

תפנית



טבת תשע"ד
דצמבר 2013

גיליון זה מוקדש לזכרו של זנוויה גמליאל ז"ל,
ממקימי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים

התמקצעות העובדים עם ילדים ונוער במצבי סיכון במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה



דבר העורכת

מי הם הצוותים העובדים עם ילדים ונוער במצבי סיכון? מהי הכשרתם? איזה מקצוע רכשו כדי לחנך ילדים אלו ולטפל בהם? האם הם מחויבים לעבור הכשרה כלשהי לפני כניסתם לתפקיד? מי מדריך אותם בעבודתם היום-יומית? כיצד הם מפתחים מיומנויות ייחודיות לעבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון? איך הם מתמודדים עם שחיקה, נשירה ותחלופה של צוותים רב-מקצועיים, ומהם עוגני התמיכה שלהם?

אלו מקצת מהשאלות הרבות שעלו במסגרת דיונים שנערכו לאורך השנים בפורומים בהקשרים רחבים ובוועדות, כגון דוח לנגרמן (1988) וועדת העשור (קשתי, גרופר ושלסקי, 2008). על סוגיית ההתמקצעות נכתבו גם מאמרים לא מעטים, העוסקים בצורך בהכשרה ייחודית, קוד אתי, רישוי והסמכה וכן במדיניות והיבטים כלכליים (למשל המנחם וכפיר 1994; גרופר, 2007, 2012);² כך גם על סוגיות העוסקות בתחלופה, שחיקה, הגדרת תפקידים ועוד. אף שחלה התקדמות-מה במהלך השנים (כמו התכניות לתארים ראשון ושני לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, תכניות השתלמות ואוריינטציה בארגונים שונים ותכניות כגון אלו המוצגות בגיליון זה), הפתרונות שנמצאו הם חלקיים ונקודתיים ואינם מספקים את התשובות לסוגיה מורכבת זו, שעד כה אין לה מענה ממוסד ומערכתי. המעטפת המקצועית הנדרשת להכשרת עובדים ממשיכה להעסיק אנשי מקצוע מהממסד ומהמגזר השלישי המטפלים בילדים ובבני נוער במצבי סיכון, בעבודתם היום-יומית, ומדירה שינה מעיניהם.

1 אין מדובר בעובדים סוציאליים, פסיכולוגים או מנהלי פנימייה, שהם בעלי הסמכה מוגדרת, אלא במדריכים ואמות בית, שאליהם הילדים ובני הנוער חשופים למשך הזמן הארוך ביותר.

2 לקריאה נוספת ראו רשימת המקורות במאמרים אלו.

* כל הכתוב בגיליון זה בלשון זכר מכון לשני המינים, למעט המאמרים העוסקים בהיבט המגדרי.

תוכן עניינים

- 1 דבר העורכת
- 3 מבט הומניסטי על העובד החינוכי-הסוציאלי

מבט בין-לאומי

- הכשרה והתמקצעות של כוח אדם הפועל עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון
- 5

תכניות הכשרה

- 6 חוות הנוער הציוני – ארגון חינוכי לומד
- 8 הכשרת צוותי מועדוניות בנים מהציבור החרדי
- 11 הכשרת צוות חינוכי בפנימייה בראשית דרכו
- התמקצעות של מנהלי מתנדבים למען ילדים ונוער במצבי סיכון
- 14

התמקצעות בנושאים ייחודיים

- 16 התערבות טיפולית במשבר ("הט"מ") למוגנות חניכים
- 19 מין מוגן גופנית ונפשית: עבודה עם צוותים
- 22 סדנת מיניות
- 22 תרומת הידע להרחבת המעטפת המקצועית

הנחיית צוותים: דילמות וסוגיות שוטפות

- 24 הנחיית צוותים חינוכיים בפנימייה
- כאב, חרדה וחוסר אונים – פתרונות מבחוץ או מפגש מבפנים
- 27 "העברת משמרת"
- יצירת המרחב בעבודת הצוות בסביבה טיפולית
- 30 ההתמודדות עם פוגעים מינית – סדנאות חשיפה לצוותים
- 32

אמנויות, ביביליותרפיה ודינמיקה קבוצתית

- אומנויות ודינמיקה קבוצתית לפיתוח חוסן של אנשי מקצוע
- 34 ספרות במרכז חייה של פנימייה
- 38 קורס הנחיית קבוצות למטפלים בפנימיית
- 41

הכשרת צוותים במערכת החינוך

- קליטת קציני ביקור הסדיר (קב"סים), הכשרתם והתמקצעותם
- 42 תפיסת ילדים במצבי סיכון כתלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך
- 45

זרקור על:

- 48 מרכזי הגנה לילדים ונוער – בתי לין

דעה אישית

- הקניית מיומנויות "עזרה ראשונה רגשית" לנמצאים בחזית המפגש החינוכי
- 50

טור אחרון

- 52

איש המקצוע המנחה אותו בעבודתו. מה קורה בהעברת משמרת של צוות עם סיום שעות עבודתו, מעבר להיותה פעילות שגרתית פורמלית? והאם נוצר מרחב מספיק להכיל קונפליקטים של אנשי צוות העומדים לנוכח אירועים קשים ואקוטיים של חניכים? האם יד מקצועית מסייעת להם לעבד את הצורך המידי שלהם להיות עונג הצלה עבור החניכים שבטיפולם? אלו הן דוגמאות לרבדים מעמיקים המוצאים ביטויים במערכי הנחיה וליווי של הצוותים ובראיית כל המפגשים הנוצרים במצבים בעלי משמעות טיפולית.

אנשי מקצוע העובדים עם ילדים ונוער במצבי סיכון מתמודדים עם תופעות כמו "עייפות החמלה", טראומה משנית ושחיקה. כדי לחזק את משאביהם וחוסנם האישי ולצמצם השפעת תופעות אלו, פותחו תכניות הדרכה שונות, אשר משלבות כלים, כמו שימוש באמנויות ובספרות, העוקפות את המילים ומקלות על המשתתפים לבטא ולעבד את רגשותיהם ולהתחלק עם עמיתים בתובנות ובדרכי התמודדות.

התייחסותה של מערכת החינוך לילדים ונוער במצבי סיכון לא נפקדה גם היא מגיליון זה ומוצגת בשני מאמרים: האחד מתייחס לחוסר בהכשרה ייחודית לקצין הביקור הסדיר, אשר אמון על מניעת הידרדרות תלמידים למצבים קיצוניים; האחר מציע התבוננות על ילדים ונוער במצבי סיכון כעל תלמידים עם צרכים מיוחדים, כדי לעגן ולהבנות במסגרת מערכת החינוך מענה עבורם ועבור הצוותים העובדים עמם. בהקשר זה, ולנוכח אירועי אלימות פיזית ורגשית כלפי ילדים במערכות החינוך, מוצע במאמר אחר לקיים קורס לעזרה ראשונה רגשית לאלו העומדים בחזית המפגש עם ילדים אלו.

המדור "זרקור על" מפנה מבט אל מרכזי ההגנה לילדים ונוער נפגעי תקיפה מינית, שפרישתם בארץ הולכת ונשלמת. הפעלת המרכזים על ידי עמותת "אפשר", בשיתוף כל הגורמים המפורטים במאמר, מהווה נדבך נוסף ומשמעותי במעורבותה של העמותה במתן שירותים לאוכלוסייה זו.

אנו מקווים כי עבודת השדה המרשימה המוצגת בגיליון זה תשמש ללמידת עמיתים ותהווה גורם מניע ומקדם לדיון ציבורי וגיבוש מדיניות בנוגע למעמדם והתמקצעותם של העוסקים במלאכה; זאת כדי להעניק לכל אלפי הילדים ובני הנוער במצבי סיכון את שירותי הטיפול והחינוך המיטיבים והמקצועיים ביותר.

ולסיום, תודות וברכות שלוחות לחברים חדשים שהצטרפו למערכת: **מירב בדיחי** ממשד הרווחה, **ארנה טאוס** מהמפעל להכשרת ילדי ישראל, **אלי כהן** מכפר הנוער "כנות" ו**גבי קונפינו** מפנימיית בית אפל.

מקורות

גרופר, ע' (2007). הכישרים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, (כ6), 133-144.

גרופר, ע' (2012). הדילמה הבלתי פתורה של ההכשרה המקצועית הנדרשת למדריכי הפנימיית החינוכית, השיקומיות והטיפוליות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115-137.

המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה – רבעון לעבודה סוציאלית**, טו, 99-112.

לנגרמן, א' (1988). דו"ח **הוועדה הציבורית לבדיקת מצב הילדים בפנימיית שבאחריות משרד העבודה והרווחה**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.

קשתי, י', גרופר, ע' ושלסקי, ש' (2008). **החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – "ועדת העשור"**. תל אביב: משרד החינוך.

בברכת קריאה מהנה,

מרים גילת, עורכת ראשית
mgilat@efshar.org.il

הצורך להעלות נושא זה על סדר היום עלה מהשטח, לאחר שיחות שנערכו עם אנשי מקצוע במסגרות שונות. מצד אחד הם דיברו על מודלים ויזמות מקומיות שפותחו לצורך השתלמויות והדרכה של הצוותים, אך מצד שני כולם הדגישו את החוסר של יד מכוונת ומרכזת, שתאפשר גיבוש תורה וידע מקצועי והתמקצעות, באמצעות קביעת אמות מידה אחידות **להכשרתם והסמכתם** של צוותים אלו. מערכת "אפשר" הרימה את הכפפה והחליטה להקדיש את הגיליון הנוכחי לעובדים עצמם, ובכך לאפשר במה ראויה ומכובדת ליוזמות ולעבודה המושקעת הקיימות בשדה.

גיליון זה מוקדש לזכרו של **זכריה גמליאל ז"ל** שהיה מהוגי המדרשה לעובדים חינוכיים-סוציאליים, ממקימה וממורה. את תרומתו הייחודית בהעמדת דור שלם של תלמידים, שלמדו ממנו והמשיכו בדרכו, היטיב לבטא ד"ר חזי אהרוני, בדברים שנשא לזכרו ביום השנה לפטירתו:

זכריה מורנו וידידנו [...] הפך להיות המורה הרוחני שלנו. בצוואתו [...] להתגייס לעזור לזולת ולמעוטי היכולת, הוא לימד אותנו על תכניה, מעלותיה ומטרותיה של העבודה החינוכית-סוציאלית [...] אני בטוח שזכריה נמצא כאן קרוב, עומד מנגד, שומע ורואה אותנו וגאה בהישגינו ובהמשך השליחות שלנו המשותפת למען ילדים, נוער ומבוגרים בסיכון ובהדרה. רוחו נותנת לנו עצות ומשרה עלינו אמונה ותקווה. היא נותנת לכולנו, בני משפחה אהובים וידידים, את הכוח להמשיך בדרכו ולהצליח.

המאמר הפותח של הגיליון מחזיר אותנו כמה עשורים אחורה, לאווירה ולהלך הרוח ששררו בפנימייה דאז, וממחיש באמצעות חוויותיו של הכותב בעברו כרכז חינוכי את הגישה ההומניסטית. גישה זו מאופיינת ביחס טוב ומיטיב בין מטפל למטופל, הנובע מאהבה, ואשר אפיינה את מורשתו של זכריה גמליאל ז"ל.

מאמר נוסף פורש בפנינו מבט בין-לאומי על סוגיית התמקצעות העובדים חינוכיים-סוציאליים. מחבר המאמר, החוקר את הנושא וכותב עליו במשך שנים רבות, נוסף אופטימיות, בהזכירו את ההתעוררות הקיימת לאחרונה בקידומו.

תקצר היריעה מלפרט את כל המאמרים שבגיליון, ולחילופין אציג את הנושאים הכלולים בו. עיון במאמרים פותח לנו צוהר להיכרות עם יזמות מקומיות שפותחו, הן כיד מכוונת של הארגון שבו הן מתקיימות והן כיוזמה אישית של איש מקצוע. ההצגה של מגוון התכניות מדיגישה את החסר הקיים בהתמקצעות מוסדרת ומאורגנת ואת הדאגה הרבה של הנושאים בעול להיטיב את עבודתם של הצוותים לטובת הילדים שבטיפולם.

מאמרים אחדים מציגים תכניות הכשרה למדריכים, לדוגמה: תהליך מתמשך ופיתוח מגוון ערוצים להשקעת משאבים בעובדים החינוכיים ובכל עובדי כפר הנוער, אשר אחד מתוצריהם המרשימים הוא הישארותם במערכת לאורך שנים רבות; קורס ייחודי למדריכים וחונכים מהמגזר החרדי; כמו גם הצעות לפיתוח מודל להתמקצעותם של מנהלי התנדבות אשר מפעילים מתנדבים העובדים עם נוער במצבי סיכון.

העבודה השוטפת עם ילדים ונוער הנמצאים במצבי מצוקה רגשית, התנהגותית ואישיותית מצריכה חשיפה לתכניות התערבות אשר נותנות מענה לסוגיות, כמו ריסון פיזי של חניכים והתנהלות צוות בעת משבר. כמו כן היא מצריכה חשיפה לסדנאות העוסקות במיניות ומטפלות בקשיים אשר מתעוררים בקרב צוותים, בשל הפער הקיים בין תפיסותיהם לבין ההווה המינית של בני הנוער שבטיפולם.

חיי פנימייה מורכבים מאין-ספור התרחשויות ואירועים, שבהם מעורבים מעגלי התקשורת בין כל הדמויות הנמצאות במרחב אינטנסיבי זה. תשומת לב רבה מוענקת למערכת היחסים הסמויה, הגלויה וההשלכתית שנוצרת במפגש הנחיה בין הצוות החינוכי-טיפולי, החסר בדרך כלל השכלה פורמלית, לבין

ד"ר ארנון לויתן,
עובד סוציאלי מומחה לשיקום,
פסיכותרפיסט וקב"ן מילואים בצה"ל

חבט הומניסטי על העובד החינוכי-סוציאלי



כי כך ברא אותך הטבע
עם קצת דמיון ומחשבה חופשית
אז תן לזה לגדול מהתחלה,
אל תנסה להילחם בזה
אל תנסה להשתנות
כי זה תמיד יבוא מהתחלה...פתאום!¹

אהובה הגיטרה על שלמה כאהוב יעקב את רחל, ומיד אספר סיפור אהבה זה. אך קודם לכן חשוב להוסיף לכבודו של אדם: היום שלמה הוא קבלן ובעל נכסים, עשיר, מסודר ומשכיל. הוא תמיד טוען נגדי כי עשיתי טעות חיים כאשר לא הצטרפתי אליו לפתוח תחנת דלק בכביש בואכה אשקלון. בעזבו את המוסד בעת שירותו הצבאי, החל לעבוד כמתדלק בתחנת כביש קריית גת. לאט התפתחה תחנה זו בידי למרכז קניות ובית קפה, ואלו צמחו והתרחבו לתפארה.

בחיוך כואב מטיף בי שלמה דברי תוכחה: "במקום לעשות 'ביזנס' המשכת להתדרדר לאוניברסיטה..." הוא טוען באוזניי, וכשלמה אחר בשעתו, הוא מוסיף דברי קהלת: "ראיתי אני שיש יתרון לחכמה מן הסכלות".... ואם בכך התכוון אליי, הרי לכל השדים והרוחות, הגבר צודק...

אחזור לסיפורי. לא אלאה את הקורא בטלטולי שלמה עד בואו לפנימייה בעת לילה במונית שחורה וענקית, יד זדונית משליכה אותו בפתח הצריף הקטן שבו שכנתי, בצל עץ הברוש הגדול. שלמה הפך במהרה לעוד חניך בודד ועצוב בפנימייה, שכן לא התחבר אל החניכים העצובים והבודדים האחרים בפנימייתנו, שהיוו יחד חבורה מבודדת של ילדים לבדם... ולילה אחד, עת כיסה החושך את החדר, השכבנו את החניכים לישון, וכמו בשיר, "הלילה הזה שום סימן אינו נותן", החל סתם עוד לילה של בדידות ללא נוחם, ושלמה האזין במיטתו לרדיו קטן שניגן תחת כריתו, זה היה אושרו – הטרנזיסטור הקטן והישן, שהקל על חלומותיו, התנגן והרחיק מאוזניו את ילל התנים הרעבים...

שנת 1970 הייתה שנה לא קלה עבור החניכים במעונות נוער חוסה של אותם הימים. כחניך, אם היית בר מזל, נקלעת לידי מדריך, או "עובד חינוכי-סוציאלי", טוב לב, הומני ובעל ערכי אנוש, אשר כדברי השיר – "בא מאהבה", אך אם איתרע מזלך, נקלעת לידי מדריך מושחת ומתעלל, שעשה את עבודתו במעון ברמייה, אולי כדי להתנקם על עוולות עברו שלו.

במילים אחרות, היותך חניך של "עובד חינוכי-סוציאלי" אנושי ומיטיב היה עשוי לשנות את חייך ב-180 מעלות בכיוון החיובי, וההפך הגמור בהיותך חניכו של מדריך לא-חינוכי ולא-סוציאלי – במקרה זה היית עלול לשלם כל ימי חייך בכאב ומצוקה, בהפרעה ובכעס לעצמך ולעולם.

באותם הימים שיִרְתִּי כרכז חינוכי בפנימייה, שם בפרדסים העושים דרכם מתל השומר אל עבר נבכי צומת מסובים ומחנות הצבא. ילדינו היו בודדים ומנותקים מן העולם, צר היה עולמם, רוב חיייהם הותנו בסדר היום של הפנימייה. השעות היו לעתים נוחות ולעתים מעיקות, והמועקה חדרה בעיקר בלילות, כשמסביב נשמעו צווחות עופות הלילה, ובהם דמיון הילד לשמוע קריאות עמומות של הורים רחוקים שאינם... בלילה נחת הכאב והכה בסתר, ואז בכה ילד אחד, ולידו לא נרדם הילד האחר...

שלמה, חניך פנימייתנו אזי, חווה על בשרו את שני הסוגים של מדריכי הפנימייה – המדריך הרך והמדריך הקשה. סימני החיבוק והאהבה מן האחד וצלקותיו מן האחר לא נמחו מגופו ונפש עד היום.

ובישבנו כיום, שלמה ואני, כשני בוגרים, בבית הקפה אשר שייך לשלמה, אני צופה בו בבידי – וכמה טוב לכנותו "ידידי" – ואני רואה איש שהיה פעם ילד ונותר כזה, וקיימת בו העצבות והמרירות, עם החיוך והציניות, זו שאולי עמדה לו בימים קשים, וכשהוא שמח, הוא נוטל את הגיטרה שכה אהובה עליו ויושב על במה קטנה של אותו בית קפה, ואז אני צופה באדם מאושר שבנגנו את שירו האהוב, "כי כך ברא אותך הטבע", מבצבצות בעיניו דמעות של ההסכמה לרעיון השיר, להשלמה בעובדה, כי כך ברא אותו הטבע וכי טוב הוא...

1 מילים ולחן: ארז הלוי.

באומץ לב עמדה אתי למחרת בפני עדת שחקני הפוקר, ודרשה כי שלמה יעבור לקבוצתה ויעבוד אתה בסידור החדרים ובתורות מטבח. שלמה ואתי זכו, והוא התחבר לקבוצתה. שלמה ניגן בגיטרה, למד משירי ביאליק, לאה גולדברג וסאשה ארגוב ועד התרנגולים הגיע, בואכה להקת כוורת. במקביל השתתף יחד עם אתי בקורס תזונה שנערך במעונות הצוות של תל השומר, וכשהגיע לבגרות והיה עליו לעזוב לחטיבת הביניים, הוא נשאר כ"מסייע" למדריכים, ניגן לילדים בערבים שירים של כיבוי אורות, עבד במטבח, ובשבתות הכין לילדים הנותרים ללא משפחה את הליבויות המפורזות בסוכר לבן, מתוק מתוק כמו בבית רחוק.

הפסיכולוגיה ההומניסטית מאופיינת ביחס הטוב והמיטיב של מטפל למטופלו, יחס הבא, כמו שאמרתי, מתוך אהבה ולא מתוך שליטה או ניצול, יחס שבו האמת – ותהיה כואבת כאשר תהיה – היא הניצבת במרכז, יחס שבו שומעים לפני שמדברים, יחס שבו הזולת נמצא במרכז. אלו להרגשתי התחושות שהעבירה אתי לשלמה, ואלו נשארו חתומים בו כל חייו, וכדבריו: "כשאתי לקחה אותי אליה, היא הצילה את חיי".

מדרך או עובד חינוכי-סוציאלי אינו צריך "לקחת את החניך אליו" לביתו ולהעניק לו ממוזנו ומטובו. ישנם גבולות. "לקחת את החניך אליך", פירושו להכילו בלבך, להעניק לו פינה אחת משלך שבה ירגיש כי הוא שלך, ולו לרגע קט, וכי אתה משקיע כל מאמץ לקרב אותו אליך, ואכפת לך...

קרל רוג'רס, שהוא ואחרים התוו וטבעו את מושג הפסיכולוגיה ההומניסטית (הראשון להביא לעולם שם זה היה אברהם מסלאו), הקים ופיתח מערכת של טיפול הומניסטי, או במילותיו: "הגישה של האדם במרכז", אותה גישה שנתגלתה בהתנהגותה של אתי אל שלמה.

עקרונות גישת האדם במרכז נלמדים ונחווים בבתי ספר לטיפול הומניסטי באירופה ובארצות הברית, ויום אחד יכבשו גם את ארצנו, אולי בסיוע בית הספר שלנו. והרי כללי הטיפול ההומניסטי על פי קרל רוג'רס:

א. המטפל משתדל ליצור אקלים פסיכולוגי נאות (אתי כאבה את ייסוריו של שלמה ולקחה אותו עמה).

ב. המטפל מודע לכאבו וזעקתו ולחוסר יכולתו של מטופלו לדבר או לספר את הקורה עמו, הוא מבין כי המטופל נתון בעולמו הפגוע (שוב, אתי לקחה את שלמה ותמכה בו מבלי לדרוש דין וחשבון או לנהל שיח מיותר).

ג. המטפל מגלה אמפתיה כלפי מטופלו (אתי הקשיבה לשלמה, חשה וכאבה את הנעשה אצלו, וזעקה את כאבו).

ד. המטפל אינו מעמיד תנאים ואינו דורש "תמורה" עבור אשר הוא עושה עם חניכו. הוא נותן כי הוא רוצה לתת (אתי חלקה עם שלמה את פתה וביתה ואת הגיטרה, שהייתה אהובה עליה כל כך. כאמור, היא באה מאהבה, ולא מחמדנות של השגת אהבה לעצמה).

ה. המטפל כן ואמתי, אינו מצטעצע, אינו מתכסה בפלפולי פוליטיקה, אינו מתחפש, לא לנזיר ולא למלאך, הוא אמתי במה שהוא (כך הייתה גם אתי).

ו. אחרון וחביב, אותם כנות, אהבה, יושר ומוכנות לתת נספגים ומוחשים בלבו של המטופל ("היא באמת דואגת לי", אמר שלמה בלבו, "אתן בה אמון").

לסיכום, **זכריה גמליאל** זכרו לברכה החל בהקמת מפעל זה של הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים, ועל הממשיכים ללכת בדרכו. הועלו כאן כמה רעיונות לנושאי לימוד עבור עובדים אלו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, שייחודיותם בהיותם נטולי היסטוריה של "מדעים מדויקים", אינם חניכי אסכולות מקצועיות, אלא תלמידיה של אסכולה עיקרית אחת –

האהבה.



וסביב הילדים הנאבקים בשינה הסתובב קריסי הבריון, אלוף הראסיות במעון. במשטרה כבר היה, במעצר כבר שכב, ועתה זכה לכבוד מיוחד והיה הממונה על השכבת החניכים – הסתובב בין המיטות, נקש במקל בעל ידית של חבל בירכתי כל מיטה, הפיל אימה על כולם והסיר מלבם כל ספק שהלילה הזה יהיה טוב מקודמו. קריסי לא היה יתום. אביו, דין המדריך, הוא שמינהו לתפקיד המשגיח. דין, "הספרדי" כך קראו לו, לימד את כל המדריכים מדי ערב עם פרוס החשכה כיצד מלהטים בפוקר. מה להם ולהשכבת חניכיהם לישון? מה להם ולאמירת "לילה טוב"? יש את קריסי, והם משוחררים לעיסוקיהם... אך צלילי הרדיו הקלושים מתחת כריתו של שלמה רחשו באוזניו המשחרות לטרף של קריסי. הוא חטף, תוך העפת הכרית אל הקיר, את הרדיו הקטן, ובינתיים נקרעה הגומייה המרוטה שחיברה את הרדיו אל הבטרייה הכבדה, שני החלקים נחבטו בקיר, והרדיו היה כלא היה... שלמה היה המום ופעור פה במיטתו החבולה, בנאקה עמומה כדובה אשר גוריה נחטפו מול פניה, ברגליים יחפות ופיז'מה מדולדלת עף מן החלון ונעלם אי-שם בפרדסי כפר אזר, ואין עוזר...

אתי, מטפלת בפנימייה, חזרה מיום לימודים וירדה מן האוטובוס שעצר בתחנת בר אילן, ומשם היה עליה לחצות רגלית את הפרדס. בעודה יורדת אל הכביש, הבחינה בפאתי משטח החול שנשק לבטון בשלמה, שישב מכונס כשראשו בין רגליו. היא התבוננה, והוא לא הסב את ראשו. היא זיהתה אותו ושאלה: "שלמה, מה אתה עושה פה?" שלמה, שהאמין באתי, סיפר לה. היא התבוננה בו בתדהמה והשמיעה רק משפט אחד (שלמה לא ישכחו לעולם): "תגידי לי, הילד הזה משוגע, המדריך שלו משוגע, מה זה לזרוק לך ככה את הטרגדיסטור, אני הולכת עכשיו לזרוק להם התיק שלי בפרצוף..."

אתי ליוותה את שלמה שפסע אתה לאט חזרה, ולא הסכימה שילך לחדרו, אלא הזמינה אותו ללון בחדרה. החדר היה מיועד לה ולבן זוגה, נגן גיטרה נעים הליכות, אשר נהרג במלחמה באותם ימים, ואתי הייתה עדיין שרויה באבלה. הגיטרה של בן הזוג נותרה תלויה למעצבה על הקיר. שלמה נשכב על מיטת בן הזוג שאיננו כשעיניו נשואות אל הגיטרה. לימים תלמד אותו אתי לפרוט עליה.



ד"ר עמנואל גרובר,
דיקן בית הספר לחינוך וחברה,
מכון לנדר – מרכז אקדמי,
ונציג ישראל ועמותת "אפשר"
בהנהלת הארגון הבין-לאומי
AIEJI – International
Association of Social
Educators

סוגיית ההכשרה וההתמקצעות

**של כוח אדם הפועל
עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון
מנקודת מבט בין-לאומית**

בעבודה חינוכית-טיפולית בקרב נוער במצבי סיכון, והם החלו לפתח לעצמם זהות מקצועית ייחודית. הם מיישמים את הידע והכישורים המקצועיים שרכשו במגוון שירותים, במסגרות קהילתיות ובפנימיות לסוגיהן וכן במשפחות אמנה, במשפחותונים וכיצא באלה.

"קווים מנחים למסגרות חינוכיות-טיפוליות אלטרנטיביות לילדים" (Guidelines for the alternative care of children) – מסמך בין-לאומי שעוסק בסוגית כוח האדם המטפל בילדים ובני נוער במצבי סיכון, פורסם על ידי האו"ם בשנת 2009. בפרק 7 של מסמך זה (סעיף 70) נכתב: "תשומת לב צריכה להינתן לאיכות של מסגרות חינוך וטיפול חלופיות, גם בפנימיות וגם במשפחות אמנה. במיוחד יש לתת את הדעת על הכישורים המקצועיים של עובדי החינוך והטיפול הישירים, על דרכי המיון וההכשרה שלהם ועל דרכי הפיקוח עליהם".

במסמך של ועדת מומחים ישראלים בראשות פרופ' יצחק קשתי, "ועדת העשור לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי", שהוגש לשרת החינוך בתחילת 2008, נמצאת גם כן המלצה מפורשת בתחום זה: "כל עובדי הפנימיות – העובדים החינוכיים, הטיפוליים וממלאי התפקידים המנהליים הבכירים – יהיו חייבים להשתתף בתכניות הכשרה והשתלמויות. זאת, כתנאי לקבלת הסמכה בתום השנה השנייה ו/או השלישית להמשך העסקתם כעובדים בפנימייה. הבעלויות יתחייבו לעבור בתוך תקופת מעבר של חמש שנים להעסקתם של עובדים מוסמכים בלבד".

אנו רואים אפוא שקיימת בעולם הסכמה רחבה, שמתפשטת גם בקרב מומחים בתחומי הנוער בישראל, כי מורכבות צורכיהם של בני הנוער ותפקודן היציב של המערכות מחייבים מעבר להעסקת עובדים ישירים בעלי הכשרה מקצועית ארוכת טווח ותפיסה מקצוענית. יש לציין כי בחודשים האחרונים ישנה התעוררות של גורמים שונים מתוך החברה האזרחית וגם מצד הממסד עצמו, שמעלה סוגיה זו מחדש למרכז השיח המקצועי בנושא קידום של ילדים ובני נוער במצבי סיכון. שינוי שכזה, אם אכן יתרחש, לא יהפוך את כל היוזמות היפות המופיעות בחוברת זו למיותרות, נהפוך הוא – מרגע שציבור המשתתפים בהן לא ינשור ויתחלף בקצב הגבוה המוכר לנו כיום, יעילותן תגבר, והילדים ובני הנוער במצבי סיכון יוכלו להפיק מהן תועלת רבה ומתמשכת יותר.

emmanuel.grupper@gmail.com

סוגיית רמת המקצוענות הרצויה לצוות העובד ישירות עם ילדים ובני נוער בסיכון בישראל היא שאלה פתוחה אשר עדיין לא הוכרעה בארץ, אף שלאורך השנים דובר בה רבות בפורומים ובדרגים שונים.

הקורא על מגוון הפרויקטים והיוזמות בתחומי ההכשרה המתוארים בחוברת זו, יכול לשאול את עצמו, על מה אני מלין. אכן, פנימיות רבות, גם אלה המכונות "חינוכיות", הנמצאות באחריות משרד החינוך, ואלה המכונות "טיפוליות ושיקומיות", שבאחריות משרד הרווחה, משקיעות מאמצים מרובים ביצירת תכניות הכשרה, בעיקר על בסיס מקומי, ועל כך ניתן רק לברך ולהביע הערכה רבה; אלה יוזמות שמשפרות ללא ספק את רמת תפקודם של הצוותים הבאים במגע יום-יומי ישיר עם אוכלוסיית הילדים ובני הנוער במצבי סיכון, נשוא חוברת זו.

עם זאת, מעקבים מתמשכים שנעשים בקרב צוותים אלה גם בפנימיות וגם בקהילה, מעידים על שיעורי שחיקה ונשירה מהירים, שמחייבים אותנו לחזור ולשאל את עצמנו, מהו הכיוון הנכון ללכת בו – האם לעסוק בהכשרה יסודית ארוכת טווח של צוותים אלה, ואז משך שהותם בתפקיד יגדל (במקרה זה הציפייה היא שלא יהיה צורך לחזור ולהפעיל את כל היוזמות והפרויקטים החשובים המתוארים כאן כל שנתיים מחדש על צוותים חדשים, שנקלטו במקום אלה שנשרו מהמערכת), או שמא להמשיך במצב הקיים, שבו נקלטים לעבודה אנשים חסרי הכשרה ייעודית, המחייבים את המערכות כולן לעסוק ללא הרף בהכשרה והשתלמויות לצוותיהן.

סקירת הספרות המקצועית בעולם העוסקת בנושא מלמדת שמאז שנות השישים של המאה העשרים, עם התבססות אתוס "המומחה" כבסיס מרכזי לקביעת סטטוס מקצועי של עיסוק מקצועי כלשהו, חודרת ההכרה בצורך בשינוי גם לתחום המכונה בעולם "חינוכי-סוציאלי" (social education), או לחלופין – סוציאל-פדגוגי (social pedagogy), ובישראל – "חינוכי-טיפול". מדובר בעובדים שפועלים ישירות עם החניכים בפנימיות או במסגרות קהילתיות לילדים ובני נוער בסיכון. צרפת הייתה הראשונה שהסדירה סוגיה זו בחוק, שנחקק בשנת 1965, ויצרה דרישה להכשרה ייעודית ולצורך בקבלת רישיון לעבודה כ"מחנך מומחה" (educateur specialise). גם במדינות אחרות, וביניהן הולנד, גרמניה, אוסטריה, ארצות סקנדינביה, ספרד, איטליה, שווייץ, בלגיה ולוקסמבורג, הלכו בדרך דומה ופיתחו מגוון תכניות הכשרה טרום-תפקידית (pre-service training). תהליכים דומים התרחשו במדינות אירופה המזרחית, כמו: פולין, צ'כיה, הונגריה, מדינות שהרכיבו את יוגוסלביה וכן מדינות שהשתייכו לברית המועצות. בוגרי תכניות הכשרה ארוכות טווח אלה הפכו באירופה לגורם מרכזי בכוח העבודה המיומן שעוסק בשטח

ראינה: מירב בדיחי,
מפקחת פנימיות, מחוז ירושלים, משרד
הרווחה וחברת מערכת "אפשר"

חוות הנוער הציוני

ארגון הינוכי לומד

ריאיון עם פני כהן, מנכ"ל כפר הנוער,
דני חיים, מנהל הפנימייה וישי זיו, רכז פיתוח צוות



בפנימייה. ההכשרה זו הופכת אותו לעובד מיומן יותר, עובד שמגלה מוטיבציה חזקה לצמיחה והתפתחות בתפקיד, מה שתואם את שאיפתנו להצמיחו כמחנך מקצוען, מסור וערכי.

לכל קבוצה יש מדריך ומדריכה – **כמודל לתפיסה שוויונית וחינוכית**. העובדה שהציבור המחנך **לומד** כל הזמן משדרת אווירה טובה בצוות, כיוון עבודה משותף והסכמה הדדית.

דני חיים, מנהל הפנימייה: הצוות החינוכי בפנימייה (מדריכים, רכזים, עובד סוציאלי ומנהל פנימייה) הוא צוות לומד, עובדה שהיא חלק מתפיסת העולם המקצועית שלנו. אדם העוסק בחינוך חייב להימצא בתהליכי למידה, על מנת לשמור על פוריות, חיוניות והתחדשות מקצועיות.

מירב בדיחי, מפקחת פנימיות במשרד הרווחה: כידוע אחת הבעיות בפנימיות הוא תחלופה של אנשי צוות, איך זה אצלכם?

דני: אין לנו בעיה, נהפוך הוא; המדריכים נשארים שנים רבות. רבים מבוגרי החווה הם כיום אנשי הצוות של המקום. **המדריכים**, שברובם מלווים אותנו שנים רבות, הם בני 23 עד 30-40, ממדריכים רווקים עד בעלי משפחות, כל המגוון. כל המדריכים הם במשרה מלאה, וכולם גרים פה – גם הנשואים, יחד עם משפחותיהם.

מירב: מה הסוד הישארותם של אנשי הצוות? הרי ידועה השחיקה המהירה של מדריכים בפנימיות. איך הצלחתם להתמודד עם בעיה זו?

דני: מעבר לסביבת המגורים הכפרית, בלבה של העיר, התורמת מאוד לאיכות החיים ולרצון לחיות כאן, הימצאותו הרציפה של איש הצוות בתהליכי למידה תמידיים – אישיים קבוצתיים – מהווה ללא ספק גורם משמעותי מאוד במניעת שחיקה ובהגברת המוטיבציה להישדרות יוצרת בתפקיד.

ישי זיו, רכז פיתוח צוות: תהליכי הלמידה שאותם פיתחנו במסגרת הכשרת הצוות הם הוליסטיים ונוגעים ככל הניתן במכלול הצרכים של העובד. באמצעות מתודות קבוצתיות ואישיות, עבודה בקבוצות קטנות, התאמת ההכשרות לגיל המקצועי של המדריכים והכשרה מתמדת (אישית וקבוצתית) של מכלול

כשנכנסתי לכפר הנוער "חוות הנוער הציוני", השוכן בשכונת סן סימון בירושלים, נפעמתי מהמרחבים – 63 דונם של צמחייה, טיפוח, גינון וניקיון. מסביבי ראיתי עשרות בני נוער הצועדים בשבילים ומשוחחים בבליל של שפות. בכפר הנוער חיים חניכים שמוצאם מארצות שונות, כגון: ישראל, מדינות שהשתייכו לברית המועצות (במסגרת תכנית נעל"ה), אריתראה, צרפת (בסטטוס של תיירים, הלומדים במסגרת לימודים נפרדת, שתכנית הלימודים שבה מוכתבת על ידי משרד החינוך הצרפתי)¹ וארצות הברית (בתכנית ישיבה אוניברסיטאית). כמו כן חיים בה גם ילדים עם צרכים מיוחדים.

פני כהן, מנכ"ל הכפר מספק רקע לריאיון: בפנימייה חיים 300 תלמידים. בבית הספר לומדים 200 תלמידים נוספים מירושלים והסביבה. רובם בני נוער בעלי יכולות נורמטיביות ואף למעלה מכך. החניכים יוצאים לסוף שבוע בבתיהם אחת לשבועיים. הכפר מתאפיין בפלורליזם ורב תרבותיות, הבאים לידי ביטוי בקליטת חניכים מעדות, ארצות ותרבויות שונות, ובהצלחה המרשימה שבשילוב תלמידי החינוך הרגיל עם 35 תלמידי צמי"ד, הסובלים מאוטיות קשה; האחרונים לומדים בבית ספר נפרד, אך שותפים לאכילה בחדר האוכל, לפעילויות חינוכיות, טקסים וחגים. בפנימייה, המצויה במרכז העשייה החינוכית הענפה, תשע קבוצות חינוכיות. לכל קבוצה שני מדריכים במשרה מלאה. כמו כן יש שבע ש"שיניות², חמש בנות שירות, שלושה רכזים, מנהל, עובדים סוציאליים ואם בית ראשית.

אחת הבעיות בכפרי נוער בארץ היא שאוכלוסיית המדריכים אינה עוברת בטרם כניסתה לתפקיד, הכשרה מקצועית פורמלית, תקנית וארוכת שנים כמו זו הנדרשת ממורים. שבוע מקדים של הכשרה – כזו הניתנת כיום – אינו יכול לתת ולו מעט מסל המיומנויות העצום הנדרש ממדריך פנימייה. שמנו לב לבעיה זו, והחלטנו להתמודד עמה. הבנו שמרגע שמדריך נכנס למקום, יש להכשירו באופן רצוף, תוך כדי עבודתו השוטפת וכחלק ממנה, לכל אורך תקופת עבודתו

1 קליטה והתאזרחות בארץ היא חלק מהמסלול של חניכים יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות, ואילו לחניכים הצרפתים זו אופציה מועדפת (האפשרות השנייה היא לחזור לצרפת עם תום ההתחנכות בפנימייה).

2 נוער מתנדב בשנת שירות טרום-צבא.

(תופעה שנעלמה לחלוטין בהמשך). מסגרת זו היוותה קרש קפיצה וזינוק למיטב מדריכינו כיום, ואנו גאים בה מאוד.

דני מוסיף: מסגרת ההכשרה לצוות צעיר הייתה מהפכה פה. למדו מיומנויות הדרכה, ניתוח של מקרים בשטח. הייתה לא מעט התנגדות – עבודה עם צוות בארגון מלווה בהתנגדויות.

ישי ממשׁיך: ההדרכה האישית, שבתחילת דרכה יועדה רק לאלו שהמערכת התייאשה מהם, ומשום כך נחשבה לסטיגמטית ומאיימת, הוסבה עד מהרה לחברי ההנהלה ובהמשך לצוות מדריכי נעל"ה, ומשם – לכל המדריכים והרכזים ללא יוצא מהכלל. זה חמש שנים שכל אחד מעובדי הפנימייה מודרך אישית לשעה דו-שבועית, ולכך, כפי שצינו קודם לכן, תוצאות מרחיקות לכת בצמיחתם של כל עובד ועובד ושל הצוות בכללותו.

רוב ההדרכות האישיות מבוצעות על ידי ועל ידי אסתי, העובדת הסוציאלית. לעתים משתלבים כמנחי צוות גם עובדים נוספים, כמו אילת השחר, המנחה לפיתוח אישיות מחנך באמצעות יצירה, ובשנה האחרונה גם דויד וקטיה, במסגרת הנחית צוות א'.

דני: אני רוצה להדגיש שזו מסגרת רבת חשיבות. תרומת ההדרכה האישית להתפתחותו של הצוות היא גדולה ביותר.

ישי: ישיבות דו-שבועיות של צוותי ההדרכה הקבוצתיים, שנערכות בסדירות ושיטתיות על ידי הרכזים הקבוצתיים, מהוות מכשיר חיוני ביותר לעקוב אחר עבודתו של צוות ההדרכה הקבוצתי, לקדמו ולמקדו במשימות החינוכיות השונות. מטרתן, יעדים ותכניות עבודה, לצד מעקב אחר החניכים והתמודדות עם בעיותיהם, מהווים ציר מוקד לשיח הצוותי המתנהל במפגשים אלו. בחינה מתמדת של צורכי החניכים והקבוצה בכללותה מסייעת ביצירת פתרונות חינוכיים הולמים, המושתתים על גישה הוליסטית, שנועדה לתת מענה למכלול צורכי ההתפתחות של החניכים. ייזום עבודה אישית עם חניכים כפרטים, לצד מיזמים קבוצתיים רחבי היקף, הם רק קצה קרחון של מגוון הנושאים החינוכיים המטופלים בישיבות אלו.

הרכזים, שמיומנויות ההנחה והמנהיגות שלהם פותחו והועצמו במסגרות הלמידה שצינו קודם לכן, מובילים ומנחים ישיבות אלו במקצועיות רבה. תשומת לב רבה מושקעת בגיבוש וטיפול התקשורת שבין מחנכי הקבוצה (מדריכים, ש"שיניות ובנות שירות לאומי), ולכך תרומה מרחיקת לכת לאיכות העבודה החינוכית בקבוצות החניכים.

מאז 1997, הנהלת הפנימייה מתכנסת אחת לשבועיים ללמידה בשיטת השולחן העגול – שיח פתוח לכל תוכן ונושא שבהם רוצים

דני: היום ברור לי מעל כל ספק שבלי צוות מיומן וטוב אינך יכול לבצע עבודה חינוכית משמעותית. המדריך הוא התפקיד המרכזי ביותר בחיי החניך. הוא חייב להוות עבור החניך הורה חלופי שהוא בבחינת "הורה טוב דיו", וזה הרבה, הרבה מאוד.

מירב: תוכלו לתת לי תמונה כוללת של המסגרות השונות להדרכת הצוות אצלכם?

ישי: בשנת 1996 הקמנו בדרך של ניסוי וטעייה את **בית הספר למדריכים יום א'**. מדריכים, רכזים, ובחלקים רבים גם בנות שירות לאומי וש"שיניות מתכנסים מדי שבוע לשעתיים של למידה, רכישת ידע ורכישת מיומנויות חינוכיות לעבודה חינוכית מקצועית, ובהן: דרכים ושיטות לעבודה עם הפרט והקבוצה, הנחיית ועדות ופיתוח מנהיגות, חינוך באמצעות התמודדות עם בעיות משמעות, דרכים ושיטות לקידום למידת החניכים, תקשורת עם הורי החניך, ניהול וארגון משימות ותורנויות חניכים ותקשורת בצוות העובדים. עם השנים הפעלנו מתודות רבות ומגוונות, כמו: עבודה בקבוצות קטנות, הרצאות ודיונים במליאה, ניתוחי מקרה ולמידה מהצלחות. כיום אנו משקיעים זמן ומשאבים בפיתוח אישיותו של המדריך באמצעות סדנאות יצירה. יעדן המרכזי של הסדנאות הוא העצמה, הקניית חוסן, פתיחות ויציבות רגשית, שיהוו בסיס איתן ליישום והפעלת המיומנויות הנלמדות. נר לרגלנו היה הצורך לנתח וללמוד את עיסוקי המדריך, לנסחם וללמדם באמצעות סדנאות חווייתיות ומפעילות. כאמור, מצאנו שמעבר לפיתוח ולגדילה המקצועיים, למידה זו מסייעת במניעת שחיקה, פיתוח אקלים מיטבי והארכה איכותית של תוחלת החיים המקצועית של המדריכים. דיאלוג מתמיד בין דני, חיים וביני ומשוב מהלומדים סייעו לנו בקיום הערכה מעצבת באמצעותה למדנו המון מהתהליך, ובעקבות זאת שיפרנו אותו והתאמנו אותו לצרכיו וציפיותיו של הצוות. בית הספר למדריכים יום א' פועל בסדירות מדי יום א' מאז הקמתו ועד היום.

דני מוסיף: אני רואה חשיבות רבה מאוד לכך שבית הספר למדריכים בימי ראשון מיועד לכל צוות ההדרכה.

ישי ממשׁיך: צוות א' הוא מסגרת הדרכה קבוצתית איכותית למדריכים בשנתם הראשונה. כאמור, הוא פועל בסדירות מ-1996 ועד היום, עם הפסקות בשנים שבהן אין כמעט קליטת מדריכים חדשים. היוזמה להקמת מסגרת זו עלתה בשיחה שלי עם דני חיים, כשראינו שמדריכים חדשים זקוקים להכשרה מכינה שתצייד אותם בידע ובמיומנויות בסיסיות הדרושות בתקופת הקליטה וחינוכיות להסתגלותם המוצלחת. פן נוסף היה קבוצת תמיכה ולמידת עמיתים. ראינו שגיבוש סקטור זה מסייע להם להתגונן מפני ציניות ו"צמצום ראש" שהופנו כלפיהם מצד מדריכים ותיקים יותר

העובדים החינוכיים, כולל רכזים ומנהלים, אנו מצליחים לתת מענים לצרכים רבים ומגוונים של עובדינו, ובהם: ידע, מיומנויות, מודעות וצמיחה אישיותיות ורגשיות. כיום אנו משוכנעים שגישה מקיפה זו תורמת תרומה רבה ומשמעותית, הן לפוריות, הן למקצועיות והן למשך החיים המקצועי. שיטת ההכשרה שלנו איננה במתכונת "זבנג וגמרנו", וכך אנו יכולים לפגוש את העובד בשלבים ותקופות שונים של חייו האישיים והמקצועיים ולתמוך בו, לחזקו ולכוונו למגע והתמודדות עם חששותיו וקשייו ולשיתוף בהם ובהצלחותיו גם יחד.

פיני: העובדה שלכל עובד יש מדריך משלו תורמת מאוד להתמודדות עם שחיקה, נשירה והתמרמרות. התרומה הגדולה ביותר של הדרכה אישית זו היא ההקשבה. **מדריך שמקשיבים לו מקשיב לחניכים ומקשיב לעצמו.**

ניסיונו המוצלח בהדרכה אישית לעובדי הפנימייה והמודעות הכללית הגוברת והולכת לפוטנציאל שבאימון האישי הביאונו לפתח את מיזם "אוזן קשבת", שבמסגרתו מדריכים ורכזים מצוות ההדרכה של הפנימייה חונכים את עובדי המשק ומשרדי הכפר. לכל עובד בכפר, בין אם הוא עובד גינון, עובד תחזוקה או עובד משרד, יש חונך שמאזין ומקשיב לו. צריך לזכור שכל עובד במוסד חינוכי שכזה הוא גם מחנך הבא במגע עם החניכים. כדי לייעל את עבודתו ולפתח את כישוריו כמחנך, צריך שיהיה לו אדם הבקי ומעורה במערכות החינוכיות שבמקום, בעל כישורים לניהול דיאלוג, שאתו יוכל לחלוק נושאים ושאלות שמטרידות אותו ולזכות ממנו לקשב, אכפתיות, משוב וייעוץ. שנים של הכשרות ושל הדרכה אישית הקנו למדריכנו את הכישורים המיושמים הן בעבודה עם חניכיהם והן בחונכות הכפרית. עובד שחש שהקשיבו לו מרגיש מחויב יותר למערכת. עובדי המשרד והמשק אומרים: "כמה כיף לעבוד פה". אווירה איכותית וחיונית זו מתורגמת לאקלים מיטבי כללי, החיוני כל כך לתהליך החינוכי בכללותו.

אין תאריך לסיום הלמידה וההכשרה של הצוות, אבל צריך לשלל כל הזמן את דרכי העבודה וההתערבות. הפנימייה אהובה על החניכים, וברור לנו שתהליך פיתוח הצוות הנהוג אצלנו תורם לכך רבות. צוות שגדל וצמח פה שנים אינו נשחק וממשיך בלמידה ובעבודה, תוך תחושת שייכות הולכת וגוברת למקום. כאשר אנו רואים מדריך "חריג", אנו עושים קודם כולל מאמץ כדי לצרף אותו למיליה שלנו.

מירב: שנות הוותק של הצוות מרשימות מאוד...

פיני: נכנסתי לעבוד במקום לפני 42 שנה. דני – לפני 32 שנה. זהו "מפעל חיים", "דרך חיים", ישי מנחה, מוביל ומייעץ בתהליך פיתוח הצוות זה 17 שנה ברציפות, מבלי לספור את גיחתו הראשונית להדרכת קבוצת המדריכים בשנים 88–89.



פתח דבר

המאמר שלפניכם עוסק בתהליך הייחודי של לימוד דרכי עבודה לצוותים טיפוליים הפועלים במועדוניות לבנים בסיכון מהציבור החרדי, זאת במסגרת מודל המועדוניות לבנים אשר פותח בכפר ילדים דוד בירושלים, הפועל למען ילדים בסיכון, וכמענה לצורך לספק למועדוניות אלו את הצוות המקצועי והאיכותי ביותר, המותאם לקהל היעד. תהליך ההכשרה המתואר תואם את תפיסת העבודה הרווחת בכל המסגרות והתכניות של כפר ילדים דוד.

על מנת להכיר ולהבין את ההקשר הרחב והייחודי של תהליך הכשרת המדריכים שיוצג בהמשך, בחרתי להרחיב גם על ההתאמה הייחודית לקהילה החרדית בהקמת מועדוניות הבנים.

מירב: ולסיכום, דני, מה הדבר המיוחד פה לדעתך?

דני: ישנם כמה דברים שהם מיוחדים באופן שבו הם באים אצלנו לידי ביטוי:

« כל הצוות כולו לומד – מעטפת מחבבת, מכוונת ומצמיחה את המדריכים ואת הצוות בכללותו.

« התפיסה הבלתי מתפשרת שאנחנו כצוות חייבים להתפתח ולגדול, ולא להתאבן ולקפוא במקומנו.

« יציבות מדריכים בעבודה.

« צוותיות וזוגיות הרמונית בחלק ניכר של צמדי ההדרכה הקבוצתיים.

« מדובר בתהליך שהבשיל מבפנים ולכן זה צמח. הבנו שזה הצורך שלנו.

« תפיסת חשיבותו של פיתוח הצוות גולשת ומתרחבת גם למערכת החינוכית העשירה והמגוונת שיצרנו כאן עבור החניכים: מערך חוגים עשיר, הדרך לגדל חניך שלא רואה טלוויזיה כי אין לו זמן, להקות, חינוך לזהות יהודית, טיולים, אירועי תרבות ומופעים של חניכים (כשהם היוזמים והמפיקים), פעולות ערב עשירות בתכנים חינוכיים, פעילויות ספורט בהרכבים שונים ועוד הם רק קצה הקרחון של מה שמתרחש כאן. לתפיסתנו, השעמום הוא אבי כל חטאת! חובתנו לספק לחניכינו חלופות מעניינות, מועילות ומעשירות.

תרבות שעות הפנאי היא חלק מהותי מהמקום, זה אינו עניין של בחירה. הם חייבים להיות בחוגים. כדי להמחיש: 120 ילדים לומדים מוזיקה; מרכז הלמידה מעניק 400 שעות שנתיות לכל ילד, על מנת לאפשר שיפור ונסיקה בתחום הלימודי.

דוד, מדריך ותיק בצוות ההדרכה, מצטרף לריאיון: לגבי חוויית הפיתוח של הצוות – אני עובד פה 11 שנים. הגעתי לחווה בגיל 27. נשוי + אחד...

דני: דוד הגיע מגאורגיה כעולה חדש לארץ. היה לי חשוב לקבל מדריך שיתחבר לעולים.

דוד: עבדתי בכל מיני מקומות לפני חוות הנוער. לכאן, לחווה, הגעתי ללא כל ניסיון בהדרכה בפנימיות, ועזר לי מאוד שהוכנסתי ישר להכשרת קיץ שהייתה אז הפתיח ללמידה בצוות א' (הכשרה מיוחדת לצוות הצעיר). במסגרת הלמידה הבלתי פוסקת בחוות הנוער למדתי דברים שלא ידעתי מעולם, כמו הכרת הארץ וכלים ומיומנויות לעבודה עם החניכים כבודדים ועם הקבוצה בכללותה. היה לי רצון ללמוד. הלמידה בימי ראשון (בית הספר למדריכים יום א'), ההדרכות האישיות וההכשרות שניתנו בתחילת דרכי כאן (צוות א') עזרו לי לפלס את דרכי כמדריך, לפתור בעיות ולהפוך למקצוען בתחום. **בשבילי חוות הנוער זה בית ומשפחה, זה לא עבודה רגילה.**

ישי זיו

ishayziv@netvision.net.il

המשתתפים לעסוק. כל משתתף מוזמן להביע דעתו, על פי רצונו ורוחו. השיח הוא דינמי ותורם רבות לגיבושה של הנהלת הפנימייה, מעורבותה ומסוגלותה לקיים קשרי עבודה הרמוניים, תוך מודעות גדלה והולכת למגוון המטלות, הבעיות והמשימות שעמן מתמודדים חברי הנהלה. משוב, חשיבה יצירתית וטיפים לפתרון בעיות הם רק מעט מהרווחים הרבים שבפעולתו הסדירה והמתמשכת של גוף זה. גם צוות הש"שיניות ובנות השירות הלאומי זוכה להדרכה שבועית סדירה.

מירב: 17 שנה מדי שבוע זה בהחלט מרשים...

ישי: דני שם את זה על המפה כמטרה. אחד הדברים המקסימים הוא שבהדרגה, חלק מהמדריכים החלו להשתלב בפיתוח הצוות כמנחים. אווה, סגניתו של דני, הצטרפה אליי להנחות את צוות א' ולאחר שנים הובילה אתי סדנה להקניית מיומנויות לעבודה קבוצתית. חברות צוות אחרות, החליפו אותי בהפקת הלמידה בבית הספר למדריכים יום א' כחלק מתפקידן כרכזות המרכזייה החינוכית שבכפר, והמשיכו לקבל ממני ייעוץ והדרכה על כך. בשנה האחרונה, קטיה ודויד – מדריכים שחוו את תהליך פיתוח הצוות בשלמותו, על מסגרותיו השונות, והפכו למחנכים מקצוענים ומובילים בתחומם – קיבלו על עצמם להנחות את צוות א', בהדרכתו. תהליך למידה מהצלחות, הקורם עור וגידים השנה, מובל ברובו על ידי מדריכים ורכזים שבשלו ובגרו במסגרות ההדרכה השונות שבחווה.

דני: תשאלו בשביל מה אני צריך את זה בכלל?

מירב: באמת בשביל מה? מה המטרה שלך?

דיברתי על אווירה שבה טוב לאנשים להגיע לפה והם עושים את עבודתם מתוך **יצירה ותבונה**. אנשים קשובים לחניכים ומשמעותיים להם. זה לא יכול היה לצאת לפועל בלי שאנחנו נפעל בדרך דומה כלפיהם. המודעות לכך הניעה אותי בזמנו לחשוב שצריך להשקיע **בצוות**, להכיל אותו ולהעצים אותו. זו האחריות שלי כמנהל.

ייתכן שהדרכה בפנימייה היא לא מקצוע לכל החיים, אבל דווקא המודעות לכך מובילה לצורך לפתח מקצועיות בעבודה. זה ממש הכרחי. הדרכה זה משהו דינמי ומתפתח. היא מחייבת הכשרה מקיפה ומתמדת.

מירב: איך היה התהליך מההיבט שלך כמנהל?

דני: קשה. בהתחלה לא יכולתי לוותר על הריכוזיות שלי. קשה היה לגרום למדריכים להבין מה אני רוצה מהם. התפקיד שלי הוא לגדל צוות שינחיל לנוער את הערכים ויצמיח אותם כאזרחים יוצרים ותורמים. הגעתי יחד עם ישי לקונספט מסוים, שהוא אמצעי להגיע למטרה הסופית, שהיא קידום החניכים. לפעמים אנחנו עסוקים כל כך ביום-יום, שאין זמן לחשיבה. כמנהל אני חייב לדאוג שזה יקרה. יש כאן אמירה מנהיגותית שלמידת צוות היא אקסיומה, אין ויכוח על זה! זו "פרה קדושה" בחוות הנוער.

"חנוך לנער על פי דרכו"

תהליך הכשרה להטמעת
דרכי טיפול בקרב צוותי מועדוניות
בנים מהציבור החרדי

נונל טבעון (M.S.W), מנהלת, כפר ילדים דוד



כפר ילדים דוד – רקע כללי

כפר ילדים דוד בירושלים פועל למתן טיפול איכותי ומקצועי לילדים במצבי סיכון, תוך השקעת חשיבה רבה בהתאמה ייחודית לילדים מהציבור החרדי. הארגון הוקם בשנת 1994 על ידי הרב יהושע וינגרטן, מתוך זיהוי הצורך בהפעלת מסגרות טיפוליות איכותיות ומקצועיות לילדים בסיכון בני הציבור החרדי. כיום פועלות בארגון תכניות שונות לטיפול בילדים אלה, לאורך רצף הסיכון והצרכים: מועדוניות טיפוליות, פנימייה טיפולית לילדות ונערות בסיכון גבוה, תכניות הורים וילדים, תכניות קיץ ומעון יום לתינוקות ופעוטות.¹ הארגון מטפל בכ-250 ילדים בשנה ומעסיק כ-80 אנשי צוות מתחומי טיפול שונים. מאפייניו העיקריים הם שילוב של רמה מקצועית גבוהה, המושגת על ידי הכשרה והתאמה של העובדים ומשתקפת בצוותי עבודה מקצועיים ומובחרים, עם אווירה ביתית חמה. תכנית המועדוניות הטיפוליות היא התכנית הראשונה שנפתחה בארגון, וממשיכה לגדול ולהתפתח לאורך כל השנים.

התאמת המועדוניות והצוותים לילדי הציבור החרדי

עם הקמת המועדוניות גובשה בכפר ילדים דוד גישה המשלבת שיתוף פעולה מלא עם השותפים ברשויות ובמשרדים הממשלתיים עם פיתוח דרכי עבודה מקצועיות, המתאימות לאופי הארגון ולייחודיותו. במסמך שהוציא כפר ילדים דוד בראשית דרכו הובהר שעל מנת שהתכנית תתאים לציבור החרדי, יש לאפשר לארגון לקבל החלטות בנושאים הבאים: גיבוש מדיניות השירות, עיצוב תכנית המועדוניות, בניית תכניות טיפוליות, בחירת תכנים, בחירת אמצעים טיפוליים, בחירת עובדים וסיפוק הכשרה והדרכה עבורם. הרב וינגרטן סיכם את הדברים במסמך שהוצא בשנת 1999: "לדעתנו, בהתחשב בציבור החרדי, ישנה חשיבות רבה ועקרונית למעורבותנו בכל התחומים, כדי להבטיח שירות חיובי, שיתקבל באהדה על ידי מקבלינו, ויעצב את כפר ילדים דוד כמרכז נעים ומועיל, למען רווחתם, חינוכם וטיפולם של אנשי השכונה".

בעקבות החשיבה המעמיקה שליוותה את הקמת המועדוניות, הציע הארגון לערוך שינויים והתאמות לילדי הציבור החרדי:

א. המועדוניות תפעלנה בהפרדה מלאה בין בנים ובנות.

ב. מועדוניות הבנים תפעל בשעות מאוחרות יותר (לא משעה 13.00 בצהריים), בשל שעת סיום הלימודים המאוחרת בתלמודי התורה.

ג. צוות המועדוניות יורכב מכוח אדם חרדי, כדי למנוע החרמת המועדוניות על ידי גורמים שונים. מאותו הטעם, הכשרת הצוותים תיעשה על ידי אנשי מקצוע המתאימים לקהילה החרדית. כך תימנע התנגדות, הן מצד קהל היעד של המועדוניות והן מצד הצוות הנבחר (צוות עם אוריינטציה חרדית עלול להביע התנגדות להיות מודרך על ידי אנשי מקצוע שאינם קרובים לשפתו ולעולמו).

ד. במועדוניות הבנות יעבדו מדריכות, ובמועדוניות הבנים יעבדו מדריכים.

ה. יש להתאים את תוכני הפעילות המועברים לילדים לעולמם ולדרך חינוכם. לא כל פעילות מתאימה לאופי החינוך. כך לדוגמה, גם אם משרד החינוך יציע כניסות חנים לאתרים ולבכרות שחייה בימי החופש הגדול לכלל ילדי המועדוניות, כפר ילדים דוד יבחן את אופי האתר והתאמתו לציבור הילדים.

ו. זמני החופשות יותאמו לאוכלוסייה: החופשה הרגילה בחודש אוגוסט אינה מתאימה תמיד לציבור החרדי, המארגן את חופשותיו בתקופת "בין הזמנים" – הימים שבין ט' באב עד ראש חודש אלול.

ההתאמה למועדוניות הבנים

בכפר ילדים דוד פועלות מועדוניות טיפוליות במגוון דגמים. במשך כמה שנים הופעלו המועדוניות לבנות בלבד; אחד האתגרים, שנראה כמושימה בלתי אפשרית, היה להתאים את תכנית המועדוניות לעבודה עם בנים. לנוכח ההבדלים המשמעותיים הקיימים בין הפעלת מסגרות טיפוליות לבנים ולבנות בציבור החרדי, עלו מספר דילמות מרכזיות:

א. שעת סיום הלימודים המאוחרת בתלמודי התורה.

ב. שילוב בנים מתלמודי תורה בעלי אופי שונה (ליטאים, חסידיים, ספרדיים וכו').

ג. מציאת צוות מדריכים איכותי ומקצועי (בחורי ישיבה אינם בעלי הכשרה חינוכית או טיפולית).

בכפר ילדים דוד מצאו את הפתרונות היצירתיים שנתנו מענה לדילמות אלה, והחל משנת 2007 החלו לפעול בארגון תכניות שונות לבנים, נוסף על התכניות לבנות. בפיתוח התכניות לבנים הושקעה מחשבה רבה, כדי ליצור התאמה מיטבית לקהל היעד.

1 כל התכניות משותפות לגורמים ממסדיים שונים – משרד הרווחה, משרד החינוך ורשויות מקומיות – מפוקחות וממומנות בחלקן על ידהן.

פיתוח המודל להכשרת מדריכים למועדוניות הבנים

המשאב המשמעותי ביותר בכפר ילדים דוד הוא **כוח האדם**. זהו הכלי היעיל ביותר בעבודה עם הילדים ובהצעתם להישגים לימודיים, רגשיים וחברתיים. בהתאם לכך, דגש רב מושם על ההשקעה בצוותים, הכשרתם, טיפוח שיתוף הפעולה ביניהם ומתן חשיבות לדעתו האישית והמקצועית של כל איש צוות בנוגע לכל ילדה וילד. העבודה הייחודית עם כוח האדם המועסק בארגון עוברת כחוט השני בכל הצוותים, כך שהתוצאות באות לידי ביטוי בכל התכניות. מתוך תפיסה זו גובשה תכנית ההכשרה הייחודית למדריכי הבנים.

פיתוח המודל להכשרת מדריכים למועדוניות הבנים היווה אתגר מורכב עבור צוות כפר ילדים דוד. עם פתיחת התכניות לבנים, הורגש מחסור בצוות איכותי להפעלתן. גם כאשר נמצא צוות מתאים, ניכר היה הצורך הרב באספקת הכשרה, כלים מקצועיים וגופי ידע רלוונטיים. הצוות שהחל להתגבש הורכב מאברכים צעירים – דהיינו גברים נשואים (בעצה אחת עם רבני הארגון התקבלה החלטה שלא לקבל לעבודה זו גברים שאינם נשואים). אברכים אלו לא עברו הכשרה פורמלית או בלתי פורמלית בחינוך או בטיפול, וחלקם אף לא היו מעוניינים להשתלב במסגרת לימודים אקדמאיים ארוכי טווח.

מתוך תפיסת העבודה של הארגון והאמונה בדרכי עבודה מקצועיות ואיכותיות, הוחלט לנסות ולהקים מערך הכשרה ייחודי למדריכים. אחד מרכזי תכנית הבנים יצר קשר עם מכללת דוד ילין בירושלים, אשר הסכימה ושמחה לקחת חלק בפרויקט חשוב זה, והייתה מוכנה גם לעזור בבניית תכנית לימודים מתאימה, לאתר עבורה מרצה מתאים ולהשתתף בחלק ממימון הקורס. כמו כן הוצע שהקורס יקודד במכללה ויוכר כניקוד אקדמאי, ומסיימי הקורס יקבלו מטעם המכללה תעודה שתכלול את מספר נקודות הזיכוי, ואשר תעיד שקורס זה מהווה הכשרה לחונכים.

בשלב הראשון נבנתה תכנית הלימודים בקורס שנקרא "לנער על פי דרכו: פסיכולוגיה לחונכים" – קורס יסוד בפסיכולוגיה התפתחותית לחונכים, ונמצא מרצה שהתאים להעביר את הקורס וללמד את תכניו. מטרת הקורס הייתה להקנות היכרות עם התהליכים המרכזיים בהתפתחות הרגשית של ילדים, והחלט לשים דגש מיוחד על סוגיות התפתחותיות הרלוונטיות לקשיים הנפשיים של הילדים והמתבגרים שאיתם יעבדו החונכים. השלב השני של הקורס תוכנן לעסוק במאפיינים של הורות טובה ויעילה. בין הנושאים שיועדו לקורס: שאלות יסוד על התפתחות, תורשה וסביבה, העצמי, חשיבות ההחזקה, פסיכודינמיקה והגנות, גיל ההתבגרות המוקדמת, רמת ארגון

אישיות גבולית, התא המשפחתי ותפקיד החונך לנוכח הידע ההתפתחותי שנלמד. סך הכול תוכננו 14 מפגשים, שהקיפו כאמור נושאים שונים, אולם עדיין לא ניתן היה לצאת לדרך.

חינוך ילדים וטיפול בהם הוא נושא בעל חשיבות גבוהה ביותר בקרב הציבור החרדי. המשכיות דרך החיים הייחודית איננה יכולה להתקיים ללא רגישות לאופי החינוך ולחשיפה לתכנים מתאימים ומבוקרים. הקורס שהלך והתגבש חייב היה להתקיים תחת פיקוח רבני ולקבל הסכמה לתכניו ולאופן העברתו. בכפר ילדים דוד קיימת ועדת רבנים פנימית, המלווה את הפעילות ומייעצת במקרים שבהם נדרשת "דעת תורה". תוכני הקורס הוצגו בפני הרבנים, ואלו עיינו בהם ביסודיות, ביקשו לבצע מספר שינויים ולבסוף נתנו את אישורם.

הקורס יצא לדרך בשנת 2008, והשתתפו בו כ-25 מדריכים וחונכים, אשר חלקם כבר עבדו בשטח בתפקידים שונים עם ילדים בסיכון. ההשתתפות בקורס הייתה ערה ומלאה עניין, והמרצה נהנה ללמד קבוצה שניחנה ביכולות הבנה והפנמה גבוהות. משתתפי הקורס סיפרו על תהליכי צמיחה אישיים שאותם עברו במהלך ההכשרה – שינוי גישה בהתייחסות לקשיי התנהגות של ילדים, יכולת הבנה וניתוח של מצבים שונים, הכרת מושגים שונים ושימוש בשפה טיפולית. המשתתפים הביאו דוגמאות מהשטח והדגימו כיצד החומר הנלמד בקורס משמש אותם בעבודה – אחד המשתתפים שיתף בחוויותיו משימוש בכלי השיקוף, שבו החל להשתמש במגעו עם הילדים, וסיפר עד כמה הופתע להיווכח ביעילותו, שהייתה רבה אף יותר משיחות הבהרה או הסברים ארוכים. הפנמה נוספת מיוחדת שאותה ציינו בוגרי הקורס התייחסה להבנת ההקשר המשפחתי של הילדים – גישתם התרחבה, והם היו מסוגלים ליצור קשר טיפולי מכיל עם הורי הילדים מעמדה שאינה חוששת או שיפוטית. כחלק מחובות סיום הקורס כתבו המשתתפים עבודת גמר שעסקה בנייתו מקרים מהשטח. בעבודה ניכרו התהליכים שהתהוו במהלך קורס – אנשים שצורת החשיבה הטיפולית הייתה חדשה ואף זרה להם הציגו יכולות ניתוח ועיבוד יפים ועמוקים. כמו כן, בישיבות הצוות והתייעצויות מקצועיות דיווחי הבוגרים נעשו ממוקדים ומכוונים לחשיבה והבנה טיפוליות. בתום הקורס, חלק גדול מהמשתתפים השתלב בתפקידי הדרכה וטיפול בארגון ומחוצה לו: חונכים, מדריכים טיפוליים והורי בית במשפחותונים, אחדים אף המשיכו ללמוד לקראת תואר בעבודה סוציאלית. כמה משתתפים התקדמו בכפר ילדים דוד לתפקידים מובילים – ריכוז מועדוניות, הובלת צוותי מדריכים ופיתוח תכניות ייחודיות. הצוות המשיך לעשות שימוש

בחומרים ובכלים שנלמדו בקורס גם בעבודה היום-יומית. התחושה הייתה ונשארה כי הדברים ממשיכים להיות מעובדים בהדרגה, בישיבות ובדיונים על מקרים, וכי הם מופנמים בשגרת העבודה במועדוניות.

הייחודיות בעבודה עם הצוותים

כוח האדם בכפר ילדים דוד בולט בוותק שלו ובתחושת שייכותו לארגון. במקום פועל צוות משמעותי קבוע, כמעט ללא תחלופה, והעובדים עצמם עוברים חוויה ותהליך צמיחה אישית תוך כדי עבודתם. חלק עיקרי בהכשרת העובדים הוא מערך ההדרכה, הכולל הדרכה פרטנית, הדרכה צוותית והדרכה מערכתית. בתהליך הדרכת העובדים נעשית עבודה רבה בפיתוח תחושת השייכות של העובדים למקום, דבר המתאפשר בדרך של מציאת ייחודיות ואחריות אישית בכל תפקיד ותפקיד. על פי תפיסת ההדרכה בארגון, אין תפקיד קטן – כל אחד ואחת מהעובדים יכולים להיות בעלי משמעות וחשיבות. חוויית העבודה בכפר ילדים דוד מאופיינת בכנות, פתיחות ודיבור ישיר. תהליכים ומאפיינים אלו מקבילים ומשתקפים בכל הקשרים הבין-צוותים: צוות ההנהלה מול הצוות המוביל, הצוות המוביל מול הצוות הטיפולי, הקרוב ביותר לילדים, ולבסוף – הצוות המטפל מול הילדים עצמם. אנשי צוות רבים מדווחים על תחושה של צמיחה, גדילה והתפתחות במהלך עבודתם במקום ובסיומה. מעבר לתהליכי ההדרכה, בכל שנה ושנה נבנית תכנית סדנאות והשתלמויות לצוותים השונים, והנושאים ותוכני הסדנאות מותאמים על פי צורכי הצוות, מידת התפתחותו והכשרתו וכן תוך התחשבות בסוגיות רלוונטיות העולות בשטח, כמו: תקשורת וקשר עם הורים בעלי הפרעות אישיות, המשחק ככלי טיפולי, איתור מצבי סיכון אצל ילדים, התמודדות עם בעיות התנהגות קשות ותהליכי טיפול קבוצתיים. ייחודיותם של ההכשרה, הליווי והתמיכה המאפיינים את העבודה עם כל הצוותים, מתקיימת כמובן גם בצוות הפועל במועדוניות לבנים.

לסיכום ובמבט לעתיד

כפר ילדים דוד רואה בכוח אדם איכותי ומקצועי את הכלי הטיפולי החשוב ביותר בעבודת הטיפול. בהתאם לכך, הארגון דואג לזרימה שוטפת של תהליך הכשרת עובדים והדרכתם. ישנן דרכים רבות שנועדו לסייע לצוות לבצע היטב את תפקידיו – ליווי רצוף וקבוע, גורמי הדרכה מקצועיים, הקניית דרך התבוננות טיפולית וכן מערכי הכשרה מיוחדים. בכפר ילדים דוד משקיעים מחשבה מעמיקה ועשייה רבה בכל התחומים, תוך שאיפה להמשיך ולפתח תכניות הכשרה ייחודיות, שתאפשרנה לספק לילדים בסיכון את הטיפול האיכותי והיעיל ביותר לחילוצם ממעגלי הקושי והמצוקה.

inbal@kfaryeladim.org



זהבה קציר,
מנהלת חינוכית-טיפולית,
פנימיות ד.י.ש,
עובדת סוציאלית (M.S.W),
פסיכותרפיסטית ויועצת ארגונית

תכנית הכשרה רשתית לצוות חינוכי בראשית דרכו

“היה כפי שהנך – חפש דרך בעצמך – הכר את עצמך, לפני שתראה להכיר את הילדים. חשוב נא למה אתה מוכשר ואחר כך תבוא לתחום תחומים לזכויותיהם וחובותיהם של הילדים. קודם כול אתה בעצמך ילד ועליך לחנך ולהשכיל את עצמך” (יאנוש קורצ'אק)

טיפול ופיתוח צוות חינוכי בפנימיות הם מפתח ליצירת סביבה מכילה ועוטפת עבור הילדים. לחברי הצוות תפקיד מרכזי בסיפוק צרכי הילד, בתוכם יצירת מערכת יציבה ומתמשכת עמו, על מנת לשקם את ביטחונם העצמי ולאפשר לו הגיע להערכה עצמית ולהגשמה עצמית (Hess, 1982). אולם אף שתפקיד המדריך בפנימייה רחב, בעל עומק ועצמת השפעה, רוב המדריכים מגיעים ללא הכשרה וללא ניסיון הולם. תכנית ההכשרה שפיתחנו בפנימיות ד.י.ש עבור צוות חינוכי בראשית דרכו,¹ מהווה מעין מבואה אל עולם הפנימיות, אל עולם שבו רקמת הקשר העדינה עם החניכים הוא לב לבה של העבודה. בתכנית מודגשים היבטים בתפקיד שהם חלק מעיצוב דמות מדריך “טוב דיו”.

מודל ההכשרה מבוסס על תפיסת העולם המקצועית של פנימיות ד.י.ש בנוגע לתפקיד הצוות החינוכי, שעל פיה הצוות החינוכי מלווה את הילד בחיי היום-יום, תוך שהוא ממלא פונקציות הוריות של אחזקה, דאגה, טיפוח וקידום בתחומי החיים השונים – הפיזי, החברתי, הרגשי והחינוכי.

הצוות החינוכי מאפשר לילד לחוות חוויה מתקנת ביחסיו עם מבוגרים, משמש לו סוכן חִבְרוּת ומספק לו סביבה חמה ותומכת; כל זאת במאמץ להוציא מהכוח אל הפועל את הפוטנציאל של הילד. הצוות החינוכי נוכח עבור החניך וזמין לו רגשית ומסייע לו לחזק את כוחות האני שלו וליצור שינוי בדפוסי התמודדותו עם סביבתו.

המדריך עובד כחלק מצוות חינוכי-טיפולי. הוא אחראי לצד היום-יומי בתפקוד החניך ומייצר חוויות מיטיבות כחלק מסביבה חינוכית-טיפולית בפנימייה.

מטרת ההכשרה היא לסייע בתהליך החִבְרוּת לתפקיד, תוך מתן כלים להתמודדות עם האתגרים הכרוכים בו, ליצור תחושת שייכות, גאווה יחידה וכן היכרות ושיח עם מדריכים מפנימיות שונות בארגון ועבודה על עולם תוכן המשותף לכולם.

1 פנימיות ד.י.ש: “ארזים”, “בית הבוגר”, “בית-טף”, “נווה-הדר”, “נווה-אלישיב” ו”רננים”.

תפקידו המשמעותי של המדריך בחיי הילד

שורה של מחקרים ומאמרים הדגישו את חשיבות המדריך עבור הילד ואת היותו גורם משפיע במהלך חייו של הילד (צומן, 2003; שיף וקושר, 2005). כהן (2000) ציין כי בתפקיד המדריך חל עם השנים שינוי מהותי – ממדריך הממוקד בתחום הפעילות החברתית לתפקיד שיקומי-טיפולי. המדריך הוא אדם המנסה לחנך את הילד, לשקמו ולטפל בו באמצעות אירועי היום-יום. הוא דמות מפתח בתהליך זה, שכן תחומי העיסוק שלו הם מכריעים לעיצוב אישיותו של הילד, לטיפול הערכה עצמית תקינה בקרבו וליכולתו ליצור יחסים בין-אישיים אינטימיים. על כן יש לו מקום מרכזי בהשגת המטרה אשר לשמה קיימת הפנימייה.

עובד חינוכי-סוציאלי עוסק ברווחתו הפיזית והנפשית של החניך. מטרתו בכל הנוגע לחניכים הן מרחיקות לכת: עליו לשקמם מבחינה נפשית, לסייע להם לגבש זהות שתיבנה לאורך שנים, לשקם את תפיסת העולם שלהם ולהציג להם מציאות חברתית מובנית שיוכלו להתמצא בה. אף על פי שעל העובד החינוכי-סוציאלי מוטלת אחריות כבדה, הוא טרם הוגדר כפרופסיה מקצועית ייחודית (כהן-בר-און, 2011).

סקירה זו מתארת את חשיבות הצוות החינוכי ומורכבות תפקידו ואת האתגר העומד בפני כל פנימייה בבואה לבסס, לייצב ולפתח צוות זה. גילם הצעיר של המדריכים והעובדה שחלקם נמצאים בשלב מעבר אל קריירה אחרת, עשויים להפוך מאילוץ להזדמנות. לרוב אלו אנשים הצמאים להתפתחות אישית ומקצועית, ועבודתם בפנימיות יכולה לשמש להם מנוף להתפתחות.

מפגש עם המציאות

אביבה, מנחה ויועצת תחום חינוך בפנימיות ד.י.ש, אמרה: “מציאות הפנימייה מתרחשת בעולם של כאן ועכשיו. היום התקבל מדריך לעבודה, מחר הוא כבר שוחה במים סוערים. מתמודד עם גלים של אירועים ומערבולות רגשיות. התחושה לרוב, שקצרה היד מלתת לו בה בעת, את מלוא הציוד הדרוש לו בכדי להשיט בבטחה את הסירה שהפקדת אותו עליה, ולא להתנהל כמי שרק נלחם להחזיק ראשו מעל המים”.

תיאורו של דותן, מנהל פיתוח צוות פנימיית “רננים”, ממחיש את ההשלכות שיש למציאות זו: “קיים פער תהומי בין הפונקציות שמדריך בראשית דרכו צריך למלא, לבין הפונקציות אותן הוא יכול למלא. למעשה מוטל תפקיד הורי, גדול ממדים, על כתפיים של איש צעיר, ואין הוא יכול להכיל את כל האספקטים ההוריים של התפקיד”.



תיאורים אלה ואחרים מובילים למסקנה כי מדריכים בראשית דרכם זקוקים להתייחסות ייחודית. האתגרים הניצבים בפניהם כוללים התמודדות עם עצמם ובחינת החוסן האישי שלהם וכן התמודדות עם החניכים ועם צוות הקבוצה בפרט והפנימייה בכלל.

לדברי אברהם, ליווי וחניכה אישיים יום-יומיים הכרחיים בשלב זה – גישה מעשית, ישירה וממוקדת, שכוללת הכוונה בנושאים הבאים: איך מנהלים שיחות עם חניכים, כמה זמן מקדישים לשיחה, מטרות השיחה והמבנה שלה, מחברת קשר – מטרתה ואופן הדיווח, סימולציות של מצבים ושל הרגעת ילד סוער, מעברים בין מרחבים במהלך היום, למשל מעבר מבית הספר לפנימייה, מעבר מהפנימייה לבית וההפך ועוד...

לדברי דותן, יש להבהיר נהלים ולמסור כל מידע חיוני כדי לצמצם מצבים של חוסר ודאות, למשל: קבלה בכתב של נוהלי הפנימייה, קבלה בכתב של כל מידע רלוונטי שיסייע בטיפול ביום-יום, פרטים על נושאים רפואיים וכן הדגשת השגרה, תוך סיוע בבניית לוח זמנים מפורט לחודש הראשון.

תכנית ההכשרה לצוות חינוכי בראשית דרכו

תכנית ההכשרה הארגונית היא מעגל נוסף בתהליך החברות של מדריכים חדשים, והוא מתנהל במקביל לעבודה הספציפית המתקיימת בכל פנימייה. בעצם קיומה מעביר הארגון מסר על חשיבתם ומרכזיותם של המדריכים.

מסלול ההכשרה למדריכים חדשים במסגרת בית הספר ללימודי פנימייה של רשת ד.י.ש קם מתוך התבונה כי בכלים העומדים כיום לרשותנו, ארגון ד.י.ש יחד עם הצוות הבין-מקצועי של כל פנימייה יכולים להעניק למדריך חדש שלושה אופני תמיכה משמעותיים להשתלבותו בעבודה:

« **הדרכה** במתן תובנות וכלים מעשיים לעבודה, יחד עם ליווי ולמידה תוך כדי ההתנסות בשטח.

« **הכלה**, הקשבה ויכולת לחלוק את הקשיים, הן עם איש מקצוע והן עם העמיתים.

« **תחושת הקהילה** היא אולי אמצעי התמיכה החשוב ביותר בשלישייה הפותחת הזו. קהילה משמעותית מחזיקה ידע ומסורות גם במציאות של תחלופה. היא מהווה עוגן לילד ולעובד, יוצרת תחושת שייכות למקום ולאנשי המקצוע שמחזיקים במשרות הציבוריות יותר, כמו: בעלים, מנהל, רכז, אם בית, מח"מ (רכז מרכזייה חינוכית מקומית) ועובד סוציאלי. אדם שיש לו תחושת שייכות לקהילה מרגיש מוגן ומוזן. הקהילה מתאספת במבנה היררכי ברור, מעין "מדורת שבט" שיש בה משמעות למסורת וידע העוברים מהוותיק לחדש בקהילה, והמבוגרים לוקחים אחריות של מורים ומלווים לדרך לצעירים.

גרופר (1992) הדגיש את חשיבות ההתייחסות החיובית של הנהלת הפנימייה להשתלמויות, אוריינטציה לתפקיד, התייחסות רצינית כלפי העיסוק ואווירה של פתיחות והתנסות. עוד סבר גרופר כי ככל שיהיה לתהליך החברות אופי מערכתי ושדרים מ"מעבירי תרבות" יהיו קוהרנטיים, כך ייקח על עצמו הלומד תפקיד פעיל ברכישת התרבות. דבריו מהדהדים בתוכנו ומשמשים השראה לתכנית זו.

מבנה ההכשרה

בכל מפגש מתקיים חלק תאורטי, ולאחריו – עבודה בקבוצות קטנות, לעיבוד, שיתוף והכוונה. ראוי להדגיש כי גם החלק התאורטי מושתת ברובו על "חכמת המעשה" של אנשי מקצוע אשר צברו ידע וניסיון במהלך עבודתם בפנימייות. בין מפגש למפגש ניתנת למשתתפים משימה שתפקידה לחדד את ההתבוננות על הילד ועל העצמי ולהעניק זוויות נוספות למחשבה. החלק התאורטי והנחיית הקבוצות מתבצעים על ידי מגוון אנשי מקצוע שצמחו בתוך הפנימייות ונמצאו מתאימים להוות מודל לצוות בראשית דרכו.

נושאים שהודגשו בהכשרה – רמת התוכן

להלן הנושאים שלדעת צוות ההיגוי של התכנית הם בסיסיים ומשמעותיים עבור צוות חינוכי בראשית דרכו:

מוכרים לנו המורכבות הכואבת של הילדים ובני הנוער המופקדים בידנו והאתגרים המעשיים והרגשיים שהם מזמנים למדריכים. מוכרת לנו המציאות המזמנת לפתחנו אנשים צעירים, לרוב חסרי ניסיון הורי או מקצועי, אשר תפקידם נוגע למקום המשמעותי ביותר בחיי היום-יום של הילד. בוודאי מוכרת לנו רשימת המטלות האין-סופית המשמשת להגדרת תפקיד המדריך. המציאות הזו מייצרת ביטויים קשים של חוסר אונים וארעיות במקום הזקוק יותר מכול ליציבות וביטחון.

"מישהו לרוץ אתו" – חברות של מדריך חדש

לאחר שיחות אין-סופיות עם מדריכים בתחילת דרכם, קשה שלא לעשות את ההקבלה בין חוויית הילד לחוויית המדריך בפנימייה. אביבה תמצתה את הקשיים שעלו בשיחות אלו:

אתה נזרק למציאות זרה, מבלי לדעת את השפה. עושים לך פעילות היכרות, מגישים רשימה של כללים ומטלות, וכבר אתה חלק מקבוצה ומצפים שתשתף פעולה. אתה זקוק לזמן הסתגלות, להתבונן זמן-מה מהצד, להבין היכן אתה נמצא; לשאול את כל השאלות ולעכל את התשובות; לדעת שיש כאן מבוגר אחראי, שיש על מי להישען, שיגיד "יהיה בסדר" ולהרגיש שהוא יודע מה שהוא אומר; והרי עבור הילד, עכשיו אתה הוא אותו מבוגר אחראי.

אברהם, מדריך בפנימיית "נווה-הדר", תיאר חוויה של "להלך על ביצים", הסנסנות וחוסר ביטחון במפגש עם הילדים, החל מההתלבטות איך לענות לשאלות אישיות הנשאלות על ידי החניכים ועד להתמודדויות עם מצבים סוערים.

שחר, מדריך בפנימיית "רננים", תיאר "הלם בקו"מ". תהליך בניית הקשר עם הילדים מורכב ורצוף קשיים ומבחני אמון. הילדים מגיעים כל אחד עם מטענו האישי וחוויותיו בקשר עם דמויות הוריות. הם אינם נותנים אמון במדריכים ואף נוהגים כלפיהם בחוסר כבוד. מבחינתם עומד לפניהם מבוגר נוסף שעלול לפגוע בהם או מבוגר אשר בסוף השנה יעזוב אותם. שחר ציין כי על פי ניסיונו, השנה הראשונה לעבודה היא שנה של התמחות, והמבחן האמתי הוא "מבחן הקיץ": אם עברת את השנה הראשונה, זווית ההסתכלות של הילדים עליך משתנה, ומעתה הם רואים בך "מישהו לרוץ אתו".

דותן האיר זווית נוספת למורכבות תהליך החברות של מדריך חדש – המפגש בין דמויות ותיקות בפנימייה לבין מדריכים חדשים שזה עתה החלו את דרכם: צוות ותיק משמש עוגן לקבוצה ולפנימייה ומייצג קביעות, רצף וביטחון עבור חניכים ועבור מדריכים חדשים. זהו צוות שגיבש את דרכו ואת זהותו המקצועית, ולעתים אף "קביע" את גישתו. הצוות שזה עתה נקלט מעורר דילמות ושאלות שלא תמיד נוה לפתוח לדיון מחדש. לעתים הוא אף קורא תיגר על הידע והניסיון שצבר הצוות הוותיק. על הצוות הוותיק מוטל עומס רב – לקלוט את המדריכים החדשים ובו-זמנית להחזיק את הקבוצה עד אשר תתאפשר חלוקת אחריות מאוזנת יותר.

ההשתייכות לארגון רחב. המפגש האינטימי יצר קבוצת עמיתים עם מכנים משותפים. אפשר לדון באינטימיות על נושאים שמעסיקים את כולם, תוך למידה וסולידריות.”

למדנו מתוך משובי המשתתפים על מתח בין צורך לעסוק ביתר שאת בעולמות ידע ולהעמיק בכל נושא, גם מבחינת היבטים הפילוסופיים של עבודת החינוך, לבין צורך לקבל כלים שימושיים רבים יותר, כגון תפקוד במצבי לחץ והצבת גבולות, ולהעמיק בהם.

סיכום

לצוות החינוכי בפנימייה תפקיד מכריע בשיקום האמון הבסיסי של הילד בעולם המבוגרים, בבניית מודלים פנימיים בטוחים ובחשיפה וחזוק של כוחות האני. למרות תפקיד כבד משקל זה, המדריכים, ברובם צעירים בתקופת מעבר בחייהם, אינם מגיעים עם הכשרה מתאימה. תכנית ההכשרה נועדה לצמצם את הפער בין הרצוי למצוי. היא מספקת מקום לקבלת ידע, להתבוננות בתפקיד המדריך ולחקירתו, מעבירה תפיסת עולם בנוגע לתפקיד המדריך בפנימייה ומעניקה כלים ראשוניים להתמודדות המדריך עם מורכבות תפקידו. זהו כלי נוסף מתוך מכלול מערכות התמיכה וההדרכה המתקיימות בפנימייה.

תכנית ההכשרה פועלת בשני רבדים: הרובד הרעיוני-החזון והרובד המעשי. היא מאגדת בתוכה עקרונות פעולה, לצד התפיסה המקצועית העומדת בבסיסם של העקרונות הללו, וזה כנראה סוד כוחה.

אנו, צוות ההיגוי של התכנית, למדנו כי העבודה הקבוצתית משמעותית ביותר עבור המשתתפים כנקודת מפגש המתרגמת את ההרצאות ואת התאוריה לכלי עבודה, וכן כמקום שפועלים בו הכוחות והעוצמות של קבוצת ההשתייכות. נוסף על כך, המנחים והמרצים (מנהלים, רכזי פנימייה, רכזי יחידות, אמות בית ועוד), שהם בעלי ניסיון וחכמת המעשה, מהווים השראה ומודל הזדהות למשתתפים.

תכנית ההכשרה לצוות חדש של הרשת מרחיבה את המשמעות של תחושת שייכות קהילתית: “טוב להרגיש שיש אבא ואימא למקום הזה”, “מקל לדעת שאני לא לבד עם כל מה שאני מתמודד”, “הרגשתי שקבוצת הלמידה חיברה אותי עם אנשים שחלקו אתי את הניסיון שלהם באופן שלימד אותי יותר מכל קורס” ו”טוב לדעת שיש כל כך הרבה ידע מקצועי שאני יכול לקבל”, הן רק חלק מהתגובות של המשתלמים.

אין ספק שהמלאכה שלפנינו עוד רבה. עם זאת קיימת הערכה, שמתחזקת גם לאחר שנתיים שבה פועלת ההכשרה וכשהמחזור השלישי שלה נמצא בעיצומו, שבחרנו לצאת לדרך שעוד תמשיך ותיבחן ובוודאי תשנה צורה, אך כבר עתה היא גורפת חיזוקים, ובעיקר עונה על כמה מהצרכים המשמעותיים של מדריכים בראשית דרכם.

מקורות

גרופר, ע' (1992). להיות מדריך בפנימייה: חקירה אתנוגרפית של תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

כהן, ח' (2000). המדריך בפנימייה מקצוע או עיסוק? אפשר, 7, 5.

כהן בר-און, ע' (2011). מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי. בתוך ח' אהרוני (עורך), עבודה סוציאלית חינוכית בישראל (עמ' 287–311). ירושלים: עמותת אפשר.

צומן, ש' (2003). שבעות רצון מהחיים של ילדים בפנימייה שיקומית – קשרים עם מאפייני רקע ומאפייני שהות. עבודת מוסמך. אוניברסיטה העברית בירושלים.

שיף, מ' וקושר, ח' (2005). מחקר מעקב אחרי בוגרי “בית אפל” בגילאי 18 ומעלה. ירושלים: אוניברסיטה העברית.

Hess, P. (1982). Parent-child attachment concept: Crucial for permanency planning. *Social casework*, 63, 46–53.

zehavak@dys-yeladim.com

« זרקור על החוויה של ילד היוצא מהבית וגדל בפנימייה – השפעות של ההוצאה מהבית והרקע המשפחתי על מערך היחסים שלו עם הצוות.

« קשר מדריך-ילד – מרחבי ההשפעה של המדריך על הילד, ערוצים להגיע אל הילד, שימוש בעצמי של המדריך, הסתכלות על סיטואציות מעבר ל”כאן ועכשיו”.

« סמכות המדריך (הכלה וגבולות) – מהי סמכות? רקע לקשיים בקבלת סמכות, איך בונים סמכות? חשיבות הקשר כבסיס לסמכות, ההכרח לראות ולהגיב (לעומת העלמת עין), שמירה על גבולות ואופן הצבתם.

« טכניקות ו”כלי עבודה” – איך מקיימים שיח עם ילד, ניהול קונפליקט, התמודדות במצבי לחץ, משוב חיובי לעומת משוב שלילי, אופן הדיבור וטון הדיבור, בניית הערכה עצמית של הילד.

« בניית תחושת שייכות – חיזוק תחושות החניך שהוא תורם ומועיל, חשוב ומשמעותי, יכול ומסוגל, רצוי ואהוב.

« ניהול קבוצה – יחסים בין פרט לקבוצה, העצמת הקבוצה והחניכים, המדריך כמניע וכמנהיג.

« ניהול פעילות קבוצתית – חשיבות הפעילות ועקרונות לניהול פעילות קבוצתית מוצלחת.

« עבודת צוות – המדריך ועבודתו עם אנשי מקצוע נוספים בפנימייה.

השפעותיה של התכנית

אברהם ציין בפניי כי תכנית ההכשרה הרחיבה את הבנתו ואת מבטו על תפקידו כמדריך וסייעה לו להבין את הקשרו של התפקיד במרחב הפנימייה ובארגון בכללותו. היא הבהירה לו את מטרות-העל של תפקיד המדריך ביחס לחניך כפרט וביחס לחניכים כקבוצה ואת תפקידו בהקשר הפרטני ובהקשר הקבוצתי. התכנית גם סייעה לו לגבש תפיסה של מנהיג קבוצתו ושל שימוש בסמכותו באופן המקדם את תפקוד חניכיו. כמו כן התכנית סיפקה לו כלים לחשיבה ומיומנויות של שיח ותגובה, יכולת לחשוב ולהתבונן על התנהגות החניך מעבר להתרחשות העכשווית. הוא הדגיש כי הסתכלות כזו משנה לגמרי את השיח עם החניך ואת דרכי התגובה אליו. הדגשים שהיו בתכנית על מרכיבים, כגון: טון דיבור ושפת גוף, המרחב שבו מתקיים השיח והעיתוי שלו, מתן חיזוקים חיוביים ובניית ערך עצמי – כל אלה הולכים אתו גם היום.

רובד נוסף של תרומה קשור לעבודה הקבוצתית, שבה נחשף למגוון דרכי התמודדות: “שמעתי על התמודדויות שונות וכמה אפשרויות לגשת לסיטואציה. גם כיום, אני שואל את עצמי איך עוד אפשר להתמודד עם מצב מסוים”.

מתוך משוב המשתתפים בשנתיים שבהם פועלת התכנית עולה כי המשתתפים התייחסו למספר היבטים של תרומת התכנית לעבודתם כמדריכים:

« היבטים הקשורים לתחושת ערך אליהם ואל עיסוקם – התכנית היא שיקוף של החשיבות שמייחסות פנימיית ד.י.ש למדריכים בראשית דרכם ולהכרה בצורכיהם הייחודיים.

« מתן כלים שימושיים בדרכים מגוונות (סימולציות, סרטים, דיון בקבוצות, הרצאות, משימות וכו’).

« הרחבת שדה הראייה ושדה ההתייחסות לקשר מדריך-ילד.

« המרצים ומנחי הקבוצות כמודל להזדהות – המדריכים ציינו עובדה זו כגורם המגביר מוטיבציה, מחזק את התחושה שיש לאן לשאוף ולהתפתח, ומעורר תקווה: “גם הם היו במקום שלנו וחוו חוויות דומות, וכעת הם בעלי ביטחון ועומק מקצועי”.

« הרחבת מיומנויות התצפית והניתוח באמצעות משימות שהוצבו למשתתפים בין פגישה לפגישה.

« עבודה בקבוצות קטנות – לדברי המשתתפים, “המפגשים עם מדריכים מפנימייה אחרות היו משמעותיים ביותר ללמידה ההדדית ולתחושת



לאה אדלר,
מנהלת תחום התנדבות
ומשאבי אנוש,
עמותת עלם

חירב לוי,
מנהלת הדרכה,
ג'וינט התנדבות,
אשלים

חווית בר,
ראש תחום התנדבות,
ג'וינט התנדבות,
אשלים

התמקצעות מנהלי המתנדבים

קידום התנדבות למען ילדים ונוער במצבי סיכון

התמקצעות בניהול מתנדבים

תחום ניהול ההתנדבות הולך ומתגבש כפרופסיה. שינויים בהיקפי ההתנדבות ובמאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של המתנדבים חייבו התמקצעות ושינוי גישה בכל הנוגע לעבודה עם מתנדבים (חסקי-לונטל, 2007). בשנים האחרונות אנו עדים למגמות ברורות של שינוי, שנובעות במידה רבה מהשינויים המתחוללים בחברה המערבית בכללותה. המתנדבים כיום מגיעים אל ההתנדבות עם ציפיות שונות, מבקשים להתנדב בארגונים מקצועיים המכירים במיומנויות שלהם ומייצרים השפעה חברתית משמעותית. שינויים אלה הביאו ארגונים להכיר בכך שעל מנת לגייס מתנדבים ולדאוג להישארותם במסגרת ההתנדבות לאורך זמן, עליהם להתייחס אליהם כאל משאב – הון אנושי שיש לטפח, ועל כן נדרשות לצורך הפעלתם למידה והתמקצעות משמעותיות. בקשר לכך טענה חסקי-לונטל (2007) כי כיום יותר ויותר מנהלי מתנדבים בארגונים רואים בעיסוקם מקצוע, מתבססים על גוף ידע הולך וגדל – תאורטי ומעשי, משתלמים בהכשרות מקצועיות ויוצרים קשרים ומתאגדים. לפיכך, קיים צורך הולך וגובר בהשקעת משאבים בפיתוח מקצוע ניהול ההתנדבות וביישומו. מאכן, שאם מעוניינים לשלב מתנדבים במסגרות לילדים ונוער במצבי סיכון, יש להכשיר עובדים המתמחים בניהול המתנדבים בתחום זה.

ההכרה של מסגרות העובדות עם ילדים ונוער במצבי סיכון בצורך להתמקצע בניהול המתנדבים ולמצב דמות מקצועית שתשתמש כתובת מרכזית לניהול ההתנדבות היא חיונית להפעלה מוצלחת של המתנדבים. הכרה זו חשובה גם להעצמת תפקידו של מנהל המתנדבים עם ילדים ונוער במצבי סיכון, תפקיד הכרוך באתגרים רבים. בהקשר זה, חסקי-לונטל (2007) הוסיפה כי הכרה של מנהלי מתנדבים באתגרים הניצבים בפניהם והתמודדות מוצלחת עמם, תוך שימוש בגוף הידע המתגבר, תוכל להוביל לכללי עבודה ולסטנדרטים מקצועיים בתחום, ומכאן – להתמקצעות.

בעקבות הצורך ההולך וגובר בהתמקצעות בניהול ההתנדבות, במדינות רבות בעולם המערבי החלו תהליכים של פיתוח סטנדרטים מקצועיים. בקנדה, למשל, המועצה למשאבי אנוש של המגזר ההתנדבותי (HR Council for the Nonprofit Sector) פיתחה סטנדרטים מקצועיים למנהל המתנדבים. בתהליך ארוך, ששייתף מנהלי התנדבות מהשטח, המועצה הגדירה את התפקיד של מנהל המתנדבים, את המטלות הנובעות מתפקידו, את תת-המטלות ואת גוף הידע שעליו הוא צריך להישען על מנת לבצע את המטלות ביעילות המרבית. בתהליך הגדרת הסטנדרטים המקצועיים, תואר תפקידם של מנהלי ההתנדבות, בין היתר, ככזה המפתח ומטמיע תכניות ושירותים כדי להבטיח מעורבות מתנדבים מוצלחת בארגון. הם אחראים על מעגל חיי המתנדבים ועל שמירתם במסגרת ההתנדבות, ואף מפתחים מדיניות ונהלים לניהולם, כדי להגן על מוטיב הארגון, על הארגון ועל המתנדבים עצמם מכל סיכון אפשרי (HR Council for the Nonprofit Sector, Canada, 2012). בישראל החל מהלך לגיבוש ולתיקוף תו איכות להפעלת מתנדבים במסגרת מיזם ההתנדבות הישראלי הבין-מגזרי.¹

התנדבות היא הביטוי הבסיסי של יחסים בין בני אדם, והיא עוסקת בצורך של בני אדם לטיפול בחיי החברות שבהן הם חיים ולחוש כי יש להם ערך בעיני אחרים. דוח האו"ם על מצב ההתנדבות העולמי מדגיש כי התנדבות היא אמצעי שדרכו אנשים משיגים שליטה על חייהם ומוסיפים ערך לחייהם ולחיי אלה הקשורים אליהם. במסגרת האתוס ההתנדבותי ניתן למנות ערכים, כגון: הדדיות, אמון הדדי ותחושת שייכות והעצמה, ולכולם תרומה משמעותית לאיכות חיינו (Leigh, 2011).

מעורבותם של מתנדבים בארגונים השונים חשובה לאין שיעור ובעלת יתרונות רבים: מתנדבים מאפשרים לארגונים ולהגדיל את כוח העבודה בארגון, מביאים אתם כישורים ומיומנויות נוספים, מזרמים דם חדש למערכת, מסייעים במיקוד השירות בהתאם לצרכי לקוחות הארגון, מהווים גשר לקהילה ומשמשים כשגרירים של הארגון ומטרותיו, מסייעים בתהליכי גיוס משאבים לארגון ומביאים אתם גמישות ונקודות מבט שונות לתוך הארגון (נידל-שמעוני, 2007; Ellis, 1996).

כאשר מדובר בארגונים ומסגרות העובדים עם ילדים ונוער במצבי סיכון, ישנן תועלות רבות נוספות. כך, במחקר על אודות השפעת ההתנדבות למען נוער במצבי סיכון על קהל היעד, נמצא כי הנוער תפס את המתנדבים כמייצגים זולתנות (אלטרואיזם) טהורה, ותפיסה זו גררה שינוי בתפיסת עולמם. במקום תפיסתם הקודמת, שהעולם הוא מקום שמתנהל בו מאבק מתמשך, הם למדו שיש בעולם גם נתינה ללא בקשת תמורה. כמו כן, בני הנוער תפסו את המתנדבים כנותני דוגמה אישית, וחלקם אף גילו נכונות ורצון להתנדב בעצמם. הממצא המעניין הוא שהעובדה שדובר במתנדבים, ולא באנשי מקצוע בשכר, סייעה לנוער לקבל את העזרה ביתר קלות (רונאל וגוטר, 2003).

אנשי המקצוע העובדים בארגונים ובמסגרות למען ילדים ונוער במצבי סיכון עובדים תחת עומס רב ועם משאבים מוגבלים, והם מבקשים לעשות כל שבידם כדי לתת מענה הולם לצרכים המשתנים של המוטבים. בניהול נכון ומקצועי, מתנדבים עשויים להשתלב במערך התומך בעבודה עם ילדים ונוער במצבי הסיכון ולסייע בעבודה זו.

1 מיזם ההתנדבות הישראלי מקדם אסטרטגיה בין-מגזרית רחבת טווח, במטרה להרחיב ולבסס את היקף ההתנדבות וההשתתפות החברתית בקרב הציבור הישראלי, בשותפות ממשלת ישראל וג'וינט ישראל. לקריאה נוספת: <http://www.hitnadvut-israel.org.il/>

ההתנדבות בקרב ילדים ונוער במצבי סיכון לעמוד על עמדות הצוות, להבין לעומק את מקור ההתנגדויות ולנסות להציע מענה ולהפיג חששות לגיטימיים מכניסתם של מתנדבים למערכת המלווה.

« **גיוס מתנדבים** – במציאות שבה קיימת תחרות עזה על הזמן הפנוי של כולנו, גיוס מתנדבים לתפקידים הדורשים מחויבות, קביעות ויציבות היא משימה מאתגרת; זאת במיוחד אם מעוניינים במנעד רחב של מתנדבים, שיהוו מודל חיקוי למוטבים ויצליחו לבנות עמם בעקביות אמון ומערכת תמיכה יציבה. קיים צורך בהתחייבות לתדירות המפגשים, להדרכות הקבוצתיות והפרטניות ולתקופה הנדרשת (בדרך כלל מעל שנה).

« **מיון המתנדבים** – בעבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון, יש לפתח תהליך עבודה מובנה ולהשקיע מאמצים רבים במיון המתנדבים ובדיקת התאמתם ומחויבותם לעבודה עם קהל היעד. ההתנדבות, המבוססת על פי רוב על קשר ישיר עם המוטבים, מחייבת בחינה מדוקדקת של יכולתם הרגשית והמנטלית של המתנדבים לקדם את המוטבים. בתהליך המיון, יש להתייחס למניעים המגוונים שהביאו את המתנדב להגיש עזרה דווקא לאוכלוסייה זו.

« **הכשרה, הדרכה וליווי** – עבודה ישירה עם ילדים ונוער במצבי סיכון מעוררת תחושות ורגשות רבים בקרב המתנדבים. חשיבות השקעת משאבים בתהליכי ההכשרה, ההדרכה, הליווי והפיקוח היא רבה. לכן, חשוב שיתנהל תהליך למידה מעמיק ומתמשך, שיאפשר התמודדות עם דילמות וסוגיות מקצועיות העולות כל העת, הן בעבודה מול האוכלוסייה והן בנפשם של המתנדבים עצמם.

« **סוגיות משפטיות** – בעבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון יש להתמודד עם סוגיות משפטיות מגוונות, כגון: שמירה על סודיות המוטבים, היעדר הרשעות בתחום המיני וחובת דיווח.

« **שחיקה בעבודת המתנדבים** – בקרב מתנדבים רבים קיימת הפנטזיה להציל את מוטבי ההתנדבות. העבודה התובענית, ההצלחות המועטות והתסכול המתלווה לרצון לשנות את דפוסי ההתנהגות של המוטבים יוצרים שחיקה בקרב המתנדבים. על מנהל ההתנדבות להיות ערני להופעת סימני השחיקה ולצמצמם.

« **השקעה במוטבים לעומת השקעה במתנדבים** – חלק מניהול המתנדבים הוא, כאמור, השקעת משאבים בהכשרתם, הדרכתם וליוויהם. לעתים קרובות מתעוררים בקרבם רגשות ותחושות מעצם החיבור עם ילדים ונוער במצבי סיכון, והם זקוקים לליווי, על מנת לתת למוטב את המענה הטוב ביותר. במצבים אלו, מנהל ההתנדבות נדרש להחליט היכן להשקיע את עיקר משאביו בעבודה עם המתנדבים. זהו מתח אינהרנטי לתפקיד, והוא נדרש לתת עליו את דעתו.

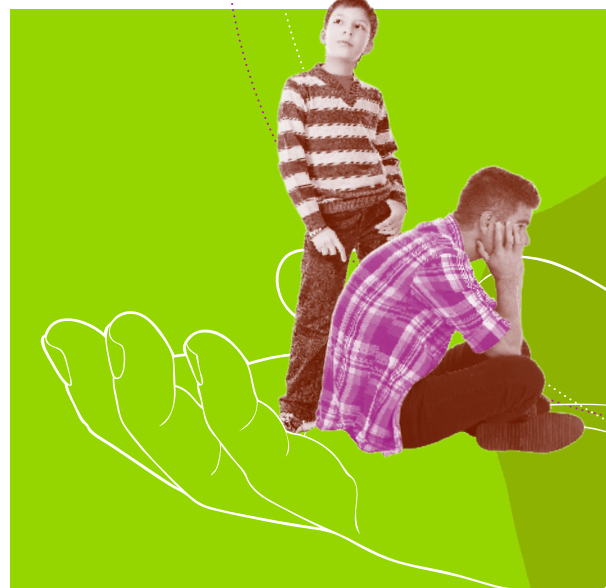
חקר מקרה: ניהול התנדבות בעמותת עלם

במסגרת העבודה עם נוער במצבי סיכון, עמותת עלם מבטאת הלכה למעשה את היותה ארגון מתנדבים ואת תהליכי ההתמקצעות הפנים-ארגוניים. העמותה מפעילה מדי שנה כ-1300 מתנדבים מעל גיל 18 לתפקידים מגוונים למען בני נוער וצעירים בסיכון ומפעילה בני נוער בסיכון כמתנדבים. על מנת להניע ולהפעיל מערך כה גדול בפריסה ארצית רחבה, עלם שמה דגש רב על פיתוח מנהל ההתנדבות בשכר בכל מיזם. כחלק מהגדרת תפקידם כעובדי נוער ומנהלי מיזמים, הם מיועדים לנהל, להוביל ולפתח את תחום ההתנדבות, תוך זיקה להיבט הכלל-ארגוני.

לעתים מנהלי ההתנדבות הם גם מנהלי המיזמים, ולרוב אף ממלאים תפקידים נוספים, כגון: עובדי נוער, רכזי טיפול וכדומה. היקף משרתם של מנהלי ההתנדבות משתנה ממיזם למיזם, אך לרוב מדובר בחצי משרה, שמתוכה רבע משרה מוקדש לניהול ההתנדבות. מחלקת ההתנדבות של הארגון אחראית למתן ליווי והדרכה קבועים למנהלי ההתנדבות דרך מערך מדורג, שבו פרנסת תחומי, המקבל הדרכה ממנהלת התחום הארצית, נותן אחת לחודש הדרכה בתחומו לקבוצת מנהלי התנדבות. **השקעת משאבים זו נובעת מתפיסת העבודה המכירה בצורך להשקיע משאבים בתהליך ההכשרה וההתמקצעות של כל מנהלי ההתנדבות, במטרה להפכם למומחים בתחום ההתנדבות ולכתובת מקצועית עבור עובדי המיזם והמתנדבים בו.**

תחומי האחראיות של מנהלי ההתנדבות כוללים התייחסות לעקרונות מובנים של הפעלת מתנדבים מחד גיסא ולאתגרים המתעוררים בעבודה למען נוער במצבי סיכון מאידך גיסא. עקרונות אלו כוללים עבודה עם הצוות השכיר על עמדות, חשיבה על הגדרת תפקיד ופיתוח מסלולי קריירה והיבטים שונים הקשורים בעבודה הישירה עם המתנדבים בהכשרה ראשונית, בקליטה, בהדרכה, בתגמול ובתהליך פרידה מובנה ונכון. כמו כן, מנהלי ההתנדבות אחראים לפיתוח קשרים ושיתופי פעולה עם גופים וארגונים חיצוניים.

בעמותת עלם מנסים ליישם את העקרונות התאורטיים לניהול התנדבות גם בשטח, מתוך הבנה כי יישום התאוריה הלכה למעשה מביא את מעגל ההתנדבות לידי שלמות, שממנה נתרמים בני



התמקצעות עובדים בתהליכי ניהול מתנדבים במסגרות לנוער במצבי סיכון

נכון להיום, במרבית הארגונים המפעילים מתנדבים לא קיים איש מקצוע מוגדר לתחום ניהול ההתנדבות, ובארגונים שונים שבהם התפקיד קיים, הרי זה במשרה חלקית בלבד. במקביל, מרבית העוסקים בתחום ניהול והפעלת מתנדבים לא הוכשרו באופן פורמלי לתפקידם, אין להם קהלייה מקצועית מוגדרת, ולא קיימים מסלולי הכשרה לתחום. לפיכך, קיים צורך בהגדרת תפקיד מנהל התנדבות בארגון וביצירת **תהליכי הסמכה בעלי תוקף**, כאמצעי לקידום ההתמקצעות לעוסקים במלאכה. נראה כי מודלי ההדרכה והחברות לתפקיד מנהל התנדבות במסגרות למען ילדים ונוער במצבי סיכון עומדים על הפרק במסגרות ארגוניות, כלומר ארגונים רבים לוקחים על עצמם להכשיר את העובדים לתחום ניהול ההתנדבות במסגרת הכוחות הארגוניים הקיימים. זאת משום שלא קיים גוף המספק מענה מקצועי לצרכים של מנהלי מתנדבים בתחום הילדים והנוער במצבי סיכון, ואין מודלים או תורה סדורה לתחום זה.

אתגרים מרכזיים שבהם נתקלים מנהלי התנדבות בעבודה עם נוער במצבי סיכון

בהפעלת מתנדבים למען ילדים ונוער במצבי סיכון מתעוררים אתגרים רבים שעל מנהל ההתנדבות להתמודד עמם מתוך ראייה ארגונית כוללת.² להלן חלק מהם:

« **רתימת הצוות המקצועי להפעלת מתנדבים** – בקרב הצוות המקצועי במסגרת ישנן לעתים עמדות מורכבות כלפי שילוב מתנדבים לארגון, זאת בשל העובדה כי העבודה עם אוכלוסיות של ילדים ונוער במצבי סיכון נושאת עמה סוגיות רגישות רבות, כגון: מהי מחויבותם של המתנדבים? מהי רמת מקצועיותם, ואיזו אחריות מקצועית יכולה להיות להם? מהי אחריותם לתהליך העבודה עם המוטבים? האם ניתן לסמוך עליהם? מה הערך המוסף של המתנדבים ושל שילובם? מי מנהל אותם? בעבודה עם הצוות המקצועי השכיר, על מנהל

2 אתגרים מתייחסים לעבודה עם מתנדבים המספקים סיוע ישיר למוטבים.



רחל לויין-איגר (M.S.W),

מפקחת ארצית, שירות ילד ונוער,
משרד הרווחה והשירותים החברתיים

לינדה אניטן (M.S.W),

מומחית ה"ט"מ – מוסמכת קורנל
ומשרד הרווחה, בית הספר המרכזי
לעובדים בשירותי רווחה

הכשרת צוותים להתערבות טיפולית במשבר (ה"ט"מ) למוגנות חניכים במסגרות חוץ-ביתיות

לפני כעשור פנו אנשי צוות המסגרות החוץ-ביתיות – פנימיות ומרכזי חירום – והעלו בפני הנהלת השירות לילד ונוער (להלן השירות), האחראי על מסגרות אלו,¹ את מצוקתם בשל ההכרח לרסן חניכים המסכנים פיזית את עצמם, חניכים אחרים או אנשי צוות. שימוש שלהם בריסון פיזי נחוץ לעתים על ידי המתבונן מהצד ואף על ידי החניך כתקיפה האסורה על פי החוק ומחייבת לכאורה דיווח למשטרה או לעובד סוציאלי לחוק הנוער (טיפול והשגחה), וחשף אותם לתביעות פליליות ואזרחיות.

מתוך תפיסה שההגנה על ילדים אלו והטיפול בהם מחייבים התמודדות והתאמה למציאות החברתית והמשפטית המשתנה, הכיר השירות במציאות החדשה והתארגן לגיבוש מדיניות ולמתן מענה לצורך במוגנות חניכים. זאת באמצעות התוויית דרכי עבודה לצוותים במצבים של סכנה, בשיתוף משרד המשפטים והמשרד לביטחון פנים.²

לאחר בחינה של מגוון תכניות בעולם, בחר השירות בתכנית התערבות טיפולית במשבר (ה"ט"מ) (T.C.I. – Therapeutic Crisis Intervention). בשנת 2002, השירות ו"אשלים" החלו ביישום השיטה הפנימיות טיפוליות ופוסט-אשפוזיות ובמרכזי החירום. כיום התכנית מופעלת ב-17 פנימיות ובתשעה מרכזי חירום.

הפעלת תכנית ה"ט"מ בשירות

התכנית מתבססת על שיטת התערבות במצבי משבר בקרב ילדים ובני נוער במסגרות חוץ-ביתיות אשר פותחה באוניברסיטת קורנל בשנת 1981. מטרת השיטה לספק כלים יעילים ובטיחותיים להתערבות חינוכית, טיפולית ואף פיזית. התכנית כוללת גם עקרונות טיפול, שמטרתן הגנה פיזית בעת אירוע שבו חניך מסכן מבחינה פיזית את עצמו או את הסובבים אותו.

יישום התכנית כולל הכשרה מובנית, עמידה בסטנדרטים ורענון שוטף, על מנת לשמר שימוש נכון של שיטת ההתערבות. המסגרות המפעילות את התכנית מקבלות הרשאה ממנהלת השירות, לאחר שהן מציגות יישום תכנית ההכשרה ורענון וכן עמידה בסטנדרטים ובנהלים. המסגרות נדרשות לחדש את הרשאתן אחת לשנה ולעמוד בדרישות השירות הבאות:

1 השירות לילד ונוער במשרד הרווחה והשירותים החברתיים מפתח לאורך שנים מענים טיפוליים-חינוכיים לילדים ובני נוער בסיכון וסכנה אשר שוהים מסיבות אישיות ומשפחתיות במסגרות חוץ-ביתיות.

2 בשנת 1999 גיבש משרד המשפטים, בהובלת משרד הרווחה ובשיתוף המשטרה, מסמך המאגד את ההנחיות לבדיקה של תלונות על אחיזה פיזית במסגרות וטיפול בהן. ההנחיה מסמיכה את העובד הסוציאלי המחוזי לחוק הנוער לבדוק את התלונה במסגרת ולגבש המלצה למשטרה על אודות אופן הטיפול בתלונה. ההנחיה מעניקה משקל רב להמלצת העובד הסוציאלי המחוזי לחוק הנוער בהחלטה על המשך בירור התלונה. בבדיקת האירוע שעליו הוגשה התלונה מושם דגש על אופן יישום השיטה ונהליה על ידי הצוות.

הנוער עצמם, ולעתים המעגל אף נסגר בהתנדבות של אותם בני נוער מוטבי השירות למען גורם שלישי. נוסף על כך, אנו רואים לנגד עינינו את מעגל הנתינה, את המעורבות החברתית ואת ההשפעה שיש להתנדבותם של מתנדבים שעשו אצלנו כברת דרך משמעותית, הן על הצעירים והן עליהם עצמם.

מהתבוננות בניהול ההתנדבות בעמותת עלם ניתן לראות את חשיבות מיצובו של איש מקצוע בתחום, הן ברמת המטה הארגוני והן בשטח, את חשיבות פיתוח תורת עבודה סדורה ומאורגנת, על מנת להמשיך ולפתח את מנהלי ההתנדבות ואת המתנדבים עצמם, ואת החשיבות של הקצאת משאבים להמשך למידה והתפתחות בתחום.

בימים אלו אנו פועלים לקדם את הפיתוח המקצועי של מנהלי התנדבות בכלל, בין השאר גם במסגרות למען ילדים ונוער במצבי סיכון. פעילות זו כוללת פיתוח קורסים אקדמיים לניהול והפעלה של מתנדבים, פיתוח תהליכי הכשרה, ליווי ותמיכה בארגונים המעוניינים להתמקצע בתחום ופיתוח ידע וכלים מקצועיים שיאפשרו לארגונים המבקשים להפעיל מתנדבים לבצע זאת באופן מיטבי. להערכתנו, עדיין נחוצים מספר תהליכים נוספים על מנת להרחיב ולהיטיב את איכות ההתנדבות בתחום זה:

« פיתוח מקצועי ומעמיק למנהלי התנדבות, עם מסלול התמחות בתחום העבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון.

« פיתוח תפיסה מקצועית בארגונים ובמסגרות למען ילדים ונוער במצבי סיכון שבבסיסה התייחסות מקצועית למתנדבים. מתנדבים הם משאב אנושי חיוני שיש לנהל, להעצים ולפתח לטובת הארגון, ולפיכך יש למנות איש מקצוע בעל כישורים הנדרשים להוביל את תחום ההתנדבות במסגרת.

« בניית "ארגז כלים" למנהל ההתנדבות שניתן ליישום ולהטמעה גם בקרב ארגונים ומסגרות העובדים עם ילדים ונוער במצבי סיכון.

« הקמת פורום לומד למנהלי התנדבות, לשם החלפת ידע והנגשתו וליצירת במה לשיתוף באתגרים המרכזיים שעמם הם מתמודדים במסגרת עבודתם עם המתנדבים למען ילדים ונוער במצבי סיכון.

מקורות

חסקי-לוונטל, ד' (2007). ניהול מתנדבים כפרופסיה מתגבשת בארגוני שירות. **ביטחון סוציאלי**, 74, 121–144.

נדל-שמעוני, ב' (2007). **עידוד מעורבות והתנדבות של אזרחים: מדרך לניהול מתנדבים בעמותות המגזר השלישי ובמסגרות התנדבות בישראל**. ירושלים: שתיל.

רונאל, נ' וגוסר, נ' (2003). מתנדבים בניידות עלם: השפעת ההתנדבות למען בני נוער במצוקה על קהל היעד. **חברה ורווחה**, כג(4), 435–454.

Ellis, S. J. (1996). *From the top down: The executive role in volunteer program success*. Philadelphia: Energize.

HR Council for the Nonprofit Sector, Canada (2012). National occupational standards for managers of volunteer resources. Available at www.cavrcanada.org/standards_parctice.html

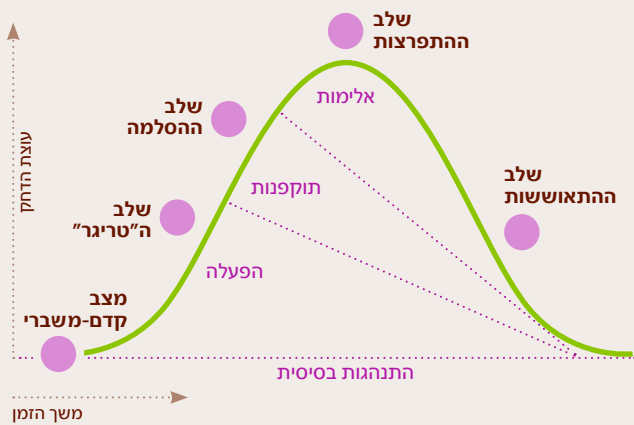
Leigh, R. (2011). *State of the world's volunteerism report, 2011: Universal values for global well-being*. United Nations Volunteers.

רונית בר ronitb@jdc.org.il
לאה אדלר leah@elem.org.il

השלים במשבר והכלים להתערבות הצוות

מודל של הדחק במשבר (Stress Model of Crisis)

איור 1: מודל הדחק במשבר



המודל מבוסס על הנחה שלכל משבר יש מסלול אופייני, שבו עוברים משלב "טריגר" המשבר והסלמת המשבר עד יציאה ממנו (ראו איור 1). השיטה מפרטת את מאפייני השלבים וכן מציעה טכניקות התערבות למניעת הסלמה:

א. שלב ה"טריגר" (עוררות), או הפעלה: זהו השלב שבו מתחיל המשבר, שלב שבו החניך מגיב לגירוי פנימי או חיצוני, והוא מתבטא באי-שקט, התכנסות ועוד. בשלב זה החניך מתקשה לווסת את עצמו, והוא זקוק לסיוע מהזולת. היכרות של הצוות עם החניך חיונית כדי לזהות שלב זה ולהתאים את ההתערבות.

« השיטה מעמידה בשלב זה לרשות הצוות מגוון כלים ומיומנויות, כגון: הקשבה פעילה, זיהוי רגשות, טכניקות התנהגותיות תומכות, וכן טכניקות, כגון: איתות, הסחת דעת ומחווה של אכפתיות (מושגים הנלמדים בתכנית ההכשרה).

« כמו כן התכנית מקנה לצוות כלי הנקרא "עזרה ראשונה רגשית". כלי זה כולל בעיקר התערבות מילולית קצרה, התערבות המאפשרת לחניך להביע רגשות ביחס למצב שבו הוא נמצא, ובכך לסייע לו להישאר בפעילות היום-יומית השגרתית.

ב. שלב הסלמה – כאשר יש הסלמה נוספת במצב וקיימת תוקפנות של החניך, עומדים לרשות הצוות כלים נוספים:

« עקרון "מעגל הקונפליקט" – הכוונה היא לכך שתגובת הצוות לחניך נסער יכולה לגרום להרגעה או להסלמה. הצוות לומד טכניקות למניעת תגובות העלולות להסלים את המצב.

« הצוות לומד להבחין בין תוקפנות תגובתית (רגשית) של חניך לבין תוקפנות יזומה. מהבדל זה יש לגזור את דרכי ההתערבות לטווח המידי ולטווח הרחוק.

« קו-ויסות – כלי זה כולל שלושה מרכיבים: מה לחשוב, מה לעשות ומה להגיד. הכלי מאפשר לצוות להגיב באסטרטגיות כלפי חניך שמאיים ומפגין תוקפנות. כלי זה מאפשר להימנע מכניסה לשלב ההתפרצות.

(א) הכנת תכניות אישיות לכל החניכים; (ב) הימצאות מנחה לשיטה מהצוות של המסגרת; (ג) על 75% מהצוות להיות מורשי הט"מ (לא כולל מתנדבים, מתנדבי שירות לאומי ואנשי צוות מתחת לגיל 21); (ד) הצגת אסמכתה לרענון הצוות אחת לחצי שנה.

התכנית מלווה בדיונים בוועדות היגוי וביצוע בהשתתפות נציגי השירות, המסגרות החוץ-ביתיות והמומחים לשיטה בישראל.

יש לציין כי לשירות ילד ונוער במשרד הרווחה והשירותים החברתיים יש הרשאה ללמד ולהטמיע את התכנית רק במסגרות הטיפוליות של השירות. מפעילי התכנית במסגרות מורשים להפעילה רק במסגרת שבה הוכשרו.

"שיטת ההתערבות הטיפולית במשבר" – הנחות יסוד

משברים קטנים כגדולים מלווים את כלנו במהלך חייו, קל וחומר את החניכים השוהים במסגרות חוץ-ביתיות. לפיכך, חשוב שצוותים המטפלים ירכשו ידע ומיומנות על מנת לסייע לחניכים להתמודד עם משברים אלו. להלן עקרונות בסיסיות לתכנית ולהטמעתה:

« **מרכזיות הצוות** – בבסיס השיטה עומדת ההנחה כי לצוות יש תפקיד מרכזי במניעת הסלמה אלימה בהתנהגות הילד, ולפיכך להיכרות ולקשר האישי של הצוות עם החניך, כמו גם לתגובת הצוות, ישנה השפעה על רגיעה או הסלמה במצב. משום כך קיימת חשיבות עליונה לפיתוח מודעות עצמית של אנשי הצוות במסגרת לגורמים המשפיעים על הקשר החינוכי-טיפולי עם החניך. המודעות חיונית לאימוץ גישת התערבות המותאמת לכל חניך לפי צרכיו.

« **הקניית ידע** – יש להבטיח שלצוות יהיה ידע מספק, שיאפשר לו לזהות את מצבי המשבר ואת שלבי ההסלמה במשבר, וכן שהוא יכיר ואף ידע ליישם אסטרטגיות להרגעה.

« **התערבות מוקדמת** – ככל שההתערבות מתרחשת מוקדם יותר בשלבים הראשונים של המשבר, גדלה האפשרות למנוע הסלמה במצב וסיכון של החניך וסביבתו וכך להימנע מהצורך בריסון פיזי.

« **תכנית אישית לכל חניך** – לצורך יישום השיטה, על הצוות המוביל במסגרת לפתח תכנית אישית לכל חניך. תכנית אישית מבוססת על היכרות מוקדמת עם מצבו הבריאותי והרגשי של החניך, גורמים להסלמה בהתנהגותו וגורמים המסייעים לו לרגיעה ולוויסות עצמי טוב יותר. תכנית אישית מגדירה את הטכניקות המותרות והאסורות לריסונו הפיזי.

« **שקיפות מול הורים** – בקליטת חניך במסגרת, ההורים מקבלים הסבר על אודות השיטה, עקרונותיה ודרכי יישומה, לרבות החלק של הריסון הפיזי, אם יידרש.

לערוך אחת לחצי שנה ימי רענון, שבהם יחזרו על עקרונות התכנית, ילבנו סוגיות בטיפול בילדים ויערכו תרגול של האחיזות.

בית הספר המרכזי להכשרת עובדים לשירותי הרווחה הוא שותף לשירות ילד ונוער בהטמעת התכנית, ובו מתקיימים קורסי הלימוד של המנחים וקורסי הרענון למנחים. כמו כן הוא היה שותף השנה בסקר להערכת התכנית.

הצגת מקרה

אלה (שם בדוי) היא נערה בת 13 הנוהגת לקנות שבועון בכל שבוע במהלך היציאה הקבוצתית. באחת הפעמים, באופן יוצא דופן, הצוות החליט שהקבוצה תצא לסיוור, ולא יתאפשר ביצוע קניות מכל סוג שהוא. אלה התאכזבה מאוד וביקשה לרכוש את השבועון בכל דרך שהיא. הצוות הבהיר לה שאין אפשרות, והיא החלה לצעוק, לקלל ולבכות. היא הסבירה לצוות שהעיתון מאפשר לה הצצה לעולם המתבגרים שמחוץ לפנימייה והדגישה שהיא ממתנה כל שבוע לקריאת יומן בהמשכים על נערת פנימייה. לדבריה, חשוב היה לה לקנות את העיתון באותו יום, שכן למחרת העיתון לא יהיה זמין בחנויות.

המדריכה זיהתה את שלב ה"טריגר", אך תחילה נשאבה לזיכרון עם הנערה. לאחר הסלמה נוספת, בשלב "התוקפנות", המדריכה הייתה ברורה יותר, וכן השתמשה בטכניקות של הקשבה פעילה וזיהוי רגשות, מה שאפשר לנערה להסביר את התעקשותה. המדריכה נמנעה מכניסה ל"מעגל הקונפליקט" ובכך נמנעה הסלמה נוספת. היא זיהתה את התוקפנות כתוקפנות תגובתית (הנגרמת מסערת רגשות) והבינה שדרוש קו-ויסות. בתגובתה דיברה בקול רגוע ושקט והשיבה במשפטים ברורים, תוך כדי הבעת אמפתיה. בכך נמנעה התפרצותה של הנערה. החלטת הצוות לאסור קנייה לא השתנתה. הנערה, שקיבלה הסבר והוצבו לה גבולות תוך כדי מתן אמפתיה, הצליחה לווסת את כעסה ולקבל את החלטת הצוות למרות הקושי. תגובתה הראשונית של הנערה הבהירה למדריכה שיש להעמיק את ההבנה עמה, ולכן הביאה את האירוע להתייעצות עם הצוות הרב-מקצועי של הקבוצה.

סיכום

שירות ילד ונוער מחויב לפיתוח כלים המתאימים לטיפול בילדים ובני נוער בסיכון. מתוך הכרה במציאות משתנה, השירות הביא לארץ תכנית התערבות טיפולית המשלבת דרכי התערבות חינוכיות וטיפוליות. התכנית כוללת גם טכניקות התערבות שמטרתן מתן הגנה פיזית בעת אירוע שבו חניך מסכן את עצמו או את הסובבים אותו.

צוותים במסגרות מדווחים כי באמצעות התכנית, בשלב הכשרת הצוותים ובמהלך הטמעת תכנית ההט"מ במסגרות, הם מתוודעים להיבטים שונים בחייהם של ילדים, כגון הטראומה והשפעתה על ילדים, ומתוך כך מתערבים באופן מותאם יותר. כלים, כגון הקשבה פעילה ו"ראיון מרחב חיים", מסייעים לשיח פתוח, המזמין את הילדים לשתף אנשי צוות בעולמם הפנימי, וכך לחוש שניתן מקום להבעת רגשות. נוסף על כך הם מקבלים תמיכה וסיוע בהתמודדות עם מצבים ואתגרים מורכבים הניצבים בפניהם. הדגש הניתן להתערבות מוקדמת עוזר במניעת הסלמה, ועם זאת, מיומנות השימוש בכלים להתערבות פיזית מקנה לצוות ביטחון והרגשה שהם מסוגלים להתערב לצורך השמירה על הבטיחות באופן התואם לעקרונות הטיפול.

יישום השיטה והשיח בשפה אחידה ונהירה לחניכים ולצוות מוביל להגנה על החניכים והצוות, אך גם לשיתופי פעולה בתחומים נוספים במסגרת, ובכך – למוגנות רבה יותר במסגרת. אין ספק שתכנית ההט"מ תרמה ותורמת משמעותית לתחושות המוגנות של החניכים ושל הצוות כאחד, כמו גם לאיכות הטיפול והחינוך במסגרות חוץ-ביתיות.

ספרות מומלצת לקריאה

Bath, H. (1994). The physical restraint of children: Is it therapeutic? *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(1), 40–49.

Dodge, K. A. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression. The development and treatment of childhood*

ג. **שלב ההתפרצות** – תכנית ההט"מ מכירה במציאות שבה – גם אם לעתים רחוקות – לא ניתן יהיה לעצור את הסלמה, מצב שבו חניך עלול לאבד שליטה, ובכך לסכן את עצמו או חניכים אחרים או את אנשי הצוות. לרשות הצוות עומדות טכניקות שהוכחו כבטיחותיות לריסון פיזי, בהתאם לגילים ולמצבים שונים.

« ישנן טכניקות המיועדות לצעירים, שהן בצורת חביקה בישיבה על הרצפה, ואילו טכניקות לבוגרים יותר עוצרות את ההתפרצות באמצעות אחיזה נכונה בגוף החניך. רוב הטכניקות מבוצעות על ידי שני אנשי צוות, שאחד מהם הוא ה"מוביל" – איש הצוות שיזם את הריסון לשם עצירת ההתפרצות. הדגש הוא על אחיזות מדויקות שאינן מבוססות על שימוש בכוח.

ד. **שלב ההתאוששות** – השלב שלאחר ההתפרצות, בין אם בוצע ריסון פיזי ובין אם לא, נקרא "שלב ההתאוששות".

« בשלב זה איש הצוות שהיה מעורב באירוע מקיים שיחה מובנית עם החניך, שיחה שבשפת התכנית נקראת "ראיון מרחב חיים". מטרת שיחה זו היא עיבוד ה"אירוע הקריטי", אותו אירוע שהוביל להכרח בהתערבות של הצוות. השיחה מאפשרת את בחינת האירוע מנקודת מבטו של החניך, היא משקפת את הקשר בין רגש לבין התנהגות ומסייעת לחניך לפתח רפרטואר חדש של התנהגויות להתמודדות עם רגשותיו. בסופו של ה"ראיון", הצוות מסייע לחניך לחזור לשגרה.

« פועל יוצא של שיחה מסוג זה הוא רכישת מסוגלות לזיכרון עצמי של החניך וסיגול התנהגויות שאינן אלימות. השיחה תורמת תרומה משמעותית לחיזוק הקשר שבין החניך לבין הצוות לאחר אירוע שבו הייתה התפרצות מסוכנת.

ה. **עיבוד המשבר** – אנשי הצוות המבצעים ריסון פיזי זקוקים גם הם לעיבוד רגשי, וכן חשוב שילמדו מהאירוע ויבינו את תגובתם לאירוע. לכן, הכלי "תגובה לאחר משבר" מהווה חלק בלתי נפרד מהטמעת התכנית. מדובר בשיחה בין אנשי הצוות שהיו מעורבים בהרגעת ההתפרצות לבין הממונים עליהם במסגרת. הדגש בשיחה זו הוא על חזרתו של איש הצוות לשגרת העבודה במצב שבו הוא פנוי להמשך קשר מותאם עם החניך שהיה מעורב באירוע ועם שאר הקבוצה; כמו כן מושם דגש על הבנתו את האירוע והפקת לקחים למקרים נוספים שעשויים להתרחש בעתיד.

חשוב לציין שהצוות מיידיע את ההורים לאחר ביצוע ריסון פיזי של חניך ומדווח להם על מצבו הבריאותי והרגשי, מתוך ראיית ההורים כשותפים לטיפול בילדם.

הכשרת הצוותים

ההכשרה בנויה על מדרג שבו ה"מומחים" – מי שקיבלו הסמכה מבוני התכנית באוניברסיטת קורנל – הם המכשירים אנשי צוות בכירים מהמסגרות לתפקיד מנחים. ה"מומחים" מחויבים לחידוש הסמכתם אחת לשנתיים בחסות אוניברסיטת קורנל. המנחים אף הם נדרשים לרענון הסמכתם אחת לשנתיים על ידי המומחים.

בקורס המנחים נרכשות מיומנויות להוראת והנחלת התכנית ועקרונותיה (חמישה ימי לימוד). המנחים מכשירים את אנשי הצוות בהכשרה בסיסית ואחראים ליישום השיטה במסגרת.

בהכשרה הבסיסית במסגרת (חמישה ימי לימוד), נלמדים עקרונות השיטה ודרכי יישומה – טכניקות התערבות חינוכיות, טיפוליות ופיזיות.

בכל שלב בתכנית ההכשרה מושם דגש על רכישת ידע תאורטי, על השפה שבה משתמשים, על תרגול טכניקות התערבות ועל העלאת סוגיות ודילמות של אנשי הצוות בהתמודדותם עם מצבים שונים במסגרת. ההכשרה בצוות רב-מקצועי מאפשרת יצירת שפה אחידה של כלל הצוותים במסגרת, שפה המובנת גם לחניכים, הן ברמת הקבוצה והן ברמת החניך הפרטני. אנשי הצוות נדרשים להפגין ידע במבחנים עיוניים ומעשיים בסיום ההכשרה. כמו כן עליהם

מין מוגן גופנית ונפשית

עבודה עם צוותים שעובדים עם נוער במצבי סיכון



נורית גלור חודיק,
עובדת סוציאלית (msw)
הסברה לאוכלוסיות
בסיכון, מרפאת לוינסקי,
משרד הבריאות

חור ארם,
עובדת סוציאלית הסברה
לבני נוער, צעירים
וצעירות בסיכון ומנחת
קבוצות, מרפאת לוינסקי,
משרד הבריאות

רקע

מרפאת לוינסקי של לשכת הבריאות המחוזית תל אביב היא מרפאה קהילתית לאיתור מחלות מין ולטיפול בהן. המרפאה הוקמה בשנת 2002 בתגובה לעלייה בתחלואה בזיבה, שנרשמה בסוף שנות התשעים, ולנוכח התגברות תופעת הסחר בנשים באותה תקופה. שירותי המרפאה ניתנים בחינם ובאופן אנונימי לכל דורש, ללא תלות בגיל, מין, סטטוס אזרחי או עיסוק. מימיה הראשונים של מרפאת לוינסקי, נקט הצוות מאמץ מיוחד להנגיש את הטיפול הרפואי והפסיכו-סוציאלי גם לאוכלוסיות המודרות על פי רוב משירותי בריאות ורווחה. מתוך תפיסה זו של הנגשה, נולדה במרפאת לוינסקי המרפאה הניידת לנשים שנמצאות בזנות¹. מטרת המרפאה הניידת לקדם מין מוגן גופנית ונפשית, לצד הענקת סיוע מקיף בתחומי הבריאות והרווחה לנשים ולגברים שנמצאים בזנות ולמי שמצויים בסיכון להתדרדר אליה. המרפאה הניידת מנגישה לקהל היעד שירותים רפואיים ופסיכו-סוציאליים, לצד עשייה ציבורית למען שיקומן של נשים מזנות. כמו כן, נשות הניידת עוסקות בקידום מין מוגן גופנית ונפשית בקרב בני נוער.

מאמר זה יתמקד בפעילות הניידת לקידום מין מוגן גופנית ונפשית בקרב בני נוער שלא התדרדרו לזנות, אך מצויים בסיכון לכך. לאחר מבוא המתייחס לצורכי השטח, תוצג התכנית לאנשי מקצוע המטפלים בבני נוער במצבי סיכון. בהמשך יתואר התהליך ההנחייה, ולבסוף יוצגו שאלות נפוצות העולות במפגשים עם אנשי מקצוע, ותשובות שלנו, מנחות התכנית.

1 המרפאה הניידת ממומנת היום מתקציב הרשות לקידום מעמד האישה במשרד ראש הממשלה ומתקציב משרד הבריאות. התכנית מיועדת לנשים, אך בפועל נהנים משירותיה גם גברים וטרנסג'נדרים שנמצאים בזנות.

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garfat, T. (2004). Meaning making and intervention in child and youth care practice. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 3(1), 9–16.

Hardy, K., & Laszloffy, T. (2005). *Teens who hurt*. New York: Guilford Press.

Holden, J. C., & Holden, M. J. (2000). The working system. *Training and development in human services. The Journal of the National Staff Development and Training Association*, 1, 34–38.

Ivey, A., & Ivey, M. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thompson Learning.

Kahn, W. A. (1993). Caring for the caregivers: Patterns of organizational caregiving. *Administrative Science Quarterly*, 38, 539–563.

Kaplan, S. G., & Wheeler, E. G. (1983). Survival skills for working with potentially violent clients. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 64, 339–345.

Krueger, M., Glaovits, L., Wilder, Q., & Pick, M. (1999). *A curriculum guide for working with youth: An interactive approach*. Milwaukee, WI: University Outreach Press.

Long, N. (1995). Why adults strike back: Learned behavior or genetic code? *Reclaiming Children & Youth*, 4(1), 11–15.

Lovett, H. (1996). *Learning to listen: Positive approaches and people with difficult behaviour*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Nunno, M. A., Day, D. M., & Bullard, L. B. (Eds.). (2008). *For our own safety: Examining the safety of high-risk interventions for children and young people*. Arlington, VA: Child Welfare League of America.

Paterson, B., & Leadbetter, D. (1999). De-escalation in the management of aggression and violence: Towards evidence-based practice. In J. Turnbull & B. Paterson (Eds.), *Aggression and violence: Approaches to effective management* (pp. 95–123). London: MacMillan Press.

Redl, F., & Wineman, D. (1952). *Controls from within: Techniques for the treatment of the aggressive child*. New York: The Free Press.

Turnbull, J., & Paterson, B. (Eds.). (1999). *Aggression and violence: Approaches to effective management*. London: MacMillan Press.

van der Kolk, B. A. (1994). Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of Menninger Clinic*, 58, 145–168.

רחל לויין-איגר
rachelel@molsa.gov.il

לינדה אביטן,
lindaa@molsa.gov.il

בני נוער ואנשי מקצוע – צרכים משולבים

בדומה למרפאות בעולם, גם במרפאת לוינסקי זוהו בני נוער חסרי בית או נוער במסגרות חוץ-ביתיות כמי שנמצאים בסיכון מוגבר להידבק במחלות מין ולהדביק בהן אחרים. בני נוער אלו מגיעים על פי רוב מרקע קשה אישית, חברתית, משפחתית וכלכלית. מאפייניהם האישיים, מעגלי חייהם ומורכבות יחסיהם המשפחתיים והבין-אישיים אינם מאפשרים שמירה על אורח חיים בריא בכלל ובתחום המיני בפרט (להב, 2000). שנים של מפגשי הדרכה עם בני נוער לימדו אותנו, כי נערים ונערות רוצים להתלבט עם אדם בעל ניסיון באשר לשיקולים לקיום יחסי מין. חלקם חשים צורך לשאול שאלות בנוגע לנטייה מינית או זהות מגדרית, היריון ומניעתו, שימוש באמצעי מניעה, תחלואה במחלות מין וכדומה. כמעט כל נער ונערה זקוקים להדרכה ביחס לשימוש מושכל באינטרנט, צפייה בפורנו, אוננות ועוד.

למדנו כי גם אנשי מקצוע אשר מטפלים בנערים ובנערות במסגרות השונות נפגשים בדילמות מאותם עולמות תוכן. אנשי המקצוע שפגשנו העידו כי שיח יום-יומי עם בני הנוער על מגע בין בנים לבנות, לבוש, משיכה מינית, אוננות, התלבטויות בנטייה המינית, ריבוי בני זוג ועוד, עשוי להיות עבורם קשה ממש. כמו כן העידו כי הם נוטים להתייחס לשאלות טריוויאליות על בנים ועל בנות מתוך העיסוק בטרואמה ובפתולוגיה. קשה להם לראות בנערות ובנערים שבטיפולם צעירים בעלי צרכים מיניים נורמטיביים, אלא הם רואים בהם מי שמשחזרים בהתנהלותם המינית בהכרח את פגיעותיהם בעבר.

כאשר אנשי המקצוע "דיברו את הקושי" הזה והתוודעו אגב כך לפער בין ההווה המינית הרחבה של בני הנוער לבין המסגרת הפתולוגית הצרה שדרכה הם רואים בני נוער אלו, הם הבינו כי הם זקוקים להדרכה אשר תסייע להם לפתח שיח בנושא מיניות עם הנערים והנערות שבטיפולם. מתוך הצורך המשולב של בני הנוער ואנשי המקצוע המטפלים בהם נולדה התכנית לקידום מין מוגן גופנית ונפשית – עבודה עם צוותים שעובדים עם נוער בסיכון.

תיאור ההתערבות

החל משנת 2007 מועברות סדנאות לאנשי צוות. התכנית כוללת שלושה מודלים של התערבות: (א) תכנית בסיסית לצוותי חינוך וטיפול; (ב) ליווי תהליכי; (ג) תכנית מערכתית לבני הנוער, להורים ולצוותים המטפלים בבני הנוער. עד כה הועברו כ-45 סדנאות לצוותים ב-30 מסגרות שונות ברחבי הארץ. בסך הכול השתתפו בתכנית כ-500 גברים ונשים, ביניהם מנהלי מסגרות, עובדים סוציאליים, רכזים, אמות בית, מורות, מדריכים, מדריכות ובני שירות.

המסר החשוב ביותר שאותו אנו מעבירות בכל הסדנאות הוא חשיבות קיום **שיח מיטיב בנושא מיניות** עם בני הנוער, ובמיוחד עם נערים ונערות שחוו פגיעה מינית או הגיעו מרקע משפחתי המאופיין בהיעדר גבולות בהקשר המיני. בשיח המיני המיטיב, המבוגר (החונך או המטפל) רגיש לפגיעה ההיסטורית של הנער או הנערה, אך נזהר מלפרש כל שאלה, התלבטות או בעיה הקשורות למיניות רק דרך נקודת המבט הפתולוגית. ה"משוחח המיטיב" מאמץ נקודת מבט רחבה על הנער או הנערה שמולו, מנסה להבין מהיכן נובעות השאלות, מדוע הן נשאלות, ומה רמת הבשלות של השואל. הוא משתדל להשאיר את השליטה בתוכני השיחה, בקצב ובמינון אצל הנער או הנערה שעמם הוא משוחח. אחת המטרות המרכזיות בקידום שיח מיטיב בנושא מיניות היא להפוך את השיח לנגיש, מקדם, בריא, נורמלי ונעים. גם בני נוער בסיכון יכולים זכאים לחקור את מיניותם כמו כל אחד אחר, לפתח דימוי גוף חיובי ולחוות חוויות נעימות וחיוביות, למרות זיכרון הפגיעה.

תכנית בסיסית לצוותי חינוך וטיפול

התכנית כוללת שני מפגשים בעלי אופי דינמי, שבמהלכם אנשי הצוות בוחנים את התפיסות האישיות שלהם ביחס למיניות. הכוונה היא לאפשר שיח פתוח המגובה בהתאם לצורך במתן מידע מקצועי. האופן שבו אנו מובילות את השיח מהווה דגם לחיקוי (מודלינג) לקיום שיח דומה עם בני הנוער. לאורך המפגשים אנו מכוונות לזיהוי הפערים ביחס למיניות הקיימים בין תפיסות המשתתפים כאנשי מקצוע וכאנשים מבוגרים ובין תפיסות בני הנוער. כמו כן אנו מציעות דרכי התמודדות עם פערים אלה. נוסף לכך, אופן הנחיית הסדנה מהווה מודל עבור המשתתפים לקיום שיח מיטיב בנושא מיניות עם בני הנוער.

נושאי התכנית

מפגש ראשון: עיסוק בנושאים הקשורים למין, מיניות, מחלות מין, עמדות, אמצעי מניעה, מגע, קשיים ודילמות מנקודת המבט האישית של כל איש צוות, בינו לבין עצמו ובינו לבין אנשי הצוות האחרים, בדיקה היכן הנושאים הללו פוגשים אותנו כפרטים וניסיון להבין את עמדותיו של כל אחד בנוגע לחלק מהנושאים לאור חוויותיו האישיות, אופן חינוכו, אורח חייו וסביבתו.

מפגש שני: המפגש השני נערך חודשים אחדים לאחר המפגש הראשון. המרווח מאפשר זמן שבו ניתן להמשיך ולבחון את העמדות האישיות של כל איש צוות בעבודתו. כמו כן ניתן לבדוק בזמן זה, האם העלאת השיח על מיניות בצוות משפיעה על העבודה ועל המפגש היום-יומי עם הנערים והנערות, וכיצד.

מפגש זה כולל עיסוק בהתמודדות המורכבת הכרוכה במפגש של בני נוער בסיכון עם מיניות ובתחושות שמעורר מפגש זה בקרב אנשי המקצוע: איך מתרגמים את המודעות, ההבנה ופיתוח השיח בנושא המיניות לעבודה, כיצד להפחית מהפחד או המצוקה, להודות בבורות, לספק ידע ולהעז לעסוק בנושאים הקשורים למין, מיניות ומחלות מין, וכיצד לעשות כל זאת תוך קיום שיח מיטיב, יום-יומי ולא שיפוטי.

ליווי תהליכי

מודל נוסף שמוצע לצוותים הוא ליווי ארוך טווח, הכולל מפגשי הדרכה אחת לשלושה חודשים והתייעצויות על פי הצורך. מפגשים אלו מתקיימים במסגרת עצמה, אורכם בין שעתיים לשלוש שעות, והתכנים משתנים בהתאם למה שמעסיק את הצוות באותה תקופה. הליווי עוסק על פי רוב בשאלות ערכיות ואתיות ובקונפליקטים ספציפיים אשר מתעוררים בעבודה עם בני הנוער סביב היבטים שונים של מיניות.

תכנית מערכתית לבני הנוער, הורים והצוותים המטפלים בהם

ההתערבות, הכוללת שלושה ערוצי פעילות – צוות, בני נוער והורים, היא עדיין בגדר פיילוט שהופעל עד כה בשתי מסגרות. האחת פועלת ביקוח רשות חסות הנוער, והשנייה שייכת לרשות לשיקום האסיר. התכנית כוללת התערבות מקבילה בערוצים שהוזכרו, סדנה מעמיקה לנערות ונערים השהים במסגרת, מפגש או שני מפגשים עם ההורים, הכוללים בחינת עמדות אישיות ומתן כלים לקיום שיח מיטיב עם בני הנוער על נושאים אלו, וליווי תהליכי של הצוות, שבמסגרתו מתקיים אחת לכמה חודשים מפגש העוסק בדילמות ושאלות שמתעוררות סביב נושאים הקשורים למיניות בעבודה עם בני הנוער.

תהליך הנחיית הצוותים

בשנים האחרונות העיסוק במיניות רווח בזירות רבות. אנשי חינוך וטיפול העובדים עם בני נוער מגלים כי הצורך והרצון שלהם לעסוק בנושא עזים ממש כמו הקושי והמבוכה הנלווים אליו. משום כך, אנו חשות כי הפכנו לכתובת מקצועית עבור אותם אנשי מקצוע שעמם רקמנו קשרי עבודה. כמלואת לנושא מיניות של צוותים מקצועיים במסגרות לבני נוער במצבי סיכון, פעלנו בשני מעגלים: הפרקטיקה והדינמיקה. ברמה הפרקטית, המשכנו בהעברת ידע ממוקד בנושאים שעליהם הציגו אנשי המקצוע שאלות. כמו כן קבענו ביחד יעדים ממוקדים שעסקו בהפחתת התנהגויות סיכון בקרב בני הנוער וסייעו בהסרת המכשולים בדרך למימושם. לצד הפרקטיקה, קיימו שיחות צוות ודיאלוגים פרטניים עם אנשי המקצוע. דינמיקה של תהליכים אלה התאפיינה בהרמת מסך אשר חשפה שתי תובנות מרכזיות – קיומם של הבדלים מהותיים בתפיסות מיניות בין אנשי המקצוע החברים באותו הצוות ונטייתם הטבעית של אנשי המקצוע להתייחס לסוגיות הקשורות למיניות בקרב בני הנוער מנקודת מבט פתולוגית. עם תובנות אלו המשכנו לעבד את הדברים, כאשר הצעד הראשון היה לאפשר לאנשי המקצוע החברים באותו הצוות לקיים שיח פתוח בהיבטים שונים של מיניות מתוך כבוד עצמי וכבוד לאחר. צעד זה אפשר למשתתפים להתוודע לשונות התפיסות הרווחת ביחס למיניות ולהתכונן לקראת מפגש עם שונות דומה בשיח עם בני הנוער. הצעד השני עסק בחיבור אנשי המקצוע לכוחותיהם ולמסוגלותם להיות כתובת בנושאי מיניות עבור בני הנוער ולמגבלות של כוחות ומסוגלות אלו. כך אנשי המקצוע למדו הלכה למעשה כיצד לעסוק בנושא המיניות, לספק מידע ולברר עמדות בנושא מיניות.



תהליך ההנחיה הלך והשתכלל עם השנים, שכן לאחר סדנאות מרובות יכולנו לזקק מתוכן שאלות משמעותיות שעולות ולחקור אותן לעומק. להלן שאלות נפוצות שהתעוררו בקרב אנשי המקצוע ביחס למיניות בני הנוער וביחס למפגש בינם ובין בני הנוער בהקשר הזה.

שאלות ודילמות שיתוף אישי

פעמים רבות מתעוררות שאלות על אודות מידת החשיפה האישית המומלצת של איש הצוות אל מול בני הנוער שבטיפולו או באחריותו. חשיפה אישית בתחום המיני כוללת לעתים שאלות בדבר גיל תחילת קיום יחסי מין, קיומו של בן זוג או בת זוג קבועים וכן הלאה. חשוב לברר את מי משרתת חשיפה זו – האם כאשר איש צוות משתף בתפיסותיו וחוויותיו האישיות יש בכך לעודד שיח פתוח וחופשי או לדכאו? האם ניתן לזהות נימה של הטפה באמצעות השיתוף, או ניסיון להרחיב דפוסי חשיבה והתבוננות אצל הנער או הנערה? לעתים העלאת דוגמאות אישיות עלולה לחסום קיומו של דיאלוג. מאידך גיסא, אנחנו, אנשי החינוך והטיפול הנמצאים בקשר עם בני הנוער, מהווים מבוגרים משמעותיים עבורם בתקופה זו של חייהם. המפגש עם בני הנוער, כמו גם הבעת הדעה, חשובים לאמון, לתחושה שמישהו רואה אותם, נותן להם הכוונה ומכבד אותם באמצעות שיח זה. גם לאמירה שלא מתאים לנו לענות, או שהשאלה לא נוחה לנו או אינה מתאימה לקשר, ישנה משמעות רבה. אמירות כאלה יכולות להוות מודל לפעולה, לסירוב של בני הנוער לבקשות שיתוף ולעידוד עמידה על שלהם.

דמויות גבריות ונשיות מיטיבות

במצבים שבהם יש בצוות מדריך לנערות או מדריכה לנערים, עלול להיווצר מתח סביב נושאים שונים הקשורים למיניות. נחשפנו במיוחד לקשיים של מדריכים לנערות, אשר חששו להיתפס על ידי הנערות כאובייקטים מיניים. במקרים קיצוניים יותר דיברו מדריכים אחדים על תחושה שנערה מנסה "לפתות" אותם ואף לעשות שימוש לרעה בבחירתם המקצועית לשמור על גבולות לטובתה. ההתייחסות שלנו במקרים מעין אלה נגעה לארבע נקודות עיקריות: הכלת ההתנהגות של הנערה מתוך הבנת הדינמיקה של שחזור פגיעותיה המיניות, דבקות בעקרון הצבת הגבולות, הכנסת אשת מקצוע נוספת לתמונה והמשך הנכחת דמות גברית מיטיבה כחוויה מתקנת.

"כיצד אוכל להעיר לנערה על מחשוף מוגזם מבלי שתחשוב שאני מביט על החזה שלה?" היא אחת השאלות שעולה במפגשים. תכנים שונים ומורכבים עשויים להתעורר בדינמיקה הנוצרת מנוכחותו של מדריך במסגרת של נערות. אמירות או מבטים של מדריך יכולים להיתפס על ידי הנערות כפוגעניים, בשונה מהאופן שבו היו נתפסים בהגיעם ממדריכה. כאן, מומלץ לחוש את הדופק, ואם קיים חשש כי נערה פירשה אמירה של מדריך באופן שגוי בשל היותו גבר, יש לאפשר לה לבטא תחושות אלה ולנתבן לחדר הטיפוליים או למקום בטוח אחר. חשוב לזכור כי עיבוד התחושות הללו אצל הנערה במסגרת דיאלוג בריא עם דמות גברית היא משימה קשה ויכולה לקחת זמן רב. אם הדבר מצליח, מדובר בפריצת דרך נפלאה עבור הנערה ובפרוגנוזה טובה להחלמה מטרומט הפגיעה ושיקום האמון בגברים, כך שמדריך יכול להוות מודל לדמות גברית מיטיבה וחריגה בנוף המוכר במסגרות שבהן הצוות הוא ברובו נשי. עוד כדאי לזכור כי ההתמודדות עם אתגרים אלה איננה בלעדית למדריך, אלא שייכת לכל אנשי הצוות. כמו כן, נדרשת מוכנות של הצוות לשמוע את כל מה שהמפגש עם מדריך מעלה אצל נערות אלו, ולאפשר שיח על הדברים.

מגע

מגע מהווה מרכיב חשוב ומהותי בעבודה עם בני נוער, ופעמים רבות יש לו מקום בעבודה עמם – חיבוק, נחמה, הבעה של חום וקרבה. החשש הוא כי הנער או הנערה יפרשו את המגע כמכביד, פולשני, מיני או אינטימי, וחשוב לשמור על הגבול הדק ולא לאפשר ספקולציות שונות. ישנה חשיבות רבה לשמירה על הגבולות האישיים, ולכן הנושא הופך מורכב. שאלות רבות מתעוררות סביב מגע יום-יומי עם בני הנוער, למשל בהשכמה או בהשכבה לישון. מה המרחק הרצוי בהשכמה, האם להעיר מפתח החדר או ליד המיטה? האם לשבת על המיטה? האם לגעת בנערה אם היא אינה מתעוררת?

בעת ההשכמה, הצענו על פי רוב להימנע ממגע כלל. שעה שבני הנוער עדיין לא ערים לחלוטין ואינם נמצאים בשליטה, המגע עשוי להזכיר להם סיטואציות של ניצול או אלימות. כאן חשוב לשמור גם על המרחב הפרטי של מי שלא נפגעו בעברם. כמו כן הצענו לאנשי המקצוע לברר עם בני הנוער בצורה חופשית ופתוחה איך הם מרגישים ביחס למגע יום-יומי בין המדריכים לנערות, בין מדריכות לנערים ובין לבין עצמם. כך למשל, חשוב להסב את תשומת לבם של נערה כי נערה אחרת נשענת עליה, ולשאל אותה אם זה נוח לה. ערנות של איש צוות לסיטואציות מהסוג הזה תתרום לתחושת הביטחון של בני הנוער; הם ירגישו כי רואים אותם, מכבדים את המרחב שלהם ומתחשבים בו.

לבוש

"הייתי רוצה שיתלבשו איך שהן רוצות, ואף אחד לא יפגע בהן..." אמירה זו נכונה כשמדובר בנערות שאנחנו עובדים עמם, אך לא רק בהן. היא נכונה לנשים באשר הן. למרבה הצער, אנו חיים בחברה שבה אישה נתפסת כאובייקט. עד שנצליח לחולל שינוי במציאות זו, חובתנו לשמור על הנערות שבאחריותנו, ובמיוחד על אלו שחוו טראומה מינית, וברוב המקרים יותר מטרומט אחת. אנו חשות כי השיח על לבוש הוא חושפני, מיני, מוגזם, מעליב, אך הוא מהותי. חשוב לנסות לברר עם הנערות את התחושות ואת המניעים הקשורים לאופן שבו הן מתלבשות: האם אני מתלבשת כמו שאני רוצה? איך אני רוצה להתלבש? לאן? מתי? מה מתאים לעבודה? ליציאה? איך אני יכולה לשמור על עצמי? אם מעירים לי, מה אני עושה? מתוך הבירור הזה אפשר לנסות להגיע לשיח על לבוש, ולא להסתפק בהערות רגעיות לפני יציאה מההוסטל, על מפתח הדלת. יש לשים לב שלא שופטים או מעירים ללא שיח, ולנסות לקיים את הדיאלוג על כך כל הזמן.

נטייה מינית וזהות מגדרית

בגיל הנעורים מתעוררות שאלות ולעתים מתעורר גם בלבול בנוגע לזהות המגדרית או הנטייה המינית. כשנער או נערה מתמודדים עם התלבטויות כאלה, חשוב לאפשר להם לדבר על כך, כמובן בדיסקרטיות המתבקשת, וללא שיפוטיות או תיוג. הכחשה או "ניסיון לתקן" את בני הנוער הללו עשויים להביא להסתגרות, הסתרה ובהמשך גם לסיכון. אנשי מקצוע סיפרו שנשאלו שאלות, כגון: "אם אני נמשכת לבחורה אחרת בהוסטל, זה אומר שאני לסבית?" "אם הייתה לי התנסות מינית עם נער אחר, זה אומר שאני הומו?" שאלות אלו מעוררות מבוכה בקרב בני הנוער, וזו מובילה פעמים רבות לבדידות ולמצוקה. כאנשי מקצוע המאפשרים שיח על הנושא, חשוב שנאפשר לנער או לנערה חקירה ובדיקה עצמית. נסביר להם שבגילם אין הכרח להגדיר, לתת כותרת או להחליט. הבלבול הוא מורכב לשני הצדדים – לבני הנוער ולצוות כאחד, אך הוא מותאם לגילם של בני הנוער ולשלב שבו הם נמצאים בחייהם ולגיטימי, ויש לאפשר אותן, ולא להיבהל ממנו.

אנו תקווה כי ביסוס סדנאות אלו יוביל ליצירת שיח מיטיב, מכובד והדדי על מיניות בקרב אוכלוסיות בסיכון ואנשי חינוך וטיפול שעובדים עמם.

מקורות

להב, ח' (2000). נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה. **מניטוק לשילוב**, 10, 8–16.

← **למעוניינים במידע נוסף, ניתן לפנות לנוירת גלזר חודיק:**
nuritglaser@gmail.com

פנימיית "רננים":
מיכל של, מנהלת | רחלי וולך, רכזת התחום הטיפולי
ועדי גרין-סדוניק, רכזת שירות סוציאלי יחידת המתבגרים

תרומת הידע

להרחבת המעטפת המקצועית של צוות פנימייה



אדם בתוך עצמו הוא גר בתוך עצמו הוא גר. לפעמים עצוב או מר הוא, לפעמים הוא שר, לפעמים פותח דלת לקבל מכר אבל אבל רוב, אדם בתוך עצמו נסגר (שלום חנוך)

כדברי השיר, אנשים נוטים לשמור את עולמם הפנימי לעצמם, והוא נותר ברובו כמוס בפני העולם. לפעמים נזרקים לחלל האוויר רמזים על מה שמתחולל בתוך הנפש – אמירות שונות, התנהגויות או רגשות, שמובעים בדרכים שונות. אם הרמזים שנשלחים לא יקבלו מענה מתאים, לא יישמעו או לא יובנו נכונה, האדם יסתגר בתוך עצמו עוד יותר.

הכשרה ותמיכה

אנשים הבוחרים לעבוד בפנימייה עם ילדים ונוער בסיכון נדרשים לעתים למשימה שנראית כבלתי אפשרית כמעט; הם נדרשים להיות רגישים לחניכים, בעוד הם עצמם נפגשים עם תכנים קשים ועם חוויות לא פשוטות בעבודתם היום-יומית. גם הם, כמו החניכים, מצפים שיראו אותם, יבינו אותם ויהיו רגישים לצורכיהם.

אחד הקשיים אשר פנימיות מתמודדות אתם נובע מהעובדה שכוח האדם אשר מגיע לתפקידי הדרכה מורכב רובו ככולו מאנשים צעירים וחסרי השכלה בתחומים הרלוונטיים, ומדי שנה נדרשים להכשיר בפנימייה עובדים חדשים, ללמד את ה"שפה" הנהוגה בה ולהקנות להם ידע וכלים שישרתו אותם בעבודתם עם החניכים.

נוסף על ההכשרה, קיימת היום בפנימייה הבנה שעל מנת שאנשי צוות ההדרכה יוכלו לתפקד היטב ולהיות פנויים לעבודה האינטנסיבית עם החניכים, יש צורך "לעטוף" אותם ולתת להם מרחבים שבהם יוכלו להביע



סדנת סיניות תיאור התחושות בקרב צוות שעבר את ההכשרה

מיכל בן זקן,

מנהלת הוסטל "מקום אחר"²

"אני לא יודע איך להגיב לזה", "אני לא יודע מה לעשות עם עצמי כשהיא מתלבשת ככה", "כששואלים אותי על הניסיון המיני שלי, מה אני צריכה לענות?" "אני לא יכולה למרוח לו משחה על הפצע, זה עלול להיות אינטימי מדי", "אני מעדיף שמדריכה תעיר לה על זה, זה מביך אותי" – אלו הם רק חלק קטן מהדברים שנאמרים כאן על ידי צוות בסיטואציות שונות ומגוונות. החלטנו להתחיל לפרק את הדברים בסדנה שהועברה על ידי נורית גלזר חודיק ממרפאת לוינסקי, ובחודשים מרץ ויוני 2013, קיימנו שתי סדנאות בנושא מיניות לצוות "מקום אחר", והן הועברו בהצלחה רבה.

סדנאות אלו נבנו והועברו מתוך צורך דחוף שעלה מהעבודה בשטח ומהמפגש היום-יומי עם הנערים והנערות של הוסטל. נושא המיניות הוא מחד גיסא נושא חשוב מאין כמוהו, מעסיק רבות את הצוות ואת בני הנוער ומתעורר ב"מקום אחר" חדשות לבקרים (אם במישרין ואם בעקיפין), ומאידך גיסא, השיח עליו הוא קשה, מאתגר, מעלה שאלות רבות ולא פעם מביך ומפגיש אותנו במקומות מורכבים שבהם איננו יודעים כיצד לענות, איזה מידע נכון לספק, על אילו שאלות נכון לענות, עד כמה לגיטימי להביע דעה אישית ועוד...

לעניות דעתי, כאנשי מקצוע וכהוסטל המתיימר להוות סביבה טיפולית טובה וראויה, אנו חייבים לשאול את עצמנו את השאלות הללו, לאפשר לגיטימציה לשיח פתוח, מאפשר ומעמיק ולעבד את תפיסות עולמנו והרגשות השונים שהמיניות מעלה בנו, על כל רבדיה.

לא בכדי הסדנה הייתה מוצלחת ומשמעותית כל כך. היא נתנה מענה לצורך שבער בכולם ואפשרה לצוות לדבר על דברים רבים שעל לבו. כמו כן, השיח בה נתן לנו תחושה של שותפות גורל; פעמים רבות אנו מסתובבים עם תחושות קשות, שלא ברור לנו האם לגיטימי להרגיש אותן או לדבר עליהן. השיח אפשר לכולנו להיות בסירה אחת: אפשר להיות שיפוטיים, אפשר להיות מובכים, אפשר לגלות רגשות מורכבים בהתמודדויות השונות מול נערים ונערות, כמו: משיכה, דחייה, כעס ועצב, וחשוב לא פחות – מותר לדבר על זה! המפגש המחודש עם עצמנו – עם תפיסות העולם שלנו, עם החינוך שעל ברכיו התחנכנו, עם ניסיון החיים שלנו ועם מערכות היחסים שלנו – הפך להיות רלוונטי מאין כמוהו לעבודה עם הנערים ויצר גשר איתן לדרך שבה אנחנו בוחרים לא פעם להתמודד עם מצבים שונים.

אני סמוכה ובטוחה שסדנאות מעין אלו מייצרות שפה חדשה בהוסטל והופכות אותנו לצוות מקצועי יותר, ומודה על ההזדמנות שנפלה בחלקי להיות חלק מפרויקט הסברה משמעותי זה.

1 פנימיית "רננים" היא פנימייה טיפולית פוסט-אשפוזית הממוקמת בזכרון יעקב. במסגרת מתחנכים כ-210 חניכים בני 6-18 אשר מגיעים מרקע סוציו-אקונומי קשה.

2 "מקום אחר" הוא חלק ממערך המעונות של רשות חסות הנוער, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, ומופעל על ידי עמותת "אותות – דלת לחיים חדשים", המפעילה מענים חוץ-ביתיים בקהילה בכל רחבי הארץ.

התפיסה הרווחת של הפנימייה היא של מרחב טיפולי. על פי תפיסה זו, לכל איש צוות אשר בא במגע כלשהו עם הילד יש השפעה על חייו, וכל מפגש בין איש צוות לחניך הוא בעל מרכיבים טיפוליים. כל אדם במרחב הפנימייה צריך לשקול את מעשיו ולנהוג ברגישות ובהתאם לצרכיו ולמאפייניו של הילד. הילדים בפנימייה מוקפים באנשי צוות ובעלי מקצוע מתחומים רבים: חינוכיים, טיפוליים, רפואיים ופרה-רפואיים. כל בעל מקצוע רואה את הילד דרך משקפי הפרופסיה שלו, וביחד, דרך עבודה רב-מקצועית, מקבלים תמונה רחבה של הילד. אנשי הצוות הרב-מקצועי נפגשים כדי ללמוד על עולמם של הילדים, על מאפייניהם הייחודיים ועל צורכיהם השונים. זאת על מנת לתפור לכל ילד את המעטפת שלה הוא זקוק ולתת לו את המענה הטוב ביותר עבורו, תוך שימת דגש על כל פרט ופרט – כוחותיו, חולשותיו ורצונותיו. קיימת הבנה כי כדי להצליח בעבודת השיקום ולקדם את הילדים בעלי הבעיות המורכבות שמגיעים להתחנך בפנימייה, יש צורך בשיתוף פעולה בין בעלי המקצוע השונים ובהבנת עולמו הפנימי של כל אחד מהילדים.

השאיפה להתמקצעות אנשי הצוות והרצון להטמעת דרך עבודה יסודית ומעמיקה מתבטאים בין השאר בהעמקה נוספת של הלימוד על עולמם של הילדים המתחנכים במסגרת, תוך ראייה רחבה של כל ילד ובחינתו מהיבטים שונים בחייו. לשם כך התקיימה השנה בפנימיית "רננים" השתלמות מקצועית בהנחייתו של פרופ' סם טיאנו, מומחה בעל שם עולמי בפסיכיאטריה של הילד והנוער.

ידע ושפה מקצועית אחידה

אחת המטרות העיקריות בהשתלמות הייתה מתן ידע מקצועי לעובדים החינוכיים. בהרצאות מרתקות וסוחפות, בשפה פשוטה ובהירה, סקר פרופ' טיאנו "על קצה המזלג" מושגים שונים מעולם הפסיכיאטריה, מושגים הלוונטיים מאוד לעבודה בפנימייה כ"רננים". דרך ההרצאות למדו אנשי הצוות על התפתחות נורמטיבית ועל התפתחות פתולוגית של גיל ההתבגרות ועל יחסי הגומלין בין הגוף לנפש והשפעתם על הבנת הפרעות בגיל ההתבגרות. בחלק מן ההרצאות עסק פרופ' טיאנו בהפרעות שונות המאפיינות חלק ניכר מן החניכים במסגרתנו: הפרעות התנהגות, הפרעות קשב וריכוז, פסיכוזות שונות, דיכאון בילדות ובהתבגרות, הפרעת אישיות גבולית ושימוש יתר בחומרים ממכרים בגיל ההתבגרות. דרך ההרצאות הוטמעה בקרב אנשי צוות הפנימייה מהפרופסיות השונות **שפה אחידה ומשותפת**. השימוש של אנשי הצוות בשפה מקצועית אחידה ובמונחים זהים בבואם לדבר על הילדים שבטיפולם, יצרו בסיס טוב לעבודה מקצועית ומשותפת שלהם.

בסדרת ההרצאות שהעביר, הצליח פרופ' טיאנו לשזור חוט ולקשר בין התאוריה לפרקטיקה בשטח. הרצאותיו ניתנו לכלל אנשי הצוות החינוכי והטיפולי בפנימייה, ובכל אחד מהנושאים שעלו, יכלו אנשי הצוות לזהות את הילדים שבהם הם מטפלים: את הילדה שסובלת מהפרעת אישיות דו-קוטבית, את הילד הסובל מהפרעת קשב וריכוז חמורה ואת זה שמתאפיין בהפרעת התנהגות קשה. הוא התגלה כמרצה סוחף, בעל רגישות גבוהה לקהל המשתתפים, ועניין בהרצאותיו את כולם, עד אחרון המאזינים. ההרצאות היו רלוונטיות והועברו בשפה שהייתה נגישה ומובנת גם למדריכים שהיו חסרי ניסיון בעבודה.

הצגות מקרה: דילמות ומודלינג

כלי נוסף שהוכיח את יעילותו בחיבור בין התאוריה לפרקטיקה היה הצגות המקרה. כל פגישה עם המרצה נחלקה לשני חלקים – בחלקה הראשון הוא הרצה על נושא מסוים, ובחלקה השני הוצג בפניו מקרה ובו דילמה שעמה הצוות מתמודד. בדרך זו יכלו אנשי הצוות להעמיק את הבנתם בנוגע לאופן התמודדותם במצבים שונים ולהעמיק את התבוננותם הפנימית, על תחושותיהם ורגשותיהם באירועים שונים.

בפגישות הראשונות, כל מקרה הוצג על ידי העובדת הסוציאלית של הילד. דרך הצגות אלו למדו אנשי הצוות על החשיבות הרבה שבאיסוף מידע מחייו של הילד וקבלת תמונה מקיפה ככל שניתן על מאורעות חייו, וכן על כך שמקריאה נכונה של דו"חות ואבחונים שנכתבו על הילד עוד מינקותו, ניתן ללמוד עליו רבות – על דברים שמתחוללים בתוך נפשו ועל צרכיו העכשוויים; כמו כן ניתן ללמוד מכך על כלי העבודה המתאימים ביותר לעבודה עמו. הצגות המקרה חידדו עבור אנשי הצוות את הדברים שפרופ' טיאנו דיבר עליהם בהרצאותיו, כמו למשל ההשפעה הרבה שיש לסביבה על התפתחותו של הילד, המתווספת להשפעה שיש למטען הגנטי שאתו הוא מגיע לעולם. פעמים רבות במהלך העבודה אנשי הצוות חושבים ודנים מה נכון עבור ילד מסוים, מה הוא מבטא דרך התנהגותו, ומהן התגובה המתאימה לו ודרך העבודה המתאימה עמו. בדיונים משותפים של צוות רב-מקצועי, המשתתפים דנים בשאלות הללו ומנסים למצוא פתרונות ותשובות. אחת התרומות החשובות ביותר בהצגת המקרים בפני פרופ' טיאנו הייתה בכך שהוא "נתן לדברים שם". במקצועיות רבה הוא הצליח לאסוף את כל הידע שנמסר לו, לתת אבחנות מתאימות ולהציע שיטת עבודה. אין ספק שהכנסת המידע לתבניות והשימוש במושגים מקצועיים משרפים ומייעלים רבות את העבודה.

הסיטואציה של הצגות של מקרים ספציפיים בפני כל צוות הפנימייה, גם אלה שלא עובדים ישירות עם הילד, הייתה קשה לחלק מהצוות. באחת הפגישות עלתה הסוגיה של שמירה על הסודיות והפרטיות של הילד – ועלו סוגיות אתיות בנוגע לחשיפה האינטימית של ילדים, כגון השאלה האם נכון שצוות שאינו הצוות הישיר שלו יחשף למידע רגיש על אודותיו. שאלות אלו קיבלו מענה, והתפתח דיון ענייני, שבסופו הובהר שאין בכך כל פסול.



את עצמם, את הרגשות המתעוררים בהם בעבודה ואת הקשיים וההצלחות שהם חווים. במסגרת העבודה הם זוכים להדרכות פרטניות, הדרכות קבוצתיות וישיבות צוות. אולם בפועל קורה שעל אף המעטפת הרחבה, התחושה שלא רואים אותם נותרת בעינה. מצב זה משפיע גם על החניכים, אשר מלווים על ידי צוות מתחלף של מדריכים, מורים, אמות בית ואנשי מקצוע שונים בפנימייה. אף שהרבה זוגות עיניים רואות אותם מדי יום, בכל זאת ישנם ילדים שאף אחד אינו רואה באמת. לכן, אחד האתגרים הגדולים ביותר אשר ניצבים בפני אנשי חינוך וטיפול העובדים עם ילדים הוא ראייה אמיתית של כל אחד מהילדים, הבנת עולמו הפנימי ותפירת המעטפת הטיפולית המתאימה ביותר עבורו.

התמקצעות צוות רב-מקצועי: חיבור בין תאוריה למעשה

רבים מהילדים המתחנכים בפנימייה היו בעברם באשפוזים פסיכיאטריים, ואחרים הגיעו אליה כחלופה לאשפוז. הילדים נמצאים במעקב אינטנסיבי של פסיכיאטר מומחה לטיפול בילדים ובנוער, והובם מקבלים טיפול פסיכיאטרי. הבעיות הפסיכיאטריות שמהן הילדים סובלים הן רבות ומגוונות, ונדרש ידע רב בעולם הפסיכיאטריה על מנת לעבוד עמם ולקדםם בצורה המיטבית, אולם בפועל, אנשי הצוות החינוכי והטיפולי אשר מלווים את הילדים מגיעים להוב ללא ידע מוקדם בתחום הפסיכיאטריה. המפגש עם הילדים בפנימייה הוא בדרך כלל הפעם הראשונה שבה הם נפגשים עם הפרעות נפשיות בכלל ועם הפרעות נפשיות בקרב ילדים בפרט. הם נתקלים בחיי היום-יום בדילמות ובשאלות רבות בנוגע לאופן הטיפול באוכלוסייה ייחודית זו, והעבודה עמה מצריכה תגבור מקצועי נוסף עבור הצוות.

הנחיית צוותים: דילמות וסוגיות שוטפות



מעין בורשטיין (M.S.W.)
עובדת סוציאלית,
רכזת השירות הפסיכו-סוציאלי
בכפר הנוער מאיר שפיה, ורכזת
התכנית לפסיכותרפיה רב-ממדית,
מרכז שי, מכללת אורנים

הנחיית צוותים חינוכיים

מבוא

צוותים חינוכיים בפנימיות ילדים ונוער (מדריכים, אמות בית) מקבלים הנחיה צוותית על ידי איש מקצוע מתחום בריאות הנפש, על פי רוב עובד סוציאלי העובד בפנימייה, אשר גם מטפל בנערים או משמש כמנהל מקרה שלהם. חברי הצוות נפגשים אחת לשבוע למפגש ייעוץ, ובו הם יכולים להעלות מגוון סוגיות ונושאים – משאלות, דילמות וחומרים הסבים סביב התנהגויות החניכים, מצוקותיהם וצורכיהם ושיתוף במעמסת היום-יום העמוס ועד בחינת קשיי ההתמודדות של הצוות אל מול התנהגויות ורגשות שילדים מבטאים, מורכבותה של עבודת הצוות והיחסים בין הצוות למערכת.

עבודת ההנחיה לצוותים חינוכיים אינה מבוססת על גוף ידע קיים או על הדרכה הנובעת מתאוריה או מתורה סדורה. בדרך כלל הצוות והמנחה מתנהלים בהתאם לצרכים הגלויים שעולים ביום-יום של העבודה עם הילדים והנערים, על פי ידע שנצבר תוך כדי ניסוי וטעייה. מדובר בעבודה המתנהלת בשגרה ואף מחויבת מהגדרת התפקיד – הן מבחינת המונחים והן מבחינת המנחים. עם זאת, המחסור בגוף ידע ובתורה סדורה מורגש היטב, חסרות הדרכות מקצועיות בשטח, ואין הגדרות ומורי נבוכים לאיש המקצוע הנכנס אל ארץ לא-מוגדרת זו. כפי שנראה בהמשך, עבודת ההנחיה של צוותים אלה דורשת יכולת זיהוי צרכים סמויים, יכולת אבחנה, מודעות ויכולת להתמודדות מקצועית עם השלכות, הזדהות השלכתית, העברות והעברות נגדיות – מיומנויות הנרכשות ונלמדות מתוך ניסיון מצטבר. כמו כן יש צורך בביסוס היכולות של המנחה להנחות קבוצה ולשלוט בידע ובמיומנות הקשורים בסוגי הטיפול השונים, בהבנה של מערכות קטנות ואינטימיות דמויות משפחה ועוד.

מטרת המאמר היא להציף את הנושא המורכב הזה, אשר מקפל בתוכו את מורכבות העבודה החינוכית והטיפולית בתוך פנימיות, את האפשרויות הרבות לשיח ואת חוסר המפגש גם יחד. הוא נועד להדגיש עד כמה חשוב ליצור גוף ידע תאורטי ויישומי בנושא הנחיית צוותי חינוך בפנימייה, גוף ידע שייאגד בתוכו בהעמקה את כל החומר בנושא, יתורגם לפרקטיקה ויתרום ממד נוסף לעבודה המקצועית.

קושי נוסף בהצגות המקרה נגע לתכנים שעלו. כאמור, רוב הילדים שמגיעים להתחנך בפנימיית "רננים" מגיעים ממשפחות עם בעיות קשות. בהצגות המקרה נחשפו לא אחת פרטים קשים של אלימות, הזנחה והתעללות, והיו אף סיטואציות שאנשי הצוות הזילו דמעה. הצגות אלו נתנו הזדמנות לדון וללמוד על ילדים ספציפיים באופן שבשגרת היום-יום אינו תמיד מתאפשר. גם צוות ההדרכה שמלווה את הילד בצורה אינטנסיבית מאוד ומכיר את סיפור הרקע שלו, אינו תמיד נחשף לכל הפרטים ומכיר אותם. ההצגות נתנו הזדמנות לצאת מהשגרה ולהביט פנימה, אל מה שמתחולל בתוך נפשו של הילד – אילו חוויות צרובות בגופו עוד מלפני שידע לדבר, עם אילו מטענים הוא מגיע לפנימייה ואיזה "תיק" הוא סוחב על גבו, גם אם הוא אינו תמיד נראה לעין. המפגשים הללו היו מעשירים ומלמדים מאוד, וילד שזכה לכך שהציגו אותו בפורום הזה (גם אם הוא לא ידע מכך) יצא נשכר, היות ולמדו לראות אותו באופן אחר, מלא יותר, והדרך שבה התייחסו אליו השתנתה.

עם התקדמות הסדנה, הצגות המקרה לא נערכו עוד על ידי העובדים הסוציאליים אלא זכינו לראות כיצד פרופ' טיאנו מראיין בעצמו את הילדים. גם בעקבות שינוי זה עלו שאלות, כמו: האם נכון לילדים לשבת ולדבר על עצמם בפני אנשים כה רבים? האם הדבר לא יפגע בשלומם? האם הם חזקים מספיק בכדי לדבר מול כולם? תשובה לכך קיבלנו הלכה למעשה. השיחות עם הילדים התקיימו כאשר גבו של הילד מופנה אל המשתתפים. הוא לא ראה אותם במהלך השיחה, וכל הקשב של פרופ' טיאנו היה מופנה אל הילד. במהלך השיחות הייתה דממה באולם, וכולם כיבדו את הסיטואציה. הילדים שנבחרו להיות מוצגים הוכנו מראש לכך שהם ישוחחו עם פרופ' טיאנו בנוכחות של כל צוות הפנימייה. בתחילת השיחה עם הילדים הוא הציג את עצמו ואת מטרת השיחה, והבהיר כי הם אינם חייבים לענות על כל דבר שהוא שואל. הראיונות התקיימו בעדינות ותוך שמירה על כבוד הילדים. היה מעניין לראות את האופן שבו הוא דיבר אליהם, הקשיב להם באמת, התעניין בתשובותיהם, ובעיקר – לא פחד לשאול. ראיונו שבמהלך השיחה הוא חזר לנקודות שהרגיש שלא הבין מספיק, ולא פחד לגעת בדברים, לשאול שאלות כנות. מתוך כמה ראיונות שנערכו ניתן היה לראות שילדים אינם עונים על דברים שאינם רוצים, אינם חושפים פרטים שאינם מעוניינים לחשוף ואינם נוגעים בנקודות שכואבות להם מדי. אחד הדברים שמאפיינים את הצוות בפנימייה הוא הרצון לשמור ולגונן על הילדים, ולכן הם לעתים נמנעים מלדבר אִתם על נושאים מסוימים; הם חוששים שעיסוק בתכנים מסוימים עלול "לפרק" את הילדים, ולכן מעדיפים לא לגעת בהם. מהמודולוג של פרופ' טיאנו עלו מספר נקודות חשובות, וביניהן – שאין לפחד; הילדים חזקים יותר מכפי שנראה. הם סיגלו לעצמם מנגנוני הגנה אשר משרתים אותם ועוזרים להם לתפקד. ילד לא ידבר על מה שאינו רוצה, וכדי לקדם את הילד ולסייע לו בתהליך התפתחותו צריך גם להעז.

ליסיום, תהליך הלמידה שהתחיל השנה בפנימיית "רננים" זרק אור על החשיבות הרבה שיש להתמקצעות של אנשי הצוות. נוסף על המרחבים אשר בהם יכולים אנשי הצוות לפרוק את אשר על לבם, רוב אנשי הצוות כמהים לידע מקצועי שיקדם אותם, הן באופן אישי והן בעבודתם עם הילדים. הם שמחו על ההעשרה המקצועית שניתנה להם ועל הידע הרב שהם רכשו בהשתלמות. ההבנה כיום היא שכאשר עובדים עם ילדים הסובלים מבעיות נפשיות, יש הכרח ללמוד את השפה המתאימה וליצור שפה אחידה אשר מתבססת על מונחים מקצועיים ומושרשת בקרב כל אנשי הצוות בפנימייה. בהתאם לכך, התהליך הטיפולי אשר עובר ילד שנקלט בפנימייה נמצא בהתאמה למונחים הללו – החל מאיסוף החומר לצורך קבלת תמונה מקיפה של ההיסטוריה של הילד, דרך בניית תכניות טיפול תוך הבנת עולמו וקריאה נכונה של צרכיו ועד הדרך שבה מנהלים עמו שיחה. פנימייה טיפולית פוסט-אשפוזית השואפת לקדם את הפרטים המתחנכים בה חייבת להכיר את העולם שממנו הם באים. רק כך תוכל להתבצע עמם עבודה אמיתית, אשר בסופו של דבר תביא לקידום האישי.

זו משפיעה רבות על התנהלות, רגשות ועיסוק מודע ולא-מודע בנושא של השמת גבולות או בחינתם. היות איש הצוות הדומה ביותר להורה טומן בחובו סיכוי רב להיכנס בלא-מודע אל תוך פנטזיית הצלה (Cohen, 1988), מה גם שהוריהם של הנערים אינם זמינים להם. אנשי הצוות זקוקים למודעת רבה מאוד על מנת לווסת תהליכים שאותם הם עוברים, כך שמצד אחד יוכלו להכיל ילדים אלה, לחנכם ולטפל בהם, ומצד שני לא יפלו למלכודות של החיבוק המציל מחד גיסא או לשחזור הדחייה מאידך גיסא, ובכך ישמרו גם על הילדים ועל הקשר עמם (בורשטיין, 2004).

מעגלי הדרה באוכלוסייה במצוקה ומקצועות שוליים

ילדים ונוער במצוקה, בעיקר אלו המוצאים לסידור חוץ-ביתי, הם אוכלוסיות בהדרה. "מעגל ההדרה" מתייחס גם למי שבא במגע מקצועי עם אוכלוסיות אלו (מור, 2010) – ככל שהקרבה לאוכלוסייה גדולה יותר, כך המקצוע ובעליו "מסומנים" כמוודרים יותר. אוכלוסיית המחנכים בחינוך הבלתי פורמלי בסידור החוץ-ביתי סובלים מהדרה זו, ודימוי העצמי המקצועי שלהם מושפע מכך. דרישות הסף במקצועות אלה אינן גבוהות ותנאי העבודה אינם פשוטים, ונוסף על כך התגמול החומרי הזעום, ומשום כך יוקרתם של מקצועות אלו נמוכה. בעולם מקצועי יימצא איש החינוך הבלתי פורמלי במקום נמוך יחסית ברשימה הווירטואלית. מעגל ההדרה אינו פוסח גם על המנחה, איש המקצוע הטיפולי; אולם עם זאת, איש הטיפול מרוחק יותר מהאוכלוסייה המודרת עצמה: הוא אינו חי אתם ואוכל אתם, הוא נפגש עמם ומטפל בהם בחדרו ה"סטריילי", הוא מטפל ב"כלים מקצועיים" ומנחה את הצוות. מעצם העובדה שהוא מנחה את הצוות משתמע שיש לו כלים וראייה החסרים לאנשי הצוות. כך עלולות לעלות בעיות הקשורות לעליונות מול נחיתות של מקצוע מסוים אל מול האחר. הדבר קשור במעמד המקצועי, המושפע מדימוי, השכלה, הכנסה ועוד.

מפגש ההנחה

המפגש הבין-מקצועי בין המנחה – איש הטיפול, לבין המונחים – אנשי החינוך הבלתי פורמלי, יוצר אפשרות לשיח פתוח וחוקר וטומן בחובו מתח ותחרות. האפשרות של יצירת שפה ייחודית בין מספר אנשים מאפיינת כל מפגש אנושי, בעיקר אם המשתתפים חשים שהמרחב שבו הם נפגשים מאופיין בפתחות, קבלה, מתן מענה וחוסר שיפוטיות וביקורת (רוזנוסור ונתן, 1997). הדבר תלוי במגוון של גורמים ותפיסות ובנקודות המוצא של כל אחד מן הנועצים ושל המנחה. אי-לכך המפגש יכול להיות משאב, מרחב למחשבה וליצירת צוות חושב ופועל. הקשיים עלולים לעלות סביב הקונפליקטים של תפיסת תפקיד ויכולת לעבוד יחד. פיצול (split) – דפוס התנהגות ותפיסה שאותו מביאים עמם נערים רבים כחלק מסיפור החיים וההווה שלהם – עלול להיות מידבק לכל מי שעובד עמם.

במפגש ההנחה עולים צרכים מרובים. כיוון שמפגש ההנחה יכול לשמש כמראה לעבודה השוטפת בפנימייה, חשוב לקיים אותו במסגרת קבועה (setting) ובחזרתיות, על מנת ליצור רצף, לצמצם קטיעה ופיצול ולהיות במגע עם תהליכים לא-מודעים אלו; זאת במטרה לעבוד מצד אחד על תהליכים ארוכי טווח, ומצד שני – להתייחס לצרכים המידיים הבאים:

« **צורכי הצוות** – ניתן למנות צרכים מגוונים: הקשבה, הכלה, תשומת לב ואף התפעלות, צרכים של שיתוף, של "יחד" ושל נפרדות, המשגת החוויות ותמלול של דילמות, חששות, צורך באישור, בתיקוף ובהשמת גבולות. נוסף על כך, הצוות החינוכי, שביום-יום מתפקד על תקן המסייע והמחנך, שנמצא שם בשביל האחר, צריך לעשות שינוי, ובעת הייעוץ – להיות הוא עצמו הנעזר והנתמך ולאפשר לעצמו מרחב משלו להתבוננות ולסיוע על ידי איש מקצוע אחר.

« **צורכי הילדים** – מה שנכתב לעיל על צורכי הצוותים תקף גם לגבי הילדים. גם הם "מונחים" או "מודרכים" באופן דומה. ראייה זו מחדדת שוב את התהליכים המקבילים החזקים והמשמעותיים שבין ילד או קבוצת ילדים בפנימייה לבין איש צוות או צוות שלם.



בפנימייה

עבודת הצוותים החינוכיים בפנימייה

הצוות החינוכי-טיפולי בפנימייה עובד עם הילדים והנערים המתחנכים בפנימייה תוך שימוש בכלי החינוך הבלתי פורמלי, ו"עוטף" אותם בכל שעות היום. חלק מן הילדים ונערים המתחנכים בפנימיות יצאו מבתיהם בשל נסיבות חיים המאופיינות בחסר, סיכון וטראומה, בתים שבהם היחידה ההורית לא הצליחה להתמודד עם הנער או הילד ובחרה או נאלצה להוציאו מן הבית.

על הצוות החינוכי-טיפולי מוטלות משימות רבות ותפקידים המזכירים ניהול בית בדגם הורי, ולצורך ניהול השגרה וכן לצורך קידום הנערים-המתחנכים, עליו להתמודד עם מגוון מצבים רגשיים והתנהגותיים המופנים גם כלפיו. מופעלות עליו השלכות חזקות ביותר (שפירא, 1995), והוא עובד במרחב לא ברור, אשר גבולותיו לוטים בערפל ונתונים לפרשנות, ובו ציפיות ודרישות רבות כלפיו.

לרוב אנשי הצוות בפנימיות אין השכלה נדרשת ספציפית בתחום שבו הם עובדים. נוסף על כך, תחום ההדרכה האישית או הצוותית שלהם אינו מבוסס, זאת גם בשל העובדה שהפרופסיה של החינוך הבלתי פורמלי אינה מבוססת ומוגדרת דייה.

טוטליות ופנטזיות של הצלה: של מי הילד הזה, לעזאזל!?

עבודה במסגרת חוץ-ביתית מאופיינת בהיותה עבודה במוסד טוטלי – המקום אינו נסגר, העבודה אינה מסתיימת – לילה ויום, שבתות וחגים. אוכלוסיית הנערים היא אוכלוסייה סוערת, בעלת צרכים רבים שאינם מסופקים, המתאפיינת בהיותה במצבי מצוקה וסיכון ובצורך מתמיד בטיפול, האזנה, הכלה והשמת גבולות.

אף ששעות העבודה מוגדרות, האירועים מתרחשים כל הזמן. כמו כן, חלק מאנשי הצוות גרים במקום (חלקם גרים בבית אחד עם חניכיהם – כמו בדגם של משפחתונים, או בסמיכות רבה אליהם), כך שסיום העבודה אינה התנתקות ממנה – לא פיזית, ולעתים קרובות גם לא מנטלית או נפשית; מקום העבודה והבית אינם בהכרח שני מקומות שונים. גם עובדה

« **צורכי המנחה** – צרכים אלו כוללים קבלת מידע על הנערים, הקבוצה והתהליכים בה, הבנת המצב והתהליכים של הצוות והסתכלות-על על ה"תמונה הגדולה" המכילה את כולם יחד; זאת תוך כדי בחינה עצמית של המנחה, מה יוכל לתרום לתהליך ההתבוננות, החשיבה ואיתור המטרות של צוות הנחייה.

« **נראות** – הצורך בנראות הוא אולי המשותף מכולם למשתתפים הנוכחים (צוות ומנחה) והסמויים (ילדים). זהו צורך אנושי אוניברסלי, ועם זאת הוא מתחדד מאוד בשל היותה של אוכלוסיית היעד אוכלוסייה בהדרה והימצאות בעלי המקצוע המטפלים בה ברצף מעגל ההדרה. לעצם היותה של אוכלוסיית היעד – נערים בסידור חוץ-ביתי – עקורה ומרוחקת ממקורותיה ומן הקהילה, יש השפעה עצומה על נושא הנראות. נערים ש"הוגלו" לפנימיות הם נערים שהבית והקהילה המקורית התקשו לשאתם ולהתמודד עמם. חווייתם הייתה כישלון במקום מגוריהם, וכך הייתה גם חוויית המשפחה והקהילה ביחס אליהם (בורשטיין, 2004). אי-לכך קובצו הנערים הלא-רצויים הללו בקהילות נפרדות וסגורות – פנימיות, כפרי נוער, הוסטלים ועוד, ובכך נוצרה הקלה ראשונית – הם הפכו לבלתי נראים – אינם קיימים עוד כמפגע במשפחה, בשכונה, ביישוב, בבית הספר. האם ייראו בפנימייה? וכיצד? ובהשאלה לצוות – האם הצוות ייראה? האם הוא רוצה בכך? האם הוא מיומן בכך? כמה חרדות מצידה הנראות? כמה פנטזיות??

תפקידי המנחה: יועץ זוגי? פסיכותרפיסט? מטפל משפחתי? מנחה קבוצה? נותן מענה סוציאלי?

מנחה הקבוצה

יועץ, הנחייה, טיפול, ניהול מקרה... אז מי אתה, מנחה הצוות? כפי שניתן להבין עד כה וגם מן הכותרת האחרונה – על המנחה המיומן והאידיאלי להיות בעל כמה כובעים מקצועיים ולדעת לחבוש את הכובע המתאים בזמן המתאים. אנשי הצוות הם הכוח המניע של קבוצת הילדים – המבוגרים האחראים, והם זקוקים לתחזוק, לליווי ולהנחיה המקצועית. הדבר נכון בכל הקשור ליחסים שבין אנשי הצוות, חלוקת התפקידים ותגמול ומתח בדיאדה, במשולש או במרובע הקיימים. הצוות מגלם לעתים קבוצה קטנה, ולעתים – בהתאם לתפקידיה המסורתיים ותפקודה של קבוצה זו – הוא מגלם מעין משפחה. האם מנחה הצוות יודע להנחות קבוצה? האם הוא יודע לתמרן ולהשתמש במיומנויות של מטפל משפחתי? חלק מן הדילמות מתגלמת בשאלה, מי הלקוח, כלומר מי במרכז הייעוץ – הילדים? הצוות? עבודת הצוות?

כפי שכתב שפירא (1995), אנשי הצוות החינוכי פוסעים יום-יום בשדות ההעברה (transference) האין-סופיים: מושלכות עליהם דמויות של אבא,

אימא, אח, פוגע, מציל... הפנטזיות המתנקזות לפתחם מצד הילדים כבדות וקשות להכלה, ועם זאת – ממקמקות ובלתי נראות.

מי שאמור ל"נקז" את ההעברות וההעברות הנגדיות לטובת היחסים הוא המנחה. תהליך זה יכול להזמין – במסגרת היחסים המקבילים – השלכות ותהליכי העברה מונחה-מנחה. אלו יתקיימו ממילא בכל תהליך של הנחיה והדרכה (יצחקי ושטרן, 2000) ויתעצמו מאוד כאשר אוכלוסיית המקור (הנערים) תשליך ותעביר בעוצמות על הצוות, והצוות ימצא בעין הסערה של ההעברה וההעברה הנגדית.

איך יכול המנחה להיכנס אל מערבולת ההעברה וההעברה הנגדית ולהצליח לעמוד בה, להיות מודע לה ולעבוד אתה לטובת נועציו? התפקיד המורכב דורש רכיבים מקצועיים ברמת מיומנות גבוהה, הן של תרפיסט והן של מנחה קבוצות ומטפל זוגי או משפחתי. ניתן לדמיין את המנחה יוצא מפגישת ייעוץ והדרכה עם הצוות כאשר על כתפו תלוי שק כבד של השלכות, לבו מנוקב בהזדהויות השלכתיות ובטנו עובדת במרץ ב"פינג פונג" המתיש והמתעתע של הזדהות והזדהות משלו שייצע לו לפרוק את המטען המורכב הזה; אלא שאין כיום בנמצא הדרכה מקצועית המסתמכת על גוף ידע ומחקר משמעותי בתחום הזה. אם כן, מי ינחה את המנחה?

גבולות: מתי "מתחיל" הנועץ ו"נגמר" הילד? מתי "מתחיל" היועץ ו"נגמר" הנועץ?

גבולות הוא נושא משמעותי נוסף בעבודה עם ילדים ועם נערים. כפי שראינו, הקווים והתהליכים המקבילים שהנועצים חווים מביאים את המנחה לא אחת לעסוק בנושא של גבולות. כל עבודה של הדרכה מקצועית משלבת בתוכה רכיבים של פיקוח וגבולות (Kadushin, 1992). מתוקף היות המנחה מעגל מקצועי נוסף ועיסוקו בטובת הילד ורווחתו, עליו להיות אמון על זכויות הילד.

ב"משחק הצרכים" המתעתע שנגעתי בו, לא תמיד ברור לחלוטין של מי הצרכים וטובת מי נמצאת על הכף. כאן מהווה המנחה סמן ברור, ועליו להוות מעין כלב שמירה של שני מעגלים: טובת הילד ורווחתו וכן טובת איש הצוות ורווחתו. גבולות נועדו בראש ובראשונה לשמור על יחידה כלשהי ולהגדירה – ילד, קבוצת ילדים, איש צוות, קבוצת אנשי צוות. מסגרת קבועה (setting) קשורה לכך קשר הדוק, וכך גם מצב שבו רבים הצרכים על המענים.

היועץ שם גבול הן כדי להגדיר את הנער וצרכיו ואת הצוות וצרכיו והן כדי לשמור על עצמו ועל מקומו. עליו להיות מוכן לקבל על עצמו את המחירים של השמת הגבולות – נוסף על ההשלכות וההעברות – והפעם מתוך חוויה של חוסר סיפוק של הצוות ושל תחושה שלו שהוא נותר לבד ב"מערכה" עם הילדים ומולם.

סיכום

כיום הולכת וגוברת ההכרה בחשיבות ומשמעות מפגש ההנחיה לצוות הפנימייה. לדוגמה, במנהל לחינוך התיישבותי נערך קורס אוריינטציה למדריכים והנחיה לעובדים סוציאליים בנושא הנחיית צוותים. עם זאת פיתוח הנושא הוא עדיין בחיתוליו.

חשיבותו של גוף הידע החסר שהוזכר בתחילת מאמר זה הולכת ומתחדדת. כאשר פורטים את תפקידיו של המנחה ואת הסביבה המורכבת שבה הוא עובד, אין מנוס מלתהות על היעדר גוף הידע. כמו כן חסר מיסוד של הדרכה ספציפית לאיש המקצוע, הדרכה שתנחה ותלמד אותו איך להנחות צוותים חינוכיים בפנימייה, ותלווה אותו בדרך הארוכה והמורכבת הזו.

נראה כי תחום הטיפול והייעוץ בפנימיות, כפרי הנוער והסידורים החוץ-ביתיים האחרים גם הוא מושפע מאוד ממעגל ההדרה – אינו מושך די מחקר ואינו אטרקטיבי מספיק לכתיבה, לפרסום. עם זאת, עשרות ומאות מנחים של צוותים במסגרות חוץ-ביתיות מתמודדים יום-יום עם המצב שתואר כאן על קצה המזלג. הם נאבקים, הם מחפשים דרך, וגם הם הולכים בשדות ההעברה המתעתעים. כמו הנועצים שלהם ובשבילם, הם זכאים לקבל כלים לעבודה וכן מקום להתבוננות שונה ולעצירה והשתהות; זאת על מנת להיות אנשי מקצוע טובים יותר, מהוקצעים יותר ומאמינים יותר ביכולתם לאצור גוף ידע ייחודי ובעל חשיבות וגם להעניקו לעולם המקצוע.

מקורות

בורשטיין, מ' (2004). פרויקט הורים. מידע"ס – ביטאון העובדים הסוציאליים, 36, 24–27.

בל, ד' (2008). הזדהות השלכתית. בתוך ק' ברונסטיין (עורכת), התיאוריה הקלייניאנית: נקודת מבט בת זמננו (עמ' 174–200). תל אביב: תולעת ספרים.

יצחקי, ח' ושטרן, ל' (2000). השתלטות יחסים הוריים על הדרכה: כיצד לזהות את הגלישה? חברה ורווחה, כ, 213–225.

מור, פ' (2010). לראות את הילדים. ירושלים: אשלים.

רוזנוסר, נ' ונתן, ל' (1997). קבוצה מהי? מושגי יסוד בפסיכולוגיה חברתית. בתוך נ' רוזנוסר (עורך), הנחיית קבוצות (עמ' 11–30). ירושלים: מרכז לחינוך קהילתי.

שפירא, י' (1995). ילדים בפנימייה טיפולית: נקודת המבט ההורית והשלכותיה על העובד הסוציאלי. חברה ורווחה, טו(4), 399–414.

Cohen, H. (1988). The "golden fantasy" and residential treatment of the abused child. *Psychoanal Study*, 43, 337–350.

Kadushin, A. (1992). Social work supervision: An updated survey. *The Clinical Supervisor*, 10(2), 9–29.

maayan@shfeyah.org.il

ניסים סמדד'ה,
מפקח חסות הנוער,
רשות חסות הנוער,
משרד הרווחה והשירותים
החברתיים
הלל וויס,
פסיכולוג קליני ומדריך צוות
רועי מצר,
מנהל תחום טיפול,
עמותת "אותות –
דלת לחיים חדשים"

כאב, חרדה וחוסר אונים פתרונות מחוץ או מפגש מבפנים

כאב, חרדה וחוסר אונים יוצרים קושי ממשי להישאר "בפנים", בתוך קשר, בתוך חוויה עוצמתית המטלטלת את כל מרכיבי האישיות. תחושות אלו גורמות לאנשי הצוות העובדים במסגרות של מעונות חסות הנוער רצון-צורך להפסיק ולעצור את כל הכרוך בהן. במסגרות הפנימייתיות שבקצה הרצף הדבר מתבטא בהפעלת גבולות – כוח, סדר וחיפוש פתרון חיצוני שישחרר מהחוויה הקשה. חוויות קשות אלו נותנות את אותותיהן באמצעות הופעת תסמינים גופניים, כמו: חנק, קושי בשינה, כאבי בטן ועוד.

מאמר זה בא להתייחס למורכבות המפגש בין אנשי הצוות השונים לבין הנערים והנערות במצוקה במסגרות הפנימייתיות, למפגש של אנשי הצוות עם רגשותיהם עצמם ולחיפוש דרכי התמודדות.

נוכחנו כי עקב המשימות, האחריות והמחויבות המקצועית של אנשי הצוות השונים בפנימיות שבקצה הרצף, ברבות משיבות צוות, העברות משמרת ודיונים שעסקו באירועים קשים ומורכבים שהתרחשו, המוקדים המרכזיים נסבו סביב תחושות הכאב ועוצמותיו וסביב החרדה וחוסר האונים שלהם בהתמודדות היום-יומית עם בני הנוער במצוקה השוהים בפנימיות. בני נוער אלו, שסבלו מניצול, הזנחה ופגיעות רגשיות, פיזיות ומיניות, מפגינים התנהגויות קשות והרסניות כלפי עצמם וכלפי סביבתם.

המפגש בין החוץ לפנים

החיים האינטימיים והאינטנסיביים במרחבים הטיפוליים השונים בפנימייה, הכוללים בתוכם את אורח החיים בפנימייה – השכמות, ארוחות, למידה, פעילות, חוגים, סדר וניקיון, שיחות אישיות, שיחות קבוצתיות, זמני מנוחה ושינה – מזמנים את הנערים והנערות וגם את אנשי הצוות למצבים נפשיים ראשוניים קשים, שאינם בהכרח מילוליים. מצבים אלו מעלים רגשות של חרדה, חוסר אונים, כעס, תוקפנות ותסכול. לצד זה קיימת כמיהה של הנערים להיעזר ותשוקה של אנשי הצוות להיענות לכמיהתם, לאהוב אותם ולהצילם. המפגש בין הנכונות והרצון של אנשי הצוות מחד גיסא ובין ההכרה בעוצמת תעוקות הנפש של הנערים והנערות מאידך גיסא הוא מפגש בעל פוטנציאל שיקומי והרסני כאחד. מפגש מורכב זה מעלה בצורה חדה את מפלס החרדה וחוסר האונים של אנשי הצוות ושל בני הנוער, מה שמתבטא במשפטים הבאים: "הנערה הזאת מדהימה, אני מת עליה", ומצד שני: "תיקחו אותה מאן. או אני או היא"; "חייבים לעשות סדר במעון, הנערים עושים מה שהם רוצים... צריך לעשות יישור קווים!", או "אני בא למשמרת ומרגיש כמו אוויר, לא מתייחסים אליי" ו"כל פעם שקשה לה, היא חותכת. חייבים להעניש אותה", ובמקביל: "איזה משמרת מדהימה הייתה לי היום. הנערים היו מה זה מתוקים, לא הייתי צריך פעם אחת להרים קול" ו"אני לא יודע מה לעשות כשהיא 'מתהפכת', זה מפחיד להיות איתה ככה".

1 **רשות חסות הנוער** היא אחת מיחידות האגף לשירותי תקון במשרד הרווחה. הרשות אחראית על טיפול חוץ-ביתי סמכותי-כופה במתבגרים המצויים במצבים של עבריינות וסטייה חברתית. היא מטפלת בבני נוער המצויים בקצה הרצף הטיפולי-חינוכי במדינת ישראל, הנמצאים במצבי סיכון וסכנה, זאת לאחר שכל ניסיונות הטיפול הקודמים בהם לא נשאו פרי.

החניכים, אנשי הצוות והסביבה הפיזית – לחיות בתוך הכאב, החרדה וחוסר האונים ואתם, במקום לעצמם. התגייסות מערכתית זו תאפשר גדילה והתפתחות מלאים והתמודדות עם התכנים שמעלים החניכים ועם הרגשות הנלווים אליהם, יחד עם היכולת להתכוון אליהם ולחפש את צורכיהם. התפתחות של עמדה זו מחייבת ליווי מקצועי עקבי באמצעות מרחבי שיח מקצועיים, כגון: הדרכה, העברת משמרת, השתלמות וישיבות צוות, וצריכה להיות מיושמת לא רק באופן טכני, אלא כחלק מהותי מקיום הפנימייה בכל רגע ורגע. עמדה המיושמת בחשיבה ובמפגש בין הנהלת הפנימייה לצוות הישיר מהווה חלופה לחיפוש פתרונות מבחוץ.

העברת משמרת

אנשי הצוות העובדים בפנימיית עובדים במשמרות ובמקטעים שאינם מחוברים אחד לשני, בעוד חייהם של החניכים נמשכים ברצף. בכל משמרת של איש צוות ההתרחשויות והאירועים הם משמעותיים להתפתחות בני הנוער, כמו גם עבור אנשי הצוות, הנמצאים לעתים קרובות בחוויה של מערבולת רגשית סוחפת. העברת המשמרת היא המקום שבו איש הצוות יכול לעבד ולספר את החוויות הרגשיות שעבר ולהתחבר דרכן לחניכים במקום שבו הם נמצאים, והיא גם מאפשרת לו להגיע למשמרת הבאה עם צורך מופחת במשהו חיצוני שיסייע לו בהתמודדותו בחוסר האונים, או ללא צורך כזה. לדוגמה, מדריך בסיום משמרת אמר: "כאשר אני מגיע למשמרת בפנימייה עם הנערות, אני שוכח את חיי בחוץ, כאילו העולם בחוץ נגמר עם כניסתי לפנימייה, וכל פעם אני מופתע מחדש כאשר אני מסיים משמרת ויוצא בבוקר מהפנימייה, ורואה שהחיים בחוץ נמשכים, השמש זורחת, מכונות נוסעות". אמירה זו מרמזת על הצורך והיכולת של המדריך להתחבר לעולמם הפנימי של בני הנוער ולהניח בחוץ את הכרת העולם ואת הידע עליו, על מנת להיות מושקע בנרטיב של כל חניך. מטרת העברת המשמרת אינה רק העברת מידע על האירועים, על מצב החניכים ועל מצב הקבוצה, אלא יצירת מרחב רגשי שבו איש הצוות יכול להיות עם הנער או הנערה בחוסר האונים, בכאב ובתסכול.

תפקיד נוסף של העברת משמרת הוא שמנהל או רכז "מחזיקים" עבור המדריך את האפשרות לממש מפגש אמפתי עם החניך, מעודדים חיפוש מתוך סקרנות על חשבון פתרונות קונקרטיים ומסייעים למדריך ל"היכנס" ו"לצאת" מהמשמרת, כלומר להיכנס לנפשם של הנערים ולצאת ממנה באופן שיאפשר המשכיות. קשר המבוסס על אמפתיה מעודד הוויה של המשכיות, ואילו קשר המבוסס על פתרונות קונקרטיים מעודד התפתחות הוויה מקוטעת ולא שלמה.

הדרכה

חשיבות תהליך ההדרכה היא ביכולתו לאפשר התפתחות אישית ומקצועית לאנשי הצוות השונים, התפתחות המתבססת על היכולת לראות את הפן הסובייקטיבי של בני הנוער, להבינו ולהתחבר אליו, להיענות בכל עת לצורכיהם המשתנים ולפתח את איכות המפגש בין אדם לאדם; כל זאת בעוד המפגש היום-יומי מוכתב על ידי ההתנהגויות הרגרסיביות או ההרסניות של הנערים והנערות, שכאמור מעוררות באופן טבעי תגובות המבוססות על חיפוש פתרון חיצוני, גבולות, כללים, תגובות להתנהגות, ענישה ועוד. מטרת ההדרכה לייצר

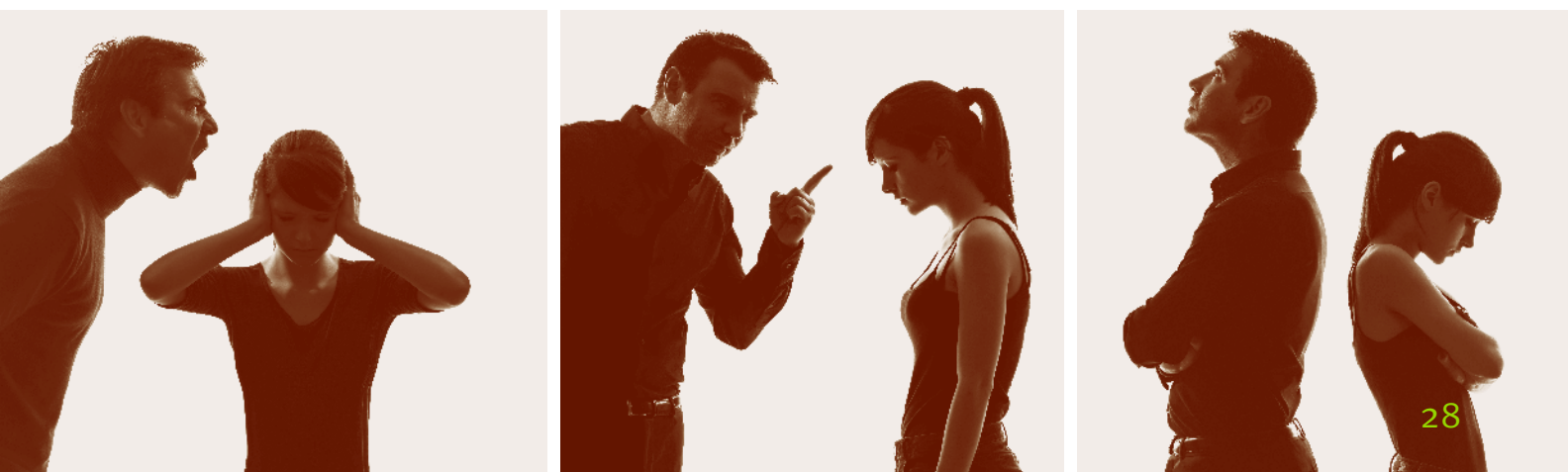
לעתים תחושות אלו מתבטאות בחוויה פיזית בלתי נסבלת, המקשה מאוד על איש הצוות להישאר בתוך המפגש, למרות הנכונות והרצון להיות עם הנערים והנערות. דוגמאות לכך הן מדריך אשר בדרכו למשמרת סובל מכאבי בטן, לא רוצה להגיע ושואל את עצמו: "מה אני צריך את זה?", מדריכה בתוך משמרת המבקשת כמה דקות לעצמה בחדר מדריך כדי לשתות קפה ולעשות סדר במחשבות, או מדריך המתקשר למנהל לשאול אם הוא יכול להוציא קטשופ מהמחסן. בדוגמאות אלו ניתן לראות את הצורך והתקווה של המדריכים שמישהו מבחוץ יעזור להם, בין אם העזרה היא כוח שיעצור את התהליך, כוח שילווה אותו או שיתן אישור ויעניק להם ביטחון.

פתרונות חיצוניים או מפגש עם החרדה והכאב

באירועים ובמצבים קשים ואקוטיים חוויות אלו נחוות כמשהו מאיים, מתוך האדם או מחוצה לו, השואף להרוס ולפרק את אנשי הצוות ואת בני הנוער. מול זה עולים זעקה ורצון לעצור את האיום, דבר המתבטא אצל הנערים בהתנהגות אלימה, התפרצויות זעם, השפלה וכדומה, ואצל אנשי הצוות – בעונשים קיצוניים, חיפוש פתרונות, כמו כללים ברורים ותגובות חדות, לעתים אלימות, על מנת לעצור מידית את החוויה הבלתי נסבלת. במובן זה, הצוות ובני הנוער שותפים לאותה מצוקה ולאותה תקווה שיש משהו מבחוץ שיעזור. אנו יודעים שיש הכללה של מנגנון זה, וגם באירועים ומצבים קשים ואקוטיים פחות, הצוות ובני הנוער ישתמשו באותו מנגנון, כך שסף התסכול נהיה נמוך יותר ויותר, ברוח הפנטזיה שכל תסכול ניתן לעצירה מידית.

קשיים אלו בקרב אנשי צוות ומשאלתם לכוח כדי לעצור ולבלום אותם מתבטאים בחלק מהישיבות ומפגשי הצוות בדרישה העולה בהם לקבלת כלים, כגון: ידע, פרוטוקולים לעבודה, כללים, הגדרות ברורות של "עשה" ו"אל תעשה", תגובות לאירועים ועוד. החוויה של צוות היושב יחד ומנסה ל"יישר קווים", כלומר לתחם את המתרחש בפנימייה לתוך מסגרת ברורה, היא חוויה המתארת את הקושי לתפקד עם הכאב, חוסר האונים והתסכול הבלתי נסבלים, ומבטאת את הצורך הבלתי נדלה בקבלת כלים ממשיים להתמודדות עם אירועי היום-יום, שאינם נגמרים. תהליך מורכב זה מקשה על אנשי הצוות להיפגש עם הנער או הנערה ב"כאן ועכשיו", להצליח לפגוש את החוויה שלהם ולהתייחס אליהם לא רק דרך תגובות להתנהגות, אלא גם דרך חיפוש משמעות ההתנהגות. עמדה זו רואה יצירת קשר קרוב ואמפתי, אשר שם במרכז את המפגש עם בן הנוער ועם נפשו, ולא את המפגש עם התנהגותו. היא מנסה לא ללכת שבי אחרי המנגנון העוצר או קוטע את האיום, הכאב, החרדה וחוסר האונים באמצעות כללים, סמכות ועונשים, דבר שעלול להחמירם. עמדה זו רואה חשיבות בוויות ההתנהגות הקשה, החרדה, הכאב וחוסר האונים, לא על מנת להפסיקם, אלא על מנת לאפשר לחיות אתם. זאת כפי שהורה קם באמצע הלילה לקול צרחותיו של התינוק, וגם כשהוא איננו מוצא את סיבת הבכי, הוא נשאר איתו, אמנם בכאב וקושי, ומחזיקו על ידיו כל הלילה. אף שהחוויה במשך הזמן הזה היא שהכול מתפרק, הוא ממשיך להיות עם התינוק.

על מנת להצליח לייצר מפגש אמפתי עם בני הנוער למרות המורכבות והקושי, צריך לדאוג לכך שהוויית המערכת הפנימייתית תאפשר לכל חלק בתוכה –



השתלמות

מרחבי העברת המשמרת וההדרכה הם מקומות שבהם ההתייחסות לאנשי הצוות היא נקודתית ותהליכית. משמעות הדבר היא שאיש הצוות עסוק במתרחש ביום-יום במפגש "כאן ועכשיו" בינו לבין הנער או הנערה הבודדים ובינו לבין הקבוצה, ביחסים שלו עם החניכים ועם אנשי הצוות ובתהליך הנפשי העובר עליו, וכן בדרך שבה כל אלו משפיעים על עבודתו ועל קשריו עם החניכים ועם שאר אנשי הצוות.

ההשתלמות, לעומת זאת, מרוחקת מההוויה היום-יומית ומאפשרת הסתכלות רחבה ומעמיקה על תהליכים שאינם ממוקדים בנער או נערה ספציפיים או בקבוצה שאתה איש הצוות מתמודד. את אט נבנית הזהות המקצועית של איש הצוות ומתפתחת הבנה רחבה ומעמיקה של תהליכי התפתחות של מתבגרים, הבנה של התפתחות המאפיינים של בני נוער במצוקה ושל משמעות המפגש והקשר בין איש הצוות לנער או לנערה במצוקה, על הכוחות שבהם – הן המשקמים והן ההרסניים.

המרחק מהחוויה היום-יומית של המפגש עם בני הנוער ללא צורך לקבל החלטות ולעמוד בלחצים קשים ומורכבים וללא צורך לעמוד בחוויות רגשיות מטלטלות מאפשר לאיש הצוות זווית ראייה מרוחקת קמעה, דבר המרחיב את טווח הראייה ומאפשר לאנשי הצוות לראות את הנערים והנערות בכל פעם ממקום אחר, גם כאשר האינטנסיביות של העבודה היום-יומית מצמצמת ומאטגרת את הראייה ואת ההבנה. ההשתלמות מאפשרת פתיחת ערוץ משמעותי נוסף בהתפתחות המקצועית של אנשי הצוות. התרומה המיוחדת שלה היא בכך שכל אנשי הצוות יוצאים מהחוויה הפנימייתית, נפגשים במקום ניטרלי ואינם עוסקים בהכרח בעבודה היום-יומית. מצב זה דומה ליציאה לחופשה או לשינה טובה, המסייעות לאדם ולמחשבותיו להתאורר ולהתבהר, מה שמוביל ליצירתיות, להתפתחות ולגדילה.

ישיבות צוות

ישיבת הצוות הוא המקום שבו נפגש עולם העשייה עם עולם ההוויה הרגשי, המקום שבו מתקבלות החלטות מדיניות והחלטות ארגוניות; אלו צריכות להתקבל מתוך התבוננות והבנה של המשמעות העומדת מאחוריהן ומתוך עמדה של מפגש, ולא של קטיעה. על ישיבת הצוות להיות מקום שבו נאספות כל תחושות אנשי הצוות האישיים העולות בהעברת משמרת והופכות לנחלת כל אנשי הצוות, מה שמאפשר התבוננות רחבה של ההוויה הפנימייתית בכל עת. נוסף על כך נדרשת יכולת לחבר בין הבנת משמעות התהליכים הרגשיים המתרחשים בפנימייה ותרומתם לנוכחות ולעשייה היום-יומיות. על ישיבת הצוות לאפשר לכל הצוות התבוננות בטעויות כחלק מתהליך למידה חיובי.

סיכום

כאב, חרדה וחוסר אונים מרחיקים את אנשי הצוות מהמפגש האמפתי עם הסובייקטיביות של החניכים ויוצרים לחץ למצוא פתרונות חיצוניים, כמו: ידע, פרוטוקולים וכללים. ההדרכה, העברת משמרת, השתלמויות וישיבת הצוות מסרתן לפגוש את הנער או הנערה מתוך תשוקה לחפש את המשמעות, להיות שקוע בצורכיהם באופן המתאים להם. מפגש אמפתי קרוב זה בין איש הצוות לחניך מאפשר לאחות את השברים ולאסוף את החרדה והכאב של בני הנוער במצוקה. הבנה זו צריכה להתקיים בכל רגע ורגע, מתוך אמונה שהדרך שבה כל אחד מאתנו מגיע למפגש עם הנער או הנערה תלויה ביכולת שלנו להיות עם הכאב, החרדה וחוסר האונים שלנו ושלם. העמדה שהוצגה מנסה להיעזר ב"חוץ" על מנת לפגוש את ה"פנים".

נוכחות ומפגש קרובים שיאפשרו גדילה, התפתחות ויצירתיות לאנשי הצוות, ודרך אנשי הצוות – יאפשרו גדילה של בני הנוער, והיא מיועדת לסייע לצוות לעמוד מול הפיתוי למצוא פתרונות או לתקן את התנהגויות החניכים באמצעות הפעלת כוח רב יותר. כוונת ההדרכה איננה ללמד את איש הצוות איך להגיב להתנהגות ואיך לא לשקוע במה שהתנהגות זו מעוררת בו, אלא ליצור בו את היכולת להתגבר על הפיתוי ולשים בראש מעייניו את שאלת הצרכים של הנער שלא מומשו, חרדותיו שלא עובדו ומשאלותיו שלא התקיימו. **אנו מעמידים מול עצמנו בעיקר את האתגר לפגוש את הנער והנערה כבני אדם, על כל חלקיהם, הגלויים והסמויים.** בכך אנו מבקשים לא רק להגיב להתנהגות, אלא למשמעותה, ולשאלה העמוקה, **איך לאפשר מפגש עם הנער.** תהליך ההדרכה יכתוב את איכות המפגש.

בדוגמה המאטגרת הבאה נביא שתי אפשרויות לתגובה של המדריכה. האחת מבוססת על חיפוש פתרון, ואילו השנייה מבוססת על חיפוש מפגש עם הכאב והקושי. מדריכה ארגנה את הבנות לתורנויות ניקיון בשעות אחר הצהריים. אחת הנערות, חדשה בפנימייה, התחצפה אליה: "את לא רואה שאני באמצע סיגריה? תרדי לי מהוורידים, תמצצי לי", ובו בזמן בעטה בדלי המים, ואלו נשפכו על רצפת הסלון. המדריכה הגיבה להתנהגות מיידית, ביקשה מהנערה באסרטיביות לא לדבר בחוצפה, לא לקלל, לנגב את הרצפה ולאחר מכן לעלות לחדרה. בסיום התורנויות, שעברו ללא אירועים חריגים, עלתה המדריכה לנערה ואמרה לה בשקט, שבגלל התנהגותה, מחר לא תוכל לצאת. הנערה לא קיללה והמשיכה בפעילות הערב עם שאר הבנות. תגובה זו של המדריכה היא תגובה שלא הצליחה לעמוד בפיתוי להגיב להתנהגות השלילית וחיפשה דרך לעצור אותה. תגובה אחרת, שניסתה להתקרב לסובייקטיביות של הנערה, התבטאה באופן הבא: המדריכה עלתה לחדר הנערה, פנתה אליה ואמרה: "ראיתי שהיית עצבנית מאוד". הנערה ענתה: "תעזבי אותי בשקט, אין לי ראש בשבילך". המדריכה התיישבה ליד הנערה והשיבה: "אני רואה שאני עדיין מעצבנת אותך – קודם עם התורנות וגם עכשיו". הנערה הפנתה את גבה למדריכה: "לא רוצה לדבר איתך עכשיו, תצאי לי מהחדר". המדריכה יצאה, ובדרכה החוצה פנתה לנערה: "אני רואה שקשה לך מאוד עכשיו. אעלה עוד מעט וננסה לחשוב יחד מה קורה". התגובה הראשונה עסקה בהתנהגות ובחיפוש פתרון כדי לעצור אותה, ולכן המדריכה ניסתה ליצור גבולות ולהחזיר לעצמה את הסמכות. התגובה השנייה לא הסתפקה בכך, אלא שאפה לפגוש את הנערה בהוויתה, ועל כן יצרה מפגש שחיפש את הראייה הסובייקטיבית של הנערה והייתה מוכנה לראות את העולם דרך עיניה של הנערה, כלומר המדריכה גילתה נכונות לוותר על זווית הראייה שלה, על המציאות כפי שהיא רואה אותה, ולא לחפש פתרון לחוסר האונים והכאב של הנערה ושל עצמה. בבסיס המפגש עמד הנרטיב של הנערה שחשה מותקפת או לא מובנת, ולא ההתנהגות או התגובה. מרחב ההדרכה הוא שדה טיפולי לכל דבר, ולא רק ניהול טכני של משמרת וסדר יום. זהו מרחב לעיבוד תכנים רגשיים הנוצרים במפגש בין פנטזיות ההצלה של איש הצוות לבין החרדה, התוקפנות, האלימות והמיניות של הנערים והנערות. לתכנים אלו יש השפעה על הווייתו הרגשית של איש הצוות ועל יכולתו לפגוש את החניכים.



ניסים סמדג'ה

nissim22@013.net

רועי מצר

roemet@yahoo.com

העברת משמרת ממידע למרחב פוטנציאלי

על יצירת המרחב בעבודת הצוות
בסביבה טיפולית

ירון גנאור,
מנהל הוסטל "אתנחתא"¹

מרכזיות מרחב זה בפעילות "אתנחתא" הובילה את הצוות המוביל של המעון לדון בנושא העברות המשמרת, תוך ניסיון להבין את משמעותן ולהמשיג זאת. במפגשים שעסקו בנושא עלו שלוש שאלות עיקריות, והחשיבה עליהן היוותה בסיס להבנה מהות המרחב ותפקידו בעבודת הצוות ולכתיבת מאמר זה:

- א. מה היא "העברת המשמרת"?
- ב. למי מעבירים, מה מעבירים, ומה נוצר תוך כדי הפעולה?
- ג. מדוע בכלל נחוצה ההעברה, בעוד המידע נכתב בפירוט רב ביומן המעון ובכרטיסיות האישיות של כל נער ונערה?

עבודת המעון – מרחב טיפולי

נקודת המוצא לחשיבה על עבודת הצוות היא ש"אתנחתא" היא סביבה טיפולית במובן הרחב של המילה. כל נער המגיע אל המעון מטופל 24 שעות ביממה על ידי צוות המעון. בכך הופכת שהותו של הנער במעון לטיפול בו.

כל מפגש של הנער עם צוות המעון ביום ובלילה הוא בעל פוטנציאל להפוך לאינטראקציה טיפולית. לשון אחרת, בעוד שהטיפול מחוץ למעון הוא בתוך חדר ותחום לשעה בשבוע, ובכך הוא מסתיים, הטיפול במעון הוא עצם השהות בו – היום יום של הנער והמפגש עם כללי המקום והצוות מהווים "מרחב טיפולי" אינטנסיבי.

עבודה בסביבה טיפולית מבוססת על ההבנה כי כל אחד מאנשי הצוות – אנשי המקצוע, אם הבית ובנות השירות – עסוקים ביום ובלילה בעבודה עם

העברת משמרת

"אני רוצה לאמץ את שמעון, מה אתה אומר? אתמוד בלילה הקראתי לו סיפור, והוא נרדם לפני שסיימתי אותו. אני חייב שיהיה לו טוב. חייב! הוא כזה חמוד ומתוק, למה לא מגיעים לו חיים טובים כמו שלי? הוא עושה לי כזאת צביטה בלב, לפחות נראה לי שאני אהיה החונך שלו. זה אפשרי נכון?... " (המדריך יובל, העברת משמרת בוקר בקורת גג "אתנחתא")¹

"הולך להיות לסיוון מאוד קשה אתי בערב, כל הזמן היא במאבקים אתי. נראה לי שהיא לא תצליח לשרוד פה את הלילה. שיהיה לך ברוך, אל תתפלא שמחר בבוקר היא לא תהיה כאן" (המדריכה ענת, העברת משמרת ערב בקורת גג "אתנחתא")

בחרתי להתמקד ולהעמיק במאמר זה בפעולה או נוהל שגרתיים כביכול, המתבצעים בפרק זמן קצר יחסית, תוך כדי הפעילות השוטפת והיום-יומית של עבודת המעון. עם זאת, הצוות המוביל ואני מצאנו כי העברת המשמרת היא חלק מרכזי בעבודת הצוות של המעון, והיא טומנת בחובה משמעויות רבות, אשר יש להן השלכות הן על הצוות והן על הנערים שבטיפולו, כפי שמומחש בציטוטי המדריכים לעיל. בכל יום מתבצעות שתי העברות משמרת, הנמשכות כשעה כל אחת. הראשונה מתבצעת כל בוקר, ובה המדריכים מוסרים לחברי הצוות המוביל את אשר התרחש במעון במהלך משמרת אחר הצהריים והלילה, השנייה מתרחשת אחר הצהריים, ובה מעביר הצוות המוביל את אשר התרחש במהלך היום. סך הכול מתרחשות במעון כ-12 העברות משמרת במהלך השבוע.

* המאמר נכתב בעזרתם ובהדרכתם של כמה אנשים חשובים שהם חלק מהעבודה היום-יומית של המקום. אני מבקש להודות להם: יקי מושקוביץ, פסיכולוג קליני המדריך את צוות המעון, רועי מצר, מנהל תחום טיפול, עמותת "אותות – דלת לחיים חדשים" והצוות המוביל של "אתנחתא", הכולל רכזת, שתי עובדות וסוציאליות ומנהלת משאבים.

¹ "אתנחתא" – הוסטל בירושלים המשמש קורת גג זמנית לנוער בסיכון ובמצבי משבר. הוסטל מספק מענה חירום לנערים ונערות גילאי 13–18 ללא הבדל דת, גזע ומין. "אתנחתא" פועל 24 שעות ביממה ונותן מענה למאות נערים ונערות כל השנה, לתקופה משתנה הנעה מלילה אחד ועד שלושה חודשים. הוסטל הוא חלק ממערך המעונות של רשות חסות הנוער, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, ומופעל על ידי עמותת "אותות – דלת לחיים חדשים", המנהלת מענים חוץ-ביתיים בקהילה בכל רחבי הארץ. צוות המעון כולל מנהל, רכזת, שתי עובדות וסוציאליות, מנהלת משאבים, תשעה מדריכים ושלוש בנות שירות.

בהעברת המשמרת מאפשרת למדריכים את התכוננות ל"מרחב הביניים" עבור הנערים.

שלב ד: תפקידי הצוות המוביל בהעברה

על איש הצוות המוביל מוטל תפקיד חשוב ביצירת המרחב, תוך שימת דגשים שונים בין העברות המשמרת של הבוקר ושל הערב.

בהעברת הערב, המדריך מקבל לידי את האחריות על ההוסטל ועל הנערים, לאחר מה שעברו במהלך היום. איש הצוות המוביל צריך להעביר את המידע למחליפו ולהדגיש נקודות מרכזיות שיש לעבוד עליהן במהלך המשמרת. חשוב שהעדכון יועבר בדרך שתחזק את ביטחונם העצמי של המחליף ותעודד אותו לקראת המפגש עם הנערים, תוך התייחסות אל החששות שאתם הגיע (חששות האופייניים לסביבה המשתנה תדיר של קורת הגג). בערב ובליילה שוקעת ומעובדת אצל הנערים העבודה שעשו עם עצמם במהלך היום, ולכן יש להעביר למדריך את ההרגשות והתחושות שאתם הסתובבו הנערים במהלך היום, על מנת שיוכל להתכוון אליהן ולצורכיהם במהלך המשמרת.

בהעברת הבוקר איש הצוות המוביל צריך להיות קשוב לצורכי המדריך ולחוויות שאותן צבר במהלך המשמרת. יש לשאוף לאפשר אורור רגשות, במקביל למתן הכרה והערכה לעבודה שנעשתה. חשוב מאוד שההעברה לא תתנהל באווירה שיפוטית, אלא תאפשר למידה המבוססת על העלאת דילמות, נקודות קושי ומצבי אי-ידיעה. כאשר עולים תכנים שחשוב שהמדריך ימשיך לעבדם, יש לכוון אותו להמשיך לפתחם במרחבי ההדרכה במעון. העברת הבוקר צריכה להסתיים כך שהמדריך משאיר את הלילה שעבר במקום מאחוריו ומשתחרר ממטען החוויות שעבר לפני היציאה מהמעון.

פעמים רבות המדריכים מעלים בהעברת המשמרת ביקורת על עבודת הצוות המוביל בנוגע למדיניות המקום והחלטות הנוגעות לנערים מסוימים. מקבל המשמרת צריך להיות קשוב ואמפתי לביקורת זו, לא להתנצל או להתגונן ולזכור את הרבדים הנוספים המועברים אליו בתהליך ההעברה.

סיכום

במסמך זה ניסיתי לתאר מה קורה במהלך העברות המשמרת במעון, ומהו התהליך ההופך אותו ל**מרחב ביניים** בעבודה עם הצוות – מרחב שהוא מהות עבודת הסביבה הטיפולית ב"אתנחתא". בתהליך החשיבה הצוותי למדנו הצוות המוביל ואני כי העברת המשמרת היא הכנה וסיכום למשמרת מחד גיסא, ומאידך גיסא היא מרחב המתקיים בין המשתתפים בו. בזמן ההעברה מתקיימים רובי שיח שונים מהעברת מידע על הנערים, תחושות ורגשות העולים כתוצאה מכך ויצירה של הבנות ומשמעויות חדשות. העברת המשמרת היא מרחב ביניים ייחודי, אשר אינו מתקיים במרחבים פורמליים אחרים של עבודת הצוות, כגון ישיבות או הדרכות.

gayaron@walla.com

בכתב – ישנה חשיבות גדולה להעברה הנעשית פנים אל פנים.

ג. ונטילציה – (אורור רגשות) – העברת המשמרת היא הזדמנות של המדריכים לאורור את חוויות הלילה שעבר ולקבל הכרה לעבודה הרבה שנעשתה במהלך המשמרת.

ד. העברת מידע – אחת המטרות המרכזיות היא העברת התוכן והמידע שאינם יכולים לעבור בכתב, אלא מחייבים מפגש אנושי בין שני אנשים.

ה. רציפות – העברת המשמרת שומרת למעשה על רצף העבודה הטיפולית במעון ומסמלת ואף בונה את ההמשכיות של עבודת היום והלילה במהלך כל השנה, הן מבחינת הנער והן מבחינת הצוות. כך היא מהווה את החוליה המקשרת של כל עבודת המעון במהלך כל השנה.

שלב ג: ביצוע העברת המשמרת – פוטנציאל לבניית מרחב טיפולי

א. העברה (טרנספורנס) בתוך העברת המשמרת – העברת המשמרת בנויה כדיאלוג, שיש בו מוסר ומעבר ויש מי שמעבירים לו, השומע ומגיב. אך דיאלוג בתוך החדר מתקיימים במקביל עוד רבדים, נוסף על המתרחש במעון (מחוץ לחדר). המפגש מאפשר למדריכים להעביר לצוות המוביל רגשות, תחושות ומחשבות שהתעוררו אצלם כתגובה להעברה (טרנספורנס) מהנערים במפגש במהלך המשמרת.

ב. העברת משמרת ממוקדת במדריך – שאלה קבועה העולה בשיח על העברות המשמרת היא, במי צריכה להתמקד ההעברה: במדריך או בנער? בצוות או בקבוצה? תוכן המידע המועבר בהעברת המשמרת עוסק רובו ככולו בנערים, בפעילויות, בשיחות, אירועים חריגים, הפניות וכו', אולם הקשב של מקבל ההעברה צריך להיות ממוקד במדריך ובצרכיו; ההעברה שלפני משמרת צריכה לתת מוטיבציה ולהשרות על מקבל המשמרת ביטחון והבנה כי גם אם תעשינה טעויות, יש מי שעומד מאחוריו, ובכך לתת מענה לחרדתו מהמפגש המתקרב; ואילו ההעברה שלאחר המשמרת צריכה לתת למדריך מקום וזמן לחשיבה והתבוננות, בכדי להבין, מה התרחש במשמרת ומה עבר עליו במהלכה. רק מפגש שיעסוק בתוכני העבודה מנקודת מבט המתייחסת למדריך יוכל לפנותו לתגובות המאפשרות את מימוש הפוטנציאל הטיפולי באינטראקציות עם הנערים.

ג. יצירה במפגש – המפגש בין מעביר המידע לשומע בתוך העברת המשמרת טומן בחובו פוטנציאל ליצירת משמעויות חדשות. מקבל המשמרת צריך להיות מכוון לבניית מרחב המאפשר התבוננות על האירועים המסופרים, חיפוש משמעויות להתנהגויות מתוארות והבנת העולם הרגשי וההשכלתי שהפעיל את המדריך ואת הנערים בתוך המשמרת, וזאת בתוך סביבה שאינה ממוקדת פעילות. יצירתו של מרחב זה

איכותי טיפוליות. יתרה מזו, כל מפגש בין הנער לאחד מעובדי המעון אינו מפגש רגיל, אלא מפגש בעל אופי טיפולי ובעל השלכות מעבר לנאמר בין הצדדים. הבנה זו מחייבת את הצוות להתחבר לפונקציות הטיפוליות בתפקידי ולמהות המפגש עם הנער מחד גיסא, ומאידך גיסא, היא מחייבת את המעון להעניק לצוות הדרכה והכוונה. בתוך ההדרכה וההכוונה שהצוות המוביל מספק ליתר אנשי הצוות, העברת המשמרת תופסת מקום משמעותי ומהווה מרכיב מרכזי בהפיכת מרחב המעון לסביבה טיפולית.

שלב א: אסוציאציות על מושג ההעברה

בשלב הראשון של העבודה העולה בצוות מספר מחשבות ראשוניות על המילה "העברה" ועל משמעויות שונות של מילה זו בהקשרים הקשורים לעבודה ב"אתנחתא".

"טרנספורנס" – מונח הלקוח מעולם הטיפול הפסיכו-דינמי ומתייחס לתהליך שבו המטופל "מעביר" אל המטפל תחושות, רגשות ומחשבות שמקורן בדפוסי קשרים עם דמויות מעברו. כך ב"אתנחתא" נער הפוגש איש צוות מעביר אליו בעוצמה תחושות ורגשות הקשורים למפגשו הטעון רגשית עם דמויות משמעויות בחייו.

"מרחב מעבר" – מונח זה נטבע על ידי הפסיכואנליטיקאי ויניקוט. מרחב מעבר, או בשמו השני – מרחב פוטנציאלי, מתייחס לעולם שלם של חיים המתרחש בין עולמו הפנימי של היחיד לבין המציאות. לדעת ויניקוט, יצירתו וקיומו של מרחב זה וההימצאות בו חיוניים לאדם על מנת ליצור חיים יצירתיים, בריאים ושלמים. התמקדות של אנשי הצוות ב"כאן ועכשיו" של הנער ב"אתנחתא" – ולא בעבר הקשה ובעתיד מעורר הלחץ – היא המאפשרת את קיומו של מרחב המעבר עבורו.

תחנת מעבר – השהות של הנער בהוסטל לתקופה קצרה היא בדרך כלל תחנה שמאפשרת לו לעבור ממקום אחד למשנהו, ולעתים תחנה המאפשרת לו בחירה לחזור אל המקום שממנו בא.

שלב ב: מטרות העברת המשמרת

א. נקודת מפגש – העברת המשמרת שנעשית בעבודה השוטפת במעון היא מפגש משמעויות המחבר בין צוות המדריכים העובד אחר הצהריים ובלילה לבין הצוות המוביל העובד בשעות היום. למעשה, מלבד ישיבת הצוות, ההעברה משמשת מפגש יחיד בין הצוותים השונים. דבר זה מחדד את חשיבותו של המפגש ואת הצורך לקיימו בצורה מקצועית.

ב. טקס העברת המשמרת והאחריות

העברות המשמרת היומיות, הן בבוקר והן אחר הצהריים, הן טקסים אשר בהם מועברת האחריות בין הצוותים. בערב הצוות המוביל מעביר את האחריות לצוות הלילה, ובבוקר צוות המדריכים מעביר את האחריות בחזרה לצוות המוביל. טקס זה אינו יכול להיעשות רק

נעמה יזון,
עובדת סוציאלית (m.s.w),
הוסטל "חברותא"

מורכבות ההתמודדות עם פוגעים סינית סדנאות חשיפה לצוותים

הטיפול בנערים מבוסס על עקרונות הטיפול במרחב החיים, עקרונות המבוססים על ראייה כוללת של הנער על ידי כל אנשי הצוות, כולל אם הבית, צוות ההדרכה, צוות ההוראה וצוות הטיפול. כל הנערים משולבים בקבוצות ייעודיות לפוגעים, בעוד מרחב החיים משמש זירה לעבודה על תוכני הקבוצות. לכל נער ישנה תכנית טיפול המותאמת לצרכיו וקשייו כפי שהם מתבטאים בחיי היום-יום. בהקשר זה יצוין כי המאפיינים הרווחים של אוכלוסיית הפוגעים אינם בהכרח מוחצנים כבעיות התנהגות; נערים רבים נראים שקטים ומתנהלים במתינות, וקשה מאוד לחבר בין התיאורים בכתבי האישום לבין הנערים שבפנינו. העבודה הנדרשת מהצוות היא לאבחן את הדפוסים הפוגעניים של כל נער ולחשוף אותם בפניו ללא טיוח וצמצום.

הנערים בהוסטל נמצאים בתכנית השלבים, המסדירה את זכויותיהם וחובותיהם ומשדרת להם מסר של התקדמות. המעבר בין השלבים מתבסס על התקדמות בטיפול וירידה ברמת המסוכנות הנובעת מכך. כאשר נער מגיע לשלב (מתוך חמישה שלבים), הוא יכול לקבל בהדרגה הקלות בתנאים המגבילים אותו, ורמת הפיקוח עליו יורדת, זאת במקביל לשילוב ההדרגתי בפעילות בקהילה.

שני מרכיבים מרכזיים נוספים בתהליך הטיפול של הנערים בהוסטל הם בית הספר הפועל במקום במסגרת תכנית ה"ל"ה ותכנית התערבות עם משפחות הנערים. מאמר זה מתמקד בעבודה המורכבת של הצוותים המטפלים בנערים אלו.

סדנה לחשיפה לצוותים

הספרות המקצועית על נערים פוגעים מינית ענפה ועוסקת במאפייני הנערים, וקיימת התייחסות למרכיבים התנהגותיים: הכחשה, מניפולציה ומינימליזציה. התייחסות רבה ניתנת למרכיבי מעגל הפגיעה המינית ("מעגל העברה"), הערכות סיכון וצרכים ותכניות מוגנות, וכמובן לתכניות התערבות שונות – פרטניות וקבוצתיות. החומר התאורטי המקיף מעניק לקורא הבנה על אוכלוסיית הפוגעים ועל דרכי טיפול שנמצאו יעילות, ומהווה בסיס עיוני טוב לכל למידה בנושא.

**"אני בחיים לא הייתי מוכנה לעבוד עם המפלצות האלה",
"הכול, עד טיפול באנסים..." "אני עדיין לא אימא, אבל אם הייתי
אימא לא הייתי יכולה להיות כאן יום אחד", "למה צריך לטפל
בהם? שילכו לכלא לכל חייהם, זה מה שמגיע להם".**

בדעות ועמדות מסוג זה אני נתקלת תדיר בחמש השנים האחרונות, מאז הפך הוסטל "חברותא" ייעודי לטיפול באוכלוסייה של נערים פוגעים מינית מהמגזר הדתי והחרדי, בפגשי צוותים מקצועיים שאינם שייכים להוסטל. בבואי לדבר אתם על אוכלוסיית הנערים, אני נתקלת במידה רבה של חרדה, תיעוב וגועל. התחושות הקשות מתבטאות ברתיעה פיזית של ממש, עד למקרים קיצוניים, שבהם ההרצאה נערכת בהוסטל, ואני מזהה אצל אנשי צוות חשש אמיתי להיפגש עם הנערים פנים אל פנים. תגובות אלו הבהירו לי את הצורך בבניית סדנאות לחשיפת הנושא בפני צוותים ואנשי מקצוע העובדים עם מתבגרים, וכן שחשיפת הנושא היא תפקיד חברתי רב חשיבות של הוסטל.

הטיפול בנערים בהוסטל "חברותא"

ההוסטל מיועד לנערים פוגעים מינית ברמת סיכון בינונית עד נמוכה. בשל היותו חלק מהקהילה, איננו יכולים לקלוט נערים בעלי רמת סיכון גבוהה. מאז שינוי הייעוד הוסטל נמצא בתפוסה מלאה ואף נפתחה בו יחידת מתקדמים, וכיום שוהים בו 20 נערים.

1 הוסטל "חברותא" הוקם לפני כ-15 שנים ביוזמת רשות חסות הנוער במשרד הרווחה, על ידי עמותת ש.ח.ל (היום "אותות" – דלת לחיים חדשים), במטרה לתת מענה לנערים מהציבור החרדי שביצעו עברות שונות (רכוש, אלימות ועוד). בעקבות שינויים שחלו בחברה החרדית ופתיחת ישיבות טיפוליות, חל שינוי באוכלוסיית הנערים, ורוב ההפניות היו של נערים פוגעים מינית. אי-לכך הוחלט לפני כחמש שנים להפוך את הוסטל לייעודי לנערים אלו. כדי לעמוד באתגר ולתכנן מסגרת ייחודית משולבת בקהילה לנערים פוגעים, חברו אלינו עמותת עלם, המפעילה בהוסטל שתי קבוצות ייעודיות לטיפול בפוגעים, ושירות המבחן לנוער.

הפוגעות, ונערים אלו פוגעים מינית באחרים במקביל לקבלת החיזוקים, מה שמגביר את רגשות התסכול ומשבר האמון של הצוותים המטפלים.

החלק השלישי – התנסות חווייתית: מטרת החלק הזה היא הן הכרת מורכבות עבודתם של אנשי המקצוע המטפלים בנערים אלו, הנובעת מהדואליות שקיימת בהתייחסות לחלקים הפוגעניים לצד החלקים הקרבניים, והן כניסה לעולמו הפנימי של הנער הפוגע. ככל שהמורכבות מוכרת יותר, כך להערכתי נחלשות העמדות הבדלניות והשיפוטיות וניתן להתייחס לנער באופן שיעזור לו להפסיק את התנהגותיו הפוגעניות.

ההבנה הבסיסית שעומדת ביסוד העניין היא כי איש מקצוע שעובד עם פוגעים חש רגשות מורכבים וסותרים. השלב הראשוני הוא הכרה ברגשות שליליים של תיעוב ודחייה. אחד מאנשי הצוות אמר לי: "אני נגעל מהם, לא מסוגל לשבת לידם ולאכול אתם, לצחוק אתם... כל הזמן עולות לי בראש התמונות של הילדים שנפגעו מהם". מתן לגיטימציה לרגשות אלו הכרחי בעבודה ובסדנה.

באופן פרדוקסלי, מצאתי כי כשמדובר בפוגעים, לאנשי מקצוע קל יותר לתאר רגשות שליליים מאשר רגשות חיוביים. חמלה והיכולת לראות אותם כפוגעים, ילדים שסובלים בעצמם, אינן לגיטימיות. מניסיוני, בסדנאות תמיד יקום מישהו, יתנגד ויגיד: "איך אפשר לרחם על חלואות כאלה?" כאן מגיע החלק הקבוצתי החשוב, המראה כי יש מקום לקולות המבולבלים – אלו המוקיעים את המעשה, אבל רואים גם את החלק האחר של התמונה.

חלק זה מתחיל במשחקי שאלה: "מה אתה מעדיף – שחור או לבן, קיץ או חורף, חום או קור?" תמיד תהיה תשובה ראשונה, ואם נעמיק ונקשה, היריעה תתרחב: "ברור שאני מעדיף את הקיץ, אבל בשלב מסוים כשכל כך חם, אני מייחל להרגיש קצת קור..." הפעלה זו מהווה בסיס להרחבת היריעה גם במפגש עם נושא העבודה עם פוגעים – תחום שלא ניתן להסתפק בו בשימוש בכותרות קוטביות.

יותר על עמדות קוטביות מאפשר בניית תפיסה מורכבת והתייחסות לחלקים הפוגעניים לצד החלקים הקרבניים אצל הנערים והגמשה של העמדות הראשוניות. ההתייחסות האינטגרטיבית והלא מפוצלת מאפשרת למשתתפים להתבונן על הנערים מנקודת מבט שונה. אל לנו לשכוח כי הדינמיקה של מחיקת האחר כדי להרגיש קיים היא שעורה והפעילה פעמים רבות את הפוגענות. כאנשי מקצוע המטפלים בפוגעים, עלינו להיות מודעים לתחושות המאיינות והמוחקות; כך מתחיל שיח המוביל לשינוי.

ליסיכום

הוסטל "חברותא" הוא מסגרת ייעודית לנערים שביצעו עבירות מין. תפיסת הטיפול מבוססת על הידע המצטבר בטיפול באוכלוסייה זאת, תוך יצירת קשר משמעותי ואינטגרטיבי. לאורך השנים התבססו הבנות טיפוליות המאפשרות יצירת תכנית טיפול ייחודית לכל נער ונער. גוף הידע שנצבר עם השנים מועבר בסדנאות לצוותים שונים. הידע אינו מועבר כהרצאה פרונטלית, שכן ללא חיבור לעמדות הרגשיות של המשתתפים עם הנושא, הידע כשלעצמו לא יוכל להפגיש אותם עם מורכבות החוויה בעבודה עם נערים אלו; יותר מכך, מתן ידע יכול אף להקצין עמדות, להרחיק את המשתתפים ממגע עם חומרים כה טעונים ולמנוע אותם.

העבודה האינטגרטיבית עולה כחוט השני בכל הקשור בעבודה עם הנערים הפוגעים, וזו גם התפיסה בהעברת סדנאות לצוותים מקצועיים. ההבנה כי הפיצול, הניתוק ומחיקת האחר הם במידה רבה מנגנוני ההגנה של הפוגעים, משמשת לנו את אזהרה כי אל לנו כאנשי מקצוע להיקלע לאותם דפוסים.

← **לתיאום סדנאות – הוסטל "חברותא"**
טל': 02-5879103 | maayan@shfeyah.org.il

אולם מניסיוני, העברת חומר תאורטי, ויהא רהוט וממצה ככל שיהא, ללא התייחסות לעמדות הרגשיות של משתתפי ההרצאות (כמו אלו שהובאו בתחילת דבריי), משמרת במידה רבה את הנתק בין משתתפי ההרצאות לנושא ואת חוסר הרצון לגעת בחומרים הטעונים. מעבר לעובדה שאיכות החוויה נפגמת, המסר המרכזי שאותו חשוב לי להעביר, שהוא המטרה המרכזית בהרצאות וסדנאות מהסוג הזה, אינו מועבר. המסר החשוב מבחינתי הוא מסר אופטימי: ניתן לטפל בנערים אלו, ואחוזי ההצלחה גבוהים במיוחד!! הצלחה מבחינתי משמעותה נער שהפסיק לחלוטין לפגוע, נער שמזהה מצבי סיכון ויודע לנווט את רגשותיו וביעילות ובאופן לא פוגעני על ידי שליטה בכעסים וויסות של מצבים רגשיים טעונים; ולא פחות חשוב, כדי להגיע למצב זה, אין צורך בהרחקת הנערים האלו מהקהילה.

תיאור הסדנה

הסדנה מתקיימת במשך מספר שעות ומחולקת לשלושה חלקים:

החלק הראשון – בירור עמדות רגשיות של המשתתפים על אודות אוכלוסיית הנערים הפוגעים מינית: אני מבקשת להביע בחופשיות ובפתיחות תחושות בנוגע לנערים הפוגעים. ההצפה של התחושות הקשות מהווה מצע לדיבור לגיטימי ואוטנטי. פעמים רבות אני מתעכבת על הקושי לעשות זאת ואומרת שזו טכניקה טיפולית שרווחת בהוסטל – הנער נדרש תדיר להתחבר לרגשותיו הקשים ולדבר עליהם. מידת האוטנטיות בדיבור של נער היא מדד להתקדמותו בטיפול. כאנשים מבוגרים העוסקים בחינוך וטיפול, אנו נתקלים לא אחת בקושי בדיבור אוטנטי. הבנת המשתתפים את הקושי שבעניין, תוך שימוש בתהליכים מקבילים, זורעת זרע ראשון בכניסה לעולמו של הנער הפוגע.

החלק השני – ידע תאורטי וסקירת הספרות, בליווי דוגמאות מהעבודה השוטפת: אני נותנת דוגמאות רבות מההתערבויות הטיפוליות, בכדי "להחיות" את התאוריה.

דוגמה המתייחסת למושג ה"אמפתיה לקרבן". נושא זה הוא בעל חשיבות רבה, ובדומה לאוטנטיות, הוא מדד להתקדמות נער בטיפול. נער מגיע לוועדת קבלה. בוועדה הוא מספר את סיפור חייו באופן כללי, על בתי הספר שבהם למד, על מצבו החברתי, על משפחתו וכו'. בעודו מספר את הרקע שלו, יושב אביו בחדר וממרר בכי. הנער אפילו אינו מעיף מבט לעבר אביו. בשלב מאוחר יותר של הוועדה הוורים מתבקשים לצאת מהחדר, ואז אני שואלת את הנער, אם ראה את אביו בוכה, ואיך הוא מרגיש עם זה. הנער עונה לי: "תעזבי אותי, הוא סתם בכיין, אל תתרגשי..." בהמשך, כאשר מדברים על אחותו הנפגעת, והוא מתאר באריכות את הפגיעה בה ואת המעצר שלו לאחר מכן, אני שואלת: "מי הכי סבל ממה שהיה?" הוא עונה לי: "כמובן שאני, עכשיו אני מורחק מהבית..." אני שואלת: "אם תמשיך לפגוע, מי עוד ייפגע?" תשובתו: "אני וגם את, כי תאלצי לראות אותי עוד הרבה פעמים". נער זה מייצג בתשובותיו את התשובות הרווחות בתחילת טיפול. העבודה עם הנערים בהוסטל מלווה בשיקופים תדירים של הקושי לגלות אמפתיה אל מול מצב מצוקה של חבר, למשל. להערכתך, אם אותו נער יבין את הקושי האמפתי מול אביו, חבריו ודמויות הסמכות בהוסטל, הוא יהיה מסוגל בהמשך לגלות אמפתיה גם לקרבן.

דוגמה אחרת קשורה לידע המצטבר שלנו מהעבודה עם הנערים הפוגעים, ידע שמתוכו נגזרות ההבנות הטיפוליות. העיקרון של חיזוק התנהגות חיובית – מתן משוב חיובי ותחושה של אמון – היא אבן דרך לכל אדם באשר הוא. כהורים, כאנשי מקצוע וכבני אדם, מתן חיזוקים חיוביים הוא נר לרגלנו. אך כאשר מדובר בנערים פוגעים, הדבר מורכב הרבה יותר. מניסיוני, חיזוק כזה טרם זמנו יכול לגרום באופן פרדוקסלי לתגובה הפוכה. אני נתקלת בכך פעמים רבות במגעי עם נערים המגיעים אלינו ממסגרות טיפוליות קודמות. מסגרות אלו מספקות לנערים חיזוקים חיוביים רבים, בעיקר בשל רקעם המשפחתי הקשה והחריג. מתברר שמתן חיזוקים בשלב לא מתאים משפיע דווקא בהגברת דפוסי



רקפת בן דורי גלבע,

מנהלת יישובית בתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון במעלות תרשיחא (לשעבר) "אמנות החוסן" - הנחיה בשילוב אמנויות פיתוח והערכת תכניות

שילוב אמנויות בדינמיקה קבוצתית

כאמצעי לפיתוח חוסן של אנשי מקצוע
שעובדים עם ילדים ונוער במצבי סיכון

עייפות החמלה

התופעה המכונה "עייפות החמלה" (compassion fatigue), "טראומה משנית" (vicarious trauma) או "שחיקה" (burnout), מתבטאת בעייפות המטפלים בילדים ונוער במצבי סיכון ומשפחותיהם מההתייחסות המשותפת עם המטופלים שלהם.

כל הרגשות מדבקים, הן הנעימים יותר והן הנעימים פחות, ולכן מטפלים חשופים להדבקות ברגשות מטופליהם. לעתים זהו כלי עזר שמסייע להרגיש את עולמם של ילדים והורים, אך בפעמים אחרות, גם בחזרו לביתו המטפל ימשיך להיות נסער ועצבני ויתקשה להירדם (Rothschild, 2006).

העבודה עם אנשים שחוו טראומות משפיעה עמוקות על חייהם של אנשי המקצוע: על מחשבותיהם, רגשותיהם, בחירותיהם, מערכות היחסים שלהם, בריאותם הפיזית, בריאותם הנפשית ואמונתם הרוחנית. אף שלפעמים מטופלים יכולים לנטוע תקווה ולשקם את האמונה ביחס לחוסנם של בני אדם, העבודה עמם יכולה לאתגר את רוחותם האישית של מטפליהם ואף לפגוע בה.

השחיקה המאפיינת אנשי מקצוע שעובדים עם משפחות בסיכון קשורה לעתים לדרישות מוגזמות מצד המערכת הארגונית, המאיימות על משאביהם הפנימיים, כמו למשל: שעות עבודה ארוכות מדי, מספר רב של מטופלים, קונפליקטים ארגוניים ועוד. נוסף על כך, אנשי מקצוע רבים הפונים לעבודה עם אוכלוסיות בסיכון עושים זאת מתוך אידאליים אישיים אציליים, ואלו מתנגשים לא פעם עם עולם מציאותי מדי. גם המטופלים, מצדם, אינם מקלים על אנשי המקצוע – לעתים הם מביעים כעס על המטפל כי הם סבורים שלמטפל לא אכפת מהם, או משום שהם יודעים שהמטפל אינו יכול להשיב להם כגומלם (Sanford & Decter, 2007).

גישת החוסן

חוסן הוא היכולת של הפרט לעמוד אל מול מצוקות ומשברים ולהתאושש מהם באופן מסתגל – בכוחות עצמו או בסיוע אחרים (Lahad & Leykin, 2013). גישה זו שמה דגש על הכוחות של הפרט ועל פיתוח דרכי התמודדות גמישות (קפלן וקפלן, 2010; Masten, 2001). כשאיש המקצוע חשוף בעבודתו לחצים ממושכים העולים על יכולת הסתגלותו, הוא מתקשה לשמור את משאבי ההתמודדות שלו, ולכן חיזוק משאביו יצמצם את התפתחותן של עייפות החמלה ושחיקה. למשל, כשתמיכת העמיתים הופכת למשאב התמודדות משמעותי יותר עבור איש המקצוע, דרך הדרכה או קבוצת תמיכה, התפתחותה של השחיקה מצטמצמת (דברי וכן דוד, 2012).

אנשי מקצוע העובדים עם ילדים

ונוער בסיכון ומשפחותיהם נדרשים

להתמודדויות מורכבות ושוחקות, לעבודה

במערכת לחוצה ועמוסה ולמפגש עם

תכנים כואבים ורגישים. המאמר מציג

מודל עבודה קבוצתי לצוותים, המכוון

לענות על הצרכים הנובעים מעייפות

החמלה של אנשי המקצוע. המודל

משלב הנחיה דינמית ונרטיבית עם מגוון

אמנויות, כאמצעי לפיתוח החוסן של חברי

הצוות.

* מאמר זה מבוסס על קבוצת פרקטיקום ותזה שהוגשה באוגוסט 2013 במסגרת לימודי תואר שני של אוניברסיטת לסלי בלימודים בין-תחומיים, עם התמקדות בהנחיית קבוצות.

מודל התערבות קבוצתי לצוותים: שילוב אמנויות בדינמיקה קבוצתית כאמצעי לפיתוח חוסן

מתוך הצרכים הללו של אנשי המקצוע, פותח מודל עבודה קבוצתי, שמטרתו לסייע לאנשי המקצוע להתמודד עם העומס הרגשי הגדול שמאפיין את עבודתם, דרך חיזוק החוסן שלהם. מכאן, שמודל העבודה הקבוצתי מכוון לחזק את יכולת ההתמודדות של חברי צוות מקצועי, במקביל לשיפור בתחושת רווחתם האישית. התפיסה שבבסיס המודל היא שאם חוסנם יתפתח בתוך חוויה משמעותית בקבוצה, יהיו להם כישורי התמודדות טובים יותר גם מחוץ לה.

מודל הנחיית הקבוצה כולל מספר מרכיבים המשולבים יחדיו ומלווים את התהליך הקבוצתי לכל אורכו: התייחסות **דינמית** לתהליכים בין-אישיים המתקיימים בין המשתתפים ואל מול המנחה – ב"כאן ועכשיו" של הקבוצה (Pines, 1983), שילוב **אמנויות** שונות (McNeilly, 2006; McNiff, 2004), התבוננות **נרטיבית** על הסיפור המשותף לחברי הקבוצה (קדוש, 2010) והיכרות עם מודל **החוסן** גש"ר מאח"ד – BASIC Ph (Lahad & Leykin, 2013).

מודל הנחיה משלב חלקים **מובנים**, כגון מודל החוסן והעבודה בשילוב אמנויות, עם תהליך דינמי והתבוננות נרטיבית, המדגישים **גמישות** והיענות לצרכים של המשתתפים העולים בקבוצה, בהתאמה להתפתחות התהליך הקבוצתי.

העבודה הקבוצתית מקנה למשתתפים **ידע וכלים** **יישומיים** **מקצועיים** לעבודה עם הילדים והמשפחות: (א) **מודל חוסן מובנה** שאתו הם יכולים לעבוד בשטח; (ב) הבנה של **תהליכים קבוצתיים** דרך השתתפות בקבוצה; (ג) היכרות עם כלים להתערבות עקיפה דרך **שימוש באמנויות**, כולל היתרונות והאתגרים בעבודה עמם בתוך תהליך התערבות. מודל זה מותאם לעבודה עם צוותים של אנשי מקצועות הסיוע השונים שעובדים עם ילדים ונוער בסיכון ומשפחותיהם, דוגמת מדריכים, חונכים, יועצים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, רכזי תכניות ועוד.

דינמיקה קבוצתית

ההשתתפות בקבוצה דינמית מאפשרת לכל אחד מחברי הצוות לעבוד "כאן ועכשיו" על יחסי הגומלין הבין-אישיים עם חברי הצוות האחרים המשתתפים בקבוצה. בדינמיקה הקבוצתית כל משתתף מתנסה בחוויות חברתיות בקבוצה, כולל צפייה בהתנסויות דומות של משתתפים אחרים. כשנוצרת אצל משתתפי הקבוצה תחושת "כולנו בסירה אחת", הקבוצה הופכת למכל תומך ומכיל לחברה, ומתוך כך נוצרת חוויה של אינטימיות בקבוצה מלוכדת (יאלום ולשץ', 2006; רוזנוסר ונתן, 1997). השתתפות בקבוצה מאפשרת לכל משתתף ללמוד על החוסן שלו, בעודו מתמודד עם מצבי מצוקה או חרדה בתוך החוויה הקבוצתית. מודעות זו לכוחותיו ויכולותיו נותנת למשתתף משמעות לחוויות הרגשיות בקבוצה, מקנה לו ביטחון ותחושת הקלה וכן מעניקה משמעות לתפקידו המקצועי ומסייעת לו לפתח כישורי התמודדות עם מצבים דומים מחוץ לקבוצה.

שימוש באמנויות

השימוש באמנויות מועיל לעיבוד התכנים הטראומטיים הקשורים לעייפות החמלה, כיוון שתקשורת המבוססת על חושים ודימויים עוזרת לארגן זיכרונות המאוחסנים בצורה של תחושות סומטיות ופגיעות רגשית, כמילים וסמלים. המוחשיות של הדימוי והסמל עוזרת לייצג ביתר דייקנות רעיונות שמקורם בגוף או ברגש. שילוב האמנויות בקבוצה מפתח ומעצים יצירתיות וספונטניות, וכך מחזק מתן משמעות פנים-אישית ובין-אישית המגבירים חוסן (דורבן, 2004; McNiff, 2004). התנועה בין המרחב המשחקי הפוטנציאלי שמתקיים במהלך יצירת הדימוי לבין השיח הדינמי בקבוצה, יכולה לשנות את תפיסת המציאות הפנימית וההיצונית של הפרט, גם אם המשמעות האובייקטיבית לא השתנתה (ויניקוט, 1971; להד, 2006; McNiff, 2004). כמו כן, שימוש באמנויות מקנה לחברי הקבוצה כלים **יישומיים** לעבודה עקיפה עם ילדים ומשפחות ומאפשר לגעת בביטחון יחסי במקומות אישיים ורגשיים.

מודל גש"ר מאח"ד

מודל החוסן הרב ממדי גש"ר מאח"ד מצביע על שישה ערוצי התמודדות – גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות, חברה ודימוי – הקיימים במידות שונות אצל כל פרט. מודל זה הוא כמפה, המאפשרת לכל משתתף להכיר את כוחות ויכולות ההתמודדות שלו, ולהישף במקביל לכוחות ויכולות של אחרים בקבוצה, כאפשרויות התמודדות שונות שהוא יכול להכיר ולסגל לעצמו (Lahad & Leykin, 2013). נוסף על כך, הכרת המודל מאפשרת למשתתפים ליישם את העבודה אתו גם עם ילדים בסיכון והוריהם, שזקוקים לחוסן בהתמודדות עם מצוקות ואתגרים.

התבוננות נרטיבית על קבוצה

לכל קבוצה יש סיפור המאפיין אותה וקשור לסביבתה, לזמן ולנסיבות קיומה. זהו סיפור שאליו מתקיימת התייחסות משמעותית בתהליך הקבוצתי. כשמנחה עובד עם אנשי מקצוע המהווים חלק מצוות שנפגש גם מחוץ למרחב הקבוצתי, הוא מחויב לחפש את הסיפור הקבוצתי שלה ולאפשר לו להתגלות, לקבל הכרה ולהתפתח (קדוש, 2010). ההתייחסות לנרטיב המשותף בקבוצה מזמנת לחברי הקבוצה מרחב נוסף ועשיר של אפשרויות להזדהות, דיאלוג והפנמה. היא פותחת עבורם דרכים חדשות לזיהוי, מה עוזר להם או לאחרים בקבוצה להיחלץ ממצבים של תקיעות וחוסר מוצא, וכך מסייעת לפתח ולחזק את החוסן של הפרט.

יישום המודל בשטח

להלן יוצג תהליך קבוצתי, שמדגים את השילוב בין המרכיבים השונים של המודל בהנחיית קבוצה של אנשי מקצוע. המודל פותח תוך התנסות בהנחיית קבוצה בת 11 משתתפות, כולן חברות אותו צוות מקצועי, העובדות עם ילדים ומשפחות בסיכון, בתכנית ייחודית המתקיימת בתוך בתי ספר יסודיים ובחטיבת ביניים ביישוב עירוני בצפון הארץ. מטרת התכנית שבה עובד הצוות היא מימוש הפוטנציאל הייחודי והחוזקות האישיות של הילדים והמשפחות, תוך פיתוח ביטחון עצמי וכישורים חברתיים.

הקבוצה הייתה מגוננת מאוד: השתתפו בה יהודיות וערביות, חילוניות ודתיות, רובן משכילות – בעלות תואר ראשון מתחום מדעי החברה והחינוך, ולשתיים מהן תואר שני טיפולי. במסגרת תפקידן בעבודה, כל אחת מהן פגשה 15 ילדים בסיכון לפגישות פרטניות וקיימה עמם מפגש קבוצתי אחת לשבוע. שתיים מחברות צוות זה עבדו עם האמהות של הילדים. הן נפגשו עמן לפגישה שבועית פרטנית וקיימו מפגשי הורים קבוצתיים בתדירות של כאחת לחודש.

תמות ותהליכים בקבוצה

התהליך הקבוצתי היה מובנה בחלקו והתפתח תוך כדי התקדמות הקבוצה. מודל החוסן גש"ר מאח"ד הוצג באופן חווייתי בקבוצה, ומושגיו ליוו את התהליך, ששילב שיח דינמי פתוח עם שימוש באמנויות. האמנויות כללו תנועה, דרמה, כתיבה, יצירה באמנות פלסטית ושימוש במטפורות, והן פתחו שיח על סוגיות ונושאים רלוונטיים למשתתפות. בחלק מהמפגשים המנחה כיוונה למעבר מתחום אמנות אחד לאחר ללא שיח מילולי בין המשתתפות לבין עצמן ובין לבינה, כדי לעזור למשתתפות להביע בדיוק את הדימוי שרצו להעביר דרך המעבר לממד אמנותי אחר. לעומת זאת, במפגשים אחרים לא הייתה פעילות אמנותית כלל, והקבוצה "משכה" לשיח דינמי שנמשך לכל אורך המפגש.

עייפות החמלה בקבוצה

תמות הקשורות לעייפות החמלה ולשחיקה עלו בספונטניות בשיח הקבוצתי הדינמי של קבוצה שהורכבה מנשות מקצוע העובדות עם ילדים ומשפחות בסיכון. משתתפות אמרו למשל: "אני ממש מרגישה שכשאני באה הנה אני נחה. מכל העומס", "האמת, אני נורא עייפה... רוצה שיעזבו אותי... רוצה לזרום... לא לחשוב. פשוט להיות", "אני רוצה לא להצטרך כל הזמן להחליט... שלא יהיה לי כל כך קשה כל הזמן".

שילוב האמנויות סייע לעיבוד תכנים אלו וחיזק את המשתתפות, כיוון שעזר לביטוי והעמקה של השיח סביבם גם באופן סמלי. למשל משתתפת שהביעה עומס ותחושת הצפה במפגשים הראשונים, שמה על עצמה בזמן פעילות תנועתית דרמטית סליל של חוטים על הצוואר ונכנסה בתנועה כבדה וכפופה

הסיפור הקבוצתי התפתח במהלך הקבוצה. השיח על הנרטיבים האישיים עקב אחר הקשרים שלהם עם הנרטיב המשותף. דרכו הביעו חברות הקבוצה התנגדויות, וכך התרככה ההסתגרות האישית בקבוצה, שביטאה את הקושי בחשיפה. ההתייחסות בקבוצה דרך הנרטיב המשותף יצרה משמעות חדשות עבור המשתתפות ותרמה להיכרות מעמיקה יותר ביניהן וללכידות הקבוצה.

הסיפור הקבוצתי שיקף, בתהליכים מקבילים, את החוויה של המשתתפות מול הילדים והמשפחות שבטיפולן, כמראה למוכנותם של הללו להשתתף באופן פעיל בהתערבות ולקבל הדרכה.

מודל גש"ר מאח"ד

מודל זה היווה מסגרת התייחסות בקבוצה להיכרות עם מאפייני החוסן האישיים ועם מאפייני החוסן של הקבוצה כשלם. העבודה דרך המודל החלה באמצעות הכלי "סיפור בשישה חלקים" שפיתח להד (Lahad & Leykin, 2013). הפעילות בקבוצה כללה שימוש בקלפים, כתיבת הסיפור ופעילות אמנותית עוקבת עם חומרים פלסטיים. הסיפורים העלו את הערוצים הדומיננטיים בקבוצה – ערוצי השכל, החברה ומערכת האמונות, והשיח דרך מושגי המודל עזר למשתתפות לזהות את שפות ההתמודדות הייחודיות להן. שיח זה המשיך בקבוצה גם לאחר העבודה הישירה על המודל, תוך שהמנחה ממשיגה במונחי התייחסויות להתמודדויות של המשתתפות בהקשרים שונים.

שילוב האמנויות בעבודה הקבוצתית אפשר **אימון** בערוצים השונים של המודל ומרחב סמלי שבו תכנים סמויים עלו והפכו למשאב התמודדות. הפעילויות בתנועה, בדרמה ובאמנות פלסטית כוונו בעיקר לערוצי הגוף, הרגש והדמיון; הפעילות בקבוצות קטנות כוונה להרחיב את ההיכרות בין חברות הקבוצה, ובכך לחזק את ערוץ החברה; השיח הדינמי העלה בעיקר תמות קונטיביבות, רגשיות וכאלו הקשורות למערכת האמונות; השיח הבין-אישי, כולל ההדהוד בקבוצה על מערכות היחסים, שיקף את ערוצי החברה והרגש.

ניכר שיחד עם פיתוח ערוץ החברה דרך הדינמיקה הקבוצתית, ערוצי הרגש והדמיון, שלא היו דומיננטיים בתחילה, קיבלו הכרה והורחבו כערוצי התמודדות בקבוצה.

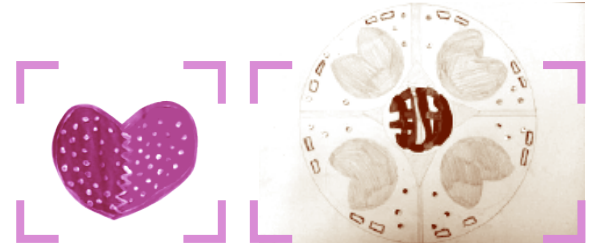
שילוב אמנויות בדינמיקה קבוצתית

שילוב האמנויות עזר לממדים מילוליים ולא מילוליים להשתלב יחד בכך שפתח בפני המשתתפות את האפשרות ללמוד על עצמן דברים חדשים. למשל לאחר עבודה עם אמנות פלסטית, אמרו משתתפות: "באמנות אני שמה את עצמי בתוך העבודה, זה חלקים ממני"; "האמנות מסדרת את המחשבה"; "לפעמים המילים מבלבלות ויש טעויות... אומרים משהו ואז בעצם הורסים הכול. לפעמים טוב לדבר גם בשפות אחרות. לפעמים מבינים יותר בלי מילים".

דרך הדימויים האישיים יכלו המשתתפות להתייחס לנושאים שהתקשו לדבר עליהם ישירות בגלל מורכבות היחסים ביניהן. למשל משתתפת שיתפה את הקבוצה בכך שציור הלבבות במנדלה שיצרה שיקף את הרגש שלה. משתתפות אחרות שאלו אותה על עיגול לבן שעשתה, שמשלים את הלבבות – האם ציירה אותו בכוונה או ששכחה למחוק אותו, והיא ענתה: "זה בכוונה... לפעמים אני לא יכולה להיות אמפתית. אני כועסת, והביקורתיות עולה לי מהר מאוד. ואני לא יכולה להתעלם ממנה. וזה מה שיצרת".

חויית היצירה והמעבר בין האמנויות נתנו זמן ומרחב לחקירה ועודדו את ההבעה המדויקת של הרגש והמחשבה דרך הדימוי, וזה גילה למשתתפות דברים שלא ידעו על עצמן קודם. טווח הביטוי של המשתתפות הורחב, והיצירה, ששחזרה קונפליקטים, הביאה עמה גם פתרונות ותובנות שלא היו עולים כפי הנראה, אם היה מתקיים רק שיח מילולי, ועל כן חיזקה את החוסן שלהן.

השיח הדינמי בקבוצה היווה חלק משמעותי בעיבוד היצירה באמנויות. למשל באחד המפגשים הקבוצה יצרה דימוי של עצמה כשלם בעזרת חומרי האמנות, ללא תקשורת מילולית. עבודה זו עזרה לשקף את היחסים בין המשתתפות. היא העלתה רגשות מורכבים הקשורים למאבקים ולמשיכה בין



למעגל, תוך שהיא אומרת: "אוף... אוף..." מיד לאחר הפעילות הדרמטית עברו המשתתפות ליצירה בחומרים, ללא הנחיה נוספת. בשיח הדינמי לאחר היצירה שיתפה המשתתפת: "אמרתי 'אוף', ועכשיו עשיתי לב עם כל מיני נקודות, שזה העומס של הדברים ביחד והלב שבור באמצע". בפגישה הבאה לא זכרה מאום ממה אמרה: "עבר עליי היום משהו מאוד קשה, ואני מרגישה מוצפת ובעומס". בפגישה האחרונה היא התייחסה שוב לנקודות העומס בדימוי שיצרה: "אני חושבת שיש פחות נקודות היום. והן גם פחות משפיעות עלי... אני למדתי על עצמי שאני מאוד חזקה, ואני יכולה".

משתתפת אחרת סיפרה שכשהיא מוצפת היא לוקחת חופש, עושה מקלחת חמה, לא עונה לטלפונים. היא השתמשה במטפורה של תעופה כדי לחזק את דבריה: "אני מדמיינת את עצמי שאני עפה ומסתכלת מלמעלה על הדברים". בסיום הקבוצה היא חזרה לדימוי התעופה: "אני חושבת שהיום אני הרבה יותר במקום שאני יכולה לעוף. אני מרגישה שאני יכולה לעשות יותר, מעזה יותר".

הקבוצה נחשפה למגוון קולות ועמדות ביחס לתמות של עייפות החמלה, שהפכו לאפשרויות בחירה בהתמודדות עמן. חלקן חיזקו כוחות ויכולות קיימות, ואחרות נפתחו לאפשרויות לא מוכרות, אפשרויות שהעלו משמעותיות חדשות ונוספות ופיתחו היבטי חוסן אישי של משתתפות.

הסיפור הקבוצתי

לסיפור הקבוצתי, או לנרטיב המשותף, שהוא ההקשר הסביבתי הארגוני של הקבוצה, הייתה השפעה מכרעת על התמות שהעסיקו את המשתתפות. דוגמאות לתמות אלו:

השתתפות הסמכות בקבוצה: המנהלת והרכז של הצוות לא השתתפו בקבוצה, מתוך תפיסה מקצועית ששילוב הסמכות ישפיע על התפתחות הקבוצה ועל הרצון והיכולת של המשתתפות וכן שלהם עצמם לחשוף תכנים משמעותיים ולעבוד עליהם. עמדה זו נוגדת את ההתנהלות השגרתית בתכנית שבה עובד הצוות, ומצב מורכב זה נשאר ברקע של עבודת הקבוצה, כשהמשתתפות מנהלות עמו דיאלוג מורכב. חלקן היו מתוסכלות ממצב זה, בעוד אחרות בירכו על קיומו של מרחב נפרד שיתרום ללכידות הצוות.

מחויבות להשתתפות בקבוצה: כיוון שהמשתתפות היו חלק מצוות, כולן חויבו להשתתף בקבוצה, וזרישה זו עוררה אצל חלקן התנגדויות. הדיון על כך שמכריחים אותן עורר התייחסויות לכך שהן מכריחות את הילדים והמשפחות להיפגש עמן לצורך קבלת ההתערבות, ודיון זה גרר מצדו עיסוק רב בחוסר התפקוד של המשפחות ובמשמעות של "להכריח". יש לציין שדווקא משתתפות שביטאו התנגדויות סביב תמה זו, ציינו בסיכום התהליך שהקבוצה תרמה להיכרות מעמיקה בין חברות הצוות ועזרה לחבר בין הוותיקות לעובדות החדשות בצוות.

חשיפה אישית: בקבוצה, שהייתה מורכבת מצוות שממשיך להיפגש גם לאחר מפגשי הקבוצה, הסוגיה של חשיפת תכנים אישיים ופרשנות עליהם עלתה באופן משמעותי. משתתפת אחת אמרה: "הציפייה שלי כאן שאני לא אצטרך לדבר..." ובתגובה ענתה לה אחרת: "זה קשה לי כשאת שותקת. אני לא יודעת מה אומרת השתיקה שלך". הקבוצה עסקה במשך כמה פגישות בתמה של שתיקה וממנה עברה ליכולת לצעוק ולהביע כעס. המנחה העצימה את ההתבוננות האישית והקבוצתית בתמות אלו דרך האמנויות – בפעילויות בתנועה ובדרמה שהתקיימו בשתיקה, בהבעה בחומרים פלסטיים ובשימוש במטפורות בסיומו של דיון מתוך.

לסיום, ניתן לדמות את תהליך הנחיית הקבוצה ליצירה של ציור. הדף היה מוכן, חלק ולבן. גם פלטת הצבעים נבחרה בקפידה: מוכרת, אהובה ומוכנה לשימוש. ואז התחיל המסע עם הקבוצה – מתוך הידוע אל עבר הסמוי, המתגלה והמתפרץ החוצה, שהכלל לתוך מבנה הציור השלם, כך שהדימוי האמנותי שנוצר לבסוף הפתיע בשלל גווני וממדי.

הנחיית הקבוצה סיפקה רגעים רבים של אי-בהירות. היא לוותה בהתלבטויות רבות, איך נכון להמשיך ולבנות את התהליך הקבוצתי כך שייתן מענה לצרכי המשתתפות, ללא ויתור על האמונה ועל התפיסה התאורטית שעמדו בבסיס התהליך.

ההתקשות להישאר ב"כאן ועכשיו" של התהליך הדינמי הייתה קשה. קל יותר ללמד מודלים ולהביא תמונות מובנות ליצירה בקבוצה. ההחלטה להישאר במרחב הפוטנציאלי היצירתי בתוך ההנחיה הפכה אותה למורכבת. היא השאירה עמימות ביחס לבהירות מטרות הקבוצה ולתהליך המתפתח ועוררה התנגדויות אצל המשתתפות, שמצדן סיפקו כר נרחב להתערבות ולהתפתחות. המסקנה העיקרית מתוך תהליך זה היא שהשילוב הוא משמעותי, גם אם הוא אינו פשוט, בדיוק כפי שהרחבת יכולת ההתמודדות עם משברים היא תהליך מורכב.

מקורות

דביר, א' ונן דוד, ש' (2012). תחושת לחץ, תמיכת עמיתים ושחיקה בקרב צוותים בפנימיית ילדים ונוער בסיכון. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 36, 111–132.

דורבן, י' (2004). תיקון – המקום השלישי. *שיחות – כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה*, 1(1), 59–65.

ויניקוט, ד"ר (1971). *משחק ומציאות*. תל אביב: עם עובד.

יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). *טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה*. ירושלים: כנרת זמורה-ביתן ומאגנס.

להד, מ' (2006). *מציאות פנטסטית – הדרכה יצירתית בתרפיה*. טבעון: נודר.

קדוש, ח' (2010). הקבוצה כסיפור: הקסם האנליטי של הנרטיב. *מקבץ*, 15(1), 11–26.

קפלן, ק' וקפלן, א' (2010). פסיכולוגיה חיובית – לפיתוח חוסן נפשי וחיים בעלי משמעות. גדלה ב-8 בינואר 2013 מהאתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytavuyut/yeda/PositivePsyKaplan.htm>

רוזנוסר, נ' ונתן ל' (1997). קבוצה מהי – מושגי יסוד בפסיכולוגיה חברתית. בתוך הנ"ל (עורכות), *הנחיית קבוצות – מקראה* (עמ' 11–30). ירושלים: מרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

Lahad, M., & Leykin, D. (2013). Introduction — the integrative model of resiliency — the “BASIC Ph” model, or what do we know about survival. In M. Lahad, M. Shacham & O. Ayalon (Eds.), *The “BASIC Ph” model of coping and resiliency — theory, research and cross-cultural application* (pp. 9–30). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.

McNeilly, G. (2006). *Group analytic art therapy*. London and New York: Jessica Kingsley.

McNiff, S. (2004). *Art heals — how creativity cures the soul*. Boston and London: Shambhala.

Pines, M. (1983). The contribution of S. H. Foulkes to group therapy. In idem (Ed.), *The evolution of group analysis* (pp. 265–285). London: Routledge and Kegan Paul.

Rothschild, B. (2006). *Help for the helper: The psychophysiology of compassion fatigue and vicarious trauma*. New York & London: W. W. Norton & Company.

Sanford, L., & Decter, P. (2007, January). *Compassion fatigue*. Paper presented at the meeting of the “Gil” Center, Beit Maya, Haifa.

המשתתפות, וניכר היה שאלו הפתיעו חלק מהן. במהלך המפגש הזה ובמפגש שלאחריו התעקשה הקבוצה להישאר עם הדימוי האמנותי ולהמשיך לשוחח כדי לעבד את היחסים הבין-אישיים בתוכה. לסגירת התהליך, המנחה ביקשה מהמשתתפות לתאר את הקבוצה בעזרת מטפורות מילוליות. המעבר למרחב שהוא יצירתי ומילולי גם יחד העמיק את ההתבוננות של המשתתפות בקבוצה, ובמקביל עזר לסגור את עיבוד התהליך.

המשתתפות כוונו על ידי המנחה להתבוננות בכוחותיהן וביכולות ההתמודדות האישיות שלהן. במקביל, השיח הדינמי במפגשים אפשר להן לגעת בפגיעות שלהן. ההכרה בשוני ובהשלמה של כוחות ופגיעות אפשרה לחברות הקבוצה להציע תמיכה זו לזו והגבירה את ההיכרות והקרבה ביניהן, כך שהן חיזקו את היותן “משאב התמודדות” אחת עבור השנייה.

משתתפת שיתפה את שאר המשתתפות עם סיום הקבוצה: “הבאתי את עצמי ושיתפתי המון. הרבה למדתי גם מאחרות, מהמראות שאתן עשיתן לי על עצמי בקבוצה, גם אם ולא תמיד היה לי קל...” אחרת אמרה: “אני מרגישה שאני יכולה לעשות יותר, מעזה יותר... אני יודעת מה אני רוצה לעשות, גם אם לא עשיתי את זה עד כה... וזה התהליך כאן נתן לי, שאני יכולה להעז יותר”.

סיום התהליך הקבוצתי – מטפורת הרכבת

ניתן להדגים את התהליך שהתקיים בקבוצה דרך מטפורה ששימשה ככלי אשר עזר למשתתפות לעבד תכנים מורכבים: המשתתפות השתמשו בדימוי של **רכבת** כדי לתאר את הקבוצה. הדימוי נולד כשבאחד המפגשים קראה אחת המשתתפות למנחה בטעות “רכבת”. העיוות עורר צחוק. בהמשך הפכה טעות זו לדימוי מטפורי שבו השתמשו המשתתפות והמנחה לתיאור התהליך הקבוצתי, למשל כשהמשתתפות קראו כך לקבוצה כיוון שהמנחה הקפידה על לוחות זמנים. להלן ציטוטים ישירים שהתייחסו למטפורה, בעיקר במפגש הסיום של הקבוצה: “הקבוצה היא כמו תחנות רכבת שעוצרים, מדברים על הקושי, ואז אפשר לחזור ולהתחבר”; “היו תחנות בתהליך הקבוצתי שעברנו ביניהן, ולפעמים בחרנו לעלות ולפעמים לרדת. לפעמים יש מקומות שפותחים ומשתפים ומקומות אחרים שנסוגים ובוחרים לא. אבל אם בהתחלה לא הבנו, הכרחת אותנו להיות ב'כאן ועכשיו' של מה שקורה לנו”. נראה שהדימוי עזר למשתתפות הללו לעבור מתחושה שמכריחים אותן לחוויה נפשית של בחירה חופשית.

מחשבות על המודל לאחר הנחיית הקבוצה

השימוש במודל זה תלוי מאוד בהיבטים הייחודיים של הקבוצה ובשילובם בתוך מודל ההנחיה. למשל שילוב האמוניות מומלץ במיוחד בקבוצות שבהן ערוץ הדמיון נוכח עבור חלק מהמשתתפים, כך שהתנגדויות לא ישתקו את עבודת הקבוצה, והאמוניות תהווה פתח לשיח ולעיבוד של התנגדויות אלו. יש לקחת בחשבון שלחלק מהמשתתפים לוקח זמן עד שהם מרגישים בנוח עם החומרים ועם האמוניות השונות, עם ההתייחסות לדימוי כאל ביטוי אישי יצירתי, ולא כאל מוצג מוגמר אסתטי, ועם תהליך שנע בין דימוי למילים במרחב הקבוצתי, לעתים ללא מטרה מוצהרת.

גם המנחה צריך להרגיש ביטחון בשימוש באמוניות בתוך תהליך קבוצתי דינמי. השימוש באמוניות יכול להיות מגוון; למשל בקבוצה זו לא נעשה שימוש בסיפורים ושרירים, והיו בה פעילויות מעטות מתחום הפסיכודרמה. עם זאת, אין מניעה להשתמש בכלים אלו; החשוב הוא להתאים את האמוניות לקבוצה ושלמנחה תהיה הגמישות להשתמש בכלי האמנותי המתאים לתהליך הקבוצתי, כך שיפתח שיח ויעודד ביטוי.

עבודה קבוצתית כזו דורשת מהמנחה גמישות ויצירתיות, ובכך היא דומה לעבודה של המשתתפים עם הילדים והמשפחות, כמעין מראה ליכולתם לפעול באופן מותאם וגמיש אל מול צורכי הילדים. הנחיה כזו דורשת מהמנחה ביטחון מלא בכך שלכל משתתף יש היבטים של חוסן, גם אם יכולות וכוחות אלו סמויים מן העין עבורו, כדי שיוכל להפנות את תשומת לבם אליהם ואל החוסן של הקבוצה כשלם. ושוב, יש לעודד את המשתתפים בתהליך מקביל להאמין בחוסן של הילדים והמשפחות ולעזור להם לגלותו ולפתחו.

עונל אני-נן זאג,
ביבליותרפיסטיט, פנימיית "ארזים"

"במה להמתיק ימים אם לא בשירים"

נתן זך

ספרות במרכז חייה
של פנימייה –
מסיפור למציאות?



בעבודתי כביבליותרפיסטיט בפנימייה הבנתי, לצערי, כי ספרים אינם משאב זמין לילדים החיים בה. עולם הספרות הוא בעל ערך מוסף רב עבור ילדים עם מציאות חיים קשה, אך ילד שלא גדל לתוך עולם עם ספרים, לא ירצה להכניס ספר לחדר הטיפול. לכן תהליך ההתקרבות לספרים חייב להתחיל אצל הדמויות המשמעותיות שלצדן הוא גדל בפנימייה.

הרעיון לשלב ספרות בהדרכות הצוות החל מהתנסות אישית. כעובדת סוציאלית חדשה בפנימייה, התמודדתי עם התנהגויות שונות ובלתי מובנות של ילדים שהיו בטיפולי. המפגשים עם צוותי ההדרכה היו מתסכלים ועמוסים, במיוחד בשל הצורך של הצוות בתשובות ובתובנות, שלא תמיד היו לי. מפגש אקראי עם ספר על ילדה בת שתיים עשרה שגרה במעון לילדות בפולין בשנות החמישים, "כשהמזל בא צריך לתת לו לשבת", פתח לי מקור חדש, רגיש ומלא חכמה להבנה של עולמם הפנימי של ילדי הפנימייה. הרגשתי שזכיתי בהצצה לתוך נפש פגועה שמתמודדת עם קשיים דומים לאלה שהמטופלים שלי חווים. פתאום הבנתי טוב יותר את עולמם של הילדים שטיפלתי בהם, וחשתי שאני מוכנה טוב יותר מקצועית למפגשי ההדרכה עם הצוותים.

אני זוכרת התמודדות קשה עם ילד שגנב בפנימייה, ואותי מדקלמת משפט ששמעתי: "גנבות אצל ילדי פנימייה מתקשרות לחסכים באהבת אם". רק קריאה של פסקה בספר העניקה לי חיבור אמתי לחוויה הפנימית, האוטנטית, של ילד פנימייה שגונב: "אני חושבת שלגנוב זה לא דבר נורא כל כך. אבל דודה לו אומרת שצריך להבדיל בין מה ששלך למה שאינו שלך. רק כשמישהו מאוד רעב, זה עניין אחר. אמנם גם אז לא טוב לגנוב, היא אומרת, ובכל זאת אפשר להבין את זה. אבל כשמתגעגעים, דודה לו, הרי זה בערך כמו להיות רעבים. נכון או לא נכון? לא היית אומרת שגעוגוע זה מין רעב של הנפש?" (פרסלר, 1994, עמ' 50). אין כמו השפה המטפורית כדי לפתוח מגירות בראש ובלב.

הספרות כדרך להבניית מרחב לצוות

על מנת שעולם הספרות יהיה נגיש לילדי הפנימייה מעשית ומטפורית ויסייע להם בתהליכי הטיפול והשיקום, יש לקרוב לעולם זה תחילה את עובדי הפנימייה, ובמיוחד את קבוצת המדריכים, שהם הצוות הקרוב אליהם. אחת הדרכים המשמעותיות לחשיפה של ספרות למדריכים היא באמצעות מפגשי ההדרכה.

להכנסת הספרות אל מפגשי ההדרכה מספר טעמים: הראשון, כפי שצוין, הוא הערך המוסף של עולם הספרות עבור ילדים עם מציאות חיים קשה, כאשר עבודה עם טקסטים מול הצוות יכולה להוביל לתהליך עבודה מקביל עם הילדים; השני קשור בצורך ליצור עבור המדריכים, כמו אצל הילדים, מרחב פוטנציאלי שבו יוכלו להיות, ולא רק לפעול, מרחב שהוא בד בבד מציאות ולא-מציאות, בדומה לאמנות.

פנימיית "ארזים" למדנו שהדרכת צוותים במודל משולב של עבודה סוציאלית וטיפול בהבעה ויצירה פותח אפיקים חדשים ומעניק לתהליך ההדרכה, שהוא כה משמעותי, עומקים נוספים

"הספרים הפכו למרכז חיי, או אולי מוטב שאומר כי הספרים הפכו לפתח מילוט מחיי [...] ובאופן מוזר ומהופך שיגעונה של אמא עזר לי ללמוד עוד ועוד ולהפוך לטובה ביותר בכיתה. על כל צלחת, קערית או כוס שהיא הטיחה בקיר, הייתי מוסיפה ספר לרשימת הקריאה שלי. ובכל פעם שבכתה, הייתי קוראת טור מילים שלם במילון. עד שמלאו לי אחת עשרה כבר קראתי המון ספרים וידעתי המון מילים" (להציל את סיסי, בת הופמן).¹

* המאמר המובא כאן הוא גרסה מקוצרת של המאמר המקורי. המובאה בכותרת היא משירו של נתן זך, "במה להמתיק ימים" (זך, 1966).

1 הופמן, 2011, עמ' 23.

שנתיים במפגשים בני שעה וחצי, שנערכו אחת לשבועיים בהנחיית עובדת סוציאלית וביבליותרפיסטית, וצוות "הדס" התנסה במהלך שנה אחת במפגשים שנערכו פעם בחודש. הדרכות אלו נוספו על ההדרכות הקבועות שהיו לצוות עם עובדת סוציאלית ורכז החטיבה.

בפגישות ההדרכה עם צוות "אביב" נהגנו לקרוא בקביעות בכל פגישה פרק מהספר, "כשהמזל בא, צריך להזמין אותו לשבת", ולשוחח על מצבים מהמציאות הפנימייתית שעלו דרך הסיפור של אלינקה, הגיבורה. בהמשך שילבנו טקסטים ספרותיים בהתאם לדילמות שהעלו המדריכים באופן כללי או בהקשר של ילדים שרצו להעמיק בדיון עליהם. כמו כן היה ניסיון לייצר התאמה בין טקסט ספרותי לבין סיפור חיים או תמה מרכזית מחיי ילדים שהמדריכים ביקשו לדון בהם במפגשי הדרכה ספציפיים. לצד הטקסט המידעי שיש על כל ילד – דוחות סוציאליים ופסיכולוגיים, הצבנו גם "דוח" ספרותי. ה"דוח" הספרותי (שירים, סיפורים, סרטים) הצליח להביא את המתואר בדוחות למקום חווייתי ורגשי, העניק הרחבה לדיווחים המסוימים ונתן לכל ילד מגע ייחודי, מעבר למשפטים המוכרים מהדוחות; מראות, קולות, ריחות ורגשות הם דברים שדוחות עלולים לפעמים להחמיץ.

"אוויר לנשימה", "התנתקות", "משמעות", "פתח לי את הראש", "סידר לי את הראש", "נתתם לי מקום" "נוצרה יותר אינטימיות" "הסיפורים והשירים נגעו בי והצלחתי להיפתח ככה", "דרך השיר הצלחתם לגעת גם בי ולא רק בגלעד³, דרכו נתתם לי מקום" – ציטוטים אלו הם מדברי המדריכים בשיחות הסיכום, והם שיקפו לנו שלהדרכה דינמית המשולבת עם חוויה אמנותית-ספרותית, יש כוח – לפתוח, לגעת, להעניק אוויר, להעניק מקום רב יותר ולקיים מרחב פתוח לנפש.

מילים הנוגעות בנפש:

דוגמאות לטקסטים ספרותיים שבהם נעשה שימוש בהדרכות

"אם אמא שלי לא יכולה לאהוב אותי – מי כבר בעולם כולו יצליח בזה?" משפט זה הוא שם שבחרה הסופרת נורית זרחי לאחד מסיפוריה (זרחי, 2008). 13 המילים נוגעות בעומק הנפש של כלנו, ובלי להבין איך בדיוק, הן משרטטות את יסודות הקיום האנושי, כי בלי אימא אחת או אבא אחד שיאהבו אותנו, יכולתנו להתערות ולהצליח בעולמנו המורכב מוטלת בספק. החיבור של הטקסט לסיפורי החיים של ילדי פנימייה כמעט מיד; הרי מרחבם נגזל משהו בסיסי וראשוני כל כך – לגדול בבית לצד אם ואב. משתנים רבים יכולים לצבוע את המשפט הזה בצבעים שונים – דפוס ההיקשרות בשנים הראשונות, גיל ההוצאה מהבית, טיב הקשר וסיבת ההוצאה. לחלק מהילדים הורים בעלי קשיי תפקוד זמניים, אבל לאחרים זהו מצב קיומי – **ההורים שלהם חולים, מכורים, אסירים או מתים**. חלק מילדי הפנימייה, ממש כמו פטוניה החתולה, גיבורת סיפורה של זרחי, ניסו לעשות הכול כדי להישאר בבית, אבל לא הצליחו, ואת נסיבות החיים העצובות הם מפרשים כחוסר אהבה: "אבל החתולה הקטנה לא רצתה בכלל להקשיב [...] כי היא כבר הייתה חתולה גדולה וחתולה קטנה וחתולה מדברת וחתולה שותקת, ולא זה ולא זה ולא זה ולא זה לא גרם לכך שיאהבו אותה". בהמשך הסיפור זרחי העניקה מטפורה מונגנת, בתארה איך הדמעות שזלגו מעיני החתולה המיסו אותה עד שהפכה לשקופה: "זה לא נורא", אמרה פטוניה בקול שקוף, "שאף אחד לא יכול לראות אותי, כי ממילא אף אחד לא רוצה לראות אותי, כי אם חתולאמא שלי לא יכולה לאהוב אותי – מי בעולם כלו יצליח?" מלאכת האהבה, הגידול, ההחזקה, הראייה, ההקשבה מוטלת על צוות הפנימייה, וכדי שיצליחו לא רק ברמה הטכנית של סיפוק הצרכים, אלא גם ברמה הרגשית העמוקה, צריכה להיעשות עמם עבודה נפשית של חיבור למקומות קשים מנשוא, כמו יתמות ונטישה.

כפי שצויין, את הטקסטים שהבאנו למדריכים בהדרכות שילבנו לעתים עם דוחות סוציאליים ופסיכולוגיים. דוחות של ילדי פנימייה עמוסים במידע ובפרטים קשים, ולעתים בליל הפרטים והמצוקות מקשים על ההתחברות לסיפור. הרעיון בשילוב טקסט ספרותי עם דוח מידעי הוא להעניק לכל ילד עוד

ומרגשים, ולנפש – מרחבים חדשים. נושא הדרכת הצוותים בפנימייה הוא בעל חשיבות רבה. כהן (2005) ראה בהדרכת הצוות הכרח בסיסי וראשוני בדרך להבניית הפנימייה כמרחב פוטנציאלי לעיצוב וגיבוש העצמיות של הילדים. הוא הרחיב את מושג ה"מרחב הפוטנציאלי", שטבע וינקוט, בדברו על חקר החוויה כמיקום המרכזי להתרחשות של התפתחות האדם בהקשר הפנימייתי.

פיז'נטה (2011), במאמרו, "כשאת מדברת אין חושך", הדגיש את הצורך בנראות ונשמעות, מתוך ניסיונו כמטפל בפנימייה לנערים. הוא התייחס לערוץ השמיעה ולאיקויות המתלוות אליו כאל דרך ליצירת מרחב פוטנציאלי בפנימיית. תהליך השבת האמון מתורגם אצלו לתהליך השבת השמיעה לילדים שנאלצו להפוך ל"חירשים" כדי להגן על עצמם, כיוון שגדלו ללא מרחב מותאם לצרכיהם. תהליך זה מצריך עבודה מאומצת ויכולות הכלה, הקשבה וראייה אין-סופיות. עבודת השיקום הנרחבת הזו מוטלת על צוות הפנימייה כולו, כאשר הנושאים בנטל היום-יומי הם המדריכים. הדרך הטובה ביותר לעזור לצוותי ההדרכה לייצר מרחב לחניכים היא באמצעות יצירת מרחב מקביל עבורם. אם למדריכים יהיה מקום שבו הם יראו, יישמעו ויכולו לנוח ולהיטען, יהיה להם קל יותר לייצר מרחב שכזה עבור הילדים שבטיפולם.

הכללתו של טקסט ספרותי בדיאלוג עם המדריכים מאפשר לתהליך ההדרכה, בדומה לתהליך טיפולי, לקיים מרחב פוטנציאלי, אזור ביניים בין ה"בפנים" ל"בחוץ", מקום שהוא אחר. האובייקט האמנותי – הטקסט – מעניק לא רק את ה"כאן ועכשיו", אלא גם מקום שאפשר להיות בו ללא צורך בפירוש חד-משמעי או בהכרעה (צורן, 2000). טקסט שנבחר במיוחד עבור מדריך או ילד, מביא עמו עבורם גם נראות, ייחודיות ושייכות. על מנת לייצר למדריכים בפנימיית זמן ומקום שיהוו עבורם מנוחה לנפש, לצד הזנה והבנה, יש לנקוט דרכים יצירתיות, שיעשירו את מפגשי ההדרכה ויעניקו להם נופך חלופי חווייתי ועמוק.

מפגש עם הקול הילדי והאישי

במאמרה, "ביבליותרפיה וספרות ילדים", תיארה צורן (1992) את אחד משימושיה המרכזיים של ספרות ילדים – הכשרת מבוגרים המטפלים בילדים. במפגש של מדריכים ואנשי צוות אחרים מהפנימייה עם טקסטים המביאים קול ילדי, צפוי שיתעורר דיאלוג פנימי בין קולו של המדריך הבוגר לבין קולו וזיכרונותיו מעברו כילד. בכוחו של הדיאלוג הזה לעורר אזורי נפש מודחקים מהעבר. כמו כן הקול הילדי שבטקסט יכול לפגוש את קולות הילדים שעמם הצוות עובד – קולות שלעתים מושקעים או לא מדובבים מספיק, ובמיוחד מתקשים ל"צאת החוצה" עקב מורכבות המציאות החיצונית והפנימית של הילדים.

לצד השימוש בטקסט ספרותי, המאפשר לצוות מפגש עם קול אישי שלהם או של הילדים שבטיפולם, ככניסה של טקסט ספרותי לתהליך ההדרכה מתחולל שינוי מעצם המיקוד השונה. למעשה, בתהליך שכזה הטקסט הספרותי מהווה קרש קפיצה לכניסה פנימה, ולא ה"בעיה המוצבת" (של המטופל או המדריך). לרגע, השיחה אינה ממוקדת רק במציאת "פתרון" או התערבות מתאימה לבעיה המוצגת, אלא גם בשיתוף הדדי בפיסות של סיפורי חיים העולים כהד טקסט ספרותי נתון (אליצור, 1999).

במאמרה, "אור אחר היא צריכה", תיארה אליצור (1999) קריאה בטקסט ספרותי כדרך לעורר מגע עם רובדי נפש ועם רגשות ותובנות הנגישים פחות בדיבור היום-יומי. הטקסט הספרותי הוא כמו חלון שמרחיב את המבט של הצוות על מורכבות המצב האנושי, והוא מזמין "למתוח את שרירי האמפתיה" למצבי חיים מגוונים ומורכבים. כל זאת, תוך מתן תשומת לב להדהוד האישי לטקסט וכדרך נוספת להתוודעות לסיפור האישי והפרטי הצובע את המפגש שלנו עם העולם.

יישום מודל הדרכה משותפת – עבודה סוציאלית וביבליותרפיה

המודל המתואר נוסה עד כה עם שני צוותים בפנימייה (צוות "אביב" וצוות "הדס")². כל צוות כלל שלושה אנשים. צוות "אביב" התנסה במודל במשך

2 כל ההדרכות המתוארות הועברו בשיתוף מלא עם תמר נתן, עובדת סוציאלית ומנחת קבוצות.

ציון דרך מרגש התרחש בקבוצת "אביב". בעקבות הסיפורים שסופרו להם בפגישות ההדרכה, המדריכים, מיוזמתם, החלו להקריא לילדים סיפורים לפני השנה. ההקבלה שבין שילוב טקסטים, שירים וסיפורים בעבודה עם צוות לעשייה דומה של המדריכים בעבודתם עם הילדים היא לב לבו של העניין – מדריך שחש מוכל ומוזן, ויכל להזין אחרים

תקוות וחלומות

"חלומותיו של אדם צריכים להיות גדולים דיים כדי שלא ייעלמו מהעין" (מתוך סרט צרפתי)

בשערן של הספריות העתיקות בתב"י ובאלכסנדריה נמצאה הכתובת, "כאן נרפאות נפשות". בפנימיית "ארזים" עדיין אין שער לספרייה, ויש בה רק שני ארונות, ובכל אחד מהם שישה מדפים. על 12 המדפים מונחים הרבה ספרים מצוינים. אחת לשבוע אני מנחה קבוצה בחדר זה, שזכה להיקרא "הספרייה", לצד תפקידיו האחרים (חדר רכזת החינוך, חדר חוג תאטרון הבובות ועוד שלל ייעודים). משבוע לשבוע אני סוקרת בעיניי ספרים אהובים ושמה לב שהמקום שלהם על המדפים אף פעם אינו משתנה.

אני מקווה שיום אחד הספרייה בפנימייה תהיה מרחב פעיל, שיעניק הרבה עניין, לצד מנוחה, כמרחב ממשי למידה והעשרה וכמרחב מטפרי לרגיעה, ריפוי ומנוחה; מנוחה לנפשותיהם של ילדים שאינם גרים בבית ומתמודדים עם הרבה בדידות וקושי. כדי שילדים יתחילו לבלות בספרייה, על המבוגרים לעשות עבודת תיווך עמוקה. הספרים צריכים להפוך להיות חלק מהיום-יום של הילדים ושל המבוגרים.

אחד מהחלומות שלנו הוא שלצד חוברת הנהלים שאותה מקבל כל איש צוות חדש בפנימייה, הוא יקבל גם ספר. ספר עם סיפור על ילדים שחיים בפנימייה. יש הרבה ילדים בפנימייה שלנו שאינם מספרים כמעט דבר, ולכן חשובה כל כך ההזדמנות שעולם הספרות מעניק לנו – להתבונן לרגע בעולם המחשבות של הילדים האלו: "ואז המילים נתקעות לי. לא הולך לי לספר ככה. הרי לאף אחד אסור לדעת עלי שום דבר. לכן אני כותבת בספר המחשבות שלי רק משפטי עזר ולא את מה שקרה באמת. וכשאני קוראת אחר כך את המשפטים האלו אני נזכרת בכל מה שקרה, אבל אחרים לא יכולים להבין במה מדובר. לא, אני לא מספרת שום דבר. אז מה פתאום שאספר עכשיו?" (פרסלר, 1994, עמ' 68). אף שבספרים הדוברים הם ילדים של מילים ואותיות, יש ביכולתם לקרב אותנו עוד כמה צעדים לתוך עולמם הפנימי של ילדי הפנימייה האמתיים.

מקורות

אליצור, א' (1999). אור אחר היא צריכה – שיח נשים סביב באר הספרות. כ"ן: כתב נפש, 5, 4-12.

גפן, י' (2000). **חתולשלאפאחד**. תל אביב: דביר.

הופמן, ב' (2011). **להציל את סיסי**. אור יהודה: כנרת.

זך, נ' (1966). **כל החלב והדבש**. תל אביב: עם עובד.

זרחי, נ' (2008). **הספר הפנטסטי של נורית זרחי**. תל אביב: ספרי חמד.

כהן, י' (2005). עקרונות פסיכואנליטיים בטיפול הפנימייתי בילדים. בתוך ע' רון (עורכת), **הטיפול במרחב החיים** (עמ' 4-20). ירושלים: בני ברית.

סומק, ר' (1996). **גן עדן לאורז**. תל אביב: זמורה-ביתן.

פיזנצה, ז' (2011). "כשאת מדברת אין חושך": הטיפול הפסיכותרפויטי והערך השמיעתי. **מרחבים**, א, 1-16.

פרסלר, מ' (1994). **כשהמזל בא, צריך להזמין אותו לשבת**. תל אביב: עם עובד.

צורן, ר' (1992). ביבליותרפיה וספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 71, 37-40.

צורן, ר' (2000). **הקול השלישי**. ירושלים: כרמל.

פנים ושמות, נקודות אחיזה נוספות, אישיות יותר, שמהן יהיה קל יותר למצוא פתחי כניסה אל תוך סיפור החיים המורכב. על מנת שגם למדריכים יהיה קל ל"היכנס" לטקסט הספרותי, הנחינו אותם במפגש עם הטקסטים לסמן מילה, שורה או קטע שנגעו בהם במיוחד.

בפגישה על נער שמהכתוב בדוחות עליו עלתה הזנחה קשה – אם שנעדרה שעות רבות מהבית, השגת אוכל באמצעות גנבות, לצד שוטטויות ארוכות ברחובות – בחרנו לקרוא לצד הדוחות, את השיר הבא (גפן, 2000):

"חתולשלי-פאָחד", מאת יונתן גפן

תגיד, שָׁל מִי הוּא? הוּא נֶרְאָה לִי לְבָד,
הוּא שְׁחֹר, הוּא קָרָה, הוּא חֲתוּל שֶׁל יֶף אָחָד.

יְתָה הוֹצָה לְטוֹף אוֹתוֹ, לְמָה הוּא נִבְהָל?
הוּא מִפְּחָד, הוּא בּוֹרַח, אֵין לוֹ עֵינֵן בִּיהֶבָה.

הוּא נֶרְאָה קֶצֶת נֶמֶר, מָה יְתָה אוֹמֵר
יְתָה לֹא חוֹשֵׁב שֶׁהוּא מְשֻׁהוּ מִיְחָד?

לֹא, הוּא רָעֵב, אוּלַי הוּא חוֹלָה,
מָה שֶׁבִטַּח זֶה שֶׁהוּא חֲתוּל שֶׁל יֶף אָחָד.

הוּא אוֹכֵל מִפַּח הַזְּבֵל, שׁוֹתֶה מֵהַיָּם,
אֲבָל לֹא צָרִיךְ לַחֲזוֹר יֶף פֶּעַם
לְשׁוּם מְקוֹם מְסֻיָּם.

נְטוּשׁ וְגָאָה, יִמְיץ וְנִפְחָד,
שְׁחֹר, חִפְשֵׁי וְיֶפֶה וְחֲתוּלֶשֶׁל-יֶף אָחָד.

כאמור, השיר הובא בהקשר הספציפי של נער אחד, והוא היה משמעותי מאוד למדריכים בעבודתם מולו. דרך השיר נראה היה שהם מצליחים לראות חלקים אחרים שבו – לא רק התוקפניים והאדישים, אלא גם המפוחדים והנטושים. פתאום הוא היה יותר משם. לאורך כל השנה, בכל הזדמנות ששמו עלה, תמיד הזכירו גם המילים "חתולשלאפאחד", ולכולם היה ברור שאחת המטרות לעבודה עמו היא לעזור לו להיות "חתולשלימשהו", לפחות של מישהו אחד.

בפנימייה נפגשים הרבה סיפורי חיים עצובים, ולמרות הדמיון בתמות החיים, כל ילד הוא עולם ומלואו. באמצעות עולם הספרות, הילדים הם כבר יותר מ"שורה במחברת של העובדת הסוציאלית";⁴ הם לפחות שיר אחד או סיפור אחד שיכולים לספר את הסיפור של ילד אחד או ילדה אחת באופן ברור יותר, מיוחד יותר ונוגע יותר.

מחשבות לעתיד

ההעדפות של המדריכים במפגשי ההדרכה היו שונות: היו שאהבו שהקראנו להם, אחרים העדיפו טקסטים קצרים, ולא סיפור בהמשכים. מובן שלעיתים גם לא היה חיבור לטקסט, וחשנו לא מובנות. כדי להבין טוב יותר את מהות החוויה של המדריכים, וכן האם יש לה ערך מוסף על פני ההדרכה רגילה, ובמה, כדאי לבדוק זאת בעתיד באמצעות מחקר איכותני – מחקר שנקודת המוצא שלו היא האדם והחוויה כפי שהיא משתקפת בעיניו. במודל שכזה יש להשקיע עבודת הכנה רבה, הן ברמת הצוותים של מדריכי הקבוצות והן ברמת ההכנה של הצוותים הטיפוליים. תמר, בת זוגי להדרכה, ואני מאמינות שההתוויה לדרך שכזו בפנימייה צריכה להתחיל ברמה הגבוהה ביותר – מהצוות הניהולי. ואכן העובדה שאפשרו לנו לקיים הדרכות שכאלו לאורך שנים אחדות ועצם היותן הדרכות שנוספו להדרכות הקיימות, הם אמירה משמעותית מאוד ברמה המערכתית, אמירה המעניקה מקום רב לנושא הדרכת צוותים ולקיימו בדרכים יצירתיות ומגוונות. גם לנו הוענק מרחב אחר, פתוח ומאפשר.

4 שורה משירו של רוני סומק "אזיקים – שיר רחוב" (סומק, 1996).



רונית זלצר,
מנחת קבוצות בכירה, מנחת הקורס,
בית הספר המרכזי להכשרת עובדי
רווחה

רותי גינוסר,
מטפלת באמנות בכירה ומנחת קבוצות
באמצעות האמוניות

"הקבוצה היא יותר מסכום כל חבריה" קורס הנחיית קבוצות לקטפלים בפנימיות

המטרה המרכזית של הקורס היא היכרות עם השפה הקבוצתית ברמות התאוריה והפרקטיקה ורכישתה, תוך שימת דגש מיוחד על ילדים ובני נוער, וכן אימון ותרגול של תפקיד המנחה ולימוד מיומנויות הנחיה. בשל הייחודיות של האמוניות ככלי מרכזי בעבודתם של המטפלים, נפתח גם דיאלוג בין תפקיד "המרחב היצירתי" לבין תפקיד "המרחב המילולי" בשימוש בכלי הקבוצתי. בפתחת קורס זה יש משום הכרה של המערכת – השירות לילד ונוער – בחשיבות ובתרומה העצומה והייחודית של מקצוע הטיפול באמוניות, שקיים בפנימיות זה למעלה מעשרים שנה, הודות ליוזמתה של עמותת "ילדים בסיכוי".

מטפלים באמוניות בפנימיות עובדים פעמים רבות ב"בידוד" מקצועית, וההשתתפות בקורס אפשרה להם לשתף עמיתים הנתקלים בסוגיות ודילמות משותפות ולקבל העשרה, סיוע והתבוננות מקצועית בכל הקשור לעולם התוכן של קבוצות, ממנחה בעלת ניסיון עשיר בהנחיית קבוצות. זוהי הזדמנות ללמידה משותפת, לחשיבה ולהפריה הדדיות, מעין סיעור מוחות, דבר שאינו מובן מאליו בעבודתם של המטפלים. בפורום זה עולים רעיונות חדשים בנוגע לסוגי קבוצות שכדאי ליזום ומתחדדות מטרות שלשמן כדאי להקים קבוצות בפנימייה, כל זאת באווירה של "יחד" – אווירה תומכת ומאפשרת.

להלן **תיאור אירוע מ"סיכום קבוצה" של מטפלת בתנועה**, שהשתתפה בקורס הנחיית הקבוצות, הקימה והנחתה קבוצה בפנימייה כחלק מחובות הקורס וקיבלה עליה הדרכה במסגרת זו.

הקבוצה כללה נערות שהיוו קבוצה אורגנית בפנימייה, אשר ההטרונגויות בה הייתה גבוהה מאוד. בקבוצה זו בלטו קשיים במתן כבוד הדדי, ביכולת הקשבה ובקבלת השונה וכן חוסר איזון רב בין בנות שתפסו את כל המרחב הקבוצתי לבין אלה שנמנעו מליצור מרחב אישי בקבוצה ו"נעלמו" בתוכה. המחשבה להפעיל קבוצה זו כקבוצה טיפולית היה נכון וראוי, כי הקשיים שעלו בקבוצה היו במישור הקבוצתי.

המטרה המרכזית של הקבוצה הייתה בניית מרחב קבוצתי שבתוכו תוכל כל אחת מהבנות לבנות מרחב אישי ולקבל מקום והערכה למקומה הייחודי, תוך חיזוק כוחותיה ועידוד התקדמות ביכולת ליצור, להמציא ולהציג בקבוצה. השימוש באמוניות – במקרה זה שילוב אמוניות, תוך שימת דגש על תנועה ומוזיקה – היווה את הפתרון היעיל ביותר לקידומה של הקבוצה, הן בשל השוני הרב ביכולת המילולית של הבנות והן בשל ההזדמנות של כל אחת מהן לבטא רגשות באופן שעוקף הגנות, בדרך מהנה ולא מאיימת.

המפגשים הראשונים, שהיו מובנים, היו בדגש על "ההנאה שבהנעה" וכללו שימוש באיזורים ססגוניים ומושכים, כגון: סרטים, מטפחות צבעוניות וכדורים

בפנימייה מסוימת ניצב הצוות החינוכי-טיפולי בפני דילמה סבוכה: קבוצת בנות שגרה בחדר אחד הפכה את אחת הבנות לשעיר לעזאזל, התעללה בה, פגעה בה מילולית והתנכלה לה בדרכים שונות, דבר שסחף אחריו במהירות את כל בנות הקבוצה. היה ברור שהמענה היחיד להתמודדות אמיתית עם התנהגות הבנות, טיפול שייגע ויטפל בשורש הבעיה, הוא באמצעות התערבות ברמה הקבוצתית.

לא פעם נתקלים אנשי החינוך והטיפול במסגרות השונות בבעיות שהן חברתיות במהותן, ולכן הפתרון העדיף להן הוא במסגרת קבוצתית. במסגרת של פנימייה הדבר בולט במיוחד, משום שהילדים והנוער החיים בה, שמוציאים ממסגרת של קבוצה ראשונית בעייתית – הבית, נדרשים לחיות כל הזמן יחדיו בקבוצות שונות ומגוונות, ואלו עלולות להיות גורם המעורר עליהם לחצים רבים.

עם זאת, למסגרת הקבוצתית יתרונות רבים, בהיותה מרחב המאפשר לבחון דרכים לבטא את קולו הייחודי של הפרט בעודו מתמודד עם נוכחות האחרים. זוהי חוויה שיכולה לא רק להפרות, אלא להיות בהקשרים מסוימים היחידה והבלעדית המשפיעה. בקבוצה מתרחשים אירועים רבים, חלקם לא מודעים, אך הם משפיעים עלינו כיחידים וכחלק מקבוצה ועל הקבוצה כולה כישות שלמה. סך האנשים בקבוצה גדול ממספר אנשיה, ויש לה ישות עצמאית ייחודית.

מאחר שהבנות שהיו מעורבות באירוע שתואר לעיל התנגדו מאוד לכל "טיפול" שהוא, הוחלט על קבוצה בהנחיית מטפלת באמנות, כדי שהטיפול יהיה יצירתי, עקיף יותר ומאיים פחות ויעורר התנגדות פחותה – מודעת ולא מודעת.

אבל איך עושים זאת???

לאחר תקופה ארוכה של דיונים עם השירות לילד ונוער במשרד הרווחה, נפתח לראשונה (בשנת 2012) קורס הנחיית קבוצות ייחודי למטפלים באמוניות בפנימיות, מטעם בית הספר המרכזי להכשרת עובדי רווחה.

מיסודו, הוא נוצר באופן בלעדי עבור מטפלים באמוניות בפנימיות ונועד להם, אך סיבות שונות, כגון: ההבנה של חשיבות הקשר בין המטפלים באמוניות לשאר אנשי הטיפול בפנימיות, הפריה הדדית פוטנציאלית שממנה יכולים ליהנות המטפלים מכל אחת מהדיסציפלינות וסיבות פונקציונליות ומערכתיות, גרמו להחלטה לקיימו **קורס הנחיית קבוצות לכלל המטפלים בפנימיות** (דהיינו למטפלים באמוניות, לעובדים סוציאליים ולפסיכולוגים). יש לציין, כי אין זה קורס הנחיית קבוצות בשילוב אמוניות, אלא קורס הנחיית קבוצות בסיסי, קלסי, שבו המטפלים בהבעה ויצירה, המשתתפים בקורס מתאימים את הכלי ההבעתי שלהם, כגון: מוזיקה, אמנות חזותית, תנועה, דרמה, ספרות וכו', לעבודה בקבוצות.

הכשרת צוותים במערכת החינוך

ליד יעקובי-זילברנר,
דוקטורנטית,
אוניברסיטת בר-אילן,
וקב"ס קדימה-צורן

גליה הראל,
קב"ס וסגנית מנהל
מחלקת חינוך באבן יהודה,
מנחת קב"סים מחוזית,
מנחת סדנאות חינוכיות
ומרצה בהן



אחד האתגרים העומדים בפני עובדי מערכת החינוך, ההורים והתלמידים הוא ביקור סדיר של תלמידים בבתי הספר; על אחת כמה וכמה כשמדובר בילדים ובני נוער במצבי סיכון, אשר פעמים רבות חסרה להם סביבה תומכת שתכוונם ותסייע להם להתגבר על קושי במצבי משבר.

ביקור סדיר, משמעו לא רק הגעה פיזית לבית הספר, אלא גם השתלבות בהוויה הלימודית, החינוכית והחברתית. מחקרים מוכיחים שיש קשר ישיר בין היבטים אלו ובין הגעה סדירה לבית הספר. קשיים באחד או יותר מהתחומים האלה, בלוויית בעיות ביקור סדיר, עלולים לגרום לנשירת התלמיד ממערכת החינוך ולהידרדרותו למצבים של תלישות, אכזבה וכישלון. תלמיד כזה מוגדר "נער בסיכון" (אופנהיים, מלמד ולבקוביץ, 2013).

אגף שח"ר והמחלקה לביקור סדיר במשרד החינוך הם חלק מהמערך המסייע שמלווה את התלמיד הנקלע לקשיים.

שונים, ובהרבה מוזיקה קבוצתית. המטרה הייתה לעורר בהן, בעידוד המנחה, רצון וחשק להתחבר ליכולת לשחק וליהנות מהמשחק.

לאחר כמה מפגשים החלו לעלות ההתנגדויות, שהתבטאו מילולית בתלונה, "משעמם לי..." והתנהגותית – בהימנעות מפעילות. ההדרכה שהמנחה קיבלה בקורס סייעה לה להבין שבמקום היאבק עם הבנות, חשוב להקשיב להן ולצורכיהן. כמו כן הובהרה לה החשיבות הרבה של עריכת חוזה עוד לפני תחילת העבודה עם קבוצה. כיוון שבקבוצה זו החוזה לא נעשה יחד עם משתתפות הקבוצה, אלא רק בין המנחה לבין מדריכות הקבוצה, הדבר גרם להתנגדויות, שבאו מהצורך של המשתתפות להיות שותפות בעריכת החוזה.

מתוך ההדרכה שהמנחה קיבלה, כגון קיום שיחות עם בנות הקבוצה ועריכה מחודשת של החוזה, כרצונן, עלה שכל אחת הייתה זקוקה לקבלת מקום המובילה בקבוצה. מבנה המפגשים השתנה. לאחר פתיחה שכללה "חימום", אשר הוגדר מראש על ידי המנחה כחלק חיוני בטיפול באמנויות, הובאו למרכז החדר חפצים ואביזרים מגוונים, וכל אחת בתורה לקחה את הפיקוד: בחרה שיר שהיא אוהבת והחליטה גם עבור כל בנות הקבוצה מה לעשות בזמן השיר שלה, בעוד הקבוצה נותנת לה במה ומרחב ליצירתה ומסייעת לה בליווי בכלי נגינה או אביזר אחר. כל המשתתפות והמנחה, כמוזלינג, נתנו לה תחושת חשיבות מרבית. שינוי זה אפשר למשתתפות לשנות את תפקידן הקבוע בקבוצה – נתן הזדמנות לנחבאות אל הכלים וה"שקופות" להתבטא בקבוצה ואפילו לגלות את כישורן ולזכות בהערכה חדשה, ובעקבותיה – בתחושה בלתי מוכרת של קבלה, ולדומיננטיות והשתלטניות הוא אפשר ללמוד לתת מקום לאחרות. המשתתפות נהנו כל כך מהמבנה וההתנהלות האלה, שענו על צורכיהן, עד שהמשיכו במתכונת זו לאורך כל השנה.

ליסיכום, הקורס אפשר לכל המשתתפים בו, בשני המחזורים שכבר התקיימו, להבין טוב יותר ובצורה מעמיקה את שפת הקבוצה, להבין את התהליך שהקבוצה עוברת וכן את תפקיד המנחה, הן ברמה התאורטית והן ברמה המעשית, תוך כדי קבלת הדרכה שוטפת על קבוצות שהנחו המשתתפים.

למעשה בקורס זה נוצרים תהליכים מקבילים של למידה, המחזקים מאוד את הלמידה ואת הביטחון של המטפלים כמנחי קבוצות. יש רצון ודרישה מצד הפנימיות לקיים קבוצות. האמנויות לסוגיהן מתאימות מאוד כדרך טיפול לילדי הפנימיות, לכן יש בהחלט מקום לקיים קבוצות בהנחיית מטפלים באמנויות או בשילוב שלהם עם מטפלים מתחומים אחרים בהנחה משותפת, אך חשוב להדגיש כי ללא לימוד ממוקד של הנחיית קבוצות וללא מערך הדרכה שוטפת ראוי, המטפלים יתקשו מאוד לעשות זאת. כפי שהקבוצה זקוקה ל"החזקה", כך גם המטפלים זקוקים ל"החזקה" מקבילה.

שביעות הרצון מהקורס הראשון למטפלים ביצירה והבעה, שהיה משום קורס ראשוני (פיילוט) הייתה רבה ביותר, משום שהוא ענה על צורך אמתי. יש לציין שכמענה לבקשת המשתתפים, נפתח קורס המשך, שעסק בעיקר בהדרכת המטפלים שהקימו קבוצות חדשות בפנימיות, בהשראת הקורס הראשון.

במקביל, כתגובה להצלחת קורס הפיילוט, מתקיים מדי שנה קורס בסיסי חדש לכלל המטפלים בפנימיות, שעונה על הצורך הייחודי של המטפלים בפנימיות – לעסוק בנושאים וסוגיות קבוצתיים, שפתרונום היעיל אפשרי רק באמצעות הנחיית קבוצות והבנת ה"שפה הקבוצתית".

← **למידע נוסף על קורסים עתידיים המיועדים לכלל המטפלים בפנימיות – למטפלים באמנויות ובסיוע בעלי חיים, לעובדים סוציאליים ולפסיכולוגים, יש לפנות אל רונית זלצר מבית הספר המרכזי להכשרת עובדי רווחה**
טל': 054-8004641 | ronit.zeltzer@gmail.com



קליטת קציני הביקור

הסדיר (קב"סים) הכשרתם והתמקצעותם

« אם לילד המוגדר כבעל פיגור קל אינה מוכנה לשלוח אותו למסגרת שאליה שובץ, כיוון שלטענתה, אף על פי שהגדרות בית הספר תואמות בדיוק את אפיון החריגות שלו, רמת תפקודו גבוהה מזו של שאר ילדי בית הספר. גם כאן קיימת התלבטות אילו אמצעים לנקוט.

« הורים מסרבים לשלוח את בתם, בכיתה ד', לבית הספר, בתואנה שמתעללים בה שם חברתית כבר שנה וחצי, ואף שבבית הספר מטפלים בבעיה, היא רק מחריפה. האם זהו הסיפור כולו?

« אב מסרב לשלוח את בנו, המאופיין בבעיות התנהגות, לבית הספר המיועד לתלמידים עם בעיות התנהגות, וטוען ששם הנער נגרר לפעילות אלימה, ועל כן הוא זקוק למסגרת קטנה עם ילדים בעלי אפיון לקות אחר. האם להיענות לטענתו ולהעביר את הילד למסגרת מקבילה שונה, אף שעל פי התרשמותו הנער נמצא במסגרת הנכונה והמתאימה עבורו?

דוגמאות ספורות אלו ממחישות לכמה ידע וכלים הקב"ס נדרש בעבודתו. עובדת היותו בעל תעודת הוראה או בעל ניסיון רב בחינוך אינה מכשירה אותו להכיר מסגרות לימוד שונות ומושגים, בעיקר מעולם החינוך המיוחד, או את הכלים שלהם הוא נדרש בעבודתו, כמו: היכרות עם מערך הטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים, נהלים ותקנות, פענוח של דוחות ומסמכים מקצועיים, דרכי התמודדות עם הורים בעלי צרכים וקשיים מגוונים ומיומנויות תיווך וגישה בין ההורה למערכת בשעת קונפליקט. פעמים רבות קב"סים נתקלים בתסמונות שונות, כגון: PDD, אספרגר, ASD, תסמונת טורט, תסמונת סטוס, ולומדים להכירן תוך כדי עבודתם. זהו ידע חשוב העשוי לשפוך אור על תפקוד הילד או הנער ומשפחתו ומשפיע על דרך הטיפול במקרה.

קשרי העבודה של קצין הביקור הסדיר עם גורמים רלוונטיים בקהילה ועם משרד החינוך הולכים ומתבססים על עבודה ממוחשבת באמצעות טכנולוגיות מידע (IT – Information Technology). עם התפתחות הטכנולוגיה, גם עבודת הביקור הסדיר מתמקצעת ומתמחשבת בהתאם. לפני כעשור נכנסה לשימוש תוכנת הממ"ר (מערכת מידע רשותית), המאפשרת ניהול ממוחשב של תיקי מטופלי קב"ס. התוכנה מתעדכנת ומתחדשת כל הזמן, ואתה גם עובדת הקב"ס. לאחרונה הוסבה המערכת לטכנולוגיית ענן (ממ"ר), המאפשרת דיווח ישיר למשרד החינוך בזמן אמת ושמידת כל המידע במקום

מיהו קצין הביקור הסדיר?

קצין הביקור הסדיר פועל מתוקף חוק לימוד חובה, תש"ט, 1949. התפקיד הוא סטטוטורי, והקב"ס מתוקצב ומונחה מקצועית על ידי משרד החינוך, אך מועסק על ידי הרשויות המקומיות. עליו להיות בעל תעודת הוראה ותואר בוגר בחינוך וכן בעל ניסיון מוכח של שלוש שנים לפחות בעשייה חינוכית.

הקב"ס פועל להבטחת ביקור סדיר של תלמידים בבתי הספר ולמניעת נשירתם הגלויה והסמויה. הוא שותף בהשמת תלמידים למוסדות חינוך, תכנון לימודיהם בבתי הספר ובניית תכניות התערבות שתייענה לתלמידים במשבר, כגון ניהול מועדוניות משפחתיות (המועדוניות פועלות בשיתוף מחלקת רווחה). הוא חלק מצוות טיפולי רב-מערכתי המקיף את התלמידים ומסייע בשיבוץ, ולפיכך הוא חבר בוועדות שונות לתכנון טיפול בתלמידים, כגון: ועדות התמדה, ועדות השמה וועדות החלטה. הקב"ס נדרש גם ליזום תכניות טיפול לנוער בסיכון, ובמקביל, להוביל את ההליכים המשפטיים לאכיפת חוק חינוך חובה ולטפל בפניות לפטור מחוק לימוד חובה. היות והוא מטפל בתלמידים שיש התלבטויות או ספקות ביחס להמשך לימודיהם, עולות רמת עבודתו ומורכבותה. כמו כן עשויים להימסר לטיפולו גם תפקידים שונים ברשויות המקומיות שניתן לשייכם לטיפול בפרט, כגון: רכז חינוך מיוחד וועדות השמה, רכז גנים או רשם.

הקב"ס חולש אפוא על טיפול בתלמידים בעלי צרכים שונים ומגוונים – תלמידים הלומדים במסגרות הלימוד הממלכתיות וממלכתיות דתיות, בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בחינוך המיוחד, תלמידים בעלי קשיים רגשיים, תלמידים ממשפחות קשות יום וכאלה המגיעים ממשפחות מבוססות.

מורכבות הסוגיות בטיפולו של הקב"ס והידע הנדרש

הסוגיות אשר נמצאות בטיפולו של הקב"ס ומורכבותן מומחשות בדוגמאות אלו:

« נערה אינטליגנטית מאוד, בעלת יכולת ביטוי מרשימה, ממשפחה נורמטיבית, מסרבת להגיע לבית הספר. בביקורי בית הנערה נמצאת במיטה ומסרבת לקום. האם מדובר בחוסר גבולות? האם המשפחה במשבר בעקבות גירושים, או אולי אלו סימני דיכאון בעקבות אירועים שאינם ידועים לנו? האם יש מקום לנקוט תביעה משפטית?

אחד, במקום בצורה מבוזרת. על קצין הביקור הסדיר לשלוט כמובן בידע ובמימוניות רלוונטיות ועדכניות לשימוש בטכנולוגיות אלה.

בשנים האחרונות הוכנסו לבתי הספר העל-יסודיים תוכנות המשוב, המאפשרות מעקב טוב יותר ודיווח בזמן אמת על הימצאותו של התלמיד בשיעורים, על תפקודו כתלמיד – שיעורי בית וציורים, ועל תפקודו הכללי – איחורים, הפרעות וקשיים בתפקוד. יתרון נוסף של המשוב הוא זמינות המידע לבעלי תפקיד שונים בבית הספר – יועצת, מחנכת, מורים מקצועיים ומנהל, כמו גם לתלמיד ולהורים. מידע זה אינו מחובר ישירות לקב"ס, אך הוא מהווה קפיצת מדרגה משמעותית באיסוף המידע על התלמיד ובמעקב אחריו. בעבר, בפגישות עם היועצת, היא לא תמיד ידעה לדווח על מצבו של תלמיד זה או אחר, ואילו כעת המעקב הוא פשוט יותר ומדויק יותר. אך האם לקב"ס צריכה להיות גישה ישירה למידע זה?

ישנה הנחיה מפורשת בחוזרי מנכ"ל שקב"ס אמור לבדוק נוכחות ביומנים הבית ספריים. תוכנת המשוב החליפה את היומן, אך היא מכילה מידע רב הרבה יותר. האם אין בכך הפרה של חסיון המידע? מה סוג המידע שאמור להגיע לקב"ס?

אין ספק שטכנולוגיה מאפשרת תיעוד מדויק יותר של הטיפול בתלמידים ומעקב טוב יותר אחריו. עם זאת, אין קשר בין מערכות המידע השונות – בית הספר, הרשות ומשרד החינוך, דבר המקשה פעמים רבות על הדיוק במידע ועל המעקב השוטף. לפיכך, כחלק מדרישות התפקיד ומעבר לחלקים הרגשיים-טיפוליים שבהם עוסק הקב"ס, הוא נדרש גם לחלקים ארגוניים-מנהלתיים, וזאת ללא סיוע משרדי כלשהו.

הכשרת הקב"ס – למידה תוך כדי עבודה

כפי שכבר ציינו, מאחר שאין הכשרה נפרדת למקצוע, תפקיד הקב"ס נלמד תוך כדי עבודה (on the job training), ועל כן התהליך לוקח שנתיים לפחות. בשנתיים הללו הקב"ס אמור ללמוד את מערכת החוקים וחוזרי מנכ"ל שעל פיהם הוא עובד, להכיר את צורכיהם של התלמידים השונים ומשפחותיהם וללמוד את סוגי האבחנות השונות ואת הלקויות שאתם מתמודדים תלמידים. הוא נדרש ללמוד קוד לבוש ההולם את תפקידו וכן מונחים המקצועיים שבהם משתמשים אנשי המקצוע, ולעמוד על המורכבות הארגונית של תפקידו במערכת יחסי הגומלין שבין משרד החינוך, הרשות המקומית ובתי הספר. כמו כן עליו להכיר את הטכנולוגיה שבאמצעותה הוא מדווח למשרד החינוך ואת תכניות ההתערבות השונות שבהן הוא יכול להיעזר, ולא פחות חשוב – להכיר את אנשי המפתח שאליהם כדאי לפנות.

פיתוח היכולת לזהות את הקשיים ומקורם ולתת את המענה ההולם, אם בהכונה לבעל המקצוע המתאים ואם ביצירת הקשר עם התלמיד, דורש השקעה שיטתית בתהליכי הקליטה של קצין הביקור הסדיר, כמו גם ליווי, הדרכה ומתן משוב תוך כדי למידת התפקיד (learning on training).



כיום, קיימים תהליכי הכשרה בשטח של קב"סים, אך תהליכים אלו אינם מובנים ואינם אחידים. בכל מחוז ישנה אוטונומיה למפקח על הביקור הסדיר לקבוע את דרך ההכשרה של הקב"סים שבמחוזו; אין תקינה למנחי קב"סים, ועל כן אין משרות קבועות או אפשרות העסקה ראויה למנחים, ולא נקבעה תכנית הכשרה אחידה שאותה צריכים לעבור קב"סים מתחילים; כמו כן, אף על פי שישנה חובת השתלמות חודשית לקב"סים, אין מודל מובנה להכשרה.

הצעה למודל קליטה והתמקצעות

להלן למודל רב-שלבי, שאותו אנו מציעות לאמץ ולהבנות כחלק מתהליך הקליטה וההיטמעות של קצין הביקור הסדיר בעבודתו (לוי וקרניאל, 2010):

א. שלב המיפוי – קצין הביקור הסדיר מתחיל לרוב את עבודתו במצב של אי-ודאות וללא היכרות עם המערכת שאתה הוא עובד. כדי להצליח בתפקידו, הוא נדרש ללמידה ממגוון מקורות:

1. קבלת הנחיה מהמפקח המחוזי וממנחה מטעם המחלקה לביקור הסדיר במשרד החינוך – ההנחיה תהיה אישית ותינתן אחת לשבועיים, למשך שעתיים. הנחיה זו יקבלו קב"סים חדשים, עד שנתיים בתפקיד.

2. השתלמות חודשית – קב"סים חדשים יקבלו הנחיה קבוצתית ייעודית, על מנת לסייע להם בתהליך הקליטה. יש לבנות תכנית דו-שנתית, שתכיל את הבסיס המקצועי בשילוב ניתוחי אירועים שיביאו הקב"סים ממקרים שאתם יתמודדו בשטח.

3. הפניה לקציני ביקור סדיר עמיתים הפועלים באזור (sharing) – הפניה זו חשובה בעיקר על מנת לסייע לקב"ס בלמידת המרחב החינוכי שבו הוא עובד ואפשרויות החינוך השונות הקיימות באזור.

4. הנחיית הקב"ס תכלול היכרות עם בעלי תפקידים מקבילים ברשות המקומית, כגון: רכז החינוך המיוחד, עובדים סוציאליים ועוד, במטרה לייצר כוחות עבודה משותפים ולהגדיר את גבולות התפקיד של כל אחד מהם.

5. למידה עצמית – כל קב"ס מתחיל יקבל ערכה המכילה את כל חוזרי מנכ"ל הרלוונטיים לתפקיד, כולל מספרי טלפון והפניות לאתרים ממוחשבים, גופים ועמותות שהוא יזדקק להם בתפקידו. כמו כן, קיימת חשיבות ללמידה מתוך ליווי קב"ס ותיק בעבודתו וצפייה בה.

מומלץ למשרד החינוך לשקול הדרכה ממוקדת שתתקיים במשך כשבוע, ובה יועברו מושגים בסיסיים והכשרה פסיכו-סוציאלית מתאימה הנדרשים לתפקיד. כמו כן, רצוי לקיים תקופת חפיפה ראשונית ולערוך **תיאום ציפיות מלא** ביחס להגדרות התפקיד.

ב. שלב ההערכה – לאחר תקופה של כשלושה חודשים, חשוב לקיים שיחות משוב עם הקב"ס, על מנת לבחון את ידיעותיו הביטניים השונים של התפקיד – נהלים, תוכנות, עבודה עם עמיתים ועבודה מול בית הספר וההורים. חשוב לבחון יחד אותו את החלקים בעבודתו המקדמים התנהגות ארגונית, ובאילו חלקים רגשיים הוא מתחבט וזקוק לתמיכה, בירור ושיקוף. חשוב לחזור שוב על שיחה מעין זו אחרי שישה חודשים ואחרי שנה בתפקיד.

ג. שלב ההיטמעות – בשלב זה עבודתו של הקב"ס הופכת להיות משמעותית, הן למניעת נשירה וטיפול בנושרים והן בסיוע לאכיפת חוק חינוך חובה; בד בבד עם לימוד העבודה, הוא כבר מתחיל לטפל במקרים, אך עושה זאת תוך השקעת אנרגיה ומאמצים רבים, ועדיין זקוק לתמיכה וליווי. כמו כל בעלי התפקיד הטיפוליים במערכת, גם הקב"ס זקוק לתמיכה והכלה וכן לשיקוף התהליכים שאותם הוא עובר תוך כדי עבודתו.

ד. שלב השליטה – בשלב זה הקב"ס הוא בעל ידע מקצועי פורמלי ובלתי פורמלי על התנהגות המערכות השונות שאתן הוא עובד – הראשות המקומית, משרד החינוך, בית הספר והקהילה. הוא מכיר את הפוליטיקה הארגונית והכוחות החברתיים שבה, ויודע כיצד להתמודד עם קשיים ואתגרים שהתפקיד מזמן.

ד"ר לימור קורש,
קרימינולוגית חינוכית שיקומית,
יועצת חינוכית ומרצה במכללת כינרת

תפיסת הילדים במצבי סיכון

**כתלמידים עם צרכים מיוחדים
במערכת החינוך בישראל**



מבוא

קיימת חשיבות רבה לתפיסה התאורטית של קבוצות אוכלוסייה שונות ולהגדרה החברתית הניתנת להן. על פי הגדרה זו נקבעים התייחסות הסביבה כלפי מושא ההגדרה, האחריות כלפיה, פוטנציאל השילוב שלה, דרכי הטיפול, החובות, הזכויות ועוד. בהתאם לכך ניתן להתייחס לצורך בהגדרה פורמלית של ילדים במצבי סיכון כ"תלמידים עם צרכים מיוחדים". ההנחה היא כי הגדרה זו מאפשרת הן את ההכרה של המערכת החינוכית והצוות החינוכי בצרכים הייחודיים המאפיינים את הילדים במצבי סיכון והן את הזכות החוקית של ילדים אלו לקבל את המענים הטיפוליים המותאמים להם בתוך בתי הספר. מתנגדי תפיסה זו טוענים כי מעצם ההגדרה, המערכת החינוכית מסתכנת בתיוג חברתי העלול להשפיע לשלילה על התלמיד בסיכון עצמו. לפיכך, בהמשך אדון בדילמה זו ובאופן שבו תרבות בית ספרית המבוססת על עקרונות הפסיכולוגיה והקרימינולוגיה החיובית יכולה להתמודד עמה.

מאפיינים ייחודיים של ילדים במצבי סיכון

תלמידים במצבי סיכון מוגדרים כ"ילדים ובני נוער החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, ובשל מצבים אלה נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם בתחומים אלה: קיום פיזי והתפתחותי, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות נפשית, השתייכות והשתתפות חברתית והגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם את עצמם" (שמיד, 2006). על פי נתוני המועצה הלאומית לשלום הילד (2011), מתוך 430,865 ילדים ובני נוער המוכרים למחלקות לשירותים חברתיים, 344,438 מוגדרים ככאלה הנתונים בסיכון ישיר, כלומר סובלים מבעיות המסכנות את חייהם התקינים ואת התפתחותם. משמעות הדבר היא כי ילדים ובני נוער במצבי סיכון הם תלמידים אשר ברובם אינם נתמכים בבית המקנה להם ערכים נורמטיביים או נוכחות של דמויות הראויות לחיקוי, והם עסוקים במילוי הצרכים הראשוניים, עקב החסכים שהם חווים. תנאי החיים אינם מאפשרים להם התנסויות חיוביות, תחושת מיטביות או רווחה נפשית, המהווים קרקע פורייה לצמיחה, למסוגלות, למוטיבציה ולאוריינטציה חיובית כלפי הזולת. לרוב, הילדים במצבי סיכון אינם פנויים ללמידה, והם בעלי פוטנציאל גבוה לעבריינות ואף לפתולוגיה. כמו כן, אצל מרביתם קיימים מגוון של קשיים רגשיים, התנהגותיים ולימודיים, ואלו גורמים לחוסר הסתגלות ואי-תפקוד בבית הספר. קשיים אלה יכולים להתבטא אצלם בהפרעות רגשיות, קושי לשלוט בכעס, אשמה וחרדה, דימוי עצמי שלילי, אמון נמוך בעצמם ובאחרים ובדידות חברתית (הכנסת, 2002). היבט נוסף המגדיר את רמת הסיכון מתייחס לתופעת הנשירה של תלמידים מבית הספר, המתוארת כרצף הנע בין נשירה סמויה לבין נשירה גלויה. הנשירה בצורה פסיבית ואינה משתתפת פעילה בלמידה. כתוצאה מכך, נוצר אצל תלמידים אלו פער בידע ובמיומנויות לימודיות נרכשות, אשר גורם לתהליך של התנתקות הדרגתית שלהם מבית הספר, עד שהן הם עצמם והן מערכת החינוך מוותרים על ציפיות להיותם תלמידים מן המניין. הנשירה הגלויה מתייחסת לאוכלוסיית התלמידים שעזבה באופן מוחלט את מערכת בית הספר (דוברת, 2005; כהן-נבון, אלנבוגן-פרקוביץ ורינפלד, 2001).

בשלב השליטה הקב"ס מצוי ברזי המקצוע, מקושר לגורמים רבים במשרד החינוך ובבתי ספר שונים ומהווה גורם חשוב ומרכזי במערכת החינוך הראשית. עתה נדרשת פעולה של המערכת, על מנת לספק לו אתגרים מקצועיים והכשרה מקצועית ולתגמל אותו, זאת כדי להגן עליו מפני שחיקה ולדאוג לכך שהידע שברשותו יהיה מעודכן.

ה. שלב השחיקה – קצין הביקור הסדיר מגיע בשלב מסוים לתחושת מיצוי, והעשייה הופכת לשגרתית. בשלב זה הוא עשוי לכוון את עצמו לחיפוש אפיקים חדשים. כדי לעכב ככל שאפשר את הגעתו של שלב זה, ניתן להציע לו מסלולי קידום (רוחבי או ניהולי) או לערוך שינויים טכנולוגיים וסביבתיים אשר יאתגרו אותו מחדש. **לצערנו, נראה כי משרד החינוך והרשויות אינם נערכים לאתגר זה.**

לסיכום

תפקיד הקב"ס הוא תפקיד מורכב ומאתגר מאוד. הקב"ס מהווה דמות טיפולית-חינוכית, אך נדרש גם לחלקים של תיווך וגישה, כמו גם יכולות ארגוניות, ניהוליות וטכנולוגיות. מגוון המקרים שבהם הוא מטפל רחב, ועל כן הוא נדרש לידע ולמושגים מקצועיים מדיסציפלינות שונות, כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומשפט.

כיום התפקיד חסר מאוד תהליכי הכשרה והנחיה מובנים ומסודרים, שייצעו לקב"סים חדשים בכניסה לתפקיד ויקלו על קב"סים ותיקים את ההתמודדות היום-יומית. הכלים הטכנולוגיים שפותחו וממשיכים להתפתח מקלים על עבודת התיעוד והמעקב, אך בה בעת מזמנים אתגרים חדשים בתחומי אבטחת המידע וזכויות הפרט ובידע הנדרש לשימוש בהם.

האתגר הגדול העומד כיום בפני משרד החינוך והרשויות המקומיות הוא דאגה להכשרתו, מעמדו ואפיקי התפתחותו של הקב"ס. עקב פערי השכר בין הקב"ס ועובדים אחרים במערכת החינוך (סבירסקי, קונור, יחזקאל וסבירסקי, 2001), קב"סים רבים עוזבים את המקצוע והתחלופה בו היא גבוהה, בו בזמן שהתפקיד דורש מומחיות רבה ומקצועיות אשר לוקח זמן רב לרכושן.

מקורות

אופנהיים א', מלמד א' ולבקוביץ צ' (2013). מפעם: מנחה למנהל המוסד החינוכי ברשות המקומית. זמן באתר www.mifam.gov.il

לוי, ר' וקרניאל, ש' (2010). גיוס וקליטה של עובד חדש במחלקה לשירותים חברתיים: תדרוך. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

סבירסקי, ש', קונור, א', יחזקאל, י' וסבירסקי, ב' (2001). נשים בשוק העבודה של מדינת הרווחה בישראל, תל אביב: מרכז אדווה.

liraz.yk@gmail.com

תלמידים במצבי סיכון במערכת החינוך בישראל

אפיונים ייחודיים אלה של הילדים במצבי סיכון תואמים גם את תפיסתה של מערכת החינוך בישראל. בשל כך היא הצהירה על כוונותיה להיענות לצורכיהם הייחודיים של התלמידים הללו באמצעות הרחבת המחויבות והאחריות של המסגרות החינוכיות למענים מותאמים. כמו כן היא קבעה כי תפקידו של בית הספר כמוסד חברתי נועד, בין היתר, להגדיל את סיכוייהם של ילדים אלה ללמוד ולהתפתח למבוגרים המממשים את עצמם, באמצעות שגירת מעגל הכישלון הלימודי וקידום ההסתגלות האישית והחברתית, צמצום הפערים בהישגים לימודיים והקניית משאבי ניעות חברתית (דוברת, 2005; הכנסת, 2002; שמיד, 2006). עם זאת, נראה כי למרות המודעות, המחקרים, ההמלצות, הסטנדרטים ותכניות הפעולה הקיימים בנושא תלמידים בסיכון, עדיין אין החוק ומערכת החינוך מתייחסים לילדים אלה כאל אוכלוסייה המוגדרת כבעלת צרכים מיוחדים, אשר זכאית על פי החוק לקבל מענים טיפוליים מותאמים לצרכיה. טענה זו לגיטימית בעיקר בשל העובדה, שהחברה בעולם המערבי מתנהלת היום לאורה של מדיניות ליברלית, הדוגלת בערכי השוויון: הגנה בפני אפליה, קיפוח, ניצול ואי-הוגנות. אידאולוגיה זו מעוגנת בחקיקה אשר מטרתה לאפשר את זכויותיהן של הקבוצות החלשות באמצעות חוקי העדפה מתקנת. כהמשך למדיניות זו, גם מערכת החינוך שמה לה למטרה לפצות את בני הקבוצות החלשות על החסר במשאבים חברתיים, מתוך שאיפה להשגת שוויון הזדמנויות וניעות חברתית באמצעות "העדפה חיובית" ו"חינוך מפצה ומטפח" (ארהרד, 2008). דוגמה לחשיבותו של תהליך זה במערכת החינוך ניתן למצוא ב"חוק החינוך המיוחד" (חוזר מנכ"ל, 1988), שעניינו קידום ופיתוח כישוריו ויכולתו של הילד עם הצרכים המיוחדים, בכדי להקל על שילובו בחברה ובעבודה. דוגמה נוספת היא "חוק השילוב", הקובע כי תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים בחינוך הרגיל זכאים, לקבל עזרה ותמיכה של אנשי מקצוע מומחים במהלך יום הלימודים בתחומי ההוראה והטיפול הפרה-רפואי (זכאות דיפרנציאלית). במילים אחרות, ניתן לומר, כי תלמיד בסיכון, למרות מאפייניו וצרכיו הייחודיים, אינו עומד בקריטריונים של תלמיד עם צרכים מיוחדים ואינו מוגדר במערכת החינוכית כתלמיד הזכאי על פי חוק לקבל מענה חינוכי או טיפולי מותאם רק בשל היותו בסיכון. משמעות הדבר היא כי אין באפשרותו בתי הספר והצוות החינוכי לספק לו מענים מותאמים לצרכיו, כמו: אבחונים, קלינאית תקשורת, ריפוי ועיסוק, טיפולים רגשיים, הדרכות הורים, מסגרות המשך וסיוע לימודי נוסף. לחוסר הכרה זה בזכויות מתווספת לעתים קרובות סביבה ביתית שאינה מסוגלת למלא בעצמה אחר צרכים אלה, בשל קושי תפקודי, חוסר פניות, קושי כלכלי ועוד, כך שהילד בסיכון נותר ללא מענים טיפוליים לצרכיו הייחודיים.

סוגיית התיוג הנלוות להגדרת הילדים במצבי סיכון

כתלמידים עם צרכים מיוחדים

על סמך כל האמור לעיל, אתייחס לסכנה הטמונה בעצם ההגדרה. בית הספר המכיר בתלמיד כילד בסיכון ומתייחס אליו כאל תלמיד עם צרכים מיוחדים, עלול לתייג אותו באופן פורמלי כסוטה בעיני החברה, משפחתו ועמיתיו ובעיני עצמו. זאת ועוד, הסיכון הוא שהיחיד, המתויג על ידי החברה, יפנים את התיוג השלילי לתוך אישיותו, ובכך ייצור תיוג עצמי מוטבע המפריד אותו מהאחר ומגדיר ומגבש את תדמיתו והווייתו בעיני עצמו. תהליך זה עלול ליצור תופעות של "אפקט ההילה" ו"הזנה הדדית", שתגרומו לסביבה לתפוס את הפרט כסוטה גם בתחומים נוספים (שוהם, אדד ורהב, 2004). עם זאת, על פי ממצאים מחקרניים נראה שעל אף החשש הנלווה להגדרה מתייגת זו, תלמידים בסיכון ממילא אותרו, זוהו ותיוגו עוד קודם לכן בעיני עצמם, בעיני הסביבה ועל ידי גורמי הטיפול הפנימיים והחיצוניים לבית הספר, כילדים עם רקע התפתחותי, סביבתי ומשפחתי בעייתי (קורש, 2011). בהתאם לכך, הגדרתם על ידי צוות בית הספר כ"תלמידים עם צרכים מיוחדים" אינה מתייגת, אלא רק מדגישה את המודעות וההכרה המקצועית של הסביבה כלפי הקשיים המלווים אותם. תמיכה לגישה זו נמצאה בספרות גם אצל אריקסון, שטען כי הגדרת הסטייה כשלעצמה אינה מתייגת, אלא היא פעולה הגוררת בעקבותיה

מחויבות ותשומת לב של סוכני הפיקוח החברתיים. לפיכך, כפי שטען גיבס, כיוון שאין הסטייה תכונה מהותית, אלא תכונה שהוענקה להתנהגות מסוימת בידי קהל הצופים הישיר והעקיף, לחברה יש הכוח להכריע אם היא תיהפך למקרה ברור של סטייה (שוהם ועמיתים, 2004). היבט אחר שנמצא במחקרים התייחס לתיוג כגורם חיובי שיכול להניע את הפרט לשנות את עצמו, את התנהגותו ואת מחשבותיו בהתאם לנורמות המקובלות והנדרשות ממנו בחברה. כלומר, הפרט יזכה לחיזוקים ולהערכה אם יתנהג על פי הנורמות, והוא יקבל תגובות שליליות אם לא ישמור על הכללים המקובלים בחברה (שוהם ועמיתים, 2004). ניתן להסיק מן הגישות המוצגות כי ההתייחסות המתייגת אינה מותירה את התלמידים בסיכון חסרי אונים מול שיפוטם של אחרים, אלא להפך, היא מרחיבה את יכולת הבחירה של ילדים אלה להתנהג בהתאם לנורמות המקובלות, לערכים ולגבולות של בית הספר ושל החברה שעמה הם נמצאים ביחסי גומלין. גם רונאל (2000) תמך בכך וציין, כי בסביבה אשר מאפשרת קבלה חברתית, קל יותר לפרט להכיר את מגבלותיו, לקבל אותם ולקחת עליהם אחריות כדרך לשינוי חיובי. נוסף על כל המצוין לעיל, נמצא כי תרבות בית ספרית חיובית ואכפתית בהיבטים הארגוניים, החינוכיים והחברתיים מסייעת אף היא בהתמודדות עם ההשלכות השליליות של תופעת התיוג (קורש, 2011). להלן אציג עקרונות התערבות אשר נמצאו משפיעות על צמצום תופעת התיוג של ילדים עם צרכים מיוחדים, ובכללם הילדים במצבי סיכון הלומדים בבית הספר בחינוך הרגיל:

א. מיסוד של תרבות בית ספרית אכפתית המבוססת על תפיסות הפסיכולוגיה והקרימינולוגיה החיובית, כמו: למידה מותאמת צרכים, העצמה, פיתוח תחושת מסוגלות, תגובות חיוביות מהסביבה, הקשבה, הרחבת תפיסת האחריות של הצוות ועוד. כל אלה יסייעו לתלמיד בסיכון לבסס "קרקע מכינה חיובית". קרקע זו תהווה עבור הפרט תשתית חיובית לפיתוח החוסן האנטי-תיוגי ותיסייע לו ברכישה של תחושת ההגנה מפני תגובות שליליות, בעמידה בפני לחצי הסביבה, בהתגברות על מכשולים, בהשגת מטרת רצויות ובהימנעות מההתנהגות עבריינית עתידית (שוהם ועמיתים, 2004).

ב. צוות חינוכי המשתלם ומתמקצע בנושאים המתייחסים לתיוג ברמה תפיסתית וברמה מעשית, כגון: מקום שווה לשונים, אפקט פיגמליון, נבואה המגשימה את עצמה וציפיות מורים מהתלמיד ומשמעותן לתפקודו.

ג. השתלמות בית ספרית המתייחסת לילדים במצבי סיכון ומתמודדת עם היבטים רגשיים, תפיסות של המורה ביחס לילדים במצבי סיכון (איפה הקושי פוגש אותי, מה זה מעורר בי...), ידע וכלים להתמודדות, כמו: איתור ילדים במצבי סיכון, התעללות ופגיעה, אלימות בתוך המשפחה, ילדים עדים לאלימות, פגיעות בין ילדים והתנהגויות סיכון.

ד. מדיניות שילוב זו מתבססת על עקרון הנורמליזציה ושואפת לשלב את מרב התלמידים עם הצרכים המיוחדים, ובכללם ילדים במצבי סיכון, בחינוך הרגיל, ולא במסגרת נפרדת ומבדילה. גישה זו, שנתפסת כמשמעותית להתפתחות ולזמיחה של הפרט בסיכון וכתורמת לחברה בריאה בכלל, מעודדת שילובים פרטניים וכיתתיים של תלמידים בהתאם לחזקות, לתפקוד ול יכולות המאפיינים אותם. על השילובים להתקיים תוך ליווי, תיוג, גמישות ומעקב של המחנכת, המורה המשלבת והצוות הטיפולי. רק כך יתאפשר לתלמיד בסיכון לבנות באמצעות הצלחות, העצמה וחיזוקים, תחושת מסוגלות, ביטחון עצמי ודימוי עצמי חיובי.

ה. היבט ארגוני של בית הספר אשר הולם את תפיסת התרבות האכפתית ותומך בשילוב של התלמיד עם הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל. דוגמאות לכך הם המיקום הפיזי של כיתת החינוך המיוחד (בין כל כיתות השכבה), שעות שהייה משותפות לצוות חינוך רגיל וחינוך מיוחד, דרכי תקשורת מובנות ופורמליות, דיווח משותף להורים המתייחס לילד המשולב, הדרכה מקצועית משותפת, מסיבות ואירועים משותפים ועוד.



סיכום

המטרה המוצהרת של מערכת החינוך בחברה דמוקרטית ליברלית היא להחליש את המתאם החזק שבין מעמד סוציו-אקונומי נמוך לבין הישגים, ובכך לאפשר לכל התלמידים את הזכות הבסיסית לשוויון הזדמנויות חינוכי. חשיבות התפיסה עולה גם בעקבות תוצאות מחקר פיזה לשנת 2012, אשר מצא כי ישראל מדורגת באחד משלושת המקומות הראשונים במדד פיזור הציונים (ראמ"ה, 2013). משמעות ממצא זה, אשר חוזר על עצמו בכל מחזורי המחקר, היא שמערכת החינוך בישראל מתאפיינת בהטרוגניות גדולה – לצד שיעור גבוה של תלמידים עם הישגים גבוהים מאוד, ישנו שיעור גבוה של תלמידים עם הישגים נמוכים מאוד, כלומר, ישנם פערים ניכרים בין תלמידים מרמות שונות על רקע חברתי-תרבותי-כלכלי (חת"כ). ככל שרקע החת"כ של התלמידים נמוך יותר, כך הישגיהם נמוכים יותר. כחיזוק לממצאים אלה, המעידים על ההישגים הנמוכים של ילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, ניתן כאמור להציג מחקרים אחרים, המצביעים על הקשר ההדוק בין ילדים אלה לבין נשירה ממערכת החינוך והתנהגויות סיכון. לפיכך, נראה כי המדיניות המקובלת עד כה, אשר גורסת כי המענים הטיפוליים לילדים במצבי סיכון נמצאים באחריות שירותי הרווחה, דורשת שינוי, כלומר, נדרשת התערבות טיפולית בתוך מערכת החינוך. לצורך כך, תחילה, על הצוות החינוכי והטיפולי במערכת החינוך לעבור הכשרה מקצועית ייחודית בנושא ילדים ובני נוער בסיכון. הכשרה זו תתייחס לתכנים, כמו: מאפיינים, דרכי ההתערבות, כלים חינוכיים וטיפוליים להתמודדות ובניית סביבה חינוכית מותאמת צרכים. כמו כן, על המערכת החינוכית לאפשר לילדים בעלי מקדמי סיכון את המענים הטיפוליים הדיפרנציאליים בתוך בית הספר, כמו: טיפולים רגשיים, טיפולים פרה-רפואיים, הדרכות הורים ואבחונים. התערבויות מקצועיות אלה תאפשרנה לילדים במצבי סיכון לקבל מענה מקצועי לצורכיהם המיוחדים בתחומים הרגשי, החברתי, ההתנהגותי, הלימודי והמשפחתי. יתרון נוסף הנלווה לזכות הילדים לקבל את המענים המותאמים לצורכיהם בתוך מערכת החינוך, הוא בזמינות ובנגישות של הילדים לטיפול; כלומר, הטיפול הנדרש יכול להתקיים ללא תלות בהורים, שכן אלו מתקשים לעתים לפנות לסיוע או להתמיד באבחון או בטיפול, בגלל חוסר כוחות, קשיים טכניים, חוסר מוטיבציה, חוסר מודעות לצרכים הייחודיים של ילדם, קשיים כלכליים ועוד. אציין כי המערך הטיפולי בתוך המערכת החינוכית ובאחריותה יאפשר לצוות החינוכי והטיפולי העובד עם הילד לקיים פגישות רב-מקצועיות פורמליות ומוֹבְּנוֹת. פגישות מעקב אלה תתמקדנה הן בהעברת מידע והן בתהליכי ההערכה של התכנית הקיימת והתאמתה לצרכים הייחודיים והמשתנים של התלמיד בסיכון. זאת ועוד, צוות בית הספר יהיה בקשר מקצועי עם הגורמים בקהילה המסייעים לילד בסיכון ומשפחתו, כגון: שירותי הרווחה, קצינת ביקור סדיך, מועדוניות ושירותי הבריאות. למעשה, רק מדיניות חינוכית-טיפולית כזו תאפשר את התמיכה ההוליסטית והיעילה הנדרשת לקידום של הילדים במצבי סיכון עד גיל 18, באמצעות צמצום ומניעה של גורמי הסיכון ופיתוח גורמי ההגנה והחוסן. כאמור, עם זאת, על המערכת החינוכית ואנשי המקצוע לפעול במקביל למען צמצום התיגו ויישום תהליכים המבוססים על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית.

1. למידה על פי גישת ההוראה הדיפרנציאלית במסגרת בית הספר היסודי. למידה זו, המתייחסת ללימוד בקבוצה הטרוגנית, עומדת בניגוד לגישת ההוראה המסלילה, אשר מיינת תלמידים למסגרות מבדילות (הקבוצות) בהתאם לתפקודם והישיגיהם, ובכך מתייגת אותם בעיני עצמם ובעיני הסביבה וגורמת להם לתחושת תסכול ולחוסר מסוגלות בתהליך הלימוד. סגנון הלימוד הדיפרנציאלי דורש מהמורה להכיר את חוזקותיו ואת קשייו של התלמיד ולהתאים עבורו חומרים ודרכי הוראה מותאמים במסגרת הכיתה.

2. הוראה חברתית וערכית של כל תלמידי בית הספר במסגרת הטרוגנית, המשלבת ילדים עם צרכים מיוחדים ותלמידי החינוך המיוחד, ואף יכולה להילמד במסגרת דו-גילאית. למידה כזו מעודדת שילוב וקבלת השונה. כמו כן היא מחזקת את תחושת השייכות ומעצימה את התלמיד מבחינה חברתית.

3. דרכי ההערכה, כמו מבחנים או תעודות שאינן "מסמנות" ומתייגות את התלמידים כ"בעלי צרכים מיוחדים" או כ"תלמידי שילוב", אלא מדגישות את התקדמותם ביחס לעצמם. גם בדיווחים המועברים למסגרת ההמשך, על הצוות להקפיד לאפשר לתלמיד את מרב הסיכויים להצלחה, באמצעות דיווח המדגיש את נקודות החוזק של התלמיד ואת התקדמותו ביחס לעצמו.

4. תהליכי סיוע ותמיכה של מורת השילוב המתקיימים בתוך הכיתה, ולא מחוצה לה, באופן התורם לתחושת השייכות של התלמיד לכיתה.

5. סיוע המלוות ילדים עם צרכים מיוחדים מוצגות כסיועיות כלליות של הכיתה, ולא רק של התלמיד עצמו; זאת על מנת למנוע תיגו שלילי של הילד בעיני עצמו ובעיני חבריו. התערבות כזו, מרחוק, מבטיחה תיווך בהתאם לצורך, אולם עם זאת מאפשרת למידה עצמאית ומפתחת תחושת מסוגלות של התלמיד.

6. צוות חינוכי הנוקט פעולות להעצמת התלמידים בכיתה ובבית הספר בהתאם לתחומי החוזק והכישורים האישיים, בהתחשב במגוון האינטליגנציות, תוך שילובם בתהליכי הלימוד. העצמה זו דווחה כמפתחת אצל התלמידים בסיכון את תפיסת העצמי החיובי ובכך מאפשרת להם להרגיש "שווים" ומסוגלים ("כשזכיתי בפרויקט הציונים הכיתה עשתה לי 'כיפאק'. עושה הרגשה של צמרמורת ממש נעימה, של תחושה שקשה להסביר").

7. פיתוח יוזמות להעצמה ופיתוח תחושת השייכות של התלמיד למסגרת הכיתה, בית הספר והקהילה באמצעות למידה ערכית והזדמנויות למעורבות פרו-חברתית ("בכיתה חשוב לנו לעזור אחד לשני, לתת. חיפשנו אצל כל אחד מה הוא יכול לתרום, במה הוא חזק – בציור, במחשב, בדרמה. אחד הילדים הביא כרזה מהבית שעליה כתוב: 'אחד למען כולם, כולם למען אחד'").

8. מיסוד נוהל אתי מחמיר הקובע כי שיחה על התלמיד תתבצע במסגרת מקצועית ופורמלית בלבד, ולא כשיחת חולין בין חברי הצוות. נוהל זה, המתייחס לזכות התלמיד ומשפחתו לכבוד וסודיות, ימנע את העצמת תופעת התיגו השלילי.

9. הכנת התח"י (תכנית חינוכית ייחודית) לילדים במצבי סיכון באופן שמאפשר להם חוויות הצלחה ותחושות מסוגלות. על התלמידים להיות שותפים ומעורבים בהכנת התכנית, הן כדי לעודד את המחויבות כלפיה והן כדי לאפשר את ההתאמה המרבית לצורכיהם הייחודיים.

10. דיאלוג משמעותי רציף ועקבי בין מחנכת הכיתה לילד בסיכון, המאפשר איתור הצרכים המשתנים, ביסוס תהליכי אמון, העלאת המוטיבציה, העצמה וחיזוק הביטחון.

שוש תורג'מן,
מנהלת מרכז הגנה, ירושלים

ז ר ק ו ר ע ל : מרכזי הגנה לילדים ונוער בתי לין



פגיעה בילדים ובבני נוער עלולה להתרחש במסגרת משפחתו של הילד, במסגרת החינוכית שבה הוא שוהה וכן במקומות אחרים, על ידי אנשים מוכרים או זרים. ילד שנפגע, בין אם בתוך המשפחה או מחוצה לה, זקוק להכרה, הגנה, תמיכה והתערבות טיפולית מידית.

מרכז ההגנה לילדים ונוער הוקם כדי לתת מענה לבעיה זו, והוא השירות הראשון מסוגו בארץ המרכז תחת קורת גג אחת את אנשי מקצוע שנותנים את המענה הראשוני לילדים ולבני נוער שנפגעו פיזית, מינית נפשית או מהזנחה קשה.

המרכז מבוסס על מודל הקיים בארצות הברית, והוא נועד לשפר את איכות האבחון, החקירה והתמיכה הראשונית וכן לייעל ולקצר את התהליכים הנדרשים לצורך קבלת החלטות בנוגע לקטינים שנפגעו.

מדובר ברשת של שמונה מרכזים בפרישה ארצית: המרכז הראשון בארץ הוקם בירושלים בשנת 2002, ולאחריו הוקמו מרכזים בבית החולים שיבא בתל השומר, בחיפה ובבאר שבע. ב-2014 יפתחו מרכזים באשקלון, נצרת ונתניה, ובהמשך – בצפת.

השותפים להקמת מרכזי ההגנה הם: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, קרן על שם לין שוסטרמן, המשרד לביטחון פנים, משרד המשפטים, משרד הבריאות ורשויות מקומיות. עמותת "אפשר" היא הגוף המפעיל את המרכזים (למעט המרכז בתל השומר).

במי מטפל מרכז ההגנה?

אוכלוסיית היעד המטופלת במרכז כוללת:

- « קטינים עד גיל 18 שנפגעו מינית או פיזית על ידי אחראי בתוך המשפחה או על ידי זר או אחראי מחוץ למשפחה.
- « קטינים עד גיל 12 (גיל אחריות פלילית) פוגענים או בעלי התנהגות מינית פוגענית.

היעדים המרכזיים של מרכזי ההגנה

- « ביצוע התערבות ראשונית להגנת הילד ולתמיכה בו ובמשפחתו.
- « קיצור הזמן הנדרש לחקירה וסיוע למשטרה באיסוף ראיות בזמן אמת.
- « קביעת תכנית טיפול, בשיתוף הגורמים המטפלים בקהילה ובתיאום עמם.

יעדים אלו מושגים בדרכים מגוונות הנוגעות לכל אנשי הצוות הפועל במקום, כמו:

- « שיתוף פעולה בין הדיסציפלינות השונות.
- « יצירת מקום ניטרלי ייחודי לילדים ולבני המשפחה לעריכת ההתערבות, דבר המאפשר לילדים ולבני משפחתם לקבל סיוע בתנאים מיטביים.

תהליכים אלה יאפשרו לפרט בסיכון בנייה של קרקע מכינה חיובית ופיתוח חוסן אנט-תייג.

בריאיון ל"הד החינוך", התייחס שר החינוך שי פירון לילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוכית והצהיר: "לפעמים נראה לי שאנחנו יותר שרים של המערכת ופחות שרים של הילדים... אני רוצה לבנות מסגרות שבהן מייצרים שפה של צדק... אנחנו מחויבים לכל הילדים" (סופר, 2013, עמ' 34). ואכן, כאנשי חינוך, עלינו לייצר את השיח החברתי התובע את זכויות הילדים במצבי סיכון באופן שיאפשר להם לקבל בתוך מסגרת בית הספר מענה מקצועי, מותאם, גמיש ודיפרנציאלי, המלווה בתמיכה לימודית ורגשית. בית ספר אשר ינהל תרבות כזו בעילות יחזק את המחויבות והאחריות המוסרית – הן של החברה בכללותה והן של צוות בית הספר – כלפי הילדים ובני הנוער בסיכון, מה שיאפשר להם קבלת יחס צודק ושוויון הזדמנויות בעתיד.

מקורות

ארהרד, ר' (2008). היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה. תל אביב: רמות.

דוברת, ש' (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך ישראל. ירושלים: משרד החינוך והספורט.

הכנסת (2002). דוח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר. ירושלים: הכנסת.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2011). ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

חזר מנכ"ל: יישום חוק החינוך המיוחד (1988). "חוק החינוך המיוחד": ועדת שילוב מוסדית, ועדת השמה ביושבה כערעל ועדת שילוב, ועדת השמה וועדת ערר. ירושלים: משרד החינוך.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרקוביץ, ש', ורינגפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דו"ח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל והכנסת.

סופר, ש' (2013). בצדק ולא בחסד: ריאיון עם שי פירון. הד החינוך אל המאה ה-21: כתב עת של הסתדרות המורים בישראל (גיליון מיוחד בנושא: מסע אל ליבו של החינוך המיוחד), פז(6), 34-35.

קורש, ל' (2011). תרבות אכפתית בבית הספר והשלכותיה על קידום אוכלוסיות סיכון. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.

ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) (2013). תוצאות ראשונות מהמחקר הבין-לאומי – פיזה 2012. ירושלים: משרד החינוך.

רונאל, נ' (2000). תפיסת ההתמכרות כמחלה, מטאפורה בשירות ההחלמה. חברה ורווחה, כ(1), 83-98.

שוהם, ש"ג, אדד, מ' ורהב, ג' (2004). קרימינולוגיה. ירושלים: שוקן.

שמיד, ה' (2006). דין וחשבון, הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה: ממצאי דו"ח הוועדה הציבורית הממלכתית. ירושלים: אוניברסיטה העברית.

limorkoo@gmail.com



לאן פונים?

מרכז הגנה לילדים ובני נוער בירושלים

רח' צ'ילה 6 קריית יובל, ירושלים
ימים א-ה בין השעות 8:00-16:00
טל': 02-6448844 (בתאום טלפוני)

במקרה חירום כאשר המרכז סגור ניתן להתקשר:
100 - משטרה
106 - מוקד העירייה - לפקידת סעד
www.hagana.org.il
hagana@hagana.org.il

מרכז ההגנה לילדים ובני נוער בבית החולים תל השומר

כניסה אחורית של מיון ילדים, ליד בניין ההנהלה
ימים א-ה בין השעות 8:00-16:00
טל': 03-5353590 (בתאום טלפוני)

במקרה חירום ניתן לפנות
למוקד המשטרה - 100 או למוקד העירוני - 106
www.merkazhagana.org.il

מרכז הגנה לילדים ובני נוער בבאר שבע

רח' שלמה בן יוסף 4 שכונת רמות, באר שבע
ימים א-ה בין השעות 8:00-16:00
טל': 08-6442804 (בתאום טלפוני)
פקס: 08-6442799
hagana@beitlynn.com
www.facebook.com/BeitLynn

מרכז הגנה לילדים ובני נוער בחיפה

שד' המגינים 94, המושבה הגרמנית, חיפה
ימים א-ה בין השעות 8:00-16:00
טל': 04-6042024 (בתאום טלפוני)
פקס: 04-6042184
ortal@hagana-heifa.org.il
www.facebook.com/lynn.hagana

ניהול התהליך מתבצע בזמן קצר (יום עד שלושה ימים). במרכז מתקבלות כל ההחלטות המקצועיות על ידי צוות רב-מקצועי, הלוקח בחשבון בהחלטותיו את היבטיו השונים של כל מקרה, בראייה הוליסטית ותוך התמקדות בטובתו של הקטין. כל אחד מאנשי המקצוע בצוות תורם את מומחיותו הייחודית, וכך התהליך מקיף את כל הרבדים הקשורים לפגיעה בילד (פיזי, רגשי, משפחתי, התערבות משטרתית ועוד). לרוב, תהליך זה חוסך לילד הנפגע ולמשפחתו חקירות נוספות וסרבול ביוקורטי ומאפשר הגשה של תיק פלילי מושלם יותר לגוף התובע (משטרה או פרקליטות) ובסופו של דבר - לבית המשפט.

לאחר השלמת התהליך הראשוני, שכולל אינטייק אצל פקיד סעד, הגשת תלונה, חקירת הילד ובדיקת רופא במידת הצורך, מגובשות ההמלצות לתחנת המשטרה, והילד ומשפחתו מופנים למסגרת טיפולית מחוץ למרכז ההגנה.

המשך טיפול בקהילה

בהליך הטיפול, הילד הנפגע ולעתים גם בני משפחתו זקוקים לרוב להתערבות טיפולית ממוקדת בתחום של פגיעות, ועל כן בתום ההתערבות במרכז ההגנה, המשפחה מופנית להמשך התערבות טיפולית באמצעות הלשכות לשירותים חברתיים.

ליווי הילד והמשפחה בהליך הפלילי נערך במסגרת פרויקט "ליווי נפגעי עברה של המועצה לשלום הילד".

ומה בעתיד?

הדרישה לשירות הניתן על ידי מרכזי ההגנה הולכת וגוברת, הן בשל גידול האוכלוסייה, ובכללה - גידול במספר הילדים, והן בשל העלייה במודעות, המניעה אנשי מקצוע ואנשים מהציבור לפנות ולבקש ייעוץ וסיוע ממרכז ההגנה. גם תופעת האלימות הפיזית והמינית שנעשתה שכיחה למדי ונמצאת במגמת עלייה, כפי שהוצג במחקר שהתפרסם לאחרונה (איצקוביץ ולב-ויזל, 2013), תורמת לעלייה בדרישה לשירותי המרכזים. כדוגמה לצורך ההולך וגובר לשירות זה, ניתן לראות את הנתונים במרכז ההגנה בירושלים, שבו מטפלים במוצע ביותר מ-500 ילדים לשנה המגיעים למרכז, ומקיימים למעלה מ-1500 התערבויות טיפוליות.

הקמת המרכזים הנוספים ברחבי הארץ (ביצועו של חוק ביוזמתו של ח"כ מלכיאור) נותנת מענה נרחב ופיזור של הטיפול בילדים ונוער נפגעים גם בפריפריה. עם זאת, העלייה במספר הנזקקים לשירות מצריכה כוח אדם נוסף על הקיים במרכזי ההגנה והרחבת שעות פעילותם (כיום המרכזים פועלים חמישה ימים בשבוע, עד לשעה 16.00 בלבד).

מקורות

איצקוביץ, צ' ולב-ויזל, ר' (2013). ילדים נפגעי אלימות - בין שכיחות לדיווח. אוניברסיטת חיפה.

« צפייה בחקירת ילדים על ידי השוטרת בזמן אמת, באמצעות מערכת צפייה.

« שותפות עם גופים מקצועיים בקהילה המעורבים בטיפול בילד ובמשפחה, והחלפת מידע.

« פיתוח מיומנות אנשי המקצוע בטיפול בקטינים נפגעי התעללות.

« פיתוח תכניות מניעה וטיפול לילדים נפגעי התעללות.

צוות המרכז

צוות המרכז כולל:

« צוות רב-מקצועי - עובדים סוציאליים לחוק נוער, חוקרי ילדים, שוטרת-חוקרת נוער, רופא ילדים ופרקליטה.

« צוות מנהלי - מנהלת המרכז (עובדת סוציאלית), מזכירה ואם בית.

השירותים הניתנים במרכזי ההגנה

מרכזי ההגנה מספקים את השירותים הבאים:

« תמיכה נפשית בשעת משבר לילדים ובני משפחותיהם העוברים תהליכים נפשיים מורכבים בשל הפגיעה וחשיפת סוד הפגיעה (עד חמש פגישות ייעוץ על פי הצורך), והפניה לטיפול בקהילה.

« חקירות ילדים על ידי חוקר ילדים מוסמך (עובד סוציאלי), שהוא איש המקצוע היחיד המורשה מטעם המדינה לחקור ילדים ובני נוער עד גיל 14 בכל עברות המין (כקורבנות או כעדים), בעברות של אלימות פיזית על ידי אחראי (בתוך המשפחה או מחוצה לה) וכן בעברות של הזנחה והתעללות רגשית נפשית. כמו כן חוקר ילדים מיוחד מורשה לחקור במרכז ההגנה ילדים ובני נוער עד גיל 18 בעלי צרכים מיוחדים. צילומי ותמלילי החקירות מהווים ראיה בבית משפט במקרים שבהם חוקר הילדים אוסר העדת הילד שם.

« הגשת תלונה של הורים או של כל גורם אחר במרכז ההגנה, במקום בתחנת המשטרה, באמצעות חוקרת נוער (שוטרת בהכשרתה). השוטרת גובה עדויות מבני נוער בני 14-18 (נפגעים בלבד) ונמצאת בקשר רציף עם תחנת המשטרה המנהלת את תיק החקירה.

« הפניה לליווי משפטי בהליך הפלילי - באמצעות פרויקט לוויין המופעל על ידי המועצה לשלום הילד.

הטיפול במרכז

מרכז ההגנה מציע תהליך תמיכה ראשונית, אבחון וחקירה שאינם חושפים את הילד ומשפחתו למספר רב של ראיונות ובדיקות במקומות שונים ולמשך זמן ממושך.

1 השירות במרכז ניתן בחינם, והמרכז הוא אמבולטורי.

פרופ' דניאלה קרמר-מור,
ראש מרכז שי לפסיכותרפיה רב-ממדית,
המכללה האקדמית אורנים

המדרגה החסרה

חשיבות הקניית מיומנויות
"עזרה ראשונה" רגשית
לנמצאים בחזית המפגש החינוכי

סודו של מ', סוד שגרם לו לשתוק ואף לגמגם, היה שעבר התעללות מינית במשך שנתיים; ש' הייתה מטרה קלה לבריונים בסביבתה הקרובה, וככל שרבו הפגיעות בה, כך נעשתה מופנמת וחסדנית יותר; ל' היה ילד להורים בעלי רקע עברייני, שלרוב לא הגיעו לבית עד שעות הבוקר המוקדמות והשאירו בידיו את הטיפול באחיו הקטנים; א' נהג להסתתר מתחת לשולחן כשאביו חזר הביתה שיכור, וס' חש מוזנח ודחוי משום שהוריו היו עסוקים יום ולילה בליווי אחיו החולה כרונית לבתי חולים, וסמכו על כך שהוא, ה"בריא", ידע כבר לטפל בעצמו.

נהוג לחשוב שצריך להשאיר את העיסוק בטיפול נפשי לאנשי טיפול בלבד, אולם אף אחד מהילדים ובני הנוער הללו לא הגיע לטיפול נפשי אצל פסיכולוג או איש בריאות הנפש. 200,000 ילדים ובני נוער המתגוררים בבתייהם וכ-50,000 בני נוער במסגרות חוץ-ביתיות (עלם, 2012) מדווחים כנמצאים בסיכון גבוה, אך נחבאים מן העין והלב של מערכות הבריאות והטיפול בישראל, עד שכבר מאוחר מדי. 70 אחוז מכלל האוכלוסייה עברו בחייהם אירוע טראומטי (מכון 2013, CBT) וכשמונה אחוזים סובלים מתסמונת פוסט-טראומטית בדרגות שונות. ילדים ובני נוער רגישים במיוחד לאירועים כאלה. תור הממתינים לטיפול בשירות הציבורי הוא ארוך, והצורך שלהם להסתיר את מצבם הקשה, לצד חשדנות רבה כלפי עולם המבוגרים שכבר אכזב, וכמובן היעדר האמצעים והמודעות של ההורים לזעקתם האילמת, מונעים מהם לקבל את העזרה והתמיכה הבסיסיים ביותר. למבוגרים שנפגשים אתם על בסיס יום-יומי, חסרים הידע והמיומנויות לזהות את מצוקתם ולהגיש להם סיוע נפשי בסיסי. ילדים אלה מאותרים רק אחרי שגם הם מתחילים לפגוע בעצמם או בזולתם.

שוב ושוב מתעוררת בדיעבד השאלה, "מי ראה אותם?" כשאנו נתקלים בילדים או במתבגרים בעלי נטיות אבדניות או תוקפניות, ברור לכולם שהתנהגויות קיצוניות כאלה לא נוצרות ביום אחד או בחודש אחד, אך המערכת סביבם עיוורת או סובלת מאזלת יד קיצונית. אין בישראל, וכנראה שגם בעולם, די אנשי בריאות נפש מקצועיים, שלא לדבר על תקציבים ותקנים, כדי להציע לכל ילד או מתבגר בסיכון גבוה טיפול נפשי הולם וחיוני. לכן, מדיניות הטיפול באוכלוסיית מצוקה זו היא מדיניות של "כיבוי שרפות". חובה עלינו לזכור שכל אחד ואחת מעשרות אלפי הילדים הסובלים ממצוקות קשות בישראל, נפגשים מגיל צעיר ועד סוף גיל ההתבגרות על בסיס יום-יומי עם אנשי חינוך. אותם מבוגרים שברחו לעסוק בחינוך הם הדמות המבוגרת שלנגד עיניה מתפתחת המצוקה הקשה, ואך טבעי היה שהם יהוו עבור הילדים מקור של תמיכה וסיוע יעיל, בשעה שההורים אינם מסוגלים לספק לילדיהם סביבה בטוחה ומזינה או כשהם עצמם מקור הפגיעה בילדיהם. למרבה האירוניה, במקום לתת לאנשי חינוך אלה כלים בסיסיים לזיהוי מצוקות ולמתן סיוע רגשי ראשוני, נאמר להם שוב ושוב שאינם אנשי טיפול, ולכן אסור להם לעסוק בנושאים המתקשרים לבריאות הנפש. וכך נשארים ילדי ישראל קירחים מכאן ומכאן.

הסיפור האישי שלהם עצמם; עליהם להיות גם מקור למידע רלוונטי, ולעתים – להפניה למומחים בתחום בריאות הנפש.

אף שמקצת התכנים של התכנית מוטמעים בחלק מתכניות ההכשרה לעובדי קידום נוער במכללות לחינוך, עדיין לא קיימת תכנית אינטגרטיבית וממוקדת בנושא כפי שהיא מוצגת ומוצעת למשל באוסטרליה ובבריטניה. מדריכים, חונכים ואמות בית במסגרות חוץ-ביתיות מהווים חזית ראשונה עבור ילדים במצוקה, מבלי שהוכשרו דיים לעמוד בתפקיד החשוב הזה. מורים ומדריכי צהרונים מהווים כתובת נוספת עבור ילדים שבינם הוא גם המקור למצוקתם. אנשים אלה ואחרים יכולים להוות בחברה משאב שלא יסולא בפז עבור כל ילד שחווה קושי רגשי כמו גם דמות מלווה מיטיבה בהמשך דרכו של הילד, אם ניטיב להכשירם לתפקיד החשוב שמוטל עליהם. לכן, ראוי שבמקביל לדרישה שכל מחנך בישראל יעבור היום קורס עזרה ראשונה בסיסי, כל מי שמקבל תפקיד של מחנך או מדריך ילדים ונוער יעבור קורס עזרה ראשונה רגשית ויידרש לעבור לעתים קורסי רענון. המכללות לחינוך הפרושות ברחבי הארץ ודאי תוכלנה להרים את הכפפה ולהציע קורסים מסוג זה. מתן מענה לצורך של הגשת עזרה ראשונה רגשית יפחית במידה ניכרת את מצוקתו של דור ההמשך.

מקורות

עלם (2012). דו"ח שנתי. תל אביב: עלם, עמותת לנוער במצבי סיכון.

מכון (2013) CBT. הפרעת דחק פוסט-טראומטית – PTSD. נדלה ב-11 באוקטובר, 2013, מתוך http://psychcafe.net/ptsd_h.html

Mental Health First Aid — England (2013). Mental health first aid. Retrieved October 11, 2013 from <http://www.mhfaengland.org/>

mmm@techunix.technion.ac.il

לקרבנות של עזובה חברתית וכלכלית, ויועצים חינוכיים, שאמורים לסייע בין כותלי בית הספר לתלמידים בעלי קשיים מסוגים שונים. ובכל זאת, מרביתם של הילדים ובני הנוער אינם זוכים לטיפולם בשל העומס הרב המוטל עליהם. בשל עומס דומה, הכירו באוסטרליה בשנת 2000 ב"מדרגה החסרה" והקימו מערך ארצי להקניית מיומנויות עזרה ראשונה רגשית למתנדבים ואנשי חינוך; באנגליה, סקוטלנד וויילס אימצו את הגישה האוסטרלית, וכיום גם שם יותר ויותר אנשי חינוך נדרשים לעבור קורסים בסיסיים בעזרה ראשונה רגשית (Mental Health First Aid — England, 2013) – מגננת לגיל הרך ועד לסגל האקדמי באוניברסיטאות.

הכשרת אנשי חינוך למתן עזרה ראשונה רגשית

אחריות מיוחדת מוטלת על כתפיהם של אנשי חינוך בכל הדרגים, מאחר שהם נמצאים במגע יום-יומי, אינטנסיבי ולעתים גם קרוב מאוד לילדים ולבני נוער שבחסותם. במצב הקיים, הם מזהים פעמים רבות שמשהו אינו כשורה, אך אינם יודעים לזהות את טיב הבעיה ולתת לה מענה הולם. הם נוטים לנסות להסביר, לשכנע ולהרגיע ואינם מצליחים בכך. גם כשיש להם רצון טוב ואכפתיות גבוהה, אסטרטגיות ההתמודדות שלהם עם קשיים ומצבי מצוקה זהות לאלה של הקהל הרחב, כלומר נמוכות ובלתי יעילות.

האדם רכש לעצמו במשך שנות האבולוציה מנגנוני הישרדות של בריחה, תקיפה, התעלמות או קיפאון מול מצבים מאיימים, ולכן לא ניתן לסמוך על האינסטינקטים הטבעיים שלנו כשאנו נחשפים למצוקות רגשיות של הזולת. לעתים קרובות, במקרה הטוב התגובות מבודדות את הסובל, ובמקרים רבים אחרים – מזיקות לו. על מנת להיות מסוגלים להגיב בצורה מותאמת לילד הסובל, יש לנטרל את הנטייה שלנו להרגיע, להתעלם, להקטין את הסיפור או למצוא פתרונות משלנו לבעיות שלא חווינו בעצמנו. כדי להימנע משגיאות גסות שרק יותירו את הילד הסובל מנוכר ועוין עוד יותר כלפי עולם המבוגרים המאכזב, על מקבלי ההכשרה למתן עזרה ראשונה רגשית ללמוד לוותר על מנגנוני הגנה (כגון: השלכה, הכחשה ורציונליזציה) ולאמץ במודע ומתוך ידע נרכש סגנון סיוע שונה לחלוטין. עליהם להכיר מצבי לחץ, דחק וטראומה ולהתאמן באסטרטגיות של הגשת סיוע רגשי ראשוני דרך ניתוח מקרים וסימולציות; עליהם לפתח את מיומנויות הדיבור, ההקשבה האמפתית וההכלה מתוך עמדה לא שיפוטית ומופרדת מן



המדרגה החסרה

כשמדובר ברפואה, מתקיימת היררכייה ברורה, המאפשרת לכל אחד מאתנו לקבל עזרה ראשונית גם כשאין רופא בנמצא. סולם הגשת העזרה מוכר לכולנו: כמעט בכל שכונה ורחוב ישנם מתנדבים שעברו הכשרה קצרה בקורסים של מד"א ויכולים להגיש עזרה ראשונה. הם למדו לזהות היטב מצבים של חנק או התקף לב, פציעה חיצונית או חבלת ראש, ולמדו גם את הצעדים הבסיסיים לטיפול במצבים אלה. לא ניתן לספור את המקרים שבהם ניצלו חיים הודות למתנדבים אשר עברו במקרה ליד אדם שנפגע בתאונה או מחבלה. מיומנים יותר (בסדר עולה) הם החובשים, האחים והאחיות המוסמכים, רופא המשפחה, הרופא המקצועי והרופא המומחה. לא כל מצב רפואי מצריך רופא מומחה, ולא בכל מקום יכולים להיות רופא או אח. לכן השירות הציבורי נעזר באנשים שהוכשרו לזהות מצבי מצוקה ולתת סיוע ראשוני יעיל, שלעתים הוא מספיק, ולעתים רק מסייע עד שמגיעה עזרה מקצועית יותר.

כשמדובר בהיררכייה בתחום בריאות הנפש, גם כאן ישנו סולם ברור ומוגדר. בראש פירמידת הסיוע הנפשי עומדים הפסיכיאטר והפסיכולוג הקליני, שהוסמכו לערוך אבחונים פסיכולוגיים ולתת טיפול נפשי הולם ומתמשך למקרים קשים. רבים יותר הם הפסיכותרפיסטים, שעברו הכשרה כדי שיכולו לטפל במגוון מצבי מצוקה נפשית, העובדים הוסיאליים, שמוסמכים להגיש סיוע בעיקר



אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי



עמותת לפיתוח שירותי
רווחה וחינוך
www.efshar.org.il

הסניף הישראלי של הארגון הבין-לאומי
AIEJI – International
Association of Social
Educators

המערכת:

ד"ר חזי יוסף, יו"ר המערכת,
כפר הנוער "כנות"
מרים גילת, עורכת ראשית,
עמותת "אפשר"
לאה אדלר, עמותת עלם
שבי אהרון, השירות למתבגרים, צעירים
וצעירות, משרד הרווחה
ד"ר חזי אהרוני, חבר הנהלת "אפשר"
מירב בדיחי, שירות ילד ונוער,
משרד הרווחה
יורם ביטון, היחידה לקידום נוער,
משרד החינוך
רותי גינוסר, מטפלת באמנויות
ד"ר עמנואל גרופר, מכון לנדר, מכללת
בית ברל וחבר הנהלת "אפשר"
ארנה טאוס, משפחתוני הכפר הירוק,
המפעל להכשרת ילדי ישראל
ד"ר איתן ישראלי, האוניברסיטה
העברית וחבר הנהלת "אפשר"
אלי כהן, כפר הנוער "כנות"
איילת כוכבי-סמסליק, רשות חסות
הנוער, משרד הרווחה
גבי קונפינו, פנימיית "בית אפל"
ועמותת הפנימיית

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

כתובת המערכת:

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

נושא הגיליון הבא:

**התערבות חינוכית-טיפולית בקרב
ילדים ובני נוער מאוכלוסיות
ומגזרים ייחודיים**

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



טור אחרון

הנושא המרכזי שבו עוסק גיליון זה מחזיר אותנו לראשית ימיה של עמותת "אפשר", המציינת 30 שנה להיווסדה, ואשר הוקמה במטרה לקדם ולפתח את העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. זוהי הזדמנות להציג כמה ציוני דרך, המייצגים את פעילות העמותה לקידום והתמקצעות העובדים החינוכיים-סוציאליים המטפלים בילדים ובני נוער במצבי סיכון והשירותים שפותחו עבורם ועבור אוכלוסיות ייחודיות נוספות:

« 1984–1981: ייסוד העמותה על ידי בוגרי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים והתוויית דרך פעולה לקידום התחום.

« 1984–2003: ארגון שולחנות דיון בנושאים עכשוויים בשיתוף מומחים, פרסום תוכן הדיונים והפצתו לאנשי מקצוע וקובעי מדיניות.

« 1990: הקמת היחידה הארצית לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים.

« מ-1991: הוצאה רציפה של כתבי עת וביטאונים ("מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", "אפשר לעובד החינוכי-סוציאלי" ו"הכול על אלכוהול"), הפקת ספרים מקצועיים וקיום כנסים וימי עיון בשיתוף עם ארגונים, אוניברסיטאות ומכללות.

« 1999: אירוח סמינר בין-לאומי והצטרפות לארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI), ומאז – נציגות, מעורבות ופעילות שוטפת של העמותה בארגון.

« 1999–2010: פעילות של עמותת "אפשר" בשיתוף עם ג'וינט ישראל לקידום שירותי חינוך וטיפול לילדים בקרב האוכלוסייה הערבית ברחבי הארץ.

« 2001: פרסום מחקר מדיניות בנושא, "התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל".

« 2002: ייסוד הסניף הישראלי של AIEJI על ידי עמותת "אפשר" ופרסום "מנשר הכפר הירוק" – הצהרת מדיניות בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית, בשיתוף והסכמת נציגי הארגונים המטפלים בילדים ונוער בסיכון.

« מ-2005: הפקת ספרים ייחודיים בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית: "ספר הפרויקטים: יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית", "אתגרים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית עם ילדים ובני נוער בסיכון: דיאלוג גרמני-ישראלי" ו"עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל".

למען הגילוי הנאות נציין שעמותת "אפשר" אינה היחידה הפועלת לקידום תחום העבודה החינוכית-סוציאלית. אנו מקווים ששיתוף הפעולה המלא שבו פועלת העמותה עם הממסד וארגונים מהמגזר השלישי יוביל לקידום מעמדם המקצועי של העובדים החינוכיים-סוציאליים ולשיפור רווחתם של הילדים ובני הנוער הנמצאים בטיפולם.

בברכה,
הנהלת "אפשר"