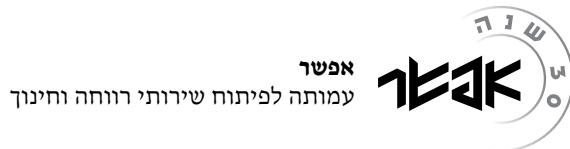


# מבגש

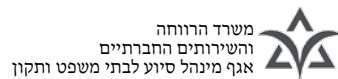
## לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ד • גיליון 44  
טבת תשע"ז – דצמבר 2016

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



# בחינת יישום התכנית החינוכית-טיפולית במפת"נים: הישגים ואתגרים

ברכי בן סימון ופאולה כאהן-סטרבצינסקי

## תקציר

המאמר מציג ממצאי מחקר על בני נוער המטופלים במפת"נים (מפעלי תעסוקה לנוער) – מסגרות טיפוליות-שיקומיות-חינוכיות, המשלבות השכלה, הכנה לחיי עבודה ותכניות טיפוליות, אשר מופעלות בפיקוח משותף של משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד החינוך. את המפת"נים מנחים עקרונות המבוססים על מודל הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu): תפיסה הוליסטית של צורכי בני הנוער; צוות רב-מקצועי החולק שפה מקצועית משותפת; שיתוף בני הנוער בבניית תכנית אישית ועבודה המכוונת לתוצאות.

במאמר נבחנים עקרונות אלה ומידת הטמעתם במפת"נים. חשיבות הבחינה נובעת מצורכי בני הנוער המרובים והמורכבים, המחייבים שיטות עבודה יעילות להשגת התקדמות. המחקר בוצע ב-2012 וכלל איסוף נתונים כמותיים ואיכותניים. הממצאים מאירים את דרכי העבודה במסגרות ומצביעים על מאמצים ליישם את כל עקרונות הסביבה הטיפולית, אך גם על קושי לעבוד על פיהם, ובפרט לבנות תכנית אישית לכל נער ונערה ולהוציאה לפועל. המחקר מצביע על צורך להקנות לאנשי הצוות כלים לעבודה בשיתוף בני הנוער ולהגדרת יעדים ראליים ומדידים. הממצאים הוצגו בפני אנשי המטה והשטח והובילו לפיתוח מודל לבניית תכניות אישיות, הכולל אבחון וסטנדרטים לפיתוח תכניות מותאמות. היררתמות דרג המטה לחולל שינוי מגבירה את הסיכוי שעקרונות ופרקטיקות אלו יוטמעו.

**מילות מפתח:** בני נוער בסיכון, מסגרות חינוך חלופיות, עבודה על פי תכנית אישית, הטמעת פרקטיקות מיטביות, הטמעת אסטרטגיות חדשות

## מבוא

המפת"נים הם מסגרות טיפוליות-שיקומיות-חינוכיות לבני 14–18 שנשרו מלימודים או התקשו להשתלב במערכת החינוך הרגילה. הפיקוח עליהם משותף לשירות לשיקום נוער במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן: משרד הרווחה) ולאגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך (לשעבר אגף שח"ר). הפיקוח עבר לאגף שח"ר מידי האגף לחינוך מיוחד ב-1998. כמו כן, הוקמה ועדה בראשות שמואל דגן, מנהל השירות לשיקום נוער באותן שנים, בעקבות מחקרים ודוחות שנכתבו על עבודת המפת"נים (כהן-נבות וגבעון, 1998; מבקר המדינה, 1999).<sup>1</sup> אלה הובילו לחשיבה מחודשת על התפיסות והעקרונות שמנחים את

1 בדוח שפרסם התייחס מבקר המדינה לכשלים בעבודת המפת"נים.

העבודה, ובין השאר אומץ המודל התאורטי של הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu), שפיתח רדל (Redl, 1959) לצורך טיפול מוסדי בילדים הסובלים מהפרעות רגשיות. תפיסה זו דוגלת בעיצוב הסביבה הפיזית, הארגונית והחברתית באופן שיתאים לצורכי בני הנוער ויעודד שינוי וצמיחה, ורואה בכל רגע במסגרת הזדמנות לתלמיד להתאמן במיומנויות מגוונות ולהתערבות טיפולית מצד הצוות (ראובן, 2008).

צורכיהם המרובים והמורכבים של בני הנוער במפת"נים מחייבים חשיבה מעמיקה על דרכי ההתערבות עמם ובדיקה שוטפת של אופן יישומן. עם זאת, מעטים המחקרים שבחנו את התפיסה החינוכית-טיפולית של המפת"נים ואת דרכי יישומה. מאמר זה מציג ממצאים ממחקר שנועד לספק מידע על מאפייני בני הנוער במפת"נים, צורכיהם ודרכי ההתערבות עמם, כבסיס לפיתוח מדיניות ולבניית תכניות המבוססות על מידע (כאהן-סטרבצ'ינסקי, בן סימון וקונסטנטינוב, 2013).<sup>2</sup> באמצעות הממצאים הנוגעים לדפוסי העבודה במפת"נים אנו מבקשות לבחון, באיזו מידה מודל הסביבה הטיפולית מיושם בעבודתם.

המחקר מהווה נדבך נוסף בסדרת מחקרים שערך מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל על המפת"נים; באמצע שנות התשעים של המאה העשרים נעשה מחקר הערכה (כהן-נבות וגבעון, 1998), וכמה שנים לאחר מכן נערך מחקר מעקב אחר הבוגרים (בן-רבי, ארגוב וסבו-לאל, 2003). מחקרים אלו שימשו בסיס ללמידה ולשיפור השירותים הניתנים במסגרות אלו.

## המפת"נים והגופים המופקדים על הפעלתם

המפת"נים נועדו לספק מענה מקיף וכוללני לצורכי בני הנוער, שיאפשר להם לשוב למסלול חיים נורמטיבי ולצמצם את מעורבותם בהתנהגויות סיכון. התכניות המופעלות בהם משלבות שלושה תחומים: (א) השכלה – לימוד מיומנויות יסוד על פי תכנית הלימודים של החינוך העל-יסודי במשרד החינוך והכנה לבחינות הבגרות; (ב) הכנה לחיי עבודה, כולל רכישת מיומנויות עבודה וסיווג מקצועי; (ג) תכניות טיפוליות, פרטניות וקבוצתיות המקנות כישורי חיים וכלים להסתגלות רגשית וחברתית. כדי לספק את מגוון המענים האלה נחלק סדר היום לשניים: חצי מהיום מוקדש ללימודים בכיתה, וחציו השני – לעבודה בסדנה המקצועית. ההתערבויות הטיפוליות ניתנות במהלך היום. בהתאם לכך, גם צוות המפת"ן מגוון, והוא כולל מנהל, אנשי טיפול, אנשי חינוך וצוות תומך. הלימודים נמשכים עד ארבע שנים ומאפשרים לקבל תעודת סיום של 12 שנות לימוד (כולל עמידה במבחני בגרות) וכן תעודה מוכרת של סיווג מקצועי (ארבל, לינקובסקי ובן שמחון, 2016). על פי נתונים שקיבלנו מהשירות לשיקום נוער, בעת ביצוע המחקר – שנת הלימודים תשע"ב – פעלו בישראל 19 מפת"נים, ובהם למדו כ-1,200 בני נוער.

2 המחקר נעשה ביזמת האגף למחקר, תכנון והכשרה והשירות לשיקום נוער במשרד הרווחה והשירותים החברתיים ובשיתוף אגף ש"ר במשרד החינוך (כיום, אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון).

כדי להשיג את היעדים של המפת"ן הוגדרו ארבעה עקרונות עבודה: תפיסה הוליסטית של צורכי בני הנוער ומתן התערבויות בתחומי חיים שונים; שימוש בצוות רב-מקצועי העובד בתיאום וחולק שפה משותפת; שיתוף בני הנוער בתהליך העבודה, ובעיקר בבניית תכנית אישית לכל אחד מהם, בהתאם לרמת תפקודם; עבודה המכוונת לתוצאות. עקרונות אלו אמורים להשתקף בעבודה השוטפת עם בני הנוער במסגרות.

הפיקוח על המפת"נים משותף, כאמור, למשרד הרווחה ולמשרד החינוך. מנהלי המפת"נים מועסקים באמצעות מימון של שני המשרדים, המורים העיוניים מועסקים על ידי משרד החינוך, והמדריכים המקצועיים מועסקים על ידי הרשות המקומית, במימון משותף עם משרד הרווחה. שאר אנשי הצוות מועסקים על ידי משרד הרווחה.

השירות לשיקום נוער מופקד על הקמה ועל הפעלה של מסגרות טיפוליות, שיקומיות וחינוכיות יומיות לבני נוער על רצף הסיכון, הסכנה והניתוק. את מסגרות השירות מפעילים צוותים רב-מקצועיים, והן משמשות רשת ביטחון קהילתית לבני נוער שמערכות החינוך הפורמליות לא הצליחו לתת מענה לצורכיהם הרב-ממדיים. מסגרות השירות מספקות סביבה מיטיבה, שבאמצעותה בני הנוער מתאמנים במיומנויות הנדרשות להשתלבות תקינה בחיי חברה, עבודה ומשפחה. מלבד המפת"נים, השירות מפעיל עוד שלושה סוגי מסגרות: מית"ר (מרכז יום תומך רב-תחומי), המספק טיפול אינטנסיבי וקצר מועד, ואשר פתוח בכל ימות השנה משעות הבוקר ועד שעות הערב; מפת"ן משולב מית"ר – מפת"ן המאריך את שעות פעילותו ומפעיל בשעות אחר הצהריים מית"ר, ומית"ר "הבית של סוזן" – מפעיל תעסוקה לנוער, הפועל באוריינטציה שיקומית-טיפולית.<sup>3</sup> המחקר שעליו מבוסס מאמר זה כלל גם את המית"ר ואת המפת"ן משולב מית"ר, אבל במאמר זה בחרנו להתמקד במפת"נים בלבד.

אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון מופקד על צמצום פערים לימודיים ועל מניעת נשירה. מבנהו החדש מאחד את אגף שח"ר ואת האגף לקידום נוער ונועד לאפשר איגום משאבים, פיתוח ידע והבטחת מענים יעילים למערך השירותים המוסדיים והקהילתיים המספקים מענה לילדים ולבני נוער על רצף הסיכון והניתוק. האגף פועל לקידום התפתחותם המיטבית של ילדים ובני נוער החיים בסביבה חברתית-כלכלית המסכנת את התפתחותם ואת יכולתם לממש את זכויותיהם, בדרכים אלה: הקניית כישורי חיים ותחושת מסוגלות עצמית; סיוע ברכישת השכלה פורמלית ובהשתלבות בעולם התעסוקה; העצמת משפחות הילדים ובני הנוער; טיוב יכולות ההכלה של מערכות החינוך באמצעות פיתוח מענים המותאמים לאיתור ילדים ובני נוער בסיכון, להוראה ולחינוך, והפיכת העיסוק בחינוך ילדים ובני נוער בסיכון לפרופסיה על ידי הבניית קוד אתי, פיתוח שיקול דעת מקצועי והבניית תהליכי ההתערבות.<sup>4</sup>

3 מתוך אתר משרד הרווחה, 20 דצמבר 2016: <http://www.molsa.gov.il>

4 מתוך אתר משרד החינוך, 15 אוקטובר 2015: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/Agafim/Shahar.htm>

## סקירת ספרות

סקירת הספרות נפתחת בהצגה קצרה של מאפייני בני נוער בסיכון, כרקע להבנת הצרכים של בני הנוער במפת"נים וכבסיס לדיון בעיקרון הראשון של הסביבה הטיפולית – מתן מענים בתחומי חיים מרובים. לאחר מכן נסקרים תפיסות, גישות ועקרונות העומדים בבסיס העבודה החינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון וכן פרקטיקות המשמשות במסגרות חינוך חלופיות, זאת כבסיס לבחינת יישום דרכי העבודה במפת"נים.

### מאפיינים של בני נוער על רצף הסיכון והניתוק

בינואר 2015 חיו בישראל 443,548 ילדים בסיכון (ילדים המוכרים לשירותי הרווחה), שהם 16.2% מכלל הילדים מלידה ועד גיל 17 בישראל (ברמן, 2015). ילדים ובני נוער אלה מתאפיינים באחוז גבוה של מאפיינים דמוגרפיים וחברתיים הנחשבים מגבירי סיכון, כדוגמת השתייכות לקבוצת מיעוט, הגירה, משפחות חד-הוריות, משפחות מרובות ילדים או משפחות ללא מפרנס (ברמן, 2015; זובידה, 2010). בני נוער בקצה רצף הסיכון והניתוק מאופיינים גם במצבי סיכון הנוגעים לתחומי חיים רבים, כפי שעולה מההגדרה של ועדת שמיד (2006). כדי לספק מענה מתאים לצורכי בני הנוער יש להכירם בהקשרי חיים שונים. להלן מוצגים תחומי חיים, שתפקוד לקוי בהם מציב ילדים ובני נוער בסיכון.

### השתייכות למשפחה

המשפחה אמורה לספק לילדיה ביטחון פיזי ורגשי, והיא ממלאת תפקיד מרכזי בבניית יכולותיהם וכישוריהם. בקרב ילדים ובני נוער בסיכון, הקשיים המשפחתיים רבים: משפחות גרעיניות שעברו יותר ממשבר אחד (תהליכי גירושין ממושכים, אבדן אחד ההורים או שניהם), מחלות ומגבלות למיניהן במשפחה, עיסוק לא חוקי של ההורים, היעדרות של ההורים או נטישה (בורשטיין, 2008). כל אלה מקשים על הקשר בין ההורה לילד ועל יכולת ההורה להתמודד עם התנהגות הילד ולהציב לו גבולות.

### למידה ורכישת מיומנויות

בית הספר נועד להכין את התלמידים ולצידם בכלים שיסייעו להם להשתלב בהצלחה ב"חיים האמיתיים". אולם בתי הספר נשענים על ערכי למידה שהתלמידים מביאים עמם מהבית, למשל: חינוך להישגיות, אהבת ידע והמוכנות ללמוד חומר מופשט (ראזר, 2009). בני נוער מרקע חברתי-כלכלי נמוך לרוב נעדרים תכונות אלה, ולכן הם מתקשים להפיק מבית הספר תועלת ולסיימו בהצלחה (Te Riele, 2008). מחקרים מצביעים על אחוז גבוה במיוחד של נשירה גלויה בקרב ערבים, עולים וחרדים. זו מתבטאת באי-ביקור בבית הספר, המוביל לעזיבה מוחלטת שלו (וורגן, 2011). תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מדווחים יותר מתלמידים מרקע חברתי-

כלכלי גבוה גם על היבטים של נשירה סמויה, כמו: היעדרויות ואיחורים מרובים, תחושת ניכור וחוסר שייכות (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014). קשיים אקדמיים הם גורם סיכון נוסף להישגים לימודיים נמוכים המובילים לנשירה (Mishna, 2003). במוסדות התקון ייצוגם של בעלי לקויות למידה גבוהה הרבה יותר מאשר בקרב כלל הילדים – כ-10% (אל-דור, 2014) או בקרב ילדים בסיכון – 15% (סבו-לאל וצדקה, 2015); 22%–79% מבני נוער בשירותים שמפעיל האגף לנוער, צעירים ושירותי תקון סובלים מלקויות למידה, וההבדל בנתונים נעוץ בהבדלים בין בני הנוער המשתמשים בשירותים וברמת המודעות של העובדים אשר מילאו את השאלונים על אודות בני הנוער, לנושא זה (כאהן-סטרבצ'נסקי, לוי, בן סימון ושר, 2015; ראו גם אצל אמיתי [2010], המדווחת על טווח דומה בנוגע לבני נוער בשירותי תקון בעולם).

### **רווחה ובריאות רגשית**

רבים מהילדים ומבני הנוער בסיכון מצויים במצב של התקשרות לא בטוחה מיום הולדתם וחיים ב"מצב חירום" קבוע ובחוסר ודאות. ילדים ובני נוער אלה עשויים להפגין התנהגויות המעידות על קשיים רגשיים, כמו: התפרצויות זעם, ביטויי חרדה ופחד קיצוניים והבעת תחושות של חוסר ערך וחוסר מסוגלות אישית (בורשטיין, 2008).

### **השתייכות חברתית והשתתפות חברתית**

בני נוער בסיכון מתאפיינים בקשיי הסתגלות, בקושי ליצור קשר עם אחרים ובהפגנת התנהגויות תוקפניות (בורשטיין, 2008). מחקרים מצאו שבני נוער עם לקויות למידה, שכאמור מאפיינות אחוז גבוה מבני הנוער בסיכון, חווים קשיים חברתיים ותחושות בדידות ומדווחים על מעורבות נמוכה יותר בקשרים חברתיים ועל יזמה פחותה ביצירת קשרים ובשיתוף אחרים (שרעבי, 2008; Mishna, 2003).

### **הגנה על בני נוער בסיכון מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם**

מאפייניהם של בני נוער בסיכון הופכים אותם הן לפגיעים והן לפוגעים. מצד אחד, הם חשופים להתעללות מינית או פיזית בהם עצמם או כעדים לה; מצד אחר, הם נוטים להיות מעורבים בהתנהגויות לא חוקיות ובהתנהגויות מסכנות, כמו: בריחה מהבית, הפרעות אכילה וניסיונות אבדניים. התנהגויות אלה מעוררות דחייה, חוסר אמון ופחד בקרב כלל החברה, ולעתים גם בקרב האחראים לטפל בהם ולסייע בשיקומם (בורשטיין, 2008; ראזר, 2009).

בני נוער בסיכון, המאופיינים כמתואר לעיל בקשיי למידה, בקשיים רגשיים והתנהגותיים, בקשיים חברתיים ובהתנהגויות מסכנות או מנוגדות לחוק, מתקשים להשתלב במערכת החינוך הרגילה ונמצאים בסיכון גבוה לחוסר הצלחה בלימודים ולנשירה. בחלק הבא תתוארנה תפיסות וגישות שנועדו להתמודד עם מורכבות הקשיים והצרכים של בני נוער אלה.

## תפיסות, גישות ועקרונות העומדים בבסיס העבודה החינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון

חוקרים רבים מאמינים שקשיים רגשיים, המאפיינים רבים מבני הנוער בסיכון, הם תסמין של מערכת שאינה מתפקדת היטב, וכדי לאפשר לתלמידים לצמוח יש לספק להם סביבה שמדגישה מסוגלות, עצמאות, אחריות וכבוד עצמי (Quinn, Poirier, Faller Gable & Tonelson, 2006). מסגרות חינוך חלופיות נועדו לספק מענה לצורך זה. הן נותנות מענה לצרכים שאין באפשרות המערכת הרגילה לספק, מציעות חינוך חדשני ומשמעות מסגרת משלימה למסגרות הרגילות (Bowman-Perrott, Greenwood & Tapia, 2007). מסגרות אלה נחלקות לשלושה סוגים: (א) בתי ספר של בחירה המתייחדים בתחום לימודים מסוים, כמו בית ספר לאמנויות; (ב) בתי ספר הידועים כ"הזדמנות אחרונה" ומתמקדים בעיצוב התנהגות; (ג) מסגרות שנועדו להשיב את בני הנוער לחינוך הרגיל וטיבם הוא שיקומי-טיפולי (Foley & Pang, 2006; Marshall et al., 2014). המפת"נים הם מסגרות חינוך חלופיות המשתייכות לסוג השלישי.

היותן של מסגרות חינוך חלופיות מסגרות המספקות לבני הנוער הזדמנות מיוחדת ליטול חלק בלמידה, מגביר את חשיבות השימוש בהתערבות אפקטיבית ובפרקטיקות המבוססות על ראיות, שתבטחנה את ההצלחה עם בני הנוער בטווח הקצר והארוך (Flower, McDaniel & Jolivet, 2011; Gagnon & Barber, 2015). ואמנם מחקרים מצביעים על הצלחת תכניות אלה בשיפור הישגים לימודיים, בהעלאת הדימוי העצמי, בשיפור ההתנהגות ובהפחתת נשירה (Siegrist et al., 2010). כל אלה הודות לפרקטיקות הייחודיות הנהוגות ברבות מהן.

העבודה החינוכית-טיפולית הנעשית במסגרות אלה נשענת על שתי גישות עיקריות להתמודדות עם בעיות חינוכיות-חברתיות: האחת היא הפדגוגיה החברתית (social pedagogy), או החינוך החברתי (social education), הדוגלת בקידום אוכלוסיות הסובלות מהדרה חברתית (social exclusion) באמצעות מציאת פתרונות חינוכיים, לצד פתרונות טיפוליים, לבעיות רגשיות וחברתיות (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014; להב, 2010; Kochhar-Bryany & Lacey, 2005). על פי גישה זו, יש ליצור לילד סביבה בטוחה שבה יוכל להתפתח בדרך הייחודית לו ואשר תאפשר לו העצמה ועצמאות (וינקלר, 2014). הפדגוגיה החברתית מקובלת במדינות רבות באירופה ובאמריקה הלטינית, ויש לה גרסאות נוספות, למשל האורתופדגוגיה, המבקשת לסייע לאנשים הסובלים מבעיות בתפקוד, בפרט בתחום החינוך (גרופר ועמיתים, 2014), והמודל "התמודדות עם הדרה חברתית בחינוך" (facing exclusion in education), שנועד לענות על ריבוי צורכי הלומדים ועל שונותם, באמצעות יצירת תנאים לשותפות בלמידה, בתרבות ובקהילה (ראזר, 2009).

הגישה הבולטת השנייה נהוגה בארצות הברית, באוסטרליה, בדרום אפריקה ובישראל ומכונה "קידום ילדים ובני נוער" (child and youth care work). גישה זו מתמקדת בבני נוער בסיכון, מתוך ראיית צורכיהם הייחודיים והשאיפה לספק להם התערבויות חינוכיות-טיפוליות מיוחדות. גרסה אחרת לגישה זו היא המודל הפסיכו-חינוכי, הנהוג בקנדה ונמצא מתאים במיוחד לבני נוער עם קשיים רגשיים

(גרופר ועמיתים, 2014). לבד מאלה, קיימות גישות נוספות לעבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון, למשל הגישה ההומניסטית, השמה דגש על יכולותיהם של התלמידים ומתמקדת בפיתוח יכולות אלה (De La Ossa, 2005), והתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המתמקדת בקידום ההתפתחות האישית והמקצועית של אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול, כדי שיוכלו לסייע בצמיחת התלמיד. גישה זו מיישמת ידע מתחומי דעת שונים ומשלבת שלושה עקרונות עיקריים: יחס אישי של העובד החינוכי לכל תלמיד, יצירת יחסי קרבה מיטביים בין הצוות לתלמידים ופדגוגיה המותאמת לצורכי הילד (מור, 2014).

לתפיסות ולגישות אלה יש כמה מאפיינים משותפים: מתן מענה לצרכים הרב-ממדיים של התלמידים, הן הלימודיים והן האישיותיים והחברתיים; יצירת קשרים טובים בין אנשי הצוות לתלמידים; שיתוף צוות החינוך בפעולות ההתערבות המתקיימות במסגרת.

המודל של הסביבה הטיפולית (therapeutic milieu), המגלם אף הוא מאפיינים אלה, נבחר לשמש בסיס לעבודה במפת"נים. מודל זה מתבסס על שלוש הנחות יסוד: (א) המסגרת היא כלי הטיפול; (ב) אנשי הצוות הרב-מקצועי הם אנשי הטיפול; (ג) כל אינטראקציה בין התלמידים לאנשי הטיפול היא התערבות טיפולית. ארבעה עקרונות עומדים בבסיס התפיסה: (א) עקרון המשמעות, ולפיו לכל המתרחש במסגרת יש משמעות, וכל החלטה מותאמת לצורכי התלמיד כפרט ולקבוצת השווים ככלל; (ב) עקרון הרב-מקצועיות, שנועד לענות על מורכבות הצרכים של בני הנוער באמצעות שיתוף פעולה בין מומחים ממגוון תחומים; (ג) עקרון שיתוף בני הנוער, הדוגל בשיתוף בהחלטות הנוגעות לחייהם באמצעות לקיחת חלק בקביעת תכנית ההתערבות ויעדיה; (ד) עקרון שיתוף הצוות במדיניות המסגרת, המתבסס על התפיסה שביצוע מיטבי של העבודה יתרחש אם המבצעים (אנשי הצוות) יהיו שותפים לקביעת המדיניות ולמטרות המסגרת (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1998).

### **פרקטיקות עבודה מיטביות במסגרות חינוך חלופיות**

ספרות המחקר על תכניות חינוך חלופיות מצביעה על מגוון פרקטיקות מומלצות, המבוססות במרביתן על העקרונות שהוזכרו לעיל. פרקטיקות אלה נוגעות לשיטות ההוראה ותכנית הלימודים, למשל לימוד בכיתות קטנות והוראה פרטנית, המספקים מענה לצרכים ייחודיים, לימודיים ורגשיים-חברתיים (Flower et al., 2011); שילוב לימודי מקצוע והקניית מיומנויות עבודה (Foley & Pang, 2006; Te Riele, 2008); שילוב תחומי עניין חדשניים ואימוץ אסטרטגיות יצירתיות, מגוונות ומקוריות, המעניקים חוויית למידה חיובית ומגבירים מוטיבציה (וולנסקי, 2010; Siegrist et al., 2010). כמו כן, אחת האסטרטגיות הפסיכו-חינוכיות המומלצות היא עבודה על פי תכנית אישית, המשמשת קו מנחה לעבודה עם התלמיד. את התכנית יש לבסס על נתונים אישיים המתקבלים מאבחונים פורמליים ובלתי פורמליים ולבנותה מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת של המורה עם התלמיד (מור, 2014).



רבות מהפרקטיקות המוזכרות בספרות נוגעות לאנשי הצוות ולקשר שנבנה עם בני הנוער. כך, נטען שבניית צוות מגוון, המורכב מאנשי מקצוע מתחומים שונים: מורים, עובדים סוציאליים, מדריכי נוער, ואף פסיכולוגים, רופאים וקציני משטרה, מגדילה את סיכויי התלמיד למצוא דמות להזדהות עמה ולהתחבר אליה (alternative to school exclusion)<sup>5</sup>, מרחיבה את זווית הראייה של אנשי הצוות בנוגע לנוער בסיכון, מגבירה את הסיכוי להכיר כל אחד מבני הנוער על מגוון היבטיו (מור, 2014) ומחזקת את שיתוף הפעולה עם גורמים בקהילה המספקים מענים לנוער (Gutherson et al., 2011; Kleiner, Porch & Farris, 2002).<sup>6</sup> הצלחת המסגרות להשיג יעדים אלה נשענת על ביסוס יחסים בין-אישיים חיוביים בין המורים לתלמידים (ראזר, 2009; Pomeroy, 2009; Anderson, Cristenson & Sinclair, 2004). עוד עולה מהספרות החשיבות של שיתוף המורים והתלמידים בהחלטות הנוגעות ליעדי המסגרת ולכיווני פעולה להמשך העבודה בה. גמישות ומתן הזדמנות לבחירה משפרים את איכות התכנית (Marshall et al., 2014), מחזקים את תחושת המחויבות של התלמיד ואת מידת התמדתו במסגרת (Kochhar-Bryany & Lacey, 2005) ומצביעים על תפיסה חינוכית ליברלית, המדגישה התנהגות חיובית על פני ענישה (Quinn et al., 2006).

על פי ספרות המחקר, היכולת ליישם פרקטיקות מיטביות ולהטמיע אותן תלויה בארבעה גורמים: (א) החשיבות שמקנים מורים לפרקטיקה המוצעת מבחינת מידת התאמתה לאוכלוסיית היעד והשקעת הזמן הנדרשת להטמיע את התהליך; (ב) עמדות המורים כלפי שינויים והתנסות במתודות חדשות ומידת האמון שלהם ביכולת ההוראה שלהם ובמחקרים; (ג) הנהלה תומכת המעודדת אימוץ התערבויות מומלצות באמצעות הקצאת זמן, משאבים, תמריצים, הכשרה וציפייה לאחריות; (ד) תקציבים ומדיניות התומכים במאמצים אלה או חוסמים אותם, למשל: רפורמות ויזמות, סדר עדיפויות ושיתוף פעולה בין הגופים המפעילים (Gagnon & Barber, 2015).

### הכשרה והדרכה של אנשי הצוות

תפיסת אנשי הצוות הרב-מקצועי כאנשי טיפול וככלי מרכזי לעבודה עם בני הנוער (וינקלר, 2014) מבליטה עד כמה חשוב להקנות להם הכשרה והדרכה יעילות ומועילות. כישוריהם של אנשי הצוות והיכולת שלהם לבצע את תפקידם בהצלחה הם הבסיס לצמיחת הארגון ולביצוע מיטבי של המשימות. לכן אין להמעיט בחשיבות הדרכת אנשי הצוות והתפתחותם האישית (Olanian & Ojo, 2008). העובד החינוכי-טיפולי נמצא בקשר ישיר, רצוף, אינטנסיבי ולאורך זמן עם בני הנוער. עצמת החשיפה של בני הנוער לאנשי הצוות ומעורבותם של אלו במרחב החיים הכולל של בני הנוער מחייבות הכשרה שיטתית ופיתוח מקצועי (גרופר ועמיתים, 2014). התפתחות מקצועית מתרחשת באמצעים פורמליים, כגון: כנסים, השתלמויות, סדנאות, למידה קבוצתית והשתתפות בקורסים, אך

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/Recent> 5

6 ראו גם <http://www.dropoutprevention.org/effective-strategies/alternative-schooling>

גם בהקשרים לא פורמליים, למשל באמצעות שיחה בין עמיתים, קריאה עצמאית ותצפית על עבודת קולגות. נמצא שאנשי חינוך מפקים תועלת מהלמידה כאשר היא מתרחשת בהקשר של עבודתם היום-יומית ומשלבת התנסות מעשית מידית (Mizell, 2010).

## היבטים מתודולוגיים

### מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר העיקרית הייתה לסייע לגופים המופקדים על המפת"נים לבנות מדיניות שמבוססת על מידע, כדי לשפר את דפוסי העבודה עם בני הנוער. במאמר זה נבקש לענות על השאלה: באיזו מידה מיושמים עקרונות הסביבה הטיפולית, ובפרט העבודה על פי תכנית אישית?

### אוכלוסיית המחקר והמדגם

אוכלוסיית המחקר כללה בני נוער מהמגזר היהודי והערבי, נערים ונערות, שלמדו בעת המחקר במפת"ן. המידע נאסף על בסיס רשימות שנשלחו אלינו מהמסגרות וכללו מידע על המגדר והמגזר של התלמידים. מנהלי המסגרות התבקשו להכין שתי רשימות: האחת כללה את שמות התלמידים וקוד זיהוי לכל אחד מהם ונשארה בידי המנהלים; השנייה כללה את קוד הזיהוי בלבד ונשלחה אל צוות המחקר. באופן זה יכולנו לשמור על חסיון בני הנוער, אך בה בעת לאפשר זיהוי שלהם בידי המסגרות, לצורך מילוי שאלון על אודותיהם.

מתוך כלל בני הנוער הלומדים במפת"ן נדגמו 338 בני נוער, באמצעות דגימה אקראית שבוצעה בתוכנת SPSS. בני הנוער נדגמו לפי שלוש קבוצות: בנים יהודים (110), בנות יהודיות (110) ובנים ערבים (118). בנות ערביות לא נכללו במדגם בשל מספרן הקטן באוכלוסיית המפת"נים.

### לוח 1: אוכלוסיית המחקר והמדגם

סך הכול	
1,204	אוכלוסיית המחקר (N)*
338	המדגם (N)
8	נפל מהמדגם (N)**
329	שאלונים מלאים
97.2%	אחוז שאלונים מלאים מכלל המדגם
99.7%	אחוז היענות אחרי נפל

\* גודל האוכלוסייה בעת איסוף המידע על בני הנוער המשתתפים במסגרות השירות

\*\* בני הנוער שלא נכללו במדגם בגלל נשירה מהמסגרת או מסיבה טכנית

במחקר השתתפו גם 17 אנשי מקצוע שנשאו מגוון תפקידים בשירות לשיקום נוער, באגף ש"ר ובמפת"נים: מנהלת השירות לשיקום נוער בתקופה שקדמה לביצוע המחקר, מנהלת השירות לשיקום נוער בעת ביצוע המחקר, מפקחת ארצית על

שירותי טיפול בשירות לשיקום נוער, מפקחת ארצית על המפת"נים באגף שח"ר, אחראית על הייעוץ החינוכי באגף שח"ר, מדריך ועוזר למפקחת הארצית באגף שח"ר וכן אנשי צוות במפת"נים – שני מנהלים, שלוש עובדות סוציאליות, שני מחנכים עיוניים, שלושה מדריכים מקצועיים ואם בית.

## כלי המחקר

המחקר ביקש ללמוד על עקרונות הסביבה הטיפולית ועל מידת יישומם באופן כללי, אך גם על יישום העקרונות, ובפרט על יישומם בבניית התכנית האישית, ברמת הנער. בשל כך, נעשה שימוש בכלים איכותניים וכמותיים גם יחד. כדי ללמוד על עקרונות הסביבה הטיפולית ועל דרכי יישומם ברמת הארגון, נערכו שני סוגי ראיונות: (א) שני ראיונות קבוצתיים עם אנשי מטה בשירות לשיקום נוער ובאגף שח"ר דאז, לצורך ביסוס ההיכרות עם המסגרות ועם עבודת השירותים ובחינת שביעות הרצון והקשיים בנוגע להיבטים שונים של העבודה; (ב) 11 ראיונות חצי מובנים: שני ראיונות עם מנהלי מפת"נים והשאר – עם אנשי צוות בעלי תפקידים שונים (שלושה ראיונות עם עובדים סוציאלים, שני ראיונות עם מחנכים עיוניים, שלושה ראיונות עם מדריכים מקצועיים וריאיון אחד עם אם בית). בראיונות אלו נאסף מידע על יעדי המסגרות, על העקרונות המרכזיים שמנחים את עבודתן, על תחומי ההתערבויות ועל מידת שביעות הרצון של המרואיינים והקשיים שעמם הם מתמודדים. הראיונות נמשכו בין שעה וחצי לשעתיים והיו מבוססים על פרוטוקול שהוכן מראש וכלל מגוון שאלות. עם זאת, למראיין היה החופש לנסח שאלות בהתאם לתמות שעלו בריאיון. הראיונות המקדימים נערכו במרס וביוני 2011, והראיונות עם המנהלים ואנשי הצוות נערכו בדצמבר 2011–ינואר 2012.

כדי לבחון את יישום דרכי העבודה ברמת הפרט נעשה שימוש בשאלון מקוון (בתוכנת סקר אינטרנטי). השאלון נבנה על ידי צוות המחקר ונשען בחלקו על שאלונים קודמים שנבנו על ידו. את השאלון על כל אחד מבני הנוער שנדגמו מילאו אנשי הטיפול בכל מפת"ן (עובדת סוציאלית או יועצת חינוכית). לעתים סיעו במילוי השאלונים גם המנהלים או המחנכים. השאלונים מולאו בחודשים ינואר–מרס 2012 וכללו שאלות על מאפייני בני הנוער וצורכיהם, דפוסי ההשתתפות שלהם בתכניות ובפעילויות, מידת מעורבותם בבניית התכנית האישית ומוקדיה של התכנית האישית, תוצאות ביניים ודפוסי הקשר של בני הנוער עם אנשי הצוות ועם גורמי טיפול אחרים.

## ניתוח הנתונים

במחקר איכותני ניתוח הממצאים לא נעשה באמצעות שיטות סטטיסטיות או כימות (Strauss & Corbin, 1990). הניתוח הוא תהליך אנליטי המשלב יסודות או מאפיינים אינטואיטיביים. הוא מבוסס על איתור, שיום ואפיון של דפוסים חוזרים בחומר הגולמי של הממצאים, ניסוח הגדרה ברורה של יחידת הניתוח, בניית

היררכייה בין החזרות והתמות שנמצאו, כבסיס להסבר המציאות הנחקרת, ולבסוף קישור הקטגוריות לספרות המחקר והתאוריה (גבתון, 2001). המידע שהתקבל מן הראיונות נותח באמצעות ניתוח תוכן, המשמש לניתוח טקסטים ומאפשר אפיון של הטקסטים והשוואה ביניהם (Mannig & Cullum-Swan, 1994). הראיונות קודדו לקטגוריות, שחלקן הוגדרו מראש ונכללו כשאלות במתווה הריאיון, וחלקן עלו מניתוח הטקסט. בניתוח המידע הכמותי שוקללו הנתונים לפי הפרופורצייה של אחוז בני הנוער במפת"נים ובקבוצות הדגימה מסך כל אוכלוסיית המחקר. ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת Complex Samples של SPSS.<sup>7</sup>

## הממצאים

### מאפייני בני הנוער

סקירת מאפייני בני הנוער במפת"נים וצורכיהם מספקת נקודת מוצא לבחינת ההתאמה בין מאפייני האוכלוסייה ובין דפוסי העבודה עמה והסבר אפשרי להישגים ביישום העקרונות, כמו גם לקשיים בהטמעתם.

### מאפיינים דמוגרפיים, חברתיים ומשפחתיים של בני הנוער

מרבית בני הנוער במפת"נים הם בנים (82%) ויהודים (66%), ויותר ממחציתם (58%) הם בני 16 ומעלה. עוד נמצא ש-92% מבני הנוער הם ילידי ישראל, ו-27% הם ילדי עולים. המאפיינים המשפחתיים של בני הנוער מצביעים על רקע חברתי-כלכלי קשה: 31% חיים במשפחה חד-הורית, 69% חיים במשפחות מרובות ילדים, ב-24% מהמשפחות אין מפרנס כלל, וכמעט לכל האמהות (97%) השכלה של 12 שנות לימוד לכל היותר. עוד נמצא ש-68% מבני הנוער חוו בשלוש השנים שלפני ביצוע המחקר אירוע או מצב שהיו עלולים לערער את יציבות המשפחה ואת תפקודה התקין, כמו: גירושין, אשפוז ממושך או מעצר של אחד מבני המשפחה; במשפחתם של 18% מבני הנוער היה בעת ביצוע המחקר בן משפחה אחד לפחות שהיה מכור לסמים או לאלכוהול, ובקרב 25% מבני הנוער היה בן משפחה אחד לפחות עם רקע של התנהגות עבריינית.

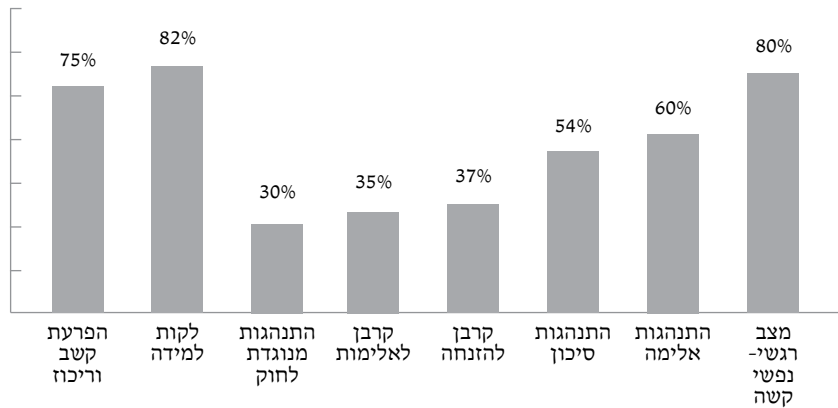
### מצבי סיכון ומצבים מגבירי סיכון של בני הנוער

אנשי הצוות דיווחו שיותר ממחצית מבני הנוער מתאפיינים באפיונים הבאים: מצב רגשי קשה, התנהגות אלימה, התנהגויות סיכון, לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז. כשליש הם קרובות להזנחה או לאלימות או מעורבים בהתנהגות מנוגדת לחוק (ראו איור 1).<sup>8</sup>

7 בדוח המחקר, הזמין לקריאה באתר של מכון ברוקדייל (<http://brookdaleheb.jdc.org.il>), מוצגים ניתוחים גם לפי קבוצות הדגימה (בנים יהודים, בנות יהודיות ובנים ערבים) ולעתים גם לפי גיל.

8 אפיונים אלה מייצגים מדדים מסכמים, כלומר הם כוללים מספר מאפיינים שסוכמו לכדי מדד אחד. פירוט המאפיינים שנכללו בכל מדד מופיע לאחר האיור.

### איור 1: מצבי סיכון ומצבים מגבירי סיכון של בני הנוער בשנה האחרונה



- להלן פירוט המאפיינים שנכללו בכל אחד מהמדדים המסכמים המוצגים באיור 1:
- מצב רגשי-נפשי קשה: לפחות אחד מעשרת המאפיינים האלה: נמצא במצב רגשי קשה, טופל על רקע פסיכיאטרי, ביצע ניסיונות אבדניים, סובל מהפרעות אכילה, סובל מבעיות גופניות ללא סיבה רפואית ידועה, עוסק בהיזק עצמי, אינו מבין את מצבו, אינו מודע לצרכיו האישיים (רגשיים, פיזיים), סובל מהתפרצויות זעם רבות, בעל קושי לציית לסמכות.
  - התנהגות אלימה: לפחות אחד משמונת המאפיינים האלה: מגלה תוקפנות מילולית כלפי הוריו או מבוגר אחר האחראי לו, מגלה תוקפנות פיזית כלפי הוריו או מבוגר אחר האחראי לו, מטריד, מציק, מאיים, סוחט נערים אחרים, נושא נשק (כולל סכינים), עוסק בוונדליזם.
  - התנהגות סיכון: לפחות אחד מתשעת המאפיינים האלה: שותה אלכוהול עד כדי שכרות, משוטט, עוסק בזנות או בפעילות מינית תמורת טובות הנאה, מהמר, משתמש בסמים או נוטל כדורים כלשהם שלא למטרות רפואיות, בורח או ישן מחוץ לבית באופן קבוע ללא ידיעת הוריו או אישורם, מקיים יחסי מין ללא אמצעי מניעה, מקיים יחסי מין ללא הבחנה, מקיים יחסי מין עם מבוגרים ממנו, נכנסה להריון לא רצוי (נערות).
  - קרבן לאלימות: לפחות אחד מששת המאפיינים האלה: נתון להתעללות מילולית מצד הוריו או אחרים, נתון להתעללות פיזית מצד הוריו או אחרים, נתון להתעללות מינית מצד הוריו או אחרים, נתון להטרדות או להצקות, נתון לסחיטה או לאיומים, חווה חרם חברתי.
  - התנהגות מנוגדת לחוק: לפחות אחד משלושת המאפיינים האלה: מעורב בעבריינות, נעצר, יש לו תיק פלילי.
  - לקות למידה: המשיבים התבקשו לענות האם קיימת לקות למידה או קיים חשד ללקות כזו.

ז. הפרעת קשב וריכוז: המשיבים התבקשו לענות האם הפרעה זו קיימת, עם היפראקטיביות או בלעדית.

### היסטוריה לימודית של בני הנוער

רוב בני הנוער (89%) למדו לפני כניסתם למפת"ן. כרבע מהם (26%) היו מנותקים בשלב כלשהו מכל מסגרת לימודית, כחמישה חודשים במוצא.

### דפוסי העבודה במפת"נים לאור עקרונות הסביבה הטיפולית

המפת"נים נועדו לקלוט בני נוער שנפלטו ממסגרות אחרות ולספק מענה מקיף וכוללני לצורכיהם, כדי להחזיר אותם למסלול חיים נורמטיבי ולהפחית התנהגויות סיכון בקרבם. לצורך השגת מטרות אלה הוגדרו ארבעה עקרונות הנשענים על מודל הסביבה הטיפולית: (א) תפיסה הוליסטית של צורכי בני הנוער ומתן התערבויות בתחומי חיים שונים; (ב) שימוש בצוות רב-מקצועי, העובד בתיאום וחולק שפה מקצועית משותפת; (ג) שיתוף בני הנוער בתהליך העבודה, ובעיקר בבניית התכנית האישית; (ד) עבודה המכוונת לתוצאות.

התפיסה החינוכית-טיפולית שמנחה את עבודת המפת"נים רואה בכל פעולה והחלטה הנעשות במסגרת משמעות ותכלית. אחד הקווים המנחים את העבודה, אשר בלט מאוד בראיונות עם המנהלים ועם אנשי הצוות, הוא גמישות המלווה בהצבת גבולות ובקביעת כללים מוגדרים. המוטו שחזר ועלה הוא: "אנחנו לא מוותרים עליהם, אבל גם לא מוותרים להם": מצד אחד, גמישות ויצירתיות כדי שניתן יהיה למצוא את הדרך לכל נער ונערה, ומצד אחר, הקפדה וחשיבה על כל פרט והחלטה הנעשים במערכת, כדי לשמור על יציבות, על גבולות ועל הביטחון של בני הנוער.

התפיסה החינוכית-טיפולית אמורה להשתקף בדפוסי העבודה של אנשי הצוות עם בני הנוער. לצורך בחינת מידת היישום של עקרונות התפיסה נבחנו דפוסי העבודה בין אנשי הצוות, דפוסי הקשר של אנשי הצוות עם בני הנוער, בניית התכנית האישית, ההתערבויות והפעילויות המוצעות לבני הנוער ולהוריהם ודפוסי הקשר של בני הנוער עם אנשי הצוות.

### ההכשרה וההדרכה של אנשי הצוות כדמויות טיפוליות

הצוות במפת"נים מגוון וכולל צוות ניהול (מנהל ולעתים גם רכז), צוות טיפול (עובדת סוציאלית, יועצת חינוכית, פסיכולוג), צוות חינוך (מחנכים עיוניים, מדריכים מקצועיים, מורים מקצועיים), צוות מנהלי (רכז מנהל, אב בית, אם בית) וצוות תומך (בנות שירות לאומי, מורות חיילות ומתנדבים). במפת"נים לא הוגדר היקף תקינה יחסית למספר בני הנוער, למעט בסדנה המקצועית, שנקבע שמספר התלמידים המרבי למדריך בה הוא 24 תלמידים. עם זאת, תקנון העבודה הסוציאלית מפרט את כוח האדם הנדרש להפעלת המפת"ן ואת היקפי המשרה בכל תחום: מנהל ב-150% משרה, עובדת סוציאלית, מזכירה ומבשלת, כל אחת מהן במשרה מלאה, ומדריך מקצוע במשרה מלאה לכל סדנה הפועלת במפת"ן. אין התייחסות להיקף המשרה של שאר בעלי התפקידים (משרד הרווחה, 2013).

בראיונות ציינו אנשי הצוות את חשיבות כל אחת מהדמויות להשגת היעד המרכזי של המסגרת – מתן תמיכה לבני הנוער והגברת תחושת הביטחון והמוגנות בקרבם. בהתאם לכך, מבקשים במפת"נים להכשיר את כלל אנשי הצוות כדמויות טיפוליות, מתוך הנחה שכל אחד מבני הנוער יכול למצוא דמות תומכת בכל אחד מאנשי הצוות, כולל אנשי הצוות המנהלי. לדברי המנהלים, אנשי הצוות הם המשאב העיקרי שלהם, ועל כן מושם דגש רב על תמיכה בהם ועל העשרתם ופיתוחם האישי. על תמיכה זו דווח גם מצד אנשי הצוות, שציינו את חשיבותה בהתמודדות עם שחיקה. כדי להפיק את המרב מכלל אנשי הצוות, מבקשים להקנות להם שפה מקצועית אחידה ומיומנויות חיוניות, באמצעים פורמליים ובלתי פורמליים: הכשרות, הדרכות ועדכון במצב בני הנוער על בסיס קבוע.

אנשי הצוות מוכשרים בשתי רמות: הכשרה לפי פרופסיה – למנהלים, לעובדות הסוציאליות, למדריכים המקצועיים, לרכזות מנהל ולעובדות המטבח, והכשרה רוחבית – לכל צוות המפת"ן. נוסף על ההכשרות, אנשי הצוות משתתפים בהדרכות שמשפקות העובדות הסוציאליות אחת לשבוע בשיבת צוות, שבה נדונים נושאים שונים מהזוויות התאורטית והמעשית גם יחד. המחנכים העיוניים והמדריכים המקצועיים מקבלים גם שעת הדרכה פרטנית שבועית מהעובדת הסוציאלית. העובדות הסוציאליות מקבלות הדרכה קבוצתית פעם בשבועיים באמצעות השירות לשיקום נוער, ומקצתן משתתפות גם בהדרכה פרטנית מטעם הרשות המקומית או העמותה המפעילה את המסגרת. מנהלים חדשים מקבלים ליווי והדרכה פרטנית. כאמור, בכל מפת"ן יש תקן לעובדת סוציאלית במשרה מלאה, ועליה מוטלת האחריות לתת מענה לכל בני הנוער ואף לתמוך באנשי הצוות ולהדריכם. אנשי המטה בשירות לשיקום נוער מודעים לעומס המוטל על כתפי אנשי הטיפול, הנובע לא רק ממחסור בעובדים, אלא גם מריבוי מטלות, וצוינה בפנינו הכוונה להוסיף תקנים.

### דפוסי הקשר של אנשי הצוות עם בני הנוער

יחסי האמון והקשרים האישיים הצומחים בין בני הנוער לאנשי הצוות הם הבסיס לעבודה ולהשגת היעדים. אחת המחנכות תיארה כיצד נרקם הקשר עם בני הנוער: אני חושבת שהקשר המיוחד אתם נובע הרבה מגובה העיניים, מההכלה, שמקבלים אותם [...] אנחנו יודעים שיש הרבה חסכים ושיש פה באמת ילדים עם בעיות משפחתיות [...] יש לנו הרבה ילדים בלי שום אמונה בעצמם, הם באמת חושבים שהם לא מסוגלים. אני אומרת לו: "אתה מסוגל". וזו עבודה. עוד פעם ועוד פעם. עצם זה שאני אמתית אתם זה יוצר את החיבור [...] הם קוראים אותך כמו ספר פתוח, בגלל חוסר האמונה שלהם באנשים והיעדר הביטחון.

נראה כי המאמץ לבנות יחסי אמון נושא פירות – על פי דיווח אנשי הצוות יעד זה הושג עם 70% מבני הנוער, אך מתברר שמדובר במלאכה לא פשוטה, כפי שציינו אחד המדריכים:

יש שם אנטי ממסד – משטרה, עירייה, בית ספר [...] ויש שם מושגים מאוד מסוימים, הם כבר נעולים על משהו. על מנת לבנות את האמון, אתה צריך לחבק אותנו, ולהראות

לו כמה פעמים אתה עושה לו טובה, למרות שהוא מקלל אותך ומגדף וכועס, ואתה הולך אליו [...] [ו]אתה מחייך. ואתה נותן לו [...] [ו]אתה מבליג [...] ואני מראה לו שכמה שהוא יהיה "איכס", אני אהיה אתו נחמד.

איש הצוות שאלו פונים בני הנוער בתדירות הגבוהה ביותר להתייעצות או לבקשת עזרה הוא המחנך או המדריך (כ-45%). גורמים אחרים שאליהם פונים הם העובדת הסוציאלית (38%), המנהל (25%) והיועצת החינוכית (17%). בניית יחסים חיוביים עם בני הנוער היא אחת הדרכים לבסס היכרות עמוקה עמם. דרך אחרת להכיר את בני הנוער ולראות אותם במרחבי חייהם השונים היא עבודה בשיתוף פעולה עם גורמים שונים. על 80% מבני הנוער דווח בשאלונים כי איש צוות המפת"ן השתתף בוועדה מקצועית שלא מטעם המסגרת, שהתכנסה לדון במצב הנער או הנערה. בראיונות דווח על שיתוף פעולה עם שירות המבחן לנוער (צוותי חשיבה משותפים ושיתוף במידע), עם רשות חסות הנוער (ישיבה משותפת בוועדות ועבודה שוטפת) ועם השירות להתמכרויות; שיתוף פעולה זה אפשר קיום קבוצות מטעם אנשי השירות במפת"ן והוביל לשיתוף פעולה מצד בני הנוער.

### התכנית האישית

התכנית האישית, שעליה אמורה להישען העבודה עם בני הנוער, מגלמת את התפיסה של עבודה על פי תכנון מוקדם, המגדיר מטרות ולוח זמנים להשגתן. את התכנית האישית יש להתאים לצרכיו וליכולותיו של כל אחד מבני הנוער, והיא כוללת התייחסות לתפקודו ההתנהגותי, החברתי, הרגשי, התעסוקתי והלימודי. התכנית נבנית עם התלמידים החדשים לאחר חודש-חודשיים של היכרות, ועם הוותיקים – שבועיים אחרי תחילת השנה. התכנית והיעדים שנקבעו נבחנים שלוש פעמים בשנה ובנקודות זמן קריטיות, לצורך מעקב אחר ההתקדמות של בני הנוער ועדכון היעדים בהתאם לצורך. מהראיונות עם מנהלים ואנשי צוות עלה כי תהליך בניית התכנית מורכב מארבעה שלבים, כמתואר באיור 2.

### איור 2: תהליך בניית התכנית האישית והמעקב אחריה





כפי שעולה מהאזור, צוות החינוך (המחנכים והמדריכים) אחראי לריכוז המידע ולהטמעתו. עם זאת, בתהליך בניית התכנית לוקחים חלק העובדת הסוציאלית, יועצת בית הספר והמנהל. לאחר תהליך הכנה, המחנכת והמדריך קובעים פגישה עם כל נער ונערה. שיתוף בני הנוער בקביעת התכנית האישית אמור להגדיל את הסיכוי שהם יתחברו ליעדים שנקבעו ויישאו באחריות להשגתם. מועד הפגישה עם בני הנוער נקבע מראש, כדי לאפשר הכנה לקראתה הן מבחינת המערכת (למשל מציאת מורה חלופי שילמד בזמן הפגישות האישיות) והן מבחינה אישית (מוכנות של בני הנוער). התכנית מורכבת משלושה רכיבים: (א) כוחות חיוביים; (ב) מוקדים לחיזוק; (ג) יעדים ואמצעים להשגת היעד. השיחה נפתחת בכוחות של בני הנוער. אחד המדריכים הסביר את חשיבות זיהוים: "הם מגיעים לכאן, ואתה צריך פה איכשהו להרים אותם. ואיך אתה מרים אותם? בזה שאתה מזהה אצלו איזושהי תכונה חיובית [...] ואיך ילד שאיך לו תכונה חיובית אחת לפחות [...] כל אחד יש לו משהו, ואם אתה מגלה את זה, הכיוון מרגע זה הוא טוב".

לאחר ציון גורמי החוסן, המורים והנער דנים במוקדים לחיזוק (נקודות חולשה שיש לשפר). לדברי אנשי הצוות, על פי רוב, בני הנוער מודעים לתחומים שבהם הם מתקשים ומדברים עליהם בכנות. המוקדים לחיזוק מתורגמים ליעדים מדידים, כמו: ביקור סדיר, קבלת סמכות ואיפוק ושליטה, ונבנה סל השירותים שבאמצעותו יושגו היעדים שהוגדרו (סל זה מפורט בפרק המשנה על דפוסי ההתערבות עם בני הנוער). חשיבות קביעת יעדים מדידים היא ביכולת לעקוב אחר ההתקדמות ואף להצביע בפני התלמיד על התקדמותו, כדי לייצר אצלו מוטיבציה. כך, לדברי אחת העובדות הסוציאליות: "חשוב לקבוע יעד מדיד, כמית, שניתן לעקוב אחריו, שאפשר לומר לילד 'התקדמת' או 'לא [התקדמת]'. המטרה היא להראות לו שהוא הצליח לכבוש את היעד ולעבור ליעד הבא. כל חוויה של הצלחה מייצרת מוטיבציה". דרכי השגת היעדים מוגדרות לפרטי פרטים וכוללות גם קביעת מסגרת הזמן להשגת היעד, צמתים שבהם ייערך מעקב אחר ההתקדמות ועדכון התכנית לפי הצורך.

הראיונות עם אנשי הצוות הציפו קשיים רבים בעבודה על פי התכנית האישית. כמה מהם קשורים לבני הנוער, כמו חוסר האמונה שלהם בעצמם, המקשה עליהם להגיע לפגישה ולדון במצבם, ואחרים נוגעים לאנשי הצוות. המחנכים דיווחו כי הם עצמם אינם רגילים לדבר בשפה של קביעת יעדים מדידים, שלא תמיד נמצא האמצעי הנכון להשגת היעד, וכי יש קושי למצוא זמן במערכת לבנות את התכנית ולעקוב אחריה. קשיים אלה התבטאו גם בממצאים הכמותיים. בחינת מידת היישום של העבודה על פי תכנית אישית העלתה קשיים בביצוען: אנשי הצוות דיווחו כי רק 67% מבני הנוער הכירו את תכניתם האישית, 57% הסכימו עם יעדי התכנית ועם לוח הזמנים שלה, ו-44% בלבד עבדו על פי התכנית שנקבעה. לדעתם של אנשי הצוות, ל-62% מבני הנוער היה סיכוי להשיג את היעדים שנקבעו.

### **דפוסי התערבות עם בני הנוער**

כאמור, הלימודים במפת"ן נחלקים בין לימודים עיוניים להכשרה מקצועית. בראיונות ציינו אנשי הצוות שהסדנה המקצועית מספקת חוויה של הצלחה שבני

הנוער לא חוו קודם בלימודיהם העיוניים, ועל כן חשיבותה רבה לשיקומם. בסדנה בני הנוער מתרגלים מיומנויות אישיות ובין-אישיות, מקצועיות וטכניות, התנהלות עם לקוחות, ניהול עסק ורכיבים אחרים של הכנה לעולם התעסוקה. לדברי אנשי הצוות, אלה מעלים את הסיכוי שבני הנוער יצליחו במסגרת ובחיים בכלל. עובדת סוציאלית באחד המפת"נים אמרה:

הסדנה היא אחד הכלים הכי משמעותיים שיש לנו. גם קבוצת השווים בסדנה והדינמיקה שנוצרת ביניהם וגם חוויות היצירה. היום מזמינים מבחוץ שולחן, ובעוד שבוע הוא צריך להיות מוכן, ואני [הנער] מכין אותו והמורה מלווה אותי, ואם לא הייתי אתמול, אז העבודה הייתה לי, או שאם לא הגעתי אתמול, אז מישהו אחר עשה את העבודה. כל דבר הוא התמודדות רגשית [...] זה הרבה פעמים ילדים שמתחילים משימות ולא מסיימים אותן [...] פתאום הוא רואה שהוא מסוגל לסיים. זו חוויה ראשונה של הצלחה שאפשר להיתפס אליה.

נוסף על הלימודים וההכשרה, במפת"נים מוצע לבני הנוער מגוון פעילויות ומענים שנועדו לספק את צורכיהם ולסייע להם להשיג את היעדים שנקבעו בתכנית האישית. בתקנון העבודה הסוציאלית נקבע סל השירותים הנדרש להפעלת המפת"ן: הזנה (שתי ארוחות ביום), בגדי עבודה ונעלי עבודה לסדנה, טיול שנתי של יומיים–שלושה, יום–יומיים בשנה של גיבוש, יום–יומיים בשנה של סיור מקצועי, תכניות טיפול והעשרה, תגמול כספי אישי חודשי לחיזוק התנהגות, תגמול כספי חודשי קבוע על העבודה בסדנה, טיפול קבוצתי ופרטני, מימון נסיעות בתחבורה ציבורית ומתן שירות פסיכולוגי באמצעות שפ"י (משרד הרווחה, 2013). סל שירותים זה הוא קבוע וניתן בכל המפת"נים. בראיונות סיפרו אנשי הצוות על האופן שבו מענים אלה, ובפרט תכניות הטיפול וההעשרה, מתורגמים לפעילויות בשטח. בין היתר ניתנים חוגים, כגון: קרטינג, רכיבה על סוסים, חבורת זמר או דרמה, שמלווים על ידי העובדת הסוציאלית, ונועדו ללמד שליטה בכעסים ומיומנויות תקשורת; תגבור אישי באמצעות מתנדבים (חונכי פר"ח, בנות שירות לאומי וגמלאים); פעילויות פנאי, למשל משחקים או יציאות שבועיות לכדורת (באולינג), לסנוקר או לסרט; מיזם תעסוקת קיץ; השתתפות במועצת תלמידים ובפרויקט האו"ם (מיזם עירוני שמדמה עבודה באו"ם); קורסים (זימות עסקית, קורס קדם-צבאי).

כאמור, בתהליך בניית התכנית האישית נקבע בין השאר באילו פעילויות ישתלבו בני הנוער, ועל כן, לצד יישום העיקרון של עבודה על פי התכנית האישית, נבחנו גם תכניה, שיכולים להצביע על מידת ההוליסטיות במתן מענים. בשאלונים התבקשו אנשי הצוות לציין את שלושת מוקדי הטיפול העיקריים שנכללו בתכניתו של כל אחד מבני הנוער. חשוב להדגיש שמוקדים אלה מייצגים את הרכיבים של התכנית בנקודת זמן מסוימת. אין להניח שלא נעשו עם בני הנוער התערבויות אחרות. הרכיב השכיח ביותר בתכניות היה תכנית התנהגותית, כמו: עבודה על הצבת גבולות, כללים וסדר יום במפת"ן (71%). הקניית מיומנויות עבודה רכות נכללה בתכנית של 50% מבני הנוער, טיפול רגשי בתכנית של 39% מבני הנוער, והכנה למבחני הבגרות נכללה בתכנית האישית של 36% מבני הנוער. מוקדי טיפול אלה מצביעים על הדגש שניתן

לנושא ההתנהגותי ולנושא הרגשי. ואמנם אנשי הצוות ציינו את תחושת המוגנות והביטחון שהמסגרת מקנה לבני הנוער, אך גם את המאמץ להקנות להם כלים להתמודדות. לדברי אחד המנהלים: "הילד בא מקובע [...] עם המון פחדים, ואנחנו מוציאים אותו לחיים עם כלים חדשים [...] הוא מקבל כלים חדשים מאתנו על מנת להתמודד עם החיים בהמשך".

נוסף על מוקדי הטיפול שנקבעו בתכנית האישית, אנשי הצוות התבקשו לציין תכניות שבהן משתלבים בני הנוער בשעות שהם אינם בכיתה או בסדנה. דווח ש-56% מבני הנוער השתתפו בקבוצות הכנה לצבא (נבדק רק בקרב בני נוער יהודים בני 17 ומעלה), 54% השתתפו בפעילויות פנאי, 36% מבני הנוער השתתפו בקבוצות טיפוליות למניעת התמכרויות ובקבוצות של חינוך למיניות ובריאות, 36% השתתפו בקבוצות למניעת אלימות; ל-37% ניתנו שיעורי תגבור לקראת בחינות הבגרות, ו-27% מבני הנוער השתתפו בפעילויות ספורט במתכונת קבועה. מספר התכניות הממוצע שבהן השתתפו בני הנוער היה 2.4<sup>10</sup>, ואחוז בני הנוער שלא השתתפו באף תכנית עמד על 4%.

### התערבויות עם משפחות בני הנוער

לצד העבודה עם בני הנוער נעשה תהליך עם משפחותיהם, כדי להעצים את השינוי וכדי לבנות אמון עם בני המשפחה. אנשי המטה, המנהלים ואנשי הצוות ציינו כי העבודה עם ההורים היא חלק מהתפיסה של מתן מענים הוליסטיים, ולכן מושם דגש על תחום זה בשנים האחרונות. כמו כן נטען שלמעורבות ההורים השפעה מיטיבה על בני הנוער, ולפיכך יש חשיבות בעידוד המעורבות שלהם בתהליך שילדיהם עוברים. אחד המדריכים סיפר כיצד העבודה במפת"ן סייעה בסופו של דבר גם לחיזוק הקשר עם המשפחה:

יש לי חניך [...] ש[ה]יה הכבשה השחורה בבית. כל המשפחה משפחה של רופאים, והוא היחיד ש[עוסק ב]מכונאות [...] והוא מבריק במכונאות. לקח לי שנה-שנה וחצי לחבר אותו אל אבא שלו. איך זה נעשה? יום אחד הוא בא לתקן את האוטו של אחותו [...] אמרתי לו: "בסדר, האוטו נשאר פה, תביא מחר את אבא, תבוא אתו לעבודה" [...] מרגע שהאבא בא [...] הילד הזה הפך [...] למוקד עלייה לרגל אצלם [...] והיום הוא מנהל מוסך בקנדה [...] כל המשפחה עברה אתו לשם.

אנשי הצוות מונחים לקיים פגישות קבועות עם ההורים, במטרה לגייס אותם לתהליך העבודה עם ילדיהם. העובדות הסוציאליות מקיימות הדרכה הורית פרטנית או קבוצתית, לפי הצורך, אך אינן מטפלות בהורים ברמה הפרטנית, הזוגית או המשפחתית. צוות החינוך מעודד את מעורבות ההורים באמצעות שיחות, בעיקר במצבי משבר או לצורך עדכון, ביקורי בית ופעילויות במסגרת, הן פעילויות משותפות להורים וילדים והן להורים בלבד (ראו לוח 2). בראיונות סיפרו אנשי

10 מתוך רשימה של 11 תכניות: פעילות מניעה קבוצתית נגד התמכרויות וחינוך לבריאות, פעילות נגד אלימות, שיעורי תגבור לבחינות בגרות, פעילות ספורט קבועה, ועדה או מיזם בית ספרי, מועצת חניכים, פעילויות פנאי, מסע לפולין, קורס קדם-צבאי, פעילות הכנה לצבא או פעילות אחרת.

צוות על קושי בשיתוף פעולה עם חלק מההורים בשל חוסר רצון או יחסים עכורים בין ההורה לילדו. בקרב מרבית בני הנוער הקשר של אנשי הצוות עם ההורים נעשה באמצעות שיחות לפי צורך או ביקורי בית. השתתפות ההורים בפעילויות במפת"ן הייתה נמוכה מאוד.

## לוח 2: דפוסי העבודה עם הורי בני הנוער

N=338	
<b>התערבות בקרב ההורים</b>	
88%	שיחות לפי צורך עם אחד ההורים לפחות
73%	ביקורי בית
16%	שיחות קבועות עם אחד ההורים לפחות
6%	לא נערכה כל התערבות עם ההורים
<b>השתתפות ההורים בפעילויות בית ספריות</b>	
13%	אחד ההורים לפחות השתתף בפעילויות להורים*
20%	אחד ההורים לפחות השתתף בפעילויות משותפות**

\* הרצאות או חוג, קבוצת הורים, הדרכת הורים, העצמת הורים, אספת הורים או יום הורים, פעילות נגד עישון  
 \*\* ימי הורים ואספת הורים, ערב הורים וילדים (בית מדרש), הרצאות משותפות, אירועים חגיגיים

## דיון

המפת"נים הם מסגרות חינוך חלופיות שנועדו להשיב את בני הנוער לחינוך הרגיל באמצעות התמקדות בתחום השיקומי-טיפולי. בתחילת שנות האלפיים חלו בעבודתם שינויים, בעקבות אימוץ המודל של הסביבה הטיפולית. מאמר זה מבקש לעמוד על התפיסה ועל העקרונות שנועדו להסדיר את העבודה עם בני נוער המתאפיינים בקשיים מרובים, ועל מידת היישום שלהם. הממצאים מאירים את דרכי העבודה במפת"נים ומצביעים על היכרות עם עקרונות התפיסה ועל מאמצים ליישם אותם בעבודה השוטפת, אך גם על קושי לעבוד על פיהם, ובפרט לבנות תכנית אישית ולהוציאה לפועל. בדיון להלן נדון בממצאים בהקשר של כל עקרון עבודה.

### תפיסה הוליסטית ומתן התערבויות בשלל תחומי חיים

כדי להגדיל את סיכויי בני הנוער להצלחה, המערכת נדרשת לחולל שינוי בדרכי התייחסותה למגוון הגורמים המשפיעים על הישגי בני הנוער (ראזר, 2009). ביטוי לכך אפשר לראות בתכנית האישית, שתהליך הבנייה שלה מחייב לא רק איסוף מידע על תפקוד בני הנוער בתחומים שונים, אלא גם התייחסות לגורמי החוסן והסיכון של כל אחד מהם. תהליך זה משפר את יכולת צוות החינוך והטיפול להכיר לעומק את התלמיד ולקדם אותו באמצעות התייחסות לשלל הגורמים המשפיעים על תפקודו. כדי שתהליך זה ייטיב עם בני הנוער, יש להקפיד על ביצועו, אולם המחקר העלה שלא בכל המקרים נבנית תכנית אישית, וכי לעתים תהליך עיצובה אינו מוקפד דיו.

התפיסה ההוליסטית של המפת"נים מתבטאת גם בתחומי ההתערבות של המסגרת, הכוללים את התחום הלימודי, המקצועי והטיפולי. אמנם כלל התלמידים משתלבים בכיתות העיוניות ובסדנאות התעסוקתיות, ומרביתם לוקחים חלק בטיפולים פרטניים או קבוצתיים ובפעילויות העשרה, אך הממצאים מצביעים על האחוז הנמוך יחסית של בני נוער שמוקד הטיפול שלהם היה לימודי או תעסוקתי. הסבר לכך עשוי להיות הדגש המושם על שיפור הרווחה האישית (well being) של בני הנוער; לתפיסת חלק מאנשי הצוות, הלימודים הם רק אחד האמצעים להשגת יעד זה. תחום נוסף שיש לתת עליו את הדעת בהקשר של כוללניות הוא מעורבות ההורים. המשפחה היא רכיב חשוב בחיי בני הנוער, ולמעורבות ההורים השפעה מיטיבה על תפקודם. מעורבותם או אי-מעורבותם קובעות את סיכויי ההצלחה של העבודה החינוכית (מור, 2014). אנשי הצוות אמנם עושים מאמצים לעודד את מעורבות ההורים, אך היקף העבודה עמם נמוך יחסית ומתמקד בעיקר בשיחות ובמפגשים הנקבעים על פי צורך, כלומר בעתות משבר, ולא בקשר שוטף. לטענת אנשי צוות, יחסים עכורים בין הילד להוריו והיעדר סמכות הורית ופיקוח הורי מקשים על גיוס ההורים, ואכן נמצא כי רק לאחוז נמוך מבני הנוער יש קשר תומך עם הוריהם או הורים המהווים סמכות ומציבים גבולות. עם זאת, בשל החשיבות של מעורבות ההורים בהתקדמות בני הנוער, יש לשקול דרכים לחזק את דפוסי העבודה עמם, למשל הדרכת אנשי הצוות בעבודה עם ההורים ובדרכים להתגבר על חוסר שיתוף פעולה וכן הקצאת זמן במערכת השעות של המורים לעריכת ביקורי בית, שהם אחת מחובותיו של המורה, אבל אינם נעשים בתדירות שנקבעה. יצוין שגיוס ההורים מצריך שינוי בעמדות המורים בנוגע לתפקיד ההורים בהתערבות החינוכית, התמודדות עם מחסומים רגשיים בעבודה עם התלמידים והוריהם ויצירת היכרות דינמית ומתמשכת עם ההורים (מור, 2014).

התפיסה ההוליסטית של צורכי בני הנוער מתבטאת גם בבניית שיתוף פעולה עם גורמים מטפלים בקהילה והסתייעות בהם בטיפול בבני הנוער. שיתוף הפעולה נעשה באמצעות תיווך בין בני הנוער לשירותים בקהילה, השתתפות בוועדות הדנות במצב הנער או הנערה והזמנת שירותים לקיים הרצאות ופעולות במפת"נים.

## צוות רב-מקצועי החולק שפה משותפת

הצוות המועסק במפת"נים מגוון מבחינת תחומי התמחותו, וכל בעל תפקיד נתפס כדמות טיפולית. על כן, כלל אנשי הצוות משתתפים בהכשרות ובהדרכות, שנועדו בין השאר להקנות להם שפה אחידה. מהראיונות עלתה שביעות רצון רבה מההדרכה ומההכלה של העובדות הסוציאליות, אך גם נמצא שהדרכות פרטניות מוענקות בעיקר למחנכים העיוניים ולמדריכים המקצועיים, ולא לכלל אנשי הצוות. כמו כן, מיעוט אנשי הטיפול המועסקים במפת"נים מקשה על מתן הדרכות סדירות. מחסום אחר ליצירת צוות החולק שפה משותפת נובע מהקושי לתאם בין כל אנשי הצוות וגם עם גורמים אחרים, כמו מפקחים וגורמי טיפול נוספים בקהילה. לדוגמה, צוין קושי להתמודד עם גורמי פיקוח רבים, שכל אחד מהם מתנהל בדרך אחרת ועם

חוקים משלו. עבודה עם גורמים רבים עשויה להערים קשיים על יצירת שפה אחידה. אחד המחסומים תיאר את הקושי ואת השימוש בגמישות – אחת האסטרטגיות המאפיינות מסגרות חינוך חלופיות – כדי להתמודד:

כל אחד רוצה את הנישה שלו ולפעמים הנישות מתנגשות. אז אנחנו מנסים לרצות את כולם, אבל [...] לפעמים מה שאחד אומר לך, זה לא מה שהשני אומר, זה בדיוק ההפך מהשני. אז אנחנו מנסים בתחום של האחד להתנהג כמו האחד, בתחום של השני להתנהג כמו השני. חלק מהעבודה פה זה להיות גמיש עם החניכים, אבל להיות גמיש גם עם גורמי החוץ שמעלינו.

## שיתוף בני הנוער בבניית התכנית האישית ועבודה המכוונת לתוצאות

התכנית האישית מגלמת את התפיסה החינוכית-טיפולית של המפת"נים, ובה באים לביטוי גם עקרון ההוליסטיות וגם עקרון הצוות הרב-מקצועי, שנדונו לעיל. עיקרון נוסף שבא לביטוי בתכנית האישית, המהווה אבן יסוד של העבודה במפת"נים, הוא עקרון השיתוף של בני הנוער. לעקרונות אלה נוסף עוד עיקרון, והוא הגדרת יעדים מדידים.

בשל החשיבות הניתנת לעבודה על פי תכנית אישית והצבתה בבסיס העבודה עם בני הנוער, הדיווח על אחוז בני הנוער הנמוך יחסית שמכירים את תכניתם האישית, עובדים על פיה ועשויים להשיג את היעדים שנקבעו, מטריד ומפתיע. נראה כי למרות ההנחיה לעבוד על פי תכנית אישית, בפועל לא נבנית תכנית עם כל אחד מבני הנוער, ויש קושי לפרוט את התפיסה ליעדים מדידים ולהאמין ביכולת בני הנוער להשיגם. ייתכן כי הסיבות הן מורכבות הבעיות של בני הנוער והקשיים שעמם מתמודדים אנשי הצוות בעבודתם. הסברים אפשריים אחרים הם שהיעדים שנקבעים אינם ריאליים או שאנשי הצוות חשים שהמסגרת חסרה את המשאבים לסייע לבני הנוער להשיג את היעדים שהוצבו. העובדות הסוציאליות אמנם מלוות את המורים בקביעת התכנית ומסייעות בחשיבה על יעדיה, אבל מהראיונות עלה שאנשי צוות החינוך בכל זאת מתקשים בבניית התכנית האישית ובעבודה על פיה. ייתכן שקושי זה מצביע על קושי להטמיע דפוסי עבודה חדשים יחסית.

על פי ספרות המחקר, היכולת ליישם פרקטיקות מיטביות ולהטמיע אותן תלויה בחשיבות שמקנים מורים לפרקטיקה המוצעת, בעמדותיהם כלפי שינויים והתנסות במתודות חדשות וכן בהנהלה תומכת המעודדת אימוץ התערבויות מומלצות באמצעות הקצאת זמן, משאבים, תמריצים, הכשרה וציפייה לאחריות (Gagnon & Barber, 2015). הראיונות עם אנשי הצוות לא הצביעו על התנגדות עקרונית לעקרונות הסביבה הטיפולית ולעבודה על פי תכנית אישית. עם זאת, דווח על הבדלים בין אנשי הצוות במידת הפנמתו של המודל והיכולת ליישמו: חלק מהמורים הפנימו את המודל במהרה ועובדים על פיו, וחלקם, בייחוד הוותיקים והמבוגרים יותר, מתקשים להטמיע דפוס עבודה אחר. כדי להתמודד עם קשיים אלה נדרשת הנהלה תומכת ומחויבת, שמקצה בין היתר זמן ומשאבים להכשרה.

הכשרה והדרכה שוטפת משפרות את יישום העקרונות ואת סיכוייהם להפוך לחלק בלתי נפרד מהעבודה, באמצעות שמירת המחויבות וההתלהבות של המורים, פיתוח מיומנויותיהם וחיזוק יכולתם לפתור בעיות מקומיות שצצות (Gagnon & Barber, 2015).

ואכן, בעקבות ממצאי המחקר והמלצותיו, שהוצגו בפני אנשי מטה בשירות לשיקום נוער ובאגף שח"ר, מנהלי המסגרות ואנשי הטיפול, החליטו הגופים המופקדים על המפת"נים והמית"רים להפנות מאמצים לשיפור העבודה עם התכניות האישיות,<sup>11</sup> זאת מתוך הבנה שבאמצעותן אפשר לארגן את כלל העבודה במסגרות. תהליך זה כלל פיתוח מודל לעבודה עם התכנית האישית והבניית ההכשרה הניתנת לאנשי הצוות בנושא זה. תהליך הפיתוח נעשה בסיוע אשת אקדמיה מתחום הלמידה הארגונית ובליווי האגף למחקר תכנון והכשרה במשרד הרווחה.

תהליך הפיתוח כלל הקמת קבוצת למידה בהשתתפות כל בעלי התפקידים בשירות לשיקום נוער: מטה, מפקחים מחוזיים, מנהלים מכל המגזרים ומכל סוגי המסגרות ואנשי טיפול. המודל מבנה את תהליך העבודה עם התכנית האישית ומארגן אותו ואף כולל כלים שיאפשרו לאנשי הצוות לבנות תכניות אישיות במקצועיות רבה יותר מאשר בעבר. כך למשל, השלב הראשון של איסוף מידע על תפקוד כל נער ונערה נעשה על פי המודל החדש באמצעות כלי לאבחון רמת התפקוד של בני הנוער בכל התחומים ומעגלי החיים. כמו כן, מושם דגש רב יותר על הכוחות של בני הנוער ועל שיתופם בבניית התכנית ובמעקב אחריה, וההנחיה היא לשתף בדיאלוג זה גם את ההורים ואת הקהילה. עיקרון חדש שהוסף למודל הוא מתן דגש למדידה והערכה, גם ברמה המערכתית (לכמה תלמידים נבנתה תכנית) וגם ברמה האישית (השגת היעדים ברמת הפרט). תורת העבודה נכתבה בחוברת המתארת את כל תהליך העבודה ואת המודל לפרטיו.

המודל החדש לבניית התכנית האישית נמצא בשנת ההטמעה השנייה שלו ומלווה בימי הדרכה מרוכזים למנהלי המפת"נים והמית"רים. המודל מיושם בכל המסגרות, אך לא בכולן הוא הוטמע באופן מיטבי, וכיום עובדים על העמקה, ושוקלים לפשט את תהליך העבודה עם התכנית האישית. בניית המודל אפשרה להוציא אל הפועל את התפיסה שהנחתה את המסגרות. בשירות לשיקום נוער נחוישים להטמיע את התהליכים האלו, אך גם מבינים שאימוץ תהליכי עבודה חדשים דורשים זמן ואורך רוח.

## מגבלות המחקר והצעות למחקר המשך

מחקר זה בחן את דפוסי העבודה במפת"נים באמצעות ראיונות חצי מובנים עם אנשי מקצוע ובאמצעות שאלון על אודות בני הנוער. המידע שהתקבל על התפיסה החינוכית-טיפולית ועל אופן היישום שלה, באמצעות מתודולוגיה זו, היה חלקי בלבד, ולא סיפק תשובה מלאה על הנושא. מערך המחקר גם לא אפשר לבחון מקצת מהפרקטיקות שהומלצו בספרות, למשל מידת השיתוף של המורים והתלמידים

11 כאמור, המחקר שעליו מבוסס מאמר זה כלל נוסף על המפת"נים, גם את המית"רים, ועל כן תהליך הלמידה כיצד לבנות תכנית אישית ולעבוד על פיה ויישום ההמלצות שעלו מהמחקר נעשו עם אנשי צוות משני סוגי המסגרות.

בהחלטות הנוגעות ליעדי המסגרת ולכיווני פעולה להמשך העבודה בה, וקיומה של בחירה. מחקר המשך יוכל להעמיק את הבחינה של יישום התפיסה ואף לבחון היבטים נוספים ביישום התפיסה החינוכית-טיפולית של המפת"נים. מחקר כזה יוכל גם לספק מידע על מודל העבודה החדש לבניית התכנית האישית ולבחון את מידת ההצלחה של הטמעתו.

## מקורות

- אל-דור, י' (2014). לקויות למידה – מדיניות משרד החינוך: תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 44**, 255–270.
- אמית, ג' (2010). **גורמי סיכון לסטייה חברתית בקרב נערות עם ליקויי למידה או קשיי למידה חמורים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אפטר, א', הטב, י', ויצמן, י' וטיאנו, ש' (1998). **פסיכיאטריה של הילד המתבגר**. תל אביב: דיונון.
- ארבל, י', לינקובסקי, א' וכן שמחון, מ' (2016). האוכלוסייה שבטיפול השירות לשיקום נוער. בתוך י' זבע (עורך), **סקירת השירותים החברתיים 2015** (עמ' 227–238). ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- בורשטיין, מ' (2008). חיים חשופים: כאשר "עצבים חשופים" של בני נוער במצוקה נוגעים ב"עצבים חשופים" של החברה הנורמטיבית. **אשנב, 49**, 67–73.
- בן רבי, ד', ארגוב, ד' וסבו-לאל, ר' (2003). **יוצאי המפת"נים בישראל: מחקר מעקב**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-03-433.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-14-686.
- ברמן, צ' (2015). **ילדים בישראל: שנתון 2015**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195–227). לוד: כנרת, זמורה ביתן (דביר).
- גרופר, ע', סלקובסקי, מ' ורומי, ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 19–52). תל אביב: מכון מופ"ת.
- וולנסקי, ע' (2010). חדשנות ויצירתיות בחינוך נוער בסיכון. **הד החינוך, פד**, 46–47.
- וורגן, י' (2011). **שיעורי הנשירה של תלמידים ממערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת.
- וינקלר, מ' (2014). מהותו הפילוסופית של המעשה החינוכי-טיפולי לפי גישת הפדגוגיה החברתית. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 67–89). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זובידה, ה' (2010). ילדים ונוער בסיכון, מה זה בכלל? **הד החינוך, פד**, 38–41.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2013). **השירות לשיקום נוער: מאפיינים וצרכים של אוכלוסיית המפתנים והמית"דים**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-13-637.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד', בן סימון, ב' ושר, נ' (2015). **שירותים ותכניות לנוער וצעירים בסיכון גבוה: ניתוח אינטגרטיבי של מחקרים על פעילות האגף, לנוער, צעירים ושירותי תקן במשרד הרווחה**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-15-696.
- כהן-נבות, מ' וגבעון, ס' (1998). **הערכת המפת"נים – דוח מחקר מסכם**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-98-323.
- להב, ח' (2010). ארבעים שנות קידום נוער בישראל. **מניתוק לשילוב, 16**, 5–7.



- מור, פ' (2014). התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשירות הגדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים), **לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר** (עמ' 53–67). ירושלים: ג'וינט ישראל ואשלים.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2013). **תקנון עבודה סוציאלית, 9.2: מפתן – מסגרת יומית, טיפולית, שיקומית, חינוכית בקהילה**. ירושלים: משרד הרווחה.
- משרד מבקר המדינה (1995). **דוח שנתי 45 לשנת 1994 ולחשבונות שנת הכספים 1993**. ירושלים: הכנסת.
- סבו-לאל, ר' וצדקה, ה' (2015). **360° – התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון: צורכי המשתתפים והמענים הנפוצים**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. דמ-15-692.
- ראובן, י' (2008). תכניות התערבות ממוקדות צוות במסודות לטיפול סמכותי כופה. בתוך מ' חובב, ח' מהל ומ' גולן (עורכים), **מסיכון לסיכוי – התערבויות טיפוליות עם עוברי חוק צעירים ונוער במצוקה** (עמ' 317–340). ירושלים: כרמל.
- ראזר, מ' (2009). לא נוטשים: מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית-הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 29**, 59–77.
- שרעבי, ע' (2008). **בדידות, מצב רוח, מוטיבציה ותקשורת באינטרנט בקרב מתבגרים עם וללא ליקויי למידה, בהתייחס לסביבה חינוכית ולחומרת הלקות**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
- Anderson, A. R., Cristenson, S. L., & Sinclair, M. F. (2004). Check & connect: The importance of relationship for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95–113.
- Bowman-Perrott, L. J., Greenwood, C. R., & Tapia, Y. (2007). The efficacy of CWPT used in secondary alternative school classrooms with small teacher/pupil ratios and students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 30*(3), 65–87.
- De La Ossa, P. (2005). "Hear My Voice": Alternative high school students' perceptions and implications for school change. *American Secondary Education, 34*(1), 24–39.
- Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivet, K. (2011). A literature review of research quality and effective practices in alternative education settings. *Education and Treatment of Children, 34*, 489–510.
- Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. *The High School Journal, 89*(3), 10–21.
- Gagnon, J. C., & Barber, B. R. (2015). Research-based academic and behavioral practices in alternative education settings: Best evidence, challenges, and recommendations. *Transition of Youth and Young Adults, 28*, 225–271.
- Gutherson, P., Davies, H., & Daszkiewicz, T. (2011). *Achieving successful outcomes through alternative education provision: An international literature review*. UK: Center for British Teachers Education Trust. available at <http://cfbt.hs.llnwd.net/e1/~media/cfbtcorporate/files/research/2011/r-achieving-successful-outcomes-through-alternative-education-provision-full-2011.pdf>
- Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2002). Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2000–2001. *Education Statistics Quarterly, 4*(3), 42–47.

- Kochhar-Bryany, C. A., & Lacey, R. (September, 2005). *Alternative education as a quality choice for youth: Preparing educators for effective programs*. Persistently Safe Schools 2005: National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence, Philadelphia.
- Mannig, P. K., & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 463–477). London: Sage.
- Marshall, J. H., Aguilar, C. R., Alas, M., Castellanos, R. R., Castro, L., Enamorado, R., et al. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, 60(1), 51–77.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336–347.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Olaniyan, D. A., & Ojo, L. B. (2008). Staff training and development: A vital tool for organizational effectiveness. *European Journal of Scientific Research*, 24(3), 326–331.
- Pomeroy, E. (2000). Experiencing exclusion. *Improving Schools*, 3(3), 10–19.
- Quinn, M. M., Poirier, J. M., Faller, S. E., Gable, R. A., & Tonelson, S. W. (2006). An examination of school climate in effective alternative programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(1), 11–17.
- Redl, F. (1959). The concept of a "therapeutic milieu". *American Journal of Orthopsychiatry*, 29(4), 721.
- Siegrist, J., Drawdy, L., Leech, D., Gibson, N., Stelzer, J., & Pate, J. (2010). Alternative education: New responses to an old problem. *Journal of Philosophy and History of Education*, 60, 133–140.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbery Park, CA: Sage.
- Te Riele, K. (2008). Are alternative schools the answer? *New Transitions: Re-Engagement Edition*, 12(1), 1–6.