

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני, עורך

עבודה
חינוכית-סוציאלית
בישראל

עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני
עורך

**"אפשר" - עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך, ירושלים
(להוסיף לוגו של עמותת אפשר כאן)**

**ובתמיכתה של "אשלים" – העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם, ירושלים
(להוסיף לוגו של אשלים כאן)**

**אדוואנס – הוצאה לאור, רחובות
(להוסיף לוגו של אדוואנס כאן)**

Social Education in Israel

Hezkiah (Hezi) Aharoni, Ph.D., Editor

Copyright ©2011 by EFSHAR – Israeli Association for the
Development of Social & Educational Services, Jerusalem, Israel

Advance - Publishing House
P.O. Box 1137 Rehovot 76112, Israel
Printed in Israel

עיצוב העטיפה:

איור העטיפה: סדר, עימוד וגרפיקה:

עריכה לשונית: אורלי צור

עימוד: חוה קמרינסקי

לוחות והדפסה:

מסת"ב ISBN: 978-569-3537-06-6

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

תשע"א © 2011, כל הזכויות שמורות לעמותת "אפשר"

אדוואנס- הוצאה לאור, ת.ד. 1137, רחובות 76112 טל': 08-9452863

E-mail: adv-p@013.net, Website: www.adv-p.co.il

נדפס בישראל התשע"א - 2011

חברי המערכת: ד"ר חזי אהרוני, עורך
מר בנימין גדליהו, גב' מרים גילת, ד"ר עמנואל גרופר,
מר שמואל דגן, ד"ר איתן ישראלי, גב' שושנה לנגרמן,
ד"ר ברוך עובדיה

תוכן העניינים

עמוד מס'

.....הקדשה (מונה של אהרן כאן)

.....דבר יו"ר עמותה "אפשר" מר שמואל דגן

.....דבר מנכ"ל עמותת "אשלים" ד"ר רמי סולימני

.....שלמי תודה

.....פתח דבר

.....האני מאמין של אהרן

מדבריו של אהרן לנגרמן, ז"ל

.....דברים לזכרו של אהרן לנגרמן

דברים לזכרו של אהרן לנגרמן, יצחק בריק

על אהרן לנגרמן, זכריה גמליאל

אהרן האדם ומורשתו – דברים לזכרו, ברוך עובדיה

.....מבוא: חזקיה (חזי) אהרוני

מטרות הספר

תוכן הספר

חלק א: הקדמה ורקע היסטורי

פרק 1: הקדמה: הגדרות, אתגרים וגישות התערבות מתאימות

עם ילדים ונוער בסיכון

חזקיה (חזי) אהרוני

.....פרק 2: תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל

חזקיה (חזי) אהרוני

חלק ב: זכויות ילדים ובני נוער

.....פרק 3: זכויות ילדים ונוער בישראל

יצחק קדמן, חזקיה (חזי) אהרוני וחניתה קושר

פרק 4: מניעת ענישה גופנית של ילדים.....

יצחק קדמן

חלק ג: מסגרות העבודה החינוכית-סוציאלית

פרק 5: עבודה חינוכית-סוציאלית בפנימייה.....

חזי יוסף

פרק 6: עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה.....

חיים להב

פרק 7: עבודה חינוכית-סוציאלית בהקשר הבין-לאומי.....

עמנואל גרופר

חלק ד: הכשרה וקידום מקצועי

פרק 8: מעמד המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל

קידומו.....

ד"ר עינת כהן בר-און

פרק 9: הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולי בתחום העבודה

החינוכית-סוציאלית.....

עמנואל גרופר ושלמה רומי

פרק 10: אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים.....

עמנואל גרופר

חלק ה: נושאים ייחודיים בעבודה החינוכית-סוציאלית

פרק 11: מניעה וטיפול בנוער נפגע סמים, אלכוהול והימורים.....

חיים מהל, מאיר חובב ונחום מיכאלי

פרק 12: פרסומים מקצועיים כמסייעים לביסוס הידע

והתמקצעות העבודה החינוכית-סוציאלית.....

מרים גילת

חלק ו: ביבליוגרפיה מוערת

ביבליוגרפיה מוערת בנושא עבודה חינוכית-סוציאלית 1990-2010.....

שושנה לנגרמן

מילון מונחים.....

נספחים.....

רשימת נספחים:

1. רשימת נבחרת של משאבים, עמותות וארגונים
2. אשלים – תפיסת עולם ויישומה
3. הצהרת ברצלונה 2001
4. מנשר הכפר הירוק
5. הצהרת מונטיביאדו
6. מסמך הוועדה האירופאית

אודות הכותבים.....

מפתח.....

הקדשה

ספר זה מוקדש למורנו וחברנו אהרן לנגרמן ז"ל, אדם מיוחד ואיש חזון, שהלך מעמנו ביום כ"ו בחשוון, תשנ"ח.

הוצאת הספר לאור היא שמחה המהולה בעצב: שמחה -- על שום שזכינו להגשים את הוצאתו לאור, ועצב -- על שום הצער הרב המלווה אותנו באבדנו מורה, חבר ושותף לדרך. תוכני הספר קשורים ישירות לפועלו של אהרן בנושא שהיה קרוב ללבו -- קידום זכויותיהם, הגנתם, רווחתם וחינוכם של ילדים ובני נוער בסיכון בישראל.

אהרן סבר כי יש לפעול לעזרתם של ילדים ובני נוער בסיכון דרך מעורבות בהסדרת ובקידום נהלים וחוקים להגנה עליהם ועל זכויותיהם, הכשרת עובדים חינוכיים טיפוליים איכותיים עבורם והקצאת כספים ומשאבים לקידום מטרות אלה.

אהרן היה ממייסדי "המועצה הלאומית לשלום הילד", נציג קבילות הילדים והנוער ומהוגי הרעיון להוצאת השנתון "ילדים בישראל". הוא שימש בתפקידים רבים בתחום החינוך והרווחה, ממנהל האגף לילד ונוער, ועד למנכ"ל משרד הסעד (משרד הרווחה דאז). כמו כן הוא היה חבר בדירקטוריון של החברה למתנ"סים והיוזם והמנהל הראשון של המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים בירושלים, שמשמשת עד היום השראה לפעילותה של עמותת "אפשר". ספר זה, המוקדש לו, מבטא היטב את פועלו ותרומתו של אהרן מתחילתו ועד סופו. יהיו הספר ותכניו נר לזכרו.

דבר יו"ר העמותה

מר שמואל דגן

דבר מנכ"ל עמותת "אשלים"

ד"ר רמי סולימני

שלמי תודה

בכתיבת ספר זה, המורכב מנושאים רבים ומגוונים, נארגו ביצירת יש מאין מרקם אנושי, ידידות מופלאה וקשר מקצועי בין שותפים לרעיון, וכל הכותבים והתורמים נענו בהתלהבות והתנדבות לכתיבה, להכנת הספר ולהבאתו לדפוס. על כך נתונות להם תודה והערכה חמה.

אני וחבריי לעמותה אסירי תודה לרבים מאנשי המקצוע החינוכיים-טיפוליים, חוקרים ולומדים, שעשייתם, כתיבתם וההתדיינות עמם עוררו את הבנת הצורך בכתיבת הספר העוסק בעבודה חינוכית-סוציאלית (הקרויה גם "עבודה חינוכית-טיפולית"). כמו כן, תרומתם של אנשי המקצוע שהשתתפו בכתיבת הספר תחזק את הקשרים המקצועיים ואת ההבנות שלהם עם קוראי הספר ועם העוסקים במלאכה -- המרצים במוסדות ההכשרה, אנשי המחקר באקדמיה ואנשי השטח. ספר זה הוא מענה הן לצורכיהם של אנשי האקדמיה והן לאלו של אנשי השדה, המחפשים תמיכה, מידע ופתרונות יצירתיים לקשיים ולאתגרים בעבודתם היום יומית עם אוכלוסייה בסיכון. לכולם שלוחות ברכות להצלחה, לעשייה ולשגשוג. הספר הוא חלק מהתודה ומההערכה לפועלכם.

תודה חמה לחברי הנהלת עמותת "אפשר" וחברי המערכת על יזמתם הברוכה להכנת ספר זה ועל תמיכתם לאורך הדרך בהכנתו. מטרת הספר היא לא רק להנציח את זכרו של ידידנו אהרן לנגרמן ז"ל, אלא גם להרחיב ולהגשים את חזונו, שהוא גם חזונה של העמותה, שמטרתה לקדם ולהוביל את תחום העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. בהוצאתו לאור של הספר "עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל", עמותת "אפשר" מצהירה על דבקותה בדרכה זו ועל כוונתה להמשיך ולתרום לקידום ולהכרה המקצועית של העובדים החינוכיים-סוציאליים בישראל. זאת במטרה שעובדים אלה ישרתו טוב יותר את הילדים, בני הנוער והמבוגרים בסיכון ויתרמו תרומה רבה יותר להם ולחברה בישראל.

תודה מיוחדת לעמותת אשלים-ג'וינט, לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל; למשפחת לנגרמן ולידידי המשפחה פרופ' יצחק בריק וד"ר צבי פיין על תרומתם הנדיבה שאפשרה הוצאת ספר זה לאור.

אני מודה בשם עמותת "אפשר" לידידים ולגופים הרבים המלווים אותה לאורך השנים, שחלקו עמנו בחזון, השתתפו בדיונים אקדמיים אין-סופיים, בכנסים מקצועיים ובכתיבה ובהוצאה לאור של פרסומים בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית. הם יצרו במה לגירויים אינטלקטואליים, להחלפת ידע ולהגדרת והרחבת התחום והפכו שותפים מלאים בהגשמת חזון העמותה -- חזון שתוצאותיו משתקפות בתוכני ספר זה. חלק מהשותפים האלה הם: אשלים-ג'וינט – העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם, השירות למתבגרים צעירים וצעירים (השירות לנוער, צעירים וחבורות רחוב) במשרד הרווחה, מינהל חברה ונוער -- תחום קידום נוער במשרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער במשרד החינוך והחוג לקידום נוער בבית הספר לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל. ללא החלפת ידע, שיתוף פעולה פורה בין גופים אלה ואחרים ותרומתם המשמעותית, ספר זה לא היה קורם עור וגידים.

הערה: כל המתואר בספר בלשון זכר מתייחס באותה מידה לשני המינים, אלא אם צוין במפורש אחרת.

פתח דבר

מאז תחילת שנות השבעים של המאה העשרים הוכשרו במדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים בשכונת תלפיות בירושלים, מאות אנשי מקצוע, ואנכי בתוכם, כעובדים חינוכיים-סוציאליים. המדרשה פעלה בחסות משרד הסעד (משרד הרווחה דאז). בראש היזמה להקמת המדרשה עמד מורנו וידידנו אהרן לנגרמן ז"ל, יוזם ופעיל ציבור למען זכויות ילדים ובני נוער, שלימים הפך להיות גם מנכ"ל משרד הסעד.

את הקורסים השונים לימדו אנשי מקצוע ידועים ומסורים, שאותם קיבץ בעמל רב זכריה גמליאל, מנהלה של המדרשה. מרצים אלו עסקו באותם ימים בהוראה, בחינוך, בטיפול ובשיקום במסגרות ציבוריות שונות בתחומי הניהול והפיקוח או בלימוד ומחקר באקדמיה. רובם הביאו עמם לקורסים חומר חדש פרי ניסיונם האישי או כזה שנאסף ממקומות שונים, חומר שברובו לא פורסם לפני כן. הם עמדו ושטחו בפנינו את משנתם החינוכית, ואנו ישבנו וכתבנו כל מילה שיצאה מפייהם כאילו הייתה תורה מסיני, כי לרוב לא נמצא לנו כל מקור אחר בתחום. לימים, המדרשה נסגרה בשל קיצוצים וארגון מחדש, אבל חלק מאנשי המקצוע והמרצים הללו המשיכו לבנות ולקדם ללא לאות את משנתם והקימו יחד עם בוגרי המדרשה הראשונים את עמותת "אפשר". העמותה שמה לה למטרה לנהל ולקדם שירותי רווחה וחינוך, ובעיקר לקדם את העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל ולהפיץ את דברה הלכה למעשה בציבור, אצל אנשי המקצוע בשטח, במשרדי הממשלה הרלוונטיים ובאקדמיה.

היום, משנת מייסדי המדרשה קורמת עור וגידים ואינה עוד אוסף קטן של קורסים, רעיונות והרצאות בודדים ומספר דפי עבודה או מסמכים. משנתם הפכה להיות הספר הזה שלפניכם, "עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל", שבו אנשי מקצוע ותיקים וחדשים העוסקים בתחום ילדים ונוער בסיכון, מעלים על הכתב את רעיונותיהם ותורתם -- תאוריה ומעשה, באופן מאורגן ומסודר, מגובים בניסיון של שנים רבות ובמחקרים מהארץ ומהעולם. אתם,

הקוראים, נהנים מספר זה, שעבורי ועבור חבריי לפני שנים רבות היה בגדר חלום.

חינוך ילדים, בני נוער ומבוגרים הקרויים "אוכלוסיות בסיכון" והדורשים מסגרת ייחודית והתייחסות מיוחדת של צוות מקצועי, וטיפול בהם, היו מאז ומתמיד נחלתם של מחנכים, מורים, מדריכים, מטפלים, משקמים, עובדים סוציאליים ואנשי מקצוע נוספים. במשך השנים, אצל חלקם של אנשי המקצוע האלה חלה התמקצעות, הוגדרו תפקידיהם הייחודיים ואף נקבעו עבורם דרגות שכר בשירות הציבורי, הכול על פי חוק. חוקים ונהלים אלה נועדו להגדיר את מקצועם ואת ההכשרה המתאימה לו ולעגן את זכויותיהם המקצועיות.

לאנשי מקצוע המכונים בפנינו "עובדים חינוכיים-סוציאליים" והמשלבים בעבודתם עקרונות מהעבודה החינוכית והטיפולית, מטרה אחת -- לסייע לילדים, בני נוער ומבוגרים בסיכון להתמודד עם אתגרים חינוכיים, חברתיים, התנהגותיים ואף קיומיים -- כל אחד בדרכו שלו. בעוד שחלק מאנשי החינוך, הטיפול והשיקום כאמור התקדמו מקצועית וחיוניותם במערכת זכתה להכרה ציבורית, ובהתאם לכך חל שיפור בתנאי עבודתם ובשכרם, אחרים, בפרט אלה שלא הוכשרו פורמלית, נסוגו. עבודתם של האחרונים הפכה שולית וזמנית, משכורתם אינה מספקת למחייתם וחלה נסיגה במעמדם בעיני הציבור ואף בעיני עצמם. בשל כך, אוכלוסיות ילדים ובני נוער בסיכון בישראל לעתים קרובות אינן זוכות לעובדים הטובים, המקצועיים והמסורים ביותר במסגרות החינוכיות, הטיפוליות, השיקומיות והחברתיות למיניהן; זאת למרות הבעיות המורכבות של אוכלוסיות אלו בתקופתנו, שבה איכות החינוך מבוקרת חדשות לבקרים, האלימות גואה, ההזנחה של ילדים גוברת והפגיעה בזכויות ילדים הולכת ומחמירה.

לאחרונה אנו עדים לפריחה מחודשת של מוסדות ומסגרות הכשרה עבור העובדים החינוכיים-סוציאליים, ובעיקר מוסדות אקדמיים. אלו מקנים תואר ראשון ואף שני ללומדים עבודה חינוכית-טיפולית במסגרות "קידום נוער", המינהל לחינוך התיישבותי ו"עליית הנוער" שבמשרד החינוך, "נוער

וצעירים" של משרד הרווחה ועוד. פריחה מחודשת זו נותנת מצד אחד מענה לדרישות בשדה לעובדים מיומנים ומקצועיים, ומצד שני -- דורשת התייחסות לתוכני הלימוד וההכשרה באמצעות עיבוד חומרי לימוד מתאימים, התארגנות מקצועית והכרה מקצועית מהמדינה ורשויותיה. ואכן, החלה התארגנות של העובדים למימוש דרישות אלו.

ספר זה על העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל בא להעניק לעובדים החינוכיים-סוציאליים מסגרת תומכת -- תאורטית ומעשית, להגדיר את מקצועם ולעקוב אחר תולדותיו בישראל ובעולם. כמו כן הוא מתאר את מסגרות העבודה וההכשרה הקיימות עבורם, ודן באתיקה המקצועית המצופה מהם, באתגרים העומדים בפניהם ובדרכים שבהן הם יכולים לקדם את עצמם על מנת שיוכלו להתמקד בעבודתם, במקום להתמודד עם הכרה מקצועית ובעיות קיום.

מטרת הספר היא גם לתת ללומדים באקדמיה, למעורים בשדה ולעוסקים בהכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים מקור אחד מרוכז, שבו מצוי חומר תאורטי ויישומי רב הן לקריאה ולעיון והן לצורך הכנתם המוצלחת יותר של העובדים לעבודה המאתגרת המצפה להם בשדה.

הספר, שלא כספרים אחרים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, מתאר מסגרת רחבה ומגוונת של בעלי תפקידים בתחום החינוכי-טיפולי ומנסה ליצור מסגרת מעודדת ותומכת המבוססת על היסטוריה, ניסיון, ספרות מקצועית ומחקר מהארץ ומהעולם, והכול בספר אחד.

לספר זה תרמו בהתנדבות מניסיונם ומפרי עטם אנשי מקצוע מנוסים ובולטים המעורבים בעשייה היום יומית בשדה עם ילדים ובני נוער בסיכון, ועמם אנשי הכשרה ומחקר מהאקדמיה, המשלבים יזמה בניהול, בפיקוח ובפעילות התנדבותית וחברתית בקהילה. לכולם מטרה אחת -- לשנות את פני החברה ולתת הזדמנות טובה יותר לילדים ובני הנוער בעלי הקשיים המאתגרים ביותר, כדי שיוכלו להיות אזרחים טובים ומועילים יותר.

בשל ייחודו של ספר זה, חבריי בעמותה ואני מאמינים שיהפוך למדריך בסיסי לכל המכשירים עצמם בתחום קידום אוכלוסיות ילדים ונוער בסיכון בישראל, למי שמלמדים נושא חשוב זה באקדמיה, לאנשי השדה ולכל המתעניינים בתחום.

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני, עורך
עמותת "אפשר"
ירושלים, תשע"ב

האני מאמין של אהרן

מדבריו של אהרן לנגרמן ז"ל

על מהות האדם

אומר מיכה הנביא: "הגיד לך אדם מה טוב ומה ה' דורש מעמך" (מיכה ו, 8). "הגיד לך אדם מה" -- אדם הוא תמיד בבחינת "מה" (גם בגימטרייה "אדם" ו"מה" הם 45). מה שצריך להנחות אותך, האדם, במהותך הוא תמיד השאלה, הספק, חשוב תמיד לשאול שאלות. מספרים ששאלו את נילס בוהר, פיזיקאי גדול חתן פרס נובל, לפשר גדולתו, והוא סיפר: "כשהייתי ילד קטן בעיירה וחזרתי מהחדר, הייתה אמי שואלת אותי: 'כמה שאלות שאלת היום?' לא כמה תשובות ענית, אלא כמה שאלות שאלת. השאלה היא הדבר המוביל, הספק הוא היוצר מוטיבציה, הסקרנות מביאה להרחבת הדעת. אדם צריך תמיד להיות בבחינת 'מה'".

מיהו האדם?

בפרשת "בראשית" אנו קוראים על חטא גן העדן. הקדוש ברוך הוא נתן לאדם וחוה הכול. הוא רק אסר עליהם לאכול משני עצים. אבל הם לא עמדו בעניין הזה והתפתו. הם הבינו ששגו. נאמר בבראשית: "ויקרא ה' אלوهים אל האדם ויאמר איכה" (בראשית ג, 9). הקב"ה צריך לשאול את האדם "איכה"? האם הוא אינו יודע איפה האדם? על כך אומרים חכמים, שהוא לא שאל את האדם איפה הוא נמצא פיזית, אלא איפה האדם שבו? איפה רגש האחריות למעשיו? איפה צלם האלוקים? רק אתמול נברא בצלם אלוקים, ולאן נעלם זה תוך זמן קצר כל כך? **אדם, איכה?** השאלה הזאת ניסרה מקצה העולם ועד קצהו, ועדיין הקול מנסר בעולם עד היום הזה. עד

* דבריו של אהרן, שתומללו על ידי רעייתו שושנה והמובאים כאן על ידה, נאמרו במפגש חברים חגיגי לרגל פרישתו מתפקיד יו"ר הנהלת החברה למתנ"סים. הדברים המתייחסים למהות האדם ויחסיו עם זולתו מובאים ממקורות שונים. אהרן לא תמיד זכר מהו המקור, אך הוא הקפיד לומר שלמד את הדברים מפיהם של אחרים.

היום, כל רגע ורגע, מנסר הקול הזה ושואל: "איפה אתה, אדם? מה עשית בחיך? מה השגת בעולמך במשך שנות חיך?"

האדם וחירותו

אדם נמצא בגלות. זהו מצב בסיסי. נשאלת השאלה: העבד העובד עבודת פרך, כמו שעבדו ישראל במצרים, האם יש צורך שיגרשוהו לחירות? הלא יימלט כציפור הנמלטת מפח! אבל גם כיום הגלות של האדם היא גלות של עצמו. הוא כבול במוסכמות, בהרגלים ובכבלים ששם על עצמו. רק אם הוא עצמו יסיר את הכבלים שהטיל על עצמו, יוכל לצאת לחירות. ודבר זה נכון לגבי כל יחיד ויחיד. **אדם איכה?** איפה אתה האדם? אתה אסור בכבלים של עצמך, ואתה צריך לצאת מהם. ואז אתה יכול להיגאל.

יחס האדם לזולתו

אהרן ייחס חשיבות רבה מאוד ליחסים שבין בני האדם, ללא הבדל מין, גיל או מוצא. הוא ראה בזה עמוד תווך של חייו ותמיד השתדל להיות דוגמה אישית בעניין זה. האמירות שלהלן באות להדגיש פנים שונות של אותו נושא.

א. "הווי דן את כל האדם לכף זכות" (פרקי אבות, פ"א מ"ו). על הפסוק "נח איש צדיק תמים היה בדורותיו" (בראשית ו, 9) אומר רש"י: "יש מרבתינו דורשים אותו לשבח, שאילו היה בדור צדיקים היה צדיק יותר. ויש שדורשים לגנאי, לפי דורו היה צדיק ואילו היה בדורו של אברהם לא היה נחשב לכולם". הכוונה, שנח היה צדיק בדור של רשעים, ובאספסוף הזה לא היה קושי גדול להיות צדיק. אילו חי בדורו של אברהם, לא היה נחשב צדיק כלל. על זה יש אמירה חסידית המדייקת את דברי רש"י: "על הדורשים אותו לשבח אומר רש"י: 'יש מרבתינו' ואילו על הדורשים לגנאי אמר רק: 'ויש'. מי שמרבתינו דורש את האדם לשבח. מי שדורש את האדם לגנאי איננו מרבתינו. בכל עת יהא אדם מוצא ברעהו צד זכות".

ב. **עשה חסד עם כל אדם.** בפרשה העוסקת בנושאי המאכלות המותרים והאסורים מופיעה גם החסידה, והיא משויכת לעופות הטמאים. שואלים פרשנים: "מדוע נקראה החסידה בשם זה?" ועונים: "משום שעושה חסד עם בניה", ובגרסה אחרת: "עם חברותיה". "אם כך הוא", ממשיך הפרשן ושואל, "למה היא מופיעה בין העופות הטמאים?" התשובה: "כיוון שעושה חסד רק עם חברותיה". **עושה החסד האמתי עושה חסד עם כל אחד, בין אם הוא חברו ובין אם איננו חברו!**

ג. **אהב את הבריות.** איש אחד בא אל רבו ושח לפניו את בעיותיו. מדובר בבעיותיו בתחום הרוחני: "אומרים שמעלתו נותן לבריות תרופות מעולות והן יעילות. ייתן לי מעלתו תרופה ליראת שמים". אמר לו הרב: "תרופה ליראת שמים אינה ידועה לי, אך יודע אני תרופה לאהבת שמים".

אמר הפונה: "זו רצויה לי אף יותר".

ענה לו הרב: "התרופה ליראת שמים היא אהבת האדם". **המפתח ליחסים בין האדם לקונו תחילתו באהבת האדם לזולתו.**

"כמים הפנים לפנים כן לב האדם לאדם". כמים הללו, אם הוא שוחק הן שוחקות, ואם הוא עוקם הן עוקמות, כך לב האדם לזולתו. אם אתה אוהב אותו גם הוא יאהבך. למה נאמר "כמים" ולא כראי? הלא גם בראי רואה אדם את עצמו! אלא שכדי לראות עצמו במים (למשל בנהר) אדם צריך להתקרב אליהם ולהרכין את עצמו כדי שיראה את בבואתו. **באותה מידה, אם אדם רוצה לראות את הזולת באמת, עליו להרכין את עצמו כלפיו.**

מהי אהבת הבריות האמתית? פנו חסידים אל רבם ושאלו אותו: "כיצד נדע מהי אהבת הבריות?" אמר להם הרב: "סעו למקום פלוני והיכנסו לפונדק". נסעו החסידים למקום, ומצאו בפונדק שני שיכורים משוחחים זה עם זה. שאל אחד את חברו: "האם אוהב אתה אותי?" ענה לו חברו: "מובן שאני אוהב אותך!" שאל הראשון: "כלום יודע אתה מה חסר לי?" ענה לו חברו: "איך אדע מה חסר לך? הלא לא סיפרת לי!" עברו כמה דקות בשתיקה. ואז

הראשון שואל את חברו שוב: "האם אתה אוהב אותי?" עונה לו השני:
"הלא כבר אמרתי לך שאני אוהב אותך!"
שואל אותו הראשון: "האם אתה יודע מה כואב לי?" עונה לו חברו: "איך
אוכל לדעת? הלא לא אמרת לי!" אמר לו חברו: "אם אינך יודע מה חסר לי
ואינך יודע מה כואב לי, אינך יכול לאהוב אותי". **כאשר אוהבים מישהו,
צריך להתעניין מה כואב לו ומה חסר לו.**

ד. הוכחת הזולת. ביחסים קרובים בין בני אדם צריך לעתים לומר גם דברים
קשים. אי-אפשר לכסות על הכול. אם יש לך בלבך משהו על זולתך, אתה
צריך לומר לו, כדי לשמור על מערכת היחסים הטובה. לפני אמירת הדברים
יש לחשוב על המטרה שאותה אנו מבקשים להשיג. המטרה היא, שהדבר
הרע יתוקן והיחסים יחזרו להיות תקינים. דוגמה נהדרת לדרך שבה יש לומר
גם דברים קשים, אנו מוצאים בדבריו של נתן הנביא לדוד בעקבות מעשה
בת שבע. נתן הביא את דוד להכרה בחטאו באמצעות הסיפור על כבשת
הרש. על דרכו של נתן נאמר במזמור נא בתהלים: "למנצח מזמור לדוד בבוא
אליו נתן הנביא כאשר בא אל בת שבע". מה משמעם של דברים? משמעם
הוא, שנתן בחר את הדרך הנכונה כדי להחזיר את דוד בתשובה. הוא בא אל
דוד בסתר ובאהבה באותה דרך שבה בא דוד אל בת שבע, ולא בתוכחה, כפי
שאולי היה מצופה.

דרכי שלום היו תמיד הדרכים שלאורן הלך אהרן. תמיד העדיף את הפשרה
על המחלוקת והיה בטוח שהיא הפתרון הטוב ביותר מלכתחילה ולא רק
בדיעבד. על כן ברור שבחר לסיים את דבריו באותה הזדמנות בקטע הבא.

אהבת השלום

ולסיום: אנו שרים ואומרים את הפסוק: "עושה שלום במרומיו הוא יעשה
שלום עלינו". מה משמעות הפסוק הזה? מהו השלום שעושה הקדוש ברוך
הוא במרומים? השמים נוצרו על ידי כך שהקב"ה עשה שלום בין אש ומים.
מי שעשה שלום בין שני הניגודים, אש ומים, הוא יעשה שלום עלינו ועל כל
ישראל. וכולנו נאמר אמין!

דברים לזכרו של אהרן לנגרמן

יצחק בריק

הכרתי את אהרן לנגרמן במשרד הסעד, בתחילה כעמית ולאחר מכן כממונה ישיר. ההיכרות המקצועית הפכה במשך השנים להיכרות אישית ולידידות. הידידות המיוחדת עם אהרן אפשרה לי לא רק להכירו מקרוב, אלא גם ללמוד ממנו רבות, הן מבחינה מקצועית והן מדרכי התנהגותו וממערכת הערכים והנורמות שהקריין על סביבתו.

במישור המקצועי, אהרן הלך מחיל אל חיל והתקדם במעלות המערכת המקצועית ממקים ומנהל המדרשה לעובדים חינוכיים-סוציאליים אל ראשות האגף לילד ונוער ועד למנכ"ל המשרד. במהלך עבודתו צבר אהרן ידע מקצועי רב, הן מההתנסויות הרחבות שלו והן מתוך קריאת ספרות מקצועית. לא אטעה אם אומר שעיקר התעניינותו הייתה בנושא ילדים ונוער. התופעות של נוער במצוקה ושל ילדים זנוחים תפסו את עיקר דאגתו, ולכן גם תרם רבות לקידום ופיתוח השירותים עבור אוכלוסיות אלו.

אהרן ידע גם ליצור את הקשר בין התאוריה והמעשה של העבודה החינוכית והעבודה הסוציאלית ובין המקורות במסורת ישראל. זכורני שהיה נוהג מדי ערב חג לכנס בביתו מספר עובדים בכירים במשרד ולדבר על ערכי היהדות ועל התייחסותם לחלש ולנזקק. אירוע מסורתי זה בביתו של אהרן השפיע עליי עמוקות, ולימים אימצתי אותו והנהגתי אותו בעבודתי.

אהרן היה לא רק איש מקצוע בעל ידע וניסיון בתחום העבודה החינוכית והעבודה הסוציאלית, אלא גם איש מנהל ממדרגה ראשונה. תכונה זו

* פרופ' יצחק בריק הוא מנכ"ל "אשל" (האגודה לתכנון ולפיתוח שירותים למען הזקן בישראל).

ליוותה אותו בכל תפקידיו, אך במיוחד בתפקידו כמנכ"ל המשרד. אז עמדו לרשותו כישרונותיו וכישוריו כמנהל מקצועי, שידע לתכנן, להציב יעדים ולעצב את הדרכים להשגתם. הוא השכיל להפעיל את העובדים ולכוונם להשגת היעדים, לעודד אך גם לדרוש.

אהרן היה בעל אישיות מיוחדת, הקרין על סביבתו חום וידידות וידע לקרב לבבות ולקשור את החוטים בין אנשים שהיו מרוחקים זה מזה מרחק רב. כתוצאה מכך, צבר לו אהרן מספר רב ועצום של חברים וידידים. תכונותיו אלו גם העניקו לו את היכולת המיוחדת לטפח עבודת צוות נפלאה בקרב עובדיו.

אי-אפשר לדבר על אהרן מבלי לציין את היותו איש משפחה למופת כבעל, כאב וכסבא. משך כל חייו הרעיף על בני משפחתו אהבה ללא קץ, התעניינות אמתית ודאגה כנה. דאגה ואהבה אלו החזירו לו בני משפחתו בימי מחלתו הקשה.

דמותו של אהרן נשארה חקוקה בלב כולנו כמנהיג, מורה וחבר קרוב.

על אהרן לנגרמן

"שחקי כי באדם אאמין" (אני מאמין, ש' טרשניחובסקי)

זכריה גמליאל

גם אם רבות ייכתב על פועליו ומפעליו של אהרן, את אהרן לנגרמן האיש מי יוכל לצייר. אנסה להעלות קווים לדמותו מהיכרותי האישית הקרובה ביותר אתו, ואקווה כי השם יעזרני להעלות דברי אמת נכוחים. אהרן היה איש הדוגמה האישית. הוא האמין שעליו כמחנך להיות בראש ובראשונה דוגמה אישית לסביבתו, בכל התנהגותו, ולא רק בהיבט אחד שלה. בסביבה זו נכללו צוות עובדיו, מורי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים לעובדים בשירותי הרווחה, רכזי הקורסים והחשובים מכול בעיניו – התלמידים.

לדוגמה אישית ללקיחת אחריות יכול לשמש המקרה הבא: אהרן התבקש להפסיק לימודיו של תלמיד. תשובתו של אהרן הייתה: "פעם אחת בחיי הפסקתי לימודיו של תלמיד, ועד היום אני מצטער על כך". אני מאמין כי תפיסתו הייתה כי אין תלמיד שנכשל – יש חינוך ומחנך שנכשלו בהבאת התלמיד למטרתו, שהיא גם מטרתם.

אני זוכר את אהרן כמנהל בית ספר, לובש חלוק אפור ומתקן את מכונת השכפול. ידיו התלכלכו בדיו שחורה, אך הוא לא שם לב לכך. החשוב ביותר היה שהעובדים והתלמידים ידעו כי אין מלאכה שאינה נאה, שעל כל מלאכה נדרשת להיעשות מיד ובצורה הטובה ביותר. כך גם ציפה שתלמידיו, בהיותם מדריכים בפנימיות, לא יבררו אם מלאכה זו או אחרת ראויה להם,

* זכריה גמליאל שימש כמנכ"ל בית הספר לעובדים בשירותי הרווחה של משרד העבודה והרווחה במשך 35 שנה והיה בין החברים והמייסדים של עמותת "אפשר". דבריו לזכר אהרן לנגרמן ז"ל פורסמו לראשונה ב"אפשר" – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי, 2 (1998).

אלא אם היא מלאכה שיש לעשותה – תהא ניקיון או כל דבר אחר – עשה יעשוהו.

אהרן היה דוגמה גם בשבתו בחדר האוכל, ליד שולחן התלמידים. הוא לא ברר את מקום ישיבתו, אלא ישב היכן שהיה מקום פנוי ומצא הזדמנות לנהל שיחה אגב הארוחה עם תלמידיו, על כל נושא שבעולם. הוא היה דוגמה לניהול שיחה תרבותית עם תלמידים, עובדים ומורים שישבו סביב השולחן. שיחותיו האישיות עם תלמידיו יכלו לשמש מודל לכל הכותבים על ריאיון אישי.

עבורי הוא שימש דוגמה כיצד לנהל עם מורה שיחה מקצועית (לעתים בנושא שעלה לדיון לראשונה) שיחת קבלה או שיחת בירור.

אהרן היה גם דוגמה לניהול ועדות פדגוגיות. הוטלה עליו המשימה להקים מדרשה לעובדים חינוכיים-סוציאליים, ואיש לא פיקח עליו. הוא הקים מרצונו, בהתאם להשקפת עולמו, ועדות של מומחים לכל תחום, וישב בראשן. העיקרון הראשון היה שוויון. בכל ועדה ישבו נציגי בית הספר ונציגי יחידות המשרד שלמענן הוכנו ההכשרות או ההשתלמויות. אהרן ניהל את הישיבות בטוב טעם, באווירה חברתית נפלאה ואפשר לכל אחד להרגיש שותפות אמת. הוא היה מסכם את הישיבות וקיבל החלטות בהתאם לרוח הדיונים. באותה שיטה ניהל את ישיבות המורים אשר הניחו את יסודות בית הספר לעתיד לבוא. שום דבר לא היה מקרי, אלא מדוד ומכוון. לא פעם מצאתי את עצמי מתבונן בו בעת שניהל וניווט את הדברים, בתבונה ובאווירה נפלאה. הוא ידע שהוא יוצר את התשתית שבה רצה, כולל האווירה, שהייתה כה חשובה לו. באופן זה נוצרו הקשר האישי והאחוה בינו לבין עובדיו – כל עובדיו, כולל נהג מכונית האו"ם שהועמדה לרשות בית הספר בימים ההם. במסגרת בית הספר בא לידי ביטוי כישרונו כמספר. בכל אירוע הוא היה מספר סיפורים כדי להדגים את הנושא, ואלו ריתקו את שומעיו. לאחר מכן בא הלקח, הנמשל, וכל לקחיו היו קשורים לערכיו הרבים.

כחסיד בן למשפחת חסידים, השתמש אהרן רבות במשל החסידי. היה נפלא לשמוע כיצד הוא הופך את המשל החסידי מבית אביו לנושא אוניברסלי בעל מעמד ומשמעויות מדעיות – והכול בהתאם לרמת ההוראה שבה עסק. אהרן היה חסיד של שותפות אמת עם גורמי חוץ. הוא הקים בהתנדבות בית ספר להכשרת עובדי נוער לעיריית ירושלים, וזאת בשיתוף עם משרד החינוך, עיריית ירושלים והמדרשה של משרד הסעד. כך הועשרה עיריית ירושלים בעשרות רבות של מדריכים חינוכיים מוסמכים, שאכלסו את כל מועדוני הנוער שלה. כיום הם האליטה של ניהול תחום הנוער בעיר.

אהרן אהב את כל שותפיו בכל מקום. כך היה ביחסו למגזר הערבי. הוא אהב את האזרחים הערבים אהבת אמת, כולל התלמידים, מורי בית הספר, מנהלי המוסדות ועובדי המשרד מן המגזר הזה. אהבה זו התבטאה בהשתתפות בשמחות בכפרים הערביים ובהעלאת נושא המגזר הערבי כמעט בכל דיון רלוונטי.

יחסו זה לא פסח גם על המגזר החרדי או על כל מגזר אחר. אהרן אהב בני אדם. ראשית לכול הוא האמין בהם, והסיר את אמונו רק אם בגדו בו, מה שקרה לעתים נדירות.

אהרן כמנהל היה ידיד, חבר. רוב האנשים שעבדו בקרבתו נעשו באי ביתו. ידידות זו הייתה ידידות נפש שאינה תלויה בדבר, והוא שמר עליה כעל בבת עינו. הוא לא רק האמין בבני אדם, אלא היה גם אמין ביותר. מעולם לא חזר בו מהבטחתו או מדיבורו.

אהרן הגיע לדרגים הגבוהים ביותר של משרד הסעד. בדרך כלל מתמנים לכך אנשים פוליטיים, אבל אהרן הגיע במסגרת התקדמותו המקצועית – סמנכ"ל האגף לילד ולנוער, מנהל האגף לתכנון מחקר והכשרה, משנה למנכ"ל המשרד ולבסוף -- מנכ"ל משרד הסעד. בתפקידים אלו הוא התגלה בכל גודל יכולתו האנושית ובאו לידי ביטוי כישוריו הרבים.

אהרן נהג מדיניות של דלת פתוחה לכל עובד. תמיד האזין ונחלץ לעזרה בייעוץ אישי או מקצועי. הייתה לו ראייה ארוכת טווח, והייתה בו פתיחות לכל רעיון שהוצג בפניו. הוא גייס למשרד עתודה של עובדי רווחה, שאותם

בחר מבתי ספר לעבודה סוציאלית, והכניסם לעבודה, כדי שיהיו בעתיד מנהלי יחידות ועובדים בכירים. קבוצה זו, שנקראה בשעתה "נערי לנגרמן", אכן הייתה תשתית חשובה ביותר לעבודה המקצועית של המשרד. אהרן הנהיג את עובדיו עם היד על הדופק. הוא היה ראש הקבוצה החושבת, היוזמת והמבצעת במשרד. הוא ייצג בכבוד את המשרד במגעיו עם משרדים אחרים, האו"ם, ג'וינט ישראל והג'וינט העולמי. מתוך ראייתו הרחבה וחובקת העולם, הוא יזם קבוצת לימודים של חברי כנסת ומנהלים כלליים של משרדי הממשלה, בראשות פרופ' מייליק. כמו תמיד, נושאי ההשתלמות ופיתוח כוח האדם נעשו נחלת כל מנהלי היחידות במשרד, בהנהגתו ותחת דרבונו המתמיד.

אהרן התחנך בילדותו בגרמניה, וסיסמת היהדות המסורתית בארץ זו, "תורה עם דרך ארץ", נשארה טבועה בו והיטיבה לתאר את דרכו בכל אשר פנה.

אהרן - האדם ומורשתו

דברים לזכרו

ברוך עובדיה

היה זה יום ששי, סמוך לשעת הצהריים, למחרת שמחת תורה. באתי לדרוש בשלומו של אהרן ולברכו לקראת שבת. שושנה רעייתו ואנוכי יצאנו אליו אל המרפסת הקטנה שבה ישב בכיסא הגלגלים. הוא פנה לפתע אל שנינו ואמר משפט אחד פשוט: "בקשה אחת לי מכם – אנא, עשו מה שניתן לשמור על מורשתי הרוחנית". היה זה יום אחד בטרם שקע בתרדמת שממנה לא קם. חיפשנו תורה שבכתב. לא מצאנוה. מה שנותר היה תורה שבעל-פה -- מקדש מעט -- הקלטה מקורית של דברים שהשמיע במפגש חברים חגיגי לרגל פרישתו מתפקיד יו"ר הנהלת החברה למתנ"סים. הדברים יעטרו ספר זה, שבא לסמל את מורשתו ולהוות יד לזכרו. דבריו אלה של אהרן הם ה"אני מאמין" שלו ומשקפים הן את אישיותו ופועלו והן את סגנונו האישי. אני מרשה אפוא לעצמי להביע מהגייתי על האיש ועל משנתו.

בחשבנו היום על אהרן מנוחתו עדין, היינו רוצים אולי לפתוח כמוהו בסיפור עסיסי טוב, שיכול היה לומר הכול על האיש, על חייו העשירים, על פועלו ועל מורשתו. אך המילים נעתקות מפינו. קטונו. לא היה לו אח ורע בחיי היום יום שיכול היה להידמות לו ביכולת האמירה המופלאה שלו באמצעות הסיפור הפשוט השווה לכל נפש, המביע הכול בשפת אנוש ציורית ועשירה המתובלת בדברי חכמים. הוא הקשיב לבני אדם וביקש ללמוד עליהם ומהם. הוא ניחן בזיכרון מצוין, והיה בבחינת בור סוד שאינו מאבד טיפה. האדם וחיייו היו תמיד נקודת המוצא שלו לכל הגות ומעש. זה היה האיש.

* ד"ר ברוך עובדיה עבד בקרבה לאהרן ברשות חסות הנוער ובמדרשה לעובדים חינוכיים-סוציאליים. שניהם היו שותפים לעשייה בתחומים חברתיים ומקצועיים מגוונים ופעילים במועצה הלאומית לשלום הילד.

על מהות האדם

אהרן היה איש המילה. הוא ידע להתאימה למצב, לעניין ובעיקר לאנשים. הוא דיבר לרוב בשפה שבה סופרים העלו על הכתב את סיפוריהם ואת הגיגיהם, ומעבר לכך -- הוא ידע לטבל את שפתו בלשון חכמים. הייתה לו יכולת נדירה של אמירה בעלת משמעות, ובה בעת – הוא היה גם איש המעשה. זה היה המבחן שבו בחן בני אדם. בביקורי עמו במעונות החסות, לאחר שהכיר אישית ילדים ועובדי חינוך, יותר מכול ביקש לדעת מה עשו? מה הועילו?

שאלה משמעותית שבה עסקנו בעבודתנו המשותפת בהכשרת מדריכים חינוכיים-סוציאליים עבור מעונות רשות חסות הנוער הייתה: אל מי אנו פונים בעבודה החינוכית שלנו עם המועמדים להדרכה? מי הם בני האדם שלפנינו, ובמיוחד – מי הם מושאי עבודתם? אנו חיפשנו במדריכינו את האדם ואת אהבת האדם שבהם, יופי אנושי, ערכים מוסריים, חמלה, יכולת לסלוח, סובלנות וסבלנות אין קץ. ביקשנו להנחיל להם יכולת ללמוד ולהבין כל ילד-אדם לעצמו – להתחקות אחר שורשיו, להבין את מניעיו ולמצוא בו את נקודות החוזק לקידום הצמיחה והיכולת להתמודד עם גורלו, מתוך גישה שהחיים הם הזדמנות שהבריאה העניקה לו. עליו ללמוד לזהות פרות בשלים ואכילים ולקטפם.

האדם השלם

אהרן ביקש להכיר את האדם השלם, על החומר ועל הרוח שמהם קורץ -- על עולמו הרוחני, על סביבתו החברתית ועל מעשיו כאחד. הוא ניצב עם שתי רגליו על קרקע המציאות והתחיל תמיד בפכים הקטנים בחיי היום יום, אך בה בעת ידע להעלותם לרמת הכללה והפשטה נדירה, ללמוד מהם ולתרגמם מחדש לדבר מעשה. בזהותו צורך, שאל את עצמו מיד איך הוא עונה עליו, ומה נכון ואינו נכון במענה המסוים. הוא היה מכוון מטרה, ונראה היה שאין דבר העומד בפני כוח רצונו, כוח המפעפע בידידיו ובתלמידיו עד עצם היום הזה. גדולתו של אדם ניכרת כשרוחו חיה

ומתקיימת במהלך העתים, ממשיכה להשרות על בני אדם מטובה ומאירה באור יקרות את עולמם אל מעבר לזמן ולמקום. אולם לדעתי כוונתו של אהרן הייתה כי אסור לתלמידים להשתעבד. עליהם לצאת אל המרחב הפתוח וליהנות מהחירות והחופש לבחור. תכליות ברורות אסור שתשבדנה את רוחנו. יש להבחין בין עיקר לתפל, בין מה שמאפשר לנו להפתח אל העולם לבין מה שמעכב בעדנו, ולשאוף אל המרחב.

האדם וחירותו

אהרן היה אישיות קורנת. חיוך היה נסוך על פניו המאירים, רוחו הייתה טובה עליו, דבריו נשמעו בנחת, ובכריזמה שלו ותוך מתן עידוד ותמיכה לעמיתיו וכפיפיו, הוא הצליח להניע ולנהל מערכות אנושיות, על אף המורכבות שבהן. הוא הטביע חותם בתחומי חברה וחינוך רבים והיווה עבור רבים מופת של חשיבה, של דרך ושל סגנון.

סודו הגדול של אהרן היה בטיב יחסו אל זולתו. התופעה המופלאה הייתה בעמדה הבסיסית שלו אל האדם – כל אדם. בכל מפגש אנושי, מזדמן או ידוע מראש, הוא ראה בזולתו את האדם שבו, האיר לו פנים ודן אותו מלכתחילה לכף זכות. בפגישותיו עם בני עמים אחרים ועדות ישראל השונות, ביקש בדרך כלל לתהות על קנקנם – לדעת ולהבין את העולמות הפנימיים שלהם וחדר ללבם מתוך אמפתיה נדירה וסובלנות ללא גבול. הוא התעניין במנהגים ובאורחות חיים והתחבר במהרה אל הטעמים ואל הצלילים. ואולם מעניין יותר היה לראותו נפגש עם הנערים אשר עברו על החוק או עם עובדים שחרגו מן הראוי. הוא ביקש למצוא ולהכיר את הטוב שבהם ולראות בו נקודת מוצא לפתרון הבעיות ולהתפתחות עתידית. תמיד חיפש ומצא נקודת אור בזולתו, נקודה שממנה ניתן היה להמריא אל הטוב ואל המועיל, בבחינת "איזו הדרך שיבור לו האדם, זו שהיא תפארת לעושיה ותפארת לו מן האדם". הוא לא היה סובלני לחריגה חברתית ונהג על פי שורת הדין. כאשר נשאל לטעמן של מצוות למשל, טען שמצוות יש לקיים,

ואם אתה מבקש לדעת על טעמן או על משמעותן – לך ולמד. הדבר יעשיר את עולמך ואת חייך. אין בכוחו של טעם לשנות את המחויבות לקיימן.

אדם וזולתו

אהרן לא נשא פנים. בנהלו מערכות ציבוריות וגופים ביורוקרטיים, במיוחד כאלו שמיועדים לסייע לאנשים במצוקה ולטפל בהם, הוא היה רגיש מאוד למידת החסד שבה ראוי לנהוג במי שהוא ראה את עצמו אחראי לרווחתם. לא קשה היה לו הדבר, שכן איש חם היה, האוהב את הבריות. הוא לא נהג לבדוק בציניותיהם. הייתה זו מידה בסיסית שהייתה מובנית באישיותו ובתפיסת עולמו, הרציונליות מאוד.

אהבת הבריות

על אדם כאהרן ניתן לחשוב לעתים, שהרגש שלו גובר על השכל הטוב. אמנם רגשותיו פיעמו בו בחזקה, אך המכירים אותו ידעו שאם אין הם עוברים את מבחן השכל הטוב, אין הם מהווים אמת מידה לשיפוט ולקבלת החלטה. הוא היה זהיר בכך, ואף אהבת הבריות לא הכשילתהו. אין זה מקרה שחשב שמפתח היחסים בין אדם לקונו הוא היות האדם שלם עם עצמו. אהבת האדם שלו הייתה טהורה, אהבה לעצמה – ממקום של ערך היונק עמוק מאישיותו ואולי מ"הקינדר שטובה" שלו,¹ מתוך קרבה פנימית, ולא כמצוות אנשים מלומדה. זהו אכן גם המפתח ליראת אדם את קונו.

קרבה, על פי תפיסתו של אהרן, הייתה קודם כל קרבת הידיעה. הוא ידע את צורכיהם של בני אדם והכיר היטב את החיים ואת מוצאותיהם, כדי לדעת את המענה לצרכים אלו. הוא ידע כאב בחייו, ובמיוחד באחריתם. האמפתיה העמוקה עם האדם, צרכיו וכאביו וידיעת הדרוש למענה עליהם, אפשרה לו את אהבת האמת הזו לבני אדם. וכאשר הוא לחם עבורם, הוא היה הטוב שבסגורים.

¹ קינדר שטובה -- בית הספר של הילדות. הביטוי מתייחס בדרך כלל לבית ההורים.

"הוכח תוכיח את עמיתך"

אהרן היה איש שידע להוכיח את עמיתו, אך הוא לא עשה זאת באמירת דברי תוכחה, אלא הוכיח להם, מה היא הדרך הראויה שיבור לו האדם. זו גם אולי הסיבה שהתנגד בעומק לבו לכל הרמת יד על ילד, גם אם הכוונה הייתה "חינוכית". עבורו פירוש "חוסך שבטו שונא בנו" היה החוסך מבנו את שבט לשונו במובן של הרבצת תורה – אין הוא ממלא את חובתו אל ילדו. מעולם לא חסך לומר דברו בכל מקום שבו חלק על חבריו. אך הוא ידע לעשות זאת על דרך ההוכחה החכמה ותוך ניסיון להגיע לעמק השווה בדרכי שלום.

אהבת השלום

אהרן היה רחב לב. הוא חי את החיים בכל מאודו. הוא חווה את מלוא הווייתם, העניק להם משמעות וידע להתעלות מעל לקטנות שבהם. הראייה שלו הייתה רחבה ונוקבת. הוא ידע לחדור אל מעבר לקליפות ולזהות את העיקר גם בעניינים מורכבים ביותר. מכאן גם היכולת הנדירה שלו לקשור בין מהויות ולהצליח להשרות אווירת עבודה שאין בה מורא, יש בה אהבה ויש בה שלום.

אהרן – איש המעשה רב-הפעלים

אהרן היה אדם רב-פעלים בתפקידיו המרכזיים במשרד הסעד, קודם כמנהל אגף הילד והנוער ואחר כך כמנהלו הכללי. כך היה גם בתפקידיו הציבוריים כשותף מרכזי ביזמה להקמת "עצרת בית הנשיא לשלום הילד" ("המועצה הלאומית לשלום הילד", היום), כמכונן עמותת "אפשר", כיו"ר המרכז להתנדבות דאז (היום "המועצה הלאומית להתנדבות"), כיו"ר הדירקטוריון של חברת המתנ"סים, כחבר המועצה לתרבות ולאמנות וכחבר במועצה להשכלה גבוהה. כמי שעמד בראש ועדות ממלכתיות, היה סנגורם הגדול של ילדים ודאג לקידום זכויותיהם, במיוחד אלו של ילדים בעלי צרכים

מיוחדים, ותרם תרומה משמעותית לפיתוח ולטיפוח המנהיגות המקצועית של המטפלים בהם ושל כלל העובדים בשירותי החברה והרווחה בישראל.

אהרן המחנך

אהרן היה מחנך בחסד. הוא החל את דרכו כמחנך של ילדים ניצולי שואה בבית הספר החקלאי "מקווה ישראל" והאציל מרוחו עליהם, ובהמשך -- על חניכיו במדרשה, ודרכם -- על החוסים במעונות. בוועדה שהוקמה במשרד החינוך לקידום האיכות והמעמד של מדריכי החינוך החברתי המשלים במרחב הפתוח והפנימייתי, הוא היה הרוח החיה והתוססת וזרז משמעותי לקידום מעמדם וסדרי העסקתם של עובדי חינוך אלה.

ברוח המחנך שבו ומתוך אמונה בתרבות, בהשכלה ובהכשרה מקצועית כיסודות לאיכות העשייה של בני אדם למען בני אדם, ובמיוחד עבור הילדים שבהם, הקים את המדרשה הראשונה בישראל להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים. הוא פיתח את התכניות הראשונות להכשרת עובדי רווחה וטיפול סיעודי לגווניו. בהמשך דרכו, הניח את היסודות והקים מערכת משולבת רב-תחומית לפיתוח ולקידום כוח אדם בשירותים החברתיים.

בתפקידו המוסדיים ידע אהרן לשמור על אווירה בלתי פורמלית. הוא העמיד במרכז את האדם שבתלמיד, בעובד ובמטופל. הוא דאג תמיד למי שהיו החוליה החלשה ביותר, וראה במשרתים אותם שליחי מצווה. הוא כיבד אותם ופעל למענם והיה שליחם הנאמן.

משלב תפיסה מקצועית וארגון

בוועדה לשירותים קהילתיים של חברת המתנ"סים התגלה רוחב היריעה של תפיסתו המקצועית והארגונית. הוא ראה בקהילה גוף חי, שטמונים בו כוח וחיוניות אשר בסיוע מקצועי הולם יכולים להתפתח ולהיות למקור של יצירה. הוא האמין בעצמה הפנימית של בני האדם וביכולת שלהם לעשות למען עצמם. השתתפות האוכלוסייה בעשייה לרווחתה ולאיכות חייה היוו אבן יסוד בעבודה הקהילתית של המרכז השכונתי.

כך היה גם בפורום שיקום השכונות שאותו ניהל והנחה במוסד ון ליר, לאחר פרישתו משירות המדינה. היה זה אחד המקומות היחידים בארץ שבו בני שכונות שכוחות אל וישובים רחוקים מהעין קיבלו במה, ויכלו לספר על יזמותיהם הברוכות ועשייתם עבור מקומות מגוריהם. כל מפגש היה חוויה. היו בו עושר אנושי, דעת, הרבה חום, התלהבות ואמונה ברוח האדם, והוא ידע לדלות ולמצות את היפה באנשים.

מחדש

כמנכ"ל משרד הסעד, בראייתו הרחבה, אהרן הניח יסודות חדשים לתכנון לטווח ארוך ולשיתוף פעולה מקצועי רב-תחומי בין השירותים החברתיים בקהילה. הוא היה אמן של ממש בפתיחותו לחידושים. בין הגישות המהפכניות שלו אפשר למנות את תמיכתו הנחרצת בפתיחת מכללות אקדמיות בהיותו חבר במועצה להשכלה גבוהה. הוא חתר להרחבת אפשרויות ההשכלה עבור כלל צעירי ישראל ותרם תרומה משמעותית לאישור הקמתן של המכללות האקדמיות. גם כאן הוא היה שופרו של העתיד, כמו בתחומים רבים אחרים, והקדים את האחרים ביכולתו לחזות התפתחויות חברתיות חיוניות ולקדמן בברכה.

מנהיג נאור

אהרן הנהיג את "המועצה הלאומית להתנדבות" ברוח טובה וביכולת נדירה להידבר עם בני שיחו בשפתם, בדיוק כפי שיכול היה להציג משנה סדורה לעשייתם. הוא עשה למען קידום רוח ההתנדבות בקרב אזרחי ישראל וקידום הסיוע האנושי הפשוט של אדם לחברו. אהרון תרם לכינון שיתוף פעולה בין גופי התנדבות מקומיים. הוא הנהיג עשייה זו בשעת חירום בכלל ובמלחמת יום הכיפורים בפרט.

אהרן היה ממייסדי "המועצה הלאומית לשלום הילד" וכוח מניע רב פעלים בעשייתה השוטפת במשך שנים רבות. אהבת הילדים שלו והיכולת הנפלאה לחדור לצפונותיהם הפכה אותו לאבי ילדים במצוקה וללוחם ללא חת להבטחת שלומם. בפשטות, אך בגדולת רוח ובחזון ללא חת, הוא ידע

להוביל מהלכים ולהתגבר על משברים. זאת בזכות אמונתו, שכלו הישר, הכישרון להאיר עניין מנקודת ראות בלתי צפויה והיכולת הנפלאה לעשות את הדברים המסובכים לפשוטים ובעלי התרה באורח שאפשר לממש תכניות ומהלכים מורכבים חרף הקשיים.

אחד המפעלים החשובים ביותר של אהרן היה ייסוד מוסד האומבודסמן (נציג קבילות) לילדים ב"מועצה הלאומית לשלום הילד". הוא כוננו, עמד בראשו והאציל עליו מרוחו. הרעיון להקשיב לילדים עצמם, לשמוע את קולם ולהיות להם לפה הוא מהרעיונות הנאצלים שידענו. כל המתנסה בהתנדבות בעשייה זו ומאזין לקולות הילדים ולקולות הוריהם האובדים בסבך ביורוקרטיה, אטימות לב וקיבעון מחשבתית, חש כי זוהי קרן אור המבזיקה בעידן של ליקוי מאורות.

איש אשכולות גדל רוח ואמונה

אהרן ידע להתרועע עם אחד העם ועם שועי הארץ בישירות ובמאור פנים. הוא כיבד את הזולת ונתכבד על ידו. דבר התורה השגור בפיו -- מורשת יהדותו הנאורה, יכולתו הסיפורית וכוח ההידברות שלו היו תמצית כוחו הקסום.

אהרן, איש אשכולות, חכם, אוהב אדם ומחנך בעל עצמה אישית, הקדיש את חייו להתמודדות עם מצוקות בני-אדם – עם סבלם וכאבם. הוא היה איש רב-פעלים עתיר מחשבה, אשר הטביע את חותמו על שירותי החברה והרווחה בישראל והותיר מורשת אנושית ומוסרית רבת ערך בקרב אוהבי האדם והחברה בישראל.

הוא ידע להילחם בגורלו ועמד בכך בגבורה. היו לו תעצומות נפש שמעטים ניחנו בהם. הוא היה מקור של גאווה לאנושי שבנו, מקור של תקווה ליכולת האדם לגבור על קושי, ויהי זה מהחמורים ביותר. אני זוכר את אהרן על כיסא גלגלים לוחם את מלחמתם של ילדים. הוא ידע מה הוא צדק חברתי ולא היסס להיאבק למענו בכל דרך, תוך שכנוע עמוק והרגשת שליחות מוסרית עליונה.

ולבסוף, המפגשים האחרונים עם אהרן היה בהם מן החסד. חיוכו היה של מי שאהב את החיים בכל מאודו, ובה בעת הוא ידע גם להתעלות על הקשיים ועל האתגרים שהציבו בפניו ולהשרות סביבו אווירה נינוחה. אהרן היה איש האמונה ואהבת הבריות. מכוחן האמין ביכולות הבלתי נדלות של האדם לעשות את הטוב. הוא השרה על כל הסובבים אותו משהו נאצל.

בדחילו ורחימו, ברוח החוויה הנדירה של הקשר והשיח עמו, אני מייחל שנשכיל להציב לו יד ולנצור את זכרו של אדם יקר זה בתוכנו לאורך ימים.

מבוא

חזקיה (חזי) אהרוני

מטרות הספר

מטרת הספר היא בראש ובראשונה לכבד את זכרו של ידידנו אהרן לנגרמן ז"ל, שנושא העבודה החינוכית-סוציאלית לכל סוגיה וגווניה היה קרוב ללב, הלכה למעשה. אהרן הגה, יזם וקידם את תחום העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל ושימש כמודל וכעמוד התווך שלו בכל רמ"ח אבריו. הוא עשה זאת בכל הזדמנות ובכל תפקיד ציבורי והתנדבותי שבו שימש. אהרן היה מיוזמי ומקימי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ועמותת "אפשר" ומיוזמי החברה למתנ"סים ולחם למען זכויותיהם והגנתם של ילדים ונוער בישראל. חלק גדול מהישגיה ומעשייתה הברוכה של עמותת "אפשר" ומהתרומה להגנה על זכויות ילדים ונוער בסיכון בישראל אנו חבים לאהרן, ואין ראוי ממנו להיות מונצח בספר שכזה.

במובן הרחב, ספר זה נועד להיות מקור בסיסי וראשון של תאוריה ויישום בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית. הוא מניח את היסודות לתחום העבודה החינוכית-סוציאלית ברוח עמותת "אפשר", ידידיה ואנשי אקדמיה התומכים ברעיונות ובתכנים המוצעים בספר. מטרת תוכני הספר לתרום להכרה מקצועית וציבורית בתחום זה ולהציג את תפיסת העולם הרחבה הגורסת שעבודה חינוכית-סוציאלית אינה חינוך וטיפול בלבד, אלא בעלת הקשר רחב יותר.

כאמור, ספר עיון והדרכה מקיף זה מרכז את תחומי התאוריה והעשייה בעבודה החינוכית-סוציאלית. הוא כולל מידע מרוכז ומתומצת ורשימת מקורות עשירה ומעודכנת התומכת בנושאים המרכזיים המובאים בספר. העבודה החינוכית-סוציאלית מוגדרת כ"עבודה המשלבת חינוך וטיפול

בילדים, נוער ומבוגרים בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות ו"בקהילה"². לפי הגדרה זו, עבודה חינוכית-סוציאלית מתרחשת בקהילה במסגרות של החינוך הבלתי פורמלי וכן במוסדות ובפנימיות שבהם מועסקים אנשי מקצוע בכל הרמות, החל במדריכים, אמות בית, מורים ומחנכים, רכזים חינוכיים, עובדים סוציאליים, מטפלים ועובדים מקצועיים תומכים וכלה במנהלים. מסגרות אלה כוללות בין היתר את האגף לקידום נוער, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער והמפעל להכשרת ילדי ישראל שבמשרד החינוך, רשות חסות הנוער ו"נוער וצעירים" שבמשרד הרווחה, עובדי נוער ברשויות המקומיות, מוסדות, פנימיות והוסטלים פרטיים וציבוריים ועוד.

הספר מיועד לתלמידים ומשתלמים, לסטודנטים הלומדים במסגרות שונות במסגרת בית הספר המרכזי, לעובדים בשירותי הרווחה, לסטודנטים בתכניות הכשרה אקדמיות חינוכיות-טיפוליות לקידום נוער במכללות, למתמחים במסלול חינוך בלתי פורמלי באוניברסיטאות ולכל המכינים עצמם לעבוד עם ילדים, נוער ומבוגרים בסיכון, כמחנכים, כמדריכים, כעובדי קידום נוער או כמטפלים בכל המסגרות בקהילה, במוסדות ובפנימיות.

כפי שמשקף מההגדרות השונות ומהצהרות של אנשי מקצוע הפועלים בתחום האקדמי בחלק מהפרקים הבאים, העבודה החינוכית-סוציאלית עוברת "משבר זהות". אני מאמין שספר זה, שבו אנשי אקדמיה ואנשים בשדה מספקים מידע ממוקד והסברים תאורטיים עשירים על אודות העבודה החינוכית-סוציאלית, תורם רבות לבניית הזהות התאורטית של המקצוע ושל העוסקים בו.

הפרקים לספר זה נכתבו על ידי אנשי מקצוע רב-תחומיים ומארגונים שונים, מחנכים וחוקרים מהשדה ומהאקדמיה. אם כי בפרקים שבספר מופיעים מונחים שונים המתארים את העובדים החינוכיים-סוציאליים ואת

² ראו בהרחבה בפרק על תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל (פרק 1).

עבודתם, כולם מתכוונים לאנשי המקצוע המכונים בספר זה "עובדים חינוכיים-סוציאליים", ולא משנה מהי הגישה החינוכית-טיפולית שלהם והדגשה.

הספר נועד לעודד ולקדם את הלמידה ואת השיח על טבעה ומהלכה של העבודה החינוכית-סוציאלית, למידה ושיח שיעשירו את העשייה המקצועית, יביאו להכרה ציבורית בה וירחיבו את גבולותיה. הספר אינו מתיימר להיות משנה סדורה, אלא מציע מסגרת תאורטית ויישומית. הוא מבוסס על אמונה מקצועית של קומץ אנשים, שאהרן לנגרמן ז"ל היה בין ראשוני מוביליה, והם ממשיכים את דרכו ביתר שאת.

תוכן הספר

חלק א: הקדמה ורקע היסטורי

פרק 1: הקדמה -- הגדרות, אתגרים ושימוש בגישות התערבות מתאימות

פרק 2: תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל -- הפרק מגדיר מהי עבודה חינוכית-סוציאלית, מספר על שורשיה ועל ההיסטוריה ארוכת השנים שלה מלפני קום המדינה ועד ימינו ומעלה על נס את תרומתם של יחידים, מוסדות, עמותות וארגונים בבניית היסודות לעבודה החינוכית-טיפולית בישראל. כמו כן, מתוארות בפרק פעילותן ותרומתן של המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ושל עמותת "אפשר".

חלק ב: זכויות ילדים ונוער

פרק 3: זכויות ילדים ובני נוער בישראל -- הפרק סוקר את ההיסטוריה של זכויות ילדים, את האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד והקשר שלה לחוק ולמשפט הישראליים וכן מתאר בקצרה חוקים, תיקונים ופסקי דין בישראל המגנים על ילדים וזכויותיהם במסגרות השונות -- המשפחה, בית הספר והחברה.

פרק 4: מניעת ענישה גופנית של ילדים -- הפרק מביא את עיקריה של המסורת היהודית וגם את המשפט העברי בנושא זה ועומד על החשיבות היתרה של מיגור השימוש בענישה הפיזית בחברה שלנו. גם הורים וגם העובדים במסגרות הטיפוליות בקהילה, ובעיקר במסגרות חוץ-ביתיות, שבהן אוכלוסייה קשה ביותר, נדרשים ללמוד את המותר והאסור ולהימנע מכל ענישה גופנית של ילדים ובני נוער.

חלק ג: מסגרות העבודה החינוכית-סוציאלית

פרק 5: עבודה חינוכית-סוציאלית בפנימייה -- בפרק מוגדרות ומסווגות פנימיות ומתוארים ההיסטוריה שלהן, אוכלוסייתן, מקומן החינוכי בטיפול בילדים ובני נוער בסיכון, הקשר ביניהן לבין תאוריית ההתקשרות, מחקר על חסרונותיהן ויתרונותיהן, תופעת הימצאותן של פנימיות רבות בישראל, השירותים החינוכיים-טיפולים הניתנים בהן והתפתחותן העתידית כמסגרות חינוכיות-טיפוליות ממוקדות.

פרק 6: עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה -- הפרק מביא הגדרות שונות לעבודה חינוכית-סוציאלית ואת עיקרי התפיסה החינוכית-סוציאלית ויישומה בשדה, מתאר את הגופים והארגונים הציבוריים והפרטיים העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה, את שירותי קידום נוער כמודל לעבודה חינוכית-סוציאלית וגישות שונות לטיפול בנוער מודרנטי ותלמידים הנושרים ממסגרת בית הספר. כמו כן הוא דן בעתידו של חינוך בני נוער בסיכון והטיפול בהם -- מעיסוק למקצוע מוכר במסגרת הקהילה.

פרק 7: עבודה חינוכית-סוציאלית בהקשר הבין-לאומי -- הפרק מתאר את הרקע ההיסטורי להתפתחות העבודה החינוכית-סוציאלית בעולם ובישראל, סוקר את הארגונים הבין-לאומיים הפועלים בתחום, מביא התפתחויות עדכניות של העבודה החינוכית-סוציאלית באירופה ובעולם ומתאר תחומי הכשרה, פרסומים מקצועיים וכיוונים חדשים להתפתחות התחום.

חלק ד: הכשרה וקידום מקצועי

פרק 8: המעמד המקצועי וקידומו של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל
-- הפרק מתאר את העבודה החינוכית-סוציאלית כמקצוע ודן בהיסטוריה של המעמד המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי והתפתחותו בישראל. הוא מביא מחקרים הדנים במצב הקיים בארץ בכל הקשור למעמד ומאפייניהם של קבוצות שונות של "מדריכים" ועובדים חינוכיים-סוציאליים במסגרות השונות וכן במקומם במערכת החינוכית-טיפולית, ברקע החינוכי שלהם ובהגדרת תפקידם, וסוקר מודלים להכשרת המקצועית. כמו כן הוא מעלה הצעות רבות לשיפור מעמד ומצב המקצועי.

פרק 9: הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-סוציאלי -- הפרק דן במהות העבודה החינוכית-סוציאלית, מהות התפקידים של בעלי המקצוע השונים בה ואוכלוסיית היעד שלהם, תהליכים ותמורות בהכשרתם במוסדות אקדמיים, מבנה תכנית הלימודים, מודלים להכשרה, סוגיות בהכשרת העובדים והרציונל של תכנית ההכשרה. הפרק מסתיים בסקירת מצב העיסוק במקצוע ובהשוואתו של זה בישראל למצב בעולם.

פרק 10: אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים -- הפרק עוסק בהגדרת המונחים "פרופסיה" ו"קוד אתיקה", דן בסוגיית האתיקה המקצועית וחשיבותה בתהליך ההתמקצעות, עקרונות קודים אתיים בין-לאומיים ואתגרים ביישום הקוד האתי ומציע עקרונות וקווי הנחיה לבניית קוד אתי המתאים לעובדים חינוכיים-סוציאליים בישראל.

חלק ה: נושאים ייחודיים בעבודה החינוכית-סוציאלית

פרק 11: מניעת השימוש לרעה באלכוהול, סמים, הימורים והתמכרויות אצל ילדים וטיפול בהם -- הפרק מביא תאוריה של התמכרות ושימוש לרעה באלכוהול, הימורים והתמכרויות, הגדרות, היסטוריה, תיאור השירותים הקיימים בישראל בתחום, חוקים וכללים, ארגונים ומסגרות

טיפוליות העוסקים במניעה ובטיפול, כולל פעילות היחידה לאלכוהול, הימורים והתמכרויות שבעמותת "אפשר".

פרק 12: פרסומים מקצועיים כמסייעים לביסוס הידע והתמקצעות העבודה החינוכית-סוציאלית -- הפרק מתאר את הסינתזה והתהליך של בניית ידע תאורטי ויישומי מהאקדמיה ומהשדה -- שילוב מיומנויות וגישות ממקורות רב-תחומיים התורמים לקידום והתמקצעות תחום העבודה החינוכית-סוציאלית. עמותת "אפשר" בשיתוף גורמים שונים מצויה בחזית היצירה של ידע זה ומקדמת אותו בעזרת פרסומים אקדמיים ומקצועיים, תיעוד חומר מהאקדמיה ומהשדה, ארגון ימי עיון וכנסים, עריכת דיאלוגים ושיתוף פעולה עם גורמים מקצועיים, עריכת מחקרים, סיוע בהקמת ובהעשרת מרכזי מידע וידע ובעיצוב מדיניות ופיתוח שירותי רווחה וחינוך. כל אלו לתועלת העוסקים בחינוך של ילדים ובני נוער בסיכון ובטיפול בהם.

חלק ו: ביבליוגרפיה מוערת

פרק 12: ביבליוגרפיה מוערת בנושא עבודה חינוכית-סוציאלית 1990--
2010 -- בסוף הספר מופיעה רשימה ביבליוגרפית מוערת בנושא עבודה חינוכית-סוציאלית ומצויים בה תיאורים קצרים, מידע ותכנים של למעלה מ-65 מאמרים, מסמכים וספרים הדנים בעבודה חינוכית-סוציאלית-טיפולית על כל גווניה ומאפייניה.

בסוף הספר מצויים מילון מונחים קצר כדי להקל על הקוראים שתחום זה חדש להם; רשימת נספחים נבחרת על אודות משאבים, עמותות וארגונים העוסקים בשירותי רווחה, חינוך וטיפול, הפצת ידע, קידום והכשרה, סגור והגנה על זכויות ילדים ונוער.
בנספחים מצויים גם מידע, מסמכים והצהרות חשובים מתחום העבודה החינוכית-סוציאלית.

לסיכום -- כפי המשתקף מפרקי הספר, כותבי הפרקים מבטאים מגוון דעות ורעיונות הקשורים להגדרת העבודה החינוכית-סוציאלית, מקומה בעבר, בהווה ובעתיד, קידומה ויישומה בשדה הלכה למעשה.

למרות שפרקי הספר נתרמו על ידי למעלה מתריסר מחברים המעשירים את הידע וההבנה שלנו בתחום, נעשו מאמצים רבים לבחור בקפידה נושאים חשובים ובעלי ערך גם ברמה האקדמית וגם ברמה היישומית ושכולם אושרו על ידי ועדת המערכת. כל פרקי הספר ותכניו שומרים על אחדות תכנים ומתרכזים סביב הציר המרכזי של תחום העבודה החינוכית-סוציאלית כפי שמוגדר בתחילת הספר ולאורכו.

חלק א

הקדמה ורקע היסטורי

- פרק 1: הקדמה – הגדרות, אתגרים ושימוש בגישות התערבות מתאימות, חזקיה (חזי) אהרוני
- פרק 2: תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל, חזקיה (חזי) אהרוני

פרק 1

הקדמה, הגדרות, אתגרים

והשימוש בגישות התערבות מתאימות

חזקיה (חזי) אהרוני

עבודה חינוכית-סוציאלית או עבודה חינוכית-טיפולית עם ילדים ונוער בסיכון מעסיקה אנשי מקצוע רבים יחסית במשק במסגרות פרטיות וציבוריות שונות. עבודה זו היא משימה קשה ביותר ומאתגרת רבים. בשל הקשיים בהגדרתה התאורטית, ההטרוגניות של הפועלים בשמה והתנאים המשתנים והמקשים בשדה, שאינם מאפשרים את צמיחתה במבנה הקיים, מעטים הצעירים הנמשכים לעבוד בה ומכשירים את עצמם לכך. לעתים קיימת אצל עובדים חינוכיים-סוציאליים התחושה שחסרה להם הגדרה והכרה מקצועית ושאינן הערכה לעבודתם ולמסירותם הרבה, שהרי אילולא כן, היה נמצא זה מכבר מי שידאג לשיפור תנאי עבודתם ושכרם. קברניטי המדינה מצהירים השכם והערב על התחייבותם הבלתי מעורערת לחינוך לכול, ובמיוחד לילדים ובני נוער בסיכון. אך בפועל, כפי שאנו נוכחים בשנים האחרונות, התקציבים לחינוכם הולכים ומתדלדלים, והבעיות של ילדים ובני נוער אלה הופכות להיות מורכבות יותר וקשות יותר לפתרון. מחנכים רבים מאמינים שהמחוזות הקשים ביותר בתחום החינוך הם בעבודה החינוכית-טיפולית עם ילדים ובני נוער בסיכון. עובדים חינוכיים-סוציאליים הם אנשי מקצוע הרואים בעבודתם שליחות חברתית ייחודית ורצונם לצמוח ולתרום במטרה להשפיע על התודעה החברתית ועל עיצוב דרכם של ילדים ובני נוער בסיכון בישראל. עמותת "אפשר", בשיתוף גורמים נוספים, פועלת לקידום עובדים אלה ולהכרה בהם. העמותה מתווכת בין הגורמים הציבוריים והממשלתיים, מעודדת התמקצעות והכשרה מקצועית נאותה, מפעילה מיזמים חינוכיים-טיפולים ושיקומיים לאוכלוסיות בסיכון, מספקת מסגרת תומכת המעודדת יזמות חינוכית-טיפולית, מפרסמת ומפיצה

מידע ספרותי מקצועי ויוצרת הפריה הדדית בין הגופים השונים הבאים במגע עם אוכלוסיות אלה.

בשל מדיניות ההפרטה הממשלתית בשנים האחרונות, מדינת ישראל אינה יכולה לספק את כל המענים לילדים ונוער בסיכון, והשירותים אינם מושלמים. על כן, עמותות וארגונים חברתיים של המגזר השלישי נטלו בהדרגה על עצמם לספק חלק מהמענים בשיתוף משרדי הממשלה, וגם הם עומדים באתגרים ניכרים נוכח ההקצאות הכספיות שאינן עונות תמיד לצרכים הרבים והמורכבים של אוכלוסיות בסיכון.

מה היא עבודה חינוכית-סוציאלית?

המקצוע "עבודה חינוכית-סוציאלית" או "עבודה חינוכית-טיפולית" (כפי שהוא קרוי במינהל חברה ונוער, באגף לקידום נוער במשרד החינוך) אינו מוגדר בהסכמה ואינו מצוי בתקנות של משרדי הממשלה, למשל בפרסום מכרז לעובדים המטפלים בילדים ובבני נוער בסיכון. למרות זאת, גופים מקצועיים רבים תמימי דעים באשר למהותה של "עבודה חינוכית-סוציאלית", מי הם העובדים החינוכיים-סוציאליים, מה צריכה להיות הכשרתם ומהו תפקידם בעבודתם עם אוכלוסיות בסיכון. מטעמים היסטוריים, מנהליים, חוקיים, אקדמיים ואחרים, משרדי ממשלה וגופים נוספים מגדירים עובדים חינוכיים-סוציאליים בשמות ובמונחים שונים, אם כי כולם מדברים בקירוב על אותה קבוצה. עמותת "אפשר" מכנה אותם "עובדים חינוכיים-סוציאליים", מונח שנעשה בו שימוש משנת 1962, מאז ייסוד המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים של משרד הסעד בירושלים. גם האיחוד האירופי משתמש במונח זה, שאומץ על ידי האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (International Association of Social Educators) (גרופר, 2007). במשרד החינוך וברשויות המקומיות המקבילות לאגף לקידום נוער הם מכונים "עובדי קידום נוער", או "עובדים חינוכיים-טיפולים", והרקע שלהם הוא לרוב חינוכי המשולב ברקע טיפולי שנרכש במכללות להכנת עובדי קידום נוער. במוסדות ובפנימיות הם מכונים

"מדריכים" או "מדריכים חינוכיים", והם יכולים לבוא כמעט מכל רקע וגם ללא הכשרה כלשהי בתחומי החינוך והטיפול. במשרד הרווחה הם קרויים "עובדי נוער וצעירים". הם פועלים בקהילה, והרקע שלהם לרוב הוא עבודה סוציאלית.

לפי הגדרת עמותת "אפשר", עובד חינוכי-סוציאלי הוא כל מי שעובד עם ילדים, נוער ומבוגרים בסיכון ומשלב בעבודתו עקרונות וגישות מתחום החינוך והטיפול, ללא קשר לשם שבו הוא מכונה. הגדרה זו היא רחבה, והיא כוללת מדריכים חינוכיים במוסדות, בפנימיות, במועצות מקומיות וברשויות, מלווים ומדריכים במועדוניות יום לימודים ארוך, אמות בית בפנימיות, משקמים במרכזים לטיפול באלכוהול, הימורים וגמילה מסמים, כזים חינוכיים ומטפלים בילדים, נוער ומבוגרים בכל מסגרת חינוכית, טיפולית ושיקומית.

עובדים חינוכיים-סוציאליים – בסיכון

עובדים חינוכיים-סוציאליים על פי הגדרתם ולפי הקשיים והאתגרים שהם מתמודדים עמם בשדה כיום, גם הם יכולים להיחשב לאוכלוסייה המצויה או מוגדרת בסיכון, בשל אופי עבודתם: שחיקה, תסכול, פחדים, חוסר ידע, התמודדות עם בעיות אלימות קשות, חוסר ההכרה במעמד המקצועי, מצב נפשי וכדומה. עקב זאת, העובדים חווים קשיים ותסכולים דומים לאלה שחווים המטופלים שלהם (ראזר, 2009). קשיים מצטברים אלה דורשים גיוס עובדים בעלי האיכויות האנושיות והמקצועיות הגבוהות ביותר וכן הכנה מתאימה שלהם ותמיכה בהם לאורך כל מסלולם המקצועי.

דגש על התנסות מעשית

בתחילת שנות השבעים, עובדים חינוכיים-סוציאליים, או אלה שנקראו "מדריכים חינוכיים", הוכשרו במיוחד במסגרות שונות של משרד הרווחה, תוך מתן דגש על עבודה מעשית בשטח -- במוסדות לאנשים בעלי פיגור שכלי, במעונות רשות חסות הנוער ובמפתנ"ם, וחלקם הקטן -- ברשויות המקומיות. כיום, בשל הקיצוצים, אנו פוגשים במקומות אלה עובדים שלא

הוכשרו לכך במיוחד. הם רואים עצמם כזמניים, וחסרה להם כל מסגרת מקצועית מוגדרת; אך בשנים האחרונות, הופסקו הכשרות יישומיות מן הסוג שהתקיים על ידי משרד הרווחה ופינו את מקומן להכשרה אקדמית במכללות, לרוב תחת המטרייה של "קידום נוער", חינוך בלתי פורמלי או עבודה סוציאלית. תכניות ההכשרה ותוכני הלימוד במוסדות אלה להכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים, גם אם השתפרו לטובה בשנים האחרונות והם בדרך לאקדמיזציה, עדיין חלקם הרב מספק בעיקר מסגרת תאורטית והתנסות מעטה מדי בשדה. זאת בדומה לנעשה במוסדות ההכשרה לעובדי הוראה או לעובדים סוציאליים ובמסגרות נוספות במדינות המערב ובישראל, שבוגריהן מגלים שקיים פער רב בין התאוריה שלמדו בכיתה והתנאים בשדה ונאלצים להתאים את עצמם למציאות החדשה. עובדה זו הוזכרה לא פעם על ידי חוקרים, והידוע בהם הוא ג'וסף שוואב (1983) מאוניברסיטת שיקגו. שוואב טען שתכניות הלימודים בתיכון וגם תכניות ההכשרה במכללות ובאוניברסיטאות בארצות הברית הדגישו יותר מדי את הצד התאורטי ופחות את הצד היישומי, וקרא לשנות את גישת ההכשרה. לתכנית הלימודים שהציע קרא בשם "[התכנית] המעשית" ("The Practical"). מאז קמה תנועה בין-לאומית של חוקרים הפונים להיבטים התאורטיים המורכבים והיישומיים בתכנית הלימודים בבית הספר וגם בתכניות הכשרה של עובדי חינוך וטיפול, כגון עובדים חינוכיים-סוציאליים. תנועה זאת חרתה על דגלה לקדם ולשפר תכניות לימודים יישומיות למחנכים ומטפלים. התנאים הקיימים כיום במוסדות חינוכיים וטיפוליים הם קשים: מורים ומטפלים איבדו את סמכותם בטיפול בבעיות משמעת, מעשי האלימות התרבו והדגש הוא על הצלחה במבחנים יותר מאשר על לימוד ערכים. במצב זה אפשר בהחלט להסכים עם הרעיון של שוואב, שיישום התאוריה הלכה למעשה הוא חלק חשוב ביותר בהכשרת התלמיד וגם בהכשרת העובד החינוכי-סוציאלי, כפי שהיה נהוג להכשיר את תלמידי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים. התאוריה חשובה ביותר כי היא תומכת

בעשייה – אך גם העשייה תומכת בתאוריה ומספקת לה אתגרים. על כן, שילובן של השתיים ויחסי הגומלין ביניהן הם המסייעים להצלחת הטיפול.

הכשרה רבה יותר – הכרה רבה יותר

עבודה חינוכית-סוציאלית מצריכה ידע רב-תחומי רב ומיומנויות עשירות כדי לטפל בבעיות ובאתגרים המורכבים של ילדים, נוער ומבוגרים בסיכון. אף שתחום העבודה החינוכית-טיפולית קיים ומוכר מאז קום המדינה ואף לפני כן ומספר אנשי המקצוע העובדים עם ילדים ונוער בסיכון הוא רב יחסית, תחום זה עדיין נאבק על מסגרת הכרה מקצועית מתאימה. בשנים האחרונות אנו עדים לשיפור רב שחל בתכניות ההכשרה במכללות, והן מספקות לאנשי המקצוע בתהליך הכשרתם הן רקע אקדמי כללי והן רקע ספציפי. תכניות אלה כוללות את המסלול לקידום נוער בבית ברל, מסלול הקיים מאז 1983, והוא המסלול הגדול ביותר במכללה, וכן תכניות דומות במכללת אורות, מכללת קיי, מכללת דוד ילין ומכללת אורנים. במכללת אורנים אף מציעים תואר שני בתחום, ומכללת בית ברל הגישה למועצה להשכלה גבוהה בקשה לאישור תכנית דומה לתואר השני. גם באוניברסיטת בר-אילן קיים מסלול מיוחד לחינוך בלתי פורמלי, הדומה בתכניו לתכניות ההכשרה במכללות, עם דגש על תאוריה ומחקר.

למרות התקדמות מרשימה זו, העובדים החינוכיים-סוציאליים עדיין מחכים להכרה מקצועית ולהגדרת מקצועם, עם כל החובות והזכויות הנלוות. תהליך זה החל עם הגשת הצעת חוק הנקרא "חוק העובד החינוכי-טיפול", שמטרתו הגדרת העיסוק או המקצוע של העבודה החינוכית-טיפולית המקודם על ידי מנהלים בכירים באגף לקידום נוער במשרד החינוך וכן על ידי מנהלים ורכזים חינוכיים ממסגרות של רשות חסות הנוער ואחרים (קידום נוער, 2008).

התכנית הלאומית לטיפול בילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה (שמיד, 2006) דו"ח הוועדה הציבורית

שלא כבעבר, המסגרת החינוכית הפורמלית כיום משרתת אוכלוסיית ילדים ונוער עד גיל גיוס לצה"ל ואף מעבר לכך. קיים קושי בהתמודדות עם אוכלוסייה גדולה ובטווח גילים רחב, התמודדות הכוללת מניעת נשירה וטיפול באוכלוסיות בסיכון. גם אופיין השונה של האוכלוסיות יוצר קשיים בבחירת סוג המענים המתאימים לכל אוכלוסייה; כך למשל בנוגע למגזר החרדי, למגזר הערבי ולעולים, המהווים כ-20% מהנושרים ממסגרת בית הספר (שמיד, 2006). תכניות ההתערבות עם נוער בסיכון בוצעו בעבר ברחוב ובשכונה, והיום הם נעשות יותר ויותר בתוך כותלי בית הספר, במוסד או בפנימייה. המטרה היא לשמר תלמידים אלה בתוך המסגרת החינוכית הרגילה, תוך שהם מקבלים תמיכה וייעוץ על ידי אנשי מקצוע שיכולים להתמודד עם בעיותיהם הרבות והמורכבות. עובדים חינוכיים-סוציאליים הם הקבוצה המתאימה ביותר לטיפול באוכלוסייה זו במסגרות השונות.

דגש על גישות חינוכיות וטיפוליות מתאימות

ילדים בסיכון, שחוו קשיים רבים בחייהם, לרוב אינם מגיבים בחיוב לתכניות התערבות חינוכיות וטיפוליות סטנדרטיות. כדי לסייע להם בדרך הטובה והיעילה ביותר, דרושים חזון, יזמה ועשייה מרחיקי לכת. שילוב של תאוריה ועשייה יצירתית, יזמה, למידה מהתנסות, קיום מסגרת למידה חווייתית, התאמה למצבים משתנים, בקרה על איכות ההתערבות ויישומם של דגשים אלה בשדה הוא צורך חיוני במגעו של העובד החינוכי-סוציאלי עם הילד. ישנה ספרות עשירה בתאוריה ובתיאור העשייה בשדה, ויש לנצלה היטב. רבים מהפתרונות כבר מצויים בכתובים, ועל העובדים עם אוכלוסייה זו ללמוד למצות ידע זה עד תום (ראו פרק 11 בספר, הנוגע למאגרי ידע וניצולם על ידי אנשי המקצוע). תאוריות וגישות רבות לטיפול

בילדים ונוער בסיכון אינן חדשות לאנשי האקדמיה והמקצוע, אף שהן אולי מופיעות בשם אחר, עם דגש אחר או באופן ארגון שונה. זאת נוכל לראות ממדגם של מספר רעיונות וגישות חינוכיות-טיפוליות שייסקרו בהמשך דבריי, גישות שבנויות למעשה על יסודות חינוכיים, טיפוליים ופסיכולוגיים שכבר הופיעו בעבר בהקשרים שונים.

עובדים חינוכיים-סוציאליים מאמצים חזון וגישות חינוכיות-טיפוליות מדיסציפלינות שונות כדי לקדם דרכי חינוך וטיפול מתאימות, וגם הכשרתם בנויה משילוב של קורסים ותכנים מתחומי עניין שונים ומגוונים. בספר זה אמנם אין פרק הדן במיוחד בתכנים הרצויים, אך חשוב שהעוסקים בתחום יהיו מודעים לגישות ולדרכים שונות, על מנת לקדם את חינוך האוכלוסיות שהם באים עמן במגע ואת הטיפול בהן.

לרשותה של העבודה החינוכית-סוציאלית עומדות כל הגישות המתוארות בספרות המקצועית במדעי החברה. הגישות שמובאות בהמשך הן דוגמה לחלק מאלו הקיימות והמשפיעות על החזון והעשייה בעבודה החינוכית-סוציאלית. חלק מהגישות, כגון אלו של הפסיכולוגיה החיובית וההומניזם, המודל הסלוטוגני של אונטונובסקי ונושא חיפוש המשמעות בחיים וגישת האקזיסטנציאליזם של אמיל ויקטור פראנקל, מדברים ברמת הערכים והחזון. האחרות, המוזכרות בהמשך, כגון הלמידה המתווכת של פוירשטיין, התאוריה של נודינגס, לימוד דרך התנסות וחוויה והתאוריה של המערכות הדינמיות, מתמקדות בדרך כלל ב"איך" ובהצעות למימוש הערכים והחזון.

גישות הפסיכולוגיה החיובית

הפסיכולוגיה החיובית היא ענף הצומח החל מסביבות שנות האלפיים בתוך הפסיכולוגיה הכללית, והיא מוגדרת כתחום החוקר ומנסה להבין רגשות ומאפייני אישיות חיוביים וכן את היכולות של המוסדות החברתיים התומכים בנו (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

תהליך חקר זה קשור בהתנסויות מוערכות, גדילה, אהבה, חינוך ומשחק (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). פסיכולוגיה חיובית וחקירת המדע

של האושר מתייחסים לשלוש דרכים של רדיפה או השגה: חיים מהנים (רגשות חיוביים), חיים מערבים (מעורבות) וחיים משמעותיים (משמעות). לפי התאוריה של הפסיכולוגיה החיובית, כאשר הפרט מודע לכל שלושת סוגי החיים האלה, חותר להשיגם ומערב את שלושתם בתהליך התפתחותו – יש סיכוי טוב יותר שהוא ישיג אושר אמתי וחיים מלאים (Murray; 2002, Seligman, 2002; Seligman et al., 2005).

בשנים האחרונות קמה תנועה המדגישה את הצדדים החיוביים שבחינוך ובטיפול (Foster & Lloyd, 2007; Larson 2000). גישה זו טוענת שבמקום להתמקד במאפיינים השליליים ובפתולוגיות אצל הפרט, כפי שנעשה במודל הרפואי-שיקומי, יש להתמקד בעבודה עם אוכלוסיות בסיכון בצדדים החיוביים -- בכוחות הפנימיים של הפרט להשתנות, בתכונותיו האישיות ומיומנותיו החזקות, ברצונו ובשאיפותיו להצלחה. חשוב שהמערכות הציבוריות המכשירות עובדים חינוכיים-סוציאליים והממיינות ומפנות ילדים ובני נוער בסיכון למסגרות חינוכיות וטיפוליות תפעלנה בדרך של הדגשת הצדדים החיוביים של כל פרט, כדי לסייע לו להתמודד עם קשייו. אין זה די להעריך ולאבחן במדויק את הקשיים והמאפיינים הפתולוגיים של כל נער ונערה בסיכון המגיעים למסגרות השונות; יש להציע פתרונות חינוכיים-טיפולים ושיקומיים הפועלים ברוח החיובית והמדגישים את הטוב שבאדם ובכל פרט. גישה זו, המדגישה את הטוב שבאדם, אינה חדשה, והיא מבוססת בחלקה על הגישה ההומניסטית, שנציגיה הבולטים ביותר הם הפסיכולוגים האמריקנים הנודעים אברהם מאסלו וכן קרל רוג'רס (1980). כיום ניתן לראות את החוקים והאמנות להגנת זכויות הילד והפרט בחברה המערבית כמי שהושפעו מגישה זו.

הציפייה היא שדחיפה להתנסות חיובית והצבת מטרות ייחודיות לכל ילד וילדה שבסיכון, הנובעות מגישת הפסיכולוגיה החיובית -- תתרומנה לביטחונם העצמי, להתלהבותם ולמוטיבציה שלהם ותשפרנה את תפקודם בחיי היום יום. כך יוענק להם סיכוי טוב יותר להיות מודעים לעצמם וליכולותיהם, להיות אחראים למצבם ולהתמודד ביתר הצלחה עם קשייהם.

במחקר הקשור לגישת הפסיכולוגיה החיובית, לרסון (Larson, 2000) מצא שבני נוער בגיל ההתבגרות, בני טובים, שציוניהם בלימודים היו גבוהים ולכאורה לא חסר להם דבר בחייהם, בכל זאת היו משועממים וחשו שחייהם חסרי מטרה, והתנהגותם דמתה להתנהגות בני נוער המכונים כיום "נוער עברייני" או "נוער בסיכון". בני נוער אלה, לפי לרסון, עשו את הנדרש מהם כדי להעביר את היום, אבל לא השקיעו מאמצים בשינוי ובשיפור חייהם בעתיד כך שיחוו טוב יותר עם עצמם. הם הביעו תחושה של הילכדות בתוך החיים וציפייה שמישהו יוכיח להם שחייהם הם אכן בעלי ערך, כדי שיהיה להם משהו שכדאי לחיות עבורו.

לרסון טען שהגישה של פסיכולוגיה חיובית תורמת למוטיבציה, מבטיחה להביא "להצתה פנימית" בתוך הנער או הנערה ומסייעת להם לפתח מיומנויות מורכבות ואחריות אישית ומחזקת בכך את המסוגלת החברתית שלהם ואת חוסנם הפסיכולוגי כמבוגרים. לכן, העיסוק עם בני נוער בסיכון אינו רק "לתקן" אותם מחולשותיהם, ממגבלותיהם ומהתנהגויותיהם השליליות, אלא לגלות את חוזקותיהם ואת הטוב שבהם ולעודד כל אחד מהם למצוא את הדרך המתאימה לו, שבה יוכל לבטא כוחות אלו במיטבם. אם נוכל ללמד ילדים ובני נוער לחיות חיים מאושרים יותר -- חיים שיזרמו ביתר חופשיות ועם קשיים פחותים ושיהיו מבחינתם בעלי משמעות אמיתית, הדבר יבטא את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית הלכה למעשה.

גישת המודל הסלוטוגני של אנטונובסקי

גישתו של אנטונובסקי (1998) דומה לגישת הפסיכולוגיה החיובית. היא מבליטה כמוהו את גורמי הבריאות והחוזק אצל הפרט, ואינה מתמקדת בגורמי הסיכון והפתולוגיות. בדומה לגישתו של לרסון, היא מעמידה במרכז את הפרט-האדם ואינה מקובעת במאפיינים הפתולוגיים והחריגים שלו. המושג המרכזי במודל הסלוטוגני של אנטונובסקי הוא תחושת הקוהרנטיות. לפי מודל זה, גורמי לחץ שייכים להתנהגות נורמטיבית ומתקיימים מעצם קיומו של האדם. על כן, בטיפול בפרט, חשוב לחפש את מקורות

ההתמודדות עם גורמי הלחץ ומקורות הבריאות והרווחה לא פחות מאשר את מקורות החולשה והפתולוגיה. הפתרון הוא על כן באוריינטציה של הפרט ובמידה שהוא תופס את העולם סביבו כניתן להבנה ולניהול וכבעל משמעות. תפיסה זו של העולם היא גורם חשוב ומשמעותי בתנועה לכיוון הבריאות של הפרט. יש להסתכל על הפרט מתוך תפיסה מערכתית -- בתוך המשפחה, הקבוצה או החברה, על הקשר שבין מסגרות אלה ולא רק על הפתולוגיה או הקשיים האובייקטיביים של הפרט עצמו.

אנטונובסקי מדמה זאת להקדשת זמן ומשאבים להצלחת אדם מטביעה, במקום להקדיש אותם לשאלה, מה דוחף את הפרט מלכתחילה להסתכן בכניסה לזרם טובעני. לדעתו אין להתמקד באלה שכבר "טובעים", אלא במי שעומדים להיכנס לזרם המים ולהסתכן בטביעה, ולנסות לסייע להם. המסקנה המשתמעת מהגישה של אנטונובסקי היא שיש להתמקד במניעה ובטיפול מוקדם בקרב ילדים ונערים -- במשפחה, בבית הספר ובקהילה, ושם להקדיש את מיטב המשאבים בחינוך ובטיפול, תוך הסתייעות בעובדים חינוכיים-סוציאליים בעלי הכשרה מעולה; זאת במקום לעסוק בבניית פנימיות ובתי כליאה במחיר גבוה הרבה יותר, ובשיקום, שסיכוייו להצליח קטנים.

כמו כן, ההתמקדות בשרשרת של אבחונים התנהגותיים ופתולוגיות של ילדים ונערים, מבלי לקבלם תחילה כמות שהם, לכבד את זכויותיהם, לגלות את כוחותיהם ולסייע להם להתקדם הלאה בכוחות עצמם, לא תסייע בחינוכם ובשיקומם היעיל.

גישת האקזיסטנציאליזם של פראנקל

אמיל ויקטור פראנקל היה רופא פסיכיאטר ומייסד הלוגותרפיה ושיטת הניתוח האקזיסטנציאליסטית, וניתן למנותו עם הזרם של הפסיכולוגיה ההומניסטית. לוגותרפיה באה מהמילה היוונית "לוגוס", שהיא בעלת פירושים ומשמעויות רבים, כגון: ללמוד, מילה, רוחניות, אלוקים או משמעות. פראנקל התמקד בגישתו במילה "משמעות", שלפיה רק מי שיש לו

מטרה, תכלית ומשמעות בחייו יכול להתמודד טוב יותר עם הקשיים והאתגרים הרבים ולהתגבר עליהם (פראנקל, 1971).

פראנקל, שעבר את סיוט מחנה הריכוז הנאצי ושרד, טען שהאדם מחפש משמעות בחיים דווקא בעתות משבר ובמצבים הקשים ביותר. במחנות הריכוז, אנשים שהיו עסוקים כל העת בחשיבה על המפגש המחודש עם אלה שאהבו, שהיו להם יזמות ומשימות חשובות לבצע ושהייתה בלבם אמונה רבה -- הצליחו לשרוד טוב יותר מאשר מי שכל אלו חסרו להם ואשר איבדו כל תקווה.

פראנקל ביקר את פרויד, שהתמקד יותר מדי ברצון הפרט לרדיפה אחר העונג, ואת אדלר על שהתמקד ברצון הפרט לכוח, וטען שהפרט מתמקד ברדיפה אחר המשמעות. בניגוד לפרויד ופסיכואנליטיקאים אחרים שחפרו ברבדים העמוקים של הנפש, פראנקל עסק ברבדים העליונים ובראיית יכולת ההתעלות שבאדם, בחיפוש המשמעות בחיים, ביכולת לאהוב ובשאיפת הפרט להגשמה עצמית. לפיו, הרצון והדחף העמוקים הטבועים בפרט הם השאיפה למשמעות ולהבנה של חיו ושל סביבתו. הבנה זו היא הכוח העיקרי המניע את האדם והמסייע לו להתמודד עם סבל, מצוקה ואתגרים קשים. מי שאין לו מטרה בחייו סובל מחוסר משמעות, שהתסמין העיקרי שלה הוא **שעמום**. תחושת שעמום זאת באה לידי ביטוי במשולש של **דיכאון, תוקפנות והתמכרות**. לפי פראנקל, החיים המודרניים הם שיוצרים מצב של תסכול וחוסר משמעות.

כידוע, תופעות של דיכאון, תוקפנות והתמכרות רווחות אצל ילדים ונערים בסיכון ובקרב כאלו המעורבים בעבריינות. ילדים ובני נוער רבים המגיעים למסגרות חינוכיות-טיפוליות בקהילה או במסגרות חוץ-ביתיות חוו מצבים מסכני חיים ומלאי סבל וסביבה שלא סיפקה להם ביטחון והגנה. ילדים ובני נוער אלה, שנשרו מהמערכת המשפחתית והחברתית, חשים בודדים, מנוכרים, חרדים, מדוכאים ומשועממים ונוהגים בתוקפנות.

על פי גישתו של פראנקל, עבודה חינוכית-סוציאלית אמורה לסייע לילדים ולבני הנוער בסיכון והמעורבים בעבריינות למצוא משמעות בחייהם. פעילויות חינוכיות ממוקדות בעלות תכנים חשובים יכולות לספק להם בחירה ביזמות, במיזמים ובמשימות שיעסיקו אותם ויסייעו להם להתגבר על השעמום, הדיכאון, התוקפנות, ההתנהגויות השליליות וההתמכרויות השונות המאפיינות אותם. כמו כן, ייעוץ וסיוע, בעיקר למתבגרים בסיכון, ברכישת ידע, רכישת השכלה או ברכישת מיומנויות מקצועיות המעמידות עבורם מטרות ברורות וברות השגה, יקדמו אותם וישפרו את סיכוייהם להצליח בחיים.

גישת "הלמידה המתווכת" של פוירשטיין

לפי פרופ' ראובן פוירשטיין (1999), מייסד ויו"ר המרכז הבין-לאומי לקידום כושר הלמידה, למידה מתווכת היא הגורם האחראי להתפתחות של גמישות מחשבתית, המבטיחה שגירוי ישפיע על הפרט באופן משמעותי. לכל פרט יש היכולת להסתגל – והסתגלות היא היכולת הדינמית המאופיינת בהתאמת עצמו להשתנות בתגובה למצב, חוויה או גירוי חדש הדורשים שינוי. לדעת פוירשטיין, ההסתגלות להשתנות (או ההגמשה) תלויה גם בפרט עצמו וגם בהימצאות גורם אנושי מתווך (הורה, מורה, מדריך וכדומה); כלומר קיימים שני ערוצי התפתחות ולמידה: האחד הוא דרך התנסות ישירה עם עצמים בסביבה, והשני -- באמצעות מתווך.

פוירשטיין פיתח אמות מידה המסייעות ביחסי הגומלין בין המתווך והלומד והמנחים את המתווך ביצירת דיאלוגים פוריים ומגרים עם הלומד. באופן זה תתפתחנה אצל הלומד נטיות, גישות וטכניקות שתסייענה לו להגיב ביעילות לגירויים שונים ומגוונים בעתיד ותאפשרנה את תהליך ההסתגלות.

הלמידה המתווכת לפי פוירשטיין היא, כאמור, האחראית להתפתחות גמישות מחשבתית המגרה את הפרט ומשפיעה עליו משמעותית, ואינטליגנצייה נוצרת בתהליך הלמידה המתווכת דרך גמישות בהסתגלות. למידה מתווכת מוגדרת כאינטראקצייה איכותית בין הפרט וסביבתו.

איכות הלמידה תלויה בבחירת חומרי הלימוד המתאימים והמגרים את החשיבה, הזמן המוקדש לעיסוק בהם, ההדגשים, גוון קול המתווך ועוד טכניקות לימוד נוספות בתהליך הלמידה המתווכת. הם מספקים למידה בדרך חווייתית המעשירה את הידע, מגבירה את הרצון ללמוד ומסייעת להתפתחותו הכללית של הילד.

קבלת הילד כמות שהוא, האמונה ביכולותיו ובמסוגלותו להצליח וגילוי החוזקות והפוטנציאל הטמונים בו דרך הלמידה המתווכת, כולם תורמים לגמישותו המחשבתית ולהתפתחותו המרבית. פוירשטיין מאמין שילדים לומדים בצורות שונות, וכי כל אחד מהם מגלה דרכי לימוד וחשיבה המתאימות לו. כאמור, בשימוש בלמידה מתווכת ניתן להביא לשינוי באינטליגנצייה של התלמיד. גישתו של פוירשטיין נלמדת בהצלחה בחינוך המיוחד, שרבים מתלמידיו נכשלים למרות הפוטנציאל הרב הטמון בהם. גישתו של פוירשטיין התגבשה בעבדו עם ילדים ונוער בסיכון, ובשנים האחרונות -- גם עם צעירים ומתבגרים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים ורמת תפקוד "נמוכה".

רבים מן הילדים המצויים בסיכון מתגלים כסובלים מבעיות למידה, וגישת הלמידה המתווכת מוכיחה שגם הם מסוגלים ללמוד ולהצליח, אם מעשירים את ההתנסויות שלהם ומתאימים להם את דרך הלימוד על ידי התיווך המתאים בינם לבין הסביבה ובינם לבין עצמם.

גישת התאוריה של נודינגס

גישה חינוכית-טיפולית נוספת לשיפור הלמידה וההתנהגות של ילדים ונוער, כולל אלו הנמצאים בסיכון, מבוססת על התאוריה של נודינגס (Halverson, 1992; Noddings, 1995), המתמקדת ב"איך" וביישום. גישה זו ידועה בתרומתה לחינוך ועוסקת בשאלה, איך אכפתיות של מורים (caring) משפיעה לטובה על התנהגות התלמיד. התאוריה מזכירה למורים ולמחנכים את תפקידם החיוני בהבעת אכפתיות כלפי הילד ולימודיו ובתמיכה בהם.

עובדים חינוכיים-סוציאליים המשלבים ומיישמים בעבודתם גישות ועקרונות מתחומי החינוך והטיפול, חייבים להבין את חשיבותה של הבעת אכפתיות כלפי מטופליהם, משום שהשפעתם על מטופלים אלה, שבדרך כלל באים מסביבה משפחתית וחברתית קשה, היא השנייה בעצמתה רק לזו של ההורים, ולעתים אף תופסת את מקומה. תהליך יחסי הגומלין בין העובד החינוכי-סוציאלי לבין הילד מעודד אצל האחרון תהליכים התפתחותיים רבים התורמים לרווחתו, כגון: פיתוח כבוד הדדי, הגברת הביטחון העצמי וההערכה העצמית והגברת מוכנותו להתאמץ ולהצליח.

גילוי אכפתיות כלפי המטופל והתקרבות אליו מרתיעים חלק קטן מהמורים, המדריכים והמטפלים, כי הם מפרשים זאת בטעות כאיבוד יכולת השליטה על הילד או איבוד הסמכות כלפיו, שעלולים להוביל לבעיות משמעת לא רצויות. טענה נוספת היא שגילוי אכפתיות כלפי הילד כרוך בתשומת לב אינדיווידואלית, ולשם כך יש להקדיש לצרכיו זמן רב יותר, מה שלעתים אינו בנמצא.

המסקנה מגישתו של נודינגס היא שרק סיפוקם של הצרכים הבסיסיים של הילד על ידי המטפל, אינו מספיק. אמפתיה ואכפתיות אמנם דורשות מהמורה או מהמטפל מאמצים, זמן ומשאבים רבים יותר, אך לטווח הארוך הן מונעות קשיים בדרך, מקלות על עבודתו של המטפל ומשפרות את התנהגות הילד.

חינוך וטיפול דרך התנסות וחוויה

ילדים ובני נוער בסיכון חוו בדרך כלל דברים קשים ביותר בחייהם, עמדו בפני גירוים ואתגרים רבים וכן התנסו בחוויות שליליות, כגון מעשי פשע ועבריינות. התנסויות אלה נובעות לעתים מן הצורך בפורקן, מסקרנות ומהרצון לקחת אתגרים וסיכונים שיביאו לרמות ריגוש גבוהות. התנהגות כזו היא, למשל, שימוש לרעה באלכוהול ובסמים. ילדים ובני נוער בסיכון צריכים להכיר פעילויות חלופיות שתספקנה להם רמת ריגוש דומה או גבוהה יותר מהשתתפות בהתנהגות עבריינית. הם צריכים להתנסות באופן

חוייתי וחיובי בפעילויות מאתגרות בתוך מסגרת המקובלת על ידי החברה, כגון השתתפות בספורט אתגרי, במסעי הישרדות ימיים ויבשתיים וכדומה (Aharoni, 2009). רמות ריגוש וחוויה גבוהות יוצרות אצלם קרקע פורייה למידה, להעצמה אישית, למסוגלת עצמית ולשיפור ההתנהגות.

הלימוד דרך החוויות הגופנית, הקוגניטיבית והפסיכולוגית הוא דרך מצוינת לעבוד עם כל פרט וקבוצה, ובמיוחד עם ילדים ובני נוער בסיכון, שחוו בחייהם כישלונות ואכזבות רבים או חוויות הקשורות לפעילות פלילית. רבות מהתאוריות המוזכרות כאן ואחרות מזכירות את השימוש בהתנסויות ובחויית הלמידה ככלים חשובים בחינוך ובטיפול. למידה חוייתית היא למידה היוצרת דרך המעורבות בה חוויות ורגשות אינטנסיביים ובלתי נשכחים, אשר מביאים לתחושות הנאה והצלחה. היא תורמת לרצון ולהנעה ללמוד, ובהתבצעה בקבוצה, היא מפתחת קשרים חברתיים ופתיחות, מגרה את החשיבה ומביאה למציאת פתרונות לבעיות ולאתגרים בחיי היום יום על ידי הפרט והקבוצה. למידה דרך החוויה יוצרת אווירה רגועה, נעימה וחויבת למידה. היא נהירה יותר ללומד, ותכניה נקלטים מהר יותר ונזכרים לזמן רב יותר. למידה בדרך זו גם מייצרת שיתוף פעולה בין הלומד והמלמד.

הלמידה החוייתית קשורה גם היא לחקר בתחומי הפסיכולוגיה החויבת והיצירתיות ונקשרת לעתים למונח הפסיכולוגי "flow" (זרימה), המוסבר כמצב מנטלי שבו אדם המעורב בפעילות שקוע לגמרי בתחושות של מיקוד מאורגן, מעורבות והצלחה בתהליך הפעילות (Csikszentmihalyi, 1996). עובדים חינוכיים-סוציאליים העושים שימוש בגישה זו יתרמו ללמידה של הילד ולהתמודדות טובה יותר עם בעיות משמעת ואלומות וגם יקלו על קבלתם שלהם על ידי חניכיהם.

גישת התאוריה של המערכות הדינמיות

גישת התאוריה של המערכות הדינמיות (Dynamic Systems Theory) (Sameroff, 2000; Smith & Thelen, 1993; Thelen & Smith, 1994) גורסת

שהתפתחות אנוש, למידה והתנהגות של אנשים אינן ניתנות להסבר פשטני של תורשה או השפעת הסביבה בלבד. לפי גישה זו, האמונה ש"מערכת-על" אחת, כגון מערכת העצבים המרכזית, שולטת על התנהגותו של הפרט ומכוונת אותה אינה יכולה להסביר את מורכבות התנהגותם של אנשים. בתוך הפרט, או האורגניזם החי, פועלים תהליכים רבים של ארגון עצמי (self organization). תהליכים אלה מתרחשים הן בתוך האורגניזם עצמו והן במהלכים אינטראקטיביים רבים בינו ובין סביבתו הביולוגית והפיזית. בהתאם לתאוריה של המערכות הדינמיות, ההתפתחות, ההתנהגות או הלמידה מורכבות ממגוון רחב ביותר של אינטראקציות בין המערכות הביולוגיות השונות ובין הפרט, הסביבה והפעולה. על כן, האינטראקציה פועלת בכל הכיוונים ובכל הרמות: מערכות ביולוגיות קטנות קשורות זו בזו ביחסי גומלין ומשפיעות על מערכות אחרות, ומערכות אלו משפיעות עליהן בחזרה, ואין מערכת אחת שלטת האחראית להתפתחות.

לפי תאוריה זו גם מערכת קטנה יכולה ליזום פעולה ולהשפיע על המערכות הגדולות ממנה. משמעות הדבר היא שהתנהגותם של כל ילד או בן נוער בסיכון אינה תלויה בגורם אחד או בשני גורמים מרכזיים, אלא בגורמים רבים בתוך הפרט עצמו, בסביבה וגם בטבעה של הפעולה שהפרט מבצע. למשל, בקרב ילדים המצויים במסגרות חוץ-ביתיות, כגון: פנימיות, כפרי ילדים ונוער ומתקני כליאה מיוחדים לנוער, חייבים להפעיל את "המרובע הטיפולי" -- שיתוף פעולה בין הילד, המשפחה, המוסד והקהילה, כדי להשפיע לטובה על התפתחותו והתנהגותו של החניך או המטופל: הילד דורש טיפול ותשומת לב פרטנית לקשייו; המשפחה צריכה להמשיך את הקשר ההורי והרגשי עם הילד ולהיות מעורבת בהצעות ובהחלטות חינוכיות הקשורות לילדם בפנימייה וכן זקוקה לתקשורת טובה עם צוות המוסד; המוסד משמש כמקום הטיפול, המארגן ומרכז אותו ומקשר בין כל הגורמים המעורבים; הקהילה היא מקומו הטבעי של הילד, והמטרה היא להשיבו אליה ולשלבו בה במסגרות הקהילתיות במהרה ובהצלחה. כל אחת מהמסגרות האלה היא חיונית, יוזמת, משפיעה על המערכות האחרות

ומושפעת מהן, תוך יחסי הגומלין המתקיימים ביניהן. על כן, המטפל בגישה זו צריך לקחת בחשבון את כל הגורמים המשפיעים על התנהגות הפרט ולהפעיל אסטרטגיות ושיקולי דעת לשימוש במגוון רחב של גירויים ותגובות; זאת כדי להביא לשינוי הרצוי בהתנהגותו ובהתפתחותו של הפרט במידת האפשר וביעילות הרבה ביותר.

לסיכום, סביר להניח שאין גישה שהיא הטובה ביותר והמשפיעה ביותר על התנהגות הילד. אך ניתן לומר ששילובן של גישות שונות בחינוך ובטיפול באוכלוסיות בסיכון, תוך התאמתן לכל פרט או קבוצה, יניבו את התוצאות הטובות ביותר.

המשותף לרוב הגישות שהוזכרו, בניגוד למודל הגישה ההתנהגותית, למשל, הוא שהן מכירות בזכות הילד כאדם שיש להתייחס אליו מתוך הבנה וכבוד, ובכך שלכל חלק במערכת הטיפולית יש מקום חשוב בהשגת המטרות המשותפות למענו.

מקורות

אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת לקידום בריאות. **מגמות, לט**, 170--181.

גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115--134.

פירשטיין, ר' (1999). **האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת**. תל-אביב: משרד הביטחון.

פראנקל, ו' א' (1971). **מבוא ללוגותיראפיה: האדם מחפש משמעות -- ממחנות המוות אל האקזיסטנציאליזם**. תל-אביב: דביר.

ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 29, 59--77.

רוג'רס, ק' ר' (1980). **החופש ללמוד**. תל אביב: ספריית הפועלים.
שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים
ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. הוגש לראש ממשלת ישראל ולשר
הרווחה, ירושלים.

Aharoni, H. (2009). Physical activity and sport as a way of reclaiming young people at risk. In E. Grouper, J. Koch & F. Peters (Eds.), *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (pp. 112--130). Frankfurt: IGFH-Eigenverlag.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

Foster, S. L., & Lloyd, P. J. (2007). Positive psychology principles applied to counseling psychology at the individual and group level. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59, 30--40.

Halverson, A. (1995). The importance of caring and attachment in direct practice with adolescents. *Child and Youth Care Forum*, 24, 169--173.

Larson, R. W. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170--183.

Murray, B. (2003). A primer on teaching positive psychology. *APA Monitor on Psychology*, 34(9), 52--53.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College.

Samerff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and psychopathology*, 12, 297--312.

- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239--265.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5--14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410--421.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (Eds.), (1993). *A dynamic systems approach to development: Applications*. Cambridge, MA: The MIT Press/Bradford Books.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems Approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: The MIT Press/ Bradford Books.

פרק 21

תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל

חזקיה (חזי) אהרוני

מבוא

העדויות הראשונות לשימוש בעקרונות ויישומים ב"עבודה חינוכית-סוציאלית", או "פדגוגיה חינוכית-חברתית" כפי שהיא מכונה באירופה, הן בנות אלפי שנים וכנראה עתיקות כמו האנושות עצמה. סממנים של שורשיה נטועים עמוק בחיים ובתרבות היהודיים. החשיבה ודרך החיים היהודית תמיד הדגישו את הלימוד ואת העזרה לילד הרך ולנצרך. ערכים אלה הם צאן הברזל של העם היהודי, והם משתקפים פעמים רבות בתנ"ך, בכתביהם של חכמי ישראל, בספרות היהודית ובעצם היותנו אומה של מתנדבים וחברת רווחה. ערכים אלה טבועים בחיי היום יום שלנו, ולמעשה עבודה חינוכית-סוציאלית ופדגוגיה חינוכית-חברתית משקפות את מתן החשיבות ללימוד הילד הרך והנער ולהגשת עזרה לחלש ולחסר היכולת, מעשים הנחשבים למצווה גדולה לפי ערכי היהדות.

הבנת הרקע ההיסטורי של העבודה החינוכית-סוציאלית תסייע לנו להבין לאן פנינו מועדות ואיך לתכנן טוב יותר את צעדינו לעתיד. כמו כן, שימור מידע על העבר הוא גם צעד ארגוני חשוב לכל ארגון ועמותה לצורך העברת הידע והניסיון שנצברו וכן המסרים מדור לדור.

בפרק זה אגדיר מהי עבודה חינוכית-סוציאלית על פי פעולתה הלכה למעשה בישראל, ואביא דוגמאות לעדויות היסטוריות ראשונות לקיום עקרונות של העבודה החינוכית-סוציאלית ושימוש בהם מלפני קום המדינה ועד ימינו אלה. כמו כן, אתאר את התנאים שבהם התקיימה ועדיין מתקיימת עבודה חינוכית-סוציאלית, את האתגרים העומדים בפניה ואת השפעתה על אוכלוסיות בסיכון ועל אנשי המקצוע הפועלים במסגרתה. לעליות המסיביות של מעפילים ועולים לארץ ישראל בזמן קצר ובתנאים קשים הייתה השפעה מכרעת על המדיניות, התרבות, הכלכלה וחיי החברה

והדת המגוונים בישראל, והן אילצו את מחנכי הדור למצוא פתרונות חינוכיים-טיפוליים הולמים למגוון רחב של אוכלוסיות ילדים ובני נוער בסיכון. נוכל להבין ולתכנן טוב יותר את השירותים הניתנים לאוכלוסייה זו, כולל הכנה נאותה של עובדים ואנשי מקצוע המשרתים אותם, אם נתבסס על הניסיון בתחום שהצטבר בישראל, אך אנו יכולים ללמוד גם ממדינות הגירה רבות ברחבי העולם ולאמץ גישות חינוכיות טיפוליות המותאמות לישראל. עם זאת, מדינות אחרות יכולות להשוות את פעילותן בתחום עם הניסיון הישראלי.

בפרק יסקרו גם תולדות המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ותרומת עמותת "אפשר" לקידום העבודה החינוכית-סוציאלית, ואסיים במסקנות המתבקשות מתוכני הפרק.

הגדרה ל"עבודה חינוכית-סוציאלית"

מהי עבודה חינוכית-סוציאלית, ואיך נוכל להגדירה? אנשי מקצוע ואקדמיה שונים הם בעלי דעות שונות. חלקם מודים שקיימים קשיים בהגדרת תחום רחב זה, הנושק לתחומים רבים, כגון: חינוך, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה ועוד, ושקל יותר לתאר מה עושים בו מאשר לתארו באופן תאורטי (כהנא, 2005). ב"ספר כהנא" ניתן להבחין במספר ניסיונות להגדיר מהי עבודה חינוכית-סוציאלית מנקודות ראות שונות על ידי אנשי מקצוע רב-תחומיים. ההגדרות ניתנו בתקופות שונות, והן משתמשות במונחים מגוונים ומבטאות את הלך הרוח והגישה החינוכית-טיפולית שרווחה בימים שבהם הוגדרו. ההגדרה הראשונה לעבודה חינוכית-סוציאלית, המלווה את עמותת "אפשר" מאז 1987, היא:

העבודה החינוכית-סוציאלית הנה תחום עיון, טיפול ושיקום, המיועד לנחשלים ולחריגים, בעלי תפקוד בלתי תקין, ואשר אינם מקבלים טיפולם במערכות הקונבנציונליות-פורמליות. העבודה החינוכית-סוציאלית מבוצעת במסגרות פנימייתיות, מצד אחד, ובמסגרות קהילתיות פתוחות, מצד שני, לכל הגילאים. העובדים החינוכיים-

סוציאליים משלבים בעבודתם השיקומית שיטות ויסודות מתחום החינוך והפדגוגיה, מחד גיסא, ומתחום העבודה הסוציאלית, מאידך גיסא. תפקידם מתבצע בדרך כלל, כחולייה בתוך צוות רב-מקצועי (כהנא, 2005, עמ' 9-10).

הגדרה זו הושפעה כנראה ממונחיו ומתורתו של פרופ' קרל פרנקנשטיין על "ילדים ונוער עזובים", ואף שהיא אינה מעודכנת ומשתמשת במונחים המתארים ילדים ובני נוער במונחים שעבר זמנם ואינם בעלי תקינות פוליטית בימים אלה, יש בה כמה נקודות חשובות שניתן ללמוד מהן ולהתאימן גם לימינו אלה: עבודה חינוכית-סוציאלית משלבת תאוריה ועשייה: **עיון, טיפול ושיקום**, היא משלבת שיטות, גישות, יסודות ועקרונות מתחום החינוך והפדגוגיה ומתחום העבודה הסוציאלית, מבוצעת **בפנימיות וגם בקהילה**, מטפלת בתלמידים **נושרים** מהמסגרת הרגילה, משרתת את **כל הגילאים** (לא רק ילדים ונוער, אלא גם מבוגרים) ועוסקים **בה אנשי מקצוע רב-תחומיים**.

בכנס הארצי הראשון לעבודה חינוכית-סוציאלית, שאורגן על ידי עמותת "אפשר" ושהתקיים בדצמבר 1992, נשאו דברים יוחנן וזנר, אהרן לנגרמן ואחרים, בדיון על "הגדרתה ומהותה של העבודה החינוכית-סוציאלית". בשנת 1994, צוות חשיבה מיוחד של העמותה נתן ביטויים ופירושים חדשים להגדרה והתאים אותה לרוח התקופה (כהנא, 2005). מאז ועד היום הדיון בהגדרה לא פסק, והוא מופיע מדי פעם בפרסומי העמותה, בדבר העורך, במאמרים ובדיונים מקצועיים בעמותת "אפשר" ומחוצה לה.¹ הגדרה נוספת ומתוקנת במקצת מופיעה בדפדפת שפורסמה על ידי העמותה בשנת 2000 ונוסחה כדלהלן:

¹ ראו למשל בכתב העת "מפגש", 25 (2007), עמ' 125-148, וכן בביטאון "אפשר", 12 (2003), שהוקדש לנושא "על חינוך וטיפול ומה שביניהם".

עבודה חינוכית-סוציאלית עוסקת בטיפול ובשיקום של אוכלוסיות בעלות קשיי הסתגלות וחריגות, הן בפנימיות והן במסגרות קהילתיות פתוחות. העובדים החינוכיים-סוציאליים משלבים בעבודתם החינוכית והשיקומית שיטות ויסודות מתחום החינוך והחברה ומתחום הטיפול והעבודה הסוציאלית, כאשר הנם מהווים חולייה בתוך צוות רב-תחומי (אפשר, 2000).

גישה נוספת היא להגדיר את תפקידו של "העובד" או "המטפל", במקום לתת שם או הגדרה לתחום העשייה. במובן זה, העובד החינוכי-סוציאלי היה האיש האחראי לקבוצת ילדים במעון ושימש מעין "אב בית" של הקבוצה. תפקידו היה להדריך את הילדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי והחינוך המשלים בכל שעות היום, ובעיקר בשעות אחר הצהריים, ללוותם בכל מהלך חיי הפנימייה ולסייע להם בקיום סדר יומם וביחסייהם הבין-אישיים. למעשה, העובד או המדריך שימשו מעין חלופה להורה במערך חייו של הילד בפנימייה. עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ואנשי צוות אחרים שימשו כצוות רב-תחומי נלווה לטיפול בילד, וכל אחד תרם את תרומתו המקצועית הייחודית. מודל זה של איש צוות במעון המעורב ישירות באינטנסיביות רוב שעות היום בעבודה עם הילד ובטיפול בו, הולך ונעלם. במקומו יש תחלופה גדולה של מדריכים במשך שעות היום ולאורך השנה, וחלקם אף ללא רקע מקצועי והסמכה (כהן וכהן, 2001).

הגדרה עדכנית ורחבה יותר, הדנה בהיבטים תאורטיים ויישומיים רחבים מהמקובל, מוצעת על ידי המשרד האירופי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI) The European Bureau of the International Association of Social Educators):

תאוריה על אודות האופן שבו תנאים פסיכולוגיים, חברתיים וחומריים וכן תפיסות ערכיות שונות, מעודדים או מונעים התפתחות וצמיחה כלכלית, איכות חיים ורווחה של הפרט או הקבוצה (גרופר, 2007).

הגדרה זו, אשר אומצה על ידי נציגי ארגוני העובדים החינוכיים-סוציאליים של מדינות אירופה, נכתבה במטרה לשקף קשת רחבה של דעות ומגוון היבטים של העבודה החינוכית-סוציאלית הקיימים במדינות האיחוד האירופי. כוונת מחברי המסמך לא הייתה להציע עבודה חינוכית-סוציאלית כהגדרה סגורה, אלא להציע לכל עובד מסגרת השראתית ולספק לו מקורות ורעיונות בסיסיים לפעילות בתחום (גרופר, 2007).

באחד מגיליונות "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", התנהל בתגובה לפרסום המסמך האירופי ותרגומו לעברית על ידי עמותת "אפשר" (ראו נספח 4, מסמך הוועדה האירופית), דיון אקדמי מקיף ומעניין בין אנשי מקצוע, על אודות ההגדרה והכשירות של העובדים החינוכיים-סוציאליים (גרופר, 2007; להב, 2007; רומי, 2007).

בפרק זה ובהתאם להגדרות השונות שהובאו במבוא לספר, אדגיש שהמונחים "פדגוגיה סוציאלית", "עבודה חינוכית-טיפולית" או "עבודה חינוכית-סוציאלית" -- כולם מתארים את אותו עיסוק. בהתאם לכך, אני מציע את ההגדרה הבאה: השיטה, התהליך והיישום של השימוש בכלים ובעקרונות חינוכיים-פדגוגיים המשלבים עקרונות מהטיפול הסוציאלי, על מנת לסייע לפרט או לקבוצה שבסיכון; זאת כדי שיוכלו להתפתח, ללמוד, להתנהג ולפעול בחברה בהצלחה רבה יותר.

גופים וארגונים שונים מכנים או מגדירים עבודה חינוכית-סוציאלית באופנים שונים ומיישמים אותה בדרכים שונות. חלקם מכנים אותה "**חינוך בלתי פורמלי**", שם המבוסס על התיאור של מסגרת הפעילות, דרכי הפעולה והערכתם, ופחות על חקירת בסיס ההשערות התאורטיות והפילוסופיות שעליהם התחום מבוסס (רומי ושמידע, 2007). כינוי נוסף לעבודה חינוכית-סוציאלית הוא "**חינוך משלים**", שהוא למעשה שם נרדף ל"חינוך בלתי פורמלי", ונעשה בו שימוש נרחב בשנותיה הראשונות של המדינה. החינוך המשלים כולל כל תכנית המתבצעת לאחר יום הלימודים הרגיל וכל עבודה חינוכית-טיפולית-חברתית בקרב אוכלוסיית ילדים ובני נוער בסיכון (קשתי,

אריאלי ושלסקי, 1997). להב ושמש (2003) מתייחסים לתחום קידום נוער כ"גישה חינוכית-סוציאלית", בעוד בעמותת "אפשר", משתמשים לאורך כל שנותיה, במונח "עבודה חינוכית-סוציאלית", תחום המשלב עקרונות מתחומי החינוך והטיפול.

אולי בשל המונחים והדעות השונים המתארים לרוב את אותה העבודה ואת אותם אנשי מקצוע הפועלים בתחומה, קבוצות רבות טוענות לכתר עובדי העבודה החינוכית-סוציאלית. מבלי להתחשב בהגדרות ובדעות השונות, אין ספק כי העבודה החינוכית-סוציאלית היא בעלת נוכחות חזקה בשדה החינוכי-חברתי-טיפולי זה שנים רבות ומאופיינת בעשייה וביישומים עשירים. זאת אף שהיבטיה התאורטיים, האקדמיים והחוקיים עדיין מתפתחים, משתנים ומבשילים עם הזמן בישראל ומחוצה לה (אפשר, 2002; Julia, 2005; Winkler, 2009).

שילוב חינוך וטיפול כמרכיבים עיקריים בהגדרת העבודה חינוכית-סוציאלית הוא חשוב ביותר. חיוני שנשלב בעבודתנו בקרב ילדים, בני נוער או מבוגרים בסיכון גישות ועקרונות מתחומי התאוריה והעשייה החינוכיות והטיפוליות. רק אז מעורבותנו תהיה יעילה ותתרום יותר לרווחתם של קבוצות אלה. בעיות פסיכולוגיות עלולות ללא ספק להפריע לתהליכי הלמידה והטיפול בקרב קבוצות בסיכון. על כן, לפי ההגדרה של העבודה החינוכית-סוציאלית שהוצעה לעיל על ידי המחבר, עבודה חינוכית או פדגוגיה חברתית הם המקום שבו חינוך וטיפול נפגשים.

שורשיה ההיסטוריים של העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל

כפי שהוגדר ונכתב לעיל, לעבודה החינוכית-סוציאלית פנים רבות ומאפיינים שונים שהלכו והשתנו, הותאמו או התרחבו עם השנים. לפנינו תיאור של מסגרות שונות השייכות לתחום העשייה של העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. ראשיתן עוד לפני קום המדינה, בטיפול ביתומים

ובילדים בעלי צרכים מיוחדים והיום הן מיוצגות על ידי מסגרות חוץ-ביתיות (פנימיות, כפרי נוער, ישיבות וכדומה) וכן על ידי מסגרות קהילתיות מפותחות ומורכבות.

טיפול ביתומים ובילדים בעלי צרכים מיוחדים

ניתן לומר כי שימוש פורמלי מאורגן בגישות ועקרונות מתחום העבודה החינוכית-סוציאלית נעשה בארץ ישראל לראשונה בשנת 1880, בהיפתח בית היתומים הידוע "דיסקין" בירושלים וכמו כן בפתחת "בית הספר העברי לילדים עיוורים" בירושלים בשנת 1910. שני מוסדות אלה שכנו בעת פתיחתם בירושלים העתיקה והיוו נקודות ציון חשובות בעבודה החינוכית-סוציאלית המודרנית, וכמוהם בית הספר הראשון בארץ ישראל לחינוך מיוחד, "נצח ישראל", שנפתח בתל אביב בשנת 1929. מכאן, שגם עבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נכללת במסגרת העבודה החינוכית-סוציאלית, המשלבת עקרונות התערבות מתחום החינוך והטיפול ומבוצעת על ידי צוות רב-תחומי.

פנימיות, מוסדות ומרכזים טיפוליים חוץ-ביתיים

בישראל מצוי אחד מהריכוזים הגבוהים ביותר בעולם של פנימיות ומוסדות חינוך וטיפול חוץ-ביתיים (Grupper, 2009). הם כוללים כפרי נוער, בתי ספר חקלאיים, מסגרות חינוך של ילדי חוץ בקיבוצים, מוסדות טיפוליים בחסות משרד הרווחה, משרד הבריאות וגופים פרטיים וכן מוסדות של רשות חסות לנוער לנוער עובר חוק, ישיבות ופנימיות משולבות. לפני קום המדינה, בתקופת העליות הגדולות, עלו לארץ ילדים רבים, לעתים ללא הוריהם, ורבים מהפנימיות וכפרי הנוער היו פופולריים מאוד. הילדים זכו בדרך כלל לטיפול ולחינוך טובים יותר מאשר ילדים ששהו עם הוריהם, מאחר שבשל מצבם הכללי והחברתי, התקשו הורים אלו לספק לילדיהם כלכלה וחינוך נאותים. אך החל משנות השבעים של המאה העשרים נאלצו המסגרות החוץ-ביתיות להשתנות ולהתאים את עצמן לאתגרים חדשים, עם

קליטתם של ילדים ובני נוער שבאו מהפריפריה, ממשפחות מצוקה וממשפחות שביקשו לתת לילדיהם חינוך או מסגרת אידאולוגיים, דתיים ייחודיים או אחרים. מסגרות אלו הפכו ל"רשת הצלה" עבור ילדים ובני נוער ילידי הארץ שהחברה נכשלה בחינוכם ובטיפול המתאים בקשייהם, או עבור ילדים ובני נוער עולים, נוער בהדרה ובסיכון וכן עבור נוער עובר חוק אשר נשלח על ידי בית המשפט להסתכלות או לחינוך מחדש (קשתי, 2004). לפי גרופר, בשל העלות הגבוהה של חינוך ילד בפנימייה, הנטייה לתמוך במשפחה ולהשאיר את הילד בקהילה והתיוג השלילי של הפנימייה, מסתמנת לאחרונה מגמת ירידה במספר המתחנכים בפנימיות בישראל (Grupper, 2009).

שירותי תקון לנוער

שירותי תקון מוגדרים כהסדרים שהחברה מעמידה להגנת עצמה מפני עבריינות ולהחזרת עובר החוק למוטב (קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997). שירותי תקון מעוגנים בחוק ומנוהלים על ידי הממשל. בישראל, שירותי תקון הם בתחום טיפולו ואחריותו של משרד הרווחה, וכוללים את האגף לקידום נוער במשרד החינוך, שירות המבחן לנוער ולמבוגרים, רשות חסות הנוער, השירות לשיקום נוער, השירות לנערה והאגף לנוער וצעירים, שירות בתי הסוהר למעצר קטינים ובני נוער ועוד.

בשנת 1932, בתקופת המנדט הבריטי, נוסדו בארץ לראשונה שירותי תקון לנוער עובר חוק. בראש יחידת נוער זו עמד ה' ראנולדס, אזרח בריטי, ששימש כקצין הנוער הראשון. תפקידו היה לסייע לשופטים על ידי הספקת מידע מקדים על הרקע של הנער או הנערה שעברו על החוק, טרם גזר הדין (לוי, 1989). היום, בתחילת המאה העשרים ואחת, שירותי תקון ניתנים בקהילה בערים וברשויות המקומיות, במוסדות טיפוליים מיוחדים ובמתקני כליאה לנוער. כמו כן, קיימים מוסדות טיפוליים לנוער עובר חוק, המופעלים על ידי רשות חסות הנוער של משרד הרווחה (ולא על ידי רשויות המשפט, כנהוג במספר מדינות מערביות). ברבים ממעונות ומוסדות

טיפוליים אלה וכן במרכזים טיפוליים ברשויות המקומיות, ילדים ובני נוער בסיכון מטופלים על ידי עובדים סוציאליים, וחלקם -- גם על ידי עובדים חינוכיים-סוציאליים, המכונים גם "מדריכים חינוכיים", וכן מדריכי נוער, עובדי קידום נוער או עובדי תכנית נוער וצעירים של האגף לנוער וצעירים. עובדים מקצועיים אלה משתמשים בדרך כלל בגישות המשלבות כלים ועקרונות מתחום החינוך והטיפול, כפי שהוגדרה לעיל עבודה חינוכית-סוציאלית.

תקופת הזרמים, 1919--1948

משנת 1919 ואילך, בתקופת המנדט הבריטי, קבוצות שונות ומגזרים חינוכיים-אידאולוגיים שונים הפעילו באופן עצמאי את מערכות החינוך שלהם. פעילות זו נעשתה בשיתוף פעולה עם המחלקה לחינוך של הוועד הלאומי בארץ ישראל, ששימשה כארגון גג לקידום החינוך בארץ. מגזרים אידאולוגיים אלה הפעילו גם תכניות חינוכיות להתערבות עם אוכלוסיות בסיכון, אשר שילבו גישות מתחומי החינוך של ילדים ובני נוער והטיפול בהם. תקופה זו כונתה "תקופת הזרמים", ונמשכה משנת 1919 ועד לשנת 1948, עת הקמתה של מדינת ישראל וחקיקת "החוק לחינוך הממלכתי". בתקופה זו, כל משפחה בחרה לשלוח את ילדיה לבית הספר שהתאים לאידאולוגיה הדתית, הפוליטית והתרבותית שלה. בתי הספר היו מבוססים לרוב על אידאולוגיה והשתייכות דתית, ומטרתם הייתה לא רק ללמד תכנים אקדמיים וערכים חינוכיים, אלא בעיקר להכין את הילד לתהליך החברות מחדש, שמטרתו הסופית הייתה לעזור בבנייתה וביישובה המחודשים של מדינה חזקה ומודרנית בארץ ישראל (רשף ודרור, 1999).

חלק ממסגרות חינוכיות אלה עדיין קיימות עד היום, והן ממשיכות לפרוח תוך התחדשות והתאמת עצמם לשינויים ולצרכים המשתנים של אומה מודרנית. נראה שהדגש שהושם על האידאולוגיה והתהליך של ייסוד האומה מחדש השפיע השפעה מכרעת על אנשים צעירים, וסייע בידם להתאים את עצמם ולהיקלט ביעילות ובהצלחה רבות בחברה הישראלית.

תנועות הנוער

אין ספק כי תנועות הנוער שימשו בסיס וחממה נרחבים לעבודה חינוכית-סוציאלית, והם מילאו (וממלאים גם היום) תפקיד חשוב בחינוכם של ילדים ובני נוער, בפרט בשעות שלאחר בית הספר. פעילות תנועות הנוער התרחשה במסגרות של החינוך הבלתי פורמלי (משלים, נוסף או חלופי), חינוך לפנאי, מועדונים ובתי נוער, מרכזים קהילתיים ומסגרות נוספות, שתרמו גם לחינוכם של רבים מהילדים ובני הנוער בסיכון ולטיפול בהם. מיוחס, שהיה המדריך לענייני נוער ומנהל לשכת הנוער הראשון ושעסק בחינוך המשלים, כינה את גישת החינוך המשלים של בני הנוער האלה "המגמה הסוציאלית בעבודה עם נוער" (דרור, 2007). במסגרתה הופעלו מגרשי משחקים, מועדונים וקייטנות לילדים, ובעיקר עבור אלה שכוננו "נוער עזוב", שנשרו מהלימודים והיו מחוץ למסגרת בית הספר.

מפעל עליית הנוער

עלייתם של ילדים ובני נוער לארץ ישראל ולמדינת ישראל הצעירה היא תנועת הצלה יוצאת דופן. התנועה נוסדה לראשונה בברלין בשנת 1933 על ידי רחה פראיר, שהקימה את "המפעל להכשרת ילדי ישראל" בעזרתה ובתמיכתה של התנועה הציונית באירופה, ובעזרת חלוצים מארץ ישראל שהיו פעילים בתוך גרמניה. בעקבות עלייתו לשלטון של הרייך השלישי והמשברים הכלכליים והחברתיים שבאו לאחר מכן, הזכות החוקית של בני נוער יהודים בגרמניה לעבוד נשללה מהם (אורמיאן, 1973). תחילה, פעילותה העיקרית של "עליית הנוער" הייתה לשלוח צעירים יהודים מגרמניה בתכנית מיוחדת לשהייה בקיבוצים ובכפרי נוער בארץ ישראל. בני נוער אלה התקשו למצוא עבודה בגרמניה בשל ההגבלות ורדיפות היהודים שם, ופרייר שכנעה את המנהיגות היהודית לעזור להם על ידי שליחתם לארץ. בתום מלחמת העולם השנייה, "עליית הנוער", שבראשה עמדה הנרייטה סאלד, ו"המפעל להכשרת ילדי ישראל", בראשותה של פראיר, קלטו בישראל יותר מ-30,000 ילדים יתומים, שהיו בחלקם הגדול ניצולי

השוואה. בין השנים 1934--1939 הגיעו לארץ ישראל דרך "עליית הנוער" למעלה מ-5,000 צעירים. 70% מהם היו יוצאי גרמניה, 20% מאוסטריה ו-10% מצ'כוסלובקיה, איטליה ומדינות אירופיות נוספות. הקבוצה הגדולה ביותר של ילדים עולים הייתה 800 "ילדי טהרן", שהוצאו בשנת 1943 מפולין דרך אירן ורוסיה לארץ ישראל.

בשנים הראשונות לקום המדינה, בעיקר בשנות החמישים, כמעט 60% מהילדים העולים שנקלטו בארץ במוסדות, בפנימיות, בבתי ספר חקלאיים ובכפרי נוער על ידי תנועת עליית הנוער, באו ממדינות מוסלמיות, כמו תימן, מרוקו, טוניסיה ועירק. מאז ראשית שנות השמונים, "עליית הנוער" מטפלת בעיקר בנוער עולה ממדינות שהשתייכו לברית המועצות ומאתיופיה. התנועה ממשיכה לשמש גם היום, במסגרת משרד החינוך, הגוף המרכזי בישראל האחראי למוסדות, פנימיות וכפרי נוער לילדים ובני נוער בסיכון.

ההשפעה הגרמנית וההשפעה האירופית בכלל על תנועת עליית

הנוער

רבים מהמסגרות החינוכיות, בתי הספר והמוסדות הטיפוליים וכן שיטות וגישות פדגוגיות בעבודה החינוכית-סוציאלית להתמודדות עם ילדים ונוער בסיכון בישראל, פותחו כתוצאה מהעלייה המסיבית לישראל של יהודים מכל העולם.

ילדים יתומים ובודדים החלו להגיע לארץ בתחילת המאה התשע עשרה. הקבוצה המאורגנת הראשונה של ילדים יהודים שעלו לארץ ישראל מאירופה ללא הוריהם, הגיעה בשנת 1882 בליווי קרל נטר, ונקלטה והתחנכה בבית הספר החקלאי "מקווה ישראל". בני נוער אלה הגיעו לבית הספר כדי ללמוד להיות חקלאים, לעבוד את האדמה ולהקים דור חדש של חקלאים יהודים, זאת במטרה לקשור אותם לאדמה. בתקופה זו, החקלאות בארץ ישראל הייתה ברובה נחלתם של התושבים הערבים, והיהודים עסקו לרוב במסחר ובמקצועות החופשיים. בשנת 1904, ישראל בלקינד הגיע

לארץ ישראל עם 51 יתומי קישנב והקים עבורם את כפר הילדים הראשון בארץ ישראל, "שפיה".

יש לנו עדות שחלק מהניסיון והגישות המיוחדות בטיפול בילדים ונוער בסיכון בישראל היום, שורשיהם במאה התשע עשרה באירופה. גישות הטיפול והחינוך השונות הושפעו מתנועת "הצופים" באנגליה, תנועת הנוער של "הבונים החופשיים" (Freemasons) בגרמניה, ותנועת בלאו-וייס (Blau Weiss), שהחלה בפעילותה לפני מלחמת העולם הראשונה, גם היא בגרמניה (Kahane, 1997). המנהיגים הציונים באירופה אימצו חלק מהעקרונות של חינוך ילדים ובני נוער יהודים וטיפול בהם מתנועות ואסכולות פרוגרסיביות, שנמצאו לרוב באותם ימים במרכז אירופה, אך הוסיפו לגישות אלה מרכיבים אידאולוגיים ברוח התנועה הציונית שאליה השתייכו. מושגים אידאולוגיים אלה השתקפו בהצהרות של המנהיג הציוני הידוע יוסף ויתקין מקרקוב שבפולין. בשנת 1907 הוא הצהיר ש"האהבה לאדמת ארץ ישראל, לשפה ולתרבות העברית היא חלק מהחינוך היהודי", וקהילות יהודיות רבות מחוץ לארץ ישראל, בעיקר באירופה, יישמו זאת הלכה למעשה (אליאב וקליינברגר, 1959)

ד"ר זינגפלד להמן וקבוצה של ילדים מבית היתומים הידוע בקובנה עלו לארץ ישראל והקימו את כפר הנוער בן שמן בשנת 1927. ד"ר להמן היה ידוע בשיטות המקוריות שלו לחינוך כפרי ובקליטתם של ילדים ובני נוער. כפר הנוער בן שמן שימש מודל והשפיע על דרכי החינוך החוץ-ביתי של בני נוער בישראל ובעולם הרחב (רשף ודרור, 1999).

הגישות והשיטות הפדגוגיות של תנועת עליית הנוער הושפעו בין השאר גם ממיזמים חינוכיים של תנועות בני הנוער באירופה, כגון אלה שהופעלו בבית הילדים בקובנה על ידי ד"ר להמן, מוסד "אהבה" בברלין ובית הספר "באמגרטון" בווינה, שנוסד על ידי המחנך היהודי הפרוגרסיבי זינגפריד ברנפלד. כמו כן הן הושפעו מגישתו הייחודית לטיפול בילדים של המחנך

היהודי הדגול ד"ר יאנוש קורצ'ק. עקרונות הקניית זכויות ייחודיות לילדים כחלק מאמנת האו"ם נזקפים לזכותו ומבוססים על משנתו עד היום. הקשיים הרבים שיהודים עמדו בפניהם כמיעוט נרדף במדינות הנכר שבהן חיו, בעיקר במזרח אירופה, הביאו לפתיחתם של בתי יתומים בקישנב וקובנה מיד בתום מלחמת העולם הראשונה. ילדים יתומים ממוסדות אלה וכן אלה שהתייתמו או הופרדו מהוריהם בתקופת הרייך השלישי, הועלו לארץ ישראל כדי להתחנך בה וכדי לעבוד בה כעובדי אדמה, להיות חלוצים ולבנות מחדש את המדינה שבדרך (אורמיאן, 1973).

מדינה רב-תרבותית ובתנועה מתמדת

גורמים חברתיים, לאומיים ופוליטיים, אידאולוגיים, כלכליים, תרבותיים ודתיים השפיעו על יהודים רבים מכל רחבי תבל לעלות לארץ ישראל ולהתיישב בה. במשך מלחמת העולם הראשונה והשנייה ולאחריהן, יהודים החלו נוהרים לארץ המובטחת בהמוניהם. רבים מהם, שהפכו לפליטים, נקלטו בארץ לפני קום המדינה, ואחרים נקלטו לאחר מכן -- במדינה הצעירה שנוסדה על פי החלטת האו"ם בשנת 1948. חלק גדול מן העולים היו ילדים יתומים או ילדים שעלו ללא הוריהם. בין העולים ממדינות המערב היו אנשי מקצוע ומחנכים, שהביאו עמם גישות חינוכיות וטיפוליות חדשות מארצות מוצאם, וניסו להטמיען במולדתם החדשה בטיפול בילדים ובני נוער בסיכון ובעלי צרכים מיוחדים.

מתחילת ייסודה של מדינת ישראל ועד היום, הגיעו ארצה כשלושה מיליון עולים, והם מהווים כמעט 50% מהאוכלוסייה היהודית בארץ כיום. זהו מבצע שאין לו אח ורע, ואין מדינה בעולם שקלטה עולים רבים כל כך תוך זמן כה קצר כדוגמת מדינת ישראל. רוב הישראלים במדינה כיום הם עולים או בני עולים, שהגיעו ארצה במחצית השנייה של המאה העשרים. בשלוש השנים הראשונות לקום המדינה, ישראל הכפילה למעשה את האוכלוסייה שלה. נוסף על כך, בשנות התשעים, היא הגדילה את מספר תושביה בכ-20%,

בעלייתם של מיליון עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות (צמרת, 1999).

מעל 70% מן העולים שהגיעו לישראל מיד לאחר היווסדה, באו מארצות מוסלמיות (עדות המזרח). הם עמדו בפני קשיים ואתגרים תרבותיים רבים, שהשפיעו ללא ספק על סוג החינוך שילדיהם קיבלו ועל איכותו, וכן על הטיפול החברתי-כלכלי שניתן להם לצורך קליטתם והטמעתם בתוך החברה הישראלית במולדתם החדשה. העבודה החינוכית-סוציאלית שימשה ככלי חינוכי-טיפולי מהמעלה הראשונה לטיפול בבעיות ובקשיים העצומים שהעולים החדשים עמדו בפניהם במפגש הבין-תרבותי החדש שנוצר.

לפי אורימאן (1973), קבוצות עולים אלה הגיעו לישראל ומצאו בה מעמדות חדשים, לפי הערכים החדשים של הכוח השליט בישראל, במקרה זה התרבות והערכים המזרח-אירופיים. אין כל ספק שהאתגרים שמולם עמדו העולים החדשים יצרו קרקע פורייה לפתרונות יצירתיים רבים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, כגון: כפרי נוער, האופייניים לישראל יותר מאשר לכל מדינה אחרת בעולם (Gottesman, 1994), פנימיות ישיבתיות, פנימיות בקיבוצים, מוסדות טיפוליים מיוחדים, תנועות נוער אידאולוגיות, מועדוניות, תכניות העשרה אחרי הלימודים ותכניות התערבות בקרב ילדים ונוער בסיכון בקהילה ובהשמות חוץ-ביתיות.

חינוך בלתי פורמלי ותכניות התערבות אחרי הלימודים

אף שקיימת תכנית כלל-ארצית של משרד החינוך, שתפקידה לספק חינוך איכותי ושוויוני, בתי ספר ציבוריים בקהילה, בערים וביישובים בפריפריה שונים זה מזה באיכות המורים ובאיכות התכניות החינוכיות וההתערבויות החינוכיות-טיפוליות שניתנות לאוכלוסיית התלמידים. הבדלים מהותיים אלה דורשים התערבות מכוונת באימוץ תכניות העשרה ומערכות ארגון וחינוך במסגרות בתי ספר "חלשים" בשכונות מצוקה ובפריפריה, כיוון

שרבים מהתלמידים באים מרקע כלכלי וחברתי קשה וממשפחות עולים. אתגר זה פתח את הדרך לתכנית התערבות חינוכית מיוחדת עבור תלמידים בסיכון מרקע כלכלי, חברתי קשה ורקע תרבותי שונה, המכונה "חינוך משלים", או "חינוך בלתי פורמלי". מטרת השירות הייחודי הזה הייתה לחזק ילדים ובני נוער בסיכון. תלמידים אלה קיבלו ממורים ומדריכי נוער העשרה אקדמית ועזרה בשיעורי בית לאחר שעות בית הספר הרגילות והעשרה בפעילות חברתית-תרבותית ("חינוך מונע"). אין ספק כי ניתן לסווג פעילויות ותכניות אלה תחת הכותרת "עבודה חינוכית-סוציאלית" (בינטויץ, 1960).

תכנית חינוכית-טיפולית של העיר תל-אביב כמודל לעבודה חינוכית-סוציאלית

המחלקה לטיפול בילד של עיריית תל-אביב פתחה בשנת 1943 בפעולה למניעת העזובה בקרב ילדים בגיל בית הספר (אידלסון, 1956). כך הוקם "המדור לטיפול מונע". דוד אידלסון, מורה ומחנך, שהקים את בית הספר העמלני הראשון בארץ, היה שותף פעיל לכך. הכשרתו הפסיכואנליטית (אלמוג, 2009), ההשפעה שהשפיע עליו ספרו של איכהורן, "נוער עזוב: הפסיכואנליזה בטיפול החינוכי-סוציאלי – עשר הרצאות" (איכהורן, 1956)¹ ומחויבותו החברתית הגדולה היוו בסיס אידאי ותאורטי לפעילותו החינוכית-סוציאלית בתהליך ההקמה של שירות חינוכי-סוציאלי במחלקת החינוך של העיר העברית החדשה. מחלקה זו הציעה תכנית חינוכית-טיפולית לילדים ובני נוער בסיכון בתוך הקהילה: (א) מעון קהילתי (מעין הוסטל פתוח למחצה),² שהוקם בשנת 1934. אידלסון עמד בראשו, בסיוע

¹ הספר *Verwahrloste Jugend* פורסם בגרמנית בשנת 1925. אידלסון אומר עליו בספרו, שמצא בו יסודות ברורים, שעליהם יכול היה לבסס שיטה מעשית גמישה של פעולת עזרה לעזובים (אידלסון, 1956, עמ' 28). אידלסון תרגם את הספר לעברית ופרסמו פרקים פרקים בירחון "היגינה רוחנית", בעריכת ד"ר מ' ברכיהו. הוא יצא לאור בעברית כספר, עם דברי פתיחה מאת זיגמונד פרויד.

² הוקם בעקבות הגשת תסקיר של אידלסון לעיריית תל-אביב הנסמך על חוות דעת של שופט נוער בריטי שהביע נכונות להפנות למעון זה ילדים יהודים שעברו על החוק, במקום ל"בית הספר לתיקון פושעים צעירים" בטול כרם, מעון חסות ממשלתי לבני נוער יהודים

רעייתו שרה, שהייתה העובדת הסוציאלית הראשונה ברשות חסות הנוער, עד לכינונו כ"בית הנער" (בניהול שמואל מרבך). מאוחר יותר הוקם גם "בית הנערה"; (ב) שירות לטיפול מונע תוך זיקה לבית הספר היסודי. שירות זה הוכפף לאגף לטיפול בילד ובנער במחלקה לעבודה סוציאלית של עיריית תל-אביב, בניהולו של אידלסון. באגף זה הוקמו גם מדורים לטיפול בנער ובנערה. האגף לנער הוקם בשנת 1944 על ידי יעקב טהלר (תדהר, 1967), והאגף לנערה – על ידי מירה שיפמנוביץ'. אידלסון הכיר בצורך במסגרת חינוכית-טיפולית פנימייתית, על כן הקים את בית הילדים הטיפולי – קודם בהר טוב, ואחר כך, עם פרוץ מלחמת השחרור – בתל-אביב. מתל-אביב הועבר המוסד להוד השרון. כך למעשה נוסדו ונוהלו תכניות התערבות עצמאיות ראשונות מובנות בעבודה חינוכית-סוציאלית בישראל. מודל זה אומץ לאחר קום המדינה על ידי קהילות אחרות בארץ ועל ידי משרד הסעד (היום משרד הרווחה והשירותים החברתיים).

יש לציין שראשוני העובדים בשירותים אלה היו בעיקר אנשי חינוך, עולים חדשים, אשר למדו תוך כדי עבודה את מלאכת הטיפול הפסיכו-סוציאלי-חינוכי בילדים ובנוער. עם הקמת בית הספר הראשון לעבודה סוציאלית בתל-אביב, בראשותה של ד"ר בלה שלזינגר, הם החלו לעבוד בתחום זה, קודם בעבודה מעשית, ואחר כך כעובדים סוציאליים מוסמכים. את הטיפול הפרטני בתחום הכניסה בתיה מנטל, אשר קיבלה את הכשרתה בארצות הברית וניהלה את האגף בעקבות אידלסון.

במקביל הקימה "החברה לפסיכיאטריה של הילד", בראשותו של משה וולף, פסיכואנליטיקאי, תלמיד אישי של זיגמונד פרויד ומחבר הספר "נפש הילד" (וולף, 1953), ביזמה משותפת ותוך שיתוף פעולה עם אידלסון, את הקורס הדו-שנתי להיילפדגוגיה. היילפדגוגיה (heilpädagogik), ובתרגום לעברית -- "חינוך ריפוי", היא גישה מדעית פדגוגית-טיפולית-רפואית שקודמה בווינה, בברלין ובמקומות אחרים במרכז אירופה בשנות העשרים והשלושים של

וערבים, שהיו בו באותה עת 12 נערים יהודים. שישה מן הנערים הועברו למעון של

המאה העשרים, על ידי "החברה הבין-לאומית להיילפדגוגיה" (אבני, 1978). כיום משתמשים בגרמניה במונח זה לתיאור שירותים בחינוך המיוחד. הגישה טיפלה בילדים בעלי מוגבלות (חינוך מיוחד) בתחומים השכלי, הרגשי והחושני וכן בנוער עובר חוק וילדים קשי חינוך. היא אומצה על ידי יהודי ארץ ישראל בשנת 1929 והובילה לפתיחת בית הספר העברי הראשון לחינוך מיוחד, "נצח ישראל", בתל-אביב (אבני, 1978). קורס ההיילפדגוגיה הכשיר עובדים עבור השירותים המגוונים לילדים באותה תקופה ברוח פסיכואנליטית חינוכית-סוציאלית.

שילוב של גישות טיפוליות וחינוכיות שונות אלו הניח את היסודות להתפתחותה של העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. עם זאת, אין להתעלם מהיזמות המקבילות לטיפול בילדים ובנוער של המחלקות לחינוך מכאן ושל העבודה הסוציאלית מכאן, אשר נראו לכאורה כמתחרות זו בזו ואשר ניתן לפגוש בשרידיהן גם היום בדיונים אקדמיים (ראו למשל, המשרד האירופי של האגודה הבין-לאומית של העובדים החינוכיים-סוציאליים, 2007).

תכניות לילדים ובני נוער בסיכון

יחידות חינוך ורווחה ממשלתיות וציבוריות עבור ילדים ונוער בסיכון העניקו לאוכלוסיות אלה שירותים שונים, הכוללים שתי תכניות: האחת -- תכניות חברתיות ובילוי לשעות הפנאי דרך ההשתתפות בתנועות הנוער למיניהן; השנייה -- תכניות העשרה אחרי הלימודים בחינוך הבלתי פורמלי (החינוך המשלים) ובתכניות עירוניות ושל מועצות מקומיות במחלקות לנוער בקהילה. דרך התערבות נוספת היא הוצאה אל מוסדות חוץ-ביתיים, כגון: פנימיות של ישיבות, בתי ספר חקלאיים, כפרי נוער, מוסדות טיפוליים, כגון לאנשים בעלי פיגור שכלי, מוסדות רשות חסות הנוער ופנימיות של מכינות קדם צבאיות.

אידלסון (אידלסון, 1956, עמ' 81--82).

תכניות הכשרה להכנת עובדים חינוכיים-סוציאליים

לפני קום המדינה, עובדים חינוכיים-סוציאליים, כמו למשל מדריכים בתנועות הנוער השונות, היו חלק מהתנועה לחינוך בלתי פורמלי. ההכשרה התחילה בהכנת "שליחים אידאולוגיים", או מתנדבים, לשמש מדריכים לילדים ונוער בסיכון בערים, בשכונות וביישובי הספר. מדריכים אלו, שבאו מהתנועות השונות, מהקיבוץ ומההתיישבות העובדת, ניסו לשמש כדוגמה טובה לילדים ולנערים שעמם עבדו.

במחצית שנות השלושים, מחלקת הנוער הארצית ביישוב היהודי הייתה אחראית להכנתם ולהדרכתם המקצועית של עובדי הנוער האלו, וחלקם נטלו חלק בפעילות עם בני הנוער במסגרת החינוך המשלים והחלו לקבל תשלום עבור עבודתם.

החל מסוף שנות התשעים הקורסים הבסיסיים וההשתלמויות למיניהן הפכו בהדרגה להיות מקצועיים ואקדמיים, בדומה לנעשה במדינות אירופה ובארצות הברית (בגרמניה למשל, בתי ספר מקצועיים -- fachhochschulen - הפכו לאוניברסיטאות למדעים יישומיים). בסמינרים, במדרשות, במכללות ובאוניברסיטאות בישראל, יוסדו תכניות ייחודיות לאנשי מקצוע העובדים עם ילדים, נוער ומשפחות בסיכון. במוסדות אחרים להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים נדרשה תעודה גמר בלבד, ובאחרים נדרשה תעודה אקדמית ממכללה או ממוסד אקדמי אחר. עד היום, עדיין מצויים בארץ עובדים חינוכיים-סוציאליים המועסקים בתחום ללא כל חינוך אקדמי מאורגן או כל הדרכה פורמלית. חלק ניכר מהם הם יוצאי צבא וסטודנטים המחפשים עבודה זמנית (דרור, 2007; המנחם וכפיר, 1994; כהן וכהן, 2001; להב ושמש, 2003).

חקיקה המתייחסת לעבודה החינוכית-סוציאלית

כבכל מדינה דמוקרטית מתוקנת, גם בישראל התקדמות אמתית של תכנית כלשהי אינה אפשרית ללא חקיקה של חוקים המפתחים מדיניות, מכוונים

את המאמצים ומסדירים בסיס חוקי ותקציבי ליישום תכנית זו. בעבר היו ניסיונות אחדים להעביר חקיקה חינוכית-סוציאלית שתטפל ישירות בנוער בסיכון בישראל, אך כל הניסיונות עד כה לא נשאו פרי (להב, 1998). חלק מהצורך הדחוף בתחיקה ובתקצוב של תכניות חינוכיות ומיזמים חברתיים בעבר נבע מאי-שקט חברתי והפגנות, כגון אלו של הפנתרים השחורים וקבוצות אחרות, בעיקר מעדות המזרח -- אוכלוסיות מצוקה, שחשו שהם מופלים לרעה. במקום להעביר תחיקה המיועדת להתמודדות ישירה עם חינוכן של אוכלוסיות ילדים ונוער בסיכון ובהדרה ועם טיפול בהן, נעשו במסגרת התקציב הממשלתי הקצאות והתאמות על פי חוקים קיימים, כגון החוק לחינוך חובה וחוקים ותקנות אחרות המגנים על ילדים (להב ושמש, 2003; קליבנסקי, 2007). בשנת 1990, החוק לחינוך חובה עודכן ונכלל בו תקצוב מיוחד לאוכלוסיית התלמידים הנושרים מבית הספר ולפיתוח תכניות בית ספריות חלופיות במסגרת החינוך הבלתי פורמלי (קליבנסקי, 2007). בשנת 2008, בעת שירותה של פרופ' יולי תמיר כשרת החינוך, הוגשה הצעה לחוק המגדיר את מעמדם המקצועי של עובדים חינוכיים-טיפוליים -- "הצעת חוק העובדים החינוכיים-טיפוליים בנוער בסיכון תשס"ח-2008" (קידום נוער, 2008). הצעת חוק זו כללה את עובדי היחידה לקידום נוער, מחנכי הפנימיות של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער ורכזים ומנהלים חינוכיים במוסדות רשות חסות הנוער. בדברי ההסבר להצעה נטען על ידי מגישיה, שמקצועות במסגרות החינוך הפורמליות, כגון: ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה חינוכית וחינוך מיוחד, הוגדרו על ידי משרד החינוך בחוקים ובתקנות כתחומי מומחיות מקצועיים ייחודיים להתמודדות עם קידום של ילדים ונוער בסיכון. לעומת זאת, בחינוך הבלתי פורמלי בקהילה ובמסגרות מוסדיות חוץ-ביתיות עם ילדים ונוער בסיכון, המשרד לא הגדיר תחומי מומחיות מקצועיים. מציאות זו יצרה ריבוי של בעלי תפקידים, שמקצתם ממומנים על ידי משרד החינוך ורובם על ידי גורמים ממשלתיים ופרטיים. במדינות אירופה, בארצות הברית ובמדינות נוספות, עובדים חינוכיים-סוציאליים מוגדרים בחוק, אך בישראל, לעת עתה לא קיימים כל חוק או

תקנה המגדירים את התחום של עבודה חינוכית-סוציאלית או המפרטים את הדרישות המקצועיות ואת התעודות הנדרשות מהעובדים החינוכיים-טיפוליים בשדה. גם אנשי מקצוע המטפלים בילדים ונוער בסיכון בישראל ומוסמכים כעובדי חינוך וכעובדים סוציאליים במוסדות אקדמיים בישראל, אינם זוכים להכרה מיוחדת בזכות הכשרתם ותפקידם המיוחד כממדינות אחרות. בשנת 2010, בעת ביקורו של שר החינוך גדעון סער במערכת החינוך של נס ציונה, הועלתה שוב ההצעה להכרה בעובדים אלה. אלה אמנם צעדים ראשוניים להענקת הכרה ציבורית לעובדים חינוכיים-סוציאליים, אך עדיין אין לדעת לאן הצעה זו תוביל.

העבודה החינוכית-סוציאלית כיום

הצרכים של ילדים ונוער בסיכון בישראל כיום דומים לאלה של רבות ממדינות מערב אירופה ושל ארצות הברית, אם כי יש להם גם מאפיינים שונים. שישים ושלוש שנה לאחר קום המדינה, ישראל עדיין מצויה במצב של תנועה והשתנות וממשיכה לעמוד בפני אתגרים וקשיים גדולים, כתוצאה מגודלה של אוכלוסיית העולים, מהרקע הדתי והתרבותי המגוון של התושבים ומהמאמצים המושקעים בביטחון, על חשבון החינוך, הכלכלה והרווחה החברתית.

בישראל מצויים כאמור גופים ממשלתיים, ציבוריים ופרטיים רבים המטפלים באותן בעיות של ילדים ונוער בסיכון במסגרות חינוכיות-חברתיות וטיפוליות. למעשה, ריבוי הגופים והארגונים מקשה ביותר על טיפול יעיל ומוצלח, מה שיכול היה להימנע באמצעות איגום משאבים (קטן, 2005).

בין הארגונים המופעלים על ידי משרד החינוך נמצאים הארגונים הבאים:
א. **המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער** -- מטפל בעיקר בילדים ובני נוער בפנימיות, כפרי ילדים ובתי ספר חקלאיים וכן בילדי עולים או בבני נוער שהגיעו ללא הוריהם ומושמים במסגרות חוץ-ביתיות.

ב. **היחידה לקידום נוער** -- מטפלת בתלמידים שנשרו מהמסגרת החינוכית ובחינוך הלא פורמלי בקהילה, ומפעילה בין השאר את תכנית "היל"ה" (השלמת יסוד ולימודי השכלה).

ג. **אגף שח"ר** -- מטפל בתלמידים משכבות חלשות ובתלמידים מהפריפריה באמצעות הפעלת תכניות התערבות, על מנת לחזק תלמידים אלה במקצועות הלימוד ולסייע להם לעבור בהצלחה את מבחני הבגרות.

ד. **מסגרת המפת"נים** -- מסגרת לנוער בסיכון שנשר מכל מסגרת אחרת בקהילה. מושם בה דגש על חומר לימוד בסיסי, בגרות חלקית ולימוד מקצוע.

נוסף על אלו, בערים וברשויות המקומיות קיימות תכניות המופעלות על ידי המחלקות לנוער וספורט והמספקות לילדים ובני נוער מסגרת לפעילויות פנאי ונופש וכן פעילויות תרבות והעשרה.

בין הארגונים המופעלים על ידי משרד הרווחה נמצאים הארגונים הבאים:

א. **האגף לנוער וצעירים (מכונה גם "השירות למתבגרים, צעירים וצעירות")** -- האגף מספק שירותי חינוך לא פורמלי וטיפול בקהילה בקבוצות ובמרכזים קהילתיים, שירותי פנאי ונופש, ספורט וחברה, תכניות מניעה מהתדרדרות, הכוונה מקצועית וייעוץ לנוער וצעירים.

ב. **השירות לילד ולנוער** -- יחידה המספקת ייעוץ, הכוונה, תמיכה, הגנה, שירותי תקן ושירותי רווחה לילדים ולבני משפחותיהם, באמצעות עובדים סוציאליים וקציני מבחן לנוער בלשכות הרווחה.

ג. **רשות חסות הנוער** -- הרשות מפעילה מוסדות חסות לנערים ונערות שנשלחו על ידי בית המשפט לנוער להסתכלות או לשהייה ארוכה, כדי לשקמם ולהכינם לחזרה לקהילה בעתיד.

ד. **מוסדות חוץ-ביתיים טיפוליים** -- מוסדות המופעלים ומפוקחים על ידי משרד הרווחה, כגון מוסדות לילדים ומבוגרים בעלי פיגור שכלי, וכן מוסדות ובתי חולים לילדים ונוער ולאוכלוסיות מיוחדות בעלות קשיים נפשיים והתנהגותיים המטופלים על ידי משרד הבריאות.

בשל מדיניות ההפרטה ההולכת וגוברת בישראל, חלק מהעבודה החינוכית-סוציאלית מתבצע גם על ידי עמותות וארגונים פרטיים ומתנדבים מהמגזר השלישי, המפעילים תכניות ומיזמים ייחודיים ומספקים בדרך כלל שירותי מניעה, הגנה ורווחה לילדים ולבני נוער ברמה המקומית או הארצית. חלקם מנהלים או מפעילים מיזמים המתמקדים בקבוצות מיוחדות של ילדים ובני נוער הסובלים מתנאים קשים, ואשר לא ניתן להם מענה במסגרות הקיימות. חלק מהעמותות או הארגונים פועלים להגנת זכויות ילדים ובני נוער, מקדמים ומתווים מדיניות לטיפול בהם ודואגים לתקצוב וגיוס תרומות לתכניות ייחודיות לטיפול בבעיות של ילדים ונוער בסיכון. מעורבותו ההולכת ומתרחבת של המגזר השלישי במניעה וטיפול בילדים ובני נוער בסיכון מעוררת ויכוח ציבורי בנושא האחריות בתחום זה -- האם זה תפקידה של הממשלה או תפקידן של העמותות וארגוני המתנדבים המתוקצבים חלקית מכספי המדינה וחלקית מתרומות. בין הארגונים והעמותות האלה ניתן למנות את עמותת עלם, עמותת אשלים של הג'וינט, "ילדים" -- העמותה לילדים בפנימיות ועמותת "אפשר".

תולדות המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים

המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים בירושלים הייתה למעשה אבן היסוד לתחום העבודה החינוכית-סוציאלית הממוסד ולהקמתה של עמותת "אפשר". בשנת 1961 קיבל אהרן לנגרמן את תפקיד המפקח על ההשתלמויות לעובדי רשות חסות הנוער. יחד עם מנכ"ל משרד הסעד דאז החליט על פתיחת "המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים". שם זה למדרשה נבחר בהשפעת פרופ' קרל פרנקנשטיין, ששימש בימים ההם כראש החוג לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים וגם שימש לפני כן כמנהל המפת"נים. פרופ' פרנקנשטיין וידידו יהודה כהנא כתבו ודיברו בהרצאותיהם ובהזדמנויות מקצועיות שונות על המונח "עובדים חינוכיים-סוציאליים", שתורגם מהמונח הגרמני Sozialpädagogik ומהמונח האנגלי

Social Pedagogy. במונח זה נעשה שימוש נרחב עד היום, בעיקר במדינות אירופה, אך גם בארצות הברית.

המדרשה נוסדה בירושלים בשנת 1962 והחלה את צעדיה הראשונים בהכשרת מדריכים עבור רשות חסות הנוער. היא שכנה תחילה במבנים של "מוסד ניב לחירשים-אילמים" בשכונה הגרמנית, ועברה מאוחר יותר לשכונת תלפיות. המדרשה שימשה כמרכז ההכשרה וההשתלמויות הארצי, ולאחר מכן, כדי להקל על המשתלמים, נפתחו סניפים שלה בבאר-שבע, בתל-אביב, בחיפה ובנתניה. התרחבות זו נעשתה ביזמתו של משה שיפמן, שהיה ממונה רשות חסות הנוער באותם ימים, ובתמיכתם של מנכ"ל משרד הסעד דאז ד"ר אריה משה קורץ ושרי המשרד ד"ר יוסף בורג ומיכאל חזני.

זכריה גמליאל הצטרף לצוות ניהול המדרשה זמן קצר לאחר היווסדה ושימש בה תחילה כרכז הקורסים וההשתלמויות וב-1966 החליף את אהרן לנגרמן בתפקיד מנהל המדרשה. המיזמים הראשונים של המדרשה היו בארגון השתלמויות לעובדי מעונות לחינוך מיוחד ברשות משרד הסעד וגם עבור מדריכים שפעלו במוסדות "עליית הנוער". הכשרת המדריכים ברשות חסות הנוער החלה בשנת 1962.

תרומת האו"ם לקידום המדרשה

בימיה הראשונים, המדרשה לוותה ונתמכה על ידי שליח מטעם האו"ם, משום שישראל נחשבה למדינה מתפתחת, שנזקקה לעזרת יוניסף (UNICEF), ארגון למען ילדים הפועל בחסות האו"ם. הארגון תרם למדרשה רכב מיוחד וסיפק לה מומחים לייעוץ מקצועי בתחומים שונים כדי לקדם את פעילותה. ביניהם נמצא פרופ' ג'קובס, מפקח תומך שהתמחה בחינוך אוכלוסייה בעלת פיגור שכלי וטיפול בה. בשנותיה הראשונות של המדרשה התקיימו מספר מחזורים להכשרת מטפלים לטיפול באוכלוסיות בעלת פיגור שכלי. בשנים 1962--1967 גם הועברו השתלמויות לכל עובדי החינוך והטיפול ב"שירות למפגר" וברשות חסות הנוער ולעובדי המפת"נים ומנהליהם.

תכנית הלימודים

תכנית הלימודים של המדרשה נשאה אופי אינטגרטיבי ונבנתה על קורסים ייחודיים שהוצעו מתחומי החינוך והפדגוגיה, הטיפול והשיקום, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, התרבות, האמנות והספורט. תכנית ההכשרה נקבעה על ידי ועדה פדגוגית מיוחדת, שבראשה עמד לנגרמן. היא נקבעה לפי הצרכים בשדה בהתייעצות עם קציני המבחן לנוער ואנשי השירות בשדה, לאחר שלא פעם נתגלעו חילוקי דעות בין אנשי הצוות לאנשי השדה באשר לתכנים המתאימים למי שמתעתדים לעבוד בתחום. כאמור, המדרשה הכשירה בדרך כלל עובדים חינוכיים-סוציאליים לשמש כמדריכים וכמטפלים במוסדות לאוכלוסיות לאנשים בעלי קשיים אינטלקטואליים ולמעונות לנוער עובר חוק ברשות חסות הנוער, וכן לעבודה במסגרת המפת"נים. כמו כן, הוצעו השתלמויות למי שכבר עבדו בשדה, ונקבעו מסלולי קידום שמוקדו והוגדרו עבור עובדי משרד הסעד. הוועדה שהכינה בקפידה את תכנית הלימודים הייתה מודעת לחשיבות תקופת ההתמחות, ועל כן ההתנסות בשדה החלה כבר בחודשים הראשונים ללימודים. לשם כך, התלמידים שובצו במועדוני עיריית ירושלים בשכונות בפריפריה כ"עובדי חבורות רחוב" בקרב ילדים ונוער בסיכון שהסתובבו ברחובות ושחלקם הסתבכו עם החוק. בתום שנת הלימודים הראשונה, כל תלמידי המדרשה נשלחו לשנת התמחות אחת במעונות ראשות חסות הנוער, ורק אז קיבלו את התעודה המיוחלת והתחילו לעבוד. חשיבותה הרבה של תכנית המדרשה התבטאה בכך שעבודת ההתמחות הייתה מדורגת, מפוקחת ומבוקרת.

צוות המרצים

צוות המרצים גויס מתוך אנשי סגל באוניברסיטאות, עובדי מנהל ופיקוח במשרד הסעד, מנהלים ומפקחים שעבדו עם נוער בסיכון בקהילה ואף מבין שופטי בית המשפט לנוער. ביניהם היו ד"ר איתן ישראלי, יעקב גיל, רפי קאופמן, ד"ר ברוך עובדיה, ד"ר זאב שפנייר, ד"ר יחזקאל כהן, ד"ר יהודה מרכוס ושמחה גלזר. כמו כן נמנו עליהם פרופ' יעקב קפלנסקי, שלימד חינוך

גופני וספורט, צביקה הרניק, שלימד שירה ומוסיקה, וברוריה ברק, שלימדה אמנות ומלאכת יד.

בשנותיה הראשונות של המדרשה לא היו בנמצא ספרי לימוד או כתבי עת חשובים בעברית לנושאים השונים שנלמדו במדרשה. כל מרצה נדרש למעשה להכין עבור התלמידים תכנית כתובה משלו. סגל המרצים עשה מאמצים רבים להכין מקראות לימוד מיוחדות לנושאים השונים, כדי לספק חומר לימודי מתאים ומעודכן המבוסס על מחקר ותאוריה וגם על התנסות בשטח.

איכות הלומדים

בתחילת שנות השישים המדרשה משכה לשורותיה לומדים רבים. כדי להימצא מתאימים לקבלה ללימודים במדרשה, היה על המועמדים לעבור מרכז ציבורי, סינון ראשוני קפדני וסדרת ראיונות, מבחנים פסיכולוגיים ובחינות נוספות. מתוך מאות מועמדים לכל מחזור במדרשה, רק עשרות זכו להתחיל את לימודיהם בה. בוגריה זכו לתנאי שכר טובים ביותר, ואף טובים מאלה של עובדים סוציאליים באותם ימים ושל מי שכבר הועסקו כעובדים חינוכיים-סוציאליים במוסדות רשות חסות הנוער, במוסדות לאנשים בעלי פיגור שכלי ובמפת"נים. המדרשה בירושלים הכשירה כ-18 מחזורים, ובכל מחזור היו בממוצע 25 תלמידים, שהתגוררו בה בתנאי פנימייה.

סגירת המדרשה

בשל מדיניות ההפרטה של הממשלה וארגון מחדש, המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים במתכונתה המקורית נסגרה בתחילת שנות האלפיים, ופעילותה הועברה לגוף חדש -- "בית הספר לעובדים בשירותי הרווחה", שמרכזו ברמת גן, ואליו סופחו הסניפים בבאר שבע, בנתניה ובחיפה.

כתוצאה ממדיניות ההפרטה, מעונות רשות חסות הנוער, מעונות השירות למען המפגר ומוסדות אחרים, ששיוועו לעובדים, החלו לקלוט עובדים חינוכיים-זמניים שלא הוכשרו לתפקידם כלל. רובם היו בוגרי צבא

וסטודנטים שטרם סיימו את לימודיהם, אך הם קיבלו תנאים דומים למי שהוכשרו. שינויים אלה בהכרה במעמד העובדים שלא הוכשרו במיוחד לתפקידי הדרכה, אך למרות זאת זכו למעמד דומה לאלה שהוכשרו להדרכה, הביאו בסופו של דבר לסגירתה של המדרשה ושל סניפיה השונים ברחבי הארץ. את מקומם תפסו המכללות לחינוך והמגמות לחינוך בלתי פורמלי באוניברסיטאות (ראו בפרק 9, "הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולי בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית"). כיום נותר רק בית הספר לעובדים בשירותים החברתיים ברמת גן, שמשמש כמרכז השתלמויות, הדרכה וספרייה (חלק מציודה של הספרייה נתרם על ידי עמותת "אפשר" ומשפחת לנגרמן).

תרומתה של עמותת "אפשר" לקידום העבודה והעשייה החינוכית-סוציאלית

תולדות עמותת "אפשר"

עמותת "אפשר" נוסדה בשלהי תשמ"א (1981) על ידי ידדים ובוגרים של "המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים" בירושלים. על הפעילים הראשונים בייסוד העמותה נמנו אהרן לנגרמן, זכריה גמליאל, ד"ר איתן ישראלי, ד"ר ברוך עובדיה, יעקב סדן, ד"ר אבי רמות ובנימין גדליהו.

מטרותיה העיקריות המוצהרת של העמותה הן (אפשר, 2000):

- א. לקדם ולבסס את מעמדו המקצועי והציבורי של העובד החינוכי-סוציאלי (חינוכי-חברתי, חינוכי-טיפולי, חינוכי-שיקומי) בישראל, ובכך לתרום לרווחת ילדים, בני נוער, מבוגרים ומשפחות בסיכון.
- ב. לחזק ולמסד את העיון ואת העשייה בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל.
- ג. ליזום, לנהל, ולבצע מיזמים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית.

- ד. לאגד ארגונים, מוסדות ויחידים העוסקים בעבודה החינוכית-סוציאלית ולשמש כנציגת הארגון הבין-לאומי של העובדים החינוכיים-סוציאליים (AIEJI) בישראל.
- ה. לתמוך במחקר, בפרסומים, בכנסים ובהפצת ידע מקצועי לאנשי מקצוע ולקובעי מדיניות.

פעילות העמותה וציוני דרך בהתפתחותה

מאז היווסדה של עמותת "אפשר" היא יוזמת, מתכננת ומנהלת שירותים ומיזמים חינוכיים-סוציאליים ארציים. נוסף על העשייה בשדה, התורמת ישירות לילדים, בני נוער ומבוגרים בסיכון, בראש מעייניה של העמותה עומדים קידום העובד והעבודה החינוכית-סוציאלית בתחומי ההכשרה וכן ההכרה במקצוע ובזכויות העובד. היא פועלת לפיתוח מידע תאורטי ויישומי המופץ לאנשי מקצוע ומוסדות הכשרה אקדמיים ואחרים בעזרת פרסומים מקצועיים, ארגון כנסים והשתלמויות, ויוזמת את שילובם של גורמים נוספים לצורך התוויית תכניות מקצועיות ולקביעת מדיניות התומכת בקידום העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. העמותה פועלת גם במישור הבין-לאומי ומשמשת כנציגת הארגון הבין-לאומי לעבודה חינוכית-סוציאלית (Association of Social Educators – AIEJI), במטרה להפרות את הידע והקשרים המקצועיים בין ישראל לעולם.

לוח 1: ציוני דרך בהתפתחות עמותת "אפשר"

1981	ייסוד העמותה על ידי ידידי המדרשה ובוגריה.
1981--1984	הקמת ארגון "ידידי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים" והתוויית דרך פעולה בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית.
1984--1994	ארגון סדרת דיונים של מומחים בנושאים עכשוויים, פרסומם והפצתם לאנשי מקצוע וקובעי מדיניות בישראל.

1990	הקמת והפעלת היחידה הארצית לטיפול באלכוהול (כיום מטפלת גם בתחום הימורים והתמכרויות), בחסות משרד הרווחה.
1991	בחודש יוני יצא לאור הגיליון הראשון של "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", כתב עת אקדמי שפיט.
1993	בחודש ספטמבר יצא לאור הגיליון הראשון של "הכול על אלכוהול", ביטאון היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול, הימורים והתמכרויות, המופעלת על ידי עמותת "אפשר" ובחסות משרד הרווחה.
1995	יצא לאור "ספר כהנא", הדן בסוגיות בעבודה החינוכית-סוציאלית.
1997	בחודש יוני, יצא לאור הגיליון הראשון של "אפשר", ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי.
1999	עמותת "אפשר" ושותפים נוספים אירחו את הכנס הבין-לאומי לעבודה חינוכית-סוציאלית בירושלים.
1999	עמותת "אפשר" הצטרפה לארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI) כנציגתו בישראל והקימה את הסניף הישראלי.

לוח 1: ציוני דרך בהתפתחות עמותת "אפשר"

המשך מעמוד קודם

2000	בחודש מאי יצא לאור הגיליון הראשון של "מקסמים", ביטאון השירות לטיפול בהתמכרויות, בשותפות עם האגף לנוער וצעירים ושירותי תקון, השירות לטיפול בהתמכרויות במשרד הרווחה ועמותת "אפשר".
2001	בחודש מרץ פורסם "מחקר מדיניות בנושא: התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל", שהיה מחקר המדיניות הראשון בתחום.
2002	בחודש ינואר נחתם "מנשר הכפר הירוק", הצהרת מדיניות בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית, נערך דיון מקיף ונתקבלו הסכמות על ידי נציגי ארגונים ואחרים המטפלים בילדים ונוער בסיכון בישראל.
2005	יצא לאור "ספר הפרויקטים: יזמות ופרויקטים בשדה העובדה החינוכית-סוציאלית".
2009	יצא לאור הספר "אתגרים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית עם ילדים ובני נוער בסיכון: דיאלוג גרמני-ישראלי", בגרסה אנגלית מלאה ובגרסת תקליטור עם תקצירים בעברית, בשיתוף עמותת "אפשר" וארגון IGFH.

הפעלת מיזמים ומרכזי הגנה בתחום ילדים ונוער בסיכון

העמותה, בשותפות עם משרדים ממשלתיים, הג'וינט ואשלים, רשויות מקומיות ועוד, הפעילה ועדיין מפעילה עשרות מיזמים לטיפול באוכלוסיות ילדים, נוער ומבוגרים בסיכון. חלק קטן של המיזמים הם: "שילוב כשותפות" -- שילוב ילדים רגילים ומיוחדים בבתי ספר; "מסיכון לסיכון" -- שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במעונות לגיל הרך; "קהילה אכפתית" -- גיוס המשפחה והקהילה לתמוך בילדיהן; מיזמים המטפלים בדרי רחוב; תכנית התמודדות עם סמים ואלימות בבית הספר; הפעלת מערך ארצי

לעובדים סוציאליים, מטפלים ומפקחים במניעה, בשימוש לרעה ובטיפול באלכוהול ובסמים; הפעלת מרכזי הגנה לילדים המנוצלים מינית או אחרת בירושלים ובמרכז הרפואי "שיבא" בתל השומר. מרכז נוסף, בחיפה, נמצא בשלבי תכנון.

היחידה לטיפול באלכוהול, הימורים והתמכרויות

היחידה מופעלת על ידי העמותה ובחסות משרד הרווחה. היא מפעילה תשעה מרכזים טיפוליים ברחבי הארץ, כולל במגזר הערבי, ואחראית על שישה מרכזים נוספים. מבחינה מקצועית, היחידה עוסקת בפעילות מניעה והסברה בקרב תלמידים ובציבור הרחב. מרכזי הטיפול משמשים גם להכשרת סטודנטים לעבודה חינוכית-סוציאלית. היחידה מפרסמת ומוציאה לאור את "הכול על אלכוהול" וכן פרסמה חוברות וספרים רבים בנושא שתיינות ואלכוהול, הימורים והתמכרויות.

פרסומי עמותת "אפשר"

אחת ממטרותיה של עמותת "אפשר" היא הפצת מידע וידע מקצועי לאנשי מקצוע בשדה, לחוקרים, ללומדים ולאנשי מפתח קובעי מדיניות בתחום הרווחה והחינוך, לצורך החיבור בין התאוריה למעשה. אף שהעשייה בשדה בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית החלה עוד לפני קום המדינה והיא עשירה ביותר ורבים התחומים המקצועיים העוסקים בה, קיים עדיין פער בינה ובין התאוריה בתחום. הכנסים, המיועדים לדיונים ולהחלפת ידע, ובעיקר הפרסומים שהעמותה מעודדת, תורמים לצמצום הפער הזה. מאז היווסדה, העמותה פרסמה כמה ספרים: "ספר כהנא -- בין מחנכים לחניכים: סוגיות בעבודה החינוכית-סוציאלית" (1995), "מחקר -- התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל" (2000), "ספר הפרויקטים -- יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית" (2005), הספר *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue*, בשותפות עם הארגון הגרמני FICE, וספר זה שבידיכם. כמו כן פורסמו מעל

20 חוברות של "שולחנות דיון" ותיאורי מקרה בנושאים חברתיים בוערים והעלאתם על סדר היום הציבורי. בין הנושאים שהועלו: חלופות לטיפול המוסדי, יחסי הגומלין בין אמצעי התקשורת לבין שירותי הרווחה, לחץ ושחיקה בקרב עובדי המגזר החינוכי-סוציאלי, הטיפול במגזר הערבי והדרוזי, גיוס לצה"ל של אוכלוסיות מיוחדות, מעצר קטינים -- מציאות מול חלופות עתידיות ועוד.

כמו כן העמותה מוציאה לאור את "אפשר" -- ביטאון לעובדי החינוכי-סוציאלי, את "הכול על אלכוהול", את "מקסמים" לטיפול בסמים והתמכרויות ואת כתב העת האקדמי "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", הזוכה לתפוצה והכרה רחבה בין אנשי מקצוע וחוקרים. מקורו של כתב העת ב"דפים לעבודה חינוכית-סוציאלית" ובכתב העת "מפגש". "דפים לעבודה חינוכית-סוציאלית" פורסם במשך שבע שנים, החל משנת 1964. עורכו היה יהודה כהנא והוא הוקדש לעבודה עם נוער מקופח וקשה הסתגלות. "מפגש" היה כתב העת של האגף לנוער וצעירים במשרד הרווחה. הוא יצא לאור לראשונה ב-1980, עורכו היה איתן מזרחי, והוא דן בנוער במצוקה. בשנת 1991 יצא לאור הגיליון הראשון של "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" בחסות עמותת "אפשר" והשירות למתבגרים, צעירים וצעירות (לשעבר -- נוער וצעירים) במשרד הרווחה. כיום שותפים בהוצאתו גם המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער שבמשרד החינוך וכן המסלול לקידום נוער בבית הספר לחינוך, מכללת בית ברל.

קידום העבודה החינוכית-סוציאלית

העמותה יוזמת ומארגנת כנסים וימי עיון לאנשי מקצוע ולקובעי מדיניות, ובעקבותיהם יוצאים לאור פרסומים. היא מסייעת בקידום המקצוע, בהכרה במקצוע ובהתארגנותם של גופים מקצועיים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, על ידי השתתפות בדיונים ובהצהרת מדיניות. העמותה גם שולחת משלחות ויחידים לייצג אותה ואת העבודה החינוכית-סוציאלית בכנסים ובמפגשים בין-לאומיים בחו"ל, ומסייעת בארגון כנסים בין-לאומיים

בשותפות עם הארגון הבין-לאומי לעבודה חינוכית סוציאלית. זאת כדי לגרות ולהעשיר את הידע בתחום בישראל ומחוצה לה.

מה נוכל ללמוד מתוכני הפרק?

מה ניתן ללמוד מההיסטוריה ומהניסיון הישראליים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית? איך נוכל לשפר ולקדם את השירותים לילדים ובני נוער בסיכון? להלן כמה נקודות למחשבה:

א. **עמותת "אפשר" כמודל לארגון מצליח מהמגזר השלישי** -- כתוצאה מהמשבר הכלכלי ומהמלצות של הבנק העולמי, בשנים האחרונות הולכת ומתרחבת במדינות מתפתחות מדיניות הפרטה של השירותים שהממשלות מספקות לאוכלוסייה. ארגונים רבים מהמגזר השלישי נוטלים על עצמם בהדרגה מילוי חלק מהאחריות שהייתה מוטלת על ממשלותיהם, ומגבירים את מעורבותם בהספקת שירותי חינוך ורווחה לאוכלוסיות בסיכון. ארגונים אלו מעורבים בחזיתות שונות: ניהול והפעלה של מיזמים חינוכיים-חברתיים ושירותי רווחה, הגנה על זכויות האזרח, סנגור על אוכלוסיות בסיכון, מסעות פרסום לתמיכה באוכלוסיות אלו, ביצוע מחקרים וקידום מדיניות, הפצה של מידע וידע מקצועיים וכן ייזום שיתוף פעולה בין גורמים שונים, מקומיים ובין-לאומיים, לקידום מטרות משותפות. עמותת "אפשר" עוסקת בכל התחומים האלה ויכולה לשמש דוגמה לארגון יעיל, הפועל בהם בהצלחה.

ב. **איגום משאבים והתייעלות ארגונית** -- ברור לכול שבארץ קיימים גופים רבים מדי הפועלים בקרב אוכלוסיות דומות ומספקים להן שירותים חינוכיים-סוציאליים דומים -- משרדים ממשלתיים, יחידות ומחלקות, יחידות ברשויות המקומיות, עמותות ועסקים חופפים (קטן, 2005). מצב זה גורם לשימוש בלתי יעיל במשאבים המצומצמים ממילא, מביא להגדרות רבות של אותה עבודה או אותו מקצוע ומציב מטרות

רחבות מדי בתחום הטיפול באוכלוסייה בסיכון, מטרות שאינן ברורות או ממוקדות. לא פלא שמצב זה הופך את התחום של עבודה חינוכית-סוציאלית מעורפל ולא ברור, והוא נראה לצופה מבחוץ כחסר זהות ברורה. לפי קטן, ריבוי גופים המטפלים באותה אוכלוסייה ובאותה בעיה יכול להיות חיובי מצד אחד, כי לגופים רבים יש כוח רב יותר לגייס כספים, משאבים ותקציבים ממשלתיים; אך מצד שני, חשוב ביותר להקים גוף ארצי של ארגונים אלה, גוף חזק, שיחליט על מדיניות מוסכמת, יגייס שירותים ויאגם משאבים להגנה על זכויותיהן של אוכלוסיות ילדים ונוער בסיכון. גישה זו של הקמת גוף ארצי מייצג אמנם מאומצת בישראל, אך כאמור יש מקום לשיפור.

ג. **התמודדות בחברה רב-תרבותית** -- העלייה הגדולה לישראל, שאין כדוגמתה בשום מדינה בעולם, וההבדלים התרבותיים והדתיים הקיימים במדינה, יוצרים קשיים ואתגרים רבים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית. אולם מדינת ישראל הדגימה הלכה למעשה, שחברה רב-תרבותית יכולה להגיע להישגים חיוביים, אם כל קבוצה ייחודית תורמת לחברה מחוזקותיה וממאפייניה. זאת על ידי חינוך הקהילה לקבלת הפרט והקבוצה בכבוד וכאזרחים שווים, ללא קשר לרקע התרבותי, הדתי או האידאולוגי שלהם. כמו כן, מדינת ישראל כמדינת העם היהודי מוכיחה כי מטרות ואידאולוגיה משותפות מסייעות במידת-מה בהתמודדות עם שוני חברתי, תרבותי, דתי ואחר.

ד. **עידוד מדיניות חקיקה והקצאת משאבים לשירותים לילדים, נוער ומבוגרים בסיכון** -- בחזית החוקית, נראה שרצוי לדרוש מהמדינה להקצות כספים לחינוך חובה חינוך לכול, כולל ילדים ונוער בסיכון, הזקוקים להתערבות בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות. נראה שהדרך היעילה ביותר להעברת תקציב לאוכלוסיות בסיכון ולהכשרת אנשי מקצוע המשרתים אוכלוסיות אלו (וכן ההכרה בהם והגדרת מקצועם) היא עדכונם והרחבתם של חוקים, נהלים ותקנות קיימים, שכן הניסיון מוכיח כי העברת חוקים חדשים

הנוגעים ישירות לאוכלוסיות אלו ולאלה המשרתים אותן, נתקלת בקשיים מרובים.

ה. **שימת דגש על מתן הזדמנויות חינוכיות נרחבות** -- ישנה הסכמה כללית שחינוך מניעתי הוא הדרך הטובה ביותר למנוע נשירה ממסגרות חינוכיות. מתן הזדמנויות לבני נוער לקידום בלימודים ולקבלת תעודה בגרות או ללמידת מקצוע וסיוע במציאת תעסוקה מתאימה יכולה למנוע את ניכורם והרחקתם מהחברה, בפרט של ילדים ובני נוער עולים המתקשים להתאים את עצמם לחברה ולתרבות החדשות בישראל. בישראל, אגף שח"ר מספק לבתי הספר רעיונות יצירתיים ותכניות התערבות אקדמיות המותאמים במיוחד לתלמידים הבאים מרקע חלש או מהפריפריה, כדי שיעברו בהצלחה את בחינות הבגרות. תכנית של השירות למתבגרים, צעירים וצעירות (האגף לנוער וצעירים) במשרד הרווחה תומכת בפעילויות תעסוקתיות, וב"קידום נוער" נעשים מאמצים להחזיק את התלמידים בבית הספר או במסגרת החינוך הבלתי פורמלי. יותר מכול חשוב חינוך בגיל הרך המספק גירויים ובסיס לגדילה והתפתחות של ילדים. חינוך זה מוענק בתכניות רבות, למשל אלה המופעלות על ידי עמותת אשלים, בשיתוף גופים, ארגונים ועמותות בקהילה.

ו. **חינוך טוב הוא עבודה חינוכית-סוציאלית טובה** -- חלק מהמסגרות, הגישות והרעיונות בחינוך הבלתי פורמלי מתאימים ביותר לעבודה חינוכית-סוציאלית, ונראה שהם משמשים חלק בלתי נפרד מעבודה חינוכית-סוציאלית טובה. מהכתבים של סילברמן-קלר (2001, 2007), נמצא שלחינוך טוב יש הלימה עם חינוך בלתי פורמלי, כמו כן יש לו גם הלימה עם עבודה חינוכית-סוציאלית טובה (Winkler, 2007). על כן, יישום העקרונות והגישות של עבודה חינוכית-סוציאלית בכל מערכת חינוכית יכול לשמש ככלי מניעה להתנהגות שלילית ובסיס לתכנית חינוכית-טיפולית בקרב כלל הילדים ובני הנוער, כולל אלו שבסיכון.

ז. **הכשרתם וקידומם של עובדים חינוכיים-סוציאליים** -- התנהגותם של ילדים ובני נוער בסיכון על פי רוב היא קשה ומורכבת ביותר, ועל כן נדרשים לעבודה עמם אנשי המקצוע המוכשרים והמוסמכים ביותר. הכנת עובדים חינוכיים-סוציאליים ברמה האקדמית הגבוהה והמתאימה ביותר היא צורך חיוני בתקופה טכנולוגית ומורכבת זו. למרות זאת, כרגע מצויים בשדה עובדים חינוכיים-סוציאליים רבים שאין להם הכשרה מספקת, ויש לספק להם מסגרות לימודיות והשתלמויות עם אפשרות לקידום מקצועי ולניעות מהדרגות הנמוכות ביותר לרמה האקדמית הגבוהה ביותר. יישום הכנה בסיסית ותכנית מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים כפי שהוצע על ידי המשרד האירופי של הארגון הבין-לאומי לעבודה חינוכית-סוציאלית (ראו נספח 6 ברשימת הנספחים בסוף הספר) וכפי שהוצע על ידי להב ושמש (2003) ובהתאמה לצרכים המקומיים של כל מדינה, הוא צעד בכיוון הנכון. זאת כמובן בתנאי שתכניות אלה תאושרנה ותאומצנה על ידי הממשלות והגופים המקצועיים של כל מדינה, הלכה למעשה. עם זאת, בישראל קיימת תשתית אקדמית להכשרתם של אנשי מקצוע העובדים עם ילדים ונוער בסיכון, והיא מכשירה עובדים מיומנים רבים ואף מתרחבת לקראת הקניית תואר שני. ישראל צריכה ללכת בעקבותיהן של מדינות אירופה, ארצות הברית ומדינות נוספות בהכרה במומחיות מקצועית זו ובחקיקה הקשורה אליה.

ח. **פיתוח מאגרי מידע מקצועי ותכניות התערבות ייחודיות לנוער בסיכון** -- ילדים ובני נוער בסיכון, שחוו משברים קשים בחייהם, אינם מגיבים בדרך כלל לתכניות חינוכיות-טיפוליות רגילות המופעלות בקרב אוכלוסיות נורמטיביות. על כן יש לפתח עבורם גישות וכלי התערבות מיוחדים. יזמות חדשנית, מיזמים חינוכיים-טיפוליים ייחודיים, פעילויות אתגר וכן התנסויות ולמידה חווייתיות, המניעים את הפרט להשתתף בפעילות החינוכית-טיפולית ולשנות את התנהגותו, הם חשובים ביותר להפעלה בקרב אוכלוסייה זו.

סיכום

עבודה חינוכית-סוציאלית בקרב ילדים ונוער בסיכון בישראל מספקת עניין, קשיים ואתגרים רבים, ומספר רב של אנשי מקצוע רב-תחומיים עוסקים בתחום במסגרות שונות. אנו יכולים להתגאות בכך שקיימים תכניות, מיזמים ומסגרות חינוכיות-טיפוליות מוצלחים המנוהלים על ידי המדינה ועל ידי ארגונים ועמותות בקהילה, כדי להתמודד עם אוכלוסיות בסיכון. מסגרות שונות, כגון כפרי ילדים ונוער, משמשות כמודל חינוכי-טיפולי מוצלח עבור מדינות רבות. רבות מהתכניות החינוכיות-טיפוליות בישראל מבוססות על גישות, עקרונות ותאוריות מתחומי העבודה הסוציאלית, החינוך, הפדגוגיה והאידאולוגיה החינוכית והלאומית. למרות הכול, טרם הגענו לשלב שבו רמת וטיב הכשרתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים יהלמו את הצרכים המורכבים של ילדים ונוער בסיכון, ושההכרה בעובדים ובמעמדם על ידי המדינה תזכה לתשומת הלב הראויה כמו במדינות מפותחות ומתקדמות בעולם. קשיים אלו קשורים כנראה להגדרה הרחבה של העבודה החינוכית-סוציאלית, שעדיין אין עליה הסכמה בין הגופים השונים.

מטרתו של פרק זה הייתה לסקור את ההיסטוריה של העבודה החינוכית-סוציאלית, להעלות שאלות, לתרום לחשיבה רפלקטיבית ולהביא שאלות ורעיונות שנסקרו כאן לדיון, במטרה לתת ביטוי לקשיים ולאתגרים שהועלו, ובה בעת לספק חשיבה חיובית על דרכי פעולה להתמודדות עמם.

במובן מסוים, ישראל היא ייחודית, כיוון שהעולים אליה מגלים רצון להיות חלק ממולדתם החדשה, ומנסים, לעתים למרות הקשיים הרבים, להתאים את עצמם לתרבות הישראלית (אמיר והורוביץ, 2003). ישראל מיישמת אידאולוגיה תרבותית ומדיניות ברורה בקליטת אזרחיה כמדינת היהודים היחידה בעולם. לישראל מטרות לאומיות ברורות, ומאמציה המתמשכים לקיום, בהיותה מוקפת מדינות שכנות עוינות, הם המניע המאחד את אזרחיה הוותיקים והחדשים בהתמודדות עם הקשיים והאתגרים הקשים.

מקורות

- אבני, ד' (1978). **בית הספר נצח ישראל**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- אורמיאן, ח' (עורך) (1973). **החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אידלסון, ד' (1956). **נוער בסכנה**. תל-אביב: ספריית הפועלים.
- איכהורן, א' (1956). **נוער עוזב: הפסיכואנליזה בטיפול החינוכי-סוציאלי – עשר הרצאות**. ירושלים: ש' זק.
- אליאב, מ' וקליינברגר, פ' א' (עורכים) (1959). **מקורות לתולדות החינוך בישראל ובעולם**. תל-אביב: אוצר המורה.
- אלמוג, ר' (20 במרץ, 2009). מסע לירושלים אפשרי אולי מבחינה פיזית, אך לא מבחינה נפשית. נדלה ב-2 באוגוסט 2011 מתוך אתר "הארץ" www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=1072365
- אמיר, מ' והורוביץ, מ' (2003). **להיות מתבגר עולה: הקשר בין הגירה, פשיעה ועבריינות -- המקרה הישראלי**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- אפשר (2000). **אפשר לעבודה חינוכית-סוציאלית** (דפדפת). ירושלים: אפשר, עמותה לפיתוח שירותי רווחה.
- אפשר (2002). **מנשר הכפר הירוק: הצהרת מדיניות בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית**. ירושלים: אפשר, עמותה לפיתוח שירותי רווחה.
- בינטויץ, י' (1960). **החינוך במדינת ישראל**. תל-אביב: יהושע צ'צ'יק.
- גרופר, ע' (עורך) (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115-134.
- גרופר, ע' (2007). התייחסות לתגובותיהם של שלמה רומי וחיים להב. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 145-148.

דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער "ביישוב" ומדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 29--72). ירושלים: מאגנס.

המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה**, 15(1), 99--112.

המשרד האירופי של האגודה הבין-לאומית של העובדים החינוכיים-סוציאליים (AIEJI) (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית (עורך ומפיק המהדורה העברית: ע' גרופר). **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115--148.

וולף, מ' (1953). **נפש הילד**. תל-אביב: ספרית הפועלים.

כהן, ע' וכהן, א' (2001). **מחקר מדיניות בנושא: התמקצעות העובד החינוכי-הסוציאלי – דוח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה**. ירושלים: מחקר וייעוץ ועמותת אפשר.

כהנא, י' (2005). **בין מחנכים לחניכים: סוגיות בעבודה חינוכית-סוציאלית**. ירושלים: אפשר, עמותה לפיתוח שירותי רווחה.

להב, ח' (1998). **פיתוח תכנית טיפולית בנוער בישראל**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

להב, ח' (2003). **מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק במסגרת היחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך**. ירושלים: משרד החינוך.

להב, ח' (2007). הכישורים המקצועיים של העובדים החינוכיים-סוציאליים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 139--144.

להב, ח' ושמש, א' (2003). עובדי קידום נוער בישראל 2003: הפרופיל האישי והמקצועי של העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25--40.

לוי, א' (1989). התפתחות הטיפול בצעירים עבריינים: חמישים שנה של שירותי תקון. בתוך י' ווזנר, מ' גולן ומ' חובב (עורכים), **שירותי תקון והעבודה הסוציאלית** (עמ' 21--35). תל אביב: פפירוס.

סילברמן-קלר, ד' (2007). הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 97--120). ירושלים: מאגנס.

סילברמן-קלר, ד' (2001). קווים לפדגוגיה הבלתי פורמלית: דימוי זמן ומקום. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 15, 15--36.

צמרת, צ' (1999). חינוך ילדי עולים 1948--1996. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 769--780). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

קטן, י' (2005). אתה לא יכול לראות את היער מרוב עצים: המערכת של השירותים לצעירים בישראל – ריבוי ארגונים. בתוך ג' רהב, י' ווזנר ומ' ונדר-שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2004** (עמ' 247--267). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

קידום נוער (2008). **הצעת חוק העובדים החינוכיים-טיפוליים בנוער בסיכון תשס"ח – 2008**. ירושלים: משרד החינוך, קידום נוער, מינהל חברה ונוער (טיוטת מסמך).

קליבנסקי, ח' (2007). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 233--250). ירושלים: מאגנס.

קשתי, י' (2004). חינוך כאתגר חברתי: אוסף מאמרים על חינוך דתי וחינוך בלתי פורמלי. בתוך ז' גרוס וד' יובל (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 191--198). תל אביב: רמות.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (עורכים) (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל אביב: רמות.

רומי, ש' (2007). הגיע הזמן ל"מנה העיקרית". **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25 (2007), 135--137.

- רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים) (2007). **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. ירושלים: מאגנס.
- רשף, ש' ודרור, י' (1999). **החינוך העברי בימי הבית הלאומי, 1919--1948**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- תדהר, ד' (עורך) (1967). **אנציקלופדיה לחלוצי היישוב ובניו: דמויות ותמונות, טז, עמ' 4926--4928**.
- Gottesman, M. (Ed.) (1994). *Recent changes and new trends in extrafamilial child care: An international perspective*. London: Whiting & Birch.
- Grupper, E. (2009). Residential care and education in Israel. In E. Grupper, J. Koch & F. Peters (Eds.), *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (pp. 100--108). Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.
- Julia, T. (2005). *A common platform for social educators in Europe*. Barcelona: European Bureau of the International Association of Social Educators (AIEJI).
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. New York & Berlin: Walter de Gruyter.
- Winkler, M. (2009). Why modern societies need social pedagogy more than social work. In E. Grupper, J. Koch & F. Peters (Eds.), *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (pp. 12--31). Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.

חלק ב

זכויות ילדים ובני נוער

- פרק 3: זכויות ילדים ונוער בישראל, יצחק קדמן,
חזקיה (חזי) אהרוני וחניתה קושר
- פרק 4: מניעת ענישה גופנית של ילדים, יצחק קדמן

פרק 3

זכויות ילדים ונוער בישראל

יצחק קדמן, חזקיה (חזי) אהרוני וחניטה קושר

הקדמה

נושא זכויות ילדים ובני נוער מבטא היטב את תרומתו של אהרן לנגרמן ז"ל, שספר זה מוקדש לזכרו, אשר עסק בפעילות ציבורית ענפה לטובתם ולרווחתם של ילדים ובני נוער בישראל. על כן ראינו צורך לכלול פרק זה בספר. נושא זכויות הילד הוא חשוב ביותר לכל מי שפועלים בתחום ילדים ונוער בסיכון במסגרות השונות בקהילה, בבית הספר, בפנימייה, בבתי מעצר לנוער, במוסדות חסות לנוער ואחרים. אוכלוסיית הילדים בישראל היא קבוצת מיעוט מוחלשת בחברה, הסובלת מהתקפות, האשמות, פגיעה וניצול. הבנת נושא זכויות ילדים בימים אלה, שבהם מתרחשים ואף מדווחים מקרים רבים של התעללות, ניצול, פגיעות שונות ואף רצח של ילדים, היא חיונית, במיוחד עבור מחנכים ומטפלים, המעורבים בעבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון במסגרות החינוך, הטיפול והשיקום למיניהן. נושא זכויות ילדים ונוער הוא רחב ומורכב מאוד. הוא נוגע לכל המעגלים בחייו של הילד, הקרובים אליו והרחוקים ממנו -- בבית ובמשפחה, בבית הספר, בחברה, במערכת המשפט ובמוסדות הציבוריים והממשלתיים הנוספים המשרתים את אוכלוסיית הילדים והאחראים ליזום ולחוקק חוקים, ליישם ולנהל מדיניות רחבה המגנה על ילדים ובני נוער.

מטרות הפרק ותכניו

פרק זה מציג את נושא זכויות הילד בתמצות ואינו מתיימר להקיף את כל הנושא החשוב הזה, אלא להביא מעט מן המידע החיוני והבסיסי להבנתו. חוקים, אמנות, הצהרות ופסקי דין ועדכונם של חוקים המקנים זכויות לילדים והמגנים עליהם הם דינמיים ומשתנים מדי פעם, על פי רוח התקופה. המידע בתחומי החוק והמשפט משתנה כל העת, מתעדכן וניתנים

לו פירושים עמוקים ורחבים. על כן ספרים ופרסומים רבים הדנים בחוקים השונים הופכים למיושנים תוך זמן קצר. מאז אמצע שנות התשעים של המאה הקודמת יצאו לאור ספרים אחדים הנוגעים לזכויות ילדים, אך עד מהרה התיישנו. מטרות פרק זה הן: לספק את הבסיס לנושא ואת הרקע ההיסטורי שלו, להגדיר מהן זכויות ילדים, לסקור את התפתחות החקיקה הקשורה בזכויות כמו גם את העדכונים לחוקים השונים הקשורים ישירות לילדים ולבני נוער, וכן לבחון ככל שניתן את יישומם של החוקים ואכיפתם בפועל, באמצעות דיון במצב הילדים בישראל כיום.

מידע זה נועד לספק בראש ובראשונה רקע להתפתחות החוקים, הבנתם ויישומם, כדי לסייע בהגנה על ילדים ולפעול לטובתם, וזאת תוך מתן מקום לנקודת ראותו של הילד עצמו. הבנת החוקים והקשר שלהם לאמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד (להלן "האמנה" או "האמנה בדבר זכויות הילד") עשויה לעודד אימוץ התנהגות מקצועית אתית ראויה והפעלת שיקול דעת ראוי כלפי ילדים ובני נוער בכלל וכלפי אלה מהם המצויים בסיכון בפרט, שיפור בניית תכניות חינוכיות וטיפוליות המתחשבות בטובת הילד, קבלת החלטות חינוכיות-טיפוליות, כיבוד הילד כפרט וכאדם ואף בניית תכנית חינוכית בנושא זכויות ילדים.

הגדרות ורקע

מה הן זכויות ילדים?

באופן כללי, "זכות" מוגדרת כ"רשות שהחברה או השלטון מקנים לאדם", כגון "זכויות האדם -- שהן הזכויות היסודיות האוניברסליות והטבעיות שהוכרו לטובת הכלל מטעם המדינות הדמוקרטיות" (אבניאון, 1998). מבחינה פילוסופית אין הסכמה על משמעות המונח "זכויות", ומפרשים אותן בדרכים וגישות שונות, המקטלגות אותן לקטגוריות שונות, כגון "זכות מוראלית" ו"זכות מוסרית", בניגוד ל"זכות חוקית", או "זכויות רווחה", "זכויות אזרח" ואחרות (קדמן, 1998).

מקובל לראות זכויות אדם (human rights) כנגזרות מהצרכים הבסיסיים של האדם, המשותפים לכל בני האדם באשר הם, וזאת ללא קשר להשתייכותם לקבוצה מסוימת, כגון: דת, גזע או מין (גביזון, 1985, 1994). זכות היא תביעה שיש להעניקה ושאינה תלויה בנדיבותם של אנשים או מוסדות בעלי עצמה. תביעה הנתונה לשיקול דעתו של גורם סמכות, איננה בבחינת זכות (Friedman, 1977).

הגישה הפילוסופית לזכויות האדם גורסת כי עצם הקיום האנושי של האדם מזכה אותו בזכויות יסוד בסיסיות (Flekkoy & Kaufman, 1997). לפי גישה זו, זכויות האדם של הפרט אינן ניתנות לו מפני שהוא חי בחברה המכירה בזכותו, אלא נובעות מעצם היותו אדם. במובן זה, זכויות אלה הן "טבעיות". הרעיון הוא כי המהות האנושית נשארת זהה בקרב כל בני האדם, והיא בלבד מזכה אותם בכמה זכויות יסודיות שמטרתן להגן על חייהם, על כבודם ועל רווחתם. על פי גישה זו, לכל בני האדם יש במשותף סדרה של צרכים שיכולים להיות מתורגמים לכדי זכויות, וסיפוקן של זכויות אלה הוא חיוני לאדם לשם התפתחותו המוצלחת והבריאה (Adler, 1981; Freeman, 1982; Moyers & Adler, 1983).

לאורך פרק זה נשתמש לרוב במונח "זכויות ילדים"; הכוונה היא לזכויותיו של כל אדם מעת לידתו ועד גיל 18. הרקע להכרה בזכויות הילד מעוגן בהנחה היסודית שהילד הוא אדם; לא רק אדם חלקי או אדם לעתיד לבוא, אלא אדם מלא ובעל גוף ונפש שלמים. ההנחה היא כי עלינו כהורים, כמחנכים וכמטפלים לתכנן סביבה שבה הילד יוכל להתפתח, לבטא ולהעצים את כל היסודות הטובים שבו, כדי להצליח לאורך חייו כפרט וכאזרח תורם לחברתו.

בעקבות אשרורה של האמנה בדבר זכויות הילד ב-1989, הרבו לחוקק חוקים, לכוון אמנות, לכתוב ולפרסם פסקי דין, מאמרים וספרים בנושא זכויות ילדים בישראל וברחבי העולם. בישראל, נושא זכויות ילדים אף זכה להכרה ולהתייחסות מיוחדת ונרחבת בפסק דין של בית המשפט העליון כבר בתחילת 1995 (אלמוג, 1997).

בארץ מצויים גופים פרטיים וציבוריים שנטלו על עצמם לסנגר על ילדים ולהעלות את נושא זכויותיהם לתודעה הציבורית, ליזום חוקים, להוציא לאור פרסומים בנושא ולהיות גורמים משפיעים ומחנכים בהגנה על זכויות ילדים ומניעת ניצול שלהם ופגיעה בהם. למרות הגישות והדעות המגוונות של הגופים השונים הפועלים למען ילדים בישראל באשר לזכויות הילדים, כולם תמימי דעים שיש להקנות להם זכויות כלליות ומיוחדות ושיש להגן עליהם. חילוקי הדעות הקיימים בין הגופים השונים נוגעים לרוב להיקפן של הזכויות שיש לתת לילדים ולגבולותיהן (אלמוג, 1997; קדמן, 1998).

ההיסטוריה של זכויות ילדים

עד למאה התשע עשרה, הסתכלה החברה על ילדים כעל מבוגרים בזעיר אנפין, והם נחשבו לרוב כקניינים ורכושם הבלעדי של הוריהם. רק בתחילת המאה התשע עשרה החלה החברה המערבית לתפוס את תקופת הילדות כתקופה מיוחדת בחיי הילדים, ואת הילדים -- כמי שזקוקים לחום, לאהבה ולהגנה. שינוי הגישה כלפי תקופת הילדות הביא ללא ספק גם לשינוי הגישה כלפי ילדים. בהדרגה, החברה החלה לראות בילדים אנשים בעלי צרכים מיוחדים, אשר זקוקים להגנה ולזכויות, דבר שמתבטא באמנה בדבר זכויות הילד, בחקיקה מסועפת ובפסקי דין המגנים על ילדים ברחבי העולם.

כותבים שונים (Alaimo & Klug, 2002; Flekkoy & Kaufman, 1997; Hart, 1991)

מחלקים את התפתחות זכויות הילד בעולם לשלוש תקופות עיקריות:

עד המאה התשע עשרה -- רוב החברות בעולם לא ראו בילד ישות עצמאית אלא רכוש בלעדי של ההורים, והוא הוגדר כך באופן חוקי. בתור רכוש, הילד היה נטול זכויות משלו, ובהתאם לכך -- רצון ההורים היה להגן "על רכושם", ולא בהכרח על הילד עצמו כעל אדם בעל ערך עליון וזכויות מיוחדות או על זכויותיו. לעתים החברה ניצלה לרעה את חולשתו של הילד ואת תלותו במבוגר ולילד עצמו לא ניתנה זכות להביע דעה בענייניו. מבחינת החוק, ההורים הייתה הזכות לנהוג בילדיהם כרצונם, בלי להתחשב בדעתם או בצורכיהם. על כן רבים מהילדים נוצלו או הוזנחו, ושלומום ורווחתם נפגעו

קשות. לאורך כל ההיסטוריה, החל מהתקופות הקדומות, מוכרים לנו תיאורים של ילדים שהוקרבו כקרבנות בפולחנים שונים, שנשלחו כחיילים לחזית ונהרגו במלחמות, שנמכרו לעבדות, שהושאו בגיל צעיר בניגוד לרצונם ובטרם היו בשלים לכך פיזית ונפשית, שנוצלו ככוח עבודה זול בחברות מתועשות ואחרות, שננטשו ושהוזנחו. באותן תקופות ניצלו את הילדים לעבודה, מנעו מהם משחק ולמידה ולא אפשרו להם לגדול כילדים. מושג הילדות לא היה קיים כפי שאנו מכירים אותו היום. הכוח הבלתי מוגבל כמעט של ההורים על ילדיהם הוביל לעתים קרובות להזנחה, לנטישה, להתעללות ולמכירה של ילדים לעבדות. באותה עת המדינה לא התערבה כלל במתרחש במסגרת המשפחה, ועל כן התופעות של התעללות בילדים לא הופסקו.

מהמאה התשע עשרה ועד שלהי המאה העשרים -- התפיסה של הילדים כרכוש ומעמדם הנמוך בחברה השתנו עם התנאים והשינויים שהביאה אתה המהפכה התעשייתית, שבתקופתה ילדים היו חשופים לניצול קשה בעקבות תהליכי העיור והתיעוש. באותה עת, חל מעבר מראיית הילדים כחסרי ערך לתפיסה שלפיה ילדים זקוקים, ראויים וזכאים להגנה, לחינוך ולהדרכה. הדבר הביא להתפתחות אידאולוגיה של הבטחת זכויות הילדים להגנה ולטיפול. המדינה כמו גם אנשי מקצוע מטעמה החלו להתערב במתרחש במשפחה ולהגן על ילדים מפני ניצול ופגיעה שהתרחשו במסגרתה. למעשה, החל מתקופה זו, המדינה הפכה להיות "הורה-על", משמע להגן על כל הילדים בתחומה אשר הוריהם אינם מסוגלים או אינם רוצים לדאוג להם, או פוגעים בהם ומנצלים אותם. כך החלה להתפתח ההכרה כי ילד אינו רכוש הוריו, ובמצבים שבהם ההורה לא ממלא את תפקידו ההורי, המדינה מתערבת על מנת להגן על הילד ולדאוג לטובתו. סוף המאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים מתאפיינים בחקיקה אינטנסיבית בתחום רווחת הילד. בתקופה זו החלו להתגבש מערכות חוקים נפרדות לילדים. מדובר בעיקר בחוקים שנועדו להבטיח הגנה לילדים, ובכלל זה, מצד אחד חוקים שהגבילו את עבודת הילדים והנוער, ומצד שני -- חוק חינוך חובה. חוקים

אחרים נועדו בעיקר להבטיח לילדים הגנה מפני פגיעה, ניצול והתעללות של הוריהם, למשל החוק שנחקק באנגליה, המגן על ילדים ואוסר העבדתם מעל 12 שעות ביום, והחוק שנחקק בשנת 1899 במדינת אילינוי בארצות הברית, שהעמיד לראשונה בית משפט מיוחד לנוער, בהתאם לעיקרון שיש להתייחס לילד בעת שפיתתו באופן שונה מאשר למבוגרים. במאות האלה החלה גם הקמתם של מסגרות חינוך ציבוריות, מסגרות חוץ-ביתיות ובתי יתומים, שקלטו את הילדים העזובים וסיפקו להם חינוך, מזון והגנה. שירותים אלו בלטו במיוחד בזמן המהפכה התעשייתית ובעת מלחמות ומשברים חברתיים וכלכליים שפקדו את העולם בימים ההם. מאז ועד היום התקבלו במדינות רבות בעולם חוקים רבים שמטרתם להגן על ילדים מפני ניצול, ולהבטיח להם חינוך ותנאי מחיה מינימליים.

עם זאת, חשוב לציין כי הכרה זו בזכויות הילד התבססה באותה עת על הרצון לדאוג לרווחת הילד, בריאותו ושלומו, ולא מתוך ראייתו כאדם חופשי בעל זכויות אזרח. ההיגיון שעמד בבסיס תפיסה זו היא כי ילדים הם חלשים ובלתי מפותחים, ומשום כך ניתנים בקלות לפגיעה ולניצול. גישה זו ייצגה פטרנליזם כלפי ילדים, ומכוחה הוטלו על ילדים ובני נוער מגבלות רבות, ביחוד בכל הנוגע לחירויות האזרח שלהם.

משנות השבעים של המאה העשרים ועד ימינו -- בניגוד לתפיסה הפטרנליסטית שאפיינה את ההתייחסות לילדים עד לאחרונה, בעשורים האחרונים, השיח הציבורי והחברתי בדבר זכויות הילד מדגיש, נוסף על זכויות הילד להגנה וטיפול, גם את זכויותיו להגדרה עצמית, לחופש הפרט ולחירויות אזרחיות. בשנים אלה הלכה והתרחבה התפיסה של זכויות ילדים מהתמקדות בתחום הרווחה בלבד לדיון מעמיק ונרחב יותר הנוגע למתן זכויות אדם לילדים מעצם היותם בני אדם. לפי גישה זו, פירוש הרעיון של זכויות הילד אינו רק להגן על הילדים ולספק את צורכיהם, אלא גם להעניק להם את הזכויות לכבוד, לחופש הביטוי ולפרטיות ואת כל זכויות היסוד האחרות שניתנו לכל בן אנוש. שינוי זה משתקף באמנה בדבר זכויות הילד, שהתקבלה באו"ם ב-1989. אבן הפינה לאמנה זאת הונחה בשנת 1979, "שנת

הילד הבין-לאומית". מעת קבלת האמנה, חתמו עליה רוב המדינות החברות באו"ם, אשררו אותה והסכימו לפעול על פיה. למרות ההבדלים החברתיים, הכלכליים, התרבותיים, הדתיים והפוליטיים ביניהן, הכירו כולן בחשיבות אמנה המגנה על ילדים. אמנה זו היא אחד ההישגים הגדולים והמרשימים ביותר בתחום זכויות הילדים במאה העשרים. היא משקפת ללא ספק מודעות בין-לאומית גוברת לזכויות הילד בעולם ומהווה את אחד הביטויים המובהקים לשינוי בתפיסת הילדות וזכויות הילד. בתהליך כתיבת האמנה ואשרורה, בלטו השתתפותן ותפקידן של קואליציות ארגוניים מהמגזר השלישי (NGO), אשר ממשיכות לקדם וליישם אמנה זאת בדבקות בכל חברה ומדינה.

יש לציין כי אמנה זו התקבלה לאחר שני מסמכים בין-לאומיים חשובים אחרים:

א. הצהרת זכויות הילד, שפורסמה בג'נבה בשנת 1924. חשיבותה של הצהרה זו היא בהיותה הצעד הראשון לייסוד נורמות בין-לאומיות להגנה על ילדים.

ב. ההכרזה על זכויות הילד שנתקבלה בעצרת האו"ם בשנת 1959. הכרזה זו היוותה נקודת מפנה ביחס למעמד הילד בחברה בעצם קביעתה את התשתית להכרה הבין-לאומית בזכויות הילד, שחצתה גבולות ועמים. אף שההצהרות בה היו כלליות, היא שימשה צעד ראשון לחיבור האמנה על ידי נציגי המדינות השונות שלושים שנה לאחר מכן.

עם זאת, על אף חשיבותן של הצהרות אלה, הן הציגו את הילדים כ"אובייקטים" הזקוקים לשירותים. ההצהרות התייחסו בעיקר לזכויותיהם לקבלת שירותים והדגישו את חובת המבוגרים האחראים לדאוג למילוי צרכים אלה של הילדים, אך התעלמו כמעט לחלוטין מחירויות האזרח שלהם ומזכותם לאוטונומיה. זאת בניגוד לאמנה, המדגישה את הצורך להעניק לילדים גם זכויות להגדרה עצמית, ולא רק זכויות להגנה או שירותים בסיסים. האמנה מכירה בזכותו של הילד להשתתף, להישמע

ולהביע עמדה בדיונים הנוגעים לו ולגורלו, בזכותו לחופש הביטוי, המצפון והדת, בזכותו לפרטיות ובזכותו להיות שותף להחלטות הנוגעות לחייו. יותר משני עשורים לאחר קבלתה, לאמנה יש השפעה ניכרת על האופן שבו ילדים נתפסים וליחס שהם זוכים לו ברחבי העולם. סביב אמנה זו התפתחה במהלך השנים תפיסה רחבה של זכויות הילד, המבטאת שינוי עמוק בחשיבה על ילדים ועל זכויותיהם. כך, במדינות מערביות, כמו ארצות הברית ואנגליה, קמו תנועות שדגלו בזכויות ילדים ולחמו כדי להגן עליהם מפני ניצול ולקדם ולהרחיב את זכויותיהם, כגון: הזכות לחופש הביטוי, הזכות לפרטיות, הזכות לסודיות, הזכות לבחירה והזכות להתארגנות. גם ישראל הצטרפה לאמנה, חתמה עליה ואשררה אותה ב-1991, דבר המשקף את הכרתה בזכויות הבסיסיות של כל ילד ובחובות המדינה כלפי אזרחיה הילדים. כיום ישראל נמנית על המדינות המפותחות בעולם מבחינת היקף התחיקה החברתית בכלל וזו שעוסקת בילדים ובני נוער בפרט. עם זאת, בניגוד לבריטניה ולמדינות מערביות אחרות, שבהן חוקי ילדים ונוער מרוכזים לרוב במקום אחד, בישראל החוקים המגנים על ילדים ורווחתם פזורים במערכת מורכבת וענפה של חוקים ותקנות.

רוב מדינות העולם המתקדמות מכירות כיום בילדים כאנשים עצמאים בעלי צרכים ייחודיים ורצונות וזכויות משלהם, אף כי קיימת שונות בהתייחסות לילדים בחברות שונות. מובן שגם כיום יש הבדלים בין חברות שונות, ואפילו בין קבוצות שונות בתוך אותה חברה, בהתייחסות לילדים ולזכויותיהם, אך למרות השוני וההבדלים בין עמים, תרבויות וקבוצות, יש בסיס משותף ורחב לתפיסה שהילד הוא יצור אנושי ומתפתח שיש להעניק לו מגוון זכויות, החל מהגנה על שלומו ובריאותו ועד לאוטונומיה וכבוד לדעותיו ורצונותיו. עם זאת עדיין רב המרחק בין אשרור האמנה ליישומה הלכה למעשה. בארצות רבות שאישרו את האמנה, יש פער גדול בין המילה הכתובה, למעשה ולחיי היום יום, פער שלעיתים אינו מביח לילדים ומונע מהם אף את הזכויות הבסיסיות המוזכרות באמנה (כמו הזכות לחיות או להתפתח בביטחון ובבריאות ולקבל הזנה, דיור, חינוך ועוד). על אף

ההתקדמות הרבה במעמד החברתי של ילדים ובזכויותיהם, הן ברמה הלאומית והן ברמה הבן-לאומית, מצער לגלות כי ילדותם של ילדים רבים בכל זאת שזורה במידה לא מבוטלת של סבל פיזי ונפשי. בחלקים שונים של העולם ילדים עדיין סובלים מהזנחה, התעללות, ניצול, העסקה במפעלים ומעורבות בלוחמה ועדיין אינם נחשבים ברי זכויות לכל דבר. אולם עצם ההכרה הבין-לאומית הרחבה והמשתפת ברעיון של זכויות הילד ובישותו העצמאית כאדם, מהווה התקדמות רבה, במיוחד בהשוואה למצב בדורות הקודמים.

לוח 1: תמצית האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד, 20 בנובמבר, 1989

האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד היא הסכם מיוחד, המגדיר את מכלול החובות שיש למדינות החברות באו"ם כלפי אזרחיהן הילדים החיים בהן. כאשר מדינה החברה באו"ם חותמת על אמנה זו ומאשררת אותה, היא מתחייבת לפעול באופן מעשי ברוח האמנה וליישם אותה באמצעות התאמת החקיקה להוראותיה.

מטרתה של האמנה היא להעניק לילדים זכויות, שוויון והזדמנויות שוות לגדילה ולהתפתחות ולמנוע אפליה מכל סוג כלפיהם. רוב המדינות החברות באו"ם אימצו אמנה זו והתחייבו לפעול על פיה ולהתאים אליה את חוקיהן, כדי לממש, ליישם ולקיים את הזכויות שבה. אמנה זו היא המסמך שזכה להסכמה הרחבה ביותר מכל המסמכים הבין-לאומיים שנחתמו עד כה. היא מסמך בר תוקף חוקי ומוסרי המחייב את כל החברות החתומות. נוסף על כך, על כל מדינה חברה להגיש דו"ח לוועדת האו"ם לזכויות הילד ולהרשות לוועדת ביקורת של האו"ם לעמוד מקרוב על קיום האמנה הלכה למעשה.

באמנה 54 סעיפים, הנוגעים לתחומי חיים שונים של הילד. מקובל לסווג את סעיפי האמנה לשלוש קטגוריות:

(א) זכויות להגנה (הגנה מפני אלימות, התעללות, הזנחה, ניצול, רעב ופגיעה. מקורן של זכויות אלה בהנחה שילדים זכאים להגנה וביטחון יותר מאשר מבוגרים, משום שהם פגיעים וחלשים); (ב) זכויות לטיפול וקבלת שירותים או זכויות רווחה (זכויות אלה מתייחסות לזכות הילד לצרכים בסיסיים, כמו: חינוך, בריאות ורמת חיים נאותה); (ג) זכויות להגדרה עצמית ולהשתתפות (הכוונה לכל אותן זכויות המאפשרות לילד חופש לפעול בחייו, ובכלל זה זכות להשתתף בעיצוב גורלו וחייו, חופש ביטוי, זכות לפרטיות, זכות לחופש המצפון והמחשבה, זכות להתאגדות ועוד).

לוח 1: תמצית האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד - המשך

מקובל להתייחס לארבעה עקרונות-על הנגזרים מן האמנה, שעל פיהם יש לפרש את מכלול הוראותיה: עקרון השוויון, עקרון טובת הילד, עקרון החיים, ההשרדות וההתפתחות ועקרון ההשתתפות. להלן תמצית הסעיפים המרכזיים המופיעים באמנה בהתאם לעקרונות אלה:

עקרון החיים, ההשרדות וההתפתחות -- האמנה מבטיחה את הזכות הטבעית של הילד לחיים, וחובת המדינות להבטיח במידת האפשר את הישרדות הילד והתפתחותו. בעיקרון זה נכללת זכותם של ילדים לחיות תוך שמירה על בריאותם, זכותם להתפתחות גופנית ולהתפתחות יכולות וכישורים שיאפשרו להם לחיות בכבוד, וזכותם לחיות ברמת חיים שתאפשר את מימושו של הזכויות הללו. עיקרון זה כולל את הזכות לחיים ולהתפתחות פיזית, כלומר זכות הילד לשירותי בריאות, הזכות להספקת צרכים בסיסיים (הכוונה לחיים ברמת הכנסה ותנאי חיים בסיסיים), הזכות להתפתחות רגשית, קוגניטיבית וחברתית והקניית כישורים, וכן הזכות לחיים, להישרדות ולהתפתחות של ילדים עם מוגבלויות. עוד מתייחס עיקרון זה לזכות הילדים להגנה מפני כל סוגי ההתעללות, ניצול, הזנחה, השפלה והתאכזרות וכיוצא באלה.

עקרון השוויון והבטחת זכויות ללא אפליה -- עיקרון בסיסי של החובה להבטיח את מכלול הזכויות לילדים כמפורט באמנה לכל ילד בשוויון וללא כל אפליה מכל סוג או סיבה, לרבות מחמת מאפיינים של ההורים, ומתוך שוויון הזדמנויות. זהו עקרון-על, שנועד להבטיח שמדינה לא תיצור במכוון או בבלי דעת מעמדות שונים בקרב ילדים, או מצבים שבהם לחלק מן הילדים מוקנות זכויות, בשעה שהן נמנעות מחלק אחר, אם בהצהרה ואם במעשה. המדינות החברות יכבדו את הזכויות המפורטות באמנה וינקטו את העמדה הנדרשת להבטחת הזכויות האלה ללא קשר לגזע, צבע, מין, דת, השקפה פוליטית, מוצא לאומי, או כל אפליה מסוג אחר.

עקרון טובת הילד -- בכל הפעולות הננקטות על ידי גוף כלשהו כלפי ילדים, טובת הילד הוא שיקול ראשון במעלה, גם אם לא המכריע או הבלעדי. בכל הפעולות הנוגעות לילדים, בין שהן ננקטות בידי מוסדות רווחה סוציאליים ציבוריים או פרטיים ובין שהן ננקטות בידי בתי המשפט, רשויות מנהל או גופי חקיקה, טובת הילד תהיה שיקול ראשון במעלה. זכות זו כוללת את ההכרה בעקרון טובת הילד בתור עיקרון מנחה בהגנה על טובתו במערכת שירותי הרווחה, בהגנה על טובתו בטיפול חוץ-ביתי ובהגנה על טובתו במערכת המשפט הפלילית.

עקרון ההשתתפות -- קבוצת זכויות זו כוללת את זכותו של הילד לחוות דעה משלו בכל עניין הנוגע לו ולהביעה בחופשיות, ואת זכותו כי יינתן משקל ראוי לדעותיו, בהתחשב במידת בגרותו וגילו. עוד כולל עיקרון זה את הזכות לפרטיות, לזהות, לחופש הביטוי, לחופש המצפון והדת ולחופש ההתאגדות וכן זכות לגישה למידע.

הצהרת זכויות הילד בישראל

יש לציין כי כבר בשנת 1988, לפני פרסום האמנה בדבר זכויות הילד, פרסמה "המועצה לשלום הילד" בישראל את הצהרת זכויות הילד. על ההצהרה חתמו כל 120 חברי הכנסת שכיהנו באותה תקופה, ולמיטב ידיעתנו זהו המסמך החיצוני היחידי מאז ומעולם שעליו חתמו כל חברי הכנסת מכל סיעות הבית ללא יוצא מהכלל. להלן עשר הזכויות:

- א. לכל ילד יש זכות להתפתח, גופנית ונפשית, בביטחון, בשלום, בבריאות, בשוויון ובכבוד.
- ב. לכל ילד יש זכות למשפחה שתיתן לו מזון, בית, הגנה, אהבה והבנה.
- ג. לכל ילד יש זכות לקבל שם וזהות.
- ד. לכל ילד יש זכות לקבל חינוך, הזדמנות שווה והזדמנות לממש את כישורונותיו.
- ה. לכל ילד יש זכות לפרטיות, סודיות והגנה על רכושו.
- ו. לכל ילד יש זכות שלא ינצלו אותו, יזניחו אותו, ישפילו אותו או יתאכזרו אליו.
- ז. לכל ילד יש זכות להתחשבות משפטית ולהגנה מיוחדת ורגישה של מערכת החוק.
- ח. לכל ילד יש זכות להשתלב בחברה, שיתייחסו אליו בשוויון ושלא יפלו אותו.
- ט. לכל ילד יש זכות להביע את עצמו, לדבר ולהביע דעה.
- י. לכל ילד יש זכות שיצילו אותו, ולהיות הראשון שיטופל בזמן מחלה, אסון או מצב חירום.

זכויות ילדים ובני נוער בישראל

עצם ההכרה בכך שגם ילדים הם בעלי זכויות היא התקדמות רבה וצעד חשוב לכל הילדים ולאנושות כולה, אולם בהכרה בזכויות ילדים ובהצהרה עליהן אין די. בישראל חיים 2.5 מיליון ילדים, המהווים כשליש מהאוכלוסייה. זהו שיעור גבוה יחסית של ילדים בהשוואה לארצות המערב, אם כי שיעור

זה הולך ויורד בעקיבות במשך 30 השנים האחרונות. הילדים מהווים אפוא קבוצה משמעותית באוכלוסייה גם במספרים, אך גם בתשומת הלב שהם זוכים לה. למעשה, בישראל נחשבו ילדים מאז ומעולם כנכס שיש לטפחו. המיתוס הרווח בישראל הוא של חברה המכוונת לילדים, שאוהבת אותם ודואגת לרווחתם. אך האומנם כך הם פני הדברים הלכה למעשה? האם ילדים בישראל הם במרכז ההווה החברתית? והאם אנו דואגים לזכויותיהם?

חקיקה

כפי שצוין לעיל, מדינת ישראל חתמה על האמנה בדבר זכויות הילד ואשררה אותה כבר באוגוסט 1991, והייתה למעשה אחת המדינות הראשונות לעשות כן. אך למעשה, דאגתה של מדינת ישראל לילדים החלה כבר קודם לכן, עוד בראשית ימיה של המדינה. חוקיה של מדינה הם במידה רבה הביטוי המובהק ביותר ליחס החברה שבתוכה לסוגיות חברתיות, ואכן סקירה של החקיקה בישראל מגלה מאות חוקים שנוגעים לילדים ולזכויותיהם. קצרה היריעה מלתאר את כולם, ולפיכך נביא רק כמה דוגמאות בולטות, שהתקבלו בחקיקה הישראלית בשנים האחרונות, והן מהוות נקודות מרכזיות בתחום זכויות הילד ומעידות במידה רבה על המדיניות הכללית שנוקטת מדינת ישראל כלפי ילדיה. בהתייחסותה של מדינת ישראל לזכויות הילד מנקודת מבט של חקיקה ניתן לזהות כמה תקופות, והדוגמאות תשולבנה בתוכן:

מקום המדינה ועד שנות השבעים של המאה העשרים -- כבר בשנות החמישים, השנים הראשונות לאחר קום המדינה, ובעודה מתמודדת עם קשיים אדירים -- כלכליים וביטחוניים -- נחקקו בישראל חוקים מתקדמים שנועדו להגן על ילדים וזכויותיהם. חוקים כמו: **חוק לימוד חובה, התש"ט-1949**, אשר קבע את החובה והזכות של קטין ללמוד במסגרת חינוכית; **חוק גיל הנישואין, התש"י-1950**, אשר הגביל את גיל הנישואין במטרה למנוע השאת קטינים צעירים ונישואי בוסר; **חוק עבודת הנוער, התש"ג-1953**, שנועד להבטיח את מניעת העסקתם של ילדים וניצולם הכלכלי בדרך

שיכולה לפגוע בבריאותם, בחינוכם או בהתפתחותם התקינה; **החוק לתיקון דיני הראיות (הגנת ילדים), התשט"ו-1955**, חוק ייחודי ומתקדם ברמה בין-לאומית שנועד להגן על ילדים מתחת לגיל 14 שנפגעו מינית או היו קרובן להתעללות, מהטראומה הכרוכה בחקירה משטרתית ובמתן עדות בבית משפט במסגרת ההליך הפלילי. למטרה זו קבע החוק כי חוקר ילדים מיוחד הוא שיחקור את הילד והוא שיעיד בבית המשפט. חקיקה זו מעידה על רגישות רבה של המחוקק הישראלי לקושי של ילדים צעירים להיחקר במטרה ומאוחר יותר להעיד באווירתו מעוררת הלחץ של בית המשפט,¹ וכל זאת כבר בשנות החמישים. שנים ספורות לאחר מכן נחקק **חוק הנוער (טיפול והשגחה), התש"ך-1960**, אשר קבע את דפוסי הפעולה של מערכת הפיקוח על ילדים נזקקים ויצר מנגנון מיוחד להגנה על ילדים באמצעות בתי משפט לנוער ובאמצעות פקידי סעד. ההיגיון העומד בבסיסה של חקיקה זו הוא כי ילדים מעצם טבעם הם חלשים ופגיעים יותר ואינם מסוגלים להילחם על זכויותיהם, ולפיכך חובתה של החברה היא לעמוד על המשמר ולהבטיח כי זכויות אלה לא תיפגענה. בהמשך נחקק גם **חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), התשל"א-1971**, המסדיר את כל ההתייחסויות המיוחדות לטיפול בנוער עובר חוק, הן במערכת משפט נפרדת, הן באמצעות קציני מבחן לנוער והן באמצעות מוסדות שיקום מיוחדים. חוקים אלה וחוקים אחרים שהתקבלו בישראל בשנות החמישים והשישים הם כולם מבין המתקדמים והנאורים מסוגם בעולם הרחב מבחינת התייחסותם לשלום הילד ולרווחתו.

זכויות נוספות שהוסדרו כבר בשנות החמישים ואשר יש בהן לבטא את מחויבותה של החברה בישראל לילדים החיים בתוכה, הן זכויות המקנות סיוע חומרי למשפחות עם ילדים, ובכלל זה הזכות לקצבאות ילדים (זכותן של משפחות עם ילדים לקבלת גמלה קבועה מוסדרת בישראל מאז שנת

¹ בתחילתו, חוק זה קבע הסדר לחקירה והעדה בנוגע לילדים המעורבים בעברות מין, ושנים אחר כך, הורחב ההסדר כך שיחול גם על עברות אחרות, כמו עברות של התעללות במשפחה כלפי קטינים או עברות אחרות של אלימות קשה במיוחד.

1959, הניתנת לכלל האזרחים מאז 1975. היא משולמת כיום בהתאם למספר הילדים במשפחה, וכל ילד זכאי לסכום גמלה חודשית שווה); הזכות לדמי לידה (מאז 1954 קיים בישראל ביטוח אמהות, המקנה דמי לידה אשר משמשים תחליף לשכר למשך שלושה חודשים) והזכות לקבלת מענק לידה. למרות התרומה הרבה של חוקים אלה למעמדם של ילדים בישראל, לא ניתן להתעלם מכך כי חוקים אלה נחקקו כולם לפני זמן רב. התאמתם למציאות העכשווית ולתפיסה העדכנית של זכויות הילד (בין השאר בעקבות אשרור האמנה בישראל) היא כורח אשר אינו בא תמיד לידי ביטוי במציאות הפוליטית והמשפטית הנוכחית בישראל.

מאמצע שנות השבעים ועד לשנות התשעים -- עיון בספר החוקים הישראלי מגלה כי מאמצע שנות השבעים ועד לשנות התשעים, החקיקה המבטיחה זכויות ילדים בישראל נעצרה כמעט לחלוטין. זאת למעט שני חוקים, שנחקקו באופן יוצא דופן בסוף שנות השמונים: (א) **חוק החינוך המיוחד, התשמ"ח-1988**, שהקנה לילדים בעלי צרכים מיוחדים הנובעים ממגבלות גופניות, נפשיות, לימודיות והתנהגותיות זכות לחינוך מיוחד. חוק זה טרם יושם במלואו עד עצם היום הזה; (ב) **החוק למניעת התעללות בקטינים וחסרי ישע (1989)** -- פרק מיוחד בחוק העונשין (חוק העונשין, התשל"ז-1977, סימן 11 -- פגיעה בקטינים וחסרי ישע), שבא להגן על קטינים וחסרי ישע. חוק זה קבע חובת דיווח לרשויות (למשטרה ולפקידי סעד) על מקרים שבהם קטין נפגע על ידי הורה או על ידי מי שאחראי עליו, כדי שאלו יתערבו ויפסיקו מידית את הפגיעה. כחלק מהמאבק בתופעת ההתעללות בילדים קבע חוק זה גם ענישה מוחמרת לפגיעה בקטין על ידי האחראים עליו, בעיקר הורים ובני משפחה אחרים. החמרת הענישה מעבירה מסר חשוב בדבר החומרה שמייחסת החברה לפגיעה בילדים בכלל ובתוך משפחתם בפרט.

חשוב לציין כי מרבית החוקים שהוזכרו לעיל ואחרים שנחקקו במהלך השנים, עוסקים בעיקר בהיבטים שונים של זכות הילד להגנה. כפי שיוצג בהרחבה בהמשך, מעטים מהם נותנים ביטוי לזכות הילד להשתתפות

בהחלטות, לזכותו לכבוד ולזכויות וחירויות הפרט שלו (שכולן זכויות מוכרות וחשובות על פי האמנה).

מהמחצית השנייה של שנות התשעים ועד ימינו -- תפנית חיובית בולטת בתחום החקיקה חלה בשנות התשעים של המאה העשרים ובראשית המאה הנוכחית. באותה תקופה, במאמץ משותף, הצליחו "המועצה הלאומית לשלום הילד", שדולת הח"כים למען הילד וארגונים וולונטריים נוספים להעביר שורה ארוכה של חוקים ותיקונים לחוקים קיימים. כל זאת כחלק ממאמץ להתאים את ספר החוקים של מדינת ישראל למציאות המשתנה של סוף המאה ולגישה החדשה לזכויות הילד בכל תחומי החיים. בין החוקים שהתקבלו בשנים אלה: **תיקונים לחוק עבודת נוער, התש"ג-1953**, שכללו בין השאר סגירת פרצות של העסקת ילדים בפרסומות ודוגמנות; **תיקון חוק גיל הנישואין, התש"י-1950**, והשוואת גיל הנישואין של בנים ובנות; **תיקון חוק הספורט, התשמ"ח-1988**, בדרך שתאפשר לילדים לעבור מאגודה לאגודה; שורת **תיקונים לחוק העונשין** בכל הקשור למניעת ניצול מיני של קטינים; **תיקון חוק העונשין** בכל הקשור לאיסור **השארת קטין ללא השגחה**, וכן **תיקון בחוק העונשין ביחס לחובת הדיווח**, שלפיו יש לדווח גם על פגיעה בין בני משפחה קטינים מתחת לגיל 18; **תיקון לחוק אימוץ ילדים, התשמ"א-1981** והסדרת כל הנושא הפרוץ של אימוצים בין-מדינתיים; **תיקונים לחוק הנוער (טיפול והשגחה), התש"ך-1960** וחוק הטיפול בחולי נפש, **התשנ"א-1991**, המסדירים את מעמד הילד ועמדתו באשפוז פסיכיאטרי; **חקיקת חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2001**; **חוק זכויות נפגעי עברה, התשס"א-2001**; **חוק למניעת העסקת עברייני מין במוסדות מסוימים, התשס"א-2001**, שמונע העסקה של עברייני מין בארגונים המטפלים בילדים; **תיקונים בחוק לתיקון דיני ראיות (הגנת ילדים), התשט"ו-1955**, על ידי הרחבת רשימת העברות המצריכות חקירה של חוקר ילדים מיוחד, אשר יכול גם להעיד במקום הילדים בבתי המשפט; **ביטול ההגנה המיוחדת בפקודת הנזיקין**, שנתנה לגיטימציה לענישה גופנית; **תיקון לפקודת העיריות המחייב הקמת ועדה לקידום מעמד הילד**

בכל רשות מקומית, **תיקון לחוק הנוער (שפיטה ענישה ודרכי טיפול)**, **התשל"א-1971**, שקבע שורה של תיקונים ביחס לטיפול בנוער עובר חוק, ובכלל זה: ההשתתפות של קטין בכל הקשור להחלטה בעניינו, הגבלות של חקירת קטינים חשודים ועדים בלילה, הסדרת זכות הקטין לנוכחות הורה או קרוב אחר בחקירה, הגבלות ביחס למעצר קטינים ולתנאי המעצר שלהם, הגבלות על כבילת קטינים באזיקים ועוד; **חוק סיוע לקטינים נפגעי עברות מין או אלימות, התשס"ח-2008**, שנועד לסייע לילדים נפגעי עברות מין ואלימות באמצעות הטלת חובה על המדינה להקים ולהפעיל עבורם מרכזי מניעה, הגנה וטיפול שבהם יקבלו סיוע רפואי ונפשי ראשוני; **תיקון לחוק למניעת הטרדה מינית**, שקובע איסור על הצעות מיניות חוזרות המופנות כלפי קטין שטרם מלאו לו 15 שנים, גם אם הקטין לא הפגין חוסר עניין בהצעות ובהתייחסויות אלה ואף אם לא מתקיימים בין המטריד והקטין יחסי מרות; **תיקון לחוק לימוד חובה, התשמ"ט-1949**, המרחיב את שנות לימוד החובה ל-12 שנים, עד סוף כיתה יב, כדי למנוע נשירה ממערכת החינוך וליישם הענקת חינוך חינם החל מגיל 5 שנים ועד גיל 18 ועוד (לרשימת החוקים שהתקבלו בישראל או תוקנו מאז שנת 2000, ראו לוח 2).

לאורך השנים, לאחר התנופה הגדולה באשרור האמנה, השתנה גם אופי החוקים וחל שינוי בתפיסות היסוד הנוגעות לילד במשפט הישראלי. השינוי התבטא בעיקר במעבר מתפיסות וחוקים המגנים על ילדים לכאלו המכירים בילד כישות נפרדת אקטיבית ונושאת זכויות (רוטלוי, 2010). למעשה, ניתן להבחין בחקיקה במדינת ישראל בשנות התשעים של המאה הקודמת ובראשית המאה העשרים ואחת בניצנים משמעותיים להכרה בהיות הילדים נושאי זכויות ולא רק מושאי הגנה, ברוח האמנה בדבר זכויות הילד. כך למשל, בחקיקה הישראלית של תקופה זו, ניכרת הכרה בזכותו של הילד להשמיע את דעתו ולהשתתף בהליכים הנוגעים לחייו. למשל, **בתיקון לחוק עבודת הנוער, התשי"ג-1953** לעניין עבודה בפרסומת ובדוגמנות, הוכנסה חובה לקבל את עמדת הקטין כחלק ממערך ההחלטות בעניינו, וכך מוגדרת

חובה זו בחוק: "במתן היתר להעבדת הנער תהיה זכות לנער המסוגל לחוות דעה משלו, להביע את עמדתו לעניין מתן היעתר להעברתו, וינתן לדעתו משקל ראוי בהתאם לגילו ולמידת בגרותו". בדומה, במסגרת ה**תיקונים משנת 1995 לחוק הנוער (טיפול והשגחה), התש"ך-1960** בעניין אשפוז כפוי של קטינים חולי נפש, ניתנה לקטין האפשרות להתנגד ולהיות מיוצג בידי עורך דין. נציין כי עד לתיקון זה, הוריו של הקטין היו מוסמכים לאשפוז בבית חולים פסיכיאטרי על פי שיקול דעתם הבלעדי, ולקטין, בוגר ככל שיהיה, לא הייתה זכות להתנגד לאשפוזו. עוד הוכנס לחוק תיקון הקובע את חובתו של בית המשפט לתת לקטין, לאחראי עליו ולפקיד הסעד הזדמנות להשמיע את טענותיהם לפני קבלת החלטה בעניינו של הקטין. זכותו של הקטין להישמע מוטמעת גם בחוק לגילוי נגיפי איידס בקטינים, **התשנ"ו-1996**, שהסדיר אפשרות של בדיקת קטין לבקשתו ללא אישור אפטרופוס, **בחוק בית המשפט לענייני משפחה, התשנ"ה-1995**, שאפשר לקטינים ליזום בעצמם פנייה לבית המשפט, וכן **בחוק זכויות התלמיד, תשס"א-2001**, המעניק לתלמידים בין השאר את הזכות להתאגד ולהביע את דעתם כקבוצה בנושאים שונים, וזאת באמצעות מועצות תלמידים. התקדמות נוספת בחקיקה נוגעת להתייחסות המיוחדת של המחוקק הישראלי לקטינים חשודים ולילדים נאשמים ולהכרה כי אלה זקוקים לדרכי טיפול ייחודיות, בשונה ממבוגרים עבריינים. כך למשל, לפי **חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), התשל"א-1971**, מתבררים הליכים פליליים המתנהלים כנגד קטינים בבית משפט מיוחד לנוער, והגישה הדומיננטית המנחה אותו היא הגישה הטיפולית-שיקומית. ברוח זו ובמטרה למנוע את תיוגם השלילי של הקטינים, החוק אוסר על גילוי ופרסום שמם ופרטיהם המזהים. החוק גם מעניק לקטינים שנעצרו או שהוגש נגדם כתב אישום זכות לסגור. כמו כן החוק אוסר הטלת מאסר על קטין מתחת לגיל 14, וכן מטיל הגבלות נוספות על חקירה ומעצר מתוך הבחנה בין חשודים ונאשמים בגירים וחשודים ונאשמים קטינים (בן-אריה וקמחי, 2007; דולב ובן רבי, 2002); עוד יש לציין את עיגון השתתפותם של ילדים בזירה הציבורית

ובעיצוב מדיניות חברתית מקומית. כך, תיקון לפקודת העיריות (נוסח חדש), התש"ס-2000 מחייב הקמתן של ועדות לקידום מעמד הילד ובני נוער ברשויות המקומיות ומחייב שיתוף של נציגי מועצת התלמידים בוועדות אלה.

חוקרים ואנשי מקצוע רבים מצביעים על תרומתה של האמנה לרווחתם ושלומם של ילדים בישראל. אשרור האמנה יחד עם תמיכה ציבורית ומשפטית נרחבת בדבר חוקים להגנת זכויות הפרט והילד, הביאו לשינוי משמעותי בתפיסת הילדות וזכויות הילד ולשינוי חברתי בתחום שירותי החינוך, הבריאות והרווחה בישראל (בן-אריה וקמחי, 2007; זפרן, 2010). עם זאת, אף שאנו עדים להתקדמות רבה, בכל זאת ישנם בחקיקה הקיימת חוסרים שונים: (א) פיזור של זכויות הילד על פני חוקים שונים וחוסר בחוק המאחד את כל זכויותיו; (ב) חוסר בחקיקה מן הסוג היוצא מנקודת הראות של זכויות הילד; (ג) חוסר התאמה של חוקים רבים הקיימים בישראל לעקרונות האמנה בדבר זכויות הילד (חוסרים אלה יידונו בהרחבה בהמשך הפרק).

אחת הדרכים שבהם התמודדה מדינת ישראל עם החוסרים בחקיקה ועם חוסר התאמתם של חלק מהחוקים לרוח האמנה בדבר זכויות הילד היא באמצעות מינויה של ועדת רוטלוי. ביזמת "המועצה לשלום הילד" מינה שר המשפטים ביום 27 ביוני 1997 את "הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה". תפקידה היה לבדוק מחדש את כל מערך החקיקה בישראל הנוגע לילדים ולנוער ולהתאימו לעקרונות האמנה בדבר זכויות הילד. מדובר בוועדה ראשונה מסוגה בכל שנות קיומה של המדינה, בעלת תפקיד חשוב בתחום זכויות הילד בחקיקה הישראלית, בראשות השופטת סביונה רוטלוי מבית המשפט המחוזי בתל אביב. בעבודת הוועדה לקחו חלק כ-70 מומחים ואנשי מקצוע ממגוון רחב של תחומים, וביניהם מיטב המומחים בארץ מתחומי המשפט, העבודה הסוציאלית, החינוך, הפסיכולוגיה, הפסיכיאטרייה והקרימינולוגיה. אלו לקחו חלק במליאת הוועדה ובשש ועדות משנה שעסקו בתחומים הבאים: חינוך, משפחה,

הקטין בהליך הפלילי, רצף ההגנה על ילדים, השמה חוץ-ביתית של ילדים וייצוג נפרד של ילדים בהליכים אזרחיים. דרכי עבודת הוועדה והמלצותיה ביטאו גם את דעותיהם והשקפותיהם של ילדים ובני נוער ששותפו בעבודתה, אם כחברים קבועים בוועדת המשנה בנושא חינוך ואם כמשתתפים בסדרה של מפגשים שבהם התבקשו להגיב לסוגיות שונות שעלו לדיון בוועדה. המלצותיה של הוועדה הוגשו בשנת 2004, אך רובן הגדול טרם יושם. בין השאר, הוועדה המליצה על מודל לחקיקת חוק ילדים עתידי בישראל; הכוונה למודל חקיקה אינטגרטיבי אשר ישלב את עקרונות האמנה ויסדיר תחת קורת גג אחת את עיקרי ההסדרים החוקיים המתייחסים ליחסי הילד עם הוריו ועם המדינה. בהתאם, הוועדה הציעה מודל לחוק ילדים, שתכליתו העיקרית היא להבטיח שההתייחסות של המדינה אל ילד, אל הוריו ואל משפחתו, תהיה קוהרנטית, תונחה על ידי עמדות ערכיות אחידות ביחס לילדים, תיעשה על פני רצף מובנה ושיטתי של עשייה שיביא בחשבון בין היתר גם את מוטיב הזמן בחייו של ילד ואת חשיבות ההקפדה על לוחות זמנים התואמים את התפתחותו, ותבטא את היות הילד אדם בעל זכויות שיש לכבד ולקדם. המלצות חשובות נוספות של הוועדה היו הצעה לחוק השמה חוץ-ביתית, הרחבת חוק זכויות התלמיד ועוד.

לסיכום, בעשור האחרון, החל מתחילת שנות האלפיים, חלה התקדמות ניכרת בחקיקה למען זכויות ילדים, והיא מבטאת שלוש מגמות כלליות: א. **חוקי הגנה על ילדים** -- חיזוק זכויות הילדים להגנה, טיפול וחינוך, זכויות אשר נקבעו בחוק הישראלי מראשית דרכו. למגמה זו נוספו מספר חוקים בולטים, כגון: החוק למניעת העסקה של עברייני מין במוסדות מסוימים, התשס"א-2001; חוק חינוך חינם לילדים חולים, התשס"א-2000; חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000; חוק פעוטות בסיכון (הזכות למעון יום), התש"ס-2000.

ב. **זכות הילד להיות שותף בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לחייו** -- מגמה זו נותנת משקל רב יותר לזכויותיהם של ילדים ובני נוער כבני

אדם אוטונומיים, ובעיקר לזכותם להיות שותפים בקבלת החלטות המשפיעות על חייהם ובכך להיות שותפים לעיצוב גורלם, אם כפרטים ואם כקבוצה. בהקשר זה ניתן להזכיר את החוקים הבאים: חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000; התיקון בחוק הרשויות המקומיות (בחירות) התשכ"ה-1965, אשר הוריד את גיל זכות הבחירה לרשויות המקומיות לגיל 17; חוק בית המשפט לענייני משפחה, התשנ"א-1995, המתייחס לכל הקשור להבעת רצון הילד בבית המשפט לענייני משפחה.

ג. **זכות הילד להיות שותף בתהליכי קבלת החלטות בזירה הציבורית** -- מטרת חקיקה זו להבטיח מתן תשומת לב ייחודית לשיתופם של ילדים בעיצוב מדיניות ותכנון שירותים עבורם; למשל, הקמתן של ועדות לקידום מעמד הילד ברשויות המקומיות לפי פקודת העיריות ואף הצעה מהפכנית שצעירים מקומיים ישמשו כנציגים בוועדות אלה, וכן תיקון בחוק העמותות, המבטל את הגבלת הגיל על חברות בעמותות לקטינים, ולפיו קטינים בני 17 ומעלה יכולים להימנות על האספה הכללית של העמותות.

לוח 2: חוקים ותיקונים לחוקים המגנים על ילדים ובני נוער ומקנים להם זכויות ייחודיות, שהתקבלו בישראל מאז שנת 2000

שם החוק	תיקון בחוק	הערות
חוק אימוץ ילדים, התשמ"א-1981	התשס"ד-2004	קיצור הליכי הכרזתו של קטין כבר אימוץ. הכרזה אמורה להינתן תוך כשנה מיום הגשת הבקשה.
חוק איסור פעילות מסחרית במוסדות חינוך, התשס"ח-2007	---	איסור ביצוע פעולות פרסום מטעם עוסק או מפרסם בשטח המוסד החינוכי.
חוק ארוחה יומית לתלמיד, התשס"ה-2005	---	קיום מפעל הזנה במוסדות חינוך עבור תלמידים בגן חובה ובבית ספר יסודי.
חוק ההתיישנות, התשי"ח-1958	התשס"ז-2007	הארכה משמעותית של תקופת ההתיישנות של תובענה בגין התעללות בקטין על ידי בן משפחה או האחראי לו ובגין פגיעה מינית בקטין. החוק קובע שתביעה לא תתיישן לפני הגיעו של הנפגע-התובע לגיל 28.

שם החוק	תיקון בחוק	הערות
חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית), התשס"ו-2005	---	קביעת דרכים להתאמת הליכי החקירה במשטרה וההעדה בבתי המשפט לצורכיהם המיוחדים של אנשים בעלי מוגבלות שכלית ונפשית. החוק קובע כי אנשים בעלי מוגבלות שכלית ייחקרו על ידי חוקרים מיוחדים (למשל, עובדים סוציאליים בהכשרתם), ולא על ידי חוקרי משטרה, ובכלל זה גם קטינים מוגבלים, אף אם הם מעל גיל 14.
חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), התשל"א-1971	התשס"ח-2008	הגבלת הפגיעה בחירותו של הקטין עובר החוק. למשל, לא יוחלט על מעצר קטין אם ניתן להשיג את מטרת המעצר בדרך הפוגעת פחות בחירותו. מעצר בית של קטין הוגבל לתקופה שלא תעלה על תשעה חודשים. בוטלה האפשרות לעצור קטין רק כדי לשמור על שלומו. בכל הליך פלילי יינתן משקל ראוי לשיקולים הקשורים לשיקומו של הקטין, הטיפול בו ושילובו בחברה.
חוק העונשין, התשל"ז-1977	התשס"ד-2004, התשס"ח-2008	איסור מכירת אלכוהול לקטינים. האיסור הורחב גם למכירה שלא לצורך שתייה במקום, כגון מכירה בסופרמרקטים, קיוסקים וכדומה.
חוק העונשין, התשל"ז-1977	התשס"ז-2007	חיוב דיווח על פגיעות מיניות בקטין על ידי בן משפחה מתחת לגיל 18.
חוק העמותות, תש"ם-1980	התשס"ה-2005	ביטול הגבלת הגיל על חברות בעמותות לקטינים. מעתה קטינים בני 17 ומעלה יכולים להימנות על האספה הכללית של העמותות.
חוק הרשויות המקומיות (בחירות), התשכ"ה-1965	התשס"ג-2003, התשס"ח-2008	זכאות לבחור לרשויות המקומיות החל מגיל 17.
חוק השאלת ספרי לימוד, התשס"א-2000	---	הקצאת תקציב מטעם משרד החינוך לרשימת ספרי לימוד. בכל סוף שנת לימודים התלמידים משאירים את הספרים בבית הספר ומקבלים ספרים חדשים ומשומשים בתחילת השנה תמורת תשלום אגרה.
חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000	---	קביעת עקרונות לזכויות התלמיד ברוח כבוד האדם ועקרונות אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, תוך שמירה על ייחודם של מוסדות חינוך שונים כמוגדר בחוקי חינוך שונים.
חוק זכויות נפגעי עברה, התשס"א-2001	---	קביעת והגדרת זכויותיהם של נפגעי עברה, ובכלל זה גם קטינים.
חוק חינוך חנם לילדים חולים, התשס"א-2001	---	עיגון זכאותם של ילדים חולים לחינוך חנם לפי תכנית הלימודים בעת אשפוזם לטיפול רפואי במסגרת בית החולים לתקופה העולה על ארבעה שבועות.

שם החוק	תיקון בחוק	הערות
חוק יישום תכנית ההתנתקות, התשס"ה-2005	---	התייחסות למעורבותם של קטינים במישור הפוליטי-אקטואלי.
חוק להגנה על הציבור מפני עברייני מין, התשס"ו-2006	---	הגנת כלל הציבור, ובראש וראשונה ילדים, כדי למנוע פגיעה מינית בהם. החוק קובע מנגנון הערכת מסוכנות ומנגנון פיקוח על עברייני מין לאחר שובם לקהילה.
חוק לימוד חובה, התש"ט-1949	התשס"ז-2007	הרחבת שנות לימוד החובה עד גיל 18.
חוק לימוד עזרה ראשונה בבתי ספר, התשס"א-2001	---	הקניית מיומנויות יסוד בעזרה ראשונה לעובדי חינוך ולתלמידים.
חוק למניעת הטרדה מינית, התשנ"ח-1998	התשס"ז-2007	איסור על הצעות מיניות חוזרות המופנות כלפי קטין שטרם מלאו לו 15 שנים, גם אם הקטין לא הפגין חוסר עניין בהצעות אלה ואף אם לא מתקיימים בין המטריד והקטין יחסי מרות.
חוק למניעת העסקה של עברייני מין במוסד המכוון למתן שירות לקטינים, התשס"א-2001	---	איסור העסקת עובד שהורשע בעברות מין במוסד שבו מצויים קטינים.
חוק לציון מידע בדבר השפעת חקיקה על זכויות הילד, התשס"ב-2002	---	הבטחת מתן תשומת לב ייחודית לעניינם של ילדים בקביעת מדיניות וחקיקה והעמדתם של ילדים במרכז החשיבה והעשייה הציבורית.
חוק לתיקון דיני הראיות (הגנת ילדים), התשט"ו-1955	התש"ס-2000, התשס"א-2001, התשס"ג-2003, התשס"ד-2004	הרחבת מגוון הדרכים שבהן יכול ילד להעיד בבית המשפט, תוך הגנה עליו מפני הקרבנות המשנית הכרוכה בהליך המשפטי. נקבעו הליכים מפורטים לחקירתו של קטין ללא ידיעת הוריו במקרים שבהם יידוע ההורים עלול לפגוע בו.
חוק מגבלות על חזרתו של עבריין מין לסביבת נפגע עברה, התשס"ה-2004	---	הגנה על קטינים מפני פגיעות מיניות. החוק מעניק לנפגעי עברות מין, וביניהם קטינים, הגנה מפני מפגש מחודש עם מי שפגע בהם, ומעניק לקטינים הגנה מפני פגיעה בידי עברייני מין מועדים.
חוק מידע גנטי, התשס"א-2000	התשס"ח-2008	מתן ביטוי לזכותו של קטין לזהות ולהוכיח את אבהותו של האב הנטען, גם כאשר זה אינו מסכים לערוך בדיקת רקמות.
חוק מכוני הכושר (רישוי ופיקוח), התשנ"ד-1994	התשס"ג-2003	מתן רשות לקטין להתאמן בחדר כושר, בתנאי שיש פיקוח של מדריך המוסמך לאמן קטינים במקום.

שם החוק	תיקון בחוק	הערות
חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000	התשס"ח-2008	הרחבת הקריטריונים לזכאות קטין למעון יום שיקומי.
חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000	---	הבטחת זכאות למסגרת שיקומית, טיפולית וחינוכית נאותה לכל פעוט בעל מוגבלות.
חוק סיווג, סימון ואיסור שידורים מזיקים, התשס"ג-2002	---	סימון תכניות טלוויזיה הכוללות ביטויים חזותיים, מילוליים או קוליים של אלימות, של מין או של אכזריות או שקיים חשש סביר כי הם עלולים להוביל לעבריינות או לשימוש בסמים מסוכנים, בסימון המצביע כי המשדר אינו ראוי לצפייה לבני גיל מסוים ומטה.
חוק סיוע לקטינים נפגעי עברות מין או אלימות, התשס"ח-2008	---	סיוע לילדים נפגעי עברות מין ואלימות שלא עלה בידי החברה למנוע את הפגיעה בהם, באמצעות הטלת חובה על המדינה להקים ולהפעיל עבורם מרכזי מניעה, הגנה וטיפול, שבהם יקבלו סיוע ראשוני רפואי ונפשי.
חוק פעוטות בסיכון (הזכות למעון יום), התש"ס-2000	---	הבטחת שהייה במעון יום בקרבת הבית לפעוטות שנקבע שהם בסיכון.
חוק רישוי עסקים, התשכ"ח	התשס"ב-2002, התשס"ד-2004	הגבלה על ביצוע פירסינג וקעקוע לקטין מתחת לגיל 16.
פקודת העיריות (נוסח חדש)	התש"ס-2000	חיוב הקמתן של ועדות לקידום מעמד הילדים ובני הנוער ברשויות המקומיות.
תיקון והרחבת חוק הגבלת הפרסומת למוצרי טבק לעישון, התשמ"ג-1983	התשס"ד-2004, התשס"ח-2008	איסור מכירת סיגריות לקטינים.
תקנות סדר הדין האזרחי, התשמ"ד-1984	התשס"ח-2007	קביעת חובת בית המשפט לשמוע את הילד שבעניינו הוא דן בטרם קבלת החלטה בעניין ולתת לעמדה זו משקל ראוי.

פסיקה

זכויותיהם של ילדים אינן מעוצבות אך ורק על ידי המחוקק, כי אם גם -- ובנסיבות מסוימות, בעיקר -- על ידי בתי המשפט. בפסיקה כמו גם בחקיקה, ניכרת התקדמות משמעותית בכל הקשור להרחבתן ולעיגונן של זכויות ילדים כחלק משיטת המשפט הישראלית. לצדם של חוקים ותיקוני חוק, ניתן לראות שינוי מושגי רחב בתפיסת הילד, הניכר בשיח המשפטי-חברתי (בן-אריה וקמחי, 2007). אם בעבר התייחסה הפסיקה לילדים כאל מושאי

הגנה בלבד, הרי היום בית המשפט רואה בהם ישויות אוטונומיות נושאות זכויות. ניתן לומר כי מתחילת שנות האלפיים, הפסיקה מאופיינת במתן מקום נכבד לרצונו של הקטין ובראיית טובת הילד כשיקול מכריע בכל החלטה בעניינו. בעניין זה ניתן לתת כדוגמה מרכזית את פסילת הענישה הגופנית ככלי "חינוכי" על ידי פסיקה. בשנים האחרונות קיימת מגמה של שינוי בפסיקה, ובפסקי דין לא מעטים יצאו בתי המשפט בחריפות כנגד הגישות הנותנות לגיטימציה מוסרית, חינוכית, או משפטית להכאת ילדים (כך למשל בפסקי הדין של הנשיא ברק (ע"פ 4405/94) והשופטים פלפל (ע"פ 1059/96), רוטלוי (ת"פ 511/95), דורנר (ע"פ 5224/97)) ועוד. אולם יותר מכל חלה התקדמות עצומה בנושא זה, ואולי אפילו מהפכה בפסיקה, כאשר ניתן בחודש ינואר 2000 פסק הדין העקרוני והתקדימי של בית המשפט העליון (ע"פ 4596/98), אשר קבע חד-משמעית כי אסור להורים להשתמש בענישה גופנית כלפי ילדיהם, וכי מנקודת ראות של זכויות הילד, אין לקבל כל צורה של הכאת ילדים, יהא המניע שלה אשר יהא. בפסק דין תקדימי ועקרוני קבע בית המשפט העליון, תוך שהוא דוחה ערעורה של אם על הרשעתה בגין התעללות פיזית ושימוש בענישה גופנית כלפי ילדיה, כי ענישה גופנית, גם אם היא ננקטת לכאורה לצורכי חינוך, היא בלתי לגיטימית ופסולה. וכך מסכמת וקובעת השופטת בייניש, בלשון שאינה משתמעת לשתי פנים:

הילד אינו רכוש הורהו, אסור כי ישמש שק איגרוף [...] כך גם כאשר ההורה מאמין בתום לב שמפעיל הוא את חובתו וזכותו לחינוך ילדו. הילד תלוי בהורה, זקוק לאהבתו, להגנתו ולמגעו הרך. הפעלת ענישה גורמת לכאב והשפלה, ופוגעת היא בזכויותיו כאדם. היא פוגעת בגופו, ברגשותיו, בכבודו ובהתפתחותו התקינה (ת"פ [תל אביב] 511/95 מ"י נ' פלונית, תק-מח 97[3], 1898).

יש לציין כי עוד קודם לכן קבע בית המשפט בפסיקות שונות, כי ענישה גופנית פסולה ונחשבת כעברה פלילית בהינקטה כאמצעי משמעת במוסדות חינוך. עם כל חשיבותה העצומה של פסיקה תקדימית זו, תהא זו טעות לחשוב שדי היה בפסיקה כשלעצמה כדי ליצור שינוי חברתי ותפיסתי. יעידו

על כך הביקורת וההתנגדות הניכרות שהיא עוררה, הן בציבור הרחב, הן בקרב פוליטיקאים והן בקרב משפטנים מסוימים שהסתייגו ממנה ואף שללו אותה. הביקורת כמו גם הלגיטימציה שעדיין קיימת בחלקים נכבדים בציבור להכאת ילדים בנסיבות מסוימות, מוכיחות, שלמרות הפסיקה, עדיין רחוקה מאוד הדרך להכרה אמתית בזכויות הילד ותפיסתו כאדם הראוי להגנה על כבודו, גופו ונפשו (על האיסור בענישה גופנית, ראו פרק 4).

בפסק דין אחר נקבעה זכותו של הילד לייצוג נפרד בבית המשפט לענייני משפחה. בפרשה זו (תמ"ש 23860/96 פלונית נ' אלמוני, תק-מש 97(2), 19) נדונה שאלת מעמדה של קטינה אשר נולדה לאישה פנויה ולגבר שהיה נשוי לאחרת. הקטינה בת ה-11 ביקשה להורות על ביטול ההסכם שנערך בין הוריה טרם לידתה, ואשר במסגרתו נאסר עליה ליצור קשר עם אביה. בקשתה זו של הקטינה עוררה את השאלה, האם נכון הוא כי הקטינה תיוצג על ידי אמה. בית המשפט קבע כי במקרים מסוימים, שבהם נראה כי הוריו של הילד פועלים למען האינטרסים שלהם עצמם, זכאי הילד לייצוג נפרד. אם טרם מלאו לו 15 שנה, נתונה לו הזכות למינוי אפוטרופוס לדין, על מנת שייצג את טובתו בפני בית המשפט, ואילו החל מגיל 15 נתונה לו הזכות לייצוג משפטי נפרד על ידי עורך דין, אשר ייצג את עמדותיו ורצונותיו. בכך מכיר בית המשפט באינטרסים של הילד ובזכויותיו בנפרד מאלו של הוריו. פסק דין זה פתח את הדלת בפני ייצוגם הנפרד של קטינים במספר ניכר של מקרים, שבהם ברור היה כי הוריהם אינם יכולים לייצג נאמנה את זכויותיהם ואת האינטרסים שלהם, או שהיה צורך לסייע לקטין הבוחר להביע את רצונו בפני בית המשפט.

פסק דין אחר התייחס לזכות הילד להישמע בהליך המשפטי. כך באחד מפסקי הדין (ע"מ 1034/01 פלוני נ' אלמוני [לא פורסם]), בית המשפט המחוזי קיבל את הערעור על החלטת בית המשפט לענייני משפחה, שלפיה שמיעת הילדים לעניין אפשרות הוצאתם מהבית ממשמורת ההורים והעברתם לרשות הרווחה עלולה להזיק להם. בית המשפט קיבל את הערעור, ואף קבע כי יש להבטיח את זכות הילד להישמע בהליכים מעין

אלו. הוא גם הוסיף וקבע כי לכל ילד נתונה הזכות להשתתף בהליכים הנוגעים לגורלו, וכי הזכות להשתתף בהליכים אלו קבועה באמנה בדבר זכויות הילד. עוד פירט פסק הדין והדגיש, כי זכות ההשתתפות של הקטין כוללת "מתן מידע לקטין [על] אודות ההליך ותוצאותיו בשפה המובנת לו, [ו]מתן הסברים לאורך ההליך, כולל נימוקים להחלטה".

דוגמה אחרת נוגעת לעיגון הזכות המשפטית של הילד לדאגה הורית. לראשונה בארץ, וככל הנראה אף בעולם, בית המשפט העליון (ע"א 2034/98 אמין נ' אמין, דינים עליון, נו, 961) אימץ וחיזק את פסק דינו של בית המשפט המחוזי בדבר זכותם של ילדים לקשר עם הוריהם ולדאגה הורית, ובעיקר בזכותם לפיצויים בגין הפרתה של זכות זו. מדובר בתביעת נזיקין שהגישו שלושה ילדים בבגרותם כנגד אביהם. הילדים התובעים הועברו בילדותם ממוסד למוסד, לאחר שאמם התאבדה ואביהם נקלע למשבר נפשי. האב, שחזר לחיים סדירים והשתקם, נשא אישה והביא לעולם שני ילדים שאותם גידל וחינך באופן תקין. למרות השתקמותו, האב התנכר לילדיו מנישואיו הראשונים, הזניח אותם והתנער באופן מוחלט מכל אחריות לצורכיהם הרגשיים. הוא מעולם לא טרח לבקר אותם במוסדות שבהם שהו, ואף לא התעניין מעולם בשלומם. בית המשפט קיבל את תביעת הנזיקין וקבע כי חובת ההורים כלפי ילדיהם אינה כוללת רק את חובת תשלום המזונות, אלא גם את החובה להעניק תמיכה ודאגה הורית. בקביעה זו חייב בית המשפט את האב לפצות את ילדיו על הנזקים הנפשיים שנגרמו להם כתוצאה מהתנהגותו האכזרית אליהם.

שירותים וטיפול בילדים

אין זה מספיק לבחון את החקיקה ולהתייחס אליה כאל מדד למצב יישום זכויות הילד בישראל, משום שלעתים, אף שקיימת חקיקה ענפה, היא אינה מיושמת במלואה. כפי שהוצג בראשית הפרק, משמעותה של זכות היא כי יש מנגד מי שחובה עליו לממשה. דבר זה נכון על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בזכויות חברתיות-כלכליות שמבקשות להבטיח לילדים רמת חיים נאותה, טיפול ושירותים. על כן, כדי לספק תמונה מקיפה ומלאה על מעמדם

של ילדים בישראל, כמו גם על מידת יישום זכויותיהם, יש להביט גם על השירותים המסופקים לילדים בישראל, איכותם והיקפם. למעשה, להתפתחות זכויות הילד ולתשתית התחיקתית בישראל ישנן השלכות על תחומים שונים הנוגעים לילדים, השלכות המתבטאות בשינויים ניכרים במערכת השירותים החברתיים לילדים (בן-אריה וקמחי, 2007). אין מטרתו של פרק זה לסקור את כל השירותים למען ילדים בישראל, וקצרה היריעה מלתאר כאן את מערך השירותים הללו. על כן נציג בקצרה מספר מגמות מרכזיות בתחום מערך השירותים לילדים בישראל (להרחבה, ראו בן-אריה וקמחי, 2007).

בישראל קיימת מערכת מפותחת מאוד של שירותי בריאות ורפואה לילדים. בכל בתי החולים קיימות מחלקות ילדים ברמה גבוהה וכן פועלים מספר בתי חולים ייחודיים לילדים. יש להדגיש כי מעת לידתו, כל ילד בישראל זכאי לקבל טיפול רפואי, וכי זכותו זו אף אינה נשללת בהיעדר תשלום מצד הוריו. יש לציין במיוחד את מערך שירותי המניעה ובריאות הציבור לתינוקות. מדובר בשירות זמין ונגיש, הפועל בכל אזורי הארץ ("טיפות חלב"). זהו שירות ייחודי בעולם במובן זה שהוא פתוח לכול, בכך שהוא מציע יישוג ובכך שהוא עוסק במניעה. הצלחת השירות מתבטאת בין היתר בשיעור הגבוה מאוד של הילדים המחוסנים בישראל. בהתאם, יש לציין את השיעור הנמוך של תמותת התינוקות והילדים בישראל. נתון זה מעיד על עמידה בעקרון ההישרדות וההתפתחות באמנה. עוד יש לציין, כי במאי 2010 אישרה הממשלה את הכללת טיפולי השיניים לילדים עד גיל 8 בסל שירותי הבריאות, בחינם או בעלות של השתתפות עצמית בלבד. מדובר ברפורמה מהותית ובמהפכה של ממש בתחום בריאות השן של ילדי ישראל. תכנית זו התקבלה כעשרים שנה לאחר שוועדת נתניהו, שפעלה ב-1990, המליצה לכלול את טיפולי השיניים לילדים כחלק בלתי נפרד מסל הבריאות וחוק ביטוח בריאות ממלכתי. הטיפול יוכל להינתן לילדים על ידי קופות חולים, מרפאות פרטיות ורופאי שיניים עצמאיים. צעד חשוב זה מקדם את ישראל למצב המתקן הקיים במדינות מערביות אחרות, שבהן בריאות השן היא

חלק מביטוח בריאות כללי, או לחלופין, מוסדרת לפחות בקרב אוכלוסיית הילדים (כמו למשל, בבריטניה, באוסטרליה או בשוויץ). התכנית החדשה נועדה להתמודד עם הזנחה קשה רבת שנים של בריאות השן בקרב ילדי ישראל.

אך עם כל אלה, אי-אפשר להתעלם ממספר בעיות וחסרים כבדי משקל הקשורים לזכויות הילד לבריאות, כמו: פערים עצומים בשירותי הבריאות בין מרכז לפריפריה, הפרטתם והיחלשותם של שירותי בריאות לתלמיד, האיום המתמיד להפריט את "טיפות חלב", חוסר היכולת של משפחות עניות לרכוש תרופות לילדים או להגיע לשירותי בריאות הכרוכים בתשלום, קיומה של קבוצה גדולה יחסית של ילדים ללא מעמד חוקי בישראל, הנעדרים ביטוח בריאות וזכאות לשירותי בריאות, הבעייתיות בקבלת שירותים פרא-רפואיים לילדים בעלי נכויות, המחסור בשירותי בריאות הנפש לילדים, חוסר נגישותם וזמינותם של שירותים אלו ועוד.

גם בתחום הרווחה ניכרת השפעתה של תפיסת זכויות הילד. תפיסה חדשה זו הביאה לשינוי בחשיבה על רווחתם של ילדים בישראל ולעליית המודעות לכך שילדים זכאים לשירותי רווחה (בן-אריה וקמחי, 2007). כיום פועל מערך שירותים מסועף המיועד לילדים. ילדים הנמצאים בסיכון זכאים להגנה על ידי מגוון רחב של אמצעים ושירותים, המכוונים להגן על שלומם ולפעול לטובתם (דולב ובן רבי, 2002). כך בכל רשות מקומית פועלת מחלקת רווחה שבתוכה יחידות מיוחדות להגנה על ילדים, ובהן מועסקים עובדים סוציאליים בעלי רישוי מיוחד להגנת הילד (פקידי סעד). בעשור האחרון חלו במערך השירותים לילדים בסיכון התפתחויות חשובות וחיוניות, ובכלל זה הוקמו על ידי השירות לילד ולנוער מרכזי חירום (מקלטים) לילדים הנמצאים בסיכון, שנותנים מענה למצבי סכנה קיצוניים. מדובר במקומות המספקים טיפול חירום ומקלט מידי לילדים המגיעים אליהם עקב משבר במשפחתם (כהן, 2005). נוסף על כך, יש לציין גם את מרכזי ההגנה לילדים ונוער אשר הוקמו במטרה לספק שירותי חקירה ואבחון כוללניים והתערבות טיפולית ראשונית לקטינים נפגעי עברות מין, אלימות והזנחה

קשה. במרכז נמצאים תחת קורת גג אחת חוקרי ילדים, חוקר משטרה, רופא, עובד סוציאלי ופרקליט. נוכחותם של כל בעלי התפקידים הרלוונטיים במרכז אחד מונעת את התרוצצות הילד ביניהם ומאפשרת קבלת החלטות משותפות. כיום פועלים בארץ רק שני מרכזים כאלה, והחוק שחייב הקמת שישה מרכזים נוספים לא יושם כלל. במקביל פועלים גם שירותים ממלכתיים, כמו שירותי האימוץ, שירותי מבחן לנוער ושירותים לטיפול באוכלוסיות ילדים מיוחדות, כמו ילדים בעלי נכויות, ילדים בעלי פיגור שכלי ועוד.

גם כאן, בצד ה"יש", אי-אפשר להתעלם מהרשימה הארוכה והקשה של ה"אין". גם בתחום הרווחה ניתן להצביע על כשלים וחסרים, כמו: תקציבים מקוצצים תדירות, מחסור מתמשך בכוח אדם בשירותים לילדים והיעדר עדכון כוח אדם בהתאם לגידול באוכלוסייה ולגידול המצוקות, היעדר חקיקה מחייבת שתגדיר את זכות הילד לקבלת טיפול נפשי ואחר בעקבות פגיעות מיניות והתעללות במשפחה, רשימות המתנה בלתי נסבלות לסידור חוץ-ביתי חיוני, גם במצבי סיכון וסכנה, והיעדר כל מענה בנושא העוני והמצוקה הכלכלית.

זכויות ילדים במשפחה

זכויות ילדים במשפחה מעוגנות באמנה בדבר זכויות הילד. אחד הנושאים שקוראים תיגר על מתן זכויות לילדים הם המתח בין זכויות הילד לבין זכויות ההורים. תפיסה רווחת ומוטעית בציבור גורסת כי מתן זכויות לילדים, בעיקר זכויות לאוטונומיה וחופש, עלול לפגוע בסמכות ההורית, בזכויות ההורה, ואף ביחסי הורים-ילדים. השיח הציבורי בדבר זכויות הילד מתמקד פעמים רבות ב"עיוות" שבין זכויות הילד וטובתו לבין זכויות ההורים, בטענה שמתן זכויות זה מערער את היסודות המסורתיים של המשפחה ואת הסמכות ההורית. מנגד, חוקרים ואנשי מקצוע רבים דוחים טיעונים אלה מכל וכול ומסבירים כי האמנה בדבר זכויות הילד בנויה באופן שמכבד את זכויות ההורים ואת מקום המשפחה בחייו של הילד. האמנה

מכירה בסמכות ההורים ומדגישה כי למשפחה יש מקום ראשון ומרכזי בטיפול בילד ובהגנה עליו. כרבע מהסעיפים באמנה עוסקים בקידום והגנת זכויות הילד בסביבה משפחתית. האמנה מתבססת על ההנחה כי המשפחה היא הקבוצה הבסיסית של החברה והסביבה הטבעית לצמיחה ולרווחה של כל חברה. עוד מדגישה האמנה, ומרחיבה בכך את אחריותה של המדינה, כי על זו לכבד את מקום ההורים ולסייע להם לממש את חובותיהם כלפי ילדיהם. כך קובע סעיף 5 לאמנה:

המדינות החברות יכבדו את אחריותם, זכויותיהם וחובותיהם של הורים, או, [ב]מקום ש[הדבר] ניתן ליישום, של בני המשפחה המורחבת או הקהילה, כנהוג על-פי המסורת המקומית, של אפוטרופוסים חוקיים או של אישים אחרים האחראיים משפטית לילד, על-מנת לספק, באופן המתאים לצורכי הילד המתפתח, הכוונה והדרכה נאותות בהפעלת הזכויות המוכרות באמנה זו.

האמנה מדגישה את חשיבות המשפחה לא רק ביחס לצורכי ההתפתחות וההישרדות של הילד, אלא גם ביחס להתפתחות הזהות העצמית שלו (ראו סעיפים 7, 8, 29 ו-30). מכאן, שעל המדינות החברות באמנה מוטלת האחריות לשמר את היחסים החשובים שבין הורים לילדיהם (ראו סעיפים 5, 9, 10, 18, 22; להרחבה ראו Melton, 2008). אם כן, זכויות הילד בכלל ובמשפחה בפרט אינן פוגעות בסמכות ההורית, אלא להפך, הן מחזקות את המשפחה ותורמות להרמוניה בין חברה (מורג, 2010).

צריך גם לזכור ולהדגיש כי שיח הזכויות איננו "משחק סכום אפס", שבו אם מעניקים לאחד, לוקחים בהכרח מהשני. נהפוך הוא, שיח הזכויות מעצים בסופו של דבר את המשפחה כולה.

נושא נוסף נוגע למצבים שבהם ההורים נכשלים לספק את זכויות הילד. הורים רבים מלאי רצון לספק לילדיהם את החינוך והטיפול הטובים ביותר ולהגן עליהם, אך לא תמיד הם מודעים לגישות החינוך והטיפול המתאימות. כידוע, הורים אינם נדרשים ל"תעודות הורות" המעידה על כישוריהם כהורים, וכל אחד יכול להיות הורה בקלות (טריגר, 2010). הורים רבים

נקלעים לקשיים בתקשורת הבין-אישית ובתוך המשפחה, לגירושין, למשברים כלכליים ולקשיים ביכולתם לספק לילדיהם סביבה חמה, מגנה, בריאה ותומכת. קשיים אלה כרוכים בלחצים בתוך המשפחה, עובדה שיכולה לגרום לעתים להפרת זכויותיו של הילד. בשל התפוררות מבנה המשפחה המסורתית ועליית אחוזי הגירושין, ילדים רבים נקלעים למצבים של פגיעה והזנחה פיזית ורגשית.

בחקיקה הישראלית קיימים חוקים רבים המגנים על ילדים מפני מצבים במשפחה העלולים להגיע לכדי פגיעה בילד והזנחתו. חוקים אלה מבוססים על הגישה שלפיה המדינה היא "הורה-על" של כל הילדים בתחומה, ומתוקף כך יש לה סמכות להתערב בתוך התא המשפחתי במצבים שבהם ההורים אינם ממלאים את תפקידם כראוי או אף פוגעים בילדים. במסגרת זו נכללים החוקים הבאים: חוקים הנוגעים לגירושין והסדרי משמורת; חוק הנוער (טיפול והשגחה), התש"ך-1960; החוק למניעת אלימות במשפחה, התשנ"א-1991, המאפשר הרחקה מהבית של הורה המתעלל בבני משפחתו; חוק אימוץ ילדים, התשמ"א-1981; תיקון מס' 5 לתקנות סדר הדין האזרחי, התשס"ח-2008, הקובע את חובת בית המשפט להקשיב לעמדתו של הילד שבעניינו הוא דן לפני קבלת החלטה; איסור השימוש בענישה גופנית, על פי פסיקת בית המשפט העליון.

כפי שציינו, זכויות הילד בתוך משפחתו וכן זכותו להיות מוגן במסגרת המשפחה מעוגנים במספר רב של סעיפים באמנה. בין השאר, מופיעות בה הזכויות הבאות:

- זכות הילד לחיות עם הוריו.
- זכות הילד המופרד מהורה אחד או משניהם לשמור על יחסים אישיים ומגע ישיר עם שני ההורים על בסיס סדיר, זולת אם הדבר נוגד את האינטרסים של הילד.
- זכות הילד לקיים קשר סדיר עם הוריו, גם אם הם מתגוררים במדינות שונות.

- זכות הילד לקבל הכוונה מהוריו ומהאפוטרופוסים החוקיים במימוש זכויותיו לחופש המצפון, המחשבה והדת באופן המתיישב עם התפתחותו הטבעית.
- להורים, או לפי העניין, לאפוטרופוסים החוקיים, אחריות בסיסית לגידול הילד ולהתפתחותו. לילד זכות כי אחריות זו תהא משותפת לשני הוריו.
- על מנת להבטיח ולקדם את הזכויות המפורטות באמנה זאת, ייתנו מדינות החברות בה סיוע נאות להורים ולאפוטרופוסים חוקיים בביצוע מטלותיהם החינוכיות, ויבטיחו את פיתוחם של מוסדות, שירותים ומתקנים לטיפול בילד, ובכלל זה גם את זכותם של ילדי הורים עובדים ליהנות משירותי טיפול בילד וממתקנים המגיעים להם.
- זכות הילד להיות מוגן מפני אלימות גופנית או אלימות נפשית לסוגיהן, מפני חבלה, פציעה או שימוש לרעה, הזנחה או טיפול רשלני, ניצול, לרבות ניצול מיני, או התעללות, שעה שהוא נתון לטיפול הורים, אפוטרופוסים חוקיים או אדם אחר המופקד על הטיפול בו. סעיף זה כולל את הזכות להיות מוגן מענישה גופנית.
- זכות ילד אשר סביבתו המשפחתית נשללה ממנו זמנית או בקביעות, להגנה מיוחדת, לסיוע מצד המדינה ולטיפול חלופי.
- זכות ילד בעל צרכים מיוחדים ליהנות מחיים מלאים והוגנים. האמנה מחייבת להעניק לילד ולאחראים לטיפול בו את הסיוע המבוקש המתאים למצבו ולתנאי קיומם של ההורים או של אנשים אחרים המטפלים בו.
- זכות הילד לרמת חיים ההולמת את התפתחותו הגופנית, הנפשית, הרוחנית, המוסרית והחברתית. האמנה מדגישה כי על הורי הילד או האחרים האחראים מוטלת האחריות הראשונית להבטיח, ככל שמאפשרים יכולתם ואמצעיהם הכספיים, את תנאי המחיה הנדרשים להתפתחות הילד. המדינות החברות באמנה ינקטו, בהתאם לתנאיהן

הלאומיים ואמצעייהן, צעדים נאותים לסייע להורים ולאחראים לילד לממש זכות זו, ויספקו במקרה הצורך עזרה חומרית וסיוע, במיוחד בתחומי תזונה, ביגוד ודיור.

למרות כל הזכויות המפורטת באמנה ובחוקי המדינה ביחס למעמד הילד במשפחה, רבות מזכויות הילד במשפחה עדיין לא חלחלו דיין להתנהלות המשפחה ולבתי המשפט הדנים בדיני משפחה. התערבות המדינה או החברה במקרים קיצוניים בענייניה הפנימיים כביכול של המשפחה ובדרך שהיא מחנכת את ילדיה ומתייחסת אליהם, היא עניין רגיש ביותר. שנים רבות מתקיים דיון מתמשך על חשיבות ההידברות ההדדית וההבנה בין המשפחה והרשויות המטפלות במקרים אלו, לטובת הילד, המשפחה והחברה. מחנכים ועובדים המטפלים בילדים ובני נוער בסיכון חייבים להיות רגישים לצורכי הילדים וזכויותיהם ולפתח קשר מתמשך ידידותי ומקצועי עם ההורים על ידי עידוד מעורבותם בחינוך ילדיהם ובשמירה על זכויותיהם.

זכויות ילדים במערכת החינוך

בעוד חלק מסעיפי האמנה נתונים לפרשנות וליישום שונה בהתאם לאופייה וליכולתה הכלכלית, החברתית והתרבותית של המדינה החברה, הרי שהבטחת חינוך יסודי חובה חינוך נקבעה באמנה כסעיף שכל המדינות החברות מתחייבות לקיימו כמיטב יכולתן ולנקוט צעדים נאותים למימוש (רוטלוי, 2010).

שני סעיפים באמנה (28 ו-29) מוקדשים לנושא החינוך. החינוך נחשב בכל המדינות ובכל החברות כמשאב בעל חשיבות עליונה להבטחת עקרון ההתפתחות של הילד. המחוקק הישראלי הבין גם הוא, כבר עם הקמת המדינה, את חשיבותו של תחום זה. כבר ב-1949, בראשית צעדיה של המדינה ובמצב קשה של מחסור ואיום קיומי, הכנסת חוקקה את **חוק לימוד חובה, תש"ט – 1949**, שקבע כי החינוך יהיה חובה וחינם החל מגיל 5 ועד גיל 15 (בהמשך הורחב החוק מגיל 3 ועד גיל 18). מאוחר יותר נוספו **חוק**

חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, חוק החניכות, התשי"ג-1953, חוק החינוך המיוחד, התשמ"א-1988, חוק יום חינוך ארוך ולימודי העשרה, התשנ"ז-1997, ולאחרונה אף חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2001 (להרחבה על סעיפי החוק, ראו לוח 3). בשנת 1984 תוקן חוק לימוד חובה, ונקבע בו כי חינוך חובה חיינם יחול על כלל הילדים מגיל 3, במקום מגיל 5, וזאת בפריסה הדרגתית. יש לציין כי התיקון הנ"ל אינו מיושם במלואו זה שנים בגלל בעיות תקציב וסדרי עדיפויות, והוא מופעל רק במספר קטן של אזורים. ב-2007 הוכנס תיקון נוסף לחוק ולפיו יוחל החוק עד גיל 18, במקום עד גיל 16. המשמעות היא שכל ילד בישראל זכאי היום ל-15 שנות לימוד, מה שמסייע גם למאבק בנשירת תלמידים ממסגרות חינוכיות. החוק היה אמור להיות מיושם בהדרגה במשך שלוש שנים, החל משנת הלימודים תשס"ח, אך טרם יושם במלואו, שכן הפעלתו המלאה נדחתה במספר שנים באמצעות חוק ההסדרים. עוד יש לציין בהקשר זה כי שיעורי הלמידה בישראל הם גבוהים ביותר, בין 97% בכיתות א ל-92% בכיתות יב. בגילי בית ספר יסודי יש כמעט שוויון מוחלט בשיעורי הלמידה בין יהודים וערבים, אך בגילי תיכון, ובעיקר בגיל 17 ובגילי הגן (במיוחד בגיל 4, אך גם בגיל 5), יש עדיין פערים משמעותיים בשיעורי הלמידה בין שתי האוכלוסיות. נציין כי בתוך מערכת החינוך בישראל פועל מערך שלם המסייע להבטיח את הישגותם של בני נוער במסגרות חינוך עד גיל 18, והוא כולל שירותים, כגון: ייעוץ חינוכי, ייעוץ פסיכולוגי, טיפול של קצין ביקור סדיר וטיפול עובד קידום נוער של משרד החינוך. כמו כן, מאז שנות השמונים הורחבה פעילותו של אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה), שייעודו העיקרי הוא מתן שירותי חינוך מפצים במסגרות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות לאוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי נמוך המתגוררות ביישובים שהוגדרו על ידי ממשלת ישראל כיישובי רווחה.

יש לציין כי כ-90,000 תלמידים היו בשנת הלימודים תש"ע (2010/2009) בסכנת נשירה וטופלו על ידי קציני ביקור סדיר, וכי כ-30,000 תלמידים נשרו ממערכת החינוך. עוד יש לציין, כי בעשור הראשון של המאה העשרים

ואחת מערכת החינוך עברה קיצוצים בסדר גודל מצטבר של מיליארדי שקלים, ואלו התבטאו בקיצוץ ניכר של שעות הוראה וחינוך, מה שפגע בהם פגיעה חמורה.

אבן דרך נוספת היא חוק זכויות התלמיד, תשס"א-2000. חוק זה התקבל ברוח האמנה בדבר זכויות הילד וברוח עקרונות חוק כבוד האדם וחירותו, והוא בא להשלים את החוקים הבסיסיים הנוגעים לחינוך ילדים, שחלקם נקבעו כאמור עם קום המדינה. מטרת חוק זה היא להטמיע בחברה, ובמערכת החינוך בפרט, את העקרונות לזכויות התלמיד, ברוח עקרונות כבוד האדם וחירותו ועקרונות האמנה בדבר זכויות הילד. במקביל, חוק זה מבטא את השמירה על כבודם של התלמידים, עובדי ההוראה וצוות המוסד החינוכי, בהתאם לייחודם של מוסדות החינוך לסוגיהם השונים. למרות שמו של החוק, תוכנו מוגבל ביותר, ולא נכללו בו סעיפים משמעותיים, כגון: זכותו של הפרט להביע עמדה בכל הקשור לגורלו, זכותו להישמע בכל הליך מנהלי או שיפוטי הנוגע לו בבית הספר, זכותו לחופש ביטוי, מחשבה, מצפון ודת, זכותו לחופש התאגדות והתקהלות או הזכות לפרטיות. החוק גם הוגבל בתחילת החלתו, וסעיפים מרכזיים בו חלים רק על חלק ממוסדות החינוך הרשמיים.

חשוב לציין, כי מאז החלתו של חוק זכויות התלמיד, קמו בחברה קולות המתנגדים לו ומקשים על הטמעתו וקידומו. הם טוענים שהתופעה המדאיגה של בעיות המשמעת והאלימות הגואים בבית הספר היא תוצאה של זכויות יתר שניתנות לתלמיד ואשר פוגעות בסמכות המורים ובמעמדם, דבר המקשה על המורים ללמד ולנהל את הכיתה. מנגד, תומכי זכויות הילד מסבירים כי מתן כבוד וזכויות לילדים אין בהם כדי לפגוע במעמדו ובכבודו של המחנך. אין גם כל סתירה בין זכויות הילד לחינוך, בין כבוד לילד לכבוד למורה, בין שותפות עם ילדים לבין גבולות ומשמעת. עוד מדגישים מצדדי זכויות הילד, כי אין כל קשר בין זכויות התלמיד לבין התגברות האלימות. להפך, בבתי ספר שבהם קיימים כבוד הדדי, שיח זכויות וחובות, הקשבה לתלמיד ופתיחות כלפיו, יש פחות אלימות מאשר בבתי ספר אחרים. יש

סיבות רבות לאלימות של תלמידים, החל מבעיות אישיות ומשפחתיות וכלה בהשפעות סביבתיות, שאינן קשורות כלל לזכויות הילד במערכת החינוך.

עדות קיצונית להתנגדות החריפה לחוק היא הצעת החוק המונחת על שולחן הכנסת לביטול חוק זכויות התלמיד. הבקשה לביטול החוק מבוססת על מיתוסים ועל פרשנויות מוטעות לחוק, שחשוב וראוי להפריכם. אחד המיתוסים הוא כי חוק זכויות התלמיד מאפשר לתלמידים לעשות ככל העולה על רוחם וקובע הלכה למעשה כי לתלמידים אין חובות. בפועל, אין בחוק כל היתר לתלמידים להתחצף, להכות או להפריע למהלך הסדיר של השיעור. ההפך הוא הנכון; לתלמידים כמו גם ליתר באי מערכת החינוך, יש חובות. חוק זכויות התלמיד עצמו קובע כי הוא יבוצע בכפוף לשמירת כבוד המורה והצוות החינוכי. זכויות התלמיד אינן גורעות מזכויות המורה ואינן באות על חשבונן. מיתוס אחר הוא שחוק זכויות התלמיד אוסר על ענישת תלמידים, ובמיוחד על הוצאת תלמיד מפריע מהכיתה. המציאות היא שונה - החוק אינו אוסר על ענישה, אלא למעשה מפרט את נושא הענישה של תלמידים, לרבות הוצאה מהכיתה. סוגי הענישה שהחוק אוסר הם ענישה גופנית, ענישה משפילה וענישה בגין מעשה או מחדל של ההורים. עוד מיתוס שהוזכר קודם לכן הוא כי מאז חקיקת חוק זכויות התלמיד עלתה האלימות בבתי הספר, וכי בבתי הספר שבהם מושרשת תרבות של זכויות שוררת אלימות רבה יותר. כפי שצוין לעיל, ההפך הוא הנכון -- בשנים האחרונות חלה ירידה באלימות בבתי הספר; כך עולה הן מנתוני המשטרה והן ממחקרים שהזמין משרד החינוך. חינוך לזכויות כפי שמתחייב מהחוק תורם לאקלים בית ספרי טוב יותר, שמאופיין בסובלנות ובירידה במקרי האלימות. ואמנם, במגזרים בחברה הישראלית שבהם יש הקפדה פחותה על זכויות של ילדים, יש תופעות רבות יותר של אלימות (ראו למשל בנבנישתי, אסטור ומארצ'י, 2003; בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; חורי-כסאברי ועטר-שוורץ, 2008). גם בארצות שבהן יש הקפדה פחותה על זכויות ילדים, יש אלימות רבה יותר בקרב ילדים ובני נוער. עדות לכך ניתן למצוא

במספר מקרי הרצח שבוצעו בידי ילדים ובני נוער בארצות הברית בין השנים 1990--2010.

חשוב לציין ולהדגיש כי חוק זכויות התלמיד שיפר במידה רבה את המצב שקדם לחקיקתו. כך, בעוד שבעבר היו בתי ספר שלא אפשרו לתלמידים חלשים לגשת לבחינות בגרות כדי שציוניהם לא יורידו את הממוצע הבית ספרי, חוק זכויות התלמיד קבע את הזכות לגשת לבחינת בגרות וצמצם את התופעה. כמו כן, בעבר בתי ספר הנשירו תלמידים ממערכת החינוך ביתר קלות, וכתוצאה מכך ילדים רבים יותר שוטטו ברחובות במקום לשהות בבית הספר. חוק זכויות התלמיד אפשר לתלמידים לערער בפני משרד החינוך על ההחלטה להרחיקם לצמיתות ולהשמיע את טענותיהם בעניין. כמחצית מהעררים שהגישו תלמידים התקבלו, והתלמידים המשיכו ללמוד בבית הספר. זאת ועוד, לפני חקיקת חוק זכויות התלמיד, תופעת האפליה במוסדות החינוך הייתה שכיחה יחסית, והיינו עדים לא אחת למקרי אפליה על רקע עדה, גזע או מוצא בקבלה לבית הספר. חוק זכויות התלמיד אסר על אפליה במערכת החינוך, וסביר שהדבר משפיע על ירידה בשכיחות התופעה. כמו כן, אם בעבר ניתן היה להעביר בין התלמידים שאלוני מיצ"ב (מדד יעילות וצמיחה בית ספרית) תוך דרישה לפרטים מזהים וכן להעביר מידע על אודות תלמידים לגורמים חיצוניים, חוק זכויות התלמיד קבע חובת סודיות ביחס למידע על תלמידים. לסיכום, נציין כי מערכת החינוך בישראל אכן סובלת מבעיות רבות ומתחלואים רבי שנים ודורשת שידוד מערכות. אבל אין לכך כל קשר להענקת זכויות לתלמידים, וודאי לא לחוק זכויות התלמיד, שכאמור, מעגן זכויות בסיסיות שכלל אינן שנויות במחלוקת.

בית ספר הנותן כבוד לתלמידיו ורואה בהם אזרחים שווים ומועילים הוא המקום המתאים ביותר ללמד את החוקים הדמוקרטיים הבסיסיים בחברה. יישומו של חוק זה בבית הספר הוא דוגמה חינוכית טובה לתלמידים ויוצר אווירה בית ספרית טובה והשראה ללמידה ולכבוד הדדי. החוק ויישומו בבית הספר מוסיפים לחוסנו של התלמיד, לדימויו האישי ולביטחונו העצמי

ותורמים להצלחתו בבית הספר, ואילו כישלון בהקניית ערכים דמוקרטיים יכול לגרום לחוסר משמעת ואף להוביל לאלימות.

אשרור האמנה על ידי מדינת ישראל מחייב את העוסקים בתחומי חינוכו, בריאותו ורווחתו של הילד לראות בו יצור אוטונומי בעל זכויות אזרח וזכויות הגנה. כיבוד זכויות הילד אינו אמור להיות נתון לרצונו הטוב של הצוות החינוכי במוסד, אלא חייב לעמוד בסטנדרטים של צדק, שוויון והגנה, כפי שהם מתבטאים באמנה בדבר זכויות הילד. בפועל, יש לא אחת פגיעות בכבודו ובזכויותיו של התלמיד במערכת החינוך, פגיעות שיכולות לבוא הן מצד תלמידים אחרים, כולל אלימות, "חרם", הצקות, פגיעה בפרטיות ועוד, והן, למרבה הצער, מצד המורים וצוות בית הספר.

לסיכום, מסגרת בית הספר היא המקום שהתלמיד מבלה בו את רוב זמנו במשך היום. זהו המקום הטבעי ביותר והראוי ביותר להעלות על נס את זכויות הילד, ללמדן הלכה למעשה ולשמור עליהן. תהליך זה יש בו הזדמנות לשמור על כבוד הדדי בין הילדים וצוות בית הספר. חינוך לשוויון, לכבוד ולחופש הביטוי הוא תהליך דמוקרטי שאנו אמורים לטפחו מגיל צעיר, ובית הספר הוא המקום המתאים ביותר להקניית זכויות לילדים ולחינוך לאזרחות טובה, בעוד המבוגרים משמשים להם כמודל הרצוי.

לוח 3: תמצית חוק זכויות התלמיד, תשס"א-2000 והתיקון לחוק,

תשס"ה-2004

1. **הזכות לחינוך** -- כל ילד וילדה, נער ונערה זכאים לחינוך בהתאם לחוק.
2. **הוראת החוק** -- יש להביא חוק זה בתחילת השנה לידיעתם של התלמידים, ההורים והמורים.
3. **איסור אפליה** -- חל איסור להפלות ברישום ובקבלת תלמידים למוסד חינוכי מטעמים עדתיים, דתיים, רקע חברתי-כלכלי וכדומה.
4. **הרחקה לצמיתות של תלמיד ממוסד** -- תינתן זכות לייצוג של התלמיד ולהליך הוגן בעת החלטה להרחקה לצמיתות מבית הספר, וההרחקה תתבצע רק לאחר שהתלמיד והוריו קיבלו הזדמנות להשמעת טענותיהם ולערעור.
5. **ועדת שימוע** -- יש להקים ועדת שימוע בכל מחוז (החוק מפרט את הרכבה ואת נהליה).
6. **עתירה** -- על ההחלטה בערר ניתן לפנות לבית המשפט לעניינים מנהליים.
7. **הזכות להיבחן** -- לכל תלמיד הזכות להיבחן בבחינות הבגרות במוסד שבו למד.
8. **אמצעי משמעת** -- חל איסור על שימוש בענישה משפילה או על ענישה גופנית.
9. **סייג לענישה** -- מוסד חינוך לא ינקוט ענישה כלפי תלמיד בשל מחדל הוריו.
10. **מימוש זכויות** -- מוסד חינוך לא ימנע מתלמיד מימוש זכויותיו כאמור בחוק זה.
11. **מועצת תלמידים** -- מוסד חינוך יעודד הקמת מועצת תלמידים ולא ימנע הקמתם.
12. **חובת סודיות ביצוע ותקנות** -- לתלמיד הזכות לפרטיות וחיסיון מידע, וחל איסור על מסירת כל מידע על התלמיד כמפורט בחוק זה.

זכויות ילדים בפנימיות, מוסדות ומסגרות חוץ-ביתיות

מקומם הטבעי של ילדים היא במסגרת משפחתם הביולוגית. עם זאת, ישנם ילדים שנאלצים לחיות זמנית או בקביעות מחוץ למשפחתם. ניתן לחלק את הקטינים השוהים מחוץ לביתם לשלוש קבוצות עיקריות: האחת מונה את רובם הגדול, והיא ילדים השוהים בפנימיות בעיקר מבחירה אישית של הוריהם. קבוצה נוספת, קטנה יותר, היא ילדים שהושמו בידי שירותי הרווחה במסגרת פנימייתית או במשפחות אומנה. הקבוצה השלישית,

הקטנה ביותר, היא בני נוער השוהים במסגרות של רשות חסות הנוער המיועדות לעבריינים צעירים ולבני נוער שיש להם בעיות התנהגות שונות (המועצה לשלום הילד, 2010). חלקו של פרק זה מבקש להתמקד באותם ילדים אשר הוצאו מבתיהם על סמך החלטה של שירותי הרווחה (באמצעות ועדה לתכנון טיפול והערכה) בהסכמת הוריהם, ובהיעדרה -- על פי צו של בית משפט לנוער. בבסיס ההחלטה עומדת ההנחה שטובת הילדים מחייבת את הוצאתם מהבית והעברתם לחיים במסגרת חוץ-ביתית. זאת, בשל מצוקות אישיות, בשל בעיות משפחתיות קשות או מחמת סיכון או סכנה הנשקפים להם בבתיהם (פלד-אמיר ובנבנישתי, 2010). בשנת 2009 הוסדרו בידי משרד הרווחה בהשמה חוץ-ביתית כ-8,408 ילדים. כמו כן, בשנת 2009 שהו כ-1,694 בני נוער במסגרות של רשות חסות הנוער (המועצה לשלום הילד, 2010). ילדים אלה חיים במציאות חיים מורכבת, שכוללת את הפרדתם מהוריהם ומביתם, ולעתים גם מאחיהם, ובמקביל -- את ניסיונותיהם להשתלבות במסגרת חיים אחרת, מסגרת ההשמה החוץ-ביתית.

ילדים במסגרות טיפוליות-שיקומיות, ובמיוחד במסגרות חוץ-ביתיות (פנימיות, הוסטלים, ישיבות, מוסדות טיפוליים, מתקני כליאה לנוער ועוד), נמצאים בסיכון גבוה יותר לפגיעה בזכויותיהם. למעשה, האחריות ההורית לגידול הילד ולטיפול בו מועברת חלקית או באופן מלא לאנשי הצוות, והקטינים המטופלים נתונים לחסדיהם של אלה. הוריהם של ילדים אלה נעדרים או חלשים, ולכן אם הילד חווה מצוקה או קושי במסגרת ההשמה החוץ-ביתית, על פי רוב הוא אינו יכול להסתייע בהם, מה שמתבקש בדרך כלל באופן טבעי. זאת ועוד, ילדים אלה הם חלשים, פגיעים ונטולי כוחות יותר מילדים אחרים, עקב העובדה שטרם הגעתם למסגרת החוץ-ביתית הם חוו פגיעות, התעללות והזנחה. כמו כן, למסגרות ההשמה עצמן יש מאפיינים המגבירים את היפגעותם של ילדים אלה. מדובר במסגרות המאכלסות ילדים רבים אשר פעמים רבות אינן חשופות לגורמי חוץ, מה שמקשה לפקח על שלומם וטובתם של הילדים. בשל כך, ילדים בהשמה חוץ-ביתית הם קבוצה הזקוקה להגנה מיוחדת על זכויותיה. רעיון זה מעוגן באמנה בדבר זכויות הילד

(סעיף 20), הקובעת כי ילד אשר סביבתו המשפחתית נשללה ממנו זמנית או בקביעות, יהיה זכאי להגנה מיוחדת ולסיוע מצד המדינה (פלד-אמיר ובנבנישתי, 2010).

יישום זכויותיהם החשובות של ילדים השוהים במסגרת השמה חוץ-ביתית, כרוך בבעייתיות ניכרת. להלן כמה דוגמאות:

א. הזכות לתלונה היא חלק מזכותם של הילדים להשתתפות, ולפיה לילדים יש זכות לקחת חלק פעיל בעיצוב חייהם ובקבלת החלטות הנוגעת לחייהם. באמצעות הזכות לתלונה מאפשרים לילד לבטא את השגותיו על התייחסות המערכת אליו, ובכך להיות שותף לאופן התנהלותה. מטרת זכות התלונה היא לאפשר לילדים לממש בצורה הטובה ביותר את זכויותיהם ולשפר את השירותים ואת הטיפול הניתנים להם. העמדת מנגנוני תלונה נגישים לילדים מאפשרת להם לבטא באמצעים המתאימים להם מצוקות ובעיות שהן מנת חלקם במסגרת ההשמה (פלד-אמיר, 2003; פלד-אמיר ובנבנישתי, 2010). עם זאת, במצב הקיים כיום בישראל, לא קיימים נהלים ברורים להגשת תלונות מצד הילדים, ההורים או אנשי הצוות. אם קיימים נהלים כלשהם, הם מעוררים לא פעם התנגדות מצד הצוות הטיפולי, שחושש שמא סמכותו תיפגע.

ב. זכותם הנוספת של הילדים היא להשתתף בתהליכי עיצוב החלטות הנוגעות להשמתם במסגרת חוץ-ביתית ובהחלטות הנוגעות לשהותם במסגרת זו. על פי נוהלי רשות חסות הנוער, חובה לשתף את הנערים או הנערות בוועדות הערכה תקופתיות הנערכות במעונות הרשות; יש להתיר לחניכים להשתתף לפחות בחלק מן הדיון, ועל הוועדה לשמוע את דעתם על מצבם ועל דרכי הטיפול בהם, וכמו כן -- את דעתם על דרכי התערבות. אין כיום די מידע אמפירי מבוסס על מנת להעריך באיזו מידה תקנות אלה אכן מיושמות בפועל. דוגמה נוספת: בנוהלי הוועדות לתכנון טיפול (ועדות החלטה) של הרשויות המקומיות, המוסמכות לקבל החלטה על נקיטת דרכי התערבות בקהילה ועל

הוצאת הילד מחוץ לבית, נכללות המלצות בדבר שיתוף הילד והוריו לפחות בחלק מדיוני הוועדה (ראו תע"ס 8.9 ועדת החלטה, 30.11.1995). עם זאת, נהלים אלה אינם מעוגנים בחקיקה, וספק אם הם מיושמים בצורה מקיפה ומתאמת לילדים.

ג. החוק הישראלי (סטרשנוב, 2000) והאמנה בדבר זכויות הילד אוסרים שימוש בענישה גופנית בכלל ובמוסדות חינוך בפרט. עם זאת, השימוש בענישה גופנית כלפי הילד על ידי הצוות המטפל הוא תופעה שעדיין קיימת לעתים במסגרות חוץ-ביתיות. ישנם מצבים מצערים, שבהם, במקום שילדים יקבלו במסגרת החוץ-ביתית את ההגנה, ההבנה, האהבה והחום שהם אמורים לקבל, הם עוברים התעללות על ידי חוסים אחרים או על ידי אנשי צוות. ילדים אלה סובלים למעשה מטראומה כפולה -- פעם אחת בהרחקתם מהבית ופעם שנייה בהתעללות על ידי המסגרת שנועדה להגן עליהם.

ההסדרים המשפטיים הקיימים בחוק הישראלי בעניין השמה חוץ-ביתית מעוגנים בחוקים ישנים משנות השישים של המאה העשרים, אשר טרם עברו בחינה והתאמה לתמורות הרבות שחלו מאז בחברה הישראלית. עיקר ההוראות המצויות בדין הישראלי והנוגעות לתחום זה מרוכזות בחוק הפיקוח על המעונות, התשכ"ה-1965 ובחוק הנוער טיפול והשגחה, על תקנותיהם. הוראות שני החוקים האלו מתייחסות ברובן רק לסוגיית הפנימיות, ואף זאת – רק ביחס לילדים עד גיל 14 (פלד-אמיר, 2003). מלבדם ישנם כמה חוקים נוספים הנוגעים להשמה חוץ-ביתית, ובכלל זה: חוק הסעד (טיפול במפגרים), התשכ"ט-1969; חוק ההגנה על חוסים, התשכ"ו-1966; חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות, התשכ"ב-1962; חוק למניעת העסקה של עברייני מין במוסדות מסוימים, התשס"א-2001; תיקון לחוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), התשס"ח-2008 (לפירוט מלא, ראו לוח 2).

יצוין ויודגש כי נושא האומנה כולו אינו מוסדר כלל בחקיקה, וחרף המלצות ועדת רוטלוי והזמן הרב שחלף מאז הוגשו המלצותיה, נושא האומנה טרם עוגן בחקיקה.

בישראל, כמו גם בעולם כולו, ישנה פעילות ענפה לעיגון זכויותיהם של ילדים בהשמה חוץ-ביתית. אחת הוועדות המרכזיות שבחנו את נושא זה היא ועדת המשנה בנושא השמה חוץ-ביתית, שפעלה כחלק מוועדת רוטלוי. הוועדה גיבשה הצעת חוק חדשה, מקיפה וכוללת לעיגון תחום ההשמה החוץ-ביתית של ילדים – תחום שכאמור היה מוסדר עד היום רק באופן חלקי ביותר בחקיקה. עיקרי החידושים בהצעת חוק השמה חוץ-ביתית של ילדים הם (פלד-אמיר, 2003):

א. מוצע לעגן בחוק את מכלול הזכויות הנתונות לכל ילד בהשמה חוץ-ביתית ואת העקרונות שצריכים להנחות את הגורמים השונים הפועלים במערך ההשמה, ובמרכזם ארבעת עקרונות האמנה (שוויון, טובת הילד, הישרדות והתפתחות והשתתפות).

ב. בהצעת החוק מוסדרת אחריותה הכוללת של המדינה לדאוג לשלום ילדי ההשמה החוץ-ביתית, ובכלל זה חובתה להעמיד לכל ילד מסגרת השמה מתאימה.

ג. מוצע להסדיר בחוק אחד את זכויות כל הילדים מלידה עד גיל 18 המתגוררים בכל סוגי מסגרות ההשמה החוץ-ביתית (פנימיות, מעונות משפחתיים ואומנה), במשך כל זמן שהותם מחוץ לביתם.

ד. מוצע להסדיר בחוק את זכויות הילדים באומנה ואת יחסי הגומלין שבין הילדים, הורי הילדים, האומנים והמדינה ואת מעמדו של כל אחד מהגורמים האלו.

ה. ההצעה מעגנת חובת רישוי לפנימיות ולאומנה, ובצדה הוראות מפורטות המתייחסות לתנאי הכשירות ולקבלת רישיון לאומנה.

ו. ההצעה מתייחסת למגוון אומנות ייחודיות ומעגנת, לראשונה בישראל, מעמד משפטי ברור לאומנה בידי קרובי משפחה ולאומנה ארוכת טווח.

ז. ההצעה מעגנת במפורש את חובת המדינה לממש את זכותם של ילדים לקשר עם הוריהם ולפעול למימוש זכותם לגדול עם הוריהם, ככל שהדבר עולה בקנה אחד עם טובתם. זאת בצד עיגון אחריות ההורים, חובותיהם וזכויותיהם כלפי ילדיהם השוהים במסגרת של השמה חוץ-ביתית.

ח. ההצעה קובעת מגוון מנגנוני בקרה ומעקב, שתכליתם לקדם את טובת הילדים בהשמה חוץ-ביתית בכל עת. ביניהם מעגנת ההצעה המלצה למנות לכל ילד אדם אחראי, שילווה את הילד במהלך שהותו במסגרת ההשמה ויעקוב אחר מצבו ואחר התממשות תכנית הטיפול בעניינו. כאמור, חרף המלצות ועדת רוטלוי והזמן הרב שחלף מאז הוגשו, נושא האומנה טרם עוגן בחקיקה.

עובדים חינוכיים-סוציאליים הם חלק בלתי נפרד מצוות הפנימיות ומהמסגרות החוץ-ביתיות. עובדים אלה פועלים בקרב ילדים ובני נוער הנמצאים בקצה רצף הסיכון, שנפלטו ממשפחתם ומקהילתם, ולמענם. ילדים אלה חווים קשיים רגשיים וחברתיים רבים על רקע הרחקתם מהבית, ולא פעם מחפשים נואשות חום ואהבה אצל איש צוות, כממלא מקום ההורה. הצוות הטיפולי והחינוכי, הנדרש להתמודד עם מצוקות רגשיות ובעיות התנהגות של הילדים, עומד בפני אתגרים רבים ומורכבים. חשוב כי הצוות המטפל בילדים אלה יפעל תוך זהירות יתרה ותוך הכרה בזכויות האדם הבסיסיות של הילדים וכיבודן. אנשי הצוות מחויבים לשמור על זכויות מוסריות ומשפטיות אלה ולפעול על פיהן. הקפדה על החוקים והנהלים וחשיפתם גם למטופלים הם צעדים העולים בקנה אחד עם איכות עבודתם של חברי הצוות כאנשי מקצוע מיומנים וכמי שפועלים על פי חוק וכללי אתיקה מקצועיים (על אתיקה מקצועית, ראו פרק 9). קיימים גם חוקים, נהלים מקומיים וכללים בסיסיים שצוות במוסד חינוכי צריך להיות מודע להם ולשמור עליהם, כגון: שמירה על חיסיון הקשור לחניך; שמירה על פרטיותו; איסור פרסום מידע על אודות קטין; דיווח על מעורבותו של קטין בעברות הקשורות לביטחון, סכנה לאחרים, עברות מין, הדחה לדבר

עברה ועברות פליליות אחרות. מטרת חוקים וכללים אלה להגן על הילד ולשמור על זכויותיו במסגרות חוץ-ביתיות.

פגיעה בזכויות ילדים בישראל ושליחתן

למרות ההתקדמות בחקיקה הנוגעת לילדים והשיפור וההרחבה של השירותים הניתנים לילדים בישראל החל מסוף העשור האחרון של שנות המאה העשרים, לא ניתן להתעלם גם מ"חצי הכוס הריקה", וחשוב להדגיש גם את הנקודות הטעונות שיפור ביחס לשמירה על שלומם ורווחתם של ילדי ישראל. אלו נחלקות לשני היבטים עיקריים: (א) היעדר חוקים בנוגע לזכויות מסוימות של ילדים או שליחתן המפורשת של זכויות אלה מהילדים על ידי החברה; (ב) היעדר משאבים ואמצעי יישום ואכיפה שיבטיחו כי הזכויות הקיימות לא תישארנה בגדר זכויות תאורטיות בלבד.

חקיקה בעייתית או חסרה

כאמור, למרות ההתקדמות, עדיין לא קיימת בחקיקה בישראל ראייה כוללת ומקיפה של ילדים וזכויותיהם. לא ניתן למצוא בה קו מנחה ברור המאחד בין החוקים -- לא בעקרונות יסוד ותפיסות מרכזיות, לא ברצף מקצועי ולא בהגדרות גילים הגיוניות. בחוקים שונים ישנם הבדלים הנוגעים למעמדם ולזכויותיהם של ילדים; אלו אינם נובעים מהיגיון משפטי או מקצועי, אלא מכך שמדובר בחוקים שונים שנחקקו בתקופות שונות. כך למשל נקבע בחוקים שונים, כי זכותו של ילד להשמעת דעה או עמדה בעניין אימוץ מתחילה בגיל תשע, ובעניין המרת דת -- בגיל עשר. אין כל הגיון משפטי או מקצועי בהבדלים אלה, והם נובעים אך ורק מכך שנחקקו בתקופות שונות. אין ספק כי חסרה בישראל חקיקה אינטגרלית ומקיפה בנושא ילדים, דוגמת החקיקה האנגלית, שבאה לידי ביטוי ב-Children's Act (חוק אמריקני המגן על ילדים) בגרסתו העדכנית והמורחבת מ-1989.

קושי נוסף ביחס למימוש זכויות הילד בחקיקה הוא מעמדה החוקי של האמנה בדבר זכויות הילד בישראל. אף שישראל אשררה את האמנה כבר ב-1991, לא הוסדר עד היום מעמדה של האמנה בחוק. כפי שתואר קודם

לכן, מאז אשרורה על ידי מדינת ישראל מוזכרים אמנם האמנה ועקרונותיה ביותר ויותר פסקי דין של בתי משפט שונים, ובכלל זה של בית המשפט העליון, אך עובדה זו כמו גם אשרור האמנה עדיין לא הופכים את האמנה לחלק ממערכת המשפט של מדינת ישראל. כל הניסיונות שנעשו עד כה לעגן את האמנה בחקיקה, בעיקר באמצעות כמה הצעות חוק פרטיות, לא עלו יפה ולא הניבו תוצאה של ממש.

בעייתיות אחרת ומדאיגה מאוד היא **הקפאת החקיקה הנוגעת לילדים, ולמעשה, ביטולה**. מאז ראשית שנות האלפיים, קיימת תופעה של ביטולם בהינף יד (באמצעות דחייה, הקפאה או התליה) של חוקים שהתקבלו כדין בכנסת בהליכי חקיקה ארוכים ומסודרים; זאת בשל לחץ משרד האוצר ובאמצעות חוק ההסדרים במשק, הצמוד לדיונים ולהחלטות על חוק התקציב. מעניין לציין, כי חלק ניכר מהחוקים שבוטלו, הוקפאו או קוצצו באמצעות חוק ההסדרים, עוסקים דווקא בילדים ורווחתם. מעניין, אך בהחלט לא מפתיע, אם מביאים בחשבון את היעדרו המוחלט של כוח פוליטי בקרב הילדים. כך למשל בוטלו או הוקפאו חוקים בעלי חשיבות וחיוניות רבה לילדים, ובעיקר לילדים במצבי מצוקה, כמו: חוק השאלת ספרי לימוד, חוק חינוך חינוך חינוך לילדים חולים, חוק פעוטות בסיכון, חוק הנוער – השמה חוץ-ביתית, חוק הבטחת טיפול נפשי לילדים נפגעי עברות מין, חוק יום לימודים ארוך וחוק לצמצום מספר התלמידים בכיתות. לרשימה זו יש להוסיף גם את הפגיעה בקצבאות הילדים; קצבאות אלה לא רק שלא עודכנו כנדרש וערכן נשחק בהתמדה, אלא אף קוצצו משמעותית באמצעות חוק ההסדרים שעבר בכנסת בשנת 2002, במסגרת הדיונים על התקציב. אז הופחתו תשלומי קצבאות הילדים ב-12%, ובחודש יולי של אותה שנה הם הופחתו ב-4% נוספים. בשנת 2005 נקבע בהחלטת הממשלה כי בשנים 2006-2009 לא יעודכן הסכום הבסיסי של קצבת הילדים, ומדצמבר 2009 ואילך הוא יעודכן לפי שיעור עליית מדד המחירים. רוב המשפחות שיש להן ילדים נפגעו מהקיצוץ שנעשה בקצבאות בשנים 2002-2004, בעיקר משפחות בעלות שלושה ילדים ויותר (מרכז מחקר ומידע של הכנסת, 2008).

גם בשנת 2010 נעשה ניסיון להקפיא את התיקונים שכבר התקבלו בנושא תוספת ועדכון ערך קצבאות הילדים.

לעתים החוק שולל מפורשות זכויות מילדים; למשל, החוק הישראלי עושה הבחנה בין עדות מבוגר לעדות ילד: לא ניתן כיום להרשיע אדם בעברה אך ורק על סמך עדותו של ילד מתחת לגיל 12, גם אם הילד היה קרוב העברה, גם אם העיד בבית המשפט עדות משכנעת וגם אם השופט התרשם לחיוב מעדותו וממהימנותו. זאת אף על פי שניתן להרשיע אדם בעברה על סמך עדות יחידה של בוגר, ללא צורך בחיזוק או סיוע. כיצד ניתן להסביר זאת בהיגיון, אלא אם יוצאים מראש מנקודת הנחה שילדים מועדים לשקר ושאינם הם מבחינים בין דמיון ומציאות? דוגמה נוספת היא כי בעוד שלצורך אשפוז, קביעת עתידו, עדותו או אפילו יכולתו לפתוח חשבון בנק או לנסוע לבד במעלית, אין ילד בן 14 נחשב עצמאי ובוגר דיו, במקביל, אם הוא חשוד בביצוע עברה, החוק מאפשר לחקור אותו במשטרה גם ללא נוכחות הוריו, ואפילו מכיר בחתימתו העצמאית על הודאה בביצוע עברה (גם אם חתם בתנאי לחץ מובהקים). בשנת 2008 התקבל בכנסת תיקון מקיף ונרחב לחוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), ומרבית ההגנות על זכויות הקטין החשוד בעברה עוגנו בחקיקה מחייבת. עם זאת, רבים מהסעיפים בחוק החדש מנוסחים באופן עמום או מסויג, המאפשר גם לשלול את הזכויות המוענקות בהם, כגון: הזכויות המחייבות חקירה בידי חוקר נוער בלבד, איסור חקירה בלילה, איסור על כבילה באזיקים ועוד. אלו רק דוגמאות אחדות, שנועדו להמחיש, כיצד זכויות שונות של ילדים אינן מובטחות בחוק ואפילו נעדרות ממנו במכוון, ולעתים אף נשללות מהילדים מפורשות על ידי החוק עצמו. ניתן להצביע על בעייתיות וחוסרים מהותיים גם בחוקים אחרים בכל הקשור לזכויות הילד.

אף שאפליית קטינים בחקיקה ושליטה מילדים של זכויות המוקנות לבוגרים אינן תופעה ייחודית לישראל, כמה מדינות מערביות השכילו להתמודד עם הבעיה על ידי יצירת הבחנות בין גילים, הקניה מדורגת של זכויות שונות לקטינים על פי גילם ובחינה דיפרנציאלית של כשריו והתפתחותו של כל

קטין. גם האמנה בדבר זכויות הילד קבעה, כי יש להעניק לילדים זכויות שעד כה נשללו מהם, על פי יכולתם ומידת התפתחותם. נוסף ונציין כי על שולחן הכנסת השמונה עשרה מונחות כמה עשרות הצעות חוק חדשות והצעות תיקון לחוקים קיימים שעניינן זכויות ילדים, הממתינות למימוש בשלבים שונים של הליכי חקיקה. להלן דוגמאות אחדות להצעות חוק ולתיקוני חקיקה שהגישה "המועצה לשלום הילד": הצעה לתיקון חוק למניעת העסקה של עברייני מין במוסדות מסוימים המבקשת להרחיב את תחולת המוסדות שעליהם חל החוק; הצעת חוק לבדיקת קטינים נפגעי עברות מין ולטיפול ראשוני בהם; הצעת חוק לטיפול בקטינים נפגעי עברות מין; הצעה לתיקון חוק דיני ראיות, שתחייב לבצע במקרים מסוימים חקירת ילדים תוך 48 שעות כדי למנוע המתנה ארוכה (לעתים מספר חודשים); הצעה לתיקון חוק ביטוח בריאות ממלכתי לצורך עיגון רפואת שיניים לקטינים; הצעה לתיקון חוק זכויות החולה כדי לעגן בחקיקה את חובת הטיפול בקטינים באמצעים להפחתת כאב; הצעת חוק פיקוח על הצהרונים ועוד.

אי-יישום של זכויות ילדים

נוסף על הבעייתיות או החוסרים המצויים בחקיקה הקיימת בכל הקשור לזכויות הילדים, ישנו היבט נוסף, בעייתי לא פחות, של פגיעה בזכויות ילדים -- אי-יישום של חוקים והפרה של זכויות הילד הלכה למעשה. מדובר בתחומים שבהם מוקנות לילד זכויות, אך אלה, גם אם הן מעוגנות בחוק, נמנעות ממנו למעשה, בגלל סיבות שונות: (א) התנגדות, חוסר רצון או אדישות של הגופים האחראים על הילד והמטפלים בו, כגון הורים ומערכת החינוך והרווחה, בשל היעדר ידע וקושי בנגישות וזמינות השירות; (ב) קשיים של הגורמים המטפלים בשטח ליישם את החוק בשל היעדר משאבים והיעדר אכיפה; (ג) קשיים של הגורמים המחוקקים והאוכפים לחוקק וליישם את החוקים בשל התנגדות של גורמים ממשלתיים, ציבוריים ופרטיים לחקיקה, קשיים ארגוניים ותקציביים וכדומה. לצד אי-מימוש ויישום הזכויות, יש לזכור גם את השירותים הבלתי מספיקים למען ילדים,

את הקיצוצים בתקציבים, את הפערים הגדלים והולכים בין קבוצות שונות של ילדים, את התרחבות היקף העוני בקרב ילדים, את ניצולם של ילדים על ידי מבוגרים ואת המצוקות שאין להן מענה.

אין די בהבטחת זכויות הילד על ידי חקיקת חוקים, שהרי המבחן האמתי הוא מבחן המעשה. חשוב לזכור כי הצהרות, אמנות וחוקים כשלעצמם אינם מבטיחים את מימוש הזכויות בפועל. על מנת לדאוג ליישומן של זכויות הילד שנקבעו בחקיקה, יש להבהיר ולהגדיר גם את החובה המוטלת על גורמים שונים (הורים, מבוגרים אחרים או מוסדות ממלכתיים שונים), ולהבטיח את מימוש הזכויות ושמירתן הלכה למעשה. זכות שאין בצדה ציון ברור ומוגדר של הגורם האחראי על מימושה, ספק אם ניתן להגדירה כזכות (קדמן, 2002).

מאז תחילת המאה העשרים ואחת מסתמן בישראל תהליך מדאיג, המאופיין בנסיגה של ממש במחויבותה של המדינה לקיים ולהבטיח את שמירת זכויות הילדים: חלה ירידה משמעותית בהשקעה הממשלתית בתקציבים לרווחת הילד בתחומים שונים ורבים; יותר ויותר ילדים חיים מתחת לקו העוני; חוק חינוך חובה חונם כבר מזמן אינו חונם; קצבאות הילדים נשחקו עם השנים ואף קוצצו לרמה הנמוכה ביותר מבין מדינות אירופה (להוציא יוון); תחומים שונים של בריאות הילד אינם מכוסים כראוי על ידי הביטוח הרפואי; ילדים קרבנות התעללות אינם זוכים תמיד לטיפול ולהתייחסות שהם כה זקוקים להם; ילדים בעלי נכות או מוגבלות אינם מקבלים את החינוך והטיפול שלהם הם זקוקים וזכאים; ואלה רק מעט מהדוגמאות הקיימות.

נסיגת מוסדות המדינה ממילוי חלקם במחויבות למימוש זכויות הילד מטילה עומס כבד יותר על השותפים האחרים לאחריות למימוש זכויות אלה -- ההורים והמשפחות. מדובר במעמסה לא קלה, ויש לזכור כי לא תמיד המשפחות מסוגלות להתמודד בכוחות עצמן עם גידול ילדיהן, כלכלתם, חינוכם והדאגה לשלומם ורווחתם. חשוב להדגיש כי למדינה

ולמוסדותיה, בעיקר למערכות החינוך, הבריאות והרווחה, יש תפקיד חיוני בסיוע להורים ולמשפחות למלא את תפקידם וחובותיהם כלפי הילדים. אין אפשרות לבחון במסגרת פרק זה את יישומם וביצועם הלכה ומעשה של כל סעיפי האמנה. נסתפק אפוא בהצגה של כמה תחומים מרכזיים בולטים ובכמה דוגמאות בולטות, וזאת בהתבסס על העקרונות הבסיסיים של האמנה בדבר זכויות הילד: עקרון ההישרדות וההתפתחות, עקרון השוויון ועקרון ההשתתפות.

עקרון ההישרדות וההתפתחות

מספר גדל והולך של ילדים מתים או נפצעים באורח קשה כתוצאה מהזנחה ורשלנות של המבוגרים האחראים עליהם, בין אם מדובר בהשארת ילדים קטנים לבד במכונית או בבית, ללא השגחה ראויה של מבוגר, ובין אם ברשלנות פושעת בהסעה לא בטיחותית של ילדים. זאת אף על פי שחובת ההורה לשמור על חיי ילדיו מוסדרת בחקיקה, הן בחקיקה כללית (בחוק העונשין ובחוק הכשרות המשפטית והאפוסטרופסות) והן בחקיקה פרטנית וספציפית הנוגעת להסעת ילדים ברכב, ולאחרונה גם לאיסור על השארת ילד ללא השגחה ראויה. כמו חוקים אחרים שנועדו להבטיח זכויות ילדים, אפילו חוקים אלה, שנועדו להבטיח את הזכות הבסיסית ביותר של הילד, כמעט אינם נאכפים ומופרים שוב ושוב בגלוי.

לא ניתן גם להתעלם ממספר הילדים שנרצחו בשנים האחרונות על ידי הוריהם. ארבעים ושניים ילדים נרצחו על ידי הוריהם מאז שנת 2002, מה שמלמד על כך כי מדינת ישראל אינה מצליחה להגן על ילדים באופן מלא גם מפני אירועים כה קיצוניים כמו רצח על ידי הורה. אולי לא ניתן למנוע את כל המקרים האלה, אך ניתן בהחלט לצמצם משמעותית את היקף התופעה. נראה כי המערכות השונות אינן משקיעות די משאבים לאיתור מוקדם. מחסור אחר וכשל משמעותי במערכת ההגנה לילדים בישראל נגרם בשל חוסר שיתוף פעולה בין מערכות שונות שבאות במגע עם הילדים ושומרות עליהם. חייב להיות שיפור בתקשורת בין רווחה, בריאות, חינוך ומשטרה. במקומות רבים בעולם עברו לעבוד בשיטה של צוותים רב-מקצועיים, אך

ישראל מפגרת אחר רוב מדינות המערב בנושא זה. העברת מידע על ילדים בסיכון ביעילות ובמהירות עשויה ללא ספק להעלות את הסיכוי למנוע אירועים כאלו. נוסף על כך, חשוב לציין כי יש להשקיע מאמצים בשינוי גם במישור הפילוסופי-תודעתי. בחברה הישראלית עדיין קיימות בחלק מהחברה דעות ותפיסות של הילד כבן אדם לא שלם, כרכוש או כמטרד, ילדים מוצגים כחסרי כבוד ולעתים אף כפושעים, ויש הקוראים לנקוט קשיחות כלפיהם. דרושה השקעת מאמץ בשינוי התודעה הציבורית על ידי העלאת המודעות לזכויות הילד, כולל הזכות הבסיסית של שלמות גופו ואף שמירת חייו.

עוד חשוב לבחון, האם מדינת ישראל דואגת לזכויות הילד בתחומים של ביטחון סוציאלי, בריאות ושירותי בריאות, חינוך ובילוי הפנאי. המציאות הישראלית מלמדת כי זכויות אלה אינן מיושמות במלואן. בשנת 2009 היה שיעור העוני בקרב ילדים חסר תקדים ועמד על 36.3% ילדים עניים מכלל הילדים בישראל (המועצה לשלום הילד, 2010). במקביל לכך נשחקה מאוד תרומתם של תשלומי העברה ומיסים לצמצום העוני בקרב ילדים. כמו כן, וכפי שנכתב לעיל, בשנים האחרונות חלה שחיקה חוזרת ונשנית בקצבאות הילדים. כך למשל בהצעת חוק ההסדרים לשנת 2011, מוצע להקפיא את עדכון של הקצבאות וכן את התוספת שתוכננה להינתן.

לא פעם נשמעות בציבור טענות כנגד נתוני העוני, בטענה כי ילדים בישראל אינם רעבים, אך גם בתחום זה נראה כי קיימת הפרה בוטה של זכויות ילדים בישראל. ילדים רבים בישראל סובלים מחוסר ביטחון תזונתי (הכוונה להיעדר נגישות סדירה למזון מזין בכמות מספקת המאפשרת חיים פעילים ובריאים ומיצוי של פוטנציאל ההתפתחות). תופעה זו שכיחה בעיקר ביישובי פריפריה וביישובים חלשים מבחינה חברתית-כלכלית. נוסף על כך, מיזם ההזנה הארצי, שנקבע בחוק ארוחה יומית לתלמיד, התשס"ה-2005, לא יושם עד היום בשלמות בכל יישובי הארץ. יתרה מזאת, המיזם אינו מיושם דווקא ביישובים עניים, וזאת בשל קשיי מימון משלים מצד הרשויות המקומיות וקשיים בגביית תשלום מההורים.

זאת ועוד, אף שמערכת החינוך בישראל מסועפת ומרשימה, ישנם בה כמה חוסרים שלא ניתן להעלים מהם עין. ראשית, החינוך בישראל חדל מזמן להיות חינוך חינוך, וההורים נאלצים לשאת בחלק גדול מהנטל הכספי. שיעורי תשלומי ההורים גדלים משנה לשנה בהסכמתה ובאישורה של הכנסת. כמו כן, בבתי ספר רבים נערכת גבייה חריגה מעבר לסכומים שאושרו על ידי הכנסת. גביית תשלומי הורים יוצרת פערים חברתיים-כלכליים ומגדילה את הפערים הקיימים. לתשלומים השונים עבור החינוך יש השלכות קשות על תלמידים שהוריהם אינם יכולים לעמוד בתשלום, שכן הדבר מונע את שיתופם בפעילויות שונות. השלכה נוספת היא היווצרות פערים גדולים בתוך המערכת, בין בתי ספר שונים, ברמת החינוך, היקף השעות, איכות וכמות כוח ההוראה, אבזור ואמצעים שעומדים לרשות בית הספר ועוד. כמו כן, חלק מהחוקים בתחום החינוך שאותם מנינו, אינם מבוצעים, או שהם מבוצעים חלקית בלבד והפעלתם המלאה נדחית בשנים רבות, פעם אחר פעם. כך באשר להחלת חוק לימוד חובה (חינם) על גילאי 3--4, המיושם רק בקבוצה קטנה של יישובים, וכך ביחס להחלת חוק חינוך חובה עד כיתה יב. אף שכבר בשנת 1984 תוקן חוק לימוד חובה ונקבע בו כי חינוך חובה חינוך יחול על כלל הילדים מגיל שלוש, במקום מגיל חמש, בפריסה הדרגתית על פני שש שנים, היישום נדחה שש פעמים במסגרת חוקי הסדרים בשנים שונות ולא בוצע במלואו עד היום. בשנת 1999 נחקק החוק למעשה פעם נוספת, ונקבע כי יישומו יחל מיד, באמצעות צווים של שר החינוך. אכן בשנים 1999--2001 החוק אמנם הוחל באמצעות צווים על קבוצות ילדים בשכונות וביישובים מסוימים, אולם לאחר מכן שוב הופסקה החלתו המדורגת, ולא הורחבה עוד לשכונות וליישובים נוספים (מרכז מחקר ומידע של הכנסת, 2009).

גם חוק החינוך המיוחד, שנועד להבטיח חינוך ושירותי טיפול ותמיכה לילדים עם מוגבלויות, איננו מיושם בשלמות, ולא אחת נמנעות הזכויות המופיעות בו מתלמידים שזכאותם ונזקקותם נקבעו על ידי ועדות ההשמה, בהיעדר משאבים למימוש הוראות החוק. בעניין זה בולט מאוד הפער בין

עקרון השילוב (של תלמידים מיוחדים במסגרות רגילות), המוזכר בחוק, לבין חוסר היכולת לממש אותו כראוי בשל היעדר סיוע ממשי ומספק, שיבטיח את הכלים לשילוב מוצלח ואמתי.

תחום אחר שבו קיים פער בולט בין החקיקה למציאות הוא החוק המבטיח הסעה וליווי של ילדים עם נכויות לבתי ספר. הכוונות הטובות שעוגנו בחקיקה מתנפצות לא אחת על רקע כשלים רבים בסדרי ההסעה והליווי.

יישום בעייתי אחר הוא של זכות הילד לבריאות. חוק ביטוח בריאות ממלכתי שנחקק ב-1994 הווה תפנית חשובה מאוד בהבטחת שירותי בריאות וטיפול רפואי לכלל הילדים בישראל. למרות התקדמות זו, נותרו עדיין בעיות רבות וקשות המהוות מכשול של ממש בפני ילדים הנזקקים לשירותי בריאות ולטיפול רפואי. כמו כן, ישנן עדיין קבוצות לא קטנות של ילדים שאינם מבוטחים למרות חוק ביטוח הבריאות הממלכתי, ולפיכך גם אינם זכאים לקבל שירותי בריאות. מדובר בילדים שמעמדם האזרחי בישראל איננו מוסדר מסיבות שונות. כמו כן, למרות תוספות שונות שהוספו לסל הבריאות מאז קבלת החוק, הוא עדיין אינו כולל מענים רפואיים ובריאותיים רבים הנחוצים לילדים. למשל, התכנית למתן טיפולי שיניים לילדים כחלק מסל הבריאות, שהתקבלה בממשלה בדצמבר 2009, חלה רק על ילדים עד גיל 8. כמו כן, עד היום לא כלולים בסל זה מכשירי שמיעה לילדים בעלי בעיות שמיעה. עוד יש לציין את איכות שירותי הרפואה המונעת, ובמיוחד שירותי בריאות התלמיד, שנפגעו לאחר שהופרטו. כתוצאה מכך, בין היתר, ירד שיעור החיסונים וקטן מספר הבדיקות לאיתור ליקויי בריאות, כגון ליקויי שמיעה וראייה. חשוב גם לציין כי שירותי הבריאות לילדים בפריפריה נחותים בהיקפם וברמתם בהשוואה לאלו הניתנים במרכז הארץ (הדבר בא לידי ביטוי בין השאר במספרם של רופאים מומחים או בסיכוי להתקבל לבדיקה מקצועית בזמן סביר). דוגמה נוספת היא התחנות לבריאות המשפחה ("טיפת חלב"), שלמרות חשיבותן והיותן מודל ייחודי של רפואה מונעת בישראל, החל משנות התשעים הן נמצאות תחת איום מתמיד להפרטתן ולפגיעה בהן (בן-אריה וקמחי, 2007).

תחום חשוב נוסף הוא ניצול כלכלי והעסקה בלתי חוקית של קטינים. סעיף 32 לאמנה קובע כי על המדינה להסדיר מגבלות גיל ומגבלות נוספות, שיבטיחו מניעת העסקה של ילדים וניצולם הכלכלי בדרך שיכולה לפגוע בבריאותם, חינוכם או התפתחותם התקינה. בישראל נחקק כבר ב-1953 חוק עבודת הנוער, התואם הן את האמנה בדבר זכויות הילד והן את האמנות המפורטות יותר בנושא ספציפי זה של ארגון העבודה הבין-לאומי. אולם למרות החקיקה ההולמת, במציאות פני הדברים הם שונים. בשנת 2009 נפתחו ב"הסתדרות הנוער העובד והלומד" 4,828 תיקים ביחס לבני נוער שהועסקו באופן לא חוקי או נוצלו בידי מעסיקים. כמו כן, בשנה זו היו כ-1,036 תיקי חקירה, קנסות וכתבי אישום של מנהל הסדרה ואכיפה במשרד התמ"ת כנגד מעסיקים מפרי חוק עבודת הנוער, זאת לעומת 182 תיקים ב-2007. לא תהא זו טעות להניח, כי המספר האמתי של הילדים ובני הנוער המועסקים באופן בלתי חוקי (בגילים אסורים, בתנאים אסורים או בעבודות אסורות), גבוה בהרבה מהמספר המדווח והידוע לרשויות. עדות לכך ניתן למצוא בהעסקת ילדים צעירים באופן לא חוקי בשווקים העירוניים, בעיקר של ילדים ערבים ועולים. גם העסקה חוקית של בני נוער, בעיקר בתקופת החופשות, מלווה לא אחת בניצול כלכלי ובפגיעות בזכויות מוקנות של בני הנוער המועסקים. הן במשרד העבודה, הן ב"הסתדרות הנוער העובד והלומד" והן ב"מועצה לשלום הילד", מתקבלות כל שנה תלונות רבות מאוד של בני נוער בעניין זה. מערך האכיפה של חוקי עבודה בכלל ושל עבודת ילדים ונוער בפרט, הוא בעייתי ביותר, בעיקר בשל משאבים מוגבלים, שאינם מאפשרים אכיפה הולמת.

מדינות החתומות על האמנה נדרשות לנקוט צעדים ואמצעים חוקיים, מנהליים, חברתיים וחינוכיים, כדי להגן על ילדים מפני צורות שונות של פגיעה וכדי לדאוג לפעילויות מניעה, איתור, דיווח, חקירה, טיפול ומעקב לצורך מניעת אלימות נגד ילדים ופגיעה בהם. כאמור, מספר ניכר של חוקים בישראל מתייחסים להגנה על קטינים מפני צורות שונות של אלימות והתעללות, חלקם נחשבים מתקדמים בכל קנה מידה. אך שוב, ובמיוחד

בתחום זה, לא ניתן להתעלם מהפערים העצומים שבין החקיקה המתקדמת לבין היישום בפועל. מתחילת שנות התשעים של המאה הקודמת חלה עלייה גדולה מאוד במספר הדיווחים על ילדים בסיכון ובסכנה -- בשנת 2009 נרשמו כ-45,588 דיווחים כאלה בהשוואה לכ-8,500 ב-1992. גם במספר התיקים הפליליים שנפתחו במשטרה בגין עברות נגד ילדים חלה עלייה עצומה -- מ-261 תיקים ב-1990, ל-8,468 תיקים ב-2009. גידול זה לא לווה בהקצאת משאבים הולמים להתמודדות עם הבעיה והשלכותיה -- לא בכוח אדם מקצועי, לא במציאת פתרונות בקהילה ומחוצה לה ולא בתקציבי פעולה מתאימים. עדויות חוזרות ונשנות של עובדים סוציאליים, ובעיקר של פקידי סעד לחוק הנוער, ברמות השטח והמטה כאחד, כמו גם של אנשי מקצוע מתחומים אחרים וקרובים (בעיקר חינוך, בריאות ואכיפת החוק), מצביעות על משבר חריף במערכת הרווחה, הגורם להיענות מוגבלת לאתגרים שבטיפול בילדים שנפגעו מאלימות והתעללות, גם במקרים של פגיעות קשות ומתמשכות.

בישראל אין חקיקה מספקת בכל הקשור להגנה על קטינים מפני ניצול מיני, בעיקר בכל הנוגע לניצול מיני באינטרנט; עוד אנו עדים להיעדר אכיפה או לאכיפה לא מלאה של חוקים קיימים שמטרתם להגן על ילדים מפני ניצול מיני ותקיפה מינית, ובכלל זה, חוק הגנה על הציבור מפני עברייני מין, התשס"ו-2006, והחוק למניעת העסקת עברייני מין במוסדות מסוימים, התשס"א-2001.

זאת ועוד, גם כאשר זכותו של קטין להגנה מומשה, והקטין אותר וטופל על ידי גורמי הרווחה, עלול להיווצר מצב שבו הקטין יופקר לגורלו בשל היעדר מכסות לסידור חוץ-ביתי שנקבע לו. על שולחן הכנסת מונחות זה מספר שנים הצעות חוק שונות שעניינן להבטיח זכות לסידור חוץ-ביתי לילדים, כך שלא ייווצר מצב שבו ילד יזדקק לסידור חוץ-ביתי על סמך החלטה מקצועית ולא ימצא לו פתרון בשל בעיה תקציבית. עם זאת, למרבה הצער, הליכי החקיקה בהצעות חוק אלה טרם התקדמו. כאשר משרדי הממשלה השונים פעלו להקפאת החוק, הם הצהירו לא אחת כי הוא מיותר. כך קורה

שמאות ילדים במצבי מצוקה וסיכון ואף סכנה, קרבנות גילוי עריות, ילדים הסובלים מהזנחה קשה, קרבנות התעללות פיזית, מינית ונפשית, ילדים על סף התדרדרות לעבריינות קשה ואף מעבר לסף זה -- מכורים לסמים ולאכזוהול ומעורבים באלמות כפוגעים ונפגעים -- מופקרים לרחוב ולסכנות אחרות; וכל זאת חרף החלטות מקצועיות בוועדות מוסמכות וצווים של בתי משפט בדבר הצורך למצוא להם סידור חוץ-ביתי (פנימיות או משפחות אומנות).

אף לאחר התיקון הנרחב לחוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), שנכנס לתוקפו בשנת 2009, יש בתחום של זכויות קטינים המעורבים בפלילים בעייתיות רבה במישור המעשי. בחינת המציאות מראה, כי גם באותם תחומים המעוגנים בחקיקה או בנהלים, לא כל שכן בעקרונות האמנה, יש פערים גדולים מאוד בין הרצוי לבין המצוי. חלק גדול מהנהלים שבסעיפי החוק מופרים במקרים לא מעטים. כך בנוגע לכבילת קטינים באזיקים, חקירה בשעות הלילה, חקירה שלא על ידי חוקר נוער, הובלת קטינים ברכב שאינו מוסווה, הובלת קטינים ובוגרים ביחד באותו רכב משטרתי ועוד (חביב, בן רבי, ברנע ולוי, 1998). מאז אמצע שנות התשעים של המאה הקודמת, אנו עדים לעלייה ברורה במעצרים של קטינים. אם בשנת 1995 התבצעו 3,519 מעצרים של קטינים חשודים, בשנת 2009 נתון זה גדל פי שניים, ל-6,734 מעצרים. עלייה חדה חלה במיוחד במעצרים עד תום ההליכים -- מ-193 מעצרים בשנת 1995 ל-1,800 בשנת 2009. כמו כן, נראה כי מעצרי קטינים אינם משמשים רק כאמצעי אחרון, לפני בחינת חלופות מעצר אחרות. בסעיף 37 באמנה נקבע בין השאר כי "בכל ילד, שהחופש נשלל ממנו, ינהגו באנושיות ותוך שמירה על כבודו כיצור אנוש ובאופן המתחשב בצורכיהם של בני גילו". למרבה הצער, בחלק מבתי המעצר שבהם מוחזקים קטינים בישראל, לא קיימים אפילו התנאים המינימליים העונים לחובת שמירת כבוד האדם של הקטין העצור ולקיום הזכויות הבסיסיות של קטינים במהלך מעצרים; מדובר בצפיפות, בחוסר אוורור, תאורה, היגיינה ותנאים פיזיים אחרים, שהם ברוב המקרים בלתי נסבלים,

וכן בהיעדר כל מסגרת חינוכית, תעסוקתית או טיפולית במסגרת המעצר, אף אם הוא מתארך על פני תקופה לא קצרה. יש לציין גם את היעדרה של השגחה מספקת על המתרחש בתאי המעצר, את חוסר ההפרדה בין קטינים בגילים שונים ומרקע שונה וכן את העובדה שמסיבות שונות נמצאים בבתי מעצר נערים שלכל הדעות אינם צריכים להיות שם; חלקם מוגדרים כ"חייבי שב"ס", כלומר קטינים שנשפטו והיו צריכים לעבור לבתי כלא, באחריות שירות בתי הסוהר. מסיבות של צפיפות ומחסור במקומות כליאה באגפי הנוער, משתהית לעתים העברתם של קטינים לכלא. בכל היבט שהוא, תנאי המעצר קשים פי כמה מאשר תנאי הכלא. שורה ארוכה של זכויות המוקנות לקטין אסיר (לימודים, שיקום, ביקורי משפחה, תעסוקה ועוד), נשללות מכלואים אלה בגין עיכובם במעצר. חלק אחר מהקטינים שהמשך החזקתם במעצר הוא מיותר והרסני, הם אלו שהיו יכולים וצריכים להיות במסגרות חלופיות, טיפוליות ושיקומיות, אך בשל היעדר מסגרות, משאבים, תקציבים ומקומות זמינים, הם נאלצים להמשיך ולשהות במעצר.

תחום בעייתי אחר בנושא זכויות ילדים החשודים בעברות, הוא התחום של המעונות הנעולים. חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול) קבע עבור קטינים שהורשעו חלופה למאסר -- מסגרת שהיא נעולה אמנם, אך שמה דגש על שיקום וטיפול. בפועל, רבים מבני הנוער הזקוקים וזכאים לחלופה זו אינם יכולים ליהנות ממנה. כיום קיימים רק שני מעונות נעולים לקטינים, מעון נעול אחד נוסף לנערות ומעון נעול נוסף לבני מיעוטים. אין באלו כדי לענות על הצרכים. יתר על כן, במוסדות אלה, שלעתים קרובות מעבר דרכם מהווה תנאי כניסה וקליטה למעונות אחרים של רשות חסות הנוער -- פתוחים ונעולים, קיים מספר מקומות מוגבל באופן שאינו מתקבל על הדעת, שיוצר מצב של רשימות המתנה של 8-12 חודשים עד לקליטה. כל מי שמבין את משמעות משך הזמן בהתייחס לנוער על סף עבריינות, נוער עבריין או נערות בסיכון גבוה, יודע שתקופת המתנה שכזו פירושה אבדן כל סיכוי ממשי לטיפול ושיקום. בתי המשפט העירו על כך אין ספור פעמים, אך ללא הצלחה מרובה.

עקרון השוויון ואי-האפליה

על פי סעיף 2 לאמנה, על המדינות החברות בה חלה החובה להבטיח לכל ילד את מכלול הזכויות לילדים כמפורט באמנה, בשוויון וללא כל אפליה מכל סוג ומכל סיבה. חשוב לציין, כי סעיף זה באמנה מתייחס לכל ילד החי בתחום השיפוט של המדינה, ולא בהתניה של אזרחות באותה מדינה. מדובר בעקרון-על, שנועד להבטיח כי מדינה לא תיצור במכוון או בבלי דעת מעמדות שונים בקרב ילדים ומצבים שבהם לחלק מהילדים מוקנות זכויות, בשעה שהן נמנעות מחלק אחר, אם בהצהרה ואם במעשה.

דומה שבשנים האחרונות, ישראל הולכת ומתרחקת מעקרון-על חשוב זה. זאת במיוחד בהתחשב בעובדה שהחברה הישראלית היא חברה רבגונית המורכבת מקבוצות אתניות ודתיות שונות. לא פעם אנו עדים לכך כי זכויות בסיסיות של ילדים הקיימות ומוקנות בקבוצה אחת, אינן קיימות בהכרח בקבוצה אחרת, ובעיקר בקבוצות של העניים, המיעוטים, העולים והזרים. חברת הילדים בישראל מתאפיינת בפערים גדלים והולכים, והסיכויים של ילדים רבים מקבוצות השתייכות שונות ומאזורי מגורים שונים בה בתחומי החינוך, הבריאות, הביטחון הכלכלי ובתחומים נוספים, נמוכים בהרבה משל ילדים מקבוצות אחרות. כמעט בכל תחום שבו מתקיימת בדיקה ושקיימים בו מידע ונתונים, ניתן להיווכח כי ילדים בישראל סובלים מחוסר שוויון משווע. ילדים ערבים מקופחים כמעט בכל תחום אפשרי; לילדים החיים בפריפריה יש סיכויים נמוכים יותר, כמעט בכל היבט, מאשר לילדים החיים במרכז ובאזורים מבוססים. חוסר השוויון התבטא בשנים האחרונות גם בכמה מקרים שבהם בתי ספר וגני ילדים סירבו לקלוט למסגרתם ילדים מקבוצות מיעוט בשל מוצאם.

חמור עוד יותר מצבם של הילדים החיים בישראל ללא מעמד של אזרח ואף ללא מעמד תושב. מאלה נשללים ביוזמין ובמוצהר לא מעט מהזכויות הבסיסיות המוקנות לכל ילד בישראל. בישראל שהו במאי 2010 מעל 100,000 ילדים ללא מעמד חוקי קבוע (מתוכם, כמעט 2,000 ילדי עובדים זרים וכ-1,000 ילדי פליטים). בשל מעמדם הבלתי מוסדר של ילדים אלה, הם

אינם זכאים לשירותי הבריאות והרווחה שלהם זכאים יתר ילדי ישראל. קבוצה זו הולכת וגדלה ומעמידה בסימן שאלה גדול את נכונות ישראל ליישם את עקרון השוויון המוזכר באמנה.

זכויות אזרחיות ופוליטיות ועקרון השתתפות

אחד החידושים הבולטים ביותר באמנה, בעיקר בהשוואה להצהרות קודמות שעסקו בזכויות הילד, נוגע לזכותם של הילדים לזכויות אזרחיות ופוליטיות, ולא רק לזכויות להגנה או הענקת שירותים בסיסיים. הזכויות האזרחיות והפוליטיות של ילדים מוזכרות באמנה לפחות בשבעה סעיפים שונים וכוללים זכויות, כמו: חופש ההתאגדות וההתקהלות, שמירה על פרטיות, חופש הביטוי, חופש המחשבה, המצפון והדת, גישה חופשית למידע, הזכות להביע דעה בכל עניין הנוגע להם ועוד. אחד העקרונות המרכזיים בקבוצת זכויות אלה הוא זכות הילד להשתתף, להישמע ולהביע עמדה בדינויים הנוגעים לו ולגורלו. זכות הילד להשתתפות מופיע בסעיף 12 לאמנה. נדגיש, כי בשונה מעקרונות זכויות אחרים שנסקרו בפרק זה, עקרון השתתפות והזכויות האזרחיות והפוליטיות של ילדים בישראל רחוקים מאוד מלהיות מובנים מאליהם ומוטמעים בחשיבה, בחקיקה, בהצהרה ובתפיסה המקצועית, לא כל שכן במבחן המעשה. ברוב החוקים במדינת ישראל אין עדיין הטמעה שיטתית של זכות הילד להישמע ולהביע דעה בעניינים הנוגעים לו. אמנם מאז אמצע שנות התשעים, כבר הוכנסה בחקיקה החובה לקבל את עמדת הקטין כחלק ממערך החלטות בעניינו, כפי שתואר בהרחבה לעיל. עם זאת, ברוב החקיקה, בעיקר בזו שנחקקה בשנים מוקדמות יותר, עדיין אין ביטוי ברור וחד-משמעי לזכות זו.

גם בפסיקה של בתי המשפט השונים לאורך השנים קשה למצוא ביטוי ברור, הן לזכויות אזרחיות ופוליטיות של קטינים והן לזכותם היסודית להישמע בכל עניין הנוגע להם. יתרה מזאת, בתי המשפט עצמם, ובמיוחד בתי המשפט לנוער, קיבלו לא אחת החלטות בעניינם של קטינים מבלי שהקטין היה מעורב ישירות בתהליך וללא שמיעת עמדתו, גם אם היה בגיל שבו לא היה ספק בדבר יכולתו להביע עמדה. אמנם כאמור, גם בפסיקה,

כמו בחקיקה, חלה תפנית מסוימת בנושאים אלה. ביותר ויותר מקרים ממנים בתי משפט שונים, בעיקר בתי משפט למשפחה אך גם ערכאות אחרות, אפוטרופוס לדין לקטינים, מתוך מגמה לאפשר קטין לבטא את עמדתו הייחודית ואת האינטרסים שלו בעת דיונים הנוגעים לו או לעתידו. אך בדומה לחקיקה, אין די בשינויים בודדים אלה. יצוין כי החל מיוני 2006 התנהל במערכת המשפט ניסוי (פיילוט) רב חשיבות, שנועד להטמיע את הרעיון של השתתפות ילדים בהליכים משפטיים הנוגעים לגורלם. תוצאות ניסוי זה נחשפו ביום עיון מיוחד שהתקיים בחסות מכון ברוקדייל ב-8 ביולי 2009, ומראות כי הילדים, ההורים ועורכי הדין שהיו מעורבים בהליך זה קיבלו אותו בחיוב, אף שבתחילה ההורים ועורכי הדין התנגדו התנגדות נמרצת להשתתפות בו. לפי השופטת רוטלוי, אחת מתוצאות המחקר מלמדת שילדים שהוריהם נמצאים בהליכי פרידה או גירושים זקוקים לטיפול מיוחד, אך הם אינם זוכים לו. מספר הילדים האלה הצביע על חיוניות ההיערכות של משרד הרווחה ואולי גם של משרד החינוך, לספק מענה לצורך הזה (הוועדה לזכויות הילד, 2010).

הדוגמאות לאי-שמיעת הקטין ומתן אפשרות לו להשתתף בתהליך קבלת החלטות בענייניו הן רבות. כך למשל, עד היום אין זה מובן מאליו, כי יש לשמוע את עמדת הילד ולהביאה בחשבון בוועדות השמה (לעניין החינוך המיוחד) או בוועדות החלטה (של שירותי הרווחה בעניין ילדים בסיכון ודרכי הטיפול בהם), ובמקרים רבים מתקבלות החלטות מבלי שעמדה זו נשמעת, גם אם מדובר בילדים ובני נוער שמסוגלים ללא ספק לבטא את עמדתם. או למשל, במערכת החינוך אין לילדים זכות מוסדרת בחקיקה להביע את עמדתם וגרסתם במקרים של הטלת עונש או פסילת בחינת בגרות. זאת ועוד, רק לאחרונה דחתה הכנסת תיקון מוצע לחוק האימוץ, התשמ"א-1981, ולפיו ימונה לקטין מייצג במקרים מוגדרים שבהם זכויותיו, צרכיו או האינטרסים שלו עלולים להיפגע. הדברים נכונים באותה מידה כמעט בכל תחום ועניין שבו נערכות החלטות על ילדים ובני נוער ובשבילם.

חשוב להתייחס לזכויות אזרחיות פוליטיות אחרות של ילדים: הזכות להתאגדות וחופש ההתקהלות של ילדים בישראל, המופיע בסעיף 15 לאמנה, אינה מובטחת. כך למשל, הקמת מועצת תלמידים במסגרות חינוכיות אינה מוסדרת כחובה בחוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000, ולראיה, בבתי ספר רבים בישראל אין מועצות תלמידים הפועלות כסדרן. יתרה מזאת, גם הסעיף העוסק בחובה לעודד הקמתן של מועצות תלמידים חל רק על חלק מסוים מבתי הספר (הרשמיים), ולא על כל הזרמים בחינוך. זכות אזרחית נוספת נוגעת לזכות הילד לפרטיות (סעיף 16). מדובר בזכות ייחודית לילדים, משום שישנה חשיבות רבה במיוחד להגן על שמם של ילדים, הנמצאים בתהליך של התפתחות. עם זאת, בעשור האחרון אנו עדים למקרים רבים שבהם הזכות לפרטיות של ילדים מופרת בקלות, וזאת בשם טובת הציבור. למשל, בשנים האחרונות אנו עדים יותר ויותר להצבת מצלמות במוסדות חינוך ולחיתוט בתיקיהם של תלמידים, הכול תחת כותרת כללית ופופולרית של מניעת אלימות. עוד בעניין זה, בשנת 2010 הונחה על שולחן הכנסת הצעת חוק פרטיות, הקובעת כי בכל מוסד חינוכי ימונה איש צוות שיהיה בעל הסמכה והרשאה לבדוק בכליו של כל תלמיד ולחפש בתיקו. ההצעה נועדה אמנם למנוע החדרת סכינים לבית הספר, אך יש בה גם פגיעה גורפת בפרטיות התלמיד, וניתן להשיג את היעד המבוקש בדרכים פוגעות פחות. יש לציין גם כי פרטים אינטימיים מתוך יומנים, התכתבויות וכיוצא באלו מסמכים פרטיים וסודיים של ילדים נפגעי עברות מין, המשמשים ראיה בהליך הפלילי, נחשפים חדשות לבקרים באמצעי התקשורת והופכים להיות נחלת הכלל. עניין אחר, חשוב לא פחות, בנושא שמירת הפרטיות הוא הצעת חוק שהוגשה בשנת 2010 על ידי משרד החינוך, ולפיה יוקם מאגר מידע שיאפשר גישה לפרופיל של כל תלמיד, ובכלל זה מידע על הישגיו, הרגליו, מצבו המשפחתי, פעילותו מחוץ למסגרות הלימודים ואף מידע רפואי ופסיכולוגי עליו. המאגר יוקם לשם הערכה שוטפת של הישגי מערכת החינוך ושל עמידתה ביעדים החינוכיים והלימודיים שהוצבו לה. חלק מהמידע אמור להיות מזוהה ולא רק כללי-

סטטיסטי. מבלי לחלוק על הצורך במחקר, מדידה והערכה בתחום החינוך, לנוכח המידע הרב שייאסף וישמר במאגר, בהצעה זו טמונות ללא ספק סכנות גדולות לפרטיות של תלמידים ושל בני משפחתם. לסיכום, נציין כי בחודש דצמבר 2010 התקיים בוועדת זכויות הילד של הכנסת דיון בנושא יישום האמנה בדבר זכויות הילד בישראל. בישיבה מתחה השופטת בדימוס רוטלוי ביקורת קשה על אי-יישום הולם ומספיק של סעיפי האמנה והצביעה אף על נסיגה בשנים האחרונות בעניין זה. "המועצה לשלום הילד" הציגה בישיבה זו מסמך המביא סקירה מקיפה על הבעייתיות והחסרים ביישום סעיפי האמנה. להלן עיקרי המסמך (לוח 4).

לוח 4: חסרים ביישום אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד בישראל

סעיף באמנה	דוגמאות לבעיות ביישום הסעיף
סעיף 2-- הזכות לשוויון ואי-אפליה	בישראל שהו במאי 2010 מעל 100,000 ילדים ללא מעמד חוקי קבוע (מתוכם, כמעט 2,000 ילדי עובדים זרים וכ- 1,000 ילדי פליטים). בשל מעמדם הבלתי מוסדר של ילדים אלה, הם אינם זכאים לשירותי בריאות ורווחה שלהם זכאים יתר ילדי ישראל.
סעיף 3 -- טובת הילד כשיקול ראשון במעלה	מהתיקון האחרון (תיקון מס' 3) לחוק המידע הגנטי, התשס"א-2000, שנועד להסדיר את נושא בדיקת קשרי ההורות בין קטינים ובין אבות באמצעות בדיקה גנטית, הושמט סעיף הקובע כי כל החלטה בנוגע לבדיקה זו תתקבל על פי טובת הילד כשיקול ראשון במעלה.
סעיף 6 -- הזכות להישרדות ולהתפתחות	שיעורי תמותת תינוקות של ילדים בישראל מלמדים על כך כי סיכויי ההישרדות של תינוקות ערבים בישראל אינם שווים לאלה של התינוקות היהודים. כך, בעוד ששיעורי תמותת תינוקות בשנת 2009 בכלל אוכלוסיית הילדים עמדו על 3.8 פטירות לכל אלף לידות חי ועל 2.7 באוכלוסייה היהודית, שיעורים אלה היו גבוהים פי שניים ויותר בקרב האוכלוסייה המוסלמית (7.6) ופי שלושה באוכלוסייה הבדווית (10.9).
סעיף 7 -- הזכות לשם, לזהות ולאזרחות	כאמור, בישראל שהו במאי 2010 מעל 100,000 ילדים ללא מעמד חוקי קבוע (מתוכם, כמעט 2,000 ילדי עובדים זרים ו- 1,000 ילדי פליטים). לילדים אלה אין מעמד חוקי קבוע, וכתוצאה מכך נשללות רבות מזכויותיהם הבסיסיות, ובעיקר זכויותיהם לרווחה ולבריאות.

סעיף באמנה	דוגמאות לבעיות ביישום הסעיף
סעיף 10 -- זכות הילד או הוריו להיכנס למדינה חברה או לצאת ממנה לשם איחוד משפחה ולשם קיום קשרים אישיים ומגעיים סדירים וישירים של הילד עם שני הוריו.	בישראל קיימים מקרים שבהם ילד לזוג הורים שאחד מהם מתגורר בשטחי מדינת ישראל ואילו השני מתגורר בשטחה של הרשות הפלסטינית, אינו זוכה לראות את אחד מהוריו באופן סדיר בשל מניעה מההורה שאינו גר בישראל להיכנס למדינה. בכך נשללת זכות הילד לקיים קשר ישיר וסדיר עם הוריו.
סעיף 11 -- זכות הילד להיות מוגן מהעברה בלתי חוקית לחו"ל או מהחזרתו לשם.	מדינת ישראל טרם השכילה להסדיר בחקיקה נוהלי כניסה ויציאה מהארץ באופן שימנע העברה בלתי חוקית של ילדים מהארץ לחו"ל או מחו"ל ארצה.
סעיף 12 -- הזכות להשתתפות	א. בחקיקה הישראלית אין הסדרה כללית ושיטתית של נושא ייצוג ילדים. ב. נדחה על ידי הכנסת תיקון מוצע לחוק האימוץ, התשמ"א-1981, ולפיו ימונה לקטין מייצג במקרים מוגדרים שבהם זכויותיו, צרכיו או האינטרסים שלו עלולים להיפגע. ג. לילדים במערכת החינוך בישראל אין זכות מוסדרת בחקיקה להביע את עמדתם וגרסתם במקרים של הטלת עונש או פסילת בחינת בגרות.
סעיף 15 -- זכות לחופש התאגדות	הקמת מועצת תלמידים במסגרות חינוכיות אינה מוסדרת כחובה בחוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000, ולראיה, בבתי ספר רבים בישראל אין מועצות תלמידים הפועלות כסדרן. יתרה מזאת, גם הסעיף העוסק בחובה לעודד הקמתן של מועצות תלמידים, חל רק על חלק מסוים מבתי הספר (הרשמיים), ולא על כלל הזרמים בחינוך.
סעיף 16 -- הזכות לפרטיות.	א. בשנים האחרונות אנו עדים יותר ויותר להצבת מצלמות במוסדות חינוך ולחיתוט בתיקיהם של תלמידים, הכול תחת כותרת כללית ופופולרית של מניעת אלימות. ב. פרטים אינטימיים מתוך יומנים, התכתבויות וכיוצא באלו מסמכים פרטיים וסודיים של ילדים נפגעי עברות מין, המשמשים ראיה בהליך הפלילי, נחשפים חדשות לבקרים באמצעי התקשורת והופכים להיות נחלת הכלל.
סעיף 17 -- הגנת ילדים מפני מידע וחומר העלולים להזיק להם.	אין הגנה מספיקה לילדים מפני חומרים מזיקים באינטרנט. הניסיון להסדיר בחקיקה את חובתן של חברות האינטרנט להציע תכנות סינון חינוך לא צלח עד כה.
סעיף 18 -- חובת המדינה להעניק סיוע נאות להורים בביצוע מטלותיהם החינוכיות; חובת המדינה להבטיח כי ילדי הורים עובדים ייהנו משירותי טיפול בילד.	א. לא קיימות מסגרות של בתי ספר להורות בסבסוד המדינה. ב. המדינה כמעט אינה מציעה מסגרות לגיל הרך, ועלותן של המסגרות הקיימות גבוהה, בעוד שמספר ההורים הזכאים לסבסוד -- קטן. יתרה מזאת, מסגרות אלו אינן מפוקחות ואף אינן מחויבות ברישיון.
סעיף 19 -- הזכות להגנה מפני התעללות.	א. היעדר שיתוף פעולה מספיק בין הרשויות השונות העוסקות בהגנה על הילד מפני התעללות. ב. היעדר כמות מספיקה של מסגרות ומענים טיפוליים לילדים נפגעי התעללות פיזית ומינית. ג. היעדר כוח אדם מספיק כדי לאתר ילדים אלה ולטפל בהם.

סעיף באמנה	דוגמאות לבעיות ביישום הסעיף
סעיף 20 -- הזכות להגנה מיוחדת בנסיבות שבהן נשללת מהילד סביבתו המשפחתית.	משך שנים, הצעות החוק שנועדו להבטיח כי כל ילד הזקוק למסגרת חוץ-ביתית גם יזכה לה, לא עברו את הליכי החקיקה. כתוצאה מכך, ילדים במצבי סיכון קיצוניים אינם מוצאים למסגרות חוץ-ביתיות בשל מכשולים תקציביים.
סעיף 22 -- זכויותיהם של ילדים פליטים.	ילדים מבקשי מקלט מוחזקים בתנאי מעצר על לא עוול בכפם ואינם זוכים לשירותי בריאות ורווחה כנדרש להם, בשל היעדר מעמד חוקי.
סעיף 23 -- זכויותיהם של ילדים בעלי מוגבלות לטיפול מיוחד, לכבוד ולהנאה מחיים מלאים והוגנים.	א. רק 10% מהילדים הנכים בישראל זכאים לקצבת ילד נכה (מתוך כ- 210,000 ילדים בעלי מוגבלויות חמורות, רק כ- 27,000 ילדים זכאים לקצבה האמורה). משמעות הדבר היא כי ילדים רבים הסובלים מנכות משמעותית לא מקבלים סיוע מהמדינה, לפחות לא סיוע כלכלי. ב. קיימות בעיות רבות וקשות בכל הקשור להסעתם של ילדים ופעוטות בעלי מוגבלויות, כגון: זמן נסיעה ממושך, הסעות ללא ליווי, חוסר הגדרת תפקיד המלווה, חברות הסעה שאינן בטיחותיות, הסעות רב-גילאיות של ילדים בעלי צרכים שונים ועוד. ג. היקף הסיוע הניתן על ידי סיעות, בין אם סיעות שילוב ובין אם סיעות רפואיות, מצומצם ואינו עונה על הצרכים של הילדים.
סעיף 24 -- הזכות לבריאות	א. כאמור, מחלק מילדי ישראל נמנעים שירותי בריאות נוכח היעדר מעמד חוקי. ב. איכות שירותי הרפואה המונעת, ובמיוחד שירותי בריאות התלמיד, נפגעו לאחר שהופרטו. כתוצאה מכך, בין היתר, ירד שיעור החיסונים וקטן מספר הבדיקות לאיתור ליקויי בריאות, כגון ליקויי שמיעה וראייה. ג. שירותי הבריאות לילדים בפריפריה נחותים בהיקפם וברמתם מאלו הניתנים במרכז הארץ (הדבר מתבטא למשל במספרם של רופאים מומחים או בסיכוי להתקבל לבדיקה מקצועית בזמן סביר).
סעיף 26 -- הזכות לביטחון סוציאלי	א. בשנת 2009 היה שיעור העוני בקרב ילדים חסר תקדים ועמד על 36.3% ילדים עניים מכלל הילדים בישראל. במקביל לכך נשחקה מאוד תרומתם של תשלומי העברה ומיסים לצמצום תחולת העוני בקרב ילדים. ב. החל מראשית שנות האלפיים חלה שחיקה חוזרת ונשנית בקצבאות הילדים. ראו לדוגמה, הצעת חוק ההסדרים לשנת 2011-2012, שבה מוצע להקפיא את עדכון של הקצבאות וכן את התוספת שתוכננה להינתן.
סעיף 27 -- זכות הילד לרמת חיים הולמת וחובת המדינה לסייע להורים לממש זכות זו באמצעות עזרה חומרית ותכניות סיוע, במיוחד באשר לתזונה, ביגוד ודיוור.	א. ילדים רבים בישראל סובלים מחוסר ביטחון תזונתי (הכוונה להיעדר נגישות סדירה למזון מזין בכמות מספקת המאפשרת חיים פעילים ובריאים ומיצוי של הפוטנציאל ההתפתחותי). תופעה זו שכיחה בעיקר ביישובי פריפריה ויישובים חלשים מבחינה חברתית-כלכלית. ב. מיזם ההזנה כפי שנקבע בחוק ארוחה יומית לתלמיד, התשס"ה-2005, לא יושם עד היום בשלמותו בכל יישובי הארץ. יתרה מזאת, המיזם אינו מיושם דווקא ביישובים עניים, וזאת בשל קשיי מימון של הרשויות המקומיות וקשיים בגביית תשלום מההורים.

סעיף באמנה	דוגמאות לבעיות ביישום הסעיף
סעיף 28 -- הזכות לחינוך	גביית תשלומי הורים בישראל עבור חינוך הפכה את חינוך החינם בישראל לחינוך שאינו חינם. שיעורי תשלומי ההורים גדלים משנה לשנה בהסכמתה ובאישורה של הכנסת. נוסף על כך, בבתי ספר רבים נערכת גבייה חריגה, מעבר לסכומים שאושרו על ידי הכנסת. גביית תשלומי הורים יוצרת פערים חברתיים-כלכליים ומגדילה את הפערים הקיימים.
סעיף 29 -- הזכות לחינוך, בדגש על פיתוח כבוד לזהותו התרבותית של הילד.	בישראל התרחשו בשנים האחרונות כמה מקרים שבהם בתי ספר וגני ילדים סירבו לקלוט למסגרתם ילדים מקבוצות מייעוט בשל מוצאם.
סעיף 31 -- זכות הילד לפעילות פנאי	פעילויות הפנאי בישראל מותנות בתשלום. גם ארגונים וולונטריים (כמו מתנ"סים ותנועות נוער) גובים תשלום לא נמוך עבור השתתפות בפעילויותיהם. סוגיה זו הופיעה לאחרונה בדו"ח מבקר המדינה, שהתריע כי במדינת ישראל לא קיים מערך זמין ונגיש בחינם של פעילויות פנאי לילדים.
סעיף 32 -- זכות הילד להיות מוגן מפני ניצול כלכלי.	אין אכיפה מספקת של חוקי עבודת הנוער. כתוצאה מכך מנוצלים קטינים, במיוחד במגזר הערבי, בהעסקה בלתי חוקית בבתי עסק ובחקלאות. בשנת 2010 עלה לכתורות מקרה מעין זה בקרב עשרות ילדים ברהט, שנלקחו בכפייה לעבודת כפיים בחקלאות.
סעיף 34 -- הגנה מפני ניצול מיני ותקיפה מינית.	בישראל אין חקיקה מספקת בכל הקשור להגנה על קטינים מפני ניצול מיני, בעיקר בכל הנוגע לניצול מיני באינטרנט; עוד אנו עדים להיעדר אכיפה או לאכיפה לא מלאה של חוקים קיימים שמטרתם להגן על ילדים מפני ניצול ותקיפה מינית, בכלל זה, חוק הגנה על הציבור מפני עברייני מין, התשס"ו-2006 והחוק למניעת העסקת עברייני מין במוסדות מסוימים, התשס"א-2001.
סעיף 37 -- זכויות ילדים במעצר	א. אנו עדים לעלייה ברורה במעצרים. אם בשנת 1995 התבצעו 3,519 מעצרים של קטינים חשודים, הרי שבשנת 2009 נתון זה גדל פי שניים, ל-6,734 מעצרים. עלייה חדה חלה במיוחד במעצרים עד תום ההליכים, מ-193 מעצרים בשנת 1995, ל-1,800 בשנת 2009. כמו כן, נראה כי מעצרי קטינים אינם משמשים רק כאמצעי אחרון לפני בחינת חלופות מעצר אחרות. ב. קיים מחסור רציני בחלופות מעצר לקטינים חשודים ונאשמים.
סעיף 39 -- הבטחת שיקום גופני ופסיכולוגי לילדים במצוקה.	בישראל אין הסדרה חוקית ותקציבית של זכותם של ילדים קרבנות התעללות לטיפול נפשי.
סעיף 40 -- זכויות ילדים עוברי חוק	ניכרות הפרות חוזרות ונשנות של חוק הנוער (שפיטה), ענישה ודרכי טיפול), התשל"א-1971, הקובע את הכללים למעצר, חקירה ושפיטה של קטינים, ואשר תוקן בשנת 2008. כך לדוגמה, השימוש בחריגים הקבועים בחוק ביחס לאפשרות לחקור ילדים ללא נוכחות הורים או בשעות הלילה שכיח יחסית, עד כדי קבלת הרושם שאלה הפכו לכלל.

סעיף באמנה	דוגמאות לבעיות ביישום הסעיף
סעיף 42 -- חובת המדינה להביא את עקרונות זכויות הילד לידיעת הציבור, ילדים ומבוגרים כאחד.	לא קיימת תכנית לימודים פורמלית או בלתי פורמלית לחינוך לזכויות הילד בישראל. תכנית הלימודים הפורמלית בישראל אינה כוללת לימוד של האמנה בדבר זכויות הילד או החקיקה הנוגעת לזכויות ילדים בישראל. כמו כן, מאז שנת 2005 הופסקה החלוקה לתלמידים של איגרת משרד החינוך בנושא זכויות הילד ואחריותו.

סיכום

משמעותם המלאה של המונחים "זכויות הילד", "זכויות ילדים", "זכויות התלמיד" ומונחים אחרים מתפתחת ומשתנה לאורך השנים. שינויים אלה מבטאים את הדרך שבה חברתנו תופסת ומפרשת את מושג הילדות, המשקף את מעמדו של הילד בחברה ואת זכויותיו.

חוקים, תקנות ופסקי דין אמנם מבוססים בחלקם על חוקי יסוד קיימים, כגון חוק כבוד האדם וחירותו והחוק לחינוך חנם, אבל הם יכולים לשקף את הנורמות החברתיות, את השינויים בחברה ואת מוכנותה לספק לילדים חלק גדול יותר בשיח הזכויות תוך ראייתם כבני אדם לכל דבר. מרבית החוקים שנחקקו בעבר עוסקים בהיבטים השונים של זכות הילד להגנה, ורק מעטים מהם נותנים ביטוי לזכותו להשתתפות בהחלטות, לזכותו לכבוד ולזכויות חירות הפרט שלו (קדמן, 1998, 1999). על כן, המחוקק ובית המשפט יכולים להרחיב, לתקן ולהתאים במידת-מה את המשפט לנורמות החברתיות המשתנות. ניתן לראות לאורך ההיסטוריה, כיצד החוקים והאמנות המגנים על ילדים השתנו והותאמו לתפיסות החברתיות החדשות -- משליטה מוחלטת בילד בעבר כרכושם הבלעדי של ההורים ועד למתן חופש לילד להשמיע את דעתו, ואף במקרים מסוימים לקבל החלטות הנוגעות לגורלו. קיימים כיום קשיים בהגדרת תקופת גיל הילדות, התנאים והמוכנות הפסיכולוגית והפיזית המאפשרים לילדים להיות עצמאים, לסנגר על עצמם ולהחליט עבור עצמם, וקשיי ההגדרה הם שונים מילד לילד וממדינה למדינה. אנו מצויים כיום בתקופה הפוסט-מודרנית, שבה מושם דגש על האינדיווידואליות והשוונות בין אנשים, אשר יש לכבדם כאשר הם מתנגשים בערכים חברתיים המעודדים קונפורמיות ואחריות קבוצתית.

האתגר החשוב ביותר העומד בפני החברה כולה הוא לא רק לחוקק חוקים מתקדמים ולעסוק ברטוריקה ושיח על אודותם, אלא גם ליישם על ידי הקצאת משאבים לחינוך ילדים ובני נוער, לרווחתם ולהגנה עליהם. ייתכן שחלק מהסיבות לכך שחוקים אינם מיושמים, הוא הדיון הציבורי בדבר נחיצותם, המעלה שאלות, כגון מה הוא אופי הזכויות שיש לספק לילדים בחברה, ומה צריכה להיות מידת ההשתתפות של המדינה במשאבים ליישום, וגורם לאי-ההסכמה בין גופים רבים האחראים לשלום הילד והגנתו. כמו כן, כפי שעולה מדי פעם בשיח הציבורי, גם עתה, ב-2011, עדיין לא קיימות לכל חלקי האוכלוסייה זכויות שוות בחינוך, בריאות וביטחון כלכלי, והפער בשירותים בין שכבות שונות באוכלוסייה הולך וגדל (רונן וצבי גילת, 2010). על כן, למרות החוקים התאורטיים המקנים הגנה וזכויות, שכבות שונות באוכלוסייה מתקשות לממש אותן. לעתים, חקיקה, גם כשאינה מיושמת במלואה, טובה מהיעדר חקיקה כלל בעצם יצירת הנורמה, אם כי אי-יישומה או אי-אכיפתה יכולים להביא לכך שאזרחים יזלזלו בחוק. נוסף על כך, חלק מהחוקים אינם מיושמים בהיעדר משאבים הולמים. מבחן התוצאה בנושא זכויות הילד חשוב לא פחות, ואולי אף יותר, ממבחן ההצהרה.

ניתן אמנם להסתכל בסיפוק על חצייה המלא של הכוס, אך תהא זו טעות להסתפק בכך או לנוח על זרי הדפנה. כמו בכל תחום אחר, גם בתחום זכויות הילד, מי שדורך במקום נשאר מאחור. החברה הישראלית הניחה כבר בעשור הראשון לקיומה תשתית להבטחת זכויות הילד ולהגנה על שלומו ועל רווחתו, תוך עיגונה בחקיקה. תשתית זו זקוקה לרענון ולחידוש כמו גם לתוספת נדבכים עדכניים, ומעל לכול – למשאבים שיאפשרו מימוש ההבטחות. מי שרוצה עבור כל הילדים בישראל את הטוב ביותר ואיננו מוכן להסתפק ב"מקום טוב באמצע", חייב להביט כל העת בחוסר נחת על חצי הכוס הריקה ולפעול ללא לאות למלאה.

מקורות

- אבניאון, א' (עורך) (1998). "זכות". **מילון ספיר: מילון עברי-עברי אנציקלופדי בשיטת ההווה**, ב, 766.
- אלמוג, ש' (1997). **זכויות של ילדים**. ירושלים: שוקן.
- בן-אריה, א' וקמחי, מ' (2007). מהפכת זכויות הילד והשירותים החברתיים לילדים. בתוך א' אבירם וי' קטן (עורכים), **עיצוב מדיניות חברתית בישראל: מגמות וסוגיות** (עמ' 310--338). ירושלים: מרכז טאוב.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר' א' ומארצ'י, ר' (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. **מפגש לעבודה סוציאלית חינוכית**, 17, 9--44.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' א' (2006). **אלימות במערכת החינוך בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גביזון, ר' (1985). **זכויות אזרח ודמוקרטיה**. ירושלים: האגודה לזכויות האזרח בישראל.
- גביזון, ר' (1994). **זכויות אדם בישראל**. תל אביב: משרד הביטחון.
- דולב, ט' וכן רבי, ד' (2002). האמנה בדבר זכויות הילד: עקרונות כלליים ויישומם בישראל. **ביטחון סוציאלי**, 63, 131--153.
- הוועדה לזכויות הילד (2010). **פרוטוקול מס' 86 משיבת הוועדה לזכויות הילד**. ירושלים: הכנסת.
- המועצה לשלום הילד (2010). **ילדים בישראל – שנתון סטטיסטי 2010**. ירושלים: המועצה לשלום הילד.
- זפרן, ר' (2010). זכויות הילד: תמונת מצב. בתוך ת' מורג (עורכת), **זכויות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 129--158). תל-אביב: רמות.
- חביב, ג', בן רבי, ד', ברנע, נ' ולוי, ג' (1998). **הטיפול המשטרתי בקטינים ובבני נוער: מיפוי פעולות המשטרה וקשריה עם גורמים חיצוניים**. ירושלים: ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- חורי-כסאברי, מ' ועטר-שוורץ, ש' (2008). אלימות בקרב תלמידים בבתי ספר ערביים בישראל. **חברה ורווחה**, כח, 203--223.

טריגר, צ' (2010). רישיון הורות. בתוך ת' מורג (עורכת), **זכויות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 389--427). תל-אביב: רמות.

כהן, ש' (2005). **בית עם חלון: מרכזי חירום לילדים ובני משפחותיהם**. ירושלים: אשלים.

מורג, ת' (2010). עשרים שנה אחרי: תפיסת זכויות הילד על פי האמנה בדבר זכויות הילד. בתוך ת' מורג (עורכת), **זכויות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 15--61). תל אביב: רמות.

מרכז מחקר ומידע של הכנסת (2008). **קצבאות הילדים בישראל: סקירה היסטורית**. ירושלים: הכנסת.

מרכז מחקר ומידע של הכנסת (2009). **דחיית היישום של חוק לימוד חובה לגילאי 3--4**. ירושלים: הכנסת.

סטרשנוב, א' (2000). **ילדים ונוער בראי המשפט**. תל אביב: לשכת עורכי הדין.

פלד-אמיר, ת' (עורכת). (2003). **הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה -- דוח ועדת המשנה בנושא: השמה חוץ-ביתית**. ירושלים: משרד המשפטים.

פלד-אמיר, ת' ובנבנישתי, ר' (2010). זכות התלונה של ילדים בהשמה חוץ-ביתית: רציונאל ומתווה של מנגנון למימושה. בתוך ת' מורג (עורכת), **זכויות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 223--245). תל-אביב: רמות.

קדמן, י' (1998). זכויות הילד: התפתחותן ההיסטורית ועיגונן בחוק הישראלי. בתוך י' קדמן וג' אפרת (עורכים), **זכויות הילד בישראל: קובץ מאמרים ומקורות** (עמ' 5--16). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

קדמן, י' (1999). זכויות הילד בישראל: הלכה ומעשה. **אפשר**, 6, 4--5.

קדמן, י' (2002). זכויות הילד בישראל: הלכה ומעשה. **ביטחון סוציאלי**, 63, 154--186.

רוטלוי, ס' (2010). אחריות המדינה בקידום זכויות ילדים. בתוך ת' מורג (עורכת), **זכויות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 63--80). תל-אביב: רמות.

רונן, י' וצבי גילת, י' (2010). האומנם שיח הזכויות עושה צדק עם הילדים ומשפחותיהם? בתוך ת' מורג (עורכת), **זכויות הילד והמשפט הישראלי** (עמ' 335--346). תל-אביב: רמות.

Adler, M. (1981). *Six great ideas*. New York: Macmillan.

Alaimo, K., & Klug, B. (Eds.) (2002). *Children as equals: Exploring the rights of the child*. Lanham, MD: University Press of America.

Flekkoy, M. G., & Kaufman, N. H. (1997). *The participation rights of the child: Rights and responsibilities in family and society*. London: Jessica Kingsley.

Freeman, F. P. (1983). *The rights and wrongs of children*. London: M.D.A.

Friedman, L. M. (1977). *Law and society: An introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hart, S. (1991). From property to person status: Historical perspective on children's rights. *American Psychologist*, 46(1), 53--59.

Melton, G. B. (2008). Beyond balancing: Toward an integrated approach to children's rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 903--920.

Moyers, B., & Adler, A. (1982). *Six great ideas: ILL Goodness* (transcript of interview). New York: Ideas.

רשימת החוקים המופיעים בפרק

- אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד
חוק אימוץ ילדים, התשמ"א-1981
חוק איסור פעילות מסחרית במוסדות חינוך, התשס"ח-2007
חוק ארוחה יומית לתלמיד, התשס"ה-2005
חוק ביטוח בריאות ממלכתי, התשנ"ד-1994
חוק בית המשפט לענייני משפחה, התשנ"ה-1995
חוק גיל הנישואין, התש"י-1950
חוק הגבלת פרסומת למוצרי טבק ועישון, התשמ"ג-1983
חוק הגנה על הציבור מפני עברייני מין, התשס"ו-2006
חוק ההגנה על חוסים, התשכ"ו-1966
חוק ההתיישנות, התשי"ח-1958
חוק החינוך המיוחד, התשמ"ח-1988
חוק החניכות, התשי"ג-1953
חוק הטיפול בחולי נפש, התשנ"א-1991
חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופסות, התשכ"ב-1962
חוק הליכי חקירה והעדה (התאמה לאנשים עם מוגבלות שכלית או נפשית),
התשס"ו-2005
חוק הנוער (טיפול והשגחה), התש"ך-1960
חוק הנוער (שפיטה, ענישה ודרכי טיפול), התשל"א-1971
חוק הסעד (טיפול במפגרים), התשכ"ט-1969
חוק הספורט, התשמ"ח-1988
חוק העונשין, התשל"ז-1977, סימן 11: פגיעה בקטינים ובחסרי ישע
חוק העמותות, התש"ם-1980
חוק הפיקוח על מעונות, התשכ"ה-1965
חוק הרשויות המקומיות (בחירות), התשכ"ה-1965
חוק השאלת ספרי לימוד, התשס"א-2000
חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2001

חוק זכויות נפגעי עברה, התשס"א-2001
חוק חינוך חינם לילדים חולים, התשס"א-2001
חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953
חוק יום חינוך ארוך ולימודי העשרה, התשנ"ז-1997
חוק יישום תכנית ההתנתקות, התשס"ה-2005
חוק לגילוי נגיפי איידס בקטינים, התשנ"ו-1996
חוק לימוד חובה, התש"ט-1949
חוק לימוד עזרה ראשונה בבתי ספר, התשס"א-2001
חוק למניעת אלימות במשפחה, התשנ"א-1991
חוק למניעת הטרדה מינית, התשנ"ח-1998
חוק למניעת העסקה של עברייני מין במוסדות מסוימים, התשס"א-2001
חוק לציון מידע בדבר השפעת חקיקה על זכויות הילד, התשס"ב-2002
חוק לתיקון דיני הראיות (הגנת ילדים), התשט"ו-1955
חוק מגבלות על חזרתו של עבריין מין לסביבת נפגע עברה, התשס"ה-2004
חוק מידע גנטי, התשס"א-2000
חוק מכוני הכושר (רישוי ופיקוח), התשנ"ד-1994
חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000
חוק סדר הדין האזרחי (הוראת שעה) (מס' 2), התשס"ח-2008
חוק סיווג, סימון ואיסור שידורים מזיקים, התשס"א-2001
חוק סיוע לקטינים נפגעי עברות מין או אלימות, התשס"ח-2008
חוק עבודת הנוער, התשי"ג-1953
חוק פעוטות בסיכון (הזכות למעון יום), התש"ס-2000
חוק רישוי עסקים, התשכ"ח-1968
פקודת העיריות (נוסח חדש), התש"ס-2000

רשימת הפסיקות המופיעות בפרק

ע"א 2034/98 אמין נ' אמין, דינים עליון, נו, 961
ע"מ 1034/01 פלוני נ' אלמוני, לא פורסם

ע"פ 4405/94 מדינת ישראל נ' מרבית עבד אלגני, פ"ד מח(5), 191
ע"פ 4596/98 פלונית נ' מדינת ישראל, פ"ד נד(1), 145 (2000)
ע"פ 5224/97 מדינת ישראל נ' שדה-אור, פ"ד נב(3) 374 (1998)
ערר (ב"ש) 1059/96 מדינת ישראל נ' י. ח., לא פורסם (1996)
תמ"ש 23860/96 פלונית נ' אלמוני, תק-מש 97(2), 19
ת"פ 511/95 מ"י נ' פלונית תק-מח 97(3), 198
ת"פ (תל אביב) 511/95 מ"י נ' פלונית, תק-מח 97(3), 1898

פרק 4

מניעת ענישה גופנית של ילדים -- האתגר של זכויות הילד: מה באמת אומרת גישת המשפט העברי והמסורת היהודית

יצחק קדמן

מבוא: התעללות, ענישה גופנית ונימוקים "דתיים" להצדקתם

לפי דבריה של אם החשודה בהתעללות גופנית בילדה שפורסמו ב"מעריב", "לכל אימא מותר לתת סטירה" (מיטלמן ובן דוד, 2008). בשנת 2008 רעשה געשה הארץ (לשעה קלה בלבד) לנוכח מה שנראה כגל של מעשי התעללות קשה בילדים. שורה של מעשים שהתגלו בסמיכות כרונולוגית, בירושלים, בבית שמש, ברמלה, באור יהודה ובנתיבות, יצרה רושם כי מדובר בתופעה חדשה שנתגלתה לפתע.¹ למעשה לא הייתה זו תופעה חדשה כלל ועיקר, אלא גל תקשורתי של תשומת לב, שהתמקד לפתע -- וטוב שהתמקד, וחבל שרק לרגע -- בסוגיה קשה זו של התעללות בילדים. כל מי שעוסק בתחום ההתעללות בילדים יודע כי אין מדובר בתופעה חדשה, וכי היא מלווה אותנו במלוא חומרתה והיקפה כבר שנים רבות.

שני מאפיינים בדברי ההורים החשודים, שותפיהם לדרך ולעתים אף סנגוריהם חזרו על עצמם במקרים שלעיל (בצד מאפיינים אחרים נוספים): מאפיין אחד היה הניסיון לגמד את האירועים, להציג מקרים קשים של אלימות כלפי הילד כאילו מדובר בשיטה "חינוכית" ולמזער את ההתעללות לרמה של "ענישה גופנית", הנתפסת לא רק כקלה יותר, אלא אפילו כלגיטימית. גם בכך אין כל חדש. במאמרם של בוואר וקדמן (2007), המחברים סוקרים שורה ארוכה של פסקי דין שבהם ניסו הנאשמים בהתעללות, לרוב ההורים, למזער את חומרת הפגיעה ולהציגה כענישה

¹ ראו למשל: ידיעות אחרונות, 13 ו-31 במרץ 2008, 2, 7, 13 ו-16 באפריל 2008; הארץ, 14 ו-25 במרץ 2008, 3 ו-4 באפריל 2008; מעריב, 18 במרץ 2008, 7 ו-14 באפריל 2008.

גופנית למטרות חינוך, ענישה שלפי תפיסתם אין בה פסול, ובוודאי שלא מעשה פלילי.

מאפיין שני, הקשור במאפיין הקודם, הוא הניסיון להציג את ההתעללות, ובמיוחד את זו הממוזערת לדרגת ענישה גופנית, כעניין תרבותי או כשוני תרבותי. כך למשל אב שהכה קשות את בתו בת ה-11, טען כי עשה זאת משום שבארץ מוצאו מדובר במעשה לגיטימי, וכי כך הוא הדבר גם על פי הדין הדתי (ע"פ 1059/96 בית המשפט המחוזי באר שבע). טענה זו של נורמות תרבותיות או דתיות חוזרת על עצמה שוב ושוב, ובשנים האחרונות נדחתה פעם אחר פעם על ידי בתי המשפט. מעניין לציין כי הישענות על נימוקים תרבותיים ודתיים רווחת לא רק בקרב חשודים או נאשמים מרקע דתי מובהק, ומרבים לעשות בה שימוש גם אנשים שאינם בהכרח דתיים או חרדים.

הניסיון להתחבא מאחורי המסורת, הדת וההלכה, תוך ציטוט שברי פסוקים בידענות ובנחרצות שאין להם בסיס של ממש, מאפיין לא רק חשודים בהתעללות, אלא גם ציבורים רחבים שנדרשים לשאלת הלגיטימציה של ענישה גופנית, גם זו העלולה לגלוש בקלות להתעללות. ראוי אפוא להתמודד עם הידע החלקי, ולעתים אף המעוות, המציג את היהדות לדורותיה, ובכלל זה את המוסר היהודי, המחשבה היהודית וההלכה היהודית, כאילו יש בהם תמיכה ועידוד לשימוש באלימות כלפי ילדים.

התבטאויות כאלה או אחרות מצדם של רבנים מסוימים, הצהרות של פוליטיקאים מסוימים ממפלגות חרדיות ובעיקר, לא מעט בורות מצדו של הציבור הרחב, שאיננו אמון על מקורות ההלכה לדורותיה ואינו בקי בה במיוחד, אולם יודע לצטט בידענות חצי פסוק "מהתורה" -- "חושך שבטו שונא בנו" – כל אלה יצרו את הרושם כאילו היהדות תומכת תמיכה נלהבת ובלתי מסויגת בהכאת ילדים לצורכי חינוך. אין עוול גדול מזה הן ליהדות והן לילדים.

"ואוהבו, שיחרו מוסר" (משלי כט, יז): המוסר היהודי וההלכה

היהודית לדורותיה ויחסם לאלימות כלפי ילדים

עיון מדוקדק במקורות ההלכה והמשפט העבריים כמו גם בספרות המידות והמוסר מגלים תמונה מורכבת, שממנה ניתן ללמוד רבות דווקא על התנגדות היהדות לשימוש בענישה גופנית כשיטת חינוך גם בימים ההם, ובוודאי כך הוא בזמן הזה. אין אנו יכולים להתעלם מכך שקיימים גם מקורות בהלכה המצדדים בענישה גופנית של הורים ומחנכים כלפי ילדים, בתנאים ובסייגים שונים, ולא ניתן לומר כי מדובר בתופעה שולית או יוצאת דופן. אולם עיון מעמיק ואמתי במקורות המשפט העברי לדורותיו מלמד כי התמונה אינה חד-צדדית, וכי קיים מספר ניכר של מקורות הקוראים להימנע מענישה גופנית או מסייגים אותה באופן שכיום למעשה אוסר עליה לחלוטין (הכהן, 2011).

אכן, בספר משלי ניתן למצוא הוראות נורמטיביות לכאורה, אשר יש המפרשים אותן כמורות על נקיטת אלימות נגד ילדים כאמצעי של ענישה חינוכית. המפורסמת שבהם נלמדת מהפסוק: "חשך שבטו שנא בנו, ואוהבו – שחרו מוסר" (משלי יג, כד). רבים פירשו את המילה "שבט" במובן של מטה, מקל, שוט חבלה, ולפיכך ראו את הפסוק כמתיר ענישה גופנית כחלק מחינוך הילדים או אף מורה על כך. אולם לפסוק זה מקורות פרשניים רבים אחרים, הקובעים כי המילה "שבט" משמעותה להוכיח בלשון, לנזוף, כפי שמצאנו אצל הנביא ישעיהו (יא, ד): "היכה בשבט פיו", ועל כך עוד ארחיב בהמשך. הד לגישה המצדדת בענישה גופנית נמצא גם בפסוקים אחרים בספר משלי, דוגמת: "יסר בנך ויניחך, ויתן מעדנים לנפשך" (משלי כט, יז); "אולת קשורה בלב נער, שבט מוסר ירחיקנה ממנו" (משלי כב, טו); ביטוי חריף ביותר לגישה זו נמצא בפסוקים: "אל תמנע מנער מוסר, כי תכנו בשבט – לא ימות. אתה בשבט תכנו ונפשו משאול תציל" (משלי כג, יג-יד). בפרשת דלאל-ראסי (ע"פ 7/53 דלאל ראסי נ' היועץ המשפטי לממשלה, פ"ד ז' 790, משנת 1953), השופט הרב אסף הסכים לפסק דינו של השופט ד"ר חשין והוסיף ממקורות היהדות. השופט הזכיר את הגמרא, שבה הורה רב

לרב שמואל בר שילת, כי "כשאתה מכה את הילד – תכהו בשרוך הנעל (בבלי, בבא בתרא כב ע"א), היינו ברצועה דקה". על סמך דברי רב אלו פסק הרמב"ם: "ומכה אותם המלמד להטיל עליהם אימה. ואינו מכה אותם מכת אויב, מכת אכזרי. לפיכך, לא יכה אותם בשוטים ולא במקלות אלא ברצועה קטנה".² דברי הרמב"ם הועתקו כהלכה ומורין כן גם ב"שולחן ערוך"³ ובשאר ספרי הפוסקים. אף רב האי גאון כתב בשירו המפורסם "מוסר השכל": "ואם תוליד בנים ובנות -- בכל עת יסרם. אכן בחנות" (ברחמים ובחנינה), כדברי הרמב"ם.

ראוי לציין, כי גם בעבר הייתה הלכה זו -- שעל פיה מותר, בנסיבות שתוארו לעיל, להכות ילד – בבחינת חריג להלכה הכללית האוסרת להכות אדם באשר הוא אדם. זאת ניתן לראות בספר המצוות לרמב"ם, חלק לא תעשה, המזהיר מהכות "כל איש מישראל", ובתלמוד הבבלי (סנהדרין נח ע"ב) – "המגביה ידו על חברו אף על פי שלא הכהו נקרא רשע" (פסק דינו של השופט פלפל בערר 1059/96 [מחוזי-ב"ש] מדינת ישראל נ' י.ח. [לא פורסם], עמ' 18). ההלכה אף אוסרת להלקות קטין העובר על אחת ממצוות "לא תעשה" שבתורה, "ואין מכים אותו אפילו לאחר שהגדיל".

נוסף על המקורות וגישות אלו, קיימות בהלכה בד בבד דעות, גישות והלכות המורות ההפך – היינו שענישה גופנית כלפי ילדים אסורה היא: ראשית, יש לזכור כי הפסוק "חושך שבטו שונא בנו – ואוהבו שחרו מוסר", אשר כאמור מרבים להשתמש בו כהוכחה לתמיכת היהדות בענישה גופנית, לקוח מספר משלי, שהוא ספר משלים ומוסר ואינו ספר הלכה; שנית, משמעות המילה "שבט" בעברית יכולה להיות "מקל", אך היא יכולה להיות גם ביטוי של סמכות או מרות ושל הטלתה. לדוגמה הפסוק "לא יסור שבט מיהודה ומחוקק מבין רגליו" (בראשית מט, י), שמשמעות המילה "שבט" בו היא סמכות או מרות (לוי, 1998).

² הלכות תלמוד תורה, פרק ב.

³ יורה-דעה, סי' רמה.

בספרו "שכר ועונש בחינוך", הרב אליהו הכהן מונק הסביר את המונח "שבט" ב"חושך שבט" כשבט מוסר, ולא שבט שמכים בו:⁴

הרבה דברים הנם בגדר שבט וסיפא דקרא [=סוף הפסוק] יוכיח, "מוסר" הוא מה שנוגע ללבו של הבן, ולבו הרך של התינוק מתפעל מאד מהבעת צער כל דהו מצד הוריו [או מצד זה שהוא מצפה להערכתו]. זאת ועוד, מצאנו בנביא שאמר "ואקח לי שני מקלות, לאחד קראת נועם ולאחד קראתי חובלים (זכריה, יא, ז) הרי שיש גם מקל נועם, ולמקל נועם זה מתכוון שלמה המלך באומרו "חושך שבטו שונא בנו" שגם במקל נועם יוכל אדם לייסר את בנו.

גם "ילקוט דרך ארץ" מגדיר "שבט" כשבט מוסר: "יתנהג לייסר את בניו כשהם קטנים [...] כנאמר חשך שבטו שונא בנו, אך בשבט מוסר ולא בשבט עברתך".⁵ הרבה מפרשים מדברים בעיקר על מי ששונא את בנו כ"חושך שבטו", במשמעות של חושך את מרותו או את שבט לשונו. כמו כן, הפסוק במלואו כולל גם הקבלה כיאסטית: "חושך שבטו שונא בנו – ואוהבו שיחרו מוסר". לא במקרה, רבים ממצדדי הענישה הגופנית יודעים לצטט רק את חציו הראשון של הפסוק וכלל אינם מכירים את חציו השני או בוחרים להתעלם ממנו. חציו השני של הפסוק – "ואוהבו שחרו מוסר", מעיד גם על המשמעות האמתית של חלקו הראשון, שכן לא נאמר "ואוהבו – יכהו". הפירוש הנכון והאמתית הוא אפוא – מי שאוהב את בנו (או בתו), דואג לחנכם, דואג להציב גבולות, ללמדם להבחין בין טוב לרע, בין מותר לאסור. חלקו השני של הפסוק, בהיותו מהווה חזרה במילים אחרות של חלקו הראשון (הקבלה כיאסטית), מעיד גם על הכוונה הממשית. אף מבנהו של הפסוק – אשר בתחילתו מדבר על מי ששונא את בנו, ובחלקו השני מדבר על מי שאוהב את בנו – מלמד כי המעלה הגבוהה ביותר היא ה"אוהב" ולא ה"שונא". והאוהב מה הוא עושה? הוא "משחר מוסר" –

⁴ אליהו הכהן מונק, שכר ועונש בחינוך, עמ' לז.

⁵ ילקוט דרך ארץ, פרק ז, אות ו.

"משחר" מלשון "שחר", קרי מקדים. כלומר יש להקדים את הדברים כך שלא יהיה צורך להגיע להפעלת מרות ולמכות. מי שאוהב את בנו באמת הוא מי שמקדים את המוסר, ולא מי שמגיע למצב שבו הוא צריך להטיל מרות או לתת מכות. דרך חינוכית זו נמצאת במעלה גבוהה יותר, שבה מתבטאת האהבה לילד (לוי, 1998).

הפירוש הנכון והאמתי של הפסוק הוא אפוא, מי שאוהב את בנו או בתו דואג לחנכם, דואג להציב גבולות, ללמדם להבחין בין טוב לרע, בין מותר לאסור, אולם לא בדרך של אלימות.

חשוב לציין, שנושא זה של ענישה גופנית הוא גם עניין של תקופה. בעבר, ענישה גופנית היוותה אמצעי שבו השתמשו בכל העולם – ולא רק כלפי ילדים, אולם כיום כבר אין הדבר כך. כיום, יש להניח, הפסיקה והמקורות יתפרשו על רקע זמנם, ולא רק שלא יחייבו, יצוו או יתירו להכות, אלא ישללו ענישה גופנית של ילדים ויאסרו אותה.

על גישתם של רבנים לנושא, בעיקר רבנים מן הדורות האחרונים, השוללת את השימוש באמצעי אלימות כאמצעי חינוך, ניתן ללמוד ממקורות שונים. לדוגמה, חשוב הוא מאמר התלמוד (בבלי, שבת קיט ע"ב) על הפסוק שנשנה במקרא פעמיים (תהלים קה, טו; דברי הימים טז, כב): "אמר רב יהודה אמר רב: מאי דכתיב [=מהו שכתוב] 'אל תגעו במשיחי ובנביאי אל תרעו' – אל תגעו במשיחי' – אלו תינוקות של בית רבן, 'ובנביאי אל תרעו' – אלו תלמידי חכמים". "נגיעה" זו, שנתפרשה על ידי פרשנים שונים, ראשונים ואחרונים, כאיסור לבטל תינוקות של בית רבן מלימודים, יכולה להתפרש גם כפשוטה, כאוסרת "נגיעה" – כל מגע שיש בו אלימות – פיזית, מינית או מילולית – בדרך הטיפול בקטינים (הכהן, 2011).

הרב אברהם יצחק הכהן (הרא"ה) קוק ז"ל, רבה הראשי הראשון של ארץ ישראל במחצית הראשונה של המאה העשרים, פירש את מאמר התלמוד (בבלי, ברכות ז ע"א):

אמר רבי יוחנן משום רבי יוסי: טובה מרדות אחת בלבו של אדם יותר מכמה מלקויות [...] וריש לקיש אמר: יותר ממאה מלקויות, שנאמר

"תחת גערה במבין מהכות כסיל מאה" (משלי יז, י), היינו, יש להעדיף את הגערה במלים על פני ההכאה והענישה הגופנית.

והוא ממשיך וכותב:

"טובה מרדות אחת בלבו של אדם יותר מכמה מלקויות" – כאן הורנו חז"ל נועם דרך החינוך, כי לא במהלומות [ההדגשות בציטוט הן שלי] יחונך האדם כי אם בדרכי נועם. וגם אם צריך לצרף את מידת היראה למידת האהבה [...] והיראה האמיתית היא יראת הרוממות הבאה מצירוף האהבה הנאמנה. ועד הזמנים האחרונים לא ירדו חכמי הפדגוגיא בעולם לאמת החינוכית הזו והיו מחנכים רק במקל חובלים והדברים נמשכו עד ימינו, שהניסיונות הרבים הוכיחו להשכיל את אשר הורו לנו חז"ל ברוח קדשם במאמר זה.

והנה רבי יוחנן וריש לקיש נחלקו עד היכן צריך לנקוט רק בדרכי נועם. רבי יוחנן מבחין בין החינוך התמידי והקבוע לבין הוראת שעה של החינוך הפתאומי והמקרי. רבי יוחנן סובר שרק בחינוך הקבוע כשהחניך נוהג כראוי ואינו פורץ גדר או משחית דרכו בחטא ופשע חמור, רק אז אין להשתמש במקל חובלים אלא להדריך את החניך מצד שכלו והכרתו, שהתלמיד מעצמו יגיע להכרה של סור מרע ועשה טוב. אבל במקרה שהחניך סר מדרך הישר, כי אז מודה רבי יוחנן שיש להשתמש בהכאה וענישה גופנית. על-כך חולק ריש לקיש, והוא סובר שאפילו במקרים חריגים כאלו, של השחתה ופריצת המסגרת, גם אז עדיף לנקוט בהסברה ובנעימות, כי תמיד המרדות השכלית עדיפה על ההכאה הגופנית. החובה היא לעורר את הניצוץ השכלי שבאדם, שהוא יאיר את מחשכי הלב, גם של אותם שהעוו את דרכם, להעלותם במעלות נבונים שיהיו ראויים להכיר את ערך המרדות שבלב, וזו כוונת הכתוב: "שגערה המביאה להבנה היא עדיפה מהכות כסיל מאה מלקות" (קוק, תשמ"ז, עמ' 31).

כך כתב גם הרבי מלובביץ' (הרב מנחם מנדל שניאורסון) באחת מתשובותיו: "צודק אשר אין זו הדרך להשתמש בחינוך בעונש השבט, כי לפעמים הכי תכופות יצא שכר – שמשתכרים על ידי זה – בהפסדו. ודי למבין. ורואים

במוחש, אשר בתוקף המלוּבש בדרכי נועם – פועלים יותר⁶. נראה שלא רק שמכות אינן מועילות, אלא להפך – הן רק ממרידות ומשניאות. אם בעבר היו המכות אמצעי (גם אז הן לא היו מטרה), אזי היום אמצעי זה אינו יעיל כלל וכלל.

ראויים לציון דבריו החריפים של רבי שמשון רפאל הירש (גרמניה, המאה התשע עשרה): "אנו נהיה האחרונים להמליץ על **עונשים גופניים** [...]. והדברים אמורים במיוחד **כלפי בית ההורים** [ההדגשות שלי]. אם הילד ירגיל את עצמו להתרשם מהערה ביקורתית של ההורים רק אם יחוש אותה על גופו, ולציית לפקודות רק מתוך פחד מפני מכות, הרי יתקה חושו המוסרי וממילא יזלזל גם בהערותיו של המורה" (הירש, תש"ם, עמ' סה). גם הרב יעקב יחיאל וינברג, מגדולי ההלכה במאה העשרים, כתב (בדונו בבן שסטה מדרך הישר) דברים בגנות הענישה הגופנית (וינברג, תשכ"א--תשכ"ט, סי' צה):

אכן, מטעמים פדגוגיים יש להניא מאמצעי כפיה בנוגע לבן הסוטה מהדרך הכבושה. כבר הזכיר כת"ר [=כבוד תורתו] את האיסור להכות בנו גדול, וצדק כת"ר באומרו שלא דווקא מכה ביד, אלא כל אמצעי כפיה בכוח עלול להביא לידי תוצאות הפוכות מהרצוי. וכבר הוכיחו הפדגוגים המודרניים שהכפייה או ביצוע רצון בכוח מעורר בנער בגיל מבוגר עקשנות יתר ונטייה למרידה.

ב"ספר חסידים", שנכתב לפני למעלה מ-200 שנה, נאמר: "איש אמו ואביו תיראו – לשון רבים, למרות שהפנייה איש ביחיד ולדברי רבי יהודה הכוונה להזהיר את האיש לירא את אביו ואת אמו, ולהזהיר את ההורים שלא יכעיסו את הבן כל כך, שלא יוכל להתאפק ולמרוד בהם"⁷. לשון הרבים פונה אפוא להורים להזהירם שימנעו מפרובוקציה או מיד קשה כלפי ילדיהם, העלולות לגרום להם לאלימות ומרידה.

⁶ שערי הלכה ומנהג, חלק יורה דעה.

⁷ רבי יהודה החסיד, ספר החסידים, סי' תתקנד.

הרב אליעזר פאפו, קבע כבר לפני למעלה מ-130 שנה, שאין להשתמש בעונש גופני כלפי קטינים כלל ועיקר: "אמרו רבותינו ז"ל המכה בנו גדול חייב נידוי [...] לפי שגורם לבנו שיהיה בועט בו [...] הנה כי כן לא גדול ממש, אלא אפילו קטן כל שידע בו שאינו מקבל מרות. כגון בדורות הללו שחצפא ישגיא [החוצפה פורחת], ובן בועט באביו לא על ידי הכאה אלא אפילו אם גוער בו בכעס" (פאפו, תשנ"ג, עמ' קעה).

הרב עקיבא איגר, בהתייחסותו ליורה דעה, אמר כי יש להימנע מלבייש ילד על ידי הטלת עונש עליו בפני אחרים. גם "שולחן ערוך" קובע ש"המבייש [...] את הקטן שכשמכלימים אותו נכלם, חייב",⁸ והרמב"ם קובע:⁹ "נראה לי שהמקלל את הקטן הנכלם, לוקה" (מלמד, 1999).

ב"ספר חסידים" מתואר מקרה חמור מאוד: אב למד תורה בחדר, ובנו הקטן בא עם הסיר לאותו החדר, התיישב עליו ועשה את צרכיו. קיימת הלכה האוסרת על לימוד תורה במקום שיש בו צואה, ועל כן האב התרגז והרביץ לבנו. אותו מקרה גרם לילד נזק גופני, כיוון שהיה עוצר בעצמו מלעשות צרכיו. אמנם האב הרביץ כיוון שחשב שהוא מלמד את הילד שבמקום שלומדים תורה אין עושים צרכים, אך הילד לא הבין את כוונתו ולא הבין מדוע הרביץ לו. רבי יהודה החסיד יצא בחריפות נגד האב, וכך כתב: "ילד קטן שאינו מבין על מה מכים אותו והוא יושב אצל אביו וספריו לפניו, והקטן עומד לעשות צרכיו, לא יגע בו, כי לא ידע שבשביל הספרים מנעו, ויעצור עצמו משום פחדו ויבוא לידי סכנה" (לוי, 1998). כלומר בעל "ספר חסידים" מזהיר בחומרה מפני הכאת ילדים, כיוון שבמקרים רבים הילד לא מבין את כוונת המכה שניתנה וסיבתה, ואז הפחד שלו מונע הידברות.

⁸ שולחן ערוך, חושן משפט, סי' תכ, לז.

⁹ שולחן ערוך, חושן משפט, סי' תכ, לז.

רבי חיים מוולוז'ין, שהיה גדול ראשי ישיבות הליטאים, אמר באחת מאיגרותיו: "בזמן הזה, לשוט אינם נשמעים" – אין שום טעם לתת מכות, כיוון שהמכה אינה מחזקת ואינה מועילה בדבר. והוא מוסיף ואומר: "מי שאין טבעו רכות ותכף יכעס על עושי עוול ובפרט שלא ישמע לו [לאותו אדם שרוצה לחנך] – אזי הוא פטור ממצוות התוכחה". הוא למעשה אומר להורה: "אם אתה יודע שאינך שולט בעצמך ואינך יודע לדבר רכות – מוטב שלא תעשה כלום". מכאן שעדיף שאדם לא יחנך, מאשר שיחנך בכעס ובמכות.

מקור חשוב נוסף, המהווה בסיס הלכתי לטענה שכיום אין צידוק לענישה גופנית ואף קיים איסור על ענישה כזו, נמצא בתלמוד (בבלי, מועד קטן יז ע"א), שם מובא מעשה בשפחתו של רבי יהודה הנשיא, שראתה אדם מכה את בנו הגדול. הלכה השפחה המלומדת לרבי ואמרה לו: נדה את האב המכה, ולמה? מפני שהוא עבר על "לפני עיוור לא תיתן מכשול". רש"י מפרש: "שהילד יבעט באביו" – הילד ימרוד באביו; כלומר איש המכה את בנו הגדול מביא לכך שהילד ימרוד בו, ועל כן דבר זה לא רק שאין בו שום עניין של חינוך, אלא הוא גם מכשול (לוי, 1998). הרמב"ם הופך עניין זה להלכה מפורשת, שהיא המקור הברור ביותר בנושא: "מכה בנו הגדול – מנדים אותו, שהרי עובר על 'לפני עיוור לא תיתן מכשול'".¹⁰ והריטב"א – אחד הראשונים – אומר: "ונראים הדברים דלא גדול – גדול ממש אלא הכול לפי טבעו". המילה "גדול" אינה מתייחסת לגיל אלא לטבע. כלומר, לעניין זה יכול גם ילד בן 5 ומעלה להיחשב כגדול. והריטב"א ממשיך: "יש לחוש שיתריס כנגדו [כנגד אביו] בדיבור או במעשיו". אם התוצאה של המכה היא תוצאה של המרדה, אז ודאי וודאי שהדבר אסור. והוא ממשיך: "ואפילו בקטן אין ראוי להביאו לידי מכה אביו".¹¹

¹⁰ הלכות ממרים ו, ט.

¹¹ ריטב"א, מועד קטן, יז.

היבט נוסף וחשוב בעניין זה הוא האיום במכות. אחד המקורות מעיד, כי לעתים ראו באיום דבר חמור יותר ופוגע יותר מאשר המכות עצמן, היות וההשפעה הפסיכולוגית של האיום וההפחדה מזיקה לפעמים יותר מאשר המכה עצמה. האיום במכה מפחיד מאוד, שכן במצב של איום, לא תמיד הילד יורד לסוף דעתו של האב או של המכה ואינו יודע לצפות את שעלול להתרחש (לוי, 1998).

במקור נוסף עולה שאלה שהובאה לפני הרב פיינשטיין, על ילד שהתאבד בגלל הפחד ממכותיו של אביו. לפי היהדות אדם שהתאבד הוציא את עצמו מקהל ישראל, ולכן קוברים אותו מחוץ לגדר – תגובה חמורה ביותר. שאלו את הרב, אם אותו הילד הוא בגדר "מתאבד" לצורך קבורתו, והוא ענה, כי מאחר שהילד לא יכול היה לאמוד את עצמת המכות שיקבל, אפילו אם הן מאדם שאוהב אותו, יש להתייחס אליו ולשפוט אותו מנקודת הראות שלו – זאת אומרת כמי שהציל עצמו מייסורים, ולא כמי שהתאבד, ולכן יש לקבור אותו בתוך הקהל (לוי, 1998).

ומה דין אב שמכה את בנו וחובל בו? הרי יש דין חובל בתורה. הרב פיינשטיין מתייחס לעניין אב המכה את בנו, כשהוא מצטט את ה"שולחן ערוך" של בעל התניא ש"המכה במקל עובר בלאו דחובל בחברו" – שהוא חייב לו מדיני ממונות. חובל על פי דין תורה חייב בתשלום ממון. אם אדם חובל בחברו, הוא צריך לשלם לו – ריפוי, שבת, בושת, צער וכו'. על פי גישה זו, אנו רואים כי אף היהדות סוברת – כמו הגישה המודרנית – שהילד אינו רכוש של אביו, ולכן כל החובות שחלים בין אדם לחברו חלים גם על האב כלפי הבן. למשל אדם הבא ועוקר שן לחברו במכה – חייב לו, ובאותה מידה המכה את בנו – חייב לו. והרב פיינשטיין אומר, שלא רק שהוא חייב לשלם לו כסף, אלא שהוא גם עובר על איסור "לא תעשה" שבתורה. מדובר כאן במושג הלכתי – כי החובל בחברו עובר על לאו שבתורה. כלומר מבחינה הלכתית – לא רק שחייב בתשלום ממון, אלא חמור מכך, יש במעשה משום עברה (לוי, 1998).

נראה כי היהדות הקדימה חברות רבות בעולם בהתנגדותה לאלימות כלפי ילדים ואף לענישה גופנית. כבר בתקופות קדומות, שבהן היה נהוג להכות ילדים, להתעלל בהם ואף להרגם, תוך ראייתם כרכוש הוריהם ותו לא, השכילה ההלכה להגן על ילדים ולהתנגד בתקיפות לאלימות נגדם. כאמור, עולמו של המשפט העברי הוא עשיר ומגוון, וקיימות בו דעות שונות בנושא דנן:

"על תופעה זו, של פלורליזם וריבוי דעות בעולמו של המשפט העברי, עמדו חכמים רבים, ראשונים ואחרונים. תופעה זו, מהותית היא בדרכי חשיבתה ופסיקתה של ההלכה היהודית, על פי הכלל שנקבע במחלוקת בית ושמיא ובית הלל 'אלו ואלו דברי אלוקים חיים' (עירובין יד ע"ב)" (הכהן, 2011).

בדורות האחרונים הובעו דעות הלכתיות, השוללות מכול וכול את השימוש באמצעים אלימים כלפי קטינים. גם הגישות והמקורות היהודיים המתירים ענישה גופנית של ילדים, מתירים זאת בנסיבות מסוימות ובסייגים מסוימים בלבד, כך שהם יוצרים מגבלות של ממש על השימוש בסוג כזה של ענישה, גם כשזו "קלה" או אינה מגיעה לכדי התעללות. שמואלי (2002) מאזכר במאמרו לא פחות מ-23 תנאים וסייגים להיתר השימוש בענישה גופנית על פי ההלכה (לדוגמה: לא כשהילד קטן מדי; לא כשהילד גדול מדי; לא מתוך כעס; לא תוך שימוש בכלי; לא בדרך משפילה; לא מלווה באיומים; לא כשזה גורם נזק; לא כשזה גורם כאב; לא בתקופות מסוימות; לא כשאינה הכרחית, לא לפני שניסו דרכי נועם ועוד ועוד).

"יש להתרחק בתכלית מדרך האלימות והעלבונות כלפי ילדים שהם בני אנוש עם צלם אלוקי" (עמאר, תשס"ח): עמדת ההלכה בדורנו

לדעתי, ברור שכיום אין כל היתר הלכתי-מעשי לשימוש בענישה גופנית, וכי התפיסה היהודית בתקופתנו חייבת להיות איסור גורף וחד-משמעי על שימוש בכלי זה, וזאת משני טעמים מרכזיים: הטעם האחד הוא שבמציאות, הרוב המוחלט של ההורים בישראל אינם בקיאים בסייגים ובנסיבות

המיוחדות שבהם ניתן להכות ילדים לפי תפיסת המקורות המתירים ענישה גופנית, ואף אינם מודעים להם. גם המיעוט שאולי מודע לסייגים או לחלקם, קשה ואפילו בלתי אפשרי להבטיח כי יוכל לעמוד במציאות היום יומית בתנאים המרובים והקשים הללו. כיוון שכך, קיים החשש שהורים רבים ייכשלו באיסור זה של ענישה גופנית. ענישה גופנית המבוצעת שלא על פי הסייגים והתנאים שנקבעו בהלכה איננה רק מיותרת ובלתי ראויה, אלא היא הופכת להיות עברה על האיסור ההלכתי החמור של הכאה. הטעם השני הוא שהיהדות ההלכתית מתאימה עצמה כל הזמן לתקופה ולתנאיה. ועל כך אמר עו"ד אביעד הכהן:

בבואנו ליישם נורמות לעניין זה במדינת ישראל, חובה עלינו לאמץ את הגישה השוללת אמצעי אלימות כלפי קטינים מכול וכול, שהיא ורק היא -- עולה בקנה אחד לא רק עם "ערכיה היהודיים" של מדינת ישראל אלא גם עם "ערכיה הדמוקרטיים". מסקנה זו מתחייבת מכמה נימוקים: ראשית, "כבוד האדם" והשמירה על גופו הנם ערכי יסוד במשפט מדינת ישראל, הן מכוחם של "ערכיה היהודיים" של מדינת ישראל והן מכוחם של "ערכיה הדמוקרטיים". הכאת ילדים, ולו לצורכי ענישה, גם אילו הייתה עולה בקנה אחד עם דעות ששורשן במשפט העברי, מנוגדת היא בתכלית ל"ערכים דמוקרטיים" המקובלים בימינו. כמו-כן, כפי שראינו לעיל, מנוגדת היא אף לחלק מהדעות המצויות במשפט העברי גופו. משכך, אין לנו אלא ליטול מהשדה הנרחב של המשפט העברי אותן דעות שעולות בקנה אחד גם עם "ערכים יהודיים" וגם עם "ערכים דמוקרטיים", ובכך ליצור את הסינתזה הראויה בין השניים. סינתזה זו, יש בה כדי הגשמת האמת, הדין והשלום, שהם-הם עמודיו הגדולים של עולם המשפט. הליכה בדרך זו תעשה חסד הן עם האמת – החינוכית והמוסרית והן עם הדין – המשפט הישראלי והמשפט המודרני של זכויות הילד, והן עם השלום – שלום הילד, שלום המשפחה ושלום החברה כולה. [...] כלל גדול בעולמו של המשפט העברי הוא שהיושב על מדין – השופט והדיין – צריך להסתכל לא רק בספרי חוק ומשפט

אלא עליו גם להישיר מבט מבעד לחלון ולראות את המציאות המתהווה לנגד עיניו. רק משיכיר וידע כל אלה, יוכל להוציא מתחת ידיו "דין אמת לאמתו". היטיב לבטא זאת ר' יהושוע ולק כ"ץ, מחכמי פולין בראשית המאה ה-17 ומפרשניו המובהקים של הטור והשולחן ערוך חושן משפט: "שכוונתם [=של חכמים] במה שאמרו [שחייב הדין לשפוט] 'דין אמת לאמתו' רוצה לומר שדן לפי המקום והזמן בעניין שיהא לאמתו, ולאפוקי [ולהוציא, למנוע] שלא יפסוק תמיד דין תורה ממש. כי לפעמים צריך הדין לפסוק לפניו משורת הדין לפי הזמן והעניין [ההדגשה שלי]; וכשאינו עושה כן – אף שהוא דין אמת אינו 'לאמתו'". "הזמן והעניין" – נוכח התפשטות האלימות בחברתנו, ובעניין דגן, בו מוטל שלומו של ילד, כבודו, חירותו וזכויותיו, על כפות המאזניים, אין להירתע מלהיכנס בבקעת המחלוקת ולהכריע דווקא כ"תנא בתרא": כרש"ר הירש וכ' קלונימוס שפירא הי"ד, כרב יעקב יחיאל וינברג וכרב אי"ה קוק (הכהן, 2011).

הרב יצחק לוי (1998) סיכם במאמרו: "ברור מעל לכל ספק, שהיהדות לא ממליצה להשתמש במכות כשיטת חינוך, והייתי אף מרחיק לכת ואומר שבתקופה בה אנו חיים היא אפילו אוסרת לגמרי על חינוך בדרך של מכות שהם תרתי דסתרי".

לעניין זה ראוי גם לציין כי כבר בשנת 1989 פרסמו הרבנים הראשיים לישראל, הרב שפירא והרב מרדכי אליהו, "קול קורא" משותף, שם כתבו בין השאר:

בשנים האחרונות מתפרסמות יותר ויותר ידיעות על הכאת ילדים ואף מצבים של התעללות פיזית בהם [ההדגשות שלי]. יושם לב כי התייחסות היא גם להתעללות וגם להכאה]. בין היתר נודע לנו שמדובר בתינוקות רכים הנתונים להתעללות ממושכת מצד הוריהם הטבעיים. אנו מביעים בזאת את הזדעזעותנו העמוקה, שתיתכן תופעה כזו בקרב אחב"י [אחינו בני ישראל], שהורים ומבוגרים ינצלו את כוחם ומעמדם במשפחה כנגד עוללים וטף. לא יתכן שאדם בר דעת יפגע ביוצאי חלציו

בצורה כה חמורה ואין שום סיבה שתצדיק הטלת מום גופני או נפשי בילדים ע"י הורים או בוגרים. אנו מוחים נמרצות נגד השחתת מידות זו וקוראים לכל ההורים בישראל לגדל ולחנך את ילדיהם עפ"י רוח תורה"ק [תורתנו הקדושה], השוללת מכל וכל פגיעה בילדיהם (שפירא ואליהו, תשמ"ט).

וכאילו כדי לסגור מעגל, כמעט עשרים שנה לאחר מכן, לאחר שפורסמו המקרים שאותם תיארתי בתחילת המאמר, המועצה הלאומית לשלום הילד שבה ופנתה אל הרבנים הראשיים לישראל באותו עניין עצמו. מאחר שבמקרים אלה לא רק שחלק מההורים ומדריכיהם הרוחניים החשודים בהתעללות הופיעו בחזות חרדית, אלא שהם גם שבו וציטטו מדרשים, אגדות חז"ל ושברי פסוקים כאסמכתאות להצדקת המעשים הנפשעים, היה חשוב שהרבנים הראשיים לישראל, כמו גם רבנים אחרים, ישמעו את דברם בעניין כאוב זה. ואכן תגובת הרבנים הראשיים לישראל לא איחרה לבוא, וכל אחד מהם בנפרד פרסם גילוי דעת או קריאה לציבור בעניין זה. הרב יונה מצגר פרסם ב-8 באפריל 2008 גילוי דעת, ובו נאמר בין השאר:

דווקא בימים אלו בהם שמענו לחרדתנו גילויים מזעזעים על מי שמכנה עצמו כ"רב", אשר הורה לעשות מעשים אלימים, המנוגדים בתכלית לדרך התורה ואין בהם ולא כלום עם המושג "חינוך", ועל הורים מתעללים בילדיהם הרכים באופן שאינו עולה על דעת בן אנוש וכל השומע תצלנה אוזניו ותסמרנה שערות ראשו. חובה עלינו לנער חוצננו מכך, ולגלות דעתנו ברבים, כי אין לנו אלא את דרכי החינוך באהבת אמת ובדרכי נועם אשר קיבלנו מדורי דורות, וכל המשנה, הרי הוא בכלל מחטיאי הרבים ועתיד ליתן על כך את הדין. ומי יוכל לשער את גודל חילול ה' ועוצמת הנזק החמור אשר גורמים הם במעשיהם הנאלחים וממיתים הם בכך קלון וחרפה לעמנו בכלל ולשומרי תורתנו בפרט. יש להוקיע הורים ורבנים אלו אל מחוץ למחנה ולעשות כל שביכולתנו כדי להציל נפשות הילדים הרכים מן הארי ומן הדוב. על כן פונה אני בבקשה אליכם, אחי, רבני הערים והקהילות, להשמיע את

קולכם ולמחות מחאתכם ברבים, ולנצל את דרשת "שבת הגדול" הקרובה על מנת להשמיע זעקה ולגלות את דעתכם -- דעת תורה כנגד מעשי האכזריות הללו (מצגר, 2008).

גם הרב שלמה משה עמאר פרסם בערב פסח התשס"ח קריאה, ובה נאמרו בין השאר הדברים הבאים:

וכמה יש להתרחק מדרכי חינוך משובשים, המשחיתים את הילדים, ומכתימים כתמים בנפשם, וק"ו [וקל וחומר] שיש להתרחק בתכלית, מדרך האלימות והעלבונות כלפי ילדים, שמלבד שהם בני אנוש עם צלם אלקי, ויש לכבדם ולאוהבם באמת וביושר, חובה מוטלת עלינו לשים ליבנו לרגישות היתרה של הילדים, שלא נגרום להם זעזועים העלולים להביאם למשברים קשים, ולא מבעיא שאין בדרכים ההם תועלת חינוכית כלל, אלא גם זאת שמתלמדים מהתנהגות רעה זו, לפתור בעיותיהם באלימות פיזית ומילולית, ומזה יורדים דחי אל דחי ח"ו, ואחריתו מי ישורנו. נדע ונבין שילדינו הם עתידנו, ועתיד אומתנו, ואין לנו אוצר יקר מהם, נשמור עליהם מכל משמר, אך בעדינות נפש, ובאהבה אין קץ, בלשון רכה ונעימה ונפנה אליהם בדרך חברית וידידותית, מתוך ידיעה שמבינים הם ויש שיקול דעת והגיון בריא. ונזכה ונחיה ונראה דור ישרים מבורך, ויקוים בנו הכתוב: בניך כשתילי זיתים סביב לשולחנך, שיהיו מאירים ומשמחים א-ל-הים ואדם. ולא יכעס אדם על טרדות הילדים, ולא ימאס הטיפול בהם ובבעיותיהם, כי יש שכר לסבלותנו, והם מעריכים את זה נאמנה, ומשיבים על זה, בכך שעולים על דרך המלך, וגורמים נחת אמיתי להוריהם ומחנכיהם, ויש שכר לעמל הזה גם מן השמים, שהקב"ה אוהב מי שמטפל בבניו ובני ביתו בשובה ונחת, ומשפיע לו ברכה עד בלי די (עמאר, תשס"ח).

”המדינות החברות ינקטו אמצעים על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או נפשית לסוגיהן” (האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד, 1989, סעיף 19): מניעת ענישה גופנית -- האתגר של זכויות הילד

בפרק זה התמקדתי אמנם בגישתם של המשפט העברי וההלכה והמסורת היהודיות בנושא האלימות כלפי ילדים, תוך הפרכת מיתוסים שהיהדות תומכת כביכול בהכאת ילדים או בהתעללות בהם לצורכי ”חינוך”, אך עם זאת ראוי לזכור כי המאבק על שלילת הלגיטימציה להכאת ילדים איננה רק עניין למקורות המסורת היהודית. הפולמוס בנושא וכן מספר ניכר של מיתוסים סביבו קיימים גם בדתות אחרות ובתרבויות אחרות.

יתרה מזאת, הפולמוס בנושא זה אינו זר או בלתי רלוונטי גם עבור מי שאיננו שואב את ערכיו והתנהלותו ממסורת דתית כלשהי, וההכרה בזכותו של הילד לבל יוכה ובזכותו לשלמות גופו ונפשו אינה מובנת מאליה גם בציבור חילוני מובהק. עצם המושג של זכויות הילד והתפיסה שהוא מייצג הם חדשים יחסית, בני כמה עשרות שנים בלבד.

גם כאשר הוזכר כבר המונח ”זכויות הילד”, עדיין לא היה ברור לגמרי מה הוא מכיל. כך למשל הילרי קלינטון אמרה רק לפני כ-40 שנה, כי ”זכויות הילד” הן בגדר ”ססמה המחפשת הגדרה ותוכן” (Rodham, 1973).¹² צריך לזכור כי האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד (1989), שעליה חתמו מדינות רבות יותר בעולם מאשר על כל אמנה אחרת (למעשה כל המדינות החברות באו”ם, למעט שתיים) והמוכרת כיום היטב, לפחות בעיקרה, היא יצירה חדשה. היא נחתמה רק בשנת 1989, זמן מועט מאוד יחסית מכדי להשריש תפיסה חדשנית כל כך בנוגע למעמדו של הילד ותפיסתו כאדם

¹² הילרי קלינטון מוכרת בעיקר מהיותה אשת נשיא ארצות הברית לשעבר, כמתמודדת לנשיאות ארצות הברית וכמזכירת המדינה. מעטים יודעים כי כמשפטנית, היא הייתה אחת מחלוצות נושא זכויות הילד בארצות הברית וכתבה ופעלה רבות בנושא.

נושא זכויות בזכות עצמו, ולא רק כמושא לחמלה, אהבה, הבטחות או הגנה מסוימת כפעולה של רצון טוב, כל עוד הוא מתנהג כיאור.

המכלול העצום של זכויות הילד במגוון נושאים ותחומים איננו מקשה אחת גם מבחינת קבלתו בציבור, מבחינת ההסכמה החברתית ואף מבחינת החקיקה המעגנת אותו בחוקים והפסיקה המתייחסת אליהם. לא הרי זכויות אזרחיות לילדים כזכויות להישרדות והתפתחות או כזכות להגנה מפני ניצול או פגיעה. אפילו בתחום שכביכול מובן מאליו של הגנה על ילדים מפני אלימות, יש עדיין דגש רב יותר על מילוי **צרכים** של מוגנות לילד, מאשר עיגון ברור של **זכות** הילד להגנה. כך כותבת השופטת סביונה רוטלוי בהקדמה לפרק הכללי של המלצות הוועדה שבראשה עמדה בנושאי עיגון זכויות הילד בחקיקה בישראל:

גם במדינות שרוצות להגן על ילדים שנפגעו באופנים שונים (ילדים נטושים, ילדים שעזבו את בית הספר או ילדים שהתעללו בהם) על ידי הרחבה הולכת וגוברת של מדיניות רווחה, עיקר ההתייחסות אינה אלא לצרכים ההגנתיים של ילדים ולא להגנה כזכות המוקנית לילד. התייחסות להגנה ויישומה, תלוי במידה רבה בסדרי העדיפויות של המדינה. אם ערך זה נמצא במקום גבוה בסדר העדיפויות, כי אז ייהנו הילדים מהגנה. לעומת זאת, אם ישתנו סדרי העדיפויות, ללא עיגון של ההגנה כזכותם של ילדים -- אין כל ערובה להמשך ההגנה עליהם (רוטלוי, 2003).

גם בתחום הצר של זכויות הילד להיות מוגן מפני פגיעות פיזיות, מתברר כי יש דברים מובנים יותר ויש כאלה המובנים הרבה פחות. בעוד שכיום קיימת כמעט הסכמה כללית על זכותו של כל ילד להיות מוגן מפני התעללות לסוגיה, עדיין אין הדבר כך שכשמדובר בענישה גופנית ובמה שקרוי בטעות ואף מתוך עיוות -- מכות "חינוכיות"¹³. כך הדבר בעולם הרחב, שבו רק לכ-

¹³ גם עניין כביכול מובן מאליו זה של הזכות להיות מוגן מהתעללות הוא חדש יחסית. עד לשנת 1989 כלל לא הופיע בחקיקה הישראלית מושג ההתעללות בילדים. ראו על כך קדמן (תשס"ט-תש"ע).

53 מיליון ילדים בכ-20 ארצות יש הגנה חוקית בתוקף חקיקה מחייבת או פסיקה מחייבת המעגנות את זכותם לא להיות מוכים, גם לא לצורך חינוך כביכול, וגם לא באופן שמוגדר "מכות קלות".

בישראל, אף שבשנת 2000 קבע בית המשפט העליון בפסיקה תקדימית (ע"פ 4596/98 פלונית נגד מדינת ישראל, פ"ד נד1) כי ענישה גופנית אסורה על פי החוק, על אף התקדמות רבה בפסיקה בנושא ואף שחל שינוי ניכר בשנים האחרונות גם בדעת הקהל ובעמדות הציבור כלפי ענישה גופנית (בויאר וקדמן, 2007), בכל זאת מספר ניכר של הורים ומבוגרים נוספים בחברה הישראלית אינם רואים במניעת ענישה גופנית זכות של הילד, וסבורים כי ענישה זו לגיטימית ומותרת בגבולות מסוימים (שכלל אינם ברורים), בין אם הם מסתמכים על המסורת וההלכה היהודית (כפי שהראינו, בטעות) ובין אם לאו.

מעניין לציין כי אף שהאמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד קבעה מפורשות (סעיף 19), כי על המדינות החתומות על האמנה לנקוט את כל האמצעים "על מנת להגן על הילד מפני אלימות גופנית או אלימות נפשית לסוגיהן", התעורר כנראה ספק באשר להגדרת האלימות, והיה מי שפירש אותה רק ככזו שהיא בגדר התעללות קשה. לא בכדי נאלצה הוועדה לזכויות הילד של האו"ם, הפרשנית המוסמכת של האמנה, לקבוע בשנת 1994, כי סעיף 19 הנ"ל מתייחס גם לאיסור ענישה גופנית, וכי ענישה גופנית של ילדים איננה עולה בקנה אחד עם האמנה. מניעת ענישה גופנית היא אפוא אתגר אמתי לכל חברה, ובוודאי לחברה התומכת עקרונית בתפיסת זכויות הילד.

"עברו מאז יותר מחמישים שנה, ואת המכות ההן אף פעם לא שכחתי. לא שכחתי ולא סלחתי" (אטלס, 1998)

אין זה מיותר לזכור ולהזכיר, כי אלימות היא אלימות, גם כשהיא מופנית כלפי ילדים וגם כשהיא נעשית במסווה מסולף של חינוך כביכול. בעבר, בחברות רבות, הותרה ענישה גופנית של קבוצות שונות באוכלוסייה.

בתקופות שונות היה מותר להכות עבדים, חיילים, מלחים, אסירים ונשים. בזה אחר זה בוטלו בהדרגה כל ההיתרים. הילדים נותרו אחרונים בתור, אך לא עוד.

כל מכה היא מכה, וכל מכה פוגעת במי שסופג אותה, פיזית ונפשית כאחד. גם אם נכנה אותה בשמות שונים: "סטירה", "פליק", "פאץ" או "כאפה", וגם אם נצדיק אותה בצידוקים שונים, לרבות סיבות "חינוכיות", היא בכל זאת תישאר מכה. מתברר שילדים זוכרים לאורך שנים מכות שקיבלו מההורים, גם מהורים אוהבים (אטלס, 1998; פישביין, 1990). לא זה הזיכרון שאנו רוצים להשאיר לילד מדמות ההורה.

אנו מחנכים את ילדינו שמכות הן דבר פסול ואלים, ושאלימות אינה דרך לפתרון בעיות בין אחים או בין חברים. כיצד אם כן, נוכל להסביר להם, מדוע המעשה הפסול הזה הופך למותר ואף חיובי בהיעשותו על ידי מבוגר כלפי ילד? חשוב לזכור שהורה משמש מודל לחיקוי. הילד מתבונן בהורה ולומד ממעשיו יותר מאשר מכל דבר אחר. אמנם לא כל מכה היא התעללות, ולא כל הורה שאיבד שליטה וסטר פעם אחת לילדו הוא בגדר הורה מתעלל, אבל כמו בדברים אחרים בחיים, לעצם הסרת המחסום מפני עשיית מעשה שלילי יש השלכות חמורות. אם מסירים פעם אחת את המחסום מפני הרמת יד, קשה לשוב ולשים אותו בחזרה. גם אם מכה "קלה" אינה הופכת למכה "קשה" או קבועה, יש בענישה הגופנית דבר מזיק ופסול. המכה מלמדת את הילד שאלימות היא כלי תקשורת לגיטימי. המכה מלמדת את הילד ששימוש בכוח לגיטימי כאשר הוא נעשה כלפי מי שחלש מן המכה. היא פוגעת בכבודו של הילד, משפילה אותו ופוגעת בנפשו, והיא מפרה את זכויותיו הבסיסיות ביותר לשלמות גופו ונפשו.

מחקרים גם הוכיחו (Baldry, 2003) כי ילדים שהוענשו בענישה גופנית, היו אלימים יותר ופגעו באחרים בשיעורים גבוהים יותר משמעותית, הן כילדים והן כשבגרו. לא זו בלבד שענישה גופנית מזיקה, אלא שהיא אינה יעילה ואינה משיגה את מטרתה. היא רק מלמדת את הילד לפחד מהמבוגר שמכה אותו, אך אינה מעבירה את המסר החינוכי של הפסול שבמעשה שעשה.

הילד אולי לומד לפחד מהיד של אבא או של אימא, אבל אינו לומד מכך דבר-מה חיובי ואינו מפנים את ההתנהגות הרצויה.

עם זאת, גם אילו היה מוכח שיש בענישה גופנית תועלת, בכל זאת הייתה נותרת פסולה ואסורה. גם ילדים הם בני אדם, וזכותם שלא ינהגו בהם באלימות. מכות, גם כאלה המוגדרות כ"סבירות" או "מתונות", פוגעות בכבודו של הילד כאדם ובזכויותיו הבסיסיות, הן על פי חוק יסוד כבוד האדם וחירותו והן על פי האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד.

מובן שאין בכל אלה כדי לומר שזכותו של הילד לעשות ככל העולה על רוחו וכי יש לוותר, ולו במשהו, על זכותו וחובתו של ההורה לחנך את הילד ולהציב לו גבולות. ילדים זקוקים לחינוך, למשמעת ולגבולות. אחריותו וחובתו של ההורה לחנך את ילדו, אך מכות, גם "מתונות" או "סבירות", אינן חינוך, אלא ביטוי אלים של אבדן שליטה. אפשר וצריך לחנך בלי לפגוע, להציב גבולות בלי להרביץ, להפעיל סמכות בלי להכות.

מחקרים בנושא ההשלכות של ענישה גופנית¹⁴

מחקר שנערך באיטליה בבתי ספר יסודיים וחיטבות ביניים, בדק 1,059 ילדים ובני נוער ומצא כי ילדים שנחשפו לאלימות בבית מעורבים יותר באלימות בבית הספר (Baldry, 2003).

בפירוט רב יותר ניתן למצוא את אותן תוצאות והשלכות גם במחקריו ארוכי הטווח של פרופ' שטראוס. בין השאר מצא שטראוס במחקריו כי ילדים שנחשפו לענישה גופנית הכו אח או אחות בשיעורים כפולים משאר בני גילם, ואף יותר מכך. ילדים כאלה היו גם בסיכון גבוה יותר להיפך לעבריינים צעירים. לחשיפה לענישה גופנית היו השלכות גם על אלימות בעתיד, כולל בטווח רחוק. כך למשל, שטראוס מצא שמי שהיו חשופים לאלימות בילדותם, היו בסיכון גבוה יותר להיפך להורים מכים ולהשתמש באלימות כלפי בני זוגם. הוא מצא עוד שבאותן מדינות שבהן הותר למורים

¹⁴ מתוך Brandis Review, 2002.

להכות תלמידים ולהעניש אותם גופנית (בארצות הברית למשל), נמצאו בקרב תלמידים ובני נוער שיעורי אלימות גבוהים יותר, כולל מקרי רצח. כן נמצא שבני נוער שהוכו בנערותם נוטים להיות אלימים יותר כלפי אנשים מחוץ למשפחה (Strauss, 1994).

מחקר נוסף שנערך על ידי ווטסון ופישר ופורסם בארצות הברית, קבע חד-משמעית שהמשתנה המובהק ביותר לניבוי אלימות של ילדים, כולל בבית הספר ובמקומות אחרים, הוא היותם חשופים לעונשים גופניים מצד הוריהם. במחקר נמצא כי מוצא אתני, מצב כלכלי-חברתי ורמת משכל לא היו קשורים לאלימות ולא ניבאו את מידת האלימות של ילדים. **המרכיב המנבא החזק ביותר לאלימות של ילדים הוא מידת השימוש בענישה גופנית של הורים כלפי ילדיהם.** ככל שילדים נחשפו יותר למכות בביתם, כך הם נעשו תוקפנים יותר וגילו אלימות רבה יותר. המחקר נערך בעיר ספרינגפילד בארצות הברית, כלל 400 ילדים בני 13 עד 19 מכל רובדי האוכלוסייה ונמשך שבע שנים. את המחקר ערכו פרופ' מלקולם ווטסון ופרופ' קורט פישר מהמוסד לביטוח לאומי לבריאות והתפתחות הילד בשיתוף האוניברסיטאות הרווארד וברנדיס.

"לקום מחר בבוקר עם שיר חדש בלב" ¹⁵ -- הלקח לעתיד

ממורשתנו

דווקא בחברה הישראלית, שחלקים נכבדים ממנה רוחשים כבוד והערכה למסורת היהודית, לתרבותה ואף למקורותיה במשפט העברי, ראוי שנדע, כפי שידענו בעבר, להיות חלוצים בתפיסה השוללת שימוש באלימות כלפי ילדים, תוך שימת דגש על חינוכם בדרכי נועם ותוך הבנה כי חינוך ואלימות אינם "הולכים" יחדיו.

זכותו של הילד להגנה על גופו ונפשו גם מפני מכות "קלות" ומפני אלימות "חינוכית" כביכול היא האתגר האמיתי שבו נבחנת כל חברה הדואגת לילדיה,

¹⁵ נעמי שמר, החגיגה נגמרת.

במיוחד חברה שרואה בילד אדם לכל דבר, הראוי לזכויות כשלעצמו. תרבותנו, מסורתנו וההלכה היהודית הן יסודות שדי בהם כדי להתמודד עם אתגר זה בהצלחה.

מקורות

אטלס, י' (1998). אבא אל תרביץ לי. בתוך י' קדמן וג' אפרת (עורכים), **זכויות הילד בישראל: קובץ מאמרים ומקורות** (עמ' 113--115). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

בויער, י' וקדמן, י' (2007). בין ענישה גופנית להתעללות: רב המשותף על השונה. בתוך ד' הורוביץ, י' בן-יהודה ומ' חובב (עורכים), **התעללות והזנחה של ילדים בישראל: הנפגעים, אכיפת החוק והמשפט, רפואה, חינוך ורווחה** (עמ' 673--780). ירושלים: אשלים.

האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד (1989). כתבי אמנה 1038, כרך 31. הירש, ש' ר' (תש"ס). **יסודות החינוך: שיחות פדגוגיות**. כל כתבי רבי שמשון הירש (חלק ב). בני ברק.

הכהן, א' (2011). ביד חזקה ובזרוע נטויה ובמורא גדול? אלימות כלפי ילדים במשפט העברי ובמדינה שערכיה "ערכים יהודיים ודמוקרטיים". נדלה 3 בפברואר 2011, מתוך: www.children.org.il/Files/File/m188.doc וינברג, י' י' (תשכ"א--תשכ"ט). **שו"ת שרידי אש** (חלק ג). ירושלים: מוסד הרב קוק.

לוי, י' (1998). יהדות והכאת ילדים. בתוך י' קדמן וג' אפרת (עורכים), **זכויות הילד בישראל: קובץ מאמרים ומקורות** (עמ' 97--100). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

מיטלמן, ש' ובן דוד, ע' (4 במאי, 2008). מקפידה להכות רק אחרי שאני נרגעת. **מעריב**.

מלמד, א' (1999). **המשפחה: ערש או הרס ילדיה**. קריית ביאליק: אח. מצגר, י' (8 באפריל, 2008). גילוי דעת. הרבנות הראשית לישראל.

עמאר, ש' מ' (תשס"ח). "קריאה של חבה" "ואת עמלינו אלו הבנים": קול קורא. הרבנות הראשית לישראל.

פאפו, א' (תשנ"ג). **פלא יועץ**. ירושלים: מכון הכתב.

פישביין, י' (1990). **ילדה רעה**. תל-אביב: ספריית הפועלים.

קדמן, י' (תשס"ט--תש"ע). חובת הדיווח על עברות בילדים. **משפחה במשפט: כתב עת של המרכז לזכויות הילד והמשפחה במכללת שערי משפט**, ג--ד, 337-346.

קוק, א' י' ה' (תשמ"ז). **עין אי"ה**. ירושלים: מכון ע"ש הרצ"ה קוק.

רוטלוי, ס' (2003). **הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה**. ירושלים: משרד המשפטים.

שמואלי, ב' (2002). ענישה גופנית של ילדים בידי הוריהם על פי המשפט העברי: גישות מסורתיות וזרמים מודרניים. **פלילים**, י, 365-446.

שפירא, א' ואליהו מ' (תשמ"ט). קול קורא. הרבנות הראשית לישראל.

Baldry, A.C. (2003) Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713--732.

Rodham, H. (1973). Children under the law. *Harvard Educational Review*, 43, 514--487.

Strauss, M. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. New York: Lexington Books.

חלק ג

מסגרות העבודה החינוכית-סוציאלית

פרק 5: עבודה חינוכית-סוציאלית בפנימייה, חזי יוסף

פרק 6: עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה, חיים להב

פרק 7: עבודה חינוכית-סוציאלית בהקשר הבין-לאומי,

עמנואל גרופר

פרק 5

עבודה חינוכית-סוציאלית בפנימייה

חזי יוסף

החינוך הפנימייתי בישראל: היסטוריה של הצלחות

מערכת הפנימיות בישראל זוקפת לזכותה הישגים רבים. תחילה היו אלו בוגרי ההכשרות בכפרי הנוער, נשים וגברים, שבתום תקופת התחנכות והכשרה לכיבוש האדמה (עיבוד האדמה ושמירה עליה) יצאו להגשים את הרעיון הציוני, והקימו יישובים חקלאיים באזורים שהצריכו מאמץ רב, הן בתחום הביטחוני והן בתחום החקלאי. מראשיתן, היו הפנימיות גאות בבוגריהן. בעשורים האחרונים של המאה העשרים ובעשור הראשון של המאה הנוכחית, ההצלחות הבולטות של בוגרי החינוך הפנימייתי באות לידי ביטוי בהשתלבותם של הבוגרים בשירות הצבאי (בחדש פברואר 2011 מונה בני גנץ בוגר הכפר הירוק לרמטכ"ל ה-20 של צה"ל), במסגרות תעסוקתיות מגוונות ובלמודים במוסדות להשכלה גבוהה. ההשתלבות במסגרות האלו מצביעה על מסלול חיים נורמטיבי יצרני ופורה.

בכנס שנערך בדצמבר 2008 באוניברסיטה העברית בירושלים, בשיתוף עמותת "אפשר", הציג פרופ' בנבנישתי את ממצאי מחקרו בשאלת השתלבות בוגרי מערכת הפנימיות שלוש עד חמש שנים מתום תקופת התחנכותם בכפר הנוער. הממצאים מחמיאים מאוד למערכת זו ומצביעים על השתלבות יפה במסלול הנורמטיבי הישראלי. על פי המחקר, מרבית הבוגרים מסתכלים לאחור, על תקופת התחנכותם בכפרי הנוער, בחיוב. על כך מעידה העובדה שאחוז גבוה מהם (57.4%) היו ממליצים לחבר לשלוח את ילדו לכפר הנוער שבו למדו (בנבנישתי וזעירא, 2008).

סקירת המנהיגות הישראלית בששת העשורים הראשונים לקיומה של המדינה מלמדת כי בוגרי כפרי הנוער בישראל איישו ועדיין מאיישים עמדות מפתח בפוליטיקה הישראלית ובפיקוד הצבאי הגבוה. כך למשל יצחק רבין, בוגר כפר הנוער כדורי, שניהן כראש ממשלה שתי קדנציות. כך גם נשיא

המדינה שמעון פרס, בוגר כפר הנוער בן שמן. ברשימה הארוכה ניתן למצוא גם את הרמטכ"ל שאול מופז וקצינת חן ראשית, יהודית בן נתן, בוגרי כפר הנוער ויצ"ו נהלל, ואת ד"ר שבח וייס, יו"ר הכנסת לשעבר, בוגר כפר הנוער ויצ"ו הדסים.

גם בקרב מי שמכונים "גיבורי תרבות" ניתן למצוא בוגרי כפרי נוער רבים: פולי (ישראל פוליאקוב ז"ל), חבר שלישיית "הגשש החיוור", העיד כי החל את דרכו האמנותית בכפר הנוער הכפר הירוק. שנים אחר כך צמח מאותו כפר נוער אבי קושניר, בדרן ומנחה שמכב בתאטראות ובתכניות טלוויזיה אהודות. עוד ברשימת "גיבורי התרבות": אלי יצפאן, בדרן ומנחה תכניות טלוויזיה עתירות רייטינג, בוגר כפר הנוער כדורי, ועדן הראל, כוכבת האם-טי-וי, בוגרת כפר הנוער ויצ"ו הדסים.

החינוך הפנימייתי בישראל קיבע עצמו כרשת ביטחון חברתית, והישגיו זוכים להערכה ובלתי ניתנים לערעור. למרות זאת, בשנים האחרונות, עקב תווית שלילית שדבקה בו וחיפושים אחר פתרונות זולים יותר, עולה שאלת כדאיותו. בשאלה זו אעסוק בסיכום המאמר.

מהי פנימייה?

המונח "פנימיות" במובנו הרחב כולל בתוכו מוסדות חינוכיים ואחרים, כמו מוסדות סיעודיים ומוסדות סגורים. פרק זה מתייחס למונח כפי שהתייחס אליו נייר העבודה שנכתב בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל-אביב (מנור וקשתי, 1988), ואשר כלל את בתי הספר החקלאיים, מוסדות לילדים, כפרי נוער והסדרים פנימייתיים המכוונים לחינוך ולטיפול.

על פי כהנא (1974), פנימיות הן בתי ספר שגרים בהם, ואשר מקיימים עבור תלמידיהם מסגרות חברתיות אוטונומיות למחצה. בלקסיקון לחינוך ולהוראה (קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997), מוגדרות הפעולות המבוצעות בפנימייה: "לנים, אוכלים, לומדים, משחקים או עובדים".

על פי קשתי, "בתי ספר פנימייתיים" הוא המונח שיהווה לגבינו בהמשך שם מכליל לבתי ספר פנימייתיים עיוניים וחקלאיים, לכפרי נוער או להסדרים

דומים המכוונים לחינוך בני נוער" (קשתי, 1993, עמ' 11). לדבריו, בארגונים אלו מתנהלת פעולה סדירה יחסית של אנשי צוות -- מורים, מחנכים ואחרים – במסגרת מובנית פורמלית. מגמתם של בתי הספר הפנימייתיים היא לחנך, היינו להשפיע בכיוון מסוים או לגרום שינוי בקרב התלמידים. על פי גופמן (1967), פנימיות הן מוסדות טוטליים, שבהם מופלות המחיצות בין מקום העבודה של האדם לבין מקום השינה והמשחק שלו. התפיסה הרווחת רואה בפנימיות "קהילה מחנכת" (קשתי, שלסקי ואריאלי, 2000), הקולטת אוכלוסייה הטרוגנית תרבותית וחברתית. חניכי הפנימייה מנהלים יחסי גומלין בינם לבין עצמם ועם צעירים אחרים הלומדים בבתי הספר שבהם הם לומדים. הפנימייה שמה דגש על התפתחותם הלימודית, הרגשית והחברתית של החניכים ויוצרת מסלול התפתחות חברתי ולימודי של מי שהיו עלולים להיקלע לשוליים החברתיים והתרבותיים של מדינת ישראל. על פי מנור וקשתי (1988), הפנימיות בישראל החלו את דרכן כנושאות חזון חברתי או אידאולוגי. בשנות העשרים של המאה העשרים למשל, הן נתפסו כעדה, כקולקטיב או כקהילת חינוך לעצמה. החזון האידאולוגי של החינוך הפנימייתי מאז ראשית המאה העשרים, נבע וקיבל גיבוי מהאישור החברתי שהעניקה התנועה הציונית החלוצית באירופה לחינוך מחוץ למשפחה. מערכת הפנימיות בישראל כוללת סוגים רבים של מוסדות פנימייתיים: כפרי נוער כלליים, כפרי נוער דתיים, פנימיות בתנועה הקיבוצית, פנימיות "מכינה", פנימיות טיפוליות (בדרך כלל באחריות משרד הרווחה), פנימיות שיקומיות, כפרי נוער הקולטים אוכלוסייה טיפולית, פנימיות על בסיס מסגרת משפחתית (משפחתונים), ישיבות תיכוניות, אולפנות ופנימיות חרדיות.

אוכלוסיית הפנימייה

אוכלוסיית החינוך הפנימייתי בישראל היא הגדולה בעולם ביחס למספר התלמידים באוכלוסייה. תפוצתה של הפנימייה בישראל כאמצעי "חינוכי", "נורמטיבי", "חלופי" או "מטפח" רחבה בהרבה מאשר במקומות רבים. קשתי

(1993), שקבע קביעה זו, ציין כי במדינות אחרות שבהן נפוצה מאוד ההשמה בפנימייה – בבריטניה ובמדינות שהשתייכו לברית המועצות – שיעור חניכי הפנימיות מכלל אוכלוסיית התלמידים הוא פחות מ-2%.

חינוך חוץ-ביתי הוא צורך מבני, ונראה כי בכל חברה יהיו צעירים שיזדקקו להסדר פנימייתי חינוכי, או יבחרו בהסדר כזה. צורך שכזה עולה כאשר צעירים נקלעים למצבי שינוי או משבר, כגון מצוקה או אסון, ובהקשר הישראלי -- הגירה ומשבר ההסתגלות שלהם ושל משפחותיהם המלווה אותה. עובדת היותה של החברה הישראלית חברה מהגרים רב-תרבותית, המורכבת מקבוצות הנבדלות זו מזו בזהותן, רקען העדתי והמטען החברתי-תרבותי שלהן, תרמה את תרומתה ליציאה לחינוך פנימייתי. אוכלוסייה משמעותית נוספת בחינוך הפנימייתי בישראל היא החברה היהודית-דתית, הלומדת בישיבות ובאולפנות, בעיקר מטעמי אידאולוגיה. עם זאת, בעולם המערבי הולכת ופוחתת ההפניה להסדרים פנימייתיים, בין אם בשל התווית השלילית שדבקה בהם ובין אם בשל העלויות הגבוהות, המובילות לחיפוש אחר פתרונות זולים יותר (גרופר, 2007).

בשנת 2007 התחנכו במוסדות שבפיקוח המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער 39,037 חניכים. על פי נתוני המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער בשנת הלימודים תשס"ו--תשס"ז, המאפיינים הסוציו-אקונומיים של חניכי הפנימייה היו: 47.2% מכלל תלמידי "עליית הנוער" היו חניכים עולים; 89% היו מתחת לקו העוני וההכנסה לנפש במשפחותיהם הייתה נמוכה מ-1,500 שקלים לחודש; ל-46.6% מהחניכים היו שלושה אחים (או יותר) מתחת לגיל 18 (קשתי, שלסקי וגרופר, 2008).

ההיסטוריה של הפנימיות בישראל

תפיסתן החברתית והפדגוגית של הפנימיות בישראל הושפעה בתחילה מעולם הפנימיות המערב-אירופי המתחדש של ראשית המאה העשרים (קשתי, 1993). פנימייה נוספת שהשפיעה עליהן הייתה מושבת העבריינים של מאקארנקו בברית המועצות של שנות העשרים. רוב הפנימיות נתפסו

אז כעדה, כקולקטיב או כקהילת חינוך: "בשלבם הראשוניים לקיומן, היו המכונויות החינוכיות-חברתיות של הפנימיות אכן קואופרטיביות יותר מאשר תחרותיות, דמוקרטיות יותר מאשר סמכותיות וממוקדות יותר בקבוצה מאשר בפרט" (קשתי, 1993).

תפיסה חינוכית זו תאמה את האידיאולוגיה שליוותה מראשית המאה העשרים את גיבושה של התנועה הציונית-החלוצית באירופה. זו העניקה אישור חברתי מובהק לחינוך מחוץ למשפחה, שכן חלק מרכזי מן השינוי שהתבקש בהתנהגותו של הצעיר בן הגולה לקראת התפקידים שנועדו לו כחלוץ בארץ ישראל בוצע במסגרות הפנימייתיות של "ההכשרה" וה"קיבוץ". מבחינה היסטורית, ניתן למצוא באידיאולוגיה החינוכית הציונית לא מעט מוסודות המודרניזם -- שחרור לאומי, קדמה חברתית ותרבותית, סולידריות, מחויבות הפרט לקהילתו ונכונות להקרבה עצמית למענה. בהמשך, גם החינוך, ההכשרה, הסיגול והחברות של ילדים וצעירים ילידי הארץ נעשו במסגרות הפנימייתיות (אריאלי, קשתי ושלסקי, 1983). במוסדות אלו כונסו יחד בני קבוצות שונות מבחינת המוצא והמעמד החברתי. השינויים החברתיים והאידיאולוגיים בחברה הישראלית גרמו לשינוי גם באידיאולוגיה החינוכית של הפנימיות.

מאיר גוטסמן (1987) סקר את הרציפות בקורותיה של "עליית הנוער" ואת השינויים שחלו בה מיום הקמתה. כיוון ש"עליית הנוער" הייתה גורם מרכזי ומכריע בחינוך הפנימייתי בישראל, ניתן בהחלט לאמץ את סקירתו כמאפיינת חינוך זה. עם השנים חלו שינויים באוכלוסיית החניכים בפנימיות. כל תקופה הביאה עמה אוכלוסיות שונות בעלות צרכים ומאפיינים שונים, ואלו השפיעו כמובן על מטרות החינוך ועל המבנה הארגוני של הפנימייה או של הגורמים המפנים, ובהם "עליית הנוער". בדרך כלל, התמורות שחלו באוכלוסיית החניכים היו הגורם הראשון לשינויים במטרות, והתמורות במבנה הארגוני היו תוצאות של אלו. גוטסמן מדגיש כי לשלושת התחומים -- אוכלוסיית החניכים, מטרות ומבנה ארגוני -- ביחד ולכל אחד מהם בנפרד הייתה השפעה על תכניות חינוכיות, על תכנים

חינוכיים ועל אופיו של המפעל, ועל כולם יחד השפיעו הנסיבות ההיסטוריות בחיי העם היהודי והסביבה החברתית והמשקית בארץ ישראל ובמדינת ישראל (גוטסמן, 1987, עמ' 148).

תמורות שחלו בשנות הארבעים והחמישים של המאה העשרים

בשנות הארבעים ובראשית שנות החמישים, היו המוסדות הפנימייתיים האמצעי המרכזי לקליטתם ולחינוכם של עולים צעירים, בעיקר של אלו ששרדו מהשואה באירופה. בדרך כלל, ניכרו זהות אינטרסים וזהות רעיונית בין המוסדות, ובוודאי מוסדות "עליית הנוער", ובין התנועה הקיבוצית. הכוונה לעידוד העלייה ולעיצוב דמות יהודי חדש בארץ ישראל המתחדשת וכן למימוש הרעיון המרכזי של התנועה הקיבוצית ושל הזרם המרכזי בהסתדרות הציונית -- הגשמה חלוצית.

יש לשער כי הכרסום והפגיעה במטרה האידאולוגית – ההגשמה החלוצית, החלו כבר אז. בשנים שלאחר קום המדינה, כשגבר זרם הפונים לחינוך הפנימייתי, והתנועה הקיבוצית לא הייתה מסוגלת לקלוט את כל זרם הפונים, קמו כפרי נוער, בתי ספר חקלאיים ומוסדות פנימייתיים רבים, ואלו התרחקו אט אט מן האידאולוגיה החלוצית-קיבוצית.

במשך שנים, בעיקר בעשור שקדם להכרזת מדינת ישראל ובעשור הראשון לקיומה, מיעטו כפרי הנוער בישראל במיון תלמידיהם. כך ובתוספת מעורבות באידאולוגיות הדומיננטיות שרווחו במרכז החברתי של ישראל, הפכו המוסדות הפנימייתיים לארגונים המקדמים במובהק חינוך וחברות אינטגרטיביים וניעות חברתית.

משנות החמישים המאוחרות הסתמנו בפנימיות שינויים משמעותיים: השינוי האחד היה מבני -- התאמה לדפוסי הארגון ההולכים ומתגבשים בחינוך הממלכתי; השינוי היה היחלשותו של המסר החינוכי-אידאולוגי ואף החלפתו במסר מעשי והישגי. זה האחרון נתפס כמותאם לאוכלוסיית הילדים, שאף היא הלכה והשתנתה -- מחניכים ילידי אירופה או בנים ליוצאי אירופה לחניכים עולים מארצות האסלאם (קשתי, 1993). אוכלוסיית

החניכים הזו נתפסה כנזקקת להפנמת ערכים וסמלים תרבותיים "חדשים" ונורמות התנהגות שונות מאלו שהכירה.

תמורות שחלו בשנות השבעים והשמונים של המאה העשרים

בשנות השבעים והשמונים, נטו הפנימיות בישראל להתרכז בבני נוער שכונו "טעוני טיפוח". עדיאל, שלום ואריאלי (1980) סבורים כי ההנחה העומדת ביסוד הפרדת "טעון טיפוח" מביתו והשמתו בפנימייה היא שחשיפה להשפעתו האינטנסיבית של מוסד פנימייתי עשויה לסייע לשיקום תפקודו ולהסתגלותו מחדש לחברה.

מדובר ב"עידן הישראלי" (גוטסמן, 1987), שראשיתו בקיץ 1971, שבו אישרה עצרת הסוכנות היהודית החלטה קודמת של הנהלתה, וייפתה את כוחה של "עליית הנוער" לקלוט נוער ישראלי משכבות המצוקה. הכוונה הייתה לדור שני בארץ, בני הורים עולים, שהיו בעצמם נערים בעת עלייתם ארצה, בראשית שנות החמישים. גוטסמן מסביר כי בגלל הנסיבות דאז הם לא נקלטו בחברה הישראלית ונותרו בשוליה, וכך גם ילדיהם. לדבריו, "עליית הנוער" ראתה במיזם זה שותפות ב"מאמץ הקולקטיבי של החברה הישראלית לסגירת הפער ההשכלתי והחברתי" (גוטסמן, 1987, עמ' 24).

מסוף שנות השבעים ובשנות השמונים, התפתחה תופעה של בחירה בררנית בפנימיות, שהייתה כרוכה בהסתייגות החניכים ממרכיבים מרכזיים של הסביבה הפנימייתית. לדברי קשתי ואריאלי (1977), ניתן היה להניח ברמה סבירה של ביטחון, שמניעיו של החניך בעיצוב התייחסויותיו אל הפנימייה נבעו מציפייתו אל העתיד ומהתכוונות לקראתו. שנות השבעים והשמונים אופיינו בקליטה הטרוגנית ברמה האתנית -- נוער ישראלי רב ולצדו עולים מברית המועצות, מאירן ומאתיופיה. תקופה זו אופיינה במעבר מקליטה (קיבוץ גלויות) למיזוג גלויות.

באמצע שנות השמונים, בשל אילוצים תקציביים, צמצמה "עליית הנוער" משמעותית את קליטתו של נוער ישראלי. צמצום זה גרם לשינוי באוכלוסיית הכפרים והפנימיות. האוכלוסייה שהופנתה עד לצמצומים אלו

והייתה הטרונגנית ברמתה הלימודית ובעצמת בעיותיה (בעיקר בעיות התנהגות), הפכה להיות בעייתית יותר.

מסוף שנות השמונים ובשנות התשעים החל מתחזק זרם העולים, והפנימיות קלטו נערים עולים רבים יותר. הפעם היו אלו יוצאי מדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות ויוצאי אתיופיה.

נערים ונערות יוצאי אתיופיה הופנו תחילה לפנימיות דתיות. לאחר שהשתחררו מעט מהלפיתה הדתית-פוליטית, ולאחר שהבינו בעדה כי גם במסלול החילוני יוכלו הילדים להגיע להישגים (ואולי אף גבוהים יותר), החל מעבר הדרגתי גם לחינוך הפנימייתי החילוני. למעשה, הדרישה לחינוך חילוני שבאה מצד הנוער היא שהיוותה זרז לשינוי, הן בקרב מנהיגי העדה והן בקרב גורמי השמה במשרד החינוך.

בני הנוער מן המדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות הגיעו לפנימיות משלוש סיבות עיקריות:

- א. ההורים סברו כי קליטתם המקצועית והכלכלית תהיה טובה יותר אם הילד יתחנך בפנימייה. הם האמינו כי בפנימייה הילד יקבל את כל צרכיו הקיומיים והאחרים, בעוד הם, ההורים, יתפנו להבטיח לעצמם מקום עבודה, להגדיל את הכנסתם ואולי אף להשיג קידום בעבודה.
- ב. המשבר במעבר הבין-תרבותי פגע בנער או במשפחתו וחייב התערבות על מנת למנוע מהצעיר מצב סיכון או התקבעות בשוליים החברתיים או התרבותיים.
- ג. נוער שעלה במסגרת פרויקט נעל"ה (נוער עולה ללא הורים) היה זקוק למסגרת. כוונת המיזם הייתה שהנערים יהיו חלוץ לפני ההורים.

מקורות היציאה לחינוך חוץ-ביתי

רובם המכריע של ילדי העולם המערבי חיים במסגרת חיים משפחתית המסוגלת להעניק להם את צורכיהם בצורה הטובה ביותר ולהוות תשתית יציבה לעיצוב אישיותם. רבים טוענים, ובצדק, כי טרם נמצאה מסגרת אחרת שתהיה תחליף עדיף למשפחה כתנאי להתפתחותו המלאה של כל

ילד. בעתות משבר או מצוקה, מצוקתם של הילדים קרבנות האירועים הטראומטיים היא החריפה ביותר, ופתרונה הדחוף הוא בראש מעייניהם של כל גורמי הסיוע וההשמה. אחד הפתרונות שרווחו בעולם במשך מאות שנים היה השמה של ילדים במסגרות מחוץ לבית ולמשפחה.

הארגונים המטפלים בילדים במצוקה אינם מחזיקים בדרך כלל באידאולוגיה התומכת בהוצאת הילד מביתו; אדרבה, העמדה הרווחת בשירותים הסוציאליים כיום רואה בהשמת הילד מחוץ לביתו אמצעי אחרון, שנוקטים רק אם שאר דרכי הטיפול לא הועילו. לרוב המכריע של ילדי העולם, המסגרת המשפחתית היא המתאימה ביותר לגידולם. גם אם ברוב תאי המשפחה ישנם ליקויים מסוימים, וגם אם מדי פעם קיימים ניסיונות ליצור מסגרות אוטופיות לגידול ילדים, למיטב ידיעתי, עד היום טרם הצליחו ליצור תחליף עדיף למסגרת המשפחתית המקורית.

כאמור, אוכלוסיית החינוך הפנימייתי בישראל היא הגדולה בעולם יחסית למספר התלמידים באוכלוסייה. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008), בשנת הלימודים תשס"ו, מספר המתחנכים בפנימיות עמד על יותר מ-56,975 חניכי פנימיות, תלמידי כיתות א--ב, שהם 5% מכלל תלמידי החינוך העברי. חניכים אלו מהווים 2.5% מכלל התלמידים בחינוך העברי הממלכתי, 9.3% מכלל תלמידי החינוך העברי הממלכתי-דתי ו-8.8% מתלמידי החינוך החרדי.

הפנייתו של ילד או נער לחינוך פנימייתי אינה פרי יזמה בלעדית של גורם אחד, אלא של מספר גורמים. כך במוסד חינוכי אחד, באותה קבוצה חברתית, יתחנכו חניכים שחלקם הגיעו ביזמת בני המשפחה, חלקם ביזמה של גורם טיפולי ברשות המקומית, של יועצת בית הספר או פקידת סעד, ואחרים -- בצו בית משפט. קשת הגורמים שיזמו את ההוצאה לחינוך חוץ-ביתי מצביעה על ההטרוגניות של אוכלוסיית החינוך הפנימייתי בישראל.

היציאה לחינוך חוץ-ביתי פנימייתי נובעת מארבע סיבות עיקריות: **רצון** -- ילדים ובני נוער היוצאים לפנימייה מתוך רצון, על בסיס אידאולוגי. מדובר במוסדות בעלי צביון מיוחד, המבוססים על אידאולוגיה דתית,

צבאית או כזאת המעוניינת לשמר מצב חברתי קיים (ריבוד חברתי או מערכת ערכים המבטיחה המשכיות של תפקידים חברתיים).

הסכמה-פשרה -- בני נוער המשוכנעים כי חינוך בפנימייה יתרום לנוחיותם, לביטחונם או לעתידם. מדובר בבני נוער שאינם נתונים בסיכון פיזי, אלא בסיכון התפתחותי.

מניעה -- ילדים ובני נוער שיציאתם ממסגרת המשפחה היא מציאות הכרחית למען ביטחונם או עתידם. קבוצה בולטת בקטגוריה זו היא אוכלוסיית העולים החדשים, שבתהליך המעבר הבין-תרבותי נחשפים למצבי סיכון מוחשיים, הן פיזיים והן התפתחותיים. הניסיון הישראלי בקליטת נוער מהגר בולט מאוד (גרופר, 1994).

הכרח -- ילדים ובני נוער שמערכות החינוך והרווחה שכנעו את מערכת המשפט כי הם נמצאים במצב סיכון. צו חוק נוער שעליו חותם השופט מחייב את הוצאת הילדים למסגרות חוץ-ביתיות, ביניהן החינוך הפנימייתי. בקטגוריה זו מדובר באוכלוסייה שתופנה לפנימייה חינוכית-טיפולית, המנסה להבטיח התפתחות הכרתית-רגשית, חברתית וערכית (ווזנר, גולן וערד, 1966).

כדי להשיג בהירות מתודולוגית ותפיסתית בנושא של עזיבת הבית, יש לבחון אותו מבחינות היסטורית ובין-תרבותית. שרוד (Sherrod, 1996) מציין, כי בשנים האחרונות מתרבים המחקרים על התבגרות מאוחרת ומעבר לבגרות. המחקרים מכירים בחשיבות תקופה זו במהלך החיים בעולם המודרני. צפיפות האירועים המתרחשים בהתבגרות המאוחרת ובבגרות המוקדמת תורמת לחשיבות השלב הזה במהלך החיים. תקופת המעבר מילדות לבגרות התארכה, התנהגויות רבות האופייניות למתבגרים, כגון התנסות בסמים ובמין, קיימות היום אצל ילדים צעירים, במיוחד אצל הבעייתיים שבהם. מצד שני, מגוון התנהגויות בוגרות, כגון עצמאות כלכלית ונישואין, מתרחשות בגילים מבוגרים יותר. בהתאם למרווח הזמן המתארך של המעבר, ישנה שונות רבה בין הדרכים האישיות הננקטות לצורך השגת אחריות בוגרת.

ניתן לראות ביציאה לחינוך חוץ-ביתי בכפרי הנוער צורה מסוימת של עצמאות. עם זאת, אין עזיבת הבית מחייבת יציאה לחיים עצמאיים. למעשה החינוך הפנימייתי בישראל בגיל התיכון דומה למגורי תלמידים האמריקנים במעונות הקולג'. המגורים במעונות מאפשרים למתבגר לעזוב את הנוחות והתמיכה של המשפחה מבלי צורך בעצמאות כלכלית. חוקרים בחנו את גורמי הניבוי של עזיבת בית ההורים של בוגרים צעירים שגדלו בגרמניה, כשזו עדיין הייתה מחולקת למזרחית ומערבית. הערכתם הייתה כי מספר אחים גדול וגירושין מובילים לעזיבה מוקדמת יותר. ההשערות כללו גם עזיבה מוקדמת של בנות יחסית לבנים, עידוד ההורים לעזיבה מוקדמת, יכולת והישגים נמוכים של המתבגר, רמות נמוכות של בקרת הורים ועיסוק רב במעורבות עם חברים (Silbereisen, Meschke & Schwarz, 1996).

במזרח נמצא כי בקרת הורים, אי-שיתוף ההורים בפעילות היומית ומגורים משותפים עם מספר אחים רב היו גורמים רלוונטיים לעזיבה. במערב, המעורבות של המשתתפים בפעילות החברים והתנהגויות סוטות נמצאו קשורים לעזיבה מוקדמת יותר. המגדר נמצא חשוב בשני חלקי המדינה: בנות עוזבות מוקדם יותר. להפתעת החוקרים, גודל המשפחה ונתוני השכלה לא השפיעו על תהליך עזיבת הבית. במערב, עזיבת צעירים ממשפחות גרושות הייתה רבה יותר בקרב בנות, אולם במזרח לא הייתה לגירושין השפעה כלל.

תאוריית ההתקשרות והשמה חוץ-ביתית

תאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1969) היא תאוריה התפתחותית המשלבת אוריינטציה פסיכואנליטית עם ראייה אתולוגית, ובוחנת את ההתנהגות בהקשר האבולוציוני. מרכיב מרכזי בתאוריה הוא תפיסת ההתקשרות כמערכת התנהגות עצמאית. בניגוד לגישה הפסיכואנליטית, הרואה את האהבה לאם כנובעת מסיפוק אוראלי, ובניגוד לתאוריות הלמידה החברתית, הטוענות כי התלות באם היא תוצאה של חיזוקים

שניוניים, תאוריית ההתקשרות מתמקדת בדמות המטפלת כמספקת קשר והגנה. דפוס ההתקשרות של האדם, כלומר, הקשרים הראשוניים שיצר עם הדמויות המשמעותיות בחייו, הוא משתנה מרכזי המשפיע על סוג היחסים שהאדם מפתח בבגרותו.

בולבי (Bowlby, 1973) טען כי המין האנושי מצויד במספר מערכות התנהגותיות הייחודיות לו, ואלו התפתחו בו משום שתרמו לשימורו. לטענתו, דפוס ההתקשרות של האדם מתהווה בתחילת החיים, כשהתינוק חסר אונים וקיומו תלוי בדמות המטפלת בו. תפקידיה של דמות זו הם לספק את צרכיו הפיזיים, לספק לו מקלט כאשר הוא מרגיש מאוים ולשמש לו בסיס בטוח, שממנו יוכל לצאת לחקור את הסביבה ולפתח את עצמאותו. משום כך, בולבי ייחס משמעות רבה להתנסות עם הדמויות המטפלות כבסיס להתפתחות של ביטחון ואמון בעולם עצמו: דמות הזמינה לתינוק ונכונה להגיב לאותות הקרבה שהוא משדר, תפתח אצלו ביטחון באשר לזמינותה בעת צרה, ותגרום לו לחוש שהוא בעל ערך עצמי וראוי לתשומת לב. אם הדמות המטפלת אינה עקבית או אינה מספקת את צורכי התינוק ואינה זמינה במצבי לחץ, התינוק יפתח חוסר ביטחון ודימוי עצמי נמוך. בולבי סבר שהילד מפנים את התנסויותיו עם הדמות המטפלת שלו ואת הדרך שבה הוא תופס את תגובותיה וזמינותה במצבי מצוקה, ונוצרים אצלו ייצוגים פנימיים (working models) שקובעים את הבסיס לארגון אישיותו, יחסיו הבין-אישיים ותפיסתו העצמית בהמשך חייו.

תאוריית ההתקשרות מבוססת על שתי טענות מרכזיות: האחת -- התינוק מגיח לאוויר העולם כשהוא מצויד במערכות התנהגותיות, כמו בכי ומלמולים, שנועדו ליצור ולשמר קרבה בינו לבין הדמות המטפלת; השנייה - לזמינותה ולרמת התגובה של הדמות המטפלת יש השפעה על תחושת בסיס בטוח (secure base) ומקלט מוגן (safe haven) אצל התינוק. תרומת תחושות אלו באה לידי ביטוי בוויסות רמת המתח של התינוק וביציאה ממצבי דחק, וכך הילד יכול לחקור את העולם ולהתעניין בגירויים ובאנשים,

ללא חשש של אבדן הבסיס ותחושת הביטחון. תאוריית ההתקשרות מצביעה על שלושה טיפוסים של דפוסי התקשרות: דפוס בטוח – מאפיין ילדים שנהנו מאיכות וזמינות תגובה של הדמות המטפלת. אלו יאופיינו בתחושת אמון עצמי ויעזו להרחיק ולחקור. דפוס נמנע – מאפיין ילדים שלא חוו רגשיות ותגובתיות ההולמת את צורכיהם ומצוקותיהם. התנהגותם של אלו תאופיין בחוסר אמון בסביבה, והם יסתמכו במרבית המקרים רק על עצמם. דפוס חרד-אמביוולנטי – מאפיין ילדים שלא חוו עקביות וזמינות, כלומר, הדמות המטפלת הייתה לעתים זמינה ורגישה ולעתים לאו. ילדים אלו יהיו חקרנים פחות ויביעו ביטויים רבים יותר של כעס וחרדה. מרבית החוקרים משתמשים במחקרי אורך לבחינת גורמי ניבוי מוקדמים אישיים ומשפחתיים בנוגע לאופי המעבר של הצעיר לחיים עצמאיים ותזמונו. כל המחקרים מצביעים על החשיבות של קשרי המשפחה והקשרים החברתיים בין הורים וילדים בהקשר של התנהלות חברתית ומסבירים חסכים בהתנהלות זו בקשרי הורים-ילדים בלתי מספקים. כמו בינקות ובילדות המוקדמת, שבהן קשר בטוח למטפל מאפשר לילד לבחון את הסביבה, קשר בריא עם ההורה בתקופת ההתבגרות מאפשר לו להתחיל לבחון את עולמו שלו, להשיג אוטונומיה ואפילו לעבור למקום המרוחק מההורה מרחק פיזי. הישארות בבית או קרוב לבית ותלות בהורים קשורים לקשר מוקדם לא בטוח או גרוע עם ההורים. מצד שני, יחסי קונפליקט עם ההורים יכולים לדחוף את הצעיר בשלב מוקדם אל מחוץ לבית ההורים או לבריחה. עזיבה מוקדמת כזו קשורה להסתגלות פסיכולוגית גרועה ובעיות התנהגות. הבדלים בין המינים בגיל צעיר הם מרובים ורווחים. בהתאם להבדלים הקיימים בין המינים בהתבגרות הפיזית, כך הבנות עוברות גם בשלבי החיים המוקדמים את ההתבגרות הפיזית מוקדם מהבנים.

ניבוי ההתנהגות לפי דפוסי התקשרות מוקדמים

מחקרי אורך שעסקו באוכלוסייה רגילה שאיננה אוכלוסיית סיכון, מצאו כי לדפוסי ההתקשרות המוקדמים יש פוטנציאל משמעותי לניבוי התנהגות חברתית בילדות, הן בקשר עם ההורים והן בקשר עם בני הגיל. ילדים שסווגו בינקותם כבטוחים, נמצאו בגיל הגן בעלי כשירות טובה יותר באינטראקציה עם סביבתם, חברותיים יותר ואהודים יותר על ידי בני גילם, בעלי אגו גמיש יותר ובעלי יכולת טובה יותר לבטא אמפתיה.

בניגוד להתנהגויות החיוביות שנמצאו אצל ילדים אלו, ילדים שסווגו בינקותם כחרדים-נמנעים או מתנגדים הפגינו התנהגויות שליליות רבות יותר, והיו רגוזים יותר וקלים יותר לתסכול. באופן כללי, התקשרות חרדה נמצאה קשורה לבעיות בהסתגלות חברתית מאוחרת יותר, ליעילות פחותה בקשרים בין-אישיים ולהצלחה פחותה בניסיונות לבצע משימות שונות. כמו כן, ילדים חרדים נמצאו מרוחקים ומסויגים יותר ונמנעו מביטוי רגשות. המחקרים שעסקו בתחום זה הצביעו על כך שהילד מגבש דפוס התקשרות מסוים לאם על סמך התנסויותיו עמה לאורך שנת החיים הראשונה, וכי לדפוס זה יש השפעה על המשך התפתחותו הרגשית-חברתית של הילד, ובבגרותו -- אף על התנהגותו ההורית (קורן-קריא, 1995).

בולבי (Bowlby, 1973) סבר כי ממד ההיפרדות, היציאה מהבית, הוא ממד מרכזי בהשפעת המשפחה על הילד. לטענתו, מטרת ההתנהגות בכללותה היא לייצב את הקשרים המשמעותיים, לכן כל סיטואציה הנתפסת כמסכנת את הקשרים האלו יוצרת תגובה שמטרתה שימור הקשר. ככל שהפרט המתפתח תוך יחסי גומלין עם בני משפחתו חש שסכנת האבדן גדולה יותר, כך עולות בעצמתן הפעולות המשמרות שהוא נוקט. אי-לכך, ניתן לשער כי חוויית ההינתקות והאבדן שחווים בני הנוער שמגיעים לחינוך פנימייתי, עלולה לעורר בקרבם הכרה מחודשת בחוויה קונפליקטואלית של הינתקות ואבדן מצד אחד, והיצמדות ליחסי ההתקשרות (attachment) הקיימים, מצד שני. בולבי ראה כנקודת מפתח בתאוריה שלו את היחסים הסיבתיים שבין התנסויותיו של הילד עם הוריו לבין יכולת הפרט בהמשך חייו ליצור קשר

ומערכות יחסים בין-אישיות. הנחת היסוד של התאוריה היא שהילוד נולד עם רפרטואר תגובות התנהגותיות המנסות להשיג קרבה למבוגר שיטפל בו. התנהגות של התקשרות מתקיימת בכל מהלך חייו של האדם, והיא מכוונת לספק לו ביטחון, קרבה וחמימות, המהווים חלק מתוך קשר חיובי עם הזולת. הצורך בקרבה מובע באמצעות קשר עין, בכי או חיוך, המהווים אותות מכיוון התינוק, ותגובתו של המבוגר לאותות אלו מספקת את הצורך הזה. זהו קשר אינטראקטיבי בין התינוק לדמות המטפלת בו, הקושר את התינוק, כיצור חסר ישע, אל הדמות המטפלת בו ואת הדמות המטפלת אליו, ומגביר את הסיכויים שצורכי התינוק יענו. קיים קשר סיבתי חזק בין התנסויותיו של הפרט עם הוריו לבין יכולתו להיפרד מהם וליצור קשרים חדשים עם העולם.

בולבי טען שסגנון ההתקשרות משמש מרכיב מרכזי, בעל מורכבות רגשית ומוטיבציונית, ביצירת הייצוג הפנימי (working model) של הפרט. והוא מרחיב סגנון זה דרך שימוש בגמישותו, ביכולתו לפתור בעיות, ביכולת ההסתגלות שלו ובהתייחסותו להתנהגות של התקשרות.

תוצאות מחקרים בפנימיות הקושרים בין דפוסי התקשרות מוקדמים ומצבי סיכון

במסגרת לימודי המוסמך שלי, חקרתי את הקשר בין עזיבת הבית ובין דפוסי ההתקשרות. המחקר התמקד בדפוסים השונים של נוער המגיע לחינוך פנימייתי ובחן את הקשר בין סגנונות ההתקשרות שלהם לנסיבות הגיעם לפנימייה (אלו כללו את המאפיינים והרקע של כל תלמיד ואת הסיבות לעזיבתו את הבית).

במדגם שערכתי (91 נבדקים) נכללו מתבגרים ומתבגרות בכיתות י-יב, והם השיבו לשני שאלונים שבהם נבחנו סוגי ההתקשרות. הממצאים ככלל מאששים את ההשערה כי קיים קשר בין קיומו או אי-קיומו של מצב סיכון בעת עזיבת הבית לבין דפוס ההתקשרות. נמצא הבדל מובהק (בעל משמעות קטנה יחסית) בדפוסי ההתקשרות בין חניכים שהיו במצב של

סיכון ובין כאלו שלא היו במצב של סיכון. כמו כן אוששה ההשערה כי קיים קשר בין יוזם היציאה מהבית לבין דפוס ההתקשרות. נמצא הבדל מובהק (בעל משמעות קטנה יחסית) בדפוסי ההתקשרות בין חניכים שיזמו את יציאתם מהבית לבין חניכים שגורמים אחרים יזמו את יציאתם. השערות נוספות שאוששו הן, כי לא קיים קשר בין ארצות המוצא של בני הנוער בפנימייה לבין דפוסי ההתקשרות השונים, וכי לא קיים קשר בין מגדר החניך לבין דפוס ההתקשרות.

מחקר נוסף, שהעלה ממצאים דומים, הוא זה של סוליבן וסוליבן (Sullivan & Sullivan, 1980), שמצאו כי בקרב סטודנטים העוזבים את הבית לצורך לימודיהם חלה הגברה של הקשר המשפחתי, בהשוואה לאלו שממשיכים לגור בבית בזמן לימודיהם. במחקרים רבים הסטודנטים מעידים שהם חשים קרובים יותר להורים אחרי עזיבת הבית. הם חושבים מחדש על הקשרים עם ההורים והערכתם להוריהם גדלה. זה תהליך חיוני להשגת רגשות ביטחון במהלך תהליך הפרידה. כיון שאף אחד מהחוקרים לא עקב אחר סטודנטים מעבר לשנה הראשונה מחוץ לבית, לא ברור האם הקרבה להורים נשארת באותה רמה אחרי שהושלם תהליך המעבר. מחקרים אחרים שהתמקדו באופן שבו מתבגרים רואים את התהליך של עזיבה ומעבר, תומכים בתפיסה שהאוטונומיה יכולה להתבסס תוך שמירת קשר עם המשפחה. תוצאות עבודות אלו מראות שהגורמים החשובים במעבר לבגרות הם הקשורים להתנהגויות אוטונומיות, כגון עצמאות ותחושת בשלות וכן סיום בית ספר. הניתוק הרגשי מההורים הוא הממד החשוב פחות בהגדרת המעבר. הסטודנטים שחוו הסתגלות קשה במיוחד לעזיבת הבית הם דווקא אלו שקשריהם עם הוריהם לא היו טובים. קשרים אלו הם משני סוגים עיקריים -- קשרים הסובלים מקשיי תקשורת (חוסר תקשורת או תקשורת קונפליקטואלית), או קשרים מעורבים מדי, שאינם מאפשרים אוטונומיה.

הפנימייה בעידן הרב-תרבותיות

הפנימיות ככלל וכפרי הנוער בפרט קולטים אוכלוסיות הטרוגניות גם ברמה האתנית. גלי העלייה למדינת ישראל מזמנים מפגשים והזדמנות לחיים משותפים של בני נוער מתרבויות שונות. מפגש שכיח שכזה מזמן כפר הנוער, אב-הטיפוס המוביל של הפנימייה החינוכית בישראל (גרופר, 2007). גם היום, כמו בעבר, כפר הנוער מתפקד כ"קהילה מחנכת". עם זאת, חלו שינויים במטרותיו: חינוך לאוטונומיה והכוונה עצמית לצד הכרה (לא הפנמה) של דפוסים חברתיים ותרבותיים, ומשקל האינדיווידואל גדל לעומת משקל הקבוצה. אלו מתקיימים כמובן, לצד הרעיונות המרכזיים הנמצאים ביסודו של דגם כפר הנוער, ובהם גישה מחנכת הוליסטית ומורטוריום.

הקהילה בפנימייה, כמו כל ארגון רב-תרבותי, אינה יכולה עוד לפעול לזהות תרבותית אחת. באמצעות אורח חיים קהילתי נוכל להתקרב למענה, ואולי אף לענות על התנאים המשתנים של עיצוב זהות בעידן אמצעי התקשורת האלקטרוניים, עידן שבו הנוער מצוי בין העולם המודרני של ודאות וסדר לבין העולם הפוסט-מודרני הרווי בזהויות ותרבויות שונות (ג'רו, 1996). בעידן זה, הפנימייה כקהילה אינה צריכה לראות משימה ב"כור ההיתוך". הזהות הלאומית, הקבוצתית והאישית איננה יכולה עוד להתבסס על אחדות תרבותית בלבד. דוגמה לכך היא קבוצה של כ-15 יוצאי אתיופיה בויצ"ו נחלת יהודה. נערות ונערים אלו כבר אימצו דפוסי התנהגות, ערכים ומאפיינים מקומיים אחרים. עם זאת, הם יזמו הקמתה של להקה אתיופית אותנטית, "צעירי אדיס" שמה, שבה באות לידי ביטוי זהות קבוצתית וזהויות אישיות. בלהקה מוזיקלית זו, השרה באמהרית, רוקדת ריקודים מסורתיים ולבושה בלבוש מסורתי, אני רואה דוגמה מצוינת למרחב הפלורליסטי.

אימוץ הגישה הרב-תרבותית הוא מענה הולם לזרם העיקרי כמו גם למיעוטים האתניים, המעמדיים והאחרים המרכיבים את אוכלוסיית הפנימייה, שהרי גישה זו מתייחסת לאחר כמי שאינו אמור להיכנס לתוך

תבנית אחת מוכרת. הרעיון הפלורליסטי המכיר בלגיטימיות של כל הפרטים והקבוצות לצד שמירת חלקים או תפיסות של תרבות כוללת, הוא אולי המתכון למניעת הניכור, ההתפוררות החברתית והאומללות. משום כך, על אורח החיים המנחה את הקהילה להתבסס על הממד האוטונומי, תוך שמירת קשר עם ערכים בעלי זיקה חברתית. כך תובטח מחויבות הפרט לקהילה ומחויבות הקהילה כלפיו. כך גם יוכלו החניכים לתפקד כבני אדם אוטונומיים הפועלים בעולם החדש נטול המוסכמות המוחלטות. ברמה המעשית, יש להעמיד בפני המתחנכים בפנימייה מצבי בחירה, למידה והתנסות רבים וכמעט בלתי מוגבלים. דווקא הפנימייה כמקום מוגן (לא סגור!) יכולה לשאת טווח מורטוריום גדול יחסית ומצבי התנסות רבים ומגוונים. על הפרט להתנסות במצבים שונים ולבחון אם הוא חש תחושת סיפוק ומיצוי או לא. אין מדובר במודל הבחירה הקרוי "ניסוי וטעייה", המקובל גם כיום בחינוך הפנימייתי ומופיע בעקרונות החינוך הבלתי פורמלי של ראובן כהנא, ואשר יחד עם העיקרון של "פיקוח חברי" הוא בבחינת "כלב הרועים" של האידאות המלוות את החינוך הפנימייתי בכפר הנוער המודרני. ניסוי וטעייה בפרק זה כוונתם לתהליך הלמידה וההתנסות שעובר הפרט בדרך למימושו העצמי, בתהליך רציונלי העונה על אישיותו ורצונותיו. בתפקידה המחנך, הקהילה צריכה לפתח אצל הצעירים את המיומנויות הדרושות לחיפוש ולמימוש תחומי העניין, אך עליה להימנע מדירוגם כחשובים יותר או חשובים פחות. כפרי הנוער בישראל עושים רבות למימושו העצמי של כל אחד מחניכיהם. עם זאת, לצד מימושו העצמי של הפרט והכרה בלגיטימיות של שונותו, טוב שיישמרו מספר מאפיינים כלליים ומוסכמים, על מנת למנוע מצב של אוסף פרטים, תרבויות ותתי-קבוצות חסרי קשרים משותפים. היעדר קשרים משותפים של הפרט עם פרטים אחרים או של קבוצה עם קבוצות אחרות הסובבות אותה בקהילה, עלול כאמור לגרום לניכור, להתפוררות ולאומללות של פרט או של קבוצה בתוך הקהילה.

סיכום

בעשור האחרון של המאה העשרים ובעשור הראשון של המאה הנוכחית, מערכת הפנימיות בישראל נדרשת לעמוד באתגרים חינוכיים חדשים, ובמקביל להתמודד עם משבר כלכלי ואידאולוגי המאיים על קיומה. איום כזה ניתן לראות למשל בדיונים המתקיימים מדי פעם באשר לעתיד המינהל לחינוך התיישבותי. דיונים אלו הם גם ביטוי לתפיסתה של הפנימייה כנטל כלכלי יותר מאשר כמכשיר הגשמה חברתי-אידאולוגי.

את הדיונים מוביל בעיקר משרד האוצר, הרוצה לחסוך את ההוצאה על חינוך פנימייתי, שהוא כמובן יקר יחסית לחינוך בקהילה. גורם מוביל נוסף המערער על תרומתה של הפנימייה יחסית לעלויות הגבוהות הוא משרד הרווחה, שרוצה לראות את תקציבי החינוך הפנימייתי מופנים לרשויות המקומיות, על מנת לפתח שם תכניות לטיפול בנוער בסיכון. משרד הרווחה החל ליישם את תפיסתו בתכנית בשם "עם הפנים לקהילה". על פי תכנית זו תוגבל שהות ילדים ובני נוער בפנימייה לארבע שנות חינוך (להוציא מקרים שבהם לא ניתן כלל להחזיר ילד לביתו או לקהילה). כמו כן, על פי תכנית זו תוכל הרשות המקומית להמיר חלק ממכסת ההפניות לחינוך פנימייתי לתקציבים שמטרתם פיתוח תכניות בקהילה לטיפול בילדים ובנוער בסיכון. האתגרים הכלכליים העומדים בפני מנהלי מוסדות חינוך פנימייתיים מעסיקים אותם הרבה מעבר למה שהעסיקו את מנהלי אותם המוסדות עשרות שנים קודם, זאת נוסף על האתגרים החברתיים, האקדמיים והערכיים. החברה המודרנית המערבית נכנסה למצב כלכלי-חברתי-תרבותי חדש, שבו מערכות אידאולוגיות מתפוררות (גור-זאב, 1996) ומתחייב חיפוש חלופה לדרך "הטיפול והחינוך" של הפנימייה. כל פעם מחדש, בדיון כזה או אחר, אנו נתקלים באנשי מקצוע שלא הפנימו את השינוי, ואינם מסוגלים עדיין לראות בילד או בהורה שלו לקוחות שעליהם לשרת ולהשביע את רצונם. רוח חדשה נושבת ומערערת על הנחות יסוד רבות שליוו את התקופה המודרנית. הפנימייה, כמו בית הספר וכמו כל ארגון חברתי-תרבותי

אחר, צריכה להטות אוזן, להקשיב לקולות החדשים ולבחון אם צעדיה ייתנו להם מענה.

ההתייחסות לחניך פנימייה כמי שזכאי לרמת שירותים גבוהה וההשקעה שאנו עדים לה בשיווק המוסדות הם רק חלק מהשינויים. אתגר נוסף העומד בפני מחנכי הפנימייה הוא התחרות מול "עידן האינסטנט"; תהליך שיקומו של ילד מבחינה לימודית, רגשית או חברתית הוא ממושך, ובמהלכו חווה חניך הפנימייה משברים ותסכולים לצד חוויות הצלחה ועלייה ברמת המוטיבציה. תהליך זה מתנגש בפתרונות המהירים ובהצלחה המהירה המוצעים לחניכים בכל יום ובכל שעה באמצעי התקשורת השונים. הם מוצפים בשפע של פתרונות "אינסטנט": לרדת במשקל תוך שבוע, להיות יפה בן רגע (הגדלת חזה, ניתוח אף) ואפילו להיות "כוכב נולד" תוך שעות או ימים, בלי קשר ללימודיהם, הישגיהם והשקעה ארוכת טווח למען מטרה. אני סבור כי החינוך הפנימייתי בישראל ימשיך להיות זרם משמעותי בהיקפו ומוביל בחשיבותו למען אוכלוסיות נרחבות בחברה הישראלית; בני נוער עולים ימשיכו לעשות דרכם לישראל, הכלכלה הקפיטליסטית תייצר שוליים כלכליים וחברתיים, והחברה הדתית-חרדית תשאף לשמר את מוסדותיה. כל אלו, לצד איכות טיפול ושביעות רצון גבוהה של הבוגרים, יבטיחו את רציפותו של המפעל הפנימייתי בישראל עוד שנים רבות.

מקורות

- אריאלי, מ', קשתי, י' ושלסקי, ס' (1983). **פנימיות: תהליכי חיברות בסביבה נמרצת**. תל-אביב: רמות.
- בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 28, 95-134.
- גוטסמן, מ' (1987). **עליית הנוער: רציפות ושינוי**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- גופמן, א' (1967). המאפיינים של מוסדות כוללניים, בתוך מ' ליסק (עורך), **סוגיות בסוציולוגיה: מבנה וריבוד חברתי**. תל-אביב: עם עובד.

גור-זאב, א' (עורך) (1996). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: מאגנס.

ג'רו, ה' (1996). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (עמ' 43--64). ירושלים: מאגנס.

גרופר, ע' (2004). **הפנימיות החינוכיות: יצירה מקורית במערכת החינוך הישראלית**. תל-אביב: המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.

גרופר, ע' (2007). הפנימיות בישראל: מסגרות חינוך חברתיות וממדיהן. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 341--364). ירושלים: מאגנס.

וונזר, י', גולן, מ' וערד, ב' (1966). **איכות החיים בפנימיות לילדים ולבני נוער בישראל**. תל-אביב: רמות.

כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמאליים. **מגמות, כא(1), 36--46**.

מנור, א' וקשתי, י' (1988). **נייר עמדה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

עדיאל, ש', שלום, ח' ואריאלי מ' (עורכים) (1980). **טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה**. תל-אביב: צ'ריקובר.

קורן-קריא, נ' (1995). **הבדלים בין אמהות הבוחרות לשלוח את תינוקיהן למעון לבין אמהות הבוחרות לגדל את תינוקיהן בבית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קשתי, י' (1993). **בתי ספר פנימייתיים בצמתים של שינוי**. תל-אביב: רמות.

קשתי י' ואריאלי, מ' (1977). קווים לסיווג ולמיון של פנימיות חינוכיות. בתוך ד' נבו (עורך), **המעשה החינוכי: עיון ומחקר** (עמ' 421 -- 430). תל-אביב: יחדיו.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (עורכים) (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל-אביב: רמות.

קשתי, י', שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2000). **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**. תל אביב: רמות.

קשת, י', שלסקי, ש' וגרופר, ע' (2008). החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא. תל-אביב: משרד החינוך.

Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, anxiety & anger*, Vol. II: *Separation*. New York: Basic Books.

Sherrod, L. R. (1996). Leaving home: The role of individual familial factors. In J. A. Grager & J. S. Dubas (Eds.), *Leaving home: Understanding the transition to adulthood (New directions for child development)* (pp.111--120). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Silbereisen, R. K., Meschke, L. L., & Schwarz, B. (1996). Leaving the parental home: Predictors for young adults raised in former East and West Germany. In J. A. Grager & J. S. Dubas (Eds.), *Leaving home: Understanding the transition to adulthood (New directions for child development)* (pp.71--80). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Sullivan, K., & Sullivan, A. (1980). Adolescent--parent separation. *Developmental Psychology*, 16, 93--99.

פרק 6

עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה

חיים להב

הקדמה

למונח "עבודה חינוכית-סוציאלית" (SP – Social-Pedagogy) אין הגדרה אחידה ומוסכמת בעולם וכך גם בישראל. המונח מציין גישה ייחודית לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון, והוא נמצא בשימוש בקרב ארגונים ובעלי מקצוע שונים העוסקים בטיפול בילדים ונוער בסיכון במרחבי פעילות בקהילה ומחוצה לה. מגוון היישומים של העבודה החינוכית-סוציאלית הוא רחב מאוד, הן בהקשר של אוכלוסיות היעד והן בהקשר של מסגרות הפעולה. מציאות זו יצרה למונח קשת רחבה של הגדרות והמשגות.

מדינות שונות בעולם משתמשות במונח "עבודה חינוכית-סוציאלית" על מנת לתאר את עבודתם של עובדי נוער העוסקים במגוון תפקידים ומתודולוגיות בקרב ילדים ונוער בסיכון בקהילה או בפנימייה (Galuske, 2009). במספר מדינות, העבודה החינוכית-סוציאלית התפתחה לכדי פרקטיקה ייחודית הדורשת התמחות, והוכרה כמקצוע. במקומות אלו מדובר באנשי מקצוע המנסים לפתח ראייה רחבה ומקיפה ("הוליסטית") על תופעות חברתיות שונות בקרב ילדים ובני נוער בסיכון, ולצדה לפתח התערבויות ותכניות המשלבות פרקטיקות מתחומי העבודה הסוציאלית והעבודה החינוכית (Cameron 2004; DFES, 2003; Edwards and Hatch 2003).

ברוב המדינות מוצגת כיום העבודה החינוכית-סוציאלית כתחום ידע מתפתח אשר מבוסס על ערכים הומניסטיים המדגישים את ערכי כבוד האדם, כגון: כבוד הדדי, אמון, הערכה ללא תנאי, שוויון וכדומה. לצד אלה מדגיש התחום את הערכים החברתיים של זכויות האדם, ובתוכם זכויות הילד, בתחומי חיים בסיסיים, לצורך מימוש עצמי וחברתי, ללא הבדל דת, מין ומוצא.

בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, מתברר כי נעשה שימוש במונח "עבודה חינוכית-סוציאלית" בכמה צורות, והעיקריות שבהן הן:

א. שימוש במונח כמתאר בעל מקצוע ייחודי המתמחה בעבודה אשר משלבת את שני תחומי הידע -- עבודה סוציאלית וחינוך.

ב. שימוש במונח כמתאר מסגרת ארגונית שבה נעשית עבודה חינוכית-סוציאלית על ידי בעלי מקצוע שונים בתחומי ידע שונים, בעיקר מתחומי העבודה הסוציאלית והחינוך.

ג. שימוש במונח כמתאר שילוב של שתי האפשרויות הקודמות.

לצד השימוש במונח "עבודה חינוכית-סוציאלית" במדינות כמו: גרמניה, הולנד, ארגנטינה, ברזיל ומדינות סקנדינביה, במדינות כמו קנדה וישראל, נמצא השימוש במונחים "עבודה פסיכו-סוציאלית" (למשל במסגרת המינהל לחינוך התיישבותי ועלית הנוער במשרד החינוך)¹ או "עבודה פסיכו-חינוכית" (במסגרת האגף לשירות פסיכולוגי ייעוצי של משרד החינוך בישראל).² כמו כן נמצא שימוש במונחים "עבודה חינוכית-חברתית" או "עבודה חינוכית-טיפולית" במדינות כמו: ספרד, צרפת, איטליה וישראל (במסגרת האגף לקידום נוער).³ במדינות רבות מופעלים מודלים שונים ומגוונים של שירותים ופועלים עובדים המתמחים בעבודה חינוכית-סוציאלית עם ילדים ונוער בסיכון. המשותף לכולם הוא ההתייחסות לתחום כאל תחום ידע ועיסוק מתפתח, אשר מחפש את מקומו בין תחומי הידע המסורתיים העוסקים בילדים ונוער בסיכון ומנסה למצב את המובחנות שלו, הן בהקשר התאורטי והן בהקשר המעשי.

בפרק זה אעסוק בבחינת ההתפתחויות של הגישה החינוכית-סוציאלית בעולם ובישראל במסגרת השירותים לילדים ונוער בסיכון. בהמשך אבחן את היישום שלהן במסגרת השירותים החינוכיים-חברתיים השונים בישראל.

¹ כתובת האתר: <http://www.mchp.gov.il/SubSites/Psychology/Pages/default.aspx>

² כתובת האתר: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi>

³ כתובת האתר: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TechumeiHaminhal/KidumNoar/Mediniyuth.htm>

זרקור מיוחד ניתן בפרק לבחינת המרכיבים והעקרונות של העבודה החינוכית-סוציאלית כפי שהם מתבטאים יישומית בעבודה לקידום נוער בישראל. השירות לקידום נוער הוא כיום אחד מהשירותים המרכזיים לטיפול בנוער בסיכון שחרת על דגלו את הגישה החינוכית-טיפולית (זהו המינוח שבו משתמש השירות לקידום נוער בישראל להגדרת העבודה החינוכית-סוציאלית כפרקטיקה מרכזית בעבודתו). השירות עוסק כיום בפיתוח הפרקטיקה של העבודה החינוכית-טיפולית ובהכשרת עובדים ייחודיים לעבודה זו וקידומם למקצוע מוכר, במסגרת ההכשרות של המכללות לעובדי הוראה וחינוך בישראל. כיום מתקיים בארץ דיון שבו שותפים השירותים לילדים ונוער בסיכון והתאגדות עובדי קידום נוער, במטרה לקדם חקיקת חוק פרופסיונלי להכרת הייחודיות של העיסוק והמקצוע של העובד החינוכי-טיפולי (הצעה ראשונית הוצגה ב-26 לנובמבר 2008, בכנס לציון 25 שנה למסלול לקידום נוער, שהתקיים בבית ברל).

עיקריה של התפיסה החינוכית-סוציאלית

התפיסה החינוכית-סוציאלית (social pedagogy) פותחה באירופה החל מאמצע המאה התשע עשרה, במטרה לייצר פתרונות חינוכיים לבעיות חברתיות, לצד פיתוח הפתרונות הסוציאליים לבעיות החברתיות. תפיסה זו יצאה מנקודת הנחה שניתן וצריך להשפיע על סוגיות, תופעות ונסיבות חברתיות באמצעות שילוב של תכנים ומתודות שפותחו במערכת החינוך (בעיקר הבלתי פורמלית), לצד הישענות על תכנים ומתודות שפותחו במערכת הרווחה. ההנחה הייתה שרק שילוב נכון של כל אלו יכול לשמש מנוף משמעותי להתמודדות עם תופעות חברתיות, לניידות חברתית ולפתרון בעיות חברתיות בקרב בני נוער בסיכון (Smith, 2007).

על פי הגישה הזו, העבודה החינוכית-סוציאלית התפתחה באותן שנים במטרה לקדם תחום ידע תיאורטי מחקרי המלווה בפרקטיקה ייחודית, המובחנת מן המקצועות הקלסיים האחרים בתחום החינוך או העבודה הסוציאלית (Otto, 2006). התחום, שהחל דרכו על רקע התמודדותם היום

יומית של עובדי נוער עם בעיות של עוני, מצוקה והדרה חברתית, החל להתפתח באמצע שנות החמישים של המאה העשרים בנתיבים שונים ומגוונים של עבודה עם ילדים ונוער בסיכון; מדובר בידע תיאורטי ומעשי אשר נתנו מענה ייחודי למסגרות שונות שעסקו בילדים ובני נוער בקהילה ומחוצה לה, במסגרות פנימייתיות (Mollenhauer, 2003; Hämäläinen, 1959; Rauschenbach, 1991).

על פי קרונון (Kronen, 1980), אף שבמקור התפיסה החינוכית-סוציאלית לא התכוונה לייצר קבוצת אנשי מקצוע נפרדת ומובחנת, זה הדבר שהתרחש בפועל. בספרות המקצועית של שנות השבעים-תשעים של המאה העשרים התקיים דיון באשר למיקומו של המקצוע המתפתח והוצעו שלוש קטגוריות (Tuggener, 1971; Mühlum, 1989; Merten, 1998; Böttcher, 1975):

א. מקצוע שונה לגמרי מהעבודה הסוציאלית או מהעבודה החינוכית הקלסית.

ב. מקצוע דומה לעבודה הסוציאלית ולעבודה החינוכית הקלסית, ואפילו חופף במובנים מסוימים.

ג. מקצוע שונה מן העבודה הסוציאלית והעבודה החינוכית הקלסית, אך משלים אותם.

אנדרסון (Anderson, 2008) מתאר את המקצוע כתחום העוסק ב"מרחבי החיים" (life spaces), או כפי שאנו מגדירים אותם, "תחומי חיים" של ילדים ומתבגרים בסיכון, ללא קשר לסיטואציה או למסגרת שבה הם נמצאים (מועדון, בית ספר, פנימייה, מוסד שיקום, כלא וכדומה). תפיסה זו התחזקה על ידי הקמתו של ארגון FICE (Federal Interagency Committee on Education)⁴. ייעודו של הארגון הוא להטמיע את התפיסה החינוכית-סוציאלית בארגונים שונים כדי לקדם ילדים ובני נוער הסובלים מבעיות

⁴ כתובת האתר:

<http://education.stateuniversity.com/pages/1989/Federal-Interagency-Committee-on-Education.html>

בתחומי חיים שונים: לימודים ועבודה, יחסים אישיים ובין-אישיים, בעיות התנהגותיות, מוגבלויות וצרכים מיוחדים, שעת משבר וסכנה ועוד. במדינות שונות בצפון אירופה ובמערבה (Boddy, Cameron & Petrie, 2006) ובצפון אמריקה ודרומה התחילו להתארגן קבוצות עובדים חינוכיים-סוציאליים תחת מטרייה ארגונית מקצועית מרכזית, שמנסה לקדם את מקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית אל עבר הסדרה וחקיקה פורמליות. במקביל, הוקם ארגון מקצועי בין-לאומי של העובדים החינוכיים-סוציאליים בשם (International Association of Social Educators) AIEJI,⁵ אשר הציב לעצמו כיעד להשיג את הכרת האיחוד האירופי בעיסוק של העובד החינוכי-סוציאלי (גרופר, 2007). בשנת 2005 הציג הארגון את "המצע המשותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה". המצע מבוסס על מרכיבים ערכי, תאורטי וחברתי וכולל את הממדים המקצועיים הבאים: סיוע והעצמה, חינוך (למידה), טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח מרחב חיים שאינו מנתק את הפרט מהחברה (גרופר, 2007, עמ' 119). הוא מפרט את הידע והמיומנויות הנדרשים לעיסוק במקצוע ואת דרכי ההכשרה והרישוי של המעוניינים לעסוק בו.

על פי אגודה זו, המקצוע שנקרא "עבודה חינוכית-סוציאלית" מושתת לפחות על ארבעה מרכיבים מרכזיים, שקובעים את צביונו וייחודו, ואלו הם: המרכיב היישומי, המרכיב הערכי, המרכיב התאורטי והמרכיב האתי (גרופר, 2007). על פי הצהרת הכוונות של האגודה, העבודה החינוכית-סוציאלית ניתנת לתיאור כ"תהליך הכולל פעולות חברתיות ביחס לבני אדם, כפרטים וכקבוצות. שיטות העבודה הן רב-ממדיות וכוללות סיוע והעצמה, חינוך, טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח של מרחב חיים המשולב בטיפול שאינו מנתק את הפרט מהחברה. המטרה היא לאפשר השתתפות חברתית מלאה וקידום מעורבות אזרחית לכול" (גרופר, 2007, עמ' 4).

⁵ כתובת האתר:

<http://www.facebook.com/pages/AIEJI-International-Association-of-Social-Educators/155264067824296>

יישומה של העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל

בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, הנושא מקבל את תרגומו ואת התאמתו התרבותית והמקצועית בווריאציות שונות, במסגרת ארגונים שונים ובקרב בעלי מקצוע שונים. גם בישראל, מתנהל בין שירותי הנוער השונים דיון על גבולות העבודה החינוכית-סוציאלית ותפקידיה. הדיון חושף בעצם את הדרכים השונות שבהן רואים הארגונים השונים את מהות העבודה החינוכית-סוציאלית ואת תפקידיה ומשימותיה.

המחקר הראשון שנערך בארץ על מנת לזהות את גבולות התפקיד והעיסוק של עובד חינוכי-סוציאלי נעשה על ידי עמותת "אפשר" (כהן וכהן, 2001, 2003). השלב הראשון של המחקר נערך בקרב אוכלוסיית הסגל הבכיר (מנהלים, מפקחים) בארגונים ובמוסדות המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים ובקרב סטודנטים הלומדים מקצוע זה. תוצאותיו התפרסמו בשנת 2001 (כהן וכהן, 2001), ואחד הממצאים העיקריים שעלו בו היו הקשיים המרכזיים בקביעת תקן מקצועי אחיד לעבודה החינוכית-הסוציאלית בשל מגוון התפקידים הנכללים במסגרת העיסוק. התברר כי העובדים החינוכיים-סוציאליים מועסקים במגוון רחב של מסגרות ובקרב ילדים במצבי סיכון שונים. המשותף לכלל העובדים החינוכיים-הסוציאליים היה שהמנדט לעבודתם נבע ממדיניות של מדינת רווחה. כולם טיפלו באוכלוסיות חניכים שסבלו מקשיים ומצוקות, כולל קשיים חברתיים או כלכליים של משפחת החניך, קשיי הסתגלות שונים של החניכים עצמם וכן פגיעות פיזיות או נפשיות. המחקר העלה את העובדות הבאות:

לעומת בעלי מקצועות אחרים המטפלים בחניכים אלה, האחראים להיבטים מסוימים ומוגדרים היטב בחיי החניך, כגון: הפסיכולוג – לשלוחו הנפשי, המורה – להישגיו הקוגניטיביים, העובדת הסוציאלית - למצבו במשפחתו ובקהילה, הרופא האחות -- לבריאותו הגופנית, העובד החינוכי-הסוציאלי אחראי למכלול ההיבטים של חיי החניך, והוא מתווך בין החניך לבין בעלי המקצוע והמוסדות האחרים המטפלים בו, בדומה לאופן שבו עושים זאת הורים. המדריך נוהג

כמומחה כללי האחראי לבריאותו ולהתפתחותו התקינה של החניך. ראייה הוליסטית זו היא בלבד שומרת בסופו של דבר על הדימוי של החניך בעיני עצמו כאדם נפרד ושלם (כהן וכהן, 2003, עמ' 2).

מחקר זה הביא לראשונה את סוגיית העבודה החינוכית-סוציאלית אל שולחן הדיונים הבין-ארגוניים והבין-מקצועיים; זאת כיוון שהוא חשף את העובדה שארגונים שונים ואנשי מקצוע שונים מבינים ומיישמים את הגישה החינוכית-סוציאלית בדרכים שונות. המחקר מיפה את הארגונים העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית, והתברר שחלקם מייצגים שירותים פנימיים, חלקם -- שירותים קהילתיים; חלקם -- שירותים של המגזר הציבורי הממלכתי, חלקם -- שירותים של המגזר השלישי ההתנדבותי (כיום ניתן למצוא גם שירותים מהמגזר הפרטי העסקי). המחקר זיהה כי השונות מקבלת ביטוי רב הן במשימות המוטלות על העובדים (כגון: משימות בהקשר חברתי, בהקשר הרגשי ובהקשר הפיזי) והן במשימות של תיווך וארגון. המחקר זיהה גם כי השונות מתבטאת במאפייני כוח האדם, הן על רקע הכשרתו המוקדמת לתפקיד והן על רקע הכשרתו תוך כדי עבודתו. כמו כן התברר, שלצד ארגונים שהעסיקו עובדים בעלי השכלה אקדמית, אחרים העסיקו עובדים ללא השכלה כזו; לדוגמה: ב"קידום נוער" 97% מהעובדים הם בעלי השכלה אקדמית (תואר ראשון לפחות), ובמוסדות חסות הנוער 76% הם בעלי השכלה אקדמית; לעומת זאת, בפנימיות שיקומיות טיפוליות 60% מהעובדים הם חסרי השכלה אקדמית, ובמפעל לילדי ישראל -- 50% חסרי השכלה אקדמית (כהן וכהן, 2003, עמ' 15).

כפי שצוין לעיל, אחד ההבדלים הבולטים בין הארגונים השונים ובעלי המקצוע השונים הוא בתפיסת מהותה של העבודה החינוכית-סוציאלית; יש שירותים הרואים בעבודה החינוכית-סוציאלית מקצוע הדורש למידה של תיאוריה ופרקטיקה ייחודית והתמחות, ולעומתם, ישנם הרואים בה תפיסה ארגונית, ולדעתם היא אמורה לייצר סביבה ארגונית מוגדרת שבה שותפים אנשי מקצוע מתחומי ידע שונים (בעיקר מומחים בתחומי העבודה הסוציאלית והחינוך).

פעילות במסגרת המשרד לשירותים חברתיים

משרד הממשלה הבולט הפועל בקרב ילדים ונוער בסיכון הוא כמובן המשרד לשירותים חברתיים. במשרד זה קיימות כמה יחידות שעוסקות בילדים ונוער בסיכון, וביניהן: השירות לנוער וצעירים במצוקה, השירות לשיקום נוער, השירות לנערה במצוקה, רשות חסות הנוער, השירות לילד ולנוער, השירות לאדם המפגר ושירותים נוספים לילדים ונוער בסיכון ובמצוקה. על פי קלאוס (2009), מנהלו לשעבר של השירות לנוער וצעירים במשרד לשירותים חברתיים, אף שהשירות עצמו מבוסס על העבודה הסוציאלית הקלסית ופועל על פי העקרונות והאתיקה של העבודה הסוציאלית, בשנים האחרונות מתפתחת במשרד מגמה ברורה להכיל במסגרות הטיפול השונות של השירות גם אנשי מקצוע נוספים, בעיקר מתחום החינוך (הפורמלי והבלתי פורמלי). זאת כדי שניתן יהיה להציע לבני הנוער מכלול רחב ושלם יותר של שירותים טיפוליים-סוציאליים המותאמים לצורכיהם.

מגמה זו מקבלת ביטוי בולט גם במסגרות מיוחדות של המשרד, כמו: "בית חם", מרכזי יום ומרכזי הגנה לילדים ונוער בסיכון, המנסות לשלב בתוכן את מגוון המקצועות על מנת לייצר מגוון מענים מתחומי העבודה הסוציאלית והחינוך. הדבר הבולט במסגרות אלו הוא כמובן מקומה המרכזי של העבודה הסוציאלית בשירות, אך לצדה מתפתחים שירותים משלימים מתחומי החינוך. אף על פי שבמדיניות המוצהרת של המשרד -- באתר המשרד ובמסמכי המדיניות שלו -- לא נמצא אזכור של התפיסה החינוכית-סוציאלית כעומדת מאחורי מודל ההפעלה של השירותים הללו, הרי שבפועל זו המגמה השלטת, והדבר אכן מתבטא במסמכי העבודה. שתי מסגרות המופעלות במשרד לשירותים חברתיים מדגימות את המכוונות של המשרד בנוגע לתפיסה החינוכית-סוציאלית:

מועדוניות למתבגרים -- מסגרת חינוכית-טיפולית משלימה לאחר שעות הלימודים לבני נוער בגילים 12-18. מטרת המועדוניות לקדם את מצבו הרגשי, ההתנהגותי, הלימודי והחברתי של הילד ולשפר את הקשר בין הילד להוריו תוך חיזוק התפקוד ההורי. המועדוניות מציעות מגוון פעילויות

חברה, העשרה וספורט, עזרה בשיעורי בית, טיפוח הרגלי למידה וכן טיפוח הרגלי סדר וניקיון והרגלי חיים בסיסיים נוספים. כמו כן מוצע טיפול רגשי במידת הצורך ומתקיים קשר עם הורים וקבוצת הורים בנושאי הורות. צוות המועדוניות כולל בדרך כלל מדריך, אם בית ועובד סוציאלי. שירות זה מופעל בשיתוף אגף שח"ר (שירותי חינוך ורווחה)⁶ במשרד החינוך והאגף לשירותים אישיים חברתיים במשרד הרווחה.⁷

מפת"נים -- מרכז טיפולי, שיקומי חינוכי לבני נוער בסיכון אשר התקשו לתפקד במערכות החינוך הפורמליות בשל צורכיהם המגוונים. המפת"ן הוא רשת ביטחון קהילתית אחרונה עבור החניך, למניעת הוצאתו מביתו ומסביבתו הטבעית. התכניות במפת"ן משלבות ארבעה תחומים: חברתי ורגשי, לצד הכנה לחיי עבודה ולימודים עיוניים, כולל השלמת השכלה והכנה לבחינות הבגרות. תהליך השיקום במפת"ן הוא ארוך טווח ומלווה בתכניות הפגה והעשרה. שירות זה מופעל בשיתוף אגף שח"ר במשרד החינוך והאגף לשירותי רווחה ושיקום, במשרד הרווחה.⁸

פעילות במסגרת משרד החינוך

המשרד השני העוסק בילדים ונוער בסיכון הוא כאמור משרד החינוך. במסגרתו קיימות יחידות מקצועיות העוסקות בתחום זה, כגון אגף שח"ר. האגף מפעיל מספר רב של מסגרות שבהן הפעילות החינוכית-טיפולית היא אחד המאפיינים העיקריים. בין המסגרות נמצאים המועדוניות והמפת"נים, שכבר הזכירו לעיל, ולצדם -- השירות לביקור סדיר ומניעת נשירה, השירות לרווחה חינוכית חברתית ועוד.

אגף בולט נוסף במשרד, העוסק בתחום תחת הכותרת של "עבודה פסיכו-חינוכית", הוא האגף לשירות פסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י). במסגרת האגף מופעלת התערבות פסיכו-חינוכית, השמה דגש על התייחסות כוללת לעולמו

⁶ אתר השירות: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shachar/alhaagaf/odot.htm>

⁷ אתר השירות: <http://www.molsa.gov.il/MisradHarevacha/HomePageMenu/Units/Wings/AgSherutim.htm>

⁸ כתובת האתר: <http://www.molsa.gov.il/MisradHarevacha/HomePageMenu/Units/Wings/AgafShikum.htm>

של התלמיד לקוי הלמידה ומתייחסת להיבטים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים. בהתערבות הפסיכו-חינוכית מושם גם דגש על העצמה אישית של התלמיד וחיזוק אסטרטגיות כלליות של התמודדות, כמו היכולת לנקוט עמדה פעילה ויוזמת, היכולת לעמוד על זכויות והיכולת להתעשת גם לנוכח מצבים של חוסר הצלחה -- יסודות מובהקים של העבודה החינוכית-סוציאלית.

אגפים נוספים שניתן להזכירם הם: האגף לקליטת עולים, האגף לחינוך מיוחד וכן המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, המפעיל את כל מערך הפנימיות לילדים ונוער בסיכון במשרד (בשנים האחרונות מערך זה אינו רק מסגרת חוץ-ביתית, אלא מספק גם שירותים קהילתיים אזוריים). כמו כן קיים האגף לקידום נוער בסיכון, המכוון את עיקר עשייתו לאוכלוסיות הנוער בסיכון ופורש את שירותיו בקהילה.

כפי שניתן לראות, גם במשרד החינוך קיימים סממנים שונים של הגישה החינוכית-סוציאלית, והיא מהווה בסיס לפיתוח חלק מהמסגרות והשירותים. גם כאן הביטוי הבולט של העבודה החינוכית-סוציאלית הוא בביסוס השירות על מכלול רחב של אנשי מקצוע המייצרים סביבת עבודה רב-תחומית ורב-מקצועית, ולצדם -- פיתוח העובד החינוכי-טיפולי כחלק בלתי נפרד מהשירותים. אחד השירותים החינוכיים הבולטים בהקשר זה הוא השירות לקידום נוער, המקדם ומפתח לאורך שנים את העובד לקידום נוער בסיכון כבעל מקצוע ייחודי שעומד במרכז העשייה החינוכית-סוציאלית.

פעילות במסגרת המגזר השלישי

בישראל קיים כיום מספר ניכר של ארגונים הפועלים ברוח הגישה החינוכית-סוציאלית. בין הגופים הללו ניתן למצוא את משרדי הממשלה המרכזיים הפועלים בקרב ילדים ונוער בסיכון -- המשרד לשירותים חברתיים ומשרד החינוך -- המפתחים מסגרות ושירותים המבוססים גם על העבודה החינוכית-סוציאלית. לצדם ניתן למצוא כיום את המגזר השלישי

המתפתח, אשר מנסה לקדם את השירותים מבוססי העבודה החינוכית-סוציאלית. מגזר זה כולל למשל את העמותות הבאות: אשלים, "אפשר", עלם, "דרור", "ידידים", "בית חם", "מניפה" ועוד, כולן עמותות שמשלבות בעשייתן בדרך זו או אחרת את הגישה החינוכית-סוציאלית.

מבין כלל הארגונים הללו יש לציין במיוחד את **עמותת "אפשר"** – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך. העמותה הוקמה בשנת תשמ"א (1981) על ידי ידידים ובוגרים של המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים שבמשרד העבודה והרווחה, במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. עמותה זו, שמובילה לאורך זמן רב את קידומן של התפיסה והפרופסיה, מתארת את העבודה החינוכית-סוציאלית כעוסקת בטיפול באוכלוסיות בעלות קשיי הסתגלות וחריגות ובשיקומן, הן בפנימיות והן במסגרות קהילתיות פתוחות; העובדים החינוכיים-סוציאליים משלבים בעבודתם החינוכית והשיקומית שיטות ויסודות מתחומי החינוך, הטיפול, החברה והעבודה הסוציאלית. על פי פרסומי העמותה, בעבודה החינוכית-סוציאלית עוסקים אנשי מקצוע רבים במסגרות שונות: עובדים חינוכיים-חברתיים בבתי-הספר, בפנימיות ובמסגרות חוץ-ביתיות אחרות, במינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, ביחידות לקידום נוער ובשירות לנוער וצעירים ברשויות המקומיות; רכזי חינוך, מדריכים, עובדי ילדים ונוער, אמות בית, מחנכים ומטפלות, הפועלים בפנימיות חינוכיות, טיפוליות ושיקומיות, וכן מדריכים הפועלים בקהילה -- במועדוניות טיפוליות, בבתי נוער, במתנ"סים. נוסף על אלו ישנם גם עובדים סמך-מקצועיים המופעלים במסגרות ה"ל" (אפשר, 2011).

עמותה נוספת שעוסקת בעבודה חינוכית-סוציאלית, או על פי הגדרתה -- "עבודה חינוכית-טיפולית", היא **עמותת עלם**. על פי נתן (2009), מנהלת ההדרכה ופיתוח הידע בעמותה, העמותה פועלת לפיתוח סביבה חינוכית-טיפולית בלתי פורמלית לבני נוער בקהילה, סביבה שמתקיימים בה תהליכי התערבות לא פורמאליים במישורים הרגשיים, החברתיים והחינוכיים. בני הנוער מוזמנים לבחון את מעורבותם, להחליט על מחויבותם למסגרת

ולבטא עצמם באותנטיות במגוון רב של מצבים והתנסויות. תכניות העמותה בנויות על שילוב גישות תיאוריות של החינוך הבלתי פורמלי וגישות תיאוריות של הטיפול הסביבתי, שילוב אשר מאפשר את הפקת מירב התועלת מן ההתערבויות הטיפוליות-חינוכיות בקרב בני הנוער. המודל בנוי בעיקרו על הפעלת מתנדבים כדמויות מרכזיות התומכות בבני הנוער, לצד אנשי המקצוע מתחום העבודה החינוכית-טיפולית. זאת במטרה לעודד ולקדם תהליכים של גיבוש זהות, חברות ורכישת כישורי חיים, כגון: צריכה נכונה של מידע, קבלת החלטות, פתרון בעיות, תרגול מיומנויות חברתיות ועוד. בין שירותיה המרכזיים של העמותה ניתן למצוא שירותי מידע, הכוללים מידע על זכויות ועזרה במימושן באמצעות ייעוץ או ייצוג משפטי, שירותי ייעוץ והכוון למתבגרים במגוון תחומי חיים, שירותי השמה וליווי לעולם העבודה המכינים את המתבגרים לעולם זה, ושירותי הפניה, תווך ולווי -- המסייעים למתבגר ביצירת קשרים בינו לבין גורמים שונים בקהילה. עמותת עלם עוסקת גם במחקרי מדיניות, פרסומים והפצת מידע בתחום העבודה החינוכית-טיפולית.

עמותה נוספת שמובילה פיתוח של תכניות התערבות המבוססות על הגישה החינוכית-סוציאלית היא **עמותת אשלים** -- העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים למען ילדים ובני נוער בסיכון. העמותה הוקמה בשנת 1998 כשותפות אסטרטגית בין ממשלת ישראל, ג'וינט-ישראל והפדרציה היהודית של ניו יורק. חזונה של העמותה הוא לצמצם את היקף אוכלוסיית הילדים ובני הנוער הנמצאים במצבי סיכון ולקדם את איכות חייהם והשתייכותם לחברה. לשם כך, אשלים פועלת במשותף עם משרדי ממשלה, רשויות מקומיות, ארגונים, עמותות ומשפחות לפיתוח, חיזוק והטמעת מענים במערכות השירותים החברתיים בישראל. בעמותה זו, בשונה במקצת ממה שהוצג לעיל, התכניות מושתתות על התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית (מור ומנדלסון, 2006). התפיסה התפתחה תוך כדי עשייה, בבתי ספר אשר ביקשו לשפר את איכות חייהם של תלמידים בסיכון. היא משלבת עקרונות פילוסופיים, חינוכיים, פסיכולוגיים וסוציולוגיים, אשר מכוונים לעשייה

חינוכית היוצרת ניידות לימודית, רגשית וחברתית בקרב תלמידים במצבי סיכון. תכניות ההתערבות שהתפיסה עומדת בבסיסן נחלקות לשלושה מוקדי עשייה עיקריים: תכניות התערבות בסביבת בית הספר, לקידום תלמידים על רצף הסיכון; פיתוח מיזמים חינוכיים טיפוליים חדשים לילדים ובני נוער בקהילה ולבני משפחותיהם; פיתוח מקצועי של אנשי מקצוע מהחינוך והרווחה והבריאות לעבודה פרטנית, קבוצתית ומערכתית בקרב תלמידים ובני נוער בסיכון. שלושת סוגי הפעילות נעשים באמצעות רשויות מקומיות, ארגונים ועמותות (אשלים, 2011).

העבודה החינוכית-סוציאלית בקהילה במסגרת השירותים לקידום נוער בישראל

תעודת הזהות של השירותים לקידום נוער בישראל

תחום קידום נוער במשרד החינוך אחראי על פיתוחם והפעלתם של שירותים חינוכיים-טיפוליים-חברתיים לנוער בסיכון במסגרת הרשויות המקומיות בישראל. הוא מקיף כ-18,000 בני נוער בסיכון בשנה, מתוכם -- כשני שלישים מוגדרים כנוער "מנותק", נוער שנשר ממערכת החינוך ואינו לומד במסגרת חלופית כלשהי. השירותים שאותם מעניק "קידום נוער" לבני הנוער משתייכים לחמישה תחומי ליבה עיקריים: השלמת השכלה, הכנה לעולם העבודה והתעסוקה העתידית, הכנה לשירות צבאי או לאומי, מניעת התנהגויות סיכון ופיתוח והעצמה למנהיגות, מעורבות והתנדבות בקהילה. התערבות זו נוגעת במכלול תחומי החיים של מתבגרים בסיכון ומשקפת את התפיסה החינוכית-סוציאלית של היחידות לקידום נוער בישראל (קידום נוער, 2011א).

התגבשות התפיסה במסגרת שירותי קידום נוער

שירותי קידום נוער במשרד החינוך החלו לפעול בצורה סדירה בתחילת שנות השבעים, בעקבות המלצותיה של ועדת ראש הממשלה לילדים ובני נוער במצוקה (כץ, 1973). שירותים אלו צמחו על פי הגישה הטיפולית-חינוכית אשר "יובאה" מבריטניה והופעלה במשרד החינוך על ידי עובדי

"חבורות הנוער" (להב, 1992). לעומתם, משרד הסעד הפעיל על ידי עובדי "חבורות הרחוב" כבר מאמצע שנות השישים גישה טיפולית-סוציאלית אשר "יובאה" מארצות הברית (בריל, 1970). שתי הגישות פותחו לאחר מלחמת העולם השנייה, במטרה להתמודד עם תופעות הסיכון, הסטייה והעבריינות של נוער וצעירים חסרי מסגרת: האחת עם מכוונות של דיסציפלינת העבודה הסוציאלית (לייסנר, 1968), והאחרת -- עם מכוונות של דיסציפלינת החינוך, ובעיקר החינוך הלא פורמלי (קרייזלר ולייב, 1969).

הפרקטיקה הייחודית של עבודה עם נוער בסיכון, שפותחה ומופעלת על ידי משרד החינוך, מתבססת על גישה רב-תחומית (multi system intervention), המשלבת גישות מקצועיות שפותחו בתחום החינוך עם גישות שפותחו בתחום העבודה הסוציאלית ומדעי ההתנהגות האחרים (פסיכולוגיה, קרימינולוגיה ועוד). הפרקטיקה החדשה נולדה מן הצורך ביצירת מענים מגוונים ויצירתיים לבעיות שונות ומורכבות שאליהן נחשפו עובדי הנוער בישראל של שנות השישים והשבעים (להב ושמשי, 2003).

הפרקטיקה, שהתמקדה ביצירת התערבויות חינוכיות, השכלתיות, טיפוליות וחברתיות בקרב בני נוער בסיכון, האירה והדגישה את ההיבטים החינוכיים, ההשכלתיים והחברתיים כגורמי סיכון וכגורמי חוסן, לצד ההיבטים הסוציאליים, השיקומיים-טיפוליים. ראייה כוללת רחבה זו לא הייתה מקובלת במסגרת השירותים לנוער בסיכון בישראל. על פי רוב, הגישה הייתה דיכוטומית והפרידה בין תחומי חיים וצרכים שונים, והמענים והתכניות שפותחו על פיה היו במסגרת התמחויות שונות ומובדלות. המגמות הרב-תחומיות והרב-ממדיות בהתבוננות על תופעות הסיכון והמצוקה קיבלו חיזוק באותן שנים (1970-1990) מתאוריות חדשות שניסו להסביר את תופעות הסטייה והמנותקות של בני נוער וצעירים בראייה אקולוגית רחבה ורב-גורמים. זאת לעומת התאוריות הקודמות, שניסו להסביר את התופעה במונחים חד-ממדים וחד-ערכיים (Bronfenbrenner, 1986; Zinker, 1980).

התאוריות החדשות התבססו על גישות אקולוגיות, התפתחותיות ואינטראקטיביות, המאותרות את המשתנים המעודדים התנהגויות סיכון או

חוסמים אותן, במרחבים אחדים במקביל: מרחב הפרט, מרחב המשפחה, מרחב בית הספר ומרחב הקהילה. מרחבים אלו הם מורכבים, דינמיים ומשתנים בתדירות גבוהה. הם גם מייצרים אינטראקציות אין-סופיות בין מרכיביהם, ולכן הם דורשים ראייה מורכבת, דינמית, רב-תחומית ורב-מקצועית להתבוננות על תופעות ולהתמודדות עמן (Richman & Burt, Resnick, & Matheson, 1992; Bowen, 1997).

במהלך אותן שנים (1970--1990) פעלו השירותים העוסקים בילדים ונוער בסיכון במסלולים נפרדים, במטרה לגבש זהות ייחודית בעבודתם עם ילדים ונוער בסיכון. מורכבות התופעות בקרב בני הנוער שבהם טיפלו הובילה למסקנה, שאף לא אחד מהם ומהדיסציפלינות הקיימות יכול להתמודד לבדו באמצעות הכלים שבידיו עם הסוגיות שעולות מהעבודה עם נוער וילדים בסיכון. המורכבות והשונות של התופעות הקשורות לנוער בסיכון מחייבות הסתכלות רחבה, כוללת ואינטגרטיבית, שלוקחת בחשבון מכלול גורמים ומפתחת מכלול תכנים, מתודות ודרכי פעולה בהתמודדות עם תופעות אלו. ההשלכה המעשית המידית של תובנה זו הייתה ניסיונות רבים לתיאום פעילות ותחומי אחריות בין השירותים ובין הדיסציפלינות המגבות אותם. החל מתחילת שנות האלפיים, נושא זה קיבל מקום מרכזי גם בהמלצות ועדות מקצועיות ציבוריות שעסקו בסוגיות השונות של ילדים ובני נוער בסיכון -- ועדת דברת (דברת, 2005) וועדת שמיד (שמיד, 2006). בשתי הוועדות עלה הצורך במענים אינטגרטיביים הנותנים עדיפות לאיגום רב-תחומי ורב-מקצועי של משאבי ידע ופרקטיקה, כפתרון יעיל יותר להתמודדות עם תופעות של ילדים ונוער בסיכון בישראל.

מגמה זו תפסה מקום גם בדיונים על קביעת מדיניות לאומית בעבודה עם נוער בכלל ונוער בסיכון בפרט בארצות אירופה השונות, כגון: גרמניה, אנגליה, איטליה וארצות סקנדינביה. דוגמאות בולטות למדיניות כזו ניתן למצוא בשתי תכניות לאומיות: "Every Child Matters" (DCSF, 2008) ו-"Children's Plan" (DFES, 2003), שתי תכניות שמדגישות את הצורך הלאומי לפתח עבור ילדים ונוער אלו שירותים שיתייחסו למכלול תחומי

חיים שלהם -- חינוך, רווחה ובריאות. המסר העיקרי של קובעי המדיניות אל מבצעה הוא לייצר שירותים שמשלבים יחד את תחומי ההתמחות השונים של כל משרד ומקצוע לכדי מארג משולב שישרת את הילדים ובני הנוער בסיכון. לצד פיתוח זה מוצגת גם הדרישה להקמת מערך הכשרה ותיאום בין-מקצועי ובין-שירותי, על מנת לקדם את השירותים המשולבים הללו. המודל שמקבל חיזוק רב בתכניות אלו הוא מודל השירותים

ההוליסטיים-אינטגרטיביים (Cohen, Moss, Petrie & Wallace, 2004).

החידוש בהבניית שירותים לילדים ונוער בסיכון נובע לא רק מתוך הצורך לאגם ידע, אלא גם מתוך צורך לאגם שירותים תחת קורת גג אחת, לצורך התמודדות יעילה יותר עם הסוגיות הנוגעות ללקוחות אלו. מתוך מגמה זו, תחום קידום נוער פעל ופועל ליצירת יחידות שירות המשלבות תחת קורת גג אחת בעלי מקצוע שונים, התמחויות שונות ולפעמים שירותים שונים (מארגונים וממשרדים שונים). לדוגמה, ביחידה לקידום נוער, חתך העובדים הוא: עובדי קידום נוער (העובד החינוכי-טיפול), עובדים סוציאליים, פסיכולוגיים, קרימינולוגיים, מומחים בתחומי האומניות, מורים מיוחדים (מורי היל"ה), מדריכים חברתיים (מדריכי מועדונים ותכניות), מערך מסייע פרא-מקצועי של מתנדבים וחיילים ועוד. מערך משולב זה מכוון לספק מענים בתחומי חיים מגוונים של מתבגר בסיכון: למידה והשכלה, חברה ופנאי, תעסוקה ועבודה וכן משפחה.

גם ניסיון לשילובים ושותפויות בין שירותים קיים זה שנים, וביחידות לקידום נוער ניתן למצוא תחת קורת גג אחת עובדי יחידות שונות של משרד החינוך (קב"סים, יועצים, עובדי פנימיות יום וכדומה), יחידות שונות של משרדים ושל גופים אחרים (רווחה, קליטה, צה"ל – גדנ"ע ומדריכות חיילות), ארגונים התנדבותיים שונים (עלם, "ידידים", "צהלה", "ציונות 2000", "אשלים-ג'וינט ישראל ועוד). כל אלו מצביעים על מגמה ברורה, שמקבלת חיזוק גם במדיניות האיחוד האירופי, הבאה לידי ביטוי בהגדרה הבאה "Social Pedagogy – a holistic personal approach to work with children and young people across services." (Coram, 2008)

ההתפתחות האחרונה בנושא מקבלת ביטוי במסמך הסכמות בין משרד הרווחה (האגף לשירותי תקון – היחידות לנוער וצעירים ונערות במצוקה) לבין משרד החינוך (מינהל חברה ונוער – האגף לקידום נוער), שנוסח בשנת 2010. המסמך מציג את חשיבות השותפות בין השירותים לצורך הנגשת סל שירותים מקיף יותר ורחב יותר לילדים ובני נוער בסיכון. כמו כן מציג המסמך את דרכי היישום של התיאום, האיגום וההשלמה של הידע והמשאבים של שני המשרדים (חינוך ורווחה), על מנת לקדם את איכות השירותים לילדים ונוער בסיכון בישראל (קידום נוער, 2011ג).

ביטויים של העבודה החינוכית-טיפולית במודל של קידום נוער

התפיסה החינוכית-סוציאלית בתחום קידום נוער (או כפי שנקראה בשירות: "התפיסה החינוכית-טיפולית-השכלתית-חברתית"), מתבטאת במספר עקרונות ומרכיבים המאפיינים מתחילת המאה העשרים ואחת את התפתחות העבודה החינוכית-סוציאלית בעולם (Petrie, 2007; Holthoff & Eichsteller, 2008). להלן כמה מהם:

א. **הפעלת השירות ב"מרחבי החיים" של מתבגרים** -- אנדרסון (Anderson, 2008) טוען כי התפקיד המרכזי של התפיסה החינוכית-סוציאלית כיום הוא להפעיל את השירותים לילדים ונוער בסיכון ב"מרחבי החיים" שבהם הם נמצאים ופועלים. לדבריו, הייחודיות של העבודה החינוכית-סוציאלית בנושא זה היא היכולת למפות מגוון תחומי חיים שבהם עסוקים בני הנוער בכלל ובני נוער בסיכון בפרט, על מנת לייצר עבורם נגישות למענים לצורכי התפתחות והתבגרות בריאה ומקדמת. במסגרת זו נדרש העובד החינוכי-סוציאלי למיומנויות וידע ייחודיים הנוגעים לחייו האישיים, המשפחתיים, הקבוצתיים והקהילתיים של הנער. תחום קידום נוער פועל על פי גישה זו ומפתח על פיה את תכניותיו מאז תחילת דרכו. הדוגמה הבולטת ליישום הרעיון במסגרת תחום קידום נוער היא התכנית להשלמת השכלה לנוער שנשר ממערכת החינוך -- תכנית היל"ה לנוער מנותק. תכנית זו פועלת על פי העיקרון

של "בית ספר ללא קירות" ("school without walls") ומתאימה את עצמה בגמישות למקום ולזמן שמתאימים לנער, על פי יכולותיו ואפשרויותיו (לפי עקרון "החליפה האישית") (זלמנסון, 2000; להב, 2002).

ב. **עקרון "הנער במרכז כשלם"** (person as a whole) -- בהתאם לעיקרון זה, תחום קידום נוער מתייחס לצעיר כאל מתבגר שיש לו מכלול רחב של צרכים רגילים, ולצדם -- גם צרכים מיוחדים בגין מצבו האישי, המשפחתי או הסביבתי, העלולים לפגוע ביכולתו לממש את עצמו ולהשתלב בחברה שבה הוא חי. מבחינה זו השירות משתדל להיות כתובת למכלול תחומי חיים אלו של הנער והנערה המתבגרים המצויים במצבי סיכון; בחלק מהצרכים הוא מטפל ומתערב בעצמו, ובחלקם הוא מהווה גורם מתווך אל שירותים משלימים או מקבילים, תוך כדי ליווי הנער או הנערה אליהם. דוגמה ליישום העיקרון ניתן למצוא בתכניות העוסקות בהכנה לעולם העבודה של בני הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער. במסגרת זו פותחו שלושה מסלולי פעילות המשלימים זה את זה ומנגישים את מכלול המענים לצרכים של נער מתבגר בהכנה לעולם העבודה העתידי. התכנית כוללת: הכשרה מקצועית באמצעות קורסים ומרכזי הכשרה מקצועית וכן אימון לרכישת מיומנויות לחיפוש עבודה ולשרידות בעולם העבודה. אימון זה נעשה על ידי העובדים החינוכיים-טיפוליים ביחידה, במטרה לאפשר לנער או לנערה עבודה מבוקרת ומוגנת המלווה בחוויות חיוביות, לקראת המשך ההתפתחות המקצועית. פעילות זו מתבצעת כיום על ידי הקמת מיזמים עסקיים בתוך היחידות לקידום נוער ולצדן (קידום נוער, 2011ב).

ג. **עקרון המכוונות להעצמה ולפיתוח תחומי עניין ומצוינות אישית** -- העיקרון מכוון את העובד החינוכי-טיפולי להתחבר אל הכוחות המצויים בכל נער ונערה ומהם לצאת אל מסלול של הצלחה ואתגר חדשים לאחר היסטוריה של כישלונות ("אפקט פיגמליון"). השירות פועל מתוך מחויבות להעצמה אישית וקבוצתית של בני הנוער, שתוביל אותם לשותפות ומעורבות בהחלטות הנוגעות בהם ובחייהם וללקיחת אחריות

עליהן. מחקר שנעשה לאחרונה על ידי קמרון (Cameron, 2007b) מדגיש את הצורך בפיתוח בני הנוער לא רק לכיוון של מימוש זכויות ומימוש פוטנציאל, אלא בעיקר לכיוון של פיתוח מיומנויות אישיות ובין-אישיות וכוחות לצורכי אינטראקציה עם חברים, משפחה, בית ספר, מקום עבודה וקהילה. עיקרון זה מקבל מקום מרכזי במדיניות האגף לקידום נוער ובפרקטיקה של העובד החינוכי-טיפולי. האגף פועל רבות לפיתוח והעצמה של בני הנוער על מנת להביאם לידי מיצוי אישי ומצוינות, וזאת באמצעות פיתוח מסלולי הכשרה והתמחות בתחומי עניין שונים, כגון: אמנות, מוזיקה, ספורט, שירה, משחק ועוד. במקביל, פועל האגף לקידום מעורבות ושותפות בחברה שבה הם חיים וכן לקידום התנדבות לתרומה משמעותית לה (ולנטיין, 2004; להב, 2002; סורוקה, 2004; סנדרוביץ, 2002).

ד. **"מניתוק לשילוב"** -- על פי עיקרון זה, השירות לקידום נוער מכוון את כל פעילויותיו לשילוב מחדש של בני הנוער בתוך מסגרות רגילות של בני גילם, ולא ליצירת מסגרות מיוחדות נבדלות עבורם. פעילות נפרדת מתבצעת בדרך כלל רק כשלב מקדים או מכין לקראת השילוב מחדש. גם עיקרון זה מקבל מקום מרכזי בתפיסת העבודה החינוכית-סוציאלית בעולם, שמכוונת מתחילת המאה העשרים ואחת את העבודה אל תוך מסגרות קיימות רגילות (בתי ספר, מועדונים, מרכזי הכשרה מקצועית וכדומה), לצד המשך העבודה הייחודית בתוך מסגרות מיוחדות המיועדות לאוכלוסייה בסיכון גבוה (מרכזי חירום, פנימיות חסות, בתי כלא ומעצר וכדומה).

"קידום נוער" מפעיל כיום את שירותיו השונים במגוון רחב של מסגרות קהילתיות וחוג-קהילתיות, תוך התאמה של התכנים, המתודות ודרכי הפעולה לכל נער ומסגרת. מאמץ מיוחד לשילוב נעשה בקרב אוכלוסיות מיוחדות, כגון עולים יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות ויוצאי אתיופיה וחניכים במגזר החרדי ובמגזר הערבי; זאת תוך רגישות לאפיוניהם התרבותיים המיוחדים. בשנים האחרונות נעשה

מאמץ מיוחד להפעלת שירותי קידום נוער בתוך בתי הספר, במטרה להנגיש את העבודה החינוכית-טיפולית-חברתית המיוחדת לבני הנוער בתוך המסגרת הנורמטיבית של בני גילם (קידום נוער, 2011).

ה. התאמה לממדי הפעילות שבהם עוסקת העבודה החינוכית-סוציאלית

-- במהלך השנים 2003--2004 קיים הארגון הבין-לאומי של העובדים החינוכיים-הסוציאליים דיונים לצורך גיבוש נייר עמדה משותף לכל המדינות החברות בארגון. נייר העמדה עסק בהגדרת תחומי הפעילות של החינוך הסוציאלי (גרופר, 2007, עמ' 119). התחומים שנבחרו כמייצגים את העבודה החינוכית-סוציאלית במרבית המדינות, הם: סיוע והעצמה, חינוך ולמידה, טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח מרחבי חיים להשתלבות חברתית. בחינת התחומים הללו אל מול הפעילות שפותחה בעשר השנים האחרונות במסגרת היחידות לקידום נוער במשרד החינוך, מצביעה על כך שהאגף לקידום נוער פיתח בכל התחומים האלו תכניות, מתודות ודרכי פעולה ייחודיים לנוער בסיכון. לדוגמה, תכניות בתחום החינוך והלמידה, כגון השלמת השכלה ל-8--12 שנות לימוד, תעודת גמר תיכון ובחינות בגרות; מגוון רחב של קורסים לפיתוח מיומנויות מקצועיות ורכישת מקצוע בתחומי עניין מגוונים ומותאמים לנוער; פיתוח מיומנויות חברתיות ערכיות ותרבותיות להשתלבות חברתית במגוון נושאים, כגון: זהות יהודית ישראלית, פיתוח מנהיגות ומעורבות צעירה, הכנה לשירות צבאי ואזרחי משמעותי ולהכנה ושילוב בעולם העבודה ועוד; פיתוח העצמה אישית ומניעת התנהגויות סיכון, הכוללים טיפול, ייעוץ, וליווי אישי של מדריך לקידום נוער, המסייע לבני הנוער לשפר את תפקודם במשפחה, בקהילה ובחברה; מגוון תכניות מניעה והעצמה בנושאים, כגון: מניעת סמים, צמצום האלימות ומניעת חיזור אליים (קידום נוער, 2011).

ו. הכשרת ופיתוח כוח האדם המקצועי ל"עבודה החינוכית-סוציאלית" --

תהליך פיתוח כוח האדם המקצועי מהווה בכל המדינות הדוגלות בעבודה החינוכית-סוציאלית מרכיב מרכזי בהפיכתה של זו למקצוע

מוכר בין מקצועות שירותי האנוש. מבחינה זו ההתקדמות שחלה בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת בקידום נוער, משקפת את המגמה הכללית שאותה הצגתי בפרק זה. מגמה זו מנסה להבנות תפיסה המבוססת על אידאולוגיה חברתית, ידע תאורטי וידע מעשי. הידע נרכש כיום, בשנות ה-2000, במספר הולך וגדל של מכללות אקדמיות במסגרת לימודים לתואר ראשון בחינוך, ובחלק מהמכללות גם לימודים לתואר שני במקצוע. תהליך זה, שמלווה בהרחבת והעמקת תחומי הידע, מאפשר למערכת לפתח עובד חינוכי-סוציאלי בעל תפיסה ערכית-חברתית מגובשת, בעל ידע תאורטי רחב ובעל פרקטיקה ייחודית. מגמה זו מאפיינת גם את כל המדינות המערביות שמנסות לקדם ולפתח את המקצוע, והן נוקטות דרכים שונות לצורך פיתוח מערך ההדרכה וההכשרה של העובדים החינוכיים-סוציאליים (גרופר, 2007; גרינבוים, 2005; להב, 2007; להב ושמשי, 2003; Smith, 1999). עקרונות ומרכיבים אלו מהווים את מרכזה של הגישה החינוכית-סוציאלית שמתפתחת כיום בעולם ובישראל. במסגרת היישומים מתפתחים תכנים, תכניות ודרכי התערבות, אשר מתבססים על כמה דיסציפלינות קלסיות שונות הנוגעות בחיי בני נוער (Cameron, 2007b; Holthoff & Eichsteller, 2008; ThemPra, 2008).

התפתחות העבודה החינוכית-סוציאלית מעיסוק למקצוע מוכר

על רקע ההתפתחות שהתרחשה בעולם ובישראל במקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית, בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת מקצוע זה תפס את מקומו בתוך מערך המקצועות המוכר על ידי מדינות שונות לטיפול בילדים ובני נוער בסיכון (Rauschenbach, 1991; Reyer, 2002). בדיונים שהתקיימו במסגרות לאומיות ובין-לאומיות ניסו לבחון, אם התפיסה התפתחה לכדי עיסוק ומקצוע העומדים בסטנדרטים של מקצועות אנוש אחרים. בנושא זה עוסקים שני מאמרים (להב, 2007; להב ושמשי, 2003), שבהם הוצגו בצורה מפורטת התהליכים שעבר העיסוק בעבודה חינוכית-

טיפולית בדרך להכרה כמקצוע. תהליך זה טרם הושלם, ולאחרונה (2009--2010) נוספו לו מרכיבים חדשים, המקדמים את ההכרה במקצוע בשירותי הנוער:

א. בשנת 2006 הוקמה העמותה לקידום העובדים החינוכיים-טיפוליים בישראל. עמותה זו מהווה בסיס נוסף לקידומה ופיתוחה של העבודה החינוכית-סוציאלית, ובאמצעותה -- לקידום של העובדים והמקצוע. העמותה אמורה לקדם קביעת סטנדרטים להכשרה למקצוע וכן קביעת תנאי כניסה למקצוע ואתיקה שאמורה ללוות את העובדים במקצוע. כמו כן העמותה הציבה לעצמה כמטרה להביא להכרה פורמאלית של המקצוע ולמיצובו בין שאר המקצועות העוסקים בבני נוער בסיכון.

ב. משנת 2007 פועל האגף לקידום נוער, בשיתוף עם העמותה לעובדים חינוכיים-טיפוליים, לקדם את "הצעת חוק העובדים החינוכיים-טיפוליים בנוער בסיכון תשס"ח-2008". אל המהלך חברו שירותים נוספים במשרד החינוך ומחוצה לו, העוסקים על פי הגדרתם בעבודה חינוכית-סוציאלית ויש להם עניין רב בקידום של המקצוע והחוק. התהליך כולו גובה על ידי שרת החינוך לשעבר פרופ' יולי תמיר, ונמצא בדיונים של הגדרה וניסוח. מטרת החוק על פי ההצעה היא: "הגדרת הייחוד המקצועי, המומחיות הנדרשת, הקריטריונים לכשירות והנהלים לעיסוק במקצוע העבודה החינוכית-טיפולית בנוער בסיכון במסגרות החינוך הקהילתיות (הבלתי פורמאליות) ובמסגרות הפנימייתיות (החינוך ההתיישבותי), למען שמירה על רמת שירות מקצועי והתנהגות הולמת של העובדים".

ג. במסגרת הכנת החוק נעשה מאמץ מיוחד להגדיר את הייחודיות של המקצוע לעומת המקצועות האחרים הקיימים כיום ועוסקים בנוער בסיכון. במסגרת זו אומרת ההצעה: "העבודה החינוכית-טיפולית בנוער בסיכון בישראל הנה עיסוק מקצועי, שמשלב תחומי ידע והתערבות מהעולם הטיפולי, החינוכי, ההשכלתי, המשפחתי, הקהילתי והחברתי".

יחודה של הפרופסיה הוא ביכולתו של העובד לקדם מבחינה חינוכית, השכלתית וחברתית בני נוער במצבי סיכון וניתוק, תוך שימוש בידע ובמימונויות מקצועיות ייחודיות של איתור, יצירת קשר, אבחון ושיטות התערבות (פרטניות, קבוצתיות וקהילתיות), המגובים בסל שירותים חינוכי, השכלתי וחברתי (בקהילה, בבית הספר או בפנימייה).

הייחוד המקצועי מתבטא במשתנים הבאים: **שיטות היישוג** -- שיטות לאיתור בני הנוער בסיכון וליצירת קשר משמעותי עמם; **שיטות האבחון** -- שיטות ששמות דגש על הכוחות, קרי היכולות של בני הנוער שלא הגיעו לכדי מימוש, ועל הסיבות לכישלונות; **שיטות התערבות** -- שיטות המשלבות טיפול פרטני, התערבות קבוצתית והשתלבות בפעילות קהילתית; **הערכת תוצאות** -- כוללת התפתחות והתקדמות השכלתית, מימוש פוטנציאל והצלחה, תפקוד חברתי (מעורבות חברתית והתנדבות), הכנה לעולם העבודה (הכשרה מקצועית וחויית תעסוקה חיובית), גיוס ושירות משמעותי בצה"ל נושאים אלו מהווים את תחומי הליבה המרכזיים המופעלים כיום ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך [קידום נוער, 2011].

סיכום

העבודה החינוכית-סוציאלית מקבלת כיום (2011) ביטוי מגוון במספר רב של ארגונים קהילתיים בישראל -- ארגונים התנדבותיים (לא ממשלתיים) וארגונים ציבוריים (ממשלתיים או מוניציפליים), הפועלים על פי התפיסה החינוכית-סוציאלית בדרכים שונות. הדרכים השונות מתבטאות ביישום התפיסה החינוכית-סוציאלית בכיווני פעולה שונים, כיוונים הבולטים במינוח השונה שהגופים נותנים למקצוע, כגון: עבודה חינוכית-טיפולית, עבודה פסיכו-סוציאלית, עבודה חינוכית-חברתית ועוד. השונות מבטאת כנראה מיקוד שונה בתפיסת העבודה החינוכית-סוציאלית, אך העיקרון המוביל בכולם הוא הניסיון להסתכלות הוליסטית על תופעות סיכון בקרב ילדים ובני נוער ולהתערבות הוליסטית בהתאם. בין הארגונים קיימת

הבחנה בולטת בדרכי היישום של העבודה החינוכית-סוציאלית: חלקם רואים בעבודה החינוכית-סוציאלית תפיסה ארגונית טיפולית, הדוגלת בשילוב של אנשי מקצוע מתחום החינוך והעבודה הסוציאלית תחת מטריה ארגונית אחת לשם ייצור המענים המיטביים שנדרשים לבני נוער בסיכון. אנשי המקצוע מביאים אתם את המומחיות של התוכן והתהליך ויוצרים ביחד את סביבת העבודה הפועלת על פי הגישה החינוכית-טיפולית. גישה זו מוביל השירות לנוער ונערות במצוקה במשרד הרווחה, ועיקרו של השירות מבוסס על עובדים סוציאליים; ארגונים אחרים פועלים לפתח ולהכשיר, לצד המרחבים הבין-תחומיים, גם כוח אדם ייחודי ומיומן לעבודה חינוכית-סוציאלית. כוח אדם זה פועל מתוך ראייה הוליסטית ומבסס את עבודתו על ידע ופרקטיקה ייחודיים, המשלבים מלכתחילה את החינוך והעבודה הסוציאלית בתוך ההתערבויות והתכניות השוטפות שהוא מייצר. גישה זו פותחה במסגרת היחידה לקידום נוער.

העבודה שמתבצעת כיום במסגרת היחידות לקידום נוער פותחה במשרד החינוך לאורך שלושה עשורים, והיא אחד ממרחבי הפעולה המשמעותיים להתפתחותה של העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. עבודה זו משקפת את אחד הנתיבים שאליו פנתה התפיסה החינוכית-סוציאלית בישראל, והיא ביטוי להתאמה הנדרשת למציאות הישראלית של האוכלוסיות, המסגרות והשירותים הקיימים לנושא זה. ביטוי מיוחד של שונות קיים גם בשל הסביבה הארגונית שבה פועלת התפיסה, ובמקרה שלנו, מדובר במערכת החינוך הלא פורמאלי בישראל, על כל המשתמע ממנה. במסגרת זו מכוונת העבודה המוגדרת כחינוכית-טיפולית-חברתית לאתר בני נוער בסיכון, ליצור אתם קשר משמעותי, לאבחן ולהעריך אצלם קשיים בתפקוד ויכולות אישיות להתפתחות, לטפל בהם, לייעץ להם ולכוון אותם להתפתחות לימודית, לקדם אותם להצלחה במימוש יכולותיהם האישיות והחברתיות ולשלבם מחדש במערכות הנורמטיביות של בני גילם.

בישראל, כמו במדינות רבות באירופה ובאמריקה, העבודה החינוכית-טיפולית נמצאת בשלבים שונים של הבניה, הגדרה ותיחום. תהליך זה של

מיצוב התפיסה והמקצוע מתרחש גם בתוך המערכות הציבוריות הממשלתיות וגם במערכות של הארגונים ההתנדבותיים המפתחים שירותים לילדים ובני נוער. המלאכה עדיין רבה בדרך לקידומה של התפיסה -- להגדרה מוסכמת ואחידה של העבודה החינוכית-סוציאלית, לקביעת מיקומה, ייחודה ותפקידה בהתמודדות עם יעדי המערכת החינוכית והחברתית בכלל ובתופעות הנוגעות לילדים ונוער בסיכון בפרט. ריבוי העוסקים בנושא לצד האינטנסיביות של העיסוק בו, מייצרים הזדמנות טובה מאוד להגיע להישגים משמעותיים בקידומה של העבודה החינוכית-סוציאלית לכדי מקצוע מוכר ולעגנה בין מקצועות החינוך והטיפול הפועלים כיום בישראל.

מקורות

- אפשר (2011). מהי עבודה חינוכית-סוציאלית. זמין באתר <http://www.efshar.org.il/>
- אשלים (2011). אודות אשלים. זמין באתר <http://www.ashalim.org.il/>
- בריל, י' (1970). התפתחות השירות לחברות רחוב בישראל. **דפים לבעיות חינוכיות סוציאליות**, 9, 9-10.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית: מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115-133.
- גרינבוים, נ' (2005). הכשרה וחניכה של עובדים לקידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 13, 112-119.
- דברת, ש' (2005). **דוח כוח המשימה הלאומי לבחינת מערכת החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.
- ולנטיין, ת' (2004). על מנהיגות בקידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 12, 67-72.
- זלמנסון, ג' (2000). קידום נוער כמערכת חינוך אלטרנטיבית. **מניתוק לשילוב**, 10: 17-30.

- כהן, ע' וכהן, א' (2001). העובד החינוכי-סוציאלי (חלק א): האם אפשרי מעבר מעיסוק למקצוע? מחקר מדיניות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 15, 121--140.
- כהן, ע' וכהן, א' (2003). העובד החינוכי-סוציאלי (חלק ב): דוח מחקר במסגרת מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל. ירושלים: עמותת אפשר.
- כץ, י' (1973). דר"ח ועדת ראש הממשלה לילדים ובני נוער במצוקה. ירושלים.
- להב, ח' (1992). התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- להב, ח' (2002). מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק במסגרת היחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- להב, ח' (2007). הכישורים המקצועיים של העובדים החינוכיים-סוציאליים. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 25, 139--144.
- להב, ח' ושמש, א' (2003). עובדי קידום נוער בישראל 2003: פרופיל אישי ומקצועי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25--40.
- לייסנר, א' (1968). דר"ח על הכוחות הפועלים בחברות רחוב. ירושלים: משרד הסעד.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים.
- נתן, א' (2009). על העבודה החינוכית-טיפולית בעלם. ריאיון עם מנהלת ההדרכה של עמותת עלם. זמין באתר: [/http://elem.org.il/lm](http://elem.org.il/lm)
- סורוקה, י' (2004). השפעה ושינוי: מרכיבים בפעילות עובדי קידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 12, 81.
- סנדרוביץ, ש' (2002). כושר ההשתנות של בני נוער. **מניתוק לשילוב**, 11, 32--43.

- קידום נוער (2011א). **אמנת שירות -- חזון ייעוד, מטרות עקרונות פעולה, ערכים מרכזיים וסטנדרטים**. זמין באתר:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TechumeiHaminhal/KidumNoar/ChazonVeyeeud.htm>
- קידום נוער (2011ב). **הכנה לעולם העבודה**. זמין באתר:
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/6E47C4F1-B159-4F1D-9107-5715329552A9/109922/tasuka.doc>
- קידום נוער (2011ג). **מסמך שת"פ רווחה חינוך**. זמין באתר:
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/0AE6ECE3-C1F6-4E2C-BFA8-0A5E5B496E7B/97962/manifest.doc>
- קידום נוער (2011ד). **תחומי ליבה**. זמין באתר:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TechumeiHaminhal/KidumNoar/TochniyothYechudiyoth.htm>
- קידום נוער (2011ה). **תכניות חממות וגשרים**. זמין באתר :
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TechumeiHaminhal/KidumNoar/davrat.ppt#619,23>
- קלאוס, ע' (2009). **על העבודה הטיפולית של השרות לנוער במצוקה**. שיחה עם מנהל השרות לנוער וצעירים במצוקה. זמין באתר:
<http://www.molsa.gov.il>
- קרייזלר, א' ולייב, ר' (1969). **ניסויי חבורות נוער: אור יהודה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- שמיד, ה' (2006). **דוח הוועדה לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. ירושלים: משרד ראש הממשלה.
- Anderson, E. (2008). The role of social pedagogy. *Children Webmag*. Available at <http://www.childrenwebmag.com/2008/04>
- Boddy, J., Cameron, C., & Petrie, P. (2006). The professional care worker: The social pedagogue in Northern Europe. In J. Boddy, C.

- Cameron & P. Moss (Eds), *Care work: Present and future* (pp. 121--134). London: Routledge.
- Böttcher, H. (1975). *Sozialpädagogik im Überblick: Versuch einer systematischen Agogik*. Freiburg im Breisgau, Basle and Vienna: Herder, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 21, 124--129.
- Burt, M. R., Resnick, G., & Matheson, N. (1992). *Comprehensive service integration programs for at risk youth*. Washington, DC: US Department of Health & Human Services.
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy & care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133--151.
- Cameron, C. (2007a). *New ways of educating: Pedagogy and children's Services -- Final report to Esmée Fairbairn Foundation*. London: Thomas Coram Research Unit and Institute of Education.
- Cameron, C. (2007b). *Social pedagogy and the children's workforce*. London: Thomas Coram Research Unit Institution.
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P., & Wallace, J. (2004). *A new deal for children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol: Policy Press.
- Coram T. (2008). *Social pedagogy: A holistic personal approach to work with children and young people across services*. London: University of London Research Unit, Institute of Education.

- DCSF -- Department for Children, Schools and Families (2008). *The Children's Plan: Building Brighter Futures*. London: The Stationery Office.
- DFES – Department for Education and Skills (2003). *Every Child Matters*. London: The Stationery Office. Available at <http://www.dfes.gov.uk>
- Edwards, L., & Hatch, B. (2003). *Passing time: A report about young people and communities*. Available at <http://www.infoed.org>
- Galuske, M. (2009). *Methoden der sozialen arbeit: Eine einföhrung*, 5. überarb./erw. Aufl. Weinheim and München.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Holthoff, S., & Eichsteller, G. (2008). *Social Pedagogy*. Available at <http://www.socialpedagogy.co.uk>
- Kronen, H. (1980). *Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs*. Frankfurt is Main: Haag + Herchen.
- Merten, R. (1998). Sozialarbeit – sozialpädagogik – soziale arbeit: Begriffstimmungen in einem unübersichtlichen feld. In idem (Ed.), *Sozialarbeit – sozialpädagogik – soziale arbeit: Begriffstimmungen in einem unübersichtlichen feld* (pp. 11–30). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Weinheim: Julius Beltz.
- Otto, H. (March, 2006). Social pedagogy and social work: Evolution and perspectives. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social, Universidade de Sao Paulo. Available at

- <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000>
- Petrie, P. (2007). Foster care: A role for social pedagogy. *Adoption and fostering*, 3(3), 73--80.
- P.I.C.A (1981). The international child & youth care network. Available at <http://www.cyc-net.org/fice-curr.html#intro>
- Rauschenbach, T.(1991). Sozialpädagogik – eine akademische disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. *Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 21(1), 1–11.
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der pädagogik der moderne*. Schöndorg: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richman, M., & Bowen, G. L., (1997). School failure: An ecological – interactional – developmental perspective. In M. W. Fraser, *Risk and resilience in childhood* (pp. 95--116). Washington DC: NASW Press.
- Smith, M. K. (2007). “*Social pedagogy*”. The encyclopaedia of informal education. Available at <http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>
- ThemPra (2008). *Social pedagogy training resource pack*. Available at http://en.wikipedia.org/wiki/Social_pedagogy
- Tuggener, H. (1971). *Social work: Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von sozialarbeit und sozialpädagogik*. Weinheim, Berlin and Basle: Beltz.

Zinker, J. C. (1980). The developmental process of a gestalt therapy group. In B. Feder & R. Ronall (Eds.), *Beyond the hot seat: Gestalt approaches to groups* (pp. 55--77). New York: Brunner/Mazel.

פרק 7

עבודה חינוכית-סוציאלית בהקשר הבין-לאומי

עמנואל גרופר

מבוא

בפרק זה אציג את הממד הבין-לאומי של תחומי העבודה החינוכית-סוציאלית. המציאות הישראלית היא מיוחדת ושונה בהרבה מובנים ממדינות אחרות. אנו חברה הנמצאת מאז הקמתה בתהליך מתמשך של קליטת עלייה, מה שמחייב אותנו להחזיק מערכות רחבות היקף של שירותים חינוכיים-סוציאליים, וגם להתאים את מאמצינו לחברה ולצרכיה המשתנים במהירות. מחד גיסא, ההתמקצעות של העובדים היא בעלת משמעויות כלכליות רבות-משמעות, ולכן היקף רחב של עובדים ושירותים מקטין את המוטיבציה של מקבלי החלטות להקצות משאבים לתחום זה. עובדה זו נכונה בכלל ובישראל בפרט. מאידך גיסא, התבוננות על הנעשה בעולם הרחב מגלה כי יש מדינות רבות אשר נטלו על עצמן סיכונים כלכליים אלה, והצליחו להגיע להישגים מרשימים ביותר בהתמקצעותם של העובדים החינוכיים-סוציאליים. התוצאה הביאה ברכה רבה ללקוחות ולעובדים גם יחד. בפרק זה אנסה למפות את הפעילות הנעשית בעולם הרחב בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית. איני מתיימר להקיף את המכלול השלם של הנעשה בעולם, אולם אנסה להציג את הציר המרכזי של העשייה בארגונים הבין-לאומיים המרכזיים המתמחים בתחום פעילות זה. בפרק זה אתאר בקצרה את הרקע ההיסטורי שעל בסיסו צמחה והתפתחה העבודה החינוכית-סוציאלית ואת השפעת נסיבות אלה על תהליך ההתמקצעות, אסקור את הגופים והארגונים הבין-לאומיים הפעילים והבולטים שבהם, את ההתפתחויות העדכניות בתחום, כיווני ותנאי הכשרה ופרסומים מקצועיים חשובים. כן אדון בכיווני התפתחות כלליים עתידיים בזירה הבין-לאומית בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית.

הרקע ההיסטורי להתפתחות תפקידו של העובד החינוכי-

סוציאלי

בחינת התפתחות תפקיד המורה והמחנך מלמדת שבמאות השש עשרה והשבע עשרה שלטה גישה שהתייחסה אל המורה מנקודת ראות של פילנתרופיה (Tuggener, 1986). במאה התשע עשרה אנו פוגשים לראשונה בדמותה של אם הבית (matron), אשר הייתה אחראית לחינוכם המוסרי של הילדים בבתי יתומים (Maier, 1979). "גילוי" תקופת הילדות על ידי ז'אן ז'אק רוסו, על כל המשתמע מכך, הביא למודעות כי התפתחותם התקינה של ילדים מחייבת פיתוח מסגרות ייחודיות שתהיה בהן הפרדה מסוימת בין הילדים לבין המבוגרים (Snyders, 1971). הכרה זו הניבה את ההתפתחויות המקצועיות הגדולות בתחומי החינוך והרווחה שבאו לאחר מכן (Aries, 1962). התוצר הראשון להתפתחות זו מתגלם בדמות המורה של המאה התשע עשרה (Tuggener, 1986). בשלב מאוחר יותר, אנו למדים על התפתחות תפקיד נשי חדש של "מטפלת-מדריכה" (conductrice d'enfants). תפקיד זה היה פרי יזמתו של כומר כפרי במחוז אלזס, מתוך דאגה לילדים ששני הוריהם עבדו בחקלאות או בתעשייה ולכן לא יכלו להתפנות ולטפל בהם כהלכה במשך כל שעות היום (Driesch & von den Esterhues, 1952). בסוף המאה התשע עשרה--תחילת המאה העשרים גדלה ההכרה בצורך להרחיב את תחומיו של מושג הפדגוגיה, שהיה ממוקד בהקניית השכלה, וליצור תחום ביניים בין המשפחה לבין בית הספר. באירופה קראו לתחום זה "הפדגוגיה הסוציאלית" (Jones, 1994). בארצות הברית וקנדה נוהגים לכנותו "child and youth care work", ובמדינות שונות נכנס לשימוש בשנים האחרונות השם האנגלי "social education". הגדרת התחום כוללת בתוכה שילוב בין תחומי החינוך והרווחה, או במילים אחרות -- שילוב בין הגישה החינוכית לבין הגישה הטיפולית (Bentzen, 1978).

הנסיבות הדרמטיות של המאה העשרים, במיוחד שתי מלחמות העולם, גרמו להיווצרות אוכלוסייה גדולה של ילדים יתומים, מחוסרי משפחה ובית או מנותקים ממשפחתם. כל אלה נזקקו לטיפול חוץ-ביתי כוללני, וזה ניתן במקרים רבים באמצעות מענה מוסדי. תופעה זו הביאה להקמתם של בתי ילדים ופנימיות מרובים בכל רחבי אירופה. בעקבות זאת התגבשה קבוצה גדולה של עובדים שראו בעיסוק החינוכי-סוציאלי ייעוד, והחליטו להשקיע בו את זמנם ומרצם לאורך זמן (Aries, 1962; Jones & Fowles, 1984). בתהליך שהתגבש בסוף מלחמת העולם השנייה, החלו עובדים אלה לחפש לעצמם זהות מקצועית, וכחלק מתהליך זה התחילו להתארגן באירופה כינוסים בין-ארציים של מחנכים-סוציאליים. כינוסים אלו הביאו בהמשך להקמתם של ארגונים בין-לאומיים הפועלים בתחום עד עצם היום הזה. בראשית הדרך, התמקד התחום החינוכי-סוציאלי בעיקר בפעילות במסגרות פנימייתיות, בקרב ילדים ובני נוער בסיכון שהיו זקוקים לחסות (youth protection). עם השנים, הורחבה היריעה גם לפעילות על בסיס קהילתי. בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים חלה "השתלטות" של המגמה הקהילתית, עד כדי ניסיון לדחוק את ההסדרים הפנימייתיים (גם כמותית וגם תפיסתית) לשוליים. מגמה זו של ביטול המוסדיות (deinstitutionalization) הורגשה בעצמה רבה בעיקר במדינות מזרח אירופה, כחלק מהשינוי עם תום עידן השלטון הקומוניסטי ומתהליך השחרור מעול הגישה המרכזית ששלטה בעידן זה. מתחילת המאה העשרים ואחת מורגשת חזרה למגמה מאוזנת יותר. היא נובעת מאכזבה מהציפייה שהפתרונות הקהילתיים יוכלו לתת מענה לכל הבעיות של הילדים ובני הנוער בסיכון. בפועל, קהילות רבות לא הצליחו לעמוד במשימה שלקחו על עצמן או שהוטלה עליהן. בעולם המערבי מורגשת עתה מגמה מפקחת יותר, המניחה כי בכל מקרה, סל הפתרונות החינוכיים-טיפוליים לילדים ובני נוער בסיכון חייב לכלול גם סוגים שונים של הסדרים פנימייתיים. יתרה

מזו, גברה המודעות לכך כי במקרים מסוימים הפתרון הפנימייתי הוא האופציה המועדפת על פני כל פתרון חינוכי-טיפולי אחר. גם בישראל הורגשה תנועת המטוטלת הזו. היא באה לידי ביטוי בהחלטתו של משרד הרווחה בשנת 2004 לצאת במדיניות חדשה -- "עם הפנים לקהילה" (משרד הרווחה, 2004). המדיניות החדשה נתנה עדיפות יזומה לפתרונות קהילתיים על פני הסדרים פנימייתיים ואף כללה יזמה להחזרת ילדים מסידור חוץ ביתי לתכניות בקהילה. עם זאת, גם בשירותי הרווחה בישראל מורגשת לאחורונה גישה מאוזנת יותר, אשר אינה תופסת את הסידור הקהילתי בהכרח כתחליף לסידור הפנימייתי, אלא רואה בשניהם פתרונות שונים הנמצאים על פני רצף אחד ומשלימים זה את זה.

סקירת הארגונים הבין-לאומיים הפעילים בתחום

הצבעתי לעיל על התהליך שהביא בסוף מלחמת העולם השנייה להקמתם של מספר ארגונים בין-לאומיים המתמקדים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית. אסקור בקצרה את הארגונים המרכזיים הפועלים בתחום זה כיום:

הראשון, AIEJI, נקרא בראשית הדרך Association Internationale d'Educateurs de Jeunes Inadaptés (הארגון הבין-לאומי של מחנכים המטפלים בנוער בעל קשיי הסתגלות). האנשים שהיו מעורבים בהקמת הארגון היו מנהלים של בתי ילדים ופנימיות לילדים ובני נוער עזובים וחסרי בית, וכן מקבלי החלטות, פסיכולוגים ואנשי אקדמיה שמצאו עניין בתחום חדש ומרתק זה.¹

החל משנות השישים עבר התחום באירופה תהליך התמקצעות מואץ (גרופר, 1999). הדבר הביא לעליית משקלם של האנשים שעסקו בהכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים. לדוגמה, בצרפת לבדה, שהייתה בין הראשונות

¹ פרטים נוספים על ההיסטוריה של הארגון ניתן למצוא באתר האינטרנט שלו: WWW.AIEJI.NET

שחוקקה חוק המסדיר את העיסוק החינוכי-טיפולי (בשנת 1965), הוקמו כחלק מאותו תהליך 54 מכוני הכשרה שיוכלו להכשיר ולספק לשדה אנשי מקצוע בעלי כישורים העונים על דרישות החוק (Lambert, 1981). דבר דומה קרה בשווייץ, בהולנד, במדינות סקנדינביה, בגרמניה, ספרד, בלגיה, לוקסמבורג ובמזרח אירופה. תופעה זו הביאה בשלב מסוים להתפצלות ארגון AIEJI -- אנשי האקדמיה שהיו ממוקדים בתחום ההכשרה החליטו לפרוש מהארגון ולהקים לעצמם ארגון נפרד, FESET – Formation – European Association – d'Edicateur Sociaux Europeens (באנגלית – European Association of Training Centers for Socio-Educational Care Work), המאגד בתוכו אנשים העוסקים בהכשרה בלבד. גם כיום, ארגון זה מתמקד בסוגיות הקשורות בהכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים בלבד. לאחר הקמת FESET, ארגון AIEJI יכול היה להתמקד בסוגיות הקשורות בהתפתחות המקצועית של העובדים בשדה ובפיתוח המקצוע בהיבטו הרחב. התהליכים החברתיים והכלכליים שעברו על אירופה מאז סוף מלחמת העולם השנייה מצאו את ביטויים גם במאפייני מקומות העבודה ובדרכי ההתערבות של עובדים חינוכיים-סוציאליים. קרנן של המסגרות המוסדיות החלה לרדת, והתפתחה הגישה המעדיפה שירותים קהילתיים. גם שיטות ההתערבות השתנו. מהמוקד החברתי והמיקוד בקבוצת החניכים עבר הדגש לפרט ולשיטות התערבות הממוקדות בו. מספר הילדים הזקוקים למסגרות פנימייתיות כתחליף לבית ההורים קטן בהתמדה, והעובדים החינוכיים-סוציאליים פרשו את חסותם על אוכלוסיות נוספות, ובמיוחד בעלי מוגבלויות שכליות, גופניות ורגשיות. בחלק מהמדינות גם הטיפול בקשישים נכלל בתחום ההתערבות של עובדים אלה. הרציונל לכך הוא שכל מי שנמצא במצב של הדרה מהמרכז החברתי (social exclusion), מהווה אוכלוסיית יעד לעובדים החינוכיים-סוציאליים. הביטוי הסמלי לתהליכי שינוי אלה היה ההחלטה על שינוי השם של ה-AIEJI בקונגרס העולמי של הארגון באיטליה בשנת 1997. השם המקורי שנכתב בצרפתית היה

Association International d'Educateurs de Jeunes Inadaptees

ובאנגלית:

.International Association of Workers with maladjusted children

.International Association of Social Educators היה שם החדש שנבחר

היות ושמו המקורי של הארגון היה מוכר למדי בעולם, הוחלט להמשיך ולשמור עליו, אף שאינו מתאים מבחינת ראשי התיבות.

קשריה של ישראל עם הארגון החלו בתחילת שנות השמונים. שני אנשי מקצוע בכירים מישראל, פרופ' שמואל טיאנו מבית החולים הפסיכיאטרי גהה וד"ר עמנואל חיגר, ראש השירות הרפואי של "עליית הנוער", הקימו לראשונה סניף ישראלי, וזה שם לו למטרה לארח בישראל את הקונגרס העולמי של AIEJI. הקונגרס אכן התקיים בשנת 1986 בירושלים וזכה להצלחה רבה, אולם הסניף לא המשיך להתקיים אחריו במתכונת קבועה. ב-1993, משנבחרתי לחבר בהנהלת הארגון, יזמתי את חידוש הקשר. בשנת 1999 הוקם הסניף הישראלי של AIEJI בחסות עמותת "אפשר" וזכה להכרה רשמית. בעקבות קשר זה התקיים בישראל שנית כנס בין-לאומי של הארגון. הכנס נערך בירושלים בסתיו 1999, בחסות עמותת "אפשר" ובשותפות עם משרד החינוך, עמותת אשלים וארגונים נוספים.

ארגון חשוב שני שהוקם באותה תקופה בקירוב (1948), הוא הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי FICE. גם פה היו מרבית המייסדים מעורבים בצורה זו או אחרת בניהול והקמה של בתי ילדים בתקופת מלחמת העולם השנייה. הצרפתים, שהיו הרוח החיה ביזמה להקמת הארגון, הציעו בתחילה את השם Fédération Internationale des Communautés d'Enfants (הפדרציה הבין-לאומית לקהילות ילדים). במהלך השנים, התהליכים שהוזכרו לעיל השפיעו גם על הארגון הזה, ורבים מהמוסדות התרוקנו מהילדים היתומים וחסרי הבית והוסבו לטיפול בילדים מודרים חברתית על רקע של מגבלות חברתיות, שכליות או רגשיות. לפיכך הורגש צורך גם בשינוי שמו של ארגון זה, והוא הפך ל- Fédération Internationale des

Communautés Educatives (הפדרציה הבין-לאומית לקהילות מחנכות)

(Shaw, 2008). השם החדש התאים גם הוא לראשי התיבות FICE.²

בניגוד לארגון AIEJI, שהתמקד בפיתוח המקצוע ובזהות המקצועית של העובדים, ארגון FICE ממוקד הרבה יותר בסוגיות הקשורות בשמירה על זכויות הילד ושאר המטופלים במסגרות חינוכיות-סוציאליות, בסוגיות של מדיניות חברתית המשפיעה על אוכלוסיות היעד, בפיתוח שירותים במדינות מתפתחות וכיוצא באלה.

המעניין הוא ששני הארגונים אימצו לעצמם דפוסי פעולה דומים. היות ואין ברשותם תקציבים ומשאבים כספיים מרובים (הם נשענים על דמי החבר המשולמים על ידי החברים), אין הם מסוגלים ליזום ולהפעיל תכניות בקנה מידה בין-לאומי, ולכן הם מתמקדים בפעולות הבאות:

א. ארגון קונגרסים בין-לאומיים אחת לשנתיים--שלוש וקיום סמינרים אזוריים המאפשרים מפגש של אנשי מקצוע ממדינות שונות ולמידה הדדית של האנשים האחד ממשנהו.

ב. הפצת ידע ומידע באמצעות פרסום ביטאונים וספרים. כיום נוסף לכך אתר אינטרנט פעיל, שאמור לסייע בהפצת המידע ובחיזוק הקשר בין העובדים באמצעים אלקטרוניים.

ג. ייזום סיורים לימודיים וחילופי סטודנטים ועובדים במדינות החברות בארגון, לשם למידה הדדית.

המגמה שרווחה בעולם המערבי בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים, של צמצום ההפניה לפנימיות, הביאה גם לשימוש הולך וגובר במודל משפחות האומנה. בניגוד לישראל, שבה האומנה היא שולית למדי (כ-5% מסך כל הילדים ובני הנוער בסידור חוץ-ביתי) (המועצה לשלום הילד, 2007), במדינות העולם המערבי, כ-70%–80% מההשמות החוץ-ביתיות הן

² פרטים נוספים ניתן למצוא באתר האינטרנט של הארגון: WWW.FICE-INTER.ORG

במשפחות אומנה (Hussey & Guo, 2005). הדבר הצדיק אפוא הקמתו של ארגון מיוחד – IFCO – International Foster Care Organization³, המתמקד בעובדים המעורבים בעבודה חינוכית-סוציאלית במסגרות אומנה. ישנם גם ארגונים קטנים יותר שנוצרו על בסיס יזמות מקומיות ופיתחו את הממד הבין-לאומי שלהם במתכונת שונה. דוגמה טובה לכך הוא ארגון SOS. זוהי יזמה של מחנך סוציאלי מאוסטריה, הרמן גמיינר, אשר פיתח מודל ייחודי של חינוך פנימייתי ביחידות משפחתיות שאותן מנהלות "אמהות לא נשואות" (Gemeiner, 1971). הארגון הצליח לגייס סכומי כסף ניכרים והרחיב את תחום פעילותו למדינות רבות ברחבי העולם, ובהן פועלים על פי מודל זה 130 כפרי ילדים. גם בישראל ישנם שני מוסדות פנימייתיים הקשורים לרשת זו: האחד הוא "נרדים" בערד, והשני -- "מגדים" במגדל העמק. בית ילדים נוסף פועל ברשות הפלסטינית ליד בית לחם. הארגון מפעיל באינסברוק באוסטריה מטה מקצועי ומרכז מחקר בעלי רמה מקצועית גבוהה מאוד, האחראים לפיתוח מחקרים, גיבוש תכניות פעולה והשתלמויות לצוותי בתי הילדים⁴.

בשנת 2006 יזם ארגון SOS יחד עם הארגונים FICE ו-IFCO פיתוח של סטנדרטים בין-לאומיים לשמירה על זכויות הילד בפנימייה. למיזם ניתן השם QUALITY4CHILDREN. ב-2009 יצאה לאור גרסה עברית של סטנדרטים אלה בעריכתי, דבר שיסייע ליישומם גם במערכת הפנימיות בישראל.

ארגון נוסף שמן הראוי להזכיר הוא ארגון European -- EUSARF Scientific Association on Residential and Foster Care for Children and Adolescents, המורכב מאנשי אוניברסיטה ומחקר בתחומים החינוכיים-סוציאליים. ארגון זה הוקם בסוף שנות השמונים על ידי קבוצה

³ אתר האינטרנט של הארגון הוא: WWW.IFCO.ORG

⁴ ניתן למצוא מידע רב באתר האינטרנט של הארגון: WWW.SOS-INTERNATIONAL.ORG

של פרופסורים מבלגיה, הולנד, גרמניה וצרפת, ומתמקד עד היום בפעילויות בעלות מגמה מדעית מובהקת. הוא גם יזם את ייסודו של ביטאון בין-לאומי חשוב בשפה האנגלית, ואזכירו בפרק המשנה על פרסומים מקצועיים.

התפתחויות עדכניות באירופה ובעולם -- גיבוש מסמך

"המסגרת המושגית" (conceptual framework)

בשנים האחרונות ניכרים בקיעים בתמונת המצב האידאולית במקצת של התחום החינוכי-סוציאלי באירופה. בתקופת הפריחה של "מדינת הרווחה" התפתחו מאוד השירותים לאוכלוסיות היעד, אולם ההתמקצעות הגבוהה והתגברות הגישות האינדיווידואליסטיות הביאו עמן גם השפעות שליליות, והגדולה בהן היא גידול עצום בעלויות חינוך כל ילד והטיפול בו. כתוצאה מכך, הגורמים המתקצבים תבעו לצמצם את השירותים ולאפשר רק לילדים הנמצאים במצבים הקיצוניים ביותר להתקבל אליהם. בצורה כזו למשל, הצטמצמה מערכת הפנימיות בהולנד בלמעלה מ-50% תוך עשור אחד (Knorth, Van den Bergh & Verheij, 2002). תופעות דומות התרחשו

במדינות סקנדינביה, בצרפת, בגרמניה, בשווייץ, באיטליה ועוד.

ישנן מדינות באירופה אשר בגלל לחצים כלכליים ובתמיכה אידאולוגית של אנשי אקדמיה המטיפים לפיתוח הקהילה בכל מחיר, מתחילות לשאול את עצמן, האם ההתמקצעות הגבוהה של העובדים החינוכיים-טיפוליים איננה מותרות שהחברה המערבית כיום איננה יכולה עוד לאפשר לעצמה. קולות כאלה נשמעים למשל בשווייץ. במדינה זו קיימת מסורת רבת-שנים של טיפוח מקצוענותם של העובדים החינוכיים-סוציאליים המטפלים בילדים ובני נוער בסיכון. מקצוענות זו הביאה גם לשיפור משמעותי בתנאי העבודה והשכר של העובדים, וזה הביא בעקבותיו העלאה נוספת בעלויות ההחזקה של כל חניך במערכת. לאחרונה ניכרת שם תופעה של עובדים חדשים הנכנסים לעבודה ומתקבלים בתנאי עבודה ושכר פחותים מאלה של העובדים הוותיקים. השלב הבא כרוך כאמור בהתלבטות, האם נכון להפעיל את המערכת החינוכית-טיפולית בעזרת אנשי מקצוע ברמה גבוהה, או

שאולי ניתן לחזור להעסקת אנשים חסרי הכשרה מקצועית, כפי שהיה בראשית הדרך (Grupper, 2002).

ארגון AIEJI פרסם בשנת 2006 מסמך רב-ערך -- *Conceptual framework for social educators* -- שהתבסס על הרחבת מסמך קודם שהתייחס לאירופה בלבד (A Common platform for social educators in Europe, 2006). במסמך האירופי נעשה מאמץ להגדיר את הפרופסיה החינוכית-סוציאלית בפן המחויבות הערכית – הן בהיבט התאורטי והן בזה היישומי (גרופר, 2007). מסמך זה מתבסס על נייר עמדה שהוגש בשנת 2003 על ידי הארגון לרשויות האיחוד האירופי לשם קבלת הכרה אחידה במקצוע החינוכי-סוציאלי בכל מדינות האיחוד.

עיון במסמך מלמד כי אחד הדברים הבולטים בעיסוק המקצועי הזה הוא שהנו מחייב תחושת שליחות חברתית של העובד. לימוד אקדמי מעמיק ויישום טכניקות התערבות חינוכית-טיפולית הם חשובים ומרכזיים ומהווים תנאי הכרחי, אך הם לבדם, ללא הממד הערכי של מחויבות לשינוי חברתי, לא יוכלו להבטיח את הצלחתו של העובד. יש כאן מעין פרדוקס, שהרי במרבית המקרים העובדים החינוכיים-סוציאליים מועסקים על ידי רשויות הממסד (שירותים עירוניים, ממשלתיים או עמותות הנתמכות על ידי המדינה) ופועלים בשליחותם. עם זאת, מוסכם על כולם כי בתפקיד זה המחויבות היא קודם כול כלפי הלקוח. משום כך, מרכיב חשוב ומרכזי בגיבוש התפיסה המקצועית של העובד החינוכי-סוציאלי הוא הקוד האתי.⁵ זהו המצפן הפנימי שחייב לכוון את עשייתו המקצועית. הוא איננו פקיד הממלא הוראות ונהלים קשיחים, כי אם איש מקצוע אוטונומי שחייב להפעיל שיקול דעת רחב ומעמיק בכל מקרה ומקרה.

סקרתי בפרק זה בהרחבה את תמונת המצב באירופה, ולא בכדי. ההרס הרב של אירופה במלחמת העולם השנייה חייב מאמץ בין-לאומי אדיר של

⁵ על הקוד האתי, ראו פרק 10.

שיקום. אחד מהיבטיו היה לידתה של מדינת הרווחה המודרנית ובהקשר זה יש לראות את התנופה הגדולה שקיבל התחום החינוכי-סוציאלי. מאידך גיסא, במקומות אחרים בעולם, על רקע גאופוליטי וחברתי אחר, התפתח התחום בצורה שונה לחלוטין. בצפון אמריקה למשל, לא הושקע מאמץ מיוחד להכשיר את עובדי הקו הראשון. עיקר תשומת הלב הוקדשה לפיתוח התחום באוניברסיטאות אחדות, ובעיקר לרמות התארים השני והשלישי. בקנדה לעומת זאת, התמונה שונה. בחלק הדובר צרפתית פותח מודל ייחודי של עובד פסיכו-חינוכי (psycho-educateur), ואילו בחלק הדובר אנגלית פותחו תכניות רבות להכשרת עובדים ברמת התואר הראשון. האוניברסיטה של קולומביה הבריטית בוונקובר הגדילה לעשות ופתחה פקולטה מיוחדת לעבודה חינוכית-סוציאלית (school for child and youth care), המספקת תכניות אקדמיות ברמת התארים הראשון, השני והשלישי גם יחד. בדרום אפריקה, הצליח ארגון העובדים החינוכיים-סוציאליים למסד את המקצוע ואף להנהיג הסמכה רשמית מחייבת לכל המבקשים לעסוק בתחום, עם דרישה להכשרה ייעודית ברמת התואר הראשון. המצב דומה גם באוסטרליה.

במדינות אמריקה הלטינית, על רקע פערים חברתיים גדולים ועוני נרחב, העובדים החינוכיים-סוציאליים הם גורמים רבי-חשיבות בהפעלת שדולה הקוראת לגורמים הפוליטיים לממש שינויים חברתיים. מבחינת המקצוענות, המסורת האירופית של עובדים בעלי הכשרה ייעודית מתמשכת הגיעה לארצות אלו באמצעות הקשרים עם ספרד, פורטוגל וצרפת. ניתן למצוא שם מכונים להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים וכן תכניות באוניברסיטאות, המיועדות להכשיר עובדים ברמת התואר הראשון. עם זאת, המקצוע איננו ממוסד ברמת החקיקה. כרגע נמצאת ברזיל בתהליך ראשוני של חקיקה המסדירה את המקצוע, אולם בארגנטינה, אורוגוואי, צ'ילה ואחרות אין עדיין חקיקה מסודרת המסדירה את עבודת העובדים החינוכיים-סוציאליים. בכינוסים של עובדים אלה ניתן לשמוע קולות תקיפים מאוד וחדורי תחושת שליחות חברתית ומחויבות גבוהה לנושא

הסיוע לאוכלוסיות במצוקה. מבחינת הממסד, אין נכונות להשקיע משאבים משמעותיים בתחום זה, ובביקורים אחדים שערכתי בשירותים ובמוסדות לנוער בסיכון במדינות אלה, ראיתי ילדים ובני נוער חיים בתנאים פיזיים שלא היו מתקבלים על דעתנו בישראל, גם בתקופת הצנע של שנות החמישים.

במדינות אפריקה הדוברות צרפתית הועתקו הדפוסים המקצועניים שפותחו בצרפת ובבלגיה. ניתן למצוא שם מכוני הכשרה ובוגרי תכניות בעלי ידע מקצועי טוב הפועלים בשדה. עם זאת, המציאות החברתית היא כה קשה, עד שעובדים אלה מתקשים מאוד ליישם את הידע שלהם. משכורותיהם הן מזעריות או שאינן משולמות כלל, והמשאבים שהמדינות מוכנות להשקיע בטיפול בילדים ובני נוער בסיכון רחוקים מאוד מלענות על הצרכים.

תחום ההכשרה -- "תהליך בולוניה"

כאמור, בראשית הדרך ההכשרה התקיימה במכונים על-תיכוניים לא אקדמיים. במדינות מסוימות, כמו גרמניה ואיטליה, התקיים שילוב -- חלק מהעובדים קיבלו את הכשרתם במכונים על-תיכוניים וחלקם במסגרת פקולטות ייחודיות באוניברסיטאות. כחלק מהסטנדרטיזציה שמנסים להחיל באירופה לשם בניית דפוסי העבודה של האיחוד האירופי, התקבלה בשנת 1999 החלטה על העברת כל ההכשרה בתחום החינוכי-סוציאלי באירופה למסגרות אקדמיות, ברמה של תואר ראשון ותואר שני. ההחלטה נתקבלה בכנס חשוב שהתקיים בבולוניה, ולכן התהליך כולו נקרא "תהליך בולוניה". כחלק מתהליך זה נאלצו כל מכוני ההכשרה הקיימים לעבור תהליכי שינוי ולהתחבר לאוניברסיטה מוכרת, כך שבוגרי תכנית ההכשרה יקבלו תואר אקדמי, ולא דיפלומה מקצועית. יש לומר שתהליכים דומים התרחשו גם בישראל, וכל הסמינרים למורים הפכו למכללות אקדמיות לחינוך. בגרמניה ובאוסטריה למשל, כל המכללות המקצועיות (fachhochschule), שעסקו בין היתר בהכשרת עובדים סוציאליים ועובדים חינוכיים-סוציאליים, הפכו לאוניברסיטאות למדעים שימושיים (universities for applied sciences).

פרסומים מקצועיים המתמקדים בתחום החינוכי-סוציאלי

אחד מסממניו של תחום מקצועי מפותח ודינמי הוא קיומו של מחקר שוטף, המייצר ידע תאורטי ויישומי כאחד. ידע שכזה הוא בעל ערך רק אם הוא מופץ ומגיע אל אנשי המקצוע הפועלים בתחום (Gilat, 2009). העברת הידע והפצתו מחייבים קיומם של פרסומים, ספרים וביטאונים מקצועיים. חלקם של הביטאונים הם בעלי מגמה מדעית, ואחרים -- בעלי מכוונות יישומית יותר. אלה וגם אלה משרתים את אותה המטרה -- תרומה לקידום התחום המקצועי והעשרתו.

בהפצת הידע יש לארגונים בין-לאומיים תפקיד חשוב ומרכזי. נגישותם לאנשי מקצוע במדינות רבות ושונות הופכת אותם לכלי חשוב ויעיל בתהליך הפצת הידע, יוצרת הזדמנויות למפגשים שבהם מתקיימים החלפת דעות ולימוד הדדי, קשר ישיר בין עמיתים וכיוצא באלה. אלה מושגים כאמור, באמצעות הפקת ביטאונים של הארגונים ואיגרות מידע וכן באמצעות קונגרסים וסמינרים. לאחרונה נוסף לפעילויות אלה גם הממד המקוון, שמתבטא בפיתוח אתרי אינטרנט משוכללים ואינטראקטיביים ואף הכנת ביטאונים מקצועיים מקוונים.

התפתחות המקצוענות בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית במדינות שונות בעולם הביאה לפריחת ביטאונים מקצועיים בשפות שונות:

באנגלית ישנם מספר פרסומים חשובים: בארצות הברית – *Child & Youth Care Forum*; לאחרונה החל להופיע שם ביטאון חדש -- *Journal of Residential Child Care*; בקנדה -- *Canadian Journal of Child & Youth Care* וכן ביטאון אלקטרוני חדש שמוציאה אוניברסיטת ויקטוריה בוונקובר, *Care International Journal of Child, Youth and Family Studies*.⁶

גם בסקוטלנד מופיע ביטאון ברמה גבוהה המוקדש לחינוך פנימייתי -- *Scottish Journal of Residential Care*; בהולנד מופק ביטאון מדעי בשם

⁶ <http://journals.uvic.ca/index.php/ijcyfs> כתובת האתר:

פרסם FICE; ארגון *International Journal of Child & Family Welfare* במשך שנים רבות את FICE-Bulletin. יש לציין כי ימי הזוהר של הביטאון היו בשמונה השנים שבהן מנכ"ל "עליית הנוער" מאיר גוטסמן ז"ל שימש כעורך הביטאון. זה שנים אחדות שהביטאון איננו מופיע יותר.

הארגון הבין-לאומי של המוסדות להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים FESET מפרסם אף הוא ביטאון בשם *Social Education*, המופיע פעם עד פעמיים בשנה. ארגון AIEJI מפרסם פעמיים בשנה עלון מידע (Newsletter). לאחרונה, הוחלט להפיץ את המידעון בגרסה אלקטרונית בלבד.

כחלק מההתפתחויות העכשוויות, התפתחו לאחרונה גם מספר ביטאונים אלקטרוניים המתמחים בתחום החינוכי-סוציאלי, כגון *Childrenwebmag*, הנערך באנגליה ו-CYC-NET, הנתמך על ידי ארגון העובדים החינוכיים-סוציאליים בדרום אפריקה. האחרון נערך במשולב על ידי שני עורכים – בריאן גנון מדרום אפריקה ותום גרפט מקנדה. פרסומים באנגלית ישנם גם באוסטרליה ובדרום אפריקה.

בצרפתית, מוכרים כמה ביטאונים ופרסומים חשובים, כגון: *Sauvegarde de l'Enfance Ampan*; *Travail Social*; *Communautes Educatives* פרסומים בשפות נוספות הם: ביטאון חשוב בשם *Socialpaedagogen* המתפרסם בדנמרק, וביטאון מקצועי בסלובנית.

בעברית קיימים כמה ביטאונים המתמקדים בתחום: "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", כתב עת אקדמי-מדעי המופק על ידי עמותת "אפשר"; "אפשר -- ביטאון לעובד החינוכי סוציאלי", ביטאון בעל גישה יישומית יותר המוצא אף הוא על ידי העמותה; "מניתוק לשילוב", המופק על ידי האגף לקידום נוער שבמשרד החינוך; מידעון של עמותת אשלים המתפרסם באמצעות מיד"א (מרכז הידע והלמידה של אשלים); "Y-עלם", עיתון אינטראקטיבי פעיל המופעל על ידי עמותת עלם.

כיוונים אפשריים להתפתחות התחום בעתיד

בספרד ניתן לראות בשנים האחרונות את כיוון התפתחות מיסוד המקצוע במיטבו. לאחר הפעילות החלוצית שעשו העובדים החינוכיים-סוציאליים בחבל קטלוניה, חוקק הפרלמנט שם חוק המסדיר את המקצוע באמצעות הקמת "לשכה" (collegium), המורכבת מנציגי ארגוני העובדים, האוניברסיטאות המכשירות ונציגי ציבור (גרופר, 1998). לשכה זו קיבלה מהמדינה את הסמכות לנהל פנקס של העובדים המקצועיים ולהעניק רישיון לעסוק בתחום רק למי שנרשם בפנקס. בעקבות חבל קטלוניה הלכו גם מחוזות נוספים בספרד, וכיום למעלה ממחצית המחוזות נמצאים לאחר תהליך דומה.

בקוטב הנגדי, ניתן למצוא ארצות כגון שווייץ, שכאמור לעיל, נשמעים בה קולות המערערים על יכולתה של הקופה הציבורית להמשיך ולממן שירותים חינוכיים-סוציאליים בהיקף נרחב וברמת המקצועיות הגבוהה שאליה הם הגיעו במהלך השנים.

בישראל, זה מספר שנים נמצאת המערכת הממסדית במצב של חוסר הכרעה בסוגיה חשובה זו: מצד אחד, יש בארץ מערכות נרחבות וטובות של שירותים חינוכיים-סוציאליים לאוכלוסיות הנזקקות להם; מצד שני, אין הכרעה חד-משמעית, אם ללכת בכיוון של הסדרת ההכשרה המקצועית בעזרת חקיקה מתאימה, שתחייב את המעסיקים והעובדים כאחד, או להמשיך במצב הקיים, שבו כוחות השוק עושים את שלהם. בינתיים, אמנם נעשה רבות בפיתוח תכניות הכשרה, בבניית מערכת מסועפת ורחבה של השתלמויות ובהכשרה תוך כדי עבודה. אולם כל אלו מופעלים באופן וולונטרי, ואין כל גיבוי חוקי שיחייב את העובדים ואת המעסיקים כאחד להשתמש במערכות מקצועיות אלו. מאמץ חקיקה שכזה נעשה בשנת 1981 בהצעת החוק של יצחקי-פעיל למיסוד עבודתם של עובדי חברות הרחוב. אך הצעה זו עברה בקריאה טרומית בכנסת ומאז לא קודמה (יצחקי ופעיל, 1980). בשנת 2008, נעשה במשרד החינוך ניסיון מחודש לנסח הצעת חוק לעובדי נוער הפועלים עם אוכלוסיות בסיכון, אולם גם ניסיון זה נתקל

בקשיים מרובים, וקשה לראות את מימושה של הצעה זו בטווח הנראה לעין.

סיכום ומסקנות

בפרק זה נעשה ניסיון להביא בפני הקורא תמונת מצב על התחום החינוכי-סוציאלי בהיבט הבין-לאומי. איני מתיימר לטעון שהשכלתי להקיף את המכלול השלם של הנעשה בעולם בתחומים אלה. עם זאת, נראה לי שיש בסקירה מידע מספק כדי לאפשר לקורא הישראלי להסתכל על הנעשה בתחום החינוכי-סוציאלי בארץ מתוך נקודת מבט רחבה יותר.

כפי שניתן לראות, רמת המקצוענות של התחום שונה מאוד ממקום למקום. ניתן למתוח קו דמיוני של רצף: בקוטב האחד נמצאות מדינות אשר ממשיכות להפעיל את התחום החינוכי-סוציאלי באמצעות אנשי מקצוע מעטים ולצדם מתנדבים וכוחות עזר בלתי מקצועיים. במקומות אלה בדרך כלל אין הסדרה חוקית של המקצוע, תנאי העבודה והשכר של העובדים הם בעייתיים ורמת ההכשרה שעמה מגיעים העובדים לשדה מצומצמת למדי; בקצהו השני של הרצף מופיעות מדינות שבהן קיימת חקיקה המסדירה את העיסוק, והעובדים חייבים בהכשרה מתמשכת, לרוב באוניברסיטה, לפני שהם רשאים להצטרף לשוק העבודה. במדינות אלה תנאי העבודה והשכר של העובדים משופרים, אך בהתאם, גם עלויות הטיפול בחניכים גבוהות מאוד. מכאן, שאין לסוגיה פתרון מושלם. אין ספק שבמדינות שבהן הנטייה היא לטפח מקצוענות בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית חייבים להקצות לתחום זה משאבים כספיים גבוהים ביותר, או שמקצוענותם של העובדים תעלה חלילה בצמצום התקציבים למתן שירותים ללקוחות. דוגמאות ברורות לתהליך זה הן ההתרחשויות שאירעו בחינוך הפנימייתי במדינות אחדות באירופה, והן הוצגו בגוף הפרק. מאידך גיסא, גם במדינות המתבססות על כוח עבודה מקצועני בחלקו, אך חדור תחושת שליחות ומחויבות גבוהה לצורכי הלקוחות, ניתן למצוא דוגמאות מעניינות לשירותים יעילים וטובים, שעונים על צורכי אוכלוסיות היעד.

אישית, נטיית לבי היא בעד תהליך ההתמקצעות של התחום החינוכי-סוציאלי, אולם עליי לומר ביושר כי הוויכוח בנושא ממשיך להתנהל במלוא חריפותו במקומות שונים בעולם, כולל בקרב חלק מאלו שהכריעו לפני שנים בעד הליכה בכיוון ההתמקצעות המלאה. גם לסוגיה זו נדרשתי במאמר, והצגתי דוגמאות למקרים שכאלה. עם זאת, ישנם ממדים משמעותיים של ההתמקצעות שהתבססו בעולם ואשר לא עוד ניתן לערער עליהם. אלה כוללים ארגונים מקצועיים בין-לאומיים ששמו להם למטרה לקדם את התחום, אוניברסיטאות ומכללות המתמחות בהכשרה ייעודית לעיסוקים אלה, וכן ביטאונים מקצועיים, מדעיים במידה זו או אחרת, המשמשים במה להפצת הידע המחקרי והיישומי המתפתח בקרב אנשי השדה והאקדמיה גם יחד.

מקורות

- גרופר, ע' (1998). ידיעה "טרייה" לאחר הקונגרס. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 10--11, 86--89.
- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 12--13, 11--27.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית -- מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115--135.
- המועצה לשלום הילד (2007). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- יצחקי, י' ופעיל, מ' (1980). הצעת חוק עובדי חבורות רחוב ונערה במצוקה, הוגשה לי"ר הכנסת והסגנים ביום כ"ו באייר תש"ם, 12 במאי 1980. **דברי ימי הכנסת**.
- משרד הרווחה (2004). **עם הפנים לקהילה: ספר הפרויקט**. ירושלים: משרד הרווחה.

- A common platform for social educators in Europe (2006). *Child and Youth Care Forum*, 35(4--6), 375–389.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Knopf.
- Bentzen, S. E. (1978). *Professional training for the social pedagogue in Norway*. B.Ph. Dissertation, University of Newcastle upon Tyne.
- Driesch, J., & von den Esterhues, J. (1952). *Geschichte der Erziehung und Bildung* (Vol. II). Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.
- Gemeiner, H. (1971). *The S.O.S. children's village*. Innsbruck: SOS Kinderdorf Publications.
- Gilat, M. (2009). Recording research and publications: Significant professional assets for child and youth care work and workers. In E. Grupper, J. Koch & F. Peters (Eds.), *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (pp. 162--176). Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag.
- Grupper, E. (2002). Child and youth care work at the cross-roads of the century: From a recognized profession back to an amateur humanitarian mission? In E. J. Knorth, P. M. Van den Bergh & F. Verheij (Eds.), *Professionalization and participation in child and youth care* (pp. 65--75). Hampshire, UK: Ashgate publishing limited.
- Hussey, D. L., & Guo, S. Y. (2005). Forecasting length of stay in child residential treatment. *Child Psychiatry & Human Development*, 36(1), 95--111.

- Jones, H. D. (1994). The social-pedagogue in Western Europe: Some implications for European interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 8(1), 19--29.
- Jones, K., & Fowles, A. J. (1984). *Ideas on institutions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Knorth, E. J., Van den Bergh, P. M., & Verheij, F. (Eds.). (2002). *Professionalization and participation in child and youth care*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Lambert, T. (1981). *Les éducateurs spécialisés*. Paris: Les Publications du C.T.N.E.R.H.I.
- Maier, H. W. (1979). The core of care: Essential ingredients for the development of children at home and away from home. *Child Care Quarterly*, 8(3), 161--173.
- Shaw, R. (2008). *Children, families and care-reflections on the first sixty years of FICE*. Stoke on Trent, UK and Sterling, VI: Trentham Books.
- Snyders, G. (1971). *Die grosse Wende der padagogik, die Entwicklung des Kindes und die revolution der Erziehung im 17 und 18 Jahrhundert in Frankreich*. Paderborn, Germany: F. Schoningh.
- Tuggener, H. (1986). Social pedagogic as a profession: A historical survey. In H. D. Jones et al. (Eds.), *Living with others as a profession* (pp. 8--39). Zurich: FICE International Publications.

חלק ד

הכשרה וקידום מקצועי

- פרק 8: מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל וקידומו, עינת בר-און כהן
- פרק 9: הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפול בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, עמנואל גרופר ושלמה רומי
- פרק 10: אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים, עמנואל גרופר

פרק 8

מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל

וקידומו

עינת בר-און כהן

מבוא

כדי לדון במעמדו המקצועי של העובד החינוכי הסוציאלי, ובדרכים שבהם ניתן לקדמו, יש להשיב תחילה על שאלות אחדות: מיהו העובד החינוכי-סוציאלי? מה מייחד את המקצוע הזה מבין המקצועות האחרים? מה תולדותיו? כיצד הוא התפתח? עובדים חינוכיים-סוציאליים מועסקים במסגרות שונות זו מזו באופיין ומוטלות עליהם משימות מגוונות. חלקם עובדים בפנימיות, אחרים בקהילה, חלקם עובדים בקרב אוכלוסיות בני נוער, אחרים בקרב ילדים או מבוגרים, חלקם נקראים להתמודד עם תוצאות של בעיות חברתיות, ואילו אחרים מתמודדים עם ההשפעות של מגבלות גופניות על חיי חניכיהם. המכנה המשותף לכלל העובדים החינוכיים-הסוציאליים הוא שכולם נמצאים בקשר עבודה ישיר, רציף ואינטנסיבי עם הילדים או עם בני הנוער הנמצאים בטיפולם. הם עובדים במקום שבו הקבוצה הופכת תחליף למסגרת המשפחתית, ובעוד הקבוצה ממלאת את תפקיד האחים והאחיות, ממלא המחנך-הסוציאלי בחיי החניכים תפקידים המוטלים בדרך כלל על ההורים, והוא משמש מעין שלוחה של הורי החניך (Maier, 1977). ואולם אין די בהגדרה זו, מפני שהיא מתאימה לכל סוגי המדריכים, ובכלל זה לעובדים חינוכיים-סוציאליים. אם כך, נשאלת השאלה: מה מייחד את העובדים החינוכיים-הסוציאליים מכלל המדריכים?

אף שהעובדים החינוכיים-הסוציאליים מכונים גם "מדריכים", אינני משתמשת במונח "מדריך", אלא במונח "עובד חינוכי-סוציאלי"¹, וזאת בגלל תכונה שנייה המשותפת לכלל העובדים החינוכיים-הסוציאליים, אך אינה משותפת לכלל המדריכים; בעוד עבודת כל המדריכים, ובכלל זה העובדים החינוכיים-הסוציאליים, נובעת מתוקף מדיניות חינוכית, העובדים החינוכיים-הסוציאליים עובדים גם מתוקף מדיניות רווחה. מדריכים חינוכיים (לא סוציאליים) פועלים גם הם באופן ישיר ורציף בקרב ילדים ובני נוער המנותקים ממשפחותיהם, בפנימייה למשל. גם הם ממלאים תפקידים שהורים ממלאים בדרך כלל, בתוך מסגרת קבוצתית, ומשמשים "נציג" של משפחות החניכים. אך ניתוקם של החניכים האלו ממשפחותיהם אינו נובע מבעיות רווחה, אלא מסיבות חינוכיות ואידאולוגיות. המדריכים באולפנות ושיבות תיכוניות הם דוגמה טובה לסוג זה של מדריכים חינוכיים. כאמור, הציבור הדתי נוהג לשלוח את בני הנוער למסגרות פנימייתיות אלו מסיבות אידאולוגיות וחינוכיות, ולא מסיבות הקשורות לרווחה. המדריכים העובדים במסגרות אלו אינם עובדים חינוכיים-סוציאליים, אלא מדריכים חינוכיים, המלווים את חניכיהם לאורך התפתחותם התקינה. לעומת זאת, העובדים החינוכיים-סוציאליים מלווים בני נוער, ילדים ואפילו מבוגרים, שסביבתם אינם מאפשרת להם מסיבות שונות התפתחות תקינה, ולכן אין די במחנכים רגילים כדי לקדםם, אלא יש ליצור לשם כך מסגרות חינוכיות מיוחדות.

כל קטין וקטינה זקוקים למבוגר אחראי שידאג להם. בשנותיהם הראשונות, הם אינם יכולים לדאוג לעצמם כלל. אף לאחר מכן אין הם יכולים להיות אחראים לכלל ההיבטים של חייהם, כמו למשל, להיבט הכלכלי -- עבודה ופרנסה. ואולם משפחותיהם של מרבית הקטינים יכולות לדאוג לכלל ההיבטים של חייהם, והם יתפתחו התפתחות תקינה וישגשו במסגרת המשפחתית. העובדת החינוכית-הסוציאלית פועלת, אם כן, בקרב

¹ הפרק כתוב בלשון זכר לשם הנוחות, אך הוא מכון כמובן לבני שני המינים גם יחד.

אוכלוסיות שהטיפול המשפחתי בהן אינו מספיק עבורן. הסיבות למצב שבו ההתפתחות התקינה של ילדים ובני נוער עומדת בסכנה והם זקוקים לתמיכה מעבר לנדרש לילדים אחרים – תמיכה שהמשפחה אינה ערוכה לתת – הן רבות, אך ניתן לחלקן לשתי קבוצות עיקריות: האחת -- הזנחה חברתית או נפשית, והשנייה -- צרכים מיוחדים הנובעים מנכות פיזית. בעוד הצורך בעזרה מיוחדת לאוכלוסייה בעלת מגבלות פיזיות אינו עומד בספק, והוא תלוי בראש ובראשונה במשאבים המוקצים לטיפול בה, הרי שאוכלוסיות השרויות במצוקה כלכלית וחברתית, שבהן קיימת הזנחה חברתית או נפשית רבה יותר, נתונות ביתר שאת להגדרות המשתנות תדיר. ואולם גם הפרדה מסוג זה אינה חד-משמעית ולעתים קרובות שתי הסיבות חוברות זו לזו, מה שמחריף את חומרת הבעיה.

העובד החינוכי-סוציאלי כמשפחה חלופית

כאמור, העובד החינוכי-הסוציאלי נדרש למלא עבור החניכים תפקידים שונים בחייהם, במקרים שבהם המשפחה, שאמורה למלאם, אינה מסוגלת לעשות זאת. ואולם גם הפרדה זו בין מדריך חברתי ועובד חינוכי-סוציאלי אינה חד-משמעית, אלא תלויה הגדרה ומשתנה לאורך השנים; כיצד מוגדר הצורך במדיניות רווחה? מי זקוק לטיפול מיוחד? מי הם הילדים ובני הנוער שהמשפחה אינה מסוגלת להעניק להם את התנאים להתפתחות תקינה ולשגשוג? כדי לענות על השאלות האלה אפנה תחילה אל תולדות ההדרכה בישראל. במשך תקופות ארוכות בתולדות הציונות, ובמיוחד הציונות העובדת, הורים ומשפחות – ובמיוחד הורים שבאו מארצות אסיה ואפריקה (והדבר נכון, במידה רבה, גם כיום לגבי משפחות יוצאות אתיופיה) – נתפסו ככאלה שאינם מסוגלים להעניק לילדיהם התפתחות תקינה, ולכן נקבע שיש צורך להוציא את הילדים מרשות המשפחה ולגדלם במסגרות חלופיות, בדרך כלל פנימיות. לעומת זאת, בתקופות אחרות נחשבה ההוצאה מהבית כדבר הנוגד את שלום הילד, שיש להימנע ממנו. בהתאמה גם מקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי לא התקיים כלל בתחילת תולדות הציונות. הוא התפתח רק עם שינוי המדיניות החינוכית בנוגע לחינוך הפנימייתי, ששוב לא הוכר

כנורמה החינוכית, אלא כמיועד רק לאלה שאינם יכולים להתחנך בבית הוריהם.

המדריך הישראלי – מקורות היסטוריים

זהותו של המדריך הישראלי עוצבה במשך השנים כחלק מהתרבות הישראלית. האתוס הציוני העניק למדריכים מקום חשוב בעיצוב החברה הישראלית החדשה, כי בידיהם הופקד דור ההמשך. החברה הישראלית האמינה, שיש צורך להשתחרר מהיהודי הגלותי, ולייסד בישראל דור חדש של ישראלים זקופי קומה, חזקים וחילוניים. בהתאם לאתוס זה, תפקיד המדריכים היה לנתק את החניכים מעברם ומעבר משפחתם כדי ליצור בישראל חברה חדשה שאינה סובלת מתחלואי הגלות. שגשוגן של הפנימיות, ובמיוחד הפנימיות החקלאיות, החל לפני מלחמת העולם הראשונה, כאשר החלו לזרום מאירופה ילדים ללא משפחותיהם, והצורך בפנימיות גבר בעקבות גל הפליטים שזרמו לישראל אחרי המלחמה. בשנות הארבעים בלבד נקלטו בארץ 20,000 ילדים ובני נוער שמשפחותיהם נספו בשואה, מספר גדול יחסית לגודל היישוב היהודי בארץ באותה תקופה. לאחר קום המדינה הורחבו הפנימיות שוב, וכללו גם ילדים ובני נוער שאמנם הגיעו לארץ יחד עם משפחותיהם, אולם מוסדות המדינה הממונים על קליטת עלייה וחינוך חששו שאין ביכולת ההורים להעניק לילדיהם תנאים מתאימים לשגשוג. זאת דוגמה לתפיסה רחבה שרווחה בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים, שהמדינה יכולה לקבוע מי מההורים אינו יכול או אינו ראוי לחנך את ילדיו. הדבר גרר שליחת ילדים ובני נוער לפנימיות, וניתוקם מהשפעת ההורים נחשב באותה תקופה לצורך חברתי. כיום גישה כזו תיחשב לפוגענית ואף לא מוסרית, אך אותה תקופה התאפיינה כאמור בניסיונות התערבות של רשויות המדינה בסדרים חברתיים שונים, התערבות שזכתה לכינוי "הנדסה חברתית" והתרחשה בכל רחבי העולם; ברוסיה הסובייטית התערבה המדינה בכל היבטי החיים של תושביה, ובכלל זה חינוך הילדים, לעתים קרובות בניגוד למסורת המשפחתית. גם בארצות הברית מדיניות כור ההיתוך גרסה שיש להפוך את

ילדי המהגרים ל"אמריקנים קטנים" במהירות וביעילות, ומערכת החינוך גם שם התארגנה כדי להתגבר על השפעת ההורים, שנחשבה מזיקה. כאמור, גם בישראל הייתה מקובלת הגישה שעל ידי ניתוק נערה או נער ממשפחותיהם ומקהילותיהם ישתפרו סיכוייהם להצליח בחיים, ובמיוחד ישתפרו סיכוייהם להפוך לאזרחים מועילים בחברה הישראלית. החברה הישראלית התמודדה מתחילת דרכה (והיא עדיין מתמודדת במידה רבה) עם מהגרים רבים, ובהתאם למדיניות "כור ההיתוך" שהייתה נהוגה אז, האמינו אנשי חינוך, שיש להעביר את הילדים ובני הנוער למסגרות כפריות, למקומות קרובים לטבע, ולגדלם בחברת ילדים אחרים. שם תוכל המדינה באמצעות מערכת חינוך אינטנסיבית לעצב את נפשם, את רוחם ואת תפקודם של האזרחים הצעירים מחדש, ולהפוך אותם למתאימים ויעילים יותר לצורכי החברה הישראלית הצעירה. תפקיד המדריך היה לעצב את היהודי החדש ולהכשיר עולים מארצות שונות למלא תפקיד של אליטה המשרתת את החברה. החברה הציונית, כך האמינו מייסדיה וממשיכיהם, זקוקה לאנשי מעשה פעילים: בונים, חקלאים ולוחמים. לשם כך היה לדעתם צורך בשינוי מרחיק לכת באופיים של העולים, אשר במשך שנות הגלות היו פסיבים ובלתי יצרנים. לפיכך, החברה בישראל נחלצה לעצב מחדש את הדור הצעיר באמצעות מוסדות חינוך המפרידים בין הצעיר ובין משפחתו. במסגרת חינוכית זו היו הפרט וצרכיו הייחודיים שוליים, ובעיות הקולקטיב וצרכיו היו במרכז ההווה (הורוביץ וליסק, 1990).

בהתאמה, גם מעמדם של המדריכים היה גבוה, והם נחשבו למנהיגים ולחלק מהאליטה המשרתת. הם נבחרו לשרת כמדריכים מתוקף עומק מחויבותם לאידאליים הציוניים ומתוקף אישיותם והכריזמה שלהם. הדרכה הייתה שליחות אידאולוגית ופוליטית בעלת חשיבות עליונה. לכן גם לא התקיימה הכשרה מסודרת של המדריכים לקראת מילוי התפקיד, אלא הם נבחרו אך ורק לפי הישגיהם החברתיים והתאמתם האישית לתפקיד, ותכונות אלה נחשבו מספיקות כדי למלא התפקיד על הצד הטוב ביותר. זאת ועוד, החברה הישראלית הצעירה התאפיינה במוטיבציה אידאולוגית חזקה ובזלזול בהיבט

הכלכלי של עבודה מקצועית. לכן המדריכים, כמו בעלי מקצועות אחרים באותה תקופה, לא ציפו ולא זכו למשכורת גבוהה. רבים מהם היו חברי קיבוץ ולא הרוויחו משכורת כלל. בשנות קיומה הראשונות של החברה הישראלית לא הייתה קיימת ההבחנה בין פנימייה נורמטיבית ובין פנימייה טיפולית. כל הפנימיות נחשבו נורמטיביות, וכל הילדים ובני הנוער -- פליטי השואה, ילדים עולים שמשפחותיהם נחשבו לבלתי ראויות לגדלם וגם ילדי הארץ -- כולם נחשבו מתאימים למסגרת אחידה זו. משנות העשרים של המאה העשרים ועד שנות החמישים שלה, כל מי שפנה לפנימייה התקבל ללא תנאי קבלה (Kashti, 1998), ועל כן אוכלוסיית החניכים הייתה הטרוגנית.

בתקופה של טרום-הקמת המדינה הוטל על הפנימיות למלא שני תפקידים: האחד -- לשמש סוכנים של חברות ותרבות, כדי להפיץ את הנורמות והערכים של החברה ולשמש מקור לגיוס מועמדים לתפקידים חברתיים באליטות למיניהן, והשני -- להכשיר כוח חלוץ אשר יישא על כתפיו את השינוי החברתי. בתקופה זו טרם הוכר בחשיבות המשפחה כמוסד המשפיע על חיי הילד, על חינוכו ועל עיצוב אישיותו גם אחרי גיל שש, ולכן לא היה ספק באשר ליתרון של הוצאת ילדים ממשפחותיהם והעברתם לחיים בפנימיות (Beker & Magnuson, 1996). עם קום המדינה חל שינוי ניכר במעמד הפנימיות ובמטרתן: הדגש על הישגים לימודיים החליף את התפקיד החברתי המרכזי של עיצוב דור העתיד. אחרי קום המדינה ועם הגעת גלי עלייה גדולים מארצות אסיה וצפון אפריקה, התגייסה מערכת החינוך בישראל כדי להטמיע את הצעירים הללו בחברה הישראלית מהר ככל האפשר. לשם כך "גויסו" צעירים רבים, שנקראו לעזוב את משפחותיהם ולשמש מדריכים בפנימיות של "עליית הנוער". צעירים אלה היו האחראים לחברות המזורז של הנערים והנערות העולים. בתקופה זו היה למדריכים בפנימייה תפקיד מכריע, כיוון שפסיכולוגים ועובדים סוציאליים עדיין לא היו בנמצא (למעשה, מקצוע העובד הסוציאלי עדיין לא היה קיים) (גוטסמן, 1980), ולכן המדריכים שימשו גם בתפקידים האלה -- הם היו אחראים

לשלומם הנפשי של החניכים, תפקיד שמופקד עליו כיום פסיכולוג, וכן היה עליהם למלא תפקידים שכיום ממלא עובד סוציאלי, כגון דאגה לשילובם של החניכים במוסדות השונים.

משליחות לתפקיד חברתי

היכולת לעצב מחדש בני אדם באמצעים של "הנדסה חברתית", ובכלל כן הפנימיות, התגלתה כמוגבלת, ועל כל פנים כזאת שתוצאותיה הבלתי מתוכננות מרחיקות לכת. כמו כן, השתנתה הפרדיגמה הגורסת שיש להפוך את בני הנוער העולים לישראלים באמצעות "כור היתוך" והחלפה בפרדיגמה פולרליסטית יותר, המעניקה מקום לשונות בקרב אזרחי ישראל. אחרי קום המדינה, ובמיוחד בסוף שנות החמישים, חל שינוי בתפיסות החינוכיות בעולם כולו, ובעקבות זאת גם בישראל: גישות תאורטיות בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך חדרו לתודעת המחנכים, ובמיוחד השקפת העולם של דיואי, המעמידה את הילד במרכז. תפיסה זו החליפה את הגישה הרואה את טובת החברה כעומדת במרכז העשייה החינוכית. יחד עם עליית חשיבות הילד, התבססה גם ההכרה בצורך של הילד ושל המתבגר לחיות בקרבת משפחתם. תפיסות חינוכיות אלה הביאו עמן שינוי מרחיק לכת ביחס לחינוך הפנימייתי. בעוד בתקופה הראשונה, עם גל העליות הגדולות מאפריקה ואסיה, הוצאת הילד מהשפעתם ה"קלוקלת" של הוריו נחשבה למעשה ציוני, הרואי ומועיל לילד ולחברה, הרי הפרדיגמה הפסיכולוגית רואה את הצורך של הילד בחום, בביטחון ובאהבה של הוריו כחיוני, והוצאת הילד ממשפחתו נחשבת למעשה אכזרי. כהן-רז (תשכ"ג) מתאר את תקופת המעבר בשנות השישים, תקופה שבה הפנימיות הקיבוציות ניסו לגשר בין שתי הגישות -- זו הרואה את צורכי החברה במרכז המעשה החינוכי וזו הרואה את הילד מוצב במרכז. כהן-רז מתאר את השימוש האינטנסיבי שנעשה בתאוריות חינוכיות ופסיכולוגיות במוסדות הפנימייתיים. המדריך, לפי תיאורו של כהן-רז, גילם דמות של "מנהיג ובעל סמכות ויחד עם זה היווה משענת אמוציונלית לרוב המכריע של החניכים ולכמה מהם במיוחד" (כהן-רז, תשכ"ג, עמוד 18). בניסיון להפוך את המדריך

לדמות של סמכות מחד גיסא ותמיכה רגשית מאידך גיסא, היה משום גישור בין התפיסה הרואה את החברה ואת צרכיה כבעלי חשיבות מכרעת, ובין התפיסה החדשה המעמידה את הפרט ואת צרכיו במרכז העשייה החינוכית. מטרת התכנית הייתה לשקם את אישיות החניך (גישה ששמה את הילד במרכז) באמצעות קבלתו לפנימייה ולחברה של ילדי הקיבוץ (גישה שמאמינה בחשיבות האידיאולוגיה וטובת הכלל).

באתוס הציוני של החברה הישראלית היום חל שינוי מרחיק לכת: ערכי הקולקטיביות, האמונה בחשיבות החקלאות והרצון להפוך את החברה לכור היתוך פינו את מקומם לתפיסה הישגית, פלורליסטית. על פי תפיסה זו רווחת הפרט חשובה הרבה יותר, והיא קודמת להגשמת ערכים קולקטיביים (הורוביץ וליסק, 1990). גם במערכת החינוך קטנה מרכזיותו של הקולקטיב בהגדרת הזהות האישית, והדגש מושם על רווחת הפרט ועל הישגיו. השינוי מתבטא בעניין הרב המוקצה לשאלות הנוגעות לבני הנוער: איכות חייהם, זכויותיהם ובריאותם. גם במדיניות הטיפולית השיקומית חלו שינויים המסתמכים על מושגים פסיכולוגיים אינדיווידואליים (רפפורט ולומסקי-פדר, 1993). נראה ששינוי זה פגע ביוקרתו של תפקיד המדריך, משום שדווקא הרובד האידיאולוגי של תפקידו, אשר הוטל עליו מטעם הקולקטיב ואיבד את תוקפו, הוא שהעניק מעמד גבוה לתפקידו.

בהתאם לשינויים האמורים השתנה בתכלית גם מצב הפנימיות בישראל. חלקים נרחבים מהאוכלוסייה היהודית (ואף מהאוכלוסייה הערבית) בישראל, חשו ייאוש ונישול, קיפוח ואפליה, והוגדרו כאוכלוסיות במצוקה והיו נתונות בטיפול רשויות הרווחה. תפקידה של המדריכה השתנה בהתאם, והוא שוב אינו עיצוב וטיפול זהות יהודית-ישראלית ולהכשרת אליטה בקרב אלה שזה מקרוב באו, אלא שיקום תוצאות הכישלונות של מערכות חינוכיות וחברתיות אחרות, כלומר היא עוסקת בשכבות החלשות בחברה. בעקבות השינוי הזה נוסדו פנימיות טיפוליות המיועדות לאוכלוסייה מרובת בעיות (ויינשטיין, 1997), שתפקידן לשקם את מצבם של החניכים אחרי שמשפחתם נכשלה במאמציה לשלב אותם במוסדות

נורמטיביים. גם היבטים אחרים של החברה הישראלית השתנו שינוי מרחיק לכת: ההיבט הכלכלי של עבודה מקצועית הפך לבעל חשיבות רבה בקביעת מעמדו של מקצוע, ותחושת השליחות של מי שעוסק בעבודה חינוכית-סוציאלית עדיין קיימת במידה רבה, אך היא טוב אינה זוכה להערכה חברתית רחבה.

דווקא המודל הציוני הקלסי, שהדגיש את ממד ההתנדבות והשליחות של עבודת המדריך, הוא מכשול בדרך להתמקצעות ההדרכה, מפני שהשליח המתנדב לא היה אמור לעמוד בקריטריונים הישגיים ולא עמד בפני דרישות מקצועיות, שכן ההדרכה הייתה מקצוע לבני האליטה שהיו חדורים מסר אידאולוגי. השינויים שחלו בחברה הישראלית ומיסוד תפקיד המדריך גרמו לירידה במעמדו של זה. במשך השנים חלה גם התמקצעות ואקדמיזציה של מקצועות טיפוליים אחרים: נקבע שפסיכולוג יכול לטפל רק אם קיבל הסמכה לכך, שמשמעותה התמחות מעשית ותואר שני, חוק העובדים הסוציאליים קבע שעובד סוציאלי חייב גם הוא התמחות מעשית ותואר ראשון. עם התמקצעות זו ניטלו מהעובד החינוכי-הסוציאלי חלק מסמכויותיו והועברו לפסיכולוגים ולעובדים הסוציאליים, והתחום שנשאר בידיו הוא התחום החברתי.

כיום מועסקים במקצוע מדריכים רבים יותר ממוצא חברתי-כלכלי נמוך (שלסקי, 1992; שמידע, 1976), וגם הימנותם על אוכלוסייה הנמצאת במעבר בין תפקידים, למשל תפקיד שמתאים כדי להתפרנס בתקופת לימודים, רבה יותר (שלסקי, 1992). מקצת המדריכים, אלה הרואים בתפקידם מקצוע קבוע, ממלאים תפקיד זה מתוך חוסר בררה ומתוך בחירה שנייה (מאיר ושמידע, 1972). הסבת ההדרכה למקצוע כרוכה בהפנמת המעבר מתפיסה מקצועית וולונטרית, וכזאת הנושאת יוקרה חברתית, למודל החדש של המדריך המקצועי בעל המעמד החברתי הנמוך והארעי, והיא מעוררת קשיים (מאיר ושמידע, 1972) והתנגדויות רבות (גוטסמן, 1980).

מקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית

ברצוני לחזור עכשיו אל ההגדרה של העבודה החינוכית-הסוציאלית ולבחון אותה כשלעצמה, בלא הרקע ההיסטורי שלה בישראל; במילים אחרות, ברצוני לבחון, מה צריך להיות מעמדו של העובד החינוכי-הסוציאלי, אם הוא תלוי בתפקיד שמוטל עליו למלא ותו לא. עובדת חינוכית-סוציאלית עובדת מתוקף מדיניות רווחה, כלומר היא מטפלת בילדים ובבני הנוער שהוגדרו על ידי המדינה כמי שאינם יכולים לשגשג במערכת המשפחתית הרגילה שלהם, ולכן הם נזקקים לתמיכת המדינה. כלומר, חלק מתפקיד ההורים וחלק מאחריותם לילדיהם ניטלים מהם (בדרך כלל בהסכמתם, אם כי לא תמיד), ומועברים למוסד ממשלתי. המוסד הזה מצדו ממנה את העובד החינוכי-הסוציאלי כמחליף להורים. מדיניות רווחה בכלל נובעת מכך שהמדינה שואפת לקדם צדק חברתי וערבות הדדית. מדינת רווחה אינה תלויה ברצונם הטוב, בחסדיהם וברחמיהם של אזרחים, אלא מקיימת מדיניות רווחה, הקובעת קביעה עקרונית וחוקית, מיהם הזכאים לתמיכה מיוחדת. למרות התוקף החוקי והמחייב של העזרה שעל המדינה להעניק במסגרת מדיניות הרווחה, הגדרת האוכלוסייה שזכאית לתמיכה אינה חד-משמעית ואינה קבועה, אלא היא משתנה מחברה לחברה ומתקופה אחת למשנה, על פי הגדרת הצדק החברתי המקובלת בהן.

בספרו "חברה הגונה", אבישי מרגלית מגדיר את המניע המוסרי הנכון העומד בבסיס "חברה הגונה" (Margalit, 1996). המניע המוסרי הראוי והיחיד, שאינו משפיל את מקבל השירותים, הוא הרצון לעזור לאדם להגיע לתנאים המזעריים הדרושים לו בתור אדם החי חיים ראויים בחברה. כל חברה קובעת לעצמה את התנאים המזעריים שנדרשים לאדם על מנת לחיות חיים ראויים. כך למשל, בחברה שלנו לימוד קרוא וכתוב נחשב לתנאי מזערי, שהמדינה חייבת, בתוקף חוק חינוך חובה, להעניק לכל אזרחיה הצעירים. חובה כזאת אינה קיימת בכל חברה, והיא ודאי לא הייתה קיימת לאורך ההיסטוריה, אלא התפשטה והפכה לנורמה רק במאה העשרים.

הילדים ובני הנוער המופנים לטיפול בידי עובדים חינוכיים-סוציאליים חסרים במשפחותיהם את התנאים המוגדרים בחברה שלנו כתנאים המזעריים הדרושים למימוש זכויות האנוש שלהם, היינו – באמצעות הארגון שבו פועלים העובדים החינוכיים-הסוציאליים -- אם פנימייה או מועדון -- מתממשת הזכות של כל אדם לקבל טיפול פיזי ונפשי. במסגרות אלה זוכה כל ילד וצעיר כחלק מזכויותיו הבסיסיות, ולא בחסד, בהכנה לקראת חיים בוגרים יצרניים ומספקים בחברה שבה אנו חיים. לכל ילד ולכל מתבגר יש זכות בסיסית שיהיה מבוגר שילווה אותם. מבוגר זה ישמש עבורם דמות משמעותית, שתעזור להם להתגבר במידת האפשר על החסך המונע מהם להתפתח בצורה תקינה. תפקיד זה הוא תפקידה של העובדת החינוכית-הסוציאלית (Arieli, 1997). העובד החינוכי-סוציאלי הוא האדם המממש את מדיניות הרווחה, על ידי כך שהוא מעניק לילד או למתבגר שתחת חסותו את התנאים הנחשבים מזעריים בחברה שלנו, במסגרת המאמץ הכללי של זו להיות חברה הגונה יותר.

היבט חברתי של תפקיד המדריך – המדריך כמתווך

כאמור, התנאים המזעריים לחיים ראויים בחברה תלויים במידה רבה בתנאי החיים בחברה שבה הם נקבעים. ברצוני להקדיש כמה מילים להיבטים של החברה שבה אנו חיים, המשפיעים על קביעת התנאים המינימליים האלה, ובהתאמה משפיעים גם על תפקיד העובד החינוכי-הסוציאלי. החברה שלנו היא "חברת ההמונים", כלומר, חברה שמורכבת מפרטים ולא מקבוצות, והדבר המייחד אותה הוא שכל פרט בה חבר במוסדות חברתיים כפרט ולא כחלק מקבוצה (Luckmann, 1970). המעמד של כל פרט שוב אינו נקבע באופן שיוכי, כפי שהיה בחברה המסורתית, לפי המעמד או המשפחה שלתוכו נולד, אלא על פי הישגיו האישיים במשך חייו, כגון הציונים שהוא

משיג, הכסף שהוא מרוויח והקבוצות הפוליטיות, הדתיות, שהוא חבר בהן.² ההשתייכות אל קבוצות אלה אינה נכפית עלינו מתוקף השתייכותנו למשפחה או לקבוצה חברתית כלשהי, אלא אנו בוחרים להשתייך אליהם. כל פרט עומד לבדו מול החברה, ועל כן ב"חברת ההמונים", למרות המורכבות והסיבוך שכרוכים בהתמצאות במוסדות הציבוריים, חסרים המוסדות החברתיים הקהילתיים המתווכים בין היחיד לבין תפקידיו החוץ-משפחתיים. המוסדות החברתיים שהגנו על הפרט בחברה המסורתית, כמו המשפחה המורחבת, הקהילה והמוסדות הדתיים, נעלמו כמעט לחלוטין. את התפקידים שמילאו הקהילה והדת בחיי הפרט ממלאת כיום המשפחה הגרעינית לבדה. ה"ספרה הפרטית" – הספרה של המשפחה – ממלאת כיום תפקידים שלא מילאה בעבר, ובמיוחד תפקידי תיווך בין הפרט ובין המוסדות והקבוצות בספרה הציבורית שהוא משתתף בהם או מקבל מהם שירותים. על המשפחה הגרעינית לטפל במטלה נכבדה נוספת: להעניק משמעות לחיי היחיד. אחריות המשפחה לכלל היבטי שלומו של כל חבר בה מעלה את העומס עליה, ובמקרים רבים אף הופכת אותו לבלתי נסבל. במקרים אלה דרוש גורם חיצוני למשפחה, אשר יתווך בין הספרה הפרטית ובין הספרה הציבורית, בין חייו וצרכיו הפרטיים של כל אדם ובין המוסדות הציבוריים.

ב"חברת ההמונים" הזהות האישית מפוצלת. הפרט הוא בעל מגוון זהויות, ובעברו מתחום חיים אחד למשנהו שוב אינו נושא עמו אותה זהות, שכן הזהות האישית והמעמד החברתי אינם ניתנים להעברה. כך למשל, למעמד של אם במשפחה אין השלכות כלשהן על מעמדה בתפקידה המקצועי. תפקידה המרכזי הנוסף של ה"ספרה הפרטית" הוא לאחד את כל הזהויות לכדי שלמות אחת. תהליך זה מטיל אף הוא עומס רב, ואפילו עומס יתר, על המשפחה, מה שמסביר את ריבוי המקרים שבהם היא אינה מסוגלת למלא

² כמו במקרה של הפנימיות הדתיות (ישיבות ואולפנות), גם כאן הקהילות הדתיות יוצאות דופן במידת מה. הן שימרו כמה מהמאפיינים של החברה המסורתית, ובכלל זה קהילתיות, והתרחקו מכמה מהמאפיינים של "חברת ההמונים".

את המוטל עליה. במקרים קיצוניים, היא אף אינה מסוגלת להעניק טיפול סביר לילדיה, וכתוצאה מכך צעירים רבים נזקקים לטיפול חלופי. מן העומס המוטל על המשפחה ומן הציפיות הגבוהות ממנה נובעים גם העומס והמורכבות של התפקידים המוטלים על העובד החינוכי-הסוציאלי המשמש תחליף לה.

קיימים בחברה בעלי תפקידים רבים המשמשים מתווכים בין הספרה הפרטית לזו הציבורית: רופא, למשל, ממלא בחיי הפרט תפקיד שמשפחתו אינה יכולה למלא בדאגתה לרווחתו הפיזית (Berger, 1977). הרופא, אם כן, מתווך בין הצרכים האינטימיים הרפואיים של כל אחד ובין האפשרויות לריפוי, הנמצאות ב"חברת ההמונים" בספרה הציבורית. מקצועות מתווכים אחרים הם עורך דין, המתווך בין צרכים פרטיים למערכת המשפט, פסיכולוג, עובד סוציאלי ועובד חינוכי-סוציאלי. אדם הנמצא במצוקות מהסוג שמנינו, מתקשה, בשל חוסר ההתמצאות ובשל הרגשת חוסר האונים הנובעת ממנה, לצרף את זהויותיו לכלל זהות אחת שלמה וקוהרנטית. כדי לגבש זהות קוהרנטית הוא נדרש לעזרת מתווכים. לפיכך תפקידה של העובדת החינוכית-הסוציאלית הוא לפרש לחניכיה את המציאות החברתית ולאפשר להם להבינה, להתמצא בה, לזהות את עצמם בתוכה ולהיות לחלק ממנה – והכול כדי שיתפקדו בה ביעילות. באופן כללי, ככל שקשיי האוכלוסייה, הנובעים מנכות פיזית או נפשית, ממצוקה כלכלית, מחוסר השכלה או מחוסר מקצוע, מהגירה או מסיבה אחרת, הם גדולים יותר, כך היזקקותה לבעלי מקצועות התיווך, כגון: רופאים, עורכי דין, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ואנשי דת, אינטנסיבית יותר. חוץ מקשיים פיזיים וכלכליים, המצוקות גורמות לקושי נוסף בתפקוד בחברה: הן יוצרות פער בין אופן תפיסת המציאות של האוכלוסיות הסובלות מקשיים אלו ובין הבנתן את התפקיד המוטל עליהן. פער זה מונע מהן לחיות "חיים שלמים", כי הן מתקשות לממש את זכויות האנוש שלהן בכוחות עצמן. לפרט הנמנה על אוכלוסיות אלו קשה להתמצא בין בעלי התפקידים למיניהם ובין

המוסדות החברתיים השונים ולעבור בכוחות עצמו את המסלולים הביורוקרטיים הנחוצים כדי לממש את זכויותיו. המקצועות המתווכים ממוקמים במקום כלשהו בין הספרה הפרטית, ובין הספרה הציבורית. חלקם קרובים יותר לספרה הציבורית, ואף מייצגים אותה בפני הפרט (למשל גורמי אכיפת החוק), ואילו מקצועות אחרים קרובים יותר אל הספרה הפרטית, כפי שהיה בחברה המסורתית. כל אחד מהמקצועות האלה עוסק בהיבט אחד, צר למדי, בחיי הפרט, ורק העובד החינוכי-הסוציאלי עוסק בכל היבטי החיים של האדם הנתון לטיפולו; ממש כמו הורים עליו לדאוג למגוון שירותים -- לרווחתו הפיזית והנפשית של החניך, ללימודיו, להתנהגותו, ללבשו, לליווי אף עבר על החוק ועוד. עיסוק זה ממקם את העובדת החינוכית-הסוציאלית קרוב מאד לספרה המשפחתית ורחוק מהספרה הציבורית, יחסית למקצועות המתווכים אחרים. זוהי גם אחת הבעיות בדרך להעלאת מעמדו של מקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי -- קרבתו הרבה לחניך, שנמצא מעצם הגדרתו כנזקק בתחתית הסולם החברתי, פוגעת גם במעמד העובד המטפל בו; הוא כביכול "נדבק" ממעמדו של החניך.

קרבתו הרבה של העובד החינוכי-הסוציאלי אל אוכלוסיות הנמצאות בתחתית הסולם הריבודי, ואשר נכשלו למעשה בתחרות על מעמד גבוה יותר, היא בעלת משמעות מרחיקת לכת למעמדו המקצועי של העובד החינוכי-הסוציאלי מסיבה נוספת: החניכים של העובד החינוכי-הסוציאלי נמצאים תחת השגחתו משום שחסרים להם האמצעים להגיע לתנאים המוגדרים כמזעריים בחברה שבה אנו חיים, ומאחר שהחברה הזו מעריכה תכונות השגיות, הרי מעמדו הסוציו-אקונומי של החניך בהכרח נמוך. העובד החינוכי-הסוציאלי, המשמש משפחה לחניך, מתנגד אם כן במידה מסוימת למבנה החברתי עצמו. עצם קיומה של "חברת ההמונים" והתחרותיות שלפיה היא מתנהלת וכן השבירה של המערכים המשפחתיים המורחבים ושל הקהילה הם למעשה שהובילו למצבו של החניך, הם שגרמו למשפחתו להיכשל בהבאתו לשגשוג. לכן טמון במקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי

היבט של התנגדות חברתית. מעמדו של המקצוע בעייתי אם כן לא רק משום שהעובד החינוכי-הסוציאלי "נדבק" במעמדו הנמוך של החניך, אלא מפני שבעצם ניסיונו של העובד לשנות את סדרי החברה שגרמו לחניך להיקלע לקשיים, ישנה מידה כלשהי של התנגדות חברתית.

העובד החינוכי-הסוציאלי קרוב אל החניך וממלא תפקיד משמעותי וראשוני בחייו. פעמים הוא אף הופך להיות הדמות המשמעותית ביותר בחייו. הוא יוצר עם החניך קשר הדומה לזה השורר בין אח בוגר לאחיו הצעיר או בין הורה לילדו. מכאן נובעת סתירה הנעוצה בעצם התפקיד, דומה שהצירוף "עובד חינוכי-סוציאלי" ו"מקצועי" יוצר פרדוקס: ממש כפי שקשה לחשוב על הצירופים "אח מקצועי" או "אם מקצועית". זהו תפקיד שמיטלטל תדיר בין שתי הגדרות סותרות. מחד גיסא, יש הסבורים כי כפי שאין הכשרה מיוחדת לקראת הורות טובה, כך גם תפקיד העובד החינוכי-הסוציאלי תלוי בתכונות אופי, ומי שיש לו גישה חיובית לבני אדם, שאוהב להקשיב והוא בעל תושייה, יוכל למלא את התפקיד הזה על הצד הטוב ביותר. לעומת זאת, אחרים גורסים שדווקא משום שעל העובדת החינוכית-הסוציאלית מוטלת משימה קשה של שיקום הדברים שהשתבשו בחיי החניך, הרי יש צורך לא רק לבחור אנשים מתאימים למלא את התפקיד, אלא גם להכשיר אותם הכשרה רצינית וארוכה.

ואכן, במסגרת מחקר בנושא "התמקצעות העובד החינוכי-הסוציאלי" שנערך ביזמת עמותת "אפשר" (כהן וכהן, 2001א, 2001ב), נמצא שרבים מבין בעלי התפקידים המרכזיים בתחום הכשרת המדריכים המקצועיים והעסקתם מאמינים, שכישורי המדריך החשובים למילוי משימתו הם תכונות אופי, בדומה לכישורים הנחוצים למילוי תפקידים במשפחה. הם ציינו את חשיבותם הרבה של תכונות, כגון: כריזמה, אמפתיה, "להיות בן אדם", חום אנושי, וכן יכולת לפרגן ו"להסתלבט". עם זאת, הם מרגישים כי המדריך איננו אחיו של החניך והמדריכה אינה אמו -- הם עובדים על פי הסכם ותנאי עבודה ומקבלים שכר עבור עבודתם. נוסף על כך, כיוון שרבים מבין החניכים אשר נמסרו לטיפולו של המדריך המקצועי חסרים במידה זו או

אחרת את הטיפול האינטנסיבי של משפחתם המקורית, הרי שיש בעבודת המדריך גם ממד של שיקום או טיפול, ובכך שונה תפקידו מתפקיד של בן משפחה. לכן לשם ביצוע תפקיד המדריך, יש צורך בהכשרה מקצועית נוסף על תכונות האופי.

מיקומו של העובד החינוכי-הסוציאלי במערך הטיפולי

אחד השינויים בחברה אשר האיץ את תהליך ירידת מעמדו של המדריך, הוא שינוי במערך המקצועות הטיפוליים. המבנה של הצוותים המטפלים בבני נוער, הן בפנימייה הן במסגרת הקהילה, גם הוא עבר שינוי מרחיק לכת. לא זו בלבד שהמדריך שוב אינו המטפל היחיד, אלא שהוא גם בעל המעמד הנמוך מבין המטפלים בעלי המקצועות הטיפוליים. בשנים האחרונות נוספו לצוות העובדים אנשי מקצוע: פסיכולוגים, יועצים חינוכיים ועובדים סוציאליים (Arieli, 1997). הדבר פגע במדריכים פגיעה כפולה: (א) תפקידים שהיו מופקדים בידיהם עברו לידי בעלי המקצועות שהוזכרו לעיל; (ב) הסמכות הטיפולית של הפסיכולוגים, היועצים החינוכיים והעובדים הסוציאליים ניתנת להם בזכות ההכשרה האקדמית שלהם, שאף העלתה את מעמדם החברתי. לעומתם רוב המדריכים אינם אקדמאים ואין להם סמכות טיפולית, מה שמוריד את מעמדם.

ההגדרות הפורמליות של התנאים הנחוצים כדי להצטרף למקצוע זה או אחר משמשות גם לגידור חברתי; ממש כפי שבית המגודר מסביב אינו פרוץ לכל עובר ושב, כך גם מקצועות הדורשים הכשרה, ולכן גם המועמדים לתפקיד עוברים סינון לפי קריטריונים הישגיים, המגדירים חברתית את האנשים שיכולים להצטרף לשורותיהם. הצבת תנאים להכשרה והשכלה, לרישוי ולהתמחות, גוררים אחריהם גם מדרג מקצועי, הקובע את מעמדו של המקצוע, את יוקרתו וכן תנאי קידום ושכר.

כאמור, העובד החינוכי-סוציאלי נועד לגשר על הפער בין ה"ספרה הפרטית" של החניך לבין ה"ספרה הציבורית", כדי שזה יוכל לתפקד בעתיד כמבוגר עצמאי בשתי הספרות. זהו ללא ספק תפקיד מסובך, הגובה מהעובד

החינוכי-הסוציאלי מחיר מבחינה רגשית. בראשיתו, המפגש בין העובד החינוכי-הסוציאלי לחניך הוא מפגש בין שני זרים, ואולם מטרותיו של העובד החינוכי-הסוציאלי בכל הנוגע לחניכים הן מרחיקות לכת: עליו לשקם מבחינה נפשית, להעניק להם זהות שתיבנה לאורך שנים, לשקם את תפיסת העולם שלהם ולהציג להם מציאות חברתית מובנית שיוכלו להתמצא בה, להפנים אותה ולתפקד בה. הציפייה היא שהמדריך והחניך יבינו זה את זה, כדי שבסופו של דבר יתחולל בחניך שינוי. במונחים פסיכואנליטיים, העובד החינוכי-הסוציאלי משמש דמות להעברה, ולכן הוא חייב להיות דמות אשר החניך מצפה ממנה לעזרה. החניך עשוי להביע את בקשתו מהעובד החינוכי-הסוציאלי בהתנהגות מתפרצת ועקיפה (acting out), ואילו המדריך צריך להתמודד עם הדחייה ועם ההתנגדות שבאמצעותן החניך מנסה ובוחר את חוסנו ואת מידת רצונו לעזור לו. עליו להיות דמות קבועה ועקבית המשדרת ומבטיחה יציבות.

עם זאת, כפי שנוסח הדבר בהצעת חוק העובדים החינוכיים-הטיפוליים בנוער בסיכון תשס"ח-2008, למרות מגוון התפקידים המוטלים על העובד החינוכי-הסוציאלי בעבודתו בפנימייה ובקהילה, ואף שבאירופה כבר גובש תפקיד זה למקצוע, בישראל "עדיין לא הוגדרו פרופסיות מקצועיות ייחודיות להתמודד עם נוער בסיכון בתחומי החינוך בקהילה (בלתי פורמלי) או בחינוך הפנימייתי": אין קריטריונים לבחירת עובדים לתפקיד (כולל ההכשרה שלה הם נדרשים), אין דרישות אתיות מהעובדים עצמם, הסדרי השכר של העובדים פרוצים והם אינם מאורגנים בארגון של עובדים. כתוצאה מכל החסרים שלעיל, העובדים הללו תלויים לחלוטין במוסד שבו הם עובדים ובהנהלתו, והמוסד עצמו הוא שמגדיר את תפקידיה של העובדת החינוכית-הסוציאלית ואת הקריטריונים להעסקה ולפיטורין. בניגוד למורים, לעובדים סוציאליים ולפסיכולוגים, העובדים החינוכיים-הסוציאליים נתונים לחלוטין לפיקוח, להחלטות ולעתים לגחמות של המוסד עצמו, מה שגורם לכך שמעמדם המקצועי הוא הנמוך ביותר מבין מקצועות החינוך והטיפול.

לדעת הפסיכולוג הידוע ברוננו בטלהיים (1967), תלותם של העובדים החינוכיים-הסוציאליים במוסד, מעמדם הנמוך בצוות והיותם אחרונים בשרשרת מקבלי ההחלטות פוגעים לא רק במעמדם המקצועי, אלא אף מונעים מהם ומהצוות כולו לבצע את מלאכתם כראוי. לדעתו, העובדים החינוכיים-הסוציאליים הם אבן היסוד בתהליך השיקום במוסד, והם היחידים המכירים באמת את החניך. לפיכך מן ההכרח הוא שהם יהיו חברים שווים ערך בצוות. הם צריכים לא רק לקבל הוראות, אלא גם לתת אותן, כדי שלא יהיו מקופחים מבחינת "תרבות המקצוע", קיפוח הפוגע בעבודה הטיפולית עצמה; זאת מפני שמדריך שרק נדרש לציית, אינו יוכל לשמש דמות להזדהות בעיני החניך, והדבר פוגע פגיעה של ממש בעצם קיום תהליך השיקום הרגשי המתרחש בין המדריך לחניך. בטלהיים סבור כי במצב של חוסר איזון בין מעמד המדריך לבין מעמדם של המנהל ואנשי הצוות האחרים יתגלעו בהכרח סממני התגוננות. כמו כן הצוות המקצועי, הכולל את המנהל, הפסיכולוגים והעובדים הסוציאליים, שהם נותני ההוראות, לא יוכל ללמוד מהקשר הייחודי השורר בין המדריך לחניך. הבנה מעמיקה של קשר זה והפקת תועלת ממנו עשויה לעזור לצוות המקצועי כולו לבחור בדרך הטיפול הנכונה והיעילה ביותר.

גרופר (2000) רואה בתפקידו של העובד החינוכי-הסוציאלי שני ממדים הנקראים בעברית טיפול: "האחד (care) הוא הטיפול הפיזי היום יומי, הכולל הלבשה, האכלה, השכבה וכדומה. תפקיד זה דורש שהייה במשך מרבית שעות היום בחברת המטופל, במקום שבו מתנהלים חייו. למשימות הכרוכות בטיפול זה יש מעמד נמוך, כיוון שהן אינן דורשות הכשרה מיוחדת. בחברה שלנו מקובל להעסיק בתפקידים אלו חסרי השכלה ומעמד. כך למשל, הטיפול היום יומי בזקנים מופקד בידי נשים וגברים חסרי השכלה מקצועית או בידי עובדים זרים חסרי מעמד. גם האחיות הבלתי מוסמכות בבית החולים, האחראית לרווחת החולים ולסיפוק צורכי היום יום שלהם, גם היא בעלת המעמד הנמוך ביותר מבין אנשי הצוות הרפואי; המובן השני של המילה "טיפול" (therapy), מתייחס לעבודתו של הפסיכולוג הקליני.

עבודה זו היא בעלת מעמד גבוה מאוד ודורשת הכשרה אקדמית, רישיון ופיקוח מקצועי. לרשות הפסיכולוג הקליני החברה מעמידה גם מערך שלם של הגנות. כך למשל, הוא רואה את המטופל שעות מעטות בשבוע, במשרד. הוא גם מקבל הדרכה (supervision), שהיא דרך לתמיכה בעבודתו ולפיקוח עליה. לעומתו הסמכות הטיפולית של המדריך מצומצמת. עם זאת ישנם היבטים דומים בעבודת המטפל המקצועי והמדריך, במיוחד באותו פן של תפקידם הנוגע למערך הרגשי של החניכים. לפי הבחנה זו, המדריך סובל מפיצול מעמד: חלק אחד של תפקידו זוכה למעמד מקצועי שהוא מן הנמוכים ביותר בחברה, ואילו החלק השני זוכה למעמד שהוא מן הגבוהים מבין בעלי המקצועות החופשיים. על פי בטלהיים (1967), עבודה טיפולית, ובמיוחד עם ילדים, אשר אינה כוללת את שני הרכיבים של המילה "טיפול", אינה יכולה להצליח כלל. לכן הוא סבור כי לא רק המדריך, אלא גם הפסיכולוג צריך לאכול עם הילדים ואף לנקות בעצמו אחרי ילד שהקיא. רק כך, הוא טוען, יוכל הילד להרגיש את זהותו כמכלול של גוף ורגש. לדידו, אין הבדל במעמד ובאופן העבודה של המדריך ושל הפסיכולוג.

מודלים להכשרת מדריכים

בשל חוסר ההסדרה החוקית של מקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי בישראל, מודלים שונים מתקיימים זה לצד זה. אמנה בקצרה שלושה מהם (לסקירה רחבה יותר, ראו בר-און כהן, 2007). באופן כללי קיימים מחד גיסא מודלים המקרבים את העובדת-החינוכית הסוציאלית לצד הטיפולי במובן של "care", ומאידך גיסא -- מודלים המקרבים את המקצוע לפן הטיפולי במובן של "therapy". בהתאם לכך, דרישות ההשכלה מהעובדים שונות באופן קיצוני וכך גם מעמדם המקצועי – המודלים מהסוג הראשון אינם דורשים השכלה כלל והמעמד המקצועי של העובדים במסגרתם הוא נמוך, ואילו המודלים ההפוכים דורשים השכלה אקדמית והמעמד המקצועי של העובדים גבוה. המודל השלישי שאותו אציג ממוקם בתווך, בין שני המודלים הקיצוניים הללו, והוא גורס שיש להציב בפני המועמדים למקצוע דרישות להכשרה,

אולם על דרישות אלה להיות שונות מהדרישות הרגילות שמציבה החברה כדי להעניק מעמד גבוה, כלומר, ההכשרה אינה צריכה להיות בהכרח אקדמית.

לפי המודל הראשון, מועסקים עובדים הנבחרים מתוך התאמה אישית לתפקיד בלבד. דוגמה טיפוסית לסוג זה של עובדות חינוכיות-סוציאליות הן אמות הבית בפנימיות, רובן עובדות שנים רבות, והן נבחרות בשל היותן אמהות למשפחות, בלא שום צורך בהשכלה. לפי מודל זה, החום האנושי והיציבות בחיי החניכים הם תנאי להצלחה המקצועית, ואין שום צורך בהכשרה מיוחדת לשם כך.

המודל השני גורס שיש להכשיר את העובדים החינוכיים-סוציאליים בהכשרה רצינית וארוכה, הכשרה ייחודית הכוללת תקופת התמחות (סטאז'). ואולם מודל זה אינו דורש מהעובדים לרכוש הכשרה אקדמית. לפיו העובדים החינוכיים-הסוציאליים נבחרים לשמש בתפקיד לפי כישוריהם האישיים ומקבלים הכשרה ייחודית תוך כדי ביצוע התפקיד. הרציונל מאחורי בחירה זו הוא שדווקא בוגרים צעירים, שעברו בחייהם ניתוק ונזקקו לטיפול של עובדים חינוכיים-סוציאליים בילדותם והתבגרותם, משמשים עובדים חינוכיים-סוציאליים טובים. אולם לעתים הם מגיעים לעולם העבודה בלא השכלה פורמלית ואינם יכולים לעמוד בתנאי הסף ללימודים אקדמיים. נוסף על כך, כפי שהזכרתי קודם, בעבודתו של העובד החינוכי-הסוציאלי טמונה מידה כלשהי של ביקורת חברתית, ולכן גם בהכשרה לתפקיד צריכה להיות, לפי מודל זה, מידה מסוימת של התנגדות לריבוד וגידור חברתיים. המודל מיושם למשל על ידי עמותת "ידידי בית חם". העמותה מגלה יחס דו-ערכי לתואר האקדמי: היא מציעה מסלול הקשור לאוניברסיטה הפתוחה, אך מכשירה גם מדריכים שאינם לומדים לקראת תואר אקדמי. למרות האפשרות לזכות בתואר אקדמי, "בית חם" אינה עורכת בחינות כניסה, ואין לה דרישת קבלה מזערית מבחינת השכלה. מרבית התלמידים מקבלים הכשרה לקראת העבודה במקצוע ההדרכה ואינם

משלבים לימודים באוניברסיטה הפתוחה עם לימודיהם ב"בית חם", ולכן אינם מקבלים תעודה מוכרת.

המודל השלישי מופעל על ידי משרד החינוך עבור עובדי "קידום נוער". שם על המועמדים להיות בעלי תואר ראשון בהתקבלם לתפקיד, ובהמשך הם משלמים את הכשרתם באמצעות השתלמויות. מודל ההעסקה הישראלי שדרישותיו המקצועיות הן הגבוהות ביותר הוא המודל של משרד החינוך באגף לקידום נוער ובמועדוניות לילדים. משרד החינוך דורש כתנאי לקבלת תואר אקדמי, אך אינו דורש הכשרה ספציפית במקצוע ההדרכה. המדריכים נדרשים ללמוד לקראת תואר אקדמי בתחום הקרוב לעבודתם, כלומר, במדעי החברה או במדעי ההתנהגות. תנאי זה מאפשר להשתמש באמות המידה שהאוניברסיטה מציבה לקבלת סטודנטים כתנאים לבחירת המדריכים. משמעות הדבר שאפשר שתהיה למועמד למשל הכשרה בסוציולוגיה, ללא רקע כלשהו בעבודה טיפולית או קהילתית. מודל זה עומד בבסיס הצעת החוק להסדרת מעמדו של העובד החינוכי-הטיפול. אולם בעוד כיום המועמדים הם בוגרי מוסדות אקדמיים בתחומי ידע קרובים, הצעת החוק מציעה לעגן בחוק את הצורך לקבל הכשרה ייחודית לקראת התפקיד במוסדות אקדמיים. מודל מקצועי זה מבוסס על המודל האירופי, שהוא המודל המקצועי ביותר. הוא יוצר גידור חברתי ברור: לא רק שאדם שאינו אקדמאי אינו יכול להתקבל לעבודה, אלא שהוא אף חייב לקבל הכשרה מיוחדת במקצוע ההדרכה. תנאי זה, שלפיו לא יועסק עובד חינוכי-סוציאלי שלא קיבל הכשרה בסיסית אקדמית לקראת המקצוע, אינו קיים אף באחד מהמודלים להעסקה בישראל כיום, אבל מתאים למודל ההכשרה של בית ברל, מפני שהוא מציע לימודים אקדמיים ייחודיים בתחום קידום נוער -- הכשרה מקצועית המזכה בתעודה אקדמית.

אם תתקבל הצעת החוק להסדרת מקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי, דבר זה יציב את המקצוע לצד ההוראה והעבודה הסוציאלית.

מקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי ומעמדו

המאמר הזה דן בשתי שאלות: האחת היא, מהו מקצוע העובד החינוכי-הסוציאלי, והשנייה -- מה צריך להיות מעמדו. בעקבות ירידת המעמד החברתי של מקצוע ההדרכה, עם המעבר מפרדיגמה הלאומית של כור ההיתוך לפרדיגמה של מדינת הרווחה, התדרדר מעמדו של העובד החינוכי-הסוציאלי, וברור לכל העוסקים בתחומי חינוך ורווחה, שיש לפעול לחיזוק מעמד זה. אולם השאלה שנשארת פתוחה היא: באיזה אופן יש לעשות זאת?

מעמדו הגבוה של מקצוע ההדרכה בתולדות הציונות לא נבע מגידור חברתי, כלומר הוא לא נבע מתנאים פורמליים הישגיים שהוצבו בפני מי שרצו להצטרף למקצוע, אלא מהערכה חברתית גבוהה ובלתי פורמליות למשימה ולשליחות שמילאה ההדרכה בחברה שהייתה בעלת מודעות אידאולוגית גבוהה. לכן נראה לי כי העלאת מעמדו של העובד החינוכי-הסוציאלי תלויה באופן הדוק במודעות החברתית לצדק חברתי ובבולטות הציבורית הניתנת לו. דומני, שהמודעות לחשיבות הפיכת החברה שבה אנו חיים ל"חברה הגונה", העומדת, כפי שצינתי, בבסיס המקצוע, היא התנאי החשוב ביותר להעלאת מעמדו של המקצוע. ככל שתגבר המודעות הציבורית לצורך להעניק ביטחון וחיזוק לאוכלוסיות שאינן עומדות בתחרות החברתית על משאבים. כן יעלה בהתאמה מעמדו של מי שמבצע בפועל את העבודה האנושית הזאת בשם החברה, כלומר מעמדו של העובד החינוכי-הסוציאלי. אך מאחר שאנו חיים בחברה שאינה מעניקה חשיבות רבה לצדק חברתי, ויתרה מכך, בחברה שבה המשאבים המוקצים לרווחה נשחקים חדשות לבקרים, הרי שהעלאת מעמדה של העובדת החינוכית-הסוציאלית יכול לנבוע אך ורק מגידור חברתי, כלומר מהגדרה פורמלית של תנאים המגבילים את היכולת להצטרף למקצוע לפי השכלה, רישוי וכדומה. אולם כאן נעוץ הפרדוקס הטמון בחיזוק המעמד המקצועי של העובדים החינוכיים-הסוציאליים, משום שגידור חברתי נוגד, במידה מסוימת לפחות, את המטרה המרכזית שלשמה מועסקים העובדים החינוכיים-הסוציאליים. שילוב

אוכלוסיות שאינן עומדות בתחרות על משאבים חברתיים וכלכליים כחברים בחברה בעלי זכות בסיסית לחיות בכבוד אינו עולה בקנה אחד עם חיזוק התחרות החברתית העומדת בבסיס הגידור החברתי. לפיכך, כל אחד מהמודלים המוצעים להכשרה והעסקה של עובדים חינוכיים-סוציאליים ממוקם במקום כלשהו על פני הרצף שבין הרצון להפוך את העובד החינוכי-הסוציאלי לשליח החברה ולהעלות את מעמדו בשל עמדתו בחוד החנית של המאמצים להפוך חברה זו לצודקת יותר, ובין הרצון להעניק למקצוע מקום בין המקצועות הטיפוליים האחרים ולקבוע פורמלית את מעמדו של העובד החינוכי-הסוציאלי.

מקורות

- בטלהיים ב' (1967) הכשרת המטפלים והמדריכים במוסדות לילדים מופרעים. **מגמות ט"ז** (עמ' 164-173).
- בר-און כהן, ע' (2007). העובד המקצועי בחינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 193--218). ירושלים: מאגנס.
- גוטסמן, מ' (1980). התמקצעות של ההדרכה בכפר הנוער הישראלי. בתוך ש' עדיאל, ח' שלום ומ' אריאלי (עורכים), **טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה** (עמ' 289--294). תל-אביב: צ'ריקובר.
- גרופר, ע' (2000). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 12--13, 1--26.
- הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1990). **מצוקות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס יתר**. תל-אביב: עם עובד.
- ויינשטיין, מ' (1997). **מחנכי הפנימייה בכפרי נוער דתיים ובפנימיות דתיות (מדריכים, אימהות בית ומרכזים)**, החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל (לזכרו של פרופ' מרדכי בר-לב) ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

- כהן, ע' וכהן, א' ה' (2001א). העובד החינוכי-סוציאלי: האם אפשרי מעבר מעיסוק למקצוע? **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 15, 121--142.
- כהן, ע' וכהן, א' ה' (2001ב). **מחקר מדיניות בנושא: התמקצעות העובד החינוכי-הסוציאלי -- ד"ח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה**. ירושלים: עמותת "אפשר".
- כהן-רז, ר' (תשכ"ג). **ככל הנערים: פרשת שיקומו של נוער קשה חינוך בקיבוץ**. ירושלים: עליית הנוער ומוסד סאלד.
- מאיר, א' ושמידע, מ' (1972). **המדריך החברתי בחינוך המשלים**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- רפפורט, ת' ולומסקי-פדר, ע' (1993). נוער ונעורים בחברה הישראלית. בתוך ר' סוצי' ור' כהנא (עורכים), **נעורים בישראל** (עמ' 1--36). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- שלסקי, ש' (1992). ההדרכה בכפר הנוער כמקצוע. בתוך מ' אריאלי (עורך), **פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן** (עמ' 71--79). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב והוצאת מסדה.
- שמידע, מ' (1976). **הדרכת נוער בישראל: מקצוע בהתהוותו**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- Arieli, M. (1997). The occupational experience of residential child and youth care workers: Caring and its discontent. In J. Beker (Ed.), *Child and youth services* (Vol.18, pp. 33--45). New York: The Haworth Press.
- Beker, J., & Magnuson, D. (1996). *Residential education as an option for at-risk youth*. New York: The Haworth Press.
- Berger, P. L. (1977). In praise of particularity: The concept of mediating structures. In P. L. Berger (Ed.), *Facing up to modernity, excursions in society politics and religion* (pp. 23--34). New York: Basic Books, Inc.

- Kashti, Y. (1998). Boarding schools at the crossroads of change. In J. Beker (Ed.), *Child and youth services* (Vol. 19, pp. 335--564). New York: The Haworth Press.
- Luckmann, T. (1970). *The invisible religion*. London: Macmillan.
- Maier, H. W. (1977). Child welfare: Child care workers. In J. B. Turner (Ed.), *Encyclopedia of social work* (Vol 1, pp. 30--34). New York: National Association of Social Workers.
- Margalit, A. (1996). *The decent society*. London: Harvard University Press.

פרק 9

הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולי בתחומי העבודה

החינוכית-סוציאלית

עמנואל גרופר ושלמה רומי

מבוא

חיפושי הדרך שמאפיינים את התחום החינוכי-סוציאלי בישראל ובעולם, מוצאים את ביטויים גם בהקשר של מסגרות הכשרת העובדים ודרכי החברות לתפקידים השונים בשדה רחב זה (גרופר, 1999; לוי, 1998; Jones, 1994). בתקופה של טרום-המדינה ובשנותיה הראשונות של המדינה התבססה מרבית ההכשרה על מסגרות שהיו קשורות לשירותים השונים, במרבית המקרים על בסיס של תכניות קצרות טווח. זאת כדי לאפשר לאנשים להצטרף מהר ככל האפשר לכוח העבודה, שהשדה שיווע לו, הן בפנימיות והן בשירותים הקהילתיים שהחלו להתפתח. המדינה הצעירה, שאך זה החלה לבנות את מערך השירותים החינוכיים-סוציאליים שלה, לא יכלה להרשות לעצמה את "המותרות" בהעסקת אנשי מקצוע בעלי הכשרה מלאה ומסודרת בלבד, מה גם שמסגרות הכשרה כאלה לא היו בנמצא. תמונה דומה ניתן למצוא באירופה שקמה מחורבותיה בסוף מלחמת העולם השנייה. היא מצאה את עצמה עם מערכת נרחבת של פנימיות לילדים מחוסרי בית והחלה לשקם ולבנות גם את מערך השירותים הקהילתיים. כל זאת, כדי לתת מענה לאוכלוסייה ניכרת של אנשים בעלי צרכים מיוחדים: יתומים, פליטים, ילדים ונוער בסיכון, נכים ובעלי מוגבלויות גופניות, בעלי פיגור שכלי ואוכלוסיות נוספות שנדחקו מסיבות שונות לשולי החברה ומשום כך נזקקו להתערבות חינוכית-סוציאלית (Jones et al., 1986). בתקופה זו, סוף שנות הארבעים של המאה העשרים, גם נוסדו, בחסות אונסק"ו, הארגונים הבין-לאומיים המטפלים בסוגיות אלה: FICE -- הארגון

הבין-לאומי לחינוך חוץ-ביתי (Shaw, 2008) ו-AIEJI – הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים.¹ לא פלא הוא ששני הארגונים הגיעו במהרה להכרה, כי קידום מענים לצורכיהם של הילדים ובני הנוער בסיכון מחייב השקעה מסיבית בהכשרת העובדים המטפלים בהם ובפיתוח רמת מקצוענותם. הדרכים שנבחרו כדי לממש מטרות אלה שונות ממדינה למדינה. בהכללה, ניתן לומר כי במרבית מדינות אירופה המודל שנבחר היה התמקצעות מלאה, באמצעות חקיקה או הסדרים מנהליים מסוגים שונים; צרפת הייתה הראשונה שחוקקה בשנת 1965 חוק המסדיר את המקצוע של "מחנך מומחה" (educateur specialise), ובמקביל פתחה 54 מכוני הכשרה (לא אקדמיים) שבהם יוכלו אנשים להכשיר את עצמם לקראת העיסוק בעבודה חינוכית-טיפולית (Lambert, 1981). בעקבותיה הלכו גם הולנד, גרמניה, שווייץ, לוקסמבורג, בלגיה, ספרד, מדינות מזרח אירופה ומדינות סקנדינביה (Jones et al., 1986).

גם בישראל ניתן לאפיין את התקופה המקבילה כתקופה שבה החלו להיפתח מכוני הכשרה לא אקדמיים, דוגמת סמינרים למדריכי נוער, המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ועוד. הדגש בהם היה על התכנים ועל הידע שנרכש, אולם לא על תעודות פורמליות המוכרות על ידי הממסד. בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים המדיניות שונתה, והיא מתאפיינת בהתמסדות מסגרות הכשרה אלה וחתירה להכרה רשמית מצד המדינה באמצעות תעודות סיום לבוגרי תכניות ההכשרה (מדריך כשיר, מדריך מוסמך, ומדריך בכיר). בתקופה זו גם החלו הכשרות ברמה אקדמית, והראשונה שבהן נפתחה במכללת בית ברל בשנת 1983. משנות התשעים מתבססת מגמת האקדמיזציה של תכניות ההכשרה ונסגרות בזו אחר זו כל האופציות הלא אקדמיות שהיו קיימות בעבר לקבלת תעודה של מדריך כשיר, מוסמך או בכיר (שמר, 1985).

¹ ראו באתר: www.aieji.net

לפני שניכנס לעובי הקורה של תכניות ההכשרה, מן הראוי לחזור ולברר לעצמנו מי הם העובדים שבהם אנו דנים, מהם תפקידיהם ומי היא אוכלוסיות היעד. לכך יוקדש החלק הראשון בעבודה זו; החלק השני יעסוק בבירור תהליכים ותמורות במתכונת ההכשרה לאורך השנים; החלק השלישי ידון בתופעה ייחודית לישראל והיא מיקומן של תכניות הכשרה אקדמיות לעובדים חינוכיים-סוציאליים במכללות אקדמיות לחינוך ולהכשרת מורים.

העבודה החינוכית-סוציאלית, מהות התפקידים בה ואוכלוסיית היעד

ההיסטוריון המרכזי של התחום, פרופ' היינריך טוגנר מאוניברסיטת ציריך, טוען כי תחילתה של הפדגוגיה הסוציאלית בניסיונות להרחבת מושג הפדגוגיה מעבר להקניית השכלה. הניסיון הראשון המדווח בספרות המקצועית נעשה לקראת סוף המאה התשע עשרה (Tuggener, 1986), והוא מזכיר בהקשר זה את תפקיד המטפלות בילדים (conductrices d'enfants). אלה היו נשים אשר נשכרו לשם השגחה על ילדים אשר הוריהם, ואמותיהן בפרט, נאלצו להיעדר מהבית שעות ארוכות לצורכי עבודה, וטיפול בהם. תפקיד זה עבר בהמשך גלגולים שונים, עד שזכה למיסוד ולהגדרה מקצועית מגובשת בצורת תפקידי "הגננת", המחנכת לגיל הרך, המטפלת במעון ילדים וכיוצא באלה.

הרחבות נוספות לתפקיד המורה הקלסי התפתחו לכיוונים שונים ומגוונים - החל בעובדי נוער המתמחים בפעילויות הקשורות בתרבות שעות הפנאי ובתפעול מסגרות שונות של חינוך בלתי פורמלי (בר לב וקדם, 1989), המשך בעובדים חינוכיים-טיפוליים שעוסקים בנוער מנוכר ומנותק בקהילה (להב, 1992), וכלה במחנכי פנימיות, שמטפלים בילדים ובני נוער המתחנכים במסגרות חוץ-ביתיות (גרופר, 1999; Jones, 1994). החל משנות השישים של המאה העשרים התפתחו כיוונים נוספים, בעיקר במדינות אירופה: מצד אחד, עובדים חינוכיים-סוציאליים מטפלים באוכלוסיות בעלות מוגבלויות

שכליות או גופניות; מצד שני, עובדים חינוכיים-סוציאליים החלו להיכנס גם לתחום הסיוע לאוכלוסיות נזקקות של קשישים (Vidaud, 1998).

בישראל, פועלים אלפי אנשים בשדה החדש יחסית של חינוך בני נוער וטיפול בהם. אנשים אלו עוסקים במסגרות שונות של התחום וממלאים תפקידים שונים ומגוונים. התחום, המכונה בצפון אמריקה "עבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון" (child and youth care work), ועל ידי האירופים -- "פדגוגיה סוציאלית" (social pedagogy) ו"חינוך סוציאלי" (social education), נקרא בישראל: "הדרכה", "טיפול", "הדרכת נוער", "חינוך וטיפול" ו"קידום נוער בסיכון" (כפיר, 1997). בשנת 2009 החליט משרד החינוך להוציא תעודה פורמלית חדשה המקבילה לתעודת הסמכה להוראה -- "תעודת עובד חינוך", עם שתי אפשרויות להתמחות: הראשונה -- התמחות בקידום נוער בסיכון, והשנייה -- התמחות בחינוך חברתי-קהילתי. המכנה המשותף לכל אנשי המקצוע האלו (או בלשונו של הנרי מאייר – "the core of care") הוא שכולם נמצאים בקשר עבודה ישיר, בלתי אמצעי, רצוף, אינטנסיבי ולאורך זמן עם האנשים הנתונים לטיפולם (Maier, 1979).

הגדרה זו כוללת את המדריכים ועובדי הנוער בפנימיות, את עובדי האגף לקידום נוער, את עובדי הנוער במוסדות רשות חסות הנוער, במפת"נים ובמועדונים, את קציני הביקור הסדיר ברשויות המקומיות, מגשרים תרבותיים, מדריכים במתנס"ים, בתי נוער, מדריכים בתנועות נוער, במושבים, בקיבוצים ועוד. הבעיה בהקשר של סוגיית ההכשרה היא רמת המקצוענות השונה של כל אחד מבעלי התפקידים האלה. חלקם, כמו עובדי "קידום נוער", הגיעו לרמת התמקצעות גבוהה המחייבת הכשרה אקדמית, אשר על פי חוזר מנכ"ל, כוללת החל מפברואר 2011 גם דרישה לסטאז' (משרד החינוך, 2011). אחרים עדיין נמצאים בחלק התחתון של המדרג הפרופסיונלי, ומכאן שגם מסגרות ההכשרה עבורם תהיינה מצומצמות ושטחיות ביותר, אם תתקיימנה כלל.

גם מקומות העבודה וגם סוגי השירותים שבהם מועסקים ופועלים עובדים חינוכיים-סוציאליים, מגוונים מאוד. ניתן לומר, כי עם התגברות כוחו של המגזר השלישי, גם סוגי הסוכנויות והשירותים המפעילים עובדים כאלה הולכים ומתרבים. באופן מסורתי, הרשויות המקומיות מפעילות את מרבית השירותים הקהילתיים, והבולט שבהם הוא היחידות לקידום נוער. השירות הממשלתי מפעיל אף הוא ישירות שירותים מצומצמים, כגון פנימיות חסות ומספר קטן של פנימיות וכפרי נוער. עם זאת, מרביתן של הפנימיות וכפרי הנוער מופעלים כיום על ידי עמותות וגופים ציבוריים שונים. ניתן למצוא גם מספר פנימיות פרטיות, אולם אלה מהוות מיעוט יחסית לתמונה הכוללת. מסגרות נוספות שבהן פועלים עובדים חינוכיים-טיפוליים הן: מועדוניות, מעונות יום, פנימיות יום, מעונות משפחתיים ומשפחות אומנה. מבחינת אוכלוסיות היעד, ניתן לומר שבישראל ממוקדת עד היום עיקר פעילותם של העובדים החינוכיים-טיפוליים בקידום וטיפולם של ילדים ובני נוער בסיכון, נוער מנותק, בני עולים, תושבי פריפריה תרבותית וגאוגרפיות כאחד (רומי, 2007). תחומי הפעילות בקרב מוגבלים שכלית וגופנית כמו גם הטיפול בקשישים אינם נתפסים בישראל כתחומי פעילותם של עובדים חינוכיים-טיפוליים, וזאת בניגוד למקובל באירופה. הסיבה לכך היא שבישראל כחברה צעירה יחסית ניתנת קדימות משמעותית לטיפול בבעיותיהם של ילדים ובני נוער בסיכון, מתוך גישה אופטימית של אמונה ביכולת ההשתנות והניעות החברתית של אוכלוסייה זו באמצעות תהליכים חינוכיים. לעומת זאת, הטיפול בשתי האוכלוסיות האחרות (מוגבלים שכלית וגופנית וקשישים) נתפס כפעילות של אחזקה ושימור, מתוך תפיסה שהיא במהותה סוציאלית ולא חינוכית.

תהליכים ותמורות במתכונת ההכשרה

הכשרה לא אקדמית

תקופת הבראשית, מקום המדינה ועד לתחילת שנות השבעים, מאופיינת בהתארגנות השירותים החינוכיים-סוציאליים השונים במסגרת של משאבים מצומצמים ביותר. המשרדים השונים החלו בהקמת מכונים שסיפקו הכשרה בעיקר תוך כדי עבודה, בהיקף שעות שהיה מותנה בתקציב שהצליחו לגייס למטרה זו (מיוחס, 1970).

משרד הסעד (כיום משרד הרווחה), יזם את הקמת בית הספר המרכזי להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים בשנת 1961. "עליית הנוער" פתחה בתקופה זו בירושלים את סמינר המדריכים שלה, שבסיומו הוכשרו בוגריו לשמש בתפקיד הכפול של מורה-מדריך (גוטסמן, 1987). בבית רוטנברג בחיפה, בבית ברל, בסמינר שיין ובמקומות נוספים נפתחו סמינרים למדריכי נוער. בתחום הפנימייתי, הוקם על ידי מאיר גוטסמן, מנכ"ל "עליית הנוער" דאז, מרכז הכשרה והשתלמויות לעובדי פנימיות בכפר הנוער הדסה נעורים (גרופר, 1985). החלו גם להסתמן יזמות מקומיות, כמו התארגנות קבוצת עולים מצרפת, שפתחה את סמינר "בית-חס" בירושלים, על פי המודל הצרפתי של "המחנך המומחה"², וכן יזמת מנהל המוסד בכפר הנוער רמת הדסה לפתיחת תכנית מקומית להכשרת מחנכי הפנימייה על בסיס פנים-מוסדי.

הכשרה טרום-תפקידית (pre-service-training)

על פי הגישה הרציונליסטית, המודל הקלסי של הכשרה לתפקיד חייב להיעשות לפני הכניסה לעבודה. כך מתקיימת ההכשרה בכל מקצועות הסיוע לבני אדם (helping professions) המקובלים כבעלי רמה גבוהה של

² ראו באתר: www.baitham.org

מקצוענות, כגון: רפואה, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, סיעוד, הוראה ועוד. בכל אלה, לא ניתן לשער כי אדם יורשה להתחיל בתפקידו בשדה מבלי שקודם לכן הכשיר את עצמו במסגרת הכשרה יסודית ומתמשכת (Beker, 1979; Beker & Eisikovits, 1983). רק בתום הכשרה בסיסית זו מורשה האדם להתחיל לעבוד. אחד הקשיים הגדולים במודל זה הוא הצורך בגישור בין תוכני ההכשרה באקדמיה לבין הצרכים המשתנים של העבודה בשדה.

הכשרה תוך כדי עבודה (on the job training)

אחד הראשונים שקרא תיגר על מודל ההכשרה הקלסי היה החוקר האמריקני דונלד שון (Schon, 1983). הוא טען שכדי ליצור תיאום טוב יותר בין ההכשרה הבסיסית לבין צורכי העובד בשדה, יש לפתח בעובד תהליכי חשיבה מקצועית תוך כדי עבודה (reflection-in-action). גישה זו מתיישבת עם הפרקטיקה של הכשרה מתמשכת תוך כדי עבודה, שאותה ניתן למצוא במקומות רבים בעולם. זאת כמובן, בתנאי שהעובד השתתף טרם כניסתו לעבודה בתכנית אוריינטציה אינטנסיבית לתפקיד. מודל הכשרה כזה יהפוך את העובד, על פי שון, למה שהוא כינה "reflective practitioner". בספר אחר, שון הדגים באמצעות דוגמאות שונות, כיצד ניתן להכשיר ולהפוך עובדים לבעלי חשיבה רפלקטיבית (Schon, 1987). בישראל נעשה ניסיון ליישם רעיונות אלה בקרב עובדי נוער בפנימייה (גרופר, 1992). הניסוי נערך במסגרת החוג לחינוך באוניברסיטת חיפה. מדריכי פנימיות חדשים הוזמנו לתכנית הכשרה בת יום לימודים אחד בשבוע לאורך סמסטר שלם ונחשפו בה לתכנים שונים, במטרה לפתח בהם תהליכי חשיבה מקצועית תוך כדי עבודה. הממצאים היו חד-משמעיים והוכיחו כי באמצעות התערבות ממוקדת שכזו ניתן להעביר עובדי נוער חדשים מדפוס פעולה אינטואיטיבי לחלוטין לעבודה מחושבת ויסודית, עבודה אשר מתבססת על שיקולי דעת המונחים על ידי גישה שיטתית ומתוחכמת יותר, המתאימה למקצוענים (גרופר, 1992, עמ' 158).

התייחסות לסוגיית ההכשרה במסמך האירופי של הארגון הבין-

לאומי AIEJI

במסמך המגדיר את הדרישות מעובדים חינוכיים-סוציאליים בנוגע לחינוך, פרקטיקה והכשרה (גרופר, 2007), מוגדרות מטרת התערבותו של העובד בשדה ודרישות ההכשרה ממנו. על פי סעיף 11 במסמך האיחוד האירופי על הכרה בכשירויות מקצועיות, עובדים חינוכיים-סוציאליים חייבים להיות בעלי הכשרה חינוכית בסיסית המסווגת כרמה 4. רמה זו מקבילה לרמת בוגר תואר ראשון -- 3--4 שנות לימוד אקדמיות. ההכשרה צריכה להיות מוכרת ומאושרת על ידי הרשויות הלאומיות המסמיכות לעבודה חינוכית-סוציאלית. כמו כן, היא צריכה להיות מוכרת על ידי הארגון המקצועי במדינה שבה פועל העובד החינוכי-סוציאלי.

האיחוד האירופי דורש שההכשרה תתקיים באוניברסיטאות או במכללות ברמה המוכרת על ידי הרשויות הלאומיות כמספקת הכשרה בסיסית לעובדים חינוכיים-סוציאליים. היא חייבת להבטיח שיסודות הידע משקפים את הכישורים המקצועיים הנדרשים מעובדים חינוכיים-סוציאליים, כישורים המצוטטים בהמשכו של אותו המסמך. כמו כן, יש להבטיח כי בתכניות ההכשרה יוצגו המחקרים הלאומיים והבין-לאומיים המעודכנים ביותר. המכללה או האוניברסיטה המכשירות את העובדים חייבות להיות מעורבות בהתפתחויות רלוונטיות ובמיזמים מחקריים הקשורים לעבודת השדה ושותפות פעילות בשדה הפעילות המעשי. חלק משמעותי בהכשרתו של הסטודנט חייב להיות מוקדש למעורבות פעילה במיזמים אלה. אימון ועבודה מעשית בשטח חייבים להיות חלק בלתי נפרד מתכנית ההכשרה. האוניברסיטה או המכללה ומקום ההתנסות המעשית חייבים לעבוד במשותף כדי ליצור השלמה הדדית בין התנסות זו ובין הלימוד העיוני.

מערכת ציבורית מוכרת להשתלמויות מקצועיות עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים חייבת להיות מובנית ומשולבת בתהליכי העבודה. על מערכת זו להיות קשורה להכשרה הבסיסית, על מנת שהידע וההתנסויות הנרכשות במסגרתה יביאו להעשרת הידע של העובד וישלימו את ההכשרה הזו. על

הרשויות האחראיות למקומות שבהם פועלים עובדים חינוכיים-סוציאליים לדאוג לכך שהעובדים יקבלו הכשרה מתמשכת והשתלמויות, זאת כדי לשפר באופן מתמיד את איכות העבודה בשדה זה. להכשרה ולאיומן המעשי בשדה יש גם מטרות נוספות: החשיפה לעבודה המיושמת בשטח אמורה לאתגר את הסטודנט ולחזק את המוטיבציה שלו להשתלב בעבודה. ההכשרה והאיומן צריכים להסתיים בתהליך רישוי, ורק אחריו הסטודנט יוכל לסיים את תהליך הכשרתו ולהשתלב כאיש מקצוע בעבודה בשדה זה.

תהליך יצירת המהפך לכיוון הכשרה ברמה אקדמית

כאמור, לקראת אמצע שנות השמונים נפתחה במכללה האקדמית בית ברל התכנית האקדמית הראשונה להכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים. במקביל נפתחה גם תכנית אקדמית להכשרת עובדים לתחום החברתי-קהילתי. מגמות אלה הושפעו ממדיניות משרד החינוך, שהחליט באותו הזמן על אקדמיזציה של מקצוע ההוראה ושינה את מעמדם של כל הסמינרים למורים למעמד של מכללות לחינוך המעניקות תואר ראשון בחינוך (המנחם וכפיר, 1994).

לאורך שנים אחדות תחום ההכשרה נמצא במעין תקופת מעבר; תכניות להכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים ברמה על-תיכונית לקראת תעודת מדריך "כשיר", "מוסמך" ו"בכיר" פעלו במקביל לתכניות אקדמיות מלאות לקראת תואר ראשון בחינוך. בתקופה זו, גם בית הספר המרכזי של משרד הרווחה עדיין קיים קורסים שנתיים למדריכי פנימיות. ניתן להזכיר גם יזמות אחרות, ששילבו לימודים לתעודה עם לימודים אקדמיים, כמו למשל במרכז ההכשרה למחנכי פנימיות של "עליית הנוער" בהדסה נעורים. שם חיפשו דרך לשדרג את תכנית ההכשרה של מחנכי הפנימיות ולהוסיף לה מרכיב ברמה עיונית אקדמית, שאיפה שהביאה ליצירת שיתוף פעולה עם מכללת בית ברל. המכללה פתחה עבור מחנכי פנימיות בעלי תעודת "מחנך פנימייה מוסמך" תכנית לימודים מיוחדת לשנתיים נוספות, שבסיומה הם קיבלו תעודה של "מחנך פנימייה בכיר" (שמר, 1985).

מתחילת המאה העשרים ואחת ניתן לזהות מגמה של התבססות המודל האקדמי כמודל יחיד. כל התכניות לקראת תעודה הפסיקו פעולתן, ומכללות נוספות פותחות תכניות להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים לתואר אקדמי. לצד התכניות הוותיקות והמצליחות של מכללת בית ברל לתואר ראשון בחינוך בלתי פורמלי ובקידום נוער בסיכון, נפתחה במכללת אורנים תכנית המשלבת הכשרה להוראה בחינוך מיוחד עם התמחות בקידום נוער. גם מכללת קיי בבאר שבע פתחה תכנית דומה, ובשנת 2010 הצטרפה מכללת דוד ילין בירושלים. גם במכללת אורות באלקנה נפתחה תכנית במסלול הבלתי פורמלי למחנכים במגזר הממלכתי דתי. עם זאת עלינו לציין, שכל אחת מהתכניות הנ"ל היא בעלת גוון שונה, בגלל היעדר מפרט מחייב לתכנית בתחומים אלה.

ניתן לומר, כי מגמת האקדמיזציה של המקצוע משתלבת במגמה הכלל-עולמית לבסס את הסטטוס של המקצועות המסייעים (helping professions) על הכשרה אקדמית (Larson, 1977; VanderVen, 1979).

יש לציין, כי בישראל, לצד בניית מסגרות הכשרה מתאימות, לא השכילו הגורמים המעורבים להביא לידי הקמת מוסדות ארגוניים, שהם חיוניים לקידומה של כל פרופסיה, וחשובים שבעתיים לפרופסיה בתהליכי התפתחות. הצעת חוק שגובשה על ידי חברי הכנסת יצחקי ז"ל ומאיר פעיל בשנת 1981, ניסתה להסדיר את העיסוק של מדריכי חבורות רחוב ולתת לו סטטוס מוגדר בחוק (יצחקי ופעיל, 1980), אולם הצעת חוק זו עברה רק את שלב ההצעה הטרומית ומעולם לא זכתה לאישור סופי של מליאת הכנסת. בשנת 2006 הובילה עמותת עובדי "קידום נוער" בשדה ביחד עם תחום קידום נוער במשרד החינוך, יזמה חדשה שאמורה הייתה להביא לידי השלמת תהליך החקיקה שהחל ולא הושלם בשנת 1980 (שמשי, 2008). יזמה זו נתמכה על ידי שרת החינוך, פרופ' יולי תמיר. ראשית, חתרו היוזמים לגבש סביב יזמתם קונצנזוס רחב מצד שירותים שונים במשרד החינוך העוסקים בקידום נוער בסיכון, כגון: תחום קידום נוער, החינוך הפנימייתי וההתיישבותי והמחלקה לביקור סדיר. כמו כן, נעשה מאמץ לרתום למהלך

זה גם את ארגוני המעסיקים, כמו השלטון המקומי ואיגוד הבעלויות על כפרי הנוער, וכן את המכללות האקדמיות העוסקות בהכשרה בתחום זה. עם חילופי השלטון בשנת 2008 ופרישתה של יולי תמיר מתפקיד שרת החינוך, נסתם הגולל גם על יזמה זו.

פתיחת תכניות ייעודיות לתואר שני בעבודה חינוכית-סוציאלית

בעידן שבו אנו חיים, התואר האקדמי הראשון איננו מספק עוד להכשרתו המלאה של עובד פרופסיונלי. לפיכך, מקצוע מתפתח ומתעדכן חייב לאפשר לעוסקים בו להמשיך ולהעמיק בלימודים לקראת תואר שני, ובהמשך גם לתואר שלישי. תהליכים אלה הם גם הערובה להתפתחות המחקר והכתיבה בתחום מקצועי כלשהו. בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל, אפשרות הלימודים לתואר שני היא התפתחות חדשה יחסית. לצד מסלול לימודים לתואר שני בחינוך בלתי פורמלי באוניברסיטת בר-אילן, נפתח בשנת 2009 במכללת אורנים מסלול לתואר שני בחינוך של בני נוער בסיכון (ב"הדרה"), ובמכללת בית ברל נמצאת בתהליכי אישור המל"ג תכנית לתואר שני בקידום נוער בסיכון (טייכמן, 2008). תכנית התואר השני מהווה הרחבה והמשך לתכנית הלימודים לתואר ראשון במסלול זה, שקיימת במכללת בית ברל כבר משנת תשמ"ג (1983/4), ואשר מזכה את בוגריה בתואר ראשון ובתעודת "עובד חינוך בהתמחות בקידום נוער בסיכון" מטעם משרד החינוך והמכללה. מטרת התכנית לתואר שני, שכותרתה "מנהיגות בקידום נוער בסיכון ובמצוקה: מדיניות מנהל, הנחייה והדרכה מקצועית", הן: (א) להעמיק את הידע התאורטי והמקצועי של העוסקים בקידום ובשיקום של נוער בסיכון ובמצוקה ולהרחיב את השכלתם; (ב) להכשירם לתפקידים בכירים בתחומם במערכות החינוך והרווחה. התכנית מוסיפה נדבך בתהליך ההכשרה של כוח אדם מיומן ומשכיל בתחום הטיפול בנוער בסיכון ובמצוקה. משמעות הדבר היא העמקה של לימודים בתחומים של מדיניות ומחקר חברתיים וכן לימודי מנהל, הנחייה והדרכה מקצועית, תוך יישום בשדה של הידע התאורטי המתקדם.

הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים בתוך מוסד להכשרת

מורים

סוגיית מיקומן של תכניות ההכשרה לעובדים חינוכיים-סוציאליים במוסדות הכשרה אקדמיים איננה שאלה טכנית, ובוודאי שאיננה טריוויאלית. במדינות שונות ניתן למצוא דוגמאות שונות ומשונות לכך. הדוגמה המעניינת ביותר להערכתנו היא אוניברסיטת ויקטוריה בקנדה. באוניברסיטה זו הוקמה פקולטה מיוחדת להכשרה למקצועות העבודה החינוכית-סוציאלית (school of child and youth care). במסגרת זו סטודנטים יכולים ללמוד לתארים ראשון, שני ושלישי. באנגליה למשל, במסגרת החוג לחינוך באוניברסיטת ניוקסל, קיים חוג לחינוך פנימייתי. במדינות רבות שבהן המקצוע הוא בעל סטטוס מוגדר בחוק ואין בעיה של מאבק על "טריטוריות מקצועיות" עם העובדים הסוציאליים, מהווה ההכשרה לעבודה חינוכית-סוציאלית (social education) מגמה לצד ההכשרה לעבודה סוציאלית, במסגרת פקולטה משותפת. מצב זה ניתן למצוא במדינות סקנדינביה, בהולנד, בחלק מהאוניברסיטאות בגרמניה ועוד. בצ'ילה, נפתחה בשנת 1997 תכנית הכשרה שכזו בפקולטה לפסיכולוגיה, ובצרפת, מהוות תכניות הכשרה אלה חלק ממכללות ייחודיות שקיבלו חסות אקדמית מאוניברסיטאות סמוכות.

ישראל היא למיטב ידיעתנו המדינה היחידה שמיקמה תכניות הכשרה לתחום החינוכי-סוציאלי במסגרת מכללות להכשרת מורים. יש בכך יתרונות ניכרים, אך ישנם גם חסרונות. היתרונות הם בכך שהדגש בהכשרה הוא על שילוב מרכיבים של חינוך וטיפול. כמו כן, ניתנת לסטודנטים אפשרות להשלים תעודת הוראה, ובכך להרחיב את טווח אפשרויות התעסוקה שלהם בתום תקופת הלימודים. החיסרון המרכזי הוא שהסטודנטים נדרשים ללמוד מספר שעות לימוד לא מבוטל בתחומים שאינם מעניינים אותם ואינם רלוונטיים להכשרתם כעובדים חינוכיים-טיפוליים.

תכנית ההכשרה האקדמית של עובדים חינוכיים-טיפוליים במכללה האקדמית בית ברל

המסלול לטיפול וקידום נוער במכללת בית ברל הוקם בשנת 1983 (לוי, 1998). הייתה זו יזמתם של מספר "משוגעים לדבר", בעלי חזון ומחויבות למדיניות האינטגרציה וההזדמנות השווה לכל בני הנוער. שילובו של המסלול במסגרת בית הספר לחינוך שיקף את תפיסת החינוך הכוללנית של המכללה, הרואה בחינוך הבלתי פורמלי ובאפיק הטיפולי שבו חלק בלתי נפרד ומשלים של מעשה החינוך האינטגרטיבי. עד לשנת 1994 היה המסלול חלק מן המחלקה לחינוך בלתי פורמלי, יחד עם המסלול לחינוך חברתי קהילתי. כיום פועל כל מסלול בנפרד בתחום הלימודים בחינוך הבלתי פורמלי, ומעמדם שווה למסלולים האחרים המרכיבים את בית הספר לחינוך. עד שנת 2008 היו המסיימים מקבלים בתום לימודיהם, נוסף על התואר הראשון, גם תעודת "עובד חינוכי טיפולי", מטעם משרד החינוך והמכללה האקדמית בית ברל, הדומה במעמדה לתעודת הוראה, אך ללא התגמול הכספי. המתווים החדשים לתפעול מערכת המכללות לחינוך המיושמים כיום משנים את המצב, וכיום מוענקת לבוגרים אלה תעודת "עובד חינוך" (אריאב, 2006), עם שתי תת-התמחויות: האחת -- עובד חינוך בהתמחות בקידום נוער בסיכון, והשנייה -- עובד חינוך בהתמחות בחינוך חברתי-קהילתי. תעודה זו שקולה לתעודת הוראה. החל מפברואר 2011, בדומה למקצוע ההוראה, גם נושאי תעודה זו יקבלו רק לאחר השלמת שנת סטאז' בשכר (משרד החינוך, 2011).

מבנה תכנית הלימודים

תכנית הלימודים של המסלול לקידום נוער במכללת בית ברל מציעה גישה משולבת, בין-תחומית, המבוססת על טווח רחב של קורסים תאורטיים, שנבחרים באופן אקלקטי מתחומים רלוונטיים, כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, חינוך, עבודה סוציאלית ומשפטים. לקורסים התאורטיים מתלווה התנסות מעשית (פרקטיקום) בפיקוח מקצועי, שעליה עמדנו לעיל. תכנית זו מכשירה סטודנטים לעבוד בשירותים החברתיים

המציעים תכניות מניעה וטיפול למתבגרים. בוגריה עובדים בקרב מתבגרים המגלים קשיי הסתגלות כלליים, בעיות של התמכרות לאלכוהול וסמים ובעיות הסתגלות לעבודה וללימודים (רומי, 2007, עמ' 458).

הלימודים במסלול כוללים את כל לימודי החובה במדעי החינוך, לימודים כלליים והתמחות באחת הדיסציפלינות האקדמיות הנלמדות במכללה, ונוסף על כך תכנית ייחודית המורכבת משלוש יחידות: לימודים תאורטיים, סדנאות המלוות אותם ועבודה מעשית מודרכת בשדה. לכל סטודנט מוצמד מדריך אישי (מנחה קולט) מקרב עובדי הארגון שבו מתבצעת העבודה המעשית. על המדריך להיות עובד מנוסה שעבר קורס הכשרת מנחים המאורגן מדי מספר שנים על ידי צוות המסלול. המדריך האישי נפגש עם הסטודנט אחת לשבוע ואחראי בפני המכללה על תפקודו של הסטודנט במסגרת ההתנסות המעשית.

הרציונל של תכנית ההכשרה

גוף הידע של המסלול שואב מדיסציפלינות שונות, כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה, משפטים, חינוך ועוד. הסדנאות עוסקות במכלול הסוגיות המתעוררות בקשר הטיפולי ועוקבות אחר תהליך היישוג (reaching out) ויצירת הקשר, אבחון הבעיות ובחירת שיטת ההתערבות והתאמתן לצורכי הפונה, למצב ולסביבה. במקביל הן עוסקות בעיצוב אישיותו הטיפולית של הסטודנט, טיפוח האחריות המקצועית שלו וליבון סוגיות אתיות שמתעוררות תוך כדי העבודה בשדה (לוי, 1996).

השילוב האינטנסיבי של למידה תאורטית ועבודה מעמיקה בתחומי החינוך, ההתנהגות ובריאות הנפש מקנה לתלמידי המסלול תהליך התפתחות וצמיחה אישית, ורובם מסיימים את לימודיהם כשהם בשלים יותר, בעלי מודעות עצמית גבוהה יותר ומוכנים היטב לאתגר שבעבודה החינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון.

ייחודו של המסלול בכך שהוא מכשיר עובדים אקדמיים המשלבים בהשכלתם ובהכשרתם גישות חינוכיות ומיומנויות אשר מאפשרות יישום

התערבויות טיפוליות התואמות את הצרכים ההתפתחותיים של מתבגרים. שילוב זה משקף את ה"אני מאמין" של המסלול -- הצורך בהתייחסות ייחודית למשימות ההתפתחותיות של גיל הנעורים, שבו הסתגלות והשתלבות במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות מושפעות מגיבוש זהותו של המתבגר ומשפיעות עליו.

המודל של ההכשרה המעשית

מטרת ההכשרה המעשית לזמן לסטודנטים התנסות ראשונית של קשר טיפולי-חינוכי במסגרת ארגון המטפל בנוער הנמצא במצוקה כלשהי. ההתנסות כוללת את המרכיבים הבאים:

- קשר טיפולי פרטני ולעתים קרובות גם קבוצתי.
- השתתפות בפעילות המקצועית של הארגון (ישיבות צוות, דיונים על ניתוחי מקרים, סיורים, השתלמויות וכו').
- התנסות בעבודת צוות ובקשר עם גורמים מקצועיים רלוונטיים בקהילה.
- הדרכה אישית קבועה ואינטנסיבית על ידי אחד מאנשי המקצוע הבכירים במקום ההתנסות, שקיבל לצורך כך הכשרה והסמכה מטעם המכללה.

מטרת ההדרכה היא לעזור לסטודנט להתאים את התערבותו המקצועית לצורכי העבודה ולסוג הבעיה, על סמך הבחנה מבדלת והיכרות עם שיטות התערבות שנלמדו באופן תאורטי בקורסים השונים (לוי, 1996). הציפייה היא שמסגרת מובנית זו של התנסות מעשית תאפשר לסטודנטים לעבד את הפן הרגשי של חוויית המפגש הטיפולי-חינוכי, לעורר אצלם מודעות לקיומו של תהליך טיפולי-חינוכי ולעצב ולשכלל את ה"אני" ככלי להתערבות חינוכית-טיפולית.

כדי לאפשר את קיומו ותפקודו של מודל התנסות מעשית שכזה, המכללה נדרשת להכשיר במיומנויות הדרכה אנשי מקצוע ממקומות העבודה הקולטים סטודנטים להכשרה מעשית. במפגשים אלה גם מוצגים להם תכנית הלימודים והרציונל של ההכשרה הניתנת במסלול שאליו הם

משתייכים. קורסים להכשרת מנחי סטודנטים נערכים מדי מספר שנים, בהיווצר הצורך במנחים חדשים.

קורסי התמחות הפועלים כפעילות משלימה ליד המסלול

כחלק מהתפיסה שמסלול הכשרה אקדמי איננו רק מעביר ידע, אלא גם מייצר ידע מקצועי חדש (Eisikovits, Beker & Guttman, 1991), מקיים צוות המסלול לטיפול וקידום נוער קורסים נוספים, ובאמצעותם מופץ הידע שנוצר בו לקבוצות עובדים נוספות. בין אלו ניתן לציין הסבת אקדמאים לעבודה חינוכית-טיפולית בפנימייה, קורס דו-שנתי במימון של עמותת אשלים אשר הכשיר אקדמאים מתחומי מדעי ההתנהגות ושאר הדיסציפלינות של מדעי החברה ונתן להם כלים חינוכיים-טיפוליים לעבודה עם נוער בסיכון. דוגמה נוספת היא יזמה משותפת עם הרשות למלחמה בסמים להכשרת נגמלים מסמים כמדריכים למניעת סמים. דוגמה נוספת למעורבות מסוג זה, הקיימת לצד המסלול במכללה האקדמית בית ברל, היא מרכז האבחון שפועל במכללה באמצעות צוות המסלול. מרכז דומה פועל גם במכללה האקדמית לחינוך באורנים -- מרכז "מיתרים" (המשותף עם עמותת אשלים) -- המכשיר צוותי עובדים ומחנכים בשדה לאמץ את הגישה החינוכית-טיפולית בעבודתם.

מעורבות צוות ההכשרה בשדה ומעורבותו בקידום מהלך הפרופסיונליזציה של העיסוק

בגלל מצבו המיוחד של העיסוק, נחצים הקווים המסורתיים בין תפקידיהם של אנשי האקדמיה לתפקידיהם של האנשים הפועלים בשדה. ניתן לומר כי ההחלטה על פתיחת תכנית הכשרה ייחודית לעובדים חינוכיים-טיפוליים בתחום קידום נוער לא הייתה החלטה שגרתית על פתיחת מסלול לימודים נוסף בדיסציפלינה זו או אחרת, כי אם אמירה בעלת משמעות חברתית מרחיקת לכת בהקשר של מעמד העיסוק בישראל. גם בהמשך, צוות המסלול ממשיך להיות בין המובילים בעידוד בוגרי המסלול ושאר העובדים בשטח לקדם תהליכי התמקצעות. למשל, צוות המסלול הציע תמיכה וסיוע פעילים

בהקמת איגוד העובדים המקצועיים, זאת באמצעות אירוח במכללה של הכנס הראשון של האיגוד, שבו הוצגו בפני הציבור לראשונה האיגוד החדש, מטרתיו ודרכי פעולתו. לאורך כל הדרך מקבלים הסטודנטים מהסגל שדר ברור המעודד אותם להיות פעילים ויוזמים בתחום קידום תהליך הפרופסיונליזציה של העיסוק בקידום נוער.

פן אחר של חציית קווים מסורתיים מתבטא בתנועה של עובדים בין תפקידים בכירים בשדה לבין תפקידי הוראה והכשרה במכללות האקדמיות. תהליך זה מתקיים במכללה האקדמית בית ברל זה שנים. משמשים בו כחברי הסגל האקדמי בעלי תפקידים מקצועיים בשדה בתחומי קידום הנוער והפנימיות במשרד החינוך ובעמותות חשובות העוסקות בנושא.

סוגיות עקרוניות הקשורות בהכשרת עובדים חינוכיים- סוציאליים

פרופסיונליזציה של העיסוק

תהליכי הפרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי הרחב לא מוצו עד כה בישראל. סילברמן-קלר (2008) מציינת שחלק מהסיבות לכך כרוכות באופיו של התחום, שמצד אחד הוא סמי-פרופסיונלי ונבנה על מגזר התנדבותי, ומצד שני, עובדים בו בעלי התמחויות מגוונות. כמו כן מערכת החינוך הבלתי פורמלי היא מערכת מבוזרת, ורק חלק ממנה מקיים קשר עם המערכת הממשלתית.

הסוגיה המרכזית ביותר בתחום קידום הנוער, שממנה נובעות דילמות נוספות, קשורה במהות תפקידו של העובד, המתבטאת בעבודתו היום יומית וביחסי הגומלין שלו עם אנשי מקצוע טיפוליים מתחומים קרובים, כמו: העובד הסוציאלי, הפסיכולוג והמדריך החברתי בפנימיות לנוער מנותק (רומי, 2007). הכוונה בעיקר למתח שבין ההיבטים הטיפוליים להיבטים החינוכיים-חברתיים בעבודה עם נוער מנותק, בקהילה ובמוסדות פנימייתיים. מתח זה מתרכז בשאלת הגבולות, היינו, מהי הנקודה שבה

מפסיק העובד לקידום נוער לטפל בנער או בנערה ואמור להפנותם לאנשי מקצוע אחרים, בעלי ידע תאורטי ומעשי שונה או בעלי הסמכה שונה. סוגיה נוספת הקשורה להגדרת תפקידו של העובד היא הקושי להגדיר את התוכן הטיפולי הרלוונטי והמחייב של ההכשרה. קושי זה נובע מכך שאין הסכמה כללית על הפרופיל המקצועי של עובדי קידום נוער, והגדרת התפקיד משתנה במידה מסוימת מארגון לארגון. יתרה מזאת, קיים ויכוח על חשיבות תוכן ההכשרה ועל ההשפעה שלו על גישת העובד. הדגשת תכנים פסיכולוגיים, כמו למשל תאוריות פסיכולוגיות של האישיות, שיטות טיפול פסיכולוגיות ודינמיקה קבוצתית וכן גם בירור משמעותם של מבחנים פסיכו-דיאגנוסטיים, תמקד את העובד בתפקיד "פסיכולוגי-טיפול", ואילו היעדרם של תכנים אלו או אזכורם בלבד ימקדו את העובד בתפקיד "מלווה חינוכי", הממוקם במעגל המשני בעבודה עם נוער מנותק. בהרצאתו של פלאן (Phelan, 2000) על מינוחים המוצעים לשימוש בעבודתו של עובד קידום הנוער, ניתן ביטוי לדילמה זו גם במציאות הצפון אמריקנית. סוגיה זו הוחרפה בקיץ תשס"ח, כאשר משרד החינוך דרש להשמיט את המילה "טיפול", הן משמו של מסלול ההכשרה העיקרי המצוי במכללת בית ברל והן מהגדרת העובד ומשם התעודה המקצועית שהוא מקבל עם סיום לימודיו. בדיאלוג שהתפתח בעקבות ההתנגדות, משרד החינוך הסביר באמצעות דוברים מוסמכים את ההסתייגות מהשימוש במונח "טיפול" בכך שהוא מכיר במהלכים החינוכיים בלבד, הכרה שלטעמנו מצמצמת מאוד את התחום. בהמשך התברר כי הכנסת חוקה בשנת 2008 חוק הקובע כי הרשאות בתחומים טיפוליים הן בתחום סמכותו של משרד הבריאות בלבד. בהסתייגות זו מובלעת סוגיה פרופסיונלית נוספת, אשר תתברר בדיון באשר למקום ההשתייכות הראוי של העובדים בתחום. עצם היותו של התחום אינטר-דיסציפלינרי מעורר הן סוגיות תאורטיות והן סוגיות מעשיות הנוגעות לשכר, לתקצוב ולמעמד מקצועי, ואלו קובעים בסופו של עניין את היכולת של העובד ואת מעמדו המקצועי של התחום.

סוגיה שלישית קשורה בהסמכה ובדפוסים מערכות יחסים עם אנשי מקצוע אחרים בשדה, הפועלים יחדיו בצוותים רב-מקצועיים. בתחילת התפתחותו של תחום קידום הנוער רווחה האמונה שאנשים "טובי מזג" יהיו המתאימים ביותר לעבודה עם נוער בסיכון (שורר, 1976). ההתמקצעות בכל מדעי ההתנהגות הניעה במידה מסוימת את קובעי המדיניות בתחום זה לעודד את הצורך בהכשרה מסודרת ובתעודת הסמכה. הגישה "הרכה" ראתה בהסמכה דרישה שלאחר מעשה, שנבעה מדרישות ההסמכה של מקצועות קרובים, כמו עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה; הגישה הנוקשה יותר ראתה בהסמכה מרכיב חיוני להגדרת גבולות הזהות המקצועית.

עד היום, לא נדרשת בישראל הסמכה מחייבת לעיסוק בעבודה עם נוער בסיכון, ו"צורכי השוק" קובעים את אופי התפקיד המקצועי. עם זאת כאמור לעיל, מאז 2004 מתגבשת יזמה של עמותה המקצועית של העובדים לקידום נוער בישראל לחקיקה, שתסדיר באופן רשמי ומחייב את מעמדם ותחומי עבודתם של עובדי קידום הנוער לסוגיהם השונים (ביטון וניר, 2004).

מצב העיסוק בישראל בהשוואה לעולם

העיסוק בתחום, כאמור בחלקים הקודמים של הפרק, שונה בין המדינות השונות. באוניברסיטת ויקטוריה שבקנדה למשל, המשתתפים בהכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפול טיפולי מקבלים הכשרה גם לעבודה עם הגיל הרך, בשונה מההכשרה בארץ, המכוונת לעבודה בקרב מתבגרים ומבוגרים צעירים (young adults) בלבד. רוב העובדים החינוכיים-טיפולים בקנדה מכינים עצמם לעבודה עם האוכלוסייה המסורתית של קידום נוער, אך הם יכולים להתמקד גם באוכלוסיות ייחודיות של ילדים ומתבגרים -- עם ילדים ונוער הסובלים מבעיות התנהגות ספציפיות או מנכויות גופניות או שכליות (Romi, Magnuson & Ferguson, 2007).

אלו מביניהם העוברים הכשרה לעבודה בקרב מתבגרים ומבוגרים צעירים, מתמקדים כבר מלכתחילה בעבודה עם אוכלוסיות מיוחדות, כגון: מכורים, נערי רחוב, חניכים בפנימיות טיפוליות, בעלי נכויות ושוהים במסגרות

פסיכיאטריות. הם מוכשרים גם לעבודה בתחומי נוער נוספים במרכזי נוער קהילתיים ובמרכזי ספורט ופנאי. אחת הסיבות העיקריות לכך, על פי רומי, מגנסון ופרגוסון (Romi et al., 2007), היא ששוק העבודה בצפון אמריקה מציע עבודה רבה בגיל הרך, הן בתחום הפרטי והן בתחום הציבורי, לעומת משרות מעטות בעבודה עם מתבגרים רגילים, בעיקר בתחום הפרטי. מקבלי ההכשרה לעבודה עם מתבגרים ומבוגרים צעירים ימצאו משרות רבות יותר לעבודה בקרב אוכלוסיות מיוחדות, בתכניות הממומנות בכספי ציבור, מאשר בקרב אוכלוסייה הרגילה. נוסף על כך, יש תכניות ייחודיות לעבודה עם ילדים ונוער במסגרות בתי חולים ומסגרות רווחה, וכן מסלול חדש המתמחה בהכשרה קלינית לתחום בריאות הנפש.

קידום נוער וזיקתו לחינוך בלתי פורמלי ולחינוך רגשי (affective education)

בתפיסתו המקצועית-אקדמית, עובד קידום הנוער הוא עובד נוער המועסק בדרך כלל במסגרת בלתי פורמלית, המאופיינת בדרגות פתיחות גבוהות, שבהן היחיד יכול להביא לידי ביטוי רב יותר את התנסויותיו וחוויותיו (בר-און כהן, 2007). עובדי הנוער מתמחים בעבודתם בתחומים ספציפיים: עובדי נוער בקהילה, בארגוני נוער, במרכזי נוער או מתנ"סים, בפנימיות ועם מתבגרים בסיכון ("מנותקים", "נושרים"). אלו האחרונים נמצאים, כמו מתבגרים רגילים, במעבר שבין הילדות לבגרות ומאופיינים במשברי זהות הדומים במהותם למשברים שחווים מתבגרים אלו, אך עצמת המשברים גבוהה יותר ומתלווים להם מאפייני סיכון שונים (Resnick & Burt, 1996). התאמת ההתערבות החינוכית לנוער המנותק נעשית מתוך התייחסות מרבית למגבלותיו מחד גיסא והתחשבות בצרכיו הייחודיים מאידך גיסא. ייחודן של התכניות בתחום קידום הנוער הוא באפשרות לבנות מסלול התחנכות אישי וגמיש, המאפשר מימוש הפוטנציאל האישי של כל אחד ואחת על פי מצבם ויכולתם. בבחינה של תכניות אלו על פי התפיסה של החינוך הבלתי פורמלי (שמידע ורומי, 2007), נוכל לראות מימוש של מאפיינים רבים ממרכיביו, כגון: הוולונטריות, הסימטריה והמורטוריום.

משרד החינוך (להב, 2003) מציין שני שיקולים עיקריים המנחים אותו במתן עדיפות לאוכלוסיות הנוער המנותק המצוי מחוץ למסגרות החינוך הפורמליות הנורמטיביות, על ידי שירות ייחודי ביחידות לקידום נוער: (א) הקשר של אוכלוסייה זו עם היחידה לקידום נוער ואנשיה הוא אולי הקשר האחרון של בני הנוער האלו עם הממסד החינוכי, ודרך צינור תקשורת זה עדיין ניתן להעביר אליהם את ערכי החברה ומסריה; (ב) הנחת היסוד שלפיה לבני הנוער הנמנים על אוכלוסייה זו יש פוטנציאל ויש סיכוי, אלא שנשללה מהם ההזדמנות לממש את הפוטנציאל שלהם בצורה משמעותית במסגרות שבהן היו לפני שהגיעו ליחידות לקידום נוער. התשומות של משרד החינוך מכוונות להשגת המטרות העיקריות של קידום נוער ועוסקות בתקצוב ובהפעלת השירותים העיקריים הבאים: (א) שירותי טיפול וליווי חינוכי-חברתי על ידי עובדי קידום נוער; (ב) שירותי השלמת השכלה לתעודה ומקצוע (תכנית היל"ה לנוער מנותק); (ג) שירותי חינוך חברתי-ערכי (תכניות חינוכיות בתחום המניעה וההכנה לחיים); (ד) שירותי פיתוח מיומנויות חברתיות ומקצועיות (תכניות לתעודה והעשרה).

במובנים רבים תחום קידום נוער בישראל הוא יישום של החינוך הרגשי, שבו יש התייחסות לתחושותיו, רגשותיו וערכיו של החניך הן כמהלך העומד בפני עצמו ומכוון לקדם את החלקים הלא קוגניטיביים בתפקודו של הנער, הן כמהלך המסייע בלימוד של התכנים הקוגניטיביים הרגילים הנדרשים בבית הספר (Lang, 1998; Lang, Katz & Menezes, 1998).

תכנים אלו הם כיום תשתית השכלה הכרחית להתמודדות מוצלחת של כל בן תרבות עם העולם הסובב אותו. הכוונה בעיקר למיומנויות בתחומי היסוד -- קריאה, כתיבה וחשבון -- וכן מיומנויות שיחה ותקשורת. הנוער המנותק חסר הרגלי למידה ומתקשה להשתלב במסגרות חינוך או עבודה. יש לו התנגדות רבה כלפי כל מהלך שיש בו ניסיון לשלבו בתוך מסגרת. לפיכך, ההתייחסות להיבטים הרגשיים והחברתיים מאפשרת את פתיחת הפתח הראשוני, שדרכו אפשר יהיה לסייע גם בתחומים נוספים.

סיכום

כאמור, העיסוק בעבודה חינוכית לקידום נוער בסיכון, או עבודה חינוכית-סוציאלית, הוא חדש יחסית ונמצא עדיין בתהליכי התפתחות. דרגת ההתפתחות שונה במקומות שונים בעולם: במרבית ארצות אירופה למשל, הוא התקדם והגיע לצורתו המגובשת ביותר; לעומת זאת, בארצות הברית, בבריטניה ובדרום אפריקה המצב דומה לזה שבישראל, ועדיין מחפשים את הדרך הנאותה להחיל על עיסוק ייחודי זה תהליכי פרופסיונליזציה מלאים. במאמר זה ביקשנו להציג כיצד חיפושי הדרך בתחום הפרופסיונליזציה של העיסוק בעבודה חינוכית-טיפולית בקרב נוער בסיכון משפיעים על תכניות ומסגרות ההכשרה ומושפעים מהן. בישראל, במצב המתמשך של חוסר הכרעה בקרב מקבלי ההחלטות ברמה הממלכתית, בולטת תרומתן הייחודית של מערכות ההכשרה האקדמיות, ובראשן המכללה האקדמית בית ברל, כראש חץ החורג מהתפקיד הקלסי של מוסד אקדמי, בלקחו על עצמו תפקיד פעיל ומוביל בקידום תהליך הפרופסיונליזציה של התחום. עם זאת אי-אפשר להתעלם מהקשיים העומדים בדרך לגיבוש זהות מקצועית פרופסיונלית של העובדים בתחום החינוכי לקידום נוער בסיכון. דווקא משום ייחודו של העיסוק -- המתבטא בשילוב האוריינטציות החינוכית והטיפולית -- נוצרת בשטח עמימות, אשר מקשה על יצירת גבולות ברורים בין תחומי האחריות והפעילות של בעלי הדיסציפלינות המקצועיות השונות. אין מנוס מלציין, כי למרות ההשקעה המרובה בתחום, עדיין חסרה לעובדים החינוכיים-טיפוליים ההכרה המקצועית, הציבורית והמשפטית הראויה, כגון זו שזכו לה העובדים הסוציאליים והפסיכולוגים. בין היתר, דרושה הכרה כזו על מנת להגדיר בבירור ובבהירות רבים יותר את הגבולות המקצועיים של ההתערבויות החינוכיות-טיפוליות של כל אחד מבעלי המקצועות הללו, שפועלים לעתים קרובות כחברים בצוות רב-מקצועי אחד. מיקומם של העובדים בתווך, בין החינוך לטיפול, מעלה כאמור שאלות נכבדות באשר לאופיים של התפקיד ושל ההכשרה הנדרשת.

מעניין להיווכח שבישראל כמו גם במקומות אחרים בעולם, דווקא תחום ההכשרה הוא המפותח ביותר. ניתן להצביע באמצעותו על תכנים ומיומנויות מיוחדים המגדירים ומאפיינים את העובד החינוכי-טיפולי ומייחדים אותו מעובדים אחרים הפועלים בזירה החינוכית או הטיפולית. המשוב מהארגונים המעסיקים עובדים חינוכיים שעוסקים בקידום נוער בסיכון הוא בדרך כלל חיובי, והתחושה היא שבתום ההכשרה, העובדים אכן מוכנים ומצוידים היטב בידע ובמיומנויות הנדרשים לביצוע התפקיד על פי צורכי השדה.

עם זאת, היות ועמיתיו של העובד החינוכי-טיפולי בצוות הרב-מקצועי הם כולם בעלי מקצועות שיש להם סטטוס המוגדר בחוק, העובד החינוכי-טיפולי נדחק לא פעם למעמד שולי, שאינו תואם כלל את חשיבותו ותרומתו הייחודית לבני הנוער שלמענם הוא פועל.

אחד הנושאים שיכול לסייע לדעתנו בקידום הפרופסיונליות וההכשרה הוא פיתוח המחקר בתחום חינוכם וקידומם של בני נוער בסיכון וחשיפה מוגברת של העובדים ושל מקבלי החלטות בישראל למצב העיסוק וכן גם למחקרים הנערכים במדינות אחרות בעולם. על סמך ממצאים אלה ניתן יהיה לפתח הגדרה טובה וברורה יותר מכפי שיש לנו כיום, של אוכלוסיית היעד, על אף אופייה ההטרונגי של אוכלוסייה זו, וגם לשפר ולחדד את המענה החינוכי-טיפולי שניתן לה על ידי העובדים מהדיסציפלינות השונות. הדגמנו במאמרנו כיצד יכולות תכניות הכשרה ולמידה מקצועית לשמש זרז לתהליכי התמקצעות הנוגעים לעובדים חינוכיים-טיפוליים. עם זאת, אין ספק כי השפעתן מוגבלת, והן אינן יכולות להוות תחליף לקבלת החלטות ברמת מדיניות, החלטות שהן בתחום סמכותם ואחריותם של מקבלי ההחלטות ברשויות הממלכתיות.

מקורות

- אריאב, ת' (2006). דו"ח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- ביטון, י' וניר, א' (2004). מתפקיד למקצוע – תהליך בניית קוד אתי ופרופסיה לעובדי קידום נוער בישראל, **מניתוק לשילוב**, 12, 91--115.
- בר-און כהן, ע' (2007). העובד המקצועי בחינוך הבלתי פורמאלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 193--223). ירושלים: מאגנס.
- בר לב, מ' וקדם, פ' (1989). **חניכי עלית הנוער בישיבות ובאולפנות**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- גוטסמן, מ' (1987). **עליית הנוער: רציפות ושינוי**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- גרופר, ע' (1985). הרציונל לתכנית הלימודים בקורס למחנכי פנימייה מוסמכים. בתוך א' שמר (עורך), **תכנית לימודים לקורס מחנכי פנימייה מוסמכים** (עמ' 1--7). הדסה נעורים: פרסומי המרכז להכשרה והשתלמויות.
- גרופר, ע' (1992). **להיות למדריך בפנימייה: חקירה אתנוגראפית של תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 12--13, 9--27.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115--134.
- המנחם, א', וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה**, טו(1), 99--112.

טייכמן, מ' (2008). מנהיגות בקידום נוער בסיכון ובמצוקה: מדיניות ומינהל, הנחייה והדרכה מקצועית. הצעה לתואר שני. מסמך שהוגש למועצה להשכלה גבוהה. המכללה האקדמית בית ברל.

יצחקי, י' ופעיל, מ' (1980). הצעת חוק עובדי חבורות רחוב והנערה במצוקה תש"מ – 1980, ירושלים: דברי ימי הכנסת.

כפיר, ד' (1997). נוער מנותק. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי, וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 289--290). תל-אביב: רמות.

להב, ח' (1992). התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.

להב, ח' (2003). מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק במסגרת היחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. ירושלים: משרד החינוך.

לוי, נ' (1996). המסלול לטיפול וקידום נוער: יחידת ההכשרה המעשית. המכללה האקדמית בית ברל.

לוי, נ' (1998). ארוכה הדרך להכרה פרופסיונאלית: המסלול לטיפול וקידום נוער נאבק על זהותו. מצב העניינים: ביטאון מכללת בית ברל, 15, 7--9.

מיוחס, מ' (1970). תרבות פנאי לנוער -- 35 שנות חינוך משלים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (2011). חוזר מנכ"ל מס' תשעא/6(ב). ירושלים: משרד החינוך.

סילברמן-קלר, ד' (2008). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. דפים, 45, 90--113.

רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ש' ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 453--467). ירושלים: מאגנס.

ריינהולד, ח' (1953). נוער בונה ביתו. תל-אביב: עם עובד.

שורר, ר' (1976). **שלהם הוא הלילה: חבורות רחוב בישראל**. תל-אביב: ספריית פועלים.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי: גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס.

שמר, א' (1985). **תכנית לימודים לקורס מחנכי פנימייה מוסמכים**. הדסה געורים: פרסומי המרכז להכשרה והשתלמויות.

שמר, א' (2008). **הצעת חוק העובדים החינוכיים-טיפוליים בנוער בסיכון ובנוער מנותק תשס"ח-2008**. ירושלים: משרד החינוך.

Beker, J. (1979). Training and professional development in child care. In J. K. Whittaker (Ed.), *Caring for troubled children* (pp. 205--231). San-Francisco: Jossey-Bass.

Beker, J., & Eisikovits, Z. (1983). Beyond professionalism: The child and youth care worker as craftsman. *Child Care Quarterly*, 12(2), 93--113.

Eisikovits, Z., Beker, J., & Guttman, E. (1991). The known and the used in residential child and youth care work. In J. Beker & Z. Eisikovits (Eds.), *Knowledge utilization in residential child and youth care practice* (pp. 3--25). Washington, DC: Child Welfare League of America.

Jones, H. D. (1994). The social pedagogue in Western Europe: Some implications for European interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 8(1), 19--29.

- Jones, H. D., Courtioux, M., Kalcher, J., Steinhäuser, W., Tuggener, H., & Waaldijk, K. (1986). *The social-pedagogue in Europe: Living with others as a profession*. Zurich: Fice-International Publications.
- Lambert, T. (1981). *Les éducateurs spécialisés*. Paris: Les Publications du C.R.N.E.R.H.I.
- Lane, D. (1998). A code of ethics for people working with children and young people. *Fice Bulletin*, 14 (special issue: Ethical code).
- Lang, P. L. F. (1998). Conceptual and practical issues of affective education from a European perspective. In B. Smith, D. Johnson & M. Crossley (Eds.), *Learning and teaching in an international context: Research, theory and practice* (pp.15--22). Bristol, England: Centre for International Studies in Education.
- Lang, P. L. F., Katz, Y., & Menezes, I. (Eds.). (1998). *Affective education: A comparative perspective*. London: Cassell.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. London: Tavistock Publications.
- Maier, H. W. (1979). The core of care: Essential ingredients for the development of children at home and away from home. *Child Care Quarterly*, 8(3), 161--173.
- Phelan, J. (June, 2000). *CYC treatment work: The need for plain language -- Together 2000*. The International Child and Youth Care Conference, Cleveland, OH.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172--188.

- Romi, S., Magnuson, D., & Ferguson, R. (2007). Child and youth care in higher education: A Canadian-Israeli comparison. In H. Grietens, E. J. Knorth, P. Durning & J. E. Dumas (Eds.), *Promoting competence in children and families scientific perspectives on resilience and vulnerability* (pp. 375--400). Leuven, Belgium: Leuven University press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shaw, R. (2008). *Children, families and care-reflections on the first sixty years of FICE*. Stoke on Trent, UK and Sterling, CA: Trentham Books.
- Tuggener, H. (1986). Social pedagogic as a profession: A historical survey. In H. D. Jones et al. (Eds.), *Living with others as a profession* (pp. 8--39). Zurich: FICE-International Publications.
- VanderVen, K. (1979). Developmental characteristics of child care workers and design of training programs. *Child Care Quarterly*, 8(2), 100--112.
- Vidaud, D. (1998). Chartre de deontologie: Integrer les handicapes dans les centres de loisirs. *Mouv'Ance*, 63.

פרק 10

אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים

עמנואל גרופר

מבוא

עמותת "אפשר" הייתה מהחלוצות בישראל בטיפול בנשוא חשוב זה של אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים. הפעילות נעשתה בעיקר באמצעות הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים International Association of Social Educators-- AIEJI, הפועל בחסות העמותה.

"עבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון" (child & youth care) הוא מונח השגור במדינות דוברות אנגלית (ארצות הברית, קנדה, דרום אפריקה ואוסטרליה), ואילו באירופה שגור יותר המונח "פדגוגיה סוציאלית" (social pedagogy). כיום נוהגים להתייחס בעולם אל התחום כולו בשם "חינוך סוציאלי" (social education). גם באירופה חודר מינוח זה והופך להיות שגור יותר ויותר. מעניין להיווכח כי העיסוק בנושא האתיקה המקצועית גבר מאוד מאז גובשה באומות המאוחדות האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד (לפרטים נוספים ראו פרק 3 על אודות זכויות ילדים ונוער). זהו המסמך הבין-לאומי המקיף והחשוב ביותר בתחום זכויות הילד עד היום. האמנה נכתבה בנובמבר 1989 ונכנסה לתוקף ב-1990. בישראל היא אושרה ב-2 בנובמבר 1991 (רוטלוי, 2003). התפיסה על אודות זכויות הילד מתבססת על הנחת היסוד כי הילד או הנער הנזקקים לשירותים מקצועיים, זכאים לקבלם מבעל מקצוע שעבר הכשרה מתאימה ואשר מחויב לקוד אתי מוגדר, המשמש עבורו מעין "מצפן" מקצועי. הצד השני של אותה מטבע הוא ההנחה כי גיבושו של קוד אתי הוא מרכיב חשוב בתהליך התפתחות פרופסיונלי של כל עיסוק במקצועות החופשיים, ובמיוחד בתחומי

העיסוקים המסייעים לאנשים (helping professions). חיזוק לתפיסה זו ניתן למצוא בעקרונות למתן הכרה לעיסוק מקצועי כ"מקצוע מוסדר" על ידי מוסדות הקהילייה האירופית. אלו גובשו על ידי האיחוד האירופי בשנת 2004 ופורסמו במסמך שנקרא " Directive on the recognition of professional Qualifications"¹. במסמך, שמטרתו להסדיר את המעבר של בעלי מקצוע ממדינה למדינה ברחבי האיחוד האירופי, נקבעו כללים מחייבים אשר בהתקיימם, הקהילייה תכיר במקצוע המסוים. נושא זה רלוונטי לדיוננו היות ואחת מדרישות הסף למתן הכרה שכזו היא קיומו של קוד אתי לאותו מקצוע (גרופר, 2007).

האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AEIJI יזמה פעילות שהתחילה בכינוס נציגי ארגוני עובדים חינוכיים-סוציאליים מכל רחבי אירופה לשני סמינרים מרוכזים. כתוצאה ממפגשים אלה גובש המסמך שהוגש לשלטונות האיחוד האירופי במטרה לקבל מהקהילייה הכרה בעבודה החינוכית-סוציאלית כ"מקצוע מוסדר". גרסה מעובדת של מסמך זה הורחבה כך שהוא יקבל אופי כלל-עולמי, ופורסמה תחת הכותרת: "The conceptual framework of Social Educationn". גרסה עברית של מסמך זה הופקה ביזמתי ופורסמה בכתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" (גרופר, 2007).

אפתח אפוא את הדיון בהצגת מספר הגדרות בסיסיות למושג הפרופסיה ולקודים אתיים, ובהמשך אציג את משמעות הקוד האתי כחלק מתהליך הפרופסיונליזציה של כל עיסוק מקצועי. הדבר יוביל אותנו ללבו של הדיון על משמעות הקוד האתי בהקשר של תהליך הפרופסיונליזציה של העיסוקים בתחום החינוכי-סוציאלי.

¹ המסמך פורסם בתזכיר רשמי של האיחוד תחת הסימון: Com(2004) 317 final. cf.

הגדרות למושג הפרופסיה ולקוד אתיקה

ניסיונות רבים להגדיר ולאפיין את מושג הפרופסיה נעשו מתוך התבוננות במשלחי היד הנהנים באופן מסורתי מסטטוס פרופסיונלי גבוה, כגון: רפואה, משפטים, ארכיטקטורה, פסיכולוגיה ודומיהם. המחקרים הקלסיים שנעשו בתחום זה (Becker, 1962; Greenwood, 1957) הביאו לגיבוש תפיסה המגדירה פרופסיה כתחום עיסוק ייחודי, המבוסס על גוף ידע תאורטי וכן על מיומנויות וטכניקות מתאימות הנרכשים בלימוד מתקדם ובהכשרה ממושכת יחסית.

הפרופסיה אמורה לספק לחברה שירות מוגדר ולקבל על כך תמורה בלגיטימציה והוקרה המתבטאים בסטטוס גבוה יחסית בחברה. היא מוכרת סובייקטיבית ואובייקטיבית ומתנהלת על ידי איגוד, שחבריו משתייכים אליו ומחויבים כלפיו באימוץ ויישום כללים המקובלים כקוד אתיקה ייחודית (Reading, 1976). ניתוח הספרות הקלסית והעדכנית המתייחסת לתהליכי פרופסיונליזציה מחדד קבוצת תכונות ספציפיות הנדרשות מפרופסיה (גרופר, 1992):

- א. **הפרופסיה צריכה לכלול גוף ידע מוגדר וספציפי**, המשמש בסיס לתכניות הכשרה. במהלכן של התכניות, המצטרפים רוכשים גוף ידע זה ואת המיומנויות והטכניקות הדרושות לביצוע התפקיד המקצועי.
- ב. הפרופסיה צריכה להתאפיין בכך שלעוסקים בה יש **אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות**.
- ג. לעוסקים בה יש **מחויבויות לקריירה פרופסיונלית לטווח ארוך**, שכוללת בתוכה גם ממד ערכי של "שליחות" ומחויבות כלפי השירות לטובת הכלל וכלפי הלקוח המסוים בפרט.
- ד. **הפרופסיה פועלת כארגון מקצועי אוטונומי**, והחברים מצטרפים אליו מרצונם. הארגון הוא בעל סמכות לקבל מצטרפים חדשים או לדחותם, **לקבוע קוד אתיקה** המחייב את כל אנשי הפרופסיה ולנקוט סנקציות כלפי המפרים אותו.

ה. הפרופסיה פועלת כקהילה בעלת "תרבות משנה" משלה, ויש לה דרכים פורמליות ובלתי פורמליות להנחילה לחברים חדשים המבקשים להצטרף לקהילה ולפקח על התנהגותם.

מונחים לשוניים ומושגים רלוונטיים

המונח "עבודה חינוכית-סוציאלית" משמש במסמך זה עבור כל סוגי הפעילויות בתחום העבודה בקרב ילדים ונוער בפנימיות או בשירותים קהילתיים, ובכלל זה גם עבודה עם נוער בחינוך הבלתי פורמלי או עבודה הנתפסת כחינוך חברתי. עם זאת, עליי לציין כי במדינות שונות נתפס העיסוק החינוכי-סוציאלי כמי שמטפל גם באוכלוסיות נוספות, כגון בעלי מוגבלויות שכליות, נכים וקשישים. בישראל, על פי החלטה מודעת של עמותת "אפשר", הוגבלה הפעילות לתחומי העיסוק בילדים ונוער. המונח "עובד חינוכי-סוציאלי" נתפס גם הוא בהיבט רחב, לא כאליטיסטי או מגביל, אלא ככולל את כל האנשים שעוסקים בחינוך ילדים ובני נוער הזקוקים להתערבות חינוכית-טיפולית, ובטיפול בהם. לפני שאכנס לעומקו של הדיון, אציג בקצרה את ההגדרות הבסיסיות הקשורות בקודים אתיים. אפתח בשאלה הבסיסית ביותר: מהו קוד אתיקה?

מהו קוד אתיקה?

קוד אתיקה מתאר את הסטנדרטים של ההתנהגות המצופים מקבוצת האנשים שאליה הוא מתייחס. קודים של אתיקה נתפסים כאחד הביטויים של המקצוע. אנשים שמעצבים את המקצוע נמצאים לעתים קרובות במעמד של כוח -- בשל הידע המקצועי שלהם, או מפני שהמקצוע שלהם קיבל סמכות מתוקף החוק. הלקוחות שאותם הם משרתים תלויים ביכולתם המקצועית ובהגנותם של אנשי המקצוע, והאחרונים מצופים להקדיש עצמם לסיפוק צורכי לקוחותיהם, ולא לנצל את הכוח שמעמדם המקצועי מקנה להם.

מאחר שקודים של אתיקה קובעים את הסטנדרטים שעל פיהם מצופים אנשי מקצוע לנהוג, הם מבוססים לעתים קרובות על העקרונות הכלליים

שמהווים בסיס לפעילות אנשי המקצוע. אולם אם קודים מנוסחים בתור עקרונות כלליים מופשטים ומעורפלים ולא ניתן ליישם בפועל, יש להם ערך מוגבל. לכן חשוב שקודים יהיו ממוקדים וברי ביצוע. כך ניתן יהיה לראות את יישומם בפועל, לבחון אותם ולהעריכם.

בניתוח קודים אתיים של ארגונים הפעילים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית ניתן לזהות שני סוגים של קודים: האחד הוא סדרת היגדים המבטאים הצהרת עקרונות ומחויבות מוסרית כלפי כמה ערכים בסיסיים לעיסוק המקצועי. דוגמה לקוד אתי שכזה ניתן למצוא בהצהרת העקרונות האתיים של הארגון הבין-לאומי AIEJI (ראו נספח 1 בסוף הספר); הסוג השני הוא מסמך מפורט הרבה יותר, המבוסס על ניתוח מחויבויותיו של העובד כלפי הגורמים הרלוונטיים -- הלקוח ומשפחתו, המקצוע, החברה והמעסיקים וכיוצא באלה. דוגמאות לכך הם הקוד האתי של העובדים הסוציאליים בישראל והטיטה שגובשה על ידי הסתדרות המורים לקוד אתי של עובדי ההוראה בישראל.

מדוע יש צורך בקודים של אתיקה?

בדרך כלל נוהגים לציין ארבע סיבות עיקריות לצורך בקודים של אתיקה:

- א. קודים מגדירים את המטרות הכוללות של המקצוע, את האידאלים שאליהם שואפים מחנכים ומטפלים בילדים, כך שהם מספקים תחושת כיוון. בדרך כלל הקודים אמורים להיות ניתנים למימוש על ידי כל עובד. עם זאת, יש בהם גם ממד אידאליסטי, והם מייצגים יעדים שמעבר לנורמה הממוצעת המקובלת בהתנהגות יום יומית.
- ב. קודים יכולים לתאר הרגלי טיפול סטנדרטיים בילדים ברמה טובה מהרמה המינימלית המקובלת. עם זאת ניתן לעמוד בהם בעבודה היום יומית. במובן זה, הם מספקים הדרכה ועזרה למחנכים ולמטפלים בילדים ובכך עוזרים להם להיות מודעים לסטנדרטים מציאותיים שהם אמורים ליישם בתפקודם השוטף.

ג. קודים קובעים את הסטנדרטים המינימליים להתנהגות הנחשבים כמקובלים. אסור לאף מחנך ומטפל בילדים לחרוג מהם, אם הוא רוצה להיחשב למקצועי. מבחינה זו, ניתן לראות את הקודים כווסתים, וניתן להשתמש בהם לצורך נקיטת סנקציות משמעתיות, במקרה שהסטנדרטים הופרו.

ד. התהליך של גיבוש או למידת קודים של אתיקה גורם לכך שאנשים שמחנכים ילדים ומטפלים בהם יחשבו על מטרותיהם המקצועיות וילמדו לנמק אותן. במדינות מסוימות יש מסורת של עבודה לפי חוקים כתובים ותקנות, בשעה שבמדינות אחרות נהוג לטפל בנושאים מסוג זה באמצעות דיון ומשא ומתן מתמיד, עם הדרכה ונהלים כתובים מעטים מאוד. תהיינה הדרכים הנהוגות אשר תהיינה, התהליך של דיון בנושאים מסוג זה עוזר לאנשים בכל הרמות להקדיש מחשבה מעמיקה למטרות שהם מנסים להשיג בעבודתם ולבחון חלופות לדרכים שעליהם לנקוט לשם השגת מטרות אלו.

המטרה הבסיסית של עריכת קודים של אתיקה היא לעודד את אנשי המקצוע לחתור למימוש הסטנדרטים הגבוהים ביותר בחינוך לקוחותיהם וטיפול בהם. מבחן היעילות של קודים אתיים הוא במידת ההשפעה שלהם על העבודה בפועל בשדה. אי-לכך בתכנים של קוד האתיקה למחנכים ולמטפלים בילדים, הדגש צריך להיות על הצרכים של הילדים ומשפחותיהם ועל הדרכים שבהן ניתן לספק את הצרכים האלו בצורה הטובה ביותר. קודים אמורים להסביר מדוע ילדים ומילוי צורכיהם חשובים, ובכך לחזק את המוטיבציה של מחנכים ושל מטפלים בילדים ונוער לבצע את עבודתם ביעילות ותוך חיזוק ערכיהם המקצועיים, כמו כבוד ודאגה לילדים ולמשפחותיהם.

מקומו של העיסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית בקרב הפרופסיות

הפולמוס בדבר היכולת להעביר את העובדים החינוכיים-סוציאליים תהליך פרופסיונליזציה שלם מתנהל זה שנים רבות ומתייחס אל הרמות התאורטיות

והמעשית כאחד. השאלה מחריפה במיוחד לאור רמת ההתמחות הגבוהה שחלה אצל בעלי עיסוקים אחרים הפועלים בתחומי החינוך, הטיפול והסיוע לבני אדם (helping professions), השותפים לעובדים אלה בצוות הרב-מקצועי. מתחילת שנות השישים של המאה העשרים הוחל במרבית מדינות אירופה בקידום תחומי העבודה החינוכית-סוציאלית בכלל והעבודה עם ילדים ובני נוער בפרט, לשם הפיכתם לעיסוקים פרופסיונליים לכל דבר (Davis et al., 1986; Jones, 1994; Toigo, 1981).

המשמעות המעשית הייתה חקיקת חוקים שהגדירו את דרישות המינימום שאדם חייב למלא על מנת להיות מורשה לעסוק בעבודה זו. כמו כן הוקצו משאבים ציבוריים שאפשרו את הקמתם של סמינרים ומכללות לצורך הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים לפני כניסתם לתפקיד או תוך כדי עבודה. אוניברסיטאות רבות פתחו חוגים ומכונים החוקרים את התחומים הכלולים בעבודה החינוכית-סוציאלית, כגון עבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון, ומכשירים סטודנטים בתחומים אלו.

בין יתר ההתפתחויות הנדרשות לשם קידומו של עיסוק כלשהו על פני ה"רצף הפרופסיונלי" (Grupper, 1993), בולט במיוחד תהליך התגבשותם של קודים אתיים ויצירת מחויבות של העובדים כלפיהם, שהואץ מאז תחילת המאה העשרים ואחת. אציין חלק מהתפתחויות אלו: בקנטונים דוברי הצרפתית בשווייץ, מיושם זה שנים מספר קוד אתי לעובדי נוער; בבלגיה חוקק בפרלמנט חוק שנתן תוקף חוקי לקוד אתי שגובש על ידי ארגון העובדים החינוכיים-סוציאליים; בספרד כולה, ובחבל קטלוניה בפרט, חוקק ב-1997 חוק שהפך את יישום הקוד האתי לעובדים חינוכיים-סוציאליים פרופסיונליים חובה לכל אחד מהעובדים המבקש להירשם בלשכת העובדים החינוכיים-סוציאליים. לשכה זו היא הגורם הרשמי היחיד שמוסמך על ידי המדינה לתת רישיון חוקי לעסוק בתחום מקצועי זה; בצרפת, שהייתה חלוצה בתחום הקידום הפרופסיונלי של המחנכים המוכשרים לטפל בילדים ובנוער בעלי צרכים מיוחדים (educateurs specialisee), הוקדש הכנס השנתי של הארגון הלאומי לקהילות מחנכות בצרפת (ANCE) ב-1996 לסוגיית

הקוד האתי (Vidaud, 1996); באיטליה השלים ארגון העובדים בשנת 2008 עדכון של קוד אתי ישן שהיה קיים; במדינות כמו דנמרק, נורווגיה, שוודיה, לא קיימת הבחנה בין הקוד האתי של העובדים הסוציאליים לזה של העובדים החינוכיים-סוציאליים.

כל אלה הם ביטויים ברורים לקיומו של תהליך אטי אך רצוף, שבו העיסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית מתקדם לקראת גיבושו המלא כפרופסיה. עניין הקוד האתי מהווה נקודת ציון משמעותית, ואולי אפילו "אבן בוחן" לתהליך זה. להערכתך, ניתן לראות בכך "נקודת אל-חזור"; מדינה שהעובדים החינוכיים-סוציאליים שלה הגיעו לרמת התפתחות המאפשרת להם לקבל על עצמם מחויבות לאתיקה מקצועית, תתקשה מאד לחזור בה מצעד כזה ולסגת לעבודה ברמה מקצוענית-למחצה (סמי-פרופסיונלית) או אף קדם-מקצוענית (פרה-פרופסיונלית). הדבר נכון לגבי התפקידים השונים והמגוונים שממלאים עובדים חינוכיים-סוציאליים -- במסגרות חינוכיות-טיפוליות בפנימייה, בקהילה או בקרב מגוון רחב של לקוחות. בהקשר זה מעניין לציין, כי מאז 1998 יש בישראל התפתחויות חשובות בתחום גיבושם של קודים אתיים המשקפים גם התפתחות פרופסיונלית של בעלי תפקידים שונים בתחום החינוכי-סוציאלי. כוונתי למשל לקודים אתיים שהתפתחו עבור מחנכי פנימיות (גרופר, 1998), ברשות חסות הנוער (סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007) וגם ביחידות לקידום נוער באחריות משרד החינוך (ביטון וניר, 2004).

סוגיית "האתיקה המקצועית" ומקומה בתהליך הפרופסיונליזציה

במהלך התפתחותה של התרבות האנושית התפתחה המודעות לצורך בקוד אתי ייחודי לבעלי מקצועות חופשיים יוקרתיים. קודים אתיים אלה מגדירים דפוסים נורמטיביים של ידע והתנהגות אשר מן הראוי שיאפיינו את בעלי המקצועות המסוימים. בתחילה היו אלה רק מקצועות הרפואה והמשפט. בהמשך זכו במעמד פרופסיונלי שכזה גם הפסיכולוגים, אחריהם העובדים

הסוציאליים, ובמדינות מסוימות -- גם ציבור המורים ובעלי מקצועות נוספים.

במאמרו, "אתיקה מקצועית למורים ותפקודם בחברה כאליטה משרתת" (1997), נמרוד אלוני עומד על שלושה מרכיבים מהותיים אשר אימוץ קוד אתי עשוי לתרום בהם לקידומה של הפרופסיה (אלוני, 1997, עמ' 383):

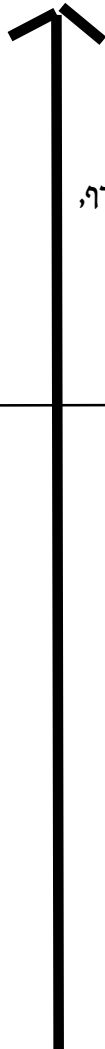
א. רכישת כבוד ואמון מצד הציבור הרחב -- יזמתם החופשית של המורים כלפי עצמם בכל הנוגע לאיכות תפקודם כבעלי פרופסיה יכולה לעורר רק אהדה והערכה ולשמש בסיס של כבוד ואמון בעתיד.

ב. שיפור משמעותי של איכות החינוך וההוראה -- מטרה זו תקודם כפועל יוצא של העתקת המודעות הפרופסיונלית של המורים, ובכלל זה קבלת המחויבות לאותם סטנדרטים גבוהים -- בידע, במיומנות ובהתנהגות -- אשר מן הראוי שיאפיינו את המורה כבעל פרופסיה מוסמך וראוי לשמו. ג. חיזוק יכולת העמידה של המורה כבעל פרופסיה למול ציבורים תובעניים, בתקופה של שחיקה במעמד החינוך והמורה.

טענתי היא כי בכל מקום שבו מתייחס אלוני למקצוע ההוראה, ניתן להחליף את השם בקלות ולרשום במקומו: "עובד חינוכי-סוציאלי", והדברים יהיו רלוונטיים באותה המידה.

עם זאת, נראה לי שמקצוע ההוראה נמצא בשלב מתקדם יותר של פרופסיונליזציה מאשר חלק מן העיסוקים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית (אף שקיימים עדיין קשיים בהטמעת הקוד האתי למורים בגלל מחלוקות בין משרד החינוך לבין ארגוני המורים). מכאן מסקנתי כי הטיפול המוגבר בסוגיית האתיקה המקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים עשוי להיות גורם מדרבן ומזרז לתהליך הפרופסיונליזציה של תחומי עיסוק זה, ומכאן נולד הרעיון של "רצף פרופסיונלי" (איור 1); ההנחה היא כי ניתן למקם כל עיסוק במקום גבוה יותר או נמוך יותר על פני הרצף המתואר להלן, על פי רמת הפרופסיונליזציה שלו.

איור 1: משמעותו של קוד אתי בהקשר של "רצף פרופסיונלי"



מקצוע שואף להתפתח לסטנדרטים

גבוהים יותר ויותר.

מימוש מלא של האידיאל לא ניתן להשגה,

אבל נותן תחושת כיוון ויעד.

ככל שהעיסוק המקצועי נמצא גבוה יותר על פני הגרף,

סימן שרמת המקצוענות והמומחיות של חבריו

גבוהה יותר. קיומו של קוד אתי הוא תנאי להימנות

על העיסוקים הנמצאים ברמות הגבוהות של הרצף.

קודים של אתיקה מציבים

סטנדרטים ברי השגה

של ביצוע מקצועי מיטבי. ניתן לזהותם

בבירור ולעתים אף למדוד אותם. זאת

כדי להדגים שהביצוע

הוא אכן מיטבי.

קודים של אתיקה מניחים סטנדרטים

מינימליים בסיסיים. מתחת לאותו

מינימום, ההתנהגות איננה

מקובלת. עובדים חינוכיים-סוציאליים

שלא מיישמים בתפקודם את המינימום

הזה חשופים לביקורת, ואפילו

לסנקציות משמעתיות.

כניסתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים בישראל לתהליך יסודי ושיטתי של דיון מפורט לקראת גיבוש הקוד האתי המתאים למציאות החברתית שלנו, עשוי לתת תנופה משמעותית לתהליך הפרופסיונליזציה שהתקדם עד כה בצעדים אטיים למדי. דיונים וטיפול שיטתי בנושא זה עשויים להעמיד אותנו בשורה אחת עם מדינות רבות ומתקדמות בתחום העבודה החינוכית-הסוציאלית הפרופסיונלית.

הארגון הבין-לאומי לקהילות מחנכות FICE, שישראל היא מהחברות הראשונות שהצטרפו אליו עם ייסודו בפריז בשנת 1948, יזם ב-1998, שנת היובל לקיומו, את העמקת הטיפול בסוגיית הקוד האתי לעובדים חינוכיים-סוציאליים בכל המדינות החברות בו (Lane, 1998). באותה שנה ראתה אור גם גרסה עברית למסמך זה, שהופקה על ידי הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבין-לאומי והמינהל לחינוך התיישבותי (גרופר, 1998). פרסום המהדורה העברית לקוד האתיקה של FICE נבע מהסיבות הבאות:

א. רצון להצטרף למגמה הבין-לאומית של הקהילייה המקצועית שאליה אנו משתייכים.

ב. רצון להזין את תהליך הפרופסיונליזציה של העובדים החינוכיים-סוציאליים, בפנימייה ובקהילה כאחד, ולתת לו תנופה שתסייע להצעידו קדימה.

ג. לאחר פרסום קוד אתי לעובדים סוציאליים ב-1996 והעיסוק האינטנסיבי של המורים בישראל בגיבוש ואימוץ קוד אתי, נראה שפיגור העובדים החינוכיים-סוציאליים בתחום זה עלול להיות להם לרועץ ולפגוע במעמדם בקרב אנשי החינוך והטיפול בישראל.

תהליך הפרופסיונליזציה של העיסוקים בעבודה חינוכית-סוציאלית בישראל

בישראל מתנהל דיון בשאלת הפרופסיונליזציה של התפקידים השונים בתחום החינוכי-סוציאלי כבר שנים רבות. למרות התפתחויות חשובות מאז תחילת שנות האלפיים, הדיון עדיין לא הוכרע באופן נחרץ, ברמות

התאורטית והמעשית כאחד (אייל ופרנק, 1998; כהן וכהן, 2001). התפקיד שבו נעשתה ההתקדמות הברורה ביותר הוא מדריך חבורות הרחוב. ביזמת מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, השלימו העוסקים בתחום זה "מהפכה שקטה" באיכות כוח האדם הפועל בשדה. משנת 1984, עם הקמתו של המסלול האקדמי להכשרת עובדי קידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, הוחל בתהליך פרופסיונליזציה מואץ, דרך אקדמיזציה של ההכשרה. גם השירות המקביל במשרד הרווחה, השירות לנוער וצעירים, עבר תהליך דומה, אם כי הגביל את שדה ההכשרה של העובדים לכיוון העבודה הסוציאלית בלבד. כיום מרבית העובדים שעוסקים בתחום זה בישראל הם בעלי תואר ראשון לפחות (להב ושמשי, 2003; לוי, 2003). כמו כן, משרד הרווחה השקיע מאמצים גדולים לשיפור רמת הידע של העובדים בתכניות לנוער וצעירים, באמצעות פעילותו של בית הספר המרכזי להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים. גם רשות חסות הנוער השקיעה מאמצים בקידום הרמה המקצועית של העובדים הישירים ואף הגדירה קוד אתיקה של הרשות (סמסליק, סמדז'ה ומויאל, 2007).

בתחום הפנימייתי הייתה "עליית הנוער" הגורם המוביל, בהקימה ב-1981, בשיתוף עם האגף לחינוך התיישבותי במשרד החינוך, את המרכז להכשרת והשתלמות עובדי הפנימיות בכפר הנוער הדסה נעורים. בהמשך נבחרה גם בתחום הפנימייתי האופציה לאקדמיזציה מלאה כאפיק מרכזי לפרופסיונליזציה. זאת, בצד הפעלת מערך השתלמויות נרחב להכשרה תוך כדי עבודה לכל בעלי התפקידים בפנימייה, מערך המופעל ידי המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך (זגורי, 2007).

שבעה עקרונות אתיים בין-לאומיים לעובדים חינוכיים-

סוציאליים שעוסקים בחינוך ילדים ונוער וטיפול בהם

במסמך של FICE (Lane, 1998), מציגים המחברים שבעה עקרונות אתיים המבטאים להערכתם את האחריות המקצועית של כל מחנך ועובד חינוכי-סוציאלי המטפלים בילדים ובני נוער:

א. **מתן הערכה וכבוד לכל ילד או אדם צעיר** -- כיחידים בזכות עצמם, בתפקידם כחברים במשפחתם ובתפקידם כחברים בקהילה שהם גרים בה.

ב. **מתן כבוד לקשר של הילד או האדם הצעיר למשפחתם** (להורים, לאחים ואחיות ולחברים אחרים במשפחה המורחבת), התחשבות בקשרים הטבעיים של החניך ובזכויותיו בתחומי האחריות התלויים בקשרים אלו.

ג. **קידום התפתחות וצמיחה מיטביים של כל ילד או אדם צעיר**, כדי למצות את הפוטנציאל שלהם בכל תחומי התפקוד.

ד. **התערבות פעילה בעזרה לילד או לאדם צעיר הנמצאים במצב משברי** - הכוונה לנערים שיש עובד האחראי להם. העזרה כוללת פעילות מניעה כשהדבר ניתן, מתן הגנה בשעת הצורך והענקת טיפול ושיקום הנחוצים לבני נוער כדי להתמודד עם בעיותיהם.

ה. **שימוש במידע בצורה נכונה**, תוך כדי מתן כבוד לפרטיותם של ילדים ובני נוער, שמירת סודיות והימנעות משימוש לרעה במידע כלשהו המגיע לעובד במסגרת תפקידו.

ו. **התנגדות בכל עת לכל סוג של אפליה, דיכוי או ניצול של ילדים או בני נוער**, הגנה ושמירה על זכויותיהם כמיטב היכולת.

ז. **שמירה על יושר אישי ומקצועי**, פיתוח מיומנויות וידע כדי לעבוד במקצועיות, שיתוף פעולה עם עמיתים לעבודה ותרומה להתפתחות השירותים, המדיניות והחשיבה בתחומים הנוגעים לחינוך וטיפול בילדים ונוער.

טענתם של מחברי המסמך (Lane, 1998), כל שאר הסטנדרטים המצופים מעובדי חינוך וטיפול בילדים ונוער נובעים ישירות או בעקיפין משבעת העקרונות הללו. אידאלית, עובדים מקצועיים אמורים לחוש כה מחויבים לסטנדרטים של ההתנהגות הקבועים בקוד האתי שלהם, עד שלא יהיה צורך בשום תקנות רשמיות. הציפייה היא כי סטנדרטים אלו ישמשו כמצפן פנימי שינחה את העובד בפעולתו היום יומית. עם זאת, כדי להבטיח שהסטנדרטים אכן מיושמים, ישנן מדינות שסבורות כי יש צורך לתת לקוד האתי תוקף באמצעות חקיקה או תקנה ממשלתית. הגישה שנקטת בעניין זה שונה ממדינה למדינה, בהתאם לאופי המערכות המשמשות בכל אחת מהן להסדרת סוגיות מקצועיות. בעיקרון, המודל הרצוי הוא שארגונים מקצועיים הם שיובילו את הפעולות הללו, כדי להבטיח שלא ייכפו עליהם סטנדרטים לא הולמים או בלתי ישימים.

היבטים מעשיים הקשורים בקוד אתיקה לעובדים חינוכיים-סוציאליים

איזה קוד הוא הטוב ביותר?

מתחילת המאה העשרים ואחת, כמה סניפים לאומיים של הארגונים הבין-לאומיים העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית, כגון: AIEJI (הארגון הבין-לאומי של העובדים החינוכיים-סוציאליים), FICE (הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי) ואחרים, גיבשו ופרסמו קודים של אתיקה. כולם נכתבו כמובן מתוך תפיסה שבאה לספק את הצרכים המיוחדים של המדינה או הארגון שחיברו אותם. קודים אתיים אלה משקפים את חשיבת אנשי המקצוע בזמן שבו הם נכתבו. אף אחד מהם איננו אידאלי ואינו מתאים להעתקה כמות שהיא לארצות אחרות. עם זאת, ניתן לאמץ חלקים שונים מכל אחד מהם.

הסיבה לכך שאף אחד מהקודים איננו אידאלי אינה שהם לא הוכנו כראוי, אלא נובעת מכך שקביעת סטנדרטים היא תהליך מתמשך שאינו מסתיים

לעולם; תמיד ישנן דרכים לשיפור -- לא רק בהתנהגותנו, אלא גם בהבנתנו את עשייתנו המקצועית והאנושית ובדרך שבה אנו מתארים התנהגות ראויה בקודי האתיקה שלנו. עצם התהליך של עריכת קודים אתיים מסייע לנו להיות מודעים לחסרונותינו או לתחומים שבהם אנו יכולים וצריכים להשתפר, והופך אותנו רגישים יותר לצורכי אוכלוסיות הילדים ובני הנוער. ישנם הטוענים, שהתהליך של עריכת הקודים האתיים חשוב יותר מאשר כל קוד פרטני בפני עצמו, מפני שהתהליך מסייע לאמן אותנו ומפתח את חשיבתנו המקצועית.

מי אחראי לעריכת קוד אתיקה?

כדי שקוד אתי יהיה יעיל, הוא חייב להיות מוסכם על כלל העוסקים במקצוע. הרעיונות והערכים הגלומים בקוד האתי צריכים להיות מובנים ומופנמים, כך שהם ישתקפו בעבודה היום יומית של כל מי שמחנכים ילדים ונוער ומטפלים בהם. קוד אתי אינו יכול להיות רק מערכת חוקים חיצונית שנכפית על ידי אנשים אחרים; עליו להתקבל על ידי המחנכים המטפלים בילדים ובני נוער כחשיבה פנימית שלהם עצמם. אם הרעיונות שכלולים בקוד האתי אינם מתקבלים בדרך זו, אזי יש צורך בדיונים נוספים, כדי להבטיח שהקוד ישקף באמת את חשיבתם ועשייתם של עובדי הנוער. כמו כן, אם אין הסכמה רחבה בנוגע לתוכני הקוד האתי, הדיון צריך להימשך עד שהנושאים ייפתרו. דרך תהליך זה, יש להבהיר את מרכיביה השונים של המציאות ולנתח את הנושאים והדילמות שבהם נתקלים העובדים החינוכיים-סוציאליים בעבודתם. הדיון צריך לכלול קשת רחבה ביותר של אנשים בקהילה, כך שהפתרונות שאליהם מגיעים אנשי המקצוע יהיו מבוססים על נורמות התנהגות מקובלות ומוסכמים על ידי החברה שבתוכה הם פועלים.

ידועים מקרים שבהם מנסיים המעסיקים לכפות קוד אתי על העובדים בדרך של חקיקה או בדרכים מנהליות. להערכתך, ערכם ויעילותם של הקודים האתיים האלו ירודים מאוד. לעתים לא ניתן ליישם ולהטמיע קוד אתי בגלל אי-הסכמה בין ארגוני העובדים לבין המעסיקים על תכניו וסעיפיו. זהו מצב

אומלל, אולם ניתן לראות בו שלב ביניים, שעשוי ברבות הימים, לאחר הידברות מתמשכת, להפוך להסכמה.

מה הן הבעיות הנוגעות לעריכת קודים של אתיקה?

בעיה עיקרית בעריכת קודים של אתיקה היא הצורך להבטיח שיהיה שימוש זהיר בשפה, על מנת שהניסוחים יבטאו בדיוק את מה שאנשים מתכוונים לומר. לעתים קרובות אין מונחים מתאימים כדי לשקף את המושגים שאותם צריך לבטא, ויש צורך ליצור מונחים או הגדרות חדשים. ישנן גם בעיות תרבותיות מקומיות ובין מדינות שונות, שגורמות לקבוצות נפרדות של אנשים להבין ביטויים לשוניים בדרכים שונות. תרגום משפה לשפה מוסיף לבעיה ומציג בפני ארגונים בין-לאומיים קשיים מיוחדים בעריכת קוד שיהיה מקובל ברמה הבין-לאומית.

ישנו גם הפיתוי להשתמש בעגה (ז'רגון) שמשקפת חשיבה מקצועית המקובלת בזמן נתון. יש צורך להימנע ממונחים שמובנים רק בקרב בעלי המקצוע, מפני שקודים אתיים אמורים להיות מובנים על ידי הציבור כולו, ובמיוחד על ידי אנשים צעירים הלומדים את המקצוע המסוים, ומעוניינים להתוודע אל הקודים האתיים שלו ולהשתמש בהם. עם זאת, ישנם מקרים שבהם אין מנוס משימוש בעגה מקצועית כדי לבטא משמעויות מיוחדות. הטיפול בכל הבעיות הללו צריך להיות זהיר וקפדני. עצם התהליך עשוי להבטיח הבנה עמוקה יותר של הגישות המנוגדות הקיימות במדינות שונות ברחבי העולם, כלפי חינוך ילדים ונוער במצבי סיכון ומצוקה וטיפול בהם. עם זאת, הבעיה העיקרית בעריכת קודים של אתיקה היא כנראה הסכנה שסטנדרטים יתקבעו ויתפסו כבלתי ניתנים לשינוי. במקרה כזה, במקום לשמש כלי גמיש המותאם לדפוסים המשתנים של שירותים לסיפוק צורכיהם של ילדים ובני נוער, הקוד האתי עלול לחסום את החשיבה הפתוחה ולעכב התפתחות.

מה הן הבעיות ביישום קוד האתיקה?

יהא קוד אתיקה טוב ככל שיהא, הוא יכול לשמש רק כמדריך המסייע לעובדים חינוכיים-סוציאליים ולממונים עליהם למצוא פתרונות לבעיות שאתן הם מתמודדים. כאשר מיישמים את הקוד האתי בפועל, מגלים שכל בעיה שאדם עומד בפניה שונה מעט מבעיות אחרות שאתן התמודד לפני כן. לפיכך, לא ניתן, וגם לא רצוי, לפתור אותן על ידי התייחסות לקוד האתי כאל ספר חוקים.

לפעמים יכול להיווצר קונפליקט בין שני עקרונות החשובים במידה שווה. לדוגמה: ייתכן שיהיה צורך לאזן בין הצרכים של ילדים שנמצאים בטיפול של עובדים חינוכיים-טיפוליים לבין הצרכים של ילדים אחרים במשפחותיהם; ייתכנו מקרים שבהם לא ניתן יהיה לפתור בעיות ללא חשיפת חומר חסוי והפרת סודיות; במקרים אחרים, עשוי להיווצר מצב שבו יהיה ניגוד עניינים בין טובת אנשי הצוות לבין טובת מטופליהם. למשל, תלונה נקמנית של ילד עלולה להרוס קריירה של העובד. זוהי דוגמה למקרה שבו עשויה להתקבל החלטה שנותנת עדיפות לאינטרס האישי של העובד (לאחר בדיקה יסודית של העובדות, כמובן); לעתים ייתכן שעובדים חינוכיים-סוציאליים יחוו שהם צריכים להתמודד עם היבטים שונים של שוני תרבותי, משום שהם חשים כי אלו גורמים לילדים נזק. דוגמאות לניסיונות כאלו הן מסעות תעמולה של עובדים חינוכיים-סוציאליים לביטול עונש פיזי כלפי ילדים או הימנעות מעריכת מילה לילדות, או דרישה לפיקוח מחמיר יותר על עבודת ילדים ולמניעת מצבי ניצול. נושאים כאלו עלולים להיות נתונים לוויכוח על רקע של שוני תרבותי, ועובדים חינוכיים-סוציאליים צריכים להבטיח בעת התמודדות עם מסורות תרבותיות של קהילות ייחודיות, שהם עומדים על בסיס אתי מוצק.

הסכנה הגדולה ביותר שמרחפת על קוד האתיקה היא שהוא יונח על מדף הספרים או במגירה וישכח. לנושאים שהוא כולל בתוכו יש חשיבות אמיתית בקביעת סטנדרטים גבוהים של שירות, ולכן חיוני לחזור ולבדוק את התכנים של קוד האתיקה בפרקי זמן קבועים, כדי להבטיח שהם ימשיכו

לשקף תפקוד מיטבי במציאות משתנה ויזינו את תכניות ההכשרה של הצוות.

דיון ומסקנות

פתחתי דיון זה בהצבת סוגיית האתיקה המקצועית בהקשר של תהליך הפרופסיונליזציה של העיסוקים השונים העוסקים בחינוך בני אדם וטיפול בהם. הראיתי כי אותם העיסוקים הנמצאים במקום גבוה על פני ה"רצף הפרופסיונלי" וזוכים באמון ולגיטימציה גבוהים מהציבור, הם אלה שיש בהם מחויבות גבוהה של העובדים כלפי קוד אתי. ניתן לומר כי במרבית המדינות שבהן נהנה העיסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית מסטטוס גבוה, יש קוד אתי ברור ומחייב והתנאי שלעיל מתמלא. הארגונים הבין-לאומיים אשר מאגדים עובדים חינוכיים-סוציאליים הפועלים בפנימיות ובקהילה כאחד, גם הם נדרשו לעניין זה. הארגון הפנימייתי FICE השלים משימה זו כבר בשנת 1998 עם פרסום הקוד האתי הבין-לאומי (Lane, 1998). לעומתם, האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI אישרה רק בשנת 2007 את הקוד האתי (גרסתו העברית מופיעה בנספח). גם בישראל ניכרת התפתחות ניכרת בכיוון של גיבוש קוד אתי לעובדים חינוכיים-טיפוליים בשירותים לקידום נוער (ביטון ונר, 2004). גם במקרה זה, גיבוש הקוד האתי נתפס כחלק מקידום הפרופסיה "מתפקיד" "למקצוע".

הארגונים הבין-לאומיים מדגישים את חשיבות שילוב נושא האתיקה המקצועית בתהליכי ההכשרה של צעירים לעיסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית. גם בתחום זה אנו נמצאים בדרך הנכונה, וניתן לציין כי במכללה האקדמית בית ברל, כל הסטודנטים לעבודה חינוכית-טיפולית בתחום קידום נוער לומדים קורס העוסק בסוגיות אלה בפירוט.

עדיין רבה הדרך עד להטמעה מלאה של הקודים האתיים בפעילותם היום יומית של העובדים החינוכיים-סוציאליים בישראל. עמותת "אפשר" מחויבת לתהליך ההטמעה ותתמוך בכל יזמה ומאמץ שיעשו בכיוון זה. אני תקווה, כי מרגע שהתהליך החל, הוא יהיה חד-כיווני וישתלב במאמצים לקידום

העיסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית בישראל לקראת סטטוס פרופסיונלי מלא. כל זאת, במטרה להבטיח לציבור הלקוחות, קרי לילדים ובני הנוער הזקוקים להתערבויותיהם של עובדים אלה ולבני משפחותיהם, שירות אמין ומקצועני ללא פשרות.

מקורות

- אייל, ש' ופרנק, ג' (1998). **דו"ח על הסטאטוס המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי וקידומו**. ירושלים: עמותת "אפשר".
- אלוני, נ' (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 383--391). תל-אביב: רמות.
- ביטון, י' וניר, א' (2004). מתפקיד למקצוע: תהליך בניית קוד אתי ופרופסיה לעובדי קידום נוער בישראל. **מניתוק לשילוב**, 12, 91--115.
- גרופר, ע' (1992). להיות למדריך בפנימייה: חקירה אתנוגרפית של תהליך **הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- גרופר, ע' (עורך המהדורה העברית) (1998). **קוד אתיקה של ארגון FICE עבור אנשי חינוך וטיפול העובדים עם ילדים ובני נוער**. תל-אביב: איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל בשיתוף עם המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, משרד החינוך.
- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל, **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 12--13, 11--27.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית: מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115--134.
- זגורי, י' (2007). **תכניות השתלמות לעובדי הפנימיות החינוכיות תשס"ח**. תל-אביב: המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך.

- כהן, ע' וכהן, א' (2001). מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד החינוכי-
סוציאלי בישראל. ירושלים: עמותת "אפשר".
- להב, ח' ושמש, א' (2003). עובדי קידום נוער בישראל 2003: הפרופיל האישי
 והמקצועי של העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד
 החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25--41.
- לוי, א' (2003). מחזון למציאות: תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער
 וצעירים במשרד הרווחה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 17, 107
 --131.
- סמסליק, א' ר', סמדז'ה, נ' ומויאל, ח' (2007). **מסע החסות אל הנוער:
 תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער** (עמ' 209--220). תל-אביב:
 עמותת ענ"ב (עידוד נוער במצוקה).
- רוטלוי, ס' (2003). **דוח הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד
 והמשפט ויישומם בחקיקה**. ירושלים: משרד המשפטים.
- Becker, H. (1962). The nature of a profession. In B. H. Nelson (Ed.),
*Education for the professions: The sixty-first yearbook of
 N.S.S.E.* (pp. 27--45). Chicago: University of Chicago Press.
- Greenwood, A. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 7, 47--
 55.
- Grupper, E. (1993). Is caring a profession? Is the residential child and
 youth care worker a professional? In D. C. Lane & E. Amir (Eds.),
Training of residential child and youth care staff (pp. 69--77).
 Jerusalem: Youth Aliyah publications in collaboration with Fice
 International.
- Jones, H. D. (1994). The social pedagogues in Western Europe: Some
 implications for European interprofessional care. *Journal of
 Interprofessional Care*, 8(1), 19--29.

- Davis, H. J., Courtioux, M., Kalcher, J., Steinhäuser, W., Tuggener, H., & Waaldijk, K. (1986). *The socialpedagogue in Europe: Living with others as a profession*. Zurich: Fice-International Publications.
- Lane, D. (1998). *FICE ethical code*. Luxembourg: Fice International Publications.
- Reading, H. F. (Ed.) (1976). *A dictionary of the social sciences*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Toigo, R. (1981). Child care -- Occupation or profession: Searching for clarity. *Child Care Quarterly*, 10(3), 242--250.
- Vidaud, D. (1996). Professions du social: Mettre en place une deontologie commune. *Mouv'Ance*, 12, 18.

נספח 1: העקרונות האתיים של הארגון הבין-לאומי AIEJI לעובדים חינוכיים-סוציאליים

- ארגונים ארציים, מוסדות ויחידים החברים בארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI), מתחייבים לעקרונות הבאים, המבוססים על הערכים הגלומים בתקנון הארגון הבין-לאומי:
- א. לבסס את פעולותיהם המקצועיות על העקרונות המופיעים בהצהרה האוניברסלית לזכויות האדם, בהצהרת האו"ם בדבר זכויות הילד ובשאר הצהרות האו"ם או ארגונים רלוונטיים אחרים העוסקים בזכויות אדם.
 - ב. להתחשב בייחודיות של כל פרט בתחומי התרבות, הלאומיות, המגדר, הדת והאמונה, לכבדה ולהילחם בכל צורה שהיא של אפליה.
 - ג. לעשות שימוש בידע המקצועי שלהם ובחשיבה האתית בדרך שתבטיח לחניך או לפונה את השירות הטוב ביותר שלו הם נזקקים, תוך כדי שמירה על כבוד האדם שלהם.

- ד. לחתור ביחד עם החניך או הפונה להתפתחותם והעצמת הדימוי העצמי שלהם, לשיפור איכות חייהם ולפיתוח האוטונומיה שלהם ויכולתם להשתתף באופן פעיל בחיי הקהילה.
- ה. להשתמש בהשפעתם, גם כאזרחים וגם כסוכני שינוי חברתי, כדי שהשירותים המסופקים על ידי המוסדות הסוציאליים והחינוכיים יביאו לשיפור משמעותי בקרב אוכלוסיות במצוקה, הן ברמת הפרט והן במישור החברתי הרחב; לעומת זאת, להתנגד לעשיית שימוש בידע ובכישורים המקצועיים שלהם למשימות בלתי אנושיות, כמו עינויים והפעלת טרור מכל סוג שהוא, וכמו כן להימנע מעשיית שימוש לרעה באמון הניתן בהם על ידי החניך או הפונה; להימנע משימוש בתפקידם לשם עשיית רווחים אישיים.
- ו. לעבוד בשיטתיות, תוך כדי הערכה מתמדת של הפעילויות והשירותים ובחינה רצופה של מידת הרלוונטיות שלהם ומידת יעילותם.
- ז. לתרום בכל המדינות להיווצרותן של נורמות ראויות לפעילות חינוכית-סוציאלית איכותית, המחייבת הכשרה ייחודית ומותאמת לכל סוג של פעילות חינוכית-סוציאלית בנפרד. כמו כן, לתמוך ברעיון שפעילויות אלה מחייבות לימוד מתמשך לכל אורך החיים ולהפיצו, ולתרום לפיתוחן של תכניות הכשרה והשתלמות תוך כדי עבודה.
- ח. לתרום באופן פעיל להתפתחותה של הפרופסיה החינוכית-סוציאלית בארצם וברחבי העולם כולו, ובמיוחד, ליזום דיונים אתיים כהשראה להתפתחותה של זהות מקצועית בקרב עובדים חינוכיים-סוציאליים.
- ט. להיות מחויבים לפיתוח שיתופי פעולה ויצירת "רשת מקצועית" בקרב חברי AIEJI, במטרה להגביר שיתוף פעולה בין-לאומי בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית.
- י. לגלות סולידריות כלפי כל חבר בחברה, להיות ערניים לצרכים של אנשים במצוקה ולהיאבק נגד תנאי מחיה שעלולים ליצור בעיות חברתיות המביאות בין היתר לתיוג שלילי, לדחיקת אנשים לשולי החברה ולניתוקם החברתי.

יא. לפעול בשיתוף פעולה עם מוסדות להכשרה לשם גיבוש הסכמה על מרכיביה של פרקטיקה מקצועית נאותה, הכוללת בתוכה הגדרת תכנים ללמידה מתמשכת לאורך כל החיים, ושכל המיומנויות והטכניקות שבה מבוססות על העקרונות האתיים שהוצגו לעיל.²

² יש להדגיש כי עקרונות וערכים אלה אינם מהווים תיאור מלא ומקיף של דרכי הפעולה הנאותות של עובדים חינוכיים-סוציאליים.

חלק ה

נושאים ייחודיים

בעבודה החינוכית-סוציאלית

- פרק 11: מניעה וטיפול בנוער נפגע סמים, אלכוהול והימורים,
חיים מהל, מאיר חובב ונחום מיכאלי
- פרק 12: פרסומים מקצועיים כמסייעים לביסוס הידע
והתמקצעות העבודה החינוכית-סוציאלית, מרים
גילת

פרק 11

מניעה וטיפול בנוער נפגע סמים, אלכוהול והימורים

חיים מהל, מאיר חובב ונחום מיכאלי

הפרק עוסק בתיאור תופעות השימוש לרעה וההתמכרות, מציג הגדרות ומושגי יסוד בסיסיים המסייעים להבנת התופעה, ומתייחס לשאלה, מדוע היא מתחילה בדרך כלל בגילים 12--18. כמו כן מתוארים בפרק היקפי התופעה והתפתחותה במשך השנים, בהתאם למחקרים אפידמיולוגיים הנערכים מעת לעת בישראל; ההתפתחות ההיסטורית של תכניות מניעה וטיפול בישראל; ההיערכות הקיימת כיום להתמודדות עם התופעה, כולל תיאור המסגרות והתכניות השונות ולמי הן מתאימות. במאמר מושם דגש על התייחסות לאוכלוסיות בסיכון גבוה, אם כי יש לזכור שכל בני הנוער, מעצם היותם בגיל ההתבגרות, נמצאים בסיכון בתחום זה.

אפידמיולוגיה

במחקר על השימוש בחמרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל (בר-המבורגר, אזרחי, רוזינר ונירל, 2009), עולה כי 30% מבני הנוער הלומדים גילאי 12--18 מדווחים כי השתכרו לפחות פעם אחת בשנה האחרונה. זוהי עלייה ניכרת ממחקר דומה (בר-המבורגר, רהב, טייכמן ורוזנבלום 2001), שבו דיווחו 25% מהנחקרים על תופעה דומה. שני סקרים אלו העלו כי חלה התייצבות במספר שותי האלכוהול בשנה האחרונה, והם מנו כ-50% מהנחקרים; לעומת זאת, חלה עלייה של 5.1% בקבוצת שותי המשקאות החריפים (ויסקי, וודקה ומשקאות אחרים בעלי רמת אלכוהול גבוהה), לעומת קבוצת שותי בירה או יין. מנתונים אלו ניתן להבין כי מספר המתנסים בשתייה אינו עולה בשנים האחרונות, אך לעומת זאת, הרגלי השתייה נהיים מסוכנים יותר. בקרב בני נוער מנותקים הנמצאים במסגרות קידום נוער, 62.3% מדווחים על שתיית משקה אלכוהולי כלשהו, 49%

מדווחים על השתכרות יותר מפעם אחת בשנה האחרונה (בר-המבורגר ועמיתים, 2009). שתיית האלכוהול מתגברת עם עליית גיל הצעירים, והיא מגיעה לשיאה אצל בוגרים צעירים.

הם מגיעים למועדונים מתודלקים בסמים, אלכוהול, חמושים בסכינים ואלות שמשאירים במכוניות ומקומות מסתור מחוץ למועדון. גם בקבוקי שתייה משמשים כדי לפצוע מבלים אחרים ושומרים... האלימות הגבוהה ביותר היא בקרב בליינים משכבת המתגייסים והחיילים, גיל בו צורכים אלכוהול. בולטים במיוחד חיילים קרביים שבסוף השבוע רוצים להספיק לשתות, לפני שחוזרים ליושב ביחידה (בעל פאב באזור השפלה, בכנס הרשות למלחמה בסמים ואוניברסיטת בר-אילן, 2008).

בסקר 2009 המצוין לעיל, דיווחו 10.66% מבני הנוער הלומדים על שימוש בסם לא חוקי כלשהו, לעומת 21.5% בקרב נוער מנותק. 6.85% דיווחו על שימוש בתרופות ללא על פי מרשם רופא (כמחציתם – ריטלין), לעומת 10.15% בקרב נוער מנותק.

נתונים חשובים מתייחסים לשימוש בחמרים נדיפים, שהם קלים להשגה ונחשבים לחומרים חוקיים. בסקר משנת 2001 (בר-המבורגר ועמיתים, 2001), כ-5% מקרב בני הנוער הלומדים דיווחו על כך שהשתמשו לפחות פעם אחת בשנה האחרונה בחומרים נדיפים. ב-2005 עלה מספר המשתמשים בצורה דרמטית ל-15%, וב-2009 הוא נשאר דומה -- 14.1%. מעניין שהשיעור נמוך יותר בקרב הנוער המנותק -- רק 9.4% ב-2009, כנראה מפני שרבים מהם משתמשים כבר ב"דבר האמת".

למיטב ידיעתנו, לא קיימים בארץ נתונים ביחס לשיעור המהמרים הפתולוגיים. את העיסוק בהימורים ניתן לתאר על פני רצף. בקצה החמור של הרצף נמצאים 0.2%--2.1% מהאוכלוסייה הכללית בעולם המערבי, המאובחנים כמהמרים פתולוגיים (Shaffer, LaBrie, LaPlante, Nelson & Stanton, 2004). אין בידינו נתונים על חלקם היחסי של בני נוער בהגרלות והימורים.

הסקרים השונים שהוזכרו כאן מעידים כי בקרב נוער מנותק, המשתמשים במידה רבה יותר בחומרים פסיכואקטיביים ובהימורים הם בניס, יהודים, בגירים בני 16--18 ובנים למשפחות חילוניות, למשפחות קטנות ולמשפחות שבהן ההורים התגרשו או נפרדו או שאחד מהם נפטר.

הגורמים לשימוש בסמים ולהימורים בקרב בני נוער

תקופת ההתבגרות היא שלב מעבר קריטי בהתפתחות, הכולל בתוכו התבגרות פיזית ומינית, המשך התפתחות המוח, שינויים בתפקיד החברתי (מפגשים עם בני ובנות המין השני, קבלת רישיון נהיגה, מעבר לבית ספר תיכון, יציאה לעבודה, התגייסות לצבא) והיחשפות להתנהגויות בסיכון, כמו שימוש בסמים ואלכוהול וכמו לקיחת חלק בהימורים (Brown, McGue & Maggs, 2008). אצל חלק מבני הנוער החשיפה לחומרים פסיכואקטיביים ולהימורים היא תופעה בת חלוף, אך אצל אחרים היא הופכת לכרונית ונמשכת אל החיים הבוגרים.

גורם חשוב הוא תהליך הבשלת המוח, המתבטא ביצירת סינפסות ובציפוי תאי העצב במיאלין. בניית המוח גורמת בשלב זה לעיכוב התנהגותי בעת הפעלת מערכת התגמול, קרי יש עיכוב נורמטיבי בתגובה המהנה לגירוי המערכת העצבית; הנער זקוק לגירוי חזק יותר מאשר המבוגר על מנת לחוש הנאה, ועל כן מוכנותו להתנסות בהתנהגויות סיכון (סמים, הימורים) על מנת להפעיל את המערכת המתגמלת, גדולה יותר (Earnst, Romeo & Andersen, 2009). ניסויים בחיות מעבדה הראו שבעלי חיים צעירים מגיבים תגובה חלשה יותר ליכולת ההרגעה של סמים מסוימים (חשיש, אופיאטים, תרופות הרגעה), ועל כן הם נוטים לצרוך כמויות גדולות יותר מאשר מבוגרים (Spear, 2000). השימוש המוגבר בחומרים מרגיעים אלו מצדו מאט את התפתחות המוח וחוזר חלילה.

ניתן למנות גם גורמי סיכון נוספים: גורמים חברתיים וסביבתיים – לחץ קבוצת השווים, כניסה לתרבות חדשה (ילדי מהגרים), זמינות גבוהה של סמים, נורמות חברתיות המקלות את השימוש בסמים וחוקים ומדיניות

פיקוח סלחניים; גורמים משפחתיים – משברים משפחתיים, פיקוח ותמיכה הורית לקויים, שימוש של בני משפחה בסמים; גורמים אישיותיים -- אימפולסיביות, רדיפה אחרי ריגושים, חוסר יכולת לדחות סיפוקים; גורמים קוגניטיביים – ליקויי למידה. ככל שיצטברו יותר גורמי סיכון בשלב התפתחותי רגיש זה, כן הסיכוי להיקלע להתנהגויות סיכון הולך וגדל (קמינר, צוויג ומהל, 2002).

מושגי יסוד (American Psychiatric Association, 1994)

שימוש לרעה -- דפוס בלתי מסתגל של שימוש בחומר, המוביל לפגיעה, נזק או לחץ משמעותי במהלך השנה האחרונה, ובא לידי ביטוי באחד או יותר מהסעיפים הבאים:

- שימוש חוזר הפוגע במילוי מחויבות: עבודה, לימודים, משפחה.
- המשך השימוש במצבים שבהם קיים סיכון גופני, כמו נהיגה.
- המשך שימוש הקשור לבעיות עם החוק.
- המשך שימוש למרות בעיה אישית או בין-אישית קבועה או חוזרת שנגרמת כתוצאה מהשימוש או מושפעת לרעה ממנו.

תלות -- דפוס בלתי מסתגל של שימוש בחומר, המוביל לפגיעה, נזק או לחץ משמעותי בשנה האחרונה, ובא לידי ביטוי בשלושה או יותר משבעת הסעיפים הבאים:

- החומר נלקח בכמויות גדולות יותר ולזמן ממושך יותר מאלו שהשתמש התכוון להם בתחילה.
- דחף מתמיד וניסיונות כושלים בהפסקת השימוש.
- זמן רב מושקע בפעילויות להשיג את החומר, לצרוך אותו ולהתאושש ממנו.
- ויתור או צמצום של פעילויות חברתיות, תעסוקתיות או פנאי בגלל השימוש.

- המשך שימוש בחומר למרות הידיעה שקיימות בעיות חברתיות, פסיכולוגיות וגופניות הנגרמות או מושפעות מהשתייה.
- תסמונת גמילה – התפתחות של תסמינים ספציפיים כתוצאה מההפסקה או הפחתה של השימוש בחומר, לאחר שימוש כבד וממושך. התסמונת פוגעת בתפקודים חברתיים, תעסוקתיים ואחרים. לעתים החומר נלקח כדי להקל על תסמיני גמילה או למנוע אותם.
- סבילות – יש צורך בהגברה משמעותית של כמויות החומר למען השגת ההשפעה הרצויה.

הימורים פתולוגיים -- הפרעת דחף שבה הפרט עסוק בהימורים מתמשכים וחוזרים.

מניעה בישראל

מרבית התכניות למניעת שימוש בסמים ואלכוהול במדינת ישראל נבנו החל מן העשור האחרון של המאה העשרים, על ידי הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול ועל ידי משרד החינוך. קיימות גם תכניות שנבנו והופעלו באופן עצמאי על ידי גופים לא-ממשלתיים, כמו: עמותת "אפשר", עמותת "אלסם", גופים עירוניים שונים, ד"ר אייל מדני -- עורך ומגיש תכנית הרדיו "שמים סוף לסמים ולאלימות", הכנסייה הסיינטולוגית ועוד.

בפרק זה נתייחס לתכניות שנבנו על ידי הגורמים הממשלתיים או בשותפות עמם.

העקרונות הבסיסיים שעליהם מבוססות תכניות אלו אליבא דמשרד החינוך והרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול, אומצו מתוך מדיניות המניעה בארצות הברית (NIDA, 2003):

א. תכניות המניעה אמורות להגדיל את גורמי ההגנה ולחסל או להקטין את גורמי הסיכון.

- ב. תכניות המניעה צריכות להיות מכוונות לכל צורת שימוש שלא כדין בסמים, בודדים או כמה מהם יחד, כולל השימוש בחומרים המותרים על פי החוק.
- ג. תכניות המניעה צריכות להיות מכוונות לסוג בעיית השימוש הבלתי חוקי הקיים בקהילה המקומית, לגורמי סיכון שניתן לשנותם ולחיזוק גורמי התמיכה שהצלחנו לזהות.
- ד. על מנת לשפר את יעילות תכניות המניעה, עליהן להיות מותאמות למגזרים ולמגדרים השונים ולענות על הסיכונים הקשורים למאפיינים הספציפיים של קבוצות האוכלוסייה, הגיל, המין או העדה.
- ה. תכניות המניעה המכוונות למשפחה צריכות לחזק את היחסים המשפחתיים ולהגדיל את יכולת ההורים לחנך את ילדיהם.
- ו. יש לבנות לגילאי הגן תכניות מניעה המכוונות כלפי גורמי הסיכון שעלולים להביא בעתיד לשימוש בלתי חוקי של סמים.
- ז. יש צורך לקבוע כמטרה ראשונה את היישום של תכניות מניעה לילדי בית הספר היסודי, במטרה לשפר את הלימודים ואת הקשרים החברתיים והרגשיים.
- ח. על תכניות המניעה לתלמידי התיכון להגביר את היכולות הלימודיות והחברתיות.
- ט. תכניות המניעה מכוונות לאוכלוסייה הכללית אשר נמצאת בצמתים של תקופת מעבר, כמו מעבר מבית ספר יסודי לחטיבת ביניים.
- י. בתכניות מניעה בקהילה אין להסתפק בתכנית אחת, אלא יש לשלב לפחות שתי תכניות יעילות או יותר.
- יא. תכניות מניעה שונות בקהילה המגיעות לתת-אוכלוסיות שונות, צריכות להציג מסרים אחידים.
- יב. תכניות המניעה צריכות להיות תכניות לטווח ארוך.
- יג. על תכניות המניעה לכלול הדרכת המורים בשיטות לניהול טוב של הכיתה.

יד. תכניות המניעה יעילות כשהן משתמשות בטכניקות אינטראקטיביות, כמו קבוצות דיון בין שווים.
טו. תכניות המניעה וההתערבות צריכות להתבסס על מחקר ועל ראיות מדעיות.

הנושאים של מניעת שימוש בסמים ואלכוהול, על פי התכנית האסטרטגית המשותפת למשרד החינוך ולרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול (צימר, 2010), ממוקדים בשנות הלמודים הבאות (ביחידות של 6-8 שעורים), תוך שימת דגש על המשכיות של התכניות:
ילדי גן -- "עשה" ו"אל תעשה" בקשר לגופך.
כיתה ב -- חומרים מועילים וחומרים מזיקים לגוף; שימוש נכון ולא נכון בתרופות.

כיתה ג -- עישון כפוי וחומרים מזיקים בסביבה, שיש להימנע מהם.
כיתה ה -- אלכוהול – מסיבות; לקראת מסיבה -- כישורים ודילמות; התמודדות עם לחץ חברתי; השערות ועובדות על שתיית אלכוהול; מרכז למידה אינטראקטיבי בנושא אלכוהול.

כיתה ו -- מניעת עישון.

כיתה ז -- עישון נרגילות.

כיתה ח -- אלכוהול ותרבות הפנאי: אני החברים והאלכוהול; "לשתות או לא לשתות?" -- זאת השאלה; "עמק מי האש" (העמק המייאש); עובדות מול דעות.

כיתה ט -- מניעת שימוש לרעה בסמים – "למוח אין חלקי חילוף": בירור עמדות אישיות בנושא סמים; השפעה, פיתוי ובחירה; גבולות ואני; מידע על הסמים הנפוצים -- שימוש במקורות מידע שונים; שאלון ידע (מיתוסים ועובדות); ששת השלבים בתהליך ההתמכרות; האינטרנט והשימוש בסמים. התכנית מלווה במיזם "מכורים לחיים", מיזם אינטראקטיבי בטכנולוגיית תלת-ממד, ובניידות ההסברה.

כיתה י -- סמים ומשמעות החיים.

כיתה יא -- אלכוהול ונהיגה.

כתה יב -- הכנה לצה"ל, תוך הדגשת התייחסות הצבא לשימוש בסמים ובאלכוהול.

להלן סקירה של כמה תכניות הקיימות בישראל:

"יום של תכלת" (איור 1) -- תכנית לגני ילדים. התכנית מיועדת להקניית כישורי חיים, עקרונות של "עשה" ו"אל תעשה" וכלים להתמודדות עתידית של הילד עם נושא השימוש בחומרים מזיקים. הדגש מושם על פיתוח יכולת הבחנה בין חומרים מועילים למזיקים, הכרת דרכי התמודדות לעמידה מול לחצים חברתיים שליליים, טיפוח דימוי עצמי חיובי, אחריות ואכפתיות, מתן לגיטימציה לסירוב והכרה בחשיבות הדיווח על שימוש בחומרים מסוכנים. התכנית איננה בגדר חובה כיום.

איור 1: דף לדוגמה מהתכנית "יום של תכלת"

סמנו ב - X את החומרים שאסור לאכול או להכניס לפה



תכנית המיועדת לתלמידי חטיבת הביניים ואשר רוב תלמידי כיתות ט משתתפים בה, היא התכנית "מכורים לחיים" (צימר, 2010), שהוזכרה לעיל. מדובר במיזם משותף של הרשות הלאומית למלחמה בסמים, משרד החינוך – שפ"י וקבוצת אורפאן-פארקולנוע. במשך כשעתיים וחצי עוברים הצופים חוויה המפעילה את חושי הראייה, השמיעה והחישה.

מתחילים בטיול תלת-ממדי של הסמים בתוך גוף האדם, ממשיכים במשחק טריוויה תחרותי אישי וקבוצתי של ידע ועמדות, משם עוברים למסיבת טראנס בחדר חושך ומקנחים בסרט המתאר את דרכם של הסמים -- משדות הגידול בדרום אמריקה ועד לתחנות ממכר הסמים בסביבות בתי הספר.

ניידת מיוחדת של הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול מגיעה לבית הספר, למתנ"ס או למרכז קהילתי – לכל מקום שבו ניתן להעמיד אולם היכול להכיל כ-200 מקומות ישיבה ושניתן להחשיכו ברמה המתאימה להקרנת הסרטים. זמן ההקמה של הציוד באולם הוא כשעתיים. הצופים נהנים משעות של חוויה, מצד אחד – בידורית, ומצד שני ועיקרי – הם

שותפים פעילים לתכנית מניעה והסברה בתחום הסמים (בעתיד, תתווסף גם פעילות בתחום האלכוהול). ניתן לבצע כמה סבבים ביום, ככל שהזמן מאפשר (בשעות שלאחר הלימודים ובשעות הערב אפשר לארח במקום חניכי תנועות נוער, חיילים, הורים ועובדים ממקומות עבודה שונים).



שלבי מסלול "מכורים לחיים":

אולם התלת-ממד – "מרגישים כימיה" -- כ-30 דקות: בני נוער נוטים לחשוב שהם עמידים בפני סכנת ההתמכרות. הם סבורים בטעות שמי שאינו מכור אינו נפגע כלל, ושהם עצמם בוודאי לא יהפכו למכורים. טכנולוגיית התלת-ממד מאפשרת להם לראות מקרוב את מה שמתרחש בתוך הגוף; באולם התלת-ממד הם יכירו את ההשפעות ההרסניות של חומרים ממכרים על גוף האדם מבחינה נפשית ומבחינה פיזית, החל מהכדור הראשון או מהשאיפה הראשונה.

אולם החושך – "בלק אאוט" -- כ-30 דקות: באולם החושך בני הנוער יבלו עם שלושה צעירים שיוצאים למסיבה ויחוו אתם מסיבה סוחפת עם פעלולי תאורה ולייזר, אך הערב יסתיים בנסיבות טרגיות... התסכית, המבוסס על המציאות החברתית הישראלית ועל עובדות מדעיות, מדגים כיצד לחצים חברתיים יכולים להשפיע על תהליך קבלת ההחלטות של בני הנוער, לטובה או לרעה.

האולם האינטראקטיבי – "הבחירה שלך" -- כ-35 דקות: באולם האינטראקטיבי כל משתתף יקבל שלט, שיסייע לו לבחון את הידע שלו ואת עמדותיו. הפעילות בנויה כך שכל משתתף רואה "שיקוף מצב" אישי וחשאי, בעוד שהקבוצה כולה והצוות המחנך מקבלים שיקוף מצב קבוצתי אמתי. השילוב של העברת מידע והתמודדות עם המציאות במעגל הקרוב יוצר חוויה חינוכית רבת ערך גם להמשך פעילות מחוץ לפארקולנוע.

אולם המסע – "תגובת שרשרת" -- כ-25 דקות: באולם זה בני הנוער יצאו למסע בעולם. הם יראו איך מעשים של אנשים יכולים להשפיע אפילו על אנשים בצד השני של כדור הארץ, ואיך מי שמשתמש בסמים קשור לרשת שלמה של פשע, ויבינו כי אי-אפשר להתנער מאחריות לנעשה.

תכנית המיועדת לתלמידי בתי ספר תיכון, היא תכנית "אופי" (צימר, 2010), שבמסגרתה נבנית בבית הספר קבוצה של תלמידים הידועים כמשתמשים בסיגריות, אלכוהול או סמים, והם עוברים תכנית טיפולית התנהגותית-קוגניטיבית מובנית. לראשונה הוכנסה לבתי ספר תכנית שמהווה חפיפה של

תחומי מניעה וטיפול, המאפשרת לבצע את הטיפול במסגרת בית הספרית, על ידי היועץ שהוכשר לכך, תוך אפשרות ללוות את הנער ולעקוב אחריו מעבר לשעה הטיפולית ולוודא שחזר לרמת לימודיו בטרם השימוש, לפעילות חברתית ראויה ולאורח חייו הרגיל; זאת במקום לשלוח את הנער או נערה למערכת טיפולית חיצונית, שיכולה לזמנו לפגישה אחת עד שתי פגישות בשבוע, ללא יכולת מעקב תדיר וצמוד וללא קשר עם הגורמים החשובים בחייו. גם לאחר סיום התכנית המובנית, המונה כ-15-20 פגישות קבוצתיות, אפשר לעקוב אחר הנער מקרוב, ולוודא שההישגים הטיפוליים נשמרים, והוא אינו חוזר לסורו.

במחקר על משתתפים בתכנית "אופי" (עזר, שגיא וראובני, 2011) שהתפרסם לאחרונה, נמצאו הממצאים הבאים: כמחצית מהתלמידים בקבוצת המחקר אמרו כי הם מודעים לנזקי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים, כשליש השקיעו מאמצים כדי לשנות את הרגלי השימוש, וכמחציתם היו מוכנים לפנות לעזרה. בהשוואה לקבוצת ביקורת, מידת הנכונות שלהם לפנות לעזרה לחבר הייתה גבוהה ממידת הנכונות לפנות למקורות עזרה אחרים (הורים, אינטרנט ועוד), ודומה בין שתי הקבוצות. תלמידי קבוצת הביקורת הביעו נכונות גבוהה יותר לפנות להורים (מקור הפנייה השני במידת הנכונות בשתי הקבוצות), וכן לאינטרנט. עם זאת, תלמידים בקבוצת המחקר הביעו נכונות גבוהה יותר מתלמידי קבוצת הביקורת לפנות למקורות עזרה פורמליים, ובמיוחד למנחה "אופי" וליועצת החינוכית (55% לעומת 20%, בהתאמה).

רוב התלמידים הביעו שביעות רצון מהתכנית ומהמנחים, שנתפסו כאכפתיים ברמה גבוהה מאוד, ואמרו כי ימליצו לחבריהם להשתתף בקבוצה כזו. הקבוצה נתפסה כמקדמת היבטים, כגון: אפשרות לבקשת עזרה, דרכי התמודדות, פתיחות והפחתת העישון והשתייה. יש לציין כי המחקר לא בחן את ההשפעה של החשיפה לתכנית על שינוי התנהגות צריכת הסמים והאלכוהול לאורך זמן.

הטיפול בנוער בסיכון מחוץ למסגרות הבית ספריות – נוער מנותק ונוער בסיכון המטופלים במסגרת היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות -- דורש מתווה (סטנדרט) שונה. לשיטת הרשות למלחמה בסמים ומשרד החינוך, על תחום קידום נוער במשרד החינוך להעניק לבני נוער אלו תכניות חינוכיות, טיפוליות והשכלתיות מעצימות ומקדמות פעולות, בשילוב תכניות מניעה והתערבות בנושא סמים ואלכוהול. התכניות והפעולות מותאמות למאפייני הסיכון של הנוער המטופל בארבע קטגוריות מרכזיות (אלרן ורוזנמן, 1995):

לכלל הנוער המטופל ב"קידום נוער" -- עקב השימוש הנרחב באלכוהול, יש להציע פעולות הסברה וייעוץ בנושא הסכנות שבשתייה מופרזת של אלכוהול.

לנוער בסיכון שאינו משתמש בסמים -- תכניות מניעה, כגון: "אלטרנטיב", "מידע", "חל"ס", "סינמה סיטי", "כן לספורט לא לסמים" וכו'.

לנוער המשתמש בסמים באופן מזדמן -- הכשרת העובדים לשילוב מרכיבי התערבות למניעת שימוש בסמים בתכניות החינוכיות-טיפוליות.

לנוער המשתמש בסמים בקביעות -- הכשרת העובדים באיתור נוער זה, אבחון, השמתו וליווי המקצועי.

היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים בעמותת "אפשר" שמה לה ליעד כבר בשנות התשעים של המאה העשרים לפעול בתחום המניעה וההסברה, כדי לצמצם את השימוש לרעה באלכוהול, הן בקרב בני נוער וצעירים והן בקרב מבוגרים. תפיסת היחידה מבוססת על העקרונות הבאים:

א. האלכוהול אינו דבר רע -- הוא מסוכן. לפיכך, יש לכוון את ההסברה להכרת הסכנות של השימוש לרעה, ולא להטיף רק להימנעות, כמו בסמים האחרים.

ב. העובדה שדבר מותר אינה אומרת שצריך לעשותו – מאחר שהאלכוהול הוא מוצר חוקי, יש לפתח את השימוש בכישורי החיים (בחירה, אחריות) יותר מאשר להתייחס ספציפית לשימוש בחומר או אי-שימוש בו.

ג. המניעה מתחילה מהבית – בשנים האחרונות מפנה היחידה את מוקד פעילותה לכיוון ההורים כגורמים האחראיים על הצעירים. אם רוצים להצליח במניעה, צריך להתחיל בהסברה להורים, ורק אחר כך לפנות לצעירים.

במסגרת זו העמותה מפעילה סדנאות והרצאות בכל רחבי הארץ, באוכלוסייה היהודית והערבית כאחד: בבתי ספר -- בשילוב מדריכות שפ"י של משרד החינוך, בפנימיות -- בשיתוף האגף לחינוך התיישבותי של משרד החינוך, ובמועדונים -- בשיתוף היחידה לקידום נוער.

תחום ההימורים הוא חדש יחסית וכיום רק עמותת "אפשר" פועלת בו ברמה של הסברה ומניעה. מומחי העמותה הפיקו יחד עם משרד החינוך גיליון מיוחד של "קשרים וכישורים", המוקדש לבעיית ההימורים בקרב בני נוער, והם מציעים תכנית התערבות בנושא. לצערנו, רבים מעדיפים להתעלם מתופעה זו, שלכאורה אינה ניכרת לעין, ונמנעים מלעסוק בה.

אחת הקבוצות הנמצאות בסיכון גבוה לשימוש באלכוהול ובסמים אסורים היא קבוצת ילדי העולים. לפיכך עמותת "אפשר" נרתמה לבניית תכנית למניעה ולצמצום השימוש לרעה באלכוהול ובסמים בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי חברי העמים (מיכאלי, 2010). בתכנית 25 מפגשים: 15 מפגשים חווייתיים לבני הנוער, 7 מפגשים נפרדים להורים ו-3 מפגשים משותפים לבני הנוער והוריהם. ההנחה הבסיסית שעליה מושתתת התכנית היא שמשבר העלייה כולל קשיים תפקודיים וכלכליים, קשיי שפה ומפגש בין קודים וערכים תרבותיים שונים. קשיים אלו פוגעים פגיעה קשה בתפקוד התא המשפחתי, מה שמשפיע ישירות על יחסי בני הנוער עם הוריהם ועל תפקודם בתחומי חייהם השונים. במצב זה, המתבגרים מוצאים בקבוצת החברים מקור לביטחון ולתמיכה רגשית, אך במחיר לחץ קבוצתי רב. למען תחושת ההשתייכות החברתית הם מוכנים לעשות דברים רבים, כולל שתיה ושימוש בסמים. הסמים, ובמיוחד האלכוהול, משמשים נתיב

בריחה מהבעיות הרגשיות הקשורות לקשיי ההסתגלות. קיים סיכון רב להתמכרות כאשר המתבגר חש כי שתיית אלכוהול ושימוש בסמים גורמים לו תחושת שחרור ומהווים פתרון לבעיות שעמן הוא מתמודד, והוא אינו מודע לסכנות הנלוות לכך. נושאים אלו נבחנים ומטופלים במסגרת הקבוצה, תוך הקניית כלים להתמודדות עם הקשיים.

טיפול

האתגר העומד בפני אנשי המקצוע הוא אבחון מוקדם, באמצעות איתור ילדים ונערים בסיכון גבוה לפני תחילת השימוש בסמים או זמן קצר לאחר מכן. על בסיס שלב האיתור, קבוצה קטנה של בני נוער נדרשת לעבור לשלב השני, הכולל הערכה מקיפה, זאת על מנת להתחיל בטיפול משולב, מקיף וממוקד בעיה. הערכה זו מספקת סיכום אבחוני, המאתר את צורכי הטיפול של המתבגר בתחומי חיים ספציפיים, כגון: אופן השימוש בסם, מצב פסיכיאטרי, מצב בריאותי, הסתגלות בבית הספר, תפקיד במשפחה, יחסים עם בני גילו, פעילות פנאי, מצב משפטי. השלב השלישי כרוך בהכנת תכנית טיפול משולבת וביישומה, תוך התאמת תכנית הטיפול המסוימת למטופל (קמינר ועמיתים, 2002).

המערך הטיפולי לבני נוער נפגעי סמים בישראל בנוי בצורת פירמידה (איור 2). בסיסה הרחב הוא שירותי הטיפול האמבולטוריים הפרושים ברוב הערים, שאליהם הנער מגיע פעם-פעמיים בשבוע בהתאם לצורך. הטיפול כולל שלושה מרכיבים -- טיפול פרטני, התערבות משפחתית ובדיקות שתן לסמים. מרכז הפירמידה הם מרכזי יום אזוריים, המיועדים למי שנפלט ממעגל הלימודים או למי שהשימוש בסם הפך למרכיב מרכזי בחייו ומקשה על תפקודו בתחומים שונים. במרכזי היום הטיפול הוא מדי יום ביומו, לאורך כל היום, אך הנער חוזר לישון בבית הוריו. קצה הפירמידה הם מרכזי גמילה ושיקום פנימייתיים, המיועדים לנוער מכור שיש לנתקו מקהילת מגוריו.

איור 2: פירמידת שירותי הטיפול



מבחינה היסטורית, המערך נבנה מהקצה לכיוון בסיס הפירמידה, כיוון שתשומת הלב ניתנת בדרך כלל למי שמצוי במצוקה קשה, אך בפועל, ההתמקדות בנוער שעדיין מתפקד ושניתן לטפל בו במסגרת שירותים אמבולטוריים ולהחזירו במהירות למסלול חייו הרגיל חשובה ביותר, וסיכויי ההתערבות בקרבו הם גבוהים. שני כותבי פרק זה היו מעורבים בשנת 1993 בטיפול בנערה מ' בת ה-15 מבאר שבע, מכורה להרואין, אשר הגיעה לגמילה ביחידת המבוגרים בעיר, אך באותה עת, לא היה בנמצא בישראל מוסד מתאים לקליטתה לשלב השיקום שלאחר הגמילה. החלטנו לקלטה בקהילה הטיפולית למבוגרים במלכישוע, באישורו של שופט, תוך הסבת אחד ממבני הקהילה ל"יחידת נוער", בניית תכנית טיפולית ייחודית ושילובה של הנערה בבית הספר האזורי. אפשר לומר שזו הייתה תחילת בניית המערך הטיפולי הפנימייתי לבני נוער נפגעי סמים בישראל. מערך שנבנה טיפין טיפין, עד שהפך למכלול הנותן מענה לרוב הצרכים, כפי שהוא כיום.

מערך שירותי הטיפול

שירותים אמבולטוריים

כאמור, הבסיס הרחב של הטיפול הוא השירותים האמבולטוריים, הניתנים בשלוש דרכים: (א) על ידי עובד ביחידת הטיפול העירונית לנפגעי סמים המוקצה לטובת טיפול בנוער. שירות זה ניתן בחלק מהיישובים; (ב) על ידי תחנות אזוריות של עמותת "אלסם", המתמחות בטיפול בבעיות סמים ואלכוהול ואשר נמצאות באור עקיבא, הוד השרון, חיפה, יפו, כפר סבא, מעלות, נס ציונה, נתניה, סכנין, פתח תקווה, ראשון לציון, רחובות, רעננה ותל אביב; (ג) על ידי תחנות של עמותת "אפשר" המתמחות במתן ייעוץ לבני נוער ולהורים בבעיות אלכוהול והימורים, ונמצאות ברמת גן, ירושלים, חיפה, נצרת, גליל מזרחי, כרמיאל, ג'דידה-מכר, שפרעם, אשדוד ובאר שבע. היחידות של שתי העמותות פועלות בחסות השירות לטיפול בהתמכרויות במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. יש להדגיש שעמותת "אלסם", שהוקמה בשנת 1974 על ידי אנשי מקצוע, אנשי ציבור ומשפחות נפגעי סמים, הייתה חלוצת הטיפול בנוער. בתחילה עסקה בעיקר בהסברה ובמניעת שימוש בסמים. היא גם הראשונה שפיתחה תכניות לייעוץ ולטיפול. ב-1997, לבקשת הרשות הלאומית למלחמה בסמים, החלה "אלסם" להתמקד בטיפול עצמו, והיא עושה זאת באמצעות מדיניות "הדלת המסתובבת", שמשמעותה: היכנס ואנו נקלוט אותך בהתאם לצרכיך. הפונים ל"אלסם" הם משפחות ובני נוער וכן אנשי מקצוע הנפגשים עם בני נוער שמשתמשים בסמים או אלכוהול (לרנר, 2002).

מטרת הטיפול האמבולטורי הניתן על ידי שירותי רווחה ועל ידי העמותות היא סיוע לנער להתמודד עם ההימנעות משימוש בחומרים פסיכואקטיביים, בד בבד עם שילוב באורח חיים נורמטיבי, וזאת תוך התאמה דיפרנציאלית לצרכיו האישיים. הטיפול הוא קצר מועד, והשאיפה היא ל-12 מפגשים. במסגרת תהליך האבחון וההערכה מתקיימים חמישה מפגשי היכרות במשך תקופה של עד כחודש ימים, ובהם נערכות לפונה בדיקות (בדיקת שתן

ובדיקת נשיפה או אחת מהן), מתקיים ביקור בית במידת הצורך והפונה מוחתם על הסכם טיפולי וטופס ויתור סודיות. אם מגיע מטופל בעודו משתמש פעיל בחומרים, העובד הסוציאלי מפנה אותו לגמילה פיזית תוך חודש ימים מיום הפנייה ומתחייב לקבלו לטיפול עם חזרתו מהגמילה. מטופל הסובל מתחלואה כפולה (הפרעות פסיכיאטריות המלוות בשימוש בסמים) נדרש להיות במעקב קבוע גם אצל גורם פסיכיאטרי, וזה נוטל אחריות וחלק פעיל בתהליך. את מפגשי ההיכרות אפשר לקיים ללא ידיעת הורי הנער על בעיית ההתמכרות שלו, אבל לא ניתן להמשיך בטיפול ללא ידיעתם והסכמתם.

היחידות השונות משלבות בתהליך, נוסף על הטיפול הפרטני ובדיקות סמים בגוף, גם טיפולים משפחתיים וקבוצתיים לפי הצורך ולפי יכולות המטפלים באותה יחידה. אחד התפקידים העיקריים במהלך הטיפול הוא אבחון הבעיה הראשונית (אם השימוש בסם משני לבעיה אחרת) והפניה לגורם המקצועי המתאים.

שירות המבחן לנוער

שירות המבחן מתייחס לנושא השימוש בסמים באופן ייחודי. בהחלטה משותפת שלו ושל משרד המשפטים ומשטרת ישראל ב-1 בינואר 1997, נפתח ערוץ טיפול שמאפשר התניית אי-פתיחת תיק פלילי, בנכונות לשיתוף פעולה בטיפול. שינוי זה היה בין השאר, תוצאה של עליית מספר הקטינים המשתמשים בסמים והתפתחות הגישה שיש להתייחס אליהם בהליכי טיפול ומניעה כבר בשלב הראשוני של השימוש. קציני מבחן הוכשרו לטפל בהם; חלקם הופנו לשירותי הטיפול הקיימים, כמו "אלסם", וכמו כן השירות הפעיל מערך בדיקות שתן לסמים (ברוור וארזי-שיף, 2002). שירות המבחן לנוער פועל כשירות סמכותי, במסגרת הכוללת של אכיפת החוק והמשפט. לסמכותו של קצין המבחן יש השפעה חיובית על התייחסות המשפחה והקטין עצמו לטיפול בשימוש לרעה בסמים.

מרכזי יום אזוריים

מרכזי היום הוקמו כתוצאה מהחלטה על צורך בהקמת מקומות ייחודיים, שישלימו את המענים הטיפוליים שהיו קיימים, מתוך כוונה לאפשר לנער לשהות במסגרת מבוקר עד ערב, אך מבלי לנתקו מבית הוריו, ומתוך כוונה להחזירו למסגרות החינוך הפורמליות. משך השהות במרכז היום תוכנן מלכתחילה ל-6--12 חדשים. המרכזים הקיימים כיום הם: בצפון -- נצרת עילית; במרכז -- ירושלים, מועצה אזורית שומרון ואשדוד; בדרום -- רחובות, אשקלון ובאר שבע. המרכזים מיועדים לנוער המשתמש בסמים ונמצא בשלבי נשירה ממסגרות חינוכיות פורמליות או שכבר נשר מהן. הם מעניקים טיפול קבוצתי ומשפחתי, בעוד הטיפול הפרטני ממשיך ביחידת האם העירונית. המרכזים שמים דגש מיוחד על החזרה למסלול הלימודים, אך בכל מרכז אופן הלימודים שונה (לימודים בתוך המרכז או היסמכות על מרכזי לימוד חיצוניים המיועדים לנוער בסיכון). בחלק מהמרכזים ניתנת הכנה לתעסוקה: בבאר שבע ישנה חממה לצמחי בית, ובני הנוער לומדים לגדלם ולשווקם; באשדוד ישנה עובדת השמה המסייעת בהכנה לעבודה ובהיקלטות בה; באשקלון נמצא המרכז בשטחו של מרכז לשיקום תעסוקתי ונעזר בכוחות המקצועיים במקום באבחון והכנה לחיי עבודה. ב-2004--2005, עם הקמת מרכזי היום הראשונים בירושלים, רמלה, נצרת עילית ובאר שבע, בוצע מחקר מלווה במשך שנתיים (רהב וחיימוב-אילי, 2006). למרות הדמיון שהחוקרים מצאו בין ארבעת המרכזים בהגדרת האוכלוסייה ובדרכי הטיפול הבסיסיות, הם ציינו הבדלים ניכרים ביניהם ברקע החברתי-דמוגרפי של המטופלים, בבעיותיהם ובהיבטים של השימוש שלהם בסמים.

המרכזים תופסים מקום חשוב בפעילותם ובמענה שהם מספקים לצרכים שקיימים בשטח. לחוקרים נראה חשוב בייחוד תפקידם של מרכזים אלה בשיפור הרצף הטיפולי לצעירים ובני נוער (רהב וחיימוב-אילי, 2006). תוך כדי פעילותם של המרכזים, עולות לעתים קרובות בעיות בתחום של השלמת השכלה (בעיקר בשל חריגה מגבולות הגיל והרשות המקומית), אבחון תחלואה כפולה וטיפול בה (מה שמחייב שירות רפואי) והצורך

בטיפול נפשי פרטני (שלפי התכנית אינו חלק מתחום פעולתם של המרכזים). הסוגיה העיקרית הקיימת בנושא הטיפול היא, מהו מוקד הטיפול המתחייב מתוקף הגדרת מרכזי היום כמרכזים לטיפול בנוער מנותק שמשתמש בחומרים פסיכואקטיביים. סוגיה זו קשורה לסוגיה הראשונה שהועלתה, בדבר הצדקת קיומם של מרכזי היום, ועיקרה הוא הצורך לבחור, אם למקד את הטיפול בשימוש בחומרים הפסיכואקטיביים או בניתוק לחוקרים נראה כי עד כה, מרכזי היום עסוקים יותר בשאלת הטיפול בניתוקם של הנערים ממסגרות נורמטיביות (עבודה ולימודים) ומשמשים כמרכזים חברתיים ותעסוקתיים, מתוך כוונה לגשר על פערים אלה. מיקוד הטיפול בניתוק נראה סביר, עקב העובדה שהימנעות משימוש בסמים היא תנאי לעצם נוכחותם של המטופלים במקום. עם זאת, החוקרים ממליצים לשקול את מקומו של הטיפול הפרטני ולקבוע את מוקד הטיפול בהחלטה מפורשת (שאפשר שתהיה שונה ממרכז למרכז). כפי שאנו למדים מהקורה במרכזי היום מאז 2006, מתחיל להסתמן פתרון לשתי הבעיות המרכזיות שהעלו החוקרים – משרד הבריאות הקצה תקני רופאים פסיכיאטרים לאבחון וטיפול רפואי כתמיכה בטיפול הפסיכו-סוציאלי בנוער נפגע סמים, אך הפתרון עדיין אינו קיים בכל הארץ; באשר לטיפול הפרטני – בחלק מהמרכזים הטיפול משולב במסגרת מרכז היום, ובחלק אחר עדיין קיים פיצול.

מרכזי גמילה לנוער ולצעירים

קיימים כיום שני מרכזי גמילה לנוער וצעירים, הממומנים ומפוקחים על ידי משרד הבריאות: "מג"ל צעיר" בירושלים (עד גיל 21) והיחידה האשפוזית במלכישוע (עד גיל 25). "מג"ל צעיר" הוקם ב-1992 כיחידה אשפוזית למבוגרים ובשנת 2000 הוסב לטיפול גמילה בסיסי מסמים ואלכוהול של בני נוער וצעירים מכל רחבי הארץ. צוות המרכז מורכב מצוות רפואי – רופא פסיכיאטרי ואחים ואחיות, צוות פסיכו-סוציאלי וצוות מדריכים. במרכז 16 מיטות. הנערים והנערות מקבלים טיפול הנמשך עד שלושה חודשים, ובתום הטיפול הבסיסי הם מופנים לתכניות שיקום המשכיות. מטרות המרכז: מתן

שירותי גמילה פיזית (דטוקסיפיקציה) וגמילה נפשית, התמודדות עם מכלול התגובות להיעדר סם או אלכוהול, התערבויות בעת משבר, צמצום נזקי הסמים, העלאת המודעות לבעיית ההתמכרות, מניעת החזרה לשימוש בסמים, הערכה אבחונית מחודשת כשהמטופל חופשי מסמים ואלכוהול והשמה בתכניות המשך. ב"מג"ל צעיר" פועלת תכנית טיפולית אינטנסיבית, הכוללת תשומות טיפוליות אישיות וקבוצתיות, וסדר היום, על פעילויות המגוונות, מציע ארגון מחדש של חיי המתבגר ואיתור קשיים ובעיות תפקודיות לצד כוחות ויכולות. מסלול קליטה מידי ("מג"ל מהיר") מאפשר קליטה מיידית של בני נוער מכורים לסמים אשר נמצאים בסיכון גבוה על פי אמות מידה המתייחסות לחומרת ההתמכרות והשימוש.

יחידת הגמילה לנוער במלכישוע, אשר על הגלבו, נפתחה בשנת 2010 כנדבך נוסף לקהילות הנוער והבוגרים הצעירים המתנהלות במקום. משך השהות ביחידה הוא עד חודש. היחידה מכילה 10 מיטות לנערים (היא אינה קולטת נערות). חלק גדול מהמסיימים ממשיכים את שיקומם בקהילה הטיפולית, אך זה אינו תנאי מחייב, ויש אפשרות לפנות לאחר מכן למרכזי יום או ליחידות טיפוליות שונות.

קהילות טיפוליות

כיום קיימות שתי קהילות טיפוליות ותיקות לנוער – מלכישוע ו"ריטורנו". קהילה חדשה שהוקמה ברמת נגב, "רוח במדבר", החלה לאחרונה בקליטת נערים, כחלופת מעצר. קהילה טיפולית היא קהילה המתפקדת כמשפחה יותר מאשר כמוסד (גונן, 2008). חלק מחברי הקהילה נושאים בתפקידי ניהול משמעותיים מאוד, ויחד עם הצוות מעודדים את כל חברי הקהילה להתפתחות וקבלת אחריות אישית. תפקידו העיקרי של הצוות המקצועי בקהילה הטיפולית הוא במתן עידוד ותמיכה. הוא משתתף בחיי הקהילה כמו המטופלים, שותף למטלות יום יומיות ונתון לביקורת לגיטימית. הצוות יוזם ומאפשר את הפעילות התרפויטית הקבוצתית ואחראי לקשרי החוץ. דגם הקהילה הטיפולית שאימצה קהילת הנוער במלכישוע מסתמך על כמה עקרונות בסיסיים:

- סביבה ללא סם
- דגש על עזרה עצמית והדדית
- סיוע של צוות מקצועי
- הוותיקים והצוות המקצועי מהווים מודלים לחיקוי
- חברי הקהילה נדרשים לאחריות ומחויבות חברתיות
- חברות על בסיס ערכי הקהילה הטיפולית
- משוב וחשיפה עצמית

רוב הנערים המגיעים לשיקום במלכישוע מופנים בצו בית משפט, אך יש המגיעים באמצעות הפניה של פקידי סעד ועובדים סוציאליים. הם באים למלכישוע לאחר מסע ייסורים ארוך ומייגע, ורובם רוצים לפתוח "דף חדש". המסר הניצב מולם הוא חד-משמעי: אתם אחראים לשיקום שלכם והבחירה בידיכם בכל רגע נתון. שיקום הנערים מתבסס על ההנחה שאנשים אינם שברירים, הם יכולים ואף צריכים להתעמת עם מצבם ולקחת על עצמם את האתגר של השגת בגרות ואחריות. דרך עימות והוכחה, הנערים והנערות רוכשים מודעות לצורת ההתנהגות ולגישות אשר דרדו אותם לשימוש בסם, ונכונות לשנותן.

בשונה ממבנה הקהילה הטיפולית הקלסית, החיים בקהילת הנוער מתנהלים בארבעה בתים חינוכיים: "שחף", "ניצוץ", "יש תקווה" ובית נפרד לנערות -- "סלעית". לכל בית יש צוות מקצועי קבוע, המורכב ממרכז, עובד סוציאלי, שני מדריכים ושני נערים בשנת שירות. המסגרת הביתית מהווה מעין מודל משפחתי, ואליה מתקבלים הנערים בהגיעם לקהילה. החינוך ההתנהגותי מתבסס על שותפות חינוכית קהילתית, ולגורם הלחץ החברתי יש תפקיד נכבד. הנערים נוטלים חלק פעיל בפתרון בעיות שונות בקהילה, כולל התייחסויות להתנהגויות של שבירת חוקים והתנהגויות מוחצנות (acting out). משך השהות במקום הוא עד שנתיים, ועם סיום התקופה, ניתן להמשיך את הטיפול בדירת הוסטל עירונית. חלק מהבוגרים מתגייסים לצה"ל או לשירות לאומי.

קהילת "ריטורנו" מטפלת כיום ב-24 נערים ונערות בגילים 14--18 שהגיעו ממשפחות דתיות חרדיות. 20% מהנערים בקהילת הנוער באים ממשפחות חילוניות שבוחרות לעשות את הטיפול שם. משך הטיפול כשנה, והוא מתנהל בארבעה מישורים: טיפול פרטני, מפגשים קבוצתיים, התערבות קהילתית ודגש מיוחד על יצירת תקשורת בריאה במשפחה להבנת ההתמכרות בהקשר של הסביבה המשפחתית. במשפחה הדתית-חרדית יחסי הגומלין הדוקים במיוחד, עקב היות המשפחה שמרנית. אף כי משפחה כזו היא בלתי סובלנית כלפי פרט חריג שאינו מקפיד על הנורמות הדתיות המקובלות בה וממהרת להקיא אותו מתוכה, מאידך גיסא, היא מקפידה למלא את חובותיה כלפי בן המשפחה.

המרכז ב"ריטורנו" מזמין את המשפחות לביקור אחת לשבוע. המשפחה יכולה לקבל תמיכה וייעוץ ולשוחח עם אנשי הצוות. לאחר סיום הביקור נערך מפגש קבוצתי להורים. מטרת הקבוצה הן מתן עזרה להורי הנערים והנערות, ליווים ויצירת קבוצת תמיכה הדדית עבורם. בשלב מתקדם בטיפול, המטופל מתחיל, בשילוב עם הוריו, בתהליך של התערבות משפחתית. העובד הסוציאלי המטפל מזמין את הורי הנער, בתיאום עם המטופל ובהכנתו מראש, לפגישות טיפוליות. הטיפול במשפחה הוא בראייה מערכתית, כלומר תהליך ההחלמה והשיקום של הנער או הנערה אינו מלא, ללא החלמה של המערכת המשפחתית. הטיפול עוסק בחידוש התקשורת בתוך המשפחה ויצירת תקשורת ישירה ובריאה, תוך שימוש בכלים שהנער או הנערה רכשו במהלך הטיפול שלהם. גם בקהילת "ריטורנו" קיים דגש על ניסיון לשלב את הבוגרים בשירות הצבאי.

עמותת "אפשר" -- טיפול בנפגעי אלכוהול

היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים בעמותת "אפשר" מציעה את שירותיה לטיפול בבעיית השתיינות והאלכוהוליזם. היחידה, הפועלת בחסות השירות לטיפול בהתמכרויות במשרד הרווחה והשירותים החברתיים, מרכזת את הטיפול בנפגעי אלכוהול במרכזי הגמילה האמבולטוריים. היחידה מפעילה מרכזי טיפול ארציים ואזוריים ואחראית

מקצועית להפעלתם של מרכזי הטיפול המקומיים, הקשורים לרשויות המקומיות ופרושים ברחבי הארץ. צוות היחידה כולל עובדים סוציאליים מומחים בתחום ההתמכרויות, רופאים פסיכיאטרים, מדריכים ואנשי מנהל. הצוות פיתח, בשיתוף משרד הרווחה, מודלים טיפוליים למכורים ולבני משפחותיהם, החל משלב איתורם בקהילה ועד שיקומם המלא. במרכזים מופעלת תכנית מיוחדת לאלו החיים סביב המכור, הזקוקים לעזרה ולתמיכה עבור עצמם. בחלק ממרכזי הטיפול מועסקים רופאים דוברי רוסית המשלבים בעבודתם את טכניקות הטיפול המקובלות ברוסיה, כמו: אקופונקטורה, היפנוזה ותרופות, עם הטיפול המקובל בארץ. היחידה פועלת בתיאום מלא ובשיתוף פעולה עם המערכות האשפוזיות השונות ועם הקבוצה לעזרה עצמית (A.A.). לטיפול במרכז מתקבל כל אדם הרואה עצמו נפגע אלכוהול ישיר (המשתמש בעצמו) או נפגע עקיף (בן משפחה וכדומה), ובלבד שאינו חולה נפש או מכור לסמים קשים, ושניתן לקיים עמו שיחה טיפולית. על פי הנחיות משרד הרווחה הטיפול ניתן רק לבגירים. הנוהל הוא כי הפונה עצמו מתקשר ומתאם פגישה. הוא מוזמן לשיחה ראשונית לקבלת מידע על בעיית השתייה ואפשרות הטיפול בה. למי שעובר את המפגש הראשון ומביע רצון להתחיל טיפול, נקבעת פגישה עם מטפל אישי. הטיפול נעשה באמצעות שיחות אישיות וקבוצתיות, ובהתאם לצורך מתבצעים גם טיפול זוגי וטיפול משפחתי. מטרת הטיפול לסייע למטופל להיגמל ולחיות חיים רגילים ללא אלכוהול. תכנית הטיפול נקבעת על ידי ועדת מיון ואבחון שבה שותפים המטפל, מנהל המרכז ורופא היחידה. תחילה מקבלים המטופלים עזרה בתהליך הפרידה מהשתייה ועוברים הכנה להתמודדות עם תסמונת הגמילה. לאחר הגמילה ממשיך הטיפול הפסיכו-סוציאלי, דרך העמקת המודעות למחלה ולתוצאותיה, לימוד דרכי התמודדות ועיבוד תהליך השינוי. הטיפול מלווה בפיקוח רפואי סדיר. מטופלים שנפלטו ממעגל העבודה או שלא עבדו בעבר באופן סדיר מופנים לאחר הגמילה למסגרות שיקומיות שונות. מי שזקוקים למסגרות טיפוליות חלופיות מופנים למסגרות אשפוז מתאימות. במקרים אלה מכינים את

המטופל למסגרת האשפוז ומתחייבים להמשיך לטפל בו לאחר האשפוז. במקביל, ממליצים לכל הפונים להשתלב גם בקבוצות לעזרה עצמית (A.A.), המתקיימות בערים הגדולות.

עמותת "אפשר" -- טיפול בנפגעי הימורים

בשנים האחרונות נחשף הציבור הישראלי למגוון רחב של משחקי הימורים והגרלות. אחדים מהם חוקיים, כמו: פיס, לוטו, טוטו, חי-ש-גד, צ'אנס. האחרים בלתי חוקיים ומתקיימים בבתי קזינו, בבתי קפה אינטרנט, בספינות הימורים ועוד ומבוססים על מכונות מזל, משחקי קובייה, הימורים על תחרויות ספורט וכדומה.

ההבחנה בין הימורים חברתיים או מזדמנים לבין הימורים כפייתיים היא בכמה מישורים: המהמר החברתי פועל לשם הנאה ובילוי, בהשקעת זמן מוגבלת, תוך לקיחת סיכון מחושב ומזעור נזקים; לעומתו, ההימור הכפייתי נעשה לשם הריגוש, הפגת מתח ובריחה ממציאיות. הימור זה גורר את המהמר לשעות ארוכות של הימורים, תוך תחושה של אבדן זמן. בשעה שאינו משחק, המהמר הכפייתי טרוד בהשגת המשאבים לפעילות ההימורים הבאה ובתכנונה. ההימור הכפייתי מוביל לנזקים ולפגיעות מתמשכים בתחומי חיים רבים.

הימור כפייתי פוגע באנשים מכל שכבות הציבור. בצד הנזק למהמר עצמו, נפגעים כל אלו שחיים בסביבתו, כמו: חבריו, עמיתיו לעבודה ובעיקר, בני משפחתו. ההתמכרות להימורים דומה בחומרתה להתמכרויות מוכרות אחרות, כמו התמכרויות לסמים ולאלכוהול. הסובלים מהפרעה זו עלולים לסכן את מקור פרנסתם, להסתבך בחובות כבדים, לשקר ולהפר את החוק וכן לפרק את המסגרת המשפחתית.

עמותת "אפשר" מעמידה לרשות נפגעי ההימורים מערך טיפול וייעוץ הפרוש בכל רחבי הארץ. מרכזי הטיפול משולבים בתוך המרכזים לטיפול בנפגעי אלכוהול. צוות המטפלים כולל עובדים סוציאליים בעלי ותק בטיפול בהתמכרויות, שעברו הכשרה מיוחדת בנושא הימורים. הצוות פיתח,

בשיתוף עם משרד הרווחה, מודלים טיפוליים למכורים להימורים ואף לבני משפחותיהם, הזקוקים לתמיכה ועזרה עבור עצמם. בחלק מהמרכזים פועלות גם קבוצות לעזרה עצמית של מהמרים אנונימיים (G.A). מרכזי הטיפול פתוחים בפני כל מי שחש שיש לו בעיה בתחום ההימורים, לבני משפחה ולאחרים (מעסיק, חבר וכדומה) המעוניינים לסייע למהמר או החשים נפגעים וזקוקים לייעוץ או לטיפול עבור עצמם, וכן לאנשי מקצוע המעוניינים בייעוץ ובהדרכה.

מטרת הטיפול היא גמילה מכל עיסוק במשחקי מזל. כדי להימנע מהימורים לאורך זמן, המטופל נדרש לעשות שינויים גם באורח החיים – שינוי בדרכי התמודדות ובדרכי החשיבה. תהליך הטיפול כולל מספר שלבים: תחילה מוזמן הפונה לשיחת היכרות. לאחריה, הוא עובר תהליך של אבחון, הכולל: הערכת חומרת הבעיה, בדיקת כוחות אישיים ונפשיים, בדיקת מקורות תמיכה וכדומה. בשלב הבא מותאמת לפונה תכנית טיפול אישית, הכוללת: שיחות פרטניות, פגישות קבוצתיות וטיפול זוגי או משפחתי. משך הטיפול הוא אינדיווידואלי ומותאם לצרכיו של כל פונה. הטיפול כרוך בתשלום, והתעריף הוא כמקובל בשירות הציבורי.

רוב בני הנוער לא רואים עצמם כמהמרים. שלא כמו המבוגרים, הם לא הולכים לקזינו, אבל אם בוחנים זאת היטב, הם מהמרים כבר שנים -- מתערבים על כסף או שווה כסף עם חברים ובני משפחה, משחקים במכונות הווידאו שמוצבות בקניונים, ובאחרונה פורחת תופעת משחקי הקלפים, בעיקר הפוקר, בקרב צעירים.

אם ההימורים הופכים להיות מרכז החיים, אם יש להם השפעה שלילית על חיי הצעיר ובני משפחתו, אם הם גורמים לפגיעה בלימודים, בפעילות החברתית הרגילה ומלווים בהפסדים כספיים, ולו קלים, מדובר בתופעה שיש לעצור אותה בזמן לפני שתדרדר.

עמותת "אפשר" מפעילה מיזם משותף עם מפעל הפיס, בשם "סיכוי נוסף", המספק מידע וייעוץ לנפגעי הימורים, כולל מהמרים, בני משפחה ואחרים שרוצים לעזור להם. מספר הקו החם הוא 1-700-500-888

סיכום

תופעת השימוש לרעה וההתמכרות לסמים ואלכוהול, שאליהן חברה בשנים האחרונות תופעת ההתמכרות להימורים, הן תופעות הרווחות בחברה הישראלית כולה. מדובר בתופעות שהיקפן עולה בהדרגה, ואשר מהוות איום של ממש על חוסן בני הנוער והחברה כולה. ישראל אינה שונה בהתפתחות תופעות אלו משאר ארצות העולם, אבל בולטת בה הנכונות להשקיע משאבים כלכליים ומשאבים אנושיים רבים על מנת להעמיד מערך מניעה רחב היקף, המתמשך מגיל הגן ועד תום ההתבגרות, ובמקביל היא גם מקיימת מערכת טיפולית מגוונת הנותנת מענים רבים. הפעולות המומלצות על מנת להגיע לתוצאות חיוביות מרביות הן:

- א. פיתוח מענים לאוכלוסיות מיוחדות, במיוחד כאלו הנותנים מענה לבעלי תחלואה כפולה – הפרעות פסיכיאטריות המלוות בשימוש בסמים.
- ב. התמודדות עם חמרים פסיכואקטיביים חדשים שבהם משתמשים בני הנוער, על ידי חקיקה ואכיפה.
- ג. המשך בניית רצף טיפולי תוך תיאום ושיתוף פעולה בין המסגרות השונות (מניעה, חינוך והסברה, טיפול אמבולטורי ופנימייתי).
- ד. התייחסות להשפעה ההדדית בין טבק, סמים ואלכוהול.
- ה. הערכה מחקרית של מסגרות המניעה והטיפול לסוגיהן.

מקורות

- אלרן, מ' ורוזנמן, מ' (1995). **תכנית אב למניעת השימוש לרעה בסמים ובאלכוהול במערכת החינוך**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בר-המבורגר, ר', אזרחי, י', רוזינר, א' וניראל, ר' (2009). **השימוש בחמרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל 2009**. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.
- בר-המבורגר, ר', רהב, ג', טייכמן, מ' ורוזנבלום, י' (2001). **השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל 2001**. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים.
- ברוור, א' וארזי-שיף, ר' (2002). התמודדות קצין המבחן לנוער עם בעיית השימוש בסמים בקרב עוברי חוק קטינים. מתוך מ' חובב (עורך), **טיפול ושיקום של נפגעי סמים בישראל** (עמ' 173--184). תל-אביב: צ'ריקובר.
- גונן, א' (2008). קהילת הנוער במלכישוע: מקהילה טיפולית לבני-אדם ריבוניים. מתוך מ' חובב, ח' מהל ומ' גולן (עורכים), **מסיכון לסיכוי** (עמ' 271--296). ירושלים: כרמל.
- לרנר, א' (2002). תחנות ייעוץ וטיפול בנוער אלסם. מתוך מ' חובב (עורך), **טיפול ושיקום של נפגעי סמים בישראל** (עמ' 163--172). תל-אביב: צ'ריקובר.
- מיכאלי, נ' (2010). **תכנית למניעה וצמצום השימוש לרעה באלכוהול ובסמים בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה וחברי העמים**. זמין באתר www.molsa.gov.il/NR/rdonlyres/A498A88
- עזר, ח', שגיא, ר' וראובני, ת' (2011). **מחקר הערכה לתכנית אופ"י**. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.
- צימר, ר' (2010). **תכנית אסטרטגית למניעת שימוש בסמים ואלכוהול בישראל**. מצגת שלא פורסמה. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.

- קמינר, י', צוויג, נ' ומהל, ח' (2002). הטיפול בנוער מתבגר נפגע סמים. מתוך מ' חובב (עורך), **טיפול ושיקום של נפגעי סמים בישראל** (עמ' 149--162). תל-אביב: צ'ריקובר.
- רהב, ג' וחיימוב-אילי, ר' (2006). **מרכזי יום לנוער שהשתמש בסמים: תיאור והערכה**. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Washington, DC: Author.
- Brown, S. A., McGue, M., & Maggs, J. (2008). A developmental perspective on alcohol and youths 16 to 20 years of age. *Pediatrics, 121*(4), 290--310.
- Earnst, M., Romeo, R. D., & Andersen, S., L. (2009). Neurobiology of the development of motivated behaviors in adolescence: A window into a neural system model. *Pharmacological Biochemistry, 93*, 199--211
- NIDA (2003). *Prevention drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators, and community leaders* (2nd ed.). Bethesda, MD: N.I.H
- Shaffer, H. J., LaBrie, R. A., LaPlante, D. A., Nelson, S. E., & Stanton, M. V. (2004). The road less traveled: Moving from distribution to determinants in the study of gambling epidemiology. *Canadian Journal of Psychiatry, 49*(8), 504--516.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience Biobehavioral Review, 24*, 417--463.

פרק 12

פרסומים מקצועיים כמסייעים לביסוס הידע והתמקצעות העבודה החינוכית-סוציאלית

מרים גילת

מבוא

הידע המקצועי שהוא חלק מהעיסוק בעבודה החינוכית-סוציאלית מקורו במגוון דיסציפלינות מתחומי מדעי הרוח והחברה, כגון: פסיכולוגיה התפתחותית, פסיכולוגיה חברתית, אתיקה, אנתרופולוגיה, סוציולוגיה תרבותית וסוציולוגיה. נוסף על כך כלולים בו נושאים ותחומי עיסוק, כגון: מנהל, ניהול ותנאים פוליטיים של רווחה וכן תקשורת, פעילות ותרבות. לפיכך, המיומנויות של עובדים חינוכיים-סוציאליים מאופיינות בסינתזה של ידע, מיומנויות וגישות מתחומים שונים המאפשרים להם לקשר בין ניתוח ביקורתי של המצב לבין גיבוש פעולות בונות לשם שינויו. בהתאם לכך, תכניות הלימודים להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים כוללות נושאים תאורטיים ומעשיים כאחד, וכך הן הופכות לחוליה מקשרת בין תאוריה ופרקטיקה (AIEJI, 2005).

העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל, בהיותה עיסוק הנמצא בתהליך של הפיכה למקצוע, שואבת את הידע שלה מתחומים רחבים של מדעי החברה ומקצועות הטיפול והחינוך, אך מתבססת גם על ניסיונם המקצועי של העובדים. רק על ידי תיעוד העשייה וביסוס כלי הערכה והמשגה, ניסיון זה יוכל להפוך לידע מקצועי נוסף, ייחודי לתחום מתפתח זה.

לאורך השנים צבר המקצוע ידע תאורטי ומחקרי לצד ידע מעשי, ידע המהווה בסיס מוצק להגדרת המאפיינים הרצויים לעובד החינוכי-טיפולי, כולל המאפיינים האישיותיים וההשכלתיים שלו, וכן המיומנויות הנדרשות ממנו כדי לבצע את עבודתו. הדברים מקבלים כיום ביטוי במישורים שונים,

כגון מכלול הפרסומים המקצועיים העוסקים בתחום ויוצאים לאור על ידי עמותת "אפשר" והיחידה לקידום נוער במשרד החינוך (להב, 2007). אחת המטרות העיקריות שלשמה הוקמה עמותת "אפשר" היא לפתח את המעמד המקצועי והציבורי של העבודה החינוכית-סוציאלית. יצירת מאגר של ידע מקצועי באמצעות פרסומיה המגוונים של העמותה, על רובדיהם השונים – תאורטיים ומעשיים כאחד, מהווה בסיס ידע ונדבך משמעותי בתהליך ההתמקצעות של העובד החינוכי-סוציאלי. כך שמה העמותה את הדגש על חשיבות פרסום הידע, גיבושו לתורה מובנית ומוסדרת והפצתו בקרב העוסקים במלאכה – עובדי השטח, האקדמיה ומעצבי המדיניות – והעלתו לתודעה הציבורית.

את תהליך גיבוש הידע המקצועי ופרסומו ניתן לתאר כצומת, שבו עוברים ערוצי ידע מגוונים, מסתעפים לכיוונים שונים, נפגשים, מקבלים צורה חדשה וחוזר חלילה. בצומת דינמי זה, נאסף מצבור הידע המגיע מדיסציפלינות שונות וחיוני להתמקצעות העובדים החינוכיים-סוציאליים. הידע ניתן לארגון על פני מעגלים שכל מרכיביהם קשורים זה לזה, מזינים זה את זה ומהווים תשתית מקצועית לעוסקים בטיפול בילדים ובני נוער בסיכון ובחינוכם. במעגל אחד ניתן למקם את עבודת השדה, או כפי שנוהגים לכנותה "חכמת השדה", במעגל אחר – את שדה האקדמיה, וביניהם – את קובעי המדיניות ומעצבי דעת הקהל.

מעגלי ידע

עובדי השדה מייצרים ידע באמצעות תיעוד של עבודתם, כתיבת מאמרים וסיכומי מיזמים. הם קולטים ידע המיוצר על ידי חוקרים ותאורטיקנים מהאקדמיה באמצעות מחקרים איכותניים ואמפיריים, הערכות של מיזמים ומאמרים תאורטיים ומיישמים ידע זה בעשייתם בשדה. מעצבי המדיניות בוחנים את הידע הזורם משני התחומים האלו – "חכמת השדה" ושדה האקדמיה – ניזונים מהם, ובעקבות כך -- מקבלים החלטות על גישות

חדשות, דרכי פעולה וקווי מדיניות ותחיקה. אלו מועברים חזרה לשטח, והתהליך חוזר על עצמו במעין יצירה מתחדשת, דינמית ואין-סופית. כל זה נראה יפה בתאוריה, אך איך מתרגמים זאת לזרימה שצריכה להתרחש בין מוקדים אלו? איך יוצרים שיח מתמיד הנדרש מכל העוסקים במלאכה? איך הופכים את הידע הסמוי לגלוי, וכיצד מנווטים את הידע המצטבר לטובת העשרת עולמות התוכן של העובדים החינוכיים-סוציאליים, ביסוסם המקצועי ותכנון ופיתוח שירותים למען ילדים ונוער בסיכון? בפרק זה אדגים את כל אלו באמצעות **מודל הפעילות של עמותת "אפשר"** ואציג את הפרסומים והפעולות העיקריים של העמותה ואת הנושאים מעולמות התוכן של העובדים החינוכיים-סוציאליים שבהם היא עוסקת.

"חכמת השדה"

חשיפת הידע הסמוי והפיכתו לגלוי

הביטאון "אפשר לעובד החינוכי-סוציאלי"

במהלך עבודתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים נצבר ידע רב, אך הוא נשאר ב"ארגז הכלים" הפרטי שלהם. זוהי עשייה מופלאה אשר אינה מקבלת חשיפה, פרסום ותהודה ואינה מומשגת ומתועדת מספיק לצורך מחקר ולמידה. אחת הדרכים להפוך את הידע הסמוי לידע מכוון לפעולה העומד לרשות הקהילה המקצועית היא תיעוד ופרסום של העשייה. דוגמה מובהקת לכתיבה זו היא הביטאון "אפשר לעובד החינוכי-סוציאלי".

עמותת "אפשר" לקחה על עצמה אתגר רציני ביצירת **ביטאון מקצועי בעל אוריינטציה יישומית**, המהווה במה לעובד החינוכי-סוציאלי, שזהותו המקצועית עדיין נמצאת בהתהוות. היא יצרה ביטאון חי ודינמי, שמטרתו לחשוף פעולות ותכניות התערבות שמתבצעות במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה בקרב ילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם, להפיץ את הידע המצטבר בשדה ולהביא עדכונים וחדשות רלוונטיים וכן להציג מידע על ארגונים שונים ולחברם לפעילויות משותפות.

לצורך כך העמותה הקימה מערכת המייצגת כיום את הגופים והארגונים המרכזיים, הן מהמגזר הציבורי והן מהעמותות השונות העוסקות ומטפלות בילדים ונוער בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה. מדובר במערכת פעילה ומעורבת, התורמת מהידע שלה ומביאה בפנינו את קולו של השטח. כך אנו מחוברים לצרכים האמתיים של העובדים, לומדים על הנושאים המעסיקים ומעניינים אותם ועל הסוגיות שעמן הם מתמודדים בעבודתם השוטפת. אלו משפיעים על אופי הביטאון, תכניו ואף עיצובו – כל זאת כדי ליצור ביטאון יישומי שיעשיר את עולמם המקצועי של העובדים וירחיב את מגוון הכלים העומדים לרשותם.

הביטאון שם דגש על פרסום עבודת השטח – "חכמת השדה", והוא מהווה במה לאנשי המקצוע לחשיפת הידע הרב שנצבר על ידם ולשיתוף עמיתים בו. נושאי הגיליונות נבחרים על ידי חברי המערכת מתוך היכרותם מקרוב את הצרכים העולים מהשדה, וכל גיליון עוסק בנושא ייחודי ומשלב חלק תאורטי קצר בתוכן העיקרי -- עבודת השדה, חדשות ועדכונים ו"זרקור" על ארגונים ועל תכניות ייחודיות. מדובר בעיקר בתיאורים קצרים וממוקדים, לא מאמרים אקדמיים, אלא פירוט של עשייה בגיבוי מבט תאורטי.

במהלך השנים נוצר מאגר עשיר של תכנים וידע העומדים לרשות אנשי המקצוע המטפלים בילדים ובני נוער בסיכון במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה. סקירת נושאי הגיליונות ותכניהם מתארת פריסה רחבה זו:

א. נושאים העוסקים ישירות בעולמם של ילדים ובני נוער בסיכון, כגון: זכויות ילדים, מצבי סיכון ומצוקה, העצמה; נוער עולה; אופנה ומגמות אופנתיות.

ב. נושאים הקשורים בעבודתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים, כגון: מעמד העובד החינוכי-סוציאלי וקליטתו לעבודה, המפגש בין חינוך וטיפול בעבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי, תקשורת, מניעת אלימות.

ג. נושאים הקשורים ליחסי הגומלין בין העובדים, החניכים ומשפחותיהם, כגון: בצל מלחמה; בריאות ואיכות חיים, השיח בין משפחה, מסגרת חוץ-ביתית וקהילה, התנדבות בקרב ילדים ובני נוער ועבורם.

עבודה חינוכית-סוציאלית במצבי חירום

במציאות הפוליטית הישראלית נוצרים כתוצאה מאירועי מלחמה וטרור מצבי סיכון נוספים שעמם העובדים צריכים להתמודד בעבודתם עם ילדים ונוער בסיכון. באוגוסט 2006 הוכרזה הפסקת האש של מלחמת לבנון השנייה. ערב המלחמה תכננו בשגרת עבודתנו להפיק גיליון מיוחד של הביטאון "אפשר" אשר יעסוק כולו בנושאי בריאות ואיכות חיים. התחלנו באיסוף החומר, אך אירועי אותו קיץ הסיטו אותנו משגרת עבודתנו. בעקבות המלחמה יזמנו הוצאה של ביטאון שייתן ביטוי לחוסנם של העובדים החינוכיים-הסוציאליים ברחבי הארץ, שחלקם נאלצו לפנות הן את ביתם הפרטי ואת הפנימיות שבהן עבדו, ולדרך שבה התנהלו בזמן המלחמה, להיערכות המופלאה של עובדי שטח, של ארגונים ושל פנימיות, שחלקן קלטו אוכלוסיות של ילדים ומשפחות מצפון הארץ, אירחו אותם, טיפלו בהם והיוו עבורם בית ומקלט זמני עד תום המלחמה.

נקודה חשובה בהקשר זה, אשר תפורט בהמשך, היא שבוגרי פנימיות רבים מצפון הארץ אשר חיפשו מקום בטוח לשהות בו בתקופת המלחמה, יצרו קודם כול קשר עם הפנימייה שבה התחנכו, כדי לבדוק אם הם יכולים לחזור לפנימייה לפרק זמן לא ידוע. צעירים אלו, חסרי העורף המשפחתי, ראו ברגעי המשבר במוסדות תחליף לבית ומשפחה. הפנימיות קלטו בתקופת המלחמה כ-13,000 איש, רבים מביניהם – בוגרי פנימיות ומשפחותיהם. כאן למדנו עד כמה הפנימייה הייתה וממשיכה להיות בית למתחנכה ובוגריה. בחווייתם, הפנימייה היא בסיס, שייכות וביטחון גם שנים לאחר שנפרדו ממנה. זהו ידע חשוב, מחזק ומלמד, הן לאנשי השדה, הן לחוקרים ובוודאי לקובעי מדיניות. נושא זה והידע שנחשף מתוך המציאות, בשילוב עם מחקר אקדמי שפורסם בחוברת ייחודית של כתב העת "מפגש", היוו בסיס ליום עיון שנערך ב-26 באפריל 2010.

על מנת לבנות את הביטאון, הופץ "קול קורא", שכלל הצעות לנושאים הבאים: התמודדות עם מצבי לחץ, טראומה וחירום של החניכים ומשפחותיהם ושל הצוותים המקצועיים בעבודתם ובחייהם האישיים;

הפנימיות כמשאב לאומי והפיכת מצב הטראומה כמנוף לצמיחתן; מגזרים מיוחדים במצבי חירום; שותפויות והיערכויות של מחלקות רווחה, ארגונים ועמותות וחזרה לשגרה עם מחשבות על היום שאחרי. ההיענות הייתה מפתיעה, והחוברת כולה היא פרי כתיבתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה, אשר הביעו רצון עז לכתוב על החוויה הטראומטית שעברו מזווית אישית-מקצועית ולשתף אנשי מקצוע אחרים בחוסן ובכוחות שהצליחו לגייס. עצם הכתיבה מיקד אותם בהתנסות המקצועית, בהתבוננות רפלקטיבית על עשייתם, בניית חוץ החלטות שננקטו, בהסקת מסקנות ותובנות שלאחר מעשה ובשאלות ודילמות שנשארו פתוחות – כל אלו לצורך למידה משותפת והתבוננות מחדש. התהליך יומחש באמצעות חווייתו של אחד הכותבים, שתובא להלן.

מחוויה מקצועית פרטית לסוגיית למידה

יש המגדירים את העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית – "ממציאים חברתיים". אלו עובדים שנפגשים בעבודתם השוטפת במצבים חדשים, ועליהם להפעיל את כל כישוריהם היצירתיים כדי להתמודד עמם ולפעול למציאת פתרונות. הם ודאי מתבססים בעבודתם על תאוריות בסיסיות שלמדו בתהליך הכשרתם ועל ניסיונם בעבודה שכן בתהליך הכשרתם הם למדו תאוריות כלליות המתייחסות למצבי לחץ וטראומה, אך באף מוסד אקדמי לא לימדו אותם כיצד לפעול במציאות, צעד אחר צעד, כשילדי הפנימייה, שנמצאים בטיפולם ותחת אחריותם, נמצאים תחת הפגזה ובסכנה קיומית. לא רק שהדבר לא נלמד, אלא שגם הנהלים הקיימים במסגרת שבה הם עובדים הם כלליים מאוד. אופני ההתמודדות במצב משברי כזה או אחר הם דוגמה לידע שצומח מהשדה ונובע מתוך פעולה אינטואיטיבית של העובדים החינוכיים-סוציאליים המבוססת על ידע תאורטי המשולב עם מיומנויות שרכשו ופיתחו במהלך עבודתם. יש תאוריות ותרשימי זרימה שנבנו על ידי תאורטיקנים, המהווים בסיס ידע להקמת מיזמים קהילתיים, אך אין תאוריה המכוונת לפעולה את אנשי המקצועי בתחום החינוכי-טיפולי, כיצד לנהוג במצב שאיש לא חזה מראש.

שום תאוריה כזו לא הכשירה את העובדים והנחתה אותם לגשר בין בעלי עניין שונים ולהביאם לשיתוף פעולה במיזמים המערבים ארגונים מקצועיים ופוליטיים בעלי אינטרסים מנוגדים, ממגזרים שונים ומתרבויות שונות. מנהל כפר הנוער ויצ"ו נחלת יהודה, שקלט בימי מלחמת לבנון השנייה אלפי תושבים מהצפון – משפחות, תינוקות, ילדים ובני נוער, לעתים 950 אורחים בלילה אחד, פיתח תאוריה תוך כדי עשייה, וכך הוא כותב:

על מנת להיערך לקליטת התושבים היה עלינו לקבל החלטות רבות, בחלקן מנהליות. אך **השאלה המכרעת** והחשובה ביותר שבפניה ניצבתי הייתה, האם להקים מחנה לקליטת פליטי הצפון או אתר נופש. התשובה היא משמעותית מאוד, הן לגבי אופי הפעילות במקום והן ובעיקר לגבי הרגשתם והתנהגותם של האורחים. פליט ירגיש, יחשוב ויתנהג כמי שאיבד את ביתו, מקור ביטחונו ויציבותו, ונאלץ לחפש בית אחר. נופש, לעומת זאת, ירגיש, יחשוב ויתנהג כמי שעזב את ביתו לתקופה קצובה, לחופשה. הספרות המקצועית מלמדת כי הפסיכולוגיה של הפליט היא הישרדותית – הוא חושב במושגים "תקוף או ברח" [...] מרגיש לא שייך ולכן לא ייקח חלק בתפעול המקום ויצפה שיטפלו בו [...] לעומתו, הנופש יראה את הדברים בצורה שונה. הוא יבין שהוא בא לתקופה קצובה, יהיה נינוח יותר, ותרן ושותף פעיל [...] הוא גם יהיה פתוח לדברים חדשים וינסה להפיק תועלת מהמקום. בחרתי באפשרות השנייה, וכפר הנוער הפך לאתר נופש [...] רבים מהאורחים פנו אליי ואל חברי הסגל ביקשו להיות שותפים ולעבוד [...] אחרים לקחו חלק בהפעלה חברתית [...] רציתי שהאורחים יחוו את חוויית היציאה לנופש ולא את מצוקת היותם מפונים. עם זאת הצוות ואני לא התעלמנו מההקשר של שהותם בכפר ונתנו מענה מקצועי וסיוע רגשי במידת הצורך (יוסף, 2006, עמ' 11).

הדילמות והשאלות שעלו דרך קבלת ההחלטות, המסקנות וההשגות – ידע וניסיון רבים שנצברו – היו נשאים בגדר חוויה מקצועית פרטית של עובדים, ובמקרה הטוב -- של הארגון שהם משתייכים אליו. התיעוד,

הכתיבה והפרסום הותירו בידינו מסמך מקצועי עשיר, חווייתי ומרתק, כלי לחיקוי ועשייה דומה במידת הצורך וגם להמשך למידה ומחקר.

פרסום העשייה בשטח

כאמור, יש חשיבות רבה לתיעוד הידע המתגבש תוך כדי עבודה, כדי לאפשר ולהפוך את הידע הפרטי לנחלת כלל אנשי המקצוע האחרים. בעשייתם היום יומית מתקשים העובדים לתעד ולסכם את עשייתם, הכוללת למשל, רעיונות לתכניות חדשות, מיזמים שהם מפתחים ומפעילים, שיטות התערבות וכן כלים ואמצעים שהם משתמשים בהם כדי לבנות מיזמים ולטפל באוכלוסייה הנזקקת להם. מידע וידע רב הולכים לאיבוד, ובהיעדרם – עובדים המעוניינים לפתח מיזם נאלצים להתחיל כל פעם מחדש מנקודת ההתחלה. לצורך כך יזמה העמותה בשיתוף עם השירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה את הוצאתו של "ספר הפרויקטים – יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית" (אהרוני, 2005). זהו ספר הדרכה מקיף ומעשי, המכיל מידע רב ועשיר ומשמש את כל מי שיוצא לדרך להקמת תכנית חדשה. הספר מכיל חומר רקע כללי בנושא מיזמים והשלבים בפיתוחם והקמתם, כמו: כתיבת הרעיון למיזם, הגדרת אוכלוסיית היעד, מטרות ותכנית ברורה, גיוס משאבים ותקציבים וספרות מקצועית. כמו כן הספר מכיל תיאור מובנה, אחיד ומפורט של כ-70 מיזמים שבוצעו בהצלחה בקרב ילדים ונוער בסיכון בפנימייה ובקהילה, בתחומים אלו: חינוך; הכשרה לעבודה והקניית כישורי חיים; פרט, משפחה וחברה; מניעת אלימות ושימוש לרעה בחומרים פסיכו-אקטיביים; תרבות ואמנות; ארגון וניהול. ספר זה זכה להצלחה רבה, והוא משמש כלי למידה בתהליך הכשרתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים ומשאב לידע מקצועי בקרבם ובקרב הארגונים השונים.

תיעוד

תיעוד הוא מרכיב משמעותי בעבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי, שכן הוא חלק מכלי ההתערבות והפיתוח בעבודתו המקצועית. אציג להלן דרכי תיעוד אחדות.

העובד החינוכי-סוציאלי כאתנוגרף

מודל זה משווה את עבודתו של עובד הנוער לזו של האנתרופולוג במובן זה ששניהם מנסים להבין ולהכיר תרבות זרה ולחשוף את ההיבטים והגורמים המגוונים המרכיבים אותה (insider's view). כדי להצליח בתפקידם המקצועי על שניהם להבין את הערכים, הנורמות והסמלים הייחודיים הנרקמים בקבוצה של הרשת החברתית המסוימת. אלו הם תנאים ראשוניים הקודמים לכל התערבות חינוכית-טיפולית. מדובר בתפיסת עולם הוליסטית המתייחסת לכל המרכיבים הנכללים באירוע מסוים. ההנחה היא כי עובדים חינוכיים-סוציאליים יצליחו להשפיע טוב יותר על קבוצת הילדים שבטיפולם, אם יאמצו ראייה הוליסטית של כל חברי הקבוצה. בעבודה כוללנית מעין זו, כמו בהתבוננותו של האתנוגרף על התרבות שהוא חוקר, כדי להגיע לפתרונות רצויים, דרושים מיפוי מדויק של אירועים על מרכיביהם השונים, הפרדה בין ניתוח, משמעות ופרשנות של האירוע והתבוננות רפלקטיבית. הרישום המפורט והתיעוד, המבוססים על תצפיות, ראיונות וכדומה, הם חלק מתהליך ההתערבות החינוכית-טיפולית, ובאמצעותם העובד החינוכי-סוציאלי יפתח רגישות, הבנה ומחויבות עמוקים יותר כלפי הילדים והנוער שבטיפולו (גרופר, 1992).

תיעוד תהליכי ההתערבות לצורך הערכה

על מנת להעריך את יעילות ההתערבות בקרב אוכלוסיות בטיפול יש צורך בתיעוד מסודר, שבאמצעותו ניתן להגיע לחשיבה שיטתית ומתוכננת. חשיבה זו כוללת המשגה של תהליך ההתערבות, חשיבה על מרכיבי ההתערבות במונחים שניתן למדוד ולהעריך ועבודה שמכוונת להשגת תוצאות. התיעוד מאפשר מעקב שיטתי אחר מהלך ההתערבות באמצעות

כלים, חומרי עזר, שיטות ולקחים, וכן הפצה של החומר הכתוב כחלק מגוף הידע של הארגון ושל המקצוע.

"למידה מהצלחות" – הבניית תיעוד ההצלחה

המתודה "למידה מהצלחות" מתמקדת באירועים או תהליכים שהוכתרו בהצלחה. בקרב ארגונים העוסקים ברווחה וחינוך רווחת הנטייה לנתח כישלונות וקשיים, ואילו ההתמקדות באירועים או בתהליכים שהוכתרו בהצלחה היא פחותה. לעומת ההתמקדות בכישלון, המטה את הדיון לכיוון השלילי, המתודה "למידה מהצלחות" מתמקדת בהצלחה, שואפת לזהות את הידע הסמוי הטמון בה ולהפכו לידע גלוי, המכוון לפעולה וללמידה מתמשכת.

המתודה מתבססת על חקר ההצלחה והפעולות שהביאו אליה, ועל כן מרכיב משמעותי בה הוא **הבניית תיעוד ההצלחה**. לצורך כך פותחה תבנית המכוונת את המתעדים של תוצרי הלמידה לזקק את הידע שנוצר במהלך החקר ולדלות מתוך השיח במפגש את התשובות לשאלות המפורטות בתבנית זו. מרכיב נוסף ומשמעותי במתודה הוא קיומו של שיח עמיתים, המאפשר למידה של כל בעלי התפקידים האחד מהאחר, למידה ארגונית והטמעת הגישה במערכת הרלוונטית. המצאת המונח "שאלת למידה", על משקל "שאלת מחקר", הוא ביטוי למתן לגיטימציה מלאה לעיסוק של העובדים בפיתוח ידע מקצועי. השימוש במונח מרמז, שלצד פיתוח ידע באקדמיה על פי שיטות מחקר מדעיות, יש מקום לפיתוח ידע בשיטה של חקר עמיתים (collaborative inquiry).

תיעוד שוטף של התנסויות העובד מהווה בסיס להתבוננות קבוצתית (group reflection) באמצעות שיח עמיתים, דיוני צוות, ניסוח שאלות הלמידה ובחינת התוצאות, וכך, בתהליך אין-סופי, צוותים יכולים ללמוד את דפוסי הפרקטיקה והשירות המוצעים לאוכלוסיית היעד ולשכללם (סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006). הרעיון המרכזי הוא שתיעוד ההצלחה יכול לשמש כספר הדרכה לנקיטת דרכי פעולה המובילות לתוצאות מוצלחות.

ימי עיון, "שולחנות דיון" ו"מפגשים חיים"

כלי נוסף שעמותת "אפשר" פיתחה לצורך גיבוש הידע והפצתו הוא מסורת של דיונים, "שולחנות דיון", ימי עיון, כנסים ו"מפגשים חיים" בנושאים שונים הנמצאים על סדר יומה החברתי של העשייה הקשורה לילדים ונוער בסיכון. כל אלו מהווים במה לחשיפה משולבת של תאוריה ומחקר עדכניים על ידי אנשי אקדמיה, הצגת תכניות ומיזמים על ידי עובדי השדה ודיונים לצורך גיבוש והתוויית מדיניות, שבהם שותפים גם בכירים ומנהלים, אנשי ציבור ומעצבי דעת קהל. ימי עיון אלו מתומללים, וחברות תקצירי ההרצאות מופצות בקרב כל העוסקים בתחום שבו עוסק הכנס. חלק מהכנסים נערכו במסגרת "מפגש חי" שעסק בנושא ייחודי ואשר הוקדש לו גיליון של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" (רשימה חלקית של נושאי שולחנות הדיון וה"מפגשים החיים" ראו בנספח 1).

דיאלוג ושיתוף מקצועי

דיאלוג פורה בין עובדים חינוכיים-סוציאליים מישראל ומגרמניה התקיים בשתי המדינות במסגרת סמינרים משותפים. הסמינרים היוו מסגרת לפיתוח יחסים בין-אישיים ומקצועיים בין המשתתפים – אנשי אקדמיה, אנשי שדה וקובעי מדיניות -- כולם בעלי מעורבות עמוקה בתחום הטיפול בילדים ובני נוער בסיכון וחינוכם. הסמינרים כללו דיונים מקצועיים, הרצאות, הצגת מחקרים, דעות, תכניות ומדיניות, סיורים ומפגשים בלתי פורמליים. כל אלו אפשרו חשיפה של כל המשתתפים לסוגיות הקשורות בחינוך ילדים ונוער בסיכון וטיפול בהם בשתי המדינות והעשרתם בידע עדכני ומפרה. בעקבות הסמינרים יצא לאור על ידי עמותת "אפשר" וארגון IGFE הספר, *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (Grupper, Koch & Peters, 2009). הספר הוא אסופת מאמרים מפרי עטם של משתתפי הסמינרים ואנשי מקצוע נוספים. האסופה מציגה את הדיאלוג המשמעותי שנוצר, וכוללת מגוון רחב ועשיר של נושאים המעמיקים ומרחיבים את העיון ואת הידע המעשי בתחום. ייחודה של אסופה זו הוא

בהיבטים הרב-תרבותיים שלה ובהשוואה בין קווי מדיניות, רעיונות מנחים ותכניות הקיימים בארצות השונות -- גרמניה וישראל.

מחקרים

אחד המחקרים הבולטים שיזמה עמותת "אפשר" נוגע להתמקצעות העובדים החינוכיים-סוציאליים בישראל (כהן וכהן, 2001). מטרתו העיקרית של המחקר היו: (א) לברר את מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-הסוציאלי; (ב) לזהות את הבעיות המרכזיות המעכבות או המונעות את חיזוק מעמדו; (ג) להציע דרכי פעולה אפשריות כדי לקדם את מעמד העובד החינוכי-הסוציאלי -- להביא להכרה בחשיבות עבודתו ולהפוך את המקצוע לאבן שואבת לאנשים בעלי יכולת. תמצית המחקר פורסמה כמאמר בכתב העת האקדמי "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" וממצאיו שימשו בסיס לדיונים שונים על ההכרה במעמדו של העובד החינוכי-סוציאלי (כהן וכהן, 2001א).

מיד"א (מרכז ידע אשלים)

עמותת "אפשר" מפעילה מיזמים שונים בשיתוף עם אשלים – אחת העמותות המרכזיות העוסקת זה עשור בפיתוח כ-300 תכניות לאיתור ילדים ובני נוער בסיכון, טיפול בהם ובמשפחותיהם ושיקומם. תכניות אלה, המבוססות על תפיסה מערכתית של המסגרות הקהילתיות, מצליחות לחולל שינוי ומשאירות חותם משמעותי בקרב האוכלוסייה בטיפול. לצד העשייה המגוונת, מתפתחת תפיסה מקצועית רחבה, המערבת שיח מקצועי רב-תחומי ורב-שירותי ודרכי טיפול והתערבות חדשניות, נצבר ידע רב ומתגבשים תהליכי למידה מפורטים בנושאים שונים.

ההתמקצעות בתחום זה הובילה בטבעיות להקמת מרכז חדש -- מיד"א – מרכז רב-תחומי לכלל אנשי המקצוע העוסקים בילדים ונוער בסיכון. הרעיון המרכזי שעמד בבסיס הקמת המרכז הוא **שידע, עשייה ולמידה** הם מפתחות להצלחה. עשייה בונה ידע, ידע מביא לעשייה ושניהם דרושים ללמידה – והבנה משמעותית מתפתחת אם משלבים את כל השלושה יחד. במרכז

מתקיימות פעילויות הקשורות בלמידה, בבנייה ופיתוח של ידע מעשי, בהמשגת "חכמת השדה" ובחשיפה, הפצה והטמעה של עשייה מקצועית מצטיינת, והוא מהווה קורת גג לפיתוחן של קבוצות עמיתים ולקיומם של פורומים לדיון, כנסים, ימי עיון, קורסים ואירועים מיוחדים בנושאים המגיעים משדה העשייה. כמו כן המרכז משמש מסגרת ליצירת דיאלוגים מקוונים וכתובים ולהידברות בין אנשי מקצוע שונים, לפיתוח שותפויות וליצירת משאבים לבניית תכנים ולהמשגת ידע בכל הקשור בילדים ונוער בסיכון.

תאוריה, מחקר ואקדמיה

כאמור, הזווית האקדמית -- מאמרים עיוניים ומחקרים היוצרים את תשתית בסיס הידע אשר נחוצה להתפתחותו של מקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית – משלימה את "חכמת השדה". יש צורך בשילוב נכון ומאוזן בין המחקר לפרקטיקה: מחד גיסא, הפעילויות הנערכות בשטח והצרכים העולים ממנו הם חומר גלם מעולה למחקר; מאידך גיסא, מחקר טהור ותאוריה המתפתחים באקדמיה הם שימושיים וחשובים לצורכי עבודתם של עובדי השדה ולהעשרת אוסף התכנים המקצועיים שלהם.

כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית"

כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" מבטא את חזונה של עמותת "אפשר" – פיתוח והתמקצעות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל; זאת באמצעות יצירת כתב עת מקצועי-אקדמי אשר ישמש בשתי דרכים: (א) יהווה במה לפרסום מאמרים עיוניים, מחקריים ויישומיים מהמקצועות הבאים: חינוך, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה ואנתרופולוגיה - מקצועות שהם בסיסי הידע של העובד החינוכי-סוציאלית; (ב) יעודד שיתוף מפרה בין אנשי האקדמיה, בעיקר מתחום מדעי החברה, לבין אנשי השדה בתחום החינוכי-סוציאלית, תוך שימת דגש על נושא הילדים ובני הנוער בסיכון בחברה הישראלית הרב-תרבותית.

מפגש בין-תחומי

עבודה חינוכית-סוציאלית היא תפיסת עולם המפגישה (כשמו של כתב העת) ומחברת בין חינוך, טיפול ועבודה חברתית. לכן יצרנו במה בין-תחומית המאפשרת, מטפחת ומעודדת שיח בין אנשי חינוך ואנשי טיפול, בין העוסקים בתהליכי חברה ורווחה רחבים ומקיפים לבין העוסקים בהתערבויות פרטניות, בין העובדים בקהילה לבין עובדים בפנימייה ובמסגרות חוץ-ביתיות אחרות, אנשי מחקר ואנשי קליניקה, אנשי שדה וכותבים מהעולם האקדמי. העיקרון המנחה הוא הצגה עשירה של נושאים מגוונים, לאחר שיפוט מדעי ומתוך חופש אקדמי מוחלט.

תחומי התוכן של כתב העת

כתב העת עוסק בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות (פנימייה, אומנה); רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; מדיניות חברתית; אלימות; התמכרויות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכה והתמקצעות עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי פורמלי (דוגמאות לנושאים המאמרים ראו בנספח 2).

מערכת כתב העת

בדצמבר 2003 הוקמה מערכת מייעצת לכתב העת. המערכת מורכבת מדמויות מפתח מבין בכירי המומחים מעולם האקדמיה בישראל, ביניהם שלושה חתני פרס ישראל, דמויות המייצגות קשת רחבה של מקצועות ופעילות אקדמית וציבורית. קבוצה זו אינה רק רשימה מכובדת המופיעה בשעריו של כל גיליון, אלא מערכת פעילה, הנכונה לתרום מניסיונה העשיר ולהיות שותפה בעיצוב אופיו ותכניו של כתב העת ובביסוסו בקרב הקהילה המקצועית. כמו כן חברי המערכת משמשים לעתים עורכים-אורחים של גיליונות ייחודיים העוסקים בתחום התמחותם.

בסיס ידע רחב

הפריסה הרחבה של המקצועות והנושאים יוצרת תפיסה הוליסטית, הבוחנת תופעות ונושאים מהיבטים שונים. לעתים מתקבלים במערכת מאמרים העוסקים בנושא זהה, אך כל אחד מהם בוחן אותו מהיבט או תחום ידע שונים; לדוגמה, העיסוק באלימות נבחן בכתב העת מזוויות שונות ועל ידי מומחים מדיסציפלינות מגוונות: מההיבט הקרימינולוגי פורסמו מאמר תאורטי-עיוני בנושא חינוך לאי-אלימות ושני מאמרים העוסקים בממצאי מחקרים -- האחד בוחן אלימות של בני נוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק (סלע-שיוביץ, 2003א), והאחר מתייחס להשפעת וידאו קליפים על התנהגות אלימה של בני נוער (סלע-שיוביץ, 2003ב); מן ההיבט החינוכי, פורסמו מאמר המציג גורמים ועקרונות התמודדות עם אלימות בבתי ספר (גומפל, 2002) ומאמר נוסף המציג את המדיניות הפורמלית של משרד החינוך (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006); העבודה הסוציאלית תרמה את זווית הראייה שלה בנושא בסקירה רחבה של ספרות ושל התערבויות שהוכחו כיעילות לצמצום ממדי האלימות (בנבנישתי, אסטור ומארצ'י, 2003); מאמר נוסף, אשר הרקע המחקרי של כותביו משלב את תחומי העבודה הסוציאלית, הפסיכולוגיה וההתנהגות הארגונית, הציג ממצאי מחקר על חיזור אלם בקרב תלמידי תיכון (רונאל, שרעבי ועידן, 2001). כמו כן פרסמנו חוברת מיוחדת בנושא אלימות במערכת החינוך, המציגה מאמרים מחקריים, עיוניים ויישומיים שכותביהם מייצגים מקצועות שונים.

הליכי שיפוט המאמרים

כתב העת שומר על רמה אקדמית גבוהה, וכל המאמרים המגיעים למערכת עוברים הליך שיפוט קפדני, המבוסס על אמות מידה שפיתחה המערכת. שופטי המאמרים נבחרים בהתאם למומחיותם בתחום המאמר ובתחום המתודולוגיה.

מחקרי שדה ומחקרים איכותניים

ההפריה ההדדית בין השדה לאקדמיה מתבטאת גם במחקרי הערכה, מחקרי פעולה ומחקרים איכותניים. מחקרים אלו, המהווים בסיס לידע החיוני להתפתחות של כל מקצוע, יזומים על ידי ארגונים שונים, על ידי עובדי שטח ועל ידי אנשי אקדמיה. אביא להלן דוגמאות של מחקרי שדה שפורסמו בכתב העת:

האקלים התרבותי בפנימייה אנתרופוסופית. מאמר זה מציג את האופן שבו ערכים, נורמות ודפוסי ההתנהגות הנובעים מאורח החיים האנתרופוסופי באים לידי ביטוי בחיי היום יום של החניכים והצוות בפנימייה זו (גוטפריד, ליטוין וגרופר, 2002). במאמר זה לדוגמה, ניתן לראות שני היבטים משמעותיים של עבודת העובד החינוכי-סוציאלי: ההיבט האחד הוא ההיבט החינוכי – תוכני המאמר העוסקים בפנימייה ייחודית שהאקלים התרבותי בה מבוסס על הגישה האנתרופוסופית, והביטוי הנרחב שלה בחינוך; ההיבט האחר הוא ההיבט המחקרי -- המחקר נערך כמחקר אתנוגרפי, ונעשה בו שימוש בראיונות פתוחים ובתצפיות משתתפות, ספונטניות ומובנות. כלים אלו חיוניים לעבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי, והמודל האתנוגרפי מניח שהוא יוכל להסתמך על ידע תרבותי קודם שנרכש באמצעותם בתהליך קבלת וגיבוש החלטות במהלך עבודתו (גרופר, 1992).

להלן דוגמה נוספת למחקר הערכה של מיזם שתורגם לידע תפעולי לשימוש עובדי השטח, ולחשיבות תפקידו של המדריך – העובד החינוכי-סוציאלי להצלחת התכנית:

תהליכי הכללה של נוער במסגרת תכנית ליזמות חברתית-עסקית בחברה למתנ"סים. המאמר בוחן את האופן שבו הוכללו בני נוער בסיכון במסגרת תכנית לפיתוח יזמות עסקית. ייחודה של התכנית הוא במאמץ לשלב בני נוער בסיכון בפעילות פנאי במסגרת שאינה מתויגת. מן הממצאים עולים האתגרים והקשיים בהפעלת תכנית מכלילה, חשיבותם של המדריכים בהפעלת התכנית, הקשר שלהם עם צוות המרכז והגורמים שהובילו

להצלחה. בדיון מוצגות מסקנות תפעוליות בנוגע לגורמים המסייעים (קרומר-נבו, ברק וטייכמן, 2005).

במה לדיון על אודות התמקצעות העבודה החינוכית-סוציאלית. במהלך השנים פורסמו בכתב העת מאמרים אחדים הנוגעים לתהליך ההתמקצעות של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל ובמדינות אחרות ברחבי העולם. האחרון ביניהם הוא הגרסה העברית של המסמך שחובר על ידי ה-AIEJI, וכתרתו היא "הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית" (גרופר, 2007). פרסום המסמך הביא לתגובות ודיונים בכתב מעל דפי כתב העת ויצר שיח חי ומשמעותי לקידום מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי.

גיליונות בנושאים ייחודיים

אחד הצעדים בתהליך התפתחותו של כתב העת הוא פרסום גיליונות בנושאים ייחודיים, בעריכתם של מומחים בתחומים השונים שבהם עוסקים גיליונות אלו. יתרונם של גיליונות אלו הוא בכך שהם מציגים ומקבצים יחד מאמרים עדכניים – תאורטיים, מחקרניים ויישומיים של טובי המומחים ואנשי השדה ומשמשים מאגר ידע עשיר לעוסקים בתחום. סמוך להוצאת הגיליון אנו מקיימים "מפגש חי" – יום עיון הנערך בשיתוף מוסד אקדמי, ובו מציגים כותבי המאמרים כמו גם חוקרים ואנשי שדה אחרים חומרים עדכניים הקשורים בנושא הייחודי של הגיליון. להלן דוגמאות אחדות לנושאי הגיליונות:

תאוריית ההתקשרות. המאמרים בחוברת זו מצביעים על חשיבותם של תאוריית ההתקשרות והמחקר על אודותיה להבנת הדרך שבה נוצרים קשרים בין-אישיים קרובים, הדרך שבה הם נשמרים בבגרות, ותרומתם לדפוסי ההתקשרות ולרווחתו הנפשית של הפרט. בחוברת זו מוצגת קשת רחבה של נושאים המתייחסים לגישת ההתקשרות במסגרת הטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה -- תאוריית ההתקשרות כמסבירה את תפקידו של הפרט במסגרת צוותית, דפוסי התקשרות של מנהיגות ועוד. החוברת מסייעת

לעוסקים במקצועות הרווחה והחינוך להעמיק בחקר נפשו של הפרט ולפתח התערבויות יעילות.

אלימות במערכת החינוך. חוברת זו היא שילוב של תאוריה, מחקר עדכני, יישום ועמדות ומדיניות. היא כוללת תמונת מצב של ממדי האלימות ועוסקת במגוון נושאים הקשורים לתופעה, כמו: הצקות בקרב ילדי הגן, אלימות צוות חינוכי כלפי תלמידים ומדיניות ופעולות שאותן נוקט משרד החינוך בהתמודדות עם התופעה.

התנהגויות סיכון ממכרות: סמים, אלכוהול, הימורים וגלישה באינטרנט בקרב ילדים ובני נוער. חוברת זו היא דוגמה נוספת למעגלי הידע המשולבים אחד בשני. היא כוללת סקירות של מחקרים על הסתגלות פסיכו-סוציאלית של ילדים החיים בצל התמכרות הורים לסמים ואלכוהול; התייחסות רב-תרבותית הבוחנת את השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב מתבגרים מהאוכלוסייה הערבית בישראל ובקרב מתבגרים מהגרים מחבר העמים; מאמרים יישומיים, כמו: טיפול ברכיבה בנוער בסיכון החי בפנימייה וטיפול יצירתי בנוער מתבגר נפגע סמים. כמו כן, החוברת מציגה את העמדות והמדיניות של שני הגופים הממסדיים המטפלים בהתמכרויות בישראל – משרד הרווחה והרשות اللاומית למלחמה בסמים ובאלכוהול.

עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה. חוברת זו מוקדשת למסלול לטיפול וקידום נוער במכללת בית ברל, והיא מתמקדת בהיבטים השונים של תחום העיסוק הנלמד בו, כגון: הכשרה, התמקצעות ואתיקה של עובדים חינוכיים-טיפוליים. נוסף על כך, החוברת מזמנת מבט מקיף ומעמיק כאחד על היקף העשייה, ההתלבטויות וההישגים, על תת-קבוצות של אוכלוסיות במצוקה, על מחקר בתחום הטיפול בנוער וקידומו ועל שיטות התערבות ייחודיות ועדכניות שמתפתחות בשדה בנושאים כמו: שימוש בסמים ואלימות, טיפול בבני נוער נושרים, אלימות בקרב נוער בדווי והאינטרנט כמשאב לעבודה עם נוער בסיכון.

ילדים ונוער מתמודדים עם לחץ במציאות הישראלית: גישה סלוטוגנית במחקר ובמעשה. חוברת אסופת מאמרים ומחקרים הדנים בהתמודדות

ילדים ובני נוער ממגזרים שונים עם אירועים ומצבי לחץ במציאות הישראלית, כמו: מלחמת לבנון השנייה ומבצע "עופרת יצוקה", פיגועי טרור ואינתיפאדה, ירי טילים בשדרות והפינוי מגוש קטיף. החוט המקשר בין המאמרים הוא הגישה הסלוטוגנית, התרה אחר כוחות ומשאבים התורמים לבריאות, לרווחה, לעמידות ולחוסן במצבי לחץ. גישה זו מדגישה את מקורות הבריאות יותר מאשר את גורמי הפתולוגיה. ואכן המחקרים מעלים כי רוב בני הנוער מגלים משאבי התמודדות גם במצבי איום קשים ומתמשכים.

נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב): התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרוסקסואלית. גיליון ייחודי זה מציג בפני הקוראים, ובפרט בפני אנשי חינוך וטיפול, את הבעיות המיוחדות ואת הסכנות שעומדות בפני בני נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב). זאת מתוך שאיפה ליצור אקלים חינוכי וטיפולי בטוח עבורם ולחזק את מעמדם בתוך קבוצת בני גילם, הממלאת תפקיד התפתחותי מרכזי בגיל ההתבגרות.

גילוי המיניות הוא חלק טבעי מתהליך ההתפתחות, אך עבור בני נוער להט"בים הוא עלול להיות סוער יותר, משום שעליהם להתמודד עם תיוג שלילי ודעות חברתיות קדומות הקשורים לנטייתם המינית. הסטיגמה עלולה להפוך נוער זה לפגיע יותר להפרעות נפשיות, כגון: דיכאון, חרדה, שימוש לרעה בסמים ואבדנות. קיימת הסכמה בין רוב החוקרים, שהסיבה לפגיעות זו אינה נעוצה בכך שבני נוער להט"ב נוטים לסבול מהפרעות נפשיות רבות יותר, אלא שהדבר נובע מגורמים שונים, כגון: לבטים סביב "יציאה מהארון", פחד מנידוי מהמשפחה או נידוי ממשי והתעללות של בני קבוצת הגיל הטרוסקסואלים. החוברת מציגה קשת רחבה של מאמרים, המשלבים תאוריה, מחקר, מודלים ומדיניות בנושאים כגון: תפקידם של ההורים בתהליך ה"יציאה מהארון"; קשרים חברתיים, בריאות נפשית ורווחה סובייקטיבית בקרב נוער להט"ב; בני נוער הומוסקסואלים דתיים; גיבוש זהות מינית והומופוביה.

עיצוב מדיניות ופיתוח שירותים

צעירים במסגרות חוץ-ביתיות: לקראת היציאה והשנים שאחרי. נושא גיליון זה מוביל אותנו לאחד ממרכיבי מעגלי הידע שצוינו לעיל -- מחקר ותאוריה המשמשים כבסיס מוצק לפיתוח ועיצוב מדיניות ובניית תכניות לאנשי השטח. במקרה זה הצורך עלה מהאקדמיה, ולמערכת כתב העת הופנתה בקשה להוציא חוברת שתסכם ממצאי מחקר ראשון שנערך בארץ על אודות הכנה של צעירים הנמצאים במוסדות ובהשמה חוץ-ביתית לקראת חיים עצמאיים. בעקבות הרעיון יזמנו סדרה של פעילויות שהיו משותפות לאקדמיה, למשרדי ממשלה ולארגונים ולעמותות, וחברנו יחד לתכנון כנס מכונן בנושא. לראשונה, כל הגורמים המטפלים בצעירים מעל גיל 18 בכלל ובצורכיהם של צעירים חסרי עורף משפחתי בפרט שיתפו פעולה מתוך הכרה בחשיבות הנושא ובצורך לתת לו קדימות ולפתח שירותים מתאימים שיתבססו על מחקר שטח שנערך בתחום. הכנס, שבו הוצגו ממצאי מחקרים ומבט על הנעשה בתחום בעולם, נסקרו תכניות ומיזמים הקיימים בארץ ונערך דיון על מדיניות, היווה בסיס לגיליון, אשר תכניו משמשים את מעצבי המדיניות במשרדי החינוך והרווחה ומסייעים לעובדים החינוכיים-סוציאליים האמורים ליישם מדיניות זו.

סיכום

עמותת "אפשר" אינה הארגון היחיד הפועל להפצת ידע הקשור לתחום העבודה החינוכית-סוציאלית. העובדים הסוציאליים מפרסמים את כתב העת שלהם, וכך גם אנשי החינוך, הפסיכולוגים וכדומה. אך הייחודי לעבודתנו והמאפיין אותה הם ההתייחסות לכל הרבדים והשילוב והמיזוג ביניהם -- החיבור שנוצר בין האקדמיה הבוחנת וחוקרת את השדה ואנשי השטח הניזונים מההיבטים התאורטיים של הנושאים שבהם הם מטפלים כדי לייעל את עבודתם. אנו מאמינים כי תוצרי החיבור הזה -- הלמידה, השיח בין אנשי מקצוע מתחומי דעת שונים ואף הפיתוח של קובעי המדיניות, העבודה המתוכננת והשגרתית לצד זרימה ויצירה דינמית

ומשתנה בהתאם לנסיבות ולצרכים – מעשירים את עולמם המקצועי של העובדים החינוכיים-סוציאליים בישראל.

מקורות

- אהרוני, ח' (2005). **ספר הפרויקטים: יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית**. ירושלים ורחובות: אפשר, משרד הרווחה ואדוואנס - הוצאה לאור.
- בנבנישתי, אסטור, ר' ומארצ'י, ר' (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 17, 137-154.
- גוטפריד, ר', ליטוין, א' וגרופר, ע' (2002). האקלים התרבותי בפנימייה אנתרופוסופית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 16, 135-162.
- גומפל, ת' (2002). הרהורים על אלימות בבתי ספר: גורמים ועקרונות התמודדות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 16, 13-24.
- גרופר, ע' (1992). "להיות למדריך בפנימייה": חקירה אתנוגרפית של תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115-132.
- יוסף, ח' (2006). קליטת תושבי הצפון – מחנה פליטים או אתר נופש. **אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי**, 16, 11-12.
- כהן, ע' וכהן א' (2001א). העובד החינוכי-סוציאלי – האם אפשרי מעבר מעיסוק למקצוע? מחקר מדיניות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 15, 121-140.
- כהן, ע' וכהן א' (2001ב). מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל: דו"ח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה. ירושלים: אפשר.

- להב, ח' (2007). הכישורים המקצועיים של העובדים החינוכיים-סוציאליים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 27, 139–144.
- סייקס, י', רוזנפלד, י' ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית: תכנית פיילוט 2002--2005: המתודה הראשונה – למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרופקטיבית. ירושלים: מאיר-ס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- סלע-שויביץ, ר' (2003א). אלימות של בני נוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 17, 45–64.
- סלע-שויביץ, ר' (2003ב). העדפת הצפייה באלימות בטלוויזיה ובווידאו-קליפים בקרב בני נוער. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 9–24.
- קרומר-נבו, מ', ברק, ע' וטייכמן, מ' (2005). תהליכי הכללה (inclusion) של בני נוער בסיכון במסגרת תכנית ליזמות חברתית-עסקית בחברה למתנ"סים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 22, 33–53.
- רונאל, נ', שרעבי, ד' ועידן, ט' (2001). חיזור אלים בקרב תלמידי תיכון בישראל – מחקר חלוץ. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 15, 105–120.
- שדמי, ח', אלגרסיו, א' ונוי, ב' (2006). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך: מדיניות, יעדים ופעולות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 121–146.
- AIEJI, (2005). *A common platform for social educators in Europe*. Barcelona: European Bureau of the International Association of Social Educators (AIEJI).
- Grupper, E., Koch, J., & Peters, F (Eds.) (2009). *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue*. Germany and Israel: IGFH and Efshar.

נספח 1: רשימת נושאים של שולחנות דיון ו"מפגשים חיים"

- לחץ ושחיקה בקרב עובדי המגזר החינוכי-סוציאלי
- הכשרת כוח אדם למגזר החינוכי-הסוציאלי
- שיקום לעוברי חוק צעירים
- אלימות נוער במערכת החינוך ומחוצה לה
- הטיפול במגזר הערבי והדרוזי
- הפרטה בשירותי רווחה
- גיוס לצה"ל של אוכלוסיות מיוחדות
- מעצר קטינים – מציאות וחלופות אחרות
- מפגש בין-תרבותי בין נוער בסיכון יוצא חבר העמים לבין גורמי חינוך וטיפול
- התנהגויות סיכון ממכרות: סמים, אלכוהול, הימורים וגלישה באינטרנט בקרב ילדים ובני נוער
- המעבר לבגרות של צעירים בסיכון – צעירים בהשמה חוץ-ביתית – לקראת היציאה והשנים שאחרי
- ילדים ובני נוער בסיכון – טיפול והתמקצעות עובדים: הרצוי והמצוי
- מצבי לחץ במציאות הישראלית: שבילים להתמודדות ולצמיחה

נספח 2: נושאי המאמרים בגליונות "מפגש"

נושאי המאמרים מייצגים קשת רחבה של תכנים וסוגיות, המאפיינים את תחומי העניין והעיסוק של העובד החינוכי-סוציאלי ושל האקדמיה כאחד. להלן דוגמאות: עבודה סוציאלית בחברה הבדווית בנגב – היבטים בין תרבותיים; הכשרת נוער לצלילה ככלי טיפולי; על המעבר של לשכות לשירותים חברתיים לארגונים לומדים; השפעת התערבות טיפולית באמצעות ספורט על גורמי אישיות בקרב צעירים מנותקים; היבטים

חברתיים ופסיכולוגים בתהליך סגירה של פנימייה; מאפיינים ומנבאים של משך השהות באומנה; החשיבות הפסיכו-דינמית והחינוכית של זיכרונות מבית הספר; שיח מקוון עם מתבגרים על התאבדות; הפרטה מבוקרת: המקרה של המעונות לאדם המפגר; תהליך פתיחת סוד בקבוצה טיפולית לילדים שנחשפו לאלימות בין הוריהם; הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה; תכניות לבוגרי השמה חוץ-ביתית; אתיקה מקצועית של עובדים חינוכיים-סוציאליים; מודל להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון במסגרת בית הספר; אינטרנט ונוער בסיכון; יעילותם של טקסים בוני משמעות וכבוד במערכת החינוך; התמודדות ילדים ובני נוער במצבי לחץ במציאות הישראלית (אירועי טרור, מלחמה, התנתקות והגירה); אסטרטגיות התערבות מוטות תרבות; ילדים כקרבנות של תסמונת מינכאוזן בידי שליח; נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב): התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרוסקסואלית.

חלק ו

ביבליוגרפיה מוערת בנושא

עבודה

חינוכית-סוציאלית

2010--1990

ערכה: שושנה לנגרמן

ביבליוגרפיה מוערת בנושא

עבודה חינוכית-סוציאלית 1990--2010

ערכה: שושנה לנגרמן

מבוא

הגדרת הנושא

עבודה חינוכית-סוציאלית היא העבודה הנעשית על ידי עובדים במוסדות וארגונים בקרב בני נוער בסיכון או אוכלוסייה אחרת בעלת צרכים מיוחדים, ומשלבת חינוך וטיפול. היא מופיעה בספרות גם בתור "עבודה חינוכית-טיפולית".

בעיות בנגישות למסמכים בנושא

שם הנושא כפי שהוא נזכר בהגדרה כמעט שאינו מופיע במפתחות הקיימים של הקטלוגים ומאגרי המידע בישראל. הוא נמצא כך רק במקרים המועטים שבהם הוא מופיע בכותר (title) של המסמך. על כן נדרש חיפוש לפי מילות מפתח אחדות בעת החיפוש, ובעיקר תחת הנושא "מדריכי נוער". המידע המצוי בביבליוגרפיה מתייחס בעיקרו לנוער בסיכון הנמצא בפנימיות או מטופל על ידי המחלקות לקידום נוער.

הפרסומים מתייחסים בעיקר להגדרת תפקידו של העובד החינוכי-סוציאלי, לזהותו המקצועית ולדרכי הכשרתו. רק מיעוטם מתייחס לתכניות המופעלות במסגרות שבהם עובדים העובדים החינוכיים-סוציאליים.

טווח הביבליוגרפיה

הפרסומים שייכללו ברשימה זו מתייחסים לשנים 1990--2010, למעט פרסומים בודדים המהווים ציון דרך בתחום זה.

מקורות המידע לפרסומים המופיעים בביבליוגרפיה

המקורות העיקריים הם מאגר המידע HIP -- מפתח המאמרים לכתבי עת בעברית של הספרייה באוניברסיטת חיפה, ומאגר המידע על מחקרים במדעי החברה בישראל של מכון סאלד, אשר המחברת הייתה המייסדת שלו. מקורות אלו נועדו לשרת את כל העוסקים בתחום זה ולתת בידם כלי יעיל למציאת המידע שהם זקוקים לו.

הערה: התקצירים המלווים את הפריטים חלקם נלקחו מתוך המאגר של מכון סאלד, צוטטו או תומצתו מתוך המאמרים והספרים.

ביבליוגרפיה

1. **אפשר – אגודה לפיתוח שירותי רווחה (1988). הכשרת כוח-אדם למגזר החינוכי הסוציאלי.** ירושלים: המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים (שולחן רביעי) (28 עמודים).
- דיון בהשתתפות מורי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים, תלמידיה ועובדים בכירים בתחום הרווחה, על תפקידיה של המדרשה בהכשרת עובדים לתחום הרווחה. בין המשתתפים: איתן ישראלי, יעקב סדן, ברוך עובדיה, אהרן לנגרמן ואחרים.
2. **אריאלי, מ' (תש"ס).** מוסדות פנימייתיים-חינוכיים בישראל כארגוני חייבות. בתוך י' קשתי ומ' אריאלי, **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל (עמ' 11-23).** תל אביב: רמות.
3. **בכר, ח' (1996).** שילוב בין גורמי אישיות וסביבה בהערכת אפקטיביות של עובדי קידום נוער בישראל. **מניתוק לשילוב, 7, 6-21.**
- תקציר עבודה לתואר מוסמך. המחקר המתואר במאמר יכול לשמש כתחילתה של דרך שתוביל לפיתוח סטנדרטים להערכתם של עובדי קידום נוער, למיון טוב יותר של עובדים ובסופו של דבר -- להתמקצעות התחום.
4. **בר, נ' (1996).** פיתוח כוח אדם בפנימיות לילדים בסיכון. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 8-9, 49-57.**

המאמר מסתמך על התכנית "ילדים בסיכון" -- תכנית אב בנושא, שיצאה על ידי ג'וינט ישראל בשנת 1993 וממוקדת בפנימיות לילדים צעירים בישראל. התכנית נותנת תמונה כוללת של תפקוד עובדי הפנימיות ומתייחסת לתחומים השונים הנמצאים בבסיס עבודתם: המערך הארגוני, הידע והמיומנויות. היא מציגה תמונה מקיפה של מוקדי הבעיות ומציעה גם מוקדי התערבות אפשריים. כמו כן היא מציגה תכניות ייחודיות לשיפור בכל אחד מן התחומים שהוזכרו. התכנית אמורה לשמש בסיס לתכניות מגוונות בפנימיות, בהתאם לסדר העדיפויות של הגורמים האחראיים.

5. בר-און כהן, ע' (2000). המדריך המקצועי: מודלים להכשרה ולהעסקה בישראל. ירושלים: טורו קולג' (124 עמודים).

מטרת המחקר: זיהוי מודלים הננקטים בפועל בהכשרת מדריכים מקצועיים העובדים עם ילדים ובני נוער ובהעסקתם בפנימיות או בקהילה; נבדקים: 28 נבדקים הממלאים תפקידי ניהול במקום עבודתם כיום או בעבר, ושתפקידיהם נוגעים לקביעת מדיניות בתחום הכשרת והעסקת המדריכים ויישומה; שיטה וכלי מחקר: ראיונות עומק פתוחים; מן הממצאים: במקצוע ההדרכה קיים פרדוקס -- ככל שגדל הפער בין האוכלוסייה המטופלת והמדריכים, כך גדל הניכור ביניהם ופוחת הסיכוי שהמטופל יראה במדריך דמות להזדהות עמה, ומצד שני, על מנת לגשר על הפער שבין המטופל והחברה, המדריך אמור להתמצא בתחומי ובטכניקות טיפול רבים ולגלות מקצועיות. הכשרת המדריך חיונית להצלחת התפקיד בשל המורכבות של בעיות החניכים והצורך שהמדריך יהיה עבורם דמות שניתן לתקשר עמה.

6. בר-און כהן, ע' (2007). העובד המקצועי בחינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 191--218). ירושלים: מאגנס.

המאמר עוסק בתפקידו ובדמותו של העובד המקצועי בחינוך הבלתי פורמלי ובוחן את מהות ההדרכה המקצועית מן ההיבטים החברתי, הרגשי והמעשי. המאמר עוסק בעיקר במדריך בפנימייה. התפתחויות היסטוריות השפיעו על

עיצוב תפקיד המדריך בשלושה תחומים: התחום האידאולוגי, התחום האישי ותחום התיווך בין החניך ובין הפנימייה. המחברת בוחנת את המאפיינים של כל אחד מהתחומים הללו ואת רכיבי ההדרכה המקצועית: טיפול פיזי, טיפול נפשי, ייצוג הארגון בפני החניכים וההדרכה החברתית. כמו כן מוצגות דילמות בהכשרת המדריך ובהסבת ההדרכה מעיסוק למקצוע, למשל תנאי קבלה ויחס לתואר אקדמי.

7. בר-און כהן, ע' וכהן, א' ה' (2001). העובד החינוכי-סוציאלי – האם אפשרי מעבר מעיסוק למקצוע? מחקר מדיניות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 15, 121-140.**

המאמר מציג ממצאים של מחקר מדיניות, שהוזמן על ידי עמותת "אפשר". מחקר זה התמקד בשאלות, מיהו העובד החינוכי-סוציאלי ומה מייחד את עבודתו, מה משמעות המונח "מקצועי", ומה כרוך בהסבת העיסוק למקצוע. החוקרים נתבקשו להגיש הצעות ומסקנות הקשורות להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ולהכרה בהם. מטרת המחקר: לדון בדרכים לקידום מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי; נבדקים: 173 נחקרים השייכים לסגל בכיר, בהם מנהלים ומפקחים בפנימיות ובמוסדות וארגונים בקהילה המעסיקים עובדים סוציאליים, ו-295 סטודנטים במוסדות להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים; שיטה וכלי מחקר: התייעצות עם אנשי עמותת "אפשר", ראיונות עם מגוון אנשי מקצוע המעסיקים והמכשירים עובדים חינוכיים-סוציאליים, ושאלונים שהועברו לשתי קבוצות הנבדקים וכללו שאלות רקע, שאלות הנוגעות למצב הנוכחי של הנבדק, לדמותו ותפקידו של העובד החינוכי-סוציאלי בעיני הנבדקים ולאופן שבו הם רואים את קידומו מבחינת ההכשרה והתעסוקה; מן הממצאים: מרבית הנבדקים סבורים שחשוב להסב את העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע, אך אין הסכמה על סוג ההכשרה הדרושה לשם כך. ישנם מגוון ארגונים מכשירים, ולא התגבשה הסכמה באשר לאופיים ולדיסציפלינות שבהם תיעשה ההכשרה, בין שהם אקדמיים ובין שאינם כאלה.

8. גלבוץ, ד' (2005). עבודה חינוכית עם נוער מנותק/בסיכון בראייה תורנית-רוחנית. **מניתוק לשילוב**, 13, 106--111.

מתוך המאמר: "הדברים שנכתבו הם ניסיון להגיע ליסודות הרוחניים של העבודה בתחום נוער מתבגר בכלל ולקידום נוער בפרט".

9. גרופר, ע' (1992). **להיות למדריך בפנימייה: חקירה אתנוגרפית של תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה (345 עמודים).

מטרת המחקר לבחון את סוגיית רמת הפרופסיונליות הרצויה לעובדי נוער ישירים (מדריכים) בפנימיות; נבדקים: 96 מדריכים חדשים במוסדות פנימייתיים; שיטה וכלי מחקר: הופעלה שיטה אתנוגרפית ונערך שימוש בראיונות ובתצפיות; מן הממצאים: אינטגרציה של ממצאי המחקר מורה על 11 תנאים ליצירת תהליך "תרבות" מוצלח של מדריכים בפנימיות: כניסה הדרגתית לתפקיד; התנסות מוצלחת של העובד ב"טקסי מעבר"; תקשורת פתוחה בין הנהגת הפנימייה לבין המדריכים; מעמד משמעותי שיוקנה למדריך בתהליך קבלת ההחלטות; השקעה של משאבים בהדרכה ובהנחיה המקצועית של המדריכים החדשים; משוב ענייני למדריך; סיפוק צרכיו הבסיסיים של המדריך על ידי כפר הנוער; איזון בין ממדים של קומפרסיה ודקומפרסיה; גישה מערכתית של הפנימייה לתהליך ה"תרבות" של המדריך; הפנמה של עקרונות המודל האתנוגרפי על ידי המדריך; מציאות תעסוקתית שמאפשרת למדריך להתנסות באווירה של "מורטוריום מטפח". ככל שיתקיים חלק גדול יותר מן התנאים, תהליך רכישת התרבות יהיה טוב יותר.

10. גרופר, ע' (1995). "טקסי מעבר" ומשמעויותיהם בתהליך כניסתם של מדריכי נוער חדשים לתפקידם בפנימייה. בתוך י' דרור וש' אורן (עורכים), **הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן בבית הספר אורט רוגוזין - מגדל העמק** (עמ' 159-181). מגדל העמק: בית הספר המקיף אורט ע"ש רוגוזין.

מטרת המאמר: בחינת שנת הפעילות הראשונה של מדריכי פנימיות, תוך ניסיון לזהות במהלכה "טקסי מעבר" (rites de passage). זאת מאחר שמדריכי פנימיות נכנסים לעבודתם עם הכשרה מועטה מאוד, ועיקר הלמידה וההכשרה המקצועית מתרחשות תוך כדי עבודה; שיטה וכלי מחקר: נערך מעקב אתנוגרפי אינטנסיבי אחר המדריכים בשנת הפעילות הראשונה, תוך התמקדות בדפוסים ובטקסים המשמשים להכנסתם לעבודה; מן הממצאים: "טקס המעבר" המרכזי בעבודת מדריך הפנימייה הוא חוויית המפגש הראשוני הישיר והבלתי אמצעי שלו עם קבוצת החניכים שהופקדה בידיו. זהו מעין מבחן שמהותו נעוצה בשאלה, האם המדריך יצליח ליצור עם חניכיו במהירות מערכת של הידברות ותקשורת שיש בה יסודות של אמון הדדי ראשוני ונכונות של החניכים לקבל אותו, להכיר בסמכותו ולהיענות להנחיותיו.

11. גרופר, ע' (1998). הקונגרס ה-14 של העובדים החינוכיים-סוציאליים בעיר Brescia באיטליה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 10--11, 76--80.

12. גרופר, ע' (תשנ"ט). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 12--13, 11--26.

המאמר מנתח את הפער הקיים בין דגם המדריך המצוי בפנימייה לבין התפיסה הרצויה לביצוע תפקיד זה, ומתוארים בו תהליכי שינוי בהתייחסות המקצועית לתפקיד המדריך. הטענה היא כי לגישה הסמך-מקצועית יש השלכות על אפיון כוח האדם שפונה לעבודת חינוך והדרכה בפנימיות. במאמר מוצגים הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני והכישורים המתאימים ליישום הידע המקצועי. התפיסה המיטבית של מחנך פנימייה מבוססת על מבנה ספירלי ורב-שלבי, והמאמר מתאר חלק מהשלבים האלה ומדגיש את הצורך בהתאמה קפדנית של העקרונות המקצועיים לצרכים המיוחדים ולמציאות הייחודית של החינוך הפנימייתי בישראל. המודל המוצג עשוי להציע לאנשים צעירים ומוכשרים מסלול קריירה מקצועי בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית.

13. גרופר, ע' (2000). "מדריך", "מחנך פנימייה", "עובד חינוכי-טיפולי" וכל מה שביניהם. אפשר, 7, 2.
14. גרופר, ע' (2002). "הצהרת ברצלונה" 2001, לקידום העבודה החינוכית-סוציאלית. אפשר, 10, 19.
15. גרופר, ע' (עורך ומפיק של המהדורה העברית) (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית -- מסגרת מושגית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 25, 115--132. המסמך חובר על ידי המשרד האירופי של האגודה הבין-לאומית של העובדים החינוכיים-הסוציאליים (AIEJI), בינואר 2005, והוא מבוסס על מסמך קודם שהוכן על ידי משרד זה, "מצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה". מטרתו של המסמך הנוכחי לשמש השראה לדיונים בנושא הכישורים הנדרשים לעובדים בעבודה החינוכית-סוציאלית. בעקבות המאמר הובאו בגיליון שתי תגובות והתייחסות אליהן: ש' רומי, הגיע הזמן ל"מנה עיקרית", 135–137; ח' להב, הכישורים המקצועיים של העובדים החינוכיים-סוציאליים, 139–144; ע' גרופר, התייחסות לתגובותיהם של שלמה רומי וחיים להב, 145--148.
16. גרופר, ע' (2009). מי מפחד מאתיקה מקצועית – העובדים החינוכיים-טיפוליים עצמם או המתנגדים לפרופסיה שלהם? מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 29, 41--56; נספח בסוף המאמר: העקרונות האתיים של הארגון הבינלאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI, 57--58. המאמר עוסק בסוגיית האתיקה המקצועית לעובדים חינוכיים-טיפוליים מארבעה היבטים עיקריים: תהליך ההתפתחות הפרופסיונלי של העיסוק, תהליך החיבור והגיבוש של קוד אתי, הפן הבין-לאומי והטמעת הקוד האתי בקרב העובדים החינוכיים-טיפוליים והפיכתו לידיע יישומי.
17. גרופר, ע' ואיזיקוביץ, ר' (2000). עובד הנוער הזקוק למורטוריום: חקר צורכי ההתפתחות המקצועית של מדריכי פנימיות חדשים. בתוך י' קשתי,

ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), קהילות של נוער: עיונים בחינוך פנימייתי בישראל (עמ' 179--196). תל-אביב: רמות.

מטרת המחקר: התחקות אחר תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדי נוער ישירים (מדריכים) בפנימיות במהלך שנת עבודתם הראשונה; נבדקים: 30 עובדי נוער חדשים בשלושה מוסדות פנימייתיים בישראל ו-57 עובדי נוער נוספים; שיטה וכלי מחקר: (א) מעקב אתנוגרפי לאורך שנת העבודה הראשונה; (ב) תכנית התערבות מובנית בשם "תכנית לפיתוח מקצועי של מדריכי פנימיות", שאליה הוזמנו עשרה עובדי נוער; (ג) שני ראיונות קבוצתיים; (ד) שאלון פתוח שהועבר ל-57 עובדי נוער חדשים במהלך קורס שהתנהל סמוך לתחילת כניסתם לעבודה בפנימייה; מן הממצאים: הממצאים מראים שצורכיהם הקיומיים של עובדי נוער חדשים מחייבים הבנייתו של מצב "מורטוריום", אשר יוכל לסייע למדריך החדש להפוך את ההתנסות הראשונית שלו בעבודה ישירה עם נוער בפנימייה לחוויה לימודית מעשירה. תוצאות הניסוי מצביעות על פוטנציאל רב הגלום בגישה המוצעת. המודל האתנוגרפי, המשולב בתוכן הלימודי המובנה בתוך תקופת "המורטוריום המטפח", מאפשר יצירת תהליך ספירלי של בניית ידע, תוך שמירה רצופה על קשר הגומלין בין עיון ליישום. התפרסם ב-1992 גם בתוך מ' אריאלי (עורך): פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן (עמ' 80--96). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב ומסדה.

18. גרינבוים, נ' (2005). הכשרה לתפקיד ו"חניכה" של עובדים בקידום נוער. מניתוק לשילוב, 13, 112--122.

19. גרינבוים, נ' (2007). תהליך של פיתוח ארגוני בתחום קידום נוער – היל"ה על פי מודל E.F.Q.M מניתוק לשילוב, 14, 157--166.

20. דר"חות

*** דר"ח ועדת המומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות (1995).** ירושלים: ג'וינט ישראל (57 עמודים).

בעקבות דר"ח הוועדה הציבורית לבדיקת מצב הילדים במוסדות שבאחריות משרד העבודה והרווחה, באה הוועדה הנוכחית, בראשות אהרן לנגרמן, לבדוק אם תקנים ונהלים שנקבעו בשנות השבעים והשמונים של המאה העשרים אכן עונים על צורכי החניכים היום ובעתיד. היזמה להקמת ועדת מומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות הועלתה בדיוני השירות לילד ולנוער של משרד העבודה והרווחה עם צוות תחום ילדים בסיכון של ג'וינט ישראל. בוועדה השתתפו אנשי אקדמיה בעלי ניסיון בעבודת שדה ועובדים בכירים מהשדה, שייצגו את הגזרות העיקריות של החינוך הפנימייתי. הוועדה בדקה את התקנות הקיימות והציעה סטנדרטים חדשים בתחומים משמעותיים בחינוך הפנימייתי. הפרק הרביעי מוקדש לנושא כוח האדם. ראשי הפרקים בו הם: תחומי התפקיד של הצוות החינוכי, תנאי קבלה והסמכה והכשרת כל סוג של עובד בפנימייה במהלך עבודתו.

*** דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצב הילדים בפנימיות שבאחריות משרד העבודה והרווחה -- מוגש לשר העבודה והרווחה (1988).** ירושלים: משרד העבודה והרווחה (63 עמודים).

הוועדה המקצועית הראשונה, בראשות אהרן לנגרמן, שמונתה כדי לבדוק את מצב הילדים בפנימיות. בעקבותיה הוקמה הוועדה משנת 1995.

*** דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה (2006).** הוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה. ירושלים (57 עמודים).

ב-16 בנובמבר 2003 החליטה ממשלת ישראל על הקמת ועדה ציבורית בראשותו של פרופ' הלל שמידט לבחינת מצבם של ילדים ובני נוער במצבי סיכון ומצוקה. ראש הממשלה אריאל שרון ושר הרווחה זבולון אורלב מינו את 33 חברי הוועדה.

מטרות הוועדה היו: (א) ללמוד ולהגדיר את ההיבטים ואת הממדים של בעיית הילדים והנוער הנתונים בסיכון והסובלים ממצוקה חברתית וכלכלית; (ב) לסקור את השירותים והתכניות הקיימים כיום למען ילדים ובני נוער, תוך בחינת רצף השירותים הבין-משרדיים ובין-ארגוניים ויחסי הגומלין ביניהם; (ג) לסקור את קווי המדיניות ואת החקיקה הקיימים כיום ביחס לילדים ובני נוער בסיכון ולבחון את התאמתם למציאות נוכחית ולאמנה הבין-לאומית לזכויות הילד; (ד) לגבש מסקנות, ובמידת הצורך, להמליץ על צעדים שיסייעו לקידום מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון לטווח הקצר ולטווח הארוך.

הדו"ח מתבסס על עבודתן של חמש תת-ועדות שמינתה הוועדה. בעמ' 67 של הדו"ח מגדירה הוועדה מיהם ילדים ובני נוער הנמצאים במצוקה ובסיכון: "ילדים החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה ממצבים אלה נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם".

הדו"ח מציין, שבמצב הקיים, אין במדינת ישראל מקור מידע מרכזי על ילדים בסיכון ולא נעשים מחקרים וסקרים לבחינת היקפם של מצבי הסיכון באוכלוסיית הילדים. רק עמוד אחד מוקדש לנושא תהליכי למידה והכשרת עובדים. בנושא זה נאמר: "יש להשקיע בעובדים באמצעות הנחלת ידע, מידע, מיומנויות וכלי התערבות מקצועיים רגישי תרבות. יפותחו תכניות לימודים [...] בכל המוסדות להכשרת אנשי חינוך, עובדים סוציאליים ואנשי טיפול. יש לחייב את המוסדות להשכלה גבוהה ואת המוסדות להכשרת אנשי מקצוע בתחומי השירות, לכלול במסגרת לימודי החובה קורס ברגישות תרבותית".

*** החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – "ועדת העשור" (2008).** תל אביב: משרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער (52 עמודים).

הדו"ח הוגש על ידי י' קשתי, ע' גרופר וש' שלסקי. עמ' 39-40 הוקדשו לנושא כוח האדם בפנימייה והכשרתו.

21. דיבואה, ס' (2003). על הקשר בין עובדי חינוך לצוותי טיפול בפנימייה. **אפשר, 12, 11.**

22. דנון, ד' (1999). **גשר על מים סוערים.** ירושלים: משרד העבודה והרווחה (166 עמודים).

תיאור פעולותיו של השירות לנוער וצעירים וחבורות רחוב. לאחר הצגת מבנה השירות מתוארים כמה מתהליכי השינוי בשנות השבעים והשמונים, אשר חוללו תמורות במאפייניה של אוכלוסיית היעד שאליו פונה השירות, ביעדי העבודה, בדרכי ההתערבות ובפרופיל המקצועי של העובדים. בין התהליכים האלה ניתן למנות את האינטגרציה בחינוך, את מיזם שיקום השכונות ואת "התמסדות" המחאה. כמו כן מתוארים העבודה הטיפולית בשטח, המאפיינים הייחודיים של העבודה עם המתבגרים, הטיפול והשיקום של צעירים בני 18 ומעלה והעבודה עם מתבגרים וצעירים במצוקה במגזר הערבי ובמגזר החרדי.

23. המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה, טו(1), 99-112.**

במאמר מוצגת גישה פרופסיונלית להכשרת עובדי קידום נוער במצוקה ולעבודתם. המחברים רואים בנוער ובצעירים במצוקה קבוצת אוכלוסייה ייחודית, ולפיכך הם טוענים, שתכנית הכשרה ממוקדת בקבוצה זו, אך בעלת ראייה רחבה ובין-תחומית, עדיפה על פני הכשרה כללית ובלתי מחייבת במדעי ההתנהגות, החינוך או העבודה הסוציאלית. במאמר מוצג מודל הכשרה אקדמית שפותח במכללת בית ברל, מודל המתמודד על הכרה

בשדה. המחברים שוללים את הבלעדיות שיש לבוגרי עבודה סוציאלית בתחום נוער במצוקה ורואים בתופעה מונופול מקצועי בלתי מוצדק, המחניק את התפתחותה של ההתמחות. הם קוראים לפלורליזם מקצועי, לשיתוף פעולה, לדיאלוג ולהשלמה והפריה הדדיות, מתוך קבלה של שונות וייחוד.

24. וינשטיין, מ' (1997). מחנכי הפנימייה בכפרי נוער דתיים ובפנימיות דתיות (מדריכים, אימהות-בית ומרכזים). בתוך מ' בר-לב ומ' דגן (עורכים), **החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל** (עמ' 73–89). ירושלים: משרד החינוך.

המאמר מציג בפירוט את תחומי פעילותו העיקריים ואת תפקידיו של המדריך בפנימייה הדתית, את תכונותיו הרצויות, את תהליך הכשרתו ואת תנאי העסקתו. כמו כן נדונים המאפיינים של המשתתפים השונים בצוות החינוכי: אמות הבית, בנות השירות הלאומי, מורות חיילות ורכזי ההדרכה.

25. חימי, ח' (2009). תכנית הלימודים וההכשרה המעשית של המסלול לטיפול וקידום נוער: עבר, הווה ועתיד. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 29, 19–32.

מתוך התקציר: "מטרת המאמר היא להציג את המסלול לטיפול וקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, להבהיר את הנחות היסוד שהובילו לפיתוח תכנית ייחודית לבני נוער במצבי סיכון במסגרת בית הספר לחינוך וגם לפרט את תכנית הלימודים ומבנה ההכשרה המעשית. [...] יש במאמר התייחסות לתחום העיסוק וההכשרה של טיפול בנוער וקידומו בארץ ובעולם, ותמונת מצב הכוללת נתונים, עובדות ומספרים על נוער במצוקה בישראל".

26. יוגב, י' ואסף, א' (2002). דילמות ערכיות בעבודתו של עובד קידום נוער וצעירים במגזר החרדי. **מניתוק לשילוב**, 11, 100–114.

תיאור העבודה הנעשית ביחידה לקידום נוער במגזר החרדי. המאמר סוקר את דפוסי ההתנהגות העבריינית בקרב נוער חרדי ודן בדילמות הכרוכות בעבודתו של עובד הנוער מן ההיבטים ההלכתי, החברתי והאישי. המאמר

מלמד, כי בנוסף למכלול השיקולים המקצועיים והחינוכיים, עובד הנוער במגזר החרדי צריך להביא בחשבון בכל החלטה מקצועית גם את פסק ההלכה ואת "ברכת הרב". הדגש בעבודה הוא על מציאת פתרונות יצירתיים וקהילתיים לשילוב הנוער במסגרות הנורמטיביות.

27. ישראלי, א' (1998). עובדים חינוכיים סוציאליים (סוציאל פדגוגיים) באירופה, באפריקה ובארצות הברית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 10** --11, 61--71.

28. כהן, י' ושניידר, ס' (1992). הדרכת מדריכים בפנימייה טיפולית כאמצעי לגיבוש עצמיותם. **חברה ורווחה, יב(2), 207–213.**

הדרכת מדריכים העובדים בפנימיות פסיכיאטריות עם מטופלים בגיל ההתבגרות מחייבת הבנה בפסיכולוגיה התפתחותית, ביחסי אובייקט ובשני סוגי העברה: השתקפות (Mirroring) ואידיאליזציה. החניכים מעוררים רגשות עזים במטפלים, תופעה המחייבת ליווי שוטף של הדרכה, מה גם שהסביבה הטיפולית מאופיינת בחוסר ודאות, המונע קיום דפוסי תגובה ודרכי התערבות ברורים ומוגדרים מראש. במאמר מובאים ניתוח של בעיות אלו והצעות פתרון אחדות, במסגרת דיון תאורטי של יחסי אובייקט והפסיכולוגיה של ה"עצמי".

כהן, ע' ראו בר-און כהן, ע'

29. כהנא, י' (1995). בין מחנכים לחניכים: סוגיות בעבודה חינוכית-סוציאלית. ירושלים: אפשר (171 עמודים).

אסופת כתבים של יהודה כהנא. במאמרים מנסה כהנא, בעל ניסיון של 30 שנות מסה ומעש בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, לבחון היבטים שונים הנוגעים למהות שדה עשייה ועיון זה. מפרקי הספר: להיות עובד חינוכי-סוציאלית; הקבוצה והצוות; המורה והתלמיד; בין מחנכים לחניכים. סקירה על הספר ועל מחברו: **ברוך עובדיה (1996), מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 8-9, 212--219.**

30. כהנא, י' (1995). מקומו של המדריך החינוכי-סוציאלי בעבודת הצוות הרב-מקצועי בפנימייה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 7, 75--79. דיון בעבודתו של המדריך החינוכי-סוציאלי. במאמר מתוארים המקורות הבין-תחומיים של תפקיד זה ומאפייניו ונדונים המאפיינים של צוות בין-מקצועי, שבמסגרתו עובד המדריך בפנימיות. כמו כן מפורטים הקשיים בעבודת הצוות, שיכולים לנבוע ממתחים בין-אישיים ומקצועיים כאחד. בסיכום מודגמת עבודת הצוות הבין-מקצועי בפנימיית "בני ברית" בירושלים.

31. כוכבי-סמסליק, א', סמדז'ה, נ' ומויאל ח' (2007). **הדרכת העובדים במעונות**. בתוך מסע החסות אל הנוער: תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער. תל-אביב: עמותת ענ"ב, 145--159.

32. הכנס הארצי הראשון לעבודה חינוכית-סוציאלית בישראל (1993). תמונת מצב וכיוונים לעתיד. תכנית הכנס ורשמים מן הכנס: מבט אישי מאת ש' קניאל, **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 4, 89--92.

33. כפיר, ד' (2009). העובד לקידום נוער – פרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 29, 33--40. המאמר מבוסס על הרצאה של המחברת ביום העיון: "ילדים ובני נוער בסיכון – טיפול והתמקצעות עובדים – הרצוי והמצוי", שהתקיימה בבית ברל בנובמבר 2008. הוא דן בחשיבות השכלה אקדמית של עובדים עם נוער בסיכון ובחשיבות המחקר בתחום זה.

34. להב, ח' (1991). **התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל: תהליכים ותמורות בטיפול בנוער מנותק יהודי, במסגרת מערכת החינוך הבלתי פורמאלי בישראל בשנים 1935--1990**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן (141 עמודים ונספחים).

מטרות העבודה: לבחון ולנתח את תופעת הנוער המנותק בישראל ולצדה -- את השירותים שפותחו על ידי מערכת החינוך כדי להתמודדות עם תופעה זו, ובעיקר החינוך הבלתי פורמלי; נבדקים: בני נוער מנותקים, גילאי 14--17

במגזר היהודי בישראל, בשנים 1935--1990; שיטה וכלי מחקר: המחקר הוא ניתוח היסטוריוגרפי מקיף, המבוסס על מסמכים, תזכירים ודו"חות של המחלקה לחינוך בוועד הלאומי, משרד החינוך והתרבות והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ושל ועדות ציבוריות שעסקו בנושא. כמו כן מוצגים מחקרים, מאמרים וראיונות עם אנשי מפתח של השירותים בתקופות השונות; מן הממצאים: לאורך השנים חלו שינויים בתפיסה המקצועית של המערכת העוסקת בנוער המנותק, מגישה המכוונת למניעה לגישה המכוונת לשיקום, ומגישה הממוקדת בטיפול קבוצתי להתמקדות בעיקר בפרט. שינויים אלו, לצד שינויים שחלו במערכת החינוך בכלל, אכן השפיעו על ממדי התופעה, אך לא מנעו אותה לחלוטין.

35. **להב, ח' (1994).** טיפול בנוער מנותק יהודי במסגרת מערכת החינוך הבלתי-פורמלי בישראל בשנים 1935–1990. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 5, 57--62.**

המאמר מתבסס על עבודת המוסמך של המחבר.

36. **להב, ח' (1994).** מודל הדרכה והנחיה לעובדי קידום נוער. **מניתוק לשילוב, 6, 28--35.**

37. **להב, ח' (1999).** **נוער בשולי החברה – התופעה ודרכי ההתמודדות: מדיניות הטיפול בנוער מנותק בישראל, אוכלוסיות יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה** (מהדורה חמישית מעודכנת ומתוקנת). ירושלים: משרד החינוך התרבות, והספורט, מינהל חברה ונוער, תחום קידום נוער (58 עמודים).

38. **להב, ח' ושמש, א' (2003).** עובדי קידום נוער בישראל 2003 – שינויים בפרופיל המקצועי של עובדי קידום הנוער המועסקים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 18, 25–40.** המאמר סוקר את ההתפתחות שחלה בפרופיל האישי והמקצועי של העובד לקידום נוער משנות השמונים של המאה העשרים ועד היום, תוך השוואת ממצאי שני סקרים שערך משרד החינוך בקרב עובדי קידום נוער בשתי

נקודות זמן -- בשנת 1982 ובשנת 2002. ממצאי הסקרים מצביעים על כך שההתפתחויות שחלו בתחום קידום הנוער בישראל מתבטאות בשינוי פרופיל העובדים, בשינוי דפוסי העבודה, באופי הנחייתם של העובדים ובתפיסת המקצוע על ידי העובדים. השינוי ניכר בביסוסו של תהליך הכשרה אקדמי בישראל ובפתיחת מסלולי התמחות נוספים לקידום נוער המעניקים תעודה מיוחדת של עובד חינוכי-טיפולי לקידום נוער. עובדי קידום נוער היום רואים בעבודתם קריירה אישית משמעותית, הם מבוגרים יותר ובעלי תארים אקדמיים מתקדמים. ישנו תהליך של התחזקות מערכת ההנחה המקצועית וההכשרה לעובדים. כמו כן ישנם שינויים בדרכי ההתערבות של עובדי קידום הנוער, הכוללות כיום גם התערבות בקהילה ועבודה עם ההורים.

39. לוי, א' (1991). שינויים ותמורות בעבודת עובדי נוער צעירים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 1, 41--54.

תיאור שינויים בעבודת האגף לקידום נוער וצעירים בעיריית ירושלים. הצגת המבנה והתכנים של העבודה באגף ודרך עבודת האגף כיום. שיטות העבודה המרכזיות המקובלות באגף לקידום נוער וצעירים מבוססות על שיטות היישוג (reaching out) ו"הדלת הפתוחה", כלומר איתור אקטיבי של אוכלוסיית המטופלים הפוטנציאליים. צורכי המטופל עומדים במרכז היחסים המתפתחים בין נותן השירות ומקבלו. המחבר מגדיר את אוכלוסיית היעד מנקודת מבט סטטיסטית. מבחינה ארגונית מחולק האגף ל-11 יחידות משנה -- יחידות קו ומטה, הכוללות צוותי עבודה האמורים לספק מענים בתחומים שונים. מאז הקמת האגף חלו שינויים ותמורות, כגון: מייעוד למקצוע, מאלתור למובנות, מאידאולוגיה לפיתוח שירותים, מתיווך לטיפול, מטיפול בחבורות לטיפול פרטני ומכאן לטיפול משולב ומגישת יישוג נוקשה לגישה דיפרנציאלית. בסיום מוצגות תכניות לעתיד.

40. לוי, א' (תשס"ג). מחזון למציאות -- תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 17, 107--129.

המאמר מתאר את תהליך ניסוח החזון המקצועי החדש של השירות הניתן לנוער במצוקה על ידי משרד העבודה והרווחה. לאחר שנים של נסיגה מהחזון המקצועי, לצד חוסר עדכון של יעדי השירות ואי-התאמתם לצרכים שהתפתחו בקרב נוער במצוקה בישראל, התבצעה עבודת מטה יסודית לניסוח מחדש של חזון השירות ונעשו צעדים להטמעת חזון זה בקרב עובדי משרד העבודה והרווחה. במאמר מתוארים תהליך זה והקשיים בדרך למימושו ונסקרות הצעות שהועלו להתמודדות עם הקשיים. בעקבות המאמר הובאו בגיליון שתי תגובות: **א' המנחם**, מחירה של פרופסיונאליות, 131-136; **ע' גרופר**, גיבוש חזון השירות אינו תחליף לטיפול בסוגיית הזהות המקצועית, 137-141.

41. לנגרמן, א' (1995). סטנדרטים לפנימיות לקראת שנות האלפיים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 8-9, 37-48.

המאמר מבוסס על דו"ח ועדת המומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות (1995) (לעיל פריט 20).

42. מויאל, ח' (2003). חינוך, טיפול ומה שביניהם. אפשר, ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלית, 12, 12-13.

43. מור, פ' (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט ואשלים (222 עמודים).

עניינו של ספר זה הוא שיטת הדרכה חדשה למערכות החינוך השונות, המבקשות ליעל את פעילותן בקרב תלמידים בסיכון. שם השיטה החינוכית החדשה הוא: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

44. מכון הנרייטה סאלד (1988). פנימיות בישראל: ביבליוגרפיה ותקצירים של מחקרים שנערכו בשנים 1976-1986 מתוך המאגר של "מחקר שוטף במדעי החברה" (מהדורה ראשונה). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד (פרסום מס' 645) (113 עמודים).

45. **מכון הנרייטה סאלד** (1989). פנימיות בישראל: ביבליוגרפיה ותקצירים של מחקרים שנערכו בשנים 1975--1989 מתוך המאגר של "מחקר שוטף במדעי החברה" (מהדורה שנייה). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד (פרסום מס' 665) (148 עמודים).

46. **מלכה, ר' ורומי, ש'** (1998). שחיקת עובדי נוער: הבדלים בין עובדי קידום נוער לבין עובדים עם נוער נורמטיבי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 10-11, 179-192.

מטרת המאמר: לבדוק אם קיימים הבדלים ברמת השחיקה בין עובדי קידום נוער, העובדים עם נוער מנותק, לבין מדריכים חברתיים, העובדים עם נוער נורמטיבי; נבדקים: 36 עובדי נוער במרכז הארץ גילאי 20--37; שיטה וכלי מחקר: מילוי שאלון דמוגרפי ושאלון שחיקה של פינס וכפרי. מן הממצאים: בקרב עובדי קידום נוער נמצאה שחיקה גבוהה יותר מאשר בקרב עובדים עם נוער נורמטיבי. לא נמצא קשר בין ותק בהדרכה לבין רמת השחיקה.

47. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** (2009), 29. גיליון מיוחד בנושא: עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה. עורכת-אורחת: נ' לוי (212 עמודים).

החוברת המיוחדת, שיצאה לאור במלאת חצי יובל להיווסדו של המסלול לטיפול וקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, מוקדשת בחלקה לנושאי ההכשרה וההתמקצעות של העובדים החינוכיים-סוציאליים ובחלקה לתכניות התערבות.

48. **עדן-אלמוגי, ס'** (2000). אמפתיה – בהתערבות חינוכית-סוציאלית במתבגרים. **מניתוק לשילוב**, 10, 55--64.

דיון במונח "אמפתיה" ובמשמעותו במפגש האישי בין עובדי קידום נוער לבין מטופליהם. המאמר מציג הגדרות של המונח, מבחין בין אמפתיה להזדהות ובוחר את חשיבות האמפתיה ככלי טיפולי בטיפול במתבגרים ביחידה לקידום נוער. המאמר מתאר את הסכנות בשימוש באמפתיה ואת התכונות הנדרשות למטפל אמפתי. מודגש כי המתבגרים נמצאים בשלב

בחייהם שבו הערפול הפנימי מזמין מן המטפל בהירות, התמקדות, הובלה והנחיה אסרטיבית אך מכבדת, בטוחה אך גם רגישה.

49. פליסרה, מ' וסולר, פ' (1998). תואר אקדמי (ראשון) בעבודה חברתית-חינוכית טיפולית. אוניברסיטת גירונה, ספרד. תרגום: ד' ריבידי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 10-11, 72-75.**

50. פרטוש, ר' (2004). מקומה של הפעולה החינוכית-חברתית-קבוצתית בעבודת המדריך לקידום נוער. **מניתוק לשילוב, 12, 49-66.** ניתוח הפעילות החינוכית-חברתית-קבוצתית בעבודתם של מדריכים לקידום נוער במשרד החינוך והצעת דרכי פעולה חדשות, שתשפרנה את התמודדות המדריך עם האתגרים שמזמן לו מקצועו. המאמר מתמקד בתאוריית ההעצמה כאמצעי משוכלל לטיפול בבני נוער במצוקה ומנתח את יתרונות התאוריה ואת השיטות ליישומה במסגרת הדרכה קבוצתית לבני נוער. במאמר מתוארים הרקע התאורטי של החינוך הלא פורמלי ומטרותיו ומוצגת תאוריית ההעצמה על נדבכיה השונים. כמו כן נסקרות הדרכים להתערבות טיפולית-חינוכית של העובד לקידום נוער במישור האישי ובמישור הקבוצתי, תוך פירוט שיטות להעצמה של בני נוער.

51. רומי, ש' (תשס"ז). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך הנ"ל ומ' ושמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 453--467).** ירושלים: מאגנס.

בפרק זה מתוארת ומנותחת ההתפתחות הייחודית של תחום קידום נוער בישראל. נדונים בו דגמים נפוצים להכשרת עובדים במוסדות פנימייתיים ובקהילה, הרקע האקדמי של העובדים והחוקים הרלוונטיים לעיסוקם, כמו גם טווח התפקידים הרחב בתחום קידום נוער והדילמות הכרוכות בהכרה המקצועית של העובדים. כמו כן מתוארים בפרק המסגרות הארציות המעסיקות עובדים אלה וכן ארגוני ההתנדבות המרכזיים. הפרק מציג מחקרים מעודכנים על אוכלוסיית הנוער המנותק, תוך שימת דגש על ההבחנה בין אוכלוסיית היעד ה"מסורתית" לבין האוכלוסייה המצויה

בטיפול כיום, ובכללה נוער ערבי מנותק וכן נוער מנותק יוצא מדינות שהשתייכו לברית המועצות ואתיופיה.

52. רומי, ש' וטייכמן, מ' (1989). מודל להכשרת עובדי קידום נוער: תיאוריה ומעשה. בתוך י' וזנר, מ' גולן ומ' חובב (עורכים), **שירותי תקון והעבודה הסוציאלית** (עמ' 71–90). תל-אביב: פפירוס.

המאמר מציג שיטה ייחודית להכשרת מדריכים חדשים העוסקים בקידום נוער להתמודדות עם מצבים קשים מתחום עבודתם. סדנת ההדרכה וההשתלמות המוצגת במאמר התבססה על עקרונות שנשאבו מגישותיהם התאורטיות של בנדורה ולזרוס. המטרה העיקרית של הסדנה הייתה להגביר את תפיסת יכולת ה"עצמי" (self-efficacy) שהמדריך לקידום נוער רוכש לעצמו, כדי שיוכל להתמודד עם אירועים קשים או עם מצבי לחץ שבהם הוא נתקל בעבודתו. הסדנה כללה עשר פגישות בנות שעתיים כל אחת, שבהן הוצגו מצבים קשים מתחום העבודה. נדונו והופעלו בה סוגי תגובות אפשריות של מדריכים וחניכים, ונבחנו דרכי התמודדות הולמות למצבים שונים. המאמר מתאר את תוכני הפגישות ומסביר את צורת העברת הסדנה. בין הנושאים שנדונו בסדנה: היזון חוזר שלילי למדריך מנער הנמצא בטיפול; נער משתמש בסמים; נערים משתמשים באלימות; הרגשת אין-אונים של המדריך; קבלת "הנחתות" מהממונים וכו'.

פרסום נוסף של המאמר, תחת כותרת שונה: **רומי, ש' וטייכמן, מ' (תשמ"ט).** מרכיבים בהכשרת עובדי חינוך: תיאור והערכה. **בארי: פרקים במדעי הרוח, החברה והחינוך, 1, 237–244.**

53. רומי, ש' ושמידע, מ' (תשס"ז). החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס (591 עמודים).

לספר שני חלקים. חלק ראשון: היבטים עיוניים ותאורטיים; חלק שני: תחומי הפעילות ודרכי הפעולה: (א) בחינוך הבלתי פורמלי במגזרי החינוך השונים; (ב) במסגרות חינוך בלתי פורמלי חוץ-בית ספריות; (ג) במסגרת

חינוך בלתי פורמלי תוך-בית ספריות; (ד) במסגרות חינוך בלתי פורמלי לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים.

זהו ספר ראשון מסוגו, המקיף את החינוך הבלתי פורמלי מתקופת היישוב ועד ימינו, וכולל תאוריה, מחקר ומעשה. בספר פרקים הדנים בהיסטוריה של החינוך הבלתי פורמלי ובהתפתחותו, תיאור דיסציפלינות שונות שהחינוך הבלתי פורמלי מבוסס עליהן, תאוריות פדגוגיות ותחומי עשייה מגוונים במסגרות חוץ-בית ספריות, כגון: תנועות הנוער, מוסדות ופנימיות ומסגרות קהילתיות. כמו כן, הספר סוקר מסגרות ותכניות לימודים תוך-בית ספריות ומיזמים ופעילויות המתקיימים בבית הספר מחוץ למסגרת הלימודים הרגילה. בספר גם חלק המוקדש לחינוך בלתי פורמלי לאוכלוסיות ייחודיות וארגוני התנדבות במגזר השלישי. בנושאים הקשורים ישירות לעבודה החינוכית-סוציאלית מובא מידע בנושא אתיקה מקצועית וכן מובאות תוצאות מחקר על העובד החינוכי-סוציאלי, כולל המלצות.

54. קשתי, י', שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (עורכים) (2000). קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל. תל-אביב: רמות (335 עמודים).

אסופת מאמרים המתייחסים לחינוך הפנימייתי מאז נוסדו כפרי הנוער ובתי הספר החקלאיים. הספר מציג במידה רבה את המציאות החינוכית העכשווית השוררת בפנימיות. סקירה על הספר: י' פלד (2001), **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 14, 189--195.**

55. שלסקי, ש' (1992). ההדרכה בכפר הנוער כמקצוע. בתוך מ' אריאלי (עורך), פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן (עמ' 71--79). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב ומסדה.

תפקיד עובד הפנימייה בכפר הנוער כעיסוק חינוכי הנבדל מתפקיד המורה, צמח בארץ בסוף שנות העשרים ושנות השלושים, עם הקמתם של כפרי הנוער הראשונים וחברות הנוער של "עליית הנוער" בקיבוצים. המאמר מתאר את ההתפתחויות והשינויים שחלו בתפקיד המדריך בכפר הנוער ובתחומי עיסוקו במשך השנים. במאמר נדונים הקשיים במקצוע ההדרכה, הן מזווית הראייה של הממסד והן מהדרך שבה תופסים הנכנסים לעבודה

את עיסוקם. כמו כן נדונה סוגיית הפרופסיונליזציה של ההדרכה -- למי היא מיועדת וכיצד לעשותה.

56. שמש, א' (2005). אתגר הרב-תרבותיות בקידום נוער: מחקר. **מניתוק לשילוב**, 13, 9--48.

המחקר בחן את הרב-תרבותיות והפלורליזם בשירות לקידום נוער מן הבחינות הבאות: בני הנוער מקבלי השירות, העובדים בקידום נוער, התכניות המרכזיות של השירות והליך הכשרת העובדים.

57. שמש, א' ושמש, ר' (2010). קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 16, 128--143.

מתוך המאמר: "המאמר שם דגש על תפקידה של העבודה החינוכית-טיפולית בהקניית גורמי הגנה, אשר להם חשיבות רבה בחיזוק חוסנם הנפשי של מתבגרים בהתמודדותם עם מצבי סיכון".

58. שרר, מ' (1989). התמקצעות עובדי קידום נוער בישראל: הבטחות ומימושן. **חברה ורווחה**, ט(3), 240--259.

סקירה וניתוח של תהליך התמקצעותם של העובדים לקידום נוער במשרד הרווחה ושלבי ההתפתחות של מקצוע עבודת קידום נוער בישראל מן הבחינות התוכנית והארגונית כאחד. במאמר מודגשים המאפיינים המקצועיים של עובד קידום הנוער וחשיבותם הרבה בשלבי הטיפול השונים. דומה כי נושא קידום הנוער נמצא כיום בשפל. במשך השנים מסתמנת מגמה של ירידה בהתעניינות בתחום ובהשקעת המשאבים בו. מסקנות המאמר מתייחסות לשני היבטים: האחד נוגע לצד האקדמי, לידיע, להתפתחות הזהות של עובדי הקידום ולהתפתחותם המקצועית, והשני עוסק בעובדים ובשירות שהם מעניקים. מעמדו העכשווי של המקצוע וכיווני ההתפתחות האפשריים בעתיד הם בסיס להגדרת דרכים לתכנון מענים אפשריים בתחום חיוני ורגיש זה. בעקבות המאמר נכתבה תגובה אחת ואחריה תשובת המחבר: **א' המנחם, ד' כפיר, ד' אוהד וש' רומי (1989)**,

התמקצעות העובדים לקידום נוער בישראל, חברה ורווחה, י(1), 76--80; מ' שרר, תשובת המחבר, 80--82.

59. Arieli, M. (1997). *The occupational experience of residential child and youth care workers: Caring and its discontent*. New York: Haworth Press (129 pages).

הספר מתאר את ניסיונו של צוות עובדים בפנימיות נוער ומביא את עמדותיהם, תחושותיהם והקשיים בעבודה היום יומית של מטפלים, מדריכים ואם הבית. כמו כן מתוארים היחסים בינם לבין הילדים ותפיסת תפקיד המטפל בעיני הילדים. בספר נכללים ראיונות עם צוות המטפלים ומובאות הסיבות הרבות לאי-שביעות רצון בעבודה של העובדים ודרכים להתמודדות עם לחץ ושחיקה.

60. Eisikovits, R. A. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. New York: Haworth Press (109 pages).

61. Gottesmann, M. (1991). Professionalization of the residential youth care worker: Or a possible alternative in Israel. *FICE Bulletin, Spring*, 48--53.

הסיטואציה של מדריכי נוער מוסדיים בישראל מתוארת כבסיס לניתוח השתמעויות של תפיסות מקצועיות ולא מקצועיות של התפקיד. הכותב טוען שמודל לא מקצועי בשילוב הכשרה נרחבת הוא ההולם ביותר את המצב הנוכחי בישראל. פורסם ב-1993 גם ב-Child & Youth Care Forum, 22(2), 159--163

62. Grupper, E. (1993). Is caring a profession? Is the residential child care and youth care worker a profession? In D. C. Lane & E. Amir (Eds.), *Training of residential child and youth care staff* (pp. 69--77). Jerusalem: Youth Aliyah Publications and Fice- International.

63. Grupper, E., Koch, J. & Peters, F. (Eds.) (2009). *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue.* Frankfurt: International Gesellschaft fuer erzieherische Hilfen (IGFH) & EFSHAR – Israeli Association for the Development of Social Education (288 pages).

ייחודו של הספר הוא בשילוב מעניין בין היבטים תאורטיים-אקדמיים לבין עבודות רציניות ומרתקות שנכתבו מתוך גישה יישומית המתארת מודלים חדשניים ומקוריים אשר פועלים בשדה בישראל ובגרמניה. הספר כולל 20 מאמרים בעלי תרומה משמעותית להעשרת התחום המתפתח של עבודה חינוכית-סוציאלית, שבה עוסקים עובדים חינוכיים-טיפוליים במסגרות קהילתיות ופנימייתיות כאחד, בישראל, בגרמניה ובמקומות אחרים בעולם. הספר הוא אחד התוצרים של דיאלוג פורה ומתפתח בין עובדים חינוכיים-סוציאליים מישראל ומגרמניה, שהתקיים בשני סמינרים בשתי המדינות. ההרצאות והדיונים סיפקו את חומרי הגלם לספר. פרקי הספר: ההקשר הרחב: תהליך המודרניזציה של חברות מפותחות והשפעתו על מדיניות רווחה; ההיסטוריה והמבנה של שירותי רווחה וחינוך בגרמניה ובישראל; אתגרי העבודה המקצועית בתחום החינוכי-סוציאלית; גישות יישומיות שונות לביצוע העבודה המקצועית; רב-תרבותיות והגירה; סוגיות הקשורות להכשרה של עובדים חינוכיים-סוציאליים; התפתחויות עתידיות בתחום החינוכי-סוציאלי לילדים ובני נוער בגרמניה ובישראל. לספר מצורף תקליטור הכולל תקצירים בעברית של מאמרי הכותבים הישראלים.

64. Peters, F. (Ed.) (2008). *Residential child care and its alternatives: International perspectives.* London: Trentham Books Limited (170 pages).

הספר דן בילדים ובני נוער המצויים במסגרות מוסדות ופנימיות טיפוליים ובמסגרות חוץ-ביתיות, כמו מסגרות אומנה. מטרתו להדגיש שהשירותים

הניתנים להם צריכים להתבצע במקצועיות, ובפרקי הספר השונים ניתנות לכך דוגמאות. חלקו הראשון של הספר דן במדיניות ובתאוריה של התחום ובהתפתחות שירותים סוציאליים ממשלתיים לילדים ובני נוער אלה. הוא דן גם בתרומת בריטניה למחקר הטיפול בילדים ופיתוח מדיניות בתחום זה, וכן מתוארת גישה הוליסטית לטיפול בילדים בשירותים החברתיים. החלק השני בספר מתאר התפתחות מקצועית של עבודה עם ילדים ונוער בסיכון ומזמין ייחודיים בטיפול בהם. הוא מתאר מקרים של טיפול בילדים במוסדות ובפנימיות טיפוליות ושל שיקום ושימור היחסים בין הילדים ומשפחותיהם וכן שימור היחסים בין הילדים ובין המוסד או הפנימייה ובין האחרונים לבין המשפחות. כמו כן מתוארת בספר נקודת ראות חדשה על מרכזי טיפול להסדר חוץ-ביתי לילדים במצבי חירום, ומצוי בו גם מאמר שנתרם על ידי ד"ר עמנואל גרופר ועירית מירו-יפה, בנושא הפנימיות הטיפוליות בישראל.

65. Romi, S. (2009). Psychological aspects of youth workers' training programmes. In E. Grupper, J. Koch & F. Peters (Eds.), *Challenges for child and youth care: A German-Israeli dialogue* (pp. 202--216). Frankfurt/main: Internationale Gesellschaft fuer erzieherische Hilfen (IGfH).

המאמר דן בחשיבות האספקטים הפסיכולוגיים בהכשרתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים.

עבודתם של העובדים החינוכיים-סוציאליים היא עבודה עם נוער, בעיקר עם מתבגרים. העובדים הללו עובדים במסגרות החינוך הלא-פורמלי, במסגרות שיש בהן פתיחות ומקום ליחיד לבטא את חוויותיו. המאמר מפרט את הצורך הן בידע פסיכולוגי בסיסי והן בידע ספציפי כדי להצליח בעבודה עם מתבגרים.

66. Youth Aliyah & FICE Israel (1993). *Training of residential and youth care staff: International experts' seminar. Hadassa Neurim, Israel.* Jerusalem: Youth Aliyah Publication and FICE Israel.

מילון מונחים

מילון מונחים

המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים -- מסגרת לימודים על-תיכונית של משרד הרווחה, שהחלה את פעילותה בשנת 1962 בירושלים. המדרשה הכשירה עובדים, מדריכים ומטפלים לעבודה עם אוכלוסיות ילדים ונוער במעונות רשות חסות הנוער, במעונות ומוסדות לאנשים בעלי פיגור שכלי ועם ילדים ונוער בסיכון בקהילה. מרכז בירושלים וסניפיה ברחבי הארץ נסגרו בהדרגה במחצית שנות האלפיים. מכל הסניפים נותר רק בית הספר המרכזי להכשרת עובדים בשירותי הרווחה ברמת גן.

השירות למתבגרים צעירים וצעירים (לשעבר – השירות לנוער וצעירים) -- יחידה באגף לנוער, צעירים ושירותי תקון במשרד הרווחה המטפלת בבני נוער וצעירים מנותקים בקהילה ופועלת לשילובם המחודש במערכות נורמטיביות. הטיפול בהם הוא על ידי אנשי השירות המוסמכים כעובדים סוציאליים.

חינוך בלתי פורמלי -- תפיסה חינוכית-פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ-בית ספריים, הפועלים בזמן הפנוי של קהלם במסגרת שלאחר שעות בית הספר (קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997). תחום אקדמי זה עדיין אינו מבוסס דיו על מודל תאורטי, אם כי מבחינת היקף הפעילות שלו הוא עשיר ביותר. הוא מהווה חלק בתוך התפיסה של עבודה חינוכית-סוציאלית (רומי ושמידע, 2007).

חינוך משלים -- חינוך המעניק העשרה והשלמה בלימודים ובתקשורת חברתית לאחר השעות הרגילות של בית הספר.

ילדים ונוער בהדרה -- ילדים ובני נוער הנדחקים לשולי החברה.
ילדים ונוער בסיכון -- ילדים ונוער המתאפיינים בנשירה ממוסדות החינוך וממסגרות פורמליות אחרות, והם בסיכון להינתק מהחברה ולהיות מעורבים בפעילות עבריינית ואנטי-חברתית.

ילדים ונוער בסיכוי -- זהו מונח שאומץ על ידי "העמותה לילדים בסיכוי" ועדיף בעיניהם על המונח "ילדים בסיכון". הוא מבטא גישה חיובית, הגורסת שלכל ילד יש סיכוי להצליח אם רק יושקעו מאמצים בקידומו.

נוער מנותק -- נוער שנשר ממערכת החינוך וממסגרות נורמטיביות של חינוך ותעסוקה בחברה.

נוער עובר חוק -- נוער שעבר דרך מערכת בית המשפט לנוער והורשע בעברה על החוק.

עבודה חינוכית-סוציאלית (עבודה חינוכית-טיפולית) -- עבודה עם אוכלוסיית ילדים, נוער ומבוגרים בסיכון, המשלבת עקרונות ועשייה מתחומי החינוך והטיפול. תחום זה התברך בשמות רבים ואנשים רבים עוסקים בו, ולמרות זאת נראה כי הוא עדיין מחכה להגדרה מקובלת, למחקר וליישום.

עובד חינוכי-סוציאלי -- עובד המשלב בעבודתו עקרונות ויישומים מתחומי החינוך והטיפול. המקצוע כולל מחנכים, מדריכים ומטפלים, העובדים עם אוכלוסיות בסיכון הן בקהילה והן במסגרות חוץ-ביתיות, כגון: מוסדות, פנימיות, כפרי ילדים ונוער ושיבות.

עמותת "אפשר" -- עמותה לפיתוח ולקידום שירותי רווחה וחינוך, שהוקמה בשנת 1981 על ידי חוג ידדי ובוגרי המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים. העמותה מסייעת לילדים, נוער ומבוגרים בסיכון וכן תומכת בעובדים חינוכיים-סוציאליים, מקדמת אותם ומסגרת עליהם בפני הרשויות הממשלתיות. כמו כן היא עוסקת במיסוד העיון והעשייה בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל.

רשות חסות הנוער -- יחידה במשרד הרווחה המופקדת על הטיפול בבני נוער גילאי 10-20 המוצאים מביתם למעונות במסגרות חוץ-ביתיות

ופנימיות טיפוליות בתוקף צו בית משפט לנוער. נערים אלה מופנים למסגרות חוץ-ביתיות על ידי רשויות הרווחה בשל מצוקתם הקשה והסיכון הגבוה שלהם להידרדר לעבריינות ולאחר שהטיפול במסגרת הקהילתית לא נשא פרי.

תחום קידום נוער -- יחידה בתחום קידום נוער במינהל חברה ונוער של משרד החינוך. היחידה מפעילה במסגרת הקהילה עובדי שדה שהוכשרו לחינוך ילדים ונוער בסיכון ונוער מנותק ולטיפול בהם, ופועלת לשלבם במסגרות אחרות בקהילה.

מקורות

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (עורכים) (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל-אביב: רמות.

רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים) (2007). **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. ירושלים: מאגנס.

נספחים

- נספח 1: רשימה נבחרת של משאבים, עמותות וארגונים
- נספח 2: אשלים – תפיסת עולם ויישומה
- נספח 3: הצהרת ברצלונה, 2001
- נספח 4: מנשר הכפר הירוק
- נספח 5: הצהרת מונטיביאדו
- נספח 6: מסמך הוועדה האירופאית

נספח: 1

רשימה נבחרת של משאבים, עמותות וארגונים

שמות עמותות וארגונים נבחרים מופיעים ברשימה בסדר האלפבית. הרשימה אינה כוללת את כל העוסקים בחינוך ובטיפול בילדים ובנוער בסיכון אלא מקצתם. ניתן לערוך חיפוש מקיף של עמותות וארגונים באתרים שונים. כמו כן, פרטים על אודות הרישומים שלמטה יכולים להשתנות.

גופים העוסקים בשירותי רווחה, טיפול וחינוך

אפשר – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

ת.ד. 53296, ירושלים 91531
טל': 02-6728905, פקס: 02-6728904
דוא"ל: efshar@efshar.org.il
אתר: www.efshar.org.il

ארגון "ידידים" - ארגון מתנדבים ארצי למען בני נוער עולים ואוכלוסיות

מהפריפריה ושכונות מצוקה

בית הדפוס 11
בניין לב הגבעה
ירושלים 95483
טל': 02-6429636, פקס: 02-6429635
דוא"ל: office@yedidim.org.il
אתר: www.yedidim.org.il

אשלים – עמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון

ומשפחותיהם

גבעת הג'וינט
ת.ד. 3489, ירושלים 91034
טל': 02-6557296, פקס: 02-6557234
דוא"ל: ashalim2@gmail.com
אתר: www.ashalim.org.il

המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער

רח' השלושה 2, תל-אביב 61090
טל': 03-6898875, פקס: 03-6898761
דואל: miria@kfar-olami.org.il
אתר: www.mchp.gov.il

השירות למתבגרים צעירות וצעירים באגף לשירותי תקון ונוער מנותק

במשרד הרווחה

יד חרוצים 10, ירושלים 93420
טל': 02-6708131, פקס: 15326708131
דוא"ל: yaffash@molsa.gov.il
אתר: www.molsa.gov.il

ילדים בסיכוי- המועצה לילד החוסה, עמותת מתנדבים למען ילדים החיים

במסגרות חוץ ביתיות

הרוגי מלכות 11, תל-אביב 69512
טל': 03-6475075, פקס: 03-6475076
דוא"ל: yeladim@yeladim.org.il
אתר: www.yeladim.org.il

עלם - עמותה למען נוער במצבי סיכון

הירקון 35, בני ברק 51204
טל': 03-7686666, פקס: 03-6470319
דוא"ל: elem@elem.org.il
אתר: www.elem.org.il

קידום נוער - אגף במשרד החינוך במינהל חברה ונוער העוסק בטיפול

חינוכי-חברתי עם נוער מנותק ובהדרה

רח' השלושה 2, תל-אביב 61092
טל': 03-6896193/4, פקס: 03-6896632
דוא"ל: florada@education.gov.il
אתר: cms.education.gov.il

רשות חסות הנוער באגף לשירותי תקון ונוער מנותק במשרד הרווחה

יד חרוצים 10, ירושלים 91012
טל' 02-6708294, פקס: 02-6708395
דוא"ל:
אתר: www.molsa.gov.il

גופים העוסקים בהפצת ידע, קידום והכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים

בית חם – עמותת ידידי בית חם ומרכז להכשרת מדריכים

בניין כלל, רח' יפו 97
ת.ד. 37065
ירושלים 09137
טל': 02-6245186, פקס: 02-6233084
דוא"ל: office@baitham.org
אתר: www.baitham.org

המכללה האקדמית בית ברל, בית הספר לחינוך, החוג לקידום נוער

בית ברל

דואר בית ברל 44905
טל': 09-7473171, פקס: 09-7478740
דוא"ל: alizas@ac.il
אתר: www.beit-berl.co.il

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים

ת.ד. 53296, ירושלים 91531
טל': 02-6728905, פקס: 02-6728904
דוא"ל: efshar@efshar.org.il
אתר: www.efshar.org.il

מרכז מיד"א - מרכז ידע אשלים

התקווה 78, בניין מעלה, תל-אביב 67121
טל': 03-6393404, פקס: 03-6393351
דוא"ל: lemida@barak.net.il
אתר: www.ashalim.org.il

גופים העוסקים בסנגור ובהגנה על זכויות ילדים

אל"י – האגודה להגנת הילד

רח' אבן גבירול 14, תל-אביב 64077
טל': 103-6091930 מצוקה: 1-800-22-3966, פקס: 03-6091727
דוא"ל: hotline@eli.org.il, eli@eli.org.il
אתר: www.eli.org.il

בזכות – המרכז לזכויות אדם של אנשים עם מוגבלויות

ת.ד. 34510, ירושלים 91000
טלפון: 03-6521308 פקס: 02-6521219
דוא"ל: mail@bizchut.org.il
אתר: www.bizchut.org.il

האגודה לזכויות האזרח

רח' נחלת בנימין 75, תל-אביב 65154
טל': 03-5608185, פקס: 03-5608165
דוא"ל: mail@acri.org.il
אתר: www.acri.org.il

המועצה הלאומית לשלום הילד

רח' פייר קינג 38, ירושלים 93469
טל': 02-6780606, פקס: 02-6790606
דוא"ל: ncc@children.org.il
אתר: www.children.org.il

סניף יוניסף בישראל - (United Nation Children's Fund - UNICEF)

הקרן הישראלית למען יוניסף
שדרות רוטשילד 19, תל-אביב 66881
טל': 074-7034449, פקס: 074-7033441
דוא"ל: info@unicef.org.il
אתר: www.unicef.org.il

**משרד החינוך, האגף לפניית ותלונות הציבור, ("הקו הפתוח" לפניית
תלמידים, הורים ומורים)**

משרד החינוך
דבורה הנביאה 2, בניין לב רם, ירושלים 91911
טל': 02-5602538/9, קו פתוח: 1-800-222-003
קו לדיווח על מקרי אלימות: 1204, פקס: 02-5602390
דוא"ל: tluna@education.gov.il
אתר: www.education.gov.il

נספח 2: אשלים: תפיסת עולם ויישומה*

חזון

השליחות של אשלים היא לצמצם את היקף אוכלוסיית הילדים ובני הנוער הנמצאים במצבי סיכון וסכנה **לשפר** את איכות חייהם ולקדם את השתייכותם לחברה. אשלים פועלת, במשותף עם משרדי ממשלה, רשויות מקומיות, ארגונים ומשפחות, להרחבת מגוון האפשרויות הקיימות למיצוי ההזדמנויות והיכולות של הילדים, בני הנוער והמשפחות, ברמות האישיות, המשפחתית והחברתית; זאת על מנת לפתח, לחזק ולהטמיע מענים במערכות השירותים החברתיים בישראל.

רציונל

במדינת ישראל, למעלה מ-350,000 מכלל אוכלוסיית הילדים ובני הנוער נחשבים כחיים בסיכון או סכנה, כלומר רווחתם והתפתחותם מאוימים בתחומים הבאים: רווחה פיזית, תחושת שייכות למשפחה, רכישת השכלה וכישורים, ביטחון רגשי, אינטגרציה חברתית או הגנה (מפני אחרים או מפני עצמם). אשלים -- העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים למען ילדים ובני נוער בסיכון הוקמה בשנת 1998 במטרה להתמודד עם מצב זה.

ביסוד תפיסת העולם של אשלים עומדת **הגישה האקולוגית**. גישה זו גורסת כי יש לראות את האדם כחלק בלתי נפרד מסביבתו, סביבה שעמה הוא מקיים יחסי גומלין, ממנה הוא מושפע ועליה הוא משפיע. האדם הוא המקנה משמעות למכלול יחסים אלה. גישה זו יונקת את עקרונותיה משתי תפיסות עולם מרכזיות: התפיסה המערכתית והתפיסה הקונסטרוקטיביסטית. על פי **התפיסה המערכתית**, הילד הוא חלק בלתי נפרד ממשפחתו, קהילתו, תרבותו וסביבתו, גורמים שעמם הוא מקיים יחסי גומלין ברמות ובהיקפים שונים. יחסי גומלין אלה משפיעים השפעה ישירה על התפתחותו, תפקודו

* אשלים ועמותת "אפשר" הן שותפות לרעיונות, לאתגרים ולמיזמים. אלו האחרונים מנוהלים בחלקם על ידי עמותת "אפשר" בחסותה ובתמיכתה של אשלים. ספר זה, "עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל", יוצא לאור בתמיכתה האדיבה של עמותת אשלים.

ואיכות חייו של הילד בסביבתו, על כל מרכיביה. פגיעה בתפקוד המיטבי של אחד המרכיבים עלולה לפגוע בתפקוד של המרכיבים האחרים, ומכאן -- לפגוע ביכולתו של הילד לתפקד ולהתפתח בסביבה, ולהפך – פיתוח ושיפור היכולת של אחד המרכיבים במערכת עתיד להוביל לפיתוח ושיפור המערכת כולה, ומכאן -- להגביר את יכולתו של הילד לתפקד, להתפתח ולהשתלב בחברה.

התפיסה הקונסטרוקטיביסטית גורסת כי האדם מקנה משמעות לחייו על ידי יצירת הקשרים בין מכלול ההתנסויות, הידע והעמדות שלו, שהם חלק מתפיסת עולמו ותרבותו. זהו תהליך שהוא ייחודי לכל אדם ומתרחש לאורך כל חייו. מכאן, שתהליכי התערבות יעילים מתבצעים מתוך התנסות בידע ובמיומנויות הנדרשים לפעילות גומלין מצמיחה בין מרכיבי המערכת השונים -- הילד, משפחתו, אנשי המקצוע -- לבין מטרות ההתערבות, והפעלה שלהם. זאת תוך התייחסות להתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית של כל אחד מהמרכיבים והעצמת הכוחות המאפשרים הקיימים בהם. תפקיד ההתערבות הוא ביצירת סביבה תומכת, מאפשרת ומכבדת, המכוונת ליצירת קשרים אישיים ותרבותיים, חשיפה ובדיקה של עמדות, רגשות וערכים, חיזוק יכולות קיימות וכדומה.

הגישה האקולוגית מוליכה למסקנה, כי זיהוי והבנה של יחסי הגומלין הקיימים בין מרכיבי המציאות שבה חיים ילדים ונוער בסיכון, ובכלל זה מקומם האישי, הדינמיקה ורצפי הסיכון השונים המתקיימים בהם, מסייעים ביצירת דיאלוג מקדם בין כל חלקי המערכת, הנחוץ להתמודדות עם מציאות זו. התמודדות משמעותית מצריכה מלאכת מחשבת, היונקת את הידע ודרכי הפעולה שלה מתחומים שונים, תוך יצירת הקשרים רלוונטיים ומשמעותיים ביניהם ובינם לבין מרכיבי המערכת. מכאן נובע, כי גם מכלול המענים והשירותים המפותחים לטיפול בילד חייב להיות מערכת-אקולוגי במהותו, קרי – תוך התייחסות לכלל חלקי המערכת ושיתופם, ובכלל זה – רמת הפרט (הילד), המשפחה, החברה, המעגלים המקצועיים השונים (אנשי מקצוע, מוסדות) וקובעי המדיניות (רשויות מקומיות, משרדי ממשלה). זאת,

מתוך מטרה ליצור מענים שונים וברי קיימא המאפשרים לילדים, למשפחותיהם ולקהילתם לשפר את יכולתם ואת כישוריהם ליצור חברה ישראלית משלבת, סובלנית ופלורליסטית. להלן יפורטו עקרונות הפעולה המנחים הנובעים מגישה זו.

עקרונות מנחים

- מענים ושירותים יעילים ומשמעותיים לצורכיהם של ילדים ונוער בסיכון הם בעלי אופי רב-תחומי, רב-תרבותי, מערכתי ובר קיימא.
- פיתוח מכלול שירותים משמעותי מתייחס לרצף הסיכון, לרצף הגילים ולרצף המענים בקהילה.
- לילדים, נוער ומשפחות בסיכון יש כוחות ויכולות. התערבויות משמעותיות מאתרות, חושפות ומעצימות יכולות אלה.
- פיתוח מקצועי רב-תחומי, תוך התייחסות לידע ולניסיון הנמצאים בידי אנשי המקצוע בשדה, הוא חלק בלתי נפרד מפיתוח מענים עבור ילדים ונוער בסיכון ובני משפחותיהם, והוא חיוני להתמודדות יעילה, מיטבית ומערכתית.

מטרות-על

- פיתוח מענים רב-תחומיים, בין-משרדיים, רב-גיליים וברי קיימא.
- יישום גישות חדשניות בתכניות התערבות שונות.
- גיבוש, המשגה והפצה של הידע והניסיון המקצועי בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון כתחום דעת אינטר-דיסציפלינרי, שהוא ביסוד המקצוענות של כל מי שעובד עם אוכלוסיות אלה.
- יצירת תהליכי שינוי והשפעה מערכתית, ברמות הקהילתית, היישובית והארצית כאחד, לקידום של ילדים ונוער בסיכון.

מבנה ודרכי פעולה

כדי להשיג את מטרתה, אשלים פועלת באמצעות ארבע יחידות פעולה מרכזיות:¹

יחידת הגיל הרך – המתכללת את העשייה בגיל הרך (גילאי לידה עד 6 שנים), בשיתוף השירותים הממשלתיים הרלוונטיים והתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. היחידה פועלת לפיתוח, חיזוק והעמקה של מענים מותאמי גיל והתפתחות, הממוקדים במניעת מצבי סיכון והעצמת היכולת והאחריות המשפחתית, הקהילתית והממלכתית לילדים בסיכון בגיל הרך ולהוריהם.

יחידת ילדים ונוער – מפתחת מענים לילדים ונוער בגילאי 6-18, ליצירת רצף מענים המקיף את כל סביבות חייו של הילד והמערכות השונות התומכות בו לאורך תקופת חייו -- מתכניות התערבות חינוכיות בתוך בתי הספר, ותכניות משלימות וחלופיות בקהילה ועד תכניות הנוגעות באוכלוסיות הילדים והנוער הנמצאים בשולי הקהילה (כגון, נוער מנותק וסביבות חוץ-ביתיות).

היחידה לאוכלוסיות ייחודיות וקהילה – מפתחת מענים שהם חוצי תחומים, עבור כל קבוצות הגיל, כגון: מענים עבור ילדים ונוער בעלי צרכים מיוחדים, תכניות לקידום בריאות ובטיחות ותכנית "מוטב יחדיו" – במה לעבודה רב-תחומית מערכתית בקהילה.

היחידה לניהול ידע – מיד"א – מרכז ידע ולמידה ארצי שעוסק בהמשגה, פיתוח והפצה של ידע ייחודי, יישומי, הנבנה מתוך העשייה בשדה, תוך חיבורו לידע אקדמי והדגשת מודלים של הצלחה. זאת, תוך פיתוח כוח האדם המקצועי המוביל בקרב קובעי מדיניות ונותני שירותים.

¹ פרטים נוספים ניתן למצוא באתר אשלים: www.ashalim.org.il

נספח 3: הצהרת ברצלונה 2001*

הגדרת "החזון", הינו מרכיב הכרחי כדי שניתן יהיה לדבר על "איכות" בעבודה חינוכית-סוציאלית. בעבודה חינוכית-סוציאלית בעלת איכות, מחייבת פעילות המתבססת על עקרונות אתיים.

נקודות המוצא הערכיות של ההכרזה

1. פעילותנו כעובדים חינוכיים-סוציאליים, מתבססת על הרעיון שיעדיה של התערבות חינוכית הנם להעצים את החניך, ולאפשר לו/לה השתתפות פעילה בחברה. משום כך, מטרת כל פעילות חייבת לכלול בתוכה חתירה לשילוב חברתי.
2. יעדינו הם להשיג קידום של רמת המעורבות וההשתתפות בחברה של אנשים, קבוצות וקהילות עמן אנו עובדים. כל זאת, על מנת להביא אותם לידי מודעות לזכויותיהם, ולאפשר להם לממש את האחריות האישית שלהם בתחומים שונים.
3. אנו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, רואים במושג אתיקה מרכיב מרכזי לכל פעילות מקצועית, ומחויבים לפעול באופן נמרץ כדי להפוך עקרונות אתיים "למצפן" של פעילותנו היומיומית.
4. אנו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, רואים עצמנו מחויבים להגדיר תנאי מינימום ערכיים לתפקוד מקצועי. סולם הערכים הזה הינו הבסיס על-פיו נבחנת ההתנהגות היומיומית של כל אחד מאתנו כאנשי

* הערה: ד"ר עמנואל גופר, נציג הארגון בישראל שימש כחבר המזכירות המדעית של הקונגרס העולמי ה-15 של AIEJ שהתקיים בחודש יוני, 2001 בברצלונה והיה שותף בגיבוש הגרסה האנגלית של ההצהרה. על בסיס סיכומי קבוצות הדיון השונות, ההרצאות והפנלים שהתקיימו במהלך ארבעת ימי הקונגרס, נוסח מסמך עקרונות המתמצת את עיקרי הדברים שנדונו ולובנו בכנס. נושא הכנס היה: "אתיקה ואיכות בעבודה חינוכית-סוציאלית". סיכום הדברים נוסח במתכונת של "הצהרת ברצלונה".

- מקצוע ובפרט, הגדרת תחומי האחריות שלנו, ובירור השאלה כלפי מי עלינו להיות אחראים.
5. אנו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, מודעים לכך **שחשיבה אתית הנה משימה מתמדת**, שמחייבת פעילות מתמשכת של חיפושי דרך יצירתיים.
6. אנו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, מחויבים **לפעול מתוך גישה חיובית וקונסטרוקטיבית** בהתייחסותנו למציאות החברתית. אנו רואים חשיבות רבה בזיהוי האפשרויות והמגבלות של כל פעולה. זאת, בכדי שלא לעורר ציפיות מוטעות בקרב החניכים ולגבי עצמנו.
7. אנו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, מאמינים **שביקורת עצמית חדה ונוקבת על פעולותינו היא חיונית ביותר**, זאת, ללא קשר לנסיבות החיצוניות בהן אנו פועלים.
8. אנו, העובדים החינוכיים-סוציאליים, פועלים **כאנשי מקצוע רציניים ושיטתיים**, שעסוקים בהקשבה מתמשכת לזולת, יצירת ידע וכי"ב מרכיבים. אנו דוחים את הדימוי שיש המנסים להדביק לנו: של מקצוע סטטי, מאופיין בידע מעשי בלבד, שאנשיו הנם צרכני ידע ואינם מסוגלים ליצר תהליכים דינמיים ולהעניק משאבים חיוניים לאנשים נזקקים.
9. **הכשרה מתמשכת לכל אורך החיים הנה חיונית** בעבודה החינוכית-סוציאלית, על מנת להתמודד בהצלחה עם מצבי קונפליקט בעלי ממדים אתיים: לזהות את הסיבות שיוצרות את הקונפליקטים ולגבש דרכים אפשריות להתמודד עמם.
10. **גמישות הנה תכונה חיונית ביותר** בעבודה החינוכית-סוציאלית, על מנת להתמודד בהצלחה עם העמימות וחוסר הביטחון המתלווה לכל פעולה מקצועית.

מחויבויות אישיות לפעולה

- ליישם באופן אישי את המחויבות להחדרת עקרונות של אתיקה ואיכות בעבודתם היומיומית של עובדים חינוכיים-סוציאליים.
- לבנות דפוסים, להגדיר מערכות ערכים ולתרגם אותם לתדריכים, על מנת לאפשר התמודדות עם קונפליקטים אתיים במציאות היומיומית של התפקוד המקצועי.
- להמשיך בפיתוח, או (במקומות בהם עדיין לא החלו), להתחיל בתהליך של גיבוש קוד אתי לעובדים חינוכיים-סוציאליים.
- לתרום לקידום תחום העבודה החינוכית-סוציאלית כתשובה משמעותית לבעיות וצרכים חברתיים (קיימים או מתפתחים).
- לתרום לקידום הגיבוש של המקצוע כקולקטיב, באמצעות הקמת איגודים המייצגים עובדים חינוכיים-סוציאליים.
- לקדם, באמצעות רשתות חברתיות שונות, דיאלוג מתמשך עם החברה ורשויותיה, במטרה ליצור תיאום ציפיות ביחס לבעיות חברתיות והדרכים להתמודד אתן.
- לתרום, כחברים המייצגים ארגונים, למודעות הציבורית ולהכרה במקצוע החינוכי-סוציאלי ע"י החברה כולה, במטרה לשפר את מצבם של העובדים כקולקטיב.
- לעודד תקשורת בין ארגונים שונים, ולבנות אווירה של שיתוף פעולה, שתסייע להתמודד ולקדם את מצבו של המקצוע באזורים השונים של העולם.
- לאמץ גישה ביקורתית ואמיצה, שתחשוף מציאויות בהן נרמסות זכויות האדם בעולם, ולתרום לקידום עשייה יעילה שתעורר את דעת הקהל ותגייס אותה לפעולה ממשית

ברצלונה, ה-9 ביוני 2001

(להכניס פה לוגו של עמותת "אפשר" שיראה כמסמך רשמי)

נספח 3: מנשר הכפר הירוק

"מנשר הכפר הירוק"
לייסוד הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים
חינוכיים-סוציאליים AIEJI

במפגש ייסוד של הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI, שהתקיים בכפר הירוק ב- 20.01.2002 גובשו ההסכמות הבאות:

- קיים מכנה משותף רחב** בין מגוון גדול של עיסוקים הכוללים בתוכם שילוב של יסודות חינוכיים וטיפוליים, ואשר אוכלוסיות היעד שהם מטפלים בהן, ילדים ובני נוער, סובלים מתופעות ניכור ושוליות חברתית. עובדים אלה פועלים בארגונים ושירותים מסוגים שונים ומגוונים ויכולים להיות מוגדרים כעובדים חינוכיים-סוציאליים. במציאות הישראלית, ניתן להכליל בקטגוריה זו: עובדים חינוכיים בפנימיות לילדים ובני נוער, עובדי יחידות לקידום נוער בקהילה, עובדי יחידות לנוער וצעירים ברשויות המקומיות, עובדי נוער במוסדות רשות חסות הנוער, עובדי נוער במסגרות שונות בקהילה, עובדי נוער בהוסטלים, עובדי נוער במשפחתונים, עובדים במועדוניות לילדים, קב"סים, עובדים המטפלים בנערות במצוקה, עובדי מסגרות להכשרה תעסוקתית ועוד.
- קיימת הסכמה רחבה** מצד גורמים שונים ומגוונים, לפעול יחדיו לקידום ההכרה בקיומו של תחום עבודה מקצועית חינוכית-סוציאלית, באופן בלתי תלוי בדיסציפלינה בה רכש העובד את השכלתו הפורמלית-האקדמית, התורנית או המקצועית האחרת.

3. **מתגבש קונצנזוס** ביחס לאפיון העיסוק החינוכי-סוציאלי בתחום קידומם של ילדים ובני נוער בסיכון.
4. **הסניף הישראלי** ינקוט במדיניות פתוחה של חתירה לצירוף גורמים וקבוצות עובדים נוספות, הפועלים בתחום החינוכי-סוציאלי ומוכנים להזדהות עם עקרונות פיתוחה של הפרופסיה הייחודית הזו.
5. **על יסוד דברים אלה** מוצעת תוכנית פעולה לעתיד הכוללת את תחומי העשייה הבאים:
- 5.1 - חתירה לגיבוש לובי ציבורי בקרב חברי כנסת בכיוון של רישוי העיסוק וחקיקה מתאימה.
- 5.2 - הכנת קוד אתיקה לעובדים חינוכיים-סוציאליים.
- 5.3 - פעילות לשם גיבוש הסכמה רחבה בין כל העוסקים בהכשרת עובדים לתחומי עבודה חינוכית-סוציאלית ביחס לתכנים ראויים, לכישורים נדרשים ולשיטות ההדרכה המתאימות. כמו כן, ייעשה מאמץ להגביר שיתוף פעולה, הידברות וחילופי מידע בין כל העוסקים בהכשרת עובדים כאלה.
- 5.4 - פיתוח מרכזי ידע ותורה מקצועית שיוכלו לשרת את מגוון העוסקים בתחומי עבודה חינוכית-סוציאלית: מרכז מדיה, ספרייה מרכזית, פרסומים, מחקרים וכיו"ב.
- 5.5 - פיתוח אתר אינטרנט של הסניף הישראלי כמרכז קשר עם סניפי AIEJ ולחבריהם ברחבי העולם.
- 5.6 - עידוד השתתפותם של עובדים חינוכיים-סוציאליים מישראל בכנסים בארץ ובעולם בחסות הארגון הבין-לאומי AIEJ.
- 5.7 - ארגון כנסים מקצועיים והשתלמויות בארץ ובעולם.

אנו מקווים ומאמינים שהצהרת עקרונות זו מקובלת עליך. אם כן, הנך מוזמן/ת להיות שותף עמנו להמשך בירור הדרך המשותפת לפיתוח העיסוק החינוכי-סוציאלי בישראל.

על החתום

ד"ר אבי רמות

יו"ר עמותת "אפשר"

ד"ר עמנואל גרופר

יו"ר הסניף הישראלי של AIEJI

הגופים שהיו מיוצגים בפורום זה:

עמותת "אפשר", המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער במשרד החינוך, תחום קידום נוער במשרד החינוך, היחידה לנוער וצעירים ורשות חסות הנוער במשרד העבודה והרווחה, עמותת "בית חם", קידום נוער בעיריית ת"א, ארגון ארצי לעובדי נוער וחברה בהסתדרות הפקידים, ארגון הפנימיות הטיפוליות והשיקומיות, המסלול לטיפול ולקידום נוער במכללת בית ברל, החטיבה לקידום נוער וצעירים בעיריית ירושלים, עמותת "אשלים", ביה"ס המרכזי לעובדי רווחה, שק"ל, מכון כהן למחקר, המפעל להכשרת ילדי ישראל.

נספח 5: הצהרת מונטווידאו

הצהרה אשר התקבלה במונטווידאו בסיומו של הקונגרס העולמי ה-16 של AIEJI, ב-18 בנובמבר 2005, ובה נאמר:

1. אנו מכריזים ומאשרים בזה על קיומו של התחום החינוכי-סוציאלי כבעל ייעוד הממוקד בהבטחת זכויותיהם של אנשים שעמם אנו עובדים. תחום זה מצריך את מחויבותנו המתמשכת בכל הרמות: האתיות, הטכניות, המדעיות והפוליטיות.
2. כדי לממש מחויבות זו, התפקיד של העובד החינוכי-סוציאלי חייב להתחזק, כמו גם השתלבותו בפעילות צוותים בין-מקצועיים וארגונים המפעילים קבוצות עובדים מגוונות.
3. משימה זו מחייבת העסקת עובדים חינוכיים-סוציאליים בעלי הכשרה ראשונית (לפני הכניסה לעבודה) טובה והשתתפות בהשתלמויות מקצועיות רצופות.
4. השתלמויות אלה חייבות להדגיש מיומנויות ושיטות פעולה, תוך כדי שמירה על בחינה ביקורתית מתמדת של שיטות אלה.
5. אנו רואים את החשיבות ביישום גישה שיטתית בתפקוד המקצועי כדרך שתתרום להכשרה ולשיפור התפקוד המקצועי. זכותם של הצרכנים היא לקבל שירותים מעובדים חינוכיים-סוציאליים המוכשרים לתפקיד. בדרך זו גם תתממש הגישה העקרונית בתחום הפוליטי-פדגוגי ביחס לתהליכי העבודה הראויים.
6. אנו מצהירים ומאשרים מחדש את המחויבות כי אתיקה חייבת לשמש נקודת התייחסות קבועה של העובד כפרט כמו גם של הקולקטיב שלנו כאנשי מקצוע. זאת, תוך כדי מעורבות פעילה של הצרכנים עצמם.

7. עובדים חינוכיים-סוציאליים מאשררים מחדש את מחויבותנו לערכים דמוקרטיים ולצדק חברתי, להגן על המורשת התרבותית שלנו ועל הזכויות הבסיסיות של כל בני אנוש. אנו משוכנעים כי בדרך זו ניתן ליצור עולם אחר וטוב יותר.

נספח 6: מסמך הוועדה האירופאית

הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית

חובר על ידי המשרד האירופי של האגודה הבין-לאומית של העובדים

החינוכיים-סוציאליים (AIEJI), ברצלונה, ינואר 2005¹

עריכה והפקה של המהדורה העברית: עמנואל גרופר

פתח דבר

המטרה המרכזית של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI (International Association of Social Educators) היא להדגיש ולהפיץ את הפילוסופיה העומדת מאחרי עבודה חינוכית-חברתית או חינוכית-טיפולית. פילוסופיה זו מיושמת באמצעות מעורבות גבוהה של העובדים בפעילויות המתבצעות בשותפות מלאה עם הצרכנים. פעילות משותפת זו עם הצרכנים מתייחסת לפעילות ברמת הפרט, לפעילות קבוצתית ולפעילות עם המשפחות ועם הקהילה. כל זאת, מתוך חתירה להעצים כל אחד מהגורמים האלה ובדרך זו לפתור בעיות של פרטים, של קהילות ושל חברה שלמה.

האגודה הבין-לאומית מקדמת את המקצוע על ידי כינוסם של עובדים חינוכיים-סוציאליים מכל העולם לפעילויות משותפות באמצעות כנסים, עבודה על פרויקטים משותפים ויצירת תיאום עם ארגונים בין-לאומיים אחרים.

אחד האתגרים המשמעותיים ביותר שלקח על עצמו המשרד האירופי של האגודה הוא יצירת תהליך מעמיק של עבודה על מנת להשיג את הכרת

^{*} תודה לד"ר חזי אהרוני שסייע במלאכת התרגום מהשפה האנגלית, לאהוד אמיר על העריכה הלשונית ולעמותת "אפשר" שיזמה את פרסום המהדורה העברית של המסמך.
¹ רשימת האגודות המקצועיות שהיו שותפות בעיצוב המסמך האירופי מפורטת בסוף הנספח.

האיחוד האירופי בעיסוק החינוכי-סוציאלי על בסיס מתכונת שתוצג להלן. כדי להגיע לתוצאה זו, כונסו שני סמינרים, בני שלושה ימים כל אחד. הסמינרים התקיימו בברצלונה, מקום מושבו של המשרד האירופי של AIEJI, בהנהגתו של טוני ג'וליה (ג'וליה פרש לאחרונה, ומחליפו הוא ג'ורדי אוסורייגה).

לסמינרים אלה הוזמנו נציגי אגודות מקצועיות של עובדים חינוכיים-סוציאליים ממדינות האיחוד האירופי. הם גיבשו מסמך מקיף למדי שהוגש למוסדות האיחוד האירופי לשם הכרה רשמית בעיסוק המקצועי הזה.

מסמך זה, הנושא את השם "מצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה", עוסק בכישורים המקצועיים של העוסקים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית (גרופר, 2006; A Common Platform for Social Educators in Europe, 2006; Julia, 2005). הרקע לחיבורו של מסמך זה היא החלטה עקרונית של האיחוד האירופי לתת לאזרחי המדינות השונות החברות בו אפשרות לנוע באופן חופשי ממדינה למדינה וגם לקבל רישיון לעסוק במקצוע שאותו רכשו במדינת האם בכל אחת ממדינות האיחוד. מטרה זו מצוינת באופן מפורש בסעיף 15 של פרוטוקול האיחוד האירופי בנוגע להגדרת כישורים מקצועיים שאגודות מקצועיות רשאיות להגדיר כתנאי להכרה באדם כמקצוען בתחום מוגדר (COM, 2004).

כדי להגיע למצב זה, נקבעו לכל עיסוק מקצועי המבקש הכרה שכזו על ידי האיחוד, תהליכים מובנים הכוללים הגדרה של סטנדרטים להכשרה, לתכנים ולאופני התפקוד וכן לקוד אתי מחייב.

הנהלת הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI החליטה לעשות שימוש נוסף במסמך האירופי ולפתח על בסיסו מסמך רחב יותר, בעל משמעות בין-לאומית. לשם כך הועבר המסמך לכל סניפי הארגון מתוך כוונה שישמש השראה לדיונים מקומיים שייצרו ידע חדש ורלוונטי. כך עשינו גם בישראל. כינסנו, ביזמתו של הסניף הישראלי של AIEJI, הפועל בחסות עמותת "אפשר", אנשי מקצוע בכירים ממגוון שירותים וארגונים הפועלים בשדה החינוכי-סוציאלי, ליום עיון ודיון מעמיקים שעסק בניית

המסמך האירופי. ההערות שנתקבלו מעמיתינו בישראל, יחד עם הערות נוספות שהתקבלו מנציגי מדינות אחרות שאינן חברות באיחוד האירופי, שימשו בסיס לדיון בהנהלת הארגון הבין-לאומי שהתכנסה בנובמבר 2006 בוונציה. בעקבות הערות ותוספות אלה יגובש מסמך שיישא את הכותרת: **”הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים – מסגרת מושגית”**. המטרה איננה לגבש הגדרה סגורה וסופית של תחום העבודה החינוכית-סוציאלית, כי אם לספק מקור השראה לעובד הבודד, למסגרות הפעילות של עובדים חינוכיים-סוציאליים ולמקצוע בכללותו. הכוונה היא שהמסמך יעורר דיונים בקרב העובדים בכל מדינה. תוצאותיהם של דיונים אלה עשויות לתרום לפיתוח ולהעמקת הגיבוש של המקצוע החינוכי-סוציאלי. יש לראות את ”הצהרת מונטווידאו” שנוסחה במהלך הקונגרס העולמי ה-16 של AIEJI כחלק בלתי נפרד ממסמך זה (הצהרת מונטווידאו מובאת במלואה בנספח 4 בסוף הספר).

סברנו, שלמרות השוני במציאות החברתית והתעסוקתית בין אירופה לישראל, ובמיוחד לאור הפער בין הסטטוס הפורמלי שיש לעיסוק החינוכי-סוציאלי במדינות אירופה לבין המצב המצוי בארץ, חשוב להפיץ מידע זה בקרב הקהילייה המקצועית הרלוונטית בישראל. זוהי מטרתו של פרסום כתב עמדה זה בכתב העת ”מפגש”, שהוא כלי הביטוי המדעי המרכזי בישראל לעוסקים ולמתעניינים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית. אנו מאמינים, כי מסמך זה עשוי לשמש אותנו כזרז וכגורם מדרבן בתהליך המתמשך של החתירה לשינוי פני הסטטוס של העיסוק בארץ לקראת סטטוס מקצועי מלא דוגמת המצב באירופה, שאותו אנו רואים בתור המודל הרצוי.

רקע ומטרה

בכינוס הראשון של נציגי אגודות מקצועיות של העובדים החינוכיים-סוציאליים באירופה, כינוס שהתקיים בתאריכים 8-10 באוקטובר 2003 בברצלונה, הוסכם להכין הצעה למצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים.

ההצעה אמורה לסייע לעובדים אלו לזכות במעבר חופשי בין מדינות אירופיות המוכנות לוותר על צעדים מגבילים, לפי סעיף 15 במסמך הרשמי של האיחוד האירופי *Directive on the recognition of professional qualifications* (COM, 2004)².

בהתאם לאמנה של האיחוד האירופי, המסמך המוזכר לעיל מתייחס אך ורק למדינות החברות שבהן מוסדר המקצוע שברצונו של המועמד להשיג, וכאשר המועמד רכש את "ההסמכות המקצועיות" הנדרשות במדינה חברה אחרת מזו שבה הוא מעוניין לעסוק במקצועו (סעיף 2). "מקצוע מוסדר" מוגדר כ"פעילות מקצועית או קבוצה של פעילויות מקצועיות, שהכניסה אליהן, הפרקטיקה שלהן או אחת מצורות ההעסקה בהן, מותנית – באופן ישיר או עקיף – בסעיפים חוקתיים, בתקנות או בהסדרים מנהליים הנוגעים למקצוע או לכישורים מקצועיים" (סעיף 3). "כישורים מקצועיים" מוגדרים כ"כישורים שהוכחו על ידי מטלת סיום של הכשרה פורמלית, יכולות מוכחות כמוזכר בסעיף (a)(2)11 ו/או ניסיון מקצועי".

המסמך מתייחס במיוחד לכל העיסוקים אשר אינם זכאים להכרה אוטומטית על סמך ניסיון מקצועי או קיומם של תנאי הכשרה מינימליים. זאת בהשוואה לעיסוקים שבהם קיימת הכרה אוטומטית, כגון: רופא מומחה מטפל, אחות האחראית לטיפול כללי, רופא שיניים, וטרינר, רוקח ואדריכל. סעיף 14 של המסמך מאפשר למדינה המארחת להכיר בהכשרותיו של הפונה, בתנאי שהפונה יעמוד בהצלחה ב"מדד הערכה מתקנת", מדד אשר עשוי לכלול מבחן הוכחת יכולת או חיוב העובד בתקופת התנסות לשם התאמה. במקרה של הבדלים משמעותיים בתוכן ההכשרה, מדינה תוכל לדרוש התנסות מקצועית במקום שימוש במדד הערכה מתקנת. עם זאת, לא תוכל מדינה חברה לדרוש התנסות מקצועית במקום שימוש במדד הערכה מתקנת, במקרה של פערים משמעותיים המתייחסים רק לאורכה של תקופת ההכשרה.

² הפניה להצעה של הנחיה על ההכרה בהכשרה מקצועית: cf. COM (2004) 317 final.

בסעיף 15 של המסמך מוצג המונח "מצע משותף". סעיף 15 קשור לסעיף 14, כיוון שהוא מאפשר פטור מהצורך לעמוד בתנאיהם של "מדדי הערכה מתקנת", אם כישורי המועמד עומדים בקריטריונים שבבסיסה של החלטת "הוועדה להכרה בכישורים מקצועיים". קריטריונים אלה יכולים להיות מוצעים על ידי "ארגונים ואגודות לאומיים אירופיים, פרטיים או ציבוריים, אשר מייצגים את המקצועות".

"מצע משותף" מוגדר בסעיף 15 כ"מערכת של קריטריונים המתייחסים לכישורים של אנשי מקצוע, קריטריונים המעידים על רמה מספקת של מיומנויות לשם עיסוק במקצוע מסוים, קריטריונים שבהתבסס עליהם מעניקים ארגונים והתאגדויות אלה הכרה בהכשרה שנרכשה במדינות החברות" (COM, 2004).

במסמך זה מוצגת רשימת הקריטריונים הנדרשים לשם הסמכת אנשי מקצוע, קריטריונים שמטרתם להבטיח מיומנות ברמה מספקת. טקסט זה מגדיר "מצע משותף עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים". הוא גובש בסימפוזיון האירופי השני של הארגונים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה. הסימפוזיון התקיים בברצלונה ב-23--26 בנובמבר 2004 ואורגן על ידי המשרד האירופי של האגודה המקצועית הבין-לאומית של עובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI).³

³ מסמך זה הוא תרגום מאנגלית של המסמך אשר הוא הסימוכין ואשר עליו הוסכם על ידי כל מי שהשתתף בסימפוזיון השני. במקור באנגלית נכתב כי כל מדינה תתרגם את המסמך לשפתה ותתאימו גם לתרבותה.

מבוא לעבודה חינוכית-סוציאלית

הפן היישומי

שורשיה של העבודה החינוכית-סוציאלית נעוצים בעבודה עם ילדים וצעירים בעלי קשיים. ייתכן שהקשיים נוצרו בילדות או בהתבגרות, וייתכן שמקורם בהקשרים ובנסיבות מיוחדות. תחום זה כולל בימינו עבודה חינוכית-טיפולית עם קבוצות ממוקדות של ילדים, מתבגרים ומבוגרים בעלי צרכים מיוחדים, וכן מבוגרים בסיכון מיוחד, כגון בעלי מוגבלות נפשית, מכורים לסמים ואלכוהול, חסרי בית וכדומה. תחום העבודה החינוכית-סוציאלית מתפתח ללא הרף וכולל יצירת מענים חדשים ושיטות התערבות וטיפול: קבוצות מיקוד, שיטות טיפול לא שגרתיות ועוד.

הפן הערכי

עבודה חינוכית-סוציאלית מאופיינת כאסטרטגיה מיוחדת התורמת לאינטגרציה של הקהילה. היא מהווה חלק מהפתרונות שמספקת הקהילה לבעיות של שילוב חברתי, במיוחד אלה הצומחות על רקע צרכים חינוכיים וחברתיים. העובדים בתחום זה עוסקים בדרך מיוחדת באנשים אשר נדחים על ידי החברה ומצויים בשוליה. לפיכך, תכני המקצוע משתנים בהתאם למצבים החברתיים, התרבותיים והחינוכיים שנוצרו על ידי כל קהילה. מרכיב יסודי בעבודה חינוכית-סוציאלית הוא הנעה לשילוב חברתי ומניעת שוליות ודחייה חברתית. הדבר מתבצע תוך כדי פעילות גומלין חברתית, וזאת על מנת לתמוך בפרטים ובקבוצות שבסיכון ולעזור להם כך שיוכלו לפתח את משאביהם שלהם בקהילה משתנה.

הפן התיאורטי

עבודה חינוכית-סוציאלית ניתנת להגדרה כ"תיאוריה על אודות האופן שבו תנאים פסיכולוגיים, חברתיים וחומריים, וכן תפיסות ערכיות שונות, מעודדים או מונעים התפתחות וצמיחה כללית, איכות חיים ורווחה של הפרט או הקבוצה".

הפן החברתי-אתי

בעבודה החינוכית-סוציאלית מעורבים המטפלים באופן אישי בפעילות ועושים שימוש במשאביהם העצמיים ובמיומנויותיהם על מנת לתמוך בנזקקים ולסייע בהתפתחותם. פעילות זו נעשית עם המטופלים עצמם. עבודה חינוכית-סוציאלית היא פעילות מכוונת. היא תוצאה של מודעות ושיקול דעת, המתורגמים לתהליך מתוכנן וממוקד במטרה. האופי ההתערבותי של עבודה חינוכית-סוציאלית פירושו כי בהתבסס על שיקול דעת מקצועי, מוגדרות מטרות הנוגעות לחייהם ולהתפתחותם של אנשים אחרים. משום כך מבוסס התחום המקצועי גם על מערכת של ערכים וכללי אתיקה.

עבודה חינוכית-סוציאלית ניתנת לתיאור כתהליך הכולל פעולות חברתיות ביחס לבני אדם, כפרטים וכקבוצות. שיטות העבודה הן רב ממדיות וכוללות סיוע והעצמה, חינוך, טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח של מרחב חיים המשולב בטיפול שאינו מנתק את הפרט מהחברה. המטרה היא לאפשר השתתפות חברתית מלאה וקידום מעורבות אזרחית לכול.

חינוך סוציאלי כולל את הממדים הבאים:

- סיוע והעצמה
- חינוך (למידה)
- טיפול
- התערבות
- הגנה
- פיתוח מרחב חיים שאינו מנתק את הפרט מהחברה

קידום מעורבות אזרחית והשתתפות חברתית

המטרה של שילוב חברתי ומימוש אזרחות מלאה לכול משמעה שעובדים חינוכיים-סוציאליים מחויבים לזהות מנגנונים של דחייה חברתית ולהתנגד להם באופן פעיל. הם מחויבים להפיץ לרשויות הציבוריות מידע על אודות מנגנונים של דחייה חברתית.

עבודה חינוכית-סוציאלית מבוססת על האמנה לזכויות האדם של האומות המאוחדות. בבסיסה מונחת הבנה יסודית של ערכו של כל אדם, ללא הבחנה בין גזעו, מינו, גילו, אמונתו, מעמדו החברתי והכלכלי ורמתו האינטלקטואלית. יעדה ותוכנה של עבודה חינוכית-סוציאלית נעים בין יצירה של תרבות חיי היומיום מחד גיסא לבין תמיכה ביצירת תרבותו של הפרט עצמו מאידך גיסא.

עבודה חינוכית-סוציאלית היא מקצוע דינמי ביותר, הדורש גמישות, התאמה והסתגלות. עבודה זו אינה מחויבת למסורת מדעית מסוימת. הידע המקצועי שהוא חלק מהעיסוק בעבודה החינוכית-סוציאלית, הוגדר על ידי מדעים שונים. כיום מוגדר המקצוע על ידי מגוון דיסציפלינות רב תחומיות שונות מתחומי מדעי הרוח והחברה, כגון: פסיכולוגיה התפתחותית, פסיכולוגיה חברתית, אתיקה, אנתרופולוגיה, סוציולוגיה תרבותית וסוציולוגיה. נוסף על כך, קיימים מספר נושאים ותחומי עיסוק, כגון מנהל, ניהול ותנאים פוליטיים של רווחה וכן נושאים של תקשורת, פעילות ותרבות. ידע מקצועי זה מאפשר לעובדים חינוכיים-סוציאליים לקשר בין ניתוח ביקורתי של המצב לבין גיבוש פעולות בונות לשם שינויו.

לפיכך, המיומנויות של עובדים חינוכיים-סוציאליים מאופיינות בסינתזה של ידע, מיומנויות וגישות מתחומים שונים. תכניות הלימודים החינוכיות-סוציאליות כוללות נושאים תיאורטיים ומעשיים כאחד, וכך הן הופכות לחוליה מקשרת בין תיאוריה ופרקטיקה.

עבודה חינוכית-סוציאלית מתבצעת במגע ישיר עם ילדים, צעירים ומבוגרים, ולעתים קרובות לאורך תקופה ארוכה. הטיפול אינו מוגבל לזמן

מסוים במשך היום. מכך נובע שהעובד החינוכי-סוציאלי מטפל במספר מצומצם יחסית של מטופלים. כיוון שכך, הוא מסוגל להכיר את הפרט באופן יסודי. המגע הישיר מספק לעובד החינוכי-סוציאלי הזדמנות ליצור יחסים קרובים ואינטימיים, מתמשכים ויציבים.

העובד החינוכי-סוציאלי שעבר הכשרה אמור להיות מסוגל לסייע לפרט בהגשתו העצמית, תוך התאמה לצרכיו ולמטרותיו. בין היתר, משמעות הדבר היא:

- עזרה לאנשים בהתפתחותם עד לנקודה שבה הם יכולים לפתור את בעיותיהם בעצמם או לחלוק בהן עם אחרים.
- טיפוח יכולתם של אנשים לקבוע עבור עצמם כיצד להתפתח וכיצד להסתגל למציאות.

במושגים כלליים, השיטות שנוקטים עובדים חינוכיים-סוציאליים הן מרובות, וניתן לתארן כמאמצים המשלבים את צורכיהן של אוכלוסיות היעד עם מטרתה של העבודה החינוכית-סוציאלית. הפרספקטיבה החינוכית ממוקדת במטופל ומכוונת לערכים כדמוקרטיזציה, מימוש עצמי ואוטונומיה. האידיאל הוא האדם המועצם,⁴ אשר מסוגל להבין את הקהילה ולפעול בה באמצעות תובנותיו, הידע שלו ומיומנותיו.

היבט משותף למגוון התחומים של העבודה החינוכית-סוציאלית הוא הבנה בסיסית, שהתהליך הבין-אישי הנו כלי חיוני ונפוץ בתהליך החינוכי-טיפולי. עקרונית, הכלים של העובד החינוכי-סוציאלי הם גופו ומוחו. עקב כך נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים להיות מסוגלים להגדיר תכנים, יחסים, דינמיקות ושיטות.

⁴ מועצם – מתייחס להרחבה של חופש הבחירה והפעולה. הדבר מעורב בהגדלת הסמכות והכוח של הפרט בכל הקשור למשאביו ולהחלטות אשר משפיעות על חיו

עובדים חינוכיים-סוציאליים אינם עובדים רק על בסיס תיאוריות שונות ושיטות מרובות. התפתחותה של עבודה חינוכית-סוציאלית משולבת בהתפתחותן של שיטות עבודה וטכניקות מתאימות. ניתן לומר ששיטות המקצוע משתנות בתקופות מסוימות ותלויות בהבנת היחסים בין הפרט והחברה בכל תקופה.

עבודה חינוכית-סוציאלית מתייחדת ביחס בין-אישי ובכך שהתהליך החינוכי-טיפולי הוא יחס חברתי בין עובדים מקצועיים המשתתפים בתהליך ובין ילדים, צעירים או מבוגרים. עקב כך נדרש העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל ומוכן להקדיש את עצמו לעבודתו. עובדים חינוכיים-סוציאליים צריכים להיות מחויבים, אחרת הם אינם יכולים לבנות יחסי אמון וקשרים משמעותיים עם אנשים אחרים.

עבודה חינוכית-סוציאלית היא מקצוע המורכב משילוב ייחודי של ידע תיאורטי, מיומנויות מעשיות ומחויבות. על העובד הסוציאלי-חברתי להיות מחויב לחתור לשילובם של קבוצות שוליות ופרטים וכן גם לזהות מנגנונים של הרחקת אנשים, נידוים ודחיקתם לשולי החברה, לחשוף אותם ולהתנגד להם.

דרישות מעובדים חינוכיים-סוציאליים בנוגע לחינוך, פרקטיקה והכשרה

עובדים חינוכיים-סוציאליים חייבים להיות בעלי הכשרה חינוכית בסיסית המסווגת ברמה 4, על פי סעיף 11 במסמך על ההכרה בכשירויות מקצועיות. רמה זו מקבילה לרמת בוגר במסגרת על-תיכונית, שמשמעותה – בין שלוש לארבע שנות לימוד בתקן מלא. ההכשרה החינוכית צריכה להיות מוכרת ומאושרת על ידי הרשויות הלאומיות המסמיכות לעבודה חינוכית-סוציאלית. כמו כן, היא צריכה להיות מוכרת על ידי הארגון המקצועי במדינה שבה פועל העובד הסוציאלי-חברתי, כמכשירה לעסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית.

ההכשרה צריכה להתקיים באוניברסיטאות או במכללות ברמה המוכרת על ידי הרשויות הלאומיות כמספקת חינוך בסיסי לעובדים חינוכיים-סוציאליים. היא חייבת להבטיח שיסודות הידע משקפים את הכישורים המקצועיים הנדרשים מעובדים חינוכיים-סוציאליים, כישורים המצוטטים בחלק הרביעי של מסמך זה. כמו כן, יש להבטיח שהמחקר הלאומי והבין-לאומי המעודכנים ביותר ייכללו בתכניות ההכשרה.

המוסד החינוכי המכשיר עובדים נדרש להיות מעורב בהתפתחויות רלוונטיות ובפרויקטים מחקריים הקשורים לעבודת השדה ולהיות שותף פעיל בשדה פעילות זה. אחד החלקים בהכשרתו של הסטודנט צריך להיות מוקדש לפרויקטים כאלו.

אימון ועבודה מעשית בשטח חייבים להיות חלק בלתי נפרד מהתכנית. המוסד החינוכי ומקום ההתנסות המעשית צריכים לעבוד במשותף בהכשרה או התנסות מעשית אלו.

מערכת ציבורית מוכרת להשתלמויות חינוכיות עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים צריכה להיות מובנית ומשולבת במקצוע. המערכת צריכה להיות קשורה להכשרה החינוכית הבסיסית, על מנת שהידע וההתנסויות הנרכשות יביאו תועלת להכשרה זו.

הרשויות המוסמכות של מקומות העבודה החינוכית-הסוציאלית אחראיות לדאוג לכך שהעובדים החינוכיים-הסוציאליים יקבלו חינוך מתמשך והשתלמויות, וזאת כדי לשפר באופן מתמיד את איכות העבודה בשדה זה.

הכשרה ואימון בשטח צריכים להיות מקיפים, כדי שהסטודנט ירכוש התרשמות ריאליסטית על אודות הארגון ועבודת השטח ויאתגר את עצמו מעצם החשיפה לעבודה המיושמת בשטח.

ההכשרה והאימון האלה צריכים להסתיים בתהליך רישוי, כדי שהסטודנט יוכל להמשיך או לסיים את תהליך הכשרתו.

מיומנויות מקצועיות עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים

להלן יש להבין את המונח "מיומנות" כפוטנציאל של העובד החינוכי-סוציאלי לפעול בקשר למטלה, מצב או הקשר מסוים, פוטנציאל המורכב מידע וכישורים בתחום הקוגניטיבי, הביצועי והחברתי, כמו גם מגישה וממוטיבציה ערכיות.

באופן כללי, קיימים שני ממדים באפיון היכולות של עובדים חינוכיים-סוציאליים: ממד אחד מסמן את הרמות השונות המתארות כיצד נדרש העובד החינוכי-הסוציאלי להיות מסוגל לפעול, להתערב ולבקר את עצמו בהקשרים יישומיים שונים; הממד השני קשור למיומנויות המרכזיות הנובעות מנקודות מבטה המגוונות ומתנאיה של עבודה חינוכית-סוציאלית.

מיומנויות בסיסיות

המורכבות של ביצוע התפקיד המקצועי מחייבת את העובד החינוכי-סוציאלי לשלוט במגוון המיומנויות הבאות:

1. **מיומנות התערבות** – העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לפעול באופן ישיר ובלתי אמצעי בזמן אמת ולתת מענה לצרכיו ולמשאלותיו של הילד, הנער או המבוגר בדרך מתאימה ולאורך זמן. הפעולה יכולה להיות מונעת על ידי אינטואיציה או ידע לא מילולי, אבל עליה להתבסס גם על ידע תיאורטי או על ידע המבוסס על ניסיון. כאשר מתעורר הצורך לפעול, העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לפעול באופן מיידי (immediacy).
2. **מיומנות הערכה ואבחון** – מיומנות חיונית נוספת עבור העובד החינוכי-סוציאלי היא היכולת לתכנן התערבויות ופעילויות עתידיות, לארגן ולקיים ביקורת עצמית ביחס אליהן. העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות מסוגל לבצע תכנון וביקורת עצמית על ידי יישום תיאוריה וידע, אבל גם על ידי יכולת להפעיל ביקורת על אופן פעולתו שלו או על

אופן פעולתם של אחרים. הוא חייב להיות מסוגל לאמוד נכונה את הקשר בין כוונה, פעולה ותוצאה.

3. **מיומנות רפלקטיבית** – העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לחשוב באופן רפלקטיבי יחד עם עמיתיו ועם אנשי מקצוע אחרים על אודות התחומים המקצועיים הבעייתיים. זאת על מנת להבטיח גיבוש הבנה מקצועית משותפת על הדרך לקידום המקצוע והתפתחותו. יש להפיץ את התובנות הן בקרב אנשי המקצוע והן בקרב הציבור.

מיומנויות מרכזיות

1. מיומנויות למתן טיפול פרטני וטיפוח יחס בין-אישי

התנאים הבסיסיים עבור עבודה חינוכית-סוציאלית מהווים את מסגרת העבודה לשם יצירת פרופיל שליטה במיומנויות (קומפוטנטיות) של העובד הסוציאלי-החינוכי. היחס האישי לאדם הזקוק לתמיכה הוא מרכזי בכל מעורבות של עבודה חינוכית-סוציאלית. עבודה זו מכילה את הטיפול הפרטני באדם הזקוק לתמיכה. שני הקצוות שביניהם נעים יחסים אלה מאופיינים על ידי ההתייחסות הבין-אישית. לכן, מיומנויות של טיפול פרטני וטיפוח יחסים בין-אישיים משמעותיים הם חיוניים לכל פעולה חינוכית-סוציאלית.

בשנים האחרונות קיבל הטיפול הפרטני מעמד מרכזי בהרבה בחיי העבודה באופן כללי. מנהלים וצרכנים דורשים היום, הרבה יותר מאשר בעבר, מיומנויות אישיות, כגון: התחייבות, מוטיבציה, גישה "לב". מבחינת עובד חינוכי-סוציאלי, העובד עם אנשים, יש זווית נוספת לסוגיית המחויבות האישית כלפי העבודה: היחס האישי כלפי הילד, הנער או המבוגר. בהקשר זה קיימת השפעה רבה להשקפה החינוכית ההומניסטית, לרקע האישי, למחויבות הערכית, לאתיקה ולמוסר.

הצד האישי של המקצועיות מתאפיין ביכולת לעבוד באופן מקצועי תוך כדי פיתוח יחס בין-אישי. כלי זה יוצר את הקשר המשמעותי עם הילד,

הנער או המבוגר. היישום הרגשי של מאפיין זה מחייב עיבוד והתאמה לכל צרכן כפרט. כל קשר כזה משאיר טביעת אצבעות המשפיעה על המחנך הקשור לילד, לנער או למבוגר, ותורם ליכולתו של העובד החינוכי-סוציאלי להיות מעורב בחייו של אדם אחר.

יחס זה אינו סימטרי. על העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל להתייחס באופן אישי ומקצועי לכל צרכן, ואילו הצרכן אינו מחויב ביחס דומה כלפי העובד. אסימטריה זו משקפת גם יחסים של כוח, אשר עלולים להיות הרסניים אם לא משתמשים בהם באופן בונה. העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות מודע לכך, ובעניין זה ישנה חשיבות להשקפתו האנושית הבסיסית, לנורמות שלו ולערכיו.

על מנת לטפל באישיות של אדם אחר, נדרשת יכולת הכללה גבוהה, רמה גבוהה של יכולת למיקוד מקצועי, הבנת צרכיו של הצרכן, אתיקה מקצועית ומוסר. דרישה אחרונה, אך לא פחות חשובה, היא יכולת לעשות הפרדה בין יחסים פרטיים ליחסים מקצועיים. הפרדה זו מחייבת אמפתיה רבה, מצפוניות, השקפה אתית, פתיחות, התאמה אישית, חוש אחריות ותובנה מקצועית מעמיקה.

2. מיומנויות חברתיות ותקשורתיות

עבודה חינוכית-סוציאלית איננה בבחינת "הופעת יחיד". היא תלויה ומבוצעת במידה רבה בשיתוף מספר גדול של גורמים מעורבים: צרכנים – ילדים, נערים ומבוגרים, עמיתים, הורים, קבוצות מקצועיות אחרות, גופי סמכות אחרים ועוד. על כן חייב העובד החינוכי-סוציאלי להיות בעל מיומנויות חברתיות ותקשורתיות גבוהות.

מרבית העבודה החינוכית-הסוציאלית – בכל הרמות – מתבצעת בצוותים של עמיתים למקצוע או בקבוצות. לפיכך חייבים המחנכים להיות מסוגלים להשתתף בצוותי עמיתים ולשתף אתם פעולה. עם זאת, חלק מהמיומנויות התקשורתיות של העובד החינוכי-סוציאלי יצטרך לבוא לידי ביטוי בשטח, במקום שבו לא תמיד קיימת הרמוניה

והסכמה על המטרות, האמצעים והשיטות. תיתכנה מחלוקות בין עמיתים ביחס לדרכי הטיפול בצרכן, ביחס למעורבות הורים וקרובי משפחה, ביחס לגורמים חברתיים מוסמכים או ביחס למערכות פוליטיות.

שיתוף פעולה ועבודת צוות הם מאפיינים בסיסיים בעבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי. שיתוף פעולה בונה מתרחש כאשר קונפליקטים מטופלים ונעשה בהם שימוש בדרך בונה. אלה הם מאפיינים חיוניים עבור רווחתו של הצרכן ועבור המקצועיות וסביבת העבודה הפסיכולוגית של העובד החינוכי-סוציאלי. על כן נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים להיות מיומנים לפתור קונפליקטים, לטפל בהם ולהשתמש בהם בדרך בונה. פעולה בדרך זו נעשית על בסיס הידע שלהם בשיטות טיפול בקונפליקטים, בצורות שיתוף פעולה, בדינמיקה קבוצתית, בפסיכולוגיה של עבודה וכדומה.

בנוגע להורים, קרובי משפחה של הצרכן וכמובן, לא פחות חשוב – הצרכנים עצמם, על העובד החינוכי-סוציאלי לשלוט במיומנויות תקשורת מיוחדות, תיאורטית וכן מעשית ושיטתית, על מנת להעביר אל המקבל במדויק מסרים ודעות המכוונים אליו, תוך התחשבות בקודים התרבותיים והחברתיים שלו, שפתו ורקעו, במיוחד כאשר נדרש העובד לשיחות קשות ונוקבות.

חלק ניכר מהעבודה החינוכית-סוציאלית מתרחש תוך כדי שיתוף פעולה בין-תחומי. על כן נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים להיות בעלי יכולת לעבוד בקבוצות בין-תחומיות. הם צריכים להיות מסוגלים להשתמש במינוחים מקצועיים בקשריהם עם קבוצות רב מקצועיות, וכן עליהם להיות מצוידים בידע בסיסי על אודות המקצועות והמינוחים של הקבוצות המקצועיות האחרות עמן הם באים בקשרי עבודה יומיומיים.

נוסף על כך, על העובדים החינוכיים-סוציאליים להיות בעלי יכולת לשתף פעולה עם הרשויות המוסמכות, עם מנהלים (אדמיניסטרציות) ועם קרובי משפחה של הצרכנים. מכך מתחייבות מיומנויות חברתיות ותקשורתיות משמעותיות ויכולת להתאים את המינוחים החברתיים-חינוכיים לעבודה עם השותף המסוים שעמו הם מתקשרים.

ואחרון, אך לא פחות חשוב – העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות בעל יכולת לייעץ להורים ולקרובי משפחה ולהדריכם. על כן עליו להיות מסוגל ליטול על עצמו את תפקיד היועץ ולהכיר בעצמתו של תפקיד זה. עניין זה דורש מיומנויות תקשורת גבוהות, ידע ושליטה בטכניקות ייעוץ והדרכה.

לצורך זה נדרשים מהעובד החינוכי-סוציאלי הידע והיכולות הבאים:

- יכולת לעבוד עם קבוצות עמיתים וידע בטכניקות לבניית עבודה קבוצתית ודינמיקה קבוצתית.
- יכולת לעבוד עם קבוצות בין-תחומיות בטווח רחב של מטלות.
- ידע בסיסי על מקצועות אחרים, מינוחיהם המקצועיים וכללי האתיקה שלהם.
- יכולת לשתף פעולה עם הוריו של הצרכן ועם קרובי משפחתו.
- יכולת להשתמש בשיטות שונות של שיתוף פעולה בין-תחומי.
- יכולת לתקשר ברמות שונות, כולל שליטה בכלי תקשורת שונים.
- ידע ויכולת להשתמש בשיטות שונות של טיפול במצבי קונפליקט.
- יכולת לנתח בעיות ומצבים מורכבים על בסיס התנסות מעשית וידע מוכח על בעיות פסיכולוגיות וחברתיות שונות.
- יכולת לייעץ, להדריך ולהפעיל טכניקות ייעוץ והדרכה שונות.

3. מיומנויות ארגוניות

ליחסים בין-אישיים יש מטרה וכיוון המונעים על ידי המטלה החינוכית לפתח, לתרבת ולהקנות שליטה בחיים כדי לגבש יכולות התמודדות. המעשים והפעילויות של העבודה החינוכית-סוציאלית מכוונות למטרה זו. לשם כך נדרשות **מיומנויות מקצועיות וארגוניות, וכן מיומנויות חשיבה, אבחון ופעולה**. מיומנויות אלו יאפשרו לעובד החינוכי-סוציאלי לתכנן וליישם פעילויות חברתיות-חינוכיות ולהפעיל תהליכים המבוססים על היחס החברתי-חינוכי, וזאת על מנת להגיע למטרה המקצועית המקווה.

על המיומנויות הארגוניות של העובד החינוכי-סוציאלי להיות קשורות למנהל, לניהול ולאופן הפיתוח של מקום העסקה. זאת, כדי שהארגון והעבודה החינוכית-סוציאלית יתפקדו כמתוכנן ובאופן שיטתי. העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לתכנן וליישם פעילויות ותהליכים וכן לתעד ולהעריך אותם, כשם שהוא עושה לגבי חזונה, מטרותיה ושיטותיה של העבודה החינוכית-סוציאלית.

על כן נדרש העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל לבצע – בתוך המסגרת הכללית, באופן עצמאי ובשיתוף פעולה עם אחרים – את הפעולות הבאות:

- להגדיר מטרות לפרקטיקה הכוללת של המוסד והעבודה החינוכית-סוציאלית, כולל המסגרת החינוכית הפיזית והפסיכולוגית, ולתכנן ולבנות אותה באופן שיטתי.
- להגדיר מטרות למטלות קטנות וגדולות, לפעילויות חינוכיות-סוציאליות, לתהליכים ולפיתוח פרויקטים המכוונים לפרט ולקבוצות כאחד, ליזום, לתכנן, לבנות, ליישם, לתאם ולהעריך אותם.

- לשאת באחריות למעשיו ולהחלטותיו ולהיות מסוגל להניע אחרים לבצע אותם, בהתבסס על מקצועיות וניסיון.
- להתאים וליישם ייעוץ והדרכה אישיים וקבוצתיים להורים, לקרובי משפחה, לעמיתים ולקבוצות מקצועיות אחרות. לבה של העבודה החינוכית-סוציאלית, ומכאן המיומנויות הנדרשות מהעובד החינוכי-סוציאלי, ממוקדים בילד, בנער ובמבוגר ובצורכיהם. זאת אף על פי שהפרקטיקה החינוכית-סוציאלית כוללת כיום תפקידים ופעילויות רבים יותר מאשר בעבר – תפקידים מנהליים, השתתפות בפגישות, הכנת תזכירים, דו"חות כתובים, ניירות עמדה וכדומה. לפיכך חייבים העובדים החינוכיים-סוציאליים להיות בעלי ידע על נהלים והסדרים מנהליים הכלליים למקומות העבודה החינוכית-סוציאלית. לדוגמה – איתור יעדים (IT), תיעוד, הערכה ואבחון, ניהול ישיבות עם עמיתים וכן מפגשים עם הורים, קרובי משפחה של הצרכן וקבוצות מקצועיות אחרות.

4. מיומנויות קהילתיות (מערכתיות)

הקהילה, המערכת הציבורית, סדר היום הפוליטי, הורים, קרובי משפחה של צרכנים וקבוצות מקצועיות אחרות ולמעשה, גם המוסר העצמי של העובד החינוכי-סוציאלי וכן כללים אתיים ומקצועיים – כל אלה מגדירים את התנאים הנדרשים לביצוע נאות של עבודה חינוכית-סוציאלית. העובד החינוכי-סוציאלי נדרש לפעול, להגיב, לשאת ולתת ולשאת במשימה החברתית בהתחשב בתנאים אלה. **מיומנויות מערכתיות** כוללות את המיומנויות המורכבות המאפשרות לעובד החינוכי-סוציאלי לפעול באותם תנאים. יש לזכור כי העבודה החינוכית-סוציאלית היא מטלה חברתית. הצרכים החברתיים המשתנים, שינויים בסדר היום הפוליטי וכן מעורבותן של מערכות ציבוריות ופרטיות המהוות גם חלק ממקום עבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי – כל אלה מכתיבים את מסגרת העבודה של העובד, את תכניה ואת מעמדה. מחד

גיסא, על העובד החינוכי-סוציאלי לתמוך בצרכנים ולהדריךכם ביחס ל"מערכת". מאידך גיסא, עליו לממש את הציפיות והדרישות הקהילתיות מקבוצות אלה. כמו כן נדרש העובד החינוכי-סוציאלי לסייע בשיפור ובפיתוח מסגרות חדשות עבור אותן קבוצות ולתרום לשיפור תנאיהם.

כפי שהוזכר לעיל באשר לסביבת העבודה של העובד החינוכי-סוציאלי, הוא אינו חי רק את חייו הפרטיים. מקום עבודתו הוא מוסד חברתי, וככזה הוא מהווה חלק מארגון גדול יותר, ארגון אשר בנה את המסגרת הכללית המאפשרת את ביצוע הפעילויות של העבודה החינוכית-סוציאלית.

על העובד החינוכי-סוציאלי להיות בעל ידע על ההקשר שבמסגרתו פועל מקום העבודה ובעל יכולת להתייחס להקשר זה ולפעול במסגרתו. על כן חייב העובד להתברך בכישורים הבאים:

- ידע מקיף ויכולת לתכנן את העבודה בתוך המסגרת החוקתית, הכללים וההסכמים הנוגעים לעבודת העובד החינוכי-סוציאלי.
- ידע המבוסס על מקצועו ויכולת לפעול במסגרת השירות הציבורי או סוכנות חברתית פרטית, כולל ידיעה של היררכיות בתהליכי קבלת החלטות וצווים פורמליים.
- הבנה על אודות ארגונים ומערכות מנהליות וסדרי ניהולם ויכולת לעמוד בדרישות עכשוויות ועתידיות הקשורות ליזמות ציבוריות ופרטיות, למטרת תיעוד, הערכה, מיפוי ובקרת איכות.
- ידע על מערכות רלוונטיות למטרות הערכה, מיפוי ותיעוד של עבודה חינוכית-סוציאלית.
- תובנה מקיפה ויכולת לקחת חלק כאדם בעל סמכות מקצועית בדו-שיח ובמשא ומתן על החלטות של רשויות מקומיות, החלטות הנוגעות למסגרת המקומית של העבודה החינוכית-סוציאלית;

למשל, החלטות בנוגע למדיניות כלפי ילד או נער, כלפי צוות, כלפי שוק העבודה או כלפי המשפחה.

- יכולת לפעול בהתאם לעובדה שעבודה חינוכית-סוציאלית, כפעילות שרובה מתרחש במרחב הציבורי, זוכה לעניין ציבורי רב. על כן חייב העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל ליטול חלק גם בשיח החברתי העכשווי בנושאים הקשורים בעבודה החינוכית-סוציאלית ובהשפעתה על הקהילה.

5. מיומנויות התפתחות ולמידה

הציפיות והדרישות הגוברות מהרשויות הציבוריות לתיעוד, הערכה, בקרת איכות ושיתוף פעולה בין-תחומי, מסייעות מחד גיסא לקבוע תנאי הסמכה בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, אך מאידך גיסא, הן דורשות זמן ומשאבים, אשר במקרים רבים באים על חשבון היחסים הבין-אישיים עם הצרכן והטיפול הישיר בו. על כן, לא תמיד ניתן להיענות לבקשתם או לדרישתם של ההורים והקרובים כי העובד החינוכי-סוציאלי ישהה זמן רב ככל האפשר עם הצרכן ויעניק לו את מרב תשומת הלב החינוכית. מכך נגזרות מיומנויות שניתן אולי לסכם בחלקן כמיומנויות מערכתיות ובחלקן כמיומנויות התפתחות ולמידה.

יעדיהן של עבודת השטח, המשימות, האתגרים והבעיות שעמן מתמודדת העבודה החינוכית-סוציאלית משתנים באופיים ובעצמתם עם ההתפתחות בחברה והשינויים בסדרי העדיפויות הפוליטיים. לכך יש להוסיף דרישה מוגברת להערכה, לתיעוד, למיפוי וליעילות. נוסף על כך מתבצעים מחקרים חדשים. ידע חדש מתפתח כל העת בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית ומאפייניה. ההשפעות ותופעות הלוואי של ידע חדש זה אמורות להשפיע על הפרקטיקה ועל השיטות המיושמות, ואלו צריכות להתחשב בהתפתחויות.

האמור לעיל מחייב פיתוח מתמשך של פתרונות ושיטות עבודה וכן התפתחות מתמשכת של מיומנויות, כך שהעובד החינוכי-סוציאלי יהיה

בעל המיומנויות החיוניות להתמודדות עם המשימות העכשוויות בכל עת.

העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מוכן לשינויים ומצויד בכלים מתאימים, כדי שיוכל לבצע את הפעילויות הבאות:

- לפעול בהתאם למיומנותיו המקצועיות ובסיסן התיאורטי ולפתח ולשפר אותם על ידי חינוך והשתלמויות מתמשכות, פיתוח פרויקטים, פיקוח על ידי עמיתים וכדומה.
- לחפש ולצבור ידע ולרכוש מיומנויות באופן מתמשך וליישם בשדה.
- לצבור ידע שיטתי ואסטרטגי וכן מאגר מיומנויות שדי בהם על מנת להשתתף בתכנון שיפורים אסטרטגיים וביישומם.
- ליטול חלק בלמידה פורמלית, כמו גם בתהליכים של למידה לא פורמלית.
- לאסוף בשיטתיות ידע מהתנסויות מוצלחות, לתעד ניסיון, להכליל ממנו ולהשתמש בו לשם ביצועה ופיתוחה של העבודה החינוכית-סוציאלית (התפתחות המבוססת על ניסיון). כל זאת, באופן עצמאי או עם אחרים.
- לחשוב באופן ביקורתי ולהעריך את איכות עבודתו, באופן עצמאי או עם אחרים.
- לכלול ניתוחים, פיתוח ותוצאות של מחקר בביצוע ובהתפתחות של העבודה החינוכית-סוציאלית ובהרחבת הידע הבסיסי שלה (התפתחות המבוססת על ידע).
- להיות מסוגל להשתתף בניתוח יסודי ולתרום לו וכן לפעילויות פיתוח הקשורות לעבודתו שלו.

6. מיומנויות המיוצרות על ידי הפרקטיקה המקצועית

ישנן דעות שונות בקרב קבוצות מקצועיות אחרות בנוגע לאופן שבו על העובדים החינוכיים-סוציאליים לבצע ולנהל את מקצועם החינוכי-טיפולי, כך שזה יקדם את עבודתם עם הילד, הנער או המבוגר בדרך הטובה ביותר. באותה מידה חשובה ההבנה העצמית של העובד, האתיקה, המוסר והנורמות של המקצוע. אלה בונים את מסגרת עבודתו של המחנך ביחס למגעיו עם ילדים, נוער ומבוגרים ועם עמיתים שעמם הוא משתף פעולה. ניתן לסכם את המיומנויות הנגזרות מכך כמיומנויות המיוצרות על ידי הפרקטיקה המקצועית.

בדברנו על מיומנויות המיוצרות על ידי הפרקטיקה המקצועית, הכוונה היא בין היתר למיומנויות בין-אישיות, מיומנויות חברתיות ותקשורתיות, מיומנויות קהילתיות וראייה מערכתית וכן מיומנויות ארגוניות ומיומנויות של למידה והתפתחות. נוסף על מיומנויות אלה, נדרשות מיומנויות בשטח הנובעות מפרקטיקה מקצועית, כך שצירוף סך כול המיומנויות יאפשר את ביצוען הבטוח של המטלות היומיומיות בעבודה החינוכית-סוציאלית באופן מקצועי ואתי.

מיומנויות אלה כוללות:

א. ידע תיאורטי ומיומנויות שיטתיות – חינוך סוציאלי מתפתח בימינו היטב ובונה לעצמו מערכת תפיסות ייחודית ועצמאית, אף שהוא אינו מעוגן באופן מלא בתאוריה חד-משמעית. במשך הזמן מקבל התחום החינוכי-סוציאלי מרכיבים נורמטיביים על יסוד הפרקטיקה המקצועית. אלה משלבים יסודות מתחומי הפדגוגיה, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, האנתרופולוגיה, הפילוסופיה ועוד. פרקטיקה חינוכית-סוציאלית, על כן, פירושה ניסיון ומקצועיות בתחום החינוכי-טיפולי וכן ידע תיאורטי ומעשי, שיטות וכלים.

על כן נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים:

- להכיר את התיאוריות הבסיסיות המוכרות באופן כללי והבולטות בתחום החינוכי-טיפולי והחינוכי-חברתי.
- להיות מסוגלים לחפש וללמוד תיאוריות ושיטות שכיחות ומתאימות, חינוכיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות, אנתרופולוגיות וכדומה, ולכלול אותן ברפרטואר המקצועי.
- להיות מסוגלים לנמק את מעשיהם ופעולותיהם, על בסיס תיאוריות ושיטות מוכרות ומקובלות.
- להיות בעלי יכולת לתרום ליצירה של ידע על בסיס תיאורים מוכרים, חשיבה מקורית וניסיון שנצבר במהלך העבודה החינוכית-סוציאלית.

ב. מיומנויות התנהגות של המקצוע – נוסף על ידע תיאורטי ומעשי, קיימים מרכיבים חיוניים נוספים בפיתוח המקצועיות של העבודה החינוכית-סוציאלית. מרכיבים אלו כוללים נורמות, אתיקה ומוסר של המקצוע. לשם רכישתן נדרשת סדרה של מיומנויות מקצועיות החיוניות להתנהלות העובד בחיי היומיום. מיומנויותיו של העובד החינוכי-סוציאלי וההתנהגות הנורמטיבית של המקצוע מחייבות, בין השאר, את הכישורים הבאים:

- שליטה במינוחים ובמושגים של המקצוע והשתתפות ביצירתם.
- יכולת להפנים את האתיקה ואת הנורמות המוסריות של המקצוע ולהשפיע על עיצובן.
- יכולת ליטול חלק בדיונים ולהכין טיוטות של מסמכים, הסכמים וכדומה, מסמכים אשר מתבססים על עקרונותיו של מקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית.
- ידע של מינוחים, מושגי יסוד ואתיקה של מקצועות קרובים.

ג. **מיומנויות תרבותיות** – מקצועיותו של העובד החינוכי-סוציאלי כוללת גם מיומנויות תרבותיות. אלה כוללות רגישות תרבותית והבנת תרבויות שונות וערכים תרבותיים. על העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל להשתמש במיומנותו התרבותית בכל הנוגע להבנת ערכיו והגיונו הפנימי של הפרט בקשריו המקצועיים עם ילדים, נערים ומבוגרים, כך שיוכל לתרום לפיתוח יכולותיהם התרבותיות ולהאציל עליהם ערכים חברתיים ותרבותיים.

למיומנויותיו התרבותיות של העובד החינוכי-סוציאלי אם כך מספר ממדים:

- יחס נושא פרי כלפי הצרכן תלוי בעובדה שהעובד החינוכי-סוציאלי יודע ומכיר בכך שערכים תרבותיים מסייעים ליצור ולקיים את אופן ההתייחסות של הילד, הנער או המבוגר כלפי אנשים אחרים ואת הדרך שבה הם מתייחסים אל הקהילה ומתנהגים במסגרתה.
 - ידע לגבי ההבנה של תרבויות שונות וערכיהן, או היכולת לרכוש ידע זה.
 - מודעות לתרבות שבה פועל המוסד ובה מופעלת הפרקטיקה הסוציאלית-חינוכית והיכולת להתייחס לתרבות זו. כך מועברים יסודות תרבותיים אלה לילד, לנער ולמבוגר כחלק מההתפתחות החברתית-חינוכית ומהמשימה של השגת שליטה בחיים.
- ד. **מיומנויות יצירתיות** – העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות בקיא בצורות שונות של הבעה ומיומנויות יצירתיות, כגון תנועה, דרמה ומוסיקה, היכולות לפתח ולהפעיל, ולהיות מודע לכך שניתן לעשות במיומנויות אלה שימוש מושכל כחלק מהעבודה החינוכית-סוציאלית; זאת במשולב עם ההתפתחות הרגשית, החברתית, הלשונית והקוגניטיבית של הפרט.

נוסף על כך, על העובד החינוכי-סוציאלי לשתף פעולה עם הילד, הנער או המבוגר בתהליך הבאתו לידי רכישתן ופיתוחן של צורות הבעה חדשות ולידי הרחבה של יכולותיו היצירתיות בהקשר חברתי ותרבותי.

דרישה לבסיס אתי לעבודה החינוכית-סוציאלית

עבודתו המקצועית של עובד חינוכי-סוציאלי מבוססת על ערכים דמוקרטיים והומניסטיים. עובדים חינוכיים-סוציאליים תומכים בשוויון ובכבוד כלפי כל האנשים ונותנים תשומת לב מיוחדת לצרכיו של הפרט. הם מכבדים את זכויותיהם של מטופליהם ומגנים עליהן, ובפרט על זכותם לפרטיות ולעצמאות. עובדים חינוכיים-סוציאליים משתמשים במומחיות המקצועית שלהם כדי לשפר את תנאי המגורים ואיכות החיים של מטופליהם. הם נדרשים לגלות כבוד, אכפתיות ואמפתיה כלפי מטופליהם ובני משפחותיהם, לגלות הזדהות עם קבוצות פגיעות, להילחם כנגד עוני ולהיאבק למען צדק חברתי. כל אלה מהווים את היסוד המקצועי-אתי של העובדים החינוכיים-סוציאליים.

מטרותיהם של עקרונות ההנחיה האתית

- לטפח את המודעות האתית בנוגע פעולות בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית.
- לטפח את הפרקטיקה הטובה ביותר ולחתור לביצוע המקצועי הטוב ביותר, בהתאם לעקרונות ולקריטריונים אוניברסאליים מוכרים שהוגדרו בסימפוזיון השני של האיגוד האירופי של העובדים החינוכיים-סוציאליים.
- לדרבן את יצירתו של עניין חברתי בעבודה החינוכית-הסוציאלית ולהסב תשומת לב ליסודות האתיים של העבודה החינוכית-הסוציאלית.
- לפתח בקרב עובדים חינוכיים-סוציאליים זהות מקצועית, ללא תלות במדינת המוצא שלהם.

- לעודד חשיבה ביקורתית-אתית והחלפת דעות בין עובדים חינוכיים-סוציאליים.

עקרונות אתיים לביצוע נאות של התפקיד

- עובדים חינוכיים-סוציאליים מכבדים את ההצהרות והמסמכים של האומות המאוחדות ושל ארגוני זכויות אדם בין-לאומיים אחרים, שבהם מופיעה קריאה לכבד ולהגן על החירות, השוויון, הכבוד והאוטונומיה של כל בני האדם ומבצעים את תפקידיהם באופן מצפוני, ללא התחשבות בלאומיותם, רקעם האתני, דתם, צבעם, מינם או יכולותיהם האינדיווידואליות.
- עובדים חינוכיים-סוציאליים פועלים בשיתוף פעולה מלא עם מטופליהם או צרכניהם, על מנת לממש ולטפח את הפוטנציאל שלהם להתמודד ולשלוט בחייהם. העצמה של הפרט, מודרכת על ידי כבוד והערכה, היא גורם חיוני בפרקטיקה המקצועית של עובדים חינוכיים-סוציאליים.
- עובדים חינוכיים-סוציאליים שומרים על חיסיון הקשור לפרטיהם האישיים של מטופליהם. חיסיון מקצועי נדרש על מנת להגן על זכויותיהם של מטופלים או צרכנים, כדי שהם עצמם יוכלו לשלוט בענייניהם הפרטיים. חיסיון הוא אבן היסוד של יחסי אמון בין עובדים חינוכיים-סוציאליים ומטופליהם. כל מידע אישי חייב להיות רשום ומאוכסן כך שהנגישות אליו תהיה מוגבלת. אם נחוץ מידע אישי למטרות של חינוך או למטרה אינפורמטיבית, חובה לקבל את רשות המטופל או המשפחה ולשמור על עילום שם, אם המטופל או נציגו מבקשים זאת. פטור משמירה מקצועית על חיסיון הצרכן יינתן רק במקרים שיש הצדקה לכך בשל סדר עדיפות גבוה יותר, וכאשר הפטור זוכה לגיבוי על ידי מוסדות רשמיים.

- עובדים חינוכיים-סוציאליים חייבים לשמור על סטנדרטים מקצועיים גבוהים. בכך נכללים ידע מקצועי, ביקורת עצמית אתית ואיכות של העבודה היומיומית. העובדים החינוכיים-סוציאליים נושאים באחריות מלאה למעשיהם, בלי כל קשר לדרישות שעשויות להיות מופנות אליהם מסמכות עליונה. הם מכבדים את עצמאותם האישית של מטופליהם או צרכניהם ומתנגדים לכל שימוש בכוח שאינו מעוגן בחוק או בנוהל או שאינו מוצדק מבחינה אתית.
- עובדים חינוכיים-סוציאליים נושאים באחריות מקצועית בהתאם להכשרתם. הם שואפים לספק שירות העונה על הדרישות המקצועיות המחמירות ביותר ואחראים לשמור על רמת הידע המקצועי שלהם.
- עובדים חינוכיים-סוציאליים מתנהגים כלפי עמיתיהם בכבוד ומשתדלים להגן על הכבוד ועל האינטרסים של המקצוע ושל קהיליית העוסקים בו. מערכת שירות מקיפה ומתואמת היטב נשענת על יחסים חיוביים בין הצוות וצרכני השירות. על עובדים חינוכיים-סוציאליים להפגין כבוד ואמון כלפי אנשי מקצוע אחרים, עמיתים ואנשי מנהל בסביבת העבודה שלהם. הם מבקשים את עזרתם של מומחים אחרים במידת הצורך, מכירים במומחיות של אנשי מקצוע אחרים ונעזרים במומחיותם שלהם כדי לייעץ לאחרים.
- עובדים חינוכיים-סוציאליים נושאים באחריות ליצירת מודעות לתנאים שיוצרים בעיות חברתיות ועלולים להוביל לנידוי חברתי או לתנאי חיים בלתי נסבלים.
- לעתים נאלצים עובדים חינוכיים-סוציאליים לפעול כשדולה בקרב פוליטיקאים או דרך התקשורת, על מנת להציע דרך טובה יותר שעשויה להביא לשינוי חברתי חיובי. בכל הופעה בציבור, על העובד החינוכי-סוציאלי להבהיר אם הוא פועל באופן עצמאי או בשם המקצוע או התפקיד. עובדים חינוכיים-סוציאליים נצמדים לקוד האתי המקצועי שלהם ולעיקרון של נשיאה אישית באחריות.

- אין להחשיב עקרונות וערכים אלה כתיאור מלא ושלם של הפרקטיקה המקצועית המקובלת על העובדים החינוכיים-סוציאליים ברחבי העולם.

מקורות

- גרופר, ע' (2006). מצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה. ירושלים: עמותת "אפשר" והסניף הישראלי של AIEJI.
- A Common Platform for Social Educators in Europe (2006). *Child and Youth Care Forum*, 35(5--6), 375--389.
- COM (2004). *Directive on the recognition of professional qualifications*. cf, 317, final.
- Julia, T. (2005). *A Common Platform for Social Educators in Europe*. Barcelona: European Bureau of the International Association of Social Educators (AIEJI).

רשימת האגודות המקצועיות שהיו שותפות בעיצוב המסמך האירופי

- Asociacion Estatal de Educacion Social (ASEDES), Spain.
- Associazione Nazionale Educatori Professionalli (ANEP), Italy.
- Caring for Children, United Kingdom.
- Col·legi d'Educadores I Educadores Socials de Catalunya (CEESC). Catalunya, Spain.
- Colexio Educadores Sociais de Galicia (CESG), Galicia, Spain.
- Federation Suisse Romande des Travailleurs de l'Education specialisee (FERTES), Switzerland.
- Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO), Norway.

Formation d'Educateurs Sociaux Europeens/European Social Educator Training (FESET).

Irish Association of Social Care Workers (IASCW), Ireland.

Landelijke Bediendencentrale – Nationaal Verbond voor Kaderpersoneel (LBC-NVK), Belgium.

National Children's Bureau (NCB), United Kingdom.

Nederlandse Vereniging voor Sociaal Pedagogisch Hulpverleners (NVSPH), Netherlands.

Russian Union of Social Workers and Social Pedagogues (RUSW&SP), Russian Federation.

Schweizerische Berufsverband der SozialpädagogInnen (SBVS), Switzerland.

Social Paedagogerned Landsforbund (SL), Denmark.

Throskathjalfafelag Islands, Iceland.

Verein von Erziehern Gefährdeter Jugend in Deutschland e.v (VEGJD),Germany.

רשימת מחברי הפרקים

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני, אדוואנס – פסיכולוגיה חינוך והתפתחות אנוש; מו"ל, אדוואנס- הוצאה לאור; חבר הנהלת עמותת "אפשר".

ד"ר עינת בר-און כהן, מדרשת "בית חם" להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים, ירושלים.

גב' מרים גילת, רכזת פרסומים וכנסים, עורכת הביטאון "אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי", עמותת "אפשר".

ד"ר עמנואל גרופר, המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך; המסלול לקידום וטיפול נוער, המכללה האקדמית בית ברל. **ד"ר מאיר חובב**, בעבר ראש אגף תקון, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

ד"ר חזי יוסף, מנכ"ל ומנהל בית-הספר וכפר הנוער ויצו נחלת יהודה, ראשון לציון.

מר חיים להב, מנהל האגף לקידום נוער במשרד החינוך, מינהל חברה ונוער. **גב' שושנה לנגרמן**, לשעבר המידענית הראשית של מאגר המידע במדעי החברה של מכון סאלד; חברת הנהלת עמותת "אפשר".

ד"ר חיים מהל, ראש תחום טיפול ושיקום, הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.

מר נחום מיכאלי, MSW, מנהל היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים, עמותת "אפשר".

ד"ר יצחק קדמן, מנכ"ל המועצה הלאומית לשלום הילד.

גב' חניטה קושר, עו"ס, המועצה הלאומית לשלום הילד.

פרופ' שלמה רומי, פרופ' חבר ומנהל בית הספר לחינוך ע"ש פנחס חורגיין, מנהל המכון לחינוך ולמחקר קהילתי, אוניברסיטת בר-אילן; המסלול לקידום נוער, מכללת בית ברל.

מפתח