

הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית

חובר על ידי המשרד האירופי של האגודה הבין-לאומית של העובדים החינוכיים-סוציאליים (AIEJI), ברצלונה, ינואר 2005¹

עריכה והפקה של המהדורה העברית*: **עמנואל גרופר**

פתח דבר

המטרה המרכזית של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI) (International Association of Social Educators) היא להדגיש ולהפיץ את הפילוסופיה העומדת מאחורי עבודה חינוכית-חברתית או חינוכית-טיפולית. פילוסופיה זו מיושמת באמצעות מעורבות גבוהה של העובדים בפעילויות המתבצעות בשותפות מלאה עם הצרכנים. פעילות משותפת זו עם הצרכנים מתייחסת לפעילות ברמת הפרט, לפעילות קבוצתית ולפעילות עם המשפחות ועם הקהילה. כל זאת, מתוך חתירה להעצים כל אחד מהגורמים האלה ובדרך זו לפתור בעיות של פרטים, של קהילות ושל חברה שלמה.

האגודה הבין-לאומית מקדמת את המקצוע על ידי כינוסם של עובדים חינוכיים-סוציאליים מכל העולם לפעילויות משותפות באמצעות כנסים, עבודה על פרויקטים משותפים ויצירת תיאום עם ארגונים בין-לאומיים אחרים.

אחד האתגרים המשמעותיים ביותר שלקח על עצמו המשרד האירופי של האגודה הוא יצירת תהליך מעמיק של עבודה על מנת להשיג את הכרת האיחוד האירופי בעיסוק החינוכי-סוציאלי על בסיס מתכונת שתוצג להלן. כדי להגיע לתוצאה זו,

* תודה לד"ר חזי אהרוני שסייע במלאכת התרגום מהשפה האנגלית, לאהוד אמיר על העריכה הלשונית ולעמותת "אפשר" שיזמה את פרסום המהדורה העברית של המסמך.

1 רשימת האגודות המקצועיות שהיו שותפות בעיצוב המסמך האירופי מפורטת בנספח 1.

כונסו שני סמינרים, בני שלושה ימים כל אחד. הסמינרים התקיימו בברצלונה, מקום מושבו של המשרד האירופי של AIEJI, בהנהגתו של טוני ג'וליה (ג'וליה פרש לאחרונה, ומחליפו הוא ג'ורדי אוסורייגה).

לסמינרים אלה הוזמנו נציגי אגודות מקצועיות של עובדים חינוכיים-סוציאליים ממדינות האיחוד האירופי. הם גיבשו מסמך מקיף למדי שהוגש למוסדות האיחוד האירופי לשם הכרה רשמית בעיסוק המקצועי הזה.

מסמך זה, הנושא את השם "מצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה", עוסק בכישורים המקצועיים של העוסקים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית (גרופר, 2006; A Common Platform for Social Educators in Europe, 2006; Julia, 2005). הרקע לחיבורו של מסמך זה היא החלטה עקרונית של האיחוד האירופי לתת לאזרחי המדינות השונות החברות בו אפשרות לנוע באופן חופשי ממדינה למדינה וגם לקבל רישיון לעסוק במקצוע שאותו רכשו במדינת האם בכל אחת ממדינות האיחוד. מטרה זו מצוינת באופן מפורש בסעיף 15 של פרוטוקול האיחוד האירופי בנוגע להגדרת כישורים מקצועיים שאגודות מקצועיות רשאיות להגדיר כתנאי להכרה באדם כמקצוען בתחום מוגדר (COM, 2004).

כדי להגיע למצב זה, נקבעו לכל עיסוק מקצועי המבקש הכרה שכזו על ידי האיחוד, תהליכים מובנים הכוללים הגדרה של סטנדרטים להכשרה, לתכנים ולאופני התפקוד וכן לקוד אתי מחייב.

הנהלת הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI החליטה לעשות שימוש נוסף במסמך האירופי ולפתח על בסיסו מסמך רחב יותר, בעל משמעות בין-לאומית. לשם כך הועבר המסמך לכל סניפי הארגון מתוך כוונה שישמש השראה לדיונים מקומיים שייצרו ידע חדש ורלוונטי. כך עשינו גם בישראל. כינסנו, ביזמתו של הסניף הישראלי של AIEJI, הפועל בחסות עמותת "אפשר", אנשי מקצוע בכירים ממגוון שירותים וארגונים הפועלים בשדה החינוכי-סוציאלי, ליום עיון ודיון מעמיקים שעסק בניתוח המסמך האירופי. ההערות שנתקבלו מעמיתינו בישראל, יחד עם הערות נוספות שהתקבלו מנציגי מדינות אחרות שאינן חברות באיחוד האירופי, שימשו בסיס לדיון בהנהלת הארגון הבין-לאומי שהתכנסה בנובמבר 2006 בוונציה. בעקבות הערות ותוספות אלה יגובש מסמך שיישא את הכותרת: **"הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים – מסגרת מושגית"**. המטרה איננה לגבש הגדרה סגורה וסופית של תחום העבודה החינוכית-סוציאלית, כי אם לספק מקור השראה לעובד הבודד, למסגרות הפעילות של עובדים חינוכיים-סוציאליים ולמקצוע בכללותו. הכוונה היא שהמסמך יעורר דיונים בקרב העובדים בכל מדינה. תוצאותיהם של דיונים אלה עשויות לתרום לפיתוח ולהעמקת הגיבוש של המקצוע החינוכי-סוציאלי. יש לראות את "הצהרת מונטווידאו" שנוסחה במהלך הקונגרס העולמי ה-16 של AIEJI כחלק בלתי נפרד ממסמך זה (הצהרת מונטווידאו מובאת במלואה בנספח 2).

סברנו, שלמרות השוני במציאות החברתית והתעסוקתית בין אירופה לישראל, ובמיוחד לאור הפער בין הסטטוס הפורמלי שיש לעיסוק החינוכי-סוציאלי במדינות אירופה לבין המצב המצוי בארץ, חשוב להפיץ מידע זה בקרב הקהילייה המקצועית הרלוונטית בישראל. זוהי מטרתו של פרסום כתב עמדה זה בכתב העת "מפגש", שהוא כלי הביטוי המדעי המרכזי בישראל לעוסקים ולמתעניינים בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית.

אנו מאמינים, כי מסמך זה עשוי לשמש אותנו כזרז וכגורם מדרבן בתהליך המתמשך של החתירה לשינוי פני הסטטוס של העיסוק בארץ לקראת סטטוס מקצועי מלא דוגמת המצב באירופה, שאותו אנו רואים בתור המודל הרצוי.

רקע ומטרה

בכינוס הראשון של נציגי אגודות מקצועיות של העובדים החינוכיים-סוציאליים באירופה, כינוס שהתקיים בתאריכים 8–10 באוקטובר 2003 בברצלונה, הוסכם להכין הצעה למצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים. ההצעה אמורה לסייע לעובדים אלו לזכות במעבר חופשי בין מדינות אירופיות המוכנות לוותר על צעדים מגבילים, לפי סעיף 15 במסמך הרשמי של האיחוד האירופי (COM, 2004) ². *Directive on the recognition of professional qualifications*

בהתאם לאמנה של האיחוד האירופי, המסמך המוזכר לעיל מתייחס אך ורק למדינות החברות שבהן מוסדר המקצוע שברצונו של המועמד להשיג, וכאשר המועמד רכש את "**ההסמכות המקצועיות**" הנדרשות במדינה חברה אחרת מזו שבה הוא מעוניין לעסוק במקצועו (סעיף 2). "**מקצוע מוסדר**" מוגדר כ"פעילות מקצועית או קבוצה של פעילויות מקצועיות, שהכניסה אליהן, הפרקטיקה שלהן או אחת מצורות ההעסקה בהן, מותנית – באופן ישיר או עקיף – בסעיפים חוקתיים, בתקנות או בהסדרים מנהליים הנוגעים למקצוע או לכישורים מקצועיים" (סעיף 3). "**כישורים מקצועיים**" מוגדרים כ"כישורים שהוכחו על ידי מטלת סיום של הכשרה פורמלית, יכולות מוכחות כמוזכר בסעיף (a) (2) 11 ו/או ניסיון מקצועי".

המסמך מתייחס במיוחד לכל העיסוקים אשר אינם זכאים להכרה אוטומטית על סמך ניסיון מקצועי או קיומם של תנאי הכשרה מינימליים. זאת בהשוואה לעיסוקים שבהם קיימת הכרה אוטומטית, כגון: רופא מומחה מטפל, אחות האחראית לטיפול כללי, רופא שיניים, וטרנר, רוקח ואדריכל.

סעיף 14 של המסמך מאפשר למדינה המארחת להכיר בהכשרותיו של הפונה, בתנאי שהפונה יעמוד בהצלחה ב"**מדד הערכה מתקנת**", מדד אשר עשוי לכלול מבחן הוכחת יכולת או חיוב העובד בתקופת התנסות לשם התאמה. במקרה של הבדלים משמעותיים בתוכן ההכשרה, מדינה תוכל לדרוש התנסות מקצועית במקום שימוש

2 הפניה להצעה של הנחיה על ההכרה בהכשרה מקצועית: COM (2004) 317 final.cf

במדד הערכה מתקנת. עם זאת, לא תוכל מדינה חברה לדרוש התנסות מקצועית במקום שימוש במדד הערכה מתקנת, במקרה של פערים משמעותיים המתייחסים רק לאורכה של תקופת ההכשרה.

בסעיף 15 של המסמך מוצג המונח **"מצע משותף"**. סעיף 15 קשור לסעיף 14, כיוון שהוא מאפשר פטור מהצורך לעמוד בתנאיהם של **"מדדי הערכה מתקנת"**, אם כישורי המועמד עומדים בקריטריונים שבבסיסה של החלטת "הוועדה להכרה בכישורים מקצועיים". קריטריונים אלה יכולים להיות מוצעים על ידי **"ארגונים ואגודות לאומיים אירופיים, פרטיים או ציבוריים, אשר מייצגים את המקצועות"**.

"מצע משותף" מוגדר בסעיף 15 כ**"מערכת של קריטריונים המתייחסים לכישורים של אנשי מקצוע, קריטריונים המעידים על רמה מספקת של מיומנויות לשם עיסוק במקצוע מסוים, קריטריונים שבהתבסס עליהם מעניקים ארגונים והתאגדויות אלה הכרה בהכשרה שנרכשה במדינות החברות"** (COM, 2004).

במסמך זה מוצגת רשימת הקריטריונים הנדרשים לשם הסמכת אנשי מקצוע, קריטריונים שמטרתם להבטיח מיומנות ברמה מספקת. טקסט זה מגדיר **"מצע משותף"** עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים³. הוא גובש בסימפוזיון האירופי השני של הארגונים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה. הסימפוזיון התקיים בברצלונה ב-23–26 בנובמבר 2004 ואורגן על ידי המשרד האירופי של האגודה המקצועית הבין-לאומית של עובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI)³.

מבוא לעבודה חינוכית-סוציאלית

הכף היישומי

שורשיה של העבודה החינוכית-סוציאלית נעוצים בעבודה עם ילדים וצעירים בעלי קשיים. ייתכן שהקשיים נוצרו בילדות או בהתבגרות, וייתכן שמקורם בהקשרים ובנסיבות מיוחדות. תחום זה כולל בימינו עבודה חינוכית-טיפולית עם קבוצות ממוקדות של ילדים, מתבגרים ומבוגרים בעלי צרכים מיוחדים, וכן מבוגרים בסיכון מיוחד, כגון בעלי מוגבלות נפשית, מכורים לסמים ואלכוהול, חסרי בית וכדומה. תחום העבודה החינוכית-סוציאלית מתפתח ללא הרף וכולל יצירת מענים חדשים ושיטות התערבות וטיפול: קבוצות מיקוד, שיטות טיפול לא שגרתיות ועוד.

הכף הערכי

עבודה חינוכית-סוציאלית מאופיינת כאסטרטגיה מיוחדת התורמת לאינטגרציה של הקהילה. היא מהווה חלק מהפתרונות שמספקת הקהילה לבעיות של שילוב חברתי,

3 מסמך זה הוא תרגום מאנגלית של המסמך אשר הוא הסימוכין ואשר עליו הוסכם על ידי כל מי שהשתתף בסימפוזיון השני. במקור באנגלית נכתב כי כל מדינה תתרגם את המסמך לשפתה ותתאימו גם לתרבותה.

במיוחד אלה הצומחות על רקע צרכים חינוכיים וחברתיים. העובדים בתחום זה עוסקים בדרך מיוחדת באנשים אשר נדחים על ידי החברה ומצויים בשוליה. לפיכך, תכני המקצוע משתנים בהתאם למצבים החברתיים, התרבותיים והחינוכיים שנוצרו על ידי כל קהילה.

מרכיב יסודי בעבודה חינוכית-סוציאלית הוא הנעה לשילוב חברתי ומניעת שוליות ודחייה חברתית. הדבר מתבצע תוך כדי פעילות גומלין חברתית, וזאת על מנת לתמוך בפרטים ובקבוצות שבסיכון ולעזור להם כך שיוכלו לפתח את משאביהם שלהם בקהילה משתנה.

הכך התאורטי

עבודה חינוכית-סוציאלית ניתנת להגדרה כ"תאוריה על אודות האופן שבו תנאים פסיכולוגיים, חברתיים וחומריים, וכן תפיסות ערכיות שונות, מעודדים או מונעים התפתחות וצמיחה כללית, איכות חיים ורווחה של הפרט או הקבוצה".

הכך החברתי-אתי

בעבודה החינוכית-סוציאלית מעורבים המטפלים באופן אישי בפעילות ועושים שימוש במשאביהם העצמיים ובמיומנויותיהם על מנת לתמוך בנזקקים ולסייע בהתפתחותם. פעילות זו נעשית עם המטופלים עצמם. עבודה חינוכית-סוציאלית היא פעילות מכוונת. היא תוצאה של מודעות ושיקול דעת, המתורגמים לתהליך מתוכנן וממוקד במטרה. האופי ההתערבותי של עבודה חינוכית-סוציאלית פירושו כי בהתבסס על שיקול דעת מקצועי, מוגדרות מטרות הנוגעות לחייהם ולהתפתחותם של אנשים אחרים. משום כך מבוסס התחום המקצועי גם על מערכת של ערכים וכללי אתיקה.

עבודה חינוכית-סוציאלית ניתנת לתיאור כתהליך הכולל פעולות חברתיות ביחס לבני אדם, כפרטים וכקבוצות. שיטות העבודה הן רב ממדיות וכוללות סיוע והעצמה, חינוך, טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח של מרחב חיים המשולב. בטיפול שאינו מנתק את הפרט מהחברה.

המטרה היא לאפשר השתתפות חברתית מלאה וקידום מעורבות אזרחית לכול.

חינוך סוציאלי כולל את הממדים הבאים:

- ♦ סיוע והעצמה
- ♦ חינוך (למידה)
- ♦ טיפול
- ♦ התערבות
- ♦ הגנה
- ♦ פיתוח מרחב חיים שאינו מנתק את הפרט מהחברה

קידום מעורבות אזרחית והשתתפות חברתית

המטרה של שילוב חברתי ומימוש אזרחות מלאה לכול משמעה שעובדים חינוכיים-סוציאליים מחויבים לזהות מנגנונים של דחייה חברתית ולהתנגד להם באופן פעיל. הם מחויבים להפיץ לרשויות הציבוריות מידע על אודות מנגנונים של דחייה חברתית.

עבודה חינוכית-סוציאלית מבוססת על האמנה לזכויות האדם של האומות המאוחדות. בבסיסה מונחת הבנה יסודית של ערכו של כל אדם, ללא הבחנה בין גזע, מין, גילו, אמונתו, מעמדו החברתי והכלכלי ורמתו האינטלקטואלית.

יעדה ותוכנה של עבודה חינוכית-סוציאלית נעים בין יצירה של תרבות חיי היומיום מחד גיסא לבין תמיכה ביצירת תרבותו של הפרט עצמו מאידך גיסא.

עבודה חינוכית-סוציאלית היא מקצוע דינמי ביותר, הדורש גמישות, התאמה והסתגלות. עבודה זו אינה מחויבת למסורת מדעית מסוימת. הידע המקצועי שהוא חלק מהעיסוק בעבודה החינוכית-סוציאלית, הוגדר על ידי מדעים שונים. כיום מוגדר המקצוע על ידי מגוון דיסציפלינות רב תחומיות שונות מתחומי מדעי הרוח והחברה, כגון: פסיכולוגיה התפתחותית, פסיכולוגיה חברתית, אתיקה, אנתרופולוגיה, סוציולוגיה תרבותית וסוציולוגיה. נוסף על כך, קיימים מספר נושאים ותחומי עיסוק, כגון מנהל, ניהול ותנאים פוליטיים של רווחה וכן נושאים של תקשורת, פעילות ותרבות. ידע מקצועי זה מאפשר לעובדים חינוכיים-סוציאליים לקשר בין ניתוח ביקורתי של המצב לבין גיבוש פעולות בונות לשם שינויו.

לפיכך, המיומנויות של עובדים חינוכיים-סוציאליים מאופיינות בסיתזה של ידע, מיומנויות וגישות מתחומים שונים. תכניות הלימודים החינוכיות-סוציאליות כוללות נושאים תאורטיים ומעשיים כאחד, וכך הן הופכות לחוליה מקשרת בין תאוריה ופרקטיקה.

עבודה חינוכית-סוציאלית מתבצעת במגע ישיר עם ילדים, צעירים ומבוגרים, ולעתים קרובות לאורך תקופה ארוכה. הטיפול אינו מוגבל לזמן מסוים במשך היום. מכך נובע שהעובד החינוכי-סוציאלי מטפל במספר מצומצם יחסית של מטופלים. כיוון שכך, הוא מסוגל להכיר את הפרט באופן יסודי. המגע הישיר מספק לעובד החינוכי-סוציאלי הזדמנות ליצור יחסים קרובים ואינטימיים, מתמשכים ויציבים.

העובד החינוכי-סוציאלי שעבר הכשרה אמור להיות מסוגל לסייע לפרט בהגשמתו העצמית, תוך התאמה לצרכיו ולמטרותיו. בין היתר, משמעות הדבר היא:

- ♦ עזרה לאנשים בהתפתחותם עד לנקודה שבה הם יכולים לפתור את בעיותיהם בעצמם או לחלוק בהן עם אחרים.

- ♦ טיפוח יכולתם של אנשים לקבוע עבור עצמם כיצד להתפתח וכיצד להסתגל למציאות.

במושגים כלליים, השיטות שנוקטים עובדים חינוכיים-סוציאליים הן מרובות, וניתן לתארן כמאמצים המשלבים את צורכיהן של אוכלוסיות היעד עם מטרתה של

העבודה החינוכית-סוציאלית. הפרספקטיבה החינוכית ממוקדת במטופל ומכוונת לערכים כדמוקרטיזציה, מימוש עצמי ואוטונומיה. האידאל הוא האדם המועצם,⁴ אשר מסוגל להבין את הקהילה ולפעול בה באמצעות תובנותיו, הידע שלו ומיומנויותיו.

היבט משותף למגוון התחומים של העבודה החינוכית-סוציאלית הוא הבנה בסיסית, שהתהליך הבין-אישי הנו כלי חיוני ונפוץ בתהליך החינוכי-טיפול. עקרונית, הכלים של העובד החינוכי-סוציאלי הם גופו ומוחו. עקב כך נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים להיות מסוגלים להגדיר תכנים, יחסים, דינמיקות ושיטות.

עובדים חינוכיים-סוציאליים אינם עובדים רק על בסיס תאוריות שונות ושיטות מרובות. התפתחותה של עבודה חינוכית-סוציאלית משולבת בהתפתחותן של שיטות עבודה וטכניקות מתאימות. ניתן לומר ששיטות המקצוע משתנות בתקופות מסוימות ותלויות בהבנת היחסים בין הפרט והחברה בכל תקופה.

עבודה חינוכית-סוציאלית מתייחדת ביחס בין-אישי ובכך שהתהליך החינוכי-טיפולי הוא יחס חברתי בין עובדים מקצועיים המשתתפים בתהליך ובין ילדים, צעירים או מבוגרים. עקב כך נדרש העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל ומוכן להקדיש את עצמו לעבודתו. עובדים חינוכיים-סוציאליים צריכים להיות מחויבים, אחרת הם אינם יכולים לבנות יחסי אמון וקשרים משמעותיים עם אנשים אחרים.

עבודה חינוכית-סוציאלית היא מקצוע המורכב משילוב ייחודי של ידע תאורטי, מיומנויות מעשיות ומחויבות. על העובד החינוכי-סוציאלי להיות מחויב לחתור לשילובם של קבוצות שוליות ופרטים וכן גם לזהות מנגנונים של הרחקת אנשים, נידוים ודחיקתם לשולי החברה, לחשוף אותם ולהתנגד להם.

דרישות מעובדים חינוכיים-סוציאליים בנוגע לחינוך, פרקטיקה והכשרה

עובדים חינוכיים-סוציאליים חייבים להיות בעלי הכשרה חינוכית בסיסית המסווגת ברמה 4, על פי סעיף 11 במסמך על ההכרה בכשירויות מקצועיות. רמה זו מקבילה לרמת בוגר במסגרת על-תיכונית, שמשמעותה – בין שלוש לארבע שנות לימוד בתקן מלא. ההכשרה החינוכית צריכה להיות מוכרת ומאושרת על ידי הרשויות הלאומיות המסמיכות לעבודה חינוכית-סוציאלית. כמו כן, היא צריכה להיות מוכרת על ידי הארגון המקצועי במדינה שבה פועל העובד החינוכי-סוציאלי, כמכשירה לעסוק בעבודה חינוכית-סוציאלית.

ההכשרה צריכה להתקיים באוניברסיטאות או במכללות ברמה המוכרת על ידי הרשויות הלאומיות כמספקת חינוך בסיסי לעובדים חינוכיים-סוציאליים. היא חייבת להבטיח שישודות הידע משקפים את הכישורים המקצועיים הנדרשים מעובדים חינוכיים-סוציאליים, כישורים המצוטטים בחלק הרביעי של מסמך

4 מועצם – מתייחס להרחבה של חופש הבחירה והפעולה. הדבר מעורב בהגדלת הסמכות והכוח של הפרט בכל הקשור למשאביו ולהחלטות אשר משפיעות על חייו.

זה. כמו כן, יש להבטיח שהמחקר הלאומי והבין-לאומי המעודכנים ביותר יכללו בתכניות ההכשרה.

המוסד החינוכי המכשיר עובדים נדרש להיות מעורב בהתפתחויות רלוונטיות ובפרויקטים מחקרניים הקשורים לעבודת השדה ולהיות שותף פעיל בשדה פעילות זה. אחד החלקים בהכשרתו של הסטודנט צריך להיות מוקדש לפרויקטים כאלו.

אימון ועבודה מעשית בשטח חייבים להיות חלק בלתי נפרד מהתכנית. המוסד החינוכי ומקום ההתנסות המעשית צריכים לעבוד במשותף בהכשרה או התנסות מעשית אלו.

מערכת ציבורית מוכרת להשתלמויות חינוכיות עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים צריכה להיות מובנית ומשולבת במקצוע. המערכת צריכה להיות קשורה להכשרה החינוכית הבסיסית, על מנת שהידע וההתנסויות הנרכשות יביאו תועלת להכשרה זו.

הרשויות המוסמכות של מקומות העבודה החינוכית-הסוציאלית אחראיות לדאוג לכך שהעובדים החינוכיים-הסוציאליים יקבלו חינוך מתמשך והשתלמויות, וזאת כדי לשפר באופן מתמיד את איכות העבודה בשדה זה.

הכשרה ואימון בשטח צריכים להיות מקיפים, כדי שהסטודנט ירכוש התרשמות ראיסטית על אודות הארגון ועבודת השטח ויאתגר את עצמו מעצם החשיפה לעבודה המיושמת בשטח.

ההכשרה והאימון האלה צריכים להסתיים בתהליך רישוי, כדי שהסטודנט יוכל להמשיך או לסיים את תהליך ההכשרתו.

חיוסנויות מקצועיות עבור עובדים חינוכיים-סוציאליים

להלן יש להבין את המונח "מיומנות" כפוטנציאל של העובד החינוכי-סוציאלי לפעול בקשר למטלה, מצב או הקשר מסוים, פוטנציאל המורכב מידע וכישורים בתחום הקוגניטיבי, הביצועי והחברתי, כמו גם מגישה וממוטיבציה ערכיות.

באופן כללי, קיימים שני ממדים באפיון היכולות של עובדים חינוכיים-סוציאליים: ממד אחד מסמן את הרמות השונות המתארות כיצד נדרש העובד החינוכי-הסוציאלי להיות מסוגל לפעול, להתערב ולבקר את עצמו בהקשרים יישומיים שונים; הממד השני קשור למיומנויות המרכזיות הנובעות מנקודות מבטה המגוונות ומתנאיה של עבודה חינוכית-סוציאלית.

חיוסנויות בסיסיות

המורכבות של ביצוע התפקיד המקצועי מחייבת את העובד החינוכי-סוציאלי לשלוט במגוון המיומנויות הבאות:

1. **מיומנות התערבות** – העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לפעול באופן ישיר ובלתי אמצעי בזמן אמת ולתת מענה לצרכיו ולמשאלותיו של הילד, הנער

או המבוגר בדרך מתאימה ולאורך זמן. הפעולה יכולה להיות מונעת על ידי אינטואיציה או ידע לא מילולי, אבל עליה להתבסס גם על ידע תאורטי או על ידע המבוסס על ניסיון. כאשר מתעורר הצורך לפעול, העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לפעול באופן מיידי (immediacy).

2. **מיומנות הערכה ואבחון** – מיומנות חיונית נוספת עבור העובד החינוכי-סוציאלי היא היכולת לתכנן התערבויות ופעילויות עתידיות, לארגן ולקיים ביקורת עצמית ביחס אליהן. העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות מסוגל לבצע תכנון וביקורת עצמית על ידי יישום תאוריה וידע, אבל גם על ידי יכולת להפעיל ביקורת על אופן פעולתו שלו או על אופן פעולתם של אחרים. הוא חייב להיות מסוגל לאמוד נכונה את הקשר בין כוונה, פעולה ותוצאה.

3. **מיומנות רפלקטיבית** – העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לחשוב באופן רפלקטיבי יחד עם עמיתיו ועם אנשי מקצוע אחרים על אודות התחומים המקצועיים הבעייתיים. זאת על מנת להבטיח גיבוש הבנה מקצועית משותפת על הדרך לקידום המקצוע והתפתחותו. יש להפיץ את התובנות הן בקרב אנשי המקצוע והן בקרב הציבור.

חיוניות נורמטיבית

1. מיומנויות למתן טיפול פרטני וטיפול יחס בין-אישי

התנאים הבסיסיים עבור עבודה חינוכית-סוציאלית מהווים את מסגרת העבודה לשם יצירת פרופיל שליטה במיומנויות (קומפטנטיות) של העובד החינוכי-סוציאלי. היחס האישי לאדם הזקוק לתמיכה הוא מרכזי בכל מעורבות של עבודה חינוכית-סוציאלית. עבודה זו מכילה את הטיפול הפרטני באדם הזקוק לתמיכה. שני הקצוות שביניהם נעים יחסים אלה מאופיינים על ידי ההתייחסות הבין-אישית. לכן, מיומנויות של טיפול פרטני וטיפול יחסים בין-אישיים משמעותיים הם חיוניים לכל פעולה חינוכית-סוציאלית.

בשנים האחרונות קיבל הטיפול הפרטני מעמד מרכזי בהרבה בחיי העבודה באופן כללי. מנהלים וצרכנים דורשים היום, הרבה יותר מאשר בעבר, מיומנויות אישיות, כגון: התחייבות, מוטיבציה, גישה ו"לב". מבחינת עובד חינוכי-סוציאלי, העובד עם אנשים, יש זווית נוספת לסוגיית המחויבות האישית כלפי העבודה: היחס האישי כלפי הילד, הנער או המבוגר. בהקשר זה קיימת השפעה רבה להשקפה החינוכית ההומניסטית, לרקע האישי, למחויבות הערכית, לאתיקה ולמוסר.

הצד האישי של המקצועיות מתאפיין ביכולת לעבוד באופן מקצועי תוך כדי פיתוח יחס בין-אישי. כלי זה יוצר את הקשר המשמעותי עם הילד, הנער או המבוגר. היישום הרגשי של מאפיין זה מחייב עיבוד והתאמה לכל צרכן כפרט. כל קשר כזה משאיר טביעת אצבעות המשפיעה על המחנך הקשור לילד, לנער או למבוגר, ותורם ליכולתו של העובד החינוכי-סוציאלי להיות מעורב בחייו של אדם אחר.

יחס זה אינו סימטרי. על העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל להתייחס באופן אישי ומקצועי לכל צרכן, ואילו הצרכן אינו מחויב ביחס דומה כלפי העובד. אסימטריה זו משקפת גם יחסים של כוח, אשר עלולים להיות הרסניים אם לא משתמשים בהם באופן בונה. העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות מודע לכך, ובעניין זה ישנה חשיבות להשקפתו האנושית הבסיסית, לנורמות שלו ולערכיו.

על מנת לטפל באישיות של אדם אחר, נדרשת יכולת הכללה גבוהה, רמה גבוהה של יכולת למיקוד מקצועי, הבנת צרכיו של הצרכן, אתיקה מקצועית ומוסר. דרישה אחרונה, אך לא פחות חשובה, היא יכולת לעשות הפרדה בין יחסים פרטיים ליחסים מקצועיים. הפרדה זו מחייבת אמפתיה רבה, מצפון, השקפה אתית, פתיחות, התאמה אישית, חוש אחריות ותובנה מקצועית מעמיקה.

2. מיומנויות חברתיות ותקשורתיות

עבודה חינוכית-סוציאלית איננה בבחינת "הופעת יחיד". היא תלויה ומבוצעת במידה רבה בשיתוף מספר גדול של גורמים מעורבים: צרכנים – ילדים, נערים ומבוגרים, עמיתים, הורים, קבוצות מקצועיות אחרות, גופי סמכות אחרים ועוד. על כן חייב העובד החינוכי-סוציאלי להיות בעל מיומנויות חברתיות ותקשורתיות גבוהות.

מרבית העבודה החינוכית-הסוציאלית – בכל הרמות – מתבצעת בצוותים של עמיתים למקצוע או בקבוצות. לפיכך חייבים המהנכים להיות מסוגלים להשתתף בצוותי עמיתים ולשתף אתם פעולה. עם זאת, חלק מהמיומנויות התקשורתיות של העובד החינוכי-סוציאלי יצטרך לבוא לידי ביטוי בשטח, במקום שבו לא תמיד קיימת הרמוניה והסכמה על המטרות, האמצעים והשיטות. תיתכנה מחלוקות בין עמיתים ביחס לדרכי הטיפול בצרכן, ביחס למעורבות הורים וקרובי משפחה, ביחס לגורמים חברתיים מוסמכים או ביחס למערכות פוליטיות.

שיתוף פעולה ועבודת צוות הם מאפיינים בסיסיים בעבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי. שיתוף פעולה בונה מתרחש כאשר קונפליקטים מטופלים ונעשה בהם שימוש בדרך בונה. אלה הם מאפיינים חיוניים עבור רווחתו של הצרכן ועבור המקצועיות וסביבת העבודה הפסיכולוגית של העובד החינוכי-סוציאלי. על כן נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים להיות מיומנים לפתור קונפליקטים, לטפל בהם ולהשתמש בהם בדרך בונה. פעולה בדרך זו נעשית על בסיס הידע שלהם בשיטות טיפול בקונפליקטים, בצורות שיתוף פעולה, בדינמיקה קבוצתית, בפסיכולוגיה של עבודה וכדומה.

בנוגע להורים, קרובי משפחה של הצרכן וכמובן, לא פחות חשוב – הצרכנים עצמם, על העובד החינוכי-סוציאלי לשלוט במיומנויות תקשורת מיוחדות, תאורטית וכן מעשית ושיטתית, על מנת להעביר אל המקבל במדויק מסרים ודעות המכוונים אליו, תוך התחשבות בקודים התרבותיים והחברתיים שלו, שפתו ורקעו, במיוחד כאשר נדרש העובד לשיחות קשות ונוקבות.

חלק ניכר מהעבודה החינוכית-סוציאלית מתרחש תוך כדי שיתוף פעולה בין-תחומי. על כן נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים להיות בעלי יכולת לעבוד בקבוצות

בין-תחומיות. הם צריכים להיות מסוגלים להשתמש במינוחים מקצועיים בקשריהם עם קבוצות רב מקצועיות, וכן עליהם להיות מצוידים בידע בסיסי על אודות המקצועות והמינוחים של הקבוצות המקצועיות האחרות עמן הם באים בקשרי עבודה יומיומיים.

נוסף על כך, על העובדים החינוכיים-סוציאליים להיות בעלי יכולת לשתף פעולה עם הרשויות המוסמכות, עם מנהלים (אדמיניסטרציות) ועם קרובי משפחה של הצרכנים. מכך מתחייבות מיומנויות חברתיות ותקשורתיות משמעותיות ויכולת להתאים את המינוחים החברתיים-חינוכיים לעבודה עם השותף המסוים שעמו הם מתקשרים.

ואחרון, אך לא פחות חשוב – העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות בעל יכולת לייעץ להורים ולקרובי משפחה ולהדריכם. על כן עליו להיות מסוגל ליטול על עצמו את תפקיד היועץ ולהכיר בעצמתו של תפקיד זה. עניין זה דורש מיומנויות תקשורת גבוהות, ידע ושליטה בטכניקות ייעוץ והדרכה.

לצורך זה נדרשים מהעובד החינוכי-סוציאלי הידע והיכולות הבאים:

- ♦ יכולת לעבוד עם קבוצות עמיתים וידע בטכניקות לבניית עבודה קבוצתית ודינמיקה קבוצתית.
- ♦ יכולת לעבוד עם קבוצות בין-תחומיות בטווח רחב של מטלות.
- ♦ ידע בסיסי על מקצועות אחרים, מינוחיהם המקצועיים וכללי האתיקה שלהם.
- ♦ יכולת לשתף פעולה עם הוריו של הצרכן ועם קרובי משפחתו.
- ♦ יכולת להשתמש בשיטות שונות של שיתוף פעולה בין-תחומי.
- ♦ יכולת לתקשר ברמות שונות, כולל שליטה בכלי תקשורת שונים.
- ♦ ידע ויכולת להשתמש בשיטות שונות של טיפול במצבי קונפליקט.
- ♦ יכולת לנתח בעיות ומצבים מורכבים על בסיס התנסויות מעשיות וידע מוכח על בעיות פסיכולוגיות וחברתיות שונות.
- ♦ יכולת לייעץ, להדריך ולהפעיל טכניקות ייעוץ והדרכה שונות.

3. מיומנויות ארגוניות

ליחסים בין-אישיים יש מטרה וכיוון המונעים על ידי המטלה החינוכית לפתח, לתרבת ולהקנות שליטה בחיים כדי לגבש יכולות התמודדות. המעשים והפעילויות של העבודה החינוכית-סוציאלית מכוונות למטרה זו. לשם כך נדרשות **מיומנויות מקצועיות וארגוניות, וכן מיומנויות חשיבה, אבחון ופעולה**. מיומנויות אלו יאפשרו לעובד החינוכי-סוציאלי לתכנן וליישם פעילויות חברתיות-חינוכיות ולהפעיל תהליכים המבוססים על היחס החברתי-חינוכי, וזאת על מנת להגיע למטרה המקצועית המקווה.

על המיומנויות הארגוניות של העובד החינוכי-סוציאלי להיות קשורות למנהל, לניהול ולאופן הפיתוח של מקום ההעסקה. זאת, כדי שהארגון והעבודה החינוכית-סוציאלית יתפקדו כמתוכנן ובאופן שיטתי. העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מסוגל לתכנן וליישם פעילויות ותהליכים וכן לתעד ולהעריך אותם, כשם שהוא עושה לגבי חזונה, מטרותיה ושיטותיה של העבודה החינוכית-סוציאלית.

על כן נדרש העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל לבצע – בתוך המסגרת הכללית, באופן עצמאי ובשיתוף פעולה עם אחרים – את הפעולות הבאות:

- ♦ להגדיר מטרות לפרקטיקה הכוללת של המוסד והעבודה החינוכית-סוציאלית, כולל המסגרת החינוכית הפיזית והפסיכולוגית, ולתכנן ולבנות אותה באופן שיטתי.
- ♦ להגדיר מטרות למטלות קטנות וגדולות, לפעילויות חינוכיות-סוציאליות, לתהליכים ולפיתוח פרויקטים המכוונים לפרט ולקבוצות כאחד, ליוזם, לתכנן, לבנות, ליישם, לתאם ולהעריך אותם.
- ♦ לשאת באחריות למעשיו ולהחלטותיו ולהיות מסוגל להניע אחרים לבצע אותם, בהתבסס על מקצועיות וניסיון.
- ♦ להתאים וליישם ייעוץ והדרכה אישיים וקבוצתיים להורים, לקרובי משפחה, לעמיתים ולקבוצות מקצועיות אחרות.

לבה של העבודה החינוכית-סוציאלית, ומכאן המיומנויות הנדרשות מהעובד החינוכי-סוציאלי, ממוקדים בילד, בנער ובמבוגר ובצורכיהם. זאת אף על פי שהפרקטיקה החינוכית-סוציאלית כוללת כיום תפקידים ופעילויות רבים יותר מאשר בעבר – תפקידים מנהליים, השתתפות בפגישות, הכנת תזכירים, דו"חות כתובים, ניירות עמדה וכדומה.

לפיכך חייבים העובדים החינוכיים-סוציאליים להיות בעלי ידע על נהלים והסדרים מנהליים הכלליים למקומות העבודה החינוכית-סוציאלית. לדוגמה – איתור יעדים (IT), תיעוד, הערכה ואבחון, ניהול ישיבות עם עמיתים וכן מפגשים עם הורים, קרובי משפחה של הצרכן וקבוצות מקצועיות אחרות.

4. מיומנויות קהילתיות (מערכתיות)

הקהילה, המערכת הציבורית, סדר היום הפוליטי, הורים, קרובי משפחה של צרכנים וקבוצות מקצועיות אחרות ולמעשה, גם המוסר העצמי של העובד החינוכי-סוציאלי וכן כללים אתיים ומקצועיים – כל אלה מגדירים את התנאים הנדרשים לביצוע נאות של עבודה חינוכית-סוציאלית. העובד החינוכי-סוציאלי נדרש לפעול, להגיב, לשאת ולתת ולשאת במשימה החברתית בהתחשב בתנאים אלה. **מיומנויות מערכתיות** כוללות את המיומנויות המורכבות המאפשרות לעובד החינוכי-סוציאלי לפעול באותם תנאים. יש לזכור כי העבודה החינוכית-סוציאלית היא מטלה חברתית. הצרכים החברתיים המשתנים, שינויים בסדר היום הפוליטי וכן מעורבותן של מערכות ציבוריות ופרטיות המהוות גם חלק ממקום עבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי – כל אלה מכתיבים את מסגרת העבודה של העובד, את תכניה ואת מעמדה. מחד גיסא, על העובד החינוכי-סוציאלי לתמוך בצרכנים ולהדריכם ביחס ל"מערכת". מאידך גיסא, עליו לממש את הציפיות והדרישות הקהילתיות מקבוצות אלה. כמו כן נדרש העובד החינוכי-סוציאלי לסייע בשיפור ובפיתוח מסגרות חדשות עבור אותן קבוצות ולתרום לשיפור תנאיהם.

כפי שהוזכר לעיל באשר לסביבת העבודה של העובד החינוכי-סוציאלי, הוא אינו חי רק את חייו הפרטיים. מקום עבודתו הוא מוסד חברתי, וככזה הוא מהווה חלק מארגון גדול יותר, ארגון אשר בנה את המסגרת הכללית המאפשרת את ביצוע הפעילויות של העבודה החינוכית-סוציאלית.

על העובד החינוכי-סוציאלי להיות בעל ידע על ההקשר שבמסגרתו פועל מקום העבודה ובעל יכולת להתייחס להקשר זה ולפעול במסגרתו. על כן חייב העובד להתברך בכישורים הבאים:

- ♦ ידע מקיף ויכולת לתכנן את העבודה בתוך המסגרת החוקתית, הכללים וההסכמים הנוגעים לעבודת העובד החינוכי-סוציאלי.
- ♦ ידע המבוסס על מקצועו ויכולת לפעול במסגרת השירות הציבורי או סוכנות חברתית פרטית, כולל ידיעה של היררכיות בתהליכי קבלת החלטות וצווים פורמליים.
- ♦ הבנה על אודות ארגונים ומערכות מנהליות וסדרי ניהולם ויכולת לעמוד בדרישות עכשוויות ועתידיות הקשורות ליזמות ציבוריות ופרטיות, למטרת תיעוד, הערכה, מיפוי ובקרת איכות.
- ♦ ידע על מערכות רלוונטיות למטרות הערכה, מיפוי ותיעוד של עבודה חינוכית-סוציאלית.
- ♦ תובנה מקיפה ויכולת לקחת חלק כאדם בעל סמכות מקצועית בדו-שיח ובמשא ומתן על החלטות של רשויות מקומיות, החלטות הנוגעות למסגרת המקומית של העבודה החינוכית-סוציאלית; למשל, החלטות בנוגע למדיניות כלפי ילד או נער, כלפי צוות, כלפי שוק העבודה או כלפי המשפחה.
- ♦ יכולת לפעול בהתאם לעובדה שעבודה חינוכית-סוציאלית, כפעילות שרובה מתרחש במרחב הציבורי, זוכה לעניין ציבורי רב. על כן חייב העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל ליטול חלק גם בשיח החברתי העכשווי בנושאים הקשורים בעבודה החינוכית-סוציאלית ובהשפעתה על הקהילה.

5. מיומנויות התפתחות ולמידה

הציפיות והדרישות הגוברות מהרשויות הציבוריות לתיעוד, הערכה, בקרת איכות ושיתוף פעולה בין-תחומי, מסייעות מחד גיסא לקבוע תנאי הסמכה בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית, אך מאידך גיסא, הן דורשות זמן ומשאבים, אשר במקרים רבים באים על חשבון היחסים הבין-אישיים עם הצרכן והטיפול הישיר בו. על כן, לא תמיד ניתן להיענות לבקשתם או לדרישתם של ההורים והקרובים כי העובד החינוכי-סוציאלי ישהה זמן רב ככל האפשר עם הצרכן ויעניק לו את מרב תשומת הלב החינוכית. מכך נגזרות מיומנויות שניתן אולי לסכם בחלקן כ**מיומנויות מערכתיות** ובחלקן כ**מיומנויות התפתחות ולמידה**.

יעדיהן של עבודת השטח, המשימות, האתגרים והבעיות שעמן מתמודדת העבודה החינוכית-סוציאלית משתנים באופיים ובעצמתם עם ההתפתחות בחברה והשינויים

בסדרי העדיפויות הפוליטיים. לכך יש להוסיף דרישה מוגברת להערכה, לתיעוד, למיפוי וליעילות. נוסף על כך מתבצעים מחקרים חדשים. ידע חדש מתפתח כל העת בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית ומאפייניה. ההשפעות ותופעות הלוואי של ידע חדש זה אמורות להשפיע על הפרקטיקה ועל השיטות המיושמות, ואלו צריכות להתחשב בהתפתחויות.

האמור לעיל מחייב פיתוח מתמשך של פתרונות ושיטות עבודה וכן התפתחות מתמשכת של מיומנויות, כך שהעובד החינוכי-סוציאלי יהיה בעל המיומנויות החיוניות להתמודדות עם המשימות העכשוויות בכל עת.

העובד החינוכי-סוציאלי צריך להיות מוכן לשינויים ומצויד בכלים מתאימים, כדי שיוכל לבצע את הפעילויות הבאות:

- ♦ לפעול בהתאם למיומנויותיו המקצועיות ובסיסן התאורטי ולפתח ולשפר אותם על ידי חינוך והשתלמויות מתמשכות, פיתוח פרויקטים, פיקוח על ידי עמיתים וכדומה.
- ♦ לחפש ולצבור ידע ולרכוש מיומנויות באופן מתמשך וליישם בשדה.
- ♦ לצבור ידע שיטתי ואסטרטגי וכן מאגר מיומנויות שדי בהם על מנת להשתתף בתכנון שיפורים אסטרטגיים וביישומם.
- ♦ ליטול חלק בלמידה פורמלית, כמו גם בתהליכים של למידה לא פורמלית.
- ♦ לאסוף בשיטתיות ידע מהתנסויות מוצלחות, לתעד ניסיון, להכליל ממנו ולהשתמש בו לשם ביצועה ופיתוחה של העבודה החינוכית-סוציאלית (התפתחות המבוססת על ניסיון). כל זאת, באופן עצמאי או עם אחרים.
- ♦ לחשוב באופן ביקורתי ולהעריך את איכות עבודתו, באופן עצמאי או עם אחרים.
- ♦ לכלול ניתוחים, פיתוח ותוצאות של מחקר בביצוע ובהתפתחות של העבודה החינוכית-סוציאלית ובהרחבת הידע הבסיסי שלה (התפתחות המבוססת על ידע).
- ♦ להיות מסוגל להשתתף בניתוח יסודי ולתרום לו וכן לפעילויות פיתוח הקשורות לעבודתו שלו.

6. מיומנויות המיוצרות על ידי הפרקטיקה המקצועית

ישנן דעות שונות בקרב קבוצות מקצועיות אחרות בנוגע לאופן שבו על העובדים החינוכיים-סוציאליים לבצע ולנהל את מקצועם החינוכי-טיפול, כך שזה יקדם את עבודתם עם הילד, הנער או המבוגר בדרך הטובה ביותר. באותה מידה חשובה ההבנה העצמית של העובד, האתיקה, המוסר והנורמות של המקצוע. אלה בונים את מסגרת עבודתו של המחנך ביחס למגעיו עם ילדים, נוער ומבוגרים ועם עמיתים שעמם הוא משתף פעולה. ניתן לסכם את המיומנויות הנגזרות מכך כ**מיומנויות המיוצרות על ידי הפרקטיקה המקצועית**.

בדברנו על מיומנויות המיוצרות על ידי הפרקטיקה המקצועית, הכוונה היא בין היתר למיומנויות בין-אישיות, מיומנויות חברתיות ותקשורתיות, מיומנויות קהילתיות וראייה מערכתית וכן מיומנויות ארגוניות ומיומנויות של למידה והתפתחות. נוסף על

מיומנויות אלה, נדרשות מיומנויות בשטח הנובעות מפרקטיקה מקצועית, כך שצירוף סך כול המיומנויות יאפשר את ביצוען הבטוח של המטלות היומיומיות בעבודה החינוכית-סוציאלית באופן מקצועי ואתי.

מיומנויות אלה כוללות:

א. ידע תאורטי ומיומנויות שיטתיות – חינוך סוציאלי מתפתח בימינו היטב ובונה לעצמו מערכת תפיסות ייחודית ועצמאית, אף שהוא אינו מעוגן באופן מלא בתאוריה חד-משמעית. במשך הזמן מקבל התחום החינוכי-סוציאלי מרכיבים נורמטיביים על יסוד הפרקטיקה המקצועית. אלה משלבים יסודות מתחומי הפדגוגיה, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, האנתרופולוגיה, הפילוסופיה ועוד. פרקטיקה חינוכית-סוציאלית, על כן, פירושה ניסיון ומקצועיות בתחום החינוכי-טיפולי וכן ידע תאורטי ומעשי, שיטות וכלים.

על כן נדרשים עובדים חינוכיים-סוציאליים:

- ♦ להכיר את התאוריות הבסיסיות המוכרות באופן כללי והבולטות בתחום החינוכי-טיפולי והחינוכי-חברתי.
- ♦ להיות מסוגלים לחפש וללמוד תאוריות ושיטות שכיחות ומתאימות, חינוכיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות, אנתרופולוגיות וכדומה, ולכלול אותן ברפרטואר המקצועי.
- ♦ להיות מסוגלים לנמק את מעשיהם ופעולותיהם, על בסיס תאוריות ושיטות מוכרות ומקובלות.
- ♦ להיות בעלי יכולת לתרום ליצירה של ידע על בסיס תיאורים מוכרים, חשיבה מקורית וניסיון שנצבר במהלך העבודה החינוכית-סוציאלית.

ב. מיומנויות התנהגות של המקצוע – נוסף על ידע תאורטי ומעשי, קיימים מרכיבים חיוניים נוספים בפיתוח המקצועיות של העבודה החינוכית-סוציאלית. מרכיבים אלו כוללים נורמות, אתיקה ומוסר של המקצוע. לשם רכישתן נדרשת סדרה של מיומנויות מקצועיות החיוניות להתנהלות העובד בחיי היומיום. מיומנויותיו של העובד החינוכי-סוציאלי וההתנהגות הנורמטיבית של המקצוע מחייבות, בין השאר, את הכישורים הבאים:

- ♦ שליטה במינוחים ובמושגים של המקצוע והשתתפות ביצירתם.
- ♦ יכולת להפנים את האתיקה ואת הנורמות המוסריות של המקצוע ולהשפיע על עיצובן.
- ♦ יכולת ליטול חלק בדיונים ולהכין טיוטות של מסמכים, הסכמים וכדומה, מסמכים אשר מתבססים על עקרונותיו של מקצוע העבודה החינוכית-סוציאלית.
- ♦ ידע של מינוחים, מושגי יסוד ואתיקה של מקצועות קרובים.

ג. מיומנויות תרבותיות – מקצועיותו של העובד החינוכי-סוציאלי כוללת גם מיומנויות תרבותיות. אלה כוללות רגישות תרבותית והבנת תרבויות שונות וערכים תרבותיים. על העובד החינוכי-סוציאלי להיות מסוגל להשתמש במיומנותו

התרבותית בכל הנוגע להבנת ערכיו והגיונו הפנימי של הפרט בקשריו המקצועיים עם ילדים, נערים ומבוגרים, כך שיוכל לתרום לפיתוח יכולותיהם התרבותיות ולהאציל עליהם ערכים חברתיים ותרבותיים.

למיומנותיו התרבותיות של העובד החינוכי-סוציאלי אם כך מספר ממדים:

♦ יחס נושא פרי כלפי הצרכן תלוי בעובדה שהעובד החינוכי-סוציאלי יודע ומכיר בכך שערכים תרבותיים מסייעים ליצור ולקיים את אופן ההתייחסות של הילד, הנער או המבוגר כלפי אנשים אחרים ואת הדרך שבה הם מתייחסים אל הקהילה ומתנהגים במסגרתה.

♦ ידע לגבי ההבנה של תרבויות שונות וערכיהן, או היכולת לרכוש ידע זה.

♦ מודעות לתרבות שבה פועל המוסד ובה מופעלת הפרקטיקה הסוציאלית-חינוכית והיכולת להתייחס לתרבות זו. כך מועברים יסודות תרבותיים אלה לילד, לנער ולמבוגר כחלק מההתפתחות החברתית-חינוכית ומהמשימה של השגת שליטה בחיים.

ד. מיומנויות יצירתיות – העובד החינוכי-סוציאלי חייב להיות בקיא בצורות שונות של הבעה ומיומנויות יצירתיות, כגון תנועה, דרמה ומוסיקה, היכולות לפתח ולהפעיל, ולהיות מודע לכך שניתן לעשות במיומנויות אלה שימוש מושכל כחלק מהעבודה החינוכית-סוציאלית; זאת במשולב עם ההתפתחות הרגשית, החברתית, הלשונית והקוגניטיבית של הפרט.

נוסף על כך, על העובד החינוכי-סוציאלי לשתף פעולה עם הילד, הנער או המבוגר בתהליך הבאתו לידי רכישתן ופיתוחן של צורות הבעה חדשות ולידי הרחבה של יכולותיו היצירתיות בהקשר חברתי ותרבותי.

דרישה לבסיס אתי לעבודה החינוכית-סוציאלית

עבודתו המקצועית של עובד חינוכי-סוציאלי מבוססת על ערכים דמוקרטיים והומניסטיים. עובדים חינוכיים-סוציאליים תומכים בשוויון ובכבוד כלפי כל האנשים ונותנים תשומת לב מיוחדת לצרכיו של הפרט. הם מכבדים את זכויותיהם של מטופליהם ומגנים עליהן, ובפרט על זכותם לפרטיות ולעצמאות. עובדים חינוכיים-סוציאליים משתמשים במומחיות המקצועית שלהם כדי לשפר את תנאי המגורים ואיכות החיים של מטופליהם. הם נדרשים לגלות כבוד, אכפתיות ואמפתיה כלפי מטופליהם ובני משפחותיהם, לגלות הזדהות עם קבוצות פגיעות, להילחם כנגד עוני ולהיאבק למען צדק חברתי. כל אלה מהווים את היסוד המקצועי-אתי של העובדים החינוכיים-סוציאליים.

חטרותיהם של עקרונות ההנחיה האתית

♦ לטפח את המודעות האתית בנוגע פעולות בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית.

♦ לטפח את הפרקטיקה הטובה ביותר ולחתור לביצוע המקצועי הטוב ביותר, בהתאם לעקרונות ולקריטריונים אוניברסליים מוכרים שהוגדרו בסימפוזיון השני של האיגוד האירופי של העובדים החינוכיים-סוציאליים.

- ♦ לדרבן את יצירתו של עניין חברתי בעבודה החינוכית-הסוציאלית ולהסב תשומת לב ליסודות האתיים של העבודה החינוכית-הסוציאלית.
- ♦ לפתח בקרב עובדים חינוכיים-סוציאליים זהות מקצועית, ללא תלות במדינת המוצא שלהם.
- ♦ לעודד חשיבה ביקורתית-אתית והחלפת דעות בין עובדים חינוכיים-סוציאליים.

עקרונות אתיים לביצוע נאות של התפקיד

- ♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים מכבדים את ההצהרות והמסמכים של האומות המאוחדות ושל ארגוני זכויות אדם בין-לאומיים אחרים, שבהם מופיעה קריאה לכבד ולהגן על החירות, השוויון, הכבוד והאוטונומיה של כל בני האדם ומבצעים את תפקידיהם באופן מצפוני, ללא התחשבות בלאומיותם, רקעם האתני, דתם, צבעם, מינם או יכולותיהם האינדיווידואליות.
- ♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים פועלים בשיתוף פעולה מלא עם מטופליהם או צרכניהם, על מנת לממש ולטפח את הפוטנציאל שלהם להתמודד ולשלוט בחייהם. העצמה של הפרט, מודרכת על ידי כבוד והערכה, היא גורם חיוני בפרקטיקה המקצועית של עובדים חינוכיים-סוציאליים.
- ♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים שומרים על חיסיון הקשור לפרטיהם האישיים של מטופליהם. חיסיון מקצועי נדרש על מנת להגן על זכויותיהם של מטופלים או צרכנים, כדי שהם עצמם יוכלו לשלוט בענייניהם הפרטיים. חיסיון הוא אבן היסוד של יחסי אמון בין עובדים חינוכיים-סוציאליים ומטופליהם. כל מידע אישי חייב להיות רשום ומאוכסן כך שהנגישות אליו תהיה מוגבלת. אם נחוץ מידע אישי למטרות של חינוך או למטרה אינפורמטיבית, חובה לקבל את רשות המטופל או המשפחה ולשמור על עילום שם, אם המטופל או נציגו מבקשים זאת. פטור משמירה מקצועית על חיסיון הצרכן יינתן רק במקרים שיש הצדקה לכך בשל סדר עדיפות גבוה יותר, וכאשר הפטור זוכה לגיבוי על ידי מוסדות רשמיים.
- ♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים חייבים לשמור על סטנדרטים מקצועיים גבוהים. בכך נכללים ידע מקצועי, ביקורת עצמית אתית ואיכות של העבודה היומיומית. העובדים החינוכיים-סוציאליים נושאים באחריות מלאה למעשיהם, בלי כל קשר לדרישות שעשויות להיות מופנות אליהם מסמכות עליונה. הם מכבדים את עצמאותם האישית של מטופליהם או צרכניהם ומתנגדים לכל שימוש בכוח שאינו מעוגן בחוק או בנוהל או שאינו מוצדק מבחינה אתית.
- ♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים נושאים באחריות מקצועית בהתאם להכשרתם. הם שואפים לספק שירות העונה על הדרישות המקצועיות המחמירות ביותר ואחראים לשמור על רמת הידע המקצועי שלהם.
- ♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים מתנהגים כלפי עמיתיהם בכבוד ומשתדלים להגן על הכבוד ועל האינטרסים של המקצוע ושל קהיליית העוסקים בו. מערכת

שירות מקיפה ומתואמת היטב נשענת על יחסים חיוביים בין הצוות וצרכני השירות. על עובדים חינוכיים-סוציאליים להפגין כבוד ואמון כלפי אנשי מקצוע אחרים, עמיתים ואנשי מנהל בסביבת העבודה שלהם. הם מבקשים את עזרתם של מומחים אחרים במידת הצורך, מכירים במומחיות של אנשי מקצוע אחרים ונעזרים במומחיותם שלהם כדי ליעץ לאחרים.

♦ עובדים חינוכיים-סוציאליים נושאים באחריות ליצירת מודעות לתנאים שיוצרים בעיות חברתיות ועלולים להוביל לנידוי חברתי או לתנאי חיים בלתי נסבלים.

♦ לעתים נאלצים עובדים חינוכיים-סוציאליים לפעול כשדולה בקרב פוליטיקאים או דרך התקשורת, על מנת להציע דרך טובה יותר שעשויה להביא לשינוי חברתי חיובי. בכל הופעה בציבור, על העובד החינוכי-סוציאלי להבהיר אם הוא פועל באופן עצמאי או בשם המקצוע או התפקיד. עובדים חינוכיים-סוציאליים נצמדים לקוד האתי המקצועי שלהם ולעיקרון של נשיאה אישית באחריות.

♦ אין להחשיב עקרונות וערכים אלה כתיאור מלא ושלם של הפרקטיקה המקצועית המקובלת על העובדים החינוכיים-סוציאליים ברחבי העולם.

מקורות

גרופר, ע' (2006). **מצע משותף לעובדים חינוכיים-סוציאליים באירופה**. ירושלים: עמותת "אפשר" והסניף הישראלי של AIEJI.

A Common Platform for Social Educators in Europe (2006). *Child and Youth Care Forum*, 35(5–6), 375–389.

COM (2004). *Directive on the recognition of professional qualifications*. cf, 317, final.

Julia, T. (2005). *A Common Platform for Social Educators in Europe*. Barcelona: European Bureau of the International Association of Social Educators (AIEJI).

נספח 1: רשימת האגודות המקצועיות שהיו שותפות בעיצוב המסמך האירופי

- ◆ Asociacion Estatal de Educacion Social (ASEDES), Spain.
- ◆ Associazione Nazionale Educatori Professionalli (ANEP), Italy.
- ◆ Caring for Children, United Kingdom.
- ◆ Col·legi d'Educadores I Educadores Socials de Catalunya (CEESC). Catalunya, Spain.
- ◆ Colexio Educadores Sociais de Galicia (CESG), Galicia, Spain.
- ◆ Federation Suisse Romande des Travailleurs de l'Education specialisee (FERTES), Switzerland.
- ◆ Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO), Norway.
- ◆ Formation d'Educateurs Sociaux Europeens/European Social Educator Training (FESET).
- ◆ Irish Association of Social Care Workers (IASCW), Ireland.
- ◆ Landelijke Bediendencentrale — Nationaal Verbond voor Kaderpersoneel (LBC-NVK), Belgium.
- ◆ National Children's Bureau (NCB), United Kingdom.
- ◆ Nederlandse Vereniging voor Sociaal Pedagogisch Hulpverleners (NVSPH), Netherlands.
- ◆ Russian Union of Social Workers and Social Pedagogues (RUSW&SP), Russian Federation.
- ◆ Schweizerische Berufsverband der SozialpadagogInnen (SBVS), Switzerland.
- ◆ Social Paedagogerned Landsforbund (SL), Denmark.
- ◆ Throskathjalfafelag Islands, Iceland.
- ◆ Verein von Erziehern Gefahrdeter Jugend in Deutschland e.v (VEGJD), Germany.

נספח 2: הצהרת מונטווידאו

זוהי הצהרה אשר התקבלה במונטווידאו בסיומו של הקונגרס העולמי ה-16 של AIEJI, ב-18 בנובמבר 2005, ובה נאמר:

א. אנו מכריזים ומאשרים בזה על קיומו של התחום החינוכי-סוציאלי בעל ייעוד הממוקד בהבטחת זכויותיהם של אנשים שעמם אנו עובדים. תחום זה מצריך את מחויבותנו המתמשכת בכל הרמות: האתיות, הטכניות, המדעיות והפוליטיות.

ב. כדי לממש מחויבות זו, התפקיד של העובד החינוכי-סוציאלי חייב להתחזק, כמו גם השתלבותו בפעילות צוותים בין-מקצועיים וארגונים המפעילים קבוצות עובדים מגוונות.

ג. משימה זו מחייבת העסקת עובדים חינוכיים-סוציאליים בעלי הכשרה ראשונית (לפני הכניסה לעבודה) טובה והשתתפות בהשתלמויות מקצועיות רצופות.

ד. השתלמויות אלה חייבות להדגיש מיומנויות ושיטות פעולה, תוך כדי שמירה על בחינה ביקורתית מתמדת של שיטות אלה.

ה. אנו רואים את החשיבות ביישום גישה שיטתית בתפקוד המקצועי כדרך שתתרום להכשרה ולשיפור התפקוד המקצועי. זכותם של הצרכנים היא לקבל שירותים מעובדים חינוכיים-סוציאליים המוכשרים לתפקיד. בדרך זו גם תתממש הגישה העקרונית בתחום הפוליטי-פדגוגי ביחס לתהליכי העבודה הראויים.

ו. אנו מצהירים ומאשרים מחדש את המחויבות כי אתיקה חייבת לשמש נקודת התייחסות קבועה של העובד כפרט כמו גם של הקולקטיב שלנו כאנשי מקצוע. זאת, תוך כדי מעורבות פעילה של הצרכנים עצמם.

ז. עובדים חינוכיים-סוציאליים מאשרים מחדש את מחויבותנו לערכים דמוקרטיים ולצדק חברתי, להגן על המורשת התרבותית שלנו ועל הזכויות הבסיסיות של כל בני אנוש. אנו משוכנעים כי בדרך זו ניתן ליצור עולם אחר וטוב יותר.

הגיע הזמן ל"חנה העיקרית"

שלמה רוזי

את כתב העמדה המתאר את המסגרת המושגית לכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים ניתן לבחון בו-זמנית בשני אופנים. קודם כול, יש לראותו במבט אוהד, המפרגן להשקעה המרובה בתוצר שמציג לפנינו לראשונה, כמדומני, מסמך מסודר המקובל הן על נציגים של מדינות אירופיות והן על נציגות ישראלית מוסמכת. המסמך מנסה להגדיר את הכישורים המרכזיים של העובדים הקרויים, בין השאר, "חינוכיים-סוציאליים", ויש בו ניסיון ראשוני ומעניין לתת למסגרת הכישורים גם מסגרת מושגית.

האופן השני הוא לבחון את המסמך באופן ביקורתי ולראות בו התייחסות חשובה, אך כזו הפונה למכנה הרחב מדי והמוסכם מדי של התחום. בסופה של קריאת מסמך זה, על אף העבודה הרבה שהושקעה בו, קשה לקבוע **מה מייחד את העיסוק המקצועי** בתחום ששמותיו רבים, וכיצד ניתן להגדירו בדרך "האבחנה המבדלת" בהשוואה לעיסוקים נוספים בתחום החינוכי-סוציאלי-טיפולי. מתוך הערכה רבה למסמך ולמחבריו, ברצוני לפתח ולהרחיב את ההיבט הביקורתי, כדי שנוכל לאתר את נקודות התורפה לקראת המהלך הבא, וכדי שכל עבודה בעתיד תוכל ליהנות מפירותיו של מסמך זה.

1. הדילמה המרכזית בעניין העבודה החינוכית-סוציאלית קשורה למהות תפקידו של העובד בעבודתו היומיומית וביחסי הגומלין שלו עם אנשי מקצוע טיפוליים מתחומים קרובים, ביניהם עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומדריכים חברתיים בפנימיות לנוער מנותק (רומי, 2007). הדילמה מתבטאת בעיקר במתח שבין ההיבטים הטיפוליים להיבטים החינוכיים-חברתיים בעבודה עם נוער מנותק, בקהילה ובמוסדות פנימייתיים ומתרכזת בשאלת הגבולות, היינו מהי הנקודה שבה מפסיק העובד לקידום נוער לטפל בנער או בנערה ואמור להפנותם לאנשי מקצוע אחרים, בעלי ידע תאורטי ומעשי שונה או בעלי הסמכה שונה? כמו כן קיימות סוגיות ההסמכה על היבטיה השונים וסוגיית הגדרת אוכלוסיית היעד. תקוותי שמסמך זה יתחיל בתהליך המגדיר את הגבולות האלה נכזבה, ולצערי אין גם אמירה בדבר הצורך בקבלת מתווה שיוביל להכרעה בדילמה זו ובשאלות הנובעות ממנה.

2. במסמך מצוין ש"עבודה חינוכית-סוציאלית היא מקצוע דינמי ביותר הדורש גמישות, התאמה והסתגלות. עבודה זו אינה מחויבת למסורת מדעית מסוימת [...] כיום מוגדר המקצוע על ידי מגוון דיסציפלינות רב תחומיות שונות מתחומי מדעי

הרוח והחברה" (עמ' 120). מכאן מסיקים מחברי המסמך ש"המיומנויות של עובדים חינוכיים-סוציאליים מאופיינות בסיתתה של ידע, מיומנויות וגישות מתחומים שונים. תכניות הלימודים החינוכיות-סוציאליות כוללות נושאים תאורטיים ומעשיים כאחד, וכך הן הופכות לחוליה מקשרת בין תאוריה ופרקטיקה" (עמ' 120). התיאור והגישה אכן משרטטים תמונת מצב עדכנית של התחום, ובמידה רבה אפשר למצוא בתיאור את הסיבה המרכזית ליציבות של התחום, על אף הבעייתיות הכרוכה בו שתוארה לעיל. עם זאת, התיאור כולל גם את אחת הסיבות המרכזיות לכך שהתחום מדשדש בכל הקשור להתפתחותו כתחום ייחודי ומובחן המעוניין לפתח את הסיתתה שבין הדיסציפלינות השונות לכלל גישה ייחודית (אקלקטית-אינטגרטיבית או כל שילוב אחר). ניתן לבחון בהקשר זה במידה מסוימת של קנאה תחומי דעת שהחלו בצורה דומה אך "הבינו" עד מהרה שכדי לשרוד, וברמה גבוהה יותר, עליהם להעניק לעיסוק ייחודיות מקצועית, אקדמית ומחקרית (גם אם מבחינתם עדיין אין זה מספק) ולפתח לשם כך מסלולי הכשרה רבים ומגוונים. תחילת צמיחתם של תחומי דעת אלה (כגון יעוץ חינוכי ועבודה סוציאלית) הייתה דומה לזו של העבודה החינוכית-סוציאלית, אך הם השכילו לפתח מינוח ייחודי ומחקר אקדמי ויישומי מתאים, וכן – פעילות ענפה בתחום החברתי-ציבורי ובתחום הפוליטי, לקידום העיסוק ולפיתוחו. התיאור בכתב העמדה יכול לשמש "מקלט שקט" להנהלות התחום החינוכי-סוציאלי המעוניינות להנציח את המצב ולהימנע מלקדם את פיתוחם של עובדים מקצועיים ומיומנים היכולים להפיח רוחות חדשות בארגון, ואולי בתוך כך, לעקור חלק מהקיים.

3. ייחודה של עבודה חינוכית-סוציאלית על פי המסמך הוא "ביחס בין-אישי ובכך שהתהליך החינוכי-טיפולי הוא יחס חברתי בין עובדים מקצועיים המשתתפים בתהליך ובין ילדים, צעירים ומבוגרים" (עמ' 121). קשה או אף תמוה לראות ביחס בין-אישי בלבד את ייחודה של העבודה החינוכית-סוציאלית. וכך גם לא ברורה הכוונה במינוח "יחס חברתי". בהקשר המקומי הישראלי ניתן לראות במינוח זה יסוד ראשוני בלבד לקשרים בין-אישיים, שאיננו יכול להוביל להתפתחות ראויה של התהליך המקצועי.

4. המסמך מציין את מקום ההכשרה ואת תכניה בהתאם לחוקי המדינות השונות. על ההכשרה להתקיים באוניברסיטאות או במכללות מוכרות, אך במפתיע אין הכרה להכשרה אקדמית במובן המקובל כיום (תואר ראשון מוכר) אלא לסיום מסגרת על-תיכונית בלבד. בהתאמתו של המסמך למציאות הישראלית יש להדגיש את החיוב בהכשרה האקדמית ולראות בה כיום את האפשרות היחידה להכשרה של עובדים בתחום החינוכי-סוציאלי. התחליפים שהיו בסיסם של ארגונים ומוסדות שונים איבדו זה מכבר את תוקפם המקצועי, ויש לחתור להכרה אקדמית מקובלת (המנחם וכפיר, 1994), שתאפשר מחד גיסא פיתוח תכניות לתואר שני ושלישי, כפי שכבר ניתן לראות במוסדות שונים, ומאידך גיסא – מובילות לימודית לתחומי דעת קרובים.

5. המסמך עמוס בתיאור מיומנויות מגוונות שעל העובד החינוכי-סוציאלי לפתח ולרכוש כדי לבצע את עבודתו בצורה נאותה. עם רובן של המיומנויות המתוארות ניתן להסכים, אך מתמיהה הקביעה שדווקא המיומנויות היצירתיות הן אלו שבהן חייב העובד להיות בקיא, בהן "צורות שונות של הבעה ומיומנויות יצירתיות, כגון: תנועה דרמה ומוסיקה, היכולות לפתח ולהפעיל" (עמ' 130). אין בכוונתי להמעט בחשיבות שבפיתוח מיומנויות אלו, ועם זאת לא ברור כיצד ניתן לשלבן ברמה סבירה לצורך התערבות מושכלת ומקצועית כמצופה, בתכנית הכשרה הכוללת כבר את המיומנויות האחרות. כמו כן יש להביא בחשבון שדווקא בתחומים אלו התפתחו עיסוקים של עובדים מקצועיים ייחודיים מאוד שבחרו בתחומים אלו כתחום הייחודי שלהם, הן לצורך ההגדרה העצמית והן לצורך בירור ייחודם בהשוואה לעובדים מקצועיים אחרים הקרובים לתחום החינוכי-סוציאלי ("האבחנה המבדלת").

ניתן לקוות שעמותת "אפשר" וגורמים מקצועיים נוספים ישתמשו בכתב עמדה זה כבסיס איתן ויחברו עתה להמשך פיתוח כתב העמדה עם דגש על מתווה שיוביל לחידוד הייחודיות של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל.

מקורות

- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה, **חברה ורווחה**, טו(1), 99–112.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך רומי ש' ושמידע מ' (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 453–468). ירושלים: מאגנס.

הכישורים המקצועיים של העובדים החינוכיים-סוציאליים

חיים להב

רקע כללי לדיון

בראשית דבריי ברצוני לברך על העלאת נייר העמדה שגובש על ידי האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI) לסדר היום הציבורי המקצועי של העובדים החינוכיים-טיפוליים בישראל. המסמך, שעוסק בהגדרה המקצועית של העבודה החינוכית-סוציאלית כפי שהיא מקבלת ביטוי בכמה מדינות בעולם, מוגש כסיכום דיון שהתקיים בסניף האירופי של האגודה, ובמובן זה הוא בוודאי משקף את העמדות של הארגונים שלקחו חלק בדיונים הללו ומיוצגים באגודה, ואינו משקף עמדות של ארגונים הפועלים כיום באירופה ובעולם ועוסקים בעבודה חינוכית-טיפולית, שלא השתתפו בדיון (לדוגמה: FDYW – Federation for Detached Youth Workers). בכל מקרה, בולטת מאוד העובדה שזהו תהליך חשוב, שמובל על ידי ארגונים מקצועיים ולא על ידי משרדים מקצועיים של המדינות.

גם בישראל מתקיים הדיון על תהליך התפתחותו והתמקצעותו של העובד החינוכי-טיפולי זה למעלה משלושים שנה, מאז הוקם השירות לקידום נוער, לטיפול באוכלוסיות נוער בסיכון במסגרת משרד החינוך. הדיון סובב בדרך כלל על שלושה צירים מרכזיים, המשיקים זה לזה ומשלימים זה את זה:

1. מעמדו של המקצוע במרחב המקצועות הקיימים כיום במסגרת שירותי הרווחה ושירותי החינוך בישראל (בעיקר מאחר שזהו מקצוע חדש יחסית, שמנסה להתמקם בתפר שבין שני השירותים החברתיים-חינוכיים). הדיון בנושא זה משפיע על מעמדו המקצועי של המקצוע בין שאר המקצועות המשיקים לו.
2. מיצובו הסטטוטורי של המקצוע בהיבט של ההסדרים הארגוניים החוקתיים המשפיעים על מעמדו החוקי-ארגוני, דיון זה השפיע בעיקר על יציבותו ועל תקציבו של המקצוע בשטח.
3. תהליך ההכשרה וההסמכה של האנשים המבקשים להצטרף למקצוע. הדיון בנושא זה מתייחס לשאלות: מהם הכשרים והתכונות של האדם המיועד למקצוע? מהם התכנים והמימוניות הנדרשים להכשרתו? ומי מוסמך להעברתם של התכנים וההכשרות בכדי להסמיק את העובדים למקצוע? דיון זה בעצם משלים את הסוגיות הקודמות וסוגר מעגל של תנאי הכניסה לעיסוק ותנאי ההסמכה לאנשי המקצוע העוסקים בו.

חידושו של נייר העמדה שמוצע בפנינו הוא בהעלותו את נקודת המבט של ארגון ה-AIEJ בקשר לשתיים מן הסוגיות הללו:

1. העובדה שיש מדינות שהצעידו את המקצוע צעד אחד קדימה אל עבר ההכרה הרשמית – המעוגנת בחקיקה בתקנות או בהסדרים מנהליים.
2. העובדה שיש ניסיון להגדיר את המקצוע בתחומי ידע תאורטי וידע מעשי המבוססים על תפיסה ערכית וחברתית ומעוגנים באתיקה המוסכמת על העובדים העוסקים במקצוע החינוכי-טיפולי.

השאלות לדין

- השאלות המרכזיות שאני מבקש להעלות לדין על רקע העמדות העולות מנייר העמדה הן:
1. האם אנחנו כאן, בישראל, יכולים להגיע להגדרה של המקצוע במונחים של ידע, ערכים ופרקטיקה, כפי שזו גובשה על ידי ארגונים שונים בחו"ל העוסקים בעבודה חינוכית-טיפולית? או אולי עדיין צריך להתקיים כאן דו-שיח בין אקדמיה, ארגוני עובדים ומעסיקים?
 2. האם המציאות הישראלית הנוגעת לאוכלוסיות היעד של העיסוק, לתחומי הפעילות שלו ולדרכי הכשרתם, הסמכתם והעסקתם של העובדים, תואמת את התהליכים שמתוארים בנייר העמדה האירופי?
 3. ועל רקע השאלות הקודמות – האם אנחנו "בשלים" להיכנס לתוך המסלול של הסדרת המקצוע? ובאיזו מתכונת דבר זה צריך להיעשות?

עבודה חינוכית-טיפולית-חברתית בישראל

במאמר על ההתפתחות המקצועית של עובדי קידום נוער בישראל (להב ושמש, 2003), מתואר במפורט תהליך צמיחת העובד החינוכי-טיפולי. התהליך התרחש בתוך הארגון שנקרא "קידום נוער בישראל", החל משנות השבעים של המאה העשרים ועד תחילת המאה העשרים ואחת. המאמר מפרט את התהליכים שעבר השירות לקידום נוער, האמון על פיתוח השירותים לנוער בסיכון במשרד החינוך, ובתוך כך גם את התהליכים שעברו העובדים המקצועיים המועסקים במסגרת התחום בעבודה החינוכית-טיפולית-חברתית. דומני, שנכון יהיה לומר שהשירות לקידום נוער במשרד החינוך הוא כיום אחד מעמודי היסוד המרכזיים של העבודה החינוכית-טיפולית-חברתית, שהיא המקבילה הקרובה ביותר לעבודה החינוכית-סוציאלית, שבה עוסק נייר העמדה.

אשר על כן, אנסה לבחון את השאלות שהצגתי לעיל בנוגע לנייר העמדה של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים, מזווית הראייה של מערכת קידום הנוער שפותחה במשרד החינוך. מערכת זו מעסיקה כיום למעלה מ-650 עובדים חינוכיים-טיפוליים, לצד מערך של כ-1500 מורים ושל לפחות 150 עובדים פרה-מקצועיים; כל אלו עוסקים באוכלוסיות של נוער בסיכון ובהדרה (exclusion), במשפחותיהם ובקהילותיהם.

ה"בשלות" להגדרת והסדרת העיסוק של עבודה חינוכית-טיפולית-חברתית

בכר (1996) מציינת כי סוציולוגים נוטים שלא להבחין בין עיסוק למקצוע, אלא לסמן את שניהם על פני רצף של התפתחות שבהם עיסוקים שונים נמצאים בדרגות מקצועיות או התמקצעות שונות לאורך זמן ומרחב פעילות. ככלל, תהליכי התמקצעות שעוברים עיסוקים שונים מונעים מהצורך של העיסוק לקבל לגיטימציה ומעמד חברתי מוכר ומהצורך של העובדים לזהות מקצועית מוגדרת ומובחנת ביחס לעובדים ולעיסוקים אחרים (Eizikovits & Beker, 1983; Ritzer, 1972).

לדברי בכר, מיקום העיסוק על הרצף של המקצועיות נמדד על פי מספר משתנים מבניים של העיסוק ועל פי מספר משתנים גישתיים שלו. המרכיבים המבניים כוללים: ידע והשכלה, דרישות קבלה לעבודה, תנאי עבודה וסמכות כלפי מקבלי השירות. המשתנים הגישתיים כוללים את גישת העובד והסביבה כלפי המקצוע, את רמת המעורבות של העובדים בקהילה ואת רמת השליטה של איש המקצוע על אופן עשייתו. נוסף על כך, נהוג למקם עיסוקים על רצף של מקצוענות, על פי הגורמים הבאים: התבססותו של העיסוק על גוף ידע שיטתי, על תהליך ממוסד של הכשרה ואימון ועל סטנדרטים ברורים של כניסת העובדים למקצוע, קיומם של מסלולי התפתחות במקצוע (קריירה), רמת האוטונומיה של העוסקים במקצוע, התארגנות של אנשי המקצוע להתאגדות מקצועית מוכרת וקיומו של קוד אתי שמוכתב לחברים במקצוע על ידי ההתאגדות של אנשי המקצוע.

על פי תבחינים אלו ניתן לומר, כי כיום מתקיימים בעבודה החינוכית-טיפולית-חברתית שנעשית בתחום קידום נוער מרכיבים רבים הנדרשים להגדרת העיסוק כמקצוע. יותר מזה, המקצוע צבר לאורך השנים ידע תאורטי מחקרי לצד ידע מעשי, ואלו מהווים בסיס מוצק מאוד להגדרת הפרופיל הרצוי לעובד החינוכי-טיפולי, כולל הפרופיל האישיותי, הפרופיל ההשכלתי והמיומנויות הנדרשות ממנו כדי לבצע את העבודה. הדברים מקבלים כיום ביטוי במישורים שונים, כגון:

1. במכלול הפרסומים המקצועיים שיוצאים בנושא (ביניהם שני כתבי עת מקצועיים העוסקים בתחום: "מפגש" ו"מניתוק לשילוב").
2. בפתיחת מסלולי לימוד לתואר ראשון המכוונים להכשרה והסמכה למקצוע (כיום מתקיימים מסלולי למידה לתואר ראשון במכללות הבאות: בית ברל בשרון, אורנים בטבעון, מכללת קיי בבאר שבע ואורות ישראל באלקנה).
3. באפשרויות להתמקצעות בנושאים מיוחדים שונים הדורשים העמקה ופרקטיקה מיוחדת (כגון: התמחות בהנחיית עובדים, התמחות בניהול עובדים ופרויקטים והתמחות בתחומי תוכן מיוחדים, כמו: מניעת סמים ואלכוהול, מניעת אלימות ועבריינות, טיפול באמצעות אמנויות ותחומים רבים נוספים).

מבחינה זו, לדעתי, הידע התאורטי והמעשי וידע הדרך להנחילו לאנשים המעוניינים להיכנס למקצוע קיימים בישראל, והם קרובים מאוד למה שנוסח בנייר העמדה האירופי. ייתכנו הבדלים במושגים ובמשמעויות שלהם. מושגים כמו: סיוע והעצמה,

חינוך ולמידה, טיפול והתערבות, הגנה ומיגון או חוסן, כפי שאנחנו משתמשים בהם, אולי שונים במידת-מה מאלו שהועלו במסמך. התאוריות והעקרונות הפילוסופיים והערכיים שעליהם מתבסס נייר העמדה קרובים מאוד לתפיסה המקובלת אצלנו, אך בוודאי גם כאן נמצא הבדלים מסוימים. תהליכי ההכשרה שמתקיימים כיום בישראל גם הם מבוססים על העקרונות שעולים מנייר העמדה, וגם פה קיימים ללא ספק הבדלים בנוגע לאיזון בין המקצועות, לתכנים ולמיומנויות שתופסים מקום בהכשרת ובפיתוח העובד. ההחלטה מה חשוב יותר ממה, איזו פרקטיקה מובילה וחשובה יותר וכו', בוודאי קיימת, וגם היא גורמת להבדלים בין המציאות בישראל לאירופה.

בכל מקרה, הן נייר העמדה המוצע והן מדיניות הפעולה בישראל מבוססים על ראייה רב תחומית ורב ממדית של התערבויות מורכבות בקרב אוכלוסיות מורכבות ושונות (מבחינות גיל, תרבות, רקע סוציו-אקונומי, השכלה וכו'), והתמהיל של המורכבות וזה של המומחיות יוצרים תמהיל של התערבות המכתיב בדיוק את הפרקטיקה המיוחדת של העבודה החינוכית-טיפולית שאותה יש להקנות לעובד (להב, 2003).

אם כן, היכן הקושי והיכן הפער בין המציאות בישראל לבין זו המוצעת באירופה?

לדעתי, ההכרה בעיסוק כבר קיימת זה זמן, מעצם העובדה שהנושא מעוגן במדיניות הממשלה ובתקציביה ומעצם החשיבות שנושא זה מקבל לאורך השנים (רק לאחרונה קיבל מקום מרכזי מחודש במדיניות הממשלה, והוא מופיע כיעד אסטרטגי לאומי במסגרת ועדת שמיד לילדים ונוער בסיכון 2006). מעמד כזה של הסדר מוגדר כ"מנדט חברתי" – מדיניות מוצהרת מאושרת על ידי המשרד האחראי ועל ידי הכנסת ומגובה בנהלים, תהליכים ותקציבים. זהו מצב שונה כמובן מהסדר המוגדר כ"מנדט חוקי", שבו המדיניות מתבטאת בחוק המסדיר את הגבולות של האחריות, הסמכות והנהלים לתקצוב הפעולה, לארגונה ולביצועה (להב, 1992). להסדר כזה לא הגענו מסיבות רבות, והשאלה שנותרה היא: האם זהו הסדר מועיל יותר, המקדם יותר את המקצוע על היבטיו השונים?

דומני, שהפער בין המציאות בישראל לזו שבאירופה נוגע להבדל מהותי בולט, לפחות בשלוש סוגיות:

♦ חסרונה של התארגנות או של התאגדות עובדים מקצועיים חזקות ומוכרות

שיכולות להוביל להסדרת חלק מן התהליכים; תהליכים שבלעדיהם כמעט ולא ניתן להערכתי להתקדם לעבר היעדים המוצבים בנייר העמדה. להתארגנות או התאגדות עובדים כזו יש תפקידים מובהקים על פי כל הניסיון שהצטבר בעולם בפיתוח העיסוק למקצוע (אתיקה, חקיקה, גיבוי ציבורי וכו'). המשמעות היא, שכל עוד דבר זה אינו מתקיים, יהיה צורך להמשיך להתנהל בצורה שבה המדינה (השלטון המרכזי) קובעת ומגדירה את המקצוע על כל מרכיביו, כולל את כללי האתיקה שמונחים כנוהלי עבודה. (יש לציין את תחילתה של התארגנות כזו על ידי העובדים החינוכיים-טיפולים ב"קידום נוער" בשנה האחרונה).

♦ **חסרונו של דו-שיח מקצועי אמתי בין השותפים השונים** שאמונים על ההתקדמות לפיתוח המקצוע ולהסדרתו בחוק או בהסדר אחר. לדעתי, כדי להתקדם אל היעדים שמציב נייר העמדה, חייב להתקיים דו-שיח מקיף ומשתף של כל הגורמים המעסיקים (ממשלתיים, ציבוריים והתנדבותיים) עם האקדמיה (כולל כל המכללות שמכשירות כיום עובדים למקצוע) ועם ארגוני העובדים והמעסיקים (ציבוריים והתנדבותיים) שעוסקים בעבודה חינוכית-טיפולית בישראל. בהנחה שלכל אחד מהגורמים שצוינו לעיל יש תפקיד בהשגת היעד לפיתוחו וקידומו המקצועי של העובד החינוכי-טיפולי בישראל, הרי קיומו של דו-שיח כזה הוא חיוני להשגת המטרה. לצערי, נכון להיום לא קיים דו-שיח אמתי בין כל הגורמים, שתלויים מאוד זה בזה. כל אחד מהם מנסה להוביל ולפעול ללא קשר עם האחרים, ומציאות זו מחלישה מאוד את האפשרות להתקדם אל יעד מוסכם.

♦ **חסרונו של גורם מוביל שיכנס את כל הגורמים לקידום של דו-שיח והסכמה** על סטנדרטים שיוכרו על ידי המשרדים הרלוונטיים (חינוך ורווחה). בבריטניה, שניסתה לקדם את מקצוע עובד הנוער הקהילתי, נעשה תהליך להקמת ארגון גג של כל המכללות והאוניברסיטאות שעוסקות בנושא: ה-Joint JNC (The Negotiating Committee for youth & community workers), מערכת שפועלת בחסות ה-National youth agency. זהו ארגון גג של עובדי נוער קהילתיים הכולל גם את עובדים החינוכיים-טיפוליים באנגליה ובאירלנד, בעוד בסקוטלנד ווילס קיים סידור נפרד (ראו להב, 2002). הארגון פועל בעצם תחת הסמכות של המדינה, קובע את התכנים ואת הסטנדרטים, מעניק את תו התקן למוסד המכשיר ובסופו של דבר, נותן את ההסמכה לבוגריו במספר מסלולי הכשרה (לתואר, לתעודת התמחות, להסבה מקצועית וכו'). מודל כזה עשוי להצמיד קדימה גם כאן את המהלך לקידום המקצוע אל ההכשרה, ההסמכה והמיצוב המקוויים. הימצאותו בישראל של סניף ארגון הגג העולמי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI) עדיין אינה מבטיחה את קיומו של התהליך הנדרש, ובוודאי שלא את התארגנותם של כל השותפים לדו-שיח שיוכל להצמיד את הסוגיה אל גיבוש הסכמות.

משמעותה של מציאות זו של היעדר ארגון עובדים חזק ומוביל לצד דו-שיח בין-ארגוני מוסכם היא שכל נושא הסדרת העיסוק היה ויישאר בידי המדינה (השלטון המרכזי והשלטון המקומי, שהם המעסיקים העיקריים). על פי הניסיון שהתפתח עד היום, המדינה בדרך כלל נוהגת לחוקק חוקים המכוונים אל הגדרת השירותים שלהם היא מחויבת (ראו תפיסת דוח שמיד בנושא, המבוססת על מודל זכויות ילדים ונוער [שמיד, 2006], דוח שממנו נגזרים התכניות, התקציבים והסטנדרטים וכן כוח האדם המקצועי המוסמך להעניקם).

מבחינה זו, נייר העמדה של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI), מציב בפנינו אתגר חשוב מאוד, לא בהקשר של התכנים שהוא מביא אלינו, אלא בעיקר בהקשר של התהליכים שמייצרים את אותם תכנים מוסכמים

שעשויים להוביל לקידום המקצועי והסטטוטורי של העובדים והמקצוע אל אופק חדש. התארגנות לדו-שיח בין-ארגוני, שאולי יוביל להקמת ארגון גג מוכר, מקובל וחזק של העובדים, יכול לחולל את השינוי לקראת היעדים שאליהם מכוון נייר העמדה, גם כאן, בישראל.

מקורות

- בכר, ח' (1996), שילוב גורמי אישיות וסביבה בה ערכת האפקטיביות של עובדי קידום נוער (תקציר עבודת מוסמך), **מניתוק לשילוב**, 7, 6–21.
- להב, ח' (1992). **התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- להב, ח' (2002). דוח: סמינר בינלאומי לפיתוח מדיניות נוער לאומית, **מניתוק לשילוב**, 11, 156–158.
- להב, ח' (2003). **מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק במסגרת היחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך**. ירושלים: משרד החינוך.
- להב, ח' ושמש, א' (2003). עובדי קידום נוער בישראל 2003 – פרופיל אישי ומקצועי, **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25–40.
- שמיד, ה' (יו"ר) (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. הוגש לראש ממשלת ישראל ושר הרווחה, ירושלים.
- Eisikovith, Z., & Beker, J. (1983). A conceptual schema to assess the professional development of the child & youth care field, *Child Care Quarterly*, 12, 93–112.
- Ritzer, G. (1972). *Man & his work: Conflict & change*, New York: Meredith Corporation.

התייחסות לתגובותיהם של שלמה רוחי וחיים להב

עמנואל גרופר

תודתי לעורך "מפגש", ד"ר אמיטי המנחם, על יזמתו לפתיחת השיח החשוב, אשר כתב העמדה משמש לו גירוי ונקודת התייחסות. אגב, זו בדיוק הייתה כוונתה של הנהלת האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI, כאשר ביקשה להפיץ את המסמך האירופי במדינות השונות; המסמך נועד לשמש להרחבת הדיונים המקצועיים ובכך – לחידוד ההגדרות ולליבון הסוגיות שעדיין עומדות בדרך ולתרומה לאפשרות מימוש הפרופסיונליזציה המלאה של העיסוק הזה ברחבי העולם.

תגובותיהם של חיים להב ושלמה רומי ממחישות עד כמה דיון שכזה עשוי להיות פורה, לקדם את הידע שלנו ואת הבנתנו את הסוגיות הללו ולמקד את תשומת לבנו בנקודות התורפה המחייבות התמודדות כדי לקדם את העיסוקים החינוכיים-סוציאליים במעלה "הרצף הפרופסיונלי" (Grupper, 1993). זאת עושים שני המתדיינים באמצעות חידוד נקודות התורפה שבמסמך האירופי והבלטת הנקודות בו שנותרו עמומות ומחייבות ליבון וניתוח נוספים. כמו כן, הם טורחים בצדק להבליט את השוני בין המציאות האירופית לזו שלנו, בישראל.

חיים להב מתרכז בניתוח בהיר ויסודי של תהליך התפתחותו של תפקיד העובד החינוכי-טיפול-חברתי בישראל. הוא משתמש במסמך האירופי כנקודת התייחסות, כדי להצביע על הנקודות אשר מעכבות לדעתו את מימושו של תהליך פרופסיונליזציה מלאה בישראל. שלמה רומי, מאידך גיסא, מעיר הערות חשובות על תובנות ביחס לצדדים התוכניים העולים מקריאת כתב העמדה.

אבקש להתמקד במספר נקודות בתגובותיהם של להב ורומי, שנראות לי מרכזיות במיוחד, ולהגיב עליהן בקצרה:

1. שאלת אוכלוסיית היעד

שלמה רומי מצר על כך שאין במסמך האירופי הגדרה ברורה יותר של אוכלוסיית היעד שבה מטפל העובד החינוכי-סוציאלי, או כפי שהוא מכונה בישראל – העובד החינוכי-טיפול. בנקודה זו דעותינו חלוקות. לי נראה שסוגיה זו ברורה די צורכה וגם שונה ממדינה למדינה. אוכלוסיית היעד, כפי שהיא מוגדרת במסמך זה, כוללת את אותם בני אנוש המצויים בשולי החברה, במצבי "הדרה" (exclusion), ונוזקים לעזרתם של אנשי מקצוע שיסייעו בידם לצאת ממצבי שוליות אלה. זוהי אמנם הגדרה רחבה מאוד, אולם היא מחויבת המציאות לאור השונות הרבה בהגדרות במדינות השונות. במרבית ארצות אירופה מכלילים בקטגוריה זו, לצד ילדים ובני

נוער בסיכון, גם אוכלוסיות של בעלי צרכים מיוחדים, מפגרים (ללא הגדרת גיל) וקשישים. בישראל, בדומה למדינות צפון-אמריקה, מעדיפים להתרכז בילדים ובני נוער הזקוקים לקידום ולטיפול ולמקד בהם את ייחודו של התפקיד; מכאן שדיון באוכלוסיית היעד מתאים יותר שיתקיים בכל מדינה בנפרד, ולכן המכנה המשותף הרחב הוא בעל חשיבות משנית בעיניי.

2. אפיון עבודה חינוכית-סוציאלית כדיסציפלינה אקדמית

אין מחלוקת בין החוקרים ואנשי המקצוע העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית, כי תחום הדעת שבו אנו עוסקים הוא תחום דעת אקלקטי, השואב מתחומי דעת בסיסיים שונים, כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, חינוך ועוד. שלמה רומי מקבל הנחת יסוד זו, אולם הוא טוען כי זוהי נקודת מוצא בלבד, המחייבת התפתחות בכיוון של יצירת סינתזה ייחודית שתגדיר טוב יותר את תחום הדעת הספציפי. כדוגמה הוא מביא את העבודה הסוציאלית והייעוץ החינוכי, שעשו את הצעד הנוסף הזה. קשה להתווכח עם טענה זו, שיש בה צדק רב. עם זאת, עדיין נראה לי חשוב לדבר בשבחה של האקלקטיות, המובילה את העובד לקראת גישה כוללת, שמבטאת אחריות כוללת לצרכיו של מקבל השירות. בכל המקצועות, כולל עבודה סוציאלית, שראו את הגישה האקלקטית כנחותה יחסית לגישה "המתמחה", איבד לא פעם המקצוע את ההיבט הכוללני, והצרכנים סבלו מהפיצול בטיפול בין "המומחים" השונים. די להזכיר בהקשר זה את הביקורת הקשה שמוטחת כלפי העבודה הסוציאלית כיום, על כך שההתמקדות והחתירה להתמחות יתר הביאו לאבדן הגישה הכוללת המתמקדת בצורכי מקבל השירות. ניתן לטעון אפילו כי החתירה לתחום התמחות ספציפי תורמת אולי לעובדים, אולם הרבה פחות לצרכני שירותיהם. בשנות השישים הייתה בעיה דומה לסטטוס של הרופא הכללי, שאיבד מערכו יחסית לרופאים "המומחים". בתחום הרפואה נפתרה הבעיה על ידי יצירת תחום התמחות חדש של "רופא המשפחה". גם בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית ניתן למצוא רמז לכיוון דומה: במדינות צפון-אמריקה היו קיימות באוניברסיטאות עד לאחרונה תכניות הכשרה אקדמיות בתחום הטיפול בילד ובנוער (child and youth care) אך ורק ברמה של תארים שני ושלישי. ההנחה במודל כזה הייתה, כי בשלב הראשון על העובד לקבל הכשרה כללית מגוונת – בפסיכולוגיה, סוציולוגיה, חינוך או קרימינולוגיה – שתאפשר לו להיכנס לתפקיד. לאחר כניסתו לעבודה, הוא יפתח את המיומנויות הנדרשות ויבחר את התחום שבו הוא רוצה להתמחות, ואת ההתמקצעות המעמיקה הוא יעשה ברמת התואר השני ואפילו השלישי. רק לאחרונה נפתחו שם גם תכניות ייעודיות ברמה של תואר ראשון. לסיכום נקודה זו, נכון לדעת כי שתחום הדעת שבו אנו עוסקים יחפש את הסינתזה הנכונה בין הדיסציפלינות המדעיות הבסיסיות שמהן הוא שואב, אולם גם חשוב שיעשה זאת בדרך המוגדרת על ידי דונלד שון (Donald Schon, 1983), כדרך שבה כל פרט חייב להשתמש ביצירתיות שלו על מנת לבנות את הסינתזה האישית ובכך להפוך להיות, על פי הגדרתו, "איש מקצוע רפלקטיבי" (reflective practitioner).

חיים להב מצביע בצדק על ההתפתחות החשובה שקרתה בשנים האחרונות בתחום הפרסומים המקצועיים והמדעיים המתמקדים בתחום הדעת הספציפי הזה – "מפגש" ו"מניתוק לשילוב". עם זאת, אני נוטה להסכים עם שלמה רומי כי אחת החולשות של התחום שלנו היא מיעוט יחסי במחקר. זוהי נקודת תורפה משמעותית, שמעכבת את התפתחותו של התחום בישראל וגם במקומות אחרים בעולם.

3. אקדמיזציה של מסגרות ההכשרה לתפקיד

שלמה רומי מעיר על כך שאין קביעה חד-משמעית המחייבת את האנשים שמכשירים את עצמם לתפקיד, לעשות זאת במסגרות ההכשרה ברמה אקדמית. אני מסכים עמו אולם סבור כי גם המסמך האירופי הולך בדרך דומה. אמנם מדובר שם על מסגרות על-תיכוניות, אולם בהמשך מוזכר במפורש כי ההכשרה חייבת להינתן באוניברסיטאות ובמכללות. זהו ביטוי לתהליך מתמשך של אקדמיזציה שעוברות מסגרות ההכשרה בתחום החינוכי-סוציאלי בעולם כולו, ובאירופה בפרט. בגרמניה, למשל, הפכו לאחרונה כל המכללות המקצועיות (fachhochschulen) לאוניברסיטאות (universities for applied sciences). כך גם בדנמרק ובספרד. ייתכן שהמסמך האירופי נקט הגדרה זו מפני שבמדינות אחדות, כמו: צרפת, בלגיה ושווייץ, לא הושלם עדיין התהליך, והמכללות העוסקות בהכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים עדיין נמצאות בדרך להפיכתן למוסדות אקדמיים לכל דבר ועניין.

4. הגדרת יחסי הגומלין בין העובד החינוכי-סוציאלי לבין שותפי התפקיד שלו ובחינת הדרך לפרופסיונליזציה מלאה

שלמה רומי מבקר את כתב העמדה על כך שאינו מתייחס בפירוט מספק אל הגדרת הגבולות המקצועיים של העובד החינוכי-סוציאלי ומערכת יחסי העבודה עם שותפי התפקיד שלו בצוות הרב-מקצועי. זוהי אכן נקודה חשובה ומרכזית במיוחד מזווית הראייה הישראלית. במציאות האירופית, שלגביה גובש המסמך, סוגיה זו מקבלת בולטות נמוכה יותר. ברבות ממדינות אלה נתפס התחום החינוכי-סוציאלי כמסגרת גג הכוללת בתוכה גם את תחום העבודה הסוציאלית. במדינות אלה חלוקת התפקידים וגבולות התפקיד של כל אחד משותפי התפקיד הם בעייתיים פחות. בישראל, לעומת זאת, חלוקת העבודה והגדרת גבולות הגזרה בין העבודה הסוציאלית לבין העבודה החינוכית-סוציאלית-טיפולית מצויות זה זמן רב במחלוקת, וזו החרפה מאוד מאז חקיקת חוק העובדים הסוציאליים ב-1986. משום כך, אך טבעי הוא שאנשי המקצוע בישראל יחפשו במסמך שכזה התייחסות שתסייע בהתמודדות זו בהקשר הישראלי.

חיים להב אינו שותף מלא לדעה זו. הוא מעריך כי העיסוק החינוכי-טיפולי-חברתי בישראל זוכה זה זמן להכרה בגדר "מנדט חברתי", מעצם העובדה שמשרד ממשלתי חשוב כמשרד החינוך תומך בו ומעניק לו גיבוי חזק, המתבטא בהקצאת תקציבי פעולה משמעותיים. לדעתי, היעדרו של מה שלהב מכנה "מנדט חוקי", הוא עדיין בעיה חמורה ביותר. הייתי משתמש כמטפורה במושג העממי "חצי היריון", כדי לאפיין את מצבו של העיסוק בישראל זה זמן רב. זהו מצב של קיבעון, שמשאיר את

העיסוק במחצית הדרך בין נקודת ההתחלה שבה היה עיסוק סמך-מקצועי לחלוטין לבין החתירה לראותו כעיסוק מקצועי לכל דבר, בדומה לדוגמה האירופית.

חיים להב מנתח בבהירות רבה את ההיבטים שמבחינתם אנו מתקרבים להגדרות של המסמך האירופי, המעלות את העיסוק במעלה הרצף המקצועי, ואת נקודות התורפה העיקריות שמעכבות תהליך זה. אני נוטה להסכים עמו כי האחריות למצב זה נעוצה בעיקר בשלושה גורמים: הראשון – היעדר התארגנות או התאגדות של עובדים מקצועיים אלה; השני – חסרונם של דו-שיח מקצועי אמתי ומתמשך בין השותפים השונים הקשורים בנושא, בעיקר למעסיקים, לגופי האקדמיה העוסקים בהכשרה ולארגוני העובדים עצמם; השלישי – חסרונם של גורם מוביל שייקח על עצמו להנהיג את הדו-שיח ולגבש את כל המאמצים המפוזרים לידי מאמץ מרוכז ויעיל, מאמץ שיביא לידי פריצת דרך אמיתית.

5. אי-בהירויות הנובעות מקשיים בתרגום "תרבותי" משפה לשפה

קריאת הערותיהם של שלמה רומי וחיים להב חייבה אותי לחזור אל המסמך במקורו האנגלי וגיליתי כי אכן ישנו לעתים קושי בתרגום, כאשר המונח המילוני אינו מבהיר את ההבדלים התרבותיים הגלומים בו.

כך, למשל, תרגמנו בטעות את המונח "interpersonal relationship" כ"יחס בין-אישי", שהוא אכן מונח סטירילי ואין לו משמעות רבה לאיש מקצוע הדובר עברית. ייתכן שהיה נכון יותר לתרגם זאת: "מערכת יחסים בין-אישית קרובה", תרגום המשקף את המעורבות הרגשית והמחויבות הכוללת שאליה כיוון המונח בשפה האנגלית. זוהי כאמור דוגמה אחת, אך משוכנעני כי היא אינה היחידה לאורכו של המסמך.

לסיכום, אני רואה בשיח זה חשיבות רבה ביותר. אני מאמין כי רק בדרך של התדיינות מעמיקה ומפורטת, תוך חתירה לחידוד ההבחנות וקיום הדו-שיח המתמשך והרצוף שאליו מזמין אותנו חיים להב, נשכיל להגיע להגדרות ומינוחים מוסכמים; אלו הם תנאי הכרחי להשגת פריצת הדרך אשר לה כולנו מייחלים זה זמן רב כל כך.

מקורות

Grupper, E. (1993). Is Caring a Profession? Is the Residential Child and Youth Care Worker a Professional?, in D. Lane & E. Amir (Eds.), *Training of Residential Child and Youth Care Staff* (pp. 69–77). Jerusalem: Youth Aliyah publication and Fice-International.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.