



על שייכות ומעורבות חברתית

עם השדה

כתב עת בנושא ילדים, נוער וצעירים
במצבי סיכון ובני משפחותיהם

ג'וינט ישראל אשלים |  
יח' בעשייה חברתית לסמן ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

גיליון 17 | נובמבר 2016

ג'וינט-אשלים

אשלים הוקמה בשנת 1998 כשותפות אסטרטגית בין ג'וינט ישראל לממשלת ישראל כדי להתמודד עם אתגרי הפיתוח ובניית מענים ושירותים למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ומשפחותיהם. אשלים שואפת לקדם שוויון הזדמנויות, סולידריות חברתית וערבות הדדית למען רווחתן ושלומותן של אוכלוסיות אלו. כדי לממש את חזונה אשלים יוזמת, מפתחת ומטמיעה מיזמים חדשניים בשירותים החברתיים בשותפות עם משרדי הממשלה ועם רשויות מקומיות, חברה אזרחית והמגזר העסקי.

מרכז ידע ולמידה אשלים

גוף תמך מקצועי בין-תחומי בעבור אנשי מקצוע העובדים עם ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ומשפחותיהם. המרכז, מוסד המוכר לגמול, מפעיל מסגרות למידה מגוונות ליישום ידע תיאורטי, להנעת שיח עמיתים בשדה ולהפצת מודלים מקצועיים חדשניים.

עט השדה

"עט השדה" הוא כתב עת חברתי-מקצועי דו-שנתי בהוצאת אשלים. בעט השדה מפורסמים מאמרים עיוניים, מחקרים, יומני שדה ויצירות במגוון נושאים מקצועיים בתחום ילדים ונוער במצבי סיכון ומשפחותיהם.

תהליכי הפיתוח, ההכשרה ולמידת העמיתים במרכז ידע ולמידה אשלים
מתאפשרים הודות לתרומתם הנדיבה של **קן ואריקה ויטובר**, אוייסטר ב"י קוב,
ניו יורק.

עם השדה

כתב עת בנושא ילדים, נוער וצעירים
במצבי סיכון ובני משפחותיהם

עט השדה

כתב העת של אשלים
מרכז ידע ולמידה אשלים
גיליון מס' 17, נובמבר 2016

שירה זיוון	עורכת ראשית
דניאל קרני	עורך משנה
גילת עירון-בהר	עריכת לשון
ישראל סייקס	מתרגם
טלי קומיסיונרו	ניהול תקציבים
זיוה שגיב	ייעוץ מקצועי
יפעת קליין	
מירב לוי	
דפוס איילון	עיצוב גרפי והפקה
אשלים גבעת ג'וינט ת"ד 3489	כתובת המערכת
ירושלים 91034	

ג'וינט ישראל אשלים | יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון



מרכז ידע ולמידה אשלים

© כל הזכויות שמורות

www.ashalim.org.il

תהליך הגשת מאמרים לעט השדה

מערכת "עט השדה" מקבלת מאמרים ממגוון שדות מקצועיים בתחום ילדים, נוער וצעירים בסיכון בהתאם לנושא הגיליון המפורסם ב"קול הקורא". המערכת נותנת במה גם למאמרים מתורגמים לעברית במרחב מקוון או בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בישראל. המאמרים המוגשים אלינו עוברים תהליך של הערכה ובחינה על ידי הצוות המקצועי ממרכז ידע אשלים. תהליך זה עשוי להימשך חודשים מספר. בסופו של התהליך יקבלו הכותבים/ות את החלטתנו בדבר פרסום התוכן ב"עט השדה".

כללי ההגשה של טיוטת המאמר

המאמר יכיל 15 עמודים מודפסים לכל היותר ויוגש למערכת בקובץ word.

המאמר מודפס בגופן דוד 12 בעברית ובגופן arial 12 באנגלית.

רווח בין השורות שורה וחצי, טקסט מיושר לשני צדדים ומרווח בין הפסקאות 6 (לפני ואחרי).

המאמר יועבר אלינו באמצעות כתובת הדואר האלקטרוני: shiraz@jdc.org

יצוינו בעמוד נפרד שם המחבר/ת, תפקיד, מקום עבודת ופרטי התקשרות (מס' טלפון ודוא"ל).

שמות מחברים/ות בלעז שיוזכרו בגוף המאמר ייכתבו בתעתיק לעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום.

כל ההפניות במאמר יסודרו לפי א"ב של שמות המחברים/ות - תחילה בעברית ואחר כך בלועזית. כמו כן תצוין רשימת מקורות מלאה בסוף הטיוטה המוגשת.

כשיש שני מחברים/ות למקור, הם/ן יוזכרו בכל ההפניות. 4 או 5 מחברים/ות יוזכרו כולם בהפניה ראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר/ת הראשון/ה בתוספת "ועמיתים" (et al). כבר בהפניה ראשונה.

הערה חשובה: מערכת "עט השדה" שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון.

מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחבר/ת בבקשה להתאימו אליהם.

אופן רישום המקורות (בסוף המאמר)

ספר: שם משפחה, שם פרטי, ושם משפחה, שם פרטי (שנה). שם הספר. מקום הוצאה: שם ההוצאה לאור.

כתב עת: שם משפחה, שם פרטי (שנה). שם המאמר. שם כתב העת מספר כרך (מספר החוברת), עמודים.

פרק בתוך ספר ערוך: שם משפחה, שם פרטי, ו-שם משפחה, שם פרטי (שנה). שם הפרק. בתוך: שם העורך (עורך הסדרה) ו-שם העורך (עורך הכרך), שם הסדרה: מספר הכרך. שם הכרך בסדרה (מהד', עמ'). מקום ההוצאה: שם ההוצאה לאור.

מקור ממרחב מקוון: שם משפחה, שם פרטי, (שנה), כותרת, [גרסה אלקטרונית], שם אתר המרשתת, תאריך, קישור.

תוכן העניינים

9. על הכותבים והכותבות

פתח דבר

14. מירב לוי, מנהלת תכניות התנדבות, אשלים

מבוא

“איים בזרם” או “שום אדם איננו אי”? על שייכות ומעורבות חברתית

15. שירה זיוון ודניאל קרני

העט

הדומה והשונה בגישות ה“שוויון” וה“הוגנות” להשגת צדק חברתי

22. רמי סולימני ודניאל קרני

כשטכנולוגיה פוגשת מסורת: נערות ערביות-בדוויות קוראות תיגר על המסורת
החברתית באמצעות שימוש בשמות בדויים ויצירת קשרים רגשיים משמעותיים ברשת

37. עארף אבו-גוידר

מ“קבלת האחר” ל“נגישות ולהשתלבות”: מעמיקים קהילתיות ושייכות
בחברה למתנ“סים

49. ארנה שמר

הזכות להשתתפות: השתלבות אנשים עם מוגבלות בפעילות פנאי ומימושה

63. יפעת קליין

“כאן זה בחירה שלי. הכול פה זה אנחנו”: מה בין התנדבות ומתן בסתר ובין
הימנעות מהתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית בקרב נוער במצבי סיכון?

70. נלי מיכאלי ותומר עינת

אימוץ עם קשר: יתרונות, קשיים ותובנות על יישום מיטבי בראי המחקר

88. יואה שורק, פידא ניג'ם-אכתילאת ואביגיל סגל

השייכות קודמת לקיום: עבודה עם נוער במשבר ובסיכון ב"אתנחתא"

ירון גנאור, מנהל "אתנחתא" 108

במרחק נגיעה מכאן: יומן שדה מתהליך פיתוח יישומון מציאות מדומה
"על נגישות ורגישות"

צופיה אינהורן 118

מרכז למשפחה - משייכות להשתלבות ולהשפעה רחבה

מיכל גולן, מיכל כהן-הטב ולילך קדוש 125

"מְבַקֵּשׁ מְקוֹם שֶׁקֵּט עָלָיו תִּנְחַח הַנֶּפֶשׁ": שילוב ליווי רוחני בתפיסת
הורה לילדים עם צרכים מיוחדים

בוקי קמחי ונאוה זהר-סייקס 138

"כנפיים של קרמבו": מודל לשילוב - מתפיסה חינוכית לגישה מקצועית

קלאודיה קובי, מירב בועז ומירב זייגר-קובר 148

התנדבות משפחתית ככלי לחיזוק קהילתיות ומשפחתיות

מימי סימבליסטה-שמואלי ובני כלפון 163

על השולחן: מה בין אורח חיים בריא לתחושת שייכות אצל אוכלוסיות במצבי סיכון

רוני חסון 171

עט לאהב

אתי אלון אלעזרה 179

על הכותבים והכותבות (לפי סדר הופעת המאמרים)

שירה זיוון: מנהלת הדרכה ופיתוח ידע במרכז הידע והלמידה של אשלים. בוגרת המסלול המחקרי לתואר מוסמך של מדעי הלמידה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מגיעה מעולם הפיתוח והמחקר בתחומי תרבות ושפה, מגדר, התפתחות וקוגניציה, הערכה ומדידה.

דניאל קרני: עוזר מנכ"ל ומנהל פיתוח ידע באשלים. בעל תואר בוגר בהיסטוריה כללית מהאוניברסיטה העברית בירושלים ובוגר התכנית לתואר מוסמך למצטיינים בבית הספר למדיניות ציבורית ע"ש פדרמן באוניברסיטה העברית בירושלים. את הניסיון בפיתוח ידע ובייעוץ אסטרטגי למקבלי החלטות רכש בעבודתו במכון "ראות", העוסק בתהליכי חשיבה, בחדשנות חברתית ובתכנון אסטרטגי.

ד"ר רמי סולימני: מנכ"ל אשלים. בעל תואר בוגר בגיאוגרפיה וחינוך, תואר מוסמך בקרימינולוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, תואר מוסמך במדעי החברה מאוניברסיטת חיפה ותואר דוקטור מהמרכז לחקר החינוך באוניברסיטת סאסקס, אנגליה. בעבודת הדוקטור שלו חקר סוגיות בתהליך של הובלת שינוי בתוך מערכת החינוך. מחקרו יצא לאור כספר "הם לומדים מחדש" בהוצאת אשלים. במסגרת תפקידו כמנכ"ל אשלים, מעורב בפיתוח תכניות הדגל של ג'וינט ישראל בתחומי החינוך והרווחה.

עארף אבו-גוידר: מורה, מדריך פדגוגי ומרצה מטעם המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. בעל תואר בוגר בחינוך לשוני - ערבית ועברית מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, תואר מוסמך בתקשורת וטכנולוגיה מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב ובוגר מכון מנדל למנהיגות. חקר את התמורות הטכנולוגיות החדשות ואת השפעתן על בני נוער ערבים-בדווים בישראל במרחב החינוכי והחברתי. לאחרונה חוקר, במסגרת לימודיו באוניברסיטת בר-אילן, את ניהול המחלוקת הבונה בחברה הערבית בישראל.

ד"ר ארנה שמר: מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים, במחלקה לעבודה סוציאלית במרכז האקדמי רופין ובבית הספר לשיקום, שילוב והחלמה בקריה האקדמית אונג. עובדת סוציאלית קהילתית ומלווה תהליכי למידה. עוסקת בחקר ובפיתוח של תחומי השיתוף והשותפות, עבודה קהילתית ועבודה בהקשר תרבותי. מנחה בפיתוח תחום הנגישות וההשתלבות בחברה למתנ"סים.

יפעת קליין: מנהלת תכניות, תחום ילדים ונוער עם מוגבלות ובני משפחותיהם באשלים. מוסמכת בעבודה סוציאלית, עוסקת בפיתוח שירותים להשתלבות של ילדים, נוער וצעירים עם מוגבלות, מדריכה סטודנטים לעבודה סוציאלית, בעלת ניסיון בשילוב ובהנחיה של קבוצות של ילדים, נוער, צעירים ובוגרים עם מוגבלות, עבודה עם פעילים, הרצאות לאנשי מקצוע ועוד.

מיכל גולן: מנהלת תחום ילדים ונוער עם מוגבלות ומשפחותיהם באשלים. בעלת ניסיון של למעלה מ-35 שנים בעבודה עם אנשים עם מוגבלות בתפקידים שונים, ביניהם עבודה רבת שנים במשרד הרווחה בתפקידי פיקוח וניהול שירותי השיקום בקהילה. בוגרת תואר מוסמך עם התמחות בעבודה קהילתית ובתחום השיקום. במסגרת תפקידה הנוכחי אחראית לפיתוח שירותים בעבור אוכלוסייה זו בשותפות עם משרדי הממשלה, ועוסקת בהעלאת המודעות לעניינה של אוכלוסייה זו באשלים, בג'וינט ובסביבה המקצועית הרחבה. התפקיד כולל עיסוק בתחומים מגוונים וביניהם נושא המשפחה, תכניות המעודדות השתלבות ילדים ונוער תכניות העוסקות במניעה וטיפול בנושא פגיעותם של ילדים עם מוגבלות.

מיכל כהן-הטב: מנהלת תכניות בתחום ילדים ונוער עם מוגבלות ובני משפחותיהם. עוסקת בפיתוח תכניות למשפחה, כגון "מרכזים למשפחה", "עמית למשפחה" ו"תכנית שמ"ש". מפתחת ומפיקה כלים למשפחות, כגון סרט על חשיבות המשחק למשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים ותדריכים לתכניות. כמו כן, מקדמת פיתוח תכניות לילדים עם קשיים נפשיים ותכנית להוצאת ילדים עם צרכים מיוחדים ממוסדות אל הקהילה. מתרגלת ומלמדת יוגה.

לילך קדושי: מנהלת את תכנית מרכזי המשפחה בעבור משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים מטעם אשלים. מלווה, מייצעת ומנהלת את מרכזי המשפחה ברחבי הארץ. מפתחת ובונה רשת למידה והעברת מידע בין מנהלי המרכזים ויצרת שיתופי פעולה עירוניים וארציים. מרכזת ועדות ארציות, מובילה את כתיבת התדריך למרכזי המשפחה יחד עם צוות מקצועי מהג'וינט ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים לקראת הטמעת התכנית במשרד. דוקטורנטית לעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל-אביב, חוקרת את תחום האבהות במשפחות משולבות.

יואה שורק: חוקרת במאיי-רס-ג'וינט-ברוקדייל. בעלת תואר בוגר בחינוך ובספרות כללית והשוואתית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, תואר מוסמך בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים ודוקטורנטית בחוג לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים. בשני העשורים האחרונים עובדת כחוקרת בתחום של ילדים ונוער בסיכון במרכז אנגלברג לילדים ונוער במכון מאיי-רס-ג'וינט-ברוקדייל. תחומי המחקר העיקריים שלה הם מדיניות ושירותים לילדים בקצה רצף הסיכון ומשפחותיהם, ביניהם שירותים חוץ-ביתיים ושירותי האימוץ; מדיניות ושירותים לילדים להורים גרושים ולמשפחותיהם.

פידא ניגם-אכתילאת: חוקרת במאיי-רס-ג'וינט-ברוקדייל. בעלת תואר בוגר במדעי המדינה ובפילוסופיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים ובשלביו סיום לימודים לתואר מוסמך בחינוך מהאוניברסיטה הפתוחה. בעשור האחרון עובדת כחוקרת בתחום של ילדים ונוער בסיכון במרכז אנגלברג לילדים ונוער במכון מאיי-רס-ג'וינט-ברוקדייל. תחומי המחקר העיקריים שלה הם עבודה ברגישות תרבותית בכלל ובחברה הערבית בפרט; הערכה של שירותים להורים וילדים בסיכון, במיוחד לילדים בגיל הרך, ומדיניות ושירותים של השמה חוץ-ביתית.

אביגיל סגל: מפקחת ארצית בשירות למען הילד, האגף לשירותים חברתיים ואישיים במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. בעלת תואר בוגר בעבודה סוציאלית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, תואר מוסמך במגמה לניהול ארגון ומדיניות מהאוניברסיטה העברית בירושלים, ומומחיות בעבודה סוציאלית בתחום משפחה. בשני העשורים האחרונים עובדת כעובדת סוציאלית לחוק האימוץ בשירות למען הילד, תחילה כעובדת סוציאלית מפקחת מחוזית, בהמשך כעובדת סוציאלית של בית המעבר, וכיום כמפקחת ארצית בשירות למען הילד. במהלך השנים עסקה רבות בפיתוח המודל של אימוץ עם קשר בארץ.

נלי מיכאלי: קרימינולוגית חברתית-שיקומית המתמחה בעבודה עם נוער במצבי סיכון ונוער עובר חוק בפרט, במגוון מסגרות פורמליות ובלתי-פורמליות. בימים אלו מנהלת את מגדלור "נגבה", מרכז ערב בלתי פורמלי חברתי-חינוכי-טיפולי לבני נוער על טווח רצף הסיכון בעיר בת-ים.

ד"ר תומר עינת: מרצה בכיר במחלקה לקרימינולוגיה באוניברסיטת בר-אילן ויושב ראש האגודה הישראלית לקרימינולוגיה. תחומי התמחותו כוללים ענישה ומדיניות ענישה, בתי כלא והשפעותיהם הפסיכו-חברתיות על אוכלוסיות של כלואות וכלואים, חלופות למאסר והקשר בין ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז ובין התנהגות אנטי-חברתית ועבריינית.

צופיה אינהורן: רכזת למידה דיגיטלית באשלים. בעלת תואר בוגר במדעי החברה מאוניברסיטת בר-אילן וסטודנטית לתואר מוסמך בלימודי תרבות וניו-מדיה באוניברסיטה העברית בירושלים. עוסקת כעשור בהדרכה ובלמידה המקוונת, בעיקר בתחומי החינוך והחברה. במסגרת תפקידה אחראית על פיתוח תוצרי למידה דיגיטליים עבור אנשי המקצוע העובדים עם ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון.

קלאודיה קובי: האם המייסדת של "כנפיים של קרמבו", תנועת נוער לצעירים עם צרכים מיוחדים. אִמו של כפיר, החניך הראשון של התנועה וההשראה להקמתה. פיתחה את התפיסה החינוכית של התנועה ואת גישתה המקצועית, שותפה בגיבוש חזונה וערכיה ובשימורם לאור התפתחותה. אחראית למיתוג התנועה עיצוב הסמליל (לוגו), המדים וסמל החזון שלה. חברה בוועד המנהל של התנועה ומובילה מטעמו את ועדות ההיגוי לפיתוח התכנים ותורת ההפעלה.

מירב בועז ("בוזי"): ממלאת מקום מנכ"לית של תנועת הנוער "כנפיים של קרמבו" וסמנכ"לית פיתוח משאבים וקשרי חוץ. מובילה את תחום פיתוח משאבים וגיוס תומכים, תורמים ושותפים לפעילות התנועה. אמונה על פיתוח וכתובה של המידע, התכנים והמיזמים של התנועה וחשיפתם הציבורית והתקשורתית. שותפה בכתובה ובעיצוב תכנים תורתיים של התנועה.

מירב זייגר-קובר: בעלת תואר מוסמך בפסיכולוגיה חברתית. מנחה מקצועית בתנועת הנוער "כנפיים של קרמבו". עוסקת זה 15 שנה בהדרכה, בליווי ובהנחיה של ארגונים חברתיים נותני שירות לילדים נוער ומבוגרים עם מוגבלויות ולמשפחותיהם. במסגרת התנועה עוסקת בהדרכה, הנחיה, המשגה והתאמת דרכי פעולה, הכשרות ופיתוח לפעילות תנועת נוער לילדים, בכללם ילדים עם מוגבלויות, בכל הקשור לשילוב, להכללה ולהכלה.

ירון גנאור: זה 15 שנה עובד עם נוער בסיכון. מהמקימים והמייסדים של "יפתח", פנימייה לנוער דתי בסיכון ומילא בה שלל תפקידים, כולל סגן מנהל, במהלך שמונה שנים. משנת 2010 מנהל את "אתנחתא, קורת גג זמנית לנוער בסיכון ובמשבר" בירושלים. במהלך ניהולו היה ממקימי "מבשר טוב" - קורת גג ייחודית לבנים חרדים בסיכון בירושלים. בעל תואר בוגר ותעודת הוראה במדעי הרוח.

בוקי קמחי: מנהלת מקצועית של ארגון קשר. בעלת תואר מוסמך בביולוגיה מולקולרית ופיתוח תכניות לימודים, מנחת קבוצות ובעלת תעודת גישור מטעם התכנית "יישוב סכסוכים וגישור" במחלקה למדע המדינה באוניברסיטת תל-אביב. בעלת ניסיון רב בפיתוח קורסים אקדמיים, מודלים להוראה מרחוק, הנחיית קבוצות וסדנאות ומעורבות חברתית, כמו גם בפיתוח תכניות ומודלים למנהיגות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, להכשרת הורים לליווי הורים אחרים ולפיתוח דיאלוג אנשי מקצוע-הורים. מנחה ומלווה את פיתוח תחום הליווי הרוחני בקשר.

נאוה זוהר-סייקס: עובדת סוציאלית, מטפלת משפחתית, מלווה רוחנית מוסמכת, מדריכה ומנחה. בעלת ניסיון רב-שנים בעבודה עם הורים וילדים בגיל הרך, הדרכת אנשי מקצוע בתחום והדרכת סטודנטים לעבודה סוציאלית במסגרת הכשרה מעשית. מדריכה מלווים רוחניים בעבודתם, כולל בתחום של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בארגון "קשר", שבו היא יועצת לתחום הליווי הרוחני. עובדת באשלים, שם עסקה בפיתוח עבודה מיטבית עם הורים לגיל הרך וכיום מפתחת תכניות חדשניות בליווי הרוחני בעבודה עם אוכלוסיות במצוקה ומשבר, באופן ושכול ובמצבי סיכון.

מימי סימבליסטה-שמואלי: מנהלת תכנית התנדבות משפחתית מטעם אשלים, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, החברה למתנ"סים, קבוצת אלון הריבוע הכחול וקרן שח"ף, ועוסקת בהנחיה ובהדרכה בתחום ההתנדבות באשלים. בעלת ניסיון וידע בתחום של התנדבות נוער ומבוגרים בקהילה. רכזת נוער ורכזת תחום

ההתנדבות הנוער בעיריית גבעתיים, הובילה את ההקמה של סיירת ההורים המתנדבים בעיר. בעברה הייתה שליחה של הסוכנות היהודית בצרפת. בעלת תואר מוסמך בייעוץ ובפיתוח ארגוני ותואר בוגר במדעי המדינה והיסטוריה של המזרח התיכון. פעילה ביוזמות קהילתיות בעיר מגוריה, מודיעין.

בני כלפון: מנהל היחידה להתנדבות במנהל לשירותים חברתיים בעיריית עכו משנת 1984. בוגר החוג לסוציולוגיה וייעוץ חינוכי באוניברסיטת חיפה. כבר כסטודנט עסק בחונכות באמצעות תכנית פר"ח של אגודת הסטודנטים באוניברסיטת חיפה, ולאחר מכן שימש רכז פר"ח בעירייה רכסים שבצפון. במהלך הקריירה המקצועית היה שותף בבנייה ובפיתוח של עשרות מיזמים התנדבותיים קהילתיים למען אוכלוסיות מוחלשות בעיר.

רוני חסון: בעלת תואר מוסמך (Msc) במדעי התזונה מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים, הפקולטה למדעי החקלאות, המזון והסביבה. תזונאית מוסמכת זה 11 שנים. עברה הכשרה נוספת בתחומי קידום בריאות, תזונת ספורט וריאיון מוטיבציוני. עוסקת בקידום בריאות באשלים, ובמסגרת זו מובילה עם משרד הבריאות תכנית לקידום אורח חיים בריא בגיל הרך ("אפשריבריא" לגיל הרך) מרצה במכללה בנושא תזונה וקידום בריאות.

אתי אלון אלעזרה: גנת בעלת תואר בוגר בחינוך לגיל הרך ותואר מוסמך בניהול מערכות חינוך. למדה גישור באוניברסיטת בר-אילן, בעלת ניסיון רב-שנים בעבודה עם ילדים בגיל הרך ועם הוריהם, בהדרכה ובליווי סטודנטיות לחינוך במסגרת הכשרה מעשית ובמסגרת הסטאז'. משוררת וכותבת במדיות החברתיות. לאחרונה יצא לאור ספר ביכוריה, "ירח בתוכי", בהוצאת ספרי ניב.

מירב לוי, מנהלת תכניות התנדבות, אשלים

במהלך השנתיים האחרונות עברה אשלים מהלכי חשיבה, הבניה ובחינה עצמית במסגרת התכנון האסטרטגי. אחד האתגרים הגדולים שניצבו לפנינו כארגון היה לייצר את "מפת ביטויי ההצלחה של אשלים". בתום חודשים של למידה, עבודה עם השותפים, בחינה מול כל אחת מן היחידות ומול כלל צוות אשלים, הגענו לתוצר המתאר את התפתחותו המיטבית של הפרט בשלושה מעגלים - הפרט, המשפחה והקהילה. אחת המשימות המורכבות הייתה להגיע להסכמה באשר לצרכים הנפשיים והחברתיים של הפרט. הצורך ב"שייכות ומעורבות חברתית" היה אחד המרכזיים בהם.

הצבת "שייכות ומעורבות חברתית" כיעד פעולה היא בגדר אמירה ברורה כי הזכות להשתייך והיכולת להיות מעורב/ת חיוניות להתפתחות המיטבית של ילדים, נוער וצעירים בכל מקום ובכל קהילה - ובמיוחד להתפתחותם ולאשרם של ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון.

תחושת השייכות היא צורך המניע את חיינו. זהו צורך קיומי ובסיס של כל אדם. השייכות מסייעת ביצירת תחושת משמעות, תורמת להסתגלות טובה יותר של הפרט ומעמיקה את תחושת הביטחון והאמונה של הפרט בעשייה שלו. באופן דומה מעורבות חברתית היא מנוע לצמיחה אישית-רגשית וחברתית של הילדים, הנערים והצעירים; היא תורמת לפיתוח מיומנויות אישיות, חברתיות ואף תעסוקתיות, מחזקת את המסוגלות האישית ואת החוסן הנפשי ובונה תחושת שייכות, נחיצות ומשמעות.

ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון מתמודדים עם אתגרים של השתייכות והשתלבות חברתית ונעדרים הזדמנויות למעורבות חברתית ואזרחית משמעותית. על כן, גיליון זה מהווה הזדמנות להעמיק את השיח המקצועי ולהעמיק את הלמידה בסוגיית השייכות והמעורבות החברתית, לפתח כיווני חשיבה חדשים על כלים המקדמים את תחושת ההשתייכות והמעורבות של אוכלוסיות במצבי סיכון, להיחשף למודלים לשילוב חברתי של אוכלוסיות במצבי סיכון במסגרות חברתיות, חינוכיות וקהילתיות ולהשפיע על אוכלוסיות במצבי סיכון.

בתכניות ההתנדבות שאנו מפתחים עם שותפינו אנו עדים להשפעות שיש לעשייה חברתית על אוכלוסיות בסיכון, בין שמשפחות במצבי סיכון ובין שנוער וצעירים. אנו מבינים את העוצמה שיש במעורבות החברתית ואת תרומתה לשילוב חברתי ולהגברת תחושת השייכות של הקהילות שעמן אנו פועלים.

זהו הזדמנות להודות לכל הכותבות והכותבים - מבית אשלים, מעולם האקדמיה ומעולם העשייה החברתית, שתרכו ושתפז בידע שלהם בנושא שייכות ומעורבות חברתית.

"איים בזרם" או "שום אדם איננו אי"? על שייכות ומעורבות חברתית

שירה זיון ודניאל קרני

רבות נכתב על חוויית הקיום האנושית ועל תחושת הבדידות שהיא חלק בלתי נפרד ממנה. התפיסה המבוטאת ברעיון של "איים בזרם" היא כי כל אדם חי את חייו כיחידה בודדת ומתמודד לבדו עם אתגרי החיים. במילים אחרות, חי לבד ומת לבד. לעומת זאת, הקביעה כי "שום אדם איננו אי" רואה באדם יצור חברתי בהווייתו, שתחושת השייכות לסביבה היא בבסיס קיומו.

הגיליון הקודם של "עט השדה" עסק בשאלת המרחב הפרטי לעומת המרחב הציבורי. בגיליון זה נבקש לצעוד צעד אחד קדימה ולדון במשמעות הנגזרת מן התפיסה כי שייכות אינה רק תחושה אנושית משותפת, אלא גם צורך וזכות של כל אדם.

ומה בין שייכות ומעורבות חברתית? לעתים מוסברת השייכות כבסיס למעורבות חברתית (אני חש/ה חלק סביבה חברתית ולכן אני פעיל/ה בה/למענה), לעתים מתוארת תחושת השייכות כתוצר של פעילות חברתית (אני חש/ה שייך/ת לאחר שלקחתי חלק בפעילות בסביבה החברתית שלי ו/או למענה) ולעתים כרוכות השתיים זו בזו כמבטאות שני צדדים של אותה חוויה - הצד הרגשי-פנימי (שייכות) והצד ההתנהגותי- נצפיה (מעורבות).

כותבת זלדה בשירה "בבית חינוך עיוורים הישן" על חוויית פגישתה עם חברתה העיוורת:

קְתִי אָבִין שְׁהַחֲשֶׁךְ שְׁלָהּ

מְלֵא סְמָנִים,

שְׁאִינִי יוֹדַעַת דָּבָר עַל נְסִיעוֹת נַפְשָׁה

לְפָרְהִיב, לְעֵמֶק, לְמֵאִיר,

לְבִלְתִּי-אֶפְשָׁרִי!¹

1 זלדה (תשל"ב). פנאי: הכרמל האי-נראה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

מה ידוע לנו על "נסיעות הנפש" של הזולת? מה אחריותנו בקריאת "סימני הדרך" של האדם שניצב מולנו או משיק לחיינו? כיצד משפיעים הם על קבלת החלטות אישיות, חברתיות ואף מדיניות? אילו תופעות נגזרות מחוסר היכולת או מחוסר הרצון שלנו כחברה להכיל, לשתף להיות מעורב/ת ולערב, ומהם המצבים או התנאים המובילים לתחושת שייכות? המאמרים בגיליון זה ידונו, כל אחד מכיוונו, בסוגיות אלו, הקשורות כולן בשייכות ובמעורבות חברתית. כמו בכל גיליונות "עט השדה", גם בגיליון זה ישולבו מאמרים תיאורטיים עם מאמרי מחקר ויומני שדה. חלקו הראשון, "העט", מכיל מאמרים תיאורטיים ומאמרי מחקר המציפים סוגיות הקשורות לשייכות ומעורבות חברתית ומהם גזורים עקרונות ותובנות לנושא. בחלק השני, "השדה", מובאים מאמרים ויומני שדה המציגים את יישומם של עקרונות אלו בפיתוח תכניות וביישום גישות חינוך וטיפול. את הגיליון יסגור מדור השירה, "עט לאהוב".

יום שָׁרֵב, מְלֻאָה שֶׁל כָּלֵב וְכָלֵב קָשָׁר לְשִׁרְשָׁרֵת.

בְּמִרְחָק צְעָדִים סְפָאִים קְעָרָה מְלֻאָה מִים.

אֲבָל הַשִּׁרְשָׁרֵת קְצָרָה מְדִי וְהַכָּלֵב לֹא מְגִיעַ.

הָבָה נֹסֵף לְתַמְנָה עוֹד פָּרֵט אֶחָד:

הַשִּׁרְשָׁרוֹת שֶׁלָנוּ, הָאֶרְכּוֹת לְאִין עָרוֹךְ

וְהַגְלִיאוֹת פְּחוֹת לְעֵין,

אֲשֶׁר הוֹדוּת לָהֶן יְכוּלִים אָנוּ לְחַלֵּף עַל יָד בְּחֻפְזֵינָא (ויסלבה שימבורסקה, שרשרות).²

האם צדק משמעו שוויון? כיצד ייתכן שחלוקה שווה של משאבים עדיין מנציחה פערים והדרה חברתית, ולפעמים אף מעצימה אותם? **רמי סולימני ודניאל קרני** מציבים שאלות אלו במאמר הפותח את הגיליון. מאמרם דן בפרשנויות מעשיות שונות לעשיית צדק חברתי בפריזמה של שדה החינוך - שוויון, העדפה מתקנת והוגנות (equity) - ובוחן מהן ההשלכות של כל אחת מן התפיסות הללו על צמצום פערים בפועל, על הסרת חסמים חברתיים ועל הנגשת שירותים ומענים. המאמר מציג בהרחבה את גישת ההוגנות ומציג על איזה רקע התפתחה ומהם ההבדלים הבסיסיים בינה ובין גישת השוויון, הבדלים הנוצרים בנקודת המבט - אובייקטיבית וחיצונית (שוויון) לעומת סובייקטיבית ופנימית (הוגנות).

סוגיית ההדרה וניתוחה מתוך עיני הסובייקט נמשכים כחוט השני גם במאמרו של **עארף אבו-גוידר**, המתמקד באוכלוסייה המודרת ביותר ממובן אחד - נערות ערביות- בדוויות. המאמר חושף בפנינו עולם שיצרו לעצמן נערות אלו ברשתות החברתיות, ומציג כיצד הן מפתחות מסלול עוקף ללב החברה המרכזית על אף השרשרות החברתיות הכובלות אותן. אבו-גוידר מתאר כיצד מספקים הקדמה הטכנולוגית ועולם הניו-מדיה מוֹצָא לנערות אלו מהסגרים חברתיים, ממסורת פטריארכלית קפדנית ומקיבוע תדמיתי, ומספקת להן מרחב של שייכות. הכותב מציג תמורות אלו לצד תמורות רחבות העוברות על החברה הערבית-בדווית בישראל, מצביע על חלונות ההזדמנות שהן עשויות לפתוח, ובמקביל מאתר סוגיות שיש לשים לב אליהן מנקודת המבט של מחנך העובד עם נערות אלו.

מאמרה של **ארנה שמר** עוסק בקשר שבין הכלה להנגשה, ולוקח אותנו למסע של שינוי תפיסתי בחברה למתנ"סים, המהווה תוצר לתהליך של למידה ארגונית מעמיקה. שמר עומדת על ההבדל שבין "קבלת האחר" ל"נגישות והשתלבות": הראשון ממוקד בחיצוני, באותו "אחר" הנמצא מחוץ לגבולות ה"עצמי" ואינו תלוי בו, ואילו בשני טמונה אחריות עצמית-ארגונית להכלה קהילתית. הנגשה לקהל היעד היא דרישה בסיסית מכל שירות, ועל אחת כמה וכמה כשמדובר בשירותי קהילה ופנאי, שכן מהם מצופות שבעתיים הכלה ושייכות. במאמר מביאה הכותבת את ההגדרות לנגישות ולהשתלבות, ומראה את הקשרים שלהן להכלה, לאחריות ולשירות קהילתי.

משמעות הנגשתם של שירותי קהילה ופנאי לאנשים, נשים ונוער עם מוגבלות נידונה בהרחבה במאמרה של **יפעת קליין**. הכותבת פותחת בסקירה על ההתפתחות התחיקתית והחברתית בעניין שילוב אנשים ונשים עם מוגבלות בפעילות פנאי, וממחישה את התרומה של ההשתתפות לכלל המשתתפים ובפרט לילדים ונוער עם מוגבלות. לצד כל אלו מציגה קליין ממצאים מעציבים באשר להשתתפותם המצומצמת בפועל של גברים, נשים, ילדים ונוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי על סוגיהן השונים. להתמודדות עם אתגר השילוב הזה מביאה קליין כלים ועקרונות לעידוד אוכלוסיות אלו להשתתפות בפעילויות פנאי.

מאמרם של **נלי מיכאלי ותומר עינת** עוסק בקשר שבין התנדבות ומתן בסתר של בני נוער בסיכון ובין שינוי דפוסי חשיבה. הכותבים ניתחו ראיונות עומק שנערכו עם בני/ות נוער בסיכון המתנדבים בפעילות מתן בסתר, ומראים כיצד התנדבות לאורך זמן מחזקת מנגנונים חיוביים ומפחיתה התנהגויות סיכון אנטי-חברתיות ועבריינות. מניתוח הראיונות עולה כי משמעות הנתניה בעבור הנותן/ת היא קבלת אחריות ואוטונומיה והעצמה של תחושת השייכות והמעורבות בחברה הסובבת. הכותבים אף מראים כיצד מן הראיונות עולה כי התרומה של בני/ות הנוער לחברה מסייעת להם בעזרה עצמית ומכווינה אותם לתפיסות חיוביות כלפי עצמם. מן הניתוח שערכו עולה כי קבלה, חוסר שיפוטיות ומתן אוטונומיה לבני/ות הנוער הם תנאי הבסיס

2 שימבורסקה, ו' (2012). שרשרות. רגע. תרגום: ד' וינפלד. ירושלים: כרמל.

לשינוי עמדות ולהתמדה בפעילות ההתנדבות. ממצא זה מחזק את חשיבותה של תחושת השייכות הן כבסיס לעשייה חברתית והן כתוצר שלה.

האם הצורך הבסיסי של רבים מאתנו בשייכות נובע מהשתייכותנו הראשונית למשפחה שנולדנו בה? במאמרו של **יואה שורק, פידא ניגים-אכתילאת ואביגיל סגל**, הסוגר את החלק הראשון של הגיליון, נבחן לעומק מודל "אימוץ עם קשר". לפי מודל זה, מתאפשר לילדים שאומצו מגיל צעיר לקיים קשר כלשהו עם משפחתם המולידה. הכותבות מתארות את המודל ואת אופן הפעלתו בישראל, מציגות את אתגריו ויתרונו, ולסיום מעלות תובנות באשר ליישומו המיטבי.

"אני לא רוצה יותר שום קורסים, שום סדנאות", אמרה, "הם לא עוזרים לי. הם לא עוזרים לי להתארגן [...] אני כמו מין שטיח חי. אני צריכה תבנית, דוגמה, כמו שיש לך על השטיח. אם אין לי דוגמה אני מתפרקת, אני נפרמת. [...] חשבת: הייתכן שטיח בלי דוגמה? היתכן דוגמה בלי שטיח? [...] אני חייבת למצוא משמעות". הוצאנו את רבקה מהסדנה ששנאה, והצלחנו לשלב אותה בקבוצת תיאטרון מיוחדת [...] מצבה השתפר בצורה מדהימה: היא היתה לאדם שלם [...] בכל תפקיד שגילמה. ואם מישהו רואה עכשיו את רבקה על הבמה - שכן הבמה וקבוצת התיאטרון היו במהרה למרכז חייה - לא יעלה על דעתו שהיא לקויה בשכלה (אוליבר סאקס, האיש שחשב שאשתו היא כובע).³

חלקו השני של הגיליון, "השדה", נפתח במאמרו של **ירון גנאור**, המתאר את תפיסת העולם בעבודה עם נוער בסיכון ב"אתנחתא", קורת גג זמנית לבני/ות נוער במשבר. גנאור מביא במאמרו את התפיסה כי הצורך להשתייך לעולם המבוגרים עומד בבסיס הצורך של נערים ונערות אלו, ומתאר כיצד מתורגמת הבנה זו לעקרונות העבודה ב"אתנחתא". גנאור מדמה את הצורך בשייכות לרעב, צורך קמאי שאי אפשר בלעדיו ושאליו אנו נולדים, ומדגים את ההיענות לצורך זה בליווי הנער/ה משלב הכניסה והקבלה (בכל המובנים) דרך שלב השהות ועד לשלב הפרידה. אחד הסממנים האופייניים לחוויית גיל התבגרות הוא מרד בעולם המבוגרים והתרחקות ממנו. נראה כי כאשר מדובר בנוער מנותק בקצה רצף הסיכון, חזק סממן זה שבעתיים. התפיסה שמציג גנאור ושאותה הוא מיישם כמנהל "אתנחתא", היא כי שייכות, קבלה והיטמעות, מסגרת מותאמת ו"דוגמה" נחוצות לבני/ות נוער אלו אף יותר מתחושת החופש.

3 סאקס, א' (1990). האיש שחשב שאשתו היא כובע. תרגום: א' רוזנברג. תל אביב: מחברות לספרות.

ומהתבוננות בצרכים של בני/ות הנוער להתבוננות מ"עיניהם/ן". **צופיה אינהורן** מתארת במאמרה את התהליך של פיתוח היישומון למציאות מדומה "על נגישות ורגישות". היישומון, המתחבר למשקפי ראיית תלת-ממד, נועד לדמות חוויות מנקודת המבט של בני/ות נוער עם מוגבלות פיזית ורגשית, ואולי אף לחוות חלק מ"נסיעות נפשם". הכותבת חושפת את "אחורי הקלעים" של פיתוח היישומון, האתגרים והלבטים שהעסיקו את צוות הפיתוח, ומסבירה כיצד מנגישה הטכנולוגיה שפותחה את חוויית הזולת ואיך היא מייצרת הזדהות, הבנה ושפה משותפת.

מאמרו של **מיכל גולן, מיכל כהן-הטב ויליך קדוש** ממחיש את האופן שבו עקרונות עבודה של הנגשה, הכלה וקהילתיות באים לידי ביטוי בתפיסות העבודה וביישום של תכנית המרכזים למשפחות, שפותחה כדי לתת מענה לבני/ות משפחה בהתמודדות עם האתגר שבגידול ילדים עם צרכים מיוחדים. במאמרו מצביעות הכותבות על הערך המוסף של המרכז ככזה שמספק תמיכה ומקום הכלה להורים, אחים וסבים לילדים עם צרכים מיוחדים. התמיכה וההכלה מכוונות לשלושה מעגלי שייכות - המשפחה, קהילת השווים והקהילה הגיאוגרפית הסובבת. מאמרו ממחיש כיצד ההכלה, המעורבות החברתית שבאה בעקבותיה ותחושת השייכות מעצימות את בני/ות המשפחה; הן נותנות להם/ן כלים ומפיגות את תחושת הבדידות שעשויה להיות מנת חלקן של משפחות המתמודדות עם אתגר זה.

בוקי קמחי ונאוה זוהר-סייקס נוגעות אף הן בסוגיית הגידול של ילדים עם צרכים מיוחדים ומתמקדות בזווית ההורית. במאמרו הן מתארות כיצד נעשה שימוש בעקרונות של הליווי הרוחני במפגשי הליווי של הורה להורה. גם כאן הליווי, הקבלה וקבוצת ההשתייכות הם הבסיס לתחושת ההעצמה של ההורים וליכולת ההתמודדות שלהם.

מאמרו של **קלאודיה קובי, מירב בועז ומירב זייגר-קובר** מציג את מודל העבודה ב"כנפיים של קרמבו", תנועת נוער המשלבת פעילים (חונכים וחניכים) עם מוגבלות ובלי מוגבלות. במודל זה משיקים זה לזה כמה מעגלי שילוב והכלה - שילוב חברתי של בני/ות נוער מאותה סביבה (שכונה, קהילה, יישוב), שילוב בני/ות נוער עם מוגבלות ובלי מוגבלות ושילוב של מתן שירות אוניברסלי עם היענות לצרכים מיוחדים. גם במאמר הזה חוזר ועולה מוטיב הקבלה, מתן האוטונומיה והשאת ההגדרה העצמית לפעילים (מתוך הסתכלות על החניך/ה כעל סובייקט ומתוך עמדת המוצא כי אין המגבלה מגדירה את האדם).

מימי סימבליסטה-שמאלי ובני כלפון מתארים במאמרו את תכנית ההתנדבות המשפחתית. התכנית פותחה על רקע תפיסת "המתנדבים החדשים", שבה יותר ויותר תכניות התנדבות מותאמות לצרכי המתנדבים/ות. במקרה זה התנדבות משפחתית עונה על הצרכים של חברי/ות המשפחה לבלות זמן איכות משותף ובמקביל לפעול למען קידום קהילתם/ן. במאמר מתארים הכותבים את תרומת

נושאת אותנו לתעצמות הנפש במסע להתגברות דרך השתייכות לעולם המילים, ולבסוף גם לתיקון דרך חוויית הטיפול בילדים/ות בגיל הרך.

קוראים וקוראות, הזמנה שלוחה לכם/ן מאתנו לגשר בין ה"איים", להיות חלק, לקרוא וליהנות.

הַגָּשֶׁר יִקַּח אוֹתְךָ רַק מִחֲצִית

[...]

אֶז תֵּן לִי יָדְךָ וְנִלְךָ לְטִיֵּל

בְּשִׁבְלִים מִתְּפֹתָיִם - אֶל עוֹלָם רַק שְׁלֶךְ

אֶךְ הַגָּשֶׁר יִקַּח אוֹתְךָ רַק מִחֲצִית...

אֶת הַשָּׂאָר תִּצְטָרֵךְ לְהַשְׁלִים לְבִדְךָ (של סילברסטון, גשר קצר מאוד).⁵

ההתנדבות הכפולה - הן למשפחה המתנדבת הן לקהילה: המשפחה זוכה בזמן איכות, מעמיקה את הקשרים הבין-דוריים (בין הבנים והבנות להורים ולסבים) והתוך-דוריים (בין אחאים), והקהילה זוכה לחיזוק ולהעצמה. מעבר לכל אלו מעניקה ההתנדבות המשפחתית הזדמנות לחברים/ות חדשים/ות בקהילה או כאלו שהיו בשוליה, להיות חלק, לתרום ולהיות מוכלים.

לאורך כל המאמרים בגיליון עולה שוב ושוב הצירוף "צורך בסיסי" בהקשר לשייכות. **רוני חסון** מחברת במאמרה בין הצורך הבסיסי לתזונה בריאה ובין שייכות חברתית. במאמר הסוגר את חלקו השני של הגיליון דנה הכותבת בהדרה של אוכלוסיות בסיכון מאורח חיים בריא. הדרה זו, כך מסבירה חסון, נובעת מעליות מחירים של מוצרי בסיס, מאי-חשיפה לידע תזונתי חשוב ומדפוס העדפה לקניית מזון מעובד (שערכו התזונתי ירוד ושעלותו גבוהה בהשוואה למזון שאינו מעובד). בהמשך מציגה הכותבת תכניות לקידום בריאות אצל אוכלוסיות בסיכון, בעיקר הורים לילדים בגיל הרך, המעשירות את הידע של ההורים ומהוות בעבורם קבוצת התייחסות בריאה.

וַיִּדְעֵתִי לָתֵת לְךָ פֶּת לְהִשְׁבִּיעַ.

קוֹרֵת נָגַד לְנוֹם תַּחֲתֵיָהּ

יָד מְלֻטָּפֶת

מִלָּה שְׂאוּמָרֵת,

אֶךְ הַבַּיִת שְׁאִין בִּי

אוֹתוֹ לֹא יִדְעֵתִי לָתֵת

וְקָעַת

מָה מִמֶּךָ אֲבַקֶּשׁ?⁴

את הגיליון יסגור מדור "עט לאהוב", שבו יציגו משוררים ומשוררות מפרי יצירתם/ן בהקשר של נושא הגיליון ויפתחו לנו צוהר לעולמם/ן. הפעם מתארחים במדור כמה משיריה של **אתי אלון אלעזרה**, משוררת העוסקת בחינוך. השירים ודברי המשוררת לוקחים אותנו ל"נסיעות נפשה" ונוגעים באומץ בנושא הטעון והמורכב של תחושת בדידות וזרות בתוך המעגל הראשוני של השתייכותנו - המשפחה. המשוררת ממשיכה להוביל אותנו לשבר (הנפשי וגם הפיזי), למחירו אך גם לכוחו. משם היא

5 סילברסטון, ש' (1993). גשר קצר מאוד. *אור בעליית הגג*. תרגום: ב' הנדלר ושי הנדלר. תל אביב: ספרי עליית הגג.

4 אלון אלעזרה, א' (2016). *ירח בתוכי*. ספרי ניב.

הדומה והשונה בגישות ה"שוויון" וה"הוגנות" להשגת צדק חברתי

רמי סולימי ודניאל קרני

הקדמה

האם העולם פונה למקום שוויוני וצודק יותר? במובנים רבים כן - אוכלוסיות רבות ומגוונות משולבות בחיי חברה (כך לפחות בעולם המערבי), המהפכה הפמיניסטית הובילה לחלחול תודעה לשוויון מגדרי ולמתן זכויות לנשים, מקומות בילוי ושירותים נגישים יותר וחלקם אף ורגישים (תרבותית) והחידושים הטכנולוגיים מאפשרים תקשורת רשתית, "שטוחה" וזמינה לכול. עם זאת, חלקים נרחבים מעולמנו עדיין שקועים עמוק בתוך העוני, מודרים חברתית, מתקיימים בתנאי אי-ודאות מתמשכים, נשארים חשופים למפגעים סביבתיים ובריאותיים, ובעיקר חווים מחסור בתשתיות הולמות להשתלבות בחברה.

על פי נתוני ארגון אונסקו, בשנת 2015 לבד (UNESCO, 2015) נשרו ממסגרות חינוך ברחבי העולם יותר מ-61 מיליון בני נוער ללא כל חלופה לימודית, תעסוקתית או קהילתית אחרת. במשקים לאומיים של המאה ה-21, ילד שנשר מלימודים ושאינו זוכה לתמיכה או התערבות מקצועית, מחוסר כל אופק תעסוקתי או חברתי הולם ולמעשה נידון לחיי עוני והדרה חברתית.

אז האם אנו בתהליך קדמה או הידרדרות? בשונה ממה שנהוג היה לחשוב בעבר, ואולי בזכות העובדה שהמרחקים מתקצרים והולכים, הקדמה וההידרדרות אינן כה מרוחקות זו מזו, ולפעמים הן אף דרות זו לצד זו באותה חברה. יש בידינו מספיק נתונים המצביעים על כך שקוטביות זו היא מגמה חזקה ההולכת ומעמיקה, עד כדי כך שהיא נהפכת לסימן היכר של עידננו החדש (להרחבה ר' Bartels, 2008; Putnam, 2015).

קוטביות זו פוגעת בחברה כמה וכמה פעמים - פעם אחת בשל העובדה הברורה שרבים מאתנו עדיין מתקשים להתקיים בכבוד ונעדרים הזדמנויות וזכויות אדם בסיסיות, בעוד שרבים אחרים נהנים מפירות הקדמה; ופעם נוספת משום שכתוצאה מהפער העצום הזה גם תחושת השייכות לחברה הולכת, נשחקת ומתערערת. לבסוף, הקוטביות פוגעת בכלנו משום שאנו נוטים לשכוח כי אנו מתקיימים,

מתנהלים ומתחנכים במגרש משחקים לא שוויוני שבו הפער בין הציפיות למימוש מגוון הזדמנויות, לניעות חברתית, לשייכות ולהשתלבות בחברה - עודנו תהומי.

בהתחשב בכל זאת עולות השאלות - איזו מדיניות תייצר הזדמנויות הוגנות לכול? אילו צעדים קונקרטיים יצמצמו את הפערים המעמיקים? כיצד יש לפעול כדי למחוק את המשוואה הבלתי-מתקבלת על הדעת הקושרת בין מצבן החברתי-כלכלי של האדם ובין הצלחתו והשתלבותו המיטבית בחברה? ולסיכום, באילו דרכים ניתן לסייע לילדים, לבני נוער ולצעירים מרקע חברתי-כלכלי נמוך כדי שיוכלו להשתלב בהצלחה בחברה ולממש את מלוא הפוטנציאל הלימודי והאזרחי הטמון בהם?

להערכתנו, חלק מהתשובות לשאלות אלו נעוצות בקידום תפיסת ההוגנות (equity), הזוכה לאחרונה לעדנה מחודשת מסביב לעולם בהקשרים חינוכיים, תעסוקתיים, בריאותיים ומגדריים. עיקרה של התפיסה זו ביצירת תנאים, הזדמנויות ופרקטיקות להכללה הוגנת של כל הפרטים בחברה, כך שיוכלו להשתלב בה, להשתייך אליה, להיות מעורבים בה, לשגשג בה ולחיות בה בכבוד ובאיכות חיים גבוהה.

במדינות מתקדמות רבות הוגנת הולכת ותופסת את מקומה כמסגרת תפיסתית רלוונטית המספקת לאנשי המקצוע, למקבלי החלטות ולארגונים פרטיים וציבוריים כאחד - תשתית רעיונית, ערכית ומעשית להתמודדות עם בעיות חברתיות מורכבות שהעולם העכשווי מזמן לנו. בעולם החינוך בפרט, הידע והכלים המקצועיים מבוססי רעיון ההוגנות מניעים ומנחים כיום מערכות חינוך רבות במערב ומוטמעים כחלופות איכותיות, יעילות ואפקטיביות למניעה ולצמצום של פערים חינוכיים, לקידום הזדמנויות להשתלבות בחברה וליצירת מעברים בטוחים, שוויוניים ומיטביים מעולם החינוך לעולם התעסוקה והאזרחות:

כיום אין עוררין על כך כי תפיסת ההוגנות משמעותית וחשובה לילדים, למורים ולחברה כולה. הוגנות היא ערך יסוד הנוכח בכל מערכת חינוך כתפיסה חינוכית ומקצועית המתעלה מעל לשיקולי מדיניות צרים של יעילות ואפקטיביות. מעבר לכך, היא מהווה גם כלי מדיניות עוצמתי לפיתוח וקידום חינוך איכותי בעבור התלמידים (Wood, Levinson, Postlewaite, Black, 2011, p. 6) [תרגום חופשי - ר"ס וד"ק].

תכליתו של המאמר הזה לצאת למסע קונספטואלי בעקבות תפיסות וערכים של "צדק", "שוויון", "שוויון הזדמנויות" ו"הוגנות" בהקשרים חינוכיים. הבירור המושגי המתפרס על פני העמודים הבאים מביא עמו טיפולוגיה של תפיסות וכלים פרקטיים מהזירה החינוכית בישראל, תוך סימון הצמתים והמוטיבים המשמעותיים בשיח סביב הדומה והשונה ביניהם.

בהקשר הזה, המקום המרכזי במאמר מוקדש להבחנה בין שתי תפיסות עולם בחינוך - אחת, המוכרת לכולנו ונישאת בפי כול - השוויון (equality), והשנייה, שעליה כאמור נרצה להרחיב בהמשך - ההוגנות (equity).

1. "צדק חברתי" והקשר שלו לעולם החינוך

כזכור, המחאה החברתית הוציאה בקיץ 2011 מיליוני ישראלים לצעוד ברחובות הערים הגדולות. הסיסמה "העם דורש צדק חברתי!" הפיחה תקווה ורוח חדשה, והפכה לסמל בעבור צעירים רבים שביקשו להביע את מורת רוחם מהמצב החברתי-הכלכלי במדינה. אך בדרך, ושלא במתכוון, היא החזירה לתודעה הציבורית הרחבה ולשיח החברתי את המושג הישן והנשכח הזה, "צדק חברתי".

"צדק חברתי" הוא מושג רחב הנותן ביטוי לטיב יחסי הגומלין המתקיימים בין האזרח, החברה ומוסדות המדינה במגוון תחומים, כגון ביטחון, מיסוי, רווחה, בריאות, חינוך, תעסוקה ודיוור. בכל חברה, ללא יוצא מהכלל, מערכת יחסים זו, מורכבת ועדינה ככל שתהיה, מנוסחת או מעוגנת בחוזה הדדי המחייב את המדינה להעניק זכויות לאזרחיה וכן את האזרחים למלא את חובותיהם כלפי הריבון.

במשך שנים רבות, ובשם רעיון "הצדק החברתי", יזמה מדינת ישראל תהליכי מדיניות רבים בתחום החינוך: הקימה את מערכת החינוך, עיצבה אותה והובילה במסגרתה רפורמות חינוכיות רבות וחשובות. כל זאת כמובן מתוך האמונה המקצועית השמה את סוגיית החינוך במרכז העשייה החברתית, רואה בו ערך חברתי עליון ותופסת אותו ככלי משמעותי וחשוב ביותר ליצירת ניעות חברתית, לשוויון הזדמנויות, לצמצום פערים חברתיים ולקידום של האוכלוסיות הפגיעות, המודרות והמוחלשות ביותר בחברה.

1. תפיסות חינוכיות בישראל: "שוויון" לצד "הוגנות"

מאז קום המדינה, ובדומה למקומות האחרים בעולם, הלכה והתמסדה במערכת החינוך הישראלית פרדיגמת השוויון, המאמינה כי יצירת הזדמנויות שוות בעולם החינוך נובעת בעיקר מחלוקת תשומות שווה לכל תלמידי המערכת ללא הבדלי דת, לאום, מעמד, גזע או מין. בכך, תפיסה זו מהווה נקודת מוצא חינוכית שממנה הולכים ומתפתחים עד עצם היום הזה תפיסות, כלים ופרקטיקות חינוכיות נוספות. יש לציין כי כל אלה באים לשרת את מימוש מטרת-העל החינוכית: יצירת שוויון הזדמנויות אמתי לכל תלמידי מערכת החינוך בישראל (מרכז המידע והמחקר של הכנסת, 2006).

כאמור, הטיפולוגיה הקצרה שנוצרה במאמר הזה מראה את הרצף המחשבתית/ התודעתית בין שתי תפיסות-על חינוכיות (פרדיגמות): "שוויון בחינוך" ו"הוגנות בחינוך". בדרך היא ממקמת על אותו הרצף החינוכי עיקרון נוסף משמעותי ("העדפה מתקנת") ושוזרת בו טיפים והמלצות העתידיים לסייע למערכת החינוך הישראלית לממש את חזון שוויון הזדמנויות. כל זאת כמובן תוך הישענות על מקרים ודוגמאות רלוונטיים מעולם החינוך הישראלי.

אך לפני שנצלול לעומקם של הדברים חשוב להדגיש את הקשר הכרונולוגי-אבולוציוני, הקושר בין שתי תפיסות-העל. לקשר זה שתי משמעויות מרכזיות:

- ◆ המשמעות הראשונה היא שבעתות של שינויים חברתיים ופוליטיים מרחיקי לכת, המעבר מהפרדיגמה האחת לפרדיגמה האחרת הנמצאת בהתהוות אינו יכול להתרחש ללא קיומה של התשתית התודעתית, המקצועית והמוסרית שהונחה קודם לכן (קון, 2005).

- ◆ המשמעות הנוספת היא שהמעבר התודעתי המתהווה אין פירושו כי גישה אחת מחליפה לחלוטין את קודמתה או שהיא באה על חשבונה, אלא שקיים חלון זמן המאפשר תהליך תוספתי ומקביל של בניין הידע שלרוב משאיר על כנו את היסודות, הערכים והפרקטיקות המוצלחות של הפרדיגמות האחרות. בקונסטלציה זו מתאפשר מצב שבו שתי הפרדיגמות עדיין נשארות רלוונטיות במרחב החינוכי הישראלי - כל אחת בדרכה, בתחומה ובמידתה. השאלה המרכזית היא רק מתי ובאילו תנאים נכון וכדאי להסתמך על כל אחת מהן

1.1. שוויון בחינוך (equality in education)

על פי מילון אבן-שושן (1986, עמ' 1388), שוויון הוא "דמיון גמור, היעדר כל הבדל, היות שווה בכל לאחר, מצב של שני גדלים שווים". למושג שוויון, בהקשרו החברתי לפחות, שתי משמעויות: נורמטיבית, שבה השוויון נראה כאידאל או כערך עליון (למשל: שוויון בזכויות, שוויון כלכלי, שוויון הזדמנויות ועוד) ותיאורטית, שבה השוויון נתפס כתיאור המצב הקיים (למשל: ערך החיים של אדם אחד שווה לערך החיים של האחר ועוד).

לפי אלשך, פילק, פרומק ושניר (2013), "יישומו של מושג השוויון על התחום החברתי והפוליטי אינו פשוט ומובן מאליו כלל, אבל אפשר להבחין בין מושג השוויון, קרי השוויון המתמטי, "השווה כשלעצמו", ובין עקרון השוויון, קרי השוויון ככל שהוא מתפקד כערך מוסרי או כנדבך יסודי בתיאוריות כלכליות ופוליטיות". המורכבות הזאת של מושג השוויון החברתי (כזה שאינו מתמטי) מקבלת משנה תוקף בשיח הפילוסופי-כלכלי-פוליטי המתקיים סביב סוגיותיו השונות: שוויון במשאבים אל מול שוויון הזדמנויות, ושוויון ביכולות אל מול שוויון בתוצאות (שם, עמ' 78).

פסטרנק (2002) מבדילה בין ארבע משמעויות עיקריות של המושג "שוויון" בחינוך: שוויון בתשומות, שוויון בנתוני הסביבה, שוויון בתוצאות החינוך ושוויון בהזדמנויות (או חוסר אפליה). בעקבות זאת, טוענת פסטרנק כי שוויון בחינוך הוא מושג המקפל בתוכו מורכבות רבה ושהוא נוטה להשתנות ולקבל פרשנויות שונות בהתאם להשקפות עולם שונות. כך או כך, המרכיב המתמיד והמרכזי שאינו משתנה

ההיסטוריה החינוכית במדינת ישראל גדושה בדוגמאות המשקפות את ערכי הפרדיגמה של שוויון בחינוך: מחוק לימוד חובה, דרך תכניות לימודים אחידות, יום לימודים ארוך ועוד. את הביטוי האחרון והטרי ביותר לתפיסה זו ניתן למצוא בחוק חינוך חובה חנים לגילאי 3-4, המחייב את כל הילדים בגילים אלה ללמוד בגן הילדים של הרשות המקומית או בגן פרטי בעל רישיון הפעלה במקום מגוריהם (דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי-חברתי, 2011).

1.2. העדפה מתקנת (affirmative action)

"צדק צדק תרדוף": התפתחות המושג בעולם והגדרותיו השונות בישראל

גל ואייזנשטדט (2009) הגדירו "צדק חברתי" באופן הזה: "האמונה בקיומן של זכויות חברתיות המגיעות לכל בני האדם החיים בחברה נתונה, השאיפה לקיומה של אפשרות ממשית לגשת למערכות המופקדות על חלוקת המשאבים, הנגזרת מזכויות אלה ולממש אותן הלכה למעשה, וההשלכות החוקתיות של רעיון זה, דהיינו של חלוקה מחדש של משאבי החברה - כל אלה מהווים מרכיבים של מה שמכונה לעתים צדק חברתי". (עמ' 11)

על פי מחברי דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי-חברתי (2011), "צדק חברתי פירושו הלימה בסיסית ועקבית בין התנהגות נורמטיבית, תרומה ומאמץ של הפרט לבין התגמול שהפרט מקבל בכל מישור ומישור. צדק חברתי פירושו כללי משחק הוגנים על פני מחזור החיים: שוויון הזדמנויות בשלבי הפתיחה, מרחב פעולה וכללי תחרות הוגנים בהמשך, ביטחון בסיסי וכבוד לאחר הפרישה. צדק חברתי פירושו שאם הגורל מכה בפרט מכל סיבה שהיא החברה תסייע בהבטחת קיומו הבסיסי, נגישותו וכבודו". (עמ' 32)

בעקבות השינויים החברתיים הרבים שהתחוללו בחברה במחצית השנייה של המאה ה-20, במשך השנים התברר כי חלוקת משאבים שווה בזירה החינוכית עלולה להוביל למצב שבו הפערים החינוכיים לא רק שאינם מצטמצמים אם כי גדלים ומעמיקים - דבר שבאופן אובייקטיבי פוגע קודם כול במצרך היקר הנקרא "שוויון ההזדמנות".

לפי פוטנב (Putnam, 2015), סוציולוג אמריקני שחקר לעומק את מגמת השחיקה של שוויוניות בחברה האמריקנית ואת תהליך העמקת הפערים החברתיים בה על פני ציר הזמן של עשרות שנים, מצב זה נובע בעיקרו מתפנית כלכלית-חברתית שהתחוללה ברמה הגלובלית בשנים 1960-1990:

ושמאפיין את המושג שוויון בחינוך הוא איכות החינוך, תחומי החלתו, תכניו ולרוב - תשומותיו (שם).

לפי חוק חינוך ממלכתי התשי"ג - 1953, מטרת החינוך במדינת ישראל הן: "להעניק שוויון הזדמנות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח לפי דרכם וליצור אוירה המעודדת את השונה והתומכת בו".¹ עוד נכתב בחוק כי "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישיגי המדע; על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל; על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה; על הכשרה חלוצית ועל שאיפה לחברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות".

תפיסה זו של חינוך ותכליתו משקפת את המציאות הגיאוגרפית-חברתית שהתקיימה בארץ ובעולם עם סיום מלחמת העולם השנייה. תפיסה זו, סוציאליסטית במהותה, נבעה מהרעיון של מדינת רווחה הגדולה - רעיון שבמסגרתו המדינה מראה נוכחות ומעורבות גבוהה בחיי האזרח ונטולת על עצמה אחריות בלעדית על הספקת שירותים ציבוריים. מטבע הדברים, מנקודת המבט הזאת המערכת רגישה הרבה יותר לצורכי הכלל, וממעטת לראות את הפרט כישות אינדיבידואלית או בעלת צרכים ייחודיים.

תפיסה זו, אוניברסלית במהותה, בנויה על רעיון השוויון בחלוקת משאבים ותשומות. זאת מתוך הסברה כי השילוב בין יצירת תנאים שווים לתמיכה ולמימוש הזכויות החינוכיות של כל התלמידים ללא הבדלי דת, גזע ומין, הוא זה שיוביל למצב הרצוי שבו היכולת והמוטיבציה האישית של התלמיד הם הקריטריונים היחידים שיקבעו את הצלחתו בלימודים ואת השתלבותו בחברה. מבחינת המערכת הדוגלת בפרדיגמת השוויון בחינוך, זו היא הנוסחה הטובה ביותר ליצירת שוויון הזדמנויות בין התלמידים.

לצד זאת, בפרדיגמת השוויון החינוך נתפס כערך עליון וככלי מרכזי ליצירת אידיאל של האדם המחונן, תוצר שיבוא לידי ביטוי בחוסן הלאומי, בלכידות חברתית ובאזרחות טובה ומחויבת. במצב הזה, המערכת חותרת לחולל שוויון הזדמנויות בלתי אינסטרומנטלי, כזה ש"תובע מתן הזדמנות לכל ילד וילדה לפיתוח מלא של אישיות [...] ושנותן הזדמנויות שוות לכל הילדים בעלי יכולת למידה כך שיוכלו להשתתף באופן יעיל בתהליך הדמוקרטי" (יונה, 2005).²

1 מתוך אתר האינטרנט של משרד החינוך, המתמקד בחוקים ובאמנות מתחום החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ChokChinuchMamlachti1953.htm>

2 מתוך: http://www.ha-keshet.org.il/articles/education/hizdamnut_lemma.htm

מה קרה לארץ ההזדמנויות? ההבטחה של חלום אמריקני היא שלכל אדם, ללא קשר למוצא, מובטחת התחלה הוגנת ושווה לקראת המשך חייו - שכן אם נעבוד קשה, נוכל לקבל חינוך טוב ולהצליח. אולם, במהלך העשורים אחרונים, ובאופן בלתי צפוי, מתגלים והולכים פערי הזדמנויות מדאיגים בין הילדים שבעים מרקע סוציו-אקונומי גבוה לאלה הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. הנחת היסוד המרכזית של החלום האמריקני - שכל הילדים בחברה, ללא קשר למוצאם או הרקע הסוציו-אקונומי שלהם, זכאים להזדמנות צודקת ושווה להשפיע על גורל חייהם - אינה עוד מובנת מאליה (פוטנם, 2015, עמ' 1) [תרגום חופשי - ר"ס וד"ק].

במישור החברתי, בתקופה זו עלה לסדר היום הציבורי שיח חדש שאִתגר את המוסכמות הישנות ביחס לזכויות אדם בסיסיות ושוויון הזדמנות. שיח זה פרץ לתודעה ציבורית רחבה לראשונה במאבק נגד האפליה ובשיח למען זכויות אדם של הקהילה האפרו-אמריקנית בארצות הברית. משם הוא התפשט גם לאירופה וקיבל ביטוי בתנועת המחאה של הסטודנטים בערים הגדולות ביבשת, שהתקוממו נגד המצב של היעדר שוויון וחופש במדינותיהם ויצאו נגד המעורבות האמריקנית במלחמת וייטנאם.

גם במישור הכלכלי-מדיני התרחשה תפנית. העולם הפך להרבה יותר גלובלי ו"שטוח" מבחינת הכלכלה: נפילת החומה בברלין, התקרבות למערב ופירוק ברית ורשה שמו קץ לאחרוני המשקים הלאומיים הריכוזיים והעלו את השיטה הקפיטליסטית כחלופה כלכלית רלוונטית וכמעט בלעדית. במציאות כזו תחרות על המשאבים עלתה מדרגה - מה שהוביל לעלייתם של תאגידים בין-לאומיים גדולים.

במקביל לכך התחולל תהליך שקט אך עקיב של דחיקת רגלי הממשלה ושל עלייתם של המגזרים העסקי והאזרחי (השלישי). אחד הביטויים המובהקים ביותר לכך היו הרפורמות במגזר הציבורי שניסו, בהשפעת התפיסה הנאו-ליברלית, לייעל את התנהלותו, להוזיל את עלויות החזקתו, להאציל סמכויות באמצעות מיקור חוץ (outsourcing) ולהטמיע בו תרבות, תפיסות עבודה ונהלים של העולם העסקי, המבוסס על שוק חופשי ועל תחרותיות.³

כל אלה כרסמו לאטם ברלוונטיות החלופה של חלוקת תשומות שווה והסיטו את השיח מהמיקוד בראייה האוניברסלית למיקוד בראייה הפרוגרסיבית. בכך, הדיון החינוכי זז מהשאפה לייצר שוויון בין כולם לנקודה שבה עלה הצורך העז לטפל במצבים רבים של אי-שוויון, אפליה והדרה. כתוצאה מכך התגבר העיסוק בקידום מצבן של קבוצות אוכלוסייה מוחלשות ומודרות, שנמנעה מהן ההזדמנות להשתתפות השווה והשוויונית בתהליך הדמוקרטי בכלל ובעולם החינוך בפרט.

3 לסקירה נרחבת על תהליך זה ר' תמיר, 2015. לפרטים נוספים על התהליך המכונה "The new public management" ר' דרי, 1996.

בנסיבות אלו התבסס הרעיון של העדפה מתקנת,⁴ הנשען על קידום מדיניות של מתן עדיפות לקבוצת אוכלוסייה מסוימת, במטרה לקדם אותה ולצמצם את הפער בינה לבין קבוצות אחרות. הרעיון הוא כי מהלך מסוג זה מסוגל לייצר שוויון הזדמנות אקטי, אם לא בתחילתו של התהליך הדמוקרטי/החינוכי אז לפחות בתחנות ובצמתים משמעותיים הניצבים לאורכו. ככזו, העדפה מתקנת אינה מערערת על עצם פרדיגמת השוויון בחינוך, אינה מביאה בשורה תפיסית חדשה, אלא מנסה לטפל בכשלים חברתיים וחינוכיים ולהקיף את החסמים הממסדיים והמבניים היוצרים מצבים של אי-שוויון בין האוכלוסיות השונות בחברה:

מצב שבו אוכלוסיות חזקות ואוכלוסיות חלשות נהנות מאותה רמת שירות הוא מצב בלתי שוויוני בעליל, וזאת הסיבה לצורך בהעדפה מתקנת. אי לכך העדפה מתקנת מתקיימת כאשר אוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי חלש נהנות מעדיפות על אוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי מבוסס, בין שמדובר בנגישות נוחה יותר לשירותים חינוכיים ובין שמדובר בשירותים משופרים ורבים יותר (בלס, 2015, עמ' 1).

במדינת ישראל קיבלה מדיניות ההעדפה המתקנת ביטוי ממשי בעיקר בפרויקטים לאומיים-חברתיים, כגון "שיקום שכונות", בשריון משרות במגזר הציבורי בעבור נשים ובני החברה הערבית ויוצאי אתיופיה, וכמובן בתוספות תקציביות לעיירות פיתוח, אזורי ספר ואוכלוסיות מוחלשות ומודרות:

משרד החינוך, בתמיכת הממשלה כולה, מחויב זה שנים רבות לשוויון הזדמנויות ולצמצום פערים במערכת החינוך ומכיר בכך שהגשמת יעד זה כרוכה בהעדפה מתקנת בתקצוב על מנת לתת מענה לצרכים המיוחדים של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נזקק. מדיניות זו קיבלה ביטוי קונקרטי בהמלצות ועדת שושני אעדת דוברת ובנוסחאות תקצוב שונות שאימץ המשרד במשך השנים (יוסטמן, 2014, עמ' 5).

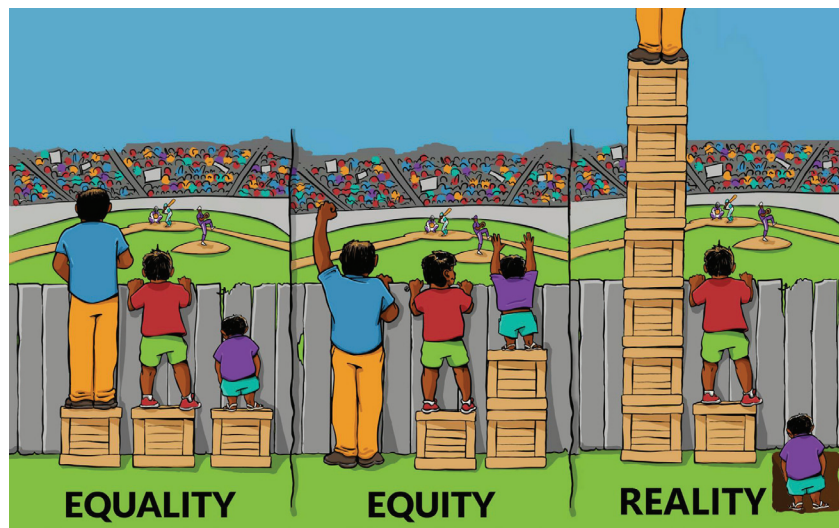
הדוגמה האחרונה והטריה ביותר שמצביעה על שימוש בהעדפה מתקנת בתחומי התקצוב ככלי ליצירת שוויון הזדמנויות במערכת החינוך, היא המהלך שיזם משרד האוצר לתקצוב דיפרנציאלי בבתי הספר התיכוניים (דטל, 2016). על פי היוזמה, מתוכננת בטווח הארוך הסטת תקציבים מתלמידי החינוך הדתי בתיכונים שכיום מקבלים את התקציב הגבוה ביותר לתלמיד, לטובת היישובים הערביים (שם).

4 עיקרון זה כונה עם הופעתו "אפליה מתקנת", אך הוא שונה ברבות השנים ל"העדפה מתקנת" כדי להרחיקו מקונטציות של קיפוח ואפליה. העדפה מתקנת היא מדיניות מקובלת ונפוצה מאוד כיום במדינות רבות מסביב לעולם. היא יכולה להתבטא בהקצאת משאבים תוספתיים ייעודיים לקבוצות אוכלוסייה, או בשריון מקומות עבודה או תפקידים ציבוריים באופן שיבטיח את ייצוגן ההולם. במדינת ישראל, משרדי הממשלה נוקטים מדיניות העדפה מתקנת בשריון משרות במגזר הציבורי בעבור נשים, בני החברה הערבית ויוצאי אתיופיה.

לפי יונה (2005), במסגרת שוויון הזדמנות אינסטרומנטלי, "החינוך נתפס בעיקר כאמצעי להבטחת מיומנויות וכישורים שערכם רב בשוק העבודה במציאות של אי-ודאות כלכלית [...] כלומר, האזרחים - ובמיוחד הורי התלמידים - מבקשים להבטיח לעצמם רמת קיום סבירה באמצעות רכישת מיומנויות מקצועיות שבעזרתן הם יכולים לסחור בשוק העבודה".

מצב זה הוביל לדיון מחודש העוסק בבחינת הרלוונטיות והמשמעויות החדשות של "שוויון בחינוך" ו"העדפה המתקנת" ולחשיבה מחודשת בפרדיגמת ההוגנות, הטוענת שחלוקה שווה של משאבים לבדה בעולם התחרותי ולא שוויוני אינה מספיקה להבטחת מצב של שוויון הזדמנות אקטי (ר' תמונה להלן).

שוויון, הוגנות ומציאות (מתוך חשבון הטוויטר של מייקל דה-ואל, יזם חברתי אמריקני)



על פי ההגדרה של ארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (OECD, 2012), מטרתה המרכזית של תפיסת ההוגנות בחינוך באה להתמודד עם המציאות החינוכית והחברתית שבה הפערים בין התלמידים החזקים לחלשים מאמירים על רקע חברתי-כלכלי, אתני, מגדרי או אחר:

תפיסת ההוגנות בחינוך מקבלת ביטוי במצב שבו הנסיבות האישיות או החברתיות כגון מגדר, מוצא אתני או רקע משפחתי אינם מהווים עוד חסמים למימוש הפוטנציאל החינוכי של הפרט (צדק), ובמציאות שבה כל הפרטים במערכת החינוך נהנים מהאפשרות להקנות לעצמם מיומנויות בסיס להשתלבות מיטבית בחברה (הכללה). במערכות חינוך כגון אלו למרבית התלמידים יש הזדמנות לרכוש

לדעתם של אדלר ובלס (2003), במקביל להישגים ולצמצום פערים ברמה העדתית והמגדרית שמדיניות זו הובילה בארץ (בחברה הערבית ובקרב הנשים העובדות), ההשקעה החינוכית והתקציבית בפריפריה החברתית של מדינת ישראל השפיעה גם על התנהלות של הקבוצות החזקות בחברה, שכתוצאה מהמצב החדש החלו לממן מכיסן הפרטי מסגרות חינוך פרטיות (החינוך האפור) כדי לייצר לילדיהן יתרון היחסי על פני עמיתיהם מהשכבות המוחלשות יותר:⁵

ככל שגדל חלקה של המדינה במימון החינוך, כך גדל התמריץ לשכבות המבוססות להוסיף על כך ולממן חינוך נוסף או חלופי לילדיהם. ההסבר המקובל לתופעה הוא, כי הורים בשכבות המבוססות חותרים להקנות לילדיהם יתרון חינוכי, יתרון שנמנע מהם כאשר החינוך הממלכתי הוא שוויוני (אדלר ובלס, 2003, עמ' 293).

בקונסטלציה כזו נראה כי השיח החינוכי משנה שוב את אופיו מהמקום שבו הוא התמקד בקידום קבוצות אוכלוסייה מוחלשות ובדינמיקות גיאוגרפיות של פריפריה ומרכז אל הנקודה שבה הרמה החברתית-כלכלית של הפרט ומשפחתו, היא זו שקובעת את גורלו של התלמיד ואת יכולת השתלבותו המיטבית בחברה.

1.3. הוגנות בחינוך (equity in education)

המגמה המרכזית במערכת [החינוך] היא שבמדינת ישראל של ימינו, מעמד חברתי-כלכלי הוא גזירת גורל. גם מבדיקה על פני עשור - החלשים נשארו תמיד למטה, בתחתית הגרף, בעוד החזקים נותרו מעליהם במקרה הטוב, ובמקרה הרע אף התחזקו על חשבונם (סקופ, 2015).

ציטוט זה, מכתבה שהתפרסמה בעיתון "הארץ" ערב תחילת שנת הלימודים תשע"ו, ממחיש היטב את המציאות שמתקיימת בארץ ובעולם מאז תחילת שנות ה-2,000 במרבית תחומי חיים (חינוך, רווחה, בריאות, תעסוקה ועוד): העמקת פערים בין החלשים לחזקים. למעשה, זהו המשך ישיר לאותה מגמת השחיקה שעליה כותב פוטנר בספרו "הילדים שלנו". היד הנעלמה של השוק החופשי, יחד עם השיטה הניאו-ליברלית, אי-ודאות תעסוקתית, אבטלה גואה (בעולם) ומשברים כלכליים בין-לאומיים תכופים, הובילו למצב שבו הגישה החינוכית שדגלה ביצירת שוויון הזדמנות בלתי-אינסטרומנטלי חדלה מלהתקיים כמעט לחלוטין. את מקומה תפסה גישה חינוכית אחרת, הפוכה במהותה, החותרת לחולל שוויון הזדמנות מהסוג האינסטרומנטלי.

⁵ פיליפ בראון, שעסק רבות בפילוסופיה של החינוך, כינה את התופעה הזאת מעבר ממריטוקרטיה (שלטון בעלי היכולת) לפארנטוקרטיה (שלטון ההורים העמידים). דברים דומים מופיעים בספרה האחרון של פרופ' יולי תמיר, המצביעה על העדפתם של הורים משכבות אוכלוסייה עמידות לרשום את ילדיהם לבתי ספר פרטיים, דמוקרטיים ואנתרופוסופיים ומפרשת אותה כבריחה מן ה"אחר".

מיומנויות חינוכיות גבוהות ללא קשר לנסיבותיהם האישיות או למצבם הסוציו-אקונומי (שם, עמ' 9) [תרגום חופשי - ר"ס וד"ק].

תפיסת ההוגנות הולמת כמעט במלואה את גישת האוניברסליזם הפרוגרסיבי⁶, המנסה ליישב את המתח המובנה המתקיים בין הצורך בפיתוח שירותים אוניברסליים לכלל האוכלוסייה לבין הראייה הייעודית-פרטיקולרית (targeted) של אוכלוסיות היעד השונות בעלות צרכים ייחודיים. הוגנות מכירה במציאות של שונות (disparity) מתוך הנחת היסוד כי השוויון בטבע מתקיים בין פרטים נבדלים, ובהתאם לכך היא דוגלת בהסתכלות דיפרנציאלית על מאפייניו/מצבו/צרכיו/ יכולותיו האישיים של כל אדם בחברה - כדי שיוכל לשגשג בחברה ולממש את מלוא הפוטנציאל האישי הטמון בו. כתוצאה מכך, מושתתת תפיסת ההוגנות על ערכים של התאמה אישית (suitability), נגישות (accessibility), הכללה (inclusiveness) וצדק (fairness) ואינה יכולה להתקיים בלעדיהם.

להבדיל מפרדיגמת "השוויון", המסתכלת קודם כול על הכלל ומחלקת משאבים שווה בשווה בתחילת התהליך הדמוקרטי/החינוכי, ובשונה מ"העדפה מתקנת", המקדמת את האוכלוסיות המוחלשות בתחנות השונות לאורכן, הוגנות שואפת לייצר שוויון הזדמנות בעבור כל פרט בחברה, עוד לפני שההליך הדמוקרטי/החינוכי מתחיל. בכך, ובשונה מגישות ומפרקטיקות חינוכיות אחרות, השואפות לשפר את מצבן של האוכלוסיות המודרות כתגובה ל"כשל שוק" ולעובדה שאינן זוכות להזדמנות שווה, במסגרת פרדיגמת ההוגנות נעשה הניסיון לזהות חסמים מבניים וחברתיים ככאלה המחוללים את מצבי האי-שוויון מלכתחילה, ולנסות להסירם על ידי צעדי מדיניות דיפרנציאליים, מכלילים ורגישי תרבות (יפורטו בהמשך).

מסיבה זו, פרדיגמת ההוגנות יוצאת את הגבולות הממסדיים-המגזריים ולמעשה מהווה מענה לפערים חינוכיים מעבר לפרוגרמה מסוימת של משרד ממשלתי כזה או אחר:

הוגנות היא הכללה צודקת והוגנת [...] אשר נובעת מהרעיון שהאוכלוסיות הקרובות ביותר לאתגרים הלאומיים הן חוליה מרכזית בתהליך של התמודדות עם - כאשר התבונה והידע, הניסיון והקול של התושבים והארגונים המקומיים הם קריטיים למציאת פתרונות שיאפשרו לכל הפרטים ובעלי העניין לממש את מלוא הפוטנציאל

6 גישת האוניברסליזם הפרוגרסיבי (progressive universalism) מתמצה באספקת שירותים איכותיים לכול, תוך שימת דגש על שירותים תוספתיים עבור קבוצות אוכלוסייה המודרות ביותר בחברה. כמו כן, גישה זו מתאפיינת בהתערבות מוקדמת ככל האפשר, ובכך היא חותרת לחסוך בטווח הארוך את העלויות הטמונות בפיתוח ובאספקת שירותים ייעודיים עבור האוכלוסיות הפגיעות ביותר.

שלהם. בכך, הוגנות היא סוג של הגדרה עצמית, מעין יכולת פעולה ומנהיגות ולא רק תכנית או שירות כזה או אחר (Shmitz, 2014) [תרגום חופשי - ר"ס וד"ק].⁷

זוכרים את המרכיב המרכזי של שוויון בחינוך (איכות החינוך)? באותו מסמך משנת 2012, המיועד לאנשי מקצוע ולמקבלי החלטות מתחום החינוך, מחבריו קושרים בין תפיסת ההוגנות לאיכות החינוך, ואף מאיצים בממשלות החברות בארגון לשיתוף הפעולה ופיתוח כלכלי (OECD) לאמץ את הפרדיגמה הזו כמדיניות החינוכית הרשמית:

מערכות חינוך המצליחים ביותר הן אלו המשלבות בין הוגנות ואיכות. הן מעניקות לכל הילדים את ההזדמנות לחינוך טוב ואיכותי. שוויון משתווה לכמות, בעוד שההוגנות משתווה לאיכות. מטרת ההוגנות לייצר את התנאים המאפשרים הכללה צודקת בחברה שבה כולם יכולים ליטול חלק, לשגשג ולממש את הפוטנציאל הטמון בהם (OECD, 2012, p. 9) [תרגום חופשי - ר"ס וד"ק].

במסמך OECD, 2008 (*Ten Steps to Equity in Education*) מפורטים כיווני פעולה מומלצים לקברניטי מערכות החינוך במאה ה-21 בדמות עשרה צעדי מדיניות המיישמים הלכה למעשה את הרעיון הגולמי העומד בבסיס פרדיגמת ההוגנות. המלצות אלו מחולקות לשלוש קטגוריות (עיצוב ותכנון מדיניות, שימוש ב-best practices והסטת משאבים ותקצוב) וכוללות את הצעדים האלה:

- ◆ הימנעות מהנטייה להסללה במערכות החינוך;
- ◆ דחיית נקודות מיון לכניסה ללימודים אקדמיים לשלבים האחרונים של החינוך התיכוני;
- ◆ מניעת כל סוגי הנשירה;
- ◆ יצירת הזדמנויות שניות להשתלבות תלמידים מתקשים;
- ◆ השקעה מסיבית בגיל הרך ובפיתוח מענים ושירותים איכותיים לילדים ולהוריהם;
- ◆ תקצוב דיפרנציאלי והסטת משאבים לתלמידים ולצוותים חינוכיים הזקוקים להם ביותר;
- ◆ הידוק הקשרים עם הורי התלמידים המתקשים כדי לייצר תנאים וסביבה מיטביים להצלחתם בלימודים;

7 לכתבה המלאה ר':

http://www.huffingtonpost.com/paul-schmitz/nonprofits-equity-must-begin-within_b_8045330.html

♦ התאמה והנגשה של מערכת החינוך בהתאם לשונות התרבותית הרבה בחברה, כדי לאפשר השתלבות והכללה מיטביים של כל האוכלוסיות (בדגש על אוכלוסיות המהגרים);

♦ הצבת מטרות ויעדים ברורים, במיוחד בהקשרים של הישגים לימודיים ונשירה;

♦ מיגור תכניות ופרקטיקות חינוכיות סגרגטיביות המעצימות פערים בין התלמידים.

ניצנים של שיח ההוגנות מתחילים לתפוס שורשים במערכת החינוך הישראלית, בעיקר בזכות הרפורמה של אופק חדש (משנת 2007) שדרכה הושקעו משאבים כספיים רבים לשיפור תשתיות לימודיות ומבניות ולטיפול מעמד המורים ולחיזוקם באופן כללי (OECD, 2015). דוגמאות משמעותיות נוספות ליישום ולהטמעה של עקרונות ההוגנות בישראל ניתן לראות בהמלצה להיפוך פירמידת ההשקעה החינוכית לטובת הילדים בגיל הרך (דו"ח שמיד, 2006), מאמצים מוגברים לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך, פיתוח תכניות חינוכיות מערכתיות בפריפריה הגיאוגרפית של ישראל ועוד.

עם זאת, אין ספק כי הפערים החינוכיים בין תלמידי ישראל החזקים לחלשים נשארים בין הגבוהים בעולם המערבי. מערכת החינוך אמנם עשתה רבות וממשיכה להשקיע מאמצים ומשאבים רבים לטובת צמצום הפערים והעלמת החסמים, אם כי יש עוד עבודה רבה, בעיקר בתחום של הימנעות מהסללה מוקדמת, מניעת נשירה (גלויה וסמויה כאחת) ועיבוי ויצירה של הזדמנויות חינוכיות וחלופות לימודיות מגוונות במערכות החינוך התיכוניות ועל-תיכוניות לתלמידי ישראל בכלל ולא להמתקשים בפרט.

סיכום

אם נסכם את ההבדל המהותי בין "שוויון" ל"הוגנות" נגדירו כפער שבין התבוננות אובייקטיבית וחד-ממדית (שוויון) להתבוננות סובייקטיבית רב-ממדית ומכילה של מגוון העדפות, השאיפות, הצרכים וההזדמנויות האנושיות (הוגנות). תפיסת ההוגנות חותרת לחולל מציאות "צודקת" יותר שבה כל אדם יכול לממש את עצמו בצורה שונה המתאימה לו. הבדל מהותי זה בא לידי ביטוי גם במשמעות הסמנטית של "שוויון" לעומת "הוגנות". ההגדרה המילונית של הערך "שוויון" נעשית מנקודת מבט אובייקטיבית: "דמיון גמור והיעדר כל הבדל" (אבן-שושן, 1986), ואילו למילה "הוגן" משמעות שונה של "ראוי ומתאים" (שם).

מן הדוגמות שהבאנו אפשר ללמוד כי כיום פרדיגמת השוויון, עקרון ההעדפה המתקנת ותפיסת ההוגנות מתקיימים במארג החינוכי הישראלי בעת ובעונה אחת, ואין זה בהכרח רע. כל אחת מן הגישות יכולה לתת מענה למצבים ולצרכים שונים: פרדיגמת ה"שוויון" מתאימה במיוחד לצרכים חינוכיים אוניברסליים; "העדפה מתקנת" מסתמנת כפתרון יעיל ואפקטיבי במקרים של אפליה קשה וממושכת, וייתכן שעשרת הצעדים שהוזכרו בהקשר

של תפיסת ה"הוגנות" מתאימים במיוחד להתמודדות עם בעיות חינוכיות מורכבות ועם תהליכים ארוכי טווח של שילוב, השתלבות והכללה חברתית.

יש גם מקרים שבהם כל הגישות והעקרונות נפגשים יחד, כמו בתכנית 360 - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, המשלבת בתוכה יסודות אוניברסליים של הספקת שירותים ברמה יישובית (על בסיס פרדיגמת השוויון), מחזקת יישובים בעלי אשכול חברתי-כלכלי נמוך באמצעות העמדת תקציבים ייחודיים לטובתם (מתוך ההיגיון של "העדפה מתקנת"), עורכת מיפויים יישוביים מקומיים של כל הילדים מלידה עד גיל 18 במטרה להתאים תכניות לצורכיהם, ומשקיעה יותר בחינוך לגיל הרך (ביטוי מובהק של פרדיגמת ההוגנות).

מקורות

אבן-שושן, א' (1986). הוגן. *מילון אבן-שושן* (כרך ראשון, עמ' 253). ירושלים: קרית ספר.
אבן-שושן, א' (1986). שוויון. *מילון אבן-שושן* (כרך רביעי, עמ' 1388). ירושלים: קרית ספר.

אדלר, ח', ובלס, נ' (2003). *אי-שוויון בחינוך בישראל חלק ב' - סוגיות תחומיות*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אלשך, י', פילק, ד', פרומק, נ', ושניר, א' (2013). שוויון. בתוך: *מפתח - כתב עת לקסיקלי למחשבה פוליטית*, 6. מרכז מינרבה למדעי הרוח, הפקולטה למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב.

בלס, נ' (2105). *על העדפה מתקנת בחינוך*. מאמר שנשלח מתוך רשימת תפוצה.

גל, ג', ואייזנשטדט, מ' (2009). *גישות לצדק חברתי בישראל*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי חברתי (2011). בראשותו של פרופ' מנואל טרכטנברג.

דו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ונוער בסיכון ומצוקה (2006). בראשותו של פרופ' הלל שמיד.

דטל, ל' (2016). בפעם הראשונה: כסף יועבר מבתי ספר תיכוניים חזקים - לחלשים. *דה מרקר*, 26.07.2016. נדלה מתוך: <http://www.themarker.com/news/education/1.3018236>

דרי, ד' (1996). *יסודות המנהל הציבורי* (יחידות 1-8). האוניברסיטה הפתוחה.

וייסבלאי, א' (2006). *נתונים על שוויון הזדמנויות בחינוך מגיל הגן ועד לאוניברסיטה*. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.

יונה, י' (2005). *הזדמנות למה? תפוז - כתב עת פדגוגי לחדשות ויזמות*, משרד החינוך.

כשטכנולוגיה פוגשת מסורת: נערות ערביות-בדוויות קוראות תיגר על המסורת החברתית באמצעות שימוש בשמות בדויים ויצירת קשרים רגשיים משמעותיים ברשת

עארף אבו-גוידר

מבוא

במאמר זה אתאר את הקשרים המקומיים ברשתות החברתיות של נערות ערביות-בדוויות בישראל, ואראה כיצד תורם שיח זה להבנת מהות הקשרים ולחשיפת תחומי העניין של הנערות, החיות בעולם דיכוטומי שיוצרת החברה המסורתית. מצד אחד, החברה המסורתית מאפשרת חשיפה לתכנים אינטרנטיים המאפיינים את החברות המודרניות, ומצד אחר, היא דורשת מהנערות להיות "חמצן הכבוד המשפחתי".

השיח המקומי של נערות ערביות-בדוויות מתאפשר הודות לטכנולוגיה, התופסת מקום חשוב ביותר בחייהן. בזכות טכנולוגיות התקשורת החדשות נוצר שיח שוויוני, שביכולתו לשחרר אותן מתדמיתן הקבועה במציאות החברתית הסגורה מבחינתן. ממחקרים עולה כי המניע המרכזי לשיח בין שני המינים הוא הרצון להשתחרר מהמציאות החברתית בחברתם המסורתית (אבו-גוידר, 2014, 2015; גריביע, 2005, 2013).

החברה הערבית-בדווית אינה מאפשרת שיח קולח בין שני המינים מטעמים חברתיים ושכתיים. במציאות המקומית, הודות לטכנולוגיית התקשורת החדשות, שיח זה מתרחש בזכות האנונימיות, המאפשרת לבני נוער לזייף את גילם, את מוצאם ואת מינם. שיח זה מאפשר היכרות יוצאת דופן עם תרבותו של האחר. נוסף על כך, נפתחות בפני הנערות הערביות-בדוויות הזדמנויות חדשות לקשרי חברות, לליטוש אינטלקטואלי, לפריצת גבולות המשפחה, הדת והשייך השכתי.

יוסטמן, מ' (2014). *העדפה מתקנת בתקצוב מערכת החינוך: הסכמה עקרונית, קשיים ביישום*. הוכן לכבוד כנס אלי הורביץ לכלכלה וחברה של המכון הישראלי לדמוקרטיה, מכון ון ליר.

סקופ, י' (2015). עשור במערכת החינוך הישראלית: פערים בין שכבות האוכלוסייה רק התרחבו. הארץ, 1.9.2015. נדלה מתוך:

<http://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2720705>

פסטרנק, ר' (2002). *פרקים בסוציולוגיה של החינוך* (כרך ב'). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קון, ת' (2005). *המבנה של מהפכות מדעיות*. תל אביב: ידיעות אחרונות.

תמיר, י' (2015). *מי מפתח משוויין? תל אביב: ידיעות אחרונות*.

Bartels, L. M. (2008). *Unequal Democracy: The Political Economy of the New Gilded Age*. Princeton, Princeton University Press.

Hatherley, S. (2011). *Sustainable Public Spending: The choice between Universalism and Targeting*, National Assembly for Wales.

OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education - Policy Brief*. OECD Publishing.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

OECD (2015). *Education Policy Outlook: Making Reforms Happen*. OECD Publishing.

Schmitz, P. (2014). *Nonprofits: Equity must begin with*. Huffington Post. Retrieved from:

http://www.huffingtonpost.com/paul-schmitz/nonprofits-equity-must-begin-within_b_8045330.html

Putnam, R. D. (2015). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York, Simon & Schuster.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges*. Global Monitoring Report, UNESCO Publishing.

Wood, E., Levinson, M., Postlethwaite, K., & Black, A. (2011). *Equity Matters*. Education International Research Institute, University of Exeter.

על כן, במאמר אתאר דילמה חדשה שאֵתה מתמודדים הורים של בני נוער: מה מקומן של טכנולוגיות התקשורת החדשות ביחס לחברה המסורתית, והאם מדובר בקריאת תיגר על תרבות הבית ועל המסורת החברתית שכה מאפיינות את הזרמים השונים בחברה הערבית-בדווית בנגב?

1. התפתחות טכנולוגית מול שמירת המסורת בחברה הערבית-בדווית

בשנים האחרונות הפך המרחב המקוון לזירת האינטראקציה והפעילות החברתית בקרב בני נוער ערבים-בדווים בישראל (אבו-גוידר, 2014). זירת הרשתות החברתיות באינטרנט מהווה בעיני רבים זירה חברתית חלופית לחברות הפיזית. מחקרים מראים כי כשליש מבני הנוער דיווחו שאחד מחבריהם הקרובים הוא חבר מקוון (אהרון, חיות ועשת-אלקלעי, 2010). לצד זאת, יש הגורסים שבחברות מסורתיות טכנולוגיות תקשורת חדשות משמשות כלי להפוגה מהערכים המסורתיים של החברה הערבית-בדווית בנגב (אבו-גוידר, 2013, 2015; ג'ריביע, 2005, 2013). אין ספק כי תהליך המעבר שפוקד את החברה הערבית-בדווית בשני העשורים האחרונים מזמן הזדמנות ייחודית לשפוך אור על תופעת הרשתות החברתיות באינטרנט וללמוד יותר לעומק כיצד ובאיזה אופן היא מהווה תהליך חברתי חדש.

כיום תנאים רבים מאפשרים לנערות ליצור קשרים חברתיים בזכות נגישותן לטכנולוגיות תקשורת חדשות. מחקרים מראים שבני נוער מעידים על כך שיש להם מחשב בבית עם נגישות לאינטרנט, או מכשיר אחר שמאפשר להם שימוש ברשתות התקשורת (כמו טלפונים חכמים). במקביל, לא מעט בני נוער התחילו ללמוד גלגוש באינטרנט במוסדות לימוד ציבוריים, כמו בתי ספר ומתנ"סים (אבו-גוידר, 2013, 2015; ג'ריביע, 2013).

ג'ריביע (2013) ואבו-גוידר (2015) מצביעים על כמה יתרונות של הרשת שמעודדים את בני הנוער להשתמש בטכנולוגיות תקשורת חדשות:

1. אנונימיות, שבעזרתה מתקיים שיח על זהות אחרת שאינה מוכרת במציאות הפיזית.
2. תקשורת בינאישית זמינה ומירה, המאפשרת לקבל תגובה מיידית מבן השיח.
3. הפיצוי החברתי על חוסר החברתיות שנערים ונערות חשים במציאות היומיומית.

החברה הערבית-בדווית נחשבת לחברה פטריארכלית. במסגרת זו מרוכזות סמכויות המשפחה תחת שריבטו של האב והוא שקובע את מסגרת חייה בכלל ואת זו של ילדיו בפרט. מבנה המשפחה הנשלט בידי האב מגביל את הצעירים בתחומי

חיים שונים (אבו-סעד, 1998). מצב זה מתחיל להתערער ולהשתנות בעיקר לאור השינויים המשמעותיים שמתרחשים בחברה הבדווית ב-20 השנים האחרונות. "עידן השייחים" מתחיל לדעוך והשייך השבטי גוסס אל מול הצעירים החדשים הקוראים תיגר על מנהגים חברתיים רבים שכעת הופכים לזניחים עד מאוד. למשל, במציאות החברתית העכשווית, משפחות ערביות-בדוויות מאפשרות נישואים בין שבטים שונים שלא היו נעשים רק לפני עשור (שינוי זה מתבצע אמנם לעתים רחוקות, אך מגמה זו בעלייה מתמדת בשנים האחרונות). דוגמה נוספת המסמלת את עיקר השינויים שהחברה הערבית-בדווית עוברת, היא ההתנגדות של צעירים רבים לקתווה פראור-בגין¹, שהוכיחו כי ביכולתם לדחוק את ההגמוניה השבטית של השייחים. הם הצליחו להפריך את הקתווה באמצעות מאבק מעורר השראה שכלל שימוש ברשתות חברתיות (פייסבוק) ומסעות תעמולה להגברת המודעות (בערוצי התקשורת המקומית והעולמית), שבסופו הושג הסכם של השר בגין עם מנהיגי השבטים הבדווים.

הנערות הערביות-בדוויות חיות בחברה השסועה בין המסורת ובין המודרנה. מצד אחד, נערות אלו חיות בחברה מסורתית בעלת מאפיינים שבטיים המגבילה אותן בתחומי חיים רבים, ומצד אחר, הן חשופות לתרבות מערבית ענפה כפועל יוצא של הצורך היומיומי לחיות במציאות מודרנית (אייזנשטדט, 2010). נמצא כי השיח המקוון ממלא תפקיד משמעותי בתרומה לחוויות האישיות של בני נוער ערבים-בדווים, ובעיקר מביא לתחושת בריחה מהמציאות החברתית ומהשייך השבטי ומסייע לפיתוח קשרים חברתיים עם חברות חדשות (אבו-גוידר, 2015). ניכר שיש זה חשוב מאוד בעבור נערות ערביות-בדוויות כפליים מאשר בעבור הנערים, היות שהן נתונות לביקורת חברתית ומשפחתית קפדנית האוסרת עליהן לקיים קשרים עם צעירים אחרים (אבו-רביעה-קוידר, 2010).

מבט אל העבר הרחוק של החברה הערבית-הבדווית המסורתית מראה כי לנערות נועדו תפקידים מוגדרים, כגון טיפול באחיהן, רעיית העדרים, ליקוט מזון, אפיית לחם, הכנת מוצרי חלב ואריגה. עקב המעבר ליישובי הקבע נעלם הצורך בחלק מהמטלות האלה והנשים התפנו לעבודות אחרות. אמנם על פי המסורת הערבית-בדווית צניעות האישה מחייבת אותה להישאר בבית ולא לעבוד מחוץ לתחום היישוב, אך הנשים, שחלקן רכשו השכלה ומקצוע ולא מצאו עבודה מתאימה בתוך היישוב, התעקשו ויצאו לעבוד מחוץ לגבולות קהילתן. עדיין, מספר הנשים הערביות-בדוויות העובדות הוא זעום (אבו-רביעה-קוידר, 2013).

החברה הערבית-בדווית נמצאת כיום בתהליך של עיור ומודרניזציה, המתבטא במעבר מאורח חיים נוודי למגורי קבע - בתי אבן במקום אוהלים. ספרות המחקר

1 מהלך ממשלתי להסדרת היישובים הבדווים בנגב, הכולל פינוי תושבים מבתיים.

חלוקה בהשפעת השינויים המתחוללים בחברה הערבית-בדווית בנגב; מצד אחד, יש הטוענים שעקב תהליכי העיור הידרדר מעמדן של הנשים הערביות בישראל מאז קום המדינה. לפי חסן (2005), הידרדרות מעמד האישה הערבית קשורה באובדן זיכרון העיר במקביל להחייאת זיכרון הכפר. לטענתה לפני שנת 1948 שברה העיר מסגרות של מגדר, גיל, פטריארכיות, עדתיות, חמולתיות, דתיות ואתניות, והגביה את מעמד הנשים. אולם השכחת העיר מהזיכרון הפלסטיני יצרה נסיגה ביחס למגדר הנשי ולמעמד הנשים בתחומים רבים. המנצחים במאבק על הזיכרון הם הכפר, הפטריארכיה הפלסטינית והציונות, ואילו המנצחים הם העיר, הנשים הפלסטיניות והלאומיות הפלסטינית. לעומתה, קאסם (2006) טוענת שעצם קיום השיח בשפת ה"אב" הגברית והשוביניסטית, מעיד על שעבוד הידע של הנשים לטובת ההגמוניה הגברית הפנים-פלסטינית.

התפשרות החברה על ערכיה ועל מנהגיה אפשרה לטכנולוגיות תקשורת לחלחל לתוכה, בפרט בקרב בני הנוער, ובכך הן ממלאות תפקיד מרכזי כסוכנות שינוי. החברה הבדווית נחשפת לתכנים תקשורתיים חדשים (אבו-גוידר, 2013; גריביע, 2013). השיח המקוון ברשתות החברתיות חוצה את מגבלות החברה הערבית-בדווית וחושף את בני הנוער בחברה זו לקשרים עם בני נוער יהודים, השונים מהם חברתית ותרבותית (אבו-גוידר, 2013). שיח זה משמעותי מאוד כיוון שהוא מאפשר לאותם בני נוער לשפר את שליטתם בשפה העברית הרשמית, להכיר את החברה והתרבות היהודית וגם לפתח רגשות חיוביים כלפי בני נוער יהודים (אבו-גוידר, 2015).

לשיח המקוון יש כאמור השפעות משמעותיות על נערות ערביות-בדוויות. להלן הסיבות לכך.

2.2 בין קדמה למסורת: הנערות הערביות-בדוויות והעולם הטכנולוגי החדש

בהמשך המאמר אדון בתרומה של הטכנולוגיה לנערות הערביות-בדוויות, על רקע מאפייני החברה הייחודיים שבה הן חיות. אראה על אילו צרכים עונה הטכנולוגיה בעולמן, מהו הערך המוסף שהיא מביאה ומהם האתגרים התרבותיים-חברתיים שאתם הן מתמודדות.

2.1 הצורך לברוח ממנגנונים שבטיים: חדשנות על רקע חשדנות

הנערות בחברה הערבית-בדווית מתמודדות עם חברה שבטית שבה יש חשדנות כלפי טכנולוגיות תקשורת חדשות המאיימות על המנגנונים החברתיים שלה. החיים הדמוקרטיים מביאים חופש לפרט, אך בפועל, ערכי המשטר הדמוקרטי והליברלי שמקנים בתי הספר הערביים-בדווים רחוקים מהערכים שאותם שואפת

מערכת החינוך להקנות (אבו-סעד, 1998; בן-דוד, 1994). אחת המגמות המובהקות בחברה הערבית-הבדווית כיום מצביעה על קונפליקט שמתקיים בין ערכי החברה המודרנית ובין הערכים המסורתיים. יש גישות ופתרונות שהמדינה מנסה לקדם בעניין זה, אך הם אינם רצויים בקרב רוב החברה הערבית-הבדווית. למשל, מושגים כגון "ערכי הדמוקרטיה" ו"קדמה" מתנגשים עם הערכים המסורתיים, ולכן לא נלמדים לרוב בקרב אוכלוסיית בית הספר כדי למנוע קונפליקט פנימי עם כל ניסיון ליישם במערכת החינוך. על רקע זה, אחת הבעיות העיקריות שבית הספר הערבי עומד בפניהן כיום היא העדר "דמוקרטיזציה פנימית" הבאה לידי ביטוי בהדרה של נערות מן השיח האקטי בתוך החברה שלהן בשל ריכוז רוב סמכויות הכוח בידי זקני המשפחה, הגברים ואנשי הדת. לא ניתן לתרבת בבית הספר שיח דמוקרטי אקטי ומעמיק כל עוד שיח זה נעדר מביתן של הנערות ומסביבתן הקרובה.

על כן, הנערות הערביות-בדוויות סובלות ממידור כפול: הן נמצאות בחברה המודרנית מן החברה הישראלית הכללית, ובתוך המעגל החברתי שלהן הן מודרות ביחס לנערים בגילן. הרשתות החברתיות, לעומת זאת, מאפשרות לנערות דרך חדשה להשתייך לקבוצת השווים בני גילם ולבטא את עצמן. נוסף על כך, השיח האנונימי והמידי מאפשר קיום קשרים עם נערים ושיח קולח על אהבה, האסורה בחברה הערבית-בדווית.

2.2 היכולת לערוך "מהפכות שקטות"

החברה הערבית-בדווית מציבה בפני הנערות יעדים בלתי אפשריים: עליהן להשתלב בחברה, לשאת בגאווה את כבוד המשפחה, להיות אמיצות ובטוחות בעצמן, קנאיות ונאמנות לכבוד שבטן, לשמור על ערכי הצניעות והמסורת, לא לפרוץ את גבולות המותר ולהישאר במרחב הביתי-שבטי.

על רקע זה, המציאות הטכנולוגית מאפשרת לנערות ערביות-בדוויות לקיים קשרי אהבה עם בני שבטה או עם צעירים אחרים שאינם מביאים בהכרח לחתונה. אפשר לראות בהתנהלות זו כלא-פחות מאשר מהפכה שקטה. נערות אלו יכולות למעשה לתמרן את הצורך השבטי העז בשמירה על כבוד המשפחה ולצאת לדוגמה לרכוש השכלה בתמורה להבטחה שתשמור על מנגנוני המפתח בחברה המסורתית, כגון: עליונות הגבר על פני האישה, נישואים בתוך המשפחה והתרחקות ממפגשים תכופים עם גברים ממשפחות אחרות (Abu-Rabia-Queder, 2008).

2.3 השתלבות בחברה היהודית

נערות ערביות-בדוויות סובלות מבידודות חברתיות היות שהן מתמודדות עם קשיים כלכליים וחברתיים. הן מודרות בשתי החזיתות. בחזית הישראלית החברה הערבית-בדווית נמצאת בעוני מחפיר ובקושי כלכלי-חברתי גדול. לדוגמה, הריסת בתים,

הישראלית כאישור כניסה למוסדות הפורמליים בתוך ישראל תוך שביעות רצון מאזרחותם (גריביע, 2013).

3. דיון: העידן הטכנולוגי החדש והשיח המקוון - מוקשים אפשריים וחלונות הזדמנות

בפרק זה אציג את היתרונות והערך המוסף שהטכנולוגיה והשיח המקוון יכולים לתרום לחברה הערבית-בדווית, ואציין לאילו עניינים קהילת אנשי המקצוע והמחנכים צריכים לשים לב.

3.1. מוקשים אפשריים

3.1.1. היעדר פיקוח והבנה של העולם הטכנולוגי אצל ההורים ומערכת החינוך

הורים רבים אינם מבינים את חשיבות הכלים הטכנולוגיים ואינם מודעים לכך שלבנותיהן יש פרופילים בשמות בדויים בקבוצות למידה סגורות בפייסבוק ובאינסטגרם. יש נערות שמספרות כי השימוש בפייסבוק מאפשר להם, בזכות האנונימיות, לנהל שיח על אהבה ועל חוויות רגשיות ולהרחיב את המעגל החברתי שלהן. מהיכרותי האישית כמחנך עם מורים רבים אני יודע שנערות ערביות-בדוויות משוחחות עם המורה שלהן ברשת, שאותו הן פוגשות בכל יום בבית הספר, בשמות מזויפים כדי שלא יקבלו עונשים חברתיים.

אתגר זה מעלה חששות רבים ומדגיח את הפער הבין-דורי לאור הצורך התקשורתי ההולך וגובר, ועל החברה וההורים להיות ערניים ומודעים לתופעות חברתיות מסוכנות ביותר.

3.1.2. העמקת הפער הבין-דורי לצד שימור הפער המגדרי

חשיפתן של נערות ערביות-בדוויות לרשתות החברתיות מהווה איום משמעותי על המבנה המסורתי הגברי של החברה הערבית-בדווית (אייזנשטדט, 2010). דבר זה יכול להשפיע לרעה על היחסים בין בני הגיל המבוגר ובין הצעירים (אבו-עסבה ואבו-נסרה, 2012; מש ותלמוד, 2009). כיוון שקבוצת הגברים בחברה הערבית-בדווית מפקחת על הפעילות של הצעירות ברשת, הן משתמשות בשמות מזויפים כדי להימנע מפגיעה בכבוד המשפחה. חשש זה מחזק ממצאי מחקרים שלפיהם שליטת הגברים בחברה הערבית הקולקטיביסטית עדיין חזקה מאוד (יחיא-יונס, 2007; עראר ואבו-עסבה, 2007).

3.1.3. סכנת היטמעות בחברה הכללית ואיבוד מאפיינים ייחודיים

היציאה המוגברת של צעירי החברה הערבית-בדווית לרכישת השכלה מתנגשת עם הערכים התרבותיים של חברה זו. מחקרים מראים שצעירים ערבים-בדווים

המהווה בעיני הנערות ובעיני משפחתן פגיעה עמוקה בעוגנים בחברה, מערערת אצלן את מקומם של השבט ושל המשפחה כמקום בטוח ומוגן. בחזית הפנימית הן חיות בחברה מסורתית שבה יש עליונות של הגבר - מצב המעורר אצלן תחושה של הסגר חברתי. אבו-גוידר (2015) מציין שבני נוער בחברה הערבית-בדווית מרבות להשתמש בשיח מקוון כבריחה מהמציאות החברתית המסורתית בחברת האם שלהם. שיח זה חושף אותם לתרבות חדשה הנקראת "תרבות מקוונת", שיש בה אינטראקציה עם בני נוער יהודים המשתייכים לקבוצות מודרניות. לטענתו, הקשר הקולח בפייסבוק מאפשר לבני הנוער הערבים-בדווים חוויות רגשיות חדשות עם בני נוער יהודים, אך קשר זה אינו מאיים על השתייכותם לחברתם המקורית (אבו-גוידר, 2013).

מכאן ניתן להסיק שנערות ערביות-בדוויות יכולות להפיק קשרים חברתיים עם קבוצות אחרות, למשל עם בני נוער. כאן כדאי לציין שלפני שני עשורים לא היו נישואים חופשיים בקרב ערבים-בדווים. כיום המצב שונה לחלוטין כאשר משכילים רבים פוגשים משכילות הן במפגשים פיזיים במוסדות להשכלה גבוהה והן במפגשים מתאכים טכנולוגיה. ואכן, מספר הנישואים בחברה הערבית-בדווית ממשיך לשורשיות אחרות עדיין זעום.

3.1. יכולת הבעה חופשית בלא חסמים

גיל הנעורים הוא תקופה קשה ומורכבת בחיי האדם. בתקופה זו של התפתחות גופנית, נפשית, חברתית ושכלית, מתבגרים חווים תסכול, מרדנות נגד החברה, ההורים והמשפחה, מעברים שונים שבמהלכם הם מעצבים את זהותם ונתונים בלחץ נפשי וחברתי מתמשך. שינויים אלה משפיעים על חייהם של המתבגרים והם מנסים לחפש להם פתרונות כדי להשתחרר מהלחצים ומהלבטים המציקים להם (אריקסון, 1987). הדבר נכון על אחת וכמה וכמה בעבור נערות בחברה הערבית-בדווית, המודרות כאמור ממעגלי שיח רבים.

השימוש בטכנולוגיות תקשורת חדשות נותן לאותן נערות במה חופשית להבעת דעות ולאינטראקציות חופשיות בזכות מגוון האפשרויות שהרשת החברתית מקדמת. השימוש במגוון זהויות (אנונימיות) מאפשר להן להבליט את עצמן (בוניאל-ניסים ודאו, 2009). שיח זה יכול להביא לנינוחות תקשורתית שאינה מתאפשרת במציאות החברתית הערבית-בדווית המסורתית, שבה קיים איסור על אינטראקציה בין המינים ומוטלות סנקציות על המפירים אותו (Turtle, 1995).

2.5. חיזוק הזהות האישית

במחקר ייחודי נמצא שבני נוער מאמצים את זהותם הערבית כפלסטינים וכשייכים לאומה הערבית, הדומה להם בשפה, בדת ובמסורת, ומשתמשים באזרחותם

מנסים להתערות בחברה הישראלית ולאמץ חלק מערכיה (בן-דוד, 2004). כלומר, התרבות הערבית-בדווית נמצאת במקום של היטמעות בתרבות הישראלית, המאפיינת את החברות המודרניות.

יתר על כך, המבוגרים מקפידים להנחיל את ערכיהם לדור הבא, דבר מאתגר לאור העובדה שהם עצמם מאמצים לחלוטין את ערכי המודרנה מבחינה פיזית (למשל הבתים שהם גרים בהם) ומבחינה מנטלית (למשל שימוש ברשתות החברתיות).

יש המציעים לחולל שינויים בנושא ההפרדה בין המינים בחברה הערבית-בדווית בהתאם לערכיה ולסדר המסורתי שלה. ההפרדה בין המינים בכיתות ברורה מאליה. אין היא מאפשרת פגיעה בכבוד הנערות ובכבוד משפחתן. כשאותן נערות יוצאות ללימודים, הן כביכול משתחררות מ"מגבלה" זו. כאן נוצר מצב פרדוקסלי: מצד אחד, יש הטוענים כי הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה חושפים את הנערות למפגשים עם גברים, בכללם יהודים, בזמן שיש להם איסור להיפגש עם גברים ערבים-בדווים. המצב הפרדוקסלי הזה יכול להיות מוקש לקשיים חברתיים להמשך חייהן של הנערות, למשל שינוי היחס אליהן מצד משפחתן הגרעינית, על אחת כמה וכמה כאשר בעקבות הלימודים באוניברסיטאות אותן נשים מתחננות עם גברים ממשפחות אחרות. חשוב לציין שמבחינת הדת, זכותה של האישה להתחתן עם כל גבר מוסלמי ואף מומלץ להתחתן עם אנשים שאין ביניהם קרבה משפחתית. כפי הנראה, מרבית הערבים-בדווים מאמצים את הדת העממית, ולא את הדת המקורית בנושא בעייתי זה. אילו היו מאמצים את עקרונות הדת המוסלמית - היו נחסכות בעיות אלו.

3.2. חלונות הזדמנות

3.2.1 למידה על עולמן הפנימי של הנערות ושימוש בטכנולוגיה ליצירת שיח מקרב

טכנולוגיות התקשורת החדשות יכולות לתרום למערכת החינוך ולהורים בזכות שימוש מושכל של נערות במרחב הזה. ניתן לפלח את השיח בטכנולוגיות תקשורת חדשות באמצעות שיפור ביכולת התקשורת וכן ניתן ללמוד על עולמן של הנערות, העדפות אישיות, חששות ותסכולים ולנסות במקביל לאמץ ערכים תרבותיים וחינוכיים באמצעות כלי זה. לפי ראות עיני הידע בעולם לא השתנה משמעותית. הוא נמצא מאז ומתמיד. אך היום הוא הפך להיות מוגש בזכות טכנולוגיות התקשורת החדשות. יש לקבל עובדה זו ולנצל מרחב זה ביעילות המרבית למען למידה משמעותית, כגון: קבוצות למידה בפייסבוק ובאמצעות מכשירי טלפון ניידים, סיוע בכתיבת סטטוסים ויישומונים (אפליקציות) של מידע. הרשת החברתית עשויה לסייע למורים לנהל תקשורת תקינה עם תלמידותיהם, להעמיק את ההיכרות עם עולמן ולהעביר להן מסרים ברורים בהתאם להשקפת עולמם.

3.2.2 חלון הזדמנויות לאינטראקציה של נערות נוער ערביות-בדוויות

האינטרנט הוא מקור לחופשיות. הרשתות החברתיות נותנות אפוא הזדמנות פז ליצור קשרים וירטואליים במרחב המקוון. מספרות המחקר עולה כי לתרבות המקוונת יש פוטנציאל ליצור תרבות חדשה שתחליף את התרבות החברתית המסורתית. ליצור אינטראקציה חברתית חדשה עבור נערות ערביות-בדוויות. השיח המקוון גם יכול להוות כרטיס כניסה לעולם בקרב קבוצות מוחלשות, ולסייע להן להשתלב ביעילות במציאות החברתית. ניתן אפוא לעודד שיח זה לצרכים היכולים דווקא לחזק את אותן נערות בפיתוח קשר עם עמיתות, עם חברות חדשות ולהעניק להן פיצויים חברתיים הנעדרים במציאות החברתית הקיימת (Mecheel, 2010).

3.3.3 הזדמנות ליצירת שותפות ואמון

שימוש יעיל של האוכלוסייה הערבית-בדווית בטכנולוגיות התקשורת החדשות, בעזרת גישור ושיתוף, עשוי להוביל את הנערות המשתמשות ברשת לשקיפות ולפתיחות. על כן ראוי שקבוצות אחרות בחברה הערבית- בדווית יבטאו כלפי נערות יחס של האמון שיעודד אותן לחשוף את פרטיהן האישיים בפני בני המשפחה, החברים והסביבה (Boyd, 2008).

3.3.4 הזדמנות למסע תרבותי חדש

מחקרים מראים כי העובדה שאין דין וחשבון ברשתות החברתיות באינטרנט מאפשרת שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה (דולב-כהן, 2010). אולי בהקשר לחברה הערבית-בדווית יש מקום לבחון שיתופי פעולה בתחומים שונים, כמו: קבוצות דיון פנים-מגדריות שבהן נשים יכולות להתייעץ במגוון צרכים, לדוגמה ניהול יחסים תקינים בתוך המשפחה, חיזוק קשרים בין משפחות אחרות ובין שבטים שונים. כך עשויות להיווצר חברויות חדשות המאפשרות לאותן נערות לפרוץ את מגבלות ההפרדה הגאוגרפית והערכית וליצור קשרים חברתיים חדשים עם קבוצות שונות מבחינה חברתית, תרבותית ודתית.

לסיכום, העידן העכשווי מזמן לנערות בחברה הערבית בדווית נגישות גבוהה לטכנולוגיה ולהשכלה. למעשה נרקמת כאן תרבות חדשה, תרבות הרשתות החברתיות, שעליה לא חלים הכללים הנוקשים של החברה המסורתית. תרבות זו קוסמת לנערות בחברה המסורתית הנוקשה, מפני שהיא טומנת בחובה אפיקים חדשים והזדמנות לביטוי עצמי וליצירת קשרים עם אחרים שעד היום לא התאפשרו. היא מאפשרת לנערות אלו להשתייך לתרבות שבה אין הן מודרות, אין הן האחר. מצב זה מזמן בפני החברה הערבית-בדווית אתגר גדול.

לאורך המאמר הוצגו הממצאים העדכניים באשר לתוצרים החברתיים והתמורות שמחוללים הטכנולוגיה והמרחב המקוון בחייהן של נערות ערביות-בדוויות. אם מביטים מגבוה על כלל הממצאים אפשר לסכם ולומר כי השינויים שמביא אתו

העידן החדש, לצד תופעות שדורשות מודעות וערנות, טומנים בחובם חלונות הזדמנות רבים.

מקורות

אבו-עסבה, ח', ואבו-נסרה, מ' (2012). שימוש בני נוער מאזור המשולש באינטרנט. *אלחסאד*, 2: 107-134.

אבו-גוידר, ע' (2013). האינטראקציה המקוונת של בני נוער ערבים-בדואים עם בני נוער יהודים. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבו-גוידר, ע' (2014). התרבות המקוונת של בני נוער ערבים-בדואים. *עט השדה*, 14: 76-88.

אבו-גוידר, ע' (2015). טכנולוגיות תקשורת חדשות כמקור לאינפורמציה בקרב בני נוער ערבים-בדואים בישראל. *ג'אמעה*, 19: 75-88 (בערבית).

אבו-סעד, א' (1998). *הבדווים בנגב: אישים ומעשים בישראל: ספר היובל*. תל אביב: הספרייה הווירטואלית של מט"ח.

אבו-רביעה-קוידר, ס' (2010). התמודדות של נשים בדוויות משכילות עם אהבה אסורה, נישואים זוגיות. בתוך: ס' אבו-רביעה-קוידר ונ' וינר-לוי (עורכות), *נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות* (עמ' 115-128). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

אבו-רביעה-קוידר, ס' (2013). הבניית אי השוויון בקרב נשים ערביות בדוויות בשוק התעסוקה. בתוך: ר' פדהצור (עורך), *הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל* (עמ' 18-27). נתניה: מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי, המכללה האקדמית נתניה.

אהרון, י', חיות, ע', ועשת-אלקלעי, י' (2010). מחקר משווה של חברות מקוונת וחברות פנים אל פנים בקרב תלמידי בתי ספר בישראל. י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), *האדם הלומד בעידן הטכנולוגי*. ספר כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה 2010. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אייזנשטדט, ש"נ (2010). *ריבוי מודרניות*. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

אלקרנאווי, ע' (2000). *אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אריקסון, א' (1987). *זהות - נערים ומשבר*. תל אביב: ספרית פועלים.

בוניאל-ניסים, מ', ודאו, ס' (2009). תרבות וירטואלית בחברה בין-תרבותית. *עט השדה*, 3 [גרסה אלקטרונית].

בן-דוד, י' (2004). *הבדווים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים*. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

ג'ריביע, ע' (2005). *שימוש בצ'אטים בקרב בני נוער בדואים*. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ג'ריביע, ע' (2013). *שימוש באמצעי תקשורת המונים ותפישת הזהות בקרב בני נוער ערבים-בדואים בנגב*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

דולב-כהן, מ' (2010). שיחות במסרים מידיים בין מתבגרים: יתרונות, חסרונות ומה שביניהם. *עט השדה*, 5: 16-20.

חסן, מ' (2005). חורבן העיר והמלחמה נגד הזכרון: המנצחים והמנוצחים. *תיאוריה וביקורת*, 27: 197-207.

יחיא-יונס, ת' (2007). מגדור הפוליטיקה המקומית: התנהגות אלקטורלית של נשים בבחירות המקומיות בחברה הערבית-פלסטינית בישראל. בתוך: חידר, ע' (עורך), *שלטון מקומי ושלטון מרכזי והאוכלוסייה הערבית בישראל* (עמ' 151-186). ירושלים: מכון ון ליר.

מש, ג', ותלמוד, א' (2009). *הבדלים תרבותיים בנגישות לטכנולוגיה ותקשורת ובשימוש בהן: מתבגרים יהודים וערבים בישראל*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

עראר, ח', ואבו-עסבה, ח' (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך: ח' עראר וק' חאג'י-יחיא (עורכים), *האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות* (עמ' 73-103). רמת אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

קאסם, פ' (2006). שפה, היסטוריה ונשים: נשים פלסטיניות בישראל מתארות את אירועי הנקבה. *תיאוריה וביקורת*, 29: 59-80.

Abu-Rabia-Queder, S. (2008). Does education necessarily mean enlightenment? The case of Palestinian Bedouin women in Israel. *Anthropology and Education Quarterly*, 39(4): 381-400.

Boyd, D. (2008). None of this is real. In: J. Karaganis (Ed.), *Structures of Participation in Digital Culture* (pp. 132-157). New York: Social Science Research Council.

מ"קבלת האחר" ל"נגישות ולהשתלבות": מעמיקים קהילתיות ושייכות בחברה למתנ"סים

ארנה שמר

"הבנתי שאני צריכה לגשת לאיתור הקבוצה הזו ממקום אחר. לנסות להגדיר אותה ממקום של יכולות והצלחה ולא ממקום של חולשה ונזקקות. לכן שיניתי את הגדרת הקבוצה ואבדוק איך זה משפיע על ההיענות מצד הנשים שאפנה אליהן" (רכזת נגישות והשתלבות בקהילה במרכז קהילתי, במהלך קורס מקדמי נגישות והשתלבות בקהילה).

לגשת אל הקהילה ממקום אחר ולהגדיר אותה באמצעות כוחות. בתובנה משמעותית זו לגבי הצורך בשינוי התודעה והפרקטיקה של איש המקצוע שיתפה רכזת נגישות והשתלבות בחברה למתנ"סים את קבוצת הרכזים הלומדים עמה. היא אמרה זאת בעת דיון שמטרתו הייתה להבין כיצד יכולים מרכזים קהילתיים ליישם הלכה למעשה מושגים מתעתיים בשכיחותם כמו "נגישות", "הוגנות", "השתלבות" ו"השתתפות".

ולמה מתעתיים בשכיחותם? כיוון שהשימוש הרב בהם השכיח מאתנו את מוקד הפעילות. השיח על הדרה ושוליות מצד אחד, או על הכלה, נגישות, שיתוף ושילוב מהצד האחר - מוביל לעיסוק ב"אחר" וב"שונה" ומשחרר מהעיסוק בעצמי, בארגון שלי הפועל בקהילה ובקבוצת הזהות שממנה אני מגיע. מוצדק אפוא יהיה שאיש המקצוע החותר להגשים את ערכי הגיוון וההוגנות יביט פנימה אל עצמו ואל ארגונו במבט לומד ויחולל ראשית לכול את השינוי בו ובסביבתו. לשינוי כזה צועדת החברה למתנ"סים.

החברה למתנ"סים נמצאת כיום בתהליך למידה ושינוי יומיומי שכל הארגון עובר, תוך שהיא מביטה פנימה אל המטָה שלה ואל כ-160 המרכזים קהילתיים הפועלים במסגרתה והמפעילים כ-700 שלוחות. היא מביטה נכוחה אל כ-150 היישובים שבהם היא פועלת, המייצגים את מגוון האוכלוסייה בישראל, כדי לפעול למען ביסוס תחושת המשמעות והשייכות בקרב אנשי הקהילות. בחזונה המחודש רואה החברה למתנ"סים את ייעודה בבניית קהילות מקומיות ברשת ארצית התורמות

Mecheel, V. (2010). *Facebook and the Invasion of Technological Communities*. New York: Newyurk.

Turkle, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York: Simon & Schuster.

Yiftachel, O. (2012). Naqab Bedouins and the (internal) colonial paradigm. In: A. Amara, I. Abu-Saad & O. Yiftachel (Eds), *Indigenous (in) Justice: Law and Human Rights among the Bedouins in the Naqab/Negev* (pp. 281-310). Harvard Human Rights Press.

מושג ה"נגישות" עלה על סדר היום הציבורי באמצע המאה הקודמת בעקבות הקריאה של אנשים עם מוגבלויות להשגת השתתפות שווה בחברה. מימוש זכויות היסוד של אנשים עם מוגבלויות עד היום מחייב שינוי מדיניות להסרת חסמים ועריכת התאמות סבירות, כדי להבטיח את הגישה השווה להשתתפות בסביבות חייהם. עם השנים, לאור הצטרפותן של קבוצות נוספות למאבק בהדרה זו ולאור מודעותם החברתית והמקצועית של אנשי מקצוע, קבוצות חברתיות שונות ופוליטיקאים, מושג הנגישות התרחב לאוכלוסיות נוספות כמו: מהגרים, נשים, אנשים שחיים בעוני וקבוצות מיעוט אחרות באוכלוסייה. הפיכתו של המושג לשכיח העמיקה אותו מבחינת הגישות, העקרונות והפרקטיקות שצמחו כדי לקדם.

סוגי נגישות

תחום הנגישות הוא רב-ממדי ונסמך על גישה ביקורתית הבוחנת את החסמים שבהם נתקלות אוכלוסיות שונות. כדי להפוך חברה לנגישה יש לפעול בכמה זירות פעולה בהתאם לחסמים שזוהו. להלן דוגמאות לסוגי נגישות כפי שעולים ממקורות בתחום:

נגישות למידע: המידע עובר דרך ממדים שונים שיש לפעול להנגשתם - ראייה, שמיעה, הבנת השפה, וכן דרך פרקטיקות להעברת המידע, כמו שקיפות המידע, פישוט המידע, זמינות, מידע מלא, בהיר, לא מדכא וכדומה.

נגישות למשאבים ציבוריים: יכולת שימוש במקורות המשותפים לכלל, כמו יכולת פיזית וכלכלית לנסיעה בתחבורה, הסתייעות במערכת משפט, צריכת תרבות, השתתפות במרכזים קהילתיים, מעורבות בפוליטיקה וכדומה.

נגישות למקום: יכולת להגיע לכל מקום ולקיים בו כל דבר שקשור לרצונותיו, לצרכיו, לתפיסותיו ולאמונותיו של האדם.

נגישות להשפעה: הזכות לבחור ולהיבחר אזרחית וציבורית, יכולת להציג אישיות ומצע בהעדר סטריאוטיפים הנובעים משייכות קבוצתית, ונגישות למוקדי קבלת החלטות על ידי זמינות להשתתפות במרחבי השפעה כמו קבוצות אינטרס, כינוסים קהילתיים, ועדות וכדומה.

נגישות חברתית: הסרת מחסומים העומדים בפני פרטים וקבוצות כמו עמדות שליליות ומדכאות, חוקים, נורמות, התנהגות פטרונית, תנאי קבלה וכדומה.

נגישות תרבותית: כשירות תרבותית של ארגונים ואנשי מקצוע המאפשרים לאנשים לקחת חלק שווה ופעיל ללא צורך לוותר על חלקים מזהותם התרבותית, וללא שתרותם ומוצאם יהוו מחסום עבורם (שפה, צבע עור, מנהגים שונים).

לעיצוב חברה חסונה ומתקדמת, כאשר למימוש ייעודה זה היא מפתחת ומטמיעה תשתיות ארגוניות, ניהוליות וקהילתיות במרכזים הקהילתיים (מתוך חזון החברה למתנ"סים)¹. הקמת המחלקה לנגישות ולהשתלבות בקהילה נועדה לתרגם חזון זה הלכה למעשה בהקשר של קבוצות מהקהילה שחוות הדרה ואינן לוקחות חלק בפעילות הקהילתית.

במאמר זה נתאר כיצד ארגון חברתי לומד ופועל לשינוי פנימי בהקשר של נגישות והשתלבות, כך שעובדיו יגיעו אל הקהילה ואנשי הקהילה יגיעו אל המרכז הקהילתי. נבחר את תפיסת העולם המלווה את השינוי בהקשר זה ונדגים כיצד עבדנו על פיתוח הנושא.

מהי נגישות?

נגישות מתבטאת בפעולות המאפשרות לחברה לספק למגוון של פרטים וקבוצות הזדמנויות שוות לבוא לידי ביטוי, להשתמש במרחב בציבורי, להיות מעורבים, לחוות תחושת שייכות ומשמעותיות, תוך התגברות על מחסומים קיימים. חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (תשנ"ח, 1998) מגדיר "נגישות" כאפשרות הגעה למקום, תנועה והתמצאות בו, שימוש והנאה משירות, קבלת מידע הניתן או המופק במסגרת מקום או שירות או בקשר אליהם, שימוש במתקניהם והשתתפות בתכניות ובפעילויות המתקיימות בהם, והכול באופן שוויוני ומכובד, עצמאי ובטיחותי.

מכאן, משמעותה של נגישות היא נכונות, גמישות ופתיחות הנדרשות לשם התאמה לצרכים של כל משתמש והעדפותיו. נגישות לאנשים שאינם דוברי עברית משמעה למשל שילוט בשפתם; נגישות לאנשים שחיים בעוני משמעה למשל שיתופם בקבלת החלטות על ייעוד משאבי הקהילה; נגישות לנשים חד-הוריות משמעה למשל התאמת שעות המפגש לסדר יומן וסיוע בשמירה על ילדיהן; נגישות לילדים משמעה למשל הצגת מידע שהם יכולים להבינו בהתאם לגילם וכן הלאה.

מסמך שהוציאה המחלקה לעניינים כלכליים וחברתיים באו"ם בשנת 2015 בנושא נגישות לאנשים עם מוגבלות, מאפשר להבין את משמעות המושג ולהשליך ממנו על אוכלוסיות נוספות (DESA of the United Nations, 2015). לפי המסמך, המחויבות לנגישות משמעה לאפשר גישה לכל מקום או מרחב, לאפשר שימוש בכל פריט או שירות, פיזי או וירטואלי, כך שניתן יהיה לפנות אליו בקלות, להגיע, להיכנס, לצאת, ליצור עמו אינטראקציה, להרגיש בנוח ולהבינו בקלות. **אי-נגישות לממד אחד יכולה להשפיע על אי-נגישות לממד אחר.** כך למשל אי-נגישות פיזית למוסד חינוכי משמעה אי-נגישות חברתית והשכלתית ובהמשך גם תעסוקתית.

1 ר': <http://www.matnasim.org.il/?CategoryID=1794>

אף שמדובר במאמץ הדדי של כל הצדדים ליצור חברה מכילה ומשלבת, נראה כי אחריות רבה מוטלת על כתפי החברה הרחבה (פרטים, משפחות, קהילות, ארגונים, מעצבי דעת קהל וקובעי מדיניות) המחזיקה במשאבים ובעמדות שבכוחם ליצור שינוי תודעתי ופיזי במרחב הציבורי. חברה השואפת לשילוב בר-קיימה תמציא מנגנונים מתאימים, תשנה סדרי עדיפויות בחלוקת משאבים, ולא תיתן מקום לתודעה ולהתנהגויות שעושות עוול וממרות את חייהם של חלק מהאנשים שבה. אין באמירה זו כדי לפטור את האנשים שאינם חווים שייכות ושילוב, את בני משפחותיהם ואת חבריהם מהצורך להסביר, להעיר, לטלטל ולדרוש.

אך מעבר למימוש ערכי כבוד, הוגנות ובעיקר מימוש זכויות, תהליכים של השתלבות ונגישות מלמדים אותנו את ההכרה העדינה בהפריה מפירות השילוב. קהילות וארגונים לא רק מרוויחים רווחים ערכיים, חינוכיים וחברתיים, אלא בעיקר מפגש בין-אישי ואנושי המביא עמו פרספקטיבה נוספת. על אף האיום הטמון בהיפתחות, קהילה שמכילה בתוכה כאב גם מכילה את עוצמת ההתמודדות עמו ואת תעצומות הנפש והגוף. **קהילה שמוכנה לשמוע קולות אחרים נעשית עמוקה, מעניינת ואמיתית יותר.** קהילה שנוגעת בשוליים שלה מתרחבת, מעמיקה את זהותה ומגדילה את אפשרויות הבחירה בתוכה.

בהקשר לעשייה המתפתחת בחברה למתנ"סים, משמעה של השתלבות היא **היכולת לחיות יחדיו בקהילה המאפשרת הזדמנויות שוות לקבוצות ומכילה מרקם של שונות וחוסן חברתי.** אין משמעה אחדות או הטמעה, אלא פעולה ביקורתית נגד מחסומים הגורמים הדרה, דיכוי ואפליה.

הכלה של קבוצות שאינן משולבות בפעילות של ארגונים הרלוונטיים להן קיימת למשל במסגרות חינוך או במרכזים קהילתיים השואפים ליצור פעילויות ללא תנאים של ויתור על זהות. השילוב כרוך בשינויים ובהתאמות בתוכן, בגישות, במבנים ובאסטרטגיות, בחזון משותף המכליל את כל הילדים בטווח הגילאים המתאים ובאמונה שזוהי אחריותה של המערכת לחנך ולהעשיר את כל הילדים. תוצר של תהליך משלב הוא קבלת מענה למגוון הצרכים של כל הילדים, בני הנוער והמבוגרים באמצעות הגדלת השתתפות בלמידה או בפעילות חברה והעשרה, וביטול הדרה מן המסגרת ובפעילויות בתוכה (Baciu & Bîrneanu, 2015).

משיח חוצץ לשיח מחבר

השיח על "נגישות" ועל "השתלבות" מהווה לכאורה מענה לתופעת ההדרה ולשיח המקצועי שמלווה אותה. מענה לכאורה, כי שיח שמתמקד באנשים שחיים בהדרה עלול לדחוק הצידה את השיח על משמריה הגלויים והסמויים של ההדרה. הוא דוחק

"שילוב" ו"השתלבות" הם מושגים המצביעים על עמדות ועל מגוון פעולות המכוונות לצירוף ולהצטרפות ה"אחר" לכלל. סוגיית השילוב וההשתלבות רלוונטית במצבים שבהם פרטים, קבוצות, ארגונים או קהילות אינם נכללים, אינם חשים שייכים ואינם פועלים או חיים עם הכלל הנתפס כ"נורמטיבי". מצבים אלה נגרמים לעתים בעקבות הדרה מצד הכלל או חוסר מוכנות/יכולת של הפרט/הקבוצה להיות עם הכלל בתנאים המוצבים בפניהם. **"שילוב" ו"השתלבות" מופיעים לא פעם יחדיו משום ההדדיות המתבקשת ביישומם: פרט או קבוצה זוכים להשתלב כאשר יש מוכנות לשילוב, דהיינו, יש עם מי להשתלב.** נכונות זו של שני הצדדים היא שיוצרת את ההשתלבות בין האחד ל"אחר", כך ששניהם מושפעים מכך ויוצרים מארג של יחסי גומלין שיש בו מן החדש. נוסף על כך, בדרך כלל אין משמעה נוכחות סבילה של הפרט במסגרת "נורמטיבית", אלא השתתפות אותנטית, אקטיבית ומשפיעה המקדמת איכות חיים טובה. בשל הצורך ליצור התאמות חברתיות, עיצוביות וטכניות עבור השילוב - **פרקטיקה של נגישות** רלוונטית בהקשר זה. לדוגמה העיצוב האוניברסלי (הנקרא גם "עיצוב מכליל") מיועד לעצב מקומות ועזרים שמגוון אנשים יכולים להשתמש בהם באפקטיביות ובפשטות. כלומר, בזכות השינויים העיצוביים גדלות אפשרויות הבחירה של אנשים מקבוצות שונות ויש להם היכולת לממש את זכותם להשתלב בפעילויות שקודם לכן היו חסומות בפניהם. כך למשל: משחקי ילדים המותאמים גם לילדים כבדי ראייה, תחבורה ציבורית שאנשים הנעים בכיסאות גלגלים יכולים להשתמש בה בנוחות, אבחון יכולות למידה המותאם למאפיינים התרבותיים של הילדים המאובחנים, אתר אינטרנט הניתן לתפעול ולהתאמה של גודל גופן, צבעים, שמיעה ועוד.

רצף השילוב

קיימות אפשרויות השתלבות שונות בהתאם למידת הייחודיות ו/או האחידות של האנשים והקבוצות. מגוון זה נע על רצף שבקצהו האחד שמירה גבוהה על ייחודיות ה"משתלב" ללא צורך בשינוי עולמו ובקצהו השני ויתור על זהות אישית וקבוצתית למען אחידות. האפשרויות נעות מהצטרפות לכלל תוך שמירת זהות ראשונית, דרך קליטה, שיתוף, התמזגות ועד היטמעות תוך שחיקה דרמטית של הזהות הראשונית. אם בתחילת הרצף החברה הרחבה מרחיבה את שורותיה ומסוגלת להכיל את הנורמות והצרכים של המיעוט ואף להיתרם מכך, הרי שבסיום הרצף מגלה החברה הרחבה חוסר סובלנות והעדר קבלה ואמפתיה. הבנת חלקה של החברה בחייו הסובייקטיביים של הפרט מתבטאת היטב ב"מודל החברתי" התולה את מצבו של הפרט ביחסי הגומלין בינו לבין החברה, המושפעים בעיקר מהיערכות החברה הרחבה להתרחב (בלוך, שטיגליץ וסייקס, 2011).

את השיח על המקצועיות בהקשר זה, על האחריות וההוגנות של המרחב הציבורי, על מידת המחויבות למצות זכויות בסיסיות בחברה ועל האפקטיביות של השירותים החברתיים והמדיניות שתפקידה להתמודד עם תופעות אלה. למעשה, הדרה היא חלק משיח רואה-לא רואה, מדובר-לא מדובר, מפגש שלא פוגש. אנחנו רואים תהליכים של הדרה, שומעים על חויית ההדרה, אפילו עושים תכניות חברתיות שמתייחסות לכך, אך במקרים רבים לא באמת עומדים נוכחה מול עומק המצב, יחד עם האנשים עליהם מדובר, בנאמנות, מקרוב ולאורך זמן.

ההדרה במהותה עוסקת בחיץ. היא מחלקת ומגדרת בגדר סימבולית או מוחשית ונראית את יחסי הקרבה-מרחק אשר מהווים עדות ליחסי העוצמה בחברה. כדי לעבור משיח חוצץ לשיח מחבר ראוי יהיה להתבונן על מי שבידו העוצמה הראשית ליצור את הגדרות או לפרוץ אותן (Oliver, 2004). נחוץ כי נכוון את המבט אל הסובייקטיביות שבו ושבארגון שלו, אל כלל האוכלוסיות המדירות, אל הארגונים ואל מבני הממשל, הכלכלה והמדיניות המכתיבים את יחסי הקרבה והמרחק. בהקשר זה, החברה למתנ"סים לקחה על עצמה להכווין מבט פנימה ולהגביר בתוכה את המודעות העצמית למקומות הארגוניים והקהילתיים שבהם מתבקש שינוי, בידיעה שתמיד ניתן להשתפר בממד זה.

הדרה אינה בעיה אישיותית או פתולוגית אלא בעיה חברתית הוליסטית מכאיבה, ולכן החיים בהדרה הופכים לזהות, למיקום חברתי, לתפיסת עולם. הם מעצבים את הפרספקטיבה על עבר-הווה-עתיד, ומחשלים להתנהלות מפוקחת במציאות מורכבת. הדרה אינה תכונה של ה"אחר", אלא חוויה שכמעט כל אחד מאתנו חווה יותר מפעם בחייו בין שבאופן ישיר ובין שדרך ילדיו, הוריו או דמויות אחרות הקרובות אליו. אנשים שחיים במצבי הדרה נמצאים לאורך זמן בסיטואציות של הדיפה מהחברה, ונתונים באורח חיים המשמר את אי-שייכותם. אי לכך, עבודה עם אמורה לפעול לשינוי הסדר החברתי.

בפועל, אנו כולנו, אנשי המקצוע בקהילה, פועלים לא פעם לשימורו של הסדר החברתי באמצעות פרקטיקה שיוצרת שקט, בטרמינולוגיה מתעתעת של "העצמה ושותפות", במראית עין של השתלבות, במתן עזרה וחסד, בקואופטיביות (ברק וסדן, 2003; שמר, 2003). עם זאת, גם הטרמינולוגיה "נגישות" ו"השתלבות" עלולה לעורר אי-נחת בעצם היותה חוצצת ומבדילה בין המנגיש למונגש, בין המשלב למשתלב, בין המשתף למשותף (שמר, 2011). היא אף יכולה להיחווה באופן פרדוכסלי ובוטה כמדירה, מייאשת ומזלזלת.

מושג ה"שילוב" הוא חלק מרצף מושגים המבטאים התפתחות בהבנת המצב החברתי ובהרחבת קהלי היעד המשתתפים בהגדרתו, כפי שמציינת שי (2011) את משמעות המושגים שקדמו לו - "סגרגציה" ו"נורמליזציה", המבטאים הכרה צרה ופחות "חברתית" מהמושגים "שילוב" (integration) ו"הכלה" (inclusion).

הטרמינולוגיה מעצבת מודעות כיוון שהיא מסבירה את ההווה, ובכך משפיעה על תפיסת המציאות ועל ההתמודדות עמה - היא יכולה להרחיק, לקרב, לתעתע, להחסיר, להגזים, כמו גם למקד, לדייק, לנקוט עמדה ולבקר. על הטרמינולוגיה להיות נאמנה לאנשים שעבורם היא נוצרה ולבטא את שפתם. בהקשר זה של "נגישות" ו"השתלבות", על המילים ועל התוכן שימלא אותן ליצור מודעות של דאגה (care), אכפתיות, אחריות חברתית, אחריותיות, שיתופיות, קהילתיות וציבוריות הוגנת. אנשים שמעדיפים שלא להשתמש בטרמינולוגיה זו מדברים על "השתתפות" ו"שותפות" המתווים הבניה מאוזנת יותר. בהקשרים אלה רצוי שנאמץ טרמינולוגיה של הדדיות המכוונת להצמחת יחסי גומלין של שותפים, ופחות של נותן שירות ומקבל שירות.

הכאב שבחוסר הנגישות לשירות קהילתי

בשיחות של אנשים שחיים בעוני עם אנשי מקצוע שעובדים בקהילתם, ניתן לשמוע מהם כי הדרה משירות קהילתי כואבת מאוד דווקא משום הציפייה להיות מוכלל, מוכלל, מקובל, קיים ונראָה בתוך מקום כזה. שירות קהילתי הוא של הקהילה. מעצם המילה "קהילתי" השירות מתעצב בתוך ההקשר של אנשי הקהילה. קיימת ציפייה טבעית משירות הממוקם בתוך הקהילה כי יהיה נכון לפעול עם כלל אנשי הקהילה, על גוניה ועל שונותה הפנימית. אנשים שחווים הדרה, מיטיבים להבין מתי מקבלים אותם, מכבדים אותם, נהנים אִתם, ומתי באמת מתאמצים למען שינוי מצבם (דוגמה לכך היא ספרה החשוף והכן של נועה שטמלר - אם לילדה חולת סכיזופרניה של הילדות).

כמענה לכאב, שירות קהילתי יכול לסייע בפיתוח סולידריות בקהילה וערבות הדדית בין האנשים, הקבוצות והארגונים. הסולידריות והערבות ההדדית מאפשרות תחושת שותפות גורל שיש בה אחווה, נאמנות, הדדיות, אכפתיות, אחריות ואף מחויבות, ובעיקר יש בה פוטנציאל ליצור כוח חדש במרחב הציבורי. לא פעם זיקות אלה כבר קיימות בין אנשי הקהילה ואנשי המקצוע יכולים למצוא אותן ולהצטרף אליהן. עצם היכולת של ארגון קהילתי להפגיש ולפגוש אנשים שיש להם מכנים משותפים - היא הזדמנות לשינוי.

מיהם המשתלבים?

גרר הוא מתנדב בתנועת "העולם הרביעי" (ATD Fourth World Movement) עם אנשים שחיים בעוני קיצוני. נפגשנו בכנס בין-לאומי שעסק במציאת דרכים שלא יותירו מאחור את האינטליגנציה המשותפת של אנשים שחיים במצבים שונים של הדרה. בפגישתנו הוא תיאר את אופן התנדבותו עם אנשים שחיים בהדרה, תוך שהוא חוזר ומדגיש כי הצלחתו טמונה בהשתלבות שלו בתוך הקהילה, ולא בשילוב הקהילה בארגון שלו או בקהילתו.

השתלבות אנשים עם מוגבלות בקהילה -

דוגמאות לתכניות ליבה של החברה למתנ"סים במרכזים הקהילתיים

תכנית עמיתים, שבמסגרתה משתלבים אנשים עם מוגבלות נפשית בפעילות של מרכזים קהילתיים לכלל האוכלוסייה במעל 50 יישובים (בשיתוף משרד הבריאות).

תכנית רעים, המפעילה עשרות קבוצות חברתיות שמטרתן הרחבת המעגל החברתי של המתמודדים עם קשיי תקשורת ולקויות למידה מורכבות (בשיתוף משרד הרווחה).

תכנית מעגלים עוסקות באנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: מעגלים חברתיים - מועדונים חברתית לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית החיים בקהילה; מעגלי תעסוקה - השתלבות אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתעסוקה במרכזים הקהילתיים ובארגונים נוספים בקהילה; מעגלי בריאות - הכשרת צוותי מעגלים חברתיים להדרכת חברי מועדוני מעגלים לאורח חיים בריא ותזונה נכונה (בשיתוף משרד הרווחה, קרן שלם, ביטוח לאומי ואקים).

נוסף על כך, כדי להעמיק יעד זה הוקמה לפני כשנתיים **המחלקה לנגישות והשתלבות בקהילה**, שהייתה מגמה לכנותה קודם לכן "המחלקה לקבלת האחר". אגב נושא הטרימינולוגיה הנידון לעיל כמעצב תודעה, השם הנוכחי מעיד על מודעות עצמית ביקורתית שנמנעת מטרימינולוגיה שעלולה להשתמע כהגמוניה המואילה לקבל לשורותיה את ה"אחר". **בעוד המושג "קבלת האחר" מותיר את ה"אחר" באחרותו ואף מדגיש זאת, המושגים "נגישות" ו"השתלבות" חותרים לבטא את ההדדיות, הדיאלוג והשיתופיות במרחב.**

חזון המחלקה הוא לקיים קהילות ומרכזים קהילתיים שבהם מוטמע ערך הכבוד לשונות בין פרטים ובין קבוצות ומתקיימת השתלבות ותחושת משמעותיות של מגוון פרטים וקבוצות באפיקים של קבלת החלטות, מעורבות קהילתית, תעסוקה ותחומי פעילות כמו העשרה, חברה ותרבות. הרעיון המוביל בחזון זה מתבסס על היכולת של הפרט לקבל את השונות שבו, על היכולת של הקבוצה לקבל את השונות של עצמה ועל היכולת של חברי הקהילה לקבל את השונות בזולתם. תהליכים אלה הם פרואקטיביים, הדדיים, תלויים ומשולבים אלה באלה ומרחיבים את רכיבי הזהות העצמית והקהילתית, השייכות, המשמעות וההשתלבות של כולם (מתוך מסמך הייעוד של המחלקה).

ג'רר מדבר על הגישה והמיומנויות שעלינו, אנשי המקצוע, לפתח כדי שהקהילה תכיל אותנו. בדבריו אלה הוא מצביע על הכוח של הקהילה, מוחלשת ככל שתהיה, שחבריה עניים מאוד או חשים חסרי נראות בחברה מסיבות אחרות, שיש להם העוצמה להיות אלה שמקבלים או לא מקבלים לתוכם את אנשי המקצוע, את המתנדבים ואת האנשים שרוצים להשפיע על חייהם. מכאן, כדאי שנדבר על העקרונות ועל הכלים להשתלבות של איש המקצוע בקהילה, ולא רק על הדרכים שבהן הוא מאבחן אותה, הוגה עבודה אסטרטגיות התערבות ומתכנן תכניות. ארגונים רבים עובדים שנים ליד הקהילה או למען הקהילה בניסיונות להנגיש ולשלב, להכיל ולשתף, ואינם עובדים עם אנשי הקהילה, מתוך נחרצות ותשוקה להגיע למרבית האנשים בה ולא לנציגיה בלבד.

הענווה שמתבקשת מתוך תובנה זו היא כלל מפתח: אנשים שהחברה לא מגיעה אליהם הם בעלי דעות, רגשות וחוויות, אבל בעיקר **בעלי ידע משמעותי**. רק שיחות עם ועבודה משותפת אמתית לאורך זמן שיש בה מחויבות להיתרם מהידע שלהם - יאפשרו שינוי. כדי להתוודע לאינטליגנציה של כולם **יש להתעקש להישף לצורות שונות של תבונה, כולל אלו היוצאות דופן**. למשל לאינטליגנציית הניסיון, שהיא ידע רם מעלה, ולסוגים נוספים של ידע - ידע כללי, ידע על הקהילה שבה הם חיים, ידע תיאורטי, ידע מקצועי או ידע בתחום מסוים - סוגי ידע שיש לאנשים שאינם נראים ואינם נשמעים דיים.

החברה למתנ"סים בשדה הנגישות וההשתלבות

במשך שנים פועלת החברה למתנ"סים, בשיתוף משרדי ממשלה וג'וינט ישראל, לקדם עשייה חברתית קהילתית בשיתוף אנשים עם מוגבלות. לאחרונה החליטה הנהלת הארגון שתכניות העוסקות בהשתלבות אנשים עם מוגבלות בקהילה ייכללו בין שבע תכניות הליבה שלה שיפעלו במרבית המרכזים הקהילתיים.

דוגמאות לתכניות מטעם המחלקה לנגישות והשתלבות בקהילה

תכנית "קהילה נגישה" הפועלת בשיתוף משרד הרווחה, ג'וינט ישראל וארגונים נוספים, מכשירה ומנחה מעל 1,000 פעילים, מרביתם אנשים עם מוגבלות, בכ-50 יישובים. תכנית זו מבוססת על התארגנות מקומית של אנשים עם מוגבלות הפועלים בשותפות עם אנשי מקצוע לצורך הגברת הנגישות הפיזית, החברתית והשירותית, כדי לקדם את השתלבותם המלאה בקהילה.

התכנית "הכשרה לנגישות" מטרתה לסייע למרכזים קהילתיים להתמודד עם דרישות חוק הנגישות. התכנית מנחילה ידע, מכשירה בעלי מקצוע, מלווה את הדרכת העובדים במתן שירות נגיש, נותנת כלים ליישום ולהטמעה ומקימה מסגרות לניהול המשימה ולגיוס משאבים. המשתתפים בהכשרות מקבלים כלי עבודה, ידע ואימון ביישום הוראות החוק בתחום נגישות השירות.

תכנית ההשתלבות "פנאי בוגרים" משותפת לחברה למתנ"סים ולמשרד החינוך, מקנה תשתית להשתלבות אנשים בוגרים עם מוגבלות בפעילות הקהילתית, החברתית, התרבותית וההעשרתית של מרכזים קהילתיים ברחבי הארץ.

במיזם "סיפור על הדרך" חברה החברה למתנ"סים ליוזמתו של עו"ד דוד אבטה לקיים מפגשים בבתים פרטיים במרחב הגיאוגרפי של המרכז הקהילתי. במפגשים אלה ישראליות מקהילת יוצאי אתיופיה מספרות לקבוצת משתתפים על הקהילה היהודית באתיופיה, על המסע לארץ ועל החוויה הישראלית מנקודת מבט/ה האישית.

כיצד פועלים המרכזים הקהילתיים בדרכים של נגישות והשתלבות?

"למדתי שיש מספר אנשים שניתן לדרבן אותם לפעול למען עצמם ולהקים דברים בשביל הקהילה. הקהילה בסך הכול מעוניינת בקשר ושיתוף פעולה עם המרכז הקהילתי, אך בשל חוויות שליליות קודמות מול גורמים ממסדיים בשכונה הם נמנעו מיצירת קשר" (רכזת נגישות והשתלבות באחד מהמרכזים הקהילתיים, במהלך קורס מקדמי נגישות והשתלבות בקהילה).

לא פחות חשוב מהטמעת תכניות ארציות (המפורטות לעיל ותכניות נוספות), צוות המחלקה לנגישות והשתלבות מלווה מרכזים קהילתיים באיתור פרטים וקבוצות שהיצוגיות שלהם במרכז הקהילתי נמוכה משמעותית מחלקם היחסי בקהילה ותחושת שייכותם לכלל נמוכה. חברי צוות המרכזים הקהילתיים מקיימים דיאלוג ולמידה משותפת עם אותם אנשים על הסיבות לכך ועל הגדרה משותפת של דרכים

להגברת ההשתלבות. רכזי נגישות והשתלבות במרכזים הקהילתיים מקבלים ליווי מטעם מנחה מחוזי של המחלקה לנגישות והשתלבות וכן משתתפים בקורס בנושא לגיבוש תפיסה וללמידת כלים לקידום תהליכים של עבודה עם הקבוצות שהמרכז הקהילתי מעוניין להגיע אליהן. לאחר שמרכז קהילתי ממפה את קהילתו הגיאוגרפית, הוא בוחר להתמקד בקבוצה אחת בכל פעם להיכרות ולבחינה משותפת של הצעדים לחיזוק הקשר עם אנשיה ולהכנת תכנית פעולה מתמשכת ומשותפת לנגישות בינה ובין המרכז הקהילתי והשתלבותה בקהילה הרחבה. מהותו של תהליך עומק זה הוא **המפגש שעם הזמן יוצר את השינוי באמון ההדדי של הקבוצה במרכז הקהילתי וההפך**. את הקשר שנוצר יש לתחזק, ולקדם יחדיו מהלכים רלוונטיים שיחזקו את המשך המפגשים ויביאו להפחתת תחושת ההדרה וחוסר הנגישות: "אחד הדברים החשובים בכניסה לקבוצה הוא לשמור על קשר שנוצר עם התושבים. לאחר שכבר יצרנו מערכת יחסים כלשהי, חשוב מאוד לשמור על הקשר גם אם הוא דועך וגם אם הוא לא עונה לציפיות, וזאת כדי שחברי הקבוצה יבינו שאנחנו לא מוותרים ורוצים שהם יהיו חלק מהפעילות הכוללת של המתנ"ס" (רכזת נגישות והשתלבות באחד מהמרכזים הקהילתיים, במהלך קורס מקדמי נגישות והשתלבות בקהילה).

להלן דוגמאות לתהליכים שמרכזים קהילתיים מקיימים: אחד המרכזים הקהילתיים בחברה הערבית פועל לקרב למרכז ההווה הקהילתי נשים בגילאים 50-65, שילדיהן כבר מחוץ לבית והן ללא תעסוקה ועיסוקים משמעותיים להן; מרכז קהילתי אחר פועל לקרב את קהילת בני המנשה לעשייה נפרדת ומשולבת כפי רצונם; מרכז קהילתי ביישוב המדורג באשכול סוציו-אקונומי נמוך גיבש קבוצת נשים החיות בעוני לתהליך השתלבות; מרכז קהילתי מהמגזר הבדווי פועל להשתלבות צעירים עם מוגבלות במסגרות נורמטיביות; מרכז קהילתי נוסף פועל לקרב את יוצאי תימן שעלו בשנות ה-90.

שינויים אישיים, מקצועיים וארגוניים של העובדים, הכרוכים בשינוי עמדות, רכישת ידע, יצירת התאמות, שינוי סדרי עדיפויות, הגברת מודעות עצמית לתהליכי עבודה, הגברת תהליכים שיתופיים בתוך הארגון (בין עובדים, בין מנהלים למנהלים) ועוד. שינויים אלה גם גבירו את הנגישות, ההשתלבות והגיוון של העובדים בתוך המרכזים הקהילתיים. השינויים החיצוניים כרוכים בהעמקת האינטראקציות של המרכזים הקהילתיים עם סביבותיהם, כמו הגברת תהליכי שיתוף הציבור, התנהלות דיאלוגית עם פרטים וקבוצות והובלת שיתופי פעולה בין-ארגוניים. התמקמות מחדשת כזו של ארגון קהילתי ותיק בקהילה מייצרת תקווה לשינוי חברתי שבכוחו לגעת באנשים רבים, תוך יצירת משמעות למילים כה מתעתעות בשכיחותן כמו "נגישות", "השתלבות", "הוגנות" ו"השתתפות".

מקורות

בלוך, א', שטיגליץ, ס' וסייקס, י' (2011). "ללמוד על", "ללמוד עם", "ללמוד מ" - יצירת המודל החברתי-יזמי ליחסים בין החברה לבין אנשים עם מוגבלויות. *במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה*. 13-25. נדלה מתוך:

http://www.dyellin.ac.il/images/stories/pirsumim/online_journal/jan_2011_1/ss_eb_02.pdf

ברק, ד' וסדן, א' (2003). העצמה ושותפות - טרמינולוגיה מתעתעת. בתוך: א' צ'רצמן וא' סדן (עורכים), *השתתפות - הדרך שלך להשפיע* (עמ' 106-124). הקיבוץ המאוחד.

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (תשנ"ח, 1998).

חזון החברה למתנ"סים. נדלה מתוך: <http://www.matnasim.org.il/?CategoryID=1794>

שטמלר, נ' (2016). *שבוייה בעצמה: מיומנה של אמ*. תל אביב: משכל.

שי, ר' (2011). סגרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה. *עט השדה*, 30-34.

שמר, א' (2003). *שותפות קהילתית בתהליכי הנהגת שינויים בקיבוץ*. אי של שותפות או אי שותפות. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.

שמר, א' (2011). שילוב ילדים עם סוכרת נעורים - בין בריאות לחולי. *עט השדה*, 36-40.

Baciu, E. L., Alexiu, T. M. & Bîrneanu, A. G. (2015). Where do we

"טיפים" של משתפי קורס נגישות והשתלבות בנושא להגעה אל אנשים שאינם מיוצגים במרכז הקהילתי:

- ♦ לשווק את המרכז הקהילתי כמקום לכולם
- ♦ להפיץ את המידע על המרכז הקהילתי בשפות רלוונטיות לקהילה
- ♦ לבדוק ישירות מה מעניין את הקבוצה
- ♦ לחבר פעילים לתחומי פעילות במרכז הקהילתי
- ♦ לעבוד עם מגשרים בין-תרבותיים
- ♦ לספר מה אני עושה תוך כדי שיחות חולין, כי כך מגיעים לעוד קשרים ורעיונות
- ♦ לצאת לרחובות, לשכונות, לגני משחקים, לבתים, לספרייה, לחוגי רחוב, ל"סלון" בשכונה
- ♦ לקיים בתים פתוחים/מארחים (דוגמת "סיפור על הדרך" ו"השכנים נאים בעיניי" - סיפורי תרבויות שונות לכל השכונה)
- ♦ לקיים חגים שכונתיים
- ♦ לערוך פסטיבל עירוני
- ♦ לכתוב סיפורי חיים של אנשים ולהפיקם כחוברת/ספר

תקווה לשינוי חברתי

החברה למתנ"סים לקחה על עצמה את המחויבות לפעול לשינוי המרחב הציבורי הקהילתי, באמצעות העמקת המכוונות של עובדיה והשיח שלה עם הקהילה. בתוך כך היא הקימה את המחלקה לנגישות ולהשתלבות בקהילה שאמונה על הכשרת בעלי תפקידים בתחום, הפעלת תכניות, יצירת שותפויות וביצוע תהליכים חדשים שיוצרים הדדיות בקהילה ומאפשרת לפרטים, משפחות וקבוצות להיות חלק מקהילה רחבה יותר. שינויים אלה הם עדות לכוחה של החברה למקד את השיח ביחד עם האנשים שיכולתם לשנות את המצב חסומה בגדרות אקטיות ומופשטות של זראת ודיכו.

לאור כל הכתוב לעיל ניכר כי האתגר העומד בפני המחלקה לנגישות ולהשתלבות בפרט, ובפני החברה למתנ"סים בכלל, הוא הובלת תהליכי שינוי פנימיים וחיצוניים למטה החברה למתנ"סים ולמרכזים הקהילתיים. התהליכים הפנימיים משמעים

הזכות להשתתפות: השתלבות אנשים עם מוגבלות בפעילות פנאי ומימושה

יפעת קליין

"זה שאנחנו רוצים לנצח תמיד זה [נותן לי להרגיש] שאני טובה במשהו. בעוד דברים אני טובה, באמנות. כשלחברות שלי יש בעיות הן באות אליי, אני מייצעת להן... [שהיה לי סיפוק מ] מהלכים שהובלתי, שאמרו לי שאני משחקת טוב, משיתוף הפעולה בין כולנו" (משתתפת בקבוצת סל-גל [בתוך היום, ווגל וגינדי, 2010]).

סדר היום השגרתי של כולנו כולל מחויבויות רבות. הפנאי הוא טווח הזמן הגמיש יותר, מגוון יותר מבחינת תחומי העיסוק ונתון לבחירה בתכיפות גבוהה יחסית לתחומי החיים האחרים. הפנאי מאפשר לנו להתנסות בחוויות אחרות, לרכוש קשרים חברתיים וקבוצות השתייכות והתייחסות נוספות. עבור ילדים ובוגרים עם מוגבלות ההשתתפות בפעילויות פנאי אינה מובנת מאליה. כפי שהם מודרים מרחבי חיים אחרים, גם כאן הבחירה מצומצמת יותר, האפשרויות נגישות פחות והזכות להשתתפות נפגעת.

במאמר זה אציף סוגיה זו דרך הצגת ההתפתחות התחקיתית והחברתית בעניין שילוב אנשים עם מוגבלות בפעילות פנאי, סקירת ממצאי השדה המחקרי על תרומת פעילות הפנאי לאנשים עם מוגבלות, הצגת תובנות וכלים לשיתוף אנשים עם מוגבלות ותיאור פעולות לקידום.

שילוב אנשים עם מוגבלות בשירותי הפנאי: התפתחות תחקיתית וחברתית

"השילוב בחוג נותן טעם חדש לחיי. כל השבוע אני מחכה ליום שבו אני הולך למתנ"ס. כולם מקבלים אותי יפה ומתייחסים אליי כאל אדם רגיל. אני מרגיש שהשילוב שלי בחוג עושה שינוי גם ביחס האוכלוסייה אל אנשים עם מוגבלות" (משתתף, חוברת "מגלים נגישות", החברה למתנ"סים).

על פי חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998) מחויב כל שירות ציבורי בהנגשה. שירות ציבורי מוגדר כשירות חינוך, השכלה או פנאי, ונגישות מוגדרת כאפשרות הגעה למקום, תנועה והתמצאות בו, שימוש והנאה משירות קבלת מידע

stand on disability? European and Romanian policy developments regarding the inclusion and protection of disabled persons over the last quarter of century. *Revista de Asistentă Socială*, 1: 43.

Department of Economic and Social Affairs Division for Social Policy and Development (DESA) of the United Nations. (2015). *Accessibility and Development: Mainstreaming disability in the post-2015 development agenda*. Retrieve from:

http://www.un.org/disabilities/documents/accessibility_and_development

Oliver, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer. In C. Barnes & G. Mercer (eds.). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp. 18-31). Leeds: The Disability Press.

הניתן או המופק במסגרת מקום או שירות או בקשר אליהם, שימוש במתקניהם והשתתפות בתכניות ובפעילויות המתקיימות בהם, והכול באופן שוויוני, מכובד, עצמאי ובטיחותי.

גם האמנה הבין-לאומית לזכויות אנשים עם מוגבלות שעליה חתומה ישראל מתייחסת לזמינותם של שירותי הפנאי בשני סעיפים שונים:

1. "שירותים ומתקנים קהילתיים עבור האוכלוסייה כולה יהיו זמינים על בסיס שווה לאנשים עם מוגבלות ונענים לצרכיהם" (חיים עצמאיים והכללה בקהילה - סעיף 19 (ג)).

2. "במטרה לאפשר לאנשים עם מוגבלות להשתתף על בסיס שווה לאחרים בפעילויות בילוי, פנאי וספורט..." (השתתפות בחיי תרבות, בילוי, פנאי וספורט - סעיף 30 (5)).

התפתחויות תחיקתיות וחברתיות אלה משקפות שינוי ערכי בגישת החברה הישראלית כלפי אנשים עם מוגבלות: מעבר מגישה הרואה בהם נזקקים בשולי החברה לחברה המדגישה את זכותם להשתתפות שוויונית ופעילה בכל תחומי החיים, עם הטלת האחריות ליצירת קהילה וחברה נגישה על החברה (סמארה-יוסף, 2014).

תפיסת ההשתתפות כמרכיב חיוני בחיי האדם

מודלים תיאורטיים חדשים המהווים תוצר לחקר תפקוד האדם, ראו בהשתתפות מודל יסודי וחיוני בתפקוד האדם. במסמך הסיווג הבין-לאומי של "תפקוד מגבלה ובריאות" של ארגון הבריאות העולמי (International Classification of functioning - Disability and Health - ICF) הוגדר המושג "השתתפות" כ"טבע ומידת מעורבות האדם במצבי החיים השונים, בקונטקסט שבו הוא חי, דרך אינטראקציה משמעותית עם אחרים". המסמך מדגיש שבריאות יכולה להיות מושפעת מהיכולת לבצע פעילויות ולהשתתף במצבי חיים, ומתייחס להשתתפות במושגים של טיפול עצמי, ניידות, למידה והחלפת מידע, יחסים חברתיים, חיים בבית, השכלה, עבודה ותעסוקה, חיים כלכליים, חיי קהילה וחברה. בגרסה המורחבת של המסמך, שהותאמה עבור ילדים ובני נוער, הגדרה זו מקיפה גם את השתתפות הילדים בסביבות בית הספר, הבילוי והפנאי (שם).

שיעורי השתתפות אצל אוכלוסיות מוחלשות

בפועל נמצא כי מימוש הפוטנציאל להשתתפות בפנאי בקרב אוכלוסיות מוחלשות, ובהן נוער עם מוגבלות, נמוך ביחס לאוכלוסיות חזקות. הם משתתפים במגוון מצומצם יותר של פעילויות ובתדירות נמוכה יותר יחסית לילדים ללא מוגבלות

(ויסבלאי, 2011; סמארה-יוסף, 2014). סקרים ומחקרים מצביעים על כך שאנשים עם מוגבלות מבליים פחות זמן בפעילויות שונות מחוץ לבית כגון עבודה ופנאי: אנשים עם מוגבלות מבליים מחוץ לבית 5.9 שעות ביום במוצא, בעוד שאנשים ללא מוגבלות - 7.2 שעות ביום במוצא. כמו כן, אנשים עם מוגבלות מרגישים בודדים יותר (48% מהאנשים עם מוגבלות חמורה ו-35% מהאנשים עם מוגבלות מתונה בהשוואה ל-20% מהאנשים ללא מוגבלות) ופחות מעורבים בחברה (34% לא יוצאים מהבית לפעילות לעומת 19% מהאנשים ללא מוגבלות, 45% לא מעורבים כלל בקהילה לעומת 27% מהאנשים ללא מוגבלות, 35% לא מרוצים מרמת המעורבות החברתית שלהם לעומת 13% מהאנשים ללא מוגבלות), אם כי 65% מהם אמרו שהיו רוצים להיות מעורבים יותר בחברה (ברלב-קוטלר, ריבקיין וסנדלר-לף, 2014).

בולט (2011) מצא שככל שהמגבלה הפיזית של הילד קשה יותר, ההשתתפות תהיה פגועה יותר (אצל סמארה-יוסף, 2014). מחקרים שבחנו את השתתפותם של ילדים ובוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ועם אוטיזם בפעילות פנאי, מצאו כי הם עוסקים בעיקר בתחביבים ובפעילויות שיכולות להתבצע באופן עצמאי ואינן דורשות אינטראקציה חברתית עם שותפים או חברים, כמו הליכה ופעילויות גופניות אחרות, האזנה למוזיקה וצפייה בטלוויזיה (סמארה-יוסף, 2014; Orsmond, Wyngaarden Krauss & Mailick Seltzer, 2004). ממצא נוסף היה השתתפותם בפעילויות המתקיימות במקומות הקרובים לבית או בחיק משפחה, אנשי מקצוע או מכרים קרובים שיכולים לסייע במקרה הצורך, כגון טקסים דתיים ופעילות קבוצתית. תופעה זו יכולה להיות מוסברת בבחירתם את המקומות ה"בטוחים" עבורם, או במאמצי ההורים לספק להם אירועים חברתיים (שם; שם).

תרומת הפנאי לאנשים עם מוגבלות

"השילוב גורם לאדם להיפתח, להשלים עם המצב ולהרגיש שייך לקהילה ולא איזה יצור נפרד..." (משתתף עיוור בסדנת כתיבה יוצרת, "מגלים נגישות").

המאפיינים הטיפוסיים בהתייחסות לאדם עם מוגבלות כוללים חוסר מוטיבציה, חוסר השתתפות פעילה וחוסר יוזמה. עם זאת, אנשים עם מוגבלות מכל סוג ממשיכים להתפתח לאורך החיים לצד שינויים בצורכיהם, במצב בריאותם ובסביבתם (פרץ ורוט, 2012), ומחקרים מצאו שהשתתפות בפעילות פנאי יכולה לסייע בכך ולמלא תפקיד משמעותי בכמה תחומי חיים עבורם (שם; היוש, ווגל וגינדי, 2010; סמארה-יוסף, 2014; Orsmond, Wyngaarden Krauss & Mailick Seltzer, 2004):

- ♦ השתתפות באופן פעיל יותר עבור עצמם מובילה להעצמה על ידי לקיחת אחריות על מצבם
- ♦ תחושת רווחה ועלייה באיכות חיים ובשביעות הרצון מהחיים

- ◆ יצירת שינוי משמעותי באופן שבו האדם תופס ומעריך את עצמו, בהנעה הפנימית, בתחושת המסוגלות וביצירת תחושת שליטה על חייו
- ◆ מיצוי רב יותר של היכולות והמשאבים האישיים
- ◆ הצלחת ההסתגלות וההשתלבות בקהילה
- ◆ למידת מיומנויות חדשות
- ◆ יצירת הזדמנות לאינטראקציה חברתית, יצירת קשרי ידידות והיכרות עם חברים חדשים. אינטראקציה כזו מעניקה לאדם תחושה של תפקיד חברתי משמעותי, תחושת ערך, מטרה, זהות וקשר לקהילה. מחקרים מצאו כי ככל שלאדם היו יותר מגעים חברתיים, כך דווח על פחות סימפטומים דיכאוניים ופחות סיכוי לחלות במחלות כרוניות.
- ◆ חיזוק הגוף, שיפור בריאות גופנית והתפתחות מיומנויות מוטוריות (בהשתתפות בפעילויות ספורט). נמצא כי תרומת ההשתתפות בפעילות ספורט לילדים עם מוגבלות דומה לזו של ילדים ללא מוגבלות.
- ◆ יצירת חוויות חיוביות והנאה מהפעילות. במחקר שבחן את ההיבט הזה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם מוגבלות ובין ילדים ללא מוגבלות במידת ההנאה שהם מפיקים מפעילות פנאי.
- ◆ פיתוח, שימור וביטוי אורח חיים של פנאי.

כלים לעידוד השתתפות של אנשים עם מוגבלות בפנאי

קינג ועמיתיו (King et al., 2003) בתוך סמארה-יוסף, 2014) פיתחו מודל המתייחס לגורמים המשפיעים על השתתפות ילדים עם מוגבלויות בפעילויות פנאי. הם מונים שלושה גורמים עיקריים:

1. יחסים חברתיים תומכים עבור הילד (תמיכה חברתית מההורים, ממבוגרים אחרים או מילדים בכיתה)
 2. תמיכה חברתית פורמלית ובלתי-פורמלית בהורים (שתוביל לסביבה ביתית תומכת בילד ותשפר את תפקודו הרגשי וההתנהגותי)
 3. סביבה פיזית ומוסדית תומכת המקטינה מכשולים במדיניות ומכשולים פיזיים בקהילה (תוך התייחסות ליצירת עמדות חברתיות חיוביות).
- במחקרים נוספים שבחנו את שלושת הגורמים האלה נמצאו הממצאים הבאים:

יחסים חברתיים תומכים - כאמור, נמצא כי ילדים ובוגרים עם מוגבלות משתתפים יותר בפעילויות הקרובות לבית ובחיק משפחה, אנשי מקצוע ומכרים, היכולים לסייע ומקנים להם ביטחון.

תמיכה חברתית בהורים כבעלי תפקיד מרכזי - נמצא כי לאימהות יש תפקיד מרכזי בעידוד ילדיהן ובסיוע להם לפתח ולתחזק חיי חברה פעילים. מחקר שבדק מתבגרים ובוגרים עם אוטיזם מצא כי כאשר האימהות דיווחו על השתתפות בפעילויות מסוימות, נטו ילדיהן להשתתף בפעילויות דומות גם הם. ייתכן שהאימהות השתתפו עם הילדים באותה פעילות, או לחלופין, אימהות שמתתפות יותר בפעילויות חברתיות ופנאי עשויות ליצור בבית אווירה משפחתית שמעריכה ומעודדת השתתפות בפעילויות חברתיות (Orsmond, Wyngaarden Krauss & Mailick Seltzer, 2004).

סביבה תומכת ומקטינה מכשולים במדיניות ובקהילה - נמצא כי שילוב בבית הספר בכיתה רגילה משפיע לטובה על השתתפותם של ילדים ובני נוער עם אוטיזם בפעילויות שמחוץ לבית הספר בקהילה (שם). לצד זאת חשוב לייצר חוויות פנאי בתוך מסגרות טיפוליות תומכות גם עבור מי שאין להם האפשרות הסביבתית וההתפתחותית להשתתף בפעילויות פנאי (פרץ ורוט, 2012).

אך חשוב מכול, חוויית פנאי חיובית תיווצר כשהיו פעילויות בעלות משמעות, נטולות כישלונות וכאלו המקנות תחושה של יצירה ויצרנות ומאפשרות לאדם ליצור שינוי חיובי בתפיסתו את חייו (שם).

מחקרים מצאו כי יש דמיון בין האסטרטגיות לשילוב מוצלח בפעילות פנאי ובבית הספר (היוש, ווגל וגינדי, 2010) וקבעו שיש לפתח ידע וכלים לשילוב נכון בשעות הפנאי, גם בהתבסס על ידע וכלים הקיימים ומיושמים בארץ ובעולם בשילוב במערכות החינוך הפורמליות.

פעילות הממשלה עם אשלים לפיתוח מענים לקידום ילדים ונוער עם מוגבלות ובני משפחותיהם

בעבודתנו באשלים אנו מפתחים, בשיתוף עם משרדי הממשלה, תכניות שמטרתן לקדם ילדים ובני נוער עם מוגבלות לקראת השתלבות מיטבית בחברה, תוך הסתכלות על השתלבותם בהווה וראייה עתידית של השתלבות בחברה בבגרותם. על פי רוב, אלה שירותים שמתייחסים למגוון היבטים הכוללים לצד הפנאי גם שיקום, חינוך, הקניית מיומנויות עצמאות וכו', מתוך תפיסה הוליסטית ומתוך הבנה שהפנאי הוא מרחב שיש בו פוטנציאל ללמידה אחרת, ללמידת מיומנויות מסוימות בזמן אמת ושהוא זמן מנוצל פחות למטרות שיקום וקידום. לצד זאת, חשוב לזכור

שבתכניות פנאי יש לשמור על המאפיינים שהופכים את הפנאי למה שהוא - הנאה, זמינות, גמישות ועל פי רוב גם קלילות.

תכניות אלו עשויות להיות (1) תכניות שבהן קבוצת השווים של המשתתף הן קבוצת השווים של המוגבלות (קבוצת סגרגטיביות) או (2) קבוצת שבהן קבוצת השווים היא קבוצת השווים של בני הגיל ללא מוגבלות.

בקבוצת סגרגטיביות תמיד נקפיד שהקבוצה תפעל במקום שמזוהה עם פעילות של נוער ומאפשר למשתתפים לחוות חוויות הנפוצות בקרב בני גילם, תוך התייחסות לסוגיות של זהות, שייכות ותמונת עתיד. דוגמה לכך היא תכנית רשת מרכזי נוער. תכנית זו מיועדת לבני נוער עם מוגבלות המוכרים על ידי אגף השיקום במשרד הרווחה ומשולבים בחינוך הכללי (כמשולבים יחידנית או בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר כללי), ומקנה להם הכנה לעצמאות שהם זקוקים לה, בדומה לתכניות ההכנה לעצמאות הקיימות במסגרות החינוך המיוחד. הקבוצות פועלות בשעות אחר הצהריים, מהוות חלק ממרקם פעילות הנוער ברשות ולקוחות חלק בפעילות העירונית בדומה לכלל הקבוצות האחרות - מועצת הנוער, טקסים עירוניים, אירועי קיץ וכו' (התכנית פותחה בשותפות עם משרד הרווחה, משרד החינוך, המוסד לביטוח לאומי ועמותת אלווין. תקופת הפיילוט שלה מסתיימת בימים אלה והיא מוטמעת כחלק מתע"ס מועדוניות ומרכזי נוער של אגף השיקום במשרד הרווחה).

בתכניות המאפשרות השתייכות לקבוצת השווים של בני הגיל מושם דגש על הנגשת שירותי פנאי כלליים עבור ילדים ובני נוער עם מוגבלות, כל זאת בהלימה לשינויים החברתיים ולחקיקה כפי שתוארו בתחילת המאמר. דוגמה אחת היא התכנית להשתלבות ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות הנוער האוניברסליות, שבמסגרתה 12 מתוך 13 תנועות הנוער המוכרות בישראל לקחו על עצמן להכיל חניכים עם מוגבלות באופן מובנה ומגוון באמצעות מטה התנועה. התנועות מקבלות כלים יישומיים ומשאבים, כגון הכשרת רכזי השתלבות, מערכי הדרכה, מערכים לשינוי עמדות, הצטיינות, תדריך הפעלה, חומרים למדריכים וכן פלטפורמות שמאפשרות ניהול של כל הידע והכלים וגישה נוחה, בעיקר אתר אינטרנט ייעודי ואפליקציה מותאמת עבור המדריכים והרכזים (התכנית מפותחת בשותפות עם משרד החינוך, מועצת תנועות הנוער, משרד הרווחה, קרן שלם, המוסד לביטוח לאומי, איגוד מנהלי מחלקות החינוך ותנועות הנוער עצמן).

תכנית נוספת המדגימה את השינוי היא "לשם שינוי" - תכנית לעידוד התנדבות של נוער עם מוגבלות. התכנית מבוססת על המדיניות של משרד החינוך כפי שבאה לידי ביטוי במסמך ההתאמות של התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית עבור תלמידי החינוך המיוחד. במסגרתה מפותחים כלים וידע, כמו גם פלטפורמות יישוביות, שיאפשרו התאמה והנגשה של תכניות התנדבות לנוער עם מוגבלות (התכנית מפותחת בשותפות עם משרד החינוך, משרד הרווחה ועמותת אלווין).

הנגשת המענים האוניברסליים והכללת הילדים והצעירים עם המוגבלות בתוכם כשווים בין שווים הן האתגר המשמעותי העומד לפתחנו ולפתחה של החברה הישראלית.

מקורות

האמנה הבין-לאומית לזכויות אנשים עם מוגבלות. תרגום רשמי. משרד המשפטים.

ברלב-קוטלר, ל', ריבקין, ד', וסנדלר-לף, א' (2014). אנשים עם מוגבלות בישראל: עובדות ומספרים. גוינט ישראל.

היוש, ט', ווגל, ג', וגנדי, ש' (2010). "סל גל" לשילוב בני נוער עם וללא מוגבלויות במשחק כדורסל בכסאות גלגלים. המוסד לביטוח לאומי - הקרן למפעלים מיוחדים.

וייסבלאי, א' (2011). נתונים על השתתפות בני-נוער בפעילויות פנאי מחוץ לבית ובמסגרות לחינוך בלתי פורמלי. מרכז מחקר ומידע, כנסת ישראל.

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998).

מגלים נגישות. הוצאת החברה למתנ"סים - המחלקה לנכים ואוכלוסיות מיוחדות.

סמארה-יוסף, ר' (2014). השוואת דגמי ההשתתפות בפעילויות פנאי ותפיסת ההורים את הנגישות הסביבתית בין ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וילדים ללא מוגבלות. עבודה גמר לקבלת תואר מסמך, אוניברסיטת חיפה - החוג לריפוי בעיסוק.

פרץ, ח', ורוט, ד' (2012). סקירת ספרות בנושא חצרות פעילות לאנשים בוגרים עם מוגבלות. בית איזי שפירא עבור קרן שלם.

Orsmond, G., Wyngaarden Krauss, M., & Mailick Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 pp. 245-256.

”כאן זה בחירה שלי. הכול פה זה אנחנו“: מה בין התנדבות ומתן בסתר ובין הימנעות מהתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית בקרב נוער במצבי סיכון?

נלי מיכאלי ותומר עינת

במאמר הנוכחי נבחן את הקשר שבין התנדבות ומתן בסתר של בני נוער¹ במצבי סיכון לבין שינוי דפוסי חשיבה והתנהגות. תחילה נסקור בקצרה את הרקע לפנייה להתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית אצל בני הנוער ונציג תפיסות עולם מחקריות וחינוכיות שונות בהקשר של שינוי התנהגות זו. בהמשך נציג את פעילות ההתנדבות שבה השתתפו בני הנוער שרואיינו במחקר - סיירת החסד הייחודית (להלן: סח“), ואת עיקר המאמר נקדיש לניתוח הראיונות ולארבע התמחות שעלו מהם בהקשר של מניעת התנהגויות שליליות ובחירה בדפוסי חשיבה והתנהגות חיוביים.²

רקע: פניית בני נוער להתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית

עולם המחקר החברתי-קרימינולוגי רווי במחקרים המנתחים את הסיבות לפנייתם של בני נוער להתנהגות אנטי-חברתית ועבריינית. מחקרים וגישות רבות מתחום מדעי החברה התמקדו במניעה או בצמצום של דפוסי חשיבה “שליליים” המובילים להתנהגויות אלו. לעומתם, מחקרים וגישות התערבות אחרים נשענים דווקא על ממצאים המראים כי שינוי חיובי בדפוסי חשיבתם והתנהגותם של בני נוער במצבי סיכון קשור קשר הדוק בהתמקדות בהיבטים של רגש והתנהגות חיוביים ובמתן

חיזוקים חיוביים (Maruna, 2001; Ronel & Elisha, 2011; Seligman, Linley & Joseph, 2004). לפי תפיסה זו, התמקדות בטוב הקיים וחיזוק פעולות חיוביות הם המפתח לשינוי עמדות והתנהגות אצל מתבגרים, ומתוכה צמחו ועלו פרקטיקות של התנדבות בקרב האוכלוסייה.

סח“ היא אחת מאסטרטגיות ההתערבות החדשניות והייחודיות המושתתות באופן בלבדי על מתן חיזוקים חיוביים בגין דפוסי התנהגות רצויים. עניינה המרכזי של אסטרטגיה זו להבנות ולחזק דפוסי חשיבה והתנהגות נורמטיביים בקרב נוער במצבי סיכון באמצעות שילובם הוולונטרי, האקטיבי והבלתי-אמצעי במגוון רחב של פעולות אלטרואיסטיות מסוג נתינה וסיוע ובאמצעות חשיפתם למעשי חסד, זאת תוך שמירה והקפדה יתרה על שלושה רכיבים ייחודיים: (א) חוסר מיסוד - בני הנוער משתתפים בתכנית באופן וולונטרי וספונטני וללא כל דרישה, מגבלה או הנחיה חיצונית; (ב) חוסר תגמול חיצוני - ההתנסות ההתנדבותית אינה מזכה את המעורבים בה בקבלת תמריצים מכל סוג שהוא ואינה מותנית בהם; (ג) מתן בסתר - בני הנוער המעורבים בפעילות הנתינה אינם נמצאים בכל אינטראקציה עם מוטביה ואינם זוכים להוקרה מִצָדָם.

עקרון התרומה לתורם באמצעות התנהגות מתרימה הוצג לראשונה על-ידי רייסמן (Riessman, 1965) בגישת “תרפיית העוזר” (Helper Therapy). בהתאם לעיקרון זה, נותן התמיכה עובר תהליך טיפולי במסגרת פעילותו הכולל שינויים קוגניטיביים, רגשיים ו/או התנהגותיים חיוביים, ובכך מפיק תועלת אישית ממתן הסיוע לאחר (Riessman, 1965, 1990). דינמיקה זו זכתה לתמיכה מחקרית רחבה (Jaffe, 2012), בעיקר בכל הנוגע לקשר שבין צמיחה אישית והימנעות מהתנהגות סוטה או עבריינית לבין נתינה לזולת, התנהגות אלטרואיסטית, חשיפה לערכים אנושיים חיוביים והיקשרות ל”אחרים משמעותיים” נורמטיביים (Adair, 2005; Edgar, 2011; Ronel & Elisha, 2011; Jacobson & Biggar, 2011).

על אף ההכרה התיאורטית והמחקרית הרבה בקשר הקיים בין מעורבות אקטיבית בפעילויות אלטרואיסטיות נורמטיביות ובין שינויים חיוביים בדפוסי חשיבה והתנהגות בקרב אוכלוסיות בסיכון (Riessman, 1965, 1990; Ronel & Elisha, 2012; Jaffe, 2012; Youniss, Bales & Christmas-Best, 2002), נראה ששני תחומי מחקר רלוונטיים לא זכו להתייחסות מחקרית ראויה:

ניתוח של גורמי המוטיבציה העומדים בבסיס הצטרפותם הוולונטרית, הספונטנית והישירה של בני נוער בסיכון לפעילויות בעלות אופי אלטרואיסטי ובהתמדה בהן.

בחינת השפעתה של ההתנדבות על דפוסי החשיבה וההתנהגות של מתבגרים בסיכון, כפי שהם עצמם מציגים ומנתחים אותה.

1 ב”בני נוער” הכוונה היא כמובן לנערים ולנערות כאחד.

2 מאמר זה הוא גרסה מעובדת למאמר אחר שהתפרסם - “Personal Development and Empowerment of Adolescents at Risk by Way of Prosocial Altruistic and Anonymous Activity: A Qualitative Perspective”. Int'l Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. DOI: 10.1177/0306624X16641073

כיצד משפיעים התנדבות ומתן בסתר על דפוסי החשיבה והפעולה של בני נוער במצבי סיכון: ניתוח ראיונות עם מתנדבי סח"י

בשנים 2012-2013 נערך מחקר עומק הבוחן באופן רטרוספקטיבי את השינויים שחלו בתפיסות העולם של בני נוער שהתנדבו בסח"י, כפי שהדבר מוצא את ביטוי בעדויותיהם. במחקר נבחן מכלול הגורמים העומדים בבסיס הצטרפותם והשתתפותם של בני נוער במצבי סיכון בפעילות אלטרואיסטית אינטנסיבית של התנדבות ומתן בסתר. להלן נציג את התמות המרכזיות שעלו מן הראיונות, וננתח את מקומם של התנדבות ושל המתן בסתר בסיפור חייהם, תוך התייחסות סובייקטיבית לעבר, להווה ולעתיד.

שיטת המחקר

כלי המחקר וניתוח הנתונים מבוססים על עקרונות המחקר האיכותני ומשלבים אסטרטגיה פרשנית קונסטרוקטיביסטית (Creswell, 2007). במחקר נעשה שימוש בריאיון עומק מובנה-למחצה (Denzin & Lincoln, 2005; Uwe Flick, 2009).⁴

המראיינים

הנתונים שיוצגו בהמשך מבוססים על ניתוח מתוך ראיונות שנערכו עם 25 מתבגרים ומתבגרות במצבי סיכון, המתנדבים בסח"י בכל מחוזות הפעילות במדינת ישראל ובעלי ותק של בין שנתיים לשלוש שנים. החלוקה הפנימית של משתתפי המחקר לפי מחוזות פעילותם ההתנדבותית (%56 ממחוז דרום; %28 ממחוז ירושלים והמרכז; %16 ממחוז צפון) הייתה פרופורציונלית לחלקם של כלל מתנדבי סח"י במחוזות פעילות אלו. 79% מהנחקרים היו נערים ו-21.4% נערות (לעומת 60% נערים ו-40% נערות בקרב כלל מתנדבי סח"י).

הליך המחקר

למחקר היו שני שלבים, שארכו בסך הכול עשרה חודשים. בשלב הראשון הצטרפה אחת מעורכי המחקר למפגשים שבועיים של מתנדבי הסיירת, להכיר אותם ולהשתתף בפעילותם, ובשלב השני נערכו הראיונות עם בני הנוער המתנדבים.

4 יתרונותיו הבולטים של כלי מחקרי זה הם האפשרות לעמוד באופן מעמיק יותר על עולם המשמעות של כל מראיין בתחום התוכן הנחקר (Rossman & Rallis, 2012; White, Oelke & Friesen, 2012) ולאפשר לחוקר זיהוי הומוגני של תמות מרכזיות וניתוחן, תוך מתן טווח רחב של התייחסויות (Denzin & Lincoln, 2005).

חסר מחקרי זה זוכה למשנה תוקף בכל הקשור להתנהגויות הנעשות בסתר ללא כל תגמול חיצוני, ישיר או עקיף. עניינו של המחקר הנוכחי לבדוק את מכלול הגורמים העומדים בבסיס בחירתם והשתתפותם של בני נוער במצבי סיכון בפעילות אלטרואיסטית אינטנסיבית של מתן בסתר, לבחון את חוויותיהם הסובייקטיביות במסגרת פעילות זו, ולנתח את הקשר בינה לבין שינוי חיובי בדפוסי חשיבתם והתנהגותם בהווה ובתפיסת עתידם.

סח"י - סיירת חסד ייחודית

סח"י הוא פרויקט בפריסה ארצית הכולל נערים ונערות בסיכון בגילאי 13-18 שבחרו להתנדב בפעילות מתן בסתר. הפרויקט הוקם בשנת 2009 על בסיס התפיסה שהאדם טוב במהותו, ועל יסוד הרעיון שסיוע עצמי מותנה בעשייה למען האחר והתמקדות בו (בן יוסף, 1983, מצווה ט"ז).

הפרויקט נרקם כאשר מייסד הפרויקט באחת משכונות המצוקה בעיר קריית-גת הקים מדורה והמתין שייגיעו לשם בני נוער משוטטים. כשהגיעו לשם באופן ספונטני עשרות בני נוער משוטטים, התפתחה בינו לבינם שיחה ישירה ולא-שיפוטית והם אף תיאמו מפגש נוסף במתכונת דומה לשבוע לאחר מכן. מפגש זה הוביל לקיום מפגשים ספורדיים נוספים שהפכו כעבור כחודש למפגשים חד-שבועיים קבועים. במסגרת מפגשים אלו התפתח שיח ייחודי שהתמקד בנושאי כבוד, רגש, חירות המחשבה וההתנהגות, חברות וכוחה של החבורה בעיצוב התנהגות. לאחר חודשיים של מפגשי שיח ישירים עלה בקבוצה הרעיון לסייע למשפחות נזקקות בשכונה באמצעות מתן חבילת מזון בסתר. הרעיון זכה לתגובות אוהדות ובעקבותיו החל מהלך אקטיבי של חלוקת חבילות מזון למשפחות נזקקות. מהלך זה חזר על עצמו בכל אחד מהמפגשים השבועיים והוביל למיסוד הפעילות באמצעות הקמת סח"י.

שלוש שנים ממועד קיומו של המפגש הראשון, ונוכח התרשמותו של מקים הפרויקט מהביקוש הרב של בני נוער בסיכון להשתתף בו ומהשפעתו החיובית על דפוסי חשיבתם והתנהגותם, הוגדל מספרן של קבוצות הסח"י במדינת ישראל והורחב היקף פעילותן. נכון לסוף שנת 2016 פועלות במדינת ישראל 22 קבוצות סח"י, המונות כ-650 בני נוער.

הפעילות בסח"י מושתתת אך ורק על מתן חיזוקים חיוביים בגין דפוסי התנהגות רצויים כדי להבנות ולחזק דפוסי חשיבה והתנהגות נורמטיביים בקרב בני הנוער המשתתפים בפעילות. הפעילות מבוססת על שילובם של בני נוער מרצון באופן אקטיבי וישיר במגוון פעולות אלטרואיסטיות מסוג נתינה וסיוע.³

3 ר' P4655 / http://www.sahi.co.il

”בהתחלה אמרו לי מתן בסתר ולא הייתי יודע מה זה; עכשיו אני יודע כי זה מה שאני עושה. יש כאלה שצועקים במדרגות ”תודה” אבל אני לא צריך את התודה הזאת כי אני יודע שבלב אני מרגיש שאני עוזר להם. עדיף ככה - לא לקבל תודה. סח” זה לא בשביל תודה, זה לא תודה וגאווה ופרס וכל זה; זה בשביל לעשות טוב לאחרים וזה כיף. אתה מרגיש עם עצמך שזה עושה לך טוב. אני מעצמי יודע מבפנים וזה מה חשוב. העזרה הזאת [עבור המוטבים] - כאילו מלאכים משמים באו פתאום” (ב).

ע’ מסכם רעיון זה ומרחיב על תחושת הניקיון, הטוהר המלווה אותו במעשה הנתינה:

”אני, אחרי חלוקה [של מזון], מרגיש לבן טהור, כמו ביום כיפור. טהור ונקי, בלי כתמים בלי כלום. אלה מסביבי הם הכתום, ירוק, כחול, הצבעוני, אבל אני הלבן הטהור, אני הנקי. אני יודע שזה שלי. מה עוד אני צריך?”

היבט מרכזי נוסף המתייחס לחשיבות הנתינה הישירה בסתר ושהעלו כלל משתתפי המחקר מתמקד במרכיב הסתר. לטענתם, מרכיבי הסתר והאנונימיות הכרחיים להמשך פעילותה וקיומה של סח”:

”כל מי שבא לסח” יודע שקודם כול זה סודיות, לא משנה אם אתה מכיר [את המשפחה המוטבת] או לא [...] אנחנו שלוש שנים פלוס מחלקים גם לאנשים שאנחנו מכירים אישית. הרבה. ואף אחד לא מוציא מילה. הם לא יודעים והם גם לא יידעו וככה זה יישאר” (ב).

מניתוח הראיונות עולה חשיבותם הרבה של מרכיבי הנתינה הישירה לזולת והסודיות שבנתינה עבור בני הנוער המתנדבים. מרכיבים אלו, המעצבים לתפיסתם את אופי פעילותה הייחודי של ההתנדבות והמהווים לדעתם תנאי הכרחי להמשך פעילותה, מאפשרים להם לחוש סיפוק בעשייה ומספקים להם מענה נורמטיבי וקונסטרוקטיבי לצורך בחיפוש ריגושים ובנטילת סיכונים (הראל-פיש, 2010). בד בבד, אופייה האלטרואיסטי, הישיר והרצוני של פעילות הנתינה הנעשית בסתר, מייצר אצל בני הנוער המתנדבים העצמה חיוביות המובילה אותם, באופן אקטיבי, לזנוח דפוס התנהגות שליליים, לאמץ דפוס התנהגות נורמטיביים ולהבנות אוריינטציית עתיד שומרת חוק.

תהליכים אלו מתיישבים עם גישות הפסיכולוגיה החיובית (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) והקרימינולוגיה החיובית (Ronel & Elisha, 2011). הראשונה מצביעה על הצורך בהבניית חוזקות ובטיפוח צדדים חיוביים בקרב יחידים, לשם מימוש הפוטנציאל הקיים בכל אדם באשר הוא והשגת קיום מלא, סיפוק ומשמעות חיים. השנייה מצביעה על הנתינה לזולת ועל ההתנדבות כעל מרכיבים מרכזיים בחשיפה של יחידים בסיכון לערכים חברתיים מרכזיים רבים. חשיפה זו, מצדה, נתפסת כמעודדת צמיחה אישית בקרב יחידים בסיכון וכמסייעת בהימנעות מהתנהגות אנטי-סוציאלית או עבריינית.

בטרם החל כל ריאיון הוצגו בפני הנחקר, שנית, הליך המחקר ומטרותיו והופנתה בקשה כתובה להשתתף בו מרצון. כל ריאיון ארך כשעה וחצי והוקלט בהסכמת המרואיינים. בשלב האחרון של המחקר נותחו תוכני הראיונות באמצעות שיטת ניתוח נושאי (Thematic Analysis) (Krippendorff, 2004).

תהליך הניתוח כלל ארבעה שלבים עוקבים: (1) קטגוריזציה ראשונית של התכנים המשותפים שזוהו בראיונות ושיום הקטגוריות על-פי מונחים מעולמם הלשוני של הנחקרים; (2) ניתוח ממפָּה של קטגוריות התוכן תוך התאמה ביניהן וסידורן בצירים אופקיים ואנכיים; (3) ניתוח ממוקד של קטגוריות התוכן המרכזיות והמשניות; (4) ניתוח תיאורטי של תוכני הקטגוריות הנושאות השונות בהתבסס על תוכני הראיונות ועל ספרות מחקר רלוונטית (Dey, 2003; Silverman, 2000).

תמורה לתרומה: ארבע תמות

ניתוח הראיונות מצביע על ארבע תמות מרכזיות העומדות בבסיס חוויית ההתנדבות של המשתתפים, שיוצגו להלן תוך דיון במשמעויות השונות העולות ממנה:

1. משמעות הנתינה הישירה ומרכיב הסתר שבה
2. אחריות ואוטונומיה
3. פעילות התנדבותית כתהליך של עזרה עצמית
4. קשר מחודש לחברה הכללית.

1. משמעות הנתינה הישירה ומרכיב הסתר שבה: ”זה בשביל לעשות טוב לאחרים וזה כיף”

תורת הקבלה קושרת בין ”מתן בסתר” ובין קבלה עצמית שלמה, כך שחוסר הצורך של הנותן לקבל דבר בתמורה לנתינתו מוביל אותו לתחושות של מלאות ושלמות. דברים אלו עולים בריאיון עם פ’:

”[זה טוב שזה בסתר] כי זאת הרגשה טובה שלי, שאני עושה משהו טוב. אני לא מקבל על זה תמורה בחזרה כי אני גם לא צריך. אני גם לא רוצה בכלל. אני עושה את זה בשביל עצמי לדעת שסוף-סוף אני עושה משהו טוב [...] אני עושה בשביל עצמי. יש יותר מזה?”

נתינה זו מתמקדת בהזדמנות לעשות למען לזולת, ולא בראיית החסר שלו (שני, 2000). מן הראיונות עלה כי המוטיבציה המרכזית העומדת בבסיס מעשי המתן בסתר היא העדר תמורה כזו או אחרת מצד המוטבים:

2. אחריות ואוטונומיה: "לא אמרו לנו בואו תעשו, נתנו לנו לעשות ולהרגיש איך זה"

כלל משתתפי המחקר הביעו את שביעות רצונם הרבה מהזכות שהוקנתה להם, באופן מוחלט וישיר, להיות שותפים מלאים ושווי זכויות בתהליכי קבלת ההחלטות בסח"י ולבחור את אופן פעילותם ההתנדבותית בה:

"אנחנו הולכים לשם [לבתי המוטבים] ומביאים את המצרכים באופן קבוע. לא צריך לשאול ולבדוק [אם פעולות אלו בוצעו] ויבואו ויגידו לנו לך תעשה את זה ולך תעשה ככה. אנחנו יודעים שיש היום סח"י ומתארגנים: מי הולך לאן ומה עושה [...] וזה לא כמו במקומות שאומרים לך אתה חייב לעשות ככה וככה. פה, אני בוחר לעשות" (ב').

ת' מסכימה עם האמור לעיל ומדגישה את מרכיב הבחירה החופשית ואת השפעתו החיובית:

"כאן זה בחירה שלי איך לעשות ומתי לעשות הכול: אם לאסוף את הארגז או לצאת לחלוקה. הכול פה זה אנחנו וזה כיף לדעת שיש משהו כזה שאני בחרתי בו".

מעניין לציין שבמעין תהליך ספירלי, האוטונומיה והבחירה החופשית בעשייה הניתנות למתנדבי סח"י נתפסות בעיניהם כמחזקות עוד יותר את תחושות האחריות ואת הרצון להעניק עזרה הדדית:

"בסח"י אף אחד לא בא ו"נופל עלינו" [אומר לנו] "תעשה ככה ותעשה ככה" [...] אף אחד לא יבוא לשכנע אותי ולהכריח אותי [...] אתה מרגיש שאתה רוצה לעזור ולעשות, בשביל זה באת. לא בשביל היופי שלך. באת למטרה, אז אל תהיה בול עץ" (ד').

התמה העולה מציטוטים אלו ממחישה עד כמה המעורבות האקטיבית והאוטונומית בעשייה הנורמטיבית וקבלת האחריות המוחלטת בבחירת אופייה והיקפה מבנות בקרב בני הנוער המתנדבים תחושות של עצמאות מחשבתית והתנהגותית, אחריות אישית והערכה אישית גבוהה, ואלו מסייעות מִצְדָן בפיתוח מוטיבציה פנימית להמשך עשייה חיובית.

3. פעילות התנדבותית כתהליך של שינוי ועזרה עצמית: "אתה עושה בשביל עצמך בעצם"

אחד העקרונות המנחים של גישת "תרפיית העוזר" (Riessman, 1965) מתייחס לתועלת האישית הניתנת למגיש העזרה ממתן הסיוע לאחר (Adair, 2005; Devilly, Sorbello, Eccleston & Ward, 2005). על-פי עיקרון זה, יצירת שינויים חיוביים בחייו של האחר (מקבל התמיכה) מעצימה בקרב נותן התמיכה את תחושות המוטיבציה,

ההעצמה האישית והמסוגלות העצמית, ומפתחת בקרב מגוון מיומנויות רגשיות מהותיות (Dhaliwal & Harrower, 2009; LeBel, 2007).

מרבית (70%) משתתפי מחקר זה העידו על קיומו של קשר בין התנדבות בצורת הגשת סיוע לאוכלוסיות נזקקות ובין תהליכי עזרה עצמית.

"כשאתה עוזר לאנשים זה כאילו אתה עוזר לעצמך, ואתה לא צריך יותר מזה. אני מרגיש שמתי שאני עוזר, אני נותן את כל הלב שלי, את כל הנשמה שלי, אני מקבל בחזרה אהבה. אני מקבל מזה עזרה לסדר את הראש לעצמי. וגם שאני מרגיש פתאום דברים שמי חשב בכלל שיש [בי]?! אני מגלה על עצמי דברים [חיוביים] חדשים וזה עוזר לי להסתכל [על עצמי] אחרת במראה" (ר').

דברים דומים אמר ט', שגדל בשכונה מעוטת יכולת ובמחסור:

"אנחנו לא גדלנו ברמת-אביב [סמל לשכונה מבוססת], אנחנו גדלנו כאן. מילדות אתה רואה ואתה יודע שיש כאלה כאן שאין להם, ואלו שכנים שלך שאתה מכיר. זה מה שאתה רואה מהחלון בחדר. לפני שידעתי לדבר ידעתי מה זה שאין, אז צריך לעזור. זה תמיד היה עצוב אבל לא עשינו כלום, כי לא היה לנו דרך. גם מי חשב על זה, למי זה עבר בראש בכלל ועכשיו יש וברוך השם [...] אני עושה ואני נותן מעצמי ואני מקבל בחזרה והכול טוב".

עדויותיהם של משתתפי המחקר מוכיחות שהם מפיקים מפעילותם תועלת אישית, המסייעת לאתר במישור הקוגניטיבי וההתנהגותי. בהתייחס למישור הקוגניטיבי הצביעו משתתפי המחקר על תרומתה של פעילות הניתנה לאחר על מציאת זהות עצמית וקבלה עצמית:

"בסח"י תפסתי את הכיוון שלי; זה סידר לי את הראש. אני ילד שיש לו קוצים בתחת, לא רגוע, כל הזמן מחפש את עצמי, חושב - המחשבות גמרו אותי. פה השתחררתי, נרגעתי, אפשר לדבר איתי, אני מקשיב, מדבר. זה לא היה ככה לפני שנה-שנתיים [טרם ההגעה לסח"י]. אז הייתי "מקבל סיבוב", זורק כיסא, לא הייתי יכול לשבת רגוע [במשך] שעה. נרגעתי" (ג').

"היינו מסתובבים בלילות שורפים דברים, הורסים, שוברים, מעשנים [סמים...] זה המשבר של גיל 15-16. פתאום [...] החברים שלי בסח"י [...] אתה יכול לסמוך עליהם, נהיו בני אדם [...] פעם הייתי ביישן, לא הייתי מסוגל לדבר, אז במקום לדבר הייתי מכה. [בעקבות סח"י] קיבלתי ביטחון: אני מדבר, שואל, מספר מה אני חושב, מה אני מרגיש" (ע').

"יש דברים שהשתנית [בהם] לגמרי: פעם, היינו רבים מכות, נשלחים למעצר בית, תיקים במשטרה [...] עכשיו אנחנו ילדים אחרים. היינו ילדים נגרים. היינו עושים הרבה שטויות: שוברים, הורסים, גונבים, שורפים. אנשים מהצד היו אומרים: 'זה

ילדים מפגרים, לא ייצא מהם כלום'. מה שאני עושה עכשיו [הפעילות ההתנדבותית במסגרת סח"י] זה יישר לי את הראש; זה גרם לי לחשוב על איך התנהגתי פעם. היום אני לא אחשוב אפילו על לעשות דברים שהייתי עושה אז למה [משום ש] סח"י אקתי [מתנדב אותנטי בסירת] לא עושה דברים כאלה" (ב').

בדומה למחקרים רבים המצביעים על קשר בין פעילות התנדבותית וחשיפה לטוב לב לבין הפנמה של נורמות, ערכים ודפוסי חשיבה והתנהגות נורמטיביים ושיפור בדימוי העצמי (Mueller, 2005; Piliavin, 2003; Post, 2005), גם ממצאי מחקר זה מצביעים על קשר חיובי בין פעילות התנדבותית מסוג מתן בסתר ובין אימוץ דפוסי חשיבה והתנהגות נורמטיביים, שיפור הדימוי העצמי והמודעות הפנימית והימנעות מפעילות אנטי-חברתית או עבריינית. מנייתוח הראיונות עולה כי פעולת ההתנדבות והעזרה לאחור מעצימה את תחושת האחריות האישית, את האוטונומיה המחשבתית וההתנהגותית ואת האמונה העצמית ביכולות האישיות. בהתאם לגישה של תרפיית העוזר (Riessman, 1965), עשייה חיובית למען האחר, קל וחומר אם היא נעשית על בסיס רצוני וישיר, משפרת משמעותית את מצבו הנפשי של נותן העזרה, נוכח יכולתה להסיח את דעתו (באופן זמני או קבוע) מבעיותיו האישיות ומדימויו העצמי הנמוך.

4. קשר מחודש לחברה הכללית: "אתה חי פה, תתרום בכל דרך שאתה יכול, תהיה מעורב"

כלל משתתפי המחקר התייחסו להשפעות החיוביות של הפעילות בסח"י ושל מעשי המתן בסתר על תפיסתם את החברה הכללית ועל חיזוק הקשר עמה. התייחסויות אלו התמקדו בשלושה תחומי תוכן מרכזיים: (א) רצון לשרת בצבא; (ב) תרומה לזולת כעדות למעורבות ולנתינה לחברה הכללית; (ג) אוריינטציית עתיד חיובית.

4.1 רצון לשרת בצבא: "לשרת בצבא גם זה מתן בסתר"

כלל משתתפי המחקר הביעו רצון ונכונות להתגייס לצה"ל ולשרת שירות מלא ביחידות קרביות. לתפיסתם, מעשי המתן בסתר במסגרת פעילותם בסח"י שינו אצלם את התפיסה לגבי השירות הצבאי - לא בזבזו זמן ותרומה למדינה שלא תרמה להם דבר, אלא תרומה בסתר לחברה שהם מחויבים לה כאזרחי המדינה:

"צבא זה גם סח"י. זה לתרום למישהו, למדינה. [אני מעוניין להתגייס] לאחת [היחידות] המסווגות, נגיד מסתערבים. פעם [צוחק] אם היו שואלים אותי [איפה תרצה לשרת] הייתי אומר: מי עכשיו ילך יזרוק שלוש שנים מהחיים שלוג מה, אני פראיר?" (פ').

א' מחזק דברים אלו ומציין:

"אם היית באה אליי לפני שנה וזה, הייתי אומר: אני?? שלוש שנים מהחיים שלי למדינה הדפוקה הזאת? עכשיו אני נשבע שאני "מת" להתגייס. יש לי תיקים [פליליים] ובלגן אבל אני חייב להתגייס. אני אהיה חייל מעולה. פה בסח"י אתה לומד כאילו להיות בן אדם [...] זה רק יפתח לך דרך אחרי זה ותהיה בן אדם. מה יש? במה אני שונה ממישהו?"

4.2 תרומה לזולת כעדות לקשר מחודש עם החברה הכללית - "תן מעצמך, מה יש?"

מרבית משתתפי המחקר (85%) רואים במעשי הנתינה בסתר עדות מעשית למעורבותם בחברה הכללית ומדד למידת מחויבותם המוסרית הגבוהה כלפיה. ע' ו-א' (בהתאמה) מבהירים נקודה זו תוך התייחסות לקשר בין מעורבות בפעילויות מתן בסתר במסגרת סח"י ובין הירתמות למגוון פעילויות אלטרואיסטיות נורמטיביות נוספות במסגרות קהילתיות אחרות:

"יש פה בשכונה מועדון. כשהייתי קטן הייתי הולך אליו. עכשיו [כיום] אני מדריך במועדון בהתנדבות ואני מכוון ילדים קטנים [לפעול באופן נורמטיבי] כדי שיפנימו. אני מנסה להסביר להם. אני מאמין שיש להם מה ללמוד ממני. אני מדריך אותם לחיים, שלא יעברו את המשבר הזה של גיל 16. יש בנות, בנות 8-9, באות אליי למועדון וצועקות [...] ועכשיו אני יודע שכל אחת כזאת שצועקת צריך לדבר איתה; לשאול מה קרה. זה לא סתם [שהיא צועקת], היא בטח רוצה לדבר. אני מעביר הלאה את מה שלמדתי פה [בסח"י]."

"השכנים פה בשכונה סומכים עליי חבל על הזמן [מאוד]. מתקלקל משהו, נשבר משהו, הם צריכים להרים קניות [לעזור בסחיבה], ללכת להביא משהו, הם יודעים שהם יכולים לפנות אליי. אני יושב [נמצא] פה בשכונה, לא משנה [אם] לבד [או עם] חברים, אני הולך, מסדר, מתקן. אם יש אתי חבר אז אני מביא גם אותו. אני מנסה לעזור כאילו מה שאני יכול. זה סח"י [...] וכל זה משם."

זווית נוספת שהציגו 72% ממשתתפי המחקר בהקשר זה ואשר קושרת בין סח"י לבין הרצון לחדש קשר עם החברה הכללית, מתייחסת לפיתוח תחושות חזקות של אמפתיה ומודעות לצרכיו ולקשייו של האחר ומוטיבציה לסייע לו:

"לפני סח"י הייתי מתעלם הרבה. הייתי מתחבא שלא יבקשו ממני לעזור. היום, בלי שישאלו אותי [שיבקשו ממני] אני לוקח, עוזר; רואה אישה מרימה שקיות, מיד שואל אותה אם צריכה עזרה. אתה כל הזמן רוצה לעשות. אתה הולך עם לב פתוח, רק לעזור" (ח').

"אם פעם הייתי רואה ילד בוכה [זה] לא היה מעניין אותי. סח"י זה לגשת אליו [ולשאל] 'למה אתה בוכה?', אולי אני יכול לעזור לו. סח"י זה לעבור עם זקנה

אחת את הכביש במעבר חצייה. יש משפט שאומר: 'גם עם בוטן אפשר להתחלק'. זה לחפש אדם שצריך עזרה ולעזור גם אם אתה ממנה. לעצור, לעזור, זה חלק מלבד. זה למדתי בסח"י" (ע').

פ' מחזק את האמור לעיל תוך התמקדות במרכיב הבושה שהוא חש בהווה נוכח התייחסויותיו המזלזלות לצרכיו של האחר בעבר:

"יש משהו שעד היום לא יוצא לי מהראש. אני לא מאמין בכלל שהעזתי לעשות את זה. ישבתי באוטובוס ברביעייה [מקום המכיל ארבעה כיסאות והמיועד לארבעה נוסעים] ושמתי רגליים על הכיסא מול [אחד מארבעת הכיסאות]. בא בן אדם, בן 60-65, והתחיל להגיד לי למה אתה שם רגליים על הכיסא ולמה זה? ואני, ברוב טיפשותי, במקום להגיד לו "בסדר, אני מצטער, סליחה" ולהוריד את הרגליים, התחלתי לצאת עליו בצעקות [לצעוק עליו]. היום אני חושב מה עבר לך בראש, בן אדם? אדם בא, אומר לך משהו, ועוד יותר מבוגר ממך [ואתה צעקת עליו]? כבוד בסיסי! מה אתה מדבר אליו ככה, יא אפס. טמטום. היום, גם אם האוטובוס חנוק [מלא בנוסעים] ואין מקום [לשבת], זה ברור מאליו שאני אפנה לו מקום. רק אני רואה אותו עולה [נמיד אני מפנה את מקומי]. אפילו ב'אגד' שמו [תלו בכל אוטובוס סטיקר שבו כתוב] 'מפני שיבה תקום'. אז שאני לא אעשה את זה?"

4.3 אוריינטציה עתיד חיובית: "להמשיך להיות זה שנותן ולא זה שמקבל"

דויטש ושניידר (1994) טוענים שמתבגרים בסיכון מחזיקים בפרספקטיבת זמן שטחית מאוד המתמקדת בעיקר בהווה המייד. משום כך רבים מהם מתקשים לתפוס את השלכות התנהגותם בהווה על עתידם, ומיעוטם מניחים שהשלכות אלו יהיו מינוריות. בניגוד לטענה זו, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים שמתנדבים סח"י מחזיקים בפרספקטיבת זמן רחבה ועמוקה, ושיש להם הבנה מוכללת ומגובשת של הקשר בין הפעילות בה בהווה ובין השתלבות מוצלחת וחיובית בחברה הכללית בעתיד:

"אני רוצה להיות סטודנט, לשאול דברים חדשים, ללמוד דברים שלא ידעתי. לעזור, לחפש מה אני אוהב לעשות, מה אני עושה טוב, ולעבוד. שיהיו לי ילדים, אני אתן להם הכול. אני אחנך אותם [לפי] מה שלמדתי כאן [בסח"י] - להמשיך לתת ולהרבה. זה כיף לעשות את זה" (ר').

"להתגייס לצבא, להקים משפחה, לפתוח עסק קטן - מחשבים או משהו. שתמיד אני אהיה זה שנותן. ואני אעשה גם סח"י. מסתכל קדימה, דואג לעתיד, מה יהיה, איך יהיה. אני אעשה מה שצריך" (ח').

תמה זו ממחישה את הקשר התפיסתי של המתנדבים בין מעשי המתן בסתר והאלטרואיזם ובין השתלבות מחודשת בחברה הכללית. קשר זה מוצא את ביטויו

במישור ההתנהגותי - השקעת זמן רב בביצוע מגוון עשיר של מעשים קונפורמיים עבור החברה על בסיס וולונטרי; במישור הרגשי - פיתוח אמפתיה וכבוד לזולת ומודעות לצרכיו ולקשייו, ובתפיסת העתיד של המתנדבים - רצון ונכונות להתגייס לצה"ל וראיית הנתינה והתרומה לזולת כשליחות וכמחויבות לחברה.

תהליכי החברה (סוציאליזציה) שעוברים בני הנוער המתנדבים ומחויבותם הרבה לסיירת מובילים אותם, באופן אינטרוספקטיבי, להבין שהם רוצים מאוד להיות חלק מהחברה הכללית ולהכיר בכך. תובנות אלו מתורגמות, באופן אינדוקטיבי, למילוי (או לשאיפה למלא) מגוון רב של תפקידים בעלי אופי תורם ואלטרואיסטי בתחומים נוספים בקהילה, ובהם שירות בצבא, השתתפות במגוון פעולות התנדבותיות נוספות, חיפוש יומיומי אחר אנשים הזקוקים לעזרה וסיוע להם והשתלבות בשוק העבודה הנורמטיבי. נראה, אם כן, שלפעולת ההתנדבות השפעה חיובית על אימוץ פרספקטיבות ערכיות, מוסריות ומעשיות חדשות נורמטיביות כלפי החברה הכללית וכלפי המקום של מתבגרים בסיכון בה בהווה ובעתיד (ר' גם מוס, 1988).

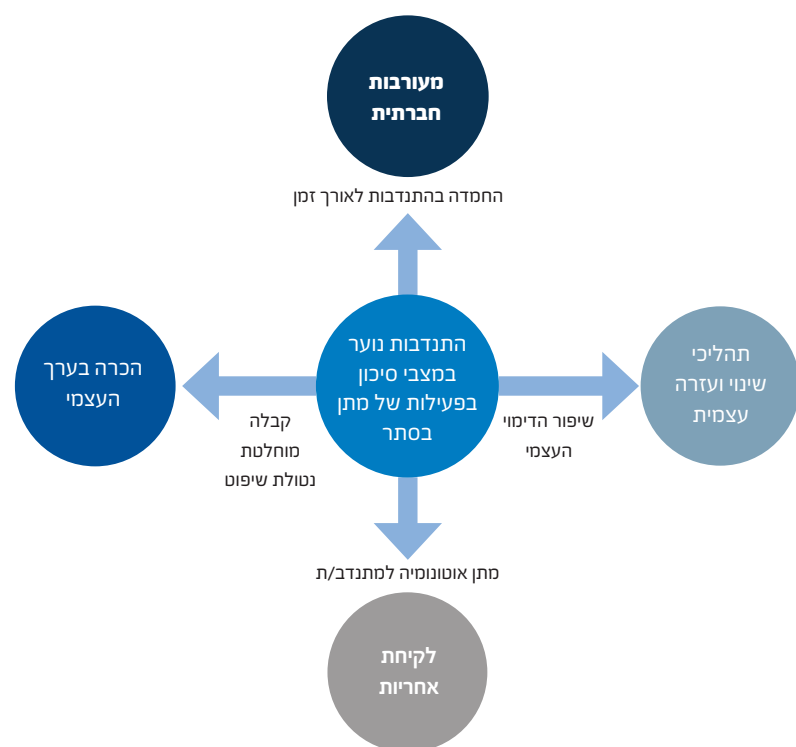
דין וסיכום

במאמר זה הצגנו את המוטיבציות העיקריות העומדות בבסיס בחירתם של בני נוער במצבי סיכון להשתתף בפעילות התנדבות שעיקרה מתן בסתר ולהתמיד בה. הצגנו את התנמות המרכזיות שעלו מן הראיונות עם המתנדבים, וניתחנו את הקשר הנתפס בין פעילות זו לבין שינוי חיובי בדפוסי חשיבתם והתנהגותם בהווה ותפיסת עתידם.

ניתוח התנמות ממחיש כי להתנדבות בצורת מתן בסתר יש תרומה משמעותית לשילוב מחדש בחברה, באופן מוצלח, של מתבגרים במצבי סיכון. החיבור בין הירתמות למען הזולת לתרומה עצמית עולה שוב ושוב בראיונות.

בהתאם לגישה של תרפיית העוזר (Riessman, 1965), עשייה חיובית למען האחר, קל וחומר אם נעשית על בסיס רצוני וישיר, משפרת משמעותית את מצבו הנפשי של נותן העזרה, נוכח יכולתה להסיח את דעתו (באופן זמני או קבוע) מבעיותיו האישיות ומדימויו העצמי הנמוך. ממצאי המחקר הנוכחי, בדומה לממצאי מחקרים רבים אחרים (LeBel, 2007; Mueller, 2005), תומכים בגישה תיאורטית זו, ומצביעים על קשר נתפס בין עזרה לאחר ובין עזרה עצמית. עם זאת, בשונה ממרבית ממצאי המחקר, שהתייחסו לנושא זה בקרב מתבגרים במצבי סיכון, תהליכי העזרה העצמית שזוהו במחקר הנוכחי התרחשו למרות אופייה הנסתר מהעין של פעילות הנתינה וחוסר הכרת התודה החברתית למבצעה. יתרה מכך, בניגוד לממצאי מחקר אחרים בתחום (שרלו, 2011; Piliavin, 2003), ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הבנה ומודעות לתהליכים של עזרה עצמית רק בקרב מתנדבים הפעילים בסיירת לתקופה ארוכה משלוש שנים. בהתאם, ייתכן שלמשתני הזמן וההתמדה לאורך זמן

תרשים מסכם: התנדבות ומתן בסתר כמקדמים שינוי חיובי אצל בני הנוער בסח"י



השפעה על תהליכים של עזרה עצמית בקרב אוכלוסיות של מתבגרים במצבי סיכון, הפעילים בעשייה אלטרואיסטית התנדבותית. זאת נוכח יכולתם של משתנים אלו לאפשר עיבוד מקיף ועמוק של מכלול התהליכים הרגשיים, הקוגניטיביים והנפשיים הנחווים במהלך פעילות הניתנה.

זווית משמעותית נוספת הקשורה במרכיב האחריות מתייחסת **לקבלה המוחלטת של המתנדבים לפעילות ההתנדבותית בסח"י** ללא תנאי מוקדם, ללא שיפוט וללא הדרכה מובנית ופורמלית בנוגע לאופי הפעילות הנדרשת מהם. זאת בניגוד למסגרות התנדבותיות אחרות לבני נוער ולמתבגרים בסיכון, המאופיינות בפורמליזציה ניהולית ותפעולית ברמות כאלו ואחרות ובהצבת יעדים קונקרטיים לכל נער ונערה (Carlo, Crockett, Wilkinson & Beal, 2011; Eccles & Barber, 1996; Moore & Allen, 1996). נעדרות פורמליסטיות זו, הן בשלבי איתור המשפחות הנזקקות והן בשלבי העשייה, אינה נעלמת מעיניהם של המתבגרים ונתפסת בעיניהם כחוויה קונסטרוקטיבית רגשית רבת עוצמה. מרבית בני הנוער החברים בסח"י מאופיינים בעבר רצוף חוויות כישלונות ואכזבות, בדפוסי חשיבה והתנהגות אנטי-חברתיים או עברייניים, בדימוי עצמי וחברתי נמוך ובדחייה מצד גורמי קהילה שונים (דוגמת בית ספר). חוסר הפורמליות המאפיינת את סח"י והקבלה המוחלטת חסרת התנאים והציפיות מְפֵעִילִיָה, נחווים אצלם כסלחנות מוחלטת מצד החברה כלפיהם וכלפי מעשי העבר השליליים שביצעו, ומעוררים בהם אופטימיות ראשונית בכל הנוגע ליכולותיהם העצמיות החיוביות ולאמונתם באחר (ר' גם: Braithwaite, 1989; Elshaug & Metzger, 2001; Ronel & Elisha, 2011). בהתאם, וברוח פרויקט סח"י, ייתכן שעל גופי מניעה, טיפול ושיקום הפועלים עם אוכלוסיות של מתבגרים במצבי סיכון, לשקול נטישה של אוריינטציות טיפול המושתתות על מידור הגדרתי של האוכלוסייה (Resnick & Burt, 1996) **ואימוץ אסטרטגיות המדגישות קבלה טוטלית ונטולת שיפוטיות של אוכלוסיות אלו**. מדיניות מעין זו, נדמה שמשרתת את התפיסות שלפיהן כל בני האדם טובים במהותם וזכאים לתרומה ולהיתרם מהחברה באופן שוויוני, ללא קשר להבדלים האובייקטיביים והסובייקטיביים הקיימים ביניהם.

יתרה מכך, מאחר שתפיסת עתיד חיובית/נורמטיבית נמצאה כקשורה בהתחזקות החוסן הנפשי של מתבגרים במצבי סיכון, בעיצוב זהות עצמית נורמטיבית ובהגדלת רמות המוטיבציה ויכולתם להשתלב בחברה הכללית בהצלחה (Newman, Newman, Griffen, O'Connor & Spas, 2007; Sulimani-Aidan & Benbenishty, 2011), נראה שלפעילויות התנדבותיות בעלות אופי ספונטני, ישיר ובסתר פוטנציאל רב בשילוב מוצלח של מתבגרים במצבי סיכון בחברה הכללית (ר' גם: Spring, Dietz & Grimm, 2007; Sundeen & Raskoff, 1994).

Dey, I. (2003). *Qualitative Data analysis: A User-friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

Dhaliwal, R., & Harrower, J. (2009). "Reducing prisoner vulnerability and providing a means of empowerment: Evaluating the impact of a listener scheme in the listeners". *British Journal of Forensic Practice*, 11(3): 35-44.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). "Student council volunteering basketball and marching band: What kind of extracurricular activity matters?" *Journal of Adolescent Research*, 14(1): 10-43.

Edgar, K., Jacobson, J., & Biggar, K. (2011). *Time Well Spent: A Practical Guide to Active Citizenship and Volunteering in Prison*. London: Prison Reform Trust.

Elshaug, C., & Metzger, J. (2001). "Personality attributes of volunteers and paid workers engaged in similar occupational tasks". *The Journal of Social Psychology*, 141(6): 752-763.

Jaffe, M. (2012). *Support and Seeking Help in Prison: A Study of the Listener Scheme in Four Prisons in England*. Dissertation, University of Keele: England.

Krippendorff, K. (2004). "Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations". *Human Communication Research*, 30(3): 411-433.

LeBel, T. P. (2007). "An examination of the impact of formerly incarcerated persons helping others". *Journal of Offender Rehabilitation*, 46(1/2): 1-24.

Maruna, S. (2001). *Making Good: How Ex-convicts Reform and Rebuild their Lives*. Washington, DC: American Psychological Association Books.

Moore, C. W., & Allen, J. A. (1996). "The effects of volunteering on the young volunteer". *Journal of Primary Prevention*, 17(2): 231-258.

Mueller, A. (2005). "Antidote to helplessness: Improving youth through service". *Reclaiming Children and Youth*, 14(4): 16-19.

Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J.

בן יוסף, א' (1983). *ספר החינוך: על תר"ג מצוות*. חלק א: מצוות א' - מ"א. ורשה: דפוס לעבענזאהן.

דויטש, ח', ושניידר, ס' (1994). נטילת סיכונים בגיל ההתבגרות: לקט הרצאות מימי העיון השנתיים לזכרו של צבי סטיסקין. ירושלים: מכון סאמיט.

הראל-פיט, י' (2010). *נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגותיים סיכון: סיכום ממצאי המחקר הארצי החמישי (2006)*, ניתוח מגמות בין השנים 1994-2006 והשוואה בינלאומית. רמת גן: תכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני הנוער, בית הספר לחינוך, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת בר-אילן.

מוס, ר' (1988). *תיאוריות על גיל ההתבגרות*. תל אביב: ספרית פועלים.

סח"י - סירת חסד יחודית (אתר אינטרנט). נדלה מתוך: <http://www.sahi.co.il/P4655>.

שני, נ' (2000). *וסודו אהבת חינום*. תל אביב: פראג.

שרלו, י' (2011). *העצמת בני נוער החיים במסגרת חוץ ביתית על ידי התנדבות חוצת גבולות פרויקט: "We are one"*. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

Adair, D. (2005). *Peer Support Programs with Prisoners*. University of Tasmania School of Sociology and Social Work.

Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Carlo, G., Crockett, L. J., Wilkinson, J. L., & Beal, S. J. (2011). "The longitudinal relationship between rural adolescent pro-social behaviors and young adult substance use". *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9): 1192-1202.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Devilley, G. J., Sorbello, L., Eccleston, L., & Ward, T. (2005). "Prison-based peer-education schemes". *Aggression and Violent Behavior*, 10: 219-240.

- Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2011). "Future expectations of adolescents in residential care in Israel". *Children and Youth Service Review, 33*(7): 1134-1141.
- Sundeen, R. A., & Raskoff, S. A. (1994). "Volunteering among teenagers in the United States". *Nonprofit & Voluntary Sector Quarterly, 23*(4): 383-403.
- Uwe Flick, (2009). *An introduction to qualitative research* (4th Ed.). London: Sage Publications.
- White, D. E., Oelke, D. O., & Friesen, S. (2012). "Management of a large qualitative data set: Establishing trustworthiness of the data". *International Journal of Qualitative Methods, 11*(3): 244-258.
- Youniss, J., Bales, S., & Christmas-Best, V. (2002). "Youth civic engagement in the twenty-first century". *Journal of Research on Adolescent, 12*(1): 121-148.
- (2007). "The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school". *Adolescence, 42* (167): 441-459.
- Piliavin, J. A. (2003). Doing well by doing good: Benefits for the benefactor. In: C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing, Positive Psychology and the Life well-Lived* (pp. 227-247). Washington, DC: American Psychological Association.
- Post, G. C. (2005). "Altruism, happiness, and health: It's good to be good". *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(2): 66-77.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). "Youth at risk: Definitions and implications service delivery". *American Journal of Orthopsychiatry, 66*(2): 172-188.
- Riessman, F. (1965). "The 'helper' therapy principle". *Social work, 10*: 27-32.
- Riessman, F. (1990). "Restructuring help: A human service paradigm for the 1990's". *American Journal of Community Psychology, 18*(2): 221-230.
- Ronel, N., & Elisha, E. (2011). "A different perspective: Introducing positive criminology". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 55*(2): 305-325.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2012). *Learning the Field: An Introduction to Qualitative Research* (3rd ed.). US: Sage Publications.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". *American Psychologist, 55*(1): 5-14.
- Seligman, M. E. P., Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spring, K., Dietz, N., & Grimm, R. (2007). *Youth Helping America: Leveling the Path to Participation: Volunteering and Civic Engagement among Youth from Disadvantaged Circumstances*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.

אימוץ עם קשר: יתרונות, קשיים ותובנות על יישום מיטבי בראי המחקר

יואה שורק, פידא ניג'ם-אכתילאת ואביגיל סגל

הקדמה

אימוץ פתוח הוא אימוץ שבו מתקיים קשר כלשהו בין הילד המאומץ לבין בני משפחתו המולידה.¹ מודל זה הוא אחד המודלים האפשריים לאימוץ ילדים מגיל ארבע בארץ, שהיה להם קשר קודם עם בני המשפחה המולידה. האפשרות לאימוץ מסוג זה מצוינת בחוק אימוץ ילדים התשמ"א-1981 בסעיף 16(1). עם זאת, במהלך השנים הוא יושם רק לעתים נדירות, והקשר באימוץ היה בעיקר עם אחאים ועם סבים. יישומו בישראל צבר תאוצה מאז שנות ה-2,000, אז הותקנו תקנות להסדרת הדיון בשאלת האימוץ הפתוח בשלב הראשון של ההליך המשפטי, שלב הכרזת הילד "בר-אימוץ", והחלה מגמה של יישום המודל באמצעות שמירה על קשר עם ההורים המולידים. המגמה הגוברת של השימוש באימוץ הפתוח בישראל נבעה גם משימוש רווח יותר במודל זה במדינות שונות בעולם, וכתוצאה מהבנה כי במקרים מסוימים הוא עולה בקנה אחד עם טובת הילד (גוטליב, 1998; Lifton, 1994). נוספה לכך גם ההבנה כי שימוש במודל זה מאפשר להרחיב את מענה האימוץ ואת האפשרות לשלב ילדים במשפחה מיטיבה וקבועה, במקרים שבהם לא יוכלו להמשיך לגדול עם הוריהם. מאמר זה מבוסס על תשעה חקרי מקרים (case studies) של אימוץ עם קשר,² שהיוו חלק ממחקר שנערך במאיירס-ג'וינט-ברוקדייל בין דצמבר 2010 לספטמבר 2011 (שורק וניג'ם-אכתילאת, 2012א, 2012ב), והוזמן ומומן על ידי עמותת אשלים והשירות למען הילד, המופקד על האימוץ בארץ במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. ראשית, יובא רקע על התפתחות מודל האימוץ הפתוח ועל יישומו בעולם ובארץ. לאחר מכן, יתוארו היתרונות והקשיים המרכזיים באימוץ עם קשר הכולל מפגשים של הילד עם הוריו המולידים עבור שלוש צלעות האימוץ, כפי

1 בכל מקום שנוקטים בו לשון זכר, כגון "ילד", הכוונה היא כמובן לשני המינים.

2 כפי שיתואר בהמשך, מודל האימוץ הפתוח בישראל אינו גמיש ופתוח לגמרי וכולל מספר מפגשים בשנה במקום ניטרלי, עם השגחה ופיקוח (לרוב מפגש אחד עד ארבעה מפגשים בשנה). לכן הוא מכונה "אימוץ עם קשר".

שאלו עולים מסקירת ספרות ומתוך המחקר שעליו מבוסס מאמר זה. לבסוף יוצגו תובנות באשר ליישום מיטבי של מודל האימוץ הפתוח בעולם ובארץ.³

1. רקע על אימוץ עם קשר

1.1. ההיסטוריה של האימוץ הפתוח בהשוואה לאימוץ הסגור

מאז שאימוץ ילדים הוסדר בחוקיהן של מדינות שונות במאה השנים האחרונות, הייתה הגישה הרווחת כי כאשר ילד מועבר למשפחה מאמצת יש לנתקו ניתוק גמור ומוחלט ממשפחתו המולידה ואין לאפשר כל קשר בינה ובין משפחתו המאמצת. זאת מתוך תפיסה שהילד לא יוכל לבנות מערכת יחסים ראשונית עם משפחתו החדשה, כל עוד משפחתו המולידה ממשיכה להיות חלק מחייו. לפי גישה זו, הצלחת האימוץ תלויה בכך שילד תהיה התקשרות רק עם זוג הורים אחד (גוטליב, 1998).

בשנות ה-50 של המאה ה-20 בארצות הברית החל מאבק ליצירת אימוץ פתוח שיזמו מאומצים בוגרים בחיפוש אחר שורשיהם. מאבק זה צבר תאוצה בשנות ה-70 וחברו אליו מספר גורמים שהובילו בסופו של דבר לפיתוח מודלים של אימוץ פתוח בארצות הברית (Avery, 1998). באותה תקופה חלה ירידה תלולה במספר התינוקות המוצעים לאימוץ, ובמקביל התחדשה החשיבה בקרב אנשי המקצוע לגבי ההשפעות השונות של אימוץ סגור לעומת אימוץ פתוח על הילדים. היו שסברו כי במקרים מסוימים ובנסיבות מסוימות אימוץ פתוח עולה בקנה אחד עם טובת הילד ויש אפילו להעדיפו מלכתחילה על פני אימוץ סגור (שם; Lifton, 1994). כיום יש מדינות, כגון ארצות הברית ואנגליה, שבהן אימוץ פתוח הוא אחד המודלים

3 תודה חמה לדליה בן רבי, חוקרת בכירה במאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, על הליווי והסיוע בכתיבת המאמר. תודה חמה לאורנה הירשפלד, מנהלת השירות למען הילד, לנחמה טל, סגנית לשעבר מנהלת השירות למען הילד, להדסה נאה, מרכזת השירות במחוז ירושלים לשעבר ויו"ר ועדת ההיגוי של המחקר, לרינה קריאף, מנהלת מחוז באר שבע והדרום; לחנה בארי, מנהלת מחוז תל אביב והמרכז, ולדבורה צידון, מנהלת מחוז חיפה והצפון. תודה חמה לשרית מוסרי ויזל, מנהלת תכניות ביחידת ילדים ונוער, עמותת אשלים, ולסימון ספאק ספרן, מנהלת התכנית "מאימוץ ילדים לקהילת האימוץ" מטעם העמותה. תודה לכל הילדים המאומצים, ההורים המאמצים וההורים המולידים ולעו"סים לחוק האימוץ ששיתפו אותנו בסיפורי האימוץ.

1.2. אימוץ עם קשר בישראל

בישראל שיטת האימוץ הנהוגה על פי חוק היא אימוץ סגור, שבו אין קשר בין הקטין המאומץ לבין בני משפחתו המולידה. עם זאת, סעיף 16(1) לחוק אימוץ ילדים התשמ"א-1981 קובע כי שיטת האימוץ בארץ היא אימוץ סגור, למעט במקרים יוצאי דופן שבהם המחוקק מאפשר "צמצום תוצאות האימוץ" כך שנותר קשר כלשהו בין המאומץ לבין מי ממשפחתו המולידה. לפי הנחיות השירות למען הילד, אימוץ עם קשר הוא מודל שמיועד לילדים מגיל 4, שהיה להם קשר קודם עם בני משפחתם המולידה, ועד הגיעם לגיל 18. הקשר באימוץ עם המשפחה המולידה יכול לנוע על רצף של תדירות וחוזק, החל מהעברת מידע באמצעות מכתבים ותמונות לבני המשפחה המולידה, וכלה במפגשים, מספר פעמים בשנה. יישומו מתייחס בעיקר למקרים שבהם הילדים שולבו באימוץ לאחר שגדלו פרק זמן מסוים עם הוריהם המולידים.

בפועל, עד תחילת שנות ה-2000, יישומו של סעיף 16(1) בחוק התבטא על פי רוב באימוץ עם קשר במפגשים עם אחאים ועם סבים. במקרים יוצאי דופן היה קשר באמצעות העברת מכתבים/דיווחים להורים המולידים, אך לא היו מקרים שכללו מפגשים עם ההורים המולידים. עובדים סוציאליים לחוק האימוץ נמנעו מלהמליץ על אימוץ עם קשר מתוך חששות ועמדות שליליות על אימוץ מסוג זה ומשום שסברו כי כמעט אי-אפשר למצוא משפחות מאמצות שתתאמנה ותסכמנה לו. במקרים שבהם הם כן המליצו על אימוץ עם קשר, לרוב התנגד לכך בית המשפט (ר' מימון, 1994). מפנה בהתייחסות לאימוץ הפתוח בפסיקה, חל לאחר מתן פסק הדין "ע"א 2169/98 פלוני נגד היועץ המשפטי לממשלה - אימוץ פתוח". פסק דין זה ערער על המצב הקיים וטען כי שאלת האימוץ הפתוח צריכה להיות נידונה בשלב הראשון של ההליך המשפטי, שלב הכרזת הילד "בר-אימוץ", שבו ניטלות זכויות ההורות מן ההורים המולידים. בית המשפט העליון קרא להסדרת סוגיה זו בחוק. בעקבות זאת הותקנו בשנת 2000 תקנות שלפיהן חובה על עו"ס לחוק האימוץ לציין בתסקיר לבית המשפט בשלב הראשון של ההליך המשפטי האם, ועם מי מבני המשפחה המולידה, ניתן לשמור על קשר גם באמצעות מפגשים. כך, למעשה, ניתן מקום נרחב יותר לבחינת אימוץ עם קשר בתהליך המסירה לאימוץ.

בשנת 2015 היו 159 ילדים עד גיל 18 באימוץ עם קשר.⁵ בחלק מהמקרים בני המשפחה המולידה שעמם נשמר הקשר מקבלים דיווח ו/או תמונות של הילדים, ובמקרים אחרים מתקיימים מפגשים בין הילד לבין חלק מבני המשפחה המולידה במקום ניטרלי, כגון במשרדי השירות למען הילד, בתיווך עובדים סוציאליים לחוק האימוץ, מספר פעמים בשנה. לכל ילד המשולב באימוץ עם קשר נקבע הרכב שונה

האפשריים לאימוץ. במדינות אחרות, כגון ניו זילנד ומערב אוסטרליה, אימוץ פתוח הוא שיטת האימוץ היחידה בגלל התנגדות תרבותית כלפי אימוץ סגור.⁴

לפי מודל האימוץ הפתוח, ההורים המאמצים וילדם המאומץ חולקים עם ההורים המולידים מידה מסוימת של מידע על מצבו של הילד, ועשויים להיות אתם בקשר במינון זה או אחר (Reamer & Siegel, 2007). רמת הפתיחות באימוץ נעה על פני קו רצף רחב, כפי שמופיע בתרשים שלהלן (Siegel, 2003). בקצה האחד של הרצף נמצא "אימוץ סגור", המאופיין בנתק בין הילד לבין בני המשפחה המולידה. בהמשך קיים "אימוץ פתוח מתוּמָך" (mediated adoption), הכולל העברת מידע מוגבל מההורים המאמצים להורים המולידים דרך סוכנות האימוץ, עובדים סוציאליים או עורכי דין, וזאת בלי שההורים המולידים יידעו את זהות המשפחה המאמצת. בהמשך הרצף, האימוץ הפתוח כולל העברת מכתבים, תמונות, דואר אלקטרוני ושיחות טלפון מההורים המאמצים אל ההורים המולידים באופן חד-צדדי או באופן הדדי. בהמשך, האימוץ הפתוח כולל ביקורים עם השגחה מטעם שירותי האימוץ במקום ניטרלי מספר פעמים בשנה. בקצה האחר של הרצף נמצא אימוץ פתוח מסוג של "הורות משותפת" (co-parenting), שבו הילד, ההורים המאמצים וההורים המולידים נפגשים ללא השגחה וללא הגבלה על מספר הביקורים לאורך השנה. מודל זה רווח בעיקר באימוץ ילדים על ידי קרובי משפחה (Wrobel, Hendrickson & Grotevant, 2006).



4 מאז 1869, סמוך לכיבושן של ניו זילנד (ב-1840) ואוסטרליה (ב-1860) בידי אנגליה, ועד לשנות ה-70 של המאה ה-20, המדיניות הייתה להפריד את כל בני התערבות וחלק מבני הילדים (המאורים בניו זילנד והאבוריגינים באוסטרליה) ללא הסכמת הוריהם ולהעבירם למשפחות לבנות או לפנימיות, זאת כדי לתת להם חינוך נוצרי שנחשב טוב יותר מהחינוך שקיבלו ממשפחותיהם המולידות. משנות ה-80 של המאה ה-20 הונהגה מדיניות הפוכה, כתגובת נגד למדיניות הקודמת, והיא מייחסת משקל מכריע לזכויותיהם של ההורים המולידים ומתנגדת לאימוץ סגור.

5 הנתונים התקבלו מן השירות למען הילד.

עו"ס המשפחה המאמצת ועו"ס המשפחה המולידה. במקרים שבהם התאפשר הדבר רואיינו גם הילדים המאומצים, בני המשפחה המולידה והאחים המאמצים. הראיונות נערכו על בסיס מדריך ריאיון, המאפשר לחוקרת מצד אחד להישאר פתוחה אל הנחקר ואל החומרים הייחודיים שהוא מעלה, ומצד אחר - לא לשכוח לשאול סוגיות מהותיות הקשורות לנושא המחקר (Patton, 1990). המידע שהתקבל מן הראיונות נותח באמצעות ניתוח תוכן של הטקסט (שקדי, 2003). ניתוח המידע הכולל נעשה בשיטת המעגל ההרמוניטי, דהיינו שיטת ניתוח ספירלית, הדורשת קריאה חוזרת ונשנית של חומרי הראיונות, כשכל קריאה יצרה רמת מודעות נוספת אל התכנים. פרטים מזהים של המרואיינים הוסרו מן הדיווח על הנתונים, ונעשה שימוש בשמות בדויים.

1. ממצאים: יתרונות וקשיים באימוץ עם קשר

בחלק זה יוצגו היתרונות והקשיים באימוץ עם קשר הכולל מפגשים של הילד עם ההורים המולידים בעבור הילד, ההורים המאמצים וההורים המולידים. היתרונות והקשיים שיוצגו בחלק זה עלו מממצאי מחקרים שונים בעולם וממצאי המחקר הנידון במאמר זה (שורק וניג'ם-אכתילאת, 2012).

1.1 יתרונות באימוץ עם קשר

3.1.1 יתרונות לילד

♦ **היכרות עם שורשי:** מן הספרות המקצועית עולה כי לילדים מאומצים רבים יש צורך להכיר את שורשיהם (Grotevant, 1997; Howe & Feast, 2003). לפי צ'פמן, דומר, סילבר ווינטרברג (Chapman, Dorner, Silber & Winterberg, 1987), שמירה על קשר עם המשפחה המולידה עשויה לספק לילד המאומץ תחושה חזקה יותר של המשכיות בחיים, היסטוריה אישית וזהות עצמית מגובשת (Flatter, 1996). במהלך הראיונות היו ילדים שציינו לטובה את העובדה כי הם מתוודעים לשורשיהם. למשל, לדברי אסף, נער מאומץ: "אימוץ פתוח זה טוב כי רואים את המשפחה שלך, זה מרגיש רע כשאתה לא יודע מי המשפחה שלך, מי הוליד אותך". החוקרת דיאקון בחנה את התייחסותם של ילדים לאימוץ מפרספקטיבה התפתחותית. היא מצאה שמאומצים מתבגרים, יותר ממתבגרים אחרים, מגלים בשלב זה "מבוכה גניאולוגית/מבוכת אילן היוחסין" (Genealogical Bewilderment), כלומר הם מגלים מחדש את חוסר הדמיון בינם לבין הוריהם ומתוודעים מחדש לעובדה כי האימוץ הסגור גרם להם לוותר על חלק מזהותם ומעצמם (Deacon, 1997). המצב אינו כך באימוץ הפתוח. אימוץ פתוח מאפשר לילדים להתוודע למוצאם הביולוגי ולמידע גנטי ובריאותי רלוונטי להם. במחקר סיפרה עו"סית לחוק האימוץ על המקרה של אסף, נער מאומץ, שבו ההיכרות

של בני המשפחה המולידה שעמם יישמר הקשר, ובתנאי שאינם מכורים לסמים או לאלכוהול; שהם לא התעללו בילדים מבחינה רגשית, פיזית ו/או מינית; וניתנה הערכה מקצועית כי המפגש עמם לא יזיק לילד ואף עשוי להיטיב עמו. הרכב בני המשפחה המולידה יכול לכלול את אחד ההורים המולידים או שניהם, אחאים, סבים ו/או דודים. על פי רוב, ההורים המאמצים אינם נוכחים במפגשים אלה ואף אינם מכירים את בני המשפחה המולידה. כמו כן, לרוב לבני המשפחה המולידה אין פרטים מזהים על המשפחה המאמצת, מקום מגוריהם והמסגרת שבה לומד הילד.

בשנים האחרונות גוברת בישראל ההכרה כי אימוץ עם קשר הוא אחד המודלים המאפשרים הרחבה של מענה האימוץ והשמה של יותר ילדים שאינם יכולים לגדול עם הוריהם, במשפחה מיטיבה וקבועה.⁶ כיום, מרבית הילדים שאינם יכולים לגדול עם הוריהם משולבים לאורך התבגרותם בפנימיות ובמשפחות אומנה, האמורות לשמש סידור זמני לילדים, ורק מיעוטם זוכים לאימוץ. מחקרים שונים מראים כי לילדים שאינם יכולים לגדול עם הוריהם ואשר זוכים לאימוץ, יש פחות קשיים בתחום הרגשי, החברתי והלימודי מאשר לילדים שעוברים לאורך התבגרותם בין השמות שונות כגון אומנה ופנימיות (ר' למשל, Biehal, Ellison, Baker & Sinclair, 2009; <http://aspe.hhs.gov/hsp/09/NSAP/chartbook>). לפיכך, השירות למען הילד משקיע כיום מאמצים רבים להרחבת האימוץ בישראל, בין היתר באמצעות המודל של אימוץ עם קשר.

1. תיאור המחקר

המאמר מבוסס על מחקר שנערך במאיר-ס-ג'זינט-ברוקדייל בין דצמבר 2010 לספטמבר 2011 (שורק וניג'ם-אכתילאת, 2012, א2012) והוזמן ומומן על ידי עמותת אשלים והשירות למען הילד במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. מטרתו המרכזית של המחקר הייתה לספק מידע על המודלים של אימוץ עם קשר ואימוץ על ידי משפחות אומנות, כדי לסייע בהרחבת מענה האימוץ ליותר ילדים שאינם יכולים לגדול במשפחתם, ובפיתוח ובשיפור מודלים אלה. מטרת המשנה של המחקר היו: תיאור יישום המודלים; תיאור היתרונות, החסרונות והסוגיות העולות מיישום; ואיתור דרכי עבודה מומלצות ליישום. המחקר נערך בשיטת המחקר האיכותני והיה מבוסס על חקר מקרים. תשעה מבין שבעה עשר המקרים שנחקרו היו של אימוץ עם קשר, שכלל מפגשים עם ההורים המולידים. במסגרת חקר המקרים נערכו ראיונות עומק מובנים עם אחד ההורים המאמצים או עם שניהם,

6 לפי מדיניות משרד הרווחה והשירותים החברתיים, המצב המיטיב בעבור ילד הוא לגדול בבית הוריו המולידים ולהיות מטופל על ידם, וזאת בתנאי שאינם פוגעים בו ומסכנים את שלומו ושיש ביכולתם לספק לו סביבה מיטיבה ובטוחה. במקרים שבהם ניסיונות שיקום ההורים לא צלחו, או במקרים שבהם הדבר אינו מתאפשר בשל היעדר הורים או קרובים אחרים, דוגלת המדיניות בהעברת הילד לאימוץ כדי שיזכה למשפחה מיטיבה קבועה (שורק וניג'ם-אכתילאת, 2012).

עם מוצאו הייתה משמעותית עבורו: "יש לו ליקויים בראייה, וזה גנטי ממשפחת האם. הוא נתן לה לקרוא את התעודה שלו, והיא התקשתה בקריאה. הוא שאל: "יש לך בעיות ראייה?" ולמי עוד יש במשפחה המורחבת? וסיפרה לו לדודה זו, זה, והדבר הקטן הזה, שלילד יש זהות מסוימת, שהוא יכול לדעת על חייו, על ההקשר הרחב שלו, הייתה מאוד משמעותית בשבילו".

◆ **צמצום חוויית הנטישה:** הבנה טובה יותר של קשייהם של בני משפחתם המולידה עשויה לגרום לצמצום ההאשמה העצמית של הילדים המאומצים בנסיבות האימוץ (Thoburn, 2004) ולהפחתה בתחושה של דחייה ושל אובדן ההורים המולידים. עשויה להיות לכך השלכה מידית על חיזוק ביטחונם העצמי של הילד המאומץ, העלאת הדימוי העצמי שלו והפחתת קשיי הסתגלות אפשריים (Brodzinsky, 2005; Sykes, 2001). סן המחקר עלה כי בחלק מהמקרים המפגש של הילד עם ההורים המולידים אפשר לילד להבין מדוע הוריו לא יכלו לגדלו, ולהיווכח בכך שהוא חשוב עדיין להוריו המולידים. סיגל, אם מאמצת, תיארה יתרון זה בריאיון עמה: "באימוץ עם קשר יש פחות סימני שאלה: מאיפה באתי? למה נעזבתי? ולא נעזבתי לחלוטין, יש מישהו שדואג לי... ונפגש אתי מדי פעם. המפגשים מאפשרים לבן שלי להבין שהמשפחה לא יכלה לגדל אותו. זו לא נטישה, זה חוסר מסוגלות. הוא מבין שהסכמה למסור לאימוץ נעשתה ממקום אוהב ואכפת".

◆ **דימוי חיובי על ההורה המוליד שמסר לאימוץ מתוך דאגה לצרכי הילד:** לילד עשוי להיות דימוי חיובי יותר על ההורים המולידים, שמתוך דאגה לצרכיו העבירו אותו למשפחה מאמצת (שם; Brodzinsky, 2005; Sykes, 2001). כך עולה מדברי נטלי, אם מאמצת: "מאוד משמעותי הקשר של בני עם האב [המוליד], כי הוא מבין שהאבא לא יותר עליו לחלוטין בעצם הפעולה של המסירה לאימוץ. הוא עשה זאת מתוך מחשבה ורצון לתת לו בית חם, אוהב, שיהיה לו עתיד בו, אבל גם בתנאי שיוכל לראות אותו, כי הוא עדיין אוהב אותו".

◆ **מרפא לגעגועים וקבלת אישור לשלומם של בני המשפחה המולידה:** מחקרים שבחנו את שביעות רצונם של ילדים ממרכיב הקשר באימוץ הראו כי על פי רוב הילדים המאומצים היו מרוצים מהקשר והיו מעוניינים שיימשך (Grotevant, 2004; Perry & McRoy, 2007; Neil, 2004; Smith & Logan, 2004), בין היתר מכיוון שהוא סיפק מרפא לגעגועים ואפשר קבלת מידע על שלומם של בני המשפחה המולידה. דבריה של נטע, ילדה מאומצת, מבטאים יתרון זה: "אימוץ עם קשר זה יותר טוב. אם ילד נמצא בלי לראות את ההורה הוא מתגעגע ועצוב ואם רואה מישהו שיכול לספר לו, יכול לקבל מידע, לדעת מה קורה אתם, זה יותר

טוב. כשאני נפגשת עם אבא שלי זה עושה לי טוב בנשמה, ממש טוב בנשמה. מאוד נהנית לפגוש אותו".

3.1.2 יתרונות להורים המאמצים

◆ **הגברת הביטחון של ההורים המאמצים בקביעות ההורות שלהם:** באימוץ הפתוח להורים המאמצים יש היכרות טובה יותר עם ההיסטוריה של הילד שלהם ועם טיב הקשר שלו עם ההורים המולידים, והיכרות זו עשויה להגביר את ביטחונם בקביעות ההורות שלהם (Child Welfare Information Gateway, 2013). גלי, אם מאמצת, סיפרה על התהליך שעברה מחשש לביטחון גובר בהורות שלה: "כשהבנתי שזה הולך להיות אימוץ עם קשר נבהלתי. זה מאוד הפחיד אותי. הילד לא יהיה לגמרי שלי? הפחיד אותי שאני צריכה להתחלק עם אבא [מוליד] ולא ממש אהיה אימא טוטלית לכל החיים [...] פגשנו את האבא, הוא אמר לי 'תודה רבה שמגדלים את הילד שלי', שיחק עם הילד משחק [...] באתי על סיפוקי, ראיתי מי האב, אדם חלש [...] נגמר החשש שלי מתחושת השייכות שלו, טיפלתי בעצמי, היום אני לא נותנת לזה לאיים עליי".

◆ **אפשרויות פתוח עם הילדים באופן שמסייע לגיבוש זהות קוהרנטית של הילדים ולהורות מיטיבה:** מן הספרות המחקרית עולה כי אימוץ פתוח משפיע על ההורים המאמצים להיות יותר אמפתיים כלפי הילד ומשפחתו המולידה, ולשוחח בפתיחות ובכנות על האימוץ של הילד ועל מורשתו. כמו כן, האימוץ הפתוח מאפשר להורים המאמצים להעביר לילד מסרים חיוביים על הוריו המולידים (Neil, 2010; Sykes, 2000). השיח הפתוח של הילדים עם הוריהם המאמצים נמצא מקושר עם זהות עצמית קוהרנטית יותר של הילדים כאנשים מאומצים (Von Korf & Grotevant, 2011), ולכן מסייע גם להורות מיטיבה יותר של ההורים המאמצים כלפי ילדיהם. סיגל, אם מאמצת, מתארת יתרון זה של אימוץ עם קשר: "אני מביעה אמפתיה לאבא שלו, זו אמירה מאוד משמעותית. אם אגלה סוג של חמלה וקבלה לגבי האבא, גם הבן שלי יוכל לעשות את זה בעתיד כלפי האבא שלו ולהרגיש טוב יותר עם עצמו כילד מאומץ".

3.1.3 יתרונות לבני המשפחה המולידה

◆ **סיוע בעיבוד האבל על אובדן הילד:** באחד המחקרים (Henney, Ayers-Lopez, 2007; McRoy & Grotevant, 2007) נמצא כי אימהות מולידות שילדיהן אומצו באימוץ פתוח נטו לעבד טוב יותר את האבל והאובדן של הילד מאשר אלה שילדיהן אומצו באימוץ סגור. חנה, אם מולידה, מתארת את ההשלמה שהגיעה אליה עם הוויתור על זכויות ההורות: "היא קוראת לי בשמי הפרטי, ואני מרגישה בסדר עם זה, אני יודעת שאני כבר לא האימא שלה. אני מבוגרת ומבינה את החיים,

ומבינה שאימוץ זה הכי טוב בשבילה, אני מבינה שאני צריכה לקבל את זה, וברוך השם שהיא בריאה”.

◆ **הפחתת תחושות חוסר הוודאות והחרדה בכל הנוגע לגורלו של הילד ואף יצירת תחושת גאווה:** ההורים המולידים עשויים לחוש יותר שליטה על הנעשה עם ילדיהם ופחות תחושות של אשמה, בושה ודאגה, וכל אלה עשויים להגביר את השלמתם עם האימוץ (Demick & Wapner, 1988; Neil, 2010; Young & Neil, 2004). הם אף עשויים להרגיש סיפוק מההתפתחות הטובה של ילדיהם ומכך שבביתם יש הורות אֶפְשָׁרוּ להם חיים טובים יותר. כך למשל עלה בדבריה של ניקול, אם מולידה: “אני רואה אותה, יודעת מה אֶתָּה, שהיא לומדת, אוהבת את בית ספר, אוהבת את המשפחה המאמצת. שמחה שרואה אותה בריאה, בשביל אימא זה הכי חשוב והלב שלי שקט. עם זה יכולה לחיות, מה שאני רואה נותן לי כוח”. משה, אב מוליד, שיתף בתחושות הגאווה שחש נוכח ההישגים של בנו: “הוא הכי טוב בכיתה שלו בחשבון, שלחו אותו לייצג את בית הספר בחו”ל. הוא עושה דברים שאני לא יכולתי לתת לו, ורואה עולם”.

1.2. קשיים באימוץ עם קשר

3.2.1 קשיים של הילד

◆ **הכבדה רגשית על הילד.** החשיפה המתמדת של הילדים למצבם של הוריהם המולידים (Haight, Black, Mangelsdorf, Giorgio, Tata, Schoppe & Szewczyk, 2002; Macaskill, 2002; Neil, 2002) מביאה להכבדה רגשית עליהם, מה שבא לידי ביטוי במחקר במובנים הבאים:

א. **התוודעות לפער בין ההורים המולידים לבין ההורים המאמצים והילדים עצמם** - בחלק מן המקרים הילדים התוודעו לפער ברמת החיים או פער בהשכלה ביניהם לבין הוריהם המולידים, שעורר אצלם מבוכה. למשל במקרה של אייל ואסף, אחים שאומצו יחד, סיפרה העובדת הסוציאלית המלווה אותם: “בין הילדים להורים המולידים הולכים ונצברים פערים. למשל, הילדים מספרים על אישיות מסוימת או על התפתחות היסטורית שלמדו עליה והוריהם המולידים לא יודעים מי זו, והילדים המומים יש שם איפוק מצד הילדים ורצון לאסוף עצמם ולשמור על עצמם כשהם רואים כמה ההורים דלים לעומתם. לפער יש גם מחיר, שכל פעם צריך להיפגש עם זה מחדש, כל פעם התמודדות מחדש, עם הפער”.

א. **התמודדות עם התנהגות בעייתית של ההורים המולידים, שנובעת מבעיות פסיכו-סוציאליות שלהם** - להורים המולידים יש על פי רוב בעיות פסיכו-סוציאליות חמורות ועלולות להיות להן השלכות שליליות על התנהגותם במפגשי הקשר (Neil, 2002), כגון אימפולסיביות ותגובה שאינה מווסתת,

חציית גבולות מסוגים שונים והעברת מסרים סותרים ומבלבלים. שרה, אם מאמצת, מספרת על ההשלכות השליליות של התנהגות האם המולידה במפגשים: “היא [האם המולידה] לא מודעת למה ש[היא] אומרת לו: ‘כשתגדל תבוא אליי, אני כל הזמן מחכה לך’”. העובדת הסוציאלית המלווה מקרה זה מספרת כי אותה אם מדי פעם מבטלת ברגע האחרון את המפגש או מקצרת את המפגשים והילד חש שאין לה סבלנות אליו. המסרים הסותרים של האם מבלבלים את הילד. שרה, האם המאמצת, מוסיפה לתאר את ההשלכות השליליות של התנהגותה של האם המולידה על בנה: “היא אמרה לו פעם ש[היא] חוסכת לו כסף, כשאין לה פת לחם. אימא שלי הכול נותנת לי ואתם לא. אצל אימא שלי הכול היה מותר. מצד אחר היא אומרת לו שאין לה מה לאכול, ומשתפת אותו בדאגות שלה. זה מאוד מבלבל אותו ומערער אותו”.

א. **התוודעות למצבם הקשה של ההורים המולידים, דאגה להם ונטילת תפקיד הורי** - יש מקרים שבהם הילדים נחשפים למצבם הקשה של הוריהם ואף להידרדרות במצבם לאורך זמן. מן המחקר עלה כי חלק מהילדים מתקשים להכיל את קשייהם של ההורים, וילדים אחרים מביעים דאגה ואף נטלים תפקיד הורי ביחס אליהם. נטע, ילדה מאומצת: “אני דואגת לאבא שלי [המוליד]. אומר שהוא בסדר. שואלת אותו אם הוא בסדר, ואם לא עובד יותר מדי קשה. עובד חצי יום בתור שומר. המון. נראה לי ששומר על המדינה, ועד שמגיע הביתה מכין לעצמו ארוחת ערב בלי כוח, לא מספיק לראות טלוויזיה...”. עו”סית האימוץ המלווה מקרה זה אמרה: “היא מפגינה במפגשי הקשר דאגה שהאבא בסדר, היא עוד לא בטוחה. יש לה הרגשה שהיא השאירה שם את המשפחה בכאוס ושהיא במקום טוב, והיא צריכה לדעת שהכול בסדר שם. היא שואלת על האימא ופחות עוסקה בלספר על עצמה”. במקרה אחר סיפרה העובדת הסוציאלית: “הילדים לקחו תפקיד הורי, שואלים לשלומם של ההורים, שואלים אותם מה הם עושים, איפה האימא גרה, איך היא חיה, איך היא מתפרנסת. אסף, הבן הגדול, הפך לסוג של הורה. בסוג השאלות שלו מפגין דאגה הורית. שאל את אמו למשל: ‘מי מנהל את הכספים שלך?’”.

א. **בלבול ואי-הבנה של הילדים מדוע ההורים המולידים אינם יכולים לגדל אותם** - במקרים מסוימים הילדים אינם נחשפים לקשיים של הוריהם המולידים. ההורים המולידים יוצרים רושם נורמלי והילדים לא מבינים מדוע שולבו באימוץ. חשוב לציין כי תיק האימוץ עדיין לא פתוח בפני הילדים, וחלקם אינם מודעים לנסיבות אימוצם. כך למשל עלה במקרה של תום, נער מאומץ. עו”ס האימוץ סיפרה: “הילד פוגש את אמו המולידה פעם בשנה. היא מאוד מטופחת, נראית מתפקדת, יותר אלגנטית מהאם המאמצת ומחלת הנפש לא ניכרת עליה. הוא לא מבין למה היא לא יכולה לגדלו”. אורלי, האם

המאמצת, מחזקת טענה זו: "תמיד קיים בילדים מאומצים הרצון לדעת מה המקור שלי, מאיפה באתי, ויש חלל שנשאבים אליו. פה הבלבול אחר - 'מדוע אני לא שם?'".

א. **האימוץ הפתוח עלול לגרום לילד לתחושות של נאמנות חצויה, בלבול וביטחון עצמי נמוך** (Brodzinsky, 2005; Cocozzelli, 1989) - אחד התנאים לקיום קשר בין הילד המאומץ לבין הוריו המולידים הוא ויתור מרצון של ההורים המולידים על זכויות ההורות ו"מתן ברכת הדרך" לילד להשתלבותו במשפחה המאמצת. עם זאת, הילד עלול לחוות תחושות של נאמנות חצויה. כך למשל מתארת יפעת, אם מאמצת, את תחושות הנאמנות החצויה של בנה, גילי: "לדעתי הוא מרגיש שהוא בוגד באמו אם הוא מרגיש שייכות כאן. יש לו אשליה של להיות פה ולהיות שם. הוא יודע לחלוטין למה הוא לא אצל אימא שלו. אבל לא סגר את זה בעצמו מבחינה רגשית. היום יש לו חוויה של בלבול זהות. לא יכול לשאת כבר. יש לו קושי שהוא בוגד שם... בוגד פה... למי אני שייך? יש לי פה משפחה ושם משפחה שרוצה להיות שם, ורחוקים 180 מעלות אלה מאלה".

3.2.2 קשיים של ההורים המאמצים

♦ **קושי להכיל את הקשר באימוץ** - בפני ההורים המאמצים עומדות מטלות פסיכולוגיות לא פשוטות. עליהם לסייע לילדם המאומץ להתמודד עם סיפורו האישי ועם גדילתו בתוך משולש הצלעות הכולל את עצמו, את הוריו המאמצים ואת דמותם של הוריו המולידים (נוי-שרב, 1998; Brodzinsky, D. M., Smith & Brodzinsky, A. B., 1998). על ההורים המאמצים מוטלת משימה כפולה ולעתים מנוגדת - לקבל את הילד המאומץ כילדם לכל דבר, ועם זאת לא להתכחש לעובדה שלא נולד להם (Brodzinsky, D. M., Smith & Brodzinsky, A. B., 1998).

מממצאי המחקר עולה כי הורים מאמצים שהיו חשוכי ילדים ואימצו מתוך מניע דומיננטי של צורך בהגשמת ההורות, ביטאו בעוצמה רבה יותר חששות מכך שהם חולקים את הילד עם הורים נוספים (ר' למשל את דבריה של גלי, אם מאמצת בסעיף 3.1.2). לעומת זאת, הורים מאמצים שהיו להם ילדים שנולדו להם לפני האימוץ, ביטאו פחות חששות וקושי לגבי הקשר של הילדים באימוץ עם הוריהם המולידים. כך עולה מדבריה של אפרת, אמה המאמצת של נטע, שהיו לה ילדים משלה: "אני מודעת לזה שיש הבדל גדול בין משפחה ללא ילדים שמאמצת לבין משפחה עם ילדים. אם הייתי ללא ילדים הייתי מקבלת את הקשר באימוץ אחרת. הפרופורציות שונות. במצבי, הורה מוליד ברקע לא מפחיד אותי, כשבתי מדברת על הקשר עם 'אביה', זה לא מאיים עליי".

♦ **קושי לדבר בחופשיות עם הילד על הוריו המולידים:** ההורים המאמצים עלולים להרגיש שאינם יכולים לדבר עם הילד על הקשיים עם הוריו המולידים בחופשיות, ולכן עלולים להרגיש שאינם יכולים לנהל אֶתו תקשורת פתוחה כפי שהיו רוצים (Jones & Hackett, 2007). שרה, אם מאמצת, משתפת בקשייה לדבר עם בנה המאומץ על אמו המולידה: "לפעמים יש לו פנטזיה ששם הכול טוב. האחות הגדולה [שלא נמסרה לאימוץ] במצב ממש לא טוב, השנייה בערך. כשאני אומרת את זה שלא הכול טוב, הוא אומר לי: 'את לא תגידי את זה'. פעם אמר שהוא חושב שהעבירו אותו לאימוץ בגלל שאנחנו רצינו עוד ילד [...] הוא יודע לחלוטין למה הוא לא אצל אימא שלו. לא סגר את זה בעצמו [...] לביקור האחרון נסע בלי ריטלין, אמרתי לו: 'הייתה לך סבלנות?' כן, אבל לה לא הייתה סבלנות'. לפעמים אני אומרת לו שהיא לא מסוגלת להיות אימא. לא פשוט לו לשמוע".

3.2.3 קשיים של בני המשפחה המולידה

♦ **המפגשים עלולים להגביר תחושות של כאב, אובדן, והחמצה:** איתן, אב מוליד, שיתף בכאב שלו שצף מחדש בכל מפגש: "זה כמו פצע שלא מגליד. זו הבת שלי ואני אוהב אותה מאוד, ושום דבר לא יכול לשנות את זה. זה לא דבר שעובר, זה הכאב שלי, שרק הולך ומתגבר אחרי כל מפגש". איילת, אם מאמצת, סיפרה על כאב ההחמצה שביטא מוטי, האב מוליד: "פעם הראינו לו תמונות של הבן שלנו מאירועים וטיוולים שלנו אֶתו. הוא אמר לנו בעצב: 'בשבילכם זה חוויות, בשבילי זה רק תמונה'".

♦ **קושי בבניית אמון עם אנשי המקצוע:** תהליך כפוי של הוצאת ילד מבית משפחתו המולידה עלול להותיר אצלם רגשות של כעס ואי-אמון באנשי המקצוע (Neil, 2007; Neil, Cossar, Lorgelly & Young, 2010), רגשות שעלולים להשפיע על נכונותם לשתף פעולה עם אנשי המקצוע המעורבים בתכנון ובתמיכה בקשר באימוץ (Neil, Cossar, Lorgelly & Young, 2010). ביטוי לקשיי האמון של הורים מולידים מופיע למשל בדבריו של מאיר, אב מוליד: "שכנעו אותי לחתום כמו איזה מפגר. אמרו לי בהתחלה שניפגש פעמיים בשנה. אמרתי להם פעמיים בשנה לא חותם, קשה לי. חתמה לי ארבע. במהלך המפגש אנחנו משחקים משחקים [...] אבל מה? דבר הכי פשוט, רוצה לצלם את הילד, 'אסור לך'.⁷ איזה חוק זה? איפה החוק הזה קיים? עוד לא ראיתי דבר כזה בחיים שלי. עד שראיתי תמונה של הילד שלי ממנה (מהעו"סית לחוק האימוץ) ראיתי את העיניים שלי אחורה. פה יש חוקים יבשים...".

7 האיסור על צילום הילד נובע מהחשש לפרסום התמונה ומניסיון לאתר פרטים מזהים על הילד באינטרנט. ר' התייחסות לסוגיה זו בדיון.

1. דיון ותובנות לגבי יישום מיטבי של מודל האימוץ הפתוח

במקרים מסוימים אימוץ פתוח עולה בקנה אחד עם טובת הילד (גוטליב, 1998; Lifton, 1994) ועשויים להיות לו יתרונות רבים עבור הילד המאומץ, ההורים המאמצים ובני המשפחה המולידה. אולם אימוץ פתוח כרוך גם בקשיים לא מעטים ואינו מתאים בכל מקרה. למשל, אימוץ פתוח אינו מתאים במקרים שבהם בני המשפחה המולידה התעללו בילד מבחינה נפשית או פיזית; אם התנגדו לאימוץ; אם אינם מתעניינים בילד ובקשר עמו; אם הם מתקשים בשמירה על גבולות בקשר עם הילד; אם המפגש עמם אינו רצוי על-ידי הילד או אם הוא עלול לעורר אצל תסמינים פוסט-טראומטיים (Child Welfare Information Gateway, 2013). כשנשקלת האפשרות של אימוץ פתוח חשוב להציע למשפחות מגוון דרכים אפשריות לשמירה על קשר ולסייע להם לזהות את דרגת הפתיחות ואת מאפייני הקשר המתאימים לכל אחד מהם ותוך התמקדות בטובת הילד (Grotevant, Wrobel, Von Korff, Skinner, Newell, Friese, & McRoy, 2007). נוסף על כך, חשוב להקפיד שההמלצה על אימוץ עם קשר תתבסס על שיקולים ישירים של טובת הילד, ולא על שיקולים זרים כגון הקלה על מצפונם של אנשי המקצוע המעורבים בהחלטה על האימוץ (עובדים סוציאליים ושופטים) או כתמריץ להורים המולידים בתמורה לכך שיוותרו מרצונם על זכויות ההורות שלהם, כפי שעלה מממצאי מחקר שנערך במספר מדינות בארצות הברית (Reamer & Siegel, 2007).

מן הספרות המחקרית עולה כי אימוץ פתוח עשוי להיות מועיל יותר בעבור הילד המאומץ בתנאים הבאים (Neil & Howe, 2004; Young & Neil, 2009): ככל שגיל הילד כשהוצא מהבית היה צעיר יותר, ככל שיש לו פחות קשיים התפתחותיים או התנהגותיים, ככל שהקשר שלו עם ההורים המאמצים טוב יותר; ככל שההורים המאמצים אמפטיים יותר כלפי הילד בשל היותו מאומץ, ככל שהם אמפטיים יותר כלפי ההורים המולידים וככל שרצו יותר באימוץ ונכנסו לתהליך האימוץ בגישה פתוחה יותר וברצון; ככל שבני המשפחה המולידה יכולים יותר להשלים עם אימוצו של הילד, וככל שהם יכולים לקבל את הקשר שלו עם משפחתו המאמצת ולתמוך בו.

כדי להבטיח את יעילותו של מודל האימוץ הפתוח לילד המאומץ וכדי להתמודד עם המורכבות ועם הקשיים הכרוכים בשמירה על קשר במפגשים, מצביעה הספרות המחקרית על צורך מרכזי בליווי ובתמיכה בשלוש צלעות האימוץ לאורך כל השנים (Child Welfare Information Gateway, 2013). רצוי כי לעובדים סוציאליים תהיה הכשרה לליווי באימוץ הפתוח. הליווי צריך לכלול הכנה של ההורים המולידים, של ההורים המאמצים ושל הילד למפגשי הקשר ועיבוד רגשי לאחריהם. במהלך המפגשים, על העובדים הסוציאליים לתווך בין הילד לבני המשפחה המולידה, לסייע בגיבוש הבנה של מטרות הקשר ובעיצוב מידת הקרבה הרגשית בין צלעות האימוץ ולהציב גבולות. כמו כן, הם יכולים לסייע בהדרכת המשפחות המאמצות והמולידות

להבין טוב יותר את הפרספקטיבה של הצד האחר. במקרים שבהם מתגלעים חילוקי דעות וקונפליקטים בין צלעות האימוץ, רצוי שהעובדים הסוציאליים יתווכו ביניהן ויגרמו להן לפעול בשיתוף פעולה תוך התמקדות בצורכי הילד ובטובתו. רצוי גם כי במהלך השנים יציעו העובדים הסוציאליים שירותים תומכי אימוץ לשלוש צלעות האימוץ בהתאם לצורך, כגון קבוצות תמיכה וטיפול פרטני. נוסף על כך, עליהם להיות רגישים לצורך בשינויים במתכונת הקשר בהתאם לצרכים המשתנים של הילד, ההורים המאמצים וההורים המולידים ואף להציע עריכת שינויים בקשר. מחקר המקרים שנערך בישראל (שורק וניגם-אכתילאת, 2012) עלה כי במקרים רבים העובדים הסוציאליים אינם מצליחים לעמוד במשימות הליווי ברמת המקצועיות הראויה עקב עומס רב בעבודתם. מן המחקר עלה כי עדיין יש צורך להבנות את הליווי לכל צלעות האימוץ ולהרחיבו. נוסף על כך, עלה צורך בהמשך פיתוח הידע והמומחיות ובהמשך פיתוח מדיניות מגובשת בנוגע לאימוץ עם קשר.

מאז סיום המחקר כמה מן הילדים המשולבים באימוץ עם קשר באמצעות מפגשים עם ההורים המולידים התבגרו ועברו את גיל 18.⁸ כיום מתמודד השירות למען הילד עם השאלה האם ואיך להמשיך ללוות מקרים אלה, שבהם המאומצים אינם קטינים ואינם מחויבים עוד בליווי מצד שירותי האימוץ, ועם זאת מורכבות הקשר והצורך בליווי ובתמיכה נותרו בעינם. אתגר נוסף שעמו מתמודד השירות למען הילד הוא יישום האימוץ בעידן האינטרנט, שבו בני המשפחה המולידה והילדים המאומצים יכולים לאתר זה את זה בקלות רבה יותר ולקיים קשרים ללא תיווך והגנה, העלולים לערער את צלעות האימוץ ואף להיות מלווים במצבים פוגעניים, כגון תגובות לא מווסתות של ההורה המוליד כלפי הילד המאומץ או דחייה שלו (Fursland, 2011). היתרון באימוץ הפתוח הוא בכך שהוא מאפשר שמירה על קשר במסגרת מובנית. עם זאת, מומחים בתחום האימוץ ממליצים כי הליווי לשלוש צלעות האימוץ יכול להכנה לאפשרות זו גם באימוץ הפתוח; דיון ביתרונות ובחסרונות של שמירה על קשר באמצעים אלה; וחשיבה על דרכי תגובה אפשריות ליצירת קשר על ידי הצד השני ועל דרכים להצבת גבולות. אם יש עניין הדדי בהמשך הקשר, רצוי להנחות את צלעות האימוץ להיפתח זו לזו בזירות ובתהליך איטי של בניית אמון ולהיעזר ככל הניתן בגורמים שונים לתיווך ולתמיכה (Ogden, Teeter & Stahl, 2012).

8 בעת עריכת המחקר כל הילדים באימוץ פתוח בישראל שקימו קשר של מפגשים עם הוריהם המולידים היו קטינים.

and adoptive families to support open adoption. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.

Cocozzelli, C. (1989). "Predicting the decision of biological mothers to retain or Relinquish their babies for adoption: Implication for open placement". *Child Welfare*, 68: 33-44.

Deacon, S. (1997). "Inter country adoption and family life cycle". *The American Journal of Family Therapy*, 25(3): 245-260.

Demick, K. J., & Wapner, S. (1988). "Open and closed adoption: A developmental conceptualization". *Family Process*, 27: 229-249.

Fratter, J. (1996). *Adoption with contact: Implications for policy and practice*. London: British Association for Adoption and Fostering.

Fursland, E. (2011, Spring). "Social networking and adoption". CW360. Retrieved from:

http://www.cehd.umn.edu/ssw/cascw/attributes/PDF/publications/CW360_2011.pdf

Grotevant, H. D. (1997). "Coming to terms with adoption: The construction of identity from adolescence into adulthood". *Adoption Quarterly*, 1: 3-27.

Grotevant, H. D., Perry, Y. V., & McRoy, R. G. (2007). "Openness in adoption: Outcomes for adolescents within their adoptive kinship networks". *Psychological issues in adoption: Research and practice*: 167-186.

Grotevant, H. D., Rueter, M., Von Korff, L., & Gonzalez, C. (2011). "Post-adoption contact, adoption communicative openness, and satisfaction with contact as predictors of externalizing behavior in adolescence and emerging adulthood". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52: 529-536.

Grotevant, H. D., Wrobel, G. M., Von Korff, L., Skinner, B., Newell, J., Friese, S., & McRoy, R. (2007). "Many faces of openness in adoption: Perspectives of adopted adolescents and their parents". *Adoption Quarterly*, 10(3-4): 79-101.

Haight, W. L., Black, J. E., Mangelsdorf, S., Giorgio, G., Tata, L., Schoppe, S. J., & Szewczyk, M. (2002). "Making visits better: The

גוטליב, ד' (1998). "אימוץ פתוח: גיבוש גישה ישראלית". *רפואה ומשפט*, 19. מימון, נ' (1994). *דיני אימוץ ילדים*. תל אביב: לשכת עורכי הדין בישראל - ההוצאה לאור.

נוי-שרב, ד' (1998). "הורות מאמצת טובה, הילד כזולת עצמי". *שיחות*, 13 : 22-33.

שורק, י', וניגים-אכתילאת, פ' (2012א). *מסמך רקע לתכנית "מאימוץ ילדים לקהילת האימוץ"*. דם-595-12. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

שורק, י', וניגים-אכתילאת, פ' (2012ב). "מאימוץ ילדים לקהילת האימוץ". *חקר מקרים: אימוץ עם קשר ואימוץ על ידי משפחות אומנות*. דם-626-12. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Avery, R. J. (1998). "Information disclosure and openness in adoption: State policy and empirical evidence". *Children and Youth Services Review*, 20(1/2): 57-85.

Biehal, N., Ellison, S., Baker, C., & Sinclair, I. (2009). *Characteristics, Outcomes and Meanings of Three Types of Permanent Placement - Adoption by Strangers, Adoption by Carers and Long Term Foster Care*. University of York: Research brief. Social Policy Research Unit.

Brodzinsky, D. M. (2005). "Re-conceptualizing openness in adoption: Implications for theory research and practice". In: D. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption: Research and Practice* (pp. 145-167). West Westport: Praeger.

Brodzinsky, D. M., Smith, D. W., & Brodzinsky, A. B. (1998). *Children's Adjustment to Adoption: Development and Clinical Issues*. London: Sage.

Chapman, C., Dorner, P., Silber, K., & Winterberg, T. S. (1987). "Meeting the needs of the adoption triangle through open adoption: The adoptive parent". *Child and Adolescent Social Work Journal*, 4(1): 3-12.

Child Welfare Information Gateway. (2013). *Working with birth*

- Neil, E., & Howe, D. (2004). "Conclusions: A transactional model for thinking about contact". In: E. Neil & D. Howe (Eds.), *Contact in Adoption and Permanent Foster Care: Research, Theory and Practice* (pp. 224-254). London: British Association for Adoption and Fostering.
- Ogden, S., Teeter, L., & Stahl, B. (2012, July). "My birth mother 'friended' me! Being proactive before and after contact through social networking". Presented at the 38th Annual Conference of the North American Council on Adoptable Children, Arlington, VA.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Reamer, G., & Siegel, D. (2007). "Ethical Issues in Open Adoption: Implications for Practice". *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 88(1): 11-18.
- Siegel, D. H. (2003). "Open adoption of infants: Adoptive parent feelings seven years later". *Social Work*, 48: 409-419.
- Smith, C., & Logan, J. (2004). *After Adoption: Direct Contact and Relationships*. London: Routledge.
- Sykes, M. (2000). "Adoption with Contact: A study of adoptive parents and the impact of continuing contact with families of origin". *Adoption and Fostering*, 24: 20-32.
- Sykes, M. (2001). "Adoption with contact: A study of adoptive parents and the impact of continuing contact with families of origin". *Journal of Family Therapy*, 23: 296-316.
- Thoburn, J. (2004). "Post placement contact between birth parents and older children: The evidence from a longitudinal study of minority ethnic children". In: E. Neil & D. Howe (Eds.), *Contact in Adoption and Permanent Foster Care: Research, Theory and Practice* (pp. 184-202). London: British Association for Adoption and Fostering.
- Von Korff, L., & Grotevant, H. D. (2011). "Contact in adoption and adoptive identity formation: The mediating role of family conversation". *Journal of Family Psychology*, 25: 393-401.
- perspective of parents, foster parents and child welfare workers". *Child Welfare*, 81: 173-202.
- Henney, S. M., Ayers-Lopez, S., McRoy, R. G., & Grotevant, H. D. (2007). "Evolution and resolution: Birthmothers' experience of grief and loss at different levels of adoption openness". *Journal of Social and Personal Relationships*, 24: 875-889.
- Howe, D., & Feast, J. (2003). *Adoption, Search and Reunion: the Long-term Experience of Adopted Adults*. London: British Association for Adoption and Fostering,
- Jones, C., & Hackett, S. (2007). "Communicative openness within adoptive families: Adoptive parents narrative accounts of the challenges of adoption talk and the approaches used to manage these challenges". *Adoption Quarterly*, 10(2/3): 157-178.
- Lifton, B. (1994). *Journey of the Adopted Self: A Quest for Wholeness*. New York: Basic books.
- Macaskill, C. (2002). *Safe Contact? Children in Permanent Placement and Contact with their Birth Relatives*. Lyme Regis: Russell House.
- Neil, E. (2002). "Contact after adoption: The role of agencies in making and supporting plans". *Adoption and Fostering*, 26: 25-38.
- Neil, E. (2004). "The 'Contact after Adoption' Study: Face-to-Face Contact". In: E. Neil & D. Howe (Eds.), *Contact in Adoption and Permanent Foster Care: Research, Theory and Practice* (pp. 65-84). London: British Association for Adoption and Fostering.
- Neil, E. (2007). "Coming to Terms with the loss of a child: The feelings of birth parents and grandparents about adoption and post-adoption contact". *Adoption Quarterly*, 10(1): 1-23.
- Neil, E. (2010). "The benefits and challenges of direct post-adoption contact: Perspectives from adoptive parents and birth relatives". *Aloma*, 27: 89-115.
- Neil, E., Cossar, J., Lorgelly, P., & Young, J. (2010). *Helping Birth Families: Services, Cost and Outcomes*. London: British Association for Adoption and Fostering.



מתוך עולמות שבורים: צמיחה ממשבר וטראומה קול קורא לפרסום מאמרים לגיליון 18 של "עט השדה"

מהו המסע שבין השבר לתיקון, המשבר לצמיחה והפצע לגלד?

מה בין סיכון לחוסן נפשי? מהם מעגלי הכוח לצמיחה ממשבר?

גיליון 18 של "עט השדה" יוקדש לעיסוק רב-ממדי בסוגיית השבר ותיקונו. המערכת מחפשת

אחר מאמרים בנושאים האלו:

- ◆ משמעות המשבר והטראומה בגילים שונים
- ◆ גורמי חוסן וכישורי חיים
- ◆ הכוח שבשבר: סוגי שיקום והבראה
- ◆ התמודדות עם אבדן ושכול
- ◆ שגרת חירום: התמודדות עם מצבי סיכון מתמשכים
- ◆ מעורבות חברתית, סיכון וסיכוי

את המאמרים יש לשלוח בדוא"ל ל - shiraz@jdc.org לא יאוחר מיום א' 5/2/17, ט' בשבט תשע"ז.
למאמר יש לצרף בעמוד נפרד שם המחבר/ת (בעברית ובאנגלית), תפקיד, מקום עבודה ופרטי התקשרות (מס' טלפון ודוא"ל). כמו כן יש לצרף ביוגרפיה קצרה של המחבר/ת באורך פסקה.

צוות המערכת יבחן את כל המאמרים שיתקבלו, ויחליט על אלה המתאימים ביותר בהתאם לגיליון.

לשאלות ולבירורים, ניתן ליצור קשר עם שירה זיוון shiraz@jdc.org

Wrobel, G. M., Hendrickson, Z., & Grotevant, H. D. (2006). "Adoption". In: G. G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Problems, and Alternatives* (pp. 675-688). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.

Young, J., & Neil, E. (2004). "The 'Contact after Adoption' study: The perspective of birth relatives after Non-voluntary adoption". In: E. Neil & D. Howe (Eds.), *Contact in Adoption and Permanent Foster Care: Research, Theory and Practice* (pp. 85-104). London: British Association for Adoption and Fostering.

Young, J., & Neil, E. (2009). "Contact after adoption". In: G. Schofield & J. Simmonds (Eds.), *The Child Placement Handbook: Research, Policy and Practice* (pp. 241-259). London: British Association for Adoption and Fostering.

השייכות קודמת לקיום: עבודה עם נוער במשבר ובסיכון ב"אתנחתא"

ירון גנאור

אין התחלה. נולדתי - גם אני יצאתי לאוויר העולם - ומאותו רגע החלה השייכות. עשיתי כל שביכולתי כדי להשתחרר ממנה, אבל איש מעולם לא הצליח. זה קורה לכולנו - אחד אחרי השני (רומן גארי, 2015).

במאמר שלפנינו אציג את תפיסת העבודה של "אתנחתא"¹, אתאר את העמדות הפנימיות של צוות המקום ואבחן כיצד הן משתקפות בעבודתנו. אתמקד בעמדה המזהה את הצורך של הנוער בשייכות לעולם המבוגרים, ואבחן כיצד הוא בא לידי ביטוי בעבודת הצוות ובפנייתו אליו. סיפוק הצורך בשייכות מהווה בסיס למכלול העמדות הפנימיות של אנשי הצוות, שבעבודתם ממלאים את צורכיהם של בני הנוער. במאמר אסקור את העמדה המקצועית מרגע כניסתם למקום, דרך שהותם בו ועד הפרידה ממנו.

השייכות - בסיס הקיום האנושי

השייכות, הצורך הבסיסי להיות חלק ממשו, מונח ביסוד הדברים שברצוני לשתף אתכם בהם; השייכות כרעב נפשי, כצורך הבסיסי, הקמאי ביותר של נפש האדם. השייכות קיימת בנו עוד לפני הגעתנו לעולם. היא יסוד קיומנו. כולנו, כל אחד מאתנו, חלק ממשו עוד טרם הגעתו לעולם. כנראה כדי שנהיה בעולם הזה "מישהו", מישהו חשב אותנו, רצה בקיומנו, ומחשבה ורציה זו בראו את קיומנו בעולם. השייכות הזאת היא משפחתית, מגדרית, קהילתית ואף לאומית. השייכות קודמת לקיום שלנו, והצורך לחוש אותה כל הזמן הוא שמחיה את קיומנו. למעשה, היינו שייכים למשו ולמישהו טרם בואנו לעולם.

1 מאמר זה מבוסס על הרצאה שניתנה ביום עיון שנערך במכון ון ליר בירושלים השנה לציון 20 שנה ל"אתנחתא" - קורת גג זמנית לנוער בסיכון ומשבר בירושלים. המקום נותן מענה זמני ומידי לנוער מחוסרי קורת גג בירושלים ובסביבה בני 13-19, ללא הבדל דת, גזע ומין, ופתוח 24 שעות ביממה במשך כל השנה. את המקום מפעילה עמותת "אותות - דלת לחיים חדשים", בתקצוב ובפיקוח של רשות חסות הנוער באגף לשירותי תקון ונוער מנותק, שבמשרד הרווחה והשירותים החברתיים. ברצוני להודות לרועי מצר, מנהל תחום טיפול בעמותת אותות, ולהלל יוס, פסיכולוג ומדריך המעון, על עזרתם בתכנון ובכתיבה של המאמר.

תובנה זו היא שהעניקה את הכותרת למאמר זה, והיא יסוד העבודה ב"אתנחתא". אני קורא לתובנה זו "השייכות קודמת לקיום". אבקש להרחיב תובנה זו על רקע שני מקורות התייחסות. המקור הראשון הוא תפיסתו של סארטר שאין משמעות כלל לקיום האנושי. לפי תפיסה זו, לקיום האנושי אין תכלית, מטרה או משמעות; ורק לאחר שהאדם נולד יש ביכולתו לקבוע את מהות חייו ואת משמעותם. ראייה זו מסתכמת באמירתו של סארטר כי "הקיום קודם למהות".

למה מתכוונים אנו באומרנו שהקיום קודם למהות? פירוש הדבר, שהאדם ראשית כל קיים פוגש את עצמו, חורג אל העולם ומגדיר את עצמו לאחר מכן. אם האדם, לפי ההשקפה האקסיסטנציאליסטית, אינו ניתן להגדרה, הרי זה מפני שבתחילה אינו ולא כלום והוא ייהפך למשוה לאחר מכן (סארטר, 1998, עמ' 13).

התובנה שלנו, שלפיה השייכות קודמת לקיום, מציבה את השייכות של האדם לפני הקיום שלו. בכך היא מבקשת להגדיר את השייכות האנושית של כל אחד מאתנו כמשמעות הקיום שלנו ושל האנושות כולה. זאת ועוד, התובנה כי השייכות קודמת לקיום מבטאת לא רק את משמעות הקיום האנושי, אלא אף את הצורך האנושי הבסיסי ביותר.

מקור ההתייחסות השני הוא "פירמידת הצרכים" של מאסלו (Maslow, 1943)². הגדרת השייכות כקודמת לקיום, וממילא כצורך הבסיסי שלנו, מאתגרת את פירמידת הצרכים בכך שהיא מציבה את השייכות כצורך הראשון שיש למלא בחייו ובנפשו של כל אדם, אף לפני הצרכים הפיזיים הדרושים לקיומו.

תובנה זו מעלה הנחה נוספת, והיא שאיבוד תחושת השייכות - קיומית ונפשית, הוא רגע דרמטי ומסוכן, שכן בעטיה אנחנו עלולים להרגיש שאיננו קיימים כלל, כיוון שאיננו שייכים למשוה או למישהו. איבוד תחושת השייכות הוא רגע של אובדן תחושת החיים בכלל. אם הצורך הבסיסי ביותר בחיי אינו קיים, ייתכן שאני כאדם אינני קיים. ניתן אף לומר: "אם אינני שייך, ממילא אינני קיים".

הכניסה ל"אתנחתא" - סיפוק הצורך בשייכות

את בני הנוער המגיעים ל"אתנחתא" אנחנו פוגשים ברגע שבו תהום פעורה בנפשם, רגע של משבר, שבו הם תלויים על בלימה. לעתים הם חשים שאיש אינו רוצה בהם ושאינו שום מקום שהם חלק ממנו, שאין איש בעולם שברגע דרמטי זה מוכן לקחת אותם תחת חסותם. אם אף אחד לא רוצה את הנוער ברגע משברי בחווייתם, ייתכן שהם מטילים ספק בעצם קיומם, כיוון שאינם שייכים; הם אינם הנם, או הנם אינם.

2 פירמידת הצרכים היא המחשה גרפית ל"תיאוריית הצרכים" של הפסיכולוג אברהם מאסלו, העוסקת במניעים של האדם בחייו.

מיקום עמדת הצוות בעת כניסתם של בני הנוער

צריך לשאול, האם ניתן להתכונן לכניסה של הנערים? האם יש משהו שהצוות צריך לעשות או נכון שיעשה כדי שהכניסה תהיה טובה ונעימה, נכונה ומדויקת? לאור העובדה שבני הנוער מגיעים לכאן בלי שהצוות מכיר אותם בכלל, בלי שעברו ריאיון קבלה, בלי שעמדו בתנאי כניסה מסוימים למעט עצם בקשתם לבוא, בלי שיודעים מה ההיסטוריה שלהם, בלי דוחות ובלו חוות דעת - האם אפשר לדעת מי הם?

התפיסה הטיפולית של "אתנחתא" והעמדה הפנימית של "השייכות קודמת לקיום", מכתובה ומזמנת גם את ההתכווננות שלנו בעת הכניסה של בני הנוער למקום. אני קורא לעמדה זו: "חיכינו לך - טוב שבאת". עמדה זו מחייבת אותנו לקבלת פנים תמידית. קבלת פנים שיש בה ציפייה ודריכות מתמדת, התכווננות נפשית קבועה אל מי שבא ללא תנאי ובכל רגע נתון. כניסה שיש בה יותר קבלה של הנכנס ופחות שאלות של המקבל. ניתן אף לומר כי יש בה אף הזמנה, וכי הנטייה וההתכווננות אל הדבר מזמנת אותו ואת בואו. ממש כהורים המחכים לרך הנולד, ובעצם הציפייה לו, ההתכווננות אליו והשמחה בהגעתו הם כבר מגדלים אותו. העמדה הזאת עשויה להפחית את החרדה ואת המתח הן אצל בני הנוער והן אצל אנשי הצוות. קבלה זו יש בה יסוד של קבלה ללא תנאי - קבלת בני הנוער באשר הם. במהלך השנים אנחנו מרגישים כי תנועת הקבלה, שריר הנפש של הכניסה, גדל, מתרחב ונעשה טבעי לנו יותר ויותר.

לחלות, להרפות ולסמוך מעט

כמה ימים אחרי הכניסה מתחולל מחזה חשוב ומעניין: רוב בני הנוער נעשים חולים. כאבם הפיזי מקבל מקום. השייכות המתהווה בנפשם מאפשרת להם להיות חלשים ונסמכים. ההבנה הפנימית כי יש להם על מי להישען קמעא, מאפשרת להם להרפות את שריר ההישרדות. היכולת להיות חולה היא שלב חשוב בתהליך הריפוי. החולי המתאפשר מקדם את הריפוי, כמאמר המשפט: "בגוף אני מבין".

הנפש המתאוששת מאפשרת לגוף לחלות, להרפות ולסמוך מעט. החולי המתפרץ אינו מניפולציה; הוא מהווה מדד חשוב ליכולת הריפוי של בני הנוער ולתקוותם הגדולה לקבל הזדמנות חדשה בחייהם.

אשוב ואומר שההבנה כי החולי יש בו מן הבריאות מאפשרת את המחלה, שהיא קריטית בשלב זה של הסרת מעטה ההישרדות. ייתכן שמתוך הבנה זו אנו מזמנים את החולי כדי לתת לו מקום. ב"אתנחתא" הגוף כולו מוזמן לנוח (לעשות אתנחתא) לקבל מקום - על מגוון כאביו וצרכיו.

זהו רגע של איבוד תחושת השייכות, ומתוך כך של איבוד תחושת הקיום. הייתי אף אומר כי זהו רגע של מחנק, של איבוד נשימה - פיזי ונפשי גם יחד. ייתכן שזהו האוויר לנשימה שאליו התכוון מאסלו בצורך הבסיסי הראשוני שלנו בפירמידת הצרכים - הנשימה. הנשימה הנפשית של כולנו.

הכניסה של בני הנוער ל"אתנחתא", בכל שעות היום והלילה, דרך המדרגות העולות למרפסת הכניסה, ממלאת אצלם את הצורך הקמאי הזה. רצונם להיות שייכים מתהווה ונרקם ברגע הכניסה. הצעד הראשון פנימה הוא מילוי המרחב הפנימי של השייכות והחזרת הדפוק הנפשי של הקיום. המפגש עם אנשי הצוות - בשעת לילה מאוחרת או בשעת בוקר מוקדמת - מתכוון אל רצונם להיות שייכים לעולם, ומתוך כך להיות קיימים בו. הגעתם מהתווה, מהריק, מהכאוס ומהעדר השייכות אל הסדר, אל המלאות, אל השייכות - הוא שמחיה את נפשם.

האמירה והעמדה של הצוות עם כניסתם של בני הנוער - "ברוכים הבאים, הנה אתם שייכים לכאן, לאתנחתא, כרגע, וברגע משברי זה אתם חלק ממשוהו" - ממלאת עבורם את הצורך הקמאי בשייכות ומחזירות להם את תחושת הקיום.

השייכות מחייבת הרהור נוסף על רגע הכניסה של בני הנוער. הצורך להיות שייך בא לידי ביטוי בכך שהם נכנסים פנימה, להיות חלק ממשוהו. רק אז הם יכולים להיות מישהו. עם זאת, היכולת להיות מישהו היא להיות חלק ממשוהו, ויש כאן מן הפרדוקס.

אבהיר את דבריי. כדי להרגיש מישהו - להתבלט, להיות נוכח, וממילא להיות נראה ונמצא - יש להיבלע בתוך משוהו. דווקא היכולת להיבלע בתוך משהו מאפשרת להתבלט בתוך מישהו. הדיוק הזה אינו בעלמא. בני הנוער מוכנים להיכנס ל"אתנחתא", להיבלע במקום ולוותר על דברים רבים, כולל החופש שלהם, אינה בכדי; הם עורגים תמידית אל השייכות, וההיבלעות במקום מאפשרת להם להתבלט ולהיות שייכים וקיימים. התמיהה התמידית על מה שגורם לבני הנוער לשתף אתנו פעולה ללא צו אלא מרצון ומהסכמה, ומתוך כך להיכנס ולהצטרף לזרימה של הבית כולו, נפתרת בזכות התובנה כי הרצון העמוק להיות שייכים, להיות חלק ממשוהו, גורם להם לקבל על עצמם את מהות המקום - על זמניו וכלליו.

כל אחד מאתנו היה טרם יציאתו לעולם עטוף ברחם אמו. כך נוצר הצורך להיות שייך. על רקע זה אפשר להבין כי היכולת להיבלע כדי להתבלט היא קיומית לכל אדם. הצורך להיות מישהו מתמלא כשאנחנו חלק ממשוהו. הבנה זו היא מרכיב משמעותי בעמדה הפנימית של הצוות המלווה את תהליך קבלת בני הנוער מהרגע שבו הם מבקשים להגיע לכאן או מהרגע שגורמי הרווחה מפנים אותם לכאן, ועד כניסתם הפיזית למקום.

שהותם של בני הנוער במקום - ביטוי לרצון השייכות והנראות

השהייה של בני הנוער ב"אתנחתא" נעשית על בסיס רצונם החופשי. זהו ממד חשוב ומרכזי במהותו של המקום. רצון זה מבטא את הצורך שלהם בנוכחות קבועה של חברי הצוות ובמפגש עמם בזמן שהותם. הבחירה הרצונית של בני הנוער להיות ב"אתנחתא" מתבטאת בכך שבכל רגע נתון מתקיים עם הצוות מפגש, שיש שיקראו לו גבול, שמאפשר להם לפגוש את עצמם ולגעת בחייהם שלהם. אנו קוראים לכך "מפגש במקום גבול".

אבהיר את דבריי. בני הנוער חפצים בזמן שהותם שמישהו יראה אותם בעת המשבר המתמשך ויגיב אליהם, ייתן להם להרגיש קיימים. אנו מזהים כל הזמן את מעשיהם של בני הנוער כביטוי לרצונם להיראות, שמישהו יראה אותם ויפגש אתם כדי שירגישו שייכים וקיימים.

זאת ועוד. אנו מבינים כי המעשים הרבים והקשים שעושים בני הנוער לא נועדו לבחון אותנו או לבדוק את גבולות המקום; הם מהווים הזמנה למפגש, מפגש כואב ונורא. המפגש קורה תמיד באזור הגבול, שבו מתקיים מפגש בין שני אנשים. כדי שבני הנוער ירגישו שהם סופיים וקיימים, הם חייבים לפגוש אותנו מהעבר השני של הגבול שלהם, שהוא גם שלנו. גם במקרים קיצוניים, בפגיעות עצמיות ובאלימות קשה, מרגישים את הצורך העמוק והקמאי לנראות ולמפגש. אם נזקק לרגע את תפקידנו - יהיה זה להיפגש עם בני הנוער, להיות נוכחים ולהגיב אליהם.

על רקע זה, התגובה שלנו למעשים של בני הנוער לא נועדה להשיג תוצאה; עצם התגובה אליהם ועצם המפגש עמם הם המטרה. לשון אחרת: מטרת הצוות היא לקיים מפגש תמידי עם בני הנוער. אנחנו קוראים לכך: "תגובה ללא תוצאה".

אבהיר את הנקודה. לפני הגעתם של בני הנוער ל"אתנחתא" הם מסתובבים בעולם כאוטי ומבולבל, בחלל ריק ובלי מבוגר הנוכח בחייהם. הם מגיעים לכאן מתוך רצון מתמיד למפגש עם האחר הקיים מולם ולתגובה ממנו. לשם כך הם מגיעים. אין זה אומר כי התגובה והמפגש בזמן שהותם במקום אינם עשויים להביא לתוצאה ולשינוי בחייהם, אך לתפיסתנו התגובה והמפגש הם השינוי בחייהם.

במילים אחרות, מטרת התגובה היא התגובה עצמה; מטרת המפגש היא המפגש עצמו, שבו מתחולל שינוי בחייהם של בני הנוער. כיצד הדבר מתרחש? נפשו של הנער נבנית מתוך המפגש אתנו, המבוגרים; מתוך התגובה שלנו הוא נרקם וגדל. יש שהתגובה שלנו לבני הנוער היא זאת שבונה אותם. הקול הפנימי שהם נושאים עמם כשהוא לבדו קיים, הקול הזה הוא המוליך את חייהם ואת מעשיהם. ייתכן שבתוך

שלל הקולות המחלישים והקשים בנפשם של בני הנוער יהיה גם הקול שלנו, המאמין ביכולות למרות המורכבות הגדולה.

השייכות של בני הנוער באה לידי ביטוי ביכולת של מישהו מבוגר להיות נוכח בחייהם, לפגוש אותם ולהגיב אליהם. בכך מתבטא תהליך הריפוי הנפשי. נוכחותנו בעולם ההפקר שאותו הם מכירים הוא הריפוי. ככל שעוברות השנים, אני נוכח לראות עד כמה בני הנוער נותנים את דעתם על מידת עיסוקנו בהם ובמעשיהם, ברצונם לנוכחותנו הקבועה בחייהם כדי שיחישו שייכים לעולם הזה, כדי שירגישו חיים, קיימים ואולי אף נוכחים בחיי עצמם.

התובנה "תגובה ללא תוצאה" נובעת ממקור נוסף. אפשר לתאר את הכניסה של בני הנוער כהזדמנות לשינוי משמעותי בחייהם, ויש אף כאלה שזיהו הנקודה הזאת חשוב וקריטי עבורם. אך במקביל, אנו מזהים כי יש בני נוער השוהים ב"אתנחתא" ונמצאים במצב כרוני, כלומר שמורכבות חייהם לא החלה כאן ואף לא הסתיימה בסוף שהותם כאן. מורכבות זו יכולה להיות נפשית או על הרקע וההקשר המשפחתי והסביבתי.

תובנה זו, שיש בה אלמנט השלמה עם מורכבות חייהם של בני הנוער, אינה מביאה אותנו לייאוש, אך גם לא לפנטזיית ההצלה. אם בעיותיהם של בני הנוער לא החלו בכניסתם לכאן, ולא יסתיימו ביציאתם, יש צורך לחדד את מטרת השהות.

על רקע תובנה זו אנו רואים חשיבות יתרה לצורך להגיב לבני הנוער, לא כי כך ייפתרו בעיותיהם, אלא כי זהו רצונם בעצם השהות במקום. משאלתם הכמוסה היא להיות נוכחים ולא נעלמים, קיימים - ולא בחלל ריק. אם כן, התובנה "תגובה ללא תוצאה" מבירה כי יש חובה להיפגש, אך המפגש - חשוב ומשמעותי ככל שיהא - מהווה רק נדבך אחד בנפשם ובמורכבות חייהם.

אדגים את דבריי. רבים מבני הנוער השוהים ב"אתנחתא" מתמודדים עם התמכרות לאלכוהול, סמים, מיניות, הימורים ועוד. ברור כי שהותם במקום לא תפתור את בעיית התמכרות, ועם זאת אסור לנו להתעלם מבעיה זו המתבטאת במעשיהם ובהתנהגותם. יתרה מכך, ברור שהם כמהים לכך שנהיה אתם במקום הקשה שבו הם נמצאים. אנו מבינים כי מחובתנו המקצועית להגיב אל בני הנוער כיוון שזהו רצונם, אף שהדבר לא ישנה את מצבם. ייתכן שהמפגש הרגעי מחולל משהו בנפשם כשהם חשים כי מולם סובייקט אֶכפתי שאינו מוכן להשאירם לבד ונזעק לקריאתם הלא-מילולית למפגש זה.

כאמור, הליבה של עבודת הצוות מתרחשת בשגרת היומיום הזמנית. כששואלים אותי אז מה בעצם הנערים עושים פה, אני עונה על דרך השלילה: "אתנחתא" אינה מרכז גמילה ואינה מוכן אבחון, לא מוכן לשינוי ולהתפתחות הילד ואף לא מרכז

השמה להמשך חייו. אין זה אומר כלל כי כל הנושאים הללו אינם קיימים במקום ואין אנו עוסקים בהם רבות, אך לא הם ליבת העבודה.

אי-הידיעה כמנגנון בעבודת הצוות

כדי לזקק את התנועה הנפשית שלנו, אנשי הצוות, אסתמך על תפיסה פילוסופית יוונית שלפיה "תכלית הידיעה היא שלא נדע"³.

ייתכן שעיקר החשיבות של המפגש הנפשי עם בני הנוער תחת קורת הגג שלנו הוא יכולתנו כמבוגרים קודם כול לקבל את הקיים, את מה שהם מביאים עמם, בלי לחשוב או לנסות לפתור את הבעיות. לתת לנפשם קורת גג - קורת נפש. להניח לתחושת הכאוס שלהם לגעת בנו, להיות במצב שבו גם אנו מרגישים קצת את הבלבול ואת הקושי של חייהם.

יכולת זו מחייבת אותנו להרפות מהצורך שלנו כמבוגרים לאבחן, לפתור, לתת כותרות, להכליל, למתג, ולהשתדל בעיקר לעשות סדר, לעזור להם להתארגן. בני הנוער זקוקים להתארגנות כי חייהם היו בקופסה מבולגנת. מרחב מאפשר ומגדל זה יכול להתקיים רק כשהמבוגר, איש הצוות, משחרר את מאווייו ורצונותיו, לא כי הם לא חשובים, אלא כדי לפנות מקום למאווייהם של בני הנוער. היכולת של המבוגר לדעת שאינו יודע מאפשרת מרחב מגדל.

אחדד את דבריי. ברבים ממפגשינו עם בני הנוער אנחנו מחזיקים עליהם דעה או מחשבה מסוימת, שהתגבשה אצלנו בזמן היכרותנו איתם ואולי אף קודם. יש שהדעה הזאת אינה חשובה כיוון שהיא ידועה. מה שכבר קיים אינו צריך מקום כיוון שהוא קיים, ומה שיכול להיות קיים תלוי במקום שיינתן לו. יש צורך לשחרר משהו כדי לתת למשהו אחר להגיע, להיות ולהתהוות. מה שאני יודע כבר קיים ולכן פחות משמעותי. יש לנסות להקשיב קשב עדין למה שיכול לבוא ולהיות מובן ונוכח בחייהם של בני הנוער, אם רק ניתן לו מקום והקשבה, מתוך הבנה כי הדבר קיים במרחב אחר שמחכה להזמנתו. אפשר לומר כי זהו ההבדל בין מרחב מצפה ודורש ובין מרחב מגדל ומאפשר.

במהלך ישיבות הצוות אנו עוסקים רבות בבני הנוער ובמצבם העכשווי. הגילוי המרכזי שאנו חשים לרוב הוא כי היכולת לתת מקום למה שלא ידוע לנו עליהם וקיים בחלל חייהם, מחוללת שינוי עמוק ביחסינו אליהם, ובעיקר ביחסם אל עצמם ואל חייהם. דווקא היכולת לקבל מרחב זה ולדעת שלא לדעת, הוא מרחב מרפא המאפשר למשהו אחר לקרות. היכולת להיות איתם ברגע הקיים תוך כדי

3 היגד המיוחס לאריסטו ומצוטט אצל הרמב"ם ובכתביו של ר' נחמן מברסלב.

שחרור עברם ובלי התכוונות על עתידם, מהדהדת את האמירה הידועה של בין "no memory - no desire" (Bion, 1967).

השהייה בהווה - להיות עם בני הנוער ברגע נתון

המרחב "ללא זיכרון וללא תשוקה" מעצים את הרגע הנוכח תמידית ומחייב אותנו, אנשי הצוות, להשהות את מרחבי הנפש שלנו, את הזיכרונות ואת התשוקות, כדי לתת לבני הנוער את קורת הנפש שהם זקוקים לה. אודה ולא אבוש, כי מרחב זה אינו פשוט כלל. היכולת להיות עם בני הנוער ברגע נתון, כאשר עברם ועתידם מחוללים וניצבים מסביב, מורכבת וקשה להרפיה. אך יותר ויותר מצאנו ב"אתנחתא", כי האמונה שברגע הזה, העכשווי, קורה משהו משמעותי, עמוק, שאינו מחויב באורכו - נכונה היא. העמדה כי מה שאני עושה עכשיו, שאינו מכוון לעתיד אלא שוהה ברגע הקיים משמעותי - ייתכן שדווקא הוא זה שיבנה את העתיד.

התנועה הנפשית המספקת קורת הגג של בני הנוער תלויה בממד חשוב נוסף שלנו כמבוגרים. יש להבחין בין הפנטזיה שלנו כמבוגרים לבין כוחותיהם ויכולותיהם של בני הנוער עצמם ברגעי הכניסה, השהות והפרידה. דווקא ההתרגשות והרצון לעזור, לקדם, לעסוק בעתיד, במחקר ובהשמה, דורשים איפוק והפרדה בין מה שאנחנו רוצים מחייהם ובין יכולותיהם ברגע זה.

ב"אתנחתא" עוסקים רבות בשאלת עברו של הנער ועתידו לאחר סיום השהות בה. היותה תחנת מעבר בין הרחוב לבית ובין הבית לפנימייה מחייבת את הצוות לדון בשאלת עברם של בני הנוער ועתידם. אך דווקא בשל כך עלול עיסוק זה לפספס את ההתרחשות הקריטית בזמן שהותם. אנו רואים חשיבות בהשהיית השאלות של הצוות על עתידם של בני הנוער כדי לתת מקום לתחושות, למחשבות ולקיום השייך לזה הרגע. לתובנה זו, הנותנת מקום למה שמגיע כרגע, אנו קוראים "כאן ועכשיו".

יתרה מזו, התפיסה כי יש לתת מקום למתרחש כרגע אינה נובעת רק מזמניות המקום והיותו מקום מעבר, אלא מתוך ההבנה כי הרגע הקיים והעיסוק בו מהווים את ההכנה הטובה ביותר לעתיד. דברים אלו מהדהים את דבריו של דיזאי:

הננו חיים תמיד בעיצומו של אותו זמן בו אנו חיים ולא בשום זמן אחר, ורק על ידי מיצוי משמעותו המלאה של כל ניסיון נוכחי ובכל זמן נוכחי, הננו מתכוננים לעשות כן גם בעתיד. זוהי ההכנה היחידה בעלת הערך שתחזיק מעמד בהמשך הזמן (דיזאי, 1959, עמ' 46).

אין זה אומר כי מרחב החשיבה על העתיד אינו קיים; כדי לחיות את חייו ואת חייהם של בני הנוער בהווה אנו מחויבים לחשוב על עתידם ולדמיין אותו בעיני רוחנו. אך בזמן שהותם ב"אתנחתא" יש צורך בהפרדה בין מה שאנו רוצים עבורם ובין יכולותיהם בפועל.

השהות ב"אתנחתא" כגשר לשייכות והמשפחה כעוגן השייכות

השייכות כמרחב חייהם של בני הנוער במקום מתקשרת למשפחתם. בתחילת המאמר הדגשתי כי ברגע כניסתם לכאן, הם חשים כי אין איש בעולם הרוצה בהם ומוכן להיות אִתם. ברם, חשוב לי להדגיש כי בשום רגע נתון אין המקום והצוות מהווים תחליף למשפחתם. יתרה מכך, חשוב לנו, מיד ברגע כניסתם, ליצור קשר עם משפחתם ולבשר על הגעתם, כדי ליצור קשר על אף המשבר הגדול ולאותת להם ולהוריהם כי שייכותם האמתית היא למשפחתם באשר היא, ושאלנו ב"אתנחתא" גשר זמני לשייכות, גשר שאינו תחליף כלל וכלל.

בכל זמן שהותם של בני הנוער אנו מזמינים את הוריהם למקום כדי לחבר את פתיל השייכות למרות הקשיים הרבים בין הצדדים השונים. לכך אנו מצרפים את גורמי הרווחה והקהילה שמקיימים עם בני הנוער ועם משפחותיהם דיאלוג מתמיד.

השיתוף וההתלבטות התמידית עם גורמי הקהילה והטיפול הם עיקרון מרכזי בעבודתנו המשותפת וביכולת להחזיק קולות שונים בחייהם של בני הנוער בזמן שהותם ב"אתנחתא". שהותם כאן נותנת לנו הצצה כוללת על חייהם ועל אותנטיות קיומם, פעמים רבות ללא מחיצות וללא מצגות שווא. עם זאת, פעמים אנו מרגישים כי היכרותנו עמם היא רק דרך חור המנעול, ושההיכרות שיש לגורמי הקהילה עמם משלימה את זו שלנו. בכך מתקיימת מערכת יחסים משולשת: משפחה - קהילה - "אתנחתא", שהם במרכזה.

עבודתנו המשולבת הן עם המשפחה והן עם גורמי הקהילה מחדדת את תחושת השייכות של בני הנוער לעולם שבחוץ, לחיים קודמים מצד אחד ולחיים העתידיים מצד אחר, שייכות שחשובה להם לאורך כל שהותם במקום.

סיום השהות - זיהוי נבט השייכות

כיצד נפרדים ומתי יודעים כי הגיע הזמן של בני הנוער לסיים את שהותם? לכאורה התשובה לכך פשוטה: הזמן הקצוב הוא המדד הטוב לכך - השמה שהגיעה לקצה או רצונם לסיים וללכת. למדנו שיש רגע מסוים שאינו ניתן לזיהוי מדויק, אך ניתן לחוש בו כי משהו השתנה בחייהם של בני הנוער. פעמים אנו קוראים לכך הוסטליזציה. ההיבט החיצוני שלו הוא התנהגות שמתחילה להיות מותאמת למקום במעשים ובהתקשרות. מאחורי ראייה זו עומדת ההבנה כי משהו בנפשם של בני הנוער החל לחיות שוב. על פי הבנתנו, זהו פתיל השייכות וההתקשרות שחזר לפעום, וצריך להעבירו במהירות לאחרים - לפנימייה, להוסטל ואף לבית.

בשנה האחרונה אני מרבה לדבר על "אתנחתא" במטפורה של משתלה. עבודתנו היא להשקות את הזרע הנובט באדמה ופעמים נרקב, כדי לגדל את הנבט העתידי. השקיית הזרע אינה מראה דבר; אנו משקים ורואים רק אדמה רטובה. ההנחה כי מתחת לפני השטח קורה משהו בעקבות ההשקיה שלנו מחייבת אמונה ותקווה להמשך ההשקיה, אף שעדיין לא נראה שום שינוי. פעמים אני חושב כי מה שמגדל את הזרע באדמה אינו ההשקיה עצמה, אלא האמונה שגורמת לפעולת ההשקיה. רגע הנביטה הוא רגע של שמחה ושל תקווה גדולה, אך זה גם הרגע שבו יש להעביר את הנבט הלאה - אתגר לא קל לנו ב"אתנחתא" נוכח החיבור שלנו אל בני הנוער.

כאמור, איננו יכולים לזהות מהו רגע הנביטה של בני הנוער, רגע ההתקשרות והפעימה הנפשית, אך אנו מרגישים זאת פעמים רבות. על בסיס הרגשה זו אנו מאמינים כי עליהם להמשיך בדרכם, כי התקשרות זו צריכה להיעשות אצל אחרים במקומות לאורך זמן ובמרחבים נוספים, למרות החיבור שלנו ואהבתנו אליהם.

סיכום

במאמר זה הצגתי את העמדה הטיפולית של צוות "אתנחתא" במהלך הכניסה של בני הנוער למקום, שהותם בו והפרידה ממנו, הנובעת מהתובנה כי השייכות והצורך במימושה עומדים בבסיס תהליך הריפוי. הבנת עמדה זו והמרחב הנפשי שאנו, אנשי הצוות, מוכנים לגדול לתוכו, הם המחוללים ומאפשרים את קורת הגג ואת קורת הרוח של בני הנוער. זאת החובה שלנו, התלויה בתעוזה שלנו, לתרום למימוש שייכות זו בחייהם המורכבים.

מקורות

דיואי, ג' (1959). נסיון וחינוך. בתוך: ע"א סימון (עורך), *ניסיון וחינוך: המקורות למדע החינוך* (עמ' 125-127). תרגום: ר' קליינברגר. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך והתרבות.

סארטר, ז"פ (1990). *האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם*. ירושלים: כרמל.

Bion, W. R. (1967). Notes on memory and desire. *Psychoanalytic Forum*, 2, 271-280.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

במרחק נגיעה מכאן: יומן שדה מתהליך פיתוח יישומון מציאות מדומה "על נגישות ורגישות"

צופיה אינהורן

באמצעות מציאות מדומה אפשר לספר סיפור בדרכים שונות מכפי שאנו מכירים היום. זה מאפשר לחוות דברים מנקודת מבטם של אנשים, אך בדרך עוצמתית יותר מהדרכים שהכרנו עד היום. לא ניתן ללמד אנשים כיצד להרגיש, אבל לפחות נוכל ללמד אותם כיצד לחוש אמפתיה כלפי הזולת (בריאן מיי, גיטריסט להקת "קווין" ודוקטור לאסטרופיזיקה).

כל טכנולוגיה היא סיפור שמספר סיפור או רוצה לבצע משימה מסוימת. עד שהטכנולוגיות של מציאות מדומה הגיעו לחיינו, נעשתה התקשורת דרך מגע יד במכשיר מוחשי. אך הקשר שלנו עם מכשירים באמצעות מגע יד מצטמצם וניתן לראות זאת במגמות טכנולוגיות שונות הנכנסות לחיינו. אחת מהן היא המציאות הווירטואלית.

כבר בשנת 2014 קנה מארק צוקרברג, מנכ"ל פייסבוק, חברת סטרט-אפ של מציאות וירטואלית בשם "Oculus Rift", ובשנת 2016 הכריז על השנה שבה המציאות המדומה תהיה למציאות. לאחר יותר מארבעה עשורים שבהם הטכנולוגיה קיימת ולא הצליחה לפרוץ לציבור הרחב, הגיע הזמן שבו הטכנולוגיה נהייתה זולה יותר ונגישה יותר ולכן נראים יותר ויותר פיתוחים בתחום זה.

מהי מציאות מדומה? מציאות מדומה (Virtual Reality - VR) היא טכנולוגיה המדמה סביבה שונה מן הסביבה הלא-ווירטואלית שבה נמצא הצופה-משתתף. באמצעות חיבור של טלפון חכם למשקפות המקיפות את כל שדה הראייה של הצופה, נוצר ניתוק של הצופה מן הסביבה, וכך הוא נחשף לעולם חדש.

במציאות המדומה ניתן להשתמש לא רק בשדה הראייה של המשתמש בה אלא גם בחוש השמיעה, וכך ליצור ניתוק מלאכותי מלא יותר של הצופה מן העולם שסביבו. היכולת הטכנולוגית הזאת מאפשרת מה שנקרא "Embodied Experience" - היטמעות בחוויה, כניסה לנעליים, או יותר נכון למשקפיים, של אחר. כאשר משתמשים נכון בחוויית ההיטמעות יוצרים הכשרה המכונה "Empathize Training" - יצירת רגשות אמפתיה למצבים מסוימים, לחוויה מסוימת.

יכולת השימוש בחושים רבים מאפשרת לא רק למידה שכלית אלא גם למידה רגשית, וכך נוצרת למידה משמעותית. כיום אנו יכולים לראות שימושים במציאות מדומה בתחומים חברתיים העוסקים בתפיסות גוף ומגדר, ויצירת אמפתיה כלפי מצבים תודעתיים ונפשיים שונים, כמו דמנציה.

"אני יודע רק מה שראיתי" (ארנסט המינגווי): שימוש בטכנולוגיית מציאות מדומה להנגשת מציאותו של הזולת

קיימים שימושים רבים לטכנולוגיה, והיכולת שלה לספק שימושים ופתרונות לצרכים חברתיים היא עצומה. אחת הדרכים להגביר את תחושת האמפתיה כלפי אנשים עם מוגבלות היא סדנה שבמהלכה נותנים למשתתפים לנווט באמצעות כיסא גלגלים, קושרים את עיניהם, אוטמים את אוזניהם בעזרת אוזניות אוטומות רעש ועוטים על ידיהם כפפות מיוחדות.

האמן ניל מרכוס, שלקה בגיל צעיר בדיסטוניה¹, בחר לתאר את חוויית המוגבלות שלו כך: "לז הייתה ארץ בשם מוגבלות, ממנה הייתי. אני חי בתרבות המוגבלות, אוכל את מאכלי המוגבלות, עושה אהבה במוגבלות, בוכה את דמעות המוגבלות, מטפס בהררי המוגבלות ומספר את סיפורי המוגבלות".

ארץ המוגבלות, כפי שמתאר מרכוס, היא ארץ עלומה בשביל מי שמעולם לא חוו מוגבלות. גם בעולם של טכנולוגיית ההטמעה המושלמת, לא יוכל אדם ללא המוגבלות לבקר בארץ הזאת, לאכול את מאכליה ולחוות את עוצמתה. עם זאת, טכנולוגיית המציאות המדומה מאפשרת התבוננות בחוויה הווליסטית של מוגבלות. לא פעם יכול אדם בלי מוגבלות לתהות "איך זה מרגיש". כיסוי או חסימה של איברי החישה יכולים לתת טעימה קטנה לחוויית ה"אין" (אין אור, אין קול, אין תזוזה ברגליים). עם זאת, חוויית המוגבלות אינה רק "אין"; שאלנו את עצמנו כיצד ניתן לייצר טעימה מהמגבלה, כזאת שתייצר אמפתיה.

בעבור אנשי מקצוע העובדים עם ילדים ואנשים עם מוגבלות, יכולה טכנולוגיה של מציאות מדומה לתת טווח רחב יותר של התנסות שלא התאפשרה עד היום. טכנולוגיה זו מאפשרת שימוש במכלול חושים היכולים להוסיף חלקים לתצורף (פזל) התחושות של אנשים עם מוגבלות. חשיבה זו הובילה את אשלים עם שותפותיה (ר' בהמשך) לפתח יישומון (אפליקציה) של מציאות מדומה.

1 הפרעה נירולוגית-תנועתית.

היישומון מורכב מסימולציות המתרחשות בפארק ונצפה מהמשקפיים של בני נוער עם מוגבלות בתחום התנועה, הראייה, השמיעה, אוטיזם ומוגבלות שכלית התפתחותית. את הצפייה בסימולציות מלווים קטעי שמע שבהם שומעים את המחשבות של הנער/ה עם המוגבלות ושמשקפים כיצד הם חווים את המציאות. יש מצבי מוגבלות (כמו אוטיזם) שצפייה בלבד לא מעבירה את החוויה שלהם, אך כאשר מרכיבים אוזניות נחשפים לעולם המחשבות המציפות ולתפיסת המציאות השונה של אנשים אלה. זהו ערך מוסף לכך ששימוש בטכנולוגיה של מציאות מדומה סייע לדייק את החוויה ואת המסר של מוגבלות שקשה להסביר באמצעים אחרים.

ערך מוסף נוסף של שימוש במציאות מדומה כדי להעביר חוויה של מוגבלות הוא היכולת לחוות מצבי מוגבלות שנמצאים על הרצף. למשל, באמצעות אוזניות חוסמות רעשים וקשירת העיניים ניתן לחוות מצב של שומע-לא שומע, רואה-לא רואה, אך בפיתוח של המציאות המדומה ניתן לדמות מצבי ביניים שיסבירו מה קורה כאשר יש שמיעה חלקית או טנטון בשמיעה, כיצד רואים כאשר יש ראיית צינור או טשטוש בראייה. היכולת לחוות את מצבי הביניים הללו היא הערך המוסף של היישומון.

כל סימולציה מורכבת משני חלקים. בחלק הראשון חווה הצופה את הפארק מנקודת מבט של נער/ה עם מוגבלות המעוניינים להאכיל ברווזים באגם, להתנדנד על הנדנדות, לשחק משחקי רצפה, לקנות ארטיק וכו'. בחלק השני מדגימים הנער/ה עם המוגבלות כיצד ניתן להנגיש את הסיטואציה באמצעים פשוטים המודגמים באמצעות גרפיקה על צילומי הפארק ומסתיים בסלוגן "עכשיו גם אני יכול/ה!"

"אנשים רבים יכולים היו לראות אילו הסירו את משקפיהם" (פרידריך הבל): שימוש ביישומון בתכניות להשתלבות ילדים ונוער עם מוגבלות

היישומון פותח עבור שתי תכניות המפותחות עם אשלים. הראשונה היא תכנית לשילוב ילדים ובני נוער בתנועות הנוער. כיום 12 מתוך 13 תנועות נוער בישראל משלבות ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות הרגילות. במהלך חופשת הקיץ ובחנוכה עוברים מדריכי התנועות הכשרות, ביניהן כאלה שיינתנו להם כלים וידע שיסייעו להם בשילוב הילדים בתנועה ובהנגשת הפעילויות לכלל הקבוצה. השנייה היא התכנית "לשם שינוי" לעידוד התנדבות ומעורבות חברתית של בני נוער עם מוגבלות. אנשים עם מוגבלות נתפסים כאנשים שאינם תורמים לחברה ושצריך להתנדב עבורם, ואילו תכנית זו מציבה את האנשים עם המוגבלות בצד השני - בצד המתנדב והתורם לחברה.

באיזו מציאות אנחנו חיים?

בשנים האחרונות עלו לתודעה מושגים רבים הקשורים למציאות כלשהו. המושגים דומים זה לזה ויש צורך להפריד ביניהם ולהבין כל מושג לגופו:

מציאות מדומה (Virtual Reality - VR) - בזמן הצפייה רואה הצופה עולם וירטואלי שונה ומנותק מהעולם הלא-וירטואלי שבו הוא נמצא. הצפייה נעשית באמצעות חיבור של טלפון נייד עם יישומון של מציאות וירטואלית וקשקפת/קסדת מציאות וירטואלית מיוחדת. היישומון משמש לצרכים שונים, ביניהם טיפולים פסיכולוגיים (בעיקר להתמודדות עם חרדות, פוביות ופוסט-טראומה) ואימון.

מציאות רבודה (Augmented Reality - AR) - הצופה רואה את העולם הלא-וירטואלי דרך מסכים (בעיקר טאבלטים וטלפונים ניידים). במסך הוא רואה את העולם האמיתי עם תוספות וירטואליות המעצימות את העולם הלא-וירטואלי, כמו למשל מודעות פרסום שהתבוננות בהן באמצעות מסך הטלפון הנייד מאפשרת לראותן בתלת-ממד.

דוגמה: מספר פרויקטים של מציאות רבודה

מציאות משולבת (Mixed Reality - MR) - הטמעה של העולם הוירטואלי בעולם הלא-וירטואלי שלנו. באמצעות משקפיים וירטואליים **אנו רואים את** המציאות הלא-וירטואלית ועליה שכבות מידע (מעין חפצים וירטואליים). הדוגמה המפורסמת לכך היא ה"הולולנס" של מייקרוסופט.

דוגמה: הולולנס של מייקרוסופט

כל הטכנולוגיות מגיבות לתזוזת המסך/הראש כך שהצופה שולט במה להסתכל - 360 מעלות, למעלה ולמטה.

"על נגישות ורגישות": יישומון המציאות המדומה

היישומון "על נגישות ורגישות" מאפשר לצופה לחוות את העולם דרך נקודת המבט של ילדים ובני נוער עם מוגבלות, וניתן בו דגש על יצירת תחושות הזדהות ואמפתיה. מטרתו היא להמחיש כיצד לעתים ניתן להנגיש בקלות סיטואציות יומיומיות ולעצב עמדות חיוביות כלפי ילדים, בני נוער ואנשים עם מוגבלות.

בתפריט הפתיחה (בשפה הרצויה). חלק מהסימולציות ניתנות לצפייה גם באנגלית ביישומון נפרד.

”יש מספיק אנשים שמתארים את המצב כפי שהוא; כעת אנו זקוקים לכמה שיתארו את המצב כפי שהוא יכול להיות“ (רוברט אורבן): מה הצעד הבא?

כשחשבנו על הכלים הטכנולוגיים בתהליך הפיתוח היה חשוב לנו להשתמש בטכנולוגיה שנגישה לאנשים: טלפון חכם, אוזניות וכו'. את המשקפות לצפייה לקחנו על עצמנו להפיץ. אם נרשה לדמיין להתפרע בעולם הטכנולוגיות הקיימות נרשה לעצמנו להשתמש בחיישני תנועה ומגע שיעקבו אחרי תנועות הידיים ויאפשרו טווח רחב יותר של פעילות אינטראקטיבית ביישומון.

את הטכנולוגיות שאינן נגישות לקהל הרחב גנזנו כרגע בתיבה כדי להוציא בעוד שנים מספר, כשהטכנולוגיות יהיו זולות וכך גם נגישות.

**”גם אם נמצא את עצמנו פוסעים באפלה - מה שהדלקנו יוביל להתחלה“
(גיא מזיג, ”הפעם הראשונה“): להמשיך להיות בנגישות וברגישות**

יש לכם רעיונות נוספים לשיפור ולשדרוג בעתיד? רוצים לחוות או להשתמש ביישומון? רוצים לשתף במחשבותיכם בעקבות הקריאה? אשמח לשמוע מכם: zofiaei@jdc.org

צוות פיתוח היישומון:

מועצת תנועות הנוער: אבישג דיין ואורית שליאכטר

אלווין ישראל: חני פרידמן

ג'ינט ישראל-אשלים: יפעת קליין, איריס פינקלשטיין וצופיה אינהורן

שותפים לתכניות: ג'ינט ישראל-אשלים, משרד החינוך, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, קרן שלם, המוסד לביטוח לאומי, מועצת תנועות הנוער, אלווין ישראל

להורדת היישומון פתבו “על נגישות ורגישות” או “Making it Accessible” בחנויות היישומונים.

קהל היעד שעבורו פותח היישומון הוא בני נוער המדריכים בתנועות הנוער ורכזי נוער או רכזי מתנדבים הפועלים לשילוב בני נוער עם מוגבלות בתכניות התנדבות, אך הוא יכול לשמש מגוון רחב של אנשי מקצוע, בני נוער ואנשים עם מוגבלות בפעולות הסברה לקידום השתלבות ונגישות.

במהלך הפיתוח התלבטנו רבות כיצד נשאיר את הלומדים עם מחשבות חיוביות כלפי אנשים עם מוגבלות ולא חלילה לחשוף את הלומדים לסיטואציה שתשאיר אותם עם תחושות לא מעובדות. היה חשוב שהלומדים לא יחוו תחושות שליליות ורחמים כלפי אנשים עם מוגבלות. הפתרון שהגענו אליו הוא התוספת של החלק השני בכל סימולציה, החלק שמדגים ונותן דגש על דרכי ההנגשה וכיצד עם תשומת לב ומודעות אנשים עם מוגבלות יהיו חלק מהקבוצה. דרך התמודדות נוספת הייתה להכניס את היישומון כרכיב במערך ההכשרה של התכניות. מערכי ההכשרה כוללים מערכי עיבוד ודין בעקבות ההתנסות החווייתית.

”אני חפצה בהבנה הגורמת לשלווה“ (הלן קלר): מחשבות על תהליך הפיתוח

כאשר מתחילים לפתח תוצר טכנולוגי לצרכים חברתיים יש לזכור שלא לכל בעיה (חברתית ולא-חברתית) יש פתרון טכנולוגי, וצריך לחשוב בכל פעם האם הטכנולוגיה מקדמת ויש לה ערך מוסף על פני דברים הקיימים היום. לאחר שהחלט על פיתוח מסוג זה, יש צורך להדק ולדייק את המסר, לשים לב לכל פרט, לוודא שהמטרות לא יתפסו, שהטכנולוגיה יודעת לבצע את מה שרוצים שהיא תעשה ועוד. לשם כך הוקם צוות פיתוח שכלל מנהלות של שתי התכניות - מועצת תנועות הנוער ושל אלווין (העמותה המפעילה את תכנית “לשם שינוי”). מאשלים הייתה נציגות של מנהלת תכניות תחום ילדים ונוער עם מוגבלות, מנהלת תכניות תחום התנדבות ומפתחת טכנולוגיות למידה.

כאשר משתמשים בטכנולוגיות חדשות חשוב לזכור להביא בחשבון את היכולת של משתמשי הקצה להשתמש בהן - מה כבר זמין עבורם, על אילו פלטפורמות התוצר יעבוד וכו'. בהסתכלות על קהל היעד הבנו שרובם יהיו בעלי מכשירים ניידים שתומכים בטכנולוגיה של מציאות מדומה ויוכלו להוריד את היישומון, אך לרובם לא יהיו משקפות לצפייה בו. לכן חלק מהתהליך היה רכישה ומיתוג של משקפות מציאות מדומה Google Cardboard, שיחולקו בהכשרות. לאחר ההכשרה יוכל קהל היעד להדגים את השימוש ביישומון במעגלים נוספים ולהפיץ את המסר הלאה.

בפיתוח החלטנו כי יש להנגיש את היישומון במידה הרבה ביותר, ולכן הוא נגיש לקהל הרחב וניתן להורדה ללא תשלום בכל מכשיר התומך בצפייה במציאות מדומה. נוסף על כך, היישומון נגיש במלואו לשפות עברית וערבית (ניתן לבחור

מרכז למשפחה - משייכות להשתלבות ולהשפעה רחבה

מיכל גולן, מיכל כהן-הטב ולילך קדוש

והוא אומר שוב, ואיני מבין, והוא אומר שוב, ואיני מבין

ואז הוא מפסיק. ושותק.

מתי תבין, אבא? אתה לא מבין, אבא... יש לך קשיי תקשורת.

לפעמים הוא שותק. רוב הזמן פיו שותק.

מבטו מדבר. גם ידיו, לבו ועיניו. אבל פיו שותק.

לפעמים הוא מהמהם. מעין "אום, אום". ואני מקשיב מסוקרן. משתאה.

מי יודע מה הוא אומר שם? בתוך המנטרה שלו. כמו מדיטציה.

אום. ואז שתיקה.

(פרופ' יעקב רז, פרופסור לתרבות יפן והמזרח הרחוק. מתרגם וסופר. אב ליוני, איש עם תסמונת דאון)

הקדמה

משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים (להלן: צמי"ד) מתמודדות ביום-יום עם אתגרים הדורשים משאבים רגשיים ונפשיים לצד משאבי זמן ומשאבים כלכליים. התמודדויות אלו גורמות לעתים להתכנסות של בני המשפחה בתוך עצמה, להתרחקות מחברים ומהקהילה ולעתים אף מבני המשפחה המורחבת. גורם נוסף לבדידות הוא התחושה של המשפחות שמצבן ייחודי ושאחרים אינם יכולים להבין אותן.

אשלים ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים הקימו בשנים האחרונות 11 מרכזים למשפחות, הבאים לתת מענה לכ-2,500 משפחות שלהן ילדים עם צמי"ד. בשונה מרוב השירותים הקיימים הממוקדים במתן שירות לילדים עם צמי"ד, במרכזים למשפחה מופנה הזרקור להורים, לאחים ולסבים ולקשרים ביניהם ובין הילדים עם צמי"ד.

במאמר זה נראה כיצד המרכזים למשפחה, הפועלים בגישה קהילתית, נותנים מענה לסוגיה זו, ויצרים קהילה ומשפיעים על הקהילה הרחבה. הם תורמים להפגת תחושת הבדידות ומקדמים שותפויות והשפעה על הקהילה בדרכים שונות, בין היתר באמצעות קבוצות תמיכה, קבוצות הורים פעילים, פנאי והפגה, הסברה ושינוי עמדות. אנו מאמינים כי שינויים בקרב פרטים במשפחה תורמים לכלל בני המשפחה, וכי שינויים אלו משפיעים במעגלים רחבים יותר - הן על קהילת המשפחות לילדים עם צמי"ד והן על הקהילה הרחבה ביישוב.

1. האתגר שבגידול ילדים עם צמי"ד והשלכות על תחושת השתייכות המשפחה וחבריה

גידול ילדים עם צמי"ד מהווה אתגר מורכב לכל המשפחה; הטיפול בהם כרוך בהשקעת זמן וכוחות פיזיים ונפשיים ולעתים גם בנטל כלכלי כבד. קשיים אלה ואחרים משפיעים לעתים קרובות על המערכת ההורית והמשפחתית ועלולים להפר את האיזון המשפחתי (נאון, מורגנשטיין, שימל וריבלס, 2000; שגיב, מילשטיין וכן, 2011). לצד ההורים, גם האחאים מתמודדים עם אתגרים מיוחדים. חוקרים רבים טוענים כי ילד הגדל בחברת אח עם צמי"ד, עלול לחוות דחק ואף להיות בסיכון לפתח קשיי הסתגלות. מכיוון שההורים מבלים זמן ניכר בטיפול בילדים עם הצמי"ד, עלולים האחאים לחשוב כי הוריהם אינם אוהבים אותם ולפתח קשיי הסתגלות, אם בשל המצוקה ואם כאמצעי להשגת תשומת לב (Knott, Lewis & Williams, 1995). אצל (Findler & Vardi, 2009). לעומתם יש חוקרים הגורסים כי נוכחותם של ילדים עם צמי"ד עשויה להיות חיובית ומעודדת צמיחה, והאחאים עשויים להפוך לבני אדם בוגרים בשלים יותר ובעלי ביטחון עצמי, המצוידים במיומנויות פתרון בעיות ונהנים מיחסים קרובים עם בני משפחתם ועם חברים (Nixon & Cummings, 1999). אצל (Findler & Vardi, 2009). על כל פנים, אין ספק שמן הראוי להתייחס לקבוצת האחאים ולפתח בעבורם מענים הולמים.

משפחות לילדים עם צמי"ד סובלות לעתים קרובות מבידוד חברתי ולפעמים אף מתחושה של הדרה חברתית. הדבר נובע במידה רבה מהשקעת מרב משאבי הזמן ותשומת הלב בטיפול בילד עם הצמי"ד, כך שלא נותרת פניות לטיפול הזוגיות, להתייחסות ליתר הילדים ולטיפול קשרים חברתיים. העובדה שחלק מהילדים לומדים במסגרות מחוץ לקהילתם מרחיקה אותם עוד יותר, ומקשה על יצירת חברויות טבעיות המתפתחות לעתים קרובות בין משפחות שלהן ילדים בני אותו הגיל.

מחקרים בארץ ובעולם מראים כי החסם המשמעותי ביותר העומד בפני שילובם של אנשים עם צמי"ד בקהילה נובע מסטיגמות, מדעות קדומות, מבורות ומעמדות שליליות של הציבור הרחב כלפי אוכלוסייה זו. הורים מדווחים על חשיפה חוזרת

ונשנית לביקורת מהסביבה, הדוחפת אותם להסתגרות ולהימנעות מיציאה עם הילד למקומות ציבוריים, ולפעמים גם להימנעות מחברתם של הורים לילדים רגילים. מנגד נמצא שככל שלאדם ידע רחב יותר על מאפייני אנשים עם צמי"ד, כך התייחסותו אליהם חיובית יותר (גלאור, 2013; ורנר, 2013).

ממחקרים רבים עולה כי התמיכה הלא-פורמלית מהווה גורם חשוב מאוד בהתמודדות המשפחה עם גידול ילד עם צמי"ד ומשפיעה על הפחתת הלחץ ההורי, לעתים אף יותר מאשר השפעתן של סוג הלקות וחומרתה (קליין-יעקבי, 2010). נגישות גבוהה לתמיכה מצד חברים ובני משפחה יכולה לבוא לידי ביטוי בשיחות, בפריקת מתחים, בעצה טובה ובטיפול קשרים חברתיים ומשפחתיים. זאת לצד סיוע מעשי בטיפול בילדים עם צמי"ד או בתפקידי המשפחה האחרים (אחאים, אחזקת הבית וכד'), במידע ובסיוע בקשר עם גורמים בקהילה. מחקרים חדשים מצביעים על מגמה של מעבר מהתמקדות בראיית ההתמודדות המשפחתית כמשבר, להתמקדות בחשיפת הכוחות והמשאבים המסייעים למשפחה בהתמודדות היומיומית. נמצא שמשפחות רבות מסתגלות למצבן ומקיימות אורח חיים עשיר ומלא, ורבות מהן אף מדווחות על צמיחה, רווחים ותובנות חדשות (פינדלר, 2011).

העבודה עם משפחות לילדים עם צמי"ד מבוססת על גישת המערכות, הרואה במשפחה מערכת, מכירה בהשפעת הקשרים ההדדיים בין בני המשפחה ורואה חשיבות בהכרת צורכיהם של כל בני המשפחה ולא רק בצרכיו של הילד (Dempsey & Keen, 2008). גישה זו נמצאת בהלימה עם גישת הכוחות, המניחה כי השינוי טמון ביכולתו של האדם לגייס כוחות בעצמו ובסביבתו. מקורות הכוח טמונים בראיית הילד כאדם שלם בעל זכויות, ובהכרה בחוסן של המשפחות והקהילות שמהן הוא ניזון (מוסק וכהן, 2015).

ממחקרים עולה שיכולת ההתמודדות של ההורים מותנית במידת ההעצמה שהם חשים כהורים המושפעת ממידת נגישות המידע והיכולת להשתמש בו, ממידת היכולת לקבל החלטות וממדידת האסרטיביות וההערכה העצמית (כהן ובוכבינדר בתוך מוסק וכהן, 2015; Chamberlin, 1997). ציוד המשפחה במידע על זכויות, סיוע מקצועי כוללני ותומך, תחושת קבלה והכלה - כל אלה יכולים לשפר באופן משמעותי את רווחת המשפחה, את חוסנה ואת יכולתה לספק את צרכיו של הילד עם הצמי"ד. המציאות מראה כי הורים בעלי כישורי מנהיגות הניעו תהליכים קהילתיים מרשימים בסביבת מגוריהם ואף השפיעו על קביעת המדיניות ברמה הארצית.

2. מהו המרכז למשפחה

המרכז למשפחה הוא מסגרת הנותנת מענה רחב למשפחות המתמודדות עם גידול ילד עם צמי"ד מלידה ועד גיל 25. החזון שלאורו הוקמו המרכזים הוא הקמת בית חם, מקבל ומשתף למשפחות שלהן ילדים עם צמי"ד; מקום קהילתי שאליו

משפחות יכולות לפנות בכל שאלה והתלבטות לקבלת מענה מהיר ורלוונטי, באופן פורמלי ובלתי-פורמלי; שירות אוניברסלי שבו, תחת קורת גג אחת, המשפחות יכולות לקבל מידע ותמיכה וליהנות מרישות חברתי. מודגש כי המשפחות תהיינה שותפות מלאות לעיצובו של המרכז, להפעלתו ולהמשך פיתוחו. התכנית היא פרי שותפות בין אשלים ובין ארבעה גופים במשרד הרווחה והשירותים החברתיים - אגף השיקום, האגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, השירות לטיפול באדם עם אוטיזם והשירות לעבודה קהילתית. המרכז מהווה שירות משלים לעבודת מחלקת הרווחה היישובית, והוא פועל בשיתוף גורמים מקצועיים ברשות המקומית - מחלקת חינוך, המוסד לביטוח לאומי, יחידות התפתחותיות ועוד. עד היום הוקמו 11 מרכזים הפרוסים ברחבי הארץ מבאר שבע ועד עכו, והם נותנים מענה לכ-2,500 משפחות.

3. פעילות המרכזים משפחה בשלושה מעגלי שייכות - משפחה, קהילת השווים והקהילה הסובבת

המרכזים למשפחה פועלים בגישה משפחתית-קהילתית ומהווים תשתית ליצירת שייכות ומעורבות בקהילה, בעבור משפחות לילדים עם צמי"ד בשלושה מעגלי שייכות - המעגל המשפחתי, מעגל קהילת הייעוד של משפחות לילדים עם צמי"ד ומעגל הקהילה הסובבת (שכונה, יישוב, עיר). בהמשך נרחיב על פעילות המרכזים בכל אחד מן המעגלים.

3.1. המעגל המשפחתי

המרכזים למשפחה מהווים תשתית מתאימה להתייחסות לכל החברים במשפחה: בראש ובראשונה לצורכי ההורים אך במקביל, ולא פחות משמעותי, לבני המשפחה האחרים ובהם אחאים וסבים, שלעיתים נותרים "שקופים" לאור העומס הרב הסובב את צרכי הייחודיים של הילד עם המוגבלות.

במרכזים למשפחה נעשות פעולות מגוונות הבאות לעודד את תחושת השייכות של בני המשפחה השונים למערכת המשפחתית, כגון קבוצות תמיכה מילוליות וקבוצות המשתמשות באמצעים עקיפים ליצירת מכנים משותפים - קבוצות דרמה-תרפיה, פוטותרפיה, אחי שף ועוד.

מטרה נוספת היא כמובן הידוק הקשרים בין החברים במשפחה והשתייכותם למשפחה כמערכת. לצורך כך קיימות קבוצות של אחים הכוללות אח וילד עם צמי"ד וקבוצות של הורים עם האחאים. הטיבו לבטא זאת הורים בסיכום קבוצת הפוטותרפיה לאחים שהתקיימה באשדוד: "בעקבות ההשתתפות של הבן שלי בקבוצת אחים השתפרו היחסים עם האחות עם הצמי"ד".

הפעילויות החביבות במיוחד על המשפחות הן האירועים המשפחתיים/קהילתיים. אנו רואות בבירור שהמשפחות מביעות שביעות רצון רבה מאירועים אלה, המונגשים לילדיהן עם הצמי"ד ובכך מסירים את המחסומים ואת המבוכה המאפיינים לעיתים קרובות יציאת משפחות כאלה לבילויים. "מה שהיה שונה וכל כך חשוב, שהאירוע הוא מהמרכז למשפחה. הבת עם הצרכים המיוחדים אומרת שהאירוע בזכותה ומרגישה על הגובה. הערך העצמי שלה מול עצמה ומול המשפחה עלה בהרבה" (אם מהמרכז למשפחה בירושלים).

אנו עדות לכך שמשפחות המשתתפות בקבוצות למיניהן והיו פעילות באירועים המגוונים, חשות בטוחות יותר ומתפנות לפעילויות המשותפות עם משפחות אחרות ומאוחר יותר אף לפעילויות קהילתיות.

3.2. מעגל קהילת השווים של משפחות לילדים עם צמי"ד

המרכז למשפחה מהווה תשתית מתאימה לתמיכה הדדית בין המשפחות לבין עצמן באמצעות ההיכרות והמפגשים הן בקבוצות התמיכה כפי שהודגם לעיל, הן באירועי הפנאי וההפגה והן במסגרת ההרצאות ואירועי המידע השונים. בעקבות קשרים אלה הן המשפחות והן אנשי המקצוע לומדים להכיר בתרומתן הייחודית כבעלות ידע, מידע וניסיון אישי עשיר. זו גם הסיבה שתכנית שמי"ש (בשמה המחדש - "הורה להורה") לדוגמה החלה להיקלט כחלק אינטגרלי מפעילות המרכזים למשפחה. בבסיסה של תכנית שמי"ש עומדת האמונה בייחודיות הליווי והתמיכה של הורה בעל "ותק" בגידולו של ילד עם צמי"ד להורה עמית העושה את צעדיו הראשונים בהתמודדות זו. ואכן, בימים אלו אנו יוצאים לדרך בפיתוח קורס ראשון, המיועד להרחיב את ארגז הכלים של הורים לילדים עם צמי"ד כדי לשדרג את מיומנותם באופן הליווי והתמיכה בהורים אחרים.

אם מרמת גן מספרת: "כשהייתי בגינה השבוע הסתכלתי על אימא וראיתי שהיא בדיוק מתמודדת עם מה שאני מתמודדת, ומיד השיחה התחילה. אנחנו צריכים הורים אחרים שיבינו מה שאנחנו מרגישים. אנחנו מתמודדים עם החברה בחוץ. אנחנו כרגע רוצים להיות עם אנשים שדומים לנו".

התפיסה המובילה במרכז למשפחה היא שהמשפחות "שותפות מלאות לעיצובו של המרכז, להפעלתו ולהמשך פיתוחו" (לאור, בליט-כהן וכהן, 2014). גישה קהילתית זו פועלת לשותפות ולמעורבות מלאה של התושבים בכל שלבי ההתערבות ובעיצוב השירותים. הדיאלוג עם המשפחות מאפשר להן לבטא את מאווייהן ואת צורכיהן ומבטא בדרך נוספת את האמונה שהמשפחות הן בעלות ידע וניסיון אישי רב ערך התורם לפיתוח מענים מיטביים. ההורים שותפים מלאים לוועדות הביצוע ולוועדות ההיגוי בעיצוב תכנית העבודה של המרכזים, בבחירת הנושאים המתפתחים במהלך השנה ובקידום יוזמות ואירועים שונים, לצד אנשי המקצוע המביאים את הידע המקצועי הייחודי להם.

3.3 מעגל הקהילה הסובבת

אנו עדים לפעילות של הורים בקהילת מגוריהם, הבאה לידי ביטוי במגוון דרכים כגון: השתתפות של משפחות בפעילויות כלל-יישוביות והנגשתן לילדים עם צמי"ד, ובשלבם מתקדמים יותר באירועים שבהם המרכזים למשפחה מקיימים פעילות משותפת המתוכננת מראש בעבור המשפחות לילדים עם מוגבלות, כמו גם בעבור הקהילה הרחבה.

היבט נוסף של מעורבות בקהילה מתבטא בדרך פעילות המרכז המגייס מספר רב של קובעי מדיניות הפועלים ברשות המקומית, כגון מחלקת חינוך בעירייה, המוסד לביטוח לאומי, נציגי תחנות טיפות חלב, יחידות התפתחותיות ועוד. בדרך זו נוצר דו-שיח פורה בין אנשי המקצוע לבין ההורים המשפיע הן על שינוי עמדות והן בקידום צרכיהם של ההורים. נוסף על כך, המרכזים למשפחה מקדמים שותפויות עם עמותות העוסקות בתחום המוגבלויות (אק"ם, אלו"ט וכד') ותכניות עירוניות אחרות, כגון מרכזי צעירים וגופי התנדבות. לצורך זה נדרשת מיומנות גבוהה של מנהלי המרכזים וההורים הן בגיוסם של הארגונים והן בהנעתם ללקיחת אחריות משותפת. השותפות נבנית על בסיס זיהוי סוגיות ואינטרסים משותפים, באופן שיאפשר איגום משאבים ופיתוח משותף.

מדרגה נוספת בפעילות המשפחות מתבטאת בפעילותן ברשות המקומית לשינוי עמדות ולהעלאת נושא צורכיהן לסדר היום הציבורי ולידיעת הנהלת היישוב. כפי שצוין לעיל, פעילותן כוללת פעילויות הסברה במסגרות שונות בקהילה, שיווק התוצרים שפותחו במרכזים לכלל הקהילה, שותפות בפורומים רחבים (כמו ועדי הורים יישוביים) וקיום שיח עם קובעי המדיניות בעיר. כל אלו מעידים על רמה גבוהה יותר של מעורבות ושותפות קהילתית המחזקות את מעמדן של המשפחות ומשפיעות הן פנימה על המשפחות והן כלפי חוץ על הקהילה הסובבת אותן.

4 פעילויות המרכז למשפחה כמקדמות שותפות ומעורבות קהילתית

פעילויות המרכזים למשפחה מביאות לידי ביטוי מרכיבים של שייכות ומעורבות קהילתית בכל רבדיה. להלן נפרט את דרך ביטויים של מרכיבים אלו במספר פעילויות המתקיימות במרכזים.

4.1 קבוצות שיתוף והעצמה

קבוצות אלו הן כלי חשוב בעבור ההורים. יש בהן ממדים של הפגת הבדידות, חלוקה ושיתוף, העצמה ומקום ליצירת שינוי ברמה האישית והמשפחתית. המרכזים מפעילים קבוצות תמיכה למשפחה הגרעינית והמורחבת וכן קבוצות המתמקדות בקשרים בין בני המשפחה (הורה-ילד עם צמי"ד, זוגיות, אח-ילד עם צמי"ד). במפגשים אלו תחושת הבדידות מפנה את מקומה לתחושת סולידריות ולקשרים עמוקים. בגילוי זה יש מרכיב מאוד מרגיע, תומך, מעצים, משקיט רגשות אשמה

ורגשי נחיתות ומעצים בעבור ההורה. ההורים מכילים את הקשיים המוכרים להם מבית, נותנים כתף ועצה וחולקים מניסיונם.

"לפני שהייתי במרכז למשפחה הייתי חלשה, האחויות של הילד הרגישו שהן צריכות להיות חזקות במקומי. כשהן ראו אימא חזקה, הן הרגישו שהן יכולות לצאת ללמוד" (אם מעכו שהשתתפה בקבוצת תמיכה שהפכה לקבוצת אימהות פעילות).

קבוצות השיתוף יכולות להיות לאבות ואימהות יחדיו לצד קבוצות המיועדות רק לאבות או רק לאימהות. באחת משיחות הסיכום בקבוצת אבות העיר אחד מהם: *"אני הורה בתחילת הדרך. קיבלתי פרופורציות מהשיחות עם הקבוצה. קיבלתי הכי הרבה תועלת משיחות עם משתתפים. הזדמנות לכולם לשמוע ולהוציא רגשות [החוצה]."*

קבוצות שיתוף והעצמה נוספות שמתקיימות במרכז ונמצאו מועילות וחשובות, הן קבוצות לאחים צעירים ולאחים בוגרים. פרקטיקות השיתוף והתמיכה בקבוצות אלו מתנהלות באמצעים עקיפים דרך פעילות העשרה סדנאית "אוניברסלית" כמו פוטותרפיה, תרפיה באמנות, אילוף כלבים, וידאותרפיה ותרפיה בבישול. הקבוצות מתקיימות לעתים עבור האחים בלבד, ולעתים יחד עם אחיהם עם הצמי"ד לצורך חיזוק הקשרים ביניהם: *"סוף-סוף יוצא לי משהו מזה שאחותי עם צרכים מיוחדים" (אחות ממודיעין עילית מקבוצת אחיות).*

גם אחאים לילדים עם צמי"ד עלולים לחוש בדידות. פעמים רבות הם מסתירים את הסוד המשפחתי ומתביישים באח או באחות. הסתרת סוד כה מרכזי בחייהם גוזלת כוחות וגובה מחירים. המפגש עם אחאים אחרים והגילוי שהם לא לבד, מרגיע ומעצים: *"אני מרגיש שדרך הצילום למדתי להכיר את אחותי וזה היה לי מאוד כיף. הקבוצה מאוד עזרה לי מבחינה חברתית, למדתי לעבוד בשיתוף פעולה וביחד עם אחותי, גיליתי לעצמי שאם אני רוצה אני יכול" (אח שהשתתף בקבוצת פוטותרפיה אח-ילד עם צמי"ד בבת ים).*

קבוצות התמיכה לאחאים, מסייעות להורים להיחשף לקשיים ולבדידות של ילדיהם, ולצורך בהשתייכות של יתר הילדים במשפחה. הם מבינים שלמעשה האחים חווים רגשות והתמודדויות דומות מאוד לאילו שהם עצמם, ההורים, חווים: *"איזה כיף היה לעשות משהו כיפי עם אח שלי. אף פעם לא היה לי את זה" (אח לילד עם צרכים מיוחדים מבאר שבע, שהשתתף בקבוצת אילוף כלבים, טריאדה: ילד-אח-הורה); "תודה שאפשרתם לי למצוא מקום בלב שלא ידעתי שקיים" (אח שהשתתף בקבוצת קולנוע אשדוד).*

לפעילות קבוצות האחאים יש השלכות גם על הקהילה. לדוגמה, אח לילד עם צמי"ד ביקש במיוחד, במסגרת פעילות בית-ספרית, לחנוך ילד עם צמי"ד. בסוף השנה סיפרו הורי הילד החנוך עד כמה המפגשים היו משמעותיים. לאחים יש השפעה

על סביבתם הטבעית, בבית הספר, בתנועת הנוער בחוגים ועוד. ככל שירגישו יותר בנוח עם הנושא, כך יוכלו להביא לשינוי עמדות בקבוצת השווים.

4.2. הורים פעילים

"כשהילד שלי נולד הרגשתי בודדה. הבטחתי לעצמי שאף אימא לא תרגיש את אותה בדידות שאני הרגשתי" (אם מחדרה). ההורים הפעילים הם חלק בלתי נפרד מהתפתחות המרכז. מעורבותם והשתתפותם בבניית תכנית העבודה וביישומה הופכות את המרכזים למשפחה ל"בית" המקדם את הצרכים של המשפחה. השתתפותם תורמת למרכזים עצמם, אך גם מעצימה את יכולותיהם ויוצרת תחושת שייכות מאוד חזקה בינם לבין עצמם, כלפי כלל המשפחות וכלפי המרכז. קבוצות של הורים פעילים מתפתחות באחד משתי הדרכים - התארגנות עצמאית של הורים מלכתחילה לטובת הנגשת שירותים או מענים בעבור עצמם, שבשלב מאוחר יותר מורחבת לרמה של כלל העיר או צמיחה של קבוצת הורים כתוצר של השתתפות בקבוצת תמיכה והעצמה. מטרת הקבוצות הן לחולל שינוי ביישוב בתחומי ההנגשה, ההסברה, הרחבת מעגל ההורים הפעילים ועוד (ר' בהמשך).

בתרשים שלהלן מוצגים עקרונות העבודה של קבוצת ההורים הפעילים.

עקרונות העבודה של קבוצת ההורים הפעילים



- ◆ חיזוק הפן האישי ורכישת מיומנויות: חיזוק האמון בעצמם, חיזוק דפוסי תקשורת, פיתוח מיומנויות של קבלת החלטות, מיומנויות להעברת מסרים והצגה מול קהל.
- ◆ המישור הקבוצתי: עבודת צוות, מיחיד לקבוצת משימה, בניית חזון, הגדרת מטרת ובחירה של כיווני הפעולה.
- ◆ המישור הקהילתי: היכרות עם העקרונות והמאפיינים של מנהיגות מתנדבת, היכרות עם השירותים בקהילה, למידה כיצד לקדם פרויקטים קהילתיים.

מידת ההשתתפות של הפעילים אינה אחידה. יש הורים הנוטלים על עצמם תפקיד ספציפי ומוגדר ויש הפועלים בתפקידים ייצוגיים. להלן דוגמאות לתחומים שמקדמים הורים פעילים:

- ◆ ייצום פעילויות במרכז כגון ימי הפגה, פעילות סביב חגים ופעילויות למשפחות.
- ◆ שיווק המרכזים בקרב משפחות נוספות.
- ◆ קידום נושאים כלליים ורחבים יותר, כגון הנגשת שירותים עירוניים, שדרוג מערך ההסעות ופיתוח שירותי פנאי.
- ◆ ייצוג המרכז למשפחה והאינטרסים של המשפחות בפורומים כלל-עירוניים וגיוס שותפים ומשאבים לפעילות המרכזים.
- ◆ רתימת הקהילה הרחבה על כל מגזריה - קהילתי, ציבורי, התנדבותי, פרטי/ עסקי ופוליטי, ואיגום משאבים לטובת פעילותם הן בתוך המרכז והן בפעילויות קהילתיות רחבות יותר.

4.3. פעילות פנאי והפגה

משפחות רבות ממעטות ביציאה לבילוי מחוץ לכותלי הבית מסיבות מגוונות וביניהן עומס טיפולי, יחס הסביבה, חוסר נעימות או מכיוון שפעילויות כלליות רבות אינן מונגשות לילדים עם צמי"ד. המרכזים למשפחה נותנים מענה לחוסר זה ומקיימים אירועי פנאי והפגה סביב חגים, חופשת הקיץ, יום המשפחה ועוד. בעבור משפחות רבות האירועים הללו הם הפעם הראשונה שבהן הן יוצאות לבילוי משותף: "חזרת הביתה מחוזקת ומלאת מרץ" (אם ממודיעין עילית בעקבות ערב לאימהות).

מרכיב זה בפעילות המרכזים למשפחה הוא משמעותי ביותר מכיוון שהוא מהווה הזדמנות טובה ליצירת תחושת שייכות בעבור המשפחות להיכרות, להעברת מידע, ליצירת קשרים חברתיים, וכמובן לחוויה חיובית עם בני המשפחה: "השמים הם הגבול" (אם מקריית גת בעקבות ביקור בבטן מטוס בבסיס חיל האוויר בנבטים, שהצריך היערכות מיוחדת להנגשה בעבור הילדים עם המוגבלויות).

בפעילות הפנאי באים לידי ביטוי יצירת השותפויות ואיגום המשאבים. בכל יישוב נוצרים שיתופי פעולה ייחודיים. לדוגמה, בעכו התקיימו מספר ימי הפגה במרכז הצעירים, שנתן את המקום וגייס מתנדבים מבאי מרכז הצעירים להפעלת האירוע.

בשלבם מתקדמים יותר, לאחר גיבושן של קבוצות המשפחות, הן מביעות רצון להשתתף בפעילויות כלל-עירוניות, ואזי המרכזים פועלים לכך שפעילויות יישוביות לכלל האוכלוסייה יונגשו בעבור ילדים עם צמי"ד ובני משפחותיהם. לדוגמה, במסגרת מרוץ קריית גת הזניק ראש העיר בתחילה את משפחות המרכז למשפחה, שרצו ראשונות על רקע מחיאות כפיים סוערות של המשתתפים, ורק לאחר מכן יצאו לדרך כלל הרצים.

שלב נוסף בהתפתחות הוא כאשר המרכזים למשפחה מקיימים פעילות בעבור המשפחות לילדים עם צמי"ד כחלק מפעילות כלל-קהילתית. באשדוד חלק גדול מאירועי החגים והקיץ מתקיימים בשיתוף פעולה עם פארק עירוני גדול המונגש לילדים עם צמי"ד. האירועים השונים בפארק מתוכננים בשיתוף עם המרכז למשפחה, כך שיונגשו לכלל האוכלוסייה. באירועים אלה כלל הקהילה נחשפת לאוכלוסיית הילדים עם הצרכים המיוחדים, וכך נוצר תהליך של שינוי תפיסתי משמעותי.

4.4 הסברה ושינוי עמדות בקהילה

המרכזים למשפחה פועלים לקידום תחום הסברה ולשינוי עמדות ופועלים להכללת המשפחות וילדיהן בחברה ולשיפור בתחושת שייכותם ומעורבותם הקהילתית. פעילויות הסברה מתחילות בדרך כלל בהיקף מצומצם, כגון הזמנת גורמים מקצועיים לוועדות הביצוע וההיגוי. בשיבות אלה נחשפים אנשי המקצוע לפרק הפעיל והחיובי של ההורים הבאים לא ממקום של חולשה ובקשת עזרה, אלא ממקום של עוצמה, יכולות ורצון ליצירת שינויים במשותף. המרכזים עורכים מפגשים עם אנשי מקצוע שונים ובהם נציגי מחלקת חינוך, המוסד לביטוח לאומי, אחראי ומלווי הסעות, צוות המתנ"ס, אנשי דת ואנשי מפתח עירוניים.

פעילות נרחבת יותר מתרחשת במפגשים עם מסגרות שונות כגון בתי הספר ותנועות נוער, לצורך הסברה ושינוי עמדות בחברה. המפגשים כוללים פעילויות כגון הורים המציגים את סיפורם האישי, התנסות פעילה בסיטואציות שונות של ילדים עם מוגבלות או הבאת הצגה מתאימה. ברמת גן, במסגרת תכנית מחויבות אישית, בני נוער התנדבו במרכז למשפחה בפעילות פנאי, ולאחר מכן ביקשו לערוך מפגשים משותפים כאלה לאורך כל השנה.

דרך נוספת היא הפצת התוצרים של מרכז למשפחה והצגתם ברחבי העיר - תערוכות פוטותרפיה, וידאותרפיה, מקהלה שמושפת לאחים וילידים עם צרכים מיוחדים, אמנות ועוד.

גם בתחום זה מתקיימים שיתופי פעולה עם גורמים נוספים בקהילה העוסקים בהסברה ובשינוי עמדות דוגמת "קהילה נגישה". מדובר בתכנית קהילתית ביישובים רבים הנתמכת על ידי משרד הרווחה והחברה למתנ"סים, במטרה לעודד הקמת קבוצות פעילים, רובם בוגרים עם מוגבלות, העוסקים בקידום הנגשה עירונית, מידע וזכויות והסברה. שיתוף הפעולה עם קהילה נגישה מהווה הזדמנות להעצמה נוספת ויצירת כוח השפעה משמעותי בעיר. כמו כן, הבוגרים עם מוגבלות המשפיעים על החברה ותורמים לה, מהווים דוגמה חיובית להורים לילדים עם מוגבלות לגבי האופק שאליו ילדיהם יכולים להגיע.

פעילות מרשימה מסוג אחר התקיימה בעכו. אימהות יהודיות וערביות גילו שילדיהן אינם מתקבלים בעין יפה בבתי כנסת, במסגדים ובכנסיות. הן יזמו מפגשים עם אנשי הדת והציגו בפניהם את הקושי ואת העלבון. אנשי הדת נענו לאימהות, ובדרשה השבועית דיברו על קבלת השונה. יתרה מכך, לקראת השנה החדשה יזמו האימהות אירוע עירוני לכבוד השנה החדשה בהשתתפות אנשי דת משלוש הדתות. ראש העיר ומכובדים נכחו באירוע והוא קיבל גם חשיפה תקשורתית.

5. אתגרים ומחשבות לעתיד

כל הפעלה של פרויקט חדש כתכנית הרצה (פיילוט) היא הזדמנות ללמידה, לשינוי ולשיפור תוך כדי עשייה. הפעלת המרכזים למשפחה נמצאה כמודל מוצלח ביותר, אך במהלך הפעלתה גם עלו אתגרים שונים בהתייחס לשאלת שייכותן ומעורבותן של קבוצות ספציפיות של בני משפחה לילדים עם צמי"ד.

מעורבות אבות: נכון להיום שיעור האבות המעורבים בפעילות המרכזים הוא קטן. במחקר הביניים על פעילות המרכזים למשפחה (לף וריבקיין, 2013) טענו אימהות כי לדעתן אחת הסיבות היא שבעליהן עסוקים בעול הפרנסה היומיומית ואינם מתפנים להגיע לפעילויות המרכז. כדי להתמודד עם הסוגיה נפתחו מעט קבוצות תמיכה ייעודיות לאבות, ונערכו פעילויות המיועדות לאבות או לזוגות.

עם זאת, אנו מוצאים שיעור גבוה יותר של אבות בקבוצות הפעילים, כמאפיין קבוצות פעילים רבות. הללו הם אולי מפתחות להגדלת מספר האבות המעורבים בפעילויות המרכזים, אף שנדרש המשך מאמץ מיוחד לגיוסם.

אחאים בוגרים: גם בקרב האחים הבוגרים בגילאי 14 ומעלה שיעור ההשתתפות הוא נמוך. נושא זה מטריד מאוד את ההורים, משום שגם הם עלולים לשלם מחיר על תשומת הלב המתמקדת באחיהם עם הצמי"ד וזקוקים לתמיכה. כמו כן, ההורים מודעים לכך שעם הליכתם מן העולם, האחים הבוגרים לוקחים אחריות על הטיפול באח עם הצמי"ד. אין ספק שיש צורך בחשיבה מיוחדת כיצד ניתן לפתח מענים שיאפשרו את התחברותם למרכז. דוגמה לכך יש ביוזמה של הורים מאשדוד,

מקורות

גלאור, ש' (2013). מדד ההכללה של ערים בישראל כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית. תל אביב: אקו"ם.

ורנר, ש' (2013). עמדות הציבור כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית: מדד ההכללה (inclusion) של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית. תל אביב.

לאור, ג', בליט-כהן, ע', וכהן, א' (2014). תדריך הטמעת הגישה הקהילתית במחלקות לשירותים חברתיים במסגרת תכנית הרפורמה של משרד הרווחה. ירושלים.

לף, י', וריבקין, ד' (2013). מרכזים למשפחות להן ילדים ובני-נוער עם צרכים מיוחדים - מחקר הערכה, דוח ביניים - המרכז למשפחה בעכו (עד לקיץ 2012). ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.

מוסק, ע', וכהן, א' (2015). שיקום משפחתי שלם (שמ"ש) עבור משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים. דוח מחקר מוגש למוסד לביטוח לאומי ולג'וינט אשלים, מכללת תל חי.

נאון, ד', מורגנשטיין, ב', שימל, מ', וריבלים, ג' (2000). ילדים עם צרכים מיוחדים: הערכת צרכים וכיסוים על ידי השירותים, ג'וינט-מכון ברוקדייל.

פינדלר, ל' (2011). צמיחה מאחורי הקלעים: הורים, אחאים וסבים וסבתות לילדים עם נכות. בתוך: מ' חובב וב' הוזמי (עורכים), משילוב להשתלבות - אתגרים וצמיחה במעגל החיים (עמ' 227-258). תל אביב: רותם.

קליין-יעקבי, א' (2010). תחושת הצמיחה האישית והאושר הסובייקטיבי של אימהות לנוכח נכויות התפתחותיות שונות של ילדן - תרומתן של התקשרות, תמיכה חברתית ותחושות אשמה. חיבור לשם קבלת תואר שני בעבודה סוציאלית. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שגיב, נ', מילשטיין, א', ובן, א' (2011). מיפוי מרכזים למשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

Chamberlin, J. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(4): 1-8.

Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28: 42-52.

Findler, L., & Vardy, A. (2009). Psychological Growth among Siblings of Children with and without Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(1): 1-12.

שקיימו קבוצת מיקוד של אחים בוגרים כדי לשמוע מה הצרכים שלהם ומה יקרב אותם לנושא.

משפחות מיישובים קטנים - מועצות מקומיות ואזוריות: האתגר במתן מענה במקומות קטנים הוא במספרן המצומצם של משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים בכל יישוב. אמנם בחלק מהמקומות יש תמיכה קהילתית כלשהי, אך המשפחות שמתמודדות עם אתגרים ייחודיים מבקשות לחוות תחושת שייכות עם משפחות שמתמודדות עם קשיים דומים. בימים אלה אנו בוחנים מודלים שונים להפעלת שירותים במקומות קטנים דוגמת מודל האגדים הקיים ב 360 בתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון או חיבור של קבוצת אוכלוסייה זו לשירותים מקומיים אחרים.

כיוון נוסף למענה יכול להיות ניצול המדיה החדשה בדרך של חבירה לקהילות וירטואליות או השתייכות לרשתות ארציות של הורים.

סיכום: מבדידות לשייכות ועד למעורבות קהילתית

במאמר זה סקרנו את פעילות המרכזים למשפחות לילדים עם צמי"ד בעניין הפגת הבדידות וצמצום ההדרה החברתית, חיזוק תחושת השייכות וקידום המעורבות הקהילתית. המרכזים למשפחה פועלים על פי גישה קהילתית הרואה את המשפחות שותפות מלאות בהתוויית פעילותם. אנו מאמינים ורואים הלכה למעשה כי ככל שהמשפחות מתחזקות, כך רצונן לתרום לקהילה גדל. מדובר בתהליך שבו בשלב ראשון מתחזקת תחושת השייכות. לאחר מכן מתגבשת קהילה של משפחות לילדים עם צמי"ד, ולבסוף קהילה זו משפיעה על הקהילה הרחבה. השפעה זו באה לידי ביטוי בראש ובראשונה בתחושה משפחתית חיונית וטובה יותר ולאחר מכן בקידום ובפיתוח שירותים ייעודיים למשפחות לילדים עם צמי"ד, בפעילות של הסברה ושינוי עמדות, ואף בהנגשת שירותים ופעילויות אוניברסליים בעבור משפחות לילדים עם צמי"ד.

לצד האתגרים שעוד לפנינו, אנו עדים לתהליך מרשים של עבודת משרד הרווחה והשירותים החברתיים המאמץ את תפיסת מקומן המשמעותי של המשפחות, ואשר החל בתהליך מואץ של פיתוח מרכזים למשפחה בכל רחבי הארץ כמענה הולם לכל משפחה לילד עם צמי"ד.

"מְבַקֵּשׁ מְקוֹם שֶׁקָּטַעְלָיו תּוֹנֵחַ הַנְּפֹשׁ"¹: שילוב ליווי רוחני בתפיסת הורה לילדים עם צרכים מיוחדים

בוקי קמחי ונאוה זוהר-סייקס

הקדמה

"להיות אימא מיוחדת - אימא לילד עם צרכים מיוחדים, להיות משפחה מיוחדת, זה לפרמט את תוכנת חיך ולהתחיל מחדש. כל מה שמוכר וידוע מהחיים הקודמים משתנה. תוך כדי הצורך להתארגן לקראת עבודה בלתי נגמרת כדי לאפשר מרחב מקדם, עולים רגשות לא פשוטים, עולה כאב ומתמודדים עם פרידה מהציפייה. הכאב, האכזבה, הבכי והאבל נדחקים לטובת הצורך בטיפול [...] אך קיימים ובכל הזדמנות מציפים" (אביבית, אם מלווה הורים בליווי רוחני, מנחת קבוצות תמיכה רוחנית ומדריכה).

"החיים כאימא מיוחדת מאתגרים ומורכבים. הקושי הגדול הוא הבדידות. העובדה שבסביבה הקרובה כמעט אין עם מי להתייעץ [...] אין עם מי להיות שם" (צרפתי, 2013).

"כשהתחלתי עם הבן, שם הייתי צריכה ליווי, ששמעתי את האבחון הרגשתי שהקושי גדול עליי, ידעתי אם לא איעזר אפול" (אם שמקבלת ליווי רוחני).

"ואני יודעת שכל אימא ואבא צריכים לפחות מרי אחת כזאת: יד מושטת של שכן, בן משפחה, קולגה, חבר אִמְתִּי או וירטואלי, כזאת שאפשר להיאחז בה ברגעים הראשונים, באותו "מעמד בשורה" בלתי נסבל שאחריו מתחילים החיים החדשים" (אלוני-דגן, 2013).

"כדאי שהורה יקבל ליווי בתוך בית החולים יחד עם החבילה אֶתה הוא הולך הביתה, שיפגוש הורה מלווה לפני שיפגוש עובד סוציאלי, כי אז תהיה עזרה גם להתחבר לעובד סוציאלי" (אם מלווה בתכנית שמו"ש, ר' בהמשך).

"אילו רק לא הייתי שם לבד ברגע הזה! סגרתי את הטלפון ושאלתי את עצמי מה היא אמרה לי עכשיו, עם מי אני יכולה לדבר. בהתחלה חשבתי שאני לא רוצה לדבר עם אף אחד. אם לא אספר, זה לא יהיה. עכשיו אני כבר במקום אחר, ויכולה ורוצה להיות שם בשביל אימהות אחרות, שלא יהיו שם לבד ברגע הזה" (אם בריאיון לקורס הכשרת הורים להנחיית קבוצות תמיכה רוחנית).

בישראל 320,000 ילדים עם צרכים מיוחדים. מאחורי כל ילד כזה ניצבת משפחה, המהווה מקור תקווה לילדים אלה. גידול ילד עם צרכים מיוחדים הוא מציאות חיים מתמשכת, המכתיבה לילד ולמשפחתו דפוסי חיים שונים מן הרגיל בסביבתם, שאינם מוכרים להם ושלא הוכנו לקראתם מראש. מציאות חיים שונה זו עלולה לגרום שינויים במעגל חיייה של המשפחה, דורשת משאבים נפשיים, פיזיים וחומריים רבים, מחייבת הסתגלות מחודשת בכל תחומי החיים, ומחייבת אותנו לזהות ולפתח ולהעצים מערכות שמאפשרות שיתוף וליווי לאורך החיים (גרוס-אנגלנדר, 2015).

הגישה של "הורה להורה" מכירה בקשר המיוחד בין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים ובמשמעות העמוקה שיכולה להיווצר מתוך תחושות השייכות ושותפות הגורל. היא מציעה ליווי מצד הורים לילדים עם צרכים מיוחדים להורים כמותם, תוך הכשרה ומעטפת מקצועית. על בסיס גישה זו התפתח בארגון קשר תחום הליווי הרוחני - פרטני וקבוצתי - של הורה להורה, שבו נתמקד במאמר זה.

הליווי הרוחני מוסיף תפיסה וכלים ומעניק חלון למרחב הרוחני האישי של האדם באשר הוא שם. במאמר נבקש להקדיש תשומת לב להוויה של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, לתחושות המשמשות בערבוביה כגון בדידות ואובדן, לצורך בנוכחות מבינה ואוהדת, לצורך לצמוח, לעשות, לחלום ולשמוח, ובתוך כך גם להשתייך וגם להיות שם בשביל אחרים כמותם.

תכניות הורים להורים

משפחות שיש להן ילדים עם צרכים מיוחדים נוטות להיעזר באנשים שעמם הם מקיימים מערכת יחסים קרובה, כגון בן זוג, הורים וחברים (Krahn, 1993). על אף הנטייה של אנשים במשבר לפנות לקבלת תמיכה מרשת התמיכה החברתית הראשונית, תמיכה זו עשויה להיות מוגבלת ומתסכלת, בגלל חוסר היכולת להבין את ייחודה של המשפחה (Gottlieb, 1981).

צרכים אלה הובילו לפיתוח תכניות של הורים להורים לילדים עם צרכים מיוחדים. בתכניות אלה, שהחלו לפעול בארצות הברית ב-1987, הורה המקבל הכשרה

1 הציטוט בכותרת המאמר לקוח מתוך: קוסמן, א' (1990). מבוקש. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

בשימוש בטכניקות תומכות, מציע מידע ותמיכה רגשית להורה לילד עם לקות דומה, המבקש סיוע, בדרך כלל באמצעות שיחות טלפון. בסקר שנערך ב-1995 הוערך ש-20,000 הורים מ-47 מדינות בארצות הברית השתתפו בתכנית, מרביתם אימהות לילדים עם צרכים מיוחדים וממעמד הביניים (Santelli, Turnbull, Marquis & Lemer, 1995). ציפיותיהם מהתכנית היו: גורם מקשיב ומבין (66%); קבלת מידע על המוגבלות (63%); הדרכה בטיפול בילד (58%) וקבלת מידע על שירותים (54%). הדגש בתכניות אלה הוא על ההתנסות האישית כמשאב ראשון במעלה. הקשר מתקיים לרוב בין אימהות ומתבסס על קיומם של תפקידים דומים באימהות המיוחדת ושל זהות מגדרית. איכויות הקשר באות לידי ביטוי בטון הדיבור ובאופי השיח, בהקשבה הכוללת הבנה והבהרה, בשיתוף בסיפורים אישיים, תוך הצעת אסטרטגיות התמודדות שהוכחו כיעילות ובהרגעה הנובעת מתחושת ההורה שאינו בודד. בקשר זה חשובה מאוד יכולת הקבלה, המעניקה למלאים תחושת ביטחון ביכולותיו ההוריות ותיקוף זכויותיו ההוריות לגדל את ילדו על פי ערכיו ושיפוטו. העצמת ההורים, שבאה לידי ביטוי בקשר בין הורה מלווה למקבל ליווי, מבוססת על שינוי תפקידו של נותן השירות ממומחה לבן ברית או חבר, מצב המקל על מקבל הליווי להבהיר את צרכיו. העצמה זו מבוססת על דאגה, שמייצרת יחסים תומכים של כבוד, המאפשרים בניית הדדיות וקבלה של השונה. התכונות הנדרשות מההורה המלווה הן קבלה, הכרה מפורשת ביכולות של ההורה מקבל הליווי, נכונות לקיים יחסים "בגובה העיניים" ויכולת לאמץ עמדות לא שיפוטיות (Kalyanpur & Rao, 1991). גם בארץ פותחו תכניות המבוססות על התובנות האלה. המרכזית בהן היא תכנית ש"ש - שיקום משפחתי שלם, שהייתה יוזמה של שתי אימהות, מירי וייס ודבי אלנתן. התכנית פותחה על ידי ארגון קשר, אשלים, משרד הרווחה והשירותים החברתיים והמוסד לביטוח לאומי, ובמרכזו עומד הקשר המיוחד הורה להורה והשייכות לקהילה. התובנה שעמדה בבסיס פיתוח קורס ההכשרה להורים המלווים הייתה שצריך לשמור על הקשר המיוחד ועם זאת לתת כלים, לפתח תובנות ולהכשיר להיות "נתונים לזולת" (וייס, 2014).

שימוש בתפיסת הליווי הרוחני בליווי של הורה להורה

תפיסת הליווי הרוחני משתלבת מאוד עם תפיסת ההורה להורה. כאן גם כאן, יש תפיסה בגובה העיניים, כבוד הדדי, ונוספת לכך תחושה עמוקה של שותפות גורל. התפיסה והכלים של הליווי הרוחני מהווים כניסה למרחב משמעותי המאפשר הסתכלות משותפת על כאב החלומות שנגזזו, משמעות החיים ומשאלות לעתיד.

תחום הליווי הרוחני בארגון קשר התפתח בסיוע הפדרציה היהודית של ניו יורק ובשיתוף המרכז הישראלי לטיפול בפסיכותראומה. המודל שפותח מתבסס על התפיסה של ליווי רוחני "קלאסי" בתקופות מחלה ולקראת סוף חיים בהתאמתו

לתמיכה ול"ליווי לחיים" של משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים, שרבים מהם עוברים משברים משעה שנולדו או אובחנו ככאלה (זוהר-סייקס, 2013, 2016).

להלן הנחות היסוד שלנו בהכשרת הורים ללוות הורים אחרים ובהכשרתם להנחיית קבוצות:

- ♦ התפיסה כי יש משמעות להורים המלווים הורים אחרים כמותם
- ♦ מודל ההכשרה המקובל בעולם הליווי רוחני - הכשרה טיפולית רוחנית (CPE)
- ♦ מודל חוסן ומשאבי התמודדות במצבי אבל ואובדן, מתח ולחץ מתמשך.

על בסיס תפיסת "הורה להורה" והליווי הרוחני, החלטנו להכשיר הורים שייטנו ליווי רוחני פרטני להורים אחרים במצבם. כשיצא קול קורא לקורס ההכשרה הראשון, הופתענו לקבל "מבול" של פניות. המעוניינים נתבקשו לכתוב מכתב המתאר את עצמם בתהליך שלהם, את רצונם להשתתף ולספר מהי רוחניות עבורם. נוסף על כך, התקיים ריאיון עומק עם כל מועמד כדי לוודא את התאמתו לקורס (קמחי, 2013).

ההכשרה נבנתה במתכונת של קורסי הכשרה למלווים רוחניים, כולל התכנים העיוניים ושעות הפרקטיקום, והייחוד הוא שהקורס והפרקטיקום מיועדים רק להורים שיש להם ילדים עם צרכים מיוחדים. חשוב לציין בהקשר זה כי ההכשרה אינה משלימה את השעות ואת המסגרת להסמכה כמלווים רוחניים, אולם יש הורים שבחרו להמשיך את הכשרתם כמלווים רוחניים מן השורה ומשתלבים בקורסי הכשרה המוכרים להסמכה בליווי רוחני. הקורס משלב למידה עיונית עם פרקטיקום, שבו מוצע השירות להורים בסניפי קשר ברחבי הארץ.

שלושת המחזורים הראשונים התמקדו בליווי פרטני של הורה להורה, ואף הנגישו את הליווי לאימהות מיוחדות דוברות רוסית ולאב אחד דובר צרפתית, ושני המחזורים בהמשך היו הכשרה להנחיית "קבוצות תמיכה רוחנית".

הורים לילדים בגילים שונים עם צרכים שונים הוכשרו ללוות הורים אחרים בתפיסה ובכלים של הליווי הרוחני, ובהמשך להיות מנחי קבוצת תמיכה רוחנית, תוך לימוד המקורות והכלים לתמיכה זו. משמעות הליווי שאינו יעוץ או טיפול, אלא תמיכה וחברות - הליכה יד ביד בתוך ההתמודדויות והמעברים במעגלי החיים.

בשני המקרים, הורים לילדים מלקויות שונות ובגילים שונים מלווים הורים אחרים, לא מהמקום של מתן יעוץ ומידע, אלא מהמקום של לעשות זמן לעצמם, שהוא רק שלהם, שבו הנפש פוגשת נפש אחרת מתוך שותפות אֶתה.

תפיסת העולם המנחה אותנו בהכשרת הורים לליווי הורים אחרים, היא הקניית כלים ותובנות להשתמש בכוחות הטמונים בהם מעצם היותם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. ההנחה הבסיסית היא שקיימת הבנה אחרת, ייחודית, בין הורה להורה.

הבנה שמגיעה מהמקום הכי עמוק בבטן, בלב. התמיכה הרוחנית בקבוצה מעניקה ביטחון, הרגשת שייכות והעצמה להורים המשתתפים בה. השייכות לקבוצת הורים והקשר עם הורה מלווה יכולים להעניק חוסן ומקור תמיכה מיידית.

מעייניה של אימהות מלאה רוחנית

"רק לשבת בשקט. לפעמים היינו הולכים ביחד, שותקים, מדברים [...] לבכות ביחד. לצחוק ביחד. היא מבינה אותי אחרת [...] קיבלתי המון וזה לכל החיים. מחכה לפגישה שלנו, שהיא רק שלנו, יודעת שהיא [האם המלווה] חושבת עליי [...] קוראות ביחד שיר" (אם מלווה).

"הליווי הרוחני הוא כמו שביל המתפתל בצורת ספירלה בו אני פוגשת את עצמי בכל פעם מחדש דרך העיניים שלי, דרך העיניים שלך. שביל שהולך אותי בתחנות חיים שלא יכולתי לצפות שאעצור בהם, שביל בו למדתי להיות יותר סלחנית כלפי עצמי וגם כלפי אחרים, להבין מה נכון לי ואיפה עלי להרחיב, מתוך מודעות לאחל לעצמי מה שתוכי מבקש" (אם מלווה ומלווה).

"אני מתחברת לצריך ללמוד כעת שהאזן לא מחייך. אני נוטה לחזור למקום של ההתחלה, של הכאב והפחד. זה קשה, אבל זה עושה לי בסופו של דבר טוב. משם אני צומחת" (מ', אם בקבוצת תמיכה רוחנית בירושלים).

מפרטני לקבוצתי - מליווי רוחני לקבוצת תמיכה רוחנית

בקבוצת תמיכה רוחנית מתקיים שילוב בין מה שקורה בקבוצת תמיכה "רגילה" - היכרות, תיאום ציפיות וחזקה, שיתוף, תחושת נראות, שייכות ולמידה הדדית - לבין שימוש בכלים מעולם הליווי הרוחני, המחברים אותנו אל העולמות הרוחניים שלנו.

כמו בקבוצת תמיכה "רגילה", יש משמעות גדולה לתחושת "כולנו בסירה אחת" ולמושגי יסוד "פסיכו-חינוכיים" שהם כלי בסיסי בכל קבוצת תמיכה. הנושאים שמובאים הם לפי ה"סירה", במקרה שלנו נושאים של הורים לילדים בעלי צמי"ד, ונוסף על כך משאבים מעולם הרוח.

המטרה היא להיות בנוכחות עם המשתתפים "באשר הם שם" ולעבוד עם הכלים של הליווי הרוחני:

- ◆ קריאה ושמועה של שירים ומוזיקה הנוגעים בנו במקומות האישיים
- ◆ יצירה ושיתוף בחלומות, משאלות ותפילות שלנו על ההווה והעתיד

- ◆ תשומת לב לנש(י)מה
- ◆ תשומת לב לבכי כמקום מקודש
- ◆ כתיבה אישית
- ◆ קישור המסורת, התרבות, מעגל השנה והזיכרונות מבית ההורים אל מה שאנו עוברים היום
- ◆ שימוש בטקסטים שמתאימים לאדם/לקבוצה.

שיר ישראלי

מתוך הקשב למרחב הרוחני של המשתתפים צמחה בליווי הרוחני של קשר תרבות של "טקסטים בליווי רוחני" שהתאימה לחלק ניכר מההורים: שירי משוררים ושירים שהולחנו, שיש בהם התייחסות להוויית האדם ולקיומם של התמודדות, סבל, נחמה ותקווה. עם הזמן הסתבר שהאפשרות לקרוא יחד, לשוחח ולהתעמק במשמעויות המילים והשורות של שירים מוכרים ואחר כך גם לשמוע או לשיר אותם יחד - מהווה חוויה מעמיקה ורוחנית.

שירים שהתגלו כאהובים ומתאימים הם למשל "כולנו זקוקים לחסד" של נתן זך, "נחמה" של רחל שפירא, "מבוקשי" של אדמיאל קוסמן, "למדני אלוהיי" של לאה גולדברג ועוד רבים וטובים.

צורת העבודה עם השיר שונה מפעם לפעם, הן בליווי הפרטני והן בליווי הקבוצתי, אולם תמיד מתבקש החיבור האישי שלי כאן ועכשיו למילה, לשורה או לרעיון המהדהד מבינתי בתוך השיר. המלווה מבחינתו פתוח וקשוב לחוויה האישית של המלווה.

המטרה היא שהקבוצה עצמה תהפוך להיות מקום למסע הפנימי של כל אחד בדרכו.

בשונה מליווי רוחני פרטני, מטבע הדברים הקבוצה מובנית הרבה יותר - יש נושאים שמביא המנחה, לעומת משהו יותר פתוח בפרטני, והאתגר הוא למצוא את הקצב ואת המרחב (הרוחני) שמתאימים לקבוצה, את הישות הקבוצתית, וגם של הפרטים בה.

ל"עדות" ול"קשב" אחראים כל חברי הקבוצה, בניגוד למלווה הפרטני, שנושא בכך לבדו. בחוזה של הקבוצה ידובר על קשב עמוק למשתתפים ועל עדות רוחנית. כל אחד מחלקי קבוצה "רגילה" יעשה בכלים של הליווי הרוחני באופן שירחיב ויעמיק את נקודת המבט הרוחנית:

“תארי לעצמך [...] שיש זמן לכל דבר” (אהוד בנאי, שיר זמני)

“אין מילים לתאר את מה שעבר על הנשים, האימהות שהשתתפו בקבוצת תמיכה רוחנית במרכז למשפחה בקריית גת, חברתית ורגשית. הן מדברות על עלמות שנפתחו להן ופתחו לאחרות...” (ג, מנהלת מרכז למשפחה בקריית גת).

הורים המסיימים את קורסי ההכשרה, הן לליווי פרטני והן להנחיית קבוצות תמיכה רוחנית, מייחלים מצד אחד ללוות הורים אחרים ולהנחותם, ומצד אחר מוצאים את עצמם טרודים ונשאבים ליומיום השואב והעמוס שלהם ולצורך להתפרנס.

הורים המבקשים ליווי פעמים רבות רוצים לשים את עצמם לפני ילדיהם, לתת לעצמם את הזמן והמקום לנפש, אולם מתקשים לעשות זאת. האתגר גדול: אין דומה הליווי הרוחני להורים המיוחדים לליווי הרוחני הניתן במסגרות שבהן בא המלווה לבית החולים או לבית האבות. הקושי שאנחנו מזהים הוא לפנות זמן או לפרגן זמן.

עם זאת, למרות הקשיים, הורים מיוחדים מבקשים ומקבלים ליווי ותמיכה רוחנית, והצורך שעולה מהשדה הוא גם בליווי פרטני וגם בליווי קבוצתי. הורים מבקשים המשך לקבוצות התמיכה הרוחנית שחוו כחלק מהפרקטיקום של המשתתפים בקורסי ההכשרה.

אנחנו מבקשות לייצר מציאות מאפשרת ומזמנת להורים שהוכשרו לעסוק בכך, להיות מתוגמלים ולהנגיש את השירות להורים רבים באזור מגוריהם.

במבט קדימה: “הימים שעוד נכוננו לנו שיהיו נכונים, פאנק, הימים שעוד נכוננו לנו) (עידית

כדי להבטיח קיימות של המענה הייחודי הזה המשלב בין תפיסת הורה להורה והליווי הרוחני, אנו מבקשות לקדם את שילובו בסל השירותים והמענים שנותנות הרשויות בקרב הקהילות. המלווים והמנחים יתגמלו ויוענק להם ליווי מקצועי של קשר המשלב העשרה, הדרכה ולמידת עמיתים.

כל אלה ברוח החזון של רשת “קהילות בקשר מובילות שינוי”, המבקשות “ליצור קהילה תומכת ואיכות חיים לילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים ומשפחותיהם, תוך הובלת שינוי חברתי בקבלת השונה, במטרה לעזור לעצמנו, לילדינו, למשפחותינו ולקהילה” (פורום רשת קהילות בקשר מובילות שינוי, מיסודן של ארגון קשר וקרן משפחת רודרמן).

בכל מפגש, פרטני וקבוצתי כאחד, יש התחלה, אמצע וסוף. בליווי הרוחני נקפיד שהם יהיו ברוח הליווי הרוחני באחד הכלים הנ”ל - שיר, טקסט, מוזיקה, נשימות.

סיפור המסע האישי/השיתוף נעשה מנקודת מבט של נקודות חושך ואור, מרחב ומיצר, משמעות ותקווה.

הכשרת הורים להנחיית קבוצות תמיכה רוחנית

לאחר שלושת המחזורים בהכשרת הורים לליווי רוחני פרטני של הורה להורה, עלה מהשטח צורך נרחב להרחיב את אופן העבודה מעבר לליווי פרטני, ולקיים הכשרה להנחיית קבוצות תמיכה רוחנית. כאמור, בקבוצת תמיכה רוחנית מתקיימת תחושת השייכות ושותפות הגורל “כולנו בסירה אחת” במלוא עוצמתה, והיא נותנת מענה לרובד משמעותי נוסף. גם הפעם, הורים רבים נענו לקול הקורא לקורס הכשרת מנחים, הן במחזור הראשון והן במחזור השני. בראיונות עלו באופן משמעותי הרצון להתחבר לתחום של הליווי הרוחני וגם הרצון לעסוק בכך ולהמשיך להתמקצע. הקורסים להכשרת ההורים מהווים בעצמם קבוצות תמיכה רוחנית למשתתפים בהם, ומייצרים חיבורים וקשרים משמעותיים - כבר לא לבד ועם זאת בשביל אחרים.

קבוצות תמיכה להורים מיוחדים הן כלי מוכר ומסייע, ושילוב הכלים של הליווי הרוחני בהנחיית קבוצת התמיכה התגלה ככלי משמעותי למשתתפים. נוסף על השיתוף, תחושת השייכות העמוקה וקבלת הכוחות מההוויה המשותפת המוציאה מבדידות וההתייעצות ההדדית, מצאו המשתתפים משמעות בהתכוונות להיות קשובים ועדים לסיפוריהם האישיים, בקריאה משותפת של טקסטים מתאימים, בשמיעת שיר הנוגע למצב רוחם ולשלב התמודדותם, ביצירת תפילה אישית בנוכחות הקבוצה ובברכות הדדיות בסוף כל מפגש. המשתתפים שאלו זה את זה “מה רוחני עבורי”, הקשיבו זה לזה ושיתפו במקורותיהם הרוחניים.

הכשרת הורים להנחיית קבוצות תמיכה רוחנית למשפחות מיוחדות מפגישה עם דילמות שכל מנחה קבוצות מתמודד עמן (ביון, 1992). מעצימה חלק מהן ומחייבת לעצור ולייחד יחידת לימוד שמזמנת התבוננות מקרוב במפגש המיוחד הזה. יחידת לימוד זו מעוררת מודעות לתגובות לבחירות של התערבות מנחה ולמוקשים שבדרך, כך שהורה מנחה חייב להיות מודע לתפקידו ולהקדיש מקום וזמן למודעות לסוגיות כגון “האם אני בוכה”, “האם ומתי מביאה את עצמי” ו“איך שומרים על המקום המיוחד של שותפות הגורל ולא מתפתים להיות חלק מהקבוצה אלא המנחה שלה”.

קבוצת תמיכה רוחנית המונחית על ידי הורה שהוכשר לכך יוצרת מרחב אחר ושונה, כפי שאומרת ד', אם בקבוצת תמיכה רוחנית בגדרה: “השתתפתי בהרבה קבוצות תמיכה, אבל כאן קורה משהו אחר, שקשור גם במנחה וגם במה שקורה בקבוצה. היא מבינה אותנו, היא קשובה לכולנו, ולא עוד דיבורים, עצות, אורור, אלא להתקרב לעצמי ולאחרים ממקום שונה ואחר. פתאום נזכרתי במה שתמיד היה לי מקום שלי”.

מקורות

- אלוני-דגן, ג' (2013). היד המושטת של מרי. *הורים ללא סוף* (עמ' 33-38). עורכות: ר' סנה, י' גרוס-אנגלנדר ות' מור-סלע. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- גרוס-אנגלנדר, י' (2015). לא יכול להיות - תמונת מצב - משפחות מיוחדות בישראל 2015. דו"ח של ארגון קשר - הבית של המשפחות המיוחדות.
- ביון, ו"ר (1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. אור יהודה: דביר.
- וייס, מ' (2014). תנו לשמש לעלות, גרסה אלקטרונית. הורים בקשר. נדלה מתוך: <http://www.horimbekesher.co.il/Article>
- זוהר-סייקס, נ' (2013). סיפור מסע - אל ליווי רוחני ועבודה סוציאלית. *עט השדה*, 10, 62-69.
- זוהר-סייקס, נ' (2016). בשביל הרוח: התפתחות הליווי הרוחני כתפיסה וכלים לסיוע לאוכלוסייה במשבר, במצוקה ובסיכון. *עט השדה*, 16, 80-89.
- צרפתי, י' (2013). עדי. *הורים ללא סוף* (עמ' 152-157). עורכות: ר' סנה, י' גרוס-אנגלנדר ות' מור-סלע. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- קוסמן, א' (1990). *מבוקש*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- קמחי, ב' (2013). *כף היד החמה שהולכת אתי*. הורים בקשר. גרסה אלקטרונית. נדלה מתוך: <http://www.horimbekesher.co.il/Article>
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 115-126.
- Kalyanpur, M., & Rao, S. F. (1991). Empowering low-income black families of handicapped children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(4), 523-532.
- Krahn, G. L. (1993). Conceptualizing social support in families of children with special health needs. *Family Process*, 32, 235-248.
- Santelli, B. S., Turnbull, A. P., Marquis, J., & Lemer, E. (1995). Parent to parent: A unique form of mutual support. *Infants and Young Children*, 8(2), 48-57.

אתיקה של הנחיית קבוצות תמיכה רוחנית - הורה להורה

- להיות מנחה - לא לייגע, לא לטפל, לא לאמן - להיות מנחה!
- להיות מנחה - להיות מכוונים לתהליכים קבוצתיים, לנושא ולעצמנו מבחינה נפשית
- להיות מנחה - להיות קשובים, מאפשרים, לפנות מקום אִמְתִי להורים בקבוצה, להכילים ולקבלם
- להיות מנחה - לא לבקר או לשפוט את מקומם העכשווי של ההורים ואת דרך חייהם
- להיות מנחה - לראות כל אחד ואחת בקבוצה ואת הקבוצה כשלם
- להיות מנחה - לא להמעיט או לבטל את רמת הקושי של הורים המשתתפים בקבוצה
- להיות מנחה - לתת מקום לגישות שונות ודרכים שונות
- להיות מנחה - להכיר בכוחה של קבוצה ולתת לקבוצה לעשות עבודה
- להיות מנחה - להיות נתונים להורים ולא לעצמנו ולדעת לזהות מתי קורה אחרת
- להיות מנחה - להקשיב, לשאול, לשקף, להדהד, לאסוף, לבחור תגובה והתערבות
- להיות מנחה - שותפות גורל בהווה, רוב הזמן לא להביא מניסיונו ולא לפתור
- להיות מנחה - להיות מודעים לעצמנו מבחינה רוחנית, להתכונן לפני מפגש, להיות כלי למרחב הרוחני של הקבוצה כולה ושל המשתתפים, לתרגל את השימוש בכלים הרוחניים בתודעה המתאפשרת למען הקבוצה, ולדייק ככל האפשר את הכלים למרחב.

"כנפיים של קרמבו": מודל לשילוב - מתפיסה חינוכית לגישה מקצועית

קלאודיה קובי, מירב בועז ומירב זייגר-קובר

"ב'כנפיים של קרמבו' אני באמת מרגיש שאני יכול להיות מי שאני, שרואים אותי, את אורי, בלי כיסא הגלגלים, בלי הנכות, בלי התוויות 'צרכים מיוחדים'. בשלוש השנים האחרונות שאני בתנועה, החיים שלי השתנו מקצה לקצה. מילד די בודד שלפעמים מתבייש שהוא אחר, הפכתי לנער עם הרבה חברים שלא מתבייש שהוא שונה ושיועד שגם לו יש כנפיים ושגם הוא יכול לעוף" (אורי, חניך בסניף באר שבע, 2015).

"כנפיים של קרמבו" היא תנועה חברתית-חינוכית שמטרתה להוביל שינוי חברתי דרך פעיליה - חונכים וחניכים עם מוגבלויות ובלי מוגבלויות שיחדיו מובילים שינוי חברתי. המושג "שילוב" הוא עמוד תווך בהקמת התנועה והזרז המרכזי לפעילותה. הגדרות שונות מתייחסות למושג זה בהקשר של הכלת אדם עם מוגבלויות. אחת מהן היא קיום זכותו להיות שייך. ב'כנפיים של קרמבו' השילוב עובר כחוט השני בכל מעגלי החיים של התנועה - מתחיל בהטמעת האידיאולוגיה וממשיך בהגדרת הפרקטיקה של התאמת הסביבה, השיטה, ההתנהלות, הליווי והתמיכה לצרכים הייחודיים של האדם, כך שהוא משמעותי ושותף פעיל בתהליך השילוב.

1. מבוא

1.1 הכללה ושילוב - בירור מושגי

הכללה ושילוב של אנשים עם מוגבלויות בפעילויות יומיומיות כרוכים בשינוי מדיניות ודרך פעולה כך שיאפשרו לזהות ולהסיר חסמים תפיסתיים, פיזיים, תקשורתיים וכדומה המעכבים את יכולתם של יחידים להשתתף בחברה באופן מלא. רק בחינה וטיפול הוליסטיים בסוגיה וביצוע הערכה ומדידה לתהליכים, יבטיחו את הצלחת השילוב וההכללה.

לצורך הדיון נזכיר את העיקרון של "עיצוב אוניברסלי", שמטרתו היא לפשט את החיים לכל נפש בעזרת הנגשה של מוצרים, תקשורת ושל הסביבה הפיזית לאנשים רבים ככל האפשר במחיר נמוך או ללא תוספת מחיר. עיצוב אוניברסלי

שימושי בעבור משתמשים מכל היכולות והגילאים ובכך מאפשר שילוב והכללה (NDA, 2007).

ארגון החינוך של ויסקונסין בארצות הברית (WEAC - The Wisconsin Education Association Council)¹ מגדיר "שילוב" כמושג המבטא מחויבות לחנך כל ילד בצורה המתאימה לו ביותר, כדי לאפשר לו להיכלל במסגרת שאליה היה משתייך אלמלא לקותו. תומכי השילוב שם טוענים כי מדובר בסוגיית זכויות אזרח - הבטחת זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות, הכוללות את הזכות להנגשה ואת הזכות לשוויון הזדמנויות.

1.2 מימוש עצמי והגשמה כצורכי בסיס

1.2.1 מימוש הפוטנציאל האישי

התיאורטיקנים ההומניסטים טענו כי טבע האדם בריא וטוב במהותו. האדם מכוון ליצירת קשרים אישיים חיוביים וצרכיו הבסיסיים אינם מצויים בקונפליקט עם דרישות החברה. העיקרון המרכזי העומד בבסיס הפסיכולוגיה ההומניסטית הוא האמונה בהגשמה עצמית כגורם עיקרי בעיצוב האישיות ובהנעתה: האדם מגיע אל העולם עם צרכים ועם נטיות מולדות. הנטייה המרכזית, לטענת קרל רוג'רס (Rogers, 1959), פסיכולוג הומניסטי שהסכים עם ההנחות העיקריות של אברהם מאסלו (Maslow, 1943), היא הצורך במימוש הפוטנציאל העצמי, בגדילה אישית ובהתמודדות עם אתגרים באופן שיביא לגדילה ולהתפתחות נפשית. לטענת רוג'רס, התנהגויות אנטי-חברתיות חורגות מטבעו האקטי של האדם, כיוון שכאשר אדם חי בתנאים מתאימים, הוא מתפתח ליצור טוב וחברתי. קרל הוסיף כי כדי שבני האדם יוכלו לגדול, הם זקוקים לסביבה המספקת להם **כנות** (פתיחות וחשיפה עצמית), **קבלה** (יחס חיובי ללא תנאי) ו**אמפתיה** (סביבה שמקשיבה להם ומבינה אותם). ללא אלו, אישיות בריאה ויחסים בריאים לא יתפתחו כמו שצריך, בדיוק כפי שעץ לא יכול לגדול ללא אור שמש ומים.

1.2.2 הצורך בהשתייכות חברתית

האדם הוא יצור חברתי והצורך בהשתייכות חברתית הוא חלק מתשוקותיו האישיות. הצורך בהשתייכות נחשב בפסיכולוגיה לצורך אנושי בסיסי ולמניע עיקרי לפעולה. האדם חותר להיות קרוב לבני אדם אחרים ולקיים אתם קשר בעל משמעות שבמסגרתו יקבל מהם אהדה ואהבה. הדבר מתבטא בצורך באהבה רומנטית, בצורך בהשתייכות לקבוצה חברתית ובקשרים עם צאצאים, קרובי משפחה וידידים (אדלר, 2009).

1 ר': <http://www.weac.org>

2. על "כנפיים של קרמבו"

"כנפיים של קרמבו" היא תנועת נוער (ע"ר) המהווה מסגרת חברתית-חינוכית בלתי-פורמלית לילדים עם מוגבלויות ובלי מוגבלויות שיחדיו מובילים שינוי חברתי. התנועה, הפועלת משנת 2002, מפעילה נכון להיום כ-50 סניפים ברחבי הארץ וסניפים רבים מצויים בתהליך הקמה. פעילים בתנועה מעל 1,200 חניכים בגילאי 7-21 עם מוגבלויות וכ-3,000 חונכים, בני נוער בגילאי 12-18 מהחינוך הכללי שחלקם עם מוגבלויות. סך הכול בתנועה מעל 4,500 פעילים-חניכים, חונכים, צוותים מובילי סניפים ובני נוער בעלי תפקידים שונים בתנועה, המגיעים מכלל החברה בישראל ומכלל המגזרים ללא אבחנה בין דת, גזע ומין.

במאמר זה נבחן את התפיסה האידיאולוגית של התנועה, השפה המדוברת בה והמבנה שלה, לאור גישות השמות במרכז את האדם, הסובייקט, ומציעות דרכים לשילוב בכלל החברה. כל זאת במילים וב"רוח הקרמבואית". נטען כי התנועה מציעה חדשנות תפיסתית ופלטפורמה יחידה מסוגה, למימוש שילוב והכלה של ילדים ונוער עם מוגבלויות ובלי מוגבלויות, בחיים חברתיים עשירים, מתוך בחירה לעבור תהליכי חברות (סוציאליזציה) לחברה הישראלית יחד, ברוח אידיאולוגית היוצרת מקום ומשמעות לכל אדם.

"כנפיים של קרמבו" נוסדה מתוך אמונה כי **יצירת בסיס למפגשים משותפים** בין צעירים עם מוגבלויות לצעירים ללא מוגבלויות בני אותו גיל, תוביל להבנה הדדית, תיצור הזדמנות לקשרים חברתיים ולשינוי תפיסות ועמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות הן של צעירים בני אותו גיל והן של הציבור בכלל, תפתח כישורים חברתיים בקרב הילדים עם המוגבלויות ותוציא אותם מהבידוד החברתי מאוכלוסיית השוים שלהם, שכפתה עליהן המוגבלות.

בפעילויות החברתיות, המתקיימות אחת לשבוע, הילדים ובני הנוער חווים חוויות משותפות שבאמצעותן הם מכירים זה את זה, על החוזקות והחולשות, ולומדים כיצד לתווך ולאפשר לכל אחד מהם להיות **שותף פעיל** בפעילות החברתית.

בני הנוער המשמשים חונכים בעבור החניכים עם המוגבלויות, רואים עצמם **פעילים בתנועת נוער המשלבת ילדים ונוער עם מוגבלויות ובלי מוגבלויות**. תפקידם הוא לתווך ולהנגיש את הפעילויות לנוער עם מוגבלויות. הם פועלים יחד, חווים יחד את הפעילות ואת החברות בתנועה משלבת, יוצרים מקום ומשמעות לכל חבר בקבוצה, ומממשים יחד את ערכי התנועה.

הקבוצה ההטרוגנית היא סך כל חבריה, ולכן מכילה ילדים ונוער עם מוגבלויות שונות - תקשורתיות, קוגניטיביות, פיזיות וחושיות. תהליך השילוב הוא היכרות עם סוגים שונים של מוגבלויות.

בישראל קיימת מסורת רבת שנים של השתתפות צעירים בפעילות תנועות נוער, ארגוני בני נוער העוסקים בחינוך בלתי-פורמלי, מערכות עצמאיות בעלות תרבות, אידאולוגיה וסמלים. ייחודה של התנועה "כנפיים של קרמבו" בכך שהיא מאפשרת **שילוב נרטיבים חדשים ושונים** בתהליכי ההתבגרות של נוער עם מוגבלויות מורכבות. השילוב בתנועה זו, שמשמעותו שיתוף/הכללה/הכלה, מיושם באמצעות שלושה יסודות מרכזיים:

1. "הרחבת המושגים" - תפיסה חינוכית

2. רוח "קרמבו" כבסיס לשפה "קרמבואית"

3. תורת הפעלה - גישה מקצועית ובניית מסגרת תומכת.

הפעילים בתנועה פועלים על פי גישת השילוב של התנועה, המהווה אסטרטגיה ליישום ומאפשרת הפיכת התיאוריה לפרקטיקה.

בחלקים הבאים נסביר את שלושת האלמנטים, נדגים ונתאר את מימושם בתנועה.

2.1 "הרחבת המושגים" - תפיסה חינוכית

הרחבת המושגים היא אלמנט חדשני המוטמע בדי-אן-איי התנועתי ומופיע בהרחבה באתר התנועה.² לפי העיקרון של הרחבת המושגים, ניתן להתייחס למושגים שונים שלא כהגדרתם המילונית ואף לערער על משמעותם האוטומטית, ובדרך זו לשנות את המדדים המקובלים בחברה לגביהם. לדוגמה, אדם הנתפס בחברה כאדם חלש, אינו מוגדר כבעל יכולת, עצמאי ומוביל, אך יכול להיחשב כך אם נרחיב את משמעויות המושגים הללו.

העיקרון של הרחבת המושגים ניתן למימוש בעבור כל ערך ומושג. הרחבת המושגים מאפשרת לאדם להיכלל ולהתקבל במקום להיות מודר ומחלש. הנחלת המושגים הללו במובנם הרחב בקרב בני נוער מובילה לשינוי בתפיסותיהם ובעמדותיהם לגבי אנשים עם מוגבלות. שינוי זה מאפשר להם קבלה, הכלה וכיבוד של כל אדם כאדם ולא על פי מדדים חברתיים מקובלים, מתוך רצון שהשינוי יתבטא וישפיע לא רק בפעילות החברתית אלא אף בתפיסות ובעמדות של בני הנוער כלפי הכלל ובכלל.

שלושה מושגים מרכזיים מקבלים משמעות נרחבת ב"כנפיים של קרמבו", שבאמצעותם מודגם העיקרון של הרחבת המושגים: עצמאות, יכולת והובלה. להלן פירוט של כל אחד מהם.

2 ר': <http://www.krembo.org.il>

מקובל למדוד הובלה ביכולות כריזמטיות גבוהות להנהיג ולהוביל. ב"כנפיים של קרמבו" אנו רואים בכל אחד את היכולת להוביל.

בבסיס הראייה שלנו גם הצורך של האדם נתפס כהובלה. הצורך יכול לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות (במילים או בדרכים אחרות, למשל על ידי הבעות גוף ופנים). האדם המביע את הצורך שלו ומוביל אחריו אנשים נוספים כדי לממש את רצונו או את רעיונותיו, הוא אדם מוביל, גם אם לצורך ביצוע המשימה הוא זקוק לסיוע. לפיכך, לכל הפעילים בתנועה - חניכים, חונכים, מדריכים ועוד - יש יכולת להוביל ולחולל שינויים.

אנשים נוטים לחשוב כי רק אלו היכולים להפעיל את ידיהם ורגליהם, מסוגלים לרקוד. הרחבת המושג "לרקוד" מציעה תפיסה שניתן לרקוד גם עם כיסא גלגלים. כך גם לגבי המושג "לשיר". נהוג לחשוב כי שירה נעשית רק באמצעות שימוש במיתרי הקול ליצירת מילים. הרחבת המושג מציעה "לשיר" גם באמצעות הפקת קולות, מחיאות כפיים ורקיעות רגליים. לפי תפיסה זו, אנשים עם מוגבלות שמיעה יכולים להקשיב לזולת, אנשים עם מוגבלות ראייה יכולים להביט לעומקם של דברים ואנשים שאינם יכולים לדבר יכולים להשמיע את קולם. העיקרון מאפשר לאדם להוביל, להיכלל ולהתקבל במקום להיות מודר ומחולש.

הנחלת השימוש בעיקרון של הרחבת המושגים לפעילי התנועה מאפשרת להם לערוך היקשים ולהחיל את הטכניקה המוצעת גם על מושגים אחרים, כגון: "חברות", "הדדיות", "אֶפְשֶׁר", "יחד". ההתייחסות למושגים במובנם הרחב והתמקדות בראייה החיובית מחזקות גם את החונכים בתנועה. כבני נוער המתבגרים בחברה הישגית, הרוויה לעתים בתחרות ובמצבים של חוסר ביטחון, מובילה הגישה החינוכית הנהוגה בתנועה לחיזוק תחושת ביטחון המאפשרת התנסות והובלה. בני הנוער מועצמים, מממשים את עצמם ואת יכולותיהם, פנויים ללמידה ולהכלה, מנהיגים ומובילים סניפים ובהם עשרות חניכים וחונכים. והחשוב מכול, כולם מרגישים שווים ומוערכים ומקבלים זה את זה כפי שהוא, כי כל אחד מאתנו הוא יחיד ומיוחד.

ההרחבה המושגית מתממשת ב"כנפיים של קרמבו" שוב ושוב. עם הזמן החלו פעילי התנועה, חניכים וחונכים, לאמץ לעצמם, הלכה למעשה, הרחבה מושגית:

"דקתיווך" (דקת תיווך) היא הפתרון שיצרו פעילי התנועה לאחר שעלה קושי של חניכים מסוימים בהבנת משימות צוות ההדרכה, בשל רעש, הסחות דעת, הצורך בתת"ח (תקשורת חלופית) או במיקוד תשומת הלב. הפעילים הגדירו "דקת תיווך" כפרק זמן שבו כל חונך מסביר לחניך את הפעילות ומוודא שהוא מבין את ההנחיות/ המשימות/הפעילות.

המושג המקובל "עצמאות" מתייחס לאי-תלותו של אדם, תוך שימת דגש על יכולתו הפיזית, בביצוע מטלות שונות. ב"כנפיים של קרמבו" המושג מקבל משמעות נרחבת, כך ש"עצמאות" מתייחס לרצון החופשי, ליכולת בחירה ולחשיבה חופשית, המאפשרים לאדם להיות שותף משמעותי בפעילות.

עצמאות יכולה להתבטא במובנים שונים. אנו מעודדים את הנטייה להסתכל על כל אדם מעבר למוגבלותו ולאתר אצלו את המקומות שבהם הוא יכול להיות שותף אקטיבי בפעילות. העצמאות יכולה לבוא לידי ביטוי בחשיבה, ברצון חופשי, בבחירה או בכל פעולה קטנה. בעינינו כל פעולה המערבת בחירה חופשית של אדם עם מוגבלות, קטנה כגדולה, תיחשב כעצמאות.

גם אדם המרותק לכיסא גלגלים ומוגבל ביכולת התקשורת שלו, יכול להיות עצמאי. תפקידנו לאפשר לו להיות חלק מפעילות על ידי מציאת חוזקותיו והדגשתן.

לדוגמה, תמיכה בעצמאות חניך. אם החניך והחונך מציינים ציור יחדיו ומגבלתו של החניך אינה מאפשרת לו להחזיק צבע ביד, הם יחלקו ביניהם את התפקידים, כל אחד לפי יכולתו; החניך יתכנן את הציור ויבחר את הצבעים, והחונך יצייר את הציור לפי הנחיותיו. בכך תהיה היצירה עבודה משותפת שתבטא את שני השותפים לה.

יכולת

בעידן של חברה המעודדת הישגיות והצטיינות, מקובל להעריך ולהוקיר יכולות שבהן האדם בא לידי ביטוי במיטבו על ביצועיו ועל הישגיו. ב"כנפיים של קרמבו" הגישה היא להעריך ולשבח את ביצועיו והישגיו של אדם בהתאם ליכולותיו.

הרחבת המונח והכרה ביכולות, גם אם הן זעירות, יובילו אותנו כחברה לתפיסה מכילה ומכבדת שבה אדם מוערך גם אם יכולותיו מוגבלות. כך ניתן להאיר את היכולות של האדם ולראות את הדברים בצורה חיובית מתוך יכולותיו, ולא מתוך מגבלותיו.

לדוגמה: חניך עם מגבלה תנועתית קשה אינו יכול לתופף בידיו ולהשתתף במעגל מתופפים, אולם אם נתעקש ונחפש פתרון יצירתי נוכל לאפשר לו לתופף ברגליו. כך יוכל לקחת חלק בפעילות ולחוות חוויית יכולת והצלחה.

דוגמה נוספת: אנו מכנסים בתנועה ועד מנהל צעיר שבו חברים חניכים וחונכים הדנים יחד בסוגיות שונות לגבי התנועה והפעילויות ופעילים ברמות תפקוד וקוגניציה שונות. כל אחד מחברי הוועד תורם לשיח בהתאם ליכולותיו ואנו מאמינים כי תרומתו של כל אחד מהם חשובה ומפרה.

"הובלת מורל" גם ללא סילים - בתחילת כל פעילות מתקיים מעגל מורל שבו משתתפים כל חניכי הסניף וחונכיו. החניכים, שאינם מדברים, מצליחים להוביל מורל על ידי שימוש במחוות, בלוחות תקשורת, ברקיעות ברגליים ועוד.

מורל בידיים - צורך של חניכה חירשת באחד הסניפים שלא יכלה להשתתף במורלים משום שלא שמעה אותם, הוביל את החונכים ללמוד את כל שירי המורל בשפת סימנים. כיום בכל סניפי התנועה שרים ומסמנים בשפת סימנים את כל שירי המורל.

"זמן בלתי-פורמלי" - פרק זמן מובנה בפעילות המאפשר מפגש חברתי, בלתי-אמצעי, מותאם לצרכים של הפעילים בחונכות, לטובת העמקת הקשר, התנסות במיומנויות חברתיות ותקשורתיות וליצירת יחסי ידידות וקרבה.

2.2. שפה "קרמבואית", בריאת מציאות אחרת

התפיסה החינוכית הייחודית הובילה אותנו ליצור **שפה ייחודית** המבטאת את הערכים המרכזיים שלנו, שאותה אנו מכנים "רוח קרמבו". השפה משקפת את המציאות ומעצבת אותה כאחד. העיסוק בקשיים ובפתולוגיות הוליד השקפת עולם ושפה רוויות סטיגמות. אנו שופטים בני אדם ומתייחסים אליהם מתוך הפריזמה המקטלגת והשופטת.

ד"ר מייקל קנדריק (Kendrick, 2004) טוען כי עבודה ממוקדת אדם מתחילה בתוך כל אחד מאתנו ומקרינה מבפנים החוצה כלפי אחרים. מערכת האמונות הפנימיות המוטבעות בנו מובילה את הדרך שבה יוצרים אינטראקציות עם בני אדם אחרים. תהליכי התכנון שבהם אנו מעורבים מול אנשים ודרכי יצירת הקשר, הם תמונת ראי של האמונות שלנו על האדם.

שינוי השפה יוביל בהכרח לשינוי מודל העבודה, ובהמשך לשינוי תפיסת המציאות והפרקטיקה בה.

שפת התנועה, המופיעה באתר התנועה, מותאמת לכול ומציעה את החזון "יוצרים יחד מקום ומשמעות לכל אדם" - במילים פשוטות. כל מסר מתורגם לשפה מובנת לאוכלוסיית הפעילים על כל גווניה. כך גם מנוסחים **ערכי התנועה**:

- ◆ "אני יכול": ליבת הערכים - עצמאות, מוטיבציה, העצמת כוחות ויכולות.
- ◆ "אני שייך": שותפויות פרואקטיביות, השתלבות - שייכות, הכלה, הדדיות, חלק מקבוצה משמעותית.
- ◆ "אני מוביל": מנהיגות משותפת, מחויבות ואחריות - הובלה.

- ◆ "אני חבר": "ערבים זה לזה" - מעורבות, איכפתיות, חברות. קשרים שאינם תלויים בפתולוגיה ובאבחנה.
- ◆ "אני ישראלי": ישראליות - הוויה וחוויה שהן חלק מהחברה הישראלית באשר היא, תואמת את גילו ואת השקפת עולמו של הפעיל.
- ◆ "אני אוהב": "ואהבת לרעך כמוך" - אהבה, שמחה, כבוד.

לצד הניסוח הפשוט של מסרי התנועה נוצרת שפה חדשה, "קרמבואית", המתרגמת את המציאות.

במחקר שערכה חברת ERI בקיץ 2015 על השפעת התנועה על פעיליה, נמצא כי נוצרה שפה שבה משתמשים פעילי התנועה.³ כך זה נשמע:

- ◆ "אפשר ללמוד מכל אחד".
- ◆ "לכל אחד יכולת. נחקור מהי ונמצא אותה".
- ◆ "עצמאות זו האמונה שניתן לעשות את זה ביחד".
- ◆ "כולנו מנהיגים השואפים לשנות את העולם כך שיראה עד כמה ילד עם לקות יכול לתרום לחבריו".
- ◆ "החניך שלי חזק - הוא מתמודד עם קשיים ולקויות - הוא הגיבור שלי ומודל לחיקוי".
- ◆ "צעד אחד קדימה מוביל לצעדים נוספים, אם זה מוערך זו הצלחה".
- ◆ "כל אחד הוא קצת קרמבו".

במחקר נמצא כי פעילי התנועה הם סוכני שינוי ושגרירים המפיצים את מסרי התנועה בחברה הישראלית. עוד הצביע המחקר על שינוי בתפיסת האחר, השפעה על המעגל המשפחתי, הטמעת ערכי התנועה והתפיסה החינוכית אצל הפעילים והיווצרות שפה. נמצאה השפעה על הביטחון העצמי, על יכולת המנהיגות ועל שיפור במעמד החברתי במסגרות שונות. במקביל נמצאה גם השפעה על איכות חייהם של החניכים ועל כישוריהם התקשורתיים והחברתיים.

השפה שבה מוטמעים הערכים והאמונות, בונה מציאות של נוער מוביל שינוי, של נוער מוביל נוער. התמקדות בחזקות ובהצלחות; היכרות בחולשה ובקושי וחיפוש יצירתי אחר פתרונות; חוויות קטנות של שיתוף, התמדה ועקיבות; קשרים לא-פורמליים כמפתח להיכרות, למודלינג ולצמיחה.

3 למחקר המלא ר': <http://www.bleknet.net/krembo/t-10.pdf>

המבנה הארגוני ב"כנפיים של קרמבו"



יחידת העבודה הקטנה ביותר היא **השלשה** - שני חונכים וחניך.

יחידת העבודה הבאה היא **קבוצת הפעילות**, הכוללת כעשר שלשות.

יחידת העבודה הבאה אחריה היא **הסניף**, הכולל 2-4 קבוצות גיל.

כעשרה סניפים מהווים **מחוז**. התנועה מורכבת משישה מחוזות ו**מחלקות מקצועיות** (מחלקות מקצועיות הן מעטפת המעניקה שירותים לשילוב, הדרכה, לוגיסטיקה, כספים ופיתוח משאבים).

התפיסה החינוכית ב"כנפיים של קרמבו" מתקיימת ברמת המיקרו, המזו והמאקרו:

ברמת המיקרו - החונכות במרכז מכילה, הקבוצה מכלילה, מתווכת, ויוצרת קהילה הטרוגנית, סניף.

ברמת המזו - הקבוצה היא חלק מסניף, ממחוז ומתנועה, ומקיימת תרבות ומסורת משותפים.

ברמת המאקרו - התנועה היא חלק מתנועות הנוער, ארגוני נוער וארגונים חברתיים, העוסקים בשילוב ובהנגשה של שירותים וחוויות חיים שונות לאנשים עם מוגבלויות כחלק מהחברה הישראלית. פעילי התנועה משתתפים באירועים חברתיים שונים ומפיצים את השפה ואת התפיסה, מנחילים את הפרקטיקה ומיישמים אותה באשר הם.

השפה מרחיבה את מערכת האמונות ואת הפריזמה שבה אנו מתבוננים על אנשים אחרים ועל עצמנו, על קשיים, על התמודדויות ועל הצלחות.

2.3. תורת הפעלה - גישה מקצועית ובניית מסגרת תומכת

בחלק זה נציג את הפרקטיקות של "כנפיים של קרמבו" ונדון בתרומתן לפיתוח ולהעצמה של שייכות.

2.3.1 חונכות אישית במסגרת קבוצתית

מסגרת הפעילות היא קבוצתית. כלל הפעילים מחולקים לקבוצות גיל שונות ולכל קבוצה צוות הדרכה משלה ופעילות המותאמת לקבוצה. כדי לאפשר פעילות משותפת של אכלוסיה כה מגוונת, פותח **מודל חניכה אישית במסגרת קבוצתית**. שני חונכים מותאמים לכל חניך. הפעילים הזקוקים לתיווך משתלבים/משתתפים בחונכות כחונכים. הפעילים בעלי המיומנויות והיכולת לחנוך (ללא קשר למוגבלות) משתלבים כחונכים בזוגות לחניך הזקוק לתיווך או בתפקידים שונים בסניף - שני חונכים לחניך בקבוצות השונות, וחניך עם חונך בקבוצות הבוגרות.

הקבוצה מחולקת לרוב לשלוש. במהלך הפעולה תפקידם של שני החונכים לתווך ולסייע לחניך שלהם בהתאם לצרכיו האישיים, ולאפשר לו להיות שותף מלא בפעילות ולהיות חלק ממנה בעצמו. מודל זה נועד לגשר על פערים שעשויים להתגלות בין החניכים השונים ביכולת ההבנה וביכולת הפיזיות שלהם. פעולה קבוצתית המורכבת מפעילים רבים התומכים זה בזה; היא מאפשרת קיום פעילויות מגוונות, מפעילות פיזית רבת משתתפים ועד לדיון פורה.

אם בעת דיון חניך המתקשה לדבר מעוניין להשתתף בדיון, חונכיו יסייעו לו לקבל את תשומת הלב של הקבוצה ואת משאב הזמן הדרוש לו להשלים את דבריו. בעבור חניך עם קושי קוגניטיבי, יפשטו החונכים את תוכן הדיון לרמה המתאימה ליכולותיו ובכך יאפשרו גם לו להיות שותף בדיון.

הילדים ובני נוער, עם מוגבלויות וכלי מוגבלויות, המגיעים באופן קבוע לפעילות, מנגישים ומונגשים, מתווכים ומתווכים, מפעילים ופועלים, כקבוצת שווים בפעילות משותפת, בגובה העיניים. הפעילות מונגשת לכול - באופן גנרי, מועברת בעזרת מתודולוגיות שונות המאפשרות שיח רחב והשתתפות בגובה עיניים של כל חברי הקבוצה. מבנה הפעולה מאפשר להפעיל במקביל התאמות לפי צרכיהם של הפעילים, רצונותיהם, נטיותיהם ויכולותיהם.

2.3.2 גישת "חונך כמתווך" - מודל חניכה ייחודי

הגישה מתבססת על הצורך שיש לחניך עם מוגבלות בעזרה ובהכוונה כדי לאפשר לו להתנסות ולהשתתף בכל הסובב אותו, על פי אותן זכויות שזכאי להם כל אדם. מטרת התיווך בין חונך לחניך היא לאפשר לחניך להיות אקטיבי, ולא "לעשות במקומו". המתווך הוא אדם הנמצא "יחד" עם האדם הזקוק לתיווך ולצדו. גדולתו של החונך היא בכך שהוא מספק לחניך רק את התמיכה הנדרשת כדי לאפשר לו לקחת חלק פעיל במצב מסוים. החונך ב"כנפיים של קרמבו" הוא שותף של החניך בפעילות וחווה אותה יחד עמו. מידת התיווך משתנה מחניך לחניך ומפעילות לפעילות, ולפעמים אף נוצר מצב שבמהלך פעילות אחת יתווך החונך לחניך ברמות שונות של תמיכה בהתאם לצרכיו.

מתווך טוב צריך לזהות גם כשאין צורך בתיווך שלו, כלומר: עליו לזהות את המקומות שבהם עליו לקחת צעד אחד אחורה. הרגעים שבהם החניך עם המוגבלות מצליח ללא עזרה ותמיכה הם רגעים מאוד משמעותיים בעבורו. פעמים רבות רגעים אלה מתפספסים על ידי שגרת היום העמוסה, הורים ואף אנשי מקצוע הרוצים לעזור לילד, לתמוך בו ולספק לו תחושת נוחות או הצלחה.

לפי גישת הכוחות, לאדם יש כוחות המאפשרים לו לשרוד, להתמודד ולבנות חיים (כהן ובוכבינדר, 2005). האדם הפעיל את כוחותיו בעבר ומפעילם גם בהווה. ייתכן שלא כל הפעולות משיגות את המטרה, ייתכן שבמצבו היום קשה יותר לו ולנו להבחין כיצד כוחותיו יעמדו מול האתגרים והלחצים של מחר. גישת הכוחות מלמדת, שככל שנמקד את מאמצינו בחלקים הבריאים ונסייע להם לגדול, לשגשג ולגבור על החלקים האחרים, נתמקד בכוחותיו של האדם ונתייחס אליו מתוך יכולותיו וחוזקותיו, כך תהיינה ההתערבויות שלנו מועילות יותר.

גישת ה"חונך כמתווך" מיישמת את העקרונות של הגישה המקצועית השמה דגש על הכוחות והחוזקות ובאה לידי ביטוי בהיבטים הבאים:

קבלה - נקודת המוצא שלנו היא שכל חניך מגיע מרקע שונה: משפחתי וסביבתי. לכל חניך יכולות ומוגבלויות הייחודיות לו, אהבות ורצונות שונים, וכל חניך נחשף לעולם שונה של הזדמנויות וחוויות. כל אלו מעצבים את אישיותו ומשפיעים על ידיעותיו ועל יכולותיו. כך שכשאנו ניגשים לשוחח עם אדם, אנו עשויים למצוא שונות גדולה בין אדם לאדם אף שהוא נמנה על אותה קבוצת ייחוס. מתוך כך, נפנה אל כל אחד מהחניכים בצורה טבעית, רגילה ומכבדת. לאחר היכרות מעמיקה יותר עמו נדע מה רמת ההבנה שלו ונתאים אליה את עצמנו. מוטב לנסות ולכוון גבוה ומשם להתאים את הרמה, מאשר לקבוע רמה נמוכה או לוותר מראש, וכך לאבד את ההזדמנות לקדם את החניך שלנו.

הבנה והקשבה - הבנה והקשבה מהוות חלק משמעותי בתהליך החונכות. חשוב להבין ולהכיר את מאפייני הנכות של החניך, מוגבלויותיו ויכולותיו, הסיבות להתנהגויותיו השונות והמצבים המאתגרים שעלולים להיווצר. כמו כן, בכל פעילות חשוב להקשיב לצרכים ולרצונות המיידיים שלו. השילוב בין ההבנה הכללית לבין הקשבה ופתיחות תוך כדי הפעילות, מוביל לחניכה טובה יותר.

ראייה חיובית - בחינת כל סיטואציה מתוך כוונה לאפשר לחניך חוויית הצלחה ולהביאו אליה, תוך איתור והדגשה של הכוחות והיכולות, ולא של החולשות והקשיים.

נגישות והתאמה - הפעילויות ב"כנפיים של קרמבו" מותאמות לקבוצה הטרוגנית של חניכים. תפקיד החונך להתאים את הפעילות באופן אישי לחניך שלו ולתווך לו אותה. הנגשה זו יכולה לבוא לידי ביטוי בדרכי התקשורת עם החניך, בהתאמות לפעילויות יצירה וכן בתמיכה בפעילות קבוצתית ומוטורית. כדי לאפשר הנגשה של הפעילות, החונכים מייצרים אמצעי המחשה שיאפשרו לחניך לבצע את הפעולות בצורה עצמאית כלל האפשר.

עידוד לעצמאות - בראייתנו עצמאות מחזקת את ההערכה ואת הדימוי העצמי של האדם. אנו מעודדים מתן הזדמנות להתנסות עצמאית, ולכן נחפש תמיד את הדרך המתאימה לכל חניך להיות שותף פעיל ועצמאי, עד כמה שהפעילות מאפשרת. לצד זה, אנו מטמיעים את המושג "תיווך במידה".

תיווך במידה - מתוך רצוננו לקדם את החניך ולתת לו תחושה של הצלחה, אנו נוטים לפעמים לתמוך בו יותר ממה שצריך. אנו מעודדים את החונכים לתווך במידה כדי לאפשר להם לתת עצמאות לחניך. בגישה זו מוטב שתוצאה של עבודה יצירה לא תהיה מושלמת, אך תהיה תוצאה של עבודה משותפת של החניך והחונך מאשר יצירה מושלמת שבמהלכה החניך רק ישב והתבונן.

כמו כן, על סמך הגישה החינוכית שלנו, המרחיבה את מושג העצמאות ומחילה אותו גם על חופש בחירה, אנו מדגישים את החשיבות לכך כחלק מהתיווך. לדוגמה, כשאנו מאפשרים לחניך לבחור את צבעים בעבודת יצירה אנו מעודדים את חופש הבחירה שלו ומחזקים את היותו חלק מהעשייה. בכל שלב בפעילות נזכור ונחפש פתרונות כיצד לעודד את החניך שלנו לקחת חלק בפעילות ולהחליט החלטות עצמאיות.

הדדיות - אנו מובילים תפיסה של קשר הדדי ואחריות משותפת של החניכים והחונכים. הצלחת הפעילות השבועית וצמיחת התנועה טמונה בפיתוח האחריות ההדדית של החונכים והחניכים. אנו מחזקים אצל החונכים את ההבנה שכדי לייצר את ההדדיות, חשוב שכל אחד יהיה שותף פעיל בעל זכויות וחובות בקבוצה, על פי יכולתו. למשל, חונך וחניך יובילו יחד ועדה, יסדרו יחדיו את הסניף בתום הפעילות וכדומה.

למבוגרים ולבני הנוער יש מרחבי חשיבה ותכנון הבנויים כחלק מהפעילות השוטפת, ותפקידם לנסח וליישם את השפה ואת האידיאולוגיה התנועתיות במחלקות השונות, בקרב הצוותים המובילים של המחוז ושל הסניף וכן במטה.

2.3.3 מבנה ותוכן פעילות מכילה, מכילה ומשלבת

על פי גישת איכות חיים (Schalock, 2007), הקהילה אינה רק מקום גיאוגרפי, אלא גם תפיסה, דרך חיים, פתיחות, קשר עם הסביבה, עזרה הדדית, שייכות. שילוב מלא של האדם עם לקות (ללא קשר למצבו, ליכולתו או לצרכיו), משמעו קיום חיים מלאים בקהילה שבמסגרתה הוא צורך את התמיכות הדרושות לו, המאפשרות את סיפוק צרכיו האישיים והחברתיים בכלל המסגרות שבהן הוא חי ופועל. לאדם עם לקות יש הזכות לחיות וליצור, לקבל החלטות על חייו ולשתף פעולה עם אנשים ללא לקויות בקהילה.

לפיכך בנויה הפעילות ב"כנפיים של קרמבו" על המכנה המשותף הרחב ביותר. לכל פעולה **מבנה קבוע** החוזר על עצמו והופך מוכר. הפעילות מאפשרת תהליכי היכרות, השתלבות בקבוצה, הגדרת מקום היחיד והקבוצה, יחסים בין-אישיים בקבוצה, למידה הדדית, חלוקת תפקידים, כמו גם התמדה, מחויבות, סובלנות, נחישות, התרגלות ולמידה.

במסגרת הפעילות מוטמעות פעילויות משלבות, כמו "דקתיור" (ר' לעיל), שימוש בשיטות תקשורת ושילוב שונות, לעתים אף מהבית (אמצעי תקשורת חלופיים, כגון לוח תקשורת), כדי לאפשר ולחזק את **שלושת מעגלי השייכות**: חלק מקבוצה/סניף/תנועה. על כך נוספות פרקטיקות מקרבות ובונות מערכות יחסים בין-אישיות, כמו "זמן בלתי פורמלי" ורישום משותף במחברת הקשר המסכמת את המפגש ומיועדת גם לשיתוף ההורים.

המפתח לשילוב והכלה נמצא אצל בני הנוער החונכים. חונכי התנועה זוכים להכשרה מעמיקה בעולמות תוכן מגוונים, כגון עולם הצרכים המיוחדים, הדרכה ובניית פעולות נגישות, עולם מנהיגות הנוער והובלת שינוי חברתי, פיתוח יצירתיות, למידת עמיתים ועוד.

הרצון העז והמוטיבציה של הפעילים להכיר ולהצליח לפעול יחד, היצירתיות, היכולת להעז, האמון וההיכרות, ההדדיות, מאפשרים להם אלתור ומפתחים אצלם את היצירתיות במציאת פתרונות לאתגרים. המאמץ לפעול יחד משותף לכולם ומזמן רגעים רבים של אינטימיות, אמפטיה והדדיות, כמו בכל מערכת יחסים בין-אישית.

ב"כנפיים של קרמבו" מופעלות פרקטיקות לשילוב בכל התפקידים בתנועה והכשרות לכל חונכי התנועה, וכן פלטפורמות לצמיחה ולהשתתפות פעילה של פעילים בצומתי קבלת החלטות, ליוזמות ורעיונות חדשים, להבעת דעה והשפעה. דוגמה לכך הוא **מוסד הוועד המנהל הצעיר** (שצוין לעיל), המאפשר לכלל הפעילים

להיות שותפים בפיתוח התנועה ובקבלת החלטות בכל תחום. נוסף על כך, מושקעים משאבים רבים לקיים מפעלים כשאר תנועות הנוער, אולם בדגש על הנגשתם לכלל הפעילים, כגון מסע משלחת נוער משולבת לאתרי הזיכרון בפולין, מסע שהוא מרתק ומפרך, מחנה קיץ מותאם הדורש תכלול זמנים אינטגרטיבי, בניית חוויות מאתגרות לכל המשתתפים בו ומשלב את משפחות החניכים, אירועי שיא מונגשים כגון יום גיבוש לחונכים ועד עדלאידע עירונית בפורים. כל הפעילים משתתפים במפעלים השונים בהתאם ליכולותיהם ולמוטיבציה שלהם.

סוף דבר: ואם כבר לבד, אז שיהיה בתנועה

השילוב של ילדים ונוער עם צרכים מיוחדים עד גיל 21 בסניפי "כנפיים של קרמבו" הוא תחילתה של דרך שבהמשכה, כך אנו מאמינים, תוביל להגדלת שיעור השתתפות אנשים עם צרכים מיוחדים בתפקידי חיים צפויים בקהילה, במגוון מסגרות כגון להיות סטודנט, עובד, חבר, חבר קהילה, בן זוג, שותף או הורה, ולהשתמש במתקנים חברתיים, כגון תחבורה ציבורית, ספרייה, בית חולים ואוניברסיטה.

"כנפיים של קרמבו" רואה בשימוש במודל העבודה ובהפצתו אל מחוץ לתנועה חלק מהובלת תהליכים של שינוי בחברה בארץ ובעולם; פלטפורמה, מודל עבודה, מערכת שעובדת, שניתנת לשכפול ולמידה, ושמוכיחה עצמה קודם כול כמשלבת ובהמשך כמעודדת שילוב וכמשפיעה על סביבתה.

ב'כנפיים של קרמבו' כולם יכולים. ילדים עם לקויות ראייה יכולים לראות, ילדים עם בעיות שמיעה יכולים לצעוק, ילדים בכיסאות גלגלים יכולים לקפוץ וכולם יחד יכולים לצחוק ולעשות כיף חיים. אני מרגישה שכנפיים של קרמבו היא קריאת ההתעוררות של החברה הישראלית שאומרת: "ילדים עם צרכים מיוחדים הם לא שקופים!" (מיכל, חונכת מסניף ירושלים 2015).

מקורות

אדלר, א' (2009). *משמעות חיינו*. תרגום: ז' גוטמן. תל אביב: דביר.

כהן, ב', ובוכבינדר, א' (2005). *מן הכוח אל הפועל: גישת הכוחות בעבודה סוציאלית*. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

"כנפיים של קרמבו - קובי קלאודיה", תפיסת "הרחבת המושגים" - תפיסה חינוכית, גישה מקצועית - חונך כמתווך. נדלה מתוך: <http://www.krembo.org.il>

מחקר הערכת תהודה אודות הפעילות ב"כנפיים של קרמבו" על הפעילים. נדלה מתוך: <http://www.bleknet.net/krembo/t-10.pdf>

Maslow A. H. (1943). A theory of human motivation. *Original*

התנדבות משפחתית ככלי לחיזוק קהילתיות ומשפחתיות

מימי סימבליסטה-שמואלי ובני כלפון

התנדבות משפחתית - תוצר של המאה ה-21

התנדבות משפחתית היא התנדבות משותפת של שני דורות לפחות במשפחה אחת (הורים-ילדים, סבים-נכדים). זוהי דרך שבה בני משפחה יכולים להשתתף באופן פעיל ומועיל בחיי הקהילה, לתרום לה ובמקביל לבלות יחד, ליהנות ולצבור חוויות משותפות. ההתנדבות המשותפת מקרבת בין בני המשפחה ומאפשרת להורים ולסבים לשמש מודל לחיקוי עבור הדור הצעיר ולטפח בו ערכים.

אחד האתגרים בעידן המודרני הניצבים לפתחם של הורים רבים הוא הצורך לאזן בין חיי עבודה, חיי משפחה ותחומי עניין אישיים, בעודם מגדלים את ילדיהם ופעמים רבות אף תומכים בו-זמנית בהוריהם. המונח "זמן איכות" צמח על רקע שעות העבודה הארוכות של ההורים, היעדר הקרבה הפיזית לאורך היום והשאיפה לבלות זמן מושקע וטוב, גם אם קצר, בחוג המשפחה ועם חברים קרובים.

בר וארנון (2016) מתארות במאמרו את השינויים והתמורות שחלו בחברה במאה האחרונה ואת השפעותיהם על תהליכים בעולם ההתנדבות, כגון אופן ההתנדבות, הארגונים שבהם בוחרים להתנדב, התפקידים שהמתנדבים מעוניינים לבצע וסוג המחויבות שהם מוכנים לקחת על עצמם. התנדבות משפחתית היא אחד התוצרים של השפעות אלו. ההתנדבות המשפחתית משמשת גם מענה לארגוני מתנדבים, שחשים כי הם בתחרות תמידית על זמנם הפנוי המועט של המתנדבים הפוטנציאליים. ארגונים המבקשים וצריכים להרחיב את מעגלי ההתנדבות, יכולים כיום לשלב בפעילות ההתנדבות משפחות שלמות, ובכך להתאים את עצמם לציפיות, לדרישות ולצרכים של מתנדבים פוטנציאליים, שהם המתנדבים החדשים.

התכנית להתנדבות משפחתית

לאור מגמות אלו בעולם חברו יחד קבוצת "אלון הריבוע הכחול" ואשלים לפיתוח תחום התנדבות המשפחתית בישראל ולקידומו. לפני כארבע שנים התקיים פיילוט בארבעה יישובים במשותף עם של"מ (שירות לאומי למבוגר) החברה למתנ"סים. ההצלחה הראשונית הוכיחה את החשיבות שביוזמה ובעקבותיה פיתחו משרד

Published in Psychological Review, 50: 370-396.

Kendrick, M. J. (2004). Some Predictable Caution Concerning The Over-reliance and NDA (2007). The National Disability Authority. January 2007.

Overemphasis on Person Centered Planning. *The Frontline of Learning Disability, Issue 58* (April). Retrieved from: <http://www.kendrickconsulting.org/PublicSite/>.

Rogers, C. R. (2014 [2007]). Psychology: A Study of a Science. Study 1, V. 3: *Formulations of the Person and the Social Context*. Ed. S. Koch (pp. 184-256). Saul McLeod (McGraw-Hill), Universal Digital Library.

Schalock, R. L. (2007). *Quality of Life*. AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

The Wisconsin Education Association Council - WEAC. Retrieved from: <http://weac.org>.

לקריאה נוספת

טרופר, ח' (2013). *מקום בעולם, מחשבות על חינוך*. תל אביב: משכל.

מנדלבאום, א' (2014). *חולמים מקום, מתיאוריה למעשה בהקמת בית חינוך פורץ דרך*. ספר 167. sefersefer.co.il.

פלג דור, ח' (2016). ילדים דחויים במערכת החינוך, הילד הפגום שאינו מפסיק להתמייין. *פסיכולוגיה עברית*, 24.4.2016. נדלה מתוך: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3410>.

Technology (ICT). Disability Act, 2005.

The Impact of Person Centered Planning (2005). Institute for Health Research' Lancaster University.

בחלקים הבאים נתאר כיצד תורמת תכנית "התנדבות משפחתית" בכל אחת מן הרמות שהוצגו - רמת המשפחה, רמת ההורים ורמת אנשי המקצוע.

1. תרומה ברמת המשפחה: ממוטבים למיטיבים

מאז ומתמיד היה מקובל לראות בהקשר ההתנדבותי את האוכלוסיות בסיכון כמוטבי ההתנדבות, ולפיכך מרבית תכניות ההתנדבות כוונו לסיוע ולעזרה לאוכלוסיות אלה. עם זאת, התועלות וההשפעות החיוביות שיש להתנדבות בכלל ולהתנדבות משפחתית בפרט על המתנדבים ועל המשפחה עוררו את התפיסה כי במעשה ההתנדבותי המשפחתי טמון פוטנציאל עצום ככלי משמעותי להעצמה ולשילוב חברתי של המשפחות במצבי סיכון. המשפחה, בכל צורותיה המגוונות, מהווה אבן היסוד של החברה. המשפחה היא מסגרת בעלת השפעה משמעותית על איכות החיים של הפרט ושל הקהילה. זוהי המסגרת הראשונה שבה כל אדם מגבש את היכולות ואת העוצמות שלו. היא זו שמעצבת נורמות וערכים, היא זו שתומכת בחבריה בעת מצוקה ומאפשרת צמיחה אישית. עם זאת, ברור כי לא לכל משפחה מתאפשר התפקוד התקין המתואר לעיל וכי ילדים בסיכון הם לעתים קרובות תולדה של משפחה בסיכון. כאמור, לסביבה שבה הילד גדל יש השפעה מכרעת על האופן שבו הוא יתפתח ועל הכלים שירכוש כדי להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניו.

"גישת הכוחות" (The strengths perspective) היא השקפת עולם מתחום העבודה הסוציאלית המציעה להחליף את ההתמקדות בבעיות, בחולשות ובפתולוגיה, בהתמקדות בכוחות וביכולות של האוכלוסייה במצב סיכון. הנחת היסוד של גישת הכוחות גורסת שלמשפחה כיחידה ולפרטים בה יש כוחות שאִתם ניתן לעבוד ושמאפשרים למשפחה לשרוד ולהתמודד. לעתים המשפחה והפרטים המרכיבים אותה אינם מודעים לכוחות אלו ואינם מכירים בהם, וייתכן שאף אינם ממצים אותם עד תום (כהן, 2000).

המעבר של המשפחה ממצב של משפחה נעזרת למשפחה עוזרת (מנתמכת לתומכת) מפגיש אותה עם כוחותיה ועם יכולותיה, ועל כן עשוי להוות תהליך מעצים עבורה ולתרום רבות להתפתחותה ולצמיחתה. בהפעלה נכונה, יכולות משפחות במצבי סיכון לחוות העצמה, לחזק את לכידותן ולקבל כלים להתמודדות עם האתגרים העומדים בפניהן.

בהנחה שהתנדבות היא דבק המחבר אנשים יחד ומקדם תחושה של מטרה משותפת, משפחות שמתחברות יחד, גם אם הן מתמודדות עם גורמי סיכון מרובים, יכולות להתחזק כיחידה ובמקביל להתחזק כקהילה המבוססת על תמיכה, עזרה וערבות הדדית וטיפוח ערכים בקרב הדור הצעיר.

הרווחה והשירותים החברתיים וקרן שחף פיילוט מורחב לשלוש שנים בשבעה יישובים. כיום תכנית זו מתחילה את שנת פעילותה השלישית, ולאחרונה יצאה לדרך תכנית הערכה לבחינתה.

השאיפה של השותפים בתכנית היא שהתנדבות משפחתית תהווה חלק מתרבות הפנאי בישראל, זאת כחלק מתפיסת השייכות לקהילה והמעורבות בה. נבנה תהליך הטמעה לתכנית בארגונים השותפים, ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים הצהיר כי הוא רואה את החשיבות של תחום זה ולכן בכוונתו להובילו בארץ עם השותפים הקיימים ועם אלה החדשים בתום התכנית.

התכנית פועלת כאמור בשבעה יישובים ברחבי הארץ (עכו, חדרה, נתניה, פתח תקווה, מודיעין עלית, בית שמש וקריית גת). כל רשות מפעילה אותה בהתאם למאפיינים ולצרכים הייחודיים לה. בכל רשות נבנתה תכנית עבודה על ידי הרכז המוביל את התכנית והשותפים השונים. המשפחות המתנדבות פועלות באופן מתמשך אחת לחודש באופן קבוצתי וכן בפעילות חד-פעמית. מעבר ליישובי הפיילוט של התכנית, יש 15 רשויות נוספות שהתחילו בבניית תשתית של התנדבות משפחתית.

התכנית נבנתה במטרה לתת מענה למספר רמות התייחסות. בכל יישוב, בעת בניית התכנית וקבוצות ההתנדבות השונות, נעשית חשיבה בכל אחת מהרמות האלו:



1. ברמת המשפחה - שיפור יכולתה של המשפחה לפעול יחד ולחזק את הקשר המשפחתי.
2. ברמת ההורה המתנדב - מתן כלים לשיפור קשר הורה-ילד ויצירת סביבה משפחתית המאפשרת הורות מיטבית באמצעות חיזוק התדמית של ההורה בעיני ילדו.
3. ברמת הילד - חיבור הילד לעולם ההתנדבות ויצירת תהליך חברות להתנדבות באמצעות חוויה חיובית התומכת בקידומה.
4. ברמת אנשי המקצוע - פיתוח ומתן כלים לאנשי המקצוע לקידום התנדבות משפחתית ולהעצמת המשפחות.

ההתנדבות המשפחתית יכולה לתרום משמעותית להעצמת המשפחות כבעלות מסוגלות, יכולת וכוח לשנות את המציאות, להפוך את הקשיים לאתגרים שאֵתם הן מתמודדות. היא תורמת ליצירת קרבה בין בני המשפחה, מגבירה את הלכידות המשפחתית ומחזקת את מערכת הערכים המשפחתית. היא גם מביאה לתקשורת פתוחה יותר בין בני המשפחה ולשיפור זמן האיכות שהם מבליים יחד. במסגרת ההתנדבות יכולה המשפחה ללמוד על כוחותיה ועל מגבלותיה ולחזק את הקשר עם הקהילה (Porritt, 1995).

משפחות שחוו התנדבות משפחתית מספרות כי היא מאפשרת להן לייצר חוויות משותפות המספקות נושאים לשיחה ולדיון גם במצבים משפחתיים אחרים, וכי המודל לחיקוי שהיוו ההורים עבור ילדיהם חיזק גם את האמון של הילדים בהוריהם וגם את הזדהותם עם עולמם הערכי.

2. תרומה ברמת ההורים

היום במאה ה-21 החוויה ההורית ברוב המשפחות אינה פשוטה מסיבות רבות. הורים מציינים כי אחת הסיבות המרכזיות היא עומס העבודה בחיי היומיום, שגדל מאוד בשנים האחרונות, המקשה עליהם להקדיש זמן לטיפול בילדיהם ויוצר אצלם תחושה של חוסר בזמן איכות עִמָם. לתחושת ההורים, יותר זמן עם המשפחה יאפשר להם להיות הורים טובים יותר ולחוש הורות טובה יותר.

בנושא זה אמר הורה שהשתתף ביום ההתנדבות המשפחתי הראשון שהתקיים בארץ (ב-15.5.2014): *"זו הפעם הראשונה שאנחנו מתנדבים יחד. כמשפחה זה ממש זמן איכות ואין לנו הרבה זמן איכות, גם בגלל העבודה וגם בגלל העיסוקים של הילדים"* (גיל, רמת גן).

נתון זה מפתיע עוד יותר כשבודקים משפחות בסיכון שצינו שיותר זמן משפחתי יסייע להם יותר מכל דבר להתחזק, אף יותר מהתחזקות כלכלית (Roehlkepartain, Mannes, Scales, Lewis & Bolstrom, 2004). בעולם וגם בארץ, אחד מערוצי הפיתוח של התנדבות משפחתית הוא התנדבות של משפחות בסיכון במטרה לאפשר להורים יותר זמן עם הילדים וכך לחזק את המשפחה. ההתנדבות מאפשרת כאמור להורים להבין טוב יותר את ילדיהם, להכיר בהם יכולות חדשות ולהכיר לעומק את עולמם הרגשי והערכי. באופן זה לומדים ההורים מה יכול להניע את ילדיהם וכך הם מחזקים את יכולתם ההורית. באותו יום התנדבות משפחתית הראשון אמרה אֵם מתנדבת: *"אני חושבת שזה רעיון מדהים. גם הזדמנות להיות עם הילדים, גם לעשות משהו טוב למען ילדים אחרים וגם ללמד את הילדים עוד ערך בדרך"* (קרן, פתח תקווה).

נוסף על כך, התנדבות משפחתית מסייעת להורים לשפר את תחושת ההורות שלהם בכך שאינם רק עסוקים ביומיום הרגיל וההירשדותי שלהם ויכולים אחת

לכמה זמן גם לסייע לאחרים בקהילתם. בכך מאפשרת ההתנדבות גם להורים ליצור קשרים חדשים בקהילה, למנוע מהם בידוד חברתי ובמקביל לחזק את החוסן המשפחתי. ההתנדבות מאפשרת להם לפתח ולחזק מיומנויות ויכולות חדשות וכך גם להתקדם בעולם העבודה.

3. תרומה ברמת הילדים

התנדבות משפחתית מאפשרת גם לילדים תחושה של זמן משפחתי רב יותר שבו הם עושים יחד דברים שונים מהשגרה היומיומית והמשפחתית. התנדבות כזו מאפשרת לילדים לזכות ביותר זמן הורי ובדרך זו לקבל תמיכה רגשית, לפתח כישורים חברתיים ושכליים וגם יכולת התקשורת, וכך מתחזק החיבור והקשר עם ההורים. מחקרים מראים כי ילדים ובני נוער שמתנדבים ומעורבים חברתית מצויים בקשרים חזקים עם הוריהם, וגם שיעור התנסותם במצבי סיכון פוחת (Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Jones et al., 1997).

התנדבות משפחתית מחזקת אצל ילדים את תחושת הביטחון העצמי שלהם, ומזמינה אותם ליזום פעולות חיוביות שגם יכולות לסייע לקהילה וגם מסבות להם הנאה עם המשפחה. עדות לכך שמענו גם מילדים ומהורים ביום ההתנדבות המשפחתית הראשון: *"מעבר לכך שההתנדבות מחברת את המשפחה, זו דרך לתרום לאנשים שיותר קשה להם גם זמן איכות עם אבא וגם לעשות טוב [...]* אני מרגיש שהפכנו לסוג של שליחים ביחד" (עדי, רמת גן).

ההתנדבות של ילדים עם הורים מאפשרת לילדים לדעת שיש יום בשבוע שההורים אֵתם באופן מלא לפחות שעה בשבוע שבמהלכה הם מניחים בצד את משימות היומיום ואת עבודתם. מצב זה מחזק את הקשר המשפחתי ומאפשר לילדים לחוש יציבות עם הוריהם, יציבות שהיא אחד הגורמים השומרים על הילדים ומונעים התנהגויות סיכון.

נוסף על כך, יש עדויות המראות כי התנדבות משפחתית מסייעת לילדים לחשוב על עתיד ועל בניית שאיפות לימודיות וקריירה, מסייעת ברכישת כלים ויכולות שיכולים לסייע להם בעתיד בעולם העבודה, ומגדילה את הסיכוי שיהפכו למבוגרים מתנדבים.

4. רמת אנשי המקצוע

שנתיים מתחילת העבודה בתכנית זו אפשר לומר כי לכל תכנית בכל רשות יש שתי אבני יסוד: הראשונה - יצירת תחומי התנדבות אטרקטיביים וחדשניים למשפחות, כמו קבוצות השימור ובעות הסבון בעכו, שאת סיפורן נרחיב בהמשך המאמר, והשנייה - שכל משפחה יכולה להתנדב. גם אם משפחות חוות קשיים בתחום חיים מסוים, עדיין יש להן הכוחות להעניק ולתת בתחום אחר. אנשי מקצוע רבים, שנפגשים עם משפחות בצמתים שונים, רואים בתכנית זו עוגן שיאפשר להציע

משעול להשתלבות: סיפורה של קהילה

אחת הקבוצות הראשונות של התנדבות משפחתית שנפתחה בעכו הייתה בשכונת שבה פועל "מרכז משעול". מרכז זה נותן מענה לתושבים עולים חדשים ולוותיקי השכונה. הצוות המקצועי והמובילים השכונתיים במרכז משעול זיהו את הצורך בפעילויות פנאי לילדי השכונה, כמו קבוצות נוער וחוגים. מכיוון שלרוב תושבי השכונה אין אפשרות לשלם על חוגי העשרה, החליט הצוות להקים פעילות העשרה בהפעלת ההורים. הוא בנה קבוצת מנהיגות של התושבים שמיפתה את צורכי השכונה ובחנה למה היא זקוקה במהלך חופשת הקיץ.

אחת הקבוצות שהוקמה במסגרת "מרכז משעול" היא קבוצת תיאטרון הבובות. בקבוצה זו העלו המשפחות יחד הצגות בעזרת הפעלת בובות. כיום נפגשות המשפחות אחת לשבוע לחזרות ומופיעות בשכונה וברחבי העיר עכו, בעיקר בחופשות. בחג חנוכה האחרון הן הופיעו בכיתות, מה שאפשר לילדים להתגאות בפני חבריהם ולהראות להם במה הם עוסקים פעם בשבוע וכך להגביר את ביטחונם האישי וגם לרכוש יכולות ומיומנויות חדשות בתחום הבמה. חלק מילדי הקבוצה אף מעידים על רצונם לעסוק בעתיד במקצועות האמנות.

אחד מסיפורי ההצלחה הוא של אוקסנה,¹ אם טרייה שעלתה עם משפחתה לארץ לפני חודשים מספר מחבר מדינות העמים לשעבר. אוקסנה לא הייתה יכולה לצאת לעבוד כיוון שגידלה את תינוקה, אך בערה בה התשוקה להתחבר, להשתלב ולהיקלט בקהילה. בעקבות פנייתן של רכזות המרכז היא החליטה להקים ולהפעיל בהתנדבות בעזרת שני ילדיה הגדולים חוג שבועי של אמנות. בדרך זו הצליחה לשלב בין אהבתה לאמנות ובין רצונה להיקלט בארץ ולהשתלב עם תושבי השכונה. יתרה מזו, היא נהנתה מזמן איכות עם שני ילדיה הגדולים, שחיבר

למשפחות מפלט למשהו אחר ודרך למצוא את הכוחות כדי "לצוף חזרה מעל המים". גם בעבור משפחות נורמטיביות יש תרומה מדרך התנדבות זו באמצעות היכולת לעצור במקצת את מרוץ החיים העמוס ולעשות יחד משהו למען הקהילה.

לשמוע מאנשי מקצוע שונים ובעיקר מעובדים סוציאליים אמירות כגון: "לא ידעתי שלמשפחה יש כוחות" או "גיליתי את המשפחה מחדשה כיוזמת", מעורר בי את המחשבה שהתכנית חשובה למשפחות, אך לא רק להן; היא חשובה מאוד גם בעבור אנשי המקצוע שמלווים את המשפחות בתחנות שונות במהלך החיים ומאפשרים להן לגלות פוטנציאל נוסף שטמון בהן.

תהליך בניית התנדבות משפחתית ביישובים מורכב ולרוב מצריך בניית שותפות מקומית. רכזי התכנית מובילים את תהליך בניית השותפות עם אנשי מקצוע שונים מהתחום הטיפולי, מהתחום הקהילתי ומהתחום הארגוני במטרה לבנות תכניות התנדבות אטרקטיביות ולערב בהן משתתפים מתאימים. השותפות נבנית בהובלת הרכז המברר עם כל אחד מהשותפים כיצד הוא תורם את חלקו להצלחת התכנית הבנייתית, תהליך בירור הצרכים וחיזוק השותפות דורשים שעות עבודה רבות עד להנעת המשפחות לעשייה משמעותית למען הקהילה.

1 הפרטים המלאים שמורים במערכת.

על השולחן: מה בין אורח חיים בריא לתחושת שייכות אצל אוכלוסיות במצבי סיכון

רוני חסון

במאמר זה אדון בסוגיות הגדרה של בריאות ואורח חיים בריא ובחשיבותם, בפערים הקיימים בין אוכלוסיות שונות בישראל, בקשר בין תחושת שייכות לבריאות, בשאלה האם אחד המרכיבים של אורח חיים בריא - המזון, נגיש לאוכלוסיות שונות ובעשייה של אשלים בתחומים אלו.

רקע: בריאות, קידום בריאות ונתונים מישראל

"העיקר הבריאות" - ברכה מוכרת ונפוצה. מהי אותה בריאות, כיצד ניתן להשיגה והאם לכולנו יש הזדמנות להגיע אל היעד הנכסף?

ההגדרה של בריאות עברה שינויים במהלך השנים. ארגון הבריאות העולמי (WHO - World Health Organization) מגדיר בריאות כ"מצב של רווחה גופנית, נפשית וחברתית מושלמת ולא רק היעדר מחלה"¹. גישה נוספת מוסיפה את ההיבט הכלכלי ומגדירה בריאות כ"חיים פוריים מבחינה חברתית וכלכלית".

על פי ההגדרות, הבריאות כוללת אפוא תחומי חיים רבים, הרגלים ואורחות חיים, ובהם היגיינה, תזונה, פעילות גופנית, עישון, שתיית אלכוהול, בטיחות, תעסוקה, השתלבות ומעגלים חברתיים וקהילתיים. היכולת להשפיע על תחומים אלו נמצאת גם בידי האדם, משפחתו, קהילתו וסביבתו החברתית וגם בידי המדינה הרשויות. מכאן שניתן לפעול בערוצים אלו כדי לקדם את בריאותם של אזרחי ישראל.

נתונים מדוח שנתי שמפרסם משרד הבריאות (משרד הבריאות, 2015) מצביעים על פערים משמעותיים בין מגוון האוכלוסיות בישראל. כיום ידוע כי אי-שוויון חברתי-כלכלי הוא אחד הגורמים לקיומם של פערים בבריאות בישראל ובמדינות מערביות נוספות. בישראל יש הבדלים בתוחלת החיים ובשיעורי תחלואה בין אזורים (מרכז לעומת פריפריה), קבוצות אוכלוסייה (לאום), רמות השכלה והכנסה ועוד. התנהגות מסכנת בריאות היא אחת הסיבות לקשר בין אי-שוויון חברתי-כלכלי לבין פערי

כשיישוב בוחר להפעיל התנדבות משפחתית, הוא מדגים הלכה למעשה כיצד ניתן לחזק את כלל המשפחות ביישוב ובכך להגביר את החוסן הקהילתי. כדי שתכנית תצליח חשוב להתאים לקבוצה את תחום ההתנדבות כדי שיבטא את רצונותיה, את יכולותיה ואת הצורך להשתייך לקבוצה חשובה ומשפיעה בקהילה. נוסף על כך, תחומי התנדבות חדשניים יכולים להגדיל את ההיצע ואת המגוון וכך לחשוף ולהנגיש את תחום ההתנדבות המשפחתית ליותר משפחות, שבעידן המודרני מחפשות גיוון וחדשנות. כיום התכנית מתחילה לעבוד, לצד העבודה ברשויות, עם ארגונים ארציים המפעילים מתנדבים, לסייע להם לבנות בהתאם לצרכים תפקידי התנדבות ותכניות המתאימות למשפחות וכך להפעיל בארגונם משפחות מתנדבות. בחופשת הקיץ אחרונה התחלנו פיילוט קטן בשיתוף עמותת "רוח טובה", ארגון קק"ל, רשות הטבע והגנים, "הקרן לידידות" ועמותת "שישי שמח"²; שהציעו התנדבות מותאמת למשפחות בשבועיים האחרונים של החופשה. העבודה עם הרשויות והארגונים מאפשרת לכל משפחה להכיר בכך שהיא יכולה להיות משפחה מתנדבת ולבחור בהתנדבות משפחתית כחלק מתרבות הפנאי שלה. בימים אלו, מתוך אמונה בחשיבות מודל ההתנדבות המשפחתית, הוא מיושם בקהילות היהודית בחבר מדינות העמים באמצעות ג'וינט-חמ"ע (FSU).

מקורות

- כהן, ב"צ (2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה*, כ(3): 291-300.
- בר, ר', וארנון, ל' (2016). ההתנדבות החדשה - המתנדבים החדשים במאה ה-21. *עט השדה*, 16: 14-28.
- Porritt, K. (1995). *Family Volunteering: The Ties That Bind. An Introduction to Preparing Your Agency for Family Volunteers*. Ottawa, Canada: Voluntary Action Program, Dept. of Canadian Heritage.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Jama*, 278: 10, 823-832.
- Roehlkepartain, E. C., Mannes, M., Scales, P. C., Lewis, S., & Bolstrom, B. (2004). *Building Strong Families 2004: A Study of African American and Latino/Latina Parents in the United States*. Washington, DC: YMCA of the USA; Search Institute.

1 ר': <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

2 ר': <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4842161,00.html>

בריאות. מחקרים מצביעים על יחס הפוך בין רמת השכלה לבין התנהגות מסכנת בריאות. למשל, קיים קשר ישיר בין מספר שנות הלימוד ובין שיעור העוסקים בפעילות גופנית, ונמצא קשר הפוך בין מספר שנות הלימוד לשיעור המעשנים. גם בתוצאות בריאותיות נמצא קשר בין מאפיינים חברתיים-כלכליים למצב בריאותי. למשל, רמת השכלה קשורה באופן הפוך להימצאות סוכרת: בקרב בעלי השכלה נמוכה יש יותר מקרי סוכרת. מגמה דומה קיימת גם בהתייחס ליתר לחץ דם. שני מצבים בריאותיים אלו קשורים להתנהלות האדם ולאורח חייו מלבד ההשפעה הגנטית.

אורח חיים בריא הכולל הרגלים כמו תזונה בריאה ופעילות גופנית, נמצא כאחת הדרכים לקדם מצב בריאותי תקין. האסטרטגיה המאפשרת לפרט סיכוי גבוה יותר לנהל אורח חיים בריא נקראת קידום בריאות, פעולה המוגדרת כ"שילוב של פעולות חינוכיות, ארגוניות, כלכליות ופוליטיות המתוכננות יחד עם הלקוחות על מנת לאפשר ליחידים, לקבוצות ולקהילות להגביר את השליטה על בריאותם ולשפרה תוך שינוי עמדות, שינוי התנהגות, שינויים חברתיים ושינויים סביבתיים"².

אורח חיים בריא ואוכלוסיות מודרות ובסיכון

1. שייכות, בדידות ובריאות

יש קשר הדוק בין רשתות תמיכה וסיוע, הן חברתי ובריאות בהקשר הרחב - כך לפי ממצאי הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה משנת 2014. קיימות עדויות מחקריות רבות המצביעות על הקשר החיובי בין תמיכה חברתית ורגשית ובין בריאות (משרד הבריאות, 2015). נמצא כי תמיכה חברתית משפיעה על מגוון רחב של התנהגויות בריאות, למשל צריכת פירות וירקות, פעילות גופנית וגמילה מעישון. כלומר, הרגלי אורח חיים בריא מושפעים ממעמד חברתי. גם מרכיבים חברתיים-בין-אישיים, כגון תמיכה רגשית ואמפתיה, נמצאו יעילים ביותר בצמצום ההשפעה הפיזית והרגשית המזיקה של הצטברות גורמי לחץ אצל אנשים. לעומת זאת, בדידות חברתית נחשבת לגורם סיכון בריאותי ידוע. כך למשל, מצב בדידות חברתית, המאפיין במיוחד אנשים המתגוררים לבד או במקומות מרוחקים, מהווה גורם סיכון לתחלואה ולתמותה, גם לאחר נטרול גורמי סיכון ביולוגיים, מעמד חברתי-כלכלי ומצב בריאותי. השלכות בריאותיות שליליות של בידוד חברתי מוצאות ביטוי עוצמתי, במיוחד בקרב אלה הזקוקים ביותר לתמיכה, דוגמת אנשים מבוגרים ועניים או קבוצות מבודדות בשולי החברה. אנשים בעלי קשרים חברתיים מעטים וללא שייכות למסגרת חברתית מאורגנת כלשהי, פחות מסוגלים לעמוד בפני השפעות פיזיולוגיות ובריאותיות של אתגרי החיים. כמו כן נמצאה התאמה

בין תחושת הבדידות ובין היעדר גישה למקורות מידע, בנוגע לאורח חיים בריא ולשירותי בריאות, וכתוצאה מכך נוצר מחסור במשאבים להתמודדות עם מצבי לחץ. ההשפעה של תמיכה חברתית על הבריאות מתקיימת באמצעות תהליכים פסיכולוגיים והתנהגותיים, אך גם באמצעות תהליכים פיזיולוגיים. כך למשל, נמצאה עדות לתפקיד מתווך של דלקות כרוניות בהגברת סיכון לתמותה ולתחלואה במצבי בידוד חברתי. ולבסוף, גם הון חברתי, המתייחס לרשתות חברתיות ולנורמות של הדדיות ואמון הקשורות בהן, נמצא כמשפיע על הבריאות.

מכל הנתונים האלו עולה שיש קשר הדוק בין מרכיבים חברתיים שונים למדדי בריאות פיזיולוגיים, נפשיים ורגשיים, ואכן ההגדרה של בריאות, כפי שניסח ארגון הבריאות העולמי, כוללת כאמור את כל הגורמים הללו.

2. סל המזון המשפחתי ומצבי סיכון

כיום ידוע ומוכח יותר מתמיד הקשר בין הרגלי האכילה של האדם ובין מצבו הבריאותי. ארגון הבריאות העולמי מפרסם נתונים על כך שטיפול בארבעה גורמים התנהגותיים, ותזונה ביניהם (נוסף על פעילות גופנית, עישון וצריכת אלכוהול), יכול למנוע 80% מהמחלות הקרדיווסקולריות (מחלות לב וכלי דם), 90% ממקרי הסוכרת מסוג 2 (סוכרת המתפתחת עם השנים ומושפעת מגורמים שונים, ביניהם השמנה וחוסר פעילות גופנית, נקראה בעבר "סוכרת מבוגרים") ו-30% מכלל מקרי הסרטן (WHO, 2014).

אולם, האם כל משפחה יכולה להרשות לעצמה סל מזון בריא ומיטיב? מהי מידת הבחירה בתחום זה? האם מזון בריא הוא בהכרח יקר יותר?

בעקבות המשבר הכלכלי מחירי המזון במגמת עלייה בכל העולם וגם בישראל. לעליית מחירים זו השפעה על אוכלוסיות במצבי סיכון בעניין צריכת מזון, תזונה ובריאות. מירמן ואפאן (Meerman & Aphane, 2012) בחנו נושא זה ומצאו כי בעקבות עליית מחירי המזון אוכלוסיות פגיעות רוכשות פחות מזון, מגוונות פחות במוצרי המזון וקונות יותר מוצרים שאינם מזינים. בפועל, משפחות שידן אינה משגת קונות "מאכלים" שישביעו את הבטן אך אינם מספקים רכיבי תזונה חשובים (מה שקרוי "קלוריות ריקות").

תכניות מטעם אשלים מכוונות לתת מענה לצרכים אלה בתחומי הבריאות. אימהות המשתתפות בתכניות אלו מספרות: "כיום יש לי יותר מודעות לתזונה בריאה ואני קונה מזון בריא יותר". גם אחרת מספרת כי שינתה את הרגלי קניית המזון שלה והפחיתה ברכישת מזון מעובד, וכך גילתה שעלות סל המזון שלה ירדה ובכסף שהתפנה לה החליטה לקנות יותר ירקות ופירות.

2 מתוך "עקרונות מנחים לקידום בריאות" מאתר משרד הבריאות: <http://www.health.gov.il/unitsoffice/hd/ph/healtheducation/pages/guidelines.aspx>

זה עולה לי בבריאות? מבחן הסל הבריא

אכילה בריאה, שיש לה השפעות על כל תחומי החיים, מתחילה בקניית המזון. גם כשיש תקציב מוגבל ניתן לבצע קנייה מושכלת ובריאה. לראיה, תכננו ורכשנו שני סלי מזון שמחירים זהה (137 ₪), האחד כולל מזון מעובד והשני מזון גולמי.

מזון גולמי הוא מזון הקרוב למצבו הטבעי (ירקות, פירות, קטניות, דגנים מלאים וכו'). מזון מעובד הוא מזון שהכינו במפעל ועל פי רוב הוספו לו רכיבים רבים, תהליך שמגדיל ברוב המקרים את תכולת השמן, המלח, הסוכר, חומרים משמרים ועוד (בורקס, ופלים, קורנפלקס, ממרח שוקולד וכו'). ערכו התזונתי של מזון גולמי עולה על ערכו של מזון מעובד.

להלן פירוט המוצרים שנרכשו בשני סלי המזון (שני הסלים נרכשו מאותו הסופר באותו יום):

סל מזון גולמי: גרגרי חמוס (500 ג'), קוסקוס מלא, תפוחי אדמה, גזר, לחם מלא, אבוקדו (500 ג'), בצל, כרוב, מלפפון, עגבנייה, שיבולת שועל (500 ג'), תמרים (מגהול 400 ג'), אגוזים (200 ג'), תפוח, תפוז, בננה, טחינה גולמית מלאה (500 ג').

סל מזון מעובד: שניצל סויה (1 ק"ג), ציפס קפוא (1.5 ק"ג), בורקס קפוא, קורנפלקס (500 ג'), לחם לבן, שוקולד למריחה, ביסקוויטים (500 ג'), שתייה מתוקה (2 ליטר), מג'דרה (אורז עם עדשים להכנה מהירה).

הסל הגולמי



כך נוצר מצב שהמזון שאוכלוסיות במצבי סיכון צורכות אינו מאפשר לספק לאנשים אלו את צורכיהם. כאשר לא מאפשרים לגוף לקבל את רכיבי התזונה החיוניים לתפקודו, קיימות מספר השפעות: עולה הסיכון למחלות, יכולת התפקוד בבית הספר יורדת, ופוחתת גם היצרנות. השפעה זו אינה חלה רק על הפרט ועל ילדיו, אלא גם על הצמיחה של המדינה לטווח הארוך. למעשה, ידוע כי בגיל הרך (עד גיל שנתיים) גם חסרים תזונתיים למשך שישה חודשים בלבד ישפיעו באופן שלילי ובלתי הפיך על התפתחות פיזית ומנטלית ועל הפוטנציאל של הילד (שני, שדה-קון, תבור, רבין וקאופמן-שריקי, 2013). עובדות אלו מצריכות מענה - למען האוכלוסיות המודרות מחיים בריאים ולמען החברה כולה.

מהדרה לשייכות ולבריאות: מענים לקידום בריאות באשלים

אשלים פועלת לצמצום מספר הילדים החיים במצבי סיכון. אחד התחומים שבהם העמותה עוסקת הוא הגיל הרך וכן בריאות במשפחות שיש להן ילדים בגיל זה. המטרה היא לאפשר לאוכלוסיות במצבי סיכון לבצע בחירה בריאה ביתר קלות. בין היתר עוסקת אשלים בהתפתחות ילדים, בדגש על תזונה, שהשפעתה על הבריאות היא מכרעת. פיתחנו את הנושא של "סל מזון מזין וזול". המטרה היא לסייע להורים להכיר את המזונות הבריאים בעבורם ובעבור ילדיהם ולדעת כיצד ניתן לרכוש מזון בריא בתקציב מוגבל. רבים סבורים שמזון בריא הוא בהכרח יקר יותר, אך לא כל המזונות הבריאים יקרים; לעתים הם אף זולים ממזונות שאינם בריאים. משקאות ממותקים הם דוגמה למוצר שאין לו כל תרומה בריאותית (יש אף עדויות לנזקיהם), והם יקרים בהרבה מהמשקה הבריא ביותר - מים. ישנם גם הממתקים והחטיפים שמחירים גבוהים גם בהיבט הכספי וגם הבריאותי, שכן הם עתירי שומן, סוכר ו/או מלח ואינם תורמים לבריאות ואף להפך. כנגד ישנן הקטניות (גרגירי חמוס, עדשים, שעועית, אפונה, סויה וכו'), שהן מזון עשיר ברכיבי תזונה רבים (חלבון, ויטמינים, מינרלים, סיבים תזונתיים) ומחירן זול בהרבה ממזון תעשייתי מעובד, שאינו בריא ולרוב עתיר שומן, מלח וסוכר.

מתוך תפיסת עולם של קידום בריאות והנגשתה לאוכלוסיות מודרות (מבחינה כלכלית ותודעתית), שמנו לנו באשלים מטרה להפיץ ידע זה.

קידום מיומנויות הורות ואורח חיים בריא בקרב משפחות - "אפשריבריא לגיל הרך"

אשלים מובילה עם משרד הבריאות את תכנית "אפשריבריא לגיל הרך", העוסקת בהורות ובאורח חיים בריא. קהל היעד הוא ילדים, הורים ואנשי מקצוע. הרציונל העומד בבסיס התכנית הוא ההשפעה הנרחבת המתאפשרת בהתערבות בגיל הרך, לצד הצורך הגובר בשכלול מיומנויות הורות בכלל ובניהול אורח חיים בריא במשפחה בפרט. המשפחה היא הסביבה המשמעותית ביותר שבה גדל ומתפתח הילד ולה השפעה העיקרית על אורח חייו. כדי לקדם אורח חיים בריא יש לעבוד ברמת המשפחה ולאפשר הורות מיטבית.

תכנית זו היא חלק מהתכנית הלאומית "אפשריבריא" המופעלת מתוקף החלטת ממשלה משנת 2011, בהובלת משרדי הבריאות, החינוך והתרבות והספורט, לקידום סביבה פיזית וחברתית שתומכת בתזונה בריאה ובפעילות גופנית. היוזמה החדשה, "אפשריבריא לגיל הרך", פועלת לקדם שלומות ואיכות חיים של פעוטות, על ידי מתן כלים להורים לשיפור קשר הורה-ילד וליצירת סביבה משפחתית המאפשרת הורות מיטבית באמצעות אורח חיים בריא והזנה קשובה. במסגרת התכנית אנשי מקצוע הוכשרו ומשכללים כלים לעבודה עם הורים ולפיתוח דרכי עבודה בין-תחומיים. משרד הבריאות ואשלים מובילים את התכנית, כמיזם משותף במסגרת 360 - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון ו"אפשריבריא" על בסיס מודל מבוסס ראיות מאנגליה. התכנית מכשירה, מעצימה ויוצרת שפה משותפת בקרב אנשי המקצוע שעובדים עם פעוטות ומשפחותיהם: צוותי בריאות, רווחה, מסגרות יום וקהילה ברמה יישובית. אנשי המקצוע שהוכשרו במסגרת התכנית, מנחים קבוצות הורים ברמה הקהילתית.

בשלב הפיילוט תופעל התכנית בסך הכול ב-15 יישובים. כרגע היא מקיפה חמש ערים, בהן עד כה עברו את ההכשרה הבסיסית כ-170 אנשי מקצוע וכ-35 הורים שהשתתפו בסדנאות בנות שמונה מפגשים. התגובות מעידות על יעילות ההכשרה ועל הצלחותיה בסוגיות של ליווי הורים בהובלת שינויים בריאים בבית וביכולת ההורים לקדם אורח חיים בריא. כך אמרה אחת המנחות בתכנית, אשת מקצוע מאחד היישובים שהנחתה קבוצת הורים: "אני מרגישה שהתכנית לימדה אותי לסייע להורים להסתכל על הזוגיות שלהם, ההורות, הרגשות, נקודת המבט של הילד וגם על המזון שהם נותנים. הסתכלות על אורח חיים בריא בכל המובנים, וכל אחד לוקח את זה לעולם שלו".

הורים שהשתתפו בתכנית סיפרו על חוויה של למידה ורכישת כלים לחיים בריאים שיוכלו להעביר לילדיהם: "אנו מאמינים כי כל הורה יכול להיתרם מן התכנית ולהרחיב את 'ארגז הכלים' ההורי שלו [...] למדנו לפתח עצמאות ואחריות בקרב ילדינו, ולמנוע תחרות בין האחרים" (מתוך מכתב תודה של קבוצת ההורים "אפשריבריא לגיל הרך", יולי 2016).

הסל המעובד



כשבדקנו את הערכים התזונתיים של שני הסלים התקבלו תוצאות חד-משמעיות: בכל רכיבי התזונה יש יתרון בולט לסל המזון הגולמי.

סלים	חלבון (גרם)	שומן (גרם)	שומן רווי (גרם)	נתרן (מ"ג)	סידן (מ"ג)	ברזל (מ"ג)	סיבים (גרם)
סל גולמי	567	566	89	4,866	5,291	84	513
סל מעובד	388	557	133	16,000	1,200	74	87

במילים אחרות, שני התחומים של תקציב ובריאות מצביעים על אותו כיוון כאשר משווים מזון מעובד למזון גולמי. מזון גולמי משמעו מזון בריא יותר, כי כשמישהו אחר מכין לי את האוכל (המפעל) יש לכך מחיר - כלכלי ובריאותי (יותר נתרן ושומן רווי ופחות סיבים, מינרלים וויטמינים).

ומה מקומם של ההורים בהתנויות הרגלים ואורחות חיים אצל ילדיהם? תפקידם משמעותי ומכריע בתחומים רבים, והאכילה ביניהם. למעשה הם מתווים התנהלות אכילה: חשיפה ונגישות למאכלים, מגיל ינקות. לחשיפה זו השפעה מכרעת על התגבשות העדפות הטעמים והאכילה של הילדים בהמשך חייהם.⁹ הצורה, הסגנון והתנהגויות האכילה של ההורים מהווים בעבור הילדים מודל לחיקוי. ילדים לומדים על מזון דרך חשיפה ישירה בהתנסות אישית של אכילה ודרך התבוננות במנהגי האכילה של אחרים. כך נוצר מצב שבאמצעות החשיפה של הילד להרגלי האכילה בבית - נקבעים דפוסי אכילה והתנהלות בריאותית שנים קדימה.

עַט לְאֵהָב

אתי אלון אלעזרה

שרת החוץ

השירים המופיעים כאן מתארים מערכת סבוכה של הקשר שלי עם הוריי. נולדתי למשפחה דתית בת שמונה נפשות. אני הייתי בת הזקונים במשפחה - הילדה השישית מבין ארבעה בנים ושתי בנות. מאז שאני זוכרת את עצמי אבי כמעט לא היה נוכח בבית, הוא עבד בשתי עבודות: יצא בשעות הבוקר המוקדמות ושב הביתה לאחר חצות. אמי עבדה במושק בית במשך שנים רבות וגידלה אותנו. הוריי היו עסוקים בהישרדות יומיומית והפניות הרגשיות, לפחות עבורי, לא הייתה בנמצא. כמעט איני זוכרת את אמי מחבקת או מחזקת. לעומת זאת, את אבי זוכרת אני שכאשר היה נוכח בבית, בעיקר בשבתות, הרעיף עליי אהבה עד גיל שש בערך. לאחר מכן התרחק מאוד והכול פסק.

גדלתי בבית אך קראו לי "שרת החוץ". ביליתי שעות רבות מחוץ לבית בניסיון למלא ולהעביר את יומי. בבית הספר הייתי מהילדות שמתקשות לשבת ולא מקלות על חייהם של המורים. אני זוכרת שזימנו את הוריי פעמים רבות לבית הספר ואותי שומעת את המילים: "יש בה פוטנציאל". אף אחד לא השכיל להבין שבסך הכול הייתי ילדה שצמאה למילה טובה ולמגע אוהב ומכיל.

מאז שהייתי ילדה הייתי שונה. כבת למשפחה דתית הייתי "הכבשה השחורה". מגיל צעיר לא הייתי דתייה, לא שמרתי על כשרות ולא התלבשתי כיאה לילדה הבאה מבית דתי. אמי התקשתה לקבל זאת ולהכיל את "הברבורה השונה" שגדלה בביתה, ואני שילמתי על כך בדחייה ובאלימות מילולית ופיזית.

שְׁקוּפָה

יְלֵדָה, נְעָרָה, אִשָּׁה

שְׁקוּפָה בְּעֵינַיךָ.

זְכוּכִית שְׁבִירָה

נִפְצָת,

אֶסְפְּתִי.

שְׁבֵר, שְׁבֵר,

אֲחִיטִי.

נוֹתְרוּ רַק סְפָנִים.

סוֹלַחַת לִי,

סוֹלַחַת לְךָ

אֲחֵרֵי כָּל הַשָּׁנִים.

בריאות היא מצב שאנו מאחלים לעצמנו ולילדינו, גם בהווה וגם כדרך חיים לעתיד בריא ופרודוקטיבי. הבריאות כוללת תחומים רבים: התחום הפיזי, הרגשי, החברתי, הקהילתי ועוד. אנו כפרטים וכחברה ניצבים בפני אתגרים רבים מתחומים שונים בניהול אורח חיים בריא, ביניהם קשרים חברתיים ושייכות חברתית, הרגלים בריאים ונגישות למזון בריא. ראינו דוגמה לסלי מזון שבהם ניתן לבחור, גם בתקציב מוגבל, במוצרים בריאים יותר - בדגש על מזון לא מעובד, שהוא הקרוב ביותר למצבו הטבעי. אשלים פועלת בשיתוף עם משרדי ממשלה במטרה להטמיע תכניות המקדמות אוכלוסיות במצבי סיכון בכל תחומי החיים וגם בתחום הבריאות. אחד המענים שמובילה אשלים, יחד עם שותפים רבים ובראשם משרדי ממשלה, הוא המיקוד בגיל הרך ובהורים תוך הסתכלות משפחתית וקהילתית, זאת כדי לאפשר להורים לשכלל מיומנויות הורות המאפשרות ניהול אורח חיים בריא במשפחתם. המטרה העומדת לנגד עינינו היא יצירת הזדמנות. מסוגלות ושייכות אלו יובילו לבריאות.

מקורות

משרד הבריאות, מינהל תכנון אסטרטגי וכלכלי (2015). *אי-שוויון בבריאות וההתמודדות איתו*. נדלה מתוך:

<http://www.health.gov.il/publicationsfiles/inequality-2015.pdf>

שני, ת', שדה-קון, ט', תבור, ע', רבין, א', וקאופמן-שריקי, ו' (2013). *נייר עמדה: הרגלי אכילה וקשרי האכלה לגדילה והתפתחות בריאה בילדות, מלידה ועד 6 שנים*. עתיד - עמותת הדיאטנים והתזונאים בישראל - פורום ילדים. נדלה מתוך:

<http://www.atid-eatright.org.il/FilesUpload/DocumentPDF/0/1/599.pdf>

Meerman, J. & Aphane, J. (2012). Impact of food prices on nutrition. FAO Nutrition Division (ESN). Retrieved from:

http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/agn/pdf/Meerman_Aphane_ICN2_FINAL.pdf

WHO (2014). Prevention and control of noncommunicable disease in the European Region: A progress report. Retrieved from:

http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/235975/Prevention-and-control-of-noncommunicable-diseases-in-the-European-Region-A-progress-report-Eng.pdf

המילים היו לי למפלט

מהמקום הזה פניתי לכתובה כבר מגיל שמונה. התחלתי לכתוב שירים ופרקתי אל תוך הדף הלבן את כל תחושותיי ורגשותיי. בשירים יכולתי להביא דרור לדברים היוצאים ממני ללא שיפוטיות וביקורתיות. המילים היו לי מפלט. מגיל צעיר נאלצתי ואף היה בי צורך להיות עצמאית, להוכיח שאני יכולה לדאוג לעצמי, שיש בי טוב ושאני אצליח. כך התחלתי לשמור על ילדיהם הקטנים של השכנים ובהמשך גם לעזור להם במשק הבית, אך יותר מכול אהבתי לטפל בילדים. קיבלתי מהם אהבה טהורה, מגע וחום שהייתי כה זקוקה להם וכך גם הם באופן טבעי.

את שנת השירות הלאומי שלי בחרתי לעשות בגן לחינוך מיוחד. לאחר השירות נרשמתי ללימודי תואר ראשון בחינוך לגיל הרך במכללת דוד ילין. סיימתי את שנות לימודי, והמפקחת שבה לצפות בי במהלך הסטאז' האמינה בי ובטחה בי, ולפיכך החליטה לתת לי לנהל גן באחד האזורים היוקרתיים בירושלים.

לחבק

כיום לאחר 13 שנים אני עדיין מנהלת גן זה באושר רב. אני מאמינה כי תפקידי בתור גננת הוא שליחות, וכי הילדים הנמצאים בגני ובכלל כל הילדים כולם הם נשמות עדינות וטהורות שיש לשמור עליהם ועל כבודם. לתת להם לבטא את רגשותיהם, לחזק ולהעצים את החוזקות שלהם. כגננת, אני שם עבודם, נותנת להם את הכלים להם הם זקוקים על מנת להתפתח הן בצד הקוגניטיבי והן בצד הרגשי. אני

יְלֵדָה שֶׁל אָבָא

יְלֵדָה שֶׁל אָבָא,

הֵייתִי.

בְּיַד יְמִין הָיָה שְׁעוֹן אֲהָבָה,

אָבָא עָשָׂה עִם שָׁנָיו.

גַּם בְּיַד שְׂמָאל.

בְּעֵרְבֵי שָׁשִׁי, בְּבֵית הַפְּנִסָּה,

עַל הַבְּרָכִים שֶׁל אָבָא,

גַּם בְּשִׁפְתַי.

עַל אוֹתֵן הַבְּרָכִים גְּדַלְתִּי,

גְּדַלְתִּי

וְאֵז זָה נִגְמַר.

נִגְמְרָה הָאֲהָבָה,

כְּמוֹ מִיֶּשְׁהוּ סָגַר אֶת הַבְּרָז.

הָאֵם הָיָה זֶה גּוֹפִי שֶׁהִחַל מוֹתֶפֶתֶחַ?

אוֹ שִׁפְאָ הָיָה אֵלָה חֲמִשִּׁים הַשְּׁקָלִים

אוֹתָם לְקַחְתִּי מֵאִפְאָ מְבֹלֵי לְהַגִּיד.

אֵינִי יוֹדַעַת,

רַק יוֹדַעַת

אָבָא

חִדַּל

לְאָהֵב

וְאֵנִי

אֵנִי הֵייתִי יְלֵדָה שְׁנִנְטֶשֶׁתִּי

לְמִשְׁךָ שָׁנִים כֹּה רַבּוֹת.

עובדת עם הילדים בגישה חיובית, אנחנו לומדים תמיד מה יש ורצוי לעשות והכול בחיוב וללא שלילה. אני מרבה לחבק אותם ולהעניק להם אהבה מתוך אמונה שזהו הכר המיטבי לצמיחה ולהתפתחות.

ראויה לאהבה

כיום הוריי יודעים לראות אותי יותר. במשך השנים אף לימדתי את אמי לחבק ולהגיד "אני אוהבת אותך", דבר שלא היה פשוט בכלל. היום הוריי גאים בי אך קשה להם מאוד לקבל את ההבדלים על הרקע הדתי ביני לבינם וזה משהו שלדעתי הם אף פעם לא ישלימו אֶתו.

לאחר טיפול פסיכולוגי ממושך למדתי למצוא בי את החוזקות ולא להיות תלויה במשובים חיצוניים. למדתי להאמין בעצמי, לראות את היכולות שלי ולדעת שאני ראויה. ראויה לאהבה, ראויה להגשמה. זהו התיקון שלי.

עמוד שדרה: שיר לסיום

חִירוּתִי

עֲלֵתָה לִי

בְּדָם

יָזַע

וְדִקְעוֹת

גַּב שָׁבֵר

פְּלִטְנָה L1

מְכוֹת עִם חֲגוּרָה

מִתַּחַת לְחֲגוּרָה

יְלֵב אֶחָד עֲקָשָׁן

שָׁלֵא וְתָר

1 פורסם לראשונה בביטאון "שירה", גיליון 140, עמ' 2.

I knew to give you bread to satisfy your hunger,

A roof to sleep under

A caressing hand

A word that says,

But the home I don't have within me

That I didn't know to give

And now

What do I ask of you? (Eti Alon Elezra, Yareah Betokhi)

The issue closes with the "Et Leehov" section, a space where poets can open for readers a window to their world by sharing poems relevant to the issue. This time we host several poems written by **Eti Alon Elezra**, a poetess who deals with education. Her poems and words take us to her "soul's journeys", and courageously touch the charged and complex issue of a sense of loneliness and alienation in the primary circle of our belonging - the family. Elezra leads us repeatedly to breakdown (psychological and physical), showing its price, but also its power. From there she carries us in a journey of overcoming, through belonging to the world of words, to the powers of mind, and finally also to repair through the experience of caring for young children.

We invite you to bridge between "islands", to be a part, to read and to enjoy.

This bridge will only take you halfway there

To those mysterious lands you long to see:

.....

So come and walk awhile with me and share

The twisting trails and wondrous worlds I've known.

But this bridge will only take you halfway there-

The last few steps you'll have to take alone. (Shel Silverstein, A Light in the Attic).

a virtual reality App "on accessibility and sensitivity". The App, that attaches to three-dimensional glasses, is designed to simulate experiences from the point of view of youth with physical and emotional disabilities, and perhaps even to make it possible for others to experience part of their "soul journeys". The author reveals what went on "behind the scenes" in developing the App, including the challenges and deliberations faced by the development team. She then explains how the new technology makes the other's experience accessible, how it generates identification and understanding, and how it creates a common language.

Michal Golan, Michal Cohen-Hattab and Lilach Kadosh's article shows concretely how the work principles of accessibility, inclusion and community are expressed in the workings of the "family centers" project, developed to serve the needs of family members coping with the challenge of raising a child with special needs. The authors point to the value added by the centers' provision of support and a space for parents, siblings and grandparents of children with special needs. The support and inclusion are directed to three circles of belonging - the family, the community of peers, and the surrounding geographical community. Their article concretizes how inclusion, social involvement and the sense of belonging strengthen the family members, provide them with tools, and relieve the sense of isolation so often experienced by families dealing with this challenge.

Booki Kimchi and Naava Zohar-Sykes also relate to the issue of raising a child with special needs, and focus on the parenting angle. In their article, they describe how use is made of the principles of spiritual care in the accompaniment of parents by parents. Here too the accompaniment, the acceptance and the peer group provide the basis for parents' sense of empowerment and ability to cope.

Claudia Koby, Merav Boaz and Meirav Zaiger-Kober present in their article the work model in "*Kenafaim shel Krembo*", a youth movement that integrates activists (counselors and youth group members) with and without disability. The model creates interfaces between a number of circles of integration and inclusion - social integration of youths from the same environment (neighborhood, community, town), integration of youth with and without disability, and integration of

universal service provision with responsiveness to special needs. In this article too we see the repeating themes of acceptance, provision of autonomy, and leaving self-definition to the activists themselves (the youth group member is related to as a subject from the basic stance that people are not defined by their disability).

Mimi Cymbalista Shmueli and Benny Khalfon's article describes the family volunteering program. The program was developed on the basis of the "new volunteers" concept in which volunteering programs are increasingly adapted to the needs of the volunteers. In this case, family volunteering meets the needs of family members to spend quality time together, at the same time that they act for the betterment of their community. The authors describe the double contribution of the volunteering - both for the volunteering family and for the community. The family gets quality time, deepens intergenerational (between sons and daughters and parents and grandparents) and intra-generational (between siblings) relationships, while the community is strengthened and empowered. Beyond all these, family volunteering provides an opportunity for new members of the community, or those who were in its margins, to take part, to contribute, and to be included.

Throughout all of the articles of this issue the term "basic need" is mentioned in the context of belonging. In her article that concludes the issue's second section, **Ronnie Hasson** connects between social belonging and the basic need for healthy nutrition. She discusses exclusion from a healthy way of life caused by lack of exposure to important nutritional information, and preference patterns for purchasing processed food (that has poor nutritional value is poor and is more expensive than unprocessed food). The author goes on to present health promotion programs for populations at risk, especially parents of young children, that enrich parents' knowledge and provide them with a healthy peer group.

article, the author defines accessibility and integration, and shows their connections to inclusion, responsibility, and community service.

The significance of making community and leisure services accessible to people, women and youth with disabilities is extensively discussed in **Yifat Klein's** article. The author opens with an overview of social and legislative developments concerning the inclusion of people with disabilities in leisure activities, and demonstrates how participation contributes to all participants, and especially to children and youth with disability. Alongside all these, Klein presents sad findings about the very limited actual participation of adult men and women, children and youth with disabilities in leisure activities of different types. To those coping with this challenge of integration, Klein contributes tools and principles for encouraging these populations to participate in leisure activities.

Neli Michaeli and **Tomer Einat's** article deals with the connection for between voluntarism and giving charity in secret, and changes in cognitive patterns among youth at risk. The authors, who analyzed in-depth interviews with youth at risk who volunteered in an activity of giving charity in secret, show how ongoing volunteering is related to the strengthening of positive mechanisms and the reduction of anti-social and criminal risk behaviors. Analysis of the interviews reveals the significance of giving for the one who gives, with regard to taking responsibility and autonomy, strengthening a sense of belonging and involvement in the surrounding society. The authors even show how one can see in the interviews that the youths' contribution to society contributes to their own self-help and orients them to perceive themselves more positively. Michaeli and Einat's analysis shows that providing youth with non-judgmental acceptance and autonomy is an essential condition for changing attitudes and for perseverance in the volunteer activity. This finding strengthens the importance of a sense of belonging, both as a basis for social activity and as its product.

Does the significance of the basic need of many of us for belonging derive from our primary belonging to our biological family? **Yoa Sorek**, **Fida Nijim-Ektelat**, and **Avigail Segal's** article, that closes this issue's first section, is an in-depth examination of the "adoption with

connection" model. Adoption with connection is a model in which children who were adopted at an early age are enabled to maintain some connection with their birth families. The authors describe the model and how it works in Israel, present its challenges and advantages, and conclude with insights about the model's optimal implementation.

*"I don't want any more courses, no more workshops", she said, "they don't help me. They don't help me get organized. I am like some sort of living rug. I need structure, a pattern, like there is on a rug. Without a pattern I fall apart, I come undone.... I thought: Can one have a rug without a pattern? Can there be a pattern without a rug?... I must find meaning". We took Rivka out of the workshop that she hated, and instead, we integrated her in a special theater group... her condition improved amazingly: She became a whole person... in every role she played. And now someone who sees Rivka on stage - as the stage and the theater group quickly became the center of her life - could not imagine that she was cognitively impaired" (Oliver Sacks, *The Man Who Mistook his Wife for a Hat*).*

This issue's second section, "*Hasadeh*", opens with an article by **Yaron Gan-Or** in which he describes the world-view underlying work with youth at risk in "*Etnachta*", a shelter for youth in crisis. Gan-Or presents the view that these youths have a basic need to belong to the adult world, and he shows how "*Etnachta's*" work principles embody this understanding. He sees the need for belonging as comparable to hunger, a primeval need into which we are born and without which we cannot live. He demonstrates the response to this need in the way that a young person is accompanied - from entry and acceptance (in all senses), to the stay in the shelter, till parting. While the experience of adolescence is always described as one of rebellion and distancing vis-a-vis the adult world, this tendency seems particularly strong for disconnected youth at the extreme of the risk continuum. The adolescent is an island. Gan-Or presents a view, which he puts into practice as director of "*Etnachta*", that these youths especially need belonging, acceptance, a framework suited to them and a "pattern" much more even than they need a sense of freedom.

The following article shifts to looking at the needs of youth through "their own eyes". **Zofia Einhorn** describes the process of developing

*That I know nothing about the journeys of her soul
To the spectacular, to the deep, to the enlightening,
To the impossible."*

What do we know about the other's "soul journeys"? Are we responsible for reading the "signs" of the person opposite or beside us? How should they affect individual, social, and even national decision-making? Which phenomena are products of our inability or lack of desire as a society to include, share, be involved and involve others, and what are the situations or conditions that lead to a sense of belonging? The articles in this issue will discuss, each from its own direction, issues related to belonging and social involvement. As in all of the issues of "*Et Hasadeh*", this issue too integrates theory, research, and field journals. The first section, "*Ha'et*", includes theoretical and research articles that bring to light issues related to belonging and social involvement, forming a basis for deriving principles and insights about these phenomena. The second section, "*Hasadeh*" includes articles and field journals that present the actual implementation of these principles in program development and in educational and therapeutic approaches. The issue concludes with the poetry section, "*Et Leehov*".

A hot day, a dog house and a dog tied to a chain

A few steps away is a bowl full of water.

But the chain is too short and the dog does not reach.

Let's add one more detail to the picture:

Our own chains, inestimably long

And less visible,

Thanks to which we can pass freely by. (Chains, Wislawa Szymborska).

Are justice and equality one and the same thing? How can it be that equal distribution of resources still perpetuates gaps and social exclusion, and sometimes even strengthens them? **Rami Sulimani and**

Daniel Kerenji pose these questions in this issue's opening chapter. Their article discusses several different practical interpretations of social justice practice - equality, affirmative action, and equity - through the prism of the field of education. The article examines the implications of each one of these approaches for narrowing gaps, removing social barriers and improving service accessibility. It describes the equity approach in detail, including the context in which it developed, and the basic differences between it and the equality approach. These differences derive from differences in perspective - objective and external, in the case of equality, and subjective and internal, in the case of equity.

Issues of exclusion and analysis from the perspective of the subject are similarly interwoven in **Aref Abu-Guider's** article that focuses upon Bedouin-Arab adolescent girls - a population excluded in more than one sense. The article exposes readers to the world these girls created in social media, and shows how they cut through the social "chains" that bind them, creating a bypass to the heart of the dominant society. Abu-Guider describes how technological advancement and the world of new media provides these girls with a way to escape social confinement, strict patriarchal tradition, and a fixed image, while providing them a space in which to belong. The author juxtaposes these changes with broader changes taking place in Arab-Bedouin society in Israel, pointing out windows of opportunity that they are likely to open, while identifying issues for the attention of educators working with these girls.

Orna Shemer's article deals with the relationship between inclusion and making accessible, and takes readers on a journey of conceptual change taken by the Association of Community Centers in the context of a process of deep organizational learning. Shemer distinguishes between "accepting the other" and "accessibility and integration" - the first is focused on the external, that same "other" located outside of and independent of the "self", while the second sees responsibility for integration in the community as lying with the individual and the organization. Accessibility to the target population is a basic requirement of any service, and all the more so for community and leisure services, in which inclusion and belonging are particularly critical. In the

new directions for thinking about tools that promote the sense of belonging and involvement of populations in situations of risk, to be exposed to models for social integration of populations in situations of risk in social, educational and community settings, and to have an impact on populations in situations of risk.

In the volunteer programs that Ashalim develops with its partners, we witness the impact of social action on at-risk populations, whether within the families in situations of risk or youth and young adults. We understand the power of social involvement and its contribution to social integration and to increasing the sense of belonging of the communities with whom we work.

This is an opportunity to thank all of the authors - from Ashalim, from the academic world and from the social practice world - who contributed and shared their knowledge regarding the issue of belonging and social involvement.

Introduction

"Islands in a Stream" or "No Man is an Island"? On Sense of Belonging and Social Engagement¹

Shira Zivan and Daniel Kerenji

Much has been written about the human experience, and the inevitable sense of loneliness that accompanies it. The idea "islands in the stream" expresses the view that each person lives his life as an individual unit, coping with life's challenges alone. In other words, we all live alone and die alone. In contrast, the expression "no man is an island" describes an essentially social being, whose very existence is grounded in a sense of belonging to an environment. The previous issue of "*Et Hasadeh*" explored the private space versus the public space. In this issue we seek to progress one step further, and to discuss the implications of the view that belonging is not just a shared human feeling - it is also a universal need and right.

What is the difference between belonging and social involvement? Sometimes, belonging is explained as a basis for social involvement (I feel part of a social environment and therefore I act in/for it); sometimes it is described as a product of social activity (I feel I belong after I took part in activities in or for my social environment); and sometimes the two are linked to one another, expressing two sides of the same experience - the observed behavior (involvement), and the internal emotional experience (belonging).

In her poem, "In the Old School for the Blind", Zelda writes about her experience upon meeting her blind friend:

When will I understand that her darkness

Is full of signs

¹ Two famous quotes are brought in the title. The first - "Islands in the stream" - is the title of a book by Ernest Hemingway published in 1970. The second - "No man is an island", is taken from John Donne's "Devotions upon Emergent Occasions" published in 1624.

self-help groups such as: Amutat Enosh - The Israeli Mental Health Association, and the AKIM branch in Acre. He has been a partner to tens of community-based volunteer initiatives for vulnerable populations in the city of Acre.

Ronnie Hasson: Has an M.Sc. in Nutrition Studies from the Hebrew University in Jerusalem, the Faculty of Agricultural, Nutrition and Environmental Studies. Roni has been a certified nutritionist for 11 years. She underwent additional training in the areas of health promotion, sports nutrition and motivational interviewing. She works in health promotion in JDC-Ashalim, where she leads, together with the Ministry of Health, a program for promoting a healthy lifestyle in early childhood (abc). She lectures in college on the issue of nutrition and health promotion.

Eti Alon Elezra: Early childhood teacher with a B.A. in Early Childhood Education and an M.A. in Management of Educational Systems. She studied mediation at Bar Ilan University and has many years of experience in work with young children and their parents, and in supervising and accompanying students of education in their work placements and internships. Eti is a poetess and writes in social media. Her first book: "*Yareah Betokhi*" (The Moon within Me) was recently published by the Niv Press.

Foreword

Meirav Levy, Director of Volunteer Programs, JDC-Ashalim

Over the past two years Ashalim has been undergoing a strategic planning process that involves rethinking, self-examination and construction. During this time, One of Ashalim's biggest organizational challenges has been a development of a "map of expressions of Ashalim's success". After months of learning, working with partners, self-examination of each of the units and of the entire Ashalim staff, the Team has arrived at a product that describes the optimal development of the individual in three circles - individual, family and community. One of the complex tasks was to reach agreement as to the individual's psychological and social needs. "Sense of Belonging and Social Involvement" emerged as a central need.

Placing "Sense of Belonging and Social Involvement" as an action objective makes a clear statement that the right to belong and the ability to be involved is critical to the optimal development of children, youth and young adults everywhere and in every community - and especially to the development and happiness of children, youth and young adults in situations of risk.

The Sense of Belonging is a need that drives our lives, it is an existential need and every person's base. Belonging assists in the creation of a sense of meaning, contributes to an individual's ability to adapt, deepens a sense of security and supports one's belief in his or her actions. Similarly, Social Involvement is an engine for personal-emotional-social development of the child, youth or young adult, and thus it contributes to the development of personal, social and even occupational skills, self-efficacy and resilience, and builds a sense of belonging, meaning, and being needed.

Children, youth, and young adults in situations of risk are characterized by challenges of belonging and social integration, and lack opportunities for significant social and civic involvement. This issue of Et Hasade is therefore an opportunity to deepen the professional discourse and learning of the issue of belonging and social involvement, to develop

Claudia Koby: Founding mother of '*Kenafaim shel Krembo*'. Claudia is mother to Kfir, the first member of the movement and the inspiration for its founding. Claudia developed the educational perspective and the professional approach of '*Kenafaim shel Krembo*', and is responsible for design of the movement's logo, uniform, and image of the vision. Claudia is a member of the movement's board of directors and on its behalf, leads the steering committees for content development and activation methods.

Merav Boaz: Acting executive director of '*Kenafaim shel Krembo*' and deputy director for resource development and public relations. She leads the area of resource development and mobilization of supporters, donors and partners for the movement's activities. Merav is responsible for developing and writing the movement's information, content, and initiatives, and for their public and media exposure. She is a partner in writing and designing elements of the movement's doctrine.

Meirav Zaiger-Kober: Has an M.A. in Social Psychology, and is a professional facilitator in '*Kenafaim shel Krembo*'. She has worked for 15 years in training, accompanying and facilitating social organizations that provide services to children, youth and adults with disabilities and their families. Meirav works in the context of the movement in training, facilitation, conceptualization and adapting modes of action, training and development for the activities of a youth group for children with and without disabilities, with regard to everything related to integration, inclusion and containment.

Yaron Gan-Or: For the past 15 years, Yaron has worked in the area of youth at risk. He was among the initiators and founders of "*Yiftah*", a dormitory for religious youth at risk, and worked there for eight years in a range of functions up to and including vice principal. Since 2010 Gan-Or directs "*Etnachta*", a shelter in Jerusalem. During this period, he was one of the founders of "*Mevaser Tov*", a unique shelter for Haredi boys at risk in Jerusalem. He has a B.A. and a teachers certificate in the Humanities.

Booki Kimchi: Professional director of the Keshet organization. She has an M.A. in Molecular Biology and Curriculum Development, is a group facilitator, and is certified as a mediator by the Conflict Resolution

and Mediation Program in the Tel Aviv University Political Sciences Department. Booki has a great deal of experience in developing academic courses, models for distance learning, facilitating groups and workshops and social involvement. She develops programs and leadership models for parents of children with special needs, including training parents to accompany other parents, and developing dialogues between professionals and parents. Booki facilitates and accompanies the development of the area of Spiritual Care in Keshet.

Naava Zohar-Sykes: Social Worker, Family Therapist, accredited Spiritual Care provider, supervisor and facilitator. Naava has many years of experience in work with parents of young children, supervising professionals in the field and social work students in the context of field placement. Naava supervises Spiritual Care providers in their work, including in the area of parents of children with special needs in "Keshet", where she coordinated the area of Spiritual Care. She works in Ashalim, where she developed optimal work with parents of young children. Today she develops innovative programs for Spiritual Care in work with populations in crisis, distress, and risk.

Mimi Cymbalista Shmueli: Director of the Family Volunteer Program and works in facilitation and training in the volunteer development's training programs. Mimi has experience and knowledge in the area of youth and adult voluntarism in the community. She served as youth coordinator and volunteer coordinator in the Givatayim Municipality, and led the establishment of the city's volunteer parent patrol. In her past, she was an emissary of the Jewish Agency in France. Mimi has an M.A. in Organizational Consulting and Development, and a B.A. in Political Science and Middle Eastern History. She is active in community initiatives in her home town Modi'in.

Benny Khalfon: Serves from 1984 to the present as Director of the Volunteer Unit in the Social Services Administration of the Acre Municipality. Benny is a graduate of Haifa University's departments of Sociology and Educational Counseling. When he was still a student he worked as a mentor through the *Perach Tutorial* Project run by the Haifa University Student Union, and afterwards served as *Perach* coordinator in the town of Rechasim in the north. During his professional career, he was partner to building and developing

programs for the family including the Center for the Family and the Shemesh Program. Michal develops materials such as a movie on the importance of play for families with children with special needs, and program manuals. She also promotes the development of programs for children with psychological difficulties in the community, as well as the transfer of children with special needs from institutions to the community.

Lilach Kadosh: Director of the JDC-Ashalim Center for Families program - for families with children with special needs, in the context of which she accompanies, advises and manages the family centers throughout the country. Lilach develops and builds a network of learning and knowledge transfer between directors of the centers, and creates municipal and national collaborations. She coordinates national committees, and - in preparation for the Welfare ministry's dissemination of the program - she leads, together with a professional team from JDC and the Welfare Ministry, the writing of a manual for family centers. She is a doctoral student in Social Work at the Tel Aviv University, researching the area of fatherhood in complex families.

Yoa Sorek: Researcher at Myers-JDC Brookdale Institute. Yoa has a B.A. in Education and General and Comparative Literature from the Hebrew University, an M.A. in Education from the Hebrew University, and is currently a doctoral student in the Hebrew University School of Social Work. For the past two decades she has worked as a researcher in the area of children and youth at risk in the Engelberg Center for Children and Youth, at the Myers-JDC Brookdale Institute. Her primary research interests are: Policy and services for children at extreme risk and their families, including out-of-home services and adoption services; and policy and services for children of divorced parents and their families.

Fida Nijim-Ektelat: Researcher at Myers-JDC Brookdale Institute. Fida has a B.A. in Political Science and Philosophy from the Hebrew University, and is in the final stages of an M.A. in Education from the Open University. In the last decade, she has worked as a researcher in the area of children and youth at risk in the Engelberg Center for Children and Youth, at the Myers-JDC Brookdale Institute. Her main areas of research are culturally sensitive work, in general and

especially in Arab society; evaluation of services for parents and children at risk, and especially in early childhood; and policy and services of out-of-home placement.

Avigail Segal: National Supervisor in the Service for the Child, Department of Social and Personal Services in the Welfare Ministry. Avigail has a B.A. in Social Work from the Hebrew University, an M.A. in the Management, Organization and Policy track at the Hebrew University, and expertise in social work in the area of family. In the last two decades she has worked as a social worker for the Adoption Law in the Service for the Child, first as a district supervising social worker, then as social worker of the transition home, and today as national supervisor in the Service for the Child. During these years she has dealt extensively with development in Israel of the model of adoption with connection.

Neli Michaeli: A social-rehabilitative criminologist, specializing in work with youth at risk, and especially law-breaking youth, in a variety of formal and informal frameworks. Neli now directs Migdalor "Negba", an informal social-educational-therapeutic evening center in Bat-Yam for youth on the risk continuum.

Dr. Tomer Einat: Senior lecturer in the Criminology Department at Bar Ilan University, and Chairman of the Israel Association for Criminology. His areas of specialty include punishment and punishment policy, prisons and their psycho-social impacts upon those imprisoned, alternatives to imprisonment and the connection between learning disabilities and attention and concentration disorders and anti-social and criminal behavior.

Zofia Einhorn: Coordinator of digital learning in Ashalim. Zofia has a B.A. in Social Sciences from Bar Ilan University, and is an M.A. student in cultural and new-media studies at the Hebrew University. For about 10 years she has worked in the area of training and on-line learning, especially in the areas of education and society. In the context of her position Zofia is responsible for developing digital learning products for professionals working with children, youth and young adults in situations of risk.

About the Authors (in the order of their appearance)

Shira Zivan: Director of Training and Knowledge Development in Ashalim's Center for Knowledge and Learning. She is a graduate of the research track of the Masters Degree in Learning Sciences in the Ben-Gurion University in the Negev. Shira comes from the world of development and research in the areas of culture and language, gender, development and cognition, evaluation and measurement.

Daniel Kerenji: Assistant to the executive director and director of Knowledge Development in Ashalim. He has a B.A. in General History from the Hebrew University in Jerusalem, and is a graduate of the Masters Degree honors program in the Federmann School of Public Policy in the Hebrew University in Jerusalem. Daniel gained his experience in knowledge development and strategic consulting for decision-makers in his work at the "Reut" Institute, which deals with thought processes, social innovation and strategic planning.

Dr. Rami Sulimani: Executive Director of Ashalim. Rami holds a B.A. degree in Geography and Education, an M.A. in Social Sciences from Haifa University, and a Ph.D. from the Center for Education Research at Sussex University in England. He devoted his doctoral dissertation to the study of issues arising in the process of leading change in the educational system. His research was published by the JDC-Ashalim Press in the book "They Learn Anew". In the context of his work as executive director of Ashalim, he is involved in developing JDC-Israel's flagship programs in the areas of education and social welfare.

Aref Abu-Guider: Teacher, pedagogical supervisor and lecturer on behalf of the Kaye College of Education. He has a B.A. from Kaye College in linguistic education - Arabic and Hebrew, an M.A. in communications and technology from the Ben Gurion University, and is a graduate of the Mandel Institute local leadership program. He studied the changes brought about by the new technologies, and their educational and social impacts upon Arab-Bedouin youth

in Israel. Recently, in the context of studies at Bar Ilan University, he has studied the management of constructive conflict in Arab society in Israel.

Dr. Orna Shemer: Lecturer in the Paul Baerwald School of Social Work and Social Welfare at the Hebrew University, at the Department of Social Work at the Ruppin Academic Center, and in the School for Rehabilitation, Integration and Recovery in the Ono Academic College. Orna is a community social worker and accompanies learning processes. She deals with the study and development of areas of participation and partnership, community work and work in a cultural context. She is a facilitator in development of the area of accessibility and integration in the Community Centers Association.

Yifat Klein: Program director in the area of children and youth with disability and their families, at JDC-Ashalim. She has a Masters Degree in Social Work, and works in developing services for integrating children, youth and young adults with disability. Yifat supervises students of social work and has experience in facilitating groups of children, youth, young adults and adults with disabilities, works with activists, lectures to professionals, and more.

Michal Golan: Director of the area of children and youth with disability and their families at JDC-Ashalim. Michal has an M.A. in Social Work, specializing in community work and rehabilitation. She has over 35 years of experience in work in a variety of positions with people with disability, including many years in the Ministry of Welfare supervising and managing rehabilitation services in the community. In the context of her current position, she is responsible for developing services for this population in partnership with government ministries, and also works to raise awareness of this population's concerns within Ashalim, in JDC, and in the wider professional context. Her work deals with a range of areas, including the issue of the family, programs that encourage the integration of children and youth, and prevention and treatment programs that relate to vulnerabilities of children with disability.

Michal Cohen-Hattab: Program director in the area of children and youth with disability and their families, responsible for developing

Table of Contents

About the Authors	6
Preface	
Meirav Levy	13
"Islands in the Stream" or "No Man is an Island"? On Sense of Belonging and Social Engagement	
Shira Zivan and Daniel Kerenji	15
Ha'Et	
Similarities and Differences in the "Equality" and "Equity" Approaches to Achieving Social Justice	
Rami Sulimani and Daniel Kerenji	22
When Technology Meets Strict Tradition: Arab-Bedouin Teenage Girls Challenge Social Traditions on Cheating, Forbidden Love, and Relations with Others who are Emotionally Significant to Them	
Aref Abu-Guider	37
From "Accepting the Other" to "Accessibility and Integration" - Deepening Community and Belonging in the Association for Community Centers	
Orna Shemer	49
The Right to Participate: Integration of People with Disability in Leisure Activity	
Yifat Klein	63
"Here is My Choice. Everything Here is Us": The Connection between Voluntarism and Giving Charity in Secret, and Avoidance of Anti-Social Behaviors and Criminality among Youth in Conditions of Risk	
Neli Michaeli and Tomer Einat	70
Adoption with Connection: Advantages, Difficulties and Insights on Optimal Implementation in Light of Research	
Yoa Sorek, Fida Nijim-Ektelat, and Avigail Segal	88

Hasadeh

Belonging Precedes Existence: Work with Youth in Crisis and at Risk in "Etnahta"	
Yaron Gan-Or	108
Just a Touch Away - A Journal from a Process of Developing a Virtual Reality App "On Accessibility and Sensitivity"	
Zofia Einhorn	118
Center for the Family - From Belonging to Integration and Broad Impact	
Michal Golan, Michal Cohen-Hattab and Lilach Kadosh	125
"To Find a Still and Peaceful Place": Integrating Spiritual Care in the Parent-to-Parent Concept for Parents of Children with Special Needs	
Booki Kimchi and Naava Zohar-Sykes	138
The 'Kenafaim Shel Krembo' Model for Integration - From Educational Worldview to Professional Approach	
Claudia Koby, Merav Boaz and Meirav Zaiger-Kober	148
Family Volunteering as a Tool for Strengthening Community and Family	
Mimi Cymbalista Shmueli and Benny Khalfon	163
On the Table: What is the Connection between a Healthy Lifestyle and a Sense of Belonging among Populations in Situations of Risk	
Ronnie Hasson	171
Et Leehov	
Eti Alon Elezra	179

Mayda Peer Learning Programs and Educational Activities are being provided by a Generous Gift of the **Ken and Erika Witover Family**, Oyster Bay Cove, New York.

ET HASADEH

Published by Ashalim - The Association for Planning
& Development of Services for Children,
Youth and Young Adults at Risk & their Families
The Ashalim Knowledge and Learning Center - Mayda
Issue No. 17, November 2016

Editor-in-Chief	Shira Zivan
Editor	Daniel Kerenji
Language Editor	Gilat Irron-Bahar
Translation	Israel Sykes
Budget Management	Tali Comisionero
Professional Advice:	Ziva Sagiv
	Yifat Klein
	Meirav Levy
Graphic Design and Production	Ayalon Print

Ashalim, JDC Hill, P.O. Box 3489
Jerusalem 91034



The Ashalim Knowledge and Learning Center

© All rights reserved

www.ashalim.org.il

ET HASADEH

Ashalim Journal of Children, Youth and
Young Adults at Risk and Their Families



On Sense of Belonging and Social Engagement

ET HASADEH™

Quarterly Journal of Children & Youth
In Situations of Risk & Their Families



JDC Israel Ashalim
for Children, Youth and Young Adults at Risk & their Families

17 issue | November 2016