

אז והיום

על תהליכי שינוי ואתגרים חברתיים,
חינוכיים ותרבותיים בישראל

גיליון חגיגי לרגל **70** שנה למדינת ישראל



עתיד

הווה

עבר

עם השדה

כתב עת בנושא ילדים, נוער וצעירים
במצבי סיכון ובני משפחותיהם

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



גיליון 19 | נובמבר 2018

גיליון מס' 19 | נובמבר 2018

תהליכי פיתוח, הכשרה ולמידת עמיתים במרכז ידע ולמידה אשלים מתאפשרים בזכות תרומתם הנדיבה של קן ואריקה ויטובר, אוייסטר ביי קוב, ניו יורק.

עט השדה

עט השדה, גיליון 19

אז והיום - על תהליכי שינוי ואתגרים חברתיים,

חינוכיים ותרבותיים בישראל

גיליון חגיגי לרגל 70 שנה למדינת ישראל

עט השדה

כתב עת של אשלים
מרכז ידע ולמידה אשלים
גיליון מס' 19, נובמבר 2018

עורכות: רונית בר

ליאורה ארנון

עריכת לשון: גילת עירון-בהר

ניהול תקציבים: טלי קומיסיונרו

מערכת הגיליון:

דניאל קרני

אביטל בן שלום

מימי סימבליסטה-שמואלי

מירב לוי

סבי מנגשה

רונלי רותם

ריטה פרו-נסרלאדין

רים אסאד-דאוד

רקפת שוקר

תרגום: בנציון דימרסקי

עיצוב ודפוס: גרפוס פרינט

עיצוב כריכה: פנינה נחמיאס

כתובת המערכת: אשלים, גבעת ג'וינט, ת"ד 3489 ירושלים, 91034

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



© מרכז ידע ולמידה אשלים

תוכן העניינים

6..... על הכתובות והכותבים (לפי סדר הופעת המאמרים)

פתח דבר

12..... ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים

מבוא

14..... רונית בר וליאורה ארנון

שינויים לאורך ה-70: התבוננות התפתחותית באתגרים חברתיים

מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד

20..... נסרין חדאד חאג'י-יחיא ואריק רודניצקי

הטיפול במשפחות החיות בעוני במחלקות לשירותים חברתיים- התפתחות ושינויים

35..... מיכל קרומר-נבו, איריס סוקולובר-יעקובי ומיכל יטמנו-מוזס

70 שנות אזוריות בישראל

47..... טלי-נוי הינדי וקרן דורון-כץ

עסקים חברתיים כחלוצי ההווה והמחר בישראל

60..... יורם לביא ובני גדרון

בשנת ה-70: מענים לשינויים ואתגרים חברתיים שעל הפרק

הגיל הרך - הישגים ואתגרים בתחום פיתוח שירותים במדינת ישראל

69..... נועה-בן-דוד

ממדי תופעת הבריאות בקרב מתבגרים בישראל - תמונה כואבת

80..... מירן בוניאל-נסיים, דנה דמרי ועמוס רולידר

שירותי פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות: מחקירת המצוי להכרת הרצוי

103..... אורית גילור, חגית קליבנסקי ודרורה כפיר

מעורבות הורים בלימודי ילדיהם בהקשר הבית-ספרי: הקשרים היסטוריים וחברתיים-תרבותיים בישראל ומבט קדימה

ורד אלטשולר-אזרחי ורונלי רותם.....121

פרספקטיבה אקולוגית להתערבות מקצועית עם צעירים, הוריהם ומשפחתם בתוכנית "בשבילי"

דינה שלום, יעל בן נון ורחל גלי צינמון.....141

המפתח להצלחה בעולם התעסוקה החדש: פיתוח יכולת למידה עצמית דיגיטלית

שרי גורן טרבס.....155

תיאורי מקרה מתוך ה-70

מרתוק משקי לריתוק רגשי - מודל לניהול עובדים בחירום: רטרופספקטיבה למציאות הביטחונית בעוטף עזה 2018-2005

תמראורבך-אבני.....168

גלגולה של אהבה: ממטבח חם בברלין לכפר טיפולי לילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

דני אריאל ושרה פלג.....187

על הכותבות והכותבים (לפי סדר הופעת המאמרים)

נסרין חדאד חאג'–יחיא: ראשת התוכנית ליחסי יהודים-ערבים במכון הישראלי לדמוקרטיה. חוקרת את הפרופיל החברתי-כלכלי של צעירים וצעירות ערבים, שילוב ערבים בהשכלה הגבוהה ובשוק העבודה, שיפור מערכת החינוך הערבית והתאמתה לשוק העבודה העתידי. דוקטורנטית בבית הספר להיסטוריה באוניברסיטת תל אביב.

אריק רודניצקי: חוקר בתוכנית ליחסי יהודים-ערבים במכון הישראלי לדמוקרטיה. עוסק בחקר החברה הערבית בישראל זה שני עשורים ובתחומים של תמורות פוליטיות, לאומיות וחברתיות בחברה הערבית; יחסי יהודים-ערבים ומדיניות הממשלה כלפי האזרחים הערבים במדינה. בוגר ומוסמך בהיסטוריה של המזרח התיכון מאוניברסיטת תל אביב, מוסמך במינהל עסקים מאוניברסיטת תל אביב, דוקטורנט באוניברסיטת בר אילן וחוקר במרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה באוניברסיטת תל אביב.

פרופ' מיכל קרומר-נבו: חוקרת ומרצה במחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. יועצת אקדמית בכירה במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. עוסקת במחקר ובפרקטיקה בהקשר של אנשים החיים בעוני במשך שנים רבות ומעורבת בפיתוח פרקטיקה ביקורתית במסגרות ממסדיות וחוף-ממסדיות. בעשור האחרון עוסקת בפיתוח הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני, תחילה במסגרת הכשרת סטודנטים ובהמשך במסגרת עבודת המחלקות לשירותים חברתיים. פרסמה מאמרים רבים וספרים כגון "נשים בעוני: סיפורי חיים: מגדר, כאב, התנגדות".

איריס סוקלובר-יעקובי: מנהלת תוכניות בתחום משפחות באשלים, ג'וינט ישראל. בוגרת לימודי עבודה סוציאלית באוניברסיטת בר-אילן ומוסמכת במינהל ומדיניות ציבורית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. עבדה שנים רבות במחלקות לשירותים חברתיים. עוסקת בפיתוח מענים וידע לעבודה עם משפחות החיות בעוני ובהדרה. מובילה מטעם אשלים את תהליך פיתוח הידע לעבודה עם משפחות לפי הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני בשותפות עם משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, עם פרופ' קרומר-נבו מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב ועם שותפים נוספים.

מיכל יטמנו-מוזס: מפקחת ארצית בתחום שותפויות בין-מגזריות בשירות לרווחת הפרט והמשפחה במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. בוגרת לימודי עבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון, בוגרת תוכנית הצוערים לשירות המדינה ומוסמכת במדיניות ציבורית באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר ניהלה בית שיקומי לנפגעי נפש ובמסגרת תפקידה הנוכחי עוסקת ביצירה ובהובלה של שותפויות בין-מגזריות לטובת הסרת חסמים במיצוי זכויות בקרב אנשים החיים בעוני.

ד"ר טלי-נוי הינדי: הבעלים של "ביתא מחקר". עוסקת בפיתוח ידע מבוסס-מחקר בתחום הסינרגיה במערכות אזוריות, בפיתוח מודלים אזוריים ובתכנון פריסת השירותים במרחב. שימשה כמנהלת מחלקת הפיתוח וההערכה בקרן רש"י, כיועצת האקדמית של פורום המומחים לאזוריות שהוקם על ידי משרד הפנים ומכון אלכא למנהיגות וממשל - ג'וינט ישראל וכמנהלת תחום המחקר במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. בעלת תואר דוקטור לפילוסופיה בתחום פיתוח חברתי-כלכלי של אזורים (כלכלת המרחב) מהמסלול לתכנון ערים ואזורים של הטכניון, מומחית בממשל ומדיניות ציבורית (M.A) מהחוג למדע המדינה באוניברסיטת בר-אילן ומוסמכת בתכנון אסטרטגי שיווקי מהחוג למינהל עסקים (MBA) במסלול האקדמי, המכללה למינהל.

קרן דורון-כץ: מנהלת תחום אזוריות ומיצוי משאבים במכון אלכא ג'וינט ישראל. בוגרת במדעי ההתנהגות בהצטיינות ומוסמכת במינהל עסקים מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב. ניהלה את מינהלת ההתיישבות של המשרד לפיתוח הנגב והגליל. הקימה את תחום קשרי מעסיקים בתוכנית התעסוקה הקהילתית "מעברים" וניהלה את עמותת "באר שובע" שבנגב. עבדה בשגרירות ישראל בניגריה ופעלה לקידום ארגוני מגזר שלישי ונושאים חברתיים. הדריכה את גרעין צ"ב הראשון. מומחית לשלטון המקומי, יזמת של שיתופי פעולה אזוריים בין-מגזריים בנושאים כלכליים וחברתיים לבניה והטמעה של אזוריות בישראל. חיה עם משפחתה בעוטף עזה ומעורבת בפעילות אזרחית באזור מגוריה.

יורם לביא: מייסד "מינינג הזירה לעסקים חברתיים" וכשבע שנים מעצב, מלווה, ממנטר וחונך יזמים בשוק המתפתח העסקי-חברתי. ברקע 20 שנות עשייה בתעשיית ההיי-טק, בפתחה ובחדירה לשווקים חדשים ברחבי העולם. מקדיש את כישוריו העסקיים לחיזוק עשייה עסקית אתית ולפיתוח טקטיקות חדשות למען קידום חברתי אפקטיבי. בעל ניסיון כמנהל, כמהנדס, כמאמן וכמוביל תהליכים ארגוניים.

פרופ' בנימין גדרון: פרופסור (אמריטוס) בפקולטה לניהול ובמחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב (1985-2010). פרופסור לעסקים

חברתיים במכללה למינהל, המסלול האקדמי בראשון לציון (מאז 2013) וראש רשות המחקר של המכללה (מאז 2017). הנשיא המייסד (1992-1996) של הארגון הבינלאומי של חוקרי המגזר השלישי (ISTR - Research Sector Third for Society International).

נועה בן דוד: זה שני עשורים עובדת בג'וינט ישראל. החלה את דרכה במכון אלכא למנהיגות וממשל כמנהלת פיתוח תוכניות הדרכה ולמידה. בשנת 2000 עברה לאגף חינוך ונוער והשתתפה בהובלת תוכנית PACT לקידום ילדים בגיל הרך והוריהם מקהילת יוצאי אתיופיה. משנת 2012 ועד היום עומדת בראש היחידה לגיל הרך, המובילה חזון, תוכניות, הכשרות, מודלים חדשניים וסטנדרטים בשיתוף עם משרדי הממשלה, נציגי אקדמיה וגופים ציבוריים, לקידום נושא הגיל הרך בכלל ובגילי הילדות המוקדמת, בפרט. בוגרת ומוסמכת בעבודה סוציאלית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, ובעלת ניסיון בהנחיית קבוצות של אנשי מקצוע ובני נוער בסיכון במערכות קהילתיות ופנימיות.

ד"ר מירן בוניאל-נסיים: מרצה בכירה, ראשת המחלקה למדעי ההתנהגות, בית הספר למדעי החברה והרוח, המכללה האקדמית כנרת. מרצה וחוקרת בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט. חוקרת ראשית במכון כנרת לחקר מוגנות ילדים.

דנה דמרי: מוסמכת בפסיכולוגיה חברתית מאוניברסיטת חיפה. מתמחה בפסיכולוגיה חינוכית. מרצה במחלקה למדעי ההתנהגות, בית הספר למדעי החברה והרוח, המכללה האקדמית כנרת. חוקרת במכון כנרת לחקר מוגנות ילדים.

פרופ' עמוס רולידר: מרצה בכיר, דיקן הסטודנטים במכללה האקדמית כנרת. מרצה במחלקה למדעי ההתנהגות, בית הספר למדעי החברה והרוח, המכללה האקדמית כנרת. מתמחה בניחות התנהגות. חוקר במכון כנרת לחקר מוגנות ילדים.

ד"ר אורית גילור: מרצה במכללה האקדמית בית ברל. בעבר ראשת המסלול לחינוך מיוחד. מרצה בתחומי לקויות למידה, משפחות של תלמידים עם מוגבלות ומעגלי תמיכה בבית הספר ובקהילה. חוקרת בתחום החינוך המיוחד ולקויות למידה. מתמקדת בתהליכי יישום השילוב של ילדים עם מוגבלות במערכות החיים - בית הספר ומסגרות פנאי. היום עומדת בראש המרכז לקידום ההוראה במכללה.

ד"ר חגית קליבנסקי: מרצה בכירה, בעבר ראש המסלול לחינוך בלתי-פורמלי במכללה האקדמית בית ברל. כיום מרצה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי במכללת בית ברל ובמכללת אפרתה. חוקרת בתחומי החינוך הבלתי-פורמלי,

היסטוריה של החינוך בארץ-ישראל ומדיניות החינוך במדינת ישראל. בשנים האחרונות חוקרת וכותבת בנושא פנאי ושילוב ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים בקהילה בכלל ובחינוך הבלתי-פורמלי בפרט.

פרופ' דרורה כפיר: עבדה שנים רבות במכללה האקדמית בית ברל. התמחותה בפסיכולוגיה, בסוציולוגיה ובחינוך אפשרה לה למלא תפקידים רבים במכללה, כולל הקמת מסלול לימודים לקידום נוער במצוקה ויחידה למחקר ולהערכה. בשנים האחרונות התמקדה בהנחיה של עמיתים בכל הנוגע למחקר בחינוך ולכתיבה אקדמית הן במכללה והן במכון מופ"ת. עניין מיוחד מגלה לאורך השנים בכל הנוגע למחקר ולטיפוח ולקידום ילדים ונוער עם צרכים מיוחדים.

ורד אלטשולר-אזרחי: הקימה ומנהלת את מרכז "קמה" ואת "תלתן" - מרכז הורים, ילדים ומורים בבית הספר "גואטמלה" בירושלים. דוקטורנטית לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים ובוגרת מכון מנדל למנהיגות חינוכית. בעלת ניסיון מקצועי רב בעבודה עם הורים ועם צוותים מקצועיים במערכת החינוך ובמסגרות טיפוליות שונות. עוסקת בהכשרת מורים גנות ועובדים סוציאליים. בשנתיים האחרונות יוזמת ומפתחת את התוכנית "תוצרת בית" - שותפות חינוכית לקידום שיח אוניברסלי בחברה רב-תרבותית.

רונלי פארן-רותם: מנהלת תוכניות באשלים-ג'וינט בתחום החינוך הפורמלי. מוסמכת באנתרופולוגיה מאוניברסיטת חיפה. לאחר שמונה שנות מחקר בתחום החינוך במכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, בדגש על ילדים ונוער בסיכון, נכנסה לאשלים ובמסגרת תפקידה מפתחת ומובילה תוכניות לצמצום הפערים בהזדמנויות החינוכיות בישראל.

דינה שלום: בוגרת ומוסמכת בעבודה סוציאלית מהאוניברסיטה העברית בירושלים ובוגרת קורס ניהול בכיר בטכניון. מילאה תפקידי חינוך וניהול בפנימיות האגודה לקידום החינוך (1973-1977) ומגוון רחב של תפקידים במערך בריאות הנפש בצה"ל (1977-1995). כמפקחת ארצית במשרד העבודה, הרווחה השירותים החברתיים (1996-2018) עסקה בפיתוח ובהבניה של תוכניות לילדים, בני נוער ולצעירים במצבי סיכון ולהוריהם, כגון "מרכז ילדים הורים" "אפיקים", "אפיקים משלבת" ו"בשבילי".

יעל בן נון: מנהלת מקצועית של תוכנית "בשבילי". בוגרת בקרימינולוגיה וחינוך ומוסמכת במדיניות ציבורית מאוניברסיטת תל אביב. בעלת ניסיון מקצועי ברמת השטח והמטה בליווי נוער וצעירים במצבי סיכון וניסיון רב בפיתוח קהילתי וארגוני ברשויות. מנחת קבוצות וצוותים מקצועיים.

פרופ' רחל גלי צינמון: ראשת המעבדה לחקר התפתחות קריירה וראשת בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. חוקרת התפתחות קריירה ומתמקדת במקומם של תפקידי העבודה והמשפחה בתהליכי הבניית הזהות בשלבי חיים שונים.

שרי גורן טרבס: בשנים האחרונות מנהלת מחלקת ההדרכה והתוכן וחברת הנהלה בעמותת "מחשבה טובה", הפועלת לצמצום הפער החברתי בישראל על ידי הנגשת טכנולוגיה. הובילה בעמותה תהליכי פיתוח הדרכה טכנולוגית למגוון אוכלוסיות בפריפריה החברתית-גאוגרפית בישראל. מאוגוסט 2018 מנהלת למידה ופיתוח ידע בג'וינט-אשל, בתוכנית "הפלוס בשישים" המקדמת תעסוקה בקרב אזרחים ותיקים. בוגרת בסוציולוגיה ומוסמכת בלימודי ארגון באוניברסיטה העברית בירושלים. בעלת ניסיון רב בפיתוח למידה וידע בתחומים טכנולוגיים ובשילוב טכנולוגיות בלמידה. בעלת רקע עשיר בהדרכה טכנולוגית ומוסמכת Cisco בטכנאות מחשבים וניהול רשתות.

תמר אורבך-אבני: מדריכה, מרצה ומנחת קבוצות. מוסמכת בעבודה סוציאלית. זה 23 שנה עובדת בתחום השירותים החברתיים. בתפקידה האחרון שימשה כמנהלת אגף לשירותים חברתיים במועצה האזורית אשכול, ובמקביל ניהלה בעיתות חירום ושגרת חירום את מכלול האוכלוסייה של הרשות. בעלת ניסיון ייחודי בניהול אירועי משבר ואסון ובפיתוח מענים מקדמי חוסן בדגש על המרחב הכפרי. במהלך השנים עסקה רבות בעבודה קהילתית ובפיתוח שירותים, בהם הקמת מערך צוותי חירום יישוביים, תוכנית לקידום חוסן בקהילות ותוכניות לקשישים.

דני אריאל: 22 שנה דמות מובילה בפנימיית "אהבה", מרכז חינוכי למנהל הפנימייה וסמנכ"ל העמותה כיום. שותף בוועדות היגוי במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, ריכז במשך שלוש שנים את מערך התמיכה לרכזי פנימיות של עמותת הפנימיות ושל משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. זוכה פרס אשלים בשנת 2010 כחלק מפרוים רב-מקצועי על פיתוח תוכנית מוגנות ועוצמה בפנימייה. בוגר קורס מנהלי מוסדות אלכ"ר באוניברסיטת תל אביב, בוגר תוכנית לפיתוח ניהול בארגונים חברתיים במסלול מתן KPMG ומוסמך בעבודה סוציאלית מאוניברסיטת חיפה.

שרה פלג: מרצה במכללת אורנים בחוג לחינוך חברתי-קהילתי בהתמחות בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. עוסקת בהדרכה פרטנית וקבוצתית של צוותים העובדים עם נוער בסיכון בפנימיות וביחידות קידום נוער. עובדת בפנימיית "אהבה" כ-20 שנה. שימשה רכזת מח"מ מעל עשור. פיתחה והבנתה מערך רחב של פרויקטים חינוכיים בפנימייה. זוכת פרס אשלים בשנת 2010 כחלק מפרוים

גיליון מס' 19 | נובמבר 2018

רב-מקצועי על פיתוח תוכנית מוגנות ועוצמה בפנימייה. מוסמכת בעבודה סוציאלית מאוניברסיטת חיפה, בוגרת לימודי פסיכותרפיה ביצירה והבעה באוניברסיטת חיפה.

פתח דבר

ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים

השנה אשלים מציינת שתי אבני דרך משמעותיות במסעה הארגוני. אבן הדרך הראשונה היא סיכום שני עשורים של עשייה מקצועית ענפה ופורייה, שהניבה מאות מיזמים משותפים עם משרדי ממשלה ועם שותפים נוספים מכל המגזרים. פיתוחים אלה תורגמו למודלים מקצועיים, לתפיסות עבודה, למענים ולידע יישומי שהפכו ברבות השנים לנחלתה של מערכת השירותים החברתית של מדינת ישראל. באופן כזה הצליחה אשלים לגעת באלפי ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון ובמשפחותיהם ובאנשי המקצוע המטפלים בהם. אבן הדרך השנייה היא ציון עשר שנים לקיומו של כתב העת "עט השדה". ללא ספק, במהלך תקופה קצרה-יחסית זו הפך "עט השדה" לאחד מסימני ההיכר המובהקים של אשלים בתחום הפיתוח, ההפצה וההנגשה של ידע. מתחילתו נוצר כתב העת למען אנשים ועל ידי אנשים שעשייתם היא שליחותם, במטרה להכיר, ללמוד, לחשוב ולעשות - וכל זאת יחד.

קווי דמיון רבים מחברים בין התפתחותה המקצועית של אשלים לכיוונים שבהם הלך והתעצב "עט השדה". בתולדותיו, עבר כתב העת שלושה שינויי פאזה מכוננים. בראשית דרכו שימש במה לתוכניות, למודלים ולידע של אשלים, שהיו מאוגדים סביב אשכולות נושאים תחומים ומוגדרים.

בגיליון 8, שיצא לאור בפברואר 2012 בכותרת "שיח מקצועי ללא גבולות", חלה תפנית. אותו גיליון, כמו גם הבאים אחריו, התאפיין בניסיון להניע שיח עמיתים בין-תחומי, בין-ארגוני ובין-לאומי ולזהות ולהציף סוגיות מקצועיות רלוונטיות לאנשי מקצוע ממגוון רחב של תחומים ועיסוקים. מאז הופקו, בין היתר, גיליון שעסק בתפיסות המקצועיות בגיל הרך (בדגש על גיל הינקות), גיליון ייחודי לכנס "360° - התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון" וגיליון בנושא אזורים המשותפים לתפיסות עבודה של ארגונים ואנשי מקצוע ופיתוח מענים לילדים, לנוער ולצעירים במצבי סיכון.

גיליון 15 ממרץ 2015 בישר על שינוי כיוון נוסף. ממנו ואילך נוסף בגיליונות "עט השדה" נדבך חדש, מערכתי במהותו, שעטף את הנושאים, התפיסות והמענים בתחום. לצד העשייה הקיימת והידועה בתחומי הפעולה של אשלים, הגיליונות האחרונים של כתב העת סיקרו מגמות חברתיות חדשניות, תוך ניסיון לאֶשְׁפֵּל ולהמשיג תפיסות מקצועיות רלוונטיות העתידות לחולל השפעה על העשייה של אשלים בשנים הבאות. לדוגמה, הגיליון שעסק במודל העבודה של "קולקטיב אימפקט", הגיליון שנגע בשינוי פרדיגמטי סביב המושג "הוגנות בחינוך" (וצדק

חברתי), הגיליון שהתעמק במשמעויות השונות הטמונות בלמידה מקוונת וב"כיתה הפוכה" (flipped classroom), והגיליון שדן בצמיחה ממצבי משבר, אובדן ושכול (מתוך עולמות שבורים).

ייחודו של הגיליון הנוכחי, המוקדש לציין 70 שנה למדינת ישראל, הוא בפרספקטיבה ארוכת טווח שלאורה הוא בוחן את השינויים שהתרחשו בשדה החברתי במשך 70 שנות עשייה למען ילדים, נוער, צעירים ומשפחות במצבי סיכון. במקביל למבט הרטרוספקטיבי הוא דן ב"כאן ועכשיו", פורס בפני הקוראים סוגיות מקצועיות רלוונטיות העולות לסדר היום המקצועי בשנים האחרונות, ומביא דוגמאות וחקרי מקרה לסיפורי השתנות שימשיכו לתפוס תאוצה גם בשנים הבאות.

בהזדמנות זו ברצוני לברך את כל הכותבות/ים ואת העורכות של "עט השדה": רונית בר, מנהלת מרכז ידע ולמידה, וליאורה ארנון, מנהלת פיתוח ידע אשלים.

מבוא

רונית בר וליאורה ארנון

יום הולדת עגול. בחברה שלנו נהוג לציין ימי הולדת עגולים באופן מיוחד. הם נתפסים כאבני דרך משמעותיות וחשובות לציון, מייצרים אירועים וחגיגות גדולים מיום הולדת "רגיל", אבל הם גם מזמנים הזדמנות לעצירה. לחשיבה, לחשבון נפש ולהתבוננות עמוקה על העשור שהיה ועל העשור שיהיה. בגיליון זה אנו חוגגים שני ימי הולדת "עגולים": האחד הוא 70 שנה למדינת ישראל והשני הוא עשור לכתב העת שלנו, "עט השדה". מובן שאין מקום להשוואה בין שני אירועים אלה, לא מבחינת חשיבותם ולא מבחינת היקפם, אך שניהם זימנו את אותה ההזדמנות: לעצור. להתבונן. לחשוב על שהיה ועל שיהיה ולרצות אולי לעשות דברים מעט אחרת.

בספרו "על מה אני מדבר כשאני מדבר על ריצה" כותב הסופר והמתרגם היפני הָרָאָקִי מוֹרֶקָמִי, כי הדבר החשוב הוא להתעלות, אפילו במעט, על מה שהיינו אתמול. אם יש לצד הרץ למרחקים ארוכים יריב שעליו לנצח, הרי זה הוא עצמו מתמול-שלשום. מבט לאחור יכול להעיד שבמרחבי הפיתוח והעשייה החברתית, כמו גם במרחבים רבים אחרים, ישראל הקטנטונת עשתה צעדי ענק ב-70 שנותיה. כבוד נשיא המדינה, רובי ריבלין, אמר בנאומו ביום העצמאות ה-70:

הרוח המיוחדת שלנו נוטעת בנו כוחות אדירים - לבנות, ליצור, לחדש. כל שנת עצמאות היא תוספת כוח - תוספת כוח בביטחון, בכלכלה, ביחסי החוץ, במדע, בטכנולוגיה, בתרבות, בכל כך הרבה תחומים. מדינות רבות בעולם רואות בנו מגדלור של עוצמה וקידמה. יום העצמאות ה-70 הוא פסגה רמה, אבל יש לנו עוד פסגות רבות. יש לנו עוד תוכניות רבות לפנינו.

הזמן שחלף מהקמת מדינת ישראל ועד לימינו הוא נצח במושגים חברתיים ובתהליכים שעוברת חברה. התהליכים לא התרחשו בשנה או בשנתיים, אלא היו ממושכים ומפרכים. היו מעורבים בהם תהליכי פיתוח חברתיים וחינוכיים משמעותיים, היו מעורבות בהם התפתחויות טכנולוגיות והייתה בהם מידה רבה של ההקשר האנושי. לחיבור הזה אין - וככל הנראה גם במילניום הבא לא יהיה - תחליף.

כשם שהחברה הישראלית מתאפיינת במגוון, ברב-תרבותיות ובפלורליזם, כך

גם גיליון זה, המציין עשור ל"עט השדה", מכיל שלל מרכיבים לרקירת תמהיל העשייה והפיתוח בשדה החברתי-חינוכי של מדינת ישראל למען ילדים, נוער, צעירים ומשפחות במצבי סיכון. כמיטב המסורת ומתוך נאמנות לרעיון שבבסיס "עט השדה", מספק גיליון זה במה לכותבים מהאקדמיה ומהשדה, מתוך ג'וינט-אשלים ומחוצה לה, מגוון של קולות, מגוון של כותבים ומגוון של אתגרים. הגיליון מחולק הפעם לשלושה שערים. השער ראשון - **שינויים לאורך ה-70** - מספק התבוננות התפתחותית רטרוספקטיבית על אתגרים חברתיים לאורך התפתחותה של מדינת ישראל, תוך התבוננות גם אל העתיד, קדימה. השער השני מתמקד ב"כאן ועכשיו", **בשנת ה-70**, ומציף מענים לשינויים ואתגרים חברתיים שעל סדר היום ועל הפרק בתקופה זו. השער השלישי - **תיאורי מקרה מתוך ה-70** - מספק לנו הצצה מעניינת לשני תיאורי מקרה המספרים, במובנים רבים, את סיפורה הייחודי של החברה שלנו.

בשער הראשון ארבעה מאמרים. במאמר הראשון, העוסק במערכת **החינוך הערבי בישראל**, סוקרים נסרין חדאד חאג'י-יחיא ואריק רודניצקי מהמכון הישראלי לדמוקרטיה את ההתפתחויות שהתחוללו במערכת לאורך שנות קיומה של מדינת ישראל ומצביעים על מגוון האתגרים הניצבים לפתחו של החינוך הערבי. בהתייחסותם להיבטים שונים של סוגיית החינוך, מצליחים הכותבים מצד אחד להפיח תקווה רבה בקוראים, אשר למדים על התפתחותו המואצת של החינוך הערבי מקום המדינה ועד ימינו הבאה לידי ביטוי בשיפור ניכר בהישגים וברמת התשתיות. מצד אחר, מדגישים הכותבים את הפערים החברתיים-כלכליים בין ילדים ובני נוער ערבים לילדים ובני נוער יהודים במגוון של מדדים, המעכבים את קצב השיפור ומונעים ממנו להדביק את צרכיה הגדלים וההולכים של החברה הערבית בתחום החינוך. לבסוף, מעוררים הכותבים סימני שאלה בכל הנוגע לעתידה של מערכת החינוך הערבי ולזהותה התרבותית והערכית.

עוני הוא תופעה חברתית רב-ממדית המשפיעה באופן רחב ומשמעותי על הפרטים, המשפחות והקהילות החווים אותו. במאמרן מתארות פרופ' מיכל קרומר-נבו מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב, איריס סוקולובר-יעקובי מאשלים, ומיכל יטמנו-מוזס ממשד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, את העבודה שנעשתה במהלך השנים עם אנשים החיים בעוני במחלקות לשירותים חברתיים. לצד סקירת האופן שבו עסק מקצוע העבודה הסוציאלית בנושא העוני בעבר, מביא עמו המאמר בשורה חדשה: פרדיגמה חדשנית שאומצה בשנים האחרונות על ידי משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים ומוטמעת בימים אלה במחלקות לשירותים חברתיים. **הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני**, אשר גובשה ופותחה באופן ייעודי לצורך מתן שירותים חברתיים לאנשים

החיים במצב של עוני, רואה בעוני הפרה של זכויות אדם ומציבה במרכז את מאבקם של אנשים בעוניים. הפרדיגמה עצמה, כמו גם השלכותיה על תפקיד עו"סית המשפחה במחלקות, מספקות תקווה למענה לאחת הבעיות החברתיות המורכבות שעמן מתמודדת לאורך השנים החברה הישראלית.

ד"ר טלי-נוי הינדי, הבעלים של "ביתא מחקר", וקרן דורון-כץ ממכון אלכא למנהיגות וממשל סוקרות במאמרו שלושה היבטים של **אזוריות** - ממשל אזורי, מינהל אזורי ופיתוח אזורי, במטרה לעקוב אחר התפתחותה של גישת האזוריות בישראל לאורך 70 שנות קיומה. הכותבות מציגות תפיסה חדשה המבקשת לשלב בין היבטים אלה, כדי שיתפתחו התערבויות אזוריות בגישה המערכתית-אקולוגית למען שיפור באיכות החיים של תושבים.

את השער הראשון חותם מאמרם של יורם לביא ופרופ' (אמריטוס) בני גדרון, המזמינים את הקוראים למסע לאפיון דמותו המשתנה של **החלוץ הישראלי** - מימי טרום המדינה לאורך שנותיה הראשונות, אחרי מלחמת יום כיפור ועד ימינו אנו. דרך סיפור התפתחותה של המדינה מדגימים הכותבים כיצד דמותו של החלוץ צמחה בתוך מסגרת חברתית המוכתבת על ידי שינויים פוליטיים וסביבתיים המשפיעים על האידאולוגיה התקופתית ומושפעים ממנה. הם חותמים את המאמר במבט עכשווי ועתידי על החלוצים החדשים - **העסקים החברתיים** - כמודל לחברה מפותחת וחזקה מבחינה כלכלית.

בשער השני של גיליון זה נכללים מאמרים המתמקדים במגוון אתגרים שעל הפרק ועל סדר היום הציבורי, החינוכי והחברתי. הכותבים, כמו גם התכנים שהעלו על הכתב, מייצגים דיסציפלינות שונות, מדגישים אתגרים אחרים ומתמודדים עם שינויים חברתיים מגוונים. המשותף להם שכולם עומדים לפתחנו בתקופה זו, בשנת ה-70 למדינה, וכולם רלוונטיים ומשמעותיים גם לעתיד לבוא.

את השער פותח מאמרה של נועה בן דוד, ראש היחידה לגיל הרך בג'וינט-אשלים, אשר מניחה על סדר היום נושא "חם" המקבל חשיפה תקשורתית והד ציבורי - תחום השירותים והטיפול בגיל הרך. בשני העשורים האחרונים הולכת וגוברת ההכרה בצורך בהשקעת משאבים ובפיתוח שירותים למען **הגיל הרך** בישראל. לאורך המאמר לוקחת אותנו נועה למסע מרתק, שבמסגרתו היא מעלה על הכתוב את קולותיהם, את תפיסת עולמם ואת ניסיונם של סוכנים משמעותיים בשדה הפעולה של הגיל הרך, לצד קולה שלה, כמי שמובילה בג'וינט-אשלים את תהליכי הפיתוח המשותפים עם הממשלה, האקדמיה וגופים ציבוריים, של מודלים חדשניים, תוכניות הכשרות וסטנדרטים בתחום. דרך קולם וקולה אנו למדים על האתגרים ועל ההישגים בתחום זה.

תופעה נוספת שזוכה ללא-מעט כותרות בשנים האחרונות, היא **הבריונות ברשת**. בסקר שנערך ב-2017 עבור איגוד האינטרנט הישראלי, נמצא כי 35% מבני הנוער דיווחו על פגיעה כלשהי בשנתיים האחרונות, ביניהן סחיטה, חרם, הפצת תמונה מביכה או בַּיֵּשׁ (שיימינג). ד"ר מירן בוניאל-נסים, דנה דמרי ופרופ' עמוס רולידר מהמכללה האקדמית כנרת, חקרו את ההבדל בין בריונות במרחב הפיזי לבריונות במרחב הווירטואלי, בעיקר בהקשר של תופעת ה"צופים מן הצד" - תופעה המתקיימת כאשר יחיד או קבוצה חשופים למקרה אלימות ובעצם נוכחותם מחזקים את מעשה הבריונות, דרך העדר התערבות או הצטרפות או דרך סיוע ישיר או עקיף לקורבן. המאמר מציג את המחקר ואת ממצאיו המדגימים דפוסי התנהגות שונים על הרצף שבין בריונות במרחב הפיזי לבין זו שבמרחב הווירטואלי.

תחום מחקר התופס בשנים האחרונות תאוצה רבה, הוא **תחום הפנאי** והאופן שבו אנו מתייחסים אליו כיום - כרכיב חשוב וחיוני באיכות החיים של כל פרט. להשתתפות בפעילויות פנאי תרומה בהקשר אישי וחברתי בתחומי חיים שונים, כגון פיתוח מיומנויות אישיות, כישורים חברתיים, שיפור הדימוי העצמי ותחושת מסוגלות. חשיבות זו מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר **בילדים ובני נוער עם מוגבלות**. ד"ר אורית גילור, ד"ר חגית קליבנסקי ופרופ' דרורה כפיר מהמכללה האקדמית בית ברל מתארות במאמרן מחקר שערכו במטרה לבחון את צרכי הילדים ובני הנוער בתחום הפנאי, את התפיסות לגבי פעילות הפנאי, את היתרונות ואת האתגרים בהפעלתה. מסקנות המחקר מלמדות על הזכויות של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בתחום הפנאי, על הצרכים והחסמים להשתתפות, על הקשיים בפיתוח תוכניות פנאי ובהפעלתן ועל היעדר מדיניות והשלכותיו.

במאמרן על **מעורבות הורים** בלימודי ילדיהם בהקשר הבית-ספרי, בוחנות ורד אלטשולר-אזרחי ממרכז "קמה" ומרכז "תלתן" ורונלי פארן-רותם מג'וינט-אשלים את גלגולו של הקשר בין המשפחה למערכת החינוך בישראל, ובוחנות כיצד התחדדו התפיסות לכדי גיבוש עקרונות והפעלת פיילוט לתוכנית "תוצרת בית" להגברת שותפות ההורים בלמידה בחברה רב-תרבותית.

מאמר נוסף השם דגש על מעורבותם של הורים מנקודת המבט של **צעירים במצבי סיכון**, כתבו דינה שלום ממשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, יעל בן נון מג'וינט-אשלים ופרופ' רחל גלי צינמון מאוניברסיטת תל אביב. המאמר מציף סוגיה חברתית העומדת בשנים האחרונות על סדר היום, עובדה שהובילה להפעלתה של התוכנית הלאומית לצעירים במצבי סיכון, "יתד". במאמרן מציפות הכותבות את האתגר הייחודי של התמודדות של צעירים עם שלב הבגרות הצעירה כתקופת חיים רגישה, במיוחד בקרב אוכלוסיות מוחלשות.

המאמר מתמקד באתגרים שבפניהם עומדים צעירים מאוכלוסיות מוחלשות ומציג מודל עבודה ייחודי המדגיש תפיסה התפתחותית להבנת שלב ה**בגרות הצעירה בפרספקטיבה משפחתית**, תוך הדגמת התערבויות הנעשות בתוכנית "בשבילי" לליווי צעירים וצעירות במצבי סיכון במרכזי צעירים.

נוכחות נרחבת של טכנולוגיות מידע ותקשורת בחיי היום-יום והופעתן התדירה של טכנולוגיות חדשות, יוצרות צורך לצייד אנשים במגוון מיומנויות קוגניטיביות ו חברתיות-רגשיות, המכוננות "אוריינות דיגיטלית". במאמר החותם שער זה מבקשת שרי גורן טרבס לרתום את העשייה בהווה לטובת ההכנה לעתיד, בעיקר בקרב אוכלוסיות במצבי סיכון. המאמר מדגיש את החשיבות של פיתוח **יכולת למידה עצמית דיגיטלית** כמיומנות מותאמת למאה ה-21 ולעולם התעסוקה החדש, ומפרט ממה מורכבת יכולת זו וכיצד ניתן להקנותה. נוסף על כך עולות מן המאמר הדרכים שבהן יכולה מיומנות זו לסייע לאוכלוסיות מוחלשות ואף כיצד ניתן לפתחה בקרב אוכלוסיות אלו.

השער השלישי והאחרון של הגיליון מכיל שני מאמרים, שני תיאורי מקרה מעניינים, **מתוך 70 השנים**. במאמרה הייחודי מספקת לנו תמר אורבך-אבני, שעד לאחרונה שימשה כמנהלת האגף לשירותים חברתיים במועצה האזורית אשכול, הצצה ייחודית ל"שגרת החירום" הבלתי-אפשרית שעמה מתמודדים תושבי המועצה האזורית אשכול בשנים האחרונות. כמי שניהלה אגף ועובדים רבים, משתפת תמר מניסיונה בסוגיית **ניהול עובדים בשעת חירום** ומפרטת מגוון דרכים לרתימה רגשית של עובדים גם בתנאי עבודה קשים ובלתי אפשריים, באופן שיבטיח מצבֶת כוח אדם מלאה. מתוך הדוגמאות הרבות והעלאת מגוון ההתלבטויות והדילמות שעמן התמודדו אנשי המועצה בזמן אמת, יקבלו הקוראים כלים ושיטות שעשויים להיות רלוונטיים לכל רשות מקומית או ארגון שייאלצו להתמודד עם מצב חירום בעתיד.

המאמר החותם את השער השלישי ואת הגיליון הוא מאמרם של דני אריאל ושרה פלג מעמותת "אהבה". המאמר סוקר את **התפתחותה של עמותת "אהבה"** ואת התמודדותה עם שינויים בחברה הישראלית מלפני קום המדינה ועד היום. סיפורה של העמותה, שהחלה את דרכה בברלין בשנות ה-20 של המאה הקודמת, מייצג ומספר סיפור רחב על מענים בתחום הרווחה בחברה הישראלית: ממטבח חם לילדים יהודים, דרך העלאת 300 ילדים לארץ והצלמת מהצורך הנאצי, מתן מענים חינוכיים לילדי עליית הנוער ועד להפיכתה לפנימיית רווחה; מעבֶר מעבודה בקבוצות עם ילדים עד גיל 14 למרחב הכולל מתבגרים ועובד במשפחתונים טיפוליים; מפנימייה טיפולית למערך מענים רחב יותר - מפנימיות יום ועד בתים חמים לצעירים. דרך תיאור השינויים שעברה הפנימייה

ב-90 שנות פעילותה והתבוננות בהם, ניתן לבחון סוגיות שונות מעולם ההוצאה החוץ-ביתית בישראל.

גיליון זה הוא אקלקטי: הוא נוגע במגוון של עולמות תוכן ובמגוון של נקודות מבט, שכולן יחד משתלבות זו בזו, מספקות מבט לתוככי החברה הישראלית על אתגריה ומייצרות תמונה מרתקת של עבר, הווה ועתיד. המאמרים בכתב העת חוצים מגזרים, מגדרים, גילאים ופערים. חלקם מספקים פרספקטיבה תהליכית-התפתחותית, חלקם מתמקדים בהווה, ב"כאן ועכשיו", וחלקם מעלים שאלות ואתגרים המחכים לנו ממש מעבר לפינה. במובן זה מספק לנו הגיליון מסע לאתגרים חברתיים מרכזיים שמטרתו לעורר זוויות מבט נשכחות ולהעלות על סדר היום נקודות מבט חדשות.

אנו מבקשות להודות לכל השותפים למסע מרתק זה: לחברי המערכת המסורים של "עט השדה", לכותבים שהקדישו מזמנם, מידיעותיהם ומניסיונם והעשירו את עולמם של הקוראים והקוראות, ולכל מי שתרום ליציאתו של גיליון חגיגי זה לאור.

שינויים לאורך ה-70: התבוננות התפתחותית באתגרים חברתיים

מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד

נסרין חדאד חאג' - יחיא ואריק רודניצקי

מבוא

אחד המדדים המקובלים לרמת מודרניזציה ופיתוח של חברה אנושית הוא רמת השכלה. חינוך והשכלה הם אבני דרך משמעותיים בחייו של הפרט, המאפשרים לאדם לממש את יכולותיו, לעצב תפיסת עולם, לבנות מודעות חברתית ולסייע בקבלת החלטות בתחום האישי והמקצועי. הקניית חינוך והשכלה לאוכלוסייה מאפשרת למדינה להשביח את ההון האנושי שלה ולמצות את הפוטנציאל האנושי הטמון בה. מדיניות החינוך בישראל שואפת להקנות ידע ומומנויות, להרחיב את מעגל הלומדים בכל דרגי החינוך, לצמצם נשירה בקרב תלמידים ולהעלות את רמת ההשכלה בכלל האוכלוסייה.

על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה המעודכנים לראשית 2018, האוכלוסייה הערבית מונה כ-1.85 מיליון נפש, מהם כ-578 אלף ילדים ובני נוער בגילאים 5-18 (מגן חובה ועד סוף כיתה י"ב). שיעורם של ילדים ובני נוער באוכלוסייה הערבית (31%) גבוה מן השיעור המקביל באוכלוסייה היהודית (23%). משקלם של ילדים ובני נוער ערבים בכלל קבוצת הגיל 5-18 (27%) גבוה ממשקלה של האוכלוסייה הערבית בכלל אוכלוסיית המדינה (21%) (אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, www.cbs.gov.il). העובדה שמדובר בפלח אוכלוסייה גדול מקנה משנה חשיבות לנושא החינוך בחברה הערבית.

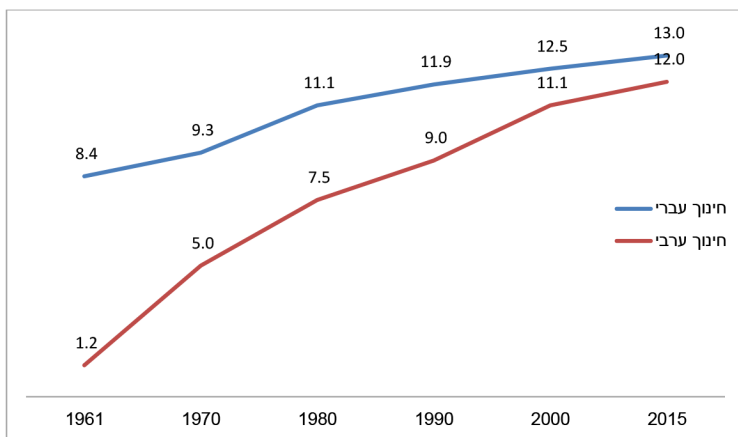
במערכת החינוך הערבי בישראל שפת ההוראה היא ערבית. היא נחלקת לארבעה מגזרים: ערבי, דרוזי, צ'רקסי ובדווי. לכל מגזר תוכנית לימודים המייחדת אותו (פני החברה בישראל: ישראל מאין ולאן? 2013: 118-119). במאמר זה נבקש לשפוך אור על מצבה של מערכת החינוך הערבי, לעמוד על ממדי ההתפתחות והשיפור שהתחוללו בה לאורך השנים ולהצביע על אתגרים הניצבים לפתחו של החינוך הערבי. נתייחס לארבעה נושאים: (א) הישגים לימודיים בחינוך הערבי; (ב) תשתיות ותקציבים; (ג) מדיניות החינוך כלפי הערבים בישראל; (ד) חינוך בלתי פורמלי בחברה הערבית.

1 חוקרי החברה הערבית מתייחסים במונח "מערכת החינוך הערבי" לתלמידים מוסלמים (לרבות בדוים), נוצרים ערבים ודרוזים. הצ'רקסים אינם נכללים במונח זה כיוון שאינם ערבים במוצאם האתני, אף שהם מוסלמים ודוברי ערבית, לכן מאמרנו אינו עוסק במצב החינוך באוכלוסייה זו.

הישגים לימודיים בחינוך הערבי

רמת ההשכלה בחברה הערבית עלתה בצורה ניכרת מקום המדינה ועד ימינו. בספטמבר 1949 חוקקה הכנסת הראשונה "חוק לימוד חובה", שקבע תקופת לימוד חובה כלימוד בכיתות א' עד ח'. בשנת 1969 הוארכה תקופת החובה עד סוף כיתה י', וב-2007 נקבעה תקופת לימוד חובה עד סוף כיתה י"ב. הביטוי המרשים ביותר לעלייה ברמת ההשכלה בחברה הערבית הוא הזינוק במדד חציון שנות הלימוד. בתוך חמישה עשורים, חציון שנות הלימוד באוכלוסייה הערבית עלה פי עשרה, מ-1.2 בראשית שנות ה-60 ל-12.0 בשנת 2015. מדובר בשיפור מרשים עוד יותר מזה שחל באוכלוסייה היהודית-מ-8.4 ל-13.0 בתקופה הנדונה (השנתון הסטטיסטי לישראל, אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה). כיום חציון שנות ההשכלה בשתי האוכלוסיות כמעט זהה.

איור 1: חציון שנות השכלה לפי קבוצת אוכלוסייה (שנים נבחרות)



השיפור בהישגי התלמידים במערכת החינוך הערבי הוא כמותי ואיכותי גם יחד. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים כי בשנים 2000-2016 הוכפל מספר התלמידים בחינוך העל-יסודי הערבי מ-101 אלף בשנת הלימודים תש"ס ל-197 אלף בשנת הלימודים תשע"ו (בין היתר כתוצאה מהחלת חוק לימוד חובה עד כיתה י"ב, אשר הביא לצמצום הנשירה מבתי הספר בחינוך הערבי). שיעור הגידול במספר התלמידים בחינוך העל-יסודי הערבי (96%) גבוה מאוד בהשוואה לשיעור הגידול המקביל בחינוך העל-יסודי העברי (מ-470 אלף ל-516 אלף בתקופה הנדונה - עלייה של 9.8%). בשני העשורים האחרונים עלה בצורה

ניכרת גם שיעור הזכאות לתעודת בגרות למסיימי כיתות י"ב במערכת החינוך הערבי. על פי נתוני משרד החינוך, שיעור הזכאות לבגרות עלה מ-49% ב-1995 ל-63% ב-2016. ראוי לציון העלייה המרשימה בשיעור הזכאות לתעודת בגרות במסלול הטכנולוגי במערכת החינוך הערבי. על פי נתוני משרד החינוך, בשני העשורים האחרונים שיעור הזכאות לבגרות מכלל הנבחנים הערבים במסלול הטכנולוגי הכפיל את עצמו, מ-31% ב-1995 ל-62% ב-2016. עלייה יציבה נרשמה גם בשיעור הזכאות לבגרות מכלל הנבחנים הערבים במסלול העיוני: מ-52% ב-1995 ל-64% ב-2016 (אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה).

לוח 1: שיעור זכאות לתעודת בגרות מכלל הנבחנים לפי מסלול לימודי (שנים נבחרות)

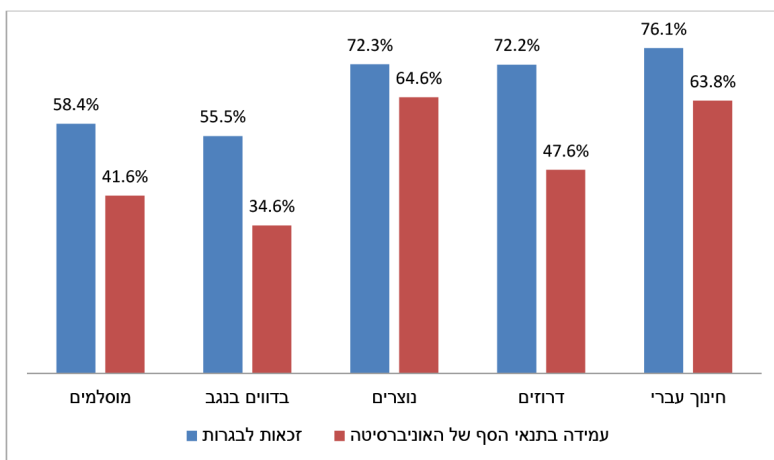
2016 (שנה"ל תשע"ו)			1995 (שנה"ל תשנ"ה)			שנה
טכנולוגי	עיוני	סה"כ	טכנולוגי	עיוני	סה"כ	מערכת חינוך / מסלול לימודי
62%	64%	63%	31%	52%	49%	ערבי
73%	83%	79%	55%	74%	69%	ערבי

למרות מגמת השיפור העקיבה, רמת ההישגים במערכת החינוך הערבי נמוכה בהרבה מזו שבמערכת החינוך העברי, ולאורך השנים נשמר פער גדול בשיעור הזכאות לבגרות בין שתי מערכות החינוך. תופעת הנשירה ממשיכה להיות חמורה במיוחד בקרב תלמידי תיכון ערבים, בשיעור גבוה מזה שבתיכונים יהודיים. נתונים מתוך דוח שפורסם ביולי 2016 מטעם משרד ראש הממשלה, משרד האוצר והרשות לפיתוח כלכלי של המיעוטים במשרד לשוויון חברתי, מלמדים כי בקרב תלמידים ערבים שיעורי ההשתתפות משלב חטיבת הביניים (כיתה ז') ועד סיום שלב התיכון (כיתה י"ב) יורדים במידה ניכרת לעומת השיעור המקביל אצל תלמידים יהודים: מ-98% ל-86% לעומת 99% ו-92% בחינוך העברי, בהתאמה (אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה). תופעת הנשירה הסמויה מטילה עול כבד על מערכת החינוך הערבי. למרות החלת חוק לימוד חובה עד כיתה י"ב, לא מעט תלמידים במערכת החינוך הערבי אמנם רשומים כתלמידים אולם בפועל הם מרבים להיעדר מן הלימודים ולמעשה אינם לומדים. על פי נתונים ממקורות שונים, שיעור הנשירה הגלויה והסמויה ממערכת החינוך

הערבי הוא כ-20%. תופעת הנשירה מתרחשת ברובה בגילאי המעבר מחטיבת הביניים לחטיבה העליונה, ורוב הנושרים הם בנים (אבו-עסבה, פרסקו ואבו-נסרה, 2013; קראקרה אבראהים, 2008: 55-59).

שיעור הזכאות לבגרות ושיעור העומדים בתנאי הסף של האוניברסיטה בקרב תלמידים בחינוך העברי גבוה באופן מובהק בהשוואה לתלמידים בחינוך הערבי. עם זאת ראוי לשים לב שבתוך מערכת החינוך הערבית קיימת שונות גבוהה ברמת ההישגים על פי דת. נתונים מפולחים לשנת 2013 מלמדים כי שיעור הזכאות לתעודת בגרות מכלל הנבחנים בקרב הנוצרים (72.3%) והדרוזים (72.2%) גבוה בצורה ניכרת מן השיעור המקביל בקרב המוסלמים (58.4%), והוא נמוך אך במעט משיעור הזכאות לבגרות בחינוך העברי (76.1%). השיעור הנמוך ביותר נמדד בקרב הבדווים בנגב (55.5%). מבדיקת שיעור הזכאים לתעודת בגרות מכלל הנבחנים אשר עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטה בולט לעין השיעור הגבוה של תלמידים נוצרים שמחזיקים בתעודת בגרות איכותית יותר (64.6%). מדובר בשיעור גבוה באופן מובהק מן השיעור בקרב תלמידים דרוזים (47.6%) ומוסלמים (41.6%). למעשה שיעור העומדים בתנאי הסף של האוניברסיטה בקרב הנוצרים זהה לשיעור המקביל בחינוך העברי (63.8%). בקרב הבדווים בנגב, שיעור הזכאות לתעודת בגרות איכותית שעומדת בדרישות הסף של האוניברסיטה הוא הנמוך ביותר - 34.6% (גרא, 2016: 126-128; השנתון הסטטיסטי לישראל, 2015: לוח 8.26).

איור 2: שיעור זכאות לבגרות ושיעור עמידה בתנאי הסף של האוניברסיטה, לפי דת ועדה (2013)



הנתונים מלמדים על הפער שבין רמת ההישגים בבתי ספר פרטיים - ברובם נוצריים - לבין רמת ההישגים בבתי ספר המשתייכים לחינוך הערבי (הממלכתי). עלות הלימודים בבתי הספר הנוצריים הפרטיים היא גבוהה, אולם ככל שידם של ההורים משגת לשלוח את ילדם לבית ספר פרטי, כך גבוהים יותר סיכוייו להשיג תעודת בגרות ואף לשפר את סיכויי הקבלה שלו לאוניברסיטה (רכס, 2007: 103-106). יוצא אפוא שאחד הגורמים המשפיעים ביותר על רמת ההישגים של התלמידים הוא הרמה הכלכלית של הוריהם.

תשתיות ותקציבים

עם קום המדינה הייתה רמת התשתיות במערכת החינוך הערבי ירודה מאוד. עד אמצע שנות ה-50 היה רק בית ספר תיכון ערבי ממלכתי אחד בארץ, בנצרת. פרט לכך היו כמה בתי ספר תיכוניים נוצריים פרטיים שהופעלו בידי הכנסייה עוד לפני קום המדינה והמשיכו לפעול גם לאחר הקמתה. הם זכו להגדרה "מוכרים שאינם רשמיים", כלומר המדינה הכירה בקיומם לצורך קיום חינוך חובה אך הם לא היו חלק מהחינוך הממלכתי. עלות הלימודים הגבוהה בתיכוניים הפרטיים גרמה לכך שתלמידים רבים שסיימו שמונה שנות לימוד יסודי (בהתאם לחוק לימוד חובה באותם ימים) ויתרו על המשך הלימודים בתיכון מחוץ ליישובם ונשארו לדאוג לפרנסת המשפחה. אלה שביקשו להמשיך את לימודיהם בתיכון ממלכתי, נאלצו ברובם ללמוד בבתי ספר תיכוניים ביישובים יהודיים סמוכים למקום מגוריהם.

משנת הלימודים הראשונה (תש"ט, 1948/49) ועד ימינו חל גידול כמותי מרשים בתשתיות (בתי ספר וכיתות) ובמספר התלמידים במערכת החינוך הערבי. הגידול שחל בחינוך היסודי במערכת החינוך הערבי היה דרמטי ובשיעור גבוה פי כמה מן הגידול המקביל במערכת החינוך העברי, אולם המהפכה האמיתית במערכת החינוך הערבי התחוללה בחינוך העל-יסודי: מהיעדרו כמעט באופן מוחלט בראשית ימיה של המדינה לעניין מובן מאליו המבטא את הממוצע המקובל בחברה הערבית.

לוח 2: תשתיות ותלמידים במערכת החינוך - אז והיום

תש"ז (2016/17)	תש"ט (1948/49)			
627	45	בתי ספר	חינוך ערבי	חינוך יסודי
9,980	667	כיתות		
245,795	9,991	תלמידים		
2,376	467	בתי ספר	חינוך ערבי	
31,590	3,364	כיתות		
761,534	91,133	תלמידים		
450	1	בתי ספר	חינוך ערבי	חינוך על- יסודי
7,330	8	כיתות		
192,766	14	תלמידים		
1,589	98	בתי ספר	חינוך ערבי	
20,899	507	כיתות		
524,205	10,218	תלמידים		

בצד הקמה של גני ילדים, בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכון, הוקמו גם מוסדות חינוכיים אחרים דוגמת מרכזים קהילתיים, מתנ"סים ומרכזי פיס המיועדים לפעילות בשעות אחר הצהריים. נקודת מפנה התחוללה בתקופת ממשלת רבין-פרס בשנים 1992-1996 כאשר הממשלה קבעה את תחום החינוך בראש סולם העדיפויות. במהלך ארבע שנות כהונת ממשלת רבין-פרס רשם תקציב החינוך לנפש עלייה ריאלית של 45%, השיעור הגבוה ביותר בהשוואה לממשלות שבאו אחריה. ממשלת רבין-פרס הנהיגה מדיניות של העדפה מתקנת ובמסגרתה תוספת שעות לימוד וכיתות לימוד לחינוך היסודי בחברה הערבית (ריטר וכהן, 2012: 24-27). בעקבות הקמת הרשות לפיתוח כלכלי של האוכלוסייה הערבית ב-2007 ולאורך העשור האחרון, אישרו ממשלות ישראל שורה של תוכניות רב-שנתיות לתקצוב היישובים הערביים במגוון תחומים, ובכללם תחום החינוך (רודניצקי, 2014: 63-67).

התוכנית הידועה ביותר היא תוכנית החומש לשנים 2016-2020, שאושרה בהחלטת ממשלה מס' 922 מדצמבר 2015. התוכנית הקציבה סכום חסר תקדים בסך 15 מיליארד ₪ לפיתוח חברתי וכלכלי של יישובים ערבים במגוון תחומים, כגון חינוך, תחבורה, תעשייה ומסחר, תעסוקה, דיור, תרבות וביטחון

פנים. בתחום החינוך הועידה התוכנית סך 185 מיליון ש"ח לשנה (ובסה"כ 925 מיליון ש"ח על פני חמש שנים), מהם 55 מיליון ש"ח בשנה להכשרת מורים לחינוך הפורמלי ו-130 מיליון ש"ח לשנה לתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית. בצד זאת העמיד משרד החינוך תקציב דיפרנציאלי בסך 5.8 מיליארד ש"ח לתקופת התוכנית - חמש שנים (אתר המשרד לשוויון חברתי, 31.7.2016).

על פי דוח מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, שבחן את ההרכב החברתי-כלכלי של תלמידים בזרמי החינוך השונים בשנים 2001-2014, חל שיפור ניכר במצבם הכלכלי של התלמידים במערכת החינוך הערבי. וכך, בשנת 2001 השתייכו 54% מן התלמידים הערבים לשלושת העשירונים הנמוכים (1-3) ו-32% לארבעת העשירונים הבינוניים (4-7); בשנת 2014 הצטמצם חלקם של התלמידים הערבים בעשירונים הנמוכים ל-38%, וחלקם בעשירונים הבינוניים גדל ל-44%. למעשה, על פי נתוני שנת 2014, כמעט אין הבדל בין שיעור התלמידים במערכת החינוך הערבי המשתייכים לעשירונים הבינוניים (44%) ובין שיעור התלמידים היהודים במערכת החינוך הממלכתי המשתייכים לעשירונים אלה (40%). הפער הגדול נפער בשלושת העשירונים הגבוהים (7-10): 18% מהתלמידים הערבים במערכת החינוך משתייכים לעשירונים אלה לעומת 45% מהתלמידים היהודים (וייס, 2017: 56).

לוח 3: תלמידים בחינוך הערבי ובחינוך העברי הממלכתי, לפי דירוג חברתי-כלכלי (%)

2014		2001		עשירון חברתי כלכלי
חינוך עברי (ממלכתי)	חינוך ערבי	חינוך עברי (ממלכתי)	חינוך ערבי	אשכול כלכלי-חברתי
45	18	40	14	10-8
40	44	44	32	7-4
15	38	16	54	3-1

מתברר אפוא שבין החינוך הערבי לחינוך העברי ממשיכים להתקיים פערים מובהקים. על פי סקירה בעיתון "דה מורקר" מראשית 2016, שהוכנה בעקבות אימוץ החלטה 922, עולה כי לא רק שהתקציב שתלמיד ערבי בחינוך הפורמלי מקבל אינו מטפח אותו, אלא שלמעשה התלמיד הערבי מופלה לרעה. אם כוללים בחישוב גם את התקציבים שהרשויות המקומיות וההורים מוסיפים לסל החינוך, התקציב שתלמיד ערבי במדינת ישראל מקבל נמוך בשיעור של

78%-88% בהשוואה לתלמיד יהודי (ארלוזורוב, 9.1.2016). הפערים בין מערכת החינוך הערבי לבין מערכת החינוך העברי ניכרים במחסור במבנים, בכיתות לימוד, במעבדות ובאלומות ספורט, ואף באי-תקינותם של מבנים ושל מתקנים קיימים. דוח שפרסם ב-2017 מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, ואשר מסתמך על נתוני משרד החינוך, קובע כי הפערים בתקציבים בין החברה היהודית לחברה הערבית - הן לתלמיד והן לכיתה - עודם גדולים מאוד. הפערים ניכרים בבתי הספר בכל רמות הטיפול, והם גדולים במיוחד בבתי ספר שמדד הטיפול שלהם גבוה, כלומר אלו המשרתים אוכלוסייה חלשה (בלס, 2017). על פי מחקר שהכין מרכז המחקר והמידע של הכנסת ב-2015, בקבוצת הטיפול החלשה ביותר בשלב החינוך היסודי - אשר אליה מסווגים רוב התלמידים הערבים (62%) ורק 6% מן התלמידים היהודים - תלמיד יהודי נהנה מתקצוב שנתי הגבוה ב-24% מן התקצוב שמקבל תלמיד ערבי, 19,431 ₪ לעומת 15,715 ₪ (ויניגר, 2015: 5-6).

מדיניות החינוך כלפי הערבים בישראל

מדיניות החינוך לערבים היא אחת השאלות הלא-פשוטות שעמדו על סדר יומה של המדינה משחר הקמתה. בשנים הראשונות נידונה במשרד החינוך השאלה: האם להטמיע את החינוך לערבים במערכת החינוך הכללית או להעניק לחינוך הערבי מעמד נפרד, הכפוף לפיקוח ולשליטה? בסופו של דבר הוחלט להקנות לחינוך הערבי מעמד נפרד, בצד החינוך העברי הממלכתי והחינוך הדתי (היהודי). עוד נקבע כי שפת ההוראה בבתי ספר ערביים היא ערבית, בהיותה שפה רשמית שנייה במדינה. עם זאת, חוק חינוך ממלכתי (תשי"ג), שהתקבל באוגוסט 1953, לא הכיר כלל בייחודה של האוכלוסייה הערבית. מטרת החוק כפי שהוגדרה אז הייתה "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 בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית, ואהבת הבריות" (אתר הכנסת, knesset.gov.il). רק בשנת 2003 נוסף תיקון מס' 11, הקובע כי בין מטרות החוק "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל" (חוק חינוך ממלכתי תשי"ג - 1953).

על פי מחקרו של מאג'ד אלחאג', מלכתחילה הוחלט במשרד החינוך שתוכני החינוך לערבים בישראל לא יעסקו בנושאים לאומיים ופוליטיים אלא בענייני תרבות, דת ומסורת. המדיניות כלפי החינוך הערבי הייתה פיקוח ושליטה הן על

תוכניות הלימוד והן על זהות המורים המועסקים בשורותיה. מדיניות זו הייתה בתוקף לא רק בתקופת הממשל הצבאי על היישובים הערבים בישראל (בשנים 1948-1966), שהתאפיינה בפיקוח הדוק וישיר, אלא גם שנים רבות לאחר מכן (אלחאג', 1996). למעשה רק בשנת 2005 בוטל סופית תפקיד היועץ במשרד החינוך מטעם השב"כ המפקח על החינוך הערבי. עם זאת, שאלת תוכניות הלימודים נותרת רגישה, במיוחד במקצועות העוסקים בסוגיות פוליטיות, כגון אזרחות והיסטוריה.

המאבק על מדיניות החינוך לתלמידים ולבני נוער ערבים הוליד שורה של ארגונים ויוזמות עממיות שנחלצו לתת מענה. הגוף הידוע ביותר הוא ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, עמותה רשומה שנוסדה ב-1984. הוועדה פועלת להשוואת החינוך הערבי לחינוך העברי הן ברמת התשתיות הן ברמת האיכות של תוכניות הלימוד באופן שיענה על הצרכים הייחודיים של התלמיד הערבי מבחינה תרבותית, חינוכית ולאומית. נוסף על המעקב אחר פעולות משרד החינוך והגורמים הממלכתיים בעניין מערכת החינוך הערבי, ועדת המעקב מפעילה פרויקטים כחלופה לתוכניות הלימודים של משרד החינוך על יסוד ההבנה שהתוכניות הממלכתיות אינן מתאימות לבתי הספר הערביים. בצד ועדת המעקב פועלות שורה של עמותות ערביות רשומות העוסקות בתחומים של תרבות, חינוך ופנאי. רוב העמותות הללו הוקמו בשני העשורים האחרונים מתוך כוונה להעשיר את תוכני הלימוד לתלמידים ולבני נוער ערבים בתחומים של שפה, תודעה וזהות.²

ביולי 2010 הכריזה ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי על הקמתה של "המועצה הפדגוגית הערבית". יוזמי הקמתה הדגישו כי זהו ביטוי לזכותו של המיעוט הערבי, בהיותו מיעוט ילידי, לשמר את מורשתו ואת זהותו הלאומית ולקבוע בעצמו את מדיניות החינוך ואת תכניה (גיבארין ואגבאריה, 2010). הצדקה נוספת להקמתה של המועצה הפדגוגית הייתה הטענה שיש להשוות את מעמדו של החינוך הערבי בישראל למעמדו של החינוך הממלכתי-דתי ושל החינוך החרדי, הנהנים מאוטונומיה בקביעת תוכניות הלימוד שלהם. בעלי העניין הדגישו כי הקמת מערכת חינוך ערבית עצמאית אינה ביטוי להתבדלות מן המדינה, אלא דווקא ביטוי להשתלבות בתוכה, קרי מתן ביטוי לזהות הקולקטיבית של המיעוט הערבי בצד שמירת הקשר עם המדינה, הדגשת המשותף ושאיפה ליצירת תרבות אזרחית כוללת בישראל (הרפז, 2011: 38-43). באוקטובר 2011 פרסמה ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי את יעדיה של המועצה הפדגוגית

² עמותות ערביות הן עמותות שקהל היעד שלהן הוא האוכלוסייה הערבית ואשר הנהלתן וצוות העובדים בהן, כולם או רובם, הם אזרחים ערבים; זאת להבדיל מעמותות משותפות ליהודים ולערבים, כגון "סיכוי", יוזמות קרן אברהם, האגודה לזכויות האזרח ורופאים לזכויות אדם.

הערבית במסמך שכותרתו "מטרות החינוך וההוראה של המיעוט הפלסטיני בישראל". עם המטרות העיקריות שהוזכרו במסמך נמנו המטרות האלה: לחזק את בקיאותם של התלמידים הערבים בשפה הערבית בהיותה לשון המבטאת זהות ושייכות וכן אמצעי ליצירת תקשורת, תרבות ומחקר; לחזק את הזהות הלאומית בקרב התלמידים הערבים באופן שתהא מושתתת על "לכידות בין בני העם הפלסטיני, על חיזוק הזיכרון והנרטיב הפלסטיניים, על דבקות בזכויות ההיסטוריות והפוליטיות של העם הפלסטיני, ועל פלורליזם תרבותי, דתי וחברתי" ולעודד את התלמידים הערבים לקיים דיאלוג בונה עם האחר, היהודי-הישראלי, מתוך ראייה של חיים משותפים במולדת אחת, שיתוף פעולה, שוויון וכבוד הדדי (רודניצקי, 2015: 96).

הגישה שמשרד החינוך מאמץ היא שילוב ואינטגרציה של המיעוט הערבי, ולא מתן אוטונומיה לחינוך הערבי. במקרה של המועצה הפדגוגית הערבית, אף על פי שיוזמי הקמתה הדגישו כי תפעל במסגרת משרד החינוך, המדינה אינה משתפת פעולה עם הרעיון ועד כה משרד החינוך לא הכיר בה.

חינוך בלתי פורמלי בחברה הערבית

נכון להיום, כמחצית מן העמותות הערביות הפעילות עוסקות בתחומים של "תרבות ופנאי" ו"חינוך ומחקר" (רודניצקי, 2014: 45-49). עמותות אלה מספקות תכנים ומסגרות חינוכיות מחוץ לתוכנית הלימודים הרשמית ולשעות הפעילות בבית הספר. עובדה זו מלמדת עד כמה תחום החינוך הבלתי פורמלי חיוני עבור החברה הערבית. עם זאת, במשך שנים רבות הוצב תחום זה בתחתית סולם העדיפויות, ובדרך כלל הוא לא זכה לתשומת לב מצד רשויות המדינה. החלטה 922 של הממשלה נחשבת פורצת דרך. לראשונה הכירו רשויות המדינה בחשיבות תחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית ואף העמידו לשם כך תקציבים ייעודיים: 650 מיליון ₪ על פני חמש שנים.

זה קרוב לחמישה עשורים שהעניין הגלובלי בחינוך בלתי פורמלי נמצא במגמת עלייה הן במישור המחקרי והן במישור הציבורי-פוליטי. עיון במקרי מבחן מן העולם, הבודקים את השפעות החינוך הבלתי פורמלי בקרב בני נוער וצעירים מקבוצות חלשות באוכלוסייה, מעלה מסקנות מעניינות. מדובר בדרך כלל בקבוצות מיעוט, ילידי או מהגר, הנבדלות מן האוכלוסייה הכללית בתרבותן ובמוצאן האתני. המסקנות שלהלן נגזרות מתוך מקרי מבחן במדינות מתפתחות ברחבי העולם (באפריקה, דרום-מזרח אסיה ומרכז אמריקה) וממקרי מבחן במדינות מפותחות באירופה, בקנדה ובארצות הברית: (1) פעילויות של מסגרות

החינוך הבלתי פורמלי תורמות לביעור אנאלפביתיות בקרב צעירים המתקשים להשתלב במערכת החינוך הפורמלי בארצם עקב קשיי שפה וחסמים תרבותיים. הצלחת התוכניות מיוחסת לכך שהחינוך הבלתי פורמלי מותאם לתרבות המקורית של בני הקבוצה החלשה; (2) פעילויות של מסגרות החינוך הבלתי פורמלי מעצימות את חברי הקבוצה; הן נוטעות בהם תחושה של מסוגלות עצמית ומעודדות אותם להשתלב חברתית וכלכלית בארצם; (3) פעילויות של מסגרות החינוך הבלתי פורמלי מפחיתות אצל בני נוער בהתנהגויות שיש בהן סיכון.

כוחן של מסקנות אלה יפה גם במקרה של המיעוט הערבי בישראל. איימן אגבאריה סבור כי תוכניות לחינוך בלתי פורמלי נועדו לענות על שני צרכים הנגזרים ממצבו של המיעוט. האחד, הצורך בשליטה, בייחוד כאשר מדובר בקבוצת אנשים החיים במציאות של שוליות פוליטית וחברתית במדינה; השני, הצורך באוטונומיה, ובייחוד באוטונומיה תרבותית. מרחב אוטונומי כזה נועד לאפשר לקהילה לשמור על השפה והמנהגים שלה, ולגבש בשביל הקהילה שיח משלה ובלשונה (אגבאריה, 2007: 295-314).

הדגש ששמה החלטה 922 של הממשלה על תחום החינוך הבלתי פורמלי נועד לספק מענה ממוסד לתחום שבמשך שנים ארוכות לא זכה להתייחסות הולמת. מצבו הקשה של תחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית נגרם משתי סיבות עיקריות: ראשית, האחריות על תחום החינוך הבלתי פורמלי והעיסוק בו מפוזרים בין גופים ציבוריים ומשרדי ממשלה שונים שכל אחד מהם מגדיר את החינוך הבלתי פורמלי מנקודת מבטו. מינהל חברה ונוער, החברה למתנ"סים, הרשויות המקומיות הערביות, תנועות הנוער וארגוני החברה האזרחית - כולם מפעילים תוכניות בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית. פיזור האחריות יוצר איים של ידע מקצועי בלי שגוף כלשהו מרכז אותם או מנחה אותם לפי קו אחיד כלשהו. שנית, רוב הרשויות המקומיות הערביות מדורגות באשכולות הנמוכים ביותר מבחינה חברתית-כלכלית, ולכן הן מתקשות להעמיד את החינוך הבלתי פורמלי במקום גבוה בסולם העדיפויות שלהן ולהקצות לשם כך משאבים. הדבר יוצר פער גדול בין רמת הפיתוח של החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית לבין זו שבחברה היהודית.

החלטה 922 נועדה לאחד באופן מושכל את המאמצים המושקעים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית. בטבלה שלהלן מסוכמות קטגוריות השינוי העיקריות הגלומות בה.

**לוח 4: החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית, לפני החלטה 922 ואחריה
(מתוך: חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018)**

קטגוריה	נושא	לפני	אחרי
מבנה ארגוני	אגף החברה הערבית במשרד החינוך	אגף קטן ומדולדל מבחינה תקציבית	הגדלת אגף החברה הערבית במינהל חברה ונוער והגדלת תקצובו
	מבנה ארגוני	מרכז הדרכה לחברה הערבית: בתוך מינהל חברה ונוער	מרכז הדרכה לחברה הערבית: מרכז ארצי, בתוך אגף החברה הערבית, המשרת 10,000 אנשי מקצוע ב-67 רשויות מקומיות ערביות
תיאום ופיקוח מקצועי	רמת הרשויות המקומיות הערביות: פיקוח מקצועי	3 מפקחים	15 מפקחים
	רמה ארצית: גורם תיאום ופיקוח	ללא גוף מתאם	גוינט-אשלים
תקצוב ומימון	תקצוב ממשלתי	ללא תקצוב ממשלתי	130 מיליון ש"ח בשנה - 60 מיליון ש"ח למטה הארצי (משרד החינוך); 70 מיליון ש"ח לרשויות המקומיות הערביות
	מימון תואם (matching) לרשויות באשכולות החברתיים-כלכליים הנמוכים (3-1)	משרד החינוך - 70%; הרשויות המקומיות הערביות - 30%	משרד החינוך - 90%; הרשויות המקומיות הערביות - 10%
תשתיות	מתנ"סים	32 מתנ"סים ביישובים הערביים	הקמת 22 מרכזים קהילתיים חדשים ביישובים הערביים עד שנת 2021

סיכום

מערכת החינוך הערבי בישראל ידעה התפתחות מואצת מקום המדינה ועד ימינו. השיפור ברמת ההשכלה של ילדים ובני נוער ערבים ניכר במדדים כמותיים ואיכותיים, כמו גם ברמת התשתיות של מערכת החינוך הערבי. העובדה שחציון שנות ההשכלה בחברה הערבית כמעט השתווה כיום לחציון שנות ההשכלה

בחברה היהודית, מעידה יותר מכל על היקף תהליך המודרניזציה שחוותה החברה הערבית לאורך השנים.

אף על פי כן, פערים חברתיים-כלכליים בין ילדים ובני נוער ערבים ויהודים מוסיפים להתקיים וניכר כי קצב השיפור אינו מדביק את צרכיה הגדלים והולכים של החברה הערבית בתחום החינוך. הממשלה אינה יושבת בחיבוק ידיים, ובעשור האחרון - מאז הקמת הרשות לפיתוח כלכלי ב-2007 - אימצה שורה של תוכניות חומש לפיתוח חברתי-כלכלי של יישובים ערביים ודרוזיים. ועדיין, במדדים חשובים, כגון השקעה כספית לתלמיד, תשתיות (מבנים וכיתות), מסגרות חינוכיות מחוץ לשעות הלימודים בבית הספר ושיעור הזכאות לבגרות, יש פער מובהק בין החינוך הערבי לחינוך העברי.

בצד כל אלה ממשיכה שאלת מדיניות החינוך לנסר בחלל האוויר: האם צריכה המדינה לאפשר הקמת מינהל חינוך ערבי שיוכל לקבוע תוכני לימוד ויעבוד בשיתוף פעולה עם משרד החינוך, או שמא מערכת החינוך הערבי תמשיך להיות חלק מהחינוך הממלכתי במדינה, והעיסוק בשאלות של תרבות וזהות ייעשה בעיקר בתוכניות החינוך הבלתי פורמלי?

בפתח העשור השמיני למדינה, האתגר האמיתי של מערכת החינוך הערבי בישראל אינו טמון בהכרח במדדים כמותיים אלא דווקא בהיבט האיכותי. ככל שתוכניות הלימוד במערכת החינוך הערבי, הפורמלית והבלתי פורמלית, תהיינה מותאמות טוב יותר לתרבותם של הילדים ובני הנוער המשולבים בתוכה, כך תוכל החברה הערבית לממש את הפוטנציאל האנושי הטמון בה. מפירותיו של מהלך כזה ייצאו נשכרים לא רק החברה הערבית אלא גם מערכת החינוך והחברה הישראלית בכללותה.

מקורות

אבו-עסבה, ח', פרסקו, ב' ואבו-נסרה, מ' (2013). נשירת תלמידים בחינוך הערבי, הבדווי והדרוזי: דוח מסכם. משרד החינוך.

אגבאריה, א' (2007). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הפלסטינית בישראל. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 295-314). ירושלים: מאגנס.

אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.

- ארלוזורוב, מ' (9.1.2016). ילד ערבי שווה תשעית מילד יהודי, דה מרקר.
- בלס, נ' (2017). ההישגים הלימודיים של תלמידים ערבים. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת: דיראסאת, מרכז ערבי למשפט ומדיניות.
- גרא, ר' (עורך) (2016). ספר החברה הערבית בישראל (8): אוכלוסייה, חברה, כלכלה. ירושלים: מכון ון ליר.
- הרפז, י' (2011). מדינה אינה עושה שלום עם אזרחיה. הד החינוך, פברואר, עמ' 43-38.
- וייס, א' (2017). תמונת מצב המדינה: תרשימים בנושאי חברה וכלכלה בישראל 2017. ירושלים: מרכז טאוב.
- וינגר, א' (2015). נתונים על חלוקת תקציב משרד החינוך לבתי-ספר לפי מגזרים. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- חדאד חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חוק חינוך ממלכתי תשי"ג - 1953, תיקון מס' 6, תשס"ד - 2003. נדלה מתוך: https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/152_024.html
- פני החברה בישראל: ישראל מאין ולאן? (2013). דוח מס' 6. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- קראקרה אבראהים, א' (2008). נשירה גלויה וסמויה במערכת החינוך הערבית, בתוך: א' רכס וא' רודניצקי (עורכים), נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון (עמ' 55-59). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, תוכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי.
- רודניצקי, א' (2014). הערבים אזרחי ישראל בפתח המאה העשרים ואחת. תל אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.
- רודניצקי, א' (2015). המיעוט הערבי בישראל והשיח על "מדינה יהודית". ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רייטר, י' וכהן, א' (עורכים) (2012). אוגדן מידע: החברה הערבית בישראל, מהדורה שנייה. נווה אילן: יוזמות קרן אברהם.

רכס, א' (2007). דילמות של חינוך בערים מעורבות. בתוך: א' רכס (עורך), יחד אך לחוד: ערים מעורבות בישראל (עמ' 103-106). אוניברסיטת תל אביב, תוכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי.

אתר הכנסת: www.knesset.gov.il

אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: www.cbs.gov.il

הטיפול במשפחות החיות בעוני במחלקות לשירותים חברתיים - התפתחות ושינויים

מיכל קרומר-נבו, איריס סוקולובר-יעקובי ומיכל יטמנו-מוזס

עוני בישראל

מדינת ישראל בולטת בין מדינות המערב בשיעור הגבוה של העניים ובאי-השוויון החברתי. מציאות זו החריפה מאז סוף שנות ה-90 של המאה ה-20. מדוח העוני לשנת 2016 עולה כי בישראל חיו בעוני 463,300 משפחות שבהן 1,809,200 נפשות, מהן 842,300 ילדים ובני נוער. תחולת העוני של משפחות עמדה בשנה זו על 18.6% (המוסד לביטוח לאומי, 2016). מהשוואה עם מדינות ה-OECD עולה כי ישראל מובילה בשיעור העוני הן בקרב נפשות והן בקרב ילדים. מכלל המשפחות החיות בעוני, שיעור המשפחות החיות בעוני מתמשך (משפחות שהכנסותיהן והוצאותיהן נמצאות באופן מתמשך מתחת לקו העוני) עומד על כ-60%.

בשנת 2013 הקים שר העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, ח"כ מאיר כהן, את הוועדה למאבק בעוני בראשות ח"כ אלי אלאוף (להלן: ועדת אלאוף). מטרת הוועדה הייתה להמליץ על מדיניות למאבק בעוני, שתקטין בעקביות את שיעור העוני בישראל, תשווה אותו לשיעור העוני הממוצע של מדינות ה-OECD, ותצמצם את העוני הרב-ממדי בתוך עשר שנים. ייחודו של הדוח טמון בכך שהוא הרחיב את השיח הציבורי בהקשר של עוני אל מעבר לגבולות הדיון במדיניות תעסוקתית, וכלל גם המלצות למדיניות בתחומי הדיור, הבריאות, החינוך והרווחה. בכך הצביע על הקשר בין הזדמנויות חברתיות בתחומים אלה לבין עוני, וקרא לממשלה לאמץ מדיניות מודעת עוני בכל תחומי החיים החברתיים כאמצעי ראשון במעלה (דוח הוועדה למאבק בעוני, 2014).

בתחום הרווחה התייחסה ועדת אלאוף לפעולתן של שתי מערכות מרכזיות: מערכת הביטחון הסוציאלי ומערכת שירותי הרווחה האישיים. השילוב שבין רשת הביטחון הסוציאלי, על הקצבאות שהיא מעניקה, לבין תוכניות להתערבות ממוקדת העוסקות בפרט, במשפחה ובקהילה המופעלות על ידי המחלקות לשירותים חברתיים (להלן: המחלקות) ברשויות המקומיות, הכרחי כדי להביא לצמצום העוני. הדוח מציין שמסיבות היסטוריות ומבניות עד אז לא הושם דגש על ההתמודדות עם עוני בעבודה המקצועית במסגרת המחלקות. כדי להבטיח טיפול ממוקד באוכלוסייה החיה בעוני, יש לקדם את העשייה של שירותי הרווחה תחת מסגרת מושגית של פרקטיקה מודעת-עוני. באופן ספציפי ממליץ הדוח כי המחלקות תאמצנה גישה רב-ממדית המשלבת התערבות פרטנית, משפחתית,

קבוצתית וקהילתית. הדוח מאמץ את ההמלצה של הרפורמה במחלקות שלפיה עו"סית משפחה תטפל ב-50-60 משפחות. כמו כן, הוא קורא למחלקות להתכונן הן ליצירת שינוי במצב האישי של משתמשי השירותים והן ליצירת שינוי בהקשר החברתי שבו הם מצויים באמצעות פרקטיקת מדיניות; לאמץ הרחבה של תקציב פרטני גמיש כך שישמש כלי התערבות טיפולי, זמין וגמיש בידי העובד הסוציאלי וכן להקים מרכזי מיצוי זכויות שיפעלו צמוד למחלקות. באשר לחובות, המליצה הוועדה לפעול לסיוע לחייבים החיים בעוני בדרכים שונות, בין היתר בהתייחסות לרשויות המספקות צרכים בסיסיים כגון חברת החשמל ותאגידי המים.

במאמר זה בכוונתנו לסקור את העבודה עם אנשים החיים בעוני במחלקות במהלך השנים. נפתח בסקירה קצרה של האופן שבו עוסק מקצוע העבודה הסוציאלי בנושא העוני, ונמשיך בתיאור הצורך בפיתוח ידע וכלים חדשים לעבודה עם משפחות בעוני. בהמשך המאמר נציג את הפרדיגמה של עבודה סוציאלי מודעת-עוני, פרדיגמה חדשנית שאומצה בשנים האחרונות על ידי משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן: משרד הרווחה) להוביל את עבודת עו"סית משפחה במחלקות; נסקור את עקרונותיה התיאורטיים והפרקטיים, נראה את הרלוונטיות שלה לעבודת המחלקות, ונתאר את הפעולות המרכזיות שנעשו בשנים האחרונות במטרה להטמיעה בעבודת המחלקות.

עוני ועבודה סוציאלי בישראל: מבט היסטורי

מקצוע העבודה הסוציאלי מבטא מחויבות מתמשכת להתמודדות עם בעיית העוני. הביטוי לכך ניתן בקודים האתיים של המקצוע במדינות שונות, הכוללים הצהרות ברורות על תפקידה של העבודה הסוציאלי בצמצום בעיית העוני ועל מחויבותה הספציפית לאנשים החיים בו (קרומר-נבו, וייס-גל ומוניקנדם, 2008). גם בישראל מתייחס הקוד האתי למחויבות ל"שוויון בהזדמנות לקיים חיים חופשיים ממחסור בצרכים בסיסיים, המאפשרים ומקדמים יחסי גומלין חיוביים בין האדם לבין זולתו וחברתו" (קוד האתיקה של העובדים הסוציאליים, 2006).

בישראל עד סוף שנות ה-70 של המאה ה-20, לאנשים שלא עבדו ולא היו זכאים לקצבאות שהיו נהוגות עד אז (דמי אבטלה, קצבת זקנה, קצבת נכות ועוד) לא היה כל מקור לקיום. אנשים אלו פנו ללשכות הסעד המקומיות ועובדים סוציאליים היו בוחנים את זכאותם ואת נזקקותם ומסייעים להם בסיפוק צורכיהם הבסיסיים. מצב דברים זה העמיד את העובדים הסוציאליים בקשיים גדולים, שכן המשאבים הכספיים היו מצומצמים ביותר, לא היו קריטריונים ברורים או קווים מנחים, ולפיכך הם נאלצו להפעיל שיקול דעת ולקבוע למי לתת סיוע חומרי ומה

יהיה גובה הסיוע. כמו כן, הוא היווה סכנה לצדק החברתי כיוון שהחלטות נקבעו על פי שיקול דעת אישי ולא על פי קריטריונים מוסכמים.

בשנת 1980 נחקק חוק הבטחת הכנסה, המיועד לספק קצבה למי שאין בידם הכנסות מינימליות ואינם מסוגלים לעבוד. התקווה הייתה כי חוק זה יביא לכך שאנשים החיים בעוני יקבלו את צורכיהם החומריים באמצעות הקצבה, ואילו עובדים סוציאליים יוכלו להתפנות ולפתח מענים טיפוליים, ולא רק חומריים, לאוכלוסיות מגוונות (ובכלל זה לפתח שירותים גם לאוכלוסיות מבוססות). בשנים שחלפו מאז הלכה והחריפה בעיית העוני, קצבת הבטחה הכנסה הלכה ונשחקה, והקריטריונים לקבלתה הפכו נוקשים יותר, כך שעובדים סוציאליים המשיכו לכל אורך השנים להוות כתובת לאנשים החיים בעוני, ובכלל זה גם לסיפוק צרכים חומריים.

עם זאת, מחקרים רבים בארץ ובעולם מצביעים על כך שהעבודה עם אנשים בעוני לא התפתחה מעולם כתחום ידע מקצועי מובחן, וההכשרה האקדמית של עובדים סוציאליים לטיפול באנשים החיים בעוני לקתה בחסר. עוד נטען, כי אף שעובדים סוציאליים מנסים להקל על מצוקת העוני, הם נוהגים לעיתים קרובות לטשטש את העוני ולהכחישו ואינם מאמצים גישה מודעת-עוני (קרומר-נבו, וייס-גל ומוניקנדם, 2008). טשטוש העוני מתבטא בדרכים שונות. אחת מהן היא העובדה כי אוכלוסיות המקבלות שירותים מוגדרות בהתאם לבעיות או פתולוגיות אישיות ומשפחתיות ובכך מבנה את מצבם של משתמשי השירותים כפונקציה של פתולוגיה אינדיבידואלית, דוגמת "מכורים", "נפגעי נפש", "נשים מוכות" ו"ילדים בסיכון". הדוח לבחינת מדיניות רווחת המשפחה בישראל מצביע על תופעה דומה: "נראה כי שירותי הרווחה ממוקדים **בתוצרי** [ההדגשה במקור] המצוקה והפרעות התפקוד, כגון ילדים ונוער בסיכון, נערות במצוקה, אלימות במשפחה כלפי ילדים, כלפי בת זוג, ואינם מכוונים די הצורך לתפיסת המשפחה במצוקה כמכלול" (לביא, 2008, עמ' 16). עובדים סוציאליים נטו להתעלם מתפקידו של העוני כמחולל מרכזי של מצבי מצוקה, וניתוח של תיאורי תפקיד של עובדים סוציאליים מצא כי אין הם מזהים את המאבק בעוני כמטרת ההתערבות (קרומר-נבו, וייס-גל ומוניקנדם, 2008; Krumer-Nevo, 2008; Weiss-Gal & Levin, 2011). וולדגרייב (Waldegrave, 2005) טוען כי הטיפול הניתן במסגרת השירותים הסוציאליים האישיים למשפחות החיות בעוני אינו מתאים לצורכיהן, ומייחס זאת לתהליך ההערכה הראשוני הבוחן את בעיותיהם של משתמשי השירותים במנותק מהקשרם החברתי-כלכלי והתרבותי. לטענתו, תהליך הערכה שיבחן מצוקות תפקודיות והתנהגויות אישיות ומשפחתיות בתוך הקשר של מצוקה כלכלית, יעיד כי בעיות רבות החלו בעקבות אירועים חיצוניים

הקשורים לעוני, כמו אבטלה או דיור קבוע. טענה זו עולה בקנה אחד עם ניתוח נתוני היסוד במשרד הרווחה המתייחס למקבלי השירותים במחלקות בשנים 1997-2007 (לביא, 2008), המציין כי רק 23% מכלל המשפחות המטופלות במחלקות סובלות מעוני ומהעדר הכנסה או מהכנסה מועטה, כאשר ההערכה היא שהנתונים האמיתיים גבוהים בהרבה. ניתן להסביר זאת בכך שהעובדים הסוציאליים אינם מציינים את העוני כמצב מצוקה כאשר יש בעיות אחרות (כמו אלימות או התמכרות), או לחלופין, כאשר הם חשים שמדובר בבעיה שאין להם פתרון עבודה.

לצד העובדה כי קיימת נטייה לטשטש את העוני כבעיה בפני עצמה או כמקור לבעיות אחרות, וכן כי לרוב המאבק בעוני אינו מוגדר כמטרת הטיפול הישיר, מצביע דוח מחקר ההערכות לרפורמה במחלקות לשירותים חברתיים (אופק, 2009) על כך שברוב המחלקות אין תוכניות לטיפול באנשים החיים בעוני. הטיפול בעוני נמצא במקום נמוך בסדרי העדיפויות שלהן, וגם אם קיים סיוע חומרי נקודתי, הרי שאין למחלקות מדיניות, תוכנית או שיטת עבודה סדורה לטיפול בו. הדוח מצביע על מספר סיבות לכך, ביניהן היעדר תקצוב של תוכניות ייעודיות; העומס הקיים בעבודה השוטפת; היעדר מדיניות ברורה במשרד הרווחה והיעדר ידע מקצועי.

לצד טשטוש העוני ניתן לראות סימנים נקודתיים של התייחסות לעוני. לדוגמה, דוח ועדת לביא, שהיווה את הבסיס לרפורמה בעבודת המחלקות, מונה במפורש את המשפחות המתמודדות עם עוני ומצוקה כאוכלוסיית יעד של המחלקות לשירותים חברתיים (לביא, 2008). נוסף על כך, לאורך השנים התקיימו בישראל ובעולם תוכניות ייחודיות שטיפלו במשפחות החיות בעוני, והצלחותיהן מתועדות במחקרים שונים (קרומר-נבו, אטיאס ובן שמאי, 2002). התוכניות הייחודיות רואות את המאפיינים הספציפיים של הבעיות והמצוקות הכרוכות בעוני בתוך ההקשר הרחב של תנאי החיים ומדגישות את החשיבות של הגשת שירותים כוללניים, לרוב ארוכי טווח, גמישים ומותאמים לצורכי המשפחות. במקרים רבים כוללות תוכניות אלו התערבות בכמה מישורים במקביל - טיפול פרטני, טיפול זוגי, הדרכת הורים, טיפול משפחתי וכן התערבות ברמה הקהילתית. נציין שתוכניות אלה, למרות פעילותן הכוללנית, אינן מציבות את העוני במוקד ההתערבות. קרומר-נבו, אטיאס ובן שמאי (2002), הסוקרות תוכניות אלה, שואלות מדוע למרות הצלחתן הן לא נטמעו בשגרת העבודה של עובדים סוציאליים במחלקות. מצב דברים זה משתנה בארבע השנים האחרונות, עם אימוץ הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני בעבודת המחלקות לשירותים החברתיים. לפני שנתאר שינויים אלה נציג בקצרה את הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני.

תיאור הבסיס התיאורטי של הפרדיגמה, עקרונותיה הייחודיים והמודל הארגוני שלה לקוחים מתוך: "עבודה סוציאלית מודעת-עוני בתוכנית 'משפחות פוגשות הזדמנות' (מפ"ה): מושגים, כאבים ותקוות" (קרומר-נבו, 2017). לקריאה נוספת בחוברת, הכוללת גם סיפורים קצרים של משפחות ושל עובדים סוציאליים שפעלו במסגרת הפרדיגמה, בקישור הזה:

<http://www.ashalim.org.il/file/3218/download?token1=CIdStL>.

מהי עבודה סוציאלית מודעת-עוני? הבסיס התיאורטי

עבודה סוציאלית מודעת-עוני היא פרדיגמה, כלומר היא מבוססת על הנחות יסוד ברורות המקשרות בין שאלות תיאורטיות ואתיות לבין פרקטיקה. התפיסה כי מדובר בפרדיגמה (ולא מודל) שופכת אור על היחסים בין פרקטיקה לבין הנחות היסוד העומדות בבסיסה, ומחייבת בירור רפלקסיבי מתמשך של אותם עקרונות תיאורטיים ואתיים אשר עומדים מאחורי כל החלטה על פעולה בהתערבות. לעובדה שמדובר בפרדיגמה יש השלכות מרחיקות לכת לגבי אופן יישום עקרונותיה. גם אם ניתן באופן טכני ליישם פרקטיקות ספציפיות, תוך כדי ניתוק מתוך הקשרן הכולל, הרי שהיישום יהיה לוקה בחסר ויקבל אופי שונה מזה שאליו מכוונת הפרדיגמה. כך לדוגמה, ניתן להשתמש בפרקטיקה של ביקור בית מתוך עמדה פיקוחית, המבקשת לבדוק את תפקוד המשפחה, אולם עמדה זו תעצב את הפרקטיקה של ביקור הבית בצורה מסוימת, שאינה תואמת את עקרונותיה של הפרדיגמה ואף סותרת אותם. בעבודה סוציאלית מודעת-עוני נהוג להשתמש בפרקטיקה של ביקור בית, אך העקרונות התיאורטיים והאתיים מעצבים את מטרת הביקור בבית המשפחה כהיכרות עם הקשר החיים הממשי של המשפחה (סער-היימן, 2015) ואת היחסים הנוצרים במסגרת הביקור כיחסים של קרבה. העמדה התיאורטית (כלומר, התשובה לשאלה "מדוע אני עושה ביקור בית? כיצד אני תופס סיכון? כיצד אני תופס את מצב הבעיה או הקושי שהוביל אותי לקיים ביקור בית?") והאתית (התשובה לשאלה "מהי העמדה הערכית שבשמה אני מבקר בבית הפונה?"), שהובילה את העובדת הסוציאלית לקיים את ביקור הבית, יכולה להנחותה לפעול בדרכים שונות. כשם שביקור בית יכול להתבצע בצורות שונות, כך גם סיוע חומרי, שיחה טיפולית או הפניה למיצוי זכויות. למעשה, כל סוגי הפרקטיקה בעבודה סוציאלית נגזרים מתפיסות תיאורטיות ואתיות, גם כאשר לא נותנים עליהן את הדעת. המבנה הפרדיגמטי מחייב לבחון את הפרקטיקה לאורן של הנחות היסוד, ומאפשר בכך לעובדים סוציאליים להיות מודעים לפעולותיהם ולבחור בין התערבויות שונות.

הפרדיגמה מציעה תשובות לארבע שאלות תיאורטיות, אתיות ופרקטיות:

1. מהי הבעיה שלפניי?

עוני הוא הפרה של זכויות אדם. אנשים החיים בעוני הם מי שזכויותיהם הבסיסיות אינן ממומשות במידה מספקת. כדי להבין את השפעתו של עוני על אנשים, יש לראותו כמתקיים בשלושה מעגלים, הקשורים זה בזה: הגרעין הוא מחסור בכסף (מחסור מטריאלי), המעגל המקיף אותו הוא מחסור בהזדמנויות חברתיות - זכות לתעסוקה, לדיור, לרווחה, לבריאות ולחינוך, והמעגל השלישי הוא מחסור בחוויות של ערך חברתי וכבוד. אנשים החיים בעוני עסוקים כל העת בהתנגדות לעוני, בניסיונות להיאבק בו ולנצחו. במובן זה, אנשים החיים בעוני אינם האשמים במצבם, והם גם לא קורבנות פסיביים של מצב העוני אשר עסוקים בהישרדות בלבד, אלא נאבקים באופן אקטיבי ומפעילים כל מה שביכולתם כדי להצליח להקטין את השפעת העוני על חייהם.

2. מהו הידע שאני זקוקה לו כדי להחליט על פעולה?

עובדים סוציאליים לא יישענו באופן בלעדי על ידע שמקורו חיצוני לסיטואציה, כלומר ידע מחקרי או ידע אקדמי או ידע שמקורו בנוהלי הארגון. עליהם תמיד לייצר ידע מתוך קרבה, כלומר לבססו על נקודת המבט של הפונה, על בירור מתמשך ועל הבנה מעמיקה של השאלה כיצד הפונה רואה את מצבו.

3. מהי עמדותי הערכית ביחס לבעיה של הפונה?

העמדה של עובד סוציאלי אל מול הפונה איננה עמדה ניטרלית; היא עמדה מעורבת, הכוללת זיהוי מצבים של אי-צדק, שיום האי-צדק ונקיטת צד ביחס אליו. כיוון שעוני כרוך בהפרה של זכויות ואנשים נאבקים באופן יומיומי נגד עוניים, תפקידם של עובדים סוציאליים הוא להתייצב לצד הפונים ולסייע להם במאבקם זה. כדי להצליח בכך עליהם להיות מעורבים באופן מתמשך בתהליכים רפלקטיביים שיאפשרו בירור עמדות אישיות ומקצועיות.

4. מה אני עושה? או מהי הפרקטיקה הרצויה?

התשובה מורכבת: אני לומדת את הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני; אני מקבלת בקביעות הדרכה שבה אני מציגה סיפורי טיפול, ומביעה את עמדותי, את מחשבותי ואת רגשותי; אני מפתחת רגישות גבוהה ליחסי הכוח המכתיבים את חייהם של הפונים שלי, מנסה לצמצם את הסיטואציות של יחסי כוח ומסייעת לפונים שלי להתמודד עם סיטואציות כאלה; אני הופכת מומחית למיצוי זכויות ועוזרת לפונים שלי באופן אקטיבי למצוא את

זכויותיהם; אני מזהה מצבים של אי-צדק ומתקוממת נגדם; אני מתייצבת לצד הפונים שלי; אני מבינה את המחסור החומרי כהפרה של זכויות ועושה כל שביכולתי כדי לתת לו מענה; אני שואפת להכיר את מציאות החיים ואת סיפור החיים של הפונים שלי ולמצוא בהם מובן וערך; אני מבררת לעומק את נקודת המבט שלהם ומבטאת כלפיהם סקרנות אנושית חמה; אני מזהה אצלם התנהגויות המבטאות התנגדות למצוקה ועוזרת להם לראות בהתנהגויות אלה התנגדות למצוקה גם כאשר אלו אינן מצליחות; אני שואפת להבין את צורכיהם הרגשיים ולנהוג בהם ברגישות המרבית; אני מגדילה את יכולתי להתנהג בגמישות ובביטחון במצבים אנושיים מורכבים; אני מתייעצת עם עמיתותיי ומקבלת מהן תמיכה; אני נמנעת מעמדות פטרנליסטיות; אני מייצגת את טובת הפונים שלי אל מול אנשי מקצוע אחרים; אני מעורבת בפעולות להגברת הצדק החברתי.

הנקודות המיוחדות את מודל הפרקטיקה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני

1. התערבות במשפחה כיחידה שלמה, כולל התערבות עם ילדים ובני זוג.
2. ההערכה של מצב הפונה מבוססת על שלושה רכיבים - זיהוי הכאב הרגשי; זיהוי הצרכים (חומריים ורגשיים); זיהוי המאבק של אנשים בעוניים (גלוי ונסתר).
3. קשר טיפולי קבוע ואינטנסיבי לפי מודל מבוסס יחסים. קשר כזה נובע מתוך קרבה בין העו"סית לבין הפונים, מכאן למטרות המוגדרות על ידי המשפחה, וממוקד בשיפור מצבה ולא בהכרח בשיפור תפקודה.
4. הצבת האדם השלם במרכז. הכוונה היא לראות את הצרכים ואת הרצונות של האדם ואת עולמו הפנימי, ולא רק את התנהגותו או את תפקודו.
5. הקשר הטיפולי מתקיים בהקשר החיים הממשי של הפונים, כלומר, נקבע לפי הצורך ויכול להתקיים בקביעות בבית המשפחה, ברשויות המינהל, שם מתקיים תהליך מיצוי הזכויות, במרחבי משבר, כמו בית חולים או בית משפט, ובמרחבים חבריים. הנוכחות במרחבים אלה מופעלת בהתאם להיגיון מקצועי טיפולי, כדי לקדם החזקה והכלה של הפונים.
6. הקשר הטיפולי מונחה על ידי עמדה של סולידריות בין העו"סית לפונים והתייצבות לצידם במאבקם בעוני.
7. דגש על מיצוי זכויות באמצעות סגור ותיווך אקטיביים, כולל ליווי הפונים

לרשויות המינהל כדי לסייע להם לממש את זכויותיהם, לפי הצורך.

8. הקשר הטיפולי מבוסס על הבנה כי הצרכים החומריים והרגשיים שלובים זה בזה, כאשר אין ביניהם סדר היררכי, כלומר הם יכולים להיות חשובים ובעלי משקל באותה מידה, והם מופיעים יחד, בלי שהופעתו של אחד תקדים את הופעתו של השני. המענה לצרכים החומריים יכול, אם כן, להוות בפני עצמו גם מענה לצרכים רגשיים. מה שמגדיר את המענה איננו השאלה אם הוא מענה חומרי או רגשי, אלא האופן שבו הוא ניתן.
9. הבנת הבעיות של הפונה לאו דווקא כבעיות אישיות אלא הצבתן בתוך הקשר, היסטוריה אישית וחברתית, הזדמנויות ואפשרויות אמיתיות ויחסי כוח.
10. אמפטיה אינה מספיקה כדי להתייבב לצד פונים הנאבקים בעוני. פעמים רבות יש צורך בפעולה ממשית כדי לספק מענה אפקטיבי לצורך. כמו כן, העו"סית יכולה להשתמש ברגעים שבהם הוא כועס על אי-צדק כאמצעי טיפולי.
11. חלק חשוב מהיחסים הטיפוליים הוא התייחסות ועיבוד לחוויות של זלזול, ביטול, חשדנות והאשמה המופנים כלפי אנשים בעוני (חוויות של מיקרו-אגרסיות).
12. כדי להצליח לבסס יחסים טיפוליים המבוססים על קרבה, על העו"סית להתמודד עם נרטיבים תרבותיים המאשימים את העניים בעוניים ורואים בהם אחרים, כלומר אנשים בעלי תכונות נחותות. התמודדות זו נעשית באמצעות רפלקציה ביקורתית במפגשי הדרכה.
13. שימוש בפרקטיקת מדיניות להסרת חסמים מבניים ולשם העצמה אישית.

המודל הארגוני של עבודה סוציאלית מודעת-עוני



מפאת קוצר היריעה לא נציג כאן את המודל הארגוני במלואו ונסתפק בציון רכיביו: מעמסת עבודה הולמת; סל מענים גמיש; מיצוי זכויות; הכשרה בעבודה סוציאלית מודעת-עוני; הדרכה בעבודה סוציאלית מודעת-עוני ופרקטיקת מדיניות. אלו מקיפים את מרכז המודל, שם ניצבת הפרקטיקה הישירה, הכוללת עבודה מבוססת יחסים; הכוונה היא ליחסים קבועים שיש בהם מידת אינטנסיביות גבוהה (מפגש אחד לשבוע לפחות במשך שנתיים לפחות). יחסים כאלה נדרשים מכיוון שהפרדיגמה מיועדת לעבודה עם משפחות שחוו קשיים וכאבים גדולים לאורך חייהם, שאינן רוחשות אמון במערכת המקצועית, חשות מאוימות מאנשי מקצוע, ואינן מעוניינות - לפחות במוצהר - בקשר טיפולי. קרבה וידע מתוך קרבה הם הכרחיים כדי לבסס יחסים שבתוכם יכול להתרחש שינוי עם פונים המתמודדים הן עם מצוקות מתמשכות והן עם מצבי מצוקה משבריים. תפקידו של המודל הארגוני הוא לתמוך בעו"סית המשפחה המבקשת לבסס את הפרקטיקה הישירה שלה על יחסים קרובים ואינטנסיביים עם הפונים שלה.

עבודה סוציאלית מודעת-עוני - מתיאוריה למדיניות: התפתחויות עכשוויות

במטרה לענות על צורכיהן של משפחות המצויות בעוני ובהדרה חברתית ושל העובדים הסוציאליים העובדים איתן החליט משרד הרווחה, עם שותפים, בשנת 2016 להקים מתווה להנחלת תפיסה מקצועית אחידה שתהווה ציר בהתערבות

עם משפחות במחלקות. הנחת העבודה הייתה כי תפיסה אחידה תהווה בסיס לפיתוח כלים מקצועיים להתערבות, לפיקוח ולבקרה ולפיתוח תוכניות הכשרה והדרכה. הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני נבחרה כ-best practice לעבודה עם משפחות החיות בעוני ו/או עם משפחות שבהן ילדים במצבי סיכון גבוה (מתוך: מתווה לפיתוח ידע, תורה ופרקטיקה לעבודה עם משפחות החיות בעוני ו/או משפחות עם ילדים במצבי סיכון גבוה, 2016).

החלטה זו התבססה על ניסיון שנצבר באימוץ הפרדיגמה משנת 2014 בעיקר בשלוש תוכניות ("מפ"ה - משפחות פוגשות הזדמנות", "נושמים לרווחה" במרכז עוצמה ומיזם "מפגש"). ההחלטה הובילה לאימוץ הפרדיגמה גם בתוכניות המיועדות למשפחות עם ילדים בסיכון ואשר פועלות בהיקפים שונים במחלקות ביותר ממאה יישובים ברחבי ישראל, עם משפחות בעוני ועם משפחות לילדים בסיכון.³ בכל אחת מהתוכניות נמצא את מרכיבי המודל הארגוני לצד מרכיבים נוספים הייחודיים לכל תוכנית בהתאם לאוכלוסיית היעד הספציפית ומטרותיה.

ההחלטה להישען בכל התוכניות על תפיסה אחידה של הפרדיגמה, לצד פיתוח מגוון פרקטיקות, הובילה להקמת צוות מלווה בהובלת עו"סית איריס פלורנטינו, סמנכ"לית בכירה וראשת המינהל לשירותים חברתיים ואישיים ובהשתתפות נציגי מטה מינהל לשירותים חברתיים ואישיים במשרד, נציגי בית הספר המרכזי להכשרת עובדי רווחה, נציגי השותפים והתוכניות ופרופ' מיכל קרומר-נבו.

כדי ליישם את עקרונות הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני בחמש תוכניות המיועדות לקהלי יעד שונים, היה צורך בליווי אקדמי לצוותיהן, שיאפשר להעמיק בפרדיגמה ולפתח את יישומיה בהקשרים ספציפיים וכן להכשיר אנשי מקצוע רבים בדרגים ניהוליים מגוונים לעבוד במסגרת הפרדיגמה. לפיכך במהלך תקופה של שנה (לאורך שנת 2017) ליוותה פרופ' קרומר-נבו מקרוב את מנהלי התוכניות ואת צוות המטה. הצוות המלווה קידם פעולות לצורך בניית התשתית להטמעה ולהפצה של הפרדיגמה: הכשרת 24 מנחים ומדריכים בפריסה ארצית לפי הפרדיגמה של עוסמד"ע; הכשרת מטה המשרד; הכשרת מפקחי המשרד במחוזות; הכשרת מנהלי מחלקות לשירותים חברתיים; הכשרת עובדים סוציאליים ומדריכים-ראשי צוותים מהמחלקות; פיתוח חומרי למידה כתובים ודיגיטליים ועוד.

3 התוכניות השותפות: מפ"ה - משפחות פוגשות הזדמנות - בשותפות משרד הרווחה השירות לרווחת הפרט והמי שפחה, אשלים ג'וינט ישראל, המוסד לביטוח לאומי, הקרן למפעלים מיוחדים, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; מיזם מפגש - בשותפות משרד הרווחה, השירות לרווחת הפרט והמשפחה, השירות לילד ונוער, שירות נוצ"ץ, קרן רש"י, המוסד לביטוח לאומי - הקרן לילדים בסיכון; נושמים לרווחה במרכזי עוצמה - בשותפות משרד הרווחה השירות לרווחת הפרט והמשפחה והשירות לעבודה קהילתית, אשלים ג'וינט ישראל, קרן רש"י; משפחה מיטיבה קבועה - בשותפות משרד הרווחה השירות לילד ונוער, השירות למען הילד, השירות לרווחת הפרט והמשפחה, אשלים ג'וינט ישראל; משפחה בשביל הצמיחה - בשותפות משרד הרווחה השירות לילד ונוער, השירות לעבודה קהילתית, השירות לרווחת הפרט והמשפחה, אשלים ג'וינט ישראל.

עם הפנים לעתיד

עבודה סוציאלית מודעת-עוני מהווה תפיסה מקצועית חדשנית הנשענת על ידע מחקרי ופרקטי שנצבר בשנים האחרונות. משרד הרווחה בחר לקדם תפיסה זו כך שתתבסס ותהווה תפיסה מקצועית כוללת עבור העובדים הסוציאליים במחלקות לשירותים חברתיים בעבודתם עם משפחות החיות בעוני ומשפחות עם ילדים במצבי סיכון.

החלטת המשרד מהווה חידוש מעצם ההחלטה לאמץ תפיסה מקצועית אחידה לטיפול במשפחות במצבי חיים מורכבים ובבחירה בפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני כתפיסה מובילה לשינוי במצבן של המשפחות.

הפעולות שנעשו בשנים האחרונות, הן בתוך כל אחת מחמש התוכניות השותפות והן הפעולות הרחבות שצוינו, מהוות תשתית להטמעה ולהפצה של התפיסה כך שתהפוך לתפיסת עבודה מובילה בעבודת המחלקות לשירותים חברתיים והמעגלים הסובבים אותן.

המינהל לשירותים חברתיים ואישיים פועל לביסוס הפרדיגמה של עבודה סוציאלית מודעת עוני בעבודת עו"סית משפחה במחלקה ולהטמעת כל התוכניות הייעודיות הפועלות ברוח פרדיגמה זו כחלק ממערך המענים של עו"סית המשפחה בבואה להתערב עם משפחות באשר הן.

מקורות

אופק, א' (2009). דוח מחקר: הערכות לרפורמה במחלקות לשירותים חברתיים. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, האגף למחקר, תכנון והכשרה.

איגוד העובדים הסוציאליים (2006). קוד האתיקה של העובדים הסוציאליים בישראל. נדלה מתוך: <http://www.socialwork.org.il>

אנדבלד, מ', גוטליב, ד', הלר, א' וכראדי, ל' (2017). דוח ממדי העוני והפערים החברתיים - ממדי העוני והפערים החברתיים - דוח שנתי 2016. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.

הוועדה למלחמה בעוני בישראל (2014). דוח הועדה למלחמה בעוני בישראל בראשות מר אלי אלאלוף. ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.

לביא, י' (2008). דין וחשבון הוועדה לבחינת מדיניות רווחת המשפחה בישראל.

ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.

מתווה לפיתוח ידע, תורה ופרקטיקה לעבודה עם משפחות החיות בעוני ו/או משפחות עם ילדים במצבי סיכון גבוה (2016). ירושלים: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, אשלים ג'וינט ישראל.

סער-הימן, י'; לביא-אג'אי, מ' וקרומר-נבו, מ' (2015). פרקטיקה של עבודה סוציאלית מודעת-עוני: נקודת המבט של משתמשות השירותים. ביטחון סוציאלי, 101, 9-39.

קרומר-נבו, מ' (2017). עבודה סוציאלית מודעת עוני בתכנית מפ"ה (משפחות פוגשות הזדמנות): מושגים, כאבים ותקוות. באר שבע.

קרומר-נבו, מ', אטיאס, ע' ובן-שמאי, א' (2002). שגרת העבודה עם משפחות במצוקה עמוקה בשירותי הרווחה: קווי יסוד לדין מקצועי. חברה ורווחה, כ"ב (2), 199-221.

קרומר-נבו, מ', וייס-גל, ע' ומוניקנדם, מ' (2008). עבודה סוציאלית מודעת לעוני מסגרת קונספטואלית להכשרה מקצועית. חברה ורווחה, כ"ח, 1-26.

Krumer-Nevo, M., Weiss-Gal, I., & Levin, L. (2011). Searching for poverty-aware social work: Discourse analysis of job descriptions. *Journal of Social Policy*, 40(2), 313-332.

Waldegrave, C. (2005). "Just therapy" with families on low incomes. *Child Welfare*, 84, 265-276.

70 שנות אזוריות בישראל

טלי-נוי הינדי וקרן דורון-כץ

פתיח

במרכזו של כנס הרצליה 2016 פותח הנשיא ראובן (רובי) ריבלין בנאום המכונה "ארבעת השבטים" ובו הוא מתאר את החברה הישראלית כפסיפס של ארבעה שבטים - חרדים, ערבים, חילונים ודתיים - המתקרבים זה לזה בגודלם ונמצאים בתחרות זה עם זה על סוגיות יסוד. הנשיא קורא לשותפות בין ארבעת השבטים תוך שמירה על עקרונות של ביטחון, שוויון והוגנות, אחריות משותפת לגורל המדינה ויצירת ישראליות משותפת. הוא מצביע על ארבעה מנועים של שינוי, מערכות חיוניות ליצירת שותפות, שבכוחן לסלול את דרכנו לתקווה ישראלית. המנוע השלישי הוא השותפות האזורית:

המערכת השלישית עליה אבקש להצביע היא מערכת שעדיין נמצאת בחיתוליה, ועם זאת יכולה לשמש כמפתח משמעותי לשינוי, וזוהי השותפות האזורית בין רשויות מקומיות ממוגזרים שונים [...] השותפות האזורית בין ראשי רשויות ומועצות ממוגזרים שונים היא מפתח חיוני לעיצוב מנהיגות ותרבות פוליטית חדשה, מודעת ורגישה למאפיינים ולצרכים של מוגזרים שונים; היא מפתח להפחתת הניכור והעוינות בין התושבים מהמוגזרים השונים ולביסוס האמון והקשר ביניהם. השותפות האזורית תשמש מנוע שינוי אמיתי רק אם תימשך ותתרחב מגמת מיסוד שיתוף הפעולה האזורי בין רשויות מקומיות וזאת על בסיס האשכולות האזוריים, בתהליך המבורך שצובר תאוצה בשנים האחרונות. היא תשמש מנוע שינוי אמיתי רק אם היא תגובה בכלים ובמשאבים הנחוצים, רק אם תדע למנף את התשתית המשותפת לטובת מפגש והיכרות בין המגזרים השונים באזור בכל תחומי החיים, רק אם תהפוך את החתירה לטוב המשותף לדגל שהיא נושאת בגאון (ראובן [רובי] ריבלין, 14.6.2016).

מנוע השינוי "שותפות אזורית" או "פיתוח אזורי" הוא למעשה תיאור של פעולת אזוריות, אך כדי להכיר את המונח מקרוב נצלול כעת אל שורשיו ונתאר את התפתחותו ב-70 השנים האחרונות.

מהם "אזורים"?

החיבור הראשוני של המונח "אזור" הוא האזור הטבעי, שהוא מרחב תחום בגבולות בעל תכונות פיזיות-גיאוגרפיות טבעיות או מערכות אקולוגיות של חי וצומח (Jonas, 2012). אולם המונח "אזור" מתייחס גם לאזור המלאכותי שהוא מרחב שנוצר על ידי אנשים באופן מתוכנן או לא-מתוכנן וגבולותיו נקבעו על ידי גופים סטטוטוריים.

אזור חברתי-כלכלי מלאכותי יכול להיקבע שרירותית על ידי גוף שלטוני או להיווצר כתהליך מתמשך של אינטראקציות הנובעות מיחסים חברתיים מקומיים ומתנאים כלכליים ורק לאחר מכן לקבל הגדרה רשמית על ידי גוף שלטוני (Massey, 1979).

חלק מהאזורים המלאכותיים מבשילים והופכים ל**טרטוריה**, אשר מהווה מרחב שבמרכזו מתחוללים תהליכי זהות קולקטיביים ואישיים. הטרטוריה היא חלק מהסיפור (הנרטיב) האישי והלאומי. היא חלק מההגדרה העצמית הקולקטיבית של עם או אומה. טרטוריה היא מרחב להתיישבות של אנשים השואפים לחיים משותפים (הממד החברתי). היא מכילה קבוצות יחידים המנסים כל העת להגדיל את כוחם ואת השפעתם על הקצאת המשאבים (הממד הפוליטי). מתפתחת בה תרבות מקומית העוסקת גם בהיסטוריה של הקולקטיב ובשימור הזיכרון הקולקטיבי (הממד התרבותי) ואשר מזינה את התפתחותה של מודעות חברתית-מרחבית ושל אידאולוגיות שונות באשר לחשיבותה של הטרטוריה (הממד הקוגניטיבי) (Paasi, 2009). טרטוריות הן גם אזורים נתפסים (vernacular regions), כלומר שטחים פיזיים שקבוצת אנשים מייחסים להם משמעות רגשית סובייקטיבית.

בתוך טרטוריה פועלת **מערכת אזרית** (regional ecosystem), שהיא רשת של יחסים בין שחקנים וקהילות שונות שלכל אחד ואחת יכולות ותפקידים שונים. בבסיס גישה זו עומדת הטענה ששגשוגו של האזור תלוי בעידוד יחסי הגומלין בין היכולות של הקהילות השונות בתוכו באמצעות הכוונה ותיאום בין יכולותיהם של השחקנים ושל הקהילות וכן באמצעות הזנת הדינמיות של התהליך כדי שניתן יהיה להתמודד עם הצרכים המשתנים תדיר של השחקנים השונים במערכת (Von Tunzelmann, 2009).

יצירת יחסי הגומלין בין השחקנים, הכוונה ותיאום בין היכולות השונות והזנת הדינמיות של התהליך הן **פעולות אקטיביות** שאנו מכנים בשם כולל **אזוריות**, אולם כל אחת מהפעולות הללו היא נגזרת של דיסציפלינה שונה, לדוגמה: יצירת יחסי הגומלין היא נגזרת של צורת המבנה השלטוני ואופי היחסים בין

רובדי השלטון; הֶכוּונה ותיאום בין יכולות הם נגזרת של מבנה השוק הכלכלי וכך הלאה. אם כן, אזוריות היא **פעולה רב-ממדית ומורכבת** השואפת להעצמת האזור בהיבטי חיים שונים (חברתיים, כלכליים, סביבתיים ועוד), אך גם עוסקת בהסדרת היחסים בין השחקנים השונים באזור ובהסדרת היחסים בין השלטון המקומי לשלטון המרכזי.

אזוריות יכולה להתממש כמדיניות "מלמעלה למטה", הנקבעת על ידי השלטון המרכזי בנפרד או בשיתוף עם שחקנים שונים במערכת האזורית, וגם כמדיניות "מלמעלה למעלה" - באמצעות התארגנויות של שחקנים שונים במערכת האזורית. כך או כך, מטרת העל של התערבות אזורית היא **שיפור איכות החיים של תושבי האזור**.

במטרה לעקוב אחר התפתחותה של גישת האזוריות בישראל סקרנו שלושה היבטים נפרדים של אזוריות - **ממשל אזורי, מינהל אזורי ופיתוח אזורי**, הפועלים לעיתים בחפיפה אך טרם הגיעו להכוונה ותיאום משותפים בגישה מערכתית כוללת. השלטון בחברה דמוקרטית הוא מסגרת המשלבת תהליכים דמוקרטיים של ייצוג ובחירה ברמה הארצית והמקומית וכן אספקת שירותים לתושבים. ממשל אזורי הוא הגוף הנושא באחריות ובסמכות השלטונית ברמה האזורית. כיום המערכת הדמוקרטית בישראל אינה כוללת ממשל אזורי. עם זאת, המדינה מספקת שירותים לעיתים ברמה הארצית באופן ישיר או עקיף, ברמה האזורית באמצעות גופים מנהליים אזוריים או ברמה המקומית באמצעות מימון חלקי של סלי השירותים הניתנים לתושבים על ידי הרשויות המקומיות. במקביל לכך, פועלת בישראל מערכת תכנון המסדירה את השימוש בקרקע ואת אופן פיתוחה במטרה לקדם אינטרסים ציבוריים המעוגנים בחוק התכנון והבנייה התשכ"ה - 1965 ובתקנות מכוחו (פורום המומחים לאזוריות, 2018א). ממשלת ישראל היא מוסד התכנון העליון במדינה, המאשר את תוכניות הקמת הארציות. תחתיה מצויה מערכת התכנון כולה, הכוללת את הרמה הארצית, המחוזית והמקומית (שם). פיתוח אזורי הוא כלל הפעולות הנעשות במסגרת הוועדות המחוזיות והמרחביות במטרה לקדם צמיחה כלכלית וחברתית של אזורים לצד פעולות כלכליות, חברתיות, סביבתיות ואחרות הנעשות באופן שאינו סטטוטורי, קרי מחוץ למערכת התכנון, על ידי הרשויות או על ידי שחקנים אחרים באזור (תְּברות, מוסדות אקדמיים, עמותות ועוד).

ממשל אזורי בישראל

תפיסת האזוריות החלה להתפתח טרם הקמת המדינה על ידי התנועות המיישבות בארץ ישראל אשר קנו קרקעות לחיזוק האחיזה היהודית בארץ ישראל. המושג שהתקבל על ידי המתכננים של ההתיישבות היהודית משנות ה-30 של המאה ה-20 היה "גושי התיישבות" והם הוקמו במקומות שונים בארץ (חסקין, 6.10.2013).

גושי התיישבות שהוקמו לפני קום המדינה ובשנותיה הראשונות היוו את הבסיס להקמת המועצות האזוריות הראשונות. הראשונה בהן הייתה מועצה אזורית עמק חפר, שאדמותיה נקנו על ידי יהושע חנקין בשליחות קק"ל בשנת 1927. ראשיתה של המועצה בוועד יישובי עמק חפר, שייצג את יישובי עמק חפר ללא סמכויות מוניציפליות משנת 1934. הוועד עסק בעיקר בייצוג הגוש מול מוסדות הממשלה והוועד הלאומי, במיגור המלריה, בסלילת דרכים ובטיפול בנחל אלכסנדר. בתחילת שנת 1938, במסגרת פעילות ממשלת המנדט להקמת מועצות ליישובים היהודיים, הוחל בדיונים על הקמת מועצה מקומית שתקיף את כלל יישובי עמק חפר - יוזמה ראשונה מסוגה אז בארץ ישראל. המועצה כונתה "מועצה מקומית", אולם בפועל פעלה כמועצה אזורית שכללה כמה יישובים. למעשה, הבסיס החוקי שהתקבל בימי המנדט הוא התשתית להסדרת מבנה הסמכויות גם היום והוא כולל את פקודת העיריות, שנחקקה בנוסחה המקורי בשנת 1934, את פקודת המועצות המקומיות,⁴ שחוקקה ב-1941, ועשרות חוקים נוספים המסדירים את פעילותן.

הסדרת הסמכויות של השלטון המקומי היא פועל יוצא של המבנה השלטוני בישראל. זהו מבנה בעל שני רבדים, הכולל את השלטון המרכזי ואת השלטון המקומי. השלטון המרכזי קובע את המדיניות ומחזיק במרבית הסמכויות השלטוניות, והרשות המקומית נתפסת כזרוע ביצועית/מנהלית שלו. עם השנים התפתחה גישה אחרת הרואה בשלטון המקומי ממשל בזעיר אנפין, המקדם ערכים של בחירה, פלורליזם והשתתפות ישירה של התושבים בניהול חייהם ובקביעת מדיניות. לשם כך ניתנה בידי הרשות המקומית סמכות לגבות מיסים מסוגים שונים וליהנות ממידה מסוימת של עצמאות וחוסר תלות בהכנסות המועברות מהשלטון המרכזי (גדות, 2004). עם השנים, המתחים המובנים בין השלטון המרכזי לשלטון המקומי, ריבוי הרשויות המקומיות וריבוי מספר הרשויות המקומיות הגרעוניות העצימו את המתחים בין השלטון המרכזי לשלטון המקומי.

⁴ מועצה מקומית היא רשות מקומית בעלת אופי עירוני בדרך כלל, שמספר התושבים המתגוררים בה קטן מכדי להכריז עליה כעל עירייה.

בפועל, מדי עשור מתכנסת ועדה לבחינת המשבר ברשויות המקומיות ומועלה הצורך בהתייעלות כלכלית, תפעולית, ארגונית ותכנונית של הרשויות. דו"ח ועדת זנבר (1976) הציע כרעיון חדש להקים מועצה חבלית שתשמש מסגרת פורמלית לשיתופי פעולה בין יישובים עירוניים קטנים, אך רעיון זה לא יושם בסופו של דבר; ועדת שחר (1998) קראה לאיחוד רשויות, אולם הניסיונות המועטים לכך לא הובילו לתוצאה של ממש; בשנת 2003 אנו עדים שוב לגידול במספר הרשויות הגרעוניות בשל שינויים במערכת ההקצאות התקציביות (רובינשטיין, 2004), שהובילה לחקיקת התוכנית להבראת כלכלת ישראל (2003) ולאחר מכן להחלטת ממשלה 465 לאיחוד רשויות ולקידום רעיון זה. במסגרת התוכנית אוחדו היישובים קדימה-צורן; בנימינה-גבעת עדה; יהוד-מונוסון; מודיעין-מכבים-רעות; צור יגאל וכוכב יאיר, המכונים כיום כוכב יאיר; וכן סביון וגני יהודה, המכונים כיום סביון. האיחודים שתוכננו עבור היישובים הדרוזיים בוטלו במועדים שונים.

סוגיה נוספת העולה בשנים האחרונות היא איחודן של מועצות אזוריות עם יישובים עירוניים סמוכים. נחום איצקוביץ, ששימש ראש המועצה האזורית עמק חפר, הציע בזמנו את חזון העירייה האזורית שבה ישולבו יישובים כפריים ועירוניים. במסגרת חקיקת החירום לאיחוד רשויות מקומיות ביולי 2003 צורפה המועצה המקומית עתלית - יישוב עירוני קטן המונה למעלה מ-5,000 תושבים - כוועד מקומי במועצה האזורית חוף הכרמל.

איחוד רשויות תויג כמהלך חד-צדדי המבטא ריכוזיות. כישלון המהלך הניע מחשבות ראשוניות בשלטון המרכזי להנעת רשויות לשיתופי פעולה בהסכמה וליצירת רובד אזורי וולונטרי המשמר את האופי הייחודי של הקהילות המרכיבות אותו, רובד הצומח "מלמטה" באמצעות חבירה בהסכמה של רשויות. תפיסה זו משמרת את המבנה השלטוני הקיים אשר נשען על שני גופים נבחרים - השלטון המרכזי והשלטון המקומי. אולם, במרבית המקרים בעולם הגישה להבניית רובד שלטוני אזורי היא במסגרת הייצוג והבחירה הדמוקרטיות, שאינה מתרחשת בהסכמה אלא מכוח החוק, לדוגמה השלטון הפדרלי בארצות הברית (Federalism) או השלטון המדינתי בגרמניה (Bundesländer).

מינהל אזורי

צורת הממשל בישראל משפיעה גם על המינהל האזורי בשיטת אספקת השירותים לתושבים. חלק מאספקת השירותים לתושב מבוצעת ישירות על ידי השלטון המרכזי באמצעות שלוחותיו במחוזות שגבולותיהם נקבעו באופן שרירותי והם שונים משרד ממשלתי אחד למשנהו. משרדי הממשלה אינם

מחויבים להיות מיוצגים ברמה האזורית, ולכן המחוז בישראל הוא מרחב אקראי כמעט של יחידות ממשלתיות. כפועל יוצא מכך, מבחינה תכנונית-מרחבית ומבחינת יישום מדיניות קיים קושי מובנה בתיאום והכוונה של פעולות המשרדים השונים ברמת המחוזות (בן אליא, 2007).

עם זאת, אחריות כבדה לאספקת שירותים מוטלת על הרשות המקומית, הנדרשת במקרים רבים להפריש מתקציבה כ-25% כדי לקבל את התקציב המשלים ממשרדי הממשלה השונים. אופי זה של התקשרות בין השלטון המרכזי לרשות המקומית מעמיד רשויות חלשות מול שוקת שבורה. הרשויות אינן מצליחות להעמיד את התקציבים הנדרשים וכך נפערים פערים ברצף השירותים או באיכותם בין רשויות חזקות ובין רשויות חלשות פיננסית.

כבר בשנות ה-50 החלו רשויות מקומיות ליישם אספקת שירותים משותפת באיגודי ערים.⁵ בישראל פועלים כיום 29 איגודי ערים מסוגים שונים: ביוב ומים, תברואה, איכות סביבה, וטרינריה, חינוך ורווחה, בריאות ושיתוף פעולה כלכלי. עם זאת, איגודי הערים התמקדו בפן התפעולי של הרשויות, ולא יצרו תשתית לפתירת בעיות מורכבות או בעיות בעלות היבט אזורי. דוגמה לכך היא התנהלותן של הרשויות המקומיות בצפון במהלך מלחמת לבנון השנייה (2009), שהתקשו לתפקד ולתת מענה לתושבים. בעקבות כך התגברה ההבנה שיש הכרח קיומי לשתף פעולה ברמה האזורית כדי להיערך ולתת מענה במצבי חירום. שלמה בוחבוט, ראש עיריית מעלות-תרשיחא ויו"ר מרכז שלטון מקומי לשעבר, זיהה את ההזדמנות בעקבות משבר מלחמת לבנון השנייה והוביל את ההקמה של אשכול הרשויות הראשון בגליל המערבי.

במקביל, אלכא ג'וינט זיהתה את הצורך בתיאום הממשקים של המערכת האזורית: תיאום המטרות וחלוקת המשאבים בין גופי החברה האזרחית לשם יצירת פיתוח חברתי אזורי ולאחר מכן חילוץ ההסכמות והמטרות האזוריות המשותפות של הרשויות המקומיות. יוזמה זו הפכה למיזם לאומי בשנת 2009, שנקרא "מיזם האשכולות", בהובלת משרד הפנים, משרד האוצר ומכון אלכא למנהיגות וממשל בג'וינט, לקידום שיתוף פעולה אזורי בין רשויות מקומיות שכנות בפריפריה. תכלית המיזם הייתה לפתח אספקה משותפת ויעילה של שירותים מוניציפליים על ידי איגום משאבים וניצול יתרון לגודל; שיפור באיכות חייהם של התושבים על ידי העלאת רמת השירות וצמצום פערים; הנגשת שירותים חדשים לפריפריה ולרשויות הקטנות על ידי יצירת מסה שתאפשר אספקת שירותים חדשים לפריפריה ולרשויות הקטנות, והובלה ותכלול של מהלכים כלכליים,

5 איגוד ערים: איגוד רשויות מקומיות סמוכות זו לזו, אף אם אין גובלות זו בזו. איגוד הערים מחליף את הרשות המקומית באספקת שירותים ספציפיים לתושבים. דוגמאות: איגוד ערים למים או לביוב.

חברתיים וסביבתיים לפיתוח אזורי (משרד הפנים ומכון אלכא ג'וינט, 2016).

אחד מהאשכולות הוא "אשכול נגב מערבי", שהוקם כתאגיד אזורי בבעלות תשע רשויות: אופקים, מועצה אזרית אשכול, מועצה אזרית בני שמעון, מועצה אזרית מרחבים, נתיבות, רהט, מועצה אזרית שדות נגב, שדרות ומועצה אזרית שער הנגב. האשכול יצר האחדה של האחדת שירות ההיסעים במערכת החינוך של הרשויות באשכול. האחדת השירות והפיכתו לאזורי הובילה להתייעלות תפעולית של שירות ההיסעים ויצרה חיסכון בעלויות עבור כל רשות.

מיזם האשכולות, שהוציא מקרבו פרויקטים תפעוליים שונים ברמה האזורית, התפתח לידי "חוק האשכולות" (2012), שהסדיר את פעולתן הוולונטרית של חמישה אשכולות ותיקים ושמונה אשכולות חדשים בגליל ובנגב. המיזם צפוי להתרחב ל-22 אשכולות בכל רחבי הארץ עד לשנת 2025. המיזם עבר משלב הצהרת הכוונות לאימוץ ולהטמעה של ממש אשר באו לידי ביטוי בהקצאות משאבים תוספתיות של מספר משרדי ממשלה.

המעבר להתנהלות באשכולות אזוריים לצד רשויות הוא שינוי משמעותי בצורת ההתנהלות והחשיבה הן של משרדי הממשלה והן של הרשויות והעומדים בראשן, אולם האשכולות הם מופע חלקי של אזריות, מאחר שאינם כוללים את כל השחקנים במערכת האזורית. החדשנות במהלך אסטרטגי שכזה דורשת פרספקטיבה של טווח זמן משמעותי עד שניתן יהיה לראות הלכה למעשה שיפור ביכולת המשילות (עוזיאל, 2015).

פיתוח חברתי-כלכלי של אזורים

התמורות שחלו בתחום מדיניות הפיתוח החברתי-כלכלי של אזורים, משקפות את השינוי שחל בראיית המרחב האזורי ותפקידו הכלכלי-חברתי. משנות ה-50 ועד ראשית שנות ה-70 של המאה הקודמת נתפסו אזורי הפריפריה כ"אזורים נחשלים" ביחס לאזורי המטרופולין המובילים. מטרתה של המדיניות הממשלתית לפיתוח אזורי הייתה צמצום פערים בין מרכז לפריפריה בהיבטים כלכליים צרים. מדיניות זו באה לידי ביטוי בהשקעה בתשתיות, בתכנון מכווין של פיתוח תעשייתי וכן בפיתוח נרחב של שירותים ציבוריים-קהילתיים. בישראל מדיניות זו כללה גם תמיכה במפעלים אשר התמקמו בפריפריה וסבסוד השקעות של המגזר הפרטי (בן אליא, 2007). מדיניות זו של תמרוץ כלכלי לא הצליחה לצמצם את הפערים החברתיים והכלכליים של אזורי הפריפריה בישראל ולא לייצר צמיחה אזרית משמעותית. תופעה זו התרחשה בכל העולם ונחקרה רבות על ידי גופי ממשל באירופה (OECD, 2013; 2016).

במקביל לפעולות ההתערבות הממשלתיות אנו עדים לאורך השנים לפעולות התערבות אזוריות שונות של גופי החברה האזרחית. בדומה לתהליך שעברה המדינה, גם החברה האזרחית החלה לפעול כדי לקדם מטרות כלכליות, ועם השנים הורחבה תפיסת העולם ומטרת ההתערבויות האזוריות התמקדה בהעלאת רמת איכות החיים בפריפריה החברתית והגיאוגרפית. במקרים רבים, טרם בשלותו של תהליך המיסוד על ידי המדינה ובחירת הגוף שיקדם את הפיתוח החברתי-כלכלי, מתקיימת עבודת פיתוח מרובה בהובלת החברה האזרחית ולכן תפקידה של החברה האזרחית משמעותי ביותר בקידום המערכת האזורית. תובנה נוספת שהשתרשה בחברה האזרחית היא שפעילויות נקודתיות וספורדיות לאורך ציר הזמן אינן מניבות אימפקט משמעותי ברמה האזורית, ולכן אנו עדים זה מספר עשורים לשותפויות של ממש לקידום מטרות חברתיות-כלכליות אזוריות.

אין ספק כי קצרה היריעה מלתאר את כל הפעולות האזוריות שננקטו בחברה האזרחית לקידום העלאת איכות החיים בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית, אולם מספר פעולות בולטות מביאות לידי ביטוי את התפיסה המערכתית ולכן בחרנו לציין אותן.

במסגרת מודל הפעולה האזורי של "עמותת סיכוי" בוואדי ערה בשנים 2007-2011 הוקמו מסגרות לשיתוף פעולה אזורי בין יישובי הוואדי והאזור, יהודים וערבים. המודל נשא אופי מובהק של פיתוח כלכלי וכלל הקמת שני אזורי תעסוקה, עמותת תיירות משותפת ועוד. פעולה זו הובילה את "עמותת סיכוי" לפיתוח פרויקט "אזורי שוויון", שנולד מתוך הבנה עמוקה שקידום שוויון בין האזרחים הערבים והיהודים בישראל מחייב פעולה לקידום הקצאת משאבים שוויונית גם ברמה האזורית (<https://sikkuy.org.il>).

דוגמה בולטת נוספת להתערבות אזורית מערכתית היא מהלך ההקמה של הפקולטה לרפואה בגליל, שמוקמה בעיר צפת כמנוף לשינוי אזורי. פעולה זו החלה עוד בשנת 2003 על ידי הנהלת "תנועת הגליל" (תנועה א-פוליטית לקידום הגליל), שהחליטה לפעול למען הקמת בית ספר לרפואה בגליל. התנועה רתמה למהלך אנשי רפואה, אקדמיה ומחקר רבים, אולם ההתנגדות של המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) וראשי בתי הספר לרפואה הייתה עיקשת. בשנת 2007 התפרסם דו"ח ועדת הלוי, שהסיק כי בשל מחסור צפוי ברופאים משנת 2015 יש לפתוח בית ספר נוסף לרפואה. בשנת 2010 נבחרה אוניברסיטת בר-אילן להקים את בית הספר, שנחנך בשנת 2011 בצפת (<http://www.galil.gov.il>). המבנה הפיזי של הפקולטה הוקם תוך שנה לאחר גיוס כספים מאסיבי מארבע קרנות פילנתרופיות גדולות, כדי להשלים את תקציב המדינה לפרויקט זה. גיוס

הפילנתרופיה למהלך בוצע על ידי ראשי הרשויות, המשרד לפיתוח הנגב והגליל יחד עם אוניברסיטת בר-אילן. אף על פי שגופים שונים במערכת הלאומית, האזורית והמקומית היו שותפים ומעורבים בתכנון ובהקמה של הפקולטה, יצירת הנכס כפעולה בודדת לא הצליחה להוות זרז לשינוי חברתי-כלכלי אזורי המיוחל. עם זאת, החל מהלך של שיתופי פעולה בין רשויות סמוכות שהתגבשו מאוחר יותר לאשכול גליל מזרחי.

בשנים 2011-2016 פעלה בעיר צפת גם קבוצת ראות שהפעילה את מודל "קפיצת המדרגה", אשר נגזר ממסגרת החזון "ישראל 15" (<https://reutgroup.org>). במיזם השתתפו כמה גופים במטרה להפוך את ישראל לאחת מ-15 המדינות בעלות רמת איכות החיים הגבוהה בעולם. רעיון "ישראל 15" נשען על ההנחה שרק צמיחה מכלילה של אזורים בישראל יכולה להעלות את רמת איכות החיים הכוללת. המודל, שפותח בצפת, הועתק לאזור הגליל המערבי. הוא הדגיש את הצורך בהובלת הפעולה האזורית על ידי האליטה האזורית "מלמטה למעלה", מתוך דגש על צמיחה מכלילה ותהליך מקיים ארוך טווח. התהליך האסטרטגי אומץ בחלקו על ידי אשכול גליל מערבי.

אחת הסיבות המרכזיות לכך שמהלכים אלה לא יצרו אימפקט כלכלי-חברתי נרחב היא השפעתה הגדלה והולכת של הכלכלה הגלובלית המעניקה לאזוריות אפיון חדש המכונה **גלוקליזציה**. מושג זה מנסה לקשר בין גלובליזציה לבין לוקליות ומבליט שתי תופעות מקבילות: האחת, תהליכים כלכליים חוצי גבולות המציבים ערים ואזורים מסוימים כמוקדים של ריכוז פעילות כלכלית; והאחרת, הבנייה מחדש של ההיררכיה השלטונית. אזורים חדשים לומדים ועתירי ידע המצליחים לפתח יתרונות תחרותיים, נפתחים אל השווקים הבינלאומיים והופכים לקטרים מושכים של הכלכלה הלאומית שלהם בזירת הכלכלה הגלובלית. אזורים אלה מתפתחים על ידי כוחות השוק. תפקיד המדינה בהצלחתם כאזורים גלובליים תחרותיים אינו מובהק והנוסחה להצלחתם עדיין אינה ברורה.

סיבה נוספת להצלחה החלקית של המיזמים היא הישענותם על עבודה רב-מגזרית, קרי הניסיון לשלב כוחות בין המגזר הציבורי, הפרטי והשלישי, אולם עבודה זו אינה מתואמת ואינה מתייחסת לכל חלקי המערכת האזורית. המערכת האזורית כוללת את רשת היחסים במרחב האזורי בין השחקנים והקהילות השונות והיא רחבה יותר משלושת המגזרים וכוללת את התושבים עצמם, האקדמיה, קבוצות מנהיגות שונות ועוד. בשנים האחרונות, לעומת זאת, אנו עדים לניצניה של עבודה רב-מגזרית מתואמת ולשחקנים שונים הלוקחים לידיהם את המושכות במטרה לבנות מערכות חדשות עתירות ידע כבסיס להצמחת אזורים. עבודה מערכתית אזורית המתייחסת לזיהוי התמהיל הכלכלי האזורי ולפיתוח

עבודה מתואמת רב-מגזרית מקדמת עמותת "יוזמה לאומית 2020", אשר הציבה כחזון הקמת שבעה אזורים תחרותיים ברמה הגלובלית על בסיס תמהיל ענפי כלכלי מובהק. האזור הראשון שקודם על ידי העמותה הוא מטרופולין בארבע, במיזם המכונה "עיר הסייבר" בעיר. תוכנית פיתוח זו עוצבה כשותפות של השלטון המקומי, השלטון המרכזי, המגזר העסקי, האקדמיה וארגוני מגזר שלישי (<https://www.ii2020.org>)

הקושי בעידוד ובהצמחה של מערכת חדשנות אזורית נעוץ בצורך בתכנון מיטבי של כלל רכיבי המערכת ושילובם לידי גשטלט אחד הבונה סיפור הנשען על ה"זהות" של האזור. בשנים האחרונות, ונוכח התמורות הכלכליות והחברתיות בישראל, מתחדד הצורך בקידום הפיתוח האזורי בעזרת שיתופי פעולה אזוריים. הפיתוח האזורי הוגדר כיעד אסטרטגי ממשלתי בהחלטת ממשלה מספר 146 בנושא קידום סוגיית "פיתוח כלכלי-אזורי", כנגזרת מהערכת המצב הכלכלית-חברתית לממשלה. עם זאת, תכנון המהלך אינו מבוצע בראייה מערכתית אקולוגית מבוססת-מקום.

לצד היוזמות האזוריות של החברה האזרחית פועלים פורומים פוליטיים, חברתיים ומקצועיים כדי לקדם פעילויות אזוריות. הפורומים הפוליטיים נועדו לתאם פעולות בין-ארגוניות ולהשמיע את קולם של תושבי האזור הנתון, כגון: מועצת הנגב, הפורום האזרחי לקידום הבריאות בצפון, פורום קו העימות, מועצת יש"ע וכדומה. פעילות הפורומים מגוונת מאוד. לעיתים הם פועלים בשילוב מספר מגזרים ולעיתים במגזר אחד דוגמת הפורומים המקצועיים של השלטון המקומי המאגדים מנהלי תחום ממספר רשויות. לעיתים הפורומים משלבים מנהלים ממספר תחומים, כמו חינוך ורווחה, ושואפים לייצר חיבור בין שני עולמות תוכן או יותר ברשויות, ובכך להעשיר את החשיבה ואת הפיתוח.

עם זאת, יש צוותים המשלבים מספר מגזרים במטרה לקדם נושא ספציפי, לדוגמה: צוות איכות סביבה באשכול בית הכרם, המורכב מנציגי הרשויות המקומיות, המשרד להגנת הסביבה, ארגון השל ועוד. רק במקרים בודדים אנו מזהים התאגדויות רב-מגזריות הפועלות לקידום אזוריות כפעולה מערכתית כוללת. לדוגמה באשכול נגב מערבי, תוכנית "מובילים אזוריות", המכילה את מנכ"לי הרשויות, גזברים, מנהלי חינוך, איכות סביבה, גופי תעסוקה אזוריים, אנשי אקדמיה, מנהלי פרקי תעשייה ועוד, הפכה לצוות מוביל ומעצב מדיניות ואסטרטגיה אזורית.

במטרה לעקוב אחר התפתחותה של גישת האזוריות בישראל סקרנו **שלושה היבטים נפרדים** של אזוריות: ממשל אזורי, מינהל אזורי ופיתוח אזורי, הפועלים לעיתים בחפיפה אך טרם הגיעו להכוונה ולתיאום משותפים בגישה מערכתית

כוללת. אתגר זה עומד בליבה של תפיסת האזריות החדשה, הקוראת לשילוב תהליכים אלה. פיתוח תפיסת האזריות הוא מעשה מורכב היונק את שורשיו מידע תיאורטי ויישומי שנאסף על ידי גורמים רבים. אלכא ג'וינט ישראל, בשיתוף עם משרד הפנים, הובילו את הקמתו של **פורום המומחים לאזריות**, שיצר שפה חדשה ואחידה למגזרים השונים העוסקים באזריות. במסגרת הפורום נוצרו הסכמות ונכתבו המלצות לאופן שבו יש לקדם את תפיסת האזריות בישראל (פורום המומחים לאזריות, 2018). הפורום נולד כמהלך מקביל למיזם האשכולות שנבע מהצורך לשלב שחקנים רבים ומגוונים יותר בתהליכי המשגת אזריות.

אין ספק כי מופעי האזריות בישראל משתכללים ואנו עדים לצעידה בטוחה לקראת יישום התערבויות אזריות בגישה המערכתית אקולוגית להצמחת אזורים. עם זאת, יכולת התיאום בין השחקנים השונים מהווה אתגר מרכזי ליצירת תוכנית פעולה מוסכמת שיש לה היגיון תכנוני, תוכני ופיזי, אשר יכול להצמיח אזור תחרותי גלובלי. יתרה מכך, כדי לייצר רמת איכות חיים גבוהה נדרשת הפעולה האזרית לשכלל את הקשרים שבין כלל השחקנים במערכת האזרית ולתאם בין תהליכי הממשל, המנהל והפיתוח.

מקורות

בן אליא, נ' (2007). החוליה החסרה: שלטון אזורי בישראל. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

גדות, א' (24.1.2004). הרשויות המקומיות. פרלמנט, 43. נדלה ב-4.5.2018. מאתר המכון הישראלי לדמוקרטיה:

<https://www.idi.org.il/parliaments.9899/9900>

חסקין, ג' (6.10.2013). יהושע חנקין וגאולת אדמות העמק. גילי חסקין-מדריך טיולים. נדלה ב-4.5.2018 מתוך: <https://www.gilihaskin.com>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (24.4.2018). הרשויות המקומיות בישראל - 2016. פרסום מספר 110/2018. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

משרד הפנים. התוכנית להבראת כלכלת ישראל (2003). נדלה ב-15.4.2018. מאתר משרד הפנים:

<http://www.moin.gov.il/LOCALGOVERNMENT/local20%authority/CHMap/Documents/Gvulot45.pdf>

עוזיאל, א' (2015). משילות ושיתוף פעולה אזורי: אתגרים והזדמנויות. ירושלים: משרד הפנים, משרד האוצר ואלכא ג'וינט ישראל.

פורום המומחים לאזוריות (2018א). סקירת ידע. חוברת 4: תכנון אזורי. ירושלים: מכון אלכא למנהיגות וממשל, ג'וינט ישראל.

פורום המומחים לאזוריות (2018ב). סקירת ידע. חוברת 5: האזוריות החדשה בישראל: המשגת הידע, עיצוב תפיסת והמלצות ליישום. ירושלים: מכון אלכא למנהיגות וממשל, ג'וינט ישראל.

רובינשטיין, א' (2004). הרשויות המקומיות: בעיות מרכזיות וחלופות לפתרון. ירושלים: הכנסת - מרכז מחקר ומידע.

ריבלין, ר' (14.6.2016). דברי נשיא המדינה בכנס הרצליה בבית הנשיא.

נדלה מאתר בית הנשיא: <https://israeli-hope.gov.il>

רזין, ע', וחזן, א' (2012). הסדרים מוניציפאליים: כיוונים לרפורמה במסגרות שלטון וממשל מקומי בישראל. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

שרון, א' (1951). תכנון פיסוי לישראל. ירושלים: הוצאת מדינת ישראל - המדפיס הממשלתי.

Jonas, A. (2012). Region and place: Regionalism in question. Progress in Human Geography, 36(2), 263-272.

Massey, D. (1979). In what sense a regional problem? Regional studies, 13(2), 233-243.

OECD (2005). Building Competitive Regions :Strategies and Governance. OECD Publishing.

OECD (2013). OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being. OECD Publishing.

OECD (2016). Framework to Measure Regional and Local Well-Being. OECD Publishing. Retrieved from:

<http://www.oecd.org/gov/regional-policy/regional-well-being-framework.html>

Paasi, A. (2009). The resurgence of the "region" and "regional identity": Theoretical perspectives and empirical observations on regional dynamics in Europe. Review of international Studies, 35(51), 121-146.

Von Tunzelmann, N. (2009). Regional capabilities and industrial regeneration. In: Farshchi, M., Janne, O., & P. McCann (Eds.). Technological Change and Mature Industrial Regions: Firms, Knowledge and Policy (pp. 11-28). Cheltenham, UK & Northampton, MA: Edward Elgar.

<http://www.galil.gov.il>

<https://www.ii2020.org>

<https://reutgroup.org>

<http://www.sikkuy.org.il>

עסקים חברתיים כחלוצי ההווה והמחר בישראל

יורם לביא ובני גדרון

מפגש חברתי מנומנם בין כמה סטארטאפיסטים תל-אביביים התעורר לא מזמן לחיים, כאשר לחלל החדר נזרקה שאלה מסקרנת: "האם הרצל היה סטארטאפיסט? ומה לגבי בן-גוריון - האם אפשר לקרוא לו יזם חברתי?". היזמים בחדר, חלקם כבר עם אקזיט ראשון מאחוריהם, נחלקו בדעותיהם. בעוד חלק ראו בהרצל ובבן-גוריון יזמים חברתיים מהמעלה הראשונה, מתוקף היותם בעלי חזון חברתי-מדיני דיסרפטיבי ביחס למצב הקיים, סברו אחרים כי אין לערבב בין יזמות עסקית למדינאות וחזון חברתי.

לצערנו, את הרצל ובן-גוריון עצמם כבר לא ניתן לשאול על כך, אבל ניתוח נקודות מפתח באתוס החלוצי שעליו קמה מדינת ישראל, עשוי להעלות כמה מסקנות מעניינות. לרגל 70 שנה לייסוד מדינת ישראל, ברצוננו לסקור את ההתפתחות של מושג ה"חלוץ" לאורך זמן ולטעון כי החלוציות הישראלית שינתה את פניה מתקופת בן-גוריון ונדמה כי בכל דור ודור קיבלה משמעות אחרת.

לפי ההגדרה המקובלת, חלוציות היא "מעשה ראשוני של אדם או קבוצה" (ויקיפדיה). המונח מתייחס לרוב לפעולה הקשורה בתחילת ההתיישבות, בהגעה לשטח חדש לצורך בחינתו או בנייתו, למחקר או לפיתוחים חדשים בתחומם. "חלוציות" תיתכן גם במשמעות צבאית, שפירושה הגעה של כוח מצומצם לפתיחת שטח, להנחת יסודות כלשהם או הקדמת כוחות גדולים.

את ההיסטוריה של החברה הישראלית ניתן לחלק לשלוש תקופות (גדרון, בר וכץ, 2003), שבכל אחת מהן מתבלטת **אידאולוגיה דומיננטית** המכתיבה את המהלכים של החברה. היום אנו עומדים על סף של התקופה הרביעית, כשהמציאות מכתובה צורך בשינוי המערך המוסדי, וכמו בכל תקופת מעבר, שינוי כזה דורש אדפטציה של השחקנים ומעורר התנגדות.

תקופת טרום-המדינה: הגישה הסקטוריאלית - חלוציות של הגשמה

ההיסטוריה של החברה הישראלית החלה אי-שם בשלהי המאה ה-19 עם העלייה וההתיישבות. המסגרות שקמו לארגן ולנהל פעילות זו של התנועה הציונית, בראשן הסוכנות היהודית, מסגרות-על כמו התנועה הקיבוצית, ההסתדרות וגם התאחדות התעשיינים ועוד, ראו את עצמן כרכיבים בתצרף

של המדינה היהודית העתידית, וזו הייתה מטרת-העל של הכול. אף שהייתה להן מטרה משותפת, המבנה המוסדי שלהן היה מבוסס על מערך של תנועות נפרדות (שברבות הימים נהפכו למפלגות פוליטיות), ולכל תנועה היה חזון שונה של המדינה היהודית העתידית.

לתנועות אלה היו מנגנונים בגולה, שמצד אחד הביאו את חבריהן לארץ ומצד אחר דאגו להם לשיכון, לתעסוקה, לחינוך ולבריאות לאחר שהגיעו. מערך זה הביא להקמת מסגרות של זרמים בחינוך כמו הזרם הדתי, זרם העובדים והזרם הכללי, או מסגרות שיכון כמו שיכון עובדים, שיכוני הפועל המזרחי, וגם קופות החולים של ההסתדרות, המאוחדת ומכבי. אותן מסגרות תנועתיות גייסו בגולה כספים למימון פעילויותיהן ולמעשה יצרו מערכות נפרדות ששיתפו פעולה במסגרת הסוכנות היהודית לאור החזון המשותף של הקמת מדינה.

תפיסת החלוץ של תקופת טרום-המדינה הייתה של הגשמה וכיבוש הארץ, של פיתוח טיפוס יהודי חדש השונה מזה שבגולה, שאינו מתעסק במסחר אלא בייבוש ביצות ובהפרחת השממה, כל אחד במסגרת תנועתו הפוליטית וכחלק משלם גדול יותר של "מדינה בדרך".

בראשית ימי הצינונות, החלו החלוצים הראשונים בסוף המאה ה-19 בהקמת מושבות בארץ ישראל. במקרים רבים עברו החלוצים הכשרות מקצועיות בגולה, כהכנה לקראת עלייה לארץ והתיישבות בה. בשנת 1917 הקים טרומפלדור את תנועת "החלוץ", שהייתה גורם מרכזי בהתיישבות. החלוצים לאורך גלי העלייה השונים הקימו יישובים חקלאיים, ותרמו להרחבת ההתיישבות היהודית באזורים שונים ולחיזוק חוסנו הכלכלי, החברתי והביטחוני של היישוב כולו. ראוי לציין כי באותן שנים נתמכו מיזמים חלוציים רבים על ידי פילנתרופים, שהבולט בהם הוא "הנדיב הידוע", הברון אדמונד גיימס דה רוטשילד, אשר רכש אדמות למתיישבים, פרס חסות על המושבות הראשונות וסייע לחלוצים בפיתוח תשתיות. חלוציות, מסתבר, קשורה קשר הדוק למדי לסוגיות חברתיות ולהיבטים של גיוס הון.

זאת גם התקופה שבה התקבע התפקיד הייחודי של היהודים הגרים בארץ ביחס לתפקיד של אחיהם הגרים בגולה. כבר בימי גלות בבל היה תפקיד חשוב יותר למגשימים - אלה החוזרים לארץ ישראל, לעומת אחיהם המתגוררים בגולה. חלוקת התפקידים גרסה שעל אלה הנשארים בגולה לתמוך באחיהם המגשימים את מצוות יישוב ארץ ישראל, תפיסה שהנביעה תמיכה כזו במשך כ-2,500 שנה. התנועה הציונית השתמשה בפרקטיקה זו של תמיכה יהודית בהתיישבות בארץ ישראל כדי ליצור מסגרות של תמיכת יהדות הגולה במפעל הציוני. התפיסה שהשתרשה הייתה שחלק אחד מהעם היהודי מממן את פעילות ההתיישבות ובניית האומה, וחלק אחר מגשים הלכה למעשה את החזון. המערך הקואליציוני

של תנועות אידאולוגיות שונות המהוות את התשתית לגורם המנווט ומנהל את המפעל הציוני, המוכר לנו מצורת הממשל שלנו כיום, התקבע כאמור בתקופת טרום-המדינה.

שנותיה הראשונות של מדינת ישראל: הגישה הממלכתית - חלוציות בונה וכובשת

כשהוקמה המדינה ב-1948 הייתה לה תשתית מוסדית - לא רק המערכים שניווטו את ענייני המדינה והצבא, אלא גם מערכות חינוך, בריאות, שיכון וכו'. אמנם אלה השתייכו לתנועות וזרמים שונים ולא היו כפופים לרשות אחת, אבל לא היה צורך להמציאם או להקיםם; היה רק צורך ליצור מערכת שונה שתיקח אחריות על פעילויותיהם במקום המערכות התנועתיות הסקטוריאליות. המושג "ממלכתיות" והאידאולוגיה הממלכתית הם אלה שהחליפו את המערכת הסקטוריאלית. במסגרתם ובאמצעות חוקים מתאימים, הפכו המערכות הסקטוריאליות למסגרות ממלכתיות; כך בתחום החינוך, שבו הוקם החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, כך בתחום התעסוקה - כשהוקמה רשות תעסוקה ממלכתית, כך בתחום השיכון - כשהוקמה חברת "עמידר" ועוד. היו גם יוצאים מהכלל, כמו מערכת הבריאות, שם נשארה המערכת הסקטוריאלית ולא הפכה לשירות בריאות ממלכתי, זאת מסיבות פוליטיות של חשש מאיבוד בסיס הכוח של מפלגת השלטון - ההסתדרות, שחברות בה כללה את שירותי הבריאות של קופת החולים שלה.

הגישה הממלכתית שהחליפה את הגישה הסקטוריאלית התפתחה במקביל לתפיסת מדינת הרווחה, שהתפשטה באירופה לאחר מלחמת העולם השנייה. מקורותיה של תפיסת מדינת הרווחה קודמים יותר וניתן למצאם כבר במאה ה-19, אבל נוכח ההרס והחורבן שגרמה המלחמה התפשטה גישה זו במהירות בארצות רבות. גישה זו מבוססת על שני עקרונות מרכזיים: האחד, שלאזרח המדינה (וגם לתושביה שאינם אזרחים) יש זכויות סוציאליות בסיסיות לקיום, לחינוך, לבריאות וכו' ואלה מוקנות לו מתוקף החוק. האחר, שתפקיד המדינה לספק לאזרחיה שירותים אלה.

תפיסה זו של מדינת הרווחה הביאה בשנות ה-50 וה-60 לחקיקה מקיפה של חוקים סוציאליים שפירוטו עקרונות אלה והקימו מערכי שירות מסועפים לספק לאזרחים את השירותים שהם זכאים להם על פי חוק. לאור תפיסה זו לא רק הוקמו שירותים ממלכתיים בתחומי הרווחה החברתית, אלא גם פותחו המקצועות המספקים שירותים אלה. הצורך באיוש התפקידים במערכי

הרווחה החברתית הביא לפיתוח מסגרות הכשרה חדשים ומתקדמים למורים, רופאים, אחיות, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ועם הזמן להתמחויות ספציפיות במקצועות אלה, כגון אחיות חדר ניתוח, אחיות בקהילה וכן עובדים סוציאליים קליניים וקהילתיים.

התמקצעות זו של פעילות הרווחה החברתית (במובנה הרחב) הביאה במקביל ובהדרגה לדחיקתם של ארגוני המתנדבים ופעילות התנדבות של בודדים, שכן אם המדינה מקבלת אחריות ויש לה הכלים המתאימים לטיפול בסוגיות חברתיות, אין מקום למעורבות של האזרח במהלכים אלה. כך, מדינת הרווחה הביאה לא רק לפיתוח שירותים חדשים המבוססים על ידע מקצועי, אלא גם לצמצום האחריות והפעילות של האזרחים בתחומי הרווחה. ברוח זו, אם הילד צריך ללמוד - תפקיד המורה ללמד אותו, לא תפקיד ההורים; המורה גם יודע איך לעשות זאת ועל ההורה לא להתערב בתהליך. הגישה הממלכתית ו"מדינת הרווחה", עם כל הקדמה והפיתוח שהביאו לחברה הישראלית בשלושת העשורים הראשונים לקיומה, הביאו גם לניכור של ציבורים גדולים, שבמסורותיהם לא התחשבו ושמערכים ממלכתיים נכפו עליהם ללא התייעצות וללא יכולת ביטוי עצמי.

ביחסי ישראל עם יהדות הגולה, המשיכה לשלוט ההבחנה בין ה"צבר" המגשים ובין היהודי בגולה התורם כסף. ליד החלוץ המקיף קיבוצים ומושבים, הדמות של הישראלי הוצגה כמי שמשלם מיסים למשרד האוצר היהודי, ממלא שירות צבאי סדיר ומשרת במילואים, ולכן אין שום סיבה שיתרום מכספו לחברה, ואילו אחיו בגולה, הפטור מאלה - שומה עליו שימשיך לתרום לחברה בישראל. הסוכנות היהודית, שהייתה המסגרת שבנתה את המדינה שבדרך, הפכה להיות גורם המגייס כספים בגולה למען חיזוק החברה בישראל. וכך גויסו באמצעות הסוכנות, כמו גם באמצעות תורמים פרטיים, מיליארדי דולרים במהלך השנים. אלה הקימו, בשנותיה הראשונות של המדינה וממשיכים להקים עד עצם היום הזה, מבנים פיזיים של מוסדות החינוך - בתי ספר ומרכזים קהילתיים, מוסדות תרבות - אולמות תיאטרון ומוזיקה ומוסדות בריאות - בתי חולים ומרפאות.

בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל התווה דוד בן-גוריון אתוס חלוצי חדש, שעיקרו התיישבות חקלאית באזורי ספר, תוך כיבוש השממה וחיזוק גבולותיה הרעועים של המדינה החדשה. דמות ה"צבר" הצעיר התגבשה כאדם האחוז כלי חקלאי ביד אחת ונשק בידו השנייה. בספרו "חזון ודרך" הגדיר בן-גוריון את החלוציות בהקשר זה:

קודם כל אי-השלמה עם המציאות [...] הדבר שנתחדש בדורותינו - ההתנדבות האקטיבית, רצון המהפכה והכיבוש החיובי. חלוצי ישראל לא הסתפקו עוד באי-כניעה פסיבית, אלא גמרו ואומר לשנות גורלם בעצם ידיהם ולבנות לעצמם חיים חדשים. הופיעה חלוציות בונה וכובשת [...] וכל אשר יש לנו בארץ עכשיו הוא פרי מהפכה היוצרת (בן-גוריון, 1951).

גם כיום השיח ההיטקיסטי מרבה במונחים של "מהפכה יוצרת", דיסרפציה המובילה לשיפור המציאות לטובה ולחוסר רצון להסתפק במה שיש.

שנות ה-60 והניצחון הגדול במלחמת ששת הימים הובילו את ישראל להגדרה מחודשת של מושג החלוציות: החלוצים היו עתה אנשי צבא, ובראשם הגנרלים האהובים שהובילו לניצחונות בשדה המערכה. גם מקומם של החיילים הפשוטים לא נפקד, כאשר בפרט ניתן לציין את תפקידם החלוצי של גרעיני הנח"ל, שניצחו הן בשדה הקרב והן בשדה החקלאי. חלומה של כל אם עבריינה היא כי בנה (הבנות ישתלבו בהמשך) יעשה חיל בשירותו הצבאי. הצבא הפך לזירה חלוצית מהמעלה הראשונה, המקום שבו נחשפו הישראלים הצעירים לטכנולוגיות חדשות, לשיטות עבודה מהפכניות ולסדר חברתי חדש.

ליד מערך מדינת הרווחה שהתמקדה בחברה, השפיעה הגישה הממלכתית עמוקות גם על הכלכלה. הצורך לממן את מערך השירותים הגדל במציאות של אוכלוסייה הגדלה במהירות, המורכבת מעולים חדשים חסרי כול, חייב תקציבים גדולים שאותם גייסה המדינה באמצעות מיסים. היכולת לפתח כלכלה חופשית במסגרת כזו הייתה מוגבלת, ולמעשה התפתחה כלכלה מנווטת מלמעלה עם יכולת תחרות מוגבלת בחו"ל ופרוטקציוניזם המסייע לגורמים המקורבים פוליטית למפלגת השלטון.

אחרי מלחמת יום הכיפורים - הגישה הפולורליסטית: חלוציות מדעית ותעשייתית

הגישה הממלכתית, שראתה בממשלה את מוקד הכוח המרכזי המנווט את החברה ואת הכלכלה, הגיעה לכדי שבר במלחמת יום הכיפורים ואחריה במהפך הפוליטי של 1977. המלחמה מוטטה את תפיסת הממלכתיות בהקשר של כוח מרכזי אחד שצריך לכוון את מהלכי החברה והכלכלה, הביאה להתפתחות גישה פולורליסטית בסוגיות אלה והצביעה על הצורך לפתח כוחות חדשים ונוספים כדי לתרום לפיתוח החברה והכלכלה.

על רקע מלחמת יום הכיפורים, המהפך הפוליטי בבחירות 77' ועליית האג'נדה החברתית, עמדו שנות ה-70 וה-80 בסימן **המעבר לחלוציות מזן שונה** - תוך התמקדות במדע, בתעשייה ובמסחר. ירידת קרנו של הצבא הובילה ישראלים המחפשים שינוי לזיזום מיזמים עסקיים פורצי דרך, חברות ממשלתיות הופרטו בהדרגה, ובעשורים אלו כמה מהתאגידים העסקיים החזקים ביותר בישראל נוסדו וצמחו. החלוציות הישראלית תורגמה, אם כן, לראשונה **לפעילות עסקית וטכנולוגית**. אמנם כמה מהחברות הישראליות המצליחות ביותר, דוגמת "טבע" או "ישקר", נוסדו עוד לפני שנות ה-70, אך בשנות ה-70 וה-80 הן צמחו מאוד, צברו ידע מקצועי מִבְּדֵל וחדרו לראשונה לחו"ל. החלוצים החדשים של המדינה היו יצרני הבוכנות והתרופות, מומחי כימיה ופיזיקה, שרתמו את הידע התיאורטי לטובת פסי הייצור במפעלים המובילים.

זה הבסיס להתפתחות גישות חדשות בכלכלה תוך הדגשת פיתוח תחרות חופשית, שבירת מערכי ההגנה על הכלכלה הישראלית (באמצעות מכסים ומיסים) ופתיחתה לתהליכי הגלובליזציה שהתפתחו בשנות ה-80 וה-90 וליזמות של פרטים בפיתוח מערכים כלכליים. ההסכם שחתמה הממשלה עם קרן המטבע הבינלאומית (1985), שסייעה לישראל לצאת מעידן אינפלציה של מאות אחוזים ולייצב את המשק, תמורת רפורמות מרחיקות לכת בתחומי המיסוי וההגנות על עובדים, הביא איתו כיוונים חדשים. כיוונים אלה סייעו לכלכלה הישראלית להשתלב במערכים עולמיים של כלכלה גלובלית ולפתח בשנות ה-90 את תעשיית ההיי-טק, שהפכה להיות מנוע הצמיחה של הכלכלה הישראלית. הן גם הביאו לשגשוג בכלכלה אבל במקביל גם לגידול באי-השוויון בחברה, כשההישגים של הפיתוח הכלכלי הפכו להיות נחלת מעטים בחברה.

והנה הגענו אל שנות ה-90 - ראשית ימי ההיי-טק הישראלי. הישראלים נחשפו לראשונה לחלוצים מזן חדש, כאלו שהיו הראשונים לגלות את הפוטנציאל של האינטרנט, הסלולר והסייבר. חלוצים אלו יצרו במו ידיהם ורעיונותיהם את "הקטר הכלכלי" שיניע את המשק הישראלי קדימה שנים רבות אחר כך. החלוץ הישראלי החדש כבר אינו עובד כפיים ליד פס ייצור, אלא משתמש בשכלו, בכושר היזמות שלו ובהיכרותו עם הטכנולוגיות החדשניות ביותר בעולם, כדי לפתח מערכות תוכנה פורצות דרך במגוון ענפים - החל בקמעונאות, עבור בפוד-טק וכלה בתעשיות ביטחוניות. חלוצי ההיי-טק בדרך כלל עשו לביתם והפכו "מסודרים", וחלומה של כל אם ישראלית התעדכן בהתאם.

במקביל להתפתחות הכלכלה בכיוונים חדשים, לאחר עידן של מגבלות והגבלות חלו התפתחויות משמעותיות גם בתחום החברתי. את האידאולוגיה הממלכתית החליפה אידאולוגיה פלורליסטית הגורסת שבמגרש החברתי יש שחקנים

רבים, שהממשלה, בשל תפקידיה ברגולציה ובמימון, היא רק אחד מהם. כך קם והתפתח "מגזר שלישי" - ארגונים ללא כוונות רווח בתחומים רבים ומגוונים שלא רק השלימו את פעילות המדינה בתחום אספקת השירותים ולעיתים החליפו אותה, אלא גם קראו תיגר על הממשלה כשהיא מתרשלת או אינה עונה על צורך מסוים. קבוצה זו של ארגונים העלתה למודעות הציבורית נושאים רבים ומגוונים, לעיתים קרובות כאלה השנויים במחלוקת - מאיכות הסביבה לנשים מוכות ומפלורליזם דתי ועד זכויות להט"בים. ארגונים כאלה לא היו קמים וסוגיות מסוג זה לא היו עולות על סדר היום הציבורי בתקופה הממלכתית אילו הממשלה לא הייתה תומכת בהם או מעלה אותם. אל היזם הכלכלי שפיתח ענף חדש בתעשייה או בחקלאות, הצטרף כעת **היזם החברתי**, שהקים ארגון חדש שענה על בעיה חברתית או סביבתית. ארגונים כמו המקלטים לנשים מוכות או עמותת "אתגרים", המספקת שירות מסוג חדש לאנשים עם מוגבלויות, הוקמו על ידי יזמים בעלי חזון חברתי שפרץ מסגרות קיימות.

את הכוח האזרחי שבא לידי ביטוי בהקמת ארגונים ללא-כוונות-רווח ובהפעלתם אפשר היה גם למצוא בסוגיית מימון פעילויות כאלה, במיוחד בהקשר של תרומות להם. יהודי הגולה ייצגו בשנות ה-80 וה-90 את הדור השני של תורמים לישראל. שלא כמו הוריהם, הם לא חוו את תקופת השואה והקמת המדינה ולא תרמו מכספם לגופים פדרטיביים המחליטים במי לתמוך ובאיזה היקף. רובם לא השתמשו במנגנונים של תרומה לגופי תיווך, כמו הסוכנות היהודית, אלא מצאו לעצמם מנגנונים עצמאיים לתרום לסוגיות הקרובות לליבם, כולל סוגיות שאינן עולות בקנה אחד עם מדיניות הממשלה (למשל הקרן החדשה לישראל).

העידן הפלורליסטי מפנה את מקומו בעשור השני של שנות האלפיים לחזון חדש המחבר את הכלכלה לחברה. הצלחת הכלכלה הישראלית בגין יזמיה לא יכולה להסתיר את מדדי אי-השוויון הכלכלי ואת השלכותיו על החברה ועל לכידותה. הצורך בתפיסה חדשה שתצליח ליצור מציאות שבה המגזר העסקי אינו עסוק אך ורק במקסום רווחים אלא מתייחס גם להיבטים חברתיים וסביבתיים של פעילותו, דורש חזון חדש וכלים ארגוניים חדשים שיאפשרו את התפתחותו. חלוצי התחום של העסקים החברתיים וההשקעות החברתיות הם אלה הבונים את החזון הזה ואת המציאות הזו.

עם המבט קדימה - החלוץ הישראלי החדש

והנה, הגענו לנקודת הזמן הנוכחית - 70 שנים ישראליות, עם המבט קדימה, ושוב נדמה כי דמות החלוץ הישראלי עשויה להתגלגל ולהתפתח הלאה. אנו

חיים בתקופה שבה נראה כי הטכנולוגיה והשיתופיות החברתית והעסקית יכולות לפתור (או לפחות לצמצם) אפילו את בעיות האנושות הקשות ביותר, כגון רעב, עוני ומגיפות. חלוצי העידן הנוכחי לפיכך אינם יזמי-טק המחפשים את ה"אקזיט" הנכסף (כאלו יש כבר די והותר), אלא **היזמים החברתיים**, אלו הבוחרים למצוא פתרונות ולשנות את פני החברה תוך ראיית השינוי החברתי כראשון במעלה והשגת רווחים כספיים רק כמטרה משנית. בניגוד לחלוצים מימי העלייה הראשונה, שנזקקו לא פעם לסיוע של פילנתרופים, **היזמים החברתיים של זמננו שואפים לטפח מיזמים בעלי קיימות עסקית כבר בשלבים הראשונים לפעילות המיזם**. ה-Sustainability (היותה מיזם בר-קיימה) וההשלכה של המיזם על מחזיקי עניין מהמעגל השני והשלישי, ניצבים כחלק מהותי באג'נדה של היזמים החברתיים (גדרון ואבו, 2014; Salamon, 2014).

העולם המשתנה מייצר את נפילתן של פרדיגמות וקונבנציות. ההצלחה של החלוץ הישראלי החדש נמצאת בחיבורים בין הכלכלי לחברתי. למעשה, הכלכלי אינו נוגד את החברתי; הוא חובר אליו וכך נולד הארגון ההיברידי, או במילים אחרות - **העסק החברתי**. עסק חברתי קם כאשר הייעוד שלו הוא לקדם מטרה חברתית באמצעות כלים עסקיים, הווה אומר יישען על מנגנון ייצור הכנסות עצמי, בדיוק כאילו היה עסק רגיל לכל דבר ועניין. המשמעות היא כי השאת הרווח לבעלי המניות לא תהיה הפרמטר שאליו שואף הארגון ולפיו הוא מודד את הצלחתו.

אם נשוב לדבריו של בן-גוריון, נבין כי בהקמת עסקים חברתיים, היזמים החברתיים ממשיכים לשמר את רוח ההתנדבות האקטיבית ואת הרצון להשיג שיפור חברתי. בצל ירידת קרנה של מדינת הרווחה והאתגרים הביטחוניים המשמעותיים שבפניהם ניצבת ישראל, **האחריות לשיפור החברתי חוזרת לידי האזרחים החלוצים**.

דמותו המשתנה של החלוץ הישראלי אינה מתקיימת בחלל ריק, אלא בתוך מסגרת חברתית נתונה המוכתבת על ידי אידאולוגיה דומיננטית לאותה תקופה. השינויים הפוליטיים והסביבתיים מכתיבים שינוי בכיווני ההתפתחות של החברה ובתשתית האידאולוגית הנמצאת בבסיסה. לעיתים האידאולוגיה מקדימה את השינויים ומבשרת את בואם; לעיתים השינויים יוצרים כורח ההופך את האידאולוגיה הישנה ללא-רלוונטית והיא מפנה את מקומה לאידאולוגיה החדשה. החשיבות של האידאולוגיה הנמצאת ברקע השינויים אינה רק תיאורטית; היא גם מכתובה מערך מוסדי מסוים התואם אותה, השונה במהותו מהמערך הקודם, שכעת עומד בדרכו של הכיוון החדש. אי לזאת, לכיוון החדש המתפתח יש ביטוי בסוגי מוסדות חדשים ובדרך שבה הם מתנהלים.

בחדר הישיבות בקומה 7, בבניין הוותיק של עיתון כתוב שעושה קאמבק, התכנסו להם חבורה של כ-25 "חלוצים" חדשים. בין הנוכחים היה מי שעמד בראש אחד ממסודות הביטחון ומי שהקים את אחד ממשרדי עורכי הדין המובילים בארץ, יחד עם מנהלי חטיבות ואגפים בשני הבנקים המובילים בארץ, ומי שניהל את האחריות התאגידית בחברת היי-טק מובילה שלא מזמן עשתה את הגיוס הכי גדול בתחום העסקי-חברתי לעסק שלה, ורבים נוספים. הם החלו דנים בסיום המחזור השני של ה"אקסלרטור" ליזמות עסקית-חברתית: תוכנית בהשתתפות 17 יזמות ויזמים המשנים מציאות לוקאלית וגלובלית כדי ליצור עסקים שעושים גם וגם. במסגרת הדיון הועלתה השאלה: איך ניתן לעשות זאת ביתר עוצמה ומה יותר? איך מייצרים עוד עסקים חברתיים? הרי המדינה כבר החלה להכיר בנושא ודנה בו, אנשי עסקים ותיקים ומצליחים כבר רתומים ונותנים מזמנם וממשאביהם לנושא, יש כבר ניצוצות של הצלחות בסדר גודל שאפשר להתגאות בו, יש קרנות שמציעות כסף לתחום, אז מה עוד אפשר לעשות? קם אחד החלוצים ומסכם: **אין תשובה חד-משמעית, ועד שתהיה כזו - אנחנו ממשיכים לייצר עוד ועוד הזדמנויות והצלחות בתחום.**

מקורות

- בן-גוריון, ד' (1951). חזון ודרך. תל אביב: עם עובד.
- גדרון, ב' ואבו, ע' (2014). עסקים חברתיים בישראל. חיפה: אחווה.
- גדרון, ב', בר, מ' וכץ, ח' (2003). המגזר השלישי בישראל: בין מדינת רווחה לחברה אזרחית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Salamon, L (ed.) (2014). *The New Frontiers of Philanthropy*. Oxford University Press.

בשנת ה-70: מענים לשינויים ואתגרים חברתיים שעל הפרק

הגיל הרך - הישגים ואתגרים בתחום פיתוח שירותים במדינת ישראל

נועה בן-דוד



הקדמה

היחידה לגיל הרך בג'וינט-אשלים מובילה זה שני עשורים חזון, מודלים חדשניים, תוכניות והכשרות, ובשנים האחרונות גם פיתוח סטנדרטים יחד עם משרדי הממשלה, נציגי אקדמיה וגופים ציבוריים, לקידום נושא הגיל הרך בכלל ובגילי הילדות המוקדמת בפרט. לרגל גיליון 70 שנה זה ערכתי "סיכום מסע" בקרב שותפים, הורים וקובעי מדיניות, כדי לצייר את ההישגים ואת האתגרים העיקריים בתחום פיתוח השירותים לגיל הרך במדינת ישראל. לאורך המאמר שזרתי אמירות משמעותיות שעלו מהשיחות שקיימתי במסגרת מסע זה.

מלאכת הפיתוח בתחום הגיל הרך מקיפה שותפים רבים. אני מודה לשותפינו במשרדי הממשלה השונים - במשרד החינוך, במשרד הבריאות, במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, במשרד החקלאות, בביטוח הלאומי, לשותפינו ברשויות המקומיות, במגוון הארגונים ובקרנות, למומחים באקדמיה ולצוות היחידה לגיל הרך בג'וינט-אשלים. תודות למרואיינים למאמר זה ולנועם דרומי. תודה מיוחדת לד"ר רמי סולימני, מנכ"ל ג'וינט-אשלים, איש חזון ומעשה בתחום הגיל הרך במדינת ישראל.

כדאיות ההשקעה בגיל הרך

דומה כי העיסוק בגיל הרך זוכה לכותרות ראשיות ולדין ציבורי גם בעת האחרונה, ולו בשל אירועים קשים ומצערים הלוכדים את תשומת הלב של כולנו: מוות של

פעוטות במסגרות שהייה, שכחת ילדים ברכב על ידי הוריהם, היפגעות ילדים במרחב הביתי ואחרים. לצד זה אנו עדים, זה שני עשורים, להתעניינות הולכת וגוברת בצורכי ההשקעה ובפיתוח שירותים לגיל הרך בארץ ובעולם.

כדאיות ההשקעה עולה מנתוני הבנק העולמי וממחקרים רבים, המצביעים על כך כי על כל דולר ציבורי המושקע בפעוטות וילדים המשתתפים במסגרת חינוכית-טיפולית איכותית לגיל הרך, החברה חוסכת שבעה דולרים ציבוריים עד גיל 21; עד גיל 40, שיעור התמורה לפיתוח ההון האנושי וההחזר לחברה נאמדים ב-16 דולר על כל דולר מושקע (Rebecca, Sayre, Devercelli, Michelle & Wodon, 2015). נוסף על כך, נתונים ממחקרים שנערכו בארצות הברית מראים בבירור כי פעוטות וילדים הגדלים במשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך ושאינם משולבים במסגרות חינוכיות איכותיות בגיל הרך, צפויים להיפגע יותר, ביחס לממוצע באוכלוסיית הגיל, ממצבי הסיכון הבאים: לנשור יותר מבית הספר (ב-25%); ללמוד בכיתות מקדמות או במסגרות לחינוך מיוחד (ב-50%); לא לרכוש השכלה אקדמית (ב-60%); להיעצר בגין עבירת אלימות (ב-70%) ולהפוך להורים כבר בגיל ההתבגרות (ב-40%).⁶

ומה קורה אצלנו? נשים יולדות יותר וגם עובדות יותר

פרופ' מנואל טרכטנברג, שכהן כחבר כנסת והיה מיוזמי חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז - 2017, יחד עם חבר הכנסת אלי אלאוף ונוספים, מצביע בשיחתנו על תופעה יוצאת דופן במדינת ישראל, בקנה מידה עולמי, במצרך של שני נתונים קריטיים: שיעור הפרייון מצד אחד ושיעור השתתפות נשים בתעסוקה מצד אחר. ישראל נחשבת לשיאנית הפרייון במדינות החברות ב-OECD (הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי) עם 3.1 ילדים בממוצע במשפחה ושיעור השתתפות של כ-75% מהנשים בתעסוקה בממוצע,⁷ ומוסיף:

מדינת ישראל עודדה כניסת נשים לתעסוקה, עודדה ילודה בפועל על ידי מערכת הקצבאות לילדים, כולל הנחלת אתוס לאומי ותרבותי של חשיבות הילודה, אך לא לקחה בחשבון את הפרופורציה של פעוטות אשר זכאים למעון מוכר ומפוקח, המתאם לשעות העבודה המתארכות של ההורים ולקשיי תחבורה הולכים וגוברים. בנוסף, עלות המסגרת החינוכית עבור ההורים היא גבוהה ומהווה מרכיב מרכזי ביוקר המחיה, ככלל, ומרכיב מרכזי

⁶ <https://www.theounce.org>

⁷ בשיעור זה לא נכללות נשים ממגזרים ייחודיים, כגון נשים המתגוררות במרחב הבדוי בנגב.

בהוצאות של משפחות צעירות, בפרט. צירוף זה מעמיד בפני המדינה אתגר באספקת שירותים נאותים של מסגרות לגיל הרך ומקבל משנה תוקף וחשיבות לאור הנתונים הללו. פרופ' אבי שגיא, מייסד וראש המרכז אמריטוס לחקר התפתחות הילד באוניברסיטת חיפה, מציין את מהלך הקמת מעונות היום כמהלך ששורשיו נעוצים עוד לפני קום המדינה, עם הקמת ארגון "אימהות עובדות", שנועד לתת פתרונות שהייה עבור פעוטות לאימהות שיצאו לעבודה. תפיסה זו התרחבה עם כניסת ארגוני הנשים וארגונים נוספים להפעלת המעונות.

"כיסוי" כל המדינה בשירותים אוניברסליים והתפתחותיים מגיל ינקות

בכנס אשלים לגיל הרך במאי 2014, קבעה הוועדה המקצועית⁸ הבין-משרדית והבין-מגזרית של אשלים לגיל הרך:

הסיכוי הטוב ביותר של ילדים במצבי סיכון לקבלת שירות מותאם, הוא חיזוק השירותים האוניברסליים בראש וראשונה, כגון תחנות טיפת חלב ומסגרות חינוך-טיפול לצד מתן שירותים תוספתיים בתחומי רווחה ובריאות, לנושאים העולים ממצבי סיכון ועלולים לפגוע בקידום התפתחותם המיטבית ובשלומותם [well-being] של ילדים בגיל הרך.

חשיבותם של השירותים האוניברסליים ושל הראייה האוניברסלית במתן שירותים לגיל הרך, עולה כיום בכל דיון; ראייה זו משקפת את הצורך במאמץ לפיתוח שירותים מיטביים עבור כלל האוכלוסייה של ילדים עד גיל שש והוריהם ונכונה גם לאוכלוסיות פגיעות יותר ולרשויות הנמצאות באשכולות הסוציו-אקונומיים הנמוכים.

בעניין זה מציין מוטי וינטר, לשעבר מנהל השירות לילד ונוער וסמנכ"ל בכיר ומנהל האגף לשירותים אישיים וחברתיים במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, את **שני ההישגים הגדולים ביותר של מדינת ישראל** בתחום פיתוח שירותים לגיל הרך: הקמת מעונות היום והמשפחתונים, שהוקמו כמסגרות שהייה לילדים בגיל הרך והתפתחו במהלך השנים, בצורה מודולרית, למסגרות

8 הוועדה הבין-משרדית והבין-מגזרית של אשלים משמשת פלטפורמה לחשיבה משותפת, זיהוי חוסרים, זיהוי

צרכים ופערים בשדה החברתי של הגיל הרך, ודנה בהצעות לפיתוח תוכניות פיילוט ומהלכים לאיסוף נתונים כבסיס לקבלת החלטות. בוועדה משתתפים אנשי מקצוע ומובילים בגיל הרך ממשרדי רווחה ועבודה, בריאות וחינוך, מהאקדמיה ונציגים של גופי מנזר שלישי - קרנות, עמותות וגופים המפעילים מסגרות חינוך-טיפול.

שבהן ניתנים מענים טיפוליים נוספים (כגון המעונות הרב-תכליתיים), סיוע לפעוטות עם צרכים מיוחדים ושילוב תוכניות ייחודיות; הקמת תחנות טיפת חלב ו"רישות" מדינת ישראל בשירות זה, בחלק לא מבוטל מהרשויות המקומיות, כשירות ממלכתי אוניברסלי.

פרופ' שגיא רואה בהקמת תחנות טיפות חלב ביוזמת המדינה כשירות אוניברסלי-נורמטיבי, "מהלך היסטורי בעל ערך מניעתי וחינוכי, שנועד לסייע להורים צעירים". לצד אלה, הוא מציין כהישג את הקמת המרכזים והמכונים להתפתחות הילד, שנועדו לסייע לילדים בעלי פוטנציאל סיכוני בשל קשיים ועיכובים התפתחותיים.

וינטר סבור כי האתגר הכי גדול כיום הוא השלמת המערך החינוכי-טיפולי לכל ילדי הגיל הרך במדינת ישראל, החל מגיל הינקות, "כיסוי המדינה" במעונות יום ושילוב הפעוטות בהם על בסיס אוניברסלי: "לכל ילד מגיע מקום במעון יום, ולצד זה יש לפעול לחיזוק כל טיפות חלב כשירות מוגש ומותאם לאוכלוסיות השונות". הוא מדגיש כי "ישנה פרישה יפה למדי של טיפות חלב ושל השירותים ההתפתחותיים בקהילה, בקופות חולים ובבתי חולים, אולם בהעדר מדיניות לאומית מוטמעת לגיל הרך עדיין השירותים שבאחריות המדינה נמצאים לפרקים בסכנת סגירה ו'סכנת סגירה' היא בעייתית".

פרופ' טרכטנברג, פרופ' שגיא ווינטר תמימי דעים באשר לנחיצות השירותים הללו ולחיזוקם ובעד שילוב בשירותים האוניברסליים של מענים העולים מהצרכים הייחודיים של הילדים ושל הוריהם. הם מביעים תקווה כי הדבר יעשה במסגרת מדיניות כוללת לגיל הרך וכחלק מביטוי לאחריות ממשלתית ארוכת טווח.

גן לכל ילד

גן הילדים, הנתפס כיום כשירות כמעט מובן מאליו, לא היה בהכרח נחלתם של כלל הילדים באזורי עוני ומצוקה. "הגן הוא פריבילגיה", מציינת בפניי אם צעירה מהמרחב הבדווי בדרום. "בילדותי לא זכיתי לבקר בגן, ואל משחקי הילדים ומסגרת מסודרת התוודעתי רק עכשיו, באמצעות הילדים שלי".

הרחבת חוק חינוך חובה חננם לגילאי 3-4, שנכנס לתוקפו לפני כשלוש שנים, מעניק שירות אוניברסלי מרכזי לגילאי 3-6. רוב רובם של ילדים בגילאי שלוש ברחבי הארץ נהנים מיישום החוק וזוכים לחינוך חובה חננם.

לצד זה מתקיימים דיונים במשרד החינוך בנוגע לדמותו של 'הגן העתידי' בהתאמה למאה ה-21. המשרד ניסח חזון שלפיו "גן הילדים בישראל יתבסס על

האמונה ביכולתם של הילדים ושל צוות הגן ליזום, להוביל, ללמוד, לחקור וליצור את הגן שלהם תוך אינטראקציה מיטבית ומתמדת בין כל השותפים, זאת מתוך הבנה שכאשר תהליך כזה יתרחש, תתקיים חוויית למידה המותאמת למציאות של היום ולא תגרי העתיד".⁹

נטל כלכלי או ערך חברתי

מהמגמות המוצגות במאמר זה, בחזון ובעשייה, עולה תפיסה מקצועית וחברתית ביחס לרצון ולצורך בהבטחת מסגרות חינוך-טיפול (Early Childhood Education and Care System), כזכות שווה לכלל הפעוטות והילדים בגיל הרך במדינת ישראל. הסוגיה הדורשת דיון מעמיק היא סוגיית ההיבט הכלכלי הכרוך בהפעלת מערכת חינוך חינוך עד גיל שלוש. כיום ההורים נושאים בחלק לא מבוטל מנטל התשלום עבור השתתפות ילדיהם במסגרות המפוקחות, שבהן שוהים כרבע מהפעוטות בקבוצת גיל זו, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר במסגרות שאינן מפוקחות.

ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל ג'וינט-אשלים, חוזר ומדגיש:

חברה שמדברת על שוויון הזדמנויות ועל צדק חברתי אינה יכולה להרשות לעצמה שלא להכיר בעובדה שהשקעות בגיל הרך, החל מלידה, הן הכרחיות ומהוות בסיס לכל שינוי חברתי ראוי לשמו. למדנו ממחקרים העוסקים בחקר התפתחות המוח, כי פערים נוצרים כבר בשנתיים-שלוש הראשונות לחיי הילד. מילדים רבים נמנעת האפשרות להתפתחות תקינה ולמימוש הפוטנציאל האישי. נסתפק בכך שתיאוריית "אלף הימים הראשונים" מעידה שהשקעה בילדים מראשית החיים נכונה גם כלכלית וגם מוסרית.

לא רק שירות: שם המשחק - "היצע, איכות ושירות בר-השגה"

לא בכדי מוסבת תשומת ליבנו למסגרות החינוך-טיפול כשירות מרכזי וכאחד מעמודי התווך המשמעותיים להתפתחות קוגניטיבית, רגשית וחברתית של ילדים. גם ארגון ה-OECD מרכז מאמצים בנושא זה, ובתקופה זו מוביל את הסקר הבין-לאומי לבחינת איכות הניהול והחינוך-טיפול במסגרות לגיל הרך

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool> 9

(OECD, 2018). את הסקר למסגרות גיל הינקות בארץ מובילה גב' מיכל כרמל, אחראית תחום החינוך טיפול באגף למעונות יום ומשפחתונים במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים יחד עם ג'וינט-אשלים. תוצאות הסקר יסקו תמונה על מערכת החינוך-טיפול לגיל הרך ועל הפרקטיקות הנהוגות במדינות המשתתפות בו. בחלק לא מבוטל של המדינות החברות ב-OECD, מערכת השירותים לגיל הרך מורכבת ומפוצלת בין גורמים רבים - ממשלתיים, ציבוריים ופרטיים. תמונת מצב זו מאפיינת גם את הפעלת המסגרות ואינה נחלתה של ישראל לבדה. בסקר שבו ישראל משתתפת נאספים נתונים ממערך המעונות והמשפחתונים המפוקחים, לצד נתונים מגני הילדים.¹⁰ קבלת נתונים מאורגנים, שיטתיים ואיכותיים על המתרחש בתוך המסגרות, עשויה להעשיר את אופן ניתוח המדיניות הקיימת לגיל הרך ולכוון לקביעת מדיניות עתידית, המנסחת ומיישמת את הדרכים שבהן היא יכולה לתמוך בלמידה ובסביבות מקדמות התפתחות במסגרות הללו ולהשפיע עליה.

ארגון ה-OECD קובע כי "בעוד שמדינות רבות הגדילו את ההיצע של מסגרות לגיל הרך, יש לוודא כי איכות המסגרות תישמר, שכן רק מסגרת איכותית מקדמת למידה, התפתחות ושלומות של הילדים, ובייחוד בקרב האוכלוסיות הפגיעות. חשוב לספק לקובעי המדיניות מידע וידע על המרכיבים החיוניים ביותר הנוגעים לסוגיית האיכות" (OECD, 2018). האתגר המורכב של קובעי המדיניות: לאפשר קיום בר-השגה של מסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך, תמיכה בהן והבטחת איכותן.

חדשנות בסימן תנופה

לפני 20 שנה, עם הקמתה, יצרה אשלים פלטפורמות של שיתופי פעולה בין-מקצועיים ובין-משרדיים, לפיתוח תוכניות פיילוט, שהתמודדו עם העדר מענים מספקים ומספיקים לילדים בגיל הרך ולמשפחותיהם. פיתוח המענים הצריך פיתוח של ידע והכשרות לאנשי המקצוע מהתחום, ונועד לתמוך ביישובים ובאוכלוסיות הפגיעות בחברה הישראלית, מתוך רצון לממש את פוטנציאל ההתפתחותי הטמון בכל ילד.

מספר ד"ר רמי סולימני:


הקמת הפלטפורמות הללו, כמודל של שינוי, היוותה חדשנות בפני עצמה. לאחר כמעט עשור, המסר של חשיבות ההשקעה בגיל הרך והצורך לתאם בין המערכות החל לחלחל; הניסיון המצטבר בפיתוח תוכניות דגל לאומיות דוגמת "פאקט" ו"אחד"¹¹, תרם להקמת "התחלה טובה" כמרכיב


10 את סקר גילאי 3-6 בישראל מובילה ראמ"ה.

11 תוכניות במודל יישובי לקידום אוכלוסיות יוצאי אתיופיה עבור פעונות וילדים בגיל הרך ובחברה הערבית, בהתאמה.

הגיל הרך בתוכנית " 360°- התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון". תוכניות שפותחו קודם לכן ועסקו באיתור מוקדם, בעבודה עם הורים ובהעשרה בקהילה לילדים ולהוריהם, זכו לתפוצה נרחבת עם הפעלתה של "התחלה טובה".

אנו מזיהים כיום כמה **נתיבים מרכזיים להשפעה על מוביליות חברתית**, בשדה הפיתוח החברתי לגיל הרך: איכות קשר הורה-ילד, איכות מסגרות חינוך-טיפול ואיכות מערך השירותים במרחב מוניציפלי נתון.

 **איכות קשר הורה-ילד:** ההכרה בקשר הורה-ילד כמוקד התערבות בכלל, ובמצבי חירום וטראומה בפרט, מקבלת כיום ביטוי בתוכניות פיתוח אוניברסליות וייחודיות של משרדי ממשלה עם אשלים ובשותפות עם גופים שונים. אנשי מקצוע בשדה זקוקים לכלים ולמיומנויות לעבודה עם פעוטות ועם הוריהם, כאשר זירת ההתערבות הביתית דורשת את אישור ההורים ואת שיתוף פעולה מצידם, אך מוכרת כבעלת פוטנציאל שינוי משמעותי עבור הפעוטות, למהלך חייהם ולאורך זמן.

 **איכות מסגרות חינוך-טיפול:** זירת המסגרות עד גיל 3 מהווה מוקד לפיתוח ענף ומגוון; האגף למעונות יום ומשפחתונים במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים משקיע זה למעלה מעשור בפיתוח, ביישום ובהטמעה של מרכיבים מ"המעון המיטבי". קונספט המעון המיטבי נכתב והוסכם בשנת 2006 על כלל הגורמים המקצועיים הרלוונטיים מהאקדמיה, מהשטח וממשרדי הממשלה השונים. בעקבות עבודתה של "ועדת הסטנדרטים", ביזמתו ובהובלתו של האגף למעונות יום ומשפחתונים, ובראשותה של פרופ' מיקי רוזנטל, הוגדרו סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות-טיפוליות איכותיות לפעוטות. על בסיס מסמך זה, ממשיך כיום האגף, יחד עם אשלים ומומחים מהאוניברסיטאות המובילות בארץ בתחום את פיתוח סטנדרטים וכלים למסגרות ולמדריכות בהן, בתוספת מרכיב "הפיקוח האיכותי", למעונות היום המוכרים.

במקביל, זוכה נושא "איכות מסגרות הגן" לתשומת לב מיוחדת בתוכניות פיילוט, בדגש על גני ילדים ביישובים מהחברה החרדית ומהחברה הערבית. כאן אנו מוצאים השקעה בפיתוח ובקידום המערך הפדגוגי כולו של מפקחים ומפקחות, מדריכים ומדריכות, גננות ומלמדים, בהתאמה למבנה העבודה של האגף לחינוך קדם-יסודי במשרד החינוך ושל המחוז החרדי בו. ניתן דגש גם לפיתוח הסביבה החינוכית, מרכיבי האינטראקציה בין ילדים לצוות הגן וחומרים איכותיים לחזוק תהליכים ותכנים המותאמים להתפתחות הילדים.

בכלל הפיתוח עומדת סוגיית מקומה של הרשות המקומית כמוקד השקעה והשפעה על איכות המסגרות, לצד מקומם של ההורים. כל התוכניות זוכות למערך מחקר מלווה ולאוסף נתונים משמעותי, אשר תורם לעיצוב מתווה ההתנסות בזמן הפיתוח ואף ל"חישוב מסלול מחדש" של התוכניות ולהכנסת שינויים ושיפורים תוך כדי התקדמות.



איכות מערך השירותים במרחב מוניציפלי נתון: גיבוש תפיסה ועקרונות עבודה למערך שירותים מיטבי לגיל הרך הוא עניינם של לא מעט גורמים ממשלתיים, יישוביים וגופי מגזר שלישי, אשר פיתחו במהלך השנים הכשרות, תוכניות ופעולות לתיאום ולתכלול העשייה הלוקאלית בגיל הרך. לאור הפרגמנטציה במתן שירותים לגיל הרך בממשלה וברשויות המקומיות, מצד אחד, ותפקידה של הרשות המקומית במתן שירותים לתושביה, כולל אלה הצעירים ביותר, מתחזק הצורך בהגדרת תפקיד **מנהל יישובי לגיל הרך**, שיוכר על ידי משרד הפנים והקמת יחידה ארגונית ומקצועית במבנה המוניציפלי של הרשות המקומית. מהלך פיתוח בנושא יצא לדרך, לא מכבר, ועשוי להוביל לשינוי בהיקף, בזמינות ובאיכות של השירותים לילדי הגיל הרך ולהוריהם ברשויות מקומיות.

וינטר מצביע על חלום של "קביעת סטנדרט מינימום וסטנדרט מיטבי למערך שירותים לגיל הרך ברשויות המקומיות, שלוקח בחשבון את מגוון הצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים, הפיזיים והחברתיים של פעוטות וילדים ברחבי הארץ. פרגמנטציה תהיה תמיד" הוא אומר. אך "השאלה היא איך יראו מנגנוני התיאום".

תיאום ברשויות המקומיות ותיאום בממשלה

פרופ' טרכטנברג מדגיש כי "עד כה הממשלה מגיבה בעיקר ללחצים ציבוריים המופעלים עליה, כגון "מחאת העגלות" ב-2011, "מחאת הקייטנות" ו"מחאת

הצהרונים", אך פועלת בדיעבד ללא הנהגת מדיניות כוללת. הקמת המועצה לגיל הרך, להבנתו, היא צעד ראשון בגיבוש תוכנית מערכתית ותיאום בין המשרדים. במקביל, חשוב לפתח שירותים ומרכזים אינטגרטיביים במרחב האורבני ולהבטיח שהילד והוריו לא ייפלו בין הכיסאות. "העיסוק בגיל הרך צופה אל האופק החברתי והכלכלי של המדינה וכך יש לנהוג בו, ולא ללחום במלחמות מאסף, שהינן בבחינת תגובה, לעומת תכנון ארוך טווח הכולל הקצאת משאבים ראויה".

מה שבין השורות

לא את כל הנושאים והשירותים ומהלכי הפיתוח סקרת. היריעה קצרה מלהכיל ותנופת העשייה רבה ומקבלת ביטוי משמעותי בתוכניות, במהלכים אזוריים, לאומים ובינלאומיים ובעבודה מבוססת נתונים. עדיין, במציאות שבה מערך השירותים חסר ואינו מוסדר דיו, מציאות זו מגדילה את הסיכוי של הורים "ליפול בין הכיסאות", במיוחד כאשר מדובר בילדים הזקוקים למענים ייחודיים.

כל ילד יחיד ומיוחד, כל הורה וכל משפחה. הצצה לעולמם מצאתי במילותיה הנוגעות של נועם דרומי.



התינתקת שלי נרדמת רק אצלי בידים.
המקחים מוחים
זה לא טוב, היא צריכה לחזק את חגורת הכתפיים.
ואני משפלת מבט
מניחה
כנראה וריחה של האם מחזק אותה שבעתים.

שלושה גוזלים לי
צמודי סינר ורגל
ואקם במבוכה
משיבה
ונצמדת אליהם חזרה.

המקחים תוכחים;
זה לא טוב, הם צריכים לגלות עצמאות.
ספרתי להם,
מימיני שדה חטה
משחאלי דיר כבשים
בדלתי עצי רפונים
לא הבחנתי אף פעם בדבר שלא מבשיל בזמנו
או לא חש כי הגיע פרקו
ואינו
נפרד
אינו נושר
ואינו מקשיך יעדו
מתוך קריאה פנימית שבתוכו.
ולפתע -
העזתי להישיר מבטי
ולראשונה וקדם כל
אל עצמי.

נועם דרומי (עמוד פייסבוק, יוני 2017)

מקורות

חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז - 2017. נדלה מתוך:
http://fs.knesset.gov.il/20/law_20/lsr.390426_pdf

הלשכה הממשלתית לסטטיסטיקה (פברואר 2017). רשויות מקומיות בישראל
2015 - קובץ נתונים לעיבוד (נכון ל-2015).

OECD (2018). OECD Starting Strong Teaching and Learning
International Survey.

Rebecca, K. Sayre, A., Devercelli, E., Michelle, J. N., & Wodon,
Q. (2015). Investing in Early Childhood Development: Review
of the World Bank's Recent Experience. The World Bank.

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool>

<https://www.theounce.org>

ממדי תופעת הבריונות בקרב מתבגרים בישראל - תמונה כואבת

מירן בוניאל-נסים, דנה דמרי ועמוס רוליך

תקציר

תופעת הבריונות היא רחבת היקפים. מחקרים מבחינים בין בריונות פיזית, בריונות מילולית ובריונות עקיפה. כיום יש להבחין גם בין בריונות המתקיימת במרחב פיזי לבין זו המתרחשת במרחב הווירטואלי. במאמר הנוכחי נציג תחילה סקירה של שכיחות התופעה בקרב מתבגרים, בארץ ובעולם משנות האלפיים ואילך. התמונה המצטיירת מתוך המחקרים משקפת מציאות רוויית הצקה ואלימות. יש הבדלים בממצאים השונים, שניתן לייחסם, בין השאר, לשונות בשאלונים ולדיווח על תדירות שונה. כמו כן, בסקירה ניתן לראות כי דמותו של המעורב בבריונות נגזרת, בין היתר, משיכוו המגדרי ומגילו.

על סמך ספרות המחקר, מטרתנו של המחקר הנוכחי לבדוק את שכיחותה של תופעת הבריונות במרחב הפיזי ובמרחב הווירטואלי, וכן לבדוק את הקשר בין מעורבות בבריונות במרחבים השונים על-פי גיל ומגדר. המחקר נערך על מדגם של 1,295 ילדים בכיתות ג'-ט'. מן הממצאים עולה כי 69% מן הנבדקים מדווחים על חוויית הצקה במהלך השנה האחרונה. כמו כן נמצא כי בריונות במרחב הפיזי פוחתת בשכיחותה ככל שעולים בגיל, ללא הבדל מובהק בין בנים לבנות. במרחב הווירטואלי מתקיימת הצקה כלפי כ-48% מן הנבדקים. אין הבדל בשכיחות הבריונות בשכבות הגיל השונות, אולם בנות מעורבות בבריונות וירטואלית יותר מאשר בנים.

ההשלכות של מעורבות בבריונות באות לידי ביטוי במגוון היבטים בחיי המתבגרים. על אף ההשלכות הקשות, נראה כי רק כמחצית מהמעורבים בבריונות מדווחים על צורך בקבלת עזרה. כאשר מדובר בבריונות מקוונת, הדיווח אף דל יותר. לפיכך, יש צורך ביצירת מנגנוני אכיפה, מניעה וטיפול, יצירת שפה אחידה ודרכי התמודדות ברורות בכל המעגלים המדוברים. אלו מוצגים במאמר כפתרון אפשרי להתמודדות עם תופעת הבריונות ולביסוס המוגנות בקרב ילדים.

הקדמה

נושא הבריונות בקרב ילדים ונוער מעסיק רבות הן אנשי חינוך וטיפול והן הורים. ילדים ונוער נאלצים להתמודד עם תופעה החוצה את גבולות המרחב הפיזי

ומלווה גם מעבר לשעות הפעילות במסגרות הפורמליות. אמנם התופעה אינה חדשה, אך בימינו, בעתים של הכלים הטכנולוגיים, היא קיבלה תפנית ויש לכך השלכות חמורות על נוער.

תופעת הבריונות וההצקה אינה מוגבלת לגיל, מגדר, מעמד או אזור גיאוגרפי. מדובר בתופעה רחבה וקשה, המחייבת מניעה והתערבות רחבת היקף. המאמר הנוכחי מתמקד בתופעה בקרב מתבגרים. בגיל זה עוברים הצעירים שינויים חברתיים מהותיים; הם מבליים יותר זמן עם קבוצת השווים ופחות עם בני משפחתם. במקביל, השינויים הפיזיולוגיים והקוגניטיביים הרבים המתרחשים בגיל זה הם בעלי עוצמה רבה. לפיכך, תקופה זו לעיתים מגבירה את הפגיעות ואת קשיי ההסתגלות של המתבגרים ומולידה תופעות דוגמת המעורבות במקרי הצקה ובריונות (Steinberg, 2005). תופעת ההצקה אינה מתרחשת בין שני מתבגרים בצורה מנותקת מן הסביבה, אלא בתוך הקשר חברתי נרחב המקבל ממנה חיזוק. למעשה, מעורבים בה פוגע, נפגע וצופים מן הצד.

הגדרות ומושגים להסבר תופעת הבריונות

בריונות "מסורתית", המתרחשת במרחב הפיזי, מוגדרת כהתנהגות אגרסיבית הנעשית על-ידי אדם אחד או יותר, המכוונת באופן חוזר ונשנה כלפי אחר שאינו יכול להגן על עצמו בקלות (Olweus, 1993). בספרות המחקר נהוג להבחין בין כמה סוגים של בריונות המתרחשת פנים-אל-פנים (להלן: פא"פ): בריונות פיזית (למשל: מכות, דחיפות, בעיטות), בריונות מילולית (למשל: קללות, העלבה, השפלה) ובריונות עקיפה (למשל: הפצה של שמועות ושקרים, הטלת חרם) (Smith et al., 2008). יש להבחין בין בריונות לאליומות. בריונות מחייבת שיהיה פער בין הפוגע ובין הנפגע (מבחינה פיזית, פסיכולוגית, מעמדית), בניגוד לאליומות (Olweus, 1993). בהצקה מעורבים בדרך כלל גם צופים מן הצד. נמצא כי 85% ממקרי ההצקה מתרחשים לנגד קהל או בידעתו (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1997).

סמית' (Smith, 2015) מחלק את התפתחות ההגדרה של תופעת הבריונות לארבעה שלבים עיקריים: הראשון, בשנים 1970-1988, המבוסס בעיקרו על הגדרותיו הראשוניות של אלווס (Olweus, 1993) ומאופיין בהתייחסות אל התופעה כאל אגרסיביות פיזית ומילולית. בשלב השני, בשנים 1989-1990, התרחבה הגדרתה של תופעת הבריונות להבחנה בין בריונות ישירה ובריונות עקיפה, כשזו האחרונה כוללת בעיקר חרמות והפצת שמועות. בשלב השלישי, בשנים 1990-2004, התרחב המחקר בתחום ברחבי העולם וסיפק תמונה מלאה

יותר על תופעת הבריונות. השלב הרביעי, משנת 2004 ואילך, התרחש עם התפתחות תופעת הבריונות ברשת. אף על פי ששורשיה של תופעה זו הם עוד לפני שנות האלפיים, המודעות אליה החלה עם התפתחותן של הודעות הטקסט (אס-אם-אס) והדואר האלקטרוני, ונמשכה עם הרשתות החברתיות וערוצי מדיה נוספים.

בניגוד להגדרה של בריונות במרחב הפיזי, המקובלת בקרב הקהילה המדעית ועקיבה לאורך זמן, ההגדרה של בריונות מקוונת, המבוססת על ההגדרה של בריונות מסורתית, עדין אינה אחידה ועקיבה. אחת הסיבות לכך עשויה להיות ההבדלים הבין-תרבותיים הקשורים בשימוש בטכנולוגיה. למשל, מדינות שונות יכולות להשתמש במילים שונות כדי לתאר פעולה אגרסיבית כמו בריונות (Menesini et al., 2012). דוגמה עדכנית היא מושג ה"שיימינג" (בַּיזְש), שיכול להיותפס כהתנהגות לגיטימית לצורך מיגור תופעות שאינן מקובלות ולחלופין כבריונות לשמה. סיבה נוספת היא קצה ההתפתחות המהיר של הטכנולוגיה, אשר מקשה על קיום הגדרה יציבה לאורך זמן. במאמר זה נעשה שימוש בהגדרתו של סמית' (Smith, 2015), שלפיה **בריונות מקוונת היא פעולה תוקפנית חוזרת ונשנית או ניצול חזרתי של כוח, נגד מישהו שאינו יכול להגן על עצמו, באמצעות טלפונים ניידים או האינטרנט**. במילים אחרות, שימוש בטכנולוגיה ובמרחב הווירטואלי (אינטרנט, טלפונים חכמים) כדי לפגוע באחר, למשל הפצת תמונות או סרטונים מביכים, פתיחת קבוצה נגד אדם מסוים ברשת החברתית או בקבוצת ווטסאפ ושימוש במילים פוגעניות כלפי מישהו.

בריונות מקוונת מאפשרת מעין שדרוג (יש המכנים זאת "תדרוג", מלשון "תת-שדרוג") של מעשה ההצקה. מאפייני התקשורת ברשת הכוללים ריחוק פיזי, העדר קשר עין ואי-נראות, מובילים להסרת עכבות אשר יכולה לבוא לידי ביטוי בהתנהגות תוקפנית שאינה שונה בעוצמתה, ולעיתים אף עולה על זו המתקיימת במציאות הפיזית. נוסף על כך, האנונימיות המתאפשרת באמצעות האינטרנט מאפשרת הסתתרות מאחורי זהות חלופית המגנה על הפוגע ומספקת לו כר נוח להמשך ההתנהגות הבריונית. מרכיב נוסף משמעותי בבריונות המקוונת הוא התפוצה הרחבה. הפוטנציאל שבחשיפה לעיני קהל אינסופי מעצים את חוויית הפגיעה ואת כוחו של הפוגע. הקהל, בין שהוא רק צופה ובין שהופך פעיל על ידי הפצה חוזרת או השתתפות ממשית בהצקה באמצעות תגובות שליליות, מהווה כוח עצום בהרחבה של מקרה ההצקה והעמקת השלכותיו (Mesch & Talmud, 2010)

שכיחות תופעת הבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי בארץ ובעולם

להלן סקירה כרונולוגית של מחקרים מרכזיים, שבדקו את היקף תופעת הבריונות בארץ ומראים עד כמה התופעה רחבה ומורכבת. בשנת 2000, מחקר על מדגם מייצג של 2,972 ילדים בכיתות ג'-ט' חשף כי 65% מהם היוו קורבנות לגילויי בריונות פיזית כמו: בעיטות, דחיפות והכאות; 79% נחשפו לגילויי בריונות מילולית, כמו קללות ולעג, ו-36% מהנשאלים היו קורבנות לבריונות עקיפה, כמו דחייה וחרמות (רולידר, לפידות-לפלר ולוי, 2000).

מחקרם של בנבנישתי, חורי ואסטור (2006) בדק את תופעת הבריונות במרחב הפיזי בקרב 27,316 תלמידים בישראל, הלומדים בכיתות ד'-י"א בבתי הספר בפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי במגזר היהודי ובמגזר הערבי. ממצאי המחקר הראו שכ-23% מן הנבדקים נהגו באופן בריוני לפחות פעם או פעמיים בחודש שקדם למחקר. נוסף על כך, 26% מן הנבדקים היו קורבנות להתנהגות בריונית לפחות פעם או פעמיים בחודש שקדם למחקר. ממצאים אלה מראים יציבות בשכיחות התופעה למול ממצאי מחקר דומה שנערך על ידי החוקרים בשנת 2002 (Zeira, Benbenishty & Astor, 2003).

סקר מטעם ארגון הבריאות העולמי (WHO- World Health Organization) אשר נערך מדי ארבע שנים על יותר מ-40 מדינות (HBSC-Health Behavior in School-aged Children), הראה שבשנת 2011 שיעור התלמידים בגילאי 11, 13 ו-15 (כיתות ו', ח' ו-י') שהשתתפו במעשי בריונות בשטח בית הספר, נע מכ-3% במדינות כמו איסלנד ושוודיה עד כ-26% ברומניה. באשר לקורבנות, שיעורם נע מכ-3% בארמניה עד 26% בליטא. ישראל ממוקמת באמצע הטווח: כ-9% מן הנבדקים דיווחו על מעורבות בבריונות, וכ-10% דיווחו על היותם קורבנות לבריונות בשטח בית ספר (הראל-פיש ועמיתיו, 2013).

מחקר ניטור שערכה ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) בשנת 2013 על מדגם של 24,243 תלמידי כיתות ד'-י"א, הראה כי 37% מתלמידי כיתות ד'-ו', 34% מתלמידי כיתות ז'-ט' ו-25% מתלמידי י'-א חווים בריונות מילולית על בסיס חודשי. בריונות הכוללת איומים, דחיפות, בעיטות ואגרופים (המסווגת במחקרם כ"בריונות מתונה"), נחווית על-ידי 24% מילידי כיתות ד'-ו', ו-16% מילידי ז'-ט'. עוד נמצא בסקר זה ש-24% מתלמידי כיתות ד'-ו' ו-20% מתלמידי כיתות ז'-ט' היוו קורבנות לבריונות חברתית הכוללת חרמות, רכילויות, הפצת שמועות ודחייה. נתונים אלו משנת 2013 הראו על ירידה של אחוזים בודדים לעומת סקר מקביל שהתקיים על ידי ראמ"ה בשנת 2011 (ראמ"ה, 2013).

במחקר נוסף בחנו היימן, אולניק-שמש ועדן (2014) את שכיחות תופעת הבריאות בקרב 1,094 תלמידים מ-18 בתי ספר בכיתות ד'-י"א בישראל, ובו 36% מן הנבדקים ציינו כי היו מעורבים בהתנהגות בריאות פא"פ, ואילו 17% היו מעורבים בבריאות מקוונת. כמו כן, 49% מן הנשאלים ציינו שהיו קורבנות לבריאות פא"פ, ואילו 27% ציינו כי היו קורבנות לבריאות ברשת.

מתוך לקט הנתונים של שנתון הילדים בישראל לשנת 2015 (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2015), נראה שכ-22% מכלל התלמידים דיווחו כי היו מעורבים באירועי בריאות. ככל שהתלמידים בוגרים יותר, כך אחוז הדיווח על מעורבות באירועי בריאות קטן יותר (כ-22% בכיתות ה'-ו', כ-9% בכיתות ז'-ט' ו-0.2% בכיתות י'-י"א). אחוזי דיווח גבוהים היו על דחיפות, מכות, אגרופים, בעיטות וכן על בריאות חברתית (שמועות, החרמות וכדומה). שיעור התלמידים שדיווחו על בריאות היה נמוך יותר ככל שתופעת הבריאות הייתה חמורה יותר. דוח בזק לשנת 2017 (בזק, 2017) הראה כי בשנה זו חלה עלייה משמעותית בבריאות ברשת (41% לעומת השנים 2015 ו-2016 (28%).

מחקרים האומדים את היקף תופעת הבריאות בעולם מציגים שונות בשכיחויות באשר להבדלים בין הבריאות המקוונת לבריאות פא"פ. במחקר שנערך בקרב תלמידים בסקנדינביה על התנהגות הבריון, התגלה שכ-15% מן המתבגרים נהגו בבריאות פא"פ בלבד, לעומת כ-17% שנהגו בבריאות מקוונת בלבד ואילו כ-20% השתתפו בבריאות פא"פ ובמרחב המקוון (Landstedt & Persson, 2014). במחקר שנערך בספרד בקרב תלמידים בגילאי 10-14, נמצא כי שכיחות המעורבים בבריאות פא"פ עמדה על כ-28%, זאת בניגוד לבריאות מקוונת, שעמדה על כ-6%. במחקר זה הייתה שכיחות הקורבנות פא"פ כ-17%, לעומת כ-10% קורבנות מקוונת (Fernández, Félix & Ruiz, 2015). מחקר נוסף, שנערך בצרפת בקרב תלמידים בכיתות ו' עד י"ב, מצא כי שכיחות הבריאות פא"פ היא 8% לעומת 4% במרחב המקוון, ושכיחות הקורבנות פא"פ היא 15% לעומת 18% במרחב המקוון (Kubiszewski, Fontaine, Potard & Auzoult, 2015). כפי שניתן לראות, שכיחות המעורבים בבריאות מקוונת לעומת בריאות פא"פ שונה במחקרים שונים. ניתן להסביר שונות זו בין השאר על ידי הבדלים בהגדרת בריאות מקוונת, בחוסר אחידות בכלי המדידה ובטווח הגילאים המשתנה בין מחקר אחד למשנהו. עם זאת, שיעורי העלייה בכל מחקרים בארץ ובעולם אינם מבוטלים.

פרופיל המעורבים בבריונות במרחב הפיזי ובמרחב הווירטואלי

מחקרים שונים ניסו לשרטט את הפרופיל של המעורבים בבריונות. במחקר הקושר בין התנהגות בריונית ומאפייני האישייות נמצא שילדים הנוהגים בבריונות נוטים להראות דפוסים של חברותיות נמוכה (Agreeableness) וחוסר יציבות רגשית ברמות גבוהות (Neuroticism) (Menesini, Camodeca & Nocentini, 2010). בריונות נמצאה קשורה גם לרמות גבוהות של תכונות אנטי-חברתיות (callous-unemotional), ביניהן: חוסר תחושת אשמה, יכולת אמפתית נמוכה וניצול האחר למטרות רווח אישיות (Barry et al., 2000; Viding, Simmonds, 2009; Petrides & Frederickson, 2009).

מאפייני המציק במרחב הווירטואלי כוללים גורמים התנהגותיים, כמו מעורבות קודמת בבריונות ובקורבנות מסורתית; מספר רב של "שעות מסך" ונטייה לאי-ציות לחוקים (Hamer & Konijn, 2015; Sticca, Ruggieri, Alsaker & Perren, 2013; You & Lim, 2016); גורמים משפחתיים, כמו חוסר תמיכה הורית, קונפליקטים וחוסר תקשורת בין בני המשפחה וסגנון הורות סמכותני (Smith, 2015); וגורמים פסיכולוגיים, כמו העדר אמפתיה, ניתוק מוסרי, העדר שליטה עצמית ואגרסיביות (Smith, 2015; You & Lim, 2016).

מחקרים שבחנו את הקשר בין **גיל למעורבות** בבריונות התמקדו בטווח הגילאים 11-18 ומצאו כי תופעת הבריונות המסורתית גוברת בבית הספר היסודי ומגיעה לשיאה בתקופת ההתבגרות המוקדמת המתרחשת בגילאי 12-14 (Hilton, Annagela-Cole & Wakita, 2010; Monks, Ortega, Robinson & Worlidge, 2009). עם זאת, בחינת הקשר של גיל עם מעורבות בבריונות מקוונת מניבה ממצאים סותרים. מצד אחד, ניתן למנות מחקרים שלא מצאו קשר בין גיל לבריונות מקוונת או לקורבנות מקוונת (Didden et al., 2009; Smith et al., 2009; Varjas, Henrich & Meyers, 2008). מצד אחר, קיימים ממצאים המעידים על קשר חיובי בין גיל לבריונות מקוונת. למשל, מחקר המראה כי תלמידים בכיתה ה' חוו באופן מובהק פחות קורבנות ברשת לעומת תלמידים בכיתות ח' ו-י"א (Williams & Guerra, 2007).

במחקר שנערך בישראל נמצא חיזוק לממצאים המצביעים על פגיעות יתרה בקרב שכבת הגיל הנמוכה. נמצא שתלמידי כיתות ד'-ו' הראו את השכיחות הגבוהה ביותר במעורבות בבריונות מילולית ופיזית, בהשוואה לכיתות ז'-ט' ולכיתות י'-י"א (ראמ"ה, 2011). במחקר שצוין לעיל, שנערך מטעם ארגון הבריאות העולמי (HBSC-WHO), ניתן לראות אישוש נוסף תוך השוואה בין נתוני הסקר לאורך השנים. נראה כי שכיחות הקורבנות לבריונות בקרב כיתות ו' היא הגבוהה ביותר (כ-22% בשנת 2002, כ-21% בשנת 2004, כ-18% בשנת 2006 וכ-13%

בשנת 2011), לעומת כיתות י', שבהן השכיחות היא הנמוכה ביותר (כ-9% בשנת 2002, כ-9% בשנת 2004, כ-10% בשנת 2006 וכ-8% בשנת 2011) (הראל-פיש ועמיתיו, 2013).

באשר לבריונות המקוונת, יש עדות ממחקר בארץ המראה כי הצעירים פגיעים יותר. מחקר שנערך על 758 ילדים בארץ בגילאים 8-18 בעלי כרטיס פעיל בפייסבוק, הראה כי בקרב צעירים מתחת לגיל 13 יש קשר מובהק בין הגיל לבין קורבנות לבריונות המתרחשת ברשת החברתית פייסבוק. דהיינו, ככל שגיל הנבדק צעיר יותר, כך הוא יותר מעורב במקרי הצקה וקורבנות (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2012). יש מחקרים המראים כי בגילאים שונים יש פגיעות להתנהגות של בריונות מקוונת בעלת מאפיינים שונים. כך, תלמידי חטיבת ביניים בארץ הציגו שכיחות רבה יותר של פגיעה מבריונות מילולית ברשת, ואילו תלמידי תיכון היוו יותר קורבנות להפצת תמונות או סרטוני וידאו באמצעות הטלפון הסלולרי (היימן, אוליניק-שמש ועדן, 2014).

ספרות המחקר קושרת גם בין מעורבות בבריונות לבין שיוך מגדרי. ככלל נראה כי בנים מעורבים בבריונות יותר מבנות (הראל-פיש ועמיתיו, 2013). כאשר בודקים את ההבדל המגדרי בהקשר לסוגי בריונות וקורבנות שונים, ניתן למצוא עקיבות בממצאי המחקרים: בנים מהווים יותר קורבנות לבריונות פיזית, בעוד בנות מדווחות יותר על קורבנות לבריונות מילולית ועקיפה כמו: הפצת שמועות, רכילות או הערות מיניות (היימן, אוליניק-שמש ועדן, 2014). בבריונות המקוונת, בנות מעורבות יותר באופן יחסי לעומת בריונות במרחב הפיזי. ייתכן כי הסיבה לכך היא שככלל בנות מעורבות יותר בגרימת נזק תדמיתי (מילולי ועקיף) מאשר בבריונות פיזית, מה שתואם יותר למאפייניה של הצקה ברשת, המתקיימת בעיקר ברשתות החברתיות, שבהן בנות מתעניינות יותר מבנים (Smith, 2015; Whittaker & Kowalski, 2015). עם זאת, יש לציין שקיימים מחקרים שאינם מצביעים על הבדלים מובהקים בין בנים לבנות במעורבות בבריונות על סוגיה (Landstedt & Persson, 2014).

השלכות של השתתפות בבריונות במרחב הפיזי ובמרחב הווירטואלי

אחת מהשלכותיה החמורות של תופעת ההצקה היא שכל המעורבים בה - המציק, הקורבן והצופה מן הצד - הם בגדר קורבנות (Bolton & Graeve, 2005). באשר למציק, בטווח הקצר מחקרים מראים קשר בין הצקה לבין התנהגות בעייתית כמו עישון או שתיית אלכוהול, כמו גם להישגים אקדמיים דלים (Olweus, 1991). בטווח הארוך נמצא קשר בין הצקה לבין התנהגות עבריינית. במחקר שעקב אחר

מי שנחשבו ל"מציקים כרוניים" בין כיתות י' ל-ט', נמצא כי 60% מהם הורשעו בפלילים לפחות פעם אחת לפני גיל 24, ויותר מ-30% מהם הורשעו יותר משלוש פעמים (Olweus, 1991; Ttofi et al., 2011). בהקשר לקורבנות, נמצא כי אלו נמצאים בסיכון לסבול מדיכאון, מחרדה, ממחשבות אובדניות ואף מאובדנות (Hinduja et al., 2010). במחקר מטא-אנליזה, שכלל 28 מחקרים, נמצא כי הסיכוי לסבול מדיכאון גבוה בקרב מי שהיו קורבנות להצקה גם 36 שנים לאחריה (Ttofi et al., 2011). נוסף על כך, קורבנות להצקה שאינם סובלים מנטיית אובדניות, סובלים מפגיעה בהערכה עצמית שעלולה להמשיך וללוותם בבגרותם ולהאפיל על מערכות היחסים שלהם (Bolton & Graeve, 2005).

כאשר מדובר בקורבנות לבריונות מקוונת, רמת ההשפעה יכולה להיות תלויה בכמות הקהל שנחשף לפעולה, או מזהותו או העדר זהותו (אנונימיות) של הפוגע (Kowalski, Limber & Agatston, 2012; Menesini & Nocentini, 2012).

מן הספרות המחקרית בתחום עולה כי השלכות הקורבנות לבריונות המקוונת דומות ברובן להשלכות הבריונות במרחב הפיזי, ביניהן דיכאון, ערך עצמי נמוך, חרדה, מחשבות אובדניות ותסמינים פסיכוסומטיים כמו כאבי ראש ובעיות שינה (Kowalski, Morgan & Limber, 2012; Olweus, 2012; Smith, 2012).

מחקר אורך שהתמקד בבריונות מקוונת, נעשה בספרד על מתבגרים בגילאי 13-17, ומצא כי מעורבות בבריונות מקוונת קשורה לסימפטומים של דיכאון שנמדדו חצי שנה מאוחר יותר (Gómez-Guadix, Orue, Smith & Calvete, 2013). במחקר נוסף שנערך בגרמניה בקרב כ-220 נבדקים בגיל 13 במוצע (כיתות ו'-י'), נמצא כי בקרב בנות, קורבנות לבריונות מקוונת ניבאה תסמיני דיכאון כשלושה עד ארבעה חודשים מאוחר יותר ואגרסיביות רָה-אקטיבית. בקרב בנים לא נמצאו השלכות רגשיות או התנהגותיות לקורבנות לבריונות מקוונת, אולם בנים שהיו קורבנות ובריונים במרחב הווירטואלי, הראו לאחר כארבעה חודשים תחושת בדידות גבוהה יותר (Schultze-Krumbholz, Jäkel, 2012). ניכר כי ההשלכות של בריונות מקוונת עוצמתיות יותר בקרב קבוצת הקורבן-בריון. בני קבוצה זו חשים פחות בטוחים בבית הספר, חסרי אכפתיות כלפי המורים, בעלי ערך עצמי נמוך יותר, בעלי מחשבות אובדניות וכן מראים סבירות גבוהה יותר לבצע ניסיונות התאבדות (Hinduja & Patchin, 2010; Patchin & Hinduja, 2012).

הצופים מן הצד חווים גם הם השלכות משמעותיות. בעוד שבמקרה של בריונות פא"פ הצופה מן הצד מצוי פיזית במקום, בבריונות המקוונת יש דרכים שונות שבהן אדם יכול להיכנס לתפקיד הצופה מן הצד: הוא יכול להיות בנוכחות הבריון בעת שהפרסום מופץ, הוא יכול להיות בנוכחות הקורבן אשר מקבל את הידיעה,

הוא יכול להיות שלא בנוכחות אף צד אך לקבל בעצמו את המסר הפוגעני, ואף להיתקל בו במקרה במרחבים ווירטואליים שבו הוא שותף (Li, Smith & Cross, 2012). הצופים מן הצד לרוב שרויים בחשש כבד אם לפעול או לא פן יהפכו הקורבן הבא (Bolton & Graeve, 2005).

ניתן לראות, על פי הסקירה, כי שכיחות הבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי אינו אחיד במחקרים השונים. כמו כן הממצאים על הבדלים מובהקים בין גיל ומגדר אינם אחידים. לפיכך, המחקר הנוכחי בחן **מהי שכיחות הבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי והאם קיים הבדל מובהק בין בריונות במרחב הפיזי לבין בריונות במרחב הווירטואלי ביחס לגיל ולמגדר.**

מתודולוגיה

שאלות המחקר

1. מהי שכיחות הבריונות המקוונת והבריונות המסורתית?
2. האם קיים הבדל מובהק בין גילאים שונים בקרב הקורבנות לבריונות פיזית והקורבנות לבריונות הווירטואלית?
3. האם קיים הבדל מובהק בין המינים בקרב הקורבנות לבריונות פיזית והקורבנות לבריונות הווירטואלית?

השיטה

הנתונים נאספו באופן מקוון באמצעות פאנל סמול-טוק של תלמידים במהלך פברואר-מרץ 2015.

המדגם

המדגם כלל 1,295 ילדים המהווים מדגם מייצג של אוכלוסיית הבנים והבנות בכיתות ג' עד ט' בישראל (טבלה 1). 41% מהנבדקים היו בנים, 59% בנות. נקבעו משקלות לצורך התאמה לכמות הבנים והבנות בכל אחת משכבות הגיל, במטרה להבטיח התאמה של המדגם לאוכלוסייה לפי נתוני הרקע הבסיסיים.

כלי המחקר

1. שאלון פרטים אישיים: גיל, כיתה, מין
2. בריונות במרחב הפיזי (Lev-Wiesel, Sarid & Sternberg, 2013) בשאלון 26 פריטים העוסקים בדחייה חברתית מצד ילדים אחרים בבית הספר.

כל אחד מהפריטים נוסח כהיגד המבטא סוג של בריונות/דחייה חברתית והתשובה לו ניתנה באמצעות סולם ליקרט בטווח 1-5, כאשר 5 מבטא את התדירות הגבוהה ביותר שבה האירוע קרה (כל יום או כמעט כל יום), ואילו 1 מבטא את התדירות הנמוכה ביותר (אף פעם לא קרה). השאלון מתייחס לחמישה סוגים של בריונות: דחייה (לדוגמה: "חברים התעלמו ממני"), פגיעה פיזית (לדוגמה: "חברים זרקו עליי חפצים"), העלבה (למשל: "חברים קראו לי ב'שמות'"), האשמה (לדוגמה: "חברים האשימו אותי בדברים רעים שקרו"), מניפולציה (למשל: "חברים איימו עליי"). מהימנות השאלון נבדקה באמצעות מקדם עקיבות פנימית מסוג אלפא של קרונבך (Cronbach alpha) ונמצאה מהימנות גבוהה ($\alpha=0.96$).

3. בריונות במרחב הווירטואלי (Menesini, Nocentini & Calussi, 2011) שאלון ובו רשימה של 16 מצבים של בריונות מקוונת, שבכל אחד מהם הנבדק מתבקש לדרג בסולם ליקרט בטווח 1-5, כאשר 1 = בכלל לא קרה ו-5 = תדירות של כל יום או כמעט כל יום. מצבי הבריונות ברשת מתייחסים לארבעה סוגים: השפלה פומבית (כמו: "מישהו שינה תמונה שלי בצורה שלילית ופרסם אותה"), רשעות (כמו: "מישהו קילל אותי ברשת"), הולכת שולל (כמו: "מישהו רימה אותי ברשת") והטרדה (כמו: "קיבלתי הודעות מיניות לא רצויות ברשת ממישהו שאני מכיר"). בהנחיות למענה על השאלון הובהר לנבדק שמרחבים ווירטואליים משמעים האינטרנט, רשתות חברתיות ואפליקציות בטלפונים החכמים. לשאלון נמצאה מהימנות גבוהה ($\alpha=0.92$).

ממצאים

בריונות במרחב הפיזי (הבית-פרי)

שישים ותשעה אחוזים מן הנבדקים דיווחו על הצקה בתדירות שונה בשנה האחרונה. שיעור הבריונות בבית הספר גבוה יותר באופן מובהק בקרב ילדים בכיתות ג'-ד' בהשוואה לכיתות ה'-ו' וכיתות ז'-ט' ($\chi^2=35.23$, $p < .001$). נמצא כי 83% מהילדים בכיתות ג'-ד' מדווחים על חוויה של בריונות והצקות במרחב הפיזי, 69% בכיתות ה'-ו', 62% בכיתות ז'-ט'.

לא נמצא הבדל מובהק בשכיחות ההצקה בין בנים (70%) לבנות (68%).

כפי שניתן לראות בתרשים 1, למעלה ממחצית הנבדקים מדווחים על אירועים של דחייה חברתית והעלבה כלפיהם במרחב הפיזי. אחוזים גבוהים מדווחים גם על אירועים אחרים של בריונות, כמו פגיעה גופנית (39%), האשמה (44%) ומניפולציה (35%).

בריונות במרחב הווירטואלי

נמצא כי כ-48% מהילדים מדווחים על בריונות במרחב הווירטואלי. קיים הבדל מובהק בין בנים לבנות, כאשר בנות מדווחות על בריונות במרחב הווירטואלי (52%) יותר מאשר בנים (40%) ($\chi^2=17.87, p < .001$). אין הבדל מובהק בין שכבות הגיל הנפגעות מבריונות במרחב הווירטואלי; זו נעה בטווח של 45%-48%.

בדיקה של סוגי בריונות וירטואלית מעלה כי כמחצית מהילדים נחשפו להתנהגות של רשעות במרחב הווירטואלי (תרשים 2). 43% מהילדים דיווחו שנחשפו להשפלה פומבית, כאשר האחוזים דומים בקרב בנים ובנות (42%, 45%, בהתאמה) ובקרב קבוצות הגיל השונות (43%-44%). קרוב לשליש מהילדים נחשפו להולכה שולל במרחב הווירטואלי. נתון זה דומה בקרב בנים ובנות (27%-30% בהתאמה) ובקרב קבוצות הגיל (26%-29%-30% בהתאמה בשלוש קבוצות הגיל). 11% מהילדים מדווחים על חשיפה להתרדה במרחב הווירטואלי, אחוזים דומים בקרב בנים ובנות (10%-11% בהתאמה) ובקבוצות הגיל השונות (9%-11%-12%).

ההבדל באחוז החשיפה לבריונות במרחב הפיזי לבין החשיפה לבריונות במרחב הווירטואלי נבדק בתוך כלל המדגם, בקרב בנים ובנות, ובתוך כל קבוצת גיל, באמצעות מבחן McNemar, העורך השוואה בין משתנים בינאריים במדגם אחד (טבלה 2). התוצאות מצביעות על הבדל מובהק סטטיסטית בכלל המדגם, כמו גם בכל קבוצה בנפרד. ניכר מהתוצאות כי הבריונות במרחב הפיזי שכיחה יותר מאשר הבריונות במרחב הווירטואלי.

דין

תופעת הבריונות נחקרת רבות מתוך מטרה ללמוד את שכיחותה ולתת לה מענה הולם כדי שבני נוער יוכלו להרגיש בטוחים בסביבתם. כפי שהוצג בסקירה וכן בממצאי המחקר, התופעה הנידונה מחייבת בחינה מעמיקה כדי לספק כלים למניעה והתערבות, שכן אלו הכרחיים במניעת הסיכון והגברת המוגנות. מחקרים שונים מצגים שונות בממדים לשכיחות התופעה. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאמוד את היקף תופעת הבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי. נמצא כי שכיחות התופעה גבוהה מאוד, ועומדת על 69% במרחב הפיזי וכ-48% במרחב הווירטואלי. הפער בין היקפי התופעה במרחבים השונים נמצא כמובהק. פער דומה נמצא גם במחקרם של היימן, אולניק-שמש ועדן (2014). בניגוד לכך, שכיחות תופעת הבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי שנמצאה במחקר זה, גבוהה מזו שנמצאה במחקרים אחרים שהוצגו במאמר (ראו: בבנישתי, חורי ואסטר,

2006; היימן, אולניק-שמש ועדן, 2014; הראל-פיש ועמיתיו, 2013; ראמ"ה, (2013). הסבר אפשרי לכך נעוץ בשאלונים שהועברו, טווח הגילאים השונה, דיווח על היבטים שונים בתופעת הבריונות וכן גידול אפשרי בממדי התופעה.

במחקר הנוכחי נערכה בדיקה להבדל בין קבוצות הגיל השונות, במעורבותם בבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי. ממצאי המחקר נראה כי בעוד שבמרחב הפיזי יש עדות לירידה בשכיחות התופעה ככל שהגיל עולה, במרחב המקוון נשמרת יציבות בשכיחות הבריונות ללא תלות בגיל. ממצא זה עקיב עם ספרות המחקר המעלה כי מחקרים על בריונות במרחב הפיזי מאששים שקיימת ירידה בממדי התופעה עם העלייה בגיל (Hilton, Anngela-Cole & Wakita, 2010). באשר לבריונות במרחב הווירטואלי הממצאים בספרות המחקר אינם עקיבים. נראה כי המחקר הנוכחי מחזק את הנמצא במחקרים שאינם מצביעים על קשר לגיל (Didden et al., 2009; Varjas, Henrich & Meyers, 2009). ממצא זה מדגיש את ההבדל בין שני המרחבים. בעוד שבמרחב הפיזי ילדים בגיל הבוגר יכולים להבין את משמעותה של התנהגות בריונית ואת השלכות המיידיות של מעורבות בה (למשל ברמה הפיזית), המרחב הווירטואלי מאפשר הישנותה של התופעה ללא תחושה ממשית של השלכות הרות גורל. כמו כן, מחקרים קודמים שהציגו הבדלים בין גילאים שונים המעורבים בבריונות במרחב הווירטואלי, נבדקו באופן ממוקד על מרחב מובחן ברשת ובריונות הנלווית לו, כמו בריונות ברשתות חברתיות (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2012), ובריונות באמצעות הפצת תמונות (היימן, אולניק-שמש ועדן, 2014). **לפיכך אפשרי שככלל בריונות ברשת אינה פוחתת עם הגיל אך היא מובחנת במרחבים וסגנונות.**

במחקר הנוכחי נערכה בדיקה לקשר בין בריונות במרחבים השונים לבין שיוך מגדרי. במרחב הפיזי לא נמצא הבדל מובהק בדיווח על הצקה בין בנים (70%) לבין בנות (68%). ממצא זה עומד בסתירה למחקרים אחרים שבחנו הבדלים מגדריים במרחב הפיזי (למשל: de Bruyn, Cillessen & Wissink, 2010). לעומת זאת, במרחב הווירטואלי קיים הבדל מובהק בין בנים לבנות, כאשר בנות מדווחות על בריונות במרחב הווירטואלי (52%) יותר מאשר בנים (40%). עם זאת, כאשר בודקים סוגי בריונות מקוונת נראה כי לא קיים הבדל מובהק באשר להשפלה פומבית, הולכת שולל והטרדה. ממצא זה המתייחס למגדר, עקיב עם ספרות המחקר (Smith, 2015; Whittaker & Kowalski, 2015).

לסיכום ניתן לומר כי הממצאים במחקר הנוכחי שופכים אור על התופעה - ממדיה ואוכלוסיות הסיכון להיפגעות ממנה. נוכח ממצאים אלו ניתן לבחון דרכי התמודדות פרקטיות לצורך סיוע בצמצום התופעה על השלכותיה הקשות.

השלכות יישומיות

כפי שמובא במאמר, תופעת הבריונות נמצאת במגמה של עלייה הן מבחינת שכיחותה והן מבחינת חומרתה. העדויות להשלכות התופעה על ילדים ומתבגרים המעורבים בה מחייבים את יישומן של תוכניות מניעה והתערבות ייעודיות לנושא זה. מסקירת מחקרים קודמים העוסקים בתוכניות התערבות, מובן כי כדי שאלו יהיו אפקטיביות, עליהן לכלול התערבות ואכיפה בכלל מעגלי התמיכה של הילד, הכלולים את הרמה המדינית, המוניציפלית והמשפחתית.

בישראל פועלת תוכנית התערבות מערכתית מטעם משרד החינוך לצורך קידום אקלים מיטבי ומניעת אלימות בגני ילדים, בתי ספר יסודיים וחיטבות הביניים בכל המגזרים. תוכנית "כישורי חיים" מדגישה את הפיתוח הרגשי החברתי והערכי של התלמידים, וכוללת למידה של כישורים בין-אישיים וחברתיים שונים, כגון: אמפתיה, קבלת השונה, פתרון בעיות, קבלת החלטות, קבלת אחריות אישית וחברתית והתמודדות עם בריונות, כולל בריונות מקוונת. התוכנית פותחה על פי הגישה האקולוגית-חברתית למניעת אלימות ובריונות, שלפיה המוסד החינוכי עומד במרכז ההתערבות. לצורך מימוש התוכנית בצורה היעילה ביותר, נדרש שיתוף הפעולה של כלל הגורמים הרלוונטיים: הנהלת בית הספר, הצוות החינוכי, המערך המסייע, הורים ותלמידים (Benbenishty & Astor, 2005).

יתרה מזאת, בתי הספר עורכים פעילויות שונות לקידום המוגנות של התלמידים במרחב הפיזי ובמרחב הווירטואלי, אם בצורה עצמאית בעזרת תוכניות שפתחו בבית הספר ואם תוך שיתוף פעולה עם גופים חיצוניים כמו "עיר ללא אלימות", איגוד האינטרנט הישראלי ואנשי מקצוע בתחום.

הספרות המקצועית והמחקרית עסקה בגיבוש תוכניות להתערבות ומניעת בריונות. ניתן לסכם את אלו לכדי ההמלצות הבאות עבור בתי הספר: (1) הגברת הדיווח של התלמידים על מעשי בריונות; (2) יצירת פרוטוקול ברור וידוע לבחינת מקרי בריונות המתרחשים בקרב תלמידי בית הספר. על התלמידים, המורים וההורים לדעת מה הנוהל במקרה של בריונות; (3) יתר השגחה באזורים המועדים לפורענות בבית הספר; (4) צמצום פרקי הזמן שבהם התלמידים מצויים ללא השגחה (למשל במעבר בין כיתות בין השיעורים, בדרכם לתחנות ההסעה); (5) איתור תלמידים הידועים כמקדמי אירועי בריונות ושילובם בפעילויות שיסיטו אותם מהתנהגות בעייתית ומפגש עם תלמידים פגיעים; (6) הכשרת המורים לזיהוי מצבי בריונות ולהתמודדות עמם; (7) הקמת ועדה בית-ספרית המתמודדת עם תופעת הבריונות במטרה לטפל בה, למנוע אותה ולהסבירה; (8) יצירת מפגשים תכופים עם התלמידים בנושא מניעת בריונות וחשיבות הדיווח וערבות הדדית; (9) עידוד ההורים לשיתוף פעולה בבית הספר כדי לחזק את

הקשר ואת האמון; (10) עידוד, תגמול וחיזוק התנהגויות פרו-חברתיות בקרב התלמידים (Schargel, 2014).

הגברת המוגנות של ילדים אינה תלויה רק על כתפי בית הספר. יש הכרח לשיתוף פעולה מערכתי הרוותם את הגוף העירוני/מדיני, את בית הספר ואת המשפחה לטובת העניין. כמו כן, יש להבין כי מושג הבריונות כבר אינו מוגבל רק למרחב מסוים אלא מתקיים בו-זמנית במרחב הפיזי ובזה הווירטואלי, מבוסס אפליקציות, המתקיים בכותלי בית הספר אך גם מעבר לו, ולכן יש להבטיח את ביטחונו של הילד בכל הגזרות ולמצוא דרך לבסס את המוגנות בשני סוגי המרחבים.

ניתן לחלק את תוכניות התערבות למניעת בריונות (פא"פ) בבתי הספר למספר גישות: גישות כלל בית-ספריות (Whole School Approaches), אסטרטגיות פרו-אקטיביות בכיתה (Proactive Classroom Strategies), אסטרטגיות פרו-אקטיביות בחצר (Proactive Playground Strategies), אסטרטגיות תגובתיות (Reactive Strategies), ותמיכת קבוצת השווים (Peer Support). במחקר מטא-אנליזה על תוכניות התערבות מבוססות הגישות הללו, נמצא כי תוכניות שבהן התקיימה מעורבות הורית היו האפקטיביות ביותר. יתרה מכך, נמצא כי תוכניות ההתערבות המבוססות על תמיכת קבוצת השווים והצופים מן הצד - לא היו אפקטיביות דיין ללא מעורבות הורית. נראה, על כן, כי להורים תפקיד מפתח במניעה של תופעת הבריונות (Paul, Smith & Blumberg, 2012). אשר לאסטרטגיות תגובה והתמודדות, נמצא כי אלה מתווכות בין קורבנות להצקה לבין תחושת מוגנות בבית הספר. יוצא מכך שכאשר תוכניות התערבות בבית הספר כוללות לימוד אסטרטגיות תגובה, יש בהן כדי להגביר את תחושת המוגנות של התלמידים בבתי הספר (Harper, Parris, Henrich, Varjas & Meyers, 2012).

הגישות העומדות בבסיסן של תוכניות התערבות למניעת בריונות מקוונת, מבוססות על אותן האסטרטגיות המשמשות להתמודדות עם בריונות פא"פ, בתוספת מספר דגשים עיקריים: העלאת מודעות בקרב הורים, מורים ותלמידים באשר לתופעה ולהשלכותיה והגברת תחושת האמון של הקורבנות להצקה בסמכותם של המבוגרים; הטמעה של מדיניות בית-ספרית המתמודדת עם התופעה, וכוללת שילוב של שיעורי דרמה המדמים סימולציות חברתיות של בריונות מקוונת ודרכי התמודדות עמה; לימוד ערכים, אימון באמפתיה ולימוד הנְטִיקֵט (netiquette) - כללי הנימוס וההתנהגות המקובלים ברשת האינטרנט; ולבסוף, תקשורת פתוחה בין התלמידים למבוגרים בבית הספר (Perren et al.).

2012). יתרה מכך, נמצא כי לימוד אסטרטגיות של התמקדות בפתרון בעיות, כמו גם העצמת התלמידים והעלאת ביטחונם העצמי, מהווים תפקיד מפתח בהתמודדות עם מצבי לחץ בכלל ועם בריונות ברשת בפרט (Völlink, Bolman, Dehue & Jacobs, 2013).

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי כולל מגבלות המחייבות התייחסות. ראשית, המדגם שנלקח אינו אופטימלי מבחינת שיקוף הבדלי גיל ומגדר באוכלוסייה. לפיכך, מן הראוי במחקרים הבאים לבחון את היקפי התופעה בטווח רחב יותר של גילאים תוך ייצוגיות מלאה של כל השכבות, המינים ומגזרים שונים. נוסף על כך, השאלונים מספקים תמונה כללית למדד הבריונות במרחב הפיזי והווירטואלי. יש מקום לבחון תופעות ספציפיות יותר המתרחשות בכל מרחב כדי להעמיק את ההבנה על המתרחש. לסיים, יש מקום לשלב מחקר איכותני כדי להעשיר את הממצאים בתיאורי מקרה.

מקורות

בוניאל-נסיים, מ' ודולב-כהן, מ' (2012). ילדים כותבים על קירות: תרבות הפייסבוק. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 207-231.

בזק (2017). החיים בעידן הדיגיטלי: דוח האינטרנט של בזק לשנת 2017. נדלה מתוך:

https://www.bezeq.co.il/media/PDF/internetreport.2017_pdf.

בנבנישתי, ר', חורי-כסברי, מ' ואסטור, ר' (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי-התשס"ה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 23, 34-43.

היימן, ט', אולניק-שמש, ד' ועדן, ס' (2014). דוח מחקר למשרד החינוך: אלימות ופגיעות ברשת האינטרנט: מאפיינים, דפוסים, גורמי סיכון וגורמים מגנים בקרב ילדים ובני נוער. האוניברסיטה הפתוחה ואוניברסיטת בר-אילן.

הראל-פיש, י', וולש, ס', בוניאל-נסיים, מ', דד'אלובסקי, א', אמית, ש', טסלר, ר' וחביב, ג' (2013). נוער בישראל: בריאות רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל. דו"ח HBSC ישראל. תוכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2015). השנתון הסטטיסטי "ילדים בישראל 2015" - לקט נתונים.

ראמ"ה (2011). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים - תשע"א ותשס"ט. משרד החינוך.

ראמ"ה (2014). ניטור רמת האלימות בבתי הספר על-פי דיווחי תלמידים - תשע"ג. משרד החינוך.

רולידר, ע', לפידות-לפלה, נ' ולוי, ר' (2000). תופעת ההצקה בבתי ספר בישראל. מכללת עמק יזרעאל.

Ang, R. P., Tan, K., & Mansor, A. T. (2011). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 2619-2634.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-99.

Barry, C. T., Frick, P. J., DeShazo, T. M., McCoy, M. G., Ellis, M., & Loney, B. R. (2000). The importance of callous-unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 335-340.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Oxford University Press.

Bolton, J., & Graeve, S. (Eds.). (2005). *No Room for Bullies: From the Classroom to Cyberspace*. Boys Town Press.

Craig, W. M. & Peple, D. J. (1997). Observations of inter-group aggression in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.

de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 543-566.

- Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., de Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., et al. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 146-151.
- Fernández, C. M. G., Félix, E. M. R., & Ruiz, R. O. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27, 347-353.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53, 446-452.
- Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2015). Adolescents' media exposure may increase their cyberbullying behavior: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 56, 203-208.
- Harper, C. R., Parris, L. N., Henrich, C. C., Varjas, K., & Meyers, J. (2012). Peer victimization and school safety: The role of coping effectiveness. *Journal of School Violence*, 11, 267-287.
- Hilton, J. M., Anngela-Cole, L., & Wakita, J. (2010). A cross-cultural comparison of factors associated with school bullying in Japan and the United States. *The Family Journal*, 18, 413-422.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14, 206-221.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 522-530.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International, 33*, 505-519.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior, 43*, 49-57.
- Landstedt, E., & Persson, S. (2014). Bullying, cyberbullying, and mental health in young people. *Scandinavian Journal of Public Health, 42*, 393-399.
- Lev-Wiesel, R., Sarid, M., & Sternberg, R. (2013). Measuring social peer rejection during childhood: Development and validation. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 22*, 482-492.
- Li, Q., Smith, P. K., & Cross, D. (2012). Research into cyberbullying: Context. In Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives* (pp. 3-12). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Menesini, E., Camodeca, M., & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology, 28*, 921-939.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2012). Peer education intervention: Face-to-face versus online. In A. Costabile & B. A. Spears (Eds.), *The Impact of Technology on Relationships in Educational Settings* (pp. 139-150). New York, NY: Routledge.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*, 267-274.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence, 6*, 313-320.

- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., & Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 455-463.
- Mesch, G., & Talmud, I. (2010). *Wired Youth: The Social World of Adolescence in the Information Age*. New York, NY: Routledge.
- Monks, C. P., Ortega, R., Robinson, S., & Worlidge, P. (2009). Cyberbullying among primary school-aged pupils. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 167-181.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, M., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt (2001). Bullying behavior among U.S. Youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17, 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and what we Can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The conred cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, 302-312.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In J. W. Patchin, & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives* (pp. 13-35). New York, NY: Routledge.

- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International, 33*, 492-504.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6*, 283-292.
- Schargel, F. P. (2014). *Creating Safe Schools*. Routledge, NY: New York.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*, 329-345.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd ed.) (pp. 93-103). New York, NY: Routledge.
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*, 176-184.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 69-74.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*, 52-67.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., & Locher, R. (2011). Predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 80-89.

- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159-176.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 471-481.
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F., & Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 7-24.
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14, 11-29.
- Williams, R. W., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 118, 1169-1177.
- You, S., & Lim, S. A. (2016). Longitudinal predictors of cyberbullying perpetration: Evidence from Korean middle school students. *Personality and Individual Differences*, 89, 172-176.
- Zeira, A., Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2003). School violence in Israel: Findings of a national survey. *Social Work*, 48, 471-483.

טבלה 1: התפלגות המדגם לפי כיתה ומגדר (N=1295)

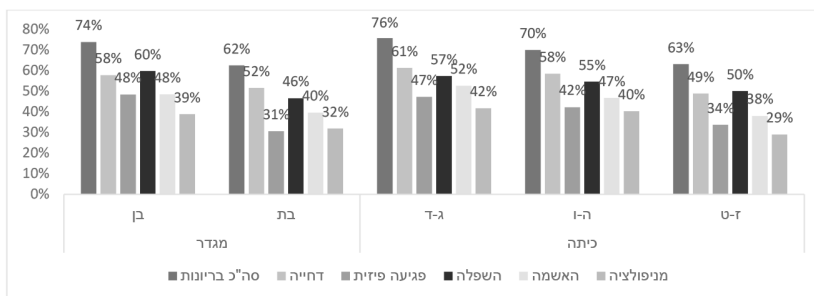
כיתה	אחוז	בנים	בנות
ג'	8%	10%	7%
ד'	24%	19%	28%
ה'	26%	17%	31%
ו'	19%	15%	22%
ז'	8%	10%	6%
ח'	7%	13%	3%
ט'	8%	15%	2%

טבלה 2: שיעור הנבדקים שנחשפו לבריונות במרחב הפיזי ובמרחב הווירטואלי, לפי גיל ומגדר

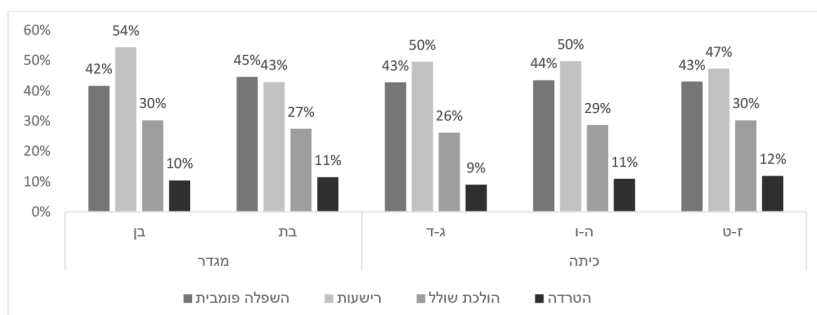
כיתה			מגדר		סה"כ	בריונות בבית הספר בריונות במרחב הווירטואלי מבחן McNemar
ז'-ט'	ה'-ו'	ג'-ד'	בת	בן		
64%	72%	83%	74%	73%	74%	
45%	49%	48%	52%	40%	47%	
***32.33	***96.02	***127.11	***116.27	***136.33	***253.13	

p<.01; *p<.001

תרשים 1: שיעור הנבדקים המדווחים על בריונות במרחב הפיזי מספר פעמים בשנה, לפי מגדר וגיל (N=1298)



תרשים 2: שיעור הנבדקים המדווחים על בריונות במרחב הווירטואלי מספר פעמים בשנה, לפי מגדר וגיל (N=1298)



שירותי פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות: מחקירת המצוי להכרת הרצוי

אורית גילור, חגית קליבנסקי ודרורה כפיר

הידע המחקרי הקיים בתחום הפנאי לילדים ולנוער עם מוגבלות בעולם הוא מועט, ובישראל - עוד פחות. הפנאי, למדנו מן הספרות (היוש, 2007; יאיר, 2006; Stebbins, 1997, 2007), הוא רכיב חשוב באיכות החיים של כל פרט. להשתתפות בפעילויות פנאי תרומה בהקשר אישי וחברתי בתחומי חיים שונים, כגון פיתוח מיומנויות אישיות, קשרי חברות, שיפור הדימוי העצמי ותחושת מסוגלות, כישורים חברתיים, הנאה ועוד. על אחת כמה וכמה, חשיבותו רבה עבור אוכלוסייה החווה קשיים רבים ומורכבים בהשתתפות בפעילויות פנאי קיימות. מן הספרות עולה כי במדינות רבות בעולם הולך ומתפתח העיסוק בפנאי של אוכלוסיית הילדים והנוער עם מוגבלות ומשמעותו החינוכית-חברתית מעמיקה. למרות זאת, כאמור, **בישראל הנושא נחקר אך מעט**. כנשות חינוך ביקשנו ללמוד על התחום בכלל ובישראל בפרט במטרה לתרום לא רק לידע, אלא גם לעשייה שיש לגזור ממנו. יתר על כן, מצאנו עצמנו שוקדות על כתיבת שורות אלה כאשר ברקע מאבקם המתמשך של הנכים בישראל למול קובעי המדיניות, מה שמגביר את החשיבות של העלאת המודעות לנושא ואת הצורך בקביעת מדיניות.

הפעילויות הקיימות, כך גילינו במחקר קודם (גילור, קליבנסקי וכפיר, 2015), הן ספורדיות, מקריות, ואינן מנאטות ולרוב אינן מבוקרות על ידי הרשויות הממלכתיות. הידע על פעילויות הפנאי, על המודעות ועל הצרכים והרצונות של צעירים עם מוגבלות ושל הוריהם, הוא דל ביותר. ניכר כי תחום הפנאי מעוגן הרבה פחות מן החינוך הפורמלי, אם בכלל, בחקיקה ובתקנות. צורכיהם המגוונים של צעירים עם סוגי מוגבלות שונים מחייבים התייחסות נוספת, השקעה, ידע ומסירות. ובכל זאת, כשם שאין מי שיטיל ספק בצורך לספק שירותי בריאות וחינוך לילדים ולנוער עם מוגבלות, כך אין להטיל ספק בצורך לספק את צורכיהם בתחום הפנאי. אלא שבכל הנוגע ליחס הממסד לסוגי - תחום זה, כמו גם הצעירים הזקוקים לו, נמצא בתחתית סדר העדיפויות או אף מחוץ לו.

במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את צורכי הילדים ובני הנוער בתחום הפנאי ואת האופן שבו נתפסת פעילות פנאי כזו - על יתרונותיה ועל הקשיים שבה. לשם כך פנינו לאנשים הרלוונטיים לעיצובה ולהפעלתה של מדיניות חברתית בתחום טיפוחם וחינוכם של ילדים ונוער: אנשי הממסד (הארצי והמקומי), המשפחות,

עמותות למיניהן ואנשי הביצוע המקצועיים. מצאנו כי כשמדובר באוכלוסייה של ילדים ונוער עם צרכים מיוחדים בכלל, ובפעילויות הפנאי שלהם בפרט, לכולם תפקיד חשוב שבעתיים.

פעילות פנאי בקרב ילדים ונוער עם מוגבלות

אם אנו חותרים לספק לילדים ולבני נוער עם מוגבלות חיים נורמליים, ככל שהם יכולים לאמץ, הם זכאים לסיפוק צורכיהם גם בתחום הפנאי. הפנאי מרחיב את ההזדמנויות לקדם ולפתח כל פרט תוך התאמה לצרכיו האישיים ולבחירותיו. הפנאי הוא גם ההזדמנות לספק לכל פרט אפשרות להנאה, לצד ההשקעות הרבות מצדו בטיפול במגבלתו וברכישת יכולות להתמודד ולחיות עמה.

השתתפות בפעילויות פנאי חשובה לצעירים עם מוגבלות לא פחות ואולי יותר מאשר לילדים ולנוער ללא מוגבלות (Dahan-Oliel, Shikako-Tomas & Majnemer, 2012; Meyers, Davis-Jones & Botting, 2011). במסגרת זו הם יכולים לצאת מגבולות העיסוק במוגבלותם (שהוא מרכז כל מערכת הטיפוליים המוצעת להם) ולחוות חינוך בלתי פורמלי שיש בו גם ביטוי אישי לצד הנאה והיעדר דרישות להישגים וגם הזדמנויות ייחודיות לפיתוח אישי דרך התנסויות שונות. יתר על כן, זוהי לעיתים הזדמנות בלעדית למפגש חברתי עם אוכלוסייה מגוונת, מפגש שבו הם עצמם חווים ולומדים לתפקד במסגרות אלה. מפגשים אלה גם מאפשרים לאוכלוסייה ללא מוגבלות לפגוש בהם וללמוד (Buttimer & Tierney, 2005). הזדמנות זו אינה רק זכותם של הצעירים, אלא גם חובתה של החברה להתאמץ ולהשקיע כדי לאפשר אותה ולטפחה.

סקירת הספרות העלתה כאמור כי בישראל נערכו מעט מאוד מחקרים בנושא פנאי של ילדים ונוער עם מוגבלות, רובם ככולם מאז תחילת שנות האלפיים, ובעיקר מתחום העבודה הסוציאלית וריפוי בעיסוק (כגון: Engel-Yeger, Jarus, & Bart, 2011; Anaby & Law, 2009; Jarus, Lourie-Gelberg, Engel-Yeger & Bart, 2011). מחקרים בודדים התמקדו בפנאי משלב במסגרת תוכניות ספציפיות (למשל: היוש, ווגל וגנידי, 2010; רייטר, טלמור והוצלר, 2004; קליבנסקי, 2016; קובי, בועז, זייגר-קובר, 2016; Soffer & Almog-Bar, 2016).

לפעולות פנאי מיוחסות תרומות רבות בתחומים שונים: קוגניטיביים, רגשיים, תקשורתיים, חברתיים ואפילו מוטוריים (Bult, Verschuren, Jongmans, & Lindman & Ketelaar, 2011).

לנוכח עובדות אלה, שתועדו רק מעט, חיפשנו (גילור, קליבנסקי וכפיר, 2015) עדויות לפעילות פנאי יזומה ומאורגנת לילדים ולנוער עם מוגבלות בישראל. בסקר מקוון אותו 33 ארגונים, המציעים 41 פעילויות לבני נוער ובוגרים עם מוגבלות. נמצא כי רוב הפעילויות לנוער עם מוגבלות (68%) מוצעות על ידי ארגוני המגזר השלישי - מלכ"רים ועמותות. מגוון הפעילויות המותאמות למשתתפים עם מוגבלות רחב, אך פריסתן הגאוגרפית מצומצמת, ובפועל יש לפרט מספר מוגבל של אפשרויות. רק כמחצית מהפעילויות (48%) מתקיימות לפחות פעם בשבוע לאורך תקופה ממושכת ועונות על ההגדרה של "פנאי רציני". עם זאת, כשליש מהארגונים (32%) מציעים פעילויות מזדמנות לצד הפעילויות המתמשכות. חלקן מיועדות למשתתפים עם מוגבלות בלבד (48%), ואחרות מיועדות למשתתפים עם מוגבלות וללא מוגבלות (40%). במהלך ביצוע הסקר המקוון ניתן היה ללמוד על כמה בעיות משמעותיות בנוגע לזמינות המידע ולהשתתפותם של בני נוער ובוגרים עם מוגבלות בפעילויות פנאי בישראל. לפיכך פנינו למחקר ראשוני בשדה הפעילות, כדי ללמוד על הגורמים הפועלים ותורמים לפעילות פנאי של ילדים ונוער עם מוגבלות ועל אלה שאינם תורמים לה.

המחקר

כמחקר שדה ראשוני בתחום שנחקר מעט בחרנו לבצעו בפרדיגמה האיכותנית. ברספורד (Beresford, 1994) מציין שיש חשיבות רבה לחקור את נושא ההתמודדות של הורים עם גידול ילד עם מוגבלות בכלים איכותניים, כיוון שהם מספקים להורים מגוון אפשרויות שאותן היו רוצים לתאר. המחקר האיכותני מבוסס על ההכרה בייחודיות המציאות הנחקרת ועל הבנת התופעה על מורכבותה (Stake, 1995). הוא מאפשר הבנה של תופעות אנושיות באמצעות חקר פרטים המפרשים את חיי השגרה היומיומית שלהם ונותנים להם משמעות (Hitchcock & Hughes, 1989), המתארת מציאות שהחוקר מבקש ללמוד. זאת ועוד, המחקר האיכותני מתאים לחקר תופעות מרובות הקשרים ותפיסות המתייחסות למציאות חברתית מורכבת, כמו גם לחקר תופעות שכמעט לא נחקרו עד כה (שקדי, 2003).

במסגרת המחקר ראינו 17 הורים לילדים ובני נוער עם מגוון סוגי מוגבלות, תשעה יזמים מובילים של פעילות ותשעה אנשי מטה ברשויות מקומיות ובארגונים ארציים, בסך הכול 35 נחקרים. איתור ההורים המרואיינים התמקד במשפחות שבהן יש ילד/ה או נער/ה עם מוגבלות בגיל 10-21. המשתתפים אותו בשיטת "כדור שלג" (חבר מביא חבר). ראינו הורים ממשפחות שונות

המתגוררות ביישובים שונים, עירוניים וכפריים, במרכז הארץ (מחדרה ועד גדרה). בכל המשפחות היו הורים נשואים ולשלוש משפחות היה יותר מילד אחד עם מוגבלות. במרבית המקרים היו לבני הנוער מוגבלות מורכבות, כגון מוגבלות פיזית ושכלית, מוגבלות שכלית והפרעות התנהגות וכן אוטיזם בתפקוד נמוך. המרואיינים בקבוצת היזמים-מפעילים עומדים בראש צוות המבצע פעילויות פנאי לאוכלוסיית צעירים עם מוגבלות. הם אותרו על סמך מידע מהמשפחות או באמצעות מחקר הגישוש באינטרנט (גילור, קליבנסקי וכפיר, 2015). מקרב היזמים-מפעילים, שלושה יזמו את הפעילות ומנהלים אותה, שלושה קיבלו את התפקיד מתוך רצון וידיעה שפעילות הפנאי לנוער עם מוגבלות היא מוקד העבודה, ושלושה מנהלים את פעילות הפנאי עבור כלל האוכלוסייה וכחלק מתפקידם אחרים גם לפעילות פנאי לנוער עם מוגבלות. פעילות היזמים שונה בהיקפה, בפריסתה, בסוגי הפעילויות המוצעות ובדרכי הפעולה. ביניהם היו מיזמים פרטיים ועמותות ($n=6$) ומרכזים קהילתיים וחברתיים ($n=3$). כמו כן רואיינו תשעה בעלי תפקידים ו/או מקבלי החלטות שעיסוקם בתחום הנחקר, במסגרת ארגונים וביישובים באזור המרכז, שבו מתגוררות המשפחות שרואיינו. המרואיינים אותרו דרך מידע מהמשפחות או באמצעות המידע באינטרנט. רואיינו שמונה אנשי מטה בארגונים ארציים ומקומיים, חלקם עובדים בארגונים ייעודיים ($n=5$) ואחרים במסגרות כלליות, ביניהן רשויות מקומיות ($n=2$) וקרן משלתית ($n=1$).

לצורכי הריאיון הוכן "מדריך ריאיון" לכל אחת מקבוצות המרואיינים, שכלל שאלות בתחומי המחקר, כגון: תפיסת הפנאי, חשיבותו ומשמעותו עבור צעירים עם מוגבלות, צורכי הפנאי שלהם, הפעילויות המוצעות ותרומתן. חלק מהשאלות היו משותפות לכל קבוצות המרואיינים, באופן שיאפשר השוואה. חלק אחר של השאלות הותאם למרואיינים על פי מעורבותם ו/או תפקידם ביחס לתחום הנחקר. הכנת "מדריך ריאיון" התבססה על הספרות העוסקת בתחום ועל כלים קיימים, כגון מחקר אקיי"ם בנושא מדד ההכללה (ורנר וגלאור, 2013), מחקרם של קינג ועמיתיו (King et al., 2007) ומחקרים אחרים (כהן, 2008; Whiteneck; Harrison-Felix, Mellick, Brooks, Charlifue, Gerhart, 2004). לאחר מספר ראיונות שבמהלכם עלו נושאים משמעותיים, עודכנו מדריכי הריאיון לצורתם הסופית. למרואיינים ניתנה אפשרות להרחיב בנושאים החשובים בעיניהם ולהתייחס לנושאים נוספים (Seidman, 1991), לבטא עמדות, מחשבות ורגשות באופן מעמיק שאפשר לחקורות ללמוד על הידע של המרואיינים, וכן להכיר ולהבין את התפיסות, הרצונות והצרכים ואת המשמעות המיוחדת להן (שקדי, 2003), תוך התייחסות להקשרם החברתי-תרבותי (Strauss & Corbin, 1990).

הנתונים נאספו במהלך חמישה חודשים (במהלך השנים 2014-2015) ונותחו כמקובל במחקר האיכותני, על פי שיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי (ליבליך, תובל, משיח וזילבר, 2010). המאפשרת להתייחס לטקסט כאל מכלול או לחלקים של הטקסט ולנתח את הראיונות על פי קטגוריות התוכן העולות מתוך הטקסט (Strauss & Corbin, 1990). הניתוח נערך תחילה בהתאם לאוכלוסיות המחקר: ניתוח תוכן נפרד לראיונות של ההורים, בני הנוער, יזמים ומפעילים, בעלי תפקידים בכירים. לאחר מכן נערכה השוואה בין קבוצות, במטרה לאתר נקודות דמיון, הבדלים וקשרים ולהוות את התמות המרכזיות/קטגוריות הגרעין (core categories). התמות המרכזיות נבחנו באופן מעמיק ובצורה פרשנית כדי לתאר את משמעותן ולדון בהן על סמך הספרות הרלוונטית.

דיון בממצאי המחקר

במאמר הנוכחי בחרנו להבליט כמה נקודות הנותנות תמונה מקיפה על הצרכים של ילדים ונוער עם מוגבלות בתחום הפנאי ועל הקשיים המעכבים את מתן המענה לצרכים הללו. כמו כן, נציג את הצורך במדיניות ואסדרתה כדי לאפשר את מתן המענים.

א. זכויות

ניכרת הסכמה של כל המרואיינים באשר לזכויות של ילדים ונוער עם מוגבלות, כמו קבוצות אחרות בחברה, גם בתחום הפנאי, הן מתוקף החוק והן מתוקף מערכת הערכים בחברה דמוקרטית. כבר לפני יותר מ-20 שנה, בדו"ח הוועדה לבדיקת חקיקה מקיפה בנושא זכויות אנשים עם מוגבלות (1997), נכתב:

בחיים המודרניים הנופש והפנאי הולכים ותופשים נתח גדול מהזמן. חשיבותו של תחום זה לאנשים עם מוגבלות אינה נופלת מחשיבותו לכלל בני האדם. אלפי ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים אינם משתייכים לתנועות נוער ואינם זוכים לפעילויות של יציאה לטבע וספורט הקיימות עבור כלל הילדים [...] כתוצאה מהיעדר התייחסות מספקת לצורכיהם המיוחדים של אנשים עם מוגבלות בתחום זה, סובלים הם מבדידות חברתית (דו"ח הוועדה לבדיקת חקיקה מקיפה בנושא זכויות אנשים עם מוגבלות, 1997).

הוועדה המליצה על פיתוח שירותים משלבים בתחומי התרבות, הפנאי והספורט. הבחנה חשובה היא בין פעילויות פנאי פורמליות או מאורגנות ובין פעילויות פנאי לא-מוֹבְּנוֹת או לא-פורמליות (Garton, Harvey & Price, 2004). פעילויות פנאי לא-פורמליות הן ספונטניות, לרוב ביוזמת הילד או משפחתו, והן כרוכות בתכנון מועט, אם בכלל (King et al., 2006). פעילויות כאלה יש באורח בלתי פורמלי: משפחה, טלוויזיה, תקשורת אינטרנטית וכיוצא בזה. לעומתן, פעילויות פנאי מאורגנות הן פעילויות המתאפיינות כעיסוק מובנה עם כללים, מטרות, לוח זמנים, בדרך כלל גם עם מדריך מקצועי, מפוקחות על ידי מבוגרים ומדגישות טיפוח מיומנויות (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). פעילויות אלה האחרונות, כגון חוגים ותנועות נוער, נחוצות שכן הן לא רק מספקות צורך חברתי אלא גם מאפשרות לרכוש מיומנויות חברתיות ואחרות.

ב. צרכים וחסימי השתתפות

מהראיונות ניתן היה ללמוד על הצרכים של בני נוער עם מוגבלות מנקודת מבטם של המשתתפים השונים. בהתאמה למחקרים בעולם (למשל: Kampert & Goreczny, 2007; Solish, Perry & Minnes, 2009), גם אנו מצאנו כי בראש ובראשונה עולה הצורך החברתי. ההורים, היזמים ובעלי התפקידים דיברו על הצורך לשהות, לפעול וליהנות בחברת בני הגיל. כפי שמספרת אחת האימהות: "היא מאוד מאוד רוצה קשר, מאוד מאוד רוצה חברים", וכפי שמסביר אחד היזמים את אחת ממטרות הפעילות שעליה הוא מופקד: "הרבה מאוד שנים האוכלוסייה הזאת הייתה מודרת, גם הורים גם ילדים התביישו לצאת, הסתגרו וסבלו מבדידות. אנו פותחים להם הזדמנויות להשתלב מבחינה חברתית ותרבותית, ובהמשך גם תעסוקתית. לכן כל פעילויות הפנאי מאוד חשובות". פעילויות פנאי מפחיתות, אם כן, את הבדידות ומאפשרות מגעים בין-אישיים.

צרכים נוספים שעלו מדברי המרואיינים בקבוצות השונות באשר ליכולתם של ילדים ונוער להשתתף בפעילויות פנאי הם: היצע מגוון של פעילויות פנאי מתאימות, זמינות ונגישות לפעילויות, ובעיקר שינוי יחס החברה לאנשים עם מוגבלות. ריימור (Raymore, 2002) מכנה צרכים אלה גורמים מבניים, העלולים לעכב את ההשתתפות בפעילויות פנאי. בין הגורמים המבניים נכללים גורמים סביבתיים, כגון מגוון האפשרויות לפעילויות פנאי, מגוון שקיים בעיר יותר מאשר ביישובי ספך ונגישות למידע על פעילויות (שם). בין הגורמים המבניים נמנים גם המשאבים הכלכליים (אישיים או עזרת מלגות) הנדרשים לרכישת ציוד ולהסעות לפעילויות וחזרה (Wilhite, Martin & Shank, 2016).

מיעוט ההיצע של פעילויות פנאי לילדים ולנוער עם מוגבלות בישראל מופיע במחקרנו הקודם (גילור, קליבנסקי וכפיר, 2015). מן הראיונות למדנו עוד כי המידע על הפעילויות שכבר קיימות אינו מופץ כהלכה. הורים רבים ציינו את הקושי באיתור מידע על פעילויות הפנאי של נוער עם מוגבלות כאחת הבעיות המרכזיות, והארגונים, מצידם, אינם יכולים לפנות ישירות לאוכלוסיית היעד בשל חיסיון: "חלקם לא יודעים עלינו [...] מאוד קשה לאתר אותם [...] להגיע לילד מסוים שהוא לא ברווחה [...]". למשרד החינוך אסור לתת לי מידע [...] סיפור מאוד מסובך לגייס את החניכים". אנבי ועמיתיה (Anaby, Hand, Bradley, Dizeze, Forhan, Digiaco, Law et al., 2013)

מציינים בסקירתם קשר חיובי בין גידול במספר התוכניות המותאמות בקהילה לבין השתתפות רבה יותר של ילדים עם מוגבלות בפעילויות פנאי. לעיתים קרובות מספר התוכניות המותאמות הקיימות בקהילה מצומצם, ופעמים רבות משפחות הילדים עם המוגבלות אינן מודעות לקיומן (Majnemer, 2009).

ממחקרנו זה עולה כי הסעות לפעילות וחזרה גם הן מכשול ענק בנגישות לפעילויות. הרבה מאוד מותנה בהסעות הורים (שיש להם רכב וביכולתם להתפנות) או במתנדבים (שנחוץ לארגן אותם לכך), וכמובן בתקציב. יש פעילויות המספקות הסעות אך לא פעם הדבר בא גם על חשבון היקף הפעילות: "הנגישות בעייתית. הסיפור של ההסעות כולל הוצאות מיוחדות. אם לא היה עניין זה, היינו מכפילים או משלשים את הפעילות" (אחד היזמים).

עמדות חיוביות של הקהילה המאפשרות דלתות פתוחות ומסירות מכשולים, נמצאו כגורם משמעותי, מבין הגורמים המבניים, המעודדים השתתפות בפעילויות פנאי (Wilhite, Martin & Shank, 2016). מדברי המרואיינים במחקרנו זה עולה כי למרות המאמצים הנעשים בהקשר זה, באמצעות תוכניות הסברה שונות, הדרך עוד ארוכה לקבלה ולהכלה של החברה את השונה. כך לגבי שילוב הנוער עם בני גילם: "אנשים על מוגבלויות הם אנשים חברתיים ויש להם צורך לפגוש את קבוצת השווים" (בעלת תפקיד), אולם פעמים רבות ילדים ונוער עם מוגבלות והוריהם ניצבים בפני התמודדות לא קלה עם עמדות לא מכילות: "יש את תיאוריות 'האחר הוא אני' וקבלת השונה, לומדים את זה, גם בתנועת נוער הם לומדים את זה וגם בבית ספר הם לומדים את זה ואיפה שזה מתחיל שמה זה נגמר" (אם). את התמיכה מקבלים ההורים מעמיתים, הורים לילדים עם מוגבלות: "הקבוצה הזו חיזקה אותנו וצמחנו ביחד מזה" (אב) - תופעה שנזכרה בדברי הורים גם במחקרים אחרים (Piskur, Beurskens, Jongmans, Ketelaar, & Smeets, 2015; Shields & Synnot, 2016). החברה, אם כך, איננה גורם תומך ומעודד, ולעיתים להפך.

כלומר, לצד החסמים האישיים להשתתפותם של ילדים ונוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי למיניהן, אנו עדים לחסמים מבניים שונים ולחסך בגורמים המעודדים השתתפות. יש הסוברים כי הגורמים המבניים משמעותיים יותר להשתתפות בפעילויות פנאי מאשר גורמים אישיים (King et al., 2006; Badia, Orgaz, Verdugo, Ullan & Martínez, 2011; Tonkin, Ogilvie, Greenwood, Law & Tonkin, 2014).

ג. קשיים בפיתוח תוכניות פנאי ובהפעלתן

על אף ההכרה בזכותם של ילדים ובני נוער עם מוגבלות להשתתף בפעילויות פנאי, מציגים הגורמים המנהלים פעילויות פנאי ובעלי התפקידים קשיים ביישום פעילויות מתאימות. ההורים, מצידם, ערים לקשיים אלה ומתארים את מצוקתם ואת דרכי ההתמודדות עימם. להלן נתאר קשיים שהוצגו בפנינו באשר להיעדר תקציב הולם, למצוקת כוח אדם, להתמודדות עם סוגיית השילוב של ילדים עם וללא מוגבלות ובעיקר להיעדר המדיניות בתחום זה.

ג.1. היעדר תקציב

התקציבים הציבוריים הקיימים אינם מאפשרים פיתוח היצע של פעילויות פנאי בהתאם לצרכים: "בתעריפי משרד הרווחה אי-אפשר לעשות שום דבר, אלא אם כן נוסף כסף ממקור אחר" (יזמית). דומה שהתסכול החריף ביותר בקרב בעלי התפקידים מקורו בפער האדיר בין מספר הצעירים הזקוקים לשירותי פנאי לבין יכולת הרשות, הארגונים והעמותות לספק אותם. למשל, בארגון ארצי גדול שמענו: "יש כעשרת אלפים [...] בגיל חינוך. אנחנו נותנים מענה, בכל פעילויותינו, לכמה מאות מתוכם בשנה". העדר התקציב לפעילויות פנאי מתבטא בנטל התשלום הנדרש מההורים בתמורה להשתתפות. מקצת הפעילויות מסובסדות, אך לרוב השתתפות בפעילויות פנאי כרוכה בתשלום של ההורים. גובה התשלום נקבע בהתאם למשאבי הגוף המפעיל, מסגרת הפעילות, תוכנה, איכותה ולעיתים יוקרתה. לפיכך, האפשרות להשתתף בפעילויות פנאי מתאימות, המקדמות ילדים עם מוגבלות, תלויה ביכולת הכלכלית של המשפחה ומחייבת את ההורים למאמץ נוסף. חשוב לציין כי הקושי של המשפחה מתעצם לאור העובדה שהתשלום עבור פעילויות הפנאי מתווסף להוצאות אחרות הקשורות לצרכים של ילד עם מוגבלות. העלויות משפיעות על השתתפות ילדים עם מוגבלות בפעילויות.

הורים רבים מתגייסים להשיג תקציבים: יוזמים, מגייסים ומתמרנים - תרומות, תקציב ציבורי (במשורה) ותלויים במידה רבה בבעלי תפקיד יחידים היושבים

בעמדות מפתח ומוכנים להירתם לנושא - מוכנים, לא חייבים. אז זה תמיד ההורים; קולם בעשייה זו הוא דומיננטי. לאחר מספר שנים חלקם מותשים ולעיתים מוותרים.

שמענו גם אמירות של בעלי תפקידים המייצגות את התפיסה ש"הפנאי זה מותרות, לא הכרח" (בעל תפקיד). תפיסה זו משאירה לפנאי רק את שאריות התקציב, אם נותרו כאלה, ומכאן ניתן להסיק על סדרי העדיפויות ועל מצוקת התקציב והשלכותיה.

ג.2. מצוקת כוח אדם

ממצאי מחקר מצביעים על החשיבות הרבה שיש לצוות מיומן, היודע כיצד לסייע בהכנת הפעילות ובהנחייתה (Miller, Schleien & Bowens, 2010). בארגונים מסוימים מועסק רק צוות בשכר, אך לרוב בפעילויות פנאי המיועדות לנוער עם מוגבלות מועסקים גם מתנדבים, בשיעור משתנה: "יש לנו פה שבעים אנשי צוות, מתוכם יש את ארבעים המתנדבים"; "יש לנו גם מתנדבים בתוכנית אבל מעט". מצוקת התקציב מאלצת, פעמים רבות, את הארגונים להישענות על מתנדבים, שהם לרוב כוח אדם לא יציב וחסר הכשרה לצד העסקה של כוח אדם שכישרויו אינם תואמים את צורכי הפעילות והילדים. המציאות מחייבת את הארגונים הפעילים בפנאי לגייס את המתנדבים, וזאת אף ש"אנחנו לא מומחים בגיוס מתנדבים ובשימור מתנדבים" (יזם). גיוס מתנדבים, הפעלתם ושימורם דורשים אף הם משאבי תקציב, כוח אדם וזמן, אולם הם מסייעים להוזלת הפעילות ולעיתים הם תנאי לקיומה: "זה היה הפנינג גדול, מקסים, עם מגוון של הפעלות שכמעט כולם הגיעו בהתנדבות". בדרך כלל המתנדבים זקוקים להכשרה, על כן נדרשים הארגונים להקצות משאבים גם להכשרתם: "מקבלים פה הנחיה מאיש מקצוע"; "החונכים מקבלים הכשרה בתנועה" (יזמים). בהקשר זה ראוי לציין כי בעלי התפקידים והיזמים שרואיינו, הקדישו מילים חמות לצוות העובד איתם. הם ציינו בעיקר את המסירות שלו: "התברכתי במדריכים, המדריכים שלי עושים מעל ומעבר".

ג.3. התמודדות עם סוגיית השילוב

קושי אחר שעלה בראיונות עם היזמים וההורים, הוא ההתלבטות באשר לסוגיית שילוב של ילדים ונוער עם מוגבלות וללא מוגבלות. בעוד שבמחקר של שליון ועמיתיו (Schleien, Miller, Walton & Pruett, 2014) הורים לילדים עם מוגבלות חזרו וציינו את המחסור בתוכניות פנאי משלבות עם בני הגיל ללא מוגבלות, הראיונות במחקרנו העידו על לבטים בסוגיית השילוב או בשאלה מהי קבוצת השווים של נוער עם מוגבלות שרצוי לשלבם בה. ברורה לכולם החשיבות

של המפגש עם קבוצת השווים: "זה הבעיה של כל הילדים עם צרכים מיוחדים, שיש להם קשר יותר עם המבוגרים מאשר בינם לבין עצמם" (אם); "החניכים שלנו בדרך כלל מתקרבים לאנשים מבוגרים. הם לא מכירים את קבוצת השווים שלהם. חלק משעות הפנאי זה להיות עם קבוצת השווים שלך, לפיתוח הזהות" (יזם).

אבל לא ברור מי צריך להיות בקבוצת השווים: "אנחנו מתלבטים על זה, מהי קבוצת השווים [...] יש פה איזושהי זהות כפולה. שווים כמוהם או שווים בני גילם? לא יודע, לא סגור לי העניין הזה" (יזם).

הורים הצביעו על השונות כעל גורם לקושי במציאת קבוצת השווים: "אני חושבת שאחד מהקשיים הכי גדולים שאני נתקלתי בהם זה דווקא באמת השונות, שלא אפשרה לי למצוא את נקודת הייחוס בשעות הפנאי בשבילה. זאת אומרת, מצד אחד לא היו ילדים שדומים לה בלקות שלה, אז לא מצאתי את קבוצת השווים שהייתי יכולה אולי ליצור איתם איזושהי קבוצה לשעות הפנאי, ומצד שני היא שונה" (אם).

גם בני נוער עם מוגבלות עצמם מתקשים למצוא את קבוצת השווים שלהם: "היא מבינה עניין. אם יש קבוצה של החבר'ה עם צרכים מיוחדים יותר מורכבים, כיסא גלגלים [...] היא בעצמה אומרת לעצמה, זה לא בשבילי, אני לא שייכת לכאן. מצד שני היא יודעת שהיא לא שייכת לאוכלוסייה הרגילה, לפעילות רגילה, אז זו בעיה, זה ממש בעיה" (אם). הבעיה חמורה אף יותר כאשר מדובר ביישובים קטנים: "במושבים לא ניתן למצוא להם קבוצת שווים [לפעילויות פנאי]" (בעלת תפקיד). יש הגורסים: "נחוץ להם שילוב בשתי קבוצות שווים, ילדים רגילים וילדים כמותם" (בעלת תפקיד).

נראה כי התשובה אינה חד-משמעית, כפי שניסחה זו אחת המרואיינות: "עכשיו גם יש תפיסה כזאת בעיניי שהיא לא נכונה במאה אחוז. היום נורא נוח, כל התפיסה אומרת שילוב, לשלב, לשלב [...]. יש קבוצות שנכון לשלב, ויש קבוצות שלא נכון לשלב, ויש קבוצות שנכון שיהיה להם קבוצת שווים של עצמם" (יזמית).

ד. היעדר מדיניות והשלכותיו

קובעי מדיניות ציבורית והגופים האמונים על ביצועה, כגון משרדי ממשלה ורשויות מקומיות, משפיעים במידה רבה על אורחות החיים ועל איכות החיים של האזרחים בכללם ושל אנשים עם מוגבלות בפרט. אך כאשר אין מדיניות או כאשר המדיניות אינה ברורה, אין חלוקת אחריות וסמכות ואין מה או מי שיכוון את העשייה. חקיקה, תקציב ותוכניות הם ביטויים של מדיניות, ובהעדרם לא תיתכן עשייה מושכלת ורציפה.

מדברי המרואיינים כולם ניתן ללמוד על הקשיים הנובעים מהיעדר יישום מדיניות הממשל, כפי שמופיע בחוק. בישראל נחקק, בשנת 1998, חוק שוויון זכויות אשר ממנו נגזרת מדיניות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. אף שחלפו שני עשורים עדיין אין אסדרה שתכלול הנחיות ברורות, תקינה, הקצאה מושכלת של משאבים וכיצא בזה, עבור תחום הפנאי. כפי שנאמר לנו: "הרי אין חוקים" באשר לפעילות פנאי לאנשים וצעירים עם מוגבלות. העדר ויסות וארגון של תקציבים ושל פעילויות מסתכם ביוזמות מפוזרות ואקראיות, הקמות ונפלות ללא תיאום וללא תכנון מרכזי המותאם לצרכים ולנסיבות ואינן מגיעות לכולם. התקציב קובע את מידת הנגישות למידע. "אין לנו משאבים לעשות את יחסי ציבור שהיינו רוצים לעשות" (יזמית) ואת מידת הנגישות לפעילות (הסעה וליווי). כך גם איוש הצוות נקבע על-ידי התקציב.

בהיעדר מדיניות קיים חוסר בהירות לגבי תפקידי הרשויות: "חינוך פורמלי אז יש משרד חינוך. כשמדברים על פנאי או על חינוך בלתי פורמלי אני חושבת שזה קצת נופל בין משרד החינוך למשרד הרווחה. שוב, כשמדובר בילדים שלנו אז זה משרד רווחה, אבל לרוב חינוך בלתי פורמלי הוא לא במשרד הרווחה, הוא במשרד החינוך" (בעלת תפקיד). התמיכה של הרשויות אינה מעוגנת בנהלים ותלויה ברצונם של בעלי התפקידים. לכן ניסיונות של יזמים ליצור קשר עם רשויות מקומיות (ראשי ערים ומועצות, מנהלי מחלקות חינוך, נוער ורווחה) מתפתחים לכדי שיתוף פעולה, בדרך כלל הודות למעורבות של בעל תפקיד מודע המתמסר לעניין: "פעם אחת הוא [ראש העיר] סידר לנו לעשות איזה סוף שנה באחד המתקנים של העירייה"; "יצרנו קשר עם המנהלת של התוכנית בעירייה [...] רצתה לשתף פעולה, שזה היה באמת תענוג"; "בתקופה הזאת, עם המנהלת הזאת, יש שיתוף פעולה מלא, והיא משקיעה משאבים, כן, היא מביאה כסף ליוזמות". אולם זו אינה המציאות בכל הרשויות המקומיות. יש מקומות שבהם יש פער גדול בין התובנה בדבר חשיבות הפנאי לבין המחויבות לפעול לקידומו. ברוב המקרים, יזמים שראיינו סיפרו על קשיים ועל חוסר שביעות רצון מאופן תפקודה של הרשות ומיחסה לנושא של פנאי לנוער עם מוגבלות: "אנחנו

לבד מול העירייה. צריך ממש להילחם, ובשביל להילחם צריך הרבה זמן וכוח" (זים).

נדמה כי היוצרות התהפכו ובמקום שהמדיניות תכתיב את הקצאת המשאבים ואת דרכי הפעולה, אזי העדר המדיניות מוביל לכך **שהתקציב קובע את העשייה**: "כל דבר שאתה יכול לעשות למען האוכלוסייה הזאת במסגרת התקציב שלך". מה שמקומם את בעלי התפקידים האחראים לקידום תחום זה הוא העובדה ש"כשיש תקציב עושים וכשאין תקציב לא עושים". מציאות זו מגבילה את יכולת התכנון ואת התפתחות וזמינות היצע הפעילויות בתחום. תנאים אלו מקשים במיוחד על הישרדותן של הפעילויות באזורים כפריים ו/או בפריפריה גיאוגרפית וחברתית, שכן כאשר מספר המשתתפים נמוך, קשה יותר לפתוח פעילויות פנאי ולתחזק אותן, כך שהעשייה שם פחות רצופה, אם בכלל.

התמונה העולה מן הממצאים היא כי מרבית שירותי הפנאי לצעירים עם מוגבלות הם **שירותים מופרטים**. לעיתים הרשויות הציבוריות נענות לבקשות של גופים שונים, בעיקר עמותות ויזמים פרטיים, כאשר הרשויות הציבוריות (למשל, משרד הרווחה או רשות מקומית) מממנות (חלקית) ומפקחות בלבד. "אנחנו אישית לא מפעילים כלום", אומר איש רשות מקומית, "אנחנו מאפשרים לדברים לקרות".

אם כך, על אף המודעות העולה לצרכים של ילדים ונוער (וגם מבוגרים) עם מוגבלות, אין גוף שמקבל על עצמו את הטיפול בנושא הפנאי ברמה הארצית. הודות לקשיים הנושא מקבל חשיבות משנית ברוב הארגונים הוולונטריים ולפיכך גם אלה אינם מתמסרים לו בשלמות. על כן, רצון טוב ובעיקר תקציב, ולא צרכים או ערכים, הם שקובעים את העשייה. במציאות זו יש להזכיר את אקראיות הפעולה ואת הרובד המצומצם של הנהנים ממנה.

על אף הקריאות והאקנות הרבות (שעליהן חתומה גם ישראל) מצד ארגונים בין-לאומיים להחלה וליישום, שוויון הזדמנויות בתחום הפנאי עבור אנשים עם מוגבלות הוא בראשית דרכו. דוח שפרסם האו"ם מצביע על מודעות גוברת לשילוב בפעילויות פנאי, אך בכל מדינות אירופה, כמו בישראל, הביצוע אינו משיביע רצון (European Commission, 2010). נדמה, אם כן, כי המדיניות הציבורית בעולם כולו בנושא פעילויות פנאי לאוכלוסייה עם מוגבלות, נשארה בעיקרה ברמת ההצהרה של המחוקק, כנגזרת מחוק שוויון ההזדמנויות, ואילו תרגום המדיניות הציבורית ויישומה לוקים בשל העדר אסדרה מטעם השלטון המרכזי. מרבית הקשיים נובעים מהעדר נגישות למקומות בילוי ולאיתרי פעילות פנאי, אך יש גם חסמים ארגוניים, כגון העדר הנחיות להכנה מתאימה של צוות נותני השירות לקבל ולשרת אנשים עם מוגבלות, כתנאי בסיסי לקידום הנושא (Bosse & Westermann, 2016).

על אף העדר יישום מכוון של מדיניות, ניכר כי יש בעולם ובארץ עשייה ויש פעילויות פנאי המיועדות לנוער עם מוגבלות. חלק לא מבוטל מן העשייה הקיימת כיום מתבצעת בזכות תקצוב ציבורי, לצד תרומות וגבייה מהורים, אבל ללא הנהגה ממלכתית ולא בהתאם למדיניות המקפידה על ערכים של זכויות אדם ושוויון.

מקורות

גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2015). פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות - תמונת מצב בישראל. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ג(42), 61-79.

דו"ח הוועדה לבדיקת חקיקה מקיפה בנושא זכויות אנשים עם מוגבלות (1997). ירושלים. נדלה מתוך: <https://goo.gl/Tqf3qR>.

היוש, ט' (2007). הלכו לחפש אתונות ומצאו מלוכה: מוטיבציות לצריכה של "פנאי רציני" ומשמעותן בחברה בת-זמננו. עבודה לתואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה.

היוש, ט', ווגל, ג' וגינדי, ש' (2010). "סל-גל" - לשילוב בני נוער עם וללא מוגבלויות במשחק כדורסל בכיסאות גלגלים. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי מינהל המחקר והתכנון והאגף לפיתוח שירותים.

ורנר, ש' וגלאור, ש' (2013). מדד ההכללה (inclusion) של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית. תל אביב: אקי"ם. נדלה מתוך: <http://www.akim.org.il>

יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית (עמ' 193-214). בני ברק: ספריית הפועלים-הקיבוץ המאוחד.

כהן, א' (2008). בדיקת הקשר בין אווירה משפחתית ותקווה הורית להשתתפותם של ילדים ומתבגרים עם פיגור שכלי בגילי 10-21. עבודת גמר לתואר "מוסמך", החוג לרפוי בעיסוק אוניברסיטת תל-אביב.

ליבליך, ע', טובל-משיח ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), שיטות לניתוח נתונים איכותניים (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קובי, ק', בועז, מ' וזייגר-קובר, מ' (2016). "כנפיים של קרמבו": מודל לשילוב - מתפיסה חינוכית לגישה מקצועית, עט השדה, 17, 148-162.

קליבנסקי, ח' (2016). שילוב 'האחר': שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בתנועת הצופים, סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 28, 52-72.

רייטר, ש', טלמור, ר' והוצלר, י' (2004). פעילות גופנית מכלילה. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מנהל המחקר והתכנון.

שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., Direzze, B., Forhan, M., Digiacomio, A., Law, M. et al. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589-1598. DOI: 10.3109/09638288.2012.748840.

Badia, M., Orgaz, B. M., Verdugo, M. A., Ullán, A. M., & Martínez, M. M. (2011). Personal factors and perceived barriers to participation in leisure activities for young and adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2055-2063. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.08.007.

Beresford, B. (1994). Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171-209. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01136.x.

Bosse, I. K., & Westermann, I. (2016). Inclusive leisure activities: Necessary skills for professionals. An exploratory study. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 5(1), 794-802.

Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 25-42.

Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindman, E., & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1521-1529. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.01.045.

- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neuro-developmental disabilities: A thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research*, 21, 427-439. DOI: 10.1007/s11136-011-0063-9.
- ECOSOC (2005). Further Promotion of Equalization of Opportunities by, for and with Persons with Disabilities and Protection of their Human Rights. Retrieved from:
<http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2005/resolution%202005-9.pdf>
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 96-104.
- European Commission (2010). The Specific Risks of Discrimination against Persons in Situations of Major Dependence or with Complex Needs. Brussels. Retrieved from: http://ec.europa.eu/danmark/documents/alle_emner/sociale/101115_bilag_en.pdf
- Garton, A. F., Harvey, R., & Price, C. (2004). The influence of perceived family environment on adolescent leisure participation. *Australian Journal of Psychology*, 56(1), 18-24.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: Qualitative Introduction to School Based Research*. London, Routledge.
- Jarus, T., Lourie-Gelberg, Y., Engel-Yeger, B., & Bart, O. (2011). Participation patterns of school-aged children with and without DCD. *Research in Developmental Disabilities*, 32(4), 1323-1331. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.01.033; 10.1016/j.ridd.2011.01.033.
- Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278-286.
- King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., & Rosenbaum, P. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: Construct validation of the CAPE

and PAC. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 28-39. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2006.00613.x.

King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., Kertoy, M., & Petrenchik, T. (2006). Predictors of leisure and recreation participation with children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35(3), 209-234. DOI: 10.1207/s15326888chc3503_2.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (Eds.). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs* (pp. 3-22). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: 10.4324/9781410612748.

Majnemer, A. (2009). Promoting participation in leisure activities: Expanding role for pediatric therapists. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29, 1-5.

Meyers, L., Davis-Jones, C. S., & Botting, N. (2011). "A place where I can be me": A role for social and leisure provision to support young people with language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(6), 739-750. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2011.00048.x

Miller, K. D., Schleien, S. J., & Bowens, F. (2010). Support staff as an essential component of inclusive recreation services. *Therapeutic Recreation Journal*, 44, 35-49.

Piskur, B., Beurskens, A. J., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., & Smeets, R. J. (2015). What do parents need to enhance participation of their school-aged child with a physical disability? A Cross-Sectional Study in the Netherlands. *Child: Care, Health and Development*, 41, 84-92.

Raymore, L. A. (2002). Facilitators to Leisure. *Quality of Life Research*, 34(1), 37-51.

- Schleien S. J., Miller, K. D., Walton, G., & Pruett, S. (2014). Parent perspectives of barriers to child participation in recreational activities. *Therapeutic Recreation Journal*, 48(1), 61-73.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics* 16(1): 9. DOI: 10.1186/s12887-016-0544-7.
- Soffer, M., & Almog-Bar, M. (2016). Therapy or human right? the meaning of recreation for children and youth with disabilities in the "Krembo Wings" youth Movement. *Disability and Health Journal*, 9(3), 399-405. DOI: 10.1016/j.dhjo.2016.04.001.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2009). Participation of children with and without disabilities in social, recreational, and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stebbins, R. A. (1997). Casual leisure: A conceptual statement. *Leisure Studies*, 16, 17-25. DOI: 10.1080/026143697375485.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious Leisure: A Perspective for our Time*. New Brunswick, New Jersey: Transaction.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tonkin, B. L., Ogilvie, B. D., Greenwood, S. A., Law, M. C., & Anaby, D. R. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(4), 226-236.

- Whiteneck, G. G., Harrison-Felix, C. L., Mellick, D. C., Brooks, C. A., Charlifue, S. B., & Gerhart, K. A. (2004). Quantifying environmental factors: A measure of physical, attitudinal, service, productivity, and policy barriers. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85, 1,324-1,335. Retrieved from: [http://www.archives-pmr.org/article/S0003-9993\(04\)00007-3/pdf](http://www.archives-pmr.org/article/S0003-9993(04)00007-3/pdf).
- Wilhite, B., Martin, D., & Shank, J. (2016). Facilitating physical activity among adults with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 50(1), 33-54.
- WLRA World Leisure & Recreation Association (Organization) (2001). World leisure and recreation association international position statement on leisure education and populations of special needs. *Leisure Sciences*, 23(4), 293-297. DOI: 10.1080/01490400152809133.

מעורבות הורים בלימודי ילדיהם בהקשר הבית-ספרי: הקשרים היסטוריים וחברתיים- תרבותיים בישראל ומבט קדימה

ורד אלטשולר-אזרחי ורונלי פארן-רותם

הקדמה

מערכת החינוך בישראל מתמודדת בשנים אלו עם שתי תופעות הפוכות של מעורבות הורית בבית הספר - מצד אחד הורים המעורבים באופן אינטנסיבי בנעשה בבית הספר מתוך מטרה לשנות את התנהלותו; ומצד אחר - הורים, בדרך כלל מקבוצות מיעוט תרבותי, עולים חדשים או ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שקולם לא נשמע בבית הספר כלל והמורים מתקשים להיות איתם בקשר פרו-אקטיבי.

מטרת המאמר היא להציג את סוגיית מעורבות ההורים לאורך השנים ומתוך ההקשרים ההיסטוריים, כדי להבהיר שיש כיום הזדמנויות לבניית קשרים משמעותיים בין המשפחות לבתי הספר. הזדמנויות אלו שואבות את כוחן מהתפתחות התפיסות לגבי קשרי משפחה-בית ספר, ומבטאות הסתמכות על המגוון התרבותי ועל מקומם המתאים של כל המעורבים בבית החינוכי - ההורים, בית הספר והתלמידים.

במאמר נציג את החשיבות של מעורבות הורים בכלל ונסקור את ההיסטוריה של יחסי הורים-בית ספר בישראל. נזכיר שמדינת ישראל תמיד נתנה את דעתה על מקומם של ההורים ביחס ללימודי ילדיהם בבתי הספר, תוך שהיא נעה על הטווח שבין תפיסת ההורים כ"מפריעים" לבין כניעה למעורבות יתר של הורים בתוך המוסד החינוכי. כיום יש הסכמה גורפת, בישראל כמו בעולם, כי למעורבות הורים בלימודים של ילדיהם תפקיד חיוני בהצלחתם. הסכמה נוספת מקובלת היום היא כי חובה להביא בחשבון קבוצות מיעוט בכלל, ואת קהילת יוצאי אתיופיה בפרט בפעולות מערכת החינוך, אך באופן אינטגרטיבי.

נסגור את המאמר בתיאור תוכנית ניסויית במשרד החינוך, המיועדת לחזק את מעורבות ההורים בלימודים של ילדיהם בקרב הקהילה האתיופית. כותבות המאמר הן חברות בצוות התוכנית, ומוצאות חשיבות רבה בתיאור ההקשרים שבהם היא פועלת, מבחינת התפתחות התחום והטיפולוגיה וההקשר התרבותי בהיסטוריה המקומית. הקשרים אלו מבהירים עד כמה חשובים עקרונות

התוכנית, המדגישים עבודה בברית שבה האמון בין הצדדים נבנה כל הזמן מתוך דיאלוג יצרני משותף, ותוך הכרה בכוחות ובמקומם של כל המעורבים: הכוחות המקצועיים בבית הספר, הכוחות התומכים בבית התלמיד, וכמובן הכרה בכוחו של התלמיד.

מה חשיבותה של מעורבות הורים?

הספרות העוסקת בהתפתחות הילד גדושה בהוכחות שמעורבות הורים במגוון היבטים בחיי הילדים מקדמת התפתחות בריאה (Combs-Orme, Wilson, Cain & Page, 2003; Day & Padilla-Walker, 2009; Joussemet, Landry & Koestner, 2008; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007) וכן שמעורבות הורים בחינוך הילד והמתבגר מועילה ללמידתם ולהצלחתם בבית הספר (Goodwin, 2017; Hill, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswy, 2015; Seginer, 2006). יתרה מזאת, מתגבשת הסכמה כי קיים קשר סיבתי בין מעורבות הורים להישגי התלמידים (Hill & Tyson, 2009). בכלל זה נמצא שמעורבות הורים אפקטיבית בהפחתת היעדרויות ונשירה מבית הספר, בהפחתת בעיות משמעת ובשיפור הרגלי ההכנה של שיעורי בית (Carter & Wojtkiewicz, 2000). בנוסף ניתן לומר שמעורבות הורים קשורה לחוללות עצמית של הילד ולמוטיבציה אקדמית (Fan & Williams, 2010) ולהשתלבות טובה יותר במעברים (Cheung & Pomerantz, 2011).

מניתוח של 11 מטא-אנליזות (Hill & Tayson, 2009) שחקרו את השפעת מעורבות ההורים על הישגי התלמידים, עולה שהשפעת הורים אינה אחת אלא סדרה של מגוון השפעות. המחקר מראה כי למעורבות בבית יש ההשפעה הגדולה ביותר על הישגי התלמידים, ובמסגרתה למעורבות המתמקדת בציפיות ההורים ובפיתוח שאיפות אצל ילדים יש השפעה גדולה יותר מפעילות קונקרטיות המתרחשות בבית ותומכות בהישגים לימודיים. מעניין לציין, שהמחקר מראה שלמעורבות הורים השפעה חיובית על הישגים עבור כל התלמידים, ללא קשר למעמד הסוציו-אקונומי של ההורים ולמגדר של הילד. עם זאת, מידת המעורבות וסוגה מושפעים ממעמד סוציו-אקונומי (עפרים, 2014; Goodwin, 2017).

מה כוללת מעורבות הורים?

מעורבות הורים היא מגוון פעולות של הורים הקשור לתהליך החינוכי-לימודי של הילד. המושגים המקובלים בספרות לתיאור מעורבות ההורים הם: מעורבות

(involvement), קשרים (connections), שותפות (partnership), עיסוק (engagement) ותמיכה (support), והם משקפים מידות וסוגים שונים של חלקה של המשפחה בתהליך החינוכי בבית הספר. בהקשר זה אנחנו בחרנו להשתמש במונח "מעורבות" כדי לאפשר מרחב דיון מקסימלי בטקסט זה. פישר (Fisher, 2016) מתארת את מעורבות ההורים כמכלול של 44 פעולות ופעילויות בארבעה תחומים: תהליכי שליטה ופדגוגיה, משאבים, רווחת בית הספר וְשְׁלֹמֹמַת (wellbeing). את הפעולות ניתן למקם על שני רצפים מרכזיים העשויים להיות חופפים זה לזה - מושא המעורבות (הילד או בית הספר כארגון) ומקומו (בית או בית הספר). זאת תוך התייחסות לתחומי התערבות ולמידת האקטיביות של ההורה. טיפולוגיות אחרות מיינו את פעולות ההורים לפי מיקום המעורבות (Henderson & Mapp, 2002; Cromer, 1995; Hill & Tyson, 2009; Robinson & Harris, 2014; Slowiaczek & Grolnick, 1994), תוכני המעורבות (Slowiaczek & Grolnick, 1994) ופיתוח מעורבות הורים (Epstein, 1987, 1992, 2011).

בניסיון להבין ולקדם את מעורבות ההורים למען הצלחתו של הילד בבית הספר נוצרו מודלים שונים המתארים את יחסי הגומלין בין המשפחה, בית הספר והילד. כל המודלים מניחים שיש השפעה הדדית בין הילד לסביבתו הקרובה והרחבה באופן ישיר ועקיף, אך כל מודל שם דגש אחר.

המודל האקולוגי (Reschly & Christenson, 2012) מדגיש את המטרות המשותפות של הבית ושל בית הספר תוך מתן חשיבות להכרה ההדדית של התרומות הייחודיות של כל אחת מהמערכות להתפתחות הילד. בדומה למודל זה, גם מודל חפיפת (overlapping) מרחבי השפעה של משפחה ובית הספר על למידת הילד (Epstein, 2011) מתמקד בראייה המערכתית ומדגיש את הקשר בין המערכת המשפחתית והבית-ספרית, אך גם מתייחס לאינטראקציות בתוך בית הספר ובתוך המשפחה. מודל נוסף המייחס חשיבות ליחסים בתוך המשפחה הוא מודל המעורבות האפקטיבית של דפרוגס ואבוכר (Desforges & Abouchar, 2002). מודל זה רואה באינטראקציה הורה-ילד את אפיק ההשפעה המרכזי של ההורים על תפיסת הילד את הלמידה. מודל ההשפעה של הובר-דמפסי (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) מתייחס לאלמנט באינטראקציה הורה-ילד שהוא הזמנת ההורה מצד הילד למעורבות. לפי מודל זה, הזמנה כזאת יכולה להיות אחד הגורמים שישיעו על ההורה לקבל החלטה להיות מעורב.

כפי שניתן לראות, "מעורבות הורים" הוא מושג רחב ורב-ממדי, ולא רק זאת, ההורים עצמם הם קבוצה רחבה ומגוונת מבחינת גיל ההורים, מוצאם, גיל הילד

וכו'. לפיכך, יש משמעות לבחינת הקשר בין המשפחה למערכת החינוך מתוך הסתכלות על ההיבט החברתי-תרבותי וביחס לקבוצות הורים מרקע חברתי-תרבותי מגוון.

ההיבט החברתי-תרבותי של מעורבות הורים

הורים מכל רקע רוצים שילדיהם יצליחו ורואים בחינוך ערך חשוב ואמצעי משמעותי למוביליות חברתית. ולכן, הם מפגינים ציפיות גבוהות להצלחה אקדמית של ילדיהם במערכת החינוך ואף מעודדים את הילדים בכיוון זה (פלטי, 2014; רואר-סטריאר, 2010). ציפייה זו באה לידי ביטוי במידת מעורבותם של ההורים במרחב הבית ספרי ובמרחב הביתי (שטכמן ובושריאן, 2015). משפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך וקבוצות ממועוט אתני נוטות להיות מעורבות בחינוך במרחב הביתי במידה לא פחותה מקבוצות דומיננטיות. עם זאת, במרחב הבית-ספרי הן נוטות להיות מעורבות פחות מאשר הורים מקבוצות דומיננטיות (שטכמן ובושריאן, 2015). במילים אחרות, ככל שלמשפחה יש פחות ידע של השפה ופחות היכרות עם מערכת החינוך, כך התמיכה בילד באה לידי ביטוי יותר בעידודו במרחב הביתי בדרכים שונות ופחות באמצעות הגעה של ההורים לבית הספר (Auerbach, 2012).

יש הסברים שונים להבדלים אלו (שטכמן ובושריאן, 2015). יש המייחסים אותם לחוסר במשאבים הנדרשים להורים כדי להיות מעורבים במרחב הבית-ספרי, כגון זמן ותחבורה. אחרים מתמקדים בפער התרבותי בין בית הספר למשפחה: המשמעות היא כי הפער קשור לכך שבית הספר, המשקף את התרבות ההגמונית הדומיננטית ופועל על פיה, אינו תמיד פתוח להורים שאינם משתייכים לקבוצה זו. כאשר יש פער בולט בין תרבות בית הספר ובין המשפחה, בית הספר אינו תופס את ההורים כמשאב רלוונטי להצלחה של הילדים וההורים מצידם אינם יודעים למצוא את זכויותיהם ואינם יודעים להתנהל מול בית הספר. מצב זה עלול להוביל לאי-הבנה בין שתי המערכות, לציפיות מנוגדות כלפי הילדים ומכאן גם להפחתת מיצוי היכולת של התלמידים (פלטי, 2014). יתרה מכך, נמצא שהורים מקבוצות מוחלשות מדווחים על תחושת של אפליה, חוסר הערכה וחוסר אמון המקשים עליהם להיות נוכחים ומעורבים בבית הספר (Lee & Bowen, 2006). נוסף על הקשיים ביחסים בין הצוות החינוכי למשפחה ייתכן גם קושי הנובע מהעדר היכרות ההורים עם תוכני הלימוד וכן ממגבלות השכלה או שפה הורים. קשיים אלו מעוררים אצל ההורים קושי לסייע לילדיהם בתהליכי הלמידה בבית. חשוב לציין שלעיתים העדר המעורבות במרחב הבית-ספרי של הורים מקבוצות מיעוט אינו קשור לקושי מסוים אלא לתפיסה בסיסית

שלפיה המורים הם הסמכות המקצועית ועל כן אין צורך בהתערבות של ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם.

לצד הקשיים שתוארו לעיל, ניכרת חשיבותו של בית הספר בקרב ההורים מקבוצות המיעוט ובגיוסם לתהליכים הקשורים בו. מהמחקר עולה עוד שתוכניות לקידום מעורבות הורים בקרב קבוצות לא דומיננטיות תורמות לשיפור בהישגי התלמידים, בהתמקדותן בהענקת תפקיד משמעותי ולהורים בהפגנת ציפיות גבוהות מצד ההורים שילדיהם ירכשו השכלה. ניתן לומר, שהורים מקבוצות מיעוט מעוניינים בקידום ההצלחה של ילדיהם אולם לא תמיד יודעים כיצד לעשות זאת באופן יעיל. על כן, סביר להניח שלתוכניות התערבות המחזקות את תפקודם של ההורים כמקדמים וכמכינים בבית את ילדיהם להצלחה בבית הספר, תהיה תרומה להישגי הילדים וליחסי בית ספר-משפחה (שכטמן ובושריאן, 2015). ניתן לומר כי אף שמעורבות ההורים אינה נראית בגלוי על ידי צוות בית הספר כיוון שהיא מתקיימת במרחב הביתי, חשוב שהצוות החינוכי יהיה מעורב בהבנייתה כדי ליעל אותה. לפיכך, בית הספר נדרש להיות יזם ואקטיבי בעירוב הורים, על אחת כמה וכמה בחברות שיש בהן הגירה מרובה וכלפי קבוצות מיעוט. עיקרון זה הופך להיות משמעותי יותר ויותר גם בישראל, כפי שנראה בסוף המאמר.

בחלקים הבאים נתייחס להתפתחות של הקשר בין המשפחה למערכת החינוך בישראל בהיבט חברתי-תרבותי, ואז לתוכניות הקיימות בתחום בכלל ועבור קהילת יוצאי אתיופיה בפרט.

ההתפתחות של מעורבות הורים בישראל בהקשר החברתי-תרבותי

עד כה עסקנו במעורבות הורים בשני הקשרים - בלימודים של ילדיהם בבית ובתוך בית הספר ובקשר איתו. לאור החשיבות של ההקשר החברתי-תרבותי נבחן כיצד מעורבות הורים - במובנה הרחב (במרחב הביתי והבית-ספרי) - באה לידי ביטוי בחברה הישראלית לאורך השנים.

"מדינת ישראל תהא פתוחה לעלייה יהודית ולקיבוץ הגלויות", כך הכריזה הממשלה במגילת העצמאות ביום ה' באייר תש"ח, 14 במאי 1948. עלייה גדולה וקליטתה הטובה היו מאז ומתמיד מנוף אדיר לקידומה של מדינת ישראל, ומערכת החינוך הישראלית קולטת אוכלוסיות מרקע חברתי ותרבותי מגוון ועשיר. למרות זאת, רק מעט מחקרים עוסקים במעורבות הורים בהקשר החברתי-תרבותי בישראל.

בהתאם לעקרונות האמנה לזכויות הילד המקובלת כיום על מדינות רבות, ובהן ישראל, מעורבות של ההורים בתחום החינוך והלמידה איננה רק זכותם אלא אף חובתם (דולב וכן רבי, 2002). יש הכרה שהמשפחה היא חלק בלתי נפרד מהסביבה הלימודית של הילד ומהווה מרכיב מרכזי המשפיע על הלמידה. אך האם מאז ומעולם זו הייתה התפיסה בישראל?

את התפתחות היחסים בין ההורים למערכת החינוך לאורך השנים ניתן להבין מתוך הסתכלות על יחסי הגומלין בין שתי המערכות - בית ההורים והמוסד החינוכי. כפי שעולה מן הדברים, לחקיקה ולאירועים רחבי היקף כמו עלייה יש השפעה רבה על היחסים הנרקמים בין הורים למורים בבתי הספר.

שלב ראשון: קום המדינה - אימון ראשוני

בשנים הראשונות של מערכת החינוך היה פיצול אידאולוגי בין זרמי חינוך שונים וכל הורה יכול היה לבחור את הזרם שבו יתחנך ילדו בהתאם להשקפתו. כתוצאה, אמון הדדי ותחושת מטרה משותפת היו חלק טבעי בקשר בין ההורים לבית הספר, ובהתאם היחסים בין הצדדים (נוי, 2017).

שלב שני: שנות ה-50 - בית הספר כ"מפצה על מחדלי בית הילד"

בשנות ה-50 המדינה נטלה על עצמה את משימת חינוכם של הילדים (פרידמן, 2011) מתוך שאיפה ליצור מערכת חינוך אחידה בפיקוחה של המדינה ובאחריותה (נוי, 2017). כך נחקק "חוק חינוך ממלכתי" (התשי"ג - 1953), ששינה את זרמי החינוך כפי שהיו מוכרים עד כה והותיר קיום נפרד אך מפוקח לחינוך הדתי, החינוך החרדי והחינוך ההתיישבותי. כחלק מאחריות המדינה נתפס בית הספר כאבן דרך מרכזית ליצירת שוויון וכמפצה על "מחדלי הבית", שנתפס לא אחת כבולם את התפתחותו הלימודית של הילד.

במקביל לשינוי החקיקתי ולמעבר ממודל סקטוריאלי למודל ממלכתי, השתנו גם פני החברה הישראלית כאשר החלו להגיע העלויות הגדולות מארצות אסיה ואפריקה. השונות בין העולים ה"וותיקים" יוצאי אירופה לעולים אלו הביאה לתחושה של שונות תרבותית, וכיוון שרוב המורים אכן היו יוצאי אירופה, גברו אי-ההבנה והריחוק בין בית הספר לבית ההורים, וצמחו לכדי האשמת בית התלמיד בכישלונותיו הלימודיים (שם). מחנכים רבים, מספרת נוי (שם), העריכו שהבית מהווה מכשול לשוויוניות ולהתקדמות וניסו ליצור נתק מוחלט בין המשפחה לבית הספר, תוך התמקדות בילד עצמו, ובית הספר פעל כ"בית ספר ללא הורים" (פרנקשטיין 1977 בתוך נוי, 2017).

שלב שלישי: הכרה בנחיצות הקשר עם המשפחה

בשנות ה-70 החלו להתפרסם דוחות על מצב החינוך בישראל שהצביעו על פערים גדולים בהישגים בין ילדי העולים ממוצא מזרחי לבין ילדים ממוצא אשכנזי. לאור הקשר בין משפחת המוצא להישגי התלמידים נערכו מחקרים על מעורבות הורים בחינוך (אדלר וסבר, 1984; סבירסקי, 2009) ואלה הצביעו על חשיבותה העליונה. תוצאות הדוחות והמחקרים הביאו לשינויים במדיניות החינוך שכללו גם אימוץ המלצותיה של פייטלסון (1969) לגבי הקשר בין בית הספר למשפחות התלמידים, הקמת חטיבות הביניים ואימוץ מדיניות האינטגרציה. וכך, אחרי שנים של ניתוק בין המשפחות למערכת החינוך, נוסחו מטרות מוגדרות שנועדו לחזק את הקשר בין המשפחה לבית הספר ומחנכים החלו להשקיע מאמצים ניכרים בחיזוק התקשורת עם ההורים (פרידמן, 1990). ניתן לומר שמטרות אלו היוו שלב חדש בהתייחסותו של בית הספר אל הסביבה שממנה באים התלמידים. צוות של מומחי חינוך, בראשות המנכ"ל המכהן של משרד החינוך, אלעד פלד, המליץ על חיזוק הקשר בין ההורים לבתי הספר, תוך מתן אפשרות להורים להשפיע על פעולותיה (פלד, 1976). כתוצאה מכך אכן הודקו קשרי ההורים עם בתי הספר, אך זאת בעיקר בשכבות מבוססות מבחינה סוציו-אקונומית (נוי, 2017).

שלב רביעי: כוחה של מעורבות ההורים בקהילה

כחלק מתפיסה המתייחסת לסביבה שממנה מגיעים התלמידים, התפתחה בשנות ה-80 ההכרה שניתן לשפר את העבודה החינוכית הנעשית בבית הספר באמצעות הידוק המגע עם אוכלוסיית השכונה שבה הוא נמצא. לפי תפיסה זו, בחינוכו של אדם משתתפים ממלאי תפקידים שונים בסביבתו הפיזית והחברתית, ולפיכך מוטל על בית הספר להפעיל השפעה שיטתית בתהליך החינוך ולקשור קשר הדוק עם הסביבה ועם הקהילה (הרפז, 1982, בתוך פרידמן, 2010). כתוצאה ממגמות אלו חוזקה שימת הלב למשפחה. שלב זה מאופיין גם במעורבות גוברת והולכת של הורים בודדים וקבוצות של הורים בתהליכים הפורמליים של החינוך. בכמה מהמקרים התבטאה מעורבותם של ההורים בסכסוכים קהילתיים, בפנייה לבתי המשפט, בהפעלת לחצים על הרשויות המקומיות ועל הרשות המרכזית, ובמקרים אחרים התבטאה בהקמתם של בתי ספר בגוון אידאולוגי ייחודי.

שלב חמישי: מעורבות הולכת וגוברת

כהמשך לשילוב בית הספר במרחב הקהילתי, התפתחה בשלושת העשורים האחרונים בבתי ספר "גישת הדלת הפתוחה" (פרידמן, 2010), המתבטאת בפעילות משותפת ומועילה עם ההורים ועם הקהילה. בשלב זה, כותבת נוי

(2017), "ממעורבות אקראית ושולית עברו ההורים להשתלבות בפעילויות שהן לב ליבו של התהליך החינוכי: קביעת מדיניות, תוכניות לימודים, דרכי הוראה, איש צוות ההוראה ועוד". המעורבות המוגברת של ההורים בעבודת בית הספר ורצונם להשפיע באופן ניכר על המתרחש בו, הובילו לעיתים לקונפליקטים קשים וכתוצאה להסתגרות של בתי ספר מפני ההורים (פרידמן, 2010). נציין כי על מנת להתמודד עם כל זה, פועל משרד החינוך מאז אמצע שנות ה-90 לחיזוק הברית החינוכית בין המשפחה לבית הספר במגוון דרכים, ביניהן הוצאת חוזרי מנכ"ל, הזמנת הורים לשותפות בתוכניות והפקת מדריכים לניהול עבודת בית הספר מול ההורים.

מעניין לציין שלצד מעורבות היתר (שהובילה לא פעם לקונפליקטים) מצד הורים מהקבוצה הדומיננטית בחברה, מערכת החינוך הישראלית התמודדה שוב עם קליטת עלייה מסיבית של עולים, הפעם ממדינות חבר העמים ואתיופיה. במחקרים שבדקו את מצב התלמידים העולים של שנות ה-90 וה-2000 עלה שהיפוך התפקידים, שנוצר בעקבות ההגירה (הילדים לומדים את השפה מהר יותר מהוריהם ומקשרים בינם לבית הספר) וששוב את ההיררכיה המשפחתית הטבעית בין ההורה לילד, יוצר קושי רב בבניית יחסי הורים-ילדים-מערכת חינוך. קושי זה בלט במיוחד בקרב קהילות העולים מאתיופיה ומארצות הקווקז, בוכרה וגרוזיה שבחבר העמים (רואר-סטריאר, 2010).

רואר-סטריאר (שם) טוענת עוד כי אף שמערכת החינוך הישראלית מתמודדת לאורך השנים עם קליטתם של ילדים ומשפחותיהם במסגרות חינוך שונות, היא עדיין מתקשה ביצירת מעורבות ושותפות המתאימות לאוכלוסיות השונות.

תמונת המצב היום

מערכת החינוך בישראל של 2018 משקפת שונות מגזרית שיש לה משמעויות חברתיות ופוליטיות מקיפות. 75% מהתלמידים לומדים בחינוך היהודי, 25% לומדים בחינוך הערבי. בתוך כל מגזר יש הבחנות מבנות נוספות: המגזר הערבי קולט ילדים נוצרים, מוסלמים, דרוזים ובדווים. במגזר היהודי יש הבחנה על בסיס דתי - 55% מהתלמידים היהודים לומדים במגזר הממלכתי, 18% במגזר הממלכתי-דתי ו-27% בחינוך החרדי, על נגזרותיו. פרידמן (2010) דיווח על הבדלים במעורבות הורים לפי מגזר: בזרם הממלכתי רמת המעורבות גבוהה יותר בהשוואה לזו שבזרם הממלכתי-דתי, החרדי והערבי. קיימים הבדלים לא רק במידת המעורבות אלא גם בדפוסייה (האופן שבו ההורים בוחרים להיות מעורבים).

בקרב היהודים יש גם הבחנות אתניות הקשורות לקבוצות שהיגרו לישראל ממדינות שונות בעולם. הגעתם של עולי אתיופיה ושל עולי ברית המועצות לשעבר טרפה את הקלפים לתקופה קצרה ועוררה שאיפות עבר ל"פיצוי" על "חוסר יכולת תמיכה" של המשפחה. זאת בעיקר כלפי עולים יוצאי אתיופיה שהפיגנו נוכחות נמוכה בבתי הספר ומעורבות נמוכה בהיבטים הלימודיים בחיי ילדיהם (Bar Yosef, 2001). ההסבר לכך מורכב וכולל כמה היבטים: (א) חוסר במשאבים - קשיים אובייקטיביים, כגון קשיי שפה, מצב כלכלי-חברתי וקשיי פרנסה; (ב) פער תרבותי - השוני המהותי בין חוויית הילדות וההורות שחוו ההורים שגדלו באתיופיה לבין החוויית המקבילות של ילדיהם הגדלים בארץ; (ג) חוסר אמונה בהון המשפחתי - תדמית נמוכה של הורים יוצאי אתיופיה, הנובעת מחוסר אמון של צוות בית הספר ביכולותיהם, והפנמת דימוי זה בקרב חלק מההורים; (ד) קשיים בתקשורת עם הצוות החינוכי.

מהתיאור לעיל עולה שההכרה במשפחה כחלק בלתי נפרד מהסביבה הלימודית של התלמיד וכמרכיב מרכזי המשפיע על הלמידה, התקיימה תמיד לאורך השנים. השינויים שהתרחשו היו תוצר של תפיסות החברתיות והחינוכיות ביחס לתפקידה של המדינה ושל המשפחה, וגם ביחס ליכולות ולתכונות שיוחסו לקבוצות תרבותיות שונות לאורך השנים. גם התלמידים, משבגרו, הפכו בתורם את היחסים על פיהם ומתלמידים שמוריהם צודקים תמיד גדלו להיות הורים פרו-אקטיביים המעוניינים להשפיע על בתי הספר. בתי הספר כשלעצמם עברו מבידול אידאולוגי לאחדות ממלכתית ומאקטיביות בדרגות שונות לריאקטיביות בתחומים רבים.

אין תְּמָה, אם כן, שגם כיום, ולמרות ההכרה בחשיבותה של מעורבות ההורים בחיי בית הספר, ההתמודדות עם סוגיה זו עדיין לא פתורה. בחלק הבא נציג כמה ניסיונות של המדינה להמשיך להתמודד עם הסוגיה.

תוכניות בישראל העוסקות בברית החינוכית בין בית התלמיד לבית הספר

כאמור לעיל, משרד החינוך פועל לחיזוק הברית החינוכית בין המשפחה לבית הספר במגוון דרכים: בהוצאת חוזרי מנכ"ל, בהפקת מדריכים לניהול עבודת בית הספר אל מול ההורים בגיל היסודי¹² ובו גם כלים מעשיים לצוות בית הספר בנושא עבודה עם הורים. נוסף על כך, המשרד מפעיל תוכניות בשיתוף עמותות וארגונים שונים, שאחת ממטרותיהן היא לחזק את השותפות החינוכית בין

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EB98CFDC-B370-4D31-8009-1299BCE793383A/109309/madrchNiholGreadNEW.pdf>

ההורים לבית הספר. את התוכניות ניתן למיין לפי האוכלוסיות שלהן הן מיועדות, סוג הגופים המפעילים שלהן ומוקדי הפעילות שלהן:

- **אוכלוסיית יעד:** התוכניות מופעלות על כל הרצף הגילאי, אם כי בעיקר בשלב החינוך היסודי, ובכל סוגי החינוך (בחינוך המיוחד, בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך הממלכתי - ערבי ויהודי). לעיתים ממוקדות התוכניות בעולים ובמשפחותיהם ולעיתים אין הבחנה. למשל תוכנית התקשרות¹³ של שפ"י שמה דגש על תגובות הורים להתנהגות ילדיהם בהקשר למסגרת החינוכית.
- **גוף מוביל:** חלק מהתוכניות מופעלות ישירות על ידי משרד החינוך וחלקן מטעם ארגוני מגזר שלישי. למשל-
 - תוכנית פל"א של החברה למתנ"סים, המיועדת לצמצום פערים לימודיים בקרב בני נוער עולים¹⁴.
 - תוכנית "הורים במרכז"¹⁵, שמטרתה לייצר שותפות ומעורבות הורים באופן יישובי.
- **מיקוד:** חלק מהתוכניות ממוקדות בעבודה עם הורים, אך עבור רובן זה ענף אחד ממכלול פעילויות, בדרך כלל פעילויות שנועדו לחזק הישגים לימודיים של התלמידים.

תוכניות בישראל שעוסקות בברית החינוכית בין משפחות יוצאות אתיופיה לבית הספר

מעבר לתוכניות המיועדות לכלל בתי הספר, נוצרו והתקיימו לאורך השנים תוכניות המיועדות לאוכלוסיות של עולים. מדינת ישראל, כחברה רב-תרבותית מובהקת מבחינה דמוגרפית, השקיעה ומשקיעה משאבים ניכרים בקליטתם של יוצאי אתיופיה, אך למרות השיפור שחל במצבה של אוכלוסייה זו במשך השנים, עדיין מצבה טוב פחות ממצבה של האוכלוסייה היהודית הכללית. למשל, קיים פער גדול, משמעותי ומתמשך בהישגי המיצ"ב בעברית בכיתה ה' בין יוצאי אתיופיה לבין כלל התלמידים דוברי העברית; הישגי תלמידים יוצאי אתיופיה בבגרות עדיין נמוכים יותר מאלו של תלמידים באוכלוסייה היהודית הכללית, ו-35% מההורים

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HorimMishpacha/hitarvut/13>TochnitHitkashrut.ht>

<http://www.matnasim.org.il/?CategoryID=1818&ArticleID=8065> 14

<http://www.ashalim.org.il/horimbamerkaz> 15

יוצאי אתיופיה לא הגיעו לאספות הורים, לעומת 11% שאינם יוצאי אתיופיה.¹⁶ יתר על כן, יש בישראל כ-25 בתי ספר שבהם למעלה מ-30% מהתלמידים הם עולים או בני עולים מאתיופיה (שם). לפי דוח של מרכז המחקר של הכנסת, בשנת הלימודים תשע"ז למדו במערכת החינוך 43,293 תלמידים ממוצא אתיופי (רובם ילידי הארץ, כ-22.5% מהם נולדו באתיופיה). מתוכם, 42% לומדים במסגרות חינוך שבהן שיעור התלמידים ממוצא אתיופי נמוך מ-10%, ו-16% מהם לומדים במסגרות חינוך שבהן 30% או יותר מהתלמידים הם ממוצא אתיופי (רבינוביץ', 2017¹⁷) התמונה אף מתבהרת באמצעות מסמך בנושא נשירת תלמידים יוצאי אתיופיה ממערכת החינוך שהוגש למנכ"ל משרד החינוך ב-2007¹⁸. הכותב מתייחס לשיעור נשירת תלמידים יוצאי אתיופיה מבתי הספר (שהוא גבוה ביחס לשיעור הנשירה בקרב כלל התלמידים) ולכך שהישגיהם הלימודיים נמוכים במידה ניכרת מאלה של כלל האוכלוסייה ומהישגיהן של קבוצות עולים אחרות. לדבריו, "גורם מרכזי לתופעות אלה בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה הוא הפגיעה בסמכות ההורית של הורים יוצאי אתיופיה וביכולתם להוות גורם מעודד ומסייע".

לצורך צמצום הפערים נוצרו סוגים שונים של תוכניות ליוצאי אתיופיה - חלקן מופעלות על ידי ארגוני יוצאי אתיופיה וחלקן לא; חלקן מיועדות רק ליוצאי אתיופיה, וחלקן ליוצאי אתיופיה יחד עם ישראלים אחרים. גם כאן, לא מצאנו תיעוד על תוכניות ייחודיות לחיזוק השותפות החינוכית בין ההורים לבית הספר (אלא רק כאחת המטרות), דבר העולה בקנה אחד עם מיעוט התוכניות המתמקדות בנושא זה בקרב כלל האוכלוסייה (ביחס לתוכניות המיועדות לצמצום פערים לימודיים למשל). עם זאת, כאמור, נושא זה כן מופיע כאחד מתחומי הפעולה של חלק מהתוכניות, וב"אתיופיה דרך חדשה" הוא מהווה אחד מעקרונות הפעולה. למשל:

- עמותת 'עלמ"א' מפעילה תוכניות המיועדות לתלמידי בית הספר היסודי שמטרתן, בין השאר, חיזוק הקשר בין ההורים לילדים בהקשר הבית-ספרי¹⁹.
- עמותת 'פידל'²⁰ מפעילה מאז 2005 סדנאות הורים ברחבי הארץ במטרה להעלות את מודעות ההורים במעורבות חינוך הילדים, זאת בבתי ספר שבהם משולבים תלמידים יוצאי אתיופיה ובמרכזי הנוער של העמותה.

<http://www.pmo.gov.il/policyplanning/hevra/Documents/derechHA281216.pd> 16

<https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03957.pdf> 17

http://public-policy.huji.ac.il/upload/PolicyPaperA/Elinor_Meir.pdf 18

<http://almaya.co.il/index.php/2010-11-10-10-08-18.html> 19

<http://www.fidel.org.il> 20

- פרויקט PACT²¹ של ג'וינט-אשלים החל לפעול בבאר שבע בשנת הלימודים תשס"ט (1998/99), ובשנת 2012 הופעל ב-15 יישובים ברחבי הארץ. בתחילתו התמקד הפרויקט בקידום ילדים בגיל הרך בני העדה האתיופית כדי לסייע להשתלבותם המוצלחת במערכת החינוך ובחברה הישראלית. בשנת הלימודים תשס"ג (2002/3) החל לפעול בחלק מערי PACT מרכיב נוסף בפרויקט, הנקרא PACT+, שתכליתו לספק תמיכה נוספת לילדים יוצאי אתיופיה בבתי הספר היסודיים, בין השאר בעזרת עבודה עם הוריהם²².
- נוסף על כך, יש פרויקטים הפועלים בהיקף לאומי, בין השאר בתוך מערכת החינוך (כשאחת המטרות היא חיזוק השותפות החינוכית בין ההורים לבית הספר):
- "מרכז ההיגוי של יוצאי אתיופיה", שהוקם ב-1994 כזרוע המייעצת של משרד החינוך לקידום שילובם והישגיהם החינוכיים והחברתיים של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, מהגיל הרך ועד לחינוך מבוגרים.
- הפרויקט הלאומי לקהילה האתיופית בישראל, הפועל מאז 2004.
- תוכנית החומש ליוצאי אתיופיה, שפעלה בשנים 2008-2013.
- העסקת מגשרים בתוך בתי הספר, שתפקידם "לתרום למעורבות המשפחות בתהליך החינוכי" ולסייע "למשפחות העולים במפגש הבין-תרבותי ולצוותי בתי הספר בהיכרות עם תרבויות ארצות המוצא".
- "אתיופיה - דרך חדשה" - התוויית מדיניות כלל-ממשלתית לקידום קהילת יוצאי אתיופיה, שהחלה ב-2014.

"אתיופיה - דרך חדשה"

במסגרת "התוכנית הממשלתית לקידום שילובם המיטבי של יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית - דרך חדשה", ששותפים לה 11 משרדי ממשלה, אישרה הממשלה באוקטובר 2015 את תוכנית משרד החינוך לקידום שילובם של תלמידים ממוצא אתיופי במערכת החינוך ובחברה הישראלית. אחד מיעדיה של תוכנית זו מתייחס במפורש למעורבות הורים.

<http://www.ashalim.org.il/pact> 21

22 הדוח המסכם מ-2012 (http://brookdale.jdc.org.il/publication/pact-and-pact-plus-final-)

report) מצביע על כך שחל שיפור גם במעורבות ההורים במסגרות החינוך של הילדים ובליומיהם.

בחוזר המנכ"ל²³ שהפיץ משרד החינוך מפורטים עיקרי התוכנית לקידום שילובם של תלמידים ממוצא אתיופי במערכת החינוך ובחברה הישראלית: העברת האחריות על תלמידים בני הקהילה האתיופית שהם ילידי הארץ ואינם עולים בעצמם לאגפי הגיל במנהל הפדגוגי, ביטול הפעלת תוכניות מبدלות לתלמידים ממוצא אתיופי, צמצום פערים, חיזוק הקשר עם ההורים, מתן מענה לחוזקות, העצמת מנהיגות חינוכית בקרב בני הקהילה האתיופית, פעילויות חינוכיות להיכרות עם מורשת קהילת יוצאי אתיופיה ולקידום ערכי סובלנות ורב-תרבותיות.

בדוח משנת 2016 הסוקר את הפעולות שנקטה הממשלה עד 2016²⁴ במסגרת "אתיופיה - דרך חדשה" אושררה הברית המכבדת עם ההורים:

[לצורך] חיזוק התא המשפחתי על מנת לפתח דור עתיד של יוצאי אתיופיה החיים חיים תורמים ומועילים לחברה - נדרשת שותפות עם ההורים. לא רק שההורים הכרחיים על מנת להצליח בשילוב בחברה, אלא שיש לרובם גם יכולות ומסורות אשר ערכן החינוכי לא יסולא בפז. מעתה, ההורים הם שיעמדו במרכז מאמצי ההתערבות והסיוע הממשלתיים: איתם ידברו, אליהם יגישו ולהם ייתנו. הממשלה תבטיח שהיא מתייחסת אליהם בכבוד כיאה למקומם המרכזי בחיי הילדים [...] בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים בהם שיעור גבוה של תלמידים יוצאי אתיופיה, ייתן דגש על פעילות לחיזוק הקשר באמצעות עבודה עם קבוצות הורים, שילובם בוועדי הורים וקיום שיחות עם ההורים בנוסף לערבי הורים. יובהר, כי בכל בתי הספר סמכות המורה וסמכות ההורה תהיה משולבת, וכל ההחלטות לגבי התלמיד תתקבלנה במשותף. [...] משרד החינוך יכשיר צוותי הוראה בנושא מיומנות וכישורים רב תרבותיים בימי עיון למורים ובקורסים הנלמדים במכללות להוראה.

בחלק הבא, החותם את המאמר, נציג תוכנית של משרד החינוך הנמצאת בשלב הניסוי (בדיקת היתכנות) שבמסגרתה ייושמו עקרונות "אתיופיה - דרך חדשה" ביצירת ברית חינוכית בין הורים-תלמידים-בית הספר.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-7/> 23

[HoraotKeva/K-2016-9-2-1-7-7.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-7/7.htm)

<http://www.pmo.gov.il/policyplanning/hevra/Documents/derechHA281216.pdf> 24

"תוצרת בית": שותפות חינוכית לקידום שיח אוניברסלי בחברה רב-תרבותית

תוכנית 'תוצרת בית' (של המנהל הפדגוגי במשרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים ו"קמה", עבור בתי הספר היסודיים) נשענת על שני מקורות מרכזיים: אבני היסוד של מדיניות "אתיופיה - דרך חדשה" והגדרות עדכניות של מעורבות הורים הרלוונטיות במיוחד ביחס לאוכלוסיות ממוצא אתני מגוון. עקרונות התוכנית שואבים ממחקריו של ג'יינס (Jaynes, 2010), הרואה במעורבות הורים מגוון רחב של פעולות הכוללות גם ובעיקר פעולות "רכות" שאינן קשורות ישירות לפעילות במרחב הבית-ספרי או לעזרה קונקרטיה בבית בלמידה. במסגרת זו נכללות:

(א) שמירה על ציפיות גבוהות מהילד - שיש להן השפעה גדולה על הישגי התלמידים ועל יצירת מוטיבציה לימודית; (ב) תקשורת עם הילד; (ג) סגנון הורות; (ד) פעילות פנאי - בילוי משותף הורה-ילד מקדמים יחסים חיוביים ומעודדים את השיח בכלל ועל בית הספר בפרט. ממחקריו של ג'יינס (שם) עולה שמעורבות הורים המונחית על ידי בית הספר אפקטיבית יותר לקידום הישגים ממעורבות שאינה מכוונת. לצד עולם תוכן זה התוכנית מתבססת על עיקרי הדברים של התוכנית "אתיופיה - דרך חדשה": הפעלת תוכניות אוניברסליות המשלבות תלמידים ממוצא אתיופי עם תלמידים אחרים; חיזוק הקשר עם ההורים; שימת דגש על חוזקות והעצמת מנהיגות חינוכית בקרב הקהילה האתיופית.

התוכנית "תוצרת בית" שמה לה למטרה להביא לשיפור בתחושת השייכות ובתחושת המסוגלות של התלמידים ולחזק את הקשר בין ההורים לתלמידים ובין המשפחה לבית הספר. בהתאם למטרות אלו ובהתבסס על הספרות המחקרית הישראלית והעולמית ועל אבני הדרך של "אתיופיה - דרך חדשה", נקבעו הנחות היסוד והעקרונות המנחים של התוכנית:

- הורים על כל הקשת החברתית מעוניינים בהצלחת ילדם בבית הספר ויש להם תפקיד משמעותי בלמידה.
- הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך או הורים מאוכלוסיות מיעוט מעדיפים להיות מעורבים בלמידה במרחב הביתי.
- בילוי משותף הורה-ילד מקדם יחסים חיוביים ומעודד ביניהם שיח.
- בית הספר צריך להיות פרו-אקטיבי לקידום שיתוף ההורים בלמידה כחלק ממערך הלמידה.
- הפעילות היא אוניברסלית ולא סגרגטיבית ליוצאי אתיופיה בלבד.
- הפעילות מבקשת לכבד את השונות התרבותית.

- ההורה הוא סובייקט בפני עצמו.
- התוכנית שומרת על המובחנות ועל הייחודיות של כל שותף בברית החינוכית.
- משאב הזמן הוא יקר ביותר בקרב ההורים והצוות החינוכי.

ייחודיותה של תוכנית זו היא במיקוד שניתן בה למעורבות ההורים בבית ולעידוד הפעולות ה"רכות" במעורבות הורים, תוך דגש על שותפות חינוכית ביוזמת בית הספר ובהובלתו. לתוכנית שלושה בסיסים: פעילות בית-ספרית חווייתית משותפת להורים ולילדים המתבססת על הכוחות של ההורים והילדים, מתן משימות חווייתיות במרחב הביתי ותומכות בלמידה תוך דגש על משימות ממוקדות ומידתיות, וכן קבוצת עבודה משותפת מורים-הורים.

כיום, "תוצרת בית" עושה את צעדיה הראשונים ב-20 בתי ספר שבהם לפחות 25% ילדים יוצאי אתיפיה. התוכנית כוללת מעטפת הכשרות הן ליועצות מלוות לבתי הספר והן לאנשי צוות בתוך כל בית ספר; בניית קבוצות חווייתיות משותפות להורים ולילדים; יצירת משימות ללמידה חווייתית בבית ותהליך חילוץ ידע. באופן זה שואפת התוכנית לשקף הן את עקרונות "אתיפיה-דרך חדשה" והן את התפיסות העדכניות של מעורבות הורים המכירות בערך של מעורבויות מסוגים שונים וכמגוון רחב של פעולות.

סיכום

במסגרת היותנו חלק מהצוות המפעיל את בדיקת התוכנית החדשה של משרד החינוך - "תוצרת בית" וכבעלות ניסיון אקדמי ומקצועי בתחום הקשר שבין הורים לבתי ספר, ניסינו לסרטט את הדרך שנעשתה בתחום עד היום. אנו רואות חשיבות רבה בזיהוי ההקשרים שבהם פועלת התוכנית, לא רק מבחינת התפתחות התחום והטיפולוגיה, אלא בעיקר בהקשר התרבותי ומבחינת ההיסטוריה המקומית. הקשרים אלו מחדדים את החשיבות של עבודה בברית שבה האמון בין הצדדים נבנה כל הזמן מתוך דיאלוג יצרני משותף, ומתוך הכרה במקום ובתפקיד הייחודיים של כל אחד מהשותפים בברית החינוכית: הכוחות המקצועיים המצויים בבית הספר, הכוחות התומכים הנמצאים בבית התלמיד, וכמובן הכרה בכוחו של התלמיד.

חשוב לנו להדגיש כי התוכנית היא חלק מהתפיסה העדכנית שלפיה ההורים נתפסים יותר ויותר כסובייקט בברית החינוכית. להורים ניתן מקום משלהם, הם נתפסים כעומדים בזכות עצמם גם בהקשר של לימודי ילדיהם, ולא ככלי

להצלחה (או כישלון) לימודית בידי התלמיד או בידי בית הספר.

מתוך תפיסות אלו ניתן להצמיח קשרי משפחה-בית ספר המתאימים לא רק להורים מקבוצות מיעוט, עולים או מרקע סוציו-אקונומי נמוך המתקשים למצוא את מקומם בהקשר החינוכי, אלא גם לכלל הורי בית הספר, וכן לטייב את המעורבות של הורים שכבר מעורבים. מתן ביטוי הולם למקומו האמיתי של כל אחד מהשותפים בברית החינוכית - הורים, בית ספר, תלמיד - יאפשר לכולם לפעול מתוך הנאה, בתיאום ולקראת מטרה משותפת.

מקורות

אדלר, ח' וסבר, ר' (1984). סיכוי ורקע: קווים לניתוח ולתכנון טיפוח החינוך. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

דולב, ט' ובן רבי, ד' (2002). האמנה בדבר זכויות הילד: עקרונות ויישומם בישראל. ביטחון סוציאלי, 63, 131-153.

נוי, ב' (2017). שלושה לטנגו: יחסי הורים - בית ספר בראייה היסטורית וסוציולוגית. שותפים: על יחסי הורים-בית ספר (עמ' 7-16). ירושלים: מכון אבני ראשה. נדלה מתוך: http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/three_to_tango.aspx

סוירסקי, ש' (2009). מה לחינוך ולתקציב המדינה? אלפיים, 34, 19-42.

עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה", היזמה למחקר יישומי בחינוך. מתוך האתר ליזמה למחקר יישומי בחינוך. נדלה מתוך: <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23044.pdf>

פייטלסון, ד' (1969). בית-הספר ובית ההורים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. פלד, א' (1976). החינוך בישראל בשנות השמונים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

פלטי, ג' (2014). השלכות המרחק התרבותי והחברתי בין בית הספר להורים על הקשרים שבין ההורים לבית הספר ועל התפוקות החינוכיות של ילדים ומתבגרים. , סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה", היזמה למחקר יישומי בחינוך. מתוך האתר ליזמה למחקר יישומי בחינוך. נדלה מתוך:

<http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>

פרידמן, י' (1990). בית הספר הקהילתי: תאוריה ומעשה. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון סאלד.

פרידמן, י' (2010). יחסי בית ספר הורים בישראל: חומר רקע עבודת היזמה למחקר יישומי בחינוך. נדלה מתוך: <http://education.academy.ac.il>

פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 237-267.

רבינוביץ, מ' (2017). שילוב תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. מוגש לוועדה לזכויות הילד. אתר הכנסת. מרכז המחקר והמידע. נדלה מתוך: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03957.pdf>

דואר-סטריאר, ד' (2010). יחסי משפחה-מסגרת חינוך בראייה רב-תרבותית. אתר היזמה למחקר יישומי בחינוך - חומרי רקע. נדלה מתוך: www.Education.academy.ac.il

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי, ירושלים, היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Auerbach, S. (2012). Introduction: Why leadership for Partnerships? in: School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships (pp. 15-21). Routledge.

Bar-Yosef, R. W. (2001). Children of two cultures: Immigrant children from Ethiopia in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(2), 231-246.

Carter, R., & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137), 29-44.

Carter, R & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*. 44-29, (137)35,

Combs-Orme, E., Wilson, E., Cain, D., & Page, T. (2003). Context-based parenting in infancy: Background and conceptual issues. *Adolescent Social Work*, 20(6), 437-472

- Day, R., & Padilla-Walker, L. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900-904.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2002). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement what research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships*. Report No. 6. Baltimore: Center On Families, Communities, Schools, And Children's Learning, Publications, The Johns Hopkins University.
- Epstein, J. (2011) *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder: Westview Press.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Goodwin, B. (2017). The power of parental expectations. *Educational Leadership*, 75(1), 80-81. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept17/vol75/num01/The-Power-of-Parental-Expectations.aspx>
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence the Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hill, N. (2010). Culturally-based worldviews, family processes, and family-school interactions. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 101-127). New York: Routledge.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-755.

- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Fisher, Y. (2016). Multi-dimensional perception of parental involvement. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 457-463.
- Jaynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement implication for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194-200.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, H., Niggli, A & Baeriswy, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement :the example of parental help with homework .*The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431.
- Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Reschly, A., & Christenson, S. (2012). Moving from "Context Matters" to engaged partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Robinson, K., & Harris, A. (2014). *The Broken Compass*. London: Harvard University Press.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6(1), 1-48.

Slowiaczek, M., & Grolnick, W. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.

פרספקטיבה אקולוגית להתערבות מקצועית עם צעירים, הוריהם ומשפחתם בתוכנית "בשבילי"

דינה שלום, יעל בן נון ורחל גלי צינמון

בגרות בהתהוות - הרקע להקמת תוכנית "בשבילי"

שינויים חברתיים וכלכליים המתרחשים בעולם המערבי יצרו מצב שבו צעירים רבים במדינות מערביות ומתועשות דוחים את מחויבויותיהם להקמת משפחה ולהתבססות מקצועית לשלהי שנות ה-20 של חייהם. נוכח שינויים אלה חוקרים מסוימים טוענים להיווצרותו של שלב חיים שאורכו בין חמש לעשר שנים, משלהי שנות העשרה ועד ראשית שנות ה-30.

ג'פרי ארנט, אחד החוקרים המרכזיים בתחום, טבע את המושג "בגרות בהתהוות" (Emerging adulthood) וסביבו יצר מסגרת תיאורטית אינטר-דיסציפלינרית לחקר שלב חיים מיוחד זה. בתיאוריה זו הוא משלב בין גישה פסיכולוגית של משך החיים, המתמקדת בהתפתחות ובבשלות (קוגניציה, זהות, אגו), ובין גישה סוציולוגית של שלבי החיים, המתמקדת במעבר לתפקידי מבוגרים תוך התייחסות להקשרים התרבותיים והכלכליים של כל חברה (Arnett, 2004).

בתקופת הבגרות בהתהוות הצעירים נפרדים רשמית מהמסגרות שגוננו עליהם וניצבים בפני יעדים רבים, בהם בניית חיים עצמאיים, בחירת מסלול מקצועי, התבססות כלכלית וכן פיתוח מיומנויות לניהול חיים בוגרים, כגון מיומנויות של חיפוש עבודה ומגורים, ניהול תקציב אישי ויכולות בין-אישיות וחברתיות. התפיסה של "בגרות בהתהוות" מאירה את העובדה כי בשלב חיים זה על הפרט להתמודד עם שלושה מעגלים עיקריים - יחסים אינטימיים, קריירה (תעסוקה/השכלה) ושייכות לחברה ולקהילה, ולקבל החלטות אישיות בעלות השלכות נרחבות על עתידו בכלל תחומי החיים. לפיכך, זהו שלב המאופיין בבלבול, בחיפוש עצמי ובחוסר ודאות (Arnett, 2004).

הצורך בהבנת הייחודיות של השלב בקרב צעירים ישראלים מודגש מול השירות הצבאי או הלאומי, שהוא בגדר חובה לצעירים ישראלים רבים (יהודים ושאינם יהודים). שלב זה של שירות חובה יוצר השהיה נוספת, בשונה מהצעירים בעולם המערבי, המתמודדים עם שאלות לגבי המשך דרכם כבר בסביבות גיל 18, כאשר המערכת המשפחתית והמערכת הבית-ספרית מעורבות, בצורות שונות, בעיצוב תוכניות השלב הבא של הצעירים. לעומתם, הצעירים הישראלים

ששירתו בצבא או בשירות לאומי, משתחררים אחרי שירות של שנתיים או שלוש שבהן צברו התנסויות משמעותיות בתוך מסגרת מאוד לוחצת. המעבר לחיים אזרחיים עבור רבים מהם הוא מטלטל ומבלבל. זו הפעם הראשונה שהחוק אינו מנתיב להם מה לעשות, אך הנורמות החברתיות מחייבות עשייה והתקדמות, והמסגרות שבהן ניתן להיעזר ולהתייעץ הן מעטות (צינון, בדפוס). ההבנה בדבר רגישותו של שלב חיים זה והצורך של צעירים בליווי ובהדרכה הובילה את ממשלת ישראל להשקיע בפיתוח מענים ייחודיים לליווי ולהדרכה של מבוגרים צעירים, כגון מרכזי צעירים.

בתוך מרכזי הצעירים שהוקמו עבור כלל אוכלוסיית הצעירים מפתח שירות נוער צעירות וצעירים" במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים" את תוכנית "בשבילי" לליווי ולהדרכה של צעירים החיים במצבי סיכון מתוך פרספקטיבה אקולוגית המתייחסת גם למאפייני השלב, למצבם החברתי ולמערכת המשפחתית שבה גדלו הצעירים.

הידע על שלב חיים רגיש זה בקרב צעירים ישראלים הוא מועט יחסית, בייחוד בכל הנוגע לצעירים החיים במצבי סיכון. זהו למעשה השלב הראשון שבו הצעיר נמצא מחוץ למסגרת תמיכה פורמלית **וללא כתובת ברורה לעזרה** (לבל, 2008; קטן, 2009). תקופת הבגרות בהתהוות מזמנת התמודדויות העשויות לעורר **מצבי סיכון** אצל כל צעיר, ועל אחת כמה וכמה אצל צעירים מאוכלוסיות החסרות משאבים אישיים וסביבתיים, העשויים לתרום לקבלת ההחלטות הטובות עבורם ולהצלחת המעבר לבגרות (אמיתי, רענן, כהאן-סטרבצינסקי וריבקין, 2011; פסטה-שוברט, 2015; שולחן של"מ, 2013). אוכלוסיות במצבי סיכון אלו כוללות למשל צעירים בוגרי סידורים חוץ-ביתיים, צעירים חסרי עורף משפחתי וצעירים עולים (אמיתי, רענן, כהאן-סטרבצינסקי וריבקין, 2011; פסטה-שוברט, 2014). מצב זה מחדד את הצורך במדיניות ברורה בנוגע לקבוצת גיל זו, שתתייחס לתת-קבוצות הרבות שבתוכה (זעירא, בנבנישתי ורפאלי, 2012).

מלבד האתגר האישי הניצב בפני הצעיר, מדובר בבעיה חברתית. להתמודדות או לאי-התמודדות עם האתגרים בתקופת הצעירות תהיה השפעה ישירה על מידת הסתמכותו והישענותו של הצעיר על מערכות המדינה והשלטון המקומי בטווח הארוך. הבנות אלו הובילו מדינות מערביות לעיצוב מדיניות ייחודית בתחום זה (הישראלי וילמה, 2005; לבל, 2008),

בעשור האחרון פעלו גם בישראל מגוון תוכניות לצעירים במצבי סיכון, ביניהן תוכנית "בשבילי", שעליה נפרט במאמר זה. אמנם תוכניות אלה פעלו בהיקף מצומצם ונתנו מענה לפלחי אוכלוסייה מסוימים, אך במובנים רבים הן היוו תשתית רעיונית, התנסותית ומקצועית להקמתה של תוכנית "יתד" - התוכנית

הלאומית לקידום צעירים וצעירות במצבי סיכון.

בהתאם להחלטת הממשלה מיום 30.10.16 שמה לה למטרה תוכנית "יתד" לסייע לצעירים ולצעירות אלו במימוש זכויותיהם, בסיפוק צורכיהם, בפיתוח אישי, בשילוב מתאים ומדויק עבורם בחברה ובקהילה ובהשגת סיכוי לעתיד בטוח ברמה האישית, המשפחתית והתעסוקתית. במאמר זה נרחיב סוגיה זו באמצעות הדגמה של תהליכי פיתוח והכשרה המשותפים לג'וינט-אשלים ולמשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן: משרד הרווחה).

מאמר זה מתמקד בחשיבותם של הקשרים משפחתיים בחייהם של צעירים במצבי סיכון ובמענים שפותחו כדי להתמודד עם היבטים משפחתיים אלה. המאמר מתמקד בתוכנית "בשבילי", המלווה צעירים בקידום יעדיהם בתחומי השכלה, תעסוקה וחברה במרכזי צעירים, ומתאר את הרחבת ההתערבות ואת תהליכי שינוי העמדות והתפיסות של העובדים בשטח, כדי שיכללו התייחסות להקשרים משפחתיים כחלק מתהליך הליווי של הצעירים בתוכנית.

הקשרים משפחתיים בשלב הבגרות הצעירה

דנה בת ה-21 רוצה מאוד ללמוד סיעוד. היא התוודעה לתחום לפני חמש שנים, עת ליוותה את אביה במחלקה הפנימית בימיו האחרונים. כבר אז התרשמה מעבודת האחיות ומהאופן שבו הן משמעותיות לחולים ולמשפחותיהם. שירותה הצבאי במרפאה בתל השומר היווה חיזוק נוסף לעניין שהחל להתפתח אצלה בתחום. תוכניתיה להמשיך ללמוד נקלות בהתנגדות עזה מצד אמה. האם, המשמשת כעת כמפרנסת יחידה לששת ילדיה, חיכתה כבר שדנה, בתה הבכורה, תסיים את השירות הצבאי ותייעץ לה לכלכל את המשפחה. היא מתנגדת בתוקף לתוכנית הלימוד של דנה ומצפה ממנה למלא את חובתה המשפחתית לסייע לה בגידול אחיה הקטנים. מה על דנה לעשות? האם חשוב שתלך ללמוד? האם עליה להתחשב ברצון האם ובצורכי המשפחה? מי יכול ליעץ לה בשלב רגיש זה, ומהם עקרונות העבודה שעל בסיסם יש לבנות התערבות מקצועית עם דנה?

צעירים רבים מתמודדים עם שאלות אלה של כיוון לימודים והתפתחות מקצועית ועם שאלות נוספות, בכללן כאלה הקשורות ליחסים - יחסים רומנטיים, יחסים עם משפחת המוצא ויחסים עם חברים (צינמון, ריץ וגרוס, 2012). האופן שבו כדאי וראוי ללוות צעירים בשלב חיים רגיש זה מעסיק חוקרים ואנשי חינוך וטיפול רבים, המצדדים בפרספקטיבה אקולוגית לליווי ולהדרכה של צעירים, של הוריהם ושל משפחתם.

התייחסות אקולוגית מערכתית להתפתחות של בני אדם (למשל, גישתו האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986) מדגישה את החשיבות בהתייחסות למערכת המשפחתית שבה גדל הפרט בכל שלבי החיים, ובכללם בשלב הבגרות הצעירה. המערכת המשפחתית מהווה מערכת ראשונה ומרכזית ללמידה ולהתפתחות. היא משמשת מקור לחיקוי, להדרכה, לוויסות רגשי (Steinberg, 1990) וליצירת ערכים, נורמות ועמדות חברתיים לאורך הדורות (Baumrind, 1989; Nurmi, 1991). מחקרים רבים מצביעים על הקשר בין התפקוד המשפחתי בשלבים השונים לבין התפתחות הפרט ותפקודו בתחומי חיים שונים (Olson & Gorall, 2003; Robinson, Neal, & Huey, 2006).

המעבר לשלב הבגרות הצעירה הוא גם מעבר של ההורים והאחים, ולא רק של הצעירים עצמם. יחסים בין-אישיים ומשאבים משפחתיים שהיו לאורך השנים וקיימים בשלב זה משפיעים על התפקוד של הצעירים ומעצבים את חוויית המעבר לבגרות ואת איכותו. טענה זו מתבססת על ההנחה כי מערכת המשפחה היא ישות פסיכו-סוציאלית המתפקדת כישות נפשית מתפתחת ומשתנה, וכי התפתחות היחידה המשפחתית מתרחשת בו-זמנית ובזיקה לשלבי ההתפתחות שעוברים הפרטים בה (Zilbach, 1986).

הבגרות הצעירה היא שלב שבו חלק מהמשפחות נמצאות בשלב הקן המשלח, וניתן לזהות בו כמה משימות מרכזיות של המערכת המשפחתית ושל חבריה: (א) הצורך לאזן ולאפשר מתן חופש ואחריות על פי בשלות; (ב) הצורך לפתח תקשורת פתוחה ומכבדת בין בוגרים; (ג) האתגר בשמירה על סטנדרטים מוסריים בתוך המשפחה; (ד) יצירת התחדשות וטיוב הקשר הזוגי של ההורים; (ה) יצירת מערכת יחסים בוגרת בין האחים שאינה תלויה בהכרח במנהיגות ההורים; (ו) קיום תקשורת משפחתית רב-דורית.

המחקרים העוסקים בגילאי הבגרות הצעירה מדגישים את המשכיות הדפוסים המשפחתיים ואת איכות הקשרים בין התפקוד המשפחתי בשנים הקודמות לגיל ההתבגרות לבין התפקוד המשפחתי בתקופת הבגרות הצעירה. במילים אחרות, נראה כי ההוכחה להמשכיות של דפוסים ולאיכות קשרים גדולה יותר כאשר משווים בין הקשר הורה-מבוגר להורה-מתבגר, מאשר שחוזרים לבדוק את הקשר בגילאי הילדות. יש מחקרים המראים כי כאשר הילדים יוצאים מבית ההורים, שיעור הקונפליקטים בין ההורה לבין המבוגר הצעיר פוחת (למשל Noack & Buhl, 2005). לעומתם, יש מחקרים המראים כי עבור צעירים אמריקנים-לטיניים וצעירים אמריקנים ממוצא אסייתי החיים בבית ההורים אינם משפיעים לא על רווחתם האישית ולא על היחסים המשפחתיים (Fuligni &

(Pedersen, 2002). נראה כי רווחתם האישית של מבוגרים צעירים קשורה מאוד לאיכות היחסים המשפחתיים שלהם. לכן המשפחה מהווה מקור חשוב לתמיכה במהלך תקופה זו, ואיכות היחסים ממשיכה להיות חיונית בשלב ההתפתחות של הבגרות הצעירה (Parra, Oliva & Reina, 2015).

חוקרים שונים הדגימו עקרונות תיאורטיים אלה במחקריהם. נמצא כי ההורים והמשפחה הרחבה הם המקור הראשון לידע על עולם העבודה ולהתפתחותם של ערכי עבודה (Cinamon & Dan, 2010). אסטין (Astin, 1984) ציינה שהורים משמשים "סוכני חברות ערכיים" המעצבים את תפיסות ילדיהם לגבי החשיבות של החלטות תעסוקתיות. חוקרים הציעו שלערכים ואמונות משפחתיות, ציפיות הורים, מעורבות הורים, תמיכת הורים והתנהגות הורית, יש תפקיד חשוב בהצלחות האקדמיות של מתבגרים ומבוגרים צעירים. יאנג (Young, 1994) תיאר את ההורים כמעודדים העיקריים של ילדיהם בכל הקשור להגעה למטרות תעסוקתיות, הן באמצעות התנהגותם האישית המכוונת למטרות קריירה והמשמשת מודל לחיקוי והן באמצעות סיפוק התנסויות למידה הקשורות לקריירה. בלושטיין (Blustein, 1997) הציע שהתנסות במערכות יחסים בטוחות במשפחה היא גורם מקדים חשוב לפעילות של חקירת קריירה.

מחקרים רבים בתחום התפתחות הקריירה מדגישים את תפקידה החשוב של המשפחה בהתפתחות חבריה החל בילדות וכלה בשלב הפרישה. מעורבות המשפחה בתהליכים של התפתחות קריירה כוללת הנגשת ידע, עידוד התנסויות בתחומים שונים, תמיכה רגשית ותמיכה כלכלית (Brenda, Zyonkovic & Reynolds, 2006). הרבה מהידע שיש למתבגרים על עולם העבודה ועל יכולתם להתמודד עם עולם העבודה נרכש דרך הוריהם ובאמצעות הסביבה הביתית (Whiston & Schunk & Miller, 2002). הצעירים עצמם מכירים בתפקידם החשוב של ההורים בתהליכי התפתחות הקריירה שלהם ובבחירות הלימודיות והמקצועיות שהם עושים. הורים נתפסים בעיני מתבגרים כאחרים להתפתחותם הלימודית והתעסוקתית, ולכן יש כאלה המצפים למעורבותם בנושא בגיל ההתבגרות ובתחילת הבגרות הצעירה (Farnill, 1986).

התבוננות אקולוגית על שלב הבגרות הצעירה והתבססות על המידע האמפירי בנוגע לתרומת היחסים עם ההורים והתמיכה ההורית בתהליכי התפתחות קריירה של צעירים מדגישים את החשיבות בבניית התערבויות המתייחסות למשפחת המוצא בכל ניסיון לטייב התפתחות של צעירים. צורך זה בהתייחסות למסגרת המשפחתית בולט במיוחד בקרב אוכלוסיות של צעירים שחיו או חיים במצבי סיכון. מחקרים שנערכו על צעירים ישראלים בגרי פנימיות מראים, למשל, כיצד צעירים אלה מתייחסים לתפקידם במשפחת המוצא שלהם, וכיצד

הם מתמודדים עם מחסומים הקשורים לתפקידם במשפחת המוצא כשהם מתכננים את עתידם (Cinamon & Hasson, 2009).

תפקודם של הצעירים בשלב הבגרות הצעירה קשור, לפיכך, גם לחוויות ולדפוסיהם המשפחתיים לאורך השנים, ובעיקר למערכות היחסים שהתפתחו ביניהם לבין הוריהם ובני משפחה אחרים בתקופת גיל ההתבגרות. מקומה של המשפחה ממשיך להיות משמעותי עבור צעירים בכלל וצעירים החיים במצבי סיכון בפרט. האופן שבו יש להתייחס להקשרים המשפחתיים בשלב התפתחותי זה הוא מורכב ורב-פנים. הוא כולל היבטים של עיבוד התנסויות משפחתיות קודמות ונוכחיות עם הצעירים ועם ההורים (בנפרד עם כל אחד), תיווך ביניהם וליוויים בביסוס קשרים המאפשרים התפתחות וצמיחה (צינמון, בדפוס).

שירותים ומענים המתמודדים עם ההיבטים המשפחתיים של צעירים במצבי סיכון

מסוף שנות ה-90 התפתחה בשירות ילד ונוער במשרד הרווחה, המודעות לחשיבות התמיכה ההורית והמשפחתית בילדים ובבני נוער במצבי סיכון ולצורך בחיזוקה, ונעשו מאמצים לפיתוח מענים להורים, ילדים ומתבגרים בסיכון. שרות ילד ונוער, לרוב בשותפות עם ג'וינט-אשלים, פיתח מספר מענים מקצועיים המבוססים של גישה זו. דוגמה משמעותית למענה מסוג זה הוא מרכז ילדים-הורים (קציר, 2007).

מודלים שונים שפותחו מתוך ההכרה בחשיבותה של המערכת המשפחתית היוו נקודת מפנה במתן מענה לאוכלוסיות במצבי סיכון, שכן עד אז היה מקומם של המשפחה ושל ההורים בתוכה מצומצם או לא קיים. עיקר ההתערבות נעשתה אצל קטינים במסגרת החוץ-ביתית, ונעשתה התערבות מצומצמת למדי עם הורים בלשכות לשירותים חברתיים.

השינוי בתפיסה ובמודעות לחשיבות העבודה עם המשפחה וההורים במשרד, משתקפים כיום, בין היתר, ברעיונות ובעקרונות העומדים בבסיס מדיניות זו, הכוללים: ראייה כוללת של המשפחה כיחידת התערבות, והילדים בתוכה, שותפות המשפחה בתכנון וביישום הטיפול, ראיית המשפחה והפרטים בתוכה כחלק מהקהילה, זרקור על הכוחות של המשפחה ושל הפרטים בתוכה ועוד.

משנת 2006 החלו להתפתח במשרד הרווחה, בשירותים לנוער וצעירים בשותפות עם ג'וינט ישראל, גם תוכניות לצעירים במצבי סיכון. אחת התוכניות הראשונות שפותחו הייתה תוכנית "אפיקים" לשילוב צעירים במצבי סיכון

בהכשרה מקצועית ובתעסוקה איכותית. בהמשך התפתחה תוכנית "בשבילי" לקידום בתעסוקה, השכלה וחברה של צעירים במצבי סיכון בתוך מרכז הצעירים. עם זאת, כמעט שלא נעשו מאמצים לחיזוק התמיכה ההורית בצעירים במצבי סיכון, שעברו את גיל 18. מרכיב העבודה עם הורי צעירים במצבי סיכון לחיזוק התמיכה ההורית בולט בהיעדרו במיוחד לאור תפיסת החיים כרצף.

הצלחות בשדה בהתערבות עם הורים וצעירים בתוכנית "אפיקים" בצד התובנות מהצלחת המודלים שפותחו עבור קטינים במצבי סיכון בשילוב ההורים הבהירו את החשיבות של הצורך בהמשך פיתוח הגישה והטמעתה גם עבור צעירים בשלב הבגרות בהתהוות.

תוכנית "בשבילי" והרחבתה לעבודה עם צעירים בהקשרים משפחתיים

תוכנית "בשבילי" הוקמה בשנת 2014, על ידי אגף צעירים בג'וינט ישראל ופדרציית ניו יורק, במטרה להנגיש את מרכזי הצעירים, לחולל שינוי ארוך טווח ומשמעותי בקרב צעירים וצעירות במצבי סיכון, ולסייע בקידום יעדיהם בתחומי השכלה, תעסוקה וחברה. התוכנית משולבת בפריסה ארצית במרכזי הצעירים, כפלטפורמה נורמטיבית ואוניברסלית הפתוחה לכלל הצעירים בישראל ופועלת בגישה ממוקדת וקצרת טווח.

בשנת 2016 הוטמעה התוכנית במשרד הרווחה, זאת בשאיפה לשלבה בכלל מרכזי הצעירים במדינה. עם הטמעתה, התחדד הצורך להרחיב את ההתערבות, מהסתכלות על הצעיר בלבד להתערבות למען הצעיר בהקשר המשפחתי והחברתי שלו, כדי לאפשר לו התפתחות מיטיבה.

לשם כך פנה משרד הרווחה לתחום צעירים בג'וינט-אשלים, בבקשה לסייע בהפצה ובהטמעה של התוכנית ברמה הארצית ובפיתוח שתי מודולות חדשות: האחת, בנושא עבודה עם צעירים בהקשר המשפחתי, והשנייה, בנושא מעורבות ושילוב חברתי. זאת על בסיס ההבנה כי עבודה עם צעירים מתוך גישה אקולוגית היא חדשה יחסית במרחב החברתי ודורשת למידה מתמדת תוך כדי תנועה בין שותפים רלבנטיים, מומחים בתחום, ובעיקר שיח הדדי פתוח וכן על ההתמודדות והעשייה בשטח.

מודל העבודה להתערבות מקצועית עם צעירים, הוריהם ומשפחתם בתוכנית פותח בשיתוף פעולה שבין אקדמיה (המעבדה לחקר התפתחות קריירה שבאוניברסיטת תל אביב בראשות פרופ' רחל

גלי צינמון), ממשל (נציגת משרד הרווחה, המפקחת דינה שלום²⁵, ונציגת ג'וינט-אשלים, יעל בן נון) ואנשי המקצוע בשדה (עובדי הרווחה במחלקות לשירותים חברתיים ברשויות ובתוכנית "בשבילי", הנותנים שירותים לצעירים, מנהלי מרכזי צעירים).

מודל ייחודי זה לעבודה עם צעירים מדגיש את החשיבות בהבנת ההקשרים המשפחתיים של שלב חיים זה ואת הפוטנציאל החיובי הטמון באמצעות התייחסות למשפחה ולהורים של הצעירים, בייחוד עבור צעירים הנמצאים במצבי סיכון.

מעטפת המידה ופיתוח הידע במסגרת התוכנית

תוכנית "בשבילי" פועלת כיום ב-17 יישובים, באמצעות רכזי "בשבילי", עובדים סוציאליים של שירות הרווחה העירוני, היושבים במרכזי הצעירים. כיום, לאור ההרחבה, אחת מהמטרות המרכזיות של רכזי "בשבילי", היא לפעול לשיפור הקשרים המשפחתיים והחברתיים של הצעירים.

כדי להטמיע את מודל העבודה הייחודי לעבודה עם צעירים ועם הוריהם, הובן כי יש לייצר בקרב כלל הצוותים העוסקים בתוכנית "בשבילי" שינוי תפיסתי. הקשיים בהטמעת הגישה אצל אנשי המקצוע בכל הדרגים היו רבים, כמו בפיתוחים הקודמים של התערבויות עם הורים של קטינים, ולעיתים אף יותר. על כן, פותחה במסגרת התוכנית מעטפת רחבה של הדרכה והעשרה, המשלבת בין למידה תיאורטית, "הכשרת לבבות" של אנשי המקצוע בכל הדרגים, עידוד מקצועי וכספי להתנסויות בפועל ולמידה מהצלחות.

המסר המוביל היה שמצבי הסיכון שבהם מצויים הצעירים הם זמניים, ומהווים חלק מתהליך התפתחותי טבעי, ועל כן גישת העבודה הנדרשת היא אימונית, משימתית וקצרת טווח.

תהליך למידה זה מופנה לשני קהלי יעד עיקריים: האחד, רכזי תוכנית "בשבילי", שנפגשים אחת לחודש למפגש למידה והעשרה, והשני, הצוות המורחב של התוכנית, הכולל מנהלי מרכזי צעירים, עו"סים בכירים, רפרנטים של התוכנית משירותי הרווחה העירוניים ומפקחים מטעם משרד הרווחה. צוות מורחב זה מתכנס ללמידה שלוש פעמים בשנה.

²⁵ דינה שלום, השותפה בכתיבת מאמר זה, הובילה בשירות ילד ונוער במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים את פיתוחם של שירותים לילדים ולהורים.

מתוך הבנה כי השינוי התפיסתי הנדרש הוא עמוק ומעורר לא מעט אתגרים ודילמות מקצועיות, אחד המאפיינים הייחודיים להטמעת תוכנית "בשבילי", הוא העובדה כי השתתפות בתהליך הלמידה היא **תנאי הכרחי** לכניסת התוכנית ליישוב.

מפגשי הלמידה מזמנים למשתתפים בהם פלטפורמה לחילופי ידע וניסיון, התמודדות משותפת עם דילמות, כמו גם קבלת ידע ותוכן עדכניים באמצעות סדנאות והרצאות תוכן. מטרתנו, בין היתר, היא לייצר קהילת עמיתים לומדת ומעורבת.

דילמות שהעלו השותפים לעבודה בנוגע לעבודה עם הצעירים בהקשרים משפחתיים

כאמור, תהליך ההכשרה נתן מקום מובנה לשמיעת הלבטים, העמדות והאתגרים שהעלו הצוותים, אך במקביל נדרשו הרכזים להתנסות באינטייק (שאלון) עם צעירים בהקשרים משפחתיים, לשוחח עם הורים לאחר הסכמת הצעירים ולקיים מפגשים קבוצתיים לצעירים ולהורים ביחד ולחוד על נושאים רלבנטיים עבורם, כמו התמודדות עם חובות וניהול פיננסי, מגורים של צעירים בבית ההורים, קבלת החלטות בעולם משתנה ועוד.

הגישה שלפיה חשוב להתייחס להיבטים משפחתיים בעבודה עם צעירים נתקלה תחילה בהתנגדויות שונות. מצד הרכזים הועלו טענות של העדר ידע וכלים לעבודה עם משפחות והורים, וחשיבות רכישת מומחיות בתחום. זאת ועוד, רכזים רבים טענו כי מדובר פעמים רבות בהורים לא מתפקדים ועם מגוון בעיות. מאפיינים אלה דרשו, לטענתם, התערבויות ארוכות טווח.

טענה חשובה נוספת שהועלתה הייתה כי הצעירים אינם מעוניינים בקשר עם הוריהם במהלך תהליך הליווי וההדרכה, והניסיונות לחבר את ההורים יצרו התנגדות. שאלה חשובה שנידונה במפגשי ההדרכה הייתה: "מהי מידת המעורבות הרצויה בין צעירים להוריהם ומשפחתם במהלך הליווי?".

מצד מרכז הצעירים עלו הטענות הבאות: זה מרכז לצעירים, לא להורים. חלק מאנשי מרכזי הצעירים לא היו מעוניינים להפוך ללשכת רווחה. לטענתם, המקום צריך להישאר "נקי" מגורמים חיצוניים ויש לאפשר לצעירים בתוכנית "בשבילי" להרגיש שווים בין שווים עם כלל הצעירים במרכז.

צעירים אמרו משפטים כמו: "אימא שלי לא מדברת אתי, אז אתך היא תדבר?", "לא כדאי לך לדבר עם אימא שלי, היא רק צועקת, וכועסת על כל העולם",

“ההורים שלי חושבים שהם יכולים להגיד לי מה לעשות. גם פה אני צריך אותם?” כדי להתמודד עם טענות אלה ניתן מקום להרהורים ולדילמות במפגשי הלמידה וההדרכה. במסגרת ההכשרה התבקשו הרכזים לבסס את עמדתם דרך התנסות בשטח. כלומר, הרכזים נדרשו להתנסות במפגשים שונים, אישיים וקבוצתיים, של צעירים ושל הוריהם ולנתח את ההתנסות עם הקבוצה כדי ללמוד ממנה. שאלון האינטייק לצעיר המשתתף בתוכנית הורחב וכלל שאלון משפחתי, ובאמצעותו התנסו הרכזים בשיחות עומק עם הצעירים על ההקשרים המשפחתיים שלהם. פיתוח השאלון נעשה בשיתוף פעולה בין שלושת השותפים לפרויקט. עם הזמן פחתו ההתנגדויות ולאט-לאט הגיעו דוגמאות למפגשים משותפים, של צעירים והוריהם, ובמפגשי למידת העמיתים מוקד השיח עבר מ“למה?” ל“איך?” והרכזים שיתפו בחוויית ההצלחה ובאתגרים שעלו.

על אף ההתנגדויות הרבות בתחילת הדרך, הביאה ההתנסות קולות של הבנה והפנמה של חשיבות העבודה עם צעירים בהקשרים משפחתיים, וחיזקה את ההכרה בכך שזה תהליך הכרחי בקידום של הצעירים. במסגרת מחקר הערכה שעורך מכון סאלד²⁶ על תוכנית “בשבילי” נשאלו הרכזים (N=14) על עמדותיהם בנושא. יותר ממחצית הרכזים (57%) ציינו ששינוי את דעותיהם בעקבות ההכשרה בנוגע לחשיבות העבודה עם צעירים על ההקשר המשפחתי במידה רבה או רבה מאוד (“לא היה מובן מאליו לשלב הורים בקשר שלי עם צעירים”; “הבנתי שיש קשר בין מידת הצלחתו של הצעיר להצלחי ולהתקדם לבין מערכות היחסים שלו בתוך המשפחה”), 29% נוספים שינו את עמדותיהם במידה בינונית (“אני יודעת שזה חשוב אבל לא בראש סדרי עדיפות העבודה שלי”), ו-14% במידה נמוכה או כלל לא שינו את עמדותיהם (“יש לזה מקום אך זה עולם תוכן והתמקצעות בפני עצמה. לדעתי עבודתנו צריכה להתמקד בצעיר, אם הוא עניינים משפחתיים יש אפשרות לדבר על זה, אבל אי-אפשר שניכנס לעומק אם יש רק 12 מפגשים”).

כשנבחנה החשיבות בעיני הרכזים של העבודה עם הצעירים על ההקשר המשפחתי 54% ציינו שיש חשיבות רבה או רבה מאוד לעבודה על הנושא, 15% ציינו שיש לה חשיבות בינונית ו-31% חשיבות נמוכה. עם זאת, כל הרכזים, למעט אחד, ציינו שהתנסו מול הצעירים בעבודה על ההקשר המשפחתי. אופן העבודה על היבט זה נחלק לשלושה אפיקים מרכזיים: שיחות עם הצעיר עצמו על ההקשרים המשפחתיים; שיחות משותפות עם ההורים או קרובי משפחה (בנוכחות הצעיר או ללא נוכחותו); מפגשים קבוצתיים או סדנאות שיזמו הרכזים, כמו סדנה משפחתית להתנהלות כלכלית. חלקם התנסו בעבודה רק באחד

26 את המחקר עורכות ד"ר עידית מני-איקן ודנה רוזן, ממכון סולד.

האפיקים וחלקם פעלו במקביל בכמה מהם. מממצאים אלו ניתן לראות כי הרכזים נמצאים בעיצומו של תהליך למידה, התנסות ושינוי עמדות, וכבר ניתן לראות ביטויים ראשוניים בשטח.

מדברי אחת הרכזות: "עכשיו ברור לי שכל שיחת עומק עם צעיר/ה שאני פוגשת כוללת דיאלוג על הקשרים שלו עם משפחתו. אי-אפשר בלי". מדברי מנהלת מרכז צעירים: "בעקבות הצלחת הסדנאות החלטנו לפתוח יום בשבוע 'דלת פתוחה' לשאלות הורים, הם נהיו חלק מקהל היעד שלנו".

סיכום

נסיים בתיאור התהליך שנעשה עם דנה, שעמה פתחנו את המאמר. כדי ללוות את דנה במימוש חלומה בהתאם למודל האקולוגי שפותח, יש להתייחס להקשר המשפחתי.

תהליך הליווי וההדרכה של דנה על ידי עובדת "בשבילי" כלל מפגשים אישיים עם דנה, מפגשים אישיים עם האם ומפגשים משותפים עם שתיהן. כמו כן, דנה ואמה השתתפו בסדנה לצעירות ולאומותיהן שהתמקדה בשלב הבגרות הצעירה וביחסי אימהות-בנות בשלב זה. מטרת המפגשים השונים היו לאפשר לאם ולבת להבין את השלב ההתפתחותי של כל אחת מהן ושל המשפחה כולה, להבין את חשיבות ההשכלה הגבוהה ואת מקומה של משפחת המוצא בקרב צעירים, ולתרגל מיומנויות תקשורת בונה. ההתערבות אפשרה לדנה ולאמה לבטא צרכים ומצוקות ולגלות הבנה ואמפטיה. ההתערבויות הפרטניות עם דנה התמקדו בתמיכה ובעידוד לממש את חלומה בלי שתרגיש כי פגעה או "בגדה" באמה ובאחיה. כמו כן, ניתן סיוע מערכתי למשפחה להתמודד עם אתגרי הקיום היומיומי.

העבודה המשותפת כצוות רב-מגזרי של אקדמיה, ממשל ושדה היוותה אתגר אינטלקטואלי מהנה ומפרה, שאפשר להרחיב את גבולות השיח המקצועי ולהעמיק קשרי שותפות וידידות.

החבירה של משרד הרווחה, האקדמיה וג'וינט-אשלים לשותפות המקדמת יחדיו את העבודה עם ההורים, תרמה להתחלה משמעותית של הטמעת הגישה, שלפיה התערבות עם הורים עשויה לקדם את הקריירה של צעיר במצבי סיכון ולעודדו להישגים בתעסוקה, בהשכלה ובחברה.

מקורות

אמיתי, ג', רענן, ר', כהאן-סטרבצ'ינסקי, פ' וריבקין, ד' (2011). מעבר לבגרות בקרב אוכלוסיות במצבי סיכון: צרכים והתערבויות. תכנון אסטרטגי: מגמות וכיווני פעולה (עמ' 95-144). ירושלים: ג'וינט-אשלים.

הישראלי, א' וילמה, ש' (2005). צעירים תקצירי מאמרים, מחקרים ותוכניות בנושאי צעירים בגילאי 18-30 בישראל ובעולם. ירושלים: ג'וינט ישראל ואגף שילוב עולים, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, משרד החינוך, משרד הבינוי והשיכון והמשרד לקליטת עלייה.

זעירא, ע', בנבנישתי, ר' ורפאלי, ת' (2012). צעירים מגיעים בתהליכי מעבר לבגרות: צרכים, שירותים ומדיניות. דו"ח מחקר מסכם. רמת גן: בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן.

לבל, ש' (2008). מדיניות צעירים בישראל. נייר מדיניות מסכם עבור קרן גנדיה. האוניברסיטה העברית בירושלים: בית הספר למדיניות ציבורית.

פסטה-שוברט, ע' (2014). לווניסקי כמשל: ההבדל בין מה שנעלם למה שאבד בחיי נערות המוגדרות חסרות עורף משפחתי. עט השדה, 14, 51-75.

פסטה-שוברט, ע' (2015). תנו לי נקודת אחיזה, ואזיז את העולם ממקומו: הנעה לקידום שינוי משמעותי ובן-קיימה עבור צעירים במצבי סיכון בגישת הקולקטיב אימפקט. עט השדה, 16, עמ' 28-47.

צינמון, ר"ג (בדפוס). תהליכי התפתחות קריירה של צעירים: היבטים תיאורטיים ומעשיים.

צינמון, ר"ג, ריץ, י' וגרוס-ספקטור, מ' (2012). דפוסי חקירה בבגרות הצעירה. המקרה של צעירים ישראלים. דוח מחקר מסכם.

קטן, י' (2009). צעירים בישראל - בעיות, צרכים ושירותים: תמונת מצב ומבט לעתיד. ירושלים: משרד הרווחה, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.

קציר, ז' (2007). ילדים והורים במרכז: סוגיות מקצועיות בעבודת מרכזי ילדים-הורים. ירושלים: השירות ילד ונוער, ג'וינט ישראל - אשלים, העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם.

שולחן של"מ (2013). צעירים: שולחנות למידה ופיתוח משותפים. ירושלים: ג'וינט-אשלים.

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. *Emerging adults in America: Coming of Age in the 21st Century*, 22, 3-19.
- Astin, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives a socio-psychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, 12(4), 117-126.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 260-274.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Cinamon, R. G., & Dan, O. (2010). Parents attitudes toward career education in kindergarten: A mixed method study. *Journal of Career Development*, 37, 519-540.
- Cinamon, R. G., & Hasson, I. (2009). Facing the future: Barriers and resources in work and family plans of at-risk Israeli youths. *Youth and Society*, 40, 502-525.
- Farnill, D. (1986). Perceptions of parental responsibilities for child rearing and children's career development. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 7(4), 207-216.
- Fuligni, A. J., & Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38(5), 856.

- Noack, P., & Buhl, H. M. (2005). Relations with parents and friends during adolescence and early adulthood. *Marriage & Family Review*, 36(3-4), 31-51.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity*. New York: The Guilford Press.
- Parra, A., Oliva, A., & Reina, M. D. C. (2015). Family relationships from adolescence to emerging adulthood: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, 36(14), 2002-2020.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Young, R. A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *The Career Development Quarterly*, 42(3), 195-203.
- Zilbach, J. J., (1986). *Young Children in Family Therapy*. Northvale New Jersey: Jason Aronson.

המפתח להצלחה בעולם התעסוקה החדש: פיתוח יכולת למידה עצמית דיגיטלית

שרי גורן טרביס

תקציר

ההתפתחות הטכנולוגית והחברתית שהביאה עמה את עידן הידע הדיגיטלי, יוצרת נגישות הולכת וגדלה לידע עשיר ומגוון ואפשרויות למידה אינסופיות. התפתחות זו יכולה לשמש קרקע לצמיחה ולהתפתחות אישית עבור כל אדם, והזדמנות במיוחד עבור אוכלוסיות מוחלשות להתקדם ולהתגבר על הפערים הקיימים. אך כדי לנצל את ההזדמנות, להשתלב בעידן הדיגיטלי ואף לפרוח בו, חשוב ראשית לפתח מיומנויות שיאפשרו להפיק ערך מהנגישות לידע, או במילים אחרות - לפתח יכולת למידה עצמית דיגיטלית.

במאמר זה אדון במיומנות זו, בדרכים שבאמצעותן היא עשויה לסייע לאוכלוסיות מוחלשות, ממה היא מורכבת וכיצד ניתן להקנותה ולסייע בהתפתחותה בקרב אוכלוסיות אלו. המאמר נכתב על בסיס הלמידה והניסיון מהעשייה של עמותת "מחשבה טובה" בפועלה לקדם אוכלוסיות מוחלשות ולצמצם פערים חברתיים דרך למידה והנגשה של טכנולוגיה.

עמותת "מחשבה טובה" פועלת זה 15 שנים במטרה לסייע למגוון אוכלוסיות לצמוח ולהשתלב בחברה בישראל באמצעות הנגשת טכנולוגיה. העמותה מעבירה הכשרות טכנולוגיות מעצימות המותאמות לכל אחת מאוכלוסיות היעד: ילדים ונוער במצבי סיכון, אנשים עם מוגבלות, דורשי תעסוקה ובני הגיל השלישי. עבור כל אוכלוסייה נבחרים הכלים והמיומנויות הטכנולוגיים לפי צרכיה ואתגריה, ומעוצבת חוויית הלמידה באופן ייחודי ומותאם תוך דגש על פיתוח מיומנויות אישיות וחברתיות, ובעיקר מיומנות למידה עצמית דיגיטלית.

רקע

אילו עובדים יהיו מבוקשים בשוק התעסוקה העתידי?

החידוש המשמעותי ביותר בעולם התעסוקה הוא הקצב, כפי שממחיש ליאור פרנקל: "ב-17 השנים האחרונות התרחשו שינויים בעוצמה כמו זו של ה-250 שנים שלפני, וב-250 השנים הקודמות התרחשו שינויים יותר גדולים מכל מה שקרה מאז שהתחילה ספירת השנים הנוצרית. השינויים לא רק מתגברים, אלא הזמן שחולף בין שינוי אחד לשינוי מתקצר" (פרנקל, 2017). אם כן, מה שנדרש

מהאדם כדי להמשיך להשתלב, הוא קודם כול היכולת להסתגל לשינויים. אדם שיצליח להשתלב ואף להצליח בעולם כזה הוא זה שיודע להתפתח ולהתחדש בהתאם לדרישות המשתנות של השוק, ובלשונו של פרנקל - "הומו-אדאפטוס" (שם).

על פי מחקר שמצטט הפורום הכלכלי העולמי, כ־65 אחוז מהתלמידים הנכנסים למערכת החינוך היסודית היום יעבדו במקצוע שעדיין אינו קיים, וכמחצית מהחומר הנלמד בתואר טכנולוגי בשנת הלימוד הראשונה אינו תקף בסיום התואר (המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2017). החינוך לילדינו היום אמור להכין אותם למקצועות שעדיין אינם קיימים, שישתמשו בטכנולוגיות שעדיין לא הומצאו, ויצטרכו לפתור בעיות שהיום עדיין איננו יודעים שהן בעיות.

מאמרים רבים העוסקים בשוק העבודה העתידי מצביעים על יכולת הלמידה כעל כלי מרכזי בהתמודדות עם השינויים המהירים בשוק העבודה העתידי. יכולת הלמידה היא קריטית להצלחה אקדמית, אך לא רק היא. הדרישה לתואר אקדמי או לתעודה מקצועית פוחתת, במיוחד בתחום ההיי-טק, שבו ניתן לראות למשל שיותר ממחצית מפתחי התוכנה למדו באופן עצמאי את המיומנות המשמשת אותם במקצוע (סקר המתכנתים של Stack Overflow לשנת 2016). Ernst & Young החליטה לאחרונה להסיר את דרישת הסף להשכלה אקדמית במיון העובדים, ובכך נתנה עוד גושפנקה לתופעה של השתלבות אנשים מוכשרים ללא תואר בעולם הסטרטאפים וההיי-טק.

לא מספיק, אם כך, ללמוד היטב בבית הספר ולתארים באקדמיה; עלינו ללמוד לכל אורך החיים (Lifelong Learning), להתפתח ולהתאים את עצמנו לדרישות של תפקידים שמתחדשים. אנחנו צריכים לדעת איך לעשות זאת בעצמנו, איך ללמוד ולהתפתח באופן עצמאי בעזרת הרשת, איך לבצע למידה עצמית דיגיטלית.

עבור העוסקים בקידום אוכלוסיות מוחלשות, הדבר עלול להיראות מאיים; הפער הדיגיטלי שקיים אולי ילך ויגדל גם הוא בקצב גבוה ויקשה על צמצום הפערים החברתיים. אבל האמת היא שיש כאן הזדמנות אמיתית דווקא לצמצום משמעותי של הפער. אין צורך להשלים וללמוד על כלים רבים שהיו והוחלפו בחדשים, וגם פחות הכרחי ללמוד לתארים ולהתקבל למוסדות מוכרים. כעת צריך ללמוד מיומנויות מאוד מסוימות המאפשרות הסתגלות לשינויים ולחידושים, ביניהן המיומנות ללמידה עצמית דיגיטלית, שעליה אדון במאמר זה.

אפשרויות הלמידה המגוונות ברשת - מהחלפת נורה ועד תואר אקדמי

בעידן המידע שבו אנו חיים, מגוון רחב של מקורות מידע נגישים לנו בכל מקום ובכל זמן, בכל נושא ובכל צורה. עד לא מזמן עוד היינו יושבים ומחפשים בספרייה את הכרך המתאים של האנציקלופדיה או מחכים שבועות לספר העיון שכעת מושאל לאחר, וכשהיה מגיע אלינו היינו מגלים שאינו עוסק בדיוק בנושא שאנחנו צריכים. היום אפשר להגיע כמעט לכל פיסת מידע בתוך זמן קצר ובאמצעות כמה מקורות ידע, ואם לא נוח לנו לקרוא טקסט ארוך - בוודאי נמצא את המידע מוצג בסרטון או בפודקאסט, או באמצעות תמונות ואינפוגרפיקה בממשקים ידידותיים למשתמש.

למידה עצמית דיגיטלית אין פירושה רק ללמוד ולהעמיק בידע, אלא גם ללמוד מיומנויות שבעבר נזקקנו לאנשי מקצוע כדי לבצען. אם ניתקל במכשול כמו תקלה במחשב, לפני שניגש לטכנאי נשאל את "גוגל" כיצד לפתור אותה, נצפה בסרטונים שיצרו אנשים המראים כיצד פתרו את אותה תקלה, או ניכנס למדריכים דיגיטליים של התוכנה הרלוונטית. באותה דרך אנו יכולים גם ללמוד בעצמנו איך לערוך סרטון שיראה מקצועי או להקים קהילה וירטואלית. מדובר בלמידה עצמית של כלים ושיטות שבעבר היו נחלת אנשי המקצוע והיום נגישים לכול. אף שאנו קוראים לה למידה עצמית, אין מדובר בלמידה במרחב מבודד; להפך, היא מתרחשת בתוך מרחב חברתי ברשת שבו אני יכולה להגיב, לשאול ואף ליצור תכנים בעצמי.

מעבר ללמידה יומיומית של ידע ומיומנויות, גם פני הלמידה האקדמית משתנים ומאפשרים לרכוש ידע אקדמי ותעודות מקצועיות דרך האינטרנט. ה"מאקים" (mooc), קורסים מקוונים פתוחים המוגשים על ידי המוסדות האקדמיים באמצעות פלטפורמות אינטרנטיות ללמידה, כמו EDX ו-Coursera, מאפשרים לכל אדם - בתשלום סמלי או ללא תשלום - ללמוד מהבית בקצב שלו ולקבל תעודה מטעם אותו מוסד אקדמי.

חינוך ללמידה עצמית בארץ ובעולם

יש מספר מערכות חינוך בעולם שאימצו את ההכוונה העצמית ללמידה כפדגוגיה המיושמת בשיעורים ומחוץ להם, כמו רשת בתי הספר הדמוקרטיים. במערכת החינוך הישראלית ניתן לראות ניסיונות לעודד שילוב של הכוונה עצמית בתהליך הלמידה, אך אין עדיין שינוי ניכר ומערכתי בשיטות הלימוד השגורות. מסגרות חינוך בלתי פורמליות "מתחברות" לרעיון ומיישמות אותו ביתר טבעיות, אולם מורים ותיקים, בשל תחושת הבעלות על הידע והאחריות ללמדו, מתקשים להקנותו לתלמידים.

החסמים

נראה, אם כן, שכל אדם המחובר היום לרשת ויודע להשתמש בה, יכול באופן עקרוני ללמוד, לשכלל את יכולותיו עם כלים חדשים ולהתפתח לפי דרישות השוק. כך היינו רוצים לראות גם את בני האוכלוסיות המוחלשות עושים ומצליחים להתקדם בקריירה ובחברה. בפועל, זה עדיין לא קורה. מרבית האנשים, הגם שהם מחוברים לרשת ויודעים להשתמש בה, אינם מנצלים זאת ללמידה ולפיתוח אישי. ואין זה מפתיע; יש חסמים רבים בקרב כלל האנשים, וחלקם בולטים במיוחד בקרב אוכלוסיות מוחלשות. ניתן לחלק את החסמים לפי שלושה מאפיינים:

1. חסמי אוריינות דיגיטלית והתמודדות עם המידע הרב ברשת - יכולת למידה עצמית דיגיטלית מתבססת על תשתית של אוריינות דיגיטלית המסייעת ליחיד לנווט בסביבות דיגיטליות עכשוויות באופן אקטיבי ושיתופי (Gilster, 1997). נגישות נמוכה יחסית לכלים הדיגיטליים בקרב אוכלוסיות מסוימות אינה מאפשרת מספיק תרגול והתנסות עצמית, שהם הבסיס לפיתוח אוריינות דיגיטלית.

2. חסמים פסיכולוגיים של תפיסה עצמית ומוטיבציה - הלומד בעל הכוונה עצמית בלמידה מתאפיין במוטיבציה פנימית, ביוזמה ובמודעות עצמית גבוהה. תכונות אלו מסייעות לו בצעדים חשובים בתהליך הלמידה, כגון הצבת מטרות למידה, זיהוי הקשיים ופנייה לסייע. לעיתים, כאשר הסביבה אינה תומכת ומעודדת פיתוח אישי, התכונות הללו אינן חזקות, ובעיקר תחושת המסוגלות אינה גבוהה מספיק כדי לנסות, להתגבר על קשיים ולא להתייאש.

3. חסמים חברתיים ומקומיים - גם בעולם הלמידה המקוונת תופסת תאוצה ההבנה שתהליכי למידה אפקטיביים מצריכים מסגרת של זמן, מקום ואינטראקציה עם לומדים אחרים, או בקיצור הקשר חברתי מתאים ללמידה (רביב, 2018). ללא המסגרת הנכונה בתחילת הדרך, המעטפת החברתית ובעיקר הליווי והיחס האישי, קשה מאוד להתחיל ולהתמיד בלמידה עצמית דיגיטלית.

עלאף החסמים הרבים והמגוונים, עדיין מדובר בהזדמנות. פיתוח היכולת ללמידה עצמית דיגיטלית הוא בעל פוטנציאל משמעותי להתקדמות ולהתפתחות גם בקריירה, גם בחברה וגם בתפיסה העצמית.

אם נסייע ללומדים מאוכלוסיות מוחלשות לאמץ ראשית את התחושה המעצימה שניתן ללמוד ולדעת הכול, הם כבר פסעו צעד משמעותי בדרך להתגבר על החסמים הללו.

יכולת למידה עצמית דיגיטלית - ממה היא מורכבת וכיצד ניתן לסייע לתלמידים לפתחה?

על כל אחד מהחסמים שתוארו ניתן להתגבר דרך היבטים שונים של תהליך הלמידה. פיתוח היכולת ללמידה עצמית דיגיטלית אינו המטרה הרשמית של אף קורס ב'מחשבה טובה', אך הוא יעד מרכזי המושג באמצעות שיטת הלמידה שבאה לידי ביטוי בכל הקורסים הטכנולוגיים בעמותה. הגישה הפדגוגית שפיתחנו ושאלנו ממשיכים לפתחה ולשפרה, מיועדת לתת מענה לחסמים השונים תוך למידה של כלים ומיומנויות טכנולוגיים שונים בהתאם לרצון הקבוצה ולרמתה. למשל, קורס פיתוח אפליקציות לנוער וקורס גלישה באינטרנט לבני הגיל השלישי אינם דומים בתוכן ובכלים שהם מלמדים אך הם כן דומים בגישה הפדגוגית המוכוונת לפיתוח עצמאות דיגיטלית. אנו מאמינים שפיתוח ראשוני של המיומנויות הכלולות ביכולת למידה עצמית דיגיטלית, יחד עם תחושת מסוגלות ועצמאות במרחב הדיגיטלי, יאפשרו ללומדים להמשיך בתהליכי למידה עצמית גם לאחר הקורס. כאן אסקור את הדגשים המרכזיים בגישה זאת ואת הדרכים שבהן היא מסייעת לפתח את המיומנויות הנדרשות ולהתגבר על החסמים השונים.

מיומנויות קוגניטיביות ויישומן בכלים הדיגיטליים

הדרך היעילה ביותר לפתח מיומנויות היא דרך הידיים, לכן בכל אחת מהמיומנויות המתוארות בסעיף זה אנו מקדישים זמן ומרחב בטוח להתנסות. תחילה ההתנסות היא יותר מונחית ובהדרגה היא הופכת להיות יותר עצמאית וכוללת התמודדות עצמאית עם בעיות וגילוי עצמי של פתרונות.

אמנם הידע נמצא שם ונגיש עבורנו בצורות שונות, אך כדי ללמוד ממנו, להגיע להבנה ואף לגבש דעה בנושא נדרשים כמה צעדים בדרך שאינם כה פשוטים ומובנים מאליהם. השלב הראשון הוא החיפוש. מחקרים רבים מראים כי בשלב זה רבים נתקעים ומתקשים לנסח את השאלה ולבחור במילות החיפוש המתאימות. גם לאחר הניסוח רווח הקושי לבצע ניטור ובקרה עצמית תוך כדי החיפוש, כדי לוודא שמילות החיפוש שהוזנו מביאות להתקדמות הרצויה בחיפוש (Hargittai & Young, 2012).

היבט נוסף בשלב החיפוש הוא הצורך בחשיבה אסוציאטיבית-מסתעפת ולא בחשיבה ליניארית-קווית. סביבת ההיפר-מדיה הנפוצה כל כך ברשת, מספקת למשתמשים דרגת חופש גבוהה בניווט דרך תחומי ידע שונים, אך גם מציבה בפניהם אתגר העולה מהצורך להרכיב ידע מכמויות גדולות של פיסות מידע

נפרדות, המושגות באופן לא ליניארי ו"לא מסודר". לשמחתנו סוג חשיבה זה נמצא מפותח וחזק יותר בקרב ילדים ונוער (Eshet, 2004), לכן הלומדים של כל אחד מהתכנים הטכנולוגיים מתנסים פעמים רבות בתהליכי חיפוש מידע. תחילה התהליך מוכוון על ידי המנחה כך שיבוצע בדרך הנכונה, ובהמשך כל התנסות מובילה לעוד למידה דרך ניסוי וטעייה בסביבה בטוחה.

מיומנות נוספת וחשובה ללמידה עצמית היא הערכת מידע, כלומר היכולת להעריך את האמינות ואת המקוריות של מידע ואת מידת היושר המקצועי בהצגתו. עשת מכנה זאת "חשיבת מידע" ומתייחס למיומנויות קוגניטיביות שמשמשים מנצלים במטרה להעריך מידע באופן נבון ויעיל. אלו כוללות חשיבה ביקורתית ומוכננת להטיל ספק ולא לקחת מידע כמובן מאליו אפילו כאשר הוא נראה "מוסמך" ובר-תוקף (שם). מיומנות זו חשובה והכרחית אך לרוב אינה מיושמת. מחקרים מראים כי הערכת המהימנות של מקורות ידע נעשית על ידי תלמידים לרוב לפי אלמנטים ויזואליים ועיצוביים של הממשק ושל רמת השפה הנהוגה בו (Tu, Shin & Tsai, 2008). הכלים והשאלות היכולים לסייע בבחינת המהימנות ושאותם חשוב לתרגל הם בדיקת כל מקור מידע לפי כמה היבטים: שם המחבר ומה ידוע עליו, באיזה אתר פורסם המידע ומה בעלי האתר שואפים לקדם, וכמובן בדיקת תאריך הפרסום. חשיבה ביקורתית המתפתחת בתהליך זה תסייע למשתמשים לזהות גם תוכן שיווקי ואף פוגעני, וחשובה כבסיס לגלישה אתית ובטוחה ברשת.

למידה עצמית כוללת התמודדות פעילה עם הידע ודורשת, אם כך, יכולות חשיבה ברמה גבוהה כמו ניתוח מידע, עיבודו והסקת מסקנות. עובדה זו הופכת אותה לאפקטיבית ומפתחת הרבה יותר מלמידה אחרת שבה מרבית הידע מועבר על ידי גורם חיצוני והתלמיד עובר תהליך שטחי מאוד של קליטת מידע ואחסונו בזיכרון. כדי לפתח יכולות חשיבה כאלו חשוב לתרגל אותן הרבה ויחד - יחד עם מנחה המסייע להכווין את תהליך החשיבה ויחד עם תלמידים נוספים המשמשים מודלים לחשיבה ומצע לדיון מפרה ומהווים השראה. לכן, בכל תהליך למידה של מיומנות חדשה או ידע כלשהו, אנחנו מעודדים משימות של חקר וגילוי עצמי לפחות בחלק משלבי הפעולה. הלמידה נעשית מתוך התנסות בפעולות עצמן וביישומן בדרך הרלוונטית ביותר לחיי הלומד ולתחום עניינו. כך נלמדות מיומנות חדשות ובמיוחד מתורגלת שוב ושוב המיומנות של למידה עצמית בתוך סביבה תומכת ומעודדת, כך שתורגש טבעית ואפשרית גם כשתיעשה באופן יותר עצמאי.

כיצד נעודד תהליך פעיל של ניתוח ובנייה של ידע גם כאשר המידע קיים ונגיש באינטרנט?

שאלה המטרידה מורים רבים ואותנו כעמותה העוסקת בחינוך טכנולוגי, כשאנו נותנים משימות של למידה עצמית, היא האם התלמידים באמת לומדים ידע חדש או מסתפקים בלמצוא מידע רלוונטי, שכן פעמים רבות תלמידים משתמשים בכלי של העתקת הטקסט ממקור מידע אחד שמצאו ומקריאה שטחית שלו בלבד, כך שלא נעשה עיבוד משמעותי של הידע לכדי הבנה ולמידה.

כדי להתגבר על התופעה, חשוב להכווין את התלמידים לשיטות למידה המביאות לעיבוד המידע, כמו מיזוג של כמה מקורות ידע. כדי לעודד זאת ולהקל על התהליך ניתן להראות כיצד להשתמש בכלים דיגיטליים פשוטים: העתקת קטעים רלוונטיים מכל מקור, סימון בצבע של חלקי טקסט לפי היחס ביניהם (יחס מחזק ומאשש, יחס מפריך וכו'), ניסוח מחדש תוך שימוש באפשרות של הצעת שינויים במסמך ועוד. דרך נוספת שאנו מיישמים בקורסים העמותה, "מנצלת" את הערך המוסף של הכלים האינטרנטיים. התלמידים מתבקשים להציג את הידע החדש שהם לומדים בדרך אחרת ויצירתית תוך שימוש באחת ממגוון המדיות הקיימות באינטרנט, כמו סרטון הנפשה (אנימציה), פודקאסט (הקלטה בסגנון רדיו), כרזה או מצגת. כך הם צריכים לבצע עיבוד של הידע באופן שיוכלו להציגו בשפה טכנולוגית אחרת, ובמקביל רוכשים מיומנות נוספת של יצירה באמצעות כלים דיגיטליים ומשפרים את שליטתם הטכנולוגית.

כישורים נוספים החיוניים ללמידה עצמית דיגיטלית הם ארגון יעיל של הידע, ניהול זמן ומשימות, תכנון והצבת יעדים. בכל אחת מהמשימות האלו ניתן להיעזר בכלים דיגיטליים פשוטים וידידותיים, היכולים לשמש גם בשלב הלמידה והפיתוח של הכישורים הללו וגם בשלב יישומם. יומן אלקטרוני למשל, המסונכרן עם חשבון הדואר האלקטרוני, יכול לשמש לתיאום זמנים לביצוע משימות הלמידה תוך מתן תזכורות בזמן שהוגדר.

מוטיבציה והיבטים פסיכולוגיים בלמידה עצמית דיגיטלית

שלל המיומנויות הללו חשובות כדי לבצע למידה עצמית דיגיטלית, אך זו דינה להיכשל אם חסרים שני דברים עיקריים - תחושת מסוגלות ומוטיבציה.

סגנון ההדרכה של המדריך יכול להיות משמעותי מאוד עבור הלומדים בהיבט של פיתוח תחושת מסוגלות, שהיא הכרחית לפיתוח הביטחון בסביבה ממוחשבת ויכולת למידה עצמית דיגיטלית. יחס אישי ואמונה ביכולת הלומד

צריכים ללוות כל צעד בהדרכה. נוסף על כך, תהליך הלמידה הוא כזה המאפשר מגוון הזדמנויות לחוויות של הצלחה, ואלו מקבלות מקום של כבוד מהמדריך הדואג לייחס את ההצלחות ללומד עצמו ולחזקו עליהן.

הבסיס למוטיבציה יכול להיות שונה מאדם לאדם ואף להשתנות לאורך התהליך. יש כמה דברים שיכולים לחזק מוטיבציה, כמו ההבנה המוקדמת כיצד ידע או כלי מסויים יועיל לנו. מעבר לכך, מחקרים רבים מראים כי להקשר החברתי יש השפעה מכרעת על המוטיבציה ובהתאם לכך על הביצועים של הלמידה העצמית. לאור זאת אימצנו ושילבנו ב'מחשבה טובה' עקרונות של למידה מבוססת פרויקטים בקורסים. כאשר כל מיומנות נלמדת מתוך צורך להגיע לתוצר, כחלק מתהליך העבודה על פרויקט מלהיב ומתוך מטרה משותפת של קבוצה ורצון להציג תוצר משמעותי בפני אחרים - המוטיבציה ללמידה גוברת וכך גם האפקטיביות של הלמידה.

הזמן, המקום וההקשר החברתי

בשלב ההתנסות הראשונית בכל תהליך למידה של מיומנות, עוזר מאוד שיש מסגרת ברורה המספקת את האווירה המתאימה ללמידה ואת הלגיטימציה והעידוד מהסביבה. גם כאשר המטרה היא פיתוח המיומנות של למידה עצמית דיגיטלית, שלבי הלמידה של המיומנות נעשים בתוך מסגרת של שיעורים לקבוצות עם צוות הדרכה תומך ומכווין. ההתנסויות הראשונות הן המתכונן לחוויות של הצלחה התורמות לחיזוק הביטחון והמוטיבציה להמשיך וללמוד, אך הן גם מתכונן לכישלונות הראשונים, העשויים להיות כואבים והרי גורל. כאשר הקבוצה צופה בהצלחה בלומד ומחזקת אותו, ובמקביל עוזרת לו לראות בפרופורציות כישלונות ומספקת לו דוגמאות להצלחות בנות השגה, התהליך כולו מוכוון יותר לפיתוח ביטחון ויכולת למידה.

הקבוצה עצמה תורמת ללמידה בדרכים שונות. היא משמשת מרחב ללמידה שיתופית ותורמת כך ללמידה פעילה ואפקטיבית שבה הלומדים בונים את הידע מתוך דיאלוג או עבודת צוות. כמו כן, הקבוצה מאפשרת את חיזוק המיומנויות החברתיות הנחוצות ללמידה עצמית דיגיטלית. לדוגמה, התלמידים מתנסים באינטראקציה בינאישית מוכוונת למידה, בשאלות שאלות והיעזרות באחר, בביטוי אישי מול אחרים ובקבלת משוב. המיומנויות הללו חיוניות ללמידה עצמית דיגיטלית, שכן אף שמכנים אותה למידה עצמית, אין הכוונה ללמידה בבועה תוך ניתוק מהסביבה החברתית. המרשתת מביאה לנו, מעבר לניגשות הגדולה לידע, גם אפשרויות רבות של תקשורת בינאישית וקבוצתית, המשמשות לקידום

הלמידה. ניתן לראות זאת בבירור כמהלך למידה של "מוקים" (ראו הרחבה להלן) אך גם בלמידה פשוטה יותר בעזרת חיפוש או פורום אינטרנטי יש צורך ביכולת ביטוי מילולי מתאימה וביכולת לקבל משוב וביקורת ולהתמודד איתה.

למידה עצמית דרך "מוקים" - קורסים מקוונים

עליית מדרגה נוספת בלמידה ברשת היא למידה של קורסים המכונים "מוקים". מספר פירושו קורס פתוח מקוון מרובה משתמשים. תנועת ה"מוקים" צוברת תאוצה וכעת כ-78 מיליון תלמידים צורכים קורסים של 800 אוניברסיטאות ברחבי העולם בפלטפורמות למידה דיגיטליות. המגמה של לימודים מקוונים מאפשרת נגישות ללימודים גבוהים לאנשים שהאפשרות ללמוד באוניברסיטה לא הייתה פתוחה בפניהם בשל חסמים כלכליים וחברתיים. מדובר בלמידה עצמית מתמשכת בעזרת מערך של סרטונים, טקסטים ותרגילים המסודרים לפי לוח זמנים. לרוב הקורסים הללו ניתן לגשת לתכנים ללא עלות, ואם מעוניינים לגשת למבחנים ולקבל תעודת סיום יש לשלם סכום שהוא סמלי ביחס לעלויות הלימודים במסודות עצמם.

בישראל נפתח לראשונה מסלול עוקף פסיכומטרי לקבלה לאוניברסיטת תל אביב, וזאת רק התחלה של מגמה גוברת גם בארץ. מטה "ישראל דיגיטלית", במשרד לשוויון חברתי, פועל להקמת קמפוס שהוא פלטפורמה דיגיטלית פתוחה שמטרתה להגדיל את הנגישות להשכלה מקצועית ואקדמית לציבור הרחב (מתוך אתר קמפוס).

יש כאן, אם כך, הזדמנות נוספת למוביליות חברתית אך גם כאן הנגישות אינה תנאי מספיק. כדי להצליח ללמוד קורסים מקוונים שלמים נדרשת יכולת למידה עצמית גבוהה כפי שתיארת כאן ואף יותר ממנה. כדי לסיים בהצלחה קורס מתמשך ומעמיק הנלמד באופן עצמאי, נדרשות מחויבות גבוהה ומשמעת עצמית. מידת החשיבות שהמשתתף מייחס ליתרונות ההשתתפות בקורס והמוכוונות העצמית ללמידה מסוג הצבת יעדים נמצאו כגורמים המנבאים התקדמות בקורס ושביעות רצון ממנו (רבין, קלמן וקאלו, 2018). מרכיבים נוספים של הקורס שנמצאו תורמים לפיתוח מיומנות של ויסות למידה עצמית, הם טיפוח קהילת למידה ואינטראקציה בין הלומדים לבין עצמם ובין הלומדים למדריך (עבדיאל, שמיר-ענבל ובלאו, 2018). מעבר להקשר החברתי, הרגלי למידה של שנים הטביעו באנו את הצורך גם בהקשרים של זמן ומקום המיועדים ללמידה, כדי להתמיד ולהצליח בה (רביב, 2018).

אם שואפים לקדם למידה עצמית של "מוקים" בקרב צעירים באוכלוסיות מוחלשות ובכלל, ניתן להשתמש במסגרות אלה כדי לייצר עבורם מסגרת חברתית קבועה, ובעיקר מנחה שיעניק ליווי ויסייע בהצבת יעדים ללמידה. בהדרגה יפחיתו המסגרות וההנחיה מהשפעתן, וההכוונה העצמית ללמידה תגבר. בכל מקרה אנו רואים ונמשיך לראות התפתחויות טכנולוגיות ואחרות המנסות להתמודד עם "בדידותו של הלומד" ב"מוק" באמצעים כמו בינה מלאכותית או מתודולוגיות של למידה משולבת (Blended Learning), כמו שילוב מפגשים או תהליכי מנטורינג בקורסים (שם).

גם הקורסים עצמם הולכים ומשתפרים מבחינת העיצוב הפדגוגי, ומתאימים עצמם לצרכיו של הלומד. יש קורסים למשל המעודדים יצירת קהילה לומדת דרך מטלות הדורשות שיתופיות מתמשכת ושיתוף בתוצרי למידה. יותר מכך, בימים אלו חל תהליך פיתוח של כלים מתוקשבים להתאמת הלמידה המקוונת ללומד. הפיתוחים הללו עדיין בתחילת הדרך אך בסיומם מערכת הלמידה תוכל להביא בחשבון את צרכיו האינדיבידואליים של הלומדים ולהסתמך על פרקטיקות הוראה גמישות בארגון סביבת הלמידה עבורו (Saeidi Pour, Farajolahi, Sarmadi & Shahsavari, 2017).

החלק שלנו בעמותת "מחשבה טובה"

בעמותת "מחשבה טובה" שמנו לעצמנו מטרה לסייע לכל המשתתפים שלנו - ילדים, נוער, צעירים ובוגרים מאוכלוסיות מוחלשות מהפריפריה החברתית והגיאוגרפית בישראל - לפתח את הכישורים הנחוצים ללמידה עצמית דיגיטלית וליישמה לאורך חייהם. אנו מנחים הכשרות טכנולוגיות בנושאים שונים, בצורת למידה המותאמת לכל אוכלוסייה תוך הבנת הצרכים והחסמים העומדים בפניה ושואפת לסייע בפיתוח המיומנויות הדרושות לעצמאות דיגיטלית.

הדרך הטובה ביותר ללמוד מיומנות היא דרך הידיים, כלומר להתנסות בה באופן אישי ובצורה איכותית. עבור המשתתפים שלנו ועבור לומדים רבים אחרים, ההתנסויות הראשונות אינן מתאפשרות בקלות בגלל חסמים שונים - טכניים, חברתיים ופסיכולוגיים. ב"מחשבה טובה" פיתחנו שיטת הדרכה ייעודית לאוכלוסיות מוחלשות מתוך היכרות עם החסמים הללו והתמודדות עמם. אנחנו מספקים סביבה תומכת ובטוחה להתנסות, כזו המציבה אתגרים מותאמים אישית וקבוצתית ונותנת הכוונה ועידוד יחד עם יחס אישי ואמון לטובת חיזוק תחושת המסוגלות בסביבה דיגיטלית. בכל נושא או כלי שנלמד אנחנו מכוונים ללמידה דרך חקר וגילוי עצמי ומקפידים לספק מרחב להתמודדות עצמאית עם

אתגרים ובעיות. בתהליך הלמידה אנחנו מספקים ללומדים את המדריך, את המסגרת ואת ההקשר החברתי המתאים ומנצלים את הקבוצה ואת תחושת השייכות שנוצרת בה לטובת חיזוק המוטיבציה וללמידה שיתופית. אנחנו משלבים פדגוגיה של למידה מבוססת-פרויקטים, שבה הלומדים עובדים יחד על תוצרי ידע משותפים, לומדים באופן עצמאי ומוכוון כלים וידע חדשים לטובת הפקת התוצר, ומציגים אותו מול הקבוצה לקבלת משוב ולשיפורים.

אנו שואפים לתת לבוגרי התוכניות שלנו את הכלים להמשיך וללמוד בעצמם בסביבה דיגיטלית גם לאחר סיום הקורס, אך מודעים לקושי לעשות זאת ללא סביבה תומכת והקשר חברתי מתאים. עם הקושי הזה אנחנו מנסים להתמודד כעת בחשיבה עם שותפינו לגבי פיתוח תוכניות המשך של חניכה על ידי מנטור וקהילות לומדות.

סיכום

למידה עצמית דיגיטלית היא יכולת הכרחית להשתלבות מוצלחת בשוק התעסוקה העכשווי, לא כל שכן בזה העתידי. עבור אוכלוסיות מוחלשות, פיתוח יכולת זו עשוי לאפשר הפקת יתרון מהנגישות הגבוהה לידע ולאפשרויות למידה, וכך לייצר מוביליות חברתית. יכולת למידה עצמית דיגיטלית מורכבת ממספר מיומנויות קוגניטיביות וטכנולוגיות גם יחד שניתן לסייע בפיתוחן דרך התנסות אישית מוכוונת. טכניקה נכונה של חיפוש, הערכת מידע, עיבוד המידע לכדי הצגתו באמצעות מדיה אחרת ועוד הן חלק מהמיומנויות הקוגניטיביות הניתנות ליישום בעזרת כלים דיגיטליים פשוטים ותורמות ליכולת למידה עצמית דיגיטלית. תהליך למידה מוצלח כרוך גם במוטיבציה ללמידה בקרב הלומדים הגוברת בתוך הקשר חברתי מתאים ויחס אישי של דמות חינוכית.

מקורות

אתר קמפוס: <https://www.campus.gov.il>

המכון הישראלי לדמוקרטיה (2017). היערכות לשוק התעסוקה העתידי - דוח ביניים. יוני. נדלה מתוך:

<https://www.idi.org.il/media/8883/preparing-for-tomorrows-labor-market-preliminary-report-june-2017.pdf>

עבדיאל, א', שמיר-ענבל, ת' ובלאו, א' (2018). "רחוק אבל קרוב": למידה שיתופית מקוונת לקידום הקשבה לקול הלומד, ויסות למידה עצמית ותפיסת למידה של סטודנטים בקורס אקדמי. בתוך: י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, ש' אתגר, נ' גרי, י' קלמן ו-ו' זילבר-ורוד (עורכים), ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגית למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 121-129). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פרנקל, ל' (2017.11.1). תגידו שלום ל-"הומו אדאפטוס" - האדם החדש שהוא אתם [הודעה בבלוג]. נדלה מתוך:

<https://frnkl.co/blog-hebrew/homo-adaptus-school>

רביב, ע' (2018). זמן. מקום. הקשר חברתי. נדלה מתוך:

http://docs.wixstatic.com/ugd/e7b8ff7509_fc7ce0fa49d5a9b69ce7ba6b7441.pdf

רבין, א', קלמן, י' וקאלז, מ' (2018). גורמי מפתח ליבוי מדדי הצלחה ממוקדי לומד בקורסים מקוונים, פתוחים ורבי משתתפים: שביעות רצון ומילוי ציפיות. בתוך: י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, ש' אתגר, נ' גרי, י' קלמן ו-ו' זילבר-ורוד (עורכים), ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגית למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 121-129). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.

Hargittai, E. & Young, H. (2012). Searching for a "Plan B": "Young adults' strategies for finding information about emergency contraception online. *Policy & Internet*, 4(2), 1-23.

Saeidi Pour, B., Farajolahi M, Sarmadi M. R., Shahsavari, H. (2017). Modeling of personalized e-learning environment based on intelligent agents, *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 8(3), e10256.

Tu, Y. W., Shih, M. & Tsai, C. C. (2008). Eighth graders' web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs. *Computers and Education*, 51(3), 1142-1153.

הצעה לקריאה מורחבת:

ורכזון, מ' (23.12.2017). לא ללכת לאיבוד בעידן המידע [הודעה בבלוג]. נדלה מתוך:

<https://www.k12.org.il/single-post/litra>

תיאורי מקרה מתוך ה-70

**מרתוק משקי לריתוק רגשי - מודל לניהול עובדים בחירום:
רטרוספקטיבה למציאות הביטחונית בעוטף עזה 2018-2005**

תמר אורבך-אבני*

פתיח אישי

באביב 2015 ביקרה באשכול קבוצת מנהלי אגפים מאחת המועצות האזוריות כדי ללמוד מניסיוננו במבצע "צוק איתן". כאשר שאלו אותי: "איך קרה שהייתם במצבת כוח אדם מלאה למרות שחוויתם סכנה ממשית לחייכם ואיך **גרמתם** לאנשים להמשיך להגיע לעבודה???", ענה במקומי קצין הביטחון מטעם אותה רשות: "מה הבעיה? יש צווי ריתוק משקי לכולם". אני, לעומת זאת, ענית: "אם רשות מסתמכת על ריתוק משקי, סביר שראש הרשות יישאר לבד בשעת חירום..." אני אסירת תודה לאותו קצין ביטחון שגרם לי להרהר לעומק בדברים, להמשיגם ולבנות את המודל שאציג במאמר זה.

מבוא: ניהול המשאב האנושי במציאות של חירום מתמשך במועצה האזורית אשכול

המועצה האזורית אשכול עושה כל מאמץ לקיים שגרת חיים מוניציפלית במציאות של חירום מתמשך במרחב גאוגרפי מבצעי מעל לעשור. במציאות זו יש נוכחות קבועה בעצמות משתנה של כוחות צבא בתוך היישובים וסביבם, הרעשות ארטילריה יומיומיות שמקורן בפעילות צבאית של צה"ל ושל צבא מצריים, הכוללות פיצוצים לא מוסברים, בומים על-קוליים, הפצצות כלפי ארגון דאעש בצפון סיני, פיצוצי נפלים, התראות "צבע אדום" וירי לעבר היישובים, אירועי חשיפת מנהרות בסמיכות ליישובים, חדירות מעזה לשטח ישראל הגוררות הנחיית הסתגרות בבתים ועיסוק תקשורת אינטנסיבי. בשנה האחרונה מתרחשים גם עימותי "צעדת השיבה הגדולה" בגבול ישראל-עזה, הכוללים התפרעויות וניסיונות חדירה על הגדר ואש אווירית הניחת על השדות ועל שטחי המגורים שמקורה בעפיפוני ובבלוני תבערה (באחבוט ויגנה, 4.5.2018).

* המאמר נכתב בעקבות הניסיון המקצועי שרכשה המחקרת כמנהלת מכלול אוכלוסייה, כמנהלת אגף וראש צוות באגף לשירותים חברתיים בשנים 2007-2018 במהלך המבצעים "עופרת יצוקה" (2008), "עמוד ענן" (2012) ו"צוק איתן" (2014) ולאורך תקופות ממושכות של הסלמה ימיו קרב במועצה האזורית אשכול, הנמצאת בעוטף עזה וחולקת גבול משותף עם הרשות הפלסטינית ועם מצריים

במדינת ישראל קיימים לא מעט מתודות עבודה ונהלים המקובלים בשעת חירום, שרובם מופיעים בנהלים של משרדי הממשלה: מל"ח - משק לשעת חירום (נוהל משרד הפנים, 2014), המגדיר בין היתר את חלוקת התפקידים בין הרשות למדינה ואת החקיקה; תורת הצח"י (צוות חירום וחוסן יישובי) במשרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (להלן: משרד הרווחה) (ברנדר וסנדר, 2002); נוהל פתיחת את"נ - תחנה רשותית לטיפול בנפגעי חרדה של משרד הבריאות ועוד. נהלים ומתודות עבודה אלו, שעל פיהם פועלות הרשויות, נבנו על ידי מיטב אנשי המקצוע והעקרונות המובאים בהם מבוססים על ידע ועל ניסיון רב שנרכשו במצבי חירום מגוונים במדינת ישראל ובעולם.

עם זאת, לחירום המתמשך בעוטף עזה מאפיינים ייחודיים משלו המחייבים התאמות ודיוקים במודל העבודה ונהלים שלאורם עובדים. הנהלים הקיימים אינם תואמים תמיד את הצרכים, את המגבלות ואת תנאי הרשות, ופעמים רבות אף אינם מספקים מענה לסוגיות מהותיות המאפיינות אזור או קהל יעד מסוים מעצם היותם גנריים ומשקפים תפיסה ארצית. במציאות של חירום מתמשך ותדירות גבוהה של מבצעים צבאיים, סבבי הסלמה וימי קרב בשטח המועצה, מצאנו את עצמנו עומדים לא פעם בפני סוגיות ופערים שהעמידו את המודלים ואת הנהלים המקובלים לעבודה בחירום לבחינה מחודשת, ואתגרו אותנו לפתח מענים והתייחסות ייחודיים. אתגרים אלה הלכו וגדלו ככל שעבר הזמן וסוגיות החירום החריפו.

דוגמה לכך אפשר לראות בתוכניות הארציות שעד למבצע "צוק איתן" ובמהלכו התייחסו לפינוי המוני המספק תנאי מחנה, כמו מזרנים ושמיכות למשפחות בחלל משותף. המענה החדש שנדרש לקהילות שהתפנו מעוטף עזה במהלך מבצע זה נדרש להיות תואם בית ככל הניתן ולאפשר תנאים המספקים פרטיות לתא המשפחתי. מענה זה לא נכלל כאמור בנהלים שהיו קיימים עד לסיום המבצע, באוגוסט 2014. בעקבות הלמידה מהשטח הוחלט לפתח תוכנית שתאפשר תנאים תואמי בית בעת פינוי קהילות במצבי לחימה. תוכנית זו קיבלה את השם "מלונית" ועסקה בפינוי אוכלוסייה "צמודת גדר" לגבול לבנון ולגבול עזה (סיימון, 2017.1).

כאמור, סוגיות רבות אינן מקבלות התייחסות או מענה מדויק במתודות העבודה ונהלים הקיימים, משום שמדובר במודלים גנריים המתקשים להדביק את קצב האירועים והצרכים הייחודיים שמתפתחים מהם. לדוגמה, במודל של **מצב חירום מתמשך** מרבית הנהלים מתייחסים למצבי חירום נקודתיים או למצב מלחמה, אך ניתנת התייחסות מועטה בלבד למצב שבו אוכלוסייה כפרית בפיזור גאוגרפי גבוה חיה מעל לעשור באזור מבצעי פעיל, תחת איום שהופך לחלק משגרת יומה.

אחד המענים למצב חירום קהילתי הוא מודל **צוות חירום יישובי** (צח"י), המבוסס על פעילים קהילתיים מתנדבים ומטרתו להכשיר את חברי הקהילה ולהעצים את יכולתה לטפל בעצמה (ברנדר וסנדר, 2002). ביישובים החיים במציאות של **חירום מתמשך**, פעילותם של חברי צח"י הופכת לעיסוק אינטנסיבי וימיומי שאינו תואם מודל המבוסס על משאבי התנדבות ותרומה וולונטרית לקהילה.

במאמר זה אציג היבט מתוך מודל הפעלה של מכלול אוכלוסייה אשר נבנה על סמך הניסיון המצטבר הרב והמציאות המשתנה. אתמקד בתחום שלהערכתי הוא הראשון והאחרון במוכנות של כל ארגון לחירום - ניהול המשאב האנושי תוך התמקדות במצב חירום מתמשך. אסקור את המרכיבים העיקריים, את התאמות המודל ואת התהליכים שהובילו לעיצובו. אף שמדובר בתהליך פיתוח של מעל לעשור, ההתפתחות המשמעותית ביותר חלה בעקבות מבצע "צוק איתן", שהיווה אירוע מכונן בשל משכו ועוצמתו. אמנם אתמקד בהיבטי ניהול ברשויות מקומיות, אך עקרונות המודל ניתנים ליישום בכל ארגון אזרחי ועסקי הנקלע למציאות של משבר או מצב חירום קצר טווח או מתמשך.

מכלול אוכלוסייה - המודל הממלכתי לניהול חירום ברשות

מכלול אוכלוסייה הוא היחידה הרשותית שתפקידה לספק בשעת חירום את המענים החברתיים-רווחתיים לתושבי הרשות. קהל היעד של המכלול מונה את כלל תושבי הרשות - לקוחות הרווחה בשגרה וכל מי שעקב מצב החירום נמצא במצב של נזקקות וצורך בסיוע. מודל העבודה שעל פיו פועלים המכלולים השונים מוכתב ומתווה על ידי רשות חירום לאומית (רח"ל).

חוק שירות עבודה בשעת חירום, התשכ"ז - 1967, מתיר לרשת עובדים למקום עבודה המוכרז כמקום עבודה חיוני, בהם כמובן גם עובדי מכלול אוכלוסייה. הרשות המקומית מוגדרת כמפעל חיוני, ובהתאם לכך ריתוק העובדים נועד לאפשר לה לספק את השירותים שהיא מחויבת לספק לתושביה: רווחה, מוקד, ביטחון, פינוי אשפה ועוד. סמנכ"ל משרד הרווחה והמפקח הכללי על כוח אדם בשעת חירום, אלי פז:

במסגרת זו חובה על העובדים להתייצב בשעת חירום במקום עבודתם. על העובדים המתייצבים במקום העבודה לבצע כל מטלה שתוטל עליהם על-ידי המעסיק. במצב חירום לא יחולו מספר חוקי עבודה ובהם חוק שעות עבודה ומנוחה, חוק עבודת נשים, עבודת נוער, חוק שירות התעסוקה ועוד. מדובר במצב חירום שמוכרז על-ידי גורמי הביטחון. במצב זה העובדים מרותקים למקום העבודה ועובדים על-פי דרישת

המעסיק. החוקים בנושא שעות עבודה ומנוחה, שעות נוספות ואחרים אינם חלים במשך תקופה זו עד להכרזה על סוף מצב החירום או על כך שהמפעל אינו חיוני יותר (רגב, 16.2.2003).

הוראה זו מאפשרת למדינה להעמיד לרשות המשק כוח אדם שיבטיח המשך רציפות תפקודית בכל התחומים שבהם מחויבת המדינה לספק שירותים לאזרחיה: בריאות, תברואה, מזון, שירותים מוניציפליים ועוד. לצורך זה קיים נוהל "ריתוק משקי" (חוק שירות עבודה בשעת חירום, התשכ"ז-1967), שמטרתו להבטיח הגעת העובדים למקום עבודתם בשעת חירום.

בין הגופים והעובדים המרותקים משקית נמצאים גם העובדים הסוציאליים המשויכים ברשויות המקומיות למכלול אוכלוסייה (תיק אב - משרד הפנים, 2008). עובדים אלו מיועדים לספק מגוון מענים לאוכלוסייה, המוגדרת על ידי משרד הרווחה כחוסים במוסדות, לקוחות מחלקות הרווחה בשגרה וכלל אזרחי ישראל שנפגעים ממצב החירום (הערכות למצבי חירום ומשבר - משרד הרווחה, 2014). מענים אלו כוללים מגוון התערבויות בהתאם למאפיינים ולצרכים של אוכלוסיית היעד, לדוגמה מענה מידי באירוע פגיעת מרגמה בבית עם/בלי נפגעים, ליווי הנהגת היישוב, מסירת הודעות למשפחות ההרוגים, טיפול בנפגעי החרדה במקום ועוד.

מה השתנה? השינויים בשדה העבודה בחירום הדורשים היערכות מחודשת

במהלך המבצעים הצבאיים האחרונים זוהתה מגמה ברורה וגוברת של ארגוני הטרור להפנות את המאמץ המלחמתי לפגיעה בעורף ישראל - באוכלוסייה ובתשתיות אזרחיות. מציאות זו, של איום מתמיד על העורף, מחייבת היערכות ראויה והתאמה של הזירה האזרחית לאפשרות של אירועי לחימה עתידיים (תזכיר הצעת חוק מוכנות המרחב האזרחי למצבי חירום במשק, התשע"ו - 2016).

מאז שנחקק נוהל ריתוק משקי כנגזרת מחוק "שרות עבודה בשעת חירום - 1967" (משרד הכלכלה) חלו שינויים רבים במציאות החירום של העורף בישראל ויעיד על כך המהלך לחקיקת חוק מוכנות העורף תזכיר הצעת חוק מוכנות המרחב האזרחי למצבי חירום במשק, התשע"ו - 2016 (חוק העורף, 2016), הנמצא בשלבי חקיקה מתקדמים ומשקף את העברתה של זירת הלחימה, לפחות בחלקה, מקו החזית לעורף המדינה. גם המבצעים הצבאיים שנערכו בשנים האחרונות התאפיינו, יותר מבעבר, בעירוב האוכלוסייה האזרחית.

מתוך ההבנה של מאפייני העבודה ומחיריה במציאות חיים משותפת לאנשי השירות הציבורי והאזרח מקבל השירות, וכדי לאפשר רציפות תפקודית של עובדי מכלול אוכלוסייה ושמירה על שלומם הגופני והנפשי, יש להיערך באופן מושכל ומותאם למציאות הייחודית שתוארה לעיל. בכל סבבי הלחימה שפקדו את המועצה האזורית אשכול בעשור האחרון הייתה נוכחות מלאה של עובדים מכל קשת האוכלוסייה, זאת למרות אירועי החירום הקשים והאינטנסיביים. מצב זה אינו מובן מאליו והוא מחייב פיתוח תפיסה ניהולית-ארגונית והטמעתה בחיי הארגון בשגרה ובחירום. את עקרונות הגישה והפרקטיקה ליישומה שאציג במודל שלהלן.

מרתוק משקי לריתוק רגשי - מודל לניהול עובדים בחירום

העיקרון המנחה של המודל הוא לאפשר לכל עובד לקחת חלק משמעותי ורציף בעבודת המכלול בהתאם ליכולותיו ולצרכיו. זהו מודל המאפשר לעובד לקבל מענה לצרכיו כדי שיוכל להמשיך לבצע את עבודתו.

המושג "ריתוק רגשי" מתייחס למצב שבו העובד חש רצון ומחויבות עמוקה למלא את תפקידו בשעת חירום מתוך הבנה של חשיבות תפקידו במערכת. כאשר מרכיבים אלו של רצון, מחויבות והכרה בחשיבות התרומה למערכת מתקיימים במקביל, נוצר מצב שבו העובד מגיע למקום עבודתו מתוך רצון והבנה ולא משום שהוא מחויב על פי תקנות או נהלים, כמו "ריתוק משקי" (נוהל משרד הפנים המחייב בחוק את העובד להגיע למקום עבודתו בשעת חירום), או מאוים וחושש לאבד את מקום עבודתו אם לא יעשה זאת. עובד המרותק רגשית יבצע את משימותיו מתוך תחושת שליחות והבנה עמוקה של חשיבותו, ואז רמת הביצוע תהיה איכותית ומותאמת לצרכים. בהיבט המערכתי, ריתוק רגשי משקף את מחויבותו של העובד לשותפיו בקבוצת השווים בארגון ולאו דווקא לממונים עליו. ניתן לומר כי הריתוק הרגשי מתייחס למחויבות לתפקיד, ללקוחות ולשותפים המקצועיים. כדי לפתח ריתוק רגשי בשעת חירום, יש לפעול למענו בשגרה, ובשעת חירום לבצע התאמות ולשמר את שכבר הושג.

עקרונות יישומיים וכלים לארגון השואף לפתח אצל עובדיו ריתוק רגשי

בארגון השואף לקדם ריתוק רגשי בקרב עובדיו יש לייצר תנאים המאפשרים למצב רגשי ותודעתי זה להתפתח. הקפדה על עקרונות אלו מטרתה לקדם אווירה ונורמות בחיי הארגון המאפשרות ליישם את העקרונות של ריתוק רגשי.

ריתוק רגשי הוא יעד ניהולי שיבוא לידי ביטוי בנכונות של הנהלת הארגון לפעול לכך. מכאן שיישום העקרונות הוא באחריותם של מובילי הארגון הממונים על ההעסקה ועל פיתוח המשאב האנושי. עקרונות המודל הם קווים מנחים לפרקטיקה הנתמכת בכלים יישומיים שמלווים את העקרונות שלהלן.

עיקרון ראשון: להכיר את העובדים ולהאמין ביכולתם

- הכרה בעורף האישי, המשפחתי והקהילתי של העובד - על העובד והמעסיק כאחד להיות מודעים למשאבי העורף האישי-משפחתי-קהילתי של העובד, המתבטא בחוסנה של מערכת התמיכה הזוגית, המשפחתית והקהילתית הקיימת עבורו במצבי משבר. היכרות עם עורף זה ועם כוחותיו ומגבלותיו של העובד תאפשר למעסיק להבין את יכולותיו ואת צרכיו, ומנגד את הדרכים שבהן ניתן לאפשר לו להשתלב במערך הארגוני בשעת חירום (ראו הרחבה על כך בפרק הכלים).

כאשר אחד מבני המשפחה של העובד סובל מחרדות בשל המצב הביטחוני ולוחץ להתפנות מהאזור, במקביל בן/בת הזוג רוצים מאוד להמשיך לעבוד. יש חשיבות רבה להכיר במצב המיוחד שמאפיין את העורף המשפחתי/אישי של עובד זה ולסייע לו. דרך אחת לסייע, יכולה להיות באמצעות מתן מענה דיור שמרחיק את המשפחה מטווח האיום. הרווח במקרה זה הוא כפול- המשאב האנושי עומד לרשות הארגון ובמקביל נשמר מעמדו ושייכותו של העובד כמי שהיה שותף מלא בצוות והמאמץ המשותף במהלך המלחמה. בנוסף, ניתן למשפחה מענה שהולם את צרכיה ומסייע לה לעבור את התקופה הקשה והמתגרת בתנאים שמותאמים לצרכיה.

- **הכרה בתהליך התפתחותי - עובדים שונים נמצאים בשלבי בשלות שונים בתהליך התפתחותם המקצועי והאישי. שונות זו משליכה ישירות גם על היכולת להתמודד עם מצבי לחץ, כמו האיום הביטחוני. זיהוי השלב ההתפתחותי וגזירת ציפיות מותאמות עשויים לקדם ניהול אפקטיבי של המכלול ולמנוע "שברי מאמץ" הנובעים ממאמץ לא מותאם ומהתערבות שאינה תואמת שלב התפתחות זה. הערכה זו נכון לבצע כשגרה, בלי קשר**

למצב החירום, ומתוך הבנה כי יכולות העובד ונטיותיו מתפתחות לאורך תקופת העסקתו.

נכונות ותעוזה של העובד לבצע משימות מקצועיות נגזרות ממגוון פרמטרים: ותק, התנסויות רלוונטיות, הכשרה, אמון ביכולותיו שלו ובאלה של הממונים. באמצעות שקלול הפרמטרים ניתן להעריך את השלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא ואת יכולותיו ובהתאמה "להעמיס" עליו משימות. האם לתת לו משימות כמו ניהול אירוע חירום ביישוב מטעם המכלול, טיפול ישיר בנפגעי חרדה, מסירת הודעה מרה וליווי משפחות לזיהוי קורבנות, או משימות המחייבות חשיפה נמוכה יותר למשמעויות של האירוע - עריכת שיחות טלפון, איסוף מידע, תיווך בין גורמים וכד'.

- "כל אחד יכול" - התפיסה כי לכל עובד יש היכולת לתרום תשומה בעלת ערך למשימת המכלול וכי הוא מעוניין לתרום את חלקו.

איך עושים זאת?

1. **תיאום ציפיות בהגדרת התפקיד** - תיאום ציפיות הוא כלי בניהול עובדים. בהקשר של חירום חשוב מאוד להציג בפני העובד את תפקיד הארגון בחירום ואת תפקידי העובדים הנגזרים מכך. שיח זה יש לנהל כבר בשלב הקליטה לעבודה ובהמשך, במהלך שגרת העבודה, בישיבות צוות ובשיחות אישיות (מפגשי הערכה ושיחות חתרן). הרעיון העומד בבסיס פעולה זו הוא כי כשהנושא מדובר מתאפשר לעובד לעבור תהליך ברור עם עצמו, עם בני משפחתו, עם שותפיו לתפקיד ועם מעסיקיו.

עובדת חדשה יחסית עם ניסיון מועט בחירום, שבמהלך מבצע "עמוד ענן" נמנעה מלצאת לשטח לטיפול באירועים, תרמה רבות באמצעות עבודתה מהמשרד במכלול. היא לא נשפטה על כך או ננזפה. שנתיים וחצי אחרי במבצע "צוק איתן", כאשר היו נפילות ונפגעי חרדה רבים באחד היישובים, היה צורך להתעקש ולהסביר לה שלא ניתן לצאת לשטח להגיש עזרה בשל הסכנה שבנסיעה בתוואי חשוף לירי מרגמות אינטנסיבי. אותה עובדת עברה תהליך התפתחותי, הבשילה וחשה מוכנות ורצון להגיש עזרה לנפגעי חרדה בשטח.

2. שיחות תקופתיות - בשיחות הערכה תקופתיות מוקדש חלק מהפגישה לבדיקת היערכות העובד לשעת חירום. הבדיקה כוללת בירור עד כמה הוא חש כשיר להתערבות בשעת חירום, מה חסר לו? למה הוא זקוק? בחלק זה של השיחה עולים צרכים בהקשר של הכשרה מקצועית והתארגנות ברמה המשפחתית מסגרות מותאמות לילדים ורשת תמיכה משפחתית.

3. היערכות לאירוע ביטחוני צפוי - לקראת הסלמה צפויה (לדוגמה "צעדת המיליון" באפריל 2018) יש לקיים מפגש צוות ייעודי ובו להציג לעובדים באופן מווסת מידע מסודר ואמין (בניגוד למידע מהתקשורת ו/או מהמדיה הטלפונית), לחדד את תפקידם ביחס לאירוע הצפוי, לאפשר למידה הדדית בין עובדים חדשים לעובדים מנוסים יותר, להציף פערים, לתת מענים ייחודיים ולמפות את העובדים בהתאם ליכולותיהם: כאלה שיכולים להיות בכוננות הקפצה, עובדים שומרי שבת וכד'. מדובר בתהליך מקצועי מצד אחד ואינטימי מצד אחר.

4. בדיקת עורף אישי - המושג "עורף אישי" או "עורף משפחתי" מתייחס לרשתות התמיכה האישיות הקיימות עבור העובד מחוץ למקום העבודה. ככל שעורף זה רחב ויציב יותר, יכולתו ומסוגלותו לתפקוד מקצועי אפקטיבי יהיו גבוהות יותר. לעורף האישי מרכיבים רבים; העיקריים הם מערכת זוגית יציבה ותומכת, משפחה מורחבת מגויסת ופנויה לתת כתף, רשת חברתית קרובה וקהילה תומכת. על המנהל לזכור כי גם למי שלא התברך בהם ניתן לייצר חוויית עורף אישי משמעותית באמצעות חיזוק תחושת האמון שלו במסוגלותו האישית, תמיכה ומתן לגיטימציה ממקום העבודה: "אמונתו העצמית של הפרט ביכולתו האישית לתפקד כנדרש ולשאוב כוחות פנימיים כדי להתמודד עם המצב מהווה מקור משמעותי לתגובות הרגשיות, למוטיבציה ולאופן התפקוד בפועל" (מפקדת פיקוד העורף, 2009).

עיקרון שני: לצייד את העובדים בכלים, במיומנויות, בליווי ובסביבה תומכת

• **מתן כלים להתמודדות אפקטיבית** - כדי שהעובד יחוש מסוגלות לפעול במקצועיות ובביטחון בשעת חירום יש לציידו בידע ובמיומנויות שיכשירו אותו לתפקד במצבי חירום ומשבר. כמו כן יש לרענן ולתרגל את הכשרתו כדי לשמר את כשירותו ואת שליטתו בגישות העדכניות בתחום.

עובדת חדשה יחסית עם ניסיון מועט בחירום, שבמהלך מבצע "עמוד ענן" נמנעה מלצאת לשטח לטיפול באירועים, תרמה רבות באמצעות עבודתה מהמשרד במכלול. היא לא נשפטה על כך או ננזפה. שנתיים וחצי אחרי במבצע "צוק איתן", כאשר היו נפילות ונפגעי חרדה רבים באחד היישובים, היה צורך להתעקש ולהסביר לה שלא ניתן לצאת לשטח להגיש עזרה

בשל הסכנה שבנסיעה בתוואי חשוף לירי מרגמות אינטנסיבי. אותה עובדת עברה תהליך התפתחותי, הבשילה וחשה מוכנות ורצון להגיש עזרה לנפגעי חרדה בשטח.

- כשירות מנטלית באמצעות "קצין רגש"** - נושא תחזוקת העובד עובר כחוט השני בכל ממדי הניהול של העובדים והוא התחום החמקמק ביותר, מה שלמדנו בתהליך אבחון רטרוספקטיבי שקיימנו באגף לשירותים חברתיים שלוש שנים אחרי "צוק איתן" (אורבך-אבני, בן ניסים וידל וגדרון, בפרסום). נושא תחזוקת העובד בטווח הקצר והארוך עלה כצורך חיוני שסביבו ניתן לזהות מגוון פערים. תובנה מרכזית שעלתה ביחס לשעת חירום הייתה כי קיים קושי גדול מאוד כמנהל להחזיק ולהכיל תחום זה, משום שהגורם שמצופה כי יעשה זאת נושא במגוון תפקידים נוספים: ניהול המכלול, ניהול משמרת, ריכוז תחום הרווחה/הדחק ועוד. מכל אלו עלה כי יש למנות גורם שתפקידו יהיה "קצין רגש", מושג ששאלנו מתחום הרכב, שבו מקובל למנות קצין רכב לווידוא כשירותם של כלי הרכב ולטיפול מיטבי ב"צורכיהם" (ראו הרחבה בהמשך):

יש לזכור כי מטפלים הפועלים במציאות טראומטית משותפת עלולים לפתח גם תגובות לחץ טראומטיות, לצד תגובות של טראומטיזציה משנית וכאלו הנגזרות מהמציאות המשותפת. בהתאם, יש לאתר מטפלים שתגובת הלחץ הטראומטית שלהם גבוהה, בין אם היא ממקור ראשון או עקיף, לסייע להם ברמה הפרטנית על מנת לחזק אותם ובמקביל גם את תחושת החוסן והיכולת של הצוותים כולם (לביא, נוטמן-שוורץ ודקל, 2015).

- לכידות צוותית** - לכידותו של הצוות מהווה נדבך מרכזי בתפיסה הכוללת והשגתה כרוכה במגוון פעולות אך גם בעמדות ובהתייחסויות של הנהלת הארגון, לדוגמה האם לראות בארוחת הצהריים רבת משתתפים באמצע יום עבודה מפגן של זלזול וחוסר מחויבות לתפקיד, או מפגש ספונטני המאפשר שיח פתוח המעמיק את הקשר וההיכרות בין העובדים ובכך מקדם את הלכידות הצוותית; בהקשבה ובאיתור צמתיים ו/או מחלוקות הגורמים לנסיגה ברמת הלכידות, כמו קנאה או תחושה של חוסר הוגנות בחלוקת העומס; בניקטת פעולות יזומות לקידום לכידות צוותית, כמו סדנאות ואירועי גיבוש. בתכנון פעולות אלו חשוב לתת את הדעת עד כמה יהיה דומיננטי המרכיב של העמקת ההיכרות, של חוויה משמעותית משותפת ושל שיח מעמיק בין מגוון הדעות והעמדות. בהקשר זה, פעולות הממוקדות בהנאה ושעשוע פחות מתאימות. לדוגמה, במקום ארוחה טובה נעדיף סדנת בישול בהשתתפות כל חברי הצוות.

● **"ביום שאחרי"** - להשתתפות העובד במאמץ הכולל במהלך ימי הלחימה השפעה ישירה על יכולתו להמשיך להשתלב ולתפקד כחלק אינטגרלי בצוות "ביום שאחרי", לכן חשוב מאוד לאפשר לו להיות חלק מהעשייה בזמן הלחימה, כפי שתואר במגוון הדוגמאות שלעיל ויורחב בהמשך. נוסף על כך, תקופת "היום שאחרי" מהווה אתגר ניהולי בפני עצמו, שכן בה יורד המתח, שהקשה על העובדים אך גם "החזיק" אותם והזרים אנרגיה לעבודתם. בפתחה של תקופה זו יש לבחון את קצב החזרה לשגרה ואת אופן החזרה. מצד אחד, יש כאן ממד בריא של חזרה לנורמליזציה, ומצד אחר, סכנה לחזור במהירות לאינטנסיביות כאילו דבר לא קרה. אירועים ומפגשים העוסקים בהפקת לקחים, שיח עמיתים, הפגות, טיפולים רגשיים וכדומה, הם חלק בלתי נפרד מהמשימה המתמדת של יצירת ריתוק רגשי בקרב העובדים, וגם מכינים אותם לאירועי החירום העתידיים, כמובן בתקווה שלא יתרחשו.

איך עושים זאת?

1. **הכשרה והדרכה** - העשרת ארגז הכלים של העובד מקנה לו ביטחון ומיומנויות בביצוע עבודתו, על אחת כמה וכמה כאשר העובד נדרש לתפקד במצבים שהוא חווה אותם כמאיימים על ביטחונו האישי. החוויות האישיות והמשפחתיות שהוא עובר לעיתים דומות מאוד לאלה שהמטופל חווה. מטרת ההכשרה היא קודם כול לחשוף את העובד הסוציאלי למשמעות התהליכים האישיים שעוברים עליו כפרט החשוף למצבי דחק שונים, כדי להגביר את יכולתו להבין את עצמו, את משפחתו ואת סביבתו הקרובה. ההבנה של מנגנון החרדה מנרמלת את תפיסת העובד ביחס לתופעות המתלוות למצבי דחק, שאליהן הוא עתיד להיחשף כאדם פרטי ובמפגש עם מטופליו, כגון יובש בפה, נשימה מהירה, רעד ובלבול. בשלב זה מתעצבת ההבנה שמדובר בתגובות נורמליות שניתן לטפל בהן ולהתמודד עמן. בשלב הבא יש להכשיר את העובד בעבודה עם כלי התערבות ייעודיים לטיפול בנפגעי חרדה בשלבים השונים, במיוחד בשלב המיידי וב-72 השעות הראשונות, וכן עם כלי התערבות קהילתיים להתערבות ולניהול האירוע בקהילה (אורבך-אבני ובן ניסים וידל, 2018). מדובר בשני ממדי הכשרה המשלימים זה את זה - שיקוף מנגנון החרדה לעובד והקניית כלי התערבות המיועדים להגביר את חוסנו ואת יכולתו להעניק סיוע למטופליו ומאפשרים לו לתפקד במקצועיות, להיות מודע לתהליכים מקבילים שהוא עובר ולזהות את גבולות יכולתו להכיל ולתפקד במצבי הדחק השונים.

בין הגישות וטכניקות הטיפול שלמדו והוכשרו בהן העובדים ושנמצאו יעילות לאורך זמן על סמך ניסיונו בשטח, ניתן למנות את) EMDR ד"ר פרנסין (שפירו), SE (ד"ר פיטר לוין), פוקסינג - התמקדות (פרופ' יוג'ין ג'נדלין), מינדפולנס (Kabat-Zinn) ומודל מעש"ה להתערבות מיידית (ד"ר משה פרחי).

במחקרן על העבודה המתבצעת במציאות משותפת למטפל וללקוח, ממליצות לביא, נוטמן-שוורץ ודקל (2015) על מגוון פעולות לקידום תחום ההכשרה והפיתוח בקרב העובדים: חיזוק הידע הייחודי והמקומי שנצבר בשטח על ידי הפיכתו למומחיות ופרסומו כדי להגביר את תחושת המסוגלות לפעול; תשתית מערך הדרכה יציב ומכיל בשגרה ובחירום המכיר במאפיינים הייחודיים של עבודה במציאות משותפת של חירום מתמשך ומודע להם; ביסוס תשתית ארגונית רציפה המעריכה את מצבו ואת צרכיו של העובד ברמה האישית-מקצועית בתדירות קבועה (שם).

מסקנות אלו מתקפות את הניסיון שצברנו בשטח במהלך שנות העבודה במציאות משותפת של חירום מתמשך. על ההכשרה להתמקד בתחום מנגנון החרדה בקרב הפרט והקהילה ובהקניית מיומנויות להתערבות באירועי דחק. לביסוס המיומנויות ולהטמעתן מומלץ:

- לצרף להכשרה המשך מנגנון הדרכה המלווה את הטמעת הכלי שנלמד.
- לעודד את העובדים להשתמש בכלים שלמדו גם בזמן שגרה.
- לחשוף במכוון את העובדים הפחות מנוסים להתערבויות באירועים בעצימות נמוכה כדי לאפשר להם להתנסות במצבים קלים, ללמוד מההתנסות ולחוות הצלחה במידת האפשר.
- לשאוף ללמד את העובדים כלי התערבות חדשים כקבוצה ולא כבודדים, שכן הלמידה בקבוצה תורמת לפיתוח השפה הצוותית המשותפת וללכידות הצוותית.

2. **"קצין רגש"** - תפקיד ייחודי שנולד מתוך תובנה שרכשנו בתהליכי הפקת לקחים לאחר מבצע "צוק איתן" (אורבך-אבני, בן ניסים וידל וגדרון, בפרסום). יש למנות עובד בעל ניסיון בתחום הטיפול בדחק שתפקידו יהיה לבצע בעיתות חירום מעקב וליווי שיטתי אחר מצבם הרגשי-תפקודי של עובדי המכלול ולהביא לידיעת הנהלת המכלול צרכים ופערים הדורשים התייחסות. כמו כן יתפעל קצין הרגש תשתית מענים שתסייע לטיפול שוטף לאורך תקופת הלחימה וביום שאחרי. תשתית מסוג זה כבר הופעלה במבצע

”צוק איתן” אך באופן חלקי ומומלץ מאוד להפעילה במלואה במידת הצורך. בחלק מהארגונים ניתן לגייס לתפקיד זה את רכז משאבי האנוש או את עובד הרווחה בארגון.

להלן הכלים העומדים לרשות קצין הרגש:

א. מענים לעובדים במהלך הלחימה

- מתן פסק זמן של מספר ימים לעובד, כדי שיתפנה להפוגה עם משפחתו מחוץ לאזור.
- הפניה לטיפולים אלטרנטיביים כגון עיסוי, אבנים חמות, מגנטים והילינג, שניתנים בחדרים ממוגנים במבנה המכלול או בקליניקות של המטפלים.
- הפניה למפגשים אישיים ו/או קבוצתיים עם גורם מקצועי טיפולי למען תחזוקה רגשית-מקצועית של העובדים, שיתוף בדילמות העולות מעבודתם בחירום ורענון גישות התערבות.

ב. מענים לעובדים ביום שאחרי

- הפניה לסדרת מפגשים של טיפול רגשי, עדיף על ידי מטפל המתמחה בתחום הדחק אך אפשר גם בתחום אחר (למשל אלטרנטיבי) לפי בקשת העובד.
- קיום ”ימי הזנה” - ימים מרוכזים שבהם הצוות נפגש מחוץ למחלקה ומוזן בתכנים מעצימים ומעשירים, כגון סדנאות יצירה, עבודה בחומרים שונים, יציאה לטבע, למידה משותפת, פעילות ODT וארוחה טובה.
- ניהול שיחות צוות שמטרתן מתן לגיטימציה לביורור סוגיות הקשורות לתפקיד העובדים בחירום, חידוד עמדות וגיבוש ה”אני מאמין” האישי והצוותי/ארגוני.
- בחינה של מתן הטבות נוספות שיבדילו את עובדי מחלקות הספָר וקווי הגבול מעובדי מחלקות אחרות, כמו סיוע בשכר דירה ולימודי תואר שני, הטבות שהיו נהוגות בעבר ובוטלו.

עיקרון שלישי: לנהל ביצירתיות ובגמישות

- גיוון ויצירתיות בניהול עובדים בחירום** - חשוב להכיר בכך שבין העובדים קיימת שונות בדרכי התמודדותם עם מצב נתון, בהיבט של יכולת מנטלית או מצב משפחתי. דבר זה נכון בשגרה ועל אחת כמה וכמה בחירום. כאשר מערכת הלחצים והאילוצים מתהדקת, ההגוונה והיצירתיות מאפשרות למנהל ולעובדים לשמור על רציפות תפקודית תוך גילוי רגישות לשונות. ההכרה בכך מאפשרת ניהול יעיל יותר והפחתה של מתחים והגברת המוטיבציה גם במצבים שיש בהם פוטנציאל להימנעות ולחוסר שיתוף פעולה. קיים מגוון רחב של ערוצים לביצוע אותה משימה. כדי ליצור מרחב הנותן מענה דיפרנציאלי לעובדים ומאפשר להם להביא לידי ביטוי ומיצוי את יכולותיהם, יש לנקוט גמישות ויצירתיות כלפי צורכיהם, לראות במצב המשפחתי והרגשי מציאות העומדת בפני עצמה הראויה לכבוד ולהכרה, ובמקביל למצוא את הדרך לעודד אותם להביא לידי ביטוי את מיטב התשומות.
- התאמת המודל למציאות המשתנה** - תמונת האיום בפועל, מצד אחד, והרכב הצוות ומאפייניו, מצד אחר, משתנים ללא הרף. גמישות ויצירתיות מתמדת בניהול כוח האדם מאפשרות לעובדים להמשיך לתת את חלקם על פי יכולותיהם וצורכיהם. ההבדלים בין העובדים באים לידי ביטוי במגוון היבטים, ביניהם גיל ומצב משפחתי המשפיע על מידת הפניות; מידת הוותק והניסיון בהתערבות באירועי חירום והמרחק של מקום המגורים ממקום העבודה/מאזור האיום, המשליך על מצבו הרגשי של העובד, על איכות השינה שלו ועל ביטחונו האישי בעת ההגעה אליו. גם בהיבט של תרחיש האיום התרחשו שינויים רבים מאז "צוק איתן": ההתחמשות והשיפור באיכות הנשק (שבידי האויב) הגדיל את הסיכון לעובד המגיע לשטח (שרגאי, 9.3.2017), ואיום מנהרות הטרור הפך לחלק מרכזי במציאות של אזור עוטף עזה. כל אלו מחייבים חשיבה מחודשת על אופי העבודה בחירום: מה היה אפשרי בעבר והיום פחות; במה מסוגל הצוות לעמוד ומה יהיה יותר מכפי יכולתו ואין לחשוף אותו אליו, ואילו מענים יש לפתח כדי שלא לשלוח את העובדים לקו האש. האתגר היושב בבסיס עיקרון זה הוא לשמור על העובדים פיזית ונפשית נוכח השינויים ובמקביל להמשיך להפעילם ביעילות במילוי משימות המכלול.

ממ" (מתנדב מסייע יישובי) - מודל התערבות למענה ראשוני מידי ביישוב אשר מרחיב את המענים המידיים שפותח במחלקה לשירותים חברתיים במועצה האזורית שער הנגב. מודל זה מכשיר קבוצה של תושבים בכל

יישוב המסוגלת לתת את המענה הראשוני לנפגעי חרדה במקרים שבהם צוות המכלול אינו יכול להגיע ליישוב. ההכשרה כוללת למידה של מנגנון החרדה והתגובות המאפיינות אותו, כלים יישומיים להקלה והרגעה וכן יכולת להעריך האם מדובר במקרה חריג הדורש התייחסות גורם מקצועי. לרשות אנשי הממ"י קו פתוח להתייעצות עם אנשי המקצוע במכלול (טל ושניר, 2013).

- **"השטחת הביורוקרטיה"** - גופים פורמליים, בעיקר משרדי ממשלה, המוצאים את הדרך לקצר תהליכים ביורוקרטיים הנהוגים בשגרה ולהקל עליהם, מסוגלים לסייע רבות לרשויות בביצוע עבודת החירום המוטלת עליהן. הביטוי "השטחת הביורוקרטיה" מתייחס ליכולת של הרגולטור להכיר בייחודיות של צרכים ומצבים מיוחדים בשעת חירום ולאפשר מתן פתרונות, מענים ושירות חיוניים וייחודיים בסוגם לעת החירום. השטחת הביורוקרטיה רלוונטית בהקשר של מתן מענה ללקוחות ולטיפול בעובדים כאחד. במקרים המוצגים לאורך המאמר ניתן להתרשם ממקרים רבים בהקשר זה, כמו מימון שמרטפית לעובדת כדי שתוכל להגיע לעבודה לעומת הנוהל של פתיחת מעון לילדי עובדים שאינו רלוונטי במקרה של כבישים החשופים לירי מרגמות, הקצאת מקום מגורים למשפחת עובד בעת מלחמה, אפשר עבודה מהבית במקום הקפדה על עבודה מהמשרד. על כל אלו נוספות הטבות שונות לעובדים שבאמצעותן עובר לעובדים מסר כי רואים ומכירים בחשיבות ובייחודיות של התגייסותם לתפקיד, כמו טיפול רגשי (פסיכולוג) וימי הפגה צוותיים למנוחה ולגיבוש.

- **יתרון העובד המקומי** - קשה מאוד להכשיר עובד חיצוני לחירום בשל הקושי המובנה לבצע את העבודה באותן איכויות ובאותו דיוק שיבצע עובד של הארגון בשגרה. לכן מומלץ לעשות כל מאמץ כדי לאפשר לעובד הקבוע והמקומי להמשיך ולעבוד בחירום, גם אם הדבר כרוך במחיר כספי ו/או מחייב התגמשות ניכרת של המערכת לצורכי העובד. יותר כלכלי ואפקטיבי להשקיע בעובדים גם כאשר מדובר על תשלום לשמרטף, על הסעות ועל פתרונות מגורים לקרובי משפחה קרובים.

לעובדת המרכזת את תחום הזקנה, שבו הנזקקת היא הגבוהה ביותר, יש תינוקת המתחנכת במעון שנמצא באחד הקיבוצים שצמודים לגדר והוגדרו "שטח צבאי סגור". הבעל אינו זמין והעובדת נמצאת עם בתה התינוקת בבית ואינה יכולה להתפנות לניהול תחום זקנה במכלול. העובדת מבטאת

רצון עז להגיע ולמלא את משימותיה. אותרה שמרטפית שהגיעה לבית המשפחה במימון מלא של המכלול ואפשרה לאם להגיע לבצע את תפקידה. הרווח, כפי שתואר בדוגמה הקודמת - כפול!

• **הפקת לקחים** - אמנם זהו שלב מובנה בעבודת המכלול, אולם לדינמיקה המתקיימת בו יש משמעות תרפויטית בכך שמועלים תכנים קונפליקטואליים, כעסים, ביקורת ופערים. זה המקום שבו יכול העובד לבקר את מנהלי המכלול ואת שותפיו לעבודה ולחוות את יכולתו להשפיע על נוהלי העבודה במכלול ולשנותם הלכה למעשה. שינויים לדוגמה שהתקבלו בעקבות הפקות לקחים במכלול (1) ייצור תמונת המצב היומית מצוותי הצח"י לכל המכלולים הייתה באחריות מכלול אוכלוסייה. הדבר יצר עומס רב על המכלול ופגע באיכות תמונת המצב (להלן: תמ"צ) שהועברה. הנוהל שונה, הוקם תא יישובים במרכז ההפעלה הרשותי, ומכלול אוכלוסייה יעביר תמ"צ רק בתחום הרווחה; (2) תחום הקשישים מהווה אחד מנקודות המשקל הכבדות ביותר בעת חירום. מצאנו כי עקב מגבלות כוח אדם, ביטחון ועוד, המכלול מתקשה לספק את המענים לקהל יעד זה, ומנגד אין הבנייה ברורה של תפקיד המשפחה והיישוב כלפי הקשיש. המודל שונה: הוקם פורום גיל שלישי לקהילה, שבו שותפים נציגי היישובים וגורמי המקצוע, ונבנה מודל טיפול בקשיש בשעת חירום המבוסס על משאבי המשפחה והקהילה שיקבלו סיוע מקצועי מהמכלול.

• **תקצוב מותאם** - התקציב מאפשר את יצירת המרחב המותאם בשגרה ובחירום וכן מתן פתרונות יצירתיים וייחודיים המאפשרים לעובד להמשיך להיות חלק מהמערך. נדרשת השקעה כספית וארגונית-ניהולית כדי לאפשר לעובד לבצע את עבודתו בשעת חירום.

• **מרחב מאפשר השתתפות** - העקרונות היישומיים יוכלו להתקיים כשאנו כמנהלים נקפיד על "מרחב מאפשר השתתפות". כדי שהעובד יוכל לתרום את חלקו בשעת חירום, הוא זקוק למרחב המאפשר זאת, מרחב שהוא סך המבנים והמענים המערכתיים שאותם אציג בהמשך. במקביל עלינו לאמץ תפיסה ניהולית שלפיה לעובד יש קושי והוא זקוק לסיוע ולמענה לצרכיו כדי שיוכל לתת את חלקו למאמץ המשותף. תפיסה זו תרחיב את מעגל העובדים השותפים ותגייסם למרות הקשיים והמגבלות.

זהירות - ריתוק רגשי!

כפי שעולה מהמודל שתואר לעיל, לריתוק הרגשי יתרונות רבים והוא מהווה נדבך מרכזי בניהול כוח אדם בחירום. עם זאת, דווקא בגלל מרכזיותו, יש לתת את

הדעת על המכשולים הטמונים בו ועלולים לייצר הטיית ומניפולציות רגשיות שיש להיות מודעים להשלכותיהן ולהימנע מהן ככל האפשר. את ההעמקה בהבנת מחירי הריתוק הרגשי למדנו מתהליך התייעוד שעשינו במחלקה, שבמהלכו רואיינו עובדים רבים שהיו שותפים מרכזיים בעבודת המכלול במהלך מבצע "צוק איתן" (אורבך-אבני, בן ניסים וידל וגדרון, בפרסום).

- **אחריות המנהל מול עוצמת ההתגייסות** - שעת חירום מטבעה מייצרת התגייסות ונכונות להיות שותפים ומלווה בהתרגשות ובהתלהבות כמעט מדבקות מול האתגר. נטייה זו מהווה משאב עוצמתי עבור הארגון. על מנהל העומד מול עובדים הנמצאים בנקודה רגישה על הרצף התפקודי, לזכור כי מידה גדולה של המוטיבציה הגבוהה להשתתפות טמונה בתגובה אוניברסלית, מעין רפלקס, ואינה קשורה למנהיגותו או ליכולתם האובייקטיבית והדיפרנציאלית של עובדיו. משום כך, עליו לנהוג באחריות כלפי עובדיו, להפעיל כל עובד בהתאם ליכולותיו ולמצבו המשפחתי ולהזכיר לו לדאוג לעצמו ולמשפחתו (לא להישאר במשמרת מעבר לזמן, לא לעבוד ברציפות ימים רבים).

- **ערכת חשבון נפש אישי ומשפחתי ביום שאחרי** - כל עובד עורך חשבון נפש אישי ומשפחתי ביחס לתפקודו. זהו שלב טבעי בתהליך החזרה לשגרה העשוי להציף קשיים אישיים-משפחתיים, ויש לבדוק אם נדרשים מפגשים טיפוליים וליווי מקצועי לעיבוד החוויות ולבניית תהליך חזרה לשגרה. מניסיוננו, העובד מקיים חשבון הנפש במגוון ערוצים, אך בעיקר בתחום האישי והמשפחתי: על כך שעשה דבר מעבר לכוחותיו, פעל בגיל צעיר מדי, הייתה לו קירבה והיכרות מוקדמת עם הנפגעים, העמיד את עצמו בסכנת חיים באזור מבצעי החשף לירי, חווה התערבות לא מותאמת ופולשנית או חש בדידות במהלכה; על כך שחשף את משפחתו למציאות ביטחונית מאיימת, על כך שבן הזוג נדרש לתפקד לבדו, או על כך שילדיו טופלו בידי קרובים או חברים זמן שהיה נחוץ עבור משפחתו לפחות כפי שהיה נחוץ לקהילות ולתושבים שהעניק להם שירות. הכעס והאבל על מחירי הריתוק הרגשי בלתי נמנעים בתהליך זה. בהפקת הלקחים ובתהליך התייעוד שקיימנו עלו מגוון נרטיבים בהקשר זה:

- "מה שעשינו היה הזוי".

- "הבנתי שלא הייתי שם בשביל ילדיי הקטנים; בפעם הבאה אנהג אחרת".

- "לא היו צריכים לתת לי ללכת לשם".

- "הפסדנו קולגות יקרות שלא עמדו בעומס הזה, הן חסרות לי מאוד".

- "לא מספיק מעריכים את מה שעשינו, לא מבינים את המחיר האישי".
- "הרגשתי שחציתי את הגבול של עצמי ולא היה מי שיעצור אותי".

על פי ביון (1992), תפקיד הפרט בקבוצה הוא להעלות למודע צרכים, תובנות ומשאלות שלה, ולכן על המנחה לנסות להבין איך כל חבר בה מייצג קול קבוצתי מעבר לקולו האישי. כמנהלים לא נוכל למנוע ביטוי של רגשות אלו. לא נוכל לנטרל את הסבל ואת התחושות. עלינו לזכור עד כמה הם לגיטימיים וחשוב להקשיב להם וללמוד מהם, לבחון האם מדובר בקול קבוצתי-ארגוני או בקול פרטי והאם נוכל לנהוג אחרת בפעם הבאה ביחס לעובד מסוים או באופן כללי יותר.

בנימה אישית: תם ולא נשלם

"האם הטובה דיה" מתאימה את עצמה באופן פעיל לצורכי תינוקה ומאפשרת לו להתפתח כיאות, אך מדרך הטבע לעיתים "נכשלת" בסיפוקם (וויניקוט, 2004). אמירות מסוג "לא ראיתם אותי" או "הרגשתי שנשארתי לבד" נשמעות גם בארגון מכאן ריתוק רגשי, ומבטאות תחושת אונטיות וסובייקטיביות. על מנהל הארגון לקבל אמירות אלו כחלק מהשלבים ההתפתחותיים של הארגון ושל כל עובד. כעס ותסכול מול אמירות מסוג זה אינם מקדמים; עליו לראות בהן הזמנה והזדמנות לעצור ולהתבונן בעצמו ובעובדיו ולהשיב לעצמו על השאלה האם הוא "מנהל טוב דיו". לעולם יחמקו ממנו התייחסויות והחלטות שלא עשה ולא חשב עליהן; לעולם לא כל עובדיו יהיו שבעי רצון, אך האם הוא מקפיד להיות קשוב? גמיש מול מציאות משתנה? ערני לשלב ההתפתחותי של עובדיו? מכיר בעורף האישי והמשפחתי שלהם ורגיש אליו? אלו שאלות שאם יצליח להשיב עליהן בחיוב, יידע כי הוא "מנהל טוב דיו" העלול לעיתים גם להיכשל, שהרי גם הוא, בדיוק כמו עובדיו, פועל מתוך עורף אישי ומשפחתי כזה או אחר ונמצא תמיד בתהליך התפתחותי מול מציאות משתנה.

מקורות

אורברג-אבני, ת' ובן ניסים וידל, מ' (2018). ניהול אירוע חירום בקהילה: תפקיד מכלול אוכלוסייה. האגף לשירותים חברתיים - מרכז חוסן, מועצה אזורית אשכול [מצגת פאוורפוינט].

אורבך-אבני, ת', בן ניסים וידל, מ' וגדרון, ד' (בפרסום). ניהול מכלול אוכלוסייה - רטרופקטיבה. האגף לשירותים חברתיים - מרכז חוסן, מועצה אזורית אשכול.

בוחבוט, א' ויגנה, י' (4.5.2018). פלסטינים פרצו למתחם העזתי במעבר כרם שלום, רחפני צה"ל הופלו ברצועה. וואלה! News. נדלה מתוך:
<https://news.walla.co.il/item/3155141>

ביון, ו"ר (1992). התנסויות בקבוצה ומאמרים נוספים (תרגום: י' כפרי). תל אביב: דביר.

ברנדר, מ' וסנדר א' (2002). צוות חירום וחוסן ישובי (צח"י). תל אביב: משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, השירות לעבודה קהילתית.

הערכות למצבי חירום ומשבר (2014). הוראות והודעות, פרק 20 בתעס, הוראה 20.1, עמ' 4-6. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.

וויניקוט, ד"ו (2004). משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד.

חוק שירות עבודה בשעת חירום, התשכ"ז 1967. ריתוק משקי בחירום, רשות כח אדם לשעת חירום, מנהל החירום - משרד הכלכלה.

טל, ח' ושניר, מ' (2013). ספרון הכשרה למתנדבים מסייעים יישוביים - ממ"י. מרכז חוסן, מועצה אזורית שער הנגב.

לביא, ת', נוטמן-שורץ, א' ודקל, ר' (2015). מרחב מוגן: התערבות טיפולית במציאות טראומטית משותפת. חברה ורווחה, ל"ה (2), 261-284.

נוהל משרד הפנים (2014). ארגון מבנה ותפקידי רשות פס"ח. משרד הפנים.

סימון, ת' (1.1.2017). ביתי הוא (כבר לא) מבצרי: על פינוי אוכלוסייה בחירום בישראל. האתר לקידום המודעות והמוכנות למצבי חירום. נדלה מתוך:
<http://ready.org.il/2017/01/population-evacuation-in-emergencies-in-israel>

רגב, ד' (16.2.2003). עובדים בשעת מלחמה - שאלות ותשובות. YNET. נדלה מתוך:

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-2438279,00.html>

שרגאי, נ' (9.3.2017). עזה - חבית לקראת פיצוץ. ישראל היום. נדלה מתוך:
<https://www.israelhayom.co.il/article/458831>

תזכיר הצעת חוק מוכנות המרחב האזרחי למצבי חרום במשק, התשע"ו - 2016.

תיק אב להפעלת הרשות המקומית בחירום - מאי 2008. משרד הפנים.

תפיסת היסוד לפיקוד העורף (2009). מפקדת פיקוד העורף. נדלה מתוך:
<https://drive.google.com/filed/0B4ZJn6Rmd8gDcFNuNjRTTTdsbmc/view>

גלגולה של אהבה: ממטבח חם בברלין לכפר טיפולי לילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

דני אריאל ושרה פלג

עולם הפנימיות בישראל ובעולם הוא מרתק, מורכב, מבטא תרבות, ובמקביל להיותו מסורתי הוא מתפתח לאורך דורות.

ההגדרה הבסיסית ל"פנימייה" מדברת על מקום שבו מתנהלים חיים מלאים במקום חינוכי או טיפולי אחד, שבו לנים, אוכלים, לומדים, משחקים או עובדים. המונחים השונים באנגלית לתיאור פנימיות מכוונים אותנו לכמה סוגים שלהן: המונח Care Residential Institutions מתאר פנימיות המטפלות באוכלוסיות מוחלשות המצויות במצבי סיכון; המונח Boarding schools כוונתו לפנימיות עילית לבני המעמד הבינוני והעליון המבקשים לילדיהם חינוך איכותי בעל אופי ייחודי ומבודל משאר האוכלוסייה; המונח Residential Education and Care Institutions מתייחס לפנימייה חינוכית המיועדת למגוון אוכלוסיות (גרופר, 2005). שמאי (2014) מבחין בין שני סוגי פנימיות עיקריים: פנימיות חינוכיות ופנימיות טיפוליות/משקמות. הפנימיות החינוכיות עוסקות בעיקרו של דבר בחינוך, כולל שיקום ערכי של חניכים שהגיעו עם מגוון מצוקות; הפנימיות הטיפוליות/משקמות מטרתן טיפול באוכלוסייה היושבת בהן ושיקומה, והן משמשות למעשה כלי טיפולי.

בתקופה שבין שתי מלחמות העולם, אז גם מתחיל סיפורה של פנימיית "אהבה", נולדה במערכת הפנימיות הציפיה לפיתוח דגמים חדשים של בתי ספר, שיושבתו על עקרונות חינוכיים, פסיכולוגיים וחברתיים שונים מאלה שאפיינו פנימיות במאה ה-19. רוב הפנימיות נשאו חזון חברתי ואידיאולוגיה חברתית ידועה. בישראל, מוסדות פנימייתיים חינוכיים פעלו בחברה היהודית למן תחילת ההתיישבות הציונית, עוד לפני מלחמת העולם הראשונה. חלק לא מבוטל מפנימיות אלה פעלו בהשפעת האידיאולוגיה הציונית. הן הושפעו מדרך החיים הקיבוצית, פעלו מתוך שליחות חברתית וחינכו ליישוב הארץ, לעיסוק בחקלאות ולהשתתפות בהגנתה, ובהמשך סייעו בקליטת עלייה.

גם כיום ההערכה היא שכ-3% מכלל אוכלוסיית הילדים בארץ מתגוררים מחוץ לביתם. טלל (2003) מחלק אוכלוסייה זו לשלוש קבוצות: כ-80% הם בני 14-18 השהים בפנימיות בעיקר מתוך בחירה, כולל כפרי נוער ובתי ספר פנימייתיים בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, פנימיות ילדים, אולפנות, ישיבות תיכוניות

ועוד. בקבוצה השנייה, המונה כעשרה אחוזים, כלולים הילדים שהושמו מחוץ לביתם על ידי שירותי הרווחה במסגרת פנימייתית או במשפחות אומנה (הרוב בפנימיות). הקבוצה השלישית כוללת בני נוער הנמצאים במסגרות רשות חסות הנוער המיועדות לעבריינים ולבני נוער עם בעיות התנהגות קשות.

בישראל, בשנים 2000-2010 מאומצות רפורמות בתחום רווחת הילד המכוונות לחזק מענים בקהילה תוך צמצום המענה החוץ-ביתי, כאשר עדיין נשמרות אפשרויות מספקות של מענים חוץ-ביתיים. גישה זו משתקפת גם באמנה לזכויות הילד של האו"ם משנת 2005, שקבעה כי פנימיות יהיו מוצא אחרון, וגם אז לזמן מוגבל, כי יש להעדיף שהילד יהיה במסגרת ביתית. המסגרת החוץ-ביתית אינה נעלמת, אך היא נתפסת כמי שמיועדת לתת מענה הולם לילדים ולצעירים במצוקה קשה מאוד, כאשר אין חלופה אחרת. כך, באותן שנים חלה ירידה במספר הילדים המושמים בהסדר חוץ-ביתי, למרות העלייה במספר הילדים המוגדרים כילדים בסיכון.

עמותת "אהבה", השוכנת בכפר ביאליק, מפגישה אותנו עם סיפור התפתחות עולם הפנימיות ב-70 שנותיה של המדינה. במסע אל ההיסטוריה, חזרנו אל מי ש"אהבה" נקרתה בדרכם, ביניהם בוגרים ועובדים שהיו חלק בלתי נפרד מהמוסד הזה, שינקו ממנו דרך, שחייהם עוצבו מעצם כניסתם בשעריה. מכאן, נסקור את התפתחותה של עמותת "אהבה", שעבדה על פי תפיסה חינוכית טיפולית מראשית דרכה, ואת התמודדותה עם שינויים בחברה הישראלית מלפני קום המדינה ועד היום: ממטבח חם לילדים יהודים, דרך עלייה לארץ והצלת 300 ילדים מהצורר הנאצי, כמענה לעליית הנוער, ועד להפיכתה לפנימיית רווחה; מעבר מעבודה בקבוצות עם ילדים עד גיל 14, למרחב הכולל מתבגרים ועובד במשפחתונים טיפוליים; ממסגרת פנימייתית אחת למערך כולל ורחב של מענים, כגון פנימיית יום, פנימייה פוסט-אשפוזית, מרכז חירום, בתים חמים ומשפחות מלוות. דרך תיאור השינויים שעברה הפנימייה ביותר מ-90 שנות פעילותה והתבוננות בהם, ניתן לבחון מגוון סוגיות הנוגעות במענים חוץ-ביתיים בישראל. כברת דרך גדולה של "אהבה" וסוגיות מרכזיות שעמן התמודדה משקפות שינויים בתפיסות העבודה הפנימייתית בישראל לאורך השנים.

דרכה של פנימיית "אהבה" החלה בברלין שבגרמניה בראשית המאה הקודמת. המבנה שבו הוקמה נחנך ב-1861 ושימש עד 1906 כבית החולים החדש והמודרני של הקהילה היהודית בברלין. עם סוף מלחמת העולם הראשונה, משפחות יהודיות רבות הגיעו לברלין כדי לחפש עבודה ופרנסה; הן ברחו מהכפרים, מאימת האנטישמיות, מצלקות המלחמה, נותרו חסרות כול, והגיעו מוזנחות ופצועות פיזית ורגשית. בכל גרמניה קמו "מטבחי מלחמה" הנותנים

מענה תזונתי. קהילת יהודי ברלין החליטה להקים "בית מחסה לילדי פליטים יהודיים", והבניין החל לאכלס ילדי פליטים יהודיים ממזרח אירופה.

בראשית דרכו פעל המבנה כמטבח עממי לפליטים אלה, זאת עד ל-1922, עם קבלתה של ביאטה ברגר, אחות בית חולים, לתפקיד מנהלת המקום. עם הגעתה חובר המבנה מחדש להסקה ולצנרת, צוות המטפלים הלך וגדל, והמקום נתן מענה הן כמטבח חם והן כבית ילדים - מוסד חינוכי בעל אוריינטציה יהודית ציונית.

בשנת 1924 קיבל המעון את השם שקבעה ביאטה ומלווה אותו עד היום: "אהבה - מעון יהודי לילדים ונוער". השם העברי נבחר בין היתר בשל תוכנו ומתוך אמונתה כי "הבסיס לחינוך ילדים צריך להיות אהבה".

באמצע שנות ה-20 החלו חיי "אהבה" להיכנס לשגרה. המעון נתן מענה לכ- 120 ילדים ובני נוער; הטיפול בילדים התמקד בניקיון, ביגוד ומזון, בחינוך יהודי - ציון שבתות וחגים יהודיים, ולצדו הושם דגש רב על עבודת צוות, חיי הקבוצה, ערך העבודה, אמנות ותרבות. הילדים קיבלו תחומי אחריות שהמרכזי בהם היה הטיפול בצעירים מהם.

אחד האתגרים העיקריים שעמם התמודדה ביאטה ברגר היה מציאת צוות חינוכי ראוי ואיכותי. היא שאפה לאנשי חינוך לטווח ארוך, כאלה שהחינוך הוא ייעודם, מסורים לילדים ולעבודה.

סוגיה מרכזית נוספת הייתה הקשר שבין הילדים להוריהם. ביאטה האמינה כי יש להפריד בין ההורים לילדים כדי למנוע השפעה של הבית על החינוך במקום. ההורים הורשו להגיע לבקר רק פעמיים בשבוע, בחדר ביקורים בלבד. לא הותר להם לעלות לחדרי השינה של הילדים, ובמקרים שבהם מערכת היחסים לא הייתה תקינה, התפיסה הייתה כי יש להרחיק את הילד מהוריו כליל. היא הרגישה כי המצב בבית משפיע לרעה על יכולת הילדים לפתח קשר אישי עם צוות הפנימייה, והאמינה כי קשר זה עם הצוות הוא המפתח לעבודה רגשית, חינוכית וטיפולית עם הילדים.

שתי סוגיות אלה - צוות חינוכי איכותי לאורך זמן וקשר עם משפחות החניכים - מלוות את עולם הפנימיית הטיפוליות מאז ועד היום.

כמענה לניתוק מהמשפחות ניסו ב"אהבה" ליצור קהילה חלופית, בדומה לתפיסת העולם החינוכית של יאנוש קורצ'אק. אחד מביטויי הקהילה והאחריות היה קיום מועצת תלמידים של חניכים מעל גיל עשר. המועצה תפקדה כמוסד ברור ושיפוטי, הייתה לה סמכות, והיא היוותה גשר בין דעותיהם של החניכים

לבין הצוות. "אהבה" ביססה את עצמה כמוסד חינוכי איכותי ולא רק כמעון לפליטים; אל המוסד הגיעו גם ילדים גרמנים ממעמד הביניים שחיפשו חינוך יהודי ציוני.

את ביאטה ברגר ואת "אהבה" מלווה משנת 1926 עד שנת 1932, כיועץ וכפסיכולוג, הפסיכואנליטיקאי זיגפריד ברנפלד, שדגל בחיבור בין טיפול לפדגוגיה. הוא האמין כי יש לטפל במרחב הנפשי של הילד המעורער לא באמצעות מילים, הכרזות ודברי שכנוע, אלא באמצעות אהבה וחיבה. לתפיסתו, רק כאשר מרפאים את ההתנסויות הקשות של הילדים, הם יכולים להיזכר באהבה שהוענקה להם בראשית חייהם, ורק אז אפשר לחנכם. תפיסה זו, של הפנימייה כמתודה טיפולית ושל אהבה וקשר כבסיס לעבודה רגשית, פותחה ומלווה עד היום פנימיות טיפוליות רבות. חזי כהן, מנהל בני ברית (הרי ירושלים), כתב על כך רבות, בין היתר בחוברת המאמרים "טיפול במרחב החיים".

ברנפלד האמין גם בחשיבות החינוך לזהות היהודית, ולכן החינוך ב"אהבה" היה יהודי-דתי וציוני כשארץ ישראל מילאה בו מקום מרכזי. תפיסה זו הפכה את "אהבה" למוסד חינוכי ידוע בקרב הקהילה היהודית והתנועה הציונית, ומחנכים רבים, מכל העולם, כמו גם מפלשתינה, הגיעו לבקר וללמוד מפעילותו.

בינואר 1933, כשרוחות אנטישמיות נושבות זה זמן רב ברחובות ברלין, נבחר היטלר לקנצלר גרמניה וביאטה ברגר מקבלת החלטה להעביר את בית אהבה לישראל. היא מקבלת השראה מד"ר זיגפריד להמן, שהעביר ב-1927 קבוצת ילדים מקובנה, ליטא, והקים את פנימיית בן שמן בישראל. בדרכם לארץ התארחו הקבוצה במשך כשישה שבועות בבית "אהבה", ומאז אותו מפגש, העלייה לישראל הפכה שאיפה של ממש.

ביאטה מגייסת תרומות ברחבי אירופה, נעזרת באחיה הבכור שכבר עלה לישראל, באחותה אלזה, שנשארה לסייע בבית "אהבה" בברלין, בצוות הבית ובבוגריו שעלו לישראל והתיישבו בקיבוצים. עם הגעתה לישראל היא יוצאת למסע חיפוש אחר שטח מתאים, מחוץ לעיר אך קרוב אליה, לצורכי חינוך, מגורים משותפים וחינוך לעבודה חקלאית, עם קרבה לקהילה דוברת גרמנית כדי להקל על הקליטה. בפגישה עם הקרן הקיימת לישראל, נבחר שטח בעמק זבולון שליד מפרץ חיפה, השטח שבו פועלת עמותת "אהבה" גם היום. הנרייטה סאלד והוועד המנהל מטעם עליית הנוער סייעו הן בהנפקת סרטיפיקטים לעלייה והן בכל הקשור בבניית הפנימייה בקריית ביאליק.

בשנת 1934 יוצאת קבוצת חניכים ראשונה מגרמניה, דרך הים, למשכן זמני בצריפים בנווה שאנן בחיפה. יחד עם קבוצה זו עולה לארץ הצוות הבכיר של בית

"אהבה". המעבר לישראל השפיע באחת גם על הנורמות של "אהבה" וגם על התנהלותה. כבר לא היו חייבים להתפלל ביום שישי, וביאטה, כמו כולם, שינתה את לבושה. בעוד החניכים הצעירים מביאים עמם את הכיסא מהפנימייה לבית הספר בכל יום, חלק מהחניכים הבוגרים יורדים ברגל בכל יום, מהשכונה על הכרמל למפרץ חיפה, לסייע בבניית הפנימייה בקריית ביאליק.

בתחילת 1935 עלתה לישראל קבוצת חניכים נוספת מגרמניה, ומספר חניכים בוגרים פינו את מקומם בפנימייה ועברו לקיבוצים. בתקופה זו פעלה "אהבה" בשיתוף פעולה הדוק עם עליית הנוער בגרמניה ובישראל במקביל. בגרמניה מתמודדים בפנימייה עם האנטישמיות הגואה תוך שמירה על הנורמות מצד אחד והכנה לעלייה לישראל מצד אחר. בישראל נבנה הבית הקבוע, יש חינוך לעבודת הארץ ועיסוק חינוכי וארגוני בדרך שבה ייקלטו הילדים שיגיעו מגרמניה, כיצד ילמדו עברית ולאילו בתי ספר יירשמו.

בשנת 1936 נחנך הבית החדש בקריית ביאליק, עם אולם תרבות המשמש גם חדר אוכל מרכזי, מבני מגורים בני קומה אחת ושטחי אדמה רחבים - שונה עד מאוד ממבנה הפנימייה בברלין ומאפשר מענים חינוכיים רחבים יותר. בגרמניה בית "אהבה" ממשיך לקלוט ילדים שמצבם הכלכלי והמשפחתי נעשה גרוע יותר, ואחת לכמה זמן מגיעים נציגים מהפנימייה בישראל ל"מחנה הכשרה" לקראת מתן סרטיפיקטים והעלאת החניכים לארץ.

בשנת 1937 חל שינוי בדרך שבה הבריטים נתנו סרטיפיקטים ל"עליית הנוער", וכמה בתי ספר ופנימיות, בהם "אהבה", קיבלו את הזכות להגיש בקשות באופן עצמאי ולפי שיקול דעתם. בעקבות זאת, במשך כשנתיים, קיבלה "אהבה" כ-60 סרטיפיקטים בשנה, דבר שאפשר לה להעלות באופן עצמאי חניכים, כולל נערים צעירים מתחת לגיל 15, דבר המשנה שוב חלק מההתמודדויות והחינוך בכפר. בשנת 1938 מתקבלת החלטה להעלות ילדים גם מאוסטריה, ילדים שמצבם גרוע יותר מבחינה סוציאלית, גופנית ורוחנית, ו"אהבה" מצליחה להציל 50 ילדים נוספים.

הגעתה של הקבוצה האוסטרית הפכה את "אהבה" לבית ומקלט עבור ילדים מכל רחבי אירופה. משנת 1934 ועד 1940 הצליחה "אהבה" בשיתוף "עליית הנוער" להביא לקריית ביאליק כ-300 ילדים ובני נוער מגרמניה, אוסטריה, איטליה, ליטא, פולין ועוד. הקשר עם המשפחות לא היה קבוע, רוב החניכים לא ידעו מה מצב בני משפחתם עד סוף המלחמה, ורבים מהחניכים שעלו עם "אהבה" לישראל איבדו את כל משפחתם בשואה.

בשנת 1940 נפטרה ביאטה ברגר ובצוואתה מינתה את יוסף ישובי, אשר היה מורה עוד ב"אהבה" בגרמניה, למנהל המוסד. בשנות ה-40 וה-50 של המאה הקודמת "אהבה" היא פנימיית עליית הנוער הנתמכת כלכלית על ידי הסוכנות היהודית, והעבודה בה היא ערך עליון במקביל ללמידה ולחברה. לומדים עד גיל 12, ואז יוצאים לעבודה בענפי הפנימייה (מטבח, מכבסה, חקלאות, רפת, מסגרייה) ומחונכים לציונות, כשבסוף שהותם מעודדים אותם להצטרף לקיבוצים וליישובים חקלאיים. הילדים והנערים שמגיעים לפנימייה מופנים על ידי עליית הנוער, אך אינם עוד צעירים המגיעים מרצונם החופשי ומוכשרים לעבודה חלוצית וחקלאית, אלא פליטים המגיעים במצב רגשי מורכב, דבר שמחייב התייחסות חינוכית וטיפולית. חניכים רבים מגיעים עם חסכים רגשיים, ללא עורף משפחתי או ממשפחות הנתונות במצב כלכלי וחברתי קשה. קבוצת חניכים המגיעה בתקופה זו (1943) היא מ"לדי טהרן": ילדים יהודים מפולין, שברחו עם משפחותיהם בפרוץ המלחמה, הוגלו עד לאיראן והובאו לארץ, בגפם, על ידי הסוכנות היהודית. סוגיית השמתם במוסדות הייתה מורכבת, ו"אהבה" הוגדרה בתקופה זו כמוסד דתי מצד אחד וכמוסד יהודי ליברלי מצד אחר: "אין ביכלתנו וגם אין כרצוננו לבנות היום פה עולם שכולו דת. אנו בטוחים כי אפשר למסור ולשמור ערכים דתיים, גם בלי לחדש את דתה של הסבתא" (קלורי משה, בתוך שנפלד, תשל"א).

"אהבה" נותנת מענה של חיי קהילה ושגרה, הנערים עובדים בחקלאות ובבניית האזור, ופעמון גדול הנמצא בכניסה מבשר על זמני ארוחות, על אירועים מיוחדים ועל כניסת השבת. בתאריך ה' באייר תש"ח, עם הכרזת העצמאות, מצלצל הפעמון בכפר, והחניכים אשר הבוגרים שבהם ישבו סביב הרדיו, יוצאים אל רחבת הכניסה ופורצים במחולות. בשלב מאוחר יותר נגנב הפעמון מהכניסה, ושנים רבות אחר כך הגיע אל הפנימייה חניך לשעבר, בידיו ענבל הפעמון, והחזירו ל"אהבה". הענבל שמור עד היום במשרד מנכ"ל הכפר, משרד הממוקם באחד המבנים המקוריים משנת 1936.

מלחמת העצמאות והקרבות שהיו בעמק זבולון חיברו בין "אהבה" ובין קיבוץ יגור. בשנים 1937-1949 פעל בקיבוץ יגור בית ספר "טיץ" ע"ש לודוויג טיץ, רופא גרמני - בית ספר מקצועי ללימודי מסגרות ונגרות שהוקם על-ידי מוסדות יהודיים ציוניים בגרמניה במסגרת "עליית הנוער" עבור בני נוער עולים יוצאי גרמניה, כדי להעניק להם "מקצוע לחיים" ולשלבם בבניין הארץ ובחיי היישוב. בית הספר פעל בתנאי פנימייה והיה מיועד לבנים בלבד. עם פרוץ מלחמת העצמאות וקיום קרבות ופרעות באזור קיבוץ יגור, גויסה קבוצת חניכים מבית הספר לפלמ"ח ולהגנה, וחלק אחר עבר לפנימיית "אהבה" וקיבל בה מחסה. לפי הסיפורים,

“אהבה” נתנה מחסה גם לחלק מילדי הקיבוץ.

עם ההכרזה על המדינה כמות העולים שהגיעו לארץ גדלה עד מאוד, ובהם משפחות שהגיעו חסרות כול. חניכים שהגיעו ל“אהבה” בראשית שנות ה-50 מתארים כי בחדר האוכל הייתה תחנת מעבר ומיון, שם הוחלט לאיזו מסגרת הילד יישלח. נערים מעל גיל 14 בדרך כלל יכלו לבחור, בעוד הצעירים יותר עברו ועדה ממיינת: מי שהפגין בקיאות וידע בתורה הועבר למסגרת דתית, מי שהביע ידע בחקלאות והיה בעל יכולות פיזיות נשלח לקיבוצים שונים, ואחרים הועברו לפנימיות, בהן “אהבה”. חדר האוכל, ששימש גם אולם תרבות, שימש עבור צוות שלא התגורר בפנימייה לשינה בשיטת המיטה החמה.

בשנת 1956, עם פרישתו של יישובי, מקבלת את הניהול האני אולמן, העובדת כחברת צוות ב“אהבה” כבר מ-1924. אולמן ממשיכה את מורשתה של ביאטה ברגר בניהול המקום ומתמודדת עם אתגרים רבים חדשים. עד כה “אהבה” קלטה בעיקר ילדים ובני נוער מאירופה, הרוח הגרמנית הייקית שליוותה את המקום מיום היווסדו השתלבה ברוח החלוציות הישראלית, ובשנות ה-50 אוכלוסיית החניכים השתנתה: “עליית הנוער” החלה לקלוט נוער ישראלי ונוער עולה ותיק משכונות מצוקה ובתים עם התמודדות רב-בעייתית. במשך שנים חזרנו ודיברנו על הבדל בין חניכי עליית הנוער לבין חניכי הפנימייה עם הפיכתה לפנימייה טיפולית השייכת למשרד הרווחה, אך לא כך היה הדבר. חניכי “אהבה” הגיעו לפנימייה עם סיפורים משפחתיים קשים ועם חסכי ילדות ונטולי עורף משפחתי רגשי. חלק מהמשפחות היו עסוקות בהישרדות קיומית עם העלייה לארץ ובטראומת עלייה אישית.

בשנת 1960 מצולם בישראל הסרט “אקסודוס”, סרט אמריקני עתיר כוכבים העוסק בהעפלה ובתקומה הציונית בישראל ובספינת המעפילים “ציאת אירופה תש”ז”. בעבור רבים מתושבי ישראל היווה “אקסודוס”, יחד עם משפט אייכמן שהתרחש במקביל ושוודר ברדיו, התמודדות ויזואלית, שיח ועדויות מן השואה, אבן דרך בגיבוש זהותם. בעבור חניכי “אהבה”, שרובם נשאו סיפורים אלה מביתם, היווה הסרט חוויה מרגשת כשהשתתפו בצילומים. במשך מספר שבועות הוסעו החניכים בכל יום לצילומים בכפר כנא (שנקרא בסרט כפר דפנה), צפו בשחקנים, וחשו שייכות לעשייה בינלאומית משמעותית (גמא, 2016).

בפנימייה מתקיימים חיי חינוך עשירים, ובחדר האוכל, המעוטר ציורים מסיפורי התנ”ך והמשמש גם כאולם תרבות, יש ארון קודש ובו ספר תורה, ובכל שבת התקיימה בו תפילה בהנחיית רב רפורמי. חניכים מספרים על חוויית תפילות השבת, על כך שצוות הפנימייה ראה בתפילה, שבה יושבות נשים עם גברים, דבר מהותי בחינוך, ועל כך שלעיתים היו מגיעים אנשים מן הקהילה של קריית

ביאליק לתפילה. כבר אז צוינה שנת הבר-מצווה ונחגגה כדרך חגיגות הקיבוצים - מסע שנתי בין מצוות ופעילויות, ובשיאו עלייה לתורה מרוכזת של כלל הנערים החוגגים, מסורת הנמשכת עד היום.

בשנים שבהן ניהלה האני אולמן את הפנימייה, היא יזמה ופתחה צמוד אליה בית ספר תיכון להכשרת מטפלות לעבודה עם ילדים, וקראה לו על שם ביאטה ברגר. בית הספר עבד בשילוב מלא עם "אהבה", כשתלמידות בית הספר מתנסות בפועל בפנימיית "אהבה". בכל שנה תחום האחריות החינוכית שקיבלו הלך וגדל, והן היוו חלק מצוות החינוך וכוח עזר משמעותי ביותר בחיי הכפר - מסיוע בחדר האוכל והמטבח ועד אחריות חינוכית והעברת פעילויות לחניכי "אהבה".

במהלך שנות עבודתה הרבות ב"אהבה" הגיעה אולמן למסקנה שחינוך מוסדי המושתת על מבנה של קבוצות גדולות, אינו תואם את צורכי הילדים, לא מבחינה נפשית ולא מבחינה פיזית. היא חלמה לשנות את מבנה העבודה למעין בתי אומנה קטנים היוצרים תמיכה משפחתית, מעין משפחתונים. את חזונה זה היא הגשימה בהקמת פנימיית נווה חנה, שאותה ייסדה, והוא קרם עור וגידים ב"אהבה" 20 שנה אחרי שעזבה את תפקידה.

בשנות ה-70 חיי הפנימייה ממשיכים כשהיו בשנים קודמות. יחיאל דרוך, שהיה איש צבא וחינוך, מנהל את "אהבה". בתקופה זו הגיע גל של חניכים מעדות צפון אפריקה, שסיפור עלייתם לארץ ויישובם במעברות מהווה נדבך בשיח ובתרבות הפנימייה. הווי הפנימייה נשמר, ובצד טקסים קבועים, קבלות שבת שמפיקות הקבוצות, בכל שבת מתקיימת הרקדה של ריקודי עם. בחלק האחורי (מזרחי) של הפנימייה, צמוד לנחל גדורה, יש בריכת שחייה, שלפי סיפורי חניכים הייתה גם היא, כארון הקודש בימי שבת, פתוחה גם לרווחת תושבי הקריה.

נקודה שנשארה פתוחה עבורנו היא השלב שבו הפנימייה הפסיקה לקלוט מתבגרים ועברה לתת מענה לילדים עד גיל 14 בלבד. תהליכים ראשוניים לכיוון זה החלו עוד בתקופתה של האני אולמן, ושיקפו צורך הולך וגובר של מענה לילדים בגילאים צעירים יותר, בצד יציאת מתבגרים לעבודה. אין לנו מידע גם על המעבר הרשמי מעליית הנוער למשרד הרווחה. עם זאת, ברור לנו כי חניכי "אהבה" תאמו לאופי פנימייה טיפולית עוד בימי עליית הנוער, וכי היא התאימה עצמה מבחינה חינוכית וטיפולית לצורכי החניכים.

בשנת 1982 מתמנה למנהלת המקום עופרה מאירסון, ומתמודדת עם מצב כלכלי קשה מאוד, עם תנאי מגורים לא ראויים, עם מבנים רעועים הבנויים טלאי על טלאי משנות ה-30 ועם צרכים רבים. בפנימייה כ-150 ילדים, עד גיל 14; בכל קבוצה 12-16 חניכים, המחולקים גילאית ומגדרית. לצד סיפורי צוות על

תנאים קשים של רעב בשעות הערב והלילה, בלי יכולת לתת מענה עם סגירת חדר האוכל, מקלחות משותפות עם צינור מים קרים וקור עז בחדרים, הפנימייה מצליחה לשמור על מסורת חינוכית עשירה. בכל ערב שבת כולם מגיעים לבושים חולצות לבנות לשיר שירי שבת בליווי אקורדיון ולקבלת שבת באולם התרבות; חוג הכדורגל כיכב (גם היום), ובכל מוצאי שבת נמשכת מסורת ריקודי העם.

בכל קיץ, עוד משנות ה-70, מבלים החניכים חודש בקייטנה וחודש בביתם. פעילות הקיץ מתקיימת בין היתר מחוץ לכפר, במתקני קקי"ל - שבוע נופש בנס הרים; שבוע ביער לביא; טיולים רבים ברחבי הארץ, עם חשיבות ודגש על חינוך לאהבת הארץ.

דרך אוכלוסיית החניכים ניתן לחוש את המצב הסוציו-אקונומי במדינה. "אהבה" כבר אינה מעון לקליטת עולים, אלא פנימיית רווחה הנותנת מענה לילדים המגיעים עם סיפורים קשים וללא עורף משפחתי. הפנימייה מתמודדת עם סוגיית גילאי החניכים, בעיקר סביב מצוקת חניכים בני 14 שהעובדות הסוציאליות תוהות לגבי עתידם והמשך השמתם. מצוקה זו מובילה להחלטה להעלות מחדש את גיל החניכים השוהים ב"אהבה" ולאפשר להם להמשיך בפנימייה עד גיל 18, וכך מוקמות קבוצות בוגרים וקבוצות מעורבות מבחינה גילית ומגדרית.

מצוקה נוספת שאתה מתמודד הכפר היא העדר עורף משפחתי, כך שגם בסופי שבוע וחופשות חניכים מצאו עצמם ללא מענה מחוץ לפנימייה. החניכים מגיעים עם מצוקות רגשיות גדולות יותר ויותר, והצוות הטיפולי מתקשה למצוא משפחות אומנה מתאימות או מענים הולמים. צוות הפנימייה מגויס ולוקח עמו חניכים לסופשבוע בבית, ולו רק כדי לא להשאירם לבד. הצורך והמצוקה מובילים לפתיחה רשמית של "קבוצת חופש" - קבוצה הנותנת מענה למי שאין לו פתרון מחוץ לפנימייה. עם השנים המענה מתבסס ומתקבע. ממעבר עם שקיות בין דירות, כיום יש שתי דירות קבועות שבהן שוהה הקבוצה, עם צוות קבוע למדי, תוכניות חינוכיות עשירות ומענים רחבים.

עופרה מאירסון, דמות ניהולית יזמית כקודמותיה, רואה כמשימה מרכזית את שינוי פני הפנימייה. ועד מנהל הפנימייה הוקם עוד בברלין בגרמניה. לא ידוע לנו על פועלו לאורך כל השנים, אך בשנות ה-80 הוא חזר לפעול בשיא המרץ. בשנת 1988 נרשמה "אהבה" כעמותה, ועופרה מתחילה במסע לגיוס תרומות ותמיכה כדי לבנות מבני מגורים ראויים יותר לחניכים. עופרה פונה לתקשורת ולכל מי שניתן, ומאיימת בסגירת הפנימייה בשל תנאי מחיה לא ראויים. היא מצליחה לגייס את רפאל איתן, חבר כנסת באותה תקופה, שהקים את תוכנית "נערי רפול", לוועד המנהל של הפנימייה ולמסע גיוס התרומות; היא מגייסת תרומות נוספות מחו"ל ומתחילה בבנייה. מלחמת המפרץ מאתגרת את צוות הפנימייה שעדיין חי

עם החניכים במבנים לא מוגנים בעליל, והצורך במענה מידי רק גדל. בראשית שנות ה-90 הפנימייה צומחת לגובה, ובכל בניין שנבנה ומתאכלס נהרסים מבנים משנות ה-30 לטובת המשך הבנייה. השינוי החיצוני מאפשר גם שינוי בתפיסה של המקום, ובעקבות שיח עם חניכה וכהמשך לחזונה של האני אולמן, עוברת פנימיית "אהבה" ממבנה של קבוצות למבנה של משפחתונים טיפוליים. הצוות מתחלף בזוגות נשואים המגיעים לגור בפנימייה ולגדל ולחנך את ילדי "אהבה". קבוצת המתבגרים הופכת לקבוצת בנות מתבגרות, והיא היחידה שנשארה במבנה קבוצתי עד היום. המעבר למודל משפחתוני משפיע רבות על הפנימייה, על דרך העבודה, על פיתוח מענים חדשים ועל האווירה הקהילתית בכפר. היו מי שלא האמינו שניתן לעבוד במתכונת זו בפנימייה טיפולית, ואותן שאלות מפתח המלוות את הכפר מהקמתו, סביב חינוך, טיפול וצוות ראוי, ממשיכות להעסיק גם במתכונת זו.

במקביל נכנסת לעבודה בפנימייה קומונת שנת שירות ראשונה מטעם התק"מ. כעשרה חברי צעירים, מלאי רצון טוב, מגיעים בכל שנה לשנת התנדבות ועובדים כחלק מצוות החינוך במשפחתונים. עד היום ב"אהבה" התנדבו כבר 25 קומונות מופלאות, ומספר השישינים (שליחי שנת שירות) בכל שנה גדל מעשרה דאז, ל-22 היום. תפקיד השישינים ב"אהבה" התפתח והתרחב, והם מהווים צוות חינוכי צעיר ואיכותי התורם רבות לחיי הכפר וליכולתנו להוציא לפועל חלומות ומענים חינוכיים. הם מהווים דוגמה אישית לחניכים ומתווכים לא רק בין עולם המבוגרים לצעירים, אלא בין העולם ה"נורמטיבי" מחוץ לכפר לבין הבועה שב"אהבה".

בשנות ה-90 הפנימייה משלימה את המעבר למתכונת משפחתונית ואתגרי גיוס וקליטת צוות מתאים הופכים למורכבים יותר, בצד האתגרים של בניית חיי קהילה, שמצד אחד משמרת את שנבנה קודם ומצד אחר מאפשרת חיי קהילה לזוגות החיים בכפר עם ילדיהם. העבודה במשפחתונים מעלה לשיח החינוכי-טיפולי סימני שאלה רבים והתמודדויות מורכבות. עם כל ההתלבטויות, אנו מרגישים כי בסיס המודל - עבודה שאינה במשמרות, תחושת הבית במשפחתון והקהילה בכפר, עבודה של בני זוג המשלימים זה את זה - כל אלה מאפשרים חיים נורמטיביים יותר לחניכי "אהבה", תחושת שייכות וחיבור גדולה יותר והזדמנות לחיזוק הקשרים המשמעותיים.

בסוף שנות ה-90 עופרה פורשת לגמלאות ויאב אפלבוים מביא עמו רוח חדשה ועיסוק מעמיק יותר בתכנים חינוכיים-טיפוליים בצד הזדמנות לבניית מענים לאתגרים הממשיכים ללוות את "אהבה", כמו גם פנימיות רבות בישראל.

השיח החברתי בעולם הרווחה משתנה ואתו הצורך לספק יותר ויותר מענים

טרם הוצאה מהבית ולחזק את הקהילה. בשנת 1999 "אהבה" פותחת שתי פנימיות יום טיפוליות הנותנות מענה למשפחות מאזור חיפה, עכו והקריות. העובדה כי המענה הקהילתי ממוקם בתוך פנימייה טיפולית מאפשרת לנו להקיף את פנימיות היום במענים רחבים יותר מעצם השימוש במתקני הכפר, בעולם החינוכי העשיר שבתוכו ובידע הטיפולי העמוק שקיים. פנימיות היום נותנת היום מענה ל-30 ילדים עד גיל 14, ואנו ממשיכים לדייק את העבודה ולפתח אותה לרווחת המשפחות והחניכים, ואף ללמד את הנושא מהידע הנצבר שלנו במשך השנים.

במקביל, תחום העבודה עם הורי החניכים תופס מקום יותר ויותר מרכזי בעשייה החינוכית והטיפולית. ההורים מוזמנים לפעילויות חינוכיות חברתיות המאפשרות להם חוויה חיובית מהנה עם ילדיהם, נפתחות קבוצות הורים מסוגים שונים - קבוצות טיפוליות לאימהות, קבוצת אבות, קבוצות משותפות להורים וילדים ועוד. אנו מעודדים משפחות לצאת לקייטנות האימהות שמפעילה "ילדים בסיכון" ובחלק מחופשות הקיץ פותחים קייטנות הורים של הכפר במתכונות שונות.

העבודה עם משפחות החניכים הופכת לתחום ליבה משמעותי בהתנהלות הכפר, ונעשית עבודת ליווי גדולה דרך קבוצות הדרכה בנושא, לצוות המשפחתונים.

בקיץ 2006 מתוכנן לחזור למסורת פעילות חוץ-פנימייתית ביער לביא במקביל ליציאת קייטנת הורים לשלושה ימים בירושלים. שבועות של הכנות והתארגנויות, ארגזים מוכנים בפעילויות, וביום היציאה למחנה, בזמן הסעות להחזרת הילדים מבתיהם לפנימייה, מלחמת לבנון השנייה פורצת עם מטחי טילים על כל אזור הצפון, כולל הקריות. בהחלטה אמיצה וזריזה הוחלט לנצל את האכסניה שהוזמנה בירושלים לכלל הפנימייה ולעזוב את האזור. שני לילות על מזרנים באכסניה בירושלים הפכו ל-33 ימי קייטנה בדרכים, הרחק מהצפון, מהאזעקות ומהטילים. אחד משיאי הקייטנה היה יום הורים בכפר סבא, איסוף הורי החניכים מבתיהם וקיום פעילות הורים וילדים בפנימיית שטיינברג, שבה התאכסנו באותו שבו.

המודל המשפחתוני עונה על צרכים רבים של החניכים אך מעלה צרכים חינוכיים המותאמים לגיל השווים, בצד הצורך לפתוח ולהרחיב את עולמם של החניכים בתחומי דעת שונים. מערך החינוך והתרבות בפנימייה הולך ומתרחב, ונבנים מענים ופעילויות שנתיות קצרות מועד במקביל לחוגים המופעלים מן החוץ. מתנדבי שנת השירות מקבלים אחריות חינוכית רחבה יותר, ומגוון הפעילויות החינוכיות המוצע לחניכים גדל ומותאם לצרכים המשתנים. כמות החניכים ללא עורף משפחתי גדלה, קייטנות הקיץ משתנות, כך שהפנימייה נותנת מענה של קייטנה פעילה לכ-100 חניכים, שישה שבועות במהלך חופשת הקיץ.

העדר עורף משפחתי מעסיק אותנו רבות, ואחת השאלות הכואבות מימי קדם היא לאן חוזרים או ממשיכים החניכים עם סיום שהותם בפנימייה. בחלק גדול מהמשפחות שאָתן אנו עובדים, הבית אינו הופך לבטוח, אוהב ותומך במהלך שהותו של החניך בפנימייה. המצוקה בבית נשארת, הסביבה אינה עוטפת, וחניכים מוצאים עצמם ללא מענה הולם - ללא קורת גג ראויה וללא תמיכה רגשית המעודדת ומאפשרת התפתחות וצמיחה.

במקביל להעלאת הנושא במקומות שונים בארץ, התאבדות של בוגר הפנימייה עם תום שירותו הצבאי, על רקע סימני שאלה מה העתיד צופן לו, מניעה את יואב, מנכ"ל הכפר, לעשות מעשה ולפתוח דירה ראשונה, בית חם לבוגרי פנימייה, גם בהעדר תקציבים ברורים לנושא. הג'וינט וילדים בסיכוי פועלים רבות בתחום זה, מפתחים את הנושא ומסייעים בגיוס כספים. מדירה שכורה אחת בקריית מוצקין, עם צוות מלווה העובד בפנימייה, עבר הפרויקט לדירות במבנה מגורי הרכזים צמוד לכפר, עם מדריכה מלווה ועם עו"סים במשרה מלאה. השנה הסתיימה בניית מבנה חדש המיועד לפרויקט זה, על שטח שרכשה ביאטה ברגר ב-1934 ושימש במהלך השנים שאחרי כבית "ילדי טהרן".

יחד עם הצרכים המשתנים במדינה, "אהבה" גדלה והעמותה כוללת היום גם את מרכז החירום הצפוני. גם אוכלוסיית החניכים השתנתה עם השינויים במשרד הרווחה ועם אתגרי החינוך והטיפול בבני דור ה-y ודור ה-z. המושג "ילדי קצה" נשאר כשהיה, אך הסיפורים ומצבם הרגשי של הילדים נדמה כמורכב יותר. הפנימייה מטפלת ביותר ויותר ילדים המוגדרים כפוסט-אשפוזיים ועסוקה רבות בהתאמת המענה המדויק לכל ילד וילד. גם בתחום זה עשינו שינויים בדרכי העבודה. אם בתחילת הדרך ניסינו להבנות משפחתון מוגדר, אנו מאמינים כי הדרך לתת מענה "נורמטיבי" יותר היא פיזור הילדים בין המשפחתונים, הסרת התוויות על הילד והזדמנות לשילובו. אנו משקיעים רבות בהתאמת הטיפול ובתמיכה בצוותים העובדים עם חניכים אלה, כמו גם עם כלל החניכים.

אתגר גדול נוסף היה ועודנו העבודה הרגישה עם ילדים פוגעים ונפגעים מינית. מעל עשור אנו עוסקים בתחום, לומדים אותו, מפתחים ומתפתחים אתו. תוכנית המוגנות שהוקמה כאקט חירום ואשר זכתה להכרה ולפרסים, מלווה את הפנימייה ומהווה מסגרת למידה כדי לתת את המענה הטוב והבטוח ביותר הן למי שנפגע מינית והן למי שחווה פגיעה בעברו ויש חשש שיפגע באחרים. התוכנית מתפתחת משנה לשנה, ודרכה מתמקצעים אנשי ההדרכה והטיפול והמענים הניתנים בתחום.

צוות ההדרכה הוא נושא המלווה ומעסיק אותנו שנים רבות. לאורך כמאה שנה, דמויות חינוכיות רבות ליוו את הכפר במשך שנים רבות והעבירו חלק

מהמסורת החינוכית והחברתית מדור לדור. אנו עסוקים רבות בשאלת גיוס הצוותים, התאמתם וליווים. מהם הזוגות המתאימים לעבודה בפנימייה מורכבת כ"אהבה"? על מה שמים דגש גדול יותר כשתפקידם הוא הורי מצד אחד ומקצועי מצד אחר? איך המערכת יכולה להשלים את החסר? ואילו ליווי והדרכה יאפשרו לצוות להיות טובים דיים?

סקירה זו היוותה עבורנו הזדמנות מרגשת לחזור אחורה בזמן, להתבונן בערכים, העשייה והתרבות של "אהבה" ולבדוק מה מלווה אותנו גם היום, מה השתנה ואיך. עולם החינוך והטיפול בכלל, והמענים החוץ-ביתיים בפרט, הוא עולם מורכב ומשתנה. מערכת הפנימייה צריכה להיות מסוגלת לתת לחניכיה מענה מורכב, מגוון ומשתנה שדרכו יצליח הילד להשתקם ולהתפתח. כבר לפני כ-90 שנה עסקו ב"אהבה" (נאומה של ביאטה ברגר, 1926, מתוך ברגור, 2013), כמו גם היום, במענים קהילתיים יומיים בצד מענים כוללניים, במיין הילדים לפנימיות ולקבוצות, בסוגיית גילאי הילדים, בקבלתם לפנימייה ובצאתם ממנה, בחלוקת הקבוצות לפי גיל או מעורבות גילאית ומגדרית, מתוך ראיית החינוך הקהילתי אל מול החינוך המשפחתי, ביחס הפנימייה להורים, בקיום בית ספר פנימי אל מול החינוך מחוץ לכפר ובהגדרת צוות ראוי ורצוי לעבודה.

למדנו כי גם עם השינויים הרבים בדרך, השיח החינוכי-טיפולי והראייה ההוליסטית של הילדים היו ציר מרכזי ב"אהבה" מיום היווסדה. שאלנו את עצמנו על הניהול הנשי שליווה את "אהבה" לאורך השנים ועל עיצובו כארגון מכיל, תומך, עוטף; על תמות חינוכיות העוברות בין הדורות; על עבודה עם הורים. יחד עם מידע היסטורי, נפתחו בפנינו שאלות מקצועיות ותרבותיות רבות. במקביל לשיח המתקיים בימים אלו מול משרד הרווחה, אנו רק מתחזקים בעמדתנו כי מודל המשפחתונים והיותו מרחב רב-גילאי מביא עמו יותר חוזקות מחולשות; כי גודלה של "אהבה" מאפשר גמישות וגיוון. גמישות גדולה יותר בבניית מענים טיפוליים וחינוכיים, גמישות בהתמודדות בזמן משבר, גמישות בניוד צוותים משלימים ויכולת לבנות צוות רב-מקצועי עשיר ואיכותי וגיוון במענים, בדרכי חינוך, בתפיסות עולם.

המפגש עם חניכים ועם צוות, עם סיפורים ומבטים, עורר בנו התרגשות גדולה ותחושה כי במהלך 90 שנים הצליחה "אהבה", במקביל לאתגרים ולהתמודדויות הרבים שבהם עמדה, להיות בית. זמני, חלופי, אבל בית.

מקורות

ארכיון אהבה. מסמכים, כתבים, סיפורי חיים.

ברגור, א' (2013). בית אהבה - סיפור הצלתו של בית הילדים היהודי בברלין. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

גמא, ק' (2016). סוכריות לילה. הוצאה פרטית.

גרופר, ע' (2005). הפנימיות החינוכיות: יצירה מקורית במערכת החינוך הישראלית. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, האגף לחינוך והדרכה בפנימיות - המרכזייה החינוכית.

טלל, ד' (2003). טיפול פנימייתי בילדים ובבני נוער "בסיכון" בישראל, התפתחויות חדשות ואתגרים לעתיד. מסמך רקע עבור "אשלים" במסגרת גיבוש תוכנית עבודה תלת-שנתית 2004-2006. ירושלים: מכון ברוקדייל, הג'וינט.

שמאי, ש' (2014). הפנימייה החינוכית בישראל - מנוף לשיקום ערכי. בתוך: ע' גרופר ור' שלמה (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל בישראל. כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה (עמ' 389-411). תירוש, מכון מופ"ת.

שנפלד, מ' (תשל"א). ילדי טהרן מאשימים. מתוך: אתר דעת, הספרייה הוירטואלית, המכללה האקדמית הרצוג.

גיליון מס' 19 | נובמבר 2018

with professional concepts of infancy (with a special emphasis on babyhood), a special issue covering the 360° - National Program for Children and Youth at Risk convention, and an issue concerning shared areas in organizations' and professionals' work perceptions and the development of solutions for children, teenagers and young adults at risk.

Issue 15 published in March 2015 announced another change of direction. From that issue on a new tier was added to "Et Hasade", systemic in nature, that encompasses topics, concepts and solutions in this field. Alongside the traditional discussions in the Ashalim's areas of activity, the Journal's recent issues covered new social trends, while attempting to cluster and conceptualize relevant professional perceptions, designed to generate impact on Ashalim's activities in the coming years. For example, an issue dealing with the "Collective Impact" work model, an issue dealing with a paradigm change surrounding the concept of "fairness in education" (and social justice), and an issue delving into the different meanings inherent in online learning and in a "flipped classroom", as well as an issue dealing with growth out of crises, loss and bereavement (amidst broken worlds).

The unique nature of the current, 19th, issue, dedicated to celebrating the 70th anniversary of the State of Israel, is in its long-term perspective used to examine changes that occurred in the social field during the past 70 years for the benefit of children, teenagers, young adults and families at risk. In parallel to this retrospective overview, it also discusses the "here and now", presenting to the readers relevant professional issues raised in recent years as part of the professional agenda, bringing examples and case studies of stories of change, expected to continue in the coming years.

I wish to take this opportunity to congratulate all the authors and editors of "Et Hasade": Ronit Bar, Director of the Knowledge and Learning Center, and Liora Arnon, Director of Knowledge Development and Learning at Ashalim.

Forward

Dr. Rami Sulimani ,Director General of ASHALIM

This year Ashalim celebrates two significant milestones in its organizational journey .The first milestone is the conclusion of two decades of extensive and fruitful professional activity ,yielding hundreds of joint ventures with government offices and other partners from all sectors .These developments were translated into professional models ,work concepts ,solutions and applicable knowhow that ,over the years ,have become an inherent part of the social services system in the State of Israel .This way Ashalim was able to touch thousands of children ,teenagers and young adults in at-risk situations as well as their families and the professionals treating them.

The second milestone marks the tenth anniversary of "Et Hasade" Journal. During this relatively short period "Et Hasade" has undoubtedly become one of Ashalim's significant trademarks in the area of knowledge development and distribution and making it accessible. The journal was created, from the very beginning, for people, and by people, who perceive their action as a mission, in order to enable them to get acquainted with, learn think and act - in unison.

There are many similarities between the professional development of Ashalim and the directions that gradually shaped "Et Hasade". Historically, the journal went through three defining phases of change. Initially, it served as an arena for Ashalim's programs, models and knowledge that were organized around clusters of several well-defined topics and subjects.

Change was introduced in its 8th issue, published in February 2012, under the title "Professional Discussion without Borders". This issue, as well as the ones following it, was characterized by an attempt to motivate interdisciplinary, inter-organizational and international peer-discussion and to identify and raise professional issues relevant to professionals from a wide range of fields and occupations. Since then, the journal featured an issue that dealt, among other topics,

response teams, a program for the promotion of community resilience and programs for the elderly.

Daniel Ariel: a leading figure at the Ahava boarding school for 22 years, he began there as an educational coordinator, continued to the position of boarding school principal and is currently the Director General of the Association. Sits on the Ministry of Labor, Welfare and Social Services' steering committees; for three years managed the support service for boarding school coordinators at the Association of Boarding Schools and at the Ministry of Labor, Welfare and Social Service. Winner of the 2010 Ashalim Award as part of a multi-professional forum dealing with the development of a program for protection and strength in boarding schools. Graduate of a Non-Profit Organizations Management course at the Tel-Aviv University, graduate of the KPMG-supported Management Development Program in Social Organizations as well as M.A. in Social Work from The University of Haifa.

Sara Peleg: A lecturer at Oranim College in the Department of Social and Community Education, specializing in work with children and youth at risk. Engaged in individual and group facilitation of teams working with youth at risk in boarding schools and in youth advancement units. Works at the Ahava boarding school for nearly 20 years. Served as coordinator of the Educational switchboard for more than a decade. Developed and structured a wide range of educational projects in the boarding school. Winner of the 2010 Ashalim Award as part of a multi-professional forum dealing with the development of a program for protection and strength in boarding schools. M.A. in Social Work from The University of Haifa; graduate of Art Psychotherapy studies at The University of Haifa.

M.A. in Organizational Studies from Hebrew University of Jerusalem. Has extensive experience in learning and knowledge development programs in technological areas and in the integration of technologies in learning as well as a rich background in technological training as well as a CISCO certification as a computer technician.

Dina Shalom: M.A. in Social Work from Hebrew University of Jerusalem, a graduate of the Technion's Senior Management Course. Served in teaching and management positions in boarding schools sponsored by the Society for Advancement of Education (1973-1977) and in a wide variety of positions within the IDF Mental Health Service (1955-1977). As a national supervisor at the Ministry of Labor, Welfare and Social Services (1996-2018) was engaged in developing and structuring programs for teenagers and young adults at risk and for their parents, such as Afikim, Afikim Medhalevet and Bishvili.

Yael Ben-nun: Professional director at the Bishvili (For Me) program. B.A. in Criminology and Education and M.A. in Public Policy from the Tel-Aviv University. Has a professional experience both in the field work and in management in the area of supporting teenagers and young adults at risk, as well as an extensive experience in community and organizational development in government authorities. Group facilitator and leader of teams of professionals.

Prof. Rachel Gali Cinamon: Head of the Career Development Lab and of the Tel Aviv University School of Education. Researches career development with an emphasis on the place of work and family in the identity structuring processes at different stages of life.

Tamar Orbach-Avni: Instructor, lecturer and group leader. M.A. in Social Work. Has been working in the field of social services for 23 years. In her last position, served as Director of the Department of Social Services at the Eshkol Local Council, and at the same time managed emergency services in the Council. Has unique experience in managing crisis and disaster response and in developing resilience-promoting solutions with an emphasis on rural areas. Over the years, engaged extensively in community work and development of services, among them the establishment of community emergency

Dr. Hagit Klibanski: Senior Lecturer, formerly Head of the Informal Education Program at Beit Berl Academic College. Currently, lectures on the topic of informal education at Beit Berl and at Efrata colleges. Researches the areas of informal education, history of education in the Land of Israel and educational policy in the State of Israel. In recent years, researches and writes on the subject of leisure time and integration of children and youth with special needs in the community in general and in informal education in particular.

Vered Altshuler Ezrachi: Established and manages the Kama Center and Tiltan Center - centers for parents, children and teachers at the Guatemala school in Jerusalem. A PhD student in Social Work at the Hebrew University of Jerusalem and a graduate of the Mandel School for Educational Leadership. Has an extensive professional experience in working with parents and professional teams within the educational system and in various therapeutic frameworks. Deals with training teachers, kindergarten teachers and social workers. During the past two years, initiated and develops the Tozeret Bait (Homemade) program - an educational partnership for the promotion of universal discourse in a multicultural society.

Ronli Paran-Rotem: Director of Programs at Ashalim - JDC in the area of formal education. M.A. in Anthropology from the University of Haifa. After eight years of researching education at the Myers-JDC-Brookdale Institute, with an emphasis on children and youth at risk, she joined Ashalim, where she develops and directs programs aimed at minimizing the gaps in educational opportunities in Israel.

Sari Goren-Treves: In recent years, manages the Department of Instruction and Content and is a member of the board of the Machshava Tova (Good Thought) NCO, working to minimize the social gaps in Israel by making technology accessible to all. Within the organization, she led the development of technological training for a variety of populations in Israel's social-geographic periphery. As of August 2018, she is managing learning and knowledge development at JDC-ESHEL, under a program called Haplus Bashishim (Sixty is a Plus) promoting employment among senior citizens. B.A. in Sociology and

Jerusalem, experienced group facilitator for professionals and youth-at-risk within both community and institutional frameworks.

Dr. Meyran Boniel-Nissim: Senior Lecturer, Head of the Department of Behavioral Sciences, Faculty of Social Sciences and Humanities, Kinneret Academic College. Lecturer and researcher in the field of Internet Psychology. Chief Researcher at the Kinneret Institute for Child Protection.

Mrs. Dana Damari: M.A. in Social Psychology from the University of Haifa with a specialization in educational psychology. Lecturer at the Department of Behavioral Sciences, Faculty of Social Sciences and Humanities, Kinneret Academic College. Researcher at the Kinneret Institute for Child Protection.

Prof. Amos Rolider: Senior Lecturer, Dean at Kinneret Academic College. Lecturer at the Department for Behavioral Sciences, Faculty of Social Sciences and Humanities, Kinneret Academic College. Researcher at the Kinneret Institute for Child Protection.

Dr. Orit Gilor: Lecturer at Beit Berl Academic College. Formerly, Head of Special Education Program. Lecturer on topics concerning learning disabilities, families with children with disabilities and support networks at school and within the community. Researcher in the area of special education and learning disabilities. Focuses on processes dealing with the integration of children with disabilities within life systems- schools and leisure frameworks. Currently, heads the College's Teachers' Development Unit.

Prof. Dora Kfir: Worked for many years at Beit Berl Academic College. Her expertise in psychology, sociology and education enabled her to serve in many positions at the College, including the establishment of the Program for the Promotion of Youth in Distress and the Research and Evaluation Unit. In recent years she focused on peers training in all aspects of educational research and academic writing both at the College and at the MOFET Institute. Over the years, she showed special interest in all aspects of research, nurturing and advancement of children and youth with special needs.

Negev. Worked at the Israeli embassy in Nigeria and was active in the promotion of "third sector" organizations and social issues. Instructed the first Zabar group that immigrated to Israel and since then brings 3,000 youth to Israel every year. Initiated regional and intersectoral collaborations, and in recent years has been leading this area within the JDC in cooperation with the Ministry of the Interior. Lives with her family in the Gaza Envelope and is involved in civic activity in the area.

Benjamin Gidron: Professor Emeritus in the Faculty of Management and in the Department of Social Work at the Ben-Gurion University of the Negev (1985-2010). Professor of social businesses at the College of Management Academic Studies Program in Rishon LeZion (since 2013) and Head of the Research Authority at the College (since 2017). Founding president (1992-1996) of the International Society for Third Sector Research - ISTR.

Yoram Lavi: Founder of Minga - Social Enterprise Arena and for nearly seven years a designer, supporter, mentor and tutor of entrepreneurs in the developing social business market. His background includes 20 years of activities in the hi-tech industry, opening and penetrating new markets worldwide. Dedicates his business skills to strengthening the ethical business conduct and developing new tactics for effective social promotion. An experienced manager, engineer, coach and leader of organizational processes.

Noa Ben-David: Works at JDC Israel for the past two decades. Initially worked at the ELCA Institute for Leadership and Governance, as the manager of training and learning programs development. In the year 2000, moved to the Education and Youth Department and took part in spearheading the PACT program for the advancement of preschool children and their parents in the Ethiopian community. From 2012 to this day, heads the Preschoolers Unit that, in cooperation with government offices, representatives of academia and public bodies, promotes vision, programs, training, innovative models and standards in the fields of preschool education in general, and early childhood in particular. M.A. in Social Work from the Hebrew University of

Prof. Michal Krumer-Nevo: researcher and lecturer at the Department of Social Work in Ben-Gurion University of the Negev. Senior academic advisor at the Ministry of Labor, Welfare and Social Services. Engaged in research and practice concerning people living in poverty for many years as well as in the development of critical practices within institutional and extra-institutional frameworks. During the past decade, was engaged in developing a Poverty-Aware Social Work Paradigm, initially under a student training program and later on within the Departments of Social Services. Published many articles and books such as "Women in poverty: Life stories: Gender, Pain, Resistance".

Dr. Tali-Noy Hindi: Owner of "Beta Research". Deals with the development of research-based knowledge in the area of synergy in regional systems, development of regional models and design of spatial deployment of services. Served as director of the Development and Evaluation Department at the Rashi Foundation; as an academic advisor for the forum of regional specialists established by the Ministry of the Interior and ELCA Institute for Leadership and Governance - JDC Israel, and as Director of the Research Area in the Ministry of Labor, Welfare and Social Services. PhD in the field of socio-economic development of regions (spacial economics) from the Technion's Urban and Regional Planning program; expert in government and public policy (M.A. from the Political Science Department at Bar- University and M.A. in Marketing Strategy from the Business Administration Academic Program (MBA) at The College of Management).

Keren Doron-Katz: Director of the Local Government and Regional Collaboration Area at the ELCA Institute for Leadership and Governance - JDC Israel. B.A. in Behavioral Science (with honors) and M.A. in Business Administration from Ben-Gurion University of the Negev. Directed Settlement Administration in the Ministry for the Development of the Negev and Galilee. Established the employers' relations area under the Ma'avarim (Passages) Community Employment Program and managed the Be'er Sova NGO in the

About the Authors (in order of appearance)

Arik Rudnitzky: A researcher in the Jewish-Arab Relations program at the Israel Democracy Institute. For more than a decade, engaged in investigating the Arab society in Israel, and areas of political, national and social change within the Arab society; as well as Jewish-Arab relations and government policy towards Arab citizens in Israel. BA and MA degrees in Middle-Eastern History and Business Administration from Tel-Aviv University.

Nasreen Hadad Haj-Yahya: Head of the Jewish-Arab Relations program at the Israel Democracy Institute. Studies the socio-economic profile of Arab youth, integration of Arabs in higher education and in the job market and the improvement of the Arab Education System and its adaptation to the future job market. Doctoral student at the School of Historical Studies, Tel-Aviv University.

Iris Socolover-Yacobi: Director of Family Programs at Ashalim, JDC Israel. B.A. in Social Work from Bar-University, M.A. in Public Policy and Administration from Ben-Gurion University of the Negev. Worked, for many years, in the Department of Social Services. Engaged in the development of solutions and knowledge for people working with families living in poverty and exclusion. Heads the Poverty-Aware Social Work Paradigm, on behalf of Ashalim, in collaboration with the Ministry of Labor, Welfare and Social Services, Prof. Krumer-Nevo of Ben-Gurion University of the Negev, and other partners.

Michal Yatmano: National Supervisor in the field of intersectoral partnerships at the Department for Individual and Family Welfare Services at the Ministry of Labor, Welfare and Social Services. B.A. in Social Work Studies at Ben-Gurion University, graduate of the Civil Service Cadet Program and M.A. in Public Policy from the Hebrew University of Jerusalem. In the past, managed a rehabilitation center for people with mental disabilities; currently, creates and leads intersectoral partnerships for the purpose of removing obstacles to the full implementation of rights for people living in poverty.

Leisure Services for Disabled Children and Youth: From Investigating the Existing Situation to Acknowledging the Desirable Situation Orit Gilor, Hagit Klibanski and Drora Kfir.....	103
Parents' Involvement in their Children's Education a and Social-Cultural Contexts in Israel and a Glance Ahead Vered Altshuler-Ezrachi and Ronli Paran-Rotem.....	121
An Ecological Perspective Concerning Professional Intervention with Youth, Their Parents and Their Family in the Bishvili (For Me) Program Dina Shalom, Yael Ben-Nun and Rachel Gali Cinamon.....	141
The Key to Success in the New World of Employment: Developing Independent Digital Learning Abilities Sari Goren Treves.....	155
Case Studies from 70 Years	
From Economic to Emotional confinement - a Model for Employee Management in Emergency. A Retrospective of the Political and Military Reality in the Gaza Envelope during the Years 2005-2018 Tamar Orbach-Avni.....	168
A Love Metamorphosed - From a Warm Kitchen in Berlin to the Therapeutic Village for Children, Teenagers and Young Adults at Risk Daniel Ariel and Sara Peleg.....	187

Table of Contents

About the Authors.....6

Foreword

Dr. Rami Sulimani, Director General, JDC-Ashalim.....12

Introduction

Ronit Bar and Liora Arnon.....14

Changes across 70 Years: Developmental Overview of Social Challenges

The Arab Education System in Israel: Current State and Future Challenges

Nasreen Hadad Haj-Yahya and Arik Rudnitzky.....20

Social Services Departments' Treatment of Families Living in Poverty - Development and Changes

Michal Krumer Nevo, Iris Socolover-Yacobi and Michal Yatmano-Mozes.....35

70 years of Regionalism in Israel

Tali-Noy Hindi and Keren Doron-Katz.....47

Social Businesses - the Pioneers of the Present and the Future in Israel

Yoram Lavi and Benjamin Gidro.....60

The 70th Year: Addressing Changes and Social Challenges on the Agenda

Preschoolers - Achievements and Challenges in the Area of Service Development in the State of Israel

Noa Ben-David.....69

The Scope of Bullying among Israeli Adolescents: a Painful Image

Meyran Boniel-Nissim, Dana Damari and Amos Rolider.....80

Editors:Ronit Bar

Liora Arnon

Language Editor:Gilat Irron-Bahar

Translation: Ben-Zion Dimersky

Budget Management: Tali Comisioneru

Professional Advice:

Daniel Kerenji

Avital Ben Shalom

Meirav Levy

Mimi Cymbalista

Ronli Rotem

Rita Fero-Nasereldin

Reem Assad Daoud

Sabi Mengesha

Rakefet Shuker

Graphic Design and Production: Graphos Print

Interior Graphic Design: Pnina Nahmias

Ashalim ,JDC Hill ,P.O.Box3489

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

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.

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. 19, November 2018



JDC Israel Ashalim
Touching Lives, Transforming Communities

Then and Today

Processes of Change and Social, Educational
and Cultural Challenges in Israel

Special edition celebrating
Israel's **70th** Independence Day



PAST

PRESENT

FUTURE

ET HASADEH

Quarterly Journal of Children & Youth
In Situations of Risk & Their Families



JDC Israel Ashalim
Touching Lives, Transforming Communities

issue 19 | November 2018