

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה

**תכנית הלימודים וההכשרה המעשית של
המסלול לטיפול וקידום נוער: עבר הווה ועתיד**

חנה חימי

תכנית הלימודים וההכשרה המעשית של המסלול לטיפול וקידום נוער: עבר, הווה ועתיד

חנה חימי

תקציר

מטרת מאמר זה היא להציג את המסלול לטיפול וקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, להבהיר את הנחות היסוד שהובילו לפיתוח תכנית ייחודית לבני נוער במצבי סיכון במסגרת בית הספר לחינוך, וגם לפרט את תכנית הלימודים ומבנה ההכשרה המעשית. מעבר להתייחסות לתולדות המסלול, יש במאמר התייחסות לתחום העיסוק וההכשרה של טיפול בנוער וקידומו בארץ ובעולם ותמונת מצב הכוללת נתונים, עובדות ומספרים על נוער במצוקה בישראל. תמונת מצב זו מחדדת את החיוניות של תכנית לימודים להכשרת בוגרים לעבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער במצבי סיכון.

מילות מפתח: המסלול לטיפול וקידום נוער, נוער במצבי סיכון, תעודת עובד חינוכי-טיפול, תכנית לימודים, טיפול (care)

המסלול לטיפול וקידום נוער – תולדות המסלול והנחות יסוד

מחזור הלומדים הראשון במסלול לקידום נוער החל לימודיו בשנת 1983, בתכנית ארבע-שנתית, שתכניה מוקדו בהכשרה עיונית ומעשית של עובדים לטיפול וקידום נערים ונערות במצוקה. התכנית פעלה אז במסגרת היחידה לחינוך חברתי קהילתי והתפתחה במקביל לתכנית החינוך הבלתי פורמלי. התכנית זכתה להכרה של המועצה להשכלה גבוהה, ומסיימיה קיבלו תואר "בוגר" בחינוך (B.Ed.). על פי אישור מנכ"ל משרד החינוך דאז, מאז שנת 1995, הבוגרים זכאים גם לתעודת עובד חינוכי-טיפול. תעודה זו נוצרה במקבילה לתעודת ההוראה (שלה זכאים בוגרי בית הספר לחינוך במקצועות ההוראה), ומטרתה הייתה לעגן את מעמדם המקצועי בשדה, הן כמומחים לתחום העיסוק שאותו למדו והן כזכאים לגמולים, בדומה לבעלי תעודת ההוראה. שתי הנחות יסוד מרכזיות הנחו את מייסדי התכנית ותומכות גם כיום בבסיס ההכשרה האקדמית:

- א. נוער במצבי סיכון מצוי בכל רובדי החברה, ומצוקותיו הן מגוונות ורבות פנים.
- ב. התמודדות עם מצוקה רבת פנים מצריכה הכשרה פרופסיונלית ייחודית, מקיפה ובין-תחומית, תוך גיבוש ידע תאורטי ומעשי כמענה למצוקה.

אחד המודלים המקובלים כיום לאפיון וניתוח תופעות סיכון בקרב מתבגרים הוא הגישה האקלקטית-אקולוגית (Gross & Capuzzi, 2004). זו גישה רב-ממדית לפענוח הבעיות החינוכיות והפסיכולוגיות של הפרט, שנעשית על ידי התייחסות ליחסי הגומלין המורכבים שבין נתוני האדם לבין נתוני סביבתו. מצב סיכון הוא מצב שבו הפרט חי בסביבה הפוגעת, או שעלולה לפגוע, בהתפתחותו התקינה וביכולתו לממש את כישוריו ולהשתלב מבחינה חברתית. רזניק וברט (Resnick & Burt, 1996) מגדירים מצב סיכון על פי ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (risk factors), סימני סיכון (risk markers), התנהגויות סיכון (risk behaviors) ותוצאות סיכון (risk outcomes). לפיכך, מראשית דרכו, המסלול שם לעצמו למטרה להכשיר עובדים ייעודיים להתמודדות עם בני נוער במצוקה, תוך התייחסות למכלול רחב של מצבי סיכון התפתחותיים, אישיים, משפחתיים וחברתיים; אלה כוללים: קשיי השתלבות, נשירה וניתוק ממסגרות עבודה ולימודים, התנהגויות עברייניות, שימוש בסמים ובאלכוהול, ניכור והזנחה, אבדן משמעות בחיים וסטייה ממסלול חיים נורמטיבי.

תחום העיסוק וההכשרה של "טיפול וקידום נוער" בארץ ובעולם

המנחם וכפיר (1994), במאמרם "ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה – הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה", מבהירים את הרלוונטיות והחיוניות של הכשרה פרופסיונלית ספציפית, עיונית ומעשית, לטיפול באוכלוסיית יעד ייחודית של בני נוער בסיכון. זאת, בניגוד לפרופסיות אחרות (עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה וסוציולוגיה), שאינן ממוקדות בבני נוער בסיכון בלבד. לדבריהם, "עיקרו של הידע, הבנה רב-ממדית של תהליכי ההתבגרות וההקשרים החברתיים ושאיבה ממקורות שונים ומדיסציפלינות מגוונות תוך אינטגרציה והתאמתם לנוער. הבנה רב-ממדית של ההתבגרות, משמעה, שקיימת זיקה בין תהליכים מופנמים נסתרים מן העין בגיבוש זהות, ובעיקר זהות מינית, פרידה מאובייקטים מופנמים, הבשלה קוגניטיבית והרהורים אידיאולוגיים לבין תהליכים מוחצנים וגלויים בדפוסי קשר בין-אישי ובילוי שעות הפנאי, אופי התפקיד במסגרת חינוך חברתיות וקונפליקטים תוך-משפחתיים".

מכאן, שהצורך להציע שיטות התערבות כוללניות, התואמות לצרכים החינוכיים, האישיותיים, המשפחתיים והחברתיים של המתבגר, מחייב כילול (אינטגרציה) בין-תחומי בתהליך ההכשרה, שילוב העדיף על פני הכשרה כללית בחינוך, בעבודה סוציאלית, בפסיכולוגיה או במדעי החברה. הכשרה כזו כוללת מרכיבים מכל התחומים הנ"ל, תוך התמקדות בנוער.

כהן וכהן, במחקרם על ההתמקצעות של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל, פורשים יריעה רחבה של תכניות ההכשרה הקיימות לטיפול בבני נוער במצבי סיכון. במחקר זה הם מציינים כי "מודל ההכשרה של בית ברל הוא המקצועי ביותר, מפני שהוא

מציע לימודים אקדמאיים ספציפיים בתחום קידום נוער, זוהי הכשרה מקצועית המזכה בתעודה אקדמית" (כהן וכהן, 2001, עמ' 27). המודל של "בית חם"¹ ושל המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים, נמצאים בתוך, בין המודלים המקצועיים יותר לבין אלה הבלתי מקצועיים.

מסמך עמדה עדכני של המשרד האירופאי של האגודה הבין-לאומית של העובדים החינוכיים-סוציאליים (AIEJI), שבו מוצגת הגדרה של העבודה החינוכית-סוציאלית והמיומנויות הנדרשות בה (גרופר, 2007), מבהיר את הקרבה הרעיונית שבין הכשרת העובדים החינוכיים-סוציאליים לבין הכשרת העובדים החינוכיים-טיפוליים. עבודה חינוכית-סוציאלית מוגדרת שם כ"תיאוריה על אודות האופן שבו תנאים פסיכולוגיים, חברתיים וחומריים, וכן תפיסות ערכיות שונות, מעודדים או מונעים התפתחות וצמיחה כללית, איכות חיים ורווחה של הפרט או הקבוצה". שיטות העבודה הן רב-ממדיות וכוללות סיוע והעצמה, חינוך, טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח של מרחב חיים המשולב בטיפול בפרט בסביבתו. המטרה היא לאפשר השתתפות חברתית מלאה וקידום מעורבות אזרחית לכול. סקירת המיומנויות המרכזיות שצוינו במסמך זה מחדדת ומבהירה את הדמיון עד כדי זהות, הקיים בין הגדרת תוכני עבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי ובין זו של העובד החינוכי-טיפולי. גרופר (1999) מציין כי המודל המקצועי האירופאי אינו מושלם ואינו מתאים בכל מאפייניו ליישום בחברות בעלות תפיסות חברתיות שונות. בצד ההתקדמות בתחומי ההכשרה והנוכחות בשדה, נמצא כי "נוצרו בעיות שקשורות להבחנה בין 'טריטוריות' של בעלי מקצועות סמוכים, שפועלים יחד בצוות רב-מקצועי".

רומי (2007) מציין כי הדילמה המרכזית בנוגע לעבודה החינוכית-סוציאלית קשורה למהות תפקידו של העובד בעבודתו היום יומית וביחסי הגומלין שלו עם אנשי מקצוע טיפוליים מתחומים קרובים, ביניהם עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומדריכים חברתיים בפנימיות לנוער מנותק. הדילמה מתבטאת בעיקר במתח שבין ההיבטים הטיפוליים להיבטים החינוכיים-חברתיים בעבודה עם נוער מנותק בקהילה ובמוסדות פנימייתיים, ומתרכזת בשאלת הגבולות, היינו: מהי הנקודה שבה על העובד לקידום נוער להפסיק לטפל בנער או בנערה ולהפנותם לאנשי מקצוע אחרים, בעלי ידע תאורטי ומעשי שונה או בעלי הסמכה שונה?

טייכמן (2009) מציין כי בשנים האחרונות (משנת 2000 ואילך), הולך וגדל מספר המאמרים העוסקים בסוגיות שונות הקשורות לטיפול בנער בסיכון ובמצוקה, ובדיקה במאגר ה-PsyInfo מוכיחה זאת. בד בבד, עם ההכרה בצורך לפיתוח גוף ידע רלוונטי, החלו להתפתח בכמה אוניברסיטאות, בעיקר בארצות הברית, בקנדה, באוסטרליה ובאירופה, תכניות לימודים מתקדמות לתואר מוסמך (MA, MSW, M.Ed) ולתואר שלישי (PhD, DSW, EdD), המתמקדות בילדים ונוער בסיכון

1 "בית חם" מציע שילוב בין תנאי קבלה בלתי פורמליים לבין אפשרות לקבל תואר אקדמי של האוניברסיטה הפתוחה. תאורטית, ניתן להתחיל את הלימודים ללא תעודת בגרות וללא ציון פסיכומטרי, ולקבל בתום הלימודים תעודה של מדרג טיפולי רב-תחומי.

ובמצוקה. יעדי התכנית המוצעת כאן תואמים בחלקם את התכנית ללימודי נוער (youth studies) של האוניברסיטה של מינסוטה.² תכנית דומה אך שונה במיקוד מתקיימת זה שנים אחדות גם באוניברסיטת ויקטוריה שבקנדה.³

החשיבות שניתנת בשני העשורים האחרונים לסוגיית הנוער בסיכון ובמצוקה קיבלה ביטוי גם בהתארגנות של מדענים ואנשי חינוך וטיפול בתחום זה; כך הוקם ארגון בין-לאומי שמרכזו באירופה – European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents (EUSARF) את מיטב החוקרים בתחום של טיפול בנוער בסיכון ובמצוקה בעולם, כולל ישראל. לאור החשיבות הרבה בהפצת מידע תאורטי-מחקרי-יישומי, הארגון מוציא לאור את כתב העת המדעי החשוב בתחום *International Journal of Child & Family Welfare*. כתב עת מדעי ושפיט נוסף, שמתמקד אף הוא בתחום ילדים ונוער בסיכון ובמצוקה, נוסד לפני שנים אחדות – *Welfare Vulnerable Children & Youth Studies: An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy & Care*. בסקירתו את מסגרות ההכשרה האקדמית של עובדי קידום נוער בישראל, מצייין טייכמן (2009) את הבולטות של תכנית הלימודים וההכשרה הקיימת במכללה האקדמית בית ברל, בהשוואה לתכניות אחרות. ב-2007 נפתחה במכללה האקדמית אורנים (ראזר, 2008) תכנית הלימודים לתואר שני, "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה". אוכלוסיית היעד של תכנית לימודים זו הם מורים ובעלי תפקידים בחינוך הפורמלי, והיא מתמקדת בהתמודדות חינוכית עם סוגיית בני הנוער בסיכון שעדיין נמצאים במערכת החינוך הפורמלית, אך מועדים לנשירה. תכנית לימודים זו ממוקדת בהיבטים שונים של המפגש שבין סגל בית הספר לבין תלמידים בסיכון בתוך בית הספר: מה קורה בין בית הספר לבין התלמידים "הקשים"? מהו תפקיד בית הספר מול מציאות של עוני, מצוקה, כישלון מתמשך ונשירה? כיצד בית הספר יכול לשמש גורם לניידות חברתית עבור התלמידים שבשוליים?

במסגרות אקדמיות שונות, אוניברסיטאות ומכללות, מוצעים לתלמידים קורסים או סמינריונים בתחום הנוער ואף בתחום הנוער במצוקה, אולם מלבד תכנית הלימודים לתואר הראשון במכללה האקדמית בית ברל המוזכרת לעיל, אין תכניות לימודים דומות או מקבילות, ואין תכנית לימודים ייחודית בתחום לתואר השני.

נוער במצוקה בישראל – תחנות מצב

עיון בנתונים סטטיסטיים של גופים שונים שעוסקים בטיפול בבני נוער במצבי סיכון, מעלה נתונים מדאיגים על מצבם של בני נוער בישראל. המועצה הלאומית לשלום הילד הצביעה בדוחותיה על החמרה ניכרת במצבם של מתבגרים ובני נוער, וקראה להכריז על "מצב חירום לאומי הדורש תכנית ויעדים לביצוע מידי" (המועצה הלאומית

<http://cehd.umn.edu/students/Graduate/PS/YDL/default.html> 2

<http://www.cyc.uvic.ca/graduate/index.php> 3

לשלום הילד, 2005, 2006). המוסד לביטוח לאומי דיווח ב-2006 על 35.2% (!) מכלל הילדים בישראל המצויים מתחת לסף העוני,⁴ ועוני אינו רק בעיה כלכלית, אלא הוויית חיים מסוכנת ומסכנת (המוסד לביטוח לאומי, 2006).

דו"ח ועדת שמיד (שמיד, 2006), שהוגש לממשלת ישראל, מציין שבישראל חיים למעלה משני מיליון ורבע ילדים ובני נוער, מתוכם כ-330,000, שהם כ-15% מכלל הילדים והנוער, נמצאים בסיכון ובמצוקה. הדוח מגדיר את אוכלוסיית הילדים והנוער בסיכון ובמצוקה כ"חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, סובלים מהזנחה או התעללות, ניתוק ממסגרות נורמטיביות ופגיעה ברווחתם, ואינם מסוגלים להשתלב בלימודים, בחברה, במשפחה ולממש את היכולות שלהם". מצבים מגבירי סיכון הוגדרו על ידי הוועדה כקשיים כלכליים, מצבי משבר במשפחה (מחלה, מוות, סטייה חברתית), הגירה, שונות חברתית, השתייכות לקבוצת מיעוט, מוגבלויות, כמו למשל ליקוי למידה, מעבר בין מסגרות וחיים בסביבה ענייה או מסכנת. מצבי הסיכון באים לידי ביטוי בתפקוד היום יומי ומביאים לרוב לניתוק ממסגרות נורמטיביות, להתדרדרות ולאבדן דרך, עד כדי עבריינות (הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול, 2005; Meggert, 2004).

הדוח קובע כי מתוך אוכלוסיית הילדים והנוער בסיכון ובמצוקה, 165,000 ילדים ובני נוער אינם מקבלים כל סיוע; 135,000 ילדים ובני נוער חיים במשפחות שיש בהן אלימות פיזית בין ההורים; 144,000 ילדים ובני נוער סובלים מהזנחה; 49,000 ילדים ובני נוער חשופים להתעללות; כ-22,000 ילדים ובני נוער חשופים לאלימות בביתם או חיים בבית שיש בו פעילות עבריינית. כאמור, הדוח קובע כי כמחצית מהילדים ובני הנוער בסיכון ובמצוקה אינם מקבלים כל סיוע וכי מחציתם האחרת זוכים לסיוע חלקי בלבד. שיעור האלימות במגזר הערבי, בכלל זה אלימות פיזית קשה בקרב ילדים ובני נוער, הוא גבוה – 28.4%, לעומת 4.7% במגזר היהודי. שיעור האלימות נגד תלמידים ערבים מצד צוותי בתי הספר הוא 31.9% ובמגזר הבדווי – 43.8%, לעומת 13.4% במגזר היהודי.

נתוני העוני בישראל מצביעים על עלייה, המתבטאת בהרחבת פערם חברתיים וכלכליים בין בעלי האמצעים לבין האחרים. בשנת 2005, כל ילד שלישי בישראל חי במשפחה שנמצאה מתחת לקו העוני. זו עלייה של 45% במספר הילדים המצויים מתחת לקו העוני בחמש השנים שבין 2000–2005. שיעור העוני במשפחות החרדיות הוא גבוה – כ-36% מכלל המשפחות החרדיות חיות מתמיכות וקצבאות. משוער כי המצב במגזר הערבי והבדווי ובקרב העולים חמור פי כמה. על פי דוח הוועדה, הבעיה במגזר הערבי היא קשה, ו-54% מהילדים ומבני הנוער חיים במשפחות עניות, פי 2.5 מאשר בקרב היהודים.

4 מנתונים שפרסם השנה הביטוח הלאומי עולה כי ישראל עלתה למקום הראשון בשיעור הילדים העניים בקרב מדינות המערב. מהדוח הנוכחי עולה, כי מספר הילדים החיים בעוני במדינת ישראל עומד על מספר שיא של למעלה מ-777,400 ילדים (35.2% מכלל הילדים בישראל) – שיעור הדומה למספר הילדים העניים בשנת 2005 (המוסד לביטוח לאומי, 2007/8).

ילדים החיים בעוני, במצוקה כלכלית ובסביבה מסכנת, חשופים יותר לפגיעה גופנית ולפגיעה רגשית. מנתונים עולה כי 30% מהילדים המאופיינים בתפקוד לקוי בבית הספר, באים ממשפחות שבהן האב אינו עובד, לעומת פחות מ-10% מהילדים או הנערים שאביהם עובד. כרבע מהילדים או הנערים שתפקודם בבית הספר לקוי חיים במשפחות חד-הוריות. שיעור ילדי העולים מכלל הילדים החיים במשפחות חד-הוריות הוא 28%, לעומת חלקם באוכלוסייה שהוא 11% בלבד (בן אריה, ציונית וקמחי, 2004; הכנסת, 2004; המוסד לביטוח לאומי, 2004, 2005).

התמודדות עם שינוי ומעבר בין-תרבותיים, כולל תהליכים חברתיים, כגון: הגירה, נידודות, תיעוש ועיור, מחייבת ארגון מחדש ומציאת שיווי משקל חדש בחיים. בשלב השינוי מתערער האיזון המשפחתי. כל קבוצות המיעוט מעידות על משבר במערכת היחסים המסורתית בין ההורים לילדים ועל הקשר בין משבר זה לבין מצבי סיכון וסכנה של ילדים ובני נוער.

מנתוני משטרת ישראל עולה כי בשנים האחרונות חלה עלייה ניכרת בשיעורי פשיעת הנוער העולה בהשוואה לנוער ישראלי ותיק (כ-23% מכלל התיקים הפליליים של קטינים החשודים בעברות היו של עולים חדשים, פי שניים מחלקם באוכלוסייה). כמו כן חל גידול רב במגוון העברות. חלקם של העולים הקטינים בעברות בלט בעברות סמים (36.7%) ורכוש (33.2%). רוב התיקים נפתחו על רקע מעורבות קטינים בעברות אלימות וסדר ציבורי ועברות רכוש (60.3%) (חביב, בן רבי וארגוב, 2001).

הנשירה ממערכת החינוך, בעיקר בתקופת ההתבגרות, היא סמן חשוב המרמז על מצוקה של הנער או הנערה ועל סיכונים המתלווים אליה. קשיי ההשתלבות וקשיי ההסתגלות לדרישות במסגרות הלימודים הפורמליות מקדמים נשירה סמויה ואף גלויה.

שיעורי הנשירה והניתוק גבוהים במיוחד בקרב אוכלוסיות העולים, הערבים והחרדים. במסמך רקע שהוגש לכנסת במרץ 2004, נקבע כי שיעורי הנשירה הגלויה בקרב בני נוער ערבים גבוהים הרבה יותר משיעורי הנשירה בקרב יהודים. לדוגמה, במערכת החינוך הערבי פוקדים את כיתה יב רק כ-66% מבני ה-17 (לעומת 90% מהיהודים). יתר על כן, הודגש כי בקרב האוכלוסייה הערבית קיימת נשירה סמויה, כלומר ישנם בני נוער הרשומים בבית הספר, אך נעדרים מהלימודים עקב סיבות, משפחתיות, כלכליות ואחרות. בני נוער בדווים מנותקים משוטטים ביישוביהם בחוסר מעש ובתחושות קיפוח והתמרמרות ומידרדרים בקלות למצבי פשיעה והתנהגות עבריינית (הכנסת, 2004; הכנסת, 2005).

בני נוער עולים נושרים פי שניים ויותר מבני נוער ותיקים. עולים שעלו מאז 1996 נושרים פי שלושה ויותר מוותיקים. אחוז הנשירה באוכלוסייה זו הוא בין 15.2% ל-18.6% מכלל אוכלוסיית הנושרים (בן שלום והורנצ'יק, 2004).

במסמך רקע שהוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט במאי 2008, על אלימות במערכת החינוך, צוין: "בשנת 2004 נפתחו 7,373 תיקים נגד בני נוער על עברות שנעשו

בתחומי בית הספר, עלייה של 17.8% במספר התיקים לעומת השנה הקודמת. העלייה בשיעור עברות האלימות הייתה ניכרת: עלייה של 45% במספר התיקים שנפתחו על החזקת סכינים ואגרופנים ועלייה של 20% במספר מקרי המכות והדקירות" (הכנסת, 2005, 2008).

מנתוני המשטרה והאגודה למען הילד עולה כי רוב המעורבים במקרי האלימות מתמודדים עם מציאות משפחתית וחברתית שחושפת אותם למצבי מצוקה שונים, כולל משברים נפשיים חריפים. בשנים 1998–2005 חל גידול דרמטי של יותר מ-80% במספר התיקים שנפתחו בגין עברות כנגד קטינים בתוך המשפחה. בשנת 2005 פנו קרוב ל-10,000 ילדים ובני נוער לנציב קבילות הילדים ובני הנוער במועצה לשלום הילד.

משנת 2000 ועד שנת 2006 חלה עלייה של כ-40% במספר הילדים ובני הנוער המטופלים על ידי המחלקות לשירותים חברתיים עקב תפקוד לקוי של אם או אב (הם מהווים כ-17% מכלל הילדים במדינת ישראל). בין השנים 1995–2005 חל גידול משמעותי של כ-120% במספר הילדים בטיפול פקיד סעד לחוק נוער שדווח עליהם בשל חשד להתעללות (פיזית, נפשית, מינית והזנחה). כ-65% מהמקרים היו בגין התעללות פיזית והזנחה, שליש מהילדים נפגעו על ידי שני ההורים. 40% מהילדים שהגיעו למרכזי חירום לילדים בסיכון בשנת 2005, שהו בהם חצי שנה ויותר.

באשר למצבי חירום בעשור האחרון – חל גידול של קרוב לפי שניים במספר הילדים ובני הנוער שהתקבלו לטיפול יום ולאשפוז בבתי חולים פסיכיאטריים, כ-55% מהם בנים וכ-45% בנות. כ-18% מכלל האשפוזים נעשו בכפייה. כרבע מכלל הילדים ובני הנוער המאושפזים באשפוז פסיכיאטרי הם עולים – יותר מפי שניים מחלקם באוכלוסייה. מדו"ח המועצה לשלום הילד לשנת 2008 עולה כי מספר ניסיונות ההתאבדות של ילדים ובני נוער עלה. בשנת 2007 נרשמו בחדרי המיון 685 אשפוזים בעקבות ניסיונות התאבדות. 480 מקרים של ילדים בני 15–17, ו-198 מקרים בגילים 10–14. כמו כן, נרשמו שבעה מקרי ניסיונות התאבדות של ילדים מתחת לגיל 9.

חבנה ההכשרה

התמונה העולה מנתונים אלה מצביעה ללא ספק על צורך הולך וגדל באנשי מקצוע ייעודיים, וכבר לפני 25 שנה ניתן היה לראות שתכניות לימודים גנריות בחינוך, עבודה סוציאלית, חינוך לא פורמלי או פסיכולוגיה, אין בהן די. העמדה הייתה, והיא רלוונטית ביתר שאת היום, שחיוני לשאוף להתמקצעות, הן מבחינת המענים הנדרשים לבני נוער בסיכון והן מבחינת המעמד של העוסקים בתחום.

בהתייחסותו לרמתם המקצועית של העובדים, קובע דו"ח ועדת שמיד (שמיד, 2006) כי לאנשי המקצוע המטפלים בילדים ונוער בסיכון ובמצוקה אין די ידע והכשרה לסייע בפתרונות, כל זאת מבלי להתייחס למחסור בכוח אדם בכל הרמות, ובעיקר ברמת המנהיגות המקצועית. התייחסות זו של הוועדה מציינת דברים ברורים באשר לחסר בהכשרה של מומחים לעבודה עם בני נוער במצבי סיכון.

ההחלטה העדכנית של המועצה להשכלה גבוהה לאשר מתווה לתואר ראשון בהתמחות חינוכית לקידום נוער ולקבוע לו תעודה מקצועית ייחודית בדומה לתעודת הוראה, היא החלטה רבת ערך ומשקל, שמיועדת לעודד את היוזמה האקדמית הממוקדת בהכשרה לטיפול בנוער בסיכון, הכשרה שבסיומה אינטגרציה וזהות מקצועית מובחנת (דו"ח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, 2006). בהחלטת המועצה להשכלה גבוהה שודרגה תכנית הלימודים: המסלול לטיפול וקידום נוער הפך לחוג בן 26 שעות ככל חוג אוניברסיטאי, ונקבעו הבחנה ושילוב בין לימודים עיוניים בחוג לבין התמחות מעשית במסלול (32 שעות).

ההכשרה המלאה בחוג ובמסלול לטיפול וקידום נוער משלבת בין גישות חינוכיות ומיומנויות התערבות התואמות את הצרכים ההתפתחותיים ומצבי הסיכון של בני נוער. שילוב זה משקף את העמדה בנוגע למשימות ההתפתחותיות של גיל הנעורים, שבו הסתגלות והשתלבות במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות מושפעות מגיבוש הזהות העצמית של המתבגר, ומכאן ההצדקה והחשיבות למיקומה של התכנית בתוך בית הספר לחינוך.

תכנית הלימודים בחוג משלבת תכנים תאורטיים מתחומי ידע שונים (פסיכולוגיה, חינוך, סוציולוגיה, עבודה סוציאלית וקרימינולוגיה). סגל ההוראה במסלול הוא הטרוגני מבחינה פרופסיונלית, ויש בו ייצוג של עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, קרימינולוגים, עורכי דין, סוציולוגים ויועצים ארגוניים. ההכשרה המעשית של הסטודנטים מלווה בהדרכה פרטנית בשדה, ובמקביל גם בהדרכה קבוצתית במסגרת הסדנאות במסלול. מטרת התכנים התאורטיים להבנות לבוגר המסלול תשתית ידע תאורטי שתקדם התמצאות במכלול היבטים ומשתנים הקשורים להתנהגויות נוער במצוקה ונוער בסיכון, הבנה של התנהגויות אלו ומודעות להן. במהלך הלימודים מתודע הסטודנט לגישות התערבות פרטניות, קבוצתיות, משפחתיות וקהילתיות, הן מן ההיבט התאורטי והן מההיבט היישומי, תוך שימת דגש על עבודת היישוג (reaching out).

השילוב שבין התשתית התאורטית בחוג לבין ההתנסות המעשית במסלול, המלווה בהדרכה פרטנית והדרכה קבוצתית, מהווה מסגרת לימודית משמעותית, אשר משלבת ומפגישה בין התאורטי והיישומי בעבודתו של העובד הפרופסיונלי ותורמת להתפתחותו המקצועית, תוך מודעות גדולה יותר לאופי ההתערבויות שהוא מבצע.

מטרתה של חטיבת ההכשרה המעשית היא לזמן לסטודנטים התנסות ראשונית של קשר טיפולי-חינוכי במסגרת מגוון שירותים וסוכנויות המטפלות בנוער במצוקה מכל סוג. ההתנסות בהכשרה המעשית כוללת: עבודה פרטנית עם בני נוער והתנסות בעבודה קבוצתית, השתתפות בפעילות המקצועית של השירות (ישיבות צוות, דיונים וסיורים, השתלמויות וכו'), התנסות בעבודת צוות ובקשר עם גורמים קהילתיים

רלוונטיים והדרכה אישית קבועה ואינטנסיבית (ההתנסות מלווה בהדרכות פרטניות לאורך כל שנות ההכשרה המעשית, בתדירות של פגישת הדרכה אחת לשבוע).

מטרות ההדרכה הן: לפתח את יכולת הסטודנט להתאים את התערבותו המקצועית לצורכי הנער ולסוג הבעיה על סמך אבחנה מבדלת והיכרות עם שיטות התערבות (שנלמדות באופן תאורטי בקורסים השונים), לעבד היבטים רגשיים שלו הכרוכים בחוויות המפגש החינוכי-טיפולי, לפתח בקרבו מודעות ותובנה למאפייני תהליך ההתערבות ומורכבותו ולסייע לו בעיצוב וגיבוש זהות ותפיסת עולם מקצועית.

יישומן של הנחיות המתווים החדשים החל משנת הלימודים תשס"ח, יצר שינוי שמאפשר מתן ביטוי רב יותר לאיזון שבין הדיסציפלינות השונות ובין התכנים התאורטיים להתנסויות המעשיות, בסדנאות ובהכשרה המעשית.

מבנה הלימודים

לוח 1. מבנה הלימודים על פי מתווה הבסיס שחל על תלמידים סדירים בחוג ובמסלול לקידום נוער

היקף שעות מחייב	רכיבי הלימודים
26 ש"ש	1. החוג ללימודי קידום נוער
9 ש"ש	א. מבואות
11 ש"ש	ב. קורסים מתקדמים
6 ש"ש	ג. קורסי בחירה
33 ש"ש	2. לימודי המסלול – חטיבה להכשרה חינוכית
10 ש"ש	א. קורסים
9 ש"ש	ב. סדנאות וקורסים יישומיים
14 ש"ש	ג. הכשרה מעשית
6 ש"ש	3. לימוד יסוד
1 ש"ש	לימודי שואה
2 ש"ש	עברית, לשון והבעה (עד רמת פטור)
1 ש"ש	דמוקרטיה ושוויון / תרבות ערבית
2 ש"ש	אנגלית (עד רמת פטור)
2 ש"ש	4. בחירה
26 ש"ש	5. דיסציפלינה נוספת

החטיבה להכשרה חינוכית

על פי התכנית החדשה, קיימת חטיבה של לימודי חינוך בסיסיים המשותפת לתלמידי שני המסלולים הלומדים לתואר בוגר בחינוך: המסלול לטיפול וקידום נוער והמסלול לחינוך בלתי פורמלי. הקורסים המשותפים לשני מסלולי ההכשרה (בהיקף 9 ש"ש), ממוקדים בהיבטים חינוכיים וחברתיים הנוגעים למאפייניה של החברה הישראלית – יחיד וחברה, עבודה קהילתית, המגזר השלישי ומערכות חינוך בישראל. קורסים אלה מהווים בסיס להכשרה המעשית הנדרשת בשני המסלולים. מבנה ומאפייני

ההכשרה המעשית בשדה והסדנאות המלוות אותה הם נפרדים וייחודיים לכל אחד מהמסלולים; הכשרה זו היא בת 21 ש"ש במסלול לחינוך בלתי פורמלי ו-23 ש"ש במסלול לטיפול וקידום נוער. הבוגרים זכאים לתעודה של עובד חינוך טיפולי ולתעודה של עובד חינוך בקהילה בהתאמה.

לימודי קידום נוער

לוח 2. תכנית הלימודים לתלמידים סדירים בחוג לקידום נוער

שעות שנתיות	רכיבי לימודים
26	לימודי קידום נוער
10	שיעורי מבוא
1	מבוא לקידום נוער במצוקה
2	פסיכולוגיה התפתחותית – התבגרות
1	מבוא לקרימינולוגיה
1	פסיכופתולוגיה של מתבגרים
1	נשים ונערות במצוקה
1	חוקי נוער ופרוצדורה פלילית
1	מיניות מתבגרים ופוגעותם
1	זהות מקצועית של עובד קידום נוער
1	פסיכולוגיה של הקבוצה
1	נוער בסביבה רב-תרבותית
9	שיעורים מתקדמים
1	מתבגרים ומשפחה כמערכת
2	הפעלת והנחיית קבוצות
1	התערבות קצרת מועד
1	מבוא לשיטות התערבות
1	שיטות טיפול ב
1	שיטות טיפול ג
	סמינריון בקידום נוער לבחירה:
2	היבטים חינוכיים בעבודה עם נוער במצוקה
2	התאבדויות וניסיונות פג"ע (פגיעה עצמית) בקרב בני נוער
7	שיעורי בחירה
1	הסתגלות נוער עולה
1	מנשירה סמויה לנשירה גלויה
1	חינוך פנימייתי לנוער במצוקה
1	סמים: עובדות ומניעה
1	התמכרויות: תאוריות וטיפול
1	עבריינות נוער
1	עבריינות מין
1	אלימות מתבגרים: היבטים קליניים
1	תאוריות אישיות
1	פעילות אתגרית

בוגרי התכנית משתלבים בתום לימודיהם במסגרות מקצועיות שונות ובתפקידים שונים, שיעודם הוא חינוך נוער וטיפול בו – יחידות לקידום נוער, פנימיות, בתי ספר שמתמודדים עם אוכלוסיות בסיכון, שירותי יעוץ והכוון לנוער, קציני ביקור סדיר ועובדים חינוכיים-טיפוליים במוסדות חסות הנוער.

נוסף על כך, בחוג ובמסלול מתקיימות תכניות שונות להכשרה פרופסיונלית של עובדים למסגרות שונות של עבודה חינוכית-טיפולית עם נוער במצבי סיכון:

- א. תכנית להסבת אקדמאים לתעודת עובד חינוכי לנוער במצבי סיכון
- ב. תכנית להכשרת מדריכים חברתיים לעבודה במרכזי גמילה מסמים ואלכוהול, בשיתוף עם הרשות למלחמה בסמים
- ג. תכנית הסבה לאקדמאים יוצאי אתיופיה להוראה בבית הספר היסודי, עם התמחות בגישור ועבודה עם נוער
- ד. השתלמות לעובדי קידום נוער בעבודה עם נערות במצוקה
- ה. קורס הכשרה שנתי למדריכי סטודנטים

תכנית לימודי קידום נוער המוצעת זה 25 שנה היא אטרקטיבית לבעלי זיקה חינוכית-חברתית הממוקדים ברצון לסייע לבני נוער במצבי סיכון ולקדם, ועל כן הם בוחרים להעמיק את תחום הדעת ואת המיומנויות המקצועיות שלהם בעבודה עם אוכלוסיית יעד זו. על כך תעיד היציבות היחסית במספר הנרשמים למסלול זה מדי שנה.

תוכני הלימודים ומוקדי ההתנסות הפרטנית וההתנסות הקבוצתית מבססים ומגבירים את יכולת בוגר התכנית לקדם שינוי מחשבתי, רגשי והתנהגותי אצל בני נוער במצבי סיכון, לטובת עיצוב וביסוס תפקוד נורמטיבי והשתלבות חברתית; כל זאת תוך "ראיית" הפרט המתבגר, יחס גמיש לצרכיו, העצמה וחיזוק משמעויותיהן של בחירה ואחריות.

חיוניות תכנית בעלת תפיסה חינוכית-טיפולית וחקחות לעתיד

בחלוף כ-25 שנה מאז ייסוד תכנית ההכשרה האקדמית הראשונה והייחודית בסוגה, ברור יותר מתמיד הצורך בגיבוש מענים מקצועיים ייחודיים שישלבו טיפול וחינוך בהתמודדות מקצועית עם בעיותיהם של בני נוער במצבי סיכון. יעד זה, של גיבוש מענה מתאים, הוא אחת המטלות החשובות ביותר שעומדות בפני החברה הישראלית בשנים הקרובות. עדיין חסרה ההכרה הדרושה בתחום הכשרה ועיסוק זה על ידי פרופסיות אחרות מתחום מקצועות העזרה. הכרה זו על ידיהן היא חיונית ומשמעותית מאוד, וחשוב כי יאמצוה חרף התחרות על טריטוריות מקצועיות ואוכלוסיות יעד ספציפיות; שהרי, בדומה לשיח המקצועי בין גישות תאורטיות שונות בפסיכולוגיה ובמקצועות עזרה אחרים, אין בעמדתה של גישה תאורטית אחת כדי לשלול אחרת. נראה כי היעדר היכרות מעמיקה עם תכנית

ההכשרה וייחודה של העבודה החינוכית-טיפולית, נוסף על ההיצמדות למונחים הרווחים באשר למהותו של הטיפול בבני נוער במצבי סיכון, מקשים על ההכרה הנדרשת. מומלץ לפעול באמצעים מגוונים לשינוי עמדות אלה: שיווק, פרסום ותכניות הדרכה פרטניות וקבוצתיות לבוגרים ולמנחי סטודנטים וכן באמצעות ביסוס ההכרה על ידי משרד החינוך ומתן תגמולים ראויים לבוגרי התכנית, בדומה לבוגרי מסלולי הוראה בבית ספר לחינוך.

נראה כי ההכרה של משרד החינוך ואנשי המקצוע מפרופסיות אחרות כי מדובר במסלול הכשרה מקצועי, ייחודי, חיוני ורלוונטי מאוד כיום, בשל היקף בעיית בני הנוער הנמצאים במצבי סיכון, תקדם את מעמדה של תעודת בוגר תכנית זו ותעניק לה משמעות ייחודית.

למרות עושרה של השפה העברית, מתברר שיש מגבלה חמורה הנובעת משימוש מוגזם ורב-משמעי במילה "טיפול". השוואה עם השפה האנגלית עשויה להקל בברור הסוגיה. באנגלית יש שני מונחים שמתורגמים בעברית ל"טיפול"; האחד הוא "therapy", והשני – "care": הראשון עוסק בהיבטים מוגדרים של טיפול פסיכולוגי בבעיות רגשיות של ילדים ובני נוער; השני – מתקשר לטיפול במגוון הצרכים של החניך כפרט. הדימוי הרווח לאחרון הוא טיפול של הורים ברווחת ילדיהם ודאגה לכל צורכיהם. גם בנושאים הדורשים ידע והכשרה מקצועיים, משתמשים לא מעט במילה "care" (גרופר 2007).

להערכתך, הדיון בדקויות אלה ובגבולות הסמכות המקצועית והאחריות הפרופסיונלית מחדד את מורכבות החיבור בין חינוך לטיפול כפרופסיה, ועם זאת – מדגיש ומדגים את חיוניות השילוב בין תחומים אלה, כמו גם את החיוניות והרלוונטיות של הכשרה ייחודית וייעודית המשלבת דגשים אלה.

לסיכום, מגוון הנתונים מתחומי החיים השונים של בני הנוער בישראל שהוצגו כאן, מדגימים היטב את חיוניותה של תכנית הכשרה אקדמית לאנשי מקצוע. זאת על מנת לאתר, לאבחן ולצמצם ואף למנוע מצבי סיכון של בני הנוער, ותוך כך גם לקדם ולפתח התמודדות טובה יותר שלהם עם מכלול התביעות והדרישות המופנות כלפיהם למיצי יכולותיהם הקוגניטיביות והרגשיות באופן שיובילם לתפקוד תקין ונורמטיבי. נוסף על כך, צריך ואף חיוני להרחיב ולבסס עבודה מערכתית עם סוכני משנה בקהילה (כגון מורים, ואולי גם יועצים חינוכיים וקבסיים), הסובבים את בני הנוער במצבי סיכון, כדי שיוכלו לסייע באיתור סימני מצוקה.

מקורות

- בן אריה א', ציונית י' וקמחי מ' (2004). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- בן-שלום ע' והורנצייק ג' (2004). זהות תרבותית והסתגלות בקרב נערים עולים בפרויקט נעלי"ה 16. **מגמות**, 2, 199–217.

- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועי בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 12-13**, 11-26.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 25**, 115-137.
- החלטת המועצה להשכלה גבוהה (מס' 1084/10) מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (2006) – דו"ח ועדת אריאב. זמין באתר <https://beitberl.ac.il>
- הכנסת (2004). **נוער מנותק במגזר הערבי – מסמך רקע לוועדה לזכויות הילד**. ירושלים: הכנסת.
- הכנסת (2005). **פרוטוקול משיבת הוועדה לזכויות הילד, ד' בכסלו התשס"ו (5 בדצמבר 2005)**. ירושלים: הכנסת.
- הכנסת (2008). **אלימות במערכת החינוך – מסמך רקע מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט**. ירושלים: הכנסת.
- המוסד לביטוח לאומי (2005/6). ממדי העוני והפערים בהכנסות מנהל המחקר והתכנון. זמין באתר <http://www.btl.gov.il>
- המוסד לביטוח לאומי (2007/8). ממדי העוני והפערים החברתיים מנהל המחקר והתכנון. זמין באתר <http://www.btl.gov.il>
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2004). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2005). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2006). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה – רבעון לעבודה סוציאלית, טו**, 99-112.
- הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול (2005). **דוח: השימוש בקרב בני נוער מנותק**. ירושלים: משרד ראש הממשלה.
- חביב ג', בן רבי ד' וארגוב ד' (2001). **הטיפול המשטרתי בקטינים ובבני נוער – הערכות המשטרה בתחום הפשיעה בקרב בני נוער עולים**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד, המשרד לביטחון פנים ומשרד החינוך.
- טייכמן, מי (2009). **הצעה לתכנית לימודים לתואר שני (M.Ed): מנהיגות בקידום נוער סיכון ובמצוקה – מדיניות ומינהל, הנחייה והדרכה**. בית הספר לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל.
- כהן, ע' וכהן א' (2001). **מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד חינוכי-סוציאלי בישראל: דו"ח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה**. ירושלים: אפשר.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער במצוקה**. ירושלים: משרד ראש הממשלה ומשרד הרווחה.

- ראזר מ' (נובמבר, 2008). קשר אחר: תהליכי ליווי תמיכה והכשרה לאנשי חינוך העובדים עם ילדים ונוער בסיכון והדרה. הרצאה ביום עיון לציון 25 שנה לקיום מסלול טיפול וקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: ההתפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה (עמ' 453 – 468)**. ירושלים: מאגנס.
- Gross, D., & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 2–23). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Meggert, S. (2004). Who cares what I think? Problems of low self-esteem. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 109–137). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172–189.