

ויעוץ  מחקר

קבוצת חוקרים ויועצים בראשות דר' אריק כהן

דרך בית לחם 38, ירושלים 93504

טלפון: 6711312, פקס: 6723817

דו"ח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה

עינת כהן וד"ר אריק כהן

במסגרת מחקר מדיניות בנושא

"התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל"

חלק א'

טבת תשס"א ינואר 2001

תוכן העניינים

4	הקדמה
6	מהות העבודה החינוכית-הסוציאלית: דיון תאורטי
6	הגדרת העובד החינוכי-סוציאלי
7	עובד חינוכי-סוציאלי: הגדרת המקצוע
8	מקצועיות
10	האינטרס הציבורי
10	מקצועיות והדרכה - ניגודים
11	ניגוד ראשון - תפיסת הלקוח
12	ניגוד שני - הסתייגות מעצם הגידור החברתי
14	מערך המחקר
14	ראיונות מקדימים
14	ראיונות מעמיקים
15	שאלון לסגל בכיר
15	שאלון לסטודנטים
16	השאלונים
18	הממצאים
18	המצאות - ביטוי לאמביוולנטיות
18	מודלים של הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים
22	קריטריוני המודלים
27	ניתוח הטבלה
30	שאלונים
31	הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע מוכר
31	הכשרה
35	תוכן ההכשרה
36	פרמטרים אחרים למקצועיות
37	ניתוח רב משתני של המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי

37	תחום הפעילות - התבוננות תאורטית
39	הקשר בין תחומי הפעילות
40	תחומי הפעילות - הממצאים
44	העובד החינוכי-סוציאלי כעובד "לוקאלי"
45	מעמד העובד החינוכי-סוציאלי
46	הצעות לפעולה לקידום מעמד העובדים החינוכיים-סוציאליים
46	שינויים הדרגתיים
48	שיתוף העובדים החינוכיים-סוציאליים בשינויים
48	עבודה במוסד לעומת עבודה בקהילה
49	הסברה
51	הסכמי העסקה בין-מוסדיים
52	הכשרה
53	הכרה בתעודה
53	הקפדה על יישום הדרישות של ועדת לנגרמן
53	תחיקה
54	הקמת רשות מרכזית
55	אתיקה מקצועית
56	ביבליוגרפיה
57	ביבליוגרפיה נוספת
60	נספח
62	התפלגויות התשובות לפי אחוזים

הקדמה

בסוף שנות השמונים שר העבודה והרווחה, משה קצב מינה ועדה ציבורית לבדיקת מצב הילדים בפנימיות שבאחריות משרדו. הוועדה, בראשות אהרון לנגרמן (לנגרמן 1988), דנה בהיבטים שונים של מצב הילדים בפנימיות והגישה את מסקנותיה. ועדת משנה שמינתה הוועדה הציבורית, עסקה בענייני כוח אדם במוסדות פנימייתיים. ועדה זו כתבה בדו"ח כי: "עבודה במוסד פנימייתי דורשת מכל עובד - מינהלי, טכני או רפואי, בתחומי ההוראה, החינוך והטיפול - כישורים מיוחדים לעבודה מיוחדת זו. ישראל משופעת מוסדות פנימייתיים, ולמרות זאת עניין השכלתם והשתלמותם של עובדי המעונות אינו מוסדר. מציאות זו מקשה ביותר על גיוס עובדים מתאימים. העובדה שלחלק מעובדי המוסדות הפנימייתיים אין מעמד מקצועי מוכר מקשה על התגבשות התחום לעיסוק, שווה ערך לעיסוקים אחרים" (עמ' 40).

הבעיות עליהן עמדה ועדת לנגרמן מאפיינות לא רק את המדריכים בפנימיות אלא את העובדים החינוכיים הסוציאליים בכל מקומות העבודה במוסדות ובקהילה. בעיות אלו הקשורות לעבודת המדריך, שנוגעות למצבו של המדריך, ואשר האחראיים עליהם - מנהלי המוסדות וקובעי המדיניות - מתחבטים בהן בעבודתם היומיומית, מצאו את ביטוין בדו"חות ועדת לנגרמן (1988, 1995) הבעיות המרכזיות הן: מחסור במועמדים בעלי הכשרה; ארעיות עבודת המדריך; חוסר בתחיקה בנוגע להעסקת המדריך; שכרו, שעות עבודתו, מעמדו ותפקידו הייחודי בצוות המוסד שבו הוא מועסק.

בדו"ח שהגישה ועדת לנגרמן (1995) הוגדרו הבעיות המקצועיות העומדות לפני עובדים חינוכיים-סוציאליים. "אופייה השוחק של העבודה בפנימייה, המספר המוגבל של ערוצי ההתקדמות, העבודה בשעות לא קוננציונליות והאחריות הרבה המוטלת על כל העובדים - הם רק גורמים אחדים לתחלופה הגבוהה של העובדים המכבידה לא פעם על הבטחת צוות עובדים יציב בעל כישורים ובשל לעבודה עם ילדים ונוער" (עמ' 37).

אחת ממסקנות הוועדה אומרת, ש"יש להקים רשות מרכזית שתפקד על הבטחת הכשרתם של עובדי הפנימיות, ועל הקמת מסגרות השתלמות קבועות לקבוצות עובדים שונות, אשר ישתלמו במהלך עבודתם וכחלק ממנה" (עמ' 41). בשנת 1995 פרסמה "ועדת מומחים לקביעת סטנדרטים בפנימיות", גם היא בראשות אהרון לנגרמן (לנגרמן 1995), את ממצאיה ובהם קבעה סטנדרטים להכשרת עובדי הפנימיות בדרגים השונים. כפי שעולה מהראיונות שנערכו למחקר שלנו, הדיון בנושא עדיין לא הסתיים ומסקנות הוועדה עדיין לא יושמו. משרדי ממשלה, עמותות וארגונים מתמודדים עם שאלות אלה בינם לבין עצמם וההחלטות שמתקבלות שונות זו מזו, כפי שעולה מהדו"ח שפרסמה עמותת אפש"ר (אייל ופרנק 1998).

הדאגה לאוכלוסיות הזקוקות לטיפול של העובדים החינוכיים-סוציאליים ולעתיד העיסוק החשוב הזה, הביאו את עמותת אפש"ר המציבה לעצמה למטרה את קידום מעמדו של המדריך ושל העובד החינוכי-סוציאלי, ליזום מחקר שיבחן את המדיניות לקידום מעמדם.

מטרות המחקר הן :

- לברר מהו המעמד המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי,
- לזהות את הבעיות המרכזיות המעכבות, או המונעות, חיזוק מעמד העובד החינוכי-סוציאלי.
- להציע דרכי פעולה אפשריות כדי לקדם את מעמד העובד החינוכי-סוציאלי ; להביא להכרה בחשיבות עבודתו ; ולהפוך את המקצוע לאבן שואבת אנשים בעלי יכולת.

כל זאת על מנת לשפר את הטיפול הניתן לחניכיו של העובד החינוכי-סוציאלי.

במסמך זה נביא את ממצאי המחקר והמלצות בדבר דרכי פעולה אפשריות.

מהות העבודה החינוכית-הסוציאלית: דיון תיאורטי

הגדרת העובד החינוכי-סוציאלי

הקושי הראשון, שצוות המחקר נתקל בו, הוא בירור המונח "עובד חינוכי-סוציאלי". לא רק בציבור הרחב אין המונח מובן אלא גם רבים מן העוסקים בתחום החינוכי-חברתי אינם מכירים את המונח, ועל כן יש צורך לפרט את עיסוקיו. העוסקים בחינוך החברתי מכירים את העובד החינוכי-סוציאלי, הקרוי בשם מדריך, עובד קידום נוער, אם בית או מטפל. מסיבה זו, השתמשנו ברוב הראיונות, ואף בשאלונים, במילה "מדריך", המקובלת כשם כללי או שם חלופי לעובד החינוכי-סוציאלי. מוסדות המכשירים ו/או המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים, כגון: חסות הנוער, בית הספר המרכזי של משרד העבודה והרווחה ו"בית-חס", מכנים את העובדים החינוכיים-סוציאליים בשם מדריכים. עם זאת, ברצוננו להדגיש את ההבדל בין שני המונחים.

לפי תפיסתנו, מדריך הוא מונח כולל יותר מעובד חינוכי-סוציאלי, שהרי המונח "מדריך" כולל גם אנשים המטפלים בקבוצות בפנימיות לבני נוער, אשר אינן מוגדרות כסובלות מבעיה כלשהי. מדריך בפנימייה לנוער מחונן, או בישיבה תיכונית, מטפל בחינוך של בני נוער אשר התפתחותם מוגדרת כנורמלית; הפנימייה משמשת מסגרת חינוכית, שמטרתה לקדם ערכים מסוימים או לפתח כישורים מסוימים של חניכיה. לעומת זאת, מדריך המטפל באוכלוסייה שהתפתחותה חריגה הוא עובד חינוכי-סוציאלי. עבודת ההדרכה עם נוער נורמטיביים דומה לעבודה החינוכית-הסוציאלית, מבחינת המטלות שהמדריך והעובד החינוכי-סוציאלי ממלאים בפועל. מדריך העוסק בחינוך בני נוער נורמטיביים, אף הוא צריך להתמודד עם מצוקות נפשיות ועם בעיות התנהגות. עם זאת, קיים שוני מהותי בין שני העיסוקים: העובד החינוכי-סוציאלי מקבל את המנדט שלו מתוקף מדיניות הרווחה של המדינה; ואילו המדריך, העובד עם נוער נורמטיבי שאינו מוגדר כסובל מבעיה כלשהי, אין עבודתו תלויה במדיניות הרווחה.

על אף שאנשי המקצוע מסכימים על הגדרת העובד החינוכי-סוציאלי בתורת מטפל באוכלוסייה המוגדרת כסובלת מבעיה, שהמנדט שלו לעבודה נובע ממדיניות רווחה, אין ביניהם הסכמה על גבולות המקצוע. למשל, האם המטפלים בקשישים הם בכלל הגדרה זו?

עובדים חינוכיים-סוציאליים מקצועיים מועסקים במסגרות שונות באופיין זו מזו, ומוטלות עליהם משימות בעלות אופי מגוון. יש עובדים חינוכיים-סוציאליים אשר מועסקים בפנימיות לבני נוער הסובלים מקשיים חברתיים. יש המועסקים בפנימיות טיפוליות לילדים. יש עובדים חינוכיים-סוציאליים המלווים בני נוער במקום מגוריהם במועדונים בקהילה. מהו המכנה המשותף לכל סוגי העובדים החינוכיים-סוציאליים? מה משותף לכל העובדים הללו המאפשר לכנותם "עובדים חינוכיים-סוציאליים"?

כאמור לעיל, המונח מדריך כולל סוגי תעסוקה נרחבים יותר מאלה של העובד החינוכי-סוציאלי. ביקשנו לשוב ולהגדיר את תפקיד המדריך המקצועי, ובכלל זה את התפקיד של העובדים החינוכיים-סוציאליים. ההגדרה הרחבה ביותר לעובד עם נוער, המתאימה לצרכינו היא הגדרת מאייר (Maier 1978), וזו לשונה (בתרגום החוקרים): "מדריכים נמצאים כולם בקשר עבודה ישיר, רציף ואינטנסיבי, עם הילדים או עם בני הנוער הנמצאים בטיפולם. הם עובדים במסגרת קבוצתית ההופכת להיות תחליף לסידור המשפחתי. המדריך אחראי למכלול התיפקודים המוטלים בדרך כלל על ההורים, וכך, הוא הופך למעין שלוחה של הורי החניך". הגדרתו של מאייר מתאימה לכל סוגי המדריכים, ועלינו להוסיף לה את התנאי המבחין בין מדריך, בתורת מונח כללי, לבין מדריך המשמש עובד חינוכי-סוציאלי. התנאי הנוסף הוא, כאמור, שהחניכים הנמצאים בטיפולו של העובד החינוכי-סוציאלי מוגדרים כסובלים מבעיה, המונעת מהוריהם הביולוגיים את היכולת לדאוג להם ולהתפתחותם התקינה.

הבעיות שמהן סובלים החניכים, המאיימות על התפתחותם התקינה, יכולות לנבוע ממקור פסי, כמו נכות או פיגור: ממקור נפשי, כמו מחלת נפש והן יכולות לנבוע מגורמים חברתיים, כגון: מצוקה כלכלית, הגירה, קשיים בהתנהגות או עבריינות.

נשווה עתה בין עבודת העובד החינוכי-סוציאלי לבין עבודת המטפל בקשישים. על אף הדמיון הרב בעבודתם, ההבדל נעוץ במגמת ההתפתחות המאפיינת את הילדים ואת בני הנוער, שעל קידומה מופקדים העובדים החינוכיים-סוציאליים אשר אינה חלה על הקשישים. הקשישים זקוקים לליווי מיוחד לצורך קיומם ולסיפוק צורכיהם. מדובר בליווי חם ואנושי בעזרה שהיא בעיקרה פיזית הניתנת על ידי אדם שעבר הכשרה לכך.

עובד חינוכי-סוציאלי: הגדרת המקצוע

העובד החינוכי-סוציאלי ממלא תפקיד ראשוני עבור החניך. פעמים, הוא קרוב אל החניך ויוצר עמו קשר הדומה לקשר השורר בין אח בוגר לאחיו הצעיר, או בין הורה לילדו. זהו, אם כן, קשר מרכזי, שבו נעשה לעתים העובד החינוכי-סוציאלי הדמות המשמעותית ביותר בחיי החניך.

דומה, שהצירוף "מקצועי" למונח "עובד חינוכי-סוציאלי" יוצר פרדוקס. קשה להבין את הצירוף "מדריך מקצועי", כפי שקשה לחשוב על הצירופים "אח מקצועי" או "אם מקצועית". ואמנם, רבים מנושאי התפקידים המרכזיים בהכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים המקצועיים ובהעסקתם סבורים, שהכישורים החשובים הנחוצים לעובד חינוכי-סוציאלי הם תכונות אופי, כמו הכישורים הנחוצים למילוי תפקידים במשפחה. תכונות, כגון: כריזמה, אמפתיה, חום אנושי, "להיות בנאדם", יכולת "לפרגן" ו"להסתלבט", חשובים מאד בעיניהם.

עם זאת, המדריך, וכמוהו גם העובד החינוכי-סוציאלי, איננו אחיו של החניך, והמדריכה אינה אימו, אלא הם עובדים לפי הסכם ועל פי תנאי עבודה ומקבלים שכר תמורת עבודתם. בעבורם, ההזדרכה המקצועית היא מקצוע. בעבודת העובד החינוכי-סוציאלי יש ממד של שיקום או של

טיפול, אשר אינו מבוסס על אינסטינקטים טבעיים ועל תכונות אופי בלבד, וממד זה דורש הכשרה מקצועית. החניך המגיע לטיפולו של העובד החינוכי-סוציאלי המקצועי, איבד במידה זו או אחרת את הטיפול הטבעי והאינטנסיבי של משפחתו. הטיפול של העובד החינוכי-סוציאלי המקצועי אינו דומה לטיפול של בן משפחה כלשהו, הממלא את תפקידו כבן משפחה.

מקצועיות

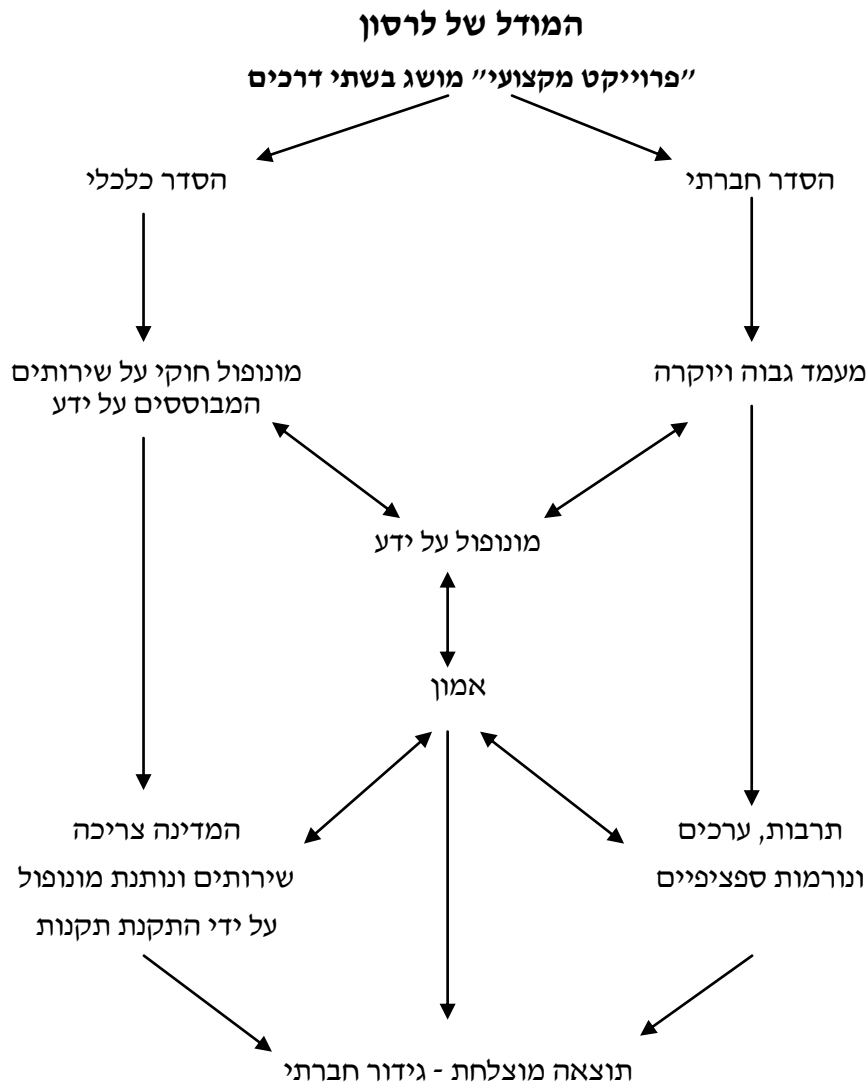
על מנת לברר את המעמד המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי נבחן, מה מייחד את עיסוקו ואיזהו היסוד בתפקידו הזוכה להכרה מקצועית. נפנה לתחום הסוציולוגיה של המקצועות.

השואפים להפוך את תחום עיסוקם למקצוע מוכר, נוקטים את הצעדים הבאים (1995 Macdonald):

- עליהם להגדיר "מצוקה" או בעיה אנושית, אשר המקצוע יכול לסייע בפתרונה. זהו האינטרס הציבורי של החברה, המוכנה לשלם לבעלי המקצוע עבור שירותיהם.
- עליהם להגדיר תחום ידע הקשור למקצוע זה, ואשר רק לבעל המקצוע תהיה זכות להשתמש בו. הידע יכול להיות תיאורטי או מעשי, כגון: שימוש בטכנולוגיות מסוימות. לדוגמה: רק לרופא בעל ידע מסוים ניתנת הזכות לערוך ניתוח על גוף החולה.
- עליהם להגדיר את מסלול ההכשרה הדרוש כדי לרכוש ידע זה.
- עליהם לרכוש את אמון הציבור ביכולתם לסייע בפתרון הבעיה, או בהקלת המצוקה האנושית, ולשכנעו, כי באמצעות המקצוע שלהם יוכלו להגשים אינטרס ציבורי.
- עליהם לערוך משא ומתן עם המדינה, כדי שתכיר בזכותם הבלעדית על תחום הידע הזה, ותאפשר להם לקבל רשיון לעיסוקם.

הכרה מקצועית פירושה "גידור חברתי". וובר (1968) אשר טבע את המושג "גידור חברתי" טוען, כי הכרה מקצועית ותיחום המקצוע, מעניקים לחברי הקבוצה מעמד חברתי גבוה, כיוון שרק מי שעבר את ההכשרה הנדרשת וקיבל את הרשיון הקבוע בחוק יכול לטעון, שהוא שייך לקבוצה חברתית מסוימת.

הסוציולוגית לרסון (Larson 1977) סכמה את התהליך הזה במודל שלהלן:



באמצעות המונח "פרוייקט מקצועי" מתארת לרסון את האופן, שבו מקצוע פועל על מנת להשיג מונופול על תחום ידע והופך מעיסוק למקצוע. כדי לעשות זאת, עליו להגיע להסכם בלעדיות עם המדינה, אשר מווסתת את המבנה המקצועי באמצעות רשיונות ותחיקה. מונופול פירושו הכרה, שקיים גוף ידע שאותו רק בעלי המקצוע רשאים להפעיל בצורה אתית. מקצוע הוא תחום תעסוקה המבוסס על ידע, ואמנם כישורים וידע הם פוטנציאל ליוקרה, אך אין הם מספיקים כדי לבסס, הלכה למעשה, את מקומו הייחודי של מקצוע בחברה.

באיזו מידה ובאילו תחומים אפשר להסב את עיסוקו של העובד החינוכי-סוציאלי למקצוע מוכר? באילו מרכיביו של ה"פרוייקט המקצועי" קיימות סתירות בין העיסוק של העובד החינוכי-סוציאלי לבין הדרישות של הפרוייקט המקצועי?

האינטרס הציבורי

הצעד הראשון בדרך לפרוייקט מקצועי הוא הגדרת המצוקה, או הבעיה האנושית, שהטיפול בה הוא אינטרס ציבורי והוא עומד ביסוד העיסוק הנדון. האינטרס הציבורי, העומד ביסוד העבודה החינוכית-הסוציאלית, הוא חלק מהמאמץ של החברה להיעשות להגונה יותר. אפשר לנסח את האינטרס הציבורי בניסוח דומה לאופן שמרגלית (1996) מגדיר את המניע המוסרי הנכון העומד בבסיס "חברה הגונה". לדעתו, המניע המוסרי הראוי והיחיד, שאינו משפיל את מקבל השירותים הוא, לעזור לאדם למלא את התנאים המינימליים כאדם בחברה (לפי הגדרתו, כל חברה קובעת את התנאים המינימליים הדרושים לאדם בחברה). הילדים ובני הנוער, הנשלחים לטיפול העובדים החינוכיים-הסוציאליים, חסרים בבתייהם תנאים מינימליים כדי לממש את זכויות האנוש שלהם. בזכויות אנושיות אלה נכללת הזכות לכך, שיהיה להם מבוגר שישמש עבורם דמות משמעותית ומודל תפקודי, שיוכל לעזור להם להתגבר במידת האפשר על הבעיה המונעת מהם להתפתח בצורה תקינה. זה תפקיד של העובד החינוכי-סוציאלי (Arieli 1997).

מקצועיות והדרכה - ניגודים

המעמד המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל אינו מוסדר בחוק ועל כן, כל מוסד המעסיק עובדים חינוכיים-סוציאליים קובע את התקנות ואת הסטנדרטים לגבי: תנאי קבלה של מועמדים לעבודה; תנאי שכר; קידום המקצועי. האם הפער בין מצב מקצוע ההדרכה לבין המצב המקצועי של מקצועות אחרים, ממוסדים יותר, נובע מסיבות חולפות או מסיבות מהותיות להדרכה? המצב הבלתי מוסדר של ההדרכה נובע משני סוגים של סיבות: (א) סיבות הקשורות להיסטוריה של המקצוע ולערכים הבולטים בתקופה שאנו חיים בה. (ב) סיבות הקשורות למהות עבודת העובד החינוכי-סוציאלי.

אחת הסיבות לירידה במעמד המדריך נעוצה בתולדות הציונות. ההדרכה שהייתה עיסוק התנדבותי שזכה לתמיכה אידיאולוגית נרחבת בראשית תקופת הציונות, נעשתה עיסוק נושא שכר (Beker and Magnuson, 1996). שינויים מרחיקי לכת התחוללו בחברה הישראלית שהתבטא במעבר מחברה המדגישה את הקולקטיבי, הדמוקרטי ואת מדיניות כור ההיתוך, לחברה המדגישה את ההישג, הפרטי והסקטוריאלי, הן במדיניות הרווחה והן במערך החינוכי (הורוביץ וליסק, 1990). מחמת שינויים אלה פחת הערך החברתי המוענק לטיפול בחלש. סיבות אלה לירידת מעמד המדריך השפיעו גם על המעמד המקצועי הנמוך של העובד החינוכי-סוציאלי. אנו רואים אותן בתורת נתון שאינו בר שינוי במסגרת המאמץ לשיפור מעמדו של העובד החינוכי-סוציאלי ולכן, לא נרחיב את הדיון בהן.

הבנת הסיבות, המקשות על הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע, הקשורות למהות העיסוק של העובד החינוכי-סוציאלי, יכולה לתרום לבחירת דרכי פעולה כדי לשנות את המצב. בסיבות אלה נדון להלן.

ניגוד ראשון - תפיסת הלקוח

הניגוד המהותי הראשון בין העבודה החינוכית-סוציאלית לבין ה"פרוייקט המקצועי" נעוץ בהגדרת הלקוח. הסוציולוג הצרפתי פוקו (Foucault 1980) גורס, שמשמעות היחסים בין בעל מקצוע לבין מטופליו היא הפיכת הלקוח לחפץ, ל"אובייקט של ידע". גישת פוקו מסכמת באורח קיצוני את הדיון על האפשרות של הפיכת ידע מקצועי למשאב כלכלי. הידע הופך לאמצעי יצור; אישיות האדם המטופל נעלמת והוא נעשה אנונימי.

תהליך כזה או אפילו מקצתו, מנוגד לעבודת ההדרכה. הממד השיקומי או הטיפולי של העבודה החינוכית-סוציאלית מבוסס על מילוי מקום המשפחה, שאינה יכולה להבטיח התפתחות תקינה לילדיה. במונחי הסוציולוג ברגר (Berger, 1977), זוהי עבודה שנועדה לתקן את היחסים בין ה"ספירה הפרטית" של חיי החניך, אשר אירע בה שיבוש, לבין "חברת ההמונים", או לתווך ביניהם.

כדי לאפשר תיקון כזה, על המדריך להתייחס לכל אישיות החניך ולהעניק לו זהות אישית. על ידי ראיית המיוחד שבכל אדם, המבדיל אותו מזולתו והייחודי לזהותו האישית, יכול העובד החינוכי-סוציאלי לקוות לתקן את הדרוש תיקון במצב החניך. העובד החינוכי-סוציאלי עושה זאת באמצעות דאגה לצרכים הבסיסיים היומיומיים של החניך, ותיווך בינו לבין המערכת הביורוקרטית של הפנימייה או של מוסדות הקהילה. אם בעיני העובד החינוכי-סוציאלי יהיה החניך "מקרה", או "אובייקט של ידע", יהפוך המוסד שהוא עובד בו, ובמיוחד אם המוסד הוא פנימייה, למוסד טוטלי, לפי הגדרת גופמן, ששוב לא יוכל לשמש אמצעי לשיקום חיי החניך והחזרתו לקהילה, אלא ירחיק אותו מהחברה ויעשה אותו למאושפז (Arieli, 1997).

הניגוד הראשון בין מהות העיסוק בהדרכה לבין פרוייקט הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע, נעוץ באופי היחסים בין החניך לעובד החינוכי-סוציאלי. העובד החינוכי-סוציאלי נדרש, בתורת דרישה מקצועית, לתת לחניך מה שאדם נותן בדרך כלל רק לבני משפחתו הקרובים. דרישה זו מגבילה את האפשרות לראות את החניך כלקוח. עם זאת, הקושי להעניק לחיי החניך משמעות גדול מפני שלחניך יש בעיות מיוחדות. הוא חווה בחייו כישלון, ולכן, אין העבודה החינוכית-סוציאלית מבוססת על המובן מעליו או על הטבעי בלבד, אלא דורשת התמודדות מקצועית. העיסוק בהדרכה כופה על המדריך לנהל עם חניכו יחסים שהם בתווך בין יחסים מקצועיים ליחסים אינטימיים.

ניגוד שני - הסתייגות מעצם הגידור החברתי

הניגוד השני בין העבודה החינוכית-סוציאלית לבין "פרוייקט המקצוע" נעוץ בתפיסת החברה. המאבק להעניק משמעות לחיי ילד, על אף הקשיים והמגבלות הפיסיים, הנפשיים או החברתיים, תלוי בהתייחסות המסויגת לקריטריונים רגילים של הצלחה. כך, למשל, אינה דומה הגדרת ההצלחה בלימודים של ילד מפגר להגדרת ההצלחה של ילד רגיל. ועוד, שיקומו של ילד או נער הנמצא בפנימייה יכול להיות תלוי גם בהתמודדות עם מצבם של הוריו, הסובלים ממצוקה סוציו אקונומית, ובאפשרות לשנותו.

עבודת התיווך בין ה"ספירה הפרטית" של החניך לבין המוסדות האנונימיים של "חברת ההמונים", תלויה באמונת העובד החינוכי-סוציאלי, לא רק ביכולת לשנות את החניך, אלא גם בסיכוי שהחברה תשתנה. ההיבט ההתנדבותי הכרוך ברצון לשנות את החברה, שאפיין את העבודה החינוכית-סוציאלית בתחילת דרכה, אינו רק שריד היסטורי, אלא מהותי לעצם העיסוק.

אלא שכפירה, אפילו מהוססת, במבנה החברתי; או בניסוח אחר, התנגדות לסיבות אשר הביאו ל"מצוקה" או ל"בעיה האנושית", ששללה מהחניכים את התנאים המינימליים להגשמת אישיותם, עומדת בניגוד לעיקרון של גידור חברתי. לכן, קריטריונים של כסף, יוקרה או עוצמה שהם קריטריונים רגילים לגבי שאר המקצועות, מעוררים בעיה אצל העבודה החינוכית-סוציאלית. תכונה מהותית זו בעבודה החינוכית-סוציאלית המקשה עליה להתמסד כמו כל עיסוק אחר.

בבואנו לדון בדרכים לקידום מעמד העובד החינוכי-סוציאלי, עלינו לזכור את שני הניגודים הללו; כל פתרון שיימצא, יצטרך להביא אותם בחשבון.

מעריך המחקר

במהלך כל המחקר עמד הצוות בקשר הדוק עם אנשי ההנהלה של עמותת אפשי"ר, כך עוצב המחקר על פרטיו, תוך התייעצות ושיתוף פעולה עם אנשי העמותה.

הנתונים למחקר נאספו בארבעה שלבים עיקריים, ואלו הם:

- ראיונות מקדימים
- ראיונות מעמיקים
- שאלון לסגל בכיר
- שאלון לסטודנט.

ראיונות מקדימים

הראיונות המקדימים נערכו כדי למפות את עולם ההכשרה וההעסקה של העובדים החינוכיים-סוציאליים. צוות המחקר נפגש עם אנשי מקצוע מרכזיים כדי לבחון את השאלות: מיהם אנשי המפתח שיש לראיין כדי לקבל תמונה שלמה על הנעשה בתחום? ולאילו ארגונים יש לפנות כדי שישבו על השאלונים?

ראיונות מעמיקים

לאחר המיפוי של הארגונים, נבחרו כ-30 אנשי מקצוע מרכזיים בתחום ההעסקה וההכשרה של עובדים חינוכיים-סוציאליים, בהם: מנהלי אגפים במשרדי ממשלה, מנהלי עמותות, מנהלי מוסדות להכשרה, וכן אנשים אשר עיצבו את העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. עם כל אחד מהם נערכו ראיונות מעמיקים של כשעה. רשימת המרואיינים מובאת בנספח. מרואיינים אחדים, הממלאים כמה תפקידים, רואיינו פעמיים. הראיונות היו פתוחים ובהם התבקש המרואיין להציג את עצמו, את הניסיון המקצועי שלו, לתאר לפרטיו את הארגון שהוא עובד בו. הוא נתבקש לתאר מצב אידיאלי, לדעתו, של המוסד, של הכשרת עובדיו ושל תנאי עבודתם, ואת האופן שהוא היה פועל כדי לממש אידיאל זה לו היה הדבר תלוי בו בלבד. לאחר שהמרואיין הציג את עצמו ואת עמדותיו בלא הפרעה, הציג המרואיין שאלות הבהרה, וכן ביקש את תגובתו לעמדות של מרואיינים אחרים אשר אותם כבר ראיין.

הממצאים שנאספו בראיונות שימשו את החוקרים בשני שלבים של המחקר. ראשית, החומר שנאסף בראיונות נותח ושימש לתיאור ולניתוח המודלים של הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים והעסקתם אשר יוצג להלן. שנית, חומר הראיונות עובד ושימש חומר גלם לשני השאלונים, השאלון לסגל הבכיר והשאלון לסטודנטים.

שאלון לסגל בכיר

שאלון הסגל הבכיר הופנה למנהלי מוסדות וארגונים בפנימיות ובקהילה וכן, למפקחים. ברשימת הנמענים של השאלון, אשר נשלח בדואר, היו בעלי התפקידים הבאים:

- מנהלי פנימיות של משרד העבודה והרווחה: באגף חסות הנוער ובאגף להשמת ילדים, ולפנימיות אינטנסיביות,
- מנהלי פנימיות המופעלות כלי ידי המחלקה להתיישבות ולעליית הנוער של משרד החינוך,
- מנהלי משפחתונים השייכים למפעל להכשרת ילדי ישראל,
- מנהלי פנימיות המופעלות על ידי האגודה לקידום החינוך בישראל,
- מנהלי לפנימיות הנמצאות תחת פיקוח של משרד החינוך אך המאכלסות ילדים או בני נוער בעלי צרכים מיוחדים.
- למנהלי ארגונים המפעילים מועדונים ומעונות בקהילה.
- מפקחים על פנימיות של משרד העבודה והרווחה
- מפקחים בשירות הילד והנוער ובמחלקת ההתיישבות של עליית הנוער.

בשל ההבחנה שערכנו לעיל בין מדריך לבין עובד חינוכי-סוציאלי, לא נכללו במחקר פנימיות המיועדות לילדים ולבני נוער המוגדרים נורמטיביים, שאינם טיפוליים, כאולפנות, ישיבות תיכוניות, מוסדות חרדיים.

נשלחו בדואר בסך הכל 513 שאלונים. 17 כתובות היו שגויות. אחרי תזכורות טלפוניות רבות התקבלו 173 שאלונים שהם 35% מכלל השאלונים שנשלחו*.

שאלון לסטודנטים

השאלון הופנה לסטודנטים, הלומדים במוסדות המכשירים עובדים חינוכיים-סוציאליים במשך שנה לפחות. מוסדות, המעבירים השתלמויות, או הכוונה לקראת התפקיד, לא נכללו במחקר.

מספר הסטודנטים הגדול ביותר נמצא במכללת בית ברל שמוצעים בו שני מסלולי לימוד: מסלול לקידום נוער, המכשיר לעבודה בקהילה עם נוער שנפלט מבית הספר; מסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכשיר למילוי תפקידים במרכזים קהילתיים ובשליחויות חינוכיות למיניהן.

העברנו שאלונים גם: לסטודנטים במסלול ללימודי חינוך בלתי פורמלי באוניברסיטת בר-אילן; במדרשה להכשרת מדריכים טיפוליים רב תחומיים ב"בית-חם"; ב"מבואות ים" המקיימת תכנית

מיוחדת המשלבת לימודים בסמינר הקיבוצים ; ובבית הספר המרכזי של משרד העבודה והרווחה בתל-אביב ובחיפה. נחקרו הסטודנטים הלומדים בכול מסגרות הלימוד לקראת תפקידי הדרכה, למעט סטודנטים בודדים הלומדים במכללת קיי בבאר-שבע במסלול לקידום נוער.

השאלונים לסטודנטים הועברו בכיתות הלימוד במוסדות ההכשרה עצמם. לפיכך, מלאו אותם הסטודנטים שהיו נוכחים בשיעורים באותו יום. מן הדיווח של המוסדות שהועברו בהם שאלונים עולה שבסך הכל לומדים בתכניות הכשרה להדרכה כ-490 סטודנטים. מספר השאלונים אשר מולאו הוא 295, שהם כ-60% מכלל הסטודנטים הרשומים ללימודים.

השאלונים*

לשני השאלונים מספר רב של שאלות משותפות, המאפשרות השוואה בין שתי האוכלוסיות. באמצעות השאלות ביקשנו לאסוף נתונים על ארבעה נושאים, ואלו הם :

- דמות העובד החינוכי-סוציאלי בעיני הנשאלים
- האופן שבו הם רואים את קידום מצבו של העובד החינוכי-סוציאלי מבחינת ההכשרה והתעסוקה
- שאלות הנוגעות למצבו הנוכחי של הנשאל, כמנהל או כסטודנט
- שאלות רקע.

* אחוז ההחזר המקובל לגבי שאלונים הנשלחים בדואר הוא כ-20%.
* התפלגות התשובות מובאת בנספח.

הממצאים

המציאות - ביטוי לאמביוולנטיות

אחד הממצאים הבולטים, שעלה מן הראיונות והשאלונים, הוא האמביוולנטיות של מעסיקי העובדים החינוכיים-סוציאליים לגבי השאיפה להפוך את העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע. מצאנו אמביוולנטיות גם לגבי הפתרון הנכון לניגודים שבין ה"פרוייקט המקצועי" דבין העבודה החינוכית-הסוציאלית. המעסיקים הרגישו, שבחירה בפתרון זה או אחר להסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע קשורה לתפקיד המוטל על העובד החינוכי-סוציאלי. הם הביעו ספק בנוגע לאפשרות שהעבודה החינוכית-סוציאלית תוסב למקצוע, מבלי לפגום במהות התפקיד. האם צעדים, כגון תחיקה, רישוי וחובת הכשרה יפגמו ביכולת של העובד החינוכי-סוציאלי לחולל את השינוי העמוק בחניך?

אמביוולנטיות זו מתבטאת באופן הכשרת מדריכים בישראל, והעסקתם. נוצר מצב, שבישראל נמצאים מודלים שונים של הכשרת מדריכים והעסקתם. בחרנו להציג את המודלים המרכזיים של משרדי הממשלה; וכן, מודלים אשר מייצגים מספר קטן יותר של מוסדות ושל עובדים חינוכיים-סוציאליים, אך מבחינה תאורטית נותנים פתרונות מעניינים לניגוד בין המקצועיות לבין העבודה החינוכית-סוציאלית.

מודלים של הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים

בחרנו את המודלים כך, שכל אחד מהם מייצג פתרון שונה לנושא הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים. לא הצגנו תכניות המכשירות לקראת הדרכה, אך אינן ייחודיות לעבודה חינוכית-סוציאלית, כגון לימודי חינוך בלתי פורמלי באוניברסיטת בר-אילן ובמכללת בית-ברל.

רשות חסות הנוער

רשות לחסות הנוער בחרה להדגיש את היתרונות שבתחלופה הגבוהה של מדריכים במוסדות שלה. במוסדות הפתוחים של חסות הנוער, וכן במוסדות הסגורים, חוסים בני נוער אשר נשלחו על ידי בית המשפט. זוהי אוכלוסייה עם בעיות התנהגות רבות, ולכן, העבודה אתה דורשת מיומנות מיוחדת, אך היא גם שוחקת במיוחד. רשות חסות הנוער מגייסת צוות עובדים זמני, אשר עובד במשך שלוש עד חמש שנים. תהליך פינוי המשרות, שהיו תפוסות בידי עובדים קבועים, נמשך 17 שנה. כיום, אין ברשות חסות הנוער מדריך שיש לו קביעות. רשות חסות הנוער מגייסת סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות מקצועות במדעי ההתנהגות וצעירים שהיו קצינים בצה"ל. תהליך המיון של המועמדים נעשה על ידי המוסדות להשכלה גבוהה, או על ידי צה"ל. המועמדים שהתקבלו עוברים הכשרה קצרה לפני כניסתם לתפקיד, ומקבלים הדרכה (Supervision) צמודה, כפי שמקובל בקרב עובדי טיפול, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים.

מודל זה מציע לעובדי ההדרכה סולם התקדמות: ממדריך לרכז קבוצה, אחר כך לרכז חינוכי, ואחר כך יכול הרכז להגיש מועמדות למכרז של מנהל מוסדות ברשות חסות הנוער. על מנת להתקדם בסולם הזה ולקבל משכורת טובה יותר, על הסטודנט לסיים את לימודיו באוניברסיטה.

משרד החינוך: היחידה לקידום נוער ומועדוניות

אוכלוסיית היעד של היחידה לקידום נוער היא בני נוער, אשר אינם משולבים במוסדות חינוך אחרים. עובדי קידום נוער עובדים בקהילה עם נערים מנותקים כדי לחבר אותם למוסדות לימוד, ולשפר את יכולתם לתפקד בחברה. היחידה לקידום נוער מגייסת עובדים בעלי תואר אקדמי. יחידה זו מאפשרת לתלמידים במגמה ללימודי קידום נוער בבית ברל, במכללת קיי ובסמינר "אורנים", לעבוד כמתלמידים בזמן לימודיהם לקראת תואר בוגר בחינוך.

היחידה לקידום נוער מפעילה תכנית הכשרה של כשבועיים הנערכת אחרי כשלושה חודשים של התנסות בשטח. תכנית ההכשרה המכונה "אוריינטציה", ממוקדת בלמידה ובתרגול של התגברות על התנגדויות. היחידה לקידום נוער מציעה מסלול קידום: מדריכים ותיקים יכולים להתקדם לתפקיד רכזים לנושאים מסוימים, כגון רכזים לענייני סמים או לענייני עולים.

המועדוניות שמפעיל משרד החינוך מיועדות לילדים עד גיל 10. הילדים המקבלים טיפול במועדוניות נשלחים על ידי רשויות הרווחה. הם באים למועדוניות מיד אחרי הלימודים בבית הספר ונמצאים שם עד הערב. במועדוניות הם מקבלים ארוחה ולעתים יש אף אפשרות להתקלח. הילדים מכינים שיעורי בית בהדרכת צוות המועדונים ומשתתפים בחוגים. כל מה שילד רגיל עושה בביתו בשעות אחר הצהריים, ילדים אלה עושים במועדונית. צוות המועדונית כולל מדריכים, ובנות שירות לאומי. המדריכים חייבים להיות בעלי תואר אקדמי, ורובם בעלי תעודת הוראה.

מכללת בית ברל

בית ברל מתמחה בלימודי חינוך, על היבטיו השונים. מוצעים שני מסלולים ללימודי חינוך בלתי פורמלי, האחד, מכשיר לעבודה בקהילה נורמטיבית. מסלול זה מדגיש היבטים שונים של העבודה, כגון ניהול, ולא רק את העבודה הישירה עם בני נוער. המסלול השני מכשיר מדריכים לעבודה בקהילה עם בני נוער במצוקה, במסגרת היחידה לקידום נוער. במסלול לקידום נוער יכול סטודנט להשלים תואר B.ED, במקצוע עובד קידום נוער. שיתוף הפעולה בין המכללה לבין המשרד מאפשר עבודת שדה, שבה הסטודנטים מתנסים בעבודה בתוך מחלקות קידום נוער בזמן לימודיהם. אין צורך בתואר ראשון בתחום מיוחד או בתחום החינוך. כדי להתקבל לעבודה בקידום נוער די בתואר אקדמי בתחום כלשהו.

תנאי הקבלה למכללת בית ברל דומים לתנאי הקבלה של כל מוסד לימודים אקדמיים, וכולל תעודת בגרות ועמידה במבחנים פסיכומטריים. במסלול זה לומדים כ-150 תלמידים.

בית הספר של המינהל לחינוך התישבותי ועלית הנוער

הלימודים במסגרת המינהל לחינוך התישבותי ועלית הנוער פתוחים לפני מדריכים העובדים בפנימיות, והדגש בלימודים הוא על חינוך פנימייתי. הסטודנטים לומדים בעת ובעונה אחת במבואות ים ובסמינר הקיבוצים, שבו הם לומדים לתעודת הוראה בהיסטוריה לחטיבות הביניים.

תנאי הקבלה דומים לאלה של מוסדות ללימודים גבוהים, כלומר, תעודת בגרות ועמידה במבחנים פסיכומטריים, קיימות הקלות לסטודנטים מבוגרים יותר. במסלול הזה לומדים כ-15 סטודנטים, והוא נפתח רק השנה, שנת הלימודים תש"ס.

בעבר, מדריכים אשר רצו להשתלם למדו ב"נעורים", שם הם קיבלו תעודה של מדריך מוסמך. בשנים האחרונות, כדי לקבל תעודה נדרשו הסטודנטים להרחיב את תכנית הלימודים שלהם ולערוך השלמות בבית ברל. כיום, בוטלה האפשרות ללמוד לתעודה של מדריך מוסמך, ואף לא מוסד אחד בארץ מוסמך להעניק אותה. התעודה קיימת לצרכי דירוג מקצועי בלבד.

המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים של משרד הסעד (הרווחה)

המדרשה פעלה החל משנות ה-60, בתקופה שלא היו עובדים סוציאליים רבים. העובדים החינוכיים-סוציאליים מלאו אז תפקידים, המסורים היום בידי עובדים סוציאליים. המדרשה נפתחה ב-1962 על מנת למלא את הצרכים של משרד הסעד.

הסטודנטים התקבלו אחרי ראיון מעמיק, אשר מטרתו הייתה לבדוק את חוסנם של הצעירים ואת יכולתם לעמוד במטלות הקשות המוטלות על מדריכים. הלימודים זיכו את הבוגרים בתעודה של "עובד חינוכי-סוציאלי מוסמך", אשר הקבילה לדירוג של מורה מוסמך.

הלימודים במדרשה הדגישו את החשיבות של הדוגמה האישית בטיפול בבני נוער. תכנית הלימודים כללה היסטוריה ותנ"ך, כדי להעשיר את השכלת המדריך. בנוסף, לימדה המדרשה כישורים, כגון: ספורט ומלאכת יד, אשר באמצעותם יכלו המדריכים להעסיק את החניכים. השיקול לכלילת לימודי המיומנויות בתכנית הלימודים נבע מן ההנחה, שבאמצעות העשייה המשותפת יוצרו קשרים משמעותיים בין המדריך לחניך. במדרשה למדו גם על ההגינה הנפשית של המדריך, נושא אשר לא נלמד בשום מוסד אחר. בקורס זה עמדו הסטודנטים על הבעיות והקשיים המתעוררים מתוך הקשרים ההדוקים, כמעט אינטימיים, בין המדריך לחניך הנמצא במצוקה.

המדרשה נסגרה ואת מקומה ממלא, במידה מסוימת, בית הספר המרכזי לעובדי רווחה של משרד העבודה והרווחה. אין כאן תחליף מושלם, כיוון שההכשרות של בית הספר המרכזי, כפי שנראה להלן, שונות מאד מאלה שניתנו במדרשה.

בית הספר המרכזי לשרותי רווחה של משרד העבודה והרווחה

בית הספר המרכזי מכשיר עובדים עבור משרד העבודה והרווחה. מרבית התלמידים הם עובדים סוציאליים, הלומדים מקצועות כגון פקיד סעד או קצין נוער. יש בבית הספר המרכזי קורסים למדריכי פנימיות ולרכזים חינוכיים. לקורס מתקבלים עובדים בפנימיות, ואין לבית הספר תנאי קבלה משלו. לכן, הקבלה של מקום העבודה הוא תנאי קבלה לבית הספר המרכזי. המדריכים לומדים בקורס שנה אחת.

ההכשרה של בית הספר המרכזי ספציפית לתפקיד שממלא כל תלמיד. המטרה היא להדריך את העובד ולסייע לו למלא את המטלות שאותן עליו למלא במסגרת עבודתו. הכוונה איננה להכשיר את הלומד למקצוע ולתעודה. בסיום שנת הלימודים הלומדים, אינם מקבלים תעודה. במקומות עבודה ממשלתיים מקבלים העובדים גמול השתלמות.

מדרשת "בית-חס"

המדרשה להכשרת מדריכים טיפוליים רב תחומיים, "בית-חס", הוקמה כדי לשרת את עמותת ידידי "בית-חס" המפעילה מועדוני ילדים ונוער ברחבי ירושלים ובתל-אביב. העמותה התמודדה עם בעיית המחסור במדריכים מתאימים, ואף נדרשה ללמד את המועמדים את דרכי העבודה והטיפול הייחודיים ל"בית-חס", הפועל לפי השיטה הפסיכואנליזה האינסטיטוציונלית. "בית-חס" מקבל לעבודה מלבד העובדים הלומדים במדרשה, גם מועמדים בעלי תואר אקדמי או סטודנטים במוסדות אקדמיים. במשך השנים הצטרפו למדרשה סטודנטים העובדים במוסדות אחרים בירושלים, כגון: בית חינוך עיוורים, רעות - מוסד לטיפול בילדים אחרי אשפוז פסיכיאטרי, פנימיית קרית יערים, וכן עובדים בגמילת בני נוער מסמים.

במדרשה לומדים כ-30 סטודנטים. לפי תנאי הקבלה, על המועמד למצוא לעצמו מקום עבודה להתמחות (סטאג') - 16 שעות שבועיות. כמו כן, עליו לעמוד בהצלחה בשני ראיונות אישיים עם שניים ממנחי המדרשה. אין למדרשה דרישות הנוגעות להשכלת המועמד.

תקופת ההכשרה היא שלוש שנים. הלימודים כוללים קורס חובה בהדרכה קבוצתית, המתקיים בכל אחת משנות הלימודים. בקורס זה מקבלים הסטודנטים הדרכה בהתאם למקום ההתמחות שהם עובדים בו. בנוסף מקבלים הסטודנטים הכשרה בשלושה תחומים מרכזיים - פסיכולוגיה, חינוך ועבודה סוציאלית - המהווים בסיס לטיפול רב תחומי.

המודל לבניית תכנית הלימודים נבע מן הגישה המיוחדת של מועדוני "בית-חס" לעבודה טיפולית בילדים ובמתבגרים בקהילה. המודל הושפע מבית הספר להכשרת מחנכים חברתיים בפריס. למדרשה יש הסכם עם בית הספר בפריס I.R.T.S: תלמידים המסיימים את לימודיהם במדרשה יכולים להמשיך את לימודיהם בפריס.

"מדרשת בית-חס" הגיעה להסכמים עם אוניברסיטאות בארץ. על פי הסכם עם האוניברסיטה הפתוחה, הקורסים שניתנים במדרשה מוכרים כארבעה קורסים באוניברסיטה, והם מזכים את הסטודנטים בפטור מארבעה קורסים לקראת תואר B.A. הסטודנטים אשר אינם לומדים

באוניברסיטה הפתוחה מקבלים בתום שלוש שנות הלימודים תעודה פנימית של "בית-חס", אשר אינה מוכרת אלא בעמותה בלבד.

ל"בית-חס" יש הסכם עם האוניברסיטה העברית: תלמידי עבודה סוציאלית באוניברסיטה עובדים ב"בית-חס" להתמחותם. עובדים אלה ועובדים שמתקבלים עם תעודה אקדמית, אינם לומדים במדרשה אך נדרשים ליטול חלק בפעילות להכשרת עובדים של "בית-חס".

המפעל להכשרת ילדי ישראל

המפעל להכשרת ילדי ישראל פועל על פי המודל של בית היתומים של יאנוש קורצ'ק, בשילוב עם שיטת, SOS המקובלת בעולם - בתי ילדים הבנויים לפי מתכונת משפחתית. הפנימייה בנויה על בסיס משפחות-אם, המכונות בתי ילדים. המדריכים במשפחות-האם חייבים להיות זוג נשוי. אם הבית מקבלת משכורת בעבור עבודתה ואילו בעלה עובד מחוץ לבית, כמו במשפחה רגילה, ובערב הוא עובד בבית הילדים. בבית הילדים חיים יחד ילדים בני גילים שונים, בנים ובנות, וכן, ילדי המדריכים. כך נוצר מבנה של אחים ואחיות. בתי הילדים ממוקמים בתוך הקהילה, והילדים יוצאים לבית ספר ככל ילדי הקהילה.

תנאי ראשון לקבלה לעבודה במפעל להכשרת ילדי ישראל הוא היות המועמדת נשואה. התנאי השני הוא התאמה אישית, הנקבעת על פי ריאיון. אין אמנם תנאי קבלה התלויים בהשכלה, אך בפועל לרבות מאמהות הבית יש תעודת הוראה או תואר אקדמי.

המודל האירופי

לפי מודל זה, אין רשות להעסיק בעבודת הדרכה אדם, אשר לא קיבל תואר אקדמי מיוחד במקצוע של עובד נוער. בארצות אירופה שונות יש מודלים לבתי הספר המכשירים לקראת המקצוע. למשל: בגינבה, עבודת נוער היא התמחות בבית הספר לעבודה סוציאלית. סטודנט נרשם לבית ספר לעבודה סוציאלית ומתמחה באחד משלושה מסלולים: עבודה סוציאלית, עבודה קהילתית או עבודת נוער. במהלך הלימודים ניתן לעבור ממסלול אחת למשנהו. בצרפת קיים בית ספר נפרד, המכשיר למקצוע "מחנך מומחה" Educateur specialise. בהולנד יש בתי ספר רבים, המכשירים לקראת עבודה במקומות מסוימים.

קריטריוני המודלים

על מנת להשוות בין המודלים להכשרת מדריכים, בחרנו קריטריונים משמעותיים, שיש להם השלכות לקביעת אופי המקצוע, ולפיהם בדקנו את כל אחד מן המודלים. שניים מהקריטריונים הם משתני רקע, המשפיעים על אופי העבודה של המדריך מבלי להתחשב בגישה של הארגון או בהשקפת העולם של מנהלו. משתני רקע אלה הם: ההשתייכות הארגונית של המוסד ומקום העבודה. הקריטריונים האחרים הם: תנאי קבלה, יחס לתואר אקדמי, תפיסה תאורטית, קיומו

של מסלול קידום, וליקויים. סך כל הקריטריונים האלה מתאר את הייחודי למודל ואת האופן שהמוסד בוחר לעצב את אופי המדריך – הכשרתו ותנאי עבודה.

מקום העבודה

בקריטריון זה אנו מבחינים בין שני סוגי מדריכים: המדריך העובד בפנימייה והמדריך העובד בקהילה. נציין את ההבדלים המרכזיים ביניהם:

1. המדריך בפנימייה אחראי על החניכים בכל תחומי החיים. המדריך בקהילה פוגש את החניך שעות אחדות בשבוע, ואינו אחראי עליו בכל הקשור לפעולות יומיום, כגון: אכילה ולינה.
2. המדריך בפנימייה תלוי בצוות הפנימייה, ובמיוחד במנהל. המדריך בקהילה הוא עצמאי יותר.
3. בצרפת נמצא (Lambert, 1981) שהמדריכים בקהילה זוכים למעמד גבוה יותר מהמדריכים בפנימייה. קל יותר למצוא מועמדים מבוגרים ובעלי השכלה גבוהה יותר כדי למלא תפקידי הדרכה בקהילה.

השתייכות ארגונית

הבדלים בסטנדרטים ובאקלים הארגוני מאפיינים כל ארגון, המכשיר עובדים חינוכיים-סוציאליים ומעסיקים. אחד הקריטריונים המבחינים יכול להיות השתייכות המודלים לארגון זה או אחר. ההשתייכות הארגונית של המוסדות המכשירים, או המעסיקים מדריכים היא משלושה סוגים: משרד ממשלה, עמותות, בתי ספר גבוהים. הקשר בין האירגונים השונים רב. כך, למשל, עליית הנוער המשתייכת כיום למשרד החינוך בשותפות עם הבעלים הקודמים שלה, המנהל לחינוך התיישבותי ולעליית הנוער, משתף פעולה גם סמינר הקיבוצים בתכנית ההכשרה שהיא מפעילה. דוגמה אחרת היא היחידה לקידום נוער במשרד החינוך, המפקחת על עבודת ההתמחות של הסטודנטים בבית-ברל במסלול לקידום נוער.

תנאי קבלה

תנאי הקבלה של המדריכים המקבלים הכשרה במוסד, או המועסקים בו, צעד ראשון בעיצוב דמות המדריך. יש שלושה דגמים של מיון:

- על פי תואר אקדמי
- תנאי קבלה פורמליים, כגון: לימודים במוסד אקדמי או קצינים לשעבר, אך ללא תואר אקדמי
- תנאי קבלה המבוססים על התכונות האישיות של המועמד, המתאימות לעבודה.

יחס לתואר אקדמי

הקריטריון חשוב של פרופסיונליזציה הוא ההכשרה המקצועית, המתבטאת בתעודה ובתואר אקדמי. היחס של הארגון לתואר כזה הוא משמעותי להבנת תפיסתו את מקצוע ההדרכה. מצאנו ביטויים אחדים של היחס לתואר אקדמי, המקבילים במידת מה לתנאי הקבלה:

- התואר האקדמי אינו רלוונטי. גישה זו היא גישת בית הספר המרכזי של משרד העבודה והרווחה, אשר אינו מעניק תעודה או תואר, אלא מכשיר את המדריך ישירות לביצוע המטלות העומדות בפניו. לעומתו, מדרשת "בית-חם" מגלה יחס אמביוולנטי לתואר האקדמי: היא מציעה מסלול הקשור לאוניברסיטה הפתוחה, אך באותו זמן אינה עורכת בחינות כניסה ואין לה דרישה השכלתית מינימלית לקבלה. לפיכך, מדרשת "בית-חם" מכשירה גם מדריכים שאינם לומדים לקראת תואר אקדמי.
- העובדים החינוכיים-סוציאליים נדרשים להיות סטודנטים לתואר אקדמי בתחום הקרוב לעבודתם: מדעי החברה או מדעי ההתנהגות. תנאי זה מאפשר להשתמש בקריטריונים שהאוניברסיטה מצביה לקבלת סטודנטים, כקריטריונים לבחירת העובדים החינוכיים-סוציאליים. מודל זה אומץ על ידי הרשות לחסות הנוער. גם קצינים בצה"ל מתקבלים לעבודה, אם כי בדרך כלל הם גם סטודנטים. המיון של צה"ל לבחירת קציניו משמש תחליף למיון שמבצעים המוסדות האקדמיים.
- נדרש מן המדריכים תואר אקדמאי בתחומים קרובים לעבודתם. מודל זה אומץ על ידי משרד החינוך, הן בתחום קידום נוער והן במועדוניות.
- על המדריכים ללמוד לקראת תואר אקדמי בתחום ההדרכה, ובשילוב עם מקצוע אחר. אמנם, אין בשום מודל ישראלי תנאי כזה להעסקה. האפשרות הניתנת למדריכים המועסקים ללמוד במוסד גבוה, כדי לממש את הכשרתם האקדמית ולהתקדם בסולם התפקידים במערכת הפנימייתית, יוצרת בדיעבד גם את הקטגוריה הזאת. זהו המודל המוצע בתכנית ההכשרה של המנהל לחינוך התיישבותי ולעליית הנוער, המבטיחה תעודת הוראה בנוסף ללימודי ההדרכה. בית ברל מציע לימוד לקראת תואר אקדמי במגמת קידום נוער.

תפיסה תיאורטית

המרוויינים הסבירו מדוע המוסד שהם עובדים בו בחר לעצב את אופי ההדרכה כפי שהיא מעוצבת. אופי ההדרכה מנוסח באופן תיאורטי, ובדרך כלל קשור להשקפת עולם של המנהל ולתפיסתו התיאורטית המקצועית. למשל, האם בעבודת המדריך מודגשת עבודה פרטנית בדומה לעבודת הפסיכולוג, או עבודה קהילתית הדומה לפעילותו של עובד סוציאלי, וכן, האם לפנימייה מבנה של משפחה.

מסלול קידום

אחד הגורמים שבעטיים אין ההדרכה מוסבת למקצוע הוא העדר מסלול קידום, המאפשר למדריך להתפתח. העדר אפשרות קידום הוא גם אחת הסיבות לעזיבת מדריכים טובים את המערכת, בהעדיפם מקצועות אחרים, וכנגדם המדריכים ה"בעייתיים" "נתקעים" בה. מוסדות אחדים תכננו מסלול קידום אפשרי למדריכים, המשמש כיום אותם בלבד.

ליקויים

ההתלבטות בין הגישה הגורסת שראוי להדרכה לעבור תהליך של הסבה למקצוע, לבין הגישה הטוענת שהתמקצעות כזו עלולה לפגוע במהות ההדרכה, יוצרת יתרונות וחסרונות בכל מודל. כל מודל פותר התלבטות זו בדרך כלשהי, אך כאמור לכל פתרון יש ליקויים משלו. הליקויים של כל מודל, שעליהם המרואיינים הצביעו, מצויינים בטבלה.

ניתוח הטבלה

מנקודת הראות של מקצועיות העבודה החינוכית-סוציאלית אפשר לחלק את הקריטריונים שנבחרו לבניית המודלים לשלוש קבוצות:

הקבוצה הראשונה היא של משתני רקע, והם: "השתייכות ארגונית" ו"מקום עבודה". משתנים אלה אינם אמורים לקבוע את מידת המקצועיות של ההדרכה, מכיוון שזהות המעסיק או מקום ההעסקה אינו ממד למקצועיות רבה או מעטה.

הקבוצה השנייה כוללת משתנים, שהם בעלי משמעות באשר למידת המקצועיות של ההדרכה. הקטגוריה "תנאי קבלה" מציגה את הפן המקצועי במקרה שבו תנאי הקבלה נוקשים, פורמליים ומשמשים לגידור חברתי, ואת הפן הבלתי מקצועי כאשר תנאי הקבלה גמישים, בלתי פורמליים ונוגעים לאישיות המועמד ולא להישגיו. הקריטריון "יחס לתואר אקדמי" מודד את מידת הפורמליות של הדרישות המקצועיות. ככול שהדרישה לתואר אקדמי נוקשה יותר, כן המודל נוטה להדרכה מקצועית יותר. הממד "מסלול קידום" מודד את עצמת המקצועיות של ההדרכה: ככל שמסלול הקידום ברור ומגוון יותר, כן הוא מאפשר קריירה מקצועית אמיתית בתחום. לעומת זאת, חוסר אפשרות לקידום קובע את המקצוע לזמני או לעיסוק בלתי מקצועי.

הקבוצה השלישית של הקריטריונים כוללת את הקריטריונים המשפיעים על אופן ההעסקה של המדריכים, אך אין הם מאפשרים למדוד את מידת המקצועיות שלו. אלה הם הקריטריונים "תפיסה תיאורטית" ו"ליקויים". הקריטריון, "תפיסה תיאורטית" מבטא את הגישה של המוסד בדבר מהות המקצוע. הקריטריון "ליקויים", בוחן את הבעיות בתחום מהות המקצוע והמקצועיות שלו, אשר נשארות בלתי פתורות במסגרת הגישה של המוסד.

מהתבוננות בממצאים, המוצגים בטבלה, אפשר לעמוד על הקושי לדרג את המוסדות לפי מידת המקצועיות של ההדרכה. זוהי טיפולוגיה שאינה ניתנת לסידור לינארי ואחיד. עם זאת, ניתן להבחין בין המודלים השואפים יותר למקצועיות, לבין אלה אשר רחוקים יותר מדרישה למקצועיות.

אחת הסיבות לחוסר ההבחנה הברורה בין המודלים היא הקשר ההדוק בין מוסדות ההכשרה ובין הארגונים המעסיקים מדריכים. קשר אשר עולה בבירור מהתבוננות בטבלה, והוא שונה מהקשר שבין מוסדות ההכשרה למקצועות אחרים, כמו: עובדים סוציאליים, מורים או פסיכולוגים. אלה מנותקים מכל קשר ארגוני עם המוסדות המעסיקים את תלמידיהם בסוף ההכשרה. כך, בית ברל מקיים מסלול המשרת את קידום נוער; "בית-חס" מכשיר סטודנטים העובדים במוסדות שונים, פנימייתיים וקהילתיים לקראת המקצוע. עם זאת "בית-חס" עצמו מעסיק חלק מתלמידיו במועדונים שלו. המנהל לחינוך התיישבותי ולעליית הנוער מציע תכנית להכשרת מדריכים הפתוחה גם לסטודנטים שאינם עובדים במוסדותיו. בית הספר המרכזי של

משרד העבודה הרווחה עונה על צרכי המשרד על אגפיו השונים, ולומדים בו מדריכים ממקומות עבודה אחרים, כגון המפעל להכשרת ילדי ישראל.

המודל האירופאי הוא המודל המקצועי ביותר. הוא יוצר גידור חברתי ברור: לא רק שאים קבלה לעבודה של מי שאינו אקדמי, אלא, שהעובד אף חייב לקבל הכשרה ספציפית למקצוע ההדרכה.

מודל ההעסקה ה"מקצועי" ביותר בדרישותיו המקצועיות בישראל, הוא זה של משרד החינוך באגף לקידום נוער ובמועדוניות לילדים. משרד החינוך דורש תנאי לקבלה תואר אקדמי, אבל אינו דורש הכשרה ספציפית במקצוע ההדרכה. המועמדים יכולים להיות בוגרי מקצועות לימוד קרובים, במדעי החברה או במדעי ההתנהגות. אפשר שתהיה למועמד, הכשרה בסוציולוגיה, בלא רקע כלשהו בעבודה טיפולית או קהילתית.

מודל ההכשרה של בית ברל הוא המקצועי ביותר, מפני שהוא מציע לימודים אקדמיים ספציפיים בתחום קידום נוער. זוהי הכשרה מקצועית המזכה בתעודה אקדמית.

מאחר שהמדריכים המועסקים ביחידה לקידום נוער ובמועדוניות עובדים בקהילה, זהו המודל התובעני ביותר מבחינת הגידור החברתי שלו. גם בישראל, העבודה בקהילה יוקרתית יותר מאשר העבודה בפנימייה, כפי שנמצא בצרפת (Lambert, 1981).

גם בתוכנית ההכשרה של המנהל לחינוך התיישבותי ולעליית הנוער לומדים הסטודנטים את מקצוע ההדרכה בפנימייה ומקבלים תואר אקדמי. אך זהו מסלול המוביל אותם גם ללימודי תעודת הוראה, ולכן ההכשרה אינה ספציפית לגמרי למקצוע ההדרכה. ההכשרה לוקחת בחשבון שהתלמידים לא יוכלו לעבוד בהדרכה במשך כל חייהם המקצועיים, וירצו לעבור בשלב מאוחר יותר של חייהם המקצועיים למקצוע אחר.

המודל של "בית-חם" ושל המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים סוציאליים, נמצאים בתוך, בין המודלים המקצועיים יותר לבין אלה הבלתי מקצועיים. "בית-חם" מציע שילוב בין תנאי קבלה בלתי פורמליים לבין אפשרות לקבל תואר אקדמי של האוניברסיטה הפתוחה. באופן תאורטי, ניתן להתחיל את הלימודים בלא תעודת בגרות ובלא להבחן בבחינה פסיכומטרית, ובכל זאת לקבל תעודה של "מדריך טיפולי רב-תחומי", שהיא תעודה מוכרת ואקדמית. עם זאת, מרבית התלמידים מקבלים הכשרה לקראת העבודה במקצוע ההדרכה, ואינם משלבים בלימודיהם ב"בית-חם" לימודים באוניברסיטה הפתוחה, ולכן אינם מקבלים תעודה מוכרת.

המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים סוציאליים החל בשנות ה-60 שילבה תנאי קבלה בלתי פורמליים עם לימודים לקראת מקצוע. השלמת הלימודים במדרשה זיכתה את התלמידים לתעודה אשר לא הייתה אקדמית, אך הבטיחה דירוג מקביל לדרגת מורים. נציין, כי באותה תקופה לא היו הלימודים האקדמיים נפוצים כפי שהם היום.

המודלים של בית הספר המרכזי של משרד העבודה והרווחה, של המפעל להכשרת ילדי ישראל ושל רשות חסות הנוער מייצגים את התפיסה, אשר אינה רואה בהדרכה מקצוע במלוא מובן המילה. בית הספר המרכזי מעניק לתלמידיו כלים כדי לבצע את עבודתם באופן טוב יותר. אין ההכשרה שם מעניקה מעמד כלל. המפעל להכשרת ילדי ישראל מעמיד תנאי קבלה ייחודי: המועמדות לעבודה חייבות להיות נשים נשואות. תנאי זה אינו יכול לשמש ממד למקצועיות של העבודה.

המודל של רשות חסות הנוער ברור ומפורש: המדריכים העובדים אינם יכולים להמשיך לעבוד בהדרכה יותר משלוש שנים. המודל של חסות הנוער אינו רואה בהדרכה מקצוע, ולדידו היא אף לא תהיה מקצוע. במערכת זו המדריך הוא מודל לחיקוי לבני נוער, אשר אין להם בחייהם מודל אחר של מבוגר מתפקד. אין צורך בהכשרה אינטנסיבית לקראת ביצוע העבודה, אלא יש לבחור צעירים מתאימים, שיבצעו את התפקיד בהתלהבות במשך מספר שנים מועט. ההדרכה מוגדרת כעיסוק זמני, אשר אינו יכול לשמש מקצוע לחיים. יחד עם זאת, תנאי הקבלה לעבודה בחסות הנוער פורמליים, והיא גם מציעה מסלול קידום.

העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות קרוב לחניך כדי לשמש עבורו דמות להזדהות. בעת ובעונה אחת, הוא חייב להיות במיצב חברתי גבוה מזה של החניך, כדי להיות מסוגל להעניק לחניך, במסגרת השינוי שלו הוא מצפה, מעמד חדש גבוה יותר. המודל של חסות הנוער מתמודד עם אתגר זה. הוא מלכתחילה בוחר לתפקיד ההדרכה צעירים בעלי מעמד גבוה מהמעמד שהחניכים משתייכים אליו, כלומר: סטודנטים וקצינים לשעבר. עם זאת, המדריכים הם בעלי מעמד קרוב לחניכים בגלל היותם צעירים, הנמצאים בתקופת מעבר בחייהם. משעה שהמדריכים מקבלים תעודה אקדמית, ועל ידי כך עוברים למעמד חדש, גבוה יותר, הם מפוטרים. הפתרון הזה שומר על מרחק קבוע בין מעמד החניכים לבין מעמד מדריכיהם, אך אינו מאפשר התמחות והמשכיות במילוי התפקיד.

המפעל להכשרת ילדי ישראל מציע פתרון דומה לדילמה שהוגדרה לעיל. הוא בוחר בממד שיוכי כממד משמעותי לבחירת אמהות הבית, מעמד משפחתי של המועמדות. זהו מעמד רלוונטי לתפקיד, כי הוא מתאים לאדם שצריך לשמש בוגר. אם הבית נבחרת כי היא אם במשפחתה. קריטריונים אחרים לבחירה קיימים גם הם, אך להם מעמד משני.

היבט חשוב בעבודת ההדרכה הוא האמונה בשינוי שיכול להתחולל אצל החניך. אמונה זו היא הנחת יסוד של שניים מהמודלים שהוצגו, ואלה הם: "בית-חס" והמדרשה להכשרת עובדים חינוכיים סוציאליים. הנחת היסוד שלהם היא, שאם החניכים יכולים להשתנות, הרי שהמועמדים להדרכה על אחת כמה וכמה. אם בתחומים מהותיים, כגון דימוי עצמי, יציבות האישיות והרצון להצליח, ניתן לשנות את החניכים הרי בוודאי אפשר לחולל בהם שינוי גם בתחומים הישגיים. לפיכך, בחרו שני המודלים האלה לעצב את מקצוע ההדרכה כהזדמנות לשינוי מעמד של המדריך עצמו. על פי תפיסת המודלים האלה, אדם נבחן ביכולתו לקבל את החניך ובהתמדתו בעבודה. לא קריטריונים הישגיים הן התכונות המהותיות המאפשרות לו להוות

דוגמה לחניך. המאמץ וההשקעה האישית של החניך הם המקבלים עידוד במודלים של "בית-חם" ושל המדרשה.

מרכיבי מעמד משמעותיים במודלים אשר פרטנו לעיל הם: גיל צעיר, הצלחה להתקבל לקורס קצינים או לאוניברסיטה, לעתים מעמד משפחתי או יכולת התמדה, ומוטיבציה לשינוי. אלה הם מרכיבי מעמד שאינם מקדמים את המעמד המקצועי של מקצוע ההדרכה. אין הם מקדמים את הגידור החברתי של המקצוע, וגם לא את ה"פרוייקט המקצועי", כפי שעמדה עליו לרסון (Larson, 1977).

המודלים המבוססים על תנאי קבלה פורמליים ועל הכשרה מקצועית אקדמית מקדמים במידה רבה את ה"פרוייקט המקצועי". המודל האירופי, המודל של משרד החינוך, ובמיוחד זה של בית ברל, מציעים התחלת הגדרה של "השירותים המבוססים על ידע", שמקצוע ההדרכה ומקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית יכולים לטעון למונופול עליהם. זהו אחד התנאים לקיום "פרוייקט מקצועי", לפי המודל של לרסון.

שאלונים

המאמץ לקידום המעמד של העובד החינוכי-סוציאלי יעוצב על ידי המציאות שהמודלים מכתיבים, אך גם מתוך התחשבות בהלך הרוח הכללי של המנהלים והעובדים עצמם. לפיכך, נפנה עתה לדיון בממצאי השאלונים, המשקפים את הלך הרוח של המנהלים ושל הסטודנטים במוסדות הכשרה, המכשירים עצמם להיות עובדים חינוכיים-סוציאליים. הסטודנטים הם חלק מאוכלוסיית העובדים החינוכיים-הסוציאליים, אך לפי הרגשתנו משיחות שקיימנו, השכלת הסטודנטים גבוהה במידה ניכרת מהשכלת כלל אוכלוסיית העובדים החינוכיים-הסוציאליים.

הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע מוכר

בדקנו מהי עמדת הנשאלים בעניין הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע.

טבלה מספר 1

עמדת הנשאלים לגבי הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע (באחוזים)
השוואה בין אוכלוסיית הסגל הבכיר לסטודנטים

סטודנטים		סגל בכיר		
חשוב	חשוב מאד	חשוב	חשוב מאד	
11	88	33	65	חשוב להסב את העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע

עולה בבירור, שעל אף שהסטודנטים משוכנעים הרבה יותר מן הסגל הבכיר שהסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע היא חשובה, יש רוב גם בקרב אנשי הסגל הבכיר (66%) המאמינים, שלמהלך זה חשיבות רבה. אחוז קטן מקרב המשיבים חולק על חשיבות הנושא: 2% מקרב אנשי הסגל הבכיר ו-1% מקרב הסטודנטים השיבו שלא חשוב להסב את העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע. על השאלה, מהן התכונות אשר צריכות לאפיין את המקצוע, הדעות, כפי שנראה להלן, חלוקות.

הכשרה

ההכשרה מהווה חלק מרכזי ב"פרוייקט המקצועי". הממצאים מוכיחים זאת באופן בולט: שתי האוכלוסיות הנחקרות מאמינות בחשיבות ההכשרה. 62% מקרב אנשי הסגל הבכיר ו-49% מקרב הסטודנטים בחרו בקטגוריה "כן בהחלט" לשאלה, האם ההכשרה לקראת העבודה צריכה להיות חובה. תפקיד העובד החינוכי-סוציאלי דורש תכונות אופי ותכונות נרכשות, ואפשר שהבחנה זו משפיעה על המתח בין אלה הרואים בעובדה החינוכית-סוציאלית עיסוק זמני, ועל כן בחירתם בעבודה זו היא בחירה בלתי מקצועית לבין הרואים בה מקצוע הדורש הכשרה, והם בוחרים בה כמקצוע. הממצאים מצביעים, שבאופן עקבי אין האוכלוסיות הנחקרות רואות בשני סוגי התכונות אלה תכונות מנוגדות*. התפיסה המקובלת גורסת, שיש לבחור את העובדים החינוכיים-סוציאליים על פי תכונות מתאימות, ולחזק את תיפקודם באמצעות הכשרה.

* ראה בנספח את תשובות של שתי האוכלוסיות על השאלה: "עד כמה חשוב שהמדריכים יהיו בעלי התכונות הבאות".

טבלה מספר 2

היכולת לרכוש את התכונות הנחוצות באמצעות הכשרה (באחוזים)
השוואה בין אוכלוסיית הסגל הבכיר לסטודנטים

סטודנטים		סגל בכיר		
במידה מסוימת	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה רבה	
63	24	68	24	המידה שניתן להקנות את התכונות הנחוצות לעבודה באמצעות הכשרה

יש שלושה סוגים של הכשרה, השונים זה מזה במידת המחויבות למקצוע שהם דורשים וביקורה המתלווה אליהם:

- **הכשרה בסיסית.** זו כוללת הכשרה כללית לעבודה חינוכית-סוציאלית, אך אינה כוללת הכנה ייחודית לתפקיד אותו ימלא הסטודנט. משמעות ההכשרה הבסיסית היא מחויבות גבוהה למקצוע. היוקרה הנלווית להכשרה זו תלויה בהכרה האקדמית של ההכשרה.
- **השתלמויות.** מטרתן הכנה לתפקיד ולא לרכישת מקצוע. השתתפות בהן אינה מעידה על מחויבות גבוהה למקצוע.
- **הדרכה בעבודה (supervision).** פעמים זו הדרכה פרטנית, ופעמים נעשית בקבוצות. אין היא מעידה על מחויבות למקצוע, אך היא מביאה עמה יוקרה גבוהה, מאחר שהיא משייכת את העובד החינוכי-סוציאלי למקצועות טיפוליים, כגון פסיכולוגים קליניים ועובדים סוציאליים.

טבלה מספר 3

עמדת הנשאלים לגבי ההכשרה (באחוזים)
השוואה בין אוכלוסיית הסגל הבכיר לסטודנטים

סטודנטים		סגל בכיר		
כן	כן, בהחלט	כן	כן, בהחלט	
40	49	33	62	ההכשרה לקראת העבודה צריכה להיות לחובה
34	39	35	20	ההכשרה חייבת להיות אקדמית
26	52	41	39	ההכשרה חייבת להתבצע לפני הכניסה לתפקיד
41	53	36	58	ההכשרה חייבת להתבצע בזמן העבודה
27	68	19	80	הכשרה של העובדים תשפר את הסטטוס של העובד החינוכי-סוציאלי
66		59		הדרכה חייבת להיות פרטנית

אין הסכמה על הצורך להסב את ההכשרה של העובד החינוכי-סוציאלי להכשרה אקדמית.

לשתי אוכלוסיות הנחקרים יש עמדה חיובית כלפי ההכשרה, הן ההכשרה הבסיסית, הן ההשתלמויות והן ההדרכה בעבודה. הקטגוריה המשמעותית ביותר היא הקטגוריה "כן בהחלט", משום שהיא מצביעה על מחוייבות חזקה של הנשאלים לנושא. עם זאת, רק 20% מאנשי הסגל הבכיר ו-39% מהסטודנטים מאמינים שההכשרה צריכה להיות אקדמית.

הנחקרים מדגישים את הצורך בליווי הפן הטיפולי (Therapy) של המקצוע.

ש-59% מקרב המנהלים ו-66% מקרב הסטודנטים חושבים שאין להסתפק בהדרכה קבוצתית של העובד החינוכי-סוציאלי אלא שצריך לקיים גם הדרכה פרטנית, כמו במקצועות הטיפוליים. הסבורים כך מדגישים את הממד הטיפולי, במובן של Therapy של המקצוע.

אנשי הסגל הבכיר מאמינים בכוחה של ההכשרה לשפר את המעמד של העובד החינוכי סוציאלי.

יש הסכמה בקרב הסגל הבכיר ובקרב הסטודנטים, לגבי התחומים הקשורים להכשרה. השאלה שיש בה פער גדול יחסית בין שתי האוכלוסיות היא, האם הכשרה תשפר את המעמד של העובד החינוכי הסוציאלי. 80% מבין אנשי הסגל הבכיר חושבים שהכשרה תשפר "בהחלט" את מעמדו של העובד, ו-68% מהסטודנטים, שגם הם אחוז גבוה מאד, חושבים כך.

בדו"ח ועדת המומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות (לנגרמן 1995), מבחינה הוועדה בין שני סוגי הכשרה: שהיא בבחינת תנאי לקבלת ההכשרה לפני הכניסה לתפקיד, וההכשרה לאחר הכניסה לעבודה כלומר, השתלמויות. בדו"ח הוועדה כלול ארבע קטגוריות של המקצועות, שלגבי כל אחת מהן יש דרישות שונות:

- מדריך: תעודת בגרות מלאה, שירות צבאי או שירות לאומי, קורס הכנה של חודש (120 שעות). הלומדים באוניברסיטה פטורים מקורס ההכנה.
- אם הבית: תעודה על-תיכונית במסלול כלכלת בית, או השכלה של 3 שנות לימוד, לפחות, במוסד להשכלה גבוהה.
- מטפלת קבוצתית בפנימיות לגיל הצעיר: השכלה של 12 שנות לימוד, רצוי באחת מן המגמות: סיעוד, מטפלות או כלכלת בית; שירות צבאי או שירות לאומי.
- רכז חינוך: השכלה אקדמית בחינוך או במקצועות התנהגות, או בוגר סמינר למורים, או מוסמך מטעם המרכז להכשרה של עליית הנוער.

הדרישות שמציבה הוועדה להכשרה לאחר הכניסה לעבודה: המשך הכשרה לקראת הסמכה והדרכה פרטנית. הוועדה ממליצה על השתלבות המדריך באחת מתכניות הלימודים האלה: בית ברל, עליית הנוער או בית הספר המרכזי. הוועדה ממליצה על השתתפות בהדרכה קבוצתית.

השכלה ייחודית לקראת מקצוע העובד החינוכי-סוציאלי היא בבחינת המלצה בלבד, ואין הוועדה מחייבת השכלה כזאת. אם מועמדים לומדים לימודים אקדמיים, הם פטורים מהכנה לקראת התפקיד.

תוכן ההכשרה

טבלה מספר 4

עמדת הנשאלים על תוכן ההכשרה (באחוזים)
השוואה בין אוכלוסיית הסגל הבכיר לסטודנטים

סטודנטים		סגל בכיר		
כמחצית ההכשרה	החלק הארי של ההכשרה	כמחצית ההכשרה	החלק הארי של ההכשרה	
38	52	43	15	מדעי החברה
36	59	48	28	מדעי ההתנהגות
20	5	3	3	השכלה כללית
29	60	1	53	הדרכה בעבודה
32	39	27	24	אתיקה מקצועית

יש הסכמה נרחבת בין כל הנחקרים על החשיבות של ידיעת מקצועות מדעי החברה וההתנהגות. המקצוע החשוב ביותר, לדעת שתי האוכלוסיות, הוא ההדרכה בעבודה. ההדרכה נושאת מעמד גבוה, כיוון שהיא משייכת את המקצוע למקצועות טיפוליים, כגון פסיכולוג. יכולה להיות סיבה נוספת להעדפה, זו והיא העומס הרגשי הכבד המוטל על המדריכים בעת עבודתם. הדרכה בעבודה מאפשרת להפחית את הנטל הרובץ על המדריך, ולנסות למצוא פתרונות הולמים לבעיות שהוא נתקל בהן בעבודתו. הדרכה בעבודה יכולה לשמש גם פיקוח צמוד על עבודת העובדים החינוכיים-סוציאליים.

מעניין לציין, שהשכלה כללית אינה נחשבת לחשובה בהכשרה לקראת התפקיד. המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים הכירה בחשיבותם. החשיבות המועטת שמייחסים להשכלה הכללית מצביעה על ראיית ההדרכה כמקצוע טיפולי יותר מאשר חינוכי, ואת המדריך כמטפל יותר מאשר כדמות להזדהות.

המנהלים רואים צורך בהכשרה לקראת טיפול בבעיות המתעוררות בזמן העיסוק בהדרכה, יותר מאשר בהכשרה תיאורטית בסיסית לקראת כניסה למקצוע. תפיסה זו מתבטאת גם בבחירתם את מוסד ההכשרה. 89% מקרב אנשי הסגל הבכיר בחרו בהשתלמויות מוסדיות כמתאימות להכשיר את המדריכים. עבורם על ההכשרה לתת מענה לבעיות דחופות הפוגעות בעבודה. לעומת זאת, שיקולים הנוגעים לעתיד המקצוע ולשיפור הרמת ההשכלה של המדריכים אינם עומדים נראים להם מרכזיים בסדר החשיבות.

אנשי הצוות הבכיר והסטודנטים רואים צורך רב בהכשרה ייחודית למילוי התפקיד, הן בהדרכות אישיות והן בהשתלמויות מוסדיות, ואילו להכשרה תיאורטית בסיסית מיוחסת חשיבות משנית.

פרמטרים אחרים למקצועיות

אחת הבעיות המקשות על המאמץ להסב את העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע היא התחלופה הגדולה של העובדים. מן הממצאים עולה, שתחלופה זו נובעת, בין השאר, מתפיסת עולם: אנשי הסגל הבכיר ואף רבים מן הסטודנטים סבורים, שמספר השנים האופטימלי לעבודת המדריך הוא פחות מחמש שנים (61% ו-44% בהתאמה).

בעיות אחרות המפריעות למאמץ להסב את העבודה החינוכית-הסוציאלית, כגון מחסור בהתאגדות מקצועית ומעמד נחות בצוות, נובעות במידה רבה מהתחלופה הגבוהה. על השאלה: מהם הקשיים שהם נתקלו בהם בהעסקת עובדים חינוכיים-סוציאליים, השיבו 55% מאנשי הצוות הבכיר שמחסור במועמדים מתאימים מהווה "בהחלט" בעיה, ורק 31% השיבו שתחלופה גבוהה "בהחלט" מהווה בעיה.

טבלה מספר 5

הצעות בדבר דרכים אפשריות לשפר את מעמד העובד החינוכי-סוציאלי (באחוזים)
השוואה בין אוכלוסיית הסגל הבכיר לסטודנטים

סטודנטים		סגל בכיר		
כן	כן, בהחלט	כן	כן, בהחלט	
46	39	42	31	פרסום
34	60	32	44	חקיקה
27	68	19	80	הכשרה של העובדים
24	72	35	48	התאגדות מקצועית
41	50	47	41	שדרוג
33	63	43	48	שיפור המעמד העובד החינוכי-סוציאלי בצוות

באופן כללי ניתן לומר, שמעמד העובד החינוכי-סוציאלי אינו נתפס כבעיה הנובעת מחוסר הבנה ציבורית לבעיה. הן המנהלים והן הסטודנטים אינם מעריכים שהפרסום יתרום תרומה משמעותית לקידום מעמד העובד החינוכי-סוציאלי. בעיני אנשי הסגל הבכיר, גם החקיקה איננה הכרחית או חשובה ביותר. הדרכים המשמעותיות יותר הן: הכשרה, התאגדות מקצועית ושיפור מעמד העובד

החינוכי-סוציאלי בצוות. אלה הן דרכים הנוגעות לעוסקים במקצוע והן ניתנות לשיפור בתוך המשרדים הממשלתיים, העמותות או איגודים אחרים העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית.

מעמדו של העובד החינוכי-סוציאלי: שתי האוכלוסיות סבורות, שהפרמטרים העיקריים למקצועיות קשורים לעניינים הנוגעים לאנשי המקצוע עצמם, והם ניתנים לשיפור, בתוך המערך של המוסדות העוסקים בתחום.

ניתוח רב משתני של המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי

בשני השאלונים, הן השאלון שהופנה אל אנשי הסגל הבכיר והן השאלון שהופנה אל הסטודנטים, הייתה סדרה של שאלות בדבר המשימות המוטלות על העובדים החינוכיים-סוציאליים. ערכנו ניתוח רב משתני של תשובותיהם לגבי כל המשימות.

בניתוח נתונים רב משתני אנו מאתרים את הארגון הפנימי (המבנה) של המשתנים עצמם; זהו ניתוח סובסטנטיבי. מטרתנו היא להסתכל על כל המשתנים בעת ובעונה אחת, ועשינו בדיקה מסוג SSA (ראשי תיבות של Similarity Space Analysis או Smallest Space Analysis) בתוכנת HUDAP. התוכנה פותחה באוניברסיטה העברית בירושלים בהתאם לתורת השטחות של פרופ' לואיס גוטמן. התוכנה מתרגמת כל משתנה לנקודה במרחב אוקלידי, והוא ממוקם במרחק מכל משתנה אחר, לפי העיקרון, שככל שהמתאם בין שני משתנים גבוה, המרחק ביניהם קטן; ולהפך, ככל שהמתאם בין שני משתנים קטן, המרחק ביניהם גדול.

תחום הפעילות - התבוננות תאורטית

נבחן מבחינה תאורטית לאילו תחומים נוגעות המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי, ומה משמעותן מבחינת המעמד הנלווה אלהן. הוועדה לקביעת סטנדרטים לפנימיות (לנגרמן 1995) מצביעה על חמישה תחומי תפקוד של הצוות החינוכי: התחום החברתי, התחום הקוגניטיבי, התחום הפיזי, התחום האמוציונלי, תחום ניהול מרחב החיים. אם הבחנה זו קיימת גם בתודעת אנשי הסגל הבכיר והסטודנטים, נצפה למצוא במפה של ניתוח רב משתני של משימות העובד החינוכי-סוציאלי אזורים שבהם תתרכזנה המשימות הנוגעות לכל תחום.

שלושה תחומים נחשבים למקצועיים, ולכן, הם זוכים להערכה גבוהה יחסית: התחום האמוציונלי, התחום החברתי והתחום הקוגניטיבי. התחום האמוציונלי מקביל לעבודת הפסיכולוג; הקוגניטיבי – למורה; החברתי הוא התחום המקצועי שבו מתמחה המדריך. התחום הפיזי סובל ממעמד נמוך ועל כן נפרט להלן. את תחום התפקוד של ניהול מרחב החיים הגדירה הוועדה כך: "מענה על הצורך בדמויות קבועות בחינוך ובטיפול, פיתוח יחסי גומלין עם סביבת הפנימייה ועם הסביבה הטבעית של החניך, גישור על פני פערים בערכים, מניעת בלבול

וקונפליקטים, חינוך למסורת והקניית ערכים אוניברסליים" (לנגרמן 1995, עמ' 40). התחום של ניהול מרחב החיים כולל, פן אחד שזוכה להערכה גבוהה, והוא חינוך לערכים, ופן שני - שמירת האינטרסים של ההנהלה ושל הפנימייה בקרב החניכים, שלו הערכה נמוכה.

גרופר (1999) מסביר את התלות של המדריכים בבעלי המקצועות האחרים ובהנהלת המוסד שהם עובדים בו, ואת מעמדם הנמוך יחסית, באמצעות הבחנה בין שני ממדים בתפקיד המדריך, החבויים במילה "טיפול". האחד, תרגומו לאנגלית care והשני הוא therapy. הממד של care נוגע לטיפול הפיסי היומיומי, הכולל הלבשה האכלה, השכבה, וכדומה. תפקיד זה דורש שהייה במשך מרבית שעות היום בחברת המטופל, במקום שהוא חי בו. הוועדה לקביעת סטנדרטים לפנימיות (לנגרמן, 1995) מכנה תחום זה ה"תחום הפיזי".

לתפקידים הכרוכים בטיפול זה מעמד חברתי נמוך, ואין הם דורשים הכשרה מיוחדת. בחברה שלנו מקובל להעסיק עובדים זרים, חסרי מעמד, כדי למלא תפקידים אלה. למשל, הטיפול היומיומי בזקנים, המופקד בידי פיליפיניות חסרות מעמד, וכן האחות הבלתי מוסמכת בבית חולים, האחראית לרווחת החולים ולצרכיהם היומיומיים שלה המעמד הנמוך ביותר מבין אנשי הצוות הרפואי.

המובן השני של המילה טיפול הוא Therapy, כלומר עבודת הפסיכולוג הקליני. לעבודה זו מעמד גבוה והיא דורשת הכשרה, רישיון ופיקוח מקצועי. לרשות מטפל זה מציעה החברה מערך של הגנות, למשל, המטפל רואה את המטופל שעות מעטות בשבוע והוא נמצא במשרד מאחורי שולחן כתיבה ומקבל הדרכה (Supervision) כדרך לתמיכה ולפיקוח על עבודתו. בלשון הוועדה לקביעת סטנדרטים בפנימיות, זהו ה"תחום האמוציונלי".

בעבודת המדריך בקהילה הממד הטיפולי, במובן של care, כמעט שאינו קיים, מאחר שהחניך אוכל וישן בבית משפחתו, ועל כן המעמד של מדריכים בקהילה גבוה מזה של המדריכים בפנימייה. כך המצב בצרפת (Lambert, 1981), ומהתבוננות במודלים המובאים לעיל נראה שיייתכן שכך המצב גם בישראל. לפיכך, הבעיה המתעוררת בשל פיצול המעמד של תחומי הפעילות למיניהם מתקיימת בראש ובראשונה בפנימייה.

הקשר בין תחומי הפעילות

להצלחת הטיפול והשיקום של החניך דרושים שני רכיבי ה"טיפול", והקשר ביניהם מהותי להצלחת העובד החינוכי-סוציאלי בפנימייה ולהשגת מטרות הפנימייה בכלל. קיים פער גדול במעמד המוענק לכל אחד מן הרכיבים האלה. גופמן תאר מוסדות כוללניים, שבהם אישיות המאושפז נמחקת והוא הופך חסר זהות ייחודית. אחת הסיבות למחיקת הזהות הייחודית היא יצירת מנגנונים ביורוקרטיים בלתי אישיים למילוי צרכיו של המאושפז, ולו אף הצרכים היומיומיים ביותר, ובמיוחד במילוי צרכים ייחודיים.

בגלל חלוקת התפקידים בין בעלי המקצועות למיניהם, ובגלל שכל אחד אחראי להיבט אחד של צרכי המאושפז, אין אף לא בעל מקצוע אחד הרואה את אישיות המאושפז כאישיות אחת. על מנת למלא צורך קטן כלשהו, יש צורך בתהליך ביורוקרטי מסובך. הפנימייה, מציין אריאלי (1997) נמלטת מהאפיון הביורוקרטי באמצעות תפקיד המדריך. העובד החינוכי-סוציאלי ממלא תפקיד יוצא דופן במוסד - תפקיד של מילוי הצרכים הקטנים. מילוי הצרכים הקטנים הללו הוא הדבר המשמעותי בשמירת הייחוד של כל חניך. תפקיד העובד החינוכי-סוציאלי הוא לראות את החניך כאישיות אחת, ובניגוד לבעלי המקצועות אחרים בפנימייה אינו מתבונן בהיבט אחד בלבד של אישיות החניך.

לפי הבחנה זו העובד החינוכי-סוציאלי סובל מפיצול מעמד: חלק מתפקידו זוכה למעמד מקצועי מן הנמוכים בחברה, ואילו החלק האחר זוכה למעמד שהוא מן הגבוהים המוענקים לבעלי מקצועות חופשיים. המעקב אחרי החניכים, במעברים מפעילות אחת לשנייה ועצם השתתפות הקבועה במחיצתם, הם המאפשרים את היווצרות הקשר הטיפולי בין החניך למדריך, כך ששני תחומי העבודה הכרחיים לביצועה. המעמד הנמוך של המדריכים מפריע באופן ישיר למילוי תפקידם, כי הוא פוגע ביכולתם לשמש דגם לחיקוי ולהזדהות עבור חניכיהם. החניכים אינם מעוניינים להזדהות עם בעל תפקיד שלו מעמד נמוך (אפל, 1998). עבור בטלהיים (1967), עבודה טיפולית, ובמיוחד עם ילדים, אשר אינה כוללת את שני הרכיבים הכלולים במילה טיפול, אינה יכולה להצליח כלל. לדידו, לא רק המדריך אלא גם הפסיכולוג צריך לאכול עם הילדים ואף לנקות בעצמו אחרי ילד שהקיא.

תחומי הפעילות - הממצאים

נתבונן במפה הקוגניטיבית, ונבדוק באיזו מידה האזורים המופיעים במפה אכן תואמים את האזורים אשר להם ציפינו מתוך ההתבוננות התאורטית.

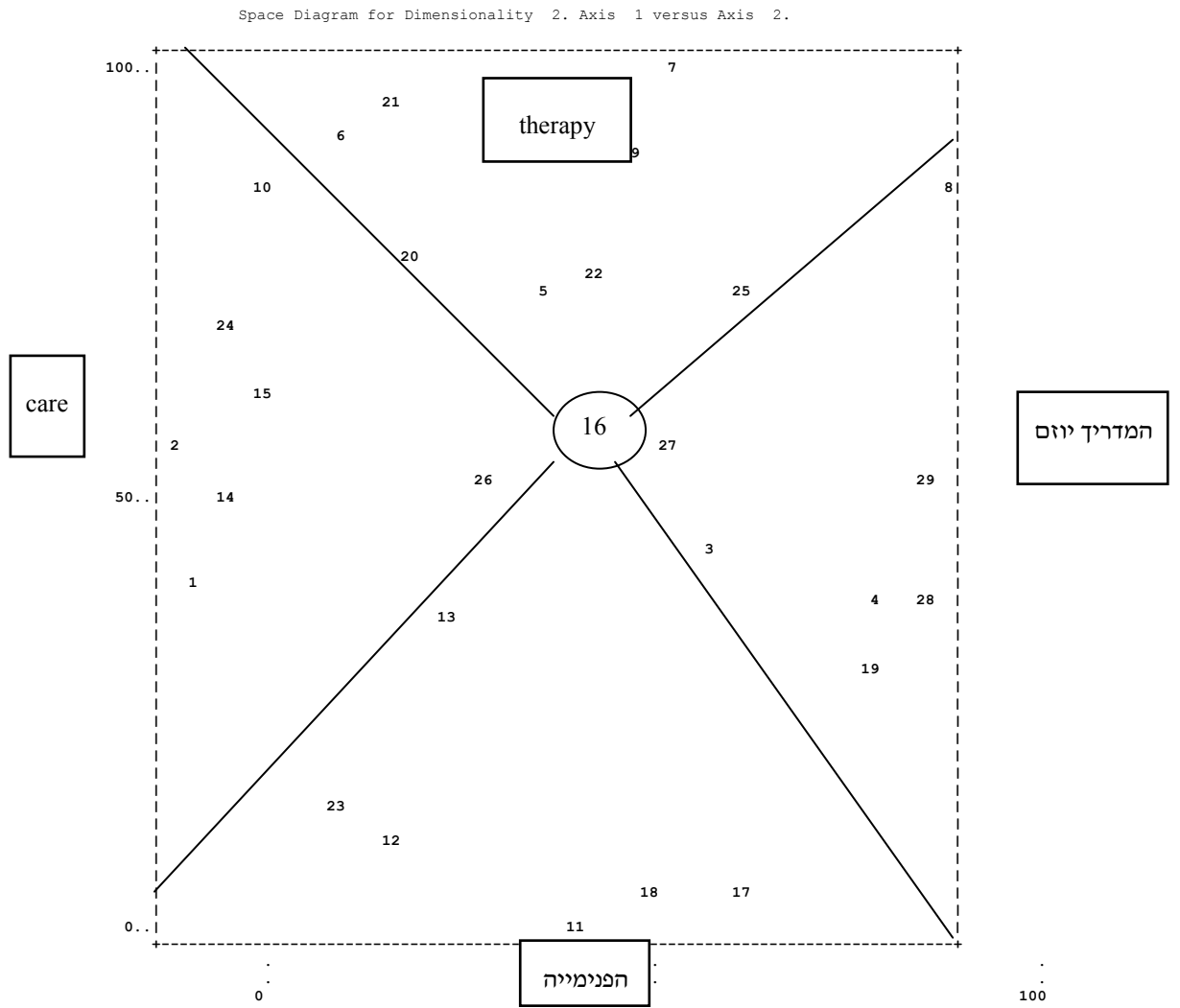
במפה מספר 1, המתארת את עולמם הקוגניטיבי של הסטודנטים, מופיעים ארבעה אזורים :

- האזור של המשימות הטיפוליות במובן של care - מצוי בצד השמאלי של המפה. משימות אלה קשורות לעשייה שגרתית: ללוות את החניכים לכל מקום, לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים, לשחק עם החניכים, לפתור בעיות משמעת, לארגן מסיבות ופעולות חברה, ולסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית.
- בחלק העליון של המפה נמצא אזור המשימות הטיפוליות במובן של therapy. המשימות כוללות: להיות קשוב לצרכי חניכים; להעניק סעד נפשי לחניכים; להיות חבר טוב של החניך; לשמש לחניכים אח או אחות גדולים; להיות לחניכים כאב או אם; לפתור בעיות יומיומיות; להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים; להיות דמות להזדהות; לקיים שיחה אישית משמעותית ולעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית.
- בצד הימני של המפה מופיעות המשימות שהמדריך יוזם, ובמיוחד משימות חברתיות, קבוצתיות, ואלו הן: לעודד חניכים לעצמאות; להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי; לדעת לפנות לגופים נותני שירותים; ליצור אווירה קבוצתית טובה; להתייחס תמיד לחניכים בכבוד; להיות יצירתי ולנקוט יוזמה.
- בתחתית המפה מופיע אזור המשימות הקשורות לפנימייה בתורת ארגון: להסתגל לתרבות המוסד; לבצע את החלטות המנהל; לעבוד היטב עם צוות; לעמוד מול קבוצה; לקיים את תקנות המערכת; לעבוד היטב עם צוות.

במרכז המפה נמצאת המשימה "להקנות לחניכים ערכים בסיסיים". משימה זו משמשת ראשית, שממנו יוצאים האזורים השונים. משימה זו קשורה במידה חיובית וחזקה, יותר מכל תכונה אחרת לכל אחד מהאזורים. מפה המחולקת בצורה כזו משמעותה שאין היררכיה בין האזורים, לכולם חשיבות שווה.

מפה מספר 1

המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי: שאלוני הסטודנטים



מקראה

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 16. להקנות לחניכים ערכים בסיסיים | 1. לפתור בעיות משמעת |
| 17. לבצע את החלטות הצוות | 2. לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים |
| 18. לבצע את החלטות המנהל/ת | 3. ליצור אווירה קבוצתית טובה |
| 19. לנקוט יוזמה | 4. להתייחס תמיד לחניכים בכבוד |
| 20. להיות לחניכים כאב או אם | 5. לדעת לפתור בעיות יומיומיות |
| 21. להיות לחניכים כאח או כאחות גדולים | 6. להיות חבר טוב של החניך |
| 22. להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים | 7. לעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית |
| 23. לקיים את תקנות המערכת | 8. לעודד חניכים לעצמאות |
| 24. ללוות את החניכים לכל מקום | 9. להיות דמות להזדהות |
| 25. לקיים שיחה אישית משמעותית | 10. להעניק סעד נפשי לחניכים |
| 26. לארגן מסיבות ופעולות חברה | 11. לעבוד היטב עם צוות |
| 27. להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי | 12. לעמוד מול קבוצה |
| 28. להיות יצירתי | 13. להסתגל לתרבות המוסד |
| 29. לדעת לפנות לגופים נותני שירותים | 14. לסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית |
| | 15. לשחק עם החניכים |

נשווה את הממצאים עם רשימת תחומי התפקוד של הצוות החינוכי: התחום החברתי, התחום הקוגניטיבי, התחום הפיזי, התחום האמוציונלי, ותחום ניהול מרחב החיים. מהשוואה זו עולה, שהתחום הפיזי זהה לאזור של המשימות הטיפוליות במובן של care; התחום האמוציונלי זהה לאזור שבו מופיעות המשימות הטיפוליות במובן של therapy; התחום החברתי והתחום של ניהול מרחב חיים מופיעים בשני האזורים הנותרים, וגם בציר שסביבו מסודרים האזורים. התחום הקוגניטיבי אינו מופיע במפה באזור נפרד, אלא מופיע כחלק מהמשימות השגרתיות של המדריך באזור של care.

בתחום של ניהול מרחב החיים, הפרדנו בין המשימות הנושאות מעמד, אלה הנוגעות להקניית ערכים, לבין המשימות שאינן נושאות מעמד, הקשורות לשמירת האינטרסים של ההנהלה ושל הפנימייה בקרב החניכים. הקניית ערכים משמשת במפה בתורת ראשית לכל אזורי הפעילות של המדריכים, ואילו התחום של שמירת האינטרסים של ההנהלה ושל הפנימייה בקרב החניכים מופיע בתחתית המפה באזור של המשימות הקשורות לפנימייה בתורת גוף.

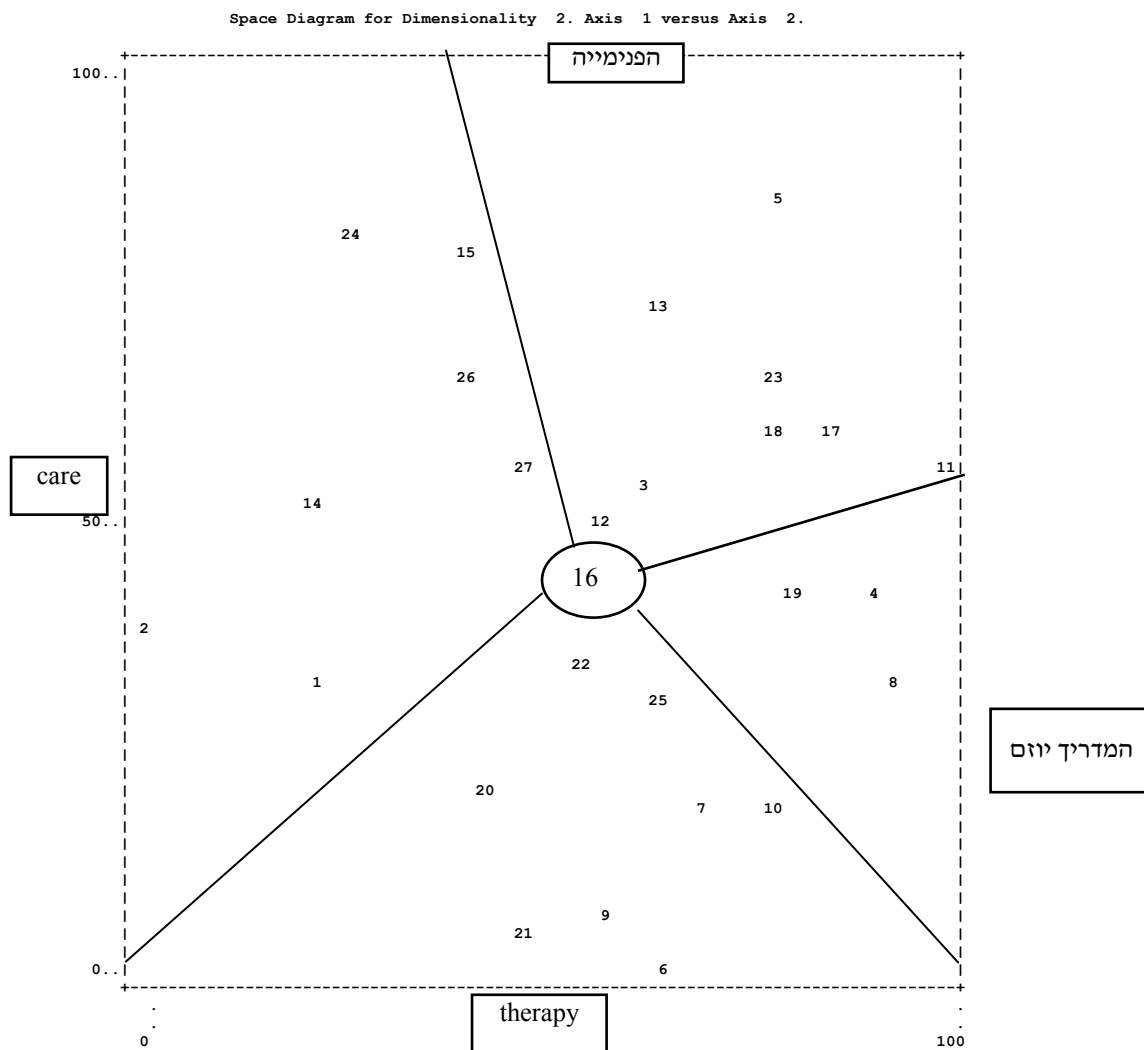
המשימות הטיפוליות של care, והמשימות הטיפוליות של therapy, אינן מנוגדות זו לזו אלא מופיעות זו בצד זו. המשימות הממוקמות מול האזור של המשימות השגרתיות הן המשימות שהמדריך יוזם. לאזור של המשימות הטיפוליות במובן של therapy מנוגד האזור של הפנימייה בתורת ארגון.

נפנה עתה אל מפה מספר 2, המתארת את העולם הקוגניטיבי של אנשי הצוות הבכיר. אלה רואים את המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי באופן דומה מאד לסטודנטים. המפה המתארת את תשובות המנהלים חולקה גם היא לארבעה אזורים: המשימות הטיפוליות במובן של care; המשימות הטיפוליות במובן של therapy; פעולות שהמדריך יוזם; משימות הקשורות לפנימייה.

נשווה בין שתי המפות: במרכז מפה מספר 2, כמו במפה מספר 1 מופיעה המשימה "להקנות לחניכים ערכים בסיסיים". עם זאת, קיימים הבדלים המשקפים את תפיסות העולם של שתי האוכלוסיות. שלוש משימות הנמצאות במפה מספר 2, באזור המשימות הקשורות לפנימייה, נמצאות במפה מספר 1 באזורים אחרים, ואלו הן: המשימה לדעת "לפתור בעיות יומיומיות" עברה מאזור ה-therapy במפה של הסטודנטים, והמשימות "ליצור אווירה קבוצתית טובה" ו"להפעיל את החניכים באופן משימתי" עברו מהאזור של המדריך כיוזם.

מפה מספר 2

המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי: שאלוני סגל בכיר



מקראה

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 15. לשחק עם החניכים | 1. לפתור בעיות משמעת |
| 16. להקנות לחניכים ערכים בסיסיים | 2. לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים |
| 17. לבצע את החלטות הצוות | 3. ליצור אווירה קבוצתית טובה |
| 18. לבצע את החלטות המנהל/ת | 4. להתייחס תמיד לחניכים בכבוד |
| 19. לנקוט יוזמה | 5. לדעת לפתור בעיות יומיומיות |
| 20. להיות לחניכים כאב או אם | 6. להיות חבר טוב של החניך |
| 21. להיות לחניכים כאח או כאחות גדולים | 7. לעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית |
| 22. להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים | 8. לעודד חניכים לעצמאות |
| 23. לקיים את תקנות המערכת | 9. להיות דמות להזדהות |
| 24. ללוות את החניכים לכל מקום | 10. להעניק סעד נפשי לחניכים |
| 25. לקיים שיחה אישית משמעותית | 11. לעבוד היטב עם צוות |
| 26. לארגן מסיבות ופעולות חברה | 12. לעמוד מול קבוצה |
| 27. להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי | 13. להסתגל לתרבות המוסד |
| | 14. לסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית |

השוואה בין שתי המפות מדגישה הבדל משמעותי בין שתי האוכלוסיות הנובע מכך שהמשימות הקשורות לפנימייה בתורת ארגון הן משימות שבהן יש למנהלים ולאנשי הצוות הבכיר שליטה ופיקוח רבים יותר מאשר על המשימות באזורים אחרים. הסטודנטים, המשמשים בתורת עובדים חינוכיים-סוציאליים, רואים במשימות הקשורות לעבודה מול קבוצה, פעילויות שבהן הם יכולים לבטא את המקצועיות ואת היוזמות שלהם, ואילו המנהלים רואים בתחום זה חלק מהניהול השוטף של הפנימייה.

התחום הייחודי לעבודת ההדרכה, ובכלל זה עבודת העובד החינוכי-סוציאלי, הוא התחום החברתי. דווקא על הפעילות בתחום זה אין הסכמה בין הסטודנטים לבין המנהלים. נראה שהמנהלים שואפים להיות אחראיים גם לתחום זה.

העובד החינוכי-סוציאלי כעובד "לוקאלי"

גורם נוסף המשפיע על המעמד של העובד החינוכי-סוציאלי הוא שהגדרת תפקידו, במיוחד בפנימייה, נעשית על ידי המנהל או המפקח. זוהי אפוא הגדרה פנים מוסדית. לתפקידים המוגדרים בתוך המוסד קורא אריאלי (1997) בשם תפקידים "לוקאליים" מקומיים. לעומתם התפקיד של בעלי המקצועות, כגון עובד סוציאלי, פסיכולוג או מורה, מוגדר מחוץ למוסד. אלה הם מומחים ואת הניסיון שלהם ניתן להעביר ממוסד למוסד. הם מקבלים את האישור לעבוד ממוסדות ההכשרה המקצועית ומאיגודים מקצועיים, הנמצאים מחוץ למוסד. הבדל נוסף הוא מקום המגורים: המדריכים ה"לוקאליים" גרים בדרך כלל בפנימייה, אך לא כן ה"מומחים".

שני סוגי עובדים שותפים לתרבות המקצועית בתוך המוסד ומחוצה לו, ושניהם משפיעים על קבלת ההחלטות. מן ה"מומחים", בתורת בעלי מקצוע, מצופה שייטלו חלק בקבלת ההחלטות; מבעלי המקצועות ה"לוקאליים", לא מצופה אלא שישפיקו מידע על אודות החניכים. אמנם הם יכולים להיות מעורבים בתהליך קבלת ההחלטות, אך מעמדם בצוות הוא של יועצים בלבד. הבדל מהותי זה בין שני סוגי המקצועות מתבטא גם ביחס ההנהלה לעבודתם.

ככלל, יש שני סוגי ניהול: פיקוחי ומשתף. בפנימיות מתרחשת תופעה מיוחדת. מנהלים מפעילים את שני סוגי הניהול לגבי אוכלוסיות העובדים: ניהול שיתופי כלפי המומחים וניהול פיקוחי, המגביר את התלות של העובד בהנהלה, כלפי אנשי הסגל ה"לוקאלי", ובעיקר המדריכים.

כיוון שמקצוע ההדרכה תלוי במוסד - מהות התפקיד של המדריך מוגדרת על ידי המנהל - הרי שלמוסד תפקיד מרכזי בקביעת מקומו של המדריך בצוות ומעמדו המקצועי.

בעיות המעמד של העובד החינוכי-סוציאלי נובעות גם מגילם הצעיר-יחסית של העובדים החינוכיים-סוציאליים בהשוואה לאנשי המקצועות האחרים וגם מן התחלופה הרבה המאפיינת תעסוקה זו. במחקר של גוטסמן ושלום שנערך ב-1979 (שלום 1980) נמצא ש-33% מהמדריכים

עוסקים במקצוע פחות משנה, 17% הם בעלי ותק של שנה אחת ול-24% ותק של שנתיים. רק 26% הם בעלי ותק של יותר משלוש שנים. תופעת התחלופה המהירה מהווה מעין מעגל סגור, שהרי בגלל התחלופה נמנעים המנהלים מלהעניק לעובדים זמניים אלה תפקידי אחריות ומלשתף אותם במטלות הניהול. מאידך גיסא, חוסר השיתוף באחריות מהווה גם גורם לתחלופה הגבוהה.

מעמד העובד החינוכי-סוציאלי

נחזור ונציין את הנושאים המשפיעים על מעמדו של העובד החינוכי-סוציאלי:

- העובדים החינוכיים-סוציאליים הם צעירים.
- יש תחלופה גבוהה של עובדים חינוכיים-סוציאליים.
- המנהלים אינם נוטים להעניק אחריות לעובדים בגלל גילם הצעיר ובשל התחלופה הגבוהה.
- יש מחסור במועמדים מתאימים.
- זהו עובד "לוקלי" ולכן, תלוי מאד במנהלים.
- בגלל היותם צעירים, מתחלפים ה"לוקאליים" ומעמדם בצוות נמוך.
- המנהלים מפקחים על עבודת העובדים החינוכיים-סוציאליים פיקוח צמוד יותר מאשר הפיקוח על "בעלי המקצועות" האחרים.
- הבעיות הקשורות במעמדו של העובד החינוכי-סוציאלי נתפסות בעיות פנימיות לאנשי המקצוע, הניתנות לשיפור בתוך המערך של המוסדות העוסקים בתחום.
- אנשי הסגל הבכיר מאמינים בכוחה של ההכשרה, ובמיוחד בכוח השתלמויות ושל הדרכות אישיות, לשפר את המעמד של העובד החינוכי-סוציאלי.
- אין הסכמה על הצורך להסב את ההכשרה של העובד החינוכי-סוציאלי להכשרה אקדמית.
- תחומי הפעילות של העובדים החינוכיים-הסוציאליים הנושאים מעמד גבוה הם הטיפול במובן של therapy, והתחום החברתי. תחומי הפעילות שנושאים מעמד נמוך הם הטיפול במובן של care ותחום ייצוג המוסד בפני החניכים.
- אין המנהלים מכירים בייחודו של התחום החברתי למקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית.

הצעות לפעולה לקידום מעמד העובדים החינוכיים-סוציאליים

עמותת אפש"ר שמה לעצמה מטרה - לפעול למען העובדים החינוכיים-סוציאליים בישראל ובמסגרת מאמציה גם הזמינה את המחקר הזה. העמותה מבססת את פעולתה על סמכותה המוסרית ועל שמה הטוב. עם זאת, כוחה של העמותה מוגבל. היא אינה נמצאת בעמדה המאפשרת לה לקבל החלטות מעשיות בכל הנוגע למעמד העובדים החינוכיים-הסוציאליים. לדעתנו, עמותת אפש"ר יכולה לשמש בתהליך מסוג זה בתורת מניע ממריץ בלבד. אפש"ר, בהיותה גוף בלתי תלוי, יכולה להיות הגורם המאחד והסמכות המקצועית, במיוחד בכל הנוגע לאתיקה מקצועית, גורם אשר חסרונו בתחום הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים והעסקתם ניכר מאד.

להלן נציג כמה המלצות כלליות.

שינויים הדרגתיים

המצב של העובדים החינוכיים-סוציאליים אינו מוסדר באף לא אחד מהפרמטרים המקצועיים. קיים מחסור במועמדים בעלי הכשרה; עבודת המדריך נחשבת עבודה ארעית; יש מחסור בתחיקה בנוגע להעסקת המדריך: שכרו, שעות עבודתו, מעמדו ותפקידו הייחודי בצוות שבו הוא מועסק. מצב זה מעורר רגשות של התנגדות, הזנחה וקיפוח הן בקרב העובדים עצמם, הן בקרב הממונים עליהם, והן בקרב הרוצים לקדם את ענייניהם של העובדים החינוכיים-הסוציאליים. המלצתנו היא:

לא לערוך שינויים מרחיקי לכת במעמד העובדים החינוכיים-סוציאליים, אלא לנקוט צעדים הדרגתיים, תוך הבנה שהקצב שבו יתחוללו השינויים יהיה שונה מארגון לארגון.

ואלה הסיבות להמלצה ראשונה זו:

ראשית, הדגם האירופאי שקבע חד משמעית שכל העובדים החינוכיים-סוציאליים חייבים לקבל השכלה אקדמית לקראת המקצוע, פגע במוסדות הפנימייה באירופה. במסגרת תקציבי הרווחה הישראלים, המצומצמים בהרבה מאלה האירופאים, הסכנה לפגיעה באוכלוסיות הזקוקות לטיפול פנימייתי גדול עוד יותר.

שנית, הפרמטרים המאפיינים את מצב העובד החינוכי-סוציאלי כרוכים זה בזה, ושינוי אחד מהם עלול לגרום החמרה באחר. למשל, אם יוחלט שעל כל העובדים החינוכיים-סוציאליים להיות אקדמאים, ייתכן שיווצר מחסור חמור עוד יותר מזה שכבר קיים, במועמדים מתאימים. שינויים הדרגתיים יותר ימנעו את החמרת המצב.

שלישית, אחד הממצאים של המחקר נוגע למבנה הארגוני הייחודי של הכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים והעסקתם. מחד גיסא, הארגונים המכשירים עובדים חינוכיים-סוציאליים והמעסיקים אותם קובעים לעצמם את הסטנדרטים הנראים להם המתאימים ביותר, כלומר הם עצמאיים בהחלטותיהם. ומאידך גיסא, קיימים קשרים ארגוניים הדוקים בין הארגונים למיניהם. כל שינוי צריך לשמור על הסטטוס קוו בין העצמאות לתלות ההדדית הבינארגונית. אנו ממליצים לקדם בתחילה, עד כמה שהדבר אפשרי, שינויים שיש עליהם הסכמה ואשר אינם מעוררים התנגדות.

רביעית, הבחירה הבסיסית היא בין הסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע ככל המקצועות, לבין קבלת המצב הקיים, דהיינו העבודה החינוכית-סוציאלית היא תעסוקה בלתי מקצועית המבוססת על אינטואיציות ועל תכונות אישיות. הצעות לשינוי, אשר תקדמנה את מעמד העובד החינוכי-סוציאלי אמנם תחזקנה את מעמד העיסוק כמקצוע, אך הגשמתן עלולה ליצור מתח בין המגמה שניתן לכנותה "מקצועית" למגמה שניתן לכנותה "אינטואיטיבית". מתח זה עלול לגרום לפיצול הכוחות, לבזבז אנרגיה על מריבות פנימיות, ובסופו של דבר לטרפד את המאמץ לקדם ולשפר את מעמד העובד החינוכי-סוציאלי. אנו ממליצים על הצעות לפעולה, שתתאמנה לקידום מקצוע ההדרכה, מבלי לפגוע במקומות שבהם מופעל המודל הבלתי מקצועי.

ולבסוף, הערכים הקשורים לאחריות ציבורית על צדק חברתי, איבדו במידה רבה את הבולטות שלהם בחברה הישראלית. אמנם, בעת עריכת המחקר התייחסנו למצב זה כמצב קבוע במסגרת המאמץ לשיפור מעמד העובד החינוכי-סוציאלי. אך בבואנו להמליץ על דרכי פעולה, עלינו להתחשב במגבלה זו. שינויים רבים במעמד העובד החינוכי-סוציאלי כרוכים בתוספת תקציבית מתוך תקציבי המשרדים הממשלתיים, והקצאתם מותנית בבולטות של הנושא בסדר היום הציבורי. אפשר שהעמותה תקבל על עצמה לעורר את מודעות החברה לנושא ותעלה אותו על סדר היום הציבורי. לאור האמור לעיל דומה, שרק שינויים הדרגתיים הם יעדים הניתנים להשגה בטווח הקצר, ואילו שינויים מרחיקי לכת נראים קשים להשגה.

שיתוף העובדים החינוכיים-סוציאליים בשינויים

כל השינויים עליהם היינו רוצים להמליץ ניתנים לביצוע באמצעות שינוי ארגוני המוכתב מלמעלה. יש שינויים אשר חייבים לנבוע מקרב העובדים החינוכיים-סוציאליים עצמם. הגברת המודעות הציבורית לחשיבות המקצוע תעזור לעובדים החינוכיים-סוציאליים להתארגן, אך שינוי זה יהיה תוצאת לוואי ולא תוצאה של פעולה ישירה. מהנחות אלה נובעת ההמלצה הכללית השנייה: **אין אנו ממליצים להתערב בהקמת איגוד מקצועי ובכל הקשור בו**, שכן איגוד מקצועי המומלץ על ידי הנהלת העמותה אינו יכול למלא את תפקיד שמירת האינטרסים של העובדים. לפיכך, המלצתנו היא:

לשתף עובדים חינוכיים-סוציאליים, ובמיוחד עובדים חינוכיים-סוציאליים צעירים, שיתוף כן, בהחלטות העקרוניות לגבי אסטרטגיות וטקטיקות הנקטות לגבי הכשרתם ולגבי תנאי העסקתם.

עבודה במוסד לעומת עבודה בקהילה

ככלל, לעובד החינוכי-סוציאלי יש שני סוגים של מקומות עבודה: המוסד והקהילה. ההבדל העיקרי ביניהם הוא היקף התפקיד, הן מבחינת משך הזמן והן מבחינת מספר המטלות המוטלות עליו. בפנימייה, העובד החינוכי-סוציאלי מופקד על כלל ההיבטים של חיי החניך במשך כל שעות היום והלילה, שהרי הפנימייה מחליפה בפועל את בית החניך. בקהילה, חסר במידה רבה הממד הטיפולי במובן של care, מאחר שהחניך ישן ואוכל בבית משפחתו. לגבי העובדים החינוכיים-סוציאליים שעבודתם כוללת את שני הממדים הטיפוליים ה-care וה-therapy המשמעות של העבודה הטיפולית היא בהצבת דמות של מבוגר שעמה יוכל החניך להזדהות.

השוני בין שני ממדי הטיפול משפיע על המעמד של העובדים החינוכיים-סוציאליים, ומעמד כל אחד משני סוגי העבודה נמצא במיצב שונה מזולתו. לעבודה בקהילה שני יתרונות: שעות העבודה של העובד החינוכי-סוציאלי בקהילה נוחות יותר; בעבודתו הוא תלוי פחות בצוות ובהנהלה ועובד באופן עצמאי יותר מאשר העובד במוסד. בשל יתרונות אלה העבודה בקהילה מתאימה לאדם מבוגר יותר, שהוא בדרך כלל בעל משפחה.

בישראל, הדרישות המקצועיות לגבי עובדים בקהילה, לפחות בכל הנוגע להשכלה, במיוחד במסגרת החטיבה לקידום נוער והמועדוניות של משרד החינוך, גבוהות יותר מאשר הדרישות המקצועיות המוצבות לפני העובדים במוסדות. המאמץ המקצועי שהיה כרוך בהסבת עובד קידום הנוער לאקדמאי גורם לאחראים על אגף זה להסס בקשר להשתייכותם לאותו תחום עיסוק, כמו העובדים החינוכיים-הסוציאליים במוסדות.

חשוב מאד לרתום את העובדים החינוכיים-סוציאליים העובדים בקהילה למאמץ לשיפור מעמד העובדים החינוכיים-סוציאליים בכלל.

הסברה

העבודה החינוכית-סוציאלית אינה מוכרת בציבור. אפילו אנשי המקצוע העוסקים בהכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ובהעסקתם, אינם מכירים את המונח. אחת השאלות המקדימות, שעל עמותת אפש"ר להכריע בה היא, האם העמותה תמשיך להשתמש במונח עובד חינוכי-סוציאלי או תבחר מונח אחר במקומו. מהלך ההסברה צריך לכלול גם החדרת המונח למודעות אנשי המקצוע, אנשי הציבור והציבור כולו. אם תחליט העמותה לוותר על המונח עבודה חינוכית-סוציאלית עליה לבחור מונח אחר, כגון: "מדריכים טיפוליים" ולעמוד על ההבחנה בינו לבין מדריכים שאינם טיפוליים. המונח מדריכים טיפוליים מתאים למקצועות, כמו: אמהות בית, מטפלות במפגרים, והוא מובן באופן מיידי.

הצורך בהסברה אינו חל רק על המונח עובד חינוכי-סוציאלי, אלא גם על ל הנוגע לתוכן העבודה החינוכית-סוציאלית, ייחודה וחשיבותה, שלרבים אין הם ברורים ולאחרים אינם מוכרים.

אנו מציעים לערוך פעולות שמטרתן הכרת העבודה החינוכית-סוציאלית. הן תהיינה מכוונות לקהלים שונים, ותכלולנה מסרים המתאימים לכל אחד מהקהלים. ואלו הקהלים:

- מקבלי החלטות בישראל בדרגים המדיניים, שהם בעלי אחריות ארצית
- מקבלי החלטות בעלי אחריות מוסדית
- אנשי מקצוע ואנשי אקדמיה העוסקים בתחום הרווחה והחינוך
- הציבור הרחב.

הפצת המידע וההסברה יכולה להתבצע על ידי "לובי" המקדם את רעיונותיו: באמצעות יצירת קשרים ושיחות אישיות, עם הקהלים השונים, בכנסים, בפורומים של ארגונים שונים, בדיונים מקצועיים, וכן בהענקת מלגות לכתבת עבודות ותכניות לימודים בנושא.

נרחיב את הגדרת הקהלים ואת הפעולות המתאימות לכל אחד מהם :

מקבלי החלטות בישראל בדרגים המדיניים, בעלי אחריות ארצית

קבוצה זו מונה שרים וחברי כנסת, מנהלי אגפים רלוונטיים במשרדי ממשלה, יועצים, מנהלי עמותות ומנהלי בתי ספר ללימודים גבוהים.

מטרת ההסברה בקרב אוכלוסייה זו היא לשפר את מעמד העובד החינוכי-סוציאלי ברמת התחיקה, והתקנת תקנות להכשרה ולהעסקה בתחומים האלה : תנאי קבלה של עובדים, דרישות בדבר ההכנה לקראת המקצוע וההכשרה בעבודה, שעות עבודה, שכר והקף האחריות.

כלי ההסברה המתאימים ביותר לעבודת ההסברה בקרב אוכלוסייה זו היא שיחות אישיות, התכתבות ופורומים מקצועיים.

מקבלי החלטות בעלי אחריות מוסדית

זהו ציבור אנשי הסגל הבכיר של המוסדות והארגונים, המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים. זוהי אוכלוסיית היעד החשובה ביותר. להם ההשפעה הרבה ביותר על אופי העבודה החינוכית-סוציאלית ומעמדה. העובד החינוכי-סוציאלי הוא כיום עובד "לוקאלי", אשר מעמדו המקצועי אינו נקבע על ידי גופים חיצוניים למוסד שהוא עובד בו, אלא נקבע על ידי מנהל המוסד המעסיק אותו. מנהל שישתכנע בצורך בחיזוק מעמדו של העובד החינוכי-סוציאלי במוסד שלו יכול לחולל שינוי בתרבות המוסדית, בצוות ובתחומים אחרים, אשר יהיו מרחיקי לכת וקבועים הרבה יותר מאשר שינויים בקרב האוכלוסיות האחרות.

המנהלים יכולים לצאת נשכרים מתהליך זה, שהרי תהליך העצמה של העובדים החינוכיים-סוציאליים ישפר את כוח האדם במוסדות ובארגונים שבאחריותם.

הנושאים שיש לקדם בקרב המנהלים הם אלה :

- עידוד מנהלים להעניק אחריות לעובדים החינוכיים-סוציאליים על אף גילם הצעיר והתחלופה הרבה. אחריות זו תגביר את תחושת המעורבות ותעזור "לשמור" על העובדים לפרק זמן ארוך יותר.
- הסברה בדבר חשיבותו החינוכית והטיפולית של העובד החינוכי-סוציאלי.
- הסברה בדבר הייחודיות של המקצוע אשר תכלול את ארבעה ממדי הפעילות שאותם ראינו במפות ה-SSA בדו"ח הממצאים : care, therapy, המדריך כיוזם והפנימייה בתורת ארגון. חשוב לעודד את המנהלים לחזק את ממד היוזמה שבעבודת העובד החינוכי-סוציאלי, אפילו על חשבון הפיקוח על עבודתו.
- עידוד לפעול לחיזוק מעמדו המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי בצוות הארגון או המוסד, לצד המקצועות טיפול האחרים, ולא כמקצוע נחות מהם.
- עידוד ניהול, המשתף את העובדים החינוכיים-סוציאליים יותר משהוא מפקח.

במסגרת קידום הנושאים האלה יש למפקחים חשיבות גדולה. הם יכולים לתמוך ביוזמות המנהלים או לעזור להם לערוך שינויים מבניים בניהול היומיומי של המוסדות שבאחריותם, תוך תיאום ושיתוף פעולה עם המנהלים.

אנשי מקצוע ואקדמיה העוסקים בתחום הרווחה והחינוך

עידוד פעולות, כגון כנסים, כתיבת עבודות, ספרים ומאמרים על העבודה החינוכית-סוציאלית: ערכה, תרומתה לחברה, ייחודה. יוזמות לקיום קורסים בנושא בבתי ספר להכשרת עובדים סוציאליים, בתי ספר לחינוך, מכללות למורים.

מטרת ההסברה בקרב אכלוסיה זו היא להרחיב את המודעות למקצוע ולחשיבותו, ולהגביר את שיתוף הפעולה של עובדי החינוך והרווחה עם העובדים החינוכיים-סוציאליים.

הציבור הרחב

הנשאלים המעיטו בערך הפרסום כאמצעי לקידום מעמד העובד החינוכי-סוציאלי, ונראה לנו שהצדק עמם. אין אנו ממליצים להקצות משאבים רבים לפעילות זו. עם זאת, חשיפת הציבור באמצעות עיתונים ומדיה אלקטרונית לסיפורים, המתארים את ייחודיות העבודה של העובד החינוכי-סוציאלי ואת חשיבותה החברתית התרבותית, יכולים לקדם את מעמדו החברתי של העובד החינוכי-סוציאלי אם גם אין בחשיפה זו כדי לקדם את מעמדו המקצועי.

הסכמי העסקה בין-מוסדיים

אחת הסיבות לארעיות העיסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית היא היעדר סולם התקדמות. העובד החינוכי-סוציאלי או שהוא "נתקע" בעבודה זו בגלל חוסר משאבים אישיים, או שהוא עובר למקצוע אחר. פיתוח מסלול התקדמות, אשר יאפשר לעובד החינוכי-סוציאלי לעבור לתפקידי ריכוז וניהול, יכול לעזור להתגבר על קושי זה.

העובד החינוכי-סוציאלי הוא כיום מקצוע "לוקאלי". הגדרת תפקידו תלויה במוסד שהוא מועסק בו, ואיננה תלויה במוסד חיצוני כלשהו. כדי לשנות מצב זה יש צורך לאפשר לעובדים לעבור ממוסד למוסד, מתוך התחשבות בהכשרתם ובניסיונם המקצועי, על מנת שיוכלו לעלות לתפקיד רם יותר במוסד אחר.

העובדים החינוכיים-סוציאליים מועסקים לעתים קרובות במוסדות השייכים לארגונים קטנים, שבהם אפשרויות הקידום מעטות. יש להתחיל בתהליך אשר ייצור סולם התקדמות ואפשרות להתפתחות מקצועית בין-מוסדית. כיום, כמעט כל תפקידי ההנהלה במוסדות המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים מאוישים על ידי אנשים שהתקדמותם המקצועית החלה במקצועות אחרים ובמיוחד עבודה סוציאלית. אפשרות אחרת לקידום היא מעבר מעבודה במוסד לעבודה בקהילה.

כדי להגיע לניידות המאפשרת קידום במקצוע, יש צורך להגיע להסכם בין מוסדות שונים המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים. בהסכם יקבעו קריטריונים לקידום: דירוג שכר אחיד, יחס שווה לענייני ותק והשכלה, העדפה של מועמדים לתפקידי ריכוז וניהול בעלי ניסיון בעבודה החינוכית-סוציאלית. קריטריונים לקידום יהיה בהם כדי ליצור סולם אחיד בין מוסדי, שיאפשר לעובד החינוכי-סוציאלי לעבור ממוסד אחד למשנהו, תוך התקדמות בקריירה שלו.

הכשרה

ההכשרה של העובד החינוכי-סוציאלי חשובה מכמה בחינות. ראשית, התמקצעות תלויה בראש ובראשונה בהיות תחום ידע מוכר, אשר כללי האתיקה המקצועית מתירים רק לבעל אותו מקצוע להשתמש בו. שנית, העבודה החינוכית-סוציאלית שוחקת מבחינה רגשית. רק רכישת כלי טיפול במסלול ההכשרה בסיסית, הדרכה בעבודה, וחלוקה עם עובדים אחרים בנטל הרגשי באמצעות השתלמויות, יכולים למנוע שחיקה זו.

נראה, שההכשרה היא התחום היחיד שלגביו ניתן להחליט על קריטריונים ברורים והכרחיים למינוי עובד חינוכי-סוציאלי. בתחום זה יש ויכוח בין התומכים בהסבת העבודה החינוכית-סוציאלית למקצוע אקדמי לבין אלה שאינם מאמינים שניתן למלא דרישה כזו באופן מקיף. אנשי הסגל הבכיר והסטודנטים אינם תומכים בשאיפה להפוך את ההשכלה האקדמית לתנאי מכריע לקבלה למקצוע.

אי אפשר, ולא כדאי, להחיל חובת תעודה אקדמאית על כלל ציבור העובדים החינוכיים-סוציאליים.

עם זאת יש מרחבים בעבודה שבהם קיימת אפשרות להחיל עתה דרישה זו. למשל, העבודה בקהילה, וכתנאי לקידום לתפקיד רכוז, מתוך תקווה להכיל דרישה זו בעתיד גם על העובדים במוסד.

הכרה בתעודה

יש מוסדות להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים אשר אינם מעניקים תעודה אקדמית, כגון בית הספר המרכזי של משרד העבודה והרווחה, והמדרשה של "בית חס". התעודה שמעניקים מוסדות אלה אינה מוכרת במוסדות ובארגונים אחרים. מצב זה אינו רצוי. אם תעודה אקדמית אינה נדרשת כתנאי לקבלת העובד החינוכי-סוציאלי לעבודה, הרי יש צורך לקבוע קריטריונים להכשרה שתעניק תעודה מוכרת שאינה אקדמית. תעודה זו תשמש לדירוג שכר, לקידום ולמעבר ממוסד טיפולי אחד למשנהו.

אנו ממליצים לפעול להענקת תעודה למסיימים את מסלול ההכשרה בבית הספר המרכזי, ולהכרה בתעודה של מדרשת "בית חס". לשם כך יש לבחון את דרכי ההכשרה במוסדות אלה, ולקבוע קריטריונים ותכנית לימודים מחייבת.

עידוד צמצום שעות העבודה בתמורה להכשרה

על מנת לעודד את ההכשרה המקצועית של העובדים החינוכיים-סוציאליים ולשפרה, יש להעניק להם יתרונות בתמורה להכשרה. אנו ממליצים לדרוש מכל עובד חינוכי-סוציאלי לצאת בכל שבוע ליום לימודים על חשבון שעות העבודה, במימון המוסד המעסיק אותו. זהו מאמץ הדורש תוספת תקציבית.

נוסף להכשרה, על כל מוסד להפעיל תכנית השתלמות. רצוי שתכנית זו תפגיש את העובדים החינוכיים-סוציאליים עם עובדים המועסקים במקומות אחרים.

כמו כן, אנו ממליצים לחייב את המוסדות לקיים הדרכה בעבודה ולהמליץ לקיימה באורח פרטני.

הקפדה על יישום הדרישות של ועדת לנגרמן

ועדת לנגרמן פרסמה לפני שנים את מסקנותיה בדבר הדרישות המינימליות להעסקת עובדים חינוכיים-סוציאליים.

אנו ממליצים לדרוש מכל מעסיק המעסיק מדריכים טיפוליים, אמהות בית, מטפלים ורכזים, למלא אחר המלצות ועדת לנגרמן.

תחיקה

בעיני אנשי הסגל הבכיר והסטודנטים, תחיקה אינה חשובה לשיפור מעמד העובד החינוכי-סוציאלי. מה שנוגע לתהליכים חברתיים, התחיקה אמורה להיות תהליך המלווה שינויים המתרחשים בפועל, ולענייננו: שינויים הנוגעים להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים ולהעסקתם. תחיקה גורפת לא תקדם את התחום אם לא תהיה מלווה בהסברה ובשינויים פנימיים, בקרב הגופים האחראיים להכשרת העובדים החינוכיים-סוציאליים ולהעסקתם. עם זאת, ומתוך התחשבות בנעשה בפועל, כדאי לעודד יוזמות לקביעת תקנות בתוך המוסדות, ובמיוחד במשרדי הממשלה, ורק לאחר מכן תחיקה של הכנסת.

חקיקת חוקים ותיקון תקנות שינבעו מגישה חיובית יכולים למנוע הנחתות העלולות לפגוע בעבודה. למשל, רצוי לקדם חוקים ותקנות לעידוד מועמדים המעוניינים ללמוד את המקצוע, או עובדים המבקשים להתמחות בו. זאת באמצעות מלגות לימודים, תנאי עבודה נוחים ללומדים וכדומה.

הקמת רשות מרכזית

אחת ההמלצות של ועדת לנגרמן הייתה "להקים רשות מרכזית שתפקד על הבטחת הכשרתם של עובדי הפנימיות, ועל הקמת מסגרות השתלמות קבועות לקבוצות עובדים שונות, אשר ישתלמו במהלך עבודתם וכחלק ממנה" (לנגרמן 1988, עמ' 41).

רק רשות כזו, אשר תעניק חסות מקצועית, אתית ובלתי תלויה בארגונים המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים, תוכל לקדם קידום של ממש את מעמד העובד. לקראת הקמת רשות זו דרושה פעילות ציבורית, שהיא פוליטית בעיקרה, שכן הרשות תצליח בפעולתה רק אם תהיה מוכרת ומקובלת על כל הגורמים המכשירים עובדים חינוכיים-סוציאליים ועל כל הגורמים המעסיקים אותם.

עמותת אפש"ר נקראת למלא תפקיד מרכזי בתהליך, אשר יביאו להקמת הרשות ובהפעלתה.

אתיקה מקצועית

בפרק המתאר את הממצאים ציינו, שהמשימה העיקרית כפי שתוארה במפה הקוגניטיבית של כלל המשימות המוטלות על העובד החינוכי-סוציאלי הוא "להקנות לחניכים ערכים בסיסיים". הערכים הם הבסיס לעבודה החינוכית-סוציאלית על כל תחומיה.

אחד המקצועות אשר נלמדו במדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים הייתה "ההיגיינה הנפשית של המדריך". בקורס זה הוסבר לעובדים החינוכיים-סוציאליים לעתיד את מהמוטל עליהם מבחינה מוסרית. כיום, אף לא אחד ממוסדות ההכשרה מלמד קורס העוסק בתחום המוסרי. גם למוסדות ולארגונים המעסיקים עובדים חינוכיים-סוציאליים אין קוד אתי מסודר.

פתיחת דיון ציבורי על מהות העבודה העובד החינוכי-סוציאלי על חשיבותה החברתית ועל מעמדו, וכן וכתובת קוד התנהגות אתי לעובדים אלה, הם דברים דחופים במאמץ ליצור מקצוע. קוד אתי, מלבד העבודה שהוא מבטיח עבודה טובה ואחראית יותר, הוא גם האופן שבו המקצוע מציג את עצמו. האתיקה של המקצוע מצביעה על האופן בו חושב בעל המקצוע שהוא מקדם את ה"אינטרס הציבורי", שעל קידומו הוא מופקד.

נקווה שהכוחות שחברו להקמת עמותת אפש"ר, ניסיונם והשקפת עולמם, יאפשרו לקדם גם נושא זה.

ביבליוגרפיה

- אייל ש. ופרנק ג., דו"ח על הסטטוס המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי וקידומו, אפש"רת ינואר 1998.
- אפל ז., הפנימיות: מבט מבפנים, הד החינוך, כרך 72 (11-12), עמ' 16-17, 1998.
- גרופר ע., להיות למדריך בפנימייה, חקירה אתנוגרפית של תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם, עבודה לשם תואר דוקטור לפילוסופיה, בית ספר לחינוך באוניברסיטת חיפה, 1922.
- גרופר ע., "בין המודל "הרצוי" ל"מצוי" בתפקוד עובד הנוער הפנימייתי בישראל", מפגש לעבודה חינוכית-סוצילאית, 1999.
- הורוביץ ד. וליסק מ., מצוקות באוטופיה, ישראל - חברה בעומס יתר, עם עובד, תל-אביב, 1990.
- לנגרמן א. יו"ר, הועדה הציבורית לבדיקת מצב הילדים בפנימיות שבאחריות משרד העבודה והרווחה. דין וחשבון הועדה, מרחשון תשמ"ט נובמבר 1988, ירושלים.
- לנגרמן א. יו"ר, דו"ח ועדת המומחים לקביעת סטנדרטים לפנימיות, גויינט -ישראל, ירושלים, 1995.
- שלום ח., "תפישת התפקיד של המדריך בפנימייה", בתוך: עדיאל ש., שלום ח. ואריאלי מ. (עורכים), טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה, ספרי מדע ומחקר, ציריקובר, תל-אביב, 1980.
- Arieli M., "The Occupational Experience of Residential Child and Youth Care Workers: Caring and its Discontent", In Beker J. (ed.), Child and Youth Services, The Hawrth Press, New York, Vol.(18)2, 1997.
- Beker J. and Magnuson D., Residential Education as an Option for At-Risk Youth, The Haworth Press, New York, 1996.
- Berger P. L. "In Praise of Particularity: The Concept of Mediating Structures", in: Facing Up to Modernity, Excursions in Society Politics and Religion, Basic Books, Inc., New York, 1977, pp. 23-34.
- Bettelheim B., The Children of the Dream, Macmillan, Toronto, 1969
- Foucault, M., Power/Knowledge, The Harvest, Brighton, 1980.
- Lambert, T., Les Educateurs Specialises, Paris, Les Publications Du C.T.N.E.R.H.I, 1981.
- Larson M. S., The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis, Travistock, London, 1977.
- Macdonald K. M., The Sociology of the Professions, Sage Publications, London, 1995.
- Maier, H. W., "Child welfare: Child care workers." in Turner (ed.) Encyclopedia of Social Work. New York: National Association of Social Workers. 1978

Margalit A., The Decent Society, Harvard University Press, London, 1996.

Weber M., Economy and Society: An Outline of interpretative Sociology, Vo. 1, New York, Free Press, 1968.

ביבליוגרפיה נוספת

- אבירם ע., קשתי י., "עולמו של הצוות בפנימייה דתית: הצגת אני, ציפיות...". עיונים במנהל ובארגון החינוך, כרך 11, עמ' 27-40, 1984.
- בטלהיים ב., "הכשרת המטפלים והמדריכים במוסדות לילדים מופרעים", מגמות ט"ו, עמ' 164-173 אוגוסט 1967.
- גוטסמן מ., "התמקצעות של ההדרכה בכפר הנוער הישראלי", בתוך: עדיאל ש., שלום ח. ואריאלי מ. (עורכים), טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה, ספרי מדע ומחקר, צ'ריקובר, תל-אביב, 1980.
- גרופר ע., "י"טכסי מעבר" ומשמעותיהם בתהליך כניסתם של מדריכי נוער חדשים לתפקידם בפנימייה", עורכים דרור יובל ואורן שמעון, הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן, הנהלת אורט ועיריית מגדל העמק, תשנ"ו.
- גרופר ע., בין המודל "הרצוי" ל"מצוי" בתיפקוד עובד הנוער הפנימייתי בישראל, (נמצא בדפוס), 1999.
- גרופר ע., אייזיקוביץ ר., "עובד הנוער הזקוק למורטוריום", חקר צורכי ההתפתחות המקצועית של מדריכי פנימיות חדשים, בתוך: אריאלי מ. (עורך), פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן, סידרת חינוך וחברה, הוצאת אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה והוצאת מסדה, תל-אביב, 1992.
- ויינשטין מ., "מחנכי הפנימייה בכפרי נוער דתיים ובפנימיות דתיות (מדריכים, אמהות בית ומרכזים)", החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל (לזכרו של פרופ' מרדכי בר-לב), משרד החינוך התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי, ירושלים, 1997.
- טנא ש., "שלום הילד, הדרכה במוסד חינוכי לנוער עבריין", סעד, כ' (1), עמ' 39-44, 1976.
- כהן י., "הדרכת מדריכים בפנימייה טיפולית כאמצעי לגיבוש עצמיותם", חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית, כרך י"ב (2), עמ' 207-213, 1992.
- כהן-רז ר., ככל הנערים, פרשת שיקומו של נוער קשה חינוך בקיבוץ, בהוצאת עלית הנוער ומוסד סאלד, ירושלים, תשכ"ג.
- להב ח., "מודל הדרכה והנחיה לעובדי קידום נוער", בתוך: עורך אילן שמש, מניתוק לשילוב: במה לעובדי קידום נוער, כתב עת מס' 6, משרד החינוך והתרבות, מינהל חברה ונוער תחום קידום נוער, 1994.
- מאיר א., שמידע מ., המדריך החברתי בחינוך המשלים, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, יולי 1972.
- מינקוביץ א. "בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים", החינוך ה-ו, סיוון, תשכ"ז, עמ' 269-271.
- סדן א., העצמה ותכנון קהילתי, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב, 1997.

פנימיות בישראל - קובץ מידע, משרד החינוך, התרבות והספורט, אגף בכיר לחינוך פנימייתי ולתפקידים מיוחדים.

פרנקשטיין ק. "הפער החברתי - אתגר לחינוך", בתוך: עדיאל ש., שלום ח. ואריאלי מ. (עורכים), טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה, ספרי מדע ומחקר, צ'ריקובר, תל-אביב, 1980.

פרידמן י. ולוטן א., "יעולמו של המורה" כמנבא שחיקתו הנפשית", מגמות, דצמבר 1987, עמודים 4417-434.

פרנקשטיין ק., כנות ושוויון, הרהורים של פסיכולוג ומחנך, ספריית הפועלים, 1977.
קשתי י., אריאלי מ., שלסקי ש., לקסיקון החינוך וההוראה, הוצאת רמות, האוניברסיטה העברית תל-אביב 1997.

רומי ש., "היבטים פסיכולוגיים בהכשרת מדריכים העובדים בפנימיית מתבגרים", ניב המדרשה בימה לדברי הלכה חינוך וספרות, עמ' 307-300 כרך כ"ב כ"ג, 1990.

רייכמן נ., הכשרה להדרכה פרופסיונאלית - תרומה להתמקצעות בניהול, המקרה של מנהלי מתנסים, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוספיה, האוניברסיטה העברית, 1998.
רפפורט ת., לומסקי-פדר ע., "נוער ונעורים בחברה הישראלית", מתוך: סוצי' ר., וכהנא ר., נעורים בישראל, בית הספר לחינוך, ירושלים, 1993.

(עורכים), טיפוח נוער במצוקה וחינוך בפנימייה, ספרי מדע ומחקר, צ'ריקובר, תל-אביב, 1980.

שלסקי ש., "מדריך הפנימייה", יסודות, קיץ, תשל"ה.

שלסקי ש., "ההדרכה בכפר הנוער כמקצוע", בתוך: אריאלי מ. (עורך), פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן, סידרת חינוך וחברה, הוצאת אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה והוצאת מסדה, תל-אביב, 1992.

שמידע מ., הדרכת נוער בישראל, מקצוע בהתהוותו, הוצאת משרד החינוך והתרבות, אגף הנוער, המחלקה להדרכה ולכוח אדם, תשל"ו, יוני 1976.

Arieli M., *"The Occupational Experience of Residential Child and Youth Care Workers: Caring and its Discontent"*, In Beker J. (ed.), Child and Youth Services, The Hawrth Press, New York, Vol.(18)2, 1997.

Eisikovits R. A., *"The Anthropology of Child and Youth Care Work"*, In Beker J. (ed.), Child and Youth Services, The Hawrth Press, New York, Vol.(18)1, 1997.

Goldberg H. E., Disadvantaged Youth in a Development Town in Israel, Van Gorcum, Assen, The Netherlands, 1984.

Guttman E., *"Immediacy in Residential Child & Youth Care; The Fusion of Experience, Self Consciousness & Action"*, in Beker J., & Eisikovits R., (eds.). Knowledge Utilization in Residential Child & Youth Care Practice, (p.p. 65-82), Washington DC , Child Welfare League of America, 1991.

- Kahane R., The Origins of Postmodern Youth: Informal Youth Movements in a Comparative Perspective, Walter de Gruyter, Berlin and New York, 1997.
- Kashti Y., "*Boarding Schools at the Crossroads of Change*", In Beker J. (ed.), Child and Youth Services, The Hawirth Press, New York, Vol.(19)1, 1998.
- Myers J. E., "*Wellness as the Paradigm for Counseling and Development: The Possible Future*", Counselor Education and Supervision ,pp 183-193, vol 3, March 1991.
- Romi Sh., "*Youth Care Workes' Burnout, A Comparison with Youth Workers Working with Normative Youth and the Implication of Coping with it. An Israeli Point of View*", in International Journal of Child & Family Welfare, 1999/2, pp. 101-111.

נספח

רשימת המרואיינים לפי סדר האלף בית

1. דר' חזי אהרוני – אגף לשירותי חינוך ורווחה (שח"ר) והמכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן שבמכון וינגייט.
2. דר' זאב אפל - מדרשת נעורים ואוניברסיטת בר-אילן.
3. מוניק אקרמן - המכללה להכשרת עובדי נוער בגי'נבה, שוויץ.
4. מר אלי גיא - פנימייה טיפולית בכפר יחזקאל.
5. מר שמחה גלזר – לשעבר מנהל שרות לשיקום נוער, ויו"ר עמותת שח"ל ובית אריאל.
6. מר זכריה גמליאל - לשעבר מנהל המדרשה של משרד העבודה והרווחה להכשרת עובדים חברתיים סוציאליים.
7. דר' עמנואל גרופר - מנהל האגף לחינוך והדרכה בפנימיות במינהל לחינוך התיישבותי לעליית נוער במשרד החינוך, וראש המסלול לטיפול וקידום במכללת בית ברל.
8. מר יוסי גריינר – סמנכ"ל לענייני כוח אדם ומנהל של המפעל להכשרת ילדי ישראל.
9. מר צביקה הויזליך – מפקח שרות לילד ונוער במשרד העבודה והרווחה.
10. מר מנחם וגשל - מנהל האגף לקידום נוער ומבוגרים ושירותי תקוון, לשעבר מנהל שרות חסות הנוער.
11. גיודי וייס - עובדת סוציאלית, הייתה מפקחת בשרות קציני מבחן, כיום בגמלאות.
12. מר אריה חביב - גיוינט, לשעבר תלמיד במדרשה להכשרת עובדים חברתיים סוציאליים.
13. דר' איתן ישראלי - יו"ר עמותת אפש"ר וכותב תוכניות הלימוד הראשונות למדרשה להכשרת עובדים של משרד העבודה והרווחה.
14. מר הנרי כהן סולל - פסיכולוג קליני ומייסד עמותת ידידי "בית-חס" המפעילה מועדונים לנוער וילדים בשכונות מצוקה בירושלים.
15. מר יהודה כהנא - לשעבר מדריך בבית היתומים של יאנוש קורצ'יק בוורשה; מנהל מוסד ההכשרה הראשון בישראל למדריכים; לשעבר מפקח פדגוגי סוציאלי ראשי של משרד העבודה והרווחה; מנהל לשעבר של המפעל להכשרת ילדי ישראל.
16. גב' אילנה לוי - יועצת ארגונית העובדת בבית הספר להכשרת עובדים של משרד העבודה והרווחה.
17. מר שמעון מיטלמן – מרכז מסלול להכשרת מחנכי פנימיות של המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.
18. גב' דבורה מרחבי - מנהלת המועדוניות הטיפוליות באגף שח"ר של משרד החינוך.
19. ריאיון טלפוני עם גב' ג'ורין מרקנד (הולנד) - מנהלת עמותת לקידום שרותי אומנה באירופה.

20. גב' עליה קדם - עובדת סוציאלית בכירה, יו"ר עמותה ישראלית לפיתוח יוזמה ועצמה בתחום הילד והמשפחה The International Initiative.
21. דר' שלמה קניאל - אוניברסיטת בר-אילן ועמותת אפש"ר.
22. מר שבתאי עמדי - מנהל החטיבה לקידום נוער בעיריית ירושלים.
23. מר יואב שאול - מפקח אגף לחינוך פנימייתי במשרד החינוך.
24. דר' חיים שלום - מפקח במנהל לחינוך התיישבותי ועלית הנוער בעבר, מנהל יחידת המחקר של עליית הנוער.
25. דר' שלמה רומי - אוניברסיטת בר-אילן ומכללת בית-בר.
26. מר חיים להב - מנהל תחום קידום נוער במשרד החינוך.
27. דר' אילן שמש - מנהל הכשרה בתחום קידום נוער במשרד החינוך.
28. גברת יפה שור - מנהלת בית הספר המרכזי להכשרת עובדים של משרד העבודה והרווחה בתל-אביב.
29. דר' דיאנה קלר - מנהלת המגמה לחינוך בלתי פורמלי במכללת בית ברל.
30. מר מאיר צ'ליק - מנהל בית הספר המרכזי של משרד העבודה והרווחה בירושלים.
31. ריאיון קבוצתי עם תלמידי התוכנית להכשרת מדריכים במבואות ים.

התפלגויות התשובות לפי אחוזים

העובד החינוכי-סוציאלי שאלון לסגל הבכיר

173 =N

מפקח 7%	סגן מנהל 3%	מנהל 65%	תפקיד במוסד
אחר 6%	עובד סוציאלי 7%	רכז 12%	
3-5 שנים 30%	שנה שניה 12%	שנה ראשונה 12%	מספר שנים בתפקיד:
	16-40 שנה 21%	6-15 שנים 25%	
		36% נקבה	מין:
		64% זכר	
		12%	גיל:
		29%	23-30
		30%	31-40
		29%	41-50
			51-66
		91% אקדמית	השכלה:
9% תיכונית			
אחר 15%	דוקטורט 2%	תואר ראשון 43%	איזה תואר?
	תואר שני 42%		
	14% בקהילה	78% בפנימייה	הארגון שבו את/ה עובד/ת פועל הוא
	8% במוסד סגור		
		5.5% ארצית	האם האחריות שלך?
	5.5% אזורית		
	89% מוסדית		

במסגרת התפקיד מוטלות על מדריכים ("מדריכים", כולל: מדריכים, רכזים, אמהות בית) משימות שונות. אנא צייני, לגבי כל אחת מהמשימות הבאות, באיזו מידה, לדעתך, צריכים המדריכים למלא אותן:

סה"כ	כלל לא	במידה מעטה	במידת מה	במידה רבה	
100%	1	3	20	76	לפתור בעיות משמעת
100%		- 3	10	87	לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים
100%		- 1	8	91	ליצור אווירה קבוצתית טובה
100%			- - 1	99	להתייחס תמיד לחניכים בכבוד
100%		- 1	15	84	לדעת לפתור בעיות יומיומיות
100%	4	12	54	30	להיות חבר טוב של החניך
100%	1	3	26	70	לעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית
100%			- - 17	83	לעודד חניכים לעצמאות
100%		- 2	16	82	להיות דמות להזדהות
100%	1	9	40	50	להעניק סעד נפשי לחניכים
100%			- - 6	94	לעבוד היטב עם צוות
100%		- 3	12	85	לעמוד מול קבוצה
100%		- 1	33	66	להסתגל לתרבות המוסד
100%	5	17	52	26	לסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית
100%	2	11	51	36	לשחק עם החניכים
100%		- 1	11	88	להקנות לחניכים ערכים בסיסיים
100%			- - 15	85	לבצע את החלטות הצוות
100%		- 1	16	83	לבצע את החלטות המנהל/ת
100%		- 1	22	77	לנקוט יוזמה
100%	2	9	47	42	להיות כמו אבא או אימא לחניכים
100%	4	13	50	33	להיות כמו אח או אחות גדולים לחניכים
100%	1	3	62	35	להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים
100%		- 1	14	85	לקיים את תקנות המערכת
100%	6	28	56	10	ללוות את החניכים לכל מקום
100%	1	5	24	70	לקיים שיחה אישית משמעותית
100%	1	10	35	54	לארגן מסיבות ופעולות חברה
100%	2	6	30	62	להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי

מבין המשימות הקודמות מהי המשימה החשובה ביותר

1	לפתור בעיות משמעת
5	לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים
4	ליצור אווירה קבוצתית טובה
10	להתייחס תמיד לחניכים בכבוד
5	לדעת לפתור בעיות יומיומיות
-	להיות חבר טוב של החניך
12	לעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית
2	לעודד חניכים לעצמאות
7	להיות דמות להזדהות
2	להעניק סעד נפשי לחניכים
-	לעבוד היטב עם צוות
2	לעמוד מול קבוצה
2	להסתגל לתרבות המוסד
1	לסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית
-	לשחק עם החניכים
19	להקנות לחניכים ערכים בסיסיים
2	לבצע את החלטות הצוות
-	לבצע את החלטות המנהל/ת
2	לנקוט יוזמה
10	להיות כמו אבא או אימא לחניכים
3	להיות כמו אח או אחות גדולים לחניכים
1	להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים
2	לקיים את תקנות המערכת
1	ללוות את החניכים לכל מקום
4	לקיים שיחה אישית משמעותית
-	לארגן מסיבות ופעולות חברה
3	להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי
100%	סך הכל

לדעתך, עד כמה חשוב שהמדריכים יהיו בעלי התכונות הבאות:

סך הכל	כלל לא חשוב	לא חשוב	חשוב	חשוב מאוד	
100%		- 3	67	30	נחמד
100%	22	59	18	1	אדם שחווה קשיים בחייו
100%			- - 8	92	מכבד את זכויות הילד
100%		- 2	35	63	נאמן לצוות
100%		- 3	44	53	בעל כושר מנהיגות
100%			- - 7	93	אחראי
100%	15	49	33	2	מצטיין בתחום כמו ספורט או אומנות
100%		- 1	23	76	בעל מוטיבציה גבוהה
100%			- - 15	85	בן-אדם (מנץ')
100%	19	55	23	3	קשוח
100%			- - 13	87	יודע להקשיב
100%	1	3	54	42	בעל רוח התנדבות
100%	33	55	10	2	אדם שגדל ללא קשיים
100%			- - 30	70	אוהב את החניכים
100%		- 1	31	68	בעל תושייה
100%		- 3	25	72	יודע להפעיל קבוצה
100%			- - 21	79	עומד בלחצים
100%		- 4	36	60	אופטימי
100%		- 1	19	80	מאמין ביכולת של בני אדם להשתנות

התכונה החשובה ביותר למדריכים

1	נחמד
-	אדם שחווה קשיים בחייו
13	מכבד את זכויות הילד
-	נאמן לצוות
3	בעל כושר מנהיגות
11	אחראי
-	מצטיין בתחום כמו ספורט או אומנות
4	בעל מוטיבציה גבוהה
28	בן-אדם (מנצי)
-	קשוח
7	יודע להקשיב
-	בעל רוח התנדבות
-	אדם שגדל ללא קשיים
8	אוהב את החניכים
-	בעל תושייה
2	יודע להפעיל קבוצה
1	עומד בלחצים
2	אופטימי
21	מאמין ביכולת של בני אדם להשתנות
100%	סך הכל

באיזו מידה, לדעתך, ניתן להקנות על ידי הכשרה מתאימה את התכונות הנחוצות?

במידה רבה 24% במידה מסוימת 68% במידה מועטה 8% כלל לא -

האם, לדעתך, יש להפוך את הכשרת המדריכים לחובה?

כן, בהחלט 62% כן 33% לא 4% כלל לא 1%

לפי דעתך, איזה חלק מתוכנית להכשרת מדריכים צריך להקדיש לכל אחד מפרקי הלימוד

הבאים:

סך בכל	חלק מוערי	חלק קטן	כמחצית	החלק הארי	
100%	2	40	43	15	מדעי החברה (כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה)
100%		24	48	28	מדעי ההתנהגות (כגון: חינוך, עבודה סוציאלית)
100%	49	45	3	3	השכלה כללית (כגון: היסטוריה, תנ"ך)
100%	3	13	31	53	הדרכה על העבודה (סטאג')
100%	6	43	27	24	אתיקה מקצועית

האם לדעתך, ההכשרה חייבת להתבצע:

כן, בהחלט כן לא כלל לא סך בכל

100%	2	18	41	39	..... לפני הכניסה לתפקיד
100%	3	3	36	58	..... בזמן העבודה

האם לדעתך, ההכשרה חייבת להיות אקדמית:

כן, בהחלט 20% כן 35% לא 43% כלל לא 2%

האם לדעתך, הדרכה בזמן העבודה חייבת להתבצע גם כהדרכה פרטנית, או שהדרכה קבוצתית

מספיקה? חייבת להתבצע כהדרכה פרטנית. 59%

הדרכה קבוצתית יכולה להספיק. 41%

מהו לדעתך, מספר השנים האופטימאלי לעבודת מדריך:

כשנתיים 1%	כ-5 שנים 37%	למעלה מעשר שנים 1%
כ-3 שנים 23%	5-10 שנים 20%	אין מספר שנים אופטימאלי 18%

לפניך רשימה של מסגרות בהן ניתן להכשיר מדריכים. לגבי כל אחת מהן צייני/י האם היא

מתאימה להכשיר בה את העובדים שלך?

סך הכל	לא מוכרת	לא מתאימה	מתאימה	
100%	12	7	81	..... מסגרת מיוחדת שתוקם לצורך כך
100%	20	23	57	..... בית הספר המרכזי של משרד הרווחה
100%	9	29	62	..... אקדמית (אוניברסיטה או מכללה)
100%	1	10	89	..... השתלמויות מוסדיות
				מרכז ההשתלמויות של המנהל
100%	34	25	41	..... לחינוך התיישבותי ועלית הנוער

באיזו מידה חשוב לדעתך להפוך את העובד/ת החינוכי-סוציאלי למקצוע מוכר?

לא חשוב 6%	חשוב מאד 65%
כלל לא חשוב 1%	חשוב 28%

באיזו מידה חשוב לדעתך לקבוע דרגות שכר של העובד החינוכי-סוציאלי לפי השכלה?

לא חשוב 6%	חשוב מאד 61%
כלל לא חשוב 1%	חשוב 33%

באיזו מידה חשוב לדעתך לקבוע דרגות שכר לפי ותק?

לא חשוב 5%	חשוב מאד 50%
כלל לא חשוב 1%	חשוב 44%

לפניך רשימה של דרכים אפשריות לשפר את סטאטוס העובד החינוכי-סוציאלי, אנא צייני לגבי כל אחת מהן באיזו מידה את/ה מסכימה/ה שהיא יכולה להשפיע על שיפור הסטאטוס של העובד החינוכי-סוציאלי?

סך הכל	כלל לא	לא	כן	כן, בהחלט	
100%	2	25	42	31	פרסום
100%	1	23	32	44	חקיקה
100%		- 1	19	80	הכשרה של העובדים
100%		- 17	35	48	התאגדות מקצועית
100%		- 12	47	41	שדרוג
100%	1	8	43	48	שיפור במעמד העובד החינוכי-סוציאלי בצוות ...
100%	4	4	21	75	אחר (נא לפרט)

האם נתקלת בקשיים בהעסקת מדריכים ועובדים חינוכיים-סוציאליים, בשל הסיבות הבאות:

סך הכל	כלל לא	לא	כן	כן, בהחלט	
100%	10	29	28	33	מחסור במועמדים
100%	6	13	26	55	מחסור במועמדים מתאימים
100%	4	18	36	42	מחסור במועמדים בעלי הכשרה
100%	5	38	39	18	מועמדים צעירים מדי
100%	7	36	43	14	מועמדים בעלי קשיי אישיות
100%	5	35	29	31	תחלופה גבוהה
100%	14	52	28	6	חוסר מוטיבציה מצדם
100%	9	50	34	7	זלזול של חניכים כלפי מדריכים
100%	16	61	22	1	חוסר התחשבות בדעתם מצד הצוות
100%	14	23	4	59	אחר (אנא פרטי)

אילו היו מעניקים לך תוספת תקציבית לצורך שיפור תפקודו של העובד החינוכי-סוציאלי, כיצד היית משתמשת בו? אנא דרג/י את השינויים אותם היית עושה לפי סדר החשיבות שלהם:

- יותר תקציב להכשרה _____ במקום הראשון 25%
- העלאת שכר _____ במקום הראשון 57%
- הגברת המודעות הציבורית לחשיבות תפקידם _____ במקום הראשון 13%
- הפחתת שעות העבודה כדי שיוכלו לקבל הכשרה _____ במקום הראשון 8%
- יותר השתלמויות מוסדיות המותאמות לצורכיהם _____ במקום הראשון 27%
- אחר _____ במקום הראשון 36%

התפלגויות התשובות לפי אחוזים

העובד החינוכי-סוציאלי שאלון לסטודנט

295 =N

מספר המרואיינים בכל מוסד

באחוזים	במספרים מוחלטים	
11	30	בית הספר המרכזי חיפה
22	60	בית ברל קידום נוער
4	11	מבואות ים
19	52	בית הספר המרכזי תל אביב
17	45	חינוך בלתי פורמלי בבר אילן
6	16	בית-חם
<u>21</u>	<u>58</u>	<u>בית ברל חינוך בלתי פורמלי</u>
100%	272	סך הכל

האם את/ה לומד/ת לקראת תואר אקדמי? כן 77% לא 23%

את/ה לומד/ת בשנה: ראשונה 47% שניה 21% שלישית 15% רביעית 17%

האם את/ה מתכנן/ת לימודים נוספים בהמשך? כן 86% לא 14%

האם השתתפתך בתוכנית לימודים בתחום ההדרכה היא עבורך?

יעוד 39% בחירה בעדיפות גבוהה 53% בחירה בעדיפות נמוכה 8%

האם את/ה מתכוון/ת לעבוד בתחום ההדרכה? כן 67% לא 33%

אם כן, לכמה זמן? 1-2 שנים 10% 2-5 שנים 31% 5 שנים ויותר 59%

האם את/ה עובד/ת כיום בתחום ההדרכה? כן 67% לא 11%

אם ענית בחיוב: מספר שנים בתפקיד: שנה אחת 31% שנתיים 17% שלוש שנים 14%

ארבע שנים 11% חמש עד תשע שנים 27%

מספר שנים בתחום: שנה אחת 12% שנתיים 11% שלוש שנים 19%

ארבע שנים 8% חמש עד תשע שנים 50%

הארגון שבו את/ה עובד/ת הוא:

בקהילה 29% בפנימייה 53% במוסד סגור 1% אחר 17%

האם במקום עבודתך הנוכחי מתקיימת הכשרה לעובד? כן 61% לא 39%

במסגרת התפקיד מוטלות על עובדים בתחום ההדרכה משימות שונות. אנא צייני/י, לגבי כל אחת מהמשימות הבאות, באיזו מידה, לדעתך, צריכים המדריכים למלא אותן:

סך הכל	כלל לא	במידה מעטה	במידה מה	במידה רבה	
100%	1	6	30	63	לפתור בעיות משמעת
100%	2	6	26	66	לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים
100%			7	93	ליצור אווירה קבוצתית טובה
100%		1	6	93	להתייחס תמיד לחניכים בכבוד
100%		4	27	69	לדעת לפתור בעיות יומיומיות
100%	2	9	54	35	להיות חבר טוב של החניך
100%	1	3	26	70	לעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית
100%		2	14	85	לעודד חניכים לעצמאות
100%		5	38	57	להיות דמות להזדהות
100%	3	9	45	44	להעניק סעד נפשי לחניכים
100%		1	15	84	לעבוד היטב עם צוות
100%		1	13	86	לעמוד מול קבוצה
100%	1	8	45	46	להסתגל לתרבות המוסד
100%	9	25	35	31	לסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית
100%	3	16	47	34	לשחק עם החניכים
100%	1	2	13	84	להקנות לחניכים ערכים בסיסיים
100%	1	1	40	58	לבצע את החלטות הצוות
100%	1	4	47	48	לבצע את החלטות המנהל/ת
100%		1	15	84	לנקוט יוזמה
100%	5	11	50	34	להיות כמו אבא או אימא לחניכים
100%	5	9	45	41	להיות כמו אח או אחות גדולים לחניכים
100%	1	8	50	41	להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים
100%		6	38	56	לקיים את תקנות המערכת
100%	10	28	47	15	ללוות את החניכים לכל מקום
100%	1	4	21	74	לקיים שיחה אישית משמעותית
100%	2	7	39	52	לארגן מסיבות ופעולות חברה
100%	2	6	35	57	להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי
100%	1	3	33	63	להיות יצירתי
100%	2	5	26	67	לדעת לפנות לגופים נותני שירותים

אנא צייני/י איזו המשימה החשובה ביותר לדעתך?

במסגרת התפקיד מוטלות על עובדים בתחום ההדרכה משימות שונות. אנא צייני/י, לגבי כל אחת

מהמשימות הבאות, באיזו מידה, לדעתך, צריכים המדריכים למלא אותן:

1	לפתור בעיות משמעת
4	לדאוג לצרכים בסיסיים של החניכים
3	ליצור אווירה קבוצתית טובה
13	להתייחס תמיד לחניכים בכבוד
1	לדעת לפתור בעיות יומיומיות
2	להיות חבר טוב של החניך
24	לעזור לחניכים למצוא את דרכם האישית
7	לעודד חניכים לעצמאות
8	להיות דמות להזדהות
4	להעניק סעד נפשי לחניכים
1	לעבוד היטב עם צוות
-	לעמוד מול קבוצה
-	להסתגל לתרבות המוסד
1	לסייע לחניכים בלימודים ובשיעורי בית
-	לשחק עם החניכים
15	להקנות לחניכים ערכים בסיסיים
-	לבצע את החלטות הצוות
1	לבצע את החלטות המנהל/ת
1	לנקוט יוזמה
7	להיות כמו אבא או אימא לחניכים
1	להיות כמו אח או אחות גדולים לחניכים
-	להיות פנוי תמיד לבקשות החניכים
-	לקיים את תקנות המערכת
-	ללוות את החניכים לכל מקום
3	לקיים שיחה אישית משמעותית
-	לארגן מסיבות ופעולות חברה
-	להפעיל קבוצות חניכים באופן משימתי
28	להיות יצירתי
-	לדעת לפנות לגופים נותני שירותים
100%	סך הכל

לדעתך, עד כמה חשוב שמי שעוסק בתחום ההדרכה יהיה בעל התכונות הבאות:

סך הכל	כלל לא חשוב	לא חשוב	חשוב	חשוב מאד	
100%		- 1	53	46	..... נחמד
100%	27	46	23	4	..... אדם שחווה קשיים בחייו
100%		- 1	12	87	..... מכבד את זכויות הילד
100%		- 1	38	61	..... נאמן לצוות
100%		- 3	35	62	..... בעל כושר מנהיגות
100%		- 1	6	93	..... אחראי
100%	18	47	29	6	..... מצטיין בתחום כמו ספורט או אומנות
100%		- 1	18	81	..... בעל מוטיבציה גבוהה
100%		- 1	17	82	..... בן-אדם (מנץ')
100%	12	41	42	5	..... קשוח
100%		- - 8		92	..... יודע להקשיב
100%		- 6	47	47	..... בעל רוח התנדבות
100%	35	53	9	3	..... אדם שגדל ללא קשיים
100%	1	2	31	66	..... אוהב את החניכים
100%		- 2	30	68	..... בעל תושייה
100%		- 1	23	76	..... יודע להפעיל קבוצה
100%	1	2	23	74	..... עומד בלחצים
100%		- 2	35	63	..... אופטימי
100%		- 3	20	77	..... מאמין ביכולת של בני אדם להשתנות
100%		- 1	19	80	..... בעל יוזמה

**אנא צייני/י איזו המשימה החשובה ביותר לדעתך?
לדעתך, עד כמה חשוב שמי שעוסק בתחום ההדרכה יהיה בעל התכונות הבאות:**

1	..... נחמד
-	..... אדם שחווה קשיים בחייו
13	..... מכבד את זכויות הילד
-	..... נאמן לצוות
8	..... בעל כושר מנהיגות
7	..... אחראי
-	..... מצטיין בתחום כמו ספורט או אומנות
6	..... בעל מוטיבציה גבוהה
15	..... בן-אדם (מנץ')
-	..... קשוח
12	..... יודע להקשיב
1	..... בעל רוח התנדבות
-	..... אדם שגדל ללא קשיים
5	..... אוהב את החניכים
1	..... בעל תושייה
1	..... יודע להפעיל קבוצה
-	..... עומד בלחצים
3	..... אופטימי
24	..... מאמין ביכולת של בני אדם להשתנות
3	..... בעל יוזמה
100%	סך הכל

באיזו מידה, לדעתך, ניתן להקנות על ידי הכשרה מתאימה את התכונות הנחוצות?

במידה רבה 24% במידה מסוימת 63% במידה מועטה 13% כלל לא -

האם, לדעתך, יש להפוך את ההכשרה לקראת עבודה בתחום ההדרכה לחובה?

כן, בהחלט 49% כן 40% לא 10% כלל לא 1%

האם את/ה שבע/ת רצון מתוכנית הלימודים שלך?

כן, בהחלט 21% כן 60% לא 18% כלל לא 1%

האם את/ה שבע/ת רצון מהמעמד המקצועי של התעודה שתקבלי לאחר סיום לימודיך?

כן, בהחלט 18% כן 43% לא 29% כלל לא

10%

באיזו מידה תוכנית הלימודים רלוונטית לך?

במידה רבה 38% במידה מסוימת 55% במידה מועטה 7% כלל לא (-)

באיזו מידה היית ממליץ/ה לחברים שלך את כל אחד מהדברים הבאים:

סך הכל	כלל לא	במידה מעטה	במידת מה	במידה רבה	
100%	1	15	49	34	ללמוד תוכנית הלימודים בה את/ה לומד/ת
100%	1	5	41	53	לעסוק בעבודה החינוכית-סוציאלית

לפי דעתך, איזה חלק מתוכנית להכשרת לקראת עבודה בתחום ההדרכה צריך להקדיש לכל אחד מפרקי הלימוד הבאים:

סך הכל	חלק מזערי	חלק קטן	כמחצית	החלק הארי	
100%		10 -	38	52	מדעי החברה (כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה)
100%		5 -	36	59	מדעי ההתנהגות (כגון: חינוך, עבודה סוציאלית)
100%	26	49	20	5	השכלה כללית (כגון: היסטוריה, תנ"ך)
100%	2	9	29	60	הדרכה על העבודה (סטאג')
100%	5	24	32	39	אתיקה מקצועית

באיזו מידה את/ה שבע/ת רצון מההכשרה שאת/ה מקבל/ת בתחומים הבאים?

סך הכל	לא	לא כלל	במידה מעטה	במידה מסוימת	במידה רבה	
100%	קיים	2	11	37	48	מדעי החברה (כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה)
100%		2	14	41	40	מדעי ההתנהגות (כגון: חינוך, עבודה סוציאלית)
100%		13	20	23	20	השכלה כללית (כגון: היסטוריה, תנ"ך)
100%		8	20	27	31	הדרכה על העבודה (סטאג')
100%		12	20	29	21	אתיקה מקצועית

מה המקצוע המועדף עליך?

52	מדעי החברה (כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה)
34	מדעי ההתנהגות (כגון: חינוך, עבודה סוציאלית)
3	השכלה כללית (כגון: היסטוריה, תנ"ך)
10	הדרכה על העבודה (סטאג')
1	אתיקה מקצועית
100%	סך הכל

באיזה תחום יש לדעתך צורך בתגבור או בהעמקה?

23	.....	מדעי החברה (כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה)
22	.....	מדעי ההתנהגות (כגון: חינוך, עבודה סוציאלית)
7	.....	השכלה כללית (כגון: היסטוריה, תנ"ך)
33	.....	הדרכה על העבודה (סטאג')
15	.....	אתיקה מקצועית
100%		סך הכל

האם לדעתך, ההכשרה חייבת להתבצע:

	כן, בהחלט	כן	לא	כלל לא	סך הכל
לפני הכניסה לתפקיד	52	26	19	3	100%
בזמן העבודה	53	41	5	1	100%

האם לדעתך, ההכשרה חייבת להיות אקדמית: כן, בהחלט 39% כן 34% לא 24% כלל לא 3%

האם לדעתך, הדרכה בזמן העבודה חייבת להתבצע גם כהדרכה פרטנית, או שהדרכה קבוצתית

מספיקה? חייבת להתבצע כהדרכה פרטנית. 66%
הדרכה קבוצתית יכולה להספיק. 34%

מהו לדעתך, מספר השנים האופטימאלי לעבודת מדריך:

כשנתיים 6%	כ-5 שנים 22%	למעלה מעשר שנים 2%
כ-3 שנים 16%	5-10 שנים 14%	אין מספר שנים אופטימאלי 40%

באיזו מידה חשוב לדעתך להפוך את העובד/ת החינוכי-סוציאלי למקצוע מוכר?

חשוב מאד 88% לא חשוב 1%
חשוב 11% כלל לא חשוב -

באיזו מידה חשוב לדעתך לקבוע דרגות שכר של העובד החינוכי-סוציאלי לפי השכלה?

חשוב מאד 50% לא חשוב 12%
חשוב 36% כלל לא חשוב 2%

באיזו מידה חשוב לדעתך לקבוע דרגות שכר לפי ותק?

חשוב מאד 48% לא חשוב 12%
חשוב 41% כלל לא חשוב 2%

באיזו מידה את/ה שבע/ת רצון מכל אחד מהדברים הבאים:

סך בכל	כלל לא	במידה מועטה	במידה מסוימת	במידה רבה	
100%	21	33	31	15	מעמד העובד החינוכי-סוציאלי
100%	10	23	41	26	מהאפשרויות לעבודה במקצוע
100%	20	38	32	10	תנאי העבודה
100%	39	35	21	5	השכר

לפניך רשימה של דרכים אפשריות לשפר את סטאטוס העובד החינוכי-סוציאלי. אנא צייני/י לגבי כל אחת מהן באיזו מידה את/ה מסכימ/ה שהיא יכולה להשפיע על שיפור הסטאטוס של העובד החינוכי-סוציאלי?

סך בכל	כלל לא	לא	כן	כן, בהחלט	
100%	2	13	46	39	פרסום
100%		- 6	34	60	חקיקה
100%	1	4	27	68	הכשרה של העובדים
100%		- 4	24	72	התאגדות מקצועית
100%		- 9	41	50	שדרוג
100%	1	3	33	63	שיפור במעמד העובד החינוכי-סוציאלי בצוות
100%		- 2	27	71	אחר (נא לפרט)

פרטים אישיים

מין:	זכר 26%	נקבה 74%		
גיל:	19-23 שנים 27%	24-26 שנים 33%	27-35 שנים 28%	36-55 שנים 12%
השכלה:	תיכונית 55%	אקדמית 42%	מקצועית 3%	
האם שרתת בשירות:	צבאי 71%	לאומי 15%	פטור 14%	דתית/ת 22%
כיצד היית מגדיר/ה את עצמך?	חילונית 54%	מסורתית/ת 24%	גם אשכנזית וגם מזרחית 11%	מוצא אחר 11%
מה מוצאך העדתי?	אשכנזי/ה 32%	מזרחית/ת 46%		