



איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל
הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE



עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

חינוך חוץ-ביתי ופנימייתי

אסופת מאמרים המבוססת על הרצאות שניתנו
בקונגרס העולמי לחינוך פנימייתי של ארגון FICE,
שהתקיים בישראל באוקטובר 2019
בקמפוס של הקריה האקדמית אונו

עורכים: עמנואל גרופר • אלכסנדר שניידר • מרים גילת



איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל
הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE



עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

חינוך חוץ-ביתי ופנימייתי

אסופת מאמרים המבוססת על הרצאות שניתנו
בקונגרס העולמי לחינוך פנימייתי של ארגון FICE,
שהתקיים בישראל באוקטובר 2019
בקמפוס של הקריה האקדמית אונו

עורכים:

עמנואל גרופר • אלכסנדר שניידר • מרים גילת

חינוך חוץ־ביתי ופנימייתי

אסופת מאמרים המבוססת על הרצאות שניתנו בקונגרס העולמי לחינוך פנימייתי של ארגון FICE, שהתקיים בישראל באוקטובר 2019 בקמפוס של הקריה האקדמית אונו

עורכים:

עמנואל גרופר, אלכסנדר שניידר, מרים גילת

עריכה לשונית: אלישבע מאי

עימוד: עדי רובין

איור העטיפה: mockupplanet.com

הדפסה: פרינטיב, ירושלים

© כל הזכויות שמורות ל"אפשר" ול-FICE

רמת גן

ספטמבר 2021, תשרי תשפ"ב

עמותת 'אפשר':

www.efshar.org.il | office@efshar.org.il

מסת"ב 978-965-599-806-1 ISBN

עמותת 'אפשר' הוקמה בשנת 1981 על ידי אנשי מקצוע בכירים בתחומי החינוך והרווחה, במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. זאת, בדגש על ייזום והפעלת תוכניות לטיפול ולרווחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה.

העמותה פועלת בתחומים מרכזיים אלו:

1. היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים ומשפחותיהם

- **מרכזי טיפול:** העמותה הקימה ומפעילה מזה 25 שנה מרכזי יום לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים.
- **מערך הסברה ומניעה לבני נוער:** מדי שנה מתקיימות מאות הרצאות וסדנאות בבתי ספר, ביחידות לקידום נוער ובמסגרות חוץ-ביתיות, המספקות מידע ותוכניות מניעה בתחום ההתמכרות לאלכוהול והימורים.

2. ילדים ונוער במצבי סיכון

- **מרכזי הגנה (בתי ליון) לילדים ונוער נפגעי התעללות מינית או פיזית:** מרכזי ההגנה מעניקים סיוע מידי ותמיכה ראשונית לילדה, נערה/ה בגילאי 3-18 ולבני משפחתם, שחוו ונפגעו מהתעללות מינית, פיזית, נפשית והזנחה קשה על ידי אחראי במשפחה, במסגרת חינוכית טיפולית או על ידי פוגע אחר.
- מרכזי ההגנה הוקמו ביוזמת משרד הרווחה ובשיתוף עם משרתת ישראל, משרד המשפטים, משרד הבריאות, הרשויות המקומיות וקרן שוסטרמן. עמותת 'אפשר' הקימה בפועל את שמונת המרכזים ומפעילה אותם מאז הקמתם ועד היום.
- בכל מרכזי ההגנה, נמצאים תחת קורת גג אחת אנשי מקצוע מומחים (עו"ס לחוק הנוער, חוקר ילדים, חוקר נוער, רופא ילדים, עורך דין וצוות הנהלה) העוסקים בהערכה, חקירה ואבחון של ילדים ונוער נפגעי עבירות התעללות, כך שתהליך התמיכה והליווי נעשה בזמן קצר, במקום אחד וללא סרבול מיותר.
- העמותה פיתחה מערך הסברה ותוכניות מותאמות תרבות להנגשת השירות לאוכלוסיות מגוונות, כגון: המגזר החרדי והמגזר הערבי.
- **מרכזים לגיל הרך במגזר הערבי:** העמותה הקימה ומפעילה מרכזים אלו, הכוללים פעילות מגוונת לילדים ולמשפחותיהם.

3. פרסומים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית

- פרסום שוטף של כתבי-עת הכוללים ידע מקצועי עדכני להעשרה ולהתמקצעות של העוסקים בתחום.
- **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית:** כתבי-עת אקדמי בין-תחומי המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים העוסקים בתחום החינוכי-טיפול-חברתי, בדגש על ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון בחברה רבת-תרבותית בישראל. בשגרת עבודתו משלב 'מפגש' גיליונות המוקדשים לנושא מיוחד ובשיתוף עם עורכים-אורחים המומחים בתחום. עם הוצאתם של הגיליונות הייחודיים נערך כנס השקה "מפגש חי" המתקיים באכסנייה האקדמית של העורכים-אורחים.
- **אפשר לעובד החינוכי סוציאלי:** ביטאון המהווה במה לעובדים החינוכיים-סוציאליים בנושאים מרכזיים עמם הם מתמודדים בעבודתם היום-יומית. מטרת הביטאון היא לפרסם פעולות ותוכניות המתבצעות במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון ולהפיץ את הידע המצטבר "חוכמת השדה" גם באמצעות כנסים וימי עיון. נוסף על כתבי העת העמותה מוציאה לאור ספרים מקצועיים.
- **פעילות בין-לאומית:** עמותת 'אפשר' מייצגת את ישראל בהנהלת הארגון הבינלאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI).



איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל (Israeli Residential Education & Care Association) הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE

בישראל קיימת מסגרת נגד לארגונים, למוסדות ולאנשי מקצוע העוסקים בחינוך ובטיפול פנימייתי במטרה לקשר אותם עם הארגון הבינלאומי לחינוך ולטיפול חוץ-ביתי FICE. המסגרת הארגונית היא עמותה בשם "איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל", המשמשת כסניף הישראלי של הארגון הבינלאומי FICE.

המטרה המרכזית של האיגוד היא לחשוף את עובדי הפנימיות בישראל, על רמותיהם השונות, לעמיתיהם בעולם הרחב ולמציאות בפנימיות במדינות שונות. זאת, באמצעות שילובם בפעילויות של ארגון הפנימיות הבינלאומי. ארגון זה הוקם בתום מלחמת העולם השנייה בשנת 1948 וכלל בתוכו בתחילה אנשי פנימיות מאירופה בעיקר, שניהלו מערכות נרחבות של בתי ילדים ופנימיות ברחבי היבשת אשר לא מעט ילדים יהודים, יתומים ופוליטי השואה, נקלטו בהם וניצלו. ראשי התיבות FICE, מבטאות את מהותו של הארגון: INTERNATIONAL FEDERATION OF EDUCATIVE COMMUNITIES, ובעברית: הארגון הבינלאומי לקהילות מחנכות. הייחוד בסניף הישראלי של FICE שהוא משמש מסגרת משותפת לפנימיות החינוכיות (בפיקוח משרד החינוך) ולפנימיות השיקומיות, הטיפוליות והפוסט-אשפוזיות (בפיקוח משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים). ציבור זה כולל מחנכים ועובדי פנימיות יהודים וערבים, דתיים וחילוניים, מגוון רחב של אנשים ודעות כאשר המכנה המשותף לכולם הוא אמונה בכוחן של המסגרות החוץ-ביתיות (פנימייה, אומנה ומעונות משפחתיים) כמסגרות חינוכיות-טיפוליות המסוגלות לקדם ילדים ובני נוער במצבי סיכון מגוונים.

הסניף הישראלי מייצג את ישראל בהנהלה העולמית של ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE. ההנהלה המורחבת נקראת FEDERAL COUNCIL ובה לכל מדינה חברה ישנם שני נציגים. לישראל שמור מקום של כבוד בארגון הבינלאומי, דבר שבא לידי ביטוי, בין היתר, בכך שפרופ' עמנואל גרופר נבחר בשנת 2010 לשמש כסגן נשיא הארגון הבינלאומי ויו"ר ועדת הפרסומים שלו. יואב אפלבוים נבחר לשמש כיו"ר ועדת הביקורת של הארגון. מאז קיץ 2018 נבחר עמנואל גרופר לשמש כנשיא הארגון הבינלאומי - ישראלי ראשון שזוכה למלא תפקיד מכובד ויוקרתי זה.

פעילות מרכזית של הסניף הישראלי של FICE היא ארגון משלחות שיוצאות לסמינרים ולסיורים מקצועיים בפנימיות במדינות שונות החברות בארגון הבינלאומי FICE. בשנים האחרונות אורגנו סיורים לימודיים לעובדי פנימיות ישראלים שסיירו ברומניה, הונגריה, גרמניה, דרום אפריקה, אוסטרליה, הולנד, דנמרק לוקסמבורג, ועוד. ישראל ארחה את ישיבות ההנהלה המורחבת FEDERAL COUNCIL בשנים 2005 (בתל אביב), בשנת 2012 (בירושלים) ובשנת 2019 (בכפר הנוער בן שמן) וארגנה את הקונגרס העולמי האחרון של הארגון בקמפוס של הקריה האקדמית אונו בסוף אוקטובר 2019.

ברגע שפנימייה מצטרפת לסניף הישראלי ומשלמת דמי חבר שנתיים, אוטומטית כל חברי הסגל המקצועי שלה מצורפים לארגון הבינלאומי וזכאים להשתתף ולקחת חלק בפעילויותיו.

הכתובת הרשמית של העמותה היא:

כפר הנוער תו"ם, רח' הצאלון 40, מושב חרב לאת, ד.ג. חפר מיקוד 3886000 | E-mail: emmanuel.g@ono.ac.il

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני ז"ל: דברים לזכרו

ספר זה מוקדש לזכרו של ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני, מחבר אחד הפרקים המשמעותיים בו, על אודות מדריך הפנימייה בישראל. ממש לקראת סיום העבודה על הספר, ב-31 באוגוסט 2021 ולאחר מחלה קשה, הלך חזי לעולמו והובא למנוחות בבית העלמין בעיר מגוריו רחובות. חזי לא זכה לראות את פרי עבודתו מופיע בדפוס ומשום כך, החלטנו להקדיש את הספר לאיש יקר ומיוחד זה.

חזי, אדם יקר, איש של נתינה במשפחתו, בחברה ומצטיין באהבת האחר, נאבק תמיד נגד עוולות ולמען הקהילה. היה חבר פעיל בהנהלת עמותת 'אפשר', שותף לוועדות המערכת של כתבי העת 'מפגש' ו'אפשר' והוביל את הכתיבה, הפרסום והעריכה של ספרים ייחודיים מסוגם: ספר הפרויקטים (2006); עבודה חינוכית סוציאלית (2011), ולאחרונה, סמוך לפטירתו, פרסם עם ד"ר אורי ברגמן את הספר נפש בריאה בגוף בריא (2021). בכוחותיו האחרונים לא ויתר והשתתף אישית באירוע ההשקה של הספר ואף חתם עליו כביטוי הערכה למשתתפים שבאו לכבדו באירוע הציבורי האחרון שבו זכה להשתתף.

חזי היה איש מקורי אשר השכיל לשלב בעבודתו האקדמית שתי אהבות שנשא בליבו: הראשונה, אהבתו לספורט והבנת חשיבות העיסוק בספורט לאפשרויות טיפוח וקידום בני נוער במצבי סיכון, שזו הייתה אהבתו השנייה. לא רבים זוכרים שחזי היה אחד מרצי המרתון הראשונים בישראל ובעקבות הצלחתו בריצת המרתון נסע לארה"ב ועשה דוקטורט בתחום של חינוך וספורט. שילוב ייחודי זה הוא דאג להפיץ גם באמצעות הוראה באקדמיה: במכללה האקדמית בוונינגייט ובמכללת קיי, וגם בפרסומיו השונים.

חזי הקדיש את כל כולו ואת מלוא כישוריו בשנים האחרונות, בנוסף לטיפוח משפחתו היקרה, לקידום מדריכי הפנימייות. זאת, כחלק מתפיסתו את חשיבות תפקידו של העובד החינוכי-סוציאלי. הוא ראה במדריכי הפנימייות חולייה מרכזית בקידום ילדים ונוער בסיכון המתחנכים במסגרות חוץ-ביתיות.

חזי הכיר את עולם הפנימייות מקרוב והיה מחובר אליו בגופו ובנשמתו, כתוצאה מילדות והתבגרות מורכבת, שאת חלקה הוא עצמו בילה בפנימייות. למרות הקשיים שעברו עליו, הוא האמין בפנימייה המיטיבה ובחשיבותו של מדריך הפנימייה כדמות חינוכית-טיפולית מובילה בעולמו של הילד.

בשיחות עימו הדגיש את החשיבות בהתמקצעות של מדריכי הפנימייות על פי המודל האירופי. במאמר מקיף בנושא זה, המתפרסם באסופה זו, הוא מגדיר מה הוא 'מעמד המדריך'; סוקר את ניסיונות העבר לשפר את מעמדו ואת תנאי העסקתו; מפרט את הקשיים והאתגרים של המדריך כיום; סוקר בקצרה מה נעשה במדינות אחרות בתחום זה; מעלה רעיונות ופתרונות אפשריים לשיפור ולקידום מעמד המדריך בתחומי ההכשרה, תנאי העסקה, התאגדות מקצועית, ובעיקר, מציב דרישה תקיפה לשינוי המצב הקיים באמצעות כלים מנהליים, משפטיים וחקיקה. ד"ר חזי אהרוני הגיע להישגים מרשימים בכוחות עצמו בהתמדה ובנחישות, כמרצה, ככותב ונעורך. בזכות אישיותו, מאמריו, כתביו ועשייתו הבלתי נלאית למען מדריכי הפנימייות, הוא יחסר לכולנו מאוד.

יהא זכרו ברוך!

המשתתפים באסופה (לפי סדר הופעת המאמרים)

עורכי אסופת המאמרים:

פרופ' עמנואל גרופר, סגן דיקן הפקולטה למדעי הרוח והחברה וראש המיקוד לנוער בסיכון, הקריה האקדמית אונו, נשיא הארגון הבינלאומי לחינוך פנימייתי FICE ויו"ר הכנס הבינלאומי שהתקיים בישראל באוקטובר 2019.

ד"ר אלכסנדר שניידר, מחנך וחוקר חינוך, בעבר מנהל כפר הנוער דוד חיאל, חבר הנהלת סניף FICE בישראל.

מרים גילת, עובדת סוציאלית (בעבר) ולימודי תעודה בתקשורת ועיתונאות. רמת הפרסומים בעמותת 'אפשר'.

כותבי המאמרים (לפי סדר הופעתם בספר)

ד"ר וידאד מסאלחה, מרצה בקריה האקדמית אונו ובאוניברסיטה העברית, עו"ס קלינית ביחידה לפסיכיאטריה של הילד והמתבגר, המרכז הרפואי 'הדסה' בירושלים.

נועה ישי, בוגרת משפטים, התמחות בממשל. מזריכה בתוכנית 'לקראתך'.

אורית רפלקרויזר, בוגרת פסיכולוגיה ותואר שני בניהול מלכ"רים, מנהלת פיתוח בעמותת 'אלומה'.

רעות גולדמן, עובדת סוציאלית (MSW) ופסיכותרפיסטית פסיכודינמית. רכזת תחום טיפול, בפנימיית 'אמונה נווה מיכאל'.

יחיעם שרלו, תואר שני בקרימינולוגיה קלינית, אוניברסיטת בראילן; מנהל בפנימיית 'אמונה נווה מיכאל' בפרדס חנה, פנימייה לנוער במצבי סיכון ומשבר.

ד"ר שמרית פרינס-אנגלסמן, עובדת סוציאלית. מטפלת בילדים, בנוער ובהורים במרכז הטיפול של שירות האומנה במכון סאמיט; מרכזת את תחום המחקר באומנה במכון סאמיט; מרצה בפקולטה לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית אשקלון.

מיטל דרימר, עובדת סוציאלית (MSW). מנהלת את המרכז הטיפולי ואת תחום הטיפול בשירות האומנה מכון סאמיט; אחראית על ההכשרות בשירות האומנה.

אורית עמיאל, עובדת סוציאלית (MSW). מנהלת שירות האומנה במכון סאמיט; בשלושת העשורים האחרונים עוסקת בפיתוח תוכניות לילדים בסיכון.

לילך מגנאגי, מנהלת פיתוח והדרכה ומיזם 'מרחב בטוח', עמותת 'ילדים בסיכון' – המועצה לילד החוסה'.

ד"ר רותי פילץ-בורשטיין, ייסדה בשנת 2015 את עמותת ספורט – גשר לחינוך. כיהנה כמנכ"לית מכון וינגייט בשנים 2008-2013, בעלת תואר שלישי בפסיכולוגיה ומרצה בכירה במכללת גבעת ווינגייט ובמרכז האקדמי פרס ברחובות.

ד"ר מורן בצר-תיר, מנכ"לית כפר הנוער 'אלכסנדר ואימבי קופקין רמת הדסה סאלד' בקריית טבעון. בעברה שימשה כמנהלת האקדמיה למצוינות בספורט במכון הלאומי לספורט, מכון וינגייט.

ד"ר מעיין בורשטיין, עובדת סוציאלית, האגף הפסיכו-סוציאלי במינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך ומרצה במכללת אורנים, אוניברסיטת חיפה ובקריה האקדמית אונו.

רותי וונדימגן, מורה ויועצת. דוקטורנטית בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בראילן.

ד"ר אלי שכטר, מרצה בכיר, התוכנית ליעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בראילן.

לימור אוסטרליץ, עובדת סוציאלית (MSW). ראש צוות טיפול, האגודה למען בית זינגר, פנימיית הבית לילד בכפר יחזקאל. מלמדת ביחידה ללימודי חוץ, אוניברסיטת חיפה.

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני, רכז תחום המדריך בפנימיית ובכפרי הנוער בעמותת 'אפשר'.

אנה רזניקובסקי-קוראס, חוקרת עמיתה במכון
מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, דוקטורנטית למדיניות
ציבורית באוניברסיטת תל-אביב.

אנה גרסימנקו, חוקרת עמיתה במכון
מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, מוסמכת בהתנהגות
ארגונית מאוניברסיטת תל-אביב.

נתנאל שלם, עובד סוציאלי (MSW), עד לאחרונה
מנכ"ל עמותת 'תלפיות'.

דלית בינשטוק, עובדת סוציאלית (MSW) ב'אור-
שלום'. ראש צוות ומדריכה של מנחות אומנה.

ד"ר אלכסנדר שניידר, מחנך וחוקר חינוך, בעבר
מנהל כפר הנוער דוד רזיאל, חבר הנהלת סניף
FICE בישראל.

ד"ר עינת יצחק-מונסונגו, מרצה וחוקרת
במכללה האקדמית בית ברל.

שופטי המאמרים:

ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני

גב' רותי גינוסר

פרופסור עמנואל גרופר

ד"ר מאיה מויאל-בוטוין

ד"ר ערן מלקמן

פרופסור שלהבת עטר-שורץ

פרופסור שלמה רומי

ד"ר אלכס שניידר

תוכן העניינים

11 פתח דבר: עמנואל גרופר.....

13 מבוא: עמנואל גרופר, אלכסנדר שניידר ומרים גילת.....

שער ראשון: מצבי טראומה ומשבר בפנימיות (כולל התמודדות עם קורונה)

טיפול אינטגרטיבי בילדים אחרי טראומה בהקשר הסוציו-פוליטי והתרבותי -

המקרה של פלסטינים במזרח ירושלים: וידאד מסאלחה..... 21

43 חליפת הקורונה - 'תוכנית לקראתך': נועה ישי ואורית רפל-קרויזר.....

'שגרונה' - התמודדות פנימית טיפולית בתקופת איזודאות מתמשכת:

רעות גולדמן..... 53

שער שני: תוכניות ומיזמים בפנימיות: עבודה ישירה עם חניכים בפנימיות ועם משפחותיהם

"להפוך ממקבל למקבל ולנותן": שילוב נערים השוהים בסידור חוץ-ביתי בפעולות

התנדבותיות כמודל להעצמה וליציאה ממעגל המצוקה: יחיעם שרלו..... 71

"רחוק מהבית - קרוב אל הלב": פיתוח מרכזי טיפול לילדים באומנה:

שמרית פרינס-אנגלסמן, מיטל דרימר ואורית עמיאל..... 95

117 מרחב בטוח: שומרים על הילדים (גם) ברשת: לילך מגנאג'י.....

ספורט - גשר לחינוך: העצמת ילדים ובני נוער בפנימיות באמצעות הספורט:

רותי פילץ-בורשטיין..... 127

143 מצוינות אישית והצלחה אותנטית כמקדמי משמעות ושייכות: מורן בצר-תייר.....

"שפת האם ושפת האם החורגת" - השתקפות חוויית ההגירה והפליטות בראי השפה

בקרב נערים מבקשי מקלט מאפריקה השוהים בכפרי נוער בישראל:

מעין בורשטיין..... 155

השפעתה הנתפסת של מסגרת הפנימית החינוכית על עיצוב הזהות האישית

177 בקרב בוגרי פנימיות יוצאי אתיופיה: רותי וונדימגן ואלי שכטר.....

מורכבויות ודרכי טיפול באחים במסגרות סידור חוץ־ביתי "He ain't heavy, he's my brother..." לימור אוסטרליץ.....199

שער שלישי: צוותי חינוך וטיפול בפנימיות ובאומנה

מעמדו וקידומו המקצועי של המדריך בפנימיות ובכפרי הנוער בישראל: למי זה אכפת? חזקיה (חזי) אהרוני.....211

אסטרטגיות המסייעות למניעת שחיקה ותחלופה גבוהה של מדריכים בפנימיות לילדים ולנוער בסיכון: אנה רזניקובסקי־קוראס ואנה גרסימנקו.....239

יישום מערכת של גישת ההתקשרות בפנימייה טיפולית לילדים ולנוער בסיכון: נתנאל שלם.....261

"ומה עכשיו נגיד לה?" סיוע להורים אומנים להתמודד עם חוסר ודאות ומציאות משתנה באומנה: דלית בינשטוק.....287

יוריינות רגשית כנדבך בניהול החינוכי טיפולי: אלכסנדר שניידר ועינת יצחק־מונסונגו.....297
אנגלית: הקדמה ותקצירים.....i

פתח דבר

לקוראים שלום רב,

לא יאומן! כל כך הרבה עבר עלינו במהלך השנה האחרונה, "שנת הקורונה", שכמעט שכחנו את האירוע החשוב, הגדול והמרגש שהצלחנו לקיים בישראל בסוף חודש אוקטובר 2019 בקמפוס היפה ומכניס האורחים של הקריה האקדמית אונו בקריית אונו. כוונתי לקונגרס העולמי של החינוך הפנימייתי בחסות הארגון הבינלאומי FICE.

הייתה זו חגיגה אמיתית לכל העוסקות והעוסקים בחינוך חוץ-ביתי, בפנימיות ובמסגרות אומנה בישראל. בשנת 1978 התקיים בישראל, לראשונה, הקונגרס העולמי של הארגון הבינלאומי לחינוך פנימייתי FICE. לאחר מאמצים מרובים, השכלנו לשכנע את הנהלת הארגון להפקיד בידינו את האחריות לארגון הכנס הבינלאומי בישראל בשנת 2019. ניתן לומר היום בדיעבד, כי הייתה זו יומרה רבה, אולם בזכות שיתופי פעולה יוצאי דופן בין כל הגורמים המעורבים בחינוך פנימייתי וחוץ-ביתי בישראל, גורמי ממשלה ועמותות ציבוריות כאחד, עמדנו במשימה בהצלחה מרובה. כ־520 משתתפים מישראל ומעוד 35 מדינות לקחו חלק באירוע זה, שעד היום אנו שומעים ומקבלים הדים נלהבים לגביו מכל רחבי העולם. להצלחה זו שותפים רבים ואמנע מלפרט כדי שלא לפגוע חלילה באיש, אזכיר רק את תרומתו יוצאת הדופן של יואב אפלבוים, מנהל מוסד 'אהבה', יו"ר העמותה לקידום פנימיות הרווחה בישראל וסגן נשיא FICE בישראל, שהיה שותף מלא מהרגע הראשון ועמד בראש ועדת הכספים ובנוסף היה מעורב בהנחיית הכנס, כפי שעשה בכישרון ובחן רב.

אנו יודעים שרבים וטובים המעורבים בחינוך ובטיפול פנימייתי לא הגיעו לכנס בגלל מחסום השפה האנגלית... לפיכך החלטנו לערוך אסופה זו בשפה העברית ובה לקט נבחר של מאמרים המבוססים על חומרים שהוצגו במהלך הכנס. פרסום זה בא לעולם לאחר שהשלמנו הפקת שלושה גיליונות בשפה האנגלית, בכתבי-עת מדעיים אלקטרוניים חשובים הפתוחים לכל (Open Access), ובהם פרסום של כ־30 מאמרים המבוססים על עבודות נבחרות שהוצגו בכנס בישראל. תודה מיוחדת לד"ר אלכס שניידר, שהיה מעורב באופן פעיל בפרויקט רחב היקף זה של פרסומים בעקבות הכנס.

הפקתה של אסופה מיוחדת זו התאפשרה תודות לשיתוף הפעולה בין סניף FICE בישראל לבין עמותת 'אפשר', עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך. אנו מקווים, כי אסופה זו תגיע לכל העוסקות והעוסקים בחינוך ובטיפול פנימייתי וחוץ-ביתי בישראל: החל מהמדריכים והמדריכות בפנימיות, העובדים והעובדות הסוציאליים, מנהלים, מפקחים, קובעי מדיניות, חוקרים ואנשי

אקדמיה, סטודנטים וכל מי שנושא ההשמה החוץ־ביתית וחיי בני נוער בפנימייה או באומנה קרובים לליבו.

ולבסוף, תודה למרים גילת, מנהלת הפרסומים של עמותת 'אפשר', על תרומתה המקצועית והעניינית להפקה מאירת עיניים זו.
קריאה מהנה ומעשירה!

שלכם בברכה,

עמנואל גרופר

פרופ' לחינוך בקריה האקדמית אונו, יו"ר הכנס הבינלאומי FICE 2019 ונשיא הארגון הבינלאומי לחינוך חוץ־ביתי FICE.

מבוא

הארגון הבינלאומי לחינוך פנימייתי FICE הוא אחד היחידים שמתמקד בילדים ובבני נוער בחינוך חוץ-ביתי (Out-of-Home-Care). ראשי התיבות של הארגון מבטאים היטב את הנושאים שבהם הוא עוסק: **Federation Internationale de Communautés Educatives** ובעברית, "הפדרציה העולמית של קהילות מחנכות". אחת לשלוש שנים הארגון מקיים קונגרס עולמי, המפגיש מחנכי פנימיות על מגוון תפקידיהם: מדריכים, עובדים סוציאליים, מנהלים, פסיכולוגים, חוקרים, אנשי אקדמיה וקובעי מדיניות, שעיסוקם בתחומי החינוך והטיפול בפנימיות ובמסגרות אומנה.

הפעם התקיים הקונגרס בישראל, ביוזמת הסניף הישראלי של FICE ובשיתוף פעולה מבורך של הגורמים הממשלתיים המעורבים בנושא זה (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים והמינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך) וגורמי החברה האזרחית המפעילים ומעורבים בחייהם של ילדים ובני נוער המתחנכים בפנימיות ובמסגרות אומנה. שיתוף הפעולה המבורך עם הקריה האקדמית אונו ומעורבותה בנושא הקונגרס, אפשרו את קיומו בקמפוס המרכזי שלה בקריית אונו. יו"ר הכנס היה פרופסור עמנואל גרופר, מהקריה האקדמית אונו ונשיא הארגון הבינלאומי FICE; יו"ר הוועדה המדעית הייתה פרופסור שלהבת עטר-שוורץ, מהאוניברסיטה העברית בירושלים ויו"ר ועדת הכספים היה יואב אפלבוים, מנהל מוסד 'אהבה', סגן יו"ר FICE ישראל, שהיה מהיוזמים ומהפעילים בארגון הכנס בישראל. הניהול המעשי של הכנס הופקד בידיה האמונות של חברת 'אורתרא', אשר עשתה זאת על הצד הטוב ביותר.

בקונגרס, שהתקיים בסוף אוקטובר 2019, השתתפו למעלה מ-520 איש ואישה מ-35 מדינות שונות (מאסיה: יפן, הודו, פיליפינים, בנגלה-דש ונפאל; מאמריקה הדרומית: ברזיל וארגנטינה; מאמריקה הצפונית: קנדה וארה"ב ומדינות רבות מאירופה ומבריטניה). כולם, בלי יוצא מן הכלל, חזרו לארצותיהם עמוסי חוויות חיוביות ושבעי רצון מהמפגשים העשירים והמרתקים שהתקיימו במהלך ארבעת הימים שבהם שהו בישראל. הנושא שסביבו התקיימו דיוני הכנס בישראל היה:

*Better Future Opportunities for Children and Young People
in Multicultural Societies*

"אתגרים בחינוך ובטיפול בילדים, בבני נוער ובצעירים בחברה רבת-תרבותית"

ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE ופעילותו

ארגון ה-FICE הוא ארגון בינלאומי, המתמחה בחינוך ובטיפול חוץ-ביתי. הארגון נוסד בשנת 1948 בכפר הילדים על שם פסטלוצי בשווייץ והוא מאגד בתוכו ארגונים מ-45 מדינות ברחבי

העולם, העוסקים כולם בנושא ילדים, נוער וצעירים בסיכון, המושמים במסגרות חוץ-ביתיות על צורתיהן השונות (פנימיית, משפחות אומנה, מעונות משפחתיים, ועוד). המגזר השלישי מיוצג בארגון בצורה משמעותית, אולם הארגונים הממשלתיים במרבית המדינות תומכים ועומדים מאחרי הנציגות המדינתית ב-FICE. ישראל הצטרפה לארגון מראשית הדרך והסניף הישראלי הוקם בשנת 1953. במשך שנים רבות נציג ישראל היה מר מאיר גוטסמן ז"ל, מנכ"ל עליית הנוער, שבזכות פעילותו ופעילות ממשיכי דרכו נהנית ישראל מעמדה בכירה בארגון. בשנים האחרונות מכהן פרופסור עמנואל גרופר כיו"ר הסניף הישראלי, כאשר סגניו הם: רון פריזלר ויואב אפלבוים. ב-2018 נבחר עמנואל גרופר לתפקיד נשיא ה-FICE העולמי, בשותפות עם הגזבר מר רולף וידמר משווייץ. כל זאת, רק כדי להמחיש את מקומה המרכזי של ישראל בארגון בין-לאומי זה. לאורך כל השנים, משרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער, תומך בפעילותו של הסניף הישראלי וגם משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, השירות לילד ולנוער וכיום בשמו החדש 'אנף בכיר חוץ-ביתי', שותף פעיל בפעילויות הללו ואף שולח נציגים משלו למשלחות ולקונגרסים השונים.

תחומי העיסוק של ה-FICE

1. ייצוג התחום המקצועי הפנימייתי מול המוסדות הבין-לאומיים, כגון ארגון האו"ם, יוניצ'ף, אונסק"ו, ועוד, בנושאי ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון בכלל ובסידור חוץ-ביתי בפרט.
2. קיום מפגשים בין-לאומיים, סמינרים מקצועיים והחלפת ידע בנושאים הקשורים בסוגיות אלה. ההנהלה המורחבת של הארגון כוללת שני נציגים מכל מדינה חברה ומתכנסת פעמיים בשנה בכל פעם במדינה אחרת. במסגרת זו גם מתקיימים סמינרים וסיורים לימודיים, המאורגנים על ידי הסניף המארח. ישיבות ההנהלה המורחבת התקיימו בישראל בשנת 2005, בכפר הירוק בתל אביב, ובשנת 2012 בחוות הנוער הציוני בירושלים. מאז פרוץ מגפת הקורונה לחיינו, עברה פעילות הארגון למתכונת מקוונת ובשנה וחצי האחרונות התקיימו כארבעה כנסים של הארגון באופן מקוון וכן מתכונות חדשות של 'מפגשים מקוונים על כוס קפה' לקבוצות קטנות יותר של בעלי עניין בתחום הטיפול בפנימייות בתקופת מגפת הקורונה או נושאים אחרים.
3. חילופי משלחות מקצועיות בין המדינות השונות לשם החלפת מידע ולימוד הדדי. הסניף הישראלי פעיל מאוד בתחום זה וחילופי משלחות התקיימו במהלך השנים האחרונות עם צרפת, הולנד, לוקסמבורג, רומניה, דנמרק, גרמניה, הונגריה, אוסטריה, ועוד.
4. הפקה והפצה של פרסומים מקצועיים, הן בדפוס והן באמצעות אתר האינטרנט של הארגון וכן באמצעות כתבי-עת אלקטרוניים בעלי תפוצה רחבה המשתפים פעולה עם ה-FICE בתחום זה (כחלק מתפקידיו של עמנואל גרופר הוא משמש גם כיו"ר ועדת הפרסומים המטפלת בנושאים אלה). דוגמאות לפרסומים מהשנים האחרונות: גיבוש והטמעת סטנדרטים איכותיים של טיפול פנימייתי, כתיבת קוד אתי למחנכי פנימייות (שתורגם לשפות רבות), ועוד.

5. קיום כנסים של חניכי פנימיות ממדינות שונות ולאחרונה כנסים של בוגרי השמות חוץ־ביתיות (care leavers), ממדינות שונות.
6. הפעילות הגדולה, היוקרתית והמשמעותית ביותר של הארגון היא בקיום **קונגרס עולמי כל שלוש שנים**. במסגרת הקונגרס, שנערך במשך כשלושה עד ארבעה ימים, נפגשים מחנכי פנימיות על תפקידיהם המקצועיים השונים: מנהלים, מפקחים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, מדריכים, ועוד. לצידם משתתפים גם אנשי אקדמיה ומחקר, המתמחים בתחום הפנימייתי וכן מקבלי החלטות בדרגים שונים ממדינות שונות. מטרת הקונגרס – להפגיש את ציבור העוסקים בנושא אוכלוסיות בסיודור חוץ־ביתיות מרחבי העולם, תוך הבאת ידע והצגת תוכניות מגוונות בנושא. לעיתים, במקביל לקונגרס המחנכים מתקיים קונגרס של צעירים בוגרי השמות חוץ־ביתיות ממדינות שונות. הכנס האחרון התקיים בווינה בשנת 2016 ובשנת 2020 התקיים כנס בין־לאומי מקוון של בוגרי פנימיות ומסגרות אומנה. הכנס הראשון של FICE בישראל נערך בשנת 1978 בכפר הנוער 'הדסה נעורים'. בשנת 2010 התקיים הקונגרס בקייפטאון שבדרום אפריקה, ב־2013 בברן שבשווייץ, בשנת 2016 בווינה שבאוסטריה ובשנת 2019 בקריה האקדמית אונו בישראל. בכל אחד מכנסים אלה ארגן הסניף הישראלי משלחת של מחנכי פנימיות שיצאה להשתתף בכנס, להפיץ באמצעותו את ייחודו של החינוך הפנימייתי הישראלי וגם ללמוד מעמיתינו מהמדינות השונות.

הרקע להכנת אסופת המאמרים ולגיבושה

כדי להרחיב את תפוצתם של מפגשים מקצועיים אלה לאנשים שלא הצליחו להשתתף פיזית בקונגרס עצמו, החליטה ועדת הפרסומים, בראשותו של נשיא ארגון ה־FICE, פרופסור עמנואל גרופר (ראש המיקוד לנוער בסיכון בקריה האקדמית אונו), לעודד את המשתתפים להשקיע עבודה נוספת ולהפוך את הרצאותיהם בקונגרס למאמרים שניתן להפיצם בקרב הקהילייה המקצועית באמצעות כתבי־עת אלקטרוניים. מי שנחלצו לסייע לעמנואל גרופר במשימות אלה הם ד"ר אלכס שניידר, חבר בסניף הישראלי, פרופסור פרידהלם פטרס, סגן נשיא הסניף בגרמניה וג'יימס פרימן, חבר בסניף FICE בארה"ב. במהלך שנת 2020 התפרסמו שלושה גיליונות מיוחדים בשפה האנגלית בשני כתבי־עת אלקטרוניים ידועים בתחום: האחד *Cyc-Online* (גיליון 259 שראה אור בספטמבר 2020), למאמרים בעלי אופי יותר יישומי, והשני *International Journal of Child, Youth and Family Studies* (IJCYFS) – כתבי־עת מדעי שפיט, שיוצא לאור באופן מקוון מטעם אוניברסיטת ויקטוריה בקנדה. כתבי־עת זה הקדיש שני גיליונות (כרך 11 גיליונות 4.1 ו־4.2), שראו אור בדצמבר 2020 ובינואר 2021), למאמרים שעבודותיהם הוצגו בקונגרס בישראל. כולם מבוססים על מאמרים שנכתבו על ידי משתתפים בקונגרס ממדינות שונות. לאור העובדה, שמחנכי פנימיות רבים בישראל אינם חשופים במידה נרחבת לפרסומים בשפה האנגלית, החליטו הגורמים שהיו מעורבים בארגון הקונגרס ליזום פרסום בשפה העברית של מאמרים המבוססים על הרצאותיהם של אנשי מקצוע ישראליים, שהציגו במהלך הקונגרס העולמי. בנוסף לכך, לאור השנה המיוחדת שעברה עלינו בגלל מגפת הקורונה, ראינו לנכון לשלב

גם מאמרים אחדים המתייחסים לתפקוד הפנימיות בתקופת המגפה שלצערנו עדיין לא הסתיימו לחלוטין.

להפקת פרסום זה נרתמו עמותת 'אפשר' וסניף FICE ישראל, שניסו לשם כך את המשאבים הדרושים. כך התגבשה לה אסופת מאמרים ייחודית זו אשר אותה ערכו: מרים גילת מעמותת 'אפשר', אלכס שניידר ועמנואל גרופר מסניף FICE בישראל.

'קול הקורא' שהפצנו בקרב משתתפי הקונגרס מישראל הניב מאמרים מעניינים, שאותם אנו גאים להגיש לקורא הישראלי. על אף שהפרסום אינו מופיע תחת חסותו של כתביעת אקדמי 'שפיט', החלטנו בכל זאת להפעיל הליך מקובל של שיפוט עמיתים. תודתנו נתונה לחברות ולחברים שניאותו להתנדב ולהיות שופטים של המאמרים וכן לכותבי המאמרים, ששיתפו פעולה עם התהליך ובכך תרמו להשבחת המאמרים ולאיכותה של האסופה המוגשת לכם בזה.

לאחר עיון באוסף המאמרים שנשלחו לשולחן המערכת, החלטנו לקבץ אותם תחת שלושה שערים מארגנים: **שער ראשון: מצבי טראומה ומשבר בפנימיות, תוכניות ומיזמים; שער שני: עבודה ישירה עם חניכים בפנימיות ומשפחותיהם** ולבסוף **שער שלישי: צוותי חינוך וטיפול בפנימיות.**

השער הראשון: מצבי טראומה ומשבר בפנימיות (כולל התמודדות עם מגפת הקורונה) כולל שלוש עבודות: **וידאד מסאלחה**, עובדת סוציאלית קלינית בפסיכיאטריה של הילד בבית חולים 'הדסה' ומרצה בקריה האקדמית אונו ובאוניברסיטה העברית בירושלים, מתארת חקר מקרה של מצבי טראומה שחווים ילדים פלסטינים במזרח ירושלים. **נועה ישי ואורית רפלקרויזר**, מארגון 'אלומה', מתארת פרויקט לטיפול בילדים בפנימייה בעת מגפת הקורונה ולבסוף, **רעות גולדמן** מפנימיית 'אמונה נווה מיכאל', מתארת במאמרה 'שגרונה' התמודדות של פנימייה טיפולית בתקופת אי־ודאות מתמשכת, המנסה לשמור על שגרה בתקופת מגפת הקורונה.

השער השני: תוכניות ומיזמים בפנימיות: עבודה ישירה עם חניכים בפנימיות, כולל שבע עבודות מתחומים שונים בעולם הפנימיות: **יחיעם שרלו** מפנימיית 'אמונה נווה מיכאל' מתאר יוזמה חשובה ויומרבית להעריך את השפעתה המעצימה לאורך זמן של חניכי הפנימייה בארץ שיצאו למשימת התנדבות בכפר הנוער 'אגהוזה שלום' לילדים יתומי רצח־עם שהתחולל ברואנדה. **שמרית פרינס־אנגלסמן**, **מיטל דרימר ואורית עמיאל** מתארות יוזמה מקורית של פיתוח מרכזי טיפול לילדים במסגרת עבודתן בשירות האומנה של 'מכון סאמיט'. במאמר מוצגים המענים שמרכזי הטיפול מציעים וכן המלצות למדיניות לצורך המשך פיתוח הידע בנושא זה. **לילך מנגאני** מעמותת 'ילדים בסיכוי' מציגה פרויקט של ניסיון לייצר 'מרחב בטוח' ברשת המקוונת לחניכי פנימיות. **רותי פילץ־בורשטיין**, מייסדת ומנהלת עמותת 'ספורט - גשר לחינוך', לשעבר מנכ"לית מכון ווינגייט, מתארת בעבודתה את היוזמה שהיא עומדת מאחוריה לייצר תהליכי העצמה של חניכי פנימיות באמצעות הספורט. **מורן בצרתייר**, מנכ"לית כפר הנוער 'אלכסנדר ואימבי קופקין רמת הדסה סאלד' מציגה במאמרה את האופן שבו היא מיישמת בכפר הנוער שבהנהגתה את תפיסתה לגבי מציאות אישית והצלחה אותנטית כמקדמי משמעות ושייכות של בני נוער במצבי סיכון. **מעין בורשטיין**, עובדת סוציאלית מהאגף הפסיכוסוציאלי במינהל לחינוך התיישבותי־פנימייתי ועליית הנוער ומרצה במכללת 'אורנים', באוניברסיטת חיפה ובקריה האקדמית

אונן, מציגה חלק ממצאי מחקרה הייחודי על פרויקט חשוב (שבגלל נסיבותיו לא זכה לחשיפה מרובה) והוא קליטת בני נוער מבקשי מקלט מאפריקה בכפרי נוער. מעיין חוקרת את מקרה 'שפת האם ושפת האם החורגת' כמבטאים את חוויית ההגירה והפליטות בראי השפה בקרב בני נוער אלה. **רותי וונדימגן ואלי שכטר** מאוניברסיטת בר אילן מתארים בעבודתם את השפעתה של הפנימייה בכלל וזמיונות מחנכות בה בפרט, על עיצוב הזהות האישית של חניכים יוצאי אתיופיה שהתחנכו בהן. אחרונה בקבוצת מאמרים זו היא **לימור אוסטרליץ**, עובדת סוציאלית ורכזת הצוות הטיפולי בפנימיית 'הבית לכל ילד' בכפר יחזקאל. במאמרה לימור מבקשת להפנות זרקור על המורכבויות ודרכי הטיפול באחים במסגרות חוץ-ביתיות בכלל ובפנימייה בפרט.

השער השלישי: סוגיית צוותי חינוך וטיפול בפנימיית ובאומנה, כולל חמש עבודות חשובות ומקוריות. הראשונה, ניתוח יסודי ומעמיק של **חזקיה (חזי) אהרוני**, רכז תחום המדריך בפנימיית ובכפרי הנוער בעמותת 'אפשר'. חזי משלב בכותרת המאמר קריאה פרובוקטיבית השואלת "למי זה אכפת?" זהו ביטוי המביע את הכאב של הכותב על כך שסוגייה חשובה ומרכזית זו של מדריך הפנימייה, ששנים רבות כבר מוגדרת על ידי רבים כבעיה מרכזית של המערכת הפנימייתית בישראל, לא מצאה את פתרונה הראוי עד עצם היום הזה. **אנה רזניקובסקי קוראס ואנה גרסימנקו**, שתיהן חוקרות במכון ברוקדייל בירושלים, מביאות בעבודתן אסטרטגיות המסייעות למניעת שחיקה ותחלופה של מדריכים בפנימיית לנוער בסיכון. ניתוח מעניין זה הוא פרי ממצאי מחקר מפורט שהן ערכו בנושא זה. **נתנאל שלם**, עד לאחרונה מנהל כפר הילדים והנוער 'תלפיות', מנתח את יישום תאוריית ההתקשרות בפנימייה טיפולית לילדים בסיכון. למאמר זה חשיבות מיוחדת היות והוא סותר את 'כתב ההסכמה' שהתפרסם בארה"ב בשנת 2013 מטעמם של מומחים בכירים לבריאות הנפש, שטענו, כי כל מסגרת קבוצתית שאינה המשפחה וכוללת אנשי צוות, מסורים ומקצועיים ככל שיהיו, אינה מסוגלת לאפשר לילד לפתח התקשרות בריאה שתבטיח את התפתחותו השלמה בהמשך חייו. עבודה אחרת, העוסקת בהורים אומנים, הנאלצים להתמודד עם חוסר ודאות ומציאות משתנה באומנה, נכתבה על ידי **דלית בינשטוק**, מארגון 'אור שלום'. דלית נותנת לעבודתה את הכותרת המסקרנת: 'ומה עכשיו נגיד לה?' ונשאר לקורא לגלות מה עומד מאחורי כותרת זו. ואחרונים, **אלכסנדר שניידר ועינת יצחק-מונסונגו** מציגים פן אחר בעבודתם של אנשי צוות, ומנהלים בפרט. הם עוסקים בניתוח 'אוריינות רגשית' כנדבך בניהול ארגונים חינוכיים-טיפוליים.

לסיכום, נראה לנו כי לאסופת מאמרים זו, שחלקה מבוסס על מחקר אמפירי וחלקה על המשגת 'חוכמת השדה', עשויה להיות תרומה איכותית לשיח המקצועי בישראל על אודות סוגיות רלוונטיות הקשורות לחינוך פנימייתי וחוץ-ביתי על גווניו השונים.

מאחלים לכם קריאה מהנה ומעשירה.

עמנואל גרופר, אלכסנדר שניידר ומרים גילת

עורכי האסופה

שער ראשון

מצבי טראומה ומשבר בפנימיות

כולל התמודדות עם משבר הקורונה

טיפול אינטגרטיבי בילדים אחרי טראומה בהקשר הסוציו־פוליטי והתרבותי: המקרה של פלסטינים במזרח ירושלים

וידאד מסאלחה

תקציר

המאמר מתאר תהליך טיפולי ארוך־טווח בילד פלסטיני ממזרח ירושלים. התהליך נערך במרפאה לילדים ונוער לאחר טראומה במרכז הרפואי 'הדסה' בירושלים. תהליך הטיפול בילד מבליט את ריבוי אירועי הטרומה שילדים בסביבה סוציו־פוליטית לא יציבה ומורכבת חשופים להם וחווים אותם. במקרים אלה בא לידי ביטוי השילוב בין אירועים וקשיים אוניברסליים, דוגמת עוני, בעיות במערכת המשפחתית, הורות לא־מיטיבה, היפגעות בתאונות לבין אירועים טראומטיים הקשורים לתנאים הגיאופוליטיים ולקונפליקט הישראלי־פלסטיני. מאן ייחודם וחשיבות בחינתם.

המאמר מתאר את הצטברות אירועי הטרומה בחייו של הילד המטופל ואת השפעתם על מצבו הרגשי ועל תפקודו במעגלי חייו השונים. המאמר מדגים שימוש בגישת הטיפול האינטגרטיבי, הממוקד ומכוון טראומה, תוך הבהרת האפקטיביות של גישה זו בילדים הסובלים מדחק פוסט־טראומטי בעקבות חוויה של מספר אירועים טראומטיים (Multiple Traumatic Events), ומציג אפשרויות לבניית חוסנם.

מילות מפתח: ריבוי אירועי טראומה, תסמינים פוסט־טראומטיים, ההקשר המשפחתי, ההקשר הסוציו־פוליטי, הקונפליקט הישראלי־פלסטיני, טיפול אינטגרטיבי, בניית חוסן.

מבוא

מאמר זה בא להציג את הטיפול המומלץ במקרים של ילדים המתמודדים עם דחק פוסט־טראומטי בעקבות חוויה של מספר אירועים טראומטיים (Multiple Traumatic Events) והוא הטיפול האינטגרטיבי, הממוקד ומכוון טראומה. מקצת האירועים, דוגמת תאונות דרכים, מזוהים עם אירועים אוניברסליים, אחרים קשורים למאפיינים של המשפחה, כגון אלימות במשפחה, ויש הקשורים למאפיינים סוציו־פוליטיים של הסביבה שבה גדל הילד, בהם עוני, אלימות חברתית ואלימות פוליטית. במאמר מוצג מקרה של ילד פלסטיני ממזרח ירושלים אשר חווה מספר רב של אירועים

טראומטיים, חלקם לפני הגעתו לטיפול וחלקם בתקופה שהיה בטיפול. למידת המקרה והתהליך הטיפולי שעבר מסייעים בהבנת הדינמיקה והמורכבות של מקרים דומים, הכרת מאפייני הטיפול האינטגרטיבי בילדים עם תסמינים פוסט־טראומטיים, והעלאת המודעות לצורך בבניית חוסן עבור ילדים החיים באזורים מודרים, שקיים בהם חוסר ביטחון סוציו־פוליטי.

רקע המקרה

אחמד (שם בדוי) הוא ילד בן שש, שבעקבות טראומה הגיע לטיפול פסיכולוגי במרפאה לילדים ונוער במרכז הרפואי 'הדסה' בירושלים. הסיבה לפנייה לטיפול הייתה מעורבותו בתאונת דרכים, שהתרחשה ארבעה חודשים לפני כן. בזמן שאחמד שיחק בשכונה דרס אותו רכב, וכתוצאה מכך נגרמו לו שבר באגן, פציעות בפנים וחתך גדול באוזן. מבחינה **פיזית**, אחמד נותר עם צלקת וגרד באוזן ועם קשיים תנועתיים בפלג הגוף התחתון, אשר בלטו במהלך שיעורי הספורט. מבחינה **רגשית**, הילד והוריו דיווחו על התסמינים הבאים שהתגלו לאחר תאונת הדרכים: הרטבה ביום ובלילה, בעיות בשינה וסייטי לילה (חלם על משפחתו שנפגעת בתאונת דרכים ועל מפלצת שאוכלת אותו), התנהגות אלימה כלפי ילדים, תלות מוגברת באימו, קשיים בוויסות הרגשי, דיבור מרובה על מוות, קשיים בקשב ובריכוז, קשיי הסתגלות בבית הספר, היפראקטיביות והתנהגות מסכנת, הימנעות מיציאה לשחק בשכונה במקום שבו התרחשה תאונת הדרכים, וסירוב ללכת לבד לבית הספר.

רקע אישי ומשפחתי: אחמד גר עם משפחתו באחת השכונות של מזרח ירושלים, הוא הצעיר מתוך שישה בנים במשפחה. ההורים בשנות ה־40 לחייהם, האב סיים תשע שנות לימוד והאם – 11 שנות לימוד. האב עובד בעבודות מזדמנות והאם עקרת בית. המשפחה מתמודדת עם קשיים כלכליים ועם עוני. הקשר בין ההורים מאופיין במתח ובקונפליקטים ואף באלמוות מצד האב כלפי האם. הקשר בין אחמד לאחיו מתואר כקר, ומאופיין בריחוק ובדחייה כלפי אחמד. ההיריון עם אחמד לא היה רצוי, ובמהלכו לא בוצע מעקב רפואי. האם הניקה את אחמד ארבעה חודשים. אחמד חווה יחס שונה כלפיו מהאם ומהאב. היחס של האם אופיין בדחייה ובחוסר קבלה. היא ראתה בו "ילד מופרע", וגילתה אלימות פיזית ומילולית כלפיו. מאביו זכה אחמד לקרבה, לקבלה ולדאגה.

האם תיארה התפתחות נורמטיבית של אחמד לפני תאונת הדרכים, מלבד נטייה להיפראקטיביות וקשיים בוויסות הרגשי. התאונה התרחשה בשבוע הראשון ללימודיו בכיתה א', ועל כן לא היה מידע על יכולותיו הלימודיות.

הטיפול התקיים, כאמור, במרפאה לילדים ומתבגרים לאחר טראומה, שהיא חלק ממערך הפסיכיאטריה של הילד במרכז הרפואי 'הדסה' בירושלים. למרפאה מגיעים ילדים מהגיל הרך ועד גיל 18, אשר נחשפו לאירועים טראומטיים. הילדים, פלסטינים וישראלים, מגיעים מהשכונות השונות של ירושלים. צוות המטפלים במרפאה רב־מקצועי וכולל פסיכיאטרים, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים. נמצא, אפוא, כי המטפלים מתמחים במספר גישות טיפוליות. מלבד זאת, המטפלים משלבים בין גישות פסיכודינמיות לבין גישות של טיפול קוגניטיב־התנהגותי. טיפול אינטגרטיבי,

הממוקד בטרואמה ואשר משלב בין גישות טיפול שונות, נמצא יעיל במצבי טראומה מורכבים (אנקרי וכן ארי, 2019; Briere & Lanktree, 2013).

רקע תאורטי

בחינת ההקשרים והסביבה שבה גדל הילד חיונית להבנה טובה של התסמינים הקליניים של אהמד ושל ילדים אחרים המגיעים לטיפול רגשי. **התאוריה האקולוגית מערכתית** של ברונפנברנר (Bronfenbrenner's Ecological System Theory) מהווה מסגרת טובה להבנת ההשפעה של המערכות השונות שחיי הילד מתנהלים בהן (Bronfenbrenner, 1979, 1986). התאוריה מדגישה את הבנת ההשפעה של הסביבות השונות על התפתחות הילד ועל תפקודו הפיזי, הרגשי, ההתנהגותי והחברתי, הן ברמת המיקרו – הסביבות הקרובות, והן ברמת המקרו – אלו הרחוקות. בהסתמך על הגישה האקולוגית המערכתית אתייחס למאפייני הסביבה ממנה הגיע אהמד ולהקשרם לתפקוד הרגשי, הפיזי, ההתנהגותי והחברתי של ילדים. אתחיל בהצגת ההקשרים ברמת המקרו – ההקשר הסוציו־פוליטי והתרבותי, ואסיים בהקשר ברמת המיקרו – מאפייני המשפחה ובית הספר.

ההקשר הסוציו־פוליטי של פלסטינים במזרח ירושלים

ילדים במזרח ירושלים חיים בהקשר סוציו־פוליטי תרבותי בעל מאפיינים ייחודיים. התושבים הפלסטינים בירושלים מונים כיום כ־550,100 איש ומהווים 37.7% מכלל האוכלוסייה בעיר (Central Bureau of Statistics, 2017). 81% מהילדים הערבים בירושלים חיים מתחת לקו העוני, ו־32% מהתלמידים הערבים בירושלים לא מסיימים 12 שנות לימוד (The Association for Civil Rights in Israel, 2019).

נמצא כי תנאי חיים הכוללים עוני, חסך כלכלי וחברתי, אפליה וגזענות, משפיעים לרעה על תפקודם הרגשי של הילדים, של הוריהם ושל משפחתם (Al-Krenawi & Graham, 2007; Carter, 2012). שביט ואח' (2018) מצאו כי עוני משפיע על ההתפתחות הקוגניטיבית והפסיכולוגית של ילדים. הדבר קשור לחשיפה מועטה לחוויות ולהתנסויות מעשירות, ומנגד לחשיפה מרובה למצבי עקה/זחק שהמשפחה מתמודדת איתם. עוד נמצא, כי ילדים הנמצאים בתנאי חיים שליליים חשופים יותר לאירועים טראומטיים, בכללם תאונות. דוח של ארגון בטרם (2019) מלמד כי ילדים ובני נוער ערבים נמצאים בסיכון מוגבר להיפגעות, וכי חלקם היחסי בתמותה ובאשפוז גבוה מחלקם היחסי באוכלוסיית הילדים, בהשוואה לאוכלוסייה היהודית. לפי אותו דוח, תאונות דרכים מהוות הגורם המשמעותי ביותר בהיפגעות הילדים, וזאת בשל התשתית הרעועה באזור מגוריהם – כבישים ללא מדרכות, צפיפות דוור, היעדר מקומות המיועדים למשחק, ועוד.

מלבד זאת, ילדים פלסטינים בישראל חשופים לאלימות חברתית, כגון קטטות, יריות באוויר, רצח, ועוד. במחקרם של עלי סאלח דראושה וחאג'־יחיא (Ali-Saleh Darawshy & Haj-Yahia, 2018) דווח, כי רוב המתבגרים הפלסטינים בישראל נחשפו במהלך החיים וגם בשנה החולפת לאלימות חברתית, וכי שליש מהם אף חוו אלימות בעצמם. כמו כן, ממצאי המחקר הצביעו על

קשר חיובי בין החשיפה לאלמות החברתית לבין סימפטומים של מופנמות ומוחצנות, בכללם בעיות רגשיות והתנהגותיות: חרדה, דיכאון, נסיגה, בעיות מחשבה, קשיי קשב, בעיות חברתיות, תלונות סומטיות, התנהגות תוקפנית והתנהגות עבריינית.

ילדים פלסטינים וילדים ישראלים נולדים לקונפליקט לאומי ולסכסוך הישראלי-פלסטיני. הם גדלים באווירה של מתח ושל אלימות פוליטית. ילדים פלסטינים במזרח ירושלים חשופים לאלימות פוליטית יותר מילדים ישראלים במערב ירושלים. הילדים הפלסטינים חווים עימותים עם הצבא ועם המשטרה הישראלית, חשופים למקרים של אלימות פוליטית ולהיסת בתים. במחקרים שונים מדווח על קשר בין חשיפה לאלימות פוליטית לבין תסמינים של פוסט-טראומה בקרב ילדים. כמו כן, נמצא שיעור גבוה יותר של PTSD (הפרעת דחק פוסט-טראומטית) בקרב ילדים פלסטינים מאשר אצל ילדים ישראלים (Miller-Graff & Cummings, 2017). במחקרם של חאג' ויאח' (Haj-Yahia et al., 2018) נמצא, כי ילדים ממזרח ירושלים אשר היו חשופים לאלימות פוליטית במהלך השנה האחרונה ובשנים קודמות, הציגו סימפטומים של PTSD (post-traumatic stress symptoms), כולל הימנעות, עוררות וחודרנות. החשיפה לאלימות פוליטית נמצאה כבעלת השפעה לא רק על התפקוד הפסיכולוגי של ילדים, אלא גם על תפקודם של המשפחה ושל ההורים (Al-Krenawi & Graham, 2012).

ההקשר התרבותי של הפלסטינים ותפיסות של פסיכופתולוגיה ושל טיפול

האוכלוסייה הפלסטינית מאופיינת בהיותה חברה מסורתית עם אופי תרבותי קולקטיביסטי (חאג' ויאח', 2005; Sagy et al., 2001). בחברה קולקטיביסטית קיימת העדפה למטרות קבוצת השייכות על פני מטרות הפרט ורווחתו (Triandis, 2001). לעומת זאת, החברה הערבית בישראל עוברת תהליך של מודרניזציה – מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. עקב כך אפשר למצוא בה היבטים מסורתיים ומודרניים כאחד (Al-Haj, 1989; Khalaila & Litwin, 2012), ואף קונפליקטים לגבי ערכים ונורמות תרבותיות (אבו בכר, 2012).

נמצא כי התפיסה של הפסיכופתולוגיה והטיפול בה מושפעים רבות מהנורמות ומהערכים של החברה. אבו עסבה ויאח' (2014) מצאו במחקרם על תפיסות ודרכי טיפול בהפרעות נפשיות בחברה הערבית בישראל, כי באשר להבנת הסיבה להפרעות הנפש מתקיימות בד בבד תפיסות מסורתיות (עונש מאלוהים, כישוף, דיבוק שדים, חולשת האמונה הדתית) לצד תפיסות מודרניות (לחץ נפשי ושאיפות מוגזמות, סביבה לא תומכת, מצב כלכלי ירוד, ועוד). הפנייה לטיפול הייתה בהתאם לתפיסה – פנייה לטיפול מסורתי (קריאת פסוקים מהקוראן לקבלת טיפול של אנשי דת או לקבלת טיפול עממי) או פנייה לטיפול מודרני (פנייה לקבלת טיפול פסיכולוגי או טיפול פסיכיאטרי). התפיסה של ההורים לבעיות שונות אצל ילדיהם, כגון מחלה, קושי בתפקוד או מוגבלות, גם היא מושפעת מההקשר התרבותי. כך למשל, נמצא כי הורים ערבים נוטים לייחס את הסיבה למחלת הסרטן לגורמים מסורתיים, כגון גזירה מאלוהים ו"עין הרע", יותר מאשר הורים יהודים (מסאלחה, 2017). אסטרטגיות ההתמודדות ההורית במצבים של ילדים עם קשיים בתפקוד או עם מוגבלות מושפעות אף הן מההקשר החברתי-תרבותי. לדוגמה, בהשוואה שנעשתה בין

אימהות ערביות ליהודיות, שילדיהן סבלו מפגיעות מוחיות, נמצא כי האימהות הערביות השתמשו פחות באסטרטגיות התמודדות של תמיכה חברתית (Masalha & Auslander, 2017).

הקשר של המשפחה ושל בית הספר

בהתייחס למאפייני המערכת המשפחתית והקשר של מאפייני עם תפקודו הרגשי והחברתי של הילד, מצאו ליברמן ואח' (Lieberman et al., 2005), כי עדות של ילדים לאלימות של האב כלפי האם מהווה גורם מנבא לבעיות התנהגותיות ורגשיות אצל ילדים. הדינמיקה המתרחשת בסיטואציה שבה האם נמצאת במצב של לחץ מתמיד עקב היותה קורבן לאלימות האב, מביאה לידי ערעור היכולת שלה להוות הדמות הבטוחה עבור הילד, כיוון שהיא עצמה עסוקה במצוקתה הפיזית והרגשית. מצב זה עלול לגרום להתפתחות של התקשרות לא־בטוחה. דפוס ההתקשרות הלא־בטוח הוא מצב שבו ההורה אינו מצליח להרגיע את הילד במצבי מצוקה והילד אינו מוצא בהורה את המפלט הבטוח שציפה. מצב זה מפריע להתפתחות מנגנון פנימי של ויסות רגשי (Ainsworth et al., 1978). עוד נמצא במחקרם של ליברמן ואח' (Lieberman et al., 2005), כי סוג הקשר בין האם לבין הילד מהווה משתנה מתווך בין העדות לאלימות לבעיות ההתנהגות אצל הילד, וכי התוצאה של היחשפותו לאלימות מושפעת מההיקשרות הרגשית בינה לבין הילד. בית הספר, שהוא המערכת החשובה השנייה בחייו של כל ילד, מהווה גם הוא מקום חשוב ומשפיע על התפתחותו ועל תפקודו של הילד מבחינה קוגניטיבית, רגשית וחברתית. לפי מסאלחה (2006) ההתקשרות הרגשית בין המחנך לתלמיד וההתקשרות שהמחנך יוצר עם הילד יכולות להיות חוויה מתקנת עבור הילד ולפצות על החסך בהתקשרות ההורה. פרט לכך, התערבויות במסגרת בית הספר המכוונות לבניית חוסן נמצאו יעילות בהפחתת סימפטומים של פוסט־טראומה באזורי מלחמה ואלימות פוליטית, בדומה לעולה מפרויקט שנערך בבתי ספר יסודיים באזור עוטף עזה (Wolmer et al., 2011).

הטיפול האינטגרטיבי

לדעתם של ברייר ולאנקטריי (Briere & Lanktree, 2013) ההערכה והטיפול האינטגרטיבי במתבגרים החשופים לצורות שונות של אירועים טראומטיים מגוונים ואשר חיים בתנאי חיים שליליים וקשים, כגון עוני, מחסור (deprivation) ואפליה חברתית, יעיל ועדיף על גישות טיפוליות המוגבלות לאפשרות אחת (למשל, טיפול בחשיפה, טיפול קוגניטיבי או פסיכיאטרי). החוקרים רואים צורך בשילוב בין אסטרטגיות, כלים ורכיבים מהמודלים השונים וממגוון הגישות הטיפוליות. אחד המודלים של טיפול אינטגרטיבי נקרא "המודל של אסימילציה אינטגרטיבית" – The Model of Assimilative Integration (Norcross & Goldfried, 2005). במודל זה המטפל נסמך על גישה טיפולית עיקרית ומשלב בה טכניקות מגישות טיפוליות אחרות. במקרה הנדון במאמר הנוכחי, מציג הטיפול את ההבנה הכוללנית, הרב־מערכתית והרב־ממדית, ונשען על מודל הטיפול האינטגרטיבי. המטפלת במקרה זה עבדה לפי הטיפול הפסיכודינמי, ושילבה בו כלים ורכיבים מגישות טיפוליות אחרות – הגישה הקוגניטיבית־התנהגותית,

טיפול במשחק, טיפול רגיש וכשיר תרבות, והדרכת הורים. מלבד זאת, המטפלת פעלה ליצירת קשר עם בית הספר ועם שירותי הרווחה ולגיוס תמיכתם.

חקר המקרה - המסגרת ותהליך הטיפול

מסגרת הטיפול

הטיפול באחמד נמשך קרוב לשנתיים וחצי. הוא כלל פגישות שבועיות עם אחמד ופגישת הדרכה להורים (בעיקר האם) אחת לשבועיים. נעשה מעקב עם בית הספר, כולל ביקור בבית הספר, קשר עם שירותי הרווחה והפניית המשפחה לשירותיהם. בוצעו הערכה ומעקב על ידי פסיכיאטר, אשר התרשם כי אחמד סובל מ־ Anxiety, ADHD ומ־OCD, ובעקבות אבחנתו הומלץ על טיפול תרופתי.

תהליך הטיפול

ניתן לתאר את התהליך הטיפולי ואת החוויות שאחמד עבר בתקופת הטיפול כ"רכבת הרים": תהליך שיש בו מעברים קיצוניים בין תקופות שאופיינו ברגיעה, ברווחה רגשית ובשיפור בסימפטומים, לבין תקופות של נסיגה ושל מצוקה רגשית. אפשר לזהות חמש תקופות בתהליך הטיפולי, בכלן מעורבים רכיבים של חוסר ביטחון, של חרדה ושל תחושת איום על החיים. כל שלב התאפיין בתמות ייחודיות, שעל פיהן נקבעו הטכניקות וההתערבויות הטיפוליות המתאימות. אחמד הגיע לטיפול עם מוטיבציה גבוהה. בתקופה הראשונה של הטיפול העדיף לשחק, ופחות להביע את מחשבותיו ואת רגשותיו. בהדרגה החל אחמד להשתמש בתקשורת מילולית.

תקופה ראשונה: להיות בטוח ונאהב בבית; לעבד את אירוע הטראומה

תקופה זו ארכה עשרה חודשים, ועלו בה מספר תמות וגורמי דחק. התמות כללו את מצבה הכלכלי ואת העוני של המשפחה, עד לנקודה שבה לא היה להם כסף לקניית אוכל או לנסיעות למרפאה. עלו גם הקונפליקטים בין ההורים, אלימות במשפחה וכוונות של האם לגירושין. בתוך כך, האם עזבה את הבית ואת הילדים לתקופה של יותר מחודש ימים. אחמד כעס על הנטישה של אימו, והשקיע מאמץ בהרגעתה, כדי שלא תעזוב את הבית פעם נוספת. במהלך המשחק של אחמד זוהו רכיבים של משחק פוסט־טראומתי, שכלל שחזור של הטראומה. הוא שיחק במכוניות, דימה התרחשויות של תאונות דרכים ושל ילדים שנדרסים ומפונים לבתי חולים. אופי המשחק שלו תאם את סגנון המשחק של ילדים הסובלים מ־PTSD. המשחק כביטוי לטראומה קיים בקרב ילדים, דבר שמבדיל אותם ממבוגרים הסובלים מההפרעה (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013, pp. 277).

ההתערבויות בתקופה זו כללו בניית אמון עם אחמד ועם הוריו, ופסיכואדוקציה (Psychoeducation), אשר כללה הסבר על משמעות הטראומה והמשגה של מה שאחמד מציג. נוסף לכך, למידה על התפיסה של ההורים ושל הילד את התסמינים הקליניים שאחמד

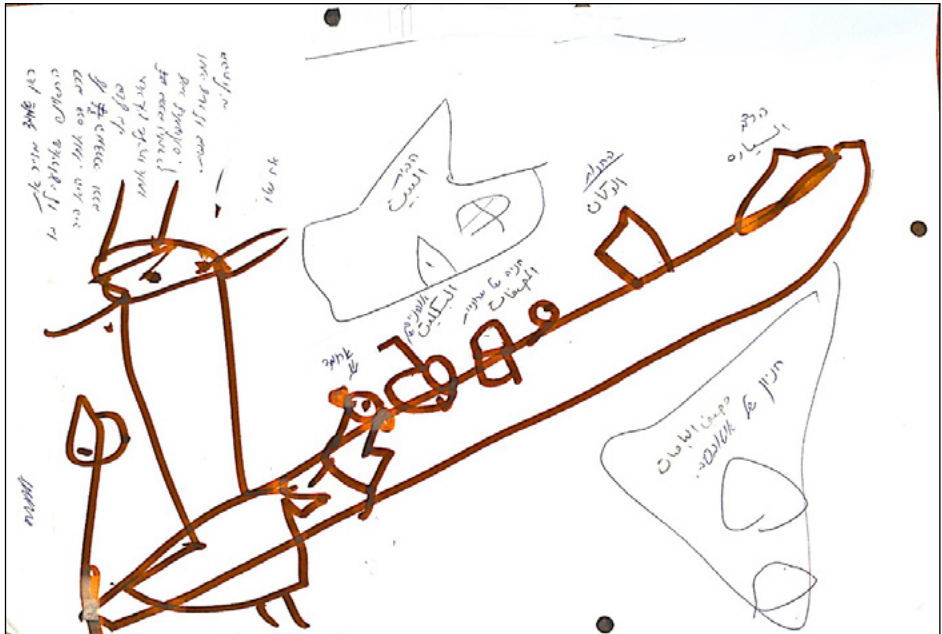
מציג. נמצא כי תפיסת ההורים את המצב של אחמד הייתה כדלקמן: האבא מכיר בכך שאחמד סובל מחרדה, אך לדעתו, כדי לטפל בחרדה, יש לחשוף את אחמד לסיטואציות קשות. בכוחה של החשיפה, לדבריו, לחזק אותו מול הטראומה שעבר. מתוך תפיסה זו, האב לקח את אחמד לבית קברות, שם נחשף הילד למראות קשים. לפי תפיסתה של האם, משהו השתבש במוחו של אחמד והוא נהיה "מג'נון", ועל כן לקחה אותו לטיפול מסורתי. כאשר לא השתפר המצב אצל אחמד, פנו ההורים בהמלצת קופת חולים לטיפול במרפאה לילדים אחרי טראומה.

בחדר הטיפול אחמד העדיף להביע את עצמו דרך משחק ופחות דרך תקשורת מילולית. מוטיבים שזוהו במשחק כללו חרדה, חוסר ביטחון ותחושת איום, לצד הכוחות, האומניפוטנטיות והשליטה. במשחק, אחמד הציג ילדים שנפצעים ומפונים לבתי חולים, פעמים מצליחים להצילם, והוא מגלם את הרופא שמנתח את הילדים הפצועים. בפעמים אחרות הילדים לא שורדים את הפגיעה ומתים. אחמד גם אהב לשחק בארגז החול. העיסוק במוות ובסופניות חדר גם למשחק בארגז החול. הוא בנה בית קברות, ובתוכו קבר ילדים בחול. במשחק ניסה אחמד להחזיר לעצמו תחושה של שליטה וכוח, ודאג לסוף טוב לסיפור.

במהלך הפגישות היה שימוש בהתערבויות, כגון זיהוי רגשות, שיום רגשות, מדידת עוצמת הרגש ולמידת אסטרטגיות להרגעה עצמית במטרה להשיג ויסות רגשי ותחושת. התערבויות אלה סייעו בהמשך לאחמד להיחשף לאירוע הדריסה הטראומטי, אותו סיפור שבחודשי הטיפול הראשונים הוא לא היה מוכן לגעת בו. כך סיפר אחמד:

זה היה אוטו כחול, עלה עליי, הצמיג מעך את הראש שלי, שני צמיגים עלו על הרגליים, האח שלי היה איתי, הוא והנהג שמו אותי באוטו של הנהג ובדרך העבירו אותי לאמבולנס שלקח אותי לבית החולים... האוזן שלי נחתכה ואני החזקתי אותה ביד שלי... יצא מהאוזן עשן... היה הרבה דם... הרופא תפר את האוזן, פחדתי מאוד, אני לא אוהב להסתכל על האוזן שלי.

אחמד גם צייר תמונה המתארת את אשר אירע:



במקביל לעבודה עם הילד התבצעה הדרכת ההורים. זו התמקדה תחילה בבניית סביבה משפחתית בטוחה שיש בה מוגנות בסיסית, שבה האם חדלה מאלימותה כלפי אהמד. ההורים הופנו לטיפול בשירותי הרווחה. מעורבות האב בהדרכת ההורים הייתה מועטה, בשל טענתו כי נבצר ממנו להיעדר מעבודתו לטובת ההדרכה, ועל כן עיקר המפגשים נערכו עם האם. העבודה עם האם התייחסה לסגנון ההורות שלה כלפי אהמד, ושאפה לחיזוק הקשר הרגשי בינה לבין אהמד ולשיפור היכולת שלה להיות עבורו דמות בטוחה שאינה מאיימת או פוגעת. נוסף לכך, המפגשים נועדו להקניית מיומנויות הוריות מיטיבות עבור הילדים בכלל וכלפי אהמד בפרט. באמצעות העבודה עם האם היה ניסיון לגייס את התמיכה של האחים באהמד ואת האמפתיה שלהם כלפיו. לשם כך, האחים הוזמנו למרפאה, כדי לקחת חלק בתהליך הטיפולי באהמד. ואכן, שני אחיו של אהמד הגיעו פעמיים למרפאה וביקשו להבין את אשר עובר על אחיהם.

פרט לאיום שאהמד הרגיש בסביבה של המשפחה והשכונה, הוא חש איום וחוסר מוגנות גם בסביבת בית הספר, ועל כן, במקביל לעבודה עם הילד ועם הוריו, היה מעקב עם בית הספר, כולל ביקור ומפגש עם מחנכת הכיתה. זאת, במטרה להבהיר את צרכיו הרגשיים של אהמד ולהבטיח עבורו סביבה מכילה ובטוחה גם בבית הספר.

בסיום תקופת הטיפול האינטנסיבי והכוללני חל שיפור משמעותי במצבו הרגשי והתפקודי של אהמד. חלק ניכר מהסימפטומים שהוצגו על ידו ועל ידי הוריו בתחילת הטיפול התמתנו, בהם ההרטבה, הקשיים בהשתלבות הלימודית והחברתית בבית הספר והאלימות, והוא חזר לשחק עם הילדים בשכונה.

תקופה שנייה: האלימות הפוליטית פורצת את גבולות הבית והמשפחה

תקופה זו ארכה תשעה חודשי טיפול ובמהלכה אחמד עבר אירוע טראומתי נוסף. חיילים ישראלים נכנסו באמצע הלילה לביתו ולקחו את אחיו הגדול, בן ה-17. אחמד סיפר בפרטי פרטים על האירוע. הוא סיפר כי התעורר וראה את החיילים מעל מיטתו. הם לא הרשו לו ללכת לאימו, וגם לא אפשרו לאיש מבני המשפחה להתערב או להתקרב אליו או לאחיו.

אחרי האירוע הזה אחמד גילה רגרסיה בולטת. הוא נמנע מללכת לבית הספר, הגירוד באוזן חזר והוא היה עסוק במראה של האוזן שנפצעה, חזר להרטיב, עשה קולות ופרצופים מוזרים, והתקשה להתרכז בלימודים. מבית הספר הגיעו תלונות על בעיות התנהגות, על אלימות כלפי תלמידים בכיתה ועל התנהגות היפראקטיבית. אחמד הראה קווים כפייתיים במשחק שלו, כגון סידור מדוקדק מדי במשחק. הפניתי אותו לבירור אצל פסיכיאטר, שגם הוא התרשם מהיפראקטיביות ומנטייה לדפוס כפייתי קל (דברים של סדר). הפסיכיאטר המליץ על תרופה לבעיות הקשב והריכוז. בתקופה הנדונה הביע אחמד רגשות של חרדה, כעס, בלבול וחוסר אונים. המציאות האישית והמציאות החיצונית התערבבו זו בזו, הוא העלה את הסיפור הבא: "החיילים תקפו את הילד, הוא נפצע בראשו, וקברו אותו, העצמות שלו נשארו חשופים... אני לא אוהב את החיילים הם ירו על הבית שלנו". בחדר הטיפול שב המשחק שלו להיות חזרתי, תוך שהוא משחזר את האירוע הטראומטי. כך תיאר את בנייתו בבית הבובות:

תמונה מספר 2.



חיילים ומסתערבים תוקפים את הבית, בזמן שהילדים יושבים בסלון ומשחקים קלפים, והאבא עומד על גג הבית, בהתחלה מנסה למנוע מהחיילים להיכנס לבית אך אינו מצליח ועולה לגג הבית ו... החיילים והמסתערבים נכנסים לבית אך אינם פוגעים בילדים, והאבא נשאר על הגג, לא עשה כלום.

בקטע זה ניתן לראות את הרגשת אי־הביטחון – הילדים בבית חשופים לסכנות ואינם מוגנים, האב נתפס כאדם חסר אונים.

במשחק אחר אחמד בנה בבית הבובות את התיאור הבא: "ילדים והורים בבית, ובחוץ חיילים ומסתערבים עשו מלחמה, פוצצו את הבית והילדים מתו, לאחר מכן אחמד לקח אותם לבית החולים והציל אותם".

במשחק זה אחמד מתחיל להחזיר לעצמו תחושות שליטה ותקווה. למרות ההרס והפגיעה בילדים הוא מצליח להציל אותם ולרפא אותם. אך עדיין תחושות החודרנות, האיום, חוסר הביטחון וחוסר המוגנות ממשיכות ללוות את החוויה הפנימית שלו. הוא צייר תמונה של בית (תמונה מספר 3), ואף שהצבעים שבחר להשתמש בהם היו עליזים ועם קונטציה אופטימית, הבית ללא דלת, ושמות האחים רשומים מחוץ לבית. משמע, הבית עדיין אינו מוגן, הוא פרוץ והמשפחה בסכנה. אחמד הרגיש חרד מאוד לאבד את משפחתו. הוא הרגיש חוסר ביטחון כלפי עצמו וכלפי אחרים. הוא שיתף בחלום קשה, שבו הוא רואה את ראשו של אחד מאחיו חתוך ואת שאר האחים מתים, ולאחר מכן הוא נתקל בארון וגם הוא מת, וגם ההורים נתקלים בברזל ומתים. הוא סיפר כי בחלום הוא קורא לאימו והיא לא עונה לו.

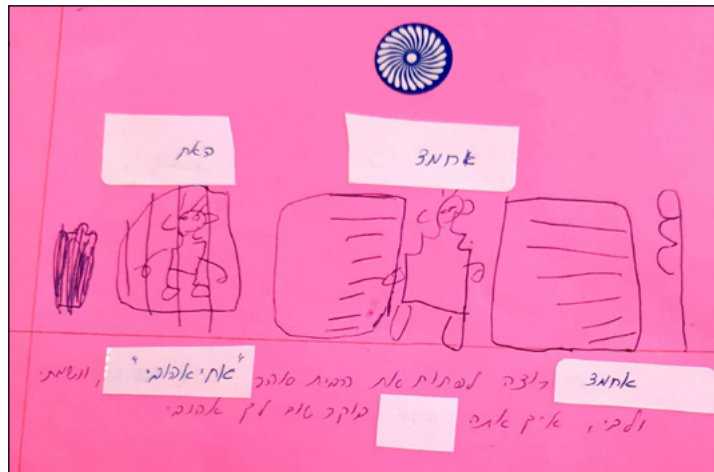
תמונה מספר 3.



בשלב זה אחמד מנסה להחזיר לעצמו שליטה ולסגל לעצמו כוחות כדי להציל את אחיו שנעצר והיה כלוא בבית הסוהר, ולהגן עליו. הוא סיפר על מפלצת שבאה להרוג את אחיו, והוא זה שהגן עליו וירה לעבר המפלצת. הוא צייר את אחיו בבית הסוהר, ואילו הוא יוצא למסע להציל אותו. כאשר במציאות חלף הזמן ואחיו לא השתחרר, החל אחמד לדווח על כעס כלפי אחיו

שנמצא בבית הסוהר, כלפי הוריו שלא מצליחים להחזיר אותו הביתה וגם על עורך הדין שלא עוזר, להערכתו.

תמונה מספר 4.



הטיפול בתקופה זו המשיך לשלב בין טיפול דינמי לטיפול קוגניטיבי-התנהגותי, ולפעול לחיזוק המיומנויות של הרגעה עצמית וויסות רגשי. הייתה הרחבה של זיהוי רפרטואר הרגשות שלו, והבחנה בין דברים שביכולתו לשלוט בהם לדברים שאין לו שליטה בהם, ושהם מעבר ליכולתו וליכולת המשפחה. ההתערבויות כוונו גם להעלות דימוי הגוף שלו, דרך ציור גוף והדגשת מה הוא אוהב בעצמו. אחמד הצליח לומר שהוא אוהב את השיער ואת העיניים שלו, אם כי עדיין אמר שהאוזן שלו אינה יפה וכי הוא מאמין שהולכים לעשות לו ניתוח כדי להחליפה. אט אט רכש גם את היכולת להגן על עצמו, ולא לאפשר לאחרים להרביץ לו. כל אותה עת המשכנו לעבוד על בניית נרטיב הטראומה על ציר הזמן באמצעות ציורים שצייר על דף. התערבות זו מסייעת בבנייה של רצף ואינטגרציה של אירועי החיים שחווה עד כה, הטראומטיים והלא טראומטיים, תהליך שמסייע לראות את האירועים הטראומטיים בפרספקטיבה המתאימה.

בתום תקופה זו ניתן היה לראות שיפור במצבו ולהבחין בהגמשה בדפוס הכפייתי שלו שבא לידי ביטוי במשחק. הוא היה מוכן לצייר בגואש, ואף לגעת בידיים בצבע. אחמד ניסה להחזיר לעצמו הרגשת שליטה ותקווה, וציין כי כשיגדל הוא רוצה להיות עורך דין ולשחרר את כל האסירים הפלסטינים.

תקופה שלישית: השכונה לא בטוחה

השלב הבא בטיפול ארך כשלושה חודשים, שבמהלכם אחמד נחשף לעוד אירוע טראומטי. כך סיפר:

הייתי עם שני חברים שלי. שיחקנו בשכונה. שכנה אחת ביקשה שנקנה לה שמנת מהמכולת. בדרך למכולת ראינו הרבה חיילים, הם באו אלינו, תפסו חבר אחד שלי ושמו

אותו בג'פ המשטרה... ואז תפסו אותי ורצו לשים אותי בג'פ... אבל בדיוק אבא שלי הגיע... כאילו שיצא מהקבר... השיער שלו לא מסודר, יחף, בלי נעליים... ואז חילץ אותי מהידיים של החיילים... החיילים גם נתנו מכת חשמל לאבא, אך הוא לא ויתר ומשך אותי מהידיים שלהם.

הוא הוסיף:

פחדתי מאוד בדרגה 10, אך גם רציתי להיכנס לכלא ולראות איך זה שם, מה קורה לאח שלי.... בבית הכלא.

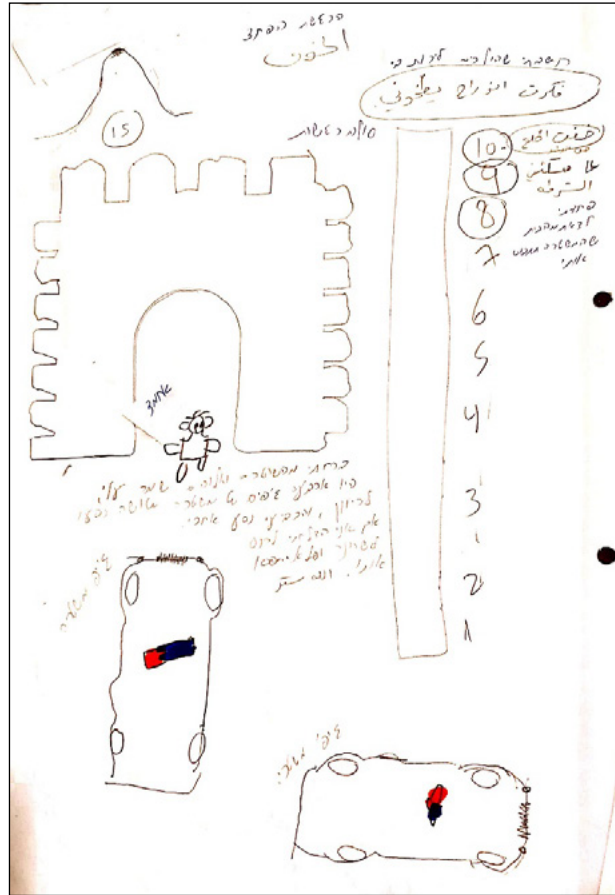
אימו תיארה עד כמה האירוע הזה היה מפחיד ומדאיג עבורה, וכי אחמד היה מבוהל ושהוא הרטיב במכנסיו כאשר תפסו אותו החיילים, וכי חזר להרטיב בלילה ולבקש לישון במיטתה. בחדר הטיפולים הביע אחמד את החרדה שלו דרך המשחק, וניסה להשיג שליטה וכוח עבורו ועבור אביו. הוא בנה בבית הבובות: "שני ילדים בתוך הבית, אימא ישנה, ושלושה חיילים שנכנסים הביתה שבאים לקחת את הילדים, האימא ישנה ולא עושה כלום, האבא בעבודה. הוא מגיע מהעבודה ומציל את הילדים ולא מרשה לחיילים לקחת אותם".

תמונה מספר 5



שוב אחמד מביע פחד ותחושת איום. אימו חסרת אונים, לא מתפקדת ולא מגינה על ילדיה, ודווקא אביו עם כוחות וקומפלטנטיות. חוסר האונים והפסיביות של האם אשר באים לידי ביטוי במשחק ההשלכתי, תואמים את מצב האם באותה תקופה, שאופיין במצב רוח ירוד ובנסיגה תפקודית בולטת.

למרות הסביבה המתוחה בשכונה וחרף חוסר היציבות, אחמד הצליח לגייס את הכוחות הפנימיים שלו ואת דרכי ההתמודדות וההרגעה העצמית. גם ברחוב, שנחשב עבורו מקום לא מוגן ומסוכן, הוא מצליח למצוא את הדרך להתמודד. הוא צייר ציור שבו הוא יוצא לשכונה, וסיפר: "היו ארבעה רכבי משטרה, שלושה הלכו בכיוון אחד ואחד בא לכיוון שלי, אני ברחתי, אלוהים שמר עליי... חשבתי שהם הולכים לירות בי, פחדתי בדרגה 10... אך הצלחתי לחמוק מהם".



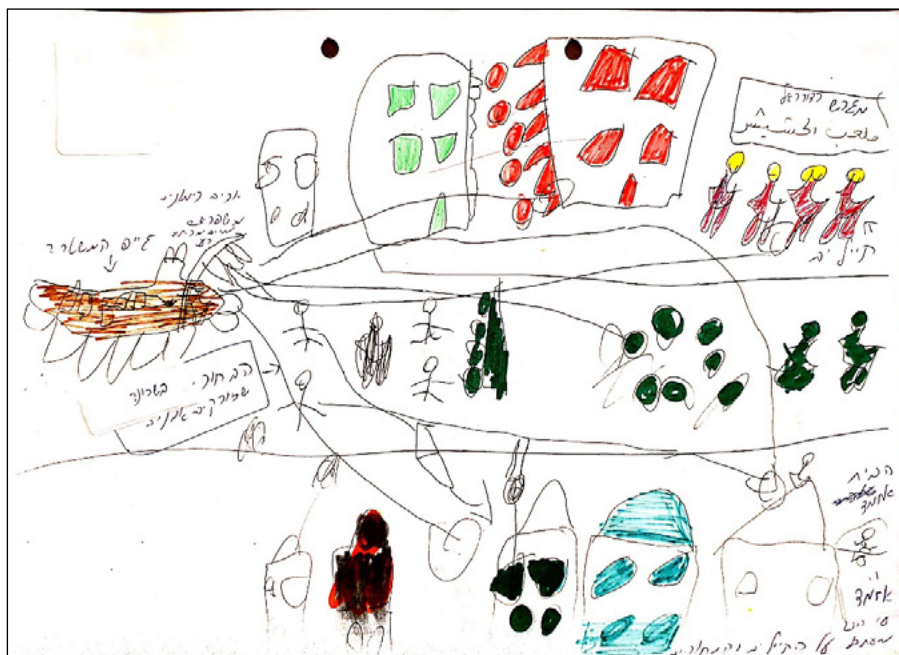
תקופה רביעית: מלחמה ושלום

תקופה זו ארכה כחמישה חודשים. התקופה התאפיינה במתח רב ששרר בירושלים ובפריצת אלימות פוליטית קשה. קבוצה של פלסטינים רצחה שלושה נערים יהודים בגדה המערבית, וקבוצה של יהודים תפסה נער פלסטיני מירושלים ושרפה אותו למוות. הדבר עורר גל של אלימות קשה מאוד, התנגשויות בין פלסטינים וישראלים בירושלים, ופרוץ מלחמה בעזה. אחמד הגיע לחדר הטיפול מבוהל ועם עוררות יתר. הוא סיפר לי על מה שראה בטלוויזיה וברחוב ועל הילד הפלסטיני שנשרף. בחדר הטיפול הפיל את עצמו על הרצפה ודימה את עצמו לילד שנשרף ונרצח. הוא אמר כי הוא פוחד בדרגה 10 במד הרגשות, וכי הוא פוחד לצאת מהבית שמה חיילים ירצחו אותו. עשינו דמיון מודרך ונשימות, דבר שעזר לו להירגע.

גם במשחק וגם בציור שלו אחמד שחזר ויניטות מהמציאות שבה חי ואשר היה עֵד בהן להתנגשויות בין חיילים לבחורים הפלסטינים בשכונה. הוא שמע וראה את פצצות הגז, הירי והמים עם ריח הביוב שהמטרה מתיזה על הבתים. בציור הוא מתאר את השכונה כפי שהוא תופס

אותה. מעל גג הבית שלו הוא צופה בקבוצות חיילים שנכנסות לשכונה שלו, ומנגד קבוצה של בחורים פלסטינים שמיידים עליהם אבנים. בציור נראה את רכב המשטרה שמתזז מים בריח ביוב ויורה רימונים.

תמונה מספר 7.



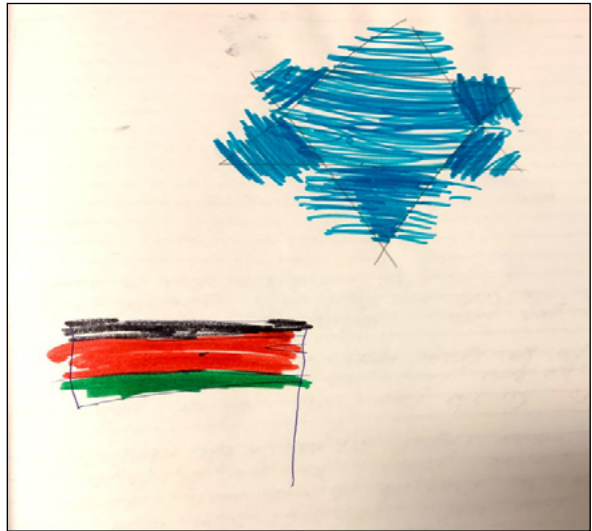
בתוך אי־היציבות וחוסר הביטחון שהשתלט על האזור, נעשה הטיפול למקום שבו הוא חווה רוגע, מקום אשר מתווך עבורו את המציאות הבטוחה. בטיפול נעשה ניסיון לגייס את האם למשימת תיווך המציאות עבורו ועיבוד המאורעות הקשים המתנהלים בהם. אולם האם עצמה הייתה בחרדה גבוהה, עד כדי כך שפחדה להשאירו לבד בחדר ההמתנה במרפאה. העבודה עם האם התייחסה לחרדות שלה, למציאת הדרך להימנעות מהשלכת חרדותיה על אחמד, ולאיתור הדרך לתווך את המציאות החיצונית עבורו במטרה לצמצם את ההצפה הרגשית שלו.

אחמד גילה פחדים מוגברים מהליכה לבד ברחוב, מהליכה לבד לבית הספר, והיה עם עוררות גבוהה. הוא נהג להסתכל לצדדים ולבדוק אם יש חיילים בשכונה. הוא ניסה לתכנן את הצעדים ואת הדרכים שבהן הוא הולך. הוא ביקש שאימו תיכנס לחדר הטיפולים, ונענית לבקשתו. אחמד השתמש במחברת שנתתי לו ואשר בה רשם וצייר את האירועים שקרו לו במהלך השבוע, ובהם גם את אלו שמרגיעים אותו. הוא שיתף את האחים שלו בציורים, והיה מביא אותם לחדר הטיפולים. העבודה דרך המחברת בבית סייעה לו לשמור על רצף בין חדר הטיפול לבין הבית, וכן עזרה לו לשמור על שימוש בכלים להרגעה עצמית, כלים שרכש בחדר הטיפולים.

בתקופה זו התאפיין משחקו במשחקי חיילים ומלחמות. לעצמו לקח את תפקיד החיילים הישראליים, לאימו נתן תפקיד של חיילי חמאס, ולי - את התפקיד של חיילי עז א־דין אל־קסאם.

הוא ניסה להחזיר לעצמו הרגשת שליטה ולבנות סדר במקום שבו שוררים אי-סדר ופריצה של הקביעות ושל המוגנות. באותו יום של המפגש, שבו התנהל המשחק המתואר לעיל, במציאות הייתה הכרזה על הפסקת אש בין ישראל לחמאס בעזה. עוד לפני שנודע לכולם דבר הפסקת האש, אחמד בחר במשחק של חיילים ישראלים וחיילי חמאס ועז אידן אל-קסאם והציע פיוס בין החיילים. הוא הושיב אותם לאכול יחד וביקש שיעשו שלום וילחצו ידיים. הוא גם צייר את הצויר שבו שני דגלים - של ישראל ופלסטין.

תמונה מספר 8.



תקופה חמישית: לקראת סיום הטיפול - ההמצאות של אחמד

תקופת הטיפול הנוכחית ארכה כשלושה חודשים. במהלכה אחמד גילה רגיעה וחל שיפור בסימפטומים הפוסט-טראומטיים. הוא חש ביטחון ואף הלך לבד לבית הספר. הוא שיתף, כי הוא מרגיש רגוע כאשר הוא נמצא בבית הספר, בבית ובשכונה. הוא חש כי טוב לו עם הגוף שלו, וגם תפיסתו את האוון שלו השתנתה. הוא העז להסתכל עליה במראה ולגעת בה מבלי שירגיש מתוח.

בתקופה זו עבדנו על השלמת העיבוד של נרטיב קוהרנטי לחוויות ולאירועים שחוה. הוא בחר לבנות ציור זמן על ידי ציור של כביש על בריסטול גדול, ובתחנות השונות צייר תמונה או ציור המשקפים את האירועים השונים, תוך התייחסות למחשבות, לתחושות הגוף ולרגשות שלו. במפגש המשותף עם אחמד ועם אימו, הוא שיתף אותה בחוויות שעבר בתאונה, תוך שהוא מתייחס לפרטי פרטים ומתאר את שאר החוויות מנקודת מבטו. עבור האם הייתה זו חוויה משמעותית, שאפשרה לה לגעת מקרוב בחוויותיו הפנימיות של אחמד, דבר שחזק את האמפתיה שלה כלפיו. במפגש הפרידה, אחמד בחר להציג את התקווה שלו בדרך הבאה: "אני רוצה להיות מהנדס, ולהמציא מכונה שתעשה כסף. אני אתן כסף להורים שלי, אין עוד עוני... אני אקנה לאחים שלי הרבה מתנות. אני אמציא מכונת מסאז' לאימא, ועוד מכונה לגירוד הגב לאבא".

דיון וסיכום

הסיפור של אחמד, המובא במאמר זה, ממחיש את הצורך בהבנה ובהמשגה כוללנית ומערכתית לדינמיקה של המקרה. פרט לכך, הסיפור של אחמד מתאר היטב את השפעתם של המציאות החיצונית ושל האירועים החיצוניים על העולם הפנימי שחווה הילד, על תפקודו ועל התפתחותו. התאוריה האקולוגית-מערכתית (Bronfenbrenner, 1979, 1986) משתקפת היטב בתיאור המקרה של אחמד. תחילה בהשפעת מאפייני המשפחה, השכונה ובית הספר, שנמצאים בסביבה הקרובה לילד (מערכת המיקרו), וכלה במצב הפוליטי, החברתי והתרבותי, הנמצא במעגלים החיצוניים של המודל האקולוגי (מערכת המקרו). מעגלים אלו נמצאו כמשפיעים באופן ישיר ועקיף על תפקודו הפסיכולוגי, הפיזי, הקוגניטיבי, הלימודי והחברתי של הילד, הנמצא במעגל הפנימי במודל.

כפועל יוצא של ההבנה הכוללנית והמערכתית שאנו נדרשים לה בבואנו לטפל בילד אשר חווה מספר רב של אירועים טראומטיים ומתמודד איתם, עולה הצורך בנישת טיפול אינטגרטיבית וכוללנית מכוונת טראומה. להלן אתייחס לרכיבי הטיפול אשר הנחו אותי בטיפול המובא לעיל, ואשר משלבים שיטות טיפול השאובות מהתאוריות הבאות: הדינמית, הקוגניטיבית-התנהגותית, הדרכת הורים, הכשירות התרבותית והתערבויות מערכתיות. הטיפול כלל התערבות ישירה עם אחמד בחדר הטיפולים, הדרכה להורים (בעיקר לאם), והתערבויות/קשר עם מסגרות בקהילה (בית הספר ושירותי הרווחה).

הטיפול באחמד החל בבניית האמון עם הילד ועם הוריו, המשגה והבנה לסימפטומים המתוארים על ידי הילד והוריו. כל זה נעשה בשיתוף של הילד והוריו באמצעות פסיכואדוקציה (Psychoeducation) במשמעות הטראומה ובהשלכותיהם של אירועים טראומטיים על נפשם ועל התפתחותם של ילדים. הפסיכואדוקציה עוזרת 'לנרמל' את תגובותיו של הילד לטראומה, ולהציג כתוצאה של סיטואציות ואירועים לא-נורמליים עבור הילד (Phoenix, 2007). שילוב הפסיכואדוקציה בשלב זה בטיפול מהווה התערבות חשובה כיוון שהיא מביאה בחשבון את התפיסות של ההורים ושל הילד כלפי התסמינים הקליניים שהילד מציג. במקרים שבהם התפיסה אינה תואמת את ההבנה הקלינית, כמו במקרה של אחמד, על המטפל לאתגר תפיסות אלו ולהביא לשינוי בתפיסות שישרתו את התהליך הטיפולי. בתהליך הפסיכואדוקציה על המטפל להיות רגיש תרבותית לאותן תפיסות של הילד ושל הוריו אשר מושפעות מהנורמות ומהערכים התרבותיים של המשפחה (Whitworth, 2016).

בשלבי הטיפול הראשונים התמקדה הדרכת ההורים בבניית סביבה משפחתית בטוחה שיש בה מוגנות בסיסית, ובהפסקת האלימות של האם כלפי אחמד. ההורים הופנו לשירותי הרווחה לצורך טיפול באלימות המתרחשת ביניהם ולשם סיוע חומרי. ליברמן (Lieberman, 2007) מתייחסת לעקרון ה־"Safety First", ומדגישה את החשיבות הרבה בבניית סביבה בטוחה ולא כאוטית עבור הילד, כצעד ראשון בתהליך ההחלמה מהטראומה.

נושא הסביבה המוגנת ממשיך ללוות אותנו במהלך הטיפול כולו, אך הוא מהווה אתגר משמעותי כאשר הסביבה החיצונית, שאינה בשליטת ההורים, ממשיכה להיות מאיימת, ובשעה

שאליונות מתרחשת בסביבה הקרובה והרחוקה, בכללה אלימות בקהילה, אלימות פוליטית ומצב ביטחוני לא יציב, כמו במקרה שתואר לעיל. אחמד היה חשוף לאלימות פוליטית שחדרה לגבולות הבית, לשכונה וגם לסביבה הרחוקה יותר, שבה צפה דרך המדיה. ההתערבויות שלי בנושא זה מטרתן לעזור להורים להוות דמות מגינה ומרגיעה עבור הילד. ליברמן וואן הורן (Lieberman & Van Horn, 2005) מציעות, כי על המטפל לסייע להורים לפתח את היכולת להגן על עצמם ועל הילד. במקביל, על המטפל ועל ההורה לתווך עבור הילד את המתרחש בחוץ. נמצא כי באזורי מלחמה הייתה התמיכה של הורים בילדים גורם מגן בקשר שבין אירועים טראומטיים לסימפטומים פוסט-טראומטיים (Thabet et al., 2009).

תאוריית ההתקשרות הרגשית מדגישה את חשיבות הקשר וההתקשרות הרגשית הבטוחה בין האם לילד, כרכיב חשוב בהתפתחותו הבריאה של הילד (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1982), וכגורם מגן במצבי טראומה ואלימות שהילד נחשף אליהם (Lieberman et al., 2005). כמתואר במקרה הנוכחי, היחס של האם כלפי אחמד אופיין ביחס רגשי מרוחק, עם רגשות של דחייה. נעשתה עבודה רגשית עם האם על עמדתה ההורית ועל הקשר של עמדה זו למרכיבים בנפש שלה. האם שיתפה במקומות הפגועים והכואבים שלה, ברגשות הכישלון, בדחייה ובחוסר האונים שהיא חשה כלפי עצמה, תחושות שחווה כבר בילדותה. האם סיפרה, כי חוסר שביעות הרצון שלה בזוגיות מכביד עליה ועל אימהותה. עמדה אמפתית וקשובה למצוקתה של האם סייעה לה לבחון את ההורות שלה כלפי אחמד ולהגיע למצב שבו היא ערה לצרכיו הרגשיים, ואט אט להרגיש אהבה ואמפתיה כלפיו. בה בעת נעשתה עבודה על שיפור סגנון ההורות שלה, דוגמת הקניית מיומנויות הוריות מיטיבות עבור הילדים בכלל ועבור אחמד בפרט. כך למשל, להבין את התנהגותו התוקפנית של אחמד כמצב של עוררות רגשית הקשורה לאירועים הטראומטיים שחווה. במצב זה על האם להיות בעלת יכולת להבין את המצב המנטלי של אחמד, להיות אמפתית כלפיו ולעזור לו באותה עת להירגע ולווסת את רגשותיו, במקום להענישו ולדחות אותו. ליברמן וואן הורן מתייחסות לצורך בהקניית כלים ומיומנויות הוריות מיטיבות, המסייעות בהתמודדות עם מצבי טראומה ומובילות להתפתחות תקינה אצל ילדים (Lieberman & Van Horn, 2005).

חדר הטיפול אפשר לאחמד מרחב פוטנציאלי, שעל פי ויניקוט (1995) מאפשר לילד חיבור דרך משחק בין הסובייקטיביות שלו לבין המציאות האובייקטיבית. במסגרת המוגנת הילד יכול להביע את אותם חלקים מודחקים, מאיימים, וכן את המשאלות והפנטזיות שלו. אחמד השתמש במשחק ובציור כדרך השלכתית לסובייקטיביות הפנימית שלו. מוטיבים שזוהו במשחק כללו חרדה, חוסר ביטחון ותחושת איום, לצד הכוחות, האומניפוטנטיות והשלטה. כמו כן, השימוש ב־Play Therapy יוצר מרחב המאפשר את החוויה הרגשית (Being). ויניקוט (1995) מתייחס למצב של Being כאל מצב של הוויה המאפשרת המשכיות ובסיס ליצירת קשר עם העולם החיצוני. ההתערבויות שלי כמטפלת, אשר כללו שיקוף רגשות, שהייה בחוויה, מנטליזציה ומגע עם עולמו הפנימי והחוויתי של אחמד, והעמדה האמפתית והמכילה כלפיו, כל אלה תרמו לבניית מרחב טיפול המקדם דמיון, גדילה והתפתחות. חדר הטיפול היווה למעשה "אי בטוח ורגוע" בתוך כאוס שהתחולל בכל המעגלים הסובבים אותו: בית, שכונה ואזור. חדר הטיפול היווה מקום שבו מעובדים האירועים הטראומטיים המצטברים שחווה, שחלקם אירעו לפני הטיפול וחלקם במהלכו.

השפה שרכשו אחמד ואימו בחדר הטיפולים סייעה בשינוי השפה גם בבית. שימת הדגש על החוויה הרגשית (Being) ולא רק על העשייה (Doing) פתחה בפניהם עולם שלא היה מוכר להם דיו. ידוע כי בחברות מסורתיות, דוגמת החברה הערבית, יש קושי בזיהוי רגשות ובשיתופם עם אחרים (Dwairy, 1998). התהליך שאחמד ואימו עברו שיפר את יכולתם לזהות את הרגשות שלהם, לשיים אותם ולדווח עליהם. בהמשך הם עודדו את האב ואת שאר הילדים להיות במגע עם רגשותיהם ואף להיות אמפטיים זה אל זה.

במהלך הפגישות אחמד גילה אי־שקט מוטורי, תחושתו ופסיכולוגי. בהתבסס על הגישה הקוגניטיבית־התנהגותית בטיפול בילדים אחרי טראומה (Cohen et al., 2017), נעשה שימוש בהתערבויות, כגון: זיהוי רגשות, שיום רגשות, מדידת עוצמת הרגש ולמידה של אסטרטגיות להרגעה עצמית במטרה להשיג ויסות רגשי. פרט לאלה הייתה עבודה קוגניטיבית, שבה זוהו עיוותי חשיבה ומחשבות לא מועילות אצל אחמד ביחס לטראומה ולעולם. להלן דוגמאות למחשבות אלה: "נדרסתי כי לא נתתי לאח שלי לרכוב על האופניים שלי"; "אני עושה בעיות, אני ילד רע, לכן אימא עזבה את הבית"; "אם אני ארגיע את אימא אז היא לא תעזוב את הבית". במהלך הטיפול נערכה עבודה על אֶתגור מחשבתי ועל אימוץ מחשבות מועילות ומקדמות חוויה רגשית חיובית. לאורך כל הטיפול נעשה עיבוד רגשי לחוויות הטראומטיות שחווה אחמד, ובסיומו הצליח אחמד לבנות סיפור קוהרנטי ולעשות אינטגרציה בין החוויות הטראומטיות והלא־טראומטיות בחייו ובעולמו הפנימי. על פי ואן דיר קולק (Van der Kolk, 2002), אחד האתגרים בטיפול במצבי טראומה הוא שהמטופלים יעבדו ויצרו אינטגרציה של החוויות הטראומטיות מבלי לגרום להם לטראומטיזציה. אחמד בחר להציג את סיפור הטראומה (Trauma narrative) על ידי בניית ציר זמן אשר עליו הציב את האירועים והחוויות שחווה, כולל תיאור מילולי של האירועים, הרגשות והתחושות הגופניות המתלוות לאותן סיטואציות. שיתוף האם בנרטיב הטראומה מייצג את התהליך הפנימי שעברו הילד ואימו.

במהלך הטיפול באחמד נעשתה עבודה על זיהוי דרכי התמודדות קיימות ועל הקנייה של דרכים נוספות בהתבסס על המודל גש"ר מאח"ד (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות, חברה ודמיון) (להד וקפלנסקי, 2006), ומתוך ההבנה כי ככל שהאדם משתמש בפרטואר רחב יותר של דפוסי התמודדות כך הוא מצליח להתמודד עם מצבי משבר ומפחית את הלחץ הרגשי (Folkman, 1999; Lazarus, 2009). אחמד הצליח לסגל לעצמו דרכי התמודדות ובנה 'ארגז כלים', שבהם הוא השתמש במצבים השונים ביום־יום שלו. להלן דוגמאות אחדות: שימוש בנשימות; משחק לבדו ומשחק עם חברים לשכונה ולכיתה; משחק ושותפות עם האחים; חיבוק מרגיע של אימו; פנייה למורה בעת שהוא חש מאוים או במצוקה בשהותו בבית הספר; היכולת להביע את מחשבותיו ואת רגשותיו ואמונה כי אלוהים שומר עליו (זו באה לידי ביטוי בסיפור המופיע בציור 6), ולבסוף, החזקה בתקווה ובשליטה במקום בייאוש ובחוסר אונים, כפי שבאו לידי ביטוי בהשכנת השלום בין ישראלים ופלסטינים ובציפייה להיות מהנדס כשיגדל ויוכל אף לעזור לבני משפחתו, איש איש על פי צרכיו.

דפוסי ההתמודדות שאחמד "רכש" ופיתח במהלך הטיפול סייעו לו בהתמודדות עם הדחק הנגרם מהטראומות שחווה במהלך חייו הקצרים עד כה, ואני מניחה כי הם יהוו עבורו גורמי חוסן

לעתיד לבוא, שמן הסתם צפוי להפגישו עם סיטואציות או עם אירועים טראומטיים נוספים. להד (1999, עמ' 6) מגדיר חוסן כך: "המאמצים המתמשכים של הפרט להתמודד עם משימות, אתגרים וקשיי היום-יום, כמו גם עם מצבי משבר. מאמצים, שלמרות ירידה זמנית ביכולת ההתארגנות של הפרט, שבים ומאוששים אותו, באופן עצמאי או בסיוע מהחוץ. המשימה העיקרית היא להחזיר לפרט את יכולת התפקוד, על ידי זיהוי ועירור ערוצי ההתמודדות שלו או על ידי פיתוחם או הרחבתם".

לבסוף, למידת התהליך הטיפולי שנעשה עם אהמד יכולה לספק תובנות חשובות למטפלים העובדים עם ילדים הסובלים מרובי אירועים טראומטיים, ועם אלו אשר חיים באזורים רווי קונפליקט ומלחמה. המקרה המתואר מאפשר טעימה מן הנסיבות המיוחדות שבהן חיים ילדים רבים במזרח ירושלים. המאמר גם מעלה את מודעות המטפלים לשיקולים המתחייבים בהערכה ובתכנון הטיפול בכלל, ובשימוש בגישה אינטגרטיבית בפרט.

מקורות

- אבו בכר, ח' (2012). המשפחה הערבית בישראל: יחידה 5. המשפחה הפלסטינית בישראל. האוניברסיטה הפתוחה.
- אבו עסבה, ח', ריאן גרה, נ' ואבו נסרה, מ' (2014). טיפול נפשי בחברה הערבית בישראל: בין מסורת למודרנה. *חברה ורווחה*, 4, 1-25.
- אנקרי (אררה), י' וכן ארי, ע' (2019). בין מושקעות אימהית ראשונית לטיפול בחשיפה: מאתגרים בטיפול אינטגרטיבי בילדים פוסט טראומטיים להתבוננות מחדשת במרחב הביניים. *פסיכולוגיה עברית*. אוחזר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3877>
- בטרם (2019). *תמונת מצב: היפגעות ילדים בחברה הערבית בישראל*.
- ויניקוט, ד"ו (1995). *משחק ומציאות*. עם עובד.
- חאג' יחיא, מ' (2005). על האופי הפטריארכלי של החברה, אישוויון בין נשים לגברים ואלימות נגד נשים במשפחה: המקרה של החברה הפלסטינית. *גיליון עדאלה האלקטרוני*, 20, 1-7.
- להד, מ' (1999). *מודל החוסן הרב מימדי BASIC-Ph ושימושו ברמת הפרט, הקבוצה והארגון*. המרכז לפיתוח משאבי התמודדות.
- להד, מ' וקפלנסקי, נ' (2006). *ומה עוזר לך? ילדים מספרים על התמודדות*. מהדורה 2. משאבים - מיסודו של המרכז לשעת חירום.
- מסאלחה, ו' (2017). *הסתגלות של הורים לילד חולה סרטן: הבדלים בין תרבותיים*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- מסאלחה, ש' (2006). *התקשרות רגשית ביחסי מורים תלמידים ובמעשה החינוכי*. בתוך א' פלד, עורך, *החינוך במבחן הזמן* 2. הסתדרות המורים.

- שביט, י', פרידמן, י', גל, ג' ווקנין, ד' (2018). *אי שוויון מתהווה בגיל הרך: על הקשר בין עוני, גירוים חושיים, התפתחות הילד והישגים*. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A study of the strange situation*. Erlbaum.
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyles among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20(2), 17-195.
- Ali-Saleh Darawshy, N., & Haj-Yahia, M. (2018). Internalizing and externalizing symptoms among Palestinian adolescents from Israel as consequences of their exposure to community violence: Are they moderated by their self-efficacy and collective efficacy? *Child Abuse & Neglect*, 79, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.021>
- Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2012). The impact of political violence on psychosocial functioning of individuals and families: The case of Palestinian adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 14-22.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.; DSM-V)*.
- Bowlby, J. (1969, 1982). *Attachment and loss (Vol. 1): Attachment*. Basic.
- Briere, J., & Lanktree, C. B. (2013). *Integrative treatment of complex trauma for adolescents (ITCT-A) treatment guide (2nd Ed.)* University of Southern California.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bureau of statistics: <https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/Pages/2018/Selected-Data-On-The-Occasion-Of-Jerusalem-Day-2015-2017.aspx>
- Carter, R. T. (2007). Racism and psychological and emotional injury: Recognizing and assessing race-based traumatic stress. *Counseling Psychologist*, 35, 13-105.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents (2nd Ed.)*. Guilford
- Dwairy, M. A. (1998). *Cross-cultural counseling: The Arab-Palestinian case*. Haworth Press.
- Folkman, S. (2009). Commentary on the special section "theory-based approaches to stress and coping" questions, answers, issues, and next steps in stress and coping research. *European Psychologist*, 14(1), 72-77.
- Haj-Yahia, M., Greenbaum, C. W., & Lahoud-Shoufany, L. (2018). Palestinian adolescents' prolonged exposure to political violence, self-esteem, and post-

- traumatic stress symptoms. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0886260518789144>
- Khalaila, R., & Litwin, H. (2012). Modernisation and filial piety among traditional family care-givers: A study of Arab-Israelis in cultural transition. *Ageing & Society*, *32*, 769-789.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- Lieberman, A. F. (2007). Ghosts and angels: Intergenerational patterns in the transmission and treatment of the traumatic sequelae of domestic violence. *Infant Mental Health Journal*, *28*, 422-439.
- Lieberman, A. F., & Van Horn, P. (2005). *Don't hit my mommy!: A manual for child parent psychotherapy with young witnesses of family violence: Zero to Three*.
- Lieberman, A. F., Van Horn, P., & Ozer, E. J. (2005). Preschooler witnesses of marital violence: Predictors and mediators of child behavior problems. *Developmental and Psychopathology*, *17*(2), 385-396. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579405050182>
- Masalha, W., & Auslander, G. (2017). Coping strategies used by parents of children with traumatic brain injury: A cross-sectional study of Palestinians and Israelis. *Social Work in Health Care*, *56*(10), 964-983. doi.org/10.1080/00981389.2017.1353568
- Miller-Graff, L. E., & Cummings, E. M. (2017). The Israeli-Palestinian conflict: Effects on youth adjustment, available interventions, and future research directions. *Developmental Review*, *43*, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2016.10.001>
- Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (Eds.). (2005). *Handbook of psychotherapy integration*. Oxford University Press.
- Phoenix, B. J. (2007). Psychoeducation for survivors of trauma. *Perspectives in Psychiatric care*, *43*(3), 123-131.
- Sagy, S., Orr, E., Bar-On, D., & Awwad, E. (2001). Individualism and collectivism in two conflicted societies comparing Israeli-Jewish and Palestinian-Arab high school students. *Youth & Society*, *33*(1), 3-30.
- Thabet, A. A., Ibraheem, A. N., Shivram, R., Winter, E. A., & Vostanis, P. (2009). Parenting support and PTSD in children of a war zone. *International Journal of Social Psychiatry*, *55*(3), 226-237. doi: 10.1177/0020764008096100. PMID: 19383666
- The Association for Civil Rights in Israel: <https://www.english.acri.org.il/east-jerusalem-2019>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, *69*(6), 907-924.

- Van der Kolk, B. A. (2002). Beyond the talking cure: Somatic experience and subcortical imprints in the treatment of trauma. In: F. Shapiro (Ed.), *EMDR as an integrative psychotherapy approach: Experts of diverse orientations explore the paradigm prism* (pp.57-83). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10512-003>
- Whitworth, J. D. (2016). The role of psychoeducation in trauma recovery: Recommendations for content and delivery, *Journal of Evidence - Informed Social Work*, 13(5): 442-451.
- Wolmer, L., Hamiel, D., & Laar, N. (2011). Preventing children's post-traumatic stress after disaster with teacher-based intervention: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50, 340-348.

חליפת הקורונה – תוכנית 'לקראתך'

נועה ישי ואורית רפליקרויזר

תקציר

תוכנית 'לקראתך' מבית עמותת 'אלומה' מלווה כבר למעלה מעשור צעירות בפנימיות ובכפרי נוער לקראת השתלבותן בשירות משמעותי ובחיים הבוגרים. משבר הקורונה קטע באבחה את הפעילות ולא אפשר לתוכנית להמשיך ולפעול במתכונתה הרגילה, היינו באמצעות מפגשים קבוצתיים ופרטניים שבועיים. משבר הקורונה הוא אירוע חריג גם בהיותו משבר בריאותי בין לאומי וגם במשך הזמן שבו הוא נוכח בחיינו. אולם, על אף חריגות זו, הוא מייצג משברים אחרים שבאים בהפתעה – בין אם אלה משברים מקומיים (לדוגמה: שרפה ביישוב) או ארציים (לדוגמה: מלחמה). במאמר זה ביקשנו לבחון אילו עקרונות סייעו לתוכנית לשמור על רלוונטיות גם בתקופת משבר.

המאמר מתבסס על ראיונות חצי מובנים שנערכו עם שמונה מדריכות בתוכנית בקיץ 2020, כמו גם על עדויות מהשטח ובהן התכתבויות בדואר האלקטרוני והודעות שנשלחו לצוות התוכנית. זאת, יחד עם סקירת חומרי ההדרכה שנכתבו בתוכנית בין מרס לספטמבר 2020.

מצאנו כי התוכנית התאימה הן את סגנון העבודה והן את תכניה למצב החדש בהתבסס על שני עקרונות יסוד: יציבות וגמישות. היציבות באה לידי ביטוי בהמשך קיום מפגשים שבועיים, ובקשר ההדוק עם הצוותים החינוכיים והטיפוליים בפנימיות. הגמישות התבטאה בהתאמת מסגרת המפגשים לדיגיטל, בין אם במפגשים קבוצתיים בזום ובין אם בטלפון שבועי קבוע לחניכות וביצירת תכנים מותאמים לתקופה.

עקרונות היציבות והגמישות הוכיחו עצמם בתקופת המשבר והפכו את התוכנית לרלוונטית מתמיד עבור הנערות המשתתפות בה בתקופה המטלטלת. אנו סבורים, שכל תוכנית שתאמץ אליה עקרונות אלה תוכל להתמודד עם תקופות משבר קטנות כגדולות.

מילות מפתח: אלומה, לקראתך, משבר, יציבות, גמישות, פנימיות וכפרי נוער.

רקע: עמותת 'אלומה'

עמותת 'אלומה' הוקמה בשנת 1983 על ידי תנועת 'הקיבוץ הדתי' מתוך מחויבות לקיומה ולשגשוגה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. העמותה מקדמת מוביליות חברתית ותחושת שייכות לחברה הישראלית בקרב צעירים וצעירות מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית, המרוחקות ממוקדי העשייה וההשפעה, זאת באמצעות השתלבות בשירות, השכלה ותעסוקה.

'אלומה' מציעה מידי שנה לכ־40,000 צעירים ביותר מ־100 יישובים, מאות מוסדות חינוך תוכניים ו־20 מוסדות אקדמיים פעילות פרטנית וקבוצתית, שתכליתה מתן מידע, ייעוץ והכוון שיסייעו להם לקבל החלטות בצמתים משמעותיים בחייהם: בשערי הכניסה לשירות משמעותי וללימודים גבוהים ובשער להשתלבות איכותית בשוק העבודה. בשנת 2020 זכתה העמותה באות הגיוון בעסקים ע"ש דב לאוטמן ז"ל, כמו גם באות הנשיא להתנדבות לשנה זו.

תוכנית 'לקראתך' - קידום נערות בפנימיות ובכפרי נוער

תוכנית 'לקראתך' היא אחת מתוכניות עמותת 'אלומה' אשר מלווה נערות בכיתות י"א-י"ב להשתלבות מיטבית בחיים שאחרי סיום הפנימייה ובעיקר בשלב הבא, שהוא שירות צבאי או לאומי. התוכנית מקנה חשיפה לאפשרויות השירות השונות והמגוונות בצורה בהירה וזמינה ומאפשרת לכל נערה בחירה מושכלת, המתאימה עבורה בצומת דרכים מרכזי בתהליך החיברות הישראלי.

התוכנית פועלת בכ־40 פנימיות וכפרי נוער ברחבי הארץ, לרבות פנימיות של נוער במצבי סיכון, וב־37 בתי ספר ומרכזי נוער. בשנת הלימודים 2019-2020 השתתפו בתוכנית 510 חניכות בפנימיות לילדים ובני נוער במצבי סיכון ומצוקה ו־240 חניכות בתוכנית בנות מנעל"ה (נוער עולה ללא הורים), שהכפר הוא ביתן.

רציונל התוכנית מבוסס על ההנחה, ששירות משמעותי יוביל את הנערות לעשייה משמעותית בהמשך דרכן. במדינת ישראל, השירות הצבאי/לאומי מייצר הזדמנות חברתית חד־פעמית למוביליות חברתית של הפרט. במהלך השירות הצעירה מקבלת הכשרה תעסוקתית המהווה שלב ראשון בתהליך פיתוח הקריירה שלה, נרקמת רשת קשרים שאיננה תלויה בסביבה החברתית־גיאוגרפית שבה גדלה אשר תלווה אותה במהלך חייה הבוגרים. ניתנת לה הזדמנות שווה להצטיין ולהתקדם בסולם הדרגות ולרכוש כלים שיובילו אותה למציאות גם בתחומים אחרים.

מטרות התוכנית

- שילוב מיטבי של בוגרות התוכנית בחיים הבוגרים.
 - הרחבת מעגל המשרתות שירות מלא ומשמעותי בקרב אוכלוסיית היעד.
 - פיתוח שיח נשי וחיזוק הזהות האישית של המשתתפות.
- התוכנית מיושמת בשעות אחר הצהרים, במסגרת החינוך הבלתי פורמלי אשר ספרות המחקר מעידה, כי הוא מסייע לבני נוער לחזק קשרים בין־אישיים, כמו גם את הקשר עם הקהילה, פיתוח ערכים וכישורים המסייעים בקליטה בשוק התעסוקה, הגברת המודעות לנושאים חברתיים, קבלת האחר, פתרון סכסוכים בדרכי שלום וכיוצא בזה (רן, 2017).

מודל הפעילות בתוכנית משלב סדנאות קבוצתיות וליווי פרטני על ידי מדריכה קבועה, בוגרת שירות משמעותי ובעלת ניסיון בעבודה עם אוכלוסיית היעד. כל מדריכה מלווה קבוצה של כ-15 נערות במפגש שבועי קבוצתי לאורך שנת הלימודים וכן במפגשים אישיים. במהלך המפגשים הנערות רוכשות כלים להתמודדות עם אתגרי השירות הצבאי/לאומי אשר עשויים לשמש אותן גם בחייהן האישיים.

מעבר לפעילויות השוטפות והסדנאות לאורך שנת הלימודים, מתקיים "יום שיא", שבו נערך יריד לקראת השירות, המאפשר לקבל מענה ישיר מצה"ל, מארגוני השירות הלאומי, ממכילות קדם-צבאיות ומתוכניות התנדבות.

למה בחרנו לעבוד עם צעירות בפנימיות?

תוכנית 'לקראתך' הוקמה מתוך הניסיון רב של 'אלומה' בתוכניות הכנה לשירות ביישובים לאור ההבנה, שבפנימיות נעשית על פי רוב הכנה פיזית לשירות (בניית כושר קרבי), אבל חסרה הכנה אישית. הדגש על נערות נעשה מכיוון שתהליך האיתור והמיון שלהן שונה מהתהליך שעוברים הנערים וגם ההתלבטויות שלהן אחרות. 'אלומה' מצליחה לפשט את התהליך, להעלות מוטיבציה לשירות ולסייע לצעירים ולצעירות לבחור את מסלול השירות הטוב ביותר עבורם. ייחודה של 'לקראתך' הוא תולדה של הבחירה לקיים פעילות מגדרית של הכנה לשירות ייחודית לבנות, הכוללת מרחב שיח נשי פתוח. התוכנית נבנתה על ידי נשים בוגרות שירות משמעותי וזוכה להערכה רבה מהצוותים החינוכיים המלווים את המשתתפות.

בשיחות חונכות אחרונות שקיימתי עם תלמידות י"ב, הן כולן אמרו שדור (המדריכה) הייתה מאוד משמעותית עבורן, ושנעזרו בה במהלך השנה וממשיכות גם עכשיו. זה ממש לא מובן מאליו עבורנו, שתהיה חוויה כזו טובה ומשמעותית בהכנה לשירות, והגישה הפתוחה שלן שמקדמת שיח והתבוננות עצמית של כל אחת מהבנות היא זו שאפשרה זאת (מתוך מכתב שכתבה אשת צוות בפנימייה).

עקרונות התוכנית

- **יציבות:** לכל קבוצה מוצמדת מדריכה הנפגשת אחת לשבוע עם חניכותיה.
- **אובייקטיביות:** הצעירות עומדות במרכז ואנו מסייעים לכל אחת לבחור את המסלול המתאים לה, בהתאם לרצונותיה, לכישוריה וליכולותיה.
- **פרקטיות:** התוכנית נותנת מענה לשאלות שמטרידות צעירות לקראת היציאה לחיים עצמאיים.
- **גמישות:** התוכנית מאפשרת לבחור מתוך סילבוס רחב את התכנים המתאימים לכל קבוצה. בתקופת משבר הקורונה התגלתה חשיבותן של היציבות והגמישות שעליהן ניצבת התוכנית, ועל כך נרחיב בהמשך.

פנאי רציני לקראת השירות

ילדים ובני נוער בפנימיות ובכפרי הנוער מוקפים אנשי צוות רבים, מסורים ומקצועיים, מדריכים, צוותים חינוכיים וצוותים טיפוליים רב־מקצועיים. לצידם משולבות תוכניות חיצוניות, הפועלות בהובלת עמותות ומרכזים שונים. 'לקראתך' היא אחת התוכניות החיצוניות הפועלות בפנימיות המינהל לחינוך התיישבותי, המאפשרות מסגרת של פנאי רציני.

'פנאי רציני' הוא מושג שהמשיג החוקר הקנדי רוברט סטבינס (Stebbins, 2016), שתיאר שלושה סוגי פנאי: פנאי מזדמן, פנאי ממוקד פרויקט ופנאי רציני. פנאי רציני דורש התמדה, מייצר למידה והזדהות עם העיסוק, אינו אינטואיטיבי, ולכן יש לחנך אליו לא רק במסגרת ההורים אלא גם במסגרות חינוכיות המלוות ילדים ובני נוער. אביבה עזר (עזר, 2019) תיארה במאמרה את חשיבות העיסוק בפנאי בפנימיות, באמצעות הצוות החינוכי, ואת שיתופי הפעולה עם תוכניות חיצוניות אשר הופכות את העיסוק בפנאי לכלי חינוכי וטיפול משמעותי.

תוכנית 'לקראתך' מאפשרת לנערות להשתלב בפעילות פנאי רציני. היא דורשת התמדה במפגשים שבועיים, מאפשרת למידה אישית ולמידה של עולם מושגים חדש לקראת השירות ומייצרת קבוצת הזדהות של החברות בקבוצה. התוכנית מאפשרת גם תגמול עבור המשתתפות בדמות הפגת חששות, התבוננות פנימית ויצירת הזדמנות לתהליך בחירה מושכל.

המשבר בפנימיות - הסגר הראשון:

"אולי זה רק משבר קטן וזה חולף"

מגפת הקורונה יצרה משבר בריאותי־כלכלי־חברתי חריף, שאותו אנו חווים מאז חודש מרס 2020. פנימיות הרווחה מיועדות לחניכים שהשמתם מחוץ לבית נובעת בעיקר עקב משבר משפחתי, חוסר יכולת של ההורים לגדלם, וקשיים נוספים שעלולים להשפיע על התפתחותם התקינה (דוח מבקר המדינה, 2016). כלומר, מדובר בילדים ובני נוער אשר נאלצים להתמודד עם מצבי משבר. זאת ועוד, נראה כי משבר בצוות הוא מנת חלקה של כל מסגרת טיפולית העובדת עם מטופלים במצבי סיכון (גנאור, 2017), אדרבא במצב של משבר בקנה מידה עולמי. בתקופת משבר הקורונה, שאופיינה בעיקר בחוסר ודאות וחרדה מאיום ממשי, חשובה מתמיד התמיכה והנוכחות של גורמים מקצועיים־טיפוליים בחייהם של בני נוער בסיכון השוהים בפנימיות.

המשבר הציב את הפנימיות מול מציאות מורכבת ואינטנסיבית. עם סגירת בתי הספר הפנימיות מצאו עצמן פועלות סביב לשעון, כדי למלא בתוכן את הימים הארוכים בין כותלי הפנימייה. ללא שגרת לימודים, ובהתמודדות עם לוח זמנים קפדני, הכולל תזונה, פנאי ופעילויות ערכיות, בתנאים של חוסר ודאות, כל נערה ונער היו חייבים להסתגל אל המציאות החדשה. חלק מהפנימיות וכפרי הנוער של משרד החינוך נסגרו, ובני הנוער נדרשו לשוב לבתיהם. פנימיות הרווחה המשיכו לפעול במתכונת מצומצמת, עם צוות מצומצם למדי וללא תוכניות חיצוניות שבימים כתיקונם ממלאות את שעות הפנאי של בני הנוער.

‘לקראתך’ לובשת את “חליפת הקורונה”

בתוך כל הטלטלה העולמית, ‘לקראתך’ הייתה מבין התוכניות החיצוניות הבודדות שהמשיכה לקיים קשר רציף עם החניכות. במצב שאופיין בעיקר בחוסר ודאות, במתח ובבדידות היה חשוב לצוות התוכנית להמשיך ולשמש עוגן עבור 750 החניכות.

במציאות החדשה נדרשו התאמות “מהרגע להרגע”, לצרכים השגרתיים כמו גם לצרכים חדשים שעוררו הסגר והריחוק של החניכות מהפנימייה ומהמעגל החברתי שלהן. בתקופה זו צוות התוכנית פעל במספר דרכים כאשר לנגד עיניו ומעל הכול עמדה טובת החניכות.

תכננתי לעשות פעילות בעזרת אתר Kahoot, הכנתי את הכול, ובזמן אמת רק חמש בנות מתוך 20 ‘עלו’. הן לא עלו באותם זמנים, ואחת הייתה צריכה ללכת אחרי כמה דקות. אחת החניכות עלתה כשהיא עושה קניות בסופר, ואחרת שמרה במקביל על אחיה הקטן. אז בסוף, המפגש לא כלל את הפעילות שתכננתי, אלא התעדכנתי לשלומן ועברתי איתן על דברים קונקרטיים, כמו ‘יום המאה’ מותאם זום וצו ראשון מותאם קורונה... הרבה פעמים תכננתי פעילות מסוימת ואז הבנתי שזה לא מתאים, וכל מה שהן צריכות עכשיו זה לדבר על מה שקורה (מתוך ראיונות עם מדריכות).

סגנון העבודה

התוכנית השתנתה לחלוטין. לפני משבר הקורונה, המפגשים נערכו פנים-אל-פנים, בסביבה דינמית, כמו מועדון הפנימייה או ישיבה במעגל בחוץ, כלומר בסביבה נעימה ופתוחה שבה נוח להשתתף ולשתף. המדריכות עוברות הכשרה המלמדת אותן כיצד לבנות מרחב קבוצתי ואינטימי המאפשר דיון פתוח בשאלות של זהות, קושי ואתגרים הצפויים בשירות. עם סגירת הפנימייה התוכנית עברה מהמרחב הפיזי למרחב הדיגיטלי. המפגשים השבועיים בין המדריכה לנערות התקיימו בעזרת מערכת הזום ולפעילויות אלו נוספו שיחות טלפוניות אישיות. המעבר לא היה בצורה הדרגתית ומכורח הנסיבות לא כלל הכנה מוקדמת כלשהי, לא של המדריכות ולא של החניכות. חשוב לציין שאמנם בשעת כתיבת שורות אלו, השימוש במערכת הזום נראה לנו כבר רגיל ולא קשה במיוחד, אך בחודש מרס 2020 לרבים מאיתנו המערכת הייתה חדשה לחלוטין ובעיקר למדריכות ולנערות. בנוסף לכך, לאף אחד לא היה ברור מה עתיד לבוא ולא ידענו האם, איך או מתי הפעילות תוכל לחזור למתכונת הרגילה.

הקשיים העיקריים

השימוש בזום העלה קשיים רבים. חניכות רבות לא היו מעוניינות לפתוח את המצלמה בשעת הפעילות, דבר שהקשה מאוד על יצירת קשר עין וחיבור בין המדריכה לחניכה. לא לכל החניכות הייתה תשתית מתאימה להתחבר וגם המדריכה נתקלה בקשיים להעביר את הפעילות, שנבנתה מראש להעברה פנים-אל-פנים, באמצעים דיגיטליים וניסתה להיות כמה שיותר יצירתית וליצור עניין ושיתוף בין הנערות.

נראה כי הקושי העיקרי היה בהשתתפות הנערות. בחודשיים הראשונים נערות רבות לא שיתפו פעולה. הן לא עלו למפגשים, וגם אם עלו היה קשה מאוד ליצור עימן שיח ודין פורה דרך הזום. עם זאת, המדריכות הקפידו על כך שתתייחסו לשיחה שבועית עם כל אחת מהנערות בזום או בטלפון וזאת כדי לשמור על רצף ותחושת קביעות בסביבה שאפופה באיזודאות יום-יומית. המדריכות תיעדו את השיחות ואת רמת ההשתתפות של הנערות, כך שמפגש למפגש ראינו שהנערות החלו להתרגל למצב. בסביבה שבה שום דבר לא היה ברור, לא לגבי הלימודים ולא לגבי הגיוס לצה"ל או לשירות לאומי, מה שכן היה בטוח זה הטלפון השבועי מהמדריכה.

בניגוד לפנימייה... כאן מצאתי השתתפות בשיחות מתוך רצון חופשי, בסגנון שמתאים לכל אחת - שיחת וידאו, שיחת טלפון, התכתבות בווטסאפ. התקופה המשמעותית הזו הרחיבה את מעגל הנושאים שלנו, קירבה בינינו, נאלצנו למצוא דרכים אחרות לשמור על הקשר וגילינו שאיכות הקשרים עלתה והפתיעה גם אותנו! (מתוך ראיונות עם מדריכות).

התאמת התכנים

התכנים עברו שינוי לאור המצב ובעיקר לאור הצורך שעלה מן הנערות. בימי שגרה תוכנית 'לקראתך' כוללת מערכי פעילות בנושאים הנוגעים לתהליך האיתור והמיון לשירות (צו הראשון, רושם ראשוני, חשיפת המקומות שבהם ניתן לעשות שנת שירות ומכינות וכדומה) וכן פעילות העשרה, כמו הגשמת חלומות ומימוש עצמי, זהות אישית נשית, פעילות התנדבותית, התמודדות עם משברים, ועוד.

עם פרוץ משבר הקורונה, בשיחות של המדריכות עם הנערות, עלה הצורך שלהן לשוחח על מה שקורה בבית בעקבות המצב החדש. השיחות הפכו להיות יותר ויותר אישיות, ההתקדמות בתכנים הייתה לפי הצורך, והדגש היה בעיקר על עיבוד המצב והמציאות החדשה. נערות רבות ציינו בפני המדריכות וצוותי הפנימייה כי הן מבקשות לחזור לפנימייה "כי הבית מתפרק". בעקבות כך, 'לקראתך' הפכה בין רגע מפעילות העוסקת בשירות הצבאי/לאומי למעטפת רגשית בעלת חשיבות רבה בחייהן של הנערות.

המפגש הוקדש פשוט לשמוע מה איתן. הבנות שיתפו פעולה וחשפו המון דברים אישיים. הן תיארו בדידות, שעמום היסטרי, אכילה רגשית, עצב, געגועים לפנימייה ולשגרה, השהות הממושכת בבית ובעיות שקשורות בבית. הרגשתי שהשיחה הייתה עצירה בזמן שחשובה להן יותר מהכול.

כמדריכה, הזמן הזה אפשר לי להכיר צדדים חדשים אצל החניכות שלי. השהות הארוכה שלהן בבית הציפה מחשבות וגרמה לנו לשוחח על שאלות הנוגעות למהות החיים, להגדרה עצמית, למי אני, וגם על יחסים בין-אישיים ואפילו יחסים רומנטיים (מתוך ראיונות עם מדריכות).

תוכן חדש הופק כדי להקל על תקופת הסגר וכדי לחזק את הקשר האישי של המדריכות עם החניכות בצורה של סדרת המלצות, שכללו: למידה של דברים חדשים עם קישורים והפניות ללמידת יוגה, נגרות, בישול, ועוד, המלצות על סדרות טלוויזיה או מוזיקה וגם טיפים כיצד לייצר שגרה בריאה באופן עצמאי.

התאמה לדרישות החדשות של צה"ל והשירות הלאומי

עם זאת, לא ויתרנו על התוכן המרכזי בתוכנית, שגם הוא עודכן בהתאם להתארגנות החדשה של צה"ל והשירות הלאומי. הקורונה אילצה את צה"ל ואת ארגוני השירות הלאומי לבצע שינויים רבים בהליך האיתור והמיון לשירות. צוות התוכנית החל לפעול להעברת המידע המתעדכן בערוצים שונים, לא רק דרך הפעילויות השבועיות של המדריכות. התוכנית הפיקה סרטוני מידע ודפי מידע אינטרנטיים על אודות הליך הגיוס השונה. המידע החדש הועבר לנערות על ידי המדריכות והרשות החברתיות כדי להגיע לכמה שיותר אנשים הזקוקים לו.

חשוב לציין, שהמידע הונגש באופן שיאפשר לכמה שיותר חניכות לצרוך אותו ולכן הסרטונים היו קצרים וקצביים ונוסחו בשפה בהירה, בגובה העיניים של החניכות. לאור המספר הגדול של חניכות דוברות רוסית, הופקו סרטונים גם בשפה זו, שיקלו עליהן להבין את התכנים ולעקוב אחריהם.

הקשר עם צוות הפנימייה

מלבד התאמת התוכן וסגנון העבודה לתקופת המשבר גם הקשר עם צוות הפנימייה, המהווה את אחד הגורמים החשובים בתוכנית, שינה צורה בזמן הקורונה. בזמן שגרה מקיימת המדריכה פגישות עם צוות הפנימייה, מתאמת איתן מדי שבוע את הנושאים השונים המועברים בתוכנית ונעזרת בהם בפתרון בעיות שהחניכות מעלות. בזמן הקורונה, מאחר שהפעילויות הפכו ליותר ויותר אישיות, המדריכות הוכשרו לזהות סימנים למצבי סיכון הדורשים הנפת 'דגל אדום'. לא פעם המדריכות נתקלו במצבים אישיים בעייתיים שעלו מהנערות. הקשר המקצועי המצוין עם צוות הפנימייה אפשר לנו לתווך עבורם את החוויה של החניכות ולעדכן אותם על מצבן האישי ואירועים מרכזיים בחייהן.

מצאתי לנכון לשתף, להזכיר, להודות ולכתוב מילים חמות על תרומה משמעותית, מבורכת ומרגשת של תוכניתכם לתהליך התבגרות וערכיות שחוו ואף יישמו חניכותי דרככם... נוסף לליווי אני מוצאת ערכים מוספים מהותיים וחשובים שהחניכות קיבלו, כמו גם ארגז כלים לחיים, שנועה (המדריכה) ציידה אותן בו. התוכנית עזרה להן לצאת מעצמן ולהבין שהן חלק ממדינה ומעולם שלם... מעריכה, מודה וממליצה מאוד מאוד (מתוך מכתב הערכה מאשת צוות הפנימייה למנהלת תוכנית 'לקראתך').

יתרון משמעותי היה למדריכות התוכנית כתוצאה מהיותן מדריכות בלתי-פורמליות. היעדר הרשמיות תרם לשיחות האישיות עם הנערות, כך שהמדריכות יכלו להעביר מידע לצוות הפנימייה על אירועים חריגים, כמו אלימות, סמים, מחסור במזון בבית ובעיות כלכליות. המדריכות וצוותי הפנימייה עבדו בשיתוף פעולה מלא כדי לעזור ככל הניתן לנערות ששהו בביתן, ובמקרים מסוימים אף החזירו נערות לפנימייה במהלך הסגר.

פעילות התוכנית לאורך כל תקופת הקורונה וגם בעת כתיבת דברים אלה משתנה תוך כדי תנועה, עם שיפורים ושינויים בזמן אמת. צוות התוכנית עוסק רבות בתכנון הדרך המיטבית שבה ניתן להמשיך ולקיים את התוכנית גם בשעה שלא ניתן לקיים פעילות פנים-אל-פנים ובכך הוא

מיישם שני עקרונות בסיסיים בתוכנית: **יציבות** – ממשיכים ללוות כל חניכה גם בתקופת משבר, ו**גמישות** – התוכן והפלטפורמה מותאמים למצב.

סיכום

ברשימה זו תוארה תוכנית 'לקראתך' מבית עמותת 'אלומה', שנועדה לסייע לנערות בפנימיות ובכפרי נוער להתכונן לקראת היציאה לחיים עצמאיים ובעיקר לייצר עבורן חוויית שירות משמעותית בתחנה הבאה שאליה הן עוברות במסלול חייהן.

משבר הקורונה, בעיקר הסגר הראשון, טלטל את עולמן של משתתפות התוכנית. רבות מהן נאלצו להישאר בביתה, הרחק מהמעגל החברתי הקרוב אליהן וללא מסגרת תומכת. על אף הקשיים, מדריכות 'לקראתך' המשיכו ללוות את חניכותיהן ולהעניק להן כלים להתמודדות עם תהליך האיתור והמיון לשירות, בין אם צבאי ובין אם לאומי, כלים שעשויים לשמש אותן לאורך השירות עצמו וגם בחייהן האישיים הרבה אחריו. התוכנית התגייסה ויצרה פעילויות מתאימות לאתגרי התקופה, שמה דגש מרכזי על צרכיהן של הנערות בזמן אמת ושמרה על יציבות בתוך ים של איזודאות.

התוכנית פועלת בזירת החינוך הבלתי פורמלי, והמשתתפות הרגישו נוח לשתף את המדריכות בקשיים שלהן בנושאים של בדידות, עצב, מצוקה כלכלית, קשיים סביב קשרים בין אישיים וחשש מפני העתיד בשל הגיוס שנמצא בפתח. שיתוף הפעולה המצוין עם צוותי החינוך בפנימיות ובכפרי הנוער אפשר למדריכות לדווח בכל פעם שזיהו מצוקה אצל החניכות. אין ספק, שהקורונה גרמה לצוות התוכנית ולמדריכות, שחשו מחויבות אדירה לפעול לטובת הנערות, לצאת מהקופסה ומאזור הנוחות ובכך היוותה מצע לצמיחת התוכנית.

יתרונותיה של התוכנית בהיותה יציבה אך גמישה באו לידי ביטוי בנוכחות הקבועה של המדריכות בחיי החניכות, לצד התאמת תוכן המפגשים וסגנונם למציאות שנוצרה. גם הקשר עם צוות הפנימיות יצר יציבות ואפשר פתרון בעיות מורכבות שעלו מהשטח, כך שהתוכנית יצרה איזון חדש בין רכיביה המרכזיים – טיפול, חינוך והנאה. עקרונות היציבות והגמישות הוכיחו את עצמם בתקופת המשבר ואפשרו לנו להמשיך ולהציב את הנערות במרכז ולתת ביטוי לצרכים האישיים והקהילתיים שלהן.

תקופת הקורונה מאופיינת בהווה שלה, בהתמקדות ב'כאן ועכשיו' מבלי לדעת מה צופה העתיד. 'לקראתך' תרמה וממשיכה לתרום רבות לתחושת הביטחון של הנערות, היא מספקת להן מענה לצרכיהן כמו גם כתובת לא פורמלית לקשיים אישיים. כולנו מייחלים ליום שבו השגרה תשוב, ובינתיים עם המבט קדימה, 'לקראתך' ממשיכה להיות שם עבור הנערות.

מקורות

- גנאור, י' (2017). מנוסעי השבר לנשאי השבר: משבר צוות ב"קורת גג" – מרכז חירום והתערבות במשבר. עט השדה, 18.
- עזר, א' (2019). שעות הפנאי בפנימיות לילדים ונוער במצבי סיכון: הזדמנות לחינוך וצמצום פערים. אפשר, 29.
- לואיס־הרמן, ג' (1995). טראומה והחלמה. עם עובד.
- מבקר המדינה (2016). דוח שנתי 76ב: ילדים ובני נוער בסיכון בפנימיות של משרד הרווחה.
- רן, ע' (2017). מדיניות חינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד. מרכז המידע הבין־מכללתי, מכון מופ"ת.
- Stebbins, R. A. (2016). *Serious leisure: A perspective for our time*. Transaction Publishers.

'שגרונה': התמודדות פנימייה טיפולית בתקופת אי־ודאות מתמשכת

רעות גולדמן

תקציר

'אמונה נווה מיכאל' היא פנימייה טיפולית, שבה כ־120 חניכים וחניכות בגילאי 7-18. חניכים השוהים בפנימיות טיפוליות מאופיינים ביחסי אובייקט רעועים ובקשיים ליצירת קשר ואמון. מרביתם מתמודדים עם קשיי יסות, חרדות ותוקפנות. הפנימייה מסייעת לחניכים על ידי קשר מיטיב שנבנה עם הצוות ועל ידי קו מוביל של יציבות, קביעות וציפיות. אל כל אלה נכנסה בסערה הקורונה והכניסה גלים של אי־ודאות, שינויים תכופים והיעדר יכולת לצפות את שיהיה בעתיד. בסיום שנת תש"פ, סיכמנו ועיבדנו את תקופת הקורונה עם צוות הפנימייה על פי הגישה הנרטיבית. הרעיון היה להסתכל על התהליך שעברנו בפנימייה ומתוכו לנסות לצפות את שיהיה בעתיד. המאמר סוקר את האופן שבו הקורונה השפיעה על פעילות הפנימייה ומתמקד בסיכום הנרטיבי שנעשה בסיום השנה. מהתכנים שעלו מהצוות בלטו אי הוודאות, הדאגות והחרדות מול הכוחות שהתגלו, היצירתיות ותחושת האחדות. בדיון מוצגת הבנה של התהליכים שעברו על הפנימייה כארגון ותפקידה של ההנהלה ביחס אליהם. מוצגת גם מסקנות לעתיד, הרלוונטיות גם לפנימיות נוספות.

מילות מפתח: קורונה, פנימייה, נרטיבי, אי־ודאות, צוות, ניהול.

מבוא

'אמונה נווה מיכאל' היא פנימייה טיפולית, שבה כ־120 חניכים וחניכות בגילאים 7-18. הפנימייה שייכת לארגון 'אמונה' ופועלת במודל של קבוצות קטנות עם צוות הדרכה קבוע. את צוות ההדרכה עוטף צוות מוביל של רכזים חינוכיים ועובדים סוציאליים. בנוסף לכך, בפנימייה צוות טיפולי גדול, הנותן טיפולים פרטניים וקבוצתיים לחניכים וכן הדרכה לצוותים החינוכיים.

הקו המוביל בפנימייה הוא יציבות, קביעות וציפיות, לצד עבודה באמצעות קשר. אל כל אלה פרצה בסערה מגפת הקורונה והכניסה גלים של איזודאות, חוסר יציבות והיעדר יכולת לצפות את שיהיה בעתיד הקרוב והרחוק.

בסיום שנת תש"פ, סיכמנו ועיבדנו את תקופת הקורונה עם צוות הפנימייה (מדריכים, רכזים ועו"ס) על פי הגישה הנרטיבית. הרעיון היה להסתכל על התהליך שעברנו בפנימייה ומתוכו לנסות לצפות את שיהיה בעתיד – את הקשיים, את הכוחות ואת המענים.

המאמר יתייחס תחילה לפנימייה טיפולית – מאפייניה ודרכי פעולתה ויסקור את האופן שבו הקורונה השפיעה על פעילותה. בהמשך תוצג סדנה בגישה נרטיבית לסיכום ולעיבוד של תקופת הקורונה שהתקיימה והתכנים שעלו בה, כאשר חלק עיקרי במאמר הוא הדיון בתכנים שעלו. זאת, בהתייחס לסקירת ספרות רלוונטית להתמודדות של מערכות עם תקופות של איזודאות ומשבר, בדגש על תקופת הקורונה. תוצג הבנה של התהליכים שעברו על הפנימייה כארגון ותפקידה של הנהלת הפנימייה בהתייחס אליהם. לבסוף יוצגו המסקנות וההשלכות להתנהלות של הפנימייה ומוביליה בעתיד.

המאמר יכול לתרום לפנימיות ולגופי חינוך וטיפול אחרים, אשר פועלים כבר תקופה ארוכה בתוך מציאות ה"שגרונה".

פנימיות טיפולית: מאפייני חניכים ועבודת הפנימייה

חניכים השוהים בפנימיות טיפוליות מאופיינים בפגיעות ראשוניות, יחסי אובייקט מופנמים רעועים וקשיים ביצירת קשר ואמון. מרביתם מתמודדים עם קשיי ויסות, חרדות ותוקפנות (פולבר, 2019). פולבר (2019) מתאר את ילדי הפנימיות כ"ילדי חרדה", אשר להם מבנה נפשי פגוע ורעוע, שהוא תוצאה של מפגש בין פעוט ותכונותיו המולדות לבין סביבה הורית שלא הייתה מסוגלת להתאים עצמה לצורכי הילד. כתוצאה מכך, לא נבנו אצל הילד מנגנונים של ויסות עצמי, ארגון עצמי ותחושת עצמי מגובשת.

אל מול אלה, הפנימייה מסייעת בהפנמה של יחסי אובייקט יציבים ושל גבולות פנימיים. הדבר נעשה על ידי הקשר היום-יומי של צוות ההדרכה עם החניכים: שיחות קבוצתיות ושיחות פרטניות, הכנסת שפה רגשית במקום "ביטוי פעולה" (acting out) וכן על ידי סדר יום ברור וצפוי. כהן (2005) הגדיר את העבודה הנעשית בפנימייה במילים: "טיפול במרחב החיים".

האס ומלכה (2020) מסבירים, כי הגישות הטיפוליות בפנימיות נחלקות לשתי קטגוריות עיקריות. האחת מדגישה את הקשר כגורם טיפולי ואת התמיכה הרגשית הניתנת לחניכים; הקטגוריה השנייה כוללת דרכי התערבות להגברת השליטה העצמית ולעיצוב ההתנהגות. לטענת הכותבים, השילוב בין שתי הקטגוריות הוא ההופך פנימייה לאפקטיבית. הדבר דומה למסגרת משפחתית, הכוללת היבטים של קשר רגשי והתקשרות לדמויות משמעותיות, יחד עם מסגרת ברורה, יציבה וגבולות.

כניסת הקורונה אל הפנימייה: איזודאות, חוסר יציבות ודילמות

כאמור, הקו המוביל בפנימייה הוא יציבות, קביעות וציפיות לצד עבודה באמצעות קשר. התפרצות מגפת הקורונה וכל הנלווה אליה הכניסו גלים של איזודאות, חוסר יציבות והיעדר יכולת לצפות את שיהיה בעתיד הקרוב (האם יהיו מחר לימודים, האם הטיול יתקיים, האם החניכים יצאו הביתה בסוף השבוע) וכמובן בעתיד הרחוק.

להד (2020א), במאמרו על עקרון הרציפויות ויישומיו במשבר הקורונה הלכה למעשה, כתב: "האדם הוא יצור ששונא איזודאות ועוד יותר מכך חוסר שליטה. איזודאות וחוסר שליטה מפגישים אותנו עם תחושת חוסר אונים" (עמ' 31). עוד הוא מתאר, כי לאדם צורך ברציפות, המוזכר בתאוריות התפתחותיות רבות, כאשר הרציפות מאפשרת תחושה שהאתמול מנבא את המחר. עם פרוץ וירוס הקורונה נראה היה, שאי הוודאות התקיפה אותנו מכל כיוון ופגעה ברציפות ובאפשרות לנבא את המחר:

ברמת הפנימייה: עלו שאלות וחששות רבים: האם הקורונה תיכנס לפנימייה ואם כן, כיצד הפנימייה תתמודד? כיצד כל אחד יכול לשמור על משפחתו האישית? (במיוחד המדריכים הבאים במגע יומיומי הן עם החניכים והן עם ילדיהם שלהם). עד כמה לאפשר כניסת אנשים מבחוץ לפנימייה? מפעילי חוגים? אנשי טיפול? מי הכרחי ומי לא?

דילמה נוספת הייתה סביב 'ביקורי הורים'. מצד אחד, חיזוק הקשר בין הילד ומשפחתו, ובכלל זה ביקורי הורים בפנימייה, זו אחת המטרות החשובות ששמנו לעצמנו כפנימייה טיפולית (על אחת כמה וכמה כאשר החניכים לא יוצאים הביתה פרקי זמן ממושכים בגלל הקורונה). מצד אחר, כניסה של הורים מעלה את הסיכוי לכניסת הווירוס לכפר (מסיבה זו משרד החינוך אסר ביקורי הורים ומשרד הרווחה צמצם יציאות ילדים לביתם).

ברמה של המערכות שמעל הפנימייה או לצדה: בתי הספר נסגרו או עברו ללמידה מרחוק, כל בית ספר ושיטתו, כולל שינויים תכופים (אחד המדריכים בקבוצות הבוגרים תיאר זאת כך: "אני מעיר אותו ב־9:00, הוא לא רוצה לקום, מבט שרוצה לרצוח אותי, אני מתעקש אתו, הוא קם, מודיעים שהשיעור עבר ל־14:00..."). בהמשך, בתי הספר של החינוך המיוחד חזרו ללמוד, כולל בית הספר שבתוך הפנימייה, שבו לומדים גם ילדים "אקסטרניים" שאינם מהפנימייה. לאחר חופשת הפסח חזרו מרבית הכיתות ללמוד בקפסולות, שגם הן השתנו באופן תדיר.

גורם נוסף שהוסיף לחוסר היציבות היה משרד הרווחה, שהעביר הנחיות משתנות בתדירות גבוהה, לגבי אופן הפעולה של הפנימייה ובעיקר לגבי יציאות בסופי שבוע. הדבר גרם לחוסר אמון של החניכים בפנימייה (אחת החניכות ביטאה זו בצורה ישירה בשיחת סיכום לפני היציאה לחופשת פסח: "מעכשיו אני כבר לא אאמין למה שאתם אומרים". דוגמה אחרת היא נער שברח הביתה, דבר שלא מאפיין אותו, יום אחרי שנאמר לו שלא יוכל לצאת הביתה ומספר שעות לפני שהיו אמורים להגיד לו שכן יצא).

כל אלו קשורים גם לכללים שהשתנו ברמת המדינה. בקיץ השינויים באו לידי ביטוי בתוכנית "הקייטנה". הפנימייה הצליחה להיערך לתוכנית זו, שכללה מספר יציאות למקומות פתוחים, אך אישורים ניתנו ובוטלו וחוזר חלילה.

מאפיין נוסף של תקופת הקורונה הוא שלא ידוע מתי היא תסתיים. תחילה היה נראה שמדובר באירוע זמני, בשלב מסוים הובן, שהקורונה הולכת ללוות אותנו עד הקיץ, אך עם פרוץ "הגל השני" הבנו, כי הקורונה צפויה להישאר עוד זמן ארוך ובוודאי גם בשנת תשפ"א. נראה כי הוודאות היחידה הייתה, שהפנימייה נשארת פתוחה בכל מצב ושהצוות המלווה את הילדים נותר יציב. במחקר שערכו 'העמותה למען ילדי פנימיית הרווחה' בתמיכה ובסיוע של ארגון FICE-ישראל, ב-13 מדינות, עלה כי למרות מדיניות שונה לגבי התמודדות המדינה עם הקורונה, הדבר המשותף לכל המדינות היה, שפנימיית הרווחה נשארו פתוחות וסיפקו שירותים מלאים לילדים. זאת בעת ששירותים אחרים, כגון בתי ספר, לא עבדו (בישראל, גם במקומות שבהם בית הספר הוא חלק מהפנימייה, הייתה תקופה שהוא לא פעל, כפי שהיה ב'נוה מיכאל'). הדבר יצר מציאות שבה צוות ההדרכה נמצא עם החניכים גם בשעות הבוקר, שבהן בדרך כלל החניכים בבית ספר, מה שהגדיל משמעותית את עומס העבודה (גרופר ושומן, 2020).

התמודדות הפנימייה עם הקורונה: סדנת סיכום שנה בגישה נרטיבית

בסיום שנת תש"פ קיימנו לצוות הפנימייה (מדריכים, רכזים חינוכיים ועו"ס) סדנה בגישה נרטיבית לסיכום ולעיבוד של תקופת הקורונה.

הגישה הנרטיבית מתייחסת לזהות האישית של כל אדם כסיפור ורואה בסיפור החיים ביטוי מורכב לאישיותו של האדם המספר. אנשים מעניקים משמעות לחייהם ולאירועים שהם חווים באמצעות הסיפורים שהם מספרים על עצמם ועל חייהם. ככה, הסיפור נתפס לא רק ככלי לתיאור האדם וחיוו, אלא גם כאמצעי שדרכו מתגבשת ומתעצבת הזהות האישית (תובל-משיח ופרידמן, 2004).

וייט ואפסטון, מחלוצי גישת הטיפול הנרטיבי, טוענים כי רגשות והתנהגות של אדם הם תוצאה של הסיפור הפנימי שלהם על החוויות שעברו ועל עצמם, כך שהפרשנות היא המובילה את האדם ולא האירוע עצמו. בדרך הטיפול שפיתחו, הם מנסים להביא את המטופלים להתייחס למספר זוויות ראייה בוזמנית וכן לעודד את המטופלים להרגיש אחריות ושליטה על סיפור חייהם, כפי שהם מספרים אותו (וייט ואפסטון, 1999).

תובל-משיח ופרידמן (2004) מציינות, כי אירוע טראומטי מחייב את האדם להתמודד עם מצב חדש, מלחיץ ושאינו מוכר מהעבר. בבניית הטיפול הנרטיבי יש רכיבים מהותיים להתמודדות עם הטראומה, כגון: שמירת הרציפות וקוהרנטיות, יצירת משמעות, דימוי עצמי ותפיסה עצמית. הרעיון של הסדנה, בהתאם לעקרונות הגישה הנרטיבית, היה להסתכל על התהליך שעברנו בפנימייה, כפי שהוא מסופר על ידי הצוות, וליצור תמונה מלאה, הכוללת הן את הקשיים והן את הכוחות ושנותנת משמעות לתקופה. המטרה הייתה גם להסתכל על העתיד מתוך הסיפור שנוצר ולזהות את הכוחות הנוכחיים שיוכלו לסייע בעתיד.

מהלך הסדנה

צוות הפנימייה חולק לשתי קבוצות, כדי שבכל מפגש לא יהיו יותר מ-20 אנשים וזאת בגלל מגבלות הקורונה (החלוקה נעשתה לצוותים של קבוצות הבנים וקבוצות הבנות).

בחלל המפגש נתלו בריסטולים שחילקו את השנה, מאז פרוץ הקורונה, לשלוש תקופות שאפיינו את הפנימייה: (1) מהגעת הקורונה לישראל ועד פסח; (2) חזרה מפסח לשבועיים בידוד; (3) מהיציאה מהבידוד ועד הקייטנה בגל השני (היו שני בריסטולים מכל סוג, גם זה כמענה לצורך לרווח את הצפייה בהם בגלל הקורונה).

למשתתפים ניתנה כרבע שעה לרשום בכל בריסטול: מחשבות, רגשות, אנקדוטות שזכורות להם מאותה תקופה, משפט מאפיין, בדיחה, קושי ברמת הפרט, הקבוצה והפנימייה. לאחר מכן הקראנו את הכתוב, ראינו תמות חוזרות בתוך כל תקופה, כשהמשתתפים הוסיפו דברים במהלך השיחה. בנוסף לכך, זיהינו יחד תמות המשותפות לשלוש התקופות. בשלב האחרון, ניסינו לצפות מה יהיה בשנה הבאה בבריסטול בשם: "אמונה נווה מיכאל והקורונה בשנה הבאה" – כיצד כל מה שעברנו ולמדנו יסייע לנו בשנה הבאה.

התכנים שעלו בסדנה

מובאים בזאת ציטוטי הדברים שנכתבו על הבריסטולים. הציטוטים אורגנו וחולקו לקטגוריות היצרות משמעות והבנה של התכנים שעלו, בדומה לנעשה במחקר איכותי (שקדי, 2003).

התקופה הראשונה: מהגעת הקורונה ועד פסח

חוסר ודאות, דאגה, פחד ושאלות איך יהיה: איזודאות, חוסר ודאות (שניהם חזרו מספר רב של פעמים), הזיה, פחד ותהייה איך תיראה התקופה הקרובה, דריכות, חשש, "מה? למה? כמה? איך? – אההה!!!", שוק, דאגה איך ייראו החיים בקבוצה, איך מנהלים את הקבוצה, המון ספקות אבל בצורה ודאית, לא יודעים מה יהיה, הרבה שאלות – לא מוכר ולא נראה.

אתגרים שהמציאות החדשה הכתיבה, אינטנסיביות ושינויים: אינטנסיביות, אין חופש, שבתות ברצף, עוצר יציאות, נהלים חדשים, שינוי/שינויים, חצי פנימייה, להתרגל למצב החדש, חישוב מסלול על בסיס יום-יומי.

התמודדות וגילוי כוחות חדשים – יכולות של הצוות, של החניכים, שיתוף החניכים

והיתרונות שהתקופה הביאה: צריך גמישות/ללמוד להתגמש, איחוד, שקט, יצירתיות, מהליון עשינו דוכן לימונדה, חדור מטרה, בועה של שפיות לעומת הבחוק, מעבר בין קבוצות – היכרות של כל הכפר, קבוצה קטנה יותר, אינטימי, יותר שיחות אישיות, המון ספקות אבל בצורה ודאית היה כיף ומיוחד, שמחה, מתנה להיות עם החניכים והמשפחה באופן רציף, חייב להמציא מחדש את עצמך, תחושה של שותפות גורל – החניכים הבינו שזו תקופה אחרת, כולנו באותה סירה (בעוצר יציאות – כולנו באותה קלחת), וואטסאפ חניכים וצוות, נותנים לעצמם משימות, חניכים שותפים, אווירה של חופש, בועה שומרת – ניתוק טוב.

התייחסות לכוחות שבעבודת צוות: התגייסות של הצוות, עבודת צוות בדרך חדשה, התאחדות צוותית למען החניכים.
התייחסות להנהלה כמחזקת: תחושה שהנהלה נותנת מה שאפשר, מפנה את הצוות להיות ממוקד בחניכים.

התייחסות למצב הרגשי של החניכים - קושי, שותפות והתגייסות: אמביוולנטיות של חניכים - בית־פנימייה־רוצים־לא־רוצים, תחושה של שותפות גורל, החניכים הבינו שזו תקופה אחרת, כולנו באותה סירה (בעוצר יציאות - כולנו באותה קלחת), נותנים לעצמם משימות, חניכים שותפים.

התקופה השנייה: חזרה מפסח לשבועיים בידוד

מציאות חדשה: סדר יום חדש, למידה והסתגלות, להתאים את המציאות לצרכים, אחריות, להחזיק המון דברים, שמירה, אינטנסיביות, אין קליטה בזום, בבידוד בקבוצה אבל גם בבית עם המשפחה, נחיתה ובלגן אחרי שמלא זמן לא הייתה קבוצה, עבודת הכנה אינטנסיבית לכך שיחזרו ("הרגשתי נציג מכירות של הוט").

חוסר ודאות, דאגה ופחד ממה שיהיה בפנימייה ומכניסה של הקורונה: "איך חוזרים? מה חוזרים? אימאאאא, פחד שתהיה קורונה, הים (פעמיים), לחץ, חוסר ודאות, אי־ודאות מטורפת, חששות של הצוות, חרדה (חזר פעמיים, פעם אחת צוין שהחרדה הייתה לפני), דאגה, חלאס".

התמודדות וגילוי כוחות חדשים - יכולות המדריך ותפקידו, יכולות של החניכים, יתרונות שהביאה התקופה והומור: כִּיף, תחושה של יחד וגמישות בהתאם לצורך ולתקופה, יצירתיות, אין יכולת לתת תשובות ברורות, אבל הרגשת אחדות. יצירתיות (פעמיים), קבלת החלטות קשות אך מחויבות המציאות - תפקיד המנהיג, "לפני חרדה, אבל כשאתה בתפקיד, מחזיק את חוסר הוודאות של החניכים זה יוצר כוחות", "האינטנסיביות עם החניכים קידמה אותי כמדריך, גילינו צדדים שלא הכרנו בחניכים, שקט מהמציאות שבחוץ, בגלל שכל קבוצה הייתה לבד היו פחות חיכוכים, פחות עיסוק של בנות־בנים, הם התפנו למשהו אחר". הומור של התקופה - החלוקים קטנים מדי (המדריך הסביר כי החלוקים הקטנים יצרו הרבה הומור מהסיטואציה).

תחושת אחדות (חלק מכוחות ההתמודדות): אחדות, מאוחדים למטרה אחת, תחושה של יחד, אין יכולת לתת תשובות ברורות, אבל הרגשת אחדות. התייחסות למצב הרגשי של החניכים: תסכול של החניכות מהחזרה ל"כלום", הרבה רצו לחזור, לפני - תחושה שהולכים לנעול אותם בחדר, תוך כדי התעוררה תחושה אחרת, גילו אחריות ובגרות, "גילינו צדדים שלא הכרנו בחניכים".
המדריכות שעבדו עם קבוצת הילדים שלא יצאו הביתה: מנותקת מקבוצת האם שלי, התמודדות עם קבוצת ילדים מגוונת, נוצרה כמו משפחה רב־גילית, תודה לכפר שאפשר לנו לעבוד עם הקבוצות הללו (מדובר במדריכות מבוגרות ולכן בקבוצת סיכון).

התקופה השלישית: מהיציאה מהבידוד ועד הקייטנה בגל השני
תוצאות של המציאות המתמשכת - התרגלות וקבלה לצד עייפות החומר ועלייה בקושי: הכול צף, הכול בווליום, עייפות החומר "המתנה שלא נגמרת", מדידות חום, "שימו מסכה על

הפה!" יותר ברור מה ההתנהלות, לומדים לחיות עם, התרגלנו, קבלה של המצב, שגרת קורונה ("שגרונה"), ירידות ועליות, שגרה של חוסר ודאות, לומדים לחיות עם חוסר הוודאות.

כוחות התמודדות - איך יוצרים "יש" בתוך המציאות הקיימת: יצירתיות (גם של החניכות), חוזרים בכל הכוח, התרגשות, לתת תחושה של קייטנה למרות המגבלות, אחדות, ביחד, משפחתי, הבנה, הכלה, חיבורים, לעשות לימונדה מהלימון, פשטות, להסתפק במה שיש, להעריך את הדברים הקטנים ולא לקחת שום דבר כמובן מאליו, פתיחות, הרבה שיחות אישיות, הבנה, שיתוף, הזדהות - כולנו חווים את אותו הדבר, הצורך בגילוי המנהיגות במובן הטהור שלה - בלי פילטרים, שינוי החשיבה והשגרה, קטיפת הפירות ממבט ארוך-טווח, אווירת סוף, אבל קצת יותר סדר. "הצלחנו - אין קורונה".

איודאות, חששות ודאגות: חשש, יותר דאגה, חוסר ודאות איך תיראה הקייטנה, שגרה עם חוסר ודאות.

התייחסות מורכבת להנהלה - היכולת לקבל אחריות והחלטות לצד חוסר אחידות בהנחיות ובאכיפתן: הכפר לקח אחריות מעבר להנחיות, קבלת החלטות בדילמות - מה כן ומה לא, חוסר אחידות בהנחיות וקושי לאכוף, קפסולות - לפעמים כן ולפעמים לא.

התכונות לשנת קורונה חדשה: התקופה של החזרה תהיה דומה לשבועיים אחרי פסח, צריך להיערך מראש ללמידה מרחוק, לסדר יום בסיסי - פעילות אחת לפחות ביום, עוגנים קבועים, בתוך הלו"ז הקבוע לעשות פעילויות שוברות שגרה - לאוורר, לתת אחריות, להיות בשקיפות, לשאול איזה פעילויות היו רוצים. אי הוודאות תימשך ויש צורך בגמישות ובאורך רוח של הצוות.

כוחות וראיית עתיד אופטימית: יותר קל, אנחנו כבר יודעים, אפשר לתכנן, יצירתיות, גיוס של החניכים למצב - לתת להם תחושה שסומכים עליהם, אנחנו יחד! כולנו באותה הסירה ונצליח להתמודד.

חשש מהקושי שהמציאות עומדת להציב: החניכות יעלו את השאלה "למה חזרנו", העבודה המפוצלת של הצוות תיצור קושי אצל החניכות, מדריכים חדשים יעבדו מהתחלה לבד במשמרת, יש צורך בעזרה למדריכים חדשים וזמן חפיפה בין משמרות, חשש שלא יהיו מספיק מחשבים, קליטת חניכים, האיודאות לא נסתיימה.

הדאגה מכניסת קורונה לפנימייה: ייתכן מאוד שנתמודד עם חולה קורונה, מה שלא היה עד עכשיו וזה מעלה חשש, יש יותר מקרי קורונה בארץ, חופש של חודש, הטלפונים להורים לא עוזרים להבין איפה שהו הילדים, צריך להכין תרחישים ותגובות - אם חניך מתגלה כחולה קורונה, או אם מדרך צריך להיות בבידוד עם משפחתו ויהיה חוסר בצוות, צריך שכולם ישמרו על כללי ההתנהגות בקורונה, לעדכן את בנות השירות החדשות מראש בכללים, גם הן צריכות לשמור עליהם.

דין בתמות שעלו בשלוש התקופות ובכל תקופה בנפרד והתייחסות לתכנים שהועלו לגבי העתיד

ניתן לראות שבשלוש התקופות עלו באופן כללי תמות דומות. בשלוש התקופות בלטו הניגודים: אי הוודאות, המציאות המשתנה תדיר, הדאגות והחרדות, אל מול הכוחות שהתגלו, היכולת

להתמודד, תחושת המסוגלות, היצירתיות, האחדות והאחריות. הדברים התייחסו לרמות שונות: בתוך הכפר, בתוך הצוות ושל הצוות והחניכים.

בבריסטולים של התקופה הראשונה הביטוי "אי־זדאות" חזר מספר פעמים ובבריסטולים של התקופות הבאות חזרו מספר פעמים הביטויים: "הלם", "לחץ", "חרדה" ו"דאגה".

על אף שאי הוודאות הייתה נוכחת בשלוש התקופות, היא פחתה והלכה ובשלב השלישי כבר מדובר על "שגרת קורונה", כפי שקרא לה אחד המדריכים "שגרונה".

תחושות האי־זדאות והחרדה שעלו בצוות נפוצות במציאות הקורונה, כפי שכותב להד (2020), כאשר הקורונה מפגישה כל אחד עם פחד המוות, עם חוסר שליטה וכתוצאה מכך עם חוסר אונים. עם זאת, ממשיך וכותב להד, כי בני אדם מומחים בהתמודדות עם אי־זדאות ומגיסיים מנגנון שהוא קורא לו "רציפיות", המורכב מלמידה וממציאות, מתקווה וממשאלות לב.

בדומה, ניתן לראות, כי המדריכים גילו את יכולות ההתמודדות שלהם אל מול הקשיים שהמציאות הביאה, כך שעל הבריסטולים נכתבו גם ההיגדים: "למידה", "הסתגלות", "גמישות", "אחדות", "יצירתיות", "כיף", "מהלימון עשינו דוכן לימונדה!"

הדבר תואם לדבריה של סריג (2017), כי חוסן של קהילה, או מערכת אנושית, הוא היכולת להתמודד עם הלם חיצוני, להסתגל ולהשתקם. החוסן מתבטא ביכולתם של חברי המערכת לפעול בצורה משותפת, מכוונת ומשמעותית, כדי לתקן את השפעת המשבר. ואכן, בשתי התקופות הראשונות היו התייחסויות רבות לעבודת הצוות ולתחושת האחדות.

נושא נוסף שעלה הן בתקופה הראשונה והן בתקופה השלישית הוא שההנהלה לוקחת אחריות, מקבלת החלטות, מספקת אמצעים ובכך מפנה את הצוות לעבודה עם החניכים. גרופר ושומן (2020) מציינים, כי המשאב העיקרי להתמודדות הפנימית עם האתגרים שהקורונה הביאה היה האחריות והיצירתיות של מנהלי הפנימיות והצוותים. חשוב לציין, כי הנהלת הפנימית קיימה ישיבות תכופות, תחילה בתדירות של פעמיים בשבוע ובהמשך של פעם בשבוע, שבהן התקבלו החלטות ואלה נכתבו והופצו לכל הצוות לאחר כל ישיבה.

מניס (Menzies, 1960) מציינת, כי אחד ממנגוני ההגנה הנפוצים של מערכות עם חרדה הוא פיצול, לדוגמה בין מטפלים למטופלים. בניגוד לכך, מהתכנים שהצוות העלה, כאמור, עלתה תחושה של "ביחד". הביטויים: "יחד", "אחדות" ו"שותפות" חזרו מספר פעמים וכן צוינה קבוצת הווסטאפ המשותפת לחניכים ולצוות, שנפתחה. בבריסטול של התקופה הראשונה נכתב: "החניכים הבינו שזו תקופה אחרת, כולנו באותה סירה (בעוצר יציאות – כולנו באותה קלחת)". חשוב לציין, כי לא הורגש שיש אצל הצוות טשטוש של הגבולות בינם לבין החניכים או בינם לבין בעלי תפקידים אחרים, כגון ההנהלה. המצב דומה להגדרה של דויטש (2009) לגבולות שבין ארגון למה שנמצא מחוץ לו וכן בין תתי המערכות בתוך הארגון. לדבריו, לגבול צריכים להיות שני מאפיינים: (1) הפרדה בין המערכות, כך שיהיה ניתן להבחין בכל מערכת בנפרד; (2) חיבור ומפגש בין תתי המערכות, המאפשר "קלט ופלט".

התקופה הראשונה – מהגעת הקורונה ועד פסח: לצד אי הוודאות הייתה גם תחושה שהכפר הוא מעין בועה מוגנת, לעומת מה שקורה בחוץ: "שקט מהמציאות שבחוץ, מתנה להיות עם החניכים והמשפחה באופן רציף".

בתקופה זו עלתה לראשונה התחושה, כי הצוות והחניכים "באותה סירה", דבר המאפיין את יחסי ה"מטפל-מטופל" בתקופת הקורונה. ניתן לטעון, שהמציאות המשותפת מטשטשת את האי-סימטריה של יחסי מטפל-מטופל, מה שמעלה את השאלה האם ניתן לטפל כך (אולמן, 2020). אך הכותבת עונה על שאלה זו, שבכל טיפול מתקיימת השפעה הדדית, המטפל מגיע ביחד עם נסיבות חייו, החרדות וההגנות שלו. האי-סימטריה צריכה להישמר על ידי המכוונות שלנו אל המטופל והאחריות שלנו כלפיו, אז הפגיעות של המטפל יכולה לשמש כקרקע לגילוי ולצמיחה של המטופל. כך גם בתיאורי המדריכים, כאמור, לצד תחושת הביחד במציאות המשותפת, היה ברור כי תפקיד המדריכים הוא להיות שם בשביל החניכים, כדמויות מכילות ומארגנות את היום-יום.

התקופה השנייה - חזרה מפסח לשבועיים בידוד: המצב שבו כל הפנימייה חזרה מחופשת

פסח לבידוד קבוצתי הביא לשיא את הקיטוב שבין החשש והחרדות לבין תחושת המסוגלות. החרדות היו הן מכניסת הקורונה לכפר והן מההתמודדות עם קבוצות בנוכחות מלאה בלי יכולת לצאת ממתחם הקבוצה: "איך חוזרים? מה חוזרים? אמאאאא", "איזודאות מטורפת", "נחיתה ובלגן אחרי שמלא זמן לא הייתה קבוצה".

נראה כי החרדות היו בעיקר לפני תקופה זו וכי בעת ההתמודדות בפועל עלתה תחושת המסוגלות ואף צוינו דברים חיוביים רבים שהתקופה יצרה. מדריכים תיארו, כי הזמן הרב והאינטנסיבי עם החניכים קידם את יכולות ההדרכה שלהם, את היכרותם העמוקה עם החניכים ואת גיבוש הקבוצה.

ניתן להקביל את התהליך שעבר הצוות ל"צמיחה פוסט-טראומטית", מושג שעליו דיברו קלהון ועמיתיו (Calhoun et al., 2010). לדעתם, צמיחה פוסט-טראומטית מתרחשת לאחר שהאדם מצליח לשנות את תפיסותיו, כדי שיוכל להכיל את המידע הקשור בטראומה בתוך האמונות שלו. הפנמה והטמעה של המידע החדש מאפשרת מסגור מחדש של תוצאות הטראומה בהתאם לתובנות המתאימות למצב.

הצוות הבין, כי עליו להתגייס ולהכיל את חרדות הילדים ולסייע להם ("לפני חרדה, אבל כשאתה בתפקיד, מחזיק את חוסר הוודאות של החניכים, זה יוצר כוחות"). ניתן להקביל את הדבר לדבריה של גורביץ (2020), המתייחסת לתפקיד המטפל בתקופת הקורונה, החווה בעצמו חרדות ואינו יכול לשנות סדרי עולם, אך עדיין תפקידו ליצור "מרחב מעברי מתקן", שבו המטופל יוכל לעבד את החרדות הנוכחיות שלו וכן את חרדות העבר, הצפות כתוצאה מהמצב הנוכחי.

המדריכים תיארו, כי בחניכים התגלו בגרות וכוחות שלא נראו קודם: "גילו אחריות ובגרות", "גילינו צדדים שלא הכרנו בחניכים". לויטה (2020), מתארת, כי כאשר ילדים והורים עוברים ביחד את אותו המשבר וכאשר הילדים נוכחים לדעת שההורים אינם יכולים לשנות את המציאות עבורם, הדבר יוצר אצל הילדים תסכול, אכזבה וכעס, אך לצד זאת גם הזדמנות להכיר את הכוחות האישיים שלהם.

התקופה השלישית - מהציאה מהבידוד ועד הקייטנה בגל השני: בתקופה זו עלתה,

כאמור, תחושה של "שגרת חירום", שאופיינה בהסתגלות למציאות החדשה ובניסיון להפיק ממנה את המירב: "לתת תחושה של קייטנה למרות המגבלות", "להעריך את הדברים הקטנים ולא לקחת שום דבר כמובן מאליו". ההתייחסות הרווחת לתקופה זו הייתה של "שגרת קורונה - שגרונה".

למרות זאת, בתקופה זו, לצד תחושת האחדות והמסוגלות, החלו לעלות גם קשיים אצל החניכים ועייפות אצל הצוות: "עייפות החומר", "המתנה שלא נגמרת". כמו כן, עלתה לראשונה ביקורת על הכפר: "חוסר אחידות בהנחיות וקושי לאכוף", "קפסולות - לפעמים כן ולפעמים לא". להד (2020) מתאר גרף התמודדות חברתית עם משבר או אסון מתמשך. בתחילת המשבר יש ירידה חדה (אפשר אולי להקביל אותה אצלנו ללחץ שהיה בימים הראשונים של הקורונה, שהוביל לרצון לשחרר חניכים הביתה), לאחריו "ירח דבש", שבו יש התגייסות ואחדות, אך ה"ירח דבש" מסתיים ושוב חלה ירידה. את "ירח הדבש" ניתן היה לראות אצלנו לאורך שלושת השלבים, אך הוא התחיל להתערער במידה מסוימת בשלב השלישי, כפי שמתאר זאת גם להד.

מה צפוי בעתיד: דיון בהתייחסות הצוות לעתיד

התכנים שהצוות העלה לגבי העתיד היו דומים לתכנים שעלו על התקופה שעברו. מצד אחד, דובר על היכולות והכוחות, שכבר גילו בעצמם: "יותר קל", "אנחנו כבר יודעים", "אפשר לתכנן". הוצעו דרכי התמודדות פרקטיות: "סדר יום בסיסי - פעילות אחת לפחות ביום", "עוגנים קבועים", כמו כן דובר על החשיבות בשיתוף החניכים בקביעת התוכנית.

עם זאת, עדיין ניכרה דאגה רבה מהצפוי וכיצד הפנימייה והצוות יצליחו להתמודד: "העבודה המפוצלת של הצוות תיצור קושי אצל החניכות, מדריכים חדשים יעבדו מהתחלה לבד במשמרת". בנוסף לכך, הובעה דאגה גדולה מכניסת הקורונה לפנימייה, שלא עלתה בעוצמה כזו לפני כן: "יש יותר מקרי קורונה בארץ, חופש של חודש, הטלפונים להורים לא עוזרים להבין איפה שהו הילדים".

על אף שהיה ניסיון אקטיבי של המנחה להראות כיצד הצוות עצמו תיאר את ההתמודדות עם אי הוודאות ועם הקשיים, את הכוחות שהם גילו בעצמם ובחניכים ומה אנחנו יכולים לקחת מדרכי ההתמודדות ומהיכולות שהתגלו, כל אלה לא מיתנו משמעותית את חששות הצוות. לפני תחילת השנה הצוות ראה את השנה הצפויה כתקופה חדשה ולא כהמשך של "שגרת הקורונה", שהייתה בסיום השנה, ולכן העוצמות של אי הוודאות והחרדות עלו שוב. ניתן להניח, כי ייקח זמן לסגל מחדש "שגרת קורונה", כפי שקרה בשנה שחלפה. עם זאת, מהסתכלות על מה שעלה בסדנה יש יסוד סביר להניח, שכשהצוות והחניכים יצטרכו להתמודד עם המציאות, יתגלו שוב הכוחות, היצירתיות, המסוגלות, המנהיגות ותחושת הביחד.

מסקנות והשלכות להתנהלות של הפנימייה ומוביליה בעתיד

להנהלת הכפר תפקיד חשוב והשפעה על ההתנהלות שתהיה בהמשך ועליה להיערך כדי לתת תחושת ודאות ותשובות, כפי שנעשה לאורך התקופה ובמיוחד בעת החזרה מחופשת הפסח. על ההנהלה לעזור לצוותים להכיל את תחושת אי הוודאות, כפי שאפשר לראות שהצליחו לעשות עד כה. ניתן להניח, כי בתקופה הראשונה לאחר החזרה לפנימייה נראה התגייסות של החניכים ושל הצוות, אך לאחר פרק זמן מסוים, תורגש ה"שגרה". יתחילו לצוף הרגשות, הקשיים, "עייפות

החומר" (הן של החניכים והן של הצוות) ואיתם אירועי קצה ברמת חניכים וצוות. בגרף המתאר התמודדות חברתית עם משבר או אסון, מציין להד (2020), כי עם תום תקופת "ירח הדבש" נראית ירידה חדה של התפכחות ולאחריה עשויה להתעורר צמיחה מחודשת של התפכחות והתאוששות (שאינה ליניארית, אך יש בה מגמת עלייה כוללת), או לדשדש בתחתית במשך תקופה ארוכה. לדבריו, גרף של התאוששות וצמיחה דורש מעורבות ומאמץ של המערכות. מתוך התמות שעלו בסדנה ומהספרות המקצועית מומלץ לאמץ שלוש דרכי עבודה והתמודדות:

1. **קבלה של הימצאות הצוותים בתחושת אי־ודאות ואי־ידיעה, של הרגשות והחרדות**

המתלוות לכך והחשיבות של שיח פתוח בנושא: מנזיס (Menzies, 1960) מתארת, כי אחד ממנגנוני ההגנה שמתפתחים בארגונים במצבי חרדה הוא ניתוק רגשי. בסדנה עלה כי צוות הפנימייה מחובר לרגשותיהם המורכבים והמרוכזים, דבר חיובי, אך דורש מידת הכלה גבוהה מצד ההנהלה. בדומה, ויינשטיין ורון (2001) מתארים במאמרם את תרומת אי הידיעה לעבודת צוות טיפולי רב־מקצועי במוסדות. לצד זאת, הם מתארים את הסכנה בשימוש בהגנות נוקשות מול אי הוודאות – של 'פסאודו ידיעה' ושל לכידות יתר, אשר אינם מאפשרים ריבוי דעות ופתיחות מחשבתית. כדי להתמודד בצורה אדפטיבית עם אי הוודאות יש ליצור אווירה של קבלה ותמיכה בין חברי הצוות ותחושת ביטחון לחשוף טווח של מחשבות ורגשות. דיבור גלוי ואווירת קבלה הכרחיים למניעת הצפה רגשית, חרדה ושחיקה וכדי להמשיך להתמודד עם האתגרים בצורה גמישה ויצירתית.

2. **שיח פתוח:** במהלך הסדנה היה נראה שהצוותים מרגישים נוח להביע את תחושותיהם, מחשבותיהם ותפיסותיהם, כולל הבעת ביקורת על 'המערכת'. יש לקוות, כי אווירה זו אכן מייצגת את האווירה המתמשכת בכפר ויש חשיבות להבטיח כי תמשיך גם בעתיד. חשוב שהשיח הפתוח והרגשי ימשיך להתקיים בישיבות הצוות ובהדרכות הקבועות שמקבלים כל אנשי הצוות.

3. **תמיכה בצוות וכן סיוע לקשיים ולדאגות העולים בצוות:** במסמך המיועד למנהלי קהילות כותבים להד, רוגל ובן־בסט (2020), שעל המנהלים לסייע אקטיבית למתן מענה קונקרטי לקשיים ולדאגות העולים בחברים (או במקרה שלנו העובדים) מהמצב המתמשך של הקורונה. בעת שיחה על העתיד, שהתפתחה בסדנה, הצוות ביקש לדעת מה המענה שיינתן למגוון תרחישים שעשויים לקרות, כמו חניכים וצוות בבידוד, או חניך חולה קורונה (כפי שהגדירו זאת המדריכים שהשפה הצבאית עדיין שגורה בפיהם – תרח"תים – תרחישים ותגובות). להד, רוגל ובן־בסט (2020) מציינים, שיש סוגיות המקשות על קהילות לחזור לשגרה, ויש לתכנן להן מראש מענה. אחדות מהסוגיות שהם מתארים מתאימות גם לעולם הפנימייה. למשל: דאגות מהתמודדות עם המציאות, כמו חשש מהדבקה בקורונה בתוך הפנימייה. לסוגיות אלו ניתן לתת מענה על ידי הסברים כיצד מונעים הדבקה ומה עושים במקרה של הדבקה. סוגיות אחרות הן יותר ברמה הרגשית, כגון תחושה של היעדר פרגון הדדי ותחושה שכל אחד לעצמו. לכך ניתן לתת מענה באמצעות גיבוש על ידי מיזמים משותפים. סוגייה נוספת היא תחושת אי־ודאות וליאות, שלה ניתן לתת מענה על ידי יצירת סדר יום ופרסומו, העברת כלים להרגעה עצמית וכן מנהיגות נגישה, המהווה אוזן קשבת, מתייעצת

ומקדמת יוזמות העולות מהשטח. חלק גדול מהמענים מתייחסים ליצירת אקלים של שותפות והקשבה.

4. **תדירות גבוהה של ישיבות:** אחד הדברים ב'אמונה נווה מיכאל' שתורמים ליכולת לזהות את הקשיים ולתת להם מענה הוא ישיבות רכזים והנהלה שתדירותן גוברת בעת הצורך, ובהן מוצפים הקשיים שעולים מהשטח ונעשית מחשבה על מענים, נהלים ודרכים לתמוך בצוות.

5. **פיתוח תחושה ועמדה פנימית של תקווה:** לפי להד, רוגל ובן-בסט (2020), התקווה היא מצב נפשי המקדם את האמונה בטוב ובתוצאות חיוביות של אירועים ומצבים. תקווה, בשונה מתחושת אופטימיות, כוללת מחשבות, רעיונות ו"מפת דרכים" כדי להגיע לעתיד המשופר. כתוצאה מכך, תקווה מעוררת תחושות חיוביות של אושר, שמחה, אומץ והעצמה, גם בזמן משבר חיצוני. לדברי הכותבים, התקווה מגיעה מכך שאנו בוחרים להתבונן, לצד כל הקשיים והדאגות, על מה שיש לנו ומאפיין אותנו, כפרטים וכארגון, על המשמעות של המציאות ושל מעשינו ועל ההישגים שלנו בתקופה זו. הכותבים מציינים, כי צריך לחפש את ההצלחות ואת הניצחונות הקטנים, את היצירתיות והיוזמות הקטנות ולתת להם דגש. מכאן עולה, כי עלינו, כמובילי הפנימייה, לסייע לצוותים לשמור על התקווה, למצוא את המשמעות ולראות את ההישגים ואת סיפורי ההצלחה היום-יומיים; עלינו לכוון את הצוות להמשיך להיות יצירתי ויוזם, כדי לצלוח בצורה חיובית את המשך ה"שגרונה".

אפילוג: חצי השנה הראשונה של שנת תשפ"א

המאמר נכתב כשאנחנו כחצי שנה אחרי פתיחת שנת תשפ"א. מעניין לראות את הדברים, בהתייחס לתכנים שעלו בסיכום תשפ"א.

חשוב לציין, כי חלק זה נכתב מנקודת מבטה של הכותבת ולא מתוך ראייה נרטיבית של צוות הפנימייה והוא אינו מתבסס על ספרות מקצועית.

השנה נפתחה בצורה דומה מאוד לשנה שעברה: סגר בחגים ואיתו שינויים בלוח חופשות החגים, שקרו זמן קצר לפני היציאה לחופשת ראש השנה. כל החניכים נשארו בפנימייה בחופשת סוכות, מה שלא קרה בעשרות השנים שהפנימייה פועלת. הצוות הגיב תחילה בחשש ובקושי כלפי המציאות החדשה, שבה היה עליהם לעבוד בחג, בעוד שבדרך כלל הם נמצאים עם משפחתם, אך בזמן אמת הצוות התמודד היטב עם המציאות ושוב הראה את כוחותיו. כל קבוצה בנתה סוכה לתפארת, בה שהו לאורך החג וניתן דגש על המנהגים ומסורות החג.

מסיום החגים ועד היום, הפנימייה פועלת תוך ניסיון לאזן בין הרצון לשמור ולמנוע כניסה של נגיף הקורונה לכתליה לבין נתינת מענה לקושי הרגשי שעולה אצל החניכים שנמצאים כל הזמן בפנימייה ובקפסולות. לאורך כל חצי השנה האחרונה הפנימייה מתנהלת בקפסולות, כל קבוצה בנפרד, מה שמגביל גם את האפשרות לחוגים רבים, שהיו מבוססים על כך שמשותפים בהם חניכים ממספר קבוצות. מרבית הזמן החניכים אינם הולכים לבתי הספר (אם כי לאורך חצי השנה היו שינויים רבים בנושא, בהתאם להנחיות משרד החינוך). היו פרקי זמן שבהם למרות

שבתי הספר היו פתוחים, הפנימייה החליטה שלא לשלוח את החניכים לבתי הספר, על מנת למנוע כניסת חניכים לבידודים כתוצאה ממפגש עם חולים בבתי הספר. הפנימייה נערכה ללמידה מרחוק לפרקי זמן ארוכים מבחינת ציוד ותגבור צוות ההדרכה ב'תומכי למידה'.

לאחר תקופה ארוכה שבה לא היו מקרי קורונה בפנימייה, עם התגברות הגל השלישי במדינה, הגיעה הקורונה גם אלינו. הפעלת הפנימייה בקפסולות מאפשרת שהבידודים יהיו מוגבלים לקבוצות מסוימות ולצמצום אפשרויות ההדבקה. כמו בכל שלב שעברנו, נראה שהחשש הגדול היה לפני, כאשר במציאות התגלו כוחות ההתמודדות של הצוות. נערך רישום מסודר, כך שאנו יודעים מי מהחניכים והצוות חולה ומבודד ועד מתי. המדריכים ובנות השירות מתגייסים לעבוד עם הקבוצות שבבידוד בצורה ראויה לציון (ולאחרונה, כשבפעם הראשונה היינו במצב שבו יש מספר מאומתים לקורונה, אחד המדריכים, שגם הוא היה מאומת, נשאר לעבוד עימם). הצוותים החינוכיים שלא נמצאים בקבוצת המבודדים וכן צוות העו"סים והרכזים נותנים תמיכה מסביב. ניתן לראות את התפקוד וההתגייסות של כולם סביב הבידודים והחולים, כתואמים לשלב שמיד לאחר אירוע חירום, כפי שהגדיר זאת להד (2020) – שלב של התגייסות ויותר עצמי.

דווקא השגרה של חיי הפנימייה בתקופת הקורונה היא שמביאה עימה קושי. פרק הזמן הממושך שבו צוות ההדרכה עובד במשמרות של בוקר וערב יוצר עומס גדול על המדריכים ופחות עבודה משותפת של כל הצוות. אנו עדים לקשיים רבים יותר בתוך הצוותים ומול החניכים. לעיתים התחושה היא של "סיר לחץ", שכן החניכים והצוות נמצאים באותה הקפסולה כל הזמן, ללא יכולת אזור. מאז הגל השלישי היו מספר פעמים שבהם נשארנו בפנימייה במשך שתי שבתות ברצף. ההנהלה ממשיכה לקיים ישיבות חשיבה סדורות, שתדירותן עולה בעת הצורך, כמו לאחרונה כשעלתה כמות החולים בפנימייה. ההנהלה מעבירה מסרים ברורים לצוותים, מקשיבה לקולות שעולים מהשטח ונותנת מענה. אחד הדברים שאנו שמים עליו דגש בתקופה זו הוא כיצד לחזק את הצוותים, על ידי הבעת תודה מילולית ובתשורות. אנו מקפידים להמשיך בהדרכות ובישיבות צוות, מקיימים הכשרות וכן נערכה פגישה בזום בנושא חוסן. במקרים של קשיים בתוך הצוות, מול חניך מסוים או בתוך קבוצה מסוימת, נערכת חשיבה והתערבות מותאמת בכל הרמות ועם בעלי התפקידים שיכולים לסייע (גורמי ניהול וטיפול).

האופן שבו הפנימייה פועלת כמערכת מביא לכך שלמרות הקשיים, העבודה האינטנסיבית והעייפות שעולה, היא ממשיכה לתפקד בצורה טובה ולתת לחניכים את המענים הנדרשים.

מקורות

- אולמן, ח' (2020). על שלוש קושיות טיפוליות בימי קורונה. שיחות בימי קורונה, 13-14.
- גורביץ, ח' (2020). חרג עולם מעל קנו. שיחות בימי קורונה, 15-16.
- גרופר, ע' ושומן, ש' (2020). סקר בין-לאומי בנושא יישום מדיניות בפנימיות בעיצומה של פריצת מגפת הקורונה Covid19. FICE International.
- דויטש, ח' (2009). איזדאות לאי של ודאות' בתהליכי שיקום פסיכוסוציאליים. מכון סאמט: <https://www.summit.org.il/articles>
- האס, ע' ומלכה, מ' (2020). תפקידים של אנשי צוות ממסגרות חוץ-ביתיות לנוער בסיכון כמלווים במסעות הישרדות. חברה ורווחה, חוברת מיוחדת: פנימיות וכפרי נוער לילדים ולבני נוער: סוגיות בעת ההשמה ולאחריה, מ (1), 79-108.
- וייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות. צריקובר.
- ויינשטיין, ש' ורוך, י' (2001). למחוק את הזיכרון, את ההבנה ואת התשוקה: תרומת אי-הידיעה לעבודת צוות טיפולי רב-מקצועי. חברה ורווחה, כ"א (2), 195-212.
- כהן, י' (2005). עקרונות פסיכואנליטיים בטיפול הפנימייתי בילדים. בתוך י. כהן (עורך), הטיפול במרחב החיים - אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי (4-20). מוסד בני ברית.
- להד, מ' (2020א). עקרון הרציפיות ויישומיו במשבר הקורונה הלכה למעשה. שיחות בימי קורונה, 31-33.
- להד, מ' (2020ב). ואיך מתמודדים עכשיו? כיצד להתמודד עם תקופת הקורונה הנוכחית. מרכז משאבים.
- להד, מ', רוגל, ר' ובן-בסט, י' (2020). ירח הדבש חלף לאן אנו צועדים מכאן? כיצד לסייע לקהילות להתמודד עם התקופה הנוכחית. מרכז משאבים.
- לויטה, ז' (2020). משפחה וזוגיות בימי קורונה - התקפה על (כל) החיבורים. שיחות בימי קורונה, 25-26.
- סריג, ע' (2017). מעומק השבר לצמיחה: התערבות בקהילה לאחר אסון ותקופת חירום ממושכת. עט השדה, 18, 82-92.
- פולבר, ז' (2019). החשיבה הפסיכואנליטית בטיפול מוסדי פנימייתי לילדים ולמתבגרים. פנימה - התיאוריה והקליניקה של הטיפול המוסדי-פנימייתי, 5-10.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תאוריה ויישום. הוצאת רמות.
- תובל-משיח, ר' ופרידמן, ש' (2004). התמודדות נרטיבית וקוגניטיבית עם טראומה. שיחות, כ"ח, (2), 147-155.
- Calhoun, L.G., Cann, A., & Tedeschi, R.G. (2010). The posttraumatic growth model: Socio-cultural considerations. In T. Weiss, & R. Berger (Eds.), *Posttraumatic growth and culturally competent practice; Lessons learned from around the globe* (pp. 1-14). Wiley.

Menzis, I. (1960). A Case-study in the functioning of social systems as a defense against anxiety: A report on a study of the nursing service of a general hospital. *Human Relations*, 13(2), 95-121.

שער שני

**תוכניות ומיזמים בפנימיות:
עבודה ישירה עם חניכים
בפנימיות ועם משפחותיהם**

"להפוך ממקבל למקבל ולנותן": שילוב נערים השוהים בסידור חוץ-ביתי בפעולות התנדבותיות כמודל להעצמה וליציאה ממעגל המצוקה

יחיעם שרלו

תקציר

כיצד בני נוער בסיכון הופכים מ"מקבלים" ל"מקבלים ולנותנים" בעזרת מעשי חסד ונתינה לאחר? מהי משמעותה של נתינה כהליך מרפא וכיצד עוזרת הנתינה ליציאה ממעגל המצוקה? במחקר פעולה פנומנולוגי-השתתפותי ראינו 13 בני נוער מרקע של מצוקה משפחתית, החוסים בשהייה חוץ-ביתית בפנימייה, שיצאו להתנדב בחודש אוגוסט 2010 במשך שבועיים עם בני נוער אשר שרדו את רצח העם שהתרחש במדינתם רואנדה (אפריקה) כאשר היו ילדים.

הנסיעה לוותה בתצפית משתתפת. ממצאי המחקר מתייחסים אל הקרימינולוגיה החיובית, אשר שמה דגש על הימצאות רכיבים חברתיים חיוביים, כגון חשיפה לטוב ולחסד כאמצעי לנקודת מפנה כדי להתרחק ממעשי סטייה, מהפרעות התנהגותיות וממצוקה.

מטרות המחקר היו:

1. לבחון את התהליכים שעברו בני הנוער מהפנימייה בישראל, אשר השתתפו בפעילות פרו-חברתית של התנדבות חוצת גבולות, למען בני נוער אשר באו מרקע של מצוקה קשה.
2. לבחון את משמעות הנתינה בסיפורי חייהם של המשתתפים ואת בחינת תפיסתם ופרשנותם את ההשלכות האפשריות של הנתינה על כוונותיהם להמשך חייהם.
3. במחקר יובאו ממצאי הראיונות שנערכו עם המשתתפים לפני הנסיעה, במהלך החודשים שלאחר החזרה ובפרק "מבט לעשור" יובאו דברי המשתתפים 10 שנים לאחר מעשה הנתינה.

ממצאי המחקר מחזקים את גישתה של הקרימינולוגיה החיובית, הקובעת שנתינה לאחר היא אמצעי לשיקום. על פי דברי המשתתפים, באמצעות הנתינה חל שיפור בחייהם האישיים והחלו להתרחש בהם תהליכים חיוביים. בעשיית הטוב למען האחר, מעבר לסיפוק שנגרם לנותן כתוצאה מהנתינה, חשו המשתתפים, שהם זכו להבנת המשמעות של פעולה למען האחר מתוך חסד. המשתתפים דיווחו, כי נתפסו כשוים בין שווים והשיפור שחל בחייהם לאחר מתן הסיוע אפשר להם לחזק את הדימוי העצמי, להתרחק מבעיותיהם-צרותיהם המקוריות ולבחור לחיות את חייהם עם מודעות לנתינה ולחסד.

מילות מפתח: נתינה, קרימינולוגיה חיובית, חסד, הוצאה חוץ-ביתית, מחקר איכותני, חשיפה לטוב.

מבוא

התופעה של ילדים שאינם יכולים לגדול בביתם היא כלל-עולמית ומשקפת תמונה של הרס המסגרת הראשונית של האדם – התא המשפחתי (לובוחינסקי-לביא, 2001). כאשר כשלו כל האפשרויות לטיפול במסגרת הביתית, ההוצאה מן הבית היא פעולה של הגנה ויציאה למרחב בטוח (Whittaker & Treischman, 2009). בישראל מוגדרים מאות אלפי ילדים כילדים בסיכון כתוצאה של התעללות או הזנחה. בשנת 2017, 7,168 ילדים הוצאו מבית הוריהם על ידי משרד הרווחה והשירותים החברתיים על רקע מצוקות שונות והושמו בפנימיות ברחבי הארץ (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2018).

בית הילדים שבמוקד חיבור זה הוקם לשיקום ולקידום ילדים בסיכון בישראל, והוא מוגדר כפנימייה טיפולית. זהו ביתם של יותר מ-150 ילדים ובני נוער, הבאים ממשפחות אשר אינן מסוגלות לספק את צורכי ילדיהם ולדאוג להתפתחותם התקינה. ילדים ומתבגרים אלה חוו מצבי יתמות, פרידת הורים, אלימות, נטישה, ועוד. הם מופנים אל הפנימייה על ידי משרד הרווחה ונקלטים בתוכה במסגרות המתאימות.

במסגרת הרצון להעצים את יכולתם של ילדי הפנימייה וכהמשך לתפיסה החינוכית של בית הילדים המכוונת לשבירת מעגל המצוקה, ובעתיד להפיכת הילדים ממקבלים לנותנים, הופעל פרויקט של גיבוש משלחת נוער שתצא לסייע בכפר יתומים ברואנדה Agahozo Shalom Youth Village (ASYV). כפר יתומים זה משמש בית לילדים ולבני נוער שחוו טראומות ואיבדו את הוריהם ומשפחתם ברצח העם שאירע ברואנדה בשנת 1994, ומטרתו לחנך ולהעצים בנים מדור ההמשך של רואנדה כדי שיוכלו לתרום להצעת מדינתם לעבר עתיד טוב יותר. כפר זה הוקם בשנת 2008 בעזרתה של הגברת אן היימן ז"ל מארה"ב, ועל פי משנתם של ד"ר חיים פרי ו'מין אורד יוזמות חינוך' גובש מודל הפעלת הכפר על פי התפיסה החינוכית של 'דרך כפר'. ח"כ לשעבר שמעון סולומון, בוגר 'מין אורד', הצטרף לצוות המקומי של 'אגהוזו שלום' ושימש רכז הדרכה וזמות חינוכית מרכזית בכפר, שם הטמיע את משנת החינוך של 'דרך כפר'. תהליך הריפוי של הילדים בכפר כולל חלקים אחדים: חלקו הראשון של מודל החינוך מתבסס על 'תיקון הלב' וחלקו השני על 'תיקון עולם'. המטרה הראשונה הייתה קודם כל לרפא את לב הילדים, ולאחר מכן לחזקם ולבנות את אישיותם על ידי עזרה ותרומה לזולת. מטרת העל הייתה להפוך את הילדים משורדים למנהיגים במדינתם.

בחודש אוגוסט 2010 יצאה משלחת מטעם בית הילדים וארגון IFA (Israel Flying Aid) להתנדב במשך שבועיים וחצי בכפר. במשלחת השתתפו בני נוער מהפנימייה ובוגריה, יחד עם אנשי צוות. המשלחת התמקדה בשני פרויקטים עיקריים. האחד, הרכבת 25 זוגות אופניים, אשר הובאו מהארץ בארגזים והורכבו יחד על ידי בני הנוער מישראל ורואנדה. אופניים הם כלי תחבורה מרכזי ברואנדה, אבל מרבית ילדי הכפר מעולם לא רכבו על אופניים ולא זכו שתהיה להם בכפר סדנה לתיקון אופניים. הפרויקט השני היה בניית 16 בסיסים שעליהם הורכבו מכלי מים בבתי הכפר, לשם אגירת מי הגשמים שיוורדים בעונה הגשומה. ברואנדה יורדת כמות עצומה של גשמים, אך אין מים זורמים בכפר.

במהלך השהות ברואנדה נוצר קשר עמוק בין חברי המשלחת לבין המתנדבים מארה"ב ומישראל הנמצאים בכפר ובעיקר בין המתבגרים מהתרבויות השונות, אשר חולקים גורל דומה של מצוקה. יחד הם הוציאו לפועל את הפרויקטים שאליהם התכוננו בארץ במשך חודשים טרם נסיעתם. מטרת הנסיעה מצד הפנימייה היו: להעצים את הנערים והנערות הגדלים בפנימייה ולחנכם לנתינה חוצת גבולות ותרבויות; להעניק להם חוויה מעצבת חיים ולאפשר להם להיות בעמדת הנותנים לאחר שנים של קבלה. כל זאת, תוך היחשפות לתרבות שונה וחדשה והזדמנות לראות עולם. הפרויקט מממש את מטרת העל של הפנימייה בפרט ושל המערך החוץ-ביתי בכלל, שהיא: מימוש הפוטנציאל של כל ילד/ה ונערה/ה והוצאתם ממעגל המצוקה (ארם, 1999; כץ ואח', 1994).

מטרות המחקר היו לעקוב אחר התהליך האישי שהמשתתפים עברו בעת מעשה הנתינה יוצא הדופן ולבחון את משמעותו הכוללת בתוך סיפור חייהם שנה לאחר החזרה ארצה. כעת (2020) מתוסף פרק חדש למחקר, המתאר את השפעת מעשה ההתנדבות עשור לאחר נסיעת המשלחת לרואנדה.

ייחודיות המחקר מתאפיינת בכך שזהו מחקר פעולה פנומנולוגי השתתפתי (צבר בן יהושע, Bogdan & Biklen, 1982; 1999), המציג את מציאות חייהם של המשתתפים כפי שהם חווים אותה, באמצעות המילים שלהם עצמם ומתוך צפייה בהתנסותם בעשייה ההתנדבותית. מערך המחקר מבוסס על העקרונות התאורטיים המנחים את הגישה הפנומנולוגית. המחקר מתבסס על מושגים הלקוחים מן הרעיון המתגבש של הקרימינולוגיה החיובית (Ronel et al., 2013).

סקירה עיונית

קרימינולוגיה חיובית

קרימינולוגיה חיובית היא נקודת מבט חדשה של הקרימינולוגיה, הכוללת מספר תאוריות ומודלים (Elisha et al., 2013, 2012; Ronel & Elisha, 2011). הקרימינולוגיה החיובית מתייחסת בצורה ממוקדת לאוכלוסייה בסיכון, ומתמקדת תכופות במניעה ובהפסקה של התנהגות סוטה ועבריינית באמצעות תוכניות התערבות רשמיות ודרכי התערבות בלתי-רשמיות, כגון קבוצות לעזרה עצמית. קרימינולוגיה חיובית מיושמת בטיפול ובשיקום של יחידים וקבוצות אשר הפגינו התנהגות סוטה או כאלו אשר היו במצוקה וזאת על ידי הדגשת חוויות חיוביות, העשויות למנוע את המעשה הסוטה הבא באופן פוטנציאלי. קרימינולוגיה חיובית מתבטאת גם בתוכניות מניעה המבוססות על גישה חיובית, שבאה לידי ביטוי, למשל ביהדות, באמירות כמו "סור מרע ועשה טוב" (תהילים לד', טו') ו"מצווה גוררת מצווה" (פרקי אבות, ד', ב').

הקרימינולוגיה החיובית מדגישה, שבאמצעות חוויות חיוביות ניתן להשיג עלייה בחוויית האינטגרציה ברמות שצוינו, ועלייה זו תסייע לשמר התנהגות נורמטיבית ערכית ולא-עבריינית. האמצעים שאליהם מכוונת הקרימינולוגיה החיובית הם כאלו המודגמים בפועל על ידי שיטתיה, קרי: שיטות פעולה לא-אלימות, משכינות שלום (Quinney, 1991), הנתפסות חיוביות, ושבהן בולטת הדוגמה האישית של סוכני השינוי.

מושג מרכזי בקרימינולוגיה החיובית הוא 'טוב', המתבטא בהתנהגות שנתפסת אלטרואיסטית ובמעשי התנדבות (Ronel, 2006). ההתנדבות משפיעה הן על המקבל והן על הנותן, מעצימה את המתנדב בכך שמתמיעה בו תחושת יכולת, מסוגלות והערכה עצמית, ומעניקה לו סיפוק מההנאה לתת לאחרים. כמו כן, ההתנדבות למען אחרים וההצלחה בה מחזירות לאדם את כבודו בעיני עצמו ואף מאפשרות לאדם להעניק תוכן ומשמעות לחייו (בן מאיר, 1988).

מפגש עם התנדבות

החשיפה לערכים אנושיים חיוביים, כגון חסד ונתינה לאחר, הבאים לידי ביטוי בפעילויות התנדבותיות, היא גורם חיובי שיכול לסייע לבני נוער בסיכון וגם לאוכלוסייה עבריינית לשנות משהו בתפיסת עולמם, שביסודה עומדת התנהגות סוטה (Ronel, 2006). מספר מחקרים בקרב נוער בסיכון הראו, כי צעירים, אשר ברוב המקרים היו בעלי השקפת עולם אגוצנטרית ופחות מתחשבת בזולת (Elkind, 1967; Gibbs, 1991), ואשר בקרבם שכיחה ביותר התנהגות עבריינית, המהווה לעיתים רכיב בלתי נפרד מתהליך התבגרותם (להב, 2000), שינו את תפיסת עולמם לאחר פגישה עם מתנדבים אשר הציעו להם עזרה. את תפיסת עולמם הקודמת, אשר הזכירה קרב הישרדות, החליפה תפיסה חדשה, לפיה אפשרית גם נתינה ותרומה לזולת אשר מתבצעת ללא דרישת דבר בתמורה, וכי ניתן להפיק ממנה סיפוק אישי (לביא, 2008; Ronel et al., 2009).

גם תרגול אישי של פעילויות חיוביות נמצא כתורם לשינוי בקרב אנשים בסיכון או במצוקה (Burnett & Maruna, 2006). התנהגות חיובית של חסד ונתינה גורמת לאנשים להרגיש כי הם הופכים לטובים יותר (Post, 2005), נותנת להם תחושה של הישג משמעותי ושל מציאת כיוון נכון לחיים וכן עוזרת להם לשפר את הדימוי העצמי (Williams et al., 2001). למרות הספקות הקיימים עדיין בדבר היכולת לשמור שינויים אלו לאורך זמן, ממצאי המחקרים הללו מספקים ראיות לקיומו של תהליך שינוי חיובי בקרב הנחשפים לפעילויות של חסד וזולתנות, ולתרומתם של אלה לתהליכי שיקום (Ronel & Elisha, 2011).

בסקר שנערך בארה"ב, מצאו ספרינג ואח' (Spring et al., 2007), כי בני נוער במצבי סיכון מתנדבים באופן מובהק פחות מבני נוער אחרים. עם זאת, ישנם מחקרים המצביעים על הפוטנציאל הטמון בהתנדבות ככלי משמעותי לשילוב חברתי והעצמה אישית אצל בני נוער במצבי סיכון. גרניאק ואח' (2004), הראו במחקרם, כי מעורבות של נוער בסיכון למען האחר גרמה להעלאת דימויים העצמי ולתחושת עצמאות ושליטה בחייהם. במחקר אחר, מתבגרים עם רקע של התנהגות עבריינית, ששהו במוסד סגור מכוח של צו בית משפט, השתתפו בפעילות התנדבותית במעון של אנשים נזקקים. בעקבות זאת, הם שינו כיוון באופני פעילותם היומיומית העבריינית והחלו בתהליך חדילה מעבריינות (אוזן, 2008).

פנימיות

המסגרות החוץ-ביתיות לילדים ולנוער במצבי סיכון בישראל מספקות מענים מקצועיים וחינוכיים למגוון הצרכים של החניכים ושל משפחותיהם בסביבה בטוחה. ההפניה למסגרות נעשית על

ידי עובדים סוציאליים במחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות, לאחר שהילד והוריו עברו דיונים בוועדת תכנון, טיפול והערכה. המסגרות מופעלות על ידי חברות ועמותות ציבוריות בפיקוח האגף החוץ-ביתי. ההשמה במסגרת חוץ-ביתית היא אחד האמצעים לשמירה על שלומם ורווחתם של ילדים, שאינם יכולים לקבל מענים אלו במשפחה ובקהילה.

ישנם מספר מודלים למסגרות חוץ-ביתיות, לדוגמה:

- מודל קבוצתי, המיועד למספר קבוצות של ילדים בהובלת צוות מדריכים.
- מודל הורי, המיועד למספר קבוצות של ילדים עם מאפיינים ייחודיים ברמות התפקוד והסיכון שלהם, בהובלת בני זוג, נשואים או שאינם נשואים, המתגוררים באופן קבוע במקום.
- שירותי אומנה.

הפנימייה רואה את החניך ואת הדאגה לשלמו כיעד מרכזי בעבודתה ופועלת להעניק לכל חניך שהושם בה מסגרת מוגנת ומעצימה, המאפשרת לו הזדמנות לשיפור מצבו הפיזי, הרגשי, ההתנהגותי, הלימודי, החברתי והמשפחתי, כמו גם למימוש הפוטנציאל האישי שלו. כל זאת במטרה לאפשר לכל חניך לחוות ילדות מיטיבה.

הפנימייה היא מקום שנועד למימוש עקרונ טובת הילד ומימוש זכויותיו באופן המאפשר לו להשמיע את קולו בקבלת החלטות הנוגעות לענייניו ולהיות שותף בכל תהליך קליטתו והשתלבותו בפנימייה ובבניית התוכנית עבורו.

בפנימיות קיימים מספר עקרונות מרכזיים, לדוגמה:

- עבודה עם משפחת החניך: הקשר עם משפחת החניך מהווה עקרון ליבה ומושם דגש על עדכון, יידוע ושיח שוטף, שמטרתו הידוק מערכת היחסים בין החניך למשפחתו.
- הכנה לבגרות ולעצמאות: הכנת החניך ליציאה לחיים עצמאיים, הקניית כלים ומיומנויות שיכינו אותו לבגרות ולעצמאות.

המחקר הנוכחי התמקד, כאמור, בבני נוער המתגוררים בפנימייה. מחקר שנערך בארץ על ילדים חסרי עורף משפחתי (המשפחה קיימת, אך אינה תומכת), החוסים בפנימיות בישראל, התייחס לתופעה הייחודית של התמודדות עם חוויית הבדידות הקיומית. נמצא כי ילדים חסרי עורף משפחתי חווים משבר עמוק בגיל ההתבגרות על רקע תחושת הבדידות שלהם בעולם, וכי נוכחותה של דמות קבועה, יציבה ומשמעותית יכולה להשפיע על סיכויי החניך להתמודד בהצלחה עם תחושות אלו (דביר ואח', 2010). הפנימייה מנסה להבטיח לילדים יציבות, דאגה לכל צרכיהם בזמן השהות בה ושיקום המערכות שנפגעו בעזרת יצירת קשר עם דמות מיטיבה (יוסף, 2011). בפנימייה הילד זוכה בחום, בתשומת-לב ובסיפוק צרכיו, תוך כדי שהגבולות הבין-אישיים לרוב ברורים וכבודו העצמי נשמר וכל אלה באופן שלרוב לא הכיר במשפחתו (הטב, 1999).

במחקר הנוכחי נבחנו התהליכים שעברו על נערים שגדלו בפנימייה, תוך כדי השתתפות במעשים של נתינה לאחרים, בסמוך לחזרה ועשר שנים לאחר מכן. בפנימייה שבה התקיים המחקר מודגשת תפיסה חינוכית-טיפולית של חשיפת החוסים בה לטוב ולנתינה על ידי מערכי פעילויות של צוות ההדרכה ועל ידי עידוד ליציאות התנדבויות שונות. בכך, דרך עשייה ממשית

בעבודת כפיים, צוות הפנימייה מסייע לנערים ולנערות לתפוס, כי יש טוב בעולם וניתן לפעול על פיו מבלי להיחשב חלש או להינזק.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את התהליכים שבני הנוער, הבאים מרקע של משפחות מצוקה, עברו לאחר שהשתתפו בפעילות פרו־חברתית של התנדבות חוצת גבולות, למען בני נוער, בני אותו גיל, הבאים מרקע של מצוקה קשה. כמו כן, בחינת משמעות הנתינה בסיפורי חייהם של המשתתפים ובחינת תפיסתם ופרשנותם את ההשלכות האפשריות של הנתינה על כוונותיהם להמשך חייהם ובהמשך חייהם. שאלת המחקר הייתה: כיצד השתתפות בפעילות נתינה ייחודית נתפסת על ידי בני הנוער המתנדבים וכיצד היא משתלבת בסיפור חייהם הכולל.

שיטת המחקר

המחקר המוצג הוא מחקר פעולה השתתפתי (Kemmis & McTaggart, 2000), שהתכוון לבחון באופן איכותני־פנומנולוגי תהליך של יצירת שינוי. העיקרון המרכזי בפנומנולוגיה טוען, כי יש ללמוד על תופעות אנושיות ישירות מאנשים החווים אותן (Moustakas, 1994). מחקר פעולה מטרתו להביא את המשתתפים לידי שינוי עמדות ולהתקדמות של תהליכים בנושאים חברתיים שונים (McTaggart, 1991). מחקר מסוג זה שונה באופיו ממחקר שיתופי, אשר בו מערכת היחסים בין החוקר למשתתפים היא ללא מניפולציה מחקרית (צבר בן יהושע, 2001).

אוכלוסיית המחקר

המשתתפים במחקר היו 13 בני הנוער והבוגרים אשר יצאו למשלחת. מהם (בעת היציאה למשלחת ב־2010) 10 נערים ונערות מהפנימייה, בגילאי 16-18, שמונה בנות ושני בנים, ובנוסף שלושה בנים בוגרים של הפנימייה (אחד טרם גיוס בן 19, ושני חיילים קרביים משוחררים בני 22). שלושה מהמשתתפים הם יתומים ושלושה (מהם שני יתומים) הם בני העדה האתיופית. טווח השנים שבהם גרו או עדיין גרים בפנימייה נע בין שלוש ל־10 שנים. שנתיים לאחר הנסיעה, שהייתה במוקד המחקר, שבעה מהם משרתים בצבא ובשירות הלאומי, ארבעה עדיין חניכים בפנימייה, ושניים לאחר שחרור מהצבא ועובדים למחייתם. כיום, בשנת 2020 גילם נע בין 25-32, שבעה מהם נשואים, שישה בעלי תואר ראשון, ארבעה עם תואר שני, כולם מתפרנסים בכבוד במגוון עבודות, כמו: חינוך, טיפול, הנדסה, מסעדות, סייבר, ממשל ודיפלומטיה, ועוד. והכי חשוב – לשישה מהם יש ילדים (או במהלך היריון) אשר גדלים איתם בבית ולא במוסדות רווחה. אין ספק, הם ניפצו את מעגל המצוקה!

כלי המחקר

הכלים לאיסוף הנתונים היו ריאיון פנומנולוגי ותצפית משתתפת. במחקר הנוכחי נערך ריאיון עומק חצי-מובנה הדומה יותר לשיחה 'עם מטרה' (Burgess, 1984). ראיונות חצי מובנים מתבססים על כך שהחוקר הוא כלי המחקר והם אינם עוקבים בהכרח אחר רצף של שאלות מובנה וקבוע מראש (צבר בן יהושע, 2001). בהתאמה, הגענו אל הריאיון עם מדריך ריאיון מוכן מראש וממנו התפתחה שיחה בהתאם לתשובות המשתתפים.

הליך המחקר

המחקר התבסס על ראיונות שנערכו טרם הנסיעה, יומן תצפית משתתפת תוך כדי השהות ברואנדה, ריאיון שנערך כשלושה חודשים לאחר הנסיעה וריאיון נוסף שנערך עשר שנים לאחר חזרת המשלחת. הראיונות לפני הנסיעה ושלושה חודשים אחרי הנסיעה נערכו בפנימייה, הריאיון האחרון, עשור לנסיעה, נערך באמצעות הטלפון עקב מגבלות וירוס הקורונה. הראיונות הוקלטו (בהסכמת המרואיינים) ותומללו לאחר מכן. הריאיון לא הוגבל בזמן ונמשך לפי הצורך.

ממצאים

פרק הממצאים מציג את תוכן ההתנסויות והחוויית הסובייקטיביות של המשתתפים בנסיעה לרואנדה, כפי שהוא משתקף מעיניהם. המטרה הייתה לנסות ולהגיע אל מאפיינים הנמצאים בבסיס החוויה האישית של הנתינה שבוצעה על ידי המשתתפים ואל השינוי שחל בתפיסתם את חייהם בעקבותיה.

התמות שיוצגו יתארו את דברי המשתתפים בהתייחסותם למעבר שלהם מהיותם "מקבלים" ל"מקבלים ונותנים", תיאור החוויות והרגשות במהלך היציאה ל"תיקון עולם", ביצוע הפרויקטים, ונקודת השיא שלהם במהלך מעשה ההתנדבות. לאחר מכן יוצגו התמות הנוגעות בהשלכות של מעשה ההתנדבות - תיאור התהליכים שהחלו בהם, השינויים שלדעתם החלו להתרחש בעקבות הנסיעה והמבט אל עבר העתיד, ולבסוף "מבט לעשור" - עשר שנים לאחר ההתנדבות המשתתפים יתארו כיצד הם רואים את מעשי הנתינה כחלק מאורח חייהם, וכיצד הם רואים היום את מעשה ההתנדבות שלהם ברואנדה.

1. ממקבל למקבל ולנותן

במשנה במסכת אבות פרק ג' משנה א' נאמר: "דע מאין באת ולאן אתה הולך". במסע לרואנדה עברו בני הנוער תהליך, שהשפיע על תפיסתם את המקום שאליו הם רוצים להגיע. התמה הראשונה מתמקדת בשלב המעבר ממצב של "מקבל" למצב של "מקבל ונותן" והיא מתארת את המשמעות של להיות במקום המיטיב לאחר מתוך הבנה "מנין באתי" ו"היותי עדיין מקבל".

את המשפט "להפוך ממקבלים לנותנים", שמעו בני הנוער כמעט בכל הזדמנות שבה נחשפו למעשה נתינה של אחרים למענם. היכולת לשבור את מעגל המצוקה על פי תפיסת המקום היא בטיפוח ובפיתוח יכולת הנתינה לאחר. כדי להבין את תהליך ההפיכה ממקבל לנותן, התבקשו המשתתפים לספר על חוויה אישית, שבה נזכרו כיצד הם הרגישו כמקבלים. הם תיארו מקרים רבים שבהם קיבלו עזרה במהלך שהותם בפנימייה ואת ההרגשה הטובה שבאה עם קבלה זו, כמו שסיפרה לירון: "למשל, שכמעט כל יום עוזרים לי בשיעורי הבית ונותנים בחונכות, ואני מרגישה שרוצים לעזור לי ושיש לאנשים זמן להיות בשבילי, אוזן קשבת..."

ודליה הוסיפה:

שנה אחרי שהגעתי בקייטנה היה פרס של קורס צלילה לילד שהכי השתתף, ובסוף הקייטנה ישבנו יחד והמנהל הודיע מול כולם שזו אני, ובאותו רגע על זה שחשבו לתת לי גרם לי לסיפוק ולהרגשה טובה ולהרגשה כיפית. כיף לדעת שמישהו רוצה לתת לך מכל הלב ובלי שום רצון לתמורה חזרה.

לעיתים התלות בנתינה של האחר מעלה תחושות לא נעימות, מעצם הצורך האישי שהיא חושפת, שמתפרש כחולשה, ואולי מעצם התלות והרצון להישאר בלתי־תלוי. מודעות לכך יכולה לסייע להם להזדהות עם היתומים בכפר ברואנדה, כאשר הם עצמם יבואו כנותנים. חלק מהמשתתפים העלו את הקושי הזה שעשוי ללוות קבלת סיוע ואת אי הנוחות בכך, כמו שאמרה אסנת:

אדם חייב לדעת לקבל, וקשה לי עם זה, כי אני רגילה להיות עצמאית. וחייב לדעת לקבל בשביל לתת כי זה להיות אגואיסט רק לקבל...
וקרן אמרה: במשך חיי קיבלתי הרבה, הרבה פעמים היה סבבה, וחלק מהפעמים פדיונות... וזה מעלה מחשבות ועם הזמן מבינים שזה לא מהתנסאות אלא מרצון לעשות יותר טוב... ואם אסתכל על עצמי כמסכנה אז אשאר כך. דווקא בגלל זה כשאתה מקבל כל כך הרבה אתה רוצה לדעת איך זה לתת כמו התורמים כאן, ובא לך להגיע ליום הזה שישתכלו עליך כאחד שתורם...

מרבית המשתתפים ציינו את היותם בשני צדי המשוואה "מקבל - נותן", וכי בעצם זה מעגל המזין את עצמו. כך אמרה לירון:

כל בן אדם גם מקבל וגם נותן, אין מאה אחוז רק לתת או רק לקבל, ואחד שרק נותנים לו זה לא טוב. בהתחלה יש כאלו שלא יכולים אלא רק לקבל ואם הם ממשיכים אז זה עצוב...
אני רוצה להיות במצב של להגיע ממקבל לנותן...

ונאוה הוסיפה: "מי שמקבל מרגיש צורך לתת ומי שנותן יכול לקבל מהאדם שנתן לו, אין ניגוד יש השלמה"... חלקם לקח את המשוואה אל היעד שהציב לעצמו, להיות נותן, כמו שציינה דנה: "שאנחנו גם מקבלים וגם נותנים, ואני רוצה להיות אדם שמתנדב, אני רואה את התורמים לנו שהם נותנים וזה עושה חשק להיות אחד מהם"... ולפי זואי: "ועכשיו תורי לתת. אני רוצה גם לקבל וגם לתת, לא רק לקבל ולקבל..."

המשתתפים דיברו על המשמעות של התופעה שהנותן גם מקבל מעצם מעשה הנתינה, למרות שהוא זה שנותן לאחרים. הם ראו בכך מקור לחיזוק והמשך היכולת להעניק. כך אמר שלום:

כל מי שנותן מקבל משהו, מי שנותן לאחר יכול ללמוד ממנו ומקבל סיפוק, ואז גם מקבל. זה טוב כי אתה לא יכול רק לתת, לתת, לתת ולא לקבל כלום, כדי שלא ימאס, אתה אמור לקבל כדי לתת עוד. קרן הוסיפה: זה נשמע מוזר אבל זה מה שמדהים שהנותן מקבל יותר...

כשצוות הפנימייה תכנן את יעדי המשלחת, הועלה הרעיון שכל משתתף יגייס בעצמו סכום כסף לא מבוסס של 2,000 ₪ לצורך מימון פרויקט האופניים. רעיון זה עלה במטרה להעביר את המסר שהנתינה באה מתוך עשייה שלהם כשותפים לדרך ולחדד את תכלית הנסיעה – לצאת ולהעניק מעצמם מתוך מעורבות ממשית בעשייה. המשתתפים תיארו, כי דווקא העבודה לצורך מימון פרויקט האופניים, בזמן הלימודים ועל חשבון החופש שלהם, היא זו שסייעה להם להתחבר יותר לנסיעה ולמטרותיה, כמו שסיפרה דליה:

צריך להביא מעצמנו משהו, ואנחנו יותר מעורבים ונתנו מעצמנו ולא שרק לקחו אותנו. עבדתי במלצרות ובמערכת של עיתון, אז חצי חודש עבדתי למרות הקושי למצוא עבודה זמנית, לקחתי שתי עבודות ותמרנתי ביניהן כדי להגיע לכסף. וגם לפי זואי: ברור שזה שונה כי שאני עולה על המטוס בלי כלום, אני מרגישה ריקה, ועכשיו שאני באה עם כסף, אני מרגישה שעשיתי משהו, כי אני נותנת אז זה משפיע, ולא רק החוויה אלא התרומה.

לאחר החזרה, המשתתפים נשאלו האם היו מעדיפים לטוס בלי לעבוד ולהביא את הכסף. רובם ענו בשלילה וטענו, כי ללא התרומה האישית היו מרגישים פחות טוב, וכי היה זה רעיון שאומנם בהתחלה התקבל בחשש, אך מאוחר יותר התברר כתורם ביותר מכיוון שהוא חיבר אותם יותר אל הנסיעה והעצים את מעשה הנתינה, כמו שסיפרה קרן:

זה הרעיון הכי מדהים בטיסה הזו, אם אני מרגישה טוב במשהו, זה כי עבדתי. אם לא הייתי עובדת ורק לעלות למטוס אי אפשר היה לנפנף בזה... אם ההורים היו משלמים אז הם ימשיכו לשלם, וככה יש לי חלק של בעלות, אני עשיתי ואני הבאתי, ואי אפשר להגיד לי כלום כי זה שלי.

לתפיסת המשתתפים, השתתפותם בתשלום הגדילה את עיסוקם בהתנדבות מעבר לזמן שהייה בראנדה, כמו שאמרה אסנת: "אני חושבת שזה כן מגדיל את הנתינה, כי אני לא רק טסה בחינם... זה שאתה עובד, אתה עושה משהו, מתחיל את התהליך ההתנדבותי עוד לפני".

2. הפרויקטים שבוצעו

שני פרויקטים עיקריים נעשו בכפר היתומים בראנדה: פרויקט בניית מכלי המים ופרויקט הרכבת האופניים. המשתתפים דיברו על התרומה המשמעותית בעיניהם, על כך שהרגישו שקיבלו סיפוק רב בעקבות העשייה ובעיקר מהנתינה עצמה. המסר העיקרי שחזר ועלה מדבריהם היה

שכאשר מעשה הנתינה בא מהם, בזיעת אפם ומכספם, הוא גרם לסיפוק המרבי, כמו ששיתפה נאוה: "הדבר הכי יפה שעשינו זה האופניים, התחלנו מאפס ועשינו הכול, מלנקות אבק ולכלוך ועד לחדר צבוע יפה. עבדנו בשיתוף פעולה, חלק צבעו, חלק הרכיבו. מזה הרגשנו הכי הרבה שמחה כי זה שלנו מאפס ועד הסוף"...

בנוסף, המבט המאושר על פני הילדים הרואנדים העניק למשתתפים תחושת סיפוק חזקה, כמו שתיארה לירון: "בטקס שהבאנו להם את האופניים הם נורא נהנו, הם נסעו והשתוללו עם האופניים, התלהבו, והיה ממש כיף". וכן עומרי: "האופניים – ממש ראו את השמחה של הילדים". המשתתפים תיארו כי בזמן העבודה הקשה, כשהיה חם, כבד ומעייף, עלו בראשם מחשבות שונות. חלקם תיארו כי היה נחוש לסיים ולבצע את המשימות, ושהסיפוק שבהגעה אל המטרה קידש את האמצעים והקשיים. כמו שאמר רועי:

באתי למטרה מסוימת ואני חייב לסיים... וגם עבר לי בראש איך העובדים כאן חיים על דולר ליום וסוחבים את זה, תביא לי מאה אלף דולר לא אעשה את זה... וההרגשה למען האחר זו הרגשה אחרת לגמרי.

אסנת: סחבנו אבנים סלעים ומלט, חפרנו באדמה... הכנו יחד עם העובדים כאן והגענו ל-16 מכלים שזה קצב מטורף. נהייתי למרות הקושי. אתה מרגיש שאתה עושה משהו, אז זה סיפוק אדיר.

חלקם ראה את התוצאה מול עיניהם והתעלם מהקשיים, ונזכר בעצמו כמקבל. הזיכרון הזה הוסיף להם כוח, ורצון לממש את המטרה במהירות, כמו שאמרה דליה:

כשהיה לי קשה חשבתי למה זה מיועד ולמה זה, והמשכתי הלאה בעבודה ולא עצרתי. חשבתי על התוצאה, על שיהיו להם מים ואופניים שיוכלו ליהנות מזה... חשבתי על עצמי כשהייתי בפנימייה ושהביאו לי משהו שהיה חשוב לי, ואלו היו רגעי אושר כשהתרומה הייתה חשובה לי ומשמעותית.

ניתן לצפות שבפרויקט כזה יהיו גם רגעי תסכול, ואכן היו משתתפים שסיפרו על כך, אולם ציינו כי בכל זאת בחרו להמשיך, כמו שסיפרה זואי: "אמרתי לעצמי שבאתי בשביל לעזור, וידעתי שלא יהיה קל ובאתי בשביל זה ואני אעשה את זה מכל הלב. לבסוף עשינו את זה והיה שווה". ומשה: "לא משנה, באנו לעזור, העיקר אתה בא ונותן בעצמך, העיקר נותן, וגם בלחם יש קשה ואותו אנו אוכלים"...

כחלק מהמעגל המזין את עצמו של קבלה – נתינה, המשתתפים העלו תובנות שקיבלו תוך כדי העבודה על הפרויקטים. עלו תובנות על כך שהם בדרך הנכונה לצאת ממעגל המצוקה, שכן היכולת לתת לאחרים מלמדת שהם בעמדת כוח, כמו שאמרה אסנת: "כשאני נותנת אני מרגישה שיצאתי ממעגל המצוקה. כבר לא צריכה שיעזרו לי ואני יכולה לעזור לאחרים, וזה כיף כשמהעזרה שלי אני רואה פירות". תובנה נוספת שעלתה היא, שבמעשה נתינה לאחר, האדם מגיע למימוש היכולות שלו, כמו שתיאר רועי:

מתי שהוא בחיים שלך אתה כל הזמן מקבל. אז די רק לקבל, תן לאחרים, לחברים, לכל הכיוונים. סוף סוף יוצא לי לתת למשהו שאני רוצה. ומה שגרם לי לתת זה שנתנו לי ועכשיו זו ההזדמנות שלי. המשפחה האחים, הפנימייה. אני נזכר שנתנו לי וזה הקטע. הצד הכי טוב זה הצד הנותן, כשאתה נותן למישהו ומרגיש את הסיפוק האמיתי.

לבסוף, המשתתפים תיארו את מה שהם הרגישו כנותנים לאחרים. רובם העלו את תחושת הסיפוק מעצם העשייה למען אחרים, ומההרגשה כי הנתנה נעשתה "משלהם", וכך אמרה דליה:

לקראת הסוף כבר עשינו הכול, קטפנו את הפירות ולא היו רק דיבורים, זה נתן לי הכי סיפוק, סיפוק מהנתנה וזה הרגשה טובה שעשית משהו טוב למען האחר. דנה: וואי, נראה לי בערב שישי האחרון שהציגו אותנו וישבנו כמו האורחים שבאים אלינו לפנימייה, וזה תפס משמעות לשבת בין הנותנים. זה היה מרגש, הייתה הרגשה טובה להבין מה אלו שיושבים בכיסאות התורמים מרגישים, ושעמדנו ושרנו זה הכיף, שהשארנו משהו משלנו.

על כך אומר הרב דסלר (תשנ"ז) בספרו "מכתב מאליהו": "יותר ממה שהנתנה באה בעקבות האהבה, האהבה באה בעקבות הנתנה" ... (עמ' 138).

3. "תיקון עולם"

היציאה הראשונה מהכפר הייתה לפרויקט הנקרא - "תיקון עולם". מושג זה נכנס לשפת היום-יום של היתומים הראונדים בהגייטו בשפה העברית ומשמעותו היא לצאת, לעזור ולתקן משהו בעולם שמסביב לכפר. חלק מהמשתתפים הבינו, תוך כדי העשייה, כי ילדי הכפר עדיין נמצאים במצב של נזקקות מסוימת, ובכל זאת הם באים לעזור לאחרים, כמו שסיפרה אסנת:

אני הלכתי לבית שאין להם מטבח אז בנינו להם מטבח מבוץ. האבא שם זקן ואין לו כוח לבנות, אז עזרנו להם. הכנו בוץ ובשרשרת העברנו בוץ ובנינו את הקיר. הבנתי שהילדים של הכפר שעזרו לזקן, בעצם ככה זה אצלם בבית ועכשיו יש להם את הכוחות להעניק כל שבוע לאחרים, וזה מרגש...

חלקם לקח את העשייה של "תיקון עולם" כמסר להמשך בסגנון הסרט: "תעביר את זה הלאה"¹. כך סיפרה דליה:

הבנתי שזה בכל מקום נמצא, אצלנו אנחנו הופכים ממקבלים לנותנים ונמצא מהפנימייה נגיע להופכים לנותנים, כי עד עכשיו נתנו לנו ואנחנו לומדים מזה וממשיכים הלאה, ועכשיו אנחנו ממשיכים וכן הלאה, וכאן הילדים מקבלים וממשיכים לתת לקהילה וככה זה מתגלגל לכל העולם...

1. בבימוי מימי לידר, 2000 (באנגלית: "Pay it Forward").

חלק מהמשתתפים הגיע לתובנה מעמיקה, כי הדרך לעזור לעצמך היא על ידי עזרה לאחר. הם ראו זאת במעשה העזרה של היתומים הרואנדים לבני עמם ואז הבינו, כי מדובר בסיפור שלהם עצמם, במעשה הנתינה שלהם לילדים הרואנדים, כמו שתיאר שלום:

שהילדים הרואנדים עוזרים לאחרים זה נותן הרגשה שמצבם לא הכי רע בעולם, כי יש כאלו שיותר קשה להם, וזה בונה להם את האישיות ברמה שאנחנו עוזרים לאחרים. אז כל הכבוד להם ולנו... אנחנו והם יודעים לתת ולא רק לקבל.

תגובת הזדהות מיוחדת הייתה לנאוה, שחשפה תחושות אינטימיות ומרגשות עבודה. נאוה, בת לעדה האתיופית אמרה:

'בתיקון עולם' בכפר, הרואנדים הסתכלו עלי כאחת כזאת משלהם... אני מרגישה קרובה לכאן כי אבא שלי נולד במקום כזה... חשבתי תוך כדי 'התיקון עולם' שאם אבא שלי לא היה עולה לארץ, הייתי חיה ככה והיו באים לראות אותי ועושים לי 'תיקון עולם', לא הייתי יכולה לחיות ככה...

4. נקודת השיא

בערב האחרון לשהות ברואנדה, נאמרו דברי סיכום וכל משתתף שיתף את האחרים בחוויית השיא שלו. נקודות השיא שהועלו בסיכום הגבירו את האמונה של המשתתפים בעצמם, חיזקו את הדימוי העצמי שלהם ואת היכולת למסוגלות האישית שלהם. היו מהם שחוויית השיא עבורם הייתה להיות במקום הנותן המשמעותי לראשונה בחייהם, כמו שסיפרה דנה:

וואי, נראה לי בערב שישי האחרון שהציגו אותנו וישבנו כמו האורחים שבאים אלינו לפנימייה, וזה תפס משמעות לשבת בין הנותנים. זה היה מרגש, הייתה הרגשה טובה להבין, מה אלו שיושבים בכיסאות התורמים מרגישים, ושעמדנו ושרנו זה הכיף, שהשארנו משהו משלנו.

היו מהם שהצליחו בזמן כה קצר להפוך לדמויות משמעותיות בעיני אדם אחר וגם בשל כך הסיפוק כה גדול, כמו שסיפרה דליה:

לפני שחזרנו לארץ אחד מהם שאל אותי, אם אני רוצה להיות כמו אחות בשבילו כי אין לו אחות, זה ריגש אותי ובשבילי זה כל הסיפוק של הנסיעה, המשפט הזה היה שווה את כל הנסיעה ואת המאמץ, כי נכנסתי למישהו ללב, באמת יצא משהו מהנסיעה. חוויית השיא המתמצתת את מטרת הנסיעה באה מדברי אסנת: ההרגשה שבאת מקבל ויצאת נותן.

5. "ולאן אתה הולך"...

המשלחת חזרה לארץ ביום השני של שנת הלימודים. המשתתפים חזרו כל אחד אל שגרת יומו, מי ללימודים, מי לצבא או לשירות הלאומי ומי אל "היציאה לחיים" לאחר השחרור מהצבא. לאחר שלושה חודשים, כפי התכנון מראש, היה הזמן המתאים לבדוק עם כל משתתף איך במבט

לאחר הוא מתבונן על הנסיעה מזוויות שונות. המשתתפים סיפרו על החוויה האישית שלהם מהנסיעה, וכן תיארו את השינויים שלתפיסתם החלו להתרחש בחייהם בעקבות הנסיעה. כמו כן, הם התייחסו לתוכניותיהם לעתיד, איך העתיד נראה בעיניהם לאור הנסיעה ולאן הם היו רוצים להגיע.

המשתתפים תיארו בדבריהם את מה שהחל להשתנות בחייהם בעקבות הנסיעה. נראה כי, עצם ההצהרה על השינוי, אפילו אם הוא טרם בא לידי ביטוי בפועל, מעידה על הכוח האפשרי הטמון בחוויה ועל הרצון החזק ליטול בידיים יוזמה בחיים ולא לוותר ולשקוע בפסיביות. שינוי עיקרי שבו חשו המשתתפים, לדבריהם, היה היכולת לחשוב על האחר, ובעיקר על מי שקשה לו. כך למשל סיפרה זואי:

בלחשוב על אחרים, כמו הומלסים, להתחשב בזולת לא רק באלו שעוזרים לי ונותנים לי, יש את אלו שברחוב וצריכים עזרה.

שלום: שאני אוהב לעזור, שאני אדם שאוהב לתת, ולא הייתי בטוח, אבל עכשיו כן. שאעזור לאדם שקשה לו יותר ממני אפילו שלי קשה יותר ממנו.

היו משתתפים שסיפרו, כי המשלחת גרמה להם לשינויים פנימיים בעצמם, וליכולת להתגבר על מכשולים, שלא העזו להתמודד עימם בעבר, כמו שסיפרה דליה:

הכי השתנה אצלי זה שאם לפני זה הייתי רואה אתיופים והייתי יכולה לעזור להם, לא שהיה לי משהו נגדם אבל הייתה עדיפות אחרונה, ולא נמשכתי. היום זה יותר פתוח בשבילי אפילו יותר מחפשת את זה ויותר רוצה לדבר איתם ולהיות איתם מאשר אחרים... מרגישה אחת משלהם.

היו שתיארו יכולת להתגבר על קשיים קיימים ולהתמודד עימם בהצלחה, כמו שאמרה זואי:

התגבר על קשיים. המסע חיזק אותי, שהם עברו קשיים והתמודדו איתם ולראות אותם מגיעים להצלחות זה מעודד לראות כאלו שמצליחים, ולהם אין אימא וגם לי אין, והם מתקדמים הלאה וגם אני רוצה בעצמי.

היו אף שטענו לחיזוק הביטחון העצמי, כמו למשל משה: "שאני יותר עם ביטחון, שאם יהיה לי משהו ואני יוכל לתת אותו אני אתן".

משתתפים ציינו כי חזרו לארץ עם חוסן לקראת ההתמודדויות עם העתיד הקרוב. החוסן התפרש אצלם ככוח, כאומץ להתמודד ולא לוותר לעצמם. כך למשל אמר רועי:

למדתי הרבה שאני יכול להתמיד ולתת יותר ממה שאני נותן תמיד, במיוחד אחרי הצבא, ופחות לוותר לעצמי. פשוט לסיים את העבודה עד הסוף. נהיה לי יותר אומץ לעשות דברים. מה זאת אומרת אומץ? יותר כוח לעשות דברים. במיוחד לא לוותר לעצמך, אני מסתכל עליהם ואומר 'זואלה הם לא מוותרים לעצמם והם יודעים לשלב בין צחוק לרצינות...' יש להם משפט: 'אם תסתכל רחוק תגיע רחוק...' זה מסר שהולך איתי, אני משתמש בו ונזכר בילדים שם.

6. תהליכים שהתרחשו בעקבות המשלחת

כהמשך לשינויים שהמשתתפים הצהירו עליהם, החלו להתרחש גם מספר תהליכים שנצפו בפועל על ידי החוקר מספר חודשים לאחר הנסיעה, בתוך בית הילדים שבו הם גרים. המשתתפים ייחסו את התהליכים האלו לחוויית הנסיעה לרואנדה. כך היו משתתפים שדיברו על הכנה להמשך חייהם, ומעשה ההתנדבות ברואנדה היווה לדבריהם אבן דרך בתהליך זה וחלק מרכזי בעיצוב שיקול הדעת, כמו שתיארה דנה: "זה עזר לי לבחור כיוון – שירות או צבא וזה עזר לי כי ראיתי את המתנדבים בחו"ל וזה עזר לי, זה הכיוון – שנת שירות בחו"ל".

חלק מהמשתתפים תיאר תהליך פנימי שהואץ בעקבות ההתבגרות שלהם, הנסיעה ומעשי ההתנדבות. שלושה חודשים לאחר הנסיעה הם תיארו תחושה של שינוי עצמי, אותה ייחסו לחוויית שחוו ברואנדה. בדרך כלל די נדיר בפנימייה לשמוע מנער שהוא מקבל מרצונו שינוי עצמי, ונדיר עוד יותר לראות אותו מבצע שינוי זה בעצמו, כך שנדמה שלחוויה של מעשה ההתנדבות הייתה השפעה שעוררה תהליכים של שינוי. המשתתפים סיפרו על כך, שהם תופסים את עצמם עצמאיים יותר ובוגרים יותר, וכן שהפכו למאושרים יותר ושמחים יותר בעקבות מעשה הנתינה. כך למשל שני שאמרה: "אני יותר שמחה, מקבלת דברים יותר בקלות ולומדת להתמודד עם דברים לבד ולעשות החלטות בעצמי. אני מאושרת, אני במקום אחר".

זואי:

אני לומדת להעריך דברים – אוכל, מים, מה שחסר להם... יותר רגישה, אך לא כמו פעם. המסע חיזק אותי, שהם עברו קשיים והתמודדו איתם ולראות אותם מגיעים להצלחות זה מעודד לראות כאלו שמצליחים, ולהם אין אימא וגם לי אין, והם מתקדמים הלאה וגם אני רוצה בעצמי.

היכולת לראות את האור שבקצה התהליך, כמאמר המשפט המפורסם של ניטשה "מי שיש לו איזה למה שלמענו יחיה – יוכל לשאת כמעט כל איך" (מצוטט אצל פראנקל, 1985, עמ' 79) בא לידי ביטוי בדבריה של לירון, שאמרה [בלהט]:

להמשיך לתת, להמשיך לעזור בעתיד ועכשיו... כאילו לתת זה פתאום נהיה חלק ממני, חלק ממה שאני רוצה להיות, מטרה כזאתי שאני רוצה. בגלל זה אני לומדת קשה כדי שתהיה לי האפשרות לצאת ולעזור. שאני לא אניע למצב שאני ארצה לתת אבל לא יהיה לי. חזרנו אנשים אחרים...

כאמור וכמודגש כאן, זו הצהרת כוונות לעתיד שאומנם טרם נבחנה בפועל נכון לשלב הראיונות לאחר החזרה, אך היא מעידה על שינוי מסוים בעולם הערכי ובסדר העדיפויות, לפחות המוצהר (ועל הנעשה כאן – בהמשך בתת הפרק "מבט לעשור").

לסיום, המשתתפים תיארו תהליכים אשר הביאו לתובנות עמוקות, שלרוב אדם מגיע אליהן לאחר חוויה מעצבת שחווה. המשתתפים הדגישו את החלטתם לעשות מעשה של "תיקון עולם"

מבחינתם, ולא להסתפק רק בתובנה או בהרגשה הטובה שחוו. כך למשל תיארה קרן היבט של "תיקון עולם" בעצם היכולת החדשה שלה לצאת מעולמה המצומצם אל הזולת, גם השונה ממנה:

זה חידד לי את הראייה, כל כך הרבה דברים שבחיים לא הסתכלתי עליהם. מה זה בגרות, מה זו אחריות, לכבד, לאהוב את האדם באשר הוא אדם. הם אף פעם לא התווכחו איתנו על זה שאנחנו אחרים. ודווקא במדינה שלנו יש קיבוץ גלויות וצריך ללמוד לקבל כל אחד באשר הוא, ואני לומדת ומיישמת בחיבור שנעשה בקבוצה שלי, שיש בנות ממוצא שונה ואנחנו נהנות מהגיוון.

7. תכנון לעתיד

המשפט שצבוע על השער בכניסה לכפר היתומים ברואנדה "If you see far you get far", מסמל את חזון הכפר, אך גם הפך למוטו, לז'רגון של מי שהשתתף במשלחת. המשתתפים דיברו על התכנון שלהם לעתיד מתוך ההקשר של הנסיעה לרואנדה. התוכניות לעתיד היו אמנם גם טרם הנסיעה, אך משהו בשהות שם, לתפיסתם, גרם להם להתבגר ולהסתכל נכוחה על העתיד שהם מבקשים לעצמם, מתוך מקום של עוצמה ויכולות, שלדבריהם לא הכירו בעצמם או שטרם הבשיל ויצא לפועל. הם חיברו בין מה שראו ועשו לבין התכנונים שלהם לקראת המשך חייהם. המפגש עם המתנדבים הישראלים והאמריקנים בכפר ברואנדה חשף את בני הנוער מהפנימייה לתופעה, כי ישנם אנשים שבחרו להתנדב לתקופה משמעותית בחייהם. משתתפים הצהירו, כי הם מעוניינים להצטרף לתופעה זו. כך למשל אמרה דנה:

זו חוויה שתמיד תישאר אצל כל אחד מאיתנו... כל דבר שאני אעשה, אעשה אחרת בגלל רואנדה. הכיוון של השליחות בחו"ל, והערך של ההתנדבות והאמונה והמודעות לסביבה ולמצב של האנשים ולדעת שאת כן מסוגלת, זה עזר לי להכיר את עצמי יותר טוב. עוד כמה שנים להתנדבות. אפילו לא באותו מקום, אבל התנדבות כן. אני רוצה שנה בחו"ל, כמשלחת ציונית.

וגם שלום: המשלחת נתנה לי להיכנס לשנה חדשה יותר בוגר, להיות במכינה ואז צבא, קרבי ברור, מקווה הכי רחוק שיש... התחזקתי מהנסיעה כי בשניהם [צבא ורואנדה - המחבר] אני עוזר ונותן מעצמי לטובת הכלל.

חלק מהמשתתפים לקח את ההתנסות במעשה הנתינה למישור המעשי של המשך החיים בטווח הקרוב, כמו למשל זואי, שהחלה להתנדב לשירות לאומי וכבר חושבת על המשך: "אני מתכננת לעשות שנה שנייה בשירות לאומי, ואחרי זה מעניין אותי ללמוד הוראה או חינוך מיוחד". וכן רועי, שהחל לממש את הצעד הבא בחייו: "עכשיו פתחתי עסק, ואז ארצה להתחיל ללמוד, פסיכומטרי, ללמוד סיעוד. דווקא עכשיו, כי יש לי יותר אומץ ויותר שאיפות בעקבות הנסיעה, ואמרתי לעצמי על העסק, אם לא אתפוס אומץ עכשיו אז לעולם לא, אתה חייב אומץ".

”מבט לעשור”: חברי המשלחת מתארים את השפעתה של

ההתנדבות בחייהם כיום, עשור לאחר החזרה ממעשה ההתנדבות

לא בכל יום מזדמנת האפשרות להתבונן עשר שנים לאחור ולבחון כיצד חוויית הנתינה משתלבת כיום בחייהם של בוגרי הפנימייה. כולם לאחר שחרור משירות משמעותי, חלקם הגדול בעלי משפחות, וילדיהם גדלים איתם בבית, עם שני הורים אוהבים ומקדמים ואינם זקוקים למסגרת חוץ-ביתית מהסוג שבו הם גדלו. הם אנשי מקצוע בתחומם.

מעניין היה לבחון כיצד מעשה הנתינה משתלב כיום בחייהם. האם הנסיעה לרואנדה עודנה נוכחת עשור לאחר שהייה שם? האם ישנם 'קודים' שנצרכו בהם להיות מהנותנים ומהמקבלים ולא רק מהמקבלים? והאם אכן נראה שעל בסיס דבריהם כיום, הנתינה היא תהליך מרפא.

כולם זכרו את הנסיעה כאירוע משמעותי מאוד בחייהם. מדברים עליה עד היום בכל הזדמנות שאפשר. לאורך הריאיון הם העלו זיכרונות נעימים ומשמעותיים וחשפו בפניי, עד כמה תפוסת עולם של נתינה מאז ההתנדבות ברואנדה, הפכה להיות חלק מאורח חייהם.

המשתתפים נשאלו כיצד מעשי נתינה משתלבים באורח חייהם כיום. היה מרגש מאוד להאזין לתשובותיהם: אבי (29), תואר שני ייעוץ חינוכי, עובד כמחנך):

אי־אפשר בלי לתת ולהתנדב. אני כיום מתנדב לטובת כמה עמותות. וגם בעבודה בבית ספר אני עובד מעבר לשעות מתוך שליחות. הנסיעה לרואנדה הייתה חלק מתפוסת העולם שלי של נתינה. רציתי לתת והנה באה לי ההזדמנות לתת. המצב האידיאלי לקבל ולתת. מכיר בכוחות שלך ויכול לתת. ככה העולם צריך לעבוד. בפנימייה פחות הבנתי את זה כי רק קיבלתי. מאז התנדבתי ובצבא ובחיים אני מבין שזה המצב הבריא בחיים.

נאוה (26), במהלך לימודי תואר בממשל ודיפלומטיה, עובדת בבנק) הוסיפה:

יצאתי בשנים האחרונות למשלחות הסברה באנגליה ובארה"ב, הדרכות בעברית לאוכלוסייה שם. רוצה יותר להיות מעורבת באסונות שקרו בעולם, מתוך מעורבות חברתית. הייתה לי את הזכות להתנדב שם. כיום מחפשת למצוא משרה בעמותות עם המגזר השלישי, משהו שעוסק בנתינה. אני בחיי מחלקת מזון לחיילים בודדים, למשפחות נזקקות...

דליה (29), תואר שני בחינוך מיוחד, מחנכת בבית ספר לחינוך מיוחד, אימא לשניים):

אני מרגישה שהמשלחת בנתה אותי וקידמה אותי למקום שבו אני נמצאת היום. המשלחת עיצבה לי את האישיות והאופי והרעב לתת משהו בעולם. כשיצאנו ל'תיקון עולם' והלכנו לעזור למשפחה באיזה כפר, המושג, 'תיקון עולם', לקח אותי למקום שבו רציתי לתקן עולם. ההשפעה של הנתינה הזו נכנסה לנפש. המשלחת חיזקה אותי והשפיעה ברמת הנתינה לרמה עמוקה יותר, גם ביום־יום בתרומה לצדקה וגם בעבודה שלי עם התלמידים שלי, שאני מלמדת אותם עם כל הקושי לחיות חיים של נתינה ומשמעות, להסתכל בגדול על הסביבה שלך מי צריך מה, לא רק על עצמך. אני רוצה לעשות 'תיקון עולם' ולהשאיר חותם איפה שהוא...

קרן (26), תואר שני במינהל עסקים, בהיריון עם תאומים) הוסיפה:

כשהתלבטתי מה לעשות בחיים אחרי שני התארים, מה שמשך אותי זה עולם העמותות. זה עבודה כחלק ממשהו גדול של נתינה. עשיתי בירור עם עצמי איפה אני במעגל הנתינה. והיום בעמותה שבה אני עובדת ברור לי שאני שם, להרגיש את העשייה והשליחות ברמה היום-יומית, אני רוצה להיות חלק ממשהו גדול.

לירון (27), תואר ראשון בקרימינולוגיה) שיתפה: "הנתינה היא משמעותית עבורי, יש לי עמותה שאני תורמת לה את המעשר כספים שלי מהמשכורת, ובייחוד בחגים שאני תורמת לעמותות ואני באוטומטי חושבת על מי שאין לו".

המשתתפים נשאלו כיצד הם תופסים כיום את המשפט: "להפוך ממקבל, למקבל ולנותן"? משפט עליו שוחחנו רבות ופענחנו את חשיבותו. קרן:

בסופו של דבר, הנסיעה תרמה לדימוי שלי עם עצמי מה זה להיות ילדה בסיכון. יצאתי לשבועיים מהמעגל הזה, הרגשתי חזקה וזה זרק אותי מהסטטוס של נערה בסיכון למישהי חזקה ולתחושת המסוגלות. פתאום הייתי בצד הנותן. וגם היום כשאני תורמת לנוזקים אני מרגישה כמו כל אחד. וזה מה שארצה בשביל הילדים שלי...

רועי (32), אח סיעודי, מנהל מרפאה, אב לשניים והשלישי בדרך) הוסיף: "הנתינה היא חלק מהחיים שלי. קיבלתי את זה מהצוות, 'ירשתי' את זה. המשפחה שלי היא מפעל החיים שלי, וכמובן כחובש וכמגיש עזרה רפואית" ... ושלו (28), תואר ראשון בתוכנה וסייבר, מתחתן בקרוב) הגדיר זאת כך: "אני כל הזמן חי כמקבל ונותן – בצבא, בעבודה. זה דרך חיים. זה לא תנאי, זה מנטרה שאני חי איתה. היום אני אדם שפתוח לנתינת עזרה לאחר מאלף עד תו."

משה (נשוי פלוס שלוש, עובד חיוני במפעל בצפון הארץ) תיאר זאת כך: "ממקבל, למקבל ולנותן – משפט שמלווה אותי כל החיים, שאני קיבלתי ולימדו אותי לקבל ואז לתת. משתדל כל הזמן ובכל הזדמנות להעניק ממה שנתנו לי, לתת לאחרים. הנתינה היום היא חלק מהחיים שלי, בצבא, ביום יום, בחינוך ילדיי"...

צעיר החבורה, עומרי (25), עובד בתחום המסעדות) הוסיף:

העניין שעשינו משהו מאוד גדול, בגיל כל כך צעיר, פוגש אותי בסיטואציות בחיים. משתדל לראות את העולם ממקום של נתינה. עובד מהלב, נותן את הכול גם בעסק וגם איפה שאפשר. כמו באוכל שעושים באהבה. עושה מילואים פעמיים בשנה. אם כן, להיות מקבל ונותן זה מוטו ואיפה שאפשר רק אתן...

המשתתפים נשאלו כיצד היום הם רואים את העובדה שזווקא הם, נערים שהוגדרו "בסיכון" יצאו לפעילות התנדבותית משמעותית ומאתגרת והאם הרגישו שיש ביכולתם להעניק לאחרים ולהיות פנויים רגשית לפנות מקום ולהתעסק בנתינה לאוכלוסייה זרה להם? נאוה ענתה:

אני זוכרת שאמרתי שתכלס אם ההורים שלי לא היו עולים ארצה לקחת את הרגליים ולעלות, יש מצב שאני הייתי חיה ככה בכפר בבית מבויץ והיו באים להתנדב אצלי בלי מים

זורמים וכלי חשמל... אז למרות שאני מפנימייה הנתינה שם עזרה לי לקבל פרופורציה. אני רואה את עצמי כאחת שזכתה. לא מובן מאליו. כל מה שקיבלתי. אני ברת־מזל. זה שינה לי את הגישה לחיים.

אסנת (28), נשואה ואימא לשניים, בהיריון, תואר ראשון בחינוך וסוציולוגיה ועובדת כמדריכה בפנימייה (שבה גדלה) אמרה:

זה הכניס אותי לפרופורציות שיכול להיות גרוע יותר וגרם לי להעריך יותר את מה שיש לי. מה שהיום אני נותנת לחניכים שלי מתוך הניסיון. זה גרם לי לצאת מעצמי ולחשוב על האחר. להפשיל שרוולים ולהזיע למען האחר, להוריד את המסכות ופשוט לבוא, לתת... את מתבגרת ומבינה את זה יותר. כמה השקעה השקיעו בנו...
ורועי ענה: אני, הילד שבא מפנימייה, עושה 'תיקון עולם', אני?! ממש עולות לי כעת דמעות. ואני אחרי צבא, אחרי קרבות הולך ומתקן עולם...

דנה (27), נשואה ומצפה לילד ראשון, תואר שני בעבודה סוציאלית בהתפתחות הילד, גננת במקצועה) חתמה את העניין בכך שאמרה:

חשוב לי שמי שנולד לתוך מעגל המצוקה באשר הוא יצליח לצאת ממנו והמשפחה שהוא יקים תהיה שלא במעגל המצוקה, לשבור את המעגלים האלה. אלו מחשבות שעלו לי תוך כדי השנים ובין השאר החוויה בראנדה עיצבה לי את התפיסה. הרבה דיברנו שם על שאיפות. אף אחד לא הרגיש מסכן שם.

ולבסוף, המשתתפים נחשפו לדבריהם שאמרו לפני 10 שנים. היה זה מרתק להיחשף אל פיסת זמן השייכת להם מן העבר, היכן הם הצהירו שיראו את עצמם והיכן הם היום. כולם לא הסתפקו בהצהרות מלפני עשר שנים ודיברו על המשך הרצון לעבוד קשה ולהתפתח מקצועית ואישית, כמו שאמרה זואי (28), תואר ראשון בחינוך, עובדת כסייעת לילד (PDD):

בסופו של דבר כולנו בני אדם. זה שינה לי המון בחיים. לתת למי שזקוק, להסתכל על אחרים ולא על עצמי, ואני רוצה לסיים את התואר ולהיות גננת בגיל הרך. מבחינתי זה שלב קריטי בהתפתחות הילד...

דנה שיתפה:

התכונן שלי הוא לכתוב את התזה לתואר השני על רעיון של נערות שהיו בפנימייה והפכו לאימהות ובסוף לכתוב תוכנית ישימה עבור נערות שנדלו בפנימייה ועל המעבר שלהן לאימהות. אני בילדותי הייתי נאיבית, חשבתי שהעולם טוב... פתאום נזרקתי למצב של עולם קשה. אבל אז, בפנימייה, ראיתי שלי יש הרבה יותר בחירה... והרבה יותר הזדמנויות. היה לי ברור שלבחרתי אני אדאג לעצמי בחיי...

רועי: אני קיבלתי מינוי להיות מנהל מרפאה, לא נח במשרד, כעת בתקופת הקורונה אני עושה ביקורי בית כאח סיעודי, אני רואה אנשים מבוגרים חסרי יכולת ואני מביא להם טיפול רפואי ועושה משלוח מבתי מרקחת כי אני רואה שאין להם... רוצה להמשיך להיות אדם משמעותי...

עיניכם הרואות, לאור דברי המתנדבים, כי שינוי תפיסת עולם באמצעות מעשי נתינה אפשרי ומצמיח אורח חיים מיטיב ואכפתי ומנפץ סופית את מעגל המצוקה. להערכת, בסיכום סעיף זה והחוויה העולה מתוך סיפור החיים שהוא מביא, מפעמת אמונה ברוחו של האדם ומהדהדים בה דבריו של המשורר שאול טשרניחובסקי: "כי עודני מאמין באדם, גם ברוחו – רוח עז!" (טשרניחובסקי, 1937, עמ' 26).

דין

פרק זה מתמקד בתהליך שהמשתתפים עברו, בני נוער מרקע של מצוקה אישית, משפחתית, כלכלית וחברתית, במהלך התנדבותם למען כפר ילדים ונוער יתומים ברואנדה. התהליך המתואר מדגים את נקודת המבט של הקרימינולוגיה החיובית, המתארת וחוקרת את ההשפעה המיטיבה של החשיפה לטוב על יחידים הנמצאים במצבי מצוקה וסיכון. הקרימינולוגיה החיובית היא פרספקטיבה רחבה, המדגישה את השימוש בכוחותיו של האדם, במקורות החוזק שלו, כמו למשל, גורמי הגנה וחוסן, ערכים חיוביים, אמונה, מוסר, פסיכולוגיה חיובית, צמיחה פוסט-טראומטית, ועוד. כמו כן, הקרימינולוגיה החיובית מדגישה את הערכים והיכולות הקונסטרוקטיביות של האדם, כגון חמלה, אהבה, סליחה, קבלה חברתית, טוב־לב אנושי, הכרת תודה, אלטרואיזם. הרגשות החיוביים הם המהווים את התשתית להתמודדות חיובית עם אתגרי החיים. הקרימינולוגיה החיובית מציעה דרך חדשה ליחידים הנמצאים במצבי מצוקה (Ronel & Elisha, 2011) וחלק מהתאוריות המתאימות להיכלל במסגרתה יוצגו בדיון זה.

חוויה של עשיית טוב

ממצא עיקרי שעלה במחקר הוא, כי בעשיית הטוב למען האחר, מעבר לסיפוק שנגרם לנותן כתוצאה מהנתינה, הנותן יכול גם לזכות בהבנת המשמעות של "לפעול מתוך חסד". בהבנה זו גלומה יכולת אפשרית להביא לידי שינויים תפיסתיים, ערכיים ואולי אף התנהגותיים גם באוכלוסייה המוגדרת כאוכלוסייה בסיכון. לפי דברי המשתתפים, התהליך הכולל של הנתינה (שהחל עוד בחיסכון הכסף לאופניים) סייע לחרוג ממאבקי קיומם האישי אל עבר עשייה חיצונית משמעותית למען האחר, ואף להתחזק באופן אישי מהפנמת ערך הנתינה. כפי שתואר, המשתתפים הנותנים נראו מאושרים. חוויה זו של אושר, אשר נראה היה נסוך בגלוי על פניהם, הייתה ביחסי חיזוק הדדי עם חוויית הנתינה. אני מניח, כי תחושות האושר והסיפוק מהעשייה ומהנתינה הוסיפו לחייהם קומה משמעותית בחיזוק הערכים החיוביים בדרך לבנייה ולעיצוב זהותם כבוגרים.

תהליכי שינוי

המעבר מהיות בני הנוער "מקבלים" ל"מקבלים ולנותנים", בעקבות הפעילות ההתנדבותית ברואנדה, מצביע על יכולת מימוש הפוטנציאל החיובי הקיים בבני נוער בסיכון. החוויה שאותה חוו העשירה את טווח ההתנסות שלהם וכתוצאה מכך את יכולת ההתמודדות שלהם. חוויות אלו נתנו להם תחושה שאפשר לחיות אחרת, לא להישאר רק במצב היותם "מקבלים", והטמעת

המסקנה שהם יכולים להעניק לאחרים. על פי מוס (1988), ממעשים כאלו יכול המתבגר לאמץ זווית ראייה חיובית על החברה ועל עצמו בתוכה, מן ההיבטים החוקיים, הערכיים והמוסריים. מדברי המשתתפים, ניתן היה לראות כי חוויית הנתינה עודדה אצלם התחלה של חריגה מהריכוז העצמי. ריכוז עצמי שמתבטא, בין היתר, בהתמקדות בעצמם ובדאגה לצרכים הפרטיים שלהם, הפך לפיתוח היכולת להתבוננות על האחר, האחר הזקוק לדבר מה. במהלך ימי המשלחת ובתקופה שלאחר החזרה, ניתן היה לראות שינוי בהבנה שהתעצמה, שישנו אחר שלמענו ניתן לעשות, לתת ואף להקריב מהעצמי ומההתבוננות אך ורק על צרכי הפרטיים. היבט משמעותי נוסף הושג מתוך חוויית ההזדהות שהתלוותה מעצם ההתנדבות של בני נוער במצוקה למען בני נוער אחרים במצוקה. הקרבה וההזדהות עם המקבלים מחזקת את ההיבט החיובי של הנתינה על הנותנים, כפי שמתאר עקרון 'תרפיית העוזר' (The Helper Therapy), המדגיש את השיפור שחל בחיי הנותן לאור עזרתו לאחר (Riesman, 1965; Riesman & Carroll, 1995). לפי רייזמן עיקרון זה מתאים בעיקר לאוכלוסיות במצוקה חברתית, שכן על אף חוסר היכולות והאמצעים הן עשויות לשפר את איכות חייהן דרך נתינה לאחר. מתן הסיוע לאחר, שדומה בתחומים מסוימים, מאפשר למגיש העזרה שיפור בדימוי העצמי שלו והרחקתו מבעיותיו צרותיו המקוריות, כפי שמשתתפי המחקר תיארו שוב ושוב. לאור הדמיון ביניהם, היה נראה כי המשתתפים והנוער מרואנדה הצליחו די בקלות להשתחרר מהתחושה של התיוג השלילי ופשוט נהנו זה מחברתו של זה, ללא תחושה קשה שיכולה להתלוות למי שמקבל עזרה.

חשיפת המשמעות

לפי פראנקל (1985) האדם איננו קורבן של תורשה או סביבה, אלא אדון לחייו. יש לו רוח חופשית לנסות ולממש את בחירותיו. פראנקל טען, כי העזרה המעשית החשובה ביותר לאדם המחפש משמעות היא להדריך אותו בתחומים שבעזרתם יגלה את המשמעות הנמצאת בו בכוח ויוציא אותה אל הפועל. היבט כזה של חיפוש אחר משמעות תוך בחירה של האדם ביצירת טוב כאמצעי להתחזקות ולהתרחקות מן הרוע, עלה ממעשה ההתנדבות של המשתתפים במסע לרואנדה. היבט זה מחזק את הרעיון של הקרימינולוגיה החיובית ומרחיב את תפיסת החוסן של האדם, תורם להפסקת הסטייה, מניעתה ויציאה מן הסחרור העברייני (Ronel, 2013). השתתפות ביצירת הטוב יכולה לספק לאדם משמעות במקום שבו הייתה חסרה ולהציע כיוון חיובי המאפשר סיפוק מסוג חדש, סיפוק של נתינה.

במעשי ההתנדבות בראנדה בני הנוער חוו את משמעות מעשי הנתינה שלהם הן בראותם כי הפרויקטים של האופניים ומכלי המים גרמו אושר ותועלת לילדי הכפר, והן בתיאורים שלהם, כאשר התבקשו לתאר את תפקודם בהמשך חייהם, תיאורים שכללו ביטוי לערכי התנדבות ונתינה. בראותם כי חרף גילם הצעיר ומצוקותיהם הצליחו להיות משמעותיים כלפי האחר, הם קיבלו את הלמה' שלמענו הם ממשיכים לחיות, וגם את האיק' הראוי להם להמשיך בחייהם.

אדד ועמיתיו (2008) תיארו את חשיבות תחושת הישג הקיומי' באדם, המתהווה בילדות המוקדמת, מתעצם בתקופת גיל ההתבגרות והתפתחותו יכולה להימשך שנים רבות. תחושת הישג מתפתחת באמצעות הגבולות והמחסומים שהסביבה מציבה, מתוך תמיכה, חום ועדנה.

מתבגרים אשר חווים תחושה של "יש קיומי" לרוב יצליחו להתגבר על מחסומים ושיגנו את המטרות המקובלות והנורמטיביות על פי כללי הסביבה. לעומתם, מתבגרים שאינם חשים תחושת קיום, יהיו אדישים למחויבות למציאות ולאחרים בסביבתם. ניתן לראות, כי העשייה ההתנדבותית ברואנדה תרמה, לפחות בזמן החוויה וגם כאשר נזכרו בה, לחיזוק תחושת הקיום של המשתתפים, וגם לסיפוק הצורך בשייכות, בהערכה ובאהבה וזאת על בסיס התנהגות חיובית – ההתנדבות. במהלך הנתינה, המשתתפים, כאמור, זכו להרחבה של דרכי ההתמודדות שלהם מול קשיי קיומם כאשר ההתנהגות החיובית חוזקה כאפשרות רצויה.

על בסיס המסקנות ממחקר זה, התואמות מסקנות של מחקרים קודמים, ניתן להציע לכלל המסגרות החוץ-ביתיות בפרט ולכל המסגרות אשר עוסקות בנוער בסיכון בכלל, לפתח את נושא ההתנדבות והעשייה למען האחר. המחקר הנוכחי מחזק את ההבנה, כי עיסוק בנתינה מסייע לבני נוער להפוך בתפיסתם העצמית מ"מקבלים" ל"מקבלים ולנותנים" ובכך הם מקבלים סיכוי להיות חברי קהילה ואזרחי מדינה טובים יותר ומיטיבים יותר.

סיכום והשלכות

על פי הנכתב בדיון ניתן לראות כיצד התנדבות למען אחר במצוקה תורמת לבני נוער, שגם הם נמצאים במצוקה, ויש לה פוטנציאל לסייע להם למצוא שינוי משמעותי בחייהם. פוטנציאל זה נחקר על ידי הקרימינולוגיה החיובית. ניתן לומר, כי התפיסה החדשה שמציעה הקרימינולוגיה החיובית מאגדת בתוכה מבט כללי על טבע האדם, על טבע החברה והמוסר הערכי, המדבר על מפגש עם הטוב, על חיפוש משמעות בחיים ועל נתינה לאחר כדרך פעולה אפשרית ליציאה ממצבי המצוקה שבהם הוא נמצא. נקודת מבט זו באה ליד ביטוי במקום שבו "חסד ואמת נפגשו" (תהילים, פ"ה, י"א).

ממצאי מחקר זה יכולים להוות בסיס לכיווני מחקר עתידיים. מחקרים נוספים יוכלו להמשיך ולהרחיב את התפיסה של הקרימינולוגיה החיובית על ידי מעקב אחר התופעות הקשורות לתחום מצבי הסיכון, הסטייה והיציאה מהם בעקבות חשיפה לטוב, שימוש בכוחותיו של האדם ובמקורות החוזק שבו. כמו כן, מחקרים נוספים, שיעסקו בהיבטים המורכבים של חדילה מפשיעה, אשר כוללים מקרים של מניעה, שיקום והתאוששות, יוכלו לחזק את הכוח המאחד בין אוכלוסיות בסיכון וחברי הקהילה הנורמטיבית ולא דווקא את הכוח המפריד ביניהם. אפשרות נוספת היא לבצע מחקר של המשתתפים במשלחת זו בעוד מספר שנים ולבדוק כיצד נסללה דרכם בהמשך, והאם למשלחת זו הייתה השפעה, לתפיסתם, על גיבוש הזהות ומימוש היכולות האישיות.

לבסוף, המסר החינוכי שהועבר למשתתפים דרך ארגון הפרויקט הזה היה "לכו ותעבירו את זה הלאה" – הלאה בחייכם והלאה לאחרים הבאים אתכם במגע. המשתתפים לא רק שהעלו את המסר הזה מעצמם בשיחות הסיכום, אלא אף הוכיחו במהלך חייהם, עשר שנים לאחר ההתנדבות, כיצד ההתנדבות ברואנדה החלה לתת את אותותיה. גם בשנה שלאחר החזרה מספר בנים ובנות בפנימייה השתתפו בחונכות אישית לילדים קטנים בפנימייה. בנות שהיו שנה בשירות לאומי החליטו להתנדב שנה נוספת. בנות שסיימו את כיתה י"ב נרשמו למסלול של שירות

לאומי במקומות הקשורים לעשיית חסד. הבנים, לקראת הגיוס, התקבלו למקומות משמעותיים בצבא ובוגרי הצבא השתלבו בעולם העבודה. גם עשור לאחר החזרה מרואנדה, כולם אנשים משמעותיים לעצמם ולאחרים, פועלים בתחומי הטיפול והחינוך, סייבר ודיפלומטיה. מבחינת מטרת העל של הפנימייה – כל מי שנשוי ויש לו ילדים, מגדל את ילדיו בתא משפחתי נורמטיבי, אוהב ומקדם, עמל על בניית התא המשפחתי – מממש את המטרה. בכך צעירים אלה מנצחים ומנפצים את מעגל המצוקה שממנו באו.

על נדיבות זו אמר רבי שלמה אבן גבירול: "אין הנדיב מי שהתנדב על מי שהתנדב עליו וקירב מי שקרבו – כי זה גמול. אבל הנדיב הוא מי שהתנדב על מי שלא התנדב עליו..." (1928, שער המידות הטובות).

מקורות

- אבן גבירול, ש' (1928). *מבחר הפנינים*. מהדורת ברלין. נדלה 30.12.13 מאתר דעת, מכללת הרצוג: <http://www.daat.ac.il/daat/chiyuch/gabirol.htm>
- אדז, מ', וינגנסקי, א' וחימי, ח' (2008). היש, האין, הריק הקיומי וההתנהגות. בתוך: ד' יגיל, א' כרמי, מ' זכי, וע' לבני (עורכים). *סוגיות בפסיכולוגיה, משפט ואתיקה בישראל – אבחון טיפול ושיפוט (עמ' 335-357)*. אוניברסיטת חיפה.
- אוזן, ת' (2008). *ההתהוות העבריינית וההתנדבות בסיפורי חיים של נוער בסיכון*. עבודה לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת ברא"ל.
- אדם, א' (1999). תוכנית דרוור לשבירת מעגל המצוקה. *חברה ורווחה*, י"ט(4), 521-543.
- בן מאיר, ד' (1988). *העבודה ההתנדבותית בישראל: להלכה ולמעשה*. כרסא.
- גרניאק, מ', דבורה, ר' ושמעוני, א' (2004). שילוב בין פעילים מנוער בסיכון לבין מדריכי של"ח צעירים לקראת פעילות קהילתית ובמהלכה. *מניתוק לשילוב*, 12, 145-154.
- דביר, א', וינר, א' וקופרמניץ, ח' (2010). התמודדות עם חוויית בדידות קיומית בקרב ילדי פנימיות חסרי עורף משפחתי. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 32, 90-111.
- דסלר, א' (תשנ"ז). *מכתב מאלהו (כרך ב')*. פלדהיים.
- הטב, י' (1999). ניצול ילדים. בתוך: ש' טיאנו (עורך), *פסיכיאטריה של הילד והמתבגר (עמ' 533-548)*. הוצאת דיונון – אוניברסיטת תל אביב.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2018). *לקט נתונים מתוך השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל 2017" – ילדים החיים מחוץ למשפחתם*.
- טשרנחובסקי, ש' (1937). *כל שירי שאול טשרנחובסקי*. שוקן.
- יוסף, ח' (2011). עבודה חינוכית-סוציאלית בפנימיות. בתוך: ח' אהרוני (עורך), *עבודה חינוכית סוציאלית בישראל (עמ' 213-234)*. אפשר.

- כץ, ר', שרליון, ש' ולביא, י' (1994). משפחות מצוקה בישראל – מאפיינים סוציודמוגרפיים והשלכות למדיניות המשפחה. *חברה ורווחה, י"ד* (3-4), 248-235.
- לביא, מ' (2008). *השפעת ההתנדבות למען נוער במצוקה על מוטביה*. עבודה לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בראילן.
- להב, ח' (2000). "נוער בסיכון" – התופעה בפרספקטיבה. משרד החינוך: מינהל חברה ונוער. לובווינסקי-לביא, א' (2001). *ילד הולך הביתה*. המועצה לילד החוסה. מוס, ר' (1988). *תאוריות על גיל ההתבגרות*. ספריית הפועלים. פראנקל, ו' (1985). *האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותרפיה*. דביר. צבר בן יהושע, נ' (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מסדה. צבר בן יהושע, נ' (2001). *מסורות וזמנים במחקר האיכותני*. דביר.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualities research for education*. Allyn & Bacon.
- Burgess, R.G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. George, Allen & Unwin.
- Burnett, R., & Maruna, S. (2006). The kindness of prisoners: Strengths-based resettlement in theory and in action. *Criminology & Criminal Justice, 6*(1), 83-106.
- Elisha, E., Idisis, Y., & Ronel, N. (2012). Window of opportunity: Social acceptance and life transformation in the rehabilitation of imprisoned sex offenders. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 323-332.
- Elisha, E., Idisis, Y., & Ronel, N. (2013). Positive criminology and imprisoned sex offenders: Demonstration of a way out from a criminal spin through acceptance relationships. *Journal of Sexual Aggression, 19*(1), 66-80.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*, 1025-1033.
- Gibbs, J.C. (1991). Socio-moral developmental delay and cognitive distortion: Implications for the treatment of antisocial youth. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 95-110), Earlbaum.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. II, pp. 567-605). Sage.
- McTaggart, R. (1991). *Action research: A short modern history*. Deakin University Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Post, S.G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(2), 66-77.
- Quinney, R. (1991). The way of peace: On crime, suffering and service. In H. E. Pepinsky, & R. Quinney (Eds.), *Criminology as peacemaking* (pp. 3-13). Indiana University Press.
- Riessman, F. (1965). The 'Helper' Therapy Principle. *Social Work, 10*(2), 27-32.

- Riessman, F., & Carroll, D. (1995). *Redefining self-help: Policy and practice*. Jossey-Bass.
- Ronel, N. (2006). When good overcomes bad: The impact of volunteers on those they help. *Human Relations*, 59(8), 1133-1153.
- Ronel, N. (2013). From a criminal spin to positive criminology. In K. Jaishankar, & N. Ronel (Eds.), *Global criminology: Crime and victimization in a globalized era* (pp. 335-351). CRC Press.
- Ronel, N., & Elisha, E. (2011). A different perspective: Introducing positive criminology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(2), 305-325.
- Spring, K., Dietz, N., & Grimm, R. (2007). *Leveling the path to participation: Volunteering and civic engagement among youth from disadvantaged circumstances*. Corporation for National and Community Service.
- Williams, N.R., Lindsey, E.W., Kurtz, P.D., & Jarvis, S. (2001). From trauma to resiliency: Lessons from former runaway and homeless youth. *Journal of Youth Studies*, 4(2), 233-253.
- Whittaker, J.K., & Treischman, A. (2009). *Children away from home: A sourcebook of residential treatment*. Transactions Publishers.

”רחוק מהבית – קרוב אל הלב”: פיתוח מרכזי טיפול לילדים באומנה

שמרית פרינס־אנגלסמן, מיטל דרימר ואורית עמיאל

תקציר

משפחת אומנה היא מסגרת חוץ־ביתית טיפולית, שמטרתה לאפשר לילדים התפתחות רגשית ופיזית תקינה. אחת התפיסות המרכזיות של תהליך האומנה היא עידוד הקשר בין הילדים להוריהם מתוך רצון לאחד ביניהם מחדש.

מאז שנת 2003, שירות האומנה של מכן סאמיט מלווה את תהליך האומנה לילדים בסיכון, שהוצאו למשפחות ולאורך כל שהותם במשפחות. מתוך הבנת האתגרים הקיימים במעשה האומנה והצורך ביצירת מרחב לעיבוד, להכלה ולקיום תהליכים אנליטיים מותאמים, הקים המכון בשנת 2011 מרכזי טיפול, המעניקים מענה טיפולי לילדים ולאומנים.

במאמר זה, המבוסס על הניסיון הקליני של נשות מקצוע בתחום האומנה, מתוארים המענים שמציעים מרכזי הטיפול לילדי האומנה. מענים אלה נועדו לקדם את מכלול הטיפול, לפתח ידע מקצועי באמצעות צוות המטפלים, לקיים עבודה מערכתית משותפת עם מנחות האומנה ולהגביר נגישות פריפריאלית.

המאמר מתמקד בטיפול פרטני בילדי אומנה ומתבסס על הגישה הטיפולית הדינמית, שנועדה לפתח קשר המבוסס על אמון. זאת, תוך התייחסות למערכות יחסים מוקדמות והתבוננות באופן שדפוסים ממערכות יחסים אלו באים לידי ביטוי במערכת היחסים שבין המטפל למטופל.

במאמר מוצגות התמות המרכזיות של הטיפול בילד באומנה: הקושי של הילד ביצירת קשר ואמון, היעדר מילים לביטוי החוויה הטראומטית, צורך בשליטה לצד ריצוי, כניעה וקהות רגשית, קונפליקט נאמנויות ואתגר הפרידה.

לסיכום, מופיעות המלצות לקידום התהליך הטיפולי, למדיניות ולצורך בהמשך פיתוח הידע.

מילות מפתח: סידור האומנה, מרכזי טיפול, טיפול רגשי, ילדים.

משפחות אומנה לילדים בסיכון: רקע

בהתאם לחוק האומנה מסוף שנת 2016, נקבעה בשנים האחרונות המדיניות, כי במקרים של החלטה על הוצאת ילד מביתו, תינתן עדיפות להעברתו לאומנה אצל קרובי משפחתו (סבים) /

זודים/אחים) או לאומנת מאגר – שם האומנים אינם קרובי משפחתו (חוק האומנה לילדים, 2016). עם זאת, ועל אף שמסתמנת עלייה כלשהי בהשמה של ילדים במשפחות אומנה, עדיין רוב הילדים ובני הנוער היוצאים להשמה חוץ־ביתית במדינת ישראל מושמים בפנימיות (כ־75%), והיתר מושמים במשפחות אומנה (אופק, 2015; המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017; ליבוביץ ולב־שדה, 2016; עטר־שוורץ ומלקמן, 2020).

ההפניה הרווחת להשמה בפנימייה קשורה להיסטוריה של מדינת ישראל, שעם הקמתה נדרשה לפתח מענה ליתומים ניצולי שואה, ולגישה הציונית שהעדיפה כי ילדים שהוצאו מבתם יסייעו בהקמת המדינה היהודית. כך הוקמו כפרי נוער ופנימיות, שנתפסו כשיטה אידיאולוגית לגיטימית לגידול ילדים (רזי, 2010).

גורם נוסף שהיה בחזקת חסם לפיתוח שירותי אומנה היה העדפת ההורים את ההשמה בפנימייה – הן משום שמדריכי הפנימייה אינם מצביים איום על הדימוי העצמי שלהם כהורים טובים והן משום שהפנימייה מתויגת כחלופה חינוכית פחות סטיגמטית מאומנה. כמו כן, רווחת התפיסה, כי הפנימיות מציעות טיפול באיכות גבוהה ומרכזות במקום אחד את השירותים והמומחיות הדרושים. חשוב גם לציין, כי בישראל לא התפרסמו שערוריות רחבות־היקף על התעללות בילדים בפנימיות. כך נמנעו זעזועים ונשמרה יציבות מערכת הפנימיות (עטר־שוורץ ומלקמן, 2020). סיבה נוספת הייתה תמיכתם של גורמים פוליטיים בפנימיות, שסייעה לשמור על יציבותן (King, 2013). בשנים האחרונות מסתמנת נטייה גוברת והולכת לסידור במסגרות אומנה, בעיקר כשמדובר בילדים צעירים ובמשפחות אומנות של קרובים – סבים/זודים/אחים (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2011, 2015; חוק האומנה, 2016). סידור האומנה, בהגדרתו, נועד לספק "משפחה משלימה" למשפחתם של ילדים בסיכון, שהוצאו מחזקת הוריהם בהסכמה או בצו בית משפט. תהליך האומנה מסתיים כשהילד מגיע לגיל 18, או במקרים הבאים: העברתו לפתרון חוץ־ביתי אחר, חזרתו להוריו או העברתו לאימוץ (אופק, 2015; משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2011).

מלכתחילה, ההתערבות בטיפול בילדים בסיכון במשפחה ובקהילה מדגישה את הרצון לשקם את היחסים בין הילדים להוריהם ולהגן על הילדים בסביבה שבה הם חיים. אחד הדגשים בהשמה במשפחת אומנה הוא על יצירת ברית טיפולית המבוססת על אמון, כבוד ושיתוף פעולה עם הורי הילד, גם אם פעמים רבות התנהגותם ההורית גרמה לילד נזקים (בן שלמה, 2010; סלונינס־נבו ולנדר, 2004; פרץ וסלונינס־נבו, 2008; Krumer-Nevo, 2016). בהקשר זה, מדיניות הרווחה בישראל ("עם הפנים לקהילה") מדגישה את הצורך במתן עזרה אינטנסיבית, שתאפשר להורים לגדל את ילדיהם בתוך ביתם ותמנע את הוצאתם למסגרת חוץ־ביתית (אופק, 2015; בן־רבי וחסין, 2014; סילמן, 2014).

עם זאת, במקרים שלא ניתן לסייע למשפחה והילד נמצא בסיכון או בסכנה, ועדת תכנון טיפול של משרד הרווחה והשירותים החברתיים יכולה להחליט על הוצאת הילד מהבית (בן־גל וסלונינס־נבו, 2018; משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2017). למשל, כאשר ההורים סובלים מבעיות נפשיות קשות ואינם יכולים לספק לילד את הנחוץ להתפתחותו התקינה, כאשר הם מעורבים במעשים פליליים חמורים, מכורים לסמים או לאלכוהול, פוגעים או מזניחים את ילדיהם מסיבות אחרות.

במקרים שבהם ילדים סובלים מטראומות מורכבות כתוצאה מהתעללות או הזנחה, במקרים שבהם הם נטושים או אינם מטופלים – טובת הילדים מחייבת קבלת טיפול מחוץ לבית (Kemmis- Riggs et al., 2018; Malloy, 2017; Nelson & Nash, 2008). בפני העובדים הסוציאליים עומדות אפשרויות אחדות לסידור חוץ־ביתי, שהמרכזיות שבהן הן הוצאת הילד לאומנה או הוצאתו לסידור בפנימייה (ליבוויץ ולב־שדה, 2016; סילמן, 2014).

משפחת אומנה היא הדגם הקרוב ביותר למשפחה הטבעית. זוהי מסגרת טיפולית שנועדה לספק לילד – מגיל לידה ועד הגיעו לבגרות – בית חם ומגן, חוויה מתקנת, התפתחות רגשית ופיזית תקינה ותנאים טובים להצלחה. התפיסה הכללית באומנה מעודדת את הקשר הרציף של הילדים עם הוריהם ואת המפגשים ביניהם, במטרה לנסות לאפשר איחוד מחדש של הילדים עם הוריהם ומשפחתם (אופק, 2015; משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2011; Brown et al., 2003; Orme et al., 2007; Rhodes et al., 2013).

תחת כותרת האומנה, קיימת מסגרת של 'אומנה רגילה' ומסגרת של 'אומנה טיפולית'. מרבית סידורי האומנה בארץ הם 'אומנות רגילות', שמטופלים בהן גם ילדים עם צרכים מיוחדים (נכויות או מוגבלות שכלית־התפתחותית), שהוריהם אינם מסוגלים לטפל בהם, ושלגביהם הוחלט כי מסגרת משפחתית עדיפה על פני מסגרות חוץ־ביתיות אחרות.

מסגרת האומנה הטיפולית² נועדה לטפל בילדים המגיעים מרקע קשה מאוד, אשר חוו טראומות הקשורות בעיקר לאי־מסוגלותם של הוריהם הביולוגים לטפל בהם ולהעניק להם צרכים בסיסיים להתפתחות תקינה – הן ברמה הרגשית והן ברמה הפיזית. בהתאם, אל האומנה הטיפולית מופנים ילדים שיש לגביהם סמן להתפתחות פגיעה נפשית והם מלווים על ידי פסיכיאטר ולעיתים אף זקוקים לטיפול תרופתי. ילדים אלה מתאפיינים בהתנהגות מורכבת וקשה. הסידור באומנה הטיפולית מוגדר לטווח ארוך ומטרתו לקיים עבודה אינטנסיבית סביב הטראומות, המאפיינות את ילדותו המוקדמת של הילד, כדי לסייע לו להפוך בעתיד לאדם בוגר, שיכול להתמודד עם דרישות החברה ולנהל חיים תקינים ונורמטיביים עד כמה שניתן (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2020).

במסגרת שירות האומנה, משפחות האומנה והילד באומנה מלווים על ידי עובדים סוציאליים מנחי אומנה. תפקיד מנחה האומנה כולל ליווי, ייעוץ, הדרכה, הכוונה ותמיכה מתמשכים לאומנים; מתן ליווי אינטנסיבי במצבי קליטה, פרידה ומשבר; מעקב אחר מצבו של הילד מול כל הגורמים בחייו; בניית תוכנית טיפול לילד באומנה, הכוללת מענים כמו שיעורי עזר, חונכות וטיפול פסיכולוגי. כמו כן, מנחה האומנה מקיים קשר ישיר עם הילד, עוקב אחר מצבו בתחומי החיים השונים, מעורה בקשר שלו עם הוריו ומקיים קשר רציף עם כל מעגלי החיים הקשורים בילד. על מנחה האומנה מוטל גם הפיקוח על תפקודה של המשפחה האומנת (אופק, 2015; משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2020).

2. להלן נקרא 'אומנה רגילה' למסגרת עבור ילדים המושמים בתוקף מכרז של משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אשר הליווי המתבקש עבורם הוא ביקור מנחת אומנה לפחות אחת לחודש, ו'אומנה טיפולית' – למסגרת המיועדת לילדים פוסט־אשפוזיים (מופיעה במכרז נפרד).

מרכזי הטיפול של שירות האומנה: מכון סאמיט

מכון סאמיט, שהוקם בשנת 1973, מפעיל את שירות האומנה במחוזות ירושלים והדרום. המכון מסייע למאות ילדים ונוער בסיכון אשר הוצאו מחזקת הוריהם. נוסף על כך, שירות האומנה מפעיל משפחות קלט חירום, אשר נותנות מענה מידי בזמן חירום, מאתר ומכשיר משפחות אומנה, המקבלות ליווי צמוד בכל שלבי תהליך האומנה. השירות ניתן למשפחות האומנה בשיתוף ובפיקוח משרד הרווחה ובתיאום עם המחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות.

שירות האומנה במכון סאמיט מאמין במתן תקווה לילדים, דואג לספק להם בית חם ומחבק, מקום בטוח ומוגן ומעניק למשפחות האומנה יעוץ והכוונה בכל שלבי תהליך האומנה, במטרה לאפשר להן פעילות מיטבית. המשפחות עוברות הכשרה אישית וקבוצתית באמצעות קורסי במ"ה (בחירה, מיון והכשרה) ומפגשים אישיים (מכון סאמיט, 2020). במקביל להכשרת המשפחות, התפתחה ההבנה, כי ילדי אומנה הם עם קשיים בתפקוד עקב טראומות שחוו וזקוקים לטיפול רגשי (שפרד, 2013; Malloy, 2017). הימצאותו של הילד במסגרת משפחת אומנה מגינה מאפשרת לטפל בפגיעה שלו ולסייע לו לגדול ולהתפתח בדרך מיטיבה (רוזנבלום-לפלמן, 2013; Clausen et al., 2013; Palmer et al., 2014). ברוח גישה זו, בשנת 2011 הוקמו במסגרת שירות האומנה מרכזי טיפול, שהם בגדר פריצת דרך משמעותית.

המענים והמטרות של מרכזי הטיפול

1. קידום המענה הטיפולי

המרכזים הטיפוליים מעניקים מענה טיפולי לילדים הגדלים במשפחות אומנה ולאומנים, מתוך הבנה שבמעשה האומנה קיימים אתגרים רבים ויש צורך במרחב לעיבוד, להכלה ולתהליכים אנליטיים מותאמים. המענה הניתן כולל טיפולים פרטניים, משפחתיים, הוריים ודיאדיים וכן אבחונים פסיכודידקטיים ופסיכודיאגנוסטיים לילדים באומנה. מלבד אלה, מרכזי הטיפול מפעילים פרויקט "חונכות טיפולית", שבו סטודנטים לפסיכולוגיה חונכים ילד הגדל באומנה ומשתלבים בקבוצות הדרכה של מטפלי המרכז.

2. פיתוח ידע מקצועי באמצעות צוות המטפלים

מרכזי הטיפול מרוכזים בשלושה אזורים: ירושלים, קריית מלאכי ובאר שבע. צוותי המטפלים כוללים פסיכולוגים קליניים וחינוכיים, עובדים סוציאליים קליניים ומטפלים באומנות. המטפלים מקבלים הדרכה פרטנית, נפגשים בישיבות צוות שבועיות, הכוללות דיון בהצגות מקרה, ומשתתפים בסמינרים מתחומים שונים: טיפול בילדים על פי ויניקוט, מצבים מנטליים ראשוניים, פגיעות מיניות, טיפול במשחק, סמינר (Child Parents Psychotherapy) CPP – טיפול הורה-ילד ממוקד טראומה (Lieberman et al., 2018), ועוד. כל זאת במטרה לפתח ידע מקצועי רלוונטי לקידום מצבם הרגשי של ילדי האומנה.

3. מתן מענה מקצועי ועבודה מערכתית משותפת עם מנחות האומנה

מרכזי הטיפול של האומנה מקדמים מענה מקצועי משלים לעובדים הסוציאליים מנחי האומנה, כדי לאפשר מתן סיוע מיטבי למשפחות האומנה. בין היתר, המטפלים מעבירים הרצאות למנחי האומנה ולקבוצות אומנים ובעת מצבי חירום ביטחוניים בדרום או משברים בריאותיים (מגפת הקורונה), הם מפעילים קו סיוע לצורך הכלה ומתן כלים יישומיים לחיזוק החוסן. ברגעים משמעותיים בסידור האומנה (כמו חזרה לבית ההורים או מפגשי הורה-ילד) נעשית חשיבה מעמיקה משותפת עם המטפלים.

החשיבה המערכתית והעבודה האינטגרטיבית של צוות המרכז הטיפולי עם מנחות האומנה מעשירות ותורמות לילד באומנה, מאחר שהן מאפשרות להתאים את הטיפול לצרכי הייחודיים. הקשר והמפגש הרציף של המטפלים עם מנחות האומנה תורמים לסידור האומנה ומחזקים אותו.

4. הפעלת מרכזי טיפול בפריפריה

מאחר שחדרי הטיפול הוקמו באזורים פריפריאליים, הם בגדר פריצת דרך משמעותית בהנגשת הטיפול לילדים באומנה ולאומנים. חדרי הטיפול ממוקמים, בין היתר, בערים, כגון אופקים, דימונה ואילת, נפתחים על פי הביקוש והצורך ומאפשרים לאוכלוסיות השונות ליהנות ממענה טיפולי מקצועי ונגיש.

הטיפול הפרטני בילד באומנה

בפרק זה נדון ברקע התאורטי והמעשי של הטיפול הפרטני בילד האומנה: השפעת חוויות העבר על הילד, תיאור הגישה הטיפולית הדינמית והסבר על התהליך הטיפולי הרווח במרכזי הטיפול של מכון סאמיט. יוצגו תמות מרכזיות של הטיפול הפרטני בילד באומנה.

לרוב, ילדים באומנה חוו טראומות מורכבות, פגיעה בהתקשרות הראשונית והיעדר אובייקט ראשוני יציב, מרגיע ובטוח. כתוצאה מכך, הילדים חווים קשיים ביחסים בין-אישיים. הטרואמות הנפשיות שחוו אופיינו בהרגשת פחד עז, חוסר ישע, אובדן שליטה, קשר ומשמעות, ולעיתים גם תחושה של הימצאות בסכנת הכחדה (הרמן, 1994; Van der Kolk, et al., 2016; James et al., 2003). במשפחות מתעללות, יחסי הטיפול הרגילים משובשים והילד חווה זעם, בגידה, פחד, תבוסה, בושה או חוסר אונים. חוויות אלו מעצבות את אישיותו באופן מעוות ויש להן השפעה על השגת אבני דרך התפתחותיות (שאה ומודהולקאר, 2013; שפרד, 2013; Cook et al., 2017). כפועל יוצא מכך, פעמים רבות ילדים באומנה מתקשים לתת אמון בסיסי במבוגרים שסביבם, לוקים בקושי ליצור קשרים רגשיים וחברתיים וסובלים מקשיי אוטונומיה ויזומה (ויניקוט, 1971; Abram, 2018; Dozier et al., 2009; Dozier et al., 2002; Malloy, 2017). החשיפה לטראומה המתמשכת מפתחת בקרב ילדי אומנה רבים קשיים התנהגותיים, תפקודיים, רגשיים וחברתיים, שבעקבותיהם הם מופנים לטיפול. הסימפטומים הנצפים בעקבות הטרואמה עלולים

לבוא לידי ביטוי בבעיות שינה, הרטבה, אובססיביות ועקשנות, חרדה, בעיות אכילה, תוקפנות ואלימות, הימנעות, התנגדות, ריצוי, מופנמות ומשחק חזרתי (ביבי ואח', 2016; בן יהודה, 2007; הרמן, 1994; שאה ומודלהולקאר, 2013).

הגישה הטיפולית הדינמית, המוצגת במאמר זה, שמה במרכזה את הקשר שבין תהליכים לא מודעים לבין חווייתו והתנהגותו של הפרט, את הרחבת המודעות של הפרט והגברת התקווה באמצעות גילוי החוויה הטיפולית שהמטופל זקוק לה (ויניקוט, 1960; קייסמנט, 1998).

הגישה מבוססת על מרכזיות היחסים הטיפוליים, קיומם של קונפליקטים לא מודעים, החוויה הרגשית, התבוננות ויצירת משמעות (זליגמן, 2019). לרוב, מטרת הטיפול המרכזית היא לאפשר לילד תהליך הדרגתי של יצירת אמון ומרחב בטוח להבעה (ביבי ואח', 2016; בן שלמה, 2018; Clausen et al., 2013).

בראשית הטיפול מתקיים תהליך קליטה ('אינטייק'). מטפל מהמרכז הטיפולי של מכון סאמיט לומד את הרקע על חוויית העבר של הילד באמצעות קריאת דוחות של העובד הסוציאלי, מנחה האומנה. לאחר מכן הוא נפגש עם ההורים האומנים ואוסף מידע רלוונטי על אודות הילד באומנה. מניסיונו המקצועי בשירות האומנה, לא פעם אין מידע מספק על ראשית חייו של הילד והאומנים מתמודדים עם חוסר ודאות באשר לרקע ההיסטורי של הילד, הטומן בחובו טראומות. יש לתת את הדעת על כך, שהם עלולים להרגיש חוסר אונים ובלבול מול שאלות המטפל בתהליך האינטייק, העוסקות בהתפתחות הראשונית של הילד.

אינקומו של מידע שלם על ילדותו של הילד משפיע לא רק על ההורים האומנים, אלא יש לו השפעה ניכרת גם על הילד עצמו. מחקרים הראו, כי היעדר זיכרונות מהילדות והיעדר מידע על אודות ההורים מקשים על הילדים לחוש המשכיות, להרגיש שיש להם שורשים ולגבש את זהותם בגיל ההתבגרות (Affronti et al., 2015; Mahat-Shamir et al., 2018).

בתהליך האינטייק, האומנים מספרים על הקשר שלהם עם הילד באומנה, על הקשר של הילד עם הוריו ועל תפקודו בתחומים שונים: חברה, לימודים, התנהגות. הם משתפים בקשיים, באתגרים ובציפיות שלהם מהקשר הטיפולי. בסיום שלב האינטייק, המטפל מציע תוכנית טיפול המותאמת לבשלות הילד ולמערכת המשפחתית.

לרוב, לצד הטיפול בילד, המטפל נפגש אחת לחודש עם האומנים. לאור פגיעותו של הילד, הם זקוקים לתמיכה ולחשיבה משותפת עם המטפל על המניעים להתנהגותו (Lewis, 2011; Timmer et al., 2006). הורי אומנה רבים מתקשים להתמודד עם הקושי של הילד ליצור קשרים מבוססי אמון עם מבוגרים, לפתח יכולות ויסות, לרכוש מיומנויות חברתיות ובין-אישיות וליהנות מבריאות נפשית (Bowlby, 1969; Drewes, 2014; Kinniburgh et al., 2017). כאשר האומנים מבינים שחלק מהגורמים לקשיים הם דפוסי התקשורת לא בטוחה וטראומות מורכבות בילדות, הם עשויים לפתח אמפתיה ויכולות הכלה (גרטר, 2014; Lieberman et al., 2005; Lieberman et al., 2018). כמו כן, לאורך התהליך הטיפולי מתקיים קשר רציף בין המטפל למנחה האומנה, המלווה את המשפחה במטרה לאפשר אחזקה מיטיבה ומותאמת למשפחה וליילד.

תמות מרכזיות בטיפול בילד באומנה

מניסיוננו הקליני, כמו גם מהספרות המקצועית בתחום משפחות האומנה, מזוהות תמות אחדות הנוגעות לטיפול בילדי אומנה.

1. קושי ביצירת קשר ואמון

מהותה של העבודה הטיפולית עם ילדי האומנה היא הרצון ליצור קשר שבמסגרתו הילד יוכל לפתח אמון בדמות המטפלת ולחוש מוגנות. הילד מכתוב את קצב הטיפול ואת התכנים, והעיסוק בחדר הוא בעולמו הפנימי.

ילדים רבים יפנינו בתחילת הטיפול יכולת להיות בחדר עם המטפל ללא שום קושי, לא פעם כולל חיבוק או אמירות כמו: "את המטפלת הכי טובה", "אני אוהב אותך". התנהגות זו מזדלקה נורות אזהרה לגבי התקשרות ראשונית פגועה ולא בטוחה. מתעוררת דאגה מכך, שהילד יבטא חיבה וייקשר ללא אבחנה לדמויות מבוגרות שאינן משמעותיות בחייו, וכתוצאה מכך הוא עלול להיות בסיכון. מנגד, ישנם ילדים שיביעו התנגדות ולא ירצו לבוא לטיפול. ייתכן כי חוו מעברים רבים בין דמויות לא יציבות, נוטשות ופוגעות והם חוששים מיצירת קשר ומכישלון נוסף בהתקשרות (ביבי ואח', 2016).

יש ילדים שישאלו שאלות על הסטינג (setting) הטיפולי ועל הקשר המתפתח. למשל: "עם אילו עוד ילדים את נפגשת?" "עד מתי ניפגש?" "משלמים לך כסף?" "למה את לא באה לבית שלי כמו מנחת האומנה?" שאלות אלו עשויות לנבוע מסקרנות, אך לעיתים הן אפופות בחשדנות ואף בחרדה לקראת הקשר הטיפולי המיוחד, בהיותו אינטימי ורשמי (אוגדן, 2002). בתהליך הטיפולי יש לקבל באמפתיה וללא שיפוטיים את הקושי של הילד ליצור אמון. המטפלים נדרשים לגלות סבלנות ולשמור על סטינג קבוע, שיקנה יציבות אשר תאפשר קרקע בטוחה ליצירת אמון באופן אותנטי, תוך מנוחה מההגנות. שלב יצירת האמון עלול לארוך זמן לא מבוטל, אך הוא תנאי הכרחי לפיתוח מרחב לעולמו הפנימי של הילד, שבו יוכל לשתף בכאב, בכעסים, בפחדים וברגשות השונים. כדי שהילד יוכל לעשות זאת, עליו להרגיש בטוח (Clauzen et al., 2013; Malloy, 2017).

2. היעדר מילים לביטוי החוויה הטראומטית

לרוב, בתחילת הטיפול בילד האומנה המטפל מנכיח את טראומת ההוצאה מהבית. הוא מספר לילד שהוא יודע שהוא גר במשפחת אומנה ולא עם הוריו. יש ילדים שמגיבים לכך באופן ישיר וחושפים מיד את סיפור חייהם ואת סיבת הוצאתם מהבית, באופן שאינו מותאם לשלב ההתחלתי של הקשר הטיפולי, ויש ילדים שמספרים את סיפורם באופן קונקרטי, מנותק מרגש. כמו כן, ישנם ילדים המתעלמים מאזכור היותם באומנה ומביעים את מורת רוחם, או קושי רב, בכל פעם שנושא האומנה עולה בטיפול. המטפל מבחין בהבעות, בהתנהגות ובשיח שהילד מפתח בהקשר לכך ומשקף לו זאת ברגישות.

אין ספק, כי הטראומה הכרונית שילד האומנה עבר מעוררת כאב רב, שעלול להתלוות אליו קושי לבטא במילים את החוויה (גרטר, 2014). לעיתים, גם האומנים יבטאו התנגדות או קושי

ל'לתת מילים' לחוויה הטראומטית. כאשר מדובר באומנת קרובים (אומנה על ידי קרובי משפחה - סבים, דודים, אחים), ההיזכרות בטראומה עלולה להעלות קונפליקטים משפחתיים, כעס ואשמה (Skoglund et al., 2019). התהליך הטיפולי עשוי להיות הזדמנות למתן הכרה, לגילוי חמלה ואמפתיה לסבל ולקושי, הן של הילד והן של האומנים, קרובי משפחתו. יש לנסות להבין מה הילד חווה ויודע ולמצוא יחד עם האומנים ויחד עם הילד מילים שייצרו נרטיב לאירועים הטראומטיים, כמקובל בשיטת הטיפול CPP (Child Parents Psychotherapy) - טיפול הורה-ילד ממוקד טראומה (דוד, 2015). שיטת טיפול זו משלבת אלמנטים של טיפול פסיכואנליטי, עקרונות תאוריית ההתקשרות והשלכות הטראומה, לצורך הטיפול בילדים. ההורה, בסיוע המטפל, בונה עבור הילד נרטיב שמלולים בו שלושה רכיבים חשובים: סיבת באוא של הילד לטיפול, האופן שהאירוע קשור לסימפטום והסבר ששומר על התקווה (גרסנר, 2014; 2005, 2018; Lieberman et al.). יצירת הנרטיב לסיפור חייו של הילד, בהתאם לשלב התפתחותו, מעניקה חיזוק, משמעות ותקווה.

על אף החשיבות של יצירת נרטיב הכולל בתוכו את החוויה הטראומטית, יש לזכור כי במהלך הטיפול בילד האומנה, לרוב נוכחת החוויה הטראומטית באופן עקיף, דרך כלי טיפול השלכתיים: חומרי יצירה מגוונים, כמו חמר, צבעי גואש, בדים וסליים ומשחקים, כמו כלי רופא, כלי אוכל, בית בובות, כלי מלחמה ותחפושות, שבאמצעותם מתפתחים משחקי דמיון. במהלך המפגש ייתכן שלא יהיה דיבור כלל וייתכן שיהיה דיבור על נושאים אחרים, אבל עם תכנים הקשורים לטראומה ולאומנה. פעמים רבות, הכלים ההשלכתיים מאפשרים לשחזר את הטראומה, לבטא כעסים ולהציף תוקפנות חבויה. על אף שהחוויות הקשות מנותקות או אינן מדוברות באופן ישיר, קיים ניסיון להפוך את העולם הפנימי הסוער, המבלבל והלא מילולי לניתן לחשיבה, מאורגן ומובן יותר. בהקשר למשחק, המטפל נותן תוקף לרגשות, כמו פחד, כאב, אובדן ובלבול (Malloy, 2017).

ויניקוט (1963) סבר, כי נוכחות המטפל כעד וכמקנה תוקף רגשי היא משמעותית בטיפול בילדים. הוא טען, כי ילדים עם עבר טראומטי חיים בצל טראומות העבר על ידי כך שהפחד מושלך לעתיד - הפחד שמא שוב תתרחש ההתמוטטות. בטיפול, מנסים להתחבר לכך, שההתמוטטות הגדולה כבר אירעה, אלא שאז לא היה מי שיחווה אותה בזמן אמת. כעת, יש הזדמנות לעבד את החוויות. תהליכי חשיבה, עיבוד רגשי וחיבור לחלקי האני המנותקים מתאפשרים רק בנוכחות האחר. על כן, מעורבותו הרגשית של המטפל היא המאפשרת למטופל לשאת את הבלתי אפשרי ולחיות את חייו באופן מלא יותר (זליגמן, 2019; Fonagy & Target, 1997).

היעדר המילים לחוויה הטראומטית ופיתוח היכולת לשאת את הבלתי אפשרי בידי ביטוי בדוגמה הבאה: נועה (שם בדוי), בת עשר, שיתפה בטיפול כי אינה רוצה לישון בבית הוריה הביולוגיים ולשהות שם למשך סוף שבוע שלם. המטפלת שיקפה לה את סירובה ושאלה מה הגורם לכך. נועה סירבה להסביר. המטפלת העלתה את האפשרות שאולי קשה לה לשתף בדברים הלא קלים, ושהיא מבינה זאת. היא הוסיפה שאם תשנה דעתה ותרצה לשתף אותה בהמשך, היא נכונה להקשיב. לאחר כמה מפגשים, נועה שיתפה, כי בביקור האחרון אמה צעקה עליה זורקה בבית חפצים, ולכן אינה מוכנה ללכת לישון שם. בטיפול היה אפשר לדבר על תחושות הפחד, האימה וחוסר האונים. בהמשך, נדרש לחזק את נועה על ביטוי רצונותיה ולנסות להפחית

את חוויית האשמה שחשה כלפי הוריה, כשהעזה לבקש לבוא לביקורים ללא לינה. בטיפול ניתן תוקף, מרחב ועדות לחוויית ולרגשות הקיימים, תוך פיתוח קבלה עצמית.

3. צורך בשליטה לצד ריצוי, כניעה וקהות רגשית

ילדי אומנה רבים חוו התעללויות, בסיטואציות שנעדרה מהן יכולת שליטה ובחירה. בחדר הטיפול חשוב להשיב להם את התחושה, כי הם יכולים לשלוט במצב ולהפיג את תחושת חוסר הישע. על פי הרמן (1994), תהליך ההחלמה יכול להתנהל רק בתוך הקשר של יחסים ששיבו לילדים את הכוח ואת חוויית השליטה והביטחון – על ידי הגדלת טווח הבחירה וסתירת הדינמיקה של ההשתלטות בגישה אליהם.

ילדי אומנה רבים מבטאים בטיפול את הצורך לשלוט ולבחור. פעמים רבות, הם בוחרים במשחקים שיאפשרו להם להיות בעלי כוח ושליטה, להחליט מה יהיו החוקים ולנהוג ברמאות כדי לנצח. לא פעם, המשחקים מבטאים את מצבו הנפשי של הילד, את הכאוס הפנימי ואת חוסר השליטה והוא ישנה את חוקי המשחק ללא הרף. לעיתים, מצב נפשי חרדתי במיוחד יבוא לידי ביטוי בחשש להפסיד, בבכי ובכעס, או לחלופין, בכניעה ובקהות המתבטאות באמירות, כמו "לא אכפת לי" (סער ואח', 2017; Bellinson, 2013).

הדוגמה שלהלן עוסקת בדניאל (שם בדוי), בן שבע, שהוצא מביתו למרכז חירום המעניק הגנה והתערבות בשעת משבר לאחר שנמצא משוטט ברחוב בשעות הלילה, בחיפוש אחר אוכל. במפגשי הטיפול הראשונים, דניאל בחר שוב ושוב לשחק במשחק הקלפים "טאקי". בכל עת שזיהה שהוא לקראת הפסד, התחיל במהירות לשנות את החוקים כדי לנצח. הוא היה מתוח ודרוך והציץ בקלפי הקופה כדי למצוא ולחטוף את קלף הג'וקר הטוב, שסייע לו לנצח. נדמה היה, שבאמצעות המשחק הוא מבטא את קרב ההישרדות של חייו, שבו קלף הג'וקר הטוב עשוי לחלץ אותו ממצוקה. במשחק, שבו המצב היה בשליטתו, הוא ביקש לשחזר שוב ושוב את תחושת הסכנה וההישרדות. המטפל העניק לדניאל את המרחב שנדרש לו כדי לחוש בטוח בסיטואציה, אפשר לו להוביל את המשחק ושיקף לו שהוא רואה עד כמה חשוב לו לנצח. נראה כי הניצחון ייצג עבור דניאל את התחושה כי הוא פוטנטי ובעל יכולת לשלוט לא רק בקלפי המשחק, אלא גם במציאות של חייו. תגובה אמפתית של המטפל תאפשר לו להרגיש בעל יכולת, אולם לא הרסני (סער ואח', 2017).

מנגד, אנו פוגשים ילדים שסיגלו מנגנון הגנה של ריצוי בעקבות החוויה של חוסר ביטחון. הם יעדיפו שהמטפלת תנצח במשחק ואף יפעלו לכך, כדי לא לחוות נטישה חוזרת או כעס. לעיתים הם ישדרו כניעה, קהות רגשית או מחיקה של העצמי, ואלה יבואו לידי ביטוי בהיעדר אפקט (affect) רגשי של אכזבה המתלווה להפסד. זוליגמן (2019) מתארת, שכאשר נגרמת טראומה רגשית ממושכת בתקופת הילדות, על ידי האנשים האמורים לטפל בילד אך בפועל מחסירים מצרכיו, גורמים לו לתחושות של סבל, פחד ומצוקה, אינם מכירים בסבל שלו ו/או מנצלים אותו לצורכיהם הנפשיים והפיזיים – הילד שורד פעמים רבות באמצעות מבנה דיסוציאטיבי, המשמר אזורי תפקוד למראית עין. הוא מאמץ מנגנון הגנה של דיסוציאציה, המסייע לו להתנתק מהחוויה הטראומטית, לתפקד וכך לשרוד.

ויניקוט (1971) סבור, שכאשר האם והמשפחה אינם מצליחים לפגוש את הילד במקום הרגשי שהוא מצוי בו ומתקשים להתאים את עצמם לצורכי הילד בצורה טובה דיה, הציפיות שלהם לציאות ולהיותו 'ילד טוב' לפי נורמות חברתיות מקובלות דוחפות את הילד, אם ברצונו לשרוד, להגיב בסתגנות כנועה, בריצוי ובפיתוח של עצמי כוזב. ילדים שפיתחו 'עצמי כוזב' יכולים לבטא זאת במשפטים, כמו: 'אני לא יודע, אני גרוע', 'אני לא טוב במשחק', 'לא אכפת לי'.

בחדר הטיפול יש להתייחס לתחושות הילד ולהתנהגותו, לשקף אותו ולחשוב על המניעים להן (בהדרכה הקלינית, שהמטפל מקבל, ניתן הרבה מקום להתבוננות במניעים). תוך התחשבות ביכולותיו הקוגניטיביות של המטופל ובבשלותו, המטפל תוהה יחד עם הילד על המניעים האפשריים להתנהגותו. המפגש החוזר בין הילד למטפל, בזמן קבוע ובמקום קבוע, מאפשר לילד לחוות חוויה של רציפות והמשכיות ולחוש מוגנות ויכולת, ובכך מסייע בהפיכת ההגנות הנוקשות לאדפטיביות.

4. קונפליקט נאמנויות

ילד באומנה חווה לעיתים קרובות קונפליקט נאמנויות - בין הנאמנות להוריו לנאמנות לאומנים. מצד אחד, הוא נכמף לגדול עם הוריו ומייחל לכך שיתאחד איתם; מנגד, הוא חש הגנה וביטחון בבית האומנים, שיש בו משום ניגוד לחוויותיו הקשות בבית הוריו, ועל כך הוא מודה להם (Baker et al., 2013; Meens et al., 2019).

הספרות המקצועית מדגישה את הצורך בהעלאת המודעות של המטפלים לכך, שקונפליקט הנאמנויות עלול לעורר בילד האומנה רגשות אשמה, בושה ולחץ ולהוביל לדימוי עצמי נמוך. לרוב, ילד האומנה יימנע מלשתף את הוריו בתחושת השייכות שהוא חווה במשפחת האומנה, כדי לא לאכזב אותם, ומנגד יימנע מלבטא געגועים להוריו בנוכחות האומנים, כדי שאלה לא ייעלבו או יחשבו שאינו מכיר להם תודה (Baker et al., 2013). מודגשת גם חשיבות העבודה עם האומנים על גילוי אמפתיה כלפי הורי הילד ועל הבנת התנהגותם שלהם סביב הקשר עם ההורים. חשוב שיהיו מודעים לכך, שאמירותיהם או שאלות שיפנו כלפי הילד בהקשר להוריו, עלולות לעורר בו חרדה ודאגה רבה (Baker et al., 2013; Chateaufneuf et al., 2018).

מניסיונו, רצוי להכיל את המתח הקיים ביחסים ולהעניק לו משמעות. עוד טרם הטיפול חשוב להבין כיצד הילד בוחר לקרוא להוריו וכיצד הוא קורא לאומנים ולהשתמש במילים שלו. לעיתים, הילדים קוראים גם להורה הביולוגי וגם להורה האומן בשם "אימא/אבא". כמו כן, הילדים מתמודדים עם הקונפליקט של שני שמות משפחה. חלקם סיפרו בטיפול, כי בבית הספר הם משתמשים בשם המשפחה האומנת וליד הוריהם הם משתמשים בשם משפחתם המקורי.

מחקרים איכותניים, שבחנו את סוגיית קונפליקט הנאמנויות של ילדים באומנה, מצאו כי ילדים באומנה מתמודדים עם דילמה של איך ואם לשתף או להסתיר את היותם באומנה, כדי להימנע מסטיגמה חברתית ולהתמודד עם נאמנותם לאומנים. כמו כן, חלקם מבטאים בלבול וקונפליקט נוכח המילה "משפחה" (Dansey et al., 2018; Meens et al., 2019).

ספיר (שם בדוי), בת שבע, הגיעה לאומנה עם אחותה בת החמש לאחר שהוצאו מהבית למרכז חירום. היא כעסה על אחותה הקטנה משום שמיד קראה לאם האומנה בשם "אימא". היא

דאגה להזכיר לה כי אינה אמן. במחצית הראשונה של הטיפול, נהגה לקרוא לאם האומנה בשמה וכעסה על אחותה, שכאמור, קראה לה מיד "אימא". רק לאחר שרכשה תחושת ביטחון ויציבות באומנה ובטיפול, הרשתה לעצמה לבטא את המילה "אימא" באופן אותנטי ומותאם יותר, מבלי לחוש אשמה.

5. אתגר הפרידה בטיפול

הפרידה היא תמה מרכזית בטיפול בילדי האומנה. ילדים אלה חוו טראומות שמקורן בפרידות, והן עלולות להיחוו באופן המאיים על היציבות ולעורר רגשות של נטישה, חרדה ואשמה (Chambers et al., 2018). בטיפול, הפרידה מתרחשת לרוב באופן מתוכנן – בכל סיום מפגש טיפולי ובסיום התהליך הטיפולי, אולם לעיתים היא מתרחשת באופן בלתי מתוכנן. למשל, במצבי משבר, כאשר סידור האומנה מסתיים והילד עובר למסגרת חוץ-ביתית אחרת. טראומת הפרידה עלולה להשתחרר בקשר הטיפולי, ועל כן, בשונה מאשר בעבר, הפרידה בטיפול צריכה לקבל מילים ופשר. אין לגיטימציה לטייח או להקהות את הכאב המתלווה אליה, כפי שלרוב קרה בעברו של ילד האומנה.

ההתמודדות של הילדים עם הפרידה מגוננת ובאה לידי ביטוי באופנים שונים בתהליך הטיפולי. יהיו ילדים שיבטאו כעס בתהליך הפרידה מהמטפל או מהאומנים ובתהליכי ההעברה המטפל יחוש אשמה רבה. יהיו ילדים שיבטלו את הכאב הכרוך בפרידה והמטפל עלול לחוש שהטיפול כלל לא סייע ואף היה חסר משמעות. תגובה אפשרית נוספת היא יצירת תלות בדמות המטפל, שמעבירה תחושה כאילו הילד רק התחיל את הטיפול. יצירת התלות עלולה לבוא לידי ביטוי בחזרת הסימפטומים שבגינם הופנה לטיפול והיא העלולה לעורר אצל המטפל את התחושה כי הפרידה נעשית בטרם עת. לכן, רצוי לערוך את הפרידה באופן מובנה ולפתח שיח שייתן מקום לכאב, לכעס, לצער ולחששות. יש להעניק מילים ומשמעות לתהליך הטיפולי שהתקיים ולסיים בברכה להמשך הדרך (באום, 2006; אראל-ברודסקי וגראור-פרנס, 2018).

סיפורו של לביא (שם בדוי), שטופל במסגרת המרכז הטיפולי במשך חמש שנים, מאז היותו בן שש, מבטא את הצורך להקנות משמעות לפרידה. לביא הגיע לחדר הטיפול מפוחד, עם חרדות וקשיים חברתיים. במהלך הטיפול נפטרה אימו, ותהליך עיבוד האובדן והפרידה ממנה היה חלק מתהליך הטיפול. בשנה החמישית נראה, כי לביא נמצא במקום בטוח יותר. המטפלת שיקפה לו את התקדמותו, שיתפה אותו בהתרשמותה, כי אינו זקוק לטיפול כמו בתחילת הדרך והעלתה את נושא הפרידה. השיח על הפרידה הוביל את לביא לחוויה רגרסיבית, שבאה לידי ביטוי בחדר הטיפול בדיבור בלתי פוסק ובמעבר מהיר מנושא לנושא. המטפלת חשה, כי הרגרסיה היא ביטוי לקושי שלו להיפרד ולצורך לתת מקום ומילים לרגשות המציפים אותו לנוכח הפרידה. תיאור זה ממחיש עד כמה פרידה עלולה להציף את המטופל, ועד כמה חשוב להיות ערים לכך ולאפשר מרחב מכיל לשיח על הפרידה.

ילדי האומנה חוו אובדן של מערכות יחסים, מעברים והיעדר מתמשך של יציבות, ויש לסייע להם לפתח יכולת הסתגלות וכוח פנימי מול אתגרי הפרידה (Chambers et al., 2018; O'Neill, 2004). ילדי אומנה שסיפרו כי לא ידעו מתי יחוו מעבר ולא היו מודעים למה צופן בחובו התהליך,

חוו את הפרידה כאירוע שלילי ונעדר שליטה שלהם. הם לא עיבדו שאלות ופחדים שהתעוררו בהם סביב הפרידה לגבי יכולת המבוגרים לאהוב אותם או לדחותם. ממצאים אלו מלמדים על הצורך להעניק לילד שבטיפול חוויית שליטה בסוגיית הפרידה ולשאול אותו אם היה רוצה בפרידה ואיך הוא רוצה שהיא תיערך. במקרים שהפרידה כפויה, יש למצוא את המקומות שהילד יוכל לבחור את אופן הפרידה כדי לאפשר לו חוויית שליטה. שיתוף הילד בבחירה ובתהליך עשוי להקנות לו ביטחון ותחושה מחזקת (Unrau et al., 2010).

המלצות לקידום התהליך הטיפולי עם ילדי אומנה

לאור הסוגיות העולות מסקירת התמות המרכזיות בטיפול בילד באומנה – קושי ביצירת קשר ואמון; היעדר מילים לחוויה הטראומטית; צורך בשליטה לצד ריצוי, כניעה וקהות רגשית; קונפליקט נאמנויות ואתגר הפרידה בטיפול – להלן ההשלכות הנגזרות מהן לקידום התהליך הטיפולי.

1. מפגשים עם האומנים

כאשר מטפלים בילד הנמצא באומנה, יש חשיבות עליונה למפגשים עם האומנים, שהם המטפלים העיקריים בילד. חשוב להתבונן ברגשות המתעוררים בעבודה הטיפולית עימם. אין ספק, כי המוטיבציה של האומנים והבנתם את הצורך בטיפול קריטיים להצלחת הטיפול. בתחילת הטיפול ראוי לערוך תיאום ציפיות ולהסביר את החשיבות של הרצף הטיפולי ושל אורך הטיפול כגורמים מקדמים (פכלר ואח', 2020; Palmer et al., 2014).

המפגש עם האומנים יתמקד בהבנת רגשותיהם, חווייתיהם ותגובותיהם נוכח התנהגויות ותגובות של הילד. כמו כן, מאחר שלרוב לא מתקיימים מפגשים בין המטפל להורי הילדים, חשוב במפגשי ההדרכה עם האומנים להדהד ולהציף את הקשר שבין הילד להוריו. ראוי לבחון איתם את השפעת הקשר על רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו של הילד ואף לתת מרחב מוגן לאומנים לבטא את תחושותיהם האישיות בקשר לכך (Cohen, 2006). כמו כן, המטפל ישאל את האומנים שאלות, כמו: איך הילד מגיב לפגישות עם הוריו, איך הוא מציג את עצמו בפני חבריו ומוריו, האם הוא מספר על היותו באומנה, איך הוא ישן בלילות, ויבחן את השינויים הרגשיים וההתנהגותיים לאורך הטיפול. המטפל גם יסייע לאומנים להבחין בין צרכים "נורמליים" לבין צרכים של ילד שחווה טראומה (Haight et al., 2002; McWey et al., 2010).

במפגשי טיפול עם מתבגרים באומנה, המטפל ישקול באיזו תדירות ובאיזה אופן לקיים את הקשר עם האומנים. רוב המתבגרים מבטאים צורך ורצון בטיפול בנפרד מהאומנים. לעיתים, הצורך בעבודה טיפולית אינטנסיבית עם האומנים ניכר רק בסיטואציות משבריות באומנה. לעומת זאת, בגיל הרך מודגש הצורך במעורבות האומנים בתהליך הטיפול, ולרוב תינתן המלצה לטיפול דיאדי.

הטיפול הדיאדי מכוון ליחסי הילד עם כל אחד מהוריו ומתמקד ביחסים הנבנים ביניהם ובמשמעויותיהם. הילד מגיע לטיפול עם כל אחד מהוריו לסירוגין: מפגש ילד-אב, מפגש ילד-אם, מפגש ילד-אב ולאחר מכן מפגש עם ההורים ללא נוכחות הילד (הראל ואח', 2019). בטיפול הדיאדי באומנה,

הזרקור מופנה אל היחסים המתהווים בין האומנים לבין הילד ומתקיימים תהליכים טיפוליים ייחודיים. חיי הנפש של הילד, על אף גילו הצעיר, עמוסים וטעונים בניסיונות עבר כושלים, חוזרים ונשנים, לקבלת מענה מסביבתו. משום כך, יחסי ההתקשרות החדשים הנוצרים עם ההורה האומן מובילים לעיתים לתהליך קשה, שנעשה בו ניסיון לשקם את חוסר האמון ואת הפגיעות הרבה שבתפיסת הילד את המבוגר, כמי שניתן לסמוך עליו. במקביל, הפגיעות של הילד עלולה לאתגר את חוסנו של ההורה (קנוטופסקי, 2019).

2. תיווך האתגרים של הילד באומנה למערכת החינוכית

ילדי אומנה מתחנכים במערכות החינוך הכלליות על פי צורכיהם ויכולותיהם. ילדים שהושמו במסגרות חוץ-ביתיות מתאפיינים במסגרת המערכות החינוכיות בהישגים נמוכים, בקשיים תפקודיים ובתחושת חוסר מסוגלות (Abdullah et al., 2020; Attar-Schwartz, 2009; Cox, 2013; Trout et al., 2008). ראוי כי מנחה האומנה ישתף את הצוות החינוכי בפרטים חשובים: מהו הרקע שהילד הגיע ממנו, מהן הסיבות להתנהגויות מסוימות שלו, למה הוא זקוק מהם כדי שייטב לו בעתיד, כיצד עליהם להתמודד עם מצבי קיצון של התפרצויות זעם או של הסתגרות ומופנמות. חשוב לשים דגש על חיזוק המערכת החינוכית בהקשר ליכולתה להכיל ילדים עם התנהגויות מאתגרות, וגם על הארת עיניה כלפי התנהגויות מרצות, שהן לא תמיד חיוביות.

לעיתים, בשל אידיעה, מורים מפנים ילדי אומנה לאבחונים שונים, לצורך קבלת הכוונה וכלים שיסייעו להם נוכח התנהגותם המאתגרת של הילדים. למשל, מורים יכולים להניח שלילד יש קשיי קשב וריכוז, בשעה שהגורמים המטפלים סבורים שהתנהגותו התזזיתית נובעת מהטראומות שחווה בעבר. על כן, מפגשים מערכתיים בין הצוות החינוכי, המטפל מהמרכז הטיפולי, מנחה האומנה וגורמים משמעותיים בחיי הילד עשויים להעלות את המודעות לצרכיו הרגשיים ובכך לסייע להתפתחותו הרגשית. הדגשת החשיבות של תמיכה, של חוויות הצלחה וסביבה מכילה במסגרת החינוכית הן קריטיות לחיזוק יכולותיו של ילד האומנה במשימות הלימודיות וההתפתחותיות העומדות בפניו (Altshuler, 1997).

כמו כן, יש לשתף את אנשי ההוראה בכך, שהמסגרת החינוכית עשויה להיחוות על ידי ילדי האומנה כמקום שבו הם אינם מתייגים כילדים שהוצאו מהבית ויכולים להרגיש "כמו כל הילדים הרגילים". כך, המסגרת החינוכית יכולה להיות "זירה לנורמליזציה" המשמעותית להעצמתם (פינצ'ובר ועטר-שוורץ, 2019; Celeste, 2011).

3. טיפול ארוך-טווח

בטיפול בקורבנות טראומה, שהאמון שרחשו לאחרים נפגע מן היסוד ולאורך זמן, בניית האמון חייבת להיות מטרה בפני עצמה ולא תנאי מוקדם לטיפול. מטרה זו מושגת בדרך כלל לאחר זמן ממושך, בתהליך מייסר של ניסוי וטעייה, של הפרה ותיקון (הרמן, 1994; Fonagy & Target, 1997). ניכר כי המפגש של ילדי האומנה – אחת לשבוע, במשך כמה שנים, באותו היום, באותה השעה ובאותו החדר – עם דמות מטפלת רגישה ומכוונת, הוא שיוצר את הריפוי. לאחר חווית התחושה שקשרים הם 'על תנאי', הם חשים את הביטחון של קשר המתקיים בחורף ובקיץ, בחולי

ובבריאות. גם בחרדה סביב מגפת הקורונה שפקדה אותנו בשנה הנוכחית, הטיפולים נמשכו באמצעים טכנולוגיים מרוחק, ולמרות ההפסקה בחופשת הקיץ והחגים – נעשתה החזרה לאותו החדר ולאותה השעה.

“For As Long as It Takes” היא כותרת מאמרם של קלאוסן ועמיתיו (Clausen et al., 2013), שחקרו את הטיפול בעשרים ילדי אומנה בגילאי חמש עד עשר במדינת קליפורניה, ארה”ב. החוקרים הדגישו את חשיבותו של משך הזמן בטיפול כאלמנט משמעותי בהפחתת דיכאון, חרדות, סימפטומים דיסוציאטיביים, תוקפנות והפרעות בשינה. לגבי ילדים בשנות חייהם המוקדמות, הם המליצו לקיים טיפול במשחק אחת לשבוע, למשך שלוש עד ארבע שנים. סביבה מנותקת מרעשי הרקע של העולם החיצוני, בועה אשר מוגנת על ידי סטינג קבוע, היא זו המאפשרת ביטחון וביטוי רגשות של בלבול, איזודאות, געגועים למשפחה ודאגות הישרדותיות (Clausen et al., 2013; Yule & Williams, 1990).

הטיפול ארוך הטווח מאפשר לילד לחוש עקביות ורציפות, שבאופן הדרגתי יוצרים ביטחון בקשר שאינו מנצל, מאכזב ונוטש (זליגמן, 2019; Levy & Orlans, 1998). מתאפשרת טווייה של מערכת יחסים במרחב מוגן, המקנה לילד תמיכה, פיתוח יכולת להתמודד עם האובדנים שחוהו ואפשרות לנוח מהגנות הריצוי והשליטה (Racusin et al., 2005).

תובנות לסיכום

מרכזי הטיפול של שירות האומנה של מכון סאמיט הוקמו כדי להציע לילדים באומנה הזדמנות לחוות מפגשים בעלי משמעות רגשית הרלוונטית וחשובה למצבם כילדי אומנה. צוות המטפלים במרכזי הטיפול מפתח תורה ייחודית על אודות הטיפול המותאם לילדי האומנה, מתוך הבנה שיש תמות משותפות בחוויית האומנה. המטפלים גם מספקים מענה משלים למנחי האומנה, כדי להגביר את אפקטיביות הסיוע למשפחות האומנה ולאפשר למשימת האומנה להיות מיטבית. העבודה המערכתית, השותפות בין הגורמים המשמעותיים בעולמם של הילדים והנגישות הפריפריאלית של מרכזי הטיפול, כל אלה מקדמים מענה מותאם לצרכים ויצירת מעטפת חזקה, רחבה ומגוונת.

המאמר שופך אור על התמות הייחודיות של הטיפול הרגשי בילדי האומנה, מתוך רצון להעלות למודעות את האתגרים הרגשיים הייחודיים להם ולקדם את הטיפול בהם. הטיפול בילדי האומנה במכון סאמיט חותר, בראש ובראשונה, לפיתוח התקשרות בטוחה, לאחר שההתקשרות הראשונית נחוותה כמזניחה, מתעללת או נעדרת, בצל היעדרן של דמויות התקשרות יציבות ומגינות (הרמן, 1994; Abram, 2018; Fonagy & Target, 1997). בטיפול בילדי האומנה מושם דגש על האמונה ביכולתם לבנות מחדש את האמון, שיסייע להתפתחותם התקינה. קיימת ההבנה, כי לקיום תהליך זה נדרשים סבלנות, זמן ועקביות לצורך פיתוח מרחב מוגן שבו יכלו הילדים לפגוש את צוריהם הראשוניים שטרם סופקו.

המטפלים קשובים ומעניקים מקום ותוקף למכאובים, לקונפליקט הנאמנויות, לפרידות, למחשבות, ליכולות, למשאלות ולעולמם הפנימי של הילדים. חוויות עבר אשר באות לידי ביטוי

בצורך בשליטה, בריצוי, בכניעה או בקהות רגשית, משתחזרות בקשר הטיפולי באופן המאפשר עיבוד של אזורים נפשיים ומפגש אחר בין עולמו הפנימי של הילד לזה הסובב אותו. הילד מגלה חלקים שונים בנפשו והמטפל מאפשר מצע מחזיק ומגדל, תוך מתן מילים ומשמעות, במטרה להניע תהליך אינטגרטיבי בנפשו של הילד (ביבי ואח', 2016; Clausen et al., 2013).

התקדמותו ההתפתחותית והנפשית של הילד באומנה בעזרת הטיפול מדגישה את הצורך בהמשך הקצאת משאבים לפיתוח הידע ולעיבוי המערך הטיפולי של מרכזי הטיפול של שירות האומנה, כמו גם להעמקת הקשר המערכתי בין הדיסציפלינות השונות המטפלות בילדי האומנה – מנחי אומנה, פסיכיאטרים, אנשי חינוך ומטפלים. זאת, לשם יצירת מודל כוללני ומתכלל, הרואה היבטים שונים בחייו של הילד ובנפשו.

אנו מאמינים, כי באמצעות הטיפול יוכלו ילדי האומנה לפתח קשרים בריאים עם בני גילם ועם מבוגרים ולהתמודד עם אתגרים מתוך מודעות לעולמם הפנימי. נראה כי טיפול מכוון לנושא האומנה אשר יסייע לילד בבניית העצמי (self) שלו, יאפשר לו בבגרותו שילוב אישי טוב יותר בחברה ובקהילה.

מקורות

אוגדן, ת' (2002). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. הוצאת עם עובד.
אופק, א' (2015). מחקר הערכה לתוכנית "משולש האומנה". מכון אופק.
אראל-ברודסקי, י' וגראור-פרנס, י' (2018). הסיפור שאינו נגמר – מחשבות על סיומי טיפול. בתוך ר' אלפנדרי (עורך), למצוא מקום לנפש. אבני יסוד בעבודה סוציאלית פסיכודינמית (עמ' 269-290). כרמל.

באום, נ' (2006). סיום מאולץ של קשר טיפולי. חברה ורווחה, כ"ו, 375-355.
ביבי, ו', אורץ-פמן, ת' ובלנר-אדיב, ר' (2016). חיבוק חזק ולא כאב. הטיפול ה"טוב דיו" בילדים המוצאים מבתם. רסלינג.

בן-גל, ע' וסלונים-נבו, ו' (2018). שיתוף הורים בוועדות תכנון, טיפול והערכה הדנות בסידור חוץ-ביתי. ביטחון סוציאלי, 104, 1-35.

בן יהודה, י' (2007). הזנחת ילדים. בתוך ד' הורוביץ, י' בן-יהודה ומ' חובב (עורכים), התעללות והזנחה של ילדים בישראל: הנפגעים, אכיפת החוק והמשפט, רפואה, חינוך ורווחה (עמ' 513-535). ג'וינט אשלים.

בן-רבי, ד' וחסין, ט' (2014). השלכות מדיניות "עם הפנים לקהילה": שינויים במערך השירותים בקהילה והיקלטות הילדים החוזרים מסידורים חוץ-ביתיים, 2005-2011. מכון ברוקדייל.

בן שלמה, ש' (2010). "לשמור על הבית": תיאוריה ופרקטיקה של יצירת ברית טיפולית עם הורים מתעללים. חברה ורווחה, ל, 521-503.

בן שלמה, ש' (2018). "כספיון בסכנה" ונועם גם - גישה פסיכודינמית לטיפול בילדים ובהורים. בתוך ר' אלפנדרי (עורך), *למצוא מקום לנפש. אבני יסוד בעבודה סוציאלית פסיכודינמית* (עמ' 133-155). כרמל.

רטנר, ס' (2014). אובדן ואבל בגיל הרך. *פסיכואקטואליה, גיליון אוקטובר*, 54-46.

דוד, פ' (2015). לדבר את הבלתי־מדובר. דיבור על ילדים על טראומה. *נקודת מפגש*, 15, 26-29.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2017). *ילדים בישראל: שנתון 2017*. המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ולפיתוח.

הראל, י', קפלן, ח' ואבימאיר־פת, ר' (2019). טיפול אמ־ילד ואבא־ילד: גישה דינמית־התייחסותית לטיפול בהפרעות ביחסים: מבט עכשווי. בתוך ח' קפלן, י' הראל ור' אבימאיר־פת (עורכות), *הטיפול הדיאדי: מפגש בין המעשה הטיפולי והתיאוריה* (עמ' 15-55). אוניברסיטת חיפה.

הרמן, ג'יל (1994). *טראומה והחלמה*. עם עובד.

ויניקוט, ד"ו (1960; 2009). מטרות הטיפול הפסיכואנליטי. בתוך ע' ברמן (עורך), *עצמי אמיתי, עצמי כוזב* (עמ' 214-220). עם עובד.

ויניקוט, ד"ו (1963; 2009). פחד מהתמוטטות. בתוך ע' ברמן (עורך), *עצמי אמיתי, עצמי כוזב* (עמ' 287-300). עם עובד.

ויניקוט, ד"ו (1971; 2009). עיוות האני במונחים של עצמי אמיתי ועצמי כוזב. בתוך ע' ברמן (עורך), *עצמי אמיתי, עצמי כוזב* (213-199). עם עובד.

זליגמן, צ' (2019). 'אל תרחק ממני כי צרה קרובה כי אין עוזר'. טיפול פסיכודינמי־התייחסותי במטופלים הסובלים בעקבות טראומה מסיבית. בתוך י' להב וז' סולומון (עורכות), *משחזור לזיכרון. טיפול בטראומה נפשית* (עמ' 263-307). רסלינג.

חוק אומנה לילדים, התשע"ו-2016.

ליבוויץ, ש' ולב־שדה, ד' (2016). השמה חוץ־ביתית של ילדים ונוער במצבי סיכון וסכנה. *חברה ורווחה*, ל"ו, 253-260.

מכון סאמיט (<https://www.summit.org.il/foster>) (2020). *מכון סאמיט לשירות משפחות האומנה*. אוחר מתוך

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2011). *הוראות והודעות התע"ס, 8.2 - הנהלים הנוגעים לסידור ילדים במשפחות אומנה לטיפול בהם ולפיקוח עליהם*. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2015). *חוזרים והוראות מנכ"ל. השמה במסגרת חוץ ביתית לילדים - עדיפות להשמה במשפחות אומנה*. מספר 80. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2017). *הוראות והודעות התע"ס, 8.9 - ועדת החלטה*. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020). *אומנה - משפחה עוטפת לילדים ונוער בסיכון ובסכנה*. אוחר מתוך <https://www.molsa.gov.il/POPULATIONS/YOUTH/CHILDRENATRISK/OUTSIDEASSISTANCE/FOSTERAGE/ABOUTFOSTERAGE/Pages/Glossary.aspx#fosterguides>

- סידמן, י' (2014). דין וחשבון הוועדה לבחינת מדיניות המשד בנשא הוצאה של ילדים למסגרות חוץ-ביתיות ונושא הסדרי ראייה.
- סלונים-נבו, ו' ולנדר, י' (2004). האם טובת הילד יכולה להתקיים בנפרד מטובת המשפחה? מחשבות והמלצות לשינוי. *חברה ורווחה, כ"ד*, 433-401.
- סער, נ', בר, מ' וגוטלהף, ד' (2017). בזכות הרמאות – התבוננות ברמאות במשחקים בעלי חוקים מובנים אצל ילדים וחשיבותה בטיפול. *שיחות, לא(3)*, 7-1.
- עטר-שוורץ, ש' ומלקמן, ע' (2020). דבר העורכים האורחים. *חברה ורווחה מ', 11-17*.
- פינצ'ובר, ש' ועטר-שוורץ, ש' (2019). חוויית ילדים לאחר הוצאתם לטיפול במסגרת חוץ-ביתית. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- פכלר, ע', אלפר, ב', חילודביאט, ר', סברדליק, א', קליין, א', שטיין, ע'... שניסרוקה, ע' (2020). פגוש את ההורים. התבוננות אמיצה ברגשות המתעוררים בעבודה טיפולית עם הורים. *שיחות, ל"ד(2)*, 111-96.
- פרץ, י' וסלונים-נבו, ו' (2008). אנטומיה של כישלון: על קשיים בשיח העובד הסוציאלי לאימהות שילדיהן הורחקו מהבית בצו בית משפט. בתוך י' רונן, ו' דורון, וו' סלונים-נבו (עורכים), *הדרה חברתית וזכויות אדם בישראל (עמ' 71-93)*. רמות.
- קייסמנט, פ' (1998). תהליכי חיפוש וגילוי בחוויה הטיפולית. בתוך פ' קייסמנט (עורך), *ללמוד מן המטופל. (עמ' 159-177)*. דביר.
- קנוטופסקי, ש' (2019). הסיפור שלא סופר: עולמם של ילדים באומנה ומשפחות האומנה במפגשי הטיפול הדיאדי. בתוך ח' קפלן (עורכת), *הטיפול הדיאדי. מחשבות מחדר הטיפול (עמ' 383-416)*. פרדס הוצאה לאור.
- רזנבלום-דלפלמן, ס' (2013). חקר מקרה: טיפול בטרואמה חוזרת בילד בגיל הרך הנמצא באומנה. *טיפול באומנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי, 3(2)*, עמ' 343-322.
- חי, ת' (2010). ילדים עשוקי ילדות: "שלום הילד" ביישוב היהודי בשנות המנדט הבריטי. *חברה ורווחה, 3(4)*, 395-377.
- שאה, נ' ומודהולקאר ס' (2013). היבטים קליניים של הפרעה פוסט-טראומטית אצל ילדים ומתבגרים. בתוך ק"נ דווידי (עורך), *הפרעה פוסט-טראומטית אצל ילדים ומתבגרים (עמ' 119-138)*. אח.
- שפרד, ר' (2013). טיפול פרטני לילדים ומתבגרים עם הפרעה פוסט-טראומטית: חשיפת הטרואמה של הילדים. בתוך ק"נ דווידי (עורך), *הפרעה פוסט-טראומטית אצל ילדים ומתבגרים (עמ' 159-177)*. הוצאת ספרים אח.
- Abdullah, A., Cudjoe, E., & Manful, E. (2020). Creating a better kinship environment for children in Ghana: Lessons from young people with informal kinship care experience. *Child & Family Social Work, 25(4)*, 207-214.
- Abram, J. (2018). *The language of Winnicott: A dictionary of Winnicott's use of words*. Routledge.
- Affronti, M., Rittner, B., & Semanchin Jones, A. M. (2015). Functional adaptation to foster care: Foster care alumni speak out. *Journal of Public Child Welfare, 9(1)*, 1-21.

- Altshuler, S. J. (1997). A reveille for school social workers: Children in foster care need our help! *Children & Schools*, 19(2), 121.
- Attar-Schwartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect*, 33(7), 429-440.
- Baker, A. J., Mehta, N., & Chong, J. (2013). Foster children caught in loyalty conflicts: Implications for mental health treatment providers. *The American Journal of Family Therapy*, 41(5), 363-375.
- Bellinson, J. (2013). Games children play: Board games in psychodynamic psychotherapy. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 22(2), 283-293.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Brown, J. D., Ivanova, V., Mehta, N., Skrodzki, D., & Gerrits, J. (2013). Social needs of aboriginal foster parents. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1886-1893.
- Celeste, Y. S. C. (2011). Perspectives of looked after children on school experience: A study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children & Society*, 25(2), 139-150.
- Chambers, R. M., Crutchfield, R. M., Willis, T. Y., Cuza, H. A., Otero, A., Harper, S. G. G., & Carmichael, H. (2018). "It's just not right to move a kid that many times": A qualitative study of how foster care alumni perceive placement moves. *Children and Youth Services Review*, 86, 76-83.
- Chateauneuf, D., Turcotte, D., & Drapeau, S. (2018). The relationship between foster care families and birth families in a child welfare context: The determining factors. *Child & Family Social Work*, 23(1), 71-79.
- Clausen, J. M., Ruff, S. C., Von Wiederhold, W., & Heineman, T. V. (2013). For as long as it takes: Relationship-based play therapy for children in foster care. *Child and Adolescent Psychotherapy and Psychoanalysis*, 51-61.
- Cohen, E. (2006). Parental level of awareness: An organizing scheme of parents' belief systems as a guide in parent therapy. In C. Wachs, & L. Jacobs (Eds.), *Parent-focused child therapy: Attachment, identification, and reflective functions* (pp. 39-64). Rowman & Littlefield.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ... & Mallah, K. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390-398.
- Cox, T. L. (2013). Improving educational outcomes for children and youths in foster care. *Children & Schools*, 35(1), 59-62.

- Dansey, D., John, M., & Shbero, D. (2018). How children in foster care engage with loyalty conflict: Presenting a model of processes informing loyalty. *Adoption & Fostering, 42*(4), 354-368.
- Dozier, M., Higley, E., Albus, K. E., & Nutter, A. (2002). Intervening with foster infants' caregivers: Targeting three critical needs. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health, 23*(5), 541-554.
- Dozier, M., Lindhiem, O., Lewis, E., Bick, J., Bernard, K., & Peloso, E. (2009). Effects of a foster parent training program on young children's attachment behaviors: Preliminary evidence from a randomized clinical trial. *Child and Adolescent Social Work Journal, 26*(4), 321-332.
- Drewes, A. A. (2014). Helping foster care children heal from broken attachments. In C. A. Malchiodi, & D. A. Crenshaw (Eds.), *Creative arts and play therapy for attachment problems* (pp. 197-214). Guilford.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology, 9*(4), 679-700.
- Haight, W. L., Black, J. E., Mangelsdorf, S., Giorgio, G., Tata, L., Schoppe, S. J., & Szewczyk, M. (2002). Making visits better: The perspectives of parents, foster parents, and child welfare workers. *Child Welfare, 81*(2), 173-202.
- James, E. L., Lau-Zhu, A., Clark, I. A., Visser, R. M., Hagensars, M. A., & Holmes, E. A. (2016). The trauma film paradigm as an experimental psychopathology model of psychological trauma: Intrusive memories and beyond. *Clinical Psychology Review, 47*, 106-142.
- Kemmis-Riggs, J., Dickes, A., & McAloon, J. (2018). Program components of psychosocial interventions in foster and kinship care: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 21*(1), 13-40.
- King, M. M. (2013). *Stability and change in institutional out-of-home childcare provision* (Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MSc in Comparative Social Policy). University of Oxford.
- Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. A. (2017). Attachment, self-regulation, and competency: A comprehensive intervention framework for children with complex trauma. *Psychiatric Annals, 35*(5), 424-430.
- Krumer-Nevo, M. (2016). Poverty-aware social work: A paradigm for social work practice with people in poverty. *British Journal of Social Work, 46*(6), 1793-1808.
- Levy, T. M., & Orlans, M. (1998). *Attachment, trauma, and healing: Understanding and treating attachment disorder in children and families*. Child Welfare League of America, Annapolis Junction, MD.

- Lewis, C. (2011). Providing therapy to children and families in foster care: A systemic-relational approach. *Family Process, 50*(4), 436-452.
- Lieberman, A. F., Ippen, C. G., & Dimmler, M. H. (2018). Child-parent psychotherapy. In V. G. Carrion (Ed), *Assessing and treating youth exposed to traumatic stress* (pp. 223-238). American Psychiatric Association Publishing
- Lieberman, A. F., Van Horn, P., & Ippen, C. G. (2005). Toward evidence-based treatment: Child-parent psychotherapy with preschoolers exposed to marital violence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44*(12), 1241-1248.
- Mahat-Shamir, M., Davidson Arad, B., Shilo, G., Adler, R., & Leichtentritt, R. D. (2018). The family in the view of Israeli adolescents in foster care. *Journal of Social Work, 18*(2), 201-221.
- Malloy, J. N. (2017). Post-ASFA permanency planning for children in foster care: Clinical and ethical considerations for art therapists. *Art Therapy, 34*(3), 135-141.
- McWey, L. M., Acock, A., & Porter, B. E. (2010). The impact of continued contact with biological parents upon the mental health of children in foster care. *Children and Youth Services Review, 32*(10), 1338-1345.
- Meens, J., Blavier, A., & Scali, T. (2019). *Study of child placement in foster care: Analysis of sense of belonging and conflict of loyalties*. Université de Liège.
- Nelson, K. E., & Nash, J. K. (2008). The effectiveness of aftercare services for African American families in an intensive family preservation program. *Research on Social Work Practice, 18*(3), 189-197.
- O'Neill, C. (2004). "I Remember the First Time I Went into Foster Care-It's a Long Story...": Children, permanent parents, and other supportive adults talk about the experience of moving from one family to another. *Journal of Family Studies, 10*(2), 205-219.
- Orme, J.G., Cuddeback, G.S., Buehler, C., Cox, M.E., & Le Prohn, N.S. (2007). Measuring foster parent potential: Casey foster parent inventory -applicant version. *Research on Social Work Practice, 17*, 77-90.
- Palmer, S., Durham, D., & Osmond, M. (2014). Therapeutic visiting in treatment foster care. *Child Welfare, 93*(4), 25-52.
- Racusin, R., Maerlender, A. C., Sengupta, A., Isquith, P. K., & Straus, M. B. (2005). Psychosocial treatment of children in foster care: A review. *Community Mental Health Journal, 41*(2), 199-221.

- Rhodes, K.W., Orme, J.G., & Mcsurdy, M. (2003). Foster parents' role performance responsibilities: Perceptions of foster mothers, fathers, and workers. *Children and Youth Services Review, 25*(3), 935-964.
- Skoglund, J., Thörnblad, R., & Holtan, A. (2019). Children's relationships with birth parents in childhood and adulthood: A qualitative longitudinal study of kinship care. *Qualitative Social Work, 18*(6), 944-964.
- Timmer, S. G., Llrquiza, A. I., Herschell, A. D., McGrath, J. M., Zebell, N. M., Porter, A. L., & Vargas, E. C. (2006). Parent-child interaction therapy: Application of an empirically supported treatment to maltreated children in foster care. *Child Welfare, 85*(6), 919-939.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review, 30*(9), 979-994.
- Unrau, Y. A., Chambers, R., Seita, J. R., & Putney, K. S. (2010). Defining a foster care placement move: The perspective of adults who formerly lived in multiple out-of-home placements. *Families in Society, 91*(4), 426-432.
- Van der Kolk, B. A. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 12*(2), 293-317.
- Yule, W., & Williams, R. M. (1990). Post-traumatic stress reactions in children. *Journal of Traumatic Stress, 3*(2), 279-295.

מרחב בטוח: שומרים על הילדים (גם) ברשת

לילך מגנאג'י

LIKE

יש לי רעל בעיניים
אני צועק עד השמיים
אני ארים את האדמה
אני מלך בנשמה.
באינטרנט יש נערה
שמוכרת את גופה
בתמורה ללייק.
אימא אדמה
ואבא בשמיים
היזהרי!
תירגעי!
הקשיבי לעצתי:
אחותי זה לא טוב,
הפסיקי עם זה!
מחקי את הסרטונים שלך
ואת הדפים הלא נאים שלך -
למחזורית!!!
אם את רוצה קצה של אור
לגוגל לא לחזור.

ו.ג., בן 15, פנימיית 'אהבה' קריית ביאליק

תקציר

המיזם 'מרחב בטוח' עוסק בסוגיות השייכות לעולם הדיגיטלי, לאינטרנט, לאפשרויות ולאתגרים שניצבים בפני חניכי וצוותי הפנימיית.

אנו נדרשים להתמודד עם הסיכויים מול הסיכונים הקיימים בחשיפה לטכנולוגיה של ימינו. סיכויים והזדמנויות חברתיות מול סיכונים של ניכור והטרדה; סיכויים לתחושת שייכות (פורומים ורשתות חברתיות), מול סיכונים לחשיפה למצבי סיכון; סיכויים להזדמנות להצלחה ולהעצמה באמצעות קבלת סיוע וקבוצות תמיכה מול סיכונים להעצמת קשיים חברתיים.

הרשת היא חלק מהחיים, והיא כאן כדי להישאר.

חשוב להדגיש, כי הרשת אינה שלילית או חיובית, הפעולות שאנו עושים בה הן הקובעות את תוצאותיה. לפיכך, תפקיד המבוגר האחראי הוא, כפי שאנו מכירים גם מזירות אחרות של חיי ילדינו, הוא לתווך, לווסת, לתצפת ולבקר. המבוגר פורס את מערך ערכיו כפי שנדרש ממנו לעשות לגבי מרבית תוכני חייו של החניך בפנימייה.

כשם שאנשי הטיפול והחינוך בפנימייה מייצרים לחניכים מרחב בטוח מחוץ לרשת, בהתאם לגילם ולצרכיהם ההתפתחותיים, כך מוטלת עלינו האחריות לבחון את הכלים וללמוד את השיח המקביל בעולם הדיגיטלי. התחום מאתגר אותנו, המבוגרים, מאחר שהילדים והנוער תמיד ימצאו צעד אחד קדימה, אולם צעד זה הוא טכני, אין בו את הבשלות, התבונה והאחריות הנדרשת. לפיכך, המרחב הווירטואלי, כבשאר התחומים, דורש מאתנו, המבוגרים האחראים, לרכוש את הידע שיאפשר לנו לדבר את השפה שבה מדברים חניכינו, להפוך עצמנו לרלוונטיים ולהיות שם עבורם.

בתוך השיח הזה איש הטיפול/החינוך יקבע את הגבולות ויבסס את סמכותו, ידע לזהות מצבי סיכון ובעיקר יהפוך למחנך לילד על פי דרכו, נוכח בחייו גם ברשת, כדי לסייע לו לשמור על עצמו.

מילות מפתח: מרחב בטוח, בריונות רשת, אלימות ברשת, התנהלות בטוחה, חניכי פנימיית.

מסיכון לסיכון

אני זוכרת את הערב שבו ישבתי בסלון, אי שם בשנת 2007, צופה בפליאה במגישת החדשות שמבשרת בחגיגות על הגעתו של הטלפון החכם הראשון לישראל, וחושבת לעצמי "בשביל מה צריך את זה"?

אומנם כבר באותם ימים הטלפון הסלולרי היה נפוץ ורבים מאיתנו השתמשו בו באופן יום-יומי, אבל מטרתו הייתה אחת ויחידה – אמצעי תקשורת לשיחה בין אנשים.

דואר אלקטרוני היה נשלח רק באמצעות המחשב, סרטונים היו מצולמים רק על ידי מי שהחזיק במצלמת וידאו ומושגים כמו 'ווטסאפ', 'אינסטגרם' או 'טיק טוק' היו לקוחים מעולם הדמיון. כניסתו של הטלפון החכם טרפה את כל הקלפים והעמידה אותנו מול מציאות חדשה, שהביאה איתה חידושים, נוחות ויתרונות רבים לצד סיכונים ואתגרים לא פשוטים.

חניכי הפנימיות מצאו עצמם, כמו יתר בני הנוער, נשאבים במהירות ובקלות לתוך העולם הדיגיטלי. בעקבות כך, לצערנו, נרשמה עלייה דרמטית בתופעות כמו שימוש יתר ברשת,³ בריונות ברשת, הטרדה, חרמות, סחיטה, חשיפה לתכנים לא מותאמים, עבירות מין (כגון פרסום תמונות פרובוקטיביות ואינטימיות [היילינגר, 2018], שידול והטרדת קטינים), גלישה באתרים פורנוגרפיים, ועוד.

בשנת 2017 יזמה הקרן לילדים ונוער בסיכון של המוסד לביטוח לאומי, יחד עם איגוד האינטרנט הישראלי, את המיזם 'מרחב בטוח' לצמצום תופעת הריונות ברשת בקרב בני נוער במצבי סיכון. עמותת 'ילדים בסיכוי', העוסקת מעל 30 שנה בפיתוח תוכניות ושיטות עבודה המותאמות למאפייני פנימיות הרווחה, לצורכי הצוותים ולתכנים מעולם הילדים ובני הנוער, חברה למיזם חשוב זה כדי לבנות תוכנית ייחודית העוסקת בהקניית כלים להתנהלות בטוחה ברשת לחניכי הפנימיות ולצוותים החינוכיים והטיפוליים. האגף החוץ-ביתי, משפחה, ילד והשמות מיוחדות במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, הצטרף לתוכנית והפך לשותף אינטגרלי ביישומה ובהטמעתה ב־100 פנימיות הרווחה בארץ.

על המיזם 'מרחב בטוח'

מטרות המיזם

- פיתוח תוכנית עבודה מותאמת לצורכי הפנימיות כדי לקיים מרחב וירטואלי בטוח יותר עבור החניכים (על פי מודל מוג'ן ברשת, מרכז הורשת, 2016).
- הגברת יכולת החניכים לזהות סכנות ברשת, להימנע מהן וללמוד דרכי התמודדות יעילות.
- הקניית כלים חינוכיים לצוותי הפנימייה ליצירת מרחב וירטואלי מוגן עבור החניכים.
- חיזוק הכוחות ליצירת אקלים קבוצתי אמפתי, המעודד תחושות של מעורבות ושייכות.

אוכלוסיית היעד

- קבוצת הילדים ובני הנוער בגילאי 10-18, המתחנכים בפנימיות של השירות לילד ונוער במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- קבוצת צוותי הפנימיות: הנהלה, צוותים חינוכיים: רכזים, מדריכים, אימהות בית, מתנדבי שנת שירות ובנות שירות לאומי; צוות טיפולי; עובדים סוציאליים, פסיכולוגים וצוות הטיפול המשלים.

3. "שימוש יתר ברשת נחשב להתנהגות סיכון, במיוחד בקרב בני נוער, ונמצא כבעל קשר עם תסמינים רגשיים ופסיכיאטריים נוספים, כמו דיכאון, שביעות רצון נמוכה מהחיים, הפרעות קשב וריכוז, אובססיות וחרדה (בוניאל-ניסים, 2017).

רציונל המיזם

בבסיסו של המיזם עומדת הנחת היסוד, כי הרשת היא חלק מהחיים וסביבה מתנהלים כיום הילדים ובני הנוער. הרשת כשלעצמה אינה חיובית או שלילית, הפעולות שאנו עושים בה הן הקובעות את תוצאותיה, וכשם שאנחנו – אנשי הטיפול והחינוך בפנימייה – מייצרים לחניכים מרחב בטוח מחוץ לרשת, בהתאם לגילם ולצרכיהם ההתפתחותיים, כך מוטלת עלינו האחריות לבחון את הכלים וללמוד את השיח המקביל בעולם הדיגיטלי כדי להישאר משמעותיים ורלוונטיים עבורם.

המיקוד שלנו צריך להיות בצדדים החיוביים של הרשת, ביתרונות האדירים שהיא מעמידה לרשותנו ובלמוד כלי התנהלות נכונה ובטוחה, שסייעו לנו להימנע מהסכנות הטמונות בה ולהתמודד עם האתגרים הקיימים בה.

המטרה המרכזית בפיתוח התוכנית היא לבסס תקשורת טובה עם החניכים בהקשר לשימוש שלהם באינטרנט. אם נלמד את השפה הדיגיטלית שלהם ונהיה איתם שם, נוכל לפתח מעורבות, הנכחה וסמכות גם ברשת. מעורבות כזו תאפשר לנו קשר ודיאלוג מסוג אחר עם החניכים ולא פחות חשוב מכך, תסייע להם להתנהל במרחבים הווירטואליים בצורה נעימה, מאפשרת ובטוחה יותר.

דרכי הפעולה

- פיתוח ערכת הפעלה ותדריכים לצוותי הפנימייה שיהיו זמינים לשימוש באתר המרכזייה החינוכית של עמותת 'ילדים בסיכוי'.
- הכשרת רכזי חינוך וטיפול מ-100 פנימיות של משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים בקורס ייעודי לנושא.
- בניית תוכנית עבודה מותאמת לכל פנימייה וליווי צמוד של צוות המרכזיות החינוכיות של עמותת 'ילדים בסיכוי'.
- מיקוד התוכנית והתאמתה למאפיינים התרבותיים והערכיים של הפנימיות השונות.
- הכשרת בעלי תפקידים במסגרת הכשרות בית הספר המרכזי (רכזי חינוך, רכזי טיפול, עובדים סוציאליים, מדריכים, אימהות בית).
- הפעלת תוכניות העשרה לחניכי הפנימייה סביב נושאים של שימוש מושכל ברשת ודרכי התמודדות עם היבטים של אלימות ובריונות ברשת.

מוג"ן ברשת: חיבור בין עולמות

במרכזו של המיזם 'מרחב בטוח' עומד מודל 'מוג"ן ברשת' (מרכז הורשת, 2016), שפותח על ידי צוות הפסיכולוגים של מרכז 'הורשת' עבור הורים, מחנכים ואנשי טיפול. המודל מתבסס על ארבעה עקרונות יסודיים הלקוחים מעולם הפסיכולוגיה החינוכית ומכוונים להתנהלות בטוחה ומווסתת של צעירים ברשת האינטרנט, תוך תמיכה ומעורבות של המבוגרים המשמעותיים בסביבתם.

המודל עוסק בהגברת המודעות למאפייני החיים ברשת, הגברת הפתיחות לנוכחות המבוגר, הצבת גבולות ברורים ומוסכמים מראש ופיתוח אמון ביכולת שלנו לנהל דיאלוג פתוח ולא שיפוטי עם בני הנוער סביב השימוש שלהם ברשת. נקודת המוצא מתבססת על קבלה והבנה של תהליכי השינוי שכולנו עברנו ביחס למרחב הווירטואלי. חשוב לזכור שהעבודה עם קבוצות החניכים בפנימייה סביב השימוש במסכים מאפשרת לנו דיאלוג אמיתי וכן עימם וזהו הכלי המרכזי לעבודה גם בנושאי ההתנהלות ברשת.

מונחים כמו "מהגרים דיגיטליים" ו"ילידים דיגיטליים" (זילברברג-יעקובוביץ, 2017) הפכו שגורים בפי כל ומתייחסים להבדלים התרבותיים והתפיסתיים שבין הצעירים שנולדו לעולם שרבו מתועד ב'ענף לבין אלה שהיו כאן עוד לפני היווצרותו ונאלצו ללמוד את כללי המשחק המשתנים. בעולם כזה עלינו להישאר רלוונטיים עבור חניכינו, ללמוד את השפה שלהם ולהישאר קרובים אליהם כך שנוכל לסייע להם בחינוך ובהכוונה להתנהלות בריאה, מווסתת ומוגנת במרחבי הרשת. הרעיון המרכזי במודל זה הוא חיבור בין עולמות במטרה לגשר על הפערים הקיימים בתפיסות של החניכים לעומת אלה של הצוותים החינוכיים והטיפוליים, במטרה לאפשר להם להיות נוכחים בחיי החניכים באופן מיטבי.

המודל מורכב מארבעה שלבים:

- 1. מודעות:** המפגש עם החניכים הוא למעשה מפגש עם עצמנו, ולכן בראש ובראשונה חשוב להיות מודעים לעמדות ולערכים שלנו ביחס להתנהלות ברשת ולהבין את השפעתם על דרכי התגובה שלנו. בשלב זה חשוב ללמוד ולהכיר את העולמות הווירטואליים שבהם נמצאים החניכים, להפחית שימוש בביטויים של התנגדות וביקורת, ולשאוף לקיים דיאלוג פתוח ומקבל המסייע ביצירת קשר משמעותי ומיטיב.
- 2. ייסות רגשי:** המרחב הווירטואלי מוביל פעמים רבות לתחושות של ניכור וריחוק בין הכותב למכותביו ונראה כי הלחץ החברתי בקבוצת השווים, שנע בין העולם הממשי לעולם שברשת, מייצר מצבים מורכבים מאוד מבחינה חברתית עימם החניכים מתמודדים. האנונימיות, חוסר הנראות והיעדר קשר עין משני צידי המקלדת עלולים להוביל לביטויי תוקפנות מילולית ולהתנהגויות פוגעניות שונות, הנובעים מקשיים בוויסות הרגשי והבאים לידי ביטוי בתגובות החניכים ברשת.
- 3. גבולות:** המרחבים הווירטואליים יוצרים אשליה של חופש ביטוי והתנהלות ללא פיקוח והכוונה. חניכי הפנימיית זקוקים להתוויית גבולות ברורים ומוגדרים כדי שיוכלו להתנהל באופן בטוח גם במרחב זה. כשאנו מסייעים להם לבנות גבולות עלינו להוות מודל לחיקוי עבורם ולסייע להם בחשיבה ובפיתוח מנגנונים של שיפוט ובקרה עצמית, כללים ונהלים ברורים לשימוש ברשת.
- 4. נוכחות:** כדי להפוך למבוגרים משמעותיים ומתווים דרך גם במרחבי הרשת, עלינו להיות נוכחים גם שם ולהתנהל עם החניכים בצורה מכבדת המנכיחה את הערכים, הוויסות והגבולות שהוצבו בשלבים הקודמים. אלמנט ייחודי נוסף בפנימיית הוא נוכחות הקבוצה, שמהווה כוח משמעותי עבור החניכים וערך מוסף חזק לביסוס תחושת השייכות שלהם ויכולת ההימצאות אחד עבור השני גם ברשת.

מבנה התוכנית מתייחס לכל אחד מעקרונות המודל הבנויים נדבך על גבי נדבך. השילוב ביניהם הוא זה המאפשר הזדמנות ליצירת מרחב מוגן לחניכים ברשת.

יש במה להתגאות

מאז שהתוכנית החלה היא השיגה תוצאות משמעותיות בדרך להשגת מטרותיה בקרב אוכלוסיות היעד:

- **כלים חינוכיים וטיפוליים:** קורס ההכשרה הייעודי העניק לצוותים החינוכיים והטיפוליים כלים חינוכיים וטיפוליים כדי לקיים מרחב וירטואלי מוגן עבור החניכים. באמצעות הפעלת התוכנית בשטח חניכי הפנימיית למדו לזהות סכנות ברשת, רכשו כלי התמודדות יעילים ודרכים להתנהלות בטוחה ברשת.
- **הכשרה וליווי בפנימיות:** הפנימיות שהשתתפו בקורס ההכשרה הייעודי מקבלות באופן קבוע ליווי והנחיה ממנהלת המיזם ומצוות המנחים של עמותת 'לדים בסיכו'. הליווי מתבצע על פי מודלים שונים, בהתאם לאופי הפנימייה ולצרכיה וכולל מפגשי הנחיה פרטניים, מפגשי הנחיה לכל צוות הפנימייה, ליווי אישי וייעוץ בבניית התוכנית ובהתאמתה.
- **שינוי בעמדות ובתפיסות:** במהלך ליווי הפנימיות ועם תום סיום הקורס דווח על שינויים בעמדות ובתפיסות של הצוות והחניכים, העלאת הנושא לסדר היום הפנימייתי, הכנסת הנושא לחדרי הטיפול וגיבוש נהלים ותקנונים ביחס לשימוש בטלפונים ניידים בזמן השהות בפנימייה.
- **העשרה תרבותית בפנימיות:** כסיכום לפעילויות שנעשו בנושא ובמטרה להעשיר את עולמם התרבותי של החניכים התקיימו בפנימיות מפגשי תרבות, שכללו הצגות או הרצאות לחניכים ולצוותים. ההצגות נבחרו מתוך רפרטואר הצגות המתאימות לאוכלוסיית חניכי הפנימיות, עסקו בדילמות מעולמות התוכן של בני הנוער והעלו דרכי התמודדות מול סכנות ואתגרים ברשת.
- **השתתפות פעילה של הפיקוח:** מעורבות גבוהה של הפיקוח הארצי, המחוזי וראש האגף בימי למידה בנושא ועבודה צמודה ומשותפת עימם, תוך מתן משוב חיובי על דרך הפעלת התוכנית, על חשיבותה ועל הצעדים העתידיים להמשכותה.
- **הכנסת הנושא לתוכנית העבודה:** שילוב הנושא בתוכנית העבודה של המיזם המשותף שבין משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים לעמותת 'לדים בסיכו' מהווה גושפנקה לחשיבות הנושא ולהעלאתו לסדר היום גם לאחר סיום המיזם.
- **הכנסת הנושא להכשרות:** תוכני 'מרחב בטוח' הוכנסו להכשרות בית הספר המרכזי של משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ומועברים על ידי צוות העמותה 'לדים בסיכו' לאנשי המקצוע בפנימיות (אימהות בית, עובדים סוציאליים, רכזי טיפול, רכזים חינוכיים ומדריכים מובילים).
- **התאמות תרבותיות למגזר החרדי והערבי** נעשו תוך רגישות, חשיבה מעמיקה ושיתוף נציגות מהשטח כדי לענות על צרכיהם ומאפייניהם הייחודיים של מגזרים אלה. התקיימו ימי

למידה מותאמים לנושא ובסיומם החל תהליך הטמעה בפנימיות של המגזר החרדי והערבי. מהלך זה כלל פגישות חשיבה ותכנון עם צוות ההנהלה ועם רכזי החינוך והטיפול, סדנאות לצוותים וסדנאות לחניכים.

מי מסתתר מאחורי המסכה? תיאור מקרה

נתאר עתה תהליך שנעשה במסגרת הפעלת התוכנית בפנימייה פוסט־אשפוזית בצפון הארץ, שבה חיים כ־50 חניכים וחניכות בגילאים 7-21.

צעדים מקדימים ואבני דרך לקראת הפעלת התוכנית בפנימייה:

- השתתפות הצוות המוביל (רכז חינוך וטיפול) בקורס ההכשרה של המיזם 'מרחב בטוח' וקבלת ליווי מטעם עמותת 'ילדים בסיכו' להטמעת התוכנית בפנימייה.
- גיוס והנעת ההנהלה והצוות לנושא (מבחינת תקציב, עזרה בקידום רעיונות והקצאת משאבים לתכנון ולהפעלה).
- שיבוץ הנושא 'מרחב בטוח' בתוכנית העבודה השנתית של הפנימייה.

פעולות שנעשו מול אוכלוסיות היעד השונות בפנימייה:

- הפקת יום עיון לכלל עובדי הפנימייה (צוות חינוכי, טיפולי, ניקיון, אחזקה) כדי לצקת תכנים ולהקנות שפה חינוכית־טיפולית אחידה לכל עובדי המקום.
- קיום סדנאות קבועות בנושא לחניכים ומתן הדרכות לצוות החינוכי המלווה אותם.
- העברת סדנה בנושא להורי החניכים.
- אירוע שיא לסיכום הפעילות: חיבור שיר מקורי בנושא על ידי החניכים, הקלטת קליפ והצגתו במסגרת יום שיא בפנימייה בשילוב צפייה בהצגת תיאטרון בנושא.
- במהלך הפעלת התוכנית זוהתה על ידי מדריך בפנימייה התנהגות חריגה בקרב אחד החניכים. בעקבות שיח שהתקיים עם החניך נחשף ניסיון לסחיטה באמצעים מיניים (sextortion) מצד בחור זר שהזדהה כאישה, התיידד עם החניכים, ביקש מהם לשלוח אליו סרטונים בעלי אופי מיני ובהמשך החל לסחוט אותם ולאיים עליהם בהפצת הסרטונים.
- לאחר שיתוף הצוות המוביל באירוע פעל צוות הפנימייה במספר מישורים: פגישות עם החניכים, עדכון ההורים, עדכון מחלקת הרווחה והפיקוח ופנייה למוקד 105 שפעל לחסימה מיידית של חשבון הפייסבוק של הפוגע.
- הטיפול הנכון באירוע העביר לחניכים מספר מסרים:
- אתם לא לבד! הצוות נמצא איתכם ופועל לצידכם ולמענכם.
- לקבוצה בפנימייה יש כוח משותף בנוכחות ובתמיכה אחד באחר.
- יש להפעיל שיקול דעת וחשיבה לפני שיתוף של מידע פרטי ברשת.
- חשוב לפנות למבוגרים סביבנו בעת צרה. התנהגות זו אינה הלשנה אלא דיווח שעשוי לסייע לנפגע ואף לפוגע.

עם הפנים לעתיד

- האתגר המרכזי של המיזם הוא בהטמעת תפיסת 'המרחב בטוח' בכל תחומי החיים וכחלק מכישורי החיים שאותם יש להקנות לחניכים. ההטמעה של התוכנית באה לידי ביטוי בתוך הפעילות השוטפת של הפנימיות ועל ידי כל בעלי התפקידים במסגרת, החל בהתעניינות ושיח כן 'בגובה המסך' בין החניכים לבין כלל עובדי הפנימייה, המשך בפעילויות החברתיות המתקיימות בשעות אחר הצהרים בקבוצות וכלה בחדר הטיפול על ידי הצוותים הטיפוליים.
- משבר הקורונה האיץ את תהליך הפיכת העולם הדיגיטלי לחלק בלתי נפרד מחיינו: שימוש מוגבר באינטרנט, פגיעות רשת חדשות (בזום), למידה מרחוק, ועוד. סקר חדש של איגוד האינטרנט הישראלי (2020) בדק את השינוי באופן השימוש של משתמשי האינטרנט בישראל ביחס לתקופות קודמות ובדגש על השינוי בתקופת הקורונה ומצא, כי קיימת עלייה בפעילות באינטרנט לצרכים שימושיים יום-יומיים בכלל הציבור הישראלי ובפרט בקרב החברה החרדית והערבית. שומה עלינו להמשיך ולהעמיק את תוכני 'מרחב בטוח' גם בקרב אוכלוסיות אלה, תוך רגישות לקודים התרבותיים, לשפה הייחודית ולצרכים השונים. כל זאת, כדי לאפשר לנו לקיים עבודה משמעותית ומדויקת.
- הצעד האחרון והמשמעותי מכולם הוא העברת השרביט לדור הבא. לאחר שהצוותים המובילים עברו את ההכשרה ורכשו את הכלים הרלוונטיים להעברת התוכנית עלינו לקדם את מעורבות החניכים בתהליך באופן ישיר ולפעול למען שיתופם ומעורבותם בהובלת הנושא בפנימייה באופנים שונים.

מקורות

איגוד האינטרנט הישראלי, סקר הגולש הישראלי - השימוש באינטרנט בישראל בדגש על תקופת הקורונה (2020) אוחזר מ־

<https://www.isoc.org.il/sts-data/israeli-internet-usage-survey-2020>

בוניאלי־ניסים, מ' (2017). שימוש יתר ברשת או היתר לשימוש ברשת ללא גבולות: כלים לשימוש מאוזן ברשת. אפר, 28, 5-7.

היילינגר, א' (2018). עצרו את האינטרנט אני רוצה לרדת. הארץ, המחלקה המסחרית - מגזין ביו, ספטמבר 2018, 4-5.

המטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת אוחזר מ־

https://www.gov.il/he/departments/child_online_protection_bureau

זילברברג־יעקובוביץ, ש' (2017). למה אנחנו מפחדים מטכנולוגיה? חשיבה טרמינולוגית מחודשת. אפר, 28, 8-11.

מרכז הורשת (2016). תוכנית 'מרחב בטוח'. אתר המרכזייה החינוכית של עמותת 'ילדים בסיכוי', אוחזר

מ־ <https://yeladim.org.il/%D7%9E%D7%A8%D7%97%D7%91-%D7%91%D7%98%D7%95%D7%97>

ספורט - גשר לחינוך: העצמת ילדים ובני נוער בפנימיות באמצעות הספורט

רותי פילץ-בורשטיין

תקציר

'ספורט - גשר לחינוך' (ע"ר) מקדמת ילדים ונוער במצבי סיכון באמצעות הספורט וערכיו, כפלטפורמה שתאפשר להם לפתח מסוגלות אישית, ביטחון עצמי ויכולת לקחת אחריות על עתידם. ברבים מכפרי הנוער בישראל, 'כפרי קצה', המוגדרים טיפוליים וטיפולי-חינוכיים, מתחנכים ילדים ובני נוער חלקם ללא עורף משפחתי וכאלה שגדלו בשכונות בעלות אופי עברייני. נערות ונערים אלה נפלטו ממסגרות חינוכיות מקובלות, שבהן היו 'שקופים' ומבלי שניתנה להם הזדמנות לממש את היכולות הקיימות בהם. בני נוער אלה מאופיינים בביטחון עצמי נמוך ובהיעדר מוטיבציה ותחושת מסוגלות.

עמותת 'ספורט - גשר לחינוך' ממנפת את הדואליות שבספורט בהיותו מטרה ואמצעי כאחד. זאת באמצעות תוכנית חינוכית-כוללנית, המשלבת את הערכים שעליהם הספורט מבוסס ומטמיעה אותם ככישורי חיים: משמעת עצמית, סימון יעדים אישיים, התמודדות עם כישלון והצלחה, תחושת שייכות ובניית אמון. ערכים אלה מוטמעים במסגרת האימונים ולהם השפעה על מעגלי חיים נוספים של החניך. העמותה פועלת אך ורק במסגרות סגורות של כפרי נוער ופנימיות, המאפשרות השפעה ובקרה 24 שעות ביממה וכאשר הסיכוי להשפיע על החניכים הוא הגדול ביותר. מודל ייחודי זה, בנוסף להשפעה הישירה שיש לו על כל אחת ואחת מהחניכים בתוכנית המצוינות, מייצר אדוות - מעגלי השפעה נוספים גם על חניכים שלא העזו להצטרף וגם על צוות הכפר כולו. התוכנית מבוססת על מודלים דומים הפועלים בישראל ובעולם, תוך התאמות למטרות ולאוכלוסיית היעד.

מילות מפתח: ספורט, ערכי הספורט, ביטחון ומסוגלות עצמית, נוער במצבי סיכון, מצוינות אישית.

רקע

"האולמפיזם היא פילוסופיה של חיים, המשפרת ומשלבת באופן מאוזן את תכונות הגוף, הרצון והנפש, באמצעות מיזוג הספורט עם התרבות והחינוך... מטרת האולמפיזם היא להעמיד את הספורט בכל מקום לטובת ההתפתחות ההרמונית של האדם, כדי לעודד הקמתה של חברה הדוגלת בשלום ומטפחת את כבוד האדם" (פייר דה קוברטן, אצל קאופמן ואח', 2017).

הברון הצרפתי פייר דה קוברטן (Pierre de Coubertain) היטיב להבין את הקשר שבין ספורט לחינוך. בעקבות זאת, הוא הגדיר את האפשרויות הטמונות בספורט ובעולם החינוך הגופני. לדבריו: "החינוך הגופני הוא מדע בעל היקף רב. מחד גיסא, הוא נוגע ברפואה... ומאידך גיסא, הוא נוגע במוסר. הספורט מקנה לעוסק בו בהירות יתירה בשיפוט, ויתר התמדה בביצוע" (קאופמן ואח', 2017).

מאה שנים לפני כן, הפילוסוף הצרפתי ז'אן זאק רוסו (Jean Jacques Rousseau) יצר הגות חינוכית הנסמכת על עולם של חינוך גופני הומניסטי. רוסו האמין, כי: "יש לשאוף לאיתנות הגוף ואיתנות הנפש, תבונתו של החכם, ועוצמתו של האתלט" (רוסו, 2009/1762). רוסו אף חילק את ציר הזמן של מסכת חיי האדם למספר קטעים וטען, כי מן הלידה ועד גיל חמש, "שלב החיה", הילד זקוק לפעילות גופנית חופשית בטיבה ומטבעה; מגיל חמש ועד 12, "שלב הפרא", יש לסגל סוגים שונים של משחקים וספורט להקשחת הגוף ולחידוד החושי.

במאמר הנוכחי נסקור את תוכנית המצוינות בספורט של 'ספורט - גשר לחינוך', תוכנית חינוכית כוללת, המתבססת על הספורט ועל הערכים שעליו הוא מושתת, כאמצעי להעצמה ולקידום ילדים ובני נוער במצבי סיכון.

ילדים ובני נוער בסיכון אינם מהווים מקשה אחת, הומוגנית; הם מאופיינים כבעלי גוונים ודרגות חומרה שונות על פני רצף של מצבי סיכון.

בשנת 2008 אימצה ממשלת ישראל הגדרה אחידה של ילדים ונוער בסיכון. ההגדרה גובשה בוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה, בראשותו של פרופ' הלל שמיד (דוח ועדת שמיד, 2006) והיא מבוססת על האמנה לזכויות הילד ועל ההגדרות המקובלות בספרות המקצועית ובקרב קובעי המדיניות בישראל. על פי ההגדרה, ילדים ונוער בסיכון חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה ממצבים אלו נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים אלה: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה וטיפול בילד; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתלבות חברתית; הגנה מפני אחרים; הגנה מפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם. ההגדרה שאומצה היא הגדרה רחבה, המציגה רצף של סיכון שנקצהו נמצאים הילדים בסכנה הסובלים מהתעללות ומהזנחה.

ילדים ונוער בסיכון הוגדרו כ"נפגעי חברה". מחקרים הדגישו את מערכת היחסים הפגועה בינם לבין מבנים חברתיים, כמו משפחה, בית הספר, שוק העבודה, מערכת הבריאות והמשפט. על רקע של אפליה מתמשכת וסטיגמטיזציה, בני נוער אלה צברו ניסיון שלילי ומתסכל בקשר עם המערכות החברתיות ופיתחו תחושה של חוסר מסוגלות והיעדר מוטיבציה (Vettenburg, 1998). מנגד, ספורט מוכר כאמצעי המשפר את מערכת היחסים המעוותת עם המערכות החברתיות. תוכניות התערבות מבוססות ספורט מופעלות כיום בעולם במטרה לצמצם את המעורבות של הנוער באירועי אלימות, למנוע התמכרויות לסמים ולאלכוהול, להיאבק באבטלה של צעירים ולהוצאתם ממעגל הנחשלות (Haudenhuyse, 2012). בנקודה זו חשוב לדייק את ההבדל בין המושגים 'פעילות וחינוך גופני', לבין 'ספורט'. על אף הממשק ביניהם, מושגים אלה, המשמשים אותנו לרוב בערבוביה, אינם זהים.

הצלחה על מגרש הספורט מחייבת שגרת אימונים תובענית. בכל יום הספורטאי ניצב מול מכשול נוסף, בכל יום הוא מציב לעצמו משימה מאתגרת נוספת; בכל יום הוא צובר ניצחון נוסף מול עצמו. זאת המהות של מצוינות אישית. מכאן, שהצלחה בספורט מחייבת התמדה, משמעת עצמית, סימון מטרה וחתירה להשגתה על אף המכשולים שבדרך. נערים ונערות במצבי סיכון אינם מורגלים בכישורי חיים אלה, מעולם לא עמדו בפני מטרה ראויה, אטרקטיבית, שתניע אותם לגייס כוחות מנטליים ופיזיים כדי להשיגה. הם מאופיינים בחוסר מוטיבציה, בביטחון עצמי נמוך ובהיעדר תחושת מסוגלות.

בעשורים האחרונים פועלות במדינות רבות תוכניות התערבות מבוססות ספורט, במטרה לקדם ולסייע לילדים ולבני נוער, הגדלים בסביבה נחשלת, להגיע למימוש עצמי ולהשתלב בחברה כשווים. התוכניות פועלות במטרה להחזיר את הנוער שנשר אל מערכת החינוך, למסגרת המשפחתית ובהמשך לסייע לו בהכשרה מקצועית ובשילוב בשוק העבודה. זאת, באמצעות עיסוק מודרך בענף ספורט פופולרי בתוך מסגרת מובנית, מחייבת ותומכת. תוכניות אלה פועלות בדרך כלל כיוזמה משותפת של עמותה בעלת חזון חברתי, גורם קהילתי וגורם עסקי מממן. נסקור כאן אחדות מתוכניות ההתערבות הפועלות בעולם תוך התייחסות למטרות, לאופן הפעולה ולהישגיהן.

Transforming Young Stars of Africa – TYSA: קניה. עמותה המנצלת את הכוח של ספורט קבוצתי, כדורגל, כדי להשפיע על בני נוער בסיכון ולקדם למנהיגות ולהובלה חברתית. מאז 2001 TYSA השפיעה על כשני מיליון צעירים והטמיעה בהם מוטיבציה ללמידה, לאורח חיים בריא, לשוויון מגדרי, לאזרחות טובה ולחשיפה בלתי מוגבלת למגוון הזדמנויות שהחברה מציגה לבני גילם. TYSA פועלת על בסיס האמונה, כי לכל ילד ונער יכולות וכישורים ייחודיים ולכן אין להסליל אותו בהתאם להנחות חברתיות, ציפיות פרגמטיות ושיוך על פי סטריאוטיפים. העמותה מכוונת את פעילותה לילדים ולבני נוער במצבי סיכון, אלה שמעמדו, נפגעו, חוו התעללות ואלימות. זאת, תוך אבטחה של מסלול חינוכי, מרחב בטוח ובהמשך, מתן הזדמנות לאוכלוסייה זו להשמיע את קולה ולהשתלב בין מקבלי החלטות ברמת הקהילה והמדינה. TYSA מאמינה, כי כדורגל, כענף ספורט קבוצתי, מהווה מעטפת חברתית-חינוכית, המקדמת כל ילד או נער למיצוי הפוטנציאל הקיים בו, לגילוי עצמי ולפיתוח אדם שלם שידע לממש את משאלותיו.

A Ganar "לנצח": ברזיל. יוזמה של Partners of the Americas, בתמיכת קרן ההשקעות של הבנק לפיתוח הבינ־האמריקני וקרן נייקי. מטרת התוכנית לסייע לבני נוער בסיכון לפתח מיומנויות עבודה, יזמויות ולחזור למערכת החינוך הפורמלית. השילוב של השקעות מהמגזר הפרטי מתבסס על הרציונל שבני נוער, בתמיכה מתאימה, יהוו נכס לצמיחה כלכלית בעתיד. התוכנית החלה את פעילותה ב־2005 והתרחבה גם למדינות נוספות: קולומביה, אקוודור ואורוגוואי ומדינות נוספות.

ממצאים ותובנות העולים משנות פעילותה של התוכנית:

1. מסרים מבוססי ספורט מתורגמים לכישורי חיים: המסרים הם: עבודת צוות, תקשורת, משמעת, כבוד והתמקדות במימוש מטרות. הנערים והנערות מתחברים אליהם.

2. מיומנות אתלטית אינה הכרחית כדי להצליח בתוכנית: תשוקה, מוטיבציה ומסירות הן תכונות המנבאות הצלחה.
3. התוכנית תורמת לבני המשפחות ולמעגלים נוספים בקרב קהילות של בני הנוער (מתוך: <http://www.sportanddev.org/en/connect/project.cfm?proj=31>).

KICKZ - Goals through football: בריטניה. שותפות בין ליגת הכדורגל הראשונה באנגליה ומשטרת המטרופוליטן. התוכנית החלה לפעול ב־2005 והפכה לתוכנית לאומית, הפועלת כיום ב־45 מועדונים בליגת הכדורגל ברחבי בריטניה. מטרת התוכנית: תמיכה וקידום ילדים ובני נוער בגילי 12-18 מאזורים מוחלשים באמצעות אימוני ספורט וסדנאות בתחומים מקדמי בריאות.

- ממצאים ותובנות העולים משנות פעילותה של התוכנית:
1. בצפון לונדון ירדה רמת הפשיעה בקרב בני נוער מ־2,529 מ־2,867 בשנה ל־867 בשנה השלישית לפעילות התוכנית, כאשר 20% מהירידה מיוחסת לפעילות הקהילתית של התוכנית.
 2. מקרי השוד באזור ירדו ב־23%, מקרי הוונדליזם ב־13%, ומקרי האלימות ב־4%.
 3. Social Return on Investment: על פי הערכות של גורמי משטרה, כל השקעה של £1 בתוכנית KICKZ מניבה חיסכון של £7.35 בעלויות הקשורות בצמצום הפשיעה. על אף המתאם המדווח בין השינוי בתופעות של אלימות נוער לבין הפעלת התוכנית ומשכה, החוקרים ממליצים לקיים מחקר ארוך טווח כדי לעמוד על קשר ישיר בין שני הגורמים (מתוך: [https://www.sportengland.org/research/benefits-of-sport/social-value-of-sport/\(case-study-kickz-programme/](https://www.sportengland.org/research/benefits-of-sport/social-value-of-sport/(case-study-kickz-programme/)

HITZ - בריטניה: התוכנית מבוצעת על ידי הליגה הארצית לרוגבי וממומנת על ידי מספר שותפים: Barclays, Comic Relief, Land Rover and Wooden Spoon.

מטרת התוכנית: בניית חוסן וביטחון עצמי של צעירים במטרה להחזיר אותם למערכת החינוך, להקנות להם כישורי חיים ואמצעים להשתלב במעגל העבודה. מאפייני התוכנית: דרישה להתחייבות ארוכת טווח לאימוני רוגבי שבועיים בשילוב דיונים במגוון נושאים: בריאות מינית, סמים, התנהלות פיננסית, ניתוב כעס ותקשורת, וכן לימודים מותאמים אישית בנושאים של אוריינות וכישורי עבודה. התוכנית מתמקדת בעבודת צוות, במשמעת, במוטיבציה עצמית, באחריות ובחוסן אישי.

בתוכנית, הנמשכת שלוש שנים, משתתפים כ־9,000 בני נוער בגילי 11-19, מתוך 1.1 מיליון בני נוער חסרי השכלה ועבודה. התוכנית מתקיימת ב־12 מועדוני רוגבי ברחבי בריטניה. ממצאים ותובנות העולים משנות פעילותה של התוכנית. בטווח הקצר:

1. השתלבות במערכת החינוך וסיום תוכנית הלימודים.
2. יצירת חיים עצמאיים.

3. התחייבות לחניכה.
4. השתלבות בעבודה בשכר.
- תוצאות בטווח ארוך:
1. £80,640,000 חיסכון בעלויות של מימון ציבורי.
2. 90% מהמשתתפים יסיימו את התוכנית, לפחות 75% ירכשו השכלה מקצועית וישתלבו בתעסוקה ובחניכה.
3. 70% ישיגו שיפור במדדים של יכולת אישית: חוסן, ביטחון עצמי ותקשורת בינאישית (מתוך: <http://www.hitzrugby.com/3>).

SPORT THE BRIDGE: אתיופיה. עמותה התנדבותית, שנוסדה ב־2002 בברן שבשווייץ, ופועלת במטרה לשלב מחדש ילדי רחוב מאדיס־אבבה (Street Children) במסגרת משפחותיהם ובבתי הספר הציבוריים. התוכנית מופעלת על ידי עובדים אתיופיים, בניהול אסטרטגי ובחסות של ארגון שווייצרי, והיא מבוססת על אימונים ותמיכה פדגוגית ועל הבסיס הרעיוני של "עזרה לעזרה עצמית", המצמצם את התלות בתוכנית ומביא לשיעורי הצלחה גבוהים. על פי הערכות באדיס אבבה ישנם כ־50,000 ילדי רחוב. בכל שנה העמותה מספקת תמיכה לכ־200 ילדי רחוב. במהלך האימונים, בעיקר בענפים: כדורגל, כדורסל ואומנויות לחימה, הילדים לומדים ערכים של כבוד והגינות, עבודת צוות, קבלת האחר, התמודדות עם רגשות, שימוש ושליטה בכוח פיזי וניתוב תוקפנות. לצד התוכן הספורטיבי והחברתי התוכנית משלבת הדרכה בחינוך ובאוריינות, בהגינה אישית, בבריאות ובתזונה. דיון במצב המשפחתי הוא מפתח לשילוב בר־קיימא של הילדים במשפחותיהם.

התוכנית נחלקת לשני שלבים:

1. שנה ראשונה: תמיכה אינטנסיבית, שבסופה הילד מוכן לחזור ולהשתלב בבית ובחיי בית הספר הציבורי.
2. ארבע שנים נוספות: פיקוח ומעקב על הילד ומשפחתו, כדי להבטיח יציבות לאורך זמן. הפילוסופיה שעל פיה העמותה פועלת מעודדת את הילד לחשוב ולהעריך מחדש את המצב שבו הוא/היא נמצאים ולעשות מהלך חיובי, משמעותי שיבטיח עתיד טוב יותר, פיתוח עצמי וגילוי היכולות והפוטנציאל הגלומים בכל אחד. בהערכה לעשייה החברתית ההומנית, איתור הבעיות ויישום פתרונות באמצעות הספורט, זכתה Sport the Bridge בשנת 2011 באות הוקרה מטעם הוועד האולימפי הבינלאומי (מתוך <http://www.sportthebridge.ch/english/ethiopia>).

"איך שיר נולד..." - ספורט - גשר לחינוך

מחזון לפעולה

כמה מילים בזווית אישית: זכיתי לכהן במשך שש שנים כמנכ"לית מכון וינגייט, זאת לאחר מספר שנים כמנהלת המרכז לרפואת ספורט ולמחקר במכון. תפקידים אלה הפגישו אותי, בין השאר,

עם ילדים ונוער שספורט הוא כל עולמם, מוכשרים, חדורי מוטיבציה וביטחון עצמי, אלה חניכי האקדמיה למצוינות בספורט שבמכון וינגייט. נחשפתי מקרוב מאוד לעוצמות של עולם הספורט: למשמעת עצמית ולנחישות, לאחריות ולעבודת צוות, ליכולת להגדיר מטרה ולא לעצור במכשולים שבדרך, לכוח לקום מכישלון ולדעת להתמודד עם הצלחה. בסיום תפקידי הבנתי, שספורט איננו בהכרח נחלתם של המחוננים וכי הספורט עשוי להיות נתיב נסיקה לילדים ולבני נוער במצבי סיכון שנפלטו ממספר מסגרות חינוך; בני נוער 'שקופים', למודי כישלונות וברוב המקרים חסרי עורף משפחתי. עבורם ספורט מהווה הזדמנות ראשונה לחוות הצלחה, לבנות תחושת מסוגלות וביטחון עצמי.

כפרי הנוער והפנימיות - כר מתאים לפעולה

כפרי הנוער והפנימיות מהווים תשתית ייחודית להטמעה וליישום של תוכנית מצוינות בספורט. המערכת המובנית, המשלבת בתחנה אחת והכוללת את בית הספר, החינוך החברתי והטיפול הסוציאלי, מאפשרת השפעה רציפה ומתמשכת על החניכות והחניכים. יחד הם ישנים וצוחקים, בוכים ומשתפים במצוקות ובשמחות. ההשפעה ההדדית, לשלילה ולחיוב, עוצמתית בהשוואה לכל מסגרת אחרת בקהילה. לכן, כשספורט - גשר לחינוך סימנה את בני הנוער במצבי סיכון כאוכלוסיית היעד, בחרנו בכפרי הנוער המוגדרים טיפוליים וחינוכיים-טיפוליים כמקום שבו נמקד את הפעילות שלנו.

מטרות יעדים

יצאנו לדרך עם משנה סדורה. הנחת העבודה היא, שבכל אחת ואחד מהחניכים האלה קיים ניצוץ של כישרון ויכולת שלא מוצתה, זיק שממתין למישהו שיגלה אותו, שיאמין שאפשר. בחרנו בספורט כעולם המושתת על ערכים, שכל אחד מהם וכולם יחד הם כישורי חיים הדרושים לחניכים בכל דרך שיבחרו והם: משמעת, אחריות, כיבוד חוקים, תחושת שייכות, שיתוף האחר, סימון יעדים וחתירה למימושם. עבור הילדים שלנו הערכים האלה זרים ומוזרים, אבל באמצעות האימונים והספורט הם מוטמעים ומשתלבים בעשייה היומיומית שלהם. שילבנו את תוכנית המצוינות כתוכנית ייחודית, עם רף גבוה של דרישות, שאינה מתאימה לכל אחת ואחד מחניכי הכפר. תוכנית אליטיסטית, במובן החיובי של ההגדרה, המייצרת קבוצה של מובילים, מעין סיירת, ובונה למשתתפים בה תחושת שייכות וגאווה יחידה. לכן, תוכנית המצוינות אינה משולבת במסגרת בית הספר או בכל מסגרת פורמלית-מובנית שפועלת בכפר.

ההשפעות הפיזיולוגיות והבריאותיות של פעילות גופנית סדירה במהלך החיים תועדו בעשרות מחקרים. השפעה על בריאות השלד: בניית חוסן העצם, פיתוח של מסה וכוח שרירים, פעילות תקינה של המערכת הקרדיווסקולרית, שמירה על משקל גוף והרכב רקמות תקין (Wilmore & Costill, 2005) וכן התייעלות של המערכת ההורמונלית בתגובה למאמץ (Borer, 2003). היבטים אלה, על אף חשיבותם הפיזיולוגית והבריאותית, אינם מוגדרים כמטרתה של תוכנית המצוינות. היעד שהגדרנו לשילוב תוכנית המצוינות בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון הוא

בהיבטים המנטליים, בהטמעה של כישורי חיים באמצעות הספורט, ובספורט ככלי לשילוב ולהכלה חברתית.

מטרת העל של התוכנית

הקנייה של תחושת מסוגלות וביטחון עצמי, שיהווו כלי בכל מעגלי החיים של החניך.

יעדי התוכנית

קצרי טווח

- החניך יתחייב לעמוד בכל דרישות תוכנית המצוינות, כפי שהוסכמו בין צוות העמותה לבינו.
- החניך יבחר יעדים אישיים בשני תחומי חיים ויבנה את המסלול להשגתם.
- החניך יגדיל את היקף הנוכחות בבית הספר.

יעדי ביניים

- השלמת בגרות חלקית או מלאה.
- השתלבות במכינה קדם-צבאית.
- גיוס לשירות משמעותי בצה"ל.

ארוכי טווח

- השתלבות כמדריכים בעמותה.
- רכישת מקצוע והשתלבות בשוק העבודה.

ראוי לציין, כי בשנתיים האחרונות העמותה שילבה שני חניכים, תלמידי י"ב, בקורס מדריכי רכיבת אופניים המוכר על ידי משרד התרבות והספורט. בוגרים אלה רכשו הכשרה והסמכה שיאפשרו להם להשתלב כמדריכים בתחום שבו הם הצטיינו. מעבר לאפשרות להתפרנס, הם חוזרים לקהילה, לאותה שכונה שבה הם חוו כישלונות, והפעם כדוגמה לתהליך שינוי שהשלימו בהצלחה.

תוכנית המצוינות בספורט - על מה בעצם אנחנו מדברים?

תוכנית מצוינות בספורט של ספורט - גשר לחינוך היא תוכנית חינוכית-טכנולוגית, שמציבה את המצוינות כערך ואת הספורט כאמצעי. כפי שצוין, שני המונחים האלה, מצוינות וספורט, אינם מתאימים לכל חניך או חניכה בכפרי הנוער. משום כך, אנו חושפים בפני כל חניכי הכפר את מהות התוכנית, עקרונותיה, ההתחייבות ההדדית שלנו, צוות העמותה, כלפי החניכים לצד התחייבות המשתתפים לתוכנית. אנו עורכים מבחני מיון עם דגש על נחישות החניך והמוטיבציה שלו לסיים את מערך המבדקים, ולא דווקא בצד הפיזי והכושר הגופני של המתמודד. בסיום אנו מקיימים ריאיון אישי במטרה להכיר, לתאם ציפיות ולהבין את החששות של החניך, אם ישנן כאלה. התוכנית היא רב-גלית ואת ענף הספורט בוחר צוות הכפר בשיתוף עם צוות העמותה: רכיבת אופני שטח; כדורגל בנות; פוצ'וולי - משחק זוגות דומה לכדורעף חופים, אלא שאת הכדור יש להעביר מעל הרשת עם כל חלק בגוף למעט הידיים; כדורעף; רכיבת סוסים.

המאמנים נבחרים בקפידה על ידי צוות העמותה, כשלצד ההכשרה וההסמכה המקצועית נדרשת אישיות מכילה, המאמינה ברציונל של התוכנית ובעיקר מאמינה בילדים, מאמינה שאפשר להביא אותם לשיאים חדשים.

"תוכנית מצוינות" על שום מה? אנו מציבים רף דרישות גבוה, שאינו מוכר לחניכים ואף לא לצוות הכפר. התוכנית מתבססת על שלושה עד חמישה אימונים בשבוע, אחד מהם מתקיים בשעה שש בבוקר במטרה לאתגר את המשתתפים. השתתפות בכל האימונים, הגעה בזמן, עמידה בכל דרישות התוכנית הם תנאי הצטרפות לתוכנית המצוינות.

מקרים של היעדרויות, הפרת כללי הכפר או מעורבות באירועי אלימות, מלווים בשיחת הבהרה אישית עם החניך. הפרה חוזרת של הכללים תביא להרחקת החניך מהתוכנית.

גם צוות העמותה מחויב למצוינות: לוח זמני האימונים, מחנות אימונים, אירועי שיא, נקבעים מראש ומשתלבים כולם בלוח השנתי של הכפר ואינם משתנים. זאת, כדי לשדר רציפות ויציבות, ערכים שחסרים לבני הנוער שלנו.

צוות העמותה מכיר אישית כל חניכה וחניך ומייצר עם כל אחד מהם שיח לקביעת יעדים אישיים, ליווי במסלול למימושם ותמיכה ברגעים של מעידה. הקשר האישי בונה את האמון של החניך בצוות העמותה, במהות התוכנית ובעיקר את האמון בעצמו.

את חניכי התוכנית מלווים תזונאית/ספורט ומאמן מנטלי, שתומכים גם פיזית וגם מנטלית במהלך המסלול המתגבר שהנערים בחרו. בנוסף לכך, מתקיימים מפגשים עם דמויות מרתקות, שסיפור חייהם מייצר השראה ולעיתים מציב מראה מול סיפור אישי של כל אחת ואחד מהחניכות והחניכים. החזון של העמותה, המטרות ובעיקר האמונה מוטמעים בחניכי התוכנית ובצוות הכפר כולו.

אנו שומרים על קשר מתמשך עם הבוגרים עם גיוסם לצה"ל במטרה להמשיך ולהיות עבורם גורם מקשיב, מיעץ ולעיתים פותח דלתות למטרות בעתיד.

עם הזמן למדנו מהחניכים, שאומרים, למשל: "המשמעות הגדולה ביותר של התוכנית עבורי היא בכך שמישהו מאמין בי... שסומכים עליי...".

כפרי הנוער - הדומה והשונה

כאמור, התוכנית פועלת בכפרי נוער המוגדרים טיפוליים או טיפוליים-חינוכיים. לצד ההגדרה הרחבה הזאת, נוכחנו גם בשונות שבין הכפרים: כפר בעל צביון דתי לצד כפר שאינו דתי, כפר שמחנך נערים בלבד לצד כפרים מעורבים של בנים ובנות, כפרים המחנכים בנות אשר נשרו מהקהילה החרדית וכיום מחפשות את הדרך המתאימה להן, וכפר שמתחנכים בו ילדים בגיל בית הספר היסודי ואף הם משתתפים בתוכנית המצוינות שלנו.

בכל אחד מהכפרים אנו מקפידים לשמר את מודל העבודה הייחודי: אנו מטמיעים את ערכי הספורט ככישורי חיים באמצעות האימונים, מגדירים יעדים אישיים לכל חניכה וחניך ומלווים אישית כל אחת ואחד מהם. עם זאת, אופי הכפר מצריך התאמות בדרכי הפעולה.

ספורט – נגשר לחינוך פועלת כיום בשישה כפרי נוער. אסקור להלן את הדומה והשונה בכפרים.

נווה עמיאל: בכפר הנוער 'נווה עמיאל', הוותיק מבין השותפים שלנו, פועלים בתוכנית המצוינות שני ענפי ספורט: רכיבת אופני שטח ופוצ'וולי. משחק קבוצתי מקנה לחניכים מיומנויות של עבודת צוות, שיתוף, יכולת להכיל טעות של השותף לצוות ומעבר לכל אלה, ניתנת כאן הזדמנות לחניך מתקדם לאמן את החניך המתחיל ולהיות לו לחונך. החוויה הלימודית-חברתית הזאת משמעותית הן ללומד ולא פחות למלמד שזוכה, אולי לראשונה, להצטיין ולהוביל, לקחת אחריות ולדעת שסומכים עליו. בשל אופיו הדתי של הכפר, החניכים ב'נווה-עמיאל' אינם משתתפים בתחרויות ספורט המתקיימות בשבת, ואנו יוזמים הזדמנויות אחרות שיהוו אתגר תחרותי לחניכי התוכנית.

רמת הדסה: בכפר, המונה כ־250 חניכים, פועלות כיום ארבע קבוצות של רכיבת אופניים – אופני שטח. המספר הגדול של החניכים מצריך חלוקה לארבע קבוצות בהתאם לרמת הרכיבה של החניכים וביניהן קבוצת בנות. מתכונת זאת מאפשרת לקדם את המשתתפים בהתאם ליכולת של כל אחת ואחד מהם ולהציב בפניהם אתגרים התואמים את יכולתם האישית והקבוצתית. ערך המצוינות, שממילא מוטמע בכפר הנוער, יצר אדוות נוספות ובשנת הלימודים הנוכחית, בתום שנתיים של פעילות, הורחבה התוכנית לענף רכיבה נוסף, מעט שונה, רכיבת סוסים.

קריית יערים: כפר מעורב לבנות ולבנים, שבו תוכנית המצוינות התמקדה בקבוצת כדורגל בנות. שוב, משחק קבוצתי המצריך שיתוף פעולה, הכלה ובונה "גאוות יחידה". לצד הערכים שהוקנו לחניכות בתוכנית, הן ראו בכך מסר משמעותי: תוכנית ייחודית והפעם לבנות בלבד. השנה במקום קבוצת כדורגל בנות אנו חונכים קבוצת כדורעף בנות.

בשני כפרי נוער נוספים: **שירה** שבכפר חסידים ו**זוהרות** שבמגדל העמק, מתחנכות נערות שבחרו לעזוב את מערכת החינוך החרדית. המפגש עם החניכות האלה, הדרך המשמעותית שהן עשו עם עצמן, עם המשפחות ועם הקהילה בכלל מלמדת אותנו, צוות העמותה, להקשיב, להבין עולמות תוכן זרים ולהתאים את דרכי העבודה לצרכים ולייחוד של החניכות המרתקות האלה.

אמונה נווה מיכאל: בכפר הנוער שבפרדס חנה מתחנכים צעירי חניכינו, בנות ובנים מכיתות ו' ומעלה. בתחילת הדרך ליוו אותנו לא מעט לבטים באשר לאתגרים שנכון להציב בפני בני גיל זה. האם ערך המצוינות שונה כאשר אנו עוסקים בגילים צעירים כל כך? הספקות הוסרו. הילדים האלה מחויבים לכללי התוכנית, מקפידים על הגעה לכל האימונים, על לוח זמנים מוגדר, על כללי בטיחות, ומרשימה במיוחד היא המוכנות והיכולת של חניך/חניכה ותיקים ללמד ולקחת חסות על חניך חדש. למדנו מהחניכים שלנו שמצוינות היא "ערך אוניברסלי", חוצה גיל, חוצה מגדר. אנו מדברים איתם על מצוינות אישית והם מתכווננים ועומדים ברף שהוצב.

צמתים משמעותיים בדרך

ברוב המקרים, סיום של 12 שנות לימוד והשלמה חלקית או מלאה של בחינות בנרות נראים לחניכים כחלום רחוק. רצף הכישלונות במסגרות חינוך קודמות שמהן הם נפלטו ממשיכים להטיל צל כבד וספקות רבים בהמשך הדרך.

כפי שציינתי, המפגש וההיכרות האישית עם כל חניכה וחניך בתוכנית המצוינות הם אבן יסוד במודל העבודה. באחת השיחות שקיימתי עם חניך י"ב לקראת סיום לימודיו הוא סיפר: "סיימתי את הבחינות, אבל אני רוצה לעשות שוב את הבחינה במתמטיקה". נכשלת? שאלתי. "לא, אבל אני חושב שאני יכול טוב יותר". שאלתי: אתה זוכר את השיחה הראשונה שהייתה לנו כשהיית בכיתה י'? "בטח, אז לא חלמתי בכלל שאסיים 12 שנות לימוד".

האתוס הלאומי של ישראל, גם בימים אלה, רואה בשירות צבאי משמעותי ערך, אבן בניין המחברת ומגשרת בין קהילות ו'שבטים' בחברה הישראלית. לגבי חניכים רבים בכפרי הנוער, שירות צבאי משמעותי אינו תמיד מובן מאליו. לעיתים, זאת תוצאה של הסביבה שבה גדל, החוויות השליליות ותחושת הכישלון שצבר. במקרים אחרים, מערכת הביטחון היא שמחליטה לפסול את החניך משירות צבאי בשל 'חטאי העבר', מעורבות באירועי אלימות, שימוש באלכוהול ובסמים ואף רקע פלילי. אותן מעידות מתקופת הנערות מדירים את הנער/הנערה מהאפשרות להתגייס לצה"ל. השנים במסגרת התומכת של כפר הנוער וההעצמה במסגרת תוכנית המצוינות בספורט, בונים אצל החניך תחושת מסוגלות: "אני יכול, אני רוצה, אני אצליח". החניכים האלה לעיתים קרובת נאבקים בנחישות מול מערכת הביטחון הסרבנית ואינם מוותרים. הם נלחמים כדי להתגייס ליחידות לוחמות ולהשלים שירות צבאי משמעותי. מיותר לציין עד כמה עבורם המפגש לראשונה עם נוער שצמח במחוזות אחרים, המשמעת הקשוחה של המערכת הצבאית, כל אלה עלולים להציב בפני חניכים שלנו, שזה עתה יצאו מחממה חינוכית, עולם של דרישות ואתגרים שאינם מוכרים להם. האם ימעדו? האם יוותרו? כל ויתור שכזה יטביע, כמובן, עוד חותם של כישלון, תחושה צורבת שכל כך מוכרת להם.

חשוב להדגיש, כי בדומה לתוכניות התערבות שתיארנו ואשר פועלות בעולם, המטרה בתוכנית המצוינות של ספורט – גשר לחינוך היא להעניק לנער ולנערה כלים אשר יאפשרו להם בהמשך הדרך להשתלב בקהילה ובמוסדות החברה כשוויים בין שווים. כאשר בוגר שלנו מתקבל למכינה קדם-צבאית, כאשר הוא מתגייס לצה"ל, לראשונה הקהילה ומוסדות החברה מכילים אותו. זהו המבחן הראשון עבור הנער, שאותו הוא עובר בהצלחה ומממש את אחת המטרות המשמעותיות ביותר שהציב לעצמו במהלך, כחלק מהתהליך המשמעותי שעשה עם עצמו.

עבורנו, צוות ספורט – גשר לחינוך, כל קליטה של חניך במכינה קדם-צבאית, כל גיוס של חניך ליחידות הלוחמות ולעיתים הצלחה שלו להפוך למוביל, להנהיג, מלווים בגאווה ובהתרגשות רבה. להצלחה הזאת שותפים רבים, הנהלת הכפר וכל צוות המדריכים אשר רואים את המטרה ואת הדרך עין בעין עם מטרות העמותה.

דברים שכתב אל"י לאחרונה אחד הבוגרים שלנו, ערב גיוסו לצה"ל, הם עדות אותנטית לתהליך שהחניכים עוברים. ראיתי לנכון לצרף אותם כאן:

...תודה רבה רותי, ובעיקר אני רוצה להגיד לך שאני ממש מרגיש מוכן לצבא, ואני חושב שחלק בתהליך הזה שלהיות מוכן לצבא, הוא לא פשוט, תמיד יש חששות, כמו למשל איך אני אקום מוקדם כל בוקר, ואיך אני אצליח בספורט שם בריצות, או איך להיות עם חברה חדשים ובקיצור המון דברים ואני בטוח שחלק גדול מהפרויקט שלך, ספורט – גשר לחינוך, הכין אותי בצורה הכי מדויקת לצבא ובעיקר לחיים ובזכותך יש לי ארגז כלים איכותי ומקצועי לחיים האמיתיים שגם אחרי הצבא.

אז אני רוצה להודות לך על כל מה שאתם עשיתם לי ולעוד מלא נערים ואני אומר לך, שאם זה עזר לי זה יעזור לעוד מלא נערים שהם במקום כמו שהייתי. אז תמשיכי במה שאתם עושים כי הנערים האלה צריכים אנשים כמוך, שיקדמו אותם למקום יותר טוב בחיים. אז שוב תודה רבה... (י.)

ספורט ומגדר

מגרש הספורט נתפס כתחום גברי גם כיום, בפתח המאה ה־21, בחברה המערבית-המודרנית. היעדר שוויון הזדמנויות בספורט בין בנים לבנות, בין נשים לגברים, מאפיין את החברה החילונית ובמקרים רבים מדיר ילדות ונערות מההזדמנות לחוות את היתרונות הפיזיים, המנטליים והחברתיים שספורט מעניק לעוסקים בו. המשמעות של הספורט כמרכיב דומיננטי באיכות החיים של כולנו, הוצג על ידי הארגון לקידום ספורט נשים (Women's Sport Foundation) בשנת 2004. בתרגום חופשי: "לכל נערה מגיעה הזכות וההזדמנות להיות בריאה, שמחה, להיות היא עצמה... ספורט ופעילות גופנית מספקים את התנאים שיבטיחו את הבריאות ואיכות החיים... " (Executive Summary, May 2004, Norway "Her life depends on it" Olympic Committee).

זאת ועוד, נתונים סטטיסטיים מדווחים, כי למעלה מ־60% מהנשים, המחזיקות בתפקידי ניהול בכירים ובעמדות של קבלת החלטות, עסקו בספורט באופן קבוע בילדות ובנערות, וממשיכות לעסוק בפעילויות ספורט במהלך חייהן.

בכל כפרי הנוער שבהן העמותה פועלת אנו נחושים לשלב את החניכות בתוכנית המצוינות שלנו. כך ברמת הדסה, באמונה נווה מיכאל ובקריית יערים, שם תוכנית המצוינות יועדה לבנות בלבד. בכפר שירה ובפנימיית זוהרות מתחנכות, כאמור, נערות אשר נטשו את מערכת החינוך החרדית, מאחר שלא הסתגלו לכללים הנוקשים של המערכת ולא הצליחו לבטא בה את יכולתן וכישוריהן. אחרי שעברו ממסגרת אחת לאחרת, הן בחרו, יש לציין, באומץ רב, לחפש להן נתיב שונה, מאפשר ומכיל באחד מכפרי הנוער. עולם הספורט זר לחניכות האלה, בחברה החרדית שבה גדלו לא ניתנה להן הזדמנות להתנסות ולחוות את הערכים והעוצמות שמקנה העיסוק בספורט.

הערכה ומדידה

ההשפעה של תוכנית המצוינות בספורט כהליך התערבות מתמשך, ארוך-טווח, ראויה לבחינה ולהערכה הן בכלי מחקר איכותניים והן במחקר כמותי.

1. במישור האיכותני, אנו מתעדים את דברי החניכים באמצעות שאלונים עם קליטתם בתוכנית ושוב בסיום ובסיום של כל שנת לימודים. החניכים מתייחסים לציפיות שלהם מהתוכנית ולחששות, מדגישים מה התוכנית נתנה להם בתחום הספורט, החברה, הלימודים ותחושת הביטחון שצברו. להלן ציטוטים אחדים המשקפים את התחושות והתובנות של החניכות והחניכים ושל צוות הכפר:

תוכנית המצוינות מבחינתי הייתה מסגרת שמעניקה ערכים ומענה בתחום הספורט ברמה הכי גבוהה שיש... התוכנית עזרה לי המון בניוס לצה"ל, בניבושים, בפן הפיזי והמנטלי. הצלחתי להגיע ולעבור את המסלול והשירות המשמעותי בהצלחה רבה, המשכתי לשירות קבע וכיום מתכוון ללימודים אקדמיים (ג').

בשיחות עם החניכות הן מסבירות את המשמעות והתרומה של העיסוק בספורט למי שהן:

אני מכירה את הגוף שלי, למדתי להתנהג אתו (ח'); אני מרגישה מחויבות כלפי הקבוצה, כלפי עצמי...; למדתי הרבה, לא רק על ספורט... (י'), אני חווה הצלחות מול כל הכישלונות, לא האמנתי שאני יכולה, עכשיו אני יכולה גם ללמוד אנגלית....
זאת לא תוכנית של מצוינים. הרצון הוא לבנות את ערך המצוינות (ש' מנהל פנימייה).
מדהים לראות אתכם כל פעם מחדש מגייסים את הכוחות לאימונים (ס' ש"ש).
אנחנו כבר לא מדברים על הישרדות. אנחנו מעזים, עברנו לדבר על מובילות ומנהיגות (ע', מנהל כפר).

התהליכים שהחניכים והחניכות האלה עשו עם עצמם, חוויות ההצלחה שצברו באמצעות הספורט, תחושת המסוגלות שבנו, אלה הם כלים לחיים שישירתו אותם במעלה הדרך.
2. העמותה הגדירה ערכים שחשוב לנו להטמיע בחניכים במהלך הפעילות. באמצעות סקאלה מובנית ובשיתוף עם המאמנים, אנו בוחנים באיזו מידה ערכים אלה נקלטו ובאיזה אחוז מהמשתתפים. הערכים שנבחרו הם: התמדה, שייכות וגאווה יחידה, יכולת התמודדות עם תסכול ולחץ, אחריות, מסוגלות עצמית, משמעת עצמית וקבלת כללים, אמון במבוגרים ובקבוצת השווים. לכל אחד מהיעדים נקבעו ביטויים התנהגותיים המעידים על הטמעה של הערך שנבחר. למשל: מסוגלות עצמית – החניך מציב לעצמו רף גבוה של אתגרים, מעוניין להיות מוביל הקבוצה.

3. אנו בוחנים את ההשפעה של העיסוק בספורט על התפקוד הקוגניטיבי, כפי שמשקף בסדרת מבחנים של כישורי ניהול (Functions Executive):

• Test Stroop – 3 שלבים.

הקשר בין מאמץ גופני, ספורט וקוגניציה נחקר ותועד בעשור האחרון בעשרות מחקרים בילדים ובמתבגרים (Cooper, 2016; Esteban-Cornejo, 2015; Harveson, 2016; Sallis, 2010). מבחנים אלה נערכים בתחילת השנה בסמוך לקליטת החניכים בתוכנית ושוב לקראת סיום השנה. ממצאים ראשוניים הוצגו בכנס השנתי של הארגון האירופי למדעי הספורט, בפראג 2019 (European College of Sports Sciences).

נוכחנו כי ב־Stroop test הבוחן מיקוד במשימה, ריכוז וגמישות מחשבתית, החניכים השיגו תוצאות טובות יותר בסוף השנה בהשוואה לתחילתה בשלב השלישי והמאתגר של המבחן ($p < 0.04$). במבחנים האחרים לא נצפו הבדלים בין התוצאות בתחילת השנה לסופה. בכל המבחנים החניכות הציגו תוצאות טובות בהשוואה לבנים, אם כי ההבדלים לא הגיעו למובהקות סטטיסטית. אנו נמשיך ונרחיב את איסוף הנתונים באשר להשפעה של פעילות הספורט על היכולת הקוגניטיבית בקרב החניכות והחניכים בתוכנית המצוינות.

בשנתיים הקרובות נבחר ונטמיע מתוך אלה את כלי המחקר המתאים ביותר כדי להעריך את

השפעת התוכנית על המדדים שהוגדרו כמטרות התוכנית.

סיכום ומסקנות

תוכנית המצוינות בספורט היא בבחינת 'חדשנות פדגוגית' הממנפת את הספורט והערכים שעליו הוא מושתת לרצף של הצלחות קטנות, המביאות לשינוי משמעותי בתפיסת העצמי של המשתתפים. להבנתנו, ארבעה עוגנים מייחדים את העקרונות ואת מודל הפעולה ומהווים את המפתח להצלחתה של התוכנית:

1. הגדרה ברורה ומוקפדת של אוכלוסיית היעד ויישום התוכנית אך ורק במסגרות סגורות של כפרי נוער, שבהם הסיכוי להשפיע גדול בהשוואה לכל פעילות בקהילה.
2. עבודה על פי עקרון של מצוינות אישית: החניך מגדיר את היעדים והמטרות לשנה הקרובה בהתייחס לנקודת הפתיחה שלו. אנחנו מסייעים לו להגיע אליהם.
3. הספורט הוא אמצעי ייחודי בהיותו מאתגר גם פיזית וגם מנטלית. לקום בבוקר לאימון כשבחוץ קר, חשוך וגשום, להגיע בזמן לאימונים כשהחברים האחרים מעשנים בחברותה על הספסל... להתמודד עם המאמץ בעלויות, עם כאבי השרירים, עם אכזבה אחרי הפסד בתחרות ועם האופוריה שמלווה את הניצחון.
4. "מישהו מאמין בי...". צוות העמותה של ספורט - נשר לחינוך הוא גורם חוץ־כפרי, אנו לא משתייכים לבית הספר, לחינוך החברתי או לכל גורם פורמלי של הכפר. אנו מגיעים כצוות מקצועי, חיצוני ומשדרים לחניכים: "אתם יכולים, אנחנו מאמינים בכם, אתם תצליחו", והם אכן מצליחים.

אז מה זאת הצלחה בעיניהם?

” לעלות לראש ההר, להגיע ולראות את מה שעשית” (נ’).
”מה זה כישלון? לוותר לעצמך. מה זאת הצלחה? לעשות משהו הכי טוב שאתה יכול” (מ’).

ספורט – גשר לחינוך פועלת להרחיב את הפעילות הייחודית, להטמיע את תוכנית המצוינות בספורט בכפרי קצה נוספים ולהגיע להשפעה ברמה הארצית.

מקורות

- דוח הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה, בראשות פרופ' הלל שמיד (2006).
- קאופמן, ח', דוידוב, ה', רם, י', זינגר, א', סימון, א' ולידור, ר' (2017). אולימפיזם – הגדרה, יישום ואתגרים. רוסו ז"ז (1762 / 2009). אמיל, או על החינוך. הוצאת אהרנסון.
- Borer, K.T. (2003). *Exercise endocrinology* (pp. 77-94). Human Kinetics.
- Cooper, S.B., Bandelow, S., Nute, M.L., Dring, K.J., Stannard, R.L., Morris, J.G. et al. (2016). Sprint-based exercise and cognitive function in adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 4, 155-161.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C.M., Sallis, J.F., & Veiga, O.L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(5), 534-539.
- Harveson, A.T., Hannon, J.C., Brusseau, T.A., Podlog, L., Papadopoulos, C., Durrant, L.H. et al. (2016). Acute effects of 30 minutes resistance and aerobic exercise on cognition in a high school sample. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 287(2), 214-222.
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: Implications for sport coaches and youth workers. *Journal of Youth Studies*, DOI: 10.1080/13676261.2012
- Sallis, J.F. (2010). We do not have to sacrifice children's health to achieve academic goals. *Journal of Pediatrics*, 156, 711-718.
- Tomprowski, P.D., Davis, C.L., Miller, P.H., & Naglieri, J.A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition and academic achievements. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131.
- Vettenburg, N. (1998). Juvenile delinquency and the cultural characteristics of the family. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 3, 193-209.

Wilmore, J.H., & Costill, D.L. (1994). *Physiology of sport and exercise* (pp. 339-419).
Human Kinetics.

אתרי אינטרנט

<http://www.sportanddev.org/en/connect/project.cfm?proj=31>

[https://www.sportengland.org/research/benefits-of-sport/social-value-of-sport/
case-study-kickz-programme](https://www.sportengland.org/research/benefits-of-sport/social-value-of-sport/case-study-kickz-programme)

[http://www.hitzrugby.com/3.](http://www.hitzrugby.com/3)

<http://www.sportthebridge.ch/english/ethiopia/>

מצוינות אישית והצלחה אותנטית כמקדמי משמעות ושייכות

מורן בצר־תייר

תקציר

כפר הנוער 'רמת הדסה' הוא בית רחוק מהבית לכ־260 חניכים וחניכות מרקע מגוון, בגילים 12-20, המגיעים עם פוטנציאל קוגניטיבי תקין ומוגדרים כנמצאים בקצה הרצף החינוכי ובמצבי סיכון והדרה מסיבות שונות. בשלוש השנים האחרונות הכפר ממקד את ייעודו החינוכי־טיפולי בשתי מטרות: האחת, הרחבת מרחב ההכלה הכפרי (מציר המשמעת לציר המשמעות) והשנייה, משורדים למצוינים – מצוינות אישית והצלחה אותנטית ככלי לשינוי התודעה העצמית.

אהרוני (2009) מצא במחקרו, כי ההזדמנות המתהווה בעקבות השתתפות בפעילות גופנית ובספורט מחזקת את תחושת היכולת העצמית, את הערך העצמי ואת הדימוי העצמי. המאמר מציג את תובנות הביניים מהפעלת תוכניות המצוינות האישית, שהחלו לפני כשנתיים וחצי בכפר: תוכנית המנהיגות ברכיבה על אופני שטח ותוכנית האקדמיה לרכיבה ספורטיבית על סוסים. התוכניות מאפשרות למשתתפים ולמשתתפות להיות חלק מתוכנית עילית מקצועית, לעבוד קשה, להתמיד, להתפתח ולמצוא, אולי בפעם הראשונה בחייהם, משמעות פנימית לשאלות קיומיות עתידיות ומידיות. זאת, מתוך חוויה של הצלחה אותנטית, אשר כולה תוצאה של השקעתם ואשר נוצרה מתוך לקיחת אחריות מצדם על חייהם ועתידם.

מילות מפתח: מצוינות אישית, שייכות, הדרה, הצלחה אותנטית, משמעות, שיתופי פעולה.

רקע

כפר הנוער 'אלכסנדר ואימבי קופקין רמת הדסה סאלד', הוא בית רחוק מהבית לכ־260 חניכים וחניכות מרקע מגוון, בגילים 12-20, המגיעים לכפר עם פוטנציאל קוגניטיבי תקין ומוגדרים כבני נוער הנמצאים בקצה הרצף החינוכי, במצבי חיים מורכבים ובמצבי סיכון והדרה מסיבות שונות. רבים מהחניכים והחניכות מגיעים לכפר עם פערי לימוד של בין שלוש עד שש שנים ביחס לקבוצת השווים וכן פערים רגשיים וחברתיים לאחר שלא מצאו את מקומם במערכת החינוך באזור מגוריהם או במוסדות אחרים. הכפר מציע סביבה ירוקה, המשתרעת על פני 160 דונם,

ומבנהו הארגוני-חינוכי-טיפוליו מבוסס על מודל של ארבע יחידות עוגן: הפנימייה, בית הספר, המשק החקלאי והמערך הטיפולי. הכפר רואה עצמו כקהילת חינוך שלמה ועל כן פתוח עבור חניכיו וחניכותיו לאורך כל השנה.

בשלוש השנים האחרונות הכפר נמצא בתהליך של חידוד ודיוק תפיסתו החינוכית-טיפולית. מאמר זה מתמקד בשני יעדים חינוכיים-טיפוליים מרכזיים, שבעיני הצוות הם מרכיבים מהותיים בהגשמת ייעודו וחזונו של הכפר בהתאם לתהליך חשיבה אסטרטגי שהתקיים במהלך תקופה זו. היעד הראשון: הרחבת מרחב ההכלה הכפרי, תוך מעבר מציר המשמעת לציר המשמעות. היעד השני: משורדים למצוינים - קיום סביבה חינוכית, המאפשרת לכל חניך וחניכה לשאוף למצוינות אישית. זאת, ככלי ליצירת חוויית הצלחה אותנטית, הנותנת משמעות ארוכת-טווח לתחושת המסוגלות שנוצרת וברובד המייד, מייצרת תחושת שייכות למקום ואמון בעצמם ובסביבתם.

בבסיסם של שני היעדים הללו נמצאת השאיפה למוביליות בתפיסת החינוך והטיפול של הצוות על ידי הפיכת הכפר לקהילת חינוך בעלת שפה ייחודית ומלכדת לכלל היחידות והמערכים המרכיבים אותה; קהילה הפועלת יחדיו ככפר שלם שנדרש לגדל ילד בסינכרוניזציה שתייצר פלטפורמה בטוחה, בריאה, משמעותית, מכילה ויציבה עבור חניכה וצוותה.

צוות הכפר רואה את ייעודו כמחנכים וכמטפלים שבחרו לעבוד עם נוער בפרופיל האמור ומשקיעים מאמץ כדי להפחית את השימוש בגבולות חיצוניים של משמעת, כוח וענישה ולהקנות לכל חניך וחניכה את הגבולות הפנימיים והמצפן הפנימי על ידי מציאת תחום שבו כל אחד מהם מרגיש מצוין. זאת, כחלק מהכנתם של החניכים לחיים עצמאיים ואיכותיים כבוגרים, במקביל לשינוי תפיסת ייעודינו כמחנכים בעלי הסתכלות צרה, לעיתים, המתבססת על הנחיות, גבולות ונהלים חיצוניים, הבאים מקרב בעלי הסמכות המבוגרים. הגישה החינוכית-טיפולית כוללת גם את ההורים, אך בעיקר את החניך/החניכה עצמם, תוך יצירת מקום להעברת אחריות לחניכים על ההווה והעתיד שלהם.

המאמר שופך אור על מרכיבי התפיסה, יישומה ומשמעויותיה בשטח, תוך בחינת השפעתה על המשתתפים והמשתתפות בשתי תוכניות: האקדמיה לרכיבה על אופני שטח והאקדמיה לרכיבה ספורטיבית על סוסים. קיים מגוון של תוכניות מצוינות אישית, שהכפר מעמיד לבחירת החניכים והחניכות, תוך התמקדות בקריטריונים שונים, כגון: הפחתת נשירה, הקניית תחושת משמעות וערך, שייכות ומסוגלות, התקדמות במכוונות ללמידה ובהישגים הלימודיים, הפחתת האלימות והשימוש בחומרים משני תודעה.

סקירת ספרות

בשנים האחרונות, כפי שמתארים פארל וקמו (Farrell & Camou, 2006) קיימת הערכה שאליומות לצורותיה והשפעותיה השונות בקרב נוער בסיכון מחייבת אותנו לנוע מנקודת מבט צרה המטפלת בגורמי הסיכון של האלימות אצל הפרט לנקודת מבט רחבה יותר, הבוחנת את מגוון תחומי הסיכון שייטכן שהנערה/ה מושפעים מהם. ההבנה הרווחת כיום היא, שיש לפתח תוכניות רב-תחומיות המטפלות במכלול תחומי הסיכון המביאים את הנערים/ות להתנהגויות

קיצוניות, כדי לאפשר חוויית התפתחות חיובית ולגעת ככל הניתן בגורמי הסיכון הסביבתיים והאישיים, כמתואר אצל פארל וווילינגטון (Farrell & Vulin-Reynolds, 2007). מחקרים נוספים מראים, כי תוכניות התערבות נקודתיות הבאות לידי ביטוי ממוקד מול אקלים בית הספר או הוריו, קהילתו, קבוצת השווים ובהקשרים מובנים אחרים, הן בעלות השפעה מוגבלת יחסית בתהליך החינוכי-טיפול. על אף שנערים ונערות מבלי זמן רב בבית הספר, יש זמן לא מועט שהם נמצאים בסביבה אחרת, עם אנשים אחרים. לכן ייתכן שגורמי ההתנהגות המסכנת קשורים דווקא למרחב בין-אישי או סביבתי שונה. על אף שמדובר בתהליך מאתגר, מורכב למדידה, תפיסה זו נוטה לראות בנערה/אדם שלם עם ממשקים חברתיים, כפי שמציעים קינגסטון ואח' (Kingston et al., 2016) וממשקים סביבתיים נוספים, שיש להכירם ולתת להם משמעות וקול בתוכנית חינוכי-טיפולית רב-תחומית, שאינה מתעלמת ממכלול הגורמים הרלוונטיים לחייו של הנער או הנערה.

חוקרים אחרים מצביעים על קשר ישיר בין השתתפות בפעילות משמעותית מעבר לבית הספר, כגון פעילות ספורטיבית מאורגנת, לבין התפתחות חיובית בתחומים רבים, כגון הישגים אקדמיים, הפגנת נוכחות פיזית רבה יותר בבית הספר ושביעות רצון רבה יותר באופן כללי. יתרה מכך, חוקרים מצאו, כי ספורט, לדוגמה, הוא כלי מיטבי לצמצום פערים, להעלאת הביטחון והדימוי העצמי ולהטמעת ערכים. עוד נמצא, כי להשתתפות בפעילות גופנית ובספורט יש ערך חינוכי וטיפולי במניעת התנהגות אנטי-חברתית ועבריינית בתהליך המניעה והשיקום גם אצל בני נוער שכבר התנסו בפעילות עבריינית (אהרוני, 2009).

ניתן אולי לנסות ולהסביר את תרומתן של תוכניות שאינן במסגרת הפורמלית על ידי גישת ההזדמנויות החלופיות אשר פותחה על ידי אוהלין וקלארד (Ohlin & Cloward, 1966). גישה זו מובילה תפיסה הדוגלת במניעת פעילויות של סטייה חברתית באמצעות יצירת אלטרנטיבות חיוביות ונגישות. על פי הגישה, ייזום תוכניות ספורט ופנאי לבני נוער, המזמינות אותם לקחת בהן חלק פעיל בשעות שלאחר בית הספר, יספק להם מוקד עניין חיובי ובכך עשוי למנוע מהם לשוטט ברחוב ולהימשך להתנהגויות סיכון ולפעילויות בלתי חוקיות. מוכתר (2016) מצא, כי ההשתתפות בפעילות גופנית ובספורט לא רק תורמת להתפתחות הפיזיולוגית ולמניעת מחלות, אלא יש לה גם תרומה פסיכולוגית חשובה לילדים ולנוער בסיכון ובהדרה במניעת אלימות והתנהגות אנטי-חברתית (ראו גם אהרוני, 2009).

חוקרים סבורים, כי רמת הריגושיות של בני נוער המשתתפים בפעילות ספורטיבית מעין זו דומה לרמות הריגושיות הנלוות לשימוש לרעה בסמים או כתוצאה מהשתתפות בפעילות עבריינית ובפשעה. אליס (Ellis, 1973), אצל אהרוני ואהרוני (2012) מצא, כי האדם מצוי מטבעו בחיפוש מתמיד אחר עוררות (arousal), אתגרים וריגושים פנימיים או מן הסביבה החיצונית במטרה להגיע לאיזון (homeostasis). תוכניות המצוינות האישיות שואפות לייצר לנער או לנערה גירוי מדורג העולה וגובר או משתנה בהתאם לקו ההתקדמות והעניין של כל אחד ואחת מהם באופן אישי. כך, במקום שיחפשו גירויים אחרים, שבמקרים רבים מחזירים אותם להתנהגויות המסכנות, תוכניות המצוינות מספקות להם את העירור והגירוי באותה מידה, אך בשדה חיובי ותורם יותר לעתידם.

בהמשך לכך, אהרוני (2009) מצא במחקריו, כי ההזדמנות המתהווה כתוצאה מהשתתפות בפעילות גופנית ובספורט והתנאים שהיא יוצרת, מחזקים את תחושת היכולת העצמית, את הערך העצמי ואת הדימוי העצמי ומשפרים את האינטראקציה החברתית של המשתתפים. נוסף על כך, מדווח שילדים ובני נוער שהשתתפו בפעילות גופנית ובספורט, בהשוואה לבני גילם האחרים שלא השתתפו בהם, התנהגותם הייתה טובה יותר, ציוניהם גבוהים יותר והם פחות נעדרו ונשרו מבית הספר.

חוקרים בתחום הנוער בהדרה ובסיכון מצאו, כי ככל שנערים ונערות בתחום הספורט לוקחים יותר מנהיגות ואחריות על התהליך, חוזרים לשטח ומעבירים את שלמדו לעמיתיהם, גוברת השפעתם על חבריהם ועוד יותר על עצמם. תפיסה זו מתבססת על אסטרטגיית התערבות שפותחה על ידי אליסון (Allison אצל אהרוני, 2009) הנקראת Social & Personal Model Responsibility (מודל האחריות האישית והחברתית), אשר מערבת את המרכיבים הבאים: (1) שליטה עצמית וכבוד לזכויותיהם ולרגשותיהם של אחרים; (2) מתן המיטב בשיתוף פעולה מלא עם הקבוצה; (3) הכוונה עצמית; (4) אכפתיות ועזרה לאחר; (5) העברה וישום של כל המרכיבים והערכים הללו אל מחוץ לאולם הספורט.

ממצא נוסף שיש לתת עליו את הדעת מראה, כי השתתפות נוער בסיכון בתוכניות ספורט מאורגנות, אישיות או קבוצתיות, מזמנת להם חוויה מתקנת של יחסים בין-אישיים תקינים של מבוגר-ילד, כפי שמציעים פריזר-תומאס ואח' (Fraser-Thomas et al., 2005). יתר על כן, נמצא כי הפעילות הגופנית המאורגנת מובילה להתנהגויות חברתיות מותאמות יותר בשל המעורבות הקבועה עם אחרים במהלך השגת המומחיות המתבקשת באותו התחום. בעניין זה, לובנס ואח' (Lubans et al., 2012) מצאו במחקרם עובדות מוצקות לכך, שפעילות גופנית מאתגרת ומשמעותית משפיעה באופן חיובי ביותר על הבריאות הפסיכולוגית אצל מתבגרים המוגדרים בסיכון. הם אף מצאו עדות במחקרם לקשר חיובי בין פעילות גופנית מאורגנת ומאתגרת לבין החוסן הנפשי, השלמות (well being) של מתבגרים בסיכון והפחתת מחלות נפשיות בטווח הקצר והארוך כאחד.

בהתבסס על ההיכרות עם עולם התוכן ועל הספרות המקצועית הקיימת בתחום, מאמר זה, כאמור, מתמקד בשתי תוכניות של מצוינות אישית מתוך המגוון הקיים בכפר. התוכניות השונות מאפשרות התאמה ובחירה לכל חניך וחניכה מתוך תפיסה והבנה, כי ההשתתפות בפעילות מאורגנת מייצרת תהליך התקדמות, גירוי, התפתחות והעצמה. ההשתתפות בתוכניות עשויה להוביל את הנערים/ות לאמץ את הערכים שהתוכנית מציעה לצד מציאת הכוחות הפנימיים, שיאפשרו להם להטמיע אותם כדרך חיים בכל שלב ותחום בחייהם (בבית ספר, בבית, בצבא, בתעסוקה).

הייחודיות בתוכניות המצוינות נמצאת בשיתוף פעולה בין הכפר למספר גורמים חיצוניים, אשר מביאים את המומחיות שלהם לתוך הפעילות (הרוח הישראלית, ספורט - גשר לחינוך, ברטאלי - ארגון נוער בתנועה ו'שתלתם ניגונים') ואשר מייצרים שלם גדול מסך חלקיו לטובת החניכים על בסיס האמונה, כי כל אחד ואחת יכול/ה. הודות לשיתוף הפעולה, בכל אחת מהתוכניות משולבים מאמנים ומאמנות מקצועיים; מתנדבים אחראיים ורציניים, המלווים בקביעות את הקבוצה

באימונים, ברכיבות ובפרויקטים אישיים; רכזת חינוך לערכים; צוות מנטלי; תזונאי; רכז לוגיסטי ואנשי צוות מהכפר, המספקים מענה מקצועי-חינוכי-טיפולי ברמה גבוהה ואיכותית.

רציונל התוכניות

התוכניות שואפות להוות מודל בתוך הכפר ובקהילת כפרי הנוער בכלל. תפיסת התוכנית היא הצבת רף גבוה, אך מותאם, של דרישות מסגרת מהחניכים ומהחניכות המשתתפים, כדי להבטיח יוקרה, גאווה ויחידה ואף בידול ביחס לתוכניות אחרות, הן בתפיסת המשתתפים את עצמם והן לגבי תפיסת שאר החניכים והחניכות בכפר את התוכנית והמשתתפים בה. תוכניות המצוינות משלבות דמויות מקצועיות רבות-חומיות הן בתחום האימון, הן בתחום התכנים הערכיים, הן בליווי ובארגון והן בתחום התזונה והפן המנטלי. הרבה מחשבה ומשאבים מושקעים בתוכניות אלה והחניכים נדרשים למחויבות (המותאמת ליכולת באותה עת של כל משתתף), עבודה קשה והתמדה כדי להיות חלק. התוכניות מציעות למשתתפים אופק התפתחות הן בהתקדמות ובאתגרים הקשורים לרכיבה והן בהיבט ההכשרתי בתחום הטכני וההדרכתי.

מטרות התוכניות

1. להקטין עד לאפס את הנשירה מהכפר של חניכים הפעילים בתוכנית.
 2. להפחית משמעותית את אירועי הא.ס.א (אלימות, סמים, אלכוהול) של הפעילים.
 3. להעלות את רמת הנוכחות בשיעורים ואת ממוצע הציונים.
 4. להעלות את אחוזי הבגרות ואת אחוזי הממשיכים לשנת מכינה או שנת שירות.
 5. להביא את המשתתפים לגיוס ולשירות משמעותי בצה"ל.
- ובנוסף לכל אלה, המטרה העיקרית היא לייצר עבור המשתתפים והמשתתפות הזדמנות ללקיחת אחריות ולשפר את הדימוי העצמי ואת תפיסת המסוגלות העצמית ככלים קריטיים להפיכתם לבוגרים עצמאיים, אחראיים ותורמים בהמשך הדרך.

מבנה התוכניות

כאמור, לחניכי ולחניכות הכפר מוצעות מגוון של תוכניות מצוינות אישית (לדוגמה בתחום המוזיקה המודרנית או בתחומי הטכנולוגיה והפדגוגיה). התוכניות מתבססות על האמונה, שלכל נער ונערה עומדת הזכות להרגיש מצוין ולשאוף למצוינות אישית וכי עלינו, המבוגרים, חלה החובה המוסרית לזמן לכל אחד את האפשרות להתנסות ולאחר את התחום שמייצר עבורם את התחושה הזאת. היוזמה קמה מתוך מטרה לבנות תוכנית שתאפשר למשתתפים לחוש חוויה של הצלחה אותנטית ולא מלאכותית, שלתפיסתנו היא זו המאפשרת את תחושת המסוגלות, הערך והמשמעות.

מתוך כך מצאנו, כי על תוכניות המצוינות להיפרד משייכותן למסגרת החוגים בכפר או משייכות למסגרת חינוך וחברה הקיימת כרגע בכפר וכי עליהן להפוך למסגרות על-מקצועיות, המאפשרות

התפתחות מקצועית אישית וקבוצתית, בדומה לקבוצת ספורט תחרותית הישגית או מקהלה, להקה או תזמורת. לכן חניכים וחניכות הפעילים בתוכניות המצוינות האישית אינם הולכים לחוג, מילה המשרר לעיתים אווירה העשרתית ולעיתים מעצם הגדרתה אינה מחייבת במקרה הטוב, אלא הם הולכים לאימון, שבו לכל אחד ואחת ידועה המטרה לטווח הקצר ולטווח הארוך יותר (בין אם ברכיבה או בהכנה או בפעילות ערכית).

תוכניות המצוינות נבנות בראייה רב־שנתית, עם תוכנית אימונים שנתי, מקצועית ומסודרת, הבנויה ומתפתחת בהתאם לרמה המקצועית ולמידת ההשקעה הנדרשת. השאיפה היא להגיע למינימום של שלושה אימונים משמעותיים בשבוע. את תוכנית האימונים בונים אנשי ונשות מקצוע בשיתוף מובילי התוכנית מהכפר, כדי ליצור סנכרון רב ככל הניתן בין כלל המחויבויות של החניך או החניכה ובמטרה להימנע מאובדן שעת אימון מחד גיסא, והפגנת חוסר עקביות כלפי החניכים והחניכות, מאידך גיסא.

בכל תוכנית מצוינות אישית קיימות מספר קבוצות אימון: האקדמיה לרכיבה על סוסים כוללת שתי קבוצות, מותאמות לרמה ברכיבה על סוסים; בתוכנית האופניים קיימות כיום ארבע קבוצות רכיבה, המותאמות לרמת הרוכב או הרוכבת, כאשר לכל קבוצה ובתוכה לכל משתתף ומשתתפת נבנית תוכנית שנתי. התוכנית השנתית מלווה ביעדים הן בצד המקצועי, הן בצד הערכי והן בראיית האופק העתידי שהתחום מציע (קורסי הדרכה והובלה, קורסי אילוף, קורסי טכנאות אופניים, הכשרות למיניהן), תוך שילוב של ימי שגרה לצד אירועי שיא.

במהלך השנה משתלבות בתוכניות המצוינות האישית סדנאות העשרה של דמויות מובילות בתחום, מתקיימת חשיפה לתחומי ידע נוספים בתחום הרלוונטי, סיורים מקצועיים, ועוד. לאורך כל השנה מוטמעים תכנים העוסקים בדימוי עצמי, בעבודת צוות, באחריות, במצוינות אישית, בנחישות, בנתינה, בחברות, בכבוד ובהתמדה. המשתתפים והמשתתפות נדרשים לקום לאימוני בוקר טרם יום הלימודים, להגיע לאימוני אחר הצהריים, לצד טיפול טכני באופניים, ניקיון האורות והסוסים, שמירתם והכנתם לפעילות הבאה.

לחניכים ולחניכות המגלים באופניים או בסוסים תחום עניין עמוק, מוצעת כיום גם האפשרות לחיות ולהתחנך בקבוצה חינוכית בפנימייה, שכולה בנויה מחניכים וחניכות כמותם, שספורט הרכיבה הוא עניינם המרכזי. בהתאם לרמת העניין וההתקדמות, הרוכבים והרוכבות משתתפים בתחרויות, ברכיבות אתגר, בקורסי הדרכה ברמות שונות ובקורסי טכנאות והתמקצעות שונים. לכל רוכב ורוכבת נבנית תוכנית התפתחות אישית ומותאמת, המאפשרת להרגיש משמעות, שייכות ויצירתיות, דבר אשר נמצא כמסייע בבניית תפיסת ערך עצמי גבוהה יותר ומוביל את הבוגרת/ת למימוש המקורי של חזון הכפר, שהוא הבאתם להיות בוגרים עצמאיים ומשמעותיים בחברה.

התפיסה החינוכית־טיפולית

כפר הנוער 'רמת הדסה' שואף לראות בחניכים/ות אנשים צעירים, שנסיבות חייהם הובילו אותם, שלא באשמתם, למצב שבו הם נמצאים בפערים שונים ביחס לקבוצת השווים שלהם. במהלך השנים הגיע הכפר להישגים חסרי תקדים במבחני הבגרות ובעיקר באחוז הזכאות לבגרות מלאה,

בוגרים שהוענקו להם דיפלומות של הנדסאים, צעירים שהמשיכו ללימודי המשך, אחוז גיוס ושרידות גבוהים בצבא. לצד זאת, התחושה הייתה, שאחוז הנשירה ואולי אף המוגנות במהלך שנות ההתחנכות בכפר היה גבוה מהיעד. כמו כן, אחוז הנערים והנערות שחשו שאין להם מבוגר משמעותי בכפר היה גבוה מהצפוי וכן השוטטות בקרב החניכים במהלך יום הלימודים הייתה גבוהה ביחס לציפיות.

בתהליך הפנימי שהכפר מוביל התבצע ומתבצע כל העת תחקור פנימי עמוק, שממנו עולה, כי דברים אלו, ככל הנראה, קשורים לתפיסת הכפר עצמו כחינוכי ושימת דגש נמוך יותר על המאפיין הטיפולי. וכך, לצד צוות עוטף, השואף להיות מכיל עד אין קץ, הכלים הטיפוליים לא בהכרח היו מעודכנים דיים לצרכים ולמאפיינים של רבים מהחניכים ומהחניכות. כפועל יוצא, לעיתים בלית ברירה ו/או דווקא מתוך תפיסה, השעיות והרחקות הביתה תפסו מקום רב יותר בפתרונות של מקרי קצה מורכבים במיוחד.

ייתכן שדבר זה גרם לנערים ולנערות מסוימים תחושה של חוסר שייכות, תחושה ש"שוב ויתרו עליי", חוסר הצלחה, "לא רואים אותי", תחושה שהמשיכה את חוויית התלישות אשר יוצרת לעיתים הרגשה של "אין לי מה להפסיד". מכאן שחלק מבני הנוער המשיכו למצוא עצמם מעורבים באלימות, ונדלזים ואף בריחה מהמציאות על ידי שימוש בחומרים משני תודעה.

צוות הכפר ניסה להכיל, לתמוך ולשים גבולות, אך עם אוכלוסיית הקצה המוגזנת שמתחנכת בכפר, לא פעם המענה שהצוות חש שעומד לרשותו היה משמעת. לדוגמה: השעיית החניכים והחניכות לביתם, דבר שהגביר את חוסר השייכות, האמון והמשמעות והמשיך את "מעגל הקסמים הארוך" של ההדרה.

בשנים האחרונות, צוות הכפר עובר תהליך בליווי עמותת 'דרך כפר יוזמות לחינוך', מרמת ההנהלה, דרך הנהלת השטח והצוות הישיר והעוטף והשיח עם החניכים. בעקבות התהליך עלו שתי תובנות מרכזיות: האחת, שעלינו להרחיב את מרחב ההכלה הכפרי והשנייה, שעלינו למצוא ולייצר שפה ייחודית ומענים מותאמים לכפר כדי להצליח בתובנה הראשונה. חשוב לציין, כי בקרב הצוות עלו ועדיין עולים קולות התוהים לגבי מקומם של גבולות ומשמעת בתוך מרחב ההכלה, נושא אשר בהחלט מעורר חשש ושאלות ומצריך עבודה לאורך זמן עם עומק ועקביות של הצוותים המובילים.

שאיפתנו היא, שכאשר הנושא עולה לשיח ביחידה כלשהי בכפר, תהיה קיימת התייחסות ברמת הכפר שתאפשר לייצר תגובה מול החניך, המבטאת חוויית תיקון משמעותית בתוך הכפר או בליווי הכפר, ללא צורך בהשעייתו לביתו כחלק מענישה. זאת בדומה לתהליך שקורה בבית בין ילד להוריו. יש לציין, כי כתוצאה מהשעיה לא פעם הנער/הנערה חשים שקופים ולא שייכים ולא נוצר פתח לתהליך של תיקון, אלא המשך של עטיית חומות הגנה נוספות סביב נפשו הדואבת של הנער/הנערה וחזרה על ההתנהגות, דבר אשר מוביל לתסכול של הצוות וחוזר חלילה.

כיום, לאחר שנתיים וחצי, התוצאות מדברות בעד עצמן וניכר שהשינוי החל לחלחל, למשל בהמשגה שונה, בתגובות ובמענים, אשר ניכרת בהם הפחתה עד כדי היעלמות המונח "עונש" ומנגד שימוש במונח "תגובה". בהמשך לכך, מתקיים שיח על תיקון. בתהליך שהכפר עובר מתקיים שיתוף של הורים וחניכים ואף חרתנו על הדגל מעבר מ"ציר של משמעת לציר של משמעות".

זאת, מתוך תפיסה שנער או נערה המוצאים משמעות במשהו או סביב משהו, פוחת הצורך לגביהם בכלי משמעת חיצוניים.

כחלק מחידוד תפיסה זו ואיתור מקורות ליצירת עוגן של משמעות ושייכות, צף ועלה רעיון מקורי להכניס לכפר את תוכניות המצוינות האישיות. בכך לאפשר לחניכים ולחניכות לחוש הצלחה אותנטית שמושגת באמצעות השקעתם המרובה בתחום שבו הם מרגישים מצוין ואליו הם מחויבים.

הבסיס שהתוכניות נשענות עליו נלקח מתוך עולם הספורט ההישגי, לאחר שנים ארוכות של היכרות אישית של הכותבת עם האקדמיה למצוינות בספורט במכון וינגייט, שם מתחנכים ומתאמנים נערים ונערות, אשר הגיעו מרקעים מגוונים, אך ייחודם הוא בחלומם הספורטיבי ובמחויבותם להגשימו. היכרות זו הביאה אותנו לתובנה, שכדי למקסם את הספורט או כל תחום אחר ככלי לגישור על פערים ולחינוך לערכים, עליו להיות מקצועי, רציני ומתמשך.

בעקבות כך, השפה שונתה ואט אט צוות הכפר החל לדבר במונח של אימון ולא של חוג והחל להשתמש בתוכניות אלו ככלי להטמעת דרכי התמודדות עם אתגרים שהחניכים עומדים מולם, תוך שימוש בדימויים מעולם הרכיבה לתוך עולם בית הספר או הפנימייה.

תוכנית העבודה כוללת גם אימוני בוקר, יציאה למסעות, תחרויות ואירועי שיא. כיום, לאחר כשנתיים וחצי לקיומן של התוכניות, מתקיים שיתוף פעולה בין היחידות השונות, כאשר כולם מנסים לבנות את שעות האימונים כך שלא יפגעו בלימודים או בשעות טיפול. אם זה קורה, הצוות הפדגוגי, החינוכי והטיפולי מוצא את הדרך להשלים את החוסרים בשעות אחרות.

מאחר שאחת המטרות של התוכניות, כפי שמצוין לעיל, היא העברת יותר אחריות לחניכים ולחניכות המשתתפים, נאלץ הצוות לעבור שינוי חשיבתי וללמוד לשחרר לחניכים את מרחב האוטונומיה שלהם. ניתן היום לומר, כי רבים מהחניכים הוותיקים לוקחים חלק בהובלת עצמם, בהובלת הקבוצה ובליווי הצעירים. אמנם יש עוד דרך לעשות, אך הבוגרים למדו להוביל ולהדריך, לקום מוקדם בבוקר, גם ללא השקמה, הם מקפידים על תזונה ונכונים יותר לקחת אחריות על נושאים נוספים בכפר.

התוכניות החלו עם מספר מצומצם של חניכים וחניכות, בין 10 ל-15, אך עם תחילת השנה השלישית, יש כבר יותר מ-30 חניכים וחניכות בכל אחת מהתוכניות ורשימת המתנה להצטרפות. התוכניות הפכו יוקרתיות ומהוות דוגמה וכך לפני שנה וחצי הוקמה תוכנית האקדמיה למצוינות במוזיקה עכשווית ובקרוב יפתחו תוכניות נוספות. כיום, יותר מ-100 חניכים וחניכות שותפים לפעילות הייחודית הזו ומועמדים חדשים מבקשים להצטרף לכפר, כדי להיות חלק מהתוכניות הללו.

ההשתתפות בתוכניות היא זכות ואינה חובה, בכל תוכנית יש אפשרות לרמת קלט, רמת ביניים ורמת הישג, אך המעבר בין הרמות אינו קשור בהכרח לרמה המקצועית, אלא לרמת המוטיבציה, ההתמדה, הנחישות, המחויבות, הציוותיות, האחריות והרצון להשתפר. כל זאת, מתוך ראייה שהספורט הוא הכלי, סל הערכים שיישא בנפשו הנער או הנערה הם המטרה. עבור המשתתפים והמשתתפות, התוכניות הופכות להיות עוגן יציב ומשמעותי במהלך התחנכותם בכפר ובעצם היותן כאלו, הן מרחיבות את מרחב ההכלה, המוגנות והשייכות עבור הנער או הנערה הפעילים בהן.

עם זאת, יהיה יומרני מדי לומר, שנעלמו לחלוטין אירועים של הפרות נהלים או הנחיות. על אף כל היתרונות, לאורך הדרך עולות דילמות לא פשוטות, חניכים וחניכות שמפרים את הכללים בבית הספר או בפנימייה ועולה השאלה האם התגובה צריכה להגיע על חשבון או בתוך קבוצת האימון או שמא כל עוד הנער/נערה מתמידים ומחויבים לאימונים, אין לפגוע בהם שם. דילמות מסוג זה מעלות סוגייה טיפולית-חינוכית חשובה נוספת והיא השאיפה למזער ככל הניתן את הפגיעה במקומות החוזק והחוסן של החניכים לנוכח התנהגויות מורכבות, המחייבות שיח תמידי עם כלל הצוות וכמובן גם עם החניכים והוריהם. זאת בעיקר בחודשים הראשונים להשתתפותם בתוכניות המצוינות, משום שיש צורך בשינוי תפיסות עולם ותרבות ארגונית, שהושרשו בחניכים לאורך שנים. יש, אם כך, לכוון את התנהגות החניכים לכיוון שיוביל לחיזוק הנפש הצעירה והפגועה, לעיתים, תוך אפשרות מרחב של דיאלוג ומעשים המובילים לתיקון הלב והעולם, ליצירת משמעות, ערך עצמי והכרה במסוגלות האישית. דבר זה עשוי לקרות אם הנער או הנערה יחוו חוויה של הצלחה אותנטית מתמשכת בתחום שבו הם חשים מצוין והוא משמעותי וחשוב להם. אשר על כן, תפיסת הכפר כיום היא, שיש לעשות ככל הניתן לא לפגוע במקומות המהווים נקודות חוזק ומשמעות עבור הנער או הנערה ובכלל זה בתוכניות המצוינות האישיות. עם זאת, כדי להימנע מיצירת תסכול בקרב הצוות נוצרו מענים נוספים, שבהם מגוון מרחבי הפגה פנימיים וחיצוניים וכלים נוספים, כגון דפי התבוננות, צדק מאחה ואחרים, כדי לאפשר עומק של מענים המותאמים למקרה הרלוונטי. יש לציין, כי אחוז החניכים והחניכות המשתתפים בקבוצות המצוינות והנדרשים לכלים אלו הוא קטן משמעותית מאחוזיהם בכפר.

מסקנות ביניים

תוכניות המצוינות האישיות קיימות כשנתיים וחצי בלבד, דהיינו עדיין אין בוגרים שסיימו את הכפר שיספרו את הסיפור המלא ועל כן, מסקנות מלאות לא ניתן לפרסם. עם זאת, תובנות הביניים מראות שיפור משמעותי בכל המדדים ששמנו לנו כיעדים בתחילת הדרך. חשוב לציין, כי הצלחת התוכניות לאורך זמן תלויה מאוד באיתור ובחיבור שותפים נוספים לדרך, הן בפן המקצועי-ערכי והן בפן התקציבי. מדובר בתוכניות הדורשות משאבים רבים. בנוסף לכך, על פי רוב בכפר לא קיים כל הידע המקצועי, הלוגיסטי והיישומי בתחום, אך הוא בהחלט נמצא בשטח וחשוב לחבור אליו.

נשירה: מבחינת אחוזי הנשירה, ניתן לומר, כי בשנה הראשונה היינו סביב 3% נשירה מהכפר ואילו בקיץ האחרון, מקרב משתתפי התוכניות, חווינו נשירה של כ-1% (לעומת 12% נשירה בכל הכפר בתש"פ ו-18% בתשע"ח) וזאת למרות הנידול במספר המשתתפים. נתון זה משמח במיוחד ובהחלט ניתן לשייכו לעוצמת הערך והמשמעות שהמשתתפים מצאו בתוכנית ומכאן לרמת השייכות ולגודל המחויבות לעצמם, לתוכנית ולחבריהם בכפר. מבחינת מבוגר משמעותי בכפר, רבים חשים נראים ומחוברים לאנשי הצוות העוסף של התוכנית לצד הצוות הגרעיני הקיים בכפר. **הישגים לימודיים ושוטטות:** לגבי הישגיהם הלימודיים, כמו גם לגבי מידת השוטטות במהלך יום הלימודים, כאן חל שינוי מהותי בקרב רוב המשתתפים. מעבר לכך, ניתן לראות שינוי גם

בתפיסת המסוגלות הלימודית שלהם, דבר הבא לידי ביטוי בכך שחניכים/חניכות שעד לתוכנית לא האמינו שיש ביכולתם להצליח ואף האבחון שלהם הראה על מגבלה להגיע לבגרות מלאה, נמצאים היום לאחר מספר בגרויות שעברו בהצלחה יתרה.

מעורבות באירועי קצה: ממצא ביניים נוסף שנבחן הוא מידת מעורבות המשתתפים בתוכנית באירועי קצה משמעותיים. ניתן לומר, כי אחוז המעורבים באירועי קצה בקרב המשתתפים בשתי התוכניות (כ-4% מעורבות באירועים חריגים) נמוך משמעותית מאחוזם בתוכניות מכלל הכפר (כ-30%). דבר זה ניתן להסביר ברמת המשמעות הפנימית שהתוכניות מהוות עבור המשתתפים והמשתתפות.

דימוי הגוף: תובנה דומה קשורה גם לדימוי הגוף של חלק מהם. טרם התוכנית הם היו במשקל עודף, בשל אכילה רגשית וחוסר פעילות גופנית, הרגישו חלשים, חשו בושה בעצמם. תוך חצי שנה עד שנה מתחילת התוכנית אפשר היה לראות אותם מהלכים ברחבי הכפר עם גב זקוף, מקפידים על תזונה בריאה, השיח עמם קולח וניכר כי הדימוי העצמי והגופני שלהם עלה לאין שיעור ובעקבותיו גם הביטחון העצמי. דוגמה לכך ניתן לראות בחניכים שעוברים קורסי הדרכה, חוזרים לשטח ומדריכים או מלווים את המתחילים בתוכנית ואף לוקחים אחריות ומנהיגות.

מודל לחיקוי: ברחבי הכפר, קבוצות המצוינות האישית נתפסות כמודל לחיקוי ולגאווה הן בקרב החניכים והן בקרב הצוות. דבר זה הוביל לכך, שבשנה שעברה קמה בכפר גם האקדמיה למוזיקה מודרנית, יוזמה של שני אנשי צוות שחלמו ואימצו את המודל. התוכנית מתבססת על אותה תפיסה של עבודה קשה, התמדה, חוויית הצלחה אותנטית, מצוינות אישית, משמעות ושייכות. ניתן לומר, כי רבים מחניכי הכפר מעוניינים להצטרף ונוצרה תדמית יוקרתית לתוכניות. צוות הכפר לומד כיצד ניתן להעביר את ההצלחה לתחומים הפורמליים יותר, כגון לימודים וההתנהלות בפנימייה.

לאור ממצאי הביניים הללו, המטרה בכפר כיום היא הרחבת התפיסה והתוכניות למגוון תחומים ובין היתר, להשתמש בכלי של מצוינות אישית כמאפשר חוויית הצלחה אותנטית המייצרת שייכות, משמעות והתפתחות לתחומי החיים השונים בכפר, כגון לימודים או פעילויות בלתי פורמליות אחרות. כמו כן, להתאים את קבוצות המנהיגות השונות בכפר לאמות המידה שעל בסיסן עובדות התוכניות הקיימות, לפתח תוכנית עבודה רב-שנתית עם יעדים אישיים וקבוצתיים הדרגתיים ומותאמים. זאת, תוך ראייה רב-מרכזית, עקביות, מחויבות, התמדה ועבודה קשה של הצוות המלווה ושל החניכים ובשיתוף ההורים.

מציאת עומק ומשמעות לכל חניך: מהאמור לעיל עולה תמונה זהירה, כי קיימת כיום הבנה עמוקה יותר בכפר לגבי החשיבות הגדולה במציאת עומק ומשמעות לכל חניך וכי יש להעמיק ולמסד את המענים והכלים המאפשרים זאת לחניכים ולחניכות בצורה מאורגנת ומקצועית. ככל שנאמץ תפיסה זו על פני כלים של משמעות וגבולות חיצוניים, יוכלו חניכינו ליהנות מחוויות של הצלחה אותנטית, תחושת מסוגלות ושייכות, הנובעות מתוך תחושת משמעות ומחויבות פנימית. בדרך זו אפשר יהיה להרחיק אותם מהתנהגויות קצה סיכוניות ולהטמיע בהם את תחושת הערך העצמי, האחריות והעצמאות לטובת חיים מהנים ומשמעותיים בעתיד.

סיכום: למצוא, אולי בפעם הראשונה, משמעות פנימית

כששואלים חניכים בתחילת תהליך ההתחנכות בכפר מה החלום שלהם? רבים מהם עונים "אין לי", או "אינני יודע/ת". כפי הנראה, חלקם הגדול לא התנסה לאורך חייהם הצעירים במגוון חוגים ואפשרויות לצמיחה ולהתפתחות. מצבי החיים המורכבים, שמהם מגיעים חניכנו, מביאים אותם ואף את סביבתם לעסוק לעיתים בהישרדות, הן במערכות החינוך והן בחיים עצמם. ניתן לשער, כי אדם ועל אחת כמה וכמה, האדם הצעיר, אשר נמצא במצבי הישרדות, חלומות ובניית חזון אישי רחוקים ממנו. על כן, חלק מתפקידי הכפר הוא לאפשר לחניכים ולחניכות את השקט הנפשי, לשאול את עצמם "מה אני רוצה להיות כשאהיה גדול?" הדרך לעשות זאת היא לחשוף אותם גם למגוון של אפשרויות וחוגים, אך גם להכיר להם את האפשרות להתחבר למשהו שיש בו תהליך ואופק, ללמוד להתחייב אליו, להתמיד בו, להשתפר, לשבור תקרות זכוכית אישיות, לשאוף ולחלום לאן אני רוצה להגיע בתחום הזה.

תוכניות המצוינות האישיות מאפשרות למשתתפים לחוות גאוות יחידה, לחגוג על היותם חלק מיחידה מובחרת ונבחרת, לעבוד קשה, לראות תוצאות, להרגיש שווה בין שווים במסגרת תחרויות ואירועי שיא, להתמיד ולהתפתח ומעל הכול למצוא, אולי בפעם הראשונה בחייהם, משמעות פנימית לכל מה שהם עושים. כל זאת, מתוך חוויה של הצלחה אותנטית, אשר כולה תוצאה של השקעתם ושנוצרה מתוך לקיחת אחריות שלהם על עצמם. חוויות והתנסויות אלו עשויות ללוות אותם לאורך חייהם האישיים והמקצועיים. אנו מאמינים, שהן תהיינה להם לעזר רב בכפר ובכל שלב בחייהם בעתיד.

מקורות

אהרוני, ח' (2009). פעילות גופנית וספורט לילדים ונוער בסיכון במסגרת החינוכית-טיפולית והבלתי-פורמלית, *ירחון מכון מופ"ת*, 37, 33-38, מתוך <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/bitaaon/Documents/bitaaon37.pdf>

אהרוני, ח' ואהרוני, ר' (2012). מדוע אנשים נוטלים סיכון? פעילות גופנית וספורט אתגרי ככלים חינוכיים וטיפולים. *פסיכולוגיה עברית*, מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2891>

מוכתר, ע' (2016). תוכניות ספורט כאמצעי להפחתת פשיעת נוער בתוך: נ. ויטנברג (עורך), *מניתוק לשילוב: היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון* (עמ' 161-179). משרד החינוך, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון.

Farrell, A. D., & Camou, S. (2006). School-based interventions for youth violence prevention. In J. Lutzker (Ed.), *Preventing violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp.125-145). American Psychological Association.

- Farrell, A. D., & Vulin-Reynolds, M. (2007). Violent behavior and the science of prevention. In D. Flannery, A. Vazonsyi, & I. Waldman (Eds.), *Cambridge handbook of violent behavior* (pp.766-786). Cambridge University Press.
- Fraser-Thomas, J.L., Cote, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*, 19-40.
- Kingston, B., Smokowski, P., Sullivan, T., & Sutherland, K. (2016). Constructing "packages" of evidence-based programs to prevent youth violence: Processes and illustrative examples from the CDC's Youth Violence Prevention Centers. *The Journal of Primary Prevention, 37*(2), DOI: 10.1007/s10935-016-0423-x.
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., & Lubans, N. J. (2012). Review: A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(1), 2-13.

”שפת האם ושפת האם החורגת” – השתקפות חוויית ההגירה והפליטות בראי השפה בקרב נערים מבקשי מקלט מאפריקה השוהים בכפרי נוער בישראל

מעין בורשטיין

תקציר

מאמר זה מסכם מחקר שבו נבדקו חווייתיהם של נערים מבקשי מקלט מאפריקה השוהים בכפרי נוער בישראל, מרחב המקיים מפגש בין-תרבותי ייחודי. בתוך גלי ההגירה העולמיים רחבי ההיקף, ההגירה מאפריקה תופסת מקום משמעותי. בין המהגרים האפריקנים לישראל ישנם נערים המהגרים לבדם. כמה מאות מהם שהו ושוהים בכפרי הנוער בישראל, כחלק מניסיון להתמודד עם נוכחותם בארץ ועם צרכיהם. הנערים הם בעיקר אריתראים, לא-יהודים, דוברי שפות שאינן מיוצגות בנוף החברתי הישראלי. השפה הנפוצה היא טיגריניה והידע על תרבותם כמעט שאינו מצוי בחברה הישראלית. נערים מבקשי מקלט בלתי מלווים הם פלח בתוך אוכלוסיית ההגירה העולמית, שיש לו מאפיינים וסיפורי חיים ומסע שלא נחקרו דיים. במידה רבה, זהו פלח 'שקוף' וחשוב שנבין אותו. מתוך התבוננות סוציו-לשונית, פסיכולוגית וחינוכית, נוכל להעמיק את הבנתנו באשר לתהליכי הגירה והסתגלות בהקשר ייחודי זה. מעבר לכך, לאור גלי ההגירה מאפריקה אל חלקים אחרים בעולם, ניתן לספק מענה מחקרי לשאלות ייחודיות הנוגעות להגירת נערים בודדים, לתרום להבנת התמונה הגדולה יותר של התופעה ולהציע דרכים להיענות לצרכיהם ולשלבם במסגרות חינוכיות שונות. המחקר המתואר דגם נערים מבקשי מקלט מאפריקה, בוגרי כפרי נוער ותלמידים בהם. לצידם, כקבוצות השוואה, נדגמו נערים מהגרים בודדים בכפרים במסגרת פרויקט נעל"ה וכן נערים חניכי הכפרים שהם ילידי ישראל. שיטת המחקר הייתה מעורבת: כמותית ואיכותית וכן נערך ניתוח מסמכים של ועדות מקצועיות שדנו בנושאים הקשורים לטיפול בנערים. תוצאות המחקר הצביעו על סיכון רב ושוליות לאוכלוסייה שבמוקד המחקר ובעיקר לצעירים ביניהם.

בנוסף לכך, נראה כי הטיפול של המדינה בכל מה שקשור לשלומם, כולל התייחסות לתרבותם ולשפתם לוקה בחסר ומשקף חוסר מוכנות להתמודד עם פלח אוכלוסייה כה שונה מחברת הרוב. כיוונים מסתגרים, מיעוט של חמלה ואף סימנים לגזענות עלו בתוצאות המחקר. עם זאת, עבודתם של כפרי הנוער בלטה לטובה ביחס לקבלת האחר והשולי ומתוך כך אף ניתן לגזור מודל עבודה מקומי ובין-לאומי לקידום אוכלוסייה דומה.

מילות מפתח: הגירה, מוצא אפריקני, גיל ההתבגרות, שוליות והדרה, שפה, כפרי נוער.

רקע תאורטי

הגירה: היבטים חברתיים, משפחתיים ורגשיים

הגירה היא תופעה מוכרת לאורך ההיסטוריה האנושית. גורמי דחיפה ומשיכה, בריחה וחיפוש גרמו תמיד לבני אדם לנדוד (Alba & Nee, 1997; Bakewell & De Haas, 2007; Massey et al., 1998). במהלך המאה ה-20, ובמיוחד לאחר מלחמות העולם והשפעותיהן, החלו גלי הגירה גדולים. הפערים בין השפע של מדינות העולם המערבי לעוני שבעולם השלישי גדלו והגבירו את הניידות.

חויית הגירה מקפלת בתוכה שינוי משמעותי כמעט בכל היבט בחיי האדם (Akhtar, 2011). לכן, הגירה היא אחד ממצבי הדחק (stress) המשמעותיים (כורם והורנצ'יק, 2013; Amit, 2010; Menjivar et al., 2016; Qin, 2006). כחלק מתהליך הפרידה מארץ המוצא ומתרבות המוצא, מחד גיסא, וההיקשרות מחדש, מאידך גיסא, ניתן לראות שונות בהרגלים ובמסורות וכן דילמות הקשורות בשימור או אי-שימור שפות, המשיקים לשאלות של מיטביות ורווחה נפשית (Beres, 2002; Tannenbaum & Howie, 2015).

המהגר שייך לקבוצת מיעוט אשר נפגשת עם קבוצת הרוב הוותיקה. לרוב, המפגש בין הקבוצות מעורר רגשות, כמו תחרות, עוינות, איום ואף שנאה, יחד עם סקרנות ומשיכה. רגשות אלה מתקשרים למדיניות של אפליה, הדרה וגזענות. במהלך ההיסטוריה, הפחד מן הזר והשונה והנטייה להטמיע את החדש בתוך הוותיק הובילו למדיניות של 'כור היתוך' במרבית החברות קולטות ההגירה (Berry, 1990; Sam & Berry, 2010). מול אלה קיימת גם אפשרות של פתיחות, רב-תרבותיות והכלת השונות (Canetti-Nisim & Pedhazur, 2003; Dvir et al., 2015). דפוסים אלו משפיעים רבות על הנקלטים בהיבט הרגשי, כמו גם על יכולתם להביא את עצמם לידי ביטוי ולהסתגל (Zubida et al., 2013; Kim, 2015).

בני אדם מהגרים בעיקר בקבוצות משפחתיות (Gale, 2019). מחקרים מראים, כי המשפחה היא משאב הכוח ומוקד התמיכה של הפרט בתוך תהליך ההגירה (Oznobishin & Kurman, 2012; Walsh et al., 2009). עם זאת, חשוב לזכור, שהמשפחה עצמה עוברת טלטלה עקב ההגירה, ולפיכך היא עלולה גם להיות גורם מקדם דחק. הדינמיקה במשפחה נוטה להשתנות בעקבות ההגירה (Walsh et al., 2006), ויש פוטנציאל לחידוד מתחים. הטלטלה נוטה להתעצם כאשר המשפחה היא חלק מקבוצה שולית או מודרת במקום שהגיעה אליו (Benezer & Zetter, 2004; Pavlenko, 2014).

לאור המורכבות של תהליך ההגירה, ברור שבמקרים של הגירת בודדים, ללא משפחותיהם, ובמיוחד אם ההגירה מתרחשת במהלך ההתבגרות, ההשפעות שתוארו לעיל עלולות להיות דרמטיות ביותר. בדידות וחיפוש אחר ביטחון צפויים להיות בולטים במיוחד, המשבר והאובדן עלולים להיחוות ביתר שאת. ואכן, תופעת ה'קטינים הבלתי מלווים' ולא מתועדים (undocumented) – הגדרה משפטית לנערים וילדים המהגרים ללא ליווי מבוגר משמעותי – היא ייחודית (קריצמן אמיר, 2015; Tartakovsky, 2012; Terrio, 2015). תופעה זו לא נחקרה דיה ולוקה בתת-תיעוד בישראל. היעדר המחקר משחזר את היותה של אוכלוסייה זו אוכלוסיית קצה מודרת, שקופה ושולית.

שפה וזהות בהקשרי הגירה

זהות היא מכלול הערכים, הקשרים, היחסים, ההיסטוריה האישית והנסיבות הייחודיות אשר הופכים כל אדם למי שהוא (אזולאי, 2014; Song, 2010). זהות מתפתחת לאורך החיים, כאשר אחד משיאי התהליך חל בגיל ההתבגרות (אריקסון, 1968; סולברג, 2007). המתבגר נמצא במרחב שבין עולם הילדות לבין עולם המבוגרים ונע ממקום של מי שהגדרתו תלויה במקור שממנו בא אל עבר עצמאות ואוטונומיה.

מרסייה (Marcia, 1980), שפיתח מודל ספירלי התפתחותי, מגדיר גיל זה בממדים של פיתוח זהות. קוט ולוין (Cote & Levine, 2002) מדגישים את מקומה המרכזי של התרבות בתהליך התגבשות הזהות בגיל ההתבגרות. לוין (Lewin, 1946) מגדיר את המתבגרים כ'אנשי שוליים', הנמצאים בתווך שבין העולמות – הגדרה מקבילה לזו של מהגר, הנמצא בין תרבויות. כאשר המתבגר, הנמצא בעיצומו של תהליך בניין הזהות, הופך למהגר ההקשר התרבותי-חברתי משפחתי משתנה ועובר טלטלה. כך, גם הזהות שבבנייה עוברת טלטלה משמעותית והתפתחותה מוסטת מן המסלול שהיה צפוי לו הנער היה נותר במולדתו.

אחטר (Akhtar, 1995, 1999) מתייחס למהגר כנמצא בין עולמות ומדגיש את תפקידו של הדור הצעיר בתהליך ההגירה (Akhtar, 2011). מזווית זו, ניתן לראות איך המהגר יכול להגיע בהדרגה לנפרדות ולאוטונומיה באופן המקביל לתהליך הנפרדות ה'רגיל' שעובר המתבגר (Mahler et al., 1975). ההגירה משולה, אם כך, לתהליך התבגרות, אשר פורס ומרחיב את המעבר בין העולמות.

בעוד שהדור הבוגר יכול להילכד במעין 'חיים בעבר' או 'חיים במעבר', למהגר צעיר יש פוטנציאל התפתחות שונה. באשר למתבגר המהגר לבדו, הרי שבהיעדרו של הדור הבוגר, אי אפשר לראותו כמייצג את ה'דור הצעיר'; למעשה, הוא הדור היחיד. לכן, כל זיכרון יכול להוות מעין עוגן פנימי או אובייקט של מעבר (ויניקוט, 1989, 1996) בין עולמות, תרבויות ושפות; מעין מעשה של בריאה שעשוי להקל על הבדידות, לערב בין מה שהשתמר בזיכרון מן העבר לבין החדש, הנוצר בהווה. במקרים אלו, מאחר שבני המשפחה נעדרים מחייו של המתבגר לבדו, ההתרפקות והנוסטלגיה יוכלו להישאב ולקבל תיקוף רק מתוך עצמו. הוא אינו יכול להישען ולקבל תוקף לחווייתו מבני משפחתו – נשאי הזיכרון התרבותי הקולקטיבי. זהותו של המהגר

עוברת טרנספורמציה בין המרחב של 'שם' ל'כאן'. בין שני המרחבים הללו מתקיים מה שמוגדר כ'מרחב שלישי'; מרחב ביניים נזיל, מטושטש גבולות, הנבנה ומורכב מן המפגש שבין הקטגוריות העיקריות - היחידים והתרבויות (ליון, 2016; שוחט, 2001; Bhabha, 1994).

באשר למתבגר המהגר, אפשר לראותו כנמצא בספירלה רב־ממדית של 'מרחבי ביניים' (Szabo & Ward, 2015) מבחינת זהות, שייכות ושוליות. הדימוי מתעצם בהקשר לשקיפותה ולשוליותה של אוכלוסיית המהגרים של הנערים הבודדים, אשר נודדים במעין ריק שבין המרחבים המתוארים לעיל. אצל המתבגר המהגר עולות שאלות באשר לקבוצת ההתייחסות שלו: בידי מי מופקדים זהותו הקודמת, ההיסטוריה הילדית שלו ופרטי מוצאו? כל שהוא יודע וזוכר על עצמו מ'שם', ממולדתו הילדית, תלוי אך ורק בו ובמה שהוא בורא (סיגד ואיזיקוביץ, 2012). הבדידות והתלישות עלולות ליצור סיכון משמעותי ברמה ההתפתחותית (רובינשטיין, 2013).

בהקשר זה של זהות ומעברים בין עולמות, חשוב להתבונן ברכיב של השפה ובשימוש בה (Panicacci & Dewaele, 2017; Pavlenko, 2004; Qin, 2006). שפה יוצרת קטגוריות ואבחנות שדרךן האדם מעניק משמעות לעולם (Anthony, 2010), וכנזו היא מעין עדשה שדרכה הוא תופס את העולם ומפרש אותו ודרכה יתפס בעולם על ידי האחר. יכולתה של השפה לצרף צלילים חסרי מובן למגוון אינסופי של משמעויות דקות (דויטשר, 2007) מוביל לכך, שהיא מקפלת בתוכה עולם ומלואו. מעבר לכך שהיא אופן תקשורת וביטוי, היא גם מערכת של סמלים תרבותיים, מצביעה על שייכות ומכילה רכיבים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים. דרך ההסתגלות לשפת החברה החדשה ניתן להתבונן בתהליכי סוציאליזציה.

שפת האם קשורה בדמויות משמעותיות ראשוניות, באירועי חיים מעצבים ובנרטיבים משפחתיים וחברתיים (Barret et al., 2007). אי לכך, יש זיקה משמעותית בין השפה לזהות. יתרה מכך, בשל העובדה שתפיסת העולם ותיאורה על ידי השפה והיכולת לשתף בכך את קבוצת דוברי השפה המשותפת יוצרים קטגוריה של שייכות והתייחסות, כל שפה מסוימת נמצאת 'לכודה' בתוך קהילה והקשר חברתי ולכן נותנת משמעות לחבריה ומהווה כלי לעיצוב זהותם (Anthony, 2010). תפיסת העולם ופענוח חוויות הפרט בו נגזרים גם הם מהתיאור הלשוני ומהשימוש הלשוני (וורף, 2004).

מחקרים מצביעים על טעינות רגשית גבוהה יותר של שפת האם בהשוואה לשפות שנרכשו בשלבים מאוחרים יותר בחיים - הן בהיבט ההבעה הרגשית והן ביכולת לזהות רגשות אצל האחר (Dewaele & Stavans, 2014; Veltkamp et al., 2013). אפשר לראות בשפה מעין ראי לתהליכים שונים בתוך חוויית ההגירה וכן להבין תהליכים של רכישת שפה או עיכוב ברכישתה כפועל יוצא של מצבים רגשיים ואישיים והשתקפות של תהליך נפשי (Golan-Cook & Olshtain, 2011; Tannenbaum & Tseng, 2015).

אפשר להציע את קיומו של מרחב שלישי נוסף, המקביל למרחב השלישי של גיל ההתבגרות ולזה של ההגירה והוא: מרחב שלישי שפתי, המערב בין שפת המקור לשפה החדשה ומכיל בתוכו ממדי זהות ושייכות. כך, למשל, בעבודותיה של פוג'ט (Puget, 2010) ניתן למצוא את המושגים 'הברחה לשונית', 'השאלה' או 'התגנבות', המועברים משפה לשפה לצורך חידוש והסתגלות. תופעות כמו Translanguaging וחילופי קודים (Beres, 2015; García, 2011; Hornberger,

(Link, 2012) מוכרות בהקשרים אלה כדרכי התמודדות, מעבר ושילוב. מקומם של ילדים ונערים בתפקידי 'המתווכים הלשוניים' בין הדור המהגר הוותיק לבין החברה הקולטת הוא תופעה מוכרת (Perry, 2014; Weisskirch, 2010). תפקידים אלה ממחישים את מקומה של השפה בתוך מעבר בין-תרבותי ובין-דורי ואת מקומה באותם 'מרחבים שלישיים'. תהליכים אלה הם משמעותיים במערך של התרחקות מתרבות ושפה אל מול השתלבות בתרבות ובשפה החדשה. אי לכך, פיתוח מרחבים משותפים של למידה, שפה, עשייה ושילוב, שיהיה בהם פוטנציאל לאינטגרציה, לפיתוח ולאפשר של מגע בין המרחבים השונים, שהמהגר המתבגר והמודר נמצא בהם – שפה, זהות, שייכות ורווחה נפשית, הוא משמעותי מאין כמוהו.

הגירה מאפריקה לישראל

ישראל היא מדינת הגירה. בשנים של טרום הקמת המדינה ועד היום היגרו לישראל מיליוני איש, רובם המכריע מתוקף יהדותם וחוק השבות (קמפ ורייכמן, 2007; רייכמן, 2009). הגירתם של מבקשי מקלט לא יהודים מאפריקה לישראל החלה באמצע שנות ה-2000 (צבר, 2008). כניסתם לישראל מוסדרת באמצעות 'חוק הכניסה לישראל' (בן דור ועדות, 2003), המבהיר מהן דרכי הכניסה החוקיות לישראל ואת הסטטוס של הנכנס למדינה. הם הגיעו בתקווה לקבל מקלט והגנה, רבים עברו בדרך לישראל מסע פיזי ונפשי מורכב, ללא רשת ביטחון ברורה ופורמלית המסדירה את הגירתם לישראל.

בישראל, למרבית מבקשי המקלט מאפריקה יש סטטוס משפטי ומדיני עמום וקצר טווח, אשר אינו כולל נגישות לזכויות (הראל, 2015), והם נתקלים במדיניות לא פורמלית של חוסר קבלת החלטות לגבי מעמדם בישראל (ירון-מסננה, 2015). המונח 'מבקשי מקלט' הוא מונח זמני, אשר השימוש בו נעשה כלפי מי שהגיעו לישראל מתוך טענה פוטנציאלית, כי נמלטו מארצם בשל פחד מרדיפה, אך טרם הוכרו על ידי הרשויות כפליטים. בישראל, רק מתי-מעט זכו במעמד של 'פליט' המסדיר את מעמדם, כולל קבלת מעמד של קבע וכן זכויות הנלוות לו (קריצמן-אמיר, 2015).

גם שהותם בישראל אינה חפה מקשיים; החוקים והתקנות מוחרפים עם הזמן; הרחקה למתקני כליאה, לחץ לחתימה על 'עזיבה מרצון', ועוד. הם ממשיכים לחוות חוסר ביטחון וחוסר שייכות. כמו כן, יחס החברה הישראלית כלפיהם מאופיין בתחושה של איום על הזהות הישראלית ופחד מפני האחר, הזר (Yacobi, 2009).

בני נוער בפנימיות ובכפרי נוער בישראל

הפנימיות בישראל הן דגם ייחודי ששורשיו טמונים בתהליכי העיצוב של חברה בהתהוות ובמתן מענים למצוקות הפרט והמשפחה (בטלהיים, 1994; קשת ואח', 2000). נערים בפנימיות נפרדים ממשפחתם, אולם עדיין נותרים חלק ממנה. הם זקוקים למסגרת חלופית בעקבות קשיים בבית ומחוצה לו. זוהי אוכלוסייה החווה דחייה ומיעוט של חוויות הצלחה (זעירא ואח', 2012);

(Whittaker & Treischman, 2009). בני נוער אלו נמצאים בצומת מורכב של התבגרות, מצוקה, שינוי ויציאה מהבית (בורשטיין, 2008; זעירא ואח', 2012). בעבר, אוכלוסיית הפנימיות כללה יתומים, פליטים וילדים להורים שנתפסו כבני 'דור המדבר' ולא ניתן מקום לתרבותם ולשונם (פרנקנשטיין, 1962). כך גם התגבשה התפיסה של הפנימיה ההיסטורית, שיש בה מן הפטרונות. בהמשך הופיעו מחקרים (אליצור, 1992, 1993, 1996; אריאלי, 2002) שהצביעו על חשיבותה של המעורבות המשפחתית, כולל המורשת המשפחתית, המנהגים והשפה. כיום, התפיסה הפטרונית ה'חד-תרבותית' כמעט שאינה רלוונטית. המערכת הפנימיית מבינה, כי עליה לתת הכרה למקום שממנו הגיעו הנערים ולא לוותר על חלקים מהותיים ויסודיים אלה (סלוניס-נבו ולנדר, 2004; פקר וקמפמאייר, 1993). מזה יותר מ-20 שנה מתקיים בישראל פרויקט נעל"ה - 'נוער עולה לפני/ללא הוריו', שלמעשה כולל הגירת בני/בנות נוער בודדים לישראל. במשך השנים הללו, מקדמת המדינה את הפרויקט באמצעות זרועותיה השונות, בעיקר ברחבי ברית המועצות לשעבר. מדובר בתוכנית חינוכית בעלת אידיאולוגיה ציונית, המשלבת בתוכה מתן מענים לצורכי הפרט והמשפחה בתוך תהליכים של שינוי חברתי והגירה. במהלך השנים הגיעו לישראל עשרות אלפי נערים מהגרים בודדים במסגרת הפרויקט ושוכנו במסגרות חוץ-ביתיות למיניהן (מירסקי ובר, 2010). המשותף בין אוכלוסייה זו לבין מבקשי המקלט הקטינים הבודדים הוא, שמדובר בבני נוער, מהגרים בודדים, אשר מתחנכים בכפרי נוער (ולו באופן זמני). בו בזמן, קיימים כמה הבדלים מהותיים בין הקבוצות, ובעיקר מוצאם האתני השונה, זיקתם ללאום היהודי, ולפיכך היותם זכאים לאזרחות ולסטטוס משפטי שונה משל הנערים מבקשי המקלט, כמפורט בהמשך.

נערים מבקשי מקלט מאפריקה בכפרי נוער

בעקבות החלטת המדינה משנת 2009, נפתחו כפרי הנוער בפני קטינים אפריקנים מבקשי מקלט ובלתי מלווים.

הידע המקצועי לגבי החינוך והטיפול בנערים אלה, שנשען על קליטת נערים בודדים ממקומות אחרים בעולם ובהקשרים אחרים, לא היה רלוונטי לחינוך ולטיפול במבקשי המקלט הקטינים בפנימיות. זאת, לאור מגוון אפיונים ייחודיים (Benezer & Zetter, 2014), כמפורט להלן:

- מעמד:** מעמדם החוקי מוגדר כ'מבקשי מקלט', וככזה הוא שונה מהגדרת המהגרים הצעירים האחרים בכפרי הנוער המוגדרים כ'עולים'/'זכאי עלייה'. מעמד 'מבקש מקלט' מעניק הגנה קבוצתית זמנית (המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2014). מעבר לעובדה שלא ניתן לגרש מבקש מקלט לארץ שממנה נמלט, מעמד זה אינו מקנה כל זכויות והוא יכול לפוג באחת. זאת, בשונה ממהגרים אחרים בפנימיות, שמעמדם הפורמלי משקף את שייכותם לישראל וככזה מציע אופק משמעותי וביטחון לעתידם.
- שפה:** חלק גדול מהנערים מבקשי המקלט שולטים רק בשפות שאינן מדוברות בישראל. מספרם של האריתריאים בקרב הנערים מבקשי המקלט הוא המשמעותי ביותר. שפתם היא הטיגריניה, ואין לה ייצוג או התייחסות במדיניות הלשונית בארץ (אולשטיין ונסים-אמיתי,

2008; דוניצה-שמידט ואח', 2001). הקולטים את הנערים האפריקנים אינם דוברים את שפתם, והנערים עצמם אינם דוברים עברית בעת הגעתם.

3. **ידע על התרבות והבנת הוויית החיים:** בקליטת הנערים האפריקנים, הידע של הקולטים והנקלטים זה על תרבותו של זה זעום. על פי אמנות בין-לאומיות שישיראל חתומה עליהן, זכאים נערים אלה לקבל בישראל מענה חינוכי (אמנה בדבר מעמדם של פליטים, 1951). עם זאת, אין הלימה בין מחויבות זו ליכולת לשלב נערים מבקשי מקלט אלה במוסדות החינוך. נערים שנקלטו בבתי הספר בערים הגדולות נתקלו בקשיים רבים, בשל היעדר יכולות לתקשר ולרכוש מיומנויות לימודיות בשפתם. כמו כן, נערים רבים נדרשו לעבוד ולא יכלו לאפשר לעצמם ללמוד עקב קשיי פרנסה (וורגרפט, 2006). מורכבות החוויה של נערים מהגרים (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2016; Tartakovsky, 2012; Walsh et al., 2012) קשורה, כאמור, לצורך של הנערים בקבלת תמיכה ממבוגר משמעותי. דבר זה כמעט שאינו מתאפשר לנערים מבקשי המקלט הבודדים במעבר מארצות המוצא. אוכלוסיית הקטינים האפריקנים הבלתי מלווים היא ייחודית. הם נמצאים בשוליים כמעט בכל היבט, ובכך מאתגרים מודלים המתייחסים לתהליכי הגירה ושילוב. זו אוכלוסיית מהגרים המצויה בשולי החברה הישראלית; 'אוכלוסיית קצה' בקרב בני הנוער החיים בכפרי נוער, שבעצמם נמצאים בשולי החברה. במובנים רבים, הם מקצינים את ההגדרות של שוליות, הדרה ואוכלוסייה שקופה ולפיכך נמצאים בסיכון מוגבר.

שאלות המחקר

1. מהן חוויותיהם של הנערים משהייתם ומהתחנכותם בכפר הנוער? אילו תהליכים (רגשיים, חברתיים, שפתיים) עברו בו?
2. מה מקומה של שפה (פנימית, מדוברת, שפת אם, שפה חדשה, שפה נייטרלית ואחרות) ושל עירוב לשוני (Translanguaging) בתוך תהליכי עיצוב זהות, שייכות ותרבות (אקולטורציה)? כיצד ובמה תהליך שינוי השפה מבטא את התהליכים הנפשיים שעובר הנער המהגר לבדו?
 - מה הקשר בין עמדות כלפי שפות לבין היבטים רגשיים?
 - מה הקשר בין שימור שפת האם לבין הזהות המתעצבת?
 - מה הקשר בין תפיסות באשר לחוויה האתנו-לינגוויסטית של שפת האם לבין החוויה הרגשית של בני הנוער בכפר הנוער?
3. כיצד מתייחסים הנערים למושגים ולחוויות כמו 'בית', 'משפחה', 'שייכות' ו'זהות'? מהו המטען הרגשי הנלווה אליהם וכיצד הוא משיק למצבם הרגשי?

מתודולוגיה

שיטת המחקר משולבת – שילוב בין השיטה הכמותית לאיכותנית (Creswell, 2013). יתרונה בכך, שהיא מספקת תמונה רחבה של התופעה הנחקרת. הגישות משלימות זו את זו ושילובן

מחזק את המסקנות המתקבלות באמצעות שילוב בין נתונים סטטיסטיים לקולו של הנרטיב. במחקר הכמותי השתתפו 180 נערים: 60 מבקשי מקלט (30 בוגרי פנימיות, 30 תלמידים בפנימיות), 60 בוגרים ותלמידים בפרויקט נעל"ה (30 בוגרים, 30 תלמידים), 60 ילידי הארץ שהתחנכו בפנימיות (30 בוגרים, 30 תלמידים). החלק הכמותי כלל בטרייה של שאלונים העוסקים בהגירה, בשפה, בעמדות אתנו-לינגואסיות, בזהות קבוצתית, במיטביות רגשית ובתחושת שייכות לכפר הנוער.

בחלק האיכותי ראינו בראיונות עומק מובנים למחצה 30 מן המשתתפים, 10 מכל קבוצה. בנוסף לכך, ראינו שלושה אינפורמנטים אשר עבדו עם הנערים המהגרים מאפריקה לאורך שהותם בישראל, אנשי חינוך, טיפול ומנהלה בכפרי הנוער, במוסדות הכליאה ובמשרד החינוך. בנוסף לניתוחים אלו נערך ניתוח מסמכים מתוך סיכומי ישיבות של ועדות כנסת וועדות בין-משרדיות בנושא הנערים מבקשי המקלט. החומר בחלקים האיכותניים תומלל, שוכתב ונבנו מתוכו תמות מרכזיות אשר תוקפו על ידי חוקרת נוספת. שילוב הניתוחים הכמותיים והאיכותניים מניב תובנות חדשות בנוגע לאוכלוסייה ייחודית זו, מחדד תובנות באשר לתהליכי הגירה, זהות, שוליות ומקומה של השפה בכל אלו. שילוב שיטות המחקר מאפשר מיקוד הן ברמת הפרט והן ברמת הקבוצה ועד לרמת מדיניות חברתית בנושאי שפה והגירה.

הקבוצות שנבדקו

1. **מבקשי המקלט מאפריקה:** בעלי מעמד רשמי של 'מבקש מקלט', הנמצאים בישראל ללא משפחתם הגרעינית, ולכן הגדרתם המשפטית בעת השהות בכפרי הנוער היא: 'קטינים מבקשי מקלט בלתי מלווים' (Unaccompanied minors asylum seekers).
2. **קבוצת הנערים המהגרים בנפם השייכים לפרויקט נעל"ה:** נערים השוהים בכפרי הנוער והם מהגרים בודדים ללא הוריהם. הם זכאי חוק השבות ובעלי פוטנציאל להיות עולים לישראל. הם מוגדרים כ'תיירים-סטודנטים/עולים'.
3. **קבוצת ההשוואה** כוללת את ילידי ישראל המתחנכים בכפרי נוער, כקבוצת ביקורת.
4. **אינפורמטורים בעלי תפקידים שונים** (אנשי חינוך, טיפול, מנהלה), שליוו את הנערים מבקשי המקלט.

ממצאים

בואנו לענות על שאלות המחקר ולאור הנתונים שהתקבלו, להלן הממצאים העיקריים:
ניתוח הנתונים האיכותיים הצביע על שלוש תמות עיקריות: 'בית' – הפנימייה כבית וכמשפחה, וחלום הבית ושברו; 'געגעוע' – "שם בכפר הכול היה טוב"; וכמיהה להשתייכות כהישרדות ומכאן התמה השלישית – 'ילד של אף אחד'.

כשהייתי תלמיד בכפר, וגם אחרי זה, היה לי רצון להמשיך להיות שייך – ללכת לצבא, לתרום. להחזיר על מה שנתנו לי כשהייתי חניך בכפר. וככה גם להמשיך להיות שייך. אולי להתקבל לשירות לאומי וזה לא הצליח... אנשים ניסו לעזור לי. דיברתי, הלכתי למי שצריך,

הסברתי וביקשתי. החיים בפנימייה זה מן בועה כזאת והם לא המציאות. היום, כשאנחנו מחוץ לכפר זה רק עבודה קשה, הישרדות והמון גזענות (סמי, מבקש מקלט, בוגר).

ניתן לראות, כי תמות אלו סובבות סביב הצירים המורכבים של שייכות, 'בית' לשוני ומרחבים משותפים - לימודיים, רגשיים וחברתיים. הנערים המהגרים, ובעיקר מבקשי המקלט מאפריקה, יצרו מעין 'מרחב שלישי שפתי', תוך שילוב רב־ממדי בין עברית וסיגריניה. בלטה ההתייחסות לאנגלית כאל 'שפת מעבר' ומרחב שותפות בינם לבין בני קבוצת הרוב.

הנתונים הכמותיים מצביעים על קשר מובהק בין מיטביות רגשית לעמדות חיוביות כלפי שפת אם ותפיסת חיות אתנולוגואיסטית וכן על תחושת קהילתיות ושייכות. בנוסף לכך, הממצאים מצביעים על כך שככל שגיל הנבדקים נמוך יותר, המצב הרגשי שברירי יותר.

הממצאים מצביעים על הבדלים משמעותיים בין קבוצת מבקשי המקלט לבין הקבוצות האחרות - מהגרים מחבר העמים לשעבר המהגרים לבדם (נעל"ה), אולם חשים שייכות ויש להם משאבים קהילתיים חזקים יותר ותוכנית עתיד ברורה, וכמובן הקבוצה של ילידי הארץ. מצבם של מבקשי המקלט בהקשרים אלה, כפי שעלה מכל מקורות הממצאים, מצביע על סיכון, תלישות, הידחקות למרחבי ביניים מודרים גם כאשר ניסו להיחלץ מהם וחוסר תמונת עתיד.

הממצאים הללו מצביעים על קשר בין תהליכים לשוניים בהגירה של שימור שפת אם, רכישת שפה שנייה ואובדן שפה לבין מצבם הרגשי ומיטביותם הרגשית של הנערים. בפרט בלט הסיכון שבו נמצאים הנערים מבקשי המקלט ביחס לשתי הקבוצות האחרות.

ניתוח המסמכים מעלה, כי חוסר שיתופי פעולה בין הגורמים המטפלים בנערים, כמו משרד החינוך, משרד הרווחה והמשרד לביטחון פנים, גורמים להחרפה במצבם של הנערים ולחוסר טיפול הולם וזאת בד בבד עם אי־יצירת תוכנית עבודה כוללת. היעדר הבנה ברורה למקומה של השפה מחריף את מידורם של הנערים, את זרותם ואת אי־שייכותם.

מניתוח המסמכים מתחדדת מדיניות חינוכית־לשונית הקשורה ב'החלטה לא לקבל החלטות' - לא לשתף פעולה, לא לקדם את עניינם של הנערים אלא רק אם ה'משוגע לדבר', כפרי הנוער, ייקחו זאת על עצמם וימציאו את הגלגל של תוכניות החינוך והטיפול, על אף שאלה קיימות ונגישות.

לצידם של נתונים אלה, עולה שוב ושוב פוטנציאל החמלה - פיתוחה ושחיקתה אל מול המפגש עם האחר, השונה כל כך. הנתונים מצביעים על כך, שארגוני סיוע, כפרי נוער ואנשי מקצוע בודדים נוספים הצביעו על הקשר המשמעותי שבין נוכחותם של מבקשי המקלט בכפרי הנוער והעבודה המותאמת עימם לבין היכולת של בני קבוצת הרוב להיתרם מהם באמצעות היפתחות אל השונה, ועד כמה קשר זה תורם לא רק לבודדים ולנוזקים הלשוניים, אלא גם לקולטים, החזקים, הממורכזים.

חוזד הצורך הגדול ברקימת שותפות ובי'הפלת חומות' של הפרדה, הקיימות ונוכחות באופן ברור הן ברמות התפיסה (דעות קדומות, סטריאוטיפים, השפעת אווירה פוליטית) והן במדיניות הלשונית והעשייה החינוכית: כיתות משותפות, כולל כיתות אולפן עם מהגרים אחרים ולא כיתות נפרדות ל'לבנים' ול'לא לבנים', ומגורים משותפים, מאוזנים בהרכב של ילידי הארץ לעומת מהגרים

בני מוצא מסוים; שילוב, כולל העדפה מתקנת, בפעילויות שונות של החינוך הבלתי פורמלי - פיתוח כישורונות, מנהיגות וכדומה; שילוב של איש מקצוע דובר שפת האם של הנערים האפריקנים בצוות המוסד החינוכי.

דיון

מהמחקר הנוכחי ומסקירת הספרות ניכר היעדרה של תפיסה מגובשת לגבי עבודה עם נערים מבקשי מקלט בודדים בישראל. נראה כי העבודה עימם אינה מתקיימת תחת מטרייה של דיסציפלינה כלשהי. העבודה המקצועית, המתבצעת בקהילות שונות ובמרחב כפרי הנוער בישראל, היא של 'ניסוי ותהייה, טעייה ותעייה', כאשר חלק מדרכי העבודה מתבסס על הניסיון שנצבר בקליטת נערים שהיגרו לישראל לבדם במהלך השנים. ואולם, רוב העבודות המחקריות שנעשו על אוכלוסייה זו התייחסו להגירת נערים יהודים לארץ ישראל - בעיקר בשנים שלפני מלחמת העולם השנייה, במהלכה ומיד לאחריה (זעירא ואח', 2012). מחקרים עדכניים יותר נערכו בעיקר לגבי אוכלוסיית הנערים בפרויקט נע"ה (מירסקי ובר, 2010; Tartakovsky, 2009, 2012).

תוצאות המחקר, אשר תמכו באופן מובהק ביצירת מרחבים משותפים בכפרי הנוער, חידדו את חשיבות ההתבוננות בייחודיות של נוכחותם כאפריקנים בארצות 'לבנות'. נוכחות זו מביאה עימה מפגש בין־תרבותי טעון, שלגביו כתב פנון (2004) כי "בני הגזע השחור לעולם ייתפסו על ידי הלבן כנחותים, ילדים, פרימיטיביים, עצלנים וכמי שיש להיות חשדניים לגביו. שיש ללמדו, לגדלו. התפיסה הזו מושרשת עמוק בתודעת בני הגזעים השונים" (עמ' 71).

המחקר מעלה תהייה באשר למדיניות ולתפיסת ההגירה, בעיקר הגירה לא יהודית - האומנם מדיניות כזו ההיתוך היא נחלת העבר? לא בטוח... והיוצא מן הכלל - המהגר מבקש המקלט, שהוא לא יהודי וצבעו כהה, מעיד על הכלל.

בישראל של שנות האלפיים הדבר בולט ואף מקבל ממד דרמטי לאור הרב־תרבותיות והרב־לשוניות הקיימות במדינה. המפגש הזה מאתגר את היכולת, המוכנות והרצון של קבוצת הרוב להתמודד עם קבוצות שוליים מוחלשות.

בשדה המפגש הזה, גם ההקשר השפתי משקף תהליכים של דחייה וקבלה, חשד והשתלבות. ההקשר השפתי מבטא את המעברים שבין המרחבים השונים, התרבותיות והסטטוסים. בהתבוננות במורכבות של מפגש זה, יש לשים לב לתחושות ולחוויות העולות אצל כל המעורבים בו ולנגזרות שלהן: דעות קדומות, תחושת עליונות ונחיתות, פחד מהזר, האחר, ה'שחור' ובורות. בהקשר האפריקני, קיימת אומנם הגירת יהודים לישראל מאתייפיה ונוכחותם של נערים ממוצא אתיופי מורגשת היטב בכפרי הנוער, אולם המפגש בינם לבין החברה הישראלית מעלה קונפליקטים לא פשוטים, וההתנהגות הראשונית של הפרדה בין האוכלוסיות עוד מחריפה אותם.

הנערים שעמדו בבסיס המחקר נקלטו במערכת חינוכית האמונה, בין השאר, על הקניית שפה ותרבות. נושא זה הוא חלק מתוכנית הלימודים המקפלת בתוכה כיוונים של השתלבות בחברה הקולטת. מכיוון שהחברה הישראלית מחולקת בין תרבויות ומאופיינת בשסעים ובקונפליקטים,

בתרבות שבה שולטת זו היהודית/ישראלית (ראו, למשל, Al Haj, 2002), יש סימן שאלה לגבי הלגיטימיות של קבוצת מיעוט כה שולית ומודרת, שאינה קשורה למאפייני התרבות של הרוב השולט (Dvir et al., 2015). בהיותה סמן של זהות קולקטיבית, הן של קבוצת המוצא והן של החברה הקולטת, השפה מרכזית בתהליכים הרגשיים שחווים נערים אלו, הן השפה החדשה, הנלמדת והמדוברת, והן שפת האם, המעוררת שאלות באשר לשימורה ולישימוש בה. השפה היא גם סנן – פילטר – שדרכו נבחן העולם (Deutser, 2010; Panicacci & Dewaele, 2017), כך שהמעבר הלשוני משיק עמוקות לחוויות ולתהליכים פנימיים.

הנערים הבלתי מלווים הם אתגר למוזלים הקלטיים על אודות שפה, זהות והגירה. אלה אינם מצליחים לתת מענה מספק להתבוננות באוכלוסייה שבמוקד המחקר, בהיותה ייחודית במעבר רב־ממדי. על כן, עולה צורך בהתבוננות מפרספקטיבה היברידיית על תהליכים מורכבים ומשולבים אלה של שינוי ומעבר (Zubida et al., 2013).

אדגיש כי בכפרי הנוער, ועל כן גם במחקר זה, מדובר במעין מודל מדורג בכל הנוגע לנערים מתבגרים החיים לבדם, ללא נוכחות משפחתית: החל בנערים ישראלים שמשפחתם חיה בארץ והם חיים בכפרי נוער, דרך מהגרים בודדים, המקבלים מעטפת חינוכית־טיפולית ומעמד מוסדר (נעל"ה), ועד לנערים מבקשי המקלט מאפריקה, שמעמדם מעורפל ואין תורת עבודה סדורה עימם. בסיכומו של דבר, תוצאות המחקר מאפשרות להבין בצורה מעמיקה יותר את המפגש של נערים מבקשי מקלט מאפריקה במרחבי כפרי הנוער ואת מקומה של השפה בממשקים עם תהליכים אלו. תוצאות המחקר מצביעות בבירור על קשר בין רווחה נפשית, תחושת שייכות ושילוב מרחבים משותפים של למידה, חברה וחיים משותפים, לבין תהליכים של שימור שפת אם בשילוב תהליכי רכישת שפה נוספת. גם ההפך הוא הנכון: נמצא קשר בין תחושות של בידוד, ניכור וחוסר שייכות לבין בלבול בזהות ותהליכים של נסיגה בהקשר השפתי. הממצאים מצביעים על מיטביות רגשית רבה יותר, שעלתה בקנה אחד עם תהליכי שימור שפה והתכוונות לשילוב בין שפת האם ותרבות המקור לבין תהליכי שילוב ותחושות שייכות. מן הממצאים עולה הצורך ביצירת מרחבי ביניים של שפה, למשל, באמצעות 'שפה שלישית', על פי רוב אנגלית, ששימשה כחיבור בין השפה, העולם והזהות מ'שם' לאלו של 'כאן'.

נתון חשוב נוסף שעולה הוא תחושת השבר והגירוש של נערים אלה, בכל הקשור לשייכותם ולהיותם חלק מן המרחב הישראלי, לאחר סיום התחנכותם בכפרי הנוער. זוהי חוויה של ניתוק מהישראליות על היבטיה השונים ושל היעדר לגיטימיות להיותם חלק ממנה. ניתן לראות, כי המלאכה המורכבת של בריאה ויצירה של זהות, שייכות ותחושת ערך, קשורה, משולבת ואף מקבילה למאמץ לברוא ולייצר מרחבים משותפים.

אסיים בחידוד הממצאים העוסקים במדיניות לשונית וחברתית של ריבוד ואי־קבלת השולי והמודר, אל מול קולם של אנשי החינוך והטיפול בכפרי הנוער, המדברים על נוכחותם של מבקשי המקלט הבודדים כנוכחות המקדמת את אנשי חברת הרוב דווקא. זאת, באמצעות המפגש וקבלת האחר, המקדמים פיתוח רב יותר של אמפתיה וחמלה והולכים למעשה נגד הזרם הממסדי של ניכור ודחיקה לשוליים אל עבר חניגת השונות והתרומה האדירה של מבקשי המקלט דווקא לנו, לקבוצת הרוב הבטוחה, הנמצאת במרכז.

אחתום חלק זה של המאמר בציטוט מתוך דיון בין־מקצועי של אנשי משרדי החינוך, הרווחה והמשפטים: (10/12). אומר מנהל כפר נוער: "נוכחותם של מבקשי המקלט בכפר הנוער היא זכות לכפר. היא פותחת אותנו אל האחר, דבר ראשון הם מאפשרים לנו להיות 'אדם טוב' לפני 'ישראלי' או 'יהודי'."

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

המחקר הנוכחי חקר קטינים בלתי מלווים בכפרי הנוער. כדי להשלים את התמונה ולהוסיף לה, חשוב כי יתבצע מחקר אשר יכלול נערות מסטטוס דומה. כמו כן, חשובה ההשוואה בין קטינים בלתי מלווים בכפרי הנוער לבין מבקשי מקלט קטינים אשר היגרו לישראל עם הוריהם.

סיכום

המחקר התמקד במבקשי מקלט קטינים, בלתי מלווים, במסעם מאפריקה לישראל, ובתוכה – לכפרי הנוער. זהו מחקר ראשון מסוגו המתמקד באוכלוסייה זו. מערך המחקר הניב ממצאים עשירים ורב־ממדיים, השופכים אור על החוויה הייחודית של אוכלוסייה שקופה זו, הנמצאת בהדרה קיצונית. מטרת המחקר הייתה לחקור פלח אוכלוסייה ייחודי זה, על מאפייניו המיוחדים, כדי להבין לעומק את חוויית המתבגר הזר, המהגר לבדו בנסיבות החיים המסוימות שהביאו אותו לעזוב מולדת, שפה ותרבות בנקודת זמן זו של חייו ולהגיע אל מקום כה שונה. עם זאת, המחקר התמקד רק בפלח מסוים בתוך אוכלוסייה מגוונת של מבקשי מקלט בישראל.

יישומים בשדה החינוכי והטיפול

המחקר שופך אור על אוכלוסייה הנמצאת בדרך כלל באפלה, הרחק מן התודעה ותשומת הלב. ממצאי המחקר לא רק מאירים את החוויה של הגירה מורכבת זו, על היבטיה הרגשיים, החברתיים והלשוניים והקשרים ביניהם, אלא גם מאפשרים לנו לבנות מודל עבודה עם אוכלוסייה זו ודומות לה, הן בישראל והן בעולם. לאור נוכחותה של אוכלוסיית מבקשי מקלט בלתי מלווים בכל מדינה כמעט, והיעדר כלי עבודה, תאוריה ומתודה לעבוד עימם, נדמה שזהו אתגר חשוב מאי־פעם. לאור היות מודל כפר הנוער ייחודי לישראל ולאור העבודה אשר נעשתה בכפרי הנוער עם הנערים, אולם לא רק בשל כך, ניתן לבנות מודל עבודה חדש ומדויק יותר עם אוכלוסיית קטינים בלתי מלווים.

כפרי הנוער למדו באמצעות ניסוי ותעייה, טעייה ותהייה לעבוד עם מבקשי המקלט הבלתי מלווים. הם אומנם לא הציגו מודל אחיד ולא הצליחו עד כה לעבוד באופן הרמוני עם תורת עבודה ושיטת עבודה, בעיקר לנוכח היעדר משאבים, איגומם וחשיבה שיטתית על הדברים, אולם, מתוך העבודה שנעשתה בשטח, ניתן לגזור מודל סדור ולפתח גוף ידע. ממצאי המחקר אשר, בין היתר, משקפים את חוויית הנערים בכפרים ואת עבודת כפרי הנוער מסייעים להפוך את העבודה עם הנערים, שהתהוותה תוך כדי תנועה, למודל עבודה. דבר זה יכול להקנות ידע וכלים סדורים לאנשי

המקצוע העובדים עם הנערים. לאור אופייה של האוכלוסייה, חשוב שמודל זה יהיה היברידי, גמיש ובר-התאמה לחברה הקולטת, אולם שערכיו ובסיסו יהיו יציבים.

המלצות

1. על בסיס ממצאי המחקר והתובנות העולות ממנו, נציע לפתח מודלים היברידיים המותאמים לצורכי האוכלוסייה הנחקרת, תוך התייחסות למיטביותם הרגשית של הנערים מבקשי המקלט, לאתגרים הייחודיים העומדים בפניהם בכל הנוגע לפיתוח זהות ולממד השפתי. העבודה שאוכלוסיית המהגרים הבודדים, הבלתי מלווים ובלתי מתועדים, צפויה לגדול עם המשך גלי ההגירה בעולם, לאור מצוקה ומחסור ולאור יכולתם של נערים צעירים לנוע בחופשיות רבה יותר, מחדדת עוד יותר את הצורך להיערך ללמידה עמוקה על אודותיה וחיפוש אחר מענה הולם למאפייניה ולצרכיה.
2. רצוי וראוי שמודל ההתערבות יהיה מושתת על רכיבים שונים הקשורים בחוויה הרגשית וההתפתחותית הרלוונטית למציאות שהתקיימה בכפרי הנוער: המודל החינוכי-טיפול, סדר היום, בעלי התפקידים, המסגרת, ועוד. זאת, כדי לאפשר הבניה ברורה המקנה ביטחון פיזי, חברתי ורגשי, יכולת לתכנן, לפתח תוכניות לימוד, טיפול ופיתוח יכולותיהן של הנערים. בעצם לבסס סטינג (setting) שיהווה מסגרת מוחשית לשאת את התהליכים המתרחשים בתוכה. בנוסף לכך, יש ליישם את מודל ההתערבות בתוך מערכת מקצועית, המאפשרת את קיומן של תרבויות שונות זו בצד זו, בהיררכיה ובמתחים מופחתים ביחס לחברה שמחוץ לכפרי הנוער. מדובר במערכת טוטלית, המשלבת חיים משותפים של אוכלוסיות נערים שונות עם מרחבים משותפים ונפרדים וכוללת: חינוך, למידה, טיפול, התערבות ופיקוח. במערכת זו יש להקפיד על ניטור של יחסי כוחות בין קבוצות השייכות השונות ואפשרות לשימוש אקטיבי במרחבי ביניים – שפתיים, לימודיים, חברתיים, טיפוליים ומשחקיים (Meyer Dermot et al., 2007), כך שהנערים המתחנכים בה יוכלו לבוא לידי ביטוי באופנים מגוונים.
3. מתוך מגוון הממצאים שנאספו במחקר זה ניתן לראות את כפר הנוער כמודל חיובי ומיטיב בהיבטים של מיטביות רגשית ושפה. מכיוון שמדובר על מחקר אשר בחן את המתרחש בתוך כותלי כפרי הנוער והתבונן, בדיעבד ובזמן אמת, על מצבם של המשתתפים, יש בתוצאותיו כדי לתרום לחיזוק ולהמשגה משמעותית יותר של דרכי העבודה עם מהגרים בודדים, שהם מתבגרים. זאת, הן בזיקה לחברה הישראלית ולאיתגרים הייחודיים שהיא מזמנת והן בזיקה לחברות הגירה אחרות, לאור גלי הגירה משמעותיים בעולם, אשר אפיוני האוכלוסייה בהם רלוונטיים וכוללים סיכון, הדרה ומפגש בין-תרבותי (כורם והורנצ'ק, 2013; Amit, 2010; Mejivar et al., 2016). במפגש הבלתי אמצעי שהתרחש בשטח, בין אנשים שלא הייתה להם ברירה אלא ללמוד יחד, לישון ולאכול יחד ולחיות יחד לאורך תקופה, נוצרה התקשרות בעלת משמעות, הניכור וההתעלמות נעשו פחות אפשריים. הידוע הלא-ידוע, או האפשרות 'לא לחשוב אותו', לא לראות את הנערים האריתריאים כבני אדם בעלי ערך, נפרצה לאור מגע אנושי.

4. בנוסף לכך, תוכנית כזו, העובדת הן לאורך - במשך שנים, והן לרוחב ולעומק - מבחינת תהליכים חינוכיים וטיפוליים, חשוב שתיתן את הדעת על סיום תהליך החינוך הבית ספרי ויציאה לחיים עצמאיים. זאת, לא באופן חד וחותר, שיש בו מתחושת הנטישה (ולעיתים קרובות הרבה מעבר לתחושה), אלא סיום הנבנה באופן הדרגתי, בתהליך המאפשר ליווי של בוגרי הכפר אל עולם המבוגרים בתחומי תעסוקה, השכלה, מידע והשתלבות בקהילה (Gale, 2019). ראוי ומומלץ לפתח לצורך זה יחידת סמך־מקצועית שזה תפקידה, כך שהמעבר מעולמה של המסגרת החינוכית אל העולם שמחוצה לה יערך באופן מדורג עד להתבססותו של הצעיר הבוגר.
5. חשוב שמודל זה יקבל חשיפה באמצעות פרסום בקהילות מקצועיות בעולם לאור דיווח על חוויות הצלחה בכל הנוגע למיטביות רגשית, לפיתוח תחושת שייכות ולמתן מקום משמעותי לשפת האם. זאת, בעיקר בגילאים הצעירים, כאשר הסיכון לשלומם הנפשי של הנערים ברור ככל שהגיל צעיר יותר. מכיוון שמודל כפרי הנוער ייחודי לישראל ונמצא במחקר כמשמעותי לטובה לגבי עבודה עם וקידום של מבקשי מקלט קטינים בודדים, חשוב להביאו בפני הקהילה הבינ־לאומית. אומנם זהו מודל מקומי, אולם ניתן להעתקה ולהתאמה לקהילות אחרות בעולם והפיכתו לגלובלי. אפשר להביא לדוגמה את מודל כפר הנוער אנהוזה שלום, שנבנה ברואנדה לטובת יתומי רצח העם שם (שק, 2018).
6. אלמנט משמעותי שיש לשים לב אליו בפיתוח המודל הוא נושא פיתוח החמלה והיכולת להכיל שונות ואחרות תוך תרומה לחוסנה של החברה הקולטת ופיתוח רגישותה, כמעין מעגל חיובי וחיוני המזין את עצמו. באמצעות המקורות התאורטיים המצביעים על כך והמודל של כפר הנוער המיישם זאת, ניתן ללמוד על החמלה ופיתוחה כמיומנות נרכשת ונלמדת באופן מכוון ואשר לה השפעה מיטיבה גם על נותני החמלה לא פחות ממקבליה. בהקשר זה, חשוב לתת מענה לצורכיהם של אנשי המקצוע העובדים עם הנערים למניעת שחיקת החמלה והאמפתיה שלהם, כפי שהראינו בפרק הדיון.

אפילוג: תקווה לשמוע קול ששתק

תם ולא נשלם המחקר על אודות מבקשי המקלט הבלתי מלווים בכפרי הנוער בישראל, המתבונן בפריזמת השפה בהשתקפות תהליכים רגשיים וחברתיים. במחקר הנוכחי ישנה פריצת דרך אל עולמות ומרחבים שוליים, שהם על פי רוב נסתרים ומודרים. המאפיינים של אוכלוסיית המחקר - הגירה, מוצא אפריקני, גיל ההתבגרות וכפרי נוער, הם מאפיינים של מצבים שוליים והדרה. מחקר זה אפשר פריזמה ייחודית להתבוננות על תהליכים, המתרחשים בקרב אנשים הסובבים במרחבים השלישיים, ועל חיבורם לעולמות של שפה, מיטביות רגשית והמראה שהם מציבים בעצם נוכחותם לאוכלוסייה הנמצאת בלב הזרם המרכזי, אוכלוסיית הרוב. מתוך מגוון הממצאים שעלו ונותחו ברור, כי נערים מתבגרים בתהליכי הגירה זקוקים להבניה של השתייכות קהילתית, סמי־משפחתית, תוך מתן מקום לתרבותם ולשפתם באופן שייתן להם מעין רשת ביטחון למצבם הנפשי ואף אופק משמעותי יותר לעתידם.

המחקר הראה, כי כפרי הנוער בישראל הצליחו לעבוד, על פי רוב, באופן מחזק ומיטיב עם הנערים. עם זאת, גם הם זקוקים לתובנות מעמיקות יותר, לכלי חשיבה, לשיטות ולמודלים רב־ממדיים סדורים של עבודה עם הנערים הללו.

ובנימה אישית, למדתי רבות על נושאי המחקר ושאלותיו. עם זאת, אחת הנקודות המשמעותיות ביותר מבחינתי היא תקווה להיתכנות של יחסים של אדם עם אדם וחברה עם חברה על בסיס של סקרנות ופתיחות אל האחר וקבלתו; חברה שיכולה להפיק חמלה ולהפיק מחמלה, לצמוח ולהצמיח. אני מרגישה, כי הייתה לי הזכות להיות מעין שגרירה של אוכלוסייה שולית שקולה לא נשמע, שלא זכתה למספיק מקום ונותרה בחושך. סבורתני, שהדבר בהחלט ייתכן אם נשכיל ללמוד את מה שנבין שאיננו יודעים עדיין ונתבונן בפניו של האחר תוך נטילת אחריות לא פטרונית כי אם מכבדת. חשוב להמשיך ולחקור תחום זה ואוכלוסייה לא נשמעת זו, להשמיע את קולה ולסייע לשפוך אור על קיומה ומצבה.

ואסיים בדבריו של שוויט, מבקש מקלט בוגר כפר נוער:

להגר למקום אחר זה קצת כמו לחזור להיות תינוק. לא יודעים כמעט כלום. נזרקים לעולם. צריכים אימא שתתן לנו הכול. אין שפה, אין אפילו איך לבקש. אתה לא יכול לבטא את עצמך... זה כל כך מתסכל, עושה אותך כזה קטן. וזה לא רק השפה שאין, זה גם המבטא. לפני שאני מדבר אני חושב בפנים: אם אגיד משהו – מה הם יחשבו, מה הם יבינו? מיד ישמעו את המבטא ואז אני בחוץ. לא רוצה שילעגו לי. אז אני שותק ומוותר על לדבר.

אני תקווה שהרמתי תרומה כלשהי להשמעת הקול השתוק הזה וליכולת לשמוע אותו.

מקורות

- אולשטיין, ע' ונסיים־אמתי, פ' (2008). רכישת שפה בהקשר של רב־תרבותיות ורב־לשוניות. היות תלת־לשוני או רב־לשוני: היש לכך מחיר? *הד האולפן החדש*, 94, 3-17.
- אזולאי, ש' (2014). *קץ האושר - פילוסופיה ומשמעות החיים*. משכל.
- אליצור, י' (1966). מעורבות, שותפות והעצמה: מודל משו"ה לפיתוח ברית עבודה עם משפחות. *שיחות*, 10(2), 92-103.
- אליצור, י' (1992). הכשרה מערכתית: שילוב הדרכה עם פיתוח ארגוני במוסדות רשות חסות הנוער. *שיחות*, 1(1), 5-13.
- אליצור, י' (1993). הכשרה מערכתית: שילוב הדרכה עם פיתוח ארגוני במוסדות רשות חסות הנוער. *שיחות*, 2(2), 93-102.
- אמנה בדבר מעמדם של פליטים (1951). בתוך ע' בן דור ור' עדות (2003), *מדינת ישראל, מקלט בטוח: בעיות בטיפול של מדינת ישראל בפליטים ובמבקשי מקלט: דוח ונייר עמדה*. אוניברסיטת תל־אביב.
- אריאלי, ג' (2002). *חוויותיהם הקיומיות של ילדים, הורים ביולוגים והורי אומנה ביחס למצב של הורות משותפת באומנה, במסגרת חיים במעון משפחתי קהילתי*. עבודת גמר לצורך קבלת תואר מוסמך, המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר־אילן.
- אריקסון, א' (1968). *ילדות וחברה*. ספריית פועלים.
- בורשטיין, מ' (2008). חיים חשופים. בני נוער בפנימיות: זכויות, החוק וגבולותיו, של מי האחריות? *מידעו"ס*, 48, 48-53.
- בטלהיים, ב' (1994). *הורה מתקבל על הדעת*. עם עובד.
- בן דור, ע' ועדות, ר' (2003). *מדינת ישראל, מקלט בטוח: בעיות בטיפול של מדינת ישראל בפליטים ובמבקשי מקלט: דוח ונייר עמדה*. אוניברסיטת תל אביב.
- דויטש, ג' (2007). *גלגולי הלשון*. חרגול עם עובד.
- דוניצה־שמידט, ס', גולן, ר' ואולשטיין, ע' (2001). שפתם של עובדים זרים בישראל. בתוך א' שורצולד ור' ניר (עורכים), *ספר בן ציון פישלר: מחקרים בלשון העברית ובהוראתה* (עמ' 53-74). רכס פרויקטים חינוכיים.
- המכון הישראלי לדמוקרטיה (2014). *כתב העת פרלמנט*. נדלה מתוך: <http://www.idi.org.il/%D7%A1%D7%A4%D7%A8%D7%A9>
- הראל, ש' (2015). מנגנון המקלט של ישראל: תהליך העברת הטיפול בבקשות המקלט מנציבות האו"ם לפליטים לידי מדינת ישראל. בתוך ט' קריצמן־אמיר (עורכת), *ליונסקי פינת אסמרה. היבטים חברתיים ומשפטיים של מדיניות המקלט בישראל* (עמ' 43-88). הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- וורגרפט, נ' (2006). *"תפתחו, משטרה!"*. מהגרי עבודה בישראל. עם עובד.
- וורף, ב"ל (2004). *שפה, מחשבה, מציאות*. אוב - ז.ע.פ.
- ויניקוט, ד"ו. (1989). *הילד, משפחתו וסביבתו*. ספריית פועלים.

ויניקוט, ד"ר. (1996). *משחק ומציאות*. עם עובד.

ויצטום, ד' (2006). *במהדורה מיוחדת*. כתר.

זעירא, ע', עטר-שוורץ, ש' ובנבנישתי, ר' (2012). *ילדים ובני נוער בהשמה חוץ ביתית בישראל: סוגיות ואתגרים*. נדלה בתאריך 23.9.16 מתוך:

<http://www.efshar.org.il/content/%D7%99%D7%9C%D7%93%D7%99%D7%9D>

ירון מסנגה, ה' (2015). "הפרד ומשול" באמצעות סדר ואי סדר: פוליטיקת המקלט בישראל – ביורוקרטיה ושיח ציבורי. בתוך ט. קריצמן-אמיר (עורכת), *לוינסקי פינת אסמרה. היבטים חברתיים ומשפטיים של מדיניות המקלט בישראל* (עמ' 88-110). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

כורם, ע' והורנצ'יק, ג' (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. *הגירה*, 2, 73-55.

לביצין, נ' וגרשוני, י' (2003). מבוא להיסטוריה של אפריקה. *יחידה מס' 1. בקורס צמיחת המדינות החדשות באפריקה. האוניברסיטה הפתוחה*.

ליון, ד' (2016). *המרחב השלישי – מרכז ופריפריה בספרות הישראלית*. רסלינג.

מירסקי, י' ובר, ז' (2010). *מעל נעל"ה – מבט מחקרי על 18 שנות תוכנית נעל"ה*. צבעונים.

מט"ח זכויות אדם (2014). נדלה מתוך: <http://www.humanrights.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=ad9df0c5-5bae-4cd3-b102-be22c4085a80&lang=HEB>

סולברג, ש' (2007). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר*. מאנגס – האוניברסיטה העברית וספרי חמד ידיעות אחרונות.

סיגד, ל' ואיזיקוביץ, ר' (2012). "אי-אפשר להתנהג ממש כמו אמריקני כאן בישראל!": גיבוש זהות אצל ילדים ובני נוער טרנס-לאומיים צפון אמריקנים-ישראלים. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, כ (35), 63-54.

סלונים-נבו, ו' ולנדר, י' (2004). האם טובת הילד יכולה להתקיים בנפרד מטובת המשפחה? מחשבות והמלצות לשינוי. *חברה ורווחה*, כד(4), 433-401.

פנון, פ' (2004). *עור שחור, מסכות לבנות*. ספריית מעריב.

פקר, פ' וקמפמאיר, מ' (1993). *יחדיו – ממצוקה רב-דורית להורות מטפחת ועצמאית*. משרד העבודה והרווחה, השירות לרווחת הפרט והמשפחה, עמותת "בית לכל ילד".

פרנקנשטיין, ק' (1962). בית ספר ללא הורים. *מגמות*, 12(1), 3-23.

צבר, ג' (2008). *מהגרי עבודה מאפריקה לישראל ובחזרה*. אוניברסיטת תל-אביב.

קמפ, א' ורייכמן, ר' (2007). "עובדים" ו"זרים": הכלכלה הפוליטית של הגירת עבודה בישראל. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

קריצמן-אמיר, ט' (עורכת) (2015). *לוינסקי פינת אסמרה. היבטים חברתיים ומשפטיים של מדיניות המקלט בישראל*. הקיבוץ המאוחד.

קשת, י', שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2000). *קהילות של נוער: עיונים בחינוך פנימייתי בישראל*. רמות.

רובינשטיין, ל' (2013). *תהליכי הסתגלות לאורך זמן בקרב משפחות מהגרות מחבר העמים לישראל*. מחקר לשם קבלת תואר שלישי. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

- רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006. *סוציולוגיה ישראלית*, (29), 339-490.
- שוחט, א' (2001). זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב תרבותית בישראל. ביחת קדם.
- שק, ת' (2018). ארבע שנים ברואנדה. רסלינג.
- Akhtar, S. (2011). *Immigration and acculturation: Mourning, adaptation and the next generation*. Jason Aron.
- Akhtar, S. (1999). The immigrant, the exile, and the experience of nostalgia. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1(2), 123-130.
- Akhtar, S. (1995). A third individuation; Immigration, identity and the psychoanalytic process. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 43(4), 1051-1084.
- Al-Haj, M. (2002). Identity patterns among immigrants from the Former Soviet Union in Israel: Assimilation versus ethnic formation. *International Migration Review*, 40(2), 49-69.
- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31, 826-874.
- Amit, K. (2010). Determinants of life satisfaction among immigrants from Western countries and from the FSU in Israel. *Social Indicators Research*, 96, 515-534.
- Anthony, D. W. (2010). *The horse, the wheel and language*. Princeton University Press.
- Bakewell, O., & De Haas, H. (2007). African migrations: Continuities, discontinuities and recent transformations. In P. Chabal, U. Engel, & L. De Hann (Eds.), *African alternatives* (pp. 95-118). Leiden: Brill.
- Barrett, L. F., Lindquist, K., & Gendron, M. (2007). Language as a context for emotion perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 327-332.
- Benezer, G., & Zetter, R. (2014). Searching for directions: Conceptual and methodological challenges in researching refugee journeys. *Journal of Refugee Studies*, 28(3), 297-318.
- Beres, A. (2015). An overview of translanguaging. 20 years of 'giving voice to those who do not speak. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 1(1), 103-118.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1989: *Cross-cultural perspectives. Current theory and research in motivation*, Vol. 37 (pp. 201-234). University of Nebraska Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Canetti-Nisim, D. & Pedhazur, A. (2003). Contributory factors to political xenophobia in multi-cultural society: The case of Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 307-333.

- Cote, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency and culture*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Deutscher, G. (2010). *Through the language glass*. Metropolitan Books.
- Dewaele, J. M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 203-221.
- Dvir, N., Aloni, N., & Harari, D. (2015). The dialectics of assimilation and multiculturalism: The case of children of refugees and migrant workers in the Bialik-Rogozin School, Tel Aviv. *Compare: A Journal of Coparative an International Education*, 45(4), 568-588.
- Eliyahu-Levi, D. & Ganz-Meishar, M. (2016). Migrant's children aged 15-17 position themselves in circles of belonging. *Language, Discourse & Society*, 4(1), 63-82.
- Gale, C. (2019). Caring for children moving alone: Protecting unaccompanied and separated children. Futerlearn online course. <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm&ogbl#trash/FMfcgwxwCgpTNLMJxkRnxcLHIWjcwmlFML31/5/19>
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133-153.
- Golan-Cook, P., & Olshtain, E. (2011). A model of identity and language orientations: The case of immigrant students from the Former Soviet Union in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(4), 361-376.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Kim, Y. Y. (2015). Finding a "home" beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 3-12.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. Hutchinson.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol 4) (pp. 159-187). Wiley.

- Massey, D., Arango, J., Garaeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (1998). *Worlds in motion: Understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford Clarendon Press.
- Menjivar, C., Abrego, L. J., & Schmalzbauer, L. C. (2016). *Immigrant families*. Wiley, Online Library.
- Meyer Demot, M. A., Jakobsen, M., Wentzel-Larson, T., & Heir, T. (2017). A controlled early group intervention study for unaccompanied minors: Can expressive art alleviate symptoms of trauma and enhance life satisfaction? *Scandinavian Journal of Psychology, 58*, 510-518.
- Oznobishin, O., & Kurman, J. (2009). Parent-child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology, 23*(3), 405-415.
- Panicacci, A., & Dewaele, J. M. (2017). "A voice from elsewhere": Acculturation, personality and migrants' self-perceptions across languages and cultures. *International Journal of Multilingualism*. doi: 10.1080/14790718.2016.1273937
- Pavlenko, A. (2004). "Stop Doing That, Ia Komu Skazala!": Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 25*(2-3), 179-203.
- Perry, K. (2014). "Mama, sign this note": Young refugee children brokering of literacy practices. *Language Arts, 91*(5), 313-324.
- Puget, J. (2010). "Subjetividad de los mundos internos, subjetividad de los efectos de presencia". In *Actas del IV Congreso Internacional de Psicoanálisis de Familia y Pareja*.
- Qin, D. B. (2006). "Our child doesn't talk to us anymore": Alienation in immigrant Chinese families. *Anthropology and Education Quarterly, 37*(2), 162-179.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science, 5*(4), 472-481.
- Song, S. (2010). Finding one's place: Shifting ethnic identity of recent immigrant children from China, Haiti and Mexico in the US. *Ethnic and Racial Studies, 33*(6), 1006-1031.
- Szabo, A., & Ward, C. (2015). Identity development during cultural transition: The role of social-cognitive identity processes. *International Journal of Intercultural Relations, 46*, 13-25.

- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 408-424.
- Tannenbaum, M., & Tseng, J. (2015). Which one is Ithaca? Multilingualism and sense of identity among Third Culture Kids. *International Journal of Multilingualism*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2014.996154>
- Tartakovsky, E. (2012). Factors affecting immigrants' acculturation intentions: A theoretical model and its assessment among adolescent immigrants from Russia and Ukraine in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 83-99.
- Tartakovsky, E. (2009). The psychological well-being of unaccompanied minors: A study of adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 177-204.
- Terrio, S. (2015). *Whose child, am I? Unaccompanied undocumented children in US immigration custody*. University of California Press.
- Veltkamp, M. G., Recio, G., Jacobs, A. M., & Conrad, M. (2013). Is personality moderated by language? *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 496-504.
- Walsh, S., Shulman, S., Bar-On, Z., & Tsur, A. (2006). The role of prettification and family climate in adaptation among immigrant adolescents in Israel. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 321-350.
- Walsh, S. D., Edelstein, A., & Vota, D. (2012). Suicidal ideation and alcohol use among Ethiopian adolescents in Israel. *European Psychologist*, 17(2), 131-142.
- Weisskirch, R. (2010). Child language brokers in immigration families, an overview of family dynamics. *mediAzion*, 10, 68-87.
- Whittaker, J. K., & Treischman, A. (2009). *Children away from home: A sourcebook of residential treatment*. Transactions Publisher.
- Yacobi, H. (2009). African refugees' influx in Israel from a socio-political perspective. *Research paper (CARIM)*. <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/10790>
- Zubida, H., Lavi, L., Harper, R. A., Nakash, O., & Shoshany A. (2013). Home and away: Hybrid perspective on identity formation in 1.5- and second-generation adolescent immigrants in Israel. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1. DOI: gjcpi.2013.1.6

השפעתה הנתפסת של מסגרת הפנימייה החינוכית על עיצוב הזהות האישית בקרובוגרי פנימיות יוצאי אתיופיה

רותי וונדימגן ואלי שכטר

תקציר

מחקר זה בחן מנקודת מבט רטרוספקטיבית את השפעתה של מסגרת הפנימייה החינוכית על עיצוב זהותם של בני נוער יוצאי אתיופיה בזמן לימודיהם בפנימייה. במחקר ראינו 14 צעירים בוגרי פנימיות מחנכות, גברים ונשים מגיל 26 ומעלה.

הממצאים העידו, שלתפיסת הבוגרים מסגרת הפנימייה והדמויות החינוכיות בה היו משמעותיים לתהליך עיצוב זהותם. ניתוח הראיונות מגלה **ארבעה** מאפיינים של **המסגרת** אשר היו חשובים לעניין זה ובהם: יחסים משמעותיים (הקבוצה), החינוך ההוליסטי, ההשכלה וההעשרה ו־סדר וארגון במסגרת. הבוגרים ציינו שישה תוצרי זהות מובחנים שקיבלו במסגרת הפנימייה: ביטחון, אחריות, זהות דתית, זהות חברתית, חוסן, עצמאות. נמצא שהמראיינים ראו את הפנימייה כחיובית מאוד ותורמת רבות לתהליך עיצוב זהותם ובנייתה על אף שציינו גם דברי ביקורת.

ממצאים אלו מצביעים על מקומן של הפנימיות החינוכיות והדמויות החינוכיות בתוכן בעיצוב זהותם של המתבגרים. באופן ייחודי, המחקר מצביע על ממדים של מסגרת הפנימייה אשר בכוחם לסייע להתמודד עם חוויית העלייה ועם תהליכי עיצוב הזהות שמתרחשים בגיל זה וכן מעלה נקודות חשובות למחקר המשך בתחום החינוך ובהשלכות אפשריות, שעליהן נרחיב במאמר.

מילות מפתח: עיצוב זהות, הון תרבותי, הון זהותי, פנימיות מחנכות.

מבוא

המאפיין המרכזי אשר מייחד את המסגרת הפנימייתית הוא השילוב בין בית הספר למסגרת המגורים של חניכיה. בישראל, מסגרת זו מוכרת ומקובלת הרבה יותר מאשר במקומות אחרים בעולם. עם זאת, ישנם חילוקי דעות רבים, הנמשכים עד היום, בדבר טיב השפעתה של הפנימייה על מתבגריה. במקביל, עדיין מתקיימים דיונים על תפקידם הראוי של בתי ספר ופנימיות חינוכיות

בעיצוב זהות תלמידיהם. במאמר זה אנו מקשרים נושאים אלה ומציגים חלק ממחקר אשר בחן את מאפייני מסגרת הפנימייה המחנכת והדמויות החינוכיות בתוכה כבעלי השפעה ייחודית על בני נוער יוצאי אתיופיה, המסייעים לחניכים בעיצוב זהותם ובגיבושה. המחקר התמקד באוכלוסיית בני נוער יוצאי אתיופיה ממספר סיבות, שאותן נציין בהמשך, המרכזית ביניהן היא, כי בשנים הראשונות לעליית יוצאי אתיופיה ארצה הוחלט להפנות את כל בני הנוער להשמה בפנימיות. כ-90% מהם גדלו והתחנכו בפנימיות, בדרך כלל מכיתה ז'-י"ב, כאשר את רוב זמנם במהלך תקופה קריטית זו בחייהם – גיל ההתבגרות – הם שהו במסגרת הפנימייה ורק לסירוגין, בדרך כלל אחת לשבועיים חזרו לחיק משפחתם. זאת, במקביל להתמודדותם עם המעבר הבין-תרבותי שעברו יחד עם בני משפחתם. סקירת הספרות על הפנימיות מראה, שתלמידים יוצאי אתיופיה הופנו לפנימיות המחנכות הקשורות ל"עליית הנוער" בשונה מסוגי הפנימיות האחרות אשר קיימות בארץ (כגון פנימיות טיפוליות). כך נעשה מתוך תפיסה חינוכית אשר זיהתה שסוגיות של זהות עשויות להיות מרכזיות בעבודה החינוכית. הבנה זו תומכת בבחירה של חקר תלמידים יוצאי אתיופיה שלמדו בפנימיות מחנכות, כדי ללמוד על תהליכי עיצוב זהות בהקשר חינוכי ומוסדי. מסגרות אלו הן זירה ייחודית לבחינת סוגיית השפעתן על עיצוב זהות תלמידיהן, שכן בני הנוער הלומדים בהן נדרשים לתהליך גיבוש זהות מורכב ממגוון סיבות שיתוארו בהמשך. במאמר זה אנו מציגים את נקודת מבטם הרטרוספקטיבית של בוגרי הפנימיות על שהותם במסגרת הפנימייה ותפיסתם לגבי השפעתה והשפעת הדמויות החינוכיות בה על עיצוב זהותם בתקופה מכוננת זו בחייהם.

הערה אישית: כבת להורים יוצאי אתיופיה וכבוגרת פנימייה-חינוכית נושא הזהות תמיד העסיק וסיקרן אותי (המחברת הראשונה), הן ברמה האישית והן ברמה האקדמית. לאורך השנים נחשפתי לחוסר ההבנה של הסביבה את מסגרת הפנימייה, חשיבותה והשפעתה על חניכיה. התפיסה הרווחת הייתה, שמסגרת חינוכית המרוחקת מההורים היא יותר שלילית מחיובית. מתוך החוויה האישית שלי והשהות המשמעותית שהייתה לי במסגרת הפנימייה חשתי צורך לבדוק את הנושא מחקרית, ובפרט להתעמק בסוגיית ההשפעה של מסגרת זו על עיצוב זהותם של בוגרי פנימיות יוצאי אתיופיה.

רקע תאורטי

אריקסון (Erikson, 1968) תיאר את תקופת ההתבגרות כאחת התקופות הקריטיות האוניברסליות בהתפתחות הפסיכו-חברתית. לטענתו, המשימה העיקרית העומדת בפני נוער מתבגר היא גיבוש זהות שבכוחה להעניק מטרה, כיוון ויציבות ליחיד בתוך החברה הבוגרת (Bloom, 1998). לפי אריקסון, גיבוש זהות טובה נעשה תוך מתן תשובה פנימית מחודשת לשאלה מה מאחד את האדם מעבר למצבים ולזמנים שונים. תשובה מחודשת נדרשת מעצם המעבר מסטטוס של ילד לסטטוס של מבוגר אשר לעיתים גורר אובדן תחושה של המשכיות בעצמי ומכאן משבר זהותי. התשובה הפנימית הניתנת בתקופה זו מקשרת את ההווה עם העבר בכך שהיא מסבירה איך ההווה מעוגן בעבר, וכך נותנת לאדם כיווני פעולה לעתיד. לתפיסתו של אריקסון, משבר הוא

תהליך התפתחותי נורמטיבי בתקופת ההתבגרות. במקרה הטוב, המשבר מסתיים בפתרון מוצלח של גיבוש מחדש וטוב יותר של 'זהות האני'. במקרה הפחות טוב, המתבגר חווה 'פזירות הזהות' (identity diffusion), המאופיינת בתחושה של היעדר ביטחון על אודות מקומו, מטרותיו וכיוון חייו, ובספקות באשר לזהותו האישית בתחומים, כגון התחום המקצועי, הדתי, המיני, האתני. לעיתים, מצב משברי זה מלווה בתחושת סערה פנימית ו'נזילות פסיכולוגית', המתבטאת בין היתר בכך, שהמתבגר אינו יכול לקבוע לעצמו מי הוא ולמה הוא מתאים (Marcia, 1966, 1983). בנוסף, אריקסון טוען, כי גיבוש זהות יציבה וקוהרנטית מחייבת את המתבגר לארגן מחדש את הזהויות ילדותו והמיומנויות שרכש, באופן שיתאים למציאות החברתית והתרבותית שבתוכה הוא חי ולהזדמנויות השונות המוצעות בה (Erikson, 1975; Syed & McLean, 2016; Kroger & Marcia, 2011). על כן, תהליך גיבוש הזהות מושפע מיחסי הגומלין ההדדיים שבין המתבגר לבין החברה. אלה עשויים במקרה הטוב לתרום להקניית המשכיות וזהות או לחילופין, במקרה הפחות טוב, לתרום לערעור הזהות וליצור משברי זהות. הדגש של אריקסון על יחסי הגומלין בין זהות האנו לבין הסביבה החברתית מוביל להשערה, שמעבר של עולים בין עולמות חברתיים ותרבותיים קוטע את הרצף החברתי והתרבותי. במקרה כזה, סביר להניח, שלא תגורר הנורמטיבי הרגיל של גיבוש זהות הקשור למעבר מילדות לבגרות מתווסף אתגר זהותי הכרוך בהגירה למדינה חדשה. התאוריה של אריקסון נחקרה רבות באופן אמפירי לאורך השנים ונמצא, שמידת גיבוש הזהות אכן מנבאת השתלבות חברתית טובה יותר וחיים בוגרים מספקים יותר (Crocetti & Meeus, 2010; Marcia, 1966, 1983; Meeus et al., 2015). עם זאת, לרוב המיקוד המחקרי בחן הבדלים בין־אישיים בשימוש בתהליכי זהות פנימיים המקדמים גיבוש זהות (כגון חקירה זהותית), ופחות חקר את מאפייני המעטפת החברתית והחינוכית המקדמים או המעכבים את התפתחותה של זהות טובה. לאחרונה, ניכרת מגמה לאזן חסר זה מכיוונים אחדים. מספר חוקרים טענו, שיש צורך לחקור את הסביבות החינוכיות, החברתיות והתרבותיות שבהן הזהות מתפתחת, מכיוון שאלה מציבות אתגרים וקשיים או לחילופין מעניקות משאבים ומיומנויות לטובת גיבוש הזהות.

הון תרבותי וזהותי

המושג 'הון תרבותי' מבוסס על התאוריה של בורדייה (Bourdieu, 1986) אשר ביקר מחקרים קודמים שנעשו במערכת החינוך וניסו להסביר את פערי ההישגים של תלמידים ממעמדות שונים. זאת, בהתבסס על השקעה כלכלית בלבד בלימודיהם מבלי להתייחס להשקעה החינוכית ולסוגי ההון התרבותיים השונים אשר התלמידים יכולים לקבל ממשפחתם ועשויים לתרום להצלחתם. בורדייה טען, כי הבנה נרחבת יותר של המושג 'הון' תורמת להבנת המבנה והתפקוד של העולם החברתי וכן להבנה של הגורמים המעכבים או המקדמים שכבות אוכלוסייה מסוימות בשונה מאחרות. בורדייה הרחיב את מושג ההון המוכר בהקשרו הכלכלי על ידי התייחסות לצורות נוספות של הון, שלא בהכרח דורשות סחר וחליפין, שהן: הון כלכלי, הון תרבותי והון חברתי. במאמר זה נתמקד בהון התרבותי. בורדייה ציין שלושה מצבים המבטאים הון תרבותי (Cultural capital):

• המצב **המגופן (embodied)**: הון תרבותי הקשור באופן הדוק לגוף האדם ולנפשו (ידע, מנהגים, ערכים, יכולות ביולוגיות, זיכרון, מבטא). הון זה אינו יכול להיות מועבר באופן מידי ברכישה או בהחלפה אלא לרוב הוא מועבר במשפחה ובחינוך ביתי דרך תהליכי חיברות (סוציאליזציה) הנמשכים לאורך זמן.

• המצב **המחופצן (objectified)**: הון תרבותי הבא לידי ביטוי בצורתו הגשמית, בצורת טובין תרבותיים (תמונות, ספרים, מילונים, מכשירים, מכונות). זהו הון תרבותי המוגדר באמצעות אובייקטים חומריים, כגון כתיבה, ציור, פסלים, כלים וכו', הניתנים להעברה ולהחלפה.

• המצב **המוסד (institutionalized)**: הון תרבותי הבא לידי ביטוי בהכשרה חינוכית, בכישורים אקדמיים, בהסמכה אקדמית ועוד, המאפשרים מבחינה מוסדית ומעניקים למחזיק בהם ערך קבוע ומובטח.

בורדייה התייחס הן למערכת החינוכית והן למערכת המשפחתית כמקור לרכישת הון תרבותי. עם זאת, הוא הדגיש, כי על מחקרים הבוחנים את הישגיהם, יכולתם וביצועיהם של תלמידים להתייחס לכל סוגי ההון הזמינים להם והעשויים להשפיע על חייהם ולא רק להון התרבותי הקיים ונגיש בחברה הרחבה ובעיקר לא להסתמך רק על הון כלכלי. גישה זו מתחברת למחקרנו, שכן אוכלוסיית המחקר היא בוגרים יוצאי אתיופיה אשר הופנו למסגרות הפנימייה מספר שנים לאחר עליית משפחתם ארצה. להחלטה זו, כפי שנראה בהמשך, יש קשר ישיר להון התרבותי שלהם.

קוטה (Côté, 1997) טבע את המושג 'הון זהות', המוגדר כמשאבים מוחשיים (כגון תעודות השכלה) או מופשטים (כגון מיומנויות בין-אישיות או תכונות כגון יוזמה), המסייעים לפרט במהלך מסלול חייו לייחס לעצמו זהות מסוימת ולקבל על כך הכרה חברתית בתוך קהילה. לטענתו, באחריותם של מוסדות חינוך והשכלה קהילתיים לספק או לסייע בהבניית הון זהותי גם מופשט, אך מוסדות מודרניים נוטים להתנער ממחויבות זו וכך תלמידים נשארים לנווט לבדם מעברים במסלולי החיים שלהם, במיוחד מבחינת הגדרת מטרות והשגתן. תכונות מופשטות של הון זהותי כוללות תכונות שונות ובהן חיוניות פסיכו-סוציאלית ויכולות כגון מחויבות, כוח אגו, מיקוד שליטה פנימי, פיקוח עצמי, הערכה עצמית, תחושת מטרה בחיים, פרספקטיבה חברתית, יכולות חשיבה ביקורתית, יכולת הסקת מסקנות, ועוד. המאפיין הנפוץ של תכונות אלה הוא, שהן מאפשרות לאנשים להבין ולהסדיר את המכשולים החברתיים, התעסוקתיים והאישיים שלהם והן משמשות כלים לניצול הזדמנויות שבהן אנשים נתקלים במהלך חייהם.

לפי קוטה במפגשים עם דמויות ומוסדות חינוכיים האדם עשוי לרכוש 'הון זהותי', דהיינו כלים, יכולות ואישורים מהחברה, המאפשרים לו להשתבץ באופן מועיל בחברה, בצורה המביאה גם לעצמו תועלת. המודל שלו מציע, כי אלה המצליחים ביותר בכך עושים זאת על ידי רכישה ושמירה על צורות מסוימות של הון זהות. מוסדות חינוך בולטים בפרט הזה מעצם ההזדמנויות הייחודיות שהם יכולים לספק להתפתחות האישית של תלמידיהם בתחומים שונים, כולל גיבוש זהות. כאמור, לטענת קוטה, המוסדות בעת המודרנה המאוחרת נוטים להתנער מתפקיד זה. ועדיין, יש מוסדות או מורים יחידים, העשויים לחוש בחסר זה ולקחת על עצמם תפקיד של סוכן זהות (Schachter & Ventura, 2008) ולראות את תפקידם ככולל הגדלת ההון הזהותי של תלמידיהם.

בדומה לקוטה, חוקרים נוספים (צוריאלי, 1990; Schachter & Rich, 2011; Schachter & Ventura, 2008) העלו את הצורך לדון בתפקידים של סוכני זהות נוספים, מעבר ליחיד עצמו, המעורבים בתהליך עיצוב הזהות של מתבגרים; דהיינו, כפועל יוצא מהאינטראקציות הרבות המתקיימות איתם, בעיקר בגיל ההתבגרות. שכטר וונטורה (Schachter & Ventura, 2008) הגדירו את המושג 'סוכני זהות' כאותם אנשים אשר רואים כחלק מתפקידם להיות מעורבים בעיצוב זהות הדור הבא. על כן, הם עסוקים בזהותו של אדם אחר המפתח זהות ומחזיקים במטרות זהותיות עבורו ובתפיסות כיצד לפעול לצורך יישום אותן מטרות. שכטר וריץ' (Schachter & Rich, 2011) אפיינו את המושג 'חינוך לזהות' ותיארו כיצד, באופן ייחודי, מערכות חינוך עשויות להיות מעורבות בפיתוח זהות אגו של תלמידים. שכטר וגלילי-שכטר (Schachter & Galili-Schachter, 2012) תיארו כיצד מורים מסוימים פועלים לפתח זהות של תלמידים באמצעות הוראת טקסטים תרבותיים מכוננים.

לאור הנאמר, ניתן לטעון, שמסגרת הפנימייה המחנכת, בהקשר של בני נוער עולים ומשפחות של עולים, עשויה להוות בעצמה סוכנת זהות, במובן זה שהיא לוקחת על עצמה תפקיד הכולל עיסוק בסוגיות זהותיות של החניכים ופיתוח ההון הזהותי שלהם.

הפנימייה כמסגרת לקליטת נוער עולה בישראל

המונח 'פנימייה' הוא כינוי כולל לארגונים שבני אדם חיים בהם 24 שעות ביממה תחת סמכות מרכזית אחת ורוב הקשרים הבין-אישיים ביניהם אינם קשרי משפחה (וונזר ואח', 1993). מהספרות המחקרית עולה, כי החינוך הפנימייתי הוא צורת חינוך שכיחה ומקובלת בישראל יותר מאשר בארצות שונות בעולם (אריאלי וקשתי, 1976). עם זאת, עדיין הדעות חלוקות לגבי יעילותן של מסגרות הפנימייה והשפעתן על החניכים השוהים בהן. מראשית המדינה ולאורך השנים נעשו תמורות רבות במסגרות הפנימייה בישראל, בייחוד מבחינת אוכלוסיית התלמידים המתחנכים בהן. בספרות המחקרית מקובל להבחין בין שני מסלולים של מסגרות להשמה חוץ-ביתית: מסגרות הנמצאות באחריותו ובפיקוחו של משרד הרווחה, כגון: מסגרות טיפוליות, פוסט-אשפוזיות ומשקמות ומסגרות בפיקוחו של משרד החינוך, כגון: פנימיות חינוכיות-רב תרבותיות, כפרי הנוער, ישיבות, ועוד.

גרופר (2005) הבחין בין שלושה סוגים של פנימיות: האחת פנימייה משקמת; השנייה פנימיית עילית, והשלישית הפנימייה החינוכית הרב-תרבותית, בחסות 'עליית הנוער'. גרופר מציון, כי מספר הילדים ובני הנוער המתחנכים בפנימיות החינוכיות בישראל הוא גבוה יחסית למדינות אחרות, כ-85% מכלל מבני הנוער הישראלי, בעיקר עולים ובני עולים בגילאים 12-18 מרוכזים ומתחנכים בהן. לפיו, מסגרות אלו הן דפוס ישראלי ייחודי ועיקר מיקודן בפרדיגמה החינוכית. מיקוד זה בא לידי ביטוי בכך, שמסגרות אלו שמות את ממד החינוך בסדר עדיפות גבוה יותר מממד הטיפול והיעד החינוכי המרכזי המוביל אותן הוא העצמתם של החניכים. כמו כן, גרופר הוסיף, כי מסגרות חינוכיות אלה מצטיינות ברגישות מיוחדת לצרכים המיוחדים של אוכלוסיות בני

נוער עולים, המגיעים מרקעים תרבותיים מגוונים (גרופר, 2012). הוא גם מציין את ייחודיותה של הפנימייה בהתארגנותה המהירה לקליטת חירום של ילדים ובני נוער שהגיעו לארץ לאחר שעברו טראומות ופרידה קשה מהמשפחה הגרעינית והמורחבת. לפיו, דפוס זה מופעל מחדש בפנימיות החינוכיות בכל גל של עלייה. בפעילותם זו, משמשים כפרי הנוער ושאר הפנימיות החינוכיות רשת ביטחון חברתי לאוכלוסיות הנמצאות במצוקה והמסגרת החינוכית בקהילה אינה יכולה לתת להם מענה הולם (גרופר, 2005). עקרונות אלו מייחדים את הפנימייה החינוכית ממרבית המודלים הפנימייתיים הרווחים בעולם ואף בארץ.

גרופר (Grupper, 1994) מציג מספר רעיונות מרכזיים העומדים ביסודו של דגם פנימייתי זה:

1. היכולת ליצור מרקם חברתי אינטגרטיבי בין בני נוער הבאים מרקע תרבותי שונה.
2. היכולת ליצור קהילה מחנכת, שבית הספר במרכז הווייתה, המטפלת בחניכים באופן כוללני, תוך כדי הבניית מנגנוני פיצוי ותמיכה.
3. מסגרת שבה בני הנוער שותפים בניהול שגרת חייהם.
4. סביבה המאפשרת לבני הנוער להתנסות ולפעול באווירה של 'מורטוריום' ולחוות חוויה של הצלחה.
5. היכולת ליצור איזון בין חינוך לקראת הגשמת יעדים חברתיים לבין מימוש יכולות וכישורים אישיים והגשמה עצמית של הפרט.

גרופר (2005) מתאר את הפנימייה החינוכית כמסגרת בעלת עוצמה רבה לקידום של בני נוער בסיכון אשר בה מתחנכים בני נוער מן הפריפריה הגיאוגרפית, החברתית והתרבותית כאחד. לדעתו, שילוב זה מהווה אלמנט חשוב ביותר בתפקודו של המודל הרב-תרבותי. הפנימייה מדגישה את חשיבות הלימודים, היחסים הקבוצתיים והעבודות השונות הנעשות במסגרתה, כל זאת תוך טיפוחה של זהות יהודית בעלת תוכן ומשמעות.

מסקירה זו נראה, כי גורמים חינוכיים מובילים בפנימיות המחנכות ראו את תפקידם, בין השאר, כעיסוק בסוגיות של זהות תלמידיהן. מרכיבים אלו בפנימייה החינוכית מדגישים את הבנת תפקידן כמרכזי לתהליך עיצוב זהותם של בוגריה.

עליית יוצאי אתיופיה

יהודי אתיופיה, הנקראים גם 'ביתא ישראל', חיו במשך דורות רבים בניתוק מוחלט מהעם היהודי באמונה תמימה כי הם היהודים האחרונים שנשארו בעולם. אמונה זו הובילה לכך שיהודי אתיופיה שמרו באדיקות יתרה ובחירוף נפש על זהותם היהודית למרות ההתנכלויות, המלחמות והניסיונות הרבים מצד סביבתם להמיר את דתם. מאפייני תרבותם נבעו בעיקר מזוהותם היהודית שהתקיימה על פי התורה שבכתב וכן בהתאם לתנאי האקלים והמחיה באתיופיה (בן עזר, 1992). בראש הקהילות עמדו הקייסים - המנהיגים הרוחניים אשר הדריכו, ליוו והובילו את הקהילה. עלייתם המרכזית של יוצאי אתיופיה החלה בסוף שנות ה-70 (של המאה ה-20) בכמות קטנה ולאחר מכן בשני מבצעים מרכזיים 'מבצע משה' ו'מבצע שלמה'. בשנים לאחר מכן העלאתם של יהודי אתיופיה נמשכה בהדרגתיות והיא עדיין נמשכת עד היום. בסוף שנת 2019 מנתה האוכלוסייה

ממוצא אתיופיה בישראל 155.3 אלף תושבים. 87.5 אלף ילידי אתיופיה ו-67.8 אלף ילידי ישראל, שאבותיהם נולדו באתיופיה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2020).

עלייתם של בני הקהילה האתיופית ארצה הייתה שינוי תרבותי מהותי אשר היה כרוך בקשיים רבים ובתחומים שונים. ההגירה לישראל הייתה מעבר חד מאורח חיים מסורתי-כפרי, פטריארכלי והיררכי לחברה מודרנית השונה מאוד בהתנהלותה בהיבטים הקשורים למבנים ולמאפיינים המשפחתיים, התרבותיים והחינוכיים מאופן התנהלותם של יוצאי אתיופיה בארץ מוצאם. העלייה ארצה שינתה בקרב העולים דפוסים תרבותיים, מסורתיים ומשפחתיים (בן עזר, 1992). כתוצאה מהעלייה נוצרו פערים בין־דוריים בין ההורים לילדיהם אשר השפיעו רבות על מערכות היחסים ביניהם וזאת בעיקר כיוון שהילדים למדו את השפה העברית במהירות והצליחו להשתלב בחברה בעוד שהוריהם נותרו מאחור. התמודדות זו הובילה לירידה בסמכותם, במעורבותם ובהשפעתם של ההורים על חיי ילדיהם.

קשיים רבים שעולי אתיופיה מתמודדים עימם בהשתלבותם ובקליטתם בארץ נובעים מכך שהם שונים בצורה מהותית בשתי תכונות מהאוכלוסייה הישראלית הקולטת: בשונותם הפיזית (צבע עורם) ובשונותם התרבותית (אדלשטיין, 2003). שונות זו, יחד עם חוסר הבנת ההון התרבותי של יוצאי אתיופיה, הובילה את קובעי המדיניות לביצוע מספר החלטות מכריעות אשר משפיעות על מצבם המורכב של יוצאי אתיופיה עד היום.

אחת ההחלטות המשמעותיות שנעשו בהקשר לאופן קליטתם היא מדיניות הקליטה המתוכננת (הרצוג, 1988), אשר יושמה כלפיהם בשונה ממדיניות הקליטה הישירה שיושמה על עולים אחרים שהיגרו באותה תקופה (יוצאי ברית המועצות לשעבר), לפיה הוחלט כי הליך הקליטה של יוצאי אתיופיה יתבצע בחסות הסוכנות היהודית ובאמצעות מרכזי קליטה. מדיניות זו נועדה לסייע להורים בשלבי הקליטה הראשוניים. אך לפי הרצוג (1988) שהותם של העולים מאתיופיה במרכזי הקליטה תייגה אותם בעיני החברה הכללית כבעייתיים וגררה התייחסות אליהם כקטגוריה חברתית נזקקת במיוחד. כמו כן, מצב זה האדיר את כוחם של הקולטים והפקידים בכלל זה, יצר יחסי שליטה ותלות קיצוניים בין העולים לנציגים השונים במרכזי הקליטה וכן עיכב את השתלבותם בחברה ויצר ריחוק בין ההורים העולים לילדיהם. לשם (2003) הסביר, כי מדיניות הקליטה כלפי יוצאי אתיופיה התאפיינה מצד אחד, בביוקרטיזציה, בפריפריאליות, בפרימיטיזציה ובהתייחסות למבוגרים כאל 'זור המדבר'. מצד שני, מדיניות הקליטה התאפיינה בהכלה יתרה מתוך תפיסות אתנוצנטריות ופטרוניות על ידי נקיטת פעולות להטמעת העולים בחברה החדשה באמצעות גישת 'כור ההיתוך'. לפי לשם (2003), התנהלות זו העצימה את תופעת האפטרופוסות התרבותית, תוך הטבעת החותם של פרימיטיביות על היבטי התרבות של העולים, שבעקבותיה המדינה התעלמה מתרומתם וממשקלם האפשרי בתהליך ההשתלבות של המשפחה והקהילה בחברה. דבר זה הוסיף קושי לבעייתיות הקיימת בלאו הכי בהשתלבותם בתרבות החדשה.

החלטה נוספת שנעשתה מיד עם עלייתם של יוצאי אתיופיה ארצה ב'מבצע משה', שנבעה בעיקר מחוסר מוכנות והיערכות של הגורמים המדיניים לקליטתם, הייתה לשלוח את רוב בני הנוער כ-90% מהם להשמה בפנימייות בעלות צביון דתי (עמיר, 1997). סיבה נוספת לכך הייתה משום שרוב הילדים במבצע זה הגיעו ללא משפחותיהם כלל, או רק עם חלקים ממשפחתם או

עם משפחות חד-הוריות ולכן המטרה הייתה למקם אותם במסגרת אשר תטיב עימם, תסייע להם בתהליך ההתאקלמות וההשתלבות בחברה ותספק להם אמצעים חינוכיים ולימודיים בסביבה קהילתית ותומכת. משימה זו הופקדה בידי 'עליית הנוער', שכאמור הייתה למודת ניסיון בקליטת בני נוער עולים ועשתה מאמצים עילאיים כדי להתאים את תנאי המחיה, החינוך, הבריאות והקליטה לבני נוער אלו. עם זאת, שנים לאחר מכן, ב'מבצע שלמה' התברר, כי רוב הצעירים שעלו ב'מבצע משה' התאחדו עם משפחותיהם ושרבים מהילדים ובני הנוער שבאו ב'מבצע שלמה' עלו עם הוריהם ועם שאריהם הקרובים. לכן המלצתם של בכירים ב'עליית הנוער' הייתה לשלב אותם במערכת החינוך ולהשאירם בחיק משפחתם, תוך אזהרה מההשפעות השליליות לטווח הקצר והארוך שעלולות להיות להשמתם בפנימיית בשלב הזה. לדברי עמיר, הגורמים הממשלתיים לא נענו לכך ובהיעדר פתרון אחר רוב הצעירים בגילאי 12 ומעלה הופנו באופן כמעט גורף למסגרות הפנימייתיות (עמיר, 1997). הרצוג (1988) הסבירה, כי החלטה זו הגדילה את פער הדורות ושינתה את המבנה המסורתי של המשפחה. לדבריה, היה בכך משום הכחה מובלעת על כך, שהמדינה מפקיעה מן ההורים יוצאי אתיופיה את מעמדם כאחראים לגידול ילדיהם ולחינוכם ונוטלת אחריות זאת לעצמה.

החלטות לא פשוטות אלו, שיש בהן מן הבעייתיות לטווח הארוך, נועדו להקל על ההורים יוצאי אתיופיה וכן על בני הנוער מתוך הבנה כי במכלול השיקולים המסגרת הפנימייתית תוכל לספק לבני הנוער מעטפת חינוכית, לימודית, חברתית והעשרתית אשר עשויה לסייע להם בהמשך השתלבותם בחברה הישראלית. להחלטה זו, כפי שנראה בהמשך, הייתה השפעה מרובה על זהותם האישית, החברתית והתרבותית של בני הנוער שהתחנכו בפנימייה.

פנימייה ותהליכי זהות

הספרות המחקרית בעולם מזהה את ההגירה כמצב משברי גם בהקשר לזהות המהגר. מהגרים חדשים לעיתים מתמודדים עם קונפליקטים שונים בהקשר לשימור זהותם וערכיהם ובמקביל עם הצורך להיטמע בתוך החברה החדשה. מחקרים חדשים מתרכזים בצורה יותר ממוקדת בקשר שבין הגירה וזהות אצל בני נוער. ברי (Berry, 2006) בדק הסתגלות פסיכולוגית וחברתית-תרבותית בקרב בני נוער החווים מעבר בין-תרבותי. במחקרו נמצא קשר ממשי בין האופן שמתבגרים מתאימים עצמם לתרבות לבין מידת ההסתגלות שלהם. לטענתו, כדי שהגירת בני נוער תהיה בעלת תוצאות חיוביות, צריך לעודד אותם לשמר את הזהות התרבותית שירשו, בו בזמן שהם בונים קרבה לחברה החדשה שבה הם נקלטים.

אדלשטיין (2003) הדגיש, שאצל בני נוער וצעירים יוצאי אתיופיה סוגיית הזהות מורכבת מאוד, משום שהם צריכים להתמודד עם גיבוש זהותם תוך קונפליקטים שונים שמתעוררים הן מול החברה החדשה והן בבית מול הוריהם, החווים בעצמם בלבול רב מבחינת זהותם התרבותית מול תרבותה של החברה הקולטת. שבתאי (1999) במחקרה דנה באיומים המתמשכים על זהותם של צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בתקופות שונות מאז עלייתם ארצה. היא מתארת קונפליקט ודיפוזיה בזהותם.

למוסדות הפנימייתיים-חינוכיים הרווחים בישראל שתי תכונות מובהקות: הם מוסדות המהווים בתי ספר שגרים בהם, ומתקיימות בהם מסגרות חברתיות עצמאיות-למחצה עבור תלמידיהם (חינמי וכהנא, 1991). במקביל הם גם 'סביבות נמרצות' ואוכפות (קשתי, 1980). אריאלי (1999) מציין, כי לעובדת הימצאותם של החניכים במשך כל שעות היום בפנימייה יש כנראה חשיבות מסוימת גם לשימור זהותם המקורית. בנוסף, שמידע (1979) טענה, כי החינוך המשלים בפנימייה יוצר איזון המחזק את המסגרת החינוכית הרגילה. לוי (Levy, 1993) מתאר את המוסד הפנימייתי כארגון לא פורמלי, המעודד התפתחות חיובית והתבגרות ומאפשר יצירת קשרים משמעותיים עם בני הגיל ועם דמויות חינוכיות ובמקביל מקנה ערכים, כגון: דאגה לאחר, אחריות אישית וחברתית, קבלת החלטות בצורה עצמאית, ועוד. כהנא (1981) מדגיש, כי המבנה הייחודי של הפנימייה הופך אותה לזירה שבה מתבגרים יכולים להתנסות באופן לגיטימי בהתנהגויות חברתיות שונות, וכן בהתנהגות אחראית ובלתי אחראית. לפיו, האינטראקציה הדינמית בין החניכים והצוות משרה על החניכים תחושת כבוד, הוגנות והערכה הדדית, המגבירה את הפנמתם של ערכים. לדעת כהנא (1987) מסגרת הפנימייה מתאימה ביותר להקל על קליטתם של מהגרים בחברה. טיעונו המרכזי הוא, שהמאפיינים של המבנה הלא פורמלי של מסגרת הפנימייה מאפשרים חקירה, יכולת התבטאות ותחושת שוויון המקיימים תקשורת ואינטראקציה חיובית בין החניכים. בכך, לדעתו, מסגרת הפנימייה על פי הגיונה הפנימי מאפשרת ספיגה של קונפליקטים (גם זהותיים). יש לשים לב שמאפיינים אלו, שכהנא ולוי מזכירים מכונים על ידם 'ערכים', אך הם דומים מאוד למאפיינים שקוטה (Côté, 1997) מציין כהון זהותי לא מוחשי.

בהתייחסו לאורח החיים בפנימיות ולעיצוב זהותם של מתבגרים, מדגיש לוי (2000) כי ארגון כפרי הנוער, כסביבות חיים התומכות בעדיפות ראשונה במטרות פדגוגיות המתייחסות לצרכים הפסיכו-חברתיים של המתבגרים, יוצר מסגרות המושתתות על השיקול של תמיכה ביצירת זהות חיובית ותקינה בעוד שהתבססות על גישה דידקטית בלבד עשויה להוביל להחרפת משברי הזהות אצל המתבגרים. גופמן (2006) משתמש במושג 'מוסד טוטלי' כדי לתאר מוסדות שבהם שוהים אנשים מרבית מזמנם ולא בהכרח מבחירה, כגון: בתי כלא, בתי חולים פסיכיאטריים, מחנות צבא. הוא מתאר את המוסד הטוטלי ככוחני, מדכא ומשנה את עצמיותם של השוהים בו. גם הפנימייה עשויה להיות מתוארת ככזו בשל היבטים משיקים מסוימים. ניתן לראות בתיאור זה של גופמן את המוסדות האלו ומאפייניהם באופן שלילי, אך באמצעות התאוריה אפשר גם לתאר כיצד מסגרות שבהן אנשים שוהים למשך תקופות ארוכות, כגון החינוך הפנימייתי, יכולות לחולל שינוי זהותי בעל ערך חיובי.

בהקשר הייחודי של סוגיית הפנימייה לתלמידים יוצאי אתיופיה, החוקרים בנבנישתי וזעירא (2008) ערכו מחקר אשר בדק את תמונת המצב של בוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתיות בקשר לתפיסתם לגבי השהות בכפר הנוער, את המעבר לחיים עצמאיים ואת מצבם של הבוגרים בשורה של תחומי חיים. ממצאי המחקר מצביעים על תמונה חיובית של מצב הבוגרים. עם זאת, מחקרם מצביע על קבוצה שכללה כעשרה אחוז מהבוגרים, שמצבה לא השביע רצון. בוגרים יוצאי אתיופיה תוארו כקבוצה חלשה יותר לעומת קבוצות המוצא האחרות. עם זאת, מצבם היה טוב יותר בהשוואה למצבם של יוצאי העדה האתיופית באוכלוסייה הכללית, שלא למדו בפנימיות. לטענתם,

לשהות במסגרת הפנימייה הייתה השפעה מיטיבה על מצבם כבוגרים בחברה הישראלית. אנו רואים, אם כך (א) כי העלייה מאתיופיה, ככל עלייה, העלתה סוגיות זהותיות; (ב) הפנימיות כיוונו עצמן בגישתן החינוכית לתת מענה לבעיה זהותית זו.

סיכום ורציונל תאורטי

נמצאנו למדים, שיש מעט מחקר אמפירי על מקומה של מסגרת הפנימייה המחנכת בהקשר לעיצוב זהות. עם זאת, קיימת תשתית רעיונית ואמפירית לטעון, שמובילי מסגרת זו ראו את תפקידה בהיותה מעורבת בעיצוב זהות תלמידיה. מהסקירה עולה, שיש מקום לבחון את מקומן של מסגרות הפנימייה החינוכיות כסוכנות זהות מנקודת מבטם של הבוגרים ושאלן נושא זה טרם נחקר במלואו. מהסקירה ניתן להבין את הרציונל של הגורמים החינוכיים והממשלתיים בהפניית בני נוער יוצאי אתיופיה לפנימיות, מתוך הבנת המחסור הקיים אצלם בסוגים שונים של 'הון תרבותי', הנחשבים ככלים להצלחה במדינה הקולטת, ומתוך מטרה לספק להם את הסביבה והכלים להשלים את החסרים הללו. בנוסף לכך, הסקירה הראתה את הקשר האפשרי בין מאפייניהן, יעדיהן והתנהלותן של מסגרות הפנימייה המחנכות לבין תהליך עיצוב הזהות בהיותן תורמות ליצירת 'הון זהותי' של התלמיד. כמו כן, הסקירה הראתה שיש רצף נושאים הרלוונטיים במיוחד לסוגיית הזהות המורכבת של בני נוער יוצאי אתיופיה, ביניהם ההחלטה הממשלתית להשמת בני הנוער יוצאי אתיופיה בפנימיות, שמחריגה ומייחדת את האוכלוסייה הזו משאר האוכלוסיות שהופנו לפנימייה בתקופה זו. ראינו שעלייה, כמקרה של הגירה, היא מצב שעשוי להכיל בתוכו צורך בעיבוד מחדש של הזהות בייחוד אצל בני נוער. בנוסף לכך, ראינו שתלמידים יוצאי אתיופיה התחנכו בפנימיות בעלות אופי של פנימיות מחנכות בשונה משאר המסגרות הפנימייתיות. מכל הנאמר לעיל, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסתם של בוגרי פנימיות אלה בהקשר לעיצוב זהותם בתהליך קליטתם בארץ בגיל ההתבגרות, במהלך שהותם במסגרות הפנימייה המחנכות, ולבחון אם וכיצד מסגרות אלו נתפסות בעיניהם כמעורבות בעיצוב זהותם וכתורמות ל'הון הזהותי' שלהם.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

המחקר התמקד בבוגרי פנימיות, יוצאי הקהילה האתיופית, שעלו לארץ בין השנים 1984-1991, גברים ונשים מגיל 26 ומעלה. נדגמו בוגרים כדי שהנבדקים יהיו בשלב בחייהם שבו יוכלו להסתכל במבט לאחור ולהעריך את חוויותיהם מהפנימייה לאחר שהתבגרו ועברו שלבים נוספים בחיים. כך יוכלו לתאר את השפעת מסגרת הפנימייה עליהם במהלך השנים עד לשלב שבו הם נמצאים היום. רואיינו 14 צעירים, בוגרי פנימיות מחנכות, גברים ונשים מגיל 26 ומעלה. שבע נשים ושבעה גברים. מתוך 14 המרואיינים תשעה מהם למדו בפנימייה דתית, שלושה מהם היו בפנימייה דתית ועברו לחילונית ושניים למדו בפנימייה חילונית. תשעה מבין המרואיינים נשואים וחמישה רווקים. איתור

המרואיינים נעשה על ידי המחברת הראשונה אשר יצרה קשר טלפוני עם מכרים ובני משפחה שלמדו במסגרות הפנימייה בהתבגרותם וביקשה מהם לסייע בריאיון לשם מחקר לתואר שני.

כלים

המחקר התבסס על ראיונות מסוג 'סיפור חיים ממוקד תמה' (Schachter, 2004; Schachter & Ventura, 2008; Galili-Schachter, 2012). המרואיינים נתבקשו לספר את סיפור חייהם באופן מפורט, אבל הונחו לשלב בסיפור החיים נושאים הרלוונטיים לסוגייה הנחקרת. השאלה הפותחת בריאיון כוונה לשני מוקדים: הראשון עסק בסיפור הרקע של המרואיינים ובהשקפות חייהם, השקפה דתית ואירועי חיים משמעותיים, השני עסק במוסדות הלימוד שבהם התחנכו ובעיקר הפנימייה עם דגש על השפעת הדמויות המחנכות על עיצוב חייהם. בגישה זו, המראיין יכול להוסיף שאלות הבהרה והרחבה וזאת כדי להתעמק בנושאים מסוימים, או להוביל את המרואיינים חזרה לנושא הנחקר. המרואיינים נתבקשו לספק סיפורים מפורטים ואירועים שונים, כדי להביא לידי ביטוי את המחשבות והרגשות שליוו את האירועים ולא להסתפק בהבעת עמדות מופשטות.

ניתוח

לצורך המחקר נבחרו ונותחו קטעי הראיונות אשר התייחסו לשאלת השפעת המסגרות החינוכיות על עיצוב זהות המרואיינים, על פי שיטת ניתוח תוכן שמציגה גרוס (1995). שיטה זו בנויה מארבעה שלבים ומאפשרת לעמוד על רמזים פנימיים ומשמעויות במילים ובמשפטים: בשלב הראשון לניתוח נבדקו המילים והמשפטים החוזרים על עצמם, אותרו וסומנו מילות המפתח. בשלב השני הותאמו לאותן מילות מפתח, קטגוריות. השלב השלישי היה מציאת הקשר בין הקטגוריות והשלב הרביעי היה תהליך בניית מודל תאורטי אשר ישקף את הממצאים.

שלבי הניתוח היו: שיקלוט הראיונות, קריאת חוזרת ונשנית של הראיונות, ניתוח כל ריאיון בנפרד, חיפוש מילים/משפטים החוזרים על עצמם בטקסט וחלוקתם לפי הנושאים השונים שהעלו המרואיינים הרלוונטיים למחקר, חלוקה לקטגוריות לפי הנושאים שהועלו, מיון ושיבוץ הציטוטים בהתאם. גישה זו אפשרה לאסוף ולרכז את כל החומרים הרלוונטיים לסוגייה מסוימת באופן שמקל על הניתוח, מחזק ומבהיר את הטענה המרכזית ביחס לכל שאלה.

לצורך המחקר הוחלט לראיין נבדקים אלו ולהתמקד בשתי שאלות מתוך המחקר:

1. אילו מאפיינים של הפנימייה מוזכרים על ידי הבוגרים, אם בכלל, כמאפיינים משמעותיים לבניית זהותם ברמת המסגרת וברמת הדמויות?
2. אילו 'תוצרים' זהותיים הבוגרים מתארים כ'הון זהותי' שרכשו בפנימייה?
3. כיצד הבוגרים רואים את העובדה שהם היו בפנימייה ולא בבית? כיצד הבוגרים מתארים את היחס בין המקום של הבית לעומת הפנימייה בבניית זהותם בגיל הזה?
4. כיצד הבוגרים רואים במבט לאחור את מסגרת הפנימייה: מה מידת הערכת החשיבות והחינוכיות של הפנימייה כדרך חינוכית ראויה/טובה להתמודד עם התבגרותם בהקשר הפוליטי/חברתי/עלייה.

במאמר זה נציג את הממצאים לגבי שתי השאלות הראשונות בלבד. בשאלה הראשונה נתמקד ברמת המסגרת בלבד משיקולי מקום ובהתאמה למאמר. פירוט נרחב יותר ניתן למצוא בוונדימגן (2015).

ממצאים

בפרק זה יוצגו תוצאות ניתוח הראיונות שנעשה בהתאם לשתי שאלות המחקר הראשונות, שהוצגו לעיל. השאלה הראשונה התמקדה במאפייני המסגרת והשנייה – מה הנבדקים הרגישו שהם קיבלו מהמסגרת.

- מאפייני מסגרת הפנימייה העיקריים שהוזכרו כמשמעותיים לבניית זהות היו: חינוך הוליסטי, סדר וארגון במסגרת, יחסים משמעותיים (קהילה), השכלה והעשרה.
 - ה'תוצרים' הזהותיים שהבוגרים תיארו כ'הון זהותי' שרכשו בפנימייה היו: אחריות, זהות דתית, תחושת ביטחון, זהות חברתית, חוסן ועצמאות.
- להלן נציג ציטוטים נבחרים וקצרים להמחשת הנקודות לעיל מתוך ניתוח הממצאים.

שאלה 1: מאפיינים משמעותיים לבניית זהות הבוגרים ברמת המסגרת

כאמור, הנבדקים דיברו על ארבעה מאפיינים משמעותיים ומרכזיים של מסגרת הפנימייה שהיוו תמיכה לבניית זהותם: חינוך הוליסטי, סדר וארגון במסגרת, יחסים משמעותיים (קהילה), השכלה והעשרה.

חינוך הוליסטי

הנבדקים תיארו היבטים של חינוך שהם מעבר להתמקדות בלימודים האקדמיים, אלא מתייחסים להיבטים רגשיים, חברתיים, ערכיים וכו'. קראנו לזה (בעקבות שמידע, 1979; Grupper, 1994) היבט של חינוך הוליסטי. חינוך להתפתחות אישית וזהותית אשר תרמו להם רבות בתהליך התבגרותם והתפתחותם כאנשים פרטיים וכחלק מחברה שלמה. חינוך הוליסטי במהותו מתקשר לזהות מכיוון שזהות מעצם טבעה (Erikson, 1968) היא הניסיון לחבר בין כל חלקי העצמי. להלן דוגמאות אחדות:

פנימייה זה קודם כל חינוך... שם אתה מקבל חינוך מהתחלה עד הסוף. זאת אומרת חינוך בדרך חיים, חינוך מבחינת השכלה... התפתחות זה הפנימייה. מכניסים אותם לשם ופשוט בונים להם את הדרך ובונים להם את הערכים (צבי).

מכיתה ז' עד י"ב בעצם יש את העניין שאת לומדת דברים הכרחיים, שאת בעצם מעצבת את הזהות העצמית שלך (שושנה).

כשאת נכנסת לפנימייה מכיתה ח' ויוצאת לחיים כאילו אחרי י"ב, אז כאילו זה הכול, מי שאת זה הפנימייה. כי מהפנימייה הכול בא (עודד).

סדר וארגון במסגרת

המרואינים דיברו על הסדר והארגון במסגרת הפנימייה כדבר אשר עזר להם מאוד בהתנהלות היום-יומית ושמר על כך שיהיו במסלול עשייה חיובי ויישארו בתלם. כמו כן, המרואינים תיארו את

הסדר כדבר שהשרה עליהם ביטחון מעצם הידיעה מה עתיד להתרחש, מתי ואיך. בנוסף לכך, הם הסבירו כיצד המערך של הצוות החינוכי, שלכל אחד היה חלק ותפקיד בדאגה ובליווי של התלמידים, חיזק את המבנה והסדר במסגרת הפנימייה.

יש רוטינה, יש די משבצת לכל דבר אז אה... כשיש סדר יום מסודר אז כן זה עוזר לך להיות בתלם (שמואל).

כל הזמן... יש מסגרת של זמנים שאתה שלא באמת... אתה יכול לעשות מה שאתה רוצה אין לך הרבה פנאי, תופסים אותו יותר קצר מלהידרדר או לעשות שטויות זה הרבה יותר עקבי מאשר בבית (צבי).

המדריכה היה לה אינטרס ורצון שתצליחי ודרישות ממך, הרכז בעצם מעל המדריכה והוא היה יודע הכול עלייך, גם אם הוא לא מכיר אותך. אבל יש לו עדכון שוטף לגבייך. היה את מנהל הפנימייה והיו את המורים וכל האנשים האלה בעצם כל אחד לגופו היה יודע עלייך משהו, בין אם רצית ובין אם לא רצית כאילו ברגע שאתה בפנימייה ברגע שאתה במין מסגרת כזאתי (שושנה).

יחסים משמעותיים (קבוצה)

המרוואינים הזכירו שוב ושוב בדרכים שונות את המשמעות של היותם בקבוצה והתייחסו לקהילה כאנשים שאיתם הם חיים במסגרת הפנימייה בצורה מאוד אינטנסיבית, 24 שעות ביממה לאורך תקופה ארוכה. כמו כן, קבוצה זו ייצגה בתוכה אוכלוסיות שונות אשר חיו בתנאים זהים אשר איחדו אותם וביטלו פערים אשר היו עלולים להיווצר בסביבה אחרת. בנוסף לכך, קבוצה זו הכילה מאפיינים משותפים, כגון: הימצאותם במסגרת מרוחקת מהמשפחה, מוצא אתני, הרצון להצליח, תמיכה הדדית, שכבות גיל זהות, שהפכו את החברים בתוך הקבוצה לתחליף למשפחה. מצב זה נתן לקבוצה מקום משמעותי מאוד במסגרת הפנימייה כגורם מחזק ומשרה ביטחון ותמיכה.

גם ישראלים שבאים לפנימייה אז כאילו ישראלים שיש להם בעיות אז כבר כאילו אצלך אולי זה לא... נגיד אצלי זה יכול להיות אלימות ואצלך, אצלנו זה היה בשביל שיהיה לך עזרה ללימודים וכל זה אז באת לפנימייה, אבל עדיין זה כאילו מחבר אחד את השני וכולם מרגישים אותו דבר ואין את הפערים של אה... ובפנימייה אתה לא מרגיש את השוני כל כך... זהו ואני חושב שזה אולי אחד הדברים שכולם רצו ללכת אולי ללכת לפנימייה (צדוק). מבחינתי כל החברים הכי טובים שבאמת מכירים אותי זה החברה שלמדו איתי, עשו איתי הכול ביחד וחוו איתי את הארבע שנים הכי חשובות והכי דומיננטיות בסופו של דבר בחיים שלנו. עצם זה שאנחנו חווים את זה עם אותם אנשים לאורך תקופה ארוכה מאוד זה נראה לי העוצמה של זה (מורן).

בפנימייה עצמה היו יותר יוצאי אתיופיה, הייתה שם אחווה באמת, כאילו באנו כולנו ... כל אחד והסיפור שלו למה הוא שם, הייתה קבלה מאוד יפה אפילו בינינו באמת, אף פעם לא הייתה שם הערה גזענית חס וחלילה, אין לי בזיכרונות שלי חוויות כאלה... אני מניחה מהמקום הזה של כאילו ב... אין לך אבא ואימא אוקי, אתם פה ואתם צריכים להסתדר בטוב וברע, בהסתכלות הכללית יש את המקום הזה של אותו גורל כזה (ירדן).

חברים זה חלק מאוד גדול זה... זה חלק בלתי נפרד בפנימייה, תמיד כולם עם כולם ולומדים להכיר אחד את השני כאילו ... כאילו חברה, זה הבסיס של הפנימייה (עודד).

השכלה/העשרה

המרוויינים ראו בהשכלה ובהעשרה שקיבלו בפנימייה ערך מוסף, שלא יכלו לקבל במסגרת הבית, בעיקר בגלל סיבות כלכליות. הם הסבירו כיצד שימת הדגש על הפן הלימודי בפנימייה על ידי עזרה, מעקב, תמיכה וזרובן להצלחה תרמו להם מאוד. הם ראו בחוגים, בפעילויות ובהרצאות השונות שקיבלו בפנימייה כלי שעזר להם מאוד בהתפתחותם האישית והכללית והדגישו כיצד כל התהליכים הללו הרחיבו את אופקיהם, פיתחו את יכולותיהם וחיזקו את הרצון שלהם להצליח, להתקדם ולשאוף גבוה.

היו מקפידים גם שנשקיע בכל התחומים גם הריאליים וגם הפחות ריאליים. היינו נשארים בחנים בכל מיני פעילויות והרצאות שבאמת אני חושב שתרמו לי למי שאני היום (גלעד). או שילד יוצא מוצלח ומקבל את מה שחסר, את ההשלמות מבחינת כלים, או שילד מאבד את עצמו, פשוט מאבד את עצמו, הולך למסלול שהוא לא חיובי (יפה). כי ברובו אני חושבת שזה בגלל האחריות הגדולה שהם חשים, כי עצם העובדה שהם (הצוות החינוכי) נמצאים בפנימייה כדי לעזור, כדי לתמוך, כדי לתת לך את הכלים כדי שתצליח, כדי שתתפתח, כדי שתתעצב בצורה שהיא מאוד טובה. כל הדברים האלה בעצם על כל מקבלי החלטות בפנימייה יש להם השפעה מאוד חשובה (שושנה).

לסיכום שאלה זו, מדברי המרוויינים נמצא, כי בתקופה קריטית בחייהם, הפנימייה החינוכית הותירה חוויה חינוכית, חברתית ואישית חיובית, שהם מחשיבים אותה כבעלת משמעות לאופן שבו התעצבו החיים שלהם וזהותם כבוגרים.

שאלה 2: תוצרים זהותיים (הון זהותי) שהבוגרים קיבלו מהפנימייה

מרכיבי ה'הון הזהותי' שבוגרים מציינים במיוחד ככאלה שרכשו בפנימייה היו: אחריות, זהות דתית, תחושת ביטחון, זהות חברתית, חוסן ועצמאות.

אחריות

המרוויינים סיפרו על אחריות שרכשו מעצם היותם בפנימייה במסגרת שבה הם נמצאים ללא ההורים ועליהם לקבל אחריות על מעשיהם ובמידה מסוימת גם על התנהגותם כלפי הסובבים אותם. הם ציינו, שבמסגרת הפנימייה ניתנו להם תפקידים שונים בעלי אחריות לא רק על עצמם אלא גם על פעולות הקשורות להתנהלות התקינה של המסגרת וסביבתה, מה שגרם להם לתחושה בוגרת ואחראית.

אחריות זאת אומרת שאני לא נמצא בבית אה... אני נמצא בכפר נוער ששם בעצם אין את ההורים שכל הזמן דואגים לך אתה סוג של דואג לעצמך (שמואל). גם העניין של עבודות בקיבוץ, הילד מבין מה זה אחריות (שמואל). אחריות, להיות בן אדם טוב, את יודעת בעיקר להיות בן אדם טוב, אכפתי כלפי הזולת. שנותנים לך להיות אחראי, כאילו נותנים לך אחריות... בגיל כזה שאתה עומד להתגייס זה נותן לך יותר אחריות וזה עוזר לך לקחת דברים להחליט על דברים (צדוק).

עדיין אומרים לך מתי להגיע ומה לעשות אבל התחושה היא אחרת, זאת אומרת שאת אחראית, שאת כבר גדולה, שאת באמת רשאית לעשות מה שאת רוצה (מורן).

זהות דתית

המרואיינים סיפרו כיצד הרגישו מחוברים לערכים הדתיים שהונחלו להם בפנימייה וכן על הפעילויות הנובעות מעצם העובדה שהמוסד דתי ומקפיד על דברים כמו שמירת השבת, התנהגות על פי ערכי הדת והחינוך הדתי בכללותו. אלה חיזקו את זהותם הדתית, את הקשר שלהם ליהדות ואת תחושת השייכות לחברה כולה. המרואיינים הוסיפו, שהם מאוד מאמינים בצורת חינוך זו, שואפים להתנהל כך בחייהם בעתיד ואף לחנך את ילדיהם כפי שהתחנכו בפנימייה.

כל הקטע של הביחד, קידוש ביחד, שירה ביחד, ארוחה ביחד, שירי השבת אתה באמת סופג את היהדות... מה זה בעצם להיות... יהודי במדינה הזאת (שמואל).
אני מאמין בחינוך כמו שאני קיבלתי בפנימייה. אני חושב שקיבלנו חינוך טוב אז בזמנו אני מאמין בחינוך דתי מסורתי, ללמד את הילד עקרונות חשובים כמו לאהוב את הארץ לאהוב את האנשים אה... להיות סובלני, לקבל את השונה, להיות תחרותי מבחינה חיובית, כמוכן להצליח בלימודים, להתפתח ולשאוף כמה שיותר... אני הייתי רוצה שהילדים שלי יתחנכו על ערכים כאלה (גלעד).

תחושת ביטחון

המרואיינים תיארו את הערכה הרבה למסגרת הפנימייה וציינו שהפנימייה נתנה להם ביטחון רב גם במהלך השהות בפנימייה וגם לאחר מכן, כשהם מבינים שאילולא היו לומדים בפנימייה לא בהכרח היו מגיעים לאן שהגיעו ולהצלחה שהשיגו בחייהם. המרואיינים הדגישו שהמסגרת הייתה מפלט טוב בשבילם וסוג של חממה, שבה פיתחו ביטחון עצמי וביטחון בחיים על ידי תמיכה והכוונה נכונה.

סוג של חממה, שדווקא נתנה לי ביטחון ומקום טוב (ירדן).
כשאני מסתכלת על עצמי אני רואה ארבע שנים מדהימות שנתנו לי המון ביטחון עצמי, שנתנו לי עצמאות. המון דברים שלדעתי לא הייתי מקבלת בבית, זאת אומרת אם הייתי חיה בבית בתור אקסטרנית (מורן).
יכול להיות שאם הייתי נשאר בבית בגלל כל הדברים האלה, בגלל כל הקשיים האלה בלימודים הייתי מגיע לסוג של תסכול והייתי מוצא את עצמי במקום אחר. הייתי מנתב את הדרך שלי למקום אחר, מקום שלא הייתי מצליח (שמואל).
רובנו אקדמאים וכן תקופת הפנימייה נתנה לנו סוג של ביטחון וערכים (ירדן).

זהות חברתית

המרואיינים מתארים את הפן החברתי כאחד הדברים החשובים במסגרת הפנימייה כיוון שהחניכים הם שמקיימים את המסגרת. הם ציינו את החשיבות הגדולה של החברויות העמוקות והטובות

שנוצרו כתוצאה מהתבגרות והתפתחות משותפת במהלך השנים עם אותם חברים שליוו אותם וחזיקו אותם במצבים שונים. כמו כן, הם הדגישו שהחברים בפנימייה חיו יחד בקבלה, בשוויון ובהזדהות רבה. דבר זה עיצב את זהותם החברתית גם לאחר שסיימו את לימודיהם והמשיכו לשמור על קשרים עם חברים, שלדעתם יהיו חלק מחייהם תמיד.

חברים ולימודים, חברים, החברים האלה הם איתי עד היום. זאת אומרת אנחנו בקשר עד היום שאנחנו כבר יותר מעשור, זה חברים שמלווים אותך כל הזמן ואתה מלווה אותם וזה משהו שלקחתי איתי לכל החיים (צבי).
נגיד בפנימייה אתה לא היית מרגיש ככה את הפערים שבין ילד ישראלי לבין ילד אתיופי, כי בפנימייה זה כאילו כולם אותו הדבר... אתה לא מרגיש את השוני כל כך... זהו ואני חושב שזה אולי אחד הדברים שכלם רצו ללכת אולי ללכת לפנימייה גם להרגיש יותר שווה בין כולם כזה (צדוק).

חוסן

המרואיינים הסבירו שלאחר שצלחו את חוויית הפנימייה ואת ההתמודדויות השונות עם המצבים הרבים שבהם היו נתונים במהלך השנים כמתבגרים בתוך מסגרת ייחודית, הם סיגלו לעצמם חוסן נפשי שלדעתם התפתח בזכות מסגרת הפנימייה. כך, גם כאשר הגיעו למסגרות שונות לאחר הפנימייה, כמו הצבא, ההתמודדות הייתה קלה להם והם לא חוו קושי כפי שלדעתם אנשים שלא התבגרו בפנימייה חוו בפעם הראשונה. בנוסף ליכולת זו הם מתארים אינסטינקטים יותר טובים בהתנהלות מול אנשים ובהתנהלות מול קבוצות שונות.

נהיו לי אינסטינקטים מאוד חדים לגבי בני אדם בזכות הפנימייה. אני בטוחה שלקחתי הרבה מאוד מהפנימייה (יפה).
הכול היה קטן עליו אחרי הפנימייה (יפה).
כשאתה גדל בפנימייה ואתה הולך לצבא אני בטוח שלי היה הרבה יותר קל מהרבה חבר'ה שלא היו בפנימייה. בקטע הנפשי אז אני חסין... כאילו למדתי להתמודד עם הקשיים ודברים וזה גם בגלל הפנימייה, אני חושב שהפנימייה באמת עזרה כאילו להתמודד. במיוחד בצבא היה לי יותר קל כי למדתי בפנימייה (צדוק).

עצמאות

המרואיינים מרגישים שמהרגע שהגיעו לפנימייה החלו להתמודד בצורה עצמאית עם מצבים שונים, החלטות ובחירות בכוחות עצמם וכי ההתנהלות הכללית שלהם הייתה יותר עצמאית כיוון שהיו צריכים לעשות דברים בכוחות עצמם ואת מה שנדרש מהם כדי להצליח ולהתנהל נכון במסגרת הפנימייה. הם משווים זאת למצב הקודם, כאשר בבית גוננו ושמרו עליהם ובמקרים מסוימים מנעו מהם לעשות דברים מתוך דאגה וחשש. אך במסגרת הפנימייה סיגלו לעצמם אורח חיים עצמאי, בוגר ואחראי.

כי אני בפנימייה וטוב לי ומבחינת האישיות זה עיצב לי את האישיות אני יותר עצמאית (רחל).

בחווייה הזו שקיבלתי עצמאות לכבס לבד ... כל בוקר ללכת לביה"ס לחזור מביה"ס להיות בעצם עצמאי להחליט את ההחלטות שלך (יאיר).
הייתה לי חוויה מדהימה...קיבלתי את העצמאות שלי, משהו שבבית מאוד היה להם קשה לשחרר את זה. מאוד גוננו ושמרנו ואת עדיין ילדה (מורן).

לסיכום שאלה זו נמצא, שמבחינת המרואיינים, המסגרת הפנימייתית נחוותה, במבט לאחור, כמקום שבו רכשו 'הון זהותי' חשוב ומהותי אשר חיזק את זהותם, אישיותם ויכולותיהם בתחומים שונים. מדבריהם ניתן לראות כי הרגישו שייכים, בטוחים ומוכלים.

דיון מסכם

מחקר זה בחן את השפעתה של מסגרת הפנימייה על תהליך עיצוב זהותם של בני נוער יוצאי אתיופיה בזמן לימודיהם בפנימיות המחנכות. המחקר אפיין את ההשפעות המשמעותיות של מסגרת הפנימייה, לתפיסתם, מבחינת עיצוב זהותם.

בחירת אוכלוסיית המחקר הייחודית נעשתה על בסיס ההנחה המצויה בספרות המחקרית על הגירה ומתבגרים, המדגישה את גיל ההתבגרות כשלב מרכזי בבנייה ובעיצוב הזהות כאשר עולות סוגיות זהות שונות (Erikson, 1968). הממצאים תואמים לכך, שאכן התלמידים חוו את חוויית ההגירה כמעוררת שאלות של בניית זהות בעלת יציבות והמשכיות. דרך תיאור האופנים שבהם מסגרת הפנימייה השפיעה עליהם אנו מגלים שסוגיות זהותיות העסיקו אותם.

התפיסה שהנחתה את השערות המחקר הייתה, כי יש לבחון את 'סוכני הזהות' השונים בחיי המתבגרים ואת ההקשרים הרחבים יותר בתרומה לעיצוב זהותם (Schachter & Rich, 2011); הממצאים מראים, שאכן מסגרות הפנימייה תוארו כ'סוכנות זהות' משמעותיות בביסוס זהותם של הבוגרים.

הממצאים של המחקר תורמים לספרות המחקרית בכך שהם מראים את חשיבות המודל של קוטה (Côté, 1997) בדבר השפעת מוסדות חינוכיים על רכישת 'הון זהותי'. אכן אנו רואים מהממצאים, שלתפיסתם של המתבגרים הפנימייה החינוכית תרמה רבות ל'הון הזהותי' שלהם וסייעה לתהליך עיצוב זהותם ואישיותם.

הממצאים מחזקים את הספרות המקצועית בנושא הפנימייה אשר רואה באופן ייחודי את הפנימייה כמקום להתמודדות עם סוגיות זהותיות. ראינו כיצד אלה מדגישים את ייחודיות מבנה הפנימייה כסביבה המאפשרת לעסוק בנושאים זהותיים ובתהליכים המסייעים להבניית זהות ובכך מתאימה לקליטתם המיטבית של מהגרים/עולים בחברה חדשה (אריאלי, 1999; כהנא, 1981).

הממצאים מלמדים, שהמרואיינים ראו את הפנימייה כחיובית מאוד וכמסגרת אשר תרמה רבות לתהליך עיצוב זהותם ובנייתה, על אף שהם ציינו גם דברי ביקורת. למשל, היו שאמרו שמסגרת זו לא התאימה לכולם וכי חניכים מסוימים חוו את מסגרת הפנימייה כמאפשרת מדי לעומת המסגרת שאליה התרגלו בבית ולכן ניצלו זאת בצורה שלילית והתקשו לשמור על גבולות. דבר נוסף שעלה מתוך הראיונות הוא המחסור בנוכחות הורית בחייהם בתקופה זו אשר לעיתים יצרה פערים ביחסיהם. הם ציינו את החיסרון בהיותם של המתבגרים במהלך רוב תקופת התבגרותם במסגרת

רחוקה מהבית, בכך שהחמיצו אירועים משמעותיים בחיי משפחתם ולא היו מעורבים מספיק במה שהתרחש בביתם. בדיעבד, הם חשים סוג של חלל שנשאר עימם.

המלצות למחקרי המשך

ממצאי המחקר מעידים על תפיסתם של הבוגרים את מסגרת הפנימייה המחנכת כמשמעותית ובעלת תפקיד מרכזי בעיצוב זהותם. עם זאת, ישנן שאלות רבות נוספות הדורשות מענה בנושא זה, בעיקר לנוכח העובדה שיוצאי אתיופיה עדיין אינם משתלבים בצורה מיטבית בחברה הכללית. נתון זה מעלה שאלה ביחס להמשכיות התהליך שנעשה עם בני הנוער בפנימייתם כאשר הם יוצאים ומתמודדים מול החברה באופן עצמאי. כמו כן, הסקירה והממצאים מסבירים את הרציונל להפניית בני הנוער לפנימיית מתוך הבנה של המחסור ב'הון תרבותי' כתוצאה מהעלייה. עם זאת, התייחסות זאת לא לקחה בחשבון את 'ההון התרבותי' המגופן (ידע, מסורת, ערכים, שפה) שאותו יכלו בני הנוער לספוג ולרכוש מהוריהם בתקופת התבגרותם. לכן אנו מציעים לחקור כיצד השהות של בני הנוער בפנימיית השפיעה על רכישת 'ההון התרבותי' המגופן וה'הון הזהותי' של תרבות מוצאם, שמועבר בעיקר בתוך המשפחה מהורים לילדים בתקופה זו ולאחריה. כמו כן, אנו סבורים, כי חשוב לערוך מחקר המשך שיבחן את התפתחות זהותם האישית, החברתית והתרבותית לאחר שעזבו את מסגרות הפנימייה בתוך החברה הכללית. עניין נוסף שאנו מציעים לבדוק הוא את הרלוונטיות של השפעת המסגרת הפנימייתית כיום על בני נוער בכלל ועולים בפרט, והאם ההשפעה כיום תהיה דומה או שונה לאופן שבה הפנימייה מתוארת כמשפיעה על מתבגרים יוצאי אתיופיה בזמנו, כפי שתואר במחקר זה.

סיכום והשלכות יישומיות

המאמר עוסק בנושאים מאוד רלוונטיים לימינו שבהם הגלובליזציה ממשיכה להתרחב משנה לשנה. המחקר מחבר בין ארבעה תחומים חשובים: זהות, הגירה, בני נוער וחינוך אשר מעסיקים חוקרים ואנשי חינוך בייחוד בתקופה זו. המאמר מחדד את הצורך בהתכוונות ובעיסוק בנושאים זהותיים בכלל ובמערכות החינוך בפרט. ממחקרי זהות עדכניים עולה, כי תהליכים אלו מלווים צעירים עד שנות ה-20 המאוחרות (מבוגרים צומחים) ואף יותר, אם כי התקופה הקריטית לעיצוב, לגיבוש ולבניית זהות יציבה וקוהרנטית מתרחשת בגיל ההתבגרות. תהליך ההגירה כולל בתוכו תהליכים שונים ומורכבים, המשפיעים על משפחות מהגרות באופן כללי ועל ילדי המהגרים בגילאים השונים בצורה ייחודית. המאמר מדגיש גם את חלקה של החברה הקולטת ובעיקר של הגורמים החינוכיים, אשר להחלטותיהם, למעשיהם ולאופן הבנתם והערכתם את תרבותם של המהגרים וילדיהם עשויה להיות השפעה משמעותית עליהם בשלבים השונים של חייהם. במקרה זה בעיקר בגיל ההתבגרות, הקריטי להתפתחות ולגיבוש זהותם של הצעירים, והמשפיע על השתלבותם בחברה הקולטת מבחינה אישית, תרבותית וחברתית. מטרתו של המאמר הייתה לחדד את הנושאים הללו תוך התבססות על חווייתם

האישית של בוגרי פנימיות חינוכיות יוצאי אתיופיה במבט רטרוספקטיבי על התנסותם החינוכית במסגרות הללו והשפעתן על זהותם וחייהם. זאת, על מנת לסייע ולתרום למערכות החינוכיות וגורמי החינוך השונים בקליטה מיטבית של בני נוער עולים הן בטווח הקצר והן בטווח הרחוק. המחקר מדגיש את החשיבות של התייחסות כוללנית לקליטתם המיטבית של מתבגרים מהגרים ומתן תשומת-לב לתהליכים זהותיים המייחסים חשיבות להיבטים הפנימיים והרגשיים שמתבגרים אלו עוברים במהלך קליטתם וכן לגורמים הסביבתיים והחברתיים אשר להם חשיבות לא פחותה בסיוע לקליטה מיטבית בחברה הכללית.

מקורות

- אדלשטיין, א' (2003). תפיסת הזהות של בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 18, 73-97.
- אריאלי, מ' (1999). החינוך הפנימייתי בישראל. בתוך א' פלד (עורך), *יובל למערכת החינוך בישראל* (כרך ג') (1113-1124). משרד החינוך והתרבות.
- אריאלי, מ' וקשתי, י' (1976). הפנימיה כארגון חברתי: מבוא. בתוך מ' אריאלי וי' קשתי (עורכים), *פנימיות: תהליכי חיברות בסביבה נמרצת* (עמ' 9-34). ספריית דגה.
- בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2008). בוגרים של פנימיות חינוכיות בישראל: תמונת מצב. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית* 28, עמ' 103-142.
- בן עזר, ג' (1992). *כמו אור בכד: עליתם וקליטתם של יהודי אתיופיה*. ראובן מס.
- גופמן, א' (2006). *על מאפייני המוסדות הטוטאליים* (מ' זיגדון, תרגום ממקור משנת 1961). רסלינג.
- גרוס, ז' (1995). *יהדות ובני קיבוץ - קשר אפשרי*. רמות.
- גרופר, ע' (עורך). (2005). *הפנימיות החינוכיות: יצירה מקורית במערכת החינוך הישראלית*. משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, האגף לחינוך והדרכה בפנימיות.
- גרופר, ע' (2012). חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי - "כפר הנוער הרב-תרבותי". *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית* כ (35) 131-153.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2020). *האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל - לקט נתונים לרגל חג הסינדר*.
- הרצוג, א' (1998). *הביורוקרטיה ועולי אתיופיה: יחסי תלות במרכז קליטה*. צ'ריקובר.
- וזנר, י', גולן, מ' וערג'דידוסון, ב' (1996). *איכות החיים בפנימיות לילדים ולבני נוער בישראל*. רמות.
- וונדימגן, ר' (2015). *השפעת דמויות חינוכיות על עיצוב זהותם של בוגרי פנימיות יוצאי אתיופיה* (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעי החברה). אוניברסיטת בר-אילן.
- חכימי, ע' וכהנא, ר' (1991). *ישראל - חברה מתהווה: ניתוח סוציולוגי של מקורות: כרך ה. פנימיות חינוכיות בישראל*. מאגנס.

- כהנא, ר' (1980). דפוסים של זהות יהודית בישראל. בתוך ר' כהנא וש' קופשטיין (עורכים), *בעיות של זהות ולגיטימציה בחברה הישראלית: מקראה* (עמ' 296-315). אקדמון.
- כהנא, ר' (1981). מוסדות רב־דגמיים: מסגרת מושגית לניתוח בתי ספר פנימייתיים. *עלים: לענייני החינוך בעלית הנוער*, 3-15.
- כהנא, ר' (1987). קווים לניתוח בתי ספר פנימייתיים. בתוך מ' ניסן וא' לסט (עורכים), *בין חינוך לפסיכולוגיה* (עמ' 57-74). בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות ע"י הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- לוי, צ' (2000). אורח החיים בפנימייה ועיצוב זהותם של מתבגרים. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), *קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל* (עמ' 159-177). רמות.
- לשם, א' (2003). ישראל כמדינה רב־תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך א', לשם וד' רואר־סטריאר (עורכים), *שונות תרבותית כאתגר למשאבי אנוש* (עמ' 13-111). מאגנס.
- עמיר, א' (1997). במקום פתיחה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), *שורש אחד וענפים רבים: סיפור קליטתם של בני נוער מאתיופיה בעליית הנוער* (עמ' 11-24). מאגנס.
- צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות זהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. *מגמות*, לב(4), 487-506.
- קשתי, י' (1980). פנימיות לטעוני טיפוח: בחינה חוזרת. בתוך ש' עדיאל, ח' שלום, מ' אריאלי (עורכים), *טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה* (עמ' 253-263). צ'ריקובר.
- שבתאי, מ' (1999). הכי אחי: מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. צ'ריקובר.
- שמידע, מ' (1979). *חינוך חברתי בבית הספר העל־יסודי*. אחיאסף.
- Berry, J. (2006). Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts. *Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Bloom, K. C. (1998). Perceived relationship with the father of the baby and maternal attachment in adolescents. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*, 27, 420-430.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. in J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Crocetti, E., & Meeus, W. (2015). The identity statuses: Strengths of a person-centered approach. In K. C. McLean, & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20(5), 577-597.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crises*. Norton.
- Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. Norton.

- Grupper, E. (1994). Young immigrants from Ethiopia integrated in youth Aliyah's residential care programs in Israel. In M. Gottesman (Ed.), *Recent changes and new trends in extrafamilial child care* (pp. 182-185). Whiting and Birch.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-54). Springer.
- Levy, Z. (1993). *Negotiating positive identity in a group-care community reclaiming uprooted youth*. Freund.
- Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego identity development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 3*, 215-233.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality, 3*(5), 551-558.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development, 81*, 1565-1581.
- Schachter, E. P. (2004). A new perspective on identity formation in contemporary identity society configuration. *Journal of Personality, 72*(1), 167-200.
- Schachter, E. P., & Galili-Schachter, I. (2012). *Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation*. *Teachers College Record, 114*(5).
- Schachter, E. P., & Rich, I. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist, 46*(4), 222-238.
- Schachter, E., & Ventura, J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence, 18*(3), 449-476.
- Syed, M., & McLean, K. C. (2016). Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence, 47*, 109-118.

מורכבויות ודרכי טיפול באחים במסגרות סידור חוץ־ביתיות⁴ “He ain’t heavy, he’s my brother...”

לימור אוסטרליץ

תקציר

יחסי אחים הם עוגן וציר מרכזי בחיי האדם. יחסים אלה מורכבים ביותר ורוויים קנאה, כעס ותחרות. בסביבה משפחתית בריאה או סבירה הקנאה הטבעית ביחסי אחים תאוזן על ידי רגשות חיוביים באמצעות הקשר המשמעותי שנוצר, צבירת חוויות ואהבה. באשר ליחסי אחים הנמצאים בסידור חוץ־ביתי, המצב מורכב שבעתיים בעיקר בשל הפיזור של האחים בין מסגרות שונות. מאמר זה עוסק בכך ומדגיש את חשיבות הטיפול בממד חיים זה, דרך שימור הקשר, טיפוחו וטיפול בקשיים שקיימים בו. המאמר מדגיש את אחריותה של הפנימייה לפעול בתקופת התחנכותם של הילדים בה, כדי להוציא בסיום בוגרים עם עוגן משפחתי־אחאי משמעותי להמשך חייהם וגורלם.

מילות מפתח: סידור חוץ־ביתי, אחים, פנימייה.

מבוא

טיפול באחים בפנימיות לא זכה עד כה להתייחסות מספקת בספרות המקצועית שעוסקת בחינוך חוץ־ביתי. נושא זה מחייב אותנו לדיון מעמיק. הפנימייה מהווה סביבת חיים ובית תחליפי לילדים ולנוער במצבי סיכון. ברמה הפיזית: הקמפוס, החדרים, העצים, חדר האוכל; ברמה האנושית והבינ־אישית: האנשים שיוצרים את המקום ואת רוח המקום; ברמה הנפשית: הפנימייה הופכת לבית פסיכולוגי עבור הילדים ועבור רבים מעובדי הפנימיות, אשר רואים במקום בית מקצועי.

4. בפנימיית 'הבית לילד' – בית זינגר, שוהים כ־95 ילדים, 40 מהם אחים. מזה שנים אנו עוסקים בפיתוח מודלים ייחודיים לטיפול באחים. ברצוני להודות ליהודה אמסלם, מנכ"ל בית זינגר, שנותן לי את המרחב המקצועי־ביתי ועל חשיבה משותפת ארוכת שנים.

בתהליך נפשי מקביל לזה של הילדים, אנשי המקצוע בפנימייה, בכל המגזרים, מבוגרים כילדים, מזדהים, נזכרים וחווים את עצמם איך הם היו בגילו של זה שנכנס לתוך ליבם. זכור לי היום שבו הכתה בי תובנה עמוקה, כי בסביבת הורות וילדות רוויית כאב אני עוסקת. שנים רבות חלפו מאז. בני הבכור היה בן שבע ולקבוצת החופש של הפנימייה הגיעה ילדה חדשה, כל כך קטנה. בת שבע אוחזת ביד אחיה הגדול, כולו בן 10... כשחזרתי הביתה הבטתי בפני ילדיי והבנתי עד כמה צעירים ופגיעים הילדים שבאחריותנו. מאז הלכה והתחדדה בתודעה המקצועית שלי המשמעות של המושג 'חוץ־ביתי'. זה אינו 'סידור'; זהו מצב קיומי מורכב ומכאיב, הטומן בחובו עבור הילדים הזדמנויות, הצלחות, סיכונים וגם אובדנים.

על הפנימייה מוטלת החובה לסייע לשקם את הנזק שנוצר מעצם היציאה מהבית ולאפשר לילדים עיבוד הכאב כתוצאה מאובדן הרצף המשפחתי. שנים רבות אנו עוסקים בפנימיות בשימור הקשר הורה־ילד ובטיפול בו. מטרת מאמר זה היא להדגיש את ההכרח והחובה של התייחסות ומתן טיפול גם בתת־מערכת האחאים, בין אם אחים שוהים באותה מסגרת ובין אם לאו. נדרשים לכך משאבים וידע. טיפול אחאי הכרחי להשלמת הפאזל בטיפול הנפשי בילדים. מוטלת עלינו חובה 'לייצר' עבור הילדים שבטיפולנו זיכרונות ילדות משותפים. עלינו לאפשר התפתחות שתצק בתת־מערכת האחאים תמיכה וסולידריות לאורך החיים הבוגרים שלהם, לאחר שיעזבו אותנו.

חוק ונפש

תהליך ארוך מתקיים בקהילה טרם קבלת החלטה על סידור חוץ־ביתי. ברוח האמנה לזכויות הילד (1989), אשר מכירה בזכותו הטבעית של הילד לגדול במשפחתו, נעשים ניסיונות רבים לשימור התא הטבעי של המשפחה: "המקום הטבעי והנכון לכל קטין לגדול הוא בחיק משפחתו. זכותו של הקטין לגדול בחיק משפחתו. מנגד, חובתם של ההורים לספק לקטין תנאים שיבטיחו את שלומו, רווחתו והתפתחותו התקינה" (האמנה לזכויות הילד).

באשר לחוק המסדיר את נושא הטיפול החוץ־ביתי, קיימת הבחנה בין מבוגר וילד במושגים פיזיים, פסיכולוגיים וחברתיים. מבוגרים נתפסים כבעלי יכולת לדאוג לעצמם ולכן החוק בנוי כך שהוא מאפשר חופש לאדם מהתערבות חברתית. על פי גולדשטיין ואח' (Goldstein et al., 1973) קיימים שלושה מרכיבים שיש לקחת בחשבון בהקשר של הוצאת ילדים לסידור חוץ־ביתי:

1. החלטות בנושא השמה צריכות לשמור על צרכי הילד בהמשכיות של מערכות יחסים. קטיעת רצף מערכות היחסים עם ההורים, דעותיהם ואיסוריהם, משפיעה על תהליכי גיבוש הזהות.
2. החלטות על השמה צריכות לשקף את יכולת הילד לתחושת זמן כילד ולא של המבוגר. תחושת זמן היא חלק אינטגרלי מרצף ההתפתחות הנפשית.
3. החלטות על השמה חייבות לקחת בחשבון את חוסר יכולתו של החוק לפקח על מערכות יחסים בין־אישיות ואת גבולות הידע שקיים על התפתחות לטווח רחוק.

כאשר הרשויות נאלצות להוציא ילדים לסידור חוץ־ביתי, שאלת שימור תת־מערכת האחים היא אחת המרכזיות המונחת לפתחן. מחקרן של שנער, גולן וזורון, המתקיים עדיין בימים אלה, עוסק בשאלה הזו וממצאיו עשויים לתת מענה ולהעמיד לרשותנו כלים איך לקיים השמה בצורה

מיטבית. סוגיות כמו: מתי להשאיר אחים יחד? מתי יש להפריד ביניהם? הנטייה ההגיונית תהיה לשמר, ככל הניתן, את הרצף ביחסים, שעליו ממליצים גולדשטיין ואח' (Goldstein et al., 1973), אך הניסיון מלמד שלפעמים דווקא ההפרדה תהיה ההחלטה הנכונה, למשל כאשר יש פגיעה של אח/אחות בשנייה, או במצבים של תחרות וקנאה הרסניים.

הקבוצה הראשונה: המשפחה

הגישות הפסיכואנליטיות מתייחסות לאדם כיצור חברתי, המתקשה להימנע מלהיות חבר בקבוצה. במודל הפרוידיאני, קיימת התייחסות לפסיכולוגיה קבוצתית מהרגע שיש יחסים משולשים – אבא, אימא, ילד. התפיסה של "עולם פנימי" מושתתת על ההנחה שקיימים חיים חברתיים פנימיים בין הדמויות השונות שהופנמו. משם, בהינתן הורות טובה דיה, יצמח הישג התפתחותי משמעותי: "היכולת להיות לבד" (Winnicott, 1958), התלויה בקיומו של אובייקט טוב. במציאות הנפשית של הפרט זוהי תופעה מתוחכמת שאדם יכול להגיע אליה רק לאחר בניית יחסים של שלושה. יכולת זו משמשת בסיס לבניית בדידות מתוחכמת (שם). הבדידות המתוחכמת, שאליה מתייחס וויניקוט, היא יכולת מופלאה של האדם לברוא לעצמו עולם, ליצור ולהתפתח. זוהי היכולת לפעול בצורה בריאה בתוך קבוצה והיא נשענת על היכולת להיות לבד. על ציר זה אנו נעים לאורך כל חיינו.

אחים

בעוד שהמחקר התמהמה מאוד בחקר יחסי אחים, הספרות המקצועית מלאה בתיאורי יחסים מורכבים בין אחים. מסיפורי התנ"ך קין והבל, יעקב ועשיו, יוסף ואחיו, דרך הפרוזה וספרות הילדים. בספרה *האחים לב* ארי אסטריד לינגדרן מביאה את החלק הפנטסטי, המושלם בנאמנות ביחסי אחים, עד הסוף.

...צימוקי האמיץ, אמר בוא נעשה את זה. אני רוצה לשבת איתך קודם... רק עד שיהיה חושך, אמרתי, שלא נראה כלום. ישבתי על ידו והחזקתי את היד שלו והרגשתי חזק וטוב לגמרי לגמרי וששום דבר מסוכן, לא מסוכן באמת כשהוא נמצא פה. ואז נפלו הלילה והחושך על ננגיאלה (ארץ) על הר, נהר ואדמה ואני עמדתי על יד הצוק ויונתן החזיק בכוח בידיים שלו מסביב לצוואר שלי... לא יכולתי לראות את הצוק מתחת, אבל ידעתי שהוא נמצא שם ואני צריך לעשות רק צעד אחד לתוך החושך והכל יגמר... צימוקי לב הארי אמר יונתן אתה מפחד? לא... כן... (לינגדרן, 1984: 198).

הספרות הפסיכולוגית, בדרך כלל, לא מתייחסת לחלקים פנטסטיים ביחסי אחים. אבל בצד המורכבות ביחסים אלה, הנאמנות הטבעית והחברות בהחלט מתקיימים בה. כל עוד הקונפליקטים הטבעיים מקבלים תנאים משפחתיים סבירים בסביבה טובה דיה, יוכל הילד להתגבר על הכאב נפשי הכרוך באופן טבעי ביחסים אלה. האהבה תגבר על הקנאה ויווצר קשר

משמעותי. יעל לצר ואח' מתייחסות לדינמיקה ולתהליך עצמו: "הדינמיקה האחאית משפיעה על תהליכים התפתחותיים ויש לה השפעה מיוחדת ומרכזית בתקופת הילדות וההתבגרות" (לצר ואח', 2014: 340).

אלטמן (2013) מביאה את התייחסותו של פרויד לתחרות בין אחים ואומרת:

פרויד ראה את התחרות בין אחים כאינהרנטית לחיים האנושיים ומחברת לדינמיקה ההורית. אחים נתפסו כמתחרים שנאום על השד של האם, כתחליפי הורים נעדרים או לא טובים מספיק, או כדמות הזדהות. פרויד ראה בלידת אח איום גדול על הילד הבכור הנדחק הצידה, אבל הוא האמין שהתמודדות עם איום זה על ידי תצורת תגובה, חזרתיות והזדהות חשובה מבילה להתפתחות תחושת צדק חברתי ושוויון, רגשות חברתיים ואחוזה (אלטמן, 2013: 351).

ניתן לטעון כי "שמירה על צורכי הילד" כוללת גם שמירה על מערכות היחסים החשובות לו ובכלל זה יחסיו עם אחיו, שמגדירה את זהותו ותפקידו כאחד מקבוצת האחים במיקום ובתפקיד מסוים במשפחה. זוהי גם אחת המשימות המורכבות במשפחה שאליה נדרשים ההורים.

טראומת היציאה מהבית

כדי להבין טוב יותר את צרכיהם של ילדים וילדות בסיודר חוץ־ביתי, עלינו להבין את השבר שנוצר מעצם הפרידה מהבית. בצד השיפור וההגנה על הילדים, שהפנימייה עשויה לספק, מתחולל הרס של מבנה התא המשפחתי המוכר. הקטיעה ברצף היחסים, כפי שהילד הורגל בה מייצרת כאב נפשי חדש: "טראומת היציאה מהבית". המרחק מהבית גורם לגעגועים עזים. הריחות, הצבעים, מזג האוויר, הנוף וההרגלים המוכרים מתרחקים. עצם השינוי יוצר כאב. מצב זה, שמחד גיסא מגן על הילד פיזית, מחליש, מאידך גיסא, את כוחותיו הנפשיים ואת חוסנו.

ילד צעיר לא יכול לתפוס את מורכבות המוגנות וההכרח ביציאה מהבית. הילד נתקל בפרדוקס הנאמנות, אותו אני מעדיפה לכנות "פרדוקס האהבה". את הבית הילד אוהב באופן טבעי, כך גם את ההורים והאחים. המצב שבו הרשויות מגוננות מפני הבית מחייב יצירת מנגנון המאפשר לילדים להמשיך לאהוב את מי שמסוכן עבורו. קיימת כמיהה מתמדת ליישב את הסתירה הפנימית בין תפיסתו הילדית, האידיאלית, את העולם, המיוצג בעולם הפנימי על ידי ההורים, לבין הפגיעה בו, שבגינה הורחק מהבית. הדיסוננס שנוצר בין כוחות פנימיים אלו מבלבל מאוד את הילד ומחליש אותו. נדרש תהליך ארוך שבו הילד יוצר ברית חדשה עם המבוגרים המשמעותיים החדשים שאחראים עליו, אותם מכנה יורם שפירא (שפירא, 1995) "ההורה המוסדי". על אף עוצמתו של מושג זה הוא חשוב מפני שתפקיד הפנימייה אינו להוות תחליף להורים וקבוצת השווים אינה תחליף לאחים. הפנימייה מסייעת להורים לגדל את ילדיהם ומגנה עליהם. היציאה מהבית, יחד עם החרדה הכרוכה בהגעה למקום זר, יוצרים מצוקה המחייבת את הילד לבצע פיצול חזק בין העולמות. התפקיד הראשוני של הפיצול הוא הפרדת האובייקטים הקשורים בחוויה טובה מאלו הקשורים בחוויה רעה (פלדמן, 2001). זהו מצב נפשי אקוטי, שהילד מבקש להשליך מתוכו.

המטפלים בפנימייה הופכים להיות "הרעים", התוקפים. העובדת הסוציאלית "חוטפת ילדים", אך מצב זה יכול גם להתהפך, כאשר ילד מתנכר למשפחתו ורואה בפנימייה מקום מציל ומושיע. היציאה מהבית יוצרת עמדה נפשית חדשה כלפי המשפחה, ההורים והאחים. עם אחיו ואחיותיו עלול להיווצר קונפליקט אפילו מורכב יותר, שכן האחים שנשארו בבית הם "ילדים טובים". אם אחיו או אחיותיו של הילד היו אלה שהביאו ליציאתו מהבית, כי סיפרו את הסודות המשפחתיים, או מצב אחר וקיצוני, שהיציאה מהבית נגרמה בשל פגיעה של אח או אחות או בחסותם, הרי אז הקונפליקט אף מחמיר.

בכל מצב, געגועים, קנאה וכעס קיימים בתמונה הרגשית המכאיבה. נדרש תהליך טיפולי ארוך שבו הילד לומד להכיר בחלקים הטובים והרעים בצורה אינטגרטיבית וללא הכחשה של הכאב הנפשי ושל הפגיעות שחווה, ובמקביל להתפתח לעבר הצלחה והשלמה. יהודה עמיחי, המדייק כל כך את העמדה הפרדוקסלית הזו, כותב בשירו "אדם בחייו":

...אדם צריך לשנוא ולאהוב בבת אחת, באותן עיניים לבכות ובאותן עיניים לצחוק
באותן ידיים לזרוק אבנים ובאותן ידיים לאסוף אותן,
לעשות אהבה במלחמה ומלחמה באהבה.
ולשנוא ולסלוח ולזכור ולשכוח
...ולסדר ולבלבל ולאכול ולעכל
את מה שהיסטוריה ארוכה עושה בשנים רבות מאוד...
(עמיחי, 1982: 50).

המתחייב מקליטת אחים בפנימייה

המורכבות ביחסי אחים מוקצנת עוד יותר בסידור החוץ־ביתי, שכן מעטים המקרים שבהם כל האחים מופנים יחד לסידור חוץ־ביתי. הפגיעה בשלמות המשפחה וברצף החיים של הילד, הוריו ואחיו, הם, כאמור, רע הכרחי שנוצר מעצם ההחלטה על השמה חוץ־ביתית במטרה להגן על הילדים. לעיתים הגנה זו דורשת מניעה, השגחה או הגבלה של הקשר עם ההורים או עם האחים. אולם, בה בשעה שההגנה על שלום הילד ברמה הפיזית דורשת הפרדה והרחקה, הרמה הנפשית דורשת יצירת כלים טיפוליים, שיאפשרו מרב ההמשכיות של יחסים בתוך המשפחה תחת השגחה ופיקוח. ולכן זהו הקו המנחה בתוכנית טיפול.

טיפול באחים מחייב הבחנה בין המאפיינים המשפחתיים הבאים אשר יכתיבו את

מסגרת ההתערבות:

- השמה חוץ־ביתית עם אח/אחות אחד או יותר לאותה מסגרת.
- הפרדת אחים בין מסגרות בעקבות החלטה טיפולית (למשל, כאשר יש פגיעה של אח/אחות אחד בשני/ה או כאשר אחים צעירים מושמים באומנה והגדולים נשלחים לפנימייה).
- רק ילד אחד יוצא מהבית ושאר האחים נשארים ("הכבשה השחורה").
- כאשר להורה יש ילדים נוספים מאב/אם אחרים.
- אחים לא ידועים, למשל, שנמסרו לאימוץ.

בקליטת אחים לפנימייה אנו בוחנים את ההיסטוריה המשפחתית, האישית והאחאית. עלינו להבין את היחסים ולהרכיב מכך תמונה משפחתית כפי שהתקיימה בבית הטבעי שלהם. תוכנית הטיפול נבנית על בסיס ניתוח הדפוסים, היחסים, המשולשים והבריתות. אלה יתפתחו בהמשך כשחזור עם "אחיהם הלא ביולוגיים" בקבוצת השווים. אבחון ואיתור תפקידים במשפחה, כגון: "הילד המועדף", "הכבשה השחורה", "הילד ההורי", מצבים של ניכור הורי ועוד מנחים אותנו כיצד לפעול. לפי המודל של בואן (Bowen, 1976) בתהליך הטיפולי יש לעבד את רמות החרדה המושלכות בתוך חלקי המערכת המועברות באופן בין־דורי. ככל שרמות החרדה גבוהות יותר, כך רמת הנפרדות של כל אחד מהפרטים תהיה נמוכה יותר ובהתאמה גם רמת התפקוד כאדם בוגר ועצמאי. "מערכת של שלושה אנשים היא משולש. מערכת של ארבעה אנשים היא ארבעה משולשים בסיסיים, מערכת של חמישה אנשים היא תשעה משולשים בסיסיים וכן הלאה. התפתחות זו מכפילה את עצמה במהירות ככל שמערכות גדלות" (Bowen, 1976), תרגום חופשי של כותבת המאמר).

הבנת התפקידים במשפחה בשילוב המערך של הבריתות והמשולשים מדייקת אותנו בפעולותינו. זמן ההתחנכות בפנימייה, תקופת הילדות, היא חלון ההזדמנויות לטפל בכל אלה. כלי העבודה המרכזי שלנו הוא "תוכנית טיפול אישית לכל ילד". תוכנית טיפול בסיסית היא נגזרת של הבעיות שמהן סובל הילד, כמו: הרטבה, חרדה, בעיות חברתיות, בעיות בתחום העורף המשפחתי, ועוד. על בסיס הבעיות המסומנות נבנית תוכנית כוללנית, המתייחסת לילד כשלם, לא כסך הבעיות שמהן הוא סובל. אנו בונים תוכנית טיפול על פי תחומי חיים: התנהגותיים, רגשיים, משפחתיים, לימודיים, אחאים, מוגנות, בריאות. התייחסות לנושא האחים, כנושא בפני עצמו המצריך את תשומת לבנו, מציבה את הטיפול בנושא בשורה אחת, כמו דאגה לבריאות או שיפור בלימודים. הסביבה הטיפולית מגלמת בתוכה אינסוף אפשרויות לאינטראקציות. תפקידנו להביא ליצירת סביבה שתתמוך בכל אחת מהמטרות בתוכנית.

אחאות לא ביולוגית

ילדים בפנימיות חיים 24/7 בקבוצה הדומה במובנים רבים למשפחה. כמו בכל תהליך טיפול משפחתי ניתן לשאול בהשראת ניקולס ושוורץ (Nichols & Schwartz, 2004) מהם הכוחות המעצבים השפעות אלה?

בשונה ממשפחה, ילדים בפנימיות אינם חולקים את המרחב עם בני משפחה ביולוגיים. זהו מצב נפשי מורכב ורווי פרדוקסליות של נאמנות ואהבה. איך יכולה הפנימייה לחבור אל כוחות אלה ולהשפיע לטובה על מסלול התפתחותו של הילד? המדריכים ממלאים תפקיד הורי בחיי הילדים. הם אלה שמנווטים את ההתפתחות בתהליך הקבוצתי, שבו נוצרת אחאות חדשה: "אחאות לא ביולוגית". כמו בקבוצת האחים הביולוגית, בקבוצת השווים נוצרים באופן טבעי מתחים ויריבויות. שורשיהם מגיעים עמוק עד יריבויות של אחים, תחרות על תשומת של ההורה/המדריך, מאבק על שליטה ומאבק על הבדלים חברתיים. הקבוצה רוויה בהשלכות הילדים. אלה שזכו להפנים הורות ואחאות טובה דיה ורכשו את ההישג של היכולת להיות לבד, יוצרים קשר מיטיב עם המבוגרים

החדשים בחייהם ועם קבוצת השווים. אלה שלא זכו להפנים הורות ואחאות טובה דיה, יפנינו תלות רבה בסובבים אותם. היחסים הנוצרים מדמים אלמנטים רבים מהמוכר להם מהבית לטוב ולרע. אנו משתמשים בתכנים הנפשיים הללו ובאמצעות יצירת אקלים חברתי חיובי מטפלים ביחסי האחים, כפי שהופנמו אצל כל ילד וילדה. חובתנו להשתמש בתהליכים הקבוצתיים לטובת התפתחות קבוצתית ואישית. כפי שמשפחה הופכת לסביבה מאפשרת (וויניקוט, 1971), הפנימייה בדרך עבודתה מספקת סביבה מאפשרת חליפית ומקבילה עבור חניכיה. כך שהמורכבות, פרדוקס הנאמנות והאהבה הופכים להזדמנויות פז.

... ההתרחשות האישית מאפשרת ליחיד בקבוצה לחקור את עצמו דרך החוויה הרגשית דרך קושי (עלבון/סלידה) או דרך חוויה רגשית חיובית (קבלת אמפטיה וחום). באמצעות תקשורת חוקר היחיד את קשריו הבין־אישיים בצורה עמוקה (יאלום, 2006).

אנו מאפשרים לילדים להיות ביחסי גומלין ובאינטראקציות משמעותיות כפי שרדל ווינמן מנחים אותנו בנושא זה: "במסגרת הטיפול המוסדי, שני משתנים בסיסיים ומקיפים יוצרים שלם ונמצאים באינטראקציה תמידית זה עם זה. המשתנה הראשון הוא הילד בעצמו. המשתנה השני הוא הסביבה שעמה הוא מקיים יחסי גומלין והיא יוצרת עמו אינטראקציה" (Redle & Wineman, 1952: 42), תרגום חופשי של כותבת המאמר.

מתאוריה למעשה

בפנימייה שלנו למדנו שרכיב שלא נכנס לתוכנית עבודה שנתית ומוקצים לו יעדים, לוחות זמנים ומשאבים לא יתבצע. בפנימייה מופעל 'חדר משפחות', זהו חדר נעים וחמים לביקורי הורים ואחים. מזה מספר שנים אנו מפעילים 'פרויקט אחים', שעליו אחראית עובדת סוציאלית שתפקידה עו"ס אחים.

לכל קבוצת אחים יש מלווה חונך/מטפל שנפגש עמם אחת לשבוע על פי מטרות שהוגדרו מראש על ידי אותה עובדת סוציאלית ונקבעו כיעדים בתוכנית הטיפול בשני מוקדים:

1. מוקד חווייתי: תוכן המפגשים יהיה לכוון בילוי משותף, הנאה והתקרבות, איסוף חוויות לסל זיכרונות משותף; מצבים שבהם יש קשר אחאי טוב וסולידריות. הליווי יהיה במסגרת חונכות.
2. מוקד טיפולי: כאשר רמת הפוגענות בין האחים גבוהה וקיים ניכור ביניהם. הליווי יהיה על ידי מטפל/ת בדגש טיפולי.

כל חברי הצוות הישיר, המלווים והמטפלים, מודרכים לאורך השנה על ידי עו"ס אחים. במפגש סיום שנה של פרויקט האחים שאלנו כל אחד ואחת מה הוא/היא למד/ה על אחיו/אחותו במהלך השנה שלא ידעה קודם. אחד הילדים הקטנים אמר: "למדתי על אחי שהוא ממש יודע להקשיב". ילדה אחרת ציינה, שהיה לה כיף להכין עוגיות עם אחיה. מסתבר, שההנאה והזמן המשותף הם נכס מרכזי שהאחים מרוויחים מפעולותינו.

כמו כן, עלינו להשתמש ברמה הקבוצתית לגבי קבוצת האחים הלא ביולוגיים. לשם כך אנו מיישמים מודל PGI – Positive Group Interaction שפותח על ידי תומס וולמר בעת

שעבד בהוסטל לילדים (Volmer, 2005). וולמר הראה שהצוות מונע מפחד, הילדים משחזרים את הטראומות שלהם במרחב הקבוצתי והכלי המרכזי להפעלת הילדים הוא שליטה של המבוגרים על הילדים. בעקבות כך, הוא הציע מודל עבודה ליצירת סביבה בטוחה ובריאה לילדים המקנה תחושת ביטחון. וולמר התבסס על מודל שפותח על ידי וורה וברנדטרו (Vorrath & Brendtro, 1974) והנקרא Positive Peer Culture – PPC. שני המודלים האלה נובעים מאסטרטגיה שמטרתה לאפשר עבודה ממקום בריא, ממקום שמתייחס אל האדם כבעל כוחות ופוטנציאל התפתחותי הנובע מדרך לצמיחה. גישות אלה מבוססות על קידום קומפוטנטיות על פני התייחסות אל פתולוגיה נפשית או אל הסימפטומים הנובעים ממנה. המודל הוא סינתזה בין מספר עקרונות ונובע מתוך הפרקטיקה ומחיפוש ארוך שנים אחר גורמים המאפיינים תוכניות קבוצתיות מוצלחות. הקבוצות אינן מתעניינות בזכות להעניש או להגביל זכויות של חברים, הן מכוונות ל־peer concern. כלומר, פעולה מתוך דאגה ויכולת להפעיל לחץ על היחיד ולהניע אותו מתפיסה עצמית שלילית לתפיסה עצמית חיובית, המכילה בתוכה התייחסות אל עצמי כאדם טוב, מקובל וראוי לקבלה (Vorrath & Brendtro, 1974). הפסקתה של התנהגות שלילית נתפסת כהמשכיות של בניית תפיסה עצמית חיובית (Volmer, 2005). במרכז המודל נמצאת ההנחה, שילדים לומדים בצורה מיטבית על ידי חיזוקים, עידוד, מסגור מחדש ומידול (modeling) חיובי של המבוגרים. בכך המודל מספק את ההזדמנויות המובנות מאליהן ללמידה של אינטראקציה חיובית בתוך קבוצת השווים.

על בסיס המודל הזה פיתחנו מסגרת לעבודה קבוצתית הנקראת: **“שיבות ילדים”**. זהו כלי מעשי מאוד המורכב מחמישה שלבים. המטרה לספק הצלחה ובכך להעביר מסר נפשי עמוק שרצונותיהם ורגשותיהם של הילדים יכולים ליצור שינוי אמיתי חיובי בחייהם. שיבות ילדים הם מפגשים קבוצתיים חד־שבועיים. כל קבוצה מתכנסת לדיון בנושאים מרכזיים מחיי הקבוצה. לישיבה זמן ומקום קבועים והיא מונחית ידי עו"ס הקבוצה והמדריכים. באמצעות סבב בין חברי הקבוצה כל ילד בתורו מביא נושא לחשיבה משותפת מחיי היום־יום שמפריע לו (למשל, התור למקלחת, קללות, גניבות, ועוד). גם לצוות יש זכות להעלות נושאים לדיון כחלק מהסבב. הקבוצה מעודדת את החבר המציג לתרגם את ההתחייבות לפעולה. בסיום מתקבלות החלטות מחייבות, המסר הוא: “אתה לא לבד עם ההתחייבות”. נוצר שיח המעביר מסר לקבוצה: “אנחנו כאן יחד”. מניסיוננו בפנימייה, כלי זה מפחית את השימוש בענישה, ונדלזים ואת חוויית הבדידות של הילדים; הכלי משפר את הדיאלוג החינוכי ומפתח את יכולתו של האחד להכיר ברגשות חברו. הקבוצה לומדת לקיים אחאות בריאה במרחב בטוח. המיומנויות שהילדים הוכשים בתהליך הקבוצתי הופכות לכלי שבו ישתמשו בבית בחופשות, בתקשורת בין־אישית בבית הספר ועם אחים ואחיות ביולוגיים. הקבוצות מופעלות בכל שכבות הגיל – מצעירת הקבוצות בפנימייה ועד הבוגרת שבהן.

סיכום

אם מקובלת ההנחה הבסיסית, כי על הפנימייה לייצר סביבה תומכת התפתחות, המאפשרת לילד להתנסות בחוויות נפשיות עמוקות שישפיעו לטובה על מהלך נפשו וכי: “אין פעולה, נורמה

או חוק בחיי הפנימייה שעומדים אִפְרוּרֵי מול הילד, והילד אמור לסגל עצמו אליהם, אלא שכל פעולה, נורמה וחוק נעשים כך כמו שהילד יוצר אותם" (כהן, 2005), הרי, שכל ילד וילדה, אשר נטועים עמוק במשפחה הטבעית שלהם, מספרים לנו סיפור שונה על אודות הצרכים הנפשיים העמוקים ביותר גם בהקשר האחאי. עלינו לפעול מתוך תפיסת עולם הרואה בפנימייה אוסף של מרחבים פוטנציאליים, תפורים לכל ילד וילדה לפי מידתם בתפירה עילית. שאלת האחים מגוונת מאין כמותה. היכולת המקצועית להבחין ולבחן את הצרכים הייחודיים של כל חניך וחניכה יאפשרו לנו לתת את המענה הנכון.

עולה בזיכרוני תמונה של זוג אחים הגדלים בפנימיית ה"בית לילד", אח ואחות בני עשרה, שפוגשים בחדר המשפחות שלנו את אחותם הפעוטה, הגדלה במשפחה אומנת. אני שומעת את י. מקריא סיפור לאחותו הקטנה, בעוד שאחותה מחבקת אותה. זהו רגע חשוב לשלושתם שיש לנצור אותו. מניסיוני בעבודה בפנימייה, למדתי שהזמן האחאי הזה, אשר ערכו לא יסולא בפז, ייחקק בזיכרונם כחלק מסל זיכרונות הילדות שלהם. חובתנו כצוות ליצור את התנאים, לגרום לכך לקרות. בכך אנו משדרים לילדים: "אתם חשובים, הגעגועים שלכם הביתה חשובים, האחים שלכם חשובים, ההורים שלכם חשובים". עלינו לטפל בכל אחד מהילדים באופן פרטני ולסייע להם להתמודד עם השבר המשפחתי, לסייע להם להכיל את הנעגוע ואת הרצון לראות שוב את משפחתם כדבר אחד שלם, תוך בניית נפרדות בריאה ויציאה ממעגל הפגיעה. זו עבודה רבה, מורכבת וחשובה כל כך.

אני סבורה, שקבלת החלטות מקצועיות כחלק מהתמונה הקלינית האחאית צריכה להפוך לפרקטיקה בסיסית בכל עבודה טיפולית עם ילדים בסיודר חוץ־ביתי, החל מהטיפול בקהילה, עבור דרך ההחלטה על יציאה לסיודר חוץ־ביתי ועד תהליך ההשמה עצמו. יש להדגיש את חשיבות הקשר האחאי בקבלת החלטות הנוגעות לילדים ובני נוער במצבי מצוקה.

שמו של המאמר נגזר משיר ישן נושן שנכתב בעקבות כתבה של מגזין LIFE, שלוותה בתמונה אייקונית של ילד הנושא את אחיו הפצוע מבין הריסות של מה שהיה ביתם לאחר הפצצה במלחמת וייטנאם. משנשאל הילד האם לא כבד לו המשא הוא ענה: "הוא לא כבד, הוא אחי". ובמקור האנגלי: "He ain't heavy, he's my brother..." ההכרה ביחסי אחים כקשר המשמעותי ביותר בנוסף לקשר הורה־ילד מהווה כלי חשוב ביותר לטיפול ולחיזוק של הילד ושל המערכת המשפחתית כולה. אין בכונתי לייצר תמונה אידיאלית. יחסי אחים רוויים ביצירות, בפגיעות, בקנאה ולעיתים אף בשנאה. אם לא נטפל ברגשות אלה בתקופת הילדות, שבה הילדים מתחנכים תחת אחריותנו, אנו עלולים להוציא אותם מהפנימיות אל בגרות רוויית כאב נפשי לא מטופל, לא מעובד והרסני.

מקורות

- אלטמן, ר' (2013). מי בא אחרי? יחסי העברה אחאיים בפסיכותרפיה פסיכואנליטית. מארג: כתב עת ישראלי לפסיכואנליזה, ד, 68-43.
- אנדרסון, ר', עורך (2001). מאמרים קליניים על קליין וביון. מודן.
- האמנה לזכויות הילד (1989). נדלה ינואר 2021
<https://www.gov.il/he/departments/policies/molsa-policy-convention-on-the-rights-of-the-child>
- ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. עם עובד.
- יאלום, א' (2006). טיפול קבוצתי – תאוריה ומעשה. כנרת.
- כהן, י' (2005). עקרונות פסיכואנליטיים בטיפול הפנימייתי בילדים. בתוך: ע' רון (עורכת), הטיפול במרחב החיים. מוסד בני ברית.
- לינגרדן, א' (1984). האחים לב ארי. הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, ספריית הפועלים.
- לצר, י', כץ, ר' וברגר, ק' (2014). יחסים בין אחיות שאחת מהן לוקה בהפרעות אכילה. חברה ורווחה, ל"ד (3), 358-335.
- עמיחי, י' (1982). שעת החסד. שוקן.
- פלדמן, מ' (2001). בתוך: ר' אנדרסון, מאמרים קליניים על קליין וביון (עמ' 22). מודן הוצאה לאור.
- ספירא, י' (1995). ילדים בפנימייה טיפולית – נקודת המבט ההורי והשלכותיה על העובד הסוציאלי. חברה ורווחה, ט"ו (4), 414-399.
- Goldstein, J., Freud, A, & Slonit, A. (1973). *Beyond the best interests of the child*. Free Press paper book.
- Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin. (Ed.), *Family therapy* (pp. 47-57). Gardner.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R.C. (2004). *Family therapy: Concepts and methods*. Pearson.
- Redl, F., & Wineman, D. (1952). *Controls from within: Techniques for the treatment of the aggressive child*. Free Press.
- Winnicott, D.W. (1958). The capacity to be alone. In: The maturational processes and the facilitating environment (1965). *The International Psycho-Analytical Library*, 64, 1-276. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Vollmer, T. (2005). Creating a peer-directed environment: An approach to making residential treatment a unique experience by using the power of peer groups. *Child and Youth Care Forum*, 34(3), 175-192.
- Vorrath, H. H., & Brendto, L. K. (1974). *Positive peer culture*. Aldine Publishing Company.

שער שלישי

צוותי חינוך
וטיפול בפנימיות ובאומנה

מעמדו וקידומו המקצועי של המדריך בפנימיות ובכפרי הנוער בישראל: למי זה אכפת?

חזקיה (חזי) אהרוני

תקציר

העיסוק והדיון הממשלתי והציבורי בנושא מעמדו וקידומו המקצועי של המדריך במסגרות החוץ-ביתיות, בפנימיות ובכפרי הנוער בישראל, נותר אתגר משמעותי ביותר לאורך שנים רבות. הקשיים, האתגרים והפתרונות האפשריים ידועים ומתועדים, אך נראה שהאחראים לכך "קיבלו החלטה שלא להחליט" מטעמים שונים ותהליך זה נשאר קופא על שמריו עד היום. המצב הנוכחי יוצר קושי אמיתי שמנציח את מעמדו השולי ותנאי העסקתו הקשים של המדריך והפתרונות למצב זה נדחקים הצידה שוב ושוב. זהו מצב בלתי נסבל ושאינו מתקבל על הדעת, שבו כל אחד יכול להתקבל לעבודה כמדריך ללא הכשרה והסמכה מקצועית כלשהי וללא תואר, ולעבוד עם ילדים בעלי קשיים התנהגותיים ורגשיים מורכבים ביותר. מצב זה יוצר קשיים במסגרות חינוכיות-טיפוליות אלה, פוגע בגיוס ובסינון מדריכים איכותיים לעבודה בשל תנאי העסקה קשים ונחותים, פוגע ביציבות החינוכית-טיפולית בילד כשמדריכים מתחלפים לעיתים קרובות, וכן גורם לעלויות כספיות גדולות לשם הכנתם והכשרתם המתמדת של המדריכים החדשים. איכות התהליך החינוכי-טיפולי של הילדים המופלים לרעה עלול גם הוא להיפגע כי הילדים לא זוכים לקבל, על פי חוק ולפי אמנת זכויות הילד, את החינוך והטיפול הטובים ביותר כפי שהיו ראויים לקבל. כוח אדם שאינו מיומן וחסר הכשרה רצינית או אפילו הסמכה בסיסית, פוגע ביכולתם של הילדים להצליח כאזרחים שווים ומועילים, בשילובם ובהכלתם בהצלחה בקהילה.

מאמר זה מגדיר מה הוא 'מעמד המדריך'; סוקר את ניסיונות העבר לשפר את מעמדו ואת תנאי העסקתו; מגדיר את הפנימיות וכפרי הנוער ומאפייני אוכלוסייתם הבולטים; מפרט את הקשיים והאתגרים של המדריך כיום; סוקר בקצרה מה נעשה במדינות אחרות בתחום זה; מעלה רעיונות ופתרונות אפשריים לשיפור ולקידום מעמד המדריך בתחומי ההכשרה, תנאי העסקה, התאגדות מקצועית, ובעיקר, מציב דרישה לשינוי המצב הקיים באמצעות כלים מנהליים, משפטיים וחקיקה. כל זאת, לשם העלאת קרנו ומעמדו המקצועי של המדריך בתוך הצוות הטיפולי-חינוכי.

מילות מפתח: טיפול-חינוך, מסגרות חוץ-ביתיות, פנימיות, כפרי נוער, מדריך, מעמד, הכשרה מקצועית, תנאי העסקה, ילדים ונוער במצבי סיכון.

תוכן הדברים מייצג את דעתו האישית של המחבר.

הקדמה

מטרות המאמר

מאמר זה דן במעמדו המקצועי הנוכחי של המדריך בישראל במסגרות החוץ-ביתיות, בפנימיות שבפיקוח משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ובכפרי הנוער שבפיקוח המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי במשרד החינוך. במאמר מפורטים האתגרים והקשיים שבהעסקתו של המדריך והצעות לשיפור דמותו, מעמדו ומקומו של המדריך בהיררכיית הצוות החינוכי-טיפולי במסגרות אלה. המדריך הקבוצתי/מחנך הפנימייה מוזכר לא פעם בתור הגורם המשמעותי ביותר והדמות המרכזית והמשפיעה ביותר על הילד בפנימייה (אלנבוגן-פרנקוביץ' ואח', 2018; גוטסמן, 1987; גרופר ואח', 2019; טל, 2010; פליישמן ואח', 1999; Knorth et al., 2010) בתרומתו לחינוך ולשיקומו של הילד. השפעתו החיובית על הילד/ה או הנערה/ה יכולה להיות ארוכת טווח ומועילה ביותר לעיצוב דמותם ועתידם של הילדים, למשפחתם ולחברה כולה. על כן, נראה לי ש**חינוך טוב לילדי הפנימיות וכפרי הנוער מתחיל במדריך טוב**, ורווחתו של המדריך היא תנאי מקדים לבניית מערכת יחסים המאפשרת לחניכים להצליח בפנימייה. מבקר המדינה (2017) אף מדגיש, שקיימת חובה לספק לחניכים את מלוא צרכיהם באופן האיכותי ביותר כמו לכל בן נוער אחר. גרופר היטיב לבטא את הקורה בישראל בנושא מעמד המדריך (גרופר, 1999; Grupper, 2009). במודל שהציע להתמקצעות המדריכים הוא הדגיש את הצורך להתמקד בעובדה הקיימת, שדווקא הילדים שהכי זקוקים למדריך טוב, מקבלים את המדריך שקיבל את ההכשרה המועטה ביותר, אם בכלל. ההשקעה במדריך היא הבסיס החשוב והטבעי ביותר לסיוע לילדים ולבני נוער במצבי סיכון, המתחנכים במסגרת הפנימיות וכפרי הנוער, כדי למצות את מיטב יכולותיהם וכישוריהם ולהפכם לאזרחים תורמים ומועילים בשוכם לקהילה ובשילובם מחדש בה. לאור הדיונים, המחקרים והפרסומים הרבים שנערכו בנושא, ההתקדמות בשירותים ובטיפולים לאוכלוסיות במצבי סיכון, הרפורמה המוצעת לשיפור תנאי ההעסקה וההסכמה הרחבה שיש לטפל בנושא, לדעתי ולדעת רבים וטובים, הזמן אכן בשל לעשות זאת.

הגדרות

מעמד המדריך: מיקום המדריך בדירוג החברתי, התעסוקתי והמקצועי בתוך הצוות הישיר בפנימייה בליווי תנאי קבלה והעסקה נאותים, שכר מתאים, דרישות לתעודה/תואר, הכשרה והשתלמויות, קידום והזכות לקבלת החלטות מקצועיות בתוך הצוות הפנימייתי.

עובד חינוכי-סוציאלי, מדריך, מחנך פנימייה: כל מי שעובד עם ילדים, בני נוער ומבוגרים במצבי סיכון ומשלב בעבודתו עקרונות וגישות מתחומי החינוך והטיפול (אהרוני, 2011). במקומות שונים נקרא גם 'מדריך חינוכי', 'מדריך חינוכי-טיפול'.

פנימייה: מסגרת חוץ-ביתית, כגון: בתי ספר פנימייתיים, מקצועיים וימיים, ישיבות ואולפנות, כפרי נוער חקלאיים או חינוכיים, פנימייה חינוכית, טיפולית או שיקומית, המספקים חינוך, טיפול, שיקום או הגנה לילדים ולבני נוער, כולל אלה במצבי סיכון ואחרים כדי להגן ו/או לחולל שינוי חיובי בחינוכם, בהתפתחותם ובהתנהגותם במטרה להשיבם לקהילה ולשלבם בה בהצלחה.

רקע

העיסוק בנושא המדריך בפנימיות, בכפרי הנוער ובקהילה, מאפייניו, כישורים נדרשים, מעמדו וקידומו המקצועי היו מאז ומתמיד בקדמת הבמה. בכנס מדריכי עליית הנוער בשנת 1937 לפני קום המדינה ציטטו את הנרייטה סולד 'אם עליית הנוער' שאמרה:

עובדה היא, שטרם מצאנו את הטיפוס המשוכלל של המדריך. אנו שואלים את עצמנו אם המדריך צריך להיות מורה או כעין מדריך נפשי. אין אנו בטוחים אם המדריך צריך לעבוד יחד עם החניכים או שעליו להתמסר רק לעניינים רוחניים. לאט-לאט נמצא את הטיפוס המתאים, אני בטוחה בזאת (גוטסמן, 1987).

באותו מקור (עמ' 115), הציף גוטסמן את אתגר המדריך ומעמדו הנחות והבעייתי בתוך הצוות הטיפולי-חינוכי במסגרת הפנימייה וכתב:

אין ספק שהמדריך המטפל במסגרת הפנימייה הוא 'הגיבור הטרגי' של החינוך הפנימייתי. הוא הדמות המרכזית בפנימייה, נחשב כזה על פי סקרים, בעל התפקיד המגויס ביותר מבחינת העבודה, שעות וסדר היום. הוא נשאר הכי פחות יוקרתי והמקופח ביותר מבחינת התנאים בתוך צוות הפנימייה.

הוויכוח בדבר מעמדו המקצועי של המדריך במסגרות החוץ-ביתיות נמשך זה למעלה משלושה עשורים (גוטסמן, 1987, 1980; גרופר, 2010, 2017; גרופר ואח', 2019; כהן וכהן, 2001; לנגרמן, 1988, 1995; Arieli, 1997; Gerasimenko & Resnikovski-Kuras, 2019; Gottessmann, 1993). לאורך השנים התקיימו דיונים רבים בוועדות ציבוריות ומקצועיות לפתרון מעמד המדריך, נערכו מחקרים, נכתבו תוכניות ופרסומים ואף הועלו הצעות בכנסת, בוועדת התרבות והחינוך (כנסת ישראל: הוועדה לזכויות הילד [2014א, 2017א, 2017ב]; כנסת ישראל: ועדת התרבות והחינוך, 2014ב; לנגרמן, 1988, 1995); ובדיון שהתקיים בנושא 'מעמד המדריך בפנימייה' בכנס הנגב לשלום הילד בשנת 2016.

הניסיון הידוע ביותר לטפל ביסודיות במעמד המדריך הוא דוח ועדת לנגרמן (לנגרמן, 1988, 1995), שבו חברי הוועדה המליצו להקים רשות מרכזית שתפקד על הכשרתם, השתלמותם וקידומם של מדריכי הפנימיות. הם הציעו שרשות כזאת תיתן חסות מקצועית, אתית ובלתי תלויה לארגונים המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים. חברי הוועדה גם ציינו, שהקמת רשות כזאת דורשת פעילות ציבורית ופוליטית בעיקרה.

כמו כן, החוקרים כהן וכהן (2001) המליצו בדוח מחקר מפורט, שהזמינה עמותת 'אפשר', על דרכי פעולה בנושא: 'התמקצעותו של העובד החינוכי-סוציאלי'. מתוך עשרות ההמלצות של הדוח, הרלוונטיות למאמר זה הן: שיתוף המדריכים בהחלטות העקרונות לגבי הכשרתם ותנאי העסקתם; יצירת הסכמה לקידום ותנאי העסקה שיוכרו על ידי כל הגופים והמוסדות; קביעת קריטריונים אחידים להכשרה שתעניק תעודת מדריך מוכרת שאינה אקדמית; החלת חובת תעודה אקדמית למדריכים שיכנסו למערכת בעתיד וגם כתנאי לקידומם לתפקידים בכירים יותר במערכת;

צמצום שעות העבודה בתמורה להכשרה; דרישה להכשרה והקפדה על כללי אתיקה מקצועית וקוד אתי מסודר; הקפדה על יישום דרישות ועדת לנגרמן; קידום תחיקה בעניין מעמד המדריך המלווה בתהליכים נוספים המתרחשים בפועל, בשינויים פנימיים בקרב הגופים המכשירים והמעסיקים, ביוזמות לקביעת תקנות בתוך המוסדות ובמשרדי הממשלה שבעקבותיהם תבוא חקיקה. ההמלצות הרבות שהוצגו בדוח זה עולות שוב ושוב בדיונים ובדוחות שונים גם בימים אלה, אבל אינן זוכות ליישום.

גם 'ועדת העשור לתכנון החינוך בפנימיות לעשור הבא' (קשתי ואח', 2008), שמטרתה הייתה לבנות תוכנית לפנימיות משרד החינוך לעשור הבא (2008-2018), דנה והמליצה על טיפול יסודי בנושא מעמד המדריך. נושאים שונים בתוכנית ועדת העשור אכן מומשו בצורה טובה, אך בכל הקשור למעמדו של המדריך, שדוח הוועדה המליץ לתת לו עדיפות בטיפול - לא השתנה דבר עד כה.

בדברים שנאמרו בכנסת בוועדה לזכויות הילד (2017א, 2017ב) ובכנס הנגב לשלום הילד בשנת 2017, כולם היו תמימי דעים שנושא מעמדו וקידומו של המדריך, הכשרתו ושיפור תנאי העסקתו בפנימיות ובכפרי הנוער הוא אחד האתגרים הגדולים ואחת המטרות החשובות ביותר כיום במסגרות החינוכיות-טיפוליות החוץ-ביתיות שיש לחתור להשגתם. לצד ויכוחים אקדמיים מתמשכים אלה על מודל המדריך הרצוי, שלא הגיעו לידי החלטה (גוטסמן, 1980; גרופר, 1999; כהן וכהן, 2001; שלסקי, 1992), נראה שבשל בעיות תקציב, שחיקה ותחלופה רבה, אנשי מינהל במסגרות החוץ-ביתיות נוטים להעסיק מדריכים מזמניים ובתנאי העסקה מינימליים. כל זה למרות שמעל 75% ממנהלי פנימיות הרווחה, למשל, אמרו שהיו שמחים אילו הפכו את מקצוע המדריך לפרופסיה, לצד השיפור בתנאי העסקתו (אלנבוגן-פרנקוביץ' ואח', 2018). בעשור האחרון, פעילים וחוקרים מהאקדמיה (גרופר, 1999; כהן בר-און, 2011; כהן וכהן, 2001) וכן מנהלי פנימיות (אלנבוגן-פרנקוביץ' ואח', 2018) אכן מצדדים בכך שיש להפוך את תפקיד המדריך בפנימייה לפרופסיה על כל המשתמע מכך.

למרות הדיון רב השנים במעמד המדריך בפנימייה, נראה שעדיין לא מצאנו את דפוס המדריך האידיאלי. אולי בשל מעמדו הנמוך והבלתי יציב, תנאי הקבלה לעבודה ותנאי ההעסקה הבלתי נאותים לסוג העבודה הנדרש והיעדר מעמד מקצועי מוגדר. במקרים רבים, מתקבלים מדריכים לעבודה בקלות בלתי נסבלת, ללא כל דרישה לתעודה בתחום החינוכי-טיפול, וכל שכן לתואר. נוסף לכך, חסרה להם הכשרה בסיסית, למרות תנאי עבודתם הקשים ואוכלוסיית הפנימייה, המתאפיינת כיום בהתנהגויות קשות ומורכבות יותר מאשר בעבר. במקביל, המדריכים מועסקים בתנאים דומים לאלה של עובדי קבלן - שכרם מינימלי, עבודתם נחשבת לזמנית ומחציתם עוזבים במהלך השנה הראשונה להעסקתם (שמאי ומויאיל-בוטוין, 2012). מדריכים אלה אינם נחשבים או מוכרים ככוח מקצועי מאוגד והם חסרי הגדרה מקצועית מוכרת. מכאן שהם לא זכאים לעדכון משכורתם ואינם יכולים לדרוש שיפור בתנאי העסקתם ולעמוד על זכויותיהם, ולרוב הם חסרי עורף מקצועי, אין מי שייצג אותם ויגן עליהם מול המערכת 'העושה'.

מדיניות העסקה זו של מדריכים המצויים בשוליים והתקציב להעסקתם בתנאים שתוארו, מוכתבים על ידי משרדי הממשלה שמתקצבים וגם מפקחים על עבודתם. עובדה זאת היא

בסתירה ובניגוד לקדמה של היום בכל תחומי החינוך והטיפול באוכלוסיות ילדים ונוער במצבי סיכון ומסוכנות, המאופיינים בהתנהגות קשה ומורכבת מאי־פעם. כמו כן, מדיניות זו עומדת בסתירה בשל ההכרה הגוברת בזכות הילד לקבלת חינוך וטיפול שווים בהתאם לאמנה הבין־לאומית בדבר זכויות הילד. תפקיד המדריך נשאר בסטטוס שולי וחסר הגדרה מקצועית ותנאי העסקתו ומעמדו הם שוליים בהתאם. לאור זאת, לא פלא שקיים מחסור רב במדריכים, המוטיבציה לעסוק בתחום זה נמוכה, התסכול גדול והחלופה גבוהה (מבקר המדינה, 2017ב), ויש להניח שגם איכות עבודת המדריכים שמתקבלים לעבודה היא בהתאם.

מעמדו הנוכחי של המדריך במסגרות החוץ־ביתיות בישראל

גרופר (2017) פרסם נייר עמדה בנושא מעמדו הנוכחי של המדריך, המשקף את דעת הפרום הציבורי – כפרי הנוער והפנימיית בישראל. בשנת 2017, נושא מעמד המדריך בפנימייה עלה שוב לדיון בכנסת בוועדה לזכויות הילד, בראשותה של ח"כ הכנסת יפעת שאשא־ביטון, במעמד נציגי משרד הרווחה והשירותים החברתיים, משרד החינוך – המינהל לחינוך התיישבותי, הפנימיית וכפרי הנוער, ונציגי עמותות וארגונים שאותם הזמינה השדולה שארגן הפרום הציבורי. במעמד זה סיכמה ח"כ שאשא־ביטון את הדיון בהצהרה ברורה, המשקפת את המצב הקיים והדרך לפתרונם:

התפקיד של המדריך בפנימייה היום הוא ללא מעמד ואנו חייבים להגדיר מעמד זה... אני מציעה שאתם תשבו ביחד (משרד הרווחה והמינהל לחינוך התיישבותי) ותכינו תוכנית של הפרופיל של המדריך, ההכשרה האישית והמקצועית הנדרשת, וכן התקציב הנדרש. אתם תבואו להסכמה בפעם הבאה וננסה לקדם את הרישום. תוכנית שכזאת תשמש כבסיס להקצאה תקציבית. המצב הנוכחי שבו כל אחד המקבל את ילדינו בפנימייה ואין לו כלים בסיסיים לעבוד עם ילדים אלה אינו יכול להמשיך (כנסת ישראל, הוועדה לזכויות הילד, 16 במאי, 2017ב).

למרות הצהרות חדות וברורות אלה, נראה שבישראל דווקא היום יש נסיגה בכל הקשור למעמד המדריך בפנימייה ובכפרי הנוער. בשנות ה־60 וה־70 ועד לתחילת שנות ה־80 (של המאה הקודמת) נדרשו המדריכים במסגרות חוץ־ביתיות, כגון ברשות חסות הנוער, להשתתף בקורס חובה של שנתיים, שכלל שנת התנסות בשדה ושהתקיים באחד מסניפי 'המכללה להכשרת עובדים חינוכיים־סוציאליים' (כיום 'בית הספר המרכזי לעובדים בשירותים החברתיים'). גם מדריכים שהועסקו במעמד נוער ברשויות המקומיות השתתפו בקורס דומה. לפי גרופר ורומי (2011), הדגש היה על התכנים והידע הנדרש ולא על תעודות פורמליות שהוכרו על ידי הממסד. במקרים רבים משכורתם של מדריכים אלה דורגה 'כמורה ללא הסמכה' ושכרם עודכן מידי פעם כמקובל. בתחילת שנות ה־80 בוטל מעמד 'המדריך ללא הסמכה ותואר בהוראה' בשל ההסכמים הקיבוציים עם ארגוני המורים. החל משנות ה־80 וה־90 המדינה שינתה את המדיניות וההכרה בהכשרה כהכשרה רשמית של 'מדריך כשיר, מדריך מוסמך, ומדריך בכיר'. בתקופה הזאת החלו גם

הכשרות אקדמיות (גרופר ורומי, 2010). יוזמה שקידמה 'העמותה לקידום נוער' להכיר ממסדית במעמד המדריכים כ'עובדים חינוכיים-טיפוליים' במשרד החינוך, שהועסקו במסגרת 'קידום נוער' עם אוכלוסיית נוער במצבי סיכון, נכשלה (שמש, 2008). כיום, כל אחת ואחד שנכנסים בדלת יכולים להתקבל לעבודה כמדריכים ללא כל הסמכה. גם בעלי תארים שאינם רלוונטיים לסוג העבודה בפנימייה יכולים להתקבל לעבודה כמדריכים.

בישראל, כבמדינות מערביות רבות, אנשי הצוות המועסקים במקצועות הטיפול הכוללני (care) בשירותים החברתיים, כגון אלה במסגרות חוץ-ביתיות עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון, סובלים מסטיגמה כפולה. ראשית, הסטיגמה של עצמם, כמי שמועסקים במשרה נמוכה ועם מעמד מקצועי נמוך. שנית, הסטיגמה של היותם משרתים אוכלוסייה שולית, חסרת כוח להילחם ולדרוש את זכויותיה, ושגם בעייתם בדרך כלל שולית בשיח הציבורי (דג'בוזגלו וחסון, 2011). נוסף לכך, ההעסקה עם קבוצות קצה אלה של ילדים ונוער במצבי סיכון, כפי שתיאר קרוגר (Kruger, 2002), נחשבת בשירותים החברתיים לעבודה הקשה והמתישה ביותר מבחינה רגשית.

מעמד המדריך במסגרות החוץ-ביתיות במדינות אחרות

ישראל אינה היחידה שעומדת בפני אתגרים אלה באשר למעמדו המקצועי השולי ותנאי העסקתו הקשים של המדריך. מדינות מערביות רבות מתמודדות עם אתגרים דומים (Knorth et al., 2010; Linton & Forester, 2003; Lochhead, 2001; Moses, 2000 White et al., 2015: 178) באשר ל'מסקנות הסופיות של המומחים' באנגליה אשר הצהירו כי:

...איכות בתי הילדים (פנימיית) הדגישו את הנושאים המרכזיים העומדים בפני הצוות הטיפולי ככאלה: צוות הפנימיית הם בעלי רמה לא מספקת בהכשרה, ביצע ובמיומנויות; מסלולי קריירה ומסלולי התקדמות לקויים; היעדר תגמול והכרה בתמורה לקושי והדרישות המדויקות של התפקיד שעל הצוות הטיפולי למלא והיעדר זהות או ליבה של סטנדרטים מקצועיים ומרכזיים המשותפים לכל הצוות הטיפולי.

במדינות מערב אירופה, כגון הולנד, איטליה, גרמניה, צרפת, בלגיה, ספרד ומדינות סקנדינביה, תהליך התמקצעות (פרופסיה) המדריך החל בשנות ה-60 של המאה ה-20 במודל ה-"Educateur" לדוגמה, שהובילה צרפת (גרופר ורומי, 2011; Courtioux et al., 1986). הדבר נעשה באמצעות תהליכים מנהליים או חקיקה. כיום, בגרמניה וברוב מדינות מערב אירופה המועמדים לעסוק במסגרות חוץ-ביתיות נבחרים בקפידה למקצוע המדריך. הם נדרשים לעבור הכשרה לתואר ראשון במכללות מיוחדות שנקראות 'אוניברסיטה למדעים יישומיים' (University for Applied Sciences) ובאוניברסיטאות עד לקבלת תעודה המאפשרת להם לקבל רישיון לעבוד במסגרות חוץ-ביתיות. בתקופת הכשרתם הם מקבלים מלגות ודמי מחיה. בתחילת העסקתם הם זוכים למעמד ולמשכורת השוות לעובדי הוראה או לעובדים סוציאליים וניתנת להם ההזדמנות

להתפתח ולהתקדם בתוך מערכת השירותים החברתיים או בריאות הנפש (Linton & Forester, 2003).

החוקרים הארט ואח' (Hart et al., 2015) כותבים, שיש קריאה לכל מדינות המערב להעלות את הרמה המקצועית של הצוות החינוכי-טיפול במסגרות החוץ-ביתיות בדומה למודל המוצלח שקיים במערב אירופה, במיוחד במסגרות המעסיקות מדריכים שפועלים על פי עקרונות הפדגוגיה החברתית (Social Pedagogy) או חינוך סוציאלי (Social Education). כך, בכמה מדינות כמו אנגליה ובמדינות מערב אירופה ירד בעשורים האחרונים באופן יחסי מספר המטופלים במסגרות החוץ-ביתיות בשל המעבר לדגש על טיפול בקהילה והדרישה לחיסכון בעלויות. מדינות כמו פינלנד, גרמניה ודנמרק ערכו רפורמות בעיקר להקטנת מספר הילדים המטופלים על ידי מדריך בכל קבוצה וגם נתנו עדיפות לסידור במשפחות אומנה.

בארה"ב, תנאי הקבלה ודרישות ההכשרה במדינות השונות בעשורים האחרונים אינם תמיד סטנדרטיים והם דומים לאלה המצויים בקנדה, ניוזילנד ואוסטרליה (Brooker, 2019). ההבדל ביניהן הוא, שבארה"ב מצויות יחסית יותר אוניברסיטאות ומכללות המציעות תוכניות הכשרה קדם-אקדמיות בנות שלוש שנים או פחות וגם לתארים מתקדמים בתחום העבודה עם בני נוער. לא קיימת מבחינה חוקית דרישת מינימום לכניסה לתפקיד המדריך וגם לא קיים רישוי ורישום לאומי. מדריך המועסק במסגרות חוץ-ביתיות פרטיות נדרש לפחות להשכלה תיכונית, עליו להיות בן 21 ומעלה, ללא רקע פלילי; הוא נדרש לניסיון קודם של שנה עד שנתיים בעבודה עם אוכלוסייה דומה, אך לא נדרשת ממנו כל תעודה מקצועית. למרות זאת, ברוב המקומות, במיוחד במוסדות ממשלתיים או ציבוריים, נדרשת מהמדריך לפחות תעודה קדם-אקדמית עם התמחות בילדים ובבני נוער או תואר ראשון ולא חשוב באיזה תחום. יש אומנם העדפה לתואר בחינוך לגיל הרך או לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים או כל תואר ראשון רלוונטי אחר. הסיבות להבדלים בין המדינות והמחוזות השונים נובעות מהבדלים חברתיים, כלכליים ופוליטיים.

בקנדה אין דרישת חובה חוקית או מערכתית לתעודה מקצועית או אפילו לתעודת סיום תיכון על מנת לעבוד כמדריך במסגרות טיפוליות חוץ-ביתיות לילדים ובני נוער במצבי סיכון. כמו כן, לא קיימת חובת רישום מקצועי. עם זאת, מעסיקים רבים בתחום הטיפול ובריאות הנפש לילדים ובני נוער אלה דורשים בדרך כלל לפחות דיפלומה הייחודית לתחום ממוסד אקדמי. למשל תעודה של 'עובד טיפול בילדים ובני נוער', תוכנית הנלמדת במכללה לאורך שלוש שנים, או תעודת הכשרה דומה של 'עובד בשירותים החברתיים', תוכנית מכללה בת שנתיים. לעיתים נותני שירותים אלה דורשים ממדריכים המועמדים לעבודה הכשרה בת שנתיים של לימודים במסגרת אקדמית בתחום השירותים החברתיים ובאמצעות תקני הסמכה והדבר משתנה ממחוז אחד למשנהו ברחבי קנדה. ההכשרה האקדמית הנפוצה ביותר בקנדה היא בת שלוש שנים במחוז אונטריו, או שנתיים ביתר המחוזות במדינה. למדריכים מסוימים ניתנת הכשרה אקדמית בת שנתיים או שלוש שנים בתחומים רלוונטיים, כגון 'עובד בשירותים החברתיים', 'עובד בתחום התמכרויות', או 'עובד בתחום שירותי אנוש'. הכשרות אלה נחשבות ל'קדם אקדמיות' והסטודנטים משלמים עליהן מכספים. לאחרונה מעסיקים רבים נוטים לשלם עבור הכשרות שונות ורכישת תעודה מקצועית ולהבטיח

מדריכים בעלי ידע ומיומנויות הרלוונטיים לתחום העסקותם. בקנדה ובארה"ב תוכניות הכשרה בנות שנתיים עד שלוש מוכרות לצורך המשך הלימודים במוסדות אקדמיים ועד לקבלת תואר ראשון (רמה 6) או סיום תואר שני (רמה 7).

בצפון אמריקה קיים פרויקט הסמכה פרטי בן כ־15 שנה – North American Certification Project. זהו תהליך הסמכה המנוהל על ידי צד שלישי (פרטי), שבו אנשים ניגשים לבחינה ומגישים תיק עבודות. ההסמכה משמשת הן לטיפול במסגרות חוץ־ביתיות והן בתוכניות לאחר הלימודים ובמקומות אחרים. להסמכה זו אין מעמד חוקי מכל סוג שהוא, אך ישנם נותני שירות המבקשים מהעובדים להשלים הסמכה כזאת, בדרך כלל מכספים של הלומדים.

באוסטרליה ובניו־זילנד (Brooker, 2019) נדרשים 'סטנדרטים איכותיים מינימליים' מכל הצוות הטיפולי והמדריך החדש לפני תחילת העבודה הישירה וללא פיקוח. כל מדריך חדש חייב להחזיק ברישיון או להירשם לקראת ההסמכה הרלוונטית המוכרת. המדריך נדרש לתעודה ברמה שלוש מתוך ארבע בתחום הגיל הרך או בעבודה טיפולית. מי שכבר מצויים במערכת, עליהם להשיג את ההסמכה 'תוך כדי עבודה' במסגרת זמן מוגדר שנקבע על ידי רשות ההדרכה הרלוונטית. אפשר להשתתף בקורסים במוסדות אקדמיים גם באופן מקוון (און־ליין).

באנגליה, באירלנד, בוולס ובסקוטלנד הקשיח המחוקק את הפיקוח על הפנימיות בעקבות הדאגה לבטיחות ולפגיעות מיניות קשות בילדים, שהתרחשו בשנות ה־80 של המאה ה־20 במסגרות חוץ־ביתיות על ידי צוותים חינוכיים־טיפוליים. המחוקק הציב סטנדרטים אחידים לקבלה לתפקיד של מדריך חינוכי, הקשה את תנאי הקבלה ואת הדרישות להתמקצעות. לרוב, כל מי שמתקבל לעבודה כמדריך חינוכי חייב לפחות תעודה ברמה שתיים או דיפלומה ברמה שלוש. רמות אלה שונות במספר הקורסים הבסיסיים והשעות שהמשתתף נוטל בהן חלק והמאושרים מראש על ידי רשויות המדינה. ההכשרה והקורסים ברמות אחד עד שלוש ניתנים על ידי גורמים מקומיים. בין הקורסים נכללים נושאים, כגון: תיאוריה בעבודה עם בני נוער; דרכי השגחה וטיפול; גדילה והתפתחות; תקשורת ומעורבות עם בני נוער; התנהגות ואתגרים של בני נוער. רמות ארבע עד חמש מושגות על ידי השתתפות בקורסים נוספים במוסדות אקדמיים והן נחשבות לקדם־תואר (Associate Degree). מערכת הכשרה הדרגתית דומה מיושמת גם באוסטרליה, בקנדה, בניו־זילנד ובארה"ב (Brooker, 2019). המדריכים עובדים בדרך כלל במשמרות ומספר שעות העבודה הנדרשות ממדריך הן 37 לשבוע כולל סופי שבוע.

מהסקירה שלעיל אפשר לראות שבהשוואה למדינות מערביות אחרות בנוגע למדיניות העסקת מדריכי פנימיות, בישראל כל אחת ואחד יכולים להתקבל לעבודה כמדריכים בפנימייה וזאת ללא כל השכלה או הכשרה מיוחדת לתפקיד. חסרים סטנדרטים בסיסיים לדרישות סף ותנאי ההעסקה מינימליים והמדריכים מצויים בתחתית הסולם. מלבד תוכנית ההכשרה למדריכי פנימיות, בת תשעה חודשים, של משרד הרווחה, שגם היא מיושמת חלקית בשל קשיים ארגוניים וכספיים, לא קיימות דרישות לתעודה סטנדרטית או כל תוכנית הכשרה טרום־תפקידית וקדם־אקדמית מוכרת שבה ניתן למדריכים התקדם בהדרגה משלב לשלב. תוכנית עם תואר אקדמי ראשון BED בחינוך בלתי פורמלי עם התמחות בחינוך פנימייתי אכן קיימת במכללת בית ברל, אך היא מיועדת לרוב לרכזים חינוכיים או לבעלי תפקידים מתקדמים במערכת, שלומדים תוך כדי עבודה.

זכויות הילד במסגרות החוץ-ביתיות והקשרן למעמד המדריך

זכויותיו המוגנות של הילד השווה במסגרת החוץ-ביתית מוכרות על ידי מדינת ישראל כמי שחתומה על האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד ואשררה אותה בשנת 1991 (מדינת ישראל, 2003; קדמן ואח', 2011; United Nations, 1989).

באמנה לזכויות הילד נקבע: "המדינות החברות יבטיחו כי מוסדות ושירותים האחראיים לטיפול או הגנה על ילדים, וכיצא באלה מתקנים, יעמדו בתקנים הנקבעים בידי הרשויות המוסמכות, בפרט בתחום הבטיחות, הבריאות, מספר עובדיהם וכשירותם, והפיקוח הנאות" (האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד, סעיף 3/3).

בנובמבר 2009 אימצה ועדת האו"ם לזכויות הילד את הנחיות האו"ם לטיפול אלטרנטיבי לילדים (United Nations, 2009). חלק V שנוגע למתן הטיפול במסגרות חוץ-ביתיות סעיף 54, קובע באופן ברור: "על כל המדינות להבטיח שכל הגופים והאנשים העוסקים במתן טיפול אלטרנטיבי לילדים, יקבלו אישור לכך על ידי רשות מוסמכת... לשם כך, רשויות אלה צריכות לפתח קריטריונים מתאימים להערכת הכושר המקצועי והאתי של נותני הטיפול ושל הסמכתם, מעקב ופיקוח עליהם".

המדינה, שתפקידה להגן על ילדים ובני נוער ושליעיתים עושה זאת במקרים קיצוניים על ידי הוצאתו של הילד מהבית ומהקהילה והשמתו בפנימייה, אחראית גם לספק לו הגנה וחינוך במסגרת הפנימייתית ששלחה אותו אליה. בהוצאתם של הילדים מבתייהם לפנימייה, קיבלה למעשה המדינה על עצמה את האפוסטרופסות עליהם ואת האחריות ההורית לשלומם ולחינוכם המיטבי במסגרת הפנימייה (מבקר המדינה, 2017א). המדינה אמורה לספק הגנה לילד לא רק מפגיעות מכל סוג, אלא גם חינוך וטיפול איכותיים ושיווניים בדומה לאלה הניתנים לכל ילדה או ילד במסגרת הקהילה. יתרה מכך, דווקא בשל מצבו הפסיכולוגי המעורער מכבר של הילד, שנותק משרשיו והורחק מביתו, ממשפחתו ומקהילתו ושבעיותיו בדרך כלל גדושות ומורכבות – חשוב שילד כזה יזכה לקבל מדריך איכותי, רגיש, בעל השכלה מקצועית מוכרת ומתאימה, שיכול להתמודד בהצלחה עם קשייו הרבים והמורכבים. גרופר (2017) מסכם ש"נקודת התורפה המרכזית של כפרי הנוער והפנימיית היא בעיית מדריך הפנימייה הישיר, מיצובו והכשרתו המקצועית..."¹, עמדה זו מתמקדת בבעיית יסוד מרכזית של הכשרת כוח האדם בפנימייה באופן כללי, ובמיוחד בתפקידו של האדם הקרוב ביותר אל החניכים – המדריך.

בשל תנאי ההעסקה הקשים, התחלופה הגדולה וחוסר היציבות בטיפול, דווקא הילדים בפנימייה הם הסובלים העיקריים ממצב מעמדו של המדריך. ילדים אלה זקוקים לחום, לאהבה, להגנה וליציבות חינוכית-טיפולית לאורך שהותם בפנימייה ואף אחריה. הם רגישים מאוד לטלטלות ולחוסר היציבות בחייהם, דבר שמשפיע לרעה על יחסם וקשריהם עם המדריכים והם עלולים לאבד בשל כך את אמונם בעולם המבוגרים.

פנימיית ישראל מצויים עשרות אלפי ילדים ובני נוער. אלפי מדריכים משרתים אותם בתנאים שלא תמיד עומדים בדרישה התואמת לרוח האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד מבחינת מספר

העובדים, הסמכתם וכשירותם המקצועית והאתית, כדי שהילדים או הנערים בפנימייה יזכו לקבל חינוך, טיפול, שיקום והגנה איכותיים ושוויוניים.

מאפיינים ומספרים על הפנימיות וכפרי הנוער בישראל

השמה במסגרת הפנימייה היא אחת החלופות לטפל בילדים במסגרת חוץ-ביתית, המוגדרת כפתרון זמני לילדים בסיכון, שיש לשוב ולבחון את נחיצותו והתאמתו ברמת הפרט ומחדש מדי שנה (מבקר המדינה, 2017א). כיום, המטרות העיקריות של הפנימייה הן לרוב סגירת פערים בפנימיות החינוכיות המאכלסות כ-85% מכלל חניכי הפנימיות בארץ, ומתן מסגרות טיפוליות ושיקומיות בפנימיות הרווחה. רוב הילדים ובני הנוער המגיעים למסגרות החינוכיות מתפקדים באופן יחסי נורמטיבי. 44% מהילדים שבמסגרות הרווחה הוצאו ממשפחתם למסגרות חוץ-ביתיות על ידי שירותי הרווחה בצו בית המשפט מכוח 'חוק הנוער' (חסין ואח', 2014).

המטרה בהגדרת הפנימיות השונות היא לשם קביעת נזקקות לכל אוכלוסייה וקביעת תעריף המשאבים שנדרש לכל אחת מהן, שהוא שונה מהאחת לשנייה ובהתאם לצרכים. כמו כן, כדי לסייע לפנימייה לגבש תפיסות חינוכיות וטיפוליות ולתכנן תוכניות הדרכה והכשרה מתאימות. בישראל קיימות פנימיות מסוגים שונים (אבגר, 2016; זיוון, 2013; חסין ואח', 2014; משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2018, 2020א; שדה, 2013).

פנימיות חינוכיות של המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך

הפנימיות החינוכיות מיועדות לחניכים שתפקודם פחות או יותר תקין או שלהם קשיים מועטים בהתפתחות, אך פוטנציאל הלמידה שלהם תקין. פנימיות אלה הן בפקוח המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער שבמשרד החינוך. הן פועלות בכפרי נוער או במסגרות של בתי ספר ימיים או מקצועיים, אולפנות ושיבות. גיל החניך בפנימייה בדרך כלל 12 ומעלה. זמן שעות הפנאי של החניכים מובנה חלקית וניתן ביטוי עצמי של החניך. פעילות הפנאי מתבצעת בתוך הפנימייה ומחוצה לה.

המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך מופקד ומפקח על הפעלתם של כ-221 כפרי נוער ופנימיות חינוכיות ועוד 10 מתחמים שונים בתוך פנימיות אלה. בפנימיות ובכפרי נוער אלה שוהים כ-23,000 חניכים, המטופלים על ידי 2,400 מדריכים חינוכיים (מבוסס על מידע שהתקבל מהמינהל בתאריך 18.10.2020).

רוב התלמידים הם בעלי פוטנציאל למידה וביניהם: חניכים עולים, חניכי נעל"ה (נוער עולה לפני הורים), חניכים חרדים, טכנאים והנדסאים (כיתות י"ג-י"ד) וחניכי פנימיות יום (שירות אקסטרני קהילתי שבמסגרתו הילדים שוהים במוסד עד השעה 19:00 ושבים לביתם ללינה). על פי גרופר (2017), חניכי הפנימיות החינוכיות בישראל מהווים כ-85% מחניכי הפנימיות בארץ. בפנימיות ובכפרי הנוער שבפקוחו של המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער שבמשרד החינוך המדריכים מועסקים בכ-14 בעלויות, כגון: ויצ"ו, נעמ"ת, אמי"ת, רשת עתיד, ישיבות בני עקיבא ואחרות.

תנאי הסף לקבלת מדריכים לעבודה (מבקר המדינה, 2017ב) כוללים השכלה תיכונית, הכשרה מתאימה, ניסיון, היעדר רישום פלילי ואישור המפקח. על פי מבקר המדינה ב-36 כפרי נוער שבוקר, בפועל 50% מהמדריכים לא עמדו בתנאי הסף, לא כולם עברו את ההכשרה הבסיסית הנדרשת, וכ-60% מתוך 840 מדריכים שאינם מועסקים יותר במסגרת, עבדו בה פחות משנתיים. סיבות העזיבה היו שעות עבודה מפוצלות, תנאי עבודה קשים ומגורים שאינם מתאימים. דוח מבקר המדינה על כפרי הנוער של משרד החינוך הרבה יותר מפורט מאשר הדוח המקביל על פנימיות הרווחה ושנוגע ישירות למעמד המדריך (מבקר המדינה, 2017א). הדוח על פנימיות הרווחה התעלם כמעט לגמרי מהמדריך ומתנאי העסקתו בעבר, שאולי היו בעייתיים אף יותר. בעניין כפרי הנוער שבפיקוח המינהל, הדוח מדבר על היעדר מדיניות משותפת של משרדי החינוך והרווחה בטיפול בנוער במצבי סיכון. היעדר שיתוף פעולה זה על פי המבקר עלול לפתח כפל תשתיות, תשומות ומשאבים המושקעים בכפרי הנוער. חוסר שיתוף פעולה זה פוגע גם בהכנת תוכנית כוללת משותפת לטיפול במעמד המדריך (כנסת ישראל, ועדת החינוך של הכנסת, 2014ב; 2015). המבקר גם התריע על כך, שהמדריכים אינם עומדים בתנאי סף הכרחיים לקבלתם לעבודה ואין הקפדה על כך. קורסי ההכשרה שהמדריכים עוברים אינם מכשירים אותם לבעיות המורכבות של חניכיהם; בקשות מימון להכשרה לא מומשו בכ-30% מכפרי הנוער ולא קיימת תוכנית ליווי מסודרת למדריכים חדשים. המבקר מוסיף, שקיימת תחלופה גבוהה של כשליש בממוצע בתום השנה הראשונה, הפוגעת ביציבות הטיפול. התחלופה נובעת בשל תנאי העסקה ושעות העבודה מרובות, מצב הדיור למדריכים אינו ראוי דיו למגורים ופוגע בצרכיהם, וכל אלה פוגעים במוטיבציה וגורמים לתחלופתם הגבוהה (מבקר המדינה, 2017ב).

פנימיות שירות ילד ונוער חוץ־ביתי, משרד הרווחה

פנימיית הרווחה היא מסגרת חוץ־ביתית המטפלת בחניכים בגילאים 6 עד 12, השוהים בה לצורך השגחה וטיפול. משרד הרווחה מגדיר ומפעיל מספר סוגי פנימיות בהתאם לפרופיל ולצרכים של כל ילד, כאשר חלקן של ההגדרות משתנה בהתאם לפרופיל החניך. בחלקן הוגדרו מחדש בעקבות דוח מבקר המדינה (מבקר המדינה, 2017א) והרפורמה שהוכרזה על ידי המשרד בפנימיות המפוקחות על ידו (משרד הרווחה והשירותים החברתיים, 2018, 2019). הקטגוריות המעודכנות מסודרות על פי פרופיל ואינטנסיביות הטיפול הנדרשים:

1. **פנימיות עם פרופיל מעוף (לפנים פנימיות טיפוליות):** חניכים שלא ניתן לספק להם מענה במשפחה ובקהילה והוצאו לפנימייה בהמלצת ועדת תכנון, טיפול והערכה, עקב קשיים התנהגותיים, חברתיים או חינוכיים או עקב קשיים משפחתיים. מדובר בכ-70% מחניכי פנימיות הרווחה.
2. **פנימיות קצה - פנימיות עם פרופיל עוגן ומעוז (לפנים פנימיות פוסט־אשפוזיות):** מיועדות לחניכים אשר לא ניתן לספק את כל צורכיהם במסגרת המשפחתית והקהילתית, ואשר ועדת תכנון, טיפול והערכה החליטה על הוצאתם לפנימייה. הם בעלי מאפיינים ייחודיים ברמות התפקוד והסיכון שלהם. בפנימיות מעוז ועוגן נמצאים כ-5% מהחניכים והן בשלבי מכרז כיום.

- פנימייה עם פרופיל עוגן (לפנים פוסט־אשפוזית): מיועדת לחניכים לאחר אשפוז פסיכיאטרי קצר או משמשות כחלופה לאשפוז. הן קולטות גם אוכלוסיות קצה עם בעיות מורכבות והפרעות התנהגות קשות, חניכים עם קשיי ויסות רגשי וקשיי שליטה. כ־25% מחניכי פנימיות הרווחה הם בקטגוריה זו.
- פנימייה עם פרופיל מעוז: מיועדת לחניכים עם הפרעה רחבה בתפקוד היום־יומי, לאחר אשפוז פסיכיאטרי ממושך או התנהגויות קיצוניות, ולאחר שניסיונות הקליטה בפנימיות מעוף או עוגן לא צלחו.

בעקבות הרפורמה החדשה, כתגובה לדוח מבקר המדינה (2017א), לטענת שירות ילד ונוער חוץ־ביתי הם עושים מאמצים לשפר את דרישות הקבלה לתפקיד של המדריכים, לספק אוריינטציה בסיסית, הכשרה, שיפור בתנאי העבודה והקטנת מספר החניכים בכל קבוצה טיפולית. כמו כן, גם תנאי השכר של המדריכים שופרו, כפי שניתן למצוא במכרזים החדשים.

בחסות הרווחה מצויות קטגוריות נוספות של מסגרות חוץ־ביתיות שבהן מועסקים מדריכים:

1. **פנימיות רשות חסות הנוער שבמשרד הרווחה:** פנימיות המספקות טיפול חוץ־ביתי סמכותי־כופה במתבגרים המצויים במצבים של עבריינות וסטייה חברתית אשר הטיפול בקהילה בהם כשל. בני הנוער מופנים לפנימיות באמצעות צווי בתי משפט לנוער על פי חוק או בצל החוק. המעונות מאורגנים על פי רצף מרחבים טיפוליים הנבדלים ברמת ההגנה ובדפוסי הטיפול הקיימים בכל אחד: פנימיות המפעילות מרחב 'מגן' (נעול) ומרחב 'קידום' (סגור), מרחב 'השילוב' ומרחב 'התערבות במשבר'. פנימיות אלה שייכות לאגף תקון. רשות חסות הנוער מפעילה כ־51 מעונות, ביניהם ממשלתיים, הוסטלים, קורות גג ודירות, שבהם מצויים כ־800 ועד 1,000 חניכים (מתוך אתר רשות חסות הנוער).
2. **מרכזי חירום:** מיועדים לילדים מהגיל הרך עד גיל 14, אשר יש חשד כי עברו התעללות פיזית, נפשית או מינית בתוך המשפחה, נחשפו להזנחה קשה או זקוקים למקלט מהרגע להרגע בשעת משבר חריף במשפחה.

אגף בכיר חוץ־ביתי, משפחה, ילד ונוער והשמות מיוחדות (לפנים שירות ילד ונוער) במשרד הרווחה מפקח על 108 סמלי מסגרת ב־220 מתחמים והמופעלים על ידי 66 נותני שירות בכל סוגי הפרופיל והקטגוריות השונות. במסגרות אלו שוהים 6,100 חניכים (לא כולל פנימיות יום) ומספר המדריכים עומד על 1,200 (מתוך משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף בכיר חוץ־ביתי, 2020, ומידע שנתקבל ממשרד הרווחה בתאריך 16.10.2020).

לפי בראנץ (כנסת ישראל, פרוטוקול מס' 45 משיבת הוועדה לזכויות הילד, 20 בינואר 2014א), 40% מתוך ילדים אלה מושמים לתוך המסגרות האלה על פי חוק הנוער טיפול והשגחה. רק ילדים ובני נוער הנמצאים בקצה הרצף הטיפולי ושכשלו כל הדרכים לטפל בהם בקהילה, נשלחים למסגרות פנימייה ובמיוחד למסגרות של פנימיות טיפוליות ושיקומיות או לסוגי פנימיות אחרות שהוגדרו לפנים בהתאם לפרופיל הילד. ואכן, מהמידע המעודכן שהתקבל ממשרד הרווחה בסוף שנת 2020, נראה שמספר הילדים בפנימיות הרווחה ירד בהשוואה לשנים הקודמות.

דוח מבקר המדינה על פנימיות הרווחה: בדוח זה (מבקר המדינה, 2017א) לא קיימת הפנייה ישירה למעמדו של המדריך, אך ברור לכל, שהמדריך הוא חלק בלתי נפרד מהצוות האחראי לחינוך ולטיפול הכולל בילד בפנימייה, ואולי אף החלק העיקרי והחשוב ביותר. לפי המבקר, הכשל של פנימיות הרווחה אינו בחוסר ידע שנצבר משיבויות של ועדות שונות (הקיים מזה כ-30 שנה), אלא ביישום ההמלצות והידע שכבר קיים.

כמענה לדוח המבקר, משפר משרד הרווחה את תהליכי הכניסה והיציאה של חניכים לפנימייה וכן מבצע טיפול, מעקב ופיקוח על חזרתם וקליטתם בקהילה. כמו כן, המשרד מבצע רפורמה רחבה בפנימיות שתחת פיקוחו, כמו תוכנית לשיפור תנאי הקבלה של המדריכים החדשים, דרישה להכשרה וליווי בעבודה, הקטנת מספר הילדים בקבוצה, שיפור תנאי העסקה והעלאת משכורת המדריך (משרד העבודה והשירותים החברתיים, 2018).

תקצוב הפנימיות והקשרו למעמד המדריך

מימון שירותים לילדי הפנימייה כיום נעשה בשני רבדים: *דמי החזקה*, המכונים 'סל לאור': סכומים אלו מיועדים למימון הוצאות התפעול השוטפות של הפנימייה לכל חניך, כולל גם שכר העובדים; *סל שירותים אישיים* ייחודיים, שכל חניך זכאי להם. 'סל לאור' נקבע לראשונה בשנת 1975 על ידי ועדה בין-משרדית (אבגר, 2016).

קיימים מספר קשיים בתקצוב על פי 'סל לאור' ואופן יישומם אינו אחיד בין פנימיות הרווחה והמינהל: הסל שנקבע לפני שנים רבות לא היה ריאלי בעת ההיא וגם עתה; לא נקבע מנגנון עדכון; משכורת המדריכים, שהייתה מבוססת על מדרג השכר לעובדי הוראה (מורה לא מוסמך), הוצאה מתוך הסכמי השכר החדשים; התקצוב שנקבע על פי 'סל לאור' למדריכי המינהל ניתן ישירות למשרד החינוך, שמחלקו על פי סדר עדיפויות שלו ולא על פי הצרכים הישירים של כל כפר וכפר. הבעיה המטרידה ביותר היא, שמשרדי הממשלה מתקצבים רק 85% מהסל המומלץ של 'ועדת לאור'. כל היתר עליו להיות ממומן ממקורות אחרים, כגון פילנתרופיה וגיוס כספים על ידי הפנימייה והבעלויות. הכיסוי של 85% שנקבע על ידי הוועדה אינו משקף את ההוצאות הריאליות של דמי האחזקה וההוצאות על כל חניך. הסל אינו מתעדכן באופן מסודר ומידי שנה פנימיות הרווחה וכפרי הנוער במשרד החינוך, כל אחד בנפרד, במאמצים רבים, נושאים ונותנים עם הממשלה כדי לעדכן את הסל ולהעלות את סכום השתתפות המדינה. הוצאות אחרות, כגון מדריך לילה, רכז בוגרים, אחות, ועוד, לא עודכנו בסל שנקבע בשנת 1975. תעריפי האחזקה – מים, חשמל וכו' לא עודכנו מאז שנת 2008 (אבגר, 2016; כנסת ישראל, ועדת החינוך, התרבות והספורט, 2015).

מנהלי פנימיות מתקשים לגייס את הכספים הנוספים מתרומות ואין זה תפקידם, גם כך יש להם די והותר מטלות לבצע. המנהלים חשים שגיוס כספים ממקורות פילנתרופיים אינו יציב ואמור לשמש להעשרה וכתוספת לבסיס הקיים לרווחת הילדים בפנימייה ולא במקום תקציב מסודר. גם התקצוב למשכורת המדריך בא מדמי האחזקה עבור כל חניך, שכמובן אינם מספיקים. זוהי

גם אחת הסיבות שמשכורות המדריכים הן בתנאי שכר המינימום. חלק מהכסף המועט שמגיע לתשלום משכורות המדריכים ייתכן שאינו מגיע כולו למדריך, כי מנהל הפנימייה אמור לתמך בתקציבו כדי לכסות פעילויות חשובות אחרות או לכסות הוצאות למטרות חירום. לאחרונה הנהיגו משרדי הרווחה ומשרד החינוך מודל של תוכנית מחשב מיוחדת, העוקבת אחר ההכנסות וההוצאות והאמורה לספק תמונה בכל רגע נתון על אופן ניצול הכסף.

כפי שנכתב לעיל, מספרם הכולל של המדריכים החינוכיים בפנימיות הרווחה ובכפרי הנוער הוא סך הכול כ־3,600 איש ואישה. על כן מדובר בקבוצה קטנה ובתוספת עלות יחסית נמוכה למדינה לשם שיפור תנאי העבודה והשכר למען הילדים במסגרות החוץ־ביתיות.

הפורום הציבורי - כפרי הנוער והפנימיות בישראל ומעמד המדריך

'הפורום הציבורי' הוא שותפות פילנתרופית ומקצועית שהוקמה כדי לספק גיבוי ותמיכה ציבוריים לקידום הפנימיות וכפרי הנוער בישראל ברמה הלאומית; לספק תמיכה מיוחדת לילדים ולבני נוער במצבי סיכון במסגרות חוץ־ביתיות ולרוב המסגרות האלה; לפתח יכולות מקצועיות של מנהלי הפנימיות וכפרי הנוער וצוותם. הפורום הציבורי מורכב מצוות פילנתרופים, מתנדבים וחברים פעילים מהמסגרות החוץ־ביתיות, נציגי משרדי ממשלה, קובעי מדיניות, חוקרים ואנשי אקדמיה, ונציגי עמותות שונות, כגון 'ילדים בסיכוי', עמותת 'אפשר' ואחרות. בשנים האחרונות, בעקבות היוזמה הברוכה של הפורום הציבורי והקמת השדולה בכנסת למען ילדי הפנימיות, נושא הילדים בפנימיות עולה ביתר שאת. עמותות וגופים ציבוריים, כמו 'ילדים בסיכוי', 'העמותה לקידום ילדי פנימיות הרווחה בישראל', 'איגוד הבעלויות של כפרי הנוער במינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער', 'פנימיות המפעל להכשרת ילדי ישראל', עמותת 'עמיד', עמותת 'אפשר' ו'המועצה לשלום הילד' מציינים בדרכים שונות את נושא הכשרתו, קידומו ומעמדו של המדריך בפנימייה.

אנו מקווים שהפורום הציבורי יבחר באתגר של קידום מעמד המדריך כאחת המטרות המרכזיות שיש לקדם. על הפורום לזרז את הטיפול בנושא במסדרונות הכנסת ובכל במה אפשרית ביתר שאת ואף להקים ועדה ציבורית כבדת משקל, שתיישם את הפתרונות הדרושים באמצעות נהלים או בחקיקה לקידום מעמד המדריך.

תרומת עמותת 'אפשר' לקידום מעמד המדריך בפנימייה ובכפרי הנוער

מייסדי עמותת 'אפשר' התוו את העשייה הישירה והיוזמה בנושא קידום מעמדו של המדריך (העובד החינוכי־סוציאלי) כמטרת־על על ידי מייסדיה (אהרוני, 2011). העמותה עסקה ישירות בעובד החינוכי־סוציאלי, במעמדו, בהכשרתו ובקידומו. ביוזמת העמותה אף התבצע מחקר מדיניות חלוץ בנושא 'התמקצעות העובד החינוכי־סוציאלי' (כהן וכהן, 2001); העמותה ארגנה כנסים; יזמה את 'מנשר הכפר הירוק' בשנת 2002, שבעקבותיו נוסד הסניף הישראלי של 'האגודה הבינ־לאומית

לעובדים חינוכיים-סוציאליים - AIEJI בישראל' והתקיים מפגש של גורמים וארגונים שונים במטרה לקדם את העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. נוסף לכך, העמותה תרמה מאנגלית לעברית ופרסמה את 'מסמך הוועדה האירופית של AIEJI על אודות הכישרים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית - מסגרת מושגית' (גרופר, 2010). לאורך השנים התקיימו חילופי ידע רבים, פורסמו פרסומים אקדמיים ונערכו כנסים משותפים שהגיעו לשיאם בשותפות בארגון הכנס הבינלאומי בירושלים לעובדים חינוכיים-סוציאליים בשנת 1986 בחסות האגודה הבינלאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI), שהעמותה מייצגת בישראל. כן, ראויה לציון השותפות עם 'קרן פרץ נפתלי', שבזכות תרומתה התקיימו חילופי משלחות בין גרמניה וישראל, שהולידו חילופי ידע בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית באופן רחב והגיעו לשיאם בהפקה ובהוצאה לאור של ספר בשפה האנגלית (Grupper et al., 2009), שתיעד את המפגשים המקצועיים בין שתי המדינות.

פרסום נוסף בחסות העמותה הוא הספר 'עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל', שיצא לאור בשנת 2011, שבו חומר מקיף על ההיסטוריה של העמותה, עקרונות העבודה החינוכית-סוציאלית וכל תחומי פעילות העמותה. נוסף לכך התפרסמו מאמרים רבים בדבר מעמדו והכשרתו המקצועית של המדריך בביטאון 'אפשר' ובכתב העת השפיט 'מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית', שיוצאים לאור בחסות העמותה. לפני מספר שנים מינתה העמותה איש מקצוע לרכז את תחום המדריך במסגרות החוץ-ביתיות, בפנימיות ובכפרי הנוער. זאת, במטרה לקדם ולשפר את תנאי עבודתו ומעמדו המקצועי ולהוביל שותפות עם גופים נוספים וסנגור לטובת המדריכים. בשנת 2019 קיימה העמותה שולחן דיון בכפר הנוער 'נחלת יהודה' בנושא 'מי רוצה להיות מדריך בפנימייה?' חברי העמותה העלו את נושא מעמד המדריך בפני ועדות הפורום הציבורי ופרסמו ניירות עמדה בנושא (אהרוני והויזליך, 2018; גרופר, 2017; 2020; Aharoni).

הקשיים והאתגרים של המדריך בפנימייה

לכל אחת ואחד מנציגי משרדי הממשלה, מנהלי הפנימיות, רכזים חינוכיים, המדריכים ואף חניכי הפנימייה, יש דעה משלהם על הדרך לגייס מדריכים, להכשירם לפני תחילת עבודתם ולשמרם, באילו תנאים, ובעיקר איך לפתור את סוגיית מעמדם המקצועי של המדריכים ולשפר את תנאי העסקתם. על דבר אחד כולם מסכימים - קיימת בעיה רצינית בגיוס מועמדים מתאימים לתפקיד, בהעסקת המדריכים ובשימורם ושהסיבה העיקרית לכך קשורה לרמת השכר.

מפגישות ומשיחות עם מנהלי פנימייה נתפס הקושי לשינוי מעמד המדריך כדבר שפתרונו מעל ליכולתם. לדעתם, הפתרון הטוב ביותר לטווח הארוך חייב להיות מערכתי ועליו להיקבע על ידי המחוקק, במיוחד הטיפול בבעיה התקציבית והפיצוי שכל עובד ראוי לו בתעסוקה שוחקת מסוג זה. מיעוטם טענו, שלא קיימת כל בעיה עם המדריך בפנימייה. לדעתם, המדריך ידע אל מה הוא נכנס ומהו אופי העבודה, וזאת הייתה בחירה שלו כמו של כל אחד אחר המחפש עבודה להתפרנס ממנה. אך כל בר־דעת יודע, שבשל אופי האוכלוסייה שעמה עובדים המדריכים ואופי העבודה השוחקת, המדריך אמור להיות מתוגמל כראוי. לא מדובר פה במכונות, אלא בילדים של

כולנו, שאמורים לקבל חינוך וטיפול שוויוניים על ידי המדינה, שהפנתה אותם לכפר הנוער או לפנימייה בהחלטת שופט הנוער או בהמלצת שירותי הרווחה וגופים אחרים בקהילה. שכר התחלתי של מדריכים הוא שכר מינימום או קצת מעליו ונע לרוב בין 5,300 ₪ ועד ל-5,500 ₪ בחודש. לעיתים הבעלויות מוסיפות לשכר זה או מספקות תנאים נוספים שווי כסף, כגון מגורים וארוחות בפנימייה, כשהדבר שונה מבעלות אחת לשנייה. מאחר שהמדריכים מצויים 24/7 שעות ביממה עם החניכים, הם נדרשים לגור בפנימייה, אך לרוב תנאי המגורים אינם טובים, ומאז שנות ה-50 לא הוקצבו כספים לעדכוןם. לעיתים, בשל מתן מקום מגורים וארוחות ובשל קשיים תקציביים בפנימייה, חלקן של הבעלויות אף מקוזזות זאת משכר היסוד המינימלי. לפי מבקר המדינה (2017ב'), יש גם מצבים שבהם הפנימיות מקבלות תקציב שכר גלובלי בהתבסס על מספר הצרכים והתקנים עבור הצוות הטיפולי, כאשר ייתכן שתקציב זה אינו מופנה למטרה שלשמה נועד.

רפורמות רבות נעשו בתחומים רבים ושונים, כולל בחינוך, אך רפורמות אלה פסחו על אנשי המקצוע במסגרות החינוך הבלתי פורמלי בכלל, ועל המדריכים החינוכיים-חברתיים, בפרט (נחמיה-לביא, 2017). למרות החשיבות העצומה של המדריכים בחיי הילדים, עד לשנת 1994 תנאי ההעסקה והדרישות מהמורים ומהמדריכים היו אחידים. מאז הרפורמות בתנאי ההעסקה של מורים (אופק חדש ועוז לתמורה) הפרידו בין התפקידים והמורים זכו לשיפור ניכר בתנאי העסקתם, בעוד שהמדריכים נשארו מאחור (טברסקי, 2017; נחמיה-לביא, 2017). לפי נחמיה-לביא, לא קיימת כיום תוכנית פורמלית אחידה לאפשרות לקידום, לשיפור בתנאים או לקבלת מלגה ללימודים למדריכים בפנימיות. המדריכים לא זוכים לתמריצים ומשתכרים שכר מינימום. לאחרונה יצא משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים במכרזים חדשים ובעדכונים בעניין הפנימיות ומדריכי הפנימיות (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2018), שיישומם מתעכב בשל התנגדויות של 'העמותה לקידום ילדי פנימיות הרווחה בישראל', שהגישו עתירה לבית המשפט בעניין. בעתירתם טענו, שהתערפים שהוצעו במכרז למפעילי הפנימיות אינם ריאליים וקיים פער משמעותי בין דרישות המכרז לבין ההוצאות בפועל של מפעילי הפנימיות. במכרז המוצע משכורת המדריך תעלה ל-10,288 ש"ח בפנימיות בפרופיל 'מעוף' ו'עוגן', ומספר הילדים בקבוצה יקטן משמעותית. על צעד חשוב זה יש לברך.

לפי ד"ר בני פישר, לשעבר מנהל המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער (כנסת ישראל, הוועדה לזכויות הילד, 2017א), ודברים שנאמרו בכנס הנגב לשלום הילד' 2017, הסוגייה הכאובה ביותר בפנימייה היא סוגיית המדריכים. לאחר שצוותי הפנימיות במינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער איימו לשבות בתחילת שנת 2017, נשאו ונתנו המינהל יחד עם משרד האוצר והסתדרות המעוף שמייצגת את העובדים, לגבי הסכמי השכר והאם להגדיר את עבודת המדריך כפרופסיה או לא. לדבריו, נחתם הסכם זמני עם העובדים, שלפיו לא תהיינה שביתות עד שנת 2020. בתמורה יקבל כל עובד 10,000 ש"ח מקדמה כפיצוי חד-פעמי על השכר הנמוך ובינתיים ימשך המשא והמתן. דבר זה לא קרה ונושא תנאי עבודתם של המדריכים כנכס שוב להקפאה עמוקה.

בשל התנאים הקשים הרבים של המדריכים במסגרות הפנימיות של 'רשות חסות הנוער' שבפיקוח משרד הרווחה (כרזים וניר, 2015), ושל העובדים בפנימיות ובכפרי הנוער במסגרת המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער הגיע המצב למשבר והתקיימו לאחורונה, לראשונה במגזר זה, מספר שביתות (טברסקי, 2017, 2020 וכן באתר המפלגה הקומוניסטית הישראלית 2016.6.1). העובדים הלינו על משכורת מינימום, על תנאי העסקה ירודים לטיפול בבני הנוער הקשים ביותר המצויים 100% מהזמן במצב מסוכנות וחייבים מסגרת 7/24 שעות ביממה, על מחסור במדריכים ועל תחלופת המדריכים לעיתים קרובות בשל תנאי ההעסקה הקשים.

זיהוי הנושאים והאתגרים העומדים על הפרק

לשם דיון במעמד המדריך במסגרות חוץ-ביתיות, ניתן לזהות שלוש סוגיות עיקריות:

1. **המעמד הנוכחי של עובדי טיפול בילדים/נוער המועסקים בכפרי נוער ובמסגרות טיפול חוץ-ביתיות בישראל:** תנאי קבלתו לעבודה והעסקתו של המדריך במסגרות החוץ-ביתיות נותרו כמעט כפי שהיו זה מספר עשורים והן משפיעות על מעמדו המקצועי. סיכום קצר של המכשולים והאתגרים העיקריים הקשורים למעמד המדריך מופיע להלן.

הקשיים והאתגרים הבולטים של מדריך הפנימייה

- עבודה מאתגרת ומושכת, אבל גם שוחקת מהר מאוד.
- תחלופה גבוהה: כ-50% עוזבים בשנה הראשונה להעסקה. הדבר יוצר קושי בגיוס מדריכים חדשים, בסינונם ובהכשרתם היקרה, פוגע ביציבות ובהמשכיות הטיפולית, ביחסים ובקשר בין המדריך והילד (מבקר המדינה, 2017; שמאי ומויאל-בוטין, 2012).
- עבודה שנתפסת כזמנית (שנתיים עד ארבע שנים) ונטולת מעמד של פרופסיה.
- חסרה פרספקטיבה של עתיד ומסלול קידום.
- העסקה ללא כל תעודות הסמכה ורקע חינוכי-טיפולי שמתאים לסוג העבודה ולדרישותיה.
- העסקה בתנאים מינימליים, בדומה לעובדי קבלן.
- מעמדו המקצועי של המדריך נתפס כשולי בתוך הצוות החינוכי-טיפולי בפנימייה (אלנבוגן-פרנקוביץ' ואח', 2018; 2019; Gerasimenko & Resnikovski-Kuras).
- משכורת מינימום ותנאי שכר שאינם מתגמלים ואינם מתעדכנים בהתאם לסוג ההעסקה כי חסר להם מעמד מקצועי מוכר.
- המדריכים לרוב אינם בעלי השכלה רלוונטית לסוג העבודה ולאופייה.
- מקבלים הכשרה (ימי אוריינטציה) מינימלית בת חמישה עד עשרה ימים לפני ותוך כדי העבודה ולאורך זמן; חסרים אחידות וסטנדרטים בהכשרה, בסוגה ובאורכה; אופי ההכשרה תלוי בחסדי המסגרת המקומית וביכולותיה (מבקר המדינה, 2017).
- בשל שעות עבודתם 24/7 המדריכים גרים בפנימייה במבני מגורים שאינם מעודכנים מאז שנות ה-50, דבר שפוגע במוטיבציה, גורם לתסכול ולתחלופה גבוהה (מבקר המדינה, 2017).

2. הצעות, פתרונות ודעות לשיפור המצב הקיים: בוועדות ובדיונים רבים עלו שתי דעות

מרכזיות לפתרון הסוגייה, הנוגעת למצבו ולמעמדו המקצועי הנמוך והשולי ולתנאי העסקתו הקשים של המדריך בפנימייה (גרופר, 2017; גרופר ואח', 2019):

- גישה ראשונה מציעה לבנות למדריך מעמד מקצועי ופיצוי מוכר, בהתבסס על הקושי והמורכבות של המקצוע, הסמכה ופיתוח מקצועי. עם זאת, יש לגבות תהליך זה בחקיקה מתאימה, היות שהוא כולל קביעת תקנות חדשות המחייבות רישוי והקצאות תקציביות.
- גישה שנייה גורסת, כי יש לראות בעבודה המורכבת והלוחצת מאוד כעבודה זמנית, ועל תנאי ההעסקה להיות בהתאם. שיעורי תחלופה גבוהים, גיוס עובדים חדשים והשקעה כספית בהשתלמויות ובפיתוח מקצועי הם חלק בלתי נמנע מתהליך זה.

תומכי הגישה השנייה, טוענים, שבגלל העבודה הלחוצה והשחיקה המהירה, עבודת המדריך צריכה להיות זמנית. גישה זאת, שתוארה על ידי גוטסמן (Gottesmann, 1993), אינה מתאימה עוד היום לאור ההתקדמות בעשורים האחרונים בתחום הטיפול-חינוכי המקצועי, במיוחד עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון. הגישה גם אינה עומדת בסטנדרטים הנדרשים למתן טיפול מיטבי, חינוך והגנה לילד, כאמור באמנה הבין-לאומית לזכויות הילד. נוסף לכך, נראה כי יש מנהלי פנימיות וכפרי נוער הנאלצים לבחור באפשרות הזאת בגלל תקציבם המוגבל, משום העלות הגבוהה שבגיוס, הכשרה ופיקוח מקרוב על עובדים זמניים. לכן, לדעתנו, גישה זו אינה חסכונית ואינה יעילה כלל. יתר על כן, גם מבקר המדינה סבור כי תחלופה גבוהה של מדריכים יכולה להשפיע לרעה על יציבות הטיפול בילד (מבקר המדינה, 2017ב). למרבה הצער, זה קורה על חשבון טובת הילד ועלול לגרום להבדל בין חינוך וטיפול טוב לבין חינוך וטיפול ברמה בינונית ומטה. לכן, נראה לי, שהגישה השנייה אינה מעשית ואינה מטיבה עם הילד.

במקום זאת, אני סבור שיש לשדרג את עיסוק המדריך בפנימייה למקצוע מוכר, עם כל המשתמע מכך (גרופר, 2017; כהן בראון, 2011; Grupper & Freizler, 2018). לפיכך, מומלץ ביותר שהמדריכים ירכשו תואר מקצועי בתחום, שיצדיק שיפור בתנאי העבודה – שכן יותר גבוה, פחות שעות עבודה, מעמד יותר גבוה, דבר שעשוי להגביר את המוטיבציה לעסוק בתחום בהצלחה, להפחית לחץ בעבודה ולהתמיד בעבודה תקופה יותר ארוכה, לנוע בסולם המשרות ואף לקבל קביעות ששכרה בצידה.

ניתן לגייס את המשאבים הדרושים לשם רפורמה כזו. למשל, קיימת קרן במימון המדינה המסייעת לאנשים המועסקים במקצועות שוחקים ואין סיבה שהמדריכים לא ייהנו מסיוע כזה, כמו העוסקים בכל עבודה מקצועית שוחקת אחרת. למרבה הפלא, עיסוק כמדריך אינו מוכר על ידי הקרן כמקצוע שוחק. כמו כן, זהו תפקידו של כל מוסד המעסיק עובדים, כולל בפנימיות ובכפרי הנוער, לבצע סינון ובחירה טובה של עובדים, לעודד אותם, לספק להם הכשרה מתמשכת וגירויים מקצועיים ולתת לכל עובד ועובדת את הזכות לעזוב את תפקידם לתפקיד אחר בתוך המוסד או למקצוע אחר, כשהם יבחרו לעשות זאת בעצמם. יש במשק מקצועות רבים לא פחות שוחקים מעבודת המדריך, כגון: שוטרים, אחיות, מורים, עובדים

סוציאליים. לגביהם אף אחד לא מציע שהם יהיו עובדים זמניים בתנאי העסקה מגבילים וקשים שפוגעים בחירות הפרט ובזכויותיו להתפרנס ולהתפתח בכבוד הראוי. דווקא אנו, כמי שעוסקים בחינוך ובטיפול באוכלוסיות קצה, חייבים להבין זאת, להיות רגישים לבעיה ולפעול בהתאם למען שיפור מעמדו ותנאי העסקתו של המדריך, במקום להתעלם ולהמשיך להנציח בעיה כאובה זו.

3. לפעול ולהשתמש באמצעים יצירתיים, נהלים וחקיקה ליישום הפתרונות הקיימים:

אחת המטרות העיקריות בדיון הנוכחי היא להתמקד בפיתוח חשיבה אסטרטגית מתאימה שתביא את משרד החינוך ומשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים – שני הגופים בישראל שמפקחים ומתקצבים מסגרות חוץ־ביתיות, לשבת יחד ולהכין תוכנית לאומית כוללת, כפי שהוצע על ידי מבקר המדינה (2017ב) ובדיונים שונים בכנסת (כנסת ישראל, הוועדה לזכויות הילד, 2014א, 2017א) וכן בוועדת העשור (קשתי ואח' 2008). ניתן לקדם מאמץ כזה באמצעים מנהליים ו/או באמצעות חקיקה. למרות הטענה שפרופיל אוכלוסיית הפנימיות שבפיקוח הרווחה הוא התנהגויות וצרכים מורכבים, השונים מאלה של אוכלוסיית הפנימיות החינוכיות שבפיקוח משרד החינוך, ברור שהצרכים הבסיסיים של אוכלוסיית שתי הקבוצות דומים (מבקר המדינה, 2017ב). זאת, במיוחד לגבי הצורך המכריע בהעסקת עובדים מוסמכים ומיומנים בחינוך ובטיפול בילדים ובני נוער במצבי סיכון, בהגדלת דרישות התקציב ובשיפור תנאי ההעסקה. שתי הקבוצות חולקות אינטרסים משותפים, בקביעת תוכניות וסטנדרטים מקצועיים נאותים, בשיפור תנאי ההעסקה, בגיוס משאבי מימון ותקציבים כדי לשפר את מעמדם של המדריכים במסגרת החוץ־ביתית. סוגיית המדריכים משותפת גם לפנימיות החינוכיות וגם לפנימיות הרווחה. לכן, תהיה זאת מטרה ראויה להפגיש בין שתי רשויות מנהליות אלה ולהביאן לשיתוף פעולה כדי לקדם את המעמד המקצועי ואת תנאי ההעסקה של המדריך בכל סוגי הפנימיות ובכך לסייע לילדים ולבני נוער שבחסותם.

הצעות לקידום ולשיפור מעמדו של המדריך במסגרות החוץ־ביתיות

מה, אם כן, ניתן לעשות כדי לשפר את מעמדו של המדריך ואת תנאי העסקתו? האם נוכל להציע נוסחאות שוות לגבי מעמד ותנאי העבודה של מדריך שבפיקוח משרד הרווחה והשירותים החברתיים לבין מדריך שבפיקוח משרד החינוך? איזה סוג הכשרה נדרש? כיצד עלינו לשלב את כל עובדי הטיפול העובדים כיום במסגרות השונות במסגרת תוכנית ההכשרה האקדמית החדשה? ומה יהיו דרגות ההכשרה והקידום? כיצד הופכים את עבודתם של עובדי המסגרות החוץ־ביתיות למקצוע, וכיצד אנו יוצרים מוטיבציה אצל העובדים המטפלים להצטרף למקצוע ולהתמיד בו לאורך ימים? אחדות מההצעות הבאות לקידום מעמדם של עובדי טיפול בילדים/נוער עשויות לענות לשאלות האלה ומפורטות להלן:

הצעות לקידום מעמדו של המדריך בפנימיות ובכפרי הנוער

1. לערוך סקר/מחקר לאומי מעודכן ומקיף על צורכי המדריכים והדרכים לקדם את מעמדם.
2. לדרוש תנאי העסקה ושכר שווים וסטנדרטיים לכלל המדריכים בכל המסגרות, ללא קשר לגוף שמתקצב אותם או מפקח עליהם.
3. לעדכן ולשפר את תנאי המגורים.
4. לעודד סגנון עזמי והצטרפות המדריכים לאיגודים ולגופים מקצועיים, שייצגו אותם ויגנו על זכויותיהם בפני הגופים המעסיקים והמדינה, כולל השימוש בזכותם להפגין ולשבות.
5. להפוך את עבודת המדריך למקצוע מוכר, מכובד, מפרנס ועם תמורה ראויה לקושי שבתפקיד ולאחריות הנדרשת. להשוות את מעמד המדריך לזה של המורים ועובדי ההוראה עם דרישה לרישיון ותנאי העסקה ושכר אחידים וייצוג מקצועי חזק יותר.
6. לדרוש רישום לאומי למדריכים ולפחות הסמכה או תעודת מדריך חינוכי-טיפול מכל מדריך הנכנס לראשונה למערכת. זהו צעד ראשון בקבלה לעבודה. תעודת מדריך ניתנת, למשל, על ידי בית הספר להשתלמויות לעובדי רווחה או המינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי ועליית הנוער. האידיאלי ביותר – לדרוש תואר ראשון עם תעודת עובד חינוך, בהתמחות בחינוך פנימייתי, שאפשר לחתור אליה בהדרגה תוך כדי העסקה.
7. להעניק מלגות ושחרור המדריך מעבודתו ללימודים, להשתלמויות ולהתקדמות לקראת קבלת תעודת מדריך חינוכי-טיפול או לתואר אקדמי עם התמחות בחינוך פנימייתי בתמורה להתחייבות המדריך לעבוד במערכת מספר שנים מוגדר בתום הלימודים.
8. להפעיל תוכנית הכשרה מקוונת ומאושרת לאלה שכבר נמצאים במערכת. התוכנית תכלול רקע תאורטי בסיסי במקצועות החינוך, העבודה החינוכית-טיפולית, הפסיכולוגיה והסוציולוגיה. הדבר יחסוך בעלויות ובזמן שבו ישוחררו המדריכים מעבודתם בעת הכשרתם.
9. לעודד ולקדם מדריכים שכבר נמצאים בתוך המערכת שצברו ניסיון עשיר בעבודתם ונמצאו מתאימים להעסקה – בהכשרה מתאימה, תוך כדי עבודה, ברכישת תעודת מדריך ועד לקבלת תואר. התהליך יהיה מדורג וילוהו בעידוד ובשיפור תנאי ההעסקה והשכר בכל דרגה בהתאם.
10. להקים ועדה ציבורית לקידום מעמד המדריך באמצעות חקיקה. על כל הצדדים המעורבים – משרד הרווחה והמינהל לחינוך התיישבותי-פנימייתי שבמשרד החינוך במיוחד, הכנסת, נציגי הפנימיות וכפרי הנוער, גופים ציבוריים ועמותות, אנשי אקדמיה וחוקרים העוסקים בנושא, לפעול במשותף להשגת המטרות בעזרת הקמת הוועדה הציבורית הנ"ל.
11. להכריז על אתגר קידום מעמד המדריך כפרויקט הדגל של הפורום הציבורי שפועל עבור כלל הפנימיות וכפרי הנוער ולהוביל את המאבק עד ליישומו המלא.
12. לדרוש מהמערכת, בעזרת נהלים ותקנות קיימות, לספק לילדים במסגרות חוץ-ביתיות חינוך וטיפול נדרשים ושווים, ללא כל אפליה המנוגדת לנהלים, לתקנות ולחוקים.
13. אם הצעדים הנ"ל אינם מתקיימים, זכותו של כל אזרח וגוף לעמוד על זכותם השווה של

ילדים ובני נוער במצבי סיכון הנמצאים במסגרות החוץ-ביתיות לדרוש צדק לקבלת חינוך איכותי שווה על פי חוק באמצעות הכנת עצומה ופרסומה ברבים, פנייה לבית המשפט, למבקר המדינה ולכנסת.

סיכום ומסקנות

לאור המפגשים, הדיונים והמושבים הרבים בכנסת בנושא קידום מעמד המדריך בפנימייה, חזרו וסיכמו הדוברים לא פעם שנושא חשוב זה של קידום מעמד המדריך בפנימייה אמור להיפתר באמצעות חקיקה. צוותי משרד החינוך ומשרד הרווחה נתבקשו לשבת ולדון בקידום החוק ולשוב לוועדת הכנסת עם תוכנית הצעה מסודרת שתביא בחשבון את תהליכי ההכשרה והקידום הנדרשים ואת ההוצאות התקציביות. מבקר המדינה חזר והמליץ למשרד הרווחה ולמשרד החינוך לשתף פעולה. צעד הכרחי חשוב זה עדיין לא נעשה, וזה נראה כצוואר הבקבוק המעכב את קידום מעמדו של המדריך בפנימייה בחקיקה.

רבים מהכותבים ומהדוברים שהופיעו בוועדות הכנסת ובפורומים נוספים בנושא מעמדו של המדריך בפנימייה, מודים שתנאי הקבלה המקלים והיעדר סטנדרטים מחייבים לתפקיד המדריך, עומדים בסתירה לדרישות העבודה ולאופייה; הם אינם מתוגמלים כראוי בהתאם לאופי ולסוג העבודה הנדרשת; התקצוב הממשלתי להעסקת המדריך אינו הוגן ותעריפי השכר למדריכים אינם מעודכנים. בכל מסגרת יש מדריכים טובים ומסורים, אבל יהיה להם קשה להצליח בתנאים הקיימים ולתרום להגנתו, להתפתחותו, להצלחתו, לרווחתו וליציבות הטיפולית של הילד הנתון תחת חסותם. בעת הנוכחית, למדריכים לא ניתנת הכשרה מתאימה מלבד ימי אוריינטציה אחדים וליווי אישי, והדברים נעשים באופן בלתי מערכתי ואחיד בכל המסגרות. יש לחייב רישום ראשוני במערכת, לספק הכשרה מתאימה ולא רק של כמה ימים. יש להציע קידום מודולרי, מדורג, מלווה תמיכה והכלה בכל רמות הקידום. ויותר מכל – יש צורך בהכרה במקצוע המדריך כפרופסיה עם התמחות, למשל, לתואר ראשון בחינוך פנימייתי. מדריכים המנוסים בעבודתם עם ילדי הפנימייה המורכבים והקשים ביותר הם הון אנושי חשוב שיש להעריכו ולקדמו בתוך המסגרת הקיימת ומחוצה לה. כל זאת באמצעות הקמת מסגרת מסודרת ומתוקצבת כיאה שאינה תלויה פילנתרופיה.

נושא הפנימיות, תקצובן, דמי אחזקה לכל ילד, סל השירותים וכן עניין מעמדו המקצועי והתעסוקתי של המדריך בפנימייה עלה שוב ושוב לאורך יותר מ-30 השנים האחרונות על ידי ועדות ציבוריות, ועדות בכנסת ובדוחות מבקר המדינה (2017א; 2017ב). הבעיות והאתגרים ידועים לכל מי שיעיין בדוחות, במחקרים ובהצעות שהועלו. כל שנותר זה להובילם קדימה וליישמם בכל דרך אפשרית. הקושי הגדול בטיפול בילדי הפנימייה (כמו גם במקרים אחרים) הוא ביישום ההצעות האלה, כפי שעולה גם מדוח מבקר המדינה על פנימיות הרווחה בישראל (2017א). אין פתרון אחד סופי ומתאים לבעיה כה כאובה זאת, שנמשכת כבר מספר עשורים. יש לאמץ אסטרטגיות שונות בעת ובעונה אחת כדי לקדם ולפתור את הנושא. מי שמעיין בדיוני ועדות הכנסת, בדיונים של ועדות מקצועיות, בפרסומים ובמחקרים מוצא פתרונות רבים לבעיה – כל שנותר זה להובילם קדימה וליישמם על פי ההצעות הידועות ואלה שהוזכרו במאמר זה.

כעם היהודי, בעל ערכים ועקרונות, וכחברה אכפתית, אנו לא מאחלים לאף ילד שיוציאוהו מביתו לפנימייה. אך אם כבר מוציאים אותו מביתו בשל הנסיבות החמורות והסכנה בסביבתו שלא יוכל חלילה להתפתח כמצופה ולממש את זכויות האזרח שלו בהתאם לאמנה לזכויות הילד, המדינה שהוציאה ילדים אלה מביתם וממשפחתם נושאת באחריות מוסרית כבדה לדאוג לחינוכם ולרווחתם של ילדי הפנימייה. אחריותה מתחילה בזה שהילדים יקבלו את המדריכים הטובים ביותר שיגויסו, יוכשרו ויוקדמו בתנאים הטובים ביותר המאפשרים זאת (מבקר המדינה, 2017ב'). לא ייתכן שאנשים העוסקים בכל תחום שירות במדינה, כגון חשמלאים, טכנאים, נהגים ואף מזלגנים, מוטלת עליהם חובת הכשרה ורישוי, בעוד שמדריכים העוסקים בנשמתם השברירית של הילדים הכי פגיעים וחלשים בחברה שלנו, לא נדרשת מהם כל הכשרה או רישוי פורמלי לעבוד עם ילדים ונוער במצבי סיכון וגם מעמדם המקצועי שולי ותנאי העסקתם ומשכורתם זעומים.

הפתרון הנראה לעין לאתגר מעמד המדריך, על פי רוב הדעות, הוא על ידי חקיקה. חקיקה תקים רשות מיוחדת שתגדיר את המקצוע, את התעודות וההכשרה הנדרשים, את דרגות הקידום של המדריכים שכבר מצויים במערכת ושל החדשים בה, את רמת השכר המתאימה ואופן עדכונה, ותכיר הלכה למעשה בחשיבות המדריך כדמות המרכזית והחשובה ביותר בחינוכם של ילדי הפנימייה. לכן, מוטלת על כולנו החובה ליזום, לפעול ולתרום בידע ובמעשים, כמו גם, להצטרף לארגונים ולעמותות רבות המקדמות את מעמדו של המדריך בדרכים שונות ויצירתיות ועד להשגת המטרה הסופית – הקמתה של ועדה ציבורית שתקדם את הנושא לקראת חקיקה ויישומה. ניתן ללמוד מניסיון של מדינות מערב אירופה ואחרות, וגם ניתן ללמוד מניסיונה של 'השדולה למען הגיל הרך', שבראשה עמד פרופ' וח"כ לשעבר מנואל טרכטנברג, שבזכות עבודתה הקשה ביולי 2017 עבר בקריאה ראשונה 'החוק להקמת רשות לאומית לגיל הרך'. תפקידה של מסגרת זו לאגם משאבים ולהקים רשות מרכזית אחת לגיל הרך, שבין היתר תסדיר גם את מעמדם ותנאי הכשרתם של עובדים בגיל הרך. אהרן לנגרמן ז"ל, מבין מייסדי עמותת 'אפשר' ומנכ"ל משרד הסעד דאז, הציע כבר בשנת 1988 להקים רשות מיוחדת דומה שתטפל במדריכים בפנימיות הרווחה ובקהילה. הגיע הזמן שאנו נרתם ונעשה הלכה למעשה להגשים את חזונו וחזונו של רבים אחרים למען ילדים ונוער במצבי סיכון והמדריכים האמורים לחנכם ולהגן עליהם.

ולבסוף, חשוב להבין, שכאשר קבוצות בחברה דמוקרטית מנסות לעמוד על זכויותיהן האזרחיות ואינן מצליחות לעשות זאת בדרך המקובלת, המדינה אינה משאירה להן דרך אחרת, אלא לדרוש את זכויותיהן בדרכים דמוקרטיות וחוקיות, כפי שנעשה ניסיון כיום על ידי 'העמותה לקידום ילדי פנימיות הרווחה בישראל' באשר לעדכון 'סל לאור'. למדריכים יש את הזכות להכין עצומה ולהפיצה ברבים, להתאגד, להפגין ולתבוע בבית המשפט את זכויותיהם.

לאור הנכתב במאמר זה, כולנו חייבים להיות אכפתיים לחזון קידום מעמד המדריך בפנימייה, אכפתיים לילדים שלנו ולמדריכים שלנו, ואם נחזור לשם שניתן למאמר: **"מעמדו וקידומו המקצועי של המדריך בפנימיות ובכפרי הנוער בישראל – 'למי זה אכפת?'"** התשובה חייבת להיות חד-משמעית: לי זה אכפת, למדריכים בפנימיות זה אכפת, לילדים שהם משרתים זה אכפת, להוריהם, לראשי המערכת הפנימייתית ולמשרדים הממשלתיים המופקדים עליה, לכולנו בחברה הישראלית – זה חייב להיות אכפת!

מקורות

אבגר, ע' (2016). *תקצוב החזקות חניכי הפנימיות*. כנסת, מרכז המחקר והמידע. נדלה 6 באוקטובר, 2020 מאתר הכנסת:

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/5ebf5996-80a4-e511-80d6-00155d0204d4/2_5ebf5996-80a4-e511-80d6-00155d0204d4_11_8040.pdf

אהרוני, ח' (2011). *תולדות העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל*. בתוך: ח. אהרוני, (עורך), *עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל*, (עמ' 70-109). אדוואנס הוצאה לאור.

אהרוני, ח' והויזליך, צ' (2018). *קידום מעמד המדריך בכפרי הנוער והפנימיות בישראל: מוגש לדיון בוועדת מדיניות של 'הפורום הציבורי - כפרי הנוער והפנימיות בישראל'*. נדלה 23 באוקטובר, 2020 מאתר הפורום הציבורי - כפרי הנוער והפנימיות בישראל:

<https://www.fkn.org.il/webfiles/fck/files/efshar3.pdf>

אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', נבות, מ', חניקובסקי-קוראס, א', גרסימנקו, א', אייזיק, ע' ובן רבי, ד' (2018). *מדריכי פנימיות לילדים בסיכון בישראל: תמונת מצב ואסטרטגיות להתמודדות עם אתגרי עבודתם*. מכון מאירס'גינינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.

נדלה 6 באוקטובר, 2020, מאתר מאירס'גינינט-ברוקדייל:

https://brookdale.jdc.org.il/wpcontent/uploads/2018/05/Heb_Report_775_18_updated.pdf

גוטסמן, מ' (1980). *התמקצעות של ההדרכה בכפר הנוער הישראלי*. בתוך ש' עדיאל, ח' שלום ומ' אריאלי, (עורכים), *טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה* (עמ' 289-295). צ'ריקובר.

גוטסמן, מ' (1987). *עליית הנוער רציפות ושינוי*. צ'ריקובר.

גרופר, ע' (1999). *הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל*. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, (12-13), 11-27.

גרופר, ע' (2010). *הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית: מסגרת מושגית*. בתוך: ח' אהרוני (עורך), *עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל* (עמ' 472-500). עמותת 'אפשר' ואדוואנס הוצאה לאור.

גרופר, ע' (2017). *מסמך עמדה בנושא הכשרת כוח אדם במערכת החינוך הפנימייתי בישראל: מוגש לפורום הציבורי כפרי הנוער והפנימיות בישראל*. נדלה 9 ביוני, 2017 מאתר הפורום הציבורי -

כפרי הנוער והפנימיות בישראל: <http://www.fkn.org.il/webfiles/fck/grooper.pdf>

גרופר, ע', גינסר, ר' ואהרוני, ח' (2019). *מי רוצה להיות מדריך בפנימייה? עמותת 'אפשר' ואדוואנס הוצאה לאור*.

גרופר, ע' ורומי, ש' (2011). *הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפול בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית*. בתוך ח' אהרוני (עורך), *עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל* (עמ' 312-339). עמותת 'אפשר' ואדוואנס הוצאה לאור.

גרופר, ע' ורומי, ש' (2010). סוגיית ההכשרה לתפקיד של עובדים חינוכיים-טיפוליים. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל* (כרך ב': קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי, עמ' 329-350). מכון מופ"ת.

דגן-בוזגלו, נ' וחסון, י' (2011). *מחיר הטיפול: דוח על נשים בעבודות הטיפול בישראל*. מרכז אדווה. זיוון, ש' (2013). מודלים של בתי-הספר במוסדות החינוך הפנימייתיים. משרד החינוך, מכון הנרייטה סאלד.

חסין, ט', צמח-מרום, ח', בראנץ, ב"צ, דורי ווקנין, י' (2014). *השירות לילד ולנוער: נתונים בפנימיות בשנת תשע"ד (2013-2014)*. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים. נדלה 6 באוקטובר, 2020 מאתר משרד הרווחה והשירותים החברתיים:

<https://www.fkn.org.il/webfiles/fck/files/hasherut-layed-velanoar.pdf>

טברסקי, ד' (2017, 16 בפברואר). שכרם של עובדי כפרי הנוער לא עודכן מאז שנת 1971 וכעת יוצאים למאבק. *דבר ראשון*. נדלה 8 באוקטובר, 2020, מתוך: [/https://www.davar1.co.il/54623/](https://www.davar1.co.il/54623/) טברסקי, ד' (2020, 20 באוגוסט). פתיחת שנת הלימודים בכפרי הנוער בסכנה. *דבר ראשון*, נדלה 24 באוגוסט, 2020 מאתר דבר ראשון:

https://www.davar1.co.il/243258/#utm_source=Daily+Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=23-08-2020

טל, ר' (2010). *הערכת פעילות פנימיות יום במינהל ההתיישבותי: דוח מסכם*. רמ"ה, משרד החינוך. כהן בראון, ע' (2011). מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל וקידומו. בתוך ח. אהרוני (עורך), *עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל* (עמ' 287-311). עמותת 'אפשר' ואדוואנס הוצאה לאור. כהן, ע' וכהן, א' (2001). *מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל: דוח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה*. עמותת 'אפשר'.

כורזים, מ' וניר, ש' (2015). *תחלופת מדריכים חינוכיים במסגרות חוץ-ביתיות של רשות חסות הנוער: מאפיינים וסיבות*. ג'וינט - מכון ברוקדייל

כנסת ישראל (2014א). *הגדרת תפקיד המדריך במסגרת החוץ ביתית*. פרוטוקול מס' 45 משיבת הוועדה לזכויות הילד, מתאריך 20.1.2014. נדלה 9 באוקטובר, 2020 מאתר הכנסת:

<https://oknesset.org/meetings/5/4/546931.html>

כנסת ישראל (2014ב). *פרוטוקול מס' 279 משיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט, 12 בנובמבר, 2014, "סל לאור"*: עדכון סל התמיכה עבור תלמידי הפנימייה. נדלה 23 באוקטובר, 2020 מאתר הכנסת: <https://main.knesset.gov.il/Activity/committees/Education/Pages/CommitteeProtocols.aspx?ItemID=558405>

כנסת ישראל (2015). *ישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט, 15.07.2015: תקציב פנימיות ועדכון סל לאור, פרוטוקול מס' 30*. נדלה 23 באוקטובר, 2020 מאתר הכנסת: <http://www.knessetnow.co.il/ועדות/פרוטוקול/40119/תקציב-פנימיות-ועדכון-סל-לאור>.

כנסת ישראל (2017א). *הכשרת מדריכים המועסקים בפנימיות של משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד החינוך: פרוטוקול הדיון של הוועדה לזכויות הילד, מס' 148, תאריך 16.5.2017*. נדלה 6 באוקטובר, 2020, מאתר הכנסת:

<https://committees-next.okneset.org/meetings/2/0/2016381.html>

כנסת ישראל (2017ב). הכשרת מדריכים המועסקים בפנימויות של משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד החינוך: פרוטוקול הדיון של הוועדה לזכויות הילד, תאריך 16.5.2017. נדלה 20 באוקטובר מאתר הכנסת:

<http://main.knesset.gov.il/Activity/committees/Children/News/Pages/1652017.aspx>

לנגרמן, א' (נובמבר, 1988). הוועדה הציבורית לבדיקת מצב הילדים בפנימויות שבאחריות משרד העבודה והרווחה: דין וחשבון הוועדה (א. לנגרמן, יו"ר). ירושלים.

לנגרמן, א' (1995). דוח ועדת המומחים לקביעת סטנדרטים לפנימויות. ירושלים: ג'וינט ישראל. מבקר המדינה (2017א). דוח ביקורת שנתי 67' - משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים: ילדים ובני נוער בסיכון בפנימויות של משרד הרווחה (עמ' 717-761). מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור. נדלה 6 באוקטובר, 2020 מאתר מבקר המדינה:

http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_425/acdfe4f3-7bc6-48b5-b602-7cf3200380b0/2017-67b.pdf

מבקר המדינה (2017ב). משרד החינוך: פעילות כפרי הנוער. נדלה 22 בספטמבר, 2020 מאתר מבקר המדינה:

<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/69b/2019-69b-217-Noaar.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

מדינת ישראל (2003). הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה: דוח ועדת המשנה בנושא השמה חוץ ביתית. משרד המשפטים.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2018). מפרט מעודכן - 2, מכרז פומבי עם שלב מיון מוקדם מספר - 180/2018, מכח תקנה 17 לתקנות חובת מכרזים: שלב מיון מוקדם להפעלת פנימויות, בפריסה ארצית, המיועדות עבור ילדים ובני נוער, מכל המגזרים, בנים ובנות בגילאי 6-21 שהוצאו מביתם. נדלה 4 באוקטובר, 2020 מאתר משרד הרווחה:

<https://www.molsa.gov.il/Tenders/ServicesTenders/Documents/%20180-2018pdf>. מפרט 20% מעודכן 20% בשנית

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2019). מדיניות אגף בכיר חוץ-ביתי משפחה ילד והשמות מיוחדות. נדלה 20 באוקטובר, 2020 מאתר משרד העבודה והרווחה והשירותים החברתיים.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020א). אגף בכיר חוץ-ביתי, משפחה, ילד ונוער והשמות מיוחדות: אודות.

נדלה 18 באוקטובר, 2020 מאתר משרד העבודה והרווחה והשירותים החברתיים:

<https://www.gov.il/he/departments/units/molsa-units-exhousing-family-child-youth-extra-home-assigning>

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020ב). מענים חוץ-ביתיים: פנימויות. נדלה 27 בספטמבר, 2020 מאתר משרד העבודה והרווחה והשירותים החברתיים:

<https://www.molsa.gov.il/Populations/Youth/ChildrenAtRisk/OutsideAssistance/Pages/BoardingSchool.aspx>

- נחמיה-לביא, ע' (2017, 19 בפברואר). זירת הדעות: מדרכי נוער בסיכון נותרו מאחור. הארץ. פליישמן, ר', ברנע, נ', דולב, ט', בן זימרה, צ' והויזליך, צ' (1999). סקר פנימיית בשירות לילד ולנוער ומערכת הפיקוח עליהם. ג'וינט - מכון ברוקדייל.
- קדמן, י', אהרוני, ח' וקושר, ח' (2011). זכויות ילדים ונוער בישראל. בתוך ח' אהרוני (עורך), עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל (עמ' 113-185). אדוואנס הוצאה לאור.
- קשת, י', גרופר, ע' ושלסקי, ש' (2008). החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא - 'ועדת העשור'. משרד החינוך.
- שדה, ד' (אוגוסט, 11, 2013). סיווג מנהלי אוכלוסיות - מסגרות חוץ-ביתיות - שירות ילד ונוער (נוהל 0.9 משרד הרווחה) שירות ילד ונוער.
- שלסקי, ש' (1992). ההדרכה בכפר הנוער כמקצוע. בתוך מ. אריאלי (עורך), פנימיית בישראל: צוותיהן וקהילותיהן (עמ' 71-80). מסדה ואוניברסיטת תל אביב.
- שמאי, ש' ומויאלי-בוטוין, מ' (2012). צריך להקים סירת שימור מדריכים: מעקב אחרי הסתגלות מחנכי פנימייה ישירים בשנת עבודתם הראשונה בפנימייות הכלליות. משרד החינוך.
- שמח, א' (2008). הצעת חוק העובדים החינוכיים-טיפוליים בנוער בסיכון ובנוער מנותק תשס"ח-2008. משרד החינוך.
- Aharoni, H. (2020). Promoting the educational and professional status of the child and youth care residential worker in Israel. *CYC-Online*, 259, 95-111. Retrieved on October 4, 2020 from: <https://cyc-net.org/cyc-online/sept2020.pdf>
- Arieli, M. (1997). The occupational experience of residential child and youth care workers: Caring and its discontents. *Child & Youth Services*, 18(2), xv-119.
- Brooker, J. (2019). A global perspective: The influences upon university youth worker education programmes in Australia, Canada, New Zealand and the US. In M. Seal (Ed.), *Teaching youth work in higher education: Tensions, connections, continuities and contradiction* (pp. 90-104). University of Tartu: Estonia.
- Courtioux, M., Davies-Jons, H., Kalcher, J., Steinhauer, W., Tuggener, H., & Waaldijk, K. (1986). *The socialpedagogue in Europe: Living with others as a profession*. FICE-International, University of Zurich.
- Gerasimenko, A., & Resnikovski-Kuras, A. (2019). Attitudes of residential care facility directors towards the need for professional accreditation and licensing of caregivers. *Institutionalised Children Explorations and Beyond*, 6(2), 174-184. <https://doi.org/10.5958/2349-3011.2019.00019.7>
- Gottesmann, M. (1993). Professionalization of the residential youth care worker - or a possible alternative in Israel. *Child Youth Care Forum* 22, 2, 159-163. <https://doi.org/10.1007/BF00756125>
- 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). IGFH-Eigenverlag.

- Grupper, E., & Freizler, R. (2018). Residential education and care for children and young people in Israel. In T. Islam & L. Fulcher (Eds.), *Residential child and youth care in a developing world: Middle East and Asia perspectives – 3* (pp. 67-81). The CYC-Net Press. April 16, 2020. Retrieved from: https://www.fkn.org.il/webfiles/fck/files/Middle-East-and-Asia_Perspectives-ebook.pdf
- Grupper, E., Koch, J., & Peters, F. (Eds.). (2009). *Challenges for the child and youth care: A German-Israeli dialogue*. IGFH-Eigenverlag.
- Hart, D., La Valle, I., & Holmes, S. (2015). *The place of residential care in the English child and welfare system*. Department of Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/435694/Residential_care_in_the_English_child_welfare_system.pdf
- Knorth, E.J., Harder, A.T., Huyghen, A.M.N, Kalverboer, M.E., & Zandberg, T. (2010). Residential youth care and treatment research: Care workers as key factor in outcomes? *International Journal of Child and Family Welfare*, 13, 49-67.
- Krueger, M. (2002). A further review of the development of the child and youth care profession in the United States. *Child & Youth Care Forum* 31, 13-26. <https://doi.org/10.1023/A:1015399103466>
- Linton, T., & Forester, M. (2003). *The child and youth care workers: Who needs them?* <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0903-CYC-worker.html>
- Lochhead, A. (2001). Reflecting on professionalization in child and youth care. *Child and Youth Care Forum*, 30, 73-82. 10.1023/A: 1011677117810.
- Moses, T. (2000). Why people choose to be residential child care workers. *Child & Youth Care Forum* 29, 113-126. <https://doi.org/10.1023/A:1009401311866>
- United Nations (1989). *International convention on the right of the child*. Author. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- United Nations (2009). *Guidelines for the alternative care of children*. Innsbruck, Austria: SOS-Children's Villages International Publications. May 19, 2020. Retrieved from: <https://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/4972cb2e-62e1-4ae8-a0bc-b0e27fe3ea97/101203-UN-Guidelines-en-WEB.pdf>
- White, C., Gibb, J., Graham, B., Thornton, A., Hingley, S., & Mortimer, E. (2015). *Training and evaluating staff in children's homes: Research report*. Department of Education. April 16, 2020. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/391495/RR438_-_Training_and_developing_staff_in_children_s_homes.pdf

אסטרטגיות המסייעות למניעת שחיקה ותחלופה גבוהה של מדריכים בפנימיות לילדים ולנוער בסיכון

אנה רזניקובסקי-קוראס ואנה גרסימנקו

תקציר

מדריכים הם הדמויות המרכזיות האחראיות לטיפול בחניכי הפנימייה. עבודתם מתאפיינת בעומס פיזי ובלחץ נפשי ומובילה לעיתים לשחיקה ותחלופה תדירה. מחקר זה מבקש לזהות את אסטרטגיות הפעולה הננקטות על ידי הפנימיות בקידום תפקודם המיטבי של המדריכים, ובדיקת הקשר בין מידת יישומן של האסטרטגיות לבין השחיקה והתחלופה של המדריכים. המחקר נערך בשיטה משולבת (Mixed method) וכלל שני שלבים: השלב הראשון היה איכותני וכלל ראיונות עם מנהלים של שש פנימיות לפי המתודה של 'למידה מהצלחות'. השלב השני נערך בשיטה הכמותית באמצעות סקר בקרב 75 מנהלי פנימיות (79% היענות). הסקר בוצע בחודשים יוני-אוגוסט 2017.

במחקר זוהו שש אסטרטגיות מרכזיות לעבודה עם המדריכים בפנימיות, והן: איתור מדריכים בתהליכי מיון קפדניים; מתן הכשרה; מתן הדרכה שוטפת; יצירת מנגנונים של תמיכה במדריך; יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצרכים של המדריך; ניסוח תוכנית עבודה ונהלים ברורים. ממצאי הסקר העלו, כי האסטרטגיות מיושמות במרבית הפנימיות, לצד זאת קיימת שונות בהיקף השימוש באסטרטגיות ובאופן יישומן. כמו כן, ישנם הבדלים בין הפנימיות במידת השחיקה והתחלופה של המדריכים המועסקים בהן. עוד נמצא, כי שיעורי התחלופה של המדריכים נמוכים יותר ככל שמשתמשים בפנימייה באסטרטגיות של הדרכה שוטפת ובהסדרי עבודה המתחשבים בצרכי המדריך. לצורך צמצום השחיקה הנובעת מהעבודה המאומצת של המדריכים והתחלופה התדירה שלהם, עולות המלצות לסטנדרטיזציה של האסטרטגיות שזוהו כמוצלחות והטמעתן בכלל הפנימיות בישראל.

מילות מפתח: פנימיות רווחה, עומס ושחיקה, תחלופת מדריכים, הכשרה והדרכה, למידה מהצלחות.

מבוא

בשנים האחרונות גוברת ההכרה בכך, שהמדריכים הם דמויות מפתח בחיי הילדים ובני הנוער בפנימיות, האחראים לטיפול הפיזי, הרגשי והלימודי בהם (Baranes & Bourdon, 1990);

אלנבוגן־פרנקוביץ' ואח', 2018). מאמר זה הוא חלק ממחקר גדול ומקיף על מדריכי הפנימיות בישראל, אשר הוזמן על ידי משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן גם: משרד הרווחה) ונערך על ידי מכון מאיירס־ג'וניט־ברוקדייל בשנים 2016-2018. במחקר נבחנו עבודת המדריכים, הקשיים שהם חווים ועבודת המנהלים עימם (אלנבוגן־פרנקוביץ' ואח', 2018). לאור המרכזיות של תפקיד המדריכים בקידום תפקודם של החניכים בפנימיות והאתגרים הרבים שהם מתמודדים עימם, נוצר צורך לזהות את הפרקטיקות והעקרונות המומלצים לעבודה עם המדריכים, שעשויים לסייע בשיפור תפקודם ובשדרוג מעמדם בכלל הפנימיות בישראל. מאמר זה מתבסס על מחקר שעסק בגורמים לשחיקה ולשיעור הגבוה של תחלופת מדריכים בפנימיות לילדים ולנוער בסיכון, אסטרטגיות העבודה המיטביות עם מדריכים בפנימיות לילדים ולנוער בסיכון, המידה שבה הן מיושמות והקשר בין יישום האסטרטגיות המיטביות לבין מניעת שחיקה ותחלופה בשיעור גבוה של מדריכים. התובנות שיעלו במאמר יישמשו בסיס לגיבוש מדיניות ותורת עבודה עם המדריכים.

פנימיות לילדים ונוער בסיכון

פנימיות לילדים ונוער בסיכון הן מסגרות חוץ־ביתיות של שירותי הרווחה, שמטרתן לטפל בילדים שסביבתם המשפחתית והקהילתית אינה מסוגלת לספק להם כראוי את צרכי הקיום הדרושים להם - הגנה, השגחה והזנה רגשית, ולדאוג לפוטנציאל הצמיחה שלהם (Child Welfare League of America, 2004). הסיבות לצורך בהשמה חוץ־ביתית מגוונות ונעות על רצף, החל מחסכים סביבתיים המונעים את ההתפתחות המיטבית של הילדים ועד להזנחה פיזית, להזנחה רגשית ולמצבי סיכון או סכנה שיש בהם איום חמור על רווחתם של הילדים ואף על חייהם (זעירא ואח', 2012).

קיים מגוון מודלים של מסגרות חוץ־ביתיות ושיטות הפעלה המותאמות לצרכי הילדים, במטרה להבטיח להם את מרב הסיכויים להסתגל לשהות במסגרת ולאפשר להם שיקום והמשך גדילה והתפתחות תקינים. בין המסגרות החוץ־ביתיות שבפיקוח משרד הרווחה: פנימיות, הוסטלים, מעונות משפחתיים ודירות בקהילה, מסגרות להתערבות בזמן משבר ומשפחות אומנה. בשנת 2019 היו בישראל כ־7,000 ילדים ובני נוער בסיכון בהשמה בפנימיות (אתר משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 29 ביולי 2020). כשלושה רבעים מכלל הילדים והנוער בסיכון בישראל מושמים בפנימיות, והיתר במשפחות אומנה, אף שבחלק גדול מהמדינות המפותחות היחס הוא הפוך, או לכל היותר שיעורי ההשמה בפנימיות ובמשפחות אומנה דומים (Ainsworth & Thoburn, 2014).

השכיחות הגבוהה של השמה בפנימיות בישראל נובעת, בין היתר, מנסיבות היסטוריות־תרבותיות: מאז קום המדינה נקשרה בתרבות הישראלית ההתחנכות בפנימייה להכשרת הנוער להגשמת ההתיישבות הציונית, היא נועדה לבני נוער מכל שכבות האוכלוסייה ונתפסה בציבור כנורמטיבית (גרופר, 2004). כיום, יש סיבות נוספות לשיעור הגבוה של השמה בפנימיות בישראל,

ובהן מחסור גדול במשפחות אומנה; התנגדות המשפחה הביולוגית לשילוב במשפחת אומנה והפער שבין התקציב המוקצה לאומנת קרובים לזה המוקצה למשפחת אומנה זרה (סילמן, 2014). כאשר אין אפשרות לספק את כל צרכיהם של ילדים ובני נוער בסיכון במסגרת המשפחתית והקהילתית, ולאחר החלטת ועדת תכנון, טיפול והערכה על הוצאתם לפנימייה, הילדים עוברים השמה לאחד משלושה סוגי פנימיות, המסווגות לפי האוכלוסייה המטופלת בהן: פנימיות עם פרופיל 'מעוף' (טיפוליות), המיועדות לחניכים עם קשיים התנהגותיים, חברתיים, חינוכיים או משפחתיים; פנימיות עם פרופיל 'עוגן' (פוסט־אשפוזיות) ופנימיות עם פרופיל 'מעוז' (פנימיות קצה), המיועדות לחניכים עם מאפיינים ייחודיים ברמות התפקוד והסיכון שלהם (אתר משרד הרווחה, 29 ביולי 2020). הפנימיות מחולקות גם לפי מודל ההפעלה שלהן: מודל קבוצתי, שבו ילדים ובני נוער בגילים זומים נמצאים בטיפול של מדריכים; מודל משפחתי, שיש בו משפחתון עם זוג הורים המטפלים בילדים בגילים שונים; מודל משולב, שיש בו גם משפחתון וגם בני נוער בטיפול מדריכים.

הפנימיות נותנות שירות לכל המגזרים: ממלכתי חילוני, ממלכתי דתי, חרדי וערבי. מגיעים אליהן ילדים ובני נוער ברמות שונות של קשיים, ובהם ליקויי למידה, בעיות חברתיות, בעיות רגשיות, בעיות התנהגות (התפרצויות זעם, תוקפנות, התנהגות עבריינית) והפרעות נפשיות (חלקם לאחר אשפוז פסיכיאטרי ולחלקם אף נטייה לאובדנות).

הטיפול בחניכי הפנימיות נמצא מדי פעם במוקד של דיון וביקורת ציבוריים. בשנת 2016 בדק משרד מבקר המדינה את הליך ההשמה של ילדים ובני נוער בפנימיות, את המענה הטיפולי והחינוכי הניתן להם בזמן שהייתם בפנימיות, עם חזרתם לקהילה ובבגרותם, ואת הליכי הפיקוח והבקרה של משרד הרווחה על הפנימיות. ממצאי הדוח העלו, כי היעדר מדיניות סדורה של המשרד בכל הקשור להפעלת הפנימיות פוגע במענה הניתן לצורכי החניכים ובמצבם. בין הממצאים המפורטים בדוח: היעדר מידע שיטתי על מצב החניכים בבגרותם ועל האפקטיביות של פעולת הפנימיות לקידום מצבם; היעדר השקעה מספיקה בקידום חניכי הפנימיות בתחום הלימודי; היעדר הכנה מספקת של חניכי הפנימיות לחיים בוגרים לאחר גיל 18, ועוד (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2017).

לנוכח השינויים שחלו בשנים האחרונות במאפייני הילדים ובני הנוער המופנים להשמה חוץ ביתית ובמורכבות האתגרים שהם מתמודדים עימם (Budde et al., 2004; Dale et al., 2007); ועקב ביקורת ציבורית, הוקמה במשרד הרווחה ועדה לבחינת הטיפול הניתן בפנימיות. הוועדה הובילה ליישום רפורמה בהשמה החוץ־ביתית, המקיפה את מגוון ההיבטים של הטיפול בחניכים בפנימיות, וקראה לגיבוש מדיניות המותאמת לצורכי החניכים ולשיפור המענה הניתן להם. בחינת תפקידם של מדריכי הפנימיות והאתגרים שעמם הם מתמודדים הם חלק ממהלך זה.

מורכבותו של תפקיד המדריכים בפנימיות לילדים ולבני נוער

בסיכון

בכל סוגי הפנימיות יש מערך של אנשי צוות במקצועות הטיפול: עובדים סוציאליים, פסיכיאטרים, פסיכולוגים ומטפלים במגוון מקצועות (כגון מטפלים באומנויות), ולצידם אנשי צוות במקצועות החינוך: מדריכים חינוכיים, מורים ואימהות בית (Dolev et al., 2009). בשנת 2017 היה מערך של 1,600 אנשי צוות בפנימיות שבפיקוח השירות לילד ולנוער במשרד הרווחה, כ־900 מהם מדריכים (הכנסת, 2017).

המדריכים הם דמויות מרכזיות בטיפול בחניכי הפנימיות; הם מלווים את החניכים רוב שעות היממה ובכל תחומי התפקוד היום־יומי ויוצרים בעבורם סביבה המאפשרת חינוך והעשרה. מלבד תפקידי הטיפול הפיזי בחניכים, הפיקוח עליהם ומילוי חלק מפונקציות הטיפול ההורי, שזורים בעבודת המדריכים גם היבטים של תמיכה רגשית וסיוע לימודי, שהם רכיבים בעבודת הפסיכולוגים, העובדים הסוציאליים והמורים (Baranes & Bourdon, 1990; אלנבוגן־פרנקוביץ' ואח', 2018). במהלך השנים חל שינוי בתפקיד המדריך, מהתמקדות בפעילות חברתית להתמקדות בשיקום החניכים ובטיפול בהם באמצעות ההתנהלות באירועי היום־יום (כהן, 2000). כיום מצופה מהמדריכים לתמוך בחניכים, לעצב את אישיותם, לסייע להם בפיתוח עצמאות, לטפח את הערכתם העצמית ואת ביטחונם העצמי ולעודד אותם לפתח כישרונות, יכולות ומיומנויות אישיות (Australian Youth Affairs Coalition, 2013; Youth Link Scotland, 2009).

קשיים ואתגרים בעבודת המדריך המובילים לשחיקה ולשיעור תחלופה גבוה

שחיקה במקום העבודה מוגדרת כתגובה ללחצים רגשיים ובין־אישיים מתמשכים (Maslach et al., 2001). שמאי ומויאלבוטוין (2012) מצאו במחקרם, כי שחיקה של מדריכים קשורה לעבודה רוויית לחצים רגשיים, אישיים ובין־אישיים לאורך זמן, בסביבת עבודה שבה הם ממלאים תפקיד קונפליקטואלי הכרוך בעומס יתר. מחקרים אחדים (למשל: Barford & Whelton, 2010; טליאס ובן־יאיר, 2000; שמאי ומויאלבוטוין, 2012) מצביעים על תנאי עבודה המקשים על המדריכים בפנימיות לבצע את תפקידם כראוי. נדרשת מהם זמינות מתמדת, בשל התובענות הרבה של התפקיד ועובדה זו גורמת לטשטוש הגבולות בין החיים המקצועיים שלהם לבין חייהם הפרטיים ויוצרת עומס רגשי כבד. ביטוי לכך אפשר למצוא בעובדה, שגם בשעות הפנאי, לכאורה, המדריכים זמינים טלפונית ועונים על צרכים המתעוררים בקרב החניכים (הכנסת, 2014). ברפורד וולטון (Barford & Whelton, 2010) ציינו, כי גורם הלחץ המשמעותי ביותר הוא עבודה עם קבוצות ילדים ומתבגרים המתמודדים עם טווח רחב של קשיים נפשיים ורגשיים ומפגינים לעיתים קרובות התנהגות אנטי־חברתית, הכוללת אגרסיביות מילולית, פגיעה עצמית והתנגדות לקבלת טיפול. עבודה עם אוכלוסייה זו דורשת ממדריכי הפנימיות השקעת משאבים רגשיים רבים, גורמת להם תחושת חוסר אונים ומשפיעה לרעה על חיי המשפחה שלהם (Whittaker et al., 1998).

המדריכים טוענים שקיים פער ניכר בין הדרישות והציפיות מהם לבין התגמול הכלכלי שהם מקבלים על עבודתם (טליאס ובן־יאיר, 2000). בשל היעדר תמיכה מן ההנהלה (Whittaker et al., 1998), ומכיוון שהם נתפסים כבעלי מעמד נמוך מזה של יתר חברי הצוות המקצועי, המדריכים אינם משולבים במידה מספקת בתהליכי קבלת ההחלטות בכל הקשור לחניכים ולעתידם. ארגון המשמרות של המדריכים מאפשר להם מפגש מועט עם עמיתיהם בפנימייה שבה הם מועסקים, ואין להם קשר מקצועי עם עמיתים מפנימיות אחרות (טליאס ובן־יאיר, 2000). ידוע כי שחיקה קשורה לפגיעה באיכות החיים ולירידה באיכות העבודה, לעלייה בשיעורי ההיעדרות ולתחלופה מרובה (Shen et al., 2015). הקשיים הרבים שהמדריכים מתמודדים עימם גורמים לשחיקה, וזו משפיעה לרעה על יכולתם להתמודד עם משימות ואתגרים בעבודה, עד כדי כך שרבים מהם נושרים כבר בשנת עבודתם הראשונה (שמאי ומויאֵל־בוטוין, 2012).

ההכשרה וההתמקצעות של מדריכי הפנימיות

שלא כמו ברוב מדינות אירופה, אין בישראל דרישות מקדימות לתפקיד מדריך בפנימייה מלבד 12 שנות לימוד. כל מוסד פנימייתי קובע בעצמו את דרישות התפקיד ואת תנאי השכר והקידום (כהן וכהן, 2001; עטר־שוורץ, 2010). אחד הפתרונות המוצעים בספרות המקצועית לבעיית שחיקת המדריכים בפנימיות והתחלופה הגבוהה שלהם, שעשו גם להבטיח רמת טיפול נאותה בחניכים, הוא התמקצעות המדריכים. בשנת 2005 פרסם הארגון הבין־לאומי לעובדים חינוכיים־סוציאליים (AIEJI – Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés) את הצהרת מונטווידאו – Regional Declaration on The (The Montevideo Declaration – Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés) בדבר דרישות מעובדים חינוכיים טיפוליים, אשר לפיה כדי לקבל רישיון לעסוק בטיפול בילדים נדרש מעובדים חינוכיים טיפוליים להיות בעלי הכשרה בסיסית המקבילה לזו של בוגרי תואר ראשון, בתוספת התנסות מעשית (Pan American Health Organization, World Health Organization, 2005; גרופר וחומי, 2015).

בישיבת ועדת הכנסת לזכויות הילד במאי 2017 הוצג מודל העבודה של משרד העבודה והרווחה להכשרת המדריכים בפנימיות, ולפיו מלבד ההכשרה הבסיסית שהמשרד נותן נכללים במעטפת הלימוד וההכשרה של המדריכים גם אוריינטציה של כמה ימים במסגרת שבה הם עתידים לעבוד; סדנאות יומי עיון במשך השנה, הניתנים גם על ידי המסגרת עצמה וגם על ידי משרד העבודה והרווחה, שאת חלקם חובה לקיים בהתאם לנוהלי המשרד (למשל השתלמות בנושא הסתגלות ומוגנות); ליווי של עובדים סוציאליים למדריכים ולכלל אנשי הצוות בפנימייה; מרכזיות הדרכה חינוכיות' בפנימיות, המספקות חומרי הסברה, וקורס למדריך לאחר כשנה בתפקיד, המותאם לאוכלוסייה הכללית, לאוכלוסייה החרדית ולאוכלוסייה הערבית (ומתקיים גם בשפה הערבית) (הכנסת, 2017).

מטרת המחקר

המדריכים ממלאים תפקיד מפתח בפנימיות ולמרות זאת מדריך אינו נחשב מקצוע מוכר אלא תפקיד סמך-מקצועי, ולכן על פי רוב המדריכים אינם מוערכים ואינם מקבלים שכר בהתאם לתפקידם. מציאות זו מובילה לקשיים רבים בעבודת המדריכים, כגון שחיקה מוגברת והיעדר אופק לקידום מקצועי (Freeman, 2013; הכנסת, 2014). במציאות זו, גיוס ושימור מדריכים מהווים אתגר של ממש למנהלי הפנימיות. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאסוף מידע עדכני על הגורמים לשחיקה הרבה ולתחלופה הגבוהה של מדריכים בפנימיות לילדים ולבני נוער בסיכון בישראל, לזהות אסטרטגיות לעבודה מיטבית של מנהלי הפנימיות עם המדריכים ולבחון האם יש קשר בין המידה שבה האסטרטגיות האלה מיושמות לבין השחיקה והתחלופה של מדריכים בפנימיות.

שיטת המחקר

מערך המחקר

המחקר נערך בשיטה משולבת (mixed methods) במערך מגשש (Exploratory sequential design). השלב הראשון כלל איסוף וניתוח של מידע איכותני במטרה לבחון ולמפות את הסוגיות העולות מהפרקטיקה. על בסיסו נערך השלב השני, אשר בו נאספו נתונים בשיטה כמותנית במטרה לבחון ולהכליל את הממצאים שהתקבלו בשלב הראשון - האיכותני (Schoonenboom & Johnson, 2017).

בשלב הראשון, האיכותני, נערכו ראיונות עומק וקבוצות מיקוד. בשלב זה זוהו ומופו הקשיים, הבעיות והצרכים של המדריכים העובדים בפנימיות לילדים ונוער בסיכון. בעקבות הראיונות זוהו והומשגו שש אסטרטגיות פעולה הנתפסות כמועילות לקידום של המדריכים. בשלב השני, הכמותני, נקבעו מזדים למיפוי האסטרטגיות והועבר סקר בקרב כלל מנהלי הפנימיות לבחינת יישום האסטרטגיות האמורות ולהערכת הקשר בינו לבין השחיקה והתחלופה של המדריכים.

השלב הראשון - האיכותני

אוכלוסיית המחקר

מפקחים ארציים מטעם משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים בחרו שש פנימיות שבהן נעשית לדעתם עבודה מוצלחת עם המדריכים (במדדי ההצלחה נכללו: התמדה בעבודת המדריכים, ביצוע מיטבי של תפקיד המדריך ושביעות רצון של המדריך מהעבודה ושל הצוות המקצועי מהמדריך). מנהלי שש הפנימיות האלה רואיניו מנובמבר 2016 עד פברואר 2017. בשלוש מפנימיות אלה נערכו קבוצות מיקוד עם המדריכים אשר היו מועסקים בהן בעת ביצוע המחקר. הפנימיות שבהן נערכו קבוצות המיקוד השתייכו לסוגים הבאים (בהתאם לסיווג שהיה קיים טרם הרפורמה במערך הפנימייתי): פנימייה טיפולית פוסט-אשפוזית, פנימייה טיפולית

ופנימייה שיקומית-טיפולית. בכל קבוצת מיקוד השתתפו ארבעה עד שישה מדריכים. קבוצות המיקוד נערכו בחודשים יולי-נובמבר 2017.

כלי המחקר ואיסוף הנתונים

בקבוצות המיקוד בפנימיות המדריכים נשאלו על אתגרים וקשיים שהם מתמודדים עימם בעבודתם השוטפת במגוון היבטים של התפקיד: בטיפול היום-יומי בחניכים, בקשרי העבודה עם הצוות המקצועי בפנימייה ובהתנהלות עם הורי החניכים. המדריכים נשאלו גם על הציפיות המוקדמות שלהם מתפקיד ההדרכה ועל המידה שבה העבודה בפועל התאימה לציפיותיהם. לבסוף, המדריכים נתבקשו לתת הסברים אפשריים לשיעור התחלופה הגבוה של מדריכים בפנימיות ולהציע דרכים להתמודדות עם תופעה זו.

הראיונות בפנימיות שנבחרו התבצעו על פי עשרת שלבי החקר של מתודת הלמידה מהצלחות, מתוך תפיסה שלמידה שיטתית מן העבר ושימוש בעקרונות שכבר הצליחו עשויים להיות בסיס טוב לתוצאות דומות ומנוף להטמעת למידה קולקטיבית בארגון ולשיפור תוצריו בעתיד (סייקס ואח', 2006). מתודת הלמידה מהצלחות מושתתת על עשרה שלבי חקר (סייקס ואח', 2006): תיאור ההקשר הארגוני; איתור הצלחה הראויה ללמידה וזיהוי תחום ההצלחה; תיאור תמציתי של ההצלחה במונחים של 'לפני' ו'אחרי'; זיהוי התוצרים החיוביים (האובייקטיביים והסובייקטיביים) של ההצלחה; זיהוי תוצרי לוואי ומחירי ההצלחה; בחינת השאלה האם מדובר בהצלחה המצדיקה המשך למידה; פירוט הפעולות אשר הובילו להצלחה; הפקת עיקרי הפעולה שביסוד העשייה שהביאה להצלחה; זיהוי סוגיות בלתי פתורות להמשך למידה. על בסיס עשרת שלבי החקר האלה נעשה תשאול של מנהלי פנימיות שנמצאו בולטות בהצלחתן בעבודה עם המדריכים. התשאול נועד לאפשר איתור, חשיפה והמשגה של ידע מקצועי שעד אז היה לעיתים סמוי והפיכתו לגלוי ובשפה מכוונת לפעולה.

ניתוח הנתונים

ניתוח קבוצות המיקוד נעשה בשיטה האיכותנית, לפי הגישה התמטית (Braun & Clarke, 2006), בכמה צעדים: תחילה נקראו התמלולים פעמים אחדות כדי לזהות תחומי תוכן לניתוח. התכנים שזוהו חולקו ליחידות טקסט בעלות משמעות ייחודית ומובחנת. אחר כך קובצו יחידות הטקסט לפי תמות מרכזיות אשר חזרו על עצמן והתקבצו לקטגוריות כלליות המכילות את הרכיבים המבנים אותם. כך, למשל, רכיבי הקטגוריה 'אתגרים פיזיים ורגשיים במסגרת תפקיד המדריך בפנימייה' הם: צוות צעיר ולא מנוסה המתקשה לעמוד באתגרי העבודה עם אוכלוסייה המתאפיינת בצרכים ייחודיים, התמודדות עם מצבים רגשיים מורכבים בטיפול בחניכים והתמודדות עם התנהגות אלימה של חניכים.

ניתוח הראיונות התבצע גם הוא בשיטה האיכותנית, לפי הגישה התמטית, ונכללו בו צעדים אחדים. לאחר זיהוי תחומי התוכן לניתוח חולקו התכנים ליחידות טקסט מובחנות, ואלה קובצו בשלב הבא לפי תמות מרכזיות שחזרו על עצמן בכמה ראיונות והתקבצו לאסטרטגיות. לבסוף הוגדרו האסטרטגיות הסופיות וניתן לכל אחת מהן שם המקיף את כלל הרכיבים של האסטרטגיה.

כך, לדוגמה, האסטרטגיה 'יצירת מנגנונים של תמיכה אישית ומקצועית במדריך' כוללת בתוכה רכיבים, כגון: מתן חיזוקים חיוביים למדריכים, טיפוח קשר אישי בין מנהלי הפנימייה למדריכים, הבעת הערכה מקצועית רבה למדריכים והכרה בחשיבות תפקידם ובערך הטיפול של פעילותם.

השלב השני - הכמותני

אוכלוסיית המחקר

מתוך 95 המנהלים שנשלח אליהם שאלון הסקר, מילאו אותו 75 (שיעור ההיענות - 79%).
מודל ההפעלה: יותר ממחצית (59%) מכלל הפנימיות פעלו לפי המודל הקבוצתי, 23% עבדו במודל ההפעלה המשפחתי והשאר במודל המשולב.

מאפייני המנהלים: הוותק הכולל של המנהלים בניהול פנימיות נע בין שנה ל-38 שנים, והממוצע הוא תשע וחצי שנים (Std.=7.8). ותק המנהלים בניהול הפנימייה הנוכחית גם הוא נע בין שנה ל-38 שנים, והממוצע הוא שמונה שנים (Std.=8.1). חלק מהמנהלים אחראים על ניהול של מספר יחידות פנימייתיות. הטווח נע בין אחת ל-15, והממוצע הוא 5.6 (Std.=3.9). למנהלים השכלה בתחומים: חינוך וחינוך מיוחד, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה וניהול. למחצית מכלל המנהלים (56%) יש תואר שני או תואר שלישי, ל-35% מהם תואר ראשון ול-8% תעודה מקצועית בתחומים: חינוך, הוראה או ניהול.

שחיקה ותחלופה של מדריכים: בממוצע 16.7% מכלל המדריכים (SD=16.1%, range: 0%-70%) מתחלפים במהלך שנת עבודה אחת.

כלי המחקר ואיסוף הנתונים

השלב השני של המחקר נערך בקרב מנהלי פנימיות שבפיקוח משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. איסוף הנתונים נעשה בחודשים יוני עד אוגוסט 2017. לצורך איסוף הנתונים מכלל המנהלים נבנה סקר אינטרנטי למילוי עצמי. לפני הפצת הסקר נערך פרי-טסט (pre-test) של כלל השאלות בקרב שלושה מנהלי פנימיות, ושאלות שנמצאו לא ברורות או לא רלוונטיות הוצאו מהשאלון. לאחר מכן נשלח הסקר לכלל מנהלי הפנימיות לילדים ונוער בסיכון בישראל. המשיבים מילאו את השאלון אנונימית.

השאלון כלל את החלקים הבאים: שאלות רקע על הפנימייה (מודל הפעלה, סוג פנימייה, מידע לגבי המדריכים, ועוד), שאלות רקע על מנהלי הפנימיות (השכלה, ותק בניהול פנימיות, ותק בניהול פנימייה נוכחית ומספר יחידות פנימייתיות בניהול), מידע על תחלופת מדריכים ממוצעת בפנימייה ושאלות לגבי מידת יישומן של כל אחת מהאסטרטגיות. מידת היישום של האסטרטגיות נבדקה כמותית באמצעות שאלות בניסוח מגוון שהותאם לתוכן של כל אסטרטגיה. לדוגמה, לגבי האסטרטגיה הראשונה, 'איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים באמצעות תהליכי מיון קפדניים', נשאלו המנהלים על מספר הראיונות הנערכים לכל מועמד. לצד שאלה זו הוצגה שאלה גם על משך תהליך הגיוס (כיום-יומיים, כשבוע, כשבועיים, כחודש). שחיקת המדריכים נבחנה באמצעות שאלה על שיעור התחלופה שלהם.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו באמצעות תוכנה סטטיסטית, SPSS גרסה 24, ונבחנה סטטיסטיקה תיאורית. כדי לבחון אם יש קשר בין יישום אסטרטגיות הפעולה שזוהו בפנימיות הנתפסות כמצליחות לבין שיעור התחלופה של המדריכים, חושב תחילה לכל אסטרטגיה ציון מסכם דיכוטומי (האם יושמה או לא) על סמך התשובות על השאלות שהרכיבו את האסטרטגיה. לאחר מכן נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים אשר בחנו את הקשר בין מידת היישום של כל אסטרטגיה לבין שיעור תחלופת המדריכים. נוסף על כך נערך ניתוח שונות חד־כיווני כדי לבדוק את הקשר בין מודל ההפעלה בפנימייה לבין שיעור התחלופה בקרב המדריכים. לבסוף, נערכה רגרסיה ליניארית לבחינת ההשפעה של מודל ההפעלה בפנימייה ומידת יישום האסטרטגיות המיטביות על שיעור התחלופה של המדריכים.

ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים להלן בשני חלקים בהתאם לשלבי המחקר: בחלק הראשון האיכותני - תחילה מפורטים הגורמים לשחיקה והזרזים לתחלופה של מדריכים בפנימיות מנקודת מבטם של המדריכים, כפי שעלו מקבוצות המיקוד שנערכו עימם. לאחר מכן מוצגות שש האסטרטגיות לעבודה מיטבית של מנהלי הפנימיות עם המדריכים, כפי שעלו מהראיונות עם מנהלי הפנימיות. בחלק השני הכמותי - על בסיס סקר רחב שנערך עם מנהלי הפנימיות, מוצגים נתונים על מידת היישום של כל אחת מהאסטרטגיות בפנימיות בישראל. לאחר מכן מוצג התיקוף לכך, שהאסטרטגיות האלה הן אומנם מיטביות וגורמות לכך שבפנימיות שבהן הן מיושמות שיעור תחלופת המדריכים נמוך יותר (ביטוי לכך שהמדריכים פחות נשחקים). התיקוף נעשה באמצעות בדיקת הקשר בין שיעור התחלופה בקרב המדריכים לבין יישום האסטרטגיות בפנימיות, באמצעות מודל הרגרסיה.

השלב הראשון - האיכותני

1. גורמים לשחיקה ולשיעור תחלופה גבוה של מדריכים בפנימיות
"כשאנשים נשארים אחרי הסף שלהם הם מאבדים את הטיפוליות, הם לא מתרגשים מדברים, הם לא שמים לב לדברים - הם נשחקים" (מזדריך בפנימייה).

המדריכים בקבוצות המיקוד מנו מאפיינים בעבודתם הגורמים לתחושת שחיקה מתמשכת ובעקבות כך לפרישת רבים מהם מהעבודה לאחר תקופה קצרה. בין המאפיינים שנמנו: התמודדות פיזית ורגשית שהתפקיד מזמן; דרישות הפנימייה מהמדריכים מבחינת שעות העבודה והיקפה; התמורה הכלכלית, אשר אינה הולמת את העבודה שהמדריכים מבצעים ואת רמת האחריות הנדרשת מהם. להלן פירוט הרכיבים של כל אחד מההיבטים הללו בשילוב דוגמאות מדברי המדריכים.

אתגרים פיזיים ורגשיים במסגרת תפקיד המדריך בפנימייה

הצוות אשר מגיע לעבוד בפנימיות הוא צעיר ברובו, בשירות לאומי, מייד לאחר השירות הצבאי או לכל היותר בתחילת לימודים אקדמיים, ואינו מוכן מבחינה רגשית לטיפול בילדים עם צרכים מורכבים המצויים במצבים מאתגרים בחייהם. דוגמאות אחדות לאתגרים הרגשיים עימם מדריכים צריכים להתמודד במסגרת עבודתם עם החניכים:

העבודה בפנימייה זה דבר שאי אפשר להסביר אותו. לא את מה שאתה צריך להתמודד אתו, לא את התחושות שילדים מביאים אליך ולא איך שאתה חוזר אחרי יום עבודה פה; הרבה פעמים יש אשליה שצריך להשתחרר ממנה, אשליה של הורה וילד, שזה מאפיין חזק פה, במיוחד אצל ילדים שאין להם עורף משפחתי... זה פוגע בשני הצדדים, גם בחניך וגם במבוגר.

לעיתים המצוקה הרגשית של החניכים אף מתבטאת באלימות פיזית כלפי המדריכים.

דרישות הפנימייה מהמדריכים מבחינת היקף העבודה

עבודת המדריכים בפנימייה תובענית והם נדרשים להקדיש לה שעות מרובות אשר אינן מסתכמות בשעות העבודה הפורמליות שהוגדרו להם מראש - בחופשות, בחגים ובימי סוף השבוע. על כן, המדריכים ציינו כי התפקיד אינו מאפשר הפרדה בין שעות העבודה לבין חיי המשפחה ושעות הפנאי: "מה שאנחנו עושים פה אי אפשר להספיק ביום עבודה... הטיפול בילדים דורש זמינות של 24/7... לפעמים זה מתערבב, ואין לך זמן לעצמך, או למשפחה, או לדברים שהיית עושה". היות שהעבודה של המדריכים עמוסה מאוד ואינה מאפשרת לקיים לצידה חיים אישיים, פעמים רבות תחלופת המדריכים היא בשל הרצון בהתפתחות אישית - בלימודים גבוהים או בהקמת משפחה: "זה לא משהו שאפשר לעשות כל החיים, אז בשלב מסוים אתה צריך להתקדם, ולהחליט מה אתה עושה".

השכר ותנאי העבודה אינם בהלימה עם דרישות התפקיד

יש הסכמה גורפת כי המדריכים אינם מתוגמלים כראוי על עבודתם הקשה, וכי שכרם הנמוך אינו תואם את העומס הפיזי והרגשי המוטל עליהם. הסיבות לשכר הנמוך הן חוסר הכרה בישראל בתפקיד המדריך כמקצוע מוכר ורשמי, והעובדה שהדרישות מתפקיד המדריך אינן מוסדרות. על כן, מעמד המדריכים בפנימייה נמוך מאוד: "יש הרבה אנשים שתופסים את המדריך כסוג של בייביסיטר, ואין להם אופק לקידום מקצועי: ההתפתחות האישית מאוד גדולה... אבל אין ביטחון מקצועי, אנחנו נשארים מדריכים... מקצועית התפקיד הזה לא מקדם".

2. אסטרטגיות הפעולה המיטביות ומידת יישומן בפנימיות בישראל

כמענה לאתגרים שהמדריכים בפנימיות מתמודדים עימם זוהו שש אסטרטגיות פעולה מומלצות לעבודה של הנהלת הפנימיות עם המדריכים, ואלה הן: איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בתהליכי מיון קפדניים; הכשרת המדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם;

מתן הדרכה שוטפת למדריכים; יצירת מנגנונים של תמיכה אישית ומקצועית במדריכים (נוסף על ההדרכה); יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך כפרט ומתן תמריצים למדריכים; גיבוש תוכנית עבודה ונהלים ברורים. להלן נתאר בהרחבה כל אחת מהאסטרטגיות המומלצות לקידום תפקודם של המדריכים בפנימיות ונציין את המידה שבה כל אסטרטגיה מיושמת בפנימיות.

אסטרטגיה א': איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בתהליכי מיון קפדניים
"בעבר, כל מי שהתגורר באזור הפנימייה והייתה לו תעודת לידה היה יכול להתקבל לעבוד כמדריך בפנימייה..." (מנהלת פנימייה).

בתהליך איתור המדריכים, המנהלים מציבים למועמדים דרישות כניסה לתפקיד, ובהן: שירות צבאי, אזרחי או לאומי; השכלה רלוונטית בתחום החינוך או הטיפול (פסיכולוגיה או עבודה סוציאלית); ניסיון בעבודה עם ילדים ובני נוער; רקע בפיקוד בצבא או בהדרכה בתנועות נוער; תחושת שליחות ורצון לתרום; שפה עשירה; נכונות ללמידה; יכולות בין-אישיות וחוסן אישי.

אסטרטגיה ב': הכשרת המדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם
"אצלנו עושים הדרכה על הדרכה על הדרכה" (מנהלת פנימייה).

הכשרה מקצועית של המדריכים מתקיימת עם תחילת עבודתם, ומפעם לפעם במהלך העבודה. ההכשרה נעשית בקבוצות גדולות ועוסקת בנושאים מקצועיים רחביים הקשורים לעבודה בפנימייה ולמאפייני החניכים, למשל: התפיסה החינוכית בפנימייה, המשמעות של להיות מדריך חדש, תפקיד המדריך, מאפייני קבוצת החניכים, עקרונות העבודה ועקרונות בסיסיים לטיפול בילדים, ההיסטוריה של הפנימייה, רכיבי סדר היום בפנימייה (כגון השכמה, ארוחת בוקר, הכנת שיעורים וכיבוי אורות), ובניית סמכות – רכיב עיוני בעיקרו, הכולל גם מבט עצמי וזיהוי סגנון הסמכות האישי.

אסטרטגיה ג': מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים

"ההדרכה היא מקום לספר, להתעכב על התלבטויות, בעיקר לנקז את העוצמות של המצוקה, התוקפנות והדיכאון. ללא עטיפה כזאת אנשים לא יצליחו להחזיק מעמד" (מנהל פנימייה).
ההדרכה נעשית באופן שוטף בפנימייה, בעיקר על ידי העובד הסוציאלי ולעיתים על ידי בעלי תפקידים אחרים (למשל רכז המדריכים, פסיכולוג או מנהל הפנימייה). ההדרכה היא דרך נוספת להכשיר את המדריכים לעבודה, והיא ניתנת לכל מדריך לפי מידת הצורך שלו, בליווי פרטני או זוגי, או בקבוצות קטנות.

אסטרטגיה ד': יצירת מנגנונים של תמיכה אישית ומקצועית במדריכים

"הכי חשוב – שבדיוק כמו הילדים, גם המדריכים ירגישו עטופים, מוכלים ומחזקים, שירגישו שיש להם גב מאחוריהם ושמישהו עומד לצידם" (מנהל פנימייה).

רוב המנהלים ציינו כי הם מייחסים חשיבות רבה לתמיכה אישית ומקצועית במדריכים, במגוון אמצעים; **התמיכה האישית** באה לידי ביטוי במתן חיזוקים חיוביים למדריכים – לצד הקפדה על

החוקים והכללים בפנימייה, בטיפוח קשר אישי בין מנהלי הפנימייה למדריכים ובהעברת מסר ברור למדריכים שהם אינם לבד בהתמודדויות שלהם שתמיד יש להם סיוע ואוזן קשבת. **התמיכה המקצועית** מתבטאת, בין היתר, בטיפוח מקצועי של המדריכים ובדאגה מתמדת לשלומם, בהבעת הערכה מקצועית רבה למדריכים, בהכרה בחשיבות תפקידם ובערך הטיפולי של פעילותם, במתן גיבוי, במידת האפשר, למדריך שטעה, ובהעברת מסר למדריכים שמצופה מהם לשתף את חברי הצוות בקשיים ובאתגרים.

אסטרטגיה ה': יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך כפרט ומתן תמריצים
"למדנו שמשרה מלאה, של 100%, זה יותר מדי. זה לא משאיר זמן לחיי משפחה או לזוגיות, אז המדריכים שלנו עובדים במשרה שאינה מלאה" (מנהל פנימייה).

מנהלי הפנימיות מודעים לאפשרות של שחיקה בשל האינטנסיביות והעומס הרב בעבודת המדריכים. כדי למנוע שחיקה הם מאפשרים למדריכים גמישות בשעות העבודה, בהתאם לצרכים ולהעדפות שלהם, מזמינים את המדריכים לאירועים המתקיימים בפנימייה (מסיבות וטיולים) ומקיימים ימי צוות וימי כיף למדריכים.

אסטרטגיה ו': גיבוש תוכנית עבודה ונהלים ברורים לעבודת המדריכים
"יש לנו תוכניות ברורות, ויש דברים שלמדריך ולי מותר לעשות בדיוק אותו הדבר. המדריך יקבל ממני את כל הגיבוי אם הוא הגיב בדרך הנכונה, בדיוק כמו שאני הייתי מגיבה באותה סיטואציה" (מנהלת פנימייה).

חלק חשוב בהצלחת המדריך תלוי בכלים העומדים לרשותו במפגש עם החניכים. מנהלים הדגישו כי האחידות ביחס לחניכים מקילה מאוד את עבודת הצוות ומביאה איתה הצלחה גדולה יותר בעבודה עם החניכים.

השלב השני - הכמותני

אסטרטגיה א': איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בתהליכי מיון קפדניים

תהליך הגיוס של המדריכים לפני כניסתם לתפקיד נמשך ברוב הפנימיות (75%) בין שבועיים לחודש, ובמהלכו נערכים ברוב הפנימיות (85%) שני ראיונות לפחות לכל מועמד, ובהם מספרים למועמדים על רכיבי התפקיד, על מאפייני החניכים ועל מצבם. ברוב המקרים (88%) הריאיון נערך על ידי מנהל הפנימייה, ולעיתים מעורבים בתהליך גם רכז מדריכים ועובד סוציאלי. מלבד הראיונות נכללות בתהליך הגיוס פעולות נוספות, ובהן בדיקת המלצות ממעסיקים קודמים; מבחנים מסוגים שונים (מבחני התאמה אישיותיים, מבחני אמינות, מבחנים גרפולוגיים או השתתפות בדינמיקה קבוצתית); צפייה והתנסות (תצפית על פעילות של קבוצה ולעיתים אף השתתפות והתנסות אישית בכמה משמרות לצד מדריכים ותיקים).

אסטרטגיה ב': הכשרת המדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם

רוב מנהלי הפנימיות (92%) דיווחו, כי כל מדריכי הפנימיות שבניהולם השתתפו בכל ההכשרות מטעם הפנימייה. להערכת 84% מכלל מנהלי הפנימיות, ההכשרה תרמה למדריכים בביצוע תפקידם 'במידה רבה' או 'במידה רבה מאוד'. עם זאת חלקם ציינו, כי יש נושאים שכדאי להוסיף או לחזק בהכשרה, ובהם: הגדרה מדויקת של תפקיד המדריך, משמעותו וחשיבותו; נוהלי עבודת המדריך (מערכת קשר, מעקב ודיווח, ניהול זמן ושמירה על מוגנות בעת משמרת), וכן שפה ופרקטיקות של עבודה חינוכית טיפולית עם ילדים ובני נוער בסיכון.

אסטרטגיה ג': מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים

בכל הפנימיות נהוגה הקפדה על השתתפות המדריכים בהדרכות, ורוב המנהלים (89%) דיווחו כי כל המדריכים בפנימייה שבניהולם מקבלים הדרכה שוטפת, ברוב המקרים (66%) בתדירות גבוהה (פעם עד כמה פעמים בשבוע). בהדרכה עוסקים בפעילות היום-יומית של המדריך בפנימייה, בשאלות ובאתגרים שהוא נתקל בהם ויש לתת עליהם את הדעת (איך להעסיק ילד לא רגוע, איך לדבר איתו, איך לזהות מתי ילד עלול להתפרץ, ועוד), ואף ניתנת תמיכה נפשית כשהיא נחוצה.

אסטרטגיה ד': יצירת מנגנונים של תמיכה אישית ומקצועית במדריכים

דרך חשובה לתמוך במדריכים לאורך זמן היא לגבש בעבורם תפקידים חדשים, בהתאם לדרישות בשטח, כדי ליצור בהם עניין ולאפשר להם התפתחות מקצועית. תפקידים כאלו עשויים לצמצם את השחיקה ולאפשר התפתחות אישית, גיוון ועניין. המנהלים של 40% מכלל הפנימיות דיווחו, כי יש בפנימייה שבניהולם מדריכים הנושאים בתפקידים נוספים: תפקידים בתחום הפנאי (למשל אחראי אירועים, אחראי טיולים, רכז התנדבויות ורכז ספורט); תפקידים שיש בהם אחריות לאנשי צוות אחרים (למשל אחראי מדריכי לילה, רכז מדריכים וחונך למדריך חדש); תפקידים בתחום החינוך (למשל רכז לימודי, אחראי קשר עם בית הספר ואחראי שיעורי עזר) ותפקידים אחרים (למשל אחראי הסעות, רכז ביטחון ואחראי רפואי).

אסטרטגיה ה': יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך כפרט ומתן

תמריצים

דרך נפוצה לתגמל את המדריכים היא מתן תמריצים שיש להם שווי כספי או שמאפשרים קידום מקצועי; 58% מכלל המנהלים דיווחו, כי כדי לתגמל את המדריכים הם משתמשים בתמריץ אחד לפחות מארבעה תמריצים שהוצגו להם (דיוור בפנימייה, תנאי שכר משופרים, מלגת לימודים להשכלה גבוהה או מלגה לקורסים שלא לתואר). התמריץ השכיח ביותר הוא דיוור בפנימייה, והוא מיושם ב-40% מכלל הפנימיות. ברבע מכלל הפנימיות (25%) דווח על תנאי שכר משופרים, ובחמישית (20%) על מלגת לימודים להשכלה גבוהה.

אסטרטגיה ו': גיבוש תוכנית עבודה ונהלים ברורים לעבודת המדריכים

רבים מהמנהלים ציינו את החשיבות של עבודת המדריכים בהתאם לנהלים ולדרכי עבודה מוסדרות: יצירת שפה מקצועית פנימיית אחידה לכל הצוות (100%), הכוללת מערכת חוקים שמכתיבה אחידות בתגובות על כל התנהגות חריגה של חניכים; עבודה בהתאם לחזון הפנימייה ומתן הנחיות ברורות למדריכים בכל הקשור לדרכי הפעולה הנהוגות בפנימייה (97%), ועל ידי כך צמצום חוסר הוודאות באשר לאופן שבו יש לפעול; מידע שוטף ועדכני על החניכים ושמירה על קשר קבוע עם הגורמים המקצועיים המטפלים בהם (94%).

הקשר בין יישום האסטרטגיות לבין שיעור התחלופה של מדריכי פנימיות

כדי לבחון האם יש קשר בין יישום אסטרטגיות הפעולה שזוהו בפנימיות הנתפסות מצליחות לבין שיעור התחלופה בקרב המדריכים, חושב לכל פנימייה שנכללה בסקר 'מדד היישום של אסטרטגיות הפעולה'. כל אסטרטגיה בסקר נבחנה בעזרת שאלות אחדות או היגדים. לכל אסטרטגיה חושב ציון מסכם דיכוטומי המציין האם האסטרטגיה יושמה או לא. בלוח 1 שלהלן מסוכמת מידת היישום של כל אחת משש האסטרטגיות בפנימיות. לפי הלוח, האסטרטגיה המיושמת ביותר (ב־69% מכלל הפנימיות) היא 'איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בתהליכי מיון קפדניים'. האסטרטגיה המיושמת במידה הנמוכה ביותר היא 'מתן הכשרה מקצועית למדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם' (49% מכלל הפנימיות).

לוח 1: התפלגות השכיחויות של יישום האסטרטגיות לעבודה מיטבית עם המדריכים

האסטרטגיה	שיעור הפנימיות שבהן האסטרטגיה מיושמת	מספר הפנימיות שבהן האסטרטגיה מיושמת
1 איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בתהליכי מיון קפדניים.	69%	46
2 הכשרת המדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם.	49%	35
3 מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים.	61%	41
4 יצירת מנגנונים של תמיכה אישית ומקצועית במדריכים.	54%	40
5 יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך כפרט ומתן תמריצים.	61%	38
6 גיבוש תוכנית עבודה ונהלים ברורים לעבודת המדריכים.	52%	39

כדי לבחון אם יש קשר בין יישום אסטרטגיות הפעולה שזוהו בפנימיות הנחשבות מצליחות לבין שיעור התחלופה בקרב המדריכים נערכו שישה מבחני t למדגמים בלתי תלויים, אשר השוו בין הממוצע של תחלופת מדריכים בפנימיות שבהן האסטרטגיה יושמה לבין הפנימיות שבהן היא לא יושמה. נמצא כי שיעורי התחלופה של המדריכים בפנימיות המשתמשות באסטרטגיית 'מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים' ($M=13.89$, $SD=14.64$) נמוכים בהשוואה לפנימיות שבהן אסטרטגיה זו אינה ננקטת ($t(58)=1.856$, $p=0.036$; $M=22.41$, $SD=18.42$). כמו כן, נמצא כי שיעורי תחלופת המדריכים בפנימיות שמשתמשות באסטרטגיית 'יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצרכים של המדריך ומתן תמריצים' ($M=12.82$, $SD=15.18$) נמוכים בהשוואה לפנימיות שבהן אסטרטגיה זו אינה מיושמת ($t(55)=2.635$, $p=0.005$; $M=23.83$, $SD=16.12$).

כדי לבחון אם יש קשר בין מודל ההפעלה בפנימיות לבין שיעור התחלופה בקרב המדריכים נערך ניתוח שונות חד-כיווני להשוואת שיעורי תחלופת המדריכים במודלים שונים של פנימיות. נמצא כי קיים הבדל לפי מודל ההפעלה בין הממוצעים של שיעור התחלופה בפנימיות שעובדות במודל קבוצתי ($M=21.85$, $SD=17.45$) לבין הפנימיות שעובדות במודל משפחתי ($M=10.40$, $SD=11.57$) ובין הפנימיות שעובדות במודל הפעלה משולב ($F(2,62)=6.070$, $p=0.004$; $M=6.73$, $SD=6.94$). בנייתו הימשך מסוג Scheffe נמצא, כי קיים הבדל מובהק בין מודל ההפעלה הקבוצתי לבין מודל ההפעלה המשפחתי ($p=0.049$) ובין מודל ההפעלה הקבוצתי לבין מודל ההפעלה המשולב ($p=0.017$), אך לא נמצא הבדל בין מודל ההפעלה המשולב לבין מודל ההפעלה המשפחתי ($p=0.827$).

לבסוף נערכה רגרסיה ליניארית שנכללו בה מודל הפעלת הפנימייה, יישום אסטרטגיית 'מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים' ויישום אסטרטגיית 'יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך כפרט ומתן תמריצים' כמשתנים מסבירים, ושיעור התחלופה בקרב המדריכים כמשתנה מוסבר. משוואת הרגרסיה יצאה מובהקת ($F(4,49)=4.270$, $p=0.005<0.01$). שיעור השונות המוסברת ($Adj.R^2$) שווה ל-19.8%. תוצאות הרגרסיה מוצגות להלן בלוח 2. בעזרת המודל המוצע אפשר לנבא את שיעור התחלופה של מדריכים בשנת עבודתם הראשונה: ככל שהפנימייה מיישמת יותר את האסטרטגיות שנבחנו במודל, שיעור התחלופה של המדריכים נמוך יותר. כמו כן, במעבר ממודל הפעלה משולב למודל הפעלה קבוצתי, שיעור תחלופת המדריכים עולה.

לוח 2: רגרסיה ליניארית לניבוי שיעור התחלופה בקרב מדריכי פנימיות על ידי מודל הפעלת הפנימייה ומידת יישום האסטרטגיות 'מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים' ו'יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך ומתן תמריצים' (N=54)

משתנה מסביר	B	SE (B)	β	t
מודל הפעלה - משפחתי. ⁵	4.722	6.751	0.111	0.699
מודל הפעלה - קבוצתי.	15.072	5.707	0.354	*2.641
יישום אסטרטגיית 'מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים'.	-8.308	5.373	-0.243	-1.877
יישום אסטרטגיית 'יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך ומתן תמריצים'.	-1.584	5.550	-0.047	-0.285

* $p < 0.05$

5. מודל ההפעלה המשולב שימש base-line להשוואה.

סיכום ודין

זהו מחקר ראשוני בתחום ההדרכה וההכשרה של אנשי סגל לטיפול בילדים ובבני נוער במצבי סיכון, והוא נועד לתרום לחיזוק המדריכים בפנימיות לילדים ולנוער. אומנם המחקר נערך בפנימיות שבפיקוח משרד הרווחה, אולם התובנות העולות ממנו עשויות להיות רלוונטיות גם למדריכים בפנימיות אחרות (למשל בפנימיות שבפיקוח משרד החינוך). מטרת המחקר הייתה ליצור בסיס לגיבוש מדיניות ודרכי פעולה להמשך הפיתוח של תפקיד המדריך ולשדרוגו המקצועי, לנוכח עדויות על שחיקה ניכרת של המדריכים ודאגה ליכולתם לעמוד באופן מיטבי באחריות הרבה המוטלת עליהם בתנאים הקיימים, ולאור המודעות למרכזיות של תפקיד המדריכים בפנימיות.

ייחודיות המחקר מתבטאת גם במתודולוגיה שבה הוא נעשה; בשלב הראשון, האיכותני, נערכו קבוצות מיקוד בהשתתפות המדריכים, והמשתתפים מנו סיבות מרכזיות לשחיקה המובילה לתחלופה גבוהה של מדריכים בפנימיות: אתגרים פיזיים ורגשיים במסגרת התפקיד; דרישות הפנימיה מהמדריכים מבחינת היקף העבודה, והעובדה ששכר המדריכים ותנאי העבודה שלהם אינם הולמים את דרישות התפקיד. בשלב האיכותני גם תושאלו מנהלי פנימיות על פי מתודת ה'למידה מהצלחות', שנמצאה יעילה להפקת ידע מקצועי סמוי. מתוך התשאלים זהו שש אסטרטגיות מועילות לקידום התפקוד של מדריכי הפנימיות: איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בעזרת תהליכי מיון קפדניים; הכשרת המדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם; מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים; יצירת מנגנונים לתמיכה אישית ומקצועית במדריכים, נוסף על ההדרכה; יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך כפרט ומתן תמריצים; ניסוח תוכנית עבודה ונהלים ברורים.

בשלב השני נבנו על בסיס המידע שעלה מן התשאלים מדדים למיפוי האסטרטגיות לעבודה עם המדריכים, ובהמשך נערך סקר, באמצעות שאלון שהועבר לכלל מנהלי הפנימיות, כדי לבחון את מידת היישום של כל אחת מהאסטרטגיות האלה, ברמה הארצית, ולתקף את חשיבותן בזיקה לשביעות הרצון של מנהלי הפנימיות מהיבטים שונים בעבודת המדריכים. מהסקר עלה, כי האסטרטגיות מיושמות ברוב הפנימיות, אך יש שונות בין הפנימיות בהיקף ובאופן שבו הן מיושמות. אסטרטגיה המיושמת ברוב הפנימיות היא 'איתור מדריכים איכותיים ובעלי כישורים מתאימים בעזרת תהליכי מיון קפדניים', ואילו האסטרטגיה המיושמת במידה המעטה ביותר היא 'הכשרת המדריכים מייד עם כניסתם לתפקיד ובמהלך עבודתם'. נראה כי בפנימיות הפועלות במודל קבוצתי התחלופה היא התכופה ביותר, בהשוואה למודל המשפחתי ולמודל המשולב. כמו כן, ככל שהפנימיה מיישמת יותר את האסטרטגיות 'מתן הדרכה קבועה ושוטפת למדריכים' ו'יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך ומתן תמריצים', שיעור התחלופה של המדריכים נמוך יותר.

בספרות המקצועית דנים רבות בחשיבות ההשקעה בצוותים הלא־מקצועיים בפנימיות לשימורם ולמניעת שחיקתם, כדי שיוכלו לתת לילדים טיפול מותאם אישית שתהיה בו היענות לצורכיהם המגוונים בצורה מיטבית וכדי שהעבודה עימם תניב את התוצאות הרצויות. רוב האסטרטגיות שנמצאו במחקר זה מוזכרות גם בספרות המחקרית ובדיונים בפורומים מקצועיים וציבוריים: **בחירה מוקפדת של המדריכים** כדי לגייס כוח אדם איכותי ומתאים לתפקיד

Department of), ולצורך זה קביעת כללי רישוי לעובדים בפנימייה (Leichtman, 2006) Health and Children, 2000; Department of Education, 2011). בתנאי הקבלה יש להביא בחשבון מאפייני אישיות, השכלה, ניסיון מקצועי וזיקה לעבודה עם ילדים ובני נוער (קשתי ואח', 2008; Department of Education, 2015; Bertolino & Thompson, 1999); **הכשרה מקיפה והדרכה שוטפת של המדריכים** (White et al., 2015) בנושאים טיפוליים ושיקומיים, שכן הטיפול בילדים בסיכון אינו יכול להישען רק על מאפייני אישיות ואינסטינקטים טבעיים (Freeman, 2013; Leichtman, 2006); כהן וכהן, 2001; צמח־מרום ואח', 2012; קשתי ואח', 2008); **יצירת מנגנונים לתמיכה במדריכים** (Leichtman, 2006; Whittaker et al., 1998); **יצירת הסדרי עבודה המתחשבים בצורכי המדריך ומתן תמריצים**, לנוכח תנאי העבודה התובעניים מבחינה פיזית ורגשית (Barford & Whelton, 2010); שמאי ומויאיל־בוטוין, 2012), ובכלל זה פיתוח מסלול התקדמות ואפשרות להתפתחות מקצועית בין־מוסדית (כהן וכהן, 2001), מתן תמריצים למדריכים ומלגות להשכלה גבוהה (הכנסת, 2014; טליאס ובן־יאיר, 2000), ולבסוף – **קביעת נוהלי עבודה ברורים** כך שהמדריכים יהיו שותפים לתפיסה התאורטית שלפיה מתנהלת הפנימייה (Leichtman, 2006).

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המגבלה העיקרית של המחקר היא סוג מקור המידע בשלב השני שלו. כפי שצוין בפרק השיטה, המידע והנתונים על האסטרטגיות המיטביות לעבודה עם המדריכים ומידת יישומן בכלל הפנימיות בישראל התקבלו ממנהלי הפנימיות בלבד. לעמדותיהם של מנהלי הפנימיות חשיבות מיוחדת לצורך דיון זה, שכן המנהלים הם מקור מקצועי שאפשר לסמוך עליו, ובידיהם מידע אינטימי על תפקיד המדריך בפנימייה והמורכבות הכרוכה בו. עם זאת, קרוב לוודאי שהסתמכות הממצאים על נקודת מבט אחת השפיעה על יציבות הדיווחים. במחקרי המשך כדאי לבחון את האסטרטגיות המומלצות שנמצאו במחקר זה מנקודת מבטם של המדריכים עצמם. מגבלה נוספת של המחקר היא ביכולת ההסקה על הגורמים המרכזיים לשחיקה ולתחלופה של מדריכים. במחקר נבחן נושא זה בקבוצה מצומצמת של מדריכים. במחקרי המשך רצוי לבחון את היקף הקשיים שנמצאו במחקר זה בקרב כלל המדריכים בפנימיות שבפיקוח משרד הרווחה. לבסוף, במחקר זה נבדקה רק השלכה אפשרית אחת של השחיקה – תחלופת מדריכים. במחקרים עתידיים מומלץ לבחון היבטים נוספים של שחיקה, כמו למשל ירידה ביכולת ההכלה, בקשרי האמון המתקיימים עם החניכים, ביכולת להתמודד עם אירועים חריגים ובעמידה בסטנדרטים אחרים של איכות.

המלצות לפרקטיקה ולמדיניות

על סמך ממצאי המחקר, להלן המלצות לדרכי פעולה שעשויות לקדם את היכולת של מדריכי הפנימיות להתמודד בהצלחה עם האתגרים שתפקידם מעמיד בפניהם:

1. כדי להבטיח שתהיה למדריכים הכשרה בסיסית לפני כניסתם לתפקיד מוצע להגביר את נגישות ההכשרות הניתנות על ידי משרד העבודה והרווחה (אולי באמצעות פתיחת כמה מחזורי הכשרה בשנה), ולתת תגמול הולם למדריכים על השתתפות בהכשרות.
2. מומלץ לסייע לפנימיות לקיים את ההכשרות הפנימיות, למשל באמצעות קביעת קווים מנחים בכל הקשור להיקף ההכשרה ולתכניה.
3. מוצע לנצל את הידע והניסיון שנרכשו בפנימיות שעבודתן עם המדריכים נתפסת כמוצלחת, ולאפשר למידה הדדית בין הפנימיות בנושאים האלה. לדוגמה, למידה מיוזמות של חלק מהמנהלים ליצור קשר בין הפנימייה לבין מכללה לצורך הכרה בשעות העבודה כשעות התמחות/פרקטיקה או כחלק מן התמריצים הניתנים למדריכים.

מקורות

- אלנבוגן־פרנקוביץ, ש', נבות, מ', חניקובסקי־קוראס, א', גרסימנקו, א' וכן רבי, ד' (2018). *מדריכי פנימיות לילדים בסיכון בישראל - תמונת מצב ואסטרטגיות להתמודדות עם אתגרי עבודתם*. מכון מאיר־ס'ג'וינט־ברוקדייל.
- גרופר, ע' (2004). הפנימיות בישראל: יצירה מקורית של מערכת החינוך. בתוך: ש' שמאי (עורך), *חינוך פנימייתי בישראל (עמ' ב'ר)*. המרכזייה החינוכית, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2015). סוגיית ההכשרה לתפקיד של עובדים חינוכיים־טיפוליים. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), *ילדים ומתבגרים במצבי סיכוי בישראל - כך ב' (עמ' 329-350)*. מכון מופ"ת.
- זעירא, ע', עטר־שוורץ, ש' ובנבנישתי, ר' (2012). ילדים ובני נוער בהשמה חוץ־ביתית בישראל: סוגיות ואתגרים. *מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית*, 36, 9-16.
- טליאס, מ' וכן יאיר, ש' (2000). *פיתוח מודל כוללני לניהול המדריכים בפנימיות השירות לילד ונוער*. אלכא־ג'וינט ישראל.
- כהן, ח' (2000). המדריך בפנימייה - מקצוע או עיסוק? אפשר, 7, 5.
- כהן, ע' וכהן, א' (2001). *דוח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה במסגרת מחקר מדיניות בנושא "התמקצעות העובד החינוכי־סוציאלי בישראל"*, חלק א'. עמותת 'אפשר'.
- הכנסת (2014). *הגדרת תפקיד המדריך במסגרת החוץ־ביתית*. פרוטוקול ישיבה מס' 45 של ועדת הכנסת לזכויות הילד, הכנסת ה־19 (20 בפברואר 2014).
- הכנסת (2017). *הכשרת מדריכים המועסקים בפנימיות של משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד החינוך*. פרוטוקול ישיבה מס' 148 של ועדת הכנסת לזכויות הילד, הכנסת ה־20 (16 במאי 2017).
- המועצה לשלום הילד (2018). *ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי*. המרכז למחקר ולפיתוח.

- משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. (2017). דוח שנתי 761-719: ילדים ובני נוער בסיכון בפנימיות של משרד הרווחה (עמ' 761-719). https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_587/b8521933-9cfd-418e-abf2--0aa0bcb5e7d8/N212-risk.docx
- משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020). אגף בכיר חוץ-ביתי, משפחה, ילד ונוער והשמות מיוחדות. נדלה ב-29 ביולי 2020, מתוך <https://www.gov.il/he/departments/units/molsa-units-exhousing-family-child-youth-extra-home-assigning>
- סייקס, י', רוזנפלד, י' ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית, תוכנית פיילוט 2005-2002, המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרוספקטיבית. ג'וינט ישראל.
- סילמן, י' (2014). דין וחשבון הוועדה לבחינת מדיניות המשרד בנושא הוצאה של ילדים למסגרות חוץ-ביתיות ונושא הסדרי ראייה. משרד הרווחה.
- עטר-שוורץ, ש' (2010). תפקודם הרגשי-התנהגותי של חניכים בפנימיות שיקומיות וטיפוליות: תרומתם של מאפיינים אישיים, מאפיינים מוסדיים ומאפייני אקלים חברתי. דוח סיכום המוגש למשרד הרווחה. האוניברסיטה העברית.
- צמח-מרום, ת', הלבק-אילת, ח' וסבולדאל, ר' (2012). מספר הילדים בפנימיות ומאפייניהם: מגמות בשנים 2010-2000. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 36, 17-38.
- קשת, י', גרופר, ע' ושלסקי, ש' (2008). החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא - "ועדת העשור". משרד החינוך.
- שמאי, ש' ומויאל-בוטוין, מ' (2012). צריך להקים סיירת שימור מדריכים - מעקב אחרי הסתגלות מחנכי פנימייה ישירים בשנת עבודתם הראשונה בפנימיות הכלליות. משרד החינוך.
- Ainsworth, F., & Thoburn, J. (2014). An exploration of the differential usage of residential childcare across national boundaries. *International Journal of Social Welfare*, 23(1), 16-24. doi:10.1111/ijsw.12025
- Australian Youth Affairs Coalition. (2013). *The AYAC definition of youth work in Australia*. <http://www.ayac.org.au/uploads/131219%20Youth%20Work%20Definition%20FINAL.pdf>
- Baranes, F. H., & Bourdon, L. (1990). Cross-cultural perspectives in residential youth-work: the French Educateur and the American child care worker. *Child and Youth Services*, 13, 301-315. doi: https://doi.org/10.1300/J024v13n02_10
- Barford, S. W., & Whelton, W. J. (2010). Understanding burnout in child and youth care workers. *Child & Youth Care Forum*, 39, 271-287. doi: 10.1007/s10566-010-9104-8
- Bertolino, B., & Thompson, K. (1999). *The residential youth care worker in action: A collaborative, competency-based approach*. Haworth Mental Health Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- Budde, S., Mayer, S., Zinn, A., Lippold, M., Avrushin, A., Bromberg, A., & Goerge, R., et al. (2004). *Residential care in Illinois: Trends and alternatives: Final report*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Child Welfare League of America. (2004). *Standards of excellence for residential services*. Available at <http://www.worldcat.org>
- Dale, N., Baker, A. J., Anastasio, E., & Purcell, J. (2007). Characteristics of children in residential treatment in New York State. *Child Welfare*, 86(1), 5-27.
- Department of Education. (2011). *Children's homes: National minimum standards*. Crown Copyright.
- Department of Education. (2015). *Training and developing staff in children's homes – Research report*. NCB Research Centre & TNS BMRB.
- Department of Health and Children. (2000). *National standards for children's residential centers*. Brunswick Press Ltd.
- Dolev, T., Ben-Rabi, D., & Zemach-Marom, T. (2009). Residential care for children "at risk" in Israel. In M. E. Courtney, & D. Iwaniec (Eds.), *Residential care of children: Comparative perspectives* (pp. 72-88).
- Freeman, J. (2013). The field of child and youth care: Are we there yet? *Child & Youth Services*, 34(2), 100-111. doi: 10.1080/0145935X.2013.785875
- Leichtman, M. (2006). Residential treatment of children and adolescents: Past, present, and future. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 285-294. doi:10.1037/0002-9432.76.3.285
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. B. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Pan American Health Organization, World Health Organization. (2005). *Regional declaration on the new orientations for primary health care* (Declaration of Montevideo).
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. doi: 10.1007/s11577-017-0454-1
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
- White, C., Gibb, J., Graham, B., Thornton, A., Hingley, S., & Mortimer, E. (2015). *Training and developing staff in children's homes*. Department for Education. https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/uploads/documents/Research_reports/Training_developing_staff_childrens_homes_summary.pdf

Whittaker, D., Archer, L., & Hicks, L. (1998). *Working in children's homes. Challenges and complexities*. Wiley.

Youth Link Scotland. (2009). *Statement on the purpose of youth work*.

יישום מערכת של גישת ההתקשרות בפנימייה טיפולית לילדים ולנוער בסיכון

נתנאל שלם

תקציר

גישת ההתקשרות, שפיתח ג'ון בולבי, היא אחת הגישות הפסיכולוגיות החשובות של המאה ה-20. בעשורים האחרונים התפתחו יישומים שונים לגישת ההתקשרות ובהם יישום הגישה לעולם הפנימיית. במקביל, החלה להתפתח תנועה שקראה להימנע מהשמת ילדים בפנימייות ולהעדיף מסגרת משפחתית, אומנה או אימוץ, שהתבססה גם על גישת ההתקשרות. שיאה של תנועה זו התבטא בהצהרת הקונצנזוס של איגוד הפסיכיאטריה האמריקני (2014), שקראה להימנע מהשמה של ילדים צעירים בפנימייות. בעיה מרכזית העומדת בשורש ההתנגדות להשמה בפנימייות היא הקושי של פנימייה, שהיא סביבה מוסדית, לתת מענה לצרכי ההתקשרות של הילד ולאפשר לו לחוות התקשרות בטוחה.

הנחת היסוד של המאמר היא שגם במסגרת פנימייתית אפשר לבנות התקשרות בטוחה. מטרתו של המאמר לאפיין את יישומה של גישת ההתקשרות בפנימייה טיפולית לילדים ולבני נוער בסיכון שהוצאו מביתם. הטענה המרכזית של המאמר היא, שכדי ליישם את גישת ההתקשרות בפנימייה ולאפשר לילדים לחוות חוויה של התקשרות בטוחה, לא מספיק להתמקד בקשר שבין הצוות החינוכי לבין הילדים, אלא יש צורך להבנות גישה מערכתית ואקלים ארגוני כולל שיאפשרו זאת ברמת הפנימייה. המאמר מסתמך על מקורות תאורטיים, תובנות של הכותב מניהול פנימייה טיפולית ותיאור מקרה קצר. מסקנות המאמר יכולות לשמש בסיס לעיצוב תוכניות התערבות בפנימייות טיפוליות, בדגש על איכויות בסביבה הטיפולית המעודדות התקשרות בטוחה.

מילות מפתח: ילדים בפנימייות, גישת ההתקשרות, הגישה האקולוגית, קשר ילד-מדריך, קשר עם ההורים.

מבוא

הוצאת ילדים מהבית מקובלת כאחד הפתרונות במצבים שבהם מגורי הילד בביתו מהווים סיכון נפשי או פיזי להתפתחות, או בשל התנהגות לא נורמטיבית או עבריינית של הילד (ליבוביץ ולב־שדה, 2016; מלקמן ועטר־שוורץ, 2020; Dolev et al., 2009). בעשורים האחרונים,

בהסתמכות על תאוריית ההתקשרות, קיימת מגמה ברורה של העדפה להשמת ילדים המוצאים מביתם במסגרות משפחתיות, כדוגמת אומנה ואימוץ ולא בפנימיות. אמנת האו"ם לזכויות הילד, שאושרה בשנת 1989, קובעת כי המשפחה היא הקבוצה הבסיסית של החברה והסביבה הטבעית לגידול ילדים ולשמירה על רווחתם (Unicef, 1989). בשנת 2009, אימצו האומות המאוחדות החלטה הקובעת כי יש לספק לילדים צעירים, ובמיוחד לילדים מתחת לגיל שלוש, טיפול חלופי במסגרות משפחתיות (Rosenthal, 2019). ואכן, במדינות רבות בעולם, רוב ניכר של הילדים המוצאים מביתם על ידי רשויות הרווחה מועברים לפתרונות משפחתיים, כדוגמת אומנה או אימוץ. כך לדוגמה באנגליה בשנת 2019, 72% מהילדים שהוצאו מהבית הושמו באומנה לעומת 12% שהושמו במסגרות של פנימייה, כאשר לשאר הילדים נמצאו פתרונות מגוונים אחרים (BAAF, 2020). שיאה של המגמה המתנגדת להשמה של ילדים בפנימיות קיבלה ביטוי בהצהרת ההסכמה בנושא 'טיפול קבוצתי בילדים ובמתבגרים' של האגודה האמריקנית לפסיכיאטריה מניעתית (Dozier et al., 2014). ההצהרה, המסתמכת בעיקר על גישת ההתקשרות, קובעת כי לילדים ולמתבגרים יש את הצורך והזכות לגדול במשפחה עם לפחות מטפל בוגר, מחויב, יציב ואוהב אחד, וכן שגם ילדים שמעולם לא חוו התקשרות בטוחה, יכולים לפתח אותה במסגרות משפחתיות מתאימות, ועל כן אסור להעדיף טיפול קבוצתי על פני טיפול משפחתי. כתבי ההצהרה טוענים, כי גורמים שונים המאפיינים פנימייה – כמו תחלופה של אנשי צוות ועבודה במשמרות, הצורך ביצירת מרחק פיזי ורגשי בין הילד לצוות, והצורך לייצר מערכת חוקים וכללים ברורה ואחידה – מקשים על יצירת התקשרות בטוחה בין הילד לאיש הצוות המטפל בו. קושי זה מתעצם בגיל ההתבגרות, שבו לכל נער ונערה יש צרכים משתנים. מגמה זו מהווה אתגר מיוחד למדיניות ההשמה החוץ-ביתית הנהוגה בארץ. בישראל כ-75% מכלל הילדים שמוצאים מהבית מושמים במסגרת פנימייתית, ורק כ-25% במסגרת אומנה (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2017).

במהלך השנים האחרונות התפתחה כתיבה העוסקת בהתמודדות עם הצהרת ההסכמה, תוך ניסיון להצביע על מדיניות שיש ליישם בפנימיות כדי לתת מענה מיטיב לצורכי הילדים (גרופר וזעירא, 2016; 2016; Whittaker et al., 2016; Daly et al., 2018). אך כתיבה מעין זו עוסקת בעיקר בהתוויית מדיניות ולא בהבניה של מודלים מערכתיים להפעלת הפנימיות לאור צורכי ההתקשרות של ילדים ובני נוער שהוצאו מביתם.

מאמר זה מונחה על ידי גישת ההתקשרות והגישה האקולוגית ומתאר יישום מערכתי של גישת ההתקשרות בפנימייה טיפולית. המאמר מתייחס לשתי מערכות אקולוגיות בפנימייה: מערכת המיקרו ומערכת המזו. במערכת המיקרו נסקור את אבני היסוד לקשר שבין המדריך החינוכי לבין הילדים לשם יצירת התקשרות בטוחה וכן נתייחס לחשיבות שמירת הקשר בין הילד לבין הוריו בראי גישת ההתקשרות. במערכת המזו נעסוק ביצירת אקלים ארגוני, במאפייני הניהול ובדרך המנהיגות של המנהל בפנימייה הפועלת על בסיס גישת ההתקשרות וכן בתפקידה של המעטפת הטיפולית ובחשיבות הקשר שבין הצוות החינוכי לבין ההורים.

תאוריית ההתקשרות

תאוריית ההתקשרות (Attachment Theory), שפיתח ג'ון בולבי (Bowlby, 1951, 1969), היא אחת התאוריות המרכזיות שבעזרתן מסבירים תהליכים פסיכולוגיים אצל ילדים. בבסיסה פותחה התאוריה על סמך תצפיות קליניות על ילדים יתומים במוסדות במהלך מלחמת העולם השנייה. ג'ון בולבי טען, כי לילדים יש נטייה ביולוגית-טבעית לקיום קרבה או התקשרות עם דמות מטפלת קבועה (בדרך כלל האם). נטייה זו מגדילה את סיכויי התינוק לשרוד. עוד טען בולבי, כי במהלך הילדות מפנים הילד את צורת ההתקשרות עם הדמות המרכזית שמטפלת בו, ומייצר 'מודל עבודה' המלווה אותו גם במהלך חייו הבוגרים. מארי אינסוורת' (Ainsworth, 1985) הייתה שותפה מרכזית של בולבי בפיתוח גישת ההתקשרות. במחקרה היא אפיינה שלושה סגנונות של התקשרות, הנוצרים בהשפעת דרך הטיפול של האם בתינוקה: התקשרות בטוחה, התקשרות חרדה מתנגדת והתקשרות חרדה נמנעת. בהמשך הבחינה מיי (Main & Weston, 1981) בדפוס התנהגות נוסף, שאותו כינתה 'התקשרות לא מאורגנת'. התקשרות זו מופיעה בדרך כלל אצל מי שסבלו בילדותם מאלימות פיזית או מינית (בולבי, 2016) וכן במצבי דחק נוספים. התנהגות זו נובעת מכך שההורה, שהיה צריך להיות מקור הביטחון של הילד, הפך להיות מקור לפחד והילד נע בין צורך ביולוגי מוטבע להתקרב לדמות ההתקשרות לבין הפחד מקשר איתה (Granqvist et al, 2017).

'מודלי העבודה' הם ייצוגים מנטליים של התינוק לגבי עצמו, לגבי מטפלו העיקריים ולגבי אופי האינטראקציה עימם. קיימת נטייה לשמר במהלך החיים את 'מודלי העבודה' שהופנמו בילדות, הם מקושרים לרגשות וקובעים במידה רבה את ההתפתחות הרגשית ואת הציפיות של האדם בנוגע למערכות יחסים עתידיות. בולבי (2016) טוען, כי אפשר לשנות אותם וכי יצירת התקשרות עם דמות משמעותית המאופיינת ביציבות, בנגישות ובהיענות עשויה ליצור התקשרות בטוחה ולאפשר לאדם לשנות את מודל העבודה שהפנים בילדותו (אופנהיים, 2016; בולבי, 2016; Golding, 2008). יכולת זו מתקיימת גם בסביבה רבת מטפלים כמו פנימייה. במחקרים נמצא כי ילדים יכולים ליצור התקשרות בטוחה עם מטפלים גם במקרים שבהם הם מתחלפים לאורך הזמן (Graham, 2006; Howes & Spieker, 2008; Kozhumam et al., 2020).

המודל האקולוגי

המודל האקולוגי (The Ecological Theory System) רואה את תפקודו של הפרט כתוצר של אינטראקציה בין הגורמים השונים ברמות השונות המעורבות בחייו (Bronfenbrenner, 1977). בהקשר של הפנימייה, גישה זו קוראת תיגר על התפיסה לפיה הצלחת הטיפול בילדים תיווצר רק באמצעות התערבות ישירה עם הילד, ומייחסת לגורמים מערכתיים השפעה רבה על הצלחת הטיפול בפנימייה (Coman & Devaney, 2011; Grupper & Freizler, 2018; Yoo et al., 2007) ועל מצבו הרגשי וההתנהגותי של הילד (פינצ'ובר ועטר־שוורץ, 2012; Pinchover

(Attar-Schwartz, 2014). על פי התאוריה, הסביבה האקולוגית נתפסת כארגון של ארבע מערכות: מערכת המיקרו (Microsystem), מערכת המזו (Mesosystem), מערכת האקוסו (Exosystem) ומערכת המקרו (Macrosystem). לכל המערכות מרכז משותף, כל אחת מהן מוכלת בתוך זו שבאה אחריה וכולן פועלות וקשורות בהתפתחותו של הפרט. המאמר יעסוק בשתי המערכות הראשונות: מערכת המיקרו ומערכת המזו.

מערכת המיקרו (Microsystem) היא מערכת ישירה ומיידית, הכוללת את הגורמים שעומדים באחראי על הפרט (במקרה זה – הילד) במגע יום-יומי. במקרה של ילדים בפנימייות, נוכל לכלול במערכת זו את צוות הפנימייה, החניכים שאיתם בא הילד במגע ואת משפחת החניך. מערכת המזו (Mesosystem) היא מערכת ביניים עקיפה ומתווכת, הכוללת את הקשרים שבין סביבות המיקרו השונות שאליהן משתייך הפרט והמשפיעות עליו בעקיפין. אצל ילדים בפנימייות, מערכת זו כוללת את הקשרים שבין צוות הפנימייה למשפחת החניך וכן את הסביבה הארגונית והניהולית בפנימייה.

גישת ההתקשרות בפנימייות

במהלך השנים הרבות שבהן קיימות פנימייות כפתרון לילדים שמוצאים מביתם, נבנו מודלים שונים לעבודה עם ילדים ונוער בפנימייות. המרכזיים שבהם: המודל הרפואי (Bellonci, 2010), המודל ההתנהגותי (Bailey et al., 2011), המודל האקולוגי (Grupper & Freizler, 2018; Coman & Devaney, 2011), טיפול במרחב החיים (Leichtman, 2008) וגישת ההתקשרות (גור, 2005; Moore et al., 1997; Moses, 2000). הגישות נבדלות זו מזו במטרה שלשמה פועלת הפנימייה, בשגרת החיים, בטיפול בילדים ובדרך הניהול (Leichtman, 2008). במאמר זה אתמקד בגישת ההתקשרות. אתאר את הנחות היסוד של גישת ההתקשרות בפנימייות ואת הרכיבים המרכזיים של הגישה, כפי שהם באים לידי ביטוי בעבודת הפנימייה.

בבסיס גישת ההתקשרות לטיפול בפנימייות עומדות שלוש הנחות יסוד:

1. הכרה בחשיבותה של ההתקשרות בילדות להתפתחות הבריאה של האדם. ממחקרים רבים עלה, כי התקשרות לא בטוחה בילדות היא מקור להתפתחות בעיות רגשיות ואף לפסיכופתולוגיה (Styron & Janoff, 2013; Roelofs et al., 2013; Marcus & Betzer, 1996; Bulman, 1997). גם במחקרים שנעשו בקרב ילדים ובני נוער בפנימייות נמצא קשר בין התקשרות לא בטוחה לבין בעיות התנהגות ובעיות רגשיות (Cohen, 1997; Katsurada et al., 2017; Manso et al., 2008).
2. התפיסה שלפיה למרות הנטייה הבסיסית של מודל ההתקשרות מהילדות להשתמר, במהלך החיים אפשר לשנותו בעזרת יצירת התקשרות בטוחה עם מטפל (אופנהיים, 2016; בולבי, Cohen, 1997; Costa et al., 2020; Kozhumam et al., 2020; Lang et al., 2016; Zegers et al., 2008).

3. ההכרה שאחוז הילדים ובני נוער בפנימיות, בעלי התקשרות שאינה בטוחה, חרדה נמנעת או בלתי מאורגנת, גבוה במידה ניכרת מהמקובל בכלל האוכלוסייה (Bifulco et al., 2017; Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2017). פנימייה הפועלת לפי מודל ההתקשרות רואה ביצירת התקשרות בטוחה מטרה מרכזית בתפקיד הטיפול שלה ושמה במוקד עבודתה את הקשר של הילד עם המדריך החינוכי – המטפל הישיר בו לשם יצירת התקשרות בטוחה (Graham, 2006; Izzo et al., 2020; Moore et al., 1997; Moses, 2000; Rohani & Jamaluddin, 2019).

קשר ברמת המיקרו בראי גישת ההתקשרות: מערכת היחסים שבין המדריך לילד בפנימייה

הקשר בין הצוות הישיר שמטפל בילדים לילדים עצמם קיבל תשומת-לב מחקרית רבה בשנים האחרונות, בעיקר על רקע גישת ההתקשרות. ישנה הסכמה רחבה על כך, שחברי הצוות החינוכי משמשים דמויות שאיתן הילדים יכולים ליצור התקשרות בטוחה (Harder et al., 2013; Spina et al., 2019; Sulimani-Aidan, 2017). מחקרים בחנו היבטים שונים של קשר זה, כאשר אחדים מהם עסקו במאפיינים של הילד ובהשפעתם על יצירת התקשרות עם הצוות. מגדר, גיל ההשמה הראשונה, מספר ההשמות הקודמות, מאפיינים רגשיים ומאפייני התקשרות (Costa et al., 2020) וכן יחס בין כמות המטפלים לילדים (Costa et al., 2020; Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2017) נמצאו קשורים ליכולתו של הילד ליצור התקשרות בטוחה עם המדריך החינוכי שמטפל בו. כך לדוגמה, במחקר שנעשה בפורטוגל (Costa et al., 2020) בקרב 326 מתבגרים בגילאי 12-18 מצאו החוקרים, שמגדר מהווה מנבא משמעותי לאיכות היחסים: בנות תופסות קרבה רגשית גבוהה יותר (תמיכה, אינטימיות, טיפוח והערצה) במערכות היחסים עם המטפלים שלהן ובנים מפתחים מערכות יחסים המסומנות על ידי מתח יחסי (קונפליקט וביקורת). משך השהות בפנימייה נמצא קשור באופן חיובי לקשר משמעותי יותר עם הצוות החינוכי של הילד (Assouline & Attar-Schwartz, 2020). מספר ההשמות הקודמות של הילד נמצא כמנבא לאיכות ההתקשרות, כך שמספר השמות גבוה יותר קשור באופן שלילי ליצירת התקשרות בטוחה של הילד עם המטפל שלו באומנה (Miranda et al., 2019). במישור המערכתי כמות גדולה יותר של מטפלים נקשרה באופן חיובי להתקשרות בטוחה יותר בין הילדים לצוות (Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2017).

מחקרים אחרים בחנו מאפיינים של הצוות: שנות ניסיון, מניעים לעבודה כמדריך, תכונות אופי שונות והתנהגויות של הצוות כמנבאים את איכות ההתקשרות בין הצוות המטפל לבין הילדים (Harder et al., 2013; Virat & Dubreil, 2020). בין ההתנהגויות שנמצאו קשורות בקשר חיובי ליצירת התקשרות בטוחה בין הצוות לבין הילדים אפשר לציין התנהגויות מרכזיות אחדות: נוכחות וזמינות של אנשי הצוות (Swan et al., 2018), טיפול ומתן מענה לצרכים אינסטרומנטליים של הילדים (Virat & Dubreil, 2020), יכולת הכלה של אנשי הצוות את הילדים, אמפתיה כלפיהם (Howes & Segal, 1993; Manso et al., 2008) ומעורבות רגשית (Harder et al., 2013; Virat & Dubreil, 2020).

מתוך ניסיוני המצטבר כמנהל פנימייה טיפולית לילדים בסיכון, ומתוך היכרות עם הספרות הרלוונטית בתחום, אציין שתי אבני יסוד חשובות בתפיסת התפקיד של המדריך, המהוות בסיס מרכזי ליכולתו של הילד לראות במדריך דמות ליצירת התקשרות בטוחה: השקעה רגשית והמניע של המדריך להיכנס לתפקיד.

השקעה רגשית: מוגדרת כרצון של ההורה או המטפל (המדריך) לכונן יחסים ארוכי-טווח עם הילד שבטיפולו, לראות בילד "ילד שלי" (קורן-קריא, 2016). מחקרים שנעשו בקרב משפחות אומנה מצאו קשר חיובי בין מידת ההשקעה הרגשית של ההורה האומן כלפי הילד לבין הצלחת האומנה (Dozier & Lindhiem, 2006), מצבם החברתי והרגשי של הילדים (Jacobsen et al., 2018), וכן קשר לייצוג עצמי חיובי של הילדים (Ackerman & Dozier, 2005). כך גם בפנימיות. בני נוער בפנימיות טיפוליות ציינו שהמדריך החינוכי שיצר איתם קשר משמעותי היה זה שהתייחס אליהם לא רק כחניכים אלא "כאילו הם ילדים שלו" (Sulimani-Aidan, 2017). גם אנשי הצוות החינוכי ציינו את המקום המרכזי של התפקיד ההורי בעבודתם (Fowler, 2016). נראה שכדי שילד יסכים להזמנה של המדריך לראות בו דמות ליצירת התקשרות בטוחה הוא צריך לחוש בצורה ודאית שהמדריך הוא בתפקיד שלו בפנימייה ובקשר שלו עם הילד מחויבות משמעותית וארוכת טווח ולא תחנת מעבר קצרה. מובן שפנימייה לא יכולה להידמות לחלוטין למסגרת משפחתית כמו אומנה, אך גם בפנימייה יש מקום חשוב לעמדת המדריך בהקשר של השקעה רגשית. מודל פנימייתי של משפחתונים, שבו זוג משמש מרכז הצוות החינוכי של הקבוצה, הוא בסיס טוב להשקעה רגשית של הצוות החינוכי. הבחירה של זוג לקבוע את חייו ולטפח את משפחתו בתוך מרחב של פנימייה, מעבירה מסר חשוב של השקעה רגשית. ואולם, גם בפנימיות שפועלת במודל הדרכה רגיל (מדריכים במשמרות מתחלפות במהלך היממה), יש חשיבות לגיוס מדריכים הרואים בפנימייה מקום עבודה משמעותי ולא רק תחנת מעבר.

המניע שבנגללו בוחר המדריך בתפקידו: הקשר שבין המאפיינים של המדריך והמניע שלו להיכנס לתפקידו כמדריך בפנימייה לבין מידת ההתקשרות הבטוחה של הילד שבטיפולו או עם בוגרי השמה חוץ-ביתית נבחנו במחקרים שונים (Fadeti, 2014; Sulimani-Aidan, 2017; Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2017). במחקר שבדק את נקודת המבט של בוגרי פנימיות ישראלים כלפי הקשר עם המדריך החינוכי, ציינו הבוגרים, שהמדריכים שהיו משמעותיים עבורם ושימשו כתובת ליצירת התקשרות בטוחה היו אלה שהגיעו לתפקיד ממניעים של שליחות ומשמעות (Sulimani-Aidan, 2017). במהלך השנים שבהן עבדתי בפנימייה, תמיד הופתעתי לגלות עד כמה ילדים בפנימייה קוראים נכון את המדריכים ורגישים למוטיבציה שלהם. אמירות כמו: "הוא כאן בשביל הכסף, אבל אנחנו לא ממש מעניינים אותו", או לחלופין, "הלב שלו נמצא במקום הנכון אנחנו באמת חשובים לו" – נשמעו מצד הילדים פעמים רבות.

אמירות אלה מחזקות מאוד את ההבנה, שהילדים נותנים מקום מרכזי למניעים של המדריך כנקודת בוחן משמעותית עבורם. ייתכן שאפשר להבין את הצורך של הילדים בכך שהמדריך יהיה בתפקיד מטעמים של משמעות ושליחות דרך עבודתה של מיין (Mary Main). מיין הוסיפה נדבך חשוב לעבודתו של בולבי וקשרה בין התודעה של האם לבין תחושת הביטחון של הילד. לדבריה, הביטחון של הילד בהתקשרות אינו תלוי רק בצורת הטיפול ובתגובה של ההורה, אלא גם

בהתנסות של הילד שההורה "מחזיק את הילד בראשו" (אופנהיים, 2016). מדריך המגיע לתפקיד מתוך תחושת שליחות ומשמעות, עסוק בילדים וחושב עליהם ובכך מעניק להם ביטחון שהם זקוקים לו.

מעניין לציין בהקשר זה מחקר שבו נמצא קשר שלילי בין מספר שנות העבודה בפנימייה לבין מידת ההתקשרות הבטוחה. כלומר, ככל שהמדריכים היו ותיקים יותר – מידת ההתקשרות הבטוחה של הילדים למדריכים הייתה נמוכה יותר (Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2017). ייתכן שלאחר שנים רבות של עבודה בפנימייה, מניע השליחות של המדריך דועך ועבודתו הופכת להיות בעיקר עיסוק מקצועי ומקור לפרנסה, ועל כן מידת ההתקשרות לילדים יורדת עם הוותק.

הקשר היום-יומי בפנימייה ככלי לשיקום התקשרות פגועה

בולבי מתאר מאפייני טיפול של אם היוצרים התקשרות בטוחה: אם הקשובה לילד שלה יודעת להבין ולהיענות לצרכים של הילד ומגיבה בצורה מותאמת ומווסתת לצרכיו ולמצוקה שלו (בולבי, 2016).

חלק ניכר מהספרים ומהמאמרים בנושא בניית התקשרות בטוחה לילדים שחוו התקשרות לא בטוחה בילדותם, נכתבו כספרים וכתוכניות הדרכה עבור משפחות אומנה (Aideuis, 2007; Golding, 2008; Howe, 2006; Staines et al., 2019). ילדי פנימייה ואומנה צריכים לחוות מודל הורות הנותן מענה לצרכי ההתקשרות של כל ילד. אך לא די בכך, הוא גם צריך לעזור להם להתאושש מניסיון העבר של ילדותם (Golding, 2008). ילדים אלו הם חסרי אמון במבוגרים ועמידים בפני תמיכה (Furnivall, 2011). כך לדוגמה, חלק ניכר מהילדים שעברו התעללות פיזית ורגשית בילדותם הם בעלי התקשרות לא מאורגנת. פעמים רבות, ילדים אלה לא מחפשים תמיכה כשהם כועסים, חולים או מפוחדים. הם למדו בילדותם שהטיפול וההגנה אינם זמינים עבורם וכי היעזרות במבוגר בשעת משבר עלולה רק להחמיר את המצב והמטפל יכול להפוך למסוכן עבורם (Granqvist et al., 2017). מבחינת ילדים אלו, עצם יצירת התקשרות מעוררת חרדה (Howe, 2006). היעדר טיפול מותאם בשלבי הילדות פוגע בהתפתחות הבריאה של הילד בשני היבטים מרכזיים:

- חוסר ביטחון ואמון של הילד ביכולת של דמות המטפל לתת מענה ולהיות קשוב לצרכיו ובניית 'מודל עבודה' לא בטוח (נמנע, חרד או לא מאורגן), המלווה את הילד ביצירת התקשרות במהלך חייו.
- פגיעה ניכרת בהתפתחות הרגשית של הילד. תחושת הערך העצמי של הילד נפגעת, שכן הוא מפנים את התחושה שאינו ראוי ליחס מיטיב. נפגעות גם יכולת הוויסות העצמי שלו והיכולת להבין את רגשותיו. הילד אינו פנוי ללמידה ולחקירה של העולם בשל היעדר מקום בטוח וצורך להשקיע משאבים רבים בוויסות עצמי (Graham, 2006; Howe, 2006). כעת, עולה השאלה, האם ניתן לשקם את האמון בדמות המטפלת ולבנות מודל עבודה פנימי של התקשרות בטוחה בקרב ילדי פנימיית? מאמרים מדגישים את התפקיד המרכזי של המדריך החינוכי ככזה הנותן לילד את 'הביטחון המורגש' (Cashmore & Paxman, 2006), מעניק לילד

חווייה ש"מישהו שומר עליך" (Swan et al., 2018) וזמין לילד בעת צרה (Sulimani-Aidan, 2017). עמדה זו של איש הצוות כלפי הילד מהווה בסיס להחזרת האמון ביכולתו של מישהו מבוגר, דמות מטפלת, לענות על צרכי הילד. הבסיס ליצירת התקשרות בטוחה הוא התייחסות אישית ופרטנית לילד. כמעט בכל המאמרים העוסקים בכלים או בתיאור חוויית יצירת התקשרות בטוחה מצד הילדים או הצוות, מודגש הצורך ביצירת מרחב אישי ומודגשת החשיבות של התייחסות אישית של איש הצוות לילד (Graham, 2006; Rohani & Jamaluddin, 2019). כלי חשוב נוסף המקדם התקשרות בטוחה היא האמפתיה. אמפתיה היא היכולת לראות מצבים והתנהגויות מנקודת המבט של הילד ולהתאים את ההתנהגות של המדריך לצרכי הילד (Golding, 2008; Rohani & Jamaluddin, 2019). האמפתיה יוצרת את המקבילה לטיפול הרגיש העונה לצרכי הילד שעליו דיבר בולבי כבסיס ליצירת התקשרות בטוחה בילדות. האמפתיה תחוה אצל הילד כהיענות לצרכים שלו, הקשבה והבנת המקום שבו הוא נמצא. ככל שהמדריך יותר פתוח, לא מוגן, סקרן, מוקסם, מכוון רגשית ומתקשר לגבי מצבו הנפשי של הילד, כך הילד מרגיש יותר מובן ובטוח (Howe, 2006).

מבחנה הקשה של הצוות הוא ביכולת לגלות אמפתיה ביחס להפרות משמעת ולהתנהגות בעייתית של הילד. ילדים בעלי התקשרות לא בטוחה יכולים לבטא את החרדה ואת חוסר האמון שלהם בדמות המטפל באמצעות התנהגות בוטה, שפעמים רבות קשה להכילה (Golding, 2008). על פי גישת ההתקשרות, שימוש בכלים של עיצוב התנהגות יכול לשפר את התנהגותו של הילד בטווח המידי, אך בטווח הארוך, לא רק שלא ייטיבו עם הילד, הם עלולים אף להחמיר את מצבו (Moore et al, 1997). ההתייחסות ההתנהגותית למצוקת הילד עלולה להיחות על ידו כחוסר הבנה וכחוסר הכרה במצוקה שלו ולאשר עבורו את התחושות המלוות אותו מילדות, שאי אפשר לאהוב אותו ואי אפשר לסמוך על המבוגרים שמטפלים בו. לעומת זאת, התייחסות אמפתית, תוך ניסיון להבין את המצוקה והבעת תמיכה והבנה לחווייה הפנימית שלו, יגרמו לילד להרגיש מובן, לחוות את המטפל שלו כקשוב לצרכים שלו ולפתח התקשרות בטוחה (Golding, 2008; Graham, 2006; Moore et al., 1997).

מעניין לציין מחקרים אחדים, שבהם ילדים דיווחו, שנכונות של הצוות לחריגה מהכללים המקובלים לטובת רצונו של הילד או היענות לילד מחוץ לזמן העבודה של המדריך היו נדבך חשוב עבורם ביצירת התקשרות בטוחה עם המדריך (Moses, 2000; Virat & Dubreil, 2020). אפשר להסביר צורך זה על רקע המרחב המוסדי שבו שהו הילדים והצורך שלהם להרגיש מיוחדים בעיני איש הצוות. ואולי אפשר גם להבין מכך, שכדי לשנות את מודל העבודה שהילד הפנים בילדותו עליו לחוות קשר חורג מהנדרש ומהמקובל.

שיקום הילד מבחינה רגשית

מאמרים מציינים את החשיבות של האמון בילד ואת היכולת של הצוות לראות את הטוב שבו ככלים משמעותיים בתהליך השיקום של הילד ובהחזרת האמון שלו בעצמו (Moses, 2000; Chimange & Bond, 2020). ישנה חשיבות רבה ליצירת שיח רגשי ולשיקופים של אנשי הצוות לילד (Furnivall, 2011). היכולת של הילד להכיר רגשות וללמוד להבין את עצמו, עוברת

דרך משקפי המדריך. ילדים עם היסטוריה של אובדן, הזנחה והתעללות זקוקים לעזרה כדי ליצור קשר עם רגשותיהם, לזהות אותם, להתחשב בהשפעתם על עצמם ועל אחרים ולהתחיל לעבד אותם בצורה משקפת, מודעת ומווסתת יותר (Howe, 2006).

בשיחה שקיימתי עם אנשי צוות כמנהל פנימייה טיפולית, תיארה מדריכה בפנימייה את העבודה היום-יומית שלה עם הילדים:

לתת מענה לצרכים הרגשיים של הילדים, חיבור אמיתי קשוב ואוהב בינינו לבין הילדים. הקשבה לקשיים היום-יומיים בבית ובחברה. חיזוק הביטחון העצמי... לימוד יום-יומי של קשת הרגשות והשימוש בשיח... עזרה בהכרת העצמי, סיוע בדרכי התמודדות עם מצבים בחיי הילדים, התמודדות עם קשיים, כעסים, תסכול, שמחה ואהבה.

תיאור מקרה קצר: שיקום דפוס של התקשרות לא בטוחה עם נערה בפנימייה טיפולית

כדי להמחיש את דרך העבודה של הצוות החינוכי בקשר עם ילד על פי גישת ההתקשרות, אתאר את סיפורו של ח', נערה מתבגרת, שהגיעה לפנימייה בגיל שמונה. בילדותה סבלה הילדה מאלימות של אביה כלפיה ובעיקר מאלימות קשה של אביה כלפי אמה, שהילדה הייתה עדה לה. כך מתארת המדריכה שמטפלת בילדה את ההתמודדות של הנערה ויחסיה עם אנשי הצוות החינוכי ואת דרך ההתמודדות של הצוות עם הנערה:

קשר מאוד קר, ענייני מאוד, כשמשוהו לא בא לה בטוב – נאטמת ומתעלמת, במשך שבועות ללא קשר עין, ללא מגע, עם זלזול קיצוני. כשעלו רגשות קשים היה ניתוק מוחלט... לאחר שנה כזאת, ח' חוותה התקף חרדה בעקבות תגובה כועסת מצד המדריך (בן זוג של המדריכה), נכנסה לשירותים וננעלה שם שעה וחצי בהתקף חרדה. לאחר מכן לא דיברה עם המדריך במשך כמעט שנה, ואיתי בלי שום רגש, לא מתוך קשר, בקור מוחלט. הצבנו לה אולטימטום, שהיא חייבת לקיים איתנו שיחה קצרה, באופן יום-יומי. אחרי שבוע קורע לב, עם קושי מאוד גדול להיות איתה בחדר, עם סכינים מטווח אפס, זה קרה, היא הסתכלה לי בעיניים ואחרי הרבה מאוד זמן שאלה: 'אבל למה? למה אתם לא הולכים מפה?' ואז ידענו שזה הולך להצליח, חיבקנו אותה ויצאנו למסע עם ח' חדשה, משתפת, מלאה באמת, עם עולם רגשי מלא וגדוש, עם מחשבות עמוקות, עם אמון באנשים, עם יכולת לתת אהבה ויכולת לבקש אהבה. עדיין היא צריכה החזקה ותחזוקה, אימון יום-יומי של עיניים, של חיבוק, של שיח כנה וישיר, אבל מדהימה!!! פחדתי ממנה, היום אני יודעת שהיא זו שמפחדת מהעולם.

תיאור זה ממחיש את הקושי של הילדה ליצור התקשרות בטוחה עם הצוות, חוסר האמון שלה ביכולת של המבוגרים להיות לה לעזר ולשמש עבורה כתובת לתמיכה וכן את הקושי הגדול של הצוות והפחד שההתנהגות של הילדה עוררה אצלם.

היכולת של הצוות, המאופיינת בעקביות, בהכלה ובאמפתיה במשך תקופה ארוכה; המסר הברור שהם נכונים ליצור קשר והתקשרות בטוחה ומאמינים ביכולתה של הילדה ליצור התקשרות בטוחה – כל אלה הובילו את הילדה, לאחר תקופה ארוכה מאוד, ליצור קשר עם הצוות, לתת בהם

אמון וליצור התקשרות בטוחה. ההתקשרות הבטוחה נתנה לח' ביטחון, אפשרה לה לקבל אהבה ולתת אהבה, להצליח לקיים שיח רגשי עם עצמה ועם הסביבה.

מערכת המיקרו: קשר הורים-ילדים

שמירה על קשר בין הורים לבין ילדיהם בפנימייה היא זכות בסיסית של הילד ושל משפחתו. סעיף 9 באמנה לזכויות הילד קובע, כי זכותם של ילדים המופרדים מהוריהם "לקיים קשרים אישיים וישירים, קשר עם שני ההורים על בסיס קבוע, למעט אם זה מנוגד לטובת הילד". במדינות מסוימות עוגנה זכות זו בחוק. כך לדוגמה, בנורבגיה קבע בית המשפט כי זכותם של ההורים והילדים להיפגש לפחות בין ארבע לשש פעמים בשנה (Fossum Vis & Holtan, 2018).

גישת ההתקשרות רואה חשיבות רבה בשמירה על הקשר בין ילדים בפנימיות לבין הוריהם. בולבי (2016) טען, שגם במקרים שבהם ההתקשרות של הילד עם הוריו (או כל מטפל עיקרי אחר) אינה בטוחה, יש חשיבות בשמירה על הקשר הזה בשעת הוצאתו לפנימייה. לדבריו, ניתוק הקשר בין הדמות המטפלת הראשית לבין הילד עלול ליצור אצל הילד הפרעת התקשרות. ליטנר היה הראשון שהדגיש את חשיבות הקשר להורים ביולוגיים לנוער באומנה (Littner, 1975). לדבריו, לא משנה כמה פוגעניים היו ההורים כלפי הילד, הם היו בילדותו כל ביטחון בעולם, לטוב ולרע. הם שורשיו לעבר שלו וכשהוא נפרד מהם הוא מרגיש שאיבד חלק מעצמו.

חשיבות הקשר הקבוע בין ילדי אומנה או פנימייה להוריהם הביולוגיים נידון במחקר בעיקר על סמך גישת ההתקשרות (McWey, 2001). המחקר עסק בשלושה היבטים מרכזיים של הקשר:

- **איכות הקשר:** תוצאות המחקרים לגבי איכות היחסים והשפעתם על מצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים מצביעים לרוב על מתאם חיובי בין איכות קשר טובה של ילד להוריו לבין מצב רגשי והתנהגותי טוב יותר של הילד (Attar-Schwartz, 2008; Attar-Schwartz & Fridman-Teutsch, 2018).

- **תדירות הקשר:** תוצאות המחקרים לגבי מתאם בין תדירות הקשר עם ההורים לבין מצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים נמצאו מגוונות ואף מנוגדות. בחלק מהמחקרים נמצא מתאם שלילי בין תדירות ביקורי ההורים בפנימיות, כך שתדירות גבוהה הייתה קשורה להידרדרות במצבו הרגשי וההתנהגותי של הילד (Cantos et al., 1997). במחקרים אחרים נמצא מתאם חיובי, כלומר תדירות ביקורים גבוהה, קשורה לפחות בעיות רגשיות והתנהגותיות של הילדים (Leathers, 2003). במחקרים נוספים לא נמצא מתאם בין תדירות ביקורים לבין מצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים (פינצ'ובר, עטר-שוורץ, 2012; Fossum et al. 2018).

נושא נוסף שנבדק הוא המתאם בין תדירות ביקורי ההורים לבין מידת ההתקשרות הבטוחה של הילד. במחקר שנעשה בקרב ילדי אומנה (McWey & Mullis, 2004) מצאו החוקרים מתאם חיובי בין תדירות ביקורים גדולה יותר לבין התקשרות בטוחה של הילד. לפעמים הגדולים בין תוצאות המחקרים שהוצגו יכולים להיות הסברים אחדים. ייתכן שהם נובעים משימוש בכלים מתודולוגיים שונים או שנדגמו בקרב אוכלוסיות שונות, אך ייתכן

שהפערים נובעים מההשפעה של עמדת הצוות המטפל בילד או השפעת עמדתם של הורי האומנה כלפי הקשר עם ההורים, כפי שנפרט בהמשך המאמר.

• **מאפייני הביקורים:** הצורך בהבניה של ביקורים בין ילדים לבין הורים נדון בעיקר בהקשר של ביקורים מפוקחים, המתקיימים בין הורים לילדים באומנה (Salveron et al., 2009; Smith et al., 2014; Urrea et al., 2020). קיימת הסכמה רחבה בקרב החוקרים שביקורים מובנים, המכילים הדרכת הורים או ליווי והבניה של הביקורים על ידי איש מקצוע, הם נדבך חשוב בהפיכת ביקורי ההורים לטובים, למועילים ולמשמעותיים בעיני ההורים והילדים (Urrea et al., 2020) וליצירת מתאם חיובי בין תדירות הביקורים למצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים (Bullen et al., 2017; Haight et al., 2003). במספר מחקרים תולים החוקרים קשר שלילי בין תדירות גבוהה של ביקורי הורים, חסרי הדרכה והבניה, לבין קשיים רגשיים והתנהגותיים של הילדים (Poulin, 1986). כך לדוגמה במחקר שבחן השתלבות של 199 ילדי אומנה במסגרת אומנה (Leathers, 2003), נמצא כי ביקור תכוף עשוי להיות קשה לילדים באומנה בגלל קונפליקט הנאמנות ולגרום להם להפרעה רגשית והתנהגותית. כותבי המאמר ממליצים לקיים התערבויות עם ההורים והילדים כדי לצמצם את סכסוכי הנאמנות.

למרות העמדה המוסכמת, הרואה חשיבות ביצירת ביקורי הורים מובנים ומודרכים, לא נעשו מחקרים שבדקו את הקשר בין מאפייני ביקורי ההורים (מובנים ומודרכים או פתוחים) לבין מצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים.

ניהול מדיניות ותרבות ארגונית בפנימייה בראי גישת ההתקשרות: גורמים ברמת המזו

עד כה בחנו את יישום גישת ההתקשרות מנקודת המבט של מערכת המיקרו. התייחסנו לשתי מערכות מיקרו חשובות בחייו של הילד בפנימייה: הקשר של הילד עם הצוות החינוכי והקשר שלו עם משפחתו הביולוגית. נראה שכדי לאפשר התנהלות טובה של מערכת המיקרו (קשר הילד עם המדריך וקשר הילד עם הוריו) ישנה חשיבות גדולה לדרך הבניה של מערכת המזו – התרבות הארגונית וניהול הפנימייה, המעטפת הטיפולית של הצוות החינוכי והקשר של הצוות עם ההורים. חוקרים שונים מציינים את הממד המערכתי כחסם ליישומה של גישת ההתקשרות בפנימייה וליצירת התקשרות בטוחה בין הצוות החינוכי לבין הילד (Furnivall, 2011; Rohani, 2019; Jamaluddin, 2019). כך לדוגמה, במחקרה של מוזס (Moses, 2000) מציינים אנשי צוות חינוכי בפנימיות בישראל את הפער שבין הרצון שלהם לקיים קשר המוביל להתקשרות בטוחה עם הילדים, לבין הציפיות המערכתיות ששמות דגש על תוכניות מובנות ולא נמישות. בחלק זה של המאמר אעסוק במערכת המזו ובדרך הבנייתה, כך שהפנימייה תוכל להפוך למרחב ליצירת התקשרות בטוחה עבור הילד.

גישת ההתקשרות בניהול הפנימייה

לגישה הטיפולית שעל פיה פועלת הפנימייה יש השפעה רבה על דרך ניהול הפנימייה (Moore et al., 1997). לדוגמה, במוסד פנימייתי הפועל על פי המודל הרפואי וההתנהגותי, מנהל המוסד הוא הסמכות המקצועית המתווה את דרך הטיפול בילדים, את המסגרת המערכתית והגבולות. ישנה חשיבות לדיוק הביצוע לפי המתווה שהמנהל מוביל. תפקידם של שאר אנשי הצוות, ובתוכם אנשי הצוות החינוכי, הוא להוציא לפועל את תוכנית הטיפול של מנהל המוסד (Leichtman, 2008).

לעומת זאת, פנימיות הפועלות לפי גישת ההתקשרות מתנהלות לפי עקרונות שונים. ניתן להגדיר שלושה עקרונות ארגוניים בפנימייה הפועלת על פי גישת ההתקשרות:

- הפנימייה מתנהלת כמרחב אחד שבו מתקיימים תהליכים מקבילים (Hicks et al., 2009; Krueger, 2007). כלומר, כל תהליך שהנהלה מצפה שיתקיים בין הצוות לילדים צריך להתקיים גם בין הנהלה לצוות. לא ניתן לייצר במרחב של הפנימייה שתי שפות שונות. ההבנה היא, כי ניתן יהיה לקיים מרחב מתאים ליצירת התקשרות בטוחה בין הצוות החינוכי לילדים, מרחב שבבסיסו קיימות הכלה, אמפתיה והתאמה אישית לצרכים של כל ילד, רק כאשר גם במרחב שבין הנהלה לצוות מתקיימים עקרונות אלה (McNamara, 2010).
- המדריך הוא 'המפתח' להגשמת מטרת הטיפול של הפנימייה בילד: שיקום יחסי התקשרות פגועים (Morison et al., 2019; Costa et al., 2020). התקשרות בטוחה היא תוצר של מפגש בין המדריך, כל אישיותו, דפוסי פעולתו, המניעים שלו לעבודה, גישתו לילד, ועוד. המדריך הוא 'כלי העבודה' בפנימייה ודרך הקשר עימו ניתן ליצור דפוס התקשרות שונה, בטוח. בידי גם מידע חשוב בנוגע לאופן הגישה לילד, לרגישויות שלו ולהיסטוריה שלו.
- הפנימייה חותרת להיות מערכת גמישה, המסוגלת לתת מענה מותאם וקשוב לכל ילד בהתאם לצורכי ההתקשרות שלו ולצרכים הרגשיים וההתפתחותיים שלו (Moore et al., 1997). כדי להבהיר עיקרון זה נשווה בין פנימייה הפועלת לפי הגישה ההתנהגותית לפנימייה הפועלת על פי גישת ההתקשרות.

על פי הגישה ההתנהגותית (Bailey et al., 2011; Rauptis, 2016) מערכת החוקים והגבולות מגדירים את הפנימייה (למשל, פעמים רבות בכניסה לכל יחידה יהיה שלט שבו כתובים עיקרי החוקים של הקבוצה ולפעמים גם העונש על מעבר על החוקים. לחילופין, מידת החופש של הילד תיגזר מהתנהגותו). מטרתה של הפנימייה היא להקנות לילד התנהגויות נורמטיביות. תפקידה של מערכת החוקים והגבולות היא לעצב את התנהגותו של הילד, וזו מושגת בעזרת תגמולים חיוביים ושליליים שהילד מקבל בהתאם לעמידתו או אי-עמידתו בחוקים. מערכת החוקים והגבולות תהיה רחבה ככל האפשר, כדי לגעת בתחומי חיים מגוונים, ובעיקר, מערכת החוקים חייבת להיות שוויונית ואחידה בין כלל הילדים ככל האפשר. זאת, מתוך תפיסה שחוק שאינו מוחל באופן שוויוני יוצר בלבול של הילדים ופוגע ביכולת להקנות להם גבולות. כמו כן, פנימייה הפועלת לפי הגישה ההתנהגותית מושתתת על היררכיה ברורה בין הילדים לצוות, כדי שהצוות יוכל להקנות את החוקים (Moore et al., 1997).

לעומת זאת, בפנימייה הפועלת לפי גישת ההתקשרות, החוקים והשגרה מהווים מסגרת שמטרתה יצירת ביטחון עבור הילד, כחלק מהרצון לקיים מרחב להתקשרות בטוחה (Hawkins-Rodgers, 2007; Moore et al., 1997). פנימייה מעין זו תפחית ככל האפשר חוקים וכללים רחביים ותשאף להתאים לכל ילד את מסגרת החוקים העונה לצרכים הייחודיים שלו. כמו כן, המערכת תשאף שהחוקים יהיו בעלי משמעות ערכית עבור הילדים ולא חוקים שתכליתם היא הבניית והדגשת הסמכות של הצוות (Palareti & Berti, 2009). החוקים לא 'תוחזקו' על ידי מערכת של שכר ועונש (גם אם תהיה ענישה, היא תהיה מינורית ותתמקד בעיקר בתיקון). מעבר על חוק יוביל בעיקר לשיח אמפתי בין המדריך לילד על משמעות החוק וחיבותו להתפתחות בריאה של הילד. בניסיון להבין מה הביא את הילד לעבור על החוק, מתוך הבנה ששבירת חוקים נורמטיביים מבטאת קושי או מצוקה של הילד. כך יכול אירוע משמעותי להפוך לחוויית התקשרות בטוחה עבור הילד (Moore et al., 1997; Moses, 2000). באופן טבעי, בפנימייה שפועלת לפי גישת ההתקשרות, מקור הסמכות של המדריך לא יהיה נגזרת של מבנה היררכי אלא של קשר ומשמעות עבור הילד (Moore et al., 1997; Rohani & Jamaluddin, 2019).

שלושת העקרונות המערכתיים שצינו מהווים בסיס חשוב ליכולת ליישם את גישת ההתקשרות בפנימייה, אך הם מהווים גם אתגר ניהולי גדול. אפשר לומר שהם עומדים בסתירה לעקרונות היסוד של ארגון הבנוי בדרך כלל בצורה היררכית ושואף להגדיר מערכת ברורה של חוקים, נורמות וגבולות. העקרונות שצינו מהווים אתגר גם עבור תחושת הביטחון של הילדים והצוות. מבנה היררכי שבו מוגדרים בבירור מיקומם של הילד, המדריך וההנהלה, כמו גם מערכת חוקים, נורמות התנהגות וכללים ארגוניים – יוצרים תחושה של ביטחון וסדר עבור הילדים והצוות. כל אחד יודע את מקומו, את החוקים והגבולות ומה קורה אם עוברים עליהם. הידיעה מה תהיה תגובת המערכת, הפנימייה או המנהל אם ילד 'עבור עבירה' יוצרת תחושת ביטחון. יצירת מערכת ארגונית הבנויה על הכלה ואמפתיה כלפי אנשי הצוות והילדים, השמה את המדריך והקשר של הילד עימו במרכז העשייה, הבנויה על שוויוניות ושותפות ומוותרת על כללים מערכתיים – יוצרת סביבה שבה קיים חוסר ודאות גדול, כמעט על סף אנרכיה (Moore et al., 1997). כדי לקיים מערכת כזאת, יש להבנות תפיסת ניהול הנותנת מענה לאתגרים אלה.

דגשים בניהול בראי גישת ההתקשרות

מחקרים שעסקו בתפקידי של מנהל הפנימייה ציינו את התוויית הדרך והתפיסה הטיפולית בין התפקידים המרכזיים. במחקרים אלו נמצא קשר חיובי בין התוויה ברורה של מדיניות בתחומים שונים בפנימייה לבין מדדי תפקוד של הילדים (Fadedy, 2014; Hicks, 2008; Hicks et al., 2009; Pinchover et al., 2015).

יצירת אקלים ארגוני נמצא גם הוא כאחד התפקידים החשובים של המנהל ויש לו השפעה ניכרת על תוצאות הטיפול בילדים (Fadedy, 2014; Strijbosch et al., 2018). האקלים הארגוני בפנימיית נמדד בדרך כלל בשני מישורים: האחד, התחושות ושביעות הרצון של הצוות

(Pinchover et al., 2015; Jordan et al., 2009); השני, חוויית האקלים הארגוני שחווים הילדים (עטר-שוורץ, 2011) והקשר של כל הגורמים האלה לתוצאות הטיפול ולמצבם הרגשי וההתנהגותי של הילדים.

קיימות בספרות המקצועית תיאוריות והגדרות רבות של מנהיגות. בתיאוריות השונות ניכר מאמץ רב לסווג ולהבהיר ממדים שונים של מנהיגות, וכך התהווה מחקר ארגוני וחברתי נרחב על סגנונות והתנהגויות של מנהיגות (Nawaz & Khan, 2016). נראה שסגנון המנהיגות המתאים לניהולה של פנימייה, הפועלת בגישת ההתקשרות, הוא סגנון 'המנהיגות המשרתת', שזיהה גרינליף (Greenleaf, 1977). התפיסה העיקרית העומדת מאחורי סגנון זה של מנהיגות היא, שמנהיגים אמורים לשרת אנשים. מנהיגים משרתים, חולקים סמכות, נותנים עדיפות לצרכי העובדים ומספקים תמיכה מרבית בפיתוח העובדים ובביצועים שלהם. אם ברוב סגנונות הניהול המטרה המרכזית של המנהל היא טובת הארגון, הרי שבסגנון הניהולי המשרת, המטרה המרכזית של הארגון היא טובת האנשים – העובדים. למנהלים העובדים בסגנון המנהיגות המשרתת אין זיקה מיוחדת לארגון כמושג מופשט, הם מעריכים את האנשים המהווים את הארגון. מנהלים אלו מאפשרים לעובדים חירות יוצאת דופן לממש את יכולותיהם. האמון בעובדים מדורג בראש סדר העדיפויות הניהוליות של מנהלים בסגנון זה (Russell & Stone, 2002 ; Stone et al., 2004). בין המאפיינים של מנהל בסגנון של מנהיגות משרתת: אמפתיה, חום, אכפתיות, נתינה ומעורבות (Stone et al., 2004) והמבנה הארגוני על פי הגישה המשרתת בנוי כפירמידה הפוכה (חמו-לוטם, 2020).

בפנימייה הפועלת על פי גישת ההתקשרות המבנה הארגוני שלה בנוי כפירמידה הפוכה. בראש הפירמידה נמצא המדריך, שהוא מקור מרכזי להגשמת מטרותיה של הפנימייה: שיקום יחסי ההתקשרות הפגועים של החניך והגשמת הפוטנציאל שלו. תחתיו נמצאים מעגלי תמיכה של המעטפת הטיפולית ובתחתית הפירמידה נמצא המנהל.

היבט נוסף שנידון בספרות המנהיגות הוא ההקבלה בין מנהיגות לבין הורות וכן תפקידו של המנהל כדמות שיוצרת התקשרות בטוחה בקרב העובדים. בדיוק כמו בהורות, התקשרות בטוחה בין המנהל לבין עובדיו נותנת לעובדים ביטחון לחקור, ללמוד ולהתקדם ובשעת משבר לחזור לקשר הבטוח עם המנהל (Popper & Mayselless, 2003).

תפקידו המרכזי של המנהל, על פי גישת ההתקשרות, הוא לשמש מקור ביטחון ותמיכה עבור הצוות, וזאת בעזרת נוכחות הורית ויצירת התקשרות בטוחה עימם (McNamara, 2010). המנהל דואג לצרכים של צוות ההדרכה, נותן מענה יציב ובטוח לצרכים החומריים (דיוור, שכר וכדומה) ומענה תומך לצרכים הרגשיים, הוא מוביל מרחב של שיח אמפתי ומכיל כלפי הילדים, ההורים של הילדים והצוות. עמדה זו של המנהל יוצרת סביבה ארגונית המאפשרת שיח בשפה של ההתקשרות. הנוכחות של המנהל, ההקשבה לצורכי הצוות והקשר האישי מהווים בסיס איתן ליצירת מרחב להתקשרות בטוחה בין המנהל לבין הצוות ומשרים אקלים ארגוני המאפשר יצירת התקשרות בטוחה בין הצוות לבין הילדים. האמון והביטחון שהמנהל נוסך על הצוות מקנה להם את הביטחון להיות מקור 'הסמכות' ליצירת התקשרות בטוחה עם הילדים (Fadeti, 2014; Russell & Stone, 2002).

עמדה זו של המנהל מייצרת עבור חברי הצוות גם את הביטחון שחסר להם בשל היעדרם של הכללים והחוקים המערכתיים. הידיעה של חברי הצוות, כי המנהל יהיה איתם בכל התמודדות ואתגר, יראה את המדריכים, את הקשיים והאתגרים שאיתם הם מתמודדים משרה תחושת ביטחון (Pinchover et al., 2015).

תפקידה של המעטפת הטיפולית בראי גישת ההתקשרות

תפקיד מרכזי וחשוב בפנימייה, הפועלת לפי גישת ההתקשרות, מוטל על כתפיהם של חברי הצוות הטיפולי התומך, העובדים הסוציאליים והפסיכולוגים. לרוב נדון הצורך בתמיכה לצוות החינוכי בהקשר של מניעת שחיקה (Lawrie, 2010; McNamara, 2010) וסיוע לצוות בהתמודדות עם טראומה וטראומה משנית. אך לאור גישת ההתקשרות, נראה שלמעטפת הטיפולית, לליווי ולהדרכה של הצוות החינוכי, יש עוד תפקידים משמעותיים.

למעטפת הטיפולית יש חלק מרכזי ביצירת סביבה תומכת ובטוחה עבור הצוות החינוכי. כפי שכתבנו, כדי לייצר התקשרות בטוחה עם הילד, נדרש המדריך פעמים רבות לעמוד ולספוג התנהגויות פוגעניות ואף תוקפניות של הילד (Furnivall, 2011; Howe, 2006). גם במצבי קצה, המדריך צריך להתאמץ להיות קשוב לצרכים של הילד ולהעביר לו מסר של תמיכה והכלה. הידיעה של איש הצוות, שבשעת משבר תהיה שם העובדת הסוציאלית לתמיכה, הכלה והבנה, והידיעה שיש לו מקום שהוא בשבילו לפריקה של התסכול והכאב, אלה משרות עליו ביטחון ונותנות לו אורך רוח להכיל את הילדים (Howe, 2006; Golding, 2008).

תפקיד מרכזי נוסף של המעטפת הטיפולית הוא פיתוח יכולת רפלקטיבית של אנשי הצוות החינוכי. יכולת רפלקטיבית היא היכולת של האדם להבין הן את עצמו והן את סביבתו, לנבא התנהגות, כוונות, רגשות, מחשבות, אמונות ורצונות. יכולת זו מאפשרת ליחידים לתפוס הן את העצמי והן את האחרים במונחים של מצבים נפשיים, ובכך הופכים אותם למשמעותיים, למובנים ולצפויים (Staines et al., 2019). פיתוח היכולת הרפלקטיבית מסייעת לצוות בהבנת המניעים הרגשיים ומאפייני ההתקשרות של הילדים, בהבנת התנהגויות שהן תוצר של 'מודל העבודה' של הילד, ובהבנת הדרך להתמודד עימן. כמו כן, פיתוח היכולת הרפלקטיבית מסייעת לצוות לעזור לילד להבין את עצמו בצורה טובה יותר (Furnivall, 2011; Howe, 2006) ולפתח גם הוא יכולת רפלקטיבית.

מעבר לכך, יכולת רפלקטיבית מסייעת לאיש הצוות להתמודד בצורה טובה יותר עם הילדים. היות שאיש הצוות באישיותו, בחוזקותיו ובחולשותיו הוא ה'כלי הטיפולי', שדרכו עובר הטיפול בילד – נדרשת ממנו יכולת להתבוננות עצמית. במיוחד בשל העובדה, שמפגש עם ילדים בעלי התקשרות פגועה יכול לעורר באיש הצוות עצמו זיכרונות עבר של התקשרות פגועה, שאותם הוא צריך להכיר ולעבד (Golding, 2008; Howe, 2006; McNamara, 2010).

הקשר שבין הצוות החינוכי להורים בראי גישת ההתקשרות

חוקרים ותאורטיקנים רבים עסקו בקונפליקט הנאמנות שבו נמצא הילד בפנימייה (Gerring et al., 2008; Grupper & Mero-Jaffe, 2008; Leathers, 2003; Poulin, 1986). הכוונה

לקונפליקט שבין המחויבות למשפחתו הביולוגית לבין התמסרות לטיפול בפנימייה. בספרן "חיבוק חזק ולא כואב" מיטיבות ביבי ואח' (2016) לתאר את הקונפליקט. לדבריהן, הניסיון של איש הצוות למלא תפקיד הורי ולייצר התקשרות בטוחה עם הילד מפגיש את הילד עם החסר והכאב על מה שאין לו בביתו, מציף אותו וגורם לקונפליקט בין היקשרות טבעית להוריו ומשפחתו לבין היקשרות לאנשי הצוות. הפתרון שהכותבות מציעות הוא להחזיק את שני העולמות הסותרים וכך להצמיח יכולת טיפול שלמה.

מאמרים העוסקים בקשר שבין ילדים באומנה או בפנימייה לבין הוריהם מצביעים על קשר בין ההורים הביולוגיים של הילדים לבין הצוות החינוכי המטפל בילד, כדרך להפחתת קונפליקט הנאמניות של הילד. יצירת השותפות (Hedin, 2015; Montalto & Linares, 2011) בין ההורים הביולוגיים לבין הצוות מאפשרת לילד ליהנות מקשר משמעותי עם שני העולמות: הוריו הביולוגיים ומטפלו בפנימייה. הילד אינו צריך לבחור צד או להיות בקונפליקט.

השותפות גם מפחיתה את ההתנגדויות של ההורים כלפי הפנימייה. הם לא רואים בפנימייה מתחרה אלא שותפה, וממילא המסר שיעבור לילד הוא של שיתוף פעולה ולא של התנגדות. כך לדוגמה, במחקר שנעשה בישראל (Grupper & Mero-Jaffe, 2008), שבו נבחנה תוכנית התערבות לשיפור עמדת הצוות כלפי ההורים, העצמת ההורים וחיווק הקשר בין ההורים לילדים (הפילוט של פרויקט 'הורים שותפים', הפועל היום בפנימיות מטעם משרד הרווחה וילדים בסיכוי) נמצאו כמה עדויות לכך, ששיפור עמדת הצוות כלפי ההורים ושיפור הקשר בין ההורים הביולוגיים לבין הצוות הביאו לשיפור במצבם של הילדים.

תפיסת השותפות מבוססת בראש ובראשונה על תפיסה מוסרית, המכירה בזכות הטבעית של ההורה הביולוגי להיות בקשר עם ילדו כהורה, למרות העובדה שהילד הוצא מביתו בשל קושי בתפקוד ההורי. עמדה זו מנכיחה את מרכזיותו של ההורה בחייו של הילד וממילא נותנת לו מקום מרכזי גם כאשר הילד נמצא בפנימייה. במישור היום-יומי, כדי ש'ההורות המשותפת' תתאפשר, ישנה חשיבות חיונית לקיים קשר פתוח ומסביר פנים כלפי ההורים הביולוגיים והם צריכים להיתפס כחלק בלתי נפרד מקהילת הפנימייה. הצוות צריך לשתף את ההורים במידע על חיי היום-יום של הילד וכן יש צורך בתכנון משותף של תוכנית הטיפול בילד. החשוב ביותר הוא הזמנות למפגשים פנים אל פנים בין בני נוער, ההורים הביולוגיים וצוות הפנימייה (Hedin, 2015). כך מתארת מדריכה בפנימייה את הקשר שלה עם ההורים של הילדים: "יצירת ערוץ פתוח ומשתף בינינו לבין ההורים של הילדים. שיתוף, אמון, הקשבה ועידוד קשר בינם לבין הילדים".

דיון

המאמר עוסק ביישום גישת ההתקשרות בפנימייה ומתעמת עם מדיניות האל-מיסוד, הסוברת שלא ניתן לקיים התקשרות בטוחה עם ילד במרחב פנימייתי ועל כן צריך להימנע ככל האפשר מהשמת ילדים בפנימיות. הטענה המרכזית המוצגת במאמר היא, שכדי ליישם את מטרתה המרכזית של גישת ההתקשרות בפנימיות ולאפשר לילד ליצור התקשרות בטוחה עם איש צוות חינוכי, צריך להתייחס לרבדים ארגוניים רבים, שיאפשרו את יישומה של מטרה זו. יש צורך ליצור

אקלים ארגוני שידבר ויתנהל בשפת ההתקשרות ולאמץ גישה ניהול ייחודית שבנויה כפירמידה הפוכה ושמה במרכז הניהול את התמיכה והקשר של המנהל עם הצוות, כדי להוות עבורם דמות להתקשרות בטוחה. כמו כן, נדרש מאמץ מיוחד לכלול את ההורים כחלק מקהילת הפנימייה בשני מישורים: בקשר שבין הילד לבין הוריו, מתוך הבנת תפקידים המרכזי של ההורים כמושא התקשרות ראשוני של הילד, ובקשר שבין הצוות החינוכי לבין ההורים, כדי להימנע מקונפליקט נאמנויות של הילד, שיקשה מאוד על הילד ליצור התקשרות בטוחה עם הצוות החינוכי בפנימייה.

מגבלות המודל נובעות בהיבט התאורטי מכך, שחלק מרכזי מהידע שהמאמר מסתמך עליו לקוח מעולמות התוכן של האומנה. בעיקר בהיבטים התאורטיים והקליניים בנושא הקשר שבין המדריך החינוכי לבין הילד ובקשר שבין ההורים לילדים ולצוות. על אף נקודות הדמיון הרבות בין ילדים באומנה לילדים בפנימיות, היותה של פנימייה מרחב של התקשרויות מרובות מהווה שונות משמעותית ועל כן דורשת התייחסות שונה מזו של האומנה. יש צורך בהעמקה ובביסוס של ידע קליני ומחקרי, שיעסוק ביישום של גישה ההתקשרות בפנימיות: בביסוס הקשר וההתקשרות הבטוחה שבין המדריך החינוכי לבין הילד וכן בקשר שבין הילד להוריו ובין הורי הילדים לצוות החינוכי והתרומה שלהם ליצירת התקשרות בטוחה עבור הילד בפנימייה.

בהיבט המעשי, נראה שיישום המודל דורש הכשרה, הכוונה והעמקה של מנהלי הפנימיות והצוות החינוכי בהבנת גישה ההתקשרות על רבדיה השונים. קיים קושי משמעותי בסביבה אינטנסיבית, המאופיינת פעמים רבות בחוויה הישרדותית, להפנות משאבי זמן ופניות רגשית לעיסוק בעולם תוכן מורכב ומאתגר.

השלכות למדיניות ולפרקטיקה

1. ההבנה שההתקשרות בין המדריך החינוכי לבין הילד היא ליבת העשייה הטיפולית של הפנימייה משפיעה על הצורך בבנייה של מערך איכותי של צוות חינוכי, שעובד בפנימיות לאורך זמן. בנוסף לכך, היחס שבין כמות אנשי הצוות לבין הילדים צריך לאפשר פניות של הצוות לקשר משמעותי עם כל ילד באופן אישי.
 2. ההבנה שלהורים תפקיד משמעותי בהפיכת הפנימייה למרחב המאפשר בניית התקשרות בטוחה דורשת הקצאת משאבים ובניית גישה טיפולית המתאימה לחיזוק הקשר שבין ההורים לילדים בפנימיות ובין הצוות החינוכי להורים.
 3. ולבסוף, יש להשקיע משאבים רבים בהכשרה, בליווי ובהדרכה של מנהלי הפנימיות. למנהלים תפקיד מרכזי ביישום של המודל ויש חשיבות רבה ליכולתם ליצור שפה טיפולית ברורה בפנימייה. ללא הכשרה מסודרת של המנהלים וליווי של התהליכים בפנימיות יהיה קושי משמעותי ליישם את המודל.
- אני רוצה לסיים במכתב שהקריאה בוגרת הפנימייה שניהלתי במסגרת הסיום (מובא בהסכמתה). הנערה תיארה במילים חדות את מרחב ההתקשרות שיצרה עבורה הפנימייה.

במהלך תשע השנים שאני פה, למדתי הרבה על עצמי ועל הסביבה. אני חושבת שהדבר הכי חשוב שיש לי להגיד הוא תודה אישית. תודה שקיבלתם אותי אליכם כמו שאני, תודה

שהייתם איתי גם כשהיו קשיים, תודה שהפכתם אותי לאדם טוב יותר. תודה למדריכים שלי, שעשו איתי עבודת קודש, שידעו להכיל אותי. תודה לבנות השירות, שלימדו אותי כל יום מה היא נתינה אמיתית ועשו בשבילי המון בלי לקבל תמורה. תודה למנהלים שדואגים לי, גם אם זה לא תמיד גלוי. תודה למקום הזה שהפך לי לבית, למקום הכי בטוח בתשע השנים האחרונות. אני יוצאת מכאן אחרת ממה שנכנסתי, חזקה יותר, טובה יותר, מאמינה בעצמה, רגישה ויותר שלמה עם עצמה. הפכתם אותי לאדם שלם יותר, אתם תמיד תהיו לי בלב.

תודה לפרופ' שלהבת עטר-שוורץ על הסיוע בכתיבת המאמר.

מקורות

- אופנהיים, ד' (2016). השפעתו של בולבי על חקר ההתקשרות מהקליניקה לאקדמיה וחזרה. *בסיס בטוח* (187-168) (תרגום: ל' נתן). עם עובד.
- בולבי, ג' (2016). *בסיס בטוח* (תרגום: ל' נתן). עם עובד.
- ביבי, ו', אורן-צ'פמן, ת' ובלנר-אדיב, ר' (2016). *חיבוק חזק ולא כואב: הטיפול ה'טוב דיו' בילדים המוצאים מבתם*. רסלינג.
- גור, א' (2005). הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית* 21, 37-11.
- גרופר, ע' וזעירא, ע' (2016). חינוך פנימייתי בעולם: תהליכים ומגמות: דברי פתיחה לתרגום העברי לנייר העמדה של מומחים בין-לאומיים לחינוך וטיפול בפנימייה. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית* (44), 126-121.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2017). *ילדים בישראל: שנתון 2017*. המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ולפיתוח.
- חמילוטם, מ' (2020). *מנהיגות 3.0*. מטר.
- ליבוביץ, ש' ולב-שדה, ד' (2016). השמה חוץ-ביתית של ילדים ונוער בסיכון וסכנה. *חברה ורווחה, לו* (2), 259-252.
- מלקמן, ע' ועטר-שוורץ, ש' (2020). דבר העורכים האורחים, *חברה ורווחה, מ(1)*, 17-11.
- פינצ'ובר, ש' ועטר-שוורץ, ש' (2012). תפקוד התנהגותי ורגשי של ילדים ובני נוער בפנימיות הווחה: תרומתם של מאפיינים אישיים, קורבנות לאלומות והערכת האקלים החברתי בפנימייה. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית* (36), 90-61.
- קורן-קריא, נ' (2016). מסגרת מגורים קבוצתית לא-ביתית: אתגרים העומדים בפני הדמויות המטפלות בנוגע לילדים שבטיפולן. *חברה ורווחה, לו* (2), 223-213.

- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(5), 507-520.
- Aideuis, D. (2007). Promoting attachment and emotional regulation of children with complex trauma disorder. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3*(4), 546-554.
- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61*(9), 771-791.
- Assouline, A. A. H., & Attar-Schwartz, S. (2020). Staff support and adolescent adjustment difficulties: The moderating role of length of stay in the residential care setting. *Children and Youth Services Review, 110*, 104761
- Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among Israeli children in residential care: A multi-level analysis. *Children and Youth Services Review, 30*(2), 229-248.
- Attar-Schwartz, S., & Fridman-Teutsch, A. (2018). Father support and adjustment difficulties among youth in residential care: The moderating role of peer victimization and gender. *American Journal of Orthopsychiatry, 88*(6), 701-712.
- Baaf – Adoption & Fostering Academy (2019). Statistics: England: Looked after children, adoption and fostering statistics for England. Data recorded on march 19, 2019; Retrieved from <https://corambaaf.org.uk/fostering-adoption/looked-after-children-statistics/statistics-england>
- Bailey, J. R., Gross, A. M., & Cotton, C. R. (2011). Challenges associated with establishing a token economy in a residential care facility. *Clinical Case Studies, 10*(4), 278-290.
- Bellonci, C. (2010). Physician leadership in residential treatment for children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 19*(1), 21-30.
- Bifulco, A., Jacobs, C., Ilan-Clarke, Y., Spence, R., & Oskis, A. (2017). Adolescent attachment style in residential care: the attachment style interview and vulnerable attachment style questionnaire. *British Journal of Social Work, 47*(7), 1870-1883.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. World Health Organization.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Basic Books*.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531.
- Bullen, T., Taplin, S., McArthur, M., Humphreys, C., & Kertesz, M. (2017). Interventions to improve supervised contact visits between children in out of home care and their parents: a systematic review. *Child & Family Social Work, 22*(2), 822-833.

- Cantos, A. L., Gries, L. T., & Slis, V. (1997). Behavioral correlates of parental visiting during family foster care. *Child Welfare, 76*(2), 309-329.
- Cashmore, J., & Paxman, M. (2006). Predicting after-care outcomes: the importance of 'felt' security. *Child & Family Social Work, 11*(3), 232-241.
- Chimange, M., & Bond, S. (2020). Strategies used by child and youth care workers in to develop belonging and foster healthy attachments with young people in care in child and youth care centers in Tshwane, South Africa. *Children and Youth Services Review, 118*, 1-7. 105373.
- Cohen, Y. (1997). Attachment as the basis of psychopathological development and residential treatment. *The Psychoanalytic Study of the Child, 52*(1), 247-259.
- Coman, W., & Devaney, J. (2011). Reflecting on outcomes for looked-after children: An ecological perspective. *Child Care in Practice, 17*(1), 37-53.
- Costa, M., Melim, B., Tagliabue, S., Mota, C. P., & Matos, P. M. (2020). Predictors of the quality of the relationship with caregivers in residential care. *Children and Youth Services Review, 108*, 1-9. 104579.
- Costa, M., Tagliabue, S., Matos, P. M., & Mota, C. P. (2020). Stability and change in adolescents' well-being: The role of relationships with caregivers in residential care. *Children and Youth Services Review, 1-8*. 105567.
- Daly, D. L., Huefner, J. C., Bender, K. R., Davis, J. L., Whittaker, J. K., & Thompson, R. W. (2018). Quality care in therapeutic residential programs: definition, evidence for effectiveness, and quality standards. *Residential Treatment for Children & Youth, 35*(3), 242-262.
- Dolev, T., Ben Rabi, D., & Zemach-Marom, T. (2009). *Residential care for children at-risk in Israel*. Courtney, M./Iwaniec, D, 72-87.
- Dozier, M., & Lindhiem, O. (2006). This is my child: Differences among foster parents in commitment to their young children. *Child Maltreatment, 11*(4), 338-345.
- Dozier, M., Kaufman, J., Kobak, R., O'Connor, T. G., Sagi-Schwartz, A., Scott, S., & Zeanah, C. H. (2014). Consensus statement on group care for children and adolescents: A statement of policy of the American Orthopsychiatric Association. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(3), 219-225.
- Fadeyi, B. J. (2014). *Maryland residential childcare programs administrators and the making of residential childcare successful*. Doctoral dissertation, Capella University.
- Fossum, S., Vis, S. A., & Holtan, A. (2018). Do frequency of visits with birth parents impact children's mental health and parental stress in stable foster care settings. *Cogent Psychology, 5*(1), 1-11.

- Fowler, N. (2016). 'We're like one, big, dysfunctional family': Struggling to define the role of residential child care workers. *Institutionalised Children Explorations and Beyond*, 3(1), 77-90.
- Furnivall, J. (2011). *Attachment-informed practice with looked after children and young people*. Institute for Research and Innovation in Social Services.
- Gerring, C. E., Kemp, S. P., & Marcenko, M. O. (2008). The connections project: A relational approach to engaging birth parents in visitation. *Child Welfare*, 87(6).
- Golding, K. S. (2008). *Nurturing attachments: Supporting children who are fostered or adopted*. Jessica Kingsley Publishers.
- Graham, G. (2005). Attachment theory and wellbeing for the young person in residential care: The provision of a second chance secure base for the child in crisis. *Relational Child and Youth Care Practice*, 19 (1), 1-26.
- Geenleat, R. (1977). *Servant leadership*. Pauist Press.
- Granqvist, P., Sroufe, L. A., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., van Ijzendoorn, M., ... & Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: A review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. *Attachment & Human Development*, 19(6), 534-558.
- Grupper, E., & Freizler, R. (2018). Residential education and care for children and young people in Israel. *Middle East and Asia Perspectives* (3), 67-81.
- Grupper, E., & Mero-Jaffe, I. (2008). Residential staff's changing attitudes toward parents of children in their care: Rationale and healing effects on children, parents, and staff. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 37, No. 1, pp. 43-56). Springer.
- Haight, W. L., Kagle, J. D., & Black, J. E. (2003). Understanding and supporting parent-child relationships during foster care visits: Attachment theory and research. *Social Work*, 48(2), 195-207.
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2013). A secure base? The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 18(3), 305-317.
- Hawkins-Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: A residential care model of re-organizing attachment behavior and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1131-1141.
- Hedin, L. (2015). Good relations between foster parents and birth parents: A Swedish study of practices promoting successful cooperation in everyday life. *Child Care in Practice*, 21(2), 177-191.

- Hicks, L. (2008). The role of manager in children's homes: the process of managing and leading a well-functioning staff team. *Child & Family Social Work, 13*(3), 241-251.
- Hicks, L., Gibbs, I., Weatherly, H., & Byford, S. (2009). Management, leadership and resources in children's homes: What influences outcomes in residential child-care settings? *British Journal of Social Work, 39*(5), 828-845.
- Howe, D. (2006). Developmental attachment psychotherapy with fostered and adopted children. *Child and Adolescent Mental Health, 11*(3), 128-134.
- Howes, C., & Segal, J. (1993). Children's relationships with alternative caregivers: The special case of maltreated children removed from their homes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(1), 71-81.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 317-332). The Guilford Press.
- <https://corambaaf.org.uk/fostering-adoption/looked-after-children-adoption-fostering-statistics/statistics-england>
- Izzo, C. V., Smith, E. G., Sellers, D. E., Holden, M. J., & Nunno, M. A. (2020). Improving relationship quality in group care settings: The impact of implementing the CARE model. *Children and Youth Services Review, 109*, 1-14. 104623.
- Jacobsen, H., Brabrand, H., Liland, S. M., Wentzel-Larsen, T., & Moe, V. (2018). Foster parents' emotional investment and their young foster children's socio-emotional functioning. *Children and Youth Services Review, 86*, 200-208.
- Jordan, N., Leon, S. C., Epstein, R. A., Durkin, E., Helgerson, J., & Lakin-Starr, B. L. (2009). Effect of organizational climate on youth outcomes in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth, 26*(3), 194-208.
- Katsurada, E., Tanimukai, M., & Akazawa, J. (2017). A study of associations among attachment patterns, maltreatment, and behavior problem in institutionalized children in Japan. *Child Abuse & Neglect, 70*, 274-282.
- Krueger, M. (2007). Four areas of support for child and youth care workers. *Families in Society, 88*(2), 233-240.
- Kozhumam, A. S., Chandrashekhar, R., Rattani, A., & Ariely, S. G. (2020). Multiple Attachments of OSCs in Residential Care. *Institutionalised Children Explorations and Beyond, 7*(2), 191-206.
- Lang, K., Bovenschen, I., Gabler, S., Zimmermann, J., Nowacki, K., Kliewer, J., & Spangler, G. (2016). Foster children's attachment security in the first year after

- placement: A longitudinal study of predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 269-280.
- Lawrie, B. (2010). Changing culture: Learning into practice. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 9(1), 1-5.
- Leathers, S. J. (2003). Parental visiting, conflicting allegiances, and emotional and behavioral problems among foster children. *Family Relations*, 52(1), 53-63.
- Leichtman, M. (2008). The essence of residential treatment: II. Implications for the ideology and structure of treatment teams. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(4), 283-298.
- Littner, N. (1975). The Importance of the Natural Parents to the Child in Placement'. *Child Welfare*, 54(3).
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52(3), 932-940.
- Manso, A., Rauktis, M. E., & Boyd, A. S. (2008). Youth expectations about therapeutic alliance in a residential setting. *Residential Treatment for Children & Youth*, 25(1), 55-72.
- Marcus, R. F., & Betzer, P. D. (1996). Attachment and antisocial behavior in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 16(2), 229-248.
- McNamara, P. M. (2010). Staff support and supervision in residential youth justice: an Australian model. *Residential Treatment for Children & Youth*, 27(3), 214-240.
- McWey, L. (2001). I promise to act better if you let me see my family: Attachment theory and foster care visitation. *Journal of Family Social Work*, 5(1), 91-106.
- McWey, L. M., & Mullis, A. K. (2004). Improving the lives of children in foster care: The impact of supervised visitation. *Family Relations*, 53(3), 293-300.
- Miranda, M., Molla, E., & Tadros, E. (2019). Implications of foster care on attachment: A literature review. *The Family Journal*, 27(4), 394-403.
- Moore, K., Moretti, M. M., & Holland, R. (1997). A new perspective on youth care programs: Using attachment theory to guide interventions for troubled youth. *Residential Treatment for Children & Youth*, 15(3), 1-24.
- Montalto, D., & Linares, L. O. (2011). Coparenting practices among families in the foster care system. In J. P. McHale, & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (p. 251-267). American Psychological Association

- Morison, A., Taylor, E., & Gervais, M. (2019). How a sample of residential childcare staff conceptualize and use attachment theory in practice. *Child & Youth Services, 41*(1) 3-27.
- Moses, T. (2000). Attachment theory and residential treatment: A study of staff-client relationships. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*(4), 474-490.
- Nawaz, Z. A. K. D. A. & Khan_ PhD, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership, 16*(1), 1-7.
- Palareti, L., & Berti, C. (2009). Relational climate and effectiveness of residential care: Adolescent perspectives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(1), 26-40.
- Pinchover, S., & Attar-Schwartz, S. (2014). Institutional social climate and adjustment difficulties of adolescents in residential care: The mediating role of victimization by peers. *Children and Youth Services Review, 44*, 393-399.
- Pinchover, S., Attar-Schwartz, S., & Matattov-Sekeles, H. (2015). Director's leadership and burnout among residential child care workers: Possible implications for practice. *Scottish Journal of Residential Child Care, 14*(2), 1-11.
- Popper, M., & Maysel, O. (2003). Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly, 14*(1), 41-65.
- Poulin, J. (1986). Long term foster care, natural family attachment and loyalty conflict. *Journal of Social Service Research, 9*(1), 17-29.
- Quiroga, M. G., & Hamilton-Giachritsis, C. (2017). The crucial role of the micro caregiving environment: Factors associated with attachment styles in alternative care in Chile. *Child Abuse & Neglect, 70*, 169-179.
- Rauktis, M. E. (2016). "When You First Get There, You Wear Red": Youth perceptions of point and level systems in group home care. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(1), 91-102.
- Roelofs, J., Onckels, L., & Muris, P. (2013). Attachment quality and psychopathological symptoms in clinically referred adolescents: The mediating role of early maladaptive schema. *Journal of Child and Family Studies, 22*(3), 377-385.
- Rohani, R., & Jamaluddin, Z. (2019). A literature review on residential child care: An attachment theory perspectives. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 4*(3), 14-21.
- Rosenthal, E. (2019). The right of all children to grow up with a family under international law: Implications for placement in orphanages, residential care, and group homes. *Buffalo Human Rights Law Review, 25*(1), 65-137.

- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Salveron, M., Lewig, K., & Arney, F. (2009). Parenting groups for parents whose children are in care. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 18(4), 267-288.
- Smith, G. T., Shapiro, V. B., Sperry, R. W., & LeBuffe, P. A. (2014). A strengths-based approach to supervised visitation in child welfare. *Child Care in Practice*, 20(1), 98-119.
- Spina, A. D., Mireles-Rios, R., & Roberts, S. A. (2019). Perceptions of teachers as attachment figures at a boarding school running head: Residential schooling & attachment. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 8-17.
- Staines, J., Golding, K., & Selwyn, J. (2019). Nurturing attachments parenting program: The relationship between adopters' parental reflective functioning and perception of their children's difficulties. *Developmental Child Welfare*, 1(2), 143-158.
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(1), 60-77.
- Styron, T., & Janoff-Bulman, R. (1997). Childhood attachment and abuse: Long-term effects on adult attachment, depression, and conflict resolution. *Child Abuse & Neglect*, 21(10), 1015-1023.
- Strijbosch, E., Stams, G. J., Wissink, I., van der Helm, P., & Roest, J. (2018). The relation between children's perceived group climate and therapeutic alliance with their mentor in residential care: A prospective study. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(4), 297-316.
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). 'She was like a mother and a father to me': Searching for the ideal mentor for youth in care. *Child & Family Social Work*, 22(2), 862-870.
- Swan, M., Holt, S., & Kirwan, G. (2018). 'Who do I turn to if something really bad happens?' Key working and relationship-based practice in residential child care. *Journal of Social Work Practice*, 32(4), 447-461.
- Unicef. (1989). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Urrea Monclús, A., Mateos Inchaurredo, A., Fernández-Rodrigo, L., & Balsells Bailón, M. À. (2020). The voices of parents and children in foster care. *Journal of Social Work*, 1468017320958618.

- Virat, M., & Dubreil, C. (2020). Building secure attachment bonds with at-risk, insecure late adolescents and emerging adults: Young people's perceptions of their care workers' caregiving behaviors. *Children and Youth Services Review, 109*, 104749.
- Whittaker, J. K., Holmes, L., del Valle, J. F., Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., & Courtney, M. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children & Youth, 33*(2), 89-106
- Yoo, J., Brooks, D., & Patti, R. (2007). Organizational constructs as predictors of effectiveness in child welfare interventions. *Child Welfare, 86*(1), 53-78.
- Zegers, M. A., Schuengel, C., Van IJzendoorn, M. H., & Janssens, J. M. (2008). Attachment and problem behavior of adolescents during residential treatment. *Attachment & Human Development, 10*(1), 91-103.

"ומה עכשיו נגיד לה?" סיוע להורים אומנים להתמודד עם חוסר דאות ועם מציאות משתנה באומנה

דלית בינשטוק

תקציר

הורי אומנה מתמודדים עם אתגרים רבים, אשר נוספים על אתגרי ההורות המוכרים. אחד האתגרים הבולטים הוא הצורך לסייע לילד באומנה להבין את מציאות חייו, שמשתנה ללא הרף ושיש בה אי-ודאות רבה. לצורך סיוע להורי אומנה להתמודד עם האתגרים הייחודיים שבדרך, הוקם בארגון 'אור-שלום' מרכז טיפולי, בשם 'מארג', המעניק טיפולים משפחתיים והדרכה הורית. המאמר מתאר את העבודה הייחודית הנעשית ב'מארג', כאשר הוא מתרכז בתיאור מקרה אחד - סיפורם של אלי ונורית, הורי האומנה של עדן. התהליך המרכזי בטיפול של אלי ונורית היה בניית סיפור החיים של עדן. בבניית סיפור החיים נעשה שימוש בהבנות ובכלים מהגישה הנרטיבית, ומגישות לטיפול בילדים שעברו טראומה, ובעיקר ב-CPP. המאמר מתאר וממשיג עקרונות וכלים אלה ומדגים אותם בעזרת תיאור המקרה.

מילות מפתח: אומנה, הדרכה הורית, טראומה, סיפור חיים, 'מארג'.

מבוא

אלי ונורית היו זוג בשנות הארבעים המאוחרות, כשהגיעו אלינו, לארגון 'אור-שלום', כדי להגשים את חלומם ולהפוך למשפחה אומנת (השמות והפרטים במאמר שונו, לצורך שמירה על סודיות). כך מתחיל סיפורו של תיאור המקרה שיעמוד במרכזו של מאמר זה. כך מתחילים אצלנו מרבית סיפורי האומנה - בחלום גדול לסייע לילד, ילדה או ילדים בסיכון, הזקוקים לבית ולמשפחה, שהוריהם הביולוגיים אינם מצליחים להעניק להם.

אולם הסיפור מתחיל הרבה לפני כן, בחוויות, ופעמים רבות בטרואמות, שהילדים עוברים במשפחתם בטרם היציאה לאומנה. וגם המשך הסיפור מורכב ורצוף אתגרים. הורי אומנה מתמודדים עם השפעותיו של המטען הרגשי שהילד נושא, והתמודדות זו מתווספת לאתגרי ההורות המוכרים. אחד האתגרים הבולטים הוא הצורך לסייע לילד באומנה להבין את מציאות חייו, שמשנתנה ללא הרף ושמכילה מרכיב קבוע של איזודאות.

לצורך סיוע להורי אומנה להתמודד עם האתגרים הייחודיים שבדרך, הוקם בארגון 'אור-שלום' מרכז טיפולי בשם 'מארג', המעניק טיפולים משפחתיים והדרכה הורית. במאמר זה אשתף את הקוראים בעבודה הייחודית שאנו עושים עם הורי האומנה ב'מארג' דרך תיאור מקרה אחד – סיפורם של אלי ונורית, הורי האומנה של עדן. מקרה זה מדגים את השימוש שאנו עושים בבניית 'סיפור חיים', ככלי רב-עוצמה להתמודדות עם טראומות ועם מצבים של חוסר ודאות. זאת, תוך הישענות על שתיים מהגישות התאורטיות בעבודתנו ב'מארג': CPP – טיפול מכון טראומה והגישה הנרטיבית.

ככה זה בהתחלה

כשאלי ונורית הגיעו אלינו הם היו הורים לארבעה ילדים, שהצעירה שבהם עדיין הייתה תלמידה בתיכון. הם מאוד רצו לעשות טוב בעולם ולעזור לילד שזקוק לכך וגם השתוקקו למלא שוב את הבית ולחזור להיות הורים לילד או ילדה צעירים. השניים ומשפחתם עברו תהליך ממושך של אבחון מעמיק והכשרה וכשעדן עמדה להיכנס לביתם ולהפוך לילדת האומנה שלהם, הם היו מאוד נרגשים ושמחים.

אבל אומנה היא אף פעם לא רק מרגשת, ובוודאי לא רק שמחה. בעבור הילד באומנה, הכניסה למשפחת האומנה מהווה משבר גדול. גם אם ימצא בה סוף סוף מקום בטוח, הרי שבדרך אליו הוא איבד הכול: את משפחתו, את ביתו ואת סביבתו המוכרת. חייו במשפחה האומנת ממשיכים להיות סוערים ולא יציבים וזה כמובן משפיע עליו.

כשעדן הייתה בת שלוש, אנשים מודאגים התקשרו למשטרה, כי ראו אותה משוטטת לבדה בשעת ערב מאוחרת, ברחובות תל אביב. היא לבשה בגדים קלים, שלא התאימו לעונה. לא נראה שום מבוגר בסביבה שהשגיח עליה. השירותים הסוציאליים, שהתחילו לבדוק מה קורה במשפחה, גילו את התמונה הבאה: הוריה של עדן הגיעו לישראל מאפריקה כמהגרי עבודה ונשארו בישראל באופן לא חוקי. הם הביאו לעולם שני ילדים: האני, הגדול (בשש שנים) ועדן. בין ההורים היו קשיים זוגיים והרבה מריבות אלימות. לפחות פעמיים עזבה אימה של עדן בפתאומיות את הבית ונעלמה לשבועות ארוכים. היא סיפרה, שהיא מרגישה לא טוב ושהיא הולכת לטפל בעצמה. לא ברור היה אם מדובר במחלת נפש, בהתמכרות או בסיבה אחרת.

בתקופה שבה עדן נמצאה משוטטת ברחוב, הוריה כבר היו גרושים ואביה הוא שטיפל בה ובאחיה. כמו רוב מהגרי העבודה, האב עבד שעות ארוכות בשכר מאוד זעום. הוא והילדים חיו בדירה עם עוד שותפים. מהגן של עדן דיווחו, שבכל פעם מישהו אחר מהחברים של האב היה

מביא אותה לכן ולוקח אותה הביתה. בבית הילדים נותרו פעמים רבות ללא השגחה. להאני היו קשיי התנהגות ולעיתים קרובות היכה את אחותו הקטנה. שירותי הרווחה הציעו להוציא את האני לפנימייה ואת עדן לאומנה. אחרי תהליך ממושך ההורים נתנו הסכמתם לכך. כך הגיעה עדן למשפחה של נורית ואלי. פעוטה שחומה, חסרת מעמד, ממוצא אפריקני, במשפחה ישראלית. עדן התגלתה כילדה מתוקה וסקרנית, שאוהבת לשיר ולרקוד. אלי ונורית התפעלו ממנה מאוד כשפגשו אותה. וכך גם כל אדם שפגשה, במשפחה ואפילו ברחוב. כשהיא נכנסה לחדר – קשה היה להתעלם ממנה. השניים נהנו מאוד לגדל אותה, לקחו אותה להצגות, לכן השעשועים, לים. הרגישו שוב צעירים.

העילה מתחילה להסתבר

אבל לא היה קל. היה קשה להבין את עדן. היא דיברה במשפטים מבולבלים. פעמים רבות דיברה לעצמה, הייתה שקועה בענייניה, ואי־אפשר היה להתקרב אליה. היו לה קשיים גדולים להיפרד מהורי האומנה, פחדים רבים וקשיים בשינה. גם התקווה, שעכשיו באומנה יהיו החיים שלה בטוחים ויציבים, לא התממשה. השינויים התכופים והטלטלות בחייה המשיכו ללוות אותה לאורך כל הדרך. הוריה נפגשו אתה בנפרד. את אביה פגשה בסופי שבוע בביתו, אבל מקום מגוריו השתנה מעת לעת, וכך גם האנשים שפגשה שם. את אימה פגשה בטיפול במסגרת תוכנית 'מימד'. בהמשך לטיפול, האם התחזקה וביקשה לגדל את עדן, ובשירותי הרווחה החלו דיונים על כך. אלי ונורית חשבו שבקרוב יפרדו ממנה והחלו להכין עצמם. אבל במקביל, אביה של עדן נלחם בבית משפט על כך שהוא ייקח אותה. אלי ונורית הבינו, שההחלטה מתעכבת ובינתיים – עדן איתם והם מתאהבים בה והיא נקשרת אליהם ויש חיבור.

בשלב זה, התחיל אביה של עדן מערכת יחסים עם אישה ממוצא אתיופי, אזרחית ישראלית. הוא תכנן להינשא לה ולקחת את עדן לביתם המשותף. שוב דיברו בבית המשפט על סיום האומנה. ושוב אלי ונורית התכוננו לפרידה.

ואילו אצל אימה של עדן חלה הידרדרות במצב הנפשי, ויום אחד הפסיקה להגיע למפגשים ונעלמה. בינתיים אביה התחתן, אולם אשתו החדשה החליטה, שהיא אינה מעוניינת לגדל את עדן. ושוב לא היה ברור אם תחזור למי מהוריה בקרוב.

מבולבלים? אני בטוחה. כאשר סיפרתי על עדן ומשפחתה לקהל הבין־לאומי, אשר הגיע לכנס 'פיצה', זה היה השלב בהרצאה שבו עצרתי, כדי להסביר את המילה העברית 'בלגן'. נראה, כי המילה הזו מתארת בצורה הטובה ביותר את חייה של עדן עד ומאז שהגיעה לאומנה. לא קשה לדמין כמה עדן הייתה מבולבלת בעת ההיא, וכמה מבולבלים וחסרי אונים היו אלי ונורית. הם לא ידעו מה לחשוב ומה להרגיש. לעו"ס, מנחת האומנה שליוותה אותם, נדמה היה, כי בכל מפגש שלה אתם הם היו עסוקים בשאלה: "ומה עכשיו נגיד לה", איך נתווך את הבלגן?

העזרה מגיעה: פנייה ל'מארג'

זה היה הרקע לכך, שהמשפחה הופנתה ל'מארג'.

בעבור הורים אומנים כמו אלי ונורית הקימו ב'אור שלום', לפני כחמש שנים, את 'מארג' – המרכז הטיפולי להורי אומנה. ב'אור שלום' מאמינים, שיצירה של משפחה אומנת היא עבודת אריגה מורכבת, אומנות של ממש והורי אומנה לא נולדים אתה.

כאנשי שטח, אנו מכירים בחשיבות הרבה של הדרכה הורית להתמודדות עם קשיים שונים של ילדים. יש חשיבות מיוחדת להדרכה ולעבודה טיפולית עם הורי אומנה, אשר מתמודדים עם סוגיות רבות. במחקרים רבים הוכח, כי הכשרה והדרכה ייחודיות להורי האומנה חיוניות בסיוע להתמודדות עם סימפטומים ועם התנהגויות של ילדים ושל בני נוער באומנה. כמו כן, הדרכה והכשרה משפיעות על התמודדות עם תופעות דחק אצל הורי אומנה, במניעה של קריסת הסידור באומנה ובמניעה של התנהגויות הוריות מזיקות, כמו ניכור ואלימות. עם זאת, מרבית המודלים לעבודה עם הורים, אשר נמצאו בסקירת הספרות, הם קבוצתיים ומתמקדים בהכשרה ובקבוצות פסיכ־חינוכיות. מודל ייחודי אשר נחקר הוא מודל של הדרכת הורים מבוססת מנטליזציה (Adkins et al., 2018; Marks, 2020; Mnisi & Botha, 2016).

כאשר אנו מדברים על ילדים באומנה, כמו עדן, אנו מדברים על ילדים שחוו טראומות רבות. ישנה הכרה גדלה והולכת בצורך להעניק טיפול מכוון טראומה והדרכה הורית מכוונת טראומה כדי לסייע לילדים אלה. מודל ה־CPP מציע טיפול הורה־ילד מכוון טראומה (קנטופסקי, 2019; Barnett et al., 2014; Lieberman, 2007; Lieberman et al., 2018).

ההבנות התאורטיות של מודל זה בדבר החשיבות של הקניית כלים מבוססי טראומה להורים המגדלים ילדים שעברו טראומות משמשות אותנו בעבודה עם ההורים ב'מארג', וגם במקרה זה, כפי שאדגים בהמשך.

'מארג' הוקם על בסיס ההבנה, שכדי לעזור לילד באומנה שנמצא במצוקה להתמודד עם הקשיים שלו ולפתח אישיות אינטגרטיבית יש לעבוד עם ההורים האומנים. תוכנית ההתערבות מציעה טיפול קצר מועד של 16 מפגשים לטיפול בבעיה ממוקדת או טיפול ארוך־טווח. עם אלי ונורית נבנתה תוכנית לטיפול ארוך־טווח. נפגשנו במשך שנה וחצי, שלאורכן ליוויתי אותם בטלטלות שעברו יחד עם עדן. כמו בהרבה מהטיפולים ב'מארג', התהליך המרכזי בטיפול היה בניית סיפור החיים של עדן. להלן אציג את התהליך.

לכתוב את הסיפור

ילדים במיוחד זקוקים לעזרה במתן פשר לאירועים שקרו להם. שיח על אירועים טראומטיים מפחית חרדה וחוטר ודאות, מייצר משמעות לאירועים ומאפשר בניית נרטיב מארגן לאירועים כאוטיים (דוד, 2018).

בתקופה הראשונה לשהותה בביתם של אלי ונורית נהגה עדן לפנות לאנשים זרים ברחוב ולשאול אותם: "אתה אבא שלי? את אימא שלי?" היא אפילו לא הבחינה במגדר של מי שדיברה

אליהם. היא הייתה כבר בת יותר משלוש, אך יכלה לפנות לאישה ברחוב ולשאל – "את אבא שלי"?
עדן הייתה זקוקה באופן נואש לעזרה של המבוגרים המשמעותיים בחייה לעשות סדר במושגים
הבסיסיים ביותר בחיים בכלל ובחיים שלה באופן מיוחד – מה זה אבא ואימא? מה התפקיד שלהם
בחייה? מי הם אלי ונורית עבורה? למה היא גדלה בבית שלהם, של האנשים האלה שנראים
ומתנהגים כל כך שונה מאבא ומאימא שלה?

הגישה הנרטיבית עוסקת באופן שבו אנשים מספרים לעצמם את סיפור חייהם, ובהשפעה של
כך על החוויה והתפקוד שלהם. על פי גישה זו, מצוקה וסימפטומים נובעים מסיפורים בעייתיים,
שאנשים מספרים לעצמם. סיפורים, שבהם המשמעות שהם נותנים למאורעות חייהם מעוררת
בהם תחושות קשות של בושה, של אשמה, של דימוי עצמי נמוך. על פי גישה זו, הטיפול אמור
לסייע למטופל למצוא סיפור חלופי, מועדף, שאינו מתעלם ממאורעות קשים, אך מאפשר להעניק
להם משמעות, שיש בה מקום לעוצמה ולתקווה (White & Epston, 1990).

מה מספרת לעצמה ילדה בת שלוש, שנאלצת לעבור לאומנה? מה היא מבינה מהעובדה
שאביה אינו מגדל אותה ושאימה נעלמת מחייה וחוזרת אליהם באופן כל כך בלתי צפוי? ניסיונו
מראה, כי במרבית המקרים, ילדים יאשימו את עצמם בדברים הקשים שקרו במשפחתם. עבור
עדן, המשמעות מרחיקת הלכת של סיפור זה עלולה להיות שהיא תגדל להיות נערה ואישה אשר
חשה כי היא אינה ראויה לאהבה ולקשרים מיטיבים.

מה חשים אלי ונורית, כאשר הם מגלים כי אימה של עדן לא הגיעה לפגישה הקבועה שלה
עם בתה בטיפול 'מימד' ונעלמה בלי הסבר? מה הם חווים כאשר הם מבינים שאביה של עדן,
שנלחם לגדלה, בחר לאחר נישואיו, שלא להכניס את עדן ואחיה למשפחה החדשה שהקים? איך
הם יכולים להסביר זאת לעדן כאשר הם מתמלאים בכעס ובביקורת על כך שאביה "מעדיף את
אשתו החדשה על פניה?"

הנרטיבים השלייליים הללו, המלווים ילדים באומנה ואת הוריהם האומנים, הם סיפורים
מחלישים. הם פוגעים בדימוי העצמי של הילד ובקשר שלו למשפחה שלו, לתרבות ולשורשים.
כדי שהורים באומנה יוכלו לספר לילד סיפור מעצים, הם צריכים לעבור תהליך ולמצוא את הסיפור
המועדף, את הנרטיב החיובי. נורית ואלי נזקקו למרחב משלהם, שאותו הם קיבלו אצלי, כדי לדבר
על הכאב שלהם ועל הכעס, מול החוויה שאבא ואימא של עדן נוטשים אותה. בתוך המרחב הזה
ניתן היה לעבד את הרגשות הקשים ולמצוא דרך לספר את הסיפור לא כסיפור של נטישה, אלא
כסיפור שנותן פשר למציאות חייהם ולמצבם של ההורים, ומדגיש את האהבה והדאגה שניתן
למצוא במעשים שלהם. בתוך התהליך הזה, הם יכלו, למשל, לתת הכרה לבחירה של האב
לאפשר את יציאת שני ילדיו לפנימייה ולאומנה, כבחירה שבאה מאהבה, ומרצון להעניק לילדיו
חיים טובים. בשיחותיהם עם עדן, הם יכלו להאיר את המקומות שבהם הוריה הראו גילויים של
אהבה, אכפתיות, מאמץ ונכונות לקבל עזרה.

לצד טוויית הסיפור המועדף, ילדים שחוו טראומה ואובדן זקוקים לסיפור אשר יכיר בחלקים
הקשים האלה. השאלה כיצד ילדים חווים אובדן ואבל מעסיקה את התאורטיקנים והמטפלים שנים
ארוכות (גרנטר, 2014). אובדן הורה, בין אם כתוצאה ממוות ובין אם כתוצאה ממאסר, מאשפוז
ממושך, מנטישה וכדומה, מעורר בילד רגשות עזים וחרדות קיומיות. אובדן הורה, כמו שאנו רואים

רבות בסיפורי אומנה, מתרחש לעיתים גם כאשר ההורה נוכח, אך אינו מצליח למלא את תפקידיו ההוריים. בהרצאה של הפסיכולוג דוד בנאי, ביום עיון ב'אור שלום' בשנת 2011, הוא אמר, בין השאר, את הדברים הבאים:

ילד לא מתייחס להוריו כבני אדם רגילים. יש להם עבורו מעמד מיוחד. זה נעשה ביולוגית מעצם היותם הוריו. הוא מניח מראש, שיש להם חובות מסוימים כלפיו. ילד הכש אמון בסיסי בהוריו, בכך שהוא מניח שהם ימלאו את תפקידם החברתי: לטפל בו. כשילד מצפה שאימא תשרת אותו, הוא חושב, שיש לה חובה לעשות זאת ומצפה שתעשה זאת מרצון.

ובחזרה לעדן: לצד ההכרה בכאב ובגעגועים שחווה בזמן הווה, בתקופת הטיפול, לאחר שאימה נעלמה ואביה פגש אותה באופן לא יציב – היא נזקקה גם להכרה בכך, שהוריה לא הצליחו לספק לה את צרכיה, עוד כאשר גרה בביתם, שהוריה לא תמיד הצליחו לשמור עליה (כמו בערב שבו נמצאה משוטטת, או בפעמים שאחיה היכה אותה והם לא היו שם לעזרתה). במפגשים עימי, אלי ונורית למדו לא ליפות את העבר או להתעלם ממנו ולא להסתפק רק בשיח על כך, שעכשיו עדן מוגנת ושמורה במשפחתם. אלא גם לומר לה: "כל הילדים צריכים שאבא ואימא שלהם ישמרו ויגנו עליהם. לכל ילד מגיע להיות במקום שבו הוא בטוח. אבל אבא ואימא שלך לא תמיד הצליחו לעשות את זה בשבילך...".

סיפור חיים: סיפור לחיים

בניית סיפור חיים היא כלי מרכזי ורב עוצמה בעבודה שלנו עם נושא האומנה. בבניית הסיפור אנחנו מקנים להורים האומנים כלי משמעותי, במטרה להעניק לילד באומנה רצף ומשמעות לאירועים מבלבלים וטראומטיים בחייו. התהליך הרצוי לבניית סיפור כזה הוא שההורים, יחד עם אנשי הטיפול, הם אלה שטווים את סיפור החיים, והורי האומנה מצטרפים לסיפור הקיים וחוברים אליו. הכוונה היא שכל המבוגרים בחיי הילד יספרו לו את אותו סיפור.

במקרה של עדן, לא ניתן היה לבנות את הסיפור עם הוריה. כאמור, אימה נעלמה באותה עת, והאב, שהוזמן שוב ושוב לשיחות במטרה לבנות אתו סיפור, לא הגיע. מצוקתה של עדן הייתה גדולה, והחלטנו לבנות עם ההורים האומנים את הסיפור שניתן לבנות, בידיעה שהסיפור לא יהיה שלם ויחסרו בו חלקים משמעותיים, שאת חלקם ניתן אולי יהיה למלא בעתיד.

כתבנו את הסיפור יחד. התהליך עזר לאלי ולנורית לעשות סדר עבור עצמם. להבין ולסדר את האירועים שהתרחשו עוד לפני שפגשו את עדן, ולתת מילים לחלקים המורכבים בסיפור. אלי ונורית קיבלו מילים לספר לעדן את קורותיה, שקודם לא ידעו איך לדבר אתה עליהם. הסיפור עשה סדר באירועים שקרו לעדן, ולא פחות חשוב מכך, הוא העניק להם משמעות. להלן קטע מהסיפור:

החיים בישראל לא קלים למי שמגיע מאתיופיה. צריך לעבוד הרבה שעות כדי שיהיה למשפחה בית לגור ואוכל לאכול ויכולת לספק את הצרכים של המשפחה. אימא ואבא עבדו

הרבה שעות, כדי לתת לילדים שלהם את החיים הכי טובים שיכלו. ילדים שההורים שלהם עובדים הרבה שעות ולא נמצאים איתם, מרגישים הרבה פעמים עצובים ומתגעגעים ולפעמים גם מודאגים.

בתהליכי כתיבת סיפורי חיים, אנחנו לעיתים כותבים את הסיפור הזה כספר, עם תמונות שיש לילד או עם איורים. ולפעמים, כמו שקרה עם אלי ונורית, ההורים מרגישים פחות נוח לקרוא את הסיפור כספר ממש. הם בוחרים לשנן ולזכור את הסיפור, ופרטיו נשלפים בעת הצורך. כך, למשל, כשעדן שאלה איפה אימא ולמה היא לא באה לבקר אותה, לאלי ונורית הייתה תשובה מהסיפור:

... לאימא היה מאוד קשה. היא כנראה הייתה מאוד עצובה בגלל הפרידה מאבא, וגם מודאגת איך תצליח לגדל לבד את הילדים. לפעמים כשאנשים מבוגרים מאוד מאוד עצובים ומודאגים, זה הופך אותם להיות מאוד מאוד חלשים. הם לא מצליחים להתגבר על העצב והדאגה ולמצוא כוח לעבוד ולטפל בילדים ולעשות את כל הדברים שהם אחראים להם. וזה כנראה מה שקרה לאימא והיא עזבה את האני ועדן והלכה לטפל בעצמה, ואבא גידל אותם לבד.

חלק משמעותי בבניית סיפור החיים הוא יצירת קשר בין האירועים הטראומטיים שהילד חווה לבין רגשות והתנהגויות (סימפטומים) של הילד. בדרך זו, מסייעים הן להורים והן לילד עצמו לתת פשר להתנהגויות שונות, המאפיינות את הילד, וגורמות לו ולסביבתו למצוקה. ליברמן ואח' (Lieberman et al., 2018) מתארים את משולש הטראומה, הנמצא בבסיסו של טיפול מבוסס-טראומה. המשולש מורכב משלוש צלעות: החוויה הטראומטית, הסימפטומים – תפקודיים, התנהגותיים ורגשיים, והטיפול – מה יתקיים בטיפול (הסתכלות עתידית שיש בה תקווה). גם בעבודה עם אלי ונורית נגענו בשלוש הצלעות של משולש הטראומה. באירועים שהתרחשו בחייה של עדן, בסימפטומים אשר הבנו כנובעים מאירועים אלה, ובתקווה לעתיד. כך, למשל, חלק מהסיפור שבנינו עם אלי ונורית התייחס למתן פשר לחרדות שאפיינו את עדן וכן להתפרצויות הכעס. בדרך זו, כאשר תעלה אצל עדן התנהגות המביעה מצוקה, יהיו לאלי ונורית מילים, מתוך הסיפור, שיסייעו לה לתת משמעות להתנהגות ולווסת אותה:

ילדים שאימא שלהם עוזבת, בלי להסביר ולהגיד לאן הלכה ומתי תחזור, מרגישים הרבה פעמים מאוד עצובים ומודאגים וגם כועסים. לפעמים קשה להם לישון בגלל זה. לפעמים זה גורם להם לכעוס מאוד ולזרוק דברים או להרביץ ולא להירגע. לפעמים יש להם מחשבות שאולי גם אנשים אחרים שהם אוהבים יעזבו אותם. וזה גורם להם להרגיש עצובים ולא בטוחים. אבל אנחנו כאן אתך עכשיו. ואנחנו מבטיחים לך שכל זמן שאבא ואימא לא יוכלו לגדל אותך, אנחנו לא עוזבים.

הסיפור סייע גם לאלי ונורית להבין טוב יותר את עדן ואת ההתנהגויות שלה, בהן התנהגויות שלא היו מוכרות להם מגידולם של ארבעת ילדיהם. ישנן הרבה התנהגויות, אשר אנו, כאנשי מקצוע, יודעים לתת להן פשר. אנחנו נראה את עדן משחקת משחק מבולבל ולא רציף, ונבין

שילדה שהחיים שלה כל כך מבולבלים, לא יכולה לספר סיפור שיש בו סדר. אנחנו נשמע שגם לאחר שנה וחצי מאז שהגיעה לאומנה, היא עדיין בוכה בכל בוקר בכניסה לגן, ונדע להסביר שילדה שאימא שלה נטשה אותה ושכל יום מישהו אחר הגיע לאסוף אותה מהגן – לא יודעת האם מישהו יבוא לקחת אותה ומי זה יהיה. הורי האומנה שאנחנו פוגשות במרכז הטיפולי לא תמיד יכולים להבין זאת. הם היו הורים טובים מאוד לילדים שלהם, אבל הם לא מומחים בטרואמה ובאובדן וגם כשהם מבינים – הרבה פעמים אין להם את המילים כדי לדבר על כך עם הילד.

פעמים רבות, הורים באומנה נדהמים מכך, שלמרות מאמצים חוזרים ונשנים והרבה התמדה בניסיון לייצר אצל הילד באומנה תחושה שהוא רצוי, אהוב ושייך, הילד ממשיך לבטא חוסר ביטחון וחרדה, גם שנים ארוכות אחרי תחילת האומנה. במקרים אלה, ההורים האומנים נדרשים לנכונות גדולה להמשיך לנסות ולא להרפות, ולחזור על המסרים שוב ושוב, עד שהביטחון נוצר. במקומות הללו, הם זקוקים פעמים רבות לטיפול, שיחזיק את התסכול והספקות ויעניק להם את הכוחות להמשיך. הם זקוקים לידע כיצד לעשות זאת, בהתאם לגיל ולשלב המשתנה בחיי הילד ועליהם לנסות ולגשת שוב ושוב עד שנוצר ביטחון.

הדרכת הורים להורי אומנה היא הדרכת הורים מכוונת טראומה. התהליך שאלי ונורית עברו במפגשים שלנו הפך אותם להורים עם התמחות בטרואמה ומכאן, את ההורות שלהם לעדן – למדויקת ולמכוונת יותר לצרכיה.

סיפורה של עדן, כמו הסיפורים שנבנים לילדים נוספים שלנו באומנה, נכתב בשיתוף של כל המבוגרים המשמעותיים בחייה. במקרה הזה, כאמור, הוריה של עדן לא היו נוכחים בעת כתיבת הסיפור. לקחו בו חלק מנחת האומנה והעובדת הסוציאלית של המשפחה. את הסיפור שכתבנו עם אלי ונורית הדפסנו והוא נמצא בתיק הטיפולי של עדן. כל אשת טיפול שעדן תפגוש בעתיד תכיר את הסיפור, תמשיך לספר לה אותו ובכך תחזק את החוויה של הביטחון במה שידוע, בתוך עולמה חסר הוודאות, ואת המסרים המחזקים של הסיפור.

סוף הטיפול, אך לא סוף הסיפור

עברו כשנתיים מאז שנפרדתי מאלי ומנורית. החלטנו לסיים את הטיפול, כשהרגשנו שהם יכולים להשתמש בכלים שקיבלו אצלי כדי לזהות את הרגשות וההתנהגויות של עדן, ואיך הם קשורים לסיפור החיים שלה. לפני שנפרדנו, הם כבר הרגישו בטוחים בעצמם. כשאמרו לי שהם רצו להתייעץ איתי, איך לדבר עם עדן על משהו, ביקשתי מהם לחשוב על זה אחד עם השני, ליד, בחדר הטיפול, והם הצליחו למצוא בעצמם את המילים.

בניית נרטיב של טראומה הוא תהליך מתמשך, שלמעשה אינו מסתיים. זאת, משום שהילדים גדלים ומתפתחים ומבינים אחרת את האירועים אשר קרו להם. משום שהנרטיב אינו כולל רק את תיאור האירועים שקרו, אלא גם את האופן שבו הם נחו, את הסיבות להם ואת המשמעות שלהם וכן את המענה לשאלות כמו "האם מישהו אשם?" (דוד, 2018).

הסיפור של עדן ממשיך ונוספים לו פרטים ואירועים, חלקם מטלטלים. נורית ואלי ממשיכים לכתוב אותו בעבורה. רוב הזמן הם יצליחו לעשות זאת בעצמם, לפעמים הם יצטרכו עזרה ואנחנו נהיה כאן בשבילם.

מקורות

- דוד, פ' (2018). לדבר את הבלתי מדובר, דיבור עם ילדים על טראומה. בתוך: נקודת מפגש (15). מכון חרוב, 27-29.
- גרטר, ס' (2014). אובדן ואבל בגיל הרך. פסיכואקטואליה, גיליון אוקטובר, 46-54.
- קנוטופסקי, ש' (2019). הסיפור שלא סופר: עולמם של ילדים באומנה ומשפחות האומנה במפגשי הטיפול הדיאדי. בתוך: ח' קפלן (עורכת), הטיפול הדיאדי: מחשבות מחדר הטיפול (עמ' 383-415). פרדס.
- Adkins, T., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). Development and preliminary evaluation of family minds: A mentalization-based psychoeducation program for foster parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2519-2532.
- Barnett, E. R., Rosenberg, H. J., Rosenberg, S. D., Osofsky, J. D., & Wolford, G. L. (2014). Innovations in practice: Dissemination and implementation of child-parent psychotherapy in rural public health agencies. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 215-218.
- Lieberman, A. F. (2007). Ghosts and angels: Intergenerational patterns in the transmission and treatment of the traumatic sequelae of domestic violence. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 422-439.
- Lieberman, A. F., Ippen, C. G., & Dimmler, M. H. (2018). *Child-parent psychotherapy. Assessing and treating youth exposed to traumatic stress* (pp. 223-237). American Psychiatric Association.
- Marks, D. (2020). Fostering parental growth and enhancing the therapeutic alliance: Key tasks for the child psychotherapist. *Journal of Child Psychotherapy*, 46(1), 20-34.
- Mnisi, R., & Botha, P. (2016). Factors contributing to the breakdown of foster care placements: The perspectives of foster parents and adolescents. *Social Work*, 52(2), 227-244.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton.

אוריינות רגשית כנדבך בניהול החינוכי־טיפולי

אלכסנדר שניידר ועינת יצחק־מונסונגו

תקציר

המאה ה־21 מאופיינת בהתפתחות תקשורתית וטכנולוגית מואצת, כזו המחייבת ארגונים לעסוק בהתאמת עבודתם לנסיבות ולסביבות משתנות.

ממחקרים שנערכו (Schneider, 2004) בקרב מועמדים להוראה ומנהיגים חינוכיים מכהנים, שבחנו את מאפייני הניהול החינוכי־טיפולי, בלט גורם משמעותי בתפקוד ובהצלחת המנהל והוא האוריינות הרגשית. השאלה היא: האם מדובר בגורם המשפיע משמעותית על הצלחת המנהל במילוי תפקידו, במוסדו ובמרחב הקהילה שבה הוא פועל?

במחקר (Schneider & Burton, 2005) שנערך בקרב מנהלים ומועמדים לניהול במוסדות חינוכיים נבדקו מאפייני 'המנהל האידיאלי'. ברשימת המאפיינים שצוינו, מעבר לשלושת הנדבכים (מנהיגות, מינהל ופדגוגיה), בלטו באופן משמעותי חשיבותן של היכולות הבינ־אישיות והתוך־אישיות. מאחר שנמצא כי אדם עשוי להיחשב למנהיג גם אם הוא חסר אוריינות רגשית, הרי שכישור זה אינו בהכרח נדבך מוטמע במנהיגות, אלא עומד בפני עצמו, שבו ניתן לראות את המפתח לניהול מוצלח. ממחקר זה עולה, כי מנהל המצויד בתכונות מסוג האוריינות הרגשית מנהיג את המוסד שבראשו הוא עומד בהצלחה.

המאמר שלפנינו מתבסס על מחקר (שניידר ומונסונגו, 2010), המנסה לאשרר בקרב מנהלי מוסדות חינוך מכהנים את קיומה של האינטליגנציה הבינ־אישית כמשמעותית בתפקוד מנהל המוסד החינוכי ולאפיינו. ההכרה בחשיבותו של כישור זה והוספתו כדרישה בעת תהליך המיון לבחירת מנהל יאפשרו התמקדות באיתור מועמדים מתאימים לתפקיד. בנוסף לכך, על ידי פיתוח האוריינות הרגשית ניתן גם לשפר את תפקודם של מנהלים מכהנים. המחקר נערך בקרב מנהלים מכהנים ופורשים, בעלי ותק וניסיון, מתוך הנחה שיהיה ביכולתם, לאור היכרותם את התפקיד, לזהות כישור זה, לאפיינו ולאמוד את משקלו כגורם בעל משמעות בניהול הארגון החינוכי.

מילות מפתח: אינטליגנציה בין־אישית, אוריינות רגשית, ניהול חינוכי־טיפולי, מנהיגות, הכשרה ופיתוח מנהלים.

סקירת ספרות

בעשורים האחרונים משתנה מהות תפקידו של מנהל המוסד החינוכי וקיימת עלייה בתחומי האחריות המצופים ממנו. מצב זה מוביל לשינוי מהותי בגישות הניהול. הדרישות ממנהלים בתפקידם כוללות בנוסף לתפקידים שהוגדרו בעבר גם מחויבות לקהילה שבה פועל המוסד החינוכי ומחויבות כוללת לחברה שבמסגרתה המנהל פועל.

בשלושת העשורים האחרונים של המאה ה-20 מסתמן שינוי בגישות חינוכיות בעולם המערבי, שהועצם לקראת סופה של המאה ה-20 ותחילת המאה ה-21. שינוי זה מלווה בתהליכים לחידוש גישות ארגוניות, כדוגמת מוסדות חינוך בניהול עצמי. הצורך ביישום שינויים אלו יצר עבור מנהיגים חינוכיים מערכת אתגרים מורכבת יותר מאשר בעבר (Schneider, 2020; Bush, 2004). בתפיסות הניהול המסורתיות נחשב ניהול מוסד חינוכי למבוסס על שלושה עמודי תווך מרכזיים: מנהיגות, מינהל (אדמיניסטרציה) ופדגוגיה (Campbell, 1999). אלו הם תחומי העיסוק המרכזיים שעל פיהם נבחנים מנהלי הארגון החינוכי. לאור זאת, מנהלי מוסדות חינוכיים מצופים להעצמת כישוריהם במנהיגות, במינהל, בידע ובמיומנויות פדגוגיות.

אך האם די בשלושת אלו להבטחת הצלחתו של מנהל המוסד החינוכי? האם גורם נוסף יכול לתרום באופן משמעותי להצלחת הניהול? במחקר שנערך בקרב קבוצת מנהלים ומועמדים לניהול (N=47) נבחנו מאפייני 'המנהל האידיאלי', המתבססים על משקלם המשתנה של שלושת 'עמודי התווך' בניהול מוסדות חינוכיים, כפי שציין קמפבל (Burton & Schneider, 2005-1). ברשימת המאפיינים שצוינו, מעבר לשלושת הכישורים הקלסיים, בלטו: היכולת הבינאישית והתוך-אישית, שהן אוריינות רגשית, כנדבך העומד בפני עצמו ותורם תרומה משמעותית לניהול המוצלח של המוסד החינוכי.

אוריינות רגשית כמשאב בניהול חינוכי

יסוד האוריינות הרגשית פותח בשנים האחרונות על ידי גרדנר (Gardner, 1983, 2006) וגולמן (Goleman, 1996). גרדנר (Gardner, 1983, 2006) מגדיר את האינטליגנציה כיכולת לפתור בעיות או ליצור תוצרים בעלי ערך במסגרת חברתית-תרבותית נתונה. יכולת זו מוגדרת כ'אינטליגנציה' כאשר היא עומדת בשמונה קריטריונים, ביניהם: ייצוג בחלקים מוגדרים במוח הניתנים להמרה למערכות סמליות, קיומן של אוכלוסיות מיוחדות המפגינות כישורים אלו וכן הרלוונטיות שיש לתכונה או לכישור כמותנים במצב, בסוג הארגון ובתרבותו.

האינטליגנציה הבינאישית היא היכולת לאמוד אנשים אחרים ולעמוד על מצב רוחם, מזגם, רגשותיהם, מניעיהם וכוונותיהם ולהתייחס אליהם. אפשר לכנותה גם 'אינטליגנציה חברתית'. מאחר שאינטליגנציה בין-אישית מאפשרת להבין אנשים אחרים ודינמיקות חברתיות ולתקשר באופן יעיל, הרי שהיא תורמת משמעותית להגברת תפוקת הארגון באמצעות שיתוף פעולה בין חברי הקהילה או הקבוצה (Armstrong, 2017).

האינטליגנציה התוך-אישית היא אינטליגנציה מקבילה, אך הפוכה. היא היכולת ליצור מודל מדויק ואמיתי של עצמך ולהיות מסוגל להשתמש במודל הזה כדי להתנהל ביעילות בחיים; היא

היכולת הקוגניטיבית שלנו לדעת, לזהות, להבין ולהרגיש את עצמנו ומאפשרת לנו להעריך את עצמנו - מי אנחנו, מה אנחנו מרגישים ומדוע אנחנו כאלה. האינטליגנציות הן אותו סוג של תבונה המיוחסת לאנשים זקנים בזמנים המוקדמים. אינטליגנציה תוך-אישית מפותחת מנחה אותנו לפיתוח הערכה עצמית והעצמה אישית, באופן שיסייעו בידינו בפתרון בעיות, הובלה וניהול (Gardner, 1983: 239). שתי האינטליגנציות הללו אינן קלות לאיתור ולזיהוי, אך הן חשובות לקיום פעילות משמעותית בכל ארגון, קבוצה או קהילה.

היכולת לעבוד עם אחרים, להנהיג או לנהל אנשים, מותנית בקיום שתי האינטליגנציות הנ"ל, המשולבות לאינטליגנציה חברתית. הגדרותיו של גרדנר (Gardner, 1983, 2006) תואמות ממצאים העולים ממחקרו של שניידר (Schneider, 2004), לפיהם שילוב שתי האינטליגנציות הללו מהווה גורם מפתח למנהל האידיאלי. הן באות לידי ביטוי בבגרותו של המנהל, באמינותו, בגמישותו, ביושרו, בחוכמתו ובמסירותו לעבודה. היכולת לנהוג באופן אנושי ובכלל זה לשתף פעולה עם אנשי צוות, להבינם ולהביע הערכה וחיבה אליהם, כל אלה נתפסו כחלק מבגרות ומבשלות. וסטיברנהם מבהיר: "אם המנהיגות משמעה הפעלת אנשים מציות למחויבות, מהסכמה לפעולה ומביצוע משימות למעורבות שלמה, אזי האינטליגנציה הבינאישית היא המתווך החיוני. איאפשר להתוות מודל של מנהיגות בהיעדר נדבך המפתח של אינטליגנציה בינאישית" (West-Burnham, 2001: 3).

גרדנר (Gardner, 1983, 2006) מדגיש, כי הרלוונטיות של תכונה או מיומנות תלויה במצב, בסוג הארגון ובתרבותו. לכן, כדי להוביל ולנהל אנשים יש צורך ביישום כישורים של אינטליגנציה בינאישית. לעיתים קרובות, מנהיגי המוסד החינוכי והקהילה הם בעלי כישורים אלה, אך האם נדרשים מהם כישורים בינאישיים להצלחה בתפקידם? בניסיון לענות על השאלה מדוע האינטליגנציה הבינאישית חשובה במנהיגות חינוכית, וסטיברנהם (West-Burnham, 2001: 3) מסביר, כי המנהיגים מהווים מודלים להתנהגות ראויה, לכן חיוני ש"מנהיגי המוסד החינוכי יאמצו מודל של יעילות אישית אשר מדגים את הערכים של המוסד". יתר על כן, האווירה במוסד חינוכי מושפעת מהאווירה שהמנהל משרה. וסטיברנהם מוסיף ואומר:

תפקוד יעיל של המוח תלוי בסביבה רגשית חיובית. כעס, לחץ ומתח יחסמו את תפקודו המתאים של המוח; אווירה חיובית ורגועה תשפר את היכולת ללמוד. העיקרון חל על מבוגרים כמו שהוא חל על ילדים. בכל דיון הדן במהות ארגון לומד יש להדגיש את חשיבות האקלים הרגשי שממנו התעלמו לעיתים קרובות בעבר. מדובר הרבה יותר מאשר בהיעדר אלה; זוהי יצירה עצמית חיובית של קשר הדדי (West-Burnham, 2001: 3).

עוד ממליץ וסטיברנהם (West-Burnham, 2001) לכלול בהגדרה של אפקטיביות ניהולית את הנכונות ללמוד ולהבין את האופן שבו מתרחשת למידה והוא מצטט את פולן (Fullan, 2001: 132) הטוען, כי "אם ברצונך לפתח כישורי ניהול עליך להתמקד בהדדיות, בחובת הנאמנות ובערך של שיתוף ידע בין חברי הארגון. המפתח לפיתוח ידע הוא לחלוק אותו" ומסכם: "הבסיס להנהגה הוא הדדיות ושיתוף. תכונות אלו הן גם הבסיס לפיתוח מנהיגות וגם ההגדרה הפשוטה

של האינטליגנציה הבינאישית" (Fullan, 2001: 4). מדובר בתהליך מתמשך שעל מנהלים להיחשף אליו, להבינו וליישמו.

אדם עשוי להיחשב למנהיג גם אם הוא חסר אוריינות רגשית (Schneider & Burton, 2005-1). מכאן, שאוריינות רגשית אינה בהכרח נדבך מוטמע במנהיגות, אלא נדבך העומד בפני עצמו. נראה כי מנהל המצויד בתכונות אלה עשוי להנהיג את המוסד שבראשו הוא עומד בהצלחה רבה יותר והוא מתפקד כמחנך המשפיע לטובה על אנשי הסגל ועל התלמידים ומטפח גם בקרבם אוריינות רגשית וגישה הומנית המעצבת את דמותם. תכונה זו של המנהל ופיתוח אינטליגנציה בינאישית, המונחלת לאנשי צוות, למחנכים ולמטפלים ומשם לתלמידים/חניכים (פרידמן וגביש, 2013), מאפשרת לתלמידים להבין דינמיקות חברתיות של אחרים, לתקשר באופן יעיל, לקדם פרודוקטיביות ושיתוף פעולה (טימור ואבישר, 2011; Oplatka, 2018; Armstrong, 2017; Oplatka & Arar, 2019).

לאור הנאמר נשאל – מהי חשיבותו של נדבך האוריינות הרגשית? האם אוריינות רגשית היא המעצבת את דמותו של המנהל החינוכי האידיאלי והאם היא הגורם המשמעותי ביכולת התפקוד המיטבית שלו? תשובה חלקית מצאנו בדגש שניתן לתכונות אישיות על ידי מועמדים השואפים לנהל ומנהלים בפועל (Schneider, 2004), הסבורים שאנשים בעלי איכויות אישיות מתאימים יותר לעמדות ניהול. את הבסיס לתחום זה ניתן למצוא אצל גרדנר (Gardner, 1983, 2006), שבגישת האינטליגנציות המרובות' שלו טוען, שכדי לנהל ולהוביל אנשים יש צורך, בין היתר, בשתי האינטליגנציות שזוהו על ידו: האינטליגנציה הבינאישית והאינטליגנציה התוך-אישית או כפי שכבר זוהה בראשית המאה הקודמת על ידי ת'ורנדייק (Thorndike, 1920) כיכולת להבין ולנהל גברים ונשים או לפי רויסל (Ruisel, 1992), שהגדיר את האינטליגנציות האישיות כיכולת להבין ולהתחבר עם אנשים ולהתנהג בתבונה ביחסי אנוש.

בקרב אנשים הפורשים מן המערכת הצבאית ובחרים לעסוק בתחום החינוך (בן שלום וזלמנוביץ, 2018; Schneider & Burton, 2005-1) החלטתם לבחור בחינוך כקריירה שנייה מבוססת על ה'חוכמה' – האינטליגנציה התוך-אישית שהם פיתחו בשלב זה של חייהם ויכולתם לזהות חוזקות וחולשות בעצמם. אך אין בגיל או בוותק כשלעצמם להבטיח השגת מאפיינים של אינטליגנציה תוך-אישית.

שניידר (Schneider, 2004) מסביר בכך את נטייתם של אנשים הפונים לניהול באמצע החיים לשלב יותר תכונות אישיות במאפייני המנהל האידיאלי מאשר אנשי צוות. מנהיגים חינוכיים, טיפוליים וקהילתיים נתפסים לרוב כבעלי כישורים תוך-אישיים, במיוחד בזכות היכולת לתקשר ולשתף פעולה עם אנשים אחרים. הכרה בתכונות אלו על ידי אחרים וכן באמצעות מודעות עצמית היא הצעד הראשון לפיתוח אישי. ואכן, מנהלי מוסדות חינוכיים וקהילתיים הם לעיתים קרובות בעלי יכולות בינאישיות גבוהות.

מנהיגות חינוכית

מנהיגות היא תכונה ביסוד התהליך העוסק בהצבת יעדים, בהגדרת חזון ומימושו ובהובלת אנשים אחרים אל עבר מטרה משותפת (Kotter, 1996). מנהיגות הוגדרה בדרכים רבות. למשל

מינצברג (Mintzberg, 1973), ימרינו ודובינסקי (Yammarino & Dubinsky, 1994), אמית ואח' (2008) הגדירו מנהיגות כיכולתו של אדם אחד להשפיע על אחר או על אחרים. במנהיגות משולבים תהליכים רגשיים המהווים חלק מההשפעה החברתית שיש למנהיג על חברי הקבוצה המונהגת (Berkovich, 2006, 2016). חלק מחוקרי המנהיגות יחסו את האוריינות הרגשית למנהיגות ודנו בהשפעות שיש לה על מערכת היחסים שבין המנהיג לקבוצה (Bono & Goleman et al., 2004). לעומתם, גולמן ואח' (Ilies, 2006; Dasborough, 2006; Sy et al., 2005) (2004) רואים באוריינות רגשית כישור נפרד בעל מאפיינים השונים ממנהיגות, היכול להשלים את המנהיגות ולשמש עזר ליישום ולמימוש ניהול אפקטיבי בכלל.

מנהיגות, כאחד הבסיסים של ניהול המוסד החינוכי, מובילה אותנו לנסות ולמצוא את הסוג המתאים לשדה החינוך ולאינטראקציה שבין המנהל כמנהיג לבין צוותו. על פי מידלטון (Middleton, 2001), תפקיד המנהיג לשמר את רוח הקהילה ולטפח את גרעין המטרה המשותפת הגורסת הגברת היכולת של כל המתחנכים והכשרתם לעתיד. לייטווד וביגלי (Leithwood & Begley, 1994) בחקרו את השפעות המנהיגות המעצבת מוסדות חינוכיים, ציינו, כי מנהיגות מעצבת במוסד החינוכי משפיעה באופן ישיר על תוצאות ועמדות וגם באופן עקיף באמצעות השפעה על שלושה מאפיינים של הצוות: תפיסתם את המוסד, מחויבותם לשינוי והלמידה הארגונית מוסדית המביאה לתוצאות.

סרג'יובני (Sergiovanni, 2001) מדגיש שלוש תכונות המאפיינות מנהיג: היכולת למזג, היכולת ליזום ולחדש והיכולת לאבחן. היכולת למזג היא היכולת לנהל ולשלוט בכמויות מידע רבות, לזהות את האלמנטים החשובים ולשלב את הידע כדי להגיע למסקנות משמעותיות. מוס ואח' (Moos et al., 1998) זיהו חמישה מאפיינים של מנהיגות חינוכית, הכוללים את: היכולת לעצב ולהנחיל חזון, לצפות שינויים, להיות מעשי, לדעת מתי לעבוד בצמוד לעמיתים ולדעת מתי נדרש לעבוד באופן עצמאי. בניסיון להבחין בין מנהיגים חינוכיים למנהיגים אחרים תיאר ניסן (2012) מנהיגות חינוכית ככזו שתפקידה מקנה לה את הזכות להחליט החלטות המשפיעות באופן משמעותי על חינוכם של אחרים וליישמן. למנהיגות חינוכית ראוייה יש צורך במה שנקרא 'זהות חינוכית'.

אלמור (Elmore, 2000: 13) מגדירה מנהיגות של מוסד חינוכי: "מנהיגות היא ההנהגה וההכוונה של שיפור מונחה". מכאן נשאלת השאלה באיזה אופן יכול מנהל מוסד חינוכי לרכוש מאפייני מנהיגות? אופלטקה (2015) מעלה את השאלה - האם יש להתייחס אל כישורי המנהיגות ככישורים מולדים סמויים הנחשפים באמצעות הניסיון בחדר הכיתה? ברטון וברונדרט (Burton & Brundrett, 2005) מחדדים ושואלים - האם מנהיגות של מורה בכיתה או מדריך בקבוצה מהווה שלב במנהיגות המוסד החינוכי? האם כישורים אלו ניתנים ללימוד או לאימון? בניסיון להשיב על שאלות אלו, נראה שמאפיינים בסיסיים של מנהיגות מתאימים למגוון של סוגי פעילות. האם למנהיגות חינוכית מאפיינים ייחודיים משלה? על פי למברט (Lambert, 1998) אכן כן. היא הגדירה את גרעין המנהיגות החינוכית כיכולת לבצע את הפעילויות והתפיסות הבאות: למידה משותפת; שיתוף פעולה והבניה משותפת של משמעות וידע; יצירת הזדמנויות ליצירה ולפיתוח; תיווך ידע, רעיונות, תפיסות וערכים, אמונות, מידע והנחות באמצעות דיאלוג מתמשך;

חיפוש משותף של אמצעים לפיתוח רעיונות חדשים; ניהול תהליך של רפלקציה, ומימוש פעילות המבוצעת באקלים של ערכים משותפים ומידע עדכני. עם זאת, נראה כי למנהיגות חינוכית נדרשת תכונה נוספת, המעצימה את יכולת המנהיג/המנהל של מוסד חינוכי ומשפרת את תפקודו והיא האוריינות הרגשית. ואכן, מהספרות המקצועית עולה חשיבותו של האלמנט רגשי בניהול המוסד החינוכי כגורם המשפר את תפקוד המנהל ועשוי לתרום להצלחתו (אופלטקה, 2015; Schneider, 2004; Oplatka & Arar, 2019; Oplatka, 2018). מנהל המצויד בתכונות מסוג מנהיג, המתוארות לעיל, מוביל את המוסד החינוכי בהצלחה, ולא זו בלבד אלא שכמחנך/מטפל ראשון הוא גם משפיע לטובה על סגל המורים והמדריכים ועל התלמידים והחניכים, כמו גם מטפח בקרבם אוריינות רגשית וגישה הומנית המעצבת את דמותם לנהוג באופן דומה (Eyal & Roth, 2011).

שיטת המחקר

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה בחן את משקלו של רכיב האוריינות הרגשית בניהול המוסד החינוכי, כפי שהוא נתפס על ידי מנהלי מוסדות חינוך בעלי מאפייני רקע שונים של גיל, מין, השכלה, ותק, רמת המוסד החינוכי ורקע מקצועי (N=57).

שאלות המחקר ניסו לבחון:

1. האם מנהלים מזהים אוריינות רגשית על רכיביה השונים כגורם נדרש למילוי נאות של תפקיד המנהל החינוכי ובאיזו מידה הם מסכימים עם התפיסה הרואה באינטליגנציה רכיב משמעותי בניהול חינוכי?
 2. במערך התכונות המאפיינות מנהיגים בעלי אוריינות רגשית (מודעות עצמית, ניהול וארגון, מודעות חברתית, ניהול מערכת יחסים), איזו חשיבות יחסית המנהלים מייחסים לקיום תכונה זו בתפקיד המנהל?
 3. האם לפי תשובות המנהלים ניתן להצביע על תרומת האוריינות הרגשית להצלחה בתפקיד מנהל המוסד החינוכי ואם כן, באילו אופנים ותחומים?
- המחקר התבצע באמצעות שאלון שהועבר ל-57 מנהלים, ראיונות אישיים וריאיון קבוצתי. בנוסף לכך, המחקר התבסס על ניתוח משני של נתונים שנאספו בשנים 2003-2004.

אוכלוסיית המחקר

לוח 1: פרטי רקע של הנבדקים (N=57)

המשתנה	ערכי המשתנה	שכיחות	שכיחות באחוזים
מין	נשים	41	73.2
	גברים	16	26.8
גיל	50 ומטה	21	38.2
	60-51	22	40.0
	60 ומעלה	12	21.8
ותק	7-1 שנים	13	24.5
	12-8 שנים	19	35.8
	13 שנים ויותר	21	39.6
סטטוס נוכחי	מכהן	45	78.9
	גמלאי	12	21.1
רמת בית הספר	יסודי - תלמידים צעירים	39	68.4
	על-יסודי - תלמידים בוגרים	18	31.6
רקע מקצועי	משדה החינוך וההדרכה	36	87.8
	אחר (פורשי צבא והייטק)	5	12.2
השכלה	תואר ראשון	6	10.5
	תואר שני	43	75.4
	תואר שלישי	8	14.0

מלוח 1 ניתן ללמוד, כי מרבית המשיבים על השאלון הן נשים, בטווח גילים שבין 51 ל-60, מרביתם בעלי ותק של מעל לשמונה שנים, מכהנים כמנהלי מוסדות חינוכיים, לרוב אלו מוסדות לתלמידים צעירים. רובם המוחלט של המשיבים בעלי רקע מקצועי משדה החינוך וההדרכה והשכלתם כוללת לרוב לפחות תואר שני.

הנתונים שנאספו

במוקד המחקר עומדים יכולת הזיהוי של מנהלים מכהנים את הכישור של אוריינות רגשית כאלמנט נפרד במסגרת עמודי התווך של תפקידם וזיהוי תרומתה של האוריינות הרגשית להצלחה בתפקידם כמנהלים. משתנים אלה ייבדקו בזיקה למין הנחקר, הרקע והוותק שלו, רמת המוסד החינוכי שאותו הוא מנהל וסוג המוסד.

כלי המחקר

המחקר התבצע באמצעות שאלון, ראיונות וכן נתונים שנאספו משאלונים וראיונות במסגרת מחקר קודם.

ממצאים

בבואנו להשיב על שאלות המחקר שנזכרו לעיל בחרנו להציג את ממצאי המחקר על פי סדר השאלות שהוצג. על כן, נבקש, בראש ובראשונה, להביא את התכונות הנדרשות, לתפיסת הנחקרים, לתפקודו הראוי של מנהל המוסד החינוכי.

שאלת המחקר הראשונה: התכונות הנדרשות לתפקוד ראוי של מנהל המוסד החינוכי

שאלת המחקר הראשונה עוסקת בזיהוי האוריינות הרגשית כגורם נדרש למילוי נאות של תפקיד מנהל המוסד החינוכי ובמידת הסכמת המנהלים עם התפיסה הרואה באינטליגנציה רכיב משמעותי בניהול בית הספר. בשאלה הראשונה בשאלון התבקשו הנשאלים לציין באופן חופשי שלוש עד חמש תכונות נדרשות לתפקיד של מנהל/ת מוסד חינוכי. התקבל מגוון של תשובות, שכללו: ניסוחים שונים של שלושת עמודי התווך המוגדרים כיום בתפקיד המנהל: מנהיגות, מינהל ופדגוגיה יחד עם רכיבים הנובעים מתחום האוריינות הרגשית, כמו גם מאפייני אישיות שונים. השאלה נותחה באופן של ניתוח תוכן, אך נספרו גם הפעמים שהמשיב ציין כל תכונה בתשובתו. בלוח 2 יוצג מספר הפעמים שצוינה כל אחת מהתכונות ופירוט של כל תכונה ותכונה לפי ניתוח התוכן.

לוח 2: מספר הפעמים שצוינו תכונות הנדרשות לתפקיד מנהל המוסד החינוכי (N=57)*

התכונה	מספר הפעמים שצוינה התכונה בתשובות המשיבים
מנהיגות	44
אוריינות רגשית	37
תכונות אישיות	26
פדגוגיה	22
מינהל	17

*מספר התשובות גדול ממספר המשיבים מאחר שמשיב יכול היה לציין מספר תכונות, כמו גם תכונה אחת מספר פעמים או לא לציין כלל.

מלוח 2 ניתן לראות, כי מנהיגות היא התכונה שעליה חזרו המשיבים במספר הפעמים הרב ביותר. לאחריה, אוריינות רגשית ותכונות אישיות, ולבסוף, פדגוגיה ומינהל. להלן יוצגו הנתונים שהופקו מתשובות הנבדקים לשאלה, הראיונות האישיים והריאיון הקבוצתי.

תכונות אישיות

בתחום האישיות עלו התכונות הבאות: נחישות, עקביות, תבונה ורוחב אינטלקטואלי, עמידה בלחצים, נאמנות, אסרטיביות עם יכולת השפעה, יכולת עמידה במצבי לחץ, אמונה במה שהוא

עושה ויכולת לבטא זאת, תחושת מסוגלות, אחריות אישית ודוגמה אישית, יכולת הקשבה, איש חזון, יזמות, אסרטיביות, התמדה/עקביות, גמישות, שאר רוח, מוטיבציה, אוהב ספר, אופטימיות, יושר ואמינות, התמדה/עקביות עם יכולת השפעה, מקורי ונועז, מוכנות להקרבה אישית של זמן, התאמה גם מבחינה משפחתית לשעות עבודה רבות. התכונה החשובה ביותר – היכולת להיות דוגמה אישית, שבלעדיה אין ניהול מאוזן ושקול, אין יצירתיות ונכונות להקדיש כל זמן שנדרש למוסד החינוכי.

מתוך 239 התכונות הנדרשות למנהל המוסד החינוכי שציינו 57 הנשאלים, 55 סווגו כתכונות 'אישיות', והן 23% מסך כל התכונות. 19.2% מהנשאלים ציינו לפחות שלוש תכונות אישיות, 42.3% ציינו שתי תכונות אישיות ו-38.5% ציינו תכונה אישית אחת.

אוריינות רגשית

לשאלה האם רק הכישורים שצינו לעיל מהווים את אבני היסוד היחידות הנדרשות לתפקוד מתאים של המנהל בעידן הנוכחי ומה עוד נדרש ממנהלים כדי לתפקד טוב יותר, המנהלים מתייחסים ואומרים:

העבודה הרגשית היא עבודה עם אנשים ולכן יש צורך במנהיגות ובאוריינות רגשית... ניהול המוסד החינוכי קשור בראש ובראשונה באנשים. ככל שהם יפעלו נדרשות תכונות אלה למנהל... קודם כל מנהלים נדרשים להיות אנשים היכולים להנהיג אחרים.

ומכאן ממשיכים אחרים ומפרטים את תרומתה של האוריינות הרגשית:

כישורי מנהיגות ואוריינות רגשית אינם כישורים נקנים והם אבן יסוד במקצוע בו אתה עוסק יום יום ושעה שעה במערכת יחסים היוצרת את התשתית לפדגוגיה ולניהול שאותם ניתן לרכוש במהלך העבודה, לשפר ולשדרג.

גורמים אחרים רואים את האוריינות הרגשית כבסיס:

האוריינות הרגשית והמנהיגות בעיני הם הבסיס בעבודת המנהל, הנדרש להתמודד ולתקשר עם מגוון האנשים והסקטורים, שחלקם לקוחותיו – קהילת המוסד החינוכי וחלקם נותני השירות לקהילה זו – משרד החינוך, רשות, ועוד. תכונות אלה חשוב שיהיו למנהל להתמודדות עם מורכבות התפקיד הדורש יכולת תקשורת בין-אישית והנעה, שהן בעיניי בסיס להצלחה בתפקיד. פדגוגיה ומינהל חשובים מאוד, אך אלה תחומים שבעלי תפקידים נוספים יכולים להשלים את המנהל בניגוד לתכונות הקודמות.

מנהלים מוסיפים ואומרים:

אוריינות רגשית היא מאוד חשובה כדי לרתום אנשים טובים ולגרום לכולם להיות מגויסים ובעלי ערך עצמי... לדעתי, אוריינות רגשית חיונית לניהול מוסד חינוכי, אולם, לצערי, ישנם לא מעט מנהלים מצליחים המוכיחים שגם בלי תכונה זו ניתן לנהל בהצלחה, אולי הצוות והתלמידים מקבלים פחות תשובות, אבל מתפקדים היטב... אוריינות רגשית היא תנאי בסיסי לניהול והובלה מוצלחים של אנשים וזדאי כשמדובר המוסד החינוכי שמתרחשים בו כל הזמן

אינטראקציות מורכבות והמנהל נדרש להבנת היחסים בין השותפים וניווטם: אנשי צוות, הורים, תלמידים... מנהיגות ובעיקר מנהיגותו הפדגוגית היא עיקר עשייתו, שתי [תכונות] אלה מקודמות על ידי אוריינות רגשית... במינהל ופדגוגיה ניתן להיעזר גם באנשים אחרים (סגנית, מדריכה). במנהיגות ובאוריינות רגשית לא... אוריינות רגשית – בסיס התקשורת הבינאישית עם מכלול אנשי צוות, ההורים, התלמידים וקשרי חוץ, כמו רשות פיקוח, ועוד.

עוצמת ההכרה ברכיב האוריינות הרגשית גבוהה למדי וגם אם הנושא אינו מהווה קריטריון לבחירת מנהלים, ברורה התרומה שיש בכישור זה לניהול המוסד החינוכי.

במחקרו של שניידר (Schneider, 2004) נערכו ראיונות עם 15 אנשי צוות חינוכי (גברים ונשים בגילאים שונים מהמגזרים היהודי, הנוצרי והמוסלמי) ומנהלי מוסדות חינוכיים וכן בוגרי תוכנית ההסבה לחינוך לקראת סיום תהליך ההסבה. הראיונות נערכו כדי להבהיר את התפיסה של נדבכי הניהול של המוסד החינוכי. כל אחת מהקבוצות העירה לגבי שלושת הנדבכים, אך הדגישה את חשיבות האינטליגנציות האישיות בניהול המוסד החינוכי. "אנשיות וחמלה, שליטה עצמית, רגישות וחמימות... אפשרו דיאלוג פתוח וידידותי עם כל העוסקים בפעילות החינוכית", אמר אחד הנשאלים. אחר ציין כי: "אכפתיות הודגשה כדרישה בסיסית לניהול המוסד החינוכי". מספר רב של משיבים התמקד במערכת היחסים הבינאישית וההתייחסות לסגל ההוראה ברמה האישית: 'להבין ולשתף פעולה עם אנשי צוות, כמו גם היכולת להפגין הערכה וחיבה אליהם'. חלק מדגש זה מוסבר על ידי מיקומם כאנשי צוות במערכת והחשיבות שהם עצמם מייחסים למערכת היחסים עם המנהל, אך ניתן גם להסבירה כהבנה של מה שבאמת חשוב. באותו מחקר (Schneider, 2004), המשווה בין שתי קבוצות של עוברי הכשרה לניהול – אנשי צוות ופורשי צבא – נמצא כי שואפי הניהול ביחסם לתכונות אישיות לטיפוס המנהל האידיאלי מבהירים, כי אינטליגנציות תוך-אישית ובינאישית הן המפתח להצלחה בניהול המוסד החינוכי. בעקבות מחקר זה התמקדו השאלות במחקר הנוכחי באלמנטים שונים של האוריינות הרגשית.

ההכרה באוריינות הרגשית כרכיב בניהול מוסד חינוכי

בנקודה זו מתחדדת השאלה בדבר מיקום האוריינות הרגשית בעמודי התווך של הניהול הבית ספרי: מנהיגות וניהול הוראה כרכיבים חיוניים למנהל האידיאלי. ואולי יש גורמים אחרים המאפשרים ליישם את אותן תכונות ויכולות? במחקרים קודמים, כמו גם במחקר זה, הייתה התייחסות לתכונות אישיות, אך במסגרת זו לא נדון בהן, רק נציין את העובדה שייחוס תכונות אישיות מסוימות מעמיד את בעליהן כמתאימים יותר לעמדות הנהגה. גישה זו מאמינה, כי יש צורך בהכרה בקבוצה של תכונות המאפיינות מנהיגים ומאפשרות להם לא רק את היכולת להנהיג, אלא מסייעות ביישום המנהיגות ובהפיכת המנהיגים למוצלחים יותר.

ממצאי המחקר הנוכחי מדגימים כי מנהלים אכן רואים באוריינות הרגשית רכיב מרכזי בהנהגת המוסד החינוכי. ואכן, כפי שכבר נאמר, החלטת פורשי צבא לבחור בניהול כקריירה שנייה היא תוצאה של האינטליגנציה התוך-אישית שהם פיתחו. בריאיון הקבוצתי עם המנהלים הודגשו היחסים הבינאישיים הנוצרים בצוותי המוסד החינוכי, תוך הדגשת גישת המנהל כלפי אנשי צוות ברמה האישית.

אנושיות המאפשרת דיאלוג ידיותי ופתוח עם כל המעורבים בפעילות חינוכית... בניהול יש להבין ולשתף פעולה עם אנשי צוות תוך הפגנת הערכה וחיבה אליהם... היכולת לפעול בנעימות. הדגשה זו יכולה להיות מוסברת על ידי מיקומם שלהם בעבר כאנשי צוות במערכת ואת החשיבות שהם מייחסים למערכת היחסים עם המנהל, כמו גם הבנה של מה חשוב באמת.

בתחום היחסים הבינאישיים ציינו הנשאלים תכונות, כגון: יסות רגשי, יחסי אנוש טובים, להיות תקשורתי ונהיר לכל באי בית הספר, יכולת לנהל דיאלוגים הגיוניים, חוסן נפשי, יכולת עבודה בצוות, רגישות לזולת, יכולת לקרוא מפה חברתית וארגונית, כישורים בינאישיים, אמפתיה ויכולת הקשבה.

בחירת המנהלים באוריינות הרגשית

את ההסבר לבחירה באוריינות הרגשית כתכונה המרכזית שנייה בעדיפות, מסבירים הנשאלים באופן הבא:

העבודה הרגשית היא עבודה עם אנשים ולכן יש צורך במנהיגות ובאוריינות רגשית... אוריינות רגשית תורמת רבות למנהיגות... אוריינות רגשית מאפשרת לו להניע את צוותו תוך היכרות את חברי צוותו על יכולותיהם (ניצול החוזקות לקידום עמיתיהם ולקידום תחומים, רעיונות, פרויקטים) ואיתור חולשות (לשם פיתוח השתלמויות/הדרכות לקידום)... להיות קשוב ורגיש ל"קולות ולרעשים" והתמודדות עימם... ליצור אווירה בריאה, רגועה ומבוססת אמון... האוריינות הרגשית מחויבת לקשריו של המנהל עם כל הגורמים המקיפים אותו לשם השגת יעדיו (עם התלמידים, אנשי צוות, הורים, פיקוח, רשויות)... כישורי מנהיגות ואוריינות רגשית אינם נקנים והם אבן יסוד במקצוע שבו אתה עסוק יום יום ושעה שעה במערכת יחסים היוצרת את התשתית לפדגוגיה ולניהול שאותם ניתן לרכוש במהלך העבודה. לשפר ולשדרג.

חשיבות האוריינות הרגשית כרכיב בניהול

מנהלים מייחסים חשיבות לאוריינות הרגשית ומסבירים זאת באופן הבא:

אתה לא יכול למצוא אנשים שיחליפו אותך באוריינות הרגשית, כי ברגע שאתה המנהל אז הכפופים לך מצפים ממך. אני לא יכולה כמנהלת לומר למורה במצוקה שאינה מתפקדת, זאת וזאת תעזור לך' כי היא מצפה שאני זאת שאהיה קשובה, שאני אהיה רגישה, שאני אבין אותה, אתמוך בה ואעזור לה. לכן הנושא של האוריינות הרגשית בעיניי מאוד מאוד חשוב בהובלת אנשים, כי האנשים הם אלה שבסופו של דבר עושים את העבודה היומיומית.

ממשיכה א':

מנהל צריך להבין בפדגוגיה אבל לא בראש ובראשונה. המרכיב החשוב יותר הוא מה שקרוי אוריינות רגשית, יחסים, יחסי אנוש, כל מה שקשור לניהול יחסים ומנהיגות אבל פדגוגיה שוב אני אומרת, חשובה. יש אחרים שיודעים. אני נותנת את הדוגמה האישית שלי, אני

באתי מתחום החינוך המיוחד. את הפדגוגיה למדתי מא' וב', אנשים שהיו אמונים על הפדגוגיה באוריינות, במתמטיקה וכו' היו המומים ממני, אני הייתי לידם והייתי מעודכנת, ידעתי כל מה שקורה אבל הייתי אמונה יותר על לפתח, להתאים אותם כאנשים שמובילים את הדבר הזה ומביאים את המוסד החינוכי להישגים הטובים ביותר.

ומאשרת פ':

אם אני מעמידה את האוריינות הרגשית אל מול הפדגוגיה אז מבחינתי האוריינות הרגשית היא משהו מאוד חשוב כדי להוביל ארגון ואנשים. אני מסכימה עם מי שאומרת שפדגוגיה זה משהו נרכש ואני לא לוקחת כרגע כדוגמה את אלה שבאו מחוץ למערכת, אבל מטבע הדברים רוב המנהלים צמחו במערכת אז את הידע הפדגוגי הם רכשו ואם לא אז הם יצליחו לרכוש. האוריינות הרגשית היא משהו שקצת יותר קשה לרכוש ואם אין לך את זה אז אני באמת חושבת שקשה מאוד לנהל ארגון בכלל לא רק במערכת החינוך.

ד' מדגישה את קיום האינטליגנציות כתנאי הכרחי למינוי מנהל בית ספר:

תנאי הכרחי זה האינטליגנציה הבין־אישית והתוך־אישית שלו, זה תנאי הכרחי. הוא לא יגיע מלכתחילה לתפקיד הזה, זה בכל תפקיד צריך, אבל מנהל המוסד החינוכי זה לא מנהל מפעל גם מנהל מפעל צריך אינטליגנציה בין־אישית ותוך־אישית, אבל הוא צריך להיות, המנהל, המוסד החינוכי גם מנהיג פדגוגי.

ואחרת מוסיפה: "אבל כדי שאני אהיה מחוברת למה שאנשי צוות שלי צריכים ומה הם רוצים ומה נכון למוסד החינוכי אני צריכה את הרגישות הזאת ואת האוריינות הרגשית".

מנהיג משימתי אל מול מנהיג עם אוריינות רגשית - האם קיים ניגוד?

המנהלים התייחסו להתנגשות אפשרית בין ניהול ממוקד משימה לבין מנהיגות המאופיינת באוריינות רגשית ואמרו:

מנהיג צריך להיות בראש ובראשונה משימתי, אז אסור שהאוריינות הרגשית תפגע בזה ונכון שצריכים להיות חכמים כדי לדעת להפריד בין שני הדברים או לדעת לתמרן יפה בין שני הדברים, כי לפעמים כשאתה מגלה איזושהי אמפתיה או הצד השני מפרש את זה כאילו אתה מוותר, מרים ידיים, סולח, אבל צריך את שיטת המקל והגזר לדעת לכל אורך הדרך. זה בעיניי מנהיג נכון.

ג' אומרת: "בעיניי האומנות לדעת לשחק במינון הנכון בין שני הדברים האלו, זה באמת סוד ההצלחה".

ומתייחסת ש':

אני רוצה להתחבר לפה ולהגיד שאוריינות רגשית זה לא כל היום ללטף ולהיות חברה, זה לא זה. אוריינות רגשית זה אומר באמת להיות קשוב ולקרוא את המפה התקשורתית החברתית, לראות את האנשים כמה שיותר ולהתחבר אליהם. אני חושבת שהיא קיימת אצל המנהל להיפך, לאנשים יש מוטיבציה לתת יותר וההישגים באופן טבעי רק עולים, זה לא שאתה צריך לעמוד עם שוט, אבל אתה כן צריך ליצור אווירה של עבודה, להעצים את האנשים, ההעצמה באה באמצעות האוריינות רגשית של המנהל, כך שאני לא רואה שום סתירה פה.

מסכמת ל':

האוריינות הרגשית שבאה יחד עם המנהיגות הפדגוגית, שתיהן יחד יכולות להוביל למצוינות בניהול בית ספר. אם אתה בא עם רקע פדגוגי, אתה יודע לאן אתה רוצה להוביל את האנשים ואם יש לך אוריינות בין-אישית אתה יודע גם איך להוביל כל אחד מהמקום בו הוא נמצא. אני חושבת שמבחינת מצוינות כן צריך את השילוב של שני הדברים לדעת לאן לשאוף מבחינה פדגוגית ולדעת איך להניע את אנשי הצוות ולהוביל אותם להשגת המטרות הפדגוגיות. כדי להניע אנשים אחרים צריך לדעת איך להתחבר אליהם ואיך להוביל אותם, כל אחד לפי הקצב שלו מהמקום שבו הוא נמצא.

מתוך 239 תכונות הנדרשות למנהל המוסד החינוכי שציינו 57 הנשאלים, 50 סווגו כתכונות של אוריינות רגשית, והן מהוות 21% מסך כל התכונות. 24.3% מהנשאלים ציינו לפחות שתי תכונות של אוריינות רגשית ו-75.5% ציינו תכונה אחת של אוריינות רגשית.

אוריינות רגשית כנדבך נוסף

חלקה השני של שאלת המחקר הראשונה מבקש לברר באיזו מידה מסכימים המנהלים עם התפיסה הרואה באינטליגנציה רגשית רכיב משמעותי בניהול הבית ספרי. לברור שאלה זו התבקשו המשיבים לשאלון לציין את מידת הסכמתם עם ההיגד: "תפקיד הניהול הבית ספרי מתבסס על פי התיאוריה של קמפבל על שלושה נדבכי יסוד: מנהיגות, מינהל, פדגוגיה. תיאוריות אחרונות מדברות על נדבך נוסף: אוריינות רגשית". המנהלים דירגו את מידת הסכמתם בסולם הנע בין 1 (לא מסכים) ועד 10 (מסכים) והתקבל ממוצע 9.32 וסטיית תקן 0.96, מה שמצביע על מידת הסכמה גבוהה עם ההיגד.

דירוג חשיבותם של גורמים נוספים בניהול המוסד חינוכי

בהמשך לברור חלק זה של שאלת המחקר על אודות מידת הסכמת המשיבים עם התפיסה הרואה באינטליגנציה הרגשית רכיב משמעותי בניהול המוסד החינוכי, התבקשו הנשאלים לציין בסולם של 1-10 (10 החשוב ביותר ו-1 הפחות חשוב) את חשיבות כל אחד מן הגורמים הבאים לניהול החינוכי: מנהיגות, מינהל, פדגוגיה, אוריינות רגשית, ולהסביר באופן חופשי את בחירתם.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן שהתקבלו מדירוג חשיבות הגורמים לניהול המוסד החינוכי (N=55)

תחומים	ממוצע	סטיית תקן
מנהיגות	9.60	0.83
אוריינות רגשית	9.16	0.89
פדגוגיה	8.60	1.44
מינהל	8.16	1.42

מלוח 3 ניתן לראות את חשיבות הגורמים שהוצגו בסדר יורד. הגורם החשוב ביותר בעיני המשיבים הוא המנהיגות, לאחריו באה האוריינות הרגשית, הפדגוגיה ולבסוף המינהל. מרבית ההסברים שניתנו לדירוג מתייחסים לסיבות לפיהן אוריינות רגשית מהווה מוקד בעבודה החינוכית. לדוגמה:

העבודה הרגשית היא עבודה עם אנשים ולכן יש צורך במנהיגות ובאוריינות רגשית. מאחר שאנחנו מנהלי המוסד החינוכי לא ניתן לוותר על פדגוגיה. מינהל - גם אחרים יכולים לעסוק בכך. יכולת המנהיגות היא מפתח להוביל אנשים מומחים בתחום הפדגוגיה, למשל... אוריינות רגשית היא חלק ממהות האדם וכך גם מנהיגו. לא ניתן לזרז סמכויות בעניינים אלו. מינהל ופדגוגיה הם נושאים שניתן להפקידם (אך לא להפקירם) בידי אחרים... כישורי מנהיגות ואוריינות רגשית אינם כישורים נקנים והם אבן יסוד במקצוע בו אתה עסוק יום יום ושעה שעה במערכת יחסים היוצרת את התשתית לפדגוגיה ולניהול שאותם ניתן לרכוש במהלך העבודה, לשפר ולשדרג.

שאלת המחקר השנייה: דירוג חשיבותן של תכונות הקשורות לאוריינות רגשית אצל המנהל

שאלת המחקר השנייה עוסקת בתכונות המאפיינות מנהיגים בעלי אוריינות רגשית (מודעות עצמית, ניהול וארגון, מודעות חברתית, ניהול מערכות יחסים) ובחשיבות היחסית שהמשיבים מייחסים לקיום תכונות אלו בתפקיד המנהל. גם כאן נבדק האם קיימים הבדלים הנובעים ממשתני הרקע. לברור שאלה זו התבקשו המשיבים לדרג בסולם 1 (נמוך ביותר) עד 10 (גבוה ביותר) את מידת החשיבות של ארבע תכונות שהוצגו בפניהם לתפקיד המנהל. בלוח 4 יוצגו ממוצעים וסטיות תקן של הדירוגים בסדר יורד (מן הממוצע הגבוה ביותר ועד לנמוך ביותר).

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן שהתקבלו מדירוג חשיבות התכונות הנ"ל לניהול המוסד החינוכי (N=56)

תכונות	ממוצע	סטיית תקן
ניהול מערכת יחסים	9.64	.70
מודעות חברתית	9.25	.94
מודעות עצמית	9.16	.96
ניהול וארגון	8.29	1.52

מלוח 4 ניתן ללמוד, כי ניהול מערכת יחסים נתפסת כתכונה החשובה ביותר לניהול המוסד החינוכי. מעט פחות ממנה התכונות מודעות חברתית ומודעות עצמית ולבסוף התכונה ניהול וארגון. ההסברים שהמשיבים נתנו לדירוגיהם התייחסו למספר גורמים, ביניהם:

ניהול מערכת יחסים - חשיבותה ומשמעותה בניהול המוסד החינוכי

מודעות חברתית וניהול מערכות יחסים הן מפתח להנעת הצוות כולו לעשייה... דיאלוגים עם צוות, הורים ותלמידים וניהול של מערכת יחסים לדעתי היא התכונה החשובה ביותר... ניהול מערכת יחסים בכל הרבדים והמעגלים באופן נכון, מושכל ורגיש, משפיע על אופן ניהול המוסד החינוכי ועל שאר התכונות המוזכרות... אדם, מנהל, שאין לו מודעות חברתית ויכולת ניהול מערכת יחסים גם אם יהיה בעל המודעות העצמית וכישורי הניהול הטובים ביותר לא יצליח בעבודתו בה הוא עוסק כל שעה במערכת יחסים חברתיים וחייב להפעיל רגישות ויכולות חברתיות.

מודעות חברתית ומודעות עצמית (אישית) - חשיבותן ומשמעותן בניהול המוסד החינוכי

עבודה עם אנשים והנעתם קדימה מחייבת מודעות עצמית וחברתית גבוהה... מודעות עצמית + חברתית + מערכת יחסים תכונות אישיות שלא ניתן לפצות עליהן על ידי אנשים אחרים במערכת... מנהלים, חשוב שיהיו מודעים לעצמם ומתוך איזה שיקולים הם פועלים ומה מניע אותם. אני מאמינה שכל עבודת הניהול נראית אחרת כאשר נקודת המוצא היא מודעות... התכונות הללו חשובות כולן ומצויות במשלב הגבוה בסולם. עם זאת, המודעות העצמית והחברתית חשובות בעיניי ומהוות תשתית חשובה לעבודת הניהול ולהנהגת צוות תלמידים והורים... מנהיג צריך שתהיה לו מודעות עצמית גבוהה כדי שישמש דוגמה... 'נאה דורש וגם נאה מקיים', אנשים לא יקשיבו לו במידה והוא לא יקיים בעצמו מה שהוא דורש מאחרים, וזה בסיס האמון ההדדי שעליו מבוססת מנהיגותו. מכאן החשיבות והרגישות לאנשים בארגון שעליהם הוא מבסס את מנהיגותו.

ניהול וארגון כרכיב משמעותי בניהול המוסד החינוכי

למעט ניהול וארגון (לפני) הגורמים האחרים מעידים על יכולת הנהגה ברמה פוליטית המאפשרת ניהול יעיל יותר... בלי תכונות אלו יקשה מאוד על המנהל לבצע את תפקידו. נחיצותן הכרחית לניהול. למרות זאת, לדעתי, כלל התכונות הללו צריכות להיות בסקלה הגבוהה בהקבלה - קיים כל אחת מהן תלויה בשנייה - ללא ארגון וניהול לא יתקיים השאר וכו'... יש חשיבות גדולה ביותר שמנהל המוסד החינוכי יהיה מאורגן ומסודר. זה מכניס את הצוות לסדר, משמעת, אמון, רוגע. ניהול מערכות יחסים חשוב מפני שכל יום המנהל נפגש עם מצבים שמצריכים ניהול מערכות יחסים: הורים, תלמידים, אנשי צוות, אנשי משרד, רשות, ועוד.

יכולות אישיות והסברים אחרים

היכולת לתקשר נכון עם אחרים תלויה בראש ובראשונה בבוחן מציאות ותקין, שמתחיל מראיית עצמי... המוסד החינוכי הוא מערכת המתנהלת בעיקר ברובד בלתי פורמלי ולא הרובד הפורמלי הקליפתי. לפיכך, אני רואה חשיבות עליונה לתפקוד המבוסס על יכולת אנושית מפותחת לקיים דיאלוגים משמעותיים עם כל באי בית הספר... מנהל בלי יחסי אנוש הוא מנהל לא ראוי. יש לחנך אזרחים ערכיים במדינה, ואם המנהל אינו כזה, טוב עשה אם יבחר מקצוע אחר... אוריינות רגשית היא ההבדל בין מנהל מצטיין למנהל רגיל... כל מנהל צריך להיות מודע לחסרונותיו וללמוד לתקן/לעקוף, לחיות בשלום עמן.

מרבית ההסברים שניתנו על ידי המשיבים מתייחסים למודעות אישית וחברתית ולמערכת היחסים הנבנית במערך החינוכי. לתפיסה זו משמעות רבה באשר לאופן שבו המנהלים פועלים במערכת החינוכית, ואכן כפי שנראה בהמשך הממצאים, התכונות בתחום ניהול מערכות יחסים מדורגות באופן גבוה.

תכונות המאפיינות מנהלים

בהמשך לשאלת המחקר השנייה, המבקשת לבדוק את מידת החשיבות שהמנהלים מייחסים למערך תכונות המאפיינות מנהיגים בעלי אוריינות רגשית (מודעות עצמית, ניהול וארגון, מודעות חברתית וניהול מערכות יחסים), התבקשו הנשאלים לסמן (1 נמוך ביותר עד 10 הגבוה ביותר) את החשיבות שהם מייחסים לקיום תכונה זו מתוך 19 תכונות שהוצגו ובהמשך קובצו לכדי ארבע קבוצות.

- **תכונות בתחום ניהול מערכות יחסים:** השפעה, פיתוח כוח אדם, זרז שינוי, ניהול חיכוכים, יצירת קשרים, עבודת צוות ושיתוף פעולה
 - **תכונות בתחום הניהול והארגון:** שליטה עצמית רגשית, שקיפות, הגינות, יושר, מהימנות וגילוי לב, כושר הסתגלות, הישגיות, יוזמה, אופטימיות.
 - **תכונות בתחום המודעות החברתית:** אמפתיה, מודעות ארגונית, שירות, השראה.
 - **תכונות בתחום המודעות העצמית:** מודעות עצמית רגשית, הערכה עצמית מדויקת, ביטחון עצמי, תחושה מבוססת של ערך עצמי ויכולות.
- בלוח 5 תוצג מידת החשיבות המיוחסת על ידי הנשאלים לקיום כל תכונה אצל המנהל. התכונות מוצגות לפי סדר הדירוג, מהתכונה שבה התקבל הממוצע הגבוה ביותר ועד לתכונה שבה התקבל הממוצע הנמוך ביותר.

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן שהתקבלו מדירוגי המשיבים בגורמים שהופקו (N=56)

הגורם	ממוצע	סטיית תקן
תכונות בתחום ניהול מערכות יחסים	9.00	.78
תכונות בתחום ניהול וארגון	8.91	.70
תכונות בתחום המודעות החברתית	8.82	.90
תכונות בתחום המודעות העצמית	8.71	.97

מלוח 5 ניתן ללמוד, כי ניהול מערכות יחסים היא התכונה החשובה ביותר והבולטת ביותר, לאחריה ניהול וארגון, לאחר מכן המודעות החברתית והמודעות העצמית, אם כי אף הן דורגו גבוה מאוד.

שאלת המחקר השלישית: אוריינות רגשית – כלי יישומי לקידום המוסד החינוכי

בשאלת המחקר השלישית ביקשנו לבדוק האם לתפיסת המנהלים ניתן להצביע על תרומת האוריינות הרגשית להצלחה בתפקיד מנהל המוסד החינוכי ובאילו אופנים ותחומים. ממצאי המחקר מדרגים באופן ברור את סדר העדיפות לתחומים שהמנהלים רואים כתחומים מהותיים במנהיגות חינוכית. מנהיגות ואוריינות רגשית דורגו ברמת חשיבות גבוהה. שני המחקרים, הנוכחי ומחקר קודם שנערך בנושא (Schneider, 2004), פרסו בפנינו תמונה ברורה לקיומה של אוריינות רגשית כמהותית לניהול. דוגמאות רבות מתארות את אופן שימוש המנהלים באוריינות רגשית במגוון סוגיות ומדגימים את חשיבותו של כישור זה לניהול מוצלח של סוגיות שונות:

סוגיות בעבודה עם הסגל: הובלת תהליכי שינוי ופרידה, שינוי ארגוני ושינוי בית ספרי, משוב, כניסה לאופק חדש, התמודדות בהכנסת הרפורמה, מנהיגות מול אנשי צוות, שיווק המוסד החינוכי, סוגיות בעבודה עם ממלאי תפקידים בצוות ההוראה, העצמת הסגל, שינוי תפיסתי בעבודת הצוות, צוותי משימה.

סוגיות בניהול שוטף: התמודדות עם בעיות משמעת, ייחודיות בית ספרית, הכנסת תוכניות לימודים חדשות, מעברים וארעיות, אירוע טרגי, מגע עם אנשים, יציאה לטיול – מסע ישראלי.

סוגיות בעבודה עם הורים: התמודדות עם קבוצת הורים, ועדות שילוב, מחלוקת בין הורים למחנכת ובין ההורים, התארגנות הורים, סגירת כיתה, התמודדות עם הורים לילד אתגרי. כל אלה מהווים חלק מהסוגיות שעומדות בפני המנהל כאשר האוריינות הרגשית מהווה כלי משמעותי בהתמודדותו.

שילוב האוריינות הרגשית בתהליכי הכשרה ופיתוח הוא תולדה של כל השינויים וההתפתחויות הנדרשים ממועמד לניהול ומיועד להעצמת יכולות וכישורים הנדרשים לניהול. שילוב תפיסת האוריינות הרגשית אינו מחייב הישענות על מבנה מסוים או על דגם ייחודי כל שהוא בהכשרת מנהלים. הוא ישים במגוון רחב של תוכניות הכשרה ומאפשר שימוש בתפיסות הכשרה מגוונות.

דיון

במהלך השנים האחרונות של המאה ה־20 עברו מוסדות החינוך בישראל, כמו גם ברחבי העולם, שינוי משמעותי. סדרת תהליכים חברתיים וכלכליים שינו ועדיין משנים את פני המוסד ומהותו. בעקבות תהליך השינוי במערך החינוכי התגברה ההכרה בתפקיד מנהל המוסד כפרופסיה בעלת מהות ייחודית (כץ ואח', 2009). תהליך השינוי המתחולל במוסד החינוכי מבליט את השינוי במהותה של המנהיגות החינוכית, המביא להעצמת הדרישות ממנהלי מוסדות חינוך ומורכבותן. שינוי זה בתפקיד המנהל נובע, בין היתר, ממודעות גוברת והולכת של קהילות וחברות להשפעה הרבה שיש לחינוך על עיצוב דמותן וכן מראיית מנהל המוסד החינוכי כגורם המרכזי בעיצוב המוסד החינוכי, בהובלתו ובקידומו.

ההבנה שמנהל המוסד החינוכי נדרש למנעד רחב של עיסוקים ומחויבויות, שלא נדרשו ממנו בעבר, מחייבת היערכות שונה. חינוך ילדים ובני נוער והטיפול בהם מהווים משימה אחראית ורבת משמעות בעידן זה, המאופיין בגלובליזציה, במערכות כלכליות, בשינויים טכנולוגיים מהירים ובמערכת תקשורת נרחבת. האחריות בחינוך נופלת בעיקרה על כתפי המחנכים – מורים, מדריכים ומנהלים, שקיבלו על עצמם את המשימה להכשיר את הדור הצעיר ולהפכו לבוגרים משמעותיים. האתגרים בפניהם ניצבים מנהלי מערכות חינוך כיום מסובכים ומורכבים יותר מאשר בעבר. כדי להיות מסוגלים להגיב על אתגרים אלה, על מערכת החינוך לבחון עצמה, להשתנות ולהתעדכן ללא הרף. ואכן במהלך העשורים האחרונים עברו מערכות החינוך שינוי תפיסתי, שנבע מהשינויים שחלו בחברה: מוסדות חינוך הגבירו את מעורבותם בחברה ובקהילה, הפכו עצמאיים יותר בניהול ובארגון ופיתחו מערכת מחויבות גדולה יותר להעלאת הישגי התלמידים (פרידמן, 2011). רכיב המפתח המעצב הצלחה של מוסדות אלה היא יכולתו של מנהל המוסד החינוכי להתמודד עם שינויים אלה. שינוי זה מחייב הסתגלות מתמדת ומעצב מחדש את אופן הניהול החינוכי. ואכן, עוד בשנת 1997 דיווים שאלה: "איך יוכלו מנהיגים ומנהלים להתמודד עם אתגר זה ולפתח כלי ניהול חדשים כדי לפעול בהצלחה בסביבה החדשה" (Davies, 1997: 11).

הכשרה ופיתוח כתהליכי העצמה

הכשרה לניהול מוסדות חינוך מיועדת להיות תהליך התאמה והעצמה לשואפים לתפקיד זה והחסרים ידע וניסיון. הכשרה זו מתבססת על יצירת איזון הכשרתי, המבוסס על שלושה אלמנטים: מנהיגות, ניהול ופדגוגיה, והיותה מעוצבת בהתאם לרקע ולהכשרה הקודמת של המועמדים. שלב ההכשרה הוא התהליך המרכזי והמשמעותי אשר בו נרכשות אסטרטגיות. הישענות על ידע מוקדם, על איכויות אישיות ויכולתם של המועמדים בשלושת תחומים אלו מאפשרים זיהוי חוסרים ועיצוב תוכנית הכשרה אישית, הכוללת עיסוק בתיאוריה וביישום.

באשר לשאלה האם ניתן להכשיר מנהלים לאוריינות רגשית כחלק מתהליך הכשרתם לניהול, ואם כן, האם זה צריך להיות לפני הכניסה לתפקיד או תוך כדי ביצוע התפקיד? בעניין זה אומרת ל':

לגבי האפשרות ללמד אוריינות רגשית, אני מאמינה שאפשר. אפשר גם לקלקל. במסגרת צבאית, למשל, אדם נדרש למלא אחר פקודות ולפעול באופן רציונלי. אדם בעל רגישות תוך־אישית ובין־אישית צריך להדחיק את הצורך בדיאלוג תוך־אישית ובין־אישית ולבצע באופן רציונלי את הפקודות שניתנו לו. לדעתי, ניתן לפתח אוריינות רגשית בעזרת תרגול של הרכיבים: שיום רגשות של עצמי לפיתוח מודעות עצמית, שיום רגשות של הזולת לפיתוח אמפתיה לאחר, המללה של דרכים לשיפור ההרגשה לוויוסות רגשות שליליים, המללה של מעשים לשיפור בכוחות עצמי ושל מעשים לשיפור בכוחות משותפים עם אחרים: קריאת רגשות של עצמי ושל אחרים, ויסות ואיזון רגשות והנעת עצמי ואחרים לפעולה. אלה דברים שאפשר לפתח תוך כדי תרגול בעקבות אירועים מחיי היום־יום ומהחיים של דמויות בטקסטים הנלמדים בכיתה.

מוסיפה א':

אני רוצה להתייחס רק לשאלת הלמידה. אני חושבת שחלקים בתחום של האוריינות הרגשית בלי ספק אפשר ללמד. אני יכולה לתת לכם דוגמה נהדרת בתחום של תקשורת של מנהלת שהייתה אצלי באימון ואני מאמינה באימון ככלי נהדר בתחומים האלה, כי זה נופל אחד מול אחד וזה מאפשר שיח מאוד חופשי ומאוד רגיש. מנהלת שהייתה אצלי, שהייתה בתהליך של אימון ושביקשה לעבוד על תקשורת, על שיפור התקשורת בינה לבין צוות המורים שלה, שזה היה הנושא המרכזי שהיא בחרה להתאמן עליו. אני מוכרחה לומר שבעקבות סדרה של שיחות היא גילתה תובנות רבות מאוד והיא שינתה את ההתנהגות שלה. כלומר, אם אני לוקחת את זה כדוגמה לתחום בתוך האוריינות הרגשית אז בלי ספק זה תחום שאפשר ללמוד אותו.

ש' לעומתן רואה בכך תנאי הכרחי: "אני בהחלט חושבת שזה צריך להיות מרכיב, אחד מהמרכיבים בקבלה של פרחי ניהול, הוראה. זה דבר אחד. לגבי למידה אני לא אחזור פה".
ובאשר לצורך בתחזוק מתמשך אומרת ש':

אני מאמינה שיש כלים ואם אין כלים אז יפתחו, אבל אני מאמינה שיש כלים, קודם כל רצוי שזה יהיה מלכתחילה. אני חושבת שצריך לתחזק את זה בכל שלב, כולל בשלב ההכשרה של פרחי ניהול ופרחי הוראה. אני חושבת שלמנהל בפועל יש מקום לתחזק את זה אצלו, תמיד אפשר לשפר נושאים בכל מה שקשור למודעות עצמית, לתקשורת בין־אישית. לכל הדברים האלה יש כלים שאפשר להשתמש בהם ולשפר, לשמר, לתחזק, אם אכן זה נמצא בקדימות שאכן זה דבר שראוי שמנהלים יעסקו בו ולא רק בפדגוגיה, לא רק. פדגוגיה זה חשוב, אבל זה לא קיים בכלל במערכת, לדבר הזה אין בכלל מודעות במערכת. יש כן מודעות לזה. דיברו על אוריינות רגשית לילדים? אוקי מה עם האינטליגנציה של המורים, של המנהלים? זה דבר שכן צריך לפתח אותו, לתחזק אותו, לשמר אותו על ידי השתלמויות שוטפות, על ידי כל מה שקשור להכשרת מנהלים.

ההכרה בחשיבות האוריינות הרגשית והצורך בשילובה בתוכנית הכשרה יוצרים צורך בזיהוי האיזון הנדרש בהכשרה בין הנדבכים הנחוצים לניהול חינוכי. זאת, באמצעות חלוקת הדגשים בהכשרה בין ארבעת בסיסי הניהול החינוכי: מנהיגות, ניהול, פדגוגיה ואוריינות רגשית. תהליך

הכשרה זה יכול ורצוי שיתבסס על הערכת האיכויות והיכולות של המועמדים לניהול. באמצעות זיהוי כוחות וחולשות נערך מיפוי של התחומים שבהם נדרשת העצמה בתהליך, המתייחסת לצרכים האישיים של כל אחד. התהליך דורש זיהוי ואיתור תחומי העצמה הנדרשים לכל רכיב בתוכנית ההכשרה, ועליו להתבצע במעורבות ושותפות עם המועמדים. גישה זו נתמכת על ידי מריאן וקפרלה (Merriam & Caffarella, 1999) הטוענות, שתלמידים בוגרים לומדים בצורה טובה יותר כאשר הם שותפים בהכוננת למידתם, מעורבים בתהליך קבלת ההחלטות הנוגעות לתהליך הלמידה, חשים שקיימת התמקדות בבעיות רלוונטיות וישומיות מבחינתם ונעשה שימוש בניסיונם העשיר ובלמידת עמיתים. עקרונות אלו ראוי שינחו אותנו בבניית תהליך ההכשרה. אלמנטים של האוריינות הרגשית מאפשרים ומחזקים יכולת זו.

שילוב אלמנטים מתחום האוריינות הרגשית לפיתוח מנהלים מכהנים ולסיוע בכניסה לתפקיד צריך להתבצע גם הוא לאחר מיפוי וזיהוי חולשות וכוחות של המנהל. בשלב זה תעוצב תוכנית המתמקדת בתחומים הדורשים חיזוק ובצרכים האישיים של כל אחד מן המועמדים. לכן רצוי שהתהליך יתבסס על הערכת האיכויות והיכולות של המנהלים את עצמם.

התהליך מתחיל עם קבלת ההחלטה להיות מנהל, והמשכו בהכשרה גם במהלך ביצוע התפקיד. זהו תהליך מתמשך ומעצב שצריך לכלול פיתוח מנהיגות חינוכית, הכוללת ערכים מוסריים ואתיים. כל מנהל מוסד חינוכי מפתח דרך ייחודית משלו לביצוע התפקיד, אולם, בסיס הידע המשותף, תחום הנמצא באחריות מפתחי תהליך ההכשרה, צריך להיות זהה. יש לקבוע מערך קידום אישי למנהל שיאפשר לו לחוש העצמה והתפתחות מקצועית. כאמור, אין לקבוע תבנית אחידה להכשרת המנהלים במסגרת גוף מכשיר אחד, אלא נדרש מגוון של דגמי ניהול, המתייחסים למאפיינים מוסדיים ואישיים.

סיכום, מסקנות והמלצות

המחקר הנוכחי מבוסס על ההנחה, כי מנהלים יכולים לזהות כלים ומיומנויות הנדרשים לתפקוד כמנהלי המוסד החינוכי. המחקר תוכנן כדי לנסות ולאבחן את מערך הכישורים ובהמשך לנסות ולחדד את רכיבי האוריינות הרגשית הנתפסים כמשמעותיים בעיני המנהלים ובהתבסס על יכולות אלו להבנות מערך הכשרה ופיתוח מותאם למנהלים.

המערך החינוכי הבית ספרי והפנימייתי במתכונתו ובמבנהו, המאופיין בבירוקרטיה, בהגדרות בלתי ברורות של מעמד המורה/מדריך וזכויות התלמיד/חניך, במערכת יחסים רגישה ומורכבת עם הורים, בקשיים אובייקטיביים לחינוך, להוראה ולהדרכה, כל אלה מחייבים מנהיגות חינוכית ייחודית, שתביא להישגים לימודיים ולמציאות חברתית.

טיפוח ופיתוח מנהיגים חינוכיים, המסוגלים לעמוד באתגר של יצירת ארגונים חדשים וקידום המערך החינוכי, דורשים הבניה מחדש של דרכי הכשרת מנהיגים אלה. הבניה זו מחייבת הקמת מנגנון של תוכניות הכשרה, שיאפשרו למנהלים עתידיים לבצע תפקידים החדשני והמעודכן, תוך התבססות על יכולותיהם בתחומי המנהיגות, הניהול, הפדגוגיה והאוריינות הרגשית.

הכשרה זו צריכה להתייחס לשינויים ולהתפתחויות הנדרשים ממועמד לניהול, ליכולותיו ולכישוריו הייחודיים. ההכשרה אינה מחייבת להישען על מבנה מסוים או על מסגרת ייחודית, אלא על מגוון רחב של תוכניות ודגמי ניהול ולהתייחס למאפייני המוסד החינוכי ולפריסה ארצית רחבה. ההכשרה צריכה להיות בנויה על בסיס של ידע נדרש, שיחייב את כל המסגרות המכשירות, אך יאפשר התייחסות אישית, ועליו לכלול אוריינות רגשית. זאת ועוד. נדרש דיאלוג מתמשך עם המשתתפים בתוכניות ההכשרה ולשתפם בעיצוב התוכנית ובבנייתה.

הכשרת מנהלים מהווה חלק מתהליך למידה מתמשך לאורך החיים. התהליך מתחיל עם קבלת ההחלטה להיות מנהל וממשיך לאורך ביצוע התפקיד. התהליך צריך לכלול פיתוח אוריינטציה הכללית ערכים מוסריים ואתיים אצל המנהלים לעתיד. כל מנהל חינוכי מפתח דרך ייחודית משלו לביצוע התפקיד, אולם, בסיס הידע המשותף, תחום הנמצא באחריות מפתחי תהליך ההכשרה, צריך להיות זהה.

האלמנט המהותי ביותר בתהליך הוא אבחון כוחות וחולשות של המועמדים והוא נשען בעיקרו על יכולת האוריינות הרגשית של המועמד. אם אבחון זה מבוצע במדויק, תוכניות ההכשרה יכולות להיות מוצלחות ולהוות מענה לצרכים אישיים. זיהוי ואיתור תחומי ההעצמה הנדרשים לכל רכיב בתוכנית ההכשרה חייב להתבצע תוך מעורבות ושותפות של המועמדים, ובמיוחד כאשר מדובר בשילוב מועמדים מחוץ למערכת והכשרתם לניהול חינוכי. על המועמדים להיות שותפים בהכוננת למידתם, מעורבים בתהליך קבלת ההחלטות הנוגעות ללימודים ולמידת עמיתים בבעיות רלוונטיות יישומיות מבחינתם, המאפשרות שימוש בניסיונם העשיר ולמידת עמיתים (Merriam & Caffarella, 1999).

על בסיס הערכת היסודות הנדרשים להכנה ולהכשרה לניהול בתחומי הפדגוגיה והמנהיגות ועל סמך הערכת האיכויות של כל מועמד, ניתן לקבוע את העקרונות הנדרשים לבניית תהליך ההכשרה.

יש להגדיר מאפיינים אישיותיים נוספים, שהם נגזרת של התכונות לעיל, ומתייחסים לכישורים הנדרשים ממנהלים מנהיגים ופדגוגים (Schneider & Burton, 2005) מתוך כוונה לאתרם אצל המועמדים לניהול ולבחון את היותם מוכנים מתאימים. פעולה זו מהותית וחשובה ביותר למתן מענה נאות להצבת אנשים בשדרת המנהיגות. עם זאת, אין לקבוע דגם אחיד, אין לנסות ולצקת מנהלים בתבנית אחידה, רק רבגוניות ומבחר רחב של דמויות יכולים לקדם את המערכת ולהניעה. מנהלי מוסדות חינוך כמנהיגים המובילים תלמידים/חניכים, סגל וקהילה, אמורים להיות בעלי מאפיינים חינוכיים ייחודיים; בעלי יכולות ניהול מורכבות ובעלי ראייה פדגוגית המאפשרת להם, על פי הגדרת הפדגוגיה היוונית הקלאסית, ללוות את בני הנעורים ולהביאם לבגרות כבוגרים שלמים גם מן הבחינה הרגשית.

ניהול מוסדות בחינוך הפנימייתי, יותר מניהול בתי ספר, דורש מידה רבה של אוריינות רגשית לאור מבנהו ותפקודו הייחודי של המוסד החינוכי הפנימייתי, שהוא "מקום שהוא בית", שבו נדרשת אחריות כוללת של המנהלים 365 ימים בשנה 24/7. לכן בבחירת אנשי צוות ומנהלים למוסדות אלה יש לנסות ולאתר כאלה המאופיינים באוריינות רגשית.

מקורות

- אופלטקה, י' (2015). *יסודות מינהל החינוך*. פרדס.
- אמית, ק', פופר, מ', גל, ר', ממון, ת' וליסקי, א' (2008). על התפתחות מנהיגים: מחקר השוואתי בין מנהיגים ללא מנהיגים. *מגמות*, (3) 45, 488-464.
- בן שלום, ע' וזלמנוביץ, ב' (2018). מגמות בהתפתחותה של תורת המנהיגות הצבאית הישראלית – אתגרים ומענה. *בין הקטבים*, 17-16, 244-225.
- טימור, צ' ואבישר, ג' (2011). מי אתה המנהל? מאפיינים של מנהל משלב. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר, וג' אבישר (עורכים). *שילובים: מערכת חינוך וחברה* (עמ' 2-181). אחווה.
- כלפון, א' (2013). מנהיגות באינטראקציה מצמיחה. *ביטאון מכון מופ"ת*, 50, 15-11.
- כץ, י' ואחרים (2009). *על מנהלים ומנהלות בבתי הספר בישראל: תמונת מצב בעקבות סקר בקרב מנהלים וסדרה של ראיונות*. אבני ראשה.
- ניסן, מ' (2012). *זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך*. מהדורה מתוקנת. סדרת המונוגרפיות של קרן מנדל ישראל, הוצאת קרן מנדל.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית ספר-הורים בישראל. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 32, 267-237.
- שניידר, א' (2013-2). *ללמוד להנהיג עם אוריינות רגשית*. 7-5, 50. מכון חופת.
- שניידר, א' ויצחק-מונסונגו, ע' (2010). *אוריינות רגשית – תבונה ותובנה ביחסי אנוש, נדבך מהותי בתפיסת הניהול הבית ספרית*. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- Armstrong, T. (2017). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways? *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622.
- Bono J.E., & Ilies R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly* 17(4), 317-334
- Burton, N., & Brundrett, M. (2005). *Leading the curriculum in the primary school*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage. Hawker Brownlow Education
- Campbell, C. (1999). Exploring recent developments and debates in education management. *Education Policy*, 14(6), 639-658.
- Dasborough, M.T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 17(2), 163-178.
- Davies, B. (1997) Rethinking the educational context – a re-engineering approach. In B. Davies, & L. Ellison (Eds.), *School Leadership for the 21st Century*. Routledge.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shankar Institute.

- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49, 256-275.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman D., Boyatzis R. E., & McKee A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- George J.M. (2006). Leader positive mood and group performance: The case of customer service. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(9), 778-794.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Lambert, L. (1998). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*, 55(7), 17-19.
- Leithwood, K., & Begley, P.T. (1994). *Expert leadership for future schools*. Falmer Press.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood* (2nd ed.). Jossey Bass.
- Middleton, R. (2001). Leadership in a real world. In T. J. Sergiovanni (Ed.), *Leadership (what's in it for schools?)*. Routledge Falmer.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- Moos, L., Mahoney, P., & Reeves, J. (1998). What teachers, parents, governors and pupils want from their heads. In J. MacBeath (Ed.), *Effective school leadership – responding to change*. Paul Chapman.
- Oplatka, I., (2018). *Leadership educational and teaching in emotions*. Mofet Institute.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2019). *Emotion management in teaching and educational leadership: A cultural perspective*. Emerald.
- Ruisel, I. (1992). Social intelligence: Conception and methodological problems. *Studia Psychologica*, 34(4-5), 281-296.
- Schneider, A. (2004). *Transforming retired military officers into school principals in Israel*. Unpublished PhD thesis, University of Leicester.
- Schneider, A. (2005-2). *New approach in principal training in "The first hundred days"*. Directions for the new appointment minister of education, Knesset publications.
- Schneider, A., & Burton, N. (2005-1). An ideal type? The characteristics of effective school leaders. *Management in Education*, 19(2), 6-9.
- Sergiovanni, J.T. (2001). *Leadership (what's in it for schools?)*. Routledge Falmer.

- Sy, T., Cote, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of Applied Psychology, 90*(2), 295-305.
<http://www.rotman.utoronto.ca/~scote/SyetalJAP.pdf>
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses, *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- West-Burnham, J. (2001). *Interpersonal leadership, NCSL Leading Edge Seminar*. National College for School Leadership.
- Yammarino, F. J., & Dubinsky, A. J. (1994). Transformational leadership theory: Using levels of analysis to determine boundary conditions. *Personnel Psychology, 47*, 787-811.



איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל
הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE



עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

OUT OF HOME EDUCATION & CARE

SELECTED PAPERS BASED ON CONTRIBUTIONS PRESENTED AT
THE FICE INTERNATIONAL 34TH WORLD CONGRESS,
HELD IN ISRAEL IN OCTOBER 2019
ONO ACADEMIC COLLEGE CAMPUS, ISRAEL

Editors:

Emmanuel Grupper • Alexander Schneider • Miriam Gilat

INTRODUCTION

It is truly unbelievable! So much has happened over the past year, i.e., the Covid-19 pandemic, that we almost forgot the important and exciting event we managed to hold in Israel at the end of October 2019. We are referring to the World Congress of Residential Education and Care under the auspices of the International Federation of Educative Communities (FICE) that was held at the beautiful and friendly Ono Academic College campus in Kiryat Ono, Israel.

This event was a joyful and enriching celebration for all Israelis and visitors from abroad, who are involved in out-of-home education and care. Out of home care includes residential care facilities and foster care programs. In 1978, FICE held its congress in Israel for the first time. In 2019 Israel was chosen for the second time to host the congress. Along with all the bodies involved in residential education and out-of-home care in Israel, government officials, NGOs and public associations alike, we were able to meet the challenge with great success. Approximately 520 participants from Israel and another 35 countries took part in this event, which to this date continues to receive enthusiastic echoes from all over the world. Many partners should be mentioned for their contribution to this success. We will refrain from listing them, in order to avoid offending anyone. However, we would like note the extraordinary contribution of Yoav Applebaum, the Director of the "Ahava Children's Village", Chairman of the Association for the Advancement of Welfare Therapeutic Residential Care in Israel and the Vice President of FICE – Israel. Yoav was in charge of the finance committee and was very helpful in moderating the congress.

We are aware that many people involved in residential education and care in Israel did not join the conference due to the English language barrier. Consequently, we decided to produce this collection of selected articles in the Hebrew language, based on materials presented at the international conference. Incidentally, this publication was produced after publishing three special issues in the English language, in important electronic scientific journals that have open access. These special issues include approximately 30 articles, based on selected works presented at the conference in Israel, by presenters from over 20 countries. We would like to convey our special thanks to Dr. Alex Schneider who was actively involved in the extensive project of publications following the conference.

The production of this special volume was made possible thanks to the cooperation of the Israel National section of FICE and the Efshar Association that aims to develop social education in Israel. We hope that this publication will reach all those involved in residential education and care and out-of-home care, in Israel: the counselors, i.e. the "Madrichim", in the residential programs, foster families, social workers, program directors, supervisors, policy makers, researchers and academics, students and everyone who deals with placement of children and youth and caring for them in out of home care programs.

Last but not least, we would like to thank Miriam Gilat, the director of publications at the Efshar Association, for her professional and relevant contribution to this enlightening volume.

We hope you'll enjoy reading it!

Yours sincerely,

Emmanuel Grupper

Professor of Education at the Ono Academic College,
Chairman of the FICE2019 International Conference and President of FICE, the
International Organization for Out-of-Home Education and Care

Abstracts

The treatment of pediatric traumatic stress in a socio-political and cultural context: The case of Palestinian children in East Jerusalem

Wedad Masalha

The article describes long-term psychotherapy that a Palestinian child from East Jerusalem underwent. The treatment took place at The Center of Pediatric and Adolescent Traumatic Stress, Hadassah Medical Center. The therapeutic process the patient underwent highlighted the multiplicity of trauma events that children living in unstable and complicated socio-political environments experience. This case demonstrates the combination of universal and geopolitical challenges with which these children must cope. Universal events include poverty, family dysfunction, and adverse parenting. Geopolitical events include political violence and military assault. Both types of challenges, universal and geopolitical, are present in this case, due to the political and social circumstances of Jerusalem, a place that is significantly affected by the Israeli-Palestinian conflict.

The article presents the accumulation of trauma events in the short life of the treated child, and their substantial influence on his emotional state, and his functioning in his life spheres. The article demonstrates the application and effectiveness of the integrative therapy used in treating children who suffer from PTSD after being exposed to multiple traumas. Building up children's resilience is also discussed.

Step Forward program

Noa Yishay and Orit Rappel Kroyzer

For the past decade Aluma's Step Forward program has been operating within residential care centers and youth villages. The program prepares young women for army service and adult life through group workshops as well as individual accompaniment and guidance. The covid-19 crisis has disrupted the program's continuum of activities thus, interrupting its format of weekly individual and group meetings.

The covid-19 pandemic is exceptional since it is both an international health and a prolonged crisis affecting our lives. Despite its unique character, it can serve as a study case in order to learn how to cope with other unexpected local or international events. In this article, we examine which principles were successful in keeping the program relevant and essential to its beneficiaries during the crisis.

The article is based on semi-structured interviews held with 8 program counselors during the summer of 2020 as well as a review of written materials including e-mails and messages sent to program staff and training materials written between March and September 2020.

We found that the program has adjusted its working methods and content to the new reality while relying on the two core principles of stability and flexibility. Stability was expressed by regularly holding weekly group meetings and by maintaining close contact with educational and therapeutic support staff at the youth village and residential care centers. Flexibility was implemented by digitally adjusting the program's methods, whether in group or individual meetings and by developing relevant content to the changing reality.

The stability and flexibility principles have proven themselves in a time of crisis. In this unstable period, the program has become more relevant than ever for the young women participating in it. We believe that any program that adopts these principles will be able to successfully overcome periods of crisis, however big or small the crisis may be.

Quarantine: Handling challenges during the Covid-19 period at a therapeutic residential care center

Reut Goldman

The Neve Michael Children's Village is a therapeutic residential center (TRC) with approximately 120 students aged 7-18. The residents in this TRC are characterized by unstable object relationships and difficulties in making contact and gaining trust. Most of the residents experience difficulties in regulation, anxiety and aggression. The TRC assists residents by means of caring relationships established with the staff via guidelines of stability, permanence and predictability. The Corona pandemic stormed into all of this and created waves of uncertainty, periodic changes and an inability to predict the future. At the end of the 2020 school year, the TRC management with the staff concluded and processed the lessons learned during the Corona period in accordance with the narrative approach. The idea was to examine the process they underwent and attempt to predict what could transpire in the future.

The article reviews the ways Corona has affected the activities at the TRC and focuses on the narrative summary concluded at the end of the year. Upon analyzing the lessons learned among the staff, a contradiction emerged with uncertainty, worries and anxieties on the one hand and internal forces along with creativity and a sense of unity on the other.

The article presents an insight into the processes the TRC experienced as an organization and elaborates on the role of TRC management in the process. Recommendations for the future, which can be relevant to other TRCs as well, are also presented.

From takers to givers: Troubled teens assisting troubled teens

Yehiam Cherlow

This phenomenographic study comprised 13 teenagers at risk who were removed from their unsafe home environments and placed in temporary foster care. The 13 teenagers were sent to volunteer for a period of two weeks. During their two weeks of volunteer work they assisted teens who had survived genocide in the Republic of Rwanda located in Africa. The two weeks were observed by a third party. The research findings show significant positive changes in the volunteers' behavior even 10 years later. In addition there was significant improvement in their approach towards their volunteer work. This research contributes an important thought process and actualization of constructive techniques in dealing with troubled teenagers. The data found in the research point to positive criminology which focuses on positive social experiences such as exposure to kindness that acts as a means for avoiding destructive behavior.

“Far from Home – Close to the Heart”: Development of therapeutic treatment centers for foster children

Shimrit Prins-Engelsman, Meital Drimer and Orit Amiel

A foster family is an out-of-home care option that aims to promote the children's proper emotional and physical development. One of the goals of foster care is rehabilitation of the child's relationships with his\her family and, if possible, reunification with them. Since 2003, the Summit Institute's Foster Care Service has accompanied the foster care process. As a consequence of understanding the existing emotional challenges and the need to create a space for a therapeutic process, the Institute established therapeutic treatment centers in 2011.

This article describes the services offered by the therapeutic treatment centers for foster children and caregivers. These services are designed to promote a whole range of treatments, develop professional knowledge through the psychotherapists, collaborate with the foster care social workers and increase peripheral accessibility.

The article focuses on individual foster child psychotherapy based on the dynamic therapeutic approach. The main themes of foster child psychotherapy are presented, which include the child's difficulty in making contact and trusting, the lack of words to express the traumatic experience, the need for control alongside complacency, submission and emotional numbness, loyalty conflict and the separation challenge. In conclusion, recommendations are presented for advancing the therapeutic process, policy and the need for further knowledge development.

The “Safe Space” program: Yeladim – Fair Chance for Children Association

Lilach Magnagey

The "Safe Space" program deals with issues of belonging, the digital world and the internet, and the possibilities and challenges that the internet presents to residential children. We need to cope with how exposure to technology currently creates an opportunity versus risk situations. On the one hand, there are social and other opportunities and on the other, there are risks involving alienation and harassment. Furthermore though there is an opportunity to feel a sense of belonging when joining forums and social media, there is also the risk of exposure to inappropriate content. Alongside opportunities for success and empowerment provided by support groups is the risk of empowering social difficulties. The internet is part of our life, and it's here to stay. It is important to emphasize that the internet is neither positive nor negative. The actions we take vis-à-vis the internet determine the outcome. Adults are therefore charged with additional arenas of responsibility in our children's lives. Adults mediate, regulate, preview and critique. They determine a framework of values required for most of the dormitory child's or youth's life content.

Just as residential educational and care-giving staffs create a safe space for the children outside the internet and appropriate to their age and developmental needs, they are similarly responsible for examining the tools, and learning the parallel discourse in the digital world. This field is challenging because our children and youth always seem to be one step ahead of us. However, that step ahead is technical, and continues to lack the maturity, insightfulness and responsibility required to use the technical advances. As a result, the virtual space, as in other fields, requires us, as responsible adults, to develop the relevant tools. We need to acquire the knowledge that lets us speak the same language that our students speak.

In this context, the educator/care-giver sets the boundaries and establishes her or his authority. Knowledge is needed to identify states of risk and, primarily, become an educator who guides children according to the path most suited to each one, including in the sphere of internet access, in order to assist each child in protecting her – or himself from the risks.

Sports – Bridge to Education: Sports as a platform for empowering children and youth at residential care centers and youth villages

Rutie Pilz-Burstein

Sports – Bridge to Education Association, is an Israeli NGO that chooses sports and its values as a platform for empowering at-risk children and youth, while teaching them self-discipline, responsibility, excellence and a sense of accomplishment. Before integrating in these youth villages, most of the children and youth dropped out of educational institutions. For the most part, the systems ignored them, leaving them with no chance to realize their potential. They are characterized by a low sense of competence and motivation. For these children, sports are a platform to express their capabilities, experience success for the first time in their lives and learn to believe in themselves. By receiving support 24/7, youth at-risk have more opportunities to realize their potential than in programs provided by

the community. Moreover, we have learned that our program creates a “ripple effect” in the entire youth village; by not only improving the wellbeing and mental strength of our participants, but also having a positive effect on other children and the staff. Consequently, Sports – Bridge to Education takes advantage of the duality of sports being both a target and a tool. Our Sports Excellence program currently operates at six youth villages in Israel and is based on similar models worldwide.

Subjective excellence and authentic success promotes meaning and belonging among youth at risk of exclusion

Moran Betzer-Tayar

Ramat Hadassah Youth Village is a home for about 260 students from various backgrounds, aged 12-20, who are defined as youth at risk of exclusion due to various reasons. For the past three years, the village educational community has focused its educational-therapeutic mission on two goals, i.e., expanding the inclusion capability (from axis of discipline to axis of meaning) and moving towards personal excellence and authentic success as a tool to gain meaning. We found that the opportunity of participating in sports strengthens the youth's self-image and self-confidence. The article aims to present insights gained from operating two personal excellence programs, namely the mountain bike program and the equestrian sports academy, which offer participants the opportunity to take part in an elite program, to work hard and perhaps for the first time in their lives, experience authentic success. This success is the result of their investment and taking responsibility for their lives.

“The mother tongue and the stepmother's language”: The reflection of the refugee migration experience in the mirror of the language among young asylum seekers from Africa in youth villages in Israel

Maayan Burstein

Immigration is a universal phenomenon which involves significant changes for those who experience it. During adolescence, the immigration process is linked to a transition between worlds, childhood and maturity, that hold new possibilities to examine and design an identity, constituting a central developmental mission at this age. Language is a significant component of identity, memory and culture. It may reflect a significant emotional process relating to migration and symbolize the dynamics of inner and outer relations. Though, in Israel, research on migrants is broad, it has focused on those belonging to the majority culture, i.e., Jewish immigrants defined as “Olim”. This article places the spotlight on a marginal population, i.e., African, non-Jewish immigrants, who have been granted the status of asylum seekers, and are young and lonely, living in youth villages in Israel.

These teenagers, their culture, language, and identity, have no place in the Israeli-cultural space, a multi-dimensional marginalization. Relying on sociological, socio-linguistic

and psychological theories, this study seeks to challenge familiar models of immigration, and examine a variety of intermediate spatial areas in which these youths find themselves: between different cultures, identities, languages, between childhood and maturity, between refugees and belonging, and the connection between these aspects and linguistic processes (language preservation, loss, code switching). The interface between these areas binds topics that are unique to Israel, such as life in the youth villages, as well as global themes such as individual young emigration and language.

The perceived impact of the residential school framework on shaping personal identity among Ethiopian graduates

Ruty Wondimagen and Elli Schachter

This study examined the impact of integration in a residential education and care setting on the identity formation processes of Ethiopian youth, during their education in this residential program, from a retrospective perspective. For this study, we interviewed 14 young adult graduates of residential educational and care programs, men and women aged 26 and older. The findings indicate that for graduates, the residential education and care program together with the educational figures within it were significant in the identity formation process. An analysis of the interviews reveals four characteristics of the program that were important in this regard: significant relationships (the group), holistic education, education and enrichment, and order and organization within the residential setting. Furthermore, the graduates noted six distinct aspects of identity capital that they acquired within the residential program: security, responsibility, religious identity, social identity, resilience, and independence. The interviewees saw the residential school as very positive and as contributing to identity formation processes. The study points to dimensions of the residential education program, which help in coping with the experience of immigration and with age appropriate identity formation processes. This study raises important points for research in the field of education and the possible implications which are presented in the article.

"He ain't heavy, he's my brother"... Siblings placed together in treatment residential care centers: Complexities and treatment methods

Limor Austerlitz

Sibling relations are an anchor and a central axis of human life. These relationships are very complex and can arouse jealousy, anger and competition. In a healthy or reasonable

family environment the natural envy of sibling relationships are fueled by positive emotions through the meaningful bond created, accumulating positive experiences and love. As for sibling relations in an out-of-home care setting, the situation is much more complex, mainly due to the dispersal of siblings to different places. This article discusses this issue and emphasizes the importance of addressing this particular dimension of siblings in everyday life, of maintaining a connection, nurturing it, and dealing with the difficulties that exist within it. The article emphasizes the responsibility of the treatment residential care program to act during the children's mentoring period, in order to allow them a family anchor – a significant sibling relationship – for the rest of their lives.

Improvement of the professional status of child and youth care workers in residential settings and youth villages in Israel: Who cares?

Hezkiah (Hezi) Aharoni

The government's engagement and public debate on the status and professional advancement of Child and Youth Care Residential Workers (CYCRW) in out-of-home settings, in boarding schools and in youth villages in Israel, has remained a significant challenge for many years. The difficulties, challenges and possible solutions are known and documented, but it seems that those responsible have "made a decision not to decide", for various reasons, and the process has remained frozen to this day. The current situation creates a true difficulty that perpetuates the marginal status and difficult employment conditions of CYCRW and the solutions to this situation are repeatedly pushed aside. This is an intolerable and unacceptable situation, where anyone can be hired as a CYCRW with no professional training or certification, let alone without an academic degree, and work with children who have extremely complex behavioral and emotional difficulties. This creates difficulty within the educational-therapeutic frameworks. It affects the recruitment and screening of quality CYCRW due to difficult and inferior employment conditions, impairs the educational-therapeutic stability of the child when there is a large turnover of youth workers and incurs large financial costs for the preparation and constant training of new workers. The quality of the educational-therapeutic process of the children, who are discriminated against, may also be compromised because they do not receive the best education and care attainable to which they are entitled to receive by law and under the Convention on the Rights of the Child. Unskilled and inadequately trained – even in basic certification, harms the ability of children to succeed as equal and constructive citizens and to be integrated and successfully included in the community. This article defines "child and youth care workers' status"; reviews past attempts to improve status and terms of employment; defines youth villages, residential and out-of-home settings and their prominent population characteristics; details the difficulties and challenges of the child/youth care workers today; briefly reviews what has been done in other countries in this area; raises ideas and possible solutions for improving

and promoting the status of child and youth care workers in the areas of training, terms of employment, professional association, and most importantly, places a demand to change the existing situation through administrative, legal and legislative tools and “raising the bar” and the professional status of these workers within the therapeutic-educational staff.

Best practice strategies to help prevent burnout and turnover of caregivers in residential facilities for children and youth at risk

Anna Reznikovski-Kuras and Anna Gerasimenko

Residential caregivers are the key figures in the lives of children in residential facilities for at-risk children, but physical and emotional pressures can lead to burnout and high turnover. This study examines how to prevent this from happening and identifies strategies implemented to promote best performance. This mixed method study was conducted in two stages – a qualitative analysis of interviews with directors of six facilities and a quantitative analysis based on a survey of 75 directors (79% response rate). Six key strategies were identified: Careful screening, training, ongoing supervision, support mechanisms, flexible work schedules, and clear work plans and procedures. All were found to be implemented in most facilities, but to a varying extent. The degree of burnout and turnover also varied. The most successful were supervision and flexible schedules. The recommendation is to standardize successful strategies and assimilate them in all residential facilities in Israel.

Systemic implementation of the attachment approach in a therapeutic residential care center for children and youth at risk

Netanel Shalem

The attachment theory is one of the most important psychological theories of the 20th century. In the last decade, various placement methods were developed according to the attachment theory, including application of this approach in the residential care world. In parallel, a movement has developed that calls for the preference of placement of children in familial settings, i.e., fosterage or adoption, which is also based on the attachment theory. The climax of this movement was expressed by a consensus declaration of the American Psychiatric Association (2014), calling for the avoidance of placing young children in residential care. The core of the resistance to residential care placement is the inability of the residential care center, which is a formal setting, to provide the attachment needs of the child, and enable him a safe attachment experience.

The premise of the paper is that residential care centers can also be a possible framework for safe attachment. Thus its objective is to characterize the application of the placement approach in therapeutic residential care for children and youth at risk. The main proposition of the paper is that in order to apply the attachment theory in residential

care facilities and enable children a safe attachment experience, a systematic approach and organizational climate which would make this possible must be adopted by the entire staff of the residential care center. This paper combines the attachment theory and the ecological theory.

The paper is based on theoretical sources, insights of the author from a residential care management point of view, and a short case description. The inferences of the paper can serve as a basis for formulating intervention programs in residential care facilities, focusing on qualities in the therapeutic environment which would encourage safe attachment.

“And What Should We Tell Her Now?” How to assist foster parents in dealing with uncertainty and instability within foster care

Dalit Binschtock

Foster parents deal with many challenges in addition to the known challenges of parenting. One of the major challenges is helping the foster child understand their constantly changing and uncertain reality. In order to help foster parents with these unique challenges, Orr Shalom's Foster Care Program established the “Maarag” (work of weaving), Treatment Center that provides therapeutic family interventions and parental supervision.

This article describes the unique work done at “Maarag”, by means of a case study, the story of Eden's foster parents, Eli and Nurit. The main process of the intervention with Nurit and Eli was constructing a life story for Eden. Constructing a life story involves tools and themes from the narrative approach, trauma theories and specifically child-parent psychotherapy. The article describes and conceptualizes these principles and tools through their story.

Emotional literacy as a pillar in therapeutic educational management

Alexander Schneider and Einat Yitzhak-Monsongo

The 21st century is characterized by accelerated communication and technological developments which require organizations to adapt their work to changing circumstances and environments. Studies have been conducted among aspiring principals and acting educational leaders to examine the characteristics of therapeutic educational management. A significant factor in the functioning and success of a principal was found to be emotional literacy. Thus, the question arose of whether this is a factor that significantly influences the success of educational leaders in fulfilling their role, in their institution and in the

community in which they operate.

This article, based on an earlier study conducted by the authors attempts to confirm that the existence of the interpersonal intelligence tier among the directors of educational institutions, is a significant tier in the functioning and characterization of an educational institution director. Recognizing the importance of this tier and adding it as a requirement in the director selection process, will assist in finding suitable candidates for the position of director of educational organizations. In addition, the development of emotional literacy can also improve the functioning of acting managers. The study, which was conducted among acting and retired principals with seniority and experience, assumed that they will be able, in light of their familiarity with the role, to identify this tier, and characterize and estimate its weight as a factor in the successful management of the educational organization.

ספר זה מכיל מאמרים המבוססים על הרצאותיהם של אנשי מקצוע ישראלים שניתנו בכנס הבינלאומי של מחנכי פנימיות, שהתקיים בישראל בשלהי שנת 2019 בנוכחות נציגים מ־35 מדינות שונות. נושא הכנס היה: "אתגרים בחינוך ובטיפול בילדים, בבני נוער ובצעירים בחברה רבת־תרבותית". כדי להרחיב את היקפם של מפגשים מקצועיים אלה, הפצת הידע לקהל אנשי המקצוע העוסקים בחינוך פנימייתי וחוג־ביתי והצגת תוכניות מגוונות בנושא, הוחלט על הפקתו של ספר זה. בספר מאמרים המציגים את ייחודו של החינוך הפנימייתי בישראל והמתייחסים כולם לסוגיות רלוונטיות הקשורות לנושא על גווניו השונים.

הספר כולל שלושה שערים מארגנים: מצבי טראומה ומשבר בפנימיות, תוכניות ומיזמים, חלקם קשורים לתקופת הקורונה; עבודה ישירה עם חניכים בפנימיות ועם משפחותיהם והחלק השלישי: צוותי חינוך וטיפול בפנימיות.

חלק מהמאמרים המופיע בספר מבוסס על מחקר אמפירי וחלק על המשגת י'חוכמת השדה'. הספר מהווה תרומה איכותית לשיח המקצועי בישראל על אודות ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון, המתחנכים במסגרות חוג־ביתיות – פנימיות ומשפחות אומנה.

ISBN 978-965-599-806-1



9 789655 998061



איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל
הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבינלאומי FICE



עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך