

מ כ ג ש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כתב עת

גיליון 19

חלול תשס"ד - אוגוסט 2004



מכללת בית ברל
המסלול לטיפול
וקידום נוער



המינהל לחינוך
התיישבותי ועלית
הנוער, משרד החינוך



"אפשר"
עמותה לפיתוח
שירותי רווחה וחינוך



השירות לנוער
צעירים וחברות רחוב
משרד הרווחה

כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות
המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות)	80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד	40 ש"ח

עמותת "אפשר"
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך
הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
AIEJI – International Association of Social Educators
אתר האינטרנט <http://www.efshar.org.il>

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכה לשונית : גיא פרמינגר
הפקה : גאמא עיצובים

ISSN 0792-6820
ירושלים 2004

תוכן העניינים

4	רשימת המשתתפים בגיליון זה
5	דבר העורך – ד"ר אמיתי המנחם
9	רשימת שופטי מאמרים
11	הערכת שביעות הרצון של הורי פעוטות עם צרכים מיוחדים המשולבים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה – מיכל גולן וד"ר מרים ברזון
33	התייחסות לבעיות נפשיות ושילוב מערכות טיפול מסורתיות ומודרניות בקרב קהילת העברים בדימונה שמחה קמרי, נחמה אוחנה, פרופ' עליאן אלקרינאוי וסיגל שלהב
55	תופעת דרות הרחוב בישראל – בעיה ארצית בהיבט עירוני ד"ר בני אברהמי ואסנת כהן
	חינוך ולמידה לאורך החיים
73	היועץ החינוכי המאמן – מאפייני הפרופיל הרצוי ד"ר רבקה לזובסקי וד"ר אביבה שמעוני
97	בצומת ההגדרות של הלמידה הלא-פורמלית ד"ר דיאנה סילברמן-קלר
	תגובות
118	ליתר דיוק: המצב אינו מזהיר כל כך... תגובה על המאמר "עובדי קידום נוער בישראל 2003" מאת חיים להב ואילן שמש – ד"ר נורית לוי
	סקירת ספרים
125	"ללמוד ולבנות אומה" – חינוך מבוגרים ביובל הראשון של מדינת ישראל: מבט ביקורתי בעריכת איתן ישראלי – ד"ר רבקה לזובסקי
131	בתי ספר בניהול עצמי: מבט בין-לאומי בעריכת עמי וולנסקי ויצחק פרידמן ד"ר דן גבתון
135	ספרים שהתקבלו במערכת
137	מלגות עמותת "אפשר"
141	מאמרים שפורסמו בכתב העת מפגש , גליונות 14–18
I–IV	Abstracts of the Articles

רשימת המשתתפים בגיליון זה

כותבי מאמרים

ד"ר בני אברהמי – מנהל הרשות העירונית להתמכרויות, דרי רחוב ושיקום האסיר, מנהל השירותים החברתיים, עיריית תל אביב יפו.

נחמה אוחנה – תלמידת תואר שני במחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ועובדת סוציאלית במחלקה לשירותים חברתיים, עיריית דימונה.

פרופ' עליאן אלקרינאוי – ראש המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ד"ר מרים ברזון – מורה בכירה בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל אביב.

מיכל גולן – מרכזת אגף השיקום במחוז תל אביב והמרכז, משרד הרווחה.

אסנת כהן – קרימינולוגית קלינית ועובדת סוציאלית, מנהלת היחידה לטיפול בדרי רחוב, מנהל השירותים החברתיים, עיריית תל אביב יפו.

ד"ר רבקה לזובסקי – ראש המגמה לתואר שני בייעוץ חינוכי, מרצה בכירה וחוקרת ביחידת המחקר, מכללת בית ברל.

ד"ר דיאנה סילברמן-קלר – ראש בית הספר ללימודים רב-תחומיים, המסלול לחינוך בלתי-פורמלי, בית הספר לחינוך, מכללת בית ברל.

שמחה קמרי – תלמידת תואר שני במחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ועובדת סוציאלית במחלקה לשירותים חברתיים, עיריית דימונה.

סיגל שלהב – תלמידת תואר שני במחלקה למדעי ההתנהגות ועוזרת מחקר במחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ד"ר אביבה שמעוני – מרצה ומדריכה, המגמה לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת בית ברל.

סוקרי ספרים ומגיבים

ד"ר דן גבתון – מומחה למשפט ומנהל של החינוך, ראש המגמה למנהל ומנהיגות בחינוך (MA) בבית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר, ומרצה בפקולטה למשפטים ע"ש בוכמן, אוניברסיטת תל אביב.

ד"ר נורית לוי – דקן הסטודנטים ומרצה במסלול לקידום נוער במכללת בית ברל ובמחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

דבר העורך

דבריי כעורך הראשי בפתחו של כל גיליון מבשילים סמוך לכניסתו של הגיליון לדפוס, ועוברים שינוי ועיצוב בהתאם לחומרים השונים. לפעמים הם עוסקים בעיקר בהצגה של תוכן החוברת, לפעמים הם דנים גם במגמות והתפתחויות שונות, ולפעמים הם מספרים גם על מי מהכותבים או השותפים בעשייה. אם הקורא תוהה מדוע אני מספר לו זאת, הריני משיב לו מייד: משום שכאשר הגיליון מכיל מכל אלה גם יחד, כמו הגיליון הנוכחי, אזי בעיניי לפחות יש בכך עדות לדינמיות, חיוניות וצמיחה של כתב העת.

אכן, בגיליון זה אנו עומדים בסימן **הרחבה ניכרת** של צוות השופטים של כתב העת, עקב עלייה רבה מאוד במספר המאמרים בנושאים מגוונים המגיעים למערכת. אנו שמחים שמקומנו בנוף המקצועי מתייצב ונסלל, ושאו מסוגלים לפיכך לתכנן ולבנות כמה גליונות קדימה.

רשימת השופטים מופיעה בראשית החוברת. בפתח דבריי אני מבקש להודות להם על עבודתם המקצועית המסורה, היסודית והמעמיקה, שכולה נעשית בהתנדבות. השופטים באים ממגוון העולמות המרכיבים את **מפגש**, ומייצגים קשת מקצועית רב-תחומית ובין-תחומית עשירה של מדעי ההתנהגות והחינוך. ניתן למצוא ביניהם, כמובן, את חברי המערכת המייעצת שלנו.

המערכת המייעצת התכנסה ביוני השנה לישיבה חגיגית ראשונה בראשותו של פרופ' רנד, יושב ראש המערכת. פרופ' עמירם רביב, ראש החוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב וחבר המערכת המייעצת, אירח אותנו במחלקתו. אנו מנצלים הזדמנות זו להודות לו על האכסניה והאירוח.

בישיבה סקר ד"ר איתן ישראלי, העורך הראשון, את התפתחותו ותפיסתו של כתב העת, ונידונו דרכי פעולה שונות לקידומו. עיקרן:

1. תמיכה בהמשך השיח המגוון והבין-תחומי שבין האקדמיה לשדה;
2. הקמת צוות בין-מקצועי מבין חברי המערכת, בראשותו של פרופ' רנד, שמטרתו לבסס, להרחיב ולהעמיק את המתווה הזהותי הנוכחי של כתב העת ככלי ביטוי בין-תחומי;
3. שמירה והקפדה על רמה אקדמית שפיטה;
4. גיבוי תקציבי נאות;
5. הרחבת תהליכי השיווק וההיכרות בחוגים האקדמיים הבכירים ובשירותי השדה;
6. הצעה לפרסם גליונות ייחודיים בנושאים שונים;
7. התכנסות המערכת המייעצת אחת לשנה.

גיליון ייחודי ראשון, בנושא תיאוריית ההתקשרות (attachment theory) וזיקתה לאוכלוסיות בסיכון, מתוכנן לאמצע שנת 2005. שני עורכים-אורחים נתנו את הסכמתם לבנות ולערוך את הגיליון הזה: פרופ' מריו מיקולינסר, פרופסור לפסיכולוגיה מאוניברסיטת בר-אילן וחוקר בעל שם בין-לאומי של תיאוריית ההתקשרות; וד"ר אטי ברנט, ראש המגמה לפסיכולוגיה קלינית במחלקה לפסיכולוגיה מאוניברסיטת בר-אילן.

תיאוריית ההתקשרות זוכה בחקירה רבה בשנים האחרונות, ותורמת תרומה חשובה בהבנת דפוסים של מפגש וקשר ואופן עיצובם בילדות ובגרות. אנו שמחים על החשיפה שתיתן לתפיסה זו גם **במפגש**.

ובאשר לגיליון הנוכחי, בגיליון זה חמישה מאמרים.

שלושת המאמרים הראשונים נותנים ביטוי לזהותו הטיפולית-החברתית של כתב העת, ומפגישים אותנו עם שלוש אוכלוסיות ייחודיות. מיכל גולן וד"ר מרים ברזון דנות בילדים עם צרכים מיוחדים, ומציגות מחקר על שביעות רצונם של הורים משילובם במעונות יום ובמשפחתונים רגילים. שילוב כזה מצריך התמודדות חינוכית וטיפולית מורכבת ורגישה.

אנו מזמינים מאמרים נוספים בתחום חשוב זה של החינוך המיוחד.

המאמר השני עוסק בייחודיות אחרת, תרבותית, תחום שאנו מפרסמים בו רבות ורואים בו נדבך זהותי חשוב שלנו. שמחה קמרי, נחמה אוחנה, פרופ' עליאן אלקרינאוי וסיגל שלהב פותחים צוהר לעולמה של קהילת העברים בדימונה ולאופן התייחסותה לבעיות נפשיות בתוכה. קהילה ותיקה ומיוחדת זו קיימת עימנו שנים רבות, וכבר השתלבה בנוף התרבותי שלנו. לא מזמן אף הוחל בגיוס בניה הצעירים לצה"ל. פרופ' אלקרינאוי הינו חוקר בעל מוניטין בתחום הבין-תרבותי, ולאחרונה התמנה לראש המחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון. אנו שמחים לברכו מעל במה זו.

המאמר השלישי דן בייחודיות חברתית – או ליתר דיוק בהדרה חברתית ובשוליות חברתית – של אוכלוסיית דרי הרחוב בישראל. תופעה זו נחקרה מעט, ועל כן חשובה יוזמתם של ד"ר בני אברהמי ואסנת כהן בחשיפת טפח ממנה לפני הקהיליה המקצועית, באמצעות הצגה של תיאור היסטורי, נתונים, דרכי טיפול ודילמות התערבות.

שני המאמרים האחרונים נותנים ביטוי לזווית החינוכית של כתב העת שלנו, ודנים בעקרונות של הדרכה, אימון ודרכי למידה של אוכלוסיות בוגרות. כינסנו את שני המאמרים האלה במדור שקראנו לו **חינוך ולמידה לאורך החיים**. ד"ר רבקה לזובסקי, חוקרת חשובה בתחום חינוך מבוגרים וראש התוכנית לליעוץ חינוכי במכללת בית ברל, וד"ר אביבה שמעוני, המופקדת על תחום האימון וההדרכה בתוכנית, מתארות את מאפייני הפרופיל הרצוי של היועץ המאמן. היועץ המאמן הוא המדריך האישי והאינטימי בשדה של הסטודנט המכשיר את עצמו לתפקיד

הייעוצי. המדריך האישי הינו דמות מפתח בהכשרה, ועד היום נערך מחקר מועט בלבד על הפרופיל הרצוי שלו.

בהזדמנות זו אנו מברכים את שתי החוקרות: את ד"ר לזובסקי, שקידמה והובילה את התוכנית לייעוץ חינוכי לקבלת היתר להענקת תואר שני מטעם המועצה להשכלה גבוהה – הישג נכבד ורציני במקומותינו; ואת ד"ר אביבה שמעוני, על קבלת התואר דוקטור.

במאמר השני מתארת ד"ר דיאנה סילברמן-קלר בהרחבה דפוסים שונים של למידה לא-פורמלית, ופורשת כמה גישות אופייניות. הכלים הלא-פורמליים משלבים בין דרכי הלמידה, מטרותיה והקשרה החברתי והערכי בצורה ייחודית, המאפשרת פנייה לאוכלוסיות לומדות צעירות ובוגרות כאחד.

"המצב אינו מזהיר כל כך", קובעת ד"ר נורית לוי במדור "תגובה", בהתייחסה למאמרם של חיים להב וד"ר אילן שמש שפורסם בגיליון הקודם ואשר דן בעבודת קידום נוער ובהכשרת העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. ד"ר לוי, חברת המערכת שלנו, הייתה בין מעצבי תוכנית ההכשרה היחידה בארץ לעובדים עם נוער במצוקה בבית ברל, והינה בת-סמכא בתחום זה. ראוי למופקדים על הנושא במשרד החינוך להקשיב לדבריה הנוקבים.

במדור "סקירת ספרים" מופיעות שתי סקירות: ד"ר רבקה לזובסקי סוקרת את הספר **ללמוד ולבנות אומה** בעריכת ד"ר איתן ישראלי, אשר עוסק באופן נרחב בחינוך מבוגרים; וד"ר דן גבתון סוקר את הספר **בתי ספר בניהול עצמי: מבט בין-לאומי** בעריכתם של ד"ר עמי וולנסקי ופרופ' יצחק פרידמן, אשר דן בהליכי יישומו של הניהול העצמי בבתי הספר בארץ על בסיס הניסיון בעולם. שני הספרים חשובים ורלוונטיים לקראת פרסום המלצותיה הסופיות של ועדת דברת לרפורמה בחינוך.

לידיעת סטודנטים וחוקרים לתואר שני ושלישי – בסוף החוברת מופיעים שני תקצירים של מחקרים שכותביהם קיבלו מלגה מעמותת "אפשר": האחד דן באוריינטציות עתידיות במסגרת סיפורי חיים של קטינים ערבים, אסירים לשעבר; והאחר עוסק בהשפעה של לידת ילד מעוכב-התפתחות על התפתחות הקריירה של האם. עמותת "אפשר" מעודדת מחקר בתחומי חברה, חינוך וטיפול, וכתב העת **מפגש** משמש מדי פעם במה לפרסום המאמרים המסכמים את המחקר.

בסוף הגיליון מופיע מדור קצר המתאר בקצרה ספרים שהתקבלו במערכת, וכן תוכן העניינים של גליונות **מפגש** בארבע השנים האחרונות, מגיליון 14 ואילך, ללמדנו ממעוף הציפור על צמיחת כתב העת ועל מגוון הנושאים והכותבים.

בסוף דבריי אני מבקש להיפרד בשם המערכת ובשמי, בהתרגשות ובהערכה, מדוד ציוני, ראש השירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה, אשר פרש לגמלאות ומסיים את תפקידו כחבר המערכת שלנו. דוד הינו מראשוני העושים וממניחי היסודות בחשיבה ובהתמודדות עם נוער וצעירים במצוקה ובסיכון בארץ. לאורך שנים

ארוכות ניהל דוד את השירות, הצעיד אותו להישגים גדולים וצלח עימו משברים שונים. אני יודע שמזמן לזמן הוא אף לא היסס לבחון את דרכו של השירות ולקדם שינויים באזמל חד, אך חס ואוהב.

השירות בראשותו של דוד היה והינו שותף פעיל בהוצאת **מפגש**. דוד תמך בקידומו האקדמי והשפיט של כתב העת, תוך טיפוח קולו של השדה בכתביה ובפרסום, יחד עם עמירם קלאוס, נציגו השני של השירות במערכת.

נועם הליכותיו, אורך רוחו ונסיונו של דוד יחסרו לנו, ואנו מאחלים לו שנות בריאות ועשייה פורייה לאחר פרישתו.

לקוראינו אנו מאחלים למידה והנאה מגיליון זה.

ד"ר אמיתי המנחם
העורך הראשי

רשימת שופטים לשנת 2003–2004

תודות לשופטי המאמרים

מערכת "מפגש" מודה לשופטי המאמרים על עבודתם המסורה והקפדנית. תרומתם נעשית בהתנדבות, בנדיבות, בהשקעה רבה ובמקצועיות.

ד"ר נורית לוי	ד"ר בני אברהמי
ד"ר רבקה לזובסקי	ד"ר חזי אהרוני
ד"ר יוליה מירסקי	פרופ' ישראל אורבך
ד"ר אורית נוטמן-שוורץ	פרופ' רבקה איזיקוביץ
ד"ר ריטה סבר	פרופ' מנחם אמיר
פרופ' ורד סלונים-נבו	פרופ' רמי בנבנישתי
פרופ' אריאלה פרידמן	ד"ר אטי ברנט
ד"ר רובי פרידמן	ד"ר עמנואל גרופר
ד"ר תמי קידר	ד"ר רויטל היימן
מר עמירם קלאוס	ד"ר עמי וולנסקי
פרופ' שלמה קניאל	מר חיים ויינברג
פרופ' עמירם רביב	פרופ' אליעזר ויצטום
ד"ר גידי רובינשטיין	פרופ' מאיר טייכמן
ד"ר שלמה רומי	ד"ר איתן ישראלי
ד"ר נתי רונאל	ד"ר תמר כהן
פרופ' שונית רייטר	פרופ' דרורה כפיר
ד"ר אבי רמות	ד"ר יואב לביא
ד"ר אפרת שוהם	פרופ' מולי להד
ד"ר שלום שמאי	ד"ר אלי לוונטל
ד"ר דן שרון	ד"ר ארנון לוי

הערכת שביעות הרצון של הורי פעוטות עם צרכים מיוחדים המשולבים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה*



מיכל גולן ומרים ברזון

תקציר

משרד הרווחה מקיים זה כ-15 שנים תוכנית לשילוב פעוטות עם צרכים מיוחדים במעונות יום ובמשפחתונים רגילים בליווי סייעת. מאמר זה מבוסס על מחקר שבחן את התוכנית מנקודת מבטם של הורי הפעוטות, והאיר בכך את נקודות החוזק של התוכנית וכן נושאים הטעונים שיפור.

מידת שביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית נמצאה גבוהה, ובלטה במיוחד הערכתם הגבוהה לעבודת הסייעת. אולם כאשר נבחנו היבטים ספציפיים, הביעו ההורים דעות מגוונות והצביעו על היבטים בתוכנית שראוי לדעתם לשפר או לשנות.

למשל, נמצא ששביעות הרצון של ההורים יורדת ככל שהפעוט גדל. כן נמצא שכלל שהקשיים התפקודיים של הילד חמורים יותר, הוריו מדווחים על רמת שביעות רצון נמוכה יותר מהתוכנית.

ההתייחסות הרב-ממדית התאפשרה בזכות שימוש בשאלון שנבנה במיוחד לצורך מחקר זה על בסיס הממדים שעלו בקבוצת מיקוד.

מחקר זה מדגיש את האפשרות להיעזר בהורים כאחד מכלי הבקרה לתוכניות רווחה בכלל ולתוכניות המיועדות לגיל הרך בפרט.

מילות מפתח: שילוב, שביעות רצון, צרכים מיוחדים, נכות, פעוטות, סייעות, הורים, נורמליזציה, שיקום.

* המאמר מבוסס על עבודת תזה לתואר מוסמך בעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל אביב, בהנחיית פרופ' שמעון שפירו וד"ר מרים ברזון, ובתמיכתם של האגף לתכנון ולמחקר במשרד הרווחה ושל קרן "שלם" לפיתוח שירותים לאדם המפגר ברשויות המקומיות.

מבוא

מאמר זה מבוסס על מחקר שנערך בשנת 2000 ועוסק בשאלת שביעות רצונם של הורים מתוכנית המשלבת ילדים עם צרכים מיוחדים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה.

בספרות המקצועית הדנה במשפחות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים חלה בשנים האחרונות תפנית משמעותית בהתייחסות למקומם של ההורים ולתפקידם במערך המשפחתי. העמדה המקובלת כיום היא זו התופסת את המשפחה כמשאב. מושם דגש רב יותר בכוחות העומדים לרשות ההורים במסגרת התמודדותם הממושכת עם גידולו של הילד עם הצרכים המיוחדים (לוי-שיף ושולמן, 1998; Dyson, 1993).

המודעות למומחיותם של ההורים, כמו גם לתפקידם כצרכנים עיקריים של השירותים לצד ילדיהם, הולידה רצון לקבל מהם משוב לגבי שירותים אלה.

מחקרים מראים כי הורים רבים, בדומה לאנשי מקצוע, מגלים תמיכה נרחבת בעקרון השילוב, ונאבקים למען שילוב ילדם ומתן מענה הולם לצרכיו המיוחדים. בכך הם מהווים כוח מניע לשינויים רבים במערך השירותים לילדים עם צרכים מיוחדים בארץ ובעולם (Kassari, Freeman, Bauminger, & Alkin, 1999; Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman, & Best, 1998).

ברוח זו מפעיל משרד הרווחה, משנת 1988, תוכנית לשילוב פעוטות עם צרכים מיוחדים, מגיל שלושה חודשים עד שלוש שנים, במעונות יום ובמשפחתונים רגילים בליווי סייעת. ניתן לראות בתוכנית זו שירות המיישם את עקרון הנורמליזציה, בכך שהוא מאפשר את שילובו של הפעוט עם הצרכים המיוחדים במעון יום בקהילה. הוא מציע לפעוט ולמשפחתו איכות חיים משופרת ואורח חיים תקין ככל האפשר בסביבה מגבילה במידה פחותה ככל האפשר (מושל, Guralnick, 1993; Wolfensberger, 1969; מצוטט אצל רונן, 1988; רייטר, 1998; Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995; Strain, 1995).

שאלת שביעות רצונם של ההורים מהתוכנית בכללותה וממרכיביה השונים עמדה במרכזו של המחקר. נבחנה איכות התוכנית מנקודת מבטם של הורי הפעוטות, ובכך התאפשר להאיר את נקודות החוזק של התוכנית וכן נושאים הטעונים שיפור.

מחקר זה הינו ניסיון מיוחד לגשר על הפערים הקיימים בין קובעי המדיניות, העובדים בשדה והעוסקים במחקר.

מהיבט שונה, עבודה זו מדגימה תהליך של בניית כלי מחקרי המשלב מקורות מידע מגוונים – הלקוחות (ההורים), אנשי המקצוע והספרות המקצועית (Kassari et al., 1999; Palmer et al., 1998).

התמודדותם של הורים עם גידול ילד הלוקה בנכות

שנים רבות רווחה בין אנשי המקצוע התפיסה כי קיימת תגובה אחידה ובלתי-נמנעת על הולדת ילד עם נכות, שעיקרה משבר המלווה תגובת צער כרוני, מצבי לחץ ודחק (distress). החל בסוף שנות השבעים התפתחה תפיסה רב-ממדית המכירה בקיומה של קשת רחבה של תגובות ודפוסי התמודדות. על אף השוני בעוצמת הדחק ובמהותו, אין ספק שהאירוע גורם בכל המקרים להפרת האיזון בתחומים שונים, ומחייב שינויים והתארגנות מחודשת של כל המערכת המשפחתית.

הורים, ובמיוחד אימהות, דיווחו על תחושת משא כבד, מתח רב ופגיעה ברווחה הנפשית ובאיכות החיים (ויסמן, 1991; Carr, 1988; מצוטט אצל לוי-שיף ושולמן, 1998; פזרסטון, 1987). עוצמת המטלות היומיומיות, הרגשת העייפות ותחושת השחיקה הנפשית משפיעות על הדימוי העצמי של ההורה. האם עלולה לחוש דיכאון ביחס למידת האיזון של האנרגייה הרגשית והפיזית שלה (ויסמן, 1991; שטנגר, 1998). ברדלי מגדיר זאת מתח בתפקיד ההורי (role strain) (Bradley, 1989; מצוטט אצל שטנגר, 1998).

בקרב החוקרים מקובלת ההנחה כי תינוקות מעוכבי התפתחות מועדים כבר בשלבי ההתפתחות המוקדמים שלהם לפגיעה בתהליך ההתקשרות (attachment), אשר חיוני לפיתוח ההדדיות ביחסי אם-תינוק ולעצם קיומו והתפתחותו של הילד. הדרישה לתשומת לב מרבית של ההורים, בעיקר בשלבים הראשונים להתפתחותו של הילד, והניסיון לפצות על קשייו ואי-תפקודו, עלולים ליצור דפוס הורי של הגנת יתר. קשר תלותי ומגוון בשלבי החברות הראשונים עלול להשפיע על ההתפתחות האישית והחברתית של הילד (Bradford, 1990; מצוטט אצל שטנגר, 1998).

דפוסי ההתנהגות וההתמודדות של ההורים תלויים במגוון של גורמים הקשורים הן למאפייני ההורה והן למאפייני הילד, כגון: רמת ההשכלה של ההורים, עמדותיהם כלפי חריגות, תפיסת התפקיד ההורי, המשאבים הקיימים במשפחה, חומרת הנכות של הילד ומידת תלותו בהורים (ברוכין, 1990; וייס, 1991; לוי-שיף ושולמן, 1998; פזרסטון, 1987; רייטר, 1998; רצוני, 1990; שטנגר, 1998; Dyson, 1993).

גידולו של ילד עם נכות דורש מההורים גיוס של מקורות התמודדות מגוונים. אחד המשאבים המשמעותיים אשר מסייעים בכך הוא מערכות תמיכה פורמליות ולא-פורמליות (פייגין וברק, 1991; Dunst, Trivette, & Deal, 1988).

אחת הדילמות של הורים לפעוט עם נכות נסבה סביב בחירת המסגרת החינוכית הראשונה התואמת ביותר את צרכיו המיוחדים. מכלול המאפיינים של הפעוט ומשפחתו ומגוון הגורמים המעצבים את דרכי התמודדותם של ההורים משפיעים, בין היתר, על בחירתם בין מסגרת משלבת בקהילה לבין מסגרת מיוחדת המותאמת לצרכיו המיוחדים של ילדם.

תפיסת השילוב של ילדים עם מוגבלות במסגרות בקהילה, דרכי יישומה

ראשיתה של "התנועה נגד מיסוד" ופיתוח עקרון הנורמליזציה, שנפוץ בשנות השישים, היו חלק ממגמות ההתפתחות של הגישות ביחס לרווחה חברתית. בעשורים האחרונים אנו עדים להחלפת עקרון הנורמליזציה בעמדה שבמרכזה "איכות החיים". בתחומי החינוך והרווחה פירושו של המושג הוא יצירת בסיס למעורבות משמעותית של ילדים והוריהם בקבלת החלטות לגבי דרכי הטיפול, בהתאמת הסביבה לצורכי היחיד ובהצעת מגוון רחב של שירותי חינוך, רווחה ובריאות (Schalock, 1996, מצוטט אצל רייטר, 1998). גישה זו מממשת למעשה את אחד העקרונות הבסיסיים המנחים את תפיסת השילוב – עקרון "הסביבה המגבילה פחות מכל" (least restrictive environment).

יתרונות וחסרונות הכרוכים בתוכניות שילוב

הדוגלים במסגרות משלבות טוענים שילד עם מוגבלות הנחשף בשלב מוקדם ל"עולם המציאותי" יהיה מוכן טוב יותר להתמודד איתו בעתיד. השהייה במסגרת משלבת מספקת לילד הזדמנויות לקשרים חברתיים והשתייכות למסגרת טבעית של בני גילו (ליפשיץ, 1993; Bailey & Winton, 1987).

ממצאי המחקרים אינם מציגים תמונה חד-משמעית. חלק מהילדים שהושמו במסגרת רגילה נדחו, נותרו בודדים ואף חלה נסיגה במצבם (ליפשיץ, 1993; מישורי, 1994; Bailey & Winton, 1987; Guralnick et al., 1995). הועלתה סברה שעצם העובדה שהילד מתמודד באורח קבע עם עובדת הנחיתות התפקודית שלו לעומת הילדים הרגילים יוצרת תחושה של בדידות (ליפשיץ, 1993; Bailey & Winton, 1987).

לעומת זה, מעבודתם של בויס וביילי (Buysse & Bailey, 1993), הסוקרת 22 מחקרים שעסקו בהשוואת תוצאות התפתחותיות והתנהגותיות של ילדים עם מוגבלויות במסגרות משלבות מול מסגרות מפרדות, עולה תמונה חיובית. ניתוח הממצאים מצביע על יתרון למסגרות המשלבות, בעיקר בתחום החברתי וההתנהגותי של הילדים. באשר לסוג הנכות, נמצא שילדים עם מוגבלויות פיזיות או חושיות השתלבו מבחינה חברתית טוב יותר מילדים הלוקים באוטיזם או בהפרעות בתחום התקשורת-ההתנהגותי (מושל, 1993; Buysse & Bailey, 1993; Mills, Cole, Jenkins & Dale, 1998).

השילוב ממריך תהליכי למידה של ילדים עם צרכים מיוחדים, ומשפר את רמת תפקודם. דרך זו מאפשרת את חשיפת הילד לגירויים לימודיים וחברתיים מגוונים ולפעילויות מאתגרות מעניינות ויצירתיות (ליפשיץ, 1993; מושל, 1993; Bailey & Winton, 1987). אולם כאשר מדובר בילדים עם נכויות קשות יותר, שרמת תפקודם נמוכה, הללו מגיעים להישגים גבוהים יותר דווקא במסגרות של חינוך מיוחד (Bailey & Winton, 1987; Buysse & Bailey, 1993). נראה, אם כן, כי לחומרת

הנכות ולמידת המוגבלות התפקודית יש השפעה משמעותית על יכולתו של הילד להגיע להישגים נאותים במסגרת משלבת.

בעיה נוספת היא הנגישות למטפלים והצורך לספק את הטיפולים המיוחדים לילדים מעבר לשעות הפעילות של המסגרת החינוכית, ולעיתים על חשבון כספם וזמנם של ההורים (Bailey & Winton, 1987).

מחקרים שבדקו את השפעת השילוב על גיבוש עמדות כלפי נכות הראו כי אחד היתרונות הבולטים של תוכניות משלבות הוא שיפור מידת הקבלה של הנכה בקהילה (מושל, 1993; Buysse & Bailey, 1993; Bailey & Winton, 1987; Guralnick, 1994; Palmer et al., 1998).

השילוב עשוי לתרום להעלאת הדימוי העצמי של ההורים, אשר ניתנת להם הזדמנות לשלוח את ילדם למסגרת נורמטיבית בקהילה. במקביל, זו הזדמנות מבחינתם לפתח יחסים חברתיים עם הורים לילדים בריאים, ובכך להפחית את תחושת בדידותם כהורים לילד "חריג" (Buysse & Bailey, 1993). עם זה, נמצא שציפיות של הורים כי השילוב יתרום לפיתוח קשרים חברתיים עם הורים לילדים רגילים לא התממשו תמיד (ליפשיץ, 1993; Bailey & Winton, 1987; Buysse & Bailey, 1993).

אנשי מקצוע וחוקרים מסכימים כי אין די בעצם ההשמה של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות רגילות, וכי יצירת שילוב אמיתי מותנית בפעילות אקטיבית, יזומה ומתוכננת של הגורמים השונים המעורבים בתוכניות המשלבות (מושל, 1993; Bricker, 1995; Guralnick, 1999; Guralnick et al., 1995).

חוקרים גורסים כי יש חשיבות להתחלת השילוב כבר בגיל צעיר, כאשר הילדים במסגרת הרגילה טרם פיתחו דעות קדומות ביחס לילד עם המוגבלות. נוסף על כך יש להניח שהתנסות במסגרת משלבת בגיל צעיר מגדילה את הסיכוי שגם בעתיד יצליח הילד עם המוגבלות להשתלב בצורה טובה במסגרות רגילות (Bricker, 1995; Buysse & Bailey, 1993).

בקרב הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, במיוחד בגיל הרך, ניתן למצוא כאלה המעדיפים לשלב את ילדם במסגרת רגילה, תוך דאגה למתן הטיפולים והעזרה התואמים את צרכיו (פורטוביץ ורימרמן, 1986; Berzon, 1987). במקרים רבים היו ההורים הכוח המניע מאחורי שינויים רבים במערך השירותים לילדים עם צרכים מיוחדים (Kassari et al., 1999; Palmer et al., 1998).

שביעות רצון של לקוחות משירותי רווחה, והדרכים למדידתה

בעשורים האחרונים גבר העיסוק בחקר שביעות הרצון של לקוחות ובמדידתה. זאת, כחלק מההתפתחויות החברתיות המכוונות לצרכן ובמקביל להטמעת המושג "העצמה", שפירושו יכולתם של אנשים להשפיע על חייהם ולעצב את הסביבה שבה הם פועלים (סדן, 1996). בהתאם לכך התפתחה ההכרה בחשיבות חלקם של ההורים בטיפול בילדם וביכולתם לספק הערכה תקפה ומשמעותית לגבי יכולותיו. המודעות

למומחיותם של ההורים ולתפקידם כצרכנים עיקריים של השירותים (לצד ילדיהם) הולידה רצון לקבל מהם משוב לגבי שירותי הרווחה שהם וילדיהם צורכים (Krahn, Eisert & Fifield, 1990; McComas, Kosseim, & Macintosh, 1995).

אין תמימות דעים לגבי ערכם של מחקרי שביעות רצון כמדד לאיכותם של שירות או תוכנית, בין היתר בשל הבדלים בין החוקרים בראיית יכולתו של הלקוח כמעריך. יש הטוענים כי מדידת שביעות רצון הינה חסרת ערך, וכי רק נתונים לגבי מידת האפקטיביות של הטיפול או השירות הינם משמעותיים להערכת איכותם (Lebow, 1982; Langa, & Scheirer, 1978, as cited in Stallard, 1996). אחרים מטילים ספק ביכולתו של הלקוח להעריך את הצדדים המקצועיים של הטיפול. תפקידו המיוחד של לקוח השירות כמטופל יוצר מורכבות שמעיבה לדעת חלק מהחוקרים על יכולתו לשמש מעריך (Mangen & Griffith, 1982, as cited in Stallard, 1996). לעומתם, יש חוקרים הסבורים כי המידע המתקבל מהלקוח עשוי לספק לנותני השירות תובנה כיצד הלקוח חווה את השירות, ובכך לצקת בסיס לשיפורו (כץ, 1990; Godley, Fiedler & Funk, 1998; Harris & Poertner, 1999). ברוח זו התפתח השימוש בקבוצות מיקוד של לקוחות ושל בעלי מקצוע, והוחל בבניית שאלונים על סמך המידע שנאסף (McWilliam et al., 1995).

הספרות מצביעה על שלושה מקורות להגדרת הממדים שעל פיהם נבנו כלי המחקר: הלקוחות, אנשי המקצוע והספרות המקצועית. בשלבים הראשונים של חקר שביעות הרצון של לקוחות בלטה הנטייה להסתפק באנשי המקצוע כמקור לאיתור הממדים. אולם עם השנים ניתנה חשיבות רבה יותר למעורבותם של הצרכנים בעיצוב מדדי ההערכה ובבניית כלי המדידה, משום שבכך החוקרים מבטיחים את התאמת השאלון לצורכי הנשאלים (Harris & Poertner, 1999).

שילובו של ילד עם צרכים מיוחדים במסגרת רגילה הינו נושא שקשור לכמה גורמים: הילד, הוריו, הסייעת וצוות המעון. כל אחד מאלה משפיע בדרך משלו על הערכת ההורים ביחס לתוכנית השילוב. מורכבות זו הניעה אותנו לנתב את שאלות המחקר כך שיתייחסו להשפעתו של כל גורם בפני עצמו על שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית. מאידך גיסא, הרב-ממדיות של המושג "שביעות רצון" הובילה לניסוחן של שאלות מחקר נוספות הבוחנות את הקשרים הפנימיים בין ממדים אלה ואת משקלם היחסי בעיצוב שביעות הרצון הכוללת:

- א. באיזו מידה ההורים שבעי רצון מהתוכנית לשילוב ילדם עם הצרכים המיוחדים במעון יום בקהילה – באופן כללי ועל פי הממדים הספציפיים?
- ב. האם קיים קשר בין המשתנים הדמוגרפיים (מאפייני הילד, מאפייני ההורים וסוג המעון) לבין שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית באופן כללי ומממדיה הספציפיים?
- ג. האם קיים קשר בין קשייו התפקודיים של הילד לבין שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית באופן כללי ומממדיה הספציפיים?
- ד. מה מידת הקשר בין שביעות הרצון של ההורים מכל אחד מממדיה הספציפיים של התוכנית לבין שביעות רצונם מהתוכנית בכללותה?

שיטת המחקר

המדגם כולל 97 הורים לפעוטות עם עיכובים התפתחותיים, בגיל שלושה חודשים עד שלוש שנים, אשר השתתפו בתוכנית יותר משלושה חודשים בעת ביצוע המחקר. הפעוטות מטופלים באחד המרכזים להתפתחות הילד, ומשפחותיהם מוכרות לשירותי הרווחה באיזור מגוריהם. המשפחות מתגוררות ביישובים מסוגים שונים באיזור המרכז.

קבוצת הפעוטות כוללת אחוז גבוה יותר של בנים (66%) לעומת בנות (34%). רוב הפעוטות הינם הצעירים במשפחה (55.4%), והקבוצה השנייה בגודלה (28.3%) מורכבת מפעוטות בכורים או יחידים במשפחה.

באשר לאבחנת המגבלה, הקבוצה הגדולה ביותר מאובחנת כלוקה באיחור רב-תחומי, המשלב בדרך כלל איחור בתחום המוטורי ובתחום השפתי (41.1%). הקבוצה השנייה בגודלה מאובחנת כלוקה בתסמונת דאון (21.1%). אצל יתר הפעוטות אובחנו לקות מוטורית (17.9%), לקות תקשורתית (13.7%) או לקות חושית (6%).

באשר למאפייני ההורים, רוב הנבדקים היו אימהות (91.8%), אשר ברוב המקרים מתפקדות גם כמטפלות העיקריות בפעוטות. רובן נשואות (90.7%) ועובדות מחוץ לבית (71.1%).

רק אצל כמחצית הנבדקים המצב הכלכלי תקין (56.8%). לקבוצה משמעותית מבין הנבדקים יש ארבעה ילדים ויותר (33.3%), ויתר הנבדקים מתפלגים בצורה מאוזנת לפי מספר הילדים במשפחה. באשר לרמת הדתיות המדווחת, יש התפלגות מאוזנת בין חילוניים, מסורתיים ודתיים. מבין שומרי המצוות בולטת קבוצת הנבדקים המגדירים את עצמם חרדים (19.6% מכלל המדגם).

גילם הממוצע של הילדים הוא שנתיים ותשעה חודשים. גילם הממוצע של ההורים קרוב ל-35, כאשר טווח הגילים רחב (בין 18 ל-45). ההשכלה הממוצעת של ההורים הינה גבוהה יחסית (13.5 שנים), כאשר גם בנתון זה הפיזור רחב (בין 7 ל-22 שנים).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בארבעה שאלונים:

1. **שאלון פרטים אישיים** – השאלון, שחובר במיוחד למחקר זה, התייחס למאפייני ההורים, למאפייני הילד ולאפיון של המעון.
2. **שאלון תפקוד הילד** – השאלון חובר לצורך המחקר (גולן, 2002) והתבסס על שאלון שפותח על ידי ג'וינט ישראל – מכון ברוקדייל, בשיתוף המוסד לביטוח לאומי, במסגרת מחקר על ילדים עם צרכים מיוחדים בני 0–4 (נאון וסנדלר-לף, 1997). השאלון נועד לבדוק את אופי הקשיים בתפקודו של הילד ואת רמת חומרתם בתחומים שונים.

ערכה בדיקת עקביות פנימית של השאלון, שבמסגרתה חושבה ה- α של קרונבך בהתייחס לתחומים שיש בהם יותר משני פריטים. בכל הפריטים נמצאה רמת עקביות גבוהה (בין 0.63 לבין 0.83). לגבי התחום החושי חושב מתאם פירסון $(r=0.43; p<0.001)$. לנוכח עקביות זו חושב ממוצע של ערכי הפריטים בכל תחום.

3. **שאלון להערכת התוכנית** – השאלון, שנועד להעריך את התוכנית על מגוון מרכיביה מנקודת מבטם של ההורים, עוצב על ידי עורכת המחקר לצורך מחקר זה (גולן, 2002). השאלון מורכב מכמה קבוצות של שאלות:

א. **הערכת תהליך הקבלה למעון** – חלק זה התבסס על קבוצת המיקוד וכן על שאלון APS (Assessment of Parent Satisfaction) שפיתחו קרהן ואחרים (Krahn et al., 1990).

ב. **הערכת המעון** – הפריטים בחלק זה התבססו ברובם על שאלון PQI (Program Quality Indicators), כפי שנוסח על ידי מייר (Meyer, 1987). פריט אחד התבסס על דברי ההורים בקבוצת המיקוד.

ג. **הערכת עבודתם של הסייעת וצוות המעון** – התבסס על שאלון MPOC-56 (Measuring Processes of Caregiving) שפיתחו קינג ואחרים (King, Rosenbaum & King, 1996).

ד. **הקשר של ההורה עם צוות המעון** – כל הפריטים בחלק זה התבססו על נושאים שהעלו ההורים בקבוצת המיקוד, וכן על פריטים משאלון MPOC-56.

4. **שאלון להערכת שביעות הרצון** – השאלון נועד להעריך את שביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית. כל הפריטים בחלק זה תורגמו לעברית משאלון CSQ (Client Satisfaction Questionnaire), אשר פותח על ידי לרסן ואחרים (Larsen, Attkisson, Hargreaves & Nguyen, 1979) לשם מדידת שביעות רצון של לקוחות משירותי בריאות הנפש. נוסף על כך נשאלו ההורים שתי שאלות פתוחות: "מה את/ה הכי אוהב/ת בתוכנית?" ו"מה היית רוצה לשנות או לשפר בתוכנית?" ניתוח התוכן נעשה על פי קטגוריות, שתקפותן הוערכה על ידי שני שופטים. תשובותיהם של הנבדקים כללו בדרך כלל יותר מקטגוריה אחת – לדוגמה: "הילד נמצא תחת השגחה של אדם אחד, הוא מתקדם ויש עקביות בטיפול".

התשובות נותחו באופן כמותי ואיכותני. הניתוח הכמותי הציג את שכיחות הנבדקים שבחרו בכל אחת מהקטגוריות. הניתוח האיכותני התייחס למשמעות תשובותיהם של הנבדקים. הוא הוסיף להם נופך אישי יותר ואף תרם להעלאת נושאים חדשים שלא עלו קודם לכן.

השאלון כולל מימד אחד המבטא את שביעות רצונם הכללית של ההורים, ושישה ממדים נוספים המבטאים היבטים שונים של התוכנית: הקשר בין ההורה לצוות המעון, איכות עבודתה של הסייעת במעון, הערכת ההמתנה עד לקבלת הסייעת במעון, הערכת הסיוע של העובדת הסוציאלית המטפלת בתהליך קבלת הילד למעון, הערכת מידת ההכנה של הצוות לפני כניסת הילד למעון וכן הערכת המעון מן ההיבט הפיזי ומבחינת האווירה בו.

הליך המחקר

המחקר נערך בשני שלבים :

א. ניהול קבוצת מיקוד כשלב מקדים וכבסיס לבניית כלי המחקר. בהליך זה נעשה שימוש בלקוחות כמקור ראשוני לבניית הכלי. הקבוצה הונחתה על ידי החוקרת בסיוע מנחה נוספת. מתוך חמישה עשר הורים שהוזמנו לפגישה הגיעו חמישה. המאפיינים הדמוגרפיים שלהם היו מגוונים מבחינה עדתית, דתית והשכלתית. כמו כן היו הבדלים בחומרת המגבלות של ילדיהם. המאפיינים המשותפים להם היו גילם הצעיר וכן העובדה שהילד עם הצרכים המיוחדים (רובם היו בני שנתיים בערך) הוא ילדם הראשון, ואצל רובם, למעט אחד, גם היחיד (גולן, 2002).

ב. הפעלת השאלון – מתוקף תפקידה של החוקרת במשרד העבודה והרווחה, יש לה גישה לפרטים האישיים של הילדים המשתתפים בתוכנית ושל הוריהם. בהתאם לרשימה זו פנו העובדות הסוציאליות המטפלות אל כלל ההורים ממחוז המרכז באמצעות מכתב המבקש את הסכמתם לשתף פעולה עם החוקרת לנוכח חשיבות המחקר. בשלב הראשון נערך מחקר נותב (פיילוט) לצורך בדיקת תוקף הכלי. על סמך לקחיו הוכנסו תיקוני ניסוח לשאלון.

ממצאים

שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית בכללותה והערכתם ביחס לממדיה השונים

הממוצע של הערכת שביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית נמצא גבוה, כך שניתן לומר שההורים שבעי רצון באופן כללי מהתוכנית. מבין ממדי התוכנית בולטת הערכתם הגבוהה ביחס למעון (מן ההיבט הפיזי ומבחינת האווירה בו) וביחס לעבודת הסייעת. ההורים העריכו במידה נמוכה יותר את מידת סיועה של העובדת הסוציאלית בקבלת הילד למעון, וזו הייתה גם התייחסותם לכלל הקשור להכנת הצוות לפני כניסת הילד למעון.

הקשר בין משתני המחקר

משתני המחקר כללו את מאפייני הילד, מאפייני ההורים ומאפייני המעון. להלן יוצגו הקשרים בין המשתנים שנמצאו מובהקים סטטיסטית.

משתנים קטגוריאליים – הקשר בין אבחנת המגבלה של הילד לבין שביעות הרצון והערכת ממדי התוכנית

בניתוחי MANOVA שנעשו לגבי המשתנים הקטגוריאליים של הילדים נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית רק בהתייחס לאבחנת המגבלה של הילד. לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בשביעות רצונם הכוללת של הורים לילדים עם אבחנות שונות ($F(24, 352) = 1.51; p > .05$), אולם כאשר נעשו ניתוחי שונות בנפרד לכל מימד, נמצא הבדל מובהק סטטיסטית במימד המתייחס להערכת ההורים ביחס

לקשר עם צוות המעון ($F(4, 90) = 2.45; p < .05$). בניתוחי השוואה בזוגות על פי Scheffe של ממצאי מדד זה נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הורים לילדים עם לקות חושית ($M = 2.21; SD = 1.7$) לבין הורים לילדים הלוקים בתסמונת דאון ($M = 3.26; SD = .73$). לפיכך ניתן לומר שהורים לילדים עם לקות חושית מעריכים את איכות הקשר בינם לבין צוות המעון כנמוכה יותר בהשוואה להורים לילדים עם תסמונת דאון.

משתנים רציפים – הקשר בין מאפייני הילד ומאפייני ההורים לבין שביעות הרצון והערכת ממדי התוכנית

מתאמי פירסון חושבו בין המאפיינים של הילד וההורים, שהוגדרו במדדים רציפים, לבין שביעות הרצון הכללית של ההורים מן התוכנית והערכתם ביחס לממדיה השונים. טבלה 1 מציגה את המאפיינים שנמצאו בהם מתאמים מובהקים סטטיסטית.

טבלה 1: מתאמי פירסון בין מאפייני הילד וההורים לבין שביעות הרצון הכללית והערכת ממדי התוכנית

מצב כלכלי n=81	רמת השכלה n=97	רמת דתיות n=97	זמן עד קבלה n=97	גיל הילד n=97	
.18*	.22*	.23*	-.11	-.21*	שביעות רצון כללית
					ממדי התוכנית
-.01	-.02	.11*	-.06	-.17*	קשר הורה-צוות
.03	.13	-.11	-.22*	-.08	עבודת הסייעת
.07	-.12	.12	-.07	.10	ההמתנה למעון
.35**	-.13**	.19*	.06	.14	סיועה של העובדת הסוציאלית
-.08	-.08	.11	.04	.04	הכנת הצוות
.02	-.02	.14	-.14	-.09	המעון

* $p < .05$; ** $p < .01$

הממצאים בטבלה מצביעים על מתאם שלילי מובהק סטטיסטית בין גיל הילד לבין שביעות הרצון הכללית של הוריו. ככל שהילד בוגר יותר, ההורה שבע רצון פחות מהתוכנית, ומעריך את הקשר בינו לבין הצוות כטוב פחות.

באשר למאפייני ההורים נמצא שככל שרמת השכלתם, רמתם הכלכלית ורמת הדתיות שלהם גבוהות יותר, הם שבעי רצון יותר מהתוכנית. בדומה לכך, ככל שמצבם הכלכלי טוב יותר ורמת הדתיות שלהם גבוהה יותר, הם מעריכים את מידת סיועה של העובדת הסוציאלית בקבלת הילד למעון כרבה יותר. באשר למאפיין ההשכלה נמצא שככל שרמת ההשכלה של ההורים גבוהה יותר, הערכתם ביחס לסיועה של העובדת הסוציאלית נמוכה יותר.

לבסוף, נמצא שככל שזמן ההמתנה עד לקבלת הסייעת ממושך יותר, הערכת ההורים ביחס לעבודתה נמוכה יותר.

הקשר בין תפקוד הילד לבין שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית בכללותה והערכתם ביחס לממדיה השונים

תפקוד הילד כולל כמה תחומים, המוצגים בטבלה 2. בכל תחום נבדקה מידת חומרתם של הקשיים התפקודיים של הילד.

טבלה 2: מתאמי פירסון בין מידת חומרתם של קשיי הילד בתחומי תפקוד שונים לבין הערכת ממדי התוכנית ושביעות הרצון הכללית ממנה (n=97)

מוטורי	הבנה ודיבור	התנהגותי	חوشي	בסיסי	
0.04	-0.22*	-0.25*	-0.11	-0.08	שביעות רצון כללית
0.13	-0.08	0.08	0.06	0.29**	ממדי התוכנית
0.11	-0.13	-0.001	0.006	0.07	קשר הורה-צוות
0.05	-0.05	-0.03	-0.03	-0.08	עבודת הסייעת
-0.08	0.003	0.06	0.08	0.08	ההמתנה למעון
0.15	-0.06	0.21*	0.11	0.27**	סיועה של העובדת הסוציאלית
-0.20*	-0.16	-0.07	-0.18*	0.01	הכנת הצוות
					המעון

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

כפי שניתן לראות בטבלה, נמצאו מתאמים שליליים מובהקים סטטיסטית בין חומרת הקשיים התפקודיים של הילדים בחלק מהתחומים לבין שביעות הרצון הכללית של הוריהם, וכן כמה מתאמים מובהקים סטטיסטית, חלקם חיוביים וחלקם שליליים, בין חומרת הקשיים התפקודיים של הילדים לבין הערכת ממדים מסוימים של התוכנית על ידי הוריהם. כך, ככל שהקשיים התפקודיים של הילד בתחום ההבנה והדיבור ובתחום ההתנהגותי הינם חמורים יותר, ההורים מדווחים על רמת שביעות רצון נמוכה יותר. הורים של ילדים עם קשיים חמורים בתחום המוטורי ובתחום החושי מרוצים פחות מהציוד ומהמתקנים במעון ו/או מהאווירה בו בהשוואה להורים של ילדים עם קשיים חמורים פחות באותם תחומים. לעומת זה, מתברר שככל שרמת הקושי התפקודי בתחומים הבסיסיים (אכילה ושליטה בעשיית צרכים) גבוהה יותר, גם הערכת ההורים ביחס להכנת הצוות וביחס לקשר שלהם עצמם עם הצוות גבוהה יותר. הערכת ההורים ביחס להכנת הצוות גבוהה יותר גם ככל שרמת הקושי של ילדיהם בתחום ההתנהגותי גבוהה יותר.

הקשר בין הערכת ממדי התוכנית לבין שביעות הרצון הכללית ממנה

הקשר בין שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית בכללותה לבין הערכתם ביחס לממדים ספציפיים של התוכנית נבחן על ידי חישוב מתאמי פירסון. המימד היחיד שנמצא בקשר מובהק סטטיסטית עם שביעות הרצון הכללית היה עבודת הסייעת (רמת מובהקות $p < 0.001$), כלומר, ככל שההורים מעריכים את עבודת הסייעת כאיכותית יותר, גוברת גם שביעות רצונם הכללית.

הסברת השונות בשביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית

על מנת לבדוק אילו גורמים מסבירים את השונות בשביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית, נעשה ניתוח רגרסיה היררכית שבו המשתנה התלוי היה שביעות הרצון הכללית מהתוכנית. המשתנים הבלתי-תלויים הוכנסו בשלושה צעדים: מאפיינים אישיים, תפקוד הילד והממדים הספציפיים של הערכת התוכנית. את הממצאים ניתן לראות בטבלה 3.

טבלה 3: מקדמי רגרסיה היררכית להסברת השונות בשביעות הרצון הכללית מהתוכנית על פי מאפייני ההורים והילד, תפקוד הילד והערכת ממדי התוכנית

R	SEB	B	β	
.13**	.02	.05	.24*	צעד ראשון
	.05	.16	.29**	שנות השכלה רמת דתיות
.20***	.02	.05	.22*	צעד שני
	.05	.16	.30**	שנות השכלה רמת דתיות
	.05	-.13	-.25*	תפקוד התנהגותי
.42***	.02	.04	.16*	צעד שלישי
	.04	.18	.33***	שנות השכלה רמת דתיות
	.04	-.14	-.26*	תפקוד התנהגותי
	.08	.44	.74***	הערכת הסייעת

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

על פי מקדמי הרגרסיה הסטנדרטיים β נמצא, בצעד הראשון, כי ככל שרמת ההשכלה של ההורים גבוהה יותר וככל שהם מדווחים על רמת דתיות גבוהה יותר, שביעות רצונם מהתוכנית רבה יותר ($R=.13$). בצעד השני נמצא שמבין ממדי התפקוד של הילד, רק להערכת התפקוד ההתנהגותי של הילדים יש תרומה מובהקת סטטיסטית להסברת השונות בשביעות הרצון הכללית מהתוכנית. המקדם הסטנדרטי β של משתנה זה הינו שלילי, כלומר, ככל שקשיי התפקוד של הילד בתחום ההתנהגותי חמורים יותר, פוחתת שביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית ($R=.20$). בצעד האחרון נמצאה תרומה מובהקת סטטיסטית של הערכת עבודתה של הסייעת, משתנה שלגביו נמצא כאמור גם מתאם פירסון מובהק סטטיסטית עם רמת שביעות הרצון הכללית ($R=.42$).

ניתוח תשובותיהם של הנבדקים לשאלות הפתוחות

נבדקי המחקר התבקשו להשיב גם על שתי שאלות פתוחות. השאלה הראשונה הייתה: "מה את/ה הכי אוהב בתוכנית?"

המרכיבים הבולטים ביותר בהשפעתם על שביעות הרצון של ההורים היו הטיפול האישי בילד (55.7%) ועובדת שילובו בחברת בריאים (43.3%). כשליש מבין הנבדקים (28.9%) הזכירו את מרכיב ההתקדמות של הילד, ורק מעטים הזכירו את

עצם קבלת הילד למעון (8.2%), את ההקלה על האם (8.2%) ואת תרומת התוכנית לקבלת השונה (3.1%) כמרכיבים שהשפיעו על שביעות רצונם.

לדוגמה, אימהות רבות ביטאו את שביעות רצונן מכך שילדן, המתקשה בתפקוד לעומת בני גילו, אינו "נעלם" בין יתר ילדי הגן ואינו מהווה מטרד, אלא זוכה בהתייחסות מיוחדת של הסייעת. שרה (כל השמות שונות) השיבה:

"אני שמחה שילד שלי יש סייעת אישית צמודה. היא עובדת איתנו 'אחד לאחד', רגישה לצרכים שלו, ורק היא יודעת איך להתמודד איתו. זה ממש זמן איכות בשבילו."

אימהות רבות ראו בעצם שילוב ילדן בסביבה רגילה הזדמנות לחקות את התנהגותם של הילדים ה"בריאים" וכך להתפתח בצורה נורמטיבית.

"אני רוצה לתת ליעל לגדול כמו ילדה רגילה. זה חשוב שתרגיש 'כמו כולם'. יש לה קשר עם ילדים רגילים בסביבה, וזה טוב כי היא פוגשת אותם גם אחר הצהריים במגרש המשחקים ליד הבית."

השאלה השנייה הייתה: "מה היית רוצה לשנות/לשפר בתוכנית?"

מחצית המשיבים (43.9%) הדגישו את החשיבות של מתן הדרכה והשתלמויות לסייעת, דבר שאינו קיים באופן מובנה בתוכנית. יותר משליש מהנבדקים (38.8%) ביקשו להגדיל את מספר שעות העבודה של הסייעת עם ילדם. רק כ-17% מההורים הזכירו את נושא הקשר בינם לבין הצוות והסייעת, ורק כ-13% ציינו את הצורך שלהם בקבלת דיווח על עבודתן של הסייעות.

תשובותיהם של הנבדקים לשאלה זו היו מגוונות, והעלו היבטים נוספים שלא באו לידי ביטוי בשאלון המובנה. הנה, לדוגמה, תשובתה של שושי, אימא לילדה הלוקה בשיתוק מוחין:

"חשוב שהסייעת תקבל הדרכה מסודרת ומאורגנת. אני חושבת שצריך לדאוג שתקבל הכשרה לפני שהיא בכלל מתחילה לעבוד עם הילד. יש לה אחריות רבה על הילד ולכן חשוב ללמד אותה איך לטפל בו. גם במשך השנה היה רצוי לארגן ימי עיון להורים ולסייעת."

כחלק מהדרישה למקצועיות רבה יותר של הסייעת, ביקשו אימהות רבות להבטיח שעבודת הסייעת במעון תלווה פיקוח ומעקב מאורגנים. כמו כן נראה שדרישות התפקיד אינן ברורות דיין לסייעות.

רויטל, אִם לבן הלוקה בסוג של אוטיזם, מתייחסת לכך באומרה:

"החברה שמעסיקה את הסייעת חייבת לעקוב אחר עבודת הסייעת כי אני כאם לא יודעת מה בדיוק קורה במשך היום. אם תהיה תוכנית יותר מובנית לפי ההמלצות, אפשר יהיה לפקח על עבודתה, וגם לסייעת יהיה יותר ברור מה היא צריכה לעשות עם הילד."

דיון

המאמר מציג תוצאות מחקר שנועד לבחון את התוכנית לשילוב פעוטות עם צרכים מיוחדים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה מנקודת מבטם של הוריהם.

שאלת המחקר הראשונה התייחסה למידת שביעות הרצון הכללית של ההורים מהתוכנית. נמצא כי ההורים הביעו שביעות רצון רבה מהתוכנית בכללותה. ממצא זה תומך במחקרי שביעות רצון רבים, המצביעים על נטייה להביע שביעות רצון רבה משירותים חברתיים, במיוחד כאשר השאלות מתייחסות לרמה הכללית וכאשר נעשה שימוש בשאלות סגורות (כץ, 1990; Lebow, 1982).

נגמה זו משתלבת עם ההסכמה הרחבה של הורים ואנשי מקצוע לגבי עקרון-העל של השילוב, ומשקפת את העדפתם לתוכניות משלבות על תוכניות מפרידות, המיועדות רק לילדים עם צרכים מיוחדים (Kassari et al., 1999; Palmer et al., 1998).

הממצא המרכזי במחקר זה הוא שהערכת ההורים לגבי איכות עבודתה של הסייעת במעון מהווה גורם בעל השפעה רבה על הערכתם ביחס לתוכנית בכללותה. נראה שהתייחסות זו לעבודת הסייעת נובעת, בין היתר, מכך שהיכולת לשלב את הפעוט במסגרת רגילה מקילה בפועל על ההורים את הנשיאה בנטל הכרוך בגידולו של ילד עם צרכים מיוחדים, והסייעת הינה למעשה הגורם המאפשר את שילובו של הפעוט במעון. עבודת הסייעת תורמת בכך לאיזון טוב יותר בין צורכי הילד לבין צורכיהם של יתר בני המשפחה (ויסמן, 1991; לוי-שיף ושוילמן, 1998; פורטוביץ ורימרמן, 1986; פזרסטון, 1987; וכן ולפנסברגר (1967) ומנולסינו (1968), מצוטטים אצל ארליך, 1986).

מחקרים שעסקו בהערכת תוכניות שילוב מדגישים כי יש לתת את הדעת לכל המרכיבים הכרוכים ביישום השילוב, ובמיוחד לתפקיד הדמות שמדריכה ומעודדת את פעילותו של הילד במסגרת המשלבת (מושל, 1993; Bricker, 1995; Guralnick et al., 1995). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שבדקו תפיסות של הורים בהתייחס לתוכניות שילוב. בצד תמיכתם הנרחבת ברעיון השילוב כעיקרון, הם מביעים לעיתים דאגה מהאפשרות שהמסגרת המשלבת תפגע באיכותם ובזמינותם של השירותים המיוחדים הנחוצים לילדיהם (מושל, 1993; Bailey & Winton, 1987; Buysse & Bailey, 1993; Kassari et al., 1999; Palmer et al., 1998).

ניתן להסביר את המקום החשוב שההורים מייחסים לסייעת בתוכנית השילוב גם מנקודת מבט פסיכולוגית:

1. אחת מדרכי ההתמודדות של ההורים עם המגבלה של ילדם היא האמונה והציפייה שאם יוענק לו טיפול אינטנסיבי, יתפקד הילד בדומה לבני גילו. ההורים רואים בסייעת את האדם שיממש ציפייה זו, ולכן מייחסים לה חשיבות רבה (ארליך, 1986; מאיר, 1986; פורטוביץ ורימרמן, 1986; פזרסטון, 1987; שטנר, 1998).

2. יכולתה של הסייעת להיענות לצורכי הילד וליצור עימו תקשורת טובה ומיטיבה עשויה להוות "modeling" לאם. התחושה ש"מישהו אחר אוהב את הילד שלי" תורמת לשיפור הדימוי האימהי ובכך מסייעת לשיפור מערכת היחסים עם הילד (שטנגר, 1998).

3. הסייעת מהווה מעין גורם מתווך בין מסגרת המעון לבין הילד. נוכחותה כדמות שמייצגת את הילד ומגינה על האינטרסים המיוחדים שלו מרגיעה את ההורה.

נראה כי גם למאפייני הילד יש השפעה על שביעות הרצון של הוריו מהתוכנית. הממצאים מראים שככל שהקשיים התפקודיים וההתנהגותיים של הילדים חמורים יותר, שביעות הרצון הכוללת של ההורים נמוכה יותר. ילדים אלה מתקשים יותר ביצירת קשרים חיוביים עם הילדים הרגילים. הם זקוקים לתשומת לב רבה יותר ולטיפול אינטנסיבי יותר של הצוות, ומקשים את המהלך התקין של פעילות המעון.

באופן דומה, גם הוריהם של ילדים המתקשים בתחום ההבנה והדיבור הביעו שביעות רצון נמוכה יחסית מהתוכנית. ייתכן שהמקור לכך הוא תסכולם מקצב התפתחותו האיטי של ילדם ומהפער בין הישגיו לבין הישגיהם של יתר ילדי המעון.

באשר לאבחנות השונות, נמצא הבדל מובהק סטטיסטית רק כאשר נבחנו ההיבטים הספציפיים בתוכנית. ההבדל שנמצא בהערכת הקשר של ההורים עם צוות המעון עשוי לנבוע מיכולתם הגבוהה יחסית של ילדים עם תסמונת דאון להבין מצבים חברתיים, ליצור יחסים חברתיים ולהתחבב על סביבתם (Kassari et al., 1999). צוות המעון משדר כנראה להורים את יחסם האוהד אל הילדים הללו, וכתוצאה מכך הקשר בין ההורים לצוות חיובי יותר. מאפיין נוסף שנמצא משמעותי הוא הגיל. ככל שהילד בוגר יותר, ההורה שבע רצון פחות מהתוכנית בכללותה, ומעריך את הקשר בינו לבין צוות המעון כטוב פחות. על מגמה דומה מדווחים חוקרים שעסקו בבדיקת שביעות רצונם של הורים משירותים לילדים עם מוגבלויות (McWilliam et al., 1995). מנקודת מבט הבוחנת את התהליך העובר על ההורים, אפשר לשער כי כאשר ילדם גדל והפערים לעומת בני גילו הולכים ונפתחים, הם מתקשים יותר לקבל את מצבו ולהתמודד עם גידולו. במקביל גדלות ציפיותיהם שהצוות והסייעת יקדמו את הילד. לעיתים, כאשר ציפיות אלה אינן מתממשות, האכזבה והתסכול עלולים להיות מופנים כלפי הצוות והסייעת, ולהתבטא גם בחוסר שביעות רצון כללית מהתוכנית.

מבין משתני הרקע של ההורים נמצאה שביעות רצון רבה יותר בקרב הורים משכילים יותר, הורים שמצבם הכלכלי טוב יותר והורים שהצהירו על רמת דתיות גבוהה יחסית.

מעיון בתשובות ההורים לשאלות הפתוחות ובהערותיהם בעת הריאיון עולה כי הסבר אפשרי לקשרים אלה נעוץ בעובדה שהם היו פעילים יותר בהבניית התוכנית לילדם. נוסף על כך, הם דאגו לעיתים להכנסת סייעת מקצועית יותר, או להגדלת שעות שהייתה במעון ולהדרכתה, אף אם היה הדבר כרוך בתוספת תשלום מצידם.

הסבר נוסף מתקשר לעצם שילובו של הילד במעון, המאפשר להורים להתפנות לתחומי חיים נוספים. השמת הילד במעון מאפשרת להורים משכילים לשוב למסגרת מלאה של עבודה או לימודים. הורים במצב כלכלי טוב עשויים לנצל את הזמן שהתפנה להם לבילויים ולתחביבים. מציאות חדשה זו עשויה להשיב, ולו במעט, את האיזון בין המעמסה הכרוכה בגידולו של הילד לבין הצרכים האחרים במשפחה (ויסמן, 1991; לוי-שיף ושולמן, 1998; פזרסטון, 1987).

באשר לנושא הדתי, מצאנו כאמור שככל שההורה מצהיר על רמת דתיות גבוהה יותר (לכיוון החרדי), הוא מביע שביעות רצון רבה יותר מהתוכנית בכללותה, וכן מעריך יותר את עזרתה של העובדת הסוציאלית בתהליך קליטתו של הילד במעון. הסבר מסוים לממצאים אלה נעוץ בכך שבאוכלוסייה הדתית-החרדית קיימים גורמים המפחיתים את רמת הדחק, ורמת דחק מופחתת עשויה לתרום לגישה חיובית יותר לנותני שירותים ולהגביר את שביעות הרצון מהתוכנית. בין הגורמים המפחיתים את רמת הדחק ניתן להצביע על:

1. תפיסת הנכות כ"גֵּרָה משמים", המגייסת כוחות נפשיים המסייעים בהתמודדות (פורטוביץ ורימרמן, 1986; פזרסטון, 1987);
2. רשת משפחתית וחברתית צפופה ותומכת, המאפיינת קהילות, בעיקר חרדיות, שבהן האנשים מכירים זה את זה ומתארגנים לסייע למשפחה באורח פיזי ורגשי (וייס, 1991; רעף, 1991, 1998; שטנגר, 1998; Singer & Dunst et al., 1988; Farkas, 1989).

המחקר בדק גם את שביעות הרצון של ההורים מפעילותה של העובדת הסוציאלית. נמצא ששביעות הרצון הממוצעת של ההורים מהתחומים שהעובדת הסוציאלית מעורבת בהם הייתה נמוכה בהשוואה לממדים האחרים שנבדקו. לבעיה זו יש כמה הסברים אפשריים: ראשית, תחומי ההתערבות של העובדים הסוציאליים הינם לרוב מוגדרים ומוֹבְּנִים פחות בהשוואה לפרופסיות אחרות. שנית, העובדת הסוציאלית מייצגת כלפי ההורים את הממסד, וככזו מופנים כלפיה גם התסכולים והאכזבות של ההורים כאשר הם אינם מקבלים מענה מלא לצורכיהם. שלישית, היא מהווה לעיתים קרובות אוזן קשבת למצוקות המשפחה הנובעות מהקשיים היומיומיים הכרוכים בגידולו של הילד ומהעומס הרגשי הכרוך בכך. מעורבותה בנושא כה טעון עלולה גם כן להפנות אל העובדת הסוציאלית מקצת מתסכולי ההורים (מאיר, 1986; פזרסטון, 1987; Seligman & Darling, 1997). לבסוף, לעיתים קרובות העובדת הסוציאלית הינה עובדת כוללנית, שמוטלות עליה משימות נוספות. יתר על כן, נושא זה של טיפול בילד עם צרכים מיוחדים אינו בהכרח תחום מומחיותה. מידת זמינותה ונגישותה של עובדת כזו הינה נמוכה, ומצב זה מעורר תסכול אצל הורים המצפים לקשר מסוג אחר (שטנגר, 1998).

בולטת במיוחד ההערכה הנמוכה כלפי העובדת הסוציאלית מצד הורים בעלי רמת השכלה גבוהה יותר. ייתכן שבקרב הורים משכילים, הנעזרים בדרך כלל פחות בשירותי רווחה, רווחת עדיין עמדה שלילית לגבי עובדים סוציאליים המתפקדים מטעם שירותים אלה.

סיכום והשלכות מעשיות

1. התחום שזכה בהתייחסות המשמעותית ביותר היה עבודת הסייעת – תחום שעבר כחוט השני בכל הניתוחים של ממצאי המחקר. נראה אם כן שזהו תחום מרכזי שיש מקום לשפרו בכמה דרכים:
 - א. **הכנת תוכנית אישית** בשיתוף ההורים, הגורמים המטפלים וצוות המעון. תוכנית כזו אמורה לתרגם את המטרות הטיפוליות לשפת מעשה, קרי, לפעילויות יומיומיות מוגדרות ומותאמות לרמת הצוות והסייעת.
 - ב. **שיפור נוהלי העבודה והבקרה** – קיומה של תוכנית אישית מפורטת עשוי לאפשר גם מעקב מנהלי אחר עבודת הסייעת.
 2. הנושא השני במעלה שראוי להתייחסות הוא הקשר בין ההורים לבין הצוות המטפל במעון. ניתן להבנות ולחזק קשר זה בכמה דרכים, כגון: מחברת קשר, אספות הורים ומפגשים קבועים לצורך מעקב אחר יישום התוכנית האישית שנבנתה בשביל הילד.
 3. יש מקום לערוך השתלמויות לצוות המעון (גננות ומטפלות) בנושאים הקשורים לקבלת הילד עם הנכות ולמתן מענה הולם לצרכיו המיוחדים.
 4. התערבות טיפולית של העובדת הסוציאלית ממחלקת הרווחה – יש מקום לפתח את השימוש בשיטה הקבוצתית, שנמצאה כלי טיפולי ותמיכתי יעיל בעבודה עם ההורים. קבוצת הורים המתמודדים עם בעיות דומות עשויה לשמש משענת ומקור תמיכה משמעותי זה לזה.
 5. פיתוח מערך של הכשרה והעשרת הידע המקצועי של העובדים הסוציאליים, הן בתחום הנכויות והתפתחותיות בכלל והן בתחום הטיפול בילד ובמשפחתו.
 6. פיתוח תוכניות המותאמות לרמה התפקודית של הילדים – המחקר העלה שאלה עקרונית לגבי התאמת תוכנית זו לילדים עם קשיים תפקודיים חמורים. ההיקף המוגבל של הסיוע והעובדה שהסייעת אינה מטפלת מקצועית שמומחית לבעיות המיוחדות של הילד מביאים כנראה לידי כך שהילד אינו מקבל מענה הולם לצרכיו בתוכנית השילוב כפי שהיא כיום.
- פתרון אפשרי עשוי להיות בניית מודל ביניים של הקמת כיתה מיוחדת במסגרת מעון רגיל. מסגרת כזו תאפשר מתן טיפולים מקצועיים נגישים וזמינים, ותקבע את מידת השילוב המתאימה לכל ילד על פי צרכיו המיוחדים. בפתרון מסוג זה יש אומנם מעין "נסיגה אידיאולוגית" מהחזון של שילוב מרבי, אך יש מקום להביא בחשבון את הממצא שלפיו ילדים עם פערים תפקודיים חמורים זוכים להגיע להישגים גבוהים יותר במסגרות מיוחדות (Bailey & Winton, 1987; Buysse & Bailey, 1993).
- מחקר זה לא בדק את מצבם הרגשי של ההורים, את תפיסתם בנוגע לנכות ילדם, את ציפיותיהם המוקדמות מהמסגרת החינוכית, ואת השפעתם של כל אלה על שביעות רצונם ממנה. יהיה מעניין להרחיב את המחקר ולבחון בעתיד גם את השפעתם של

גורמים אלה על שביעות הרצון של ההורים מהתוכנית. המחקר התרכז בנקודת מבטם של ההורים, המהווים, יחד עם ילדיהם, לקוחות של תוכנית השילוב. על מנת לקבל תמונה רחבה ומעמיקה על איכות התוכנית, ראוי לבחון אותה משתי זוויות נוספות: האחת, נקודת מבטם של הגורמים המקצועיים המעורבים בתוכנית; והאחרת, בחינת תרומתה של התוכנית להתפתחות הילד. יש מקום לערוך גם מחקר התפתחותי משווה בין ילדים בוגרי תוכנית זו לבין ילדים עם פרופיל התפתחותי דומה שהושמו במסגרות מיוחדות.

מחקר זה מצביע על כך שתוכנית השילוב מספקת מענה הולם לרוב הפעוטות עם צרכים מיוחדים המשתתפים בה. עם זה, הסוגיות המהותיות שעלו כטעונות שיפור עשויות להוות נקודת מוצא לחשיבה מחודשת של כל הגורמים המעורבים בהפעלתה.

מקורות

- ארליך, נ' (1986). משפחת הנכה לאורך מעגל החיים המשפחתי. בתוך: א' רימרמן, ש' רייטר, ומ' חובב (עורכים), **נכות התפתחותית ופיגור שכלי** (ע' 68–77). תל אביב: צ'ריקובר.
- ברוכין, א' (1990). **התנהגות הורים לילדים עם פיגור שכלי: תחושת הדחק ותפיסת תפקוד הורי**. חיבור לשם קבלת תואר שני, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- גולן, מ' (2002). **הערכת שביעות הרצון של הורי פעוטות עם צרכים מיוחדים המשתתפים בתוכנית שילוב במעונות-יום ובמשפחתונים בקהילה**. חיבור לשם קבלת תואר שני, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- וייס, מ' (1991). **אהבה התלויה בדבר**. ספרית פועלים.
- ויסמן, ד' (1991). **הקשר בין התנהגותם של הורים לילדים עם פיגור שכלי לבין תפיסת תפקוד הורי ושחיקה נפשית**. חיבור לשם קבלת תואר שני, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- כץ, נ' (1990). **החולה כלקוח: מודל שביעות רצון הצרכן משירותי בית החולים**. חיבור לשם קבלת תואר שני, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- לוי-שיף, ר' ושולמן, ש' (1998). משפחות עם ילד הסובל מנכות התפתחותית: תפקוד הורי, זוגי ומשפחתי. בתוך: א' דבדבני, מ' חובב, א' רימרמן וא' רמות (עורכים), **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (ע' 43–51). ירושלים: מאגנס.
- ליפשיץ, א' (1993). שילוב חינוכי בגיל הרך. **הד החינוך**, 252–260.
- מאיר, א' (1986). התערבות טיפולית אצל נכים התפתחותיים ובני משפחותיהם – דילמות וספקות. בתוך: א' רימרמן, ש' רייטר ומ' חובב (עורכים), **נכות התפתחותית ופיגור שכלי** (141–147). תל אביב: צ'ריקובר.
- מושל, א' (1993). **שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- מישורי, ע' (1994). שילוב – גישות וציוני דרך. **נתיבי קשר**, 2, 7–15.
- נאון, ד' וסנדלר-לף, א' (1997). **שילוב תלמידים עם שיתוק מוחין בחינוך הרגיל**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.

- סדן, א' (1996). העצמה ועבודה קהילתית. **חברה ורווחה**, טז(2), 143–162.
פורטוביץ, ד' ורימרמן, א' (1986). תגובות של הורים על הולדת ילד נכה. בתוך:
א' רימרמן, ש' רייטר ומי' חובב (עורכים), **נכות התפתחותית ופיגור שכלי** (ע'
78–69). תל אביב: צ'ריקובר.
פזרסטון, ה' (1987). **ילד חריג במשפחה**. ספרית פועלים.
פייגין, ר' וברק, ד' (1991). עקרונות בעבודה קבוצתית עם הורים לילדים חריגים,
הסובלים מקשיי למידה והסתגלות. **חברה ורווחה**, יא(4), 430–446.
רוני, ח' (1988). נורמליזציה כאידיאל: על שילוב המוגבל בחברה. **הד החינוך**, סג(ד),
12–11.
רייטר, ש' (1990). שילוב ילדים חריגים בבתי ספר רגילים – אתגר לשנות ה-90.
סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 6, 25–39.
רייטר, ש' (1998). **חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך**. חיפה: אחווה.
רעיף, ר' (1991). **תחושת קוהרנטיות, תמיכה חברתית ומידת הנכונות להשמה חוץ
ביתית אצל הורים לילדים רכים עם נכות התפתחותית בשלוש ערים בשרון**.
חיבור לשם קבלת תואר שני, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
רעיף, ר' (1998). מידת הנכונות להשמה חוץ-ביתית אצל הורים לילדים בגיל הרך עם
נכות התפתחותית. בתוך: א' דבדבני, מי' חובב, א' רימרמן וא' רמות (עורכים),
הורות ונכות התפתחותית בישראל (ע' 96–107). ירושלים: מאגנס.
רצוני, ק' (1990). **התמודדות האם לאחר לידה ראשונה כמנבאת הסתגלות של האם
והתפתחותו של התינוק**. חיבור לשם קבלת תואר שני, אוניברסיטת בר-אילן,
רמת גן.
שטנגר, ו' (1998) מתח בתפקיד הורי והיענות לילד בקרב הורים לילדים עם מומים
פיסיים מולדים: סקירת ספרות. בתוך: א' דבדבני, מי' חובב, א' רימרמן וא'
רמות (עורכים), **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (ע' 35–52). ירושלים:
מאגנס.
- Bailey, D.B., & Winton, P.J. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73–88.
- Berzon, M. (1987). *Development of lifestyle and coping patterns in families of mentally handicapped children*. A Doctoral dissertation, The University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179–194.
- Buysse, V., & Bailey, D.B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434–461.
- Dunst, C.T., Trivette, C.M., & Deal, A.G. (1988). *Enabling and empowering families*. New York: Brookline Books.
- Dyson, L.L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities:

- Parental stress and family functional over time. *American Journal of Mental Retardation*, 98, 207–218.
- Godley, S.H., Fiedler, E.M., & Funk, R.R. (1998). Consumer satisfaction of parents and their children with child/adolescent mental health services. *Evaluation Program Planning*, 21, 31–45.
- Guralnick, M.J. (1994). Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168–183.
- Guralnick, M.L. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70–86.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond M., Gottman, J.M. & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal of Mental Retardation*, 100(4), 359–377.
- Harris, J., Poertner, J. (1999). Measurement of client satisfaction: The state-of-the art. *Children and Family Research Center Publications*, School of Social Work, University of Illinois at Urbana-Champaign. Available at: <http://cfrcwww.social.uiuc.edu/pubs> (4.9.1999).
- Kassari, C., Freeman, S.F.N., Bauminger, N., & Alkin, M.C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297–305.
- King, S.M., Rosenbaum, P., & King, G. (1996). Parents' perception of caregiving: Development and validation of a measure of processes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 757–772.
- Krahn, G.L., Eisert, D., & Fifield, B. (1990). Obtaining parental perceptions of the quality of services for children with special health needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 761–774.
- Larsen, D.L., Attkisson, C.C., Hargreaves, W.A., & Nguyen, T.D. (1979). Assessment of client/patient satisfaction: Development of a general scale. *Evaluation and Program Planning*, 2, 197–207.
- Lebow, J. (1982). Consumer satisfaction with mental health treatment. *Psychological Bulletin*, 91, 244–259.
- McComas, J., Kosseim, M., & Macintosh, D. (1995). Client-centered approach to develop a seating clinic satisfaction questionnaire: A qualitative study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 49(10), 980–986.
- McWilliam, R.A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L., & Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 19, 43–60.
- Meyer, L. (1987). *Program quality indicators (PQI): A checklist of most*

- promising practices in educational programs for students with severe disabilities*. Seattle: TASH – Association For Persons with Severe Handicaps.
- Mills, P.E., Cole, K.N., Jenkins, J.R., & Dale, P.S. (1998). Effects of differing levels of inclusion on preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 79–90.
- Palmer, D.S., Borthwick-Duffy, S.A., Widaman, K., & Best, S.J. (1998). Influences of parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 272–287.
- Seligman, M., & Darling, R.B. (1997) *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. New York & London: The Guilford Press.
- Singer, L., & Farkas, K.J. (1989). The impact of infant disability on maternal perception of stress. *Family Relations*, 38, 444–449.
- Stallard, P. (1996). The role and use of consumer satisfaction surveys in mental health services. *Journal of Mental Health*, 5(4), 333–348.
- Strain, P.S. (1995). The challenge of inclusion: Points well-taken and related challenges – Some further reflections on the difficulties and dilemmas of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 195–196.

התייחסות לבעיות נפשיות ושילוב מערכות טיפול מסורתיות ומודרניות בקרב קהילת העברים בדימונה



שמחה קמרי, נחמה אוחנה,
עליאן אלקריןאוי וסיגל שלהב

תקציר

מאמר זה מציג באופן ראשוני וכללי את נושא בריאות הנפש בקהילת העברים ואת שילובן של מערכות טיפול מסורתיות ומודרניות בהתמודדות עם מחלות נפש בקהילה זו. נושאים אלה לא זכו עד כה בהתייחסות בספרות המקצועית.

המאמר כולל תיאור נרחב של קהילת העברים - מקורותיה ההיסטוריים, מאפייניה הייחודיים ומנהגיה. קהילת העברים המתגוררת בדימונה מהווה קבוצת מיעוט אתנית סגורה ומתבדלת בתוך החברה הישראלית. קבוצות מיעוט אתניות ברחבי העולם מחזיקות על פי רוב בתפיסה ייחודית ולא-מערבית לגבי בריאות הנפש, במיוחד לגבי מקורותיה של מחלת הנפש והדרכים לפתרונה.

במאמר מובאות דוגמות אחדות הממחישות את יישום הגישה ההבנייתית, השמה דגש בהכרת הרקע החברתי-התרבותי של המטופלים, ואת שילובן של מערכות טיפול מודרניות ומסורתיות. לבסוף נידונות השלכות על ההתערבות הטיפולית.

מילות מפתח: קהילת העברים, גישה הבנייתית, בריאות נפש, טיפול מסורתי, שילוב מערכות טיפול.

מבוא

קבוצה אתנית היא קהילה המשתמרת באמצעות נחלה, תרבות, שפה או דת משותפת, ואשר בין חבריה מתקיימים קשרים של הומוגניות תרבותית, נאמנות ודבקות באמונות, בדעות ובמנהגים משותפים. גזע, אתניות, תרבות והיבטים נוספים של הפרט תורמים ליצירת תחושה של זהות אצל הפרט, המוגדרת כתחושה סובייקטיבית של עקביות, אחדות והמשכיות של העצמי. שורשי העצמי נטועים הן בהיסטוריה האישית של כל פרט והן בהיסטוריה הקבוצתית שלו (Al-Krenawi & Graham, 2003; Henry, Tator, Mattis & Rees, 1995).

קהילות רבות מהוות קבוצות מיעוט בתוך קהילה גדולה יותר, שהינה קבוצת הרוב. קבוצת המיעוט מתאפיינת במספר המצומצם של פרטים או בכך שגישתה למשאבים חברתיים, פוליטיים או אתניים מוגבלת, ולעיתים חסומה לחלוטין. לעומת זה, לחברי קבוצת הרוב יש כוח המאפשר להם להביע מידה רבה של הגמוניה כלפי אחרים, כלומר, לקדם מסורות ורעיונות חברתיים, תרבותיים, דתיים או מוסריים המחזקים את כוחה של קבוצתם על חשבון של קבוצות אחרות. העמידה בתוקף על ההגמוניה עלולה להוביל לדיכוי, כלומר, לשליטה של קבוצות או של יחידים על אחרים באמצעות שימוש בכוחות פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים, תרבותיים או כלכליים (Al-Krenawi & Graham, 2003).

מאמר זה עוסק בקהילת העברים בדימונה, המהווה קבוצת מיעוט בחברה הישראלית בכלל ובעיר דימונה בפרט. לקהילה זו יש מאפיינים חברתיים ותרבותיים ייחודיים, המשפיעים על התייחסותה לבעיות נפשיות. מטרת המאמר הנוכחי היא להציג באופן ראשוני וכללי את נושא בריאות הנפש בקהילת העברים ואת שילובן של מערכות טיפול מסורתיות ומודרניות בהתמודדות עם מחלות נפש בקהילה זו. למיטב ידיעתנו, זהו המאמר הראשון הבודק את יחסה של קבוצה זו לנושא בריאות הנפש.

מחלות נפש בקרב קבוצות אתניות מסורתיות

תיאוריות מרכזיות שפותחו במערב אירופה ובאמריקה הצפונית הדגישו ברוב המקרים את הגישה האוניוורסלית למחלות נפש, אך אנתרופולוגים וחוקרי תרבות הדגימו כי ניתן להבין כהלכה פעולות אנושיות רק בהקשריהן התרבותיים הייחודיים (Atkinson, 1987; Wessels, 1985).

מטרותיה של הפסיכותרפיה המערבית, כמו גם ההגדרות של נורמליות, הושפעו מנורמות חברתיות מערביות הנוגעות בפרט (Dwairy, 1998). רבים מבין התיאורטיקאים בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית מאמינים כי אינדיווידואציה והיפרדות מהמשפחה הינן תהליך הכרחי בהתפתחות נורמלית של ילד. בניגוד גמור לכך, בתרבויות לא-מערביות רבות הפרטים מאמצים זהות קולקטיבית שבמסגרתה הפרט משני לקבוצה ושואב את זהותו בעיקר מהשתייכותו הקבוצתית. ילדים ומבוגרים אמורים לשמור על יחסי תלות הדדית עם הוריהם ולהיות תואמנים

(קונפורמיים) ביחס לזהות הקבוצה. נסיונות לבטא אינדיווידואליות נתפסים כהתנהגות סוטה שעלולה להוביל אף לענישה (אלקרינאוי, 2000).

כמו כן, מנקודת מבט מערבית, התהוות הפרט כרוכה בהיפרדות של העצמי הן מהזהות הקולקטיבית והן מהגוף. הגישה הדואלית הזו מפרידה בריאות נפשית מבריאות גופנית, ואילו בתרבויות לא-מערביות נפוצה הגישה ההוליסטית המאחדת בין השתיים (Dwairy, 1998).

ביטוי נוסף לפרספקטיבה המערבית בתיאוריה הפסיכולוגית הוא תפיסת המושג "עצמי" (self). פיין (Pine, 1990), למשל, גורס שהפסיכולוגיה של ה"עצמי" מתמקדת במשימות שונות שמשפיעות על הפרט ואשר מיועדות להוביל ליצירת "עצמי" שלם ומובדל, לביסוס ה"עצמי" כגורם יוזם ובעל שליטה במהלך החיים, ולפיתוח תחושת ערך עצמי מתמשכת. "עצמי" מובדל הינו הבסיס להתפתחותו התקינה של האדם. עם זה, מחקרים על ההקשר התרבותי של המושג "עצמי" מראים בבירור שתרבויות שונות מייחסות ל"עצמי" מובנים שונים (Marsella, DeVos & Hsu, 1985). שימוש בתפיסה המערבית של ה"עצמי" לגבי פרטים מתרבויות אחרות, המחזיקות באמונות שונות על ה"עצמי" ועל קשריו עם גורמים אחרים, עלול להיות אנטי-תרפויטי ואף מתנשא.

מחלות הנפש, על שלל סוגיהן ועוצמותיהן, קיימות בכל התרבויות, אולם ההסברים והביטויים החיצוניים שלהן שונים (AI-Hssa, 1982; Good & Good, 1986; Marsella, 1993). נוסף על כך, בחברות ובתרבויות מסוימות קיימות בעיות ייחודיות שמשמעותן מיוחדת להן. בהתאם לכך אפיין אובייסקר (Obeyesekere, 1970) חולי נפשי כ"תסמינים המבוטאים בהקשר הדתי המשותף לכל הקהילה שהמטופל משתייך אליה".

הספרות המקצועית מצביעה על כך ששיעורי מחלות הנפש דומים בשני סוגי החברות – המסורתית והמערבית. אולם קיימים הבדלים בביטוי ובמשמעות של מחלות הנפש בשני סוגי החברות (Murphy, 1982). חוקרים שונים מצאו לכך דוגמות במחקרים שערכו במגוון חברות. למשל, הנכונות לטפל בחולים משתנה מתרבות לתרבות; בחברות לא-מערביות, הקהילה עצמה מהווה לרוב קהילה טיפולית (Rakc, 1982). בחברות מסוימות, תפקידים שמוענקים לקבוצה מסוימת עלולים להוביל ללחצים ולמחלות נפש בקרב חברי אותה קבוצה (Fauazza & Oman, 1978). למעשה, התרבות מגדירה את הדינמיקה שבה האנשים פועלים, וקובעת מה מותר ומה אסור (Kiev, 1973). ההתייחסות למחלות נפש בתרבות מסוימת מלמדת על התרבות שבה מתרחשת התופעה, וההסברים למחלות הנפש בקבוצות אתניות שונות משפיעים על אופן הטיפול בבעיות ובריפוי. לדוגמה, בתרבות המערב החולה מעוניין להבין באיזו מחלה הוא לוקה, כלומר, השאלה המרכזית היא "מה הבעיה"; ואילו בתרבות מסורתית החולה מעוניין לדעת מדוע הוא סובל, כלומר, השאלה המרכזית היא "למה הופיעה הבעיה" (Frank, 1973). מצב זה מעשיר את ההסברים המיוחדים למחלות נפש בתרבויות מסורתיות, ומעודד את קיומן של שתי מערכות טיפול – מסורתית ומודרנית – בו-זמנית.

בריאות נפש מוגדרת על פי סטנדרטים חברתיים, ולכל תרבות יש דרכים משלה לשמירה על בריאות הנפש. עקב השונות באוכלוסיית העולם, סוגיות תרבותיות משפיעות על העמדות של בעלי המקצוע בתחום הטיפול בבריאות הנפש (אלקרינאוי, 2000; Campbell, 1972; Levi-Strauss, 1963; Sandner, 1979). למשל, נמצא כי הסיכוי לטיפול מוצלח קשור באופן ישיר למידת ההבנה התרבותית בין המטפל לחולה. תוצאות מחקרים שונים מעידות כי חלק ניכר מהבעיות הנפשיות של הפונים קשור לאבחון לא נאות או מאוחר, וכי תופעה זו שכיחה יותר כאשר קיימים פערים חברתיים-תרבותיים בין המטפל למטופל (אלקרינאוי, 2002).

נראה כי יישום הנחות ברמת התיאוריה הפורמלית המערבית אינו נכון בסביבה של שונות תרבותית. הסכנה של טעות באבחון או בטיפול רבה יותר כאשר המטפל אינו מודע לחשיבותה של ההשפעה התרבותית (Chiu, 1994). טעויות עלולות להתרחש בשל הפירוש השונה שהמטופל מייחס לבעיה. למשל, סימני דיכאון או חרדה מתפרשים בתרבויות מסוימות כתופעה גופנית, ובאחרות כתופעה רוחנית (Al-Issa, 1982, 1995, 2000). מקור נוסף לטעויות הוא העובדה שלתפיסות תרבותיות יש השפעה על האופן שבו החולה מגדיר את הבעיה ועל ציפיותיו מהמפגש הטיפולי.

מערכת האמונות הרפואיות של החולה בעל הזיקה הלא-מערבית מבוססת על ההבניה התרבותית שלו, שבה החולי נתפס לרוב באופן אינטגרטיבי, הכולל גוף, נפש, רוח, משפחה, קהילה ויקום יחדיו (Kleinman, 1980).

גם בקרב הקהילות השונות בארץ ניתן למצוא ביטויים שונים לבעיות נפש והתייחסות שונה אליהן. להלן כמה דוגמות:

◀ בני הקהילה האתיופית המגיעים לשירותי בריאות הנפש מציגים קלסתר תרבותי טיפוסי, המתבטא בניבי מצוקה אופייניים, שעיקרם תלונות גופניות מרובות ומעורפלות, המתרכזות בראש, בלב ובבטן. השימוש של עולי אתיופיה בניבי מצוקה אלה מרמז על האפשרות שגרעין האמונות הרפואיות נותר יציב ולא השתנה עם העלייה ארצה (יונגמן ושות', 2002).

◀ אנשים מקרב הקהילה החרדית הסובלים ממצוקה נפשית פונים לשירותים פסיכיאטריים רק כמוצא אחרון. אצל חרדים הסובלים מהפרעה אובססיבית-קומפולסיבית (OCD), המחשבות הטורדניות והטקסים הכפייתיים רוויים תכנים דתיים, שבמרכזם דיני טהרה, תפילה וכשרות. כאשר מטופלים חרדים סובלים מדיכאון, תחושת האשמה והקטרוג העצמי מתגבשים סביב נושאים כגון התרשלות בשמירת מצוות והעדר דבקות רוחנית. בהפניה לטיפול יש להתחשב בעמדת המקורות הרבניים הקלסיים כלפי רפואה וטיפול, וכן בהתייחסותן של דמויות מפתח בקהילה החרדית אל הפנייה לשירותי בריאות הנפש (בילו וויצטום, 1994).

◀ בחברות הערביות, כל התערבות פסיכיאטרית או חברתית-תרבותית נתפסת כשלילית, כולל טיפולים משפחתיים או זוגיים. נשים, בעיקר מוסלמיות, חשופות במיוחד לפגיעה בעקבות פנייה לשירותי בריאות הנפש, מכיוון שהדבר עלול להפחית את סיכוייהן להינשא, להגדיל את הסבירות לפירוד או לגירושין, או לשמש עילה לבעל לשאת אישה נוספת (אלקרינאוי, 2002).

◀ בחברה הבדואית, המהווה קבוצה מיוחדת בחברה הערבית, הפניות למרפאות הנפש הן על רקע תלונות גופניות שאין להן הסבר קליני פיזיולוגי. הגישה המקובלת היא שגורם המחלה הינו חיצוני (מוקד השליטה הינו חיצוני), והמטופל אינו אחראי לה. הפנייה למרפא מסורתי מספקת פתרון עממי דתי במקביל לטיפול במרפאה או לאחריו (אלקרינאוי, מעוז ושיבר, 1955).

על פי הגישה ההבנייתית (constructivist approach), איננו יכולים להכיר במציאות אובייקטיבית ללא הדגשת ההיבטים התרבותיים והחברתיים שלה (Dean, 1993). המונחים שבאמצעותם העולם מובן הינם תוצר חברתי של האדם ושל תרבותו, והם מותאמים ליחסי הגומלין הקיימים בין בני האנוש (Gergen, 1985). כלומר, הקהילה והתרבות שהפרטים משתייכים אליהן קובעות את האופן שבו הם רואים ותופסים את העולם.

השקפת העולם המשותפת (shared worldview) של המטפל והמטופל ותכונות אישיות של המרפא הינם גורמים חשובים בהצלחתה של המערכת המסורתית בטיפול הנפשי (Torrey, 1986). הגישה ההבנייתית מתייחסת לבעיות התרבותיות השונות, ואינה טוענת שקיימים עקרונות אוניוורסליים להבנת פעולותיהם של בני אדם או לטיפול בסבל האנושי. זאת, בניגוד לגישה המהותית, הטוענת שבני אדם נבדלים זה מזה באופן מהותי על פי קטגוריות אובייקטיביות המתקיימות בנפרד מתהליכים חברתיים או תרבותיים.

הגישה ההבנייתית בוחנת את הבניות האדם הן מההיבט האישי והן מההיבט החברתי. כל אדם בונה הבניות שמשקפות את הידע והערכים המועברים מדור לדור בתרבותו. על פי גישה זו, באמצעות ההתנסות ניתן ללמוד על המציאות הקיימת מחוץ לנו. ההתנסויות האנושיות ניתנות להבנה רק באמצעות תהליך המארגן אותן במונחים של רעיונות, הנחות ומשאלות המעוגנות בהקשר תרבותי וחברתי (Eoran, Wkens & Lokens, 1988).

הגישה ההבנייתית טוענת שההתנסות האנושית פתוחה עקרונית להבנות מרובות לגבי הפעולות האנושיות ולגבי תפיסת הפרט את חייו ואת תרבותו. פתיחות זו מונעת היווצרות סטריאוטיפים. היא מאפשרת למטפל לזהות שינויים אידיוסניקראטיים בתוך תרבות, ולהבדילם מהתנהגויות תלויות-תרבות של מטופלים בעלי רקע תרבותי שונה (Good, 1977). לפי הגישה ההבנייתית, קיומה או אי-קיומה של בעיה, אופייה, סיבותיה ופתרונה מוגדרים באופן סובייקטיבי על ידי המטופל כפועל יוצא מאמונותיו, מערכיו התרבותיים ומחיפוש העזרה שלו. כלומר, האמצעים שהוא נוקט להתמודדות עם הבעיה קשורים באופן הדוק לתפיסתו את הבעיה.

לסיכום, הטיפול המערבי מתמקד בדרך כלל בפרט, ואילו בטיפול המסורתי על המטפל להתייחס להקשר המשפחתי-קהילתי. הטיפול המערבי, שהינו תוצר של ערך האינדיווידואליזם וניזון מהאקלים הפוליטי הליברלי של הדמוקרטיה, מציג את הפרט כישות עצמאית שיש לכבד את צרכיה, זכויותיה, דעותיה וערכיה (Monte, 1995). בתרבויות המערביות האדם מתנסה בשלבי התפתחותו והתבגרותו בהיפרדות חברתית-תרבותית מהוריו, וכחלק בלתי-נפרד מתהליך זה הוא יוצר

לעצמו זהות ייחודית ואוטונומית (Erikson, 1963; Mahler & Furer, 1968).
תהליך כזה אינו מתרחש בתרבויות קולקטיביסטיות, הרווחות באפריקה, באסיה,
באמריקה הדרומית ובמזרח התיכון (Sue & Sue, 1990), ואף לא בחברות הערביות,
שבהן הזהות הקבוצתית או המשפחתית היא המרכזית ביותר (אלקרנאווי, 2002;
Dwairy, 1998; Hofstede, 1986).

מתודולוגיה

מאמר זה מבוסס על כמה מקורות ידע: מחקר סוציולוגי על הקהילה, ראיונות וניסיון
קליני. הסקירה הכללית על הקהילה העברית בדימונה מבוססת בחלקה על מחקר
של סינגר (Singer, 1988) – סוציולוג שחקר את הקהילה בשנים 1975–1980.

חלק גדול מהנתונים המובאים במאמר מבוסס על נסיונה של אחת המחברות,
העובדת עם הקהילה העברית כבר יותר מעשר שנים במסגרת תפקידה כעובדת
סוציאלית במחלקה לשירותים חברתיים בעיריית דימונה, ואשר צברה בתקופה זו
ניסיון עשיר וידע קליני רב על הקהילה בכלל ועל תחום בריאות הנפש בה בפרט.

כמו כן ערכנו ראיונות עם כמה אנשים:

◀ **מנהל בית הספר של ילדי הקהילה** – אדם זה, שאינו חבר הקהילה, משמש
בתפקיד מנהל בית הספר של כל ילדי הקהילה (בכיתות א–יב) כבר יותר מעשרים
שנה, והוא סייע לנו בעיקר מבחינה אסטרטגית – לרכוש את אמון הקהילה
ולהשיג את הסכמת המרפא המסורתי לריאיון עימו. הקהילה העברית בדימונה
מתאפיינת בסגירות רבה ובבידוד יחסי משאר החברה בדימונה ובישראל בכלל.
לפיכך יש להתקרב אליה בצורה הדרגתית, באמצעות אנשי מקצוע שמקובלים
על הקהילה ומוכרים לה היטב.

◀ **מנהל מרפאת קופת חולים** – רופא, שאינו חבר הקהילה, המנהל מרפאה אזורית
שאוכלוסיית היעד שלה כוללת גם את בני קהילת העברים. הרופא מטפל זה
כחמש שנים בבני הקהילה המגיעים לקבלת שירותים במרפאה. בריאיון עימו
ביקשנו לבדוק אם מוכרות לו תופעות של הפרעות נפשיות בקרב בני הקהילה,
וכן אם לאורח החיים הייחודי של הקהילה (למשל, אופן התזונה) עשויה להיות
לדעתו השפעה על בריאותם הנפשית של בני הקהילה.

◀ **המרפא המסורתי של הקהילה** – אדם זה מהווה דמות מרכזית בקהילה.
יש לו השכלה מסוימת בתחום הרפואה האלטרנטיבית, והוא מונה על ידי
המנהיג הרוחני של הקהילה לטפל בחבריה. באופן כללי, תפקידו של המרפא
המסורתי (אשר יכונה להלן גם "המרפא" או "מרפא הקהילה") הוא לאבחן כל
בעיה רפואית שחבר קהילה מתלונן עליה, ולבנות תוכנית לטיפול בבעיה. הוא
עצמו מטפל באמצעים מסורתיים (כגון תזונה ומוזיקה), ואם אין שיפור במצב
המטופל, הוא מפנה אותו לרופא קונוונציונלי.

ריאיון זה, שהיה העיקרי והמעמיק ביותר מבין הראיונות, היה ריאיון חצי
מובנה שנערך ונותח בשיטה של רֵאָיוֹן עומק אתנוגרפי (Burges, 1982; Tutty).

(Rothery & Grinnell, 1996). הריאיון סבב סביב הנושא של בריאות הנפש בקהילה ואופן הטיפול בהפרעות נפשיות. בניתוח הריאיון התמקדנו בשאלה כיצד המרפא מאבחן מחלות נפשיות, כיצד הוא בונה תוכנית טיפול, כיצד הוא מיישם את הטיפול ומה מידת השילוב ושיתוף הפעולה שהוא נוקט עם מערכות הטיפול המודרניות-הקונוונציונליות.

הראיונות נערכו מאמצע שנת 2002 עד סוף שנת 2003, וכולם תועדו בכתב.

קהילת העברים

הקהילה מרוכזת באיזור הנגב, ומונה בסך הכל כ-3,000 בני אדם, ש-2,000 מביניהם מתגוררים בדימונה. חברי הקהילה חיים כקומונה מיוחדת – מעין "מדינה קטנה" של עשרות עסקים הפרושים ברחבי העולם והארץ. ברמה המקומית הם מנהלים מערכת ביטחון עצמאית, משרדי בריאות, חינוך ורווחה, וגם מסעדות צמחוניות. הקהילה מספקת את הצרכים הבסיסיים הדרושים לחברים: ביגוד, הנעלה, מזון, ריהוט ואפילו מגורים. בקהילה יש מספר גדול של משפחות פוליגמיות, אך דפוס זה אינו מאפיין את רוב המשפחות, ואף אינו מחייב.

קהילת העברים רואה את עצמה כעם ישראל האמיתי, מכיוון שהם ממלאים במדויק אחר הכתוב בספר בראשית. על פי האידיאולוגיה שלה, עם ישראל שקע בתרדמה במשך אלפי שנים בגולה, וכעת הוא מתעורר כדי להגשים משימה נבואית: להחזיר את העולם כולו למצבו הטבעי והאלוהי כפי שהיה בראשיתו.

במהלך השנים השתפר מצבם החוקי בישראל, והם עברו ממעמד של תיירים זמניים למעמד של תושבים ארעיים בעלי רשיונות עבודה זמניים, עובדה שתרמה לשיפור במצבם הכלכלי וביחסים בין הקהילה לחברה הישראלית. רק לאחרונה, באוקטובר 2003, ניתן לאנשי הקהילה מעמד של תושבי קבע, וזאת לאחר תקופה של שלושים שנות מגורים בארץ.

רקע היסטורי

התנועה הרוחנית "קהילת העברים", הידועה בכינויים "העברים השחורים" או "הכושים העברים", התפתחה בגטאות של שיקגו ובעיירות במערב התיכון של ארצות הברית בתחילת שנות השישים. ראשיתה של התנועה בקבוצה בשם "אביתה", שהייתה אחת מבין כמה כיתות של יהודים שחורים שפעלו באותן שנים בארצות הברית. הרעיון המרכזי של כיתות אלה הוא שחבריהן הם-הם ממשיכי בני ישראל התנ"כיים. מנהיגי קהילת העברים הזדהו עם שבטי ישראל העתיקים, ומדינת ישראל נתפסה כיעד אפשרי להתיישבות עתידית. בהשראת יציאת מצרים וההליכה הממושכת במדבר, עזבו בשנת 1967 כ-400 מחברי הקהילה את ארצם, והתיישבו במרכז ליבריה אשר באפריקה לתקופת הכשרה של שנתיים וחצי לקראת העלייה לארץ. המטרה הייתה להיטהר ולהתנער ממנהגים שנרכשו בארצות הברית. במשך הזמן התגלו בעיות וקשיים רבים בליבריה – חברי הקבוצה התלוננו על

התנאים הפרימיטיביים שבהם חיו ועל כך שהאדמה שעליה התיישבו אינה ראויה כמעט לעיבוד, התגלעו סכסוכים אישיים בין החברים, ונוסף על כך פרצו מחלות ואירעו תאונות שהובילו לנקודת משבר. עימותים בין מנהיגי הקבוצה תרמו אף הם לתחושות הקשות של חלק מחברי הקבוצה, ורבים מהם עזבו.

בעקבות התפתחויות אלה קבע ביוני 1969 המנהיג הרוחני של הקהילה, בן עמי בן ישראל, כי תמה תקופת ההכשרה והגיעה העת להתיישב במדינת ישראל. הוא פנה לשגרירות ישראל וביקש אישור ועזרה לעלות לארץ האבות. אף שהבקשה נדחתה, הגיעה בדצמבר של אותה שנה קבוצה של 39 חברים לארץ. בתחילה נקלטו בני הקהילה בדימונה כתיירים זמניים, אך הם הצליחו לקבל יחידות דיור אחדות ובכך השיגו את מטרתם – הגירה לארץ ישראל.

עמדתה העוינת של מדינת ישראל כלפי הקהילה גברה עם עלייתם של 70 חברים נוספים במרס 1970, כולל המנהיג הרוחני בן עמי בן ישראל. גם קבוצה זו התקבלה בארץ כתיירים, אך הם התקשו למצוא דיור והצטופפו בדירות שהיו ברשות העולים מהעלייה הראשונה. בשלב זה החליט המנהיג שחברי הקהילה ייקראו "עברים", ולא "יהודים".

באוקטובר 1971 הגיעו ארצה 18 מחברי הקבוצה וגורשו מייד עם הגיעם לנמל התעופה. אירוע זה הבהיר לחברי הקהילה שהם אינם יכולים עוד לעלות לארץ בגלוי, וכך החלה תקופת ההסתננות. בשנים 1971–1973 הגיעו ארצה 150–200 חברים, שהתחפשו למורים, לאנשי עסקים ולתיירים, והצטרפו לחברי הקהילה בדרום.

ההתנגדות לתרבות המערב

האמונה שכל הבעיות יפתרו בעזרת האל, וכי כל צורכי המאמינים ימולאו אם הם ילכו בדרך הנכונה, יצרה את האידיאולוגיה המורה להתרחק מהמנטליות האפרו-אמריקאית הישנה ומתרבות המערב בכללותה. סיבת ההתנגדות היא ש"האירופים הרסו את החוכמה העתיקה של תורת האלוהות והחזון של עמי אפריקה. הם תכננו לבצע מזימה זאת באמצעות הדת, הטלוויזיה והקולנוע, על ידי כך שהציגו את עצמם בצורה חיובית... ובהציגם תמונות שליליות של האפריקאים. לכל דבר הקשור לצבע השחור, בין שמדובר בגזע, בדת או בתרבות, הודבקה תווית של שפל, מפגר ולא תרבותי" (Ben Ammi, 1990).

אם כן, האידיאל האולטימטיבי של חברי הקהילה משנות השישים עד שנות השמונים היה להקים קומונה אוטונומית מחוץ לארצות הברית, שתושתת על חי המסורת ללא השפעה מערבית.

שיטת הממשל

בארבע השנים הראשונות התנהלה התנועה ללא גוף מנהלתי פורמלי ומאורגן. עם הזמן היא הגדירה לעצמה צורת שלטון ייחודית, שאינה דומה לשום משטר אחר. היא מנוהלת על ידי "ממלכת האל" או "שלטון האל" (Divine Government) – גוף היררכי

שבראשו עומדים גברים בלבד, המודרכים על ידי האל. חוקרים רבים מגדירים את הקהילה ככת דתית, אבל מנהיגי הקהילה טוענים כי הדת היא הכלי החברתי שמפריד את בני האדם זה מזה, ואילו הדגם המנהלתי של הקהילה בא לאחד את העולם תחת שלטון אלוהי. לטענתם, לפי ההגדרות המקובלות כיום בעולם, יש לעבוד ולשרת את ה"אל" על ידי טקסים מובנים שדורשים מאמץ, ואילו לפי ההגדרה שלהם, ה"אל" הוא רוח קדושה המייצגת צדק, אהבה ושלוש, והוא נמצא תמיד בתוכם. הקהילה מתנגדת למערכת מנהלתית דמוקרטית, בטענה שכל מה שמערכת כזו מאפשרת לאזרחיה הם חופש מלאכותי וזכות לבחירה שעשויה להיות שגויה. לקהילה יש כאמור מנהיג בשם בן עמי בן ישראל, הנקרא **מנהיג רוחני**, והוא הקובע אחת לשנה את ממלאי התפקידים המרכזיים בקהילה – את ראשי העם, הכוהנים והמרפאים.

ראשי העם, היוצרים את המסגרת המנהלתית, חייבים לתמוך בדרכו של המנהיג הרוחני. הם נחלקים לשלוש קבוצות הכפופות זו לזו:

◀ **12 נסיכים**, המרכיבים את **המועצה האלוהית**, שהיא הרשות המחוקקת והשופטת בקהילה. הנסיכים, גברים בלבד, נתפסים כפועלים בהשראת האל, ועל כן הם המנהיגים הבלתי-מעוררים ואין לחלוק על הוראותיהם.

◀ **9 שרים**, גברים בלבד, הם הרשות המבצעת. השרים עומדים בראש **משדרי הממשלה**, האחראים למגוון שירותים הניתנים בקהילה (סיעוד, חינוך, תברואה, בריאות, בידור ועוד), ותפקידם לספק את הצרכים הבסיסיים היומיומיים של הקהילה.

◀ **עטורים** – המבוגרים המכובדים בקהילה (נשים וגברים). הם ממונים לתפקידים מסוימים, הכוללים בעיקר ייעוץ למבוגרים, לבני נוער או לבני זוג.

במקביל לראשי העם, וכחלק מהרשות המחוקקת של הקהילה, פועלים **הכוהנים**, הממלאים כמה תפקידים, כגון ביקור חולים, עריכת טקסי נישואים ובריתות מילה, וכן התערבות בהיבט הרוחני בבעיות בריאות ומשפחה ובמחלוקות בנושאים רוחניים. הכוהנים נחשבים לממשיכי דרכו של מלכיצדק, שהיה "כהן לאל עליון" (בראשית, יד, 18), ותפקידם נתפס ומוגדר כ"כהונה האוניוורסלית".

תפקיד חשוב נוסף בקהילה הוא של **המרפאים**. הללו נחשבים לכלי שרת בידי האל, והם משתמשים בצמחי מרפא למניעת מחלות ולריפוי. חברי הקהילה נמנעים משימוש באמצעי רפואה מערביים, למעט במקרים נדירים ביותר, ומעדיפים לפנות אל המרפאים שלהם.

סימני היכר

חברי קהילת העברים קנאים מאוד לשמירת ייחודיותם, תרבותם ואמונתם, ונמנעים מלהתבולל בחברה הישראלית. כדי לשמור על זהותה, אימצה לעצמה הקבוצה סימני היכר ייחודיים. סימנים אלה גלויים לעין, ומכתיבים לחברים צורת התנהגות שונה מזו הנהוגה בחברה הכללית. שלושת סימני היכר העיקריים הם **לבוש**, **שפה ותזונה**, ונוסף עליהם סימן היכר משני – **המוזיקה**.

◀ **הלבוש** – הלבוש השתנה בהדרגה בעקבות העלייה לארץ, וכיום הוא כולל בגדים צבעוניים, כיפות סרוגות, גלימות ארוכות ומוטות לגברים; וכובעים סרוגים וטורבנים גבוהים על הראש לנשים. הבד נקנה בסיטונות מחוץ לקהילה, ונמכר לחבריה. ההוראה היא ללבוש בגדים רק מחומרים טבעיים, ולהימנע משימוש באריגים סינתטיים המערבבים חומרים כניילון, דקרין ופוליאסטר. הנימוק לכך הוא שהאל יצר את מחזור החיים, וכי חוקיו קובעים שהאדם צריך לחיות מהטבע, ולא ליצור תחליפים מלאכותיים. כלל נוסף הוא שפרטי הלבוש צריכים להיות צנועים.

◀ **השפה** – השפה האנגלית משמשת סימן היכר לחברי הקהילה, ותורמת לשמירה על הייחודיות. השימוש באנגלית בארץ של דוברי עברית יוצר מעין שפה פרטית, שאינה מובנת בהכרח למי שאינו חבר בקהילה. העברים טוענים אומנם שהעברית היא שפתם האמיתית ושהאנגלית הינה שפת רשע מבולגנת, אך הם משתמשים בכל זאת באנגלית כדי לתקשר ביניהם, בעיקר בשל העלייה מארצות הברית.

◀ **התזונה** – כאשר הגיעו חברי הקבוצה לליבריה, בשנת 1967, הם נהגו עדיין לאכול בעלי חיים (כשרים, על פי הרשימה המופיעה בספר ויקרא). רק בשנת 1969 הם אימצו את התזונה הצמחונית, וזאת על פי ספר בראשית, פרק א, פסוק 29. לטענת היסטוריונים, הגורם לכך לא היה אידיאולוגי, אלא מצבם הכלכלי הקשה – מכיוון שהם לא יכלו לרכוש מוצרי מזון בחנויות, הם נאלצו להצטמצם ולהכין את מזונם לבד. כיום יש לחברי הקהילה מסעדות צמחוניות ברחבי העולם ובארץ, והם נמנעים מלאכול במקומות אחרים. התפתחות זו מייחדת אותם ומבודדת אותם מהחברה הכללית.

עיקר מזונם לקוח מחווה חקלאית אורגנית שהם מגדלים בה ירקות ועלים למיניהם. הם נמנעים מלאכול פירות וירקות בעת ובעונה אחת, הם אוכלים מלח רק בימים הזוגיים של השבוע, הם אינם אוכלים ושותים יחד, והם צמים בשבת. שתיית האלכוהול אסורה, והם שותים בעיקר מים מינרליים ומיצים. מיצים שאינם טבעיים אסורים לשתיה.

◀ **המוזיקה** – המוזיקה הינה סימן היכר משני של חברי הקהילה, והיא מתחברת לשורשים האפריקאיים שלהם. קצב ותנועה הינם תכונות תורשתיות, ואפריקאי שאין לו קשר לריקוד כמוהו כנפש ללא רוח. הקהילה רואה בריקוד צורה של תפילה באמצעות תנועה אלוהית קדושה (Ben Ammi, 1990). כלומר, המוזיקה והתנועה מהוות תהליך תרפויטי, כלי ביטוי לאמונה דתית ואמצעי לאיחוד הקהילה. נוסף על כך, המוזיקה מהווה גם מקור פרנסה לבני הקהילה, שמופיעים ברחבי הארץ במופעים מוזיקליים ייחודיים.

יישום הגישה ההבנייתית – בעיות נפשיות בקהילת העברים

בחלק זה נבחן את התייחסותה של קהילת העברים לבעיות נפשיות, תוך יישום עקרונותיה של הגישה ההבנייתית. בגישה זו, שהוצגה בפרק המבוא, מושם דגש

בהכרת המטופלים ובהתייחסות אותנטית, כנה ורוחשת כבוד לרקע התרבותי שלהם. היא מכירה בקיומו של השוני, ואינה מתכחשת לו או מדכאת אותו.

חלק זה של המאמר מתבסס בעיקר על ראיונות עם המרפא המסורתי, המשמש בתפקידו זה כעשרים שנה. המרפא מהווה מקור ידע חשוב מאחר שהוא חלק מתרבותם של המטופלים וחולק עימם ראיית עולם דומה. מוצאם המשותף עוזר לו להבין את הבעיה ואת מקורותיה, ולבחור את הדרכים המתאימות ביותר לפתרונה.

תהליך חיפוש העזרה

תהליך חיפוש העזרה מורכב מחמישה שלבים: זיהוי הבעיה, הכרה בקיומה, פנייה למקורות עזרה, ניתוח הבעיה ואיתור הפתרון ההולם.

1. זיהוי הבעיה

הבעיה מתחילה כאשר אדם חש קושי ואי-נוחות, הנובעים מתפיסתו את הנסיבות שהוא נתון בהן ומהתייחסותו האישית אליהן (Gergen, 1985; Mitchell, 1993). סוג התיוג משקף לרוב את ערכיו, אמונותיו וציפיותיו התרבותיות של האדם. חומרתן של בעיות מסוימות וחשיבותן משתנות הן בתוך אותה תרבות והן בין תרבויות שונות.

בקהילת העברים, בעיות נפשיות ובחינתן קשורות לאורח החיים ולתרבות הייחודיים של הקהילה. כאשר אדם מן הקהילה חש מצוקה נפשית, הוא מייחס זאת לעמידה או לאי-עמידה בכללים ובחוקים הנהוגים בה, בעיקר ביחס לשלושת העקרונות הבאים:

- א. **אמונה מוחלטת באל ובתורתו** – המנהיג בן עמי הינו שליח האל, ולכן יש למלא בציותנות אחר הוראותיו.
- ב. **תזונה טבעונית מוקפדת** – אכילת תפריט קבוע (של שמרי בירה, סומסום, חילבה, אצות ים ועוד). האמונה היא שחריגה מתזונה טבעונית עלולה לגרום לבעיות בריאות.
- ג. **היריון ולידה** – נשים הרות חייבות להקפיד על תזונה נכונה ועל חשיבה נכונה, ולהימנע ממצבי לחץ נפשי כדי לא לגרום נזק לעובר.

2. הכרה בקיום הבעיה

זיהוי הבעיה אינו כולל בהכרח הכרה בקיומה. היכולת להכיר בקיומה של בעיה ולמצוא דרכים אפקטיביות לפתרונה הינה במידה רבה תלוית-תרבות – היא נתמכת על ידי תרבות המדגישה את בעלותם של פרטים על חייהם, ומדוכאת בחברה המכפיפה את רווחת היחיד לערך של שמירה על השם הטוב של המשפחה.

בקהילת העברים ניתן לזהות שני צירים מרכזיים חשובים בכל הנוגע להכרה בקיומן של בעיות גופניות ונפשיות:

- א. **הציר הדתי** – האמונה כי הכל ייפתר בעזרת האל;
- ב. **ציר התזונה הטבעונית** – האמונה ברפואה אלטרנטיבית מסורתית והימנעות מהרפואה המערבית, המייצגת תרבות שאינה מקובלת על הקהילה.

כאשר הפונה הינו חבר הקהילה העברית, על עובדים סוציאליים ומטפלים אחרים להתחשב במרכזיותן של הדת והתרבות בחייו, ולהיות מודעים לקיומו של קשר בין הדת, התזונה והבריאות בחברה שהוא משתייך אליה.

האמונה הרווחת בקהילת העברים היא כי מחלת נפש יכולה לנבוע מאחד מבין שלושה גורמים – גנטיקה, תזונה או סיבה רוחנית – או משילוב של שלושתם. אי-שפיות מוסברת על רקע האמונה שקיים מעגל נפשי של שכר ועונש: "לא עשינו מה שצריך לעשות, ואנחנו משלמים על כך את המחיר". לדוגמה, היריון ולידה – ההיריון הינו כלי להבאת יצוריו של האל, ולכן נשים חייבות להיות טהורות במחשבותיהן ולהקפיד על תזונתן. האמונה הרווחת גורסת כי למזון שהאישה ההרה אוכלת יש השפעה על הערנות, הפיקחות, האינטליגנציה והאישיות של הילד העתיד להיוולד. אחד ההסברים להתפתחותה של מחלת נפש נעוץ בהשפעה מרחיקת הלכת שיש למצבה הנפשי של האישה ההרה על העובר. כלומר, מצב נפשי מעורער של נשים הרות מסביר חלק גדול מן המחלות הנפשיות וההתנהגות החברתית של הצאצאים.

בקרב קהילת העברים טובת הכלל קודמת לטובת היחיד, והפרט רואה את עצמו דרך עיני הקהילה. כאשר מתעוררת בעיה נפשית, הפרט העברי חש בושה בגלל דעת האנשים עליו. משמעות הדבר היא שההכרה בבעיה והמשך חיפוש העזרה מושפעים מגורמים חיצוניים.

3. פנייה למקורות עזרה

בספרות המחקרית על חיפוש עזרה מצוינים ארבעה מקורות שניתן לפנות אליהם לשם חיפוש עזרה:

- א. התמקדות הפרט בעצמו, תוך הפעלת מנגנוני הסתגלות ומנגנוני הגנה;
- ב. הסתייעות ברשתות חברתיות;
- ג. פנייה לבעלי מקצוע;
- ד. הישענות על סיוע תרבותי.

קהילת העברים מתאפיינת בתרבות בעלת דגש קולקטיבי, ומקור העזרה הראשי בה הוא המשפחה והקהילה. לכן גם במהלך התערבות מקצועית חשוב לשתף דמויות חשובות מהמשפחה או מהקהילה.

מהרציונות עם המרפא המסורתי עולה כי בני הקהילה נוטים לפנות קודם כל אל מערכות הטיפול הלא-פורמליות, ורק אם הם אינם מוצאים מרפא, הם פונים לטיפול המודרני. למעשה, מרפא הקהילה הוא הצד הפעיל, שיוזם את הפנייה למטופל ומציע לו סיוע, בעוד המטופל נותר סביל. המרפא המסורתי מנחה, מייעץ, מדריך, נותן הוראות ומציע דרכים מעשיות לטיפול, כגון דיאטה מיוחדת הכוללת ויטמינים, ובמיוחד B12 (מרכיב שבמקרים רבים חסר אצל חברי הקהילה בשל תזונתם הטבעונית).

מוקד חשוב ומרכזי בעבודתו של המרפא העברי הוא **האמון** בינו לבין המטופל. המטופלים רואים במרפא דמות סמכותית, הן משום שהוא פועל מכוח המינוי שקיבל ממנהיג הקהילה, הן בשל האמונה ששורה עליו רוח קודש, והן הודות

לתכונותיו האישיות – היותו כריזמטי, אבהי, תומך ומבין. הקשר של המרפא עם מטופליו הינו הדוק וחיובי. הוא נעזר בבני משפחתו של המטופל, והם נהפכים לחלק מתהליך הריפוי ולעושי דברו. המרפא מזהה את הדמות הדומיננטית במשפחה ונעזר בה כדי לסייע לחולה – דמות זו אחראית למילוי הוראותיו, והיא המדווחת לו על התקדמות הטיפול.

מרפא הקהילה עובד בשיתוף עם רופאים מודרניים, ובעת הצורך מפנה את המטופלים אליהם, אם כי במידה מצומצמת מאוד. הניסיון מראה שניתן ורצוי שהמטופלים המודרניים ישתפו פעולה עם המרפאים המסורתיים של בקהילת העברים, שאם לא כן לא יותר להם לטפל בחולי הקהילה.

4. ניתוח טיבה של הבעיה וסיבותיה

חלק בלתי-נפרד מתפיסת הבעיה הוא "המודל המסביר" שהמטופל מביא אל המטפל בהציגו את הבעיה. המודל משקף את השפעת המרקם התרבותי על הבנת "המצב הבעייתי", וכולל הבחנה חשובה בין "מחלה" (disease) לבין "חולי" (illness) (Kleinman, 1980). המונח "מחלה" מתייחס לתפקוד לקוי של תהליכים ביולוגיים ו/או פסיכולוגיים, ואילו המונח "חולי" מתייחס לחוויה ולמשמעות הנפשיות-החברתיות של המחלה הנתפסת. חולי כולל תגובות אישיות וחברתיות שמשניות לליקוי התפקודי הראשוני (המחלה) במצבו הנפשי ו/או הפיזיולוגי של הפרט. חולי מערב תהליכים של קשב, תפיסה, תגובה רגשית, קוגניציה והערכה המכוונים כלפי המחלה ותסמיניה. חולי כולל גם תקשורת ואינטראקציה בין-אישית, במיוחד בהקשר של המשפחה והרשת החברתית של הפרט. חולי נוצר על ידי תגובות אישיות, חברתיות ותרבותיות על המחלה. המחלה משפיעה על הפרט עצמו, בעוד החולי משפיע על פרטים נוספים, כגון המשפחה, הרשת החברתית ולעיתים הקהילה כולה. הבניית החולי מהמחלה הינה תפקיד מרכזי של מערכות הבריאות והשלב הראשון בדרך להחלמה. כלומר, חולי כולל תגובות על המחלה שמנסות לספק לה צורה והסבר משמעותיים, כמו גם שליטה. באופן פרדוקסלי, חולי הינו חלק מהטיפול שכן הוא מהווה תגובה אדפטיבית הן מבחינה נפשית-חברתית והן מבחינה תרבותית. אם כן, חולי ומחלה קיימים כהבניות בקונפיגורציות מסוימות של מציאות חברתית. ניתן להבינם רק בתוך הקשרים מוגדרים של משמעות ויחסים חברתיים (Kleinman, 1980).

בהבחנה בין חולי למחלה עולה החשיבות של תפקיד החולה בחברה המסוימת שהוא חלק ממנה. תפקיד החולה מושפע מהחולי, ולא מהמחלה עצמה. בקהילת העברים, כאשר מתעוררת בעיה נפשית או פיזיולוגית, אחת הדרכים העיקריות להתמודדות היא בניית תוכנית תזונה המתאימה לאופי הבעיה. תוכנית זו מהווה חלק מההיבט הנפשי-החברתי של המחלה, כלומר החולי, וכמוה גם תפקיד החולה בהתמודדות עם הבעיה. בקהילת העברים תפקידו של החולה הוא להיות שותף מלא בתוכנית התזונה הנבנית למענו, ולהקפיד לעמוד בתוכנית הזו. החולה מקבל הגנה ותמיכה משאר בני הקהילה, והוא פטור ממחויבויות חברתיות שונות.

אורח החיים של בני הקהילה הינו ייחודי מאוד, ומשפיע על ההתייחסות לבריאות הנפשית והגופנית. בקהילה זו יש חיבור בין אורח חיים, דת, אמונה, תזונה ומצב

נפשי. על פי תפיסת הקהילה, כאשר אחד המרכיבים חסר או פגום, נוצרות בעיות בריאות. כדי להבין את תפיסת הבעיה בקרב קהילת העברים, חשוב לזכור את מאפייניה הייחודיים:

דת ואמונה – בני קהילת העברים רואים את הדת כמייצגת את ההשקפות, האידיאולוגיות והמסורות של האדם. גישה זו שונה מהכתוב בכתבי הקודש, שלפיהם דת פירושה יושר והתחייבות מוסרית לאל. על פי תפיסת הקהילה, האל ברא את האדם כדי להאדיר את שמו הקדוש, ואם נעבוד את האל באמונה, הוא ישרה עלינו רוח רצון אלוהית, וגופנו ונפשנו יתפקדו באופן פונקציונלי ובריא.

תזונה – בני הקהילה שומרים על תזונה טבעונית קפדנית ומאוזנת, אוכלים תפריט קבוע המורכב משמרי בירה, סומסום, אצות ים, 52 מינרלים וויטמינים מן הצומח, חילבה, מולסה ומים מסוננים, ואף מגדלים צמחי מרפא. ההסבר לבחירה בתזונה טבעונית מבוסס על הנאמר בבראשית, פרק א, פסוק 29: "וַיֹּאמֶר ה' הִנֵּה נָתַתִּי לָכֶם אֶת כָּל עֵשֶׂב זֶרַע אֲשֶׁר עַל פְּנֵי כָל הָאָרֶץ וְאֵת כָּל הָעֵץ אֲשֶׁר בּו פְּרִי עֵץ זֶרַע לָכֶם יִהְיֶה לְאֹכְלָהּ". האדם חייב לקיים גוף ורוח חיים, ולשם כך עליו לאכול מזון מעניק חיים, מזון חי – פירות טבעיים טריים, ירקות ירוקים ועשבי השדה שהאל נתן לאדם הראשון. האמונה היא כי הדם והאיברים של החיה המתה יכולים לייצר רק את הדומה לבשר בהמה – "כבדי העוף יהיו מחר דמך, איבריך ומחשבותיך". בני הקהילה מתייחסים בצורה ייחודית לנושא התזונה, ושמים דגש מיוחד בתזונה בזמן היריון, לאחר הלידה ובתקופת ההנקה. כאשר תינוק יונק משדי אמו, הוא עובד את האל; אם האם משנה את המעגל הטבעי ומתחילה להזין את התינוק באופן מלאכותי, היא חוטאת בעבודת השטן. הילד מתמלא הורמונים של חיות ונעשה דומה יותר לחיה מאשר להוריו. ההוכחה לגמול על הפגיעה בחוק האל נראית בעולם המערבי, שבו הילדים אינם מתנהגים בדרך ארץ כלפי האל, ההורים או החוק.

5. פתרון הבעיה הנתפסת

תפיסת הבעיה, המבוססת על ערכיו של המטופל ועל מערכת האמונות התרבותיות שלו, משפיעה על מציאת הפתרון המתאים ועל בחירת המומחה לפתרון הבעיה (Kleinman, 1980).

ריפוי מתייחס לשתי משימות קליניות מובחנות, הגם שהן קשורות זו לזו: "ריפוי המחלה", הכולל כינון שליטה יעילה בהפרעות הביולוגיות ו/או הפסיכולוגיות; ו"ריפוי החולי", הכולל מתן משמעות אישית וחברתית לבעיות החיים הנובעות מהחולי.

נקודת המוצא של האמונה והערכים בקרב בני הקהילה היא שאם מקיימים אורח חיים על פי חוקי האל ושומרים על תזונה נכונה ובריאה, האדם יהיה בריא בנפשו ובגופו. האמונה היא כי האל ברא מחזור חיים מיוחד, ויצר חוקים הקובעים כיצד יחיה האדם. להלן כמה דוגמות:

1. מחזור שלם של היריון הוא תשעה חודשים; לידה מוקדמת או מאוחרת יוצרת סיבוכים. הפלה פוגעת בסדר ההיריון. הגוף יגיב על תוצאה של הפרת המחזור הטבעי בבעיות נפשיות וגופניות. אי-שמירה על אורח חיים בריא במהלך ההיריון עלולה לגרום להתפתחות מחלת נפש.

2. יחסי מין בין גבר לגבר או בין אישה לאישה הינם הפרה חמורה של סדרי הטבע, שעלולה להוביל להתפתחות של בעיות בריאות.

3. השתלת איברים הינה התערבות לא טבעית והפרה של מחזור החיים, ועל כן היא פסולה.

הטענה כי נפש האדם משפיעה על התפתחות העובר מחייבת את האישה לשלם במחשבותיה מן היום שבו אושר ההיריון. הכוהן מבקר באופן קבוע את האם כדי לדקלם באוזניה ובאוזני העובר את דברי האל. אישה הרה חייבת להקפיד בחומרה יתרה על תזונתה, ולהעשיר את התפריט שלה בוויטמינים. אם לא תקפיד על כך או תסטה מכללי הכוהן ומהערכים שחונכה על פיהם, גדלים סיכוייו של הילד לחלות במחלת נפש.

כאשר מאותרת בעיה אצל פרט מחברי הקהילה, ראשי הקהילה בוחרים מתוכה מומחה לפתרון הבעיה. המומחה הינו אחד מבעלי התפקידים הקשורים לתחום הבריאות או הדת. אם המחלה אינה ניתנת לריפוי בתוך הקהילה, ראשי הקהילה פונים למרפאות קופות החולים, ובמקרים קיצוניים מאשפזים את החולה בבית חולים פסיכיאטרי.

דוגמות לשילוב בין טיפול מערבי וטיפול מסורתי בקהילה

מרפא הקהילה הצביע על כמה דוגמות הממחישות את היתרון שבשילוב בין טיפול מסורתי בקהילה לבין טיפול מערבי קונוונציונלי.

המקרה הראשון התייחס לאישה בת 20, נשואה בנישואים פוליגמיים (היא האישה השנייה של הבעל), בוגרת תיכון, העובדת כטבחית בקהילה. האישה לקתה בדיכאון חמור לאחר הלידה הראשונה שלה ולכן הופנתה לטיפול מערבי באמצעות תרופות נוגדות דיכאון. לאחר שבועות מספר, כאשר מצבה לא השתפר, החליט מרפא הקהילה לשלב טיפול זה עם טיפול רגיש-תרבות, שכלל שינוי תזונתי מקיף בהתאם לאמונת הקהילה, וכן מעקב קפדני אחר האישה כדי שלא תחרוג מכללי התזונה הללו. במקביל הופחת מינון התרופות וגדלה התמיכה הרוחנית והחברתית שקיבלה אותה אישה מחברי הקהילה, כגון כוהני הקהילה, אחות ומרפא הקהילה. כעבור כחודש הובחן שיפור משמעותי במצבה הנפשי, וכיום היא אישה בריאה לחלוטין.

מקרה נוסף התייחס לאישה בת 35, עקרת בית נשואה (אישה ראשונה של בעלה, הנשוי לשתי נשים נוספות מלבדה) ואם לארבעה ילדים, אשר הגיעה למרפא הקהילה עם תלונות על כאבי בטן חזקים, ודבריה היו מבולבלים ולא הגיוניים. המרפא זיהה שמדובר בבעיה נפשית שהוא לא יוכל להתמודד עימה, ולכן הפנה אותה לטיפול מערבי. היא אושפזה וקיבלה טיפול תרופתי, אך לא חל שיפור במצבה, ולמעשה הוא אף החמיר. מרפא הקהילה החליט להפחית את מינון התרופות ולשנות את ההרכב התזונתי של ארוחותיה, וכן ביקש מהאישה לעסוק בפעילות ספורטיבית על מנת להוציא את הרעלים מהגוף. כעבור זמן קצר חל שיפור משמעותי, האישה הבריאה, וזה כחצי שנה מצבה הנפשי יציב.

במקרה השלישי דובר בנער בן 16, בן למשפחה בת עשר נפשות, שאביו נשוי לשתים נשים (אמו האישה הראשונה). בזמן המקרה היה הנער תלמיד כיתה י בבית הספר של הקהילה ("אחוה"). יום אחד ברח הנער מהבית, ובני הקהילה, שהחלו בחיפושים אחריו, מצאו אותו לבסוף בשוק הכרמל בתל אביב. התברר שהוא עבד ולן שם במשך כשבועיים. הנער נמצא במצב נפשי גרוע – דבריו היו מבולבלים וסתומים, והוא הפגין אי-שקט פסיכומטורי ובלבול. מרפא הקהילה, שבדק אותו, זיהה כי הוא במצב נפשי חמור ולקח אותו לבית חולים פסיכיאטרי, שם אושפז הנער לאחר שאובחן כשרוי במצב פסיכוטי. הפסיכיאטר המטפל בבית החולים ומרפא הקהילה החליטו יחד להוסיף לתפריט שלו מזון מסורתי של הקהילה (על פי תפריט שהורכב על ידי מרפא הקהילה במיוחד לטיפול במחלתו), נוסף על המזון שניתן בבית החולים. לאחר זמן מה החל הנער לאכול רק את האוכל המיוחד של הקהילה. לאחר כחצי שנה הצביע האבחון הפסיכיאטרי על השבת האיזון הנפשי, והנער שוחרר לביתו, אם כי ניתן לו עדיין טיפול תרופתי והוא התבקש להגיע למעקב ולביקורת במרפאת חוץ פסיכיאטרית. מינון התרופות שניתנו לנער פחת באופן הדרגתי עד שהופסק לגמרי, אולם היה עליו להמשיך לעמוד בתוכנית התזונה המיוחדת שהורכבה בשבילו. מקרה זה מהווה דוגמה לכך שגם כאשר המטופל סובל מבעיה נפשית חריפה, שאף מביאה לידי אשפוזו בבית חולים פסיכיאטרי, שילוב בין הריפוי המסורתי לריפוי הפסיכיאטרי המודרני עשוי להניב תוצאות טובות תוך פרק זמן סביר. לפרטים נוספים על שילוב בין טיפול מסורתי ומערבי, ראו מאמרם של אלקרינאוי, מעוז ושיבר (1995).

דוגמה נוספת לשילוב בין טיפול מסורתי ומודרני הציג מנהל מרפאת קופת חולים, שבה מטופלים בני הקהילה. בספרות הרפואית נמצא כי חסך בוויטמין B12 (שמקורו בעיקר בבשר) עלול לגרום להפרעות נפשיות, ולכן אופי תזונתם של חברי הקהילה עלול להוות גורם להתעוררות מחלות נפש בקהילה. שיתוף פעולה בין מערכת הבריאות הציבורית למערכת הבריאות האלטרנטיבית בקהילת העברים במתן ויטמין B12 עשוי לסייע בצמצום הפרעות נפשיות. אכן, לפני כשנתיים נערך "מבצע" לאיתור חברי קהילה הסובלים מחסך בוויטמין B12. חברים אלה קיבלו תוספת של הויטמין, והטיפול נערך על ידי המרפאה העירונית בשיתוף עם מרפא הקהילה. מאז, כפי שהעיד מרפא הקהילה, החסך בוויטמין B12 מוכר לו ולחלק ממטופליו כסיבה אפשרית להופעתן של הפרעות נפשיות, והוא מביא סיבה זו בחשבון בבואו לאבחן ולבנות תוכנית טיפול למי מבני הקהילה הסובל מהפרעה נפשית כלשהי.

דיון

ההבדלים התרבותיים בין חברות מסורתיות לחברות מערביות משפיעים על תהליכי ההתערבות בטיפול במחלות נפש. כאנשי מקצוע אנו למדים כי הכרה מעמיקה של הקבוצה האתנית העברית תסייע בתהליכי ההתערבות ותאפשר טיפול יעיל יותר באנשי הקהילה, תוך התחשבות באופי הקולקטיביסטי של חברה זו ובגישתה ההוליסטית לבעיות בריאותיות.

מאמר זה מלמד כי כל איש טיפול העובד עם קהילת העברים, ועובד סוציאלי בפרט, חייב להעריך את הבעיה או את המחלה מנקודת מבטם של המטופל, של משפחתו ושל הקהילה שהוא משתייך אליה. לעבודה עם אוכלוסייה זו דרוש מודל לא-פורמלי, ועל הפער בין המודל הפורמלי למודל הלא-פורמלי יש לגשר בעזרת שילוב של ריפוי מודרני ומסורתי, והתייחסות לאמונה של המטופל לגבי מקור מחלתו. כלומר, יש לתת מקום לתיאוריה הלא-פורמלית של המטופל עצמו לגבי מחלתו/בעייתו.

במאמר זה הובאו דוגמות אחדות לטיפול המשלב ידע ושיטות של הרפואה המודרנית, מחד גיסא, ושל הרפואה המסורתית, מאידך גיסא. טיפולים מסוג זה זכו בהצלחה יחסית הן בשל איגום המשאבים והן בשל העובדה שהם מותאמים לתרבותו של המטופל העברי וניתנים על ידי או בשיתוף המרפא המסורתי, שהינו הדמות הטיפולית המשמעותית מבחינת חבר קהילת העברים. לפיכך יש להתייחס אל המערכת הלא-פורמלית בקהילת העברים כאל מערכת משלימה למערכת הטיפול מודרנית, ולא כאל מערכת מתחרה (Rappaport & Rappaport, 1981). שיתוף פעולה עם המערכות הלא-פורמליות (המסורתיות) ביישוב יתרום לזיהוי הבעיות של הפונים ולמציאת פתרונות משותפים הולמים.

אנשים בחברות לא-מערביות הנזקקים לטיפול נפשי מנסים להתמודד עם קשייהם הנפשיים באמצעות המערכות הלא-פורמליות הזמינות בקהילה, כגון רפואה מסורתית ומערכות התמיכה המשפחתיות. המטפלים המסורתיים הינם חלק מתרבותו של המטופל. למרפא המסורתי ולמטופל יש השקפת עולם משותפת, המדגישה את חשיבות המוצא המשותף של שניהם ומאפשרת להם להבין את הבעיה, את מקורותיה ואת דרכי ההתייחסות אליה בצורה טובה יותר (אלקרינאוי, 1999). ניתן להסביר את כשלון היחסי של מסגרות בריאות נפש מודרניות עם מטופלים מחברות לא-מערביות בהעדרו של מרכיב זה (Al-Krenawi & Graham, 1997; Torrey, 1986).

מטופלים מחברות לא-מערביות פיתחו אסטרטגיה של שימוש דואלי, והם פונים בו-זמנית לשתי המערכות – המודרנית והמסורתית (Press, 1969). על פי תפיסתם של מטופלים מקבוצות אתניות לא-מערביות, המרפאים המסורתיים מטפלים בחלק הרוחני-הנפשי, ואילו המטפלים ממערכות הבריאות המודרניות מטפלים בחלק הגופני, המתבטא בתסמינים גופניים שונים בעלי משמעויות שונות (אלקרינאוי, 2000). מחקר עתידי יוכל להצביע על המשמעות של איברים שונים בגוף בקרב העברים, ובכך לסייע לאנשי מקצוע להבין את דימוי הגוף הרווח בקרב קהילה זו ואת המשמעויות הנלוות אליו.

כמו בחברות מסורתיות אחרות (בילו וויצטום, 1994; Gorkin & Othman, 1994; Roysircar, 2003), גם בקהילת העברים המודעות לנושא של בריאות הנפש והטיפול בהפרעות נפשיות נמוכה יחסית לחברות מערביות. למשל, מרפא הקהילה טוען כי נושא בריאות הנפש אינו נתפס כמטרד חריג בקרב הקהילה. להערכתו, כ-10% מכלל חברי הקהילה סבלו בשנים האחרונות מבעיות נפשיות – רובם טופלו במסגרת הרוחנית המסורתית, ורק כחמישה מקרים הופנו לטיפול מערבי. לטענתו, השיעור הנמוך נובע מהאמונה הרוחנית החזקה של חברי הקהילה ומתזונתם הייחודית.

מנהל מרפאת קופת חולים, לעומת זה, סבור כי שיעור הסובלים מבעיות נפשיות גבוה יותר, והוא אף מזהה קשר בין המאפיינים החברתיים-התרבותיים הייחודיים של חברי הקהילה לבין הופעת הפרעות נפשיות. לדוגמה, כפי שהוזכר מוקדם יותר, לחוסר בוויטמין B12, הנובע מתזונתם הטבעונית של בני הקהילה, עשוי להיות קשר להפרעות נפשיות. מאפיין נוסף של הקהילה שעשוי להיות קשור לנושא בריאות הנפש הוא שכיחותם של נישואים פוליגמיים בקרב חברי הקהילה. במחקרים על חברות מסורתיות אחרות נמצא קשר בין פוליגמיה לבין קשיים נפשיים-חברתיים של נשים, ילדים ואף בעלים במשפחות פוליגמיות (Al-Krenawi & Slonim-Nevo, 2003; Altman & Ginat, 1996; Chaleby, 1987). למיטב ידיעתנו טרם נחקרו השפעותיה של תופעת הפוליגמיה בקרב קהילת העברים, וזהו נושא הדורש התייחסות מחקרית.

למרות נכונותו של מרפא הקהילה להפנות חולים למסגרות הציבוריות, הדבר נתקל עדיין בקשיים. גורמים אחדים – כגון בעיית צפיפות הדיור הנובעת מכך שחברי הקהילה שהגיעו באופן לא חוקי לארץ משתכנים בדירותיהם של התיירים הזמניים בדימונה, וריבוי הנשים שאינן חוקי בישראל – הקשו על חברי הקהילה לשתף גורמים מחוץ לה בשל החשש מפגיעה בשלמותה. נוסף על כך, חשוב מאוד לקהילה לשמור על מבנה סגור ולמנוע חלחול של השפעה תרבותית מערבית לתוכה. לפיכך פניות לשירותים החברתיים נעשות בעיקר לשם קבלת סיוע חומרי ומימוש זכויות דיור. התערבות מקצועית קיימת רק במחקרים קיצוניים, הנוגעים בבעיית ילדים בסיכון ואלומות. הדיווחים לגבי ילדים אלה מגיעים בדרך כלל מבית הספר של הקהילה, אשר חלה עליו חובת דיווח לפקידת סעד כאשר קיים חשד לפגיעה בקטין. אולם המצב הנוכחי – סגירותה של הקהילה בפני השפעות תרבותיות וקבלת שירותים חיצוניים – עשוי להשתנות בעתיד בעקבות מתן המעמד של תושבות קבע לחברי הקהילה באוקטובר 2003. אכן, הדוגמות שהובאו במאמר זה לשילוב בין טיפול מסורתי לטיפול מודרני בתחום בריאות הנפש מלמדות על פתיחות הדרגתית של הקהילה כלפי החברה הישראלית הכללית, ועל רצון הולך וגובר של הקהילה להשתמש בכלים מערביים לרווחתה. הדבר מעיד על פוטנציאל להשתלבות רבה יותר של חברי הקהילה בסביבתם, שעשויה לתרום הן לקהילה והן לחברה הישראלית הכללית.

כאנשי מקצוע, אנו סבורים שתהליך ההכרה בקהילה, יצירת האמון במערכות הקיימות בה ולמידת המאפיינים החברתיים-התרבותיים שלה יתרמו לשיפור דרכי ההתערבות. עובדים סוציאליים ואנשי מקצוע אחרים הבאים במגע מתמיד עם הקהילה מצופים לפתח פשירות תרבותיות (cultural competence), קרי, ידע והבנה לגבי המאפיינים התרבותיים הייחודיים של הקהילה.

ברוב ההכשרות הקליניות והטיפולים המקצועיים המקובלים כיום מקדישים תשומת לב מועטה בלבד לתיאוריה הלא-פורמלית, ונוטים לנסח גם את התוכן הלא-פורמלי שהמטופל מביא במונחים של תיאוריה פורמלית (אלקרנאווי, 1998). לכן יש לשים דגש רב יותר בפיתוח רגישות תרבותית וכשרים תרבותיים במהלך הכשרת העובדים הסוציאליים.

כדי להתמודד עם הפער התרבותי הקיים ניתן להיעזר גם במגשר תרבותי (cultural broker), במתווך תרבותי (cultural mediator) או ביועץ תרבותי (cultural consultant). הללו מתרגמים ומסבירים את משמעות הדברים שהמטופל מביא למטפל (Al-Krenawi & Graham, 2001). חשוב מאוד להכשיר מגשרים תרבותיים מקרב בני הקהילה, אשר יסייעו בבניית הקשר בהתערבות הטיפולית. תפקידם יהיה לתווך בין עולמם התרבותי של בני הקהילה לבין העולם המערבי, תוך בניית אמון בקרב המטופלים בני הקהילה במערכות בריאות הנפש המערביות.

לסיכום, מאמר זה הציג באופן ראשוני וכללי את נושא בריאות הנפש בקהילת העברים בדימונה, ואת השילוב של מערכות טיפול מסורתיות ומודרניות בהתמודדות עם מחלות נפש בקרבה. למיטב ידיעתנו, זהו המאמר הראשון העוסק בנושא בריאות הנפש בקהילה זו. אחת הסיבות לכך היא בדלנותה של הקהילה ביחס לחברה הישראלית. עם זה, במחקר זה התגלתה פתיחות רבה יחסית של הקהילה, ובמיוחד של שתי דמויות מרכזיות בה – מרפא הקהילה והמנהיג הרוחני שלה, כלפי אנשי מקצוע וחוקרים שאינם חברי הקהילה, וכלפי הנושא של בריאות הנפש. הדבר עשוי להעיד על שינוי שהקהילה עוברת, בין היתר ביחסה להיותה מושא למחקר, שינוי שייתכן כי יאפשר עבודות מחקריות נוספות שיעסקו בקהילה, ובמיוחד בהיבטים הנפשיים-החברתיים שלה. אנו סבורים כי דרוש מחקר נוסף בתחום כדי לסייע לאנשי מקצוע הבאים במגע עם בני הקהילה, כמו גם למערכות הממסד הישראלי הנותנות שירותים לקהילה זו. מחקרים על הקהילה יכולים גם לסייע לקובעי המדיניות בכל הקשור להקצאת משאבים לצרכיה הייחודיים של קהילה זו.

מקורות

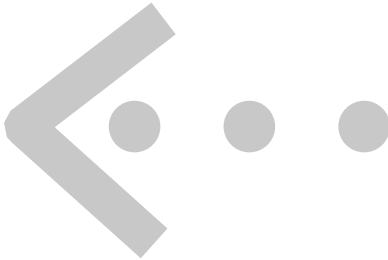
- אלקרינאוי, ע' (1998). תרומת הגישה ההבנייתית לפרקטיקה המקצועית בחברה רבת-תרבותית. **חברה ורווחה**, (2), 267–253.
- אלקרינאוי, ע' (1999). טיפול נפשי רגיש תרבות בחברה הערבית. בתוך: ק' רבין (עורכת), **להיות שונה בישראל: אתניות, מגדר ותרפיה** (ע' 65–81). תל אביב: רמות.
- אלקרינאוי, ע' (2000). **אתנרפסיכיאטריה בחברה הבדואית-ערבית בנגב**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקרינאוי, ע' (2002). עבודה סוציאלית עם פונים ערבים במערכות בריאות הנפש. **חברה ורווחה**, (1), 95–75.
- אלקרינאוי, ע', מעוז, ב' ושיבר, א' (1995). שילוב מערכות מודרניות-רפואיות עם עממיות-דתיות בטיפול נפשי בבדואים. **שיחות**, (1), 48–42.
- בילו, י' וויצטום, א' (1994). רגישות תרבותית בטיפול: קווי הנחיה לעבודה עם מטופלים חרדים (חלק א'). **שיחות**, (2), 119–114.
- יונגמן, ר', זילבר, נ', קווה, נ', זרה, מ', וורקנה, פ', בקלה, ו' וגיל, ר' (2002). פיתוח כלי סינון פסיכיאטרי רגיש תרבות לאיתור בעיות נפשיות בקרב עולי אתיופיה בישראל. **הרפואה**, (א), 141, 16–10.

- Al-Issa, I. (Ed.) (1982). *Culture and psychopathology*. Baltimore: University Park Press.
- Al-Issa, I. (Ed.) (1995). *Handbook of culture and mental illness: An international perspective*. Madison, CT: International Universities Press, Inc.
- Al-Issa, I. (Ed.) (2000). *Al-Junun: Mental illness in the Islamic world*. Madison, CT: International Universities Press, Inc.
- Al-Krenawi, A., & Graham, J.R. (1997). Spirit possession and exorcism in the treatment of a Bedouin psychiatric patient. *Clinical Journal of Social Work*, 25(2), 211–222.
- Al-Krenawi, A., & Graham, J.R. (2001). The cultural mediator: Bridging the gap between a non-Western community and professional social work practice. *British Journal of Social Work*, 31, 665–685.
- Al-Krenawi, A., & Graham, J.R. (Eds.) (2003). *Multicultural social work in Canada: Working with diverse ethno-racial communities*. Toronto: Oxford University Press.
- Al-Krenawi, A., & Slonim-Nevo, V. (2003). *Psycho-social functioning in Bedouin-Arab society in the Negev: A comparison of polygamous and monogamous families*. Beer-Sheva: The Center for Bedouin Studies and Development, Ben-Gurion University of the Negev.
- Altman, I., & Ginat, J. (1996). *Polygamous families in contemporary society*. Cambridge: The University of Cambridge Press.
- Atkinson, J.M. (1987). The effectiveness of shamans in an Indonesian ritual. *American Anthropologist*, 89(2), 342–355.
- Ben Ammi, C. (1990). *God, the Black man and truth*. Washington, D.C.: Communicator Press.
- Burges, R. (1982). *Field research: A source book and field manual*. London: Allen and Unwin.
- Campbell, J. (1972). *Myths to live by*. New York: The Viking Press.
- Chaleby, K. (1987). Women of polygamous marriages in outpatient psychiatric services in Kuwait. *International Journal of Family Psychiatry*, 8(1), 25–34.
- Chiu, C. (1994). Integrating traditional medicine into modern health care systems: Examining the role of Chinese medicine in Taiwan. *Social Science and Medicine*, 39(3), 307–321.
- Dean, R.G. (1993). Teaching a constructivist approach to clinical practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 8, 55–75.
- Dwairy, M.A. (1998). *Cross-cultural counseling: The Arab-Palestinian case*. New York: The Haworth Press.
- Eoran, J.S., Wkens, R.S., & Lokens, M.D. (1988). Constructivism: What's in it for you? *Family Therapy Net Worker*, 12, 26–35.

- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fauazza, A.R., & Oman, M. (1978). Overview: Foundations of cultural psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 135(3), 293–303.
- Frank, J.D. (1973). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275.
- Good, B.J. (1977). The heart of what's the matter: The semantics of illness in Iran. *Culture Medicine and Psychiatry*, 1(1), 25–58.
- Good, B.J., & Good, M.D. (1986). The cultural context of diagnosis and therapy: A view from medical anthropology. In M. Miranda & H.L. Kitano (Eds.), *Medical health research and practice in minority communities: Development of cultural sensitive training programs* (pp. 1–27). Washington: National Institute of Mental Health.
- Gorkin, M., & Othman, R. (1994). Traditional psychotherapeutic healing and healers in the Palestinian community. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 31(3), 221–231.
- Henry, F., Tator, C., Mattis, W., & Rees, T. (1995). *The colour of democracy: Racism in Canadian society*. Toronto: Harcourt Brace.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320.
- Kiev, A. (1973). *Transcultural psychiatry*. New York: The Free Press.
- Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture: An exploration of borderland between anthropology, medicine, and psychiatry*. Berkeley: University of California Press.
- Levi-Strauss, C. (1963). The sorcerer and his magic. In C. Levi-Strauss (Ed.), *Structural anthropology* (pp. 181–201). New York: Anchor Books (Original work published in 1958).
- Mahler, M.S., & Furur, M. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation: Infantile psychosis* (Vol. 1). New York: International University Press.
- Marsella, A. (1993). Counseling and psychotherapy with Japanese Americans: Cross-cultural considerations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(2), 200–208.
- Marsella, A.J., DeVos, G.A. & Hsu, F.L.K. (1985). *Culture and self: Asian and Western perspectives*. New York: Tavistock Publications.
- Mitchell, S.A. (1993). *Hope and dread in psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Monte, C.F. (1995). *Beneath the mask: An introduction to theories of personality* (5th ed.). New York: Harcourt-Broce.

- Murphy, H.B.M. (1982). Culture and schizophrenia. In I. Al-Issa (Ed.), *Culture and psychopathology* (pp. 221–249). Baltimore: University Park Press.
- Obeyesekere, G. (1970). The idiom of demonic possession – case study. *Social Science and Medicine*, 14(1), 97–111.
- Pine, F. (1990). *Drive, ego, object and self: A synthesis for clinical work*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Press, I. (1969). Urban illness: Physicians, curers, and dual use in Bogotá. *Journal of Health and Social Behavior*, 10(3), 209–218.
- Rakc, P. (1982). *Race, culture and mental disorders*. London: Tavistock Publications.
- Rappaport, H., & Rappaport, M. (1981). The integration of scientific and traditional healing: A proposed model. *American Psychologist*, 36(7), 774–781.
- Roysircar, G. (2003). Religious differences: Psychological and sociopolitical aspects of counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4), 255–267.
- Sandner, D. (1979). *Navaho symbols of healing*. New York: Harcourt, Brace and Janovich.
- Singer, M. (1988). The social context of conversion to a Black religious sect. *Review of Religious Research*, 30(2), 177–192.
- Sue, D.W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Torrey, E.F. (1986). *Witchdoctors and psychiatrists – The common roots of psychotherapy and its future*. New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Tutty, L.M., Rothery, M.A., & Grinnell, R.M. (1996). *Qualitative research for social workers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wessels, W.N. (1985). The traditional healer and psychiatry. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 19(3), 283–286.

תופעת דרות הרחוב בישראל – בעיה ארצית בהיבט עירוני



בני אברהמי ואסנת כהן

תקציר

המאמר בוחן את תופעת דרות הרחוב בארץ ובעולם, ומתאר את התפתחותה ההדרגתית של התופעה בתל אביב יפו תוך התייחסות לגורמים כלכליים, חברתיים ואישיותיים, כגון משבר הגירה, התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים, פתולוגיות נפשיות וכולי.

תופעת דרות הרחוב בישראל הינה חדשה יחסית. עד לתחילת שנות התשעים היה מספרם של דרי הרחוב מועט. בשנת 1991, לדוגמה, נספרו בתל אביב רק 20 דרי רחוב. אולם בשנים שלאחר מכן הלך מספרם וגדל באופן הדרגתי, והגיע ל-929 איש בשנת 2003.

המאמר מתמקד בסיבות לכך שאנשים אלה נהפכו לדרי רחוב, תוך הצגת דרכי הטיפול בהם ופרישת הבעיות, הן המקצועיות והן המוסריות, המלוות את אנשי המקצוע המטפלים בהם.

התפיסה הטיפולית שעבודת היחידה לטיפול בדרי רחוב בעיריית תל אביב מתבססת עליה נשענת על ההנחה כי דרות רחוב כוללת יותר מאשר מחסור בדיוור, ומורכבת מגורמים אישיותיים וחברתיים המאפיינים אוכלוסייה חלשה ביותר, בעלת דימוי עצמי נמוך, אשר בונה סביבה חומה של הגנות שאינה מאפשרת השתלבות בחברה הנורמטיבית.

המאמר עוסק גם בקביעת אמות המידה להצלחה טיפולית וכן בהיבטים עקרוניים-שיפוטניים, כגון עד כמה החברה רשאית לכפות שינוי בדרך חייו של אדם, ואם ניתן לדרוש מהממשלה, מבחינה מוסרית ומבחינה חוקית, לנקוט מדיניות של הגירה מבוקרת על מנת לצמצם את מספרם של עולים שסיכויי קליטתם קלושים.

מילות מפתח: דרות רחוב, דרוויניזם חברתי, קורבנות של כוחות חברתיים, התמכרות, דיור נורמטיבי, משבר הגירה.

מבוא

תופעת דרות הרחוב, כמושג חברתי אורבני, אינה חדשה. היא מוכרת ברוב מדינות העולם, אף שהיא עוברת תקופות של עליות ומורדות בהתאם למצב הכלכלי-החברתי. לדוגמה, השפל הכלכלי בשנות השלושים של המאה העשרים, הן באירופה והן בארצות הברית, גרם לגלי אבטלה המוניים שפגעו בכל שכבות האוכלוסייה, להתפוררות מסגרות משפחתיות וחברתיות, וכתוצאה מכך להפיכתם של רבים לדרי רחוב.

חלק מנפגעי המשבר הכלכלי נחלצו ממצוקתם בשנים שקדמו למלחמת העולם השנייה ובשנות השפע הכלכלי לאחר סיומה של המלחמה. אחרים, שסבלו ממכלול של בעיות וקשיים, נהפכו בהדרגה לדרי רחוב כרוניים, ולא עלה בידם להיחלץ ממצבם (Wong, 2002). התופעה החמירה בשנות השישים בארצות הברית, כאשר אלפי חולים שוחררו מבתי חולים לחולי נפש מבלי להיקלט במסגרת טיפולית תומכת מחוץ למוסד (Hill, 1994), וכך נהפכה תופעת דרות הרחוב לבעיה חברתית ופוליטית ולטרגדיה אנושית (Blasi, 1994). יש לציין כי גם בישראל, בדומה למדינות אחרות, קיימת הגבלת אשפוז לגבי אדם שבריאותו בסכנה או שמסכן את שלומם של אנשים אחרים ברחובות הערים (שפירו ופרומר, 1996).

שפירו ופרומר (1996) מעריכים כי הגידול בממדי התופעה הוביל להתגברות העניין המקצועי בנושא, שנבע הן מדאגה למצוקתם האישית של דרי הרחוב והן עקב המטרד שהם היוו לכלל הציבור. יש לציין כי המושג "דרות רחוב", במובנו הסוציולוגי האורבני הרחב, שונה מחברה לחברה וממדינה למדינה. מה שנראה כדור נורמטיבי במדינה אחת ייתפס במדינה אחרת כצורת דיור שאינה ראויה למגורי אדם. לפיכך קשה למצוא הגדרה כלל-עולמית מוסכמת למושג "דרות רחוב". במסגרת מאמר זה נתייחס למושג "דר רחוב" על פי אמות המידה הנהוגות בקרב חוקרי התופעה במערב אירופה ובארצות הברית.

בסוף המאה התשע עשרה ובתחילתה של המאה העשרים התפתח, בעיקר בארצות הברית, המושג "דרוויניזם חברתי" (Blau, 1988), וזכה בתמיכה מצד אלה שסברו כי חולשות אנושיות, דוגמת התמכרות לאלכוהול או העדר תעסוקה, מהוות סיבות בלתי-מוצדקות ובלתי-נסלחות, בין היתר לדרות רחוב. לפיכך יש להימנע מלעזור לאנשים אלה, ויש להתייחס אליהם כאל "לוזרים" – מפסידנים – האשמים במצבם. אנשים רבים, ביניהם קובעי מדיניות, הטביעו אות קלון על דרי הרחוב (Mathieu, 1993), ותייגו אותם כעצלנים הבוחרים במודע באורח חיים טפילי במקום לעבוד למחייתם (Cohen & Wagner, 1992).

לעיתים גם חלק מחברי הצוות המועסקים בבתי מחסה שותפים לתיאוריה שלפיה השהים במקום אשמים במצבם ובתרבות העוני שבה הם מצויים, ולפיכך חלק מן ה"גוונים" – בתי המחסה שבהם שוהים דרי הרחוב – דומים במהותם למתקני אכיפה, והעובדים בהם מקפידים על מסגרת אכיפתית נוקשה ובלתי-מתפשרת. לתיוג שלילי זה שותפים לעיתים גם אמצעי התקשורת. יש עיתונאים המתייחסים לדרי הרחוב בנימה שיפוטית-ערכית, ומגדירים אותם כ"ת-מעמד" המתאפייני

ברצידיביזם, בחוסר השתייכות ובסוציופתייות. ביטוי זה – "תת-מעמד" – נטבע על ידי חוקרים ואומץ על ידי התקשורת, ומטבע הדברים הוא מקשה על דר הרחוב להיקלט מחדש בחברה, ויוצר לעיתים דעה קדומה בקרב אנשי המקצוע עצמם (קמלמן, 1991).

בשנים האחרונות חלה תזוזה מסוימת בדעת הקהל, והציבור הרחב ואנשי המקצוע מתחילים להתייחס אל דרי הרחוב כאל קורבנותיה של טרגדיה אנושית שעיקר מקורה בגורמים חיצוניים. על פי ראייה זו אין לבוא אל דרי הרחוב בטענות ולהאשים במצבם, אלא יש לנסות לצמצם את הגורמים התורמים להגברת התופעה, בין היתר באמצעות מתן דיור מוזל וסיוע בהשמתם במקומות עבודה הולמים. לדעת התומכים בגישה זו, אין להתייחס לאנשים אלה כאל "אנשים עניים" במובנו הכלכלי הפשטני של המושג, אלא כאל אנשים שחייהם עלו על שרטון עקב סיבות חיצוניות, ועל החברה לסייע בידם להיחלץ ממצבם הקשה (Hopper & Baumohl, 1994). בשנת 1981 נוסדה בארצות הברית קבוצת פעילים שחרתה על דגלה את הצורך לטפל במה שכינו חבריה "פליטים חברתיים". מצבם של אלה, טענו הפעילים, אינו קשור בהכרח למצב הכלכלי השורר במדינה, שכן במקביל לעליית רמת החיים בארצות הברית, מספרם של חסרי הבית הלך וגדל בהתמדה (קמלמן, 1991).

רייט (Wright, 1989) טבע את המושגים חסר בית "שפיר" לעומת חסר בית "כרוני". לגבי חסר הבית ה"שפיר", דרות הרחוב הינה תופעה חולפת שביכולתו להיחלץ ממנה אם יוגש לו סיוע הולם. לעומתו, חסר הבית ה"כרוני" הינו אדם שמתמיד בסירובו להסתייע ברשויות הרווחה (או נכשל בנסיונותיו להיחלץ ממצבו חרף הסיוע המוגש לו), ונהפך לדר רחוב כרוני.

הסיבות לדרות רחוב ותיאור התופעה

טרנסי וסלוקר (Trancy & Sloecker, 1996) מבחינים בין שתי גישות המסייעות להבנת התופעה: הראשונה היא גישה חברתית-כלכלית השמה דגש בסביבה ורואה בה את גורם ההשפעה המרכזי; הגישה השנייה מתמקדת בהיבט האישי כגורם מרכזי התורם להיווצרות התופעה של דרות רחוב. מילבאום (Milbaum, as cited in Trancy & Sloecker, 1996) סבור כי דרות רחוב הינה תוצאה של מצב חברתי-כלכלי המעיד על חוסר יכולתו של הפרט לספק את צרכיו, ומדגיג את כשלונה של החברה לספק מנגנונים מתאימים שיאפשרו לכל אדם לספק את צרכיו הקיומיים.

גורמים חברתיים וכלכליים

מורס (Morse, 1992) סבור כי גורמים כלכליים מהווים את הסיבה העיקרית לכך שאדם נהפך לדר רחוב, שכן בהעדר הכנסות – כתוצאה מאיבוד מקום עבודה, לדוגמה – אנשים אינם יכולים לעמוד בתשלום שכר דירה או משכנתה, ונאלצים לעזוב את ביתם. בשנות השמונים של המאה העשרים הורחקו 2.5 מיליון אנשים מבתיים בארצות הברית עקב אי-יכולתם לעמוד בתשלומים הנדרשים (Hagen, 1994; Hill, 1994).

בולמן (Bulman, 1993) סבור כי דרות רחוב הינה תוצאה ישירה ובלעדית של חסר כלכלי. לדעתו, אלמלא הקיצוץ הנרחב בתקציבי הרווחה ובתוכניות סיוע בדיור, לא הייתה תופעת דרות הרחוב מגיעה לממדים כה נרחבים כפי שהגיעה אליהם בארצות הברית. להערכתו, העניים איבדו בהדרגה את רשתות התמיכה והתדרדרו למצבי מצוקה קשים עד להגיעם למצב של דרות רחוב.

מחקרים אחרים מתייחסים לסיבה נוספת שתרמה להתעצמות התופעה – קיומה של אפליה ודעות קדומות: אפליה חברתית על רקע אתני ודתי הינה אחת הסיבות לכך שבני מיעוטים נאלצים להסתפק בדיור גרוע ובחינוך ירוד, ולכך שנמנעת מהם אפשרות להתקדמות (Hopper, Baxter & Cox, 1982). דעות קדומות כלפי קבוצות מיעוט פוגעות ביכולתם להשתלב במקום עבודה הולם, ומגבירות את הסיכון להיהפכותם בסופו של דבר לחסרי בית (Wong, 2002).

רוב דרי הרחוב מתאפיינים בהעדר קשרי משפחה ורשתות תמיכה חברתיות. הם אנשים בודדים ומבודדים, רבים מהם סבלו בתקופת ילדותם מהעדר משפחה יציבה ותומכת, חלקם גדלו במוסדות ובמשפחות אומנות, ורבים מהם נדדו בין משפחתם לבין מסגרות חלופיות שונות (Robert, Fuornier & Pauze, 2003; Snow & Anderson, 1993).

גורמים אישיותיים

גורם בולט נוסף התורם להידרדרות לרחוב מתייחס לאנשים עם מוגבלויות. לאנשים הלוקים במגבלה פיזית או נפשית יש פחות כישורים למצוא את מקומם בשוק העבודה ולמצוא דיור הולם, והם מתקשים יותר להיעזר בחברים, בבני משפחה או במערכת הרווחה. שילוב הגורמים הללו עלול להפוך אדם לדר רחוב ולקבע את מעמדו כדר רחוב נכה שאינו מתפקד (Babidge, Buhrich & Bulter, 2001; Rossi, 1989).

הספרות העוסקת בגורמים ל"ירידה אל הרחוב" מתמקדת, בין היתר, בביוגרפיות של דרי רחוב, כדי לברר אם ניתן לזהות גורמים אישיותיים בולטים שיוצרים אצל אנשים נטייה מלכתחילה לרדת לרחוב או שמא אין הם אלא קורבנות של כוחות חברתיים המצויים מעבר לשליטתם (Snow & Anderson, 1993). ככלל, גורמי סיכון הטבועים באישיותו של אדם מגבירים את הסיכוי להיווצרות בעיה מסוימת, אך מובן שלא בכל המקרים שבהם מזהים גורם סיכון תיווצר בהכרח בעיה. עוני, שהוגדר על ידי בולמן (Bulman, 1993) כגורם סיכון עיקרי לדרות רחוב, אינו הופך את כל העניים לדרי רחוב. הבעיות מתעצמות כאשר מול דרישות רבות המוצבות על ידי מערכות פנימיות וחיזוניות, הפרט מתקשה לגייס את מנגנוני ההסתגלות והמשאבים הנדרשים (Miley, O'Melia & DuBois, 1995). דרי רחוב הינם אנשים שמתקשים להתאים את עצמם לדרישות החברה הנורמטיבית, ואשר לוקים במידה זו או אחרת בהפרעה נפשית. דרישות חיים בסיסיות – כגון מציאת עבודה, מציאת דירה והחזקתה או שמירה על היגיינה בסיסית של גופם – הינן דרישות שדר הרחוב מתקשה להתמודד עימן (שפירו ופרומר, 1996).

במחקר שנערך בירושלים בשנת 2001 נשאלו דרי רחוב לגבי הסיבות שהובילו אותם לחיים ברחוב. מסקנות המחקר הצביעו על כמה גורמי סיכון, כגון התפרקות של מערכות נישואים/זוגיות, נזקי התמכרות (סמים, אלכוהול, הימורים וכולל), העדר פתרון דיור זמין, מחסור במשאבים וטראומות ילדות. במחקר נבדקו גם גורמים שהגנו על דרי הרחוב בהיותם ברחוב, כגון יכולת וכישורי הישרדות, התערבות מקצועית של עובדי רווחה, תהליכי גמילה, משתנים אישיותיים, קשרים משפחתיים ויכולת השתלבות במסגרות שיקום (דיין, 2001).

ליינג (1979) הדגיש את חשיבות הביטחון היסודי – הבסיסי – של האדם. לדידו, ביטחון זה מהווה תנאי הכרחי להתמודדותו של אדם, ותורם ליכולת ההתמודדות שלו. הוא מסייע לאדם לעמוד מול שינויים ותמורות אישיות קשות, ולהתגבר על קונפליקטים ומשברים. לדוגמה, משבר הגירה עלול להחמיר בעיות נפשיות קיימות, להגביר את הנטייה להתמכרות, להעצים משברים משפחתיים ולהגביר את סכנת ההידרדרות לרחוב.

ניתן לזהות דפוסי התנהגות חריגים המעידים על קיומה של חרדה, שמובילה לבידוד ולהתכנסות פנימה. אדם שמבודד את עצמו באופן קיצוני מן החברה תופס את סביבתו באופן מעוות. מבחינתו, להיות מובן על ידי אדם אחר משמעו להיבלע, להיחנק. אדם הנוקט את מנגנון ההגנה הזה מוכן לסבול את הכאב והבדידות של היותו בלתי-מובן וחריג משום שלגביו יש בכך מידה של ביטחון והגנה מפני סביבה מאיימת (ליינג, 1979).

תחושתו הסובייקטיבית של דר הרחוב שואבת אותו למצב של חידלון, כשהוא משותק ומאובן. הוא חסר כוחות, ואינו מסוגל להיחלץ מכוח השאיבה של הרחוב, שנהפך לגביו למגנט שאי-אפשר להשתחרר מאחיותו, ואשר מעבירו למצב של "לא כלום", של חידלון שואב ומאין. כתוצאה מכך הוא מתכנס בתוך עצמו, מתפתחת בו חרדה שאינה מאפשרת לו לחוש תחושת קשר של הדדיות עם סביבתו, והוא חש כי הוא נמצא בעמדה של תלות באחר. ניתוק וטשטוש זהות נתפסים בעיניו כאפשרות היחידה לגונן על עצמו. התלבטותו של אדם זה היא בין התכנסות פנימה לבין טשטוש זהות מוחלט (ליינג, 1979). לאנשים הסובלים מבדידות קיצונית יש אני פנימי מבודד מאוד, והם נאלצים לבנות חומה פנימית כדי לשמור ולשמר את החיוניות של עולמם הפנימי. חומה בלתי-נראית זו נבנית בצורות שונות; הנסיגה פנימה הינה אחת החמורות שביניהן.

דרות רחוב בישראל

עם סיומו של המנדט הבריטי, ומייד לאחר הקמתה של מדינת ישראל, התמלאו רחובות הערים בדרי רחוב פליטי שואה. ותיקי היישוב זוכרים מן הסתם את אותם אנשים טרופי נפש וחסרי ישע שחוו טראומות מחרידות ואשר דעתם השתבשה עליהם, שהתרוצצו כאחוזי אמוק ברחובות העיר, חסרי מנוחה וחסרי בית. אולם בתוך פרק זמן לא ארוך נחלשה התופעה ונמוגה. חלק מאותם אנשים אושפזו בבתי חולים לחולי נפש, חלקם נטמעו באוכלוסייה הכללית, השתקמו והקימו מחדש משפחה, ואחרים, שלא עמד להם כוחם, הלכו לעולמם.

מאז, ועד לתחילת גלי העלייה מארצות חבר העמים בתחילת שנות התשעים, תופעת דרות הרחוב לא הייתה מוכרת כמעט במדינת ישראל. מספרם של דרי הרחוב היה נמוך. הציבור הרחב לא חש בקיומם, ולא התייחס אליהם כאל מטרד או כאל "בעיה חברתית". אולם בהדרגה, ככל שגבר זרם העולים וככל שהמצב הכלכלי הלך והתדרדר, נהפך מראה האנשים החיים וישנים ברחוב לחזון נפרץ ולתופעה חברתית מוכרת. המתבונן בדמויות אלה מקרוב מבחין באנשים חסרי כוחות שמבטם מזוגג ומנותק. הם מוזנחים מבחינה רפואית, לבושים בלויי סחבות, וחלקם מכורים לחומרים פסיכואקטיביים (סמים ואלכוהול). רובם חסרי ישע ונעדרי יכולת התמודדות. הם סובלים מבידוד חברתי ומחשדנות פרנואידי, מבודדים מבחינה רגשית, מחוסרי עבודה, שבעי תבוסות וחסרי תקווה. חלקם אף לוקים בהפרעות אישיות או במחלת נפש. צירוף סיבות אלה, במלואן או בחלקן, דוחק אותם לשולי החברה וגורם להיפלטותם ממהלך החיים הנורמטיבי (רוזנפלד, 1993; Abel & Cumming, 1993; Barak, Cohen & Aizenberg, 2004; Cohen & Wagner, 1992; Hamid, Wykes & Til, 1993; North, Smith & Spitzengel, 1994; Scheffler, 1993; Scott, 1993).

הגדרות

להבדיל ממדינות המערב, במדינת ישראל דר רחוב אינו נקרא "homeless". המושג "דרות רחוב" מצביע על תפיסה חברתית רחבה יותר שאינה מתייחסת רק למשמעות המילולית המתארת אדם שהינו "חסר בית", שכן אילו בכך התמקדה בעייתו המרכזית, אזי מתן דיור היה אמור לפתור את הבעיה. אולם בפועל יש דרי רחוב רבים שמקבלים סיוע בדיור אך אינם מצליחים לחיות בביתם ואינם מסוגלים להשתלב מחדש בחיי קהילה נורמטיביים. מכאן ניתן להניח כי יש להתייחס למגוון רחב של משתנים וגורמים בבואנו להגדיר ולתאר את דר הרחוב ואת הסיבות שהובילוהו למצבו.

כאמור, תופעת האנשים המתגוררים ברחובות העיר הינה חדשה יחסית בישראל, ורק בשנת 1990 היא הוכרה כבעיה חברתית שיש לתת לה את הדעת. התופעה התפשטה ברחבי הארץ אך בולטת בעיקר בערים הגדולות, ובראשן תל אביב, המהווה את המקבילה הישראלית ל"תפוח הגדול" הניו-יורקי, דהיינו, מרכז אורבני השואב לתוכו אוכלוסיות שונות ומגוונות. בתל אביב, עקב גודלה, קל להיטמע ברחובות, למצוא מקומות מסתור ללינת לילה, וליהפך לדמות מחוקה ולא מוכרת.

משרד השיכון מגדיר דר רחוב כ"מי שאין להם ולא הייתה להם בעלות על דיור קבוע מאז שנת 1972" (משרד הבינוי והשיכון, 1985). הגדרה זו הינה רחבה וטכנית במהותה, ואינה מתייחסת להיבטים נוספים של התופעה.

משרד הרווחה מגדיר דר רחוב כ"אדם מעל גיל 18 החי ברחוב, בבתים נטושים, גנים ושטחים ציבוריים ואתרי בניה, לעיתים שרוי בהזנחה גופנית ונפשית קשה ונמצא בניתוק ממשפחה וחברים". אוכלוסיית דרי הרחוב מתוארת בתקנון

העבודה הסוציאלית כ"אנשים שיצאו ממעגל החיים המקובל בחברה המערבית, שרויים בדרך כלל בהזנחה ועזובה נפשית קשה, מנוכרים ומנותקים מכל רשת משפחתית או חברתית תומכת ונמצאים במצוקה קיומית או בסכנת חיים" (משרד העבודה והרווחה, 1997).

מדיניות משרד הרווחה קובעת כי המחלקה לשירותים חברתיים בכל רשות מקומית אחראית למתן מענים וסיוע לדרי הרחוב הנמצאים בתחומה של אותה רשות מקומית. המענים מתאפיינים ברצף טיפולי, החל בחילוץ מהרחוב ועד לאבחון, טיפול ושיקום. ברם, מאחר שהתופעה הינה כלל-ארצית, הן המוסד לביטוח לאומי והן משרד השיכון מכירים בצרכיה של אוכלוסייה זו ובמאפייניה, ופיתחו דרכים ונהלים ייחודיים לסייע לה. לדוגמה, דר רחוב המתקבל לטיפול זכאי לקצבת הבטחת הכנסה, והוא יכול לקבלה בתוך פרק זמן קצר ביותר. נוסף על כך, דר רחוב יכול לקבל סיוע בשכר דירה ממשרד השיכון מבלי שיחויב בהצגת כל המסמכים הנדרשים באופן רגיל. בעבודה מול גורמי סיוע הקשורים לגמילה מסמים קיים "מסלול ירוק" המעניק עזרה רפואית ופסיכוסוציאלית מיידית לדר רחוב החפץ בכך. קיימים הליכים מזורזים נוספים שאותם הסכימו מוסדות שונים להעניק לאוכלוסייה זו עקב צרכיה המיוחדים.

לשון החוק אינה חד-משמעית בהתייחסה לדרי רחוב. חסרי בית מוזכרים בעקיפין ב"חוק העונשין, התשל"ז-1977". בסעיף 215 מגדיר המחוקק את המונח "מטרד לציבור" : "מעשה הגורם לציבור פגיעה, סכנה או הטרדה, או מפריע לציבור או גורם לו לאי נוחות, בשימוש בזכות הרבים, הרי זה מטרד לציבור, ודינו – מאסר שנה אחת." סעיף 195 לחוק מתייחס ל"שיטוט בחצרות או בקרבתם, או בסביבתם, או במקום ציבורי, שיש בו להסיק שהוא נמצא שם למטרה אסורה". גם לתופעת השכרות התייחס המחוקק בחוק העונשין: "שיכור שהתפרע או הפר את הסדר במקום ציבורי צפוי למאסר בן שלושה חודשים".

מכאן ניתן להסיק כי הטרדת הציבור מהווה בחוק הישראלי עילה לעונש, אך אין בחוק קביעה חד-משמעית וברורה כי יש לסלק ולהרחיק את מי שחי ברחוב.

נוסף על ההגדרות הנ"ל קיימים כמה מאפיינים המתארים את דמותו של דר הרחוב בישראל:

- ◀ העדר קורת גג, היסטוריה של אי-יציבות במגורים וניידות ברחבי הארץ;
- ◀ העדר תעודות אישיות (תעודת זהות, תעודת עולה וכולי);
- ◀ העדר מקורות קיום קבועים;
- ◀ התמכרות לסמים ו/או לאלכוהול;
- ◀ היסטוריה של אלימות או משברים אישיים ומשפחתיים;
- ◀ היסטוריה של חולי גופני ו/או נפשי ו/או הפרעות אישיות, עם רקע של אשפוזים פסיכיאטריים;
- ◀ חוסר אמון בסיסי באחרים וחשדנות כלפי הרשויות והממסד;
- ◀ אי-תפקוד ברוב תחומי החיים ורצף של כשלונות ודחיה.

תופעת דרות הרחוב בתל אביב

בתל אביב יפו, המשמשת מגנט למאות חסרי בית מכל רחבי המדינה, פועלת למן שנת 1991 המערכת הגדולה והמקיפה ביותר במדינה לטיפול בדרי רחוב. פרנסי העיר מכירים בחומרתה של התופעה ושואפים למזערה – הן בשל רצון הומני לסייע לאנשים מובסים וחסרי כל שיומם חשך עליהם, והן משום שהיא פוגעת במרקם החיים העירוני ואינה מוסיפה, בלשון המעטה, לתדמיתה של העיר.

הקמת היחידה לטיפול בדרי רחוב לוותה קשיים רבים והתנגדויות לא מעטות, בעיקר בקרב גורמים פוליטיים עירוניים שחששו כי הקמת היחידה תקבע ותנציח בעיה חברתית אשר פרנסי העיר העדיפו באותה עת להתעלם מקיומה. מנהל אגף הרווחה דאז (מנהל השירותים החברתיים דהיום) דחף להקמת היחידה הן מסיבות הומניות והן משום שהעירייה התחייבה להעניק פתרון הגנתי מידי לדרי הרחוב בתקופת מלחמת המפרץ הראשונה, לנוכח החשש שהם עלולים להיפגע עקב מתקפות הטילים על תל אביב.

עובדי היחידה מטפלים בשני סוגי אוכלוסייה:

◀ **דרי רחוב קבועים שזמן שהייתם ברחוב אינו מוגדר** – אצל דרי רחוב אלה אין מדובר באירוע אקראי של לינה ברחוב, אלא בבעיה כרונית שנלווים אליה סימנים פתולוגיים נוספים מלבד המגורים ברחוב. כל דר רחוב קבוע שפונה ליחידה עובר הערכה פסיכוסוציאלית, אשר מיועדת, בין היתר, לבחון את מאגר כוחותיו ואת יכולתו לפעול לשינוי מצבו.

◀ **חסרי כתובת קבועה** – אנשים החיים בגפם או עם בן/בת זוג, חסרי כתובת קבועה, אשר נעים ונדים בין חברים, מקומות דיור ארעיים, שפת הים ורחובות העיר, ונמצאים במצב זה שלושה חודשים לפחות. עם קבוצה זו נמנים אנשים רבים שהוצאו אל מחוץ לחיי הקהילה לתקופה העולה על שנתיים (דוגמת אסירים משוחררים) או שיצאו מהקהילה מרצונם לתקופה של שנתיים או יותר (דוגמת תושבים ישראלים שחזרו מחוץ לארץ), ואשר אין להם מקום מגורים.

מספרם של דרי הרחוב בתל אביב עמד בשנת 2003 על 929 איש, המהווים כ-59% מכלל דרי הרחוב בכל הארץ. מאז הוקמה היחידה לטיפול בדרי רחוב בשנת 1991, ועד לסוף שנת 2003, טופלו במסגרתה 4,177 איש. כשליש מהם טופלו ברמת טיפול אינטנסיבית, ושני שלישים טופלו במסגרת טיפול קצר-מועד והופנו לגורמים הרלוונטיים בלשכות הרווחה לצורך המשך טיפול.

בבדיקת נתוני הרקע של המטופלים נמצא כי בין 65% ל-70% מקרב דרי הרחוב הינם עולים חדשים מחבר העמים. בריאיון אישי שנערך עם כל אחד מהפונים שעלו מארצות חבר העמים נמצא כי כמחצית מדרי הרחוב המכורים לסמים הגיעו לישראל עם רקע קודם של שימוש בסמים או התמכרות לסמים, וכמעט לכל המכורים לאלכוהול יש היסטוריה של שימוש לרעה באלכוהול עוד בארץ מוצאם. מידת יכולתם להשתלב בקהילה לא נבדקה לפני עלייתם, ולפיכך הם נהפכו לנטל על שירותי הרווחה מייד עם הגיעם ארצה. הטיפול בהם קשה ומורכב, בין היתר עקב

חוסר יכולתם להשתלב באולפן ללימוד עברית, העדר קשרים חברתיים ומשפחתיים והיסטוריית התמכרות ממושכת. אליבא דחוק השבות, אי-אפשר לשלול את עלייתו של אדם המוגדר יהודי. עם זה, מן הראוי לציין כי בחוק השבות קיים סייג המאפשר לשלול את עלייתו של אדם שעלול לפגוע בבריאות הציבור. יש לציין כי תת-סעיף זה לא הופעל עד כה, בין היתר עקב הרגישות החברתית והפוליטית הטמונה בעצם העלאת הנושא לדיון ציבורי.

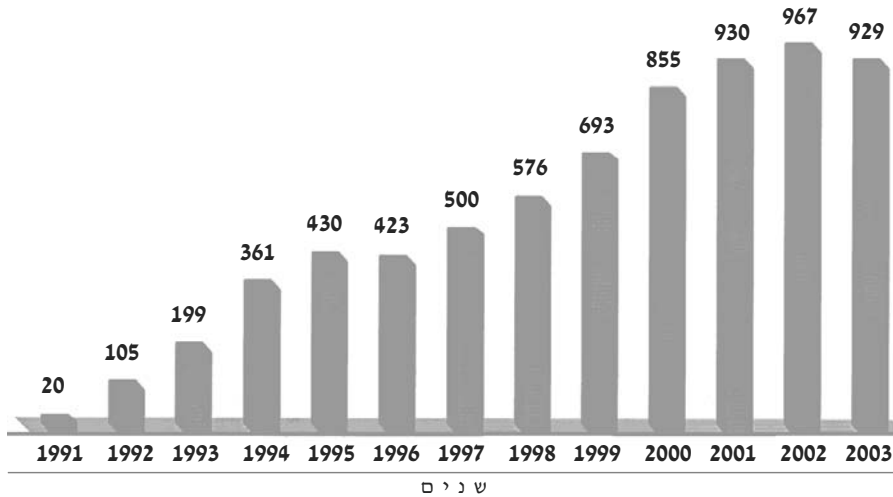
המאפיינים הדמוגרפיים של דרי הרחוב בתל אביב יפו דומים לנתונים המתפרסמים בספרות המקצועית באמריקה הצפונית ובבריטניה. אוכלוסייה זו מורכבת בעיקרה מגברים (93%), רווקים או גרושים (86%). האוכלוסייה הטרוגנית מבחינת גיל, השכלה ורקע מקצועי. (מנתוני היחידה עולה כי בשנים 2001–2003 היה שיעורם של בעלי השכלה גבוהה בקרב דרי הרחוב נמוך משיעורם בתחילת שנות התשעים ובאמצעם). כ-70% מהם לוקים במחלה פיזיולוגית, נכות או התמכרות, ו-38% לוקים במחלות נפש. חלק מן המטופלים לוקים בתחלואה כפולה – לדוגמה, שימוש בסמים ו/או אלכוהול לצד מחלת נפש. הדבר מחייב טיפול משולב הן בבעיות הנפשיות והן בבעיית ההתמכרות (גמילה, הפניה למתדון וכולי), במקביל לסיוע בהשגת דיור הולם, על פי מצבו של המטופל.

פילוח האוכלוסייה

דרי הרחוב נחלקים לכמה תת-קבוצות:

1. אנשים עם מצוקה נפשית וחברתית המעוניינים ומסוגלים ליצור שינוי בחייהם ולהשתבץ בדיור קבע עצמאי, במוסד או בדיור קבע מוגן;
2. מכורים לאלכוהול ו/או לסמים ששיבוצם בדיור אינו אפשרי ללא טיפול גמילתי קודם;
3. חולי נפש שמצבם הקליני אינו מאפשר אשפוז כפוי ואשר אינם מסוגלים להשתבץ בדיור קבע מכל סוג שהוא;
4. אוכלוסייה הנדרשת לשירותים הומניטריים בלבד.

דרי רחוב בתל אביב, 1991–2003



דרכי התערבות

בחברה המערבית, הדוגלת בהישגיות חומרית, מקצועית ואינטלקטואלית, דר הרחוב בולט כחריג שכן הוא אינו עסוק בשאלות של מימוש עצמי והתקדמות. מסגרת מושגית-תיאורטית שיכולה לסייע בהבנת התופעה עושה שימוש בתפיסה האקזיסטנציאליסטית. לדעת מסלו, (Maslow, 1970), אנשים המסרבים להיות (to be) ולממש את עצמם (to become) "מסרבים" למעשה לגדול. "המימוש העצמי" הינו משימה מורכבת ולא קלה, בעיקר בתקופה של שינויים תרבותיים וטכנולוגיים שבה מסורות וערכים אינם מספקים עוד קווים מנחים לחיים "טובים" ומלאים. יצירת הקשר עם דר הרחוב, תוך פיתוח והקניה של מיומנויות שהוא אינו מכיר או שבהן הפסיק להשתמש, הינם לב ליבו של הטיפול בדר הרחוב.

להלן כמה דילמות המלוות את העובדים הסוציאליים המועסקים ביחידה:

- א. קביעת אמות מידה להצלחה טיפולית – האם חילוצו של דר הרחוב מהרחוב והשמתו בדיוור זמני מוגדרים כהצלחה או שמא יש למלא לשם כך תנאים נוספים, כגון התמדה בהליך הטיפול, גמילה, השתלבות במקום עבודה וכולי?
- ב. השפעה של ערכים חברתיים, מוסריים ומקצועיים של המטפל על המפגש שלו עם דר הרחוב – כיצד על המטפל להתמודד עם מצבים שקשה לשמור בהם על ניטרליות טיפולית? התמודדות עם אנשים מוזנחים, הן מבחינה פיזית והן מבחינה רגשית, מעמידה לפני המטפל אתגרים מקצועיים ואישיים קשים ומורכבים.
- ג. תופעת דרות הרחוב בהיבטה המוסרי – עד כמה החברה רשאית, אם בכלל, לכפות טיפול או שינוי באורח חייו של אדם אשר בוחר במודע בדרך חיים מסוימת? כיצד ניתן להתמודד עם ההיבטים הערכיים-השיפוטיים שעולים תדיר בהתערבות עם אוכלוסיית דרי הרחוב? לדוגמה, האם ניתן מוסרית לפנות

לציבור הרחב בבקשה לא לתת להם כסף בצמתים, וכך, אולי, לדרבנם להיעזר בשירותים המוצעים להם?

על פי גישתו ההוליסטית של קרל רוג'רס (Rogers, 1961), הקרויה גם "client – centered therapy", ניתן להגיע לשינוי כאשר המטפל יכול ומוכן להיכנס ליחסים אינטנסיביים, אישיים וסובייקטיביים עם המטופל. שינוי מתרחש כאשר המטפל מספק אקלים המאפשר למטופל חופש מוחלט להיות הוא עצמו. שלושה תנאים הכרחיים להנחת תשתית מוצקה של יחסים אמיתיים: הראשון הוא רצונם של שני הצדדים להיות במגע; השני הוא יכולת ורצון של כל צד לפתח קשר עם הצד האחר; התנאי השלישי מתמצה בהנחה כי הקשר יימשך פרק זמן מוגבל.

בבואנו לבחון את שלושת התנאים הללו בעבודה עם דרי רחוב, נמצא כי שני התנאים הראשונים קשים להשגה ומצריכים את מירב המאמץ. דר הרחוב אינו ממהר לבנות קשר של אמון. ברוב המקרים הוא אינו מגלה כל רצון להיות במגע עם אדם אחר, ולעיתים נדרשת תקופה ארוכה של "חיזור" אחריו מצד עובדי היחידה. השאלה בדבר מידת היכולת להיות בקשר עם אחרים עולה תדירות בעבודה עם אוכלוסייה זו.

בקשר עם דר רחוב נתקלים לא פעם בסירובו לקבל סיוע במזון, בביגוד הולם, בליווי לקבלת טיפול רפואי במקרי חירום וכולי. העובד הסוציאלי נותר לא פעם מתוסכל מול דר רחוב ה"מתעקש" להישאר ברחוב. האם הוא בוחר לחיות כך? לכאורה אי-אפשר כמעט להבין את "בחירתו" להישאר במצוקה הקשה (תוך סיכון חייו לעיתים) כאשר ניתנת לו אפשרות להקלה מיידית. אכן, במסגרת הטיפול בדרי רחוב, בירור והבנה של נקודת ראותו של המטופל ושל תפיסת העולם שלו הינן קריטיות. על המטפל לגלות ולהבין את האופן שבו המטופל תופס ומפרש את חייו, שכן רק אז יוכל לקדם שינוי כלשהו.

יצירת אקלים טיפולי אמפתי וקבלה ללא תנאי משמשות אבן יסוד ליצירת קשר של אמון ותחילת תהליך של החלמה ושינוי. במסגרת התהליך הטיפולי מושקע מאמץ רב ביצירת קשר ראשוני ובנגיעה בפחד מיצירת קשר. יש לזכור כי הבידוד אינו תכונה סבילה, אלא פעילה, ולפיכך קיים צורך בשינוי האווירה הרגשית של המטופל. הבידוד החברתי מתבטא באובדן היכולת ליצירת קשר חברתי, בהתרחקות הגנתית מגרייה רגשית, בעוינות מוכללת כלפי אנשים, בפחדים פרנואידיים מאנשים ובוויתור על היות אדם מזוהה (דה-פרסונליזציה) (Rogers, 1959).

ניהול הטיפול

ההתערבות נעשית על ידי צוות רב-תחומי הפועל בשיטת "ניהול הטיפול". ניהול הטיפול הינו תהליך פעיל, יוזם ובעל עוצמה, שעיקרו הובלת הלקוח בין רשת השירותים הניתנים לו ובתוך כל אחד מהם. הטיפול, שהינו פרטני, נעשה תוך תיאום בין השירותים השונים ומאפשר מתן מענה טיפולי רב-מערכתי. הדבר נועד להפחית את הבידוד החברתי שהמטופל נתון בו, ולשפר את יכולתו לחזור לתפקד בצורה עצמאית במסגרת הקהילה (Savarese & Weber, 1995).

צורת העבודה של היחידה נבחנה על ידי שפירו ופרומר (1996), אשר מצאו כי עבודת היחידה מתאפיינת בגמישות ובהתאמה לצורכי השטח. בשנה הראשונה לקיומה של היחידה היו רוב המטופלים ישראלים ותיקים שהתאפיינו בהפרעות נפשיות או במחלות נפש, ורובם נכנסו ויצאו מבתי חולים לחולי נפש או טופלו במסגרות של בריאות הנפש. בהדרגה, בעקבות גלי העלייה מארצות חבר העמים בתחילת שנות התשעים, השתנה תמהיל המטופלים. ליחידה הגיעו עולים חדשים, רבים מהם אלכוהוליסטים או מכורים לסמים. כיום אוכלוסיית דרי הרחוב מורכבת בעיקר מעולים חדשים ומגרעין קשה וקטן של דרי רחוב כרוניים הנמצאים שנים ארוכות ברחוב ואינם מסוגלים – או מסרבים – להתגורר בדיר מוגן או בדיר בשכירות.

אופן ההתערבות של המטפל בדר הרחוב מתאפיין באקטיביות של המטפל במסגרת הקשר. בניגוד לתפיסות מסורתיות מקובלות של טיפול מילולי ואי-התערבות של המטפל בהחלטות המטופל, ביחידה לטיפול בדרי רחוב מקובל לפעול ולהתערב לפי הצורך באופן מעשי. גישה זו ניכרת לכל אורך הטיפול. כך, בשלב הראשון, העובד הסוציאלי יוצא לחפש את המטופל ברחוב. איתור המטופלים על ידי עובדי היחידה נעשה הן בשעות היום והן בשעות הלילה, ונערך בבתי נטושים, בגנים ציבוריים ובמקומות מסתור שדרי הרחוב מסתופפים בהם. אם דר הרחוב מאושפז בבית החולים, העובד הסוציאלי מבקר ודואג שיספקו לו לבוש, מזון ותרופות. לאחר יצירת הקשר הראשוני עם דר הרחוב, ועם הגיעו ליחידה, הוא עובר אבחון ראשוני, ויחד עם העובד הסוציאלי המטפל הם פועלים להשגת כמה מטרות, כגון מתן סיוע במיצוי זכויות מול מוסדות השלטון, שיקום אישי, משפחתי וחברתי, ושיבה לחיים נורמטיביים בקהילה.

עובדי היחידה מסייעים לדרי הרחוב במציאת דיור הולם. בתחילה מספקים להם דיור זמני במסגרת בתי המחסה, ולאחר מכן מפנים אותם לדיר בשכירות, כל זאת תוך ליווי ותמיכה מתמשכים לצורך הקניית הרגלי חיים עצמאיים. מאחר שאוכלוסייה זו מתאפיינת בדפוסי התנהגות כרוניים, קשה לשקמה, ומשך הטיפול הממוצע נע בין שנה לשנה וחצי. פרק זמן זה אינו מספיק תמיד, אך הארכתו עלולה לגרום להיווצרות צוואר בקבוק ולמניעת קליטתם של מטופלים חדשים. מנתוני היחידה עולה כי טיפול בדרי רחוב רצידיביים מגיע לעיתים עד לשלוש שנים.

ראוי לציין שני קשיים בולטים נוספים – האחד ביחס לנשים דרות רחוב, והאחר ביחס לדרי רחוב מכורים לסמים שאינם מתאימים לגמילה. הקושי הראשון מצביע על מחסור חמור במקומות הלנה לנשים, והלנתן בבתי מלון או באכסניות עולה לעירייה כסף רב. הקושי השני הוא שחלק גדול מדרי הרחוב המכורים לסמים אינם מתאימים לגמילה וזקוקים לתחזוקה שוטפת של מתדון כתחליף להרואין. בתל אביב יפו פועלים שלושה מרכזים לחלוקת מתדון, אך הם מלאים עד אפס מקום, ומשך ההמתנה לקבלה לטיפול נע בין שישה חודשים לשנה. כתוצאה מכך חלה לעיתים קרובות הידרדרות נוספת במצבם של דרי הרחוב.

אוכלוסייה נוספת הנמצאת ברמת פגיעות גבוהה היא אוכלוסיית דרי הרחוב הקשישים. ברק וכהן (Barak & Cohen, 2003) מצאו כי אוכלוסיית דרי הרחוב הקשישים הינה פגיעה ושבירה, וראויה לטיפול ייחודי. דרי הרחוב הקשישים

חשופים להתעללות מצד דרי רחוב צעירים, בין היתר עקב בריאותם הפיזית והנפשית הרעועה, ויש צורך לשלבם בתוכניות שיקום ייחודיות, אך אלה אינן קיימות עדיין.

סיכום

נקודת התפנית שעשויה לחולל שינוי במצבם של דרי הרחוב היא הבנת הסוגיה ששנויה עדיין במחלוקת, קרי, העובדה שדרי רחוב רבים ממשכים לחיות ברחוב גם כאשר מוצעת להם קורת גג. ניסיון להבין את הסיבות הנפשיות העומדות מאחורי הקושי של דר הרחוב לקבל את העזרה המוצעת לו מוביל למחשבה כי החיים ברחוב משמשים לגביו סוג של פתרון למצוקה נפשית אשר קורת גג כשלעצמה אינה נותנת לה תשובה מספקת (Hopper & Baumohl, 1994).

הידע והניסיון האמפירי שנצבר במהלך השנים מצביעים על פרדוקס שעולה ממנו כי דווקא שלב המעבר לדור מסודר עלול להוות לחלק מדרי הרחוב את נקודת המשבר הקשה ביותר. כמי שרגילים לחיות ברחוב במשך שנים, המעבר לדור נורמטיבי נושא לעיתים השלכות נפשיות קשות ומורכבות הגורמות לפגיעה נוספת בתחושת הערך העצמי שלהם ולהעצמת פחדם מכשלונות נוספים. האחריות הנלווית למעבר למגורים נאותים נתפסת בעיניהם ככבדה ומחייבת, ופעמים רבות חלה אצלם נסיגה להתנהגויות ראשוניות, דוגמת חזרה לשימוש בסמים או באלכוהול.

הסיבות המובילות אדם למצב של דרות רחוב נבדקו על ידי חוקרים רבים, אך טרם מוצו עד תומם. התורה הטיפולית שבאמצעותה ובעזרתה מנסים לחלץ את האדם מן הרחוב ראויה עדיין לפיתוח, לעיבוי ולשיפור. עליה להיות רב-שלבית ולהציע התייחסות קונקרטית לכל פונה, בהתאם למצבו, תוך הישענות על פרדיגמה שתשמש בסיס לתחום טיפולי ייחודי שצריך להימצא במסגרת ההתמחויות הקיימות בתחום העבודה הסוציאלית.

כפי שכבר צוין, דרי הרחוב הינם חסרי כל, וניתן להגדירם כ"יתומי החברה". הם חסרי הגנה, חסרי ישע ולעיתים אף מנוודים. כאבם של דרי הרחוב הינו במקרים רבים מופנם ועצור, מראם החיצוני קשה להכלה. שני נתונים אלה מקשים התחברות אמפתית אליהם מצד החברה, ולעיתים גם מצד העובד הסוציאלי המיומן. מצבם, חיצוניותם והתנהגותם ממחישים את הפחד הקמאי מפני נפילה לתהומות, מפני מובסות מוחלטת שלעיתים אין ממנה חזרה. לית מאן דפליג כי עבודה יומיומית עם דרי הרחוב דורשת מן המטפל תעצומות נפש ויכולת הכלה אינסופית. עובדים סוציאליים המטפלים בדרי רחוב עלולים לסבול מתופעות של עייפות ושחיקה יותר מאשר בכל תחום טיפולי אחר. לפיכך יש להפנות כל העת אוזן קשובה לעובדים, ולספק הדרכה קבועה והשתלמויות מקצועיות ככל שיידרש. המשאב האנושי המטפל בדרי רחוב ראוי לכל תשומת הלב הנדרשת, ושמירה על רעננותם המקצועית של העובדים תסייע בידינו לפתח ולהרחיב תחום טיפולי ייחודי אשר נראה כי נזדקק לו עוד שנים רבות.

דרות הרחוב בישראל נהפכה במהלך השנים מבעיה פרטית לבעיה ציבורית-חברתית בעלת השלכות רחבות. ממספר קטן יחסית של 20 דרי רחוב אשר טופלו בתל אביב יפו בשנת 1991, גדל מספרם בכל שנה והגיע עד ל-929 בשנת 2003. הצבת הבעיה של דרות הרחוב על סדר היום הציבורי, כאוכלוסייה בסיכון הדורשת התייחסות ייחודית, נהפכה זה כבר לנושא "עושה כותרות" ואף לחלק מהדיון הפוליטי. קובעי המדיניות החלו להתייחס לקיומה של התופעה, בהבינם כי התעלמות מחומרת הבעיה והיקפה לא תביא לידי צמצומה או היעלמותה.

מחובתנו, כחברה מתוקנת, להעניק את מירב התשומות הנדרשות לטיפול בדרי הרחוב בראייה מערכתית כוללת המתייחסת לכל צורכיהם, תוך שמירה על רעננות מחשבתית ושיטות התערבות ייחודיות המתאימות למצבים משתנים, על מנת לא להיתקע בדפוסי חשיבה מאובנים.

אל לנו להתייחס אל דר הרחוב כאל האחראי היחיד למצבו ו"להענישו" על כך, שכן ללא עזרה מתאימה לא יעלה בידו להתרומם ממצוקתו בעזרת "שרוכיו שלו". מחובתנו לזכור כי חוזקה של חברה נמדד ביכולת עמידתה של החוליה החלשה. על מדינת ישראל מוטלת החובה לחזק חוליה חלשה זו – למענם ולמעננו.

מקורות

- דיין, ע' (2001). **דרי רחוב בירושלים – זיהוי גורמי סיכון וגורמים מגנים המשפיעים על חייהם**. חיבור לשם קבלת תואר שני, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ליינג, ר' (1979). **האני החצוי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- משרד הבינוי והשיכון (1985). **תכנון בינוי ואיכלוס** (ע' 64–93). הוצאת משרד הבינוי והשיכון – יחידת ההדרכה.
- משרד העבודה והרווחה (1997). תקנות העבודה הסוציאלית – הטיפול באוכלוסיית דרי רחוב. **הוראות והודעות, 3.33**. מדינת ישראל.
- קמלמן, צ' (1991). **חסרי בית בתל-אביב יפו**. חיבור לשם קבלת תואר שני, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל אביב.
- רוזנפלד, י"מ (1993). קווים לפיתוח פרקטיקה של עבודה סוציאלית עם ולמען אוכלוסיות מובסות. **חברה ורווחה, יג(ד)**, 225–235.
- שפירו, ש' ופרומר, ד' (1996). **היחידה לדרי רחובות תל-אביב יפו: מחקר הערכה**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, הקרן למפעלים מיוחדים.
- Abel, M., & Cumming, P. (1993). A demonstration program for homeless male alcohol and other drug abusers – Alcohol and drug abuse services for homeless populations. *Journal of Mental Health, 20(2)*, 113–125.
- Babidge, N.C., Buhrich, N., & Bulter, T. (2001). Mortality among homeless people with schizophrenia in Sydney, Australia – A 10-year follow-up. *Acta Psychiatrica Scandinavia, 103*, 105–110.
- Barak, Y., & Cohen, A. (2003). Characterizing the elderly homeless: A 10-year study in Israel. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 37(2)*, 147–155.

- Barak, Y., Cohen, A., & Aizenberg, D. (2004). Suicide among the homeless – A 9-year case-series analysis. *Crisis*, 25(2), 51–53.
- Blasi, G. (1994). Ideological and political barriers to understanding homelessness. *American Behavioral Scientist*, 37(4), 563–586.
- Blau, J. (1988). On the uses of homelessness – A literature review. *Catalyst*, 22, 5–25.
- Breaky, W.R. (1992). Mental health services for homeless people. In M.J. Robertson & M. Greenblatt (Eds.), *Homelessness: A national perspective*. New York: Plenum Press.
- Bulman, M.B. (1993). *Caught in the mix – An oral portrait of homelessness*. U.S.A: Auburn House.
- Cohen, M.B., & Wagner, D. (1992). Acting on their own behalf: Affiliation and political mobilization among homeless people. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 19(4), 21–40.
- Hagen, J.L. (1994). The heterogeneity of homeless. *Social Casework*, 68(8), 451–457.
- Hamid, W.A., Wykes, T., & Til, S. (1993). The homeless mentally ill: Myths and realities. *International Journal of Social Psychology*, 39(4), 237–254.
- Hill, R.P. (1994). The public policy issue of homelessness: A review and synthesis of existing research. *Journal of Business Research*, 30(1), 5–12.
- Hopper, K., & Baumohl, J. (1994). Held in abeyance – Rethinking homelessness and advocacy. *American Behavioral Scientist*, 37(4), 522–552.
- Hopper, K., Baxter, E., & Cox, S. (1982). *One year later: The homeless poor in New York City*. Community Service Society.
- Leepson, M. (1982). *The homeless growing national problem*. Washington, D.C.: Editorial Research Reports.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Mathieu, A. (1993). The medicalization of the homeless and the theater of repression. *Medical Anthropology Quarterly*, 7(2), 84–170.
- Miley, K.K., O'Melia, M., & DuBois, B. (1995). *Generalist social work practice – An empowering approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morse, G. (1992). Courses of homelessness. In M.J. Robertson & M. Greenblatt (Eds.), *Homelessness: A national perspective*. New York: Plenum Press.
- North, C., Smith, E., & Spitzengel, E.L. (1994). Violence and the homeless: An epidemiologic study of victimization and aggression. *Journal of Traumatic Stress*, 7(1), 95–118.
- Robert, M., Fuornier, L., & Pauze, R. (2003). Examination of the clinical, familial and personal characteristics on homelessness of at-risk adolescents. *Canadian Journal of Public Health*, 94, 149–153.

- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy personality and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework. In S. Kock (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Col. 3., pp. 184–256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rossi, P. (1989). *Down and out in America: The origins of homelessness*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Savarese, M.E., & Weber, C.M. (1995). Case management for persons who are homeless. *Journal of Case Management*, 2(1), 3–8.
- Scheffler, S. (1993). In S.L. Strusner (Ed), *Clinical work with substance abusing clients*. New York: The Guilford Press.
- Scott, J. (1993). Homeless and mental illness. *British Journal of Psychiatry*, 162, 314–324.
- Snow, D.A., & Anderson, L. (1993). *Down on their luck – A study of homeless street people*. Berkley University of California Press.
- Trancy, E., & Sloecker, R. (1996). Homelessness: The services providers perspective on blaming the victim. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 43–59.
- Wong, Y.L.I. (2002). Tracking change in psychological distress among homeless adults: An examination of the effect of housing status. *Health and Social Work*, 27, 262–273.
- Wright, S. (1989). Blaming the victim, blaming society or blaming the discipline: Fixing responsibility for poverty and homelessness. *The Sociological Quarterly*, 34, 1–16.

חינוך ולמידה לאורך החיים

היועץ החינוכי המאמן – מאפייני הפרופיל המצוי

בצומת ההגדרות של הלמידה הלא-פורמלית

היועץ החינוכי המאמן – מאפייני הפרופיל הרצוי



רבקה לזובסקי ואביבה שמעוני

תקציר

במחקר זה נבדקו המאפיינים של היועץ החינוכי המאמן הרצוי, על פי תפיסותיהם של יועצים מאמנים, סטודנטים מתמחים, יועצים בכירים ומדריכי פרקטיקום במוסדות האקדמיים. בחינת פרופיל המאפיינים המצטייר כרצוי נועדה לתרום לפיתוחו ולהתמקצעותו של תפקיד היועץ המאמן. זה המחקר הראשון בנושא זה בתחום הכשרת יועצים חינוכיים בישראל. נעשה שימוש בשאלה פתוחה, ותשובות הנבדקים מוינו על פי קטגוריות תוכן. נמצא שרוב המאפיינים שציינו הנבדקים קשורים ליועץ כאדם וכמקצוען (מאפיינים אישיים ומקצועיים), לעמדותיו ולהתייחסותו לתפקיד ולמתמחה, ורק כרבע מהמאפיינים שצוינו מתארים את מרכיבי התפקיד. המאפיינים המקצועיים נתפסים כחשובים מכולם בעיני כל הנבדקים. יחסי האימון חשובים במיוחד למתמחים, אשר דירגו אותם במקום השני.

נמצא שהמאפיינים המגדירים את מרכיבי התפקיד של היועץ המאמן האידיאלי מתייחסים ברובם לארבעה תפקידים הנזכרים בספרות: תפקיד המורה ותפקיד היועץ המופיעים במודל של ברנרד ובמודל של טנטוני (Bernard, 1979, 1997; Tentoni, 1995), תפקיד הקונסולטנט המופיע רק אצל ברנרד, ותפקיד נותן החסות (ספונסר) המופיע רק אצל טנטוני. נמצא שתפקיד המורה הינו הבולט ביותר לפי תפיסתם של המאמנים והמתמחים. היועצים הבכירים ומדריכי האקדמיה מדגישים, לצד תפקיד המורה, גם את תפקידי היועץ והקונסולטנט. הממצאים נידונים תוך התייחסות להשלכות הדיאלוג שבין מודלים תיאורטיים לבין תפיסות הנבדקים ביחס לפרופיל של היועץ המאמן הרצוי.

מילות מפתח: אימון מתמחים ביועץ חינוכי, תפקיד היועץ החינוכי המאמן, הכשרת יועצים חינוכיים, התמחות ביועץ חינוכי.

מבוא

המאמר הנוכחי מציג ממצאי מחקר העוסקים במאפיינים של היועץ החינוכי המאמן האידיאלי על פי תפיסותיהם של יועצים מאמנים, סטודנטים מתמחים, יועצים בכירים ומדריכי פרקטיקום במוסדות האקדמיים. הממצאים שובאו מהווים חלק ממחקר מקיף שבדק את תפקיד היועץ החינוכי המאמן מהיבטים רבים, ביניהם בחינת הפרופיל הרצוי לצורך פיתוחו, מיסודו והתמקצעותו של התפקיד (לזובסקי, שמעוני ויצחקי-מונסונגו, 2003). זהו המחקר הראשון בתחום הכשרת יועצים חינוכיים בישראל העוסק בתפקיד היועץ המאמן, למן כניסתו של המקצוע למערכת החינוך בשנת 1964.

ההתנסות המעשית המודרכת ביועץ חינוכי

ההתנסות המודרכת של הסטודנטים ליועץ בבית הספר הינה שלב משמעותי בתהליך החברות למקצוע, והיא מוגדרת כ"מתן הזדמנות לסטודנט לבצע, בצורה מוגבלת ובליווי הדרכה, חלק מהפעילויות שיועץ חינוכי בבית הספר אמור לבצע" (CACREP, 1994, p. 22). ההתנסות המעשית נחשבת לנדבך מרכזי בפיתוחה של המכוונות המקצועית של היועץ לעתיד (Roberts, Morotti, Henrick & Tilbury, 2001), והיא במהותה תהליך של השתנות קוגניטיבית ורגשית ממעמד של סטודנט למעמד של איש מקצוע. בתהליך זה מופנמים תפיסות, נורמות, דרכי עבודה, עמדות וערכים מקצועיים המניבים הזדהות עם המקצוע, פיתוח זהות מקצועית מובחנת ומחויבות אישית ומקצועית (Neufeldt, 1999).

ההתנסות המעשית כוללת שני מרכיבים עיקריים:

1. **ההתנסות עצמה** (המכונה לעיתים "סטזי", התמחות, עבודה מעשית, פרקטיקום), אשר מתרחשת בבית הספר ומספקת את המסגרת.
2. **ההדרכה**, שמלווה את המתמחה בהתנסות המעשית, ואשר אמורה לאפשר את התהליכים של פיתוח מכוונות מקצועית (Holloway, 1995).

מטרת ההדרכה היא לאפשר את העיבוד והניתוח של ההתנסות בשדה ברמה הקוגניטיבית וברמה הרגשית, ולערוך את הרפלקציה המקצועית והאישית הן בקשר לידע שנלמד ולדרכי יישומו והן בקשר לעצמי כאיש מקצוע (Thomas, 1992). התנסות שלא לוותה אימון והדרכה בבית הספר ובמוסד האקדמי לא רק שאינה יעילה דייה, אלא אף עלולה לקבע תפיסות שגויות, סטריאוטיפים ודרכי עבודה לא נכונות, ולהחליש את הביטחון העצמי של הסטודנט (Bikos et al., 1994). לעומת זה, יועצים שעברו התנסות מוגברת יותר, בלוויית הדרכה צמודה, התגלו כיעילים וכממוקדים יותר בעבודתם, והתאפיינו ביתר רגישות, בביטחון עצמי רב יותר ובזהות מקצועית מובחנת יותר (Dye & Borders, 1990).

ההדרכה המלווה את ההתנסות המעשית של המתמחים ניתנת על ידי שני בעלי תפקיד: (א) **מדריך** (supervisor) מן המוסד האקדמי, שאחראי לריכוז ההתנסות,

להשמת הסטודנטים בבית הספר ולסמינריון /או הסדנה המלווים את ההתנסות ועיבודה. (ב) **יועץ מאמן** (mentor) בבית הספר שבו הסטודנט מתמחה. היועץ המאמן אמור להיות בעל ניסיון, ביטחון עצמי, בשלות מקצועית ואישית, כושר מנהיגות ויחסי אנוש טובים, ודמות הולמת לשמש דגם לחיקוי ולהזדהות; עליו לעבוד בייעוץ בהיקף משרה משמעותי ולעסוק בקשת רחבה של תפקידים ייעוציים, ורצוי שיהיה בעל תואר שני בייעוץ. כמו כן עליו להיות בעל יכולת נתינה ורצון להשקיע בפיתוח עמית לעתיד (שפ"י, 2000; Phelps, 1992).

ההתנסות המעשית המודרכת חשובה לא רק למתמחה בייעוץ, אלא גם ליועץ המאמן, למדריכי הפרקטיקום במוסדות האקדמיים ולמקצוע הייעוץ בכללותו (Kahn, 1999). מדובר בתהליך שבו כל השותפים יוצאים נשכרים, צומחים ומתפתחים (לזובסקי, 2004; Blackman, Hayes, Reeves & Paisley, 2002).

אולם אף על פי שהתהליך של אימון המתמחים בייעוץ חשוב לכל הצדדים, ולמרות העובדה שהוא מתרחש כבר שנים רבות, הספרות המקצועית מתמקדת לרוב בתהליכי ההדרכה הניתנים במסגרות האקדמיות (מכללות, אוניברסיטות) על ידי אנשי הסגל (Prieto, 1998), או בהדרכת יועצים לאחר כניסתם לעבודה (post-degree supervision) (Williamson, 1999). רק ספרות מועטה עוסקת באופן ספציפי ביועץ מן השדה המאמן סטודנטים: מאפייניו האישיים והמקצועיים, הגדרת תפקידו, הכשרתו, מעמדו, תגמולו, מודלים תיאורטיים היכולים לשמש מסגרת לעבודתו, וסטנדרטים ברורים והנחיות מעשיות לפעולה.

למשל, בעוד המדריך מהמוסד האקדמי הינו לרוב איש סגל אקדמי ואיש מקצוע בעל הכשרה אקדמית וניסיון מקצועי רחבים, המצוי היטב בעקרונות ההדרכה ובתשתית הידע התיאורטית והמעשית של הייעוץ וההדרכה, נראה שתפקיד היועץ המאמן מפותח פחות. גם אם היועצים המאמנים בבתי הספר נבחרים לרוב על בסיס המאפיינים שפורטו לעיל, וגם אם הם מומלצים לתפקיד על ידי הממונים עליהם, האימון שהם מעבירים מבוסס בדרך כלל על נסיונם האישי בלבד, ושואב מן הידע והאישיות שלהם כיחידים, לרוב ללא לימודים תיאורטיים, מחקרניים ויישומיים, ומבלי שנחשפו לתורת הדרכה בנויה, מעוצבת, לכידה ומקיפה ההולמת את הצרכים הייחודיים של אימון סטודנטים.

בישראל קיימת כיום דרישה לתואר שני על מנת לקבל רישיון לעסוק בייעוץ, וקיימת גם תוכנית ליבה מחייבת במסגרת התוכניות להכשרת יועצים חינוכיים. תוכנית ליבה זאת כוללת, בין היתר, דרישה לקיים לפחות 300 שעות עבודה מעשית מודרכת, הפרושות על שנתיים לפחות (הגרעין המשותף להסמכת יועצים חינוכיים בעלי תואר שני – אגודת היועצים החינוכיים בישראל, תשנ"ט). אכן, בכל מגמות הייעוץ בארץ מתקיימת התנסות מעשית מודרכת, אולם קיימים הבדלים בנוגע להיקף שעות ההתנסות, לסוג ההדרכה המלווה את ההתנסות ולכמות ההדרכה. יתרה מזו, בכל המגמות לייעוץ בארץ החיפוש אחר יועצים מאמנים הולמים נחשב לרכיב מורכב, ואפילו בעייתי, בשל העדר תגמול הולם, אי-הקצאה של שעות נוספות לאימון, אי-הכרה במעמד היועץ המאמן, העדר הכשרה ייחודית ועוד, ולא פעם בחירת היועץ המאמן נעשית באופן מזדמן או כפתרון של בלית בררה.

השקעת מאמצים מכוונים לפיתוחו ולמקצועו של תפקיד היועץ המאמן עשויה לתרום לשיפור וליעולה של ההכשרה, ולפיתוח מקצוע היועץ בכללותו. צעד ראשון בכיוון זה הוא לבחון את מאפייני הפרופיל המצטייר כרצוי. על כן מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק כיצד נתפס היועץ המאמן הרצוי על ידי גורמים המייצגים זוויות ראייה שונות: סטודנטים מתמחים, יועצים מאמנים, יועצים בכירים האחראים לפיקוח ולהדרכה של היועצים החינוכיים בשטח, ומדריכי פרקטיקום במגמות לייעוץ חינוכי באקדמיה.

תפקיד האימון (mentoring) **ותפקיד המאמן (mentor) – הגדרות ומטרות**

תפקיד האימון (mentoring) מוגדר כעזרה בשילוב של אדם חדש לתפקיד מקצועי שהמאמן כבר רכש (McCrea & Amey, 1992), כבקרה על ההתפתחות המקצועית של אדם אחר (Zey, 1994) או כצורה של חברות מקצועי שבו אדם מנוסה יותר מתפקד כמאמן של אדם מנוסה פחות (Moore & Amey, 1998). למעשה, תפקיד המאמן שכוח מאוד ומהווה מרכיב מרכזי בתחום של הכשרת מורים והכשרת מנהלים חינוכיים (Wilde & Schau, 1991), בתחום העסקים (Scandura, 1992), ברפואה, במשפטים, בעבודה סוציאלית, בסיעוד (Rankin, 1991) ועוד.

מטרות התפקיד של אימון בהכשרת יועצים חינוכיים כוללות (שפ"י, 2000; Binder & Strupp, 1997): (א) לעזור לסטודנט המתמחה לשלב את הידע העיוני והמחקרי, את הטכניקות והמיומנויות ואת הסטנדרטים האתיים שלמד במוסד האקדמי, לתרגם לידע בפעולה (knowledge in action) וליישם ידע זה במצבי ייעוץ אמיתיים; (ב) לאפשר לסטודנט המתמחה להכיר דגם של מערכת החינוך שבה היועץ פועל ואת תפקיד היועץ במסגרתה; (ג) לזמן לסטודנט הזדמנויות להתנסות בצורה הדרגתית ומבוקרת במצבי ייעוץ שונים בליווי הדרכה, רפלקציה, משוב והערכה מעצבת; (ד) לאפשר לסטודנט לייעוץ לבדוק את מידת התאמתו למקצוע ואת מידת ההתאמה של המקצוע אליו; (ה) לספק משוב והערכה על הסטודנט ועל אופיו של תהליך ההכשרה למערכת האקדמית שהפנתה את הסטודנט להתנסות בשדה; (ו) להוות חוליה מקשרת בין מסלולי ההכשרה האקדמית לבין בית הספר, תוך שיתוף פעולה הדוק, מוגדר ומתואם בתהליך ההכשרה.

ממחקרים שבדקו תפיסות של יועצים ומתמחים עולה תמונה מעורבת, ומסתבר שקיימים הבדלים הן בנוגע לתפיסת התפקיד והן לגבי ההגדרה התפעולית של מאמן ושל אימון (Ochberg, Tischler & Schulberg, 1996). יעקובי (Jacobi, 1991) ערך סקירת ספרות נרחבת ומצא לפחות 15 הגדרות תפעוליות בשלושה תחומים שונים (חינוך, פסיכולוגיה וניהול ארגוני). בישראל נוסחה לראשונה הגדרה תפעולית של תפקיד היועץ המאמן בספטמבר 2000, והיא כוללת, בין היתר, את תיאור התפקיד ומרכיביו העיקריים (שפ"י, 2000): היועץ המאמן יסייע לסטודנט לייעוץ לפגוש את מגוון פני העבודה והתפקיד של היועץ במערכת, על מנת שיכיר וילמד את אופיים של ההליכים, התוכניות הייעוציות וההתנהגויות הנכללות בתפקידו

של היועץ בעבודתו היומיומית; במטרה לאפשר תהליך זה ייצור היועץ מרחב המאפשר לסטודנט לצפות באופן צמוד בעבודתו ואף להתנסות בה בצורה מבוקרת; היועץ המאמן יבחר וידריך את הסטודנט במטלות שעליו לבצע, בהתאם לשלב ההתפתחות ולנסיונו של הסטודנט, ובהלימה עם דרישות המוסד האקדמי; היועץ המאמן יסייע לסטודנט בהבנת דילמות מקצועיות ואתיות העולות במהלך עבודתו; היועץ המאמן ידאג ללמידה יעילה תוך העלאת עניינים הנוגעים ברציונל ובהבנה העיונית, כגון דיון לאחר צפייה והתנסות, שאלות, תכנים, מיומנויות ועוד; היועץ המאמן יציג לסטודנט את רציונל העשייה ואת הקשר בין ידע תיאורטי לבין מימוש בשדה; בתום תהליך האימון תיערך שיחת משוב בין הסטודנט ליועץ המאמן. אם המוסד האקדמי שבו הסטודנט לומד יבקש תיעוד של המשוב, יימסרו תוכני המשוב בכתב, בחתימה משותפת של היועץ המאמן והסטודנט. תנאים אלה יובאו לידיעת הסטודנט ב"חוזה" האימון שיערך לפני התהליך.

מודלים תיאורטיים של הדרכה (supervision) ומודלים ייחודיים לאימון (mentoring)

קיימים מודלים שונים להדרכה. חלק ניכר של המודלים משמשים להדרכת יועצים, ומשמשים – או יכולים לשמש – גם להדרכה של אנשי מקצועות מסייעים אחרים.

אפשר לחלק את המודלים התיאורטיים השונים של הדרכה ואימון יועצים לשתי קטגוריות רחבות (Holloway, 1992): (1) מודלים המבוססים על תיאוריות של פסיכותרפיה; (2) מודלים שפותחו במיוחד בשביל הדרכה. בקטגוריה השנייה ניתן למצוא שלוש תת-קטגוריות: (א) מודלים התפתחותיים; (ב) מודלים של תפקידים חברתיים; (ג) מודלים אקלקטיים או אינטגרטיביים.

1. מודלים המבוססים על תיאוריות של פסיכותרפיה

מבין המודלים המבוססים על תיאוריות של פסיכותרפיה נציין את הבאים:

◀ **המודל הפסיכודינמי** – מושגים רבים בהדרכה ובאימון מושתתים על מגוון של המשגות פסיכודינמיות. ניתן לציין שתי תרומות עיקריות של מודל זה להדרכה ולאימון: (א) מודל ברית העבודה (working alliance), הנתפס כמִטְ-מודל של היחסים בין מדריך ומודרך; (ב) תהליכים מקבילים (parallel processes) – התופעה שלפיה היחסים בין היועץ לנועץ משתקפים ביחסים בין המדריך למודרך (Teitelbaum, 1995).

◀ **המודל הממוקד בנועץ** – מודל זה מבוסס על תפיסתו של קרל רוג'רס (אצל: Bernard & Goodyear, 1998), הגורסת כי אין הבחנה ברורה בין יעוץ לבין תרפיה, מצד אחד, והדרכה, מצד אחר, אלא מדובר ברצף. על פי תפיסה זאת, ההדרכה מהווה צורה אחרת של הריאיון הייעוצי/הטיפולי, ותנאי הליבה הבסיסיים (אמיתיות, אמפתיה וחום) נחוצים לנועצים ולמודרכים באותה מידה.

◀ **מודל ההדרכה הקוגניטיבית-ההתנהגותית** – הגישה הקוגניטיבית מתמקדת יותר בשינוי של הקוגניציות והתפיסות המוטעות של המודרך (Liese & Beck).

(1997), והגישה ההתנהגותית רואה בתהליכי ההדרכה והאימון תהליכים של למידה ממש (Bradley, 1989). כיום נהוג לקבץ שתי גישות אלה.

◀ **הגישה הנרטיבית להדרכה** – גישה זו גורסת שמודרכים מתחילים לפתח את הסיפור (הנרטיב) העצמי שלהם כאנשי מקצוע. תהליך ההדרכה נתפס כתהליך של בדיקת הסיפורים שמודרכים מספרים על עצמם, על נועציהם ועל יועצים אחרים (Clifton, Doan & Mitchell, 1990; Parry & Doan, 1994).

2. מודלים שפותחו במיוחד בשביל הדרכה

א. מודלים התפתחותיים

מודלים אלה מבוססים על שתי הנחות יסוד עיקריות: האחת היא שבמהלך ההתפתחות לקראת פשירות מקצועית המודרכים נעים דרך סדרה של שלבים ששונים זה מזה באיכותם. והאחרת, שכל שלב דורש סביבת הדרכה שונה על מנת להבטיח צמיחה מיטבית של המודרך. במילים אחרות, מודלים אלה מתמקדים באופן שבו מודרכים מתפתחים ככל שהם רוכשים הכשרה והתנסות מודרכת (Chagnon & Russell, 1995). מבין המודלים ההתפתחותיים הרבים נציין כאן שני מודלים מרכזיים:

◀ **המודל "הקלסי" של סטולטנברג** (Stoltenberg, 1981), אשר הגדיר ארבעה שלבים של התפתחות המודרך, ואת סביבת ההדרכה הנחוצה בכל שלב ושלב כדי לתת מענה לצורכי המודרך.

◀ **המודל של סקובהולט ורונשטד** (Skovholt & Ronnestad, 1995) – חשיבותו של מודל זה נעוצה בכך שהוא מתייחס לכל הרצף של התפתחות היועצים, החל בכניסתם ללימודי התואר השני ועד לפרישתם המקצועית. למעשה קיימת כאן הכרה בכך שהתפתחות היועץ נמשכת לאורך כל החיים, ועל כן ההדרכה צריכה להיות מותאמת לכל שלב התפתחותי. החוקרים ראינו מאות יועצים, החל בסטודנטים בשנה הראשונה ללימודי התואר השני וכלה ביועצים בעלי ניסיון של ארבעים שנה, וזיהו שמונה שלבים התפתחותיים: פשירות, מעבר להכשרה מקצועית, חיקוי מומחים, אוטונומיה מותנית, אקספלורציה, אינטגרציה, אינדיווידואציה, יושרה (integrity).

ב. מודלים של תפקידים חברתיים (social role models)

מודלים אלה גורסים כי אפשר להתייחס להדרכה כאל תפקיד ממעלה גבוהה המקיף תפקידים מקצועיים אחרים, ועל כן הם מכונים מודלים של תפקידים חברתיים (Holloway, 1992). נתייחס להלן לשני מודלים מרכזיים ורבי-השפעה בקבוצה זו: המודל למובחנות ההדרכה (The Discrimination Model) של ברנרד (Bernard, 1979, 1997) והמודל של הולוויי (Holloway, 1995).

◀ **המודל למובחנות ההדרכה** – מודל זה, שפותח על ידי ברנרד, נחשב כיום למודל הקלסי של ההדרכה, והוא מתואר בהרחבה בספרם של ברנרד וגודייר (Bernard & Goodyear, 1998). מודל זה מבחין בין שלושה תפקידים של המדריך – מורה,

יועץ וקונסולטנט – שכל אחד מהם כולל התנהגויות המיועדות לקדם את תהליך ההדרכה. המדריך יכול לבחור בתפקיד המורה כדי להגביר את הידע של המודרך בתחום מסוים; כאשר הוא נושא את תפקיד היועץ, הוא פונה למציאות התוך-אישית או הבין-אישית של המתמחה. בתפקיד הקונסולטנט, המדריך נהפך למשאב למתמחה, ומעודד את התובנות של היועץ לעתיד לגבי הנועץ או לגבי המצב הייעוצי. תפקידי ההדרכה תלויים במשתנים הקשורים למדריך, למתמחה ולהתייחסות הגומלין ביניהם, ומושפעים מעמדות, מערכים, מצרכים, מרקע מקצועי ומניסיון קודם של המדריך ושל המתמחה. כמו כן יש להביא בחשבון שתהליך ההדרכה מתרחש בארגונים שונים, שלכל אחד מהם יש מבנה, אקלים, נורמות ודפוסים אתיים משלו (Bernard, 1997). מחקרים רבים שנעשו בשנים האחרונות על מודל זה תומכים בו בכללותו, ותפקידי המדריך כמורה, כיועץ וכקונסולטנט זוהו והובחנו ברמה מובהקת ומשמעותית (ראו, למשל: Shechtman & Wirzberger, 1999; Williams, 1995).

◀ **המודל של הולוויי** (Holloway, 1992, 1995) – הולוויי הינה אחת התיאורטיקאיות והחוקרות בעלות ההשפעה הרבה ביותר בתחום ההדרכה. המודל שלה כולל שבעה ממדים שזוהו בספרות העיונית, המחקרית והמעשית של ההדרכה. החוקרת מתייחסת, בין היתר, לחמש המשימות ולחמישה תפקודי ההדרכה הבאים: משימות – מעקב והערכה, הוראה וייעוץ, דגם לחיקוי, היועצות, תמיכה ושיתוף; תפקודים – מיומנויות ייעוץ, המשגת מקרה, תפקוד מקצועי, מודעות רגשית, הערכה עצמית.

ג. מודלים אקלקטיים ואינטגרטיביים

בקבוצה זו נכללים מודלים שאינם מתאימים בדיוק לקבוצות שהובאו לעיל. נורקרוס והלגין (Norcross & Halgin, 1997), למשל, טוענים שמאחר שרוב המדריכים מפתחים גישות אינטגרטיביות ייחודיות משל עצמם, על כל מדריך "לתפור" את ההדרכה לפי המידות והצרכים הייחודיים של כל מודרך. הם מציעים לעשות זאת על פי העקרונות המרכזיים של ההדרכה האינטגרטיבית: יש לאתר את הצרכים, לבנות חוזה עבודה, להשתמש בשיטות הדרכה מגוונות, לבחון יחד עם המודרכים את מערכת היחסים הרצויה להם, לפעול בתוך מסגרת עקבית, להתאים את ההדרכה למשתני המודרך ולשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא, להביא בחשבון את הסגנון הקוגניטיבי של המודרך ואת שפתו האישית, להעריך את המיומנויות של המודרך ולהעריך את תוצאות עבודתו.

מודלים ייחודיים לאימון סטודנטים

עיון בספרות המקצועית מראה שעל פי רוב משתמשים באותם מודלים תיאורטיים להדרכת יועצים בפועל ולאימון סטודנטים בשדה, ושני המונחים משמשים בערבוביה, ללא הבחנה ברורה לגבי הדגשים שונים או סדרי עדיפויות. כמו כן לא ברור אם יש לראות בריבוי המודלים ובשימוש המעורב דבר מבורך או תופעה המהווה מקור לעמימות ולבלבול.

בשנים האחרונות הולכים וגוברים הקולות הקוראים לפתח מודלים ספציפיים העוסקים בתפקיד ובמערך ההתנהגויות של היועץ המאמן (Rigazio, 1998). גם אם המודלים המשמשים להדרכת יועצים בפועל יכולים לשמש בסיס תיאורטי רחב לעבודת היועץ המאמן, יש צורך להתאים אותם תוך פיתוח ההיבטים ההולמים את הצרכים הייחודיים של אימון סטודנטים. אכן, בשנים האחרונות הופיעו מודלים אחדים העוסקים באופן ספציפי בתפקיד היועץ המאמן סטודנטים. זוהי מגמה חשובה, גם אם מספר המודלים מועט עדיין יחסית וגם אם הם נמצאים עדיין בשלבי פיתוח והתפתחות. לדוגמה:

1. **המודל של טנטוני** (Tentoni, 1995), המבוסס על המודל של אנדרסון ושנון (Anderson & Shanon, 1988) בהכשרת מורים.

2. **המודל של פיס** (Peace, 1995), המבוסס על הגישה הקוגניטיבית-ההתפתחותית, ואשר כולל קבלה של תפקיד המאמן, הכשרה ורפלקציה. המודל שימש מסגרת לקורס ליועצים מאמנים במדינת קרולינה הצפונית בארצות הברית. תוצאות של מחקר הערכה על הקורס הצביעו על התפתחות ניכרת של המשתתפים, על שיפור במיומנויות קוגניטיביות ועל היענות מוגברת לצורכי המתמחים.

3. **המודל של ון-זנדט ופרי** (Van-Zandt & Perry, 1992), המבוסס על פרויקט של עבודה עם יועצים מאמנים שהתקיים במדינת מיין בארצות הברית. הפרויקט כלל ארבעה שלבים: (1) פיתוח מודל להכשרת יועצים מאמנים ואיתור מועמדים; (2) מפגשי הכשרה; (3) יישום הפרויקט בשנתו הראשונה; (4) הערכת יעילותו של מודל האימון ועריכת שינויים בהתאם.

רחיב כאן את הדיבור על **המודל של טנטוני** (Tentoni, 1995) מאחר שהוא עשוי לספק תשתית תיאורטית רלוונטית לפיתוחו של תפקיד היועץ המאמן. כאמור, טנטוני (שם) מציע פרדיגמה לאימון המבוססת על הפרדיגמה שפותחה במקורה על ידי אנדרסון ושנון (Anderson & Shanon, 1988) להכשרת מורים (תרשים 1). פרדיגמה זו הותאמה על ידיו לתחום של הכשרת יועצים, והיא כוללת חמישה תחומי התנהגות, שבכל אחד מהם יש התנהגויות יעד ספציפיות (specific target behaviors): (1) **הוראה** (teaching) – דגם לחיקוי (modeling), מתן מידע, תשובות לשאלות והגדרות, וכל הפעולות הבסיסיות הקשורות להוראה; (2) **מתן חסות** (sponsoring) – הגנה, תמיכה וקידום המתמחה; (3) **עידוד** (encouraging) – מתן חיזוקים, השראה, אתגור המתמחה; (4) **ייעוץ** (counseling) – הקשבה, הבהרה ומתן עצות; (5) **התחברות** (befriending) – קבלה ויצירת קשר.

תרשים 1: המודל של טנטוני (Tentoni, 1995), המבוסס על הפרדיגמה שפותחה על ידי אנדרסון ושנון להכשרת מורים (Anderson & Shanon, 1988)



בתשתית המודל מופיעים שלושה משתני רקע המכונים "mentoring dispositions". בתרגום חופשי קראנו להם "עמדות כלפי האימון", והן: (1) פתיחות ("opening ourselves"); (2) הנהגה באמצעות הצמחה/עידוד ("leading by increment"); (3) אכפתיות ודאגה לסטודנט המתמחה ("expressing care and concern"). בתוך המודל מצוינים שני "צירי רוחב": (א) יחסי האימון ("mentoring relationship"), תוך הדגשת חובתו של המאמן לשמש דגם תפקידי ("role model") ולטפח את הסטודנט ("nurture students"); (ב) פעילויות האימון ("mentoring activities") – הדגמות, תצפיות, מתן משוב. בליבו של המודל מפורטים חמישה תחומי ההתנהגות (התפקידים), כולל התנהגויות היעד הספציפיות שפורטו לעיל.

על רקע האמור לעיל, שאלת המחקר שהמאמר הנוכחי מתמקד בה היא: כיצד היועץ המאמן האידיאלי נתפס בעיני נותני השירות – יועצים מאמנים; מקבלי השירות – סטודנטים מתמחים; ומעצבי המדיניות – יועצים בכירים ומדריכי פרקטיקום במוסדות האקדמיים המכשירים את היועצים.

שיטת המחקר

נבדקים

הקבוצות הבאות השתתפו במחקר:

א. 159 יועצים מאמנים מכל הארץ, אשר עובדים או עבדו בתפקיד זה שנה אחת לפחות. המדגם היה מכוון ומתנדב. היועצים המאמנים אותרו בעזרת רשימות משנת תשס"א ואילך של יועצים המומלצים לתפקיד על ידי השירות הפסיכולוגי-הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך. הרשימות התייחסו רק למומלצים לתפקיד (כ-500), ולא למי שעובד או עבד בתפקיד. יש להניח שהסיבה שחלק מהיועצים לא השיבו על שאלון המחקר נובעת מהעדר התנסות בתפקיד. לכן, אף ששיעור ההיענות למחקרנו על פי רשימות המומלצים היה בסביבות 30% בלבד, יש להביא בחשבון שאחוז המשיבים מבין היועצים שאכן התנסו בתפקיד גבוה יותר.

רוב היועצים המאמנים הינם נשים (כ-95%), יהודים (כ-74%), נשואים (כ-75%), ילידי ישראל (כ-97%), והגיל של כמחציתם נע בין 41 עד 59 שנה (חציון גילם: 48 שנה). רובם (86%) בעלי ותק בייעוץ של 6–16 שנה ובעלי תואר שני (86%). הם עובדים בעיקר בחינוך הרגיל והממלכתי – בחטיבות הביניים (37%), בחטיבות העליונות (36%) ובבתי הספר היסודיים (27%); היקף המשרה בייעוץ של יותר ממחציתם נע בין 21 ל-91 שעות שבועיות, ו-60% עובדים עד 7 שעות שבועיות גם בהוראה.

ב. 171 סטודנטים מתמחים, אשר למדו במגמות לייעוץ חינוכי בשלוש אוניברסיטות (כמחציתם) ובמכללה גדולה אחת. הסטודנטים אותרו בעזרת מדריכי הפרקטיקום במוסדות השונים. רוב הסטודנטים נשים (כ-96%), כרבע מהם בני 31–40, כרבע נוסף בני 41–50, וגילם של 44% הוא עד 30 שנה. רובם ילידי ישראל, נשואים, כ-88% מהם יהודים ו-12% הינם ערבים ודרוזים; כמחציתם למדו בשנה א של ההתמחות בעת איסוף הנתונים, וכמחציתם – בשנה האחרונה.

ג. שמונה יועצים בכירים מהשירות הפסיכולוגי-הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך, האחראים לפיקוח ולהדרכה של היועצים החינוכיים, ואשר מייצגים אזורים שונים בארץ (סך כל היועצים הבכירים בארץ בשנות איסוף הנתונים היה 33). אל היועצים הבכירים נעשתה פנייה ישירה על ידי החוקרות.

ד. חמישה מדריכי פרקטיקום במגמות לייעוץ חינוכי. גם אל מדריכי הפרקטיקום נעשתה פנייה ישירה על ידי החוקרות.

כלים

במחקר נעשה שימוש בשלושה כלים: (1) שאלון מחקר ליועץ המאמן; (2) שאלון מחקר לסטודנט המתמחה (שני השאלונים זהים, להוציא התאמות הכרחיות על פי הנבדקים); (3) ריאיון עם היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום.

הממצאים המוצגים במאמר הנוכחי מבוססים על שני חלקים מתוך השאלונים והריאיון. **החלק הראשון** בוחן את התפיסה ביחס לתפקיד היועץ האידיאלי באמצעות שאלה פתוחה: "תארי את היועץ המאמן האידיאלי". מטרת השימוש בשאלה פתוחה הייתה לפתוח יריעה רחבה מבלי להגביל את הנבדקים, ולאפשר בחינה של המאפיינים החשובים ביותר על פי תפיסתם. **החלק השני** כולל נתוני רקע אישיים ותעסוקתיים של הנבדקים.

הליך

בדצמבר תשס"ב התחלנו באיסוף הנתונים. השאלונים ליועצים המאמנים נשלחו בדואר, כעבור זמן-מה נשלחו תזכורות, ולבסוף נעשו גם תזכורות אישיות. השאלונים לסטודנטים הועברו בסמסטר ב של שנת הלימודים תשס"ב על ידי מדריכי הפרקטיקום, לרוב בשעת השיעור. מילוי השאלונים ארך כשעה. לכל הנבדקים ניתנה אפשרות לשמור על אנונימיות. הובטחה ונשמרה הסודיות. הראיונות נערכו במהלך שנת הלימודים תשס"ב על ידי החוקרות. איסוף הנתונים הסתיים במאי תשס"ב, ועיבוד הנתונים ופרסומם – בשנת תשס"ג.

ממצאים

תחילה נציג את תשובותיהם של היועצים המאמנים ושל הסטודנטים המתמחים, ולאחר מכן את תשובותיהם של היועצים הבכירים ושל מדריכי הפרקטיקום באקדמיה.

עיבוד הנתונים כלל ניתוחי תוכן (conceptual analysis) נפרדים של תשובות היועצים ושל תשובות הסטודנטים. נעשה קידוד ידני על פי מילים יחידות או צירופי מילים המתארים אפיון של היועץ המאמן האידיאלי. הניתוח כלל יצירה אינטראקטיבית של הקטגוריות, לצד פיתוח חוקי הקידוד. הקטגוריות התעצבו על פי כלל התשובות של הנבדקים, ולבסוף הוגדרו שמונה קטגוריות, המשותפות ליועצים המאמנים ולמתמחים, שאליהן מוינו כל המאפיינים. לצורך ניתוח והשוואה נספרו המאפיינים בכל קטגוריה וחושב אחוז המאפיינים בכל קטגוריה. תשובותיהם של היועצים הבכירים ושל מדריכי הפרקטיקום עובדו בנפרד, אך הם מוצגים יחד בשל הדמיון ועל מנת להקל את הצגתן.

תיאור המאפיינים של היועץ המאמן האידיאלי על פי היועצים המאמנים והסטודנטים המתמחים

בטבלה 1 מוצגים המאפיינים של היועץ המאמן האידיאלי על פי היועצים המאמנים ועל פי הסטודנטים המתמחים.

טבלה 1: תיאור המאפיינים של היועץ המאמן האידיאלי, לפי יועצים מאמנים (n=159) ולפי סטודנטים מתמחים (n=171), על פי חלוקה לקטגוריות תוכן

מספר המציינים		
יועצים מאמנים (מתוך 444 מאפיינים)	סטודנטים מתמחים (מתוך 539 מאפיינים)	
מאפיינים אישיים		
12	12	פתוח
16	11	רגיש ואמפתי
10	11	סבלני
6		נעים, מסביר פנים
6	4	יכולת הכלה וקבלה
4-1	4-1	אחראי; אכפתי, מסור; מסוגל לקיים תקשורת אישית טובה; נותן אמון; גמיש; כושר מנהיגות; לא שיפוטי; מהימן, הגון; רציני; מסודר; חוש הומור; בעל חשיבה רפלקטיבית וביקורתית.
מאפיינים מקצועיים		
36	52	מקצועי עם ותק (4 שנים ומעלה), ניסיון במערכת תחומי עבודתו מגוונים (פרטני, מערכתי וכדומה), עוסק ומיומן בכל תחומי הייעוץ
16	23	ביטחון מקצועי
7	13	לומד, מתמחה ומתעדכן
2	10	משמעותי ובעל מעמד בבית הספר, מקובל
10	9	תפיסת תפקיד ברורה, מודעות וזהות מקצועית
2	6	מחזיק בהיקף משרה משמעותי בייעוץ (75% משרה לפחות)
	6	בעל הכשרה בהדרכה
6	5	בעל ידע תיאורטי ומעשי רב
7	5	שומר על סודיות ואתיקה מקצועית
4		פתוח לרעיונות, יוזם חידושים
10		שומר על אותנטיות בעבודתו; יועץ עם "קבלות" (הצלחה בעבודה, המלצה של יועץ בכיר); מוסר עבודה גבוה, יושר מקצועי; בעל חזון וערכים; בעל תואר שני; ניסיון בהוראה; עבודה מובנית; מציב גבולות לו ולסביבה; מתוגמל; מכיר את ההכשרה באקדמיה; בעל תפקידים נוספים בבית הספר.
4-1	4-1	

מספר המציינים		
סטודנטים יועצים	מאמנים מתמחים	
(מתוך 539 מאפיינים)	(מתוך 444 מאפיינים)	
		עמדות כלפי התפקיד
21	29	נכונות ורצון לתת, להנחות ולהדריך
11	20	מוכנות ויכולת להיפתח ולחשוף ולהיחשף בכל תחומי העבודה ובכל המצבים, שקיפות
6	13	רואה ייעוד ואחריות בהכשרת דור ההמשך
30	9	מוכן להקדיש זמן למתמחה ולמפגשי האימון
15	8	אינו מאוים מביקורת ומוכן לבדוק את דרך עבודתו
		יחסי האימון
		<u>יחס כלפי המתמחה</u>
7		סומך ונותן אמון במתמחה
37	14	תומך, מעודד, מפרגן, מכבד, מתייחס, מעצים, מקבל, מתעניין
		<u>מאפשר</u>
39	28	מאפשר ומעודד התנסות בתחומים השונים, נותן אחריות, מאציל סמכויות, נותן מרחב, מעודד ומכוון לפעילות עצמאית
18	12	מאפשר צפייה במגוון תחומי עבודתו
		מורה ומדריך
29	36	משתף ומסביר רצינות והתלבטויות, מלמד, שואל ועונה על שאלות, מדריך, מציב חלופות, מביא ידע חדש
19	7	משקף, מספק משוב דינמי והערכה למתמחה
2	6	קובע מסגרות ומטרות בהתאם לצורכי המתמחה ולאפשרויות, מתכנן את ההתמחות ודואג למימושה
12	5	מהווה דגם לחיקוי (modeling)
16		חושף את המתמחה למגוון תפקידי היועץ ולדינמיקה בבית הספר
		יועץ
16	14	תמיכה רגשית, קשוב לצרכים
10	3	מייעץ, עוזר ומסייע
	1	בודק את "עולמו" של המתמחה
		קונסולטנט (היועצות)
37	17	עובד בשיתוף פעולה עם המתמחה, היועצות, משוחח עם המתמחה ונועץ עימו, משתף בדילמות, מתחלק בקשיים, מתייעץ ולומד מהמתמחה; מאפשר למתמחה ליטול חלק בפעילויות היועץ.
9	4	רואה במתמחה בעל מקצוע, עמית, שווה, יועץ לעתיד
		נותן חסות (ספונסר)
	2	מזמין את המתמחה לפרויקטים ייחודיים, למפגשים; חושף את המתמחה לאפשרויות עתידיות
3		מציג את המתמחה לפני הצוות

במטרה לבדוק את מידת הדמיון והשוני בין היועצים והמתמחים ערכנו השוואה, המוצגת בטבלה 2.

טבלה 2: אחוז המאפיינים של היועץ המאמן האידיאלי, לפי יועצים מאמנים ולפי סטודנטים מתמחים, בחלוקה לקטגוריות תוכן

אחוז מאפיינים		קטגוריה
סטודנטים מתמחים n=171 (מתוך 539 מאפיינים)	יועצים מאמנים n=159 (מתוך 444 מאפיינים)	
71.62	78.60	מאפייני היועץ, האדם
17.07	16.21	מאפיינים אישיים
20.41	32.44	מאפיינים מקצועיים
15.39	17.79	עמדות כלפי התפקיד
18.74	12.16	יחסי האימון
28.38	21.40	מרכיבי התפקיד
14.47	12.17	מורה
4.83	4.05	יועץ
8.53	4.73	קונסולטנט
0.55	0.45	נותן חסות (ספונסר)

עיון בטבלה 2 מלמד שארבע הקטגוריות הראשונות כוללות מאפיינים הקשורים ליועץ כאדם וכאיש מקצוע, לעמדותיו ביחס לתפקיד ולהתייחסותו לתפקיד ולמתמחה. ארבע הקטגוריות הנוספות מתארות את מרכיבי התפקיד של היועץ המאמן. ניתן לראות ש-79% מהמאפיינים שרשמו היועצים המאמנים ו-72% מאלה שרשמו הסטודנטים מתארים מאפיינים הקשורים ליועץ כאדם, ורק 21% מהמאפיינים שרשמו היועצים ו-28% מאלה שרשמו הסטודנטים מתארים את מרכיבי התפקיד.

על פי אחוז ההיגדים בכל קטגוריה המתארת את היועץ כאדם ואת התייחסותו לתפקיד ולמתמחה, מסתמן אצל היועצים המאמנים סדר העדיפויות הבא: מאפיינים מקצועיים, עמדות כלפי התפקיד, מאפיינים אישיים ולבסוף יחסי האימון. אצל הסטודנטים נמצא אומנם שקטגוריית המאפיינים המקצועיים מופיעה במקום הראשון, אך במקום השני הם מציינים את יחסי האימון, ורק לאחר מכן את המאפיינים האישיים ואת העמדות כלפי התפקיד. יותר ממחצית **המאפיינים המקצועיים** שתוארו על ידי המאמנים, וכשליש מהמאפיינים המקצועיים שתוארו על ידי המתמחים, מתייחסים לוותק, לניסיון ולעיסוק בכל תחומי הייעוץ. רבים מהיועצים המאמנים ציינו גם את מספר שנות הוותק הרצוי (4 שנים ומעלה). היועצים המאמנים והמתמחים הדגישו גם את הביטחון המקצועי, את הידע המקצועי והמעודכן ואת מעמדו של היועץ בבית הספר. המאמנים ייחסו חשיבות גם להתעדכנותו של היועץ המאמן וגם להיקף משרתו.

מאפיינים אישיים, כגון פתיחות, רגישות, אמפתיה וסבלנות, צוינו על ידי שתי הקבוצות. נמצא דמיון רב בין היועצים המאמנים למתמחים באחוז התשובות המתייחסות לקטגוריה זו. הקטגוריה **עמדות כלפי התפקיד** בולטת יותר אצל המאמנים. בקטגוריה זו הדגישו המאמנים את הנכונות לאמן ולהעניק, את המוכנות לחשוף ולהיחשף, ולבסוף את ראיית האימון כיעוד. המתמחים מתייחסים לאותם מאפיינים אך בשכיחות נמוכה יותר, והם מדגישים ומפרטים היבטים מעשיים שהם פועל יוצא מהעמדות: מוכנות להקדיש זמן לתפקיד, למתמחה ולמפגשים. בקטגוריה העוסקת ב**יחסי האימון** כלולים היגדים הקשורים ליחס של היועץ המאמן כלפי המתמחה, לצד מתן אפשרות לצפות ולהתנסות במגוון תחומי העבודה של היועץ. המתמחים הדגישו קטגוריה זו יותר מן המאמנים.

באשר לקטגוריות המתארות את מרכיבי התפקיד, המדרג זהה אצל המאמנים והמתמחים, כשתפקיד המורה הינו הבולט ביותר בשתי הקבוצות. חלק גדול של ההיגדים מתארים התנהגויות שמציירות את היועץ המאמן כמלמד, כמסביר את עבודתו, כמנחה וכמדריך. התנהגויות אלה בולטות יותר בתיאורים שמסרו המאמנים (יותר מ-50% מההיגדים בקטגוריה זו).

בקטגוריית **היועץ** הדגישו שתי הקבוצות את מתן התמיכה הרגשית ואת ההקשבה לצרכים, והמתמחים הוסיפו גם סיוע וייעוץ. בקטגוריית **הקונסולטנט** מופיעים היגדים דומים אצל היועצים ואצל המתמחים, אם כי המתמחים מרבים יותר לציין התנהגויות יעד אלה כרצויות. שתי הקבוצות מיעטו להתייחס להתנהגויות היעד של **נותן החסות** (ספונסר), ורק היגדים ספורים התייחסו לקשר ולתיווך בתוך בית הספר או מעבר לו.

לסיכום הממצאים בנוגע ליועץ המאמן האידיאלי בקרב יועצים מאמנים ומתמחים, שתי הקבוצות הדגישו את המאפיינים המתארים את האדם ואת התייחסותו למתמחה ולתפקיד, אם כי בסדר עדיפות שונה במעט, בעוד שמרכיבי התפקיד הודגשו פחות. מבין מרכיבי התפקיד הודגש במידה הרבה ביותר תפקיד המורה.

תיאור המאפיינים של היועץ המאמן האידיאלי על פי היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום באקדמיה

בטבלה 3 מוצגים המאפיינים הבולטים של היועץ המאמן האידיאלי בתיאוריהם של היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום.

טבלה 3: תיאור המאפיינים של היועץ המאמן האידיאלי, לפי יועצים בכירים ומדריכי פרקטיקום באקדמיה, על פי חלוקה לקטגוריות תוכן

מאפיינים אישיים
ביטחון עצמי; לא חרד; כושר מנהיגות; גמישות והכלה; תקשורת טובה; סקרן; בעל תעוזה; נוטל אחריות; מתחלק; מתבטא בצורה בהירה ורהוטה.
מאפיינים מקצועיים
ותק (3–5 שנים ומעלה); בשלות מקצועית; תואר שני (רצוי); מכיר את מגוון תפקידי היועץ ועוסק בהם. בעל מודעות והזדהות מקצועית; מומחה בתחומו; אסרטיביות מקצועית. בעל "רקורד" מקצועי; הגינות מקצועית ומוסר עבודה; מקום ומעמד בבית הספר ובקהילה הייעוצית. בעל כישורי הדרכה; רפלקטיבי; יוזם ומבצע, "ראש גדול"; מתפתח ומתחדש.
עמדות כלפי התפקיד
רואה באימון הזדמנות לתת מעצמו ולהתפתח; רואה חשיבות באימון, ומחויב לתפקיד ולגיוס המתמחה להיות "ראש גדול"; רואה ייעוד באימון ובתרומה למקצוע; רואה בקבלת התפקיד זכות והכרה.
יחסי אימון
מאפשר למתמחה לצפות ולהתנסות בתחומים רבים ככל האפשר, בהתאם לבגרותו המקצועית. נותן למתמחה מקום ועצמאות בתחומים מסוימים, מאפשר יוזמה.
מרכיבי התפקיד
מורה ומדריך
להיות דגם לחיקוי, דמות להזדהות; לחשוף את המתמחה לכלל העבודה הייעוצית; להיות יועץ וללמד איך להיות יועץ בכל מקום ובכל מצב. להסביר את עשייתו ושיקוליו, על הסמוי שמעבר לגלוי ועל הדילמות והקונפליקטים. לשאול, לענות, לנמק, לקשר ולהציע חומרים; להדריך ולהאיר; לתת מקום לשאלות ולדיון. לאפשר למתמחה רפלקציה על העשייה; להתאים את המטלות לשלב ההתפתחות. לעקוב אחר ההתנסות תוך מתן משוב וביקורת; לספק הערכה מעצבת ומסכמת; לאפשר ולבקר. לקבוע מסגרת הדרכה/אימון קבועה וברורה.
יועץ
להיות "מטפלי", להצמיח; לאפשר בלבול והיחשפות; לכוון למקומות אישיים; לעזור למתמחה לבדוק את רגשותיו ועמדותיו, יחסים בין הורה תומך לילד סקרן; להיות בקשב מתמיד להתמודדותו של המתמחה עם המשימה, עם התסכולים והקושי; לתמוך ולסייע לפי הצורך; להפחית חרדה.
קונסולטנט (היועצות)
משתף ופתוח לדו-שיח עם המתמחה למרות פערים, למרות הבדלים תרבותיים אפשריים ביניהם; הנחיה עם תועלת משותפת; יחסי בוגר-בוגר; שותף בהיועצות; תכנון משותף של תוכנית הסטז', מטרות ופעולות.
נותן חסות (ספונסר)
עוזר למתמחה למצוא את מקומו במערכת; איש קשר בין המתמחה לבין הגורמים האחרים בבית הספר ומחוץ לו.

כפי שעולה מטבלה 3, המאפיינים האישיים שצינו היועצים הבכירים והמדריכים כוללים כל אותן תכונות שצינו המאמנים והמתמחים, בתוספת שימוש בשמות תואר המאפיינים אישיות בוגרת, בעלת תעוזה וכושר מנהיגות.

במאפיינים המקצועיים יש דמיון רב בין הדגשים ששמו היועצים הבכירים ומדריכי האקדמיה לבין אלה ששמו היועצים המאמנים והמתמחים – כולם כאחד מציינים את הבשלות והניסיון המקצועי, את העיסוק במגוון תפקידי הייעוץ ואת מקומו ומעמדו של המאמן בבית הספר. היועצים הבכירים מדגישים בקטגוריה זו יועץ מאמן אשר מוביל בתחומו ומזוהה עם המקצוע.

בתיאורי היועץ האידיאלי שמסרו היועצים הבכירים והמדריכים ניתן לזהות גם את הקטגוריה של עמדות כלפי התפקיד. נוסף על הנכונות לאמן ולתרום כתנאי מוקדם, חלק מהמשיבים מציינים את הצורך שהיועץ המאמן יתפוס את התפקיד כתורם לו, קרי, יראה גם את ה"רווחים" שלו מהתפקיד. כמו כן מושם דגש בתרומה לגיוס המתמחה להיות "ראש גדול".

ניתן לזהות בדבריהם של היועצים הבכירים והמדריכים גם את הקטגוריה המגדירה את יחסי האימון, ובדומה למתואר על ידי היועצים המאמנים והמתמחים, קטגוריה זו כוללת מתן אפשרות לסטודנט המתמחה לצפות ולהתנסות בכל התחומים ולאורך כל תהליך האימון, בהתאם לבגרותו המקצועית, וכן מתן עצמאות ואפשרות ליזום. להבדיל מהמתמחים, ובדמיון-מה ליועצים המאמנים, היועצים הבכירים והמדריכים אינם כוללים בקטגוריה זו את היחס אל המתמחה באופן נפרד. ביטויי היחס כלפי המתמחה לא עמדו בפני עצמם, אלא הוצמדו להתנהגויות היעד המופיעות בקטגוריית היועץ (לדוגמה: "תמיכה וסיוע"; "להיות בקשב מתמיד להתמודדות הסטודנט" וכדומה).

גם היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום באקדמיה מתייחסים להתנהגויות יעד שניתן לשייך אותן לארבעה מרכיבי תפקיד. בתיאור התנהגויות היעד של ה"מורה" מודגש ומורחב הנושא של דגם לחיקוי (modeling) – מצופה שהיועץ המאמן ישמש דגם להזדהות, לחיקוי ולהפנמת התפקיד. גם כאן מצאנו הדגשה של ההדרכה, ההוראה ומתן הסברים ומשוב, אך לצד אלה הושם דגש גם בהתאמת המטלות לשלב ההתפתחותי של המתמחה ובעידוד העשייה וההתנסות. קבוצה זו מדגישה גם את תפקיד הקונסולטנט, ומתייחסת לשותפות בתכנון ולהיוועצות בנוגע להתערבויות ייעוציות. תפקיד היועץ מודגש ומפורט מאוד על ידי היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום. המאמן מתואר כדמות טיפולית המאפשרת ומלווה את הדיסוננס ואת התהליכים הרגשיים המאפיינים את ההתנסות, במטרה להביא לידי הצמחת המתמחה בייעוץ. גם בקבוצה זו יש התייחסות מועטה לתפקיד נותן החסות (ספונסר). אלה שמתייחסים אליו מציינים כי על היועץ המאמן לסייע למתמחה במציאת מקומו בבית הספר וביצירת קשר עם גורמים אחרים.

דיון

בחינת הממצאים המוצגים במאמר הנוכחי לאור המודלים התיאורטיים שהובאו לעיל מצביעה על הלימה רבה בעיקר עם המודל של טנטוני (Tentoni, 1995) בנוגע ליועץ המאמן. כמו כן נמצאה הלימה עם המודל של ברנרד (Bernard, 1979, 1997) בנוגע לתפקידי היועץ המאמן כמדריך.

בתיאור היועץ המאמן האידיאלי בולטות הקטגוריות המאפיינות את האדם ואת התייחסותו לתפקיד ולמתמחה. המאפיינים האישיים והמאפיינים המקצועיים שצינו הנבדקים משקפים את המצופה מ"היועץ הטוב והמקצועי" (טטר, 1997; Corey, 2000), ויחד עם העמדות כלפי התפקיד ויחסי האימוון, הם מהווים משתני רקע ותנאים מוקדמים וחיוניים הנתפסים כמשפיעים רבות על האימוון (שפי, 2000; Tentoni, 1995).

כל הנבדקים מייחסים חשיבות בראש ובראשונה **למאפיינים המקצועיים** של היועץ המאמן – לנסיגונו, לידע המקצועי שלו, לעיסוקו במגוון תחומי היעוץ, ולמנהיגותו ומעמדו בבית הספר. משתמע מכך שאת המקצוע יש ללמוד מבעלי מקצוע טובים ומנוסים, בעלי זהות מקצועית מוגדרת, בשלות, אחריות ומנהיגות, ובעלי מעמד המתלווה לכל אלה. זה התנאי הראשון והחשוב ביותר בעיני כל הנבדקים. באשר **למאפיינים האישיים**, המתארים את תכונותיו האישיות של היועץ החינוכי האידיאלי כאדם, היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום מתארים אותו כבעל אישיות בוגרת ואחראית, בעלת תעוזה, רצון להתחדש וכושר מנהיגות או אישיות של מנהיג. לצד מאפיינים אלה, כל הנבדקים מייחסים חשיבות רבה **לעמדות כלפי התפקיד** (mentoring dispositions) – לנכונות להעניק, לחשוף ולהיחשף, ולראיית הייעוד בתפקיד. עמדות אלה מקבילות לפתיחות, להנהגה באמצעות הצמחה ולאכפתיות ולדאגה לסטודנט במודל של טנטוני (Tentoni, 1995). נראה שהנבדקים רואים בעמדות אלה תנאי רקע מרכזיים העומדים בבסיס התפקיד וביצועו. כל הנבדקים מכירים בחשיבותן של עמדות אלה, אך המתמחים מדגישים יותר את הנגזר באופן ביצועי מעמדות אלה (כגון הקדשת זמן למתמחה). זויות ראייה זו של המתמחים בולטת במיוחד בקטגוריה של **יחסי האימוון** (mentoring relationship), אשר מודגשת מאוד אצל המתמחים ומבטאת את ציפיותיהם להתייחסות הוגנת ושוויונית וליחס של כבוד, קבלה, תמיכה והתעניינות. פן זה, המתאר את היחס של היועץ המאמן למתמחה, מודגש פחות על ידי שאר הנבדקים. ניתן לשער שהמתמחים מדגישים את מרכזיות הצרכים שלהם, בעוד היועצים המאמנים, היועצים הבכירים והמדריכים באקדמיה רואים זאת כחלק בלתי-נפרד של התפקיד והמקצוע. לעומת זה, נמצא דמיון רב בין היועצים המאמנים והמתמחים באחוז המאפיינים המתייחסים למתן אפשרות לצפות ולהתנסות. פן זה של יחסי האימוון הודגש גם על ידי היועצים הבכירים והמדריכים. נראה אפוא שכל הנבדקים רואים עין בעין את מתן המקום והמרחב לצפייה ולהתנסות כחיוני לאימוון ולהתפתחות המתמחה, גם זאת בהלימה עם המודל של טנטוני (Tentoni, 1995).

המאפיינים המגדירים את **מרכיבי התפקיד** של היועץ המאמן האידיאלי מתייחסים לארבעה תפקידים: תפקיד המורה ותפקיד היועץ – שניהם משותפים למודל

של טנטוני (Tentoni, 1995) ולמודל של ברנרד (Bernard, 1979, 1997); תפקיד הקונסולטנט, המופיע רק אצל ברנרד; ותפקיד נותן החסות (ספונסר), המופיע רק אצל טנטוני. מבין ארבעת התפקידים, בולטת תפיסת היועץ המאמן על ידי כל קבוצות הנבדקים קודם כל כמורה – כמספק ידע, כמפרש ומנחה וכדגם לחיקוי. היועצים הבכירים והמדריכים מדגישים, לצד תפקיד המורה, את תפקיד היועץ, המאפשר רפלקציה וצמיחה, ואת תפקיד הקונסולטנט, המכוון לדו-שיח בגובה העיניים". בניגוד ליועצים הבכירים ולמדריכים, תפקיד הקונסולטנט מודגש פחות על ידי היועצים המאמנים והמתמחים, והממצא תמוה למדי בהתחשב במרכזיותו של תפקיד הקונסולטנט בעבודת היועץ החינוכי (טטר וגוזלן, 2000). פירוש אפשרי לכך הוא שבקרב היועצים המאמנים והמתמחים קיימת עמימות מסוימת וחפיפה בין תפיסת התפקידים השונים. יש לציין שהיועצות מניחה יחס של שוויוניות בין שני הצדדים (לזובסקי, 1999), ושכלל צד יש תרומה ייחודית משלו בפיתוח התובנות על הנועץ או על הסיטואציה הייעוצית. במצב זה היועץ המאמן בתפקידו כקונסולטנט והסטודנט המתמחה אמורים לפעול כעמיתים שווים. לעומת זה, במצב של ייעוץ, המתמחה והתהליכים העוברים עליו בהתמחות הם הנמצאים במרכז, מה שמגדיר את המאמן בתפקיד היועץ. ההבחנה בין תפקיד היועץ ותפקיד הקונסולטנט אכן נעשית על ידי היועצים הבכירים ומדריכי הפרקטיקום באקדמיה, אשר אינם משתתפים ישירות בתהליך האימון, ולכן נראה שזווית הראייה שלהם רחבה ואף מובחנת יותר. לעומתם, ליועצים המאמנים ולסטודנטים המתמחים, שמעורבים בפועל בתהליך האימון, קשה יותר לעשות את ההבחנה. ממצא זה בא לחזק את הצורך בהכשרה לקראת תפקיד היועץ המאמן. ההבחנה בין מרכיבי התפקיד מבחינה מושגית, במסגרת הכשרה כזו, עשויה בהחלט לתרום לשיפור בביצוע התפקיד בשטח.

תפקיד היועץ מודגש פחות על ידי היועצים המאמנים, וכאמור, נראה שהם תופסים התנהגויות יעד אלה כנגזרות מאישיותם המקצועית ומעמדותיהם. לעומתם, נראה שאצל המתמחים תפקיד זה מופרד ומודגש, ובא לידי ביטוי בקטגוריית יחסי האימון, המגדירה גם התנהגויות יעד של יועץ. לבסוף, נראה שההתייחסות המועטה לתפקיד נותן החסות (ספונסר) נובעת מהתמקדותם של הנבדקים בתיאור מאפייני התפקיד הפונים ישירות למתמחה, ולא לעבר הקשר עם המערכת הבית-ספרית ולעבר העתיד המקצועי של המתמחה.

לסיום נחזור ונציין שהמאמר הנוכחי מתאר את מאפייני היועץ המאמן האידיאלי מארבע זוויות ראייה: של נותני השירות – היועצים המאמנים; של מקבלי השירות – הסטודנטים המתמחים; של הממונים על הפיקוח וההדרכה בשדה – היועצים הבכירים; ושל המדריכים הממונים על ההכשרה בפרקטיקום במוסדות האקדמיים ועל הקישור בין האקדמיה לשדה. משזירת זוויות ראייה אלה מתקבל פרופיל מפורט ורב-ממדי של היועץ המאמן האידיאלי, על מאפייניו ותפקידיו השונים. מהשוואה למודל של טנטוני (Tentoni, 1995) ושל ברנרד (Bernard, 1979) ניתן להתרשם שקיימת הקבלה רבה בהתייחסות למאפייני הרקע ולמרכיבי התפקיד.

באשר להשלכות ביצועיות, ממצאי המחקר הנוכחי עשויים להוות בסיס לפיתוח מודל תיאורטי ספציפי ומפורט של תפקיד היועץ המאמן והערכתו, וכן למחקר המשך בעתיד, והם נושאים בהחלט גם משמעות יישומית.

ראשית, הממצאים מספקים תשתית למחקר המשך ממוקד יותר על המאפיינים המייחדים את היועץ המאמן הרצוי, במטרה להגיע להבחנה חדה יותר. שנית, ממצאי המחקר מעניקים מסד וקו מנחה לבחירת היועצים המאמנים בשטח בהתאם למאפיינים אישיים ומקצועיים ייחודיים. למשל, אחד המאפיינים הבולטים העולים במחקרנו הוא כושר המנהיגות הנדרש מהיועץ המאמן. יש מקום להתייחס, הן בתוכנית הכשרה עתידית של יועצים מאמנים והן במחקר המשך, לכושרי המנהיגות ההולמים את תפקיד היועץ המאמן. מומלץ לעשות זאת לאור ההגדרות הקלסיות וההגדרות החדשות של מנהיגות.

שימוש אפשרי נוסף בממצאי מחקרנו הוא בקביעת יעדי האימון. אלה יובהרו ליועצים המאמנים תוך התייחסות לממצאים העוסקים בציפיות מהם בתחום האישי והמקצועי, ובתחום ההבחנה בין מרכיבי התפקיד השונים ודרך ביצועם. נוסף על כך, ממצאי המחקר יכולים לתרום לעיצוב מחקרי הערכה על ביצוע תפקיד היועץ המאמן הלכה למעשה.

ההמלצה להכשיר את היועצים המאמנים לתפקיד נראית כורח המציאות. ממצאי מחקר זה יכולים לתרום לפיתוחה של תוכנית ההכשרה. כיום, בהעדר הכשרה מסוג זה, הממצאים עשויים לכוון את המוסדות להכשרת יועצים חינוכיים בפיתוח הנחיות שיסללו את הדרך להכשרה עתידית מובחנת של יועצים מאמנים, וכן בעיצוב תהליכי "הדרכה על הדרכה" של היועצים המאמנים. לדוגמה, ייתכן שהדגש הרב שמושם במאפיינים המקצועיים והאישיים של היועץ המאמן האידיאלי, לעומת מרכיבי התפקיד, משקף את המצב המצוי בשטח. עימות ואימות ממצאים אלה עם הגדרות מקיפות יותר של תפקיד היועץ המאמן עשויים להיות בעלי ערך ותרומה להתמקצעות התפקיד.

המחקר הנוכחי הינו רק תחילתו של דיאלוג בין מודלים תיאורטיים וממצאים אמפיריים, דיאלוג הבא לפתח ולבסס מודל רלוונטי ויישומי לעיצובו של תפקיד היועץ המאמן. אנו מזמינות את שותפי התפקיד שלנו במקצועות המסייעים לקיים שיח רחב ומקיף בנושא הדרכה ואימון. אנו סבורות שבחינה משותפת ומשווה של המשותף והשונה עשויה להפרות מודלים של תפקידי הדרכה וביצועם בתחומים השונים.

מקורות

- טר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי**, ו, 48–71.
- טר, מ' וגוזלן, ע"א (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, ט, 13–35.
- לזובסקי, ר' (1999). היועץ החינוכי הפרופסיונלי: אוריינטציה פרופסיונלית וזהות

- מקצועית במהלך הסוציאליזציה הפורמלית לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 4, 11–29.
לזובסקי, ר' (2004). קשר של צמיחה: אימון מתמחים בייעוץ. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (ע' 423–442). תל אביב: רמות.
- לזובסקי, ר', שמעוני, א' ויצחקי-מונסונגו, ע' (2003). **הייעוץ החינוכי המאמן סטודנטים – תפיסת תפקיד**. מכללת בית ברל: יחידת המחקר.
- שפ"י – השירות הפסיכולוגי-הייעוצי (2000). "שם התפקיד: יועצת מאמנת לסטודנטים לייעוץ בסטאז'" (מסמך פנימי). ירושלים: משרד החינוך.
- Anderson, E.M., & Shanon, A.L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39, 38–42.
- Bernard, J.M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60–68.
- Bernard, J.M. (1997). The discrimination model. In C.E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310–327). New York: Wiley.
- Bernard, J.M., & Goodyear, R.K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bikos, L.H., Axton, B.S., Gerdes, A.A., Kaulukuki, G.H., Lindbloom, R.E., & Winnans, D.P. (1994). *Professional induction: A naturalistic inquiry into the evolution from student to helping professional*. Symposium presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Binder, J.L., & Strupp, H.H. (1997). Supervision of psychodynamic psychotherapies. In E.C. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 44–62). New York: Wiley.
- Blackman, L., Hayes, R., Reeves, P., & Paisley, P. (2002). Building a bridge: Counselor educated-school counselor collaboration. *Counselor Education & Supervision*, 41, 243–255.
- Bradley, L.J. (1989). *Counselor supervision: Principles, process, practice*. Muncie, IN: Accelerated Press.
- Chagnon, J., & Russell, R.K. (1995). Assessment of supervisee developmental level and supervision environment across supervisor experience. *Journal of Counseling and Development*, 73, 555–558.
- Clifton, D., Doan, R., & Mitchell, D. (1990). The reauthoring of therapist's stories: Taking doses of our own medicine. *Journal of Strategic & Systemic Therapies*, 9, 61–66.
- CACREP – Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (1994). *CACREP Accreditation standards and procedural manual* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*

- (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Dye, H.A., & Borders, L.D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling and Development*, 69, 27–29.
- Holloway, E.L. (1992). Supervision: A way of teaching and learning. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 177–214). New York: Wiley.
- Holloway, E.L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505–532.
- Kahn, B.B. (1999). Priorities and practices in field supervision of school counseling students. *Professional School Counseling*, 3, 128–136.
- Liese, B.S., & Beck, J.S. (1997). Cognitive therapy supervision. In C.E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 114–133). New York: Wiley.
- McCrea, K.M., & Amey, M.J. (1992). “Mentoring” versus traditional models of supervision: Doctoral trainee perspective. Symposium presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, August, Washington, D.C.
- Moore, K.M., & Amey, M.J. (1998). Some faculty leaders are born women. In M.A.D. Sagaria (Ed.), *Empowering women: Leadership development strategies on campus* (pp. 39–50). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neufeldt, S.A. (1999). *Supervision strategies for the first practicum* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Norcross, J.C., & Halgin, R.P. (1997). Integrative approaches to psychotherapy supervision. In C.E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 203–222). New York: Wiley.
- Ochberg, R.L., Tischler, G.L., & Schulberg, H.C. (1996). Mentoring relationships in the careers of mental health administrators. *Hospital and Community Psychiatry*, 37, 939–941.
- Parry, A., & Doan, R.E. (1994). *Story re-visions: Narrative therapy in the postmodern world*. New York: Guilford.
- Peace, S.D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(3), 177–192.
- Phelps, R.E. (1992). University and college counseling centers: One option for new professionals in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 20, 24–31.
- Prieto, L.R. (1998). Practicum class supervision in CACREP-accredited

- counselor training programs: A national survey. *Counselor Education and Supervision*, 38, 113–123.
- Rankin, E.A. (1991). Mentor, mentee, mentoring: Building career development relationships. *Nursing Connections*, 4, 49–57.
- Rigazio, D.S. (1998). Toward a reconstructed view of counselor supervision. *Counselor Education & Supervision*, 38(1), 43–51.
- Roberts, W.B., Morotti, A.A., Henrick, C., & Tilbury, R. (2001). Site supervisors of professional school counseling interns: Suggested guidelines. *Professional School Counseling*, 4(3), 208–215.
- Scandura, T.A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169–174.
- Shechtman, Z., & Wirzberger, A. (1999). Needs and preferred style of supervision among Israeli school counselors at different stages of professional development. *Journal of Counseling and Development*, 77, 456–464.
- Skovholt, T.M., & Ronnestad, N.H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester, England: Wiley.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor-complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59–65.
- Teitelbaum, S.H. (1995). The changing scene in psychoanalytic supervision. *Psychoanalysis & Psychotherapy*, 7, 167–175.
- Tentoni, S. (1995). The mentoring of counseling students: A concept in search of a paradigm. *Counselor Education and Supervision*, 35, 32–42.
- Thomas, C.G. (1992). *Mentoring: A professional approach to supervision*. Symposium presented at the annual convention of the American Psychological Association, August, Washington, D.C.
- Van-Zandt, C.E., & Perry, N.S. (1992). Helping the rookie school counselor: A mentoring project. *School Counselor*, 39(3), 158–163.
- Wilde, J.B., & Schau, C.G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees' perceptions. *Journal of Experimental Education*, 59, 165–179.
- Williams, A. (1995). *Visual and active supervision: Roles, focus, techniques*. New York, NY: Basic Books.
- Williamson, L.L. (1999). Supervision in the schools. *The ASCA Counselor*, 36, 7.
- Zey, M.G. (1994). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

בצומת ההגדרות של הלמידה הלא-פורמלית



דיאנה סילברמן-קלר

תקציר

במאמר זה אני מבקשת להתמקד בדפוסי הלמידה הלא-פורמלית כאחד המרכיבים שמבנים ומשקפים את הפדגוגיה הלא-פורמלית. דפוסי למידה אלה נבדקו באמצעות עיון בהגדרות השונות שניתנו ל"למידה הלא-פורמלית" במבחר עבודות עיוניות ומחקריות שונות.

בדיקה זו העלתה כי הלמידה הלא-פורמלית שונה מהלמידה המתקיימת בבית הספר או במוסדות חינוכיים פורמליים אחרים. ייחודה נובע, בין היתר, מסיקומה בהקשר חברתי קיים, ומהדרך השונה שבה היא משלבת בין דרכי הלמידה לבין מטרותיה ומטמיעה מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים באופן הוליסטי בתהליכי הלמידה.

הלמידה הלא-פורמלית מתייחדת גם בדימויי הזמן והמקום שהיא יוצרת, בדפוסים ההתנהגותיים המחוללים את תהליכיה ומשתקפים בה, בתכניה, במלמדים ובלומדים על פיה, בקבוצתיות וכן בעמדה החברתית-החינוכית-הביקורתית, שייחודית לה ומשתקפת ממנה הן כפרקטיקה והן כתוכן נלמד.

המאמר מסיק כי אי-אפשר להימלט מביקורת על הלמידה הפורמלית כל עוד מתבוננים עליה מהמקום של צורת למידה אחרת שמזוהה כשלילתה, ולכן נראה שעדיף להתייחס אל הלמידה הלא-פורמלית כמציבה חלופה לזו הפורמלית. קיומה בתיאוריה ובמעשה יוצר רפרטואר זמין הן לאפשרות של יצירת חלופות המשכללות את הלמידה הפורמלית והן לקיום דו-שיח ביקורתי בין כל הסוגים והשיטות של הלמידה.

מילות מפתח: למידה, למידה לא-פורמלית, חינוך לא-פורמלי.

הקדמה

הלמידה הלא-פורמלית הינה דפוס למידה שונה מזה המתקיים בבית הספר או במוסדות חינוכיים פורמליים אחרים. ייחודה נובע, בין היתר, ממיקומה בהקשר חברתי קיים, ומהדרך השונה שבה היא משלבת בין דרכי הלמידה לבין מטרותיה ומטמיעה מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים באופן הוליסטי בתהליכי הלמידה (Coffield, 2000; Greenfield & Lave, 1982; Lave & Wenger, 1991).

לאחרונה התעורר עניין מחקרי מחודש בלמידה הלא-פורמלית, ונראה שהוא קשור גם להתרחבות של היקף הפעילויות המתנהלות על פי עקרונותיה. אכן, חוקרים בתחום מדווחים על היקפיה המתרחבים של הלמידה הלא-פורמלית הקיימת בשדה, ועל ההשקעות הנעשות למען קידומה. נועם (Noam, 2002), למשל, מציין כי ממשלת ארצות הברית הגדילה את התקציב המוקצה לפעילויות חינוכיות המתנהלות לאחר שעות הלימודים בבית הספר ממיליון דולר בשנת 1997 למיליארד דולר בשנת 2002, וכי תקציב זה צפוי לגדול בשנת 2003 למיליארד דולר וחצי. נועם מציין גם כי בסקר שנערך בקרב המשתתפים בבחירות בארצות הברית נמצא כי 94% מהנשאלים סברו כי חייבת להיות פעילות חינוכית אחרי שעות הלימודים. במקביל לכך הולך ונוצר מערך של תמיכה תקציבית בקרב האזרחים, המתווספת לתקציב הממשלתי.

חוקרים שונים מדווחים גם על גידול משמעותי בהיקף המחקר בתחום הלמידה הלא-פורמלית במקום העבודה. נמצא כי חברות מסחריות כמו גם ממשלות משקיעות משאבים לצורך פיתוח שיטות להפיכת הלמידה הלא-פורמלית במקום העבודה מלמידה לא מודעת ולא שיטתית ללמידה מודעת ושיטתית, שכן זו תאפשר ניצול מושכל של הידע שנוצר תוך כדי העבודה, ותשפר כך את איכות העבודה (Boud & Garrick, 1999; Dale & Bell, 1999; Marsick & Watkins, 1991; Web) (Site: Informal learning in workplace).

המאמר הנוכחי יציג שש גישות מרכזיות בחקר הלמידה הלא-פורמלית, המגדירות אותה באופן שונה. זאת, על מנת לבחון אם ניתן לאפיין ולזהות את התופעה, על ממדיה השונים, כתופעה כוללנית העומדת לעצמה, ללא קשר לרקע התיאורטי או הרקע הנושאי של הפרקטיקות הנעשות במסגרתה.

הצגת שש ההגדרות מתבססת על כמה הנחות והחלטות מוקדמות המהוות את התשתית התיאורטית והמתודולוגית למאמר זה. ראשית, אני מניחה כי הן מייצגות קבוצת הגדרות רחבה יותר בכל אחד מעולמות התוכן שמהם הן נובעות, ושהן אינן מהוות הגדרות בלבדיות בעולמות אלה. ההחלטה לעסוק בהצגתן של ההגדרות המובאות כאן, ולא באחרות, נובעת ממידת הלכידות שבהגדרות עצמן. רוצה לומר, ההגדרות שבחרתי להציג במאמר זה הן בעיניי ההגדרות הלכידות והישירות ביותר הקיימות בשלב זה בספרות. שנית, הנחתה אותי ההחלטה לא להשוות בין ההגדרות השונות מכיוון שהדבר היה מחייב קביעת אמות מידה חיצוניות להן תוך הכללה, דבר שלא היה מותר אפשרות להציג את ייחודה של כל הגדרה. שכן כל אחת מן ההגדרות קשורה לעולם תוכן ייחודי, ודווקא עולם תוכן זה, הבולט בשונותו, הוא

המדגיש את המאפיינים החוזרים על עצמם – אבל אחרת – בכל אחת מן ההגדרות, ללא קשר לעולם שממנו היא באה. כלומר, הרעיון המתודולוגי המנחה במאמר זה הוא איתור הסדירות המשותפת לכל ההגדרות והתנועה שנוצרת ביניהן, ולא דווקא איתור אמות מידה מבניות מוקדמות ככלי חיפוש לצורך בחינת שוני או זהות. אשר על כן, ההגדרות מובאות בקיצור הנדרש במאמר מסוג זה, אולם מתוך החלטה מודעת ומכוונת להציג כל אחת מהן על ייחודה, ולא דווקא על פי מובנות הכוללת נטיות לסטנדרטיזציה והאחדה.

בחלקו הראשון של המאמר אציג את שש הגישות, תוך התמקדות בתיאוריות ובמחקרים שהובילו לניסוחן, ובחלקו השני אעמוד על כמה סדירויות האופייניות ללמידה הלא-פורמלית, כפי שהסתברו לי מעיון באותן שש הגדרות.

הגישות השונות כלפי למידה לא-פורמלית

הלמידה הלא-פורמלית לפי המסורת של חינוך מבוגרים ולמידה מתמשכת

ליווינגסטון (Livingstone, in press) מגדיר את הלמידה הלא-פורמלית כ"כל פעילות שכרוך בה חיפוש אחר הבנה, ידע או מיומנויות, שאין בה אמות מידה קוריקולריות כפויות ואשר מתקיימת בהקשר כלשהו מחוץ למסגרות החינוך הממוסדות". לצורך הגדרה זו חילק ליווינגסטון את הלמידה לשלוש קטגוריות בהתבסס על הזיקה שבין המורה/המנחה לבין הלומד.

הקטגוריה הראשונה – **החינוך הפורמלי** – מכילה כל למידה שבה מורה מפעיל סמכות על מנת לקבוע מהו הידע הרלוונטי לצורך הכללה בתוכנית הלימודים, ותוכנית זו לקוחה מגוף ידע קיים וידוע מראש. הלמידה מתקיימת במבנה שמאורגן לפי קבוצות גיל ובמסגרת מערכות ביורוקרטיות בית-ספריות מודרניות.

הקטגוריה השנייה לשיטתו של ליווינגסטון היא **החינוך הלא-פורמלי או החינוך המשלים**. קטגוריה זו כוללת כל פעילות שבה הלומדים בוחרים ביוזמתם להשיג ידע או מיומנויות נוספים בעזרת מורה המסייע להגשים את הלמידה של תחומי העניין שהוגדרו על ידי הלומדים באמצעות יצירת תוכנית לימודים מאורגנת, כפי שקורה, לדעת ליווינגסטון, בפעילויות למידתיות של חינוך מבוגרים או סדנות למיניהן.

הקטגוריה השלישית מתייחסת ל**חינוך ואימון א-פורמליים**, המתרחשים כאשר מורים או מנחים מלמדים אחרים ללא זיקה לגוף ידע וידוע ומאורגן מראש. מצבי למידה אלה הינם מקריים וספונטניים יותר. למידה כזו מתרחשת, לדוגמה, במסגרת תהליכי הדרכה/הנחיה לרכישת מיומנויות חדשות בעבודה או בפעילויות קהילתיות.

ליווינגסטון מתייחס אל כל פעילויות הלמידה כאל פעילויות מכוונות מראש ויחידניות יותר מאשר חברתיות, כך שהמאפיין הבולט ביותר בהגדרותיו הוא מידת הוולונטריות בתהליכי הלמידה ומידת כפיפותה של תוכנית הלימודים למשא ומתן בין לומדים למלמדים.

ליווינגסטון ערך סקרים בנושא הלמידה הלא-פורמלית בקנדה ובארצות הברית בהתבסס על המסורת המתייחסת לחינוך מבוגרים וחינוך מתמשך. תוצאות הסקרים מצביעות על כך שאנשים מבוגרים מקדישים ללמידה זו, על סוגיה, כ-15 שעות בשבוע. בסיכום מחקרו הוא מציין שקיימים קשיים מושגיים שאינם מאפשרים הבחנה ברורה בין למידה לא-פורמלית מתוך מכוונות עצמית, הכשרה ואימון לא-פורמליים, חינוך לא-פורמלי וחינוך פורמלי. כמו כן הוא מצביע על בעיות מתודולוגיות המקשות קבלת נתונים מוצקים בנוגע ללמידה, להכשרה ולאיימון הלא-פורמליים.

במחקריו של ליווינגסטון נמצא כי פעילויות הלמידה הלא-פורמלית המכוונות בקרב מבוגרים הינן רבות מאוד. ממצא זה מצדיק המשך של תיעוד, מחקר והערכה כדי לבדוק את הזיקה שבין למידה לבין פעילויות כלכליות וחברתיות אחרות. ליווינגסטון ממליץ להרחיב את בדיקת התובנות שהושגו במחקר המוקדם בתחום של חינוך מבוגרים ובתחום הלמידה מתוך מכוונות עצמית. לדעתו, הממצאים המצביעים על זיקה בין למידה מוקדמת לבין הבדלים סוציו-דמוגרפיים צריכים להטריד את מנוחתם של אלה המעוניינים בהרחבת שוויון ההזדמנויות ובשימוש מושכל בידע במקומות עבודה.

הלמידה הלא-פורמלית על פי תורת ההוראה

הגדרה זו פותחה על ידי ארוט (Eraut, 2000) על בסיס מחקריו בנושא הלמידה הלא-פורמלית במקום העבודה. ארוט מעדיף את המושג "למידה לא-פורמלית" (non-formal) על המושג "למידה א-פורמלית" (informal) משום שלדעתו רוב הלמידה מתרחשת מחוץ לסביבות הלמידה הפורמליות, ומשום שהמושג א-פורמלי נושא עימו קונוטציות של מצבים אחרים שאינם מוגדרים מצבים למידתיים. גם במצבים אלה מתרחשת למידה, אולם לדעת ארוט אין למידה זו מיוחסת להקשרים שבהם בני אדם לומדים.

הגדרתו של ארוט מתמקדת בפעילות הלמידתית עצמה וכן בשינויים משמעותיים בכשרים ובהבנה הנוצרים כפועל יוצא ממנה. עם זה, ארוט אינו מגדיר את הלמידה הלא-פורמלית בצורה ישירה, אלא עוסק יותר באפיונה. לצורך כך הוא מצביע על חמישה מאפיינים מרכזיים של הלמידה הפורמלית: מסגרת למידה ברורה, אירוע למידה מאורגן, נוכחות של מורה או מנחה, קיומם של הערכות או קרדיטים, והגדרה חיצונית של מטרות ההוראה. כל למידה משמעותית שאינה כוללת את המאפיינים האלה נחשבת ללמידה לא-פורמלית. ארוט אינו מבהיר מה גורלן של הפעילויות הכוללות רק חלק מהמאפיינים של הלמידה הפורמלית.

הטיפולוגיה של הלמידה הלא-פורמלית שעיצב ארוט מבחינה בין כמה מישורים, המשקפים סוגים שונים של למידה לא-פורמלית. המישור הראשון עניינו "המכוונות ללמוד", אשר יוצרת רצף שבקצהו האחד "הלמידה הלא-פורמלית הלא-מכוונת" ובקצהו האחר "הלמידה הלא-פורמלית המכוונת".

בין שני סוגים אלה של למידה עומדת "הלמידה הלא-פורמלית המגיבה", כלומר, למידה שנעשית אומנם בצורה גלויה אולם מתרחשת באופן ספונטני וכתגובה על מצבים מיידיים, בלא שהוקצב לה זמן מיוחד.

ארוט ממיין את טיפוסי הלמידה הלא-פורמלית גם בזיקה לעיתוי המאורעות המספקים את מיקוד הלמידה (Eraut, 2000).

טבלה 1: הטיפולוגיה של הלמידה הלא-פורמלית על פי ארוט

למידה מכוונת	למידה מגיבה	למידה לא-מכוונת	זמן הגירוי
שיקוף שיטתי ומכוון הבוחן פעולות, מסרים, אירועים וניסיון מן העבר	שיקוף ספונטני של אפיזודות, מסרים ואירועים מן העבר	קישור מובלע בין זכרונות מן העבר לבין ניסיון ההווה	אירועים) מן העבר
מעורבות ומחויבות בתהליכי קבלת החלטות, פתרון בעיות ולמידה לא-פורמלית מתוכננת	מודעות מקרית למאורעות, לדעות, לרשמים ולרעיונות; זיהוי הזדמנויות למידה	בְּרִירָה מתוך הניסיון המצטרף לזיכרון	אירועים בהווה
מטרות למידה מתוכננות; הזדמנויות למידה מתוכננות	מוכנות להזדמנויות למידה מתפתחות	השפעות לא מודעות של ניסיון קודם	התנהגות עתידיה

ארוט מבחין בין למידה לא-פורמלית לבין למידה א-פורמלית, ובכך משקף את הבנתו הבסיסית והיעילה באשר לזיהוי של סוג למידה הכולל בתוכו את השלילה של צורת הלמידה הפורמלית כמשתנה המעצב את האונטולוגיה שלו, כלומר, את דרכו להיות בעולם (Silberman-Keller, 2003). מייקל ארוט תורם תרומה משמעותית לחקר תהליכי הלמידה הלא-פורמלית במקום העבודה, כבסיס לפיתוח תיאוריות ופרקטיקות להדרכה והכשרה (training & supervision) במסגרת אישית ובמסגרת קבוצתית.

הלמידה הלא-פורמלית על פי הגישה החברתית-התרבותית

מחקריהם וכתביהם החלוציים של לאב וונגר (Lave & Wenger, 1991), שהיו בין מייסדי האסכולה החברתית-התרבותית בחקר הלמידה הלא-פורמלית, מציינים שתהליכי למידה מערבים את האדם כולו, ושהלמידה קשורה לא רק לפעילויות מסוימות, אלא גם לקהילות חברתיות. כלומר, ללמוד דבר-מה פירושו ליהפך למשתתף, לחבור לחבורה מסוימת או לאדם מסוים. על פי ראייה זו, הלמידה מאפשרת מעורבות בפעילויות ומילוי משימות או תפקידים חדשים רק לעיתים נדירות, וגם אז הדבר קורה באופן חלקי ולרוב מקרי. זאת, משום שהפעילויות, המשימות והתפקידים אינם קיימים כשלעצמם; הם חלק מהקשרים (חברתיים) רחבים המעניקים להם משמעות. כל ידע שייך לתחום מעשי מסוים, ולכן אין אפשרות לדבר על ידע שקיים מחוץ להקשר, באופן מופשט וכללי.

לאב וגרינפילד (Greenfield & Lave, 1982) חקרו את הכשרתם של שוליות במלאכות האריגה והחייטות כדפוסים של למידה לא-פורמלית המתקיימת בסביבות משפחתיות, ובמקביל לכך חקרו את הלמידה בבית הספר. מחקרן מצא כי הדיכוטומיה בין החינוך הפורמלי לבין החינוך הלא-פורמלי המסורתי אינה כה חדה כפי שנהוג לחשוב. הן גרסו כי קטגוריות כגון "הוראה באמצעות המחשה" או "למידה באמצעות התבוננות וחיקוי" אין בהן כדי לאפיין את ההבדל בין חינוך פורמלי לחינוך לא-פורמלי. כך גם קטגוריות אחרות המושגות על טכניקת הלימוד, כגון "ניסוי וטעייה", "ורבליזציה" ו"מעורבות שיתופית". מחקר זה הפריך את ההנחה כי עבודת הארגון וההערכה הפדגוגיים בלמידה הלא-פורמלית המסורתית הינה מועטה. כמו כן התברר כי אפשרות ההכללה וההפשטה מתוך למידת מיומנויות של פתרון בעיות קיימת בכל צורות החינוך, גם בזו שבבית הספר.

שני מודלים של למידה לא-פורמלית בחברות מסורתיות

א. מודל הלמידה "מכלי ראשון" דרך השתתפות מכוונת

רוגוף ועמיתותיה (Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez & Angelillo, 2003) טוענות כי "השתתפות מכוונת" (intended participation) מעצבת צורה של למידה שמעודדת במידה רבה מאוד את הלמידה בכללותה. מודל זה תורם ל"למידה מתוך התבוננות", דוגמת זו המתרחשת כאשר ילדים לומדים את שפת האם ואשר נמשכת במידה רבה במהלך כל החיים. הן השוו בין שתי מסורות למידה המתקיימות בשתי חברות מסוגים שונים. המסורת הקיימת בחברות תעשייתיות מודרניות, שהן מכנות "פס הייצור", מבוססת על העברת מידע על ידי מומחים מחוץ להקשרה של הפעילות המכוונת והיצרנית. סוג זה של למידה מתרחש, לטענתן, בבתי הספר ובמגעים המשפחתיים במעמד הביניים בארצות הברית. החוקרות סוברות כי מסורת זו הינה תוצאה של שינויים היסטוריים הקשורים לתהליכי התיעוש ולחקיקת החוקים המגבילים את עבודת הילדים. לדעתן, הן התיעוש והן החקיקה תרמו להרחבת נוכחותם של הילדים בבית הספר, והפרידו אותם מחברת המבוגרים.

מסורת "ההשתתפות המכוונת", לעומת זה, מתקיימת בקהילות ילדים אמריקאיות. לדעת החוקרות, היא נצפית גם בארגונים וולונטריים, במוזיאונים הידודיים (אינטראקטיביים) ובבתי ספר שיתופיים בקהילות של מעמד הביניים בארצות הברית. רוגוף ועמיתותיה מציגות את שתי המסורות הללו כתהליכי למידה שונים, ולא כצורות למידה דיכוטומיות, ומשוות ביניהן באמצעות שְׁטָחוֹת (facets). חלקיה השונים של כל שְׁטָחָה מתפקדים בו-זמנית בכל אחד מחלקיה האחרים של שטח אחרת. שטחות אלה כוללות את המאפיינים הבאים: התפקיד שמגלמים אנשים המנוסים במידה זו או אחרת בתהליך הלמידה, ההניעות (המוטיווציות) והמטרות של פעילויות הלמידה; מקורות הלמידה (התבוננות, השתתפות מתמשכת או שיעורים), צורות התקשורת וטיבה של ההערכה במהלך הלמידה.

המחקר של רוגוף ועמיתותיה העלה כי התפקיד שמגלמים אנשים המנוסים במידה זו או אחרת בתהליך הלמידה מעוצב על ידי מעורבות שיתופית אופקית

המבנה תפקידים משלימים. השתתפות זו ייחודית משום שהיא מתבססת על התחייבויות שמקבלים על עצמם הצדדים השונים המשתתפים בקבוצה נתונה בעת ביצוע משימה משותפת. משימה זו מתבצעת בדינמיקה של משא ומתן הדדי המתנהל סביב התפקידים שכל אחד מחברי הקבוצה מקבל על עצמו, וכפועל יוצא מתהליכי קבלת החלטות המתבססים על הסכמה. בעקבות כך מתגבשת אינטגרציה קבוצתית, שכן כל אחד מהיחידים מהווה חלק מקבוצה שבה מתרחשת הלמידה. היחיד יוצר או ממשיך את מסלולו בתהליך הלמידה לאחר תיאום עם החברים האחרים, בלא תכנון ובלא הנחיה של מישהו מסוים. האנשים המנוסים בקבוצה מגלמים תפקיד הנהגתי-הדרכתי, ומעודדים את מעורבותם של הלומדים החדשים. לעיתים קרובות הם משתתפים בפעילות לצד הלומדים, ואף לומדים בעצמם לצד הלומדים החדשים. למידה מסוג זה יוצרת אווירה המאפשרת ללומדים חדשים לנקוט יוזמה במהלך הלמידה המתרחשת תוך כדי ביצוע המשימה.

על פי מסורת ההשתתפות המכוונת, **ההניעה** ללמידה נובעת בדרך כלל מהמהות ומהחשיבות המובנת מאליה של הפעילות שבמסגרתה מתרחשת הלמידה. מטרת הפעילות מובנת כחלק מתהליך כולל; למשל, ילדים המשתתפים בפעילותם של מבוגרים צופים במאמציהם של אותם מבוגרים לתרום לצבירת מזון או כסף במשפחתם. במצב זה אין הם נזקקים למעריכים חיזוניים של טיב תפקודם: הכישלון או ההצלחה בפעילותם מתבררים מאליהם. הערכתם של המבוגרים או של המנוסים יותר באה לידי ביטוי במתן אישור ללומד לבצע פעולות מסובכות יותר ובהפחתת ההנחיה הניתנת לו. לחלופין, אם מתלמד נכשל בפעילות, הוא נתבע או מונחה לתקן את תפקודו.

כל ילד צעיר משתתף באופן יצרני במשימות העבודה של הוריו. השתתפות זו נעשית בדרך כלל מתוך הניעה עצמית, המוזנת על ידי החשיבות שהמשפחה מעניקה לעבודתם של הצעירים בה. המשיכה לבצע את העבודה מעלה את ההניעה של הילדים במידה ניכרת, וציפיות ההורים, המלוות הנחיות ישירות או הערות מתקנות, מגבירות אף הן את ההניעה. דפוס זה של יצירת הניעה מניח אוטונומיה והתבוננות מדויקת, ומפתח מיומנויות ארגון ונשיאה באחריות לצד יוזמה.

הלמידה במסורת ההשתתפות המכוונת מעוצבת על ידי התבוננות של הלומדים על התהליכים שהם אמורים ליטול בהם חלק תוך כדי תהליך הלמידה או בסופו. הלומדים תרים אחר הבנה מעבר למה שדרוש לצורך חיקוי פשוט. תפקידיהם דורשים תיאום עם אחרים. התבוננותם של הלומדים על העובדים מלווה לעיתים הנחיה של עמיתים מנוסים יותר באמצעות שיחה המתנהלת תוך כדי הפעילות עצמה.

ההתבוננות אינה דורשת התנסות. היא עומדת לעצמה כחלק מתהליך הלמידה. לומדים חדשים מצטרפים למשימה אחרי פרק זמן ניכר ורק כאשר הם מרגישים שהם מסוגלים לעמוד במבחן העשייה. על פי עדותה של רוגוף, התבוננות זו הינה מרתקת ומרותקת. הורים מקדמים את התבוננות ילדיהם על העשייה על ידי פישוט היבטים מסוימים של העבודה וחלוקתם לשלבים. הבניית הפעילויות לקראת צעדים מורכבים יותר נעשית כאשר הילדים רוכשים את המיומנות לצפות בתהליך של עשיית דבר-מה בשלמותו.

על פי מסורת ההשתתפות המכוונת, משתמשים **בתקשורת מילולית** על מנת לספק את המידע הדרוש או לדון בו לפני ביצוע משימות ספציפיות או במהלכו. תקשורת זו מתרחשת בין אנשים מנוסים לבין אנשים מתלמדים. הלומדים מפנים למשתתפים המנוסים שאלות שמיועדות לבחון רעיונות, ושני הצדדים מנהלים שיחות לצורך ליבון הסוגיות השונות העולות ביחס לפעולות המתרחשות. עם זה, בתהליכי הלמידה המתרחשים על פי מסורת ההשתתפות המכוונת מתקיימת גם מידה לא מבוטלת של **תקשורת לא-מילולית**.

תהליכי ההערכה במסגרת הלמידה על פי מסורת ההשתתפות המכוונת מתרחשים תוך כדי ההתמסרות לעניין המשותף לקראת המשך הלמידה, ומשום כך ההערכה אינה תוצאה. מטרת הלמידה הלא-פורמלית לפי המודל של השתתפות מכוונת היא לסייע לילדים לרכוש מיומנויות מעשיות וללמוד את נהיגה של הקהילה לגביהן תוך כדי ביצוען.

במסגרת העשייה המשותפת, הן האנשים בעלי הניסיון והן המתחילים יורים לדרגות ההבנה של אלה האחרונים, ומתוך כך יורים גם לתמיכה הדרושה על מנת לקדם את למידתם או את הפעילות עצמה (Rogoff, et al., 2003).

ב. מודל הלמידה התרבותית

מחקרן של מיינרד וגרינפילד (Maynard & Greenfield, in press), שנערך בין השנים 1969 ו-2000, מתמקד בקהילה אחת – נבנצ'אוק (Nabenchauk) שברמות צ'יאפס (Chiapas) אשר במקסיקו. חלק מן המשפחות בקהילה זו עוסקות בחקלאות ובמסחר.

אחד מתוצריו של מחקר אורך זה הוא מודל של למידה תרבותית (ומתוך כך גם של הוראה תרבותית) הכולל את המרכיבים הבאים: התבוננות, שיחה הקשרית (contextualized talk), דירוג של שלבי הלמידה, הכוונת תנחות הגוף והוראה ב-זמנית על ידי כמה מלמדים. כל חמשת המרכיבים מתאפיינים בהעדר תגמול ישיר ובהעדר ביקורת כלפי הלומד.

התבוננות פירושה שהלומד נדרש להתבונן בטרם ינסה לבצע משהו בעצמו. ילדות, למשל, מתבוננות במלאכת הטווייה בטרם ישבו ליד נול משלהן. כאשר מתירים להן לשבת ליד נול, הן אמורות לדעת לטוות. מכאן שמודל זה אינו פועל על עקרון הניסוי והטעייה.

שיחה הקשרית פירושה שהשיחה מתרחשת תוך כדי ביצוע משימה מסוימת, ולא כשיחה מופשטת הנערכת במנותק מן המשימה. אנשים משוחחים על פעולת הטווייה בעת התרחשותה, ולא באתנחות שבין הפעילויות או תוך כדי ביצוע משימה אחרת.

דירוג של שלבי הלמידה פירושו שמשימות מחולקות לשלבים המאפשרים ללומד להתנסות באופן עצמאי בתרגול חלקים מהמשימה. תרגול זה אמור לסייע להם לבצע בעצמם את המשימה בשלמותה.

הכוונת תנוחת הגוף מתרחשת כאשר המלמד מעמיד את גוף הלומד או מזיז אותו כדי לשפר את תנוחתו לצורך ביצוע טוב יותר של המשימה. למשל, מלמדת טווייה עשויה להזיז את ידה של הטויה לזווית שתסייע בשיפור ביצועיה.

הוראה בו-זמנית על ידי כמה מלמדים פירושה שלא רק מלמד אחד יכול לספק הדרכה במסגרת תהליך הלמידה. בקהילה שחקרו מיינרד וגרינפילד שב וחזר המחזה שכל מי שעבר ליד הלומדות התיר לעצמו לתרום מידיעותיו בזמן הלמידה, אם על ידי פנייה ישירה ללומדת ואם על ידי פנייה עקיפה בתיווך אָמה.

בתיאורן של מיינרד וגרינפילד, "העדר תגמול ישיר" ו"העדר ביקורת כלפי הלומד" מובלעים במרכיבים האחרים שתוארו לעיל כחלק משלביה של "הלמידה התרבותית". התגמול הישיר להצלחה או לאי-הצלחה בלמידה מוענק כאשר המתלמדים מורשים לבצע את המשימה בשלמותה או כאשר מאפשרים להם לעבור לשלב מתקדם יותר תוך כדי לימוד של חלקים מהמשימה. הביקורת כלפי הלומד נמנעת משום שהלמידה כרוכה בתיקון מתמיד תוך כדי ההדרכה.

המודלים ללמידה לא-פורמלית בחברות מסורתיות שפיתחו רוגוף ועמיתותיה ומיינרד וגרינפילד כוללים מרכיבים דומים, ביניהם ההתבוננות כאמצעי למידה, העדר התגמול, אי-ההפרדה בין זירת החיים לבין זירת הלמידה, ריבוי מלמדים ודירוג של שלבי הלמידה. דמיון זה בממצאים מדגיש קווים משותפים ללמידה הלא-פורמלית בחברות מסורתיות שונות.

למידה לא-פורמלית בהקשרים חברתיים

חלק נכבד של העשייה והמחקר בתחום הלמידה הלא-פורמלית קשור ללמידה בהקשרים חברתיים. אולם בניגוד לגישה החברתית-התרבותית, השואבת את משאביה התיאורטיים מגישות קונסטרוקטיביסטיות, חקר הלמידה הלא-פורמלית בהקשרים ורשתות חברתיים שואב את בסיסו התיאורטיים מגישות תיאורטיות ביקורתיות מתחום מדעי החברה, מדע המדינה והפסיכולוגיה.

סקירת ההגדרות של למידה לא-פורמלית בהקשרים ורשתות חברתיים תתבסס על עבודותיהם של שוגורנסקי (Schugurensky, in press) ושל דבס (Dabas, 1995), שיחודיותן נובעת מכך שהן סוקרות פרויקטים חברתיים שישומו בפועל. כלומר, עבודותיהם מהוות תיאורטיזציה על בסיס עשייה ספציפית בשדה.

למידה לא-פורמלית במסגרת תהליכי השתתפות חברתיים ואזרחיים

גישה זו מיוצגת כאן כאמור על ידי עבודתו של שוגורנסקי (Schugurensky, in press), המושתתת על סקירה של פרויקט פורטו אלגרה שבברזיל, שעסק בפיתוח הלמידה הלא-פורמלית באמצעות פרקטיקות דמוקרטיות השתתפותיות. שוגורנסקי מאפיין שלוש צורות של למידה לא-פורמלית על בסיס שני פרמטרים: **מכוונות ומודעות**: הצורה הראשונה היא **הלמידה הלא-פורמלית המכוונת באופן עצמי**, שבה קיימת מכוונות וקיימת גם מודעות; הצורה השנייה היא **הלמידה המקרית**, שבה אין מכוונות אבל קיימת מודעות; והצורה שלישית היא **החברות**,

שבו אין מכוונות ואין גם מודעות. שוגורנסקי מציע אפשרות של סוג רביעי של למידה לא-פורמלית, שמתאפיינת בהיותה מכוונת אך לא מודעת, אך מודה כי קשה להמשיג סוג למידה זה.

שוגורנסקי מוסיף לקטגוריזציה שלו כמה הערות המרחיבות את המשגתה:

1. הלמידה הלא-פורמלית, על שלוש צורותיה, יכולה להתרחש במצבים יחידיניים או קבוצתיים.
2. היא יכולה להתרחש בכל מרחב: במקום העבודה, בבית המשפחה, במוסדות דת, בקהילה וכדומה, והיא יכולה להתקיים בכל גיל ולאורך כל החיים.
3. הלומדים יכולים להשתמש במקורות שונים ללמידה, כולל ספרים, עיתונים, טלוויזיה, אינטרנט, מוזיאונים, בתי ספר, אוניברסיטות, חברים, קרובים, ניסיון אישי וכולי.
4. המודעות באשר ללמידה הלא-פורמלית הלא-מכוונת והלא-מודעת יכולה לצמוח מייד אחרי הלמידה או לחלופין כתוצאה מתהליך של הכרה בה בדיעבד, והיא יכולה לנבוע מהכרה פנימית או מהכרה על ידי גורם חיצוני.
5. הלמידה הלא-פורמלית יכולה להיות תוספתית, כלומר, לתרום תוספת של ידע, מיומנויות וערכים על גבי מצע קיים המורכב מכל הגורמים האלה. לעומת זה, היא יכולה להיות טרנספורמטיבית, כלומר, לקרוא תיגר על הידע הקיים, עד כדי שינוי הנחות היסוד שבבסיסו.
6. תכנים הנלמדים בלמידה הלא-פורמלית יכולים להיות מנוגדים לתכנים הנלמדים בחינוך הפורמלי, ודרכה ניתן לאתר את תוכנית הלימודים הסמויה הקיימת בבית הספר, היוצרת פער בין המוצהר לבין הקיים בפועל בבתי הספר.

שוגורנסקי משלב בהגדרת הלמידה הלא-פורמלית קבוצת מושגים נוספת במטרה להרחיב את ההגדרה של למידה לא-פורמלית להגדרה של למידה לא-פורמלית טובה ומשמעותית. תוספת מושגית זו מיועדת לפתח גישה ביקורתית אל החיים, ובהמשך לכך פרקטיקה של דפוסי דמוקרטיה השתתפותית. בהתבסס על ויגוצקי, דיואי ובנדורה, הוא רואה למידה לא-פורמלית טובה כלמידה המתקיימת בהקשר חברתי המעניק לידע ערך מוסף, אם בדמות קישור של מה שנלמד לחיי הלומדים ואם בדמות יצירת קהילות לומדים כמסגרת שבה מתעצבת הזהות האישית והקבוצתית. במובן זה הלמידה הלא-פורמלית הטובה מתרחשת בעת התנהלות אזרחית הכורכת דמוקרטיה השתתפותית.

גישתו זו של שוגורנסקי נסמכת על כתביה הקלסיים של קרול פטמן (Pateman, 1970), שציינה כי הפונקציה המרכזית בתפיסותיהם של רוסו, מילס וקול לגבי השתתפות היא חינוכית בעיקרה. תוכן הלמידה האזרחית הלא-פורמלית הוא התהליכים שבהם נידונים עניינים הקשורים לחייהם המודעים והנשלטים יותר של הלומדים, ותוצאות הלמידה הן החלטות שהתקבלו במהלך הלמידה ביחס לחיי היומיום שלהם. שוגורנסקי מבליט, בהסתמך על אחד מכתביו האחרונים של בורדיה, כי קיימים כיום פוליטיקאים מקצוענים, וכי פונקציה זו ניכסה לעצמה את התפקיד ההשתתפותי של אזרחים, בעיקר מהמעמדות החברתיים-הכלכליים

הנמוכים יותר. כך נוצרו תהליכי הזרה (defamiliarization) של שכבות חברתיות אלה, והתחזקה הוצאתן ממוקדי קבלת החלטות אזרחיים.

הפרויקט בפורטו אלגרה, שעליו ביסס שוגורנסקי את הגדרתו ללמידה הלא-פורמלית, לימד אזרחים להיות פעילים, מיוודעים, אחראיים וסובלניים יותר מכפי שהיו בעבר. הם למדו על העיר בכללותה, ולא רק על מחוזותיהם האישיים בה; הם למדו וקיבלו ידע ומיומנויות בתחומים של דיבור לפני קהל, הקשבה לזולת, פתרון קונפליקטים ועשיית פשרות; הם למדו על מנגנוני המנהל הציבורי, על התיאום הקהילתי ועל המנגנונים הפוליטיים הקיימים בעיר. שוגורנסקי מדגיש כי לא רק אנשים ממוצא חברתי-כלכלי נמוך למדו באמצעות פרויקט פורטו אלגרה, אלא גם אנשים מבוססים, שכן הפורומים והגופים מכל שכבות האוכלוסייה שיתפו פעולה במסגרת הפרויקט על מנת לנהל את חייהם בעיר.

למידה לא-פורמלית ברשתות חברתיות

גישה זו מיוצגת כאן כאמור על ידי עבודתה של אלינה דבס (Dabas, 1995), שהצליחה לחבר בין שני נושאים – למידה לא-פורמלית ורשתות חברתיות – בדיון רב-תחומי ובין-תחומי מקורי ויצירתי.

גישה זו בוחנת מקרה של רשת חברתית בארגנטינה כמקום של למידה ויצירת משפחות וקהילות חלופיות כפועל יוצא מהגירה מדרגה שנייה. הגירה מדרגה שנייה מתייחסת לאנשים שחיו בפריפריה, עברו אל העיר וחזרו להתיישב בפריפריה אחרת מפריפריית המקור לאחר התנסות שלילית בעיר. במעבר אחרון זה הם בונים מחדש בצורה מודעת מסגרות של ערבות הדדית והכלה שמיועדות לתמוך בהתייצבותן החברתית-הכלכלית-התרבותית. עבודתה של דבס נכתבה בעקבות פרויקט התערבות שכרך ליווי והדרכה של משפחות הנתונות בתהליך של חזרה לפריפריה.

נקודת המוצא של דבס היא שקיימים שני סוגים של רשתות חברתיות – "רשתות של קשר" ו"רשתות של משמעויות". הסוג הראשון מורכב ממגוון הקשרים שאדם מפתח עם אנשים אחרים, והסוג השני מושתת על איתור, סיווג ומסגור של הפעולות שלנו בצורה שמאפשרת ייחוס משמעות זהה להן על-ידי שני בני אדם או יותר.

דבס מגדירה רשת חברתית כתהליך סינגולרי ושיתופי במצב של בנייה מתמדת, המתרחש סינכרונית ולא-סינכרונית במקומות רבים. הרשת החברתית הינה מערכת פתוחה עם מרכזים רבים ומדרגים רבים, אשר באמצעות התייחסות גומלין מתמדת, דינמית ומגוונת מקיימת חילופין בין חברי קבוצה נתונה (משפחה, מקום עבודה, שכונה, ארגונים כגון בתי חולים, בתי ספר, איגודים מקצועיים, מרכזים קהילתיים ועוד) ועם חברי קבוצות אחרות, ומסוגלת לשפר את משאביה על מנת ליצור חלופות לחיזוק רשת החיים. כל חבר בקבוצה מועשר מהיחסים ומהקשרים שהיא מקיימת עם חברים אחרים, כפי שהלמידה משתכללת כאשר היא מתקיימת מתוך שתפנות חברתית.

דבס נסמכת, בין היתר, על פוטנס (Putnam, 2000), שראה ברשתות חברתיות מקומות התורמים להיווצרותו של **ההון החברתי**, המתייחס לקשרים שבין אנשים

ולנורמות ההדדיות והאמון הצומחים במסגרתם. הון חברתי קשור באופן הדוק למה שפונה "הסגולה האזרחית". דבס מציינת כי ההבדל בין שני המושגים האלה נעוץ, לדעת פוטנס, בכך ש"הון חברתי" מבליט את העובדה שלסגולה האזרחית יש עוצמה רבה יותר כאשר היא משוקעת במערכת רשתית של קשרים וזיקות חברתיים.

במילים אחרות, התייחסות הגומלין החברתית מסייעת לאנשים לבנות קהילות, להתחייב זה כלפי זה ולארוג רשתות חברתיות המסייעות בפיתוח תחושת השתייכות, סובלנות ואמון. דבס מאמצת את ממצאי עבודתו של פוטנס וטוענת כי הם עשויים לתרום למלמדים וללומדים לא-פורמליים בנושאים הבאים:

1. ההצטרפות וההשתתפות בקבוצות מאורגנות משפיעה לטובה על הבריאות ועל איכות החיים של יחידים. קבוצות אלה נוצרות סביב תחומי עניין, אינטרסים, פעילות חברתית, עבודה, מטרות כלכליות או מטרות פוליטיות. פיתוח חיים של התאגדות חברתית (associational life) עשוי אף לתרום לחוויה הקשורה להצטרפות לכמה קבוצות חברתיות.

2. ההתאגדות החברתית יכולה לתרום רבות לפיתוח רשתות חברתיות ובכך לחיזוקה של הדמוקרטיה. עניינה של הפדגוגיה הלא-פורמלית בדו-שיח ובשיחה, וטיפוחן של סביבות שבהן אנשים יכולים לעבוד יחדיו, עשויים לתרום רבות לפיתוח הון חברתי.

3. העבודה הפדגוגית הלא-פורמלית נעשית בין קהילות. דבס טוענת, בהסתמך על פוטנס, כי אין להתמקד אך ורק בקבוצות החברתיות המצויות במוקד הבעיות החברתיות, אלא יש לעבוד באופן שחוצה קהילות תוך גיוס המחויבות והיכולות הקיימות בארגונים קהילתיים על מנת לצרף יחידים וקבוצות לא מאוגדים לרשתות חברתיות.

דבס מציינת שעבודתו של פוטנס מתייחסת למציאות בארצות אנגלו-סכסיות ומכוונת להתמודד עם האינדיווידואליזציה של חיי היומיום, עם הניכור ועם הסכנה של פירוק חברתי, אך תקפה גם לגבי אמריקה הלטינית, שבה התקיימו משטרים רודניים ממושכים, אבטלה, היפר-אינפלציה ותקיפות טרור, שהינם בבחינת אירועים אסוניים למערכות החברתיות, ושבה נוצרו למרות האירועים הללו רשתות חלופיות שאפשרו חיים חברתיים. דבס טוענת כי המקרה הלטינו-אמריקאי מספק תובנות ביחס ללמידה הלא-פורמלית כתהליך וכאמצעי להבניה חברתית מחודשת במקומות שחלה בהם התערעורת משמעותית של הנורמות והלכידות החברתית.

על פי דבס, הלמידה הלא-פורמלית ברשתות החברתיות מובילה להבניית המחודשת של החברה האזרחית, הנמצאת במצב של סכנת הכחדה כמעט בכל מקום בעולם, אם בשל מאפייניו הסוציו-פוליטיים של העולם המערבי המודרני ואם בשל מאפייניהן הכוללניים של המדינות בעולם השלישי. דבס מאמינה שחברה אזרחית צומחת ומקיימת חיות כאשר חברה יכולים להתפתח מהיות אובייקטים לסובייקטים הפועלים מתוך אחריות ברשתות החברתיות שבהן הם משתתפים, תוך פיתוח המיומנויות ואיכות החיים של קהילותיהם מתוך תחושה שהם מפיקהן

הפעילים. דבס מתייחסת אל החברה האזרחית במובנה הרחב על בסיס הגדרתו של פרז-דיאז (Pérez Díaz, 1993):

קבוצה של מוסדות חברתיים, כגון שווקים והתאגדויות חברתיות המבוססות על הסכמים וולונטריים בין סוכנים אוטונומיים לבין הספֵרה הציבורית, שבה כל הסוכנים הללו מתמודדים זה עם זה ועם המדינה על עניינים שהינם מענייניו של הציבור, ומתחייבים לפעילויות ציבוריות. זאת חברה אזרחית כל עוד סוכניה הם אזרחים, ולא רק נתינים, ולכן גם חברים בחברה מתורבתת. אולם הם בראש ובראשונה אזרחים מכיוון שהם יכולים להיות אוטונומיים ביחס למדינה רק משום שלמדינה יש כוח מוגבל לחדור לספֵרה הפרטית של סוכנים אלה.

התשואה המרכזית של הלמידה הלא-פורמלית ברשתות חברתיות נובעת, על פי דבס, מהיכולת של מסגרות אלה ושל האנשים המשתתפים בהן **להתמקם מחדש** לאחר אובדן המיקום הגיאוגרפי, הרגשי, הכלכלי והחברתי-התרבותי-הפוליטי. למידה זו יוצרת יחסי אמן מחודשים בין חברי רשת חברתית נתונה, ומאפשרת להם להתמודד עם האובדן ועם הצורך להגדיר מחדש את היחסים בתת-קבוצות החברתיות, כגון משפחות. על בסיס מיקום מחודש זה, סוברת דבס, נוצרת הזדמנות מחודשת לבדיקת תפקידי המגדר ויחסי השארות בחברה ובמשפחה. כמו כן נוצרת האפשרות להעצמה אישית של חברי הרשתות ולהעצמת הארגונים הקהילתיים. ההתנסות בבניית רשתות חברתיות היא זו שיכולה ללמד את היחידים והקבוצות המעורבים בהן "שבעיות החיים אינן מנת גורלנו, אלא מכשולים שניתן להתגבר עליהם באמצעות נקיטת אסטרטגיות מתאימות" (Dabas, 1995).

הלמידה הלא-פורמלית ברשת חברתית כללה:

1. יצירת קשרים מכווונים בין שכנים על מנת ליצור רשתות שיסייעו לגברים ולנשים למצוא עבודה ולעבוד;
2. יצירת מסגרות לטיפול בילדים כאשר הוריהם בעבודה;
3. רתימת אנשים מבוגרים בודדים ליצירת קשר עם משפחות, ופיתוח "סבאות" או "סבתאות" פונקציונליות;
4. פיתוח מודעות בקרב כל המשפחות באשר לאסטרטגיות הארגון של מסגרות אלה.

מהלכים אלה תוכננו ויושמו על ידי בני המשפחות וצוות מקצועי רב-תחומי, ולוו סדנות שאפשרו לבטא ולפתח סוגיות שעלו במהלך יישום הפרויקט.

הלמידה הלא-פורמלית במוזיאון

ניתן לסווג את המטרות החינוכיות של הפעילויות במוזיאונים על פי נושאייהן. מוזיאונים המתמקדים בנושאים כגון היסטוריה, ארכיאולוגיה, אתנולוגיה או פולקלור מיועדים להבליט את הזהות התרבותית, החברתית והלאומית של חברות, של עמים ושל ציוויליזציות שונות. מוזיאונים אלה מציגים בתצוגותיהם ובפעילויות המתקיימות בהם נרטיב שנועד לפתח זהות תרבותית, חברתית או לאומית, ולכל

הפחות לעסוק בדיון על אודותיה. מידת האוניוורסליות או האינדיווידואליות הקיימת בתרבות נתונה כחלק מזהותה באה לידי ביטוי בתצוגות מוזיאוניות, אשר דנות בזיקות שבין המסכת התרבותית המקומית המסוימת לבין מסכת התרבות האוניוורסלית הכללית, תוך דירוג היחס שביניהן.

מוזיאונים לטכנולוגיה ולמדע מציגים נרטיב שחוגג בדרך כלל את הישגיה של האנושות בקידום שני תחומים אלה. הם מעמידים במרכזם סקירה של התפתחות מדעית וטכנולוגית של כלים או של חפצים מסוימים, כגון כלי תחבורה (רכבות, מכוניות, חלליות) ואמצעים טכנולוגיים (אמצעי תקשורת ומכונות למיניהן), ומבחינה זו מתנהלת בהם חגיגה מתמדת של נצחוננו של האדם על בעיות הקיום באמצעות פיתוח המדע והטכנולוגיה.

מוזיאונים לטבע (אקווריונים, גנים בוטניים, גנים זואולוגיים) מציגים נרטיב חלופי לזה המוצג במוזיאונים למדע ולטכנולוגיה. הם מבליטים את הצורך לשמר את הסביבה הטבעית למרות ההתפתחות המדעית והטכנולוגית, אך גם לצדה, ובמקביל לדאוג לקיום התנאים הנאותים להתפתחותם של המינים למרות הסביבה הפיזית המשתנה.

מוזיאונים לאומנויות לסוגיהן מציגים את נרטיב הפלסטיות שבהתפתחות התרבות והאומנות על ביטוייהן, ומשלבים שימור לצד חידוש, ותואמנות (קונפורמיות) לצד קריאת תיגר, כחלק בלתי-נפרד מהתפקיד התרבותי שהוענק לאומנויות.

בחלק מהמוזיאונים התצוגות נייחות, ובאחרים מתקיימות תצוגות הידודיות ודיגיטליות (תופעה שהולכת ומתרחבת), לצד סדנות ופעילויות חינוכיות שמאורגנות על ידי אגף החינוך במוזיאון או מחלקת הנוער בו.

מגמת התפתחותם של המוזיאונים בעולם מצביעה על כך שהם נהפכים למוסדות תרבותיים המדגישים בצורה בולטת גם את היותם מוסדות חינוכיים שמתרחשת בהם למידה; למידה זו מכונה "למידה לא-פורמלית".

ככלל, ניתן לקבוע כי מוזיאונים מלמדים באמצעות עצמים. תהליך הוראה-למידה זה מכונה בספרות המקצועית "למידה באמצעות עצמים" (Bloom & Powell, 1984). אף שמוזיאונים מלמדים באמצעות עצמים, צוותיהם ערים לכך שהעצמים המוצגים מנותקים מסביבתם הטבעית, ואולי משום כך פיתחו חלק מהמוזיאונים אמצעי תקשוב או תצוגות הדמיה של מצבים היסטוריים או פיזיים המאפשרים לצופה להשתתף בתצוגה באופן חווייתי. במקביל לכך הסתבר שלמרות הפונקציות האוניוורסליות של המוזיאון כמוסד תרבות וחינוך, הוא מבטא – ומשום כך גם מעצב – את הרקע התרבותי-החברתי שבו הוא מתקיים. בהמשך לכך הוא אף מאמץ דפוסים של הנחיית פעילויות ההולמים את המסורות החברתיות ואת התרבויות של סביבתו (Duesing, in press). תצוגות והדרכות במוזיאונים שונים מבטאות אפוא גם תרבות ומסורת מקומיות.

הלמידה הלא-פורמלית במוזיאון קשורה לכך שהביקור בו הינו פעולה הנעשית מרצון (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995). המבקרים אינם מוערכים על

מה שלמדו בעת ביקורם, ולרוב הם אף אינם מבקרים בו מסיבות חינוכיות, אלא מסיבות חברתיות ולשם בילוי בזמנם הפנוי (Hood & Roberts, 1994).

יש מוזיאונים המציגים תערוכות המונחות בחלל ומעצבות את מסלול הביקור של המבקרים, וכך משחררים אותם מכל הדרכה והכוונה למעט אלה הקיימות במסלול הביקור. חלק הולך וגדל של המוזיאונים משתמשים בטכנולוגיות הידודיות או בהדרכת המבקרים, ובכך מכוונים הן את הצפייה והן את החוויה הכללית של הביקור במוזיאון.

ביקוריהם של ילדים ובני נוער במוזיאונים הינם לעיתים קרובות פרי יוזמה משולבת של בתי הספר ושל המוזיאונים עצמם, אך ככלל, הביקור במוזיאון הוא נוהג של הציבור הרחב בחברה נתונה ושל תיירים. במקרה הראשון הביקור במוזיאון נועד לפתח נושאי לימוד מסוימים בבית הספר או לחלופין לחנך אנשים לבקר במוזיאונים. במקרה השני הביקור קשור למדיניות של ניהול החינוך והתרבות במדינות שונות, בלא זיקה לבית הספר.

המודרניזציה של המוזיאונים באה לידי ביטוי גם באהדה ההולכת וגוברת כלפיהם, המתבטאת בכמות המבקרים בהם. מחקרים מלמדים כי באנגליה מבקרים במוזיאונים ובגלריות מדי שנה שנה כשבעים מיליון איש (Thompson, 2002). תמר ברבוט (1993) מדווחת כי בישראל ביקרו במוזיאונים בראשית שנות התשעים כארבעה מיליון איש. היא אף סוברת כי "ייתכן ש'המהפכה' ותהליך ה'מוזיאוניזציה' האמיתיים הם עצם הפיכתו של המוסד המוזיאוני במאה האחרונה ממוסד תרבותי חברתי למוסד בעל כוונות חינוכיות לימודיות מובהקות".

הפוטנציאל החינוכי של מוזיאונים מהווה בסיס לתכנון מדיניות תרבותית-חינוכית כפי שהיא מנוסחת, בין היתר, בספר **לחם ושושנים** שהפיקה מפלגת הלייבור החדשה באנגליה, וכפי שהיא מיושמת זה שנים אחדות במוסדות חינוך ותרבות:

בעולמם של מוזיאונים, ספריות וארכיונים מניחים לרוב כי באמצעות האוספים שלהם מוסדות אלה **תומכים** בלמידה הנעשית במקומות אחרים – בבתי ספר, במכללות ובמסגרות לחינוך מבוגרים. אולם הערכה זו מגמדת את היכולת החינוכית הטמונה במקומות אלה כספקי תרבות העומדים לעצמם. מבקרים ולומדים כאחד מוצאים את דרכם לשירותים ארכיוניים, לספריות ולמוזיאונים מתוך הַנְיֵעה עצמית. הם מזינים את התעניינותם הלא-פורמלית בהיסטוריה מקומית ומשפחתית, גם אם הם אינם מחויבים לפעילויות חינוכיות במקומות אחרים (Thompson, 2002, p. 25; emphasis in original).

מה לומדים במוזיאונים וכיצד? תמונת מצב של חקר הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים

חקר הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים מתבסס על תיאוריות המתחקות אחר אורחותיה ונושאה של למידה זו, על מורכבותה וממדיה המגוונים. בתיאוריות אלה ניתן להבחין בגישות חברתיות-תרבותיות, בגישה הקוגניטיבית, בגישות אסתטיות ובגישות המתמקדות בחקר ההניעה ללמידה.

הנחות היסוד של **הגישה החברתית-התרבותית** בחקר הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים רואות למידה זו כעוסקת בהענקת משמעות תוך כדי מגעם הפעיל של מבקרי המוזיאונים עם הכלים, הסמלים, הסימנים והפעילויות במוזיאון. כלים, סמלים, סימנים ופעילויות אלה הם המתווכים (mediators) בתהליכי הלמידה. הלמידה, על פי גישה זו, משמעותית משום שהיא מתרחשת בסביבה לימודית הקושרת את הנצפה או הנחוה אל הנלמד. המשמעות נבנית בהתייחסות הגומלין החברתית המתחוללת בין אוֹצְרִים, הנהלת המוזיאון, מעצבים, מבקרים ומדריכים. הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים עוסקת בזהות; הידע המוקדם שהלומד נושא עימו למוזיאון וחווית הלמידה מביאים לידי שינוי הדימוי העצמי של המבקרים כלומדי היסטוריה, אומנות או מדע, כהיסטוריונים, כאומנים וכמדענים אפשריים, וכחברים בקבוצות תרבות בעלות עבר עשיר ועתיד הצופן התפתחויות נוספות.

הגישה הקוגניטיבית הבוחנת את הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים מעצימה את המוזיאון כמוסד תרבותי-חינוכי המאפשר למידה מסוגים שונים בקרב מבקריו, בזכות התייחסויות הגומלין החברתיות ביניהם ובזכות המגע הפעיל שלהם עם העצמים המוצגים בו. המוזיאון נתפס כתורם להתייחסויות גומלין למידתיות בין הורים וילדים, בין סבים ונכדים וכן בין עמיתים, ומשום כך המוזיאון מחייב קיום מגוון של מלמדים, כדי שיוכלו לתרום ללמידות מסוגים שונים שיקדמו התפתחות קוגניטיבית (Ash & Wells, in press; Falk & Dierking, 2000; Schauble, 1998; Leinhardt & Martin, 1998).

גישות אסתטיות הבוחנות את הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים מדגישות את אופייה החושי, התפיסתי, הרגשי וההתנסותי של חוויית למידה זו (Housen, 1992).

גישות המתמקדות בחקר ההניעה של הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים בוחנות את התהליכים הפנימיים והחיצוניים המכוונים את הלמידה במוזיאונים, ומתמקדות בהשפעה או בהניעה שנוצרות תוך כדי ביקור במוזיאון ואשר מחברות בין התהליכים השונים המחוללים בו למידה לא-פורמלית. המשותף לתכנים, למטרות ולתהליכים הלימודיים השונים במוזיאון הוא שהן מקדמות את יכולת הבחירה בין אפשרויות שונות, את הרצון לעמוד באתגרים, את יכולת הלמידה העצמית, את הלמידה השיתופית ואת יכולת הלמידה מתוך עשייה (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

לסיכום, כל הגישות החוקרות את הלמידה הלא-פורמלית במוזיאונים מדגישות את שיתוף הפעולה בין מלמדים לבין לומדים כתוצר רצוי של למידה לא-פורמלית במוזיאונים. שיתוף הפעולה במסגרת הלמידה, המתבטא בהתייחסות גומלין בין אדם מנוסה לבין מתחילים, הינו נושא משותף וחשוב ביותר בלמידה הלא-פורמלית (Litwak, 1992).

הלמידה הלא-פורמלית: מבט כוללני

הצגתן של שש הגישות השונות המגדירות את "הלמידה הלא-פורמלית" העלתה כי קיים מכנה משותף רחב מאוד לכל ההגדרות הללו. יתרה מזו, השונות בין ההגדרות אינה משקפת ניגודים עקרוניים ביניהן, אלא תוספות נושאיות שחלקן מתייחסות לתוכן הלמידה וחלקן משקפות את רבגוניותם של המקומות שבהם מתקיימת למידה לא-פורמלית באופן יזום או כבדרך אגב.

מאפיין בולט כללי של כל ההגדרות של "למידה לא-פורמלית" הוא התייחסותן אליה כאל שלילה של דבר-מה אחר. אילו הייתי נתונה בפעולת עיון בנושא "הלמידה" בתקופה שבה הלמידה הבית-ספרית הפורמלית לא הייתה קיימת, ספק אם הלמידה שאינה בית-ספרית הייתה מכונה "למידה לא-פורמלית". לכן יש להביא בחשבון שכל הגדרה של למידה לא-פורמלית, אפילו של זו המתקיימת בחברות מסורתיות כפי שהוצג לעיל, התנסחה מול סוג הלמידה שהשתרש בבתי הספר בעידן המודרני.

בזיהוי המוחלט של צורת הלמידה הבית-ספרית עם ההגדרה של הלמידה באופן כוללני ואוניוורסלי ניתן לראות כמה דברים בעת ובעונה אחת, למשל: מקרה של פרדיגמה שלטת שניכסה פרקטיקה (הלמידה) מרכזית מאוד בתהליכי השענתוק ויצירת הזהות בחברה נתונה; דרך לקביעת אמות מידה של מיון וריבוד חברתיים; או אולי פשוט תוצאה של מיסוד הלמידה ושייכה למוסד חברתי אחד ויחיד – בית הספר.

הכינוי שהצמידו חוקרים ותיאורטיקאים רבים לתופעה שבה בחרתי לעיין במאמר זה – דהיינו, "למידה לא-פורמלית" – מצביע על כך שלא רק מי שמשתמש בה ופועל על פיה רואה בה שלילה של הלמידה הפורמלית, אלא גם מי שחוקר אותה. שלילה זו הינה חלק ממהותה אם בגלל התהליכים ההיסטוריים שהוליכו להיווצרותם של שני סוגי למידה, כשהאחד מהווה את ניגודו של האחר, ואם משום שקיימת העדפה של אחד מהשניים.

הלמידה הלא-פורמלית מתקיימת במרחבים, במקומות ובחללים ייחודיים. הזירות שבהן מתרחשת למידה לא-פורמלית, לפי ההגדרות שלעיל, משתרעות בין מרחבים, מקומות וחללים פורמליים (מקום העבודה, בית הספר וכולו) לבין מרחבים, מקומות וחללים לא-פורמליים (רשתות חברתיות, המרחב הציבורי, מוסדות ייחודיים ומוסדות חינוכיים חוץ-בית-ספריים). כלומר, הלמידה הלא-פורמלית יכולה להתקיים כמעט בכל מקום. כמו כן יכולנו להבחין שזו למידה המתרחשת ב"זמן החובה" או "בשארית הזמן", ולכן ניתן לומר שהיא מתקיימת תוך יצירת "כרונוטופ" (דימוי זמן ומקום) ייחודי (סילברמן-קלר, 2001), גם אם כרונוטופ זה "עטוף" על ידי כרונוטופ אחר – למשל, במקרה של למידה לא-פורמלית במקום העבודה או בתוך בית הספר. "כרונוטופ" הלמידה הלא-פורמלית מטשטש את ההגדרות המקובלות לזמן ולמקום הלמידה, ומרחיב את משמעותם לכל מקום ולכל זמן. כרונוטופ זה יוצר מסגרת ללמידה הלא-פורמלית, אולם הוא גם משתמע כתוכן נלמד מתוך התנסות בה.

הניעה, מכוונות, מודעות ומערכות תגמול הינן מושגים שנידונו כמעט בכל ההגדרות של הלמידה הלא-פורמלית שנסקרו במאמר זה. קיימת הסכמה רחבה בין החוקרים שהלמידה הלא-פורמלית הינה פועל יוצא מהניעה עצמית, וכי היא מתקיימת מתוך מכוונות עצמית ומודעות. עיצוב זהות, שיתופיות, השתייכות, ידע ומיומנויות נמצאו כתגמולים המעודדים הצטרפות וולונטריות לפעילויות, ולכן יש להניח שהם גם מחוללים למידה ומצויים בקשר הדוק למשתתפים המעצבים הניעה ללמידה לא-פורמלית.

תוכני הלמידה הלא-פורמלית חולשים על נושאים רבים ומגוונים. גיוון זה מצביע על מעין מסר הנובע מכל ההגדרות באשר לאפשרות ללמוד כל דבר באמצעות דפוס הלמידה הלא-פורמלית. אולם אופן הלמידה מצביע על כך שזהו סוג של למידה פנומנולוגית (עוסקת בלמידתן של תופעות, ולא רק של דיסציפלינות), המשלבת תכנון וספונטניות ותהליכים של בניית הקשר. הלמידה הלא-פורמלית מתווכת על ידי חפצים ומכשירים, ולא רק על ידי בני אדם, שיח בעל-פה או טקסטים. לעיתים היא מסתמכת גם על שיח בעל-פה וטקסטים, אולם הדבר שמייחד את שיבוץם בפעילות הלמידתית הוא הכפפתם למטרות הפעילות בצורה ישירה ויעודית, כך שנוצר קשר הדוק מאוד בין המטרות לבין האמצעים הדידקטיים בפעילות החינוכית.

פעילויות רבות של למידה לא-פורמלית מתבססות על שילוב של התנסות וידע עיוני בתהליכי הלמידה. לעיתים הלמידה העיונית היא אף פועל יוצא מההתנסות. המסר המשתמע מפרקטיקות ישומיות אלה הוא שידע רלוונטי ובעל ערך הוא זה הכרוך ביכולת היישום שלו, בין שמדובר במיומנויות מקצועיות ובין שמדובר בידע המוביל לביקורת חברתית או לאזרחות פעילה בדמוקרטיה השתתפותית.

הלמידה הלא-פורמלית הינה לרוב קבוצתית וקולגיאלית. היא מונחית אומנם על ידי מדריך, מנחה או אדם מנוסה יותר, אולם הנחיה זו מתאפיינת בהגדרה פורמלית פחות או קשיחה פחות של התפקידים ושל היחסים שבין המנחה למונחה, בדפוס הנחיה גמישים יותר, בהתייחסות למטרות אישיות של המונחים, באינטנסיביות חברתית גדולה, במידה פחותה של סמכותיות וכן בהדגשה רבה יותר של היבטים אפקטיביים וחושיים ביחסים שבין אדם לאדם ובין אדם לחפצים.

במסגרת הפדגוגיה הלא-פורמלית מעניינת במיוחד קבוצת הפרקטיקות הלמידתיות הקשורות למושג "יחסי שארות" (באטלר, 2004). חלק ניכר מפרקטיקות אלה נועדו לבסס – או לבסס מחדש – יחסי שארות הנתפסים כפגועים. הלמידה ברשתות חברתיות מציגה מקרה שבו נבנים "יחסי שארות חלופיים". במוזיאונים שונים קיימת הזדמנות לבסס, לייצר מחדש או להעצים את הקשר שבין הורים, סבים וילדים בעת פעילויות למידתיות.

הלמידה הלא-פורמלית מתקיימת בעטייה של הפדגוגיה הלא-פורמלית, ופעמים רבות היא פועל יוצא ממשא ומתן בין מלמדים ולומדים על "תוכנית לימודים", אשר כפופה לרוב למטרות חינוכיות המציבות דימוי של עולם רצוי. בדימויו של עולם רצוי

זה מאפייניה של הלמידה הלא-פורמלית משתתפים כדרך חיים הנתפסת כטובה. מאפיין זה של הלמידה הלא-פורמלית הינו בדרך כלל מרכיב מודע בקרב המקיימים אותה – הלומדים והמלמדים כאחד. לכן אימוץ הפרקטיקה ההוראתית-הלמידתית הלא-פורמלית מתפרש לעיתים באופן פוליטי כחלופה מועדפת על ידי מבקריה של שיטת ההוראה-למידה הפורמלית. מאפיין אחרון זה של הלמידה הלא-פורמלית ניזון לעיתים מגישות רדיקליות או ביקורתיות בחינוך שנוסחו כתורות שלמות. עבודותיהם של שוגורנסקי ודבס באפיון הלמידה הלא-פורמלית במרחב וברשתות החברתיים מהוות דוגמה לכך.

ההגדרות האחרות שהובאו במאמר זה מצביעות אף הן על העדפת הלמידה הלא-פורמלית על הלמידה הפורמלית, ומשום כך יש בהגדרות אלה היבט ביקורתי. אי-אפשר להימלט מביקורת על הלמידה הפורמלית כל עוד מתבוננים עליה מהמקום של צורת למידה אחרת שמזוהה כשלילתה, ולכן נראה לי שעדיף להתייחס אל הלמידה הלא-פורמלית כמצביה חלופה לזו הפורמלית. קיומה בתיאוריה ובמעשה יוצר רפרטואר זמין הן לאפשרות של יצירת חלופות המשכללות את הלמידה הפורמלית והן לקיום דו-שיח ביקורתי בין כל הסוגים והשיטות של הלמידה.

מקורות

באטלר, ג' (2004). **טענת אנטיגונה: יחסי שארות בין חיים ומוות**. תל אביב: רסלינג.

ברבוט, ת' (1993). **מוזיאון ההעפלה וחיל הים על שם דוד הכהן בחיפה כסביבה חינוכית**. עבודת מחקר בהנחיית פרופ' תמר כתריאל, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

סילברמן-קלר, ד' (2002). קווים לפדגוגיה הלא-פורמלית: דימויי זמן ומקום. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 15, 15–36.

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Taylor, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator*, 45(3), 213–231.

Ash, D., & Wells, G. (in press). Dialogic inquiry in classrooms and museums: Actions, tools and talk. In N.C. Burbules, Z. Bekerman & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader*. USA: Peter Lang.

Bloom, J., & Powell, E.A. (1984.). *Museums for a new century: A report of the Commission on Museums for a new century*. Washington, D.C.: American Association of Museums.

Boud, D., & Garrick, J. (Eds.) (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.

Callanan, M.A., & Branswell, G. (in press). Parent-child conversations about science and literacy: Links between formal and informal learning. In N.C. Burbules, Z. Bekerman & D. Silberman-Keller

- (Eds.), *Learning in places: The informal education reader*. USA: Peter Lang.
- Carliner, S. (2001). Modeling information for three-dimensional space: Lessons learned from museum exhibit design. *Technical Communication*, 48(1), 66–81.
- Coffield, F. (Ed.) (2000). *The necessity of informal learning*. London: The Policy Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: What makes visitors want to learn? *Museums News*, 74(3), 59–61.
- Dabas, E. (1995). Redes, el lenguaje de los vinculos: Hacia la reconstruccion y el fortalecimiento de la Sociedad Civil. Buenos Aires: Editorial Paidos.
- Dale, M., & Bell, J. (1999) *Informal learning in the workplace*. London: Department for Education and Employment.
- Duesing, S. (in press). Culture matters: Informal science centers and cultural contexts. In N.C. Burbules, Z. Bekerman & D. Silbermann-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader*. USA: Peter Lang.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In F. Coffield (Ed.), *The necessity of informal learning* (pp. 12–32). London: The Policy Press.
- Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums: Visitors experience and the making of meaning*. New York: Altamira Press.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D.A. Wagner & H.W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 182–207). San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Hood, M.G., & Roberts, L.C. (1994). Neither too young nor too old: A comparison of visitor characteristics. *Curator*, 37(1), 36–45.
- Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. *ILVS Review*, 2(2), 213–237.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Litwak, J.M. (1992). Enhancing museum learning by facilitating the visitor social agenda. In D. Thompson, A. Benefield, H. Shettel & R. Williams (Eds.), *Visitor Studies 1992: Theory, research and practice* (Vol. 5, pp. 111–115). Jacksonville, AL: Visitor Studies Association.
- Livingstone, D.W. (in press). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In N.C. Burbules, Z. Bekerman & D.

- Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader*. USA: Peter Lang.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1991). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Maynard, A.E., & Greenfield, P. (in press). Cultural teaching and learning processes, effects and development of apprenticeship skills. In N.C. Burbules, Z. Bekerman & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader*. USA: Peter Lang.
- Noam, G. (2002). Afterschool education: A new ally for education reform. *Harvard Education Letter*, Research Online.
- Paris, S. (1998). Situated motivation and informal learning. *Journal of Museum Education*, 22(2–3), 22–26.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. New York: Cambridge University Press.
- Pérez Díaz, V. (1993). *La Primacía de la Sociedad Civil*. Editorial Alianza. Madrid. 1993.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203.
- Schauble, L., Leinhardt, G., & Martin, L. (1998). A framework for organizing a cumulative research agenda in informal learning contexts. *Journal of Museum Education*, 22(2–3), 3–8.
- Schugurensky, D.E. (in press). This is our school of citizenship: Informal learning in local democracy. In N.C. Burbules, Z. Bekerman & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader*. USA: Peter Lang.
- Silberman-Keller, D. (2003). Toward the characterization of non-formal pedagogy. Presentation at the AERA annual meeting, Chicago, USA, April 21–25.
- Thompson, J. (2002). *Bread and roses: Arts, culture and lifelong learning*. England and Wales: NIACE.
- Web Site: Informal Learning in Workplace LO16731, Center for Workplace Development of Education Development Center, in Newton, Massachusetts, <http://www.learning-org.com/98.01/0331.html>

תגובות

ליתר דיוק: המצב אינו מזהיר כל כך...

תגובה על המאמר "עובדי קידום נוער בישראל 2003 – הפרופיל האישי והמקצועי של העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך" מאת חיים להב ואילן שמש

נורית לוי

אני מוצאת לנכון להגיב על המאמר "עובדי קידום נוער בישראל 2003" שפורסם בגיליון מס' 18 של **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** (2003, עמ' 25-40). כמי שעוסקת זה 17 שנה בהוראה במסלול לטיפול וקידום נוער, המכשיר באופן רחב ומעמיק עובדי חינוך וטיפול ייעודיים לנוער במצוקה ובסיכון, איני יכולה, לצערי, להסכים עם הסיפוק וקורת הרוח של הכותבים העולים ממאמר זה. ניכר כי הכותבים מצויים היטב בתיאוריה ובפרקטיקה של התחום, ודווקא לכן אני מתפלאה על כך שהם שבעי רצון כל כך ממצבו. הכותבים מציינים כי יש אומנם מקום לשינוי ולשיפור בכמה היבטים, ארגוניים בעיקר, אך מוצאים כי חלה התקדמות מרשימה בתחומים שאותם בחרו לסקור – למשל, בפרופיל האישי והמקצועי של העובדים, לפחות של אלה המועסקים ביחידות שבפיקוח משרד החינוך.

אני מרשה לעצמי להצביע על נקודות אחדות שבהן המאמר מייפה לדעתי את המציאות, וכן על כמה נושאים שנויים במחלוקת, על כמה אי-דיוקים עובדתיים ועל פרשנות מוגבלת או חד-ממדית ביחס לנתונים שהכותבים מבססים עליהם את טיעוניהם.

עובדה ראשונה הנזקקת להבהרה ולדיוק נוגעת בייפוי הכוח המקצועי של עובדי קידום נוער. טוען המאמר: "מערכת החינוך מממשת את ייפוי הכוח החברתי והחוקי שלה בהענקת אוטונומיה וסמכות מקצועית מוכרת לתחום קידום נוער בכל הנוגע למתן שירותי השכלה וחינוך לבני נוער אשר אינם מוצאים את מקומם במסגרת מערכת החינוך הפורמלית" (ע' 27).

האומנם? שתי שאלות רציניות מתעוררות לנוכח משפט זה: האחת היא בדבר אותה "אוטונומיה וסמכות מקצועית מוכרת" – במה הן באות לידי ביטוי? המלצות של ועדות ציבוריות ממלכתיות ומקצועיות הינן המלצות בלבד; הן משקפות את המצב ה**רצי**, ואסור לבלבל בינן לבין המצב ה**מצוי**. הצהרת כוונות הינה דרך לסמן את הכיוון שאליו שואפים להגיע, אך ניסיון לטעון כי בכך הושגה המטרה אינו אלא זריית חול בעיניים.

המציאות היא שתחום עיסוק זה לא הגיע עד היום להגדרה אוטונומית מקצועית ברורה, ולא התפתח לכלל דיסציפלינה או מקצוע. (בהקשר זה יש לברך על יוזמתם של כמה עובדים ותיקים, הטורחים כבר חודשים רבים על ניסיון לנסח קוד אתי – תהליך שמסמן אולי את תחילתו של תהליך בכיוון הנכון.) קיים אומנם ממסד ומנגנון ארגוני, קיימות מחלקות, מפקחים, עובדים ושירותים; אך אין ארגון מקצועי, ואין חוק המסדיר את ההרשאה לעיסוק. על כך תעיד העובדה שתחום קידום נוער כפוף בכל רשות מקומית למחלקה שונה, בהתאם למדיניות המקומית (במקרה הטוב) או להסדרים פוליטיים (במקרה הפחות טוב).

אל לקורא לבלבל מצב זה עם "גמישות" והתאמה לצורכי המקום: מאבקי כוח ויוקרה, הבנות קואליציוניות וגם מסורת מימים עברו – אלה הגורמים המעצבים את מעמדן וצביוןן של המחלקות לקידום נוער ברשויות המקומיות, אלה הגורמים הקובעים אם ייווצר שיתוף פעולה עם מחלקות רלוונטיות אחרות ברשות (חינוך, רווחה, קצין ביקור סדיר, צעירים, 18+) או יתקיים נתק ביניהן, אלה הגורמים המכתיבים את תוכנו של ייפוי הכוח ואת גבולות האוטונומיה בהתאם לתפיסה המקומית.

הסממן הפורמלי היחיד שניתן להתייחס אליו בהקשר זה של "הכרה מקצועית" הוא התעודה של עובד טיפולי-חינוכי המוענקת זה כמה שנים לבוגרי המסלול בבית ברל. מלכתחילה הייתה הכוונה להקנות לבוגרים תעודה מקבילה לתעודת הוראה, כזו שתזכה אותם גם בתמורה כספית מקבילה ובכפל תואר, אולם בגלל התנגדויות והתנגחויות למיניהן נשחק לחלוטין מעמדה של תעודה זו. היא עדיין מוענקת, אך משמעותה נתונה לפרשנויות ולמיטב השיפוט של כל רשות מקומית שלפניה היא מוצגת.

שאלה שנייה העולה מאותו משפט נוגעת בתוכנו של ייפוי הכוח, וכאן שביעות הרצון שהכותבים מגלים תמוהה שבעתיים. שכן האוטונומיה והסמכות המקצועית המוכרת שאנשי קידום נוער נהנים מהן מצטמצמות לתחומים הנוגעים בשילוב מחדש של בני נוער בבתי ספר, במתן חלופות השכלתיות ומקצועיות באמצעות תוכנית היל"ה, ובפיתוח העצמה ומסוגלות אישית וחברתית באמצעות תוכניות חינוכיות-חברתיות. פעילויות אלה, אף שהן מהפיתוחים המוצלחים שקידום נוער מציע כיום, אינן תמצית עבודתו של "עובד קידום נוער", אלא משקפות במדויק את התחום שבו אפשרו לו – אנשי הדיסציפלינות האחרות והממסד – לפעול.

אכן, בפועל העובדים נדרשים להתייחס במידה לא פחותה גם לבעיות קשות כגון "מניעת שימוש בסמים ואלכוהול, מניעת אלימות ועבריינות, הכנה לשירות משמעותי ולשירות לאומי, הכנה לחיים ולעבודה... פיתוח מיומנויות חברתיות ומקצועיות בתחומי עניין ופיתוח מצוינות אישית", כי אלה ואחרות הן הבעיות החמורות והשכיחות המתגלות בקרב אוכלוסיית בני הנוער.

בהעדר הכשרה מתאימה של רבים מעובדי קידום נוער (על פי לוח 4, רק ל-65% מהם יש הכשרה מעשית בעבודה טיפולית, שכן בוגרי המסלול לקידום נוער ובוגרי עבודה סוציאלית מהווים יחדיו רק 35% מכלל העובדים), ניתן אולי להבין את העובדה

שלמרות ההשקעה האדירה של משאבים, רצון טוב ומחויבות, אנו עדים כיום לשדה שהמענים המוצעים בו אינם מצליחים לענות על צרכיו. ידוע כי משרד החינוך ער לכך ומשקיע בימי עיון, בקורסים, בסדנות ובהכשרה ממוקדת של עובדי היחידות, אך דווקא לנוכח מצוקת התקציבים, קשה לראות את ההיגיון בהשקעה זו כאשר בשדה מצויים אנשי מקצוע שכבר הוכשרו באופן ספציפי למשימות אלה. המאמר אינו נוגע בסוגיה בעייתית זו.

בעניין זה אי-אפשר לא להצביע על המגמה התמוהה המסתתרת מאחורי "האידיאולוגיה האקלקטית" שבאה לידי ביטוי בדרך איושן של המחלקות לקידום נוער ברחבי הארץ: יש היגיון רב בהעסקתם של עובדים מדיסציפלינות מגוונות הנושקות זו לזו ותורמות היבטים ייחודיים לכל התמודדות. עם זה, כאשר מדובר בהתמקצעות, קשה לראות את ההיגיון בהעסקתם של 13% בלבד שתחום התמחותם הבלעדי הוא קידום נוער. הדבר דומה למחלקת ילדים שמעסיקה מומחים מתחומי רפואה שונים: אורתופדים, נירולוגים, קרדיולוגים, ורק 13% רופאי ילדים...

מכאן לכמה נושאים מהותיים נוספים המשקפים מציאות אחרת מזו העולה מן המאמר:

1. אין במאמר התייחסות למשמעותה של החלוקה ההיסטורית בין משרד העבודה והרווחה לבין משרד החינוך. בזמנו התנהל מאבק בין המשרדים על טריטוריות, סמכויות ותקציבים, אשר הוכרע בסופו של דבר בהחלטה לפלח את אוכלוסיית הפונים לשירותי קידום נוער על פי מפתחות שונים ולפזר את האחריות בין שני המשרדים. אחת התוצאות המוזרות ביותר הייתה החלוקה המגדרית שלפיה "נערות במצוקה" נשארו עד היום כ"פיקדון" של משרד הרווחה, בעוד נערים מטופלים חלקם במשרד זה וחלקם במשרד החינוך. משמעותה של החלטה זו נוגעת לא רק באוכלוסיית הפונים, אלא גם בדיסציפלינה המופקדת על הטיפול: במשרד הרווחה שומרים בקפידה רבה על האינטרסים של העובדים הסוציאליים, מה שמונע את אנשי הדיסציפלינות האחרות מלעסוק בטיפול בנערות. לפיכך העובדה ש-68% מהעובדים ציינו כי **חשוב** שעבודת קידום נוער תענה על הצרכים הייחודיים של נערות" (ע' 25, ההדגשה שלי – נ' לוי) משקפת את הגיונם הבריא של רוב העובדים (אם כי לא של כולם!), אך לא את היקף ההתערבות במגדר הנשי בפועל, שהינו קטן בהרבה לפי דיווחם של כותבי המאמר עצמם.

2. המאמר מתהדר ב"כניסתם של ארגונים וולונטריים ופרטיים לפעילות חברתית-קהילתית" (ע' 37). תרומתם של ארגונים אלה, עם שהיא מבורכת מבחינת המעורבות של אנשים טובים באמצע הדרך ומבחינת המשאבים העשירים והמגוונים שהם יכולים להציע, מצביעה על העובדה המדאיגה שהמערכת הממסדית אינה מצליחה לתת מענה שלם לבעיותיהם של בני הנוער. יתרה מזו, גישתם של ארגונים וולונטריים אלה אינה בהכרח חינוכית-טיפולית; או בלשון המאמר – אלה "מגזרים אחרים בעלי שפה שונה ומנטליות שונה", שעבודת קידום נוער אינה תחום התמחותם. למעשה, מעורבותם מבוססת יותר על אינטרסים עסקיים. (כדאי לדעת שבכל מכרז בחוץ לארץ קיימים סעיפים המבררים את

מידת מעורבותה החברתית של החברה, כגון: "באיזה תחום התנדבותי החברה מעורבת?" "כמה מבין אנשי החברה מעורבים בפעילויות התנדבותיות מאורגנות?" סעיפים אלה משמשים אמות מידה להערכת איכות התרבות הארגונית של החברה, ולכן יותר ויותר חברות נכנסות לשותפויות בין-ארגוניות.

מכאן שיש להתייחס אל השותפויות הללו בזהירות המתבקשת, ולקרוא את המפה נכון: ארגונים וולונטריים מופיעים בכל מקום שקיים בו ריק, חסך, שהיה אמור להיות מטופל על ידי השירותים הממסדיים. בהיותם "בעלי המאה", הם נהפכים בקלות גם ל"בעלי הדעה", אף שלא תמיד השיקולים המניעים את פעילותם תואמים את הגישה החינוכית-הטיפולית. ייתכן שממסד יעיל ומקצועי יותר היה מסוגל לתת מענים "שלמים" יותר.

3. באשר לממצאים בלוח 5: אם העיקרון המרכזי במודל הייחודי שפיתח השירות לצורך עבודה עם אוכלוסיות בסיכון מתרבויות שונות הוא "שהעובד לקידום נוער יגיע מאותה תרבות ושפה כמו בני הנוער שבטיפולו", כיצד מוסברת העובדה שרק 2% מעובדי קידום הנוער הם אתיופים, למרות מספרם ההולך וגדל של בניס ובנות יוצאי אתיופיה הנמצאים בסיכון? אלה בני נוער שאינם מוצאים את מקומם בבית, במשפחה, בגבולות הקהילה ואף במסגרות החוץ-ביתיות שאליהן הופנו. הם נפגעים לאחר שלא זכו באותן מסגרות בטיפול הולם או במענה לצורכיהם. ייתכן מאוד שעובד קידום נוער אתיופי **מקצועי** היה עשוי לעצור את שרשרת הכשלונות המתסכלת בזכות יכולתו להבין את שורשם של הקשיים. יש כיום בשדה לא מעט אנשי מקצוע מתאימים מקרב בני העדה. כ-8 מבני העדה האתיופית סיימו במהלך השנים האחרונות את לימודיהם במסלול לטיפול וקידום נוער במכללת בית ברל, לאחר שלמדו שם קודם לכן בתוכנית להכשרת מגשרים חינוכיים-תרבותיים. גם לבתי הספר לעבודה סוציאלית בבאר שבע, בבר-אילן ובירושלים יש בוגרים אתיופיים שהיו יכולים להיקלט בשורות היחידות לקידום נוער – איפה הם?

גם לוח 7 ניתן לקריאה אחרת מזו המוצעת במאמר: ראשית, המאמר מתייחס באותה מידה גם להנחיה וגם להכשרה. שתי המתודות מיועדות אומנם להשבת תפקודו של העובד, אך הן אינן יכולות להחליף זו את זו או לבוא האחת על חשבון האחרת. הצגתן באותו לוח מעוררת דאגה.

שנית, איזו הנחיה, אם בכלל, מקבלים 31% הנותרים שאינם זוכים בהנחיה פרטנית? מאחר שלא מוזכרת חלופה אחרת, מתגנב החשש שמא אין להם הנחיה כלל. השאלה מתבקשת לנוכח העובדה שבפגישותיי עם עובדים בפריפריה עולה לעיתים קרובות מדי התלונה על העדר הדרכה. לא זאת אף זאת: בנתון זה דווקא חלה התקדמות זניחה ביותר (3% בלבד) למן שנת 1982! אם הכותבים סבורים כי להנחיה פרטנית יש תרומה משמעותית לתפקוד המקצועי, כיצד ייתכן שהם מתעלמים מעובדה זו וממהירים להשתבח בנתון הבא?

לסיכום: אין ספק כי העיסוק בקידום נוער אינו קופא על שמריו וכי חלו בו התפתחויות. הצרכים הייחודיים של המדינה הרב-בעייתית תובעים מענים

מערכתיים אך ממוקדים, לא פורמליים אך מובנים, בין-תחומיים אך מקצועניים. כותבים הסוקרים את ההתפתחות ואת המצב נכון להיום אינם יכולים להרשות לעצמם רק להתבשם ממה שהם רואים כהתפתחות, ולהסתפק ברפרוף קל ובלתי-מחייב על פני הבעיות המהותיות הרבות מבלי לנסות להתמודד עימן כלל.

לבסוף, מאחר שתגובה זו מתפרסמת בשלהי פעילותה של ועדת דברת, איני יכולה להימנע מהערה נוספת, שיש לה קשר ישיר למגמת הטשטוש של חומרת המצב אשר מאפיינת לדעתי את המאמר. הדו-ערכיות המאפיינת את עמדתם של המופקדים על תחום קידום נוער במשרד החינוך כלפי סוג ההכשרה הראויה לעובדי קידום נוער באה בימים אלה לידי ביטוי באופן גלוי ומוצהר בדרך התנהלותם סביב המלצותיה של ועדת דברת: הוועדה, שמטרת הקמתה הייתה כזכור ניתוח גורמי הכישלון של מערכת החינוך, התפנתה לדון בנושא ההכשרה של עובדי חינוך רק בשלב מאוחר של עבודתה. מכיוון שחברי הוועדה אינם אנשי חינוך, ובוודאי לא אנשי טיפול, האחריות להבאת עניינם של בני נוער במצוקה אל סדר היום של הוועדה חלה על הגורמים המקצועיים המופקדים על הנושא במשרד החינוך, קרי, ראשי תחום קידום נוער. אין ספק שהיה חשוב לפרוש לפני חברי הוועדה את היריעה הרחבה, ולעורר את מודעותם לתופעות גואות של נשירה, עזובה משפחתית-חברתית-מינית, אלימות בתוך המשפחה ובמסגרות החברתיות, ניכור, סטייה ועבריינות, וכן להיקפץ של הבעיות ולהשלכותיהן החברתיות-הכלכליות-המורליות לטווח הארוך. ראשי תחום קידום נוער היו חייבים לתאר את המערך המקצועי שמופקד על הטיפול באוכלוסייה זו, ואת מדיניות המניעה וחלוקת האחריות בין הגורמים האחראים. הם היו חייבים להסביר את משמעותן של תופעות המצוקה כאיתותי אזהרה, לעמוד על סיבותיהן המערכתיות ולסקור את שיטות ההתערבות הננקטות ואת אלה שהיה ניתן לנקוט בנסיבות אחרות (של משאבים, כוח אדם מיומן ויפוי כוח מקצועי לעשות כן).

משלא ננקטה יוזמה ברורה להעלאת נושאים אלה בוועדה, הם נדחקו לשולי הפרק האחרון בדיוניה של תת-ועדה העוסקת בתוכניות הכשרה להוראה, וספק אם ההזדמנות שנוצרה נוצלה כראוי, שכן הכשרתם של עובדי קידום נוער נידונה כחלק ממערכת ההכשרה של אנשי החינוך, ולא באופן ייחודי.

הייתי מצפה שבדיון זה תודגש אחת ולתמיד השונות שבין הכשרה להוראה (למורים ואנשי חינוך פורמלי) לבין הכשרת עובדים טיפוליים-חינוכיים לעבודה עם נוער במצוקה, ושזו תהיה ההזדמנות לעורר את המודעות לצורך בהגדרה של דיסציפלינה ייחודית שיש לה גופי ידע ייחודיים, שיטות אימון ייחודיות והתנסות מודרכת ששונה מזו הנהוגה בהכשרת מורים. היה חשוב להדגיש לפני הוועדה כי עובדי טיפול וקידום נוער כשם כן הם – קרי, שחלק מתפקידם, חלק שהולך וגדל, הוא הטיפול במצוקות – וכי הם ראויים להכרה ייחודית במעמד המקצועי בשדה מקצועות הסיוע.

סקירת ספרים



”ללמוד ולבנות אומה” –

חינוך מבוגרים ביובל הראשון של מדינת ישראל:

מבט ביקורתי

בתי ספר בניהול עצמי:

מבט בין-לאומי

”ללמוד ולבנות אומה” – חינוך מבוגרים ביובל הראשון של מדינת ישראל: מבט ביקורתי

עורך: איתן ישראלי (2000)
הוצאת ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל

רבקה לזובסקי

ספר זה יצא לאור לציון היובל הראשון של חינוך מבוגרים בישראל, והוא כולל שבעה עשר מאמרים המחולקים לחמישה מדורים. חוברו בו יחדיו דבריהם של מיטב אנשי המקצוע בישראל מתחומים שונים בחינוך מבוגרים, איש איש ותרומתו, כך שהתוצר הסופי כולל מגוון של חומרים השופכים אור על המפעל לחינוך מבוגרים בישראל.

המטרה המוצהרת של הספר היא לבחון בעין ביקורתית את החשיבה והעשייה בתחום, במבט אל העתיד ואל הכיוונים החדשים עם תחילתו של המילניום החדש. אין הספר מתיימר להקיף את כל תחומי העשייה בחינוך מבוגרים בישראל, ואכן מגזרים אחדים שמתקיים בהם חינוך מבוגרים אינם מיוצגים בספר. עם זה, אין הדבר מפחית מערכו של הספר, אשר נועד לפרוץ דרך ולפתוח פתח לספרים נוספים בסדרה. אף אם התמונה המתקבלת אינה מלאה, עולה מהספר פסיפס מעניין וחשוב אשר מעשיר את הספרות הכתובה הלא-רבה בתחום בישראל, ומספר את הסיפור שטרם סופר על חינוך מבוגרים במדינת ישראל בחמישים שנותיה הראשונות.

בניתוח מפורט יותר ניתן לציין את תרומתו של הספר בשני מישורים עיקריים:

א. המישור ה**תיעודי-ההיסטורי**, אשר מכונן אל העבר ומשתרע עד ימינו;

ב. המישור ה**הערכתי-הביקורתי**, הבודק את העבר וההווה, עם הפנים אל העתיד.

במישור ה**תיעודי-ההיסטורי**, הספר משקף היבטים שונים של המאמץ הלאומי הכולל הגלום במפעל החינוך למבוגרים בישראל, שמטרתו לבנות עם, אומה ומדינה. חינוך מבוגרים מחובר לרוב לשינוי חברתי, לפעולה חברתית, לתנועות חברתיות, לפיתוח קהילתי, ולחינוך לחיים ולא רק למחיה, מתוך רצון ליצור עולם טוב יותר וצודק יותר.

באופן ספציפי לגבי ישראל, הספר בא לספר, כדברי העורך, "כיצד במאות מקומות ובאלפי תכניות ועם מאות ישראלים, עולים וותיקים, חתרו אל היעדים אלפי מורים ומתנדבים, מהם שהתמידו שנים הרבה ומהם שעשו זאת שנים אחדות. הסיפור צריך להראות, כיצד נבנתה מדינת ישראל לא רק מלימוד תורה-לשמה, כמסורת היהודית, אלא גם מרכישת מיומנויות-חיים ומבנייה נמשכת של מסגרות לימוד והזדמנויות למידה לכל קהל אפשרי ובכל מקום" (ע' 10).

במישור **ההערכתי-הביקורתי** הספר בוחן בעיניים ביקורתיות את המטרות והיעדים של מפעל החינוך למבוגרים בישראל, את התשומות (תקציבים, כוח אדם, משתתפים וכיוצא בהם), את העשייה עצמה, ואת התוצרים והתפוקות שהושגו או לא הושגו בראי המטרות שנקבעו לעשייה. במילים אחרות, הספר מנסה להעריך כיצד ומדוע נבחרו המטרות, מה היו המשאבים שעמדו לרשות העוסקים במלאכה, מי עשה מה ומדוע ואם עמד בהצלחה במשימות, מה נעשה ומה לא נעשה, ומה צריך להיעשות בשנים הקרובות.

וביתר פירוט:

מדור א של הספר עוסק בנושא "ההקשר".

הוא פותח בפתח דבר של ישראל גורליניק ז"ל, אשר שימש שנים רבות יושב ראש ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל. בדבריו הוא שם דגש בערכים הנצחיים שיש לשוב ולהטמיעם ולהעמיק בהם בחינוך מבוגרים: ערכים של בניית חברה פלורליסטית, חינוך לחברה דמוקרטית שיש בה שוויון מלא לאזרחיה, חינוך לתרבות הדיבור, חינוך לסובלנות ולהבנת השונות בין עמים שונים ובין מגזרים שונים, וחינוך לשמירת כבוד האדם וחירותו.

מאמרו של ד"ר איתן ישראלי במדור זה פורש בחלקו הראשון את ההנחות התיאורטיות העומדות בתשתית המפעל לחינוך מבוגרים, ובחלקו השני הוא מציע מודל תיאורטי מושגי של הערכה ביקורתית המבוסס על הגישה האיכותנית. הוא מציג את הקטגוריות העיקריות של המודל, מפרט את המרכיבים של כל קטגוריה, ואף מדגים את השימוש במודל על ידי הערכת התוכנית המופיעה במאמרו של ד"ר מאיר פרץ בספר. הצגת המודל נועדה לשמש קו מנחה למחברים השונים בספר לצורך הערכת החומר שהובא במאמריהם. אומנם רק חלק מן המחברים עשו בו שימוש, וגם אלה הסתפקו בשימוש חלקי בלבד, אולם נראה שהמודל עשוי בהחלט לשמש דגם ומסגרת לנסיונות דומים בעתיד, ומומלץ לעשות זאת.

מדור ב מוקדש לנושא "עברית ותרבות", והוא כולל חמישה מאמרים.

מאמרה של ליאורה ליאופרט מגלגל את סיפורה של הנחלת הלשון העברית בישראל כ"סיפור הצלחה", כ"נס תחיית השפה העברית", כ"חלום שהתגשם". היא מתארת את העקרונות של הנחלת הלשון כפי שהתגבשו במדינת ישראל בחמישים שנותיה הראשונות, ואת תפקידו של המורה באולפן כמי שמילא שליחות לא רק בהנחלת הלשון, אלא גם בקליטת העולים החדשים, בפתיחת ביתו וליבו לפניהם, ובעיצוב תפיסתם הבסיסית כאזרחי המדינה וכצרכני תרבותה.

המאמר השני במדור, מאת חנה פולני, עוסק בהיערכות המיוחדת להנחלת הלשון לעולים מבוגרים מאתיופיה בתקופת "מבצע משה". פולני מתארת את הבעיות והתחומים הייחודיים שאליהם נאלצו הגורמים המקצועיים לתת את הדעת, וכיצד ניסו הללו ליצור מערכת לימודים אינטגרטיבית המשלבת לשון, השכלה, ישראליות ויהדות במסגרת הפרויקט להשכלה ולהכשרה מקצועית לצעירים מאתיופיה.

מאמרו של ד"ר מאיר פרץ בוחן בראייה ביקורתית נסיונות התמודדות עם קליטה לשונית ותרבותית של עולים מבוגרים מאתיופיה, בתוך האולפן ומחוץ לו. הוא מציג את החשיבה הפדגוגית שליוותה את העשייה הזו, ואשר משמשת מסד לתפיסה החדשה המאפיינת כיום את תוכניות הלימודים.

במאמר הרביעי במדור קורא ד"ר שלמה קודש להבחין בין "לשון עברית לצורכי תקשורת", שבה הושם הדגש ביובל הראשון של המדינה, לבין יצירתה של "לשון קודש קלסית", שתישען על מקורות התרבות הקלסיים של היהדות מבלי לוותר על התוספות שהעניקה הספרות העברית המודרנית ללשונו. זאת, מתוך מטרה לחזק את הקשר העברי בין התפוצות לבין עצמן, ובינן לבין העם השוכן בישראל.

המאמר האחרון במדור זה, פרי עטו של אפרים לפיד, מצייר בפרוטרוט את הניסיון שנעשה באולפן עקיבא לחנך לרב-תרבותיות באמצעות הוראת הלשון העברית ותרבותה לבני עמים שונים.

עניינו של **מדור ג**, על ארבעת מאמריו, הוא "**השכלה**".

ד"ר אורה גרבלסקי עוסקת במאמרה בהשכלת עם כאמצעי לסגירת פערים בחברה, ומביאה סקירה היסטורית מקיפה בנושא. היא סוקרת מה שנעשה ומה שלא נעשה, ומציינת פעולות ראויות לשבח בתחום השכלת יסוד למבוגרים שנעשו ונעשות על ידי גורמים כגון צה"ל, האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך (פרויקט תהיל"ה, למשל) ואחרים. המלצתה הגורפת היא לחוקק חוק לחינוך מבוגרים, ולבנות מערכת חינוך למבוגרים שתהיה מקבילה למערכת החינוך הפורמלי.

במאמר השני במדור דנה ד"ר רחל טוקטלי ביסודיות ובהרחבה בסוגיות הנוגעות בקביעת מדיניות לגבי השכלה למבוגרים בישראל. היא מחלקת את הדיון לשני פרקים לאורך המאה העשרים: (א) היישוב החדש – העליות הראשונות עד הקמת המדינה; (ב) חמישים שנות המדינה. היא מסכמת את מאמרה בהפניית המבט אל הצפוי בעתיד לנוכח תולדות העבר והמציאות בחברה הישראלית.

מבט פמיניסטי מובא במאמרה של ד"ר רינה שחר, המתמקדת בחינוך מבוגרים והשכלת נשים. היא מציינת את האנאלפביתיות שרווחה בשיעורים גבוהים בקרב הנשים בשנים הראשונות של המדינה, ואף מאוחר יותר, ומדגישה את תרומתן של ארגוני הנשים לחיסול הבערות. היא מתייחסת ללמידה לאורך החיים כאל אמצעי להעצמת נשים וכאל מנוף לקידום ולהתפתחות, וקוראת להציג תוכניות למידה לאורך החיים שמתחשבות בגורם המגדר ואשר מבוססות על נקודת מבט דמוקרטית ושוויונית ביחס לנשים וגברים כאחד.

מאמרו של הרב יוחנן פריד חותם מדור זה. המאמר עוסק בלומדי התורה ואוהביה כתופעה ייחודית בקרב לומדים מבוגרים. הוא מתאר את השפל ששרר בתחום זה עם קום המדינה ולאחר השואה, ואת התנופה וקו העלייה של המוסדות ללימוד תורה בימינו, מבחינת כמותם, איכותם וגיוונם. בסוף המאמר הוא מציע רשימה של עשרה נושאים למחקר שיטתי בתחום של לומדי תורה מבוגרים בישראל, מתוך תקווה שמחקר כזה יתייחס לא רק לנתונים עכשוויים, אלא גם יתווה דרך לעתיד.

מדור ד, המכיל חמישה מאמרים, מוקדש לנושא "תכניות".

ד"ר יעקב הכט כותב על הצורך בהדרכה תעסוקתית במילניום השלישי, לנוכח השינויים החברתיים והטכנולוגיים הרבים והתכופים. הוא מתייחס להדרכה כאל מרכיב מהותי ומתמשך בחייו של כל עובד מבוגר, כאל מחסום מפני כיליון של כל ארגון תעסוקתי וכאל תחליף למגוון של מסגרות הכשרה פורמליות או לא-פורמליות.

נושא מאמרה של רינה כהן הוא הנחיה של הורים ומשפחה. כהן רואה בהנחיה זו כלי מקצועי רב-תכליתי לשיפור איכות החיים של הפרט, המשפחה והקהילה. המאמר כולל הגדרות, משימות ומטרות, תפיסות ויסודות, שדות ופעולות, קורטוב של היסטוריה, בחינה והערכה של העשייה, ולבסוף גם חזון ומשימות עם הפנים אל העתיד.

פרופ' דב גולדברגר כותב על מרכזים ומנהלים קהילתיים בישראל כמנוף לחינוך מבוגרים. הוא מתאר את ייסודם, מטרתם והתפתחותם, וכן את מעורבותה של החברה למתנ"סים בייזומם ובעידודם של פרויקטים לאומיים למבוגרים, ומציג תיאור מפורט של פרויקטים שונים. המאמר עוסק גם בתפעולו של מרכז קהילתי, בעקרונותיו וביעדיו, בגישה הקהילתית ובמעורבות התושבים, בעבודת הצוות ובשיתוף הפעולה עם הצוותים של בתי הספר בקהילה. בסוף המאמר יש התייחסות למנהל הקהילתי על היבטיו השונים ולזיקתו לחינוך מבוגרים.

ד"ר פאול קירמאיר מקדיש את מאמרו לקתדרות ואוניברסיטות עממיות. הוא מגדיר אותן כ"מוסדות לימוד להשכלה והעשרה המיועדים ללומדים מבוגרים בשעות הפנאי". בהמשך הוא מתאר בהרחבה את התפתחותן ומאפייניהן, ומעלה דילמות אחדות הנובעות מהתפתחותן של הקתדרות, כגון: הדילמה סביב השם "קתדרה עממית"; הדילמה הקשורה לגיבוש אופי ייחודי לקתדרות בישראל; הדילמה הנוגעת בתפקיד הקתדרה – מסירת ידע כללי בלבד או גם כלי ביטוי של הקהילה; והדילמה הפדגוגית, שעניינה שיטות ההוראה בקתדרות. בסוף המאמר מובאות גם הצעות ביצועיות להתמודדות עם הדילמות ולקידומן של הקתדרות העממיות.

מאמרה של ד"ר רחל טוקטלי במדור זה מתמקד בלימודים ב"גיל הזהב". היא סוקרת באופן מקיף את הנושא, תחילה מזווית היסטורית ולאחר מכן תוך התייחסות למאפיינים, לצרכים, למניעים, למטרות, לחסמים וליכולות של קבוצת גיל זו בהקשר של לימודים. בהמשך המאמר המחברת מביאה סקירת ספרות עדכנית בנושא של לימודים בתקופת הבגרות המאוחרת, ומונה תוכניות לימודים

לגיל השלישי בישראל, רשימה חלקית של ארגונים ומוסדות העובדים עם קשישים בישראל וכן פרסומים בנושא הזקנה בישראל. בסיום המאמר מועלות הצעות לשינוי גישה כלפי זקנים ולמידה בהתאם להגדרת האו"ם את המושג "הזקנה החדשה" כ"מעורבות בחיים חברתיים, בענייני מדינה וקהילה". המחברת ממליצה להפוך את הלמידה בגיל הזקנה "ממתנת חסד שהוענקה בעבר ליחיד סגולה לנחלת רבים".

ד"ר צבי צמרת מציג במאמרו את המוסד "יד בן-צבי" כדוגמה לחינוך מבוגרים לידיעת ארץ ישראל. המחבר מתאר את שלבי התפתחותו של המוסד, החל בהקמתו כמוסד חינוכי-ציוני, המשך בתפקודו כמוסד מעצב חברה ומדינה, וכלה בהגדרתו כיום כמוסד שעיקרו העשרה מחקרית ומדעית וכמוסד פתוח להשכלת מבוגרים.

מדור ה – המדור האחרון – כולל שני מאמרים, וכותרתו "שיקולי דעת".

ד"ר הרצל פישמן דן במאמרו "מדינה מול מולדת" ביחסי ישראל והתפוצות, ובכמה תחומי חיים יהודיים בתפוצות שאמורים לעורר גם בקרבנו, העם החי בציון, אתגרים לעיצוב דמותנו הלאומית.

המאמר האחרון במדור, החותם את הספר כולו, הוא מאמרו הפילוסופי, רחב-ההיקף והמעמיק של פרופ' צבי לם, אשר עוסק בצידוקו של החינוך למבוגרים ומצביע על הצורך בפיתוח אסטרטגיות המיועדות להניע את המבוגר ללמוד.

מן הראוי לציין שאומנם נערכו ונערכים מחקרי הערכה על מפעלי חינוך מבוגרים במקומות שונים בעולם, אך טרם נעשה ניסיון להעריך מפעל כולל במדינה שלמה, ומבחינה זו הספר משקף מאמץ שאין לו אח ורע, לעת עתה, במדינות אחרות. אי לכך חשיבותו של ספר ראשון זה הינה גדולה, וכך גם תרומתו לאנשי המקצוע בתחום, כמו גם לכל המעוניין בשינוי חברתי הניתן להשגה באמצעות חינוך מבוגרים על כל היבטיו, ולכל המתעניין בלמידה ככוח החיים.

לסיום, כמה מילים אישיות: מלאכת סקירת הספר הייתה לגביי משימה מעשירה ומהנה ביותר. נהנית והשכלתי ממגוון הנושאים בתחומים השונים, ומקריאה מעמיקה של המאמרים המרתקים, שחשפו לפניי מסכת שלמה של חשיבה רבה ומעמיקה ושל עשייה ענפה ומסורה של אנשים כה רבים. חשתי גאוה כישראלית על המפעל לחינוך מבוגרים ועל תרומתו הייחודית לעם ולמדינה. התוודעתי להתפתחותו של התחום, שנמצא בתהליך התמקצעות, ואשר עצם תיעודו והערכתו הביקורתית מהווים חלק מתהליך זה. כאשת חינוך וכמחנכת מבוגרים זה שנים רבות, למדתי והשכלתי רבות מהמאמרים שבספר, הן ברמה התיאורטית והן ברמה המעשית.

ברכת ישר כוח להתאגדות לחינוך מבוגרים, לאגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך, לעורך הספר ולכל המחברים על היוזמה ועל התוצאה. אני מקווה שספרים נוספים יתווספו בעתיד הלא-רחוק ל"ספינת דגל" זו.

בתי ספר בניהול עצמי: מבט בין-לאומי

עורכים: עמי וולנסקי ויצחק פרידמן (2003)
ירושלים: משרד החינוך

דן גבתון

ספרם של העורכים ד"ר עמי וולנסקי, מבכירי משרד החינוך לשעבר ומרצה באוניברסיטת תל אביב, ופרופ' יצחק פרידמן, ראש מכון סאלד לחקר החינוך ואיש האוניברסיטה העברית בירושלים, פורש לפני הקורא תמונת מצב של אחת התופעות המשמעותיות והמרתקות במדיניות החינוך בישראל ובעולם: ניהול עצמי של בתי ספר.

התופעה החלה באמצע שנות השמונים במדינות דוברות אנגלית, והיא נבעה משני כוחות חברתיים ופוליטיים: המעבר מחברה מודרנית לפוסטמודרנית; ותהליכים כלכליים גלובליים שהכניסו למערכות החינוך תפיסות ניהוליות מעולם העסקים ומכלכלת השוק החופשי.

הספר יצא לאור במקביל בעברית ובאנגלית, ואכן, ייחודו של הספר נעוץ בראש ובראשונה בכך שהוא מרכז נקודות מבט מקיפות על ניהול עצמי בישראל בצד נקודות מבט ממדינות אחרות.

הספר כולל שלושה שערים. השער הראשון, שכותרתו "תיאוריה", נפתח בפרק מאת פרופ' יין צ'ינג צ'אנג מהונג-קונג – מומחה בארגון וניהול של מוסדות חינוך. צ'אנג עוסק רבות בחקר עבודתם של מנהלים ומנהיגים חינוכיים בהקשרים של כלכלת שוק וגלובליזציה, ובמאמרו הוא קושר בין מנהיגות חינוכית לבין תהליכים אלה, תוך התמקדות מיוחדת בשימוש בטכנולוגיה.

פרופ' יצחק פרידמן – מן המובילים את חקר מנהל החינוך בישראל ומי שתרם עשרות מחקרים, בישראל ומחוץ לה, בתחום של מנהיגות ואפקטיביות במנהל – טובע במאמרו את המונח "אינטליגנציה ארגונית", אשר לובשת בבית הספר חמש צורות: רפלקטיבית, אסטרטגית, קולגיאלית, ערכית והקשרית. כל צורות האינטליגנציה הללו דרושות, ברמות שונות, על מנת לאפשר למנהיג החינוכי, מנהל בית הספר, לממש את האוטונומיה שלו בעידן של ניהול עצמי. הפרק מצטרף לספרות החדשה המתעניינת בקשר שבין המנהל לבין הארגון, ואשר רואה בארגון הבית-ספרי אורגניזם חי, שאיבריו השונים עומדים ברשות עצמם אך נדרשים גם לתפקד בהרמוניה, תחת שרביטו של המנהל, לשם השגת מטרותיו המורכבות של בית הספר האוטונומי.

פרופ' בריאן קולדוול, דקן הפקולטה לחינוך באוניברסיטת מלבורן, היה מחלוצי המחשבה והמחקר על ניהול עצמי בעולם המערבי בשנות השמונים. ספרו *The Self Managing School*, שאותו כתב יחד עם ג'ים ספינקס, נהפך זה כבר לקלסיקה בתחום. במאמרו הוא קושר בין ניהול עצמי לבין מדיניות חינוך וביזור ממשלתית, ומנסה להוכיח את יתרונותיה בשיפור הישגי התלמידים. אף שממצאים אלה נתונים במרכזו של ויכוח קשה בין מומחים בחינוך, אין ויכוח בנוגע לתרומתו של קולדוול לבניית גוף הידע לגבי בתי ספר בניהול עצמי.

את השער השני בספר, שכותרתו "מנהיגות", פותח פרופ' ויויאן ויליאמס מאוקספורד, מוותיקי העוסקים במנהל חינוכי מנקודת מבט סוציולוגית. מאמרו המקיף והמרשים של ויליאמס מטפל במושג התרבות בבתי ספר בניהול עצמי. הוא מתמקד בקיומה של "תרבות תמיכה" בקרב מונהגים בבתי ספר בניהול עצמי, ובמקומם של המונהגים ביצירתה של תרבות זו. בכך צועד ויליאמס בעקבות חוקרים אמריקאים חשובים, כגון אלן גולדרינג מאוניברסיטת ונדרבילט (שמרבה לכתוב על מנהל החינוך בישראל) ורודני אוגוה מאוניברסיטת קליפורניה בריוורסייד, אשר רואים מנהיגות כתכונה של הארגון, ולא רק של מנהלו.

ד"ר אדם ניר מהאוניברסיטה העברית בירושלים וד"ר רונית בוגלר מהאוניברסיטה הפתוחה מאירים היבט נסתר במחקר על מנהיגות חינוכית: קיומו של חזון ארגוני. מן המחקר עולה כי חזון הינו מרכיב מרכזי בהצלחתם של מנהלי בתי ספר בעידן הניהול העצמי. תרומת מאמרם של ניר ובוגלר נעוצה בפירוט הרב של מושג חשוב זה, וכן בכמה אזהרות שהם משגרים למנהלים בדבר החמקמקות של החזון: החשש מפני סטנדרטיזציה של חזונות, מחד גיסא, ומפני מכוונות פרגמטית ומקומית המתעלמת משיקולים חינוכיים, מערכתיים ולאומיים, מאידך גיסא, וכמובן הפער האופייני בין החזון לבין מימושו בצוק העיתים הבית-ספרי.

השער השלישי – "דינמיקה של בית ספר בניהול עצמי" – נפתח במאמרה של פרופ' רוז לבצ'יץ' מאוניברסיטת לונדון. לבצ'יץ' קנתה לה מוניטין עולמיים בחקר ההיבטים הכלכליים והפיננסיים של תהליכי ביזור וניהול עצמי בבריטניה ובמדינות אחרות, והקישור בינם לבין עקרונות של הוגנות, שוויון וצדק חברתי. לבצ'יץ' מתמחה בחקר המשמעות הכלכלית של ניהול עצמי, ובמיוחד בקשר שבין אוטונומיה תקציבית של בתי ספר לבין תהליכים של שוויון ואי-שוויון בחלוקת המשאבים בין קבוצות שונות באוכלוסיית התלמידים בבריטניה, וכן בחקר נוסחות מימון (funding formulas) של מערכות חינוך מבוזרות. מאמרה ממקם את בית הספר בניהול עצמי במערכת החינוך האנגלית בתווך בין השלטון המקומי לבין משרד החינוך, תוך שהיא סוקרת את התחומים שבהם ניתנת אוטונומיה לבית ספר מסוג זה, ואת סוגי הפיקוח שהוא נתון בהם, בעיקר בתחום הכלכלי. זו דוגמה משווה מצוינת משום שהיא מציגה מערכת עם מסורת של שני עשורים וחצי של ניהול עצמי אשר משפיעה על ישראל, בעיקר עקב זיקתם של חוקרים ישראלים רבים למערכת הבריטית. בסוף מאמרה לבצ'יץ' קושרת בין ניהול עצמי לבין הישגי תלמידים וצמצום פערים חברתיים, תוך שהיא מתעמתת עם ממצאיו של קולדוול. התמונה – כרגיל בתחום מדיניות החינוך – מורכבת. נראה שתהליכי הביזור מועילים למעמד הבינוני ולחלק מוכשר

מאוד מקרב האוכלוסייה החלשה ואוכלוסיית המיעוטים האתניים והדתיים, אך מקשה מאוד על החלק החלש ביותר באוכלוסייה זו.

פרופ' מייקל קירסט, מאוניברסיטת סטנפורד בקליפורניה, הינו מומחה למדיניות חינוך שקנה לו שם בחקר רפורמות חינוכיות בארצות הברית ובחקר מקומן של אחריותיות (accountability) וממשליות (governance) בניהול עצמי ובביזור מערכות חינוך. הפרק של קירסט סוקר את הניהול העצמי בארצות הברית משנות השישים של המאה העשרים ועד שנות האלפיים. ייחודו של המאמר בקישור שהוא עושה בין תרבות של ניהול עצמי לבין הצורך לחזק ולקיים חינוך ציבורי איכותי לכל, ובמיוחד לקבוצות מודרות ומקופחות בחברה הרב-תרבותית במדינות המתועשות.

הפרק של ד"ר עמי וולנסקי סוקר את ההיסטוריה הקצרה והסוערת של ניהול עצמי בישראל. חשוב לציין שניהול עצמי בארץ הינו כמעט "פוטנט רשום" על שמו של וולנסקי, שגם היה אחראי בפועל למהלך מתחילתו בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת (כאשר עמד, כראש אגף תכנון וסמנכ"ל במשרד החינוך, בראש הוועדה לבתי ספר בניהול עצמי של המשרד). וולנסקי היה אחראי לעיצוב המודל של ניהול עצמי בישראל ולהפעלתו ביותר מ-700 בתי ספר עד שנת 2002, ועסק רבות בהמשגת המושג בגרסתו הישראלית ובכתיבה אינטנסיבית על ניהול עצמי בישראל ובבריטניה. ספרו *The Pendulum Syndrome – Centralisation and Decentralisation in England and Wales*, שיצא בהוצאת רמות בשנת 2003, עוסק בתהליך הביזור בתקופת ממשלות השמרנים בבריטניה באמצע שנות השמונים של המאה העשרים, ומציב אותו בהחלט בשורה אחת עם המומחים הבכירים בתחום, לא רק בגבולות ישראל. וולנסקי מציב במאמרו את התפתחות הניהול העצמי בתוך מסגרת רחבה של שינויים חברתיים-פוליטיים ודמוגרפיים שהתרחשו בישראל, וכן סוקר את השפעתם של תהליכים גלובליים על הגרסה המקומית של הניהול העצמי. וולנסקי מצביע בעיקר על האופן הלא-פורמלי שבו נעשה התהליך בישראל, אשר לא נתמך על ידי שינויים בחקיקה הראשית, דבר שהקנה לו אופי תזזיתי ובלתי-יציב, ואף הפך אותו לא פעם לקורבן של מאבקים פוליטיים בתוך משרד החינוך ומחוץ לו. מאמרו של וולנסקי הינו מבוא מצוין למתרחש בימים אלה במערכת החינוך של ישראל לנוכח הרפורמה של כוח המשימה הלאומי ("ועדת דברת"), ובבואה לאופן שבו מתרחשות רפורמות חינוכיות בישראל בכלל. אין ספק שתהליכי הניהול העצמי הנסקרים בפרק של וולנסקי הניחו במידה רבה את היסודות לרפורמה הנוכחית.

את הספר חותם מאמר נוסף של פרופ' צ'אנג – פרק מרתק, עתידי-משהו, המנתח את עבודת בית הספר בניהול עצמי מנקודת מבט של סוגי הידע הדרושים לניהולו. התזה של צ'אנג היא ששתי ספר מסוג זה מחייבים פרדיגמה ניהולית חדשה לגמרי שתתאים לבית ספר הפועל בתנאים של אי-ודאות, יוזמה ואוטונומיה, להבדיל מבית ספר רגיל, המהווה אורגן במערכת מרכזית הדורשת התנהגות סטנדרטית ומערכתית. בכך מצטרף צ'אנג לניסיון להחיל על מערכות חינוך מבוזרות תיאוריות כאוס, כמו בספרו של מוריסון, אף הוא מהונג-קונג, *School Leadership and Complexity Theory* (שיצא לאור בבריטניה, בשנת 2002, בהוצאת פלמר). לפי צ'אנג, מנהל בית הספר בניהול עצמי צריך להצטייד בידע פוליטי מערכתי וסביבתי.

עליו למפות את הסביבה המיידית והרחוקה של בית הספר, לזהות גורמים או קבוצות שעשויים להועיל לו ולמוסד, ולחבור אליהם לקואליציות. מאידך גיסא, הוא צריך לזהות איומים ויריבים, ולהיזהר מהם. עליו לעסוק בשיווק, ובד בבד לשלוט במבנה הארגון ובמטרותיו ולשנותם בהתאם לצורך, תוך פנייה לקהלים חדשים של הורים ותלמידים או תוך ניצול המבנה והציוד של בית הספר לצורך מימוש מטרות חדשות (למשל, לימודי ערב למבוגרים). אין הכוונה להשכרת בית הספר, אלא לפעולות חינוכיות שהמנהל עצמו עומד בראשן, אולי אף יחד עם חלק מצוות ההוראה שלו. בבית ספר כזה ידע ארגוני ומקצועי, כמו גם חשיבה ותכנון אסטרטגיים, הינם חיוניים לשרידות הרבה יותר מאשר בבית ספר מסורתי. המנהל וסגל ההוראה צריכים לראות בהתפתחותם האישית והמקצועית מטרה נעלה וחשובה – מה שנקרא כיום lifelong learning.

אם ניתן לומר מילת ביקורת, היא אינה על הספר עצמו, אשר כתוב היטב ובצורה מעניינת, כי אם על אופטימיות היתר של הכותבים. כמעט כל הפרקים נמנעים מלאזכר ומלדון בביקורת הרבה הקיימת בספרות העולמית והישראלית על תהליכי הניהול העצמי, או נכון יותר – על השקפת העולם החבויה המלווה אותם. בלשונו של סוציולוג החינוך הבריטי החשוב סטיוון בול, "מנהל הינו מכשיר רב-עוצמה להוצאה מן הכלל, בכך שהוא הופך בעיות בעלות אופי פוליטי לבעיות בעלות אופי טכני"¹. הביקורת העיקרית היא שתפיסות עסקיות מגבירות את הסכנה שהמדינה תנטוש את בית הספר ואת החינוך הציבורי, ותפקירם בידי ההון הפרטי, שבאופן טבעי יעדיף אוכלוסיות חזקות. אותו מעין-שוק (quasi market) המפעיל כללי שוק בניהול כסף ציבורי – על ידי כך שהוא מחייב בתי ספר להתמודד במכרזים על כספי ציבור, למשל – מעניק יתרון לא-הוגן לבתי ספר שממוקמים בקהילות מבוססות ואשר נעזרים בהורים שהינם מומחים לתחומים עסקיים. חשש נוסף הוא שזו תחילתו של תהליך הפרטה של מערכת החינוך הציבורית. חששות אלה אינם מופרכים, כפי שמוכיח המחקר העדכני באותן מדינות שהספר הנוכחי מטפל בהן.

מעבר לביקורת זו, הספר הינו תוספת ראויה וחשובה לספרות המעודכנת בנושא של מנהל חינוך ומדיניות חינוך. יותר ויותר אנו נזקקים להסתכלות על המתרחש במדינות אחרות. מבלי להתעלם מהביקורת, חשוב להדגיש שרעיונות הניהול העצמי והביזור ניצחו באופן גורף את התפיסות המרכזיות שקדמו להן ברוב מערכות החינוך המוכרות לנו. באנגליה, בארצות הברית, בקנדה, באוסטרליה, בניו-זילנד, בשוודיה, בהונג-קונג ולאחרונה גם בישראל – בכל המדינות הללו אנו רואים שכפול של תהליכים אלה. עוצמה זו של רפורמות משפיעה גם עלינו, וחשוב שהעוסקים בחינוך יקראו ספר זה וילמדו מנסיונו ומנסיונם של אחרים. הספר כתוב וערוך היטב, ומציג לפני הקורא הישראלי נציגים מהשורה הראשונה של חוקרי המדיניות החינוכית ומנהל החינוך בעולם ובישראל.

Ball, S.J. (1987). *The Micro-Politics of the School* (p. 138). London: Routledge. 1

ספרים שהתקבלו במערכת

◀ **הטמעה, דיאלוג והעצמה: ותיקים ועולים בקצרין – מחקר תיעוד.** מאת: תמר הורוביץ, שמואל שמאי וזינאידה אילטוב. תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב (2003).

ספר זה הינו מחקר תיעוד של מפגש בין שתי קהילות: קהילה אידיאולוגית מגובשת שמשתייכת לזרם המרכזי של החברה הישראלית על אף ריחוקה הגיאוגרפי מהמרכז, ומקבץ של עולים מרפובליקות שונות בברית המועצות לשעבר. בשלב הראשון ניכר שהקהילה בקצרין הייתה מעוניינת לקלוט את העולים מהר ככל האפשר לפי המודל ההטמעותי, וכי העולים התאימו את עצמם לתנאים שהציבה הקהילה, ולמעשה לא היו להם תביעות לביטוי עצמי. אולם ככל שעלה מספרם של העולים, החל להתגבש קולקטיב עם תודעה של קהילה לשונית-תרבותית. גיבושה הלשוני והתרבותי של הקהילה לא עורר התנגדות בקרב הקהילה הקולטת; להפך, נוצר דיאלוג עם העולים במטרה להבין את ערכיהם ואת תפיסותיהם וכדי להטמיע מרכיבים מתרבותם בקהילה. לדיאלוג זה היו שני פנים: מחד גיסא, קהילת העולים ביישוב התעצמה ורכשה ביטחון אישי וציבורי, ומאידך גיסא, קהילת העולים העצימה את הקהילה המקומית, במיוחד בתחום הפוליטי ובתחום החברתי.

◀ **קשרי אמהות-בנות יוצאות אתיופיה.** מאת: אריאלה פרידמן, מרים גולן, רונית אבן-זהב ושמחה גתהון. תל אביב: המרכז הבינתחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב (2004).

דו"ח זה מתאר קשרי אימהות-בנות בהקשר הרב-תרבותי בכלל ובהקשר של הקהילה האתיופית בישראל בפרט. הדו"ח כולל דיון תיאורטי בנושא ודיווח תיאורי. החומר התיאורי מתבסס על סדנות לאימהות ולבנות יוצאות אתיופיה שהתקיימו במשך שלוש שנים.

◀ **המרכזים לטיפול בנפגעי אלכוהול – מחקר הערכה.** מאת: שרה אשכנזי, יהודית סלעי ומרינה ששון. ירושלים: משרד הרווחה (2004).

מחקר זה מציג תוצאות של מעקב אחר מכורים לאלכוהול שטופלו במרכזי הטיפול לנפגעי אלכוהול בשנים 1995–1996. המעקב נעשה כחמש שנים לאחר סיום הקשר עם המרכז. הממצאים מציינים תמונה רחבה ביותר של מאפייני המטופלים מבחינה דמוגרפית, מאפייני בעיות השתייה שלהם, התשומות הטיפוליות ותוצאות הטיפול, וחושפים את הקשרים הקיימים בין המשתנים השונים.

◀ **המחקר האיכותני בחקר החינוך – מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה.** מאת: אהרן שי ויהודה בר-שלום. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין (תשס"ג).

הספר מקבץ מאמרים פרי עטם של חוקרים ואנשי שדה, המציגים מגוון רחב של תיאוריות ודיווחים מהשדה במתודה האיכותנית. הוא נועד לספק מענה לחוקרים, למורים ולפרחי הוראה המעוניינים בחומרים ראויים בעברית.

הספר מתחלק לארבעה שערים מרכזיים: "עקרונות ושיטות" – שער מתודולוגי העוסק בסוגיות תיאורטיות הקשורות לשימוש בטכניקות של מחקר איכותני; "מחקרי תרבות", המציג מאמרים שקרובים למחקר האתנוגרפי – תחום פופולרי בשנים האחרונות בקרב חוקרים שאינם בהכרח אנתרופולוגים; "מחקרי פעולה", המציג מחקר שדה החוקר את עבודת החוקר; "חקר מקרים ותיאורי מקרים", המדגים את ההבדל בין תיאור מקרה לחקר מקרה.

מלגות עמותת "אפשר"

בשנת 2004 חילקה עמותת "אפשר" מלגות לסטודנטים וחוקרים בתחום העבודה החינוכית-הסוציאלית. שני חוקרים סיימו את מחקרם, ולהלן תקצירי המחקרים.

אוריינטציות עתידיות בסיפורי חיים של קטינים ערבים, אסירים לשעבר, ממזרח ירושלים

עבודת גמר לתואר שני, בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מאת: **אגבארייה מוחמד (סעאדה)**

תקציר

הטיפול בנערים ערבים עוברי חוק, אסירים לשעבר המתאפיינים בהתנהגויות עברייניות חוזרות, יותר משהוא מעמיד תשובות, הוא מעלה הרבה מאוד שאלות, דילמות ותהיות. לעיתים קצין המבחן המטפל חווה רגשות של חוסר אונים, חוסר ידע וחוסר תועלת טיפולית ומקצועית במגעיו עם אוכלוסייה זו. הוא מתקשה להבין ולהסביר את המעגליות והמחזוריות בביצוע העברות, וכן מתקשה לחזות ולהפסיק את המשך ההידרדרות העבריינית של הנער. מחקר זה מנסה לספק ידע מקצועי ומעשי על אודות אוריינטציות עתידיות של נערים אלה. ידע זה יאפשר הבנה רבה יותר של הקשרים נסיבתיים במסלול חייהם העברייני של הנערים.

שאלת המחקר: מחקר זה התבקש ללמוד על אודות אוריינטציות עתידיות בסיפורי חיים של נערים ערבים אסירים לשעבר אשר חוזרים ועוברים עברות. תחילה המחקר מנסה להתחקות אחר העבר: סוגי הסיפורים, מאפייני התוכן ועולמות התוכן בסיפורים, אירועים וחוויות מרכזיים בסיפורים, זמן, מקום ודמויות בסיפורים, תמות, מוטיבים וסיפורי מפנה עיקריים בחיי הנערים. לאחר מכן, מתוך העבר, המחקר מנסה להתחקות אחר העתיד, ולבחון עד כמה יש לנערים אוריינטציות עתידיות, ומה כיווןן: שלילי-חיובי, אופטימי-פסימי.

ספרות: הספרות המחקרית והתיאורטית העוסקת בסיפורי חיים ובאוריינטציות עתידיות של נערים עבריינים הינה דלה. עם זה, הספרות הקיימת עמדה על קיומו של דמיון בין סיפורי חיים לבין אוריינטציות עתידיות (Seginer, 1986). קוהלר (Cohler, 1982) מצא שבריאיות נפשית משמעותה שהאדם תופס את חייו כסיפור עקבי ומתמשך המחבר בין עבר, הווה ועתיד. גודי (Goodey, 2000) ציין את חשיבות השחזור של סיפורי החיים של אנשים עבריינים, וכך גם רוטנברג (Rotenberg, 1987), אשר הדגיש את הצורך של עבריינים לשעבר להסביר את עברם העברייני כתנאי מוקדם לשיקום ולהשתלבותם מחדש בחברה. לעומתם, תימור (1996) ציין שהחיטוט בעבר העברייני עלול להחליש את התפיסה העצמית של העברייני, במיוחד כאשר העבר מסמל את הכישלון. וולגר (1985) וקונלי (Conley, 2001) התייחסו לקשר שבין חוויות טראומטיות בעבר לבין תפיסות פסימיות ושליליות

לגבי העתיד. איזיקוביץ וגוטמן (Eisikovitz & Gutman, 1986) וכן לנדאו (Landau, 1976) הדגישו את קיומן של אוריינטציות ביחס להווה יותר מאשר ביחס לעתיד בקרב אוכלוסיות עבריינים. גם טרומסדורף ולם (Trommsdorff & Lamm, 1980) הגיעו למסקנה שבקרב חולים ועבריינים ההתייחסות לעתיד הינה חיובית פחות. שפיגל (Spiegel, 1981) ומלגס (Melges, 1982) ראו את ההתמקדות בעבר כעיוות בפרספקטיבת זמן. חגי-יחיא (1994) התייחס למרכיבים תרבותיים בחברה הערבית, שבה הפרט נוטה להתייחס להווה ולעבר יותר מאשר לעתיד.

שיטת המחקר: מחקר זה נערך בשיטת מחקר איכותנית, באמצעות הגישה הנרטיבית, המתבטאת בריאיון פתוח. שיטה זו מתאימה במיוחד הן לנושא והן לאוכלוסיית המחקר. היא מתאימה לחקר דפוסים של התנהגות שוליים אשר אינם באים לידי ביטוי בנרטיב הממסדי. השיטה מאפשרת לקולות הנחקרים לשרטט באופן רגיש יותר את ההבניה ההיסטורית של עברם ועתידם.

אוכלוסיית המחקר: אוכלוסיית המחקר מונה 12 נערים ערבים, אסירים לשעבר אשר טופלו וממשיכים להיות מטופלים בשירות מבחן לנוער במזרח ירושלים. נערים אלה מוגדרים כריצידיוזטים, נאסרו בעקבות הסתבכותם בעברות פליליות ו/או בטחוניות.

ממצאים ודיון: 21 הנערים במחקר סיפרו 62 סיפורים, שמוינו ל-9 קטגוריות: (א) סיפורי משפחה; (ב) סיפורי בתי סוהר ומעצר; (ג) סיפורי חברים; (ד) סיפורי עברות וביצוען; (ה) סיפורי עבודה; (ו) סיפורי אחרים או סיפורים בין-אישיים; (ז) סיפורי חיות; (ח) סיפורי בתי ספר ופנימיות; (ט) סיפורים אישיים. 19 מבין הסיפורים כללו אוריינטציות עתידיות – 6 סיפורים עם אוריינטציות חיוביות ו-31 עם אוריינטציות שליליות. רוב הסיפורים מתאפיינים במוטיבים שליליים ופסימיים. הסיפורים עוסקים באירועי גירושים, אלימות, מוות במשפחה, ביצוע עברות, נכשלות ונשירה מבית הספר. הנערים התקשו להתייחס לאוריינטציות עתידיות, הן בשל אירועי העבר והן בשל נתוני ההווה השליליים. האוריינטציות השליליות התבטאו בנשירה מבית הספר, בהתנהגויות אלימות ונקמה, בניתוק וחוסר אמון, ובהסתבכות מחודשת עם החוק. האוריינטציות החיוביות התבטאו בהימנעות מהסתבכות עתידית, בצורך שלהם בשיקום ובשאיפה לרכישת מקצוע עתידי.

תרומת המחקר: מחקר זה מציג ידע בסיסי וחלוצי על בני נוער ערבים אסירים לשעבר המתאפיינים בהתנהגות עבריינית חוזרת בהווה. המחקר מהווה בסיס למחקרי המשך שיעסקו באוריינטציות העתידיות של נערים עבריינים. בסיס ידע זה יכול לעזור בהקצאת משאבים ובמתן מענה ייחודי לנוער ערבי שחוזר ועובר עברות. נוסף על כך, מחקר זה מציע גישת טיפול חלופית בנוער עברייני, במקום גישות הטיפול המסורתיות והסמכותיות. גישה זו שמה במוקד את האמת הנרטיבית של הנער ומדגישה את החשיבות של שחזור סיפור חייו, כבסיס לעיצובו ולתיקונו של סיפור חיים זה ולפיתוח תפיסות עתידיות מאורגנות ומורחבות – כל זה במטרה לשקמו ולעצור את מסלול חייו העברייני.

ההשפעה של לידת ילד מעוכב-התפתחות על פיתוח הקריירה של האם

עבודת גמר לתואר שני, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

מאת: מירב חזד כתריאל

מבוא

החברה המודרנית משרתת לנשים מסר כפול: מצד אחד היא מעודדת אותן לפעול לפיתוח אישי ולמימוש עצמי תוך התמודדות עם הישגיות בקריירה, ומצד אחר היא מדגישה את תפקידן בטיפול בבית ובילדים ובטיפול המשפחה. הדרישה להשתתף בשתי מערכות שונות ובתפקידים מרובים – אשת קריירה, מחד גיסא, ואם ורעה, מאידך גיסא – יוצרת מתחים וקונפליקטים בחיי האישה (Bolger, DeLonigs, Kessler & Wethington, 1990). ממחקרים בתחום עולה כי גברים ונשים תופסים באופן שונה הן את ההורות והן את ריבוי התפקידים: אצל הגבר, נישואים, תעסוקה/קריירה והורות הינם חלקים של "חבילה" נורמטיבית התורמים לבריאותו הנפשית (Bolger et al, 1990); ואילו אצל האישה, אותו שילוב של תפקידים נתפס כמעמסה וכגורם קונפליקט (Lamb & Michael, 1999; Noor, 2002). ולדז וגוטק (Valdez & Gutek, 1987) טוענים במחקרם שהקונפליקט בעייתי יותר לנשים מאשר לגברים משום שהן חוות יותר את הדרישות בתחום המשפחה. התפיסה החברתית של הנשים בחברה שלנו מחנכת אותן עדיין, באופן מסורתי, לתפוס את זהותן הנשית כמבוססת בעיקר על זהותן האימהית. כתוצאה מכך, טוענים למב ומיכאל (Lamb & Michael, 1999), גם אם האם עובדת מחוץ לבית, היא זו שתמשיך לחוש האחראית העיקרית להתפתחות ילדיה, הן פיזית והן פסיכולוגית. שילוב בין בית לקריירה גורם על פי מרטון (Merton, 1968) לקונפליקט תפקידי (role conflict), הבא לידי ביטוי בתחושת אשמה (Menaghan, 1989) וחרדה (Gottfried, Gottfried, Bathurst & Killion, 1999). מאוחר יותר הוגדר קונפליקט זה כקונפליקט בין-תפקידי על ידי גרינהס ובייטל (Greenhaus & Beutell, 1985).

הקושי גובר כאשר ההורים, והמשפחה כולה, נאלצים להתמודד עם הבעיות הכרוכות בגידולו ובחינוכו של ילד עם עיכוב התפתחותי מכל סוג שהוא: בעיות שפה ותקשורת, אוטיזם, פיגור, שיתוק מוחין, תסמונת דאון וכדומה. משפחות עם ילדים מעוכב-התפתחות מתנסות באירועים צפויים ובלתי-צפויים הגורמים קשיים רבים (Featherstone, 1980), לחצים נפשיים ומצבי דחק בלתי-נסבלים (שטנגר, 1999; Hawang, 2001; McCubbin et al., 1983). קשיים אלה מלווים את המשפחה לאורך חייה, ולעיתים אף יוצרים "מצוקה כרונית". אולשנסקי (Olshansky, 1962) היה הראשון שטבע את המושג "מצוקה כרונית". המצוקה ניכרת בתחומים הנפשי, הכלכלי והחברתי, וגורמת לעיתים לשינויים בתפקוד המשפחתי בכלל ובתפקודו של כל אחד מחברי המשפחה בפרט (Seligman & Darling, 1989; Seligman, 1991).

מחקרים רבים בחנו את ההשפעה של לידת ילד חריג על האם (Featherstone, 1980; Gottdark, 2001; Hwang, 2001; Seligman, 1991), ואחרים חקרו את הקשר בין הקריירה של האימהות (Bolger et al., 1990; Lamb & Michael, 1999) לבין

תמיכת הבעל, אולם לא נמצאו מחקרים הבודקים את ההשפעה של לידת ילד מעוכב-התפתחות על הקריירה של האם.

בעבודת המחקר הנוכחית נעשה ניסיון ראשון לבדוק את ההשפעה של לידת ילד מעוכב-התפתחות על הקריירה של האם. העבודה התמקדה בילדים עם עיכוב התפתחותי קל או בינוני. במרכז המחקר עמדה שאלת תפיסתה של האם את מרכזיות הקריירה, את מרכזיות המשפחה ואת הסתגלותה לעבודה, תוך בדיקת רמת העיסוק בילד והדאגה לו. במקביל נבחנו תמיכתו של הבעל. כמו כן נערכה השוואה בהיבטים אלה בין אימהות לילדים מעוכב-התפתחות לבין אימהות לילדים עם התפתחות תקינה בני אותו גיל.

תקציר

השערות המחקר: מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסת הקריירה ותפיסת המשפחה אצל אימהות לילדים מעוכב-התפתחות בהשוואה לאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה. שלוש ההשערות הראשונות עוסקות במטרה זו. ההנחה המשותפת להן היא שאימהות לילדים מעוכב-התפתחות יתפסו את המשפחה כחשובה יותר מן הקריירה במידה רבה יותר מאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה. ההשערות הרביעית, החמישית והשישית עוסקות בקשרים שבין תמיכת הבעל לבין תפיסת הקריירה (שכללה שני מדדים: הסתגלות לעבודה ומרכזיות הקריירה) ותפיסת המשפחה. השערות המחקר היו שאימהות לילדים מעוכב-התפתחות יתפסו את תמיכת הבעל בהן כנמוכה בהשוואה לאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה, וכן שאימהות לילדים מעוכב-התפתחות אשר נהנות מתמיכה גבוהה של הבעל יתפסו את הקריירה כמרכזית יותר באופן יחסי, ואת המשפחה כמרכזית פחות באופן יחסי.

שיטת המחקר: במטרה לבחון את ההשערות הללו הועברו כמה שאלונים: שאלון לבירור פרטים דמוגרפיים, שאלון "משפחה-קריירה" ושאלון בנוגע לתמיכת הבעל. השאלונים הועברו ל-66 אימהות לילדים בני אותו גיל, מהן 32 אימהות לילדים מעוכב-התפתחות ו-34 אימהות לילדים שהתפתחותם תקינה.

ממצאים: הממצאים אישרו באופן חלקי את השערות המחקר. מניתוח ממצאי המחקר עלה כי בקרב אימהות לילדים עם עיכוב התפתחותי ואימהות לילדים עם התפתחות תקינה יש תפיסות שונות ביחס למרכזיות הקריירה ומרכזיות המשפחה. בשתי הקבוצות נמצאה רמה גבוהה של תמיכת הבעל באישה ורמה גבוהה של עיסוק בתינוק ודאגה לו, אולם רק בקרב אימהות לילדים מעוכב-התפתחות נמצא מתאם חיובי בין הסתגלות לעבודה לבין עיסוק בילד ודאגה לו. המתאם בין תמיכת הבעל לבין הסתגלות האם לעבודה נמצא בכיוון מנוגד למשוער: אימהות שדיווחו על תמיכה נמוכה של הבעל הסתגלו טוב יותר לעבודה מאשר אימהות שדיווחו על רמת תמיכה גבוהה של הבעל.

בחלק המסיים של העבודה נערך דיון בתוצאותיו של המחקר הנוכחי, ומועלות הצעות להמשך מחקר. חלקו האחרון של הפרק עוסק בסוגיות מתודולוגיות, וניתנות המלצות ברמה היישומית.

מאמרים שפורסמו ב"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" גיליונות 14–18

גיליון 14 מרץ 2001 (217 עמ')

עיונים

- ◀ מודל תיאורטי להסבר עבריינות נוער וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל – ד"ר ארנון אדלשטיין
- ◀ המפגש הבין-תרבותי: נוער עולה מחבר העמים מתחנך בקיבוץ – ד"ר שלום שמאי

הדרכה וטיפול

- ◀ אמנות לחימה ומסעות הישרדות: היבט השוואתי בהתמודדות עם אלימות בקרב אוכלוסיות קידום נוער – ד"ר ישראל קים
- ◀ הכשרת נוער לצלילה ככלי טיפולי – גילה מילר

משדה המחקר

- ◀ ילדים עניים – תפיסת המעמד הסוציו-אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד – ד"ר רחל לב-ויזל
- ◀ קואופרטיבים לסולידריות חברתית ומוגבלות שכלית: מגמות חדשות במדיניות רווחה – ד"ר יאיר לוי

מן השדה

- ◀ פרויקט טיפולי בעברייני מין בקהילה – ד"ר שרה בן-דוד, שרה סנדרוביץ, מאיר מושקט-טלוסטי, חוסה בבצ'יק ויפעת קלמרו
- ◀ גישור בין-תרבותי בקהילה – ארנה שמר ואלה בר גיא

סקירת ספרים

- ◀ יחסים מקבילים: פיתוי וניצול מיני בפסיכותרפיה וייעוץ מאת אלי זומר – פרופ' ורד סלוניס-נבו
- ◀ פנים המשתקפות במראה: תרבויות בישראל בשנות התשעים עורכים: יצחק קשתי ורבקה איזיקוביץ – ד"ר שלום שמאי
- ◀ קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל עורכים: יצחק קשתי, שמחה שלסקי, מרדכי אריאלי – יוסי פלד

עמדות ותגובות

- ◀ נייר עמדה – על ערכים ונתונים – ד"ר בני אברהמי
- ◀ תגובה על המאמר: "שליחי קטנוע לנוער בחיפה" – ד"ר מנחם הורוויץ

רשמי סיור

- ◀ על סמינר בין-לאומי ברומניה מטעם F.I.C.E. (ארגון בין-לאומי לקהילות מחנכות) – ליה מרון.

גיליון 15 נובמבר 2001 (218 עמ')

עיונים

- ◀ קווים לפדגוגיה הלא-פורמלית: דימוי זמן ומקום – ד"ר דיאנה סילברמן-קלר
- ◀ עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב: היבטים בין-תרבותיים – ד"ר עליאן אלקרינאוי

הדרכה וטיפול

- ◀ צעירים מתאבדים – למה? – ד"ר חיים בורקוב
- ◀ סדנת הדרכה לעובדי ת.ל.מ (תמיכה-ליווי-מעקב) של רשות חסות הנוער – חבצלת קרפ וניצה אמיר

משדה המחקר

- ◀ חיזור אלים בקרב תלמידי תיכון בישראל – מחקר חלוץ – ד"ר נתי רונאל, דנה שרעבי וטלי עידן
- ◀ העובד החינוכי-סוציאלי – האם אפשרי מעבר מעיסוק למקצוע? מחקר מדיניות – עינת כהן וד"ר אריק ה' כהן

מן השדה

- ◀ כיצד לשכות לשירותים חברתיים נהפכות לארגונים לומדים? – יקותיאל צבע ופרופ' יונה מ' רוזנפלד
- ◀ "עדשות מגע" – גישור בין-תרבותי בכפר נוער עתיר חניכים יוצאי אתיופיה – ד"ר ריטה סבר ויעל גור

סקירת ספרים

- ◀ עוברי חוק בישראל: הערכת תוצאות טיפול עורכים: מאיר חובב, מרים גולן ויוחנן ווזנר – ד"ר דרורה כפיר
- ◀ מקראה על אלכוהול עורכים: נחום מיכאלי ואורית נאור – ד"ר רחל שפרון
- ◀ ניהול שונות, האתגר החינוכי מאת דן ענבר – ד"ר אבי רמות

גיליון 16 יוני 2002 (183 עמ')

עיונים

- ◀ הרהורים על אלימות בבתי ספר: גורמים ועקרונות התמודדות – ד"ר תום גומפל
- ◀ למידה במהלך החיים: מאפיינים ושלבי התפתחות של הלומד המבוגר – ד"ר רבקה לזובסקי

הדרכה וטיפול

- ◀ השפעת התערבות טיפולית באמצעות ספורט על גורמי אישיות בקרב צעירים מנותקים – נורית בנולול וד"ר שלמה רומי
- ◀ היבטים חברתיים ופסיכולוגיים בתהליך סגירה של פנימייה – תרצה מיכאלסון

משדה המחקר

- ◀ מאפיינים ומנבאים של משך השהות באומנה – פרופ' רמי בנבנישתי ודן שגב
- ◀ הזיקה בין אלימות בין זוגית לבין תחושת היכולת בקרב נשים בחברה הבדואית-ערבית בהקשר של דפוס משפחה – פוליגמי/מונוגמי – ד"ר עליאן אלקרינאוי וד"ר רחל לב-ויזל.

מן השדה

- ◀ האקלים התרבותי בפנימייה אנתרופוסופית – רות גוטפריד, אנדראה ליטווין וד"ר עמנואל גרופר.
- ◀ מובסות חברתית ותחושות כישלון כגורמים להתמכרות להרואין – ד"ר בני אברהמי

סקירת ספרים

- ◀ על מדריכים, מודרכים והדרכה מאת אינה פוקס – ד"ר רנה ברקול
- ◀ רגש והיגיון מאת ריצ'רד סי' לזרוס וברניס נ' לזרוס – ד"ר שלמה רומי

גיליון 17 מרץ 2003 (157 עמ')

- ◀ התמודדות עם אלימות במערכת החינוך – פרופ' רמי בנבנישתי, פרופ' רון אבי אסטור ורוקסנה מארצ'י
- ◀ אלימות של בני נוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק – ד"ר רויטל סלע-שיוביץ
- ◀ תוצאות התערבות טיפולית ייחודית לגברים אלימים בבית-נועם – הצלחות, גבולות וקשיים – חגית הרטף, ד"ר מירי לוי-רוזליס ונעמה בר-און.
- ◀ "רוקדות עם מילים": נרטיבים בחינוך הלא פורמלי – ד"ר צבי בקרמן
- ◀ מחזון למציאות – תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה – ד"ר אברהם לוי

תגובות על המאמר: "מחזון למציאות"

1. מחירה של פרופסיונליות – ד"ר אמיתי המנחם
2. גיבוש חזון השירות אינו תחליף לטיפול בסוגיית הזהות המקצועית – ד"ר עמנואל גרופר

סקירת ספרים

- ◀ עבריינות וסטייה חברתית – תאוריה ויישום עורכים: משה אדר ויובל וולף – ד"ר מאיר חובב.
- ◀ עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית עורכות: לאה קסן ורחל לב-ויזל – חיים וינברג
- ◀ טיפול ושיקום של נפגעי סמים בישראל: התפתחות, תאור מצב וסוגיות עורך: ד"ר מאיר חובב – פרופ' גיורא רהב

גליון 18 דצמבר 2003 (157 עמ')

- ◀ העדפת הצפייה באלומות בטלוויזיה ובווידיאו-קליפים בקרב בני נוער – ד"ר רויטל סלע-שיוביץ
- ◀ עובדי קידום נוער בישראל 2003 – הפרופיל האישי והמקצועי של העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך – חיים להב וד"ר אילן שמש
- ◀ גמגום כפי שמשתקף בצירוי דמות עצמי של מבוגרים – איילה צור, אילה שבת ופרופ' רחל לב-ויזל

זהות, חינוך וטיפול בחברה רב-תרבותית

- ◀ בית הספר "ביאליק" – לב חס בלב העיר – ד"ר יהודה בר-שלום וד"ר רויטל היימן
- ◀ תפיסת הזהות של בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל – ד"ר ארנון אדלשטיין

סקירת ספרים

- ◀ על גבולות תרבותיים וביניהם: עולים צעירים בישראל בעריכת רבקה איזיקוביץ – ד"ר נורית לוי
- ◀ להיות מתבגר עולה: הקשר בין הגירה, פשיעה ועבריינות – המקרה הישראלי מאת מנחם אמיר ומנחם הורוביץ – ד"ר שלום שמאי
- ◀ פסיכותרפיה – טיפול קצר מועד: מדריך מעשי מאת ג'ין פקריק – אלי חן
- ◀ עוד על פסיכותרפיה מוגבלת בזמן – תאוריה, טיפול, הכשרה, מחקר מאת גבי שפיר – שלמה זלוטניק

תגובות

- ◀ תגובה על המאמר "רוקדות עם מילים": נרטיבים בחינוך הלא פורמלי מאת צבי בקרמן – עינת בר-און כהן

field-supervisors and practicum-supervisors emphasize the counselor and consultant roles as well. The results are discussed with regard to the implications of the dialogue between theoretical models and the perceptions about the ideal profile of the on-site mentor.

Key words: the mentor school counselor, ideal role, school counselor training, mentoring of school counseling interns.

On the informal learning definitions' crossroad

Diana Silberman-Keller, Ph.D., *Dean of the School for Multidisciplinary Studies, School of Education, Beit Berl Academic College, Israel*

This article concentrates on studying “non-formal learning” as one of the components that constructs and configures non-formal pedagogy (Silberman-Keller, 2003). Non-formal learning definitions in the professional literature have been the corpus through which this study has been made.

Non-formal learning is a different kind of learning from the one used at schools and other learning formal institutions. It is socially contextual, and it holistically combines educational objectives, ways of learning, and cognitive and affective elements (Coffield, 2000; Lave & Wenger, 1991; Greenfield & Lave, 1982).

It creates and configures specific images of time and place, contents, teachers and mentors and students as well as pejorative values and practices that include an attitude toward body and soul. It is a kind of learning that mostly takes place in groups within which social critique is a current practice and a learnt content.

This article introduces six different “non-formal learning” definitions and concludes that all these definitions, although deriving from different theoretical vantage points, have much in common and stress the existence of a general and broad characterization of “non-formal learning.” This characterization can't escape being critic toward formal learning since it includes its very negation. Instead the article proposes seeing this negation relationship between two kinds of learning as an accessible repertoire through which a critical vantage point toward all kinds of learning can be developed.

Key words: learning, informal learning, informal education.

The Tel Aviv Municipality's Unit for Homeless People bases its work on the assumption that being a street dweller involves more than homelessness and incorporates of personality and social factors that characterize an extremely weak population with a poor self-image, which builds a wall of defenses around it that, in turn, encumbers assimilation in normative society. The article also discusses the criteria of therapeutic success and issues of principle, such as the right of society to force people to change their lifestyle.

Key words: homelessness, social Darwinism, victims of social powers, addiction, normative housing, immigration crisis.

The on-site mentor of school counseling students – Perceptions of the ideal profile

Dr. Rivka Lazovsky, *Head, Counselor Education Graduate Program, Senior Lecturer, Practicum Supervisor and Researcher at the Research and Evaluation Unit, Beit Berl Academic College, Israel*

Dr. Aviva Shimoni, *Instructor and Practicum Supervisor, Counselor Education Graduate Program, Beit Berl Academic College, Israel*

This study examines the characteristics of the ideal on-site mentor of school counseling students, as perceived by mentors, counseling students, counselor field-supervisors and practicum supervisors in counselor education programs. The examination of the ideal profile of the on-site mentor is aimed to contribute to the development and professionalization of the role of the mentor of counseling students during their school-based internship. This is the first research on this subject in the area of counselor education in Israel. Participants were asked to answer an open question and responses were classified by content categories. The results indicate that most characteristics of the ideal profile were related to the personal and professional characteristics of the mentor, his/her attitudes toward the role and his/her relationship with the student, than to the role components. The professional characteristics are perceived as being the most important ones by all respondents. The mentoring relationship is especially important in the eyes of the students, who rated them in the second place.

Four roles emerge in this study: the teacher role and the counselor role, both related to Tentoni's model (1995) and to Bernard's model (1979, 1997); the consultant role – related only to Bernard's model, and the sponsor role – related only to Tentoni's model. According to mentors and students perceptions the teacher role appears as the prominent one. The counselor

Prof. Alean Al-Krenawi, *Head of the Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev, Israel*

Sigal Shelhav, *MA student at the Department of Behavioral Sciences, and research assistant at the Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev, Israel*

This study examines mental health issues among the Hebrew community as well as the integration of modern and traditional treatments. To date, these issues have not been addressed in the professional mental health literature.

The article begins with an extensive description of the Hebrew community – their historical origins, their unique characteristics and customs. The Hebrew community in Dimona is a secluded ethnic minority group within Israeli society. Most ethnic minority groups throughout the world possess non-Western perceptions towards mental health, particularly regarding the etiology of mental disorders and appropriate treatments.

The use of the constructivist approach, which emphasizes familiarity with the clients' socio-cultural backgrounds, as well as integration of modern and traditional modalities is illustrated through several examples. Implications for practice are discussed.

Key words: Hebrew community, constructivist approach, mental health, traditional therapy, integration of therapies.

Homelessness in Israel: A national problem from an urban perspective

Dr. Benjamin Avrahami, *Director of Addictions, Prisoners Rehabilitation & Homeless Authority, Tel Aviv Yaffo Municipality, Israel*

Osnat Cohen, M.S.W., *Director of Homeless Department, Tel Aviv Yaffo Municipality, Israel*

The article describes the development of the phenomenon of homelessness in the city of Tel-Aviv–Yafo, focusing on pathologies particular to Israel, such as immigration crisis, psychoactive substance abuse, economic distress, and others. Homelessness is a relative new problem in Israel. Until the early 1990s, only a small number of homeless people lived on the streets. Thus, for example, in 1991 only 20 homeless people were counted in Tel Aviv. In the following years, their number has grown gradually, reaching 929 in 2003. The article concentrates on the reasons that these people became homeless, and presents methods for treating them, as well as the professional and ethical problems facing the professionals who deal with them.

ABSTRACTS

STUDIES AND RESEARCH

Measuring parents' satisfaction with a program for integrating toddlers with special needs into day care centers in the community

Michal Golan, *Head of Department of the Rehabilitation Services in the Ministry of Social Affairs, Central District, Israel*

Dr. Miriam Berzon, *Senior lecturer in Bob Shapell School of Social Work, Tel Aviv University, Israel*

The Ministry of Social Affairs runs a program that includes toddlers with special needs in regular day care centers with assistants. This essay is based on a research that examined the program from the perspective of the toddlers' parents, and thereby highlighted the program's strong points as well as the areas that needed improving.

The parents' degree of general satisfaction with the program was found to be high. Prominent was their high assessment of the teacher's assistant's work. But, when the parents were asked about specific elements of the program, they expressed a range of opinions and pointed to aspects of the program that, in their opinion, needed improving or changing.

This study emphasized the possibility of being aided by parents as one of the control tools for welfare programs in general and specifically for programs intended for young children.

Key words: inclusion, satisfaction, special needs, handicap, toddlers, teacher's assistant, parents, normalization, rehabilitation.

Mental health issues and integration of modern and traditional treatments among the Hebrew community in Dimona

Simcha Kamry, *MA student at the Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev, and a social worker in the Social Services, Dimona Municipality, Israel*

Nechama Ochana, *MA student at the Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev, and a social worker in the Social Services, Dimona Municipality, Israel*

CONTENTS

Measuring parents' satisfaction with a program for integrating toddlers with special needs into day care centers in the community	
Michal Golan and Dr. Miriam Berzon _____	11
Mental health issues and integration of modern and traditional treatments among the Hebrew community in Dimona	
Simcha Kamry, Nechama Ochana, Prof. Alean Al-Krenawi and Sigal Shelhav _____	33
Homelessness in Israel: A national problem from an urban perspective	
Dr. Benjamin Avrahami and Osnat Cohen _____	55
The on-site mentor of school counseling students – Perceptions of the ideal profile	
Dr. Rivka Lazovsky and Dr. Aviva Shimoni _____	73
On the informal learning definitions' crossroad	
Dr. Diana Silberman-Keller _____	97
Response _____	118
Book Reviews _____	125
Abstracts _____	I-IV

EFSHAR
The Association for the Development of Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI
International Association of Social Educators

ISSN 0792-6820

©2004

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

Jerusalem 2004

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

No. 19

August 2004

Published by:



Ministry of
Social Affairs
The Service for
Youth & Young
Adults



EFSHAR
The Association for
the Development of
Social & Educational
Services



Ministry of
Education
The Administration
for Rural Education
& Youth Aliyah



Beit Berl College,
School of Education
Department for
Training Professional
Youth Workers