

איתור ילדים בסיכון- מערך הטמעה

חוברת הדרכה לעובדי מערכת החינוך

בטי ריטבו ושמואל גולדשטיין
תשס"ז 2006



העמותה לתיכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי-ייעוצי

תודות

לשם הכנת הערכה הסתייענו בניסיון הרב שנצבר בידי מדריכות היחידה למניעת התעללות בילדים בשפ"י, ובניסיונם של המנחים הפועלים באמצעות אשלים בתוכנית איתור ילדים בסיכון. תודה לכולם.

תודות מיוחדות לגב' ליוש צימרמן, מנהלת היחידה למניעת התעללות בילדים בשפ"י ולגב' רינה לאור, ראש תחום פיתוח משאבי אנוש באשלים, שאפשרו לנו את כתיבת הערכה ותמכו בנו לאורך כל הדרך.

תודות ליועצות, לפסיכולוגיות ולמדריכות אשר התפנו מכל מלאכה ונענו לבקשתנו להעיר את הערותיהן ולהעריך את מידת ההלימה שבערכה לצורכי השדה, ואף הסכימו להשתתף במפגש עבודה כדי לתת משוב והכוונה לעיצובה הסופי. תודה זו מופנית אל כל אחת מהחברות הבאות:

טלי איפרגן	יועצת חינוכית	בי"ס אשכול, ראש העין
אסנת בן פורת	יועצת חינוכית	בי"ס תיכון "בגין", ראש העין
אפרת גולן	יועצת חינוכית	בי"ס יגאל אלון, הוד השרון
אסנת דור	יועצת חינוכית	בי"ס המגן, הוד השרון
ציפי וגנר	יועצת חינוכית	בי"ס טכנולוגי השרון
שרה וולפלינג	מדריכה	שפ"י
אורנה וינר	פסיכולוגית	שפ"י - שפ"ח ת"א
מלכי כץ	יועצת חינוכית	חט"ב גוונים, ראש העין
מירב מדמון-אזולאי	יועצת חינוכית	בי"ס אלומות, נתניה
אילנה עוז	יועצת חינוכית	בי"ס כצנלסון, כפר סירקין
עדינה פידדה	יועצת חינוכית	בי"ס כפר מלל
שרי קזס	יועצת חינוכית	חט"ב השחר, הוד השרון
קן קמלמן	פסיכולוגית	שפ"ח, הוד השרון
אאידה ראונר	יועצת חינוכית	בי"ס תל"י, הוד השרון
אביבה שקד	יועצת חינוכית	בי"ס רעות, הוד השרון

הוצאה לאור: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך



פתח דבר

נושא הפגיעה וההתעללות בילדים ובבני נוער מעורר מעצם טבעו רגשות עזים, מבוכה רבה וחשש, ובמקביל רצון טבעי ואוניברסלי שלא להיפגש בו. מגוון רחב זה של תגובות עלול לגרום להימנעות מהתמודדות עם הנושא במערכת החינוך, דווקא במקום שבו ילדים ובני נוער זקוקים מאוד לסיועם של מבוגרים מבינים ותומכים.

הכשרה מתאימה של אנשי החינוך תרחיב את הידע שלהם בנושא ותפתח בקרבם מסוגלות להתמודד עם תלמידים שעברו התעללות, פגיעה או הזנחה. כאשר קיימת לאיש החינוך היכולת להכיל סיפורים קשים הוא מסוגל להיות כתובת לפנייה עבור תלמידים במצוקה, ויש ביכולתו ללוות אותם בתהליך חשיפת הפגיעה ובהתמודדות עמה.

חוברת זו, המיועדת ליועצים חינוכיים ולפסיכולוגים חינוכיים, באה לסייע לתהליך הכשרת מורים ואנשי חינוך לאיתור תלמידים נפגעי התעללות והזנחה, ולהתמודדות עם חשיפת הפגיעה. הזמינות, השיטתיות והגיוון של הסדנאות המוצעות בחוברת יאפשרו ליועצים ולפסיכולוגים לבחור את האמצעי המתאים להם בתהליך ההכשרה.

פיתוח הסדנאות הוא תוצר של שיתוף פעולה, אחד מיני רבים, בין "אשלים", העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ולבני נוער בסיכון ולבני משפחותיהם, מיסודו של ג'וינט ישראל, לבין משרד החינוך – השירות הפסיכולוגי הייעוצי, היחידה למניעת התעללות בילדים ובבני נוער, באגף תוכניות סיוע ומניעה.

אנו קוראות לאנשי המקצוע של שפ"י לעשות שימוש ברעיונות שמציעה חוברת זו בעבודת ההדרכה בחדרי המורים.

ד"ר בלהה נוי	שוש צימרמן	רינה לאור
מנהלת אגף א', שפ"י, שפ"י, משרד החינוך	ראש היחידה למניעת התעללות בילדים ובבני נוער- משרד החינוך	ראש תחום גיבוש ידע והפצתו- "אשלים"

הנושא "ילדים בסיכון" פגיעה בילדים מעסיק אנשי מקצוע רבים. העיסוק מתבטא בהתייחסות תיאורטית ובפיתוח ידע, וכן בחיי המעשה בשדה, החל מקביעת מדיניות ועד לטיפול פרטני. ההתייחסות במערכת החינוך להתעללות בילדים באה לביטוי בכל הרמות: בפיתוח ידע חדש, בקביעת מדיניות, במניעה ראשונית, שניונית ושלישונית ובדרכי התערבות. מסגרות החינוך השונות מתמודדות לעתים קרובות עם ילדים נפגעים ועם ילדים פוגעים כאחד. ההתמודדות קשורה לאיתור הילדים הנפגעים והפוגעים ולמתן תמיכה וסיוע, ובעת הצורך אף לדיווח כנדרש בחוק. במקביל, מתבצעות פעולות ותוכניות מניעה מגוונות. לעתים קרובות חושפים ילדים את סיפורם בראשונה לפני איש החינוך, שאליו הם מרגישים קרובים ובטוחים בחברתו. עובדה זו הופכת את אנשי החינוך לדמויות מפתח בעבודת המניעה וההתמודדות עם נושא ההתעללות בילדים. על עובד החינוך חובצת אחריות רבה, והוא נדרש לערנות מתמדת, כדי שיוכל לשמוע, להכיל, לסייע ולהתמודד עם תכנים של התעללות. כדי שהתערבותו של איש החינוך תהיה אפקטיבית, חשוב שיעבור תהליך של הכשרה שיכין אותו להתמודדות המצופה. הכשרה כזו צריכה להתייחס להיבטים רגשיים, קוגניטיביים ומעשיים אשר יעלו את המודעות לנושא, ויחזקו את הרצון והמחויבות לפעול בצד ההצטיידות בכלים המתאימים.

מטרת הערכה

מטרת הערכה להעשיר מנחים עובדי מערכת החינוך, כדי להכינם להכשרת אנשי חינוך בנושא איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה, התמודדות עמם ומניעת התופעה.

אוכלוסיית היעד

יועצים חינוכיים, ופסיכולוגים חינוכיים המנחים במערכת החינוך.

מה בערכה?

בערכה עשרה שערים, וכל שער עוסק ביחידת תוכן אחת. יחידות התוכן משלימות האחת את רעותה, וביחד מהוות תוכנית אינטגרטיבית אחת. ניתן להתייחס לערכה כתוכנית מודולרית שבה כל שער הוא יחידת תוכן העומדת בפני עצמה. לכן, ניתן לממש את התוכנית באמצעות רצף של מפגשים או יחידת תוכן בודדת הרלוונטית "כאן ועכשיו".

למרות הנאמר, אנו מציעים תוכנית מינימום שתכלול את השערים הבאים:

שער מס' 1 - היכרות עם תופעת ההתעללות בילדים ובבני נוער.

שער מס' 2 - פגיעות בילדים ובבני נוער. סימנים ואותות מצוקה.

שער מס' 3 - חובת הדיווח.

שער מס' 5 - קטינים פוגעים מינית.

שער מס' 9 - הסתייעות במקורות סיוע.

שער מס' 10 - סיום ופרדה.

סדר השערים בערכה מתוכנן ויש בו היגיון התפתחותי, יחד עם זאת, ניתן לשנות את הסדר, ולבחור נושאים אשר יראו למנחה רלוונטיים לקבוצה הייחודית שעמה הוא עובד.

שיטה, מבנה וארגון

כל נושא/שער בנוי בהתייחסות משולבת להיבט הרגשי, הקוגניטיבי והיישומי. בכל מפגש מרכיבים עיוניים בצד מרכיבים סדנתיים. בכל פרקי הערכה מושם דגש על ביחור עמדות ורגשות בקרב המשתתפים, בצד העשרה עיונית וביחור התהליכים הנדרשים ליישום בשדה העבודה.

השערים בנויים על-פי סכמה אחידה הכוללת את:

- מטרת המפגש.
- משך הזמן המומלץ.
- הצגה עיונית קצרה של נושא המפגש, והכוונה למקורות נגישים לשם העשרה עיונית והכנת מערך ההרצאה.
- כלים, שיטות ואמצעים - לכל נושא/שער מוצעות בדרך כלל כמה חלופות לדרך העברת הנושא וכן הכוונה לכלים ולאמצעים הנדרשים. במרבית המקרים הוצגו כלים אלה בטקסט עצמו או בנספח לו, אם לא צוינו כאלה, ישנה הכוונה היכן ניתן למוצאם.

כיצד להשתמש בערכה?

הערכה מכילה את מלוא המרכיבים הנחוצים לאיש החינוך כדי להעביר את כל יחידות התוכן שבה. עם זאת, חשוב לציין, כי חלילה לנו מלפגוע באוטונומיה של איש החינוך. אנו מזמינים אותו לבטא חשיבה מקורית ויצירתיות ולארגן את המפגשים בדרך המתאימה לו ביותר. מרגע שהופקה הערכה היא הופקעה מרשותנו לרשות ציבור המשתמשים בה, שמחויבותו לנושא בלבד ולא לערכה. אנו ביקשנו להעניק למשתמש נקודות עיגון אם אין לו משל עצמו. ניתן לשנות ולהוסיף דברים בכל אחד ממערכי המפגש ואף לגרוע ממנו. מומלץ להשקיע מחשבה בהרכב האנושי של קבוצות המשתתפים ולערוך את המפגשים בהתאם לו. באותה מידה חשוב גם להביא בחשבון את צרכי מבצע התוכנית ואת העדפותיו האישיות. אין כל פסול בשימוש חלקי בחומרים הנמצאים בערכה בצד חומרים הקיימים אצל מבצע התוכנית, ובלבד שיחידת הלימוד תהיה שלמה ותהליך הלמידה יהיה אפקטיבי ותואם את מטרותיו.

כפי שמופיע בערכה, אנו מציעים למשתמש לבנות לעצמו תמונה כוללת של התכנים ושל הנושאים שאותם ירצה להעביר, ומשם לפנות לבניית תוכנית פעולה שבה מפורטים השלבים ליישומה.

השותפים להפקת הערכה:

שפ"י משרד החינוך

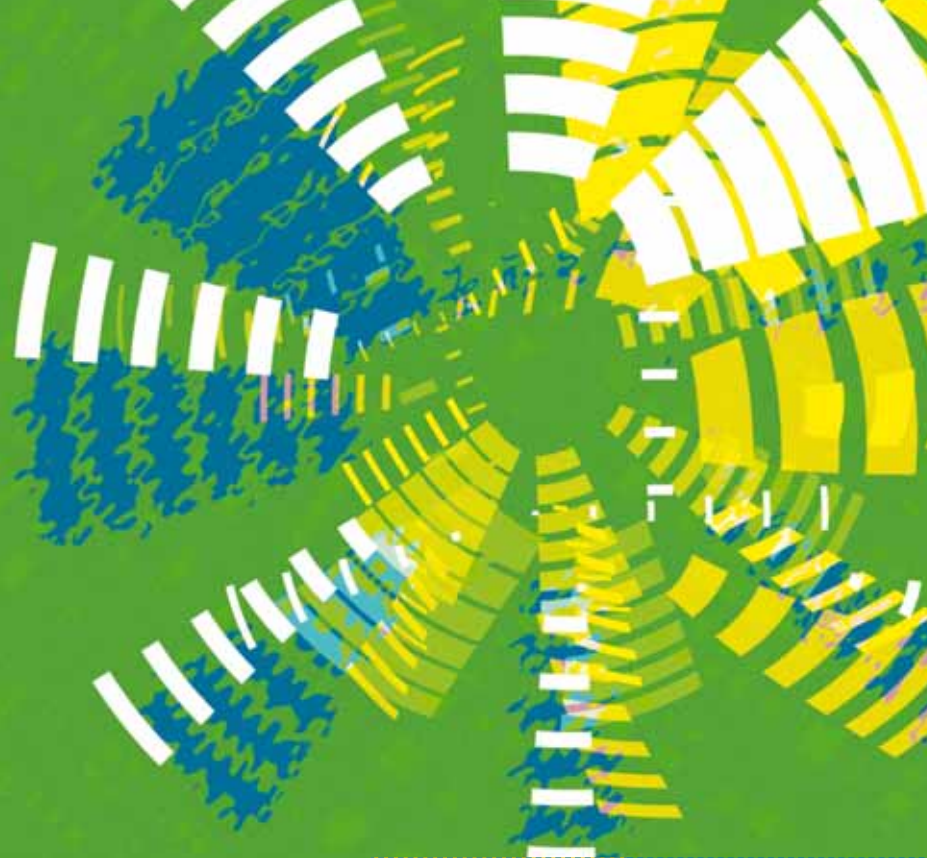
אשלים - העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם

תוכן עניינים

	שער 1
7	היכרות עם תופעת ההתעללות בילדים ובבני נוער
	שער 2
27	פגיעות בילדים ובבני נוער - סימנים ואותות מצוקה
	שער 3
35	חובת הדיווח
	שער 4
51	השלכות האיתור על הילדים ועל משפחותיהם
	שער 5
57	קטינים פוגעים מינית
	שער 6
81	רווחה נפשית - קונצפט מניעת ושישורי חיים
	שער 7
89	זכויות הילד
	שער 8
109	סודות
	שער 9
117	הסתייעות במקורות סיוע
	שער 10
125	סיום ופרידה
133	ביבליוגרפיה



זכרו והזכירו לפני שניש
את האלים ואת הארץ.
הזכירו לקולים הקשים
שהיו רבים וירוקים באביב,
ואל תשכחו שגם הארץ
היה פעם כלי יד פתוחה ואצבעות
יהודה עמוצי



שער 1

היכרות עם תופעת ההתעללות בילדים ובבני נוער

מפגש זה מיועד להיכרות ראשונית בין משתתפי הקבוצה ופתיחת הנושא.
בשער זה נבקש ליצור התחלה של שפה משותפת בין המשתתפים ובניית אמון,
שיאפשרו תהליך משמעותי של למידה.
בחלק הראשון מתואר תהליך סדנאי אשר במהלכו מתאפשרת "נגיעה" באספקטים
השונים של ההתעללות בילדים. החלק השני ממוקד בהמשגה תיאורטית.

חלק ראשון: היכרות וחווה ההתקשרות

מטרות:

1. היכרות תוך יצירת אווירה קבוצתית המשרה אמון, קבלה ותמיכה הדדית.
2. היכרות בין משתתפי הקבוצה ויצירת קשר לנושא ההתעללות בילדים.

במפגש הראשון נקבעת למעשה המסגרת ונערך החווה עם הלומדים. החווה עוסק בכללים שאותם מאמצים כל המשתתפים ומתחייבים לפעול על-פיהם. ההיכרות בין המשתתפים חשובה, מאחר שהיא מקשרת ביניהם ומכוונת ליצירת אווירה של קבלה.

משך הזמן - שעות

חלופות אפשריות להיכרות:

אמצעים לכלל החלופות - רצוי להכין תגי זיהוי עם ציון שם המשתתף, בעיקר בקבוצות שבהן אין החברים מכירים איש את רעהו, או שמספר המשתתפים בהן גדול. התגים גם עוזרים למנחה אם אינו מכיר אישית את כל המשתתפים.

א. היכרות רשמית

שלב ראשון - המנחה יבקש מכל משתתף להציג את עצמו, להסביר מדוע בא להשתלמות ומהן ציפיותיו ממנה. מומלץ לעשות זאת בסבב, על-פי סדר מקומות הישיבה.

שלב שני - המנחה יסכם את דברי המשתתפים ויציג את עיקרי תוכנית ההשתלמות.

הכוונה למנחה: השתדל לקשור בין הדברים של המשתתפים לבין העולם האישי של כל אחד מהם, והזירה שבה הוא מתמודד עם הנושא, כפי שדיווחו המשתתפים. הדגש דברי משתתפים שהתייחסו להיבטים רגשיים. כבר מן ההתחלה חשוב להבליט את ההיבט הרגשי הקשור לנושא הפגיעות בילדים, ולא להתייחס לתכנים קוגניטיביים בלבד.

ב. משחק החפצים

אמצעים: חפצים שונים כגון: בובות, תמונות, מפתחות, מטפחות, סיכות, מסמרים ועוד, כעולה על דעתו של המנחה. חשוב שיהיו חפצים רבים, לפחות פי שניים ממספר המשתתפים.

שלב ראשון - בחירה אישית ודיון במליאה. בעת הבחירה תכונן מחשבתו של כל משתתף לקשר שבין החפץ שבחר לבין נושא ההשתלמות - איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה.

שלב שני - בתום בחירת החפצים יבקש המנחה מכל משתתף לנמק ולהסביר את בחירתו, וכיצד היא מתקשרת לנושא ההשתלמות - איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה.

הכוונה למנחה: עודד ביטויים רגשיים ואפשר לבטא דברים בפתיחות גם אם אינם מקובלים על משתתפים אחרים. ציין לעצמך (בכתב) את הדברים העיקריים שהושמעו, הם ישרתו אותך בדברי הסיכום וההכללה.

שלב שלישי - סיכום והכללה

הכוונה למנחה: קשור בין הדברים של המשתתפים לבין העולם האישי של כל אחד מהם והזירה שבה הוא מתמודד עם הנושא, כפי שדיווחו המשתתפים. צור זיקה בין הדברים לבין תוכנית ההשתלמות והצג את עיקריה.

ג. כדור הקשר

אמצעים:

1. גליל צמר (באורך של 20 - 30 מטר לפחות).

2. חדר/אולם בגודל המאפשר תנועה לקבוצת המשתתפים.

שלב א - דברי הסבר של המנחה:

1. המנחה יבקש מכל המשתתפים להצמיד את כיסאותיהם לקירות שמסביב לאולם/לחדר, לפנות את החלל המרכזי ולהשאירו נקי ממכשולים. המשתתפים יוזמנו למרכז החדר/האולם.

2. המנחה: "בידי גליל צמר שאני עומד להשליך. האדם שיתפוס אותו צריך להחזיק בו ולהציג את עצמו בדרך כלשהי, על-פי בחירתו. אחר-כך עליו לאחוז בקצה החוט, ואת יתרת הכדור להשליך שוב. כל משתתף יאחז בחוט במקום כלשהו ואת יתרתו ישליך הלאה". וכך, עד שתסתיים הצגת כל המשתתפים. לבסוף תיווצר "רשת" אנושית.

שלב ב - המנחה יזמין התייחסות ל"רשת" האנושית שנוצרה - "מה מסמלת הרשת עבורם בהקשר לנושא"?

הכוונה למנחה: עשויות להתקבל תשובות סותרות כמו: הקשר והתמיכה בקבוצה ובתהליכים מקבילים לרשת תמיכה שהילד בסיכון זקוק לה, רשת מקצועית, ומהצד האחר, זו יכולה להיות גם תסבוכת שאליה נקלעים משפחות, ילדים ואנשי מקצוע. אפשר ביטוי חופשי. אין כאן תשובות נכונות או מוטעות. כל תשובה היא אמת העומדת בפני עצמה.

שלב ג - סיכום והכללה

הכוונה למנחה: קשור בין הדברים של המשתתפים לבין העולם האישי של כל משתתף והזירה שבה הוא מתמודד עם הנושא, כפי שדיווחו המשתתפים. קשור זאת עם תוכנית השתלמות והצג את עיקריה.

ד. היכרות בזוגות

שלב א- המנחה יבקש מהמשתתפים להתחלק לזוגות. כל זוג יערוך היכרות אישית (שמו, המקום שממנו בא ותפקידו), ואחר-כך יברר מה חושב כל אחד מבני הזוג על התופעה של פגיעות בילדים, ומהם המניעים שלהם להצטרף לקבוצה. המנחה יודיע להם, כי את עיקרי הדברים יתבקשו להציג בהמשך בפגישת המליאה.

שלב ב - מליאה - המנחה יאפשר לכל זוג להציג את עיקרי הדברים שהועלו במפגש הזוגות בפני המליאה.

שלב ג - סיכום והכללה - בתום כל אחת מהפעילויות הנ"ל על המנחה לסכם את עיקרי הדברים ולקשור בינם לבין החלק השני של המפגש - יצירת חוזה ההתקשרות.

ה. היכרות באמצעות קלפים

אמצעים נדרשים:

חפיסת קלפים נורד (או אחרים) שבה מוצגות תמונות שונות ו/או מצבים שונים.
המנחה יניח את חפיסת הקלפים במרכז החדר, ויבקש מכל משתתף לבחור קלף אחד שיש בו כדי להצביע על תכונה אישית שלו או שמרמז על הסיבה שהביאה אותו להצטרף להשתלמות. לחלופין, יכול המנחה לבקש מכל משתתף לבחור בשני קלפים: האחד יצביע על תכונה אישית שלו, ובשני יש כדי להסביר את סיבת הצטרפותו לקבוצה.
בתום בחירת הקלפים יבקש המנחה מכל משתתף להציג את עצמו, ולאחר מכן להציג את הקלף/קלפים שבחר ולענות על השאלות שהוצגו בפני המשתתפים בעת בחירת הקלפים.

הקוונה למנחה: רצוי להתייחס בסיכום לקשיים הכרוכים בעיסוק בנושא "התעללות ופגיעות בילדים". חשוב לצאת מדברים שהמשתתפים אמרו ולהרחיבם. רצוי להדגיש, כי הנושא משלב מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים גם יחד. מכאן נובעת החשיבות לברר מהו ההיבט האישי של כל משתתף, שיש בו גם פיתוח מודעות לשאלה היכן הוא מתמודד עם הנושא. הסיכום כאן צריך לאפשר זיקה לבניית חוזה ההתקשרות.

בירור ציפיות ובניית חוזה ההתקשרות

מטרות

1. בירור ציפיות המשתתפים מהתוכנית.
2. הצגת תוכנית הלימודים, מטרותיה ודרך ביצועה.

בירור ציפיות: חלופה ראשונה - מסע אל הנעלם:

חלקו הראשון של התרגיל יועבר במפגש הראשון וחלקו השני, יועבר במפגש האחרון, מפגש הפרדה.

אמצעים נדרשים:

1. דף "מסע אל הנעלם", מספר העותקים כמספר המשתתפים.
 2. כלי כתיבה וצבעים.
- המנחה יחלק למשתתפים דף "מסע אל הנעלם", (נספח מס' 1) ויבקש מכל משתתף לציין בו את השאלות המעסיקות אותו, ואת הצפיות שיש לו מתוכנית ההשתלמות.
- צעד ראשון - הוראה למשתתפים בנוסח הבא:**

"לפניכם אדם ובידו שק ריק. כל אחד מכם הוא האדם הזה. השק הוא הכלי שלתוכו אתם רוצים להכניס את הידע, המיומנויות, הרגשות, המחשבות, הציפיות ודברים נוספים המעסיקים אתכם בהקשר להשתתפותכם בתוכנית ההשתלמות. לפניכם נשקף גם נוף (העתיד), הוא קצת מעורפל, ויש בו תחנות. נסו למקם את עצמכם במקום שבו תתחילו את המסע, לתכנן את התחנות שבהן תעברו, ואת היעד שאליו ברצונכם להגיע. את רגשותיכם ביחס למסע בטאו גם בצבעים".

צעד שני - ביצוע המשימה

צעד שלישי - הצגת התוצרים במליאה. כל משתתף יציג את עצמו, ולאחר מכן יציג את התמונה ויסבירה.

חלופה שנייה: תוכנית ההשתלמות

אמצעים - תוכנית ההשתלמות במספר עותקים כמספר המשתתפים.

שלב ראשון - בירור ציפיות - אף שבמהלך החלק הראשון עלה העניין בדרך זו או אחרת, טוב לפנות שוב אל המשתתפים ולמקד את סוגיית הציפיות. הדרך הפשוטה והיעילה תהיה באמצעות הפניית שאלה/שאלות אליהם: חשוב, שנעלה עתה את הציפיות שלכם מההשתלמות הזו ונבחן יחדיו מה יהיה ניתן לממש מתוך ציפיות אלה ומה לא. או על אילו שאלות אתם מעונינים לקבל תשובות בהשתלמות?

הציפיות כוללות גם את ציפיות המנחה מהמשתתפים כגון: נוכחות, הקפדה על לוחות זמנים, קריאה של חומר עיוני וכדומה.

בתום שלב זה יסכם המנחה את עיקרי הדברים, יציגם לפני הקבוצה ויבקש לקבל הסכמה עליהם.

שלב ב - הצגת תוכנית ההשתלמות

המנחה יחלק את תוכנית הלימודים וחומרים אחרים שהכין (כמו למשל את החוברת איתור ילדים בסיכון, אם הוחלט לחלקה בין המשתתפים).

לשם הצגת תוכנית הלימודים מוצע להסתייע בשקף ולהקרינו על הקיר. המנחה יציג את עיקרי התכנים ואת מי שישתתף בהעברתם, כמו למשל פקיד סעד לחוק הנוער שיעביר את חוק חובת הדיווח.

הכוונה למנחה: עליך להדגיש את חשיבות מכלול מרכיבי ההשתלמות (הסטינג) על היבטיו השונים: הזמן, המקום, הסודיות וצנעת הפרט הנדרשים, הקבלה של האחד את האחר, העובדה שבדרך כלל לא נעסוק ב"נכון" או "לא נכון", אלא בעמדות אישיות לגיטימיות, כל אחת בפני עצמה, לא תידרש שום חשיפה אישית שהמשתתף איננו נכון לה, זו איננה קבוצה טיפולית, ועיקר ההתייחסות הרגשית תהיה לרגשות שמעוררות החוויות ולא לסיפור שבבסיסן.



חלק שני - היכרות עם תופעת ההתעללות וההזנחה ועיבוד

מטרות: היכרות עם תופעת ההתעללות בילדים, היקפה ומאפיינה.

מקורות עיוניים

1. אתגר, ט', (2000), "עבריינות מין בקרב מתבגרים", בתוך: ש' צימרמן (עורכת) **קטינים פוגעים מינית: אסופת מאמרים ותיאורי מקרה**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 53 - 55.
2. גולדשטיין, ש', (2005), **לדבר את השתיקה, איתור ילדים ובני נוער נפגעי התעללות והזנחה בשירותי הבריאות בקהילה**, ירושלים, אשלים - העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.
3. ילדים בישראל, **שנתון סטטיסטי**, (2003), המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ופיתוח (בכל סוף שנה יוצא שנתון סטטיסטי מעודכן).
4. לביא-קוצ'ק, ב', (2000), **איתור ילדים בסיכון**, אשלים, משרד החינוך ומשרד העבודה והרווחה.
5. צימרמן, ש', תופעת ההתעללות והפגיעה בילדים (נספח מס' 12).

רקע עיוני - הרצאה המבוססת על המקורות המפורטים מטה

- הגדרות להתעללות (הרחבה בנושא נספח מס' 12 וכן מקור עיוני מס' 3).
- ההיסטוריה של התופעה (הרחבה בנושא, במקור עיוני מס' 3).
- מיתוסים רווחים (הרחבה בנושא מקור עיוני מס' 5).
- שיטות התופעה (הרחבה בנושא ראה מקורות עיוניים 3 ו-4).
- התייחסות חברתית ותרבותית אל תופעת ההתעללות בילדים.

סוגי הפגיעות מופיעים בסדר הבא:

- התעללות פיזית - חומר עזר בחוברת איתור ילדים בסיכון עמודים 61 - 62.
- הזנחה - חומר עזר בחוברת איתור ילדים בסיכון עמודים 70 - 72.
- התעללות רגשית - חומר עזר בחוברת איתור ילדים בסיכון עמודים 79 - 80.
- התעללות מינית - חומר עזר בחוברת איתור ילדים בסיכון עמודים 87 - 97.

לאחר הצגת הרקע העיוני מוצעות 4 חלופות לעיבוד יחידת תוכן זו:

חלופה ראשונה: הקראת הסיפור "אני זוכר" של הסופר יוסלה בירשטיין (נספח מס' 2).

הערה - המנחה יכול, כמובן, לבחור גם בסיפור אחר, ובלבד שישירות את מטרת המפגש.

אמצעים - הסיפור "אני זוכר" המופיע כנספח מס' 2 במספר עותקים כמספר המשתתפים.

שלב א - הקראת הסיפור.

שלב ב - עיבוד רגשי ראשוני - המנחה יזמין ויעודד תגובות והתייחסות ראשוניות.

שלב ג - דיון ועיבוד סוגיות ושאלות העולות מתוך הסיפור, ובין השאר:

1. **התייחסות לדמויות בסיפור:** יוסל, בן-דודו, סבתא, מלמד, נערים, אביו של יוסל. מה יש לכם לומר על דמויות אלה?



מומלץ לכתוב על הלוח את שמות הדמויות, ולאחר מכן להוסיף ליד כל דמות את הדברים העיקריים שאומרים עליהן המשתתפים. הכתיבה על הלוח תאפשר מאוחר יותר התבוננות באספקטים השונים של ההתעללות ודיון במליאה. מומלץ לבקש תחילה מהמשתתפים לתת שם תואר לכל דמות, לדוגמה: יוסל - תמים. ולאחר מכן להזמין את המשתתפים לומר משפט לכל אחת מהדמויות. לדוגמה: יוסל - "עמוד על שלך". למעשה, נוצרים כאן היסודות של התוכנית. דרך מתן שמות התואר ניתן להבחין באספקטים השונים של ההתעללות, ביחסים שבין פוגע ונפגע. באמצעות המשפטים ניתן להבחין מה חסר בדמויות, בעיקר אצל יוסל, אצל בן-דודו ואצל הנערים. המסרים האלה הם למעשה בסיס לתוכנית מניעה.

2. משחק תפקידים - "לו הייתה לכם אפשרות "להיכנס" לסיפור, מה יש לכם לומר לכל אחת מהדמויות? אמרו לו זאת, בלשון נוכח, כאילו שהדמות נמצאת אתנו בחדר."

חלופה אפשרית היא הוספת משתתף שישחק את תפקיד הדמות שאליה פנו. המשוב שמתקבל באופן כזה מאפשר תהליך ליבון עמוק יותר.

הכוונה למנחה: שים לב! מתוך אמירות ישירות אלה ניתן לאפיין את הפוגע, הנפגע ואת היחסים ביניהם.

בסיפור ישנם אירועים של פגיעה ושל התעללות. האירועים האלה מתוארים בסיפור בביטויים "עדינים". היעזר במה שנאמר עד כה ובמה שנכתב על הלוח וכך תוכל להצביע עליהם. חשוב שתוכל למיין ולהבחין בין התעללות על-ידי האחראיים על הילד, התעללות על-ידי בני אותו גיל, התעללות על-ידי אדם זר. חלק זה יסייע לך להגדיר את צורות ההתעללות ולהכליל את הנאמר עד כה.

שלב ד - סיכום והכללה עיונית

עתה עליך לבצע הכללה עיונית תוך הסתייגות בחומר העיוני כמפורט לעיל.

הכוונה למנחה: חשוב שתציג בסיכום את עיקרי הדברים העיוניים מתוך הרצאתך. חשוב שדברי הסיכום יהיו מותאמים למטרות המפגש (אין לעלות בסיכום חומרים עיוניים חדשים) וניתן לשלב בהם דברים מחזקים מן המסקנות שעלו בניתוח הסיפור "אני זוכר".

חלופה שנייה - הפעלה באמצעות סרט

אמצעים: סרט - **לטובת מי** (סרט אוסטרלי 38 דקות).

על הסרט:

הסרט מציג 4 סיפורים של התעללות המשתלבים זה בזה. עם זאת, כל סיפור הוא מקרה העומד בפני עצמו: משפחה חד-הורית - אם וילד בגיל הגן. סיפור הזנחה הגורר לאסון. משפחה מרקע תרבותי מזרחי - הורים ו-2 ילדים. סיפור של התעללות פיזית עם מרכיבים של התעללות נפשית. משפחה אקדמאית מבוססת - הורים ותינוקת בת חודשיים. סיפור של התעללות פיזית עקב דיכאון שלאחר לידה. משפחת מצוקה - אם זונה ואב נרקומן הנמצא בשלבי גמילה - הסיפור על ילדה בגיל 3-4 הסובלת מהזנחה פיזית ונפשית קשה.

כמו כן, מתייחס הסרט לכמה גורמים מקצועיים וביניהם:

1. מורים ומחנכים - מקומם של המורים והמחנכים באיתור ילדים בסיכון; קשייו של המחנך לגבש עמדה, וכיצד מונע מהם מנגנון ההכחשה להבחין במה שניצב מול עיניהם.
2. הצוות הבין-מקצועי - חשיבותו של הצוות הבין-מקצועי בגיבוש ההחלטות להתערבות, וכן חשיבות ההתייעצות.
3. הקשיים של איש המקצוע בדיווח.
4. הצגת עבודתו של פקיד הסעד (הנקרא שם עובד קהילה).

הכנות מקדימות:

1. **הכנות טכניות** - יש לוודא תקינות הווידיאו, הימצאותו של חוט חשמל מאריך (במידה שצריך), הימצאות נקודת חשמל, והאם התקע מתאים לשקע; אם איננו מתאים יש לדאוג למתאם. יש לוודא איכות הסרט בצפייה מקדימה.
 2. **הכנות מקצועיות** - על המנחה לצפות בסרט מראש ולהכין שאלות/נושאים/סוגיות להבהרת התופעה של התעללות בילדים והזנחתם. יש לזכור, כי הדיון יעסוק בתופעה החברתית ולא בהיבטים האומנותיים של הסרט כאיכות המשחק או כעבודת הבימוי.
- חשוב שהשאלות שיוכנו תאפשרנה בירור רב-היבטי של התופעה, כאשר הסרט הוא גירוי לדיון.

שלב ראשון - הצגת הסרט

הצגת סרט או קטע נבחר (על-פי שיקול דעתו של המנחה) של אחד הסרטים המוזכרים או סרט אחר זמין העוסק בנושא. חשוב להדגיש, כי בשלב זה רצוי להביא סרט או קטעי סרט המפגישים את המשתתפים עם הקושי בעוצמות שאינן גבוהות.

שלב שני - עיבוד רגשי ובירור עמדות

אנשים שצפו בסרט העוסק בהתעללות בילדים עשויים להיות טעונים רגשות עזים, וחשוב שהמנחה יתחיל בעיבוד החוויה ובבירור עמדות המשתתפים כלפי החוויה שעברו. עיבוד החוויה יעשה בשני שלבים: התייחסות אישית - בתום הקרנת הסרט יבקש המנחה מכל משתתף לכתוב מכתב אישי לחבר (אמיתי או דמיוני), ולספר לו על חוויה אישית משמעותית שחווה בעקבות הצפייה בסרט. הדברים יכולים לבטא תחושה חווייתית, הרגשה ספציפית, תובנה כלשהי וכיוצא בזה.

התחלקות בחוויה - המנחה יחלק את הקבוצה לזוגות. בני הזוג יחליפו ביניהם את המכתבים. כל אחד מבני הזוג יקרא את המכתב שקיבל מבן זוגו, וכתוצאה מכך תתאפשר ביניהם שיחה על אודות המכתבים. כל זוג יציג במליאה את עיקרי הדברים שעלו בשיחות תוך הדגשת העמדות הרגשיות. תרגיל זה מאפשר הקשבה בין המשתתפים בקבוצה ויצירת אווירה של קבלה ואי-שיפוט. אפשרות אחרת: בתום ההקרנה יש לבקש את תגובתם החופשית של האנשים על הקטע המשמעותי ביותר בעיניהם, ולאחר מכן לערוך עיבוד תיאורטי לדברים שעלו.

שלב שלישי - דיון בקבוצה

1. מתן אפשרות לדיוח בקצרה על שהתרחש בין הזוגות, אך רק על דברים שהמשתתף מרגיש שהוא מעוניין להתחלק בהם עם חברי הקבוצה (לא להפעיל כל לחץ או מניפולציה להצגה של תכני המכתבים, ולהשאיר זאת להחלטה אישית של כל משתתף).

2. קיום דיון תוך הסתייעות בשאלות המופיעות בתדריך לדיון בסיפור של יוסלה בירשטיין (בחלופה הראשונה) ומותאמות לסרט שלכם. בשלב זה המנחה מכון בעיקר להתייחסות קוגניטיבית ולהבנת התופעה.

שלב רביעי - סיום והכללה

בסיום, על המנחה לסכם ולערוך הכללה של דברי המשתתפים. בתוך כך הוא יידרש להשלמות של חומר עיוני שאותו ישאב מהמקור הביבליוגרפי כמפורט לעיל.

הקוונה למנחה: כפי שהצענו בחלופה הקודמת, חשוב, שבסיכום תציג את עיקרי הדברים העיוניים מתוך הרצאתך. חשוב שדברי הסיכום יהיו מותאמים למטרות המפגש (אין להעלות בסיכום חומרים עיוניים חדשים), ובתוך כך ניתן לשלב דברים מחזקים מן המסקנות שעלו בניתוח הצפייה בסרט ומן הדיון בו.

אם התחלת את המפגש בהצגת הסרט, זה הזמן להציג את הרקע העיוני של התופעה שהכנת לעצמך לקראת המפגש, והמבוסס על החומרים העיוניים שאליהם הופנית. במהלך זה השתדל לשלב דברים שנאמרו על-ידי המשתתפים בעת הדיון. באופן כזה אתה מחזק עמדות ומסרים שברצוננו להעביר.

חלופה שלישית - הרצאה ודיון

אם אין לך אפשרות להסתייע באחת משתי החלופות (סיפור או סרט) בעת המפגש, תוכל להעביר את המפגש באמצעות הרצאה עיונית ואחריה דיון תוך הסתייעות בהצעות מטה:

שלב א - הרצאה על סמך המקורות העיוניים המפורטים בראשית חלק ב' של שער זה.
שלב ב - עיבוד רגשי.

שיטה - עבודה בקבוצות. בניית קול"ים.

המנחה יחלק את המשתתפים לקבוצות עבודה בנות 4-5 איש בקבוצה.

משימות הקבוצות הקטנות - עיבוד רגשי של תופעת ההתעללות והפגיעות בילדים, ובירור עמדותיהם כלפי תופעת ההתעללות והפגיעות בילדים.

אמצעים - עיתונים, כתבי-עת, תמונות, צבעים, מספריים, בריסטול, דבק פלסטי, סט לכל קבוצת עבודה.

הוראות הכוונה לקבוצות העבודה:

1. כל קבוצה תקיים דיון על התכנים של ההרצאה ששמעו, ועל השפעתה הרגשית והחוויתית.
2. כל קבוצה מתבקשת לבטא את עיקרי הדברים שנאמרו בדיון באמצעות יצירה של קולד' מהחומרים שקיבלה.
3. כל קבוצה תבחר נציג שיציג את תוצרי הקבוצה בפני המליאה.

שלב ג - הצגת תוצרי העבודות הקבוצתיות במליאה

1. הצגת התוצרים וההסבר עליהם.

2. מתן אפשרות לתגובות.

שלב ד - דיון

דיון פתוח תוך הסתייעות בשאלות המכוונות מהסיפור של יוסלה בירשטיין מותאמות לתכני הדיון, באמצעות שאלות פתוחות למשתתפים. יש לאפשר למשתתפים להתייחס לנאמר.

הכוונה למנחה: בדיון עליך להוביל את המשתתפים לתובנות ביחס לשכיחות התופעה, ולכך שכולנו יכולים להיפגע. יתרה מכך, אנו בעצמנו עלולים להיות הפוגעים באחרים, אלא אם נפתח רגישות לזולת ולזכותו להיות שונה.

שלב ה - סיכום והכללה

הכוונה למנחה: בדברי הסיכום השתדל להיות צמוד למטרות המפגש, ולכן, הבלט דברים עיקריים העוסקים בתופעת ההתעללות והזנחה. עליך להקדיש תשומת לב מיוחדת לכך, שמדובר בתופעה המעוררת מגוון רחב של רגשות ותגובות וכולן לגיטימיות. החשוב הוא להכיר בהן ולבחון את משמעותן ביחס אלינו. התייחסות זו חשובה ביותר בחלופה זו, מאחר שהיא התבססה על הרצאה שבמהותה היא בעלת אופי קוגניטיבי. ההדגשה היא על ההיבטים הרגשיים המאזנים בין שני ממדי התופעה.

חלופה רביעית - שמש עמדות

חלופה זו יכולה לעמוד בפני עצמה או כחלק מאחת החלופות הקודמות.

אמצעים - לוח וגירים צבעוניים או בריסטול גדול ומצָצָעים (לורדים צבעוניים).

שלב א' - הצגה עיונית קצרה של תופעת ההתעללות בילדים המבוססת על המקורות העיוניים המפורטים בראשית השער.

שלב ב' - בניית "שמש" עמדות

המנחה יצייר על-גבי הלוח או על-גבי נייר בריסטול "שמש", שבמרכזה יכתוב "התעללות בילדים". כל משתתף יתבקש לגשת אל ה"שמש" ולהוציא ממנה "קרן" בצורת מילה (למשל: כאב), או משפט (למשל: מבוכה נוכח שפע האירועים) העולה בדעתו. המשתתפים יכולים להבליט, להדגיש את ה"קרן" שלהם בצורה ובצבע כראות עיניהם.

שלב ג' - דיון

המנחה יזמין את המשתתפים להתייחס ל"שמש" שנוצרה. המשתתף יכול להתייחס לחלקו האישי ב"יצירה" או לכל חלק אחר בה. הוא יכול להסכים או להתנגד לחלק מה"קרניים" המזדקרות מן ה"שמש". אין לבקר את עמדות המשתתפים גם אם אין הן מקובלות על חלק מהם. המנחה יכול להעשיר את הדיון באמצעות בקשה מן המשתתפים להיזכר באירוע המוזכר להם מהעבודה או מקריאה בעיתון, וכדומה.

המנחה יעודד את המשתתפים להתחלק בהרגשות ובמחשבות סביב אירוע זה מבלי לספר את תוכן האירוע (ההתייחסות היא למה שהאירוע גרם בלי צורך להציגו).

שלב ד - סיכום והכללה

הכוונה למנחה: בדברי הסיכום השתדל להיות צמוד למטרות המפגש, ולכן, הבלט דברים עיקריים העוסקים בתופעת ההתעללות וההזנחה. עליך להקדיש תשומת לב מיוחדת לכך, שמדובר בתופעה המעוררת מגוון רחב של רגשות ותגובות וכולן לגיטימיות. חשוב להכיר בהן ולבחון את משמעותן ביחס אלינו. הבלט "קרניים" שצוירו על-ידי המשתתפים המחזקים את הדברים העיוניים.

וריאציה על התרגיל

אמצעים - חבילת דפי פוליו וכלי כתיבה וצבעים.

המשימה - בניית "שמש" כמטלה אישית של כל משתתף.

שלב א - הסברת המשימה ודרך התנהלותה. לצורך כך יניח המנחה חבילת דפי פוליו, ויזמין כל משתתף לקחת דף/דפים וכלי כתיבה וצבעים.

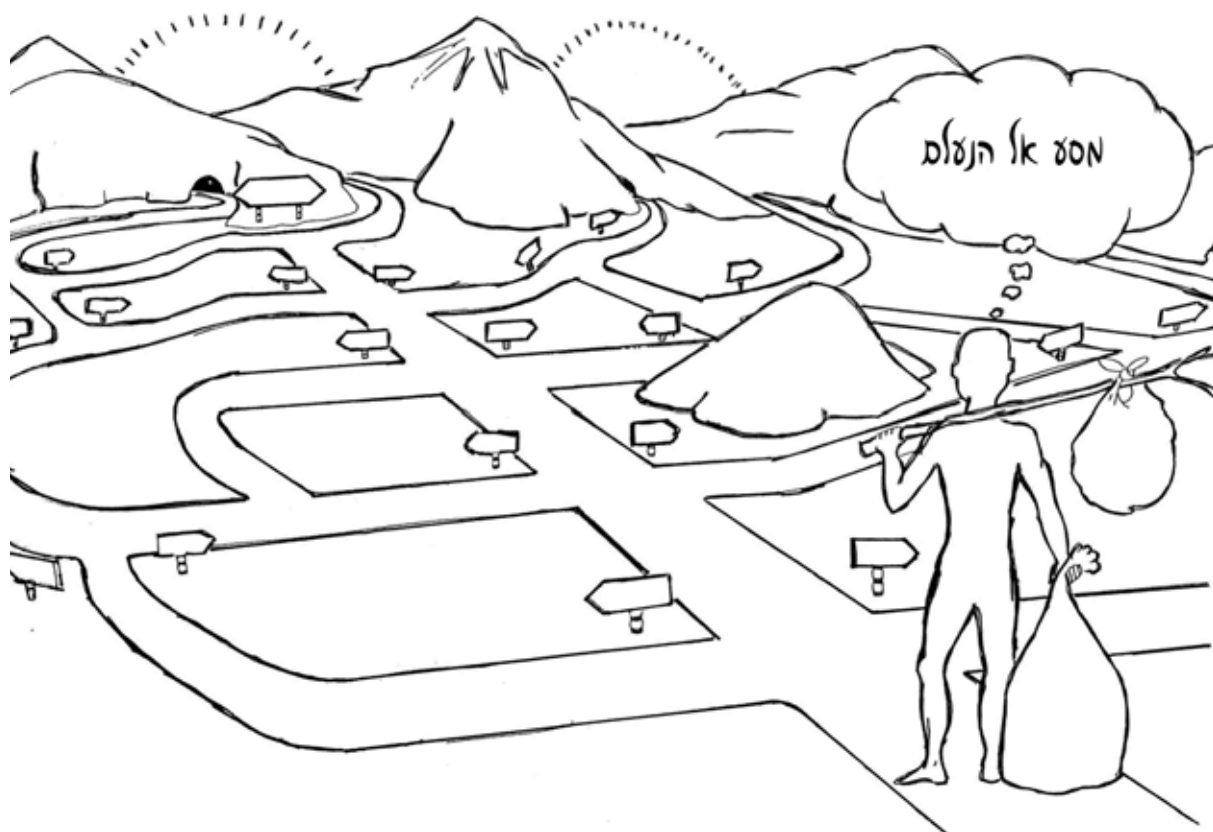
שלב ב - הצגת תוצרים

המנחה יצייר "שמש" על-גבי בריסטול או על לוח הכיתה, ויזמין משתתף אחד להעתיק את ה"קרניים" מתוך הדף האישי שלו. כך יעשה עם כלל המשתתפים. בשלב זה אין צורך לומר דברים, ה"קרניים" מדברות בעד עצמן. באופן כזה יעבו המשתתפים את ה"שמש" לכלל יצירה של כלל חברי הקבוצה.

שלב ג - דיון, כמתואר לעיל

שלב ד - סיכום והכללה, כמפורט לעיל





אבא שלי רצה שאהיה גבה-קומה. כבר כבן חמש נתקלתי ביתרונות הגובה. בן-דודי יוסל, למשל, שנינו למדנו ב"חדר" והרבי היכה אותי, ואותו-לא. שמו היה כשמי, גילו כגילי, אבל מאז ומתמיד היה גבוה ממני פי שניים וידע לבכות כמו יהודי זקן. "הצילו, יהודים! מרביצים!" היה צועק בקול עבה, והרבי לא הרים עליו יד, פן יתקהלו אנשים זרים ליד ה"חדר" ויתקעו את פרצופיהם בחלון לשאול מה קרה. לבכי של ילד לא שמו לב.

החליט יוסל ללמד גם אותי לבכות כמוהו בקול עבה. שלושה ימים עשינו חזרות, וידעתי מה לצעוק. אך מה קרה בחדר כשהרבי הרים מעל ראשי את פרגולו בן חמש הרצועות? שכחתי את המילים. בגלל שאני קטן, סבר יוסל. אם אגדל מהר ואהיה גבוה, אדע לבכות כמו יהודי זקן.

כיצד גדלים מהר בביאלה-פודלאסקה, עיירה קטנה בפולין שלא עבר עליה שינוי מאז ימי הביניים? "תפוז", כך פסק הבן-דוד, אם אוכל בחשאי תפוז שלם לפני השינה, ואירדם בלי להוציא הגה מפי, אקום בבוקר ואהיה גבוה פי שניים.

וכסף?

אצל סבתא.

יום יום הלך יוסל אל סבתא וקיבל ממנה אגורה. היא הייתה גם סבתא שלי, אלא שלא ידעתי על כך דבר וחצי דבר. אמר יוסל שייקח גם אותי אליה. הוא נכנס, ויצא עם אגורה אחת. אני שהייתי ביישן, תקעתי את ידי בדלת שנותרה פתוחה כדי סדק ומשהו, וכשהוצאתי אותה בחזרה מצאתי חצי אגורה בכפי.

אספתי את חצאי האגורות בקופסת גפרורים. הקופסה הלכה והתמלאה, אלא שבינתיים היכה בי הרבי בלי רחמנות. ראה יוסל מה קרה לתנוך אוזן-שמאל שלי, את הדם, הקרע, חשש שמא אמות לפני שאספיק לגדול, והלווה לי את אוסף האגורות שלו. אקנה את התפוז, אוכל אותו שלם, אגדל פי שניים, אקבל מסבתא אגורות שלמות ואחזיר לו את כספו. גם הוא חסך למטרה נכבדת, אבא שלו היה כבר באוסטרליה ומשם כתב שביבשת זו עוד ניתן לגרוף זהב ברחובות. יוסל התכונן לבוא לשם מוכן.

לפני הנסיעה אל היבשת הרחוקה ייכנס אל חנותו של בידרמן - בביאלה-פודלאסקה, וייצא משם כשבידו מגרפה. את התפוז קנינו אצל גוי בקצה העיירה, מעבר לנהר. לקראת ערב מילאנו את כיסינו באבנים פן יתנפלו עלינו ילדי הגויים, ויצאנו לדרך. זכור לי צלצול הפעמון בשעה שפתחנו את דלת החנות שמעבר לגשר.

יוסל הסביר לי כיצד אוכלים תפוז, פרי שראיתי לראשונה בחיי. בגלל גובהו ידע הרבה, ולעיתים היה מוריד גם אלי מעט מידע. שאתקע את הציפורן שלי, אמר, ואדע את עובי הקליפה. עשיתי כדברו ויצא ניחוח מפנים הפרי. אמר יוסל שיש לנו בעיה. שעלינו לסור קודם לביתו ולעטוף את התפוז בנייר עבה, שלא יריחו את ריחו כשאשוב הביתה.

היינו שקועים בעניין אטימית הריח של הפרי ולא הבחנו בשני נערים פולנים שחלפו על פנינו בגשר. אחד מהם קפץ מאחורי, חטף את הכובע שלי והשליך אותו לכיוון המים. רצתי אחרי הכובע והתפוז נשטט, התגלגל ונפל לתוך הנהר. עמדנו ליד המעקה וראינו אותו נסחף עם הזרם, עולה ויורד על פני הגלים. טיפסתי על שלב גבוה יותר במעקה ושינינו עקבנו אחרי התפוז המתרחק מאתנו. כשהתפוז הפך לנקודה זזהבה ונעלם מעינינו, החל היום להחשיך. שנינו חזרנו הביתה עם כיסים מלאים אבנים. יוסל הפליג באונייה לאוסטרליה בלי מגרפה, ואני לא אכלתי את התפוז ונשארתי קטן.

מאת: שוש צימרמן

ראש היחידה למניעת התעללות בילדים - שפ"י

מבוא

בתקופה האחרונה מוצפים אמצעי התקשורת בידיעות על אודות פגיעות מיניות של מבוגרים בילדים ושל תלמידים או קטינים שאינם משולבים במסגרות לימודיות, בתלמידים אחרים. אחת השאלות שמרבים לשאול בימים אלה: האם מדובר בתופעה ששכיחותה עלתה או בתופעה קיימת שזוכה לחשיפה רבה יותר. אין אפשרות לענות על שאלה זו תשובה חד-משמעית. אין ספק כי פיתוח המודעות לקיומה של התופעה, הפעלת תוכניות מניעה במערכת החינוך, החשיפה שלה זוכה התופעה באמצעי התקשורת, והגינוי החד-משמעי שלה, תורמים לחשיפתם של אירועים של פגיעה מינית בתלמידים.

חלק א - תופעת הפגיעה וההתעללות בילדים - זווית הקורבן

מודעות לתופעת ההתעללות

התעללות בילדים הייתה קיימת מאז ומתמיד. אולם רק במאה העשרים ישנה התייחסות לתופעה זו במונחים של גינוי. בספרה **טראומה והחלמה** (1994) טוענת ג'ודית הרמן, שעלייתן של התנועות הפמיניסטיות בארה"ב והתמקדותן בתופעת אונס הנשים, שאותו הגדירו כשיטה לשליטה פוליטית האוכפת את נחיתות הנשים מתוך אימה, הביאו את הגילוי מחדש של ההתעללות המינית בילדים. חקר הטראומה הנפשית שבאונס והשפעותיה הפסיכולוגיות, הוביל להכרה באלימות בתוך המשפחה, והיה תנאי מוקדם להעלאת הדיון בילדים הפגועים לסדר היום החברתי.

בנוסף לעלייתן של תנועות פוליטיות שמיקדו את תשומת הלב בילדים הקורבנות ובהשלכות הנפשיות הקשות של הפגיעה, יש לציין גם את השינויים שחלו במאות האחרונות בתפיסתה של המדינה כאחראית על שלומם של ילדיה.

על-פי מורג (1992), זכויות הילד הוא מושג חדש יחסית. עד למאה השמונה-עשרה נחשבו ילדים לרכוש אביהם מבחינה משפטית, ולכן היו חייבים בציות מוחלט כלפינו. לילדים לא הוענקו כל זכויות בחוק, והמדינה לא התערבה בנעשה בתוך המשפחה. החוקים הראשונים שעניינם הגנה על ילדים נחקקו בעקבות המהפכה התעשייתית. העובדה שילדים עבדו בתעשייה העלתה את הצורך בחוקים שיגנו עליהם מפני פגיעה וניצול. החוקים שהגבילו עבודת נוער וחוקי חינוך חובה נחקקו כמענה לצורך זה.

מקרה מפורסם, שבו התערבה המדינה במסגרת המשפחה, התרחש במדינת ניו-יורק בשנת 1871. בשנה זו התפרסם מקרה של התעללות קשה בילדה בת אחת-עשרה על-ידי אמה. שם הילדה היה מרי-הלן. את התביעה נגד האם הגישה "האגודה לצער בעלי החיים" במדינת ניו-יורק, תוך שימוש בחוק להגנה על בעלי החיים. האגודה טענה בפני בית המשפט כי גם ילדה היא בחזקת בעל חיים וזכאית לכן להגנת החוק. טענת האגודה להגנה על בעלי החיים התקבלה על-ידי בית המשפט, והוא קבע כי יש להוציא את הילדה מבית האם.

המקרה של מרי-הלן משמש נקודת מפנה בהתפתחות התפיסה של המדינה כ"הורה-על", "פרנט פטריה", שתפקידה להגן על הילדים גם בתוך מסגרת המשפחה. על-פי תפיסה זו יש למדינה סמכויות הוריות ביחס לכל הילדים הנמצאים בתחומה, וחובה עליה לדאוג לשלומם. המקרה של מרי-הלן הוא נקודת מפנה בתפיסה של ילד כקניין ומעבר לתפיסה של ילד כבן-אנוש בעל זכויות בזכות עצמו.

בספרה, **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, מתייחסת שביט (1996) לשינוי שחל בתפיסת הילד ובמושג הילדות החל מהמאה השבע-עשרה. באותה תקופה התפתחה התפיסה שקיים שוני מהותי (לעומת שוני כמותי) בין מבוגר לילד. הילדות נתפסה מאז

ואילך כתקופה של תמימות וטוהר, כשלילד צרכים מיוחדים המתאימים רק לו. תפיסה זו עמדה בבסיס ההתנגדות לערוב ילדים ומין. שלוש מגמות אלה, תפיסת הילד כבעל צרכים המיוחדים רק לו, עלייתן של התנועות הפמיניסטיות, והתפקידים ההוריים שנושאת המדינה על עצמה בתהליך הדמוקרטיזציה, עומדות בבסיסה של התגברות המודעות לנושא הפגיעות בילדים. באמצעות המודל האקולוגי של Belsky (1980) ניתן להסביר כיצד מתרחשת תופעת ההתעללות בילדים. הכוונה למודל שמביא בחשבון משתנים שונים: סוציולוגיים, דמוגרפיים, תרבותיים וכן משתני הורות, בנוסף למשתנים ברמת הפרט. להלן רשימת הגורמים העלולים להחיש את ההתעללות:

1. גורמים ברמת הפרט - כוללים לדוגמה גורמים שמקורם בקשיים התפתחותיים בעבר העשויים להכתיב נטייה להתעלל, היסטוריה של קורבנות בעבר וכדומה.
2. גורמים משפחתיים - כוללים גורמים הקשורים לדינמיקה הייחודית של המשפחה. כמו למשל תפקוד משפחתי לקוי, יחסים זוגיים מעורערים או תהליך שבו אחד הילדים הופך שער לעזאזל.
3. גורמים ברמת הקהילה - מתייחסים למצבים שבהם המשפחה מבודדת חברתית, כשאינן נמצא גורמי תמיכה פורמליים ובלתי פורמליים, ולמצבים של אבטלה, צפיפות דיור וחשיפה ללחצים קשים מסוגים שונים.
2. גורמים תרבותיים - מתייחסים לנושאים השכיחות באותה חברה בהקשר של גידול ילדים, לעומדות המקובלות ביחס לפגיעה בילדים ולסנקציות שהחברה נוקטת נגד המתעללים.

הגדרה

הגדרת ההתעללות הראשונה נוסחה בשנות השישים, ונקראה - סינדרום הילד המוכה. מדובר באבחנה רפואית שנעשתה בחדרי המיון של בתי-החולים, והתייחסה לסינדרום פיזי שכלל מכות, שברים וחבלות שאין להם הסבר הגיוני. ההגדרה דיברה על הורה בעל אפיונים פתולוגיים. התוצאה הייתה, שהורים אלה הוצגו כמפלצות, כחולים או כמעוותים. הם אותרו מתוך כוונה לנסות ולהרחיק מהם את ילדיהם.

למושג האנגלי Abuse אין תרגום מילולי בעברית, אבל משמעותו היא שימוש לרעה בכוח, בסמכות בתפקיד או במעמד. היום מוגדרת התעללות בילדים כפגיעה פיזית, מינית או נפשית, אם במעשה, אם במחדל ואם בהזנחה מתמשכת. ההתעללות מתאפיינת בדרך כלל בדפוס קבוע לאורך זמן, ומתרחשת במסגרת משפחתו של הילד (משפחתו הטבעית, המאמצת, האומנת או מי שהילד נמסר למשמרתו) או מחוצה לה. המתעללים עלולים להיות קרובים מכרים וגם זרים. פגיעה, תקיפה או התעללות עלולים להיות גם אירועים חד-פעמיים בעלי צביון חמור.

בנוסף להגדרה הכללית של התעללות, קיימות הגדרות נוספות המנסות לאפיין כל אחד מארבעת סוגי ההתעללות.

התעללות מינית

פרינס (1995, עמ' 25) מסתמך על הגדרת ההתעללות או הניצול מיני של Schechter & Roberge (1976). לדבריהם התעללות מינית היא "עירוב ילדים ומתבגרים תלתיים שאינם בוגרים מבחינה התפתחותית בפעילויות מיניות, שאין להם מבינים אותן לחלוטין, שהם אינם מסוגלים לתת להן את הסכמתם המודעת (informed consent), והמפירות את הטאבו החברתי של תפקידי המשפחה". להגדרה זו מוסיף פרינס את הקביעה שהפעילויות הללו "מיועדות לסיפוק דרישותיו ורצונותיו המיניים של המתעלל".

התעללות פיזית

התעללות פיזית מוגדרת בספרות כשימוש בכוח פיזי וגרימת חבלות שונות כדרך התנהגות.

Gillham (1994) מוסיף את המושג - inflicted injury, כלומר - גרימת חבלה בכוונה תחילה. בשנת 2003 הובאו לטיפול פקידי הסעד 10,205 ילדים שהתעורר חשד לפגיעה פיזית בהם (ילדים בישראל, 2004).

התעללות נפשית

Hart & Germain, Brassard (1987) מקדישים פרק שלם להגדרות השונות של ההתעללות הנפשית (Psychological maltreatment). אחת ההגדרות שסביבה נוצר קונצנזוס רחב אומרת, שהתעללות נפשית כוללת פעולות (commission) או הימנעות מפעולות (omission), הגורמות, על-פי הסטנדרטים החברתיים והידע המקצועי, נזק נפשי. פעולות אלה יכולות להינקט על-ידי אדם אחד או על-ידי קולקטיב, הנמצאים בעמדת כוח מועדפת הופכת את הילד לפגיע. פעולות אלה משפיעות על התפקוד ההתנהגותי, הרגשי, הקוגניטיבי או הפיזי של הילד.

הגדרות אחרות כוללות רשימה של פעולות מזיקות: דחייה, השפלה, הפחדה, בידוד, ניצול, והימנעות מהתייחסות רגשית. מרבית ההגדרות מתייחסות לתוצאות הפעולה או להימנעות מפעולה המכוונת כלפי הילד, ללא התייחסות לכוונה שבבסיסה. כמה הגדרות מתבססות על תיאוריית הצרכים של Maslow. התעללות נפשית, לפי גישה זו תהיה התנהגות הורית שאינה מצליחה לתת מענה לצרכים הבסיסיים של הילד: הפיזיולוגיים, הצורך לחוש ביטחון, שייכות ואהבה, והצורך לקבלת הערכה. בשנת 2003 טיפלו פקידי הסעד ב- 6,257 ילדים נפגעי התעללות נפשית (ילדים בישראל, 2004).

הזנחה

מקובל היום להתייחס לסוגים אחדים של הזנחה: הזנחה פיזית - היעדר דאגה למזון, ללבוש להיגיינה ו/או לטיפול רפואי הולם בשעת הצורך; השארת הילד ללא השגחה מתאימה לגילו; **הזנחה חינוכית** - חוסר דאגה ללימודי הילד, לתפקודו במסגרות חינוכיות (ביקור סדיר, מילוי חובות בבית-הספר, קשר עם המסגרת החינוכית), היעדר דאגה לגירויים ולהתפתחות קוגניטיבית, היעדר התייחסות לצורכי חינוך בלתי פורמלי (ניצול פנאי והעשרה), היעדר שמירה על כללי התנהגות וגבולות; **הזנחה רגשית** - היעדר התייחסות לצרכיו הרגשיים המשתנים של הילד.

חלק מן ההגדרות הנ"ל מתארות את התנהגות הפוגע, חלקן את תוצאות הפגיעה בילד, וישנן הגדרות שמשלבות בין השניים.

בשנת 2003 טיפלו פקידי הסעד ב- 9,442 ילדים קורבנות הזנחה.

שכיחותה של תופעת הפגיעה וההתעללות בילדים

ממחקרים רטרוספקטיביים שנערכו בעולם במדינות כמו ארה"ב, קנדה, בריטניה, אוסטרליה, יוון, ניו-זילנד, ספרד ומדינות סקנדינביה עולה, כי שכיחות תופעת ההתעללות המינית בילדים נעה בין 7% ל- 36% בקרב אוכלוסיית הנשים, ו- 3% עד 29% בקרב אוכלוסיית הגברים. מדובר כאן בהתעללות מינית בלבד. אם נוסיף לשיעורים אלה התעללויות נוספות, נגיע לאחוזים גבוהים הרבה יותר. הממצאים מורים כי למעלה מ- 80% מן הפוגעים הם אנשים המוכרים לילד, כשבני משפחה מהווים שליש עד מחצית מן הפוגעים, כשמדובר בבנות, ו- 10% עד 20% כשמדובר בבנים. הגיל שבו הפגיעות היא הגבוהה ביותר נע בין 7 ל- 13 שנים. בישראל לא נערכו מחקרים הבודקים את שכיחות תופעת ההתעללות בילדים בקרב האוכלוסייה.

בשנת 2003 נחקרו 2,450 ילדים עד גיל 14 על-ידי חוקרי ילדים בחשד שסבלו מפגיעה מינית מכל סוג שהוא (ילדים בישראל, 2004), 11,6% מהם ילדים עד גיל 5. פקידי הסעד טיפלו בשנה זו (2003) ב-3,134 מקרים של דיווחים על פגיעה מינית. נתון זה מתייחס רק למקרים המדווחים, ולכן אין הוא משקף את שכיחות התופעה בקרב האוכלוסייה במלואה. הדינמיקה של הפגיעה: מאפייני התרחשותה והשלכותיה על הקורבן

טילמאן פרניס (1995), בצטטו עבודות אחדות טוען, שהנזק הפסיכולוגי של ההתעללות המינית קשור באופן מפורש לשבעת הגורמים הבאים: הגיל בתחילת ההתעללות, משך ההתעללות, מידת האלימות או האיומים לאלימות, הפרש הגיל שבין המתעלל לבין גיל הקורבן, מידת הקרבה המשפחתית שבין הקורבן למתעלל, היעדר דמויות הוריות מגוננות, ומידת הסודיות שאופפת את האירוע. פרניס מאתר מאפיינים אחדים בתהליך הפגיעה וההתעללות: אחריות, השתתפות, רגשות אשמה, הפעלת כוח והטלת אשמה, ותפיסת ההתעללות כתסמונת של סודיות והתמכרות.

אחריות - מדובר בתפיסה שהורים או מבוגרים הם האחראים תמיד למה שמתרחש במסגרת האינטראקציה בינם לבין הילדים, ואילו הילדים אינם אחראים לעולם מפאת חוסר הבגרות הקוגניטיבית, הרגשית והביולוגית שלהם.

על-אף שבהשתתפותם באינטראקציה של ההתעללות רוב הילדים אינם נוטלים כל תפקיד פעיל, עצם הימצאותם בתוך האינטראקציה נתפסת בחוויית הילדים כהשתתפות, גם אם תפקידם היה פסיבי ולא יוזם. חוויה זו עשויה להסביר מדוע ילדים עלולים להרגיש אחריות להתעללות עצמה, על-אף שלמעשה, הם אינם יכולים להיות אחראים לה לעולם.

רגשות אשמה - על-פי פרניס "תחושת האשמה של הקורבן נובעת מתחושת האחריות המוטעית שלו, שאותה הוא מסיק מן העובדה שהשתתף בהתעללות. בלבול זה מתחזק לעיתים קרובות על-ידי האיומים מצד המתעלל, כי הקורבן יהיה האחראי לתוצאות אם יגלה את דבר ההתעללות".

הפעלת כוח - כדי להימנע מבלבול ביחס להגדרת הכוח טוען פרניס, שההתעללות המינית בילדים מקורה בעיקר ביכולות הפיזיות, החברתיות, הפסיכולוגיות והחוקיות הרבות יותר שבהן משתמש המבוגר באופן בלתי אחראי.

הטלת אשמה - זהו מאפיין מרכזי בדינמיקה של ההתעללות. הפוגע נוטה להטיל את האשמה לפגיעה על הקורבן. וזאת, משום שהוא מסרב לשאת באחריות הולמת על מנת שלא יימצא אשם או יחוש אשמה.

ההתעללות כתסמונת של סודיות עבור הקורבן - הגורמים להיקבעות ההתעללות המינית בילדים כתסמונת של סודיות עבור הקורבן הם גורמים חיצוניים, גורמים הקשורים לאינטראקציית ההתעללות עצמה, וגורמים פסיכולוגיים פנימיים. בין הגורמים החיצוניים ניתן למנות את הקושי להביא ראיות משפטיות ורפואיות להתרחשותה של ההתעללות, הקושי של הקורבנות לחשוף את הפגיעה בהם מפחד שיקרה להם דבר מה, למשפחתם או למתעלל, בגלל חוסר האמון של הסביבה ביחס להתרחשות ההתעללות, בשל האמירות הישירות לקורבנות שלא לגלות את דבר ההתעללות ולשמור את ההתרחשות ב"סוד", ובעטיים של האיומים שלהם נתונים הקורבנות שלא לגלות את דבר ההתעללות, בנימוק שהחשיפה תגרום להתפוררות המשפחה.

הסודיות היא חלק מן האינטראקציה של ההתעללות. במרבית המקרים נשאר ההתעללות המינית בילדים בגדר סוד משפחתי גם לאחר חשיפתה. עניין זה נובע מהצורך להכחיש את ההתרחשות ולא לשאת באחריות עליה. מלבד זאת, אנו נתקלים בתופעה של ביטול ההתעללות בתוך אינטראקציית ההתעללות עצמה. עניין זה מושג על-ידי יצירת הקשר שמבטל את ההתעללות כמו יצירת דממה, חשכה והימנעות מקשר עין. ביטול ההתעללות מתבטא גם באמצעות הפיכתו של המתעלל ל"אדם אחר", המתנהג בזמן הפגיעה באופן שונה מן הרגיל, תנועותיו שונות, טון דיבורו שונה וכד'. כמו כן, מנסה המתעלל ברוב המקרים להכחיש כל היבט אמיתי של יחסים בינו לבין הקורבן בעת ההתעללות עצמה: בזמן חוויית הקשר הגופני העזה ביותר הוא מנסה לנתק עצמו מפסיכולוגית מן הקורבן. טקטי ההתחלה והסיום של ההתעללות יוצרים מעין נתק זמן, המאפשרים למתעלל ולקורבן להתייחס להתרחשות שבין טקס ההתחלה והסיום כאילו לא התרחשה מעולם.

התעללות מינית בילדים כתסמונת של התמכרות - למרות ההבדלים קיים דמיון רב בין צורות התמכרות אחרות לבין התעללות המינית (ולעיתים רחוקות גם הפיזית): המתעלל יודע כי ההתעללות הנה בגדר פשע. הוא יודע שהיא מזיקה לקורבן. כמו התמכרויות אחרות, התעללות מינית משמשת בראש ובראשונה להקלה במתח. התהליך מונע על-ידי חזרה כפייתית. רגשות אשמה עשויים להביא

לניסיונות להפסיק את ההתעללות. ההיבט הריגושי המיני משמש מרכיב ממכר מרכזי. ההתעוררות המינית וההקלה במתח שבאה אחריה יוצרים אצל המתעלל תלות פסיכולוגית. המתעלל נוטה להכחיש את ההתעללות כלפי העולם וכלפי עצמו. בדומה לכל התמכרות אחרת, הניסיון לחדול מן ההתעללות עשוי לגרום לסימפטומים של נסיגה כמו חרדה, עצבנות, חוסר מנוחה וכד'.

על-אף שמאפייני ההתעללות שתוארו לעיל על-פי פרניס מתייחסים רובם ככולם להתרחשויות של ההתעללות המינית, חלק גדול מהם מאפיין גם את התרחשויות של ההתעללות הפיזית ואף הנפשית. מרכיבים של אשמה, אחריות, סודיות, ובמקרים קיצוניים של התעללות פיזית גם גורם ההתמכרות, הם חלק מן המאפיינים של סוגי התעללות אחרים.

עצם ציונם של מאפייני ההתעללות כבר מרמז על הנזקים הפסיכולוגיים, ההתנהגותיים והקוגניטיביים הנגרמים בעטייה. Elliot i-Briere (1994)) מסווגים את ההשלכות של ההתעללות המינית בילדים לקטגוריות אחדות: תופעות פוסט-טראומטיות, עיוותים קוגניטיביים, סבל נפשי, הימנעות והסתגרות, פגיעה בדימוי העצמי, וקשיים בקשר בין-אישי.

תופעות פוסט-טראומטיות

הפרעה פוסט-טראומטית מקושרת בדרך כלל עם תגובות לאסון או לתאונה, אך היא נצפית גם אצל ילדים שעברו התעללות או פגיעה מינית. להפרעה הפוסט-טראומטית כמה ביטויים:

1. חוויה חוזרת ונשנית של האירוע דרך סיוטים או מחשבות פולשניות.
2. קהות רגשית או הימנעות.
3. תגובות של עוררות מופרזת, כגון הפרעות שינה, הפרעות בריכוז וכדומה.

השלכות נוספות של הפגיעה המינית

הילד הלכוד בסביבה מתעללת עומד בפני משימות הסתגלות אדירות (הרמן, 1994). עליו למצוא דרך לתת אמון בבני אדם שאינם ראויים לאמון, לשמר את תחושת הביטחון במצב שאיננו בטוח, את תחושת השליטה במצב בלתי צפוי, ואת הרגשת הכוח במצב של חוסר ישע. כל זאת הוא עושה באמצעות מערכת בלתי בשלה של הגנות פסיכולוגיות. אמצעי הגנה אלה הם יצירתיים והרסניים כאחד. הילדים החווים מצבי התעללות חיים באווירת אימה, וחשים ללא הרף תחושה של חוסר ישע. עליהם להיות על המשמר באופן מתמיד. הם דרוכים כל הזמן. כשילדים מבחינים באותות הסכנה הם מנסים להתגונן באמצעות התחמקות מן המתעלל או על-ידי פיוסו. הם מנסים לברוח, מתחבאים, קופאים במקום, מתכווצים ושומרים על פנים חסרי הבעה. התוצאה היא מצב משונה של "ערנות קפואה". מצד אחד הם ערים ביותר למתרחש וקוראים את המפה באופן מתמיד, ומצד אחר שומרים על התכווצות. אם ההימנעות נכשלת, מנסים הילדים לפייס את המתעלל. הילדים מנסים להיות "ילדים טובים" מתוך תחושה שאם רק יצייתו, יפייסו, יהיו טובים, ההתעללות לא תתרחש.

במצב כזה צריך הילד לשמור על תקווה ועל משמעות, הברירה האחרת - הייאוש - אותה לא ניתן לשאת. כדי לשמור על האמון בהוריו על הילד לדחות את המסקנה הברורה ביותר שמשוה לקוי מאוד אצלם. הוא ינסה למצוא הסבר לגורלו ולפטור את הוריו מכל אשמה ואחריות. אחד מאמצעי ההגנה כאן הוא ההכחשה, כאילו ההתעללות לא התרחשה כלל. אם לא ניתן לברוח מהמציאות הקשה - ניתן לשנות אותה במחשבה. הם מנסים לשמור כביכול את ההתעללות בסוד מפני עצמם. למשימה זו מתגייס מנגנון הדיסוציאציה - התנתקות ממצב התודעה הנוכחי, וצפייה בגוף ממרחק, זוהי, למשל, דרך אחת לשינוי המציאות. לא כל הילדים מסוגלים לשנות בדרך זו את המציאות. אחרים, שאינם יכולים לשנותה, בונים מערכת משמעות כלשהי שתצדיק אותה. הילד מסיק שהרוע הנמצא בתוכו הוא שגרם להתעללות. באמצעות הסבר כזה יכול הילד לשמור על תקווה ועל כוח. אם הוא רע, אז הוריו טובים. אם הוא רע הוא יכול להשתדל להיות טוב. אם

נגזר עליו הגורל הרע בשל עצמו, הוא גם יכול לשנות אותו. זהו המקור להאשמה העצמית. לעתים האשמה זו מקבלת חיזוק על-ידי הסביבה. רגשות הזעם ופנטזיות הנקם, שהן תגובה נורמלית להתעללות, מחזקות את הילד באמונתו ברוע הטמון בו. נפגעים מתארים את עצמם כיצורים לא-אנושיים: מכשפות, ערפדים, זונות, כלבים, עכברושים ונחשים. יש שמשתמשים בדימויים של טינופת לתאר את תחושת העצמי שלהם. תחושת הרוע הפנימי הופכת הגרעין שסביבו מעוצבת הזהות של הילד. כדי להסוות את תחושת הרוע מנסים ילדים רבים להיות טובים, מנסים לרצות את הזולת ולשאת חן לפניו. במצבים קיצוניים מתפתחות אצל הילד שתי זהויות ללא יכולת אינטגרציה ביניהם: אחת טובה והשנייה רעה.

הילד הנורמלי קונה במהלך התפתחותו הרגשה של ביטחון ושל אוטונומיה על-ידי יצירת דימויים של מטפלים ראויים לאמון, שניתן להיאחז בהם בשעת מצוקה. הילד שעובר התעללות אינו יכול לפתח הרגשת ביטחון פנימי. הוא נשאר תלוי יותר מילדים אחרים במקורות חיצוניים לניחומים. התוצאה היא הפרדוקס שנצפה אצל ילדים שעברו התעללות - הם מתקשרים במהירות לזרים, אך גם נאחזים בעקשנות בהורים שהתעללו בהם. הקיטוע נעשה עיקרון הארגון המרכזי של האישיות. (קיטוע של זיכרון, של מצבים רגשיים וחוויות גופניות, קיטוע בייצוג פנימי של העצמי, קיטוע בייצוג הפנימי של הזולת).

תופעה רגשית נוספת נקראת בשם "דיספוריה". זהו מצב של בלבול, סערת נפש, ריקנות ובדידות מוחלטת. מדובר כאן בקושי לווסת את התחושות. הילד נתון בסערת נפש והוא נע בין מצבים רגשיים. אחת הדרכים להרגיע את המצב הרגשי הזה הוא באמצעות חבלה עצמית מכוונת. החבלה העצמית נמשכת עד שהיא משרה תחושה עמוקה של שלווה ורווחה. הכאב הגופני תופס את מקומו של הכאב הנפשי. הפגיעה העצמית אינה מכוונת להרוג (אם כי ידוע על מקרים רבים של ניסיונות התאבדות אצל ילדים ומתבגרים נפגעי התעללות), אלא באה להפיג כאב רגשי קשה מנשוא.

לסיכום, קיימות שלוש צורות הסתגלות עיקריות למצבי התעללות: פיתוח הגנות דיסוציאטיביות, פיתוח זהות מקוטעת וויסות פתולוגי של מצבים רגשיים. כל אלה הם תגובות פסיכולוגיות למצב ההתעללות אך גם אמצעים להתמודדות ולשמירה על מראית עין של נורמליות.

עקרונות המניעה

- ההשלכות הקשות של ההתעללות על הקורבן הם שהניעו לפיתוח עקרונות מניעה והתמודדות עם מצבי התעללות. מדובר בעיקר במניעה ראשונית, שכוונתה לפתח אצל הקורבן בפוטנציה כישורי התמודדות במצבי התעללות. מבין העקרונות:
- מתן מידע על תופעת הפגיעה וההתעללות בהתאם לגיל ולשלב ההתפתחותי שבו מצוי הילד.
 - פיתוח מודעות לזכויות הילד.
 - זיהוי רגשות, ביטחון באמינותם ושימוש ברגש כנקודת מוצא להתנהגות (אם אתה מרגיש שלא בנוח - סמוך על תחושותיך ופעל בהתאם להן).
 - פיתוח דפוסי תקשורת מגוונים עם הזולת: מתן ביטוי ורבלי ברור לתחושות ולמצוקות, יצירת רשת תמיכה של אנשי אמון, אימוץ תגובות אסרטיביות והצבת גבולות.
 - התנסות בזיהוי מצבים בעייתיים כמו מצבי שוחד, פיתוי ומצבי סכנה אחרים.
 - פיתוח דפוס מודע לקבלת החלטות ולפתרון בעיות.
 - התמודדות במצבי לחץ והתמודדות עם טראומות.
 - העברת מסר ברור שהקורבן אינו אשם בפגיעה בו.
- עקרונות התמודדות אלה הם הליכה של כל תוכנית מניעה, אך תכני התוכנית משתנים בהתאם לגיל ולשלב ההתפתחותי של אוכלוסיית היעד.

ביבליוגרפיה

1. הרמן, ג'ל, 1994, **טראומה והחלמה**, תל-אביב, עם עובד.
2. ילדים בישראל, **שנתון סטטיסטי**, 2004, המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ולפיתוח.
3. מורג, ת', 1992, "היבטים משפטיים של זכויות הילד", מאמר המבוסס על הרצאה, ירושלים, תדפיס של המועצה הלאומית לשלום הילד.
4. פרניס, ט', 1995, **התעללות מינית בילדים: תיאוריה ודרכי טיפול**, קריית ביאליק, הוצאת אח.
5. שביט, ז' 1993, **מעשה ילדות מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, עם עובד, האוניברסיטה הפתוחה.
6. Belsky, J. 1980, "Child Maltreatment: An Ecological Integration", *American Psychologist*, 33, pp. 320-335.
7. Brassard, M, et al, 1987, "The Challenge: To Better Understand and Combat Psychological Maltreatment of Children and Youth", *Psychological Maltreatment of Children and Youth*, New York: Pergamon Press, pp. 3 - 22.
8. Finkelhor, D. 1994, "Current Information on the Scope & Nature of Child Sexual Abuse", *The Nature of Children*, Summer-fall., (4),2.
9. Finkelhor, D. 1994, "The Epidemiology of Child Sexual Abuse" *Child Abuse and Neglect*, 18, pp. 409-417.

...החזירה לא שאלה למה,
היא לא שאלה על הסימון,
הסימון הכחול הגדול
שאבא השאיר לי אתמול..."

חאל
מתוך "תמונת חיים"

שער 2

פגיעות בילדים ובבני נוער - סימנים ואותות מצוקה

שער זה עוסק במתן כלים למשתתפים לאתר סימנים של מצוקה. הדגש מושם על היבטים של ידע על אודות סימני מצוקה, על מורכבות האיתור, ועל הצורך בפיתוח "חוש שישי" כדי להבחין בילד בסיכון, לצד בירור הנכונות והמוכנות הרגשית לאיתור ולהתמודדות עם התופעה.

פגיעות בילדים ובבני נוער - סימנים ואותות מצוקה

מטרת המפגש - לימוד סוגי הפגיעות ואיתותי המצוקה

משך המפגש - 4 שעות הוראה

מקורות עיוניים:

סימנים ואיתותי מצוקה

הצגה ופרוט הסימנים (אינדיקטורים) לפגיעה בילדים על-פי חלוקה גילית - ראה מטה טבלת הפנייה לעמודים מתאימים בחוברת "איתור ילדים בסיכון".

סימני איתור וכללי זהירות	גיל 0 - 2 עמוד	גיל 2 - 6 עמוד	גיל 6 - 12 עמוד	גיל 12 - 18 עמוד
כללי זהירות באיתור	14	20	27	37
1. הופעה, מצב גופני, התפתחות מוטורית	16	22 - 21	28	38
2. מצב רגשי	17	22	30 - 31	39
3. התנהגות	18	24	31 - 32	40
4. הקשר עם המשפחה	18	25	34	42
5. יחס ההורים אל אנשי המקצוע	19	25	35	43
6. קבלת מידע שלא באמצעות תצפית	19	26	35	43
7. ציור ומשחק	-	25	32	42
8. יכולת קוגניטיבית ומצב לימודי	-	-	30	39

חלופה ראשונה: הכרת הסימנים באמצעות ניסיון אישי (למידה אינדוקטיבית - מהפרט אל הכלל)

אמצעים:

1. דף שאלות הכוונה למשימה של עבודה עצמית כמפורט מטה במספר עותקים כמספר המשתתפים. לחלופין לוח וגיר, שעליו יירשמו השאלות המכוונות לביצוע המשימה של שלב א.
2. דפי פוליו חלקים בכמות כפולה לפחות ממספר המשתתפים.
3. כלי כתיבה וצבעים.
4. בריסטולים או כן דפדפות גדול.
5. דפי עבודה - טבלה ריקה של סוגי פגיעות, סימני פגיעה ואיתותי מצוקה כמספר המשתתפים במפגש (נספח מס' 3).

שלב ראשון - עבודה עצמית:

המנחה יציג את נושא המפגש ויבקש מהמשתתפים לחשוב על ילד אחד המדאיג אותם, והם חוששים שהוא נפגע התעללות. המשתתפים יתבקשו לעלות בכתב, בציור או בכל דרך אחרת את התייחסותם לשאלות המכוונות הבאות:

1. נסה לתאר את הילד, מה בדיוק מדאיג אותך? איך זה בא לכלל ביטוי?
2. אילו סימנים הביאו אותך לכלל דאגה?

3. מה אתה מרגיש כלפי ילד זה?
 4. אילו אפשרויות נוספות יכולות להסביר את מה שאתה רואה?
 5. אם הילד הזה היה מעז לדבר אתך, מה הוא היה אומר לך?
- לנוחיות המשתתפים המנחה יחלק את דף השאלות או ירשום את השאלות על-גבי לוח הכיתה.

הכוונה למנחה תרגיל זה מדגיש את תהליך האיתור. מטרתו להוביל את המורים/מחנכים ללמוד לזהות את הסימנים בכוחות עצמם.

שלב שני - עבודה בקבוצות או במליאה (באפשרותך לבחור באחד מן השניים. זכור, אם בחרת בעבודה בקבוצות קטנות, יהיה על המשתתפים להציג את תוצרי הקבוצות במליאה).

עבודה בקבוצות קטנות

אם החלטת להפעיל את המשתתפים בקבוצות קטנות - עדיף לחלק את המשתתפים לקבוצות כאלה כבר בתחילת המפגש.

צעד א - להסביר למשתתפים שהעבודה בקבוצות הקטנות מחולקת לשניים: ראשית - עבודה עצמית (כמפורט לעיל), ובהמשך שיחה קבוצתית על התוצרים האישיים.

צעד ב - חלק למשתתפים את דף השאלות המכוונות או רשום אותן על-גבי לוח הכיתה.

צעד ג - עבודה אישית.

צעד ד - דיון בקבוצה בו יתחלקו המשתתפים בתוצרי עבודתם האישית.

צעד ה - הקבוצה תבחר חבר שיציג את עיקרי התוצרים במליאה.

שלב שלישי - הצגת תוצרים ודיון במליאה:

חלופה ראשונה לשלב השלישי - במקרה שהתקיימו דיונים קבוצתיים מקדימים.

צעד א - הזמנת נציגי הקבוצות הקטנות להציג את עיקרי תוצריהם. בתום הצגת דברים על-ידי כל קבוצה יאפשר המנחה השלמת דברים.

צעד ב - דיון במליאה.

כוון את המשתתפים להתייחס לדברים שנאמרו, ושעיקריהם רשומים על-גבי הלוח.

חלופה שנייה לשלב השלישי - דיון במליאה, כאשר לא התקיימו דיונים קבוצתיים מקדימים.

צעד א - הזמנת המשתתפים להציג את תוצריהם האישיים.

הכוונה למנחה: במהלך הצגת התוצרים האישיים רשום את עיקרי הדברים על-גבי הלוח או באמצעי עזר אחר שהכנת לקראת חלק זה של המפגש. ביכולתך להסתייע בסכמת טבלת סימני פגיעה ואיתותי מצוקה על-פי סוגי הפגיעה השונים, נספח מס' 3, שיאפשר לך לארגן את הדברים כבר במהלך רישומם.

צעד ב - קיום דיון

כוון את המשתתפים להתייחס לדברים שנאמרו ואשר עיקריהם רשומים על-גבי הלוח. אפשר פתיחות ואמירת דברים גם אם הם אינם נראים לך או לחלק מחברי הקבוצה. התוצאה הסופית תהיה טבלה מקיפה של סימני איתור ואותות המצוקה.

הקוונה למנחה: עליך להתמקד בתוצרים המסייעים להשגת מטרת המפגש - לימוד סוגי הפגיעות ואיתותי מצוקה. הטבלה תסייע לך בארגון הדברים. בסוף הדיון תוכל להשלים סימנים ואיתותי מצוקה שלא צוינו על-ידי המשתתפים, אך חשיבותם בעיניך רבה.

שלב רביעי - סיכום והכללה

בדברי הסיכום חזור על ארבע צורות הפגיעה וההתעללות בילדים. הבלט את חשיבות איתור סימני הפגיעה ואיתותי המצוקה לאיתור הילדים הנמצאים בסיכון. הבחן בין סימנים חד-משמעיים כגון: סימן כוויה של מגהץ על גב הילד, לבין סימנים המעוררים חשש לפגיעה או למצוקה אך אינם בהכרח כאלה. מכאן החשיבות לבסס עמדה על סמך שורה של סימנים המחזקים זה את זה. חלילה לנו לחשווד שכל חבורה או צלקת הם עדות חותכת לפגיעה בילד. מאחר שעיקר המידע שמצטבר במפגש הוא על סמך "ידע אישי" של המשתתפים, עליך להשלים הדברים החסרים, כך שהמשתתפים יצאו מהמפגש לא רק עם חוויה מעניינת אלא גם עם ידע ומידע מסודרים על אודות הנושא שנדון. בהקשר לכך, כוון את המשתתפים לעמודים הרלוונטיים בחוברת "איתור ילדים בסיכון", כדי שיוכלו לקבל תמונה מקיפה ורחבה על התופעה.

חלופה שנייה - הרצאה בנושא ובעקבותיה דיון (למידה דדוקטיבית - מהכלל אל הפרט)

את ההרצאה ניתן לבנות על-פי המקורות שאליהם אנו מכוונים בראשית פרק זה.

אמצעים:

כדי להעשיר את ההרצאה מוצע למנחה להכין לעצמו במידת האפשר:

1. שקפים/ שקופיות/ צילומים/ ציורים המתארים תופעות שבהן מדובר בהרצאה.
2. שקפים או מצגת המלווים את ההרצאה.

שיטה:

שלב א - הרצאה פרונטלית. במהלך ההרצאה ניתן לכוון אל העמודים המתאימים בחוברת "איתור ילדים בסיכון". רצוי להיעזר באמצעי המחשה (באחריותו של המרצה) כמו שקפים, מצגת וכו'.

שלב ב - עיבוד רגשי של ההרצאה ודיון - בתום ההרצאה רצוי לערוך עיבוד רגשי באמצעות מתן אפשרות למשתתפים להתייחס לדברי המרצה, תוך התמקדות בהתלבטויות ובדילמות על איתותי מצוקה (ולא בדילמות ובהתלבטויות שבדיווח שיידונו במפגש נפרד לעניין זה בלבד), כמו למשל, מתי איתות מסוים עשוי להתפרש כנורמטיבי ומתי כאיתות מצוקה. בעת הדיון רצוי לעסוק בסוגיות העולות מתוך ההרצאה באמצעות הכוונה להיבטים מסוימים, או על-ידי הצגת שאלות מעוררות דיון כמו:

1. לבקש מהמשתתפים להיזכר במקרה שבו הבחינו באיתות אחד או בכמה מהאיתותים שהוזכרו בהרצאה, מבלי שיצטרכו למסור פרטים מזהים.
2. מה התעורר בהם למראה האיתותים שראו? מה היו ההתלבטויות שחשו?
3. כיצד פעלו, ומה עשו?

הקוונה למנחה:	1. מתן לגיטימציה להתלבטויות.
עליך להתמקד	2. הבלטת הצורך באיסוף מידע והמשך מעקב אחר סימנים/איתותים נוספים.
במרכיבים הבאים:	3. הכוונה לחשיבות של ההתייעצות עם איש מקצוע נוסף, ולסכנה הקיימת אם אין מתחלקים עם האחרים בדברים שהבחינו, שקלטו או חשודים בעיניהם.

שלב ג - סיכום והכללה של הנלמד

חשוב להדגיש שסימנים רבים יכולים להיות ביטוי לקשיי למידה, קשיים רגשיים, ולא דווקא להתעללות. לכן, חשוב לא להסיק מסקנות בחיפזון ובעיקר להתייעץ. בדברי הסיכום חזור על ארבע צורות הפגיעה וההתעללות בילדים. הבלט את חשיבות איתור סימני הפגיעה ואיתורי המצוקה לאיתור הילדים הנמצאים בסיכון. הבחן בין סימנים חד-משמעיים כגון: סימן כוונה של מכה על גב הילד לבין סימנים המעוררים חשש לפגיעה או למצוקה, אך אינם בהכרח כאלה, ומכאן החשיבות לבסס עמדה על סמך שורה של סימנים המחזקים זה את זה. חלילה לנו לחשוש שכל חבורה או צלקת הם עדות חותכת לפגיעה בילד. מאחר שעיקר המידע שהועבר היה בעל אופי קוגניטיבי (הרצאה פרונטלית) חשוב להדגיש ולהזכיר אמירות של המשתתפים שביטאו חוויה או עמדה אישית, כדי שהמשתתפים יזכרו שקיים גם היבט אישי ורגשי, ולו השפעה חזקה על דרך פעולתם בעתיד בכל הקשור לאיתור ילדים נפגעים ולרגישות לאותות מצוקה.

חלופה שלישית - תיאור מקרה:

אמצעים - אירוע כתוב, במספר עותקים כמספר המשתתפים. ניתן להשתמש באירוע המצורף, נספח מס' 4, או להשתמש בכל אירוע אחר העוסק באיתורי מצוקה.

שלב א - עבודה בזוגות: התייחסות למקרה ודיון בשאלה כיצד להתייחס לאיתורים וכיצד צריך לפעול?

שלב ב - דיון במליאה - הזוגות ידווחו על עיקרי הדברים שנאמרו אצלם. מה עורר בהם איתורי מצוקה? מה היו ההתלבטויות? מה סוכם ביחס לדרכי הפעולה הנכונות?

שלב ג - סיכום הדיון על-ידי המנחה באמצעות הצגת עיקרי התוצרים של המשתתפים הכללתם לעקרונות בהדגשות הבאות:

- החשיבות של ההתלבטות וההתחלקות.
 - איתורים וסימני מצוקה - מה עוזר לנו לראות איתורי מצוקה ומה מקשה עלינו בכך?
 - כללי זהירות, ומעקב.
- קריטריונים להבחנת התופעה** - את איתורי המצוקה יש לבחון על-פי שלושה משתנים מרכזיים:

1. חומרת התופעה.
 2. שכיחותה.
 3. כמה תופעות נלוות נוספות.
- לדוגמה: ילד המספר כי נמנעה ממנו ארוחת ערב (חומרה נמוכה, שכיחות נמוכה, ותחום אחד בלבד) לא יביא אותנו לראות בדבריו איתור למצוקה.
- אך אם הילד חוזר ומספר על כך שבמשך מספר פעמים רב נמנע ממנו מזון (שכיחות), ותוך כך מובחנת אצלו ירידה במשקל (חומרה), והוא מגלה התנהגות אלימה (תופעה נוספת) שלא הייתה קיימת קודם לכן, ראוי להתייחס לדבריו כאל איתור מצוקה.

לעומת זאת, אם נחשפים סימני כוונה טריים על גופו של הילד, זהו איתור חמור המעורר חשד סביר להתעללות. ניתן לסכם ולומר: כמה סימנים "חלשים" מצטרפים לכלל איתור חמור. סימן אחד חמור דיו כדי לשדר איתור מצוקה. בהקשר הנדון ניתן להבחין בין איתורים "אדומים" לבין חשד סביר. כל עוד המדובר באיתורים אנו נדרשים להמשיך ולעקוב,

להתייעץ עם גורמים מקצועיים כמו היועצת החינוכית, פסיכולוג בית-הספר, עובדת סוציאלית של שירותי הרווחה וכדומה. כאשר אנו ניצבים בפני "יסוד סביר לחשוב כי נעברה עבירה בקטין" עלינו החובה לדווח על-כך לפקיד הסעד או למשטרה.

שלב ד - השלמה עיונית על אודות סוגי ההתעללות, הגדרתם וכיצד מזהים אותם. ההשלמה העיונית תיבנה על סמך המקורות העיוניים המופיעים בראשית שער זה.



טבלת ריכוז סימני פגיעה ואיתותי מצוקה על-פי סוגי פגיעות בילדים

סימני פגיעה ואיתותי מצוקה גופניים	סימני פגיעה ואיתותי מצוקה נפשיים	סימני פגיעה ואיתותי מצוקה מיניים	סימני פגיעה ואיתותי מצוקה של הזנחה

אירוע איתותי מצוקה

אירוע מס' 1

דני המצחיק, שתמיד יש לו מה להגיד, באחרונה קורה לו דבר מוזר. מדי פעם הוא נעלם ואין יודעים לאן. דוד המחנך החליט שעליו לשוחח עם דני ולברר מה קורה.

דוד הזמין את דני לחדר המורים ושאל אותו "דני מה העניינים, מה קורה?" דני השפיל עיניו וענה "כלום, הכול בסדר גמור, למה אתה שואל?"

"אני לא יודע, אבל לאחרונה אתה מרבה להיעדר מבית-הספר, ואני לא רוצה לקרוא להוריי, שהם אנשים מאוד עסוקים, וגם אני רוצה שיכעסו עליך" אמר דוד.

"המורה, הכול בסדר גמור, ואין לך מה לדאוג, פשוט לא התעוררתי בזמן".

"טוב, וסתם שאלת סקרנות, למה אתה הולך עם שרוולים ארוכים על-אף שאנחנו עדיין בעיצומו של הקיץ?", דוד לא התאפק, והרגיש שהוא מנצל את סמכותו ופולש לתחום שאינו עניינו.

"המורה, באמת. כך זה יפה יותר, וחוף מזה, בכלל לא חם לי", ענה דני, וכבר עשה תנועת גוף של רוצה ללכת.

"דני, אם קורה לך משהו או שאתה צריך עזרה, אתה תמיד יכול לפנות אליי".

"בסדר", ענה דני ויצא כמעט בריצה מחדר המורים.

דוד החליט שעליו להתייעץ עם היועצת החינוכית, אך עומס העבודה השכיח את העניין מלב.

אירוע מס' 2

שרי ילדה בת 11 תלמידת כיתה ו', ילדה נעימה בדרך כלל ומשתפת פעולה. באחרונה מתנהגת בתוקפנות רבה, מרבה לנבל את פיה ולהשתמש במילים גסות. לעתים קרובות פורצת בהתקפי בכי, המתחלפים מהר מאוד בהאשמות ובהתנהגות תוקפנית כלפי אחרים.

שרי גם מרבה ל"חלום בהקיץ" וכאילו מנותקת מהקורה סביבה.

היועצת החינוכית הזמינה את שרי לשיחה. שרי הייתה מאוד שקטה אך מתוחה מאוד, והקפידה לברור את מילותיה, כאילו החיים והמוות במילים שיצאו מפיה.

"מותר לי לשאול אותך שאלה", שאלה שרי את היועצת?

"בודאי" השיבה היועצת.

"ילדה, את מי היא צריכה לאהוב יותר את אבא שלה או את אימא שלה?"

"למה את שואלת?"

"סתם כך, מתוך סקרנות", השיבה שרי. ולאחר רגע הוסיפה, "חברה שלי מהבלוק שאנחנו גרים בו, סיפרה לי כי הוריה מתגרשים, והם כל הזמן רבים ביניהם ורוצים שהיא תהיה ה'שופטת'. אימא שלה דורשת ממנה שתגיד לאבא שהיא לא אוהבת אותו בגלל מה שהוא עושה, ושהיא אוהבת רק את אימא. ואבא שלה מאיים עליה שאם תשמע בקול אימא הוא יהיה ברוגז אתה לעולם ועד. מסכנה החברה, היא כל הזמן בוכה ולא יודעת מה לעשות."

היועצת ליטפה ברכות את ראשה של שרי ושאלה: "היית רוצה שאני אדבר עם ההורים שלך, ושרי הנידה ראשה בהסכמה והוסיפה "אבל אל תספרי לאף אחד".

הריבה פלמים, עברתי לכם, וואו
העניינים ואלא ראיתם אותי
הריבה פלמים, עברתי
וצלקתי, הזילו, הזילו, ואתם
החשבתם ללכת
אז עכשיו, תארו לעצמכם שאתם
עוזרים לרצף, לוקחים נשימה
עמוקה ומסתכלים פנימה, אתוך
אדיר העניינים שלי
שורדת גילוי עריות



שער 3

חובת הדיווח

המפגש עוסק בהצגת חוק חובת הדיווח, תיקון 26 לחוק העונשין התש"ן-
1989 סעיף 368 וחוזר מנכ"ל "מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע"- אלול
התשנ"ח ספטמבר 1997.
את תיאור החוק, חוזר המנכ"ל ומשמעויותיהם מלווה סדנה לתרגול נהלים
ולהעלאת דילמות וכיווני התמודדות.

חובת הדיווח

מטרות המפגש:

1. הכרת החוק בנושא חובת הדיווח
2. בירור עמדות כלפי חובת הדיווח
3. בירור דרכי פעולה

הקוונה למנחה: חשוב להבליט, כי לטיפול בנפגעי התעללות ישנם שני כיווני פעולה:

1. הכיוון הטיפולי
2. הכיוון הפלילי

שני הכיוונים גם יחד מציבים דילמות מורכבות בפני איש המקצוע. גם אם קיימת הבחנה בין שני הכיוונים, הדברים קשורים וכל כיוון משפיע על רעהו.

הקוונה לחומר רקע עיוני:

- א. חוק ייסוד כבוד האדם וחירותו (נספח מס' 6).
 - ב. חובת הדיווח, תיקון 26 לחוק עונשין התש"ן - 1989 סעיף 368 ד (נספח מס' 5).
 - ג. האמנה בדבר זכויות הילד (1989) (ראה הרחבה בשער זכויות הילד).
 - ד. הקוונה ספציפית לעניין "חובת הדיווח" לפי הפרוט הבא:
- לגבי הגיל הרך - עמוד 50 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - מורים בבתי-ספר - עמוד 52 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - מנהלים בבתי-ספר - עמוד 53 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - אנשי מקצוע אחרים - עמוד 53 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - כל אדם אחר - עמוד 54 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - פירוט על חובת הדיווח - עמודים 54 - 56 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - השפעת הדיווח על הילד ועל משפחתו - עמוד 57 בחוברת איתור ילדים בסיכון.
 - השפעת הדיווח על איש המקצוע - עמודים 56 - 58 בחוברת איתור ילדים בסיכון.

הנחיה כללית:

קיימת חשיבות לכך שיחידת לימוד זו תבוא בסדר הכרונולוגי אחרי המפגש שעוסק בלימוד סימנים ואיתותי מצוקה. רק לאחר שלמדו המשתתפים לזהות סימני מצוקה, יהיה נכון להמשיך בנושא חובת הדיווח.

משך הזמן - מפגש (4 שעות) עד מפגש וחצי (6 שעות)

עזרים ואמצעים:

- חובת הדיווח - נספח מס' 5. יש להכין מספר עותקים כמספר המשתתפים.
- חוזר מנכ"ל - נקודות להרצאה, מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע, נספח מס' 7
- שאלות שכיחות של אנשי חינוך - **נספח מס' 8**.



שיטה:

שלב א - הרצאה של פקיד סעד או של חוקר ילדים, שיציג את חוק העונשין התש"ן - 1989 (תיקון 26) חובת דיווח (נספח מס' 5), מטרותיו ודרכי יישומו. וכן הכרת המושגים - קטין וחסר ישע, אחראי על הקטין, קטין נזקק, דיווח על חשד, "בצל" ול"אור" החוק, וכו'.

לחלופין, ניתן לקיים פנל בהשתתפות פקיד סעד ונציגי מערכת החינוך: יועצת, מפקחת, מדריכה, מנהלת. פקיד הסעד מתאר את החוק, ואנשי מערכת החינוך את חוזר מנכ"ל. לאחר מכן יוזמנו המשתתפים להציג שאלות לאנשי הפנל.

שלב ב - דיון

הקוונה למנחה: חשוב ביותר שאתה תנחה את הדיון. באופן כזה תוכל לכוון אותו להיבטים הנראים לך חשובים ושאينם באים לביטוי במידה מספקת. אתה יכול גם לקשר בין דברים שעולים בדיון לבין דברים רלוונטיים מהמפגשים הקודמים. רצוי שתכין לך רשימה של שאלות או סוגיות הנראות לך חשובות. הכנה כזו אף תסייע לך במצבים של "קיפאון". כמנחה, חשוב שתאפשר למשתתפים להתייחס לדברי המרצים, לעלות שאלות ולהביע עמדות.

חלופה במקום דיון (אחרי ההרצאה)

אמצעים:

1. אירוע "כשלים" - נספח מס' 9 וכלי עזר לרישום הכשלים. נספח מס' 10. עליך להכין מספר עותקים כמספר המשתתפים.
 2. מטול שקפים.
 3. שקפים (לפחות 4-5 לכל קבוצה).
 4. מַצְבָּעִים (טושים) לכתיבה על שקפים (לפחות 4-5 לכל קבוצה).
- צעד ראשון** - חלוקת תדפיס "הכשלים" המציג אירוע שהתרחש בבית-הספר. עליך להסביר למשתתפים את משימתם: "בתיאור האירוע שקיבלתם מופיעים כשלים אחדים - פעולת בלתי נכונה או מוטעות. עליכם לאתר את הכשלים האלה".
- צעד שני** - מתן 15 דקות לקריאה, ולאיתור הכשלים.
- צעד שלישי** - דיון המבוסס על הצגת הכשלים שאותרו ואלה שלא אותרו.

הכוונה למנחה: עליך לבקש שכל "כשל" שאותר ינומק, מדוע המדווח סבור שמדובר ב"כשל". תוך הצגת הכשלים לומדים המשתתפים על החוק. ניתן להעשיר את האירוע על-ידי הזמנת המשתתפים למשחקי תפקיד כמו:

מה היה אומר פקיד הסעד בעניין זה?
מה היה אומר המנהל בעניין זה?
מה היה ההורה אומר?
מה הייתה אומרת היועצת החינוכית?
מה היה הילד אומר?
מה היה השוטר אומר?

אפשר להפגיש בין שתיים או יותר מבין הדמויות, ולבקש מהן לקיים בירור בסוגיה מסוימת שעולה מתוך האירוע.

חשוב שפקיד הסעד ישתתף בתפקיד של "מומחה" בעת הדיון המתפתח בעקבות הצגת הכשלים.

הכוונה למנחה: אם פקיד הסעד משתתף בחלק זה, עליך לתאם עמו מראש את תפקידו. ההכוונה הכללית היא לאפשר למשתתפים להביע את עמדותיהם ולא להזדרז להעמיד "דברים על דיוקם". רק בסוף הדיון יש לאפשר לו להשלים דברים בזהירות, שלא לפגוע בכבודם של המשתתפים שביטאו דברים שאינם תואמים לחוק חובת הדיווח או לרוחו.

שלב ג - הצגת חוזר מנכ"ל בנושא חובת הדיווח (את חוזר המנכ"ל ניתן להוריד מאתר האינטרנט - ראה רשימת אתרים בסוף החוברת)

אמצעים:

- עותקים של "חוזר מנכ"ל - נקודות לדיון", נספח מס' 7, כמספר המשתתפים.
- צעד ראשון** - חלוקת חוזר מנכ"ל, נקודות לדיון למשתתפים.
- צעד שני** - תיאור חוזר מנכ"ל ותוכנו. המנחה יתמקד במיוחד בנקודות הבאות:
- הגדרת המושג "התעללות".
 - הסברת תופעת ההתעללות כמוצגת בחוזר.
 - תיאור של סימנים בסיסיים להתעללות.

- הנחייה לאיש חינוך במקרה שתלמיד חושף בפניו את דבר הפגיעה בו.
- הצגת הנהלים.
- מתן דגש על עבודה בין-מקצועית עם אנשים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה.
- חשיבות המניעה של פגיעות בילדים ובבני נוער.

הכוונה למנחה: השתדל להיות צמוד לנקודות המפורטות בנספח מס' 7, או בחר מתוכן את אלה הנראות לך כחשובות ביותר, בעיקר אם יחידת הזמן העומדת לרשותך לא תאפשר התייחסות לכל הנקודות.

שלב ד - עיבוד רגשי

התלבטויות ודילמות העולות מחובת הדיווח.

חומר רקע עיוני - עמוד 59 בחוברת איתור ילדים בסיכון.

עבודה בקבוצות קטנות - הנושא: לדוות, לא לדווח?

צעד ראשון - חלוקת המשתתפים לקבוצות בנות 5-7 משתתפים בקבוצה.

צעד שני - מתן הוראות לקבוצות:

1. עליכם לקיים דיון בקבוצה שבו תבררו את הדילמות והקשיים האישיים, חברתיים, ערכיים, מקצועיים, מערכתיים ואחרים המתעוררים אצלכם בעניין חובת הדיווח.

2. כל קבוצה תרכז את עיקרי טיעוניה בכתב (במידת האפשר על-גבי שקפים) לקראת הצגתם במליאה. המציגים יתבקשו לארגן את הדברים באופן מסודר ולערוך אותם בכותרות ובכותרות משנה.

דיון במליאה - הצגת תוצרי הקבוצות הקטנות, ודיון הממוקד בדרכים ובמענים שיקלו על ביצוע חובת הדיווח.

הכוונה למנחה: השתדל לתמוך בקשיים שמבטאים המשתתפים. תן לקשיים אלה לגיטימציה. עודד את המשתתפים לחשוב על מענים ועל

דרכי התמודדות עם הקשיים העולים. הימנע עד כמה שאפשר להיות "ספק תשובות". חזק פתרונות והתייחסויות המכוונים למענים אפשריים. עדיף שהמענים יתקבלו מהמשתתפים ולא ממך.

במפגש זה צפוי שחלק מהמשתתפים יגיבו בכעס נגד הרשויות: פקידי סעד, מפקחים, יועצים, פסיכולוגים, שופטים, ויישמעו משפטים כגון: "דיווחתי ולא עשו עם זה כלום", או "לא חזרו אליי", או "העניין רק החריף".

על המנחה להקשיב לאמירות אלו, לא להתנגד להן, ולהגיד שישנם מקרים שאכן דברים כאלה מתרחשים, אך מנגד פעמים רבות התמונה היא שונה.

ברקע קיימים גם הפחדים והחששות של המדווח מתוצאות הדיווח. באיזו מידה הדיווח יסבך אותו עם ההורים, עם החוק, וכיצד בזה.

למרות הדילמות הרבות שהועלו, הדיווח הוא חובה, ואינו משאיר מקום לשיקול דעת. יחד עם זאת, חשוב להתייעץ ולתכנן יחד עם הצוות הבין-מקצועי את אופן הדיווח והשלכותיו.

סיכום והכללה - המנחה יערוך סיכום של המפגש ויחזק וידגיש בו את המסרים המרכזיים:

1. חובת הדיווח.
2. חשיבות ההתייעצות.
3. תפקיד הצוות הבין-מקצועי.
4. הקשר עם גורמי הטיפול בקהילה.

הקוונה למנחה: ביכולתך להסתייע ב"שאלות שכיחות", נספח מס' 8, שבו מוצגות שאלות שכיחות בנושא חובת הדיווח. עיון מוקדם בשאלות יאפשר לך להתכונן למפגש, וייתכן שאף יוביל אותך להתייעצות מוקדמת עם פקיד הסעד. אנו מציעים לך לחלק קובץ זה לכל המשתתפים בהשתלמויות בתום המפגש.



היה לאדם יסוד לחשוב כי, זה מקרוב נעברה עבירה בקטין או בחסר ישע בידי האחראי עליו, חובה על האדם לדווח על כך בהקדם האפשרי לפקיד הסעד או למשטרה. העובר על הוראה זו דינו - מאסר שלוש חודשים.

חופא, אחות, עובד חינוך, עובד סוציאלי, עובד שירותי רווחה, שוטר, פסיכולוג, קרימינולוג או עוסק במקצוע פרה-רפואי, וכן מנהל או איש צוות במעון או במוסד שבו נמצא קטין או חסר ישע - שעקב עיסוקם או בתפקידם היה להם יסוד סביר לחשוב כי נעברה עבירה בקטין או בחסר ישע בידי אחראי עליו, חובה עליהם לדווח על כך בהקדם האפשרי לפקיד הסעד או למשטרה. העובר על הוראה זו דינו - מאסר שישה חודשים.

היה לאחראי על הקטין או על חסר ישע יסוד סביר לחשוב כי האחראי על הקטין או חסר הישע, עבר בו עבירה, חובה עליו לדווח על כך בהקדם האפשרי לפקיד הסעד או למשטרה. העובר על הוראה זו דינו - מאסר שישה חודשים.

נעברה בקטין או בחסר ישע הנמצא במעון, במוסד, או במסגרת חינוכית או טיפולית אחרת, עבירת מין לפי סעיפים 345 עד 348 או עבירת חבלה חמורה לפי סעיף 368 (ב) או עבירת התעללות לפי סעיף 368(ג), חובה על מנהל או איש צוות במקום כאמור, לדווח על כך בהקדם האפשרי לפקיד הסעד או למשטרה. העובר על הוראה זו דינו - מאסר שישה חודשים.

חובת הדיווח לפי סעיף זה לא תחול על קטין.

פקיד סעד שקיבל דיווח לפי סעיף זה יעבירו למשטרה בצירוף המלצתו לפעול או להימנע מלפעול בקשר לדיווח, אלא אם כן קיבל אישור שלא להעביר את הדיווח למשטרה מאת אחת הוועדות שהקים שר המשפטים לעניין זה. חברי ועדה כאמור יהיו נציגי פרקליט מחוז, והוא יהיה היושב ראש, קצין משטרה בדרגת רב פקד ומעלה ופקיד סעד מחוזי.

הגיע למשטרה מידע לפי סעיף זה תעביר אותו לידיעת פקידי הסעד, ולא תפעל לפני שתיוועץ בפקיד הסעד.

בסעיף זה, למעט סעיף קטן (ד), "עבירה" - עבירה של סיכון החיים והבריאות לפי סעיף 337, עבירות מין לפי סעיפים 345 עד 348, עבירה של נטישה או הזנחה לפי סעיפים 361 ו-362 ועבירה של תקיפה או התעללות לפי סעיפים 368 ב ו-368 ג.

1. **עקרונות יסוד** זכויות היסוד של האדם בישראל מושתתות על ההכרה בערך האדם, בקדושת חייו ובהיותו בן חורין, והן יכובדו ברוח העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל.
- א1. **מטרה** חוק-יסוד זה, מטרתו להגן על כבוד האדם וחירותו, כדי לעגן בחוק יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית.
2. **שמירה על החיים, הגוף והכבוד** אין פוגעים בחייו, בגופו, או בכבודו של אדם באשר הוא אדם.
3. **שמירה על הקניין** אין פוגעים בקניינו של אדם.
4. **הגנה על החיים, הגוף והכבוד** כל אדם זכאי להגנה על חייו, על גופו ועל כבודו.
5. **חירות אישית** אין נוטלים ואין מגבילים את חירותו של אדם במאסר, במעצר בהסגרה או בכל דרך אחרת.
6. **יציאה מישראל וכניסה אליה** (א). כל אדם חופשי לצאת מישראל.
(ב). כל אזרח ישראלי הנמצא בחוץ לארץ זכאי להיכנס לישראל.
7. **פרטיות וצנעת הפרט** (א). כל אדם זכאי לפרטיות ולצנעת חייו.
(ב). אין נכנסים לרשות היחיד של אדם שלא בהסכמתו.
(ג). אין עורכים חיפוש ברשות היחיד של אדם, בגופו או בכליו.
(ד). אין פוגעים בסוד שיחו של אדם, בכתביו או ברשומותיו.
8. **פגיעה בזכויות** אין פוגעים בזכויות שלפי חוק-יסוד זה אלא בחוק ההולם את ערכיה של מדינת ישראל, שנועד לתכלית ראויה, ובמידה שאינה עולה על הנדרש או לפי חוק כאמור בכוח הסמכה מפורשת בו.
9. **סייג לגבי כוחות הביטחון** אין מגבילים זכויות שלפי חוק-יסוד זה של המשרתים בצבא הגנה לישראל, במשטרת ישראל, בשירות בתי הסוהר, ובארגוני הביטחון האחרים של המדינה, ואין מתנים על זכויות אלה, אלא לפי חוק ובמידה שאינה עולה על הנדרש ממנהותו ומאופיו של השירות.
10. **שמירת דינים** אין בחוק יסוד זה כדי לפגוע בתוקפו של דין שהיה ערב תחילתו של חוק היסוד.
11. **תחולה** כל רשות מרשויות השלטון חייבת לכבד את הזכויות שלפי חוק-יסוד זה.
12. **יציבות החוק** אין בכוחן של תקנות שעת-חירום לשנות חוק-יסוד זה, להפקיע זמנית את תקפו או לקבוע בו תנאים. ואולם בשעה שקיים במדינה מצב של חירום בתוקף הכרזה לפי סעיף 9 לפקודת סדרי השלטון והמשפט, התש"ח-1948, מותר להתקין תקנות שעת-חירום מכוח הסעיף האמור שיהא בהן כדי לשלול או להגביל זכויות לפי חוק-יסוד זה, ובלבד שהשלילה או ההגבלה יהיו לתכלית ראויה ולתקופה ובמידה שלא יעלו על הנדרש.

יצחק שמיר
ראש הממשלה

דב שילנסקי
יושב ראש הכנסת

חיים הרצוג
נשיא המדינה

- א. **חוק העונשין** - חוזר המנכ"ל נכתב ברוח חוק העונשנים המגדיר את התעללות וההזנחה (סעיפים 263, 368ג) (כעבירות פליליות. עבירה שהיא חמורה ביותר כאשר המתעלל הוא הורה, בן משפחה או אחראי על הילד).
- ב. **חובת הדיווח** - תיקון מס' 26 לחוק העונשין קובע, שעל כל אדם חלה חובת הדיווח לרשויות (פקיד הסעד או המשטרה) בכל מקרה שעולה יסוד סביר לחשוב כי נעברה עבירה בקטין (ילד מגיל 0 - 18). חובה זו מוחמרת כאשר מדובר באנשי מקצוע ובכלל זה: מורים, מנהלים, מדריכים ועוד.
- ג. **למי מדווחים** - הדיווח הוא לפקיד הסעד או למשטרה. בדרך-כלל מוצע לדווח לפקיד הסעד והוא ידווח למשטרה. כאשר מדווחים למשטרה, המשטרה לא תתחיל בהליך חקירה בטרם תדווח לפקיד הסעד.
- ד. **היועצות מקצועית** - מרגע שהמורה איתר התעללות או פגיעה בילד, חשוב שהוא עצמו יהיה מלווה לאורך כל הדרך באיש מקצוע מתוך בית-הספר או מחוצה לו. חוזר המנכ"ל מדגיש את חשיבות תהליך ההיועצות מתחילת האיתור. עם כך היועצות אינה באה במקום הדיווח.
- ה. **אחריות אישית** - אחריות הדיווח מוטלת על איש החינוך שבפניו נחשפה ההתעללות או הפגיעה או שאצלו התעורר החשד בדבר ההתעללות. הדיווח חל על מאתר ההתעללות, גם אם התייעץ עם גורמים מקצועיים נוספים בתוך המערכת החינוכית או מחוצה לה.
- ו. **חובת מנהל בית-הספר בעניין חובת הדיווח** - מנהל בית-הספר חייב ליידע את סגל העובדים של בית-הספר בדבר חובת הדיווח והעונשים הצפויים למי שלא יפעל על-פי החוק. כמו כן, עליו האחריות לוודא שהדיווח לפקיד הסעד ייעשה.
- ז. **דרך ביצוע הדיווח** - הדיווח יכול להיעשות בעל-פה או בכתב, ואף בעילום שם, אך עשוי להיווצר מצב שהמדווח יידרש להסביר מדוע לא דיווח, ועליו תהיה חובת ההוכחה שהוא אומנם זה שדיווח.
- ח. **אי-גילוי לבני המשפחה** - במקרה של חשד לפגיעה של בן משפחה בילד, אין ליידע את הורי הילד או מי מבני המשפחה על אודות החשד או הדיווח לפקיד הסעד או על חקירת חוקר ילדים.
- ט. **מקרים שבהם יש ליידע את ההורים** - במקרה של פגיעה בילד בתוך מערכת החינוך על-ידי עובד או קטין אחר, חובת הדיווח היא לפקיד הסעד ויידוע ההורים בשיתוף עם פקיד הסעד.
- י. **שיתוף פעולה עם פקיד הסעד** - יש לשותף פעולה עם פקיד הסעד ולענות על כל שאלותיו, וכך לגבי חקירת המשטרה.
- יא. **שיתוף פעולה עם חוקר ילדים** - יש לאפשר לחוקר הילדים לחקור את הילד הנפגע בבית-הספר.
- חוקר ילדים** - עובד סוציאלי משירות המבחן לנוער, שתפקידו על-פי החוק לחקור ילדים עד גיל נפגעי התעללות.
- יב. **שיתוף פעולה עם עובד נוער במשטרת ישראל** - לגבי ילדים מתבגרים מגיל 14 ואילך, תהליך הדיווח זהה, אך החקירה מתבצעת על-ידי עובד נוער של משטרת ישראל ולא על-ידי חוקר ילדים. **עובד נוער** - שוטר בעל מיומנויות ספציפיות בחקירת בני נוער מגיל 14 ועד גיל 18. סמכויותיו של עובד הנוער במשטרה לחקירה זהות לאלה של חוקר הילדים, וכך גם לגבי חובת שיתוף הפעולה עמו.
- יג. **מניעת פגיעה בחקירה** - מורה המגלה או חושף חשד להתעללות חייב להיות זהיר ולהימנע מפגיעה בחקירה. כלומר, אל לו לקבל על עצמו תפקיד של חוקר, עליו להתרכז בשמיעת דברי הילד, בוודא הבנת הנאמר, במתן תמיכה רגשית, ועל-פי הנסיבות להזמין איש מקצוע טיפולי. (פקיד הסעד שמובא בסוד העניין דואג להגיש, בין השאר, סיוע טיפולי, במידה שמצא בכך צורך. לכן

טוב יעשה המורה אם יתייעץ בנושא עם פקיד הסעד או עם היועצת החינוכית של בית-הספר הנמצאת בקשר שוטף עם פקיד הסעד).

יד. מקרה חירום - מצב שבו סבור העובד שקיימת סכנה חמורה לשלומו של הילד. במקרה של מצב חירום ניתן לפנות במקביל גם לפקיד הסעד וגם למשטרה ולבקש התערבותם המיידית.

טו. העמקת הקשרים עם פקיד הסעד - חוזר המנכ"ל מכוון להעמקת הקשרים עם פקיד הסעד ולקבלת משוב על המשך תהליך הטיפול בילד, וכן ביחס לצעדים המשפטיים שנקטו, אם נקטו.

טז. מעקב - האחריות למעקב אחר העולה בגורל הדיווח מוטלת על המנהל או על העובד שהמנהל מינה לצורך כך.

יז. כינוס הצוות הבין-מקצועי - לאחר חשיפת אירוע התעללות בילד על הצוות הבין-מקצועי של בית-הספר להתכנס, לדון במקרה, ולהחליט על כיווני פעולה ועל המשך מעקב במסגרת החינוכית. לעתים, יהיה עליו גם למפות מעגלי פגיעה (הילד הנפגע, הילד הפוגע, הילדים שהיו עדים לאירוע, משפחת הילד הנפגע, משפחת הילד הפוגע, הצוות החינוכי של בית-הספר, וכו')

יח. הגנה - זאת לדעת! המורה מוגן מפני כל תביעה נגדו. לא חלה עליו כל חובה גם אם חשדו יתגלה כטעות. וזאת, אם לא הייתה לו כוונת זדון לפגוע במי מבני המשפחה.

אנו מציגים כאן דילמות ושאלות של אנשי חינוך אשר נאספו מתוך מפגשים עמם. מומלץ לא למסור את הדף ללא עבודה מקדימה. אפשר לבקש מהמשתתפים להציג מקרים שבהם נתקלו בקושי או בדילמה. מוצע לדון בשאלות בקבוצות, ורק לאחר מכן להציג את הדף מטה.

המנחה יכול להיעזר בדף מבלי להציג אותו. בכל מקרה יש לשים דגש על האחריות של איש המקצוע ועל חשיבות ההיוועצות כתנאי לעבודה מקצועית ונכונה.

שאלה - האם עליי לדווח גם כשאין לי הוכחות מוצקות?

תשובה - על-פי חוק העונשין (תיקון 26) - תש"ן- 1989 - "פגיעה בקטינים ובחסרי ישע", כל מי שיש לו יסוד סביר לחשוב כי זה מקרוב נעברה עברה בקטין או בחסר ישע, חייב לדווח על כך בהקדם האפשרי לפקיד סעד או למשטרה.

אין צורך בהוכחות מוצקות, די ביסוד סביר להניח שנעברה עבירה בקטין. המושג "יסוד סביר" הוא מעבר לסתם שמועה. זו הערכה מקצועית שלך שיש בהתנהגותו או בדבריו של התלמיד משהו המעורר חשד שהוא נפגע, או שמשהו סיפר לך על כך, והתנהגותו של התלמיד מצביעה על קשר בין הדברים.

שים לב - הדיווח הוא על התעללות או על חשד להתעללות. הבדיקה והחקירה הן באחריותם של פקיד הסעד וחוקרי הילדים. בידיהם הכלים המקצועיים והחוקיים לבדוק את אמיתות הדיווח, לך אין כל מעמד בתהליך החקירה ואף אסור לך לחקור.

על-אף שאין לנו שיקול דעת ועלינו לדווח על-פי החוק, פעולת הדיווח עלולה להיות קשה.

שאלה - מהם הסימנים המעידים על התעללות?

תשובה - הסימנים המעידים על התעללות יכולים להיות פיזיים, התפתחותיים, רגשיים, התנהגותיים, לימודיים וחברתיים.

על אנשי חינוך לשים לב לשינויים בולטים החלים בהתנהגות, במראה או בתפקודו של התלמיד.

כאשר חושדים בהתעללות, חשוב להיוועץ באנשי מקצוע נוספים לצורך תאום והצלבת מידע. לא להיחפז להסיק מסקנות. וזאת, במקביל לדיווח לפקיד הסעד. פרוט מורחב על עצם הסימנים ראה בחוברת "איתור ילדים בסיכון" שבה מוצגים הסימנים על-פי תחומי פגיעה וגיל.

שאלה - האם לא ייגרם נזק מיותר אם הדיווח יימצא לבסוף כשגוי?

תשובה - דיווח שגוי עלול בדרך-כלל לגרום לאי-נעימות, ופחות מכך לנזק של ממש. כמובן, שיהיה צורך להסביר את חובת הדיווח על-פי החוק, ובעיקר לציין את כוונת הדיווח שהיא טובת הילד. כדי לצמצם מצבים של דיווחים שגויים אנו חוזרים ומציעים, כי בכל מקרה שאיש המקצוע אינו בטוח אם המקרה שלפניו מתאים לדיווח, עליו להיוועץ עם פקיד הסעד (שהוא עובד סוציאלי במקצועו וגם הוא לא נוטה להיחפז ולהסיק מסקנות), או עם אחד מהגורמים המוצעים בתשובה לשאלה בעניין אפשרויות ההתייעצות שבהמשך.

הניסיון מלמד, כי במרבית הדיווחים היה ממש בבסיס "היסוד הסביר", אף שהיו גם מקרים של דיווח שגוי. המציאות, כאמור, מוכיחה שמקרים כאלה מעטים, ותועלתם רבה מאי-הנעימות הכרוכה בהם.

שאלה - ומה אם הילד בדה את הסיפור?

תשובה - על-פי רוב ילדים אינם משקרים בנושאים של פגיעה והתעללות בהם. ילדים מספרים לפעמים על אחרים שנפגעים או מעוותים סיפור, מחשש לחשוף או להיחשף. אין זאת אומרת שהדברים לא אירעו או שהילד בדה אותם מלבד. ילדים מספרים לעתים

על אירוע מן העבר, אך למעשה נמשך האירוע גם בהווה. במקרים שהילד בודה את הסיפור מלבו יש לתת את הדעת למניעיו ולטפל בו בהתאם.

שאלה - אני פוחד שיתנכלו לי כי דיווחתי, האם אפשר לחשוף את שם המדווח?

תשובה - כל אזור זכאי לקבל כל מסמך הנוגע לעניינו ואשר נמצא בתיק פקיד הסעד, ולכן, קיימת אפשרות שהאדם, שעליו דיווחת כי הוא פגע או פוגע באחד מילדיו, יבקש לקבל את מקור הדיווח. עם זאת, במידה שאתה חושש כי בגילוי זה יהיה משום סכנה לפגיעה חמורה בך או במי מן הילדים מושא הדיווח, עליך לציין זאת בפני פקיד הסעד. יתרשם פקיד הסעד כי יש ממש בחששך, רשאי הוא שלא למסור את מקור הדיווח.

בכל מקרה, על העובד שמדווח לפקיד הסעד לדווח במקביל למנהל בית-הספר או למפקחת על הגן (אצל גננות). הדיווח הוא לצורך התייעצות, קבלת תמיכה, חשיבה והיערכות לקראת תרחישים צפויים. זאת לדעת! אדם שמדווח מוגן מתביעות דיבה, וכמובן שהוא פועל בהתאם לחוק.

שאלה - דיווחתי, אבל כלום לא נעשה, מה עושים?

תשובה - על פקיד הסעד לתת משוב לבית-הספר בנוגע לדיווח ולניהול האירוע באופן כללי ותוך פרק זמן סביר. לפעמים נדמה לעובד כי עצם הדיווח יביא לפתרון מהיר של הבעיה, ולא כך הוא - מקרים של התעללות על-ידי אחראי על הקטין הם מורכבים מאוד והטיפול בהם אורך זמן. לעתים קורה שאנשי מקצוע מפעילים צעדי ביניים במטרה להביא לשינוי בדרכי התפקוד וההתנהגות של ההורה הפוגע, וכתוצאה מכך מתקיים הרושם "ששום דבר לא קורה". לעתים יש להכין את הילד לצעדים שיינקטו, שלא אחת משמעותם פגיעה חמורה במבנה המשפחה, או שאין בידי החוקרים הוכחות מספיקות על מנת להתקדם. בכל מקרה, אם אינכם מקבלים משוב על אודות הקורה כתוצאה מהדיווח שלכם, אתם רשאים לפנות אל פקיד הסעד ולבקש הבהרות, ואם אינכם נענים ביכולתכם לפנות אל פקיד הסעד המחוזי במשרד העבודה והרווחה, ואפילו אל פקידת הסעד הארצית.

שאלה - בינתיים המצב ממשיך להיות קשה. צריך לפעול מיד, מה עושים?

תשובה - במקרים חמורים שבהם סבור פקיד הסעד כי "נשקפת לקטין סכנה תכופה או שהוא זקוק לטיפול רפואי או אחר שאינו סובל דיחוי, רשאי הוא לנקוט בכל אחד מהאמצעים הדרושים לדעתו למניעת אותה סכנה או למתן טיפול אף ללא הסכמת האחראי על הקטין, ובלבד שלא יוחזק קטין יותר משבוע ימים מחוץ לרשותו של האחראי עליו אלא באישור בית המשפט". אלה הן סמכויות חירום רחבות ופקיד הסעד לא יהסס להפעילן אם סבר שאומנם קיימת סכנה כזו לקטין. אם המקרה איננו חמור עד כדי כך, יביא פקיד הסעד (לאחר תום החקירה) את העניין בפני בית המשפט, ולבית המשפט הסמכות לשורה רחבה של צעדים (ראה סעיף 3 חוק הנער "טיפול והשגחה, תש"ך-1960").

יש לזכור, כי גם אם הילד הוא נפגע התעללות, אלה הם הוריו וזאת היא משפחתו, והוא תלוי בהם קיומית ורגשית. פעולה מיידית ובלתי מבוקרת יכולה להזיק מאוד, ולמעשה לחסום לתקופה ארוכה, אם בכלל, כל אפשרות לשקם את הילד הנפגע. מכאן עולה חשיבות תכנון תהליך השיקום תוך הכנת רשת תמיכה מתאימה. בבניית תוכנית השיקום של הילד יש מקום נכבד למערכת החינוך, ולתפקיד המיוחד של המחנכים את הילד.

שאלה - עם מי אני יכול להתייעץ כדי לברר האם לחשדי יש בסיס?

תשובה - חשוב מאוד שלא תתלבט לבדך. פתוחות לפניך אפשרויות התייעצות מגוונות: ביכולתך לשותף בהתלבטות את הממונה עליך, או את היועצת החינוכית, או את העובד הסוציאלי. ההצעה המועדפת היא להביא זאת לפני הצוות הבין-מקצועי שבבית-הספר. אתה

יכול להתייעץ גם עם פקידת הסעד עוד בטרם נקיטת צעד רשמי של דיווח. ההתייעצות וההתחלקות הם גם תמיכה ממשית במצוקה שבה אנו שרויים, שהרי הדיווח כרוך בקשיים לא פשוטים, מה גם שלא אחת עולות שאלות כמו: האם בדיווח שלנו אנו לא גורמים יותר נזק מאשר תועלת? האם יש אמת בדברים? מה תהייה ההשלכות של הדיווח? ועוד. זאת לדעת, מקרים רבים של פגיעה בילדים מתגלים על-ידי אנשי חינוך. הדיווח שלהם הוא לעתים נקודת תפנית הטומנת סיכוי לשיקום הילד הנפגע.

שאלה - תלמיד רוצה לספר לי שנפגע, אבל לפני כן מבקש שלא אספר על כך לאיש, מה עליי להגיד לו?

תשובה - האמון שבין התלמיד לאיש החינוך הוא בסיס לדיאלוג ולקשר חיובי, ואכן זו סוגיה אתית מורכבת. חשוב שהמורה יציג דילמה זו בפני התלמיד ויבהיר לו, שהטיפול בעניין מורכב וקשה ומצריך התערבות של אנשי מקצוע מיומנים שכל עיסוקם הוא במקרים כאלה. כמו כן, חשוב להדגיש, כי גילוי הסוד לאנשי מקצוע שתפקידם לעזור לילדים במצבים כאלה היא הוראת החוק, ומי שלא יקיימה דינו עונש של מאסר. על הקטין לדעת מראש שאין לו למחנך כל אפשרות לשמור סוד כזה.

לפעמים נדמה שאם לא נבטיח סודיות נאבד את הקשר עם התלמיד. למעשה, הניסיון מוכיח, כי אם מלכתחילה אנו מבהירים שישנם דברים שביחס אליהם אין אנו רשאים ואיננו יכולים להבטיח סודיות מוחלטת, יקבל הקטין את הדבר ולא יראה בכך הפרת אמונים. לעתים ההכנה לחשיפה ולשיתופם של אנשי מקצוע נוספים היא תהליך ארוך וקשה. אסור להבטיח לשמור הדברים בסוד ולאחר מכן לגלותם. עקב הקושי הרב בתהליך החשיפה והמעורבות הרגשית הכרוכה בו, רצוי ומומלץ שהאדם אשר מכין את התלמיד לחשיפה יקבל תמיכה וסיוע נלווים.

שאלה - האם ניתן לדווח בעילום שם?

תשובה - אפשרות זו קיימת וכל אדם יכול לדווח גם בעילום שם. בדיווח בעילום שם עלול איש המקצוע להיקלע למצב שבבוא היום יישאל מדוע לא דיווח, ואז יתקשה לטעון שדיווח בעילום שם. לכן, מוצע למדווח בעילום שם לרשום לפניו את הפרטים של פקיד הסעד או של איש המשטרה שלו דיווח, וכן את המועד ואת נסיבות הדיווח. הציפייה המקצועית היא שאיש המקצוע יישא באחריות וידווח בציון שמו ואף יעקוב אחר תוצאות הדיווח.

לפניכם תיאור אירוע מחיי בית-הספר. קראו אותו בעיון, סמנו את כל הכשלים התפקודיים שתמצאו בו באמצעות קו, וציינו אותם במספרים עוקבים.

- הכוונה למנחה:**
- ברר עם המשתלמים - מתוך הקריאה מה מעורר אצלכם סימני שאלה? יש לקיים דיון על סימני השאלה והכשלים שנחשפו על-ידי המשתתפים, כי למעשה אלה הטעויות שלהם.
 - עליך להוסיף ולציין טעויות שכיחות שהמשתתפים לא הזכירו.
 - בתום הדיון עליך לסכם יחד עם המשתתפים מהי ההתערבות הנכונה באירוע כזה.

האירוע:

יוסי הוא ילד שובב. לעתים מזומנות הוא מגיע לבית-הספר כשעל גופו פצעים וחבורות שונות. באחד הימים הגיע עם "פנס" כחול באחת מעיניו. בשיחה שגרתית עם המחנכת מתפרץ יוסי בבכי ואומר: "נמאס לי כבר לחיות, נמאס לי מהמכות של אבא". יוסי מבקש מהמורה לא לספר את הדבר לאף אחד, והמורה מבטיחה לו לקיים את בקשתו וכמובן לעזור לו ככל האפשר.

בסוף היום מזמינה המחנכת את אביו של יוסי לשיחה. בשיחה היא מסבירה לו כי חשוב שיסביר את "שיטות החינוך" שלו. האב מודה כי לעתים הוא מכה את יוסי, אבל כל זאת מתוך אהבה, שהרי "חוסך שבטו שונא בנו", ועיקר דאגתו היא טובת בנו, כך גם חינוכו אותו עצמו. האב מבטיח למחנכת כי הדבר קורה לעתים רחוקות בלבד, כאשר אין לו יותר ברירה.

בימים הבאים יוסי אינו מגיע לבית-הספר. כאשר הוא חוזר, מתרשמת המורה שמצבו הנפשי והגופני החמירו. המחנכת מתייעצת עם יועצת בית-הספר, ושתיהן משתפות את המנהלת. לדעתה של היועצת צריך לחכות ולתת להורה הזדמנות לשנות את התנהגותו.

המחנכת טוענת שמצבו של יוסי הורע, וכי יש לדווח לפקיד הסעד.

לדעת המנהלת, היועצת היא זו שצריכה לדווח.

יום לאחר הדיווח לפקידת הסעד, מבקשת פקידת הסעד מהמחנכת לספר לה מה אמר לה יוסי, אך המחנכת משיבה שלא תוכל להיענות לה מאחר שהבטיחה ליוסי שלא לספר לאיש. "אני רק יכולה להגיד לך שלדעתי אבא של יוסי מכה את יוסי עד כדי כך שהילד נפגע נפשית ופיזית".

בסמיכות למועד זה מתקשר חוקר ילדים לבית-הספר ומבקש לבוא ולחקור את הילד במסגרת החינוכית בשעות היום. המנהלת טוענת, כי עליה לקבל קודם לכן את אישור הוריו של יוסי.

יומיים לאחר מכן, מתקשר גם פקיד הסעד למנהלת בית-הספר ומבקש ממנה לזמן ישיבה של כל הגורמים המכירים את הילד לצורך איסוף מידע והיועצות.

כלי עזר לעבודה אישית וקבוצתית

סימון הכשל (מספר הכשל)	מה כאן לא תקין?	מה היה נכון לעשות?

המשפחה היא הארצון האנושי,
אין תחילת לה.

נקבוצות האור דינה נוצרה
בזרית השל
והנפיל גס.

ע"ע

שער 4

השלכות האיתור על הילדים ועל משפחותיהם

ראייה מעמיקה של דינמיקת היחסים והתהליכים הנפשיים העוברים על בני המשפחה שבקרבה מתרחשת ההתעללות, תסייע לאיש החינוך להבין את השלכותיה על נפשו של הילד או המתבגר.

בשער זה יושם דגש על הבנת התהליכים הרגשיים והעמדות של המשתתפים ביחס לבני המשפחה השונים ובאשר ליחסים ביניהם.

הציר המרכזי של השער הוא סביב הקטין שנפגע.

השלכות האיתור על הילדים ועל משפחותיהם

המטרה - בירור השלכות איתור ההתעללות וגילוייה על הילד ועל שאר בני המשפחה.

משך הזמן - 4 שעות.

שיטה - דיון ושיחה.

כלים ואמצעים:

סרט - משהו על אמיליה.

טבלת סוגים של משפחות - נספח מס' 11.

הכוונה למנחה: לאיתור ילד שעבר התעללות על-ידי הורה או על-ידי בן משפחה אחר השלכות רבות וקשות על הילד ועל שאר בני המשפחה. הגילוי עלול לפצל את המשפחה לאלה שתומכים בקורבן ומנגד אלה שכועסים עליו כי חשף את הסוד מחוץ לגבולות המשפחה. הגילוי עלול לגרום למשבר במשפחה ואף לפירוקה. אך הגילוי עשוי לשמש גם כמנוף לשיקום המשפחה באמצעות גורמים טיפוליים. תוכלו להסתייע בטבלת המשפחה - שלושה סוגים של משפחות, וכיצד גילוי פגיעה בילד במשפחה יבוא לכלל ביטוי בכל אחד משלושת סוגי המשפחות.

סוגיות העשויות לעלות במפגש:

כיצד מתמודדת משפחה עם גילוי כזה? אילו אפשרויות עומדות לפניה?
האם אנו מתייחסים גם לאנשים נוספים במשפחה או מתמקדים רק בקורבן?
כיצד מתמודדת המשפחה עם הפיצול וההפרדה למחנות בעד ונגד בן המשפחה?
כיצד ניתן לתמוך במשפחה, לעודד אותה ולחזק אותה בעת משבר כה חריף?
המפגש צריך לאפשר היכרות עם ההשלכות של הפגיעה על המשפחה, לעודד את האמפתיה בקרב המשתתפים, תוך עמידה על מורכבות המצב.
חשוב להדגיש, שהמפגש אינו בא להכין את המשתתפים כמטפלים, אלא לעורר בהם מודעות ולתת בידיהם כלים כדי לתמוך ולסייע לילד או לילדה החושפים בפניהם את העובדה שנפגעו.

חלופה ראשונה - צפייה בסרט "משהו על אמיליה" (כ- 105 דקות) או בחלקים נבחרים ממנו.

שלב ראשון - צפייה בסרט.

הסרט מתאר ילדה כבת 13 אשר מעזה לגלות סוד שאותו שמרה במשך זמן רב, ומתייחס לאביה שפוגע בה מינית.

הסרט מתאר את הדינמיקה ואת הלבטים בתוך המשפחה, ובכלל זה:

- היחסים הבעייתיים בין בני הזוג.
- מערכת היחסים בין אמיליה לאביה.
- עמדת האחות הצופה מהצד והפגיעות שלה.
- הדילמה שבה נתונה האם.
- התייחסות של איש החינוך שבפניו חושפת אמיליה את סודה.
- המשבר המשפחתי כאשר הסיפור נחשף.

הסרט מתאר בהרחבה את מאבק הקורבן (הילדה) לזכות באמון הסביבה והקהילה שבה היא חיה.

הקוונה למנחה: אם החלטת להקרין רק חלקים מהסרט עליך להתאים את השאלות לדיון לקטעים הנבחרים בלבד.

שלב שני - דיון

צעד ראשון - לבקש מהמשתתפים לתאר באופן חופשי את הרגשתם, או את הרגעים הקשים בסרט.

שאלות לדיון:

הקוונה למנחה: עליך לראות את הסרט מראש ולהכין רשימה של שאלות בהתאם לנושאים שבהם אתה מבקש לדון. זו גם הזדמנות לוודא שכל פרטי הציוד תקינים וערוכים לשימוש.

שאלות לדוגמה:

מה לדעתכם מרגישה האם כשנודעת לה האמת?

מה היא אומרת לעצמה?

מהו הקונפליקט שבו היא נתונה?

ובדומה, גם לגבי שאר הדמויות.

ניתן גם להסתייע במשחקי תפקידים שבהם תפגישו בין הדמויות במועדים שונים, כגון: 10 שנים לאחר האירוע, מה הם אומרים זה לזה וכיוצא בזה.

שלב שלישי - סיכום והכללה

בסיכום ובהכללה יש להתמקד בתכנים שעלו בדיון ואשר מספקים מענה למטרת המפגש - השלכות איתור ההתעללות וגילוייה על הילד ועל שאר בני המשפחה. חשוב ביותר לבטא את העובדה שאירוע כזה משליך על כל בני המשפחה. מחד-גיסא הוא עלול להביא להרס המשפחה ולהתפרקותה, אך לעתים עשוי אירוע כזה להיות מנוף לשינוי במשפחה ולבניית דפוסי התנהגות וקשרים המאפשרים עיצוב גבולות של "יותר ואסור", ולהענקת מרחב אוטונומיה לכל אחד מחברי המשפחה.



חלופה שנייה: מפגש עם הנושא באמצעות בניית "סיפור משפחה" שבה קיימת פגיעה בילד.

אמצעים - דפי עבודה שבהם מפורטות מטלות העבודה של הקבוצות.

שלב ראשון - עבודה בקבוצות קטנות:

צעד ראשון - המנחה יחלק את המשתתפים לקבוצות בנות 5-6 משתתפים בכל קבוצה.

צעד שני - המנחה יחלק לקבוצות את דפי העבודה, ויקריא את המטלות בפני המליאה בטרם תתפזר לעבודה בקבוצות.

הקוונה למנחה: לפניך מרחב של אפשרויות. ניתן להפגיש בין בודדים, כמו בין הילד הנפגע לבין אמו, ניתן גם להפגיש דמויות אחדות ואפילו את כל בני המשפחה. כך, ניתן להתייחס לממד הזמן. המפגש יכול להתרחש בסמיכות לגיליון, הוא יכול להתקיים גם לאחר שנים. שאל את עצמך אילו משימות נראות לך מתאימות למשתתפים. אפשר גם לבקש מכל קבוצה לעסוק במשחק תפקידים שונה. ביכולתך להעשיר את משחק התפקידים באמצעות צירוף דמויות נוספות לסיפור כמו היועצת החינוכית, המחנכת, העובד הסוציאלי, פקיד הסעד, חוקר הילדים וכו'.

מטלות:

צעד ראשון - כל קבוצה מתבקשת לייצור משפחה המורכבת מהורים ומילדים.

צעד שני - כל קבוצה צריכה לחבר סיפור המציג את המשפחה, ותוך כך לשלב מצב של התעללות באחד מילדי המשפחה.

צעד שלישי - המשתתפים בקבוצה יחלקו בניהם תפקידים בהתאם לדמויות המשפחה שיצרו ב"סיפור המעשה". על כל משתתף לגבש לעצמו בתפקידו עמדה אישית כלפי ההתרחשות, מה הוא מרגיש ואיך הוא מסביר לעצמו את המצב. מה היו יחסיו עם הדמויות השונות במשפחה קודם האירוע? מה קרה ליחסים שלו עם כל אחד מבני המשפחה בעקבות האירוע? וכיצד הוא חושב שהדבר ישפיע על היחסים ביניהם בעתיד?

צעד רביעי - קיום מפגשים בין הדמויות, שבהם הן מנסות לברר לעצמן את המצב ומה ניתן לעשות.

צעד חמישי - כל קבוצה תבחר חבר שיציג את עיקרי ההתרחשויות בקבוצה בפני המליאה.

שלב שני - דיון במליאה:

צעד ראשון - הצגת עיקרי ההתרחשויות בקבוצות הקטנות ומתן אפשרות לחברים להשלים דיווחים.

צעד שני - מתן אפשרות למשתתפים להתייחס לדברים שהוצגו.

הקוונה למנחה: השתדל לכוון להשלכות של פגיעה על כלל חברי המשפחה, וכיצד הדבר בא לביטוי בדיווחים.

שלב שלישי - סיכום והכללה

ראה הכוונה בחלופה הראשונה

חלופה שלישית - צעדים ראשון ושני כמו בחלופה השנייה, בניית "סיפור המשפחה".

צעד שלישי - חברי הקבוצה מתבקשים לצייר את המשפחה, כאשר כל משתתף "משחק" את אחד מבני המשפחה ואת נושאי התפקיד הנוספים המופיעים ב"סיפור".

כל משתתף מקבל מַצָּבָע (לורד) בצבע שונה ועליו למקם את עצמו בתוך "ציור" המשפחה, ולחבר סיפור המתאר את יחסיו עם בני המשפחה האחרים.

שאלות לדוגמה לדין בקבוצה:

היכן אני, הילד, האב, האם, האחות, המחנך וכו' בתוך ה"סיפור" הזה?
מהי מערכת היחסים שלי עם האחרים בתוך המשפחה?
מהם הקונפליקטים השונים?
מה אומר האחד אומר לרעהו ומה הייתי רוצה להגיד לו?
דין במליאה סיכום והכללה - בדומה למוצג בחלופה השנייה.



מערכת גמישה	מערכת נוקשה	מערכת פרוצה
• שומרת על היכולת להשתנות • בהתאם לתמורות החלות במצבים שונים מבלי לוותר על חוקים וכללים. • קיימת חלוקת תפקידים גמישה בין מי שנותן לבין מי שמקבל. • קיימת תקשורת פתוחה ורב-ערוצית בית כל חברי המשפחה. • קיימת סובלנות וקבלה. • קיימים גבולות גמישים לקבלת עזרה ולמתן של עזרה. • קיימים יחסי גומלין עם המשפחה המורחבת והקהילה המאפשרים התערבות חיצונית בעת הצורך.	• מערכת נוקשה שאינה מאפשרת שינויים, גם אם חלים שינויים בסביבה שבה חיים. • קיימת חלוקת תפקידים נוקשה. • קיימות דרכי תקשורת קבועות ונוקשות. חסימה של ערוצי תקשורת חלופיים. קיימת העמדת פנים או "התאפקות". • קיים חוסר סבלנות לדברים חריגים, בלתי צפויים, שונים מהשגרה. תמיכה הדדית דלה. נטייה לבידוד ולענישה. אין דרכים לפורקן של סבל ומצוקה (פוגעים זה בזה) – קיימת דלות במשאבים פנימיים. • גבולות אטומים. קשה ליצור קשר עם משפחות אלה. לעתים נדרשים לצווים של בית-המשפט. • משפחה המקיפה עצמה ב"חומה" של שתיקה. אין עידוד של יחסים עם העולם החיצוני. משפחה המקטינה מקורות תמיכה חיצוניים ומצמצמת בכך את פוטנציאל משאביה. משפחה מבודדת.	• משפחה הנמצאת במצב של "אנרכיה" אי-אפשר לדעת מה יקרה בה, הכול בלתי צפוי. • לא קיימת הגדרה של תפקידים. לא ברור מי צריך לעשות מה, מתי ואיך. • אין כל כללים לדרכי התקשורת בתוך המשפחה. חברי המשפחה מתנכלים זה לזה או מנצלים זה את זה לסיפוק צורכיהם. • אין התייחסות רגשית משמעותית. דברים נאמרים כלאחר יד. אין מחויבות ואחריות הדדיים. • הגבולות של המשפחה פרוצים – אין כללים לגבי אסור ומותר. ילדים נמצאים בסכנה מתמדת מאחר שאינם מוגנים. קיימת כל הזמן "פלישה" של זרים פנימה או "גלישה" של דברים מתוך המשפחה החוצה. • משפחה החיה בשולי החברה, לעתים קרובות מקיימת תרבות עבריינית. משפחות שרבות מהן מוכרות לשירותי הרווחה.

”היא רוצה לבצע – צעקה לא
נשמעת
היא מחשיכה להיות – אך שוב ושוב
שוקעת
...אז שתקי ילדה ואז תבכי,
זה לא יצאור אך גם אם בקול
תצחקי
ואדיר למוצק שאני פועלה תשתפי”.

אני נפוצה מינית
מתוך “תמונות חיים”

שער 5

קטינים פוגעים מינית

שער זה כולל:

- תיאור תופעת הפגיעות המיניות בין קטינים: הגדרה, מאפיינים, היקף, וגישות תיאורטיות.
- הבחנה בין התנהגות נורמטיבית ללא-נורמטיבית.
- התייחסות התפתחותית לתופעה. תיאור התנהגויות מיניות חריגות מן הגיל הרך ועד לפגיעות מיניות בגיל ההתבגרות.
- מלבד ההסבר התיאורטי מוצגות סדנאות אשר מטרתן להתמודד עם הקשיים הרגשיים שחשים אנשי חינוך שמתמודדים עם אירועים של פגיעה בין קטינים.
- בחלק האחרון של שער זה מוצגים עיקרי חוזר מנכ”ל וסדנה להעלאת שאלות ודילמות הנוגעות לתופעה במערכת החינוך.

קטינים פוגעים מינית

מטרות:

1. היכרות עם תופעת הפגיעות המיניות של קטינים בקטינים.
2. הבחנה בין התנהגות מינית נורמטיבית ללא-נורמטיבית.
3. בדיקת עמדות בהתייחס לתופעה.
4. היכרות עם חוזר המנכ"ל בנושא.
5. העלאת דילמות ערכיות וחינוכיות, וכן קשיים בהתמודדות עם התופעה במערכת החינוך.

משך זמן - 2 מפגשים בני 4 שעות כל אחד.

המפגש הראשון יעסוק בהצגת התופעה והסדנה לבירור עמדות.
המפגש השני יעסוק בהצגת חוזר מנכ"ל ובדילמות שחוזר זה מעלה.

מקורות עיוניים לשם הכנת הרצאה עיונית

1. אתגר, ט', (1996), **עבירות מין בקרב בני נוער**, תל-אביב, הפורום לנושאי ילדים ונוער, בית-הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל אוניברסיטת תל-אביב, 2. אתגר, ט', (2000), "עבריינות מין בקרב מתבגרים" בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית: אסופת מאמרים ותיאורי מקרה**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 51 - 59.
3. ג'ונסון, ט"ק, (2000), **הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות: מה טבעי ובריא**, תרגמה: אלה רבינוביץ, קריית-ביאליק, אח.
4. ג'ונסון, ט"ק, (2000), "הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות - מה בריא וטבעי?", תמצית הספר שחובר על-ידי ר' כהן וד' אייזן בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית: אסופת מאמרים ותיאורי מקרה**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 20-30.
5. בורטון, ד"ל, (1997), "השקפות קליניות על ילדים תוקפניים מבחינה מינית ועל משפחותיהם: מחקר תיאורטי" שם, עמ' 31 - 50.
6. דאגלס, ו"ת, "דו"ח מיוחד על עברייני מין צעירים", שם, עמ' 60 - 85.
7. טילמן, פ', (1995), **התעללות מינית בילדים: תיאוריה ודרכי טיפול**, קריית ביאליק, אח, תשנ"ה.
8. צימרמן, ש', (2000), "קטינים פוגעים מינית - האם זה נוגע לנו?", בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית: אסופת מאמרים ותיאורי מקרה**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 3-6.
9. ראיון, ג', (1997), "עבריינות מין אצל צעירים: הגדרת האוכלוסייה", שם, עמ' 7 - 11.

מבוא:

עד שלהי שנות השבעים הייתה נטייה לתאר התנהגויות מיניות פוגעות של קטינים כ"סקרנות מינית" או כ"תגובות הסתגלות של גיל ההתבגרות". התייחסות זו הפחיתה מחומרתה של התופעה ובלמה את האפשרות לטפל בה. היום קיימת הסכמה רחבה, כי פגיעה מינית של קטין בקטין היא תופעה קיימת חמורה, וכי יש להגיב על פגיעה כזו ולטפל בה לאור העקרונות שגובשו מתוך הניסיון שנרכש עד כה.

קיים קושי אוניברסלי להתמודד עם הפגיעה המינית בכלל ועם פגיעות מיניות של קטינים בקטינים בפרט. הנושא מעורר תגובות רגשיות שונות כגון הכחשה, הפחתה של חומרת הפגיעה, הטלת ספק בקיומה, האשמת הנפגע, תחושת אשמה אצל הנפגע ובסביבתו ועוד. קושי נוסף נעוץ בעובדה שעדיין אין לכלל אנשי המקצוע די ידע על התופעה של הקטין הפוגע מינית, על סימני זיהוי ואיתור של התנהגות מינית חריגה, ועל הדרכים לטפל בקטין התוקף (חוזר מנכ"ל).

הגורמים להעלאת המודעות של התופעה

1. חובת הדיווח (ראה נספח 5 בשער 3).
2. ריבוי מקרים של פגיעות.
3. התעוררות מודעות חברתית לנושא.

קשיים בזיהוי התופעה והסיבות ל"קשר השתיקה"

1. אי-הבהירות בגבולות שבין התנהגויות מיניות נורמטיביות להתנהגויות מיניות בלתי נורמטיביות בקרב מבוגרים ובקרב צעירים.
 2. השפעת אמצעי התקשורת על הגדרת גבולות התופעה.
 3. תהליכי הכחשה לעצם קיום התופעה.
 4. המבוכה הכרוכה בדיבור על מין.
 5. ההכחשה והמינימליזציה של המעשה על-ידי עברייני המין.
 6. מיתוסים הקשורים לעבריינות מין שנמצאו כבלתי נכונים, מוטעים ואף מסוכנים כמו למשל:
 - תקיפה מינית של מתבגרים כנגד צעירים היא למעשה צורה של התנסות או של "משחק מין".
 - תוקפנות מינית מתחילה בגיל ההתבגרות בלבד.
 - תקיפות מיניות של מתבגרים אינן חמורות ויש להתייחס אליהן כאל עברה אחת מיני רבות.
 - המדובר בדרך-כלל באירוע חד-פעמי ולא צריך ל"האדירו".
 - עברייני מין צעירים יפסיקו את התנהגותם הפוגעת גם ללא התערבות המערכת המשפטית או הטיפולית.
 - כל מטפל יכול לטפל בעברייני מין ואין צורך בהכשרה ובהתמחות מיוחדות.
 7. החשש מפני תיוג הפוגע והנפגע.
 8. חוסר הכשרה מתאימה לטיפול בעברייני מין.
 9. חוסר שיתוף פעולה מצד עברייני המין.
- הרחבה ניתן למצוא אצל טלי אתגר, ראה מקורות עיוניים לעיל.

שיטה:

1. הרצאה עיונית.

2. סדנה.

הרצאה - התנהגות מינית של קטינים

משך הזמן - שיעורים

הכנת הרצאה

את ההרצאה יש להתאים לגיל אוכלוסיית היעד: אנו מבחינים בין שלוש קבוצות אוכלוסייה:

1. גננות העובדות עם ילדים בגיל הרך.
2. מורים ומחנכים העובדים עם ילדים בגיל טרום התבגרות.
3. מורים ומחנכים העובדים עם ילדים בגיל ההתבגרות.

התנהגות מינית בגיל הרך

חומר רקע עיוני בדבר התנהגות מינית נורמטיבית ובלתי נורמטיבית ניתן למצוא במקורות העיוניים 3, 4, 5-1 לעיל.

התנהגות מינית נורמטיבית אצל ילדים - בגיל הגן ועד כיתה ד' (מתוך: "הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות", טוני קוונה ג'ונסון, עמודים 77-73).

- שואל על איברים גניטליים, על השדיים, על יחסי מין ועל תינוקות.
- מתעניין בצפייה/בהצצה באנשים העושים את צרכיהם.
- אומר מילים גסות מתחום המין, איברי המין ועשיית הצרכים.
- משחק "ברופא וחולה" ובודק את גופם של אחרים.
- מתעניין בהבאת תינוקות לעולם.
- מראה לאחרים את איבר מינו.
- מגלה עניין בשתן ובצואה.
- נוגע באיבריו הגניטליים כאשר הולך לישון או משפשף אותם כאשר הוא מתוח, מתרגש או פוחד.
- משחק בבית בתפקיד אבא או אימא.
- חושב שבני המין השני הם "מגעילים" או "מסריחים" או משונים או רודף אחריהם.
- משוחח על מין עם חברים, מדבר על חברות.
- רוצה פרטיות בשירותים או בזמן החלפת בגדים.
- אוהב לשמוע ולספר בדיחות גסות.
- מביט על תמונות עירום.
- משחק משחקים הקשורים למין ולמיניות עם בני גילו.
- מצייר איברי מין של בני אדם.
- מתעניין בהבדלים בין גברים לנשים, בין זכר לנקבה, בין ילד לילדה.
- מנצל הזדמנויות להסתכל על ילד או על מבוגר עירום.



- משחק תפקיד של המין השני.
 - רוצה להשוות איברי מין עם חברים בני גילו.
 - מעוניין לגעת באיברי מין, בשדיים, בישבן של בני גילו או שבני גילו יגעו בשלו.
 - מנשק מבוגרים וילדים מוכרים, מרשה לילדים ולמבוגרים מוכרים לנשק אותו.
 - מסתכל על איברי מין, על שדיים, על ישבן של מבוגרים.
 - מחדיר משהו לאיבר המין או לפי הטבעת שלו מתוך סקרנות.
 - מתעניין בהתנהגות הרבייה של בעלי חיים.
- (לתשומת לבכם! אצל קוואנה ג'ונסון תמצאו התייחסות לשלושה מצבים - התנהגות טבעית ובריאה, התנהגות מעוררת דאגה, התנהגות הדורשת התייעצות מיידית).

מה גורם להתנהגות מינית של ילד לחרוג ממה שנחשב "בריא וטבעי"? (מתוך סוני קוונה ג'ונסון)

1. בלבול הנגרם על-ידי צפייה בטלוויזיה ובאמצעי תקשורת נוספים.
 2. שהייה עם אנשים החושפים את הילד למיניות מבוגרת.
 3. סביבה שבה הדגש הוא על מין.
 4. בתים שיש בהם דגש על מין.
 5. בתים שאין בהם פרטיות פיזית, מינית, רגשית.
 6. שימוש בילד לסיפוק צרכים מיניים של הורה.
 7. "התנהגות מינית" של הורים אחרי שתיית אלכוהול או שימוש בסמים.
 8. בית שבו ה"מין" משולב ב"אלימות" (שפה מינית אלימה ומריבות על מין).
 9. התעללות על כל סוגיה (מינית, רגשית, פיזית או הזנחה).
 10. אלימות פיזית בתחום המשפחה.
 11. שונות פיזית או הורמונלית (קיים ידע מועט בתחום זה).
- הרחבה בנושא: נא לעיין "השקפות קליניות על ילדים תוקפניים מבחינה מינית ועל משפחותיהם: מחקר תיאורטי" ראה מקור עיוני מס' 5.

התנהגות מינית בגיל ההתבגרות

מקורות עיוניים לתופעת הפגיעה המינית בגיל ההתבגרות לעומת התנהגות מינית נורמטיבית ניתן למצוא במקורות 1, 2, 6, ו-7 המצוינים לעיל.

הגדרות של עברייני מין צעיר:

1. "קטין המבצע מעשה מיני עם אדם בכל גיל נגד רצון הקורבן, ללא הסכמה או בדרך תוקפנית, נצלנית או מאיימת" (המאפיינים הללו יכולים להתקיים כולם או חלקם). ככל שהבדלי הגיל בין הפוגע לנפגע קטנים יותר, וההתנהגות היא פולשנית ותוקפנית פחות, כך קשה יותר להגדיר פגיעה מינית על-פי הגדרה זו. במקרים כאלה נדרשת הערכה של מערכת היחסים בין שני הקטינים המעורבים בפגיעה. כדי להעריך אם קיים ניצול בקשר המיני בין קטינים, יש לבחון את מערכת היחסים לאור המאפיינים של שוויון, הסכמה וכפייה" (Ryan, 1997, אצל ש' צימרמן, 2001, עמוד 4).
2. צעיר המבצע מעשה מיני, אחד או יותר, האסורים על-פי החוק. המעשים המיניים כוללים כל דבר, החל מתקיפה ללא מגע (כגון מציצנות וחשפנות) ועד לתקיפה גופנית אלימה (אונס, מעשה סדום) (מתוך הדו"ח המיוחד לעברייני מין צעירים, מקור מס' 8 לעיל).

השאלה אם המעשה המיני ייחשב תקיפה פלילית נקבעת לפי המאפיינים האלה:

- סוג הפעילות המינית.
- הבדלי כוחות מובהקים בין הקורבן לבין התוקף, כולל הבדלי הגילים בין העברייני לקורבן.
- ניצול.
- כפייה רגשית או גופנית.
- תמרון או ניצול שליטה לרעה או שימוש לרעה בסמכות.
- איומים באלימות.

טיפולוגיה של עברייני מין צעיר:

על-פי אובריינ ובירה אנשי PHASE (Program for Healthy Adolescent Sexual Expression) בדו"ח המיוחד לעברייני מין צעירים, מקור עיוני מס' 8 לעיל, צימרמן, 2000, עמ' 46-66, אין מאפיין יחיד המגדיר עברייני מין צעיר, וגם לא סדרת מאפיינים. עברייני מין צעירים ומתבגרים מגיעים מכל קבוצת גיל ומכל שכבה חברתית. אומנם, רוב עבירות המין המדווחות מבוצעות על-ידי בנים, אך גם בנות מרבית בעבירות כאלה. אף שאי-אפשר לתאר אב-טיפוס של עברייני מין מתבגר, פותחו כמה טיפולוגיות לשיפור הבנתנו מיהם עברייני המין. להלן הטיפולוגיה שנבנתה על-ידי PHASE המציגה 7 קטגוריות:

1. **המתנסים התמימים** - מתבגרים צעירים (21 - 51) ללא היסטוריה קודמת של עבירות מין או אחרות. מאופיינים בכישורים חברתיים ובסוציאליזציה נאותה. פעילותם איננה אלימה בדרך כלל ומתרכזת בילדים קטנים יותר.
2. **מוצלי ילדים חסרי סוציאליזציה מספקת** - אלה מתבגרים בעלי תבניות התנהגות מיניות נרחבות יותר כלפי ילדים קטנים מהם, המשתמשים בתמונות (מניפולציות), בפיתויים וב"מלכודות". הם מאופיינים בבידוד חברתי ממושך ובכישורים חברתיים דלים. אין להם היסטוריה של חריגות אחרות. הם בעלי קשיי הסתגלות, חוסר ביטחון, הערכה עצמית נמוכה. מקורם בדרך כלל במשפחות מתפוררות, ומאופיינות באב מרוחק.
3. **התוקפים מינית** - צעירים המשתמשים בכוח או באלימות לתקיפה מינית נגד צעירים מהם, נגד בני גילם ואף נגד

בוגרים מהם. הם פעילים מבחינה חברתית ומינית בקבוצת גילם. יש להם היסטוריה של פעילות אנטי חברתית וחריגה מגיל צעיר ביותר. קיימת סבירות שהם משתמשים באופן קבוע באלכוהול או בסמים. הם בעלי קשיים להתמודדות עם דחפי תוקפנות, בעלי רגישות-יתר לביקורת, מתוחים וחרדים וחסרי יציבות רגשית. הם מתגוננים בעיקר בהכחשה ובהשלכה. משפחתם האופיינית הרוסה, מתעללת ואלימה.

4. **הכפיייתיים מינית** - צעירים העוסקים בפעילות מינית באופן כפייתי וחוזר. בדרך כלל מדובר בהתנהגות ללא מגע כגון: מציצנות, שיחות מגונות בטלפון, פריצות לצורכי פטישיזם וכד'. צעירים אלה שקטים בדרך כלל, מסוגרים מבחינה חברתית, לעתים בעלי מאפיינים של "תולעת ספרים". נוטים להישגיות-יתר ולשלמות. נמצאים תמיד במתח ובחרדה בגלל רגישות-יתר מפני כישלון. האילוצים הרגשיים והחרדה גורמים להם לנקוט פעילות חריגה להורדת מתחים הכרוכה בגירוי מיני. ההתנהגות הופכת להיות תבניתית, מחזורית ונשנית בגלל כוחה המחזק. המערכת המשפחתית מוגדרת בגבולות חיצוניים נוקשים. ייתכן שהוריהם פונדמנטליסטים נוקשים.

5. **בעלי הפרעות הפועלים מתוך דחפים** - עבירת המין אצל צעירים אלה היא אימפולסיבית ומצביעה על הפרעה חמורה. ייתכן שהעבירה היא בודדת, בלתי צפויה. המעשה המיני בלתי אופייני או בעל תבנית של פולחן או מוזרות. עבירותיהם משקפות ליקוי בתפקוד מנגנוני הבלימה הנורמליים, שנגרם על-ידי הפרעות נפשיות או כתוצאה משימוש בסמים.

6. **עבריינים בהשפעת הקבוצה** - צעירים המעורבים בהתנהגות מינית (כגון אונס קבוצתי) בניסיון להרשים חברים, לזכות באישור ובקבלה או להוכיח את עצמם בנוכחות חברים. בדרך כלל אין להם היסטוריה פוגעת קודמת. מאפייני האישיות ומאפייני משפחותיהם רגילים.

7. **בעלי סוציאליזציה מדומה** - צעירים המקיימים קשר עם חברים באמצעות תמרון, קשר המאופיין בשטחיות. הם בעלי מאפיינים נרקסיסטיים ומתיימרים להיות מיוחדים, יוצאי דופן ומחוסנים מפני כאבם של אנשים אחרים. הם בעלי כיוון סוציו-פתי, אך נורמלי במבדקים. הם אוהבים לשבור את הכללים ולא להיתפס בגנבה וכיוצא בזה. לכאורה, הם בעלי חברים רבים, מוכשרים, מוצלחים, כריזמטיים, קלילים בחברה, משחקים בנוחות חברתית. חסרים להם אינטימיות במשפחה, ולמשפחתם יש ציפיות גדולות מהם, אך היא מאופיינת בקרבה מועטת. הם מצליחים בבית-הספר, רמת המשכל שלהם גבוהה, והם מסתובבים בחברת מבוגרים. הם אוהבים להיראות מבוגרים מכפי גילם, משרים אווירה של עליונות, אוהבים לעשות דברים וחולמים על הרפתקאות גדולות. הם חסרי כישורים לאינטימיות. גם האבות הפוגעים חסרים כישורים לאינטימיות, אך שלכאורה הם נראים כמצליחים מאוד.



במהלך ההרצאה ניתן לערב את המשתתפים באמצעות הצגת אירוע ובקשה להתייחסות

לדוגמה: "אביו של חגי, בגן חובה, צלצל לגננת וסיפר לה כי בזמן המקלחת בערב ראה כי איבר מינו של חגי נפוח. לשאלתו: מה קרה? השיב חגי ששיחק עם בתיה והיא קשקשה לו על הפין, על-אף שביקש ממנה להפסיק כי זה כאב. אך בתיה לא הסכימה".

לפנות למשתתפים ולשאול:

אילו רגשות מתעוררים בכם כשאתם שומעים על אירוע כזה?

או

מהו הדבר הראשון שמתעורר בכם ?

או

ציירו או בטאו את מה שאתם מרגישים כאשר אתם שומעים על אירוע כזה.

או

נסו להיכנס ל"נעליו" של אביו של חגי, של הגננת, של הילד, וכו'. מה אתם מרגישים, מה אתם אומרים לעצמכם ולדמויות האחרות?

הכוונה למנחה: כאשר אנחנו שואלים את המשתתפים "מה הם אומרים לעצמם" אנחנו מובילים אותם לשלב של עשייה. ייתכן שהמשתתפים

יפרשו זאת כצעדים שיש לנקוט בגן. מוצע, כי בשלב זה יש לומר למשתתפים, שלהיבטים היישומים נתייחס בהמשך כאשר נדבר על חוזר המנכ"ל.

בשלב זה רצוי להשלים מידע על התופעה, לענות לשאלות של הקבוצה, ולהתייחס לעקרונות ההתערבות, בקווים כלליים.



סדנה לבירור עמדות כלפי התנהגות מינית נורמטיבית ובלתי נורמטיבית בקרב ילדים ובני נוער

בחלק זה ניתן להתייחס לסיבות להעלאת המודעות לתופעה בקרב אנשי מקצוע (חוק חובת הדיווח, ריבוי המקרים של פגיעות בין קטינים), וכן לבלבול בין התנהגויות מיניות נורמטיביות ובלתי נורמטיביות. בלבול הקיים בקרב מבוגרים וכמובן בקרב קטינים.

מטרות הסדנה:

1. בירור מידת הידיעה והכרת התופעה.

2. בירור עמדות כלפי התופעה.

משך הזמן - שעתיים.

שיטה:

עבודה בקבוצות קטנות ודיון במליאת הכיתה.

אמצעים:

- פתקים בשלושה צבעים:
- פתקים ירוקים** - שבהם ירשמו המשתתפים התנהגויות מיניות הנראות בעיניהם מקובלות ותקינות.
- פתקים כתומים** - שבהם ירשמו המשתתפים התנהגויות הנראות בעיניהם מעוררות דאגה.
- פתקים אדומים** - שבהם ירשמו המשתתפים התנהגויות הנראות בעיניהם כאסורות ובלתי מקובלות.
- **דף עזר "מיון התנהגויות מיניות"** - נספח מס' 14.
- לוח וגירים בארבעה צבעים: ירוק, כתום, אדום ולבן.
- דפי נייר חלקים.

שלב א - רישום התנהגויות מיניות:

המנחה יחלק למשתתפים דפי נייר חלקים ויבקש מהם להעלות בכתב התנהגויות מיניות מגוונות ללא כל סדר שיכללו התנהגויות:

1. מקובלות ותקינות.

2. מעוררות דאגה.

3. אסורות ובלתי מקובלות.

הכוונה למנחה: מוצע לך להצטייד ברשימת התנהגויות מין ומיניות אצל ילדים מתוך מאמרה של קוונה ג'ונסון, צימרמן, 2000, עמ' 24-28, מקור עיוני מס' 4, או מתוך ספרה של ג'ונסון עצמה, מקור עיוני מס' 3, עמ' 70-77. לגבי גילים מבוגרים יותר, ניתן להסתייע במקור מס' 5 עמ' 41.

שלב ב - עבודה בקבוצות

צעד ראשון - חלוקת המשתתפים לקבוצות קטנות בנות 5-7 משתתפים בקבוצה.

צעד שני - המשתתפים בקבוצות מתבקשים לעיין בדף רישום התנהגויות מיניות ולמייין את ההתנהגויות לפי 3 האפשרויות: **התנהגויות מיניות מקובלות ותקינות** - לרישום על גבי הפתקים הירוקים.

התנהגויות הנראות מעוררות דאגה - על גבי הפתקים הכתומים.
התנהגויות אסורות ובלתי מקובלות - על גבי הפתקים האדומים.
לגבי התנהגויות שאין עליהן הסכמה, יש לסמן בנפרד ולהציג כהתנהגויות במחלוקת.
בתום המיון יש להעלות את הממצאים על-גבי דף העזר - מיון התנהגויות מיניות (נספח מס' 14).

הערה למנחה: אפשר גם לבצע את התרגיל ללא הפתקים הצבעוניים, באמצעות מיון ורישום ההתנהגויות על-פי הכתרות של הסוגים השונים.

צעד שלישי - הקבוצה תבחר נציג שיציג את תוצרי הקבוצה בפני המליאה.

שלב ג - דיון במליאה:

צעד ראשון - מנחה הדיון ישרטט על גבי לוח הכיתה 4 טורים:

1. טור התנהגויות מקובלות ונורמטיביות.
2. טור התנהגויות מעוררות דאגה.
3. טור התנהגויות בלתי מקובלות ואסורות.
4. טור התנהגויות במחלוקת.

צעד שני - דיווח מקבוצות העבודה ורישום הדברים על גבי לוח הכיתה.

נציג כל קבוצה יקרא מתוך דף "מיון התנהגויות מיניות" את עמדות חברי הקבוצה, והמנחה ירשום הדברים בטורים המתאימים.

הכוונה למנחה בשלב הדיווח אל תאפשר לבטא הסתייגויות, וציין, כי בתום הרישום של תוצרי הקבוצות נקיים דיון שבו יתאפשר לכל משתתף לבטא את שבלבו.

צעד שלישי - דיון:

המנחה יפתח הדיון בשאלות פתוחות כמו: "מה קרה כאן?" "מה אתם רואים על הלוח?" "מה קרה בקבוצה?"
בדרך כלל קיימת אי-הסכמה ביחס למיון ההתנהגויות, ומה שנראה כנורמטיבי בעיני האחד אסור או מדאיג בעיני האחר.

הכוונה למנחה חשוב ביותר לאפשר לכל משתתף לבטא את עמדתו גם אם חברי קבוצתו האחרים חשבו אחרת.

צעד רביעי - סיכום ההסכמות והכללתן. חשוב להתחיל מהטור הימני ולהכליל בו התנהגויות מותרות ואף רצויות, וכך הלאה עם ההתנהגויות המדאיגות, ולסיים עם ההתנהגויות האסורות.

צעד חמישי - אם התחלת את המפגש עם הסדנה, זה המקום להשלים את הדברים באמצעות הרצאה עיונית שכותרתה: התנהגויות נורמטיביות ובלתי נורמטיביות בקרב ילדים ובקרב בני נוער. (מומלץ להיעזר במאמר של טוני קוונה ג'ונסון).
אם התחלתם את המפגש בהרצאה עיונית, זה המקום לסכם את הסדנה ולקשר את הדברים למטרות הסדנה, שעניין בבירור מידת הידיעה על התופעה פגיעות מיניות בין ילדים והכרתה, ועמדות המשתתפים כלפיה. המסר המרכזי צריך להיות: לא תמיד קיימת בהירות בהגדרה של התנהגות מינית נורמטיבית והתנהגות מינית סוטה, למעט מצבים קיצוניים וחמורים. הלא-ברור הוא השכיח, ולכן חשוב ללמוד את הנושא ולהכיר את המשתתפים הקריטיים כגון: גיל הילד והרקע התרבותי שלו. לא פחות חשוב מכך, הוא בירור העמדות שלנו כלפי התופעה, העלויות לגרום לנו להחמיר או להקל בהערכת התופעה.

חלופה שנייה:

סדנה המבוססת על אירוע: פגיעה מינית בין נערים

מטרות הסדנה:

1. התחברות רגשית של המשתתפים בסדנה עם הנפגע והפוגע.
 2. פיתוח התובנה שמחויבותם של המחנכים היא כלפי השניים: הנפגע והפוגע.
- שלב א -** המנחה מקריא או מספר סיפור שהכין מראש, או מסתייע בסיפור המעשה הבא:

בימים האחרונים ראיתי שאודי מדוכדך מאוד, גם המחנכת הבחינה בכך ואף דיווחה לי שהוא אינו מרוכז בלימודים. אתמול אחרי ההפסקה ניגשתי אליו והזמנתי אותו לחדרי. לאחר חצי שעה של שיחה הוא סיפר לי שזה כבר חודש ימים שיובל, תלמיד חסון וגבה קומה מהכיתה המקבילה כופה עצמו עליו, ואף ביצע בו מעשה סדום. לטענת אודי הוא אינו היחיד שיובל מתנכל לו, אך הילדים הנפגעים פוחדים ומתביישים לגלות את הדבר. כשאודי עזב את חדרי ישבתי לבדי דקות ארוכות נסער וחסר מנוח, כאשר מחשבות ורגשות עזים מציפים אותי. החלטתי לכתוב מכתב שלא יישלח לעולם".

שלב ב - הוראה למשתתפים:

את המכתב הזה מתבקש כל משתתף בקבוצה לכתוב בעצמו. עליו להחליט למי הוא שולח את המכתב: לאודי או ליובל או למישהו אחר כגון, המפקח, היועצת החינוכית או אחר.

הקוונה למנחה בתרגיל זה צפויות לעלות התנגדויות המבטאות קושי רגשי מעצם המפגש עם התופעה. עשויים לעלות ביטויים כמו: "אין זה הזמן לכתוב, היא צריכה לצאת מהחדר ולהתחיל לפעול", וכיוצא בזה. למרות ההתנגדות הסמויה, המנחה מתבקש לדבוק במשימה עם קבלת הקושי "אני יכול להבין את הרצון שלכם לפעול אך בואו ונשאר עדיין בבירור ה'חויה', ואחר-כך נעסוק בשאלה מה עושים ואיך".



שלב ג- הצגת המכתבים בפני הקבוצה/כיתה המשתתפים מתבקשים להקריא כרצונם את מכתבם או חלק ממנו.

הקוונה למנחה	מתוך הדברים שעולים ניתן לאפיין את הרגשות שלנו כלפי נפגעים וכלפי פוגעים. בדרך כלל מתעורר הקושי שלנו להתייחס אל הפוגע. ההזדהות היא עם הנפגע, עם הרצון לנקום ועוד. כאשר ההתמקדות היא בנפגע, חשוב גם לדבר על כך, שגם הפוגע הוא תלמיד בבית-הספר הזקוק לעזרה ולהתייחסות שלנו.
---------------------	---

סיכום: חשוב ביותר לרכז את עיקרי הדברים שנאמרו באמצעות המכתבים ומתייחסים לנפגע/לנפגעים, לפוגע וכן אלינו, החיים בסביבת האירוע. כיצד הם משפיעים עלינו ומה אנו לומדים מכך?
מכאן אך טבעי לפנות לחוזר המנכ"ל.

הצורך בהוצאת חוזר מיוחד בנושא זה עלה משתי סיבות עיקריות:

1. ריבוי המקרים שהגיעו מן השדה.

2. הצורך להבנות מדיניות מערכתית כוללת להתמודדות עם מקרים כאלה.

עקרונות חוזר המנכ"ל - התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים

1. בית-הספר אחראי להגשת עזרה הן לתלמיד הנפגע והן לתלמיד הפוגע.

2. בית-הספר מחויב לדווח ולטפל במקרים של פגיעה מינית בין תלמידים, הן לפי הוראת החוק והן לפי הוראות הנהל של משרד החינוך.

3. על בית-הספר לפעול על-פי עקרון המוגנות, ולדאוג לשלומם של נפגעים, פוגעים וכלל אוכלוסיית התלמידים בבית-הספר.

4. בית-הספר חייב לתכנן התערבות מערכתית לטיפול בנפגע, בפוגע, ובכלל אוכלוסיית בית-הספר, זאת במקביל לחובת הדיווח.

שלב א- הצגת מרכיבי החוזר:

אמצעים:

1. חוזר מנכ"ל - התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים (ניתן להוריד את החוזר מאתר האינטרנט של משרד החינוך. ראה כתובת ברשימת האתרים בסוף החוברת).

2. תרשים זרימה **נספח מס' 15**.

הקוונה למנחה	עליך להתייחס בעת הצגת חוזר המנכ"ל לנקודות הבאות:
א.	התייחסות לעקרונות ההסכמה, השוויון והכפייה.
ב.	הצגת נוהל הדיווח.
ג.	הצגת תהליכי ההתרחשות, משלב איתור אירוע הפגיעה כולל הצגת תרשים זרימה. תרשים הזרימה מאפשר העלאת סוגיות ושאלות העוסקות בקשיים ובדילמות לאורך התהליך כולו.
	כמו כן, מוצע לך לשלב במהלך הרצאת הדברים אירועים שיש בהם כדי להמחיש התרחשויות שונות ובעקבותיהם ביחור דרכי ההתמודדות של עובדי המערכת החינוכית.

דוגמאות לאירועים

בהזדמנויות שונות הוריד שי לאורי ולדני (כיתה ה') את התחתונים בכוח. באחת הפעמים היה אף ניסיון למין אוראלי. פעם אחת התארח אורי בביתו של שי וזה הכריח אותו לצפות בסרטים פורנוגרפיים. שי אף איים עליו שלא לספר לאיש. לפני כמה ימים "נשברו" אורי ודני וסיפרו למחנכת.

בטיול שנתי של שכבת תלמידי כיתה ז' - באחד הלילות החל אחד התלמידים לגעת באחת הבנות ונשכב עליה. הילדה לא הגיבה, היא כאילו "קפאה". שני ילדים אחרים שצפו במתרחש עודדו את הילד. בת אחרת ראתה את המעשה ודיווחה למחנכת.

ניתן לבנות סיפור סביב האירוע. מה קרה לפני האירוע? מה תהיה השתלשלות העניינים אחריו? מהן הבעיות, הקונפליקטים והדילמות שהאירוע מעורר? לחלופין, ניתן לחבר סיפורים שונים בהתייחס לאירוע מזווית הראייה של היועצת, המנהלת, המחנכת, ההורים, ילדים אחרים, פקיד הסעד, הפסיכולוג, וכו'.

דילמות הנבעות מחוזר מנכ"ל: "התמודדות במערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים" - תש"ס - אוקטובר 1999

סדנת עבודה

מטרות

- א. בירור תכני חוזר המנכ"ל (התכנים עלולים לעורר בקרב אנשי הצוות חששות, התלבטויות ודילמות שחשוב להעלות לדיון).
- ב. עיבוד רגשי של חוזר המנכ"ל תוך מתן לגיטימציה לביטוי לבטים וכיווני התמודדות.
- ג. הכנת הצוות להתמודדות עם תרחישים אפשריים, תוך מתן אפשרות לבירור סוגיות מוסריות, חינוכיות ופרקטיות.

מהלך הסדנה:

שלב א:

1. היכרות עם חוזר מנכ"ל - הצגת התכנים העיקריים של החוזר.
2. דיון בנהלים ומתן אפשרות לשאלות הבהרה.

שלב ב:

עבודה בקבוצות:

חלוקה ל- 5 קבוצות עבודה על-פי הנושאים הבאים:

1. קבוצת "הורים" - התייחסו בתרשים הזרימה לנושאים הקשורים להורים של התלמיד הנפגע ושל התלמיד הפוגע (נספח מס' 51).

2. **קבוצת "תלמידים מעורבים"** - התייחסו בתרשים הזרימה לנושאים הקשורים לתלמידים המעורבים: קורבן, פוגע, קורבנות, פוגעים.
3. **קבוצת "המערכת הבית-ספרית"** - התייחסו בתרשים הזרימה לסעיפים הקשורים לכלל התלמידים, לצוות בית-הספר.
4. **קבוצת "התמודדות עם פתרונות מומלצים"** - התייחסו בתרשים הזרימה לסעיפים הקשורים לגילוי האירוע, להפסקת הפגיעה, להשעיות, להעברות, לשמירה צמודה, וכד'.
5. **קבוצת "הצוות המטפל"** - התייחסו בתרשים הזרימה לחלוקת האחריות בין אנשי המקצוע השונים ולחלוקת תפקידים אפשרית.

נקודות לדיון בכל אחת מהקבוצות

1. הביאו דוגמאות של תרחישים אפשריים סביב הסעיפים הנ"ל.
2. הקשיים והבעיות ברמת הפרט וברמת המערכת הצפויים לעלות מהתרחישים.
3. נסו לחשוב יחדיו כיצד להתמודד עם קשיים אלו.

שלב ג - דיון במליאה

כל קבוצה תציג את הקשיים הצפויים ואת כיווני ההתמודדות, ויתקיים דיון.

הכוונה למנחה להלן רשימה של נושאים, סוגיות, קשיים, התלבטויות ודילמות כפי שעלו בקבוצות שונות. בדרך כלל אלה הם הנושאים שעולים. אם לא עלו, אנו מציעים לך להציג אותם בפני המשתתפים:

נושאים, סוגיות ודילמות הקשורות לחשיפת סוד

1. האם לספר לצוות על האירוע? אם כן מתי, איך, ומה? אם לא למה?
 2. הקושי לשוחח עם מורים, עם הורים ועם תלמידים מבלי לחשוף את זהות התלמידים המעורבים.
- סוגיות, קשיים, התלבטויות ודילמות הקשורות לתגובות של המעגלים השונים** (מעגלי האוכלוסייה המעורבים באירוע: תלמידים, חברים קרובים, כיתה, שכבה, מורים, הורים, ובית-הספר כמערכת):
1. החשש מפני תגובות קשות של הורים או של אנשים שונים המעורבים בדרך כלשהי באירוע ואשר מתקשים להתמודד אתו.
 2. כיצד להתמודד עם מצב חוסר האמון של הצוות בהורים ושל חוסר האמון של ההורים בצוות?
 3. עמדת בית-הספר כלפי האירוע. האם נחלש בית-הספר כתוצאה מחשיפת האירוע או להפך?
 4. כיצד להתמודד עם הכחשה טוטלית מצד ההורים, מצד התלמידים, מצד המורים, מצד ההנהלה ומצד אחרים הנוגעים בדבר?

סוגיות, קשיים, התלבטויות ודילמות הקשורות להתמודדות עם האירוע, הן בהיבט הטיפולי והן בהיבט האדמיניסטרטיבי:

1. האם כאשר ישנה "הפסקה של האירוע" האם זו הפסקה באמת?
2. כיצד נוהגים כאשר אין שיתוף פעולה מצד הנוגעים בדבר?
3. כיצד לטפל באירוע בשלב הטרם משפטי (לדוגמה - כאשר החקירה עדיין לא הסתיימה או אף לא החלה, ויש צורך להפריד בין החשוד כפוגע לבין הנפגע, כי האחרון מרגיש מאוד מאוים).

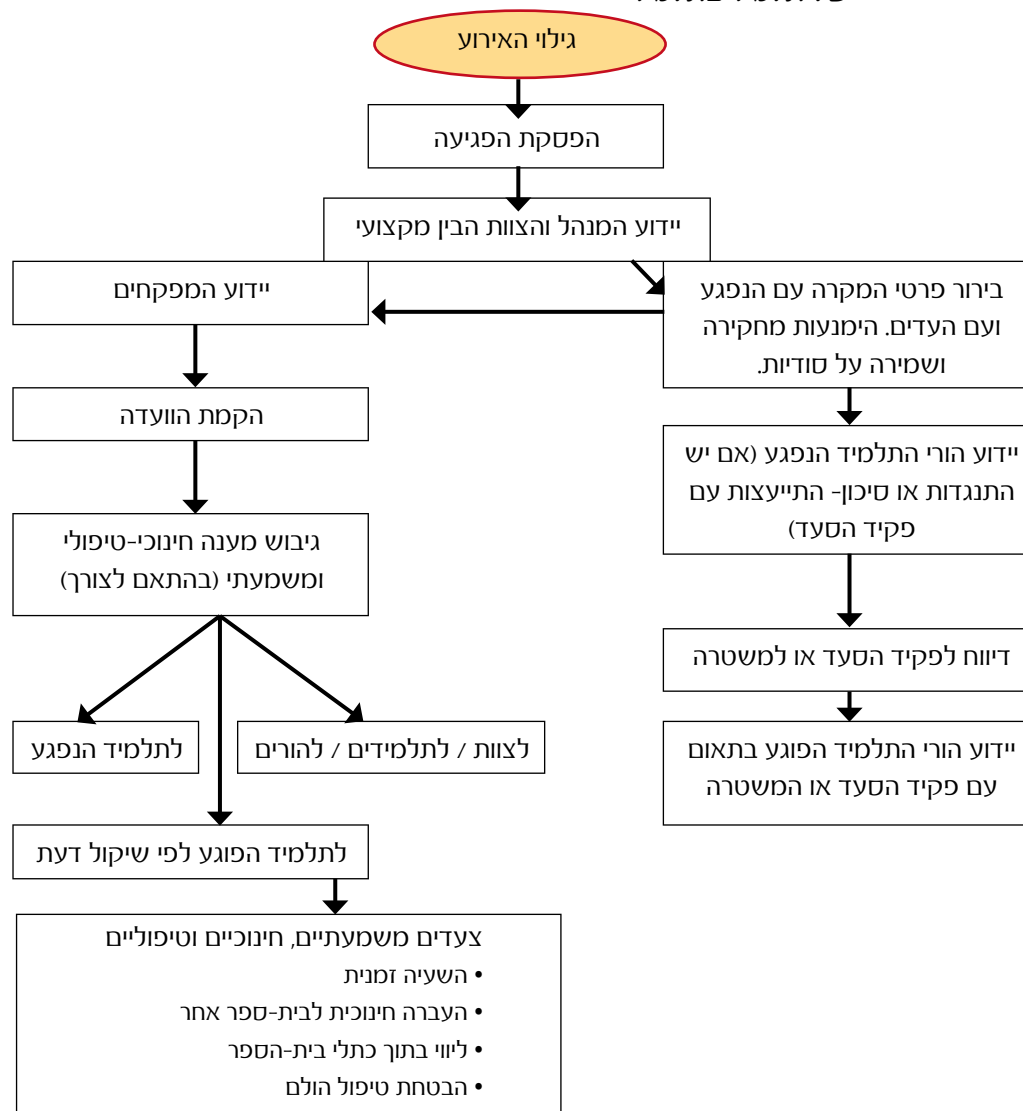
4. כיצד נוהגים כאשר הפוגע והנפגע לומדים באותו בית-ספר (או אפילו באותה כיתה)?
5. הקושי ללוות את הפוגע לאורך תהליך הבירור המשפטי - קשה ללוות תלמיד שפגע באחר, יחד עם זאת הוא בעצמו קטין ותלמיד בבית-הספר. מהם האמירות והמסרים של איש החינוך לתלמיד הפוגע. מהם הגבולות, מה מותר ומה אסור. מהו המסר לאחרים?
6. "חופש", גבולות, נורמות, סמכות, כפייה, הטרדה מינית, פגיעה מינית, הם נושאים רלוונטיים ועולים בהקשרים שונים בעת דיון.
7. האם יכול בית-הספר לנקוט עמדה חינוכית ברורה כל עוד לא הסתיים ההליך המשפטי ולא הורשעו האשמים?
8. הכלה של הפוגע והנפגע (הטוב והרע) - הקושי של אנשי הצוות החינוכי להכיל ולקבל את הנפגע וגם את הפוגע.
9. קבלה והצבת גבולות - קבלת התלמיד או התלמידים הפוגעים כבני אדם, ויחד עם זאת אמירה ברורה ונקיטת עמדה שלא משתמעת לשתי פנים באשר לאי-קבלת ההתנהגות.
10. תמיכה בפוגע וגינאי הנפגע - לעתים תומכים הורים, תלמידים ואף מורים בפוגע, מגנים את הנפגע ומאשימים אותו. מצב זה מחייב הצגת עמדה ברורה של בית-הספר וקביעת גבולות של מותר ואסור.
11. תחושות אשמה - לעתים חשים אשמה מורים, הורים ותלמידים על שלא מנעו את הפגיעה: "איך לא ראינו, האמת הייתה מול העיניים", "לא עצרנו את זה בזמן", וכו'.
12. האם אני פועל נכון? חששות והתלבטויות ביחס לדרך פעולתי.

סוגיות, קשיים, התלבטויות ודילמות הקשורות להיבטים מערכתיים

1. הקושי להתמודד עם חזיתות רבות - לעתים קשור האירוע סימולטנית למערכות טיפול, חוק, אדמיניסטרציה ואחרות. הקשרים הרבים יוצרים קשיים אובייקטיביים באשר לסדר העדיפויות בהתייחסות.
 2. הצורך במנהיגות - במצבים אלה נדרשת מנהיגות מובילה ומכוונת. לעתים קרובות מופעלים על מנהל בית-הספר לחצים רבים המקשים עליו להנהיג את הצוות ולהתוות גבולות.
 3. את מי לכלול בצוות המורחב המטפל באירוע? חברי הנהלה, מחנכים, מנהל שירות פסיכולוגי, וכד'?
- הניסיון מצביע על החשיבות העצומה שיש להעניק להתייעצות ולעבודת הצוות. אין זה נכון שלא להתחלק בחוויית האירוע ובאחריות הכרוכה בו. חשוב ביותר להסתייע בצוות בית-הספר ולשתף פעולה עם השירותים בקהילה. אם הובא מקרה לדין בצוות, קיימת חשיבות לכך שמישהו ינהיג את הצוות, ויהי אחראי לתכנון צעדי ההתערבות והמעקב.

4	3	2	1	שם התנהגות
התנהגות במחלוקת	התנהגות אסורה ובלתי מקובלת	התנהגות מעוררת דאגה	התנהגות מקובלת ותיקנה	

תרשים זרימה של תהליך התמודדות עם אירוע החייב בדיווח על פגיעה מינית של תלמיד בתלמיד



שאלות שכיחות של אנשי מערכת החינוך בנושא פגיעות מיניות בין תלמידים

שאלות שכיחות אלה עשויות להיות לך לעזר במהלך הכנת שיעור זה. רצוי שתכיר אותן כדי שתוכל להכין את עצמך ולהתייחס אליהן. התשובות לשאלות נוסחו על-פי ספרה של ד"ר טליה אתגר "עבירות מין בקרב בני נוער", מקור עיוני מס' 1 לעיל.

שאלה - מהי פגיעה מינית?

תשובה - התנהגות מינית לא חוקית שהתרחשה נגד רצון הנפגע, ללא הסכמה או בדרך תוקפנית, נצלנית או מאיימת. ככל שהבדלי הגיל בין הפוגע לנפגע קטנים יותר וההתנהגות היא פולשנית פחות, כך קשה יותר להגדיר פגיעה מינית. במקרים אלה צריך לבדוק את מערכת היחסים בין הקטינים המעורבים (ראה חוזר מנכ"ל, עמוד 8, מבחן השוויון, ההסכמה והכפיה).

שאלה - מה בין התנהגות מינית נורמטיבית להתנהגות מינית שאינה נורמטיבית?

תשובה - התנהגות מינית נורמטיבית היא התנהגות הנובעת מסקרנות, שבה מעורבים משחקים מיניים ההולמים ומותאמים לגיל, והמשתתפים הנוטלים בהם חלק הם בני אותו גיל, ומעשיהם נעשים תוך הסכמה הדדית. קיימת נטייה לפרש כל התנהגות מינית כסקרנות מינית; זאת, בשל חוסר ידיעה ובשל הקושי הרגשי להכיר בקיומן של פגיעות מיניות גם אצל קטינים.

התנהגות מינית שאינה הולמת את הגיל ההתפתחותי של המעורבים בה צריכה לעורר שאלות ולהדליק נורות אזהרה. לדוגמה: ילד בגן-הילדים המוצץ את איבר מינה של ילדה, או ילד בן 8 בכיתה ג' המביא לבית-הספר תמונות פורנוגרפיות ומאלץ ילדים אחרים להסתכל בהם. או, כאשר חוזר ילד על התנהגות מינית על-אף שנאמר לו מפורשות שהתנהגות זו אסורה. או, כאשר תחומי ההתעניינות והסקרנות של הילד מתועלים ומצומצמים אך ורק לתחום המיני.

סימנים מבחינים ניתנים בהרחבה בספרה של ד"ר טוני קוונה ג'ונסון, (1999), **הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות: מה טבעי ומה בריא**, הוצאת את, ובאסופת המאמרים שבעריכת שוש צימרמן, (2000), **קטינים פוגעים מינית**, מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.

שאלה - מדוע זה קורה?

תשובה - לא תמיד ניתן לתת הסבר מדויק מדוע ילד או ילדה מסוימים פוגעים מינית בילדים אחרים. לעתים ילדים שפוגעים בילדים אחרים הם בעצמם קורבנות לפגיעה פיזית או אחרת. ייתכן גם שילדים שפגעו מינית באחרים נחשפו לאינפורמציה מינית שאינה מתאימה לגילם. התנהגות מינית פוגעת עשויה להצביע על קיומן של בעיות נוספות, עניין המחייב עריכת אבחון כללי.

שאלה - זה קרה רק פעם אחת. למה לעשות מזה עניין?

תשובה - ידוע שילדים הפוגעים מינית בילדים אחרים עלולים לחזור על מעשיהם באופן כפייתי. המחקרים מצביעים על כך שהתופעה אינה חד-פעמית. אצל מרבית הילדים הפוגעים משתרשת התנהגות כפייתית, והיא חוזרת על עצמה שוב ושוב. מחקרים הראו כי מספר הפגיעות המיניות של מתבגר יכול להגיע עד פי חמישים וחמישה עם התבגרותו. רק טיפול מקצועי בילד יכחיד את ההתנהגות המינית הפוגעת.

שאלה - האם ילד פוגע מינית יהפוך למבוגר פוגע?

תשובה - מחקרים מעידים שמבוגרים הפוגעים מינית התחילו את מעשיהם בעודם צעירים. פוגעים אלה המשיכו לנצל ילדים עד אשר נחשפו. ככל שההתערבות תהיה מוקדמת יותר כך גוברים סיכויי של הילד להשתקם.

שאלה - האם הדיווח עלול להרוס לתלמיד את העתיד?

תשובה - דיווח על תלמיד פוגע מינית בא להבטיח כי הפגיעה המינית תופסק. לא כל דיווח לפקיד הסעד או למשטרה גורר עמו פתיחת תיק פלילי התלחיה בכמה גורמים: כמו גיל הילד, חומרת המקרה ונסיבותיו, האם זה מקרה ראשון או מצב מתמשך. בכל מקרה הדיווח מבטיח התחלת תהליך טיפולי בתלמיד הפוגע ושיקומו. ללא גורם הרתעתי וקבלת טיפול מתאים לא יפסיק הפוגע המיני את פעילותו. נהפוך הוא. מן המחקרים עולה כי פעילות מינית פוגעת, חומרתה עלולה להסלים.

שאלה - אם ניתן לטפל בפוגע באמצעים חינוכיים, מדוע לדווח למשטרה ולהכניס גורמים חיצוניים למערכת בית-הספר?

תשובה - המציאות מראה כי ללא הכנסת גורם הרתעתי, כולל התערבות של המערכת המשפטית, אין לפוגע המיני מוטיבציה לשנות את התנהגותו או להתחייב לתוכנית טיפולית.

שאלה - האם צריך לדווח לפקידת הסעד על כל משחק "רופא וחולה" במסגרת הגן או תחילת בית-הספר?

תשובה - לא. גילוי מיניות הוא עניין בעל חשיבות בתהליך התפתחותו של כל ילד. חשוב לאפשר התנהגות מינית שיש בה סקרנות וגילויי מיניות. משחק "רופא וחולה" הוא חלק בתהליך התפתחותו של הילד, ולכן אין לדווח על כל משחק כזה. אולם, אם נתקלים במשחק תכוף מד"י של "רופא וחולה", הנכפה על אחד הצדדים והנושא אופי של פעילות מינית בין מבוגרים יש להיוועץ בפסיכולוג, ביועץ, בפקיד סעד או במדריך שפ".

שאלה - אין אפשר לשמור על אמונם של ההורים בי וגם לדווח (על-פי הנחיות חוזר מנכ"ל יש לדווח לפקיד הסעד. המחיר עלול להיות פגיעה באמון מצד הורי התלמיד הפוגע, על-אף שהקשר עם הורי התלמיד חשוב להמשך העבודה אתו)?

תשובה - משבוצעה פגיעה, חובתנו לדווח. חשוב להבהיר להורים שככל שמאחרים מוקדם יותר את ההתנהגות הבלתי נורמטיבית כך גבוהים יותר הסיכויים לשיקום. זאת לדעת, תמיד יהיו הורים שימשיכו להכחיש את התנהגות בנם ויאשימו את בית-הספר שהוא טופל עלילת שווא. דווקא הדיווח עשוי להביא אותם להתמודד עם המציאות. בגין חשיבות העניין והיותו כה קריטי ביחסי מורה-הורה-תלמיד, חשוב מאוד לפעול תוך היוועצות עם הצוות הבין-מקצועי ועם הפיקוח, ולהיתמך זה בזה. בחוזר מנכ"ל, בעמוד 35, ישנו "מכתב להורים שילדם פגע מינית בתלמידים אחרים". הכוונה אינה בהכרח לשלוח את המכתב הזה, אלא לכוון את הצוות החינוכי כיצד לשוחח עם הורים של תלמיד שפגע.

שאלה - האם המשטרה יכולה לחקור ילדים ללא אישור הוריהם?

תשובה - עד גיל 14 תלמידים נחקרים על-ידי חוקרי הילדים של משרד הרווחה, שהם עובדים סוציאליים במקצועם. בדרך כלל נעשית חקירת הילד עד גיל זה ביידוע הורים ובהסכמתם, למעט מקרים שבהם אחד ההורים או שניהם חשודים בפגיעה בילדיהם. מעל לגיל 14 נחקרים תלמידים על-ידי עובדי נוער של המשטרה, שהם חוקרים שהוכשרו במיוחד לעניין זה. ככלל, על המשטרה ליידע הורים כאשר ילדם נחקר, אולם בנסיבות מיוחדות, על-פי שיקול דעתו של השוטף עובד הנוער, רשאית המשטרה לחקור תלמידים גם בלי ליידע הוריהם.

שאלה - מהי פגיעה מינית המחייבת דיווח?

תשובה - יחסי מין בכפייה ויחסי מין בכלל עד גיל 14, מעשה סדום (החדרת איבר המין לפי הטבעת או לפה של אדם, או החדרת חפץ לפי הטבעת של האדם), חשיפה חוזרת של איברי המין בפומבי, מעשה מגונה (מעשה לשם גירוי, סיפוק או ביזוי מיניים, כמו נגיעות באיברי המין לשם סיפוק מיני או ביזוי).

שאלה - מהי הטרדה מינית המחייבת טיפול חינוכי משמעותי?

תשובה - כינוי גנאי בעלי אופי מיני ("זונה", "הומו"), ביטויים או רמזים מיניים משפילים, הצעות מיניות חוזרות, מתן תמונות פורנוגרפיות, וכדומה (הגדרה למושג הטרדה מינית, ראה בנספח מס' 11 מושגים הקשורים בפגיעות מיניות).

שאלה - הענשת הפוגע על-ידי בית-הספר (המקרה עדיין בחקירה, עוד לא התקיים משפט, והפוגע, כל עוד לא הוכחה אשמתו, הוא בבחינת זכאי. אם כך, מדוע להעביר אותו לבית-ספר אחר ובכך להעניש אותו בטרם הוכחה אשמתו?)

תשובה - מערכת החינוך אינה בית-משפט. השיקולים המנחים אותה הם שיקולים חינוכיים. נקיטת צעד, כהעברת התלמיד הפוגע מבית-הספר שבו למד, אינה פעולה אוטומטית אלא פרי של שיקול דעת לגופו של עניין, שמטרתו בראש וראשונה להבטיח הגנה לנפגע, וכן העברת מסר חינוכי של גינוי ההתנהגות הפוגעת.

שאלה - כיצד להגיב בכיתה בעקבות אירוע מיני שהתרחש בין כותלי בית-הספר? (האם נכון להיכנס לכיתה ולהתייחס לנושא בפני כולם? האין חשש שמא נעורר מהומה ונעלה פחדים אצל ילדים?)

תשובה - כל התערבות צריכה להיערך לאחר היוועצות ותוך התחשבות במשתנים השונים הרלוונטיים לאירוע כגון: אופי האירוע, גיל התלמידים המעורבים, אקלים ותרבות כיתתית ובית-ספרית וכדומה.

במקרה של הצגת הנושא בפני הכיתה, על המורה להיות מוכן להתמודד עם התכנים הקשים של הפגיעה ועם תגובות בלתי צפויות של הילדים. עליו להיות מסוגל להכיל את התכנים העולים ולארגן אותם בצורה משמעותית ועם מסר חינוכי ופראקטיבי. תפקיד הצוות הבין-מקצועי להדריך את המורים ולתמוך בהם לקראת ההתערבות ואחריה.

לעתים יחשוש הצוות החינוכי לפתוח את הנושא לשיחה עם התלמידים פן יגבר הנזק על התועלת. אנו סבורים כי המידע וה"שמועות" על אודות האירוע הם מנת חלקם של הילדים יותר ממה שנראה על פני השטח, מאידך, הכלים שיש בידיהם להתמודד עם האירוע הם לעתים חלקיים ובלתי נכונים. ולכן, עדיף בדרך כלל לפתוח את הנושא לשיחה ולנסות להפיק ממנו למידה משמעותית במקום להתעלם ממה שידוע לרבים. נכון, העלאת הנושא עלולה לעלות את רמת החרדה אצל הילדים, ולכן יש משקל נכבד לדרך בניית השיחה. השיחה בנושא עם התלמידים צריכה להיעשות תוך שמירה על דיסקרטיות, לעתים מומלץ לשוחח באמצעות אירוע דומה מבלי לשתף את כלל התלמידים בפרטי אירוע הפגיעה האקטואלי. חשוב ביותר שלא לשפוט ולא לבטל אמירות גם אם הן אינן נכונות בעינינו. לעתים יהיה צורך לתת מידע עובדתי בשיחה על תופעות או על התמודדות עם סטריאוטיפים השכיחים בקרב ילדים.

בכל מקרה, מידה מסוימת של מתח הוא דבר חיובי ותנאי חשוב ללמידה.

על המורה להיות ער לתגובות של הילדים, לשקף ולהכיל תגובות אלה, ויחד עם זאת לכוון אותם לאמפתיה כלפי הנפגעים ולרכישת כלים להתמודדות עם מצבים כאלה.

שאלה - מה תפקידי כמורה בזמן החקירה של הילד? (אם נתערב אנחנו עלולים לפגוע בחקירה, ואם לא נתערב אנו עלולים לתת יד להמשך מעגלי הפגיעה השונים בבית-הספר).

תשובה - אם מתנהלת חקירה של האירוע אסורים על המורים או על הצוות החינוכי של בית-הספר כל תשאול או חקירה במקרה הספציפי. לעומת זאת, יש מקום לקיים פעולות בהקשר הרחב של הנושא. ניתן אפילו להיוועץ עם חוקר הילדים או עם פקיד הסעד ביחס לפעולות שאתם מתכוונים לבצע.

להלן דוגמאות לפעולות העשויות להיות רלוונטיות:

- בירור דרכים למתן תמיכה רגשית לנפגע מבלי להעלות את נושא הפגיעה.
 - ליווי הפוגע. לדוגמה: אם הוא במעצר לדאוג לשלום, לשמור על קשר עם בית-הספר (מסירת שיעורים וכד').
 - בירור סוגיית המוגנות - האם יש צורך בהפרדה בין הפוגע לנפגע על-אף שעדיין מתנהלת חקירה. נקודת המוצא של הצוות החינוכי להתערבות בכיוון זה צריכה להיות תחושת המוגנות של הנפגע, של הפוגע ושל הסביבה כולה.
 - פתיחת הנושא לפני אוכלוסיות שונות בתוך בית-הספר. ניתן להתייחס באופן עקיף מבלי להזכיר את האירוע הספציפי. לעתים יהיה נכון לדבר על נושא כגון "מחיר השמועה", או על "הקושי להתמודד במצב של אי-ודאות" (במקרים שהתלמידים מעלים את הנושא והצוות מנוע מלהתייחס ספציפית).
- לכל אורך התהליך עלינו לזכור את הכללים ואת הנורמות של מותר ואסור.

שאלה - איך מתמודדים עם הלחץ הנוצר בעקבות אירוע? (לחץ מצד המורים, ההנהלה, ההורים והתקשורת).

תשובה - אירוע פגיעה מינית בין תלמידים מאיים על הרווחה של המערכת הבית-ספרית כולה. נוצר חשש שתדמית בית-הספר תיפגע, עולות שאלות סביב יעילותן של תוכניות הטיפול והמניעה שבית-הספר הכין או שלא הכין בנושא. הביקורת יכולה להיות מכוונת כלפי גורם ספציפי או כלפי כלל המערכת הבית-ספרית. לעתים עשוי אירוע כזה להיות זרז להתפרצות של תסכולים ושל כעסים בנושאים אחרים שלא זכו להתייחסות וכלל אינם קשורים לאירוע הספציפי. גם הצוות הבין-מקצועי של בית-הספר הנמצא בצומת רגיש זה של לחצים עלול להיות מושפע ומוסט, ולכן קיימת חשיבות רבה לכינוס הצוות ולגיבוש תוכנית פעולה שקולה ואחראית. חשוב ביותר שמנהל בית-הספר יישא באחריות להתנהלות האירוע, יאציל מסמכותו על הצוות הבין-מקצועי ויעניק לו גיבוי ותמיכה.

חשוב להעביר לצוות החינוכי את המסר, שהדרך הנכונה להתמודד עם אירוע כזה הוא לדון בו ולא להשתיק אותו. מתי, איך, מי, ועל מה, אלה הן שאלות שידונו בצוות הבין-מקצועי. לעתים קורה שבעקבות אירוע נוטים הורים ומורים לתבוע מיועצת בית-הספר להפעיל מיד תוכניות מניעה קיימות. אין זה נכון להגיב בדרך של הוצאת תוכניות מניעה קיימות מהמגירה ולהפעילן בעקבות אירוע. יש להבחין בין תוכניות כלליות, המנותקות מאירוע ספציפי לבין תוכנית התערבות בית-ספרית בעקבות אירוע. תוכנית התערבות כזו חייבת להיות מותאמת לאופי האירוע ולנסיבותיו.

דוברות - האחריות לקשר עם התקשורת היא בידי מנהל בית-הספר הפועל בתאום עם הרשויות הייעודיות המתאימות. מורה או איש צוות לא יתראין באמצעי התקשורת ללא אישור של דובר משרד החינוך ותאום עם מנהל בית-הספר. בדרך כלל, במקרים של פגיעות מיניות, הקשר עם אמצעי התקשורת יתבצע על-ידי מפקח משרד החינוך, דובר הרשות המקומית או מישור מטעמה.

תרגיל:

כדי לעזור דיון פורה ומאתגר בשאלות ובתשובות מוצע התרגיל הבא:
אמצעים והכנות:

- 1. למספר את השאלות.
 - 2. לגזור את השאלות בנפרד מהתשובות (להשגיח שעל התשובות לא יהיה רשום מספר השאלה) ולקפלם.
 - 3. להכין 2 כלי קיבול, כובעים או אחרים.
 - 4. המנחה יאחז בעותק מלא של השאלות והתשובות הממוספרות.
 - 5. לוח קיר וגיר.
- שלב א -** חלוקת המשתתפים לשתי קבוצות זהות במספרן, וחלוקת השאלות והתשובות
- צעד ראשון -** להכניס את כל השאלות לכלי קיבול אחד, ואת התשובות לכלי הקיבול השני.
- צעד שני -** לבקש מכל חבר בקבוצה הראשונה להוציא רק דף שאלה אחד מכלי הקיבול הראשון. לגבי חברי הקבוצה השנייה, על כל אחד מהם להוציא דף תשובה אחד מכלי הקיבול השני.
- שלב ב -** זיווגים והתאמות
- המנחה ישרטט על גבי הלוח טבלה בת 3 עמודות.

תשובה מוטעית	תשובה נכונה	מספר השאלה

- צעד ראשון -** כל חבר מקבוצת השואלים יקריא את שאלתו, וחברי קבוצת המשיבים יצטרכו לאתר בידי מי מהם נמצאת התשובה הנכונה.
- המנחה ירשום על גבי הלוח את מספר השאלה ויסמן האם התשובה הייתה נכונה או מוטעית. באופן כזה יהיה ניתן גם לסכם בתום התרגיל נתונים כמותיים, לכמה שאלות היו תשובות נכונות ולכמה מוטעות.
- צעד שני -** בתום הצגת מלוא השאלות, יקרא המנחה או יציג את התשובות הנכונות שלא אותרו על-ידי המשיבים.
- שלב ג - דיון**
- הדיון יתמקד במתן אפשרות למשתתפים לנמק את תשובותיהם המוטעות, וכן להתייחס למורכבות הנושא ולדילמות הרבות שהוא מעורר.
- שלב ד -** סיכום והכללה.

מושגים רבים מתקשרים לתופעה של התעללות מינית כמו: פגיעות מיניות, ניצול מיני, גילוי עריות, עבירות מיניות, אונס ילדים ועוד. ייתכן שריבוי המושגים משקף במידה לא מעטה את המבוכה ואת חוסר הנוחות של כלל האוכלוסייה ושל אנשי המקצוע בהתייחסותם לנושא. מאידך-גיסא, ניתן לטעון שריבוי המושגים מצביע על העומק בהבנת התופעה על דקויותיה השונות.

ניצול מיני (על-פי חוק) - תקיפה מינית, מעשים מגונים, אונס, מעשה סדום, בעילת קטינה בהסכמה.

מעשה מגונה (MOLESTING) - נגיעה וליטוף של איברי מין, חשיפה לאקט מיני או לפורנוגרפיה.

חדירה (SEXUAL INTERCOURSE) - חדירה גניטלית, אנלית או אורלית.

אונס (RAPE) - מגע מיני המלווה בשימוש בכוח.

הטרדה מינית -

1. הצעות חוזרות בעלות אופי מיני לאדם אשר הראה למטריד כי אינו מעוניין בהצעות האמורות.
2. התייחסויות חוזרות המופנות לאדם והמתמקדות במיניותו, כאשר אותו אדם הראה למטריד כי אינו מעוניין בהתייחסויות האמורות.
3. התייחסות מבזה או משפילה המופנית לאדם ביחס למינו ולמיניותו, לרבות נטייתו המינית (החוק למניעת הטרדה מינית, 1998).

התעללות מינית -

פעולות המגדירות אדם כמתעלל מינית כוללות: יחסי מין גניטליים או אנליים, מגע אורלי, מעשים שיש בהם **מגע מיני ישיר**, כמו נגיעה באיבריו האינטימיים או אילוף לעשות זאת, וכן מעשים הכוללים נשיקות, נשיכות או ליקוק איבריו של הילד או החדרת איבר המין או חפצים לגופו של הילד. אף מעשים בעלי תכנים מיניים המיועדים לסיפוקו המיני של האחד, כמו התערטלות בפני השני, הצעות מגונות, הטרדות בטלפון או חשיפה לחומר פורנוגרפי או ליחסי מין של אחרים, נחשבים להתעללות מינית. דרך הגדרת ההתעללות המינית תשפיע על שיעור השכיחות שלה. הגדרה צרה וקפדנית של התעללות מינית תגרום לשיעורי שכיחות ודיווח נמוכים ולהפך, כאשר ההגדרה תהיה רחבה ותכלול קשת רחבה של מצבים, יהיו שיעורי שכיחות ודיווח גבוהים יותר (Green, 1993).

איזה דרך תבחר לה הנפש?
יש בה תהומות ושאיות ארוג
דיכים סלולות לא תמצא בה
מרחבים אמלא העין.
עוצמות נסתרות
כמהות אחוס יד מושטת
אמשך אנוש, מפריח הצדמוניות
ש"ע



שער 6

רווחה נפשית - קונצפט מניעתי וכישורי חיים

הצגה תיאורטית של ה"אני מאמין" שבתוכנית המניעה. הגדרת המושג "רווחה נפשית" כבסיס לתוכניות מניעה שמטרתן לחזק את כוחות ההתמודדות של הילד והמתבגר. בעבודה הסדנאית מוצעת דרך שבמהלכה יבנו המשתתפים בעצמם את המסרים הבסיסיים של תוכנית המניעה.

רווחה נפשית - קונצפט מניעתי וכישורי חיים

מטרת המפגש:

פיתוח קונצפט מניעתי לרווחה נפשית - מגגנון חוסן להתמודדות עם מצבי חיים משתנים בעתיד.

משך הזמן - 4 שעות.

מקורות עיוניים:

1. ישראל אשורילי, מ', (1999 - תשנ"ו), "מניעה, חוסן והתפתחות", **כישורי חיים למורים בכיתות ג-ד בבית-הספר היסודי ממלכתי**, עמ' 44-40.
2. כהן, א', (תשנ"ד) "בחיפוש אחר ה-Wellness", (עיבוד המאמר: ת' גל), **הייעוץ החינוכי**, ד', א, סיוון-תמוז, עמ' 163 - 168.
3. **כישורי חיים, נשאים התפתחותיים ומניעתיים לבית-הספר הממלכתי והממלכתי דתי**, (1996-תשנ"ו), ירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט.
4. תוכנית "כישורי חיים" - שילוב בין כישורים, נשאים התפתחותיים, נשאים מניעתיים ותוכניות לימוד, בתוך: **כישורי חיים, כישורים, נשאים התפתחותיים ומניעתיים לבית-הספר הממלכתי והממלכתי דתי**, (1996 - תשכ"ו), ירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט, עמ' 45 - 61.
5. Cowen, E. L. (1991), "Pursuit of Wellness", *American Psychologist*, 4.

שיטה:

הרצאה

סדנה

חלק א - הרצאה:

את הרצאה עליך להכין מתוך החומר העיוני המפורט לעיל.

פתיחה:

בארגז בעל מידות נתונות יש להכניס כמה אבנים גדולות, מספר זה של אבנים קטנות, ערמת חצץ וערמת חול. כיצד נבטיח את הכנסת כל הפריטים? רק אם נכניס תחילה את האבנים הגדולות. את החצץ והחול נשאיר לסוף. אם נוסיף את האבנים הגדולות בסוף התהליך, לא ייוותר להן מקום בארגז. כך גם בחיים, אם לא נתפנה לדברים החשובים, העיסוקים ה"קטנים" יגזלו את מרב תשומת הלב והפנאי. רוצה לומר, עדיף לעסוק במניעה, שהיא העניין החשוב, שיחסוך לנו עיסוק באין-ספור פגיעות בילדים.

נראה לנו, שחשוב להתמקד במנגנוני מניעה העשויים לחסוך את הצורך לטפל במצבים הבעייתיים, או לפחות לצמצם אותם ככל האפשר. ניתן לעשות זאת באמצעות אימוץ קונצפט מניעתי. במקום להשקיע מאמצים בטיפול בבעיות עדיף להשקיע אותם בפיתוח רווחה נפשית ופיזית, המובילים לחוסן אישי וחברתי, שהם תנאים הכרחיים למניעת בעיות המחייבות התערבות טיפולית.

רווחה נפשית ופיזית (WELLNESS)

גישת הרווחה הנפשית מתמקדת בהתפתחות האישית של היחיד, ובשיפור יחסי הגומלין בינו לבין הסביבה, כדי שיוכל למצות את יכולתו בעשייה למען עצמו, למען הזולת ולמען החברה (מ' שכטר, **כישורי חיים**, 1996-תשכ"ו). גישת הרווחה הנפשית מתמקדת ביכולות ובהיבטים החיוביים של הילד ושל הסביבה בה הוא חי. בגישה זו מושם הדגש על תוכניות ועל פעולות מניעה (ראשונית). תוכניות מניעה מנסות לחזות מראש מה הם האירועים שעלולים להתרחש בעתיד, ובעקבות המסקנות המתגבשות לנסות למנוע או לצמצם את הנזקים העלולים להיגרם מאירועים אלה. תוכניות מניעה מנסות להגיע לשינוי הגישה של האדם כלפי התחום שאליו הן מתייחסות, ולא רק לבעיה ספציפית (כך למשל תוכניות למניעת אלימות של ילדים עוסקות בחינוך, בזכויות, בשוויון בין המינים וכד' ואינן עוסקות בהתנהגות אלימה של ילד באירוע מסוים). תוכניות מניעה מבקשות להכשיר את האדם להתמודד עם מצבי מצוקה ולחץ באשר הם. אלה הן תוכניות חינוכיות והתפתחותיות ארוכות טווח המכשירות את האדם לחיים של רווחה נפשית ופיזית. טוב יעשה איש החינוך אם ימעיט לחפש "מה לא בסדר אצל הילד", ולעומת זאת ירבה בחיפוש הדרכים לחיזוק הכוחות והיכולות של הילד, וכיצד להכין אותו לחיים, כדי שיוכל להתמודד עם מצבים מורכבים, קשים ואמביוולנטיים.

התפתחות אישית תקינה כוללת:

א. תפיסה עצמית חיובית - מרגיש כאדם בעל יכולות המסוגל להתמודד עם מצבי חיים שונים, שולט בחייו, מסוגל לבחור את נתיבי חייו ולנהל אותם לפי בחירתו. בטוח בעצמו וביכולתו להצליח.

ב. יכולת להתמודד במצבי לחץ - מצליח לארגן כוחות פנימיים, ובעת הצורך לבקש סיוע חיצוני כדי להתמודד במצבים קשים. מצבים קשים נתפסים כחלק ממציאות החיים, שהיא אתגר להתמודד עמו. היכולת לבקש סיוע מהזולת והיכולת להתחלק עמו הם משאב אנושי רב ערך. כישולן נתפס כמצב קיומי שצריך ללמוד להפיק ממנו תובנות בונות. רצוי ללמוד מהצלחות אך גם מכישלונות אפשר להפיק לקחים.

ג. פיתוח יכולות תואמות גיל ומשימות התפתחותיות - אלה הם כישורי החיים המאפשרים התמודדות יעילה במישור האישי, הבין-אישי והמערכתי-חברתי כגון: כישורי תקשורת בין-אישית, חברות, אסרטיביות, דרכים לפתרון בעיות וקבלת החלטות, פיתוח ה"עצמי" על היבטיו השונים. הקניית כישורים אלה כוללת פיתוח מודעות לחשיבותם ולקשיים הכרוכים בהפעלתם בחיי היום-יום (מתוך כישורי חיים).

המשימות והאתגרים צריכים להביא בחשבון היבטים התפתחותיים הקשורים לגיל, ובכלל זה: ההתפתחות הגופנית, הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של הילד, פיתוח הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות. מצבי החיים השונים הם בסיס להתנסות וללמידה. לאינטראקציות השונות שבהם מתנסים הילדים עם האחרים בסביבתם ישנה השפעה מכרעת על פיתוח התפיסה העצמית שלהם כלפי עצמם, ועל אופי דרכי ההתמודדות שלהם עם מצבי החיים השונים.

למידה ממצבי חיים מאפשרת פיתוח מודעות כלפי ה"עצמי" שלהם, ומסייעת בכך לפיתוח כישורי התמודדות. מכאן, שההיבט ההתפתחותי מעניק משקל רב לתהליכי הלמידה ובכלל זה למידה מתוך התנסות. כלומר, בין משימות החיים שלקראתם צריך להכין את הילד רצוי לכלול את ה"למידה" במובן הרחב של המושג - למידה מניסיון, למידה

מהתבוננות, למידה פורמלית במסגרות החינוך השונות, היכולת להתמודד עם שינוי, חינוך מיני, חינוך לחיי משפחה, התמודדות במצבי לחץ ועוד.

ד. מעורבות ושייכות לקבוצה, למשפחה, לחברה - יש לעודד ולחזק קשרים במסגרות חברתיות שונות. הילד לומד ומתפתח בין השאר מהאינטראקציות המתקיימות בינו לבין סביבתו. בעיקר סביבתו המשמעותית. חייבת להיות רגישות לסביבות השונות שבהם נמצאים הילדים, ויש לתת להן לגיטימציה גם אם קיימים פערים תרבותיים ביניהן. הילד הוא חלק ממשפחתו, ובאותה עת הוא גם חבר בקבוצת השווים לו, תלמיד בבית-הספר וכיוצא בזה. תחושת ההשתייכות היא מהצרכים הבסיסיים של האדם, ולכן חשוב שלא לשפוט את הסביבה ולקבל את השונות, גם אם הסביבה איננה תואמת לזו של המחנך או של ה"זרם המרכזי" בחברה. איום על קבוצות ההשתייכות או שלילתן, עלול לפגוע קשות בתהליך הסוציאליזציה של הילד, לחסום בפניו קשרים מזינים ובונים עם סביבתו המשמעותית, ולפגוע באפשרויות התפתחותו. ילד אתיופי, מוצאו מבית אתיופי, מתרבות של חיים בכבוד ובהרמוניה אישית וחברתית שאפיינה דורות רבים, ושונה מאורח החיים בארץ. בה בעת הוא גם תושב הארץ, תלמיד בבית-הספר, חבר בקבוצת ספורט, חבר לילדים בחצר המשחקים ועוד. ללא מתן לגיטימציה למורכבות המצב, יתקשה ילד כזה להתפתח באופן תקין לאישיות מוכללת.

על המחנך להעניק לגיטימציה לשונות, לחפש את נקודות העוצמה ולחזקן, תהליך גדילה והתפתחות אינו "כור היתוך" להסרת ההבדלים וליצירת דגם מוביל רצוי, אלא מרחבים של ביטוי עצמי, שונות אין-סופית ברצף הזמן הזורם. יש להעניק לילד מרחב מחייה שבו אפשרויות למעורבות ולהשפעה הדדית. זו הדרך להעניק לילד את התחושה שעל-אף השוני הוא רצוי ומקובל. זהו גם הבסיס להשתלבותו כאזרח חיוני בעתיד.

ה. סביבה מעצימה - למחנך אין שליטה על "הסביבות" השונות שבהם חי הילד, אך יש לו השפעה רבה על סביבת בית-הספר. האתגר של המחנך הוא בניית סביבה חינוכית שתאפשר מיצוי יכולותיו של הילד. לכל ילד כישורים ויכולות, ועל המחנך ליצור את התנאים ואת ההזדמנויות כדי שאלה יוכלו לבוא לכלל ביטוי. בניסוי שנערך ביקשו מילדים שהתקשו בנושא מסוים ללמד ילדים אחרים בנושא שבו היו בקיאים. וראה זה פלא, ה"מלמדים" התחזקו לא רק בתחום בקיאותם אלא גם בתחומים שבהם התקשו. תחושת היכולת שהוענקה לילדים כ"מלמדים" חיזקה "יכולות רדומות" בתחום שבו תויגו כ"לא יכולים".

אלה הם מסרים חשובים לתהליך התפתחותו של כל ילד, הבאים להבטיח שהילד יוכל לחיות ברווחה נפשית ויוכל להגן על עצמו בעת הצורך.

חלק ב - סדנה

אמצעים

1. הסרט "אני והחברה".

2. דפי משימה, כמספר המשתתפים.

שלב א - הקרנת הסרט "אני והחברה". הסרט מציג ארבע דמויות מרכזיות: גורדי, טדי, כריס, ורן. ארבע הדמויות הם חברים בגיל ההתבגרות. לכל אחד מהם דרך התמודדות משלו במצבי חיים.

שלב ב- חלוקת המשתתפים לקבוצות עבודה. בטרם ההתפזרות לקבוצות עבודה, יסביר המנחה את משימת העבודה ויחלק את דפי המשימה. אם לא הכין דפי משימה ירשום את המשימות על גבי לוח הכיתה.

המשימה בקבוצות העבודה:

ערכו רשימה של כישורי החיים שהציגה כל אחת מארבע הדמויות בסרט שבו צפיתם.
ערכו רשימה נוספת - אילו כישורי חיים חסרו לכל אחת מארבע הדמויות המופיעות בסרט.
בחרו מתוך הקבוצה חבר אחד שיציג את תוצרי עבודת הקבוצה במליאה.

הכוונה למנחה ניתן להקרין קטע מהסרט. במקרה זה, אנו ממליצים להקרין את הקטע שבו קופצים הנערים מעל השער ועד שמוצאים את הגופה, כי בקטע זה ניתן להבחין בדינמיקה שביחסים בין הדמויות ובהתמודדותן במצבי לחץ.

לפני הקרנת הקטע על המנחה לספר סיפור רקע על הסרט.

שלב ג - דיון במליאה

1. דיווח של קבוצות העבודה.
2. דיון.

שלב ד - סיכום והכללה של המנחה

הכוונה למנחה עליך להתחיל בהתייחסות לדמויות שבסרט ולעיקרי הדברים שעלו מתוך הקבוצות. השלם דברים שחשוב להתייחס אליהם ולא עלו בדיון, וסיים בהבלטת החשיבות של פיתוח כישורי חיים כערכה לחוסן אישי וחברתי, וליכולת התמודדות במצבים מורכבים בהמשך החיים.



שלב ג - דיון במליאה

חלופה לסרט: אירוע וירטואלי, כישורי חיים.

אמצעים - לוח וגיר.

שלב א - התרכזות

המנחה יעמיד כיסא ריק במרכז החדר, ירכז את תשומת לב התלמידים אל הכיסא ויסביר: "דמיינו שעל הכיסא הזה יושב ילד/ילדה (להוסיף מידע חיוני רלוונטי תואם גיל וכו'). הילד/ילדה חווה אירוע (תארו בקצרה את האירוע כמו למשל: חרם חברתי, פגיעה פיזית של ילד בן הכיתה, או אירוע אחר).

שלב ב- הצגת משימה

צעד ראשון - לרשותכם 5 דקות שבהן עליכם לחשוב, איש איש לעצמו, לאילו כישורי חיים זקוקה הילד/ילדה כדי להתמודד עם האירוע. אתם מתבקשים להעלות את מחשבותיכם על הכתב.

צעד שני - הזמנת המשתתפים להציג את מחשבותיהם. המנחה ירשום את הנאמר על גבי לוח.

הכוונה למנחה עליך לעודד שיח בין המשתתפים, הדבר יעשיר את הדיון ויעלה גישות ונקודות ראות שונות.

הקפד שלא להיות שיפוטי ולקבל את הדברים שמעלים החברים בקבוצה. הלגיטימיה לנאמר והאווירה הפתוחה היא (modelling) המתכנת להמשיך העבודה עם המשתתפים.

צעד שלישי - פנייה נוספת אל המשתתפים - הביטו נא עכשיו על בית-הספר שלכם, התבוננו בו בעיניים עצומות במשך דקות אחדות, וחשבו על הדברים הבאים:

1. דברים הקיימים בו שיכולים לעזור, לאפשר לילד/ה להתמודד עם המצב שבו הוא נתון.
2. דברים שחסרים בבית-הספר, שלו היו יכלו להיות לעזר לילד/ה.
3. דברים שיש לעשות כדי להשלים את החסר.

שלב ג - סיכום ביניים והשלמות עיוניות:

1. המנחה יציג ויבליט את התוצרים שעלו בדיון, ויצביע על הדברים המוסכמים ועל אלה השנויים במחלוקת.
2. המנחה יחבר בין הדברים המעשיים שעלו בדיון לבין ההמשגות הכוללניות של התופעות הנדונות. למשל: משה אמר, שכאשר לא עמד יותר בהצקות של חבריו פנה למדריך, והם תכננו יחדיו כיצד לטפל בנושא. זו דוגמה לכך ששימוש נכון במקורות סיוע יכול להביא לפתרון בעיות, שקודם לכן נראו חסרות מוצא. זה גם מוכיח שמקורות סיוע הם סביבה מעצימה לאדם.

3. המנחה יערוך אינטגרציה בין החומרים שעלו בדיון לבין ההשלמות העיוניות בנושא.

4. המנחה יוסיף השלמות עיוניות שלא עלו בעת הדיון.

וריאציה - דמות אדם (במקום כיסא)

אמצעים והכנות:

בריסטול שעליו שרטוט צללית דמות אדם.

רצועות בריסטול ברוחב 2 ס"מ ובאורך שבין 30-40 ס"מ.

קופסת נעצים או בקבוק דבק פלסטי.

צעד ראשון - המנחה יניח את הבריסטול עם צללית דמות האדם שהכין במרכז החדר.

צעד שני - המנחה ירכז את תשומת לב התלמידים לדמות המצוירת ויסביר: "דמיינו שהדמות הזו היא ילד/ילדה (להוסיף מידע חיוני רלוונטי תואם גיל וכו'). הילד/ילדה חווה אירוע, תארו בקצרה את האירוע כמו למשל: חרם חברתי, פגיעה פיזית של ילד בן הכיתה, או אירוע אחר.

לרשותכם 5 דקות שבהן עליכם לחשוב, איש, איש לעצמו, לאילו כישורי חיים זקוק/ה הילד/ילדה כדי להתמודד עם האירוע. כל משתתף מתבקש לרשום על גבי רצועת הבריסטול שקיבל את הכישור שיהיה לדעתו חיוני ביותר לדמות שתסייע לו בחייו.

צעד שלישי - כל משתתף יניח את רצועת הבריסטול שלו על גבי הדמות (אפשר להדק בנעץ או להדביק בדבק פלסטי).

צעד רביעי - הזמנת המשתתפים להתייחס למה שעשו.

מכאן והלאה כמו בתרגיל הכיסא (חזור לשלב ב, צעד שלישי בתרגיל הכיסא).

קישור למשימה הבאה - עד כה עסקנו בהבהרת המושגים רווחה נפשית, מניעה וכישורי חיים, וכן בחנו אותם באמצעות תרגול. מכאן עולה השאלה כיצד יוכל אדם להתמודד באירועים של פגיעות? כיצד יוכל להימנע מלהיפגע או מלפגוע בזולת? וכיצד ניתן למנוע אירועים כאלה אצל אחרים?

עיבוד חוויית פגיעה - "פוגע - נפגע" ומה שביניהם

אמצעים - סדרות של פתקאות. בכל סדרה 5 פתקאות בצבעים שונים בגודל של חצי עמוד פוליו. מספר הסדרות כמספר המשתתפים.

שלב ראשון - חלוקת המשתתפים לשלוש קבוצות עבודה. לכל קבוצה משימה שונה:

קבוצה אחת "תיכנס לנעליו" של מי שנפגע.

קבוצה שנייה "תיכנס לנעליו של מי שפגע.

קבוצה שלישית "תיכנס לנעליהם" של אלה שהיו עדים או שיש להם ידיעה על פגיעות כאלה.

בשלב זה יש גם לבצע את חלוקת הפתקאות - כל משתתף יקבל סדרה אחת של 5 פתקאות בצבעים שונים.

שלב שני - יצירת דמות

צעד ראשון - עבודה אישית.

כל משתתף ייצור דמות בעלת סיפור חיים התואם לקטגוריה הקבוצתית שבה הוא משתתף.

צעד שני - הצגת הדמות שיצר בפני חברי הקבוצה וקבלת משוב.

צעד שלישי - שוב, עבודה אישית בתוך הקבוצות.

כל משתתף יתייחס לדמותו בחמישה היבטים, ויעלה את הדברים על גבי הפתקאות שקיבל. כל היבט בתיאור ייכתב באופן נפרד על גבי פתקית בצבע אחר.

המנחה יאמר למשתתפים באילו צבעים של פתקאות ישתמשו לכל היבט בתיאור. (כך למשל, היבט רגשי על גבי פתקית בצבע אדום וכו').

- היבט רגשי - בפתק אחד יעלה כל משתתף את רגשותיו האישיים ביחס לחוויה שחווה בגילום הדמות במשחק.
- היבט קוגניטיבי - בפתק השני יעלה את הסברים/מניעים/סיבות לאירוע - כיצד הוא מסביר את ההתרחשות?

- היבט התנהגותי - בפתק השלישי יתייחס לאירוע בדיעבד, במבט לאחור לאחר שנים, כיצד היה צריך להתנהג/לפעול כאשר האירוע קרה?
- היבט מניעתי - בפתק הרביעי יכתוב מה היה ניתן לעשות כדי למנוע מלכתחילה התרחשות זו או לצמצם את נזקיה במידה מרבית?
- היבט מסכם עם ראייה עתידית - בפתק החמישי יכתוב מה למד, באופן אישי, מניתוח האירוע, וכיצד לקחים אלה יכולים להכין אותנו לקראת העתיד?

צעד רביעי - דיון קבוצתי

1. כל קבוצה תבחר חבר שיקבל על עצמו לנהל את הדיון ולהנחותו.
2. דיון קבוצתי - אין צורך לפרט את מהות האירוע, אלא אם המשתתף מעוניין ומסכים לכך. חשובה ההתייחסות לשאלות ובירור העמדות שעלו.
3. כל קבוצה תרכז את עיקרי הדברים על-פי חמש הקטגוריות.
4. הקבוצה תבחר חבר שיציג את עיקרי הדברים במליאה.

שלב שלישי - דיון במליאה

1. הצגת תוצרי הקבוצות.
2. דיון פתוח.

שלב רביעי - סיכום והכללה

- בסיכום יש להבליט את כישורי ההתמודדות שהעלו המשתתפים, להוסיף כישורים נוספים, ולסכם את המפגש בעזרת החומר העיוני שהוצע לעיל.
- בעזרת כישורי ההתמודדות שהציגו המשתתפים והכישורים שהמנחה משלים ניתן להציג תוכנית ליבה בנושא מניעת פגיעה בילדים.

הזכות שנעצם לנו
בנסות של ענוה נכסה.
מכל רבותינו למדנו
הקשנו למחצא פנים
כל זכויותכם שמורות.
מי יתן ויטאו פרי
כומר אל ארץ חרבה.
ע"ע

שער 7

זכויות הילד

שער זה עוסק ב"זכויות הילד", נושא שיאפשר בניית בסיס לדיאלוג פורה בין המורה לבין תלמידיו, ונקודת מוצא חיובית לעבודה בכיתה.
הצגה עיונית של נושא "זכויות הילד" ועבודה סדנאית בנושא.
הסדנה מכוונת למתן כלים למשתתפים שבאמצעותם יוכלו ליצור בעצמם חומרים נוספים לעבודה בנושא עם הכיתה.

זכויות הילד

מטרת המפגש - להכיר וללמוד את משמעות המושג "זכויות" בכלל וזכויות ילדים באופן מיוחד.

משך הזמן - 4 שעות.

מקורות עיוניים:

1. אמנה בדבר זכויות הילד, **רשומות**, כתבי אמנה 1038, כרך 31.
2. בן-אריה, א' ובוויאר, י' (2002), "האזרח הקטן בישראל: אזרחות וילדות זיקה והשפעה", **ביטחון סוציאלי (ילדים, ילדות וזכויות הילד)**, 63, עמ' 236-269.
3. דולב, ט' ובן-רבי, ד' (2002), "האמנה בדבר זכויות הילד: עקרונות כלליים ויישומם בישראל", **ביטחון סוציאלי (ילדים, ילדות וזכויות הילד)**, 63.
4. **זכויות הילד בישראל**, (1998) ערכה חינוכית, המועצה הלאומית לשלום הילד.
5. **זכויות וחובות התלמיד במוסדות החינוך**, (1995), המועצה הלאומית לשלום הילד.
6. **יישום האמנה בדבר זכויות הילד**, (2001), משרד המשפטים ומשרד החוץ.
7. **כישורי חיים**, משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, חוברת לכיתות ג-ד, "אסרטיביות", עמ' 137-164.
8. נוי, ב' (2002), "האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד כמצפן וכאתגר לשיפור מערכת החינוך", **ביטחון סוציאלי (ילדים, ילדות וזכויות הילד)**, 63.
9. קדמן, י' (1992), "זכויות הילד בחוק הישראלי", **הד החינוך**, ס"ו, י' עמ' 6-8.
10. קדמן, י' ואפרת, ג' (1998), **זכויות הילד בישראל: אסופת מאמרים ומקורות**, המועצה הלאומית לשלום הילד. (באסופה 14 מאמרים מקצועיים בנושא זכויות הילד: פסקי דין הנוגעים לעניין זכויות הילד, וקטעי ספרות יפה הממחישים את הנושא).
11. קדמן, י' (2002), "זכויות הילד בישראל: הלכה ומעשה", **ביטחון סוציאלי (ילדים, ילדות וזכויות הילד)**, 63.



שיטה:

1. סדנה.
2. הרצאה עיונית.

חלק א - סדנה:

אמצעים:

1. כלי כתיבה וניירות עבודה.
2. תקציר האמנה לזכויות הילד, נספח מס' 18 (במספר עותקים כמספר המשתתפים).
3. טבלת האמנה לזכויות הילד בהתייחס להתעללות ולפגיעות בילדים, נספח מס' 19 - רק במקרה שבחרתם לעבוד על הקשר שבין זכויות הילד לבין מניעת פגיעות והתעללויות בהם. גם כאן עליך להכין מספר עותקים כמספר המשתתפים.

שיטה:

1. עבודה עצמית.
2. דיון.

שלב ראשון - המשתתפים, איש-איש לעצמו, מתבקשים לעלות בכתב על גבי דף ריק, מקרה מעברם הקרוב או הרחוק שבו לא הצליחו לממש זכות כלשהי.

הבהרה - הרישום הוא אישי, ואינכם חייבים להתחלק בו עם האחרים, אלא אם רצונכם בכך.

שלב שני -

התחלקות בחוויה המונחה יבקש משוב מהמשתתפים על ההרגשה שליוותה אותם בעקבות המקרה, ומה עשו בנדון. את דברי המשתתפים יש לרשום על גבי הלוח. תתקבל רשימה של הרגשות ופעולות המסבירות מה עשו בנדון.

הכוונה למנחה יש שייזכרו באירועים מהעבר הרחוק, ויש כאלה שיעלו דברים שקרו רק באחרונה. חשוב שתתייחס לדברים ובעיקר למשמעותם עבור המספר.

שלב שלישי - פתחו את הנושא לדיון כללי יותר על המושג "זכויות" ו"זכויות ילדים" באופן מיוחד. הציגו שאלות כגון:

- מהי "זכות" בעיני המשתתפים?
- מה משמעות המושג "זכויות ילדים" בעיניך כאיש חינוך?
- בעיני הזולת?
- בעיני הילדים הלומדים בבית-ספרי?
- בעיני ההורים?
- בעיני הארגון שבו אתה עובד?
- כאשר אני מדבר על זכות, למה הדבר מחייב אותי? אילו חובות יכולות להימצא ליד ובצד הזכויות?

שלב רביעי - הצגת האמנה בדבר זכויות הילד ודיון בסעיפיה. חשוב להדגיש, כי המדובר באמנה בין לאומית שחברה על-ידי האו"ם בשנת 1989. מדינת ישראל אשררה אותה בשנת 1991, והיא נכנסה לתוקף ב- 2.11.1991. באפשרותכם להציג את האמנה בדבר זכויות הילד בשני אופנים:

הראשון - באמצעות הצגת תקציר האמנה (נספח מס' 18). המשתתפים יקבלו את התקציר, והמנחה ישתמש בו כשילד לדיון. עודד את המשתתפים להביע את עמדותיהם ביחס לכל אחד מעשרת הסעיפים המופיעים בו.

השני - באמצעות האמנה המוצגת למשתתפים בצורת טבלה על-פי ארבע קטגוריות ההתעללות (פיזית, נפשית, מינית והזנחה). חלופה זו רלוונטית רק אם ברצונכם לעסוק בקשר שבין סעיפי האמנה לבין מניעת התעללות. במקרה כזה חשוב להתמקד בהיבטים המתייחסים למניעה הגלומים באמנה כלומר, האם מתקיימת בה הדרישה לשמירת זכויות מסוימות? מאחר שמסמך זה גדוש בפרטים, מוצע להקצות לכל משתתף 2-3 סעיפים לפי בחירתו החופשית, ולבקש לקבל את התייחסותם לסעיפים שבחרו. בתוך כך תתאפשר הכרה רחבה יותר של האמנה ושל תחומי עיסוקה. אפשרות נוספת היא, שהמנחה יקבע מראש סעיפים שבהם ירצה לעסוק במפגש, ויחלק משימות למשתתפים לפי הכוונתו.

נקודות לדיון:

- איך אתם מתייחסים באופן כללי לאמנה? ואיך אתם מרגישים כלפיה?
- אילו חובות מוטלות עלינו (המורים, ההורים, החברה, המדינה) כדי לאפשר מימוש הזכויות המפורטות באמנה?
- איך אתם מבינים את פירוש הזכויות האלה הלכה למעשה?
- באיזו מידה כובלות דרישות האמנה את ידי המחנכים, ההורים ואחרים שלהם חובות כלפי ילדים?

שלב חמישי - השלמות עיוניות, סיכום והכללה.

הקוונה למנחה אם התחלת את המפגש בחלק הסדנאי, תוכל לשלב בסיכום את הדברים שבפתח שער זה. זו ההזדמנות להשלים ידע עיוני שלא עלה בדיון, או שלא הודגש דיו.

אם התחלת את המפגש בהרצאה, יתמקד הסיכום בדברים שעלו בדיון. חשוב שהסיכום יתחבר למטרת המפגש - להכיר וללמוד את משמעות המושג "זכויות" בכלל וזכויות ילדים באופן מיוחד.

חלופה:

שלב ראשון - המשתתפים מתבקשים לעלות בכתב על גבי דף ריק שני מצבים:

1. זכות שנלקחה ממני - לעלות בכתב אירוע שמתרחש בו מצב שנלקחה ממני זכות.
2. זכות שלקחתי מאחרים - לעלות בכתב אירוע שמתרחש בו מצב שנטלתי זכות מאדם אחר.

שלב שני - דיון לבירור הרגשות כלפי כל אחד משני המצבים. כיצד אנו מסבירים היקלעות למצבים כאלה? למה הייתי זקוק באותו רגע? כיצד ניתן להתמודד במצבים כאלה? וכדומה.

שלב שלישי - בניית מפגש עבודה בנושא עם תלמידי הכיתה.

המשתתפים יתחלקו לקבוצות עבודה בנות 5-6 משתתפים בכל קבוצה, ויתכננו עקרונות לעבודה עם קבוצת תלמידים בנושא זכויות. רצוי שהקבוצות תתחלקנה לפי קבוצות הגיל שעמם עובדים המשתתפים. בתום הדיון בקבוצה, יש לבחור משתתף שיציג את עיקרי התוצרים של הקבוצה בפני המליאה. בעת הצגת התוצרים חשוב להבחין בין הדברים שעליהם הייתה הסכמה רחבה לבין הדברים שביחס אליהם התעוררה מחלוקת.

שאלות לדיון בקבוצות העבודה:

- כיצד לדעתכם תוכלו ליישם את הנושא עם תלמידי הכיתה במקום עבודתכם?
- על מה לדעתכם צריך לשים דגש מיוחד?
- אילו תרחישים בעייתיים עלולים לקרות, וכיצד אתם מציעים להתמודד אתם? למשל תלמיד שאומר לכם: "זכותי להגיד לך שאתה מלמד לא נכון", מה אתה עושה עם זה?
- בתכנון העבודה יש להתייחס לעקרונות של הרווחה הנפשית.

שלב רביעי - הצגת התוצרים של הקבוצות למליאה.

שלב חמישי - הצגת האמנה לזכויות הילד ודיון בסעיפיה (ראה לעיל).

שלב שישי - השלמות עיוניות, סיכום והכללה (ראה לעיל).

חלק ב - השלמה עיונית:

את ההרצאה תוכל לבנות בעזרת המקורות העיוניים המפורטים בראשית שער זה ובעזרת נקודות ההתייחסות כמפורט מטה. לחלופין, תוכל להתחיל בסדנה, ולהציג בסיומה השלמות עיוניות המבוססות על המוצג מטה ועל המקורות המוזכרים לעיל.

זכות - רשות, תוקף חוקי לקניין דבר או לעשיית דבר מה (א' אבן שושן).

"זכות" היא מושג חברתי מורכב, המוגדר על-פי גישות שונות וכולל מושגים כמו: כוח, חובה, תוקף חוקי, והרשאה חברתית. **גישת הכוח** - קיים קשר הדוק בין "זכויות" לבין "כוח" ועוצמה לשמור ולהגן על ה"זכויות". לפי גישה זו, למי שאין "עוצמה" או "כוח" אין אפשרות שיהיו לו זכויות. "זכות" איננה מצב נייטרלי, לבעל זכות צריך שיהיה הכוח לתבוע את מימוש הזכות. בהיעדר כוח כזה ה"זכות" תהיה בעלת משמעות תיאורטית בלבד. משמעות הדבר כי לילדים, המשוללים בדרך כלל כוח משל עצמם, אין היכולת לתבוע מימוש הזכות, ולכן לא יוכלו להיות להם זכויות, והם יהיו תמיד תלויים ב"חזקים" יותר. גישה זו מקורה בעיקר בהסתכלות פוליטית על משטרים, ואין היא בהכרח תקפה בכל המצבים האנושיים.

גישת זכות-חובה - גישה הקושרת בין "זכויות" לבין החובה לאפשר מימוש הזכות. על-פי גישה זו לא ניתן לדבר על "זכויות" מבלי להצביע על מישהו שעליו מוטלת החובה לממש את הזכות הנדונה. אלה יכולים להיות הפרט, הקהילה, החברה או המדינה. לדוגמה, הזכות לחופש הביטוי מותנית בקיום החובה החברתית לאפשר מימוש זכות זו, ולספק בימה לחופש זה. לכן, לא יהיה ניתן לדבר על "זכות חופש הביטוי" ללא החובה על אמצעי התקשורת ההמונית לספק בימה להבעת דעות, גם אם אינן מקובלות על הרבים. וכך, לא יהיה ניתן לדבר על זכויות ילדים מבלי שנצביע על מי מוטלת החובה לממש זכויות אלה, ההורים? המחנכים? המדינה?

זכויות אם כן, הם הרשאה חברתית המעניקה הכרה או מספקת לגיטימציה למישהו בחברה לנהוג או להתנהג בדרך מסוימת או ליהנות מפרי כלשהו או מיתרון כלשהו.

בחברה הדמוקרטית זכויות חברתיות באות לביטוי באמצעות חקיקה וסנקציות אכיפה בצדן. אך "זכויות" קיימות גם בהקשרים חברתיים שאינם נובעים מחקיקה. כל קבוצה, קהילה, ארגון או חברה עשויים לקבוע כללים שחלקם הם ביטוי של זכויות החברים בהם, כמו למשל זכויות שרכשו עובדים במסגרת הסכמי עבודה בין הארגון שבו הם עובדים לבין ועד העובדים.

כאמור זכויות של פרטים, קבוצות או קהילות יבוטאו בחקיקה מתאימה. חוקי היסוד במדינת ישראל עוסקים בזכויות בסיסיות של כלל אזרחי המדינה, ומעבר לכך קיימת חקיקה רחבה בעניין זכויות ייחודיות, כמו למשל חוק זכויות החולה המגדיר את זכויותיו של החולה בעת קבלת השירות הרפואי במרפאה או בבית-החולים, או חוק חינוך חובה המגדיר את זכויותיהם של ילדים להשכלה ועוד.

"זכויות" נושאות גם היבטים ערכיים, וערכים כידוע עלולים להתנגש זה בזה. ולכן, "זכויות" תהיינה תמיד מוגבלות ומתוחמות בגבולות שבדרך כלל מכוונים למנוע פגיעה בחלקים אחרים של החברה שהזכויות אינן מתייחסות אליהן. הזכות לחופש הביטוי אינה הרשאה להכריז בקול על דעותיך בחצות הליל בכיכר העיר. לכן, יתועל חופש הביטוי לגבולות ולכללי התנהגות של מותר ואסור. וכך, לא יוכל תלמיד לטעון לפגיעה בחופש הביטוי אם יחליט לבטא את דעותיו החברתיות דווקא בשיעור מתמטיקה או בכל שיעור אחר מבלי שיקבל על כך רשות מהמורה. בית-הספר, לעומת זאת, חייב להעניק לתלמידים אפשרות לבטא את עמדותיהם בנושאים שונים המעסיקים את עולמם אם בשיעור שיוחד לעניין זה, אם בביטאון בית-הספר או בדרכים אחרות.

מעניינת הגישה המשפטית בישראל כלפי "זכויות הילד", ואומר על כך שופט בית-המשפט העליון מאיר שמגר: "מושג 'זכויות הילד' מורה לנו כי לילד נתונות זכויות. מושג 'זכויות הילד' הוא בגדר פרישת סוכת הגנה חוקתית על הילד. ביטויה בהכרה בזכויותיו, ובכך שמכלול הזכויות הוא ערובה להבטחת טובתו. כקנה מידה לפתרון סכסוכי משמורת או סכסוכים המתעוררים בין הורים לילדים, התפיסה שמקפל המושג בתוכו היא זו: הילד הוא ייצור אוטונומי בעל זכויות ואינטרסים עצמאיים מאלה של הוריו. אומנם, היקפן של הזכויות עשוי להיות צר מזכויותיהם של מבוגרים, אולם בכך אין כדי לשמוט את הקרקע תחת הנחת היסוד בדבר זכויות הילד" (ע"א 2266/93 פלוני, קטין, נ' פלוני, פ"ד מט[1] 227).

ומוסיף על כך, דברי הסבר: "זכויות הילד" אינן המרה של המושג 'טובת הילד'. היפוכו של דבר, הן מושג רחב יותר ממושג 'טובת הילד' והן כוללות אותו בתוכן. הרבותא שבפניה אל זכויות הילד היא כי 'טובת הילד' הוא מושג רגשי-סובייקטיבי שנשען על שיקול הדעת והערכה העובדתית של בית-המשפט במקרה ספציפי, בו בזמן ש'זכויות הילד' הוא מושג חוקתי נורמטיבי הנשען על מערכת זכויות מוכרת וקיימת, אך המודרך כמובן גם על-ידי השאיפה להכיר בטובת הילד. המבחן של זכויות הילד מקבע את עצמאות זכויותיו של הילד ואת החובה להכיר בהן ולכבדן." (שם, עמ' 254 - 260).

במצורף - עיקרי האמנה בדבר זכויות הילד ומיונה ל-4 קטגוריות (התעללות גופנית, נפשית, מינית והזנחה). למושג "זכויות" גם היבט אישי-התפתחותי העוסק בהגדרת המרחב האישי של כל אדם. מהו שלי ורק שלי ומהו של האחרים. למשל, הזכות שלי "לשנות את דעתי", או הזכות שלי לומר "איני מבין" או "איני יודע". היבט זה חיוני ביותר לתהליך הגדילה ולעיצוב אישיות האדם.

הצגה מורחבת של נושא זה ניתן למצוא בפרק "אסרטיביות" בספר כישורי חיים (ראה לעיל, מקורות עיוניים).

(*) הצהרת זכויות הילד תקציר מתוך אמנת זכויות הילד הבין-לאומית

כל ילדה וילד בישראל זכאים ליהנות מהזכויות המפורטות בהצהרה זו - ללא יוצא מהכלל, וללא כל הבדל של גיל, מין, גזע, אמונה, דת, מוצא, מצב בריאותי, שכלי, נפשי או מכל טעם אחר.

1. לכל ילד הזכות להתפתחות גופנית ונפשית - בביטחון בשלום, בבריאות, בשוויון, בכבוד ובחופש.
2. לכל ילד הזכות לחיות במשפחה - לקבלת הזנה, דיור נאות, הגנה, אהבה והבנה.
3. לכל ילד הזכות לזהות - לקבלת שם ונתינות.
4. לכל ילד הזכות לחינוך - להגשמה עצמית, להזדמנות שווה, ולמיצוי יכולתו וכישוריו.
5. לכל ילד הזכות לפרטיות - לסודיות ולהגנה על רכושו.
6. לכל ילד הזכות למניעת ניצול - הזנחה, השפלה והתאכזרות.
7. לכל ילד הזכות להתחשבות משפטית - להגנה מיוחדת ורגישה של מערכות החוק.
8. לכל ילד הזכות להשתלבות בחברה - לשוויון, ללא אפליה מכל סוג שהוא.
9. לכל ילד הזכות להבעה עצמית - בדעה, ברגשות ובחוויה.
10. לכל ילד הזכות להצלה - לקידום בטיפול בזמן מחלה, אסון, או מצב חירום.

(*) ערך ד"ר יצחק קדמן, מנכ"ל המועצה הלאומית לשלום הילד.



מיון זכויות ילדים עפ"י האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד תוך התייחסות לארבעת סוגי ההתעללות בילדים

עקרונות כלליים:

האמנה קובעת ארבעה עקרונות כלליים שעל המדינות החתומות על האמנה לנהוג על-פיהם בכל הקשור לילדים וזכויותיהם.

1. הזכות לחיים, להישרדות ולהתפתחות פיזית, קוגניטיבית, ורגשית (סעיף 6).

2. אי-אפליה (סעיף 2).

3. טובת הילד כעקרון מנחה בכל הנוגע לפעולות הקשורות לילדים (סעיף 3).

4. כבוד לדעותיהם של ילדים (סעיף 12).

הערות:

1. הזכויות המוצגות לקוחות מתוך האמנה, אך הן לא כוללות את פירוט הסייגים. המבקש לקבל תמונה מדויקת מתבקש לעין לשם כך באמנה עצמה.

2. בצד חלק נכבד של הזכויות המוצגות קיימת באמנה גם התייחסות ספציפית לאחראים על הילדים (הורים, אפוטרופוסים, המדינה, ואחרים) לגבי חובותיהם במימוש זכויות אלה. חובות אלה אינן מוצגות כאן, והמבקש לדעת זאת יעיין באמנה עצמה.

עקרונות כלליים:	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות הטבעית של כל ילד לחיים (6).	הזכות להתפתחות גופנית ונפשית, בביטחון, בשלום, בבריאות בשוויון, בכבוד ובחופש.	הזכות להתפתחות גופנית ונפשית, בביטחון, בשלום, בבריאות בשוויון, בכבוד ובחופש.		הזכות לקבלת הזנה, דיור, נאות, הגנה, אהבה והבנה.

זו הזכות הבסיסית ביותר באמנה, ומהווה בסיס לדין במימושם של עקרונותיה האחרים. זכות זו כוללת את זכותם של ילדים לחיות תוך שמירה על בריאותם והתפתחותם הפיזית.

עקרונות כלליים:	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות להשתלבות בחברה ולשוויון, ללא אפליה מכל סוג שהוא (2).	הזכות להשתלבות בחברה ולשוויון, ללא הפליה מכל סוג שהוא. (2).			

אי-אפליה הוא עיקרון מרכזי בחקיקה הישראלית. ההתייחסות השוויונית לקבוצות שונות באוכלוסייה מובטחת בהכרת במגילת העצמאות ובשוויון של חוקים.

עקרונות כלליים:	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
טובת הילד - טובת הילד תהיה שיקול ראשון במעלה (3).	טובת הילד - טובת הילד תהיה שיקול ראשון במעלה (3).	טובת הילד - טובת הילד תהיה שיקול ראשון במעלה (3).	טובת הילד - טובת הילד תהיה שיקול ראשון במעלה (3).	טובת הילד - טובת הילד תהיה שיקול ראשון במעלה (3).

זהו עקרון מנחה וכשיקול עליון במקרים שבהם אמורים אנשים אחרים לקבל החלטות הנוגעות לילד, לאורחות חייו ולגורלו. באופן טבעי יהיו אלה ההורים. אולם ישנם מצבים שבהם הצורך להגן על הילד אינו מסופק על-ידי ההורה אלא על-ידי המדינה באמצעות מוסדותיה השונים, כמו: בתי-המשפט, פקידי סעד ונותני שירותים חברתיים אחרים. ואומר השופט מנחם אלון: "דומה, כי שוב אין צורך להרחיב את הדיבור על עקרון טובת הילדים כשיקול מכריע, עת באים לבחון עניין בחזקתם וחיונם, כאשר המדובר בהורים מסוכסכים, בהיעדר הורים, או כשאלה אינם מסוגלים לטפל בילדיהם, וכן לעניין אימוץ. הדברים עתיקי יומין הם, ומקורם במשפט העברי...והם מקובלים כעיקרון עליון בפסיקת בתי-המשפט ובתי-הדין מאז ומתמיד, לרוב גם כשיקול יחיד" [בג"ץ 7/83 ביארס נ' בית-הדין הרבני האזורי חיפה, פ"ד לח (1) 673].

עקרונות כלליים:	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות להישמע וכבוד לדעת הילד - להביע את דעתו בחופשיות בכל עניין הנוגע לו. תוך מתן משקל ראוי לדעותיו ולמידת בגרותו (12).	הזכות להישמע וכבוד לדעת הילד - להביע את דעתו בחופשיות בכל עניין הנוגע לו. תוך מתן משקל ראוי לדעותיו ולמידת בגרותו (12).			

חוקים ואמצעי מדיניות שונים מבטיחים שדעתו של הילד תישמע ותובא בחשבון בעת הדיון בעניינים הנוגעים לו. גם אם קיימת נטייה להמליץ או אפילו לחייב לשמוע את דעתו של הילד, לא מופעלת מדיניות זו באופן כללי ועקבי. קיימות עדויות ששמיעתו של הילד תלויה, במידה רבה, בעמדות ובדרכי הפעולה של אנשי המקצוע (כגון שופטים, עובדים סוציאליים ואחרים) המעורבים בתהליכים ובהחלטות השונות. גם אם אפשר לטעון כי ההגנה על כבוד הילדים גלומה כבר בעיקרון של "טובת הילד" עדין לעיקרון זה משקל רב בפני עצמו, וזאת מאחר שבעקרון "טובת הילד" יש נימה של פטרוניות, ואילו כאן מרכז הכובד הוא בתפיסה המכירה בכבוד הילד כבעל אוטונומיה, ובעל זכות ראשונית לכבוד, כדבר העומד בפני עצמו (מתוך יישום האמנה בדבר זכויות הילד, משרד המשפטים (2001), עמ' 18.

זכויות וחירויות אזרחיות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות להיקרא בשם, (זהות) ולקבל נתינות. (7) (8).	הזכות להיקרא בשם, (זהות) ולקבל נתינות. (7) (8).			

זכות זו מוסדרת בחוק השמות, תשט"ו-1956. החוק מבטיח כי לא ייווצר מצב שבו יותר ילד ללא שם ושם משפחה.

זכויות וחירויות אזרחיות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לחופש הביטוי - החופש לבקש, לקבל, ולמסור מידע ורעיונות מכל סוג שהוא, בעל-פה, בכתב, או בדפוס, בצורת מעשה אומנות או באמצעי אחר (13).	הזכות לחופש הביטוי - החופש לבקש, לקבל, ולמסור מידע ורעיונות מכל סוג שהוא, בעל פה, בכתב, או בדפוס, בצורת מעשה אומנות או באמצעי אחר (13).			

חופש הביטוי אינו זכות מוחלטת. המגבלות קובעות, בין היתר, איסור הסטה לגזענות, שידול לבצע עבירות ועוד.

זכויות וחירויות אזרחיות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לחופש בענייני דת ומצפון - זכות הילד לחופש מחשבה, מצפון ודת. (14).	הזכות לחופש בענייני דת ומצפון - זכות הילד לחופש מחשבה, מצפון ודת. (14).			

סימן 83 לדבר המלך במועצה על ארץ ישראל משנת 1923 שנותר עדיין בתוקף אומר: "כל האנשים בישראל ייהנו מחופש המצפון המוחלט ויוכלו לקיים את צורות פולחנם באין מפריע ובלבד שהסדר הציבורי והמוסר יהיו נשמרים". בית-המשפט העליון הוסיף: לכל אזרח ותושב בה שמורים גם חופש הדת וגם החופש מהדת (בג"ץ 3872/93, פס"ד מז(5) 485)

זכויות וחירויות אזרחיות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לחופש ההתאגדות והחופש להפגין - הזכות לחופש התאגדות ולחופש התקהלות שלווה (15).				

חופש ההתאגדות מוכר בישראל כזכות יסודית, אך חוקים רבים בישראל אינם מאפשרים עדיין מימוש זכות זו על-ידי ילדים.

זכויות וחירויות אזרחיות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לכבוד, לפרטיות ולשם הטוב - ילד לא יהיה נתון להתערבות שרירותית או בלתי חוקית בפרטיותו, במשפחתו, בביתו או בתכתובתו, ואף לא לפגיעות בכבודו ובשמו הטוב. לילד הזכות להגנת החוק כנגד התערבות או פגיעות כאמור (16).	הזכות לכבוד, לפרטיות ולשם הטוב - ילד לא יהיה נתון להתערבות שרירותית או בלתי חוקית בפרטיותו, במשפחתו, בביתו או בתכתובתו, ואף לא לפגיעות בכבודו ובשמו הטוב. לילד הזכות להגנת החוק כנגד התערבות או פגיעות כאמור (16).	הזכות לכבוד, לפרטיות ולשם הטוב - ילד לא יהיה נתון להתערבות שרירותית או בלתי חוקית בפרטיותו, משפחתו, ביתו או. תכתובתו, ואף לא לפגיעות בכבודו ובשמו הטוב. לילד הזכות להגנת החוק כנגד התערבות או פגיעות כאמור (16).	הזכות לכבוד, לפרטיות ולשם הטוב - ילד לא יהיה נתון להתערבות שרירותית או בלתי חוקית בפרטיותו, במשפחתו, בביתו אוב בתכתובתו, ואף לא לפגיעות בכבודו ובשמו הטוב. לילד הזכות להגנת החוק כנגד התערבות או פגיעות כאמור (16).	

מושתת על חוק-יסוד כבוד האדם וחירותו. כל אדם ובכלל זה ילדים זכאי שלא יפגעו בחייו, בגופו או בכבודו, ואף זכותו להגנה על חייו, גופו וכבודו. וכן זכותו לצנעת הפרט הנגזרת מן הזכות לכבוד. הזכות לפרטיות מפורטת בחוק הגנת הפרטיות, תשמ"א-1981. ההגנה על הזכות לשם טוב, הנגזרת גם היא מן הזכות לכבוד, מפורטת בחוק איסור לשון הרע, תשכ"ה-1965.

זכויות לכבוד, להשתתפות ולביטוי אישי	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לגישה להשגת מידע - זכות גישה למידע ולחומר ממגוון מקורות לאומיים ובין-לאומיים, במיוחד לאלה הנועדים לקידומו החברתי, הרוחני והמוסרי, ולבריאותו הגופנית והנפשית (17).	הזכות לגישה להשגת מידע - זכות גישה למידע ולחומר ממגוון מקורות לאומיים ובין-לאומיים, במיוחד לאלה הנועדים לקידומו החברתי, הרוחני והמוסרי, ולבריאותו הגופנית והנפשית (17).			

סוגיה מיוחדת בתחום זה היא השפעת הפרסום על ילדים. תקנות הגנת החרך (פרסומות המכוונות לילדים), תשנ"א-1991, קובעות עקרונות כללים לפרסומות המכוונות לקטינים: "הפרסומות תהיה מותאמת לרמת הידע, ההבנה והבגרות של קהל היעד שלה. המידע יימסר באופן מדויק, אמיתי ובלשון מובנת, הפרסומות תהיה תואמת ערכים חברתיים המקובלים בדרך כלל כחיוביים, ותוך הכרה שכתוצאה מהפרסומות הקטינים עלולים לעשות דברים שיכולים להשפיע לרעה על בריאותם או על שלומם [...]".

זכויות לכבוד, להשתתפות ולביטוי אישי	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
איסור על עינויים וענישה אכזרית - ילד לא יועמד בעינויים או טיפול או עונש אכזריים, בלתי אנושיים או משפילים. לא יישלל חופש שלא כדין או באופן שרירותי (37).	איסור על עינויים וענישה אכזרית - ילד לא יועמד בעינויים או טיפול או עונש אכזריים, בלתי אנושיים או משפילים. לא יישלל חופש שלא כדין או באופן שרירותי (37).	איסור על עינויים וענישה אכזרית - ילד לא יועמד בעינויים או טיפול או עונש אכזריים, בלתי אנושיים או משפילים. לא יישלל חופש שלא כדין או באופן שרירותי (37).		

"אלימות פיזית כלפי תלמיד אסורה היא. צלקות, מכות, ומשיכת אוזניים - אין מקומן בבית-הספר. חדר הכיתה הוא מקום הוראה ולא זירת אלימות. גופו של תלמיד ונפשו אינם הפקר. כבודו כאדם נפגע אם מוריו מפעילים כלפיו אלימות פיזית [...] משיכת אוזן אינה אמצעי מותר לעודד את זיכרונם של תלמיד. מכות סרגל על היד אינן אמצעי אזהרה מותר" (על-פי 4405/94 מדינת ישראל נגד ג' עבד אלגני, פ"ד (5) 191, עמודים 193-192).

זכויות הקשורות לסביבה משפחתית וטיפול חליפי	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הכוונה ואחריות הורים - ההורים הם האחראים על גידול ילדיהם, ועומדות להם כל הזכויות והחובות כל עוד טובת הילד נשמרת. (5) (18).	הכוונה ואחריות הורים - ההורים הם האחראים על גידול ילדיהם, ועומדות להם כל הזכויות והחובות כל עוד טובת הילד נשמרת. (5) (18).	הכוונה ואחריות הורים - ההורים הם האחראים על גידול ילדיהם, ועומדות להם כל הזכויות והחובות כל עוד טובת הילד נשמרת. (5) (18).	הכוונה ואחריות הורים - ההורים הם האחראים על גידול ילדיהם, ועומדות להם כל הזכויות והחובות כל עוד טובת הילד נשמרת. (5) (18).	הכוונה ואחריות הורים - ההורים הם האחראים על גידול ילדיהם, ועומדות להם כל הזכויות והחובות כל עוד טובת הילד נשמרת. (5) (18).

"הזכות שיש להורים בחינוך, בלימוד ובכל ענייני האפוטרופסות, היא הזכות למלא את חובתם כאפוטרופוסים של הילד [...] ומשום כך ומתוך כך הפעלת 'זכויות' אלה של ההורים כפופה היא לעקרון טובת הילד" (בד"מ 1/81 נגר נגד נגר, פ"ד (ח1) 365 עמוד 393).

זכויות הקשורות לסביבה המשפחתית וטיפול חליפי	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
זכות הילד לחיות עם הוריו - ילד לא יופרד מהוריו בניגוד לרצונם, אלא אם פירוד נדרש לטובת הילד, על-פי החוקים הנוגעים לדבר, במקרים כגון התעללות או הזנחת הילד על-ידי הוריו (9) ובכלל זה הזכות לאיחוד משפחות (10).	זכות הילד לחיות עם הוריו - ילד לא יופרד מהוריו בניגוד לרצונם, אלא אם פירוד כזה נדרש לטובת הילד, על-פי חוקים הנוגעים לדבר, במקרים כגון התעללות או הזנחת הילד על-ידי הוריו (9) ובכלל זה הזכות לאיחוד משפחות (10).	זכות הילד לחיות עם הוריו - ילד לא יופרד מהוריו בניגוד לרצונם, אלא אם פירוד כזה נדרש לטובת הילד, על-פי חוקים הנוגעים לדבר, במקרים כגון התעללות או הזנחת הילד על-ידי הוריו (9).	זכות הילד לחיות עם הוריו - ילד לא יופרד מהוריו בניגוד לרצונם, אלא אם פירוד כזה נדרש לטובת הילד, על-פי חוקים הנוגעים לדבר, במקרים כגון התעללות או הזנחת הילד על-ידי הוריו (9).	זכות הילד לחיות עם הוריו - ילד לא יופרד מהוריו בניגוד לרצונם, אלא אם פירוד כזה נדרש לטובת הילד, על-פי חוקים הנוגעים לדבר, במקרים כגון התעללות או הזנחת הילד על-ידי הוריו (9).

"משפט הטבע הוא, שילד יגדל בית הוריו: הם שיאהבו אותו, יאכילו וישקו אותו, הם שיחנכו אותו, והם שיעמידו אותו על רגליו עד אם היה לאיש. זו זכותם של אב ואם וזו זכותו של בנם" (ע"א 6106/92 פלונית נ' היועץ המשפטי לממשלה, פ"ד (מח) 833, עמוד 836).

זכויות הקשורות לסביבה המשפחתית וטיפול חליפי	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
העברות בלתי חוקיות של ילדים מחו"ל ולחו"ל - התחייבות המדינות לא לאפשר העברות כאלה, ואם התקיימו לפעול לביטולן (11).	העברות בלתי חוקיות של ילדים מחו"ל ולחו"ל - התחייבות המדינות לא לאפשר העברות כאלה, ואם התקיימו לפעול לביטולן (11).			
הבטחת מזונות - המדינה תנקוט צעדים מתאימים כדי להבטיח גביית מזונות עבור הילד מהוריו {7 (4)}.				הבטחת מזונות - המדינה תנקוט צעדים מתאימים כדי להבטיח גביית מזונות עבור הילד מהוריו {7 (4)}.
הזכות להגנה ולסיוע מצד המדינה במקרה שהילד אינו חי במסגרת משפחתו (20) (25).				הזכות להגנה ולסיוע מצד המדינה במקרה שהילד אינו חי במסגרת משפחתו (20).

מרגע שהמדינה מתערבת בהגנה על טובת הילד היא נושאת באחריות עליו, וחייבת להבטיח את איכות חייו.

זכויות למניעת הזנחה	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות הקשורות לסביבה המשפחתית וטיפול חליפי
הזכות לקשרי משפחה ולחיים בתוך משפחה [9 (1)] המבטיחים גדילה והתפתחות תקינים, כאשר הדאגה לטובת הילד היא בראש מעייניהם של מי? (18)			הזכות לקשרי משפחה ולחיים בתוך משפחה [9 (1)] המבטיחים גדילה והתפתחות תקינים, כאשר הדאגה לטובת הילד היא בראש מעייניהם של מי? (18).	הזכות לקשרי משפחה ולחיים בתוך משפחה [9 (1)] המבטיחים גדילה והתפתחות תקינים, כאשר הדאגה לטובת הילד היא בראש מעייניהם של מי? (18)
				שמירת זכויות הילד במקרה של אימוץ - המדינה אחראית לתהליך האימוץ ולהבטחת טובת הילד (21).

"מלא לילד 9 שנים, או טרם מלאו לו 9 שנים אך הוא מסוגל להבין בדבר, לא ייתן בית-המשפט צו-אימוץ אלא אם נוכח שהמאומץ רוצה שאותו מאמץ יאמץ [...]" (סעיף 24 לחוק אימוץ ילדים, תשמ"א-1981).

זכויות למניעת הזנחה	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות הקשורות לסביבה משפחתית ולטיפול חליפי
חובת המדינה לדאוג שלא יפגעו ושלא יתעללו בילדים - המדינה תנקוט אמצעים תחקיטיים, מינהליים, חברתיים וחינוכיים מתאימים, על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או נפשית לסוגיהם, ומפני חבלה, פגיעה או שימוש לרעה, הזנחה או טיפול רשלני, ניצול או התעללות, ניצול לרבות מיני, שעה שהוא נתון לטיפול הורים, אפטרופוסים חוקיים או אחרים או אדם אחר המופקד על הטיפול בו (19).	חובת המדינה לדאוג שלא יפגעו ושלא יתעללו בילדים - המדינה תנקוט אמצעים תחקיטיים, מינהליים, חברתיים וחינוכיים מתאימים, על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או נפשית לסוגיהם, ומפני חבלה, פגיעה או שימוש לרעה, הזנחה או טיפול רשלני, ניצול או התעללות, ניצול לרבות מיני, שעה שהוא נתון לטיפול הורים, אפטרופוסים חוקיים או אחרים או אדם אחר המופקד על הטיפול בו (19).	חובת המדינה לדאוג שלא יפגעו ושלא יתעללו בילדים - המדינה תנקוט אמצעים תחקיטיים, מינהליים, חברתיים וחינוכיים מתאימים, על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או נפשית לסוגיהם, ומפני חבלה, פגיעה או שימוש לרעה, הזנחה או טיפול רשלני, ניצול או התעללות, ניצול לרבות מיני, שעה שהוא נתון לטיפול הורים, אפטרופוסים חוקיים או אחרים או אדם אחר המופקד על הטיפול בו (19).	חובת המדינה לדאוג שלא יפגעו ושלא יתעללו בילדים - המדינה תנקוט אמצעים תחקיטיים, מינהליים, חברתיים וחינוכיים מתאימים, על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או נפשית לסוגיהם, ומפני חבלה, פגיעה או שימוש לרעה, הזנחה או טיפול רשלני, ניצול או התעללות, ניצול לרבות מיני, שעה שהוא נתון לטיפול הורים, אפטרופוסים חוקיים או אחרים או אדם אחר המופקד על הטיפול בו (19).	חובת המדינה לדאוג שלא יפגעו ושלא יתעללו בילדים - המדינה תנקוט אמצעים תחקיטיים, מינהליים, חברתיים וחינוכיים מתאימים, על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או נפשית לסוגיהם, ומפני חבלה, פגיעה או שימוש לרעה, הזנחה או טיפול רשלני, ניצול או התעללות, ניצול לרבות מיני, שעה שהוא נתון לטיפול הורים, אפטרופוסים חוקיים או אחרים או אדם אחר המופקד על הטיפול בו (94) וכן להבטיח שיקום של הילדים הנפגעים (39).

חוקים אחדים עוסקים במניעת התעללות בילדים ובהזנחתם ובטיפול בילדים אלה. ראה חוק העונשין, תשל"ז-1977 סעיפים 322, 323, 337, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 361, 368 ת"א-368-T.

חינוך, פנאי ופעילויות תרבות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לחינוך - זכות הילד לחינוך על בסיס הזדמנות שווה. - חינוך יסודי חובה וחינם, פתוח לכל. - צורות שונות של חינוך תיכון לרבות חינוך כללי ומקצועי שיהיו זמינות ונגישות לכל ילד. - השכלה גבוהה נגישה על-בסיס של כשירות. - מידע והדרכה חינוכיים ומקצועיים יהיו זמינים ונגישים לכל ילד. להבטיח כי המשמעת בבית-הספר תונהג באופן ההולם את כבוד הילד על-פי אמנה (28) ז'.	הזכות לחינוך - זכות הילד לחינוך על בסיס הזדמנות שווה. - חינוך יסודי חובה וחינם, פתוח לכול. - צורות שונות של חינוך תיכון לרבות חינוך כללי ומקצועי שיהיו זמינות ונגישות לכל ילד. - השכלה גבוהה נגישה על-בסיס של כשירות. - מידע והדרכה חינוכיים ומקצועיים יהיו זמינים ונגישים לכל ילד. להבטיח כי המשמעת בבית-הספר תונהג באופן ההולם את כבוד הילד על-פי אמנה (28) ז'.			הזכות לחינוך - זכות הילד לחינוך על בסיס הזדמנות שווה. - חינוך יסודי חובה וחינם, פתוח לכול. - צורות שונות של חינוך תיכון לרבות חינוך כללי ומקצועי שיהיו זמינות ונגישות לכל ילד. - השכלה גבוהה נגישה על-בסיס של כשירות. - מידע והדרכה חינוכיים ומקצועיים יהיו זמינים ונגישים לכל ילד. להבטיח כי המשמעת בבית-הספר תונהג באופן ההולם את כבוד הילד על-פי אמנה (28) ז'.

חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000 קובע את העקרונות לזכויות התלמיד, ברוח כבוד האדם והאמנה לזכויות הילד של האו"ם, תוך שמירה ייחודית של המסגרות החינוכיות השונות כפי שהוגדרו בחוקים הרלוונטיים. לכל ילד בישראל ישנה הזכות לחינוך על-פי כל הוראות החוק.

חינוך, פנאי ופעילויות תרבות	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
הזכות לפיתוח האישיות ולמיצוי היכולות - א.הזכות לפיתוח האישיות, הכישורים והיכולת הגופנית עד למיצויים המלא. ב.פיתוח יחס של כבוד לזכויות האדם ולחירויות היסוד. ג.פיתוח יחס כבוד להורי הילד, לזהותו התרבותית, ללשונו וכן לערכיה של הארץ ושל ארץ מוצאו ולתרבויות השונות. ד.להכנת הילד לחיי אחריות בחברה חופשית. ה.לפיתוח יחס של כבוד לסביבה הטבעית (29)	הזכות לפיתוח האישיות ולמיצוי היכולות - א.הזכות לפיתוח האישיות, הכישורים והיכולת הגופנית עד למיצויים המלא. ב.פיתוח יחס של כבוד לזכויות האדם ולחירויות היסוד. ג.פיתוח יחס כבוד להורי הילד, לזהותו התרבותית, ללשונו וכן לערכיה של הארץ ושל ארץ מוצאו ולתרבויות השונות. ד.להכנת הילד לחיי אחריות בחברה חופשית. ה.לפיתוח יחס של כבוד לסביבה הטבעית(29)			

אמצעי הגנה מיוחדים	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
זכויות ילדים המעורבים במערכת הצדק הפלילית - ילד אשר נטען כי הפר את דיני העונשין, זכותו להיות מטופל באופן המתיישב עם תחושת כבודו וערכו העצמי, המחזק את הכבוד שהוא רוכש לזכויות האדם ולחירויות הבסיסיות של אחרים, תוך התחשבות בגיל הילד ובחיוניות שילובו בחברה ובמילוי תפקיד יצירתי בה. (40)				
שפיטה, ענישה ודרכי טיפול - א. "ילד לא יועמד בפני עינויים, טיפול, או אמצעי עונש אכזריים אחרים בלתי אנושיים או משפילים [...]". ב. "לא ישלל החופש מילד שלא כדון, או באופן שרירותי [...]". ג. "ילד שהחופש נשלל ממנו, ינהגו בו באנושיות ותוך כיבוד אישיותו כבן אדם ובאופן המתחשב בצורכי בני גילו [...]". ד. "לילד שהחופש נשלל ממנו תהיה הזכות לגישה מהירה לעזרה משפטית או לעזרה מתאימה אחרת [...] (37)".	שפיטה, ענישה ודרכי טיפול - א. "ילד לא יועמד בפני עינויים, טיפול, או אמצעי עונש אכזריים אחרים בלתי אנושיים או משפילים [...]". ב. "לא ישלל החופש מילד שלא כדון, או באופן שרירותי [...]". ג. "ילד שהחופש נשלל ממנו, ינהגו בו באנושיות ותוך כיבוד אישיותו כבן אדם ובאופן המתחשב בצורכי בני גילו [...]". ד. "לילד שהחופש נשלל ממנו תהיה הזכות לגישה מהירה לעזרה משפטית או לעזרה מתאימה אחרת [...] (37)".	שפיטה, ענישה ודרכי טיפול - א. "ילד לא יועמד בפני עינויים, טיפול, או אמצעי עונש אכזריים אחרים בלתי אנושיים או משפילים [...]". ב. "לא ישלל החופש מילד שלא כדון, או באופן שרירותי [...]". ג. "ילד שהחופש נשלל ממנו, ינהגו בו באנושיות ותוך כיבוד אישיותו כבן אדם ובאופן המתחשב בצורכי בני גילו [...]". ד. "לילד שהחופש נשלל ממנו תהיה הזכות לגישה מהירה לעזרה משפטית או לעזרה מתאימה אחרת [...] (37)".		

ככלל, לא יועמדו קטין ובגיר למשפט יחידיו, אלא בהסכמת היועץ המשפטי לממשלה. עם זאת, אם הובא קטין למשפט יחד עם בגיר, ובית-המשפט החליט להמשיך ולדון בעניינו, ינהג בית-המשפט בכל הנוגע לקטין כאילו היה בית-משפט לנוער (חוק הנוער שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), תשל"א-1971.

אמצעי הגנה מיוחדים	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
שיקום - הזכות לשיקום גופני ופסיכולוגי ושילוב מחדש בחברה של כל ילד המצוי במצוקה, בשל כל צורה של הזנחה, ניצול, או התעללות, עינויים או צורות אחרות של יחס או ענישה אכזריים, בלתי אנושיים, משפילים או בשל מאבקים מזוינים. שיקום ושילוב מחדש ייעשו בסביבה המטפחת את בריאות הילד וכבודו העצמי (39).	שיקום - הזכות לשיקום גופני ופסיכולוגי ושילוב מחדש בחברה של כל ילד המצוי במצוקה, בשל כל צורה של הזנחה, ניצול, או התעללות, עינויים או צורות אחרות של יחס או ענישה אכזריים, בלתי אנושיים, משפילים או בשל מאבקים מזוינים. שיקום ושילוב מחדש ייעשו בסביבה המטפחת את בריאות הילד וכבודו העצמי (39).	שיקום - הזכות לשיקום גופני ופסיכולוגי ושילוב מחדש בחברה של כל ילד המצוי במצוקה, בשל כל צורה של הזנחה, ניצול, או התעללות, עינויים או צורות אחרות של יחס או ענישה אכזריים, בלתי אנושיים, משפילים או בשל מאבקים מזוינים. שיקום ושילוב מחדש ייעשו בסביבה המטפחת את בריאות הילד וכבודו העצמי (39).	שיקום - הזכות לשיקום גופני ופסיכולוגי ושילוב מחדש בחברה של כל ילד המצוי במצוקה, בשל כל צורה של הזנחה, ניצול, או התעללות, עינויים או צורות אחרות של יחס או ענישה אכזריים, בלתי אנושיים, משפילים או בשל מאבקים מזוינים. שיקום ושילוב מחדש ייעשו בסביבה המטפחת את בריאות הילד וכבודו העצמי (39).	שיקום - הזכות לשיקום גופני ופסיכולוגי ושילוב מחדש בחברה של כל ילד המצוי במצוקה, בשל כל צורה של הזנחה, ניצול, או התעללות, עינויים או צורות אחרות של יחס או ענישה אכזריים, בלתי אנושיים, משפילים או בשל מאבקים מזוינים. שיקום ושילוב מחדש ייעשו בסביבה המטפחת את בריאות הילד וכבודו העצמי (39).
הזכות לאי-ניצול כלכלי - זכות הילד להגנה מפני ניצול כלכלי ומפני ביצוע עבודה העלולה להיות הרת אסון או לפגוע בחינוך הילד או להזיק לבריאותו או להתפתחותו הגופנית, הנפשית, הרוחנית, המוסרית או החברתית (32).	הזכות לאי-ניצול כלכלי - זכות הילד להגנה מפני ניצול כלכלי ומפני ביצוע עבודה העלולה להיות הרת אסון או לפגוע בחינוך הילד או להזיק לבריאותו או להתפתחותו הגופנית, הנפשית, הרוחנית, המוסרית או החברתית (32).	הזכות לאי-ניצול כלכלי - זכות הילד להגנה מפני ניצול כלכלי ומפני ביצוע עבודה העלולה להיות הרת אסון או לפגוע בחינוך הילד או להזיק לבריאותו או להתפתחותו הגופנית, הנפשית, הרוחנית, המוסרית או החברתית (32).		הזכות לאי-ניצול כלכלי - זכות הילד להגנה מפני ניצול כלכלי ומפני ביצוע עבודה העלולה להיות הרת אסון או לפגוע בחינוך הילד או להזיק לבריאותו או להתפתחותו הגופנית, הנפשית, הרוחנית, המוסרית או החברתית (32).

הכלל הרחב הוא כי קיים איסור על העסקת קטין שעדיין לא מלאו לו 15 שנה. כמו כן קיימות הוראות חוק האוסרות על עבודת קטינים במקומות מסוימים ובסוגי עבודה מסוימים. אסור להעסיק קטינים החייבים בלימוד חובה.

אמצעי הגנה מיוחדים	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
ניצול מיני והתעללות מינית - זכות הילד להגנה מפני ניצול מיני ותקיפה מינית לצורותיהם. חובת המדינה למנוע: א.הדחת ילד או כפייה עליו לעסוק בפעילות מינית בלתי חוקית כלשהי. ב.שימוש בילדים לשם ניצול בזנות או שימוש מיני בלתי חוקי אחר. ג.שימוש בילדים לשם ניצול בהצגות פורנוגרפיות או בחומר פורנוגרפי (34).			ניצול מיני והתעללות מינית - זכות הילד להגנה מפני ניצול מיני ותקיפה מינית לצורותיהם. חובת המדינה למנוע: א.הדחת ילד או כפייה עליו לעסוק בפעילות מינית בלתי חוקית כלשהי. ב.שימוש בילדים לשם ניצול בזנות או שימוש מיני בלתי חוקי אחר. ג.שימוש בילדים לשם ניצול בהצגות פורנוגרפיות או בחומר פורנוגרפי (34)	
סחר בילדים - התחייבות המדינה לנקוט אמצעים מתאימים, על מנת למנוע חטיפה, מכירה או סחר של ילדים לכל מטרה או בכל צורה שהיא (35).	סחר בילדים - התחייבות המדינה לנקוט אמצעים מתאימים, על מנת למנוע חטיפה, מכירה או סחר של ילדים לכל מטרה או בכל צורה שהיא (35).	סחר בילדים - התחייבות המדינה לנקוט אמצעים מתאימים, על מנת למנוע חטיפה, מכירה או סחר של ילדים לכל מטרה או בכל צורה שהיא (35).	סחר בילדים - התחייבות המדינה לנקוט אמצעים מתאימים, על מנת למנוע חטיפה, מכירה או סחר של ילדים לכל מטרה או בכל צורה שהיא (35).	סחר בילדים - התחייבות המדינה לנקוט אמצעים מתאימים, על מנת למנוע חטיפה, מכירה או סחר של ילדים לכל מטרה או בכל צורה שהיא (35).
שימוש בסמים - זכות הילד להגנה מפני שימוש בלתי חוקי בסמים נרקוטיים וחומרים פסיכותרופיים ולמנוע ניצול ילדים בייצור ובסחר בלתי חוקי בחומרים האמורים (33).	שימוש בסמים - זכות הילד להגנה מפני שימוש בלתי חוקי בסמים נרקוטיים וחומרים פסיכותרופיים ולמנוע ניצול ילדים בייצור ובסחר בלתי חוקי בחומרים האמורים (33).	שימוש בסמים - זכות הילד להגנה מפני שימוש בלתי חוקי בסמים נרקוטיים וחומרים פסיכותרופיים ולמנוע ניצול ילדים בייצור ובסחר בלתי חוקי בחומרים האמורים (33).		שימוש בסמים - זכות הילד להגנה מפני שימוש בלתי חוקי בסמים נרקוטיים וחומרים פסיכותרופיים ולמנוע ניצול ילדים בייצור ובסחר בלתי חוקי בחומרים האמורים (33).
צורות אחרות של ניצול - זכות הילד לקבל הגנה מפני כל צורה אחרת של ניצול המהווה פגיעה בכל תחום מתחומי החיים של הילד (36).	צורות אחרות של ניצול - זכות הילד לקבל הגנה מפני כל צורה אחרת של ניצול המהווה פגיעה בכל תחום מתחומי החיים של הילד (36).	צורות אחרות של ניצול - זכות הילד לקבל הגנה מפני כל צורה אחרת של ניצול המהווה פגיעה בכל תחום מתחומי החיים של הילד (36).		צורות אחרות של ניצול - זכות הילד לקבל הגנה מפני כל צורה אחרת של ניצול המהווה פגיעה בכל תחום מתחומי החיים של הילד (36).

אמצעי הגנה מיוחדים	זכויות למניעת פגיעה רגשית	זכויות למניעת פגיעה פיזית	זכויות למניעת פגיעה מינית	זכויות למניעת הזנחה
מצבי חירום בגין מלחמה - להגן ולהבטיח את שלומם של ילדים במצבים של מאבק מזוין. המדינה מתחייבת שלא לגיס ולערב ילדים עד גיל 15 במאבקים מזוינים. המדינה מתחייבת להגן ולטפל בילדים הנפגעים על-ידי מאבק מזוין (38) (39).	מצבי חירום בגין מלחמה - להגן ולהבטיח את שלומם של ילדים במצבים של מאבק מזוין. המדינה מתחייבת שלא לגיס ולערב ילדים עד גיל 15 במאבקים מזוינים. המדינה מתחייבת להגן ולטפל בילדים הנפגעים על-ידי מאבק מזוין (38) (39).	מצבי חירום בגין מלחמה - להגן ולהבטיח את שלומם של ילדים במצבים של מאבק מזוין. המדינה מתחייבת שלא לגיס ולערב ילדים עד גיל 15 במאבקים מזוינים. המדינה מתחייבת להגן ולטפל בילדים הנפגעים על-ידי מאבק מזוין (38) (39).		
ילדים פליטים - הזכות לקבל מעמד של פליט או הנחשב כפליט ולקבל הגנה מתאימה וסיוע הומניטרי (22).	ילדים פליטים - הזכות לקבל מעמד של פליט או הנחשב כפליט ולקבל הגנה מתאימה וסיוע הומניטרי (22).			ילדים פליטים - הזכות לקבל מעמד של פליט או הנחשב כפליט ולקבל הגנה מתאימה וסיוע הומניטרי (22).
ילדי קבוצות מיעוט - הזכות של ילדים בני קבוצות מיעוט אתניות, דתיות, או לשוניות ליהנות מתרבותם, להצהיר על דתם, ולקיים את מצוותיה, או להשתמש בשפתם שלהם (30).	ילדי קבוצות מיעוט - הזכות של ילדים בני קבוצות מיעוט אתניות, דתיות, או לשוניות ליהנות מתרבותם, להצהיר על דתם, ולקיים את מצוותיה, או להשתמש בשפתם שלהם (30).			

"הוא חשב שאת סודה תיקח אמה

אקבר

אך היא את הסוד לא שמרה.

אצולם היא צועקת - את סודה

היא צועקת

אבלם מספרת ואל נק מדגרת

כמו רימון שנצרתו הושלכה

והוא התפוצץ ואבתו נשכחה..."

חני

מתוך "תמונות חיים"

שער 8

סודות

בפגישה זו מתוארת דרך עבודה עם סוד של תלמיד.
ניתנים כאן גם כלים לעבודה בנושא "סודות" בכיתה כחלק מתוכנית המניעה.
המפגש מאפשר הבנה מעמיקה יותר של תופעת ההתעללות, מכל סוג שהוא,
והשלכותיה הפיזיות והנפשיות.

מטרת המפגש - בירור המושג "סוד", וכיצד מתמודדים אתו.

משך הזמן - ארבע שעות.

חלק א - משחק "שק סודות".

אמצעים:

1. דפי נייר חלקים בגודל של רבע דף פוליו (פתקים), בכמות של כפליים ממספר המשתתפים.

2. שק, או כל פריט אחר היכול לשמש כשק (שקית ניילון גדולה, ציפית וכו').

שלב א - שיחה קצרה על סוגים שונים של סודות.

צעד ראשון - המנחה מבקש מהמשתתפים להציג סוגים שונים של סודות. יש להניח כי יתקבלו דברים דומים לבאים:

דברים שמותר לדבר עליהם רק עם....

דברים שאסור לדבר עליהם עם אף אחד.

דברים שקשה לדבר עליהם.

דברים שחצים לדבר עליהם, אך אסור.

דברים מפחידים.

דברים מחמיאים וכו'.

"סוגי הסוד" שיציגו ירשמו על-ידי המנחה על גבי הלוח.

צעד שני - לאחר שהתקבלה הבנה על אודות שפע הדברים הנושאים את הכותרת "סוד" כפי שנרשמו על גבי הלוח, יבקש

המנחה מכל משתתף לבחור מקטגוריות סוד אלה אחת שכמותה הוא חווה אישית בדרך כלשהי, לרשום את כותרתה על

גבי פתק, ללא ציון שם או כל פרט מזהה אחר.

שלב ב - איסוף "סודות"

המנחה יעבור בין המשתתפים עם "שק הסודות" שהכין מראש, ויבקשם לשלשל את פתקי הסוד הכתובים לתוך השק.

שלב ג - מסע "שק הסודות"

המנחה יסביר למשתתפים, כי עתה עליהם לצאת למסע עם הסוד שלהם. השק יעבור ממשתתף למשתתף. כל משתתף

שיקבל את השק צריך לצאת למסע עם שק הסודות שלו. ה"מסע" יתנהל בצעידה ברחבי חדר הפעילות עם השק על

הכתף. המשתתפים מתבקשים להטות את גופם על-פי המשקל וכובד הסוד שלהם, ולנוע בתנוחה שמשקל השק

(הסודות) יצר. לאחר הליכה ברחבי החדר במשך 0.5 - 1 דקה, יבקש המנחה מנושא השק להחליט על מקום דמיוני שבו

יניח את "שק הסודות" שלו וינמק (לעצמו) את בחירתו. המנחה יבקש מן המשתתף הבא לקחת את השק ולצאת למסע,

וכך הלאה עם כל המשתתפים. בשלב זה אין כל שיח, אלא "משחק" בלבד.

שלב ד - דיון קבוצתי

- המשתתפים יתבקשו לספר איזה סוג של סוד כל אחד מהם הניח בשק שלו (ולא את הסוד עצמו). איזה משקל נשא הסוד, והיכן הניח אותו בגמר המסע, והנימוקים לכך.

- מקום הנחת הסוד - בירור מקום הנחת הסוד ואילו חלופות יכולות להיות מעשיות. מה המחיר של כל חלופה.

- איך אנו יכולים להקל על עומס ה"סוד"?
- מהו התפקיד שלנו (המורים, היועצים, המנהלים, ואנשי חינוך אחרים) כשומרי סוד?
- מה יכול להישמר כסוד ומה לא יוכל להישאר כסוד?
- מתי יכול סוד להתקבל כהלשנה ומתי לא?
- ישנם סודות "הגדולים עלינו", שאי-אפשר להיחלץ מהם לבד, כיצד ניתן לקבל עזרה?

הקוונה למנחה אִפְשֵׁר בִּיטוּי חוֹפְשִׁי, אֶל תִּלְחָץ בְּשׁוֹם דֶּרֶךְ שֶׁהָיָה. אֲפֹשֶׁר אוֹוִירָה שֶׁל הַכֹּלָה וְתַמְכִּיכָה. אֶל תִּאֲפֹשֶׁר שִׁיפּוֹט אוּ בִּיקוּרָת. אִין "כֵּן נִכּוֹן" אוּ "לֹא נִכּוֹן".

שלב ה - סיכום והכללה

הקוונה למנחה בְּסִיכּוֹם יֵשׁ לְהַבְלִיט אֶת רִיבּוּי סוּגֵי ה"סוּדוֹת", וּבְעִיקָר אֶת חֲשִׁיבוֹת הַהִתְיַחְסוּת הַסּוֹבִיִּיקְטִיבִּית שֶׁל בְּעִלֵּי ה"סוּד" אֶל סוּדוּתֵיהֶם וְהַמְחִיר שֶׁהֵם עֲלוּלִים לִשְׁלֹם בְּשֶׁל כָּךְ. יֵשׁ לְהַקְפִּיד שֶׁלֹּא לִשְׁדֹר ש"סוּד" הוּא דְבַר רַע, מֵאִידֶךְ-גִּיסָא, יֵשׁ לְהַדְגִּישׁ אֶת הַחֲשִׁיבוֹת בַּהֲתַחֲלָקוֹת ב"סוּדוֹת" מַעֲיָקִים. נִיתָן לִשְׁלֹב בְּדַבְרֵי הַסִּיכּוֹם קְטָעִים מֵתַאֲיִמִּים מִתּוֹךְ ה"רִקְעָה הָעִיּוֹנִי" בְּרֹאשִׁית פֶּרֶק זֶה. חֲשׁוֹב לְחַדֵּד אֶת הַהִבְנָה שִׁישׁ לְמִי לִסְפֹּר "סוּד" עַל פְּגִיעָה וְהַתְעַלְלוּת, וְלֹא פַחוּת חֲשׁוֹב לְהַסְבִּיר מַה צָפוּי שִׁיקָרָה כְּתוּצָאָה מִכָּךְ.

חלופה

כיצד להתחבר למושג "סוד"

אמצעים:

דפי כוליו חלקים בכמות כפולה ממספר המשתתפים.

צבעים שונים בכמות מספקת.

2 חבילות פלסטלינה בצבעים שונים או בצק.

המשימה - הצגת המושג "סוד" באמצעות מטפורה כלשהי בעזרת ציור, פלסטלינה, בצק, חריזה, סיפור, צבע או צורה. כל משתתף יתבקש בתום עבודתו לענות לשאלה - מה אומר לו המושג "סוד" שאותו יצר?

שלב א - משימה אישית.

כל משתתף מתבקש ליצור את המושג "סוד" לפי הבנתו באמצעים שבחר, ולבנות "סיפור" סביב היצירה.

שלב ב - דיון במליאה.

התחלקות הדדית בבחירה האישית והנמקתה, תוך התייחסות לצורת היצירה, גודל, צבע, מיקום, וכו'.

שאלות הקוונה:

- מה היה הרגש שליווה כל משתתף בעת בניית ה"סוד" והסיפור שיצר?
- מה צריך לשנות במטפורה כדי שהסוד לא יהיה סוד? האם זה אפשרי? להזמין את המשתתפים לחזור ליצירה שלהם ולשנותה בהתאם לדברים שנאמרו (להוריד, להוסיף, לשנות מבנה, צורה וכדומה).
- לקיים דיון תוך התייחסות לתהליך שעברו כאשר ערכו שינוי ביצירה שלהם.



שלב ג - המשך הדיון משמעות הסוד.

המשתתפים מתבקשים לנתח את המושג סוד.

מהו סוד? מה הוא מכיל? באילו אופנים הוא מופיע?

דברי המשתתפים ירשמו על גבי הלוח, ויש להניח כי תתקבל רשימה כגון זו:

- אינטימיות וקרבה.
- שומר, עוטף, מעניק.
- לחץ, פחד, איום, אסון.
- משהו רע.
- משהו מגי.
- משהו מפחיד.
- משהו נצחי.
- משהו טוב.
- קשה לשמירה.
- משהו כבד, וכו'.
- משהו זמני.

שלב ד - חזרה למטפורות

באילו תנאים ניתן להתחלק בסוד? באילו תנאים קשה להתחלק בסוד?

תנאים המקשים על גילוי סוד כמו:

- סכנה שיקרה משהו למספר הסוד.
- סכנה שיקרה משהו למישהו אחר.

תנאים המקלים על התחלקות בסוד כמו:

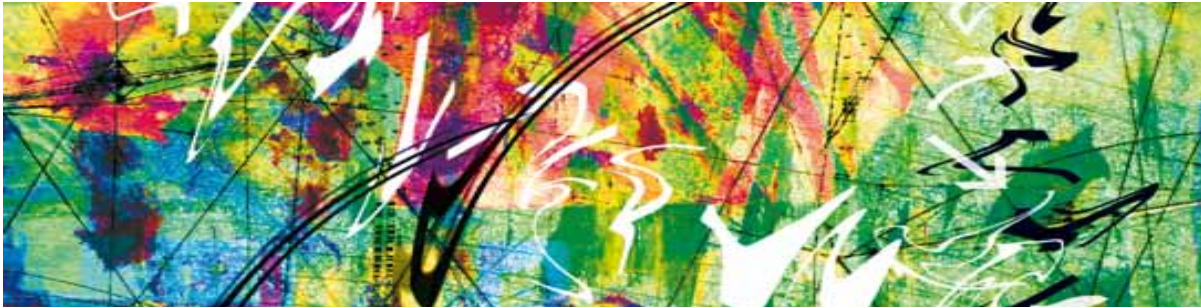
- הזולת הוא מישהו שניתן לבטוח בו.
- כאשר הסכנה המיידית של הסוד חולפת.

המחיר האישי הכרוך בשמירת הסוד כמו:

- בידוד.
- חרדה.
- ירידה תפקודית.
- גאווה.
- תחושת שליטה.

שלב ה - סיכום והכללה

בדומה לנאמר לעיל.



סדנה חלופית - בירור סודות.

אמצעי עזר:

1. מעטפות גדולות כמספר המשתתפים.
2. קטעי עיתונות וכתבי-עת שונים.
3. כמה זוגות מספרים.

הוראות פעולה

שלב א - חלוקת אמצעים והוראות פעולה.

המנחה יחלק למשתתפים את המעטפות, את קטעי העיתונות, את כתבי-העת ואת המספרים, ויבקש מכל משתתף לגזור מתוך העיתונים וכתבי-העת את הדברים שעשויים לסמל בעיניו "סודות" בהקשרים אישיים שונים.

המשתתפים מתבקשים למיין, כל אחד לעצמו, את הסודות בשתי קטגוריות:

1. סודות שאין מדברים עליהם ושאינ מוכנים להציגם ברבים. סודות אלה יש להכניס לתוך המעטפות.
2. סודות אחרים, שאתם מרגישים שיש ביכולתכם לדבר עליהם. סודות אלה יש לרכז באופן נפרד.

שלב ב - ביצוע המשימה הנדרשת.

שלב ג - דיון במליאה על בסיס שאלות ההכוונה הבאות:

- איך אתם מרגישים כלפי הסודות שבמעטפה?
- איך אתם מרגישים כלפי הסודות שלא במעטפה?
- מה הסבר שלכם להבדלים שהצגתם?

האם עתה, לאחר הדיון, אתם חושבים שיש ביכולתכם להוציא חלק מהסודות שבמעטפה ולהעבירם לקטגוריה השנייה שמחוץ למעטפה?

שלב ד - סיכום והכללה.

חלק ב - בניית מפגש בנושא ה"סוד"

המשימה - המשתתפים בתפקיד של מנחים מתבקשים לערוך מפגש עבודה עבור המורים בנושא ה"סוד". המשתתפים מתבקשים להציע הצעות אישיות משלהם לדרך בניית המפגש הכיתתי בנושא הסוד. כיצד הם מציעים למורים להעביר את הנושא? הצעותיהם צריכות לכלול: רציונל, שיטה ודרך הערכת תוצאות.

שלב א - חלוקת המשתתפים לקבוצות עבודה בנות 6-7 משתתפים בקבוצה, על-פי קבוצות גיל שונות (קבוצה ראשונה תעסוק במורים תלמידי כיתות א-ג, השנייה במורים תלמידי כיתות ד-ז, וכו').

שלב ב - בניית ההצעה הקבוצתית

שאלות לדיון בעת בניית תוכנית העבודה:

- כיצד לדעתכם תוכלו ליישם את הנושא עם תלמידי הכיתה במקום עבודתכם?
- על מה לדעתכם צריך לשים דגש מיוחד?

אילו תרחישים בעייתיים עלולים לקרות, וכיצד אתם מציעים להתמודד עמם למשל, תלמיד אומר לך: אין לך כל רשות לחקור אותי. מהי תגובתך?

שלב ג - הצגת התוצרים של הקבוצות במליאה, ודיון

שלב ד - סיכום והכללה

השלמה עיונית

פגיעות והתעללות בילדים מפגישים את הנפגעים עם עולם אכזר וכואב המותיר אותם, לא אחת, עם נזקים גופניים ונפשיים ארוכי טווח, ולעתים ללא החלמה לצמיתות. בכך לא די, זהו גם עולם אפוף סודות, התרחשויות במסתרים, איומים, השבעות והבטחות שלא ניתן לחיות אתן ולא פחות קשה לחושפן. הילד הנפגע מתייסר הן מעצם הפגיעה בו, ולא פחות מכך, מאי-היכולת או מן הקושי לגלות את דבר הפגיעה.

לעתים קרובות הפוגעים הם דווקא האנשים המשמעותיים ביותר לילד: הורה, את, בן משפחה, ידיד משפחה וקרובים אחרים. מצופה, שכל אחד מאלה, טובת הילד בראש מעייניו, אלה הן ציפיות החברה וכן ציפיות הילד. הדבקות בציפייה זו היא חזקה עד כדי כך, שהילד נוטה להאשים את עצמו בפגיעה ולהאמין שהוא "הרע" בעל הדופי, והפוגע הוא ה"בסדר". בתהליך מניפולטיבי הופך ה"סוד" של הפוגע ל"כתעודת הביטוח" שלו - דבר התנהגותו (של הפוגע) הפלילית (איסור התעללות המעוגן בחוקי המדינה), והבלתי מוסרית (מעוגן בצורה כזו או אחר, במוסר ובנורמות התנהגות כמעט בכל הדתות ובקבוצות אוכלוסייה אתניות, חברתיות ותרבותיות שונות). האנוכית (הפגיעה באה לספק את צרכיו ואת דחפיו האישיים של הפוגע) לא תיוודע ברבים, והוא לא יידרש לתת את הדין על התנהגותו זו.

ילדים ייטו ל"שתף פעולה" עם דרישת הפוגע ולשמור את דבר הפגיעה בסוד מכמה סיבות, ובכלל זה:

- **פחד** - הפוגע מאיים על הנפגע כי אם יגלה את שהתרחש, יבולע לו ו/או ליקריו (הורה, בן משפחה, המשפחה כולה או יקיר אחר). הפחד של הילד, שחוזה התנסות מחרידה של פגיעה בו, היא הוכחה ממשיית לרצינות כוונותיו של הפוגע, והוא משתק אותו, מעוות את שיפוטו ואת תפיסת המציאות שלו. איומי הפוגע, שהופכים להיות המציאות של הילד, והפחד שלו מפני התגשמות האיום הופכים אותו ל"משתף פעולה נאמן".

- **עיוות המציאות** - הפוגע מצליח לשכנע את הילד שכל שנעשה, נעשה רק מתוך אהבה ודאגה כנה לגדילתו ולהתפתחותו. כאשר הפוגע הוא הורה או קרוב משפחה אחר, הוא עשוי להצביע על ההתרחשויות האלימה (גופנית או נפשית) כעל דרך חינוכית מקובלת של הורים ומבוגרים אחרים כלפי ילדיהם, ולשכנע את הילד באמיתות דבריו. אך טבעי הוא שהילד יאמין במבוגר, בעיקר אם מדובר בדמות משמעותית בחייו כמו: ההורה, המחנך, או בן המשפחה. ילד

החי בסביבה שאלומה כלפיו באופן קבוע ועקבי, עלול להטמיע את המחשבה שכך נוהגים מבוגרים לגדל את ילדיהם.

- **רגשי אשם** - פוגעים רבים מטיחים בילד את האשמה שרק בגלל התנהגותו קרה מה שקרה. האשמת הקורבן היא דרך שכיחה להסביר את התנהגותו של הפוגע: "ראה מה גרמת לי לעשות לך". הילד עובר מעין שטיפת מוח לשכנעו שהתנהגותו הבלתי תקינה היא הסיבה והגורם להתנהגות האלימה של הפוגע כלפיו. הילד מפתח תחושת אשמה כבדה שהתנהגותו אינה תקינה, ולו היה מתנהג אחרת דבר לא היה קורה לו. כך, ילדים נפגעי פגיעות מיניות נוטים לא אחת לתלות את האשמה בהם עצמם, בגלל בגד פרובוקטיבי שלבשו, בגלל דיבור באופן גס, או מפני שהזמינו את ההתרחשות ולמעשה רצו בה.

- **האדרת הסוד** - הפוגע מעניק ערך חיובי לסוד, והוא נתפס כביטוי לרקמת היחסים האינטימית והמיוחדת שבין הפוגע לנפגע. השדר יהיה - סוד יכול להישמר רק בין חברים טובים. מי ששומר סוד הוא אדם שאפשר לסמוך עליו. מפירי סוד הם מלשינים, אנשים חלשים ובלתי מוערכים. ולכן, רק בעלי הסוד יכולים לדבר על הסוד. מאחר שמאזן הכוחות בין הילד הנפגע לבין המבוגר הפוגע אינו שוויוני, הילד תלוי במבוגר ולעתים רבות רואה בו דמות להזדהות, קירובו על-ידי הפוגע למעלת "חבר לסוד" הופך את הסוד לדבר בעל ערך כשלעצמו. עצם דבר הסוד, מקבל משמעות וערך המאפילים על הפגיעה ועל הכאב שחווה.

הילד לומד כבר מגיל צעיר כי במצבים רבים מצופה ממנו לשמור דברים בסוד כמו למשל: "אנחנו עושים הפתעה לאמא, וזה צריך להיות סוד", או, "לא סיפרתי לך על הפתעה לאמא כי אתה לא יודע לשמור סוד", או ששמירתם בסוד מתקבלת בהבנה כמו למשל: מעשה קונדס שעשו הוא וחבריו, הצהרת אהבה של חברתו, החלטה עם חברים לעשות או לא לעשות משהו שסוכם ביניהם לשמור בסוד, ועוד. כך, לומד הילד שלעתים ישנם דברים שמצופה ממנו לשמורם בסוד, והסביבה אף מספקת לו חיזוקים חיוביים על יכולתו לעמוד באתגר. מכאן הדרך סלולה והוא ישתכנע על-ידי המבוגר הפוגע כי המדובר בסוד שיש לשומרו מפני כל השאר. שמירת סוד נתפסת בהקשרים רבים כהצבעה על כוח, על יכולת, על בגרות, על נאמנות, על מסירות ועל מרכיבים חיוביים רבים נוספים. אי-שמירת סוד נתפסת לעתים קרובות כבעלת קונטציה שלילית, וכביטוי לחולשה, לחוסר נאמנות לילדותיות. לפיכך, הבקשה/דרישה לשמירת דבר הפגיעה בילד בסוד, מתקבלת על-ידי הנפגע כביטוי של רצון טוב מצד הפוגע והתקרבות אמיתית ביניהם.

- **הסכנה לערעור המערכת המשפחתית** - לעתים קרובות, כאשר הפוגע הוא בן משפחה, עצם גילוי ההתנהגות הפוגעת עלול לסכן באופן ממשי את המערכת המשפחתית ולערער את האיזון שבה. גילוי דבר הפגיעה עלול ליצור קונפליקטים קשים בין בני המשפחה, להביא להטחת האשמות הדדיות, להתפרצות של רגשות אצורים, ל"חיסול חשבונות" ולהתרחשויות נוספות העלולות לערער את המערכת המשפחתית ולעתים אף לגרום לפרוקה. בעקבות חשיפת סוד כזה עשויים הורים לשבור את המערכת המשפחתית, להיפרד לזמן-מה או אף להתגרש. ילדים עלולים למצוא עצמם בתוך הקלחת המשפחתית ולהידרש להצהרות נאמנות או לנקיטת עמדה. הנעלם "מה יהיה", מה יקרה למשפחה ולפרטים שבה, בצד תחושת אחריות לגורל המשפחה ולעצם שלמותה, גורמים לא אחת שהילד יעדיף לנצור את לשונו ולא להתחלק עם מישהו בחוויה הזוועתית שעבר.

- **התכחשות הסביבה** - לעתים קרובות אחראית הסביבה הקרובה של הילד (משפחה, חברים, מורים, וכו') במידה לא

קטנה לסירוב הילד להתחלק בסוד, כי היא אינה רוצה להיווכח באמת ובעיקר להתעמת עמה. עדיף להם להתכחש לדברים, להאשים את המספר בשקרים, בפנטזיות וכיוצא בזה. באופן כזה מחזקת הסביבה את "דפוס השתיקה" של הילד מחד-גיסא, ומאידך-גיסא מסירה את אחריותה. אם לא היו דברים מעולם אין צורך לנקוט צעדים, בעיקר צעדים כואבים. לסביבה סיבות רבות נוספות שלא לעודד את הילד להתחלק בסודותיו, בעיקר באלה שיש להם היבט חוקי, כמו למשל חובת הדיווח. אנשים מעדיפים שלא להיות קשורים בצורה כזו או אחרת עם פעולות, שמשמעותן כוללת גם אפשרות של נקיטת צעדים משפטיים. אין לאנשים עניין להיות מעורבים בהליכים משפטיים, העלולים לסבך אותם עם לקוחות, עם אנשי מקצוע, עם עורכי דין ועוד. ההיבט המשפטי מצריך הוכחות לפגיעה, ופגיעות רבות נעשות כידוע ב"מחשכים" וקשה להוכיח אותן. ילדים לומדים שהסביבה אינה מעוניינת בידיעת האמיתות הקשות המאלצת אותם לנקוט צעדים, ולכן נמנעים מלחשוף את סודותיהם, ולמנוע בכך את הסתבכותם של האחרים.

גם איש המקצוע (המורה, המנחה, העובד הסוציאלי ואחרים) מוטרד בעניין הגבולות שבין זכות הילד לשמירת צנעת פרטיותו לבין ההגנה עליו ומניעת הפגיעה בו. מחד-גיסא, חלה עליו החובה לכבד את זכות הילד לשמירה על סודותיו ולצנעת פרטיותו, מאידך-גיסא, חלה עליו החובה להגן על הילד ובמידת הצורך לחשוף את סודו לידיעת הרשויות, כנדרש בחוק.

האתגר שבפניו ניצב איש המקצוע הוא כיצד להביא את הילד להתחלק אתו בסוד שחשיפתו עשויה לסייע לו, מבלי להתעמת אתו, מבלי להוסיף על מצוקתו הקשה ממילא. כיצד להביא את הילד להכרה, שחשיפת הסוד עשויה לסייע לו בטווח הארוך, גם אם תוצאות החשיפה עלולות בטווח המידוי או הקרוב לחולל מהפכה של ממש בחייו ובחיי בני משפחתו. חשיפה שעלולה לנתץ מראית עין ש"הכול בסדר".

לאנשים ככלל קשה בדרך כלל לקיים שיחה בנושא כואב, על אחת כמה וכמה לילדים. ולכן בירור הנושא באמצעות שיחה פרונטלית בין איש המקצוע לבין הילד אינה אפקטיבית ואינה מומלצת. הדרך לבירור הסוד צריכה להיות עקיפה, "רכה" והשלכתית באופייה, דרך המאפשרת ביטוי לדמיון שמחד-גיסא תרמו על מרכיבי הסוד, ומאידך-גיסא לא תחשוף אותו עדיין במוצהר. העובד צריך להיות ער ורגיש למה שמבטא בין הדברים, בין השורות. עליו להישמר ממסקנות חד-משמעיות וחפזות, עליו להימנע על נתונים מצטברים בטרם קבלת מסקנה.

אחת הדרכים של איש המקצוע להסיר את העמימות של הסוד היא באמצעות הענקת צורה, צבע, תנועה וכד' לסוד. לגייס את המופשט לטובת השיח.

אנו יודעים שהרגש נוטל חלק משמעותי בתהליך בירור הסוד. כדי לחבר את הילד לרגש, חשוב ללמד אותו לשוחח על מגוון הרגשות. דרך אפשרית אחת תהיה באמצעות צבעים. צבעים יכולים לבטא רגשות, וכאשר נבנה שפה משותפת שבה הצבעים השונים מבטאים רגשות שונים, נוכל להיעזר בה בהמשך תהליך בירור הסוד.

חשוב שהשיח ייבנה בתהליך המבטא כיוון, מגמה או רצף, כמו למשל: מדברים וממצבים בטוחים אל דברים ואל מצבים בלתי בטוחים, ממצבים מאיימים ומפחידים אל מצבים בטוחים, מהכללי אל הפרטי ואל הייחודי. וכך להתקרב אל הסוד. נתחיל בבירור הרגשות שמעוררים בנו הצבעים. איזו הרגשה מעניק כל צבע? איך הוא מרגיש אותו בגוף? איזו הרגשה הוא גורם לנו? איזה צבע מפחיד יותר ואיזה צבע מפחיד פחות? כך גם עם צלילים ובכל דרך עבודה השלכתית אחרת. ולא לשכוח! בכל צורת שיח עם הילד יש לנוע בקצב שלו, לא ללחוץ עליו.

”לא אלא חלמה להקטיב לי רק
כלאני מדברת
גם כלאני שותקת אני אומרת”.
נלי צוקר

שער 9

הסתייעות במקורות סיוע

היכולת של האדם לעזור לעצמו באמצעות כוחותיו הפנימיים ולהסתייע במשאבים
חיצוניים היא תנאי להתמודדות עם הפגיעה.
שער זה עוסק בבירור הדרכים לסייע לתלמיד שנפגע וכן בעבודה בכיתה בנושא
כחלק מתוכנית מניעה.
במפגש גם יחידת תוכן בנושא רענון של נהלים עם דגש על ההיוועצות כדרך עבודה
של איש המקצוע.

הסתייעות במקורות סיוע

מטרת המפגש - ללמוד את המורה על החשיבות להסתייע ולהתייעץ במקרים של חשד לפגיעות בילדים.

משך המפגש - 4 שעות הוראה.

מקורות עיוניים:

1. גולדשטיין, ש' (2005), **לדבר את השתיקה - איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה בשירותי הבריאות בקהילה**, ירושלים, אשלים - העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.
2. חוזר המנהל הכללי - התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים (1999).
3. חוזר המנהל הכללי - מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע (1997).
4. קוצ'ק, נ' (2000), **חוברת הדרכה לאיתור ילדים בסיכון**, עמ', 52 - 60.

רקע כללי:

התעללות בילדים היא תופעה מורכבת וקשה. כמוצג בחוזר המנכ"ל - מניעת התעללות בקטינים וחסרי ישע (1997) "היא גורמת לקורבנותיה, בנות ובנים, לא רק אומללות, נזקי גוף, קשיי למידה והתנהגות חריגה, אלא גם נזקים חמורים וארוכי טווח. מאלה: נכות פיזית, נכות נפשית והרחבת מעגל ההתעללות (קרבת ההתעללות עלול להפוך למבוגר מתעלל)". בדרך כלל, המורה או המחנך יתקשו לשאת לבדם בנטל, מה גם שכרוכים ומשולבים כאן היבטים רפואיים, משפחתיים, אישיים, חוקיים ומשפטיים. עבודה מתואמת בין אנשי המקצוע, התייעצות ושיתוף, הם בדרך כלל תנאים הכרחיים למניעת המשך הפגיעה בילד. ההתייעצות וההסתייעות הן גם מקור תמיכה לחושף ההתעללות, אשר משא האחריות הכבד והלחץ האמוציונלי שבו הוא נתון עלולים לעוות את שיקול דעתו. הניסיון הנצבר מוכיח, כי התחלקות עם אנשי מקצוע אחרים עשוי להגביר את הסיכוי להצלחה בהתמודדות עם האירוע, הן באשר למתן סיוע לילד הנפגע והן באשר לשמירת חוסנו של המורה המעורב באירוע כזה.

התייעצות עם עצמך:

כאשר אנו מעורבים באירוע שבו קיים חשד להתעללות בקטין, עלולים להתעורר בנו רגשות עזים שונים כגון: כעס, צער, חמלה, נקם, תדהמה וכיוצא בזה. רגשות אלה אין בהם כדי לסייע לנו בגיבוש שיקול דעת ענייני, ולכן טוב יעשה המורה אם ינקוט את הצעדים הבאים:

יעלה על הכתב את העובדות הניצבות נגד עיניו.

יעלה על הכתב את החששות שהתעוררו בלבו.

יעלה על הכתב את הדברים המצריכים לדעתו בירור.

יעלה על הכתב את הדברים שבעניינם יבקש להתייעץ עם גורם נוסף בטרם יגבש החלטה אישית.

הסתייעות והתייעצות עם אנשי מקצוע

לקראת מפגש ההתייעצות הכן עצמך באותו אופן המפורט לעיל בפרק - התייעצות עם עצמך.

א. הסתייעות והתייעצות עם היועצת החינוכית או עם הפסיכולוג החינוכי של בית-הספר

התעורר בך חשד או חשש להתעללות הורה בקטין, מוצע לך להתחלק בדבר עם היועצת החינוכית של בית-הספר, עם הפסיכולוג החינוכי או עם מי שמינה המנהל לעניין זה, על-פי הוראת המנהל הכללי של משרד החינוך (1997). לקראת ההתייעצות חשוב למקד את הנתונים והעובדות אשר הובילו לחשד. בשלב זה אין מדובר בהליך דיווח רשמי, אלא התחלקות עם עובד בעל ניסיון והיכרות רחבה עם הנושא. לעובד זה תהיה בדרך כלל גם היכרות עם הגורמים בקהילה, והוא יכול לפעול לבירור נתונים נוספים על אודות המשפחה והילד הנפגע. לעתים יש לכם כבר יסוד סביר לחשוב שנעברה עבירה בקטין. במקרה זה אופי ההתייעצות הוא כבר רשמי יותר, ועליכם יהיה לטכס עצה ביחס להליך הדיווח לפקיד הסעד או למשטרה. אם התרשמתם שהסכנה היא מוחשית ומידית עליכם לפעול על-פי הוראת החוק ולדווח על כך מיד לפקיד הסעד או למשטרה.

ב. הסתייעות והתייעצות בין עמיתים מקצועיים בבית-הספר

בדומה להתייעצות עם היועצת החינוכית או עם הפסיכולוג החינוכי, כל עוד שאינכם בטוחים בקיום יסוד סביר לפגיעה בקטין אין מניעה להסתייע ולהתייעץ עם עמיתים במקום העבודה. כמובן, שההתחלקות עם חבר לעבודה מחייבת שמירת סודיות וכיבוד צנעת הפרט, ולכן יש להישמר מגילוי נתונים העלולים לזהות את הילד. משהתקבלה תמונת מצב שבעטיה ניתן להניח כי קיים יסוד סביר שנעברה עבירה בקטין, עליכם לפנות להליכים רשמיים כלומר, לדווח לפקיד הסעד או למשטרה.

ג. הסתייעות והתייעצות עם צוות רב-מקצועי של בית-הספר

אם במקום עבודתכם קיים צוות רב-מקצועי זמין, עומדת לפניכם האפשרות להעלות את דבר חששכם או חשדכם בפני צוות זה, ולהתחלק עמו בהתלבטות שלכם. לגבי החשד לפגיעות מיניות, קיימת חובה על מנהל בית-הספר להקים צוות טיפול (ועדה). קיימת אפשרות לנצל צוות רב-מקצועי זה גם לטובת בירור מקרים של פגיעות אחרות. שוב, חשוב לקשור בין מהות המצב לבין דרך פעולתכם. ככל שהדברים מעורפלים, לא ברורים, נכון יותר להתחלק ולהתייעץ. ככל שהדברים הפכים לברורים יותר, ככל שהראיות/עובדות מורות על פגיעה בקטין ובלשון החוק "שנעשתה עבירה בקטין", חובתכם לפעול בדחיפות רבה ולהציג את העניין בפני אחד הגורמים הרשמיים המופקדים על הטיפול: פקיד הסעד או המשטרה. היתרונות בהבאת העניין בפני הצוות הרב-מקצועי בולטים - קיימת כאן אפשרות להתייחסות מערכתית למקרה, ומתאפשרת הבנה רחבה יותר של המשפחה המטופלת. במסגרת כזו ניתן לקבל מידע מעמיק על אודות תופעות דומות בעבר, לגבי ילדים נוספים ולגבי יחס ההורים כלפי ילדיהם מעבר למקרה הנדון. החיסרון הבולט הוא במידת הנגישות והזמינות של צוות זה. לא בכל בית-ספר פועלים צוותים כאלה, וגם אם הם פועלים, הם אינם מנוצלים בהכרח לבירור סוגיות של פגיעות והתעללות בילדים.

ד. הסתייעות והתייעצות עם פקיד הסעד ועם העובד הסוציאלי במחלקה לשירותים חברתיים

עומדת לפניכם האפשרות לפנות לפקיד הסעד ביישובכם, שהוא עובד המחלקה לשירותים חברתיים, ולבקש להתייעץ עמו בעניין החשד שהתעורר בכם בעניין הפגיעה בקטין.

עובדים רבים נמנעים מלפנות לפקיד הסעד מתוך החשש שפקיד הסעד ידרוש מיד התערבות רשמית, דבר העלול לדעת העובד לחבל בקשריו עם ההורה החשוד, בעוד שהעובד עצמו עדיין לא בטוח בדבר. כדי שנתב הסתייעות והתייעצות כזה יוכל לשאת גם אופי בלתי רשמי, קיימת חשיבות להיכרות האישית של הצוות החינוכי עם פקיד הסעד המקומי. ערוצי תקשורת שוטפים וקשרים בלתי אמצעיים כחלק משגרת העבודה, עשויים להקל על בירורים במקרים שמתעורר בהם חשד ראשוני. המורה, המחנך, היועצת החינוכית ואף המנהל של בית-הספר יכולים למסד ערוץ קשר קבוע, לאו דווקא סביב מקרה מסוים. שילוב פקיד הסעד בצוות הבין-מקצועי, אף זאת דרך נכונה ליצירת קשרים שוטפים ויחסי אמון. במקרים רבים יוכל המורה להציג את המקרה ללא חשיפת שמות הנוגעים בדבר, כל עוד שלא התגבש שיקול דעת המצביע על קיום יסוד סביר לחשוב כי נעברה עבירה בקטין. וזאת לדעת, הניסיון הרב של פקיד הסעד עשוי לתרום רבות לעובד בהתלבטויותיו, וכן לכוון אותו לפעולות קונקרטיות מתחייבות.

אם ישנו יסוד סביר לחשוב כי נעברה עבירה בקטין, יקבל פקיד הסעד את האחריות להמשך הטיפול במקרה. היתרון למורה מהיווצרות יחסי שיתוף פעולה ואמון כאלה יהיה כפול: חיטון בזמן, ומתן תגובה מהירה להפסקת הפגיעה בקטין.

משנוצרה תקשורת דו-סטרתית היא תאפשר הספקת מידע ועדכון שוטף על אודות הילד בהמשך. בנוסף לפקיד הסעד, קיימת האפשרות להתייעץ עם העובד הסוציאלי המטפל במשפחה (אם המשפחה מטופלת במחלקה לשירותים חברתיים). לעובד הסוציאלי ידע רחב על אודות המשפחה שבטיפולו. במקרים רבים מדובר במשפחות המתקשות בחינוך ובגידול ילדיהם. חלק ממשפחות אלה נמצאות בתוכניות טיפול מיוחדות, והקשר בין המורה לבין העובד הסוציאלי במחלקה לשירותים חברתיים עשוי להיות חוליה מגשרת רבת חשיבות. שיתוף פעולה כזה יתרום בהתערבות שהיא עדיין וולונטרית ולא שורה עליה מורא החוק. כמובן שאנו מדברים על מקרים בלתי ברוכים, מצבים הניתנים להתפרש באופנים שונים שעדיין אינם נכנסים להגדרת החוק לעניין חובת הדיווח, ואלה הם מרבית המקרים. שיתוף פעולה כזה עשוי להעשיר את איכות השירות הניתן למשפחה, ולהביא לניצול רב יותר של המשאבים הקיימים בקהילה. כמובן שעבודה כזו מחייבת קבלת הסכמה מן המשפחה, וכתב ויתור סודיות הנובע מהצורך להעביר מידע ממערכת שירות אחת למערכת שירות אחרת.

חשוב לציין ולהדגיש, כי בשתי הוראות המנהל הכללי - זו המתייחסת למניעת התעללות בקטינים וחסרי ישע (1997) וזו המתייחסת לדרכי התמודדות מערכת החינוך עם פגיעות מיניות של ילדים בילדים - מושם דגש על חשיבות ההסתייעות וההתייעצות עם גורמים מקצועיים בקהילה.

וזאת לדעת! האחריות לדיווח על-פי החוק היא אישית.
מסירת מידע לממונה אינה משחררת את העובד שחשף
חשד להתעללות עד שוידא שהנושא דווח כנדרש בחוק.

הליך ההתייעצות אסור לו שיפגע חס וחלילה בילד. לכן, אם התרשמתם שהילד נמצא בסכנה מוחשית ומיידית, יש לדווח על כך ללא דחייה לפקיד הסעד או למשטרה. כמו כן, מומלץ גם לדווח על כך למנהל בית-הספר כדי שייסייע לכם בהמשך בהתמודדות עם המקרה.

עד כאן הצגנו את החשיבות של הסתייעות והתייעצות עבור המורה.

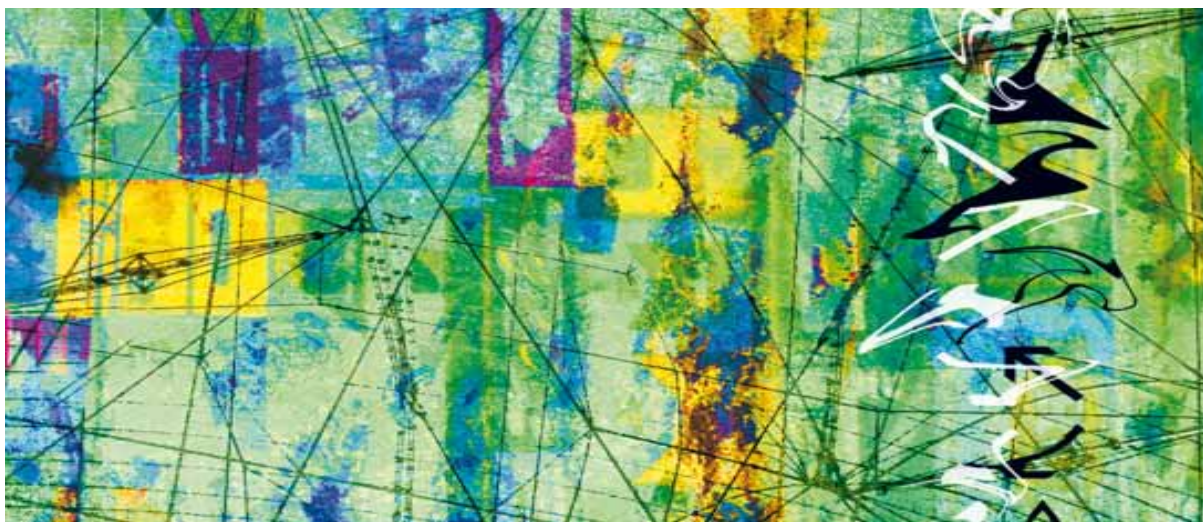
ומה עם ילדים?

הילד אינו מתייעץ, מונח זה אינו קיים בתודעתו בדרך כלל. הילד מכיר את המושג עזרה. לעזור או לקבל עזרה. ילדים מחונכים ומכוונים בעיקר להגיש עזרה. גיבורי התרבות השונים הם "אבירים", מיני "זורו" ו"סופרמנים". לקבלת עזרה יש בקבוצות חברתיות ותרבותיות רבות קונוטציה שלילית. "המאצ'ו" אינו מקבל עזרה, הוא בנוי להעניק עזרה. בקשת עזרה נתפסת כחולשה, כביטוי של חוסר אונים, אי-יכולת. כך לגבי מבוגרים וכך לגבי צעירים וילדים.

לכן, לבקש עזרה, זאת לעתים משימה קשה ביותר, ולא פלא שבני אדם רבים מתקשים לבקש סיוע. במצבים של פגיעות בילדים אין המדובר בסתם בקשת עזרה, אלא עזרה במקרים אפופי סוד ואשם. מצבים שבהם הילד הנפגע מאוים, כי עצם בקשת העזרה עלולה להמיט עליו ועל אחרים משמעותיים בחייו נזקים בלתי הפיכים, כמו איום לפרוק המשפחה, כליאה של הורה וכדומה.

כיצד לחולל שינוי בעמדת הילדים ביחס לחיוניות בבקשת הסיוע ובעוצמה האנושית שהיא מצריכה? זהו אתגר ראוי לכל איש חינוך.

נראה לנו, כי טוב יעשה המורה, אם ראשית דבר ינסה לברר ולבחון מהן עמדותיו האישיות כלפי אנשים המבקשים עזרה, כיצד הוא אישית נוהג במצבים המצריכים קבלת סיוע? אנו סבורים כי מורה המתקשה לקבל עזרה יתקשה לשכנע את תלמידיו בחשיבותה.



חלק א: סדנה - מסייע ומסתייע

מטרת הסדנה - בירור עמדות: איך אני פועל כמסייע ואיך אני פועל כמסתייע.

אמצעים - כמה חבילות פלסטלינה, דפי פוליו, צבעים.

שיטה:

1. עבודה אישית.

2. דיון במליאה.

3. קבוצות עבודה.

המשימה:

כל משתתף מתבקש לעצב באמצעות ציור, פיסול פלסטלינה כיצד הוא תופס את עצמו כמסייע וכיצד הוא תופס את עצמו כמסתייע.

שלב א - ביצוע המשימה

צעד ראשון - הסברת המשימה וחלוקת אמצעי העזר.

צעד שני - ביצוע המשימה.

שלב ב - הצגת תוצרי העבודה האישית במליאה

שלב ג - דיון

שאלות לדיון:

- אילו תנאים הכרחיים או רצויים צריכים להתקיים כדי שאוכל לבטא עצמי בכל אחד משני המצבים: מסייע, מסתייע?
- אילו מצבים מקשים עליי להתבטא בכל אחד משני המצבים?
- מתי אני מרגיש טוב יותר? בתפקיד המסייע או המסתייע?

הכוונה למנחה נסה לבנות עם המשתתפים את מעגלי סיוע מהקרב לרחוק יותר. מי יהיה מוצב באיזה מעגל? עודד הצגת הנימוקים המסבירים את ההצבות האלה.

- לאן יוביל אותך כל הנאמר עד כה בעבודה עם תלמידים המשדרים מצוקה? כיצד ביכולתך לסייע לילד שביחס אליו התעורר בך החשד שהוא נפגע התעללות או הזנחה?

- בפני אילו דילמות עשוי להימצא תלמיד שירצה לבקש סיוע מחבר, ממורה, או ממבוגר אחר?

שלב ד - סיכום והכללה

אם לא התחלת את המפגש בהסברת הנושא כמפורט ברקע כללי בראשית מפגש זה, תוכל להסתייע בחומר הזה ולשלבו בדברי הסיכום. חשוב שבסיכום תהיה התייחסות לדברים העיקריים שעלו במהלך הדיון תוך התמקדות בחשיבות ההסתייעות וההתייעצות של המורה במקרים של חשד לפגיעות בילדים.

חלופה - "עוזר" - "נעזר", תחרות "עיוורים"

אמצעים:

אולם גדול שבו יפוזרו באי-סדר כיסאות ושולחנות.

סרטים שחורים או צעיפים (בכמות של מחצית ממספר המשתתפים).

המשימה - תרגול מצבים של עוזר ושל נעזר בדרך של תחרות "עיוורים".

שלב א- הסברת המשימה וביצוע

צעד ראשון - הסברת המשימה. המשתתפים יתחלקו לזוגות. אחד מבני הזוג ימלא את תפקיד העוזר והשני את תפקיד הנעזר.

צעד שני - חלוקת תפקידים - בן זוג אחד "ישחק עיוור" ובין הזוג השני יהיה הפיכח. הפיכח יקבל סרט שחור או מטפחת ויקשור באמצעותה את עיניו של ה"עיוור", כך שלא יוכל לראות דבר.

צעד שלישי - תחרות בין הזוגות.

על כל זוג להגיע יחדיו מהקצה האחד של האולם אל הקצה האחר, לגעת בקיר, ולחזור לנקודת הזינוק הראשונה.

"העיוור" יכול לבחור באחת משלוש האפשרויות הבאות:

1. לבצע את המשימה ללא עזרת בן זוגו הפיכח.

2. לבקש מבן הזוג הפיכח הוראות תנועה בלבד, מבלי שייגע בו פיזית בכל דרך שהיא.

3. לבקש מבן הזוג הפיכח שיובילו פיזית.

המנחה יעמיד את הזוגות לפני קו תחילת התחרות ויצביע על המקום שאליו צריכים המשתתפים להגיע, להסתובב ולחזור לקו הזינוק.

בטרם שריקת הזינוק יפזר המנחה "מכשולים" שונים, כגון: כיסאות וכיוצא בזה במרחב האולם שבו מתבצעת התחרות.

צעד רביעי - החלפה בתפקידים, וביצוע חוזר של המשימה.

שלב ב - דיון במליאה

צעד ראשון - לבקש מהמשתתפים משוב: כיצד הרגישו בכל אחד משני התפקידים.

המשך דיון - על-פי השאלות לדיון המוצגות לעיל.

חלק ב: הכנת מפגש

המשימה - הכנת מפגש עבודה.

משך הזמן - שעתיים.

השיטה:

1. קבוצות עבודה.

2. דיון במליאה.

שלב א - בניית קבוצות העבודה

המנחה יחלק את המשתתפים לקבוצות בנות 5-7 משתתפים בקבוצה.

שלב ב - בניית הצעה קבוצתית

הקבוצות מתבקשות לבנות הצעות משלהן לדרך בניית המפגש הכיתתי בנושא הסוד.
הצעותיהן צריכות לכלול: רציונל, שיטה ודרך הערכת תוצאות.

שאלות לדין בעת תוכנית העבודה:

- כיצד לדעתכם תוכלו ליישם את הנושא עם תלמידי הכיתה במקום עבודתכם?
- על מה לדעתכם צריך לשים דגש מיוחד.
- אילו תרחישים בעייתיים עלולים לקרות, וכיצד אתם מציעים להתמודד עמם? למשל, תלמיד אומר לך: אין לי כל צורך בעזרה, אני יכול להסתדר בעצמי?

שלב ג - הצגת התוצרים של הקבוצות במליאה ודין

שלב ד - סיכום והכללה

בעת הסיכום רצוי להתמקד בקשיים שיש לאנשים בכלל לקבל עזרה ולילדים ובני נוער בפרט, במיוחד כאשר משמעות העזרה עלולה לקבל תרגום מוטעה כמו: הלשנה, "התבכיינות", חולשה וכיוצא בזה, ולעתים פחד מפני פגיעה מהאדם הפוגע שבגינו זקוק הילד לעזרה.

חשוב לשוב ולהבליט את חיוניותן של ההתייעצות וההתחלקות של המורה עם אחרים, ובכלל זה עם אנשי מקצוע במערכת החינוכית או מחוצה לה.

הפגישה ידעה שהיא אחרונה, אנחנו
לא ידענו.
השנים הארוכות, מסתובבות במהירות
כמו סוס אצטקה על מכונת מכבי
אל.
וגם הסוס הזה למד אצל משה
בחור הים שגם הוא למד אצל השמש
אתה תבין את זה בלוד שנים
יהודה אליאזי



שער 10

סיום ופרידה

המפגש האחרון עוסק בסיכום סדרת המפגשים שעברו המשתתפים, בהבנת נקודות המוצא של כל אחד ושל הקבוצה בכל הקשור למורכבות התהליך של איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה.

קבוצה לומדת המעבדת חלקים רבים מהלמידה בדרכים סדנאיות, נוצרים בה קשרים אינטימיים, ולכן מפגש הסיום עוסק גם בפרידה. לא פחות חשוב מכך הצורך לברר מה ה"צידה" שהמשתתפים לוקחים עמם, איך הם מעריכים את ההשתלמות, והאחרון אך החשוב מכול - מה בכוונתם לעשות בנושא זה בהמשך?

סיום ופרידה

מטרות :

1. עיבוד הרגשות והמחשבות של המשתתפים לקראת סיום סדרת המפגשים והפרידה הקרבה.
2. סיכום סדרת המפגשים ומידת השגת מטרות המפגשים.
3. קבלת משוב והפקת לקחים בהתייחס לתכנים, לתהליכים ולדרכי הלמידה.

משך הזמן - 4 שעות.

מקורות עיוניים:

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

אמצעים:

1. בריסטולים וצבעים (לסדנה "פנטזיה ומציאות") כמספר תת-הקבוצות שהורכבו.
 2. שאלון הערכה ומשוב.
- סדרת המפגשים לכדה קבוצה של לומדים שעסקו בנושא משותף אחד - איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה. המפגשים נשאו אופי משימתי - להקנות למשתתפים ידע, ומיומנויות באיתור ילדים הנמצאים בסיכון. עם כך, הושם דגש רב על דרך הלמידה תוך מאמץ לאפשר למידה מערבת וחוויתית. אך טבעי הוא שדרך כזו של למידה תיצור יחסים משמעותיים בין הלומדים שנחשפו הדדית, ברמות שונות של פתיחות, איש כלפי רעהו, ולכן יש לאפשר למשתתפים לעבד את ההיבט הרגשי/חוויתי של הלמידה המשותפת הזאת, בצד בירור מידת התרומה של למידה זו לשיפור הידע והמיומנויות בתחום האיתור וההתמודדות עם ילדים במצבי סיכון שונים.
- הסוף מזמין לעיתים רצון להמשיך קשר, בצורה כזו או אחרת. זו היא סיטואציה שכיחה בחיים של קבוצה לומדת, ועדיין יהיה נכון לסיים פרק אחד (ההשתלמות/קורס) ובמידת הצורך לפתוח ב"פרק חדש" המצריך חוזה התקשרות חדש וכל הכרוך בכך.

חלק א - פרידה

חלופה ראשונה - "מסע אל הנעלם":

זהו תרגיל שחלקו הראשון הועבר במפגש הראשון, בחלק של בירור ציפיות. חלקו השני מוצע למפגש הפרידה.

אמצעים נדרשים:

דף "מסע אל הנעלם" (ראה נספח מס' 1 בשער הראשון), במספר עותקים כמספר המשתתפים. כלי כתיבה וצבעים.

דפי העבודה מהמפגש הראשון שנאספו על-ידי המנחה ויוחזרו למשתתפים במפגש זה.

שלב א - עבודה אישית

צעד ראשון - חלוקת דף העבודה "מסע אל הנעלם" (מההשתלמות אל החיים).

צעד שני - הוראה למשתתפים בנוסח הבא: לפניכם אדם עם שק אחד על גבו ושק שני בידיו. האדם נמצא במקום כלשהו (איפה?). בראשו מתרחצות מחשבות רבות (על מה הוא חושב?). לפניו פרוס נוף רחב אופקים ובו תחנות רבות (האם אלה

התחנות שעבר והוא משקיף עליהן או אלה תחנות שאליהן הוא רוצה להגיע?). מה יש לו בשקים? האם יש לו בשקים את מה שרצה או דברים אחרים? מה משקל השקים? ומה זה אומר לגביו? מלבד זאת, מה יש לו לומר? **צעד שלישי** - ביצוע המשימה.

צעד רביעי - חלוקת דפי העבודה מהמפגש הראשון.

צעד חמישי - השוואה בין שני דפי העבודה.

שלב ב - הצגת התוצרים במליאה ושיחה חופשית

הכוונה למנחה אפשר למשתתפים לבטא עצמם באופן חופשי, המעט ככל האפשר בשאלות הכוונה.

חלופה שנייה - "פנטזיה ומציאות".

משך הזמן - שעתיים.

אמצעים:

בריסטולים כמספר תת-הקבוצות שייבנו.

צבעים.

שלב א - מבוא

המנחה יכול לפתוח את המפגש במבוא קצר שבו יציין, כי כמו לכל דבר בחיים, גם למפגשים האלה יש סוף והיום הגענו למפגש האחרון.

שלב ב - דמיון מודרך

המנחה יבקש מהמשתתפים לעצום עיניים ולהצטרף לטיול של "פעם בחיים" ביער עד, אין שם לו.

"כשם שקורה לעתים, המציאות חזקה מכל דמיון. אתם נמצאים בדרך עפר כבושה. מעל - שמים בהירים, ומולכם יער. בתוך פרק זמן כלשהו אתם בשולי היער. הצעידה נעימה, ואפלולית היער מרגיעה. פה פלג מים, שם קול ציוץ ציפורים, שקט ושלווה. הדרך הופכת לשביל והשביל מעמיק אל נבכי היער. העצים הולכים וגוברים, צמרותיהם מרקיעות שחקים, פיסות השמים הולכות ונעלמות לאיטן. מסתורי היער מושכים אתכם כבמטה קסמים. לעתים הופכת הקרירות הנעימה לחום ולמחנק, אך בהמשך, שוב תחושת רוגע, משב רוח מרענן. עצי סבך בצד עצי פרי מוכרים ובלתי מוכרים כאחד. השביל נעלם, ולפתע תחושה חזקה של אובדן דרך. קול פנימי אומר לכם להמשיך וללכת, אין דרך חזרה. החרדה גוברת, אך גם הנחישות בצדקת הדרך. לפתע שער. אתם פותחים את השער ומה רואות עיניכם?

הכוונה למנחה אפשר למשתתפים דקה של שקט, ואז בקש מהם לפקוח עיניים ולחזור לחדר.

שלב ג - עבודה בקבוצות

צעד ראשון - חלוקת הקבוצה לתת-קבוצות בנות 5-7 משתתפים כל אחת.

צעד שני - המנחה יסביר "היער הוא מטפורה להשתלמות שעברתם, והשער הוא גם הפתח שבו תיפרדו איש מרעהו". לשם כך תעלה כל קבוצה בציור משותף את שעניהם ראו "מעבר לשער"?

צעד שלישי - ביצוע הצוירים המאלצים קשר בין היער והשער לבין הקבוצה הלומדת. בחירת חבר מהקבוצה שיציג את תוצרי הקבוצה במליאה.

שלב ד - הצגת התוצרים במליאה

שלב ה - סיכום

בדברי הסיכום חשוב להזכיר את מטרות תוכנית ההשתלמות ולשחזר את הנושאים המרכזיים שבהם עסקה. יש להתייחס הן לתכנים שנלמדו והן לתהליכים שהתרחשו ולמאמצים שנדרשו מהמשתתפים כדי להתמיד בפגישות. ראוי להדגיש את מורכבות הנושא - איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה - ואת זעקתם הבלתי נשמעת ליד עוזרת. רצוי להתייחס לקשיים האובייקטיביים הכרוכים בטיפול בילדים בצד החובה הערכית והחוקית לעשות זאת. המסר החשוב ביותר למשתתפים צריך להיות - גם אם המכשולים והקשיים רבים עד כדי סכנת היפגעות, אין לשכוח כי הילדים בסיכון נמצאים בסיטואציה זו וחווים אותו כבדרך השגרה. בגמר הסדנה יזמין המנחה את המשתתפים לדיון המסכם את ההשתלמות.

חלופה שלישית - פרידה באמצעות מטפורות

שלב א - מבוא

המנחה יכול לפתוח את המפגש במבוא קצר שבו יציין, כי כמו לכל דבר בחיים גם למפגשים האלה יש סוף, והיום הגענו למפגש האחרון.

שלב ב - הזמנה לבחירת מטפורת פרידה והצגתה לפני המשתתפים

המנחה מבקש מהמשתתפים לחשוב על חפצים המציינים עבורם פרידה בדרך כלשהי. על כל משתתף לציין את שם החפץ ולספר את סיפור הפרידה הקשור בו.

הקוונה למנחה באופן טבעי יתרחשו מעברים מזיכרונות העבר אל המתרחש כאן ועכשיו. התנועה מהעבר אל ההווה מסייעת לעבד את חוויות הפרידה, ומאפשרת למשתתפים לפרוק את רגשותיהם, לבטא את תסכולם, אך גם להשלים עם המציאות.

שלב ג - נתינה וקבלה

המנחה יבקש מכל אחד מהמשתתפים לבחור בחפץ כלשהו, שהוזכר או שלא הוזכר, ולהעניק אותו כ"צידה לדרך" למישהו מהקבוצה, ולנסות לנמק נתינה זו. מקבל החפץ, על-פי רצונו, יכול לספק משוב לנותן "הצידה לדרך" וגם להתייחס לקבוצה כולה, הכול על-פי בחירתו.

שלב ד - סיכום

ראה לעיל בסדנת דמיון מודרך.

הצעות נוספות לסיום ולפרידה ניתן למצוא בספר "מסע של חוויות", ראה מקורות עיוניים לעיל, עמ' 131 - 141.



חלק ב - שיחת משוב

משך הזמן - שעותיים.

שיחת המשוב צריכה להתייחס לשני היבטים לפחות: תהליך ותוכן. ניתן להתייחס גם להיבטים של ארגון.

שאלות לשיחה

שאלות דוגמה ביחס לתהליך:

1. מהם הדברים שאהבתי ביותר במפגשים?
2. מהם הדברים שלא אהבתי?
3. מהם הדברים שהקבוצה תרמה לי?
4. מהם הדברים שהשתדלתי לתרום לקבוצה?
5. מהם הדברים שהייתי רוצה לומר לחברי הקבוצה?
6. מהם הדברים שהייתי רוצה לומר למנחים ולמרצים?
7. מהם הדברים שהייתי רוצה לומר לילדים הנפגעים?

שאלות דוגמה ביחס לתכנים:

1. המידה שבה למדתי דברים חדשים בנושא איתור ילדים נפגעי התעללות?
2. המידה שבה אני מרגיש שאוכל ליישם את הנלמד בעבודה השוטפת שלי?
3. מהם הנושאים הנלמדים הנראים לי מיותרים?
4. מהם הנושאים שאני סבור שצריך להרחיבם?
5. מהם הנושאים שחסרו לי בהשתלמות זו?

שאלון משוב והערכה

משתלם יקר
על מנת לאפשר לנו לשפר את תוכניות ההשתלמות שלנו, אנו מבקשים לקבל את הערכתך להשתלמות זו.
נודה לך אם תקדישי/י מזמנך למילוי דף המשוב.

א. הערכת מהלך ההשתלמות:

1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד	
					1. האם ההשתלמות אורגנה כראוי?
					2. האם תנאי הלמידה ענו על ציפיותיך?
					3. האם הלמו התכנון והביצוע של התוכנית זה את זה?
					4. האם מתכונת ההשתלמות התאימה וענתה לצרכים?
					5. האם באופן כללי ציפיותך מההשתלמות התממשו?
					6. האם האווירה בקבוצה תמכה בתהליך הלמידה וסייעה לו?
					7. האם המפגש עם עמיתים למקצוע תרם לך?

8. מהן תוכניותיך להמשיך בהקשר לנושא?

9. למה אתה זקוק לשם מימוש תוכניתך?

10. הערות נוספות:

ב. **הערכת הלמידה בהשתלמות:**

1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד	
					1. רכשתי ידע תיאורטי חשוב.
					2. רכשתי כלים ומיומנויות חשובים.
					3. התכנים היו חיוניים לביצוע עבודתי.
					4. הלימודים בסך-הכול גיבשו ידע שכבר היה קיים אצלי.
					5. אני מיישם/ת מיישם בעבודתי דברים שלמדתי בהשתלמות.
					6. אני מתכוון ליישם בעבודתי דברים שלמדתי בהשתלמות.

הערות:

ג. הערכת הנושאים שנלמדו בהשתלמות:

מתוך הנושאים שהועברו בהשתלמות, חווה/י דעתך:

א. על מידת החשיבות והרלוונטיות של הנושא.

ב. על מידת העניין והבהירות שבה העבירה המרצה את הנושא. על-פי המפתח הבא:

במידה רבה מאוד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה כלל לא

1

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	חשוב ורלוונטי מעניין וברור	1. יש לצין את שם המפגש ושם המנחה/מרצה
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	חשוב ורלוונטי מעניין וברור	2. כנ"ל
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	חשוב ורלוונטי מעניין וברור	3. כנ"ל
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	חשוב ורלוונטי מעניין וברור	4. כנ"ל
		להמשיך כמספר המפגשים. אם במפגש מסוים התקיימו כמה הרצאות, יש לפרט כל הרצאה בשורה נפרדת.

שאלות פתוחות

אם יש לך לומר דבר-מה בעניין התוכנית שלא בא לכלל ביטוי בשאלון המובנה, נא פרט כאן:

אנו מבקשים להודות לך על שיתוף הפעולה.

ביבליוגרפיה:

1. אמנה בדבר זכויות הילד (1989). רשומות, כתבי אמנה 1038, כרך 31.
2. אתגר, ט', (1996), **עבירות מין בקרב בני נוער**, רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
3. אתגר, ט', (2000), "עבריינות מין בקרב מתבגרים", בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית**, משרד החינוך.
4. בורטון, ד"ל, (1997), "השקפות קליניות על ילדים תוקפניים מבחינה מינית ועל משפחותיהם", מחקר תיאורטי, בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית**, משרד החינוך, ירושלים, עמ' 31 - 50.
5. בירשטין, אני זוכר. נספח מס' 2.
6. בן-אריה, א' ובויאר, י', (2002), "האזרח הקטן בישראל": אזרחות וילדות זיקה והשפעה", **ביטחון סוציאלי** (ילדים, ילדות וזכויות הילד), 63.
7. גולדשטיין, ש', (2005), **לדבר את השתיקה, איתור ילדים ובני נוער נפגעי התעללות והזנחה בשירותי הבריאות בקהילה**, ירושלים, אשלים - העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.
8. ג'ונסון, ק"ט', (2000), **הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות**: מה טבעי ובריא?, (תרגמה: אלה רבינוביץ), קריית ביאליק, את.
9. ג'ונסון, ק"ט', (2000), **הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות**: מה בריא וטבעי?", תמצית הספר שחובר על-ידי ר' כהן וד' אייזן, בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית**, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 20-30.
10. דאגלס, ו"ת, (2000), "דו"ח מיוחד על עברייני מין צעירים", תרגום לעברית של החלק ראשון של הדו"ח, ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית**, עמ' 60-85.
11. דולב, ט' ובן-רבי, ד', (2002), "האמנה בדבר זכויות הילד: עקרונות כלליים ויישומם בישראל", **ביטחון סוציאלי** (ילדים, ילדות וזכויות הילד), 63.
12. **זכויות הילד בישראל**, (1998), ערכה חינוכית, המועצה הלאומית לשלום הילד.
13. **זכויות וחובות התלמיד במוסדות החינוך**, (1995), המועצה הלאומית לשלום הילד.
14. **חוזר המנהל הכללי, (1997)**, מניעת התעללות בקטינים ובחשרי ישע.
15. **חוזר המנהל הכללי, (1999)**, התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים.
16. **חוק ייסוד כבוד האדם וחירותו** (נספח מס' 6).
17. טילמן, פ', (1995), **התעללות מינית בילדים, תיאוריה ודרכי טיפול**, קריית-ביאליק, את.
18. **יישום האמנה בדבר זכויות הילד**, (2001), משרד המשפטים ומשרד החוץ.
19. **ילדים בישראל, שנתון סטטיסטי**, (2003), המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ופיתוח (בכל סוף שנה יוצא שנתון סטטיסטי מעודכן).
20. **ישראל אשווילי, מ'**, (התשנ"ז - 1997), **מניעה, חוסן והתפתחות - כישורי חיים למורים בכיתות ג-ד בבית-הספר היסודי ממלכתי**, עמ' 40-44.
21. כהן-אמורי, ל', (1991), "בחיפוש אחר ה-Wellness", עיבוד המאמר: ת' גל, **היעוץ החינוכי**, ד', א, סיון-תמוז תשנ"ד, עמ' 163-168.
22. **כישורי חיים, כישורים, נושאים התפתחותיים ומניעתיים לבית-הספר הממלכתי והממלכתי דתי**, (התשנ"ו, התשנ"ז - 1996, 1997) משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים (קובץ של 6 ספרים).

23. לב-ויזל, ר' וקסן, ל' (תשס"ב), **מסע של חוויות**: פעילויות לקבוצה טיפולית, קריית ביאליק, אח.
24. לביא-קוצ'יק, ב' (2000), **איתור ילדים בסיכון**, אשלים, משרד החינוך ומשרד העבודה והרווחה.
25. נוי, ב' (2002), "האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד כמצפן וכאתגר לשיפור מערכת החינוך", **ביטחון סוציאלי (ילדים, ילדות וזכויות הילד)**, 63.
26. צימרמן, ש' (תשס"א), "קטינים פוגעים מינית - האם זה נוגע לנו?", בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 3-6.
27. צימרמן, ש' **תופעת ההתעללות והפגיעה בילדים**, פרסום פנימי, (נספח מס' 12 בערכה).
28. קדמן, י' (1992), "זכויות הילד בחוק הישראלי", **הד החינוך**, ס"ו, י', עמ' 6-8.
29. קדמן, י' (2002), "זכויות הילד בישראל: הלכה ומעשה", **ביטחון סוציאלי (ילדים, ילדות וזכויות הילד)**, 63.
30. קדמן, י', אפרת, ג' (עורכים), (1998), **זכויות הילד בישראל: אסופת מאמרים ומקורות**, ירושלים, המועצה הלאומית לשלום הילד.
31. ראיון, ג' (1997), "עבריינות מין אצל צעירים: הגדרת האוכלוסייה", בתוך: ש' צימרמן (עורכת), **קטינים פוגעים מינית**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 7 - 11.
32. Cowen-Emory, L. (1991), "Pursuit of Wellness", *American Psychologist*, 4.

מקורות עיוניים נוספים אשר אינם מוזכרים בעבודתנו:

- אילון, ע' וצימרמן, ח' (1990), **ילדות כואבת - מבט שני על ילדים מוכים**, תל-אביב, ספרית הפועלים.
- אשל, ב' **ילדים שומרים על עצמם - משחק סימולציה לכיתות ג-ד**, הוצאת הדפוס הירוק (תוכנית מניעה).
- הרמן, ג"ל (1994), טראומה והחלמה, תל-אביב, עם עובד.
- וייס, ר' וויסמן, ע' (1994), **נועם - נוער עולה מתמודד: תוכנית למניעת ניצול מיני של בני-נוער ממדינות חבר-העמים**, ירושלים, גבעת-ג'וינט, אלכ"א - האגודה לפיתוח ולקידום כוח אדם בשירותים החברתיים בישראל (תוכנית מניעה).
- ויסמן, ע' (1990), **ההרגשה שלי**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים (תוכנית מניעה).
- ויסמן, ע' (1988), **מת"ן (מניעת תוקפנות נוער): תוכנית לחיזוק תודעת בני נוער בדבר זכויותיהם הפיזיות, המיניות והריגושיות**, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים (תוכנית מניעה).
- כהן, א' (1993), "בחיפוש אחר ה-WELLNESS", **הייעוץ החינוכי**, ד', א', סיון תשנ"ד, עמ' 163 - 168.
- כהן, ת' (1991), **לחיות בצל סוד**, תל-אביב, מודן.
- סנה-אור, ז' (1993), **יש לי הזכות להגיד "לא": תוכנית למניעת ניצול מיני של ילדים לכיתות א-ה**, ירושלים, משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (תוכנית מניעה).
- קריגר, ש' ואש, ר' (עורכים), (1980), **תקיפת ילדים על רקע מיני**, (תרגמה: עדנה מרדר), משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- רגב, מ' (1990), **סיפורים, שירים וזכויות ילדים**, המועצה לשלום הילד, ירושלים.
- צימרמן, ש' (עורכת), (2000), **קטינים פוגעים מינית, אסופת מאמרים ותיאורי מקרה**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, שפ"י.

צימרמן, ש' וגורן, ל' (1999), תוכנית למניעת פגיעה מינית בחינוך המיוחד, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, מחלקת הפרסומים.
שטרנברג, נ' (מתרגמת, מעבדת ועורכת), (1993), לומדים לשמור על עצמנו: שיחות סיפורים ופעילויות לפי שיטת דוסן, ירושלים, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים (תוכנית מניעה).
חוזר המנהל הכללי - סג/6 (ב) שבט התשס"ג, פברואר 2003. יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך, המשך לחוזר הוראות הקבע סא/4(ג).

חומרים אור-קוליים

הוא מת עלי - אלימות בזוגיות, נורות אדומות, תיכון ומבוגרים- ניתן להשיג את הסרט ב"יצו - תל-אביב", אורך הסרט כ- 20 דקות.
החברות, סרט קולנוע, ההתלבטות אם לדווח או לא. על "מחיר" הדיווח: "הלשנה", אובדן האמון, אובדן החברות, פתיחת "תיבת פנדורה". חטיבת ביניים. ניתן להשיג בספריות וידיאו.

היהלום שבפנים (1998), סרט טלוויזיה דקומנטרי, בימוי ותסריט קרן לב. הסרט עוסק בגילוי עריות, אוכלוסיית יעד- תלמידי תיכון ומבוגרים. ניתן להשיג באשלים.

הסוד הנורא - פגיעה מינית של מבוגר בילדה, הסוד, הדינמיקה של הפגיעה, סימונים, תיכון ומבוגרים. הסרט באיכות ירודה, ניתן להשיג אותו אצל מדריכות שפ"י, אורך הסרט כ- 20 דקות.

כן, גם אתה יכול להגיד לא, מתוך הסדרה "סיפורים מהחיים", הטלוויזיה הלימודית, פגיעה של זר בילדים, הגיל הרך, כל סיפור אורך דקות ספורות.

לישון עם האויב, סרט קולנוע, אלימות בזוגיות, תיכון ומבוגרים. ניתן להשיג בספריות וידיאו.

סינמה כבוד, 1-2, שפ"י, סרטים קצרים בהפקת תלמידים, פגיעה פיזית במשפחה, פגיעה מינית בין קטינים, חט"ב, תיכון ומבוגרים, אורך כל סרט כ- 10 דקות.

סיפורה של אמיליה, סרט קולנוע, גילוי עריות, תיכון ומבוגרים. ניתן להשיג בספריות וידיאו.

פשוט אמרו לא, הטלוויזיה הלימודית, 41 תוכניות קצרות מאירות בנושא מניעת אלימות בילדים, הגיל הרך ויסודי.

מדורת השבט, סרט קולנוע, פגיעה מינית בין קטינים, חטיבת ביניים, תיכון ומבוגרים.

אתרים באינטרנט:

40. **משרד החינוך, שפ"י**: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi>

41. **אשלים, העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ובמשפחותיהם**: ashalim@jdc.org.il

42. **אלי"י**: www.eli.org.il

43. **המועצה לשלום הילד**: www.children.org.il

44. **דלת פתוחה**: www.opendoor.org.il