אפשרויות חדשות בהווה?
- מהן הציפיות של הנער בנוגע לעתידו? באיזה מידה מרגיש שביכולתו לשנות את העתיד שלו? עד כמה הוא חדור תקווה?
- כיצד פעולה והתנסות מאפשרות סוג אחר של חוויה? כיצד הפעלה ואקטיביות יכולות להפחית חרדה ולהגביר שליטה? כיצד ניתן באמצעותה ליצור מסגור מחדש של המצב?

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 לתפיסות, לאמונות שליליות ואי-רציונליות בהן אוחז המטופל (היגדים כגון: "אני לא מעניין אף אחד", "כולם מחפשים אותי"). כך למשל בנוגע לגישות של הכול או לא-כלום, או ציפיות מוגזמות. במקרים כאלה משמש מסגור מחדש סוג של משא ומתן בנוגע 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 העובד 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).[15]

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 דמויות אחרות משמעותיות כמו 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 לגבי התהליכים שילדיהם עוברים ומקבלים עדכונים במידת הצורך.

15 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.

ב. **מעורבות** - שיתוף של ההורים בצמתי קבלת החלטות כדי שתהיה להם אחריות מסוימת על התהליך, ויכולת לסייע לנערים 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 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 הנער ולשלב שבו הם מצוי 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 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.

??? שאל את עצמך...

☒ כיצד החוויה של 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?

☒ מיהן הדמויות האחרות המשמעותיות של בני הנוער בהם אני מטפל? איזה סוג של תקשורת יש לי איתם?

מרכיב רביעי: הערכה וקביעת מטרות חינוכיות־טיפוליות

כפי שראינו, באינטייק עלתה שורה של סוגיות, בעיות וקשיים כמו גם כוחות ואפשרויות שאותם עלינו למקד כעת באמצעות המטרות. כדי שהמטרות תהיינה ברות-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.

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

אנחנו מבחינים בין שני סוגי מטרות: הסוג הראשון, הוא המטרות התפקודיות אשר מתייחסות להתנהגויות בפועל: היכולת של הנער ללמוד בתכנית היל"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 נערה 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 יכולות 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.

☑ 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 אלה 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 העובד עם 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

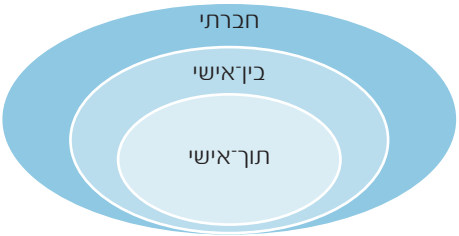
מעבר לחלוקה למטרות תפקודיות ולמטרות רגשיות, ניתן להגדיר גם מטרות חברתיות-ערכיות אשר מתייחסות להתפתחות המוסרית של הנער. כאשר אנחנו מדברים על התפתחות מוסרית, אנחנו מתכוונים לא לסט קבוע של ערכים שאותו על בני הנוער לאמץ, אלא לתהליכי התפתחות אשר מאפשרים בירור ערכי, קיום של שיקול דעת מוסרי ופעולה מחושבת המתייחסת 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 נשענת 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 החוויה הסובייקטיבית שלהם באופן שתאפשר אמפתיה, הבנה של האחר ויכולת לשיקול דעת מוסרי. פירוט נוסף לגבי המטרות 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 אפוא בשלושה מרחבי התערבות: הראשון הוא **תוך-אישי**, כלומר, כל הסוגיות הנוגעות למנגנונים הנפשיים, תפיסה 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 הנער (עם קבוצת הגיל, דמויות סמכות וכדומה). השלישי הוא החברתי, ונוגע גם לאותם היבטים חברתיים המתרחשים בתוך יחידת קידום נוער, אבל גם בנוגע 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.

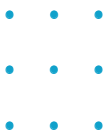
כפי שנראה מייד, עלינו להתייחס למרחבים אלה לאורך כל תהליך ההתערבות, ובאופן ממוקד יותר - בהיבטים השונים של כל אחד מהם בנוגע לתחומי הליבה בהם נעסוק בהרחבה בפרק הבא.



מרכיב חמישי: בניית תכנית ההתערבות

להמציא את הגלגל...

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



כדי להצליח במשימה צריך לצאת מן המסגרת... העיקרון הזה נכון לגבי תכנית ההתערבות.

בעוד שהמרכיבים של תכנית ההתערבות הם במידה מסוימת קבועים וחוזרים על עצמם, הרי שהאופן שבו נעשה שימוש ונטעין אותם במשמעות יהיה שונה מנער 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 השונות, עבודה פרטנית וקבוצתית; ולעיתים היא תחייב המצאה של מרכיבים שלא קיימים עדיין, המבוססים על יצירה של הזדמנויות (מציאת פתרונות תעסוקה לנער, שיתופי פעולה עם גורמים בקהילה, הכשרה פרטנית בהקשר לנער).

תכנית ההתערבות היא למעשה הדרך להשגת המטרות שנקבעו. היא מהווה מעין חלופה אישית עבור 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 כאלה שאנחנו יכולים להפעיל באמצעות שיתופי פעולה עם גורמי חוץ. לגבי כל "כלי" כזה, נצטרך לבצע את ההתאמות ולדאוג לכך שהוא אכן ישרת בצורה מיטבית את מטרות ההתערבות.

מרכיב שישי: תיאום עם גורמים וממשקים פנימיים וחיצוניים

גורמים פנימיים בתוך היחידה

- **תכנית היל"ה:** כשנדון 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 בנוגע 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 שתהליכי 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 שישמש 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, משפחתי. כאמור, בשער השלישי נפרט על כל אחד מתחומי הליבה וכיצד עובד קידום נוער יכול לעשות בהם שימוש לטובת ההתערבות. כאן נדגיש רק כי תחומי הליבה מאפשרים 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 בנוגע לעתיד, לבחון ולעצב מחדש ציפיות תעסוקתיות עם האתגרים בשוק העבודה בתנאים מוגנים ולא מוגנים. מניעת התנהגויות סיכוניות היא למעשה מצד אחד מסגרת שאנחנו נכניס בה תוכן בהתאם לצרכים ולסיכונים: 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 אלה נוגעת לאופן שבו היחידה לקידום נוער בכלל והתהליך הפרטני של הנערים בפרט מתרחשים בתוך הקשר וסביבה, כלומר, איך מתחזק הגשר בין בני הנוער לבין הקהילה שלהם.

את השירותים מחוץ ליחידה ניתן לחלק בהתאם לקטגוריות הבאות:

- **גורמי חינוך:** בראש ובראשונה בית הספר, במידה והנער עדיין לומד בו ולא בהיל"ה, קורסים והכשרות זמינות, קב"ס.
- **גורמי קהילה:** ארגוני התנדבות, מעסיקים, פרויקטים ותכניות קבוצות נוער עירוניות, מתנ"סים, עמותות (כגון "עלם") מכינות קדם צבאיות, ארגוני נוער וכדומה. גורמים אלה 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, עובד קידום נוער, ליזום את הקשר וההפניה לגורמים אלה. 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 בשיעורי נגינה? וכך לגבי תחומים שונים ומגוונים כמו בישול או תִכנות. אלה 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 התכניות.

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 שיסייעו להם להתמיד ולהשתלב. משמעות העניין שתכנית ההתערבות היא מכלול שלם. לדוגמה, נער שרוצה להיות כדורגלן זקוק למאמן שיעבוד אתו, להתאים את 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. 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 הנער? ב. כיצד הפעילות תקדם את יכולת התפקוד של הנער? ג. מה יש לעשות לשם כך: התאמה של הפעילות, הכנה לקראת ההתנסות, עיבוד ועוד.

??? שאל את עצמך...

☒ עד כמה אני מצליח 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 הוויכוח, קילל נער אחד את השני, שלא נשאר חייב 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 וכתוצאה ממנו הנער איבד שליטה. כלומר, יש לנו כאן בעיה של פרשנות של המציאות (הקללה נתפסת כאיום, כפגיעה קשה בערך העצמי) וכישלון של פעולתם של מנגנוני ההגנה (שום 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 מנגנוני 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 לגבי אירועים שונים, חיוביים ושליליים. היא מאפשרת לנו לראות באירועים כאלה, 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 בנוגע 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 ל"חינוכית" מדי, כלומר, העובד בא בטענות אל הנער במקום להבין מה מתרחש אצלו 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 לבירור 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 יעיז 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 בנוגע לאירוע עצמו.

בהמשך לדוגמה הקודמת לגבי הנער עם בקבוק הוודקה, המטפל מתבקש לברר מה הניע את הנער להביא את הבקבוק ליחידה, איזו 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 בנערים. את האירוע ננסה לבחון ולפרש במסגרת מפת הדרכים או הפרשנות שערכנו. בהתאם ננסה לתת מענה לא רק לאירוע המסוים שהתרחש אלא לתמונה הרחבה יותר: מה מלמד אותנו האירוע הזה באשר 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 לגבי המתרחש 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 למצבו של 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 וכישלונות, על

רגעים של התקדמות ורגרסיה והצלחתו קשורה בעבודה עקבית ואמון בתהליך. עם זאת, אנחנו נדרשים להעריך שוב ושוב את היעילות של ההתערבות שלנו ובמידת הצורך לבצע התאמות.

קטיעות בתהליך

לפעמים, למרות שעשינו את כל השלבים בצורה מקצועית, בנינו תכנית לתפארת, חיברנו את כל הגורמים ויצאנו לדרך מאוד מבטיחה - והנה 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 שעובר עליו. יש להדגיש כי ביטויי אכזבה לגבי הנער 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, אלה 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 לגבי התהליך החינוכי- טיפולי אשר יש לתת להם מענה ועל צרכים שלא קיבלו מענה מספק. לכן חשוב לעבוד עם ההתנגדות ולא נגדה.

בקידום נוער יש 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.

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 התפקדויות והרגשיות והיכולת לחבר אותן אל החוויות השונות שתכנית ההתערבות זימנה לנער..

המפגש הפרטני הוא על כן זירה קריטית לתהליך ההתערבות הכוללת: מתן חיזוק על הישגים והצלחות, עימות בונה סביב אי-עמידה בדרישות, הכלה של קושי או כעסים, מסגור מחדש של חוויות ואירועים, הקשבה פעילה ושינוי של אופני הפרשנות של הנער.

במידת הצורך, ניתן לנקוט בפעולות פרטניות יזומות כגון ביקור בית, פעילות חווייתית משותפת, ביקור בלשכת 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 נספח 5). חוות דעת זו מתבססת על איסוף האינפורמציה לגבי הנער: 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.

בישיבה זו תיבחנה המטרות החינוכיות-טיפוליות, התאמתן למצב הנער/ה ומידת השגתן, מידת היעילות של דרכי ההתערבות 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 הנער.

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 בדיאלוג 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 עבר את התהליך בהצלחה ומצא את הדרך להשתלבות במסגרות שונות. במקרה הרגיל - הנער עבר את גיל 18 והתגייס לצבא או לשירות לאומי, שלב זה בחייו הסתיים. במקרה הפחות טוב הנער עזב בלי שהתהליך יבוא לסיומו, על אף המאמצים שהושקעו בו. אפשרות נוספת היא שהעובד עזב. במקרה כזה חשוב מאוד לקיים את תהליכי הפרידה ולהעביר את הנער באופן מסודר לעובד אחר.

כמה מילים על פרידה...

כדי להבין את המתח כאן ניתן להיעזר בתיאור של מאן מהפסיכותרפיה קצרת המועד. לאורך כל הזמן שהנער 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 יישארו 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 מהנערים, 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.

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.

נספח: טופס אינטייק

שם העובד/ת: _____ תאריך: __/__/__

קידום נוער - טופס אינטייק נער

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 _____ מין ז / נ / אחר
תאריך לידה: __/__/__ ת.ז: _____
ארץ לידה: _____ תאריך עלייה: __/__/__
כתובת: _____
_____
מתגורר עם הורים/הורה אחר:
_____
טלפון נייד: _____ טלפון בבית: _____
אימייל: _____
תלמיד בית ספר _____ בכיתה: _____
אינו 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:						

4. **הגורם המפנה וסיבת ההפניה:**

_____
_____
_____
_____

א. סיבת ההפניה על פי הנער (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):

_____
_____
_____
_____

ה.בית הספר (מעברים, ברמה הלימודית, חברתית):

_____
_____
_____
_____

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

_____
_____
_____
_____

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

_____
_____
_____
_____

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

_____
_____
_____
_____

י"ד. חלומות, שאיפות, מטרות לעתיד:

_____
_____
_____
_____

ט"ו. התייחסות כללית של הנער:

_____
_____
_____
_____

ט"ז. התרשמות כללית של עובד קידום נוער:

_____
_____
_____
_____
_____

י"ז. הערות העובד / מהלך פגישות האינטייק:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

שער שלישי

תחומי ליבה

בשער זה נעסוק בתחומי הליבה בקידום נוער:

א. לימודים והשכלה

ב. הכנה לעולם התעסוקה

ג. מעורבות והתנדבות בקהילה

ד. הכנה לשירות צבאי/אזרחי

ה. משפחה והורים (בשלבי גיבוש מדיניות וייכתב בהמשך)

ו. הפחתת התנהגויות סיכון

תחומי הליבה הם למעשה מוקדי העיסוק של שירות קידום נוער, אשר בעיקר באמצעותם מתממשת תכנית ההתערבות. ניתן לראות בהם מרכיבים שמהם - במינונים המותאמים לצרכי הנער - נבנית התכנית. לגבי לכל אחד מתחומי הליבה תינתן הגדרה של התחום והמשמעות שלו ככלי חינוכי־טיפולי. בהמשך נביא את התפיסה המארגנת העומדת ביסוד הפעילויות, התכניות המופעלות במסגרתו ונגדיר את תפקידו של עובד חינוך־טיפול בנוגע אליו.

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).

בשל מרכזיותו של תחום ההשכלה עבור קבוצת הגיל וחשיבותו, המכרעת במקרים רבים, ברמה האישית והקוגניטיבית, 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 לצוות ההשכלה ביחידה לקידום נוער או עם הצוות החינוכי בבית הספר. לשם כך, חשוב להבין לעומק את התחום ולגבש שפה משותפת, גם 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 עצום. בני נוער רבים המגיעים לקידום נוער-היל"ה מדגישים כי הסיבה שבשמה הם הגיעו היא כדי ללמוד. מעבר להישג החשוב של השגת בגרות או השלמת שנות לימוד, נודעת ללמידה השפעה טיפולית משמעותית מבחינה קוגניטיבית ורגשית, ולהשגת התעודה - משמעות מרחיקת לכת לשיפור הדימוי העצמי וחיזוק תחושת המסוגלות של הנער ושל 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 להשלמת עשר 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 השמונים, מופעלת ב-150 רשויות מקומיות ויותר 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. מדי 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).

הנחות עבודה לגבי השלמת 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. 3. כפי שנדגיש בהמשך, להשכלה יש משמעות טיפולית מוכחת. היא תומכת בתהליכי התפתחות והתבגרות ומהווה גורם הגנה המפחית התנהגויות סיכוניות. 4. השלמת השכלה מאפשרת לבני נוער נושרים להתחבר מחדש אל קבוצת הגיל שלהם ויוצרת חוויה מתקנת אצלם לגבי משימות למידה. 5. הצלחות לימודיות יוצרות חוויות מסוגלות והצלחה התורמות לגיבוש זהות אישית ודימוי עצמי. 6. הלמידה יוצרת תחושה של

אוריינטציה ושליטה, והיא 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 הכללתם ושילובם של קבוצות ויחידים מודרים מהסדר החברתי. היא אינה מסתפקת ב"השכלת יסוד" או בכלים בסיסיים-מינימליים בלבד, אלא מעניקה ללומדים כלי חשיבה ותובנות ביקורתיות לגבי העולם שבו הם חיים ולעצמם, ומציידת אותם בתעודות הנדרשות כדי שיוכלו להשתלב ולהצליח בחברה. היא מבוססת על החזון שגיבשה תכנית היל"ה ("לקראת אקולטורציה תְּרְבּוּתִית הומנית") ועל גישות פדגוגיות-טיפוליות אשר פותחו במהלך השנים.

נקודת המוצא היא הגדרת דמות **הבוגר הרצוי של התכנית**, כלומר, לאן אמורה התכנית להוביל את הלומדים בה? על פי רוב, חינוך נתפס כמשדר ציפיות חיוביות: כל תלמיד מצוי יכול להיות בוגר רצוי. לעומת זאת, לגבי נוער בסיכון, קיים דימוי שלילי המשדר ציפיות נמוכות ממה שהוא יכול להשיג מבחינה לימודית, והיוצר ספקות בדבר יכולתו של התלמיד לעמוד ברף הדרישות הבסיסי. לכל היותר, ישנה ציפייה שהוא יגיע לרמת תפקוד בסיסית בחברה. האתגר הוא על כן לשנות את התפיסה 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".

קבוצת אנשי מקצוע מקידום נוער-היל"ה, שהתכנסה לאורך שנה של מפגשים בהנחיית פרופ' יורם הרפז, פעלה מתוך גישה כזו. דמות הבוגר הרצוי של

תכנית היל"ה שהם הגדירו היא: **אדם חושב, סקרן ,בעל זיקה לעולמות תוכן עשירים; אדם בעל רגישות מוסרית ומחויבות לטוב הכללי; אדם שחייו עתירי תוכן ומשמעות.** הגדרה זו מציבה את הפיתוח של הממדים הערכיים, החברתיים לצד אלה האינטלקטואלים, ומבקשת להעניק חוויה חינוכית עשירה אשר תביא לא רק לשילוב חברתי במובן הצר, אלא תאפשר לבני הנוער להפוך לחלק משמעותי, מעורב ויוצר בחברה. כלומר, לא רק מתן ידע מסוים ומצומצם שיביא לתפקוד מינימלי, אלא זיקה לעולמות תוכן ומשמעות - כמפתח להשתייכות ולמציאת מקום בחברה.

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) כמטרה,** תוך יצירת מערך תומך במסגרת תכנית ההתערבות. ההגדרה של היעד הלימודי נעשית בשיתוף עם צוות ההשכלה ביחידת קידום נוער. עצם ההגדרה יוצרת שינוי בכך שהיא מציבה את הנער באופן מיידי בתוך מרחב של למידה, אולם באופן שונה מזה שחווה במסגרות הקודמות מהן נשר: ציפיות חיוביות, התאמה ויחס אישי, ליווי ומתן כלי התמודדות וכולי. כלומר, אנחנו לא נמתין עד שהנער יהיה "פנוי רגשית" ללמידה, אלא נעשה שימוש בכוחה של הלמידה וביתרונות של הכניסה לתוך שגרת לימודים לצורך החיזוק והטיפול במרכיבים הרגשיים.

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 הוגים 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 פריבילגיה של תלמידים מצטיינים; תכנית היל"ה מבקשת לטפח אותה בקרב הנערים והנערות שהיא מופקדת על חינוכם ועל השכלתם.

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 והפקת משמעויות, יוצר תפישת מציאות מורכבת, מרחיב את עולם האפשרויות ומקנה כלים לנהל ולהכיל מצבים רגשיים באמצעות שיח ודמיון.

ב. חינוך להבנה הוא משאב חוסן וגורם הגנה - כאשר הקושי נעשה מובן, הוא מפסיק להיות גזירת גורל ובעזרת שינוי תפיסתי זה ניתן לפלס דרכים במקומות הנראים חסרי מוצא. כלומר הנערים לא חווים מציאות 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 ביניהם 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 לגבי פערים שונים.

החינוך להבנה פותח פתח למה שנכנה בהמשך התערבות פדגוגית, כלומר התערבות באופן שבו הנערים תופסים את המציאות שלהם, והכלים אשר באמצעותם הם שופטים אותה ואת עצמם - חינוך להבנה עצמית. נדגיש כי אקולטורציה הומאנית אינה העשרה תרבותית או פיתוח סקרנות אינטלקטואלית בלבד, אלא היא גישה המבקשת לסייע לנערים לפתח השקפת עולם: מקומם בעולם, הזהויות השונות המרכיבות את האני שלהם, מערכות ההשתייכות וההזדהות כמו עמדות ביקורתיות שלהם לגבי תהליכים ולמצבים סביבם.

העיקרון השלישי הוא **התנסות בתרבות,** הכוללת התנסות ביצירה לצד צריכה של תרבות וחשיפה לתחומי יצירה שונים, במטרה לחבר אותם לערכים המקובלים בסביבתם. הצוות החינוכי מצופה להלהיב ולעורר השראה בבני הנוער, לסייע להם לפתח תובנות לגבי התכנים הנלמדים, לסקרן ולאתגר אותם לקחת חלק יצירתי בתוך המרחב התרבותי. **התנסות בתרבות** פירושה שהתלמידים בתכנית היל"ה חווים תרבות כצרכנים וכיצרנים. כצרכנים הם הולכים להצגות, למופעי מוזיקה ועוד; וכיצרנים הם "עושים אמנות" - במוזיקה, בתיאטרון, בקולנוע ובאומנות 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 בנוגע למסורות התרבותיות שלהם. למשל, פעילויות תרבות מאפשרות לבני נוער יוצאי אתיופיה ללמוד על מסע העלייה המפרך של ההורים ארצה, לנוער חרדי להתמודד עם שאלות של אמונה באמצעות תיאטרון 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.

העיקרון הרביעי הוא **הוראה מתוך ראייה טיפולית:** לצד חינוך להבנה והתנסות בתרבות, נעשה 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, ושותפים להם 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 "לתרגם" את הלמידה לתהליך של גיבוש זהות: באמצעות ההתנסויות השונות, לומדים בני הנוער על עצמם ועל סביבתם; מי הם, מה חשוב עבורם, מהו מקומם בתוך המשפחות והקהילות שלהם וכיצד גיבוש אישיותם נעשה מתוך זיקה למסורות ולתרבויות עשירות ומגוונות. הם זוכים 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 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 קבוצה אשר נדרשת לדעת ללמוד לעבוד יחד ולתמוך בחבריה; שאלה בשיעור מהווה הזדמנות לדיאלוג, והפרת משמעת אינה בעיה כשלעצמה אלא מובנת כביטוי לעולם רגשי הזקוק למענה מתאים. הגישה הכוללת שפותחה בתכנית 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 תכנית לימודית ומרחב לימודי מותאמים**

> 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 לי מה. מה אני צריך להשיב באותו רגע, זה הדבר שאני רוצה ללמוד פה. איך משוחחים עמם.[16]

16 מתוך פלורה מור (2006), לראות את הילדים, אשלים-מוסד ביאליק, עמ' 38.

בקידום נוער אנחנו 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 ולתפוס 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 זו באה לידי ביטוי בהתמדה ובתהליכי הלמידה של התלמיד. במילים אחרות, המורה מסוגל להפוך את המפגש הלימודי והעיסוק בתכנים השונים למבט פנימי: הצבת שאלות לגבי זהויות, 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 שְמה שעולה בשיעורים - מתוכם ולא במקום הלמידה - מהווה משאב חשוב עבור הצוות הטיפולי בתהליך ההתערבות. כמו כן, ההבנה והראייה הטיפוליים מכוונים ומעצבים את הדיאלוג והלמידה.

עיקרון זה מוביל אותנו לגישה של "פדגוגיה-טיפולית", אשר קושרת את העקרונות שפירטנו לעיל ומאפשרת לראות אותם כמרכיבים משלימים בתוך מסגרת מושגית שלימה.

חיים מויאל טבע את המושג "פדגוגיה-טיפולית", אשר מהווה שילוב בין

הגישה הפסיכו-חינוכית לבין גישות חינוכיות-חברתיות וביקורתיות. גישתו מאפשרת ליצור חיבור בין למידה ורכישת השכלה לבין שינוי במרחב האישי והחברתי. 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 ויניקוט) אשר מאפשר סוג שונה של חוויית מציאות, לרבות תחושת זמן, יחסים ומערכות קשרים.

השילוב בין שני ממדים אלו יחד מאפשר מעבר מתלות, חוסר מסוגלות ויחס עוין לעולם, לעמדה עצמאית, חופשית יותר הנשענת על תפישה מחדש של מקום הנער באופן חיובי במציאות. מויאל מדגיש שלושה מרכיבים מרכזיים מתוך גישתו של וינקוט (1995) בנוגע 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 ויניקוט כ"מרחב פוטנציאלי", כלומר, למרחב שבו המפגש בין מורה, תלמיד וחומר לימודי יוצרים דבר חדש, המאפשר סוג שונה של חוויה רגשית. אם בכיתה "רגילה" הלימוד משמעו העברה של ידע, בכיתת היל"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. 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 בנוגע למה שפעולה חשבונית

מאפשרת. ואם במתמטיקה זה אפשרי - במקצועות כמו אזרחות או ספרות על אחת כמה וכמה.

מויאל כותב, "נדמה לי, שניתן לראות בחקירת התינוק את פניה של האם, לא רק את תחילתו של תהליך הספרציה - אינדבידואציה, 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".[17] כלומר, הרגע של הפרידה והניתוק מהאם, שבו הופך המרחב הפוטנציאלי למה שמאפשר את ההתפתחות העצמאית של התינוק, הוא גם הרגע שבו מתחילה חוויית הלמידה. החקירה היא על כן חזרה לרגע ראשוני של פרידה, ועל כן טמונה 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 מסגרת לימודית דינמית, המדגישה חשיבה ביקורתית, ראיית המציאות באור אחר ויצירת קשרים בין התוכן הלימודי ועולמו של הנוער. אף יותר מזה, חיבור זה משנה את היחסים בין המורים לתלמידים בתוך המסגרת עצמה: הוא הופך אותם לשותפים (אם כי לא שווים) בה, הנדרשים לעשות שימוש בתוכני 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 ביטחון ושייכות. תפקידו של הצוות החינוכי אף הוא משתנה בהתאמה: הוא אינו סוכן 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

17 בית הספר כמרחב פוטנציאלי, 2011.

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: משהו שהביא אותנו לבחירה בסוג כזה של מקצוע. זה יכול להיות סיפור ששמענו, דבר מה שקראנו או פעילות שהשתתפנו בה. אולם תמיד ישנו ממד נוסף, שהוא זה שגורם שהחוויה תהפוך לנקודת מפנה בחיים. יאיר מדגיש כי כאשר אנחנו חווים בלבד, נוצר אפקט רגשי, אולם הוא אינו מוביל לשינוי. מה שמאפיין את נקודות המפנה בחיים, כלומר, אותם רגעים שבהם למידה יצרה שינוי בחיים, הוא כאשר נוצר חיבור בין הממדים האלה. החיבור הזה הוא תוצאה של סביבה מאפשרת, אותו מרחב פוטנציאלי שבו יש אפשרות למחשבות ולתובנות לגשת אל הממדים הרגשיים.

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 להוות דמויות לחיקוי: "אם נבוא ממקום של קבלה ללא תנאי של עצמנו ודרכנו, נוכל לאפשר לילד את השינוי ההתפתחותי שאליו יוכל להגיע".[18]

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

18 חיים מויאל, פדגוגיה טיפולית עמ' 32, מאמר בכתובים.

שלוש רמות של חיבור בין חינוך־טיפול להשכלה ביחידה לקידום נוער

ניתן להבחין בין שלוש רמות של חיבור בין חינוך־טיפול להשכלה ביחידת קידום נוער וגם בבית הספר. רמות אלה נבנות זו על גבי זו, כאשר הכוונה היא להגיע לרמה השלישית הגבוהה ביותר:

א. **חינוך־טיפול כתומך למידה** - הרמה הראשונה היא הבסיסית ביותר והיא מתבססת על חלוקת עבודה: המורים מכוונים ומתווכים את הלמידה לתלמידים ומכינים אותם למטרות וליעדים שהוגדרו להם מראש במסלולי הלמידה השונים בעוד עובדי חינוך־טיפול מספקים תמיכה רגשית, המאפשרת להם להתמודד עם הדרישות המורכבות של תהליכי הלמידה. הם מסייעים להם להתמודד עם כל הדרישות הקיימות מתלמידים במערכת החינוך כגון: הגעה סדירה לשיעורים, השתלבות בכיתה, התמודדות עם קשיים שונים העולים תוך כדי התהליך (כמות שעות לימוד, תיאום בין פעילויות שונות וכולי). נדגיש כי ברמה זו נעשית הבחנה חדה בין התהליך הרגשי-טיפולי לבין הלימודי-השכלתי.

ב. **השגת מטרה משותפת** - הרמה השנייה היא שהצוות 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. לכן חשובה עבודה משותפת על התאמת התכניות והגישות הפדגוגיות לנער, מעקב משותף אחר תפקוד הנער והתמודדותו, שילוב מאמצים לתמיכה והתמודדות עם משימות למידה (כגון התמדה, חרדת בחינות, או עידוד לקחת על אתגרים נוספים). נדגיש כי ברמה זו שני התחומים פועלים היטב יחד, אולם הממד הטיפולי נותר חיצוני ללמידה ולהפך - המימד הלימודי אינו הופך למשאב טיפולי.

ג. את הרמה השלישית נכנה **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. זוהי הרמה הנדרשת במסגרת מה שהגדרנו כפדגוגיה טיפולית, המאפשרת שינוי תודעה.

נביא כאן שתי דוגמאות מהשטח שיבהירו 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. עם זאת חש הנער קשר חזק לעיר מגוריו ורצון לשפר את התדמית שלה. הצוות הציע לו במסגרת "נושא אישי" במסלול עשר 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 בגיאוגרפיה, והפליא לקיים למידה פעילה, כאשר במסגרת פעילויות "שבוע תרבות" בנה הנער סיור בעיר, בו הוא הסביר לחבריו את ההיסטוריה של האתרים השונים. החוויה הזו העצימה אותו מאוד, בעוד שהתכנים הללו שעלו מהלמידה, הועלו לאחר מכן גם בטיפול הפרטני בהקשר של זהות, שייכות וכדומה וקידמו מאוד 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 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 ותוכני הלימוד שעליהם אמונים המורים.

לסיכום, החיבור בין הגישות הפדגוגיות שציינו לבין חינוך־טיפול מעביר אותנו מ"השלמת השכלה" במובן של למידה לשם למידה, או למידה לשם קרדיטציה בלבד, לעבר תהליכי למידה משמעותיים, הכורכים יחד את הממד הרגשי והשכלי, ואשר בעבודה משותפת ונכונה מביאים גם לזכאות 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 עוין ויותר מזמין ואפשרי.
- **לתת סדר לדברים - יכולת יצירת משמעויות והקשרים**: מיקוד ביכולת ההבנה מאפשר לא רק לצבור ידע אלא ליצוק בו תוכן, משמעות 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.
- **התמדה**: עמידה ביעדים, במטרות, בלוחות זמנים, וכן תכנון, התארגנות והיערכות למשימות, לקיחת אחריות על הלמידה, קבלת החלטות מושכלות ויכולת ליזום ולהשלים פרויקט למידה אישי.
- **פיתוח הדמיון**: התמודדות עם עיוותי חשיבה והטיותיה, הפחתת 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 לתת ולקבל משוב.

מהו תפקידו של עובד חינוך־טיפול בנוגע לתחום ההשכלה?

עובד חינוך־טיפול הוא הדמות אשר אחראית לקשור בין תהליך ההתערבות הכולל לבין תהליכי הלמידה, בין אם בבית הספר ובין אם בהיל"ה. 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 ומרחב מותאם אשר ייצרו חוויית למידה מתקנת ומקדמת.

עובד חינוך־טיפול נדרש להתמקד במוטיבציות למידה, להתמודד עם דפוסי פרשנות בנוגע ליכולת ללמוד וכן להטמעת המשימה הלימודית בקרב בני הנוער. הוא צריך למקד את המאמצים של הנערים, לסייע להם בהתאמת הציפיות שלהם מעצמם (לסייע להציב רף גבוה של דרישות). הוא נדרש לעבוד עם צוות ההשכלה כדי לעצב מרחב לימודי מאפשר, לסייע למורים לעבד את החוויות השונות ולהיות שותף בתהליך בו מקנים למורים את הראיה הטיפולית הנדרשת להם לתפקידם. בנוסף, העובד נדרש ליצור שוב ושוב את החיבורים ברמה הפרטנית והקבוצתית, כלומר, להפוך את חוויות הלמידה לחלק מהתהליך הכולל של תכנית ההתערבות.

נדגיש כי במקרים רבים אנחנו שומעים על עובדים אשר טוענים כי "הנער אינו פנוי ללמידה". במקום זאת, אנחנו מדגישים את הממד התרפויטי של הלמידה עצמה ואת היכולת שלה ליצור ולקדם את תהליכי ההתערבות עם הנער.

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 שעתיים 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 בתפיסה שלהם את עצמם. נערים מבתים חרדיים 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 את 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 סיפרו שהנערים שקודם דיברו על שעמום נעשו עסוקים, הם התחילו לדאוג לשעות השינה שלהם כדי שיגיעו ללימודים, דיברו אחרת. השינוי הזה מוביל את הנער לחלום... התוצאה היא שבסופו של דבר הנער דוחף את עצמו.

ישעיהו דרוק, מנחה פדגוגי, נתניה

עובד חינוך־טיפול הוא הדמות אשר אחראית לקשור בין תהליך ההתערבות הכולל לבין תהליכי הלמידה, בין אם בבית הספר ובין אם בהיל"ה. המפתח לכך הוא יצירת החיבור העמוק בין הצוות הטיפולי לצוות המורים וההשכלה והפיכתו לאמצעי מרכזי לקידום תכנית ההתערבות. עובד חינוך־טיפול נדרש לתווך ולחבר את הנער למשימת הלמידה, ובמקביל לתווך את הנער לצוות המורים. המאמץ המשותף מביא לכך שהנער חווה למידה באופן שונה ממה שחווה בעבר, המרחב הפונציאלי שנוצר - תכנית מותאמת, יחס אישי, דיאלוג משמעותי, הדגשת היסוד של ההבנה והחיבור התרבותי - כל אלה יוצרים חוויית למידה מתקנת ומקדמת.

עובד חינוך־טיפול נדרש להתמקד במוטיבציות למידה, להתמודד עם דפוסי פרשנות בנוגע ליכולת הלמידה או לגישה ביחס למשימה לימודית בקרב בני הנוער. הוא צריך למקד את המאמצים שלהם, לסייע להם בהתאמת הציפיות שלהם מעצמם (לסייע להציב רף גבוה של דרישות ובה בעת למנוע התמכרות לפנטזיה שלא תתגשם). הוא נדרש לעבוד עם צוות ההשכלה כדי לעצב את המרחב הלימודי המאפשר, לסייע למורים לעבד את החוויות השונות ולהיות שותף בתהליך בו מקנים למורים את אותה ראייה טיפולית הנדרשת להם לתפקידם. בנוסף, נדרש העובד ליצור שוב ושוב את החיבורים ברמה הפרטנית והקבוצתית, כלומר, להפוך את חוויות הלמידה לחלק מהתהליך הכולל של תכנית ההתערבות.

נספח: דגשים לעבודה במסגרת תחום ליבה השכלה

1. אחריות על יצירת המוכוונות לעידוד המוטיבציה והאמונה ביכולת של הנער לעמוד במשימות הלמידה בהצלחה ולעשות בהן שימוש משמעותי ולא אינסטרומנטלי בלבד.
2. אחריות על יצירת תהליך טיפולי, המאפשר לנער להעלות תכנים הקשורים ללמידה.
3. יכולת לתת פרשנות של הנער לגבי היסטוריית חוויית הלמידה שלו בבית הספר (מנקודת מבטו).
4. בדיקת ההיסטוריה הבית-ספרית של הנער כולל איסוף הנתונים והבאתם לוועדת תו"ם (תכנון ומעקב) בעת קליטת הנער ליחידה לקידום נוער. כולל תעודות קודמות, אבחונים קודמים, מסמכים רלוונטיים קודמים כגון מידע רפואי וכדומה (מנקודת המבט של המערכת).
5. אבחון מצבו הרגשי של הנער בנוגע ללמידה והכנה רגשית ללמידה (כוללת את הפן החברתי והלימודי). על עובד קידום נוער לבדוק נושאים כמו רמת החרדה של הנער כלפי הלמידה, רמת החרדה במפגש עם תלמידים אחרים, רמת המוטיבציה בלמידה, דפוסי התנהגות בקבוצה ובכלל.
6. העלאת קשיים וצרכים שהיו או שעדיין ישנם בנושא הלמידה והתמודדות עימם. לדוגמה, מחסום רגשי או חשיבתי מול מקצוע מסוים, שיטת לימוד מסוימת שהיה עימה קושי, היבחנות וכדומה.
7. הדרכה והכוונה בנוגע ליצירת "חוויה מתקנת" בלמידה. שימוש בלמידה ככלי מעצים (הצלחה מניעה להצלחה, 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 כמו שילוב בעולם העבודה וגיוס לצבא
8. שיתוף הורים ויצירת מוטיבציה ללמידה. שיתוף הורים - פרמטר חשוב ביותר. על פי המחקרים נמצא כי כאשר הורים שותפים ומגויסים

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

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

10. זיהוי, איתור אבחונים קודמים שנעשו ושימוש במידע הקיים לטובת תהליך ההתערבות. לדוגמה, מידע קודם לגבי תלמיד הסובל מחרדה, העובד החינוכי־טיפולי יֵדע להימנע מ"להיכנס למלכודות".

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

12. פיתוח יכולות תפקודיות של למידה כמו התמדה, ארגון, חריצות, אחריות, עמידה בלוחות זמנים.

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

14. אחריות 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. לדוגמה, תלמיד עם לקות למידה של קשב וריכוז ADHD ברמה גבוהה שלא ניתן לשלבו בקבוצה עקב כך (ומסרב לטיפול תרופתי), לעיתים יש להוציאו מקבוצה ולשלבו בלמידה פרטנית או בזוג.

16. אחראי על יצירה ושמירת קשר עם מוריו של הנער. על העובד החינוכי־טיפולי ליצור קשר על בסיס שבועי עם המורה לגבי התפקוד הלימודי/חברתי/רגשי של הנערים בהם הוא מטפל. לדוגמה, נער שיש שינוי בהתמדה שלו (לרעה) בשבוע מסוים, במידה והדברים מדווחים בזמן

אמת, ניתן לטפל בנושא מולו כאשר הדבר רלוונטי ולא "לאבד את המומנטום".

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

18. אחראי על עדכון שוטף של מנהל ההשכלה סביב קשיים שעולים, שינויים בתכנית ההתערבות. לדוגמה, גירושים של ההורים, מוות של אחד מבני משפחה, מחלה קיימת של הנער או אחד מבני המשפחה, התחלת/הפסקת עבודה, צו גיוס.

19. אחריות על מעורבות בלמידה של הנער - הדבר כולל "תאריכי מפתח" כמו מבחנים ובחנים, בגרויות, מרתונים ומתכונות, הגשת עבודות.

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 הנתונים כ-70% ממטופלי קידום נוער נמצאים בעולם העבודה בשל צורך קיומי או חברתי.
2. באמצעות השילוב בעולם התעסוקה ניתן לפתח בנער מגוון רחב של מיומנויות אישיות, רגשיות, חברתיות, תפקודיות. זהו מרחב נוסף שבו בני הנוער יכולים להעריך את כישוריהם ויכולותיהם, 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.[19]

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 בדינמיות ובגמישות רבה יותר, במעבר מייצור של סחורות לייצור של ידע.

19 מתוך נטע ארקין, "מדע נורמלי ומדע לא נורמלי", מאמר בכתובים, 2017.

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.

התפיסה חינוכית-טיפולית של הכנה לעולם העבודה

1. פיתוח קריירה ואוריינטציית העתיד

חלק מהותי מהתכנים של תחום התעסוקה בקידום נוער הוא העיסוק בשאיפות ובחלומות של בני הנוער לגבי עתידם בכלל ועתידם המקצועי-תעסוקתי בפרט. בני נוער נושרים מתקשים בחשיבה וראייה אופטימית לגבי עתידם. אוריינטציית העתיד היא חלק מתוך התפתחות האישיות ופיתוח הזהות האישית ומהווה את הציר האישי-פסיכולוגי: מי אני ומה אני? מהן היכולות והכישורים שלי? העבודה בתחום של הזהות וההיכרות העצמית מובילה לציר השני שהוא בניית העתיד בתוך ההקשר החברתי והוא כולל הכרת ההזדמנויות בסביבה, ניצול הון תרבותי ומאפיינים מייחדים, התמודדות עם השפעות חברתיות לגבי בחירת מסלול קריירה והתמודדות עם סוגיות של מגדר, דת, לאום ועוד.

2. בניית שאיפות תעסוקתיות מותאמות ברמה האישית

בעבר פעלו תכניות שהדגישו את הצורך לזהות את השאיפה האחת שתהיה המתאימה ביותר עבור הנער, 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 ההיתכנות 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. אחד מהמכשולים הוא מחסור בידע ובכלים בסיסיים שבאמצעותם ניתן לזהות הזדמנויות ולהיערך לקראתן. 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 סביבם אחרים היכולים להושיט להם יד ולקדם אותם לקראת הגשמת השאיפה וכן הלאה.

5. בניית שאיפה תעסוקתית בהקשר החברתי

בני נוער נמצאים פעמים רבות במתח בין הקודים התרבותיים לבין השאיפות והכישורים שלהם. קושי זה נפוץ בנוגע לחלוקת התפקידים המגדרית בחברות מסורתיות. על כן, העיסוק בשאלות של בחירת מקצוע הוא חלק מהותי בתוך העבודה החינוכית-טיפולית הכוללת על המרחבים המשפחתיים והקהילתיים שלה. כלומר, שאיפה תעסוקתית נוגעת ליכולת לעצב זהות אישית בתוך המסגרות הללו ועל כן היא מחייבת מתן כלים ותמיכה לשם התמודדות עם לחצים ומגבלות.

4. עבודה ברשתות והכרת זכויות

"רשתות" הן מערכות קשרים המצליחות 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 מפעולה של יחיד 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, וחיזוק היכולת לעמוד ולתבוע במידת הצורך זכויות מהמעבידים.

מכאן, שהתפיסה החינוכית-טיפולית מתמקדת בציר הפנימי-פסיכולוגי - בנייה של שאיפות תעסוקתיות, וכמו כן בציר החברתי - פעולה יעילה, הערכת חלופות, רישות חברתי (נטוורקינג). בנוסף, העולה מכאן הוא 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 העבודה[20]

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, בהפעלה של עסק חברתי. במודל זה נעשה שימוש בעולם העסקים ככלי חינוכי־טיפולי.
2. NFTE (Network for Teaching Entrepernership) - תכנית זו עוסקת בהכשרה ליזמות עסקית של נוער בסיכון. התכנית מכוונת להקנות ידע והתנסות בתחומי היזמות; הקמת עסק כמנוף לרכישת 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 וחיזוק רשתות קשרים, על תכנון לטווח הארוך, הבנת המחסומים העומדים בפני נוער נושר בכניסה לעולם התעסוקה, מתן 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 ידיד" 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. בנוסף, התנדבו שאר העובדים להעניק

20 חלק זה מתבסס על מאמרם של נטע ארקין וחיים להב, "הכנה של נוער בסיכון לעולם העבודה" - התפישה של קידום נוער, אפשר 23, דצמבר 2012..

מפגשי העשרה כללית, עזרה בלימודים, פעילויות חברתיות משותפות להם ולנערים, 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 ה-21. התכנית מאפשרת לבני הנוער לבחון את המיומנויות הנדרשות לעולם התעסוקה במאה ה-21, תוך התנסות והיכרות עם כלים טכנולוגיים והבניה של השאיפות התעסוקתיות שלהם.

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 מיידי, כגון צמצום פערים דיגיטליים -שיווק דיגיטלי, בניית אתרים, תיקון מחשבים ואחזקתם, מקצועות הרכב, אסתטיקה ויופי, בישול, תקליטנות ונהיגה על מלגזה ועל טרקטור. "טעימה" ממקצועות אלה מאפשרת לנער לבחון את מידת רצונו להעמיק בלימוד המקצוע ולעסוק בו בעתיד. מלבד מסלולים אלה, מתקיימת פעילות מרוכזת בקמפוסים לימודיים, בדרך כלל בחופשת הקיץ. בפעילות זו לומדים הנערים תכנים הקשורים לחינוך פיננסי, נפגשים עם עובדים, רוכשים מיומנויות רכות (skills soft) לעולם העבודה, ומבקרים במקומות עבודה שונים.

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...
- **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 לגבי תחום התעסוקה?

ראשית, תפקידו העיקרי של עובד חינוך־טיפול הוא להפוך את החוויות וההתנסויות בתחום התעסוקה להזדמנויות למידה המקדמות את תהליך ומטרות ההתערבות. כלומר, לפתח את הקשר בין 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 בנערים כמו 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 במקביל, וכמובן להיעזר בכוחן הבונה של הצלחות, כדי לקדם את הנערים בתחומים אחרים.

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

ג. מעורבות והתנדבות בקהילה

"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 והתנדבות ביחידות לקידום נוער

תחום המעורבות וההתנדבות 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 התייחסות 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 (קרויטרו, 2010).
4. התנדבות מחזקת את תחושת ההשתייכות של בני הנוער לקהילה ולסביבה, ומאפשרת להם לזכות בהכרה חיובית ובהערכה מסביבתם.

מהי התנדבות?

התנדבות היא עשייה למען אדם אחר או עבור קידומו של רעיון או ערך מסוים. היא נעשית אומנם 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 שלו או של הקהילה. היא מהווה מעין נקודת מפגש בין צרכים אישיים או קהילתיים 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.

התפיסה 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. כן זה סוג של... זה לא בדיוק מכריחים, זה יותר מקור הסיבה שאתה הולך אליו.[21]

המילים האלה של נערה בקידום נוער מלמדות את משמעותו של תחום ההתנדבות: העובדה שבקידום נוער הנערים למעשה מחויבים להתנדב. כפי שעולה מהציטוט למעלה, חלק מהנערים 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 קונקרטית) שבה הם יחושו ביטחון 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 מבחוץ אלא פועל מבפנים, כלומר העזרה שניתנת לנערים כדי שהם יוכלו לצאת ולהתנדב, הופכת ליכולת של הנערים עצמם להגיש עזרה.

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 שביקשו

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

להבין את הסיבות לכך שתוכנית אלה זכו להצלחה, הדגישו את היסוד של האמפתיה הנוצר במפגש וכן את האמירה שחזרה על עצמה בקרב המתנדבים, הם חשו שיש לחייהם מטרה וערך. זהו תהליך שבו המפגש עם האחר שלא מתוך מטרת רווח ומתן עזרה שתוכל 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 והם מרגישים שהם "עושים הבדל". 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 מנזקקות למסוגלות, ובין פאסיביות לגבי המתרחש סביב, לאקטיביות ולקיחת אחריות.

השאלה היא מה מאפשר לתהליך הזה להצליח? ההתנדבות מתבססת על כך שהיא תאפשר לנערים לחוש שהעשייה שלהם תורמת, שהעזרה שהם נותנים תהיה מחוברת אליהם, מבוססת על ניסיון החיים שלהם, קשורה באמפתיה 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 בעיניים אחרות. זאת אומרת - ושוב אנחנו חוזרים לממד החינוכי־טיפולי - לצאת מהעצמי ולהיות מסוגל להתבונן במה שמתרחש סביבי, להכיר צרכים של אחרים, להתבונן בעולם באמצעות עיניים ומבט 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.[22]

הקרבה בין סיפורי החיים של שתי הנערות, המנטורית והנערה שלה 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, דבר, כך היא טוענת, שלא יכולה הייתה לעשות לפני ההתנדבות. כלומר, משהו בתהליך או בחוויה הביא אותה להיות במקום אחר ביחס לעצמה. התהליך הזה לא הביא לביטוי משהו שהיא חשבה עליו, אלא יצר עבורה אפשרות לפתח יכולת חדשה.

כאן אנחנו רואים את הקשר בין התנדבות וחינוך־טיפול בשני מובנים:

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

ב. יכולת ליצור התאמה בין חוויה התפתחותית, שלה זקוקה הנערה, לבין מה שיכולה לחולל ההתנדבות.

נמצאנו למדים, **האתגר של עובד חינוך־טיפול** הוא לאתר את אפשרויות ההתנדבות שיאפשרו את התהליך הזה, באמצעות יצירת ההתאמה בין הנער לבין סוג ההתנדבות. למשל, נער שנרצה לפתח בו אחריות אישית, עדיף לשלב אותו בעבודת התנדבות מצילת חיים כגון מד"א, כיבוי אש או משטרה, או נערה שנרצה לפתח בה תקשורת בין-אישית ועבודת צוות, ניתן לשלבה בהתנדבות בבית חולים. מעבר לכך, כפי שמלמדת הדוגמה למעלה של נערות כמנטוריות, כאשר חושבים על אפשרויות התנדבות, חשוב להתמקד בשאלה

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

מה יכולים הנערים שלנו להציע, אילו תובנות וניסיון חיים הם רכשו, וכיצד ניתן להפוך אותם למשהו שהם יוכלו להציע אותו כעזרה לאחרים.

חשוב לציין כי מעבר למשימות ההתנדבות הרגילות קיימות אפשרויות רבות ליצור פרויקטים או לאתר מסגרות התנדבות חדשות, אשר יאפשרו להביא נושאים ויכולות שונים לידי ביטוי. כלומר, ניתן לעשות שימוש בשיתופי הפעולה בין חינוך ורווחה ברשות וכן עם גורמים נוספים כדי ליזום צורות התנדבות ומשימות מותאמות לצרכים.

מהן המטרות החינוכיות-טיפוליות שניתן לקדם באמצעות ההתנדבות?

נביא כאן כמה דוגמאות למטרות חינוכיות-טיפוליות שניתן לקדם באמצעות ההתנדבות:

- **אמפתיה 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.

מהו תפקידו של עובד חינוך־טיפול בתחום ההתנדבות והתרומה לקהילה?

נדגיש שוב: התנדבות היא כלי חינוכי־טיפולי יעיל כאשר ישנה התאמה בין סוג העיסוק של ההתנדבות לבין הצרכים של הנער 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, וכולי).
  - נושאים ותחומי עניין רלוונטיים (רפואה, ביטחון, ספורט, חינוך וכולי).
  - 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.

<u>ליווי ההתנדבות, תמיכה, עיבוד והתערבות בעת הצורך</u>

- ליווי בשלבים הראשונים כדי להבטיח תיאום בין כל הצדדים.
- עדכון שוטף על המתרחש, עיבוד משותף של חוויות ההתנדבות.
- הפחתת רמת ההתערבות בהתאם להתפתחות התהליך לשם הגברת מידת העצמאות והאחריות של הנערים.
- התערבות במקרים שבהם ההתנדבות אינה משיגה את מטרותיה או כאשר עלול להיווצר נזק למתנדבים או למקבלי העזרה.

<u>סיכום התהליך, לחגוג את ההישג, לעשות שימוש בכוחן הבונה של הצלחות</u>

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

נדגיש כי "תרומה לקהילה" היא תכנית משותפת לחינוך־טיפול והשכלה אשר מזכה ביחידת קרדיטציה. התכנית כוללת סך של 60 שעות פעילות, מתוכן 15 שעות התנדבות, 25 שעות של למידה עם מורה מצוות היחידה, 15 שעות של ליווי עובד חינוך־טיפול ו-5 שעות לחגוג את ההישג.

סרוק את הקוד לקישור לתכנית:

ד. הכנה לשירות משמעותי - צבאי/אזרחי

הגדרת התחום

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

הכנה לשירות משמעותי - צבאי או אזרחי ביחידות לקידום נוער

ההכנה לשירות בקידום נוער מתבססת על כמה יסודות:

1. הכנת בני הנוער והליווי שלהם נועדו לסייע להם למצוא את מקומם ולהשתלב בשירות צבאי או אזרחי ולהצליח למלא את חובתם האזרחית בהתאם ליכולתם ולכישוריהם.
2. שירות צבאי/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.
3. 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.

הכנה לשירות ככלי חינוכי־טיפולי

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 וכללים אחרים. במקרים רבים היא מרוחקת ממקום המגורים, מנותקת מסביבת החיים המוכרת ומהווה סביבה שונה ובה אתגרים ואפשרויות חדשים. חוויית השירות מתאפיינת באינטנסיביות רבה ובמכוונות לפעולה ולעשייה, הכוללת התמודדות עם משימות מורכבות ולעיתים גם אתגרים פיזיים. אלה יכולים להביא לידי

ביטוי כישורים ויכולות אישיות שבני הנוער לא היו מודעים אליהם קודם. בנוסף, האופן שבו היחיד הופך לחלק מהמסגרת של השירות (לבישת מדים, עבודה 24 שעות ביממה, המחויבות לתפקיד, אחריות אישית, החזקת נשק וכולי) מהווה הזדמנות לבני הנוער לחוות חוויה מתקנת של השתייכות, להכיר אחרים וגם את עצמם באופן שונה ולהתמודד עם אתגרים כאשר הם אינם מתויגים או מסומנים כיוצאי דופן. התפקיד במסגרת השירות בצבא או בשירות לאומי מעניק גם תחושה של כוח. למשל, הגעה לשכונה במדים נותנת תחושה של גאווה וסיפוק, וכן התרומה 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 לגבי המערכת הצבאית או חוסר הבנה כיצד דברים עובדים במסגרות השירות, אלא היא עקרונית יותר: בניגוד לתחומי ליבה אחרים, הפוטנציאל הטמון בחוויית השירות במקרים רבים אינו מובן לנערים. מה שרבים מהם רואים זה את ה"כאן ועכשיו", ובעיקר את דרישות המערכת מהם, הנראות להם תובעניות ואף מאיימות. מעבר לכך, לא ברורות להם התשובות לשאלות: "מה יוצא לי מזה?", "מדוע עליי להשקיע כל כך הרבה מאמץ?" נערים רבים שבהם אנו מטפלים מצויים בתוך חברות או קהילות שיש להן יחס שלילי לגבי סוגיית השירות. אחרים מהווים "דור ראשון" לשירות - לא הוריהם ולא חבריהם יכולים לייעץ, 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.

בנוסף לדגש על מוכוונות לעתיד, כדי להכין את בני הנוער לשירות משמעותי יש צורך גם בתיווך של עולם המושגים. קיימים לא מעט קודים ומושגים שיש

להכיר כדי להגיע לתפקידים 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 אלו - לא עשינו את עבודת ההכנה כמו שצריך.

נדגיש כי עובד חינוך־טיפול הוא הדמות המתווכת האחראית למתן המידע ולסיוע במקרים של אי-הבנות, על כך בהמשך ב"ציר המידע". גם לאחר שעברנו את כל המכשולים; הצלחנו להביא את בני הנוער להבין את הפוטנציאל הטמון בשירות, עברנו איתם יחד את מדורי הלשכה 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 הנערים לבד מול מפקד או גורם ממונה אחראי, שלא עבר הכשרה חינוכית-טיפולית, ושהעולם הפנימי או הצרכים הטיפוליים לא בראש מעייניו, ומה שמטריד אותו זוהי המשימה שהוא דורש 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 כאלה?

שאלה זו מראה שמעבר לתפקיד זה או אחר, הליווי וההכנה, העניין המרכזי הוא לפתח את יכולת השרידות והתמדה בשירות. רבים מבוגרי היחידות לקידום נוער, גם כאשר הם מגויסים לשירות, אינם משלימים את תקופת השירות בהצלחה, משום שחסרים להם הכלים להתמודדות עם קשיי השירות. חסרה להם גם היכולת לעשות שימוש במשאבים השונים (כמו חברים, גורמי סיוע, מנגנונים פנימיים ומיומנויות שונות), שיאפשרו להם לעבור גם רגעים מורכבים וגם התמודדויות עם סמכות ופעילות אינטנסיבית באופן מוצלח. יתרה מזאת, להפוך את חוויית השירות ל"חווית מפתח", כפי שמגדיר זאת גד יאיר בספרו (חוויות מפתח - מחוויות מפתח לנקודות מפנה-על עוצמת ההשפעה החינוכית, הוצאת האוניברסיטה העברית, 2006), כלומר לחוויה היוצרת שינוי בחייו של הנער ומאפשרת לו לפתוח דף חדש.

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

בנייה וחיזוק של גורמי חוסן; נפשי, פיזי וחברתי, אשר יאפשרו לבני הנוער להתנהל בכוחות עצמם במסגרת שירות משמעותי ותורם.

כיצד עושים זאת?

התהליך החינוכי־טיפולי במסגרת הכנה לשירות משמעותי מבוסס על שלושה צירי פעולה השזורים זה בזה[23]:

1. ציר חינוכי־טיפולי

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

א. הבנת המסגרת הצבאית/שירות לאומי כהזדמנות להתפתחות, השתלבות ותרומה.

ב. פיתוח מרכיבים של חוסן ברמה האישית והקבוצתית כהכנה לדרישות הרגשיות של השירות.

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 חוויית השירות.

ז. יצירת רצף תמיכה להמשך - מכינה, מנטור או גורם סיוע אחר.

2. ציר המידע והליווי

בציר זה יועבר מידע בנושאים האלה:

א מדינת ישראל - אתגרי הביטחון; החברה הישראלית ומקומו של צה"ל בה / מקומו של השירות הלאומי בחברה / התנדבות.

ב. תהליך הגיוס ומסלולי השירות בצה"ל / שירות לאומי אזרחי/ התנדבות.

23 בנוגע למידע לגבי הכנה לשירות צבאי, ראו חוזר מנכ"ל 7.1-2 נכונות לשירות והכנה לצה"ל, בקישור: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-1/HoraotKeva/K-2008-3c-7-1-2.htm

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

ד. הכרת הזכויות הנלוות לשירות.

3. ציר ההתנסות וההסתגלות

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

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

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

ד. 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 תוכני ההתערבות עם הדרישות והתהליכים של ההכנה לשירות. השלב הראשון הוא יצירת מעין "אינטייק" לשירות הכולל:

א. בירור עמדות, שאיפות, רצונות ויכולות בנוגע לשירות. שלב זה כולל את הבנת המשמעות של השירות והצבתו כאתגר ומטרה.

ב. תיאום ציפיות והגדרת צרכים - מה נדרש כדי לעמוד בסוג השירות הרצוי?

ג. קביעת דרכי התערבות מותאמות ברמה האישית והקבוצתית.

ד. בירור ההתאמה בין הנתונים האישיים של הנער במערכת לבין רמת הציפיות והאפשרויות לשירות.

ה. חיבור לגורמים נוספים לתכנית לפי הצורך (מיט"ב, תכניות הכנה לצבא,

מורים חיילים/מד"נים, מדריכות שירות לאומי, חונכים ממסגרות שונות וכדומה).

ו. הבנייה והפעלה של פעילויות וחוויות מותאמות במסגרת ציר ההתנסויות.

השלב השני הוא העבודה עם הנערים על פי התכנית, הן ברמה האישית - שיחות אישיות, מעקב, פעילויות, ביקורי בית, מעורבות משפחה, והן ברמה הקבוצתית - פעילויות העוסקות בחוסן, בהבנת משמעות השירות, בסוגיות הערכיות הנוגעות אליהם ועוד. נדגיש כי המטרה של שלב זה הוא לפתח את הנכונות מבחינת התפיסה 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 הנערים במהלכו. **פעילויות המקיימות ביחידה במסגרת ציר זה:**

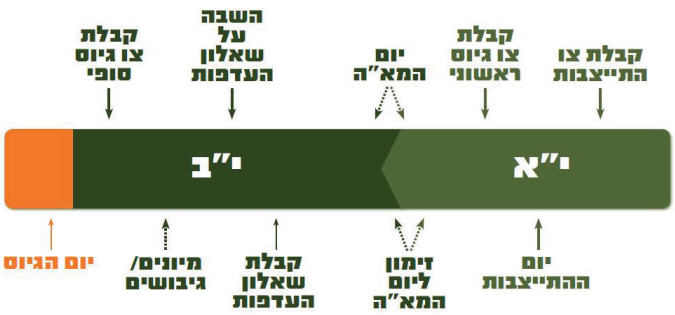
א. הרצאת מפקדים/חיילים מהשטח, או הרצאות של גורמי התנדבות המספרים על חוויותיהם בשירות האזרחי.

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

ג. לסייע לנערים להתחבר לאתר "מתגייסים" לקבלת מידע וביצוע פעולות.

ד. ליווי הנערים בשלבי הגיוס השונים.

להלן פירוט הליווי בשלבי ההכנה לגיוס לצה"ל:



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.

<u>מה על הנער להביא לצו ראשון?</u>

- תעודת זהות אישית
- דרכון ישראלי בתוקף
- רישיון נהיגה ממוחשב עם תמונה
- תעודת עולה
- תעודת שוחר
- אבחון דידקטי מלא /אבחון נוירולוגי / מבחן השמה
- טופס מידע רפואי מקורי, חתום על ידי רופא המשפחה
- ריטלין או קונצרטה במידת הצורך, רק במידה שיש לנער 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 דידקטי, פסיכו-דידקטי, מרשם חתום על ידי רופא ומבחן השמה, לא יוכל להיכנס ללשכת גיוס ויישלח לביתו!

עוד דגשים:

- השהות הממוצעת בלשכת הגיוס היא שבע שעות, לכן יש להתכונן ליום ארוך ולהתכונן לתורים ארוכים...
- להצטייד באוכל ובמים.

מה קורה בצו ראשון?

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

התחנות הן:

1. <u>תחנה ראשונה - רפואית</u> 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 ימליץ למלש"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 כדי לחסוך זמן המתנה בלשכת גיוס

לידיעתך: הפרופילים הרפואיים הקיימים הם:

97 - מאפשר גיוס לכלל התפקידים (למעט סעיפים פוסלים, לדוגמה: שימוש במשקפי ראייה, לעיתים לא מוריד פרופיל אך פוסל גיוס לטיס).

82 - גם הוא מאפשר גיוס לתפקידים קרביים כולל חי"ר.

72 - פרופיל קרבי שלא מאפשר גיוס לחי"ר, אלא לחטיבות כמו שריון, תותחנים, איסוף קרבי, לוחם חילוץ והצלה (פיקוד העורף), מג"ב ועוד...

64 - פוסל משירות קרבי, למעט מ"כ (מפקד כיתה בטירונות), מג"ב ולוחם חילוץ והצלה, כשיר לתפקידי תומך לחימה.

45 - דורש שירות בתפקיד משרדי בלבד.

25 - מאפשר התנדבות.

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

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

2. <u>תחנה שנייה - אימות נתונים</u>

המלש"ב יתושאל על ידי מאבחנת פסיכוטכנית שאלות כלליות לגביו, כמו מקום מגוריו, מקומות העבודה של הוריו ומספרי טלפון עדכניים שלו ושלהם, השכלה ושנות לימוד, תעודות ורישיונות וכולי. 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 שלהם בעברית השתפרה בפרק הזמן שבין שני המבחנים.

* אם יש 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

המלש"ב עובר מבחנים פסיכוטכניים באמצעות מחשב. המבחנים אורכים כשעתיים-שעתיים 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 עשר, 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 אם לנער יש אבחון דידקטי, הוא מחויב לשלוח אותו מראש, וליתר ביטחון גם להביא אותו איתו, שכן אם הוא לא הגיע ללשכת הגיוס מסיבה כלשהי - הוא לא יוכל להיבחן בלעדיו.

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

נער הנוטל ריטלין או קונצרטה, חשוב מאוד שיביא עמו את התרופה ויקבל מהמאבחנת הפסיכוטכנית את כל המידע בנוגע למועד המבחן (כך יוכל

להעריך נכון את התנהלותו עם התרופה). האבחון הדידקטי יכול להקנות למלש"ב התאמות מסוימות,כמו הארכת זמן, מבחן מותאם, הפסקות בין המבחנים ועוד.

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

נדגיש: לא ניתן לחזור על המבחן פעם נוספת! ישנה חשיבות רבה בהכנה מנטלית ורגשית של המלש"ב להתמודדות עם המבחן. רצוי לעשות סימולציות מול המחשב לפני יום הזימון. ראו דוגמאות באתר מתגייסים.

ניתן להיבחן במספר שפות בהתאם להחלטת המאבחנת באימות הנתונים.

4. **תחנה רביעית - הריאיון האישי** בתחנה זו יעברו המלשב"ים ריאיון עם מאבחנת פסיכוטכנית. מטרת הריאיון היא לבחון את רמת ההתאמה של המלש"בים לשירות בצבא בכלל ושירות קרבי בפרט. אורך הריאיון משתנה ממרואיין למרואיין. לרוב הוא נמשך כארבעים דקות. גם ריאיון זה משפיע מאוד על ציון הקב"א.

דגשים נוספים:

- הגעה עם מספר נערים בו זמנית: "צו איחוד" מאפשר לעובד להגיע עם מספר נערים ללשכת הגיוס יחד. יש לקחת בחשבון כי לעיתים יווצרו פערי זמן משמעותיים בין הנערים, מה שיכול לגרום לעיכובים. לכן, לעיתים עדיף לבוא עם מספר מועט של נערים.
- מידע נוסף על צו ראשון ועל מה שנדרש בו ראו כאן (כולל סרטונים והנחיות) באתר לשכת הגיוס: https://www.mitgaisim.idf.il
- כדי לסייע לנערים 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 למלשבי"ות (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, לאחר סיום ההליכים הנדרשים בלשכת הגיוס. יום המא"ה אורך כשבע שעות ומתקיים באחד ממרכזי האבחון של מכון "אדם מילוא" בתל אביב או בירושלים:

- **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 מאוד 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 הוא 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 וכולי).

כדי שהשבוע ישיג את מטרותיו **<u>יש לבצע תהליך של הכנה</u>** הכולל: הבנת מטרות השבוע (התנסות בחוויה צבאית, פעולה בקבוצה במסגרת אילוצים ומשימות, יכולת לעבוד בשיתוף פעולה וכיוצא בזה); תיאום ציפיות של הנערים לקראת השבוע - מה מצופה מהם, מה ביכולתם להפיק; הכנה קבוצתית הכוללת דגשים בנושאים כמו עבודת צוות, אחריות אישית וקבוצתית, יוזמה, התמודדות עם סמכות.

נדגיש כי במקרים בהם שבוע הגדנ"ע מתקיים בתחילת השנה, הוא מהווה מעין פעילות פתיחה לתהליך ההכנה השנתי. אם הוא 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:

- סדנה לקראת שירות לתלמידי י"א - סדנה ערכית בת חמישה שיעורים. ניתן לשלב בה את ההכנה לצו (על פי מצגת לשכת הגיוס ומיטב). ביחידות קידום נוער משך הפעילות כשלוש שעות וחצי, ובמידת הצורך יתקיים מפגש נפרד של שעה וחצי להכנה ללשכת גיוס.
- הכנה לצו התייצבות (צו ראשון) בלשכת גיוס לכיתות י"א - מומלץ לקיים בתחילת השנה או בסמוך לצו האיחוד, משך הפעילות שעה וחצי.
- סדנת הורים להורי תלמידי י"א - מפגש עם הורים במטרה לרתום אותם לתהליך המיון והשיבוץ בצה"ל, מעורבות מול התערבות ועוד, משך הפעילות שעה וחצי.
- סדנה רגע לפני גיוס לתלמידי י"ב - סדנה בת חמישה שיעורים העוסקת בתהליך הבחירה, התמודדות עם אכזבות, שירות משמעותי ועוד. בסדנה משולבת מצגת מיטב הסוקרת את התהליכים והמיונים העומדים בפני התלמידים בשנה זו. יש לקיימה עד סוף דצמבר ביחידות קידום נוער. משך הפעילות כשלוש שעות וחצי, ובמידת הצורך יתקיים מפגש נפרד של

שעה וחצי להכנה למילוי שאלוני העדפות וכל תהליך המיונים והגיבושים לצה"ל (מצגת מיטב).

- במה ניתן להיעזר במד"נים ובמורים חיילים? הכנה לצו ראשון, בירור סטטוסים, שיחות אישיות, ליווי ללשכת גיוס, שיחות פרטניות, שיחות קבוצתיות, פתרון בעיות למלש"בים מול לשכת גיוס.
- גורמים נוספים היכולים לעזור: מכינות קדם צבאיות, צל"ש, שנת שירות, שלומית, בת עמי וגורמים נוספים.

הרצאות ופעילויות נוספות

- **הכנה לגיוס עצמו** - תכנית לבניית חוסן נפשי, התמודדות עם מצבי לחץ, אי-ודאות, כישורי חיים, עמידה בלוחות זמנים, ניהול קונפליקטים, קבלת החלטות וכדומה. בעניין זה ראו חומרים והפעלות מותאמים אצל מדריכות הליבה במחוז.
- **"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 את ההכנה הנפשית. במקרים כאלה חשוב לאתר מכינות או תכניות קדם-גיוס בהן יוכל הנער להשתלב.

מכינות ותכניות טרום גיוס:

- קיימות מכינות המפעילות תוכניות המיועדות לנוער בסיכון וכן תוכניות טרום צבא כגון צל"ש. ראו פירוט בנספח המצורף.

ליווי לאורך השירות:

- חשוב לדאוג לתמיכה במהלך השירות באמצעות "העברת מקל" למנטורים, שילוו את הנערים במהלך שירותם (בהתנדבות).
- מנטורים לשירות צבאי, ראו עמותת "בחברת אח"י":
  סרוק את הקוד לקישור:
- מנטורים לשירות לאומי (בדגש על בני הנוער בסיכון), ראה עמותת בת-עמי: http://bat-ami.org.il

שירות אזרחי (מתוך אתר האגודה להתנדבות)

שירות אזרחי הינו שירות התנדבותי בו תורמים צעירים וצעירות מזמנם וממרצם 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.

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

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

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

השירות האזרחי 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 האזרחי-לאומי.

במהלך השירות האזרחי, מקבל המתנדב דמי כלכלה כקבוע בחוק. עם תום השירות האזרחי זכאי המתנדב להטבות על-פי חוק קליטת חיילים משוחררים,

בדומה להטבות הניתנות למי ששירת בצה"ל בתפקיד עורפי. מתנדבי השירות האזרחי זכאים לנסיעות חינם בכל אמצעי התחבורה הציבורית.

תנאי סף למתנדבי השירות האזרחי:

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

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 אזרחי

א. הנער מקבל פטור משירות צבאי.

ב. פתיחת האופציות השונות עבור הנער למגוון אפשרויות לשירות אזרחי. נדגיש כאן את התכניות המותאמות לנוער בסיכון הכוללות ליווי צמוד ודרישות מותאמות ליכולת:

- **בת עמי** - נערות למען הקהילה
- **שלומית** - שירות לאומי כללי וחינוך מיוחד, ותוכניות לבנים
- **תמורה** - האגודה להתנדבות
- **מרכז מעש"ה** - תכניות התנדבות למגזר הערבי

ג. יצירת קשר עם רכזי שירות לאומי.

ד. ראיונות ומציאת מקום השמה.

בנוסף, קיימים מקומות השמה לשירות אזרחי לנוער בסיכון, אשר משלבים לצד ההתנדבות גם הכשרה תעסוקתית וליווי מקצועי, ראו למשל תכנית צל"ש בקישור שבקוד:

עוד בנוגע לשירות אזרחי, ראו כאן:

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

ה. הורים ומשפחה

במחלקה לקידום נוער התקבלה החלטה לפתח את תחום הליבה "הורים ומשפחה", בכלל זה קביעת מדיניות, פיתוח כלים ומענים והכשרות רלוונטיות.

פרק זה ייכתב בתום תהליך הפיתוח.

ו. הפחתת התנהגויות סיכון

הגדרת התחום:

הפחתת התנהגויות סיכון מתמקדת בחיזוק גורמי חוסן חיוביים בשילוב עם תוכניות 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 או באחרים (שמש, 2014).
2. הטיפול וההתערבות בגורמי הסיכון מאפשרים הפחתה של ההתנהגויות הסיכוניות. 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 עובד חינוך־טיפול משתף 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 בתפיסות ובדרכי מניעה. בכל הקשור לדרכי ההתערבויות המיידיות, הדיווח והטיפול במצבי חירום וקיצון, ראה בשער הרביעי.

נשירה כמצב המגביר את החשיפה והשכיחות להופעתן של התנהגויות סיכוניות

התנהגויות סיכוניות עומדות בזיקה לסוגיית הנשירה מבית הספר.[24] ממצאי מחקר שנערך במרכז ברוקדייל בשנת 2012 עולה שתלמידים נושרים מתאפיינים לא רק בהישגים נמוכים, אלא גם רמת השכיחות של התנהגויות סיכון בקרבם גבוהה באופן משמעותי יחסית לבני נוער לומדים.[25] יש להבחין בין שתי רמות של ניתוק:

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

ב. **נשירה סמויה**, כלומר ניתוק רגשי מהמוסד החינוכי, או מצב של היעדרויות תכופות מבית הספר 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 (לעיתים כבר בתחילתו). אלה 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, וחלקם מאופיינים בבעיות התנהגות ובבעיות חברתיות.

ההשלכות הרגשיות וההתנהגויות של הנשירה הן של החרפת תחושת הניכור מן הסביבה וכן ירידה משמעותית בדימוי ובתחושת הערך העצמי. כתוצאה מכך, עולה רמת החשיפה להתנהגויות סיכוניות ובמקביל יורדת רמתם של גורמי החוסן. לכן, יש משמעות רבה לעבודה חינוכית-טיפולית המתרחשת בתוך בתי ספר או בשיתוף פעולה עימם, שבה נעשית עבודה לשנות את דפוסי

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

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

ההתנהגות של התלמידים בנשירה סמויה, להפחית את רמת הניכור שלהם כלפי המוסד החינוכי ובכלל וכן, להביא אותם לאקטיביות ולמסוגלות בכל הנוגע למשימות הלמידה. פעולות אלה מפחיתות את רמת הסיכון גם בלי התייחסות ישירה להתנהגויות הסיכון עצמן.

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

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

סוגי התנהגויות סיכוניות

קיימים סוגים שונים של התנהגויות סיכוניות, המושפעות בין היתר גם מההקשר התרבותי, המעמד הסוציו-אקונומי והזמינות והנגישות לאמצעים שונים. מידת הסיכון מוערכת בהתאם לחומרת ההתנהגות ומידת השכיחות שלה.

ההתנהגויות הסיכוניות כוללות:

א. התמכרויות:
   - סמים
   - אלכוהול
   - הימורים

ב. אלימות:
   - הנער כלפי עצמו
   - כלפי אחרים
   - אלימות מינית

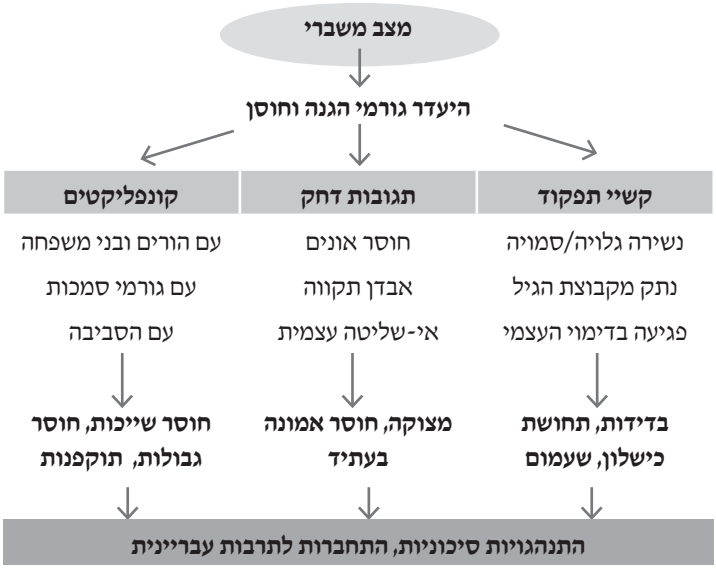
ג. פגיעה עצמית:
   - אובדנות
   - הפרעות אכילה
   - הזנחה עצמית

ד. התנהגויות סיכון במחשב/רשת:
   - משחקים מסוכנים
   - פגיעה כתוצאה מפעילות ברשתות חברתיות.

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

רבים מבני הנוער המגיעים לקידום נוער מצויים תחת ההגדרה "נוער בסיכון". למרות התפיסות השונות לגבי הגדרה זו, ניתן לומר כי הסיכון הוא תוצאה של שילוב של גורמים **חברתיים, אישיותיים 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 לנערים להתמודד עם קונפליקטים, משברים ו"פיתויים" שונים. כתוצאה מכך, הנערים מוצאים את עצמם **חשופים למצבי משבר ללא מנגנוני התמודדות יעילים**.

ספרות המחקר מתארת את האופן שבו היעדר 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 הידרדרות לסיכון. ראו בתרשים הבא:



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 והיעדר היכולת להתמודד עימו 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 המגדירות את אופן ההתערבות באשר להתנהגויות סיכוניות.

ב. 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, בו 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 לגבי התמודדות עם מצבי סיכון. במקום

למקד את משאבי הטיפול והמניעה בהפחתת גורמי הסיכון - הגישה 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 וכולי), אלא בגורמים וביכולות 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 וכולי).

גישה זו מחייבת לסגל עולם מושגים שונה:

א. לראות גם בהתנהגויות הלא-נורמטיביות, לרבות אלה המוגדרות כסיכוניות, צורות של התמודדות, וככאלה - לעמוד על הערך שלהן בתהליך הטיפולי ועל תפקידן החשוב עבור התפתחות הנער.

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 כמו אקטיביות, מעורבות, אמונה ביכולת ליצור שינוי וכולי.

ד. ללמד את הנערים לעשות שימוש במשאבים הפנימיים והחיצוניים העומדים לרשותם 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 ייפסק באמצעות תיקון ושיקום של מערך ההגנה והחוסן ברמה הפרטנית והקבוצתית. בנוסף, קיים צורך לפעול במכלול התפקודי של הנערים ולארגן מחדש את הקשרים עם הסביבה והציפיות ההדדיות.

ג. הגישה האקולוגית

הגישה האקולוגית היא גישה שהתפתחה בעשורים האחרונים בתחום החינוך והעבודה הסוציאלית, בעקבות תיאוריית המערכות האקולוגיות של אורי ברונפנברנר. 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 הנערים עם הסביבה כדי להביא לתפקוד מערכתי מוצלח, והשלמת התהליך באמצעות יצירת חוויות מתקנות של קשר. כפי שנראה בהמשך, זוהי עבודה מערכתית, הכוללת סנגור ויכולת לתווך בין הנערים לבין הגורמים השונים בסביבתם, במטרה להגדיר מחדש את היחסים והציפיות ביניהם. בכל מקרה, בעבודת חינוך־טיפול הדגש עובר מהעולם הפנימי של הנערים 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 בו זמנית גם באופן ממוקד ביחס להתנהגויות עצמן - מניעת אלימות, שימוש בסמים וכולי, ובה בעת גם באופן כוללני יותר - לחזק את הנער מבחינה משפחתית וחברתית.

ד. זעם כלפי עולם שבור...

נתחיל בסיפור אמיתי, רק שמות הערים שונו:

> למועדון בהרצליה הגיעה 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, 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 כאלו לצערנו, ובהם 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 חינכו נכון? אולי זו דווקא המשטרה שאשמה, משום שהיא לא מספיק מתערבת ויוצרת שטחי הפקר באתרי הבילוי? אולי אלה הם ההורים שלא יודעים מה עושים הילדים שלהם בלילות ולא מתערבים ברגע הנכון? יש כאן ללא ספק שילוב בין גורמים רבים, אולם השאלות שיעסיקו אותנו בפרק הזה ינסו להציע דרכים אחרות להתבונן בסיטואציות כאלו. 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 כאלה בעת התרחשותם? 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 מֵרב 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. ייתכן שבתגובה ישברו גם הם בקבוקי בירה ויתקפו אותו ואת חבריו בחזרה. אפשרות שנייה, שאחד מהנערים האחרים שבמקום יפעל

כדי לעצור אותו: ינסה להרגיע אותו, ייקח מידיו את הבקבוק, יחזיק אותו. האפשרות השלישית היא שהוא יעצור בעצמו, שמשהו פנימי יפעל אצלו ויגרום לו שלא ללכת עד הסוף. כפי שנראה מייד, כל אחת מהאפשרויות הללו מאפשרת לנו הסתכלות שונה על שאלת האלימות בקרב בני נוער.

אפשרות ראשונה היא לראות את האלימות כמעשה של **הפרט** - נער המצוי בהתקף של זעם האוחז בבקבוק - התנהגות אשר ניתן לנסות להסביר על ידי גורמים פסיכולוגיים-רגשיים. מזווית זו, גילוי כזה של אלימות מעיד 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 בחוסר השליטה בהם הנער היה נתון, שום דבר לא הצליח לעצור או למנוע את ההתפרצות הרגשית.

אפשרות השנייה מכוונת אל **הקבוצה**, כלומר, אותם חברים שפעלו לעצור ולהרגיע את הנער. הם יצרו מעין "רשת ביטחון" 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 לאופן פעולתם של **מנגנוני הגנה וחוסן**. למרות שפעלו בשלב מאוחר באירוע הזה, הם גרמו לנער לעצור בעצמו ולהחזיר את השליטה מחדש במצב. כפי שנראה, גורמים אלו 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 רק על 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" תיאר החוקר סקוט סטפלס 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 במסיבה. בדרכם חזרה, עדיין מיוזעים ונרגשים מהאירוע, אמר החבר האחד לשני בחיוך: "איזו תחושה מדהימה, זה היה רגע נפלא".

סטפלס מציע להבין את ה"רגע הנפלא" הזה לא רק כתחושה של כוח וריגוש - הם ניצבו 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 חוויית היומיום המשעממת וסיפק - ולו לרגע - את סוג הריגוש שעולם הפרסומות והדימויים בטלוויזיה מבטיח ומעולם לא מקיים (כמו, למשל, סיסמאות בנוסח "התכנית הכי מרגשת" או "המכונית שתעשה אותך גבר"). אלימות, ניתן לפרש במסגרת חוויה כזו של העולם כסוג של פעולת נגד למנגנונים האלה המעוררים גירויים, ובה בעת מערערים משמעות וערכים אחרים. כתוצאה מכך מתעוררת תחושה של הצפה של גירויים ודימויים המשתנים בקצב מסחרחר סביב. לכך מתווסף האופן שבו פרסומות ולחצים חברתיים שונים מעודדים לצריכה, ומנסים לעורר תשוקות ביחס למוצרים ולמותגים. מה שנראה הכי חשוב היום הופך למשעמם 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 מאוד קשות של ניכור ותסכול. במקרים אחרים, כפי שראינו בדיון בפרק השלישי בנושא שאלות של זהות, הקושי הזה קשור במידה רבה אל היחס של חוסר השייכות שהם חווים במגע 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, שקשה עד בלתי אפשרי למצוא משמעות יציבה בתוך כל הרעשים, תחושת אי-הוודאות והמניפולציות. כך הופכות לא רק האלימות, אלא מכלול של התנהגויות סיכוניות - של ניסיונות כושלים, הרסניים ואף טרגיים לא פעם - לדרך היחידה שנראית פתוחה בתוך תחושה של מבוי סתום. הן מספקות את אותו "רגע מופלא" אולם במחיר נורא.

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

"אני-עור" הוא מושג שטבע הפסיכואנליטיקאי הצרפתי דידייה אנזייה. 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".[26] בתהליך של התפתחות תקינה יוצר הילד "אני-עור" נפרד מזה של אימו, כלומר חוויית המעטפת של הגוף מאפשרת לו לחוש את עצמו כ"אני", בעוד ששטח המגע הופך לא למעטפת פיזית בלבד, אלא לחוויה מארגנת העוטפת את המערכת הנפשית. אולם כאשר תהליך זה נפגע מסיבות כלשהן התוצאה היא חוויה של אי-נפרדות. הגוף נעשה ל"גוף בלי עור", אין מה שמחזיק ועוטף את תוכני הנפש, וכך הופכת חוויית הקיום לבלתי מתווכת, רווית חרדה ונטולת גבולות. האתגר החינוכי־טיפולי הוא עבודה על גבולות והבחנות כדי לסייע ביצירה מחדש של חוויית "אני-עור". על הנער ללמוד כיצד ליצור את אותן הבחנות בינו לבין המשפחה, החברים והחוויות השונות, ליצור הבחנות בין הרגשות שלו 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 אנזייה 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

26 דידייה אנזיה (2004), ה"אני עור", תל אביב: תולעת ספרים, עמ' 83.

לחלום משתבשת. במידה שאינו יכול לחלום את חוויותיו הרגשיות, אין הוא יכול להשתנות, לגדול, או להפוך למשהו אחר ממה שהוא היה."[27]

ה. 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 להפך - כצעד קיצוני וזועם שתכליתו להשיב סדר ומשמעות לעולם שבור ונטול היגיון. הפעולה האלימה היא ביטוי לתחושה הקשה של אובדן משמעות, של ניכור וחוסר אונים. את הדחייה מפנים הנערים לעיתים 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."[28] כלומר את ההתנהגות העבריינית ניתן להבין כניסיון "הכרחי כמעט", אם כי נואש והרסני, ליצור תחושה של משמעות ומשענת.

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

> ולאדי סולק ממספר מסגרות לימוד עקב בעיות משמעת 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 עבריינים. 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 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.[29]

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

28 חיים להב, שם, עמ' 158.

29 לקוח מתוך חיים להב, שם, עמ' 154 (ההדגשה שלנו, עורכי הספר).

אנחנו רואים כיצד חוסר יציבות משפחתית ואי-היכולת לפתח עמידות - אותו "עור דק" - מביאים לחוסר אמון במוסדות ובאנשים, וגורמים לתחושת תסכול עמוקה. תחושה זו 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 מיידיים - בילויים ליליים והתנהגות 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 העבריינית 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 הוא אשליה, האלימות הורסת את המשמעות, והחוויה והריגוש הופכים מהר מאוד למועקה חדשה.

יש דבר נוסף שעולה מתוך התיאור של הנער: "אף אחד אינו מוכן להקשיב לצד שלו ב**סיפור**". "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 ממדים 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 - כאתגור או כאיום, כמה יש לו משמעות וערך

או שהוא חסר 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 יש השפעה מחלישה, אלא הוא גם סוגר אפשרויות אחרות להתבונן במציאות המשפחתית הזו - הורים שבחרו לעלות לארץ כדי לתת עתיד טוב יותר לבנם, ולקחו על עצמם התמודדות 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 קשורה לאופן שבו אנשים חווים ומפרשים את האירוע. כלומר, **האם - בני הנוער או אנחנו - חשים שביכולתנו להתמודד או שאנו חסרי אונים ביחס לסיטואציה?** האם אנחנו תופסים 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 והיערכות למשבר כזה? השאלות האלה מצביעות על כך שחלק מרכזי מאוד 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 עמידות, חוסן או "עור עבה". כלומר, יש 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 שילוב ייחודי בין חינוך לטיפול, בין עבודה על הצרכים והאפיונים של בני הנוער לבין חוויות המציאות, הכלים הרגשיים והקוגניטיביים שעומדים לרשותם, כלומר, לקשר 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 לא רק כיצירה של נרטיב מתוך החוויות והתחושות אלא כהצבה של סיפור שכנגד, נרטיב חלופי המערער על הסיפור השולל או החוסם.[30]

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

א. בממד הפרטני - כיצד לתת מענה לצרכים הרגשיים של הנערים, כיצד להתערב מבעוד מועד לפני שמגיעה ההתפרצות, ומהן הנקודות בזמן שאותן ניתן לזהות כמועדות לפורענות. בנושאים אלה אנחנו יכולים להיעזר בגורמי רווחה שונים כפי שפירטנו בשער השני - "**תכנית ההתערבות**".

ב. בממד הקבוצתי - עבודה על חוסן קבוצתי ויצירת 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 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 אומנם 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?

30 ראה: חיים עומר ונחי אילון (1997), מעשה הסיפור הטיפולי, מודן.

את הפרדוקס הקשור בשאלת האלימות ניסח באופן 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 יציבה הילד אינו יכול לגלות את הדחף, אולם רק דחף אשר נמצא והוטמע ניתן לשליטה ולחיברות".[31]

"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".[32]

ו. 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. המשמעות היא שההיערכות למצבי חירום וקיצון צריכה להיבנות בשגרה שלנו. אנחנו צריכים ליצור סדרי פעולות ברורים, ערוצי תקשורת ודרכי התמודדות, הן עבור עצמנו כצוות והן עבור הנערים. משמעות נוספת, אנחנו חייבים להיות תמיד ערוכים ומוכנים גם מבחינת הכלים וגם מבחינת המודעות שלנו. סוג כזה של מוכנות ימנע מאיתנו 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 ההיערכות המוקדמת? בעבודה עם נוער בסיכון, אירוע קיצון הוא נקודת התחלה שיכולה להוביל לשני כיוונים שונים:

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

32 שם, 309, תרגם את המובאה דני שראל.

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.

מקרה ב - האירוע מתרחש לאחר עבודה משולבת על מוכנות:

אירוע > מוכנות רגשית גבוהה > התמודדות על אף הקושי > פעולה, > שיתוף > התוצאה: האירוע מצטמצם, וההתמודדות 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. בהיעדרם 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 פסיבית לגבי האירוע, ומשפיעה על חוויית האירוע 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 באשר 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 נחווה כקטיעה אלא חלק מרצף, ובמקום הימנעות הוא תובע מעורבות ופעולה מוסדרת ומתואמת.

נדגיש כי נוער בסיכון נמצא במצב ייחודי בכל הנוגע למושג החוסן. מצד אחד, הוא בעל רגישות רבה, והרבה ממה שאפיינו כמצב קיצון עבור אוכלוסייה רגילה הוא 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 שאיתו אנחנו עובדים הוא לתרגם את החוויות הקשות לכלים מחזקים ולגורמי

חוסן. במובן זה עבודה קבוצתית יכולה להוות מודל לסוג כזה של עבודת "תרגום", ההופכת את החוויה הקשה לסוג של חיסון נפשי, וההתמודדות 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.

ז. הפחתת התנהגויות סיכוניות בקידום נוער

ראשית, אנחנו מבחינים בין שלוש רמות של התנהגויות סיכוניות, כל רמה מחייבת סוג אחר של פעולה מצידו 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 תוכניות 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 גורמי טיפול מקצועיים (פסיכולוג, פסיכיאטר, קצין מבחן, פקיד סעד וכולי).

ח. תכניות מניעה ייעודיות

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

- **מתן מידע** - המידע יאפשר לבני הנוער להבין את הסיכונים וההשלכות של ההתנהגויות. מתן המידע באשר 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 ושיתוף וכולי). גם כאן הדגש הוא על התנסויות, משחקי תפקידים וסימולציות שונות.
- **מתן חלופות** - לפתח בקרב בני הנוער התנהגויות בלתי מסוכנות אשר יאפשרו להם להשיג תחושת ערך עצמי, סיפוק וריגוש, וישמשו תחליף למה ש"הרוויחו" מההתנהגויות הסיכוניות (כמו ספורט, תחביבים, מוזיקה וכדומה).

שער רביעי

היערכות 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.

התנהגות אובדנית בקרב בני נוער

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

אלימות מינית

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

קידום נוער במצבי חירום לאומיים

1. היערכות למצבי חירום לאומיים
2. התערבות בעת מצב חירום לאומי
3. התערבות לאחר אירוע משברי.

א. היערכות והתערבות במצבי חירום וקיצון

הגדרה: מצבי חירום וקיצון הם מצבים שבהם ישנה פגיעה או נוצר חשש לפגיעה פיזית בגופם של בני נוער מטופלים או עובדי קידום נוער. מצב חירום מתרחש ברגע הנתון והוא מחייב להפנות את כל המאמצים כדי לתת לו מענה, 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 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 בתפיסה המקצועית של קידום נוער בכל הנוגע למצבי חירום וקיצון ובפעולות שיש לנקוט. לאור זאת, נדגיש את המעבר הנכון בין שגרה לחירום בעבודה עם נוער בסיכון, כמו את החזרה לשגרה והטיפול בבני הנוער בעקבות האירוע.

ההגדרה של מצבי חירום וקיצון ודרך ההתמודדות עימם נגזרת מהאחריות המקצועית של שירות קידום נוער. לאור זאת, לאחר שנציג את המדיניות והגישה העקרונית, נעבור ונדון בכל אחד מהמצבים 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.

נדגיש כי עלינו להבין את מצבי החירום והמשברים אשר קוטעים את הרצף ומערערים את המצב גם כהזדמנות לגייס את המשאבים הללו ולהביא אותם לפעולה, כלומר ללמד את בני הנוער כיצד להתארגן מחדש, להסתגל למציאות ולצמוח מהמשבר. מנקודת מבט זו מצבי החירום מייצגים מעין "מבחן מציאות" קיצוני, כלומר, גורמים לכך שהדברים אינם יכולים להימשך עוד כפי שהיו. הבעיות הגיעו למצב שבו הן התפרצו החוצה, וכעת יש צורך להתמודד גם עם התוצאות המיידיות וההשלכות הרחבות שלהן. על כן זהו רגע שמחייב הכרעה.

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

נתחיל במודל הפעולה המיידית 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 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 **מ**חויבות: לתת לבני הנוער את תחושה שאנחנו איתם, לצד אמירות כגון "לא נעזוב אותך", "אתה לא לבד".

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

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

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

עוד על מודל **מעש"ה** ניתן למצוא כאן

דגשים לקידום נוער ביישום של מודל חוסן

- עבור נוער בסיכון, המשבר החדש מעורר את החרדה והחששות של המשברים הקודמים. האתגר החינוכי־טיפולי הוא לתפוס את המשבר הנוכחי כהזדמנות לעבור אותו בהצלחה ולצמוח ממנו.
- מודל מעש"ה, כמו מודלים אחרים של חוסן, מדגיש את הפעולה המשותפת, אשר הופכת את הקבוצה לרשת ביטחון. צריך להדגיש כי חוסר תיאום ופעולה לא מאורגנת עלולים להביא לקונפליקטים חריפים בקבוצה. לכן, יש חשיבות רבה למוכנות הקבוצתית וללימוי 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 להפך: 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 שיתופי הפעולה שהזכרנו בעבודה מערכתית יש תפקיד ייעודי גם בשעת חירום.

לאחר האירוע - מעגל שני - החזרה לשגרה

החל 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 ליידע את בעלי התפקידים ואנשי הצוות בפעולות שהתבצעו עד כה. לאסוף את בני הנוער ולוודא שלא מתגלים תסמינים מיוחדים הדורשים התערבות אצלם. לקיים היערכות משותפת עם צוות ההשכלה והצוות הטיפולי כדי להגדיר את האופן שבו יטופל האירוע והתגובות ביחס אליו במסגרת הפעילויות והשיעורים. והיה אם ישנם 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, אם נפגעו, ישוקמו ויוגדרו מחדש ובמידת הצורך לאפשר תהליכי אבל או הפגנת דאגה לזולת ואמפתיה באמצעות עשייה כגון כתיבת ספר זיכרון, טקס או פעולות התנדבות ויוזמות המסייעות לנפגעים אחרים.

ג. **למידה והפקת לקחים מהאירוע** - יש לקיים מפגשים ביחידה לשם הפקת מֵרב הלמידה מתוך מה שאירע. במפגשים אלה יש לעסוק בשאלות הבאות: כיצד התמודדנו, מה עזר להתמודדות ומה פגע בה, מה למדנו לגבי ההערכות שלנו ולתכניות ההתערבות הפרטניות? מהם הכלים הנדרשים לנו כעת בעקבות האירוע? מהן התובנות שלנו בנוגע לדרכי התפקוד? כיצד עלינו לפעול בהמשך בשלושת הרמות: פרטנית, קבוצתית וקהילתית.

על הפקת לקחים מאירוע אלימות/אובדנות ביחידה, ראה בנספח המצורף בסוף השער.

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![33]

דברים אלה שכתב שי (שם בדוי), צעיר בן 17 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 ושאין 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 פסימית של המציאות, דחייה חברתית ובדידות. מצד שני, אנחנו מכירים סיפורים רבים ואף קשים מאלה שלא הסתיימו באובדנות. ארנון אדלשטיין מציין כי התנהגות אובדנית מופיעה כאשר

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

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

<u>גורמי לחץ שונים יכולים להביא לכך שהתגובה למשבר תהיה אובדנית למשל</u>:

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

לעיתים מדובר באירוע טראומטי שאינו מרפה כמו במקרים של נערות שחוו אונס ואינן מסוגלות להמשיך הלאה בחייהן, או בני נוער שחוו אובדן 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, ניסיונות התאבדות ובקצה הרצף התאבדות. בסקירה שערך מרכז המידע של הכנסת בשנת 2011 עולה, כי גורם הסיכון השכיח ביותר להתנהגויות אובדניות הוא מצב דיכאוני 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 להיעדרות של מנגנוני ההגנה והחוסן מצד אחד - מה שגרם להם לעזוב את בית הספר או הבית, ולאופיים של חיי הרחוב והחוויות הקשות הכרוכות בהם, מצד שני.

גורמי סיכון לאובדנות

גם גורמי הסיכון נחלקים לארבע קטגוריות עיקריות:

- **גורמים בריאותיים:** דיכאון, 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.
- היסטוריה אישית ומשפחתית של אובדנות.
- **גורמים חברתיים:** נציין כי קיימים גורמי סיכון בנוגע לקבוצות כמו בני נוער עולים (בעיקר מאתיופיה) וכן בני נוער מהחברה הערבית.

נדגיש: הגורם המשמעותי ביותר בנוגע לאובדנות הוא ניסיונות אובדניים קודמים.

חשוב לדעת: אחוז הניסיונות האובדניים בקרב נערות גדול פי שלושה מזה שבקרב הנערים, אולם אחוז ההתאבדות בקרב נערים גדול פי חמישה יותר מבנות. כמו כן, כפי שעולה בסקירה של מרכז המידע של הכנסת, ב-25%-50% 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 כמו** 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** - דיכאון, 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, בלי ידיעה של אנשי הצוות. חשוב לעשות שימוש במסגרות הקבוצתיות ביחידת קידום נוער כדי ללמד את הנערים להפוך לערניים יותר בתחום האובדנות ולשנות את התפיסה שלהם לגבי הדיווח במקרים אלה (זאת לא הלשנה או בגידה אלא עזרה חיונית והצלת חיים).

התערבות לגבי הופעת סימנים מעידים

<u>במקרה של חשש לאובדנות, הפעולה הדחופה ביותר היא השגחה והרחקת אמצעים לפגיעה עצמית</u>

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 המיידי למצוקה ולזהות מי יכול להשפיע ולהקל עליה.
- להציג שאלות באופן ישיר וממוקד: האם התכוונת לפגוע בעצמך? האם אתה מתכוון להתאבד?
- לא להשאיר את הנער לבד.
- להרחיק את הנער/ה מכל דבר שיכול לשמש לניסיון האובדני.

הנוהל לטיפול במקרה אובדנות בקידום נוער

בעת חשש לאובדנות יש לפעול באופן הבא:

יידוע

1. יידוע מיידי של מנהל היחידה, מנהל השכלה, מנחה חינוך־טיפול ומפקחת ממונה.
2. והיה אם הנער מטופל על ידי איש מקצוע נוסף, יש ליידע את המטפל ולהתייעץ איתו על דרכי התערבות.
3. על מנהל היחידה לזמן את ההורים, ליידע אותם ולהנחותם כיצד להשגיח על הנער.
4. בהיעדר גורם מקצועי ביחידה, יש לפנות לתחנת בריאות הנפש הקרובה כדי לקבל ייעוץ והנחיות.

השגחה

יש צורך להשגיח על הנער בכל שעות היממה. עובד קידום נוער ישגיח על הנער בתוך היחידה בשעות הלמידה ובפעילויות השונות, ובשאר הזמן על ההורים או על מי שהוגדר לכך על ידי היחידה מוטלת האחריות להשגיח.

הפניה

1. בכל מקרה של חשש להתנהגות אובדנית תתבצע הערכת סיכון. עובד קידום נוער יבדוק עם הנער את ממשות האיום באמצעות שיח פתוח. בהתאם לבדיקת ממשות האיום, יפנה מנהל היחידה את הנער לבדיקת מסוכנות לאובדנות אצל פסיכיאטר או במקומות בהם פועלת התכנית הלאומית - על ידי פסיכולוגים שהוכשרו לכך. הבדיקה מצריכה אישור הורים.
2. מנהל היחידה ידאג לכינוס מיידי של ועדה מקצועית של הגורמים המטפלים השונים בנער לדיון משותף על מצבו של הנער, ולעדכון ההורים בדרכי התערבות בטווח הקצר ובטווח הארוך.
3. במקרים שאין שיתוף פעולה או הסכמת הורים לבדיקת מסוכנות או לכל התערבות אחרת על פי המצב ושיקול הדעת, יש לפנות באופן מיידי

לפקיד סעד לחוק הנוער, לדווח על פרטי האירוע, להיוועץ עימו ולבקש התערבותו.

4. על היחידה לזהות את עובד החינוך־טיפול הקרוב ביותר לנער, ה-case manger בשביל שיהיה איתו בקשר צמוד בתקופה הראשונה ויסייע בהתמודדות. איש הצוות יקבל הנחיה ממנחה חינוך- טיפול של היחידה.
5. חשוב לשמור על קשר רציף עם הורי הנער כדי להבטיח טיפול מקצועי ומיידי במצוקת הנער לצד השגחה עליו.
6. במקרים של ניסיון אובדני ביחידה, יש לשקול התערבות כוללת על ידי איש מקצוע מומחה בתחום. בשלב ראשון עם כל צוות היחידה (מנהלים, עובדי ק"נ, מורים, מורות חיילות ובנות שירות לאומי) לצורך ונטילציה, חיזוק הצוות ומתן כלים להתמודדות עם היום-יום של היחידה.
7. בהתאם לרמת החשיפה של הנערים לאירוע, יש לשקול התערבות פרטנית וקבוצתית עם נערי היחידה בהתאם למיפוי מעגלי הפגיעות.
8. חובה לתעד את האירוע ודרכי ההתערבות באופן מפורט בתיק הטיפולי של הנער.

התמודדות לאחר התאבדות נער

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 שיח כזה הוא מזיק. כתוצאה מכך נוצר שיח על שאלת האשמה, שהיא בלתי נמנעת כתגובה אנושית אכפתית.
- חשוב לספק תמיכה למשפחה ולעמוד עימה בקשר רציף, להימנע

מההאשמות ולסייע לראות את התמונה בכללותה. במקביל יש לדאוג לכך שהעובדים ביחידה, כמו הנערים המטופלים בה, יוכלו להביע את רגשותיהם ולהתמודד עם האובדן. חשוב ליצור אווירה המאפשרת ביטויים של צער, אכזבה וכעס כלפי 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 האובדן (למשל: טקס, פעילויות זיכרון, תמיכה במשפחה, עשייה תורמת). פעילות המבוססת על הפעלה אקטיבית של הנערים. במקביל לפעילות הקבוצתית, יש לפעול באופן פרטני בנוגע לבני נוער הנמצאים בסיכון לאובדנות ובמידת הצורך להשגיח עליהם.
- **הפקת לקחים:** כל מקרה של אובדנות או ניסיון אובדני המתרחש ביחידה מחייב הפקת לקחים ברמת היחידה, ובה יתבררו השאלות הבאות: האם זוהו הסימנים המעידים? האם ננקטו הצעדים המתאימים להשגחה על הנער? במידה ולא, מדוע? מה היתה השתלשלות העניינים שהובילה לאירוע, מה ניתן לעשות כדי למנוע אירועים נוספים דומים?

ג. פגיעה מינית

התפתחות המיניות וזהות מינית מהוות חלק מרכזי בתהליכי ההתבגרות. עם זאת, לעיתים 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, 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, מכר ועוד). במעל 60% מהפניות היו הקורבנות לפגיעה מתחת לגיל 18. (מתוך חוברת רווחה, יולי 2017)

פגיעה מינית כוללת את התופעות האלה:

- **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 רק 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, אף אם הקטין רצה בו לכאורה.
- יחסי מין מרצון בין שני קטינים בין הגילים 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 הבועל 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 התחככויות, ונגיעות באיברים אינטימיים של אדם אחר.

מעשים מגונים הכוללים: הצעות מיניות חוזרות; פנייה 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 לאיברים אינטימיים.
- התייחסות מבזה או משפילה למיניותו של האדם, למשל לזהותו המינית. שליחתן או הצגתן של תמונות פורנוגרפיות.

המעשים הבאים ייחשבו כעבירה פלילית במקרים האלה:

1. מעשה מגונה - חשיפה, מגע, התחככות, מגע עצמי וכל מעשה שנעשה לשם ביזוי והשפלה.
2. מעשה סדום - החדרת חפץ בפי הטבעת, גם מין אנלי לפי החוק הוא מעשה סדום.
3. אונס - כל מעשה מיני מתחת לגיל 14.
4. בעילה אסורה בהסכמה - עד גיל 16 אם יש שלוש שנים הבדל בין השניים.

פגיעה מינית כאמור נוגעת לצורות של מגע האסורות על פי החוק, **בעוד שהטרדה מינית** מתייחסת יותר לפן המילולי ופחות למה שקשור במגע, וכמו כן גם לקשר באמצעות האינטרנט, צילום והפצה של תמונות.

נדגיש, רמיזות או הצעות מיניות המגיעות לאדם במסגרת יחסי מרות: עובד-מעביד, מורה-תלמיד, מטפל-מטופל, 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 הבאים עימם במגע - תלמיד תלוי במורה, מטופל בעובד הטיפולי 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 יחסי מין) וכן הלאה.

נדגיש כי הסכמה צריכה להתייחס במפורש לקיום יחסי מין. זוהי נקודה מרכזית, משום שהסכמה לדבר אחד אינה בהכרח הסכמה לדבר אחר. כמו כן, במצבים של לחץ חברתי, טשטוש כתוצאה מאלכוהול וסמים - חוסר התנגדות יכול להתפרש כהסכמה. לכן חוסר התנגדות אינו מספיק, קיום של יחסי מין מחייב הסכמה מפורשת. לכן ישנה חשיבות רבה לתקשורת שמתקיימת בין השניים, מתכננים, בודקים, מכירים אחד את השני ובודקים שטוב אחד לשני.

גילי הסכמה - ראו בטבלה המצורפת:

עד גיל 14	גילאי 14-16	גילאי 16-18	מעל גיל 18
• **אין הכרה משפטית בהסכמה חופשית**, יחסי מין מתחת לגיל 14 נחשבים **אונס**.	• יש הכרה בהסכמה חופשית **כל עוד הפער בין בני הזוג לא עולה על 3 שנים**. • בכל מצב אחר, קיום יחסי מין אם אכן הייתה הסכמה, יחשב **בעילה אסורה בהסכמה**.	• יש הכרה בהסכמה חופשית כל עוד אין יחסי תלות, מרות, חינוך או השגחה, או הבטחת שווא לנישואין • קיום יחסי מין בנסיבות הללו, אם אכן הייתה הסכמה, יחשב **בעילה אסורה בהסכמה**.	• יש הסכמה חופשית כל עוד אין ניצול מרות ביחסי עבודה, שירות, עקב הבטחת שווא לנישואין, או תוך התחזות לפנוי למרות היותו נשוי • קיום יחסי מין בנסיבות הללו, אם אכן הייתה הסכמה, יחשב **בעילה אסורה בהסכמה**.

חובת הדיווח

חובת דיווח בהקשר לפגיעה מינית חלה על עובד קידום נוער בשלושה מצבים: (1) במקרה של פגיעה מינית במסגרת משפחתית/אפוטרופסית. (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 גילי הסכמה (כמפורט בטבלה למעלה).

כאשר אין חובת דיווח על פי החוק, כל אירוע ייבחן לגופו. עובד קידום נוער יתייעץ עם המנחה ופקידת סעד, עו"ס משפחה ומנהלת יחידה.

חשוב לשים לב - אי-חובת דיווח אינו אומר אי-חובת טיפול.

נורות אדומות - כיצד לזהות אם מישהו נפגע מינית?

סימפטומים התנהגותיים שמעידים על אפשרות/חשד שאולי הנערים נפגעו או נמצאים בעיצומה של פגיעה מינית מהווים נורה אדומה לשינוי וביטוי למצב של טראומה. במסגרת הבירור חשוב לבדוק חשש לפגיעה מינית.

בין הסימנים המעידים יכולים להופיע [כמובן יכולים גם להיות סימנים לטראומות אחרות]:

- דיכאון, בכי לא מוסבר.
- הזנחה גופנית, החלטה לא להתקלח, לא לטפח את הגוף (לא לשים דאודורנט), ניסיון לכער את הגוף ולפגוע בו.
- עלייה/ירידה דרסטית במשקל, הפרעות אכילה. רווח בעיקר אצל בנות
- פגיעה עצמית - דפוס הרווח יותר בקרב בנות. לדוגמה, תלישת שערות, חיתוך עצמי.
- פגיעה באחר - רווח בקרב בנים - הפעלת אלימות כלפי חוץ.
- כאבים לא מוסברים בגוף וביקורים תכופים אצל רופאים ללא ממצא, רווח אצל נשים באחוזים גבוהים. ישנם נפגעים הנמנעים מללכת לרופאים, כך שגם הזנחה רפואית היא סימפטום.

- תלונות על כאב/דלקת בדרכי שתן או באיברי 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 - התפיסה החינוכית-טיפולית

פגיעה מינית נחשבת אירוע טראומטי: "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 טראומטי חושף את האדם למצב בלתי צפוי ובלתי נשלט, 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, פגיעה מינית מערערת על שלוש הנחות היסוד שאנשים מפתחים במהלך התפתחות תקין:

1. העולם הוא מקום בטוח, או לפחות צפוי (זאת אומרת הסכנות שבו צפויות).
2. אני כשיר ובעלת יכולת להתמודד.
3. ראיית העצמי באופן חיובי.

בנוסף, תקיפה מינית היא טראומטית משום שהיא מערערת על הנחות יסוד בסיסיות לגבי ביטחון אישי או קיום מרחב אישי. היא יוצרת חוויות של אובדן חירות ואובדן 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 מטראומות

אחרות, שבהן לנפגעים יש לכידות קבוצתית, תמיכה הדדית ואהדה ציבורית, תקיפה מינית היא טראומטית במיוחד, משום שהיא נחווית 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 ברמה התפיסתית והרגשית היא רבה. בנוסף, קיימים מספר משתנים המשפיעים על עוצמת 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 קורבנות 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 ואמון כדי 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 שאנו מכירים. לא פעם הסיפור מפתיע, מפחיד, מתסכל ומכעיס, ומעורר תחושות קשות של חוסר אונים ורצון לסייע לנפגע בכל דרך. זה פוגש אותנו במקומות הפגיעים, בתפיסת העצמי שלנו כמי שאמונים על סיוע במצבי מצוקה. אבל תגובה נכונה ומקצועית מחייבת 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 לסיוע ותמיכה גם עבור מי שמלווה את המקרה, לצד הסיוע והתמיכה לנפגע.

הטיפול בנער הפוגע

ראשית, עבורנו בקידום נוער קיים במקרים רבים אתגר נוסף והוא הטיפול בנער הפוגע. במאמרה: "הקושי בהכלת הקטבים" (ראה באתר שפ"ינט), מתייחסת שוש צימרמן לכך שארגון אחד לא יכול להכיל את הפוגע והנפגע. לכן, בקידום נוער יש להפריד בגורם המטפל בנפגע לבין זה המטפל בפוגע.

כאשר הצד הפוגע הוא נער שנמצא באחריות היחידה, יש להתייחס אליו, לטפל ולסייע. ראשית, יש להבין מה קרה באירוע ולדאוג שהפגיעה תיפסק. שנית, יש להשגיח על הפוגע, ליידע הורים ולבדוק האם נדרשת התערבות או סיוע טיפולי.

נדגיש כי התנהגויות מיניות פוגעניות נובעות לא מעבריינות מין, אלא כתוצאה מבעיות התנהגותיות כמו חוסר שליטה בדחפים וקושי ביצירת קשרים. לכן גם הנער הפוגע זקוק לטיפול שלנו ולעזרה. מחקרים מראים כי טיפול התנהגותי בעיקר בגילים 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 להכיר במקום התוקפני אצלנו, שאם נוכל להתחבר אליו נוכל גם להתחבר לתוקפנות של האחר מתוך עמדה, בשום פנים לא מקבלת - אבל כן 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 מגע. 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".[34]

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. אובדן 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 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 ואלימות פיזית - שם נמצא סיכוי רב יותר לפגיעה מינית. כמו כן, בני נוער חשופים

34 לקוח מתוך כתבה מ"הארץ" של יוחאי מיטל: "סיפור חייה הטראגי ומותה בחיוך של מורן וורנשטיין" (26.01.2017). מורן וורנשטיין עברה התעללות מינית מצד אביה החורג. אמה ראתה הכול ולא עשתה דבר. מילדה מאושרת הפכה לצעירה אובדנית, ולאחר ניסיון התאבדות כושל סבלה גם מכאבים ונכות קשה. היא הגשימה את משאלתה ומתה בשוויץ בגיל 36.

יותר לתכנים בעלי רמיזות מיניות וכן לפורנוגרפיה. זה מביא לעוררות מינית גבוהה ולכך שהגבולות בין המותר לאסור היטשטשו.

בנוסף לכך, רבים מהם שומרים את דבר הפגיעה המינית והסבל שחוו, 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, לימודים ולהשתלב בשוק העבודה.

מה מונע מהנער לספר על פגיעה מינית?

- אשמה, בושה, תחושה שאולי הפגיעה נגרמה בגללו, שלא הפסיק את המעשה, שלא ברח, שבעצם העובדה שהיה שם "כאילו" היה שותף לדבר עבירה.
- פחד - -תחושה וחשש שלא יאמינו לסיפור, שהתגובה תהיה כעס או נידוי 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?
- מורכבות בתחושות של הפוגע בנו - 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, אווירה שקטה וללא הפרעות. השתדלו לקיים את השיחה בסמיכות לחשיפת הפגיעה או התעוררות החשד לקיומה.

☑ **הקשיבו הקשבה פעילה** - התרכזו במה שהנער מספר. השתדלו להמעיט בשאלות שקוטעות את רצף הדיבור ואפשרו שתיקות.

☑ **הפגינו אמפתיה ואמון** - הבהירו לנער שאתם מאמינים למה שסיפר, שאתם איתו ומאוד מצטערים לשמוע את מה שקרה.

☑ **הישארו רגועים ושקטים** - תגובה לחוצה או מתלהמת יכולה לחסום את הנער/ה מלהמשיך לשתף אתכם, כמו 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 יודעות/ים 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 היו דברים מעולם.

☑ **הבינו את המצב וקבלו נתונים חסרים** - התייחסו ברצינות לכל אמירה או רמז לקיום פגיעה. גם כאשר המתבגר אומר אמירה לא ברורה נסו לברר למה התכוון. גם אם במקרה של חזרה מדברים, התייחסו ברצינות למה שנאמר בתחילה. אם הנער לא סיפר, אלה הם הפרטים שחשוב לדעת: האם הפגיעה מתמשכת? האם היא מתרחשת 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/ה, כלומר מדוע בחר לספר את הסיפור 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, בעזרת פרישת אפשרויות הפעולה והשארת ההחלטה בידי המתבגר/ת. במידה ויינקטו צעדים בהמשך, חשוב שכל הצעדים יהיו ידועים לנער ושלא יינקטו צעדים מאחורי הגב.

☑ **חזקו את הנער על הפנייה** - כאמור, רגע החשיפה הוא רגע מפחיד במיוחד. הבהירו לנער שאתם יודעים כמה קשה החשיפה, וחזקו אותו 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 לסכנת חיים, במקרים מסוימים בני המשפחה מעורבים בפגיעה וכן הלאה).

☑ **ודאו הבנה** - לקראת סיום השיחה, ודאו כי הנער מבין מה הולך לקרות עכשיו, ובדקו שוב שהצעדים שהסכמתם עליהם מקובלים.

☑ **השאירו פתח לפנייה חוזרת** - הזמינו את הנער להמשיך ולדבר אתכם לפי הצורך.

דברים שעדיף להימנע מלעשות:

- **הימנעו משיפוטיות והאשמה** - לא משנה כמה כעס וביקורת הסיפור מעורר בכם, אל תאשימו את הנער/ה במה שקרה ואל תשפטו את התגובה שלו בזמן אמת.
- **הימנעו מייעוץ בדיעבד** - משפטים כמו "למה לא עשית X" או "היית צריכה לעשות X" ואפילו המשפט "למה לא באת אליי קודם?" יכולים להגביר את תחושת האשמה והבושה ואינם תורמים.

- **הימנעו משפה שאינה ברורה לנער** - 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.
- לא מדברים עם הנער הפוגע לפני הנער הנפגע כדי לא לשבש הליכי חקירה.
- **אל תבטיחו לשמור את הדברים בסוד** - גם אם הנער מבקש 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 כזו תוביל ליותר נזק מתועלת.
- **הימנעו מהפעלת לחצים** - גם אם אתם לא מסכימים עם מה שהנער, 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.
- **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 אותו לבדיקה בבית חולים.
- **אל תמהרו להפנות לגורם אחר** - הנער בחר לחשוף את הפגיעה דווקא בפניכם. יש לכך משמעות, אל תעצרו אותו!

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.
- הליווי של מי שנפגעו מינית יכול להיות מתסכל, מציף ומכעיס, ולגבות מחירים נפשיים. מכיוון שכך, חשוב לקבל ליווי ועזרה מגורמים מוסמכים ומנוסים, ולא להישאר לבד בהתמודדות עם המקרה.
- 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/ת, 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. זכרו שלאורך הזמן הצרכים יכולים להשתנות, והסיוע צריך להשתנות בהתאם.
- שמרו על גישה מקבלת ולא שיפוטית גם ברגעי המשבר ולנוכח מצבים מתסכלים בדרך. קחו בחשבון שאף אחד לא נהנה לסבול, ושכל אחד עושה כמיטב יכולתו להתמודד עם הסבל והכאב שנגרמו בעקבות התקיפה.
- זכרו - מי שהוביל למצב הזה הוא הפוגע. הוא האשם במצב, לא הנפגע ולא אתם, הוא הפוגע!
- במידת הצורך, עודדו את הנער- 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.

צפייה בסרטים פורנוגרפיים כפוטנציאל להתנהגות מינית מסוכנת כמו הפורנוגרפיה בסביבה כולה - שלטי חוצות, פרסומות, סרטים וכדומה.

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 רוב 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 ולעיתים עם השפלה של הזולת, 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' מתאר זאת:

> עבורם היחסים הרומנטיים הם מעין ועידת פסגה בין שני כוחות אדירים: החרדה והזעם על מה שנגזל והתקווה שיהיה להם מקום בו יוכלו להשיג את מה שהם כל כך מתאווים לו - קשר קרוב בו יוכלו למצוא ביטחון ומזור לנפשם. הטראגי בכך הוא שמניסיונם, הדרך היחידה להשיג מטרות אלה, היא דרך של שליטה אבסולוטית באחר, עד שהאוטונומיה או הסובייקטיביות שלו נחנקות לחלוטין.

כמו בנוגע 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 להפך - 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.

<u>התשתית הארגונית כוללת:</u>

א. מפרט נתונים מלא וזמין ("בלחיצת כפתור") 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.

ו. מינוי ממלא מקום מנהל היחידה בעת היעדרו וייידוע אנשי הצוות.

ז. 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.

<u>התערבות יעילה באירוע אלימות קיצוני/חמור כוללת:</u>

א. תגובה בטווח המיידי למניעת האירוע ו/או למניעת החמרתו.

ב. תגובה בטווח הקרוב במעגלים שונים של פגיעה (נערים מטופלים, בני משפחה וכולי).

ג. חשיבה והתערבות כדי לחזור לשגרה.

ד. חשיבה והתערבות בטווח הרחב - הפקת לקחים לעתיד.

כל יחידה מחויבת לרענן וללמוד את נהלי החירום ולעמוד בהיערכות מתמדת.

ניסיון אובדנות

התערבות לגבי הופעת סימנים מקדימים

במקרה של חשש לאובדנות, הפעולה הדחופה ביותר היא השגחה והרחקת אמצעים לפגיעה עצמית.

כיצד לפעול במקרים של אובדנות? הטיפול במקרה של אובדנות מתבסס על הפעולות:

☑ יצירת קשר, שמירה על ערוץ תקשורת פתוח, הקשבה פעילה - ככל שמדברים יותר כך פוחת הסיכון להתאבדות.

☑ ניסיון להבין את הרקע המיידי למצוקה, ולזהות מי יכול להשפיע ולהקל עליה.

☑ להציג שאלות באופן ישיר וממוקד: האם התכוונת לפגוע בעצמך? האם אתה מתכוון להתאבד?

☑ לא להשאיר את הנער לבד.

☑ להרחיק את הנער מכל דבר שיכול לשמש לניסיון האובדני.

הנוהל לטיפול בחשש/ניסיון אובדנות בקידום נוער

יידוע

1. יידוע מיידי של מנהל היחידה, מנהל הלשכה, מנחה חינוך־טיפול ומפקחת ממונה.
2. והיה אם הנער מטופל על ידי איש מקצוע נוסף, יש ליידע את המטפל ולהתייעץ איתו על דרכי התערבות.
3. על מנהל היחידה לזמן את ההורים, ליידע אותם ולהנחותם כיצד להשגיח על הנער.
4. בהיעדר גורם מקצועי ביחידה, יש לפנות לתחנת בריאות הנפש הקרובה כדי לקבל ייעוץ והנחיות.

השגחה

יש צורך להשגיח על הנער בכל שעות היממה. בשעות הלמידה ובפעילויות השונות בתחום היחידה - ישגיח עובד קידום נוער על הנער. בשאר הזמן - אחריות ההשגחה מוטלת על ההורים, או על מי שהוגדר לכך על ידי היחידה.

הפניה

1. בכל מקרה של חשש להתנהגות אובדנית תתבצע הערכת סיכון. עובד קידום נוער יבדוק עם הנער את ממשות האיום באמצעות שיח פתוח. בהתאם לבדיקת ממשות האיום, יפנה מנהל היחידה את הנער לבדיקת מסוכנות לאובדנות אצל פסיכיאטר או פסיכולוגים שהוכשרו לכך, במקומות בהם פועלת התכנית הלאומית. הבדיקה מצריכה אישור הורים.

   בשעות הלילה - ניתן לגשת לחדר מיון בבית החולים לאבחון ראשוני.
2. מנהל היחידה ידאג לכנס ועדה מקצועית של הגורמים המטפלים השונים בנער לדיון משותף על מצבו, ולעדכן את ההורים בדרכי ההתערבות בטווח הקצר ובטווח הארוך.
3. במקרים שבהם אין שיתוף פעולה או הסכמת הורים לבדיקת מסוכנות או כל התערבות אחרת - יש לפנות, על פי המצב ושיקול הדעת, לפקיד סעד לחוק הנוער לדווח על פרטי האירוע, להיוועץ עימו ולבקש התערבותו.
4. על היחידה לזהות את עובד החינוך־טיפול הקרוב ביותר לנער, ה-case manager כדי שיהיה איתם בקשר צמוד בתקופה הראשונה ויסייע בהתמודדות. איש הצוות יקבל הנחיה ממנחה חינוך־טיפול של היחידה.
5. חשוב לשמור על קשר רציף עם הורי הנער כדי להבטיח טיפול מקצועי ומיידי במצוקתם לצד השגחה עליהם.
6. במקרים של ניסיון אובדני ביחידה, יש לשקול התערבות כוללת ביחידה על ידי איש מקצוע מומחה בתחום. בשלב ראשון, עם כל צוות היחידה (מנהלים, עובדי ק"נ, מורים, מורות חיילות ובנות שירות לאומי) לצורך ונטילציה, חיזוק הצוות ומתן כלים להתמודדות עם היום-יום של היחידה.
7. בהתאם לרמת החשיפה של הנערים לאירוע, יש לשקול התערבות פרטנית וקבוצתית עם נערי היחידה בהתאם למיפוי מעגלי הפגיעות.

8. חובה לתעד את האירוע ואת דרכי ההתערבות באופן מפורט בתיק הטיפולי של הנער.

התמודדות לאחר התאבדות נער

ההתמודדות היא מורכבת. נביא כאן רק שלושה דגשים עיקריים להתמודדות בעקבות מקרה התאבדות ביחידה:

- **אשמה וכעס:** ראשית יש 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 שיח כזה הוא מזיק. כתוצאה מכך נוצר שיח על שאלת האשמה, שהיא בלתי נמנעת כתגובה אנושית אכפתית.
- חשוב לספק תמיכה למשפחה ולעמוד עימה בקשר רציף, להימנע מהאשמות ולסייע לראות את התמונה בכללותה. במקביל יש לדאוג לכך שהעובדים ביחידה, כמו הנערים המטופלים בה, יוכלו להביע את רגשותיהם ולהתמודד עם האובדן. חשוב ליצור אווירה המאפשרת ביטויים של צער, אכזבה וכעס בנוגע 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 תחושות היציבות והאמון שנוצרו, ועלול אף לעודד נערים אחרים לפעול באורח דומה. משום כך ישנה חשיבות מיוחדת לטיפול בחוסן החברתי ביחידה באמצעות פעילות משותפת של התמודדות עם האובדן (למשל: טקס, פעילויות זיכרון, תמיכה במשפחה, עשייה תורמת). פעילות המבוססת על הפעלה אקטיבית של הנערים. במקביל לפעילות הקבוצתית יש לפעול באופן פרטני בנוגע 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? במקרה שלא, מדוע? מה הייתה השתלשלות העניינים שהובילה לאירוע, מה ניתן לעשות כדי למנוע אירועים נוספים דומים?
- **לעזרה ניתן לפנות ל:**
  - שירות פסיכולוגי עירוני
  - הקו החם של ער"ן 09-8891333 או 1201

אלימות

התערבות בעת אירוע אלימות - סדר פעולות מומלץ

- הפסקת הפגיעה ופינוי לקבלת טיפול רפואי (אם יש צורך).
- איסוף מידע ראשוני אודות הנפגע והמעורבים באירוע.
- דיווח למנהל היחידה בקידום נוער או לממלא מקומו. במקרה קיצון, דיווח טלפוני למפקח ממונה.
- דיווח למנחה, לממונה המחוזי, למנהל אגף החינוך ברשות המקומית, למנהל בית הספר שבו לומד (או רשום) הפוגע ו/או הנפגע, לרווחה, לשפ"ח, לשירות המבחן (על פי הצורך) ולמשטרה על גבי הטופס המצ"ב בנספח א' לנוהל זה. במקרים בהם המשטרה כבר מעורבת בחקירה, יש לבדוק עם נציגיה דרכים ליצירת קשר עם הפוגע מבלי להפריע לחקירה ולשבשה.
- יצירת קשר ומגע מיידי ככל שניתן עם המעורבים באירוע (במקרה של פינוי לבית חולים מומלץ להגיע למקום).
- על העובד להרגיע את הנער, לתמוך, לעודד, לבדוק מה קורה עם המשפחה. במקרה של בשורה מרה - גורמי קידום נוער אינם אמורים למסור מידע אודות מוות לנער או למשפחתו ולעיתים עליהם לעכב את ההתערבות או את ההגעה לבית המשפחה עד לפעולת הגורמים המקצועיים. יש לשקול את העיתוי הנכון והמתאים של הגעת העובד לבית המשפחה.
- כינוס צוות מיידי על פי חומרת האירוע והזמנת גורמים נוספים מחוץ

ליחידה לקידום נוער. מינוי מנהל לאירוע מטעם היחידה, ביצוע פעולות דחופות וחלוקת תפקידים, עדכון מיידי, תכנון, זיהוי מעגלי פגיעות ואוורור רגשות.

- בירור ההתרחשות לפרטיה ותיעודה.
- זיהוי כל מעגלי הפגיעות. איתור בני נוער שהכירו אישית את המעורבים ויצירת קשר עימם.
- יידוע הורי בני הנוער המעורבים, מעקב אחר המשפחות וליווי שלהן בהתאם לצורך, כולל יידוע לגבי האפשרות לפנות לגורמי סיוע נוספים ובהם הסנגוריה הציבורית.
- עדכון ושיתוף המטפלים בנפגע ומוריו וכל צוות היחידה.
- מומלץ כי צוות היחידה יהיה בקשר עם גורמים בשכונת המגורים ועם השטח בו התרחש האירוע בגישה פרו-אקטיבית - לצאת לשטח, להיעזר בגורמים נוספים ולהציע תמיכה בהתאם לצורך.
- קיום שיחות קבוצתיות בקרב כל מעגלי הפגיעה.
- לגבי כלל ההתמודדות עם האירוע, ניתן להיוועץ עם היחידה לקידום אקלים חינוכי מיטבי וצמצום אלימות בשפ"י.

סיכום התערבות ראשונית בכל המעגלים - בני נוער, משפחות וצוות, כולל עובדים ומורים.

יש לתת מקום לתיווך המידע, לאוורור רגשות, להרגעה, לתמיכה והקשבה אמפתית, תוך דגש על כוחות להתמודדות, אופטימיות, אתגר וחזרה הדרגתית לשגרה.

חשוב לציין, כי להתגייסות כל הצוות לפעולה מיידית ולעשייה הנדרשת בהתאם למקרה (ולא רק העובדים הישירים המטפלים בנער) חשיבות רבה ותרומה משמעותית לטיפול מיטבי ולהתמודדות נכונה עם האירוע.

אלימות - מקרה של פגיעה באיש צוות

בנוסף לפעולות ולעקרונות המתוארים לעיל, במקרה של פגיעה באיש צוות על ידי נער מטופל ביחידה, יש לבצע גם את הפעולות האלה:

- דיון בוועדת היוועצות או בוועדת תו"ם לגבי המשך שילובו של הנער במסגרות היחידה. יש לסכם בכתב ולדווח למפקחת המחוזית ולשותפים האחרים. **תתכנס ועדה בסמוך לאירוע ולא יאוחר משבוע לאחר התרחשותו.**
- קיום שיחה עם העובד לגבי הגשת תלונה למשטרה, אך לא ניתן לחייב זאת.
- חשוב לשמור על תחושת המוגנות והביטחון של הצוות, ובמקביל - להתאים את הפעולות הטיפוליות והחינוכיות הנדרשות עבור הנער ולקיים ישיבה עם כל הגורמים המקצועיים הרלוונטיים.

הערכה ומעקב

- לאחר ההתערבות הראשונית באירוע יש לנקוט את הצעדים הבאים:
- כינוס ועדת היוועצות (או ועדת תו"ם) - בהשתתפות כל גורמי היחידה הרלוונטיים לנערים, כולל מנחי היחידה - שמטרתה דיון וקבלת החלטה לגבי המשך שילובם של הנערים במסגרות היחידה. יש להעביר את סיכום דיוני הוועדה והחלטותיה למפקחת המחוזית ולשאר הגורמים המעורבים.
- בניית תכנית התערבות יחידתית - חשוב שבתכנית תהיה התייחסות לפעילות למען האחר, החזרת תחושת השליטה, סובלנות, קבלת השונה, תכניות לעתיד, סיוע לזולת ואחריות חברתית. מוצע לקיים עם בני הנוער דיון לגבי הדרך החינוכית והיעילה שבה ניתן לציין ולאזכר את הנפגע/ים ולמנוע הישנות מקרים דומים. חשוב לדאוג למעורבותם המלאה בתכנון ובביצוע.
- כינוס צוות רחב של אנשי מקצוע ביחידה וביישוב לצורך הפקת לקחים ובניית תכנית מערכתית.
- בניית תכנית מעקב והמשך התערבות יזומה עם כלל המעורבים באירוע (פוגע, נפגע, נוכחים וקרובים), וכן קשר עם אנשי מקצוע נוספים המעורבים

באירוע. יש חשיבות לגילוי ערנות בטווח הארוך כדי לבחון השפעות האירוע והשלכותיו בקרב כל מעגלי המעורבים.

- "מי מטפל במטפל?" אנשי חינוך וטיפול שנחשפו לאירוע עלולים לפתח טראומטיזציה משנית. לכן, יש לשים דגש מיוחד לתחושת הרווחה האישית של אנשי הצוות, ולהציע סיוע ותמיכה ככל האפשר במקרה הצורך.

מרכז הגנה לילדים ולנוער - בית לין

סניף ירושלים

מתן מענה ראשוני על ידי צוות רב-מקצועי לבני נוער ולילדים שנפגעו פיזית, מינית או נפשית.

המרכז פתוח בימים א'-ה' בין השעות 8:30-16:30

רח' צ'ילה 6, קרית-היובל, ירושלים

טל: 3200 * מכל טלפון או 02-6448844 | פקס: 02-6421374

hagana@hagana.org.il

סניף תל השומר

נמצא בבית החולים לילדים ע"ש ספרא בתל השומר.

נותן מענה לאוכלוסיית הילדים ובני נוער בני 3-18, נפגעי התעללות מינית, רגשית, פיזית ונפגעי הזנחה קשה. המרכז עוסק בתהליך האבחון והחקירה, ויש לו צוות רב-מקצועי שמכיל את כל אנשי המקצוע העוסקים בתהליך: פקידי סעד לחוק נוער, חוקרי ילדים, חוקרי נוער, פרקליטים, רופאי ילדים ועוד.

טל' 03-5353590 | פקס 03-5353591

revitala@hagana.org.il

סניף אשקלון

שדרות עופר, סמוך לבית הספר מעיין חיים ושלום, אשקלון

טל' 08-6389000 | פקס: 08-6422347

hagana@hagana-ash.org.il

פגיעה מינית

התערבות וסיוע ראשוניים במצבים של פגיעה מינית

☑ **צרו תנאים מתאימים לשיחה** - דאגו למקום שיש בו פרטיות, אווירה שקטה וללא הפרעות. השתדלו לקיים את השיחה בסמיכות לחשיפת הפגיעה או התעוררות חשד לקיומה.

☑ **הקשיבו הקשבה פעילה** - התרכזו במה שהנער מספר. השתדלו להמעיט בשאלות שקוטעות את רצף הדיבור, ואפשרו שתיקות.

☑ **הפגינו אמפתיה ואמון** - הבהירו לנער שאתם מאמינים למה שסיפר ושאתם איתו, ומאוד מצטערים לשמוע על מה שקרה.

☑ **הישארו רגועים ושקטים** - תגובה לחוצה או מתלהמת יכולה לחסום את הנער/ה מלהמשיך לשתף אתכם וגם להימנע בעתיד מלשוחח עם אחרים.

☑ **תנו תוקף לפגיעה** - פעמים רבות התקיפה המינית מלווה בתחושות של ספק ובלבול. אם המתבגר/ת 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/ת שכל תגובה היא לגיטימית, והיא נורמלית במצב לא נורמלי (במיוחד תגובת הקיפאון שהיא שכיחה מאוד ומעוררת אשמה רבה). אנחנו אף פעם לא יודעים/ות איך נגיב בזמן אמת, ויש את כל הסיבות להניח שהמתבגר/ת עשו כל שביכולתם בזמן אמת.

☑ **היו דברים מעולם** - חשוב להבהיר למתבגר/ת שהיא/הוא לא היחידים שמקרה כזה קרה להם וכי כבר היו דברים מעולם.

☑ **הבינו את המצב וקבלו נתונים חסרים** - התייחסו ברצינות לכל אמירה או רמז לקיום פגיעה. גם כאשר המתבגר/ת אומר/ת אמירה לא ברורה נסו לברר למה התכוון/ה. גם במקרה של חזרה מדברים, התייחסו ברצינות למה שנאמר בתחילה. במידה והנער/ה לא סיפר/ה, אלו הם הפרטים שחשוב לדעת: האם הפגיעה מתמשכת? האם היא קורית גם עכשיו (לאחרונה) או שמדובר באירוע שהיה בעבר והסתיים? האם הפוגע/ת הוא אדם מוכר וחלק משגרת החיים של הנער/ה? האם יש צורך בטיפול רפואי בעקבות התקיפה?

☑ **בררו צרכים** - חשוב מאוד להבין מהו הצורך המרכזי של הנער/ה, כלומר מדוע בחר/ה לספר את הסיפור 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 ויינקטו צעדים בהמשך, חשוב שכל הצעדים יהיו ידועים לנער ושלא יינקטו צעדים מאחורי הגב.

☑ **חזקו על הפנייה** - 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 לסכנת חיים, במקרים מסוימים בני המשפחה מעורבים בפגיעה וכן הלאה).

☑ **ודאו הבנה** - לקראת סיום השיחה, ודאו כי הנער מבינים מה הולך לקרות עכשיו, ובדקו שוב שהצעדים שהסכמתם עליהם מקובלים.

☑ **השאירו פתח לפנייה חוזרת** - הזמינו את הנער להמשיך ולדבר איתכם לפי הצורך.

לכל אזור יש בית חולים המתמחה בפגיעה מינית ונותן טיפול מונע היריון ומחלות מין:

- **"בני ציון" חדר 4, וולפסון, "בת עמי" בירושלים**. אפשר להגיע עד שבוע מיום הפגיעה, אולם עדיף להגיע בסמיכות לפגיעה. מעבר לסיוע פיזי ונפשי, הוא כולל מעורבות משטרתית המאפשרת הגשת תלונה.
- **מרכז הגנה** - עד גיל 14 רק בליווי הורים, עד גיל 18 יכולים בעצמם לפנות - "בית לין" בתל השומר, ירושלים - להיכנס ולכתוב מספרי טלפונים ולהגיע בתיאום מראש - סיפור הרופא פחות דרמטי שם, אלא יותר הכוונה טיפולית וחוקית.

- **מרכזי סיוע תקיפה מינית** - קיימים תשעה מרכזים בחלוקה גיאוגרפית בארץ. לכולם אותו מספר טלפון וכולם פעילים בכל שעות היממה שבעה ימים בשבוע. מענה טלפוני בלבד ומלווים בהליך פלילי.
- 1202 נשים
- 1203 גברים
- 04-6566813 נשים ערביות
- 02-6730002 נשים דתיות
- 02-5328000 גברים דתיים
- מרכזי משרד הרווחה כמו בית לין גוגל לוטם באיכילוב - טיפול ארוך טווח, לא רפואי אלא נפשי.
- עמותת על"ם
- הקו החם של משרד החינוך, טלפון: 1-800-222-003
  או 02-5602538/9 או 1204

לגבי נערים תוקפים מינית:

- באר שבע, מרכז אפיק
- עמותת יחדיו ילדים ונוער שתוקפים מינית: http://www.yachdav.org.il

התמכרויות לסמים ואלכוהול

נורות אזהרה (מתוך האתר של אל- סם) בגלל אחד מהסימנים הבאים:

- שינויים בהתנהגות ומצבי רוח קיצוניים.
- ירידה משמעותית בלימודים והיעדרויות תכופות מבית הספר.
- חברים חדשים - לעיתים מבוגרים יותר.
- חזרה מבילויים בשעות מאוחרות מהרגיל.
- עייפות קיצונית וחולשה.
- ירידה במשקל ואובדן תיאבון.
- חשאיות לגבי תכניות, בילויים, חברים.

- שקרים, היעלמות של כסף מהבית.
- עישון מאסיבי של סיגריות.
- חוסר ריכוז, אובדן זיכרון.
- שיעולים כרוניים, פריחה סביב הפה, רגישות בעיניים, נזלת אלרגית.

הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול - 1-700-500-508

עמותת אל סם - 1-700-50-50-55

מרכזי סיוע: מתוך אתר משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים:

מרכזי יום לטיפול יומי בבני נוער עם בעיית סמים במסגרת המחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות. מרכזי יום הם אזוריים ונותנים טיפול לתושבי העיר והאזור.

שם המסגרת	שם היישוב	כתובת	טלפון
אם הדרך	ירושלים	דרך חברון 53	02-6716501
מרכז יום	רחובות	הרצל 1038	08-9365587
מרכז יום	באר שבע	הטחנה 2	08-6236198
גוונים	נצרת עלית	ציפורי 15	04-6082322

קהילות טיפוליות (מסגרות פנימייתיות חוץ ביתיות) לטיפול ושיקום בני נוער עם בעיית סמים. הטיפול הוא ארצי ללא קשר למקום מגוריו של הפונה.

שם המסגרת	שם היישוב	כתובת	טלפון	שם מנהל/מרכז
מלכישוע	מלכישוע	ד.נ. גלבוע מלכישוע 19170	04-6488226	סיגל בלוך
רטורנו	גבעת שמש	גבעת שמש ד.נ. שמשון 99708	02-9998244	איציק יצחקי

נספח 2: משרד החינוך - קידום נוער היל"ה

דו"ח תחקיר מקרה חירום/קיצון

הנחייה: הדו"ח יוגש לא יאוחר מ-24 שעות לאחר האירוע ל:

- מפקח ממונה קידום נוער-היל"ה במחוז
- אחראי תחום מצבי חירום וקיצון במטה

שיעבירו את הדיווח למנהל המחלקה לקידום נוער היל"ה במטה המשרד

העתקים למנחה חינוך־טיפול (ובמידת הרלוונטיות - למנחה השכלה), שיעביר את הדיווח למנהל תחום חינוך־טיפול אצל הזכיין המפעיל את תכנית היל"ה.

פרטי היחידה לקידום נוער				
הרשות	**היחידה**	**מנהל היחידה**	**עובד חינוך־טיפול**	**מנחה חינוך־טיפול (והשכלה)**
מספר טלפון:				

תאריך מועד האירוע _____

תאריך מילוי הדיווח: _____

פרטי ממלא הדיווח: _____

פרטי האירוע

תאריך:_____

שעת האירוע:_____

מיקום האירוע:_____

א. תיאור האירוע:

יש לכלול את הפרטים הבאים:
תיאור קצר של האירוע, מספר ושמות המעורבים והעדים, האם נערך בירור לגבי האירוע? במידה וכן, יש לפרט את ההתייחסויות של המעורבים ועובדי חינוך־טיפול בכתב. **דגש: במקרים של הגשת תלונה במשטרה ו/או אירוע בחשד לפגיעה מינית, אין לערוך בירור.**

ב. הפעולות שננקטו בעת האירוע:

טיפול בנער הפוגע

_____

_____

_____

טיפול בנער הנפגע

_____

_____

_____

טיפול במעגלים נוספים (נערים אחרים ביחידה, משפחות, צוות)

_____

_____

_____

פעולות לאחר האירוע אשר התקיימו או מתוכננות:

_____

_____

_____

עדכון ומעורבות בעלי תפקידים (מנהל יחידה, מנהל השכלה, ממונה מחוזי, מנחה חינוך־טיפול והשכלה)

_____

_____

_____

ג. הפקת לקחים

האם היו סימנים מטרימים או התראות? האם הבחנו בהם? האם ננקטו פעולות מניעה?

_____

_____

_____

האם הפעולות שננקטו סייעו להפחתת הנזק? האם נדרשו פעולות אחרות/נוספות?

_____

_____

_____

לקחים עקרוניים מן האירוע - בנוגע לנער, לכלל הנערים ביחידה, לצוות או ברמה הארגונית

_____

_____

_____

בקשות, הערות, צרכים, מחשבות והארות לאחר האירוע:

_____

_____

_____

שער חמישי

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 אלה, הקשיים שעימם 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 נתפסים 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 אלה ונעמוד על הקשר שבין תכנית ההתערבות לבין הזהות האישית והתרבותית אשר יחד נדרשות לחזק את תחושת השייכות לקהילה ולחברה. כפי שנראה בשער זה, אלה 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 חשיבותן של גישות רב-תרבותיות המדגישות את הצורך לשמר ולטפח

ייחודיות ושונות תרבותית. גישות אלה רואות בגיבוש של זהות תרבותית-חיובית כמשאב הגנה וחוסן ובכוחו להקנות את הכוחות הנדרשים להשתלב, תוך צמצום הנזק הנוצר כתוצאה מהקונפליקט. **היכולת הזו לאחוז בו זמנית בשונה ובמאחד היא מה שעומדת 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 והזדהות של בני הנוער לגבי עצמם 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.

מנבדלות שוללת לייחודיות ושונות תרבותית בונה

בשערים הקודמים עסקנו בראייה הכוללת של הצרכים של הנער ובבנייה מותאמת של תכנית התערבות בשילוב תחומי הליבה. 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. אלה הן תחושות קשות, כפי שניתן לראות בציטוטים:

> אני מרגישה אתיופית כי אני לא מרגישה שום שייכות לישראלים. הם שונאים אותי, אני לא אכפת לי מהם. [35]

> אני מעדיפה ללמוד בבית ספר ערבי. המקור שלי הוא ערבי, וקשה לי ללמוד בין יהודים ולהשתלב בהם. יהיו מחלוקות בינינו - בדעות ובכל מיני תחומים[36].

אמירות כאלה 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 עוין מצד הקהילה שלהם. מה שמבדיל או מבחין את בני הנוער הללו מן האחרים - המוצא, דתיות או נטישה של הדת, הנטייה המינית

35 מצוטט אצל ארנון אדלשטיין (2003), תפיסת הזהות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל, מפגש 18, עמ' 81.

36 מצוטט אצל: חאלד אבו-עסבה, וורוד ג'יוסי, נעמה צבר-בן יהושע (2011), זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך, דפים 52, מכון מופ"ת, עמ' 28.

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 אלה.

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; **וברמה 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 אלה 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 אלה (על כך ראה למשל: אור, 2003, פלמור, 2016).

מהי הדרה חברתית?

כדי להבהיר את מושג ההדרה החברתית, נביא כאן הסבר קצר מזווית סוציולוגית. לפי אברהם דורון (2006) "הדרה חברתית היא התהליך שבגינו קבוצות מסוימות באוכלוסייה נדחקות לשוליים ונמנע מהן להשתתף

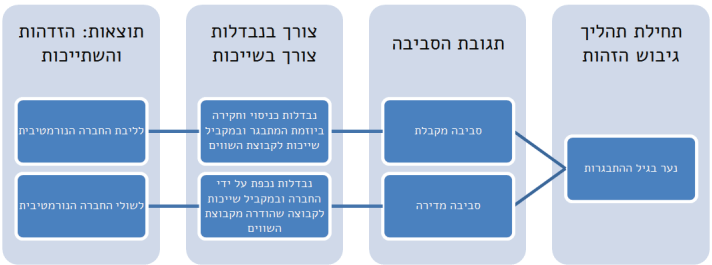
השתתפות מלאה בחיי החברה בה הם חיים. תופעת ההדרה נובעת משורה של סיבות הפועלות ומחזקות אחת את האחרת". בין הסיבות ניתן למנות מצוקה כלכלית, הבדלים תרבותיים המקשים על השתלבות בשוק העבודה או על יצירת קשרים מקדמים, צורות שונות של אפליה כלפי שיוך אתני של קבוצות ובעקבות זאת הגבלת הגישה למשאבים חומריים או מוביליות 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, הנערים 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 אלה, 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 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 עם אוכלוסיות אלה 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.[37] כתוצאה מכך, אותם גורמים סביבתיים שאמורים לספק תמיכה וסיוע - משפחה, קהילה, בית ספר - עלולים להיהפך לזירות של מתח ויצירת חסמים. נראה זאת בתרשים הבא[38]:



כאשר הסביבה מקבלת את הזהות התרבותית שאותה מבקש הנער 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

37 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).

38 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

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 בישיבה. 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 אלה? 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? אלה הן דילמות לא פשוטות. מה שנציע כאן היא מסגרת אשר באמצעותה ניתן להתמודד עם הדילמות הללו- 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 הזהות, מציבה את הנער בדילמה קשה: האם לקבל את הערכים והנורמות המקובלים בבית ולדחות את אלה 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"[39] - מושג שעליו נרחיב בהמשך. המטרה החינוכית-טיפולית היא על כן לסייע לנער להשיג במקום זהות מבולבלת - זהות מגובשת.[40]

---

39 ראו את המודל של אריקסון לגיבוש זהות: - אריק ה. אריקסון, ילדות וחברה, תרגום: אורי רפ, ספרית פועלים, תל אביב 1976, פרק 7 - עמ' 187-196.

40 על כך אצל מלכה שבתאי (2001), 'מירושלים לאתיופיה ובחזרה? מזהות מבולבלת לזהות מחויבת', גדיש 7, עמ' 109-126. ראו התייחסות למאמר בהמשך השער בדיון לגבי המסע לאתיופיה ככלי חינוכי־טיפולי.

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 אלה נועדו לתת מענה לתחושת המתח בעקבות השינויים שחווים מתבגרים מבחינה פיזית וחברתית, אשר מאיימים על תחושת האחידות והיעדר הביטחון לגבי זהותם. 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, 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 לגבי המשכיות

ומחויבות 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 המודרים התמודדות עם הקשיים של פיזור הזהות, והתמודדות עם הקונפליקט ועם הסביבה ולתחזק בתוכם את היכולת ליצור נקודה יציבה ותקווה לעתיד. באמצעות התמודדות עם סוגיות אלה של התמודדות עם שאלות של הדרה, גזענות ופיזור זהות באמצעות תהליכי ההתערבות השונים ביחידה - משתלב האתגר של "מניתוק 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 ומרסיה

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 אלה 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, הצצות בעקבות שינויים בחיי האדם, תלויה במידת ההצלחה בה נפתר משבר הזהות בגיל ההתבגרות. קבוצת השווים הינה הקבוצה המשמעותית לגיבושה 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 לגבש את זהותו מכיוון שההשוואה 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 המורוטוריום 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 אלה 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 ערבייה או שאת ישראלית וכולי - אלא אפשרויות של "גם וגם". השילוב וההתאמה של שלושת הממדים האלה, יאפשרו עבודה ממוקדת 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 דפוסי התמודדות עם הדרה, המאפיינים מצבי סיכון ונשירה של בני הנוער. אף כי הדוגמאות שיובאו כאן לקוחות מהמחקר בנוגע ליוצאי אתיופיה, נדגיש כי דפוסים אלה 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 כניתן לשינוי. הם מנסים לפתור את הבעיות בכוחות עצמם או על ידי שיתוף אחרים. סגנון התמודדות זה כולל אסטרטגיות התנהגותיות

כמו 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. הנה ציטוט מדברי תלמידה המדגים דפוס התמודדות זה:

> הרבה פעמים אני לא נכנסת לשיעור שלה. לפעמים אני אומרת למחנכת והיא מדברת איתה. אני חושבת שהיא שונאת אותי... למרות המריבות עם 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 ובחיזוק תחושת השליטה האישית שלהם. פעולות אלו מוכוונות 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 ביעילות 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 אלה מצויים במצב של נשירה סמויה, על כן ישנה חשיבות רבה להתערבות בשלב הזה.

הנה שתי אמירות המייצגות דפוס התמודדות זה:

לא מאמינים שאפשר לשנות את הגישה של הישראלים כלפינו...

עדיף להתעלם מהבעיה או בכלל לא לחשוב עליה...

אמירות אלה 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 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 וחסר פתרון מבחינתם. כלומר, אין להם כלים (צורות תקשורת, אפשרויות לחשוב מחדש על 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 הנער:

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 לגבי המערכת 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.

שנית, הסקירה של שלוש אסטרטגיות התגובה לגבי הדרה חברתית והשלכותיה על התפקוד בבית הספר, מאפשרת להגדיר כאן את מטרת ההתערבות בהקשר הזה והיא: **להביא את בני הנוער למצב שבו הם מסוגלים לעבור לדפוסי התמודדות ממוקדי בעיות ופחות לחוות חוסר אונים והצפה רגשית**. נדגיש כי ההבדל בין הדפוסים נעוץ בשינוי התפיסה לגבי הדרה והיחס השלילי והמפלה שאותו חווים בני הנוער, כלומר, מה שנדרש הוא לא רק עמידה כנגד והוקעה של ההדרה והיחס המפלה, אלא בעיקר שינוי עמדות בנוגע 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. אלה 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 שנהב**[41]

מזווית ראייה סוציולוגית, גזענות מובנת לא כבעיה מוסרית אלא כעמדות 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 סטריאוטיפים 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 בנוגע 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.

41 יהודה שנהב בריאיון לאתר NRG, מראיינת יונית נעמן, 25.9.2008.

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..."

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 לגבי הקבוצה האחרת. כלומר, העדפת קבוצת ההשתייכות ועוינות וסטריאוטיפים שליליים לגבי הקבוצה האחרת היא סוג של "ברירת המחדל" 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-סטריאוטיפי": כאשר קיים דימוי שלילי לגבי יכולתה 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, הסטריאוטיפ משפיע על הביצוע. כדי למנוע הטיה זו יש צורך בעבודה על אשרור-עצמי או התמודדות ביקורתית עם הסטריאוטיפ. עלינו להיות מודעים לכך שבני נוער מקבוצות מודרות זקוקים לכלי התמודדות עם

סטריאוטיפים חברתיים, ונדרשת עבודה כדי להפוך את השונות התרבותית למה שנתפס כיתרון ולא כחולשה לגבי קבוצות 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 כמו: "אין לנו שום דבר נגד הנערה האתיופית/ערבייה/חרדית, פשוט אין לנו מקום יותר". מצד שני, זה גם יכול לבוא בתגובות חיוביות מוגזמות, מעין גזענות הפוכה.

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 כל כך רהוטה!" או "אתה מתבטא מאוד יפה!"
- רצון עז, כמעט בלתי נשלט, לחשוף את החבר השחור 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 שנאה עצמית.

אולם כיצד ניתן להפוך תחושה של חולשה והדרה למקור של כוח? נראה זאת בעזרת הדוגמה הבאה: נער ערבי-ישראלי יושב מול נערים יהודים ברכבת ומקבל שיחת טלפון. כאשר 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 אלה 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 לקשור 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.
- הכנת מפגשי למידה, בשיתוף צוות ההשכלה, העוסקים בסוגיות של הדרה, אפליה וגזענות והפיכתן למרכיבי השתייכות.
- עבודה עם בני הנוער על פרשנות מחודשת 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 שנותרה 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 עוין לגבי קבוצות 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 מבטאים 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 באמצעותם לידי ביטוי. בכך עוסק הממד השלישי של המודל - השייכות הכפולה והזהות המרובדת.

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 (תִּרְבּוּת) 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 יוצרות ארבע קטגוריות לגבי מידת ההשתלבות של הקבוצה בתוך החברה הכללית:

השתתפות חברתית / שימור תרבותי	כן	לא
כן	**שילוב - קבוצת מיעוט נוכחת ומשפיעה**	הבדלות - קבוצת מיעוט סגורה בתוך עצמה
לא	היטמעות - שילוב במחיר אובדן הייחודיות	שוליות - קבוצת מיעוט בלתי משפיעה

מתוך המודל הזה עולה הצורך למצוא את ה**שילוב**, כלומר, את נקודת המפגש בין שימור תרבותי לבין השתתפות בחיים החברתיים - מה שנראה מייד בהמשך כזהות של "גם וגם". כלומר, המאמץ 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 בתכניות היל"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 הטיפוח שלו תתאפשר השתלבות מלאה/שלמה/ מיטבית.

בעקבות המודל של בארי עולות שלוש אפשרויות לגיבוש של זהות:

- **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.

- **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 זיהויות מכונה "מקף": ערבי-ישראלי, אתיופית-ישראלית, רוסי-ישראלי ועוד. ארנון אדלשטיין מציין כי מודל זה של זהות מאפשר לחיות בשני העולמות בלי לחוש שהסתירות ביניהם אינם 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.
- **לשלול 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 לגבי החברה הישראלית בכללותה. רבים מהם נושרים ממערכות חינוכיות ומתקשים למצוא מסגרות המתאימות להם.[42]

מודל זה חשוב כאשר מבקשים לתת מענה לאתגר המורכב של ההשתייכות. נציין גם כי קיימת ביקורת בנוגע אליו: השילובים בין הזהויות אינם רק בחירה של הנערים, 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

42 אדלשטיין, תפיסת הזהות של בני נוער יוצאי אתיופיה, שם, עמ' 86.

אינם יכולים לשאת על גבם את כל המעמסה החברתית המורכבת הזו. אלה הם שיקולים חשובים עבור עובדי קידום נוער העוסקים בשאלות אלה. 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 - לא-שייך.

מסיפור זה עולה 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.[43]

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

43 מלכה שבתאי, "כור ההיתוך פועל מבחוץ הדינמיקה של ההזדהות עם התרבות האתיופית - מבט בסוף השרות הצבאי של יוצאי אתיופיה", בתוך: חברה ורווחה, כרך ט"ז, ינואר 1996. עמ' 199-216.

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 עבורה, 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 אלה הנמצאים בתוך פיזור זהות ויחס שלילי כלפיה, 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 הנער בתהליך המורכב לעיתים, לתת לו או לה ביטחון 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 דומים.
- הממד השלישי מתמקד **בשייכות 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.

השילוב בין שלושת הממדים האלה יוצר תפיסה 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, כמו 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 לגבי בני נוער אלה אינו נוגע בממדים ההתנהגותיים והרגשיים בלבד, אלא בעיקר בסיוע 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 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:

- תכניות לימודים ייחודיות המקנות ידע והבנה, ומעוררות התמודדות עם תהליכי גיבוש והשגה של זהויות. תוכניות אלו צריכות גם להקנות קרדיטציה לבגרות.
- תכניות "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 המקדמות כשירות חברתית, והמסייעות 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 נשארו ללא יכולת להעביר להם את המורשת כי הם לא דיברו אמהרית. זה יצר ניתוק רגשי בין ההורים לילדים, ניתוק תרבותי.[44]

44 ציטוט מדבריה של מיכל אברה. לקוח מתוך ריאיון באתר mako

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 מחודשת 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 שבמערכת 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.[45]

מה שעולה כאן הוא שהלימוד של התכנים התרבותיים והעיסוק בהם משרת 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 הספציפי, יוכלו באמת לפגוש אותו במקום שבו הוא נמצא, ואז יוכלו לתת לו את ההתייחסות והמענה המתאים.

---

http://www.mako.co.il/culture-weekend/Article-0cee2944bb4e651006.htm

45 ציטוט מדבריו של יהונסאזנאו, מתוך אתר mako, שם.

תכנית חינוכית-טיפולית לדוגמה: "להיות ישראלי יוצא אתיופיה"

המטרות:

ברמת הפרט: משתתפי התכנית יחושו 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 ויחושו 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 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 מכך, 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 לגבי תופעות 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, וכן מקנות 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 תכניות לימודים מותאמות הנוגעות בהיסטוריה ובתרבות של יהודי אתיופיה. משרד החינוך עוסק בפיתוח תכניות 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 התכניות 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 בחשון.
   - יום הנספים - לזכר יהודי אתיופיה שמתו בדרכם לארץ, יום זה חל ביום ירושלים.
3. יחידת לימוד העוסקת ביצירה, בספרות, בתיאטרון במוסיקה ובאומנות ישראלית-אתיופית.

פעילויות ייחודיות:

1. פיתוח סל פעילויות ייחודיות אשר היחידות לקידום נוער יוכלו לבחור ולהפעיל בעצמן:
2. "מסע לאתיופיה", שהוא האמצעי החשוב ביותר בהקשר זה.[46] המסע מאפשר התמודדות עם שאלת הזהות באופן שהופך אותה למוגדרת יותר, מאפשרת ובמקרים רבים - מעצימה.
3. "מסע ישראלי" מותאם, המדגיש את הסיפור הייחודי בתוך ההקשר הכללי. במסגרת המסע מתקיימות פעילויות ייחודיות, כמו ביקור באנדרטת הנספים והבנת המשמעות והזיקה לירושלים.
4. יצירת מערכי פעילות מותאמים, ובהם בין היתר, יוכלו נערים ללמד נערים אחרים, ובני נוער יוצאי אתיופיה ילמדו בני נוער ישראלים אחרים על תרבותם.

46 על כך ראו את מאמרה של מלכה שבתאי שהוזכר "מאתיופיה לירושלים ובחזרה".

5. שילוב יוצרים בתחומי המוסיקה, התיאטרון, האומנויות והספרות בתכניות השונות ובמסגרת שבוע תרבות.

6. פרויקט אישי.

בין ארבעת מרכיבים אלה צריך להתקיים רצף, ראה בתרשים המצורף מטה: