

ג'וינט ישראל אשלים  
יחד בעשייה חברתית למען ילדים ונוער



# עט השדה

כתב-העת של מיד"א מרכז ידע אשלים • גיליון 6 • שבט תשע"א • ינואר 2011



## שילוב והשתלבות

## פתח דבר

### "ציפור שיר ודג כי יתאהבו זה בזה - היכן יבנו את ביתם?"

בשאלה זו מנסה טוביה, במחזמר "כנר על הגג", להסביר לבנותיו כי לכל אחד מאתנו מקום מיוחד, מותאם ומתאים לו ולצרכיו, וכי אין לערבב מין בשאינו מינו.

מסלול החיים "הנורמטיבי", המקובל בחברה הישראלית, עובר דרך תחנות ברורות של זמן ומקום: המשפחה, גן הילדים, בית הספר, הצבא; בתוך מסלול זה אנו בונים מסגרות מוגדרות עבור אנשים שונים שהמסלול ה"רגיל" אינו בהכרח מתאים או מותאם לצורכיהם. מסגרות אלה מתבססות על זהות ושייכות שאנו מעניקים לקבוצות שונות על פי מאפיינים המבדלים אותם מהנורמה. תוויות שייכות אלה מסייעות לנו לשמור על הסדר החברתי ה"מקובל": שילובם של עולים חדשים, שירותים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים, מסלולים להשתלבות של נוער מנותק ועוד מסגרות ושירותים שמטרתם אחת: שילוב, דהיינו - פיתוח ויישום אמצעים המאפשרים לאנשים בעלי מאפיינים ייחודיים מכל הסוגים למצוא את דרכם להשתלבות פעילה בחברה.

כשחיפשנו את המשמעויות השונות של המושגים "שילוב והשתלבות", הגענו לפרשנויות שונות הנובעות מתפיסות שונות בשפה, בתרבות ובאורח החיים. פרשנויות שונות אלה עוררו אצלנו שאלות רבות, כגון - עד כמה מסגרות שונות אכן מאפשרות שילוב? האם השיח המקצועי, של "הממסד", והשיח של הילדים והנוער, "המנותקים", נפגשים - והיכן? כיצד מרגישים מי שנועדו להיות "משולבים"? האם שירותים שנועדו לסייע להשתלבותם של ילדים ונוער מודרים אכן מדגישים את השילוב - או שמא הם יוצרים חיץ נוסף? האם אנו נותנים את דעתנו גם על הייחוד של כל אדם, מבלי לאבד ייחוד זה בתהליך השילוב? כיצד מתייחסים לשילוב במקומות אחרים בעולם? בשאלות אלה ואחרות עוסק הגיליון שבידיכם. התשובות שמצאנו רבות, לעתים חלקיות, ולעתים הן מעלות שאלות וסוגיות חדשות. מסקנה אחת ברורה עולה מהן: ציפור שיר ודג לעולם לא יוכלו לבנות בית משותף - אך בני אדם שונים, מעצם היותם בני אדם, תמיד יוכלו למצוא דרכים לחיות בכפיפה אחת, אם רק ירצו בכך.

"עט השדה", כשמו כן הוא: במה לשיח כתוב על העשייה שלכם - אנשי המקצוע העושים לילות כימים לקידום של ילדים ונוער בסיכון ובני משפחותיהם. זו ההזדמנות לשוב ולהודות לכם על ההיענות הנפלאה בכתיבה ובשיתוף שכולנו נשכרים מהם.

בברכת קריאה נעימה,

ד"ר ליאת בן-דוד

מנהלת מיד"א - מרכז ידע אשלים

## עט השדה



כתב העת של אשלים  
מיד"א, מרכז ידע אשלים  
גיליון מס' 6, ינואר 2011

### הוועדה המייעצת

ד"ר ליאת בן-דוד, עורכת ראשית  
דיתי אבניאלי  
עינת ארוך  
ריקי ארידן  
אפרי בארט  
מרים גילת  
שמואל ילמה  
שלומי כהן  
דינה ליפסקי  
יפעת קליין  
ד"ר ענת שוברט  
עטרה שטיין  
שושי שקד  
אילן שריף

### הוועדה להוצאה לאור, אשלים

ד"ר רמי סולימני  
ד"ר ליאת בן-דוד  
טוביה מנדלסון  
חנה פרימק  
איטה שחר

### עורכת לשון

ורדה בן-יוסף  
סטודיו אמיתי  
אוסרית שבת

### מנהל ההוצאה לאור

טוביה מנדלסון, ג'וינט ישראל-אשלים  
אשלים גבעת ג'וינט ת"ד 3489  
ירושלים 91034

דוא"ל oshrita@jdc.org.il

MAYDA peer learning programs and educational activities are being provided by a generous gift of the Ken and Erika Witover family, Syosset, New York.



ג'וינט ישראל אשלים  
יחד בעשייה חברתית למען ילדים ונוער

מיד"א אשלים

© כל הזכויות שמורות

## תוכן העניינים

השפה מתווכת בינינו לבין העולם - בין המחשבות, הרגשות והסודות לבין הזולת הפרטי והזולת הציבורי. מהם יחסי הגומלין בין השפה שלנו לבין התפיסות שלנו, העמדות שאנו מחזיקים בהן ודרכי הפעולה שלנו? ומה הקשר בין השפה שאנו משתמשים בה לבין ההתייחסות שלנו אל קבוצות אנשים שונות? החיים והמוות ביד הלשון - האומנם?

4

**תקינות פוליטית ומוגבלות**  
רוביק רוזנטל

ישראל עדיין מתמודדת עם כמה מהסוגיות והקשיים העיקריים שהתעוררו בעקבות גלי העלייה של שנות התשעים. מה היו העקרונות שהובילו את שילובם של העולים בחברה בישראל? כיצד באו לידי ביטוי עקרונות אלה, ומה היו השלכותיהם על העולים? המאמר חושף את התהליכים והתוצאות של קליטת העלייה ואת השפעותיהם על ילדים ובני נוער.

13

**זה "לוקח" דור: קליטת עלייה - החוויה הישראלית 1990-2009**  
ארנון מנטבר

קציני הביקור הסדיר (קב"סים) הם אנשי חינוך המטפלים בילדים בסכנת נשירה ובילדים נושרים מבית הספר. הקב"סים פועלים בכמה מישורים, ועליהם ליצור שותפות אמת ויחסי אמון והערכה בין הגופים הרבים המעורבים בתהליך המכוון למנוע את הנשירה. מערכת מידע ממוחשבת מייעלת את עבודתם הסבוכה ותורמת להגברת הלימודים המשמעותית בקרב ילדים הנתונים בסכנת נשירה ולצמצום הנשירה מבית הספר.

18

**קציני הביקור הסדיר: הזרוע המשלבת תלמידים בסכנת נשירה**  
ד"ר אסתר אפללו וד"ר אייל גבאי

היציאה לחיים בוגרים ועצמאיים היא אתגר של ממש, בעיקר עבור צעירים אשר שהו חלק גדול מחייהם במסגרת חוץ-ביתית ו/או במעברים בין מסגרות שונות. כיצד הם מתמודדים עם המעברים הרבים לאורך החיים, ואיזו משמעות הם מעניקים להם בהקשר של מהלך חייהם? המאמר מתבסס על סיפורי חיים של יעל וחגי (שמות בדויים), שני בוגרי השמות חוץ-ביתיות, בניסיון לחשוף תפיסות אלטרנטיביות לשיח העוסק בהשתלבותם של בני נוער החיים במצוקה וחווים מעברים רבים בחייהם.

23

**הפוך, אבל אותו דבר: בוגרי השמות חוץ-ביתיות מדברים שילוב והשתלבות**  
ד"ר ענת פסטה-שוברט

המאמר בוחן את השינויים שחלו בעשורים השונים בעמדות, בסטריאוטיפים ובסטיגמות של החברה כלפי אנשים עם מוגבלויות, ודן בהשלכות של שינויים אלה על מקומם בחברה. השינויים נבחנים בהיבט המשפטי, הקהילתי והמוסדי כאחד, מתוך התייחסות ליכולת ההשתלבות וההכללה של אנשים עם מוגבלויות בהקשר של איכות חייהם.

30

**סגרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה**  
רבקה שי

## מדורים

במים ומחוץ להם

35

**פרלוד**

"שילוב" ילדים עם סוכרת נעורים - בין בריאות לחולי - ד"ר ארנה שמר

36

**דעות**

נקודת מפנה - יעל ברק, יעל כהן, רותם בורנשטיין, טל ויינטרוב

41

**זרקור על תכנית**

מישל בוזגלו - שם בדוי אבל סיפור אקטי - ירון צאלח, אפרי בארט

45

**מזוית אישית**

עבודת בית - השתלבות במרחב הביתי - מורן מושקוביץ

49

**מהשטח**

"חצר פעילה" - יצירת תהליכי שינוי של שילוב והשתלבות בגני ילדים חרדיים - סימון וולפסון, דינה ליפסקי

52

**מעבר לים**

שילוב מלא לבעלי תפקוד נמוך - תרומה לתלמיד ולחברה - פולי פרנהאוט-סופר

57

**מעבר לים**



## תקינות פוליטית ומוגבלות

השפה מתווכת בינינו לבין העולם. בין המחשבות, הרגשות, הסודות - מה שקוראים "העולם הפנימי" - לבין הזולת הפרטי והזולת הציבורי. במסילה הזאת, שחוצבת השפה מן הפנים אל החוץ, מתרחשים אירועים רבים ומגוונים. לפעמים מה שיוצא החוצה מתגלה כמכשיר הרס. לפעמים כמיהות ותחושות מוצאות מסילה אל לב הזולת. לעתים קרובות קורה ההפך. העולם הפנימי נשאר נסתר, והשפה אינה חושפת אותו, אינה מעבירה אותו לאחרים אלא מסתירה אותו עוד יותר, ועל כך אמרו חכמינו - אחד בפה ואחד בלב.



אז מה עושים? לעתים קרובות אנחנו פשוט שותקים. אבל לשתיקה יש מחיר. ברגע שאיננו מדברים על משהו, לא רק שאיננו נעלם, הוא תופח בחושך והופך למפלצת, וכשהוא פורץ החוצה הוא מעוות או הרסני. דרך חלופית לשתיקה היא נדידה למחוז הסטירה ולמחוז הסלנג. בסטירה הכול מותר, או כמעט הכול, כי זה תפקידה - לשחרר את מה שאסור לומר במסגרת שנועדה לכך. הסטירה היא טקסט מסוגן ויזום, בסלנג קורה אותו הדבר בדרך ספונטנית. בין הסלנג לבין תחומי הטאבו יש מעין הסכם עודפים. שפה תת-תקנית משמשת תחום תת-תקני. מותר להגיד בסלנג "יא מפגר", כי בסלנג מותר להגיד הכול. מותר לכאורה להגיד "ערבוב" במשמעות מלוכלך, כי זה "סלנג של שוטרים", ובסלנג הכול מותר. דווקא בתרבויות מפותחות, המקפידות על תקינות לשונית,

בתוך המסלול הפתלתל הזה יש תחום מטרייה מעניין, שבו היחסים בין מה שאנחנו רוצים לומר לבין מה שאנחנו אומרים בפועל מורכב, וזהו הטאבו החברתי. תחום טאבו הוא תחום בחיי האדם והחברה שאנחנו חשים בושה, אי-נוחות או "יסורי מצפון" כשאנחנו מדברים עליו. אלה הם ענייני המין, צרכי הגוף, המוות, המחלה, הנכות, היחס לקבוצות אתניות זרות או דחויית ועוד. בתחום הרחב הזה, כאשר אנחנו מתרגמים את מחשבותינו לדיבורים, פועל מנגנון מטריד. מישהו קופץ כנגד המילים שיוצאות מן הפה, ואולי עוד לפני שיצאו מן הפה, וצועק: "אסור!" לעתים קרובות מי שצועק "אסור" הוא מוסד, כגון בית משפט. לפעמים האוסר אינו מוסד מוגדר אלא מוסכמות חברתיות שכבר הפנמנו, כלומר, ה"אסור" כבר מוטמע בתוכנו.

### רוביק רוזנטל

רוביק רוזנטל, לשונאי וסופר, עוסק בעברית החיה, ובהשתקפות תופעות חברתיות ותרבותיות בשפה.

בתכלית. היא לא נועדה להגן על החלשים אלא דווקא על החזקים. היא אינה אמצעי של המוסכמה החברתית אלא אמצעי של הממסד. ללשון הנקייה הזאת אנו נוהגים לקרוא "מכבסת שפה", ולא במקרה גם כאן מדובר בניקיון, אבל זהו ניקיון המסתיר לעתים זוהמה גדולה.

רעיון מכבסת השפה הופיע תחילה בהתייחסות לחברות טוטליטריות. הוא קרוי מכבסה

מפני שיש בו מהלך של היפוך

משמעות: מה שהוא על פי טבעו

שחור, נקרא לו לבן. מה שהוא

על פי טבעו שעבוד, נקרא

לו חירות. מה שהוא על פי

טבעו מלחמה, נקרא לו

שלום, ולא במקרה כל

אלה מזכירים לנו את

"האח הגדול" ב"1984"

של אורוול. יוצרי המהלך

הזה הם מנהיגים מודעים

ומתוחכמים המבינים משהו

בפסיכולוגיה של ההמונים.

הם יודעים שאם ייצרו את

מהלך ההיפוך, יעבירו אותו בצינורות

ההשפעה, המידע והתקשורת שלהם ויגבו

אותו במשטר הפחדה - המסר ייקלט.

ג'ורג' אורוול מכון את רעיון מכבסת השפה כנגד

המשטר הקומוניסטי, והוא עושה זאת כקומוניסט

מאוכזב. אבל האם מכבסת השפה רלוונטית גם

למשטרים דמוקרטיים? התשובה היא שהיא רלוונטית

להם עוד יותר מלמשטרים טוטליטריים, דווקא מפני

שהשימוש בה אינו בדרכי הפחדה אלא בצינורות של

שכנוע לכאורה.

שפת קברניטי המדינה והמשק היא שפה שהכיסוי רב

בה על הגילוי, והיא נועדה לשרת את האינטרס של

איש מדינה לנהל את ענייניו ללא התערבות והתנגדות

ולשלט על המידע שהוא מעוניין להעביר. על כן זו שפה

הבנויה על קלישאות רבות, על ניסוחים מוסכמים, ועל

ביטול כמעט מוחלט של הממד הדינמי והבין-אישי של

ענייני המדינה. בשפת העסקים המקובלת יש נטייה

לעקר ולהסוות את מכלול הפעילות האנושית הכרוכה

בחיי הכלכלה לפעילות פיננסית ולעקרן הרווח. היא

מעדיפה, למשל, את השימוש במונח "דורשי עבודה",

המקובל בסטטיסטיקה הרשמית, על פני המונח

העממי-חברתי "מובטל" או "מחוסר עבודה", המתאר

את מצבו של "מבקש העבודה".

יש לסלנג תפקיד של משחרר מלחצים של מותר ואסור.

ואולם גם הסלנג וגם הסטירה הם תחומים מחתרתיים, אף שהם פועלים בגלוי. במרחב השפה התקין, המקובל, שאינו מזעזע את הרקמה החברתית, יש דרכים אחרות לפתור את הבעיה, כלומר - לדבר על הטאבו ולהישאר בחיים, לדבר על הטאבו בלי לקרוא בשמו המפורש.

הדרך המקובלת בשפות השונות לצרכים האלה נקראת לשון נקייה, או יפומיזם שפירושו ביוונית: דיבור נאה. "לשון נקייה" היא ביטוי מהמשנה: "בן סורר ומורה מאימתי נעשה בן סורר ומורה? משיביא שתי שערות ועד שיקיף זקן התחתון ולא העליון, אלא שדיברו חכמים בלשון נקייה" (סנהדרין ח א). "הזקן התחתון" הוא שער הערווה. לבית השימוש קוראים במשנה, בין היתר, בביטוי הנקי מאוד "בית הכבוד". למה בית הכבוד? "בית כסא של כבוד, וזה היה כבודו: מצאו נעול, יודע שיש שם אדם. פתוח, יודע שאין שם אדם" (תמיד א א).

הלשון הנקייה קרויה גם "לשון סגי נהור". סגי נהור פירושו בארמית "רואה די". במדרש נכתב: "בשוק סמיא צווחין לעווירא סגי נהור [בשוק העיוורים היו צועקים לחצי עיוור 'רואה די']" (בראשית רבה [וילנא] ל). דוגמה נוספת לשיטה יש ביידיש, שם קוראים לגבר עקום גללים וידיים צילייגר. פירושה המקורי של המילה הוא דווקא בחור חזק.

החכמים התלבטו גם בשאלת "השקר הלבן", שהיא צורה משוכללת של לשון נקייה: במקום להטיח את האמת בפרצוף, אומרים מעין דבר שבה, והכול יודעים שמדובר בשקר, שקר שאינו מזיק, בוודאי מזיק פחות מן האמת. על כך נכתב בתלמוד הבבלי: "כיצד מרקדים לפני הכלה? בית שמאי אומרים: כלה כמות שהיא, ובית הלל אומרים: כלה נאה וחסודה. אמרו להן בית שמאי לבית הלל: 'הרי שהיתה חיגרת או סומא, אומרים לה, כלה נאה וחסודה? והתורה אמרה ... מדבר שקר תרחק!' אמרו להם: 'לדבריכם, מי שלקח מקח רע מן השוק, ישבחנו בעיניו או יגננו בעיניו? הווי אומר: ישבחנו בעיניו'".

בכל הדוגמאות שהבאתי הלשון הנקייה משרתת את המערכת הבין-אישית. תפקידה הוא לא להעליב את הזולת, לא לפגוע בו שלא לצורך. הנחת היסוד היא שאם נקרא לחיגר ולפיסה, לעיוור ולכלה מכוערת במילים המדויקות, נפגע בהם שלא לצורך. ואולם יש תחום שבו הלשון הנקייה משמשת לתפקיד שונה

**הלשון הנקייה משרתת את המערכת הבין-אישית. תפקידה הוא לא להעליב את הזולת, לא לפגוע בו שלא לצורך. הנחת היסוד היא שאם נקרא לחיגר ולפיסה, לעיוור ולכלה מכוערת במילים המדויקות, נפגע בהם שלא לצורך.**



נכנס כסלע מחלוקת פוליטי, וראשיתו ככינוי אירוני בפי חוגים שהתנגדו לדרכי ההתנהגות של ארגונים ליברליים שם. בדרך זו ביקשו להצביע בצורה אירונית על חוסר הסובלנות של ארגונים אלה.

התקינות הפוליטית התמקדה בראשיתה בעיקר בשני תחומים: מעמד האישה ומעמדן של קבוצות אתניות. בשני המקרים עמדה בבסיסה טענה הנובעת משיח הזכויות האופייני לליברליזם המערבי. בשיח זה הודגש שיש קבוצות באוכלוסייה שאינן זוכות לשוויון זכויות אזרחי וחוקתי, אבל יש כלפיהן אפליה נסתרת וגלויה בכל שדרות החברה והתרבות - בתעסוקה, ביכולת להשתלב במערכות השלטון ולזכות בתפקידי הנהגה וניהול, וכן ביחס היומיומי כלפי בני קבוצות אלה. ולכל אלה יש ביטוי גם בשפה.

אחד מן הצעדים הראשונים של "תיקון פוליטי" בלשון היא השימוש במילה gender במקום במילה sex לצורך ההבחנה בין המינים, גם מחוץ לענייני דקדוק. גם בעברית חיפשו אחר מונח ניטרלי לג'נדר, וכך נוצרה והתקבלה המילה מגדר. מונח זה שימש תחילה סוציולוגים בתקשורת הפנים-אקדמית ועבר במשך הזמן אל השיח הציבורי הכללי.

בהקשר המגדרי יש לתקינות הפוליטית בעברית היבט מיוחד. העברית, כמו שפות שמיות אחרות, נגועה בסקסיזם פרדיגמטי. בכל עניין יש חלוקה לזכר ולנקבה, שכבר הוא מעורר בעיות רבות, וברירת

בכמה תחומים הדילמה קשה במיוחד, והקשים ביותר הם התחום המדיני והתחום הצבאי, שבישראל הם שלובים זה בזה. אפשר לומר שעד מלחמת יום הכיפורים הצליח השלטון לשלוט בשפה בצמתים החשובים של ההיסטוריה הישראלית בהתבססו על הסכמה לאומית ואמון אותנטי בחוכמת המנהיגים ובאמת הפנימית שלהם. "כור ההיתוך" למשל נתפס כאידאולוגיה שלטת ראויה ולא כמהלך טוטליטרי, לשוני ולאומי, כפי שיש התופסים אותו היום. הטרימינולוגיה הדתית שהולבשה על מבצע סיני, שהיה מלחמת יזומה בין ישראל ושתי מעצמות, לא התקבלה בביקורת או בהתנגדות.

מאז מלחמת לבנון היחס למכבסת השפה הביטחונית-מדינית דו-ערכי: יש כלפיו חשד ולפעמים מחאה, ומצד שני קבלה, בעיקר כאשר הציבור מעוניין שיכבסו בעבורו את המציאות. ויכוח על מכבסת השפה התחולל סביב שמה של מלחמת לבנון הראשונה, כאשר השם המכובס "מלחמת שלום הגליל" לא התקבל. במלחמת לבנון השנייה כבר היה "מלחמת לבנון" הצירוף המועדף. באינתיפאדה השנייה יצר צה"ל שפה מיוחדת שנועדה להציג בצורה מסוימת את הדרך שהצבא פועל בה כנגד הפעילות הפלסטינית, ונוצר מילון חדש של מונחים המתארים את העימות. המילון התעצב מכיוונים שונים, אך שני השותפים העיקריים לו היו צמרת צה"ל והתקשורת, באגף המדווח ומפרש את האירועים הביטחוניים והפוליטיים. צמרת צה"ל אחראית לרובו של המילון, ובעיקר לחלקו העוסק בפרטי המלחמה ובאסטרטגיה שלה.

הדין הפוליטי-ביטחוני מלא גם הוא ביטויים עמומים הנשמעים מנומקים ומורכבים, אך הם מסתירים את הפחד של הפוליטיקאי הישראלי מכל הכרעה אחרי שבר אוסלו. הסכם שלום ואפילו הסכם כלשהו מרתיעים את הפוליטיקאי הישראלי, ובחלל המדיני מסתובבות מילים כגון "הבנות", "טיוטה", "מסגרת", "אופק מדיני".

לצד מכבסת השפה, באותו עניין לכאורה, אנו נוהגים להשתמש במונח "תקינות פוליטית" (political correctness). השימוש בו מעורר תהייה. בניגוד למכבסת השפה, שהמניע שלה הוא ממסדים וכוחות פוליטיים, מונחי התקינות הפוליטית שאנו עוסקים בהם כאן אינם מטעם הכוחות הפוליטיים - לעיתים הם מכוונים דווקא נגדם. המונח הזה מקורו היסטורי. ככל הנראה הוא תרגום מילולי מסינית, מתוך "הספר האדום הקטן" של מאו טסה טונג. בארצות הברית הוא

הערבים היו מקובלים בעבר הערבוש והאראבר, ואחר כך האחמד והמוחמד. גל התקינות הפוליטית בעולם השפיע על המתרחש בחברה הישראלית, והשימוש הגלוי במונחים אלה פחת. התופעה עמדה גם בכמה מבחנים משפטיים, וכך הורשע נהג שהשתמש במילה "כושי" כלפי אתיופי. על הצ'חצ'חים של טופז כבר נשפכו נהרות דיו. הביטוי האתני היחיד המותר בשימוש ולא נתקל בחומות התקינות הפוליטית הוא

אשכנזי ונרדפותיו: צהוב, ורוד, פרידמן ועוד. לצד התחום המיני והאתני, התקינות הפוליטית מרבה לעסוק בקבוצות של החלשים בגופם ובנפשם, ביכולתם להגן על עצמם וכדומה. הדבר כך ביחס לאוכלוסיית הקשישים. גם בתחום זה חלו שינויים בולטים בשימוש במונחים המסורתיים. המילה "זקן" הפכה לבלתי תקינה בשיח הציבורי הרשמי, ובמקומה מקובל להשתמש בחלופות דוגמת "אזרח ותיק" (תרגום שאילה מן האנגלית, senior citizen) או "מבוגר". בית זקנים או מושב זקנים, מונחים שהיו מקובלים בתקופת המנדט הבריטי בארץ ישראל, יצאו מהאופנה, ומקובל להשתמש בימינו בצירופים "בית אבות" ו"בית הורים" וביטוי הנקי והמכובס מכולם - "דיור מוגן".

לתקינות הפוליטית קמו מבקרים ומתנגדים מכמה כיוונים. טוענים כנגדה שהיא מתייפפת, שהיא מעודדת מגמות טוטליטריות בשם הליברליזם. טוענים ששינוי השפה עלול אפילו לגרום נזק, מפני שהוא אינו מאפשר לראות את המציאות כהווייתה. במקום שהשפה תחשוף את המציאות ותאפשר להתמודד אתה, היא עוטפת אותה בצמר גפן לשוני ומאפשרת לנו להתחמק מהבעיות האמיתיות. הטענה היא שחסידי התקינות הפוליטית מרוכזים מדי בשינוי הלשון - במקום לשנות במישור את המציאות החברתית עצמה. על פי ההשקפה הזאת המציאות חזקה מן הלשון, ועל הלשון לנסות ולהתיימר לעצב אותה.

היכן האמת? כרגיל, באמצע. התקינות הפוליטית אכן הפכה לכוח פוליטי, שלא בטובתה, וגרמה לעיוות השיח ולשיפוט לא הוגן במקרים רבים. גורמים פוליטיים שונים, בעיקר בארצות הברית וכן באירופה, השתמשו בה בדרך המנוגדת לערכי הליברליזם והסובלנות העומדים בבסיסה. עם זאת, אי אפשר לטעון ברצינות שלשפה אין השפעה על עיצוב ערכי



המחדל היא תמיד הזכר. וכך עולות על השולחן שאלות רבות של ניסוח, כמו למשל "גולדה מאיר ראש הממשלה". כשעלתה אנגלה מרקל לשלטון בגרמניה, אישה ראשונה בתפקיד קנצלר, הומצאה שם מילה חדשה: Kanzlerin.

התחום האתני מעסיק מאוד את האמריקנים, חברת מהגרים שבה קבוצות שונות ממקורות שונים רוצות לשמר את תרבותן וזהותן הנפרדות. כאן הגורם המניע אינו רק שיח הזכויות אלא גם שיח הזהויות, שהוא חלק מהתפיסה הרב-תרבותית. ארצות הברית נעה בין גזענות כבושה ואיבה בין הקבוצות השונות, הבאה לידי ביטוי בסלנג אתני נרחב, לבין התפיסה המוצהרת שיש לכבד כל קבוצה על השונות שלה. כך נוצרו הביטויים המוכרים היום לכול, כגון "אפרו-אמריקנים", "אמריקנים ילידים" ועוד. סטפן תרנסטרם, פרופסור מכובד ועטור פרסים מאוניברסיטת הרווארד, כמעט איבד את משרתו לאחר שבסתיו שנת 1987 השתמש בשיעוריו במלה "אינדיאנים", שנחשבה ללא תקינה מבחינה פוליטית. סטודנטים ליוו אותו בשבילי הקמפוס בצעקות "גזען!" "פשיסט!"

בחברה הישראלית התפתח מילון גזעני עשיר, שהוגדר בדרך כלל כסלנג ולכן לא נתפס כמשהו שיש עניין להילחם נגדו. במשך דורות התעמתו ביניהם הוואסו והיקה פוץ, שהתאגדו כנגד הפרנק פארח ואחר כך המרוקו-סכין והעיראקי פיג'מה. כלפי

**בחברה הישראלית התפתח מילון גזעני עשיר, שהוגדר בדרך כלל כסלנג ולכן לא נתפס כמשהו שיש עניין להילחם נגדו.**

שמות ברורים, ישירים - אילם, חירש, עיוור, פיסח. הם מוצגים כאנשים בשולי החברה, הזקוקים לחמלה ולתמיכה, שהגורל, או במקרה זה אלוהים, הכה בהם וגרם לאסונם. כל אלה מתמקדים במילה "נכה". נכה נגזר מן השורש נכ"ה, השורש של מילים כמו מִכָּה, נכה הוא מי שחטף מכה קשה. ליהונתן היה ילד נכה רגליים. בתהילים כתוב "נאספו עלי נכים", ועל זה כתב רש"י: בעלי מומין, כמו פרעה נכה.

האם "נכה" היא מילה העומדת בכללי התקינות הפוליטית? היא עצמה אינה מכילה יסוד משמעות של נחיתות, אם כי ההקשרים במקרא ובתלמוד מציגים את הנכה כנחות. ואולם היא מילה מקטלגת באנגלית חל מעבר על פי התקינות הפוליטית מ-handicapped או ל-crippled. crippled. disabled התגלגלה מ-creep, לזחול, ומצביעה על נכות קשה במיוחד לפני היות כיסאות הגלגלים וההליכונים. בין כך ובין כך, שתי המילים נתפסו פוגעניות ויש מגמה להחליף אותן. בעברית, לעומת זאת, המילה "נכה" עברה את ביקורת התקינות הפוליטית והתבססה כמילה מוסדית ואפילו כמקור כוח. בין היתר תרמה לכך העובדה שהמילה נכה "מוברגת" במערכת המוסדית, בחקיקה, בחוקי עזר ועוד, וגם אם מישהו מתקשה לעכל אותה, הוא נאלץ להתיידיד אתה.

הבעיה אינה פשוטה כל כך עם בעלי המומים. שמות המומים נתפסים פוגעניים, אך כך גם תחליפיהם. "כבד ראייה" נתפס כאדם הרואה מעט או אפילו בעל משקפיים עבים, ו"כבד שמיעה" הוא כל מי שיש לו מכשיר שמיעה. ניסיון מעניין אחר לאמץ את ההצלחה של "נכים" ולהשתמש במונח "נכי חושים", אך הוא בשימוש בעיקר, אם בכלל, בקהילה המקצועית.

הקבוצה השנייה שקשורה לענייננו היא הפגועים בנפשם או בשכלם. לעומת הנכים פיזית, לא שפר גורלם הלשוני של בעלי המוגבלות הנפשית או השכלית. הסטיגמה על הקבוצה הזאת עמוקה וקמאית הרבה יותר. אדם שאינו יכול ללכת, אך הוא מדבר אתנו מכיסא הגלגלים שלו על סודות היקום או משמש נשיא ארצות הברית, נפשו שלמה ושכלו צלול, הוא בעינינו אדם שלם. אדם העומד לפנינו שלם בגופו אבל מתברר לנו ששכלו משובש, נפשו מעוותת וחולה או שהוא אינו מסוגל ליצור קשר עם סביבתו, הוא אדם חסר. הוא לא סתם "נכה" - הוא חי בתוך סוד אפל ומאיים על ישותנו כבני אדם.

פגועי הנפש הם התחום הרחב והקשה מכולם. אם המוגבל שכלית נראה לנו טיפש, חולה הנפש מאיים

החברה. הרי כל אידאולוגיה חדשה וכל משטר חדש ממהרים תחילה אל אזורי הלשון ומנסים לעצב אותם מחדש. בחברה דמוקרטית, שבה המסרים עוברים בדרך מורכבת יותר, יש לשפה השפעה על יציוב הערכים של ילדים קטנים כמו של הציבור כולו באמצעות התקשורת והאמנות. תחום האנשים המוגבלים מדגים את המצב הזה בדרך מיוחדת שתוצג להלן.

מהו אם כן ההבדל בין מכבסת השפה לתקינות הפוליטית? מכבסת השפה, כאמור, משרתת אינטרסים של קבוצת כוח החוברת לאמצעי התקשורת. תקינות פוליטית היא כלי של החברה האזרחית להגן על הקבוצות החלשות בתוכה, כלומר - היא מתמודדת עם קבוצות הכוח ההגמוניות. הלשון הנקייה בכלל מדברת על מצבים ספציפיים ביחסי אנוש. התקינות הפוליטית עוסקת בקבוצות. הקבוצות שאנו עוסקים בהם כאן משותפות בכך שחולשת חבריהן נחשבת מכת גורל. אנו משווים אותם לדגם האדם האידאלי, הבריא, שכל חושיו פועלים, שכל איבריו מתפקדים, שמוחו קולט ומבין ושהוא נראה כלפי חוץ כאחד האדם. לבני הקבוצה הזאת חסר משהו. החוסר הזה אובייקטיבי. הם אינם יכולים לעשות דברים כדרך שעושה אדם נורמלי. הם יכולים לעשות פחות. על כך הם זוכים במקרה הטוב לרחמים וחמלה, ובמקרה הגרוע לבוז ולנידוי.

כאן נכנסת לפעולה התקינות הפוליטית. היא מזהה בשפה יסודות המבטאים יחס שלילי לקבוצות אלה ומפעילה מגננוני שינוי. השינוי, על פי תפיסת התקינות הפוליטית, הוא שינוי לשוני שאמור להביא בכנפיו שינוי בהתייחסות. היסודות השליליים יכולים להיות מכמה סוגים:

**יסודות של פגיעה ועלבון.** בכינוי שניתן לקבוצה יש כדי לגרום לה תחושה של נחיתות ודחייה.

**יסודות של אפליה.** בכינוי שניתן לקבוצה יש בסיס לראות בה קבוצה נחותה בעיני האזרחים, וגם בעיני מוסדות המדינה והציבור.

**יסודות של קטגוריזציה.** הכינוי מציג את בני הקבוצה כקבוצה נבדלת משאר בני האדם, ולא כבני אדם שווים שנבראו בצלם.

הקבוצה הראשונה שקשורה לענייננו היא הפגועים בגופם. לאנשים אלה מספקת העברית כבר בתנ"ך

**האם "נכה" היא מילה העומדת בכללי התקינות הפוליטית? היא עצמה אינה מכילה יסוד משמעות של נחיתות, אם כי ההקשרים במקרא ובתלמוד מציגים את הנכה כנחות. ואולם היא מילה מקטלגת.**





עלינו כי הוא מכון אל אפלת הנפש השוכנת גם בתוכנו. הוא אינו נכנס לפרדיגמות שלנו, ובדרך כלל הוא נתפס כמסוכן. הביטויים המקובלים בקהילה הפסיכיאטרית הם "חולי נפש" ו"מחלת נפש". לכאורה, ביטויים אלה אינם עומדים בכללי התקינות הפוליטית, אבל הפולמוס עליהם היה מקצועי ופילוסופי והוא לא תם. המתנגדים ל"מחלת נפש" ו"חולה נפש" באו מאסכולות האנטי פסיכיאטריה. אלה טוענות שהחולה אינו ניצב מעברו השני של המתרס הנורמלי אלא שמדובר ברצף, ובעצם החולה לכאורה מגיב תגובה קיצונית יותר מן הנורמלי במצבים מסוימים. התפיסה הזאת, שהיא חלק מן הפוסט-מודרניזם, זכתה לתמיכה רבת השפעה של הפילוסוף הצרפתי פוקו. הקהילה הפסיכיאטרית טוענת לעומת גישות אלה שדווקא הביטוי מחלת נפש הוא הנכון, הטוב ואף ההומניסטי ביותר כלפי הלוקים בנפשם, בעוד בימי הביניים חולי נפש נחשבו אנשים שנכנס בהם דיבוק, רחוקים מאלוהים, אנשים שהכנסייה לא יכלה לטפל בהם. הגדרת התופעות האלה כמחלה, שחלוציה היו פרויד וכמה מעמיתיו, אפשרה לטפל בהם כראוי. הפסיכיאטריה מציגה גם מונחי ביניים, כגון הפרעות אישיות או התנהגות, ובאנגלית disorder.

שפת הדיבור, יש לומר, מתפקדת גם כאן כסוכן הסטיגמה. ל"משוגע" קרה מה שקרה למפגר, והיא הפכה מילת מטרייה להתנהגות חריגה, ואפילו לרעיון לא מוצלח שעליו נאמר "מה אתה, משוגע?" "מטורף" הפך לשם נרדף לאדם נרגש ומתלהב, כגון "מטורף אחריה".

למי שמוגבלים בשכלם אורבת בעיה שונה מזו של פגועי הנפש. המגבלה השכלית מזהה באופן כמעט טבעי עם אחת מתכונות האנוש המבוזות ביותר, הטיפשות. הגבול בין אדם נכה שכלית לבין טיפש דק וקשה לשרטט אותו, אבל נאמר לצורך הדיון שטיפש הוא אדם שיש לו יכולות שכליות סבירות אבל הוא אינו משתמש בהן. לעומתו, הנכה או המוגבל שכלית חסר מלכתחילה את היסודות האלה. האבחנות האלה מחזירות אותנו לעניין הסלנג. יוצרי הסלנג זיהו בדרכם את הקשר בין מוגבלות שכלית מולדת לבין טיפשות, ומאז היות הסלנג הוא שואב את המונחים שלו מהאבחנות הפסיכולוגיות של לוקים בשכלם. מונחים אלה נוסחו בגרמנית והתגלגלו אל השיח העברי בדרך הגרמנית. "מורון" (moron) הוא מי שסובל ממנת משכל בין 50 ל-70, דביל הוא בעל מנת משכל מ-70 עד 90, אידיוט הוא בעל מנת משכל מ-25 ומטה. כל אלה הפכו לביטויים שגורים לטיפש. moron לא

נקלטה בעברית. דווקא המילה אידיוט, המתייחסת לבעל פיגור שכלי עמוק כל כך שאי אפשר לראות אותו כלל בחברת בני אדם, היא המילה הנפוצה ביותר. זאת מכיוון שהמילה דומה למילה התלמודית הדיוט, שפירושה בתלמוד אדם פשוט.

**שפת הדיבור מתפקדת גם כאן כסוכן הסטיגמה.**

הנדידה הזאת, מהמינוח הפסיכולוגי המדעי אל הסלנג, מודגמת גם במילים כגון דֶגְנֶרְט, דֶפְקֶט, דֶפְקֶטִיבִי, פֶּסִיךְ, פֶּסִיכִי. גם המיון הצבאי על פי יכולות שכליות ופסיכולוגיות עשה את שלו. דפ"ר, דרגה פסיכוטכנית ראשונית, הוא מונח ניטרלי לכל סוגי הדירוג הפסיכוטכני בצבא, אבל הפך לשם נרדף לטיפש. קֶבָּא, ראשי תיבות של קבוצת איכות, וכן קבאיסט, יוחסו דווקא למי שנכשל ונכלל בקבוצת איכות נמוכה.

הדוגמה המרכזית בעניין זה היא המילה "מפגר". היא נועדה להציג את האדם בעל היכולת השכלית המוגבלת על דרך ההשוואה. כלומר, הוא אינו לומד או מבין דברים בקצב המקובל. המילה השפעה מאנגלית (retarded) ומגרמנית (behindert), במשמעות של מי שמתקדם לאט, כלומר, מפגר.



משנות החמישים ואילך הופנה כלפי נוער הפריפריה הצירוף "טעון טיפוח". הוא נטבע על ידי המחנך אריה סימון, חתן פרס ישראל לחינוך, וכוון אל ילדי עולים, גרסה עברית של הצירוף האנגלי culturally disadvantaged. עם השנים הוא הפך לשק החבטות במחלוקת על יחס החברה הישראלית לעולים החדשים. אפשר למצוא בו לכאורה את כל עולות השפה הישנה. הוא יוצר הייררכייה ברורה בין מי שצריך לקדם אותו, ובמקרה זה תושבי הפריפריה, צאצאי העולים בני עדות המזרח, לבין היישוב הוותיק השבע והמטופח. מובן שזו לא הייתה כוונת בעלי המונח, אך הוא והוגיו הועמדו בעטיו אל עמוד הקלון.

איך מתמודדת התקינות הפוליטית עם המילים שזכו לחטוטרת ועם קבוצות האנשים שהחטוטרת הזאת צמחה על גבם? בעניין זה יש לראות מה מתרחש במולדת התקינות הפוליטית, ארצות הברית, וממנה לשוב אל מחוזות העברית. במדינה זו, למשל, הפכה המילה retarded אסורה בתכלית, ובמקומה משתמשים, וגם זאת בזהירות רבה, במונח "The R word". את הפתרונות הלשוניים שהתקבלו אפשר להציג בכמה ערוצים.

**ערוץ ההעצמה.** בערוץ הזה מוצג האדם בעל הליקוי לא כאדם חלש וחסר ישע, אלא כאדם בעל כוחות מיוחדים ומשימות מיוחדות הנובעות מהליקוי או המום שלו. הדרך המוכרת ביותר לאמץ את הגישה הזאת בשפה היא challenged - מי שעומד לפני אתגר, ובמילה עברית אחת - מאתגר. באנגלית נטבעו כאן צירופים שונים בדרגות התקבלות שונות: הנכים פיזית נקראים physically challenged; הפגועים נפשית

בגרמנית משמשת המילה behindert, שפירושה מי שמשתרך מאחור, גם לנכים פיזית וגם לפגועים שכלית. "מפגר" הפכה בשפות השונות וגם בעברית שם מטרייה לבעלי המוגבלות השכלית. הסלנג זיהה אותה, ו"מפגר" הפך למילת גנאי נפוצה. היא נפוצה בשיח היומיומי, ובמהלך הזמן נשחקה ואיבדה את המשמעות הדרמטית שלה.

ילדים לא מעטים אינם מוגבלים בשכלם אלא ביכולת הלימוד שלהם. ילדים אלה נחשבו חסרי יכולת שכלית, אבל ככל שהתקדם המחקר המודרני התברר שבעייתם אינה שכלית אלא התנהגותית, עצבית, או חברתית. כיוון שהתחום חדש יחסית, הוא כבר בא לעולם עם לקחי התקינות הפוליטית. ובכל זאת הוא לא נמלט מהחטוטרת, וכן הפך "דיסלקט" בתוך זמן קצר בין ילדים לכינוי לטיפש.

קבוצה אחרת, בעיקר מקרב נערים, היא נוער המתקשה להשתלב בחברה, מתנהג באופן שאינו נורמטיבי ומגלה אפיונים עברייניים. שנים ארוכות נתפסה אוכלוסייה זו כנטל על כתפי החברה, מאגר העבריינים ושוכני בתי הסוהר לעתיד, נערים מקולקלים שכמו התפוח הרקוב יש להרחיק אותם מערמת התפוחים, אבל טבעם הוא הריקבון. בז'רגון המקצועי הם נקראו "ילדים קשי חינוך", בסלנג העתיק הם נקראו "פושטקים", אבל גם המונח הזה התייחס לנוער הגלוי לעין. האליטה העירונית-אשכנזית התעלמה מקיומו, ולאחר זמן דבק בו הכינוי "נוער שוליים". כל המונחים האלה ביטאו את הנחת היסוד שהנוער הזה אשם במצבו, או לפחות - שהוא שייך לקבוצה נחותה בחברה.



מתחום הנכות הפיזית והיא נשענת על יכולתה של המילה לצלוח בשלום את התקינות הפוליטית: disable ו-disability. מכאן צמחו מונחים מובילים כגון intellectual disability ו-developmental disabilities.

המילה שנבחרה בעברית היא "לקות" והפועל "ללקות". מילה זו דווקא מבחינה בין הנכה לבין המוגבל שכלית או לימודית. "לקה" הוא שורש תלמודי, מקביל ל"נכה". אם "נכה" הוא מי שהוכה, "לקוי" הוא מי שהלקו אותו. מקור השורש באכדית, שם laku פירושו חלש. החיבור בין "לקה" לבין מוגבלות או מום פיזי או נפשי מופיע בלשון חכמים. בתוספתא מסכת ברכות נכתב: "בן עזי אומר: כל שלקה בגופו מפני חוכמתו, סימן יפה לו. חוכמתו מפני גופו, סימן רע לו".

לצד "לקות" החל גם שימוש הולך ומתרחב משנות השבעים ב"מגבלה", ולאחר זמן, לאחר שמגבלה נחשבה לכאורה בלתי תקינה, ב"מוגבלות". "מוגבלות" שייכת לקבוצת מילים אופייניות לתחומי החינוך והרווחה שהן שמות פעולה של הבניינים פועל והופעל, כלומר - בניינים סבילים. בקבוצה זו אפשר למצוא את מצוינות, מסוגלות, מיומנות, מכוונת ועוד, ואי אפשר היום לתאר את השיח החינוכי-חברתי בלעדיהן. עוד שם תואר שניסה להיכנס לתחום הוא "מעוכב" או "ילד מעוכב התפתחות". אחת הבעיות של הביטוי היא התחרות שיש לו בתחום הפילי-משטרתי ובתחום דיני האישות עם "מעוכב יציאה" ו"מעוכבת גט".

"לקות" התגלתה כמילה מנצחת. אפשר להדביק אותה כמעט לכל עניין, ויש לה מרחב פעולה נרחב בשפה. וכך יש לנו לקות אינטלקטואלית, לקות שכלית, לקות לימודית ולקות קוגניטיבית. חסרונה של "לקות" הוא יתרונה: היא אינה מנסה לברוח ממה שהוליד את הסטיגמה, כלומר - ההיעדר, הקושי והנחיתות המסוימת, אבל יש לה מרחב לשוני המפחית את האפקט הסטיגמטי שלה.

**ערוץ הפרדה.** דרך מקובלת מאוד היא השימוש במילת היחס "עם", ההפרדה בין האדם למוגבלותו. צירופים מסוג זה כבר יש רבים, בעצם כמעט בכל עניין. "תלמידים עם פיגור שכלי", "אדם עם לקות אינטלקטואלית", "ילד או אדם עם תסמונת דאון", "ילד עם לקות ראייה", המפגרים הם "אנשים עם מוגבלויות שכליות".

או שכלית נקראים **mentally challenged**, וביטוי זה התקבל פחות; כן נמצא צירופים רווחים פחות, כגון **color-challenged** (עיוור צבעים), וגם שם זכתה המילה לבדיחות כגון **electronically challenged horizontally** - מי שאינו מסוגל להפעיל מחשב, **challenged** - שָׁמָן, ועוד ועוד.

רעיון ה"מאותגר" לא נקלט בעברית. המילה נשמעה מאולצת, ודרך המחשבה לא התקבלה על דעת הישראלי החשדן ומעגל הפינות. נראה שבעניין זה קיבלנו מהאמריקנים את הבדיחות וזרקנו את הרצינות. כך היה אפשר למצוא את הביטוי "מאותגר פנ"פ" - פנים אל פנים, באתר דורבנות - מי שאינו מסוגל לדבר עם חברו ישירות או בטלפון, אלא רק באמצעות המחשב.

**ערוץ המיוחדות.** רעיונות לשוניים לא מעטים באנגלית, ובעקבותיהם בעברית, בחרו לפתור את הדילמה הלשונית באמצעות דגש על השוני בין האדם המוגבל והאדם ה"נורמלי". על ידי כך אמורה להיפתר בעיית ההיררכייה. אדם שונה אינו אדם נחות. מערכת היחסים בין האדם המוגבל לאדם הנורמלי אינה אנכית, מלמעלה למטה, אלא רוחבית, בין האדם לבין סביבתו. אחת המילים שנבחרו לשם כך היא שם התואר **special**, שיש בו אפילו העצמה מסוימת: אדם "מיוחד" הוא אדם מעניין יותר, ראוי יותר לתשומת לב. באנגלית אפשר למצוא את הביטוי הנהוג בבריטניה **special needs**, ומכאן התקבל ה"מיוחד" בעברית בדרכים שונות: "חינוך מיוחד", "צרכים מיוחדים". מילה מובהקת יותר בקבוצה זו היא "החריג", הטיפול בילד החריג. באנגלית אפשר למצוא גם את **differently abled**. החוקר ט' ארמסטרונג הציע לאחרונה מונח חדש: **Neurodiversity**, ובעברית - "שונות עצבית".

דוגמה ייחודית בערוץ זה היא קהילת האוטיסטים. אלה זכו לתיוג של מיוחדות לפני שאובחנה בעייתם. ההופעה המיוחדת של רבים מהם והמסתורין שאפף את התנהגותם העניקו להם כינויים מיוחדים ואפילו מעצמים, כגון "ילדי הפיות", "מלאכים" ועוד.

**ערוץ הלקות.** הפתרונות מהסוג השלישי הם דרך בניים. על פי התפיסה המנחה כאן את התהליך הלשוני, אין המונחים יכולים או צריכים להתעלם מכך שמדובר בבעיה, בקושי, במחסור. הוא קיים אובייקטיבית, והוא קיים ביחס הסביבה. על כן המונחים שייבחרו צריכים להתייחס למחסור ולקושי, אך בדרך נקייה ועניינית וללא הייררכייה הגלומה במילה "מפגר", למשל. המילה המובילה באנגלית הובאה

**משנות החמישים ואילך הופנה כלפי נוער הפריפריה הצירוף "טעון טיפוח"... אפשר למצוא בו לכאורה את כל עוולות השפה הישנה. הוא יוצר הייררכייה ברורה בין מי שצריך לקדם אותו, ובמקרה זה תושבי הפריפריה, צאצאי העולים בני עדות המזרח, לבין היישוב הוותיק השבע והמטופח.**

דרך דומה אפשר לראות בקבוצה האנשים או הילדים הלוקים בתקשורת. ככל שהתקדם המחקר, התהווה מה שקרוי "הרצף האוטוטיטי", וכבר בו היה פירוק של הסטיגמה האוטוטיטית. הבידול שעשו החוקרים בקבוצה הקרויה "אספרגר" סייעה לשחרר את הקבוצה הזאת מן הסטיגמה הכללית, ואפילו להציג את האספרגרים כ"אוטיסטים מוכשרים".

נניח כאן לוויכוח על מגבלות התקינות הפוליטית, ונקבל את ההנחה ששינוי לשוני במקרים מסוימים רצוי ואף משפיע. כאשר שינוי כזה מתבקש, השאלה היא איך הוא יכול להתממש. מה יגרום לביטוי חדש להתפשט ולהתקבל. אנחנו נדרשים כאן למונח אחר, והוא הסוכן, סוכן השפה. סוכן השפה הוא מישהו שבזכות כוחו ומעמדו מצליח להעביר בשורות לשוניות לקהלים רחבים ולסייע להן להתקבל. סוכני השפה הידועים בתרבות שלנו ובתרבויות אחרות הם, למשל, בתי הספר והמחנכים, הצבא, התקשורת, הסופרים והמשוררים ועוד.

במקרה של מכבסת השפה בחברה דמוקרטית, סוכני השפה הם הממסדים הפוליטיים והביטחוניים והתקשורת המשתפת אתם פעולה. במקרים של התקינות הפוליטית הזירה שונה. בנושא זה יש לעולם האקדמי תפקיד חשוב, כי הוא מעצב של מונחים ומושגים וצורות חשיבה. בתוך האקדמיה מתנהל בדרך כלל דיון במונחים, ושינוי מונחים ומושגים הוא חלק מהמנגנון המניע שלה. התקשורת, כמו בכל עניין, ממלאת גם היא תפקיד, אבל כאן הסוכן המרכזי הוא השטח המקצועי, אנשי המקצוע העוסקים בתחום. הם אלה החשים באופן יומיומי בצורך בשינוי, והם אלה שמשתמשים במונחים בצורה האינטנסיבית ביותר.

בתחום הלכות השכלית, הנכות וכדומה, נדרשת לעיתים גם התערבות של מערכות החוק. אחת הסיבות לכך שהמילה "מפגר" אינה ניתנת להסרה היא שהיא משוקעת במנגנוני החוק, הזכויות החומריות, הדירוגים השונים ועוד. לפעמים קל יותר לשנות הרגל לשוני מלעקור אותו מחוקים וממסמכים, וזו תופעה מוכרת בארצות הברית. במקרה זה, השטח יכול להיות גורם דוחף ומניע.

אם כן, החטוטרת החלה להצטמצם לא בזכות הלשון אלא בזכות המעשה המדעי המקצועי והתרבותי הרב שנעשה בתחום. אבל השפה יכולה וצריכה לבסס את התהליכים האלה ולהמשיך להפיץ אותם לקהלים רחבים יותר.

**ערוץ האחריות.** הערוץ הזה משמעותי במיוחד לקבוצת בני הנוער המתקשים בהשתלבות בחברה. עולם המונחים שדבק בה נבנה, כאמור, על ההנחה שמדובר בבני נוער רעים מיסודם שאין להם תיקון ושהחברה צריכה להישמר מהם. בתחום זה חלה מהפכה מחשבתית שיש לה גם גיבוי לשוני. בערוץ האחריות בוחרת החברה במילים המסירות את האחריות למצבו של האדם/הנער ממנו עצמו, או לפחות מפחיתות אותה במידה ניכרת. במקום זאת, החברה מקבלת עליה אחריות למצבו ומדגישה במערך הלשוני את האחריות הזאת.

מונח היסוד הוא "נוער בסיכון". בביטוי המוצלח הזה גלומות שתי הנחות שהן חלק מן המהפכה המחשבתית: האחת - הנוער אינו "טוב" או "רע" אלא מרכיב לגיטימי של החברה; השנייה - לנוער אורבות סכנות שלא הוא יצר, וכמו כל סכנה, אם מגלים אותה בזמן הנכון, אפשר להסיר אותה או לפחות למזער אותה. בעוד "נוער שוליים" יוצר הייררכייה ברורה בין המרכז החברתי לבין הנוער הזה וסביבתו, "נוער בסיכון" מושך לביטול השוליים על ידי הסרת הסיכון או הסכנה.

המונחים "שילוב" ו"השתלבות" הם יעד הנגזר מן המהפכה המחשבתית. "שילוב" מייצג את אחריותה של החברה, "השתלבות" מייצגת את התהליך שעובר הנער כדי לשוב אל החברה, ומתוך כך - את האחריות שהוא עצמו נדרש לה. על פי דוח דברת, השילוב הוא סך כל המהלכים החינוכיים המכוונים לכך שתלמידים עם צרכים מיוחדים מורכבים ישתתפו במערכת, וההשתלבות היא התוצאה המצופה ממעשה השילוב. הוועדה המליצה להעדיף את "השתלבות" על "שילוב" כדי לבטא את המעבר ממבחן הכוונה למבחן התוצאה.

**ערוץ המדע.** דרך מעניינת לפתור את שאלת התקינות הפוליטית היא להשתמש במונחים מדעיים-מקצועיים לא רק בשיח הפנים-מקצועי אלא להפיץ אותו לציבור הרחב. הדוגמה הבולטת כאן היא תסמונת דאון. הביטוי "מונגולואידיים" פירושו "אדם מונגולי". בעלי תסמונת דאון נקראו כך עקב פניהם המעוגלות ועיניהם המלוכסנות, ומכאן גם כינוי הקיצור "מונגו" שהפך לשם גנאי. המונח "בעל תסמונת דאון" מכיל את ערוץ ההפרדה ומעניק לתחום אובייקטיביות מדעית. אנשים עם תסמונת דאון נוהגים לומר בגאווה אירונית "אני התסמונת".

**"לקות" התגלתה כמילה מנצחת. אפשר להדביק אותה כמעט לכל עניין, ויש לה מרחב פעולה נרחב בשפה.**

# זה "לוקח" דור: קליטת עלייה - החוויה הישראלית 1990-2009

גלי עלייה של שנות התשעים הציבו לפני מדינת ישראל אתגרים שהתמודדות עמם טרם הסתיימה. אף שהחברה הישראלית יצאה נשכרת בדרכים שונות מהצטרפותם של יותר ממיליון עולים לשורתיה - יש הטוענים שגל זה אף הציל את המדינה. ישראל עדיין מתמודדת עם כמה מהסוגיות והקשיים העיקריים שהתעוררו בעקבותיהם



## ארנון מנטבר

לקידום קליטת העולים ולסיפוק צורכיהם השונים, כדי להבטיח שילוב מהיר ויעיל יותר בחברה מבעבר. בהיותי מנכ"ל המחלקה לעלייה בסוכנות היהודית באותה עת ומנכ"ל ג'וינט ישראל היום, אני יכול להעיד כי הקשר בין ישראל לבין הקהילות היהודיות של צפון אמריקה קריטי ליכולתנו להבטיח כי יהודים העולים מרחבי העולם למדינת ישראל יקבלו את התמיכה והכלים שהם זקוקים להם. סיוע זה נחוץ להם כדי להשתלב בחברה חדשה, לעתים זרה עד כאב - תהליך הדורש חזון ומחויבות משותפים לקידום של האוכלוסיות החלשות ביותר בחברה הישראלית.

## הבסיס המשפטי של העלייה לישראל

חוק השבות מאפשר לכל יהודי להיות אזרח מדינת ישראל, אם אחד מסביו היה יהודי. החוק, שנחקק בשנת 1952, התבסס בעיקר על מצבם של יהודי אירופה לאחר מלחמת העולם השנייה והשואה. היה קל יחסית ליישם את החוק בהקשר של עולי מדינות חבר העמים, מאחר שרישומי הלידה, ארכיבים קהילתיים, ארכיבים של בתי קברות וייחוס דתי היו מדויקים למדי. ואולם בקרב יהודי אתיופיה המבנה המשפחתי-קהילתי והייחוס הדתי שונים, והיה קשה יותר ליישם את פרטי החוק בעבורם. באתיופיה

בשנות התשעים הוצפה ישראל בגלי עלייה גדולים. הקבוצות העיקריות של העולים באו מחבר מדינות העמים (חמ"ע, ברית המועצות לשעבר) - כמיליון עולים מרחבי האימפריה הסובייטית המתמוטטת, ומאתיופיה - קבוצה קטנה יותר שבאה בשני גלים עיקריים: 7,000 עולים באו ב-1984 ב"מבצע משה", ו-14,260 עולים באו ב-1991 ב"מבצע שלמה". מנקודת מבט סוציולוגית, אירועי התקופה מאפשרים התבוננות ייחודית בתהליך הקליטה וההשתלבות, במשמעות המושג "קליטה" ובעצם המטרה של שילוב קבוצת אנשים בחברה חדשה. מנקודת המבט של הקהילה היהודית העולמית, אירועים אלה הם דוגמה מופת לחשיבותם של קשרי השותפות החזקים בין ישראל לבין התפוצות.

גלי עלייה אלה הציבו לפני מדינת ישראל אתגרים שהתמודדות עמם טרם הסתיימה. אף שהחברה הישראלית יצאה נשכרת בדרכים שונות מהצטרפותם של יותר ממיליון עולים לשורתיה - יש הטוענים שגל זה אף הציל את המדינה. ישראל עדיין מתמודדת עם כמה מהסוגיות והקשיים העיקריים שהתעוררו בעקבותיהם. הקהילות היהודיות של צפון אמריקה, ובראשן פדרציות ניו יורק, התייצבו לימין המדינה בסיוע מסיבי, מרמת התכנון האסטרטגי, פיתוח ויישום תכניות שונות ועד הקצאת תקציבים ייחודיים

ארנון מנטבר מכהן כמנכ"ל הג'וינט משנת 1995. בתוקף תפקידו הוא אמון על קידום שירותים חברתיים, שילוב ואינטגרציה של עולים חדשים ולטיפוח היחסים בין ישראל לקהילה היהודית בחו"ל.

1 המאמר פורסם בשפה האנגלית בכתב העת היהודי לעבודה קהילתית, כרך 84, גיליון 4, 2009, לכבודו של ג'ון ראסקי, במלאת 10 שנים לתפקידו כמנכ"ל הפדרציה היהודית של ניו-יורק.

## הבדלי קליטה: עולי אתיופיה ועולי חמ"ע

### מדיניות קליטה ראשונית

את הפער במדיניות הקליטה הראשונית של כל אחת משתי הקהילות ראוי להבין בהקשר של התרבות, הכישורים והרקע של כל קבוצה ונסיבות עלייתה.

הקליטה הראשונית של עולי אתיופיה נעשתה במרכזי קליטה, כדי להתמודד עם הפערים הגדולים במצבם הכלכלי, התרבותי והתעסוקתי והמצב הקיים בחברה הישראלית. מרכזי הקליטה אפשרו לעולי אתיופיה לחיות בסביבה מוגנת, סביבה שאפשרה לחשוף אותם בהדרגה ובאופן מבוקר לחיי היומיום ולתרבות הישראלית.

הקליטה הראשונית של עולי מדינות חבר העמים הייתה שונה מאוד, והיא התבססה על קליטה ישירה לתוך קהילות. זו הייתה מדיניות חדשה של קליטה, שלפיה כל משפחה (בת ארבע נפשות) קיבלה "סל קליטה" של \$12,000 במהלך השנה הראשונה לעלייה. שיטה זו פותחה בשנות השמונים על ידי משרד הקליטה כדי לסייע בקליטתם של יהודים מדרום אפריקה, והיא שמנעה את התמוטטותה של מערכת הקליטה, כיוון שזו לא הייתה ערוכה לקליטה יעילה ומהירה של עשרות אלפי העולים שבאו בכל חודש מחמ"ע בתחילת שנות התשעים. עולים שנקלטו שימשו בסיס לקליטתם של עולים נוספים. מוכנותן של כמה משפחות להצטופף בדירה אחת אפשרה להן חיסכון כספי מחד גיסא וקליטה של עולים רבים יותר בפחות דירות מאידך גיסא.

### קליטה ארוכת טווח: מגורי קבע

מטרתו הראשונית של כל עולה היא למצוא מקום מגורים קבוע שיאפשר לו להתבסס במקום עבודה, לשלוח את ילדיו לבתי ספר בסביבה ולהתחיל בחיים חדשים ויציבים.

במקום דיור ציבורי, הוצעה לעולים מחמ"ע ומאתיופיה בשנות התשעים משכנתה בתנאים משופרים. ההבדלים בין היקפי הסיוע והתנאים שהוצעו לכל אחת מהקבוצות היו ניכרים, והם נבעו מהשוני ברקע של כל קבוצה. עולי אתיופיה היו זכאים למשכנתה שהייתה המרכיב המשמעותי ביותר בסיוע הכספי שהוצע להם. ביוזמתו של שר הקליטה דאז, השר צבן, זכתה משפחה אתיופית ממוצעת למשכנתה של \$100,000 שהייתה ברובה מענק. בשנת 2001, 10 עד 15 שנים לאחר העלייה מאתיופיה, 65% מעולי אתיופיה הם בעלי דירות. מצב זה מאפשר להם להיות

אין רישום אוכלוסין. המבנה המשפחתי שונה, הוא מתבסס על המשפחה המורחבת, ורבים נישאים יותר מפעם אחת במהלך החיים הבוגרים. מצב זה יצר קושי ביישום חוק השבות בקהילה אתיופית. הדרישה לגיור רשמי יצרה תחושות של ניכור ואפליה על בסיס צבע העור, ומעורבותה של יהדות התפוצות הוסיפה עוד שמן למדורה.

הפער בין חוויית הקליטה של עולי חבר מדינות העמים לבין חוויית הקליטה של עולי אתיופיה יצר מתח נוסף בין שתי קהילות אלה. בתפקידי כמנכ"ל המחלקה לעלייה וקליטה של הסוכנות היהודית באותן שנים, אני יכול להעיד שהיעדר הידע שלנו והיעדר ההבנה של התרבויות השונות האלה יצרו בעיות רבות שהיה אפשר להימנע מהן. מדיניות עלייה המבוססת מלכתחילה על הבנה הדדית יכולה להפחית במידה ניכרת את קשיי הקליטה.





60% מתחת לגיל 18, וכן מרמת החינוך, התעסוקה וכושר ההשתכרות.

שיקולים כלכליים אינם, ומעולם לא היו, הגורם המניע במדיניות העלייה והקליטה של ממשלת ישראל. ואולם יש צורך במודעות לנטל הכלכלי הכבד של תהליכי קליטה אלה, מתוך הכרה שישראל ויהדות התפוצות שותפות במאמץ. חשוב להבין כי יידרש משך זמן של דור עד שתהליכי הקליטה של עולי אתיופיה יושלמו. מעקב אחר מצבם של עולי אתיופיה שעלו במבצע

משה, בשנת 1984, מראה כי עם הזמן כושר ההשתכרות ושיעורי התעסוקה בקרבם עלו במידה ניכרת. מספר הנשים האתיופיות העובדות עלה עלייה של ממש, עד לכ-50% (שיעור הנשים העובדות בחברה הישראלית בכלל עומד על 53%), במידה רבה בזכות תכנית PACT - תכנית של ג'וינט ישראל והקהילות היהודיות של צפון אמריקה. התכנית, המתמקדת בגיל הרך בקרב האוכלוסייה האתיופית, נועדה להכין אותם למערכת החינוך הישראלית; כמו גם תכנית "אשל חיל" לשילוב תעסוקתי של נשים. ההשקעה ארוכת הטווח בקליטתם של יהודי אתיופיה, ביחוד בתחום החינוך, הביאה לשיפור ניכר במצבם ובשילובם בחברה הישראלית.

חלק מהקהילה שהם גרים בה ואף להשתתף בשוק הנדל"ן הישראלי.

נוסף על המענק הנדיב, מדיניות זו נועדה לנתב את עולי אתיופיה לערים שלא בהכרח היה בהן ריכוז גבוה שלהם. כך נוצרו ריכוזים קטנים ובינוניים של עולים מאתיופיה ב-20 עד 40 ערים בישראל. מדיניות זו מנעה היווצרות ריכוזים גדולים של עולים החיים יחד, מצב שהיה מקשה על קליטתם בחברה הישראלית. למרות מדיניות זו, יש היום ריכוזים בעייתיים בכמה ערים (כגון נתניה, באר שבע ורחובות). ריכוזי האוכלוסייה האתיופית עדיין קטנים דיים לאפשר מתן מענים בתחומי הרווחה, החינוך והתעסוקה. עם זאת, אין להתעלם מהסכנה של היווצרות "גטאות" במקומות שבהם יש ריכוזים גדולים יותר של עולי אתיופיה. סכנה זו עלולה להתממש בעיקר אם ניכשל בשילוב עולי אתיופיה במערכת החינוך ובמתן אפשרות להגיע להישגים אקדמיים ותעסוקתיים.

עולי חמ"ע קיבלו משכנתאות נמוכות יותר, אך כמעט כולם ניצלו את זכותם למשכנתה. הם לא באו לישראל עם הון כלכלי רב, אך לרובם היו נכסים אנושיים-תרבותיים שהתאימו לשילוב בחברה הישראלית. התוצאה - שיעור בעלי הדירות בקרב עולי חמ"ע כמעט זהה לשיעור בעלי הדירות בקרב הישראלים הוותיקים.

### השקעה כספית בקליטת עלייה

ההשקעה הכספית בקליטת עלייה כוללת כמה מרכיבים: השקעה בתשתיות עקב גידול האוכלוסין; השקעה נוספת בשירותים המגיעים לכל אזרח (כגון ביטוח לאומי); השקעה בשירותי קליטה ישירים (כגון מרכזי קליטה, אולפנים ללימוד עברית וכדומה).

התקציב הגדול ביותר נדרש בשנתיים הראשונות של הקליטה. בזכות ההון התרבותי של עולי חמ"ע - רמת החינוך, התעסוקה, מיומנויות שפה ויכולות השתכרות - הפער בין ההשקעה בעולים אלה לבין תרומתם הכספית לחברה (באמצעות מס הכנסה, למשל) נסגר בתוך כשלוש שנים. המקרה של עולי אתיופיה מורכב יותר: אפילו כעבור 13 שנים מעלייתם נותר פער ממשי בין ההשקעה התקציבית בתהליכי קליטתם ובשירותים שהם צורכים לבין תרומתם הכספית לחברה. מחקרים הראו כי התקציב הנדרש לקליטתו של עולה אחד מאתיופיה הוא כ-60,000 ש"ח בשנה, בעוד הכנסות המדינה ממסים שהוא משלם קטנות מ-3,000 ש"ח לשנה. פער זה נובע ישירות מהמבנה הדמוגרפי של עולי אתיופיה -

**ההבדלים בין היקפי הסיוע והתנאים שהוצעו לכל אחת מהקבוצות היו ניכרים, והם נבעו מהשוני ברקע של כל קבוצה.**

## חינוך, תעסוקה ומוביליות חברתית

ההישגים האקדמיים של עולי חמ"ע מרשימים ביותר: שיעורי הזכאות לבגרות בקרבם גבוהים משיעורי הזכאות לבגרות בקרב ישראלים ותיקים, בעיקר בתחומים איכותיים כגון מדעים ואנגלית. מעורבות ההורים, הרקע התרבותי והאקדמי והערך הניתן לחינוך הם גורמים משמעותיים, והתוצאות ניכרות גם בשוק העבודה. אף שרבים מעולי חמ"ע, שרמת השכלתם גבוהה מזו של הישראלי הממוצע, סבלו מירידה במעמדם המקצועי - הם נקלטו היטב בשוק העבודה. שיעור המועסקים בקרב עולי חמ"ע גבוה משיעור המועסקים בקרב הישראלים הוותיקים. זה הבסיס הנדרש למוביליות חברתית, וכשמתבוננים בדור השני (ילדי עולים שבאו לישראל בני פחות מעשר או שנולדו בישראל), רואים שמעמדם החברתי והתעסוקתי זהה לזה של ילדי ותיקים, או אף טוב ממנו.

ראוי לציין כי עם עולי חמ"ע נמנים גם עולים מהקווקז, ומצבם שונה. תרבותם, תרבות חקלאית ביסודה שהושפעה רבות משכניהם המוסלמים, הציבה בדרך לקליטתם אתגרים רבים. עובדה זו לא נעלמה מעינינו, ומשאבים רבים הושקעו בקליטתם במשך השנים. בעת האחרונה הושקה תכנית ליצירת רצף מענים לילדים ונוער בסיכון בקרב הקהילה הקווקזית בבאר שבע. מסיבות שכבר הזכרנו, מצבם של עולי אתיופיה שונה מזה של עולי חמ"ע. ג'וינט ישראל ויהדות התפוצות השקיעו משאבים ניכרים בתכניות לקידום החינוך מלידה ועד בחינות בגרות. התוצאה - שיעורי הזכאות לבגרות בקרב עולי אתיופיה עלו במידה ניכרת, מ-10% ל-40%. עם זאת, ראוי להביא בחשבון שיידרש עוד זמן עד שהישגים אלה ואחרים יתבטאו בהיבט התעסוקתי או במצב החברתי-כלכלי של עולי אתיופיה. התהליך דורש שנות דור, והוא יתרחש רק אם החברה הישראלית, יהדות התפוצות וממשלת ישראל ישקיעו בכך מאמצים משותפים.

## הדור הצעיר הוא דור בסכנה

למרות ההבדלים הניכרים בין שתי קבוצות העולים, אני מבחין בתחום אחד שבו רב הדמיון ביניהם - קליטת הנוער והצעירים, ולצערי התמונה אינה חיובית. הסכנה הגדולה ביותר, בקרב עולי חמ"ע ועולי אתיופיה כאחד, היא היווצרותן של קבוצות נוער מנותקות מהחברה. קבוצות אלה, של צעירים בני 14 עד 30, מציבות אתגר קשה לפני הרשויות והחברה כאחד.

בקרב עולי אתיופיה, צעירים ובני נוער - לעתים רק בני 10 - מפגינים התנהגות חברתית שלילית, כגון נשירה מבית הספר, מרידה בסמכות המשפחתית, עבריינות, צריכת אלכוהול ועוד. שיעורי הנעצרים או יושבים בכלא, הנושרים מבתי הספר והמובטלים בקרב האתיופים הישראלים גבוה בהרבה משיעור עולי אתיופיה בכלל האוכלוסייה. נוסף על כך, אנו עדים להתפתחותה של תרבות אפריקנית הדוחה את מאפייני התרבות הישראלית.

אנו מבחינים בתופעות דומות גם בקרב צעירים עולי חמ"ע, אם כי מסיבות שונות - כישלון בבית הספר עקב קשיי מעבר מתרבות שונה, שבירת המשפחה הגרעינית עקב העלייה, קשיים כלכליים במהלך הקליטה ושאלות של זהות - כל אלה הן בעיות חריפות יותר בגיל ההתבגרות והן מועצמות בשל המעבר הבין-תרבותי. יש קשר אמיץ בין רמת ההשכלה של ההורים, היכולת להתפרנס ורמת הכנסה, ואלה משפיעים על הדור הצעיר.

## מתח חברתי ותרבותי במהלך הקליטה

כל אחד מגלי העלייה, גם אלה שלפני קום המדינה, לווה במתחים הקשורים לקליטת העולים בקרב חברת הוותיקים. זו תופעה אוניברסלית, ואף שהחברה בישראל תומכת בתהליך הקליטה, מתחים אלה הם בלתי נמנעים. סקרי דעת קהל שנעשו בישראל בשנות השבעים הראו שתי עמדות עיקריות ביחס לעולים החדשים.

התומכים בעולים הם בדרך כלל ישראלים ותיקים, בעלי השכלה על-תיכונית, מעל גיל 40, וישראלים בעלי רמת הכנסה שמעל הממוצע. ככל שפרמטרים אלה גבוהים יותר, כך עולה התמיכה בצורך בסיוע כלכלי לעולים ובקבלתם לחברה.

המתנגדים לעלייה הם בדרך כלל צעירים בשנות ה-20 או ה-30 לחייהם, גברים נשואים והורים לילד אחד או שניים, בעלי השכלה תיכונית, ועל פי רוב ממוצא צפון אפריקני.

כששאלנו את האוכלוסייה הכללית, כ-90% הביעו תמיכה בעלייה, אך הייתה התנגדות ניכרת לתמיכה כלכלית בעולים. תפיסה

**יידרש עוד זמן עד שהישגים אלה ואחרים יתבטאו בהיבט התעסוקתי או במצב החברתי-כלכלי של עולי אתיופיה. התהליך דורש שנות דור, והוא יתרחש רק אם החברה הישראלית, יהדות התפוצות וממשלת ישראל ישקיעו בכך מאמצים משותפים.**



## סיכום

### גלובליזציה וקליטה:

מאז שנות התשעים השתנה תהליך קליטתם של עולים בישראל עקב פתיחת שערי העולם. העולים יכולים לשוב ולבקר במקומות הולדתם, לשלוח כסף לקרוביהם, לשלוח את ילדיהם ללימודים או לחופשה בחו"ל, ולעבוד מעבר לים תקופות מסוימות. כל זה קורה באתיופיה ובחמ"ע כאחד ומשפיע על העולים ממדינות אלה: עלייה לארץ כבר אינה דורשת "לשרוף את הגשרים".

זו יציבה, אך היחס בין תומכים ומתנגדים משתנה בהתאם לגודל גל העלייה - ככל שגל העלייה גדול יותר, כך עולה מספר המתנגדים. ראוי לציין כי דווקא קבוצות חלשות, בעלות רמת השכלה יסודית בלבד, אינן מתנגדות לעולים. תמיכה זו נובעת מתפיסת עולם ערכית, ואולי גם מפסיביות או מתפיסה דתית מסורתית.

העלייה מאתיופיה עוררה מתחים ועימותים בכמה הזדמנויות. ב-1985 קיימו עולי אתיופיה הפגנה רבת משתתפים מול בניין הרבנות הראשית בירושלים במסגרת מאבקם בסוגיית גירום. ב-1997 סערו הרוחות בגלל סוגיית תרומות דם של עולי אתיופיה והחשש שהם נשאי נגיף איידס. לצערנו, יש בחברה הישראלית התייחסות גזענית פוגעת כלפי עולי אתיופיה, תופעה שאי אפשר להתעלם ממנה כשדנים בקליטתם.

העמדות כלפי עולי חמ"ע אינן שונות בהרבה, אם כי הן נעדרות קשיים הנובעים מהופעה חיצונית. למרות זאת, עימותים, כעסים, פגיעה וביקורת נשמעים גם כלפי עולים אלה, וגם במקרה שלהם התעוררו מתחים ועימותים לא מעטים. אין ספק שמספרם הגדול הקל עליהם את ההתמודדות עם קשיים אלה - כאשר בעיר אחת יש ריכוז של יותר מ-30% או 40% עולים מאותה קבוצה, יכולת ההסתגלות שלהם עולה מאוד.

**מאז שנות התשעים השתנה תהליך קליטתם של עולים בישראל עקב פתיחת שערי העולם. העולים יכולים לשוב ולבקר במקומות הולדתם, לשלוח כסף לקרוביהם, לשלוח את ילדיהם ללימודים או לחופשה בחו"ל, ולעבוד מעבר לים תקופות מסוימות.**

### "כור היתוך" לעומת "קערת הסלט":

עם קום המדינה, התפיסה השלטת הייתה קליטה והשתלבות בכל מחיר. תפיסה זו, של "כור היתוך" חברתי, אפיינה גם את תהליך קליטתם של מהגרים בארצות הברית. סוגיות שהתעוררו בישראל ובעולם כולו ביחס לשונות תרבותיות של מנהגים הובילו לתפיסה מתונה יותר, לקבלת השונות התרבותית של קבוצות עולים מתוך סובלנות והערכה. תפיסה זו, שכונתה "קערת הסלט", שבה טעמים, צבעים וריחות שונים יוצרים מרקם ייחודי וטעים, לא הביאה בחשבון את הדינמיקה בתוך כל אחת מהקבוצות כשאין ביניהן שילוב. בחפשן הצדקה לייחודיות שלהן, דינמיקה זו מובילה כל קבוצה להתבדלות ולעימותים עם קבוצות אחרות. כיום הולכת ומתפתחת התפיסה הדוגלת במציאת דרכי ביניים בין שתי הגישות. אין ספק שעבודת הקליטה והשילוב המוצלח של כלל קבוצות העולים שבאו ובאות לישראל עדיין רבה. הניסיון מראה כי הירתמות של יהדות התפוצות, של ממשלת ישראל ושל החברה הישראלית כאחת תיעל תהליכי שילוב אלה.



# קציני הביקור הסדיר: הזרוע המשלבת תלמידים בסכנת נשירה

שילובם של תלמידים בסכנת נשירה וצמצום הנשירה שלהם מבית הספר הם אתגר לאומי. קציני הביקור הסדיר (קב"סים) הם אנשי חינוך המטפלים בילדים בסכנת נשירה ובילדים נושרים. הקב"סים פועלים בכמה מישורים, ועליהם ליצור שותפות אקדמית ויחסי אמון והערכה בין הגופים הרבים המעורבים בתהליך למניעת נשירתו של הילד. מערכת מידע ממוחשבת מייעלת את עבודתם הסבוכה ותורמת לצמצום הנשירה ולהגברת הלמידה המשמעותית בקרב הילדים בסכנת נשירה מבית הספר.



הנשירה הגלויה. תלמידים בנשירה סמויה נמצאים באופן מנהלתי במסגרת החינוכית, אלא שהם אינם משיגים הישגים לימודיים מינימליים, מרבים להיעדר, מלווה אותם תחושת כישלון, והם חשים ניכור כלפי בית הספר שאינו נתפס בעיניהם כמנוף להצלחה ממשית. כרבע מהתלמידים בארצות הברית אינם משלימים את הלימודים בבית הספר התיכון בזמן או שאינם משלימים אותם כלל, ולתופעה זו השלכות חברתיות וכלכליות עצומות. תחושת הדחייה של התלמיד הנושר עלולה להפוך אותו מאדם התורם לחברה לאדם הפועל נגדה. לכן חברה המבקשת את ביטחון תושביה ומחויבת להגן על אזרחיה מפני תופעות של פשיעה ועבריינות נוער חייבת לטפל בבעיית הנושרים ולראות בה אחת ממשמיות החינוך העיקריות שלה. זאת ועוד: על המדינה מוטלת החובה לממש את זכותו של כל אדם לרכוש השכלה משמעותית ולהקצות לכך את המשאבים האנושיים והתקציביים שהפרט נזקק להם כדי לממש זכות זו. ההתמודדות עם בעיית הנשירה מבית הספר נתפסת כאבן בוחן לאחריות חברתית.

## התמודדות עם בעיית הנשירה

ההשלכות הדרמטיות של תופעת הנשירה הפכו את המחקר העוסק במניעת נשירה לחשוב ביותר. חוקרים (Prevatt & Kelly, 2003) סקרו מאמרים רבים העוסקים בבעיות של חוסר השתלבות, ביקור סדיר ונשירה שפורסמו במשך עשרים שנים (1982-2002). להמלצות העיקריות שלהם להתמודדות עם הבעיות היבטים שונים: תמיכה סוציאלית, קידום

## נשירת תלמידים מבית הספר

תופעת הנשירה של תלמידים מבית הספר שכיחה במדינות רבות. בשנת 2008 נשרו במדינות אירופה כ-12% מהתלמידים בממוצע, ובמדינות החברות ב-OECD נשרו באותה שנה כ-14% בממוצע. בארצות הברית דווח על ממוצע נשירה של כ-8% בשנת 2008 (US Department of Education, 2010). בישראל שיעורי הנשירה נמוכים יותר, והם עומדים על כ-6% מהתלמידים, בעיקר בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון. עם זאת, ממדי התופעה מהווים בעיה חברתית קשה המציבה אתגר לאומי ממשי.

התמדה בלימודים ורכישת השכלה נתפסות בחברה הישראלית ובחברות אחרות כערך מרכזי, והן משפיעות על ההתפתחות החברתית של האוכלוסייה, על דימויה ועל עתידה. תופעת הנשירה היא הגורם המרכזי המזין את הפערים החברתיים ואת תחושת הניכור של התלמידים כלפי בית הספר והסביבה, והיא פוגעת בהתפתחותם של ילדים ובעתידם. ילדים החשופים להזנחה, להתעללות או לסביבה מסכנת הם ילדים בסיכון הנתונים גם בסכנת נשירה מבית הספר. הסכנה לנשירה מבית הספר גוברת במעבר מחטיבת הביניים לבית הספר התיכון, בשל מכלול הגורמים הקשורים במעבר. בישראל כ-18% מהילדים נתונים בסיכון ושיעורם עולה בהתמדה. מלבד הנשירה הגלויה, מונח המגדיר עזיבה פורמלית של בית הספר, מוכרת בספרות נשירה סמויה (school disengagement) המאפיינת ילדים בסיכון. היקפי הנשירה הסמויה גדולים בהרבה מאלה של

ד"ר אסתר אפללו  
ד"ר אייל גבאי

ד"ר אסתר אפללו, מרצה בכירה, ראש ביה"ס ללימודי תואר שני במכללת חמדת הדרום. תחומי מחקר: חינוך מדעי, שילוב הטכנולוגיה בחינוך והוראת המדעים.

ד"ר אייל גבאי, ראש תחום מידע במחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה במשרד החינוך ומרצה במכללת חמדת הדרום. תחומי המחקר: טכנולוגיה ולמידה, ילדים בסיכון והערכת תכניות.

## מטרתו של הקב"ס היא להוציא את התלמיד מהמצב שנקלע אליו, לשמר אותו בבית הספר ולשלובו מחדש במסלול לימודים ממשי

התמדה בלימודים ורכישת השכלה  
נתפסות בחברה הישראלית ובחברות  
אחרות כערך מרכזי, והן משפיעות  
על ההתפתחות החברתית של  
האוכלוסייה, על דימויה ועל עתידה.  
תופעת הנשירה היא הגורם המרכזי  
המזין את הפערים החברתיים ואת  
תחושת הניכור של התלמידים כלפי  
בית הספר והסביבה, והיא פוגעת  
בהתפתחותם של ילדים ובעתידם.

### קציני הביקור הסדיר

הזרוע המרכזית המטפלת  
בעיית הנשירה בישראל הם  
קציני הביקור הסדיר (קב"סים).  
קב"סים הם אנשי חינוך  
שתפקידם להבטיח ביקור סדיר  
של תלמידים בבתי הספר ולמנוע  
נשירה שלהם ממערכת החינוך.  
הקב"סים פועלים בתוך מחלקות  
החינוך של הרשויות המקומיות, ומשרד  
החינוך מפקח על עבודתם. כדי להתמודד  
עם תפקידם, עוברים הקב"סים הכשרה מיוחדת  
ומשתתפים בהדרכות והשתלמויות במהלך כל  
שנות עבודתם. לכל הקב"סים ניסיון קודם בהוראה,  
חמש שנים לפחות - תנאי קבלה לתפקיד. פעילות  
הקב"סים מושתתת על חוק לימוד חובה המחייב כל  
ילד ללמוד בבית הספר עד כיתה י"ב.  
מטרתו של הקב"ס היא להוציא את התלמיד מהמצב  
שנקלע אליו, לשמר אותו בבית הספר ולשלובו  
מחדש במסלול לימודים ממשי. עבודה זו מורכבת  
וסבוכה ביותר. מלבד הקשר הישיר שהוא מקיים עם

מיומנויות חברתיות ואישיות, ניטור ואיתור מוקדם של  
ילדים בסכנה, ליווי מתמשך (mentoring), הגברת  
מעורבות ההורים והמורים ותמיכה בקידום המיומנויות  
האקדמיות של הילדים. גם עזאם (Azzam, 2007),  
במחקרו על הגורמים לנשירה של תלמידים, מציע  
כמה אסטרטגיות משלימות: הקטנת הכיתות, גיוס  
מורים בעלי כישורים גבוהים, הענקת תשומת לב  
אישית לתלמידים, הגברת התמיכה במורים, שיפור  
הקשר עם ההורים והנחיה של בוגר שהתלמיד  
נותן בו אמון. בולט הדגש על חשיבותו של הליווי  
המתמשך הדרוש לילדים בסכנת נשירה (Jekielek,  
Moore, Hair & Scarupa, 2002). בשנת 2006  
השקיעה מדינת ג'ורג'יה שבארצות הברית סכום  
עתיק - 15,400,000 דולר - בתכנית להכשרת  
מלווים (קווצ'רים) שסייעו לתלמידים להשלים את  
לימודיהם בבית הספר התיכון. תפקיד המלווים היה  
לאתר את התלמידים בסיכון לנשירה ולתמוך בהם  
בדרכים שונות. נוסף על הכלים שקיבלו המלווים, הם  
הביאו לתפקיד גם את ניסיונם, רתמו את התמיכה  
הקהילתית והפכו להיות הגורם המכריע בשיפור  
שיעורי התלמידים המשלימים את לימודיהם.

להשתלב ולהצליח במערכת הלימודים ולייצג את צורכי הילד ומשפחתו לפני בית הספר והרשויות. זהותו - "יועץ/מדריך ומתאם בין מערכות (אינטגרטור)" ומקור כוחו - "מומחיות מקצועית".

תפקוד אפקטיבי של קב"ס דורש גמישות תפקודית-זהותית המאפשרת תנועה רוחבית בין אוריינטציה "ביקורתית-מנהלית" לבין אוריינטציה "הנחייתית-חינוכית", וכמו כן באמצעות תנועה אנכית בין התבוננות והתערבות ברמת הילד ומשפחתו לבין התבוננות והתערבות ברמת בית הספר והקהילה. מימוש ייעודו של הקב"ס תלוי בתנועה מושכלת ומתוכננת בין ארבעת המישורים. יכולת התנועה של קב"ס בין ארבעת מישורי הפעולה היא משימה מורכבת. לעתים מישורי הפעולה השונים אף סותרים זה את זה. למשל, כאשר הקב"ס נאלץ להפעיל את המשטרה לאכיפת חוק חינוך חובה, הדבר מקשה עליו את הטיפול הפדגוגי.

היכולת לתפקד בארבעה מישורים שלעיתים מתקיים ביניהם מתח פנימי מבלי להיסחף למישור זה או אחר, ובאותה עת להטמיע את החותם אישי בכל אחד ממישורי הפעולה, מחייבת תכנית עבודה ברורה ומגובשת, המעוצבת גם היא על פי אותם עקרונות.

### נפרט את תפקידיו של הקב"ס:

1. זיהוי ואיתור ילדים הנתונים בסכנת נשירה ודיווח שוטף למשרד החינוך: הקב"ס מרכז את דיווחי בתי הספר על ביקור לא סדיר של תלמידים, מרכז מידע על מעבר תלמידים ממסגרת חינוכית אחת לאחרת, בודק יומני נוכחות, אוסף מידע מהרשות המקומית על תלמידים שאינם משובצים במערכת החינוך ומאתר אותם.
2. הדרכה וליווי של הילדים עם משפחותיהם, כדי לסייע להם להשתלב בהצלחה במערכת החינוך.
3. אכיפת חוק לימוד חובה על ההורים ועל בית הספר: יש לקב"ס סמכות לזמן הורים ולהסביר להם שהם האחראים לשליחת ילדם לבית הספר הנתון לפיקוח המדינה, שאם לא כן, אפשר לתבוע אותם על הפרת חוק לימוד חובה.
4. השתתפות בישיבות צוות בית הספר ובוועדות המקצועיות העוסקות בתיאום והכוונה של התלמידים ומעקב אחר שיבוצם.
5. קיום קשר עם כל הגורמים המטפלים בתלמיד (עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, קציני מבחן, עובדי קידום נוער ועוד) לקביעת דרכי ההתערבות ולחלוקת התפקידים.

התלמידים שבטיפולו והליווי שלהם, הקב"ס עומד בקשר עם צוות בית הספר, עם הורי התלמיד, עם השירות הפסיכולוגי ועם שירותים חברתיים וקהילתיים אחרים, כגון שירותי הרווחה, שירותי המבחן של המשטרה, קידום נוער ועוד. פעילות הקב"ס מחייבת אפוא עבודה בכמה מישורי פעולה ושימוש בזהויות מקצועיות המבוססות על מקורות סמכות שונים. מישורי הפעולה והזהויות המקצועיות של הקב"ס מוצגות בתרשים מס' 1. הקב"ס פועל בארבעה מישורי פעולה, וכל אחד מהם מחייב אותו לפעול בזהות מקצועית השואבת את סמכותה ממקור אחר, מהם מקורות פורמליים, מהם ערכיים ומהם המושתתים על מומחיות מקצועית.

הקב"ס, בהיותם הגורם המקצועי שתפקידו להבטיח ביקור סדיר של תלמידים בבתי הספר על פי חוק לימוד חובה, מקיימים תהליכי פיקוח והנחיה לשם מניעת נשירה גלויה וסמויה של תלמידים. הם מייצגים שתי רשויות: משרד החינוך - המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, והרשות המקומית - מחלקת החינוך. המטה המקצועי, באמצעות הפיקוח המחוזי, מגדיר לקב"ס את המדיניות המקצועית, הנהלים, המשאבים, דרכי ההתערבות ומסגרת היסוד לתכנית העבודה.

מסגרת תפקודית כזאת מזמנת מתח וקונפליקט בין מרכיביה, ואלה תובעים מהקב"ס רגישות רבה. על הקב"ס ליצור שותפות אקדמית ויחסי אמון והערכה בין כל המעורבים בתהליך של מניעת נשירתו של הילד, שותפות שתבנה סביב הילד מעטפת חינוכית וחברתית מגוננת ומחזקת.

### ואלה הם ארבעת מישורי הפעולה של הקב"ס:

1. אוריינטציה ביקורתית-מנהלית מול בית הספר: על הקב"ס לוודא שבית הספר פועל על פי הנהלים המכוונים לביקור סדיר ומניעת נשירה. זהותו ומקור כוחו נובעים מהיותו "נציג משרד החינוך ונציג הרשות המקומית".
2. אוריינטציה ביקורתית-מנהלית מול הילד ומשפחתו: על הקב"ס לוודא שכל הילדים בגיל חוק לימוד חובה לומדים במסגרת חינוכית. זהותו - "נציג החוק" ומקור כוחו - "החוק".
3. אוריינטציה הנחייתית-חינוכית מול בית הספר והקהילה: על הקב"ס לסייע לבית הספר לאמץ ערכים המדגישים את המסר "כל תלמיד יכול", באמצעות כלים ותכניות למניעת נשירה. זהותו - "מנהיג יזם" ומקור כוחו - "ידע, מידע וערכים".
4. אוריינטציה הנחייתית-חינוכית מול הילד ומשפחתו: על הקב"ס להדריך את ההורים, לסייע לילד

## קצין ביקור סדי - מודל התפקיד



משנת 2009 פועלת המערכת בכל הרשויות המקומיות בישראל, ומרבית הקב"סים משתמשים בה לניהול שוטף של עבודתם. יעדי הממ"ר - לתמוך בבניית תכנית התערבות רב-ממדית להתמודדות עם בעיות התלמידים שבסכנת נשירה ולקבוע אחר מידת יעילותה של כל תכנית התערבות בזמן אמת.

מערכת הממ"ר מרכזת ממאגרי הנתונים של משרד החינוך ושל הרשות המקומית את כלל נתוני התלמידים חייבי הלימוד על פי חוק לימוד חובה. המידע הרחב מנהל בארבעה מודולים עיקריים: 1. נתונים דמוגרפים ואישיים הכוללים פרטים על התלמיד; 2. רשימות הילדים החייבים ללמוד בבתי הספר ופרטיהם; 3. רשימות התלמידים הלומדים בפועל בבתי הספר; 4. רשימות התלמידים החסרים סטטוס, שאינם מופיעים במצבת חייבי הלימוד.

למערכת הממ"ר יכולות ייחודיות המאפשרות לה להתמודד עם בעיות מורכבות והופכות אותה לכלי רב עוצמה, כגון מחוללי דוחות המאפשרים להפיק מידע סטטיסטי ברמת היישוב, ברמת בית הספר וברמת הפרט, דיוור אוטומטי לבית הספר בנוגע לבעיות התלמיד ולדרכי הסיוע, מכתבים מנהליים להורים, לרשות המקומית ולצוות בית הספר. לממ"ר יש גם מערכת התרעות - המערכת יודעת לזהות נסיגה של

6. שילוב תלמידים שלא שובצו במסגרות חינוכיות מתאימות.

7. יוזמה והפעלה של תכניות התערבות בתוך בית הספר ותכניות מחוץ לשעות בית הספר, תכניות ייחודיות המביאות בחשבון צרכים רגשיים, חברתיים ולימודיים של תלמידים בסכנת נשירה.

8. ייעוץ לצוותים החינוכיים בנוגע לדרכי הטיפול בתלמידים בסכנת נשירה.

כל קב"ס מנטר תלמידים רבים במהלך השנה ומטפל בהם. מספרם תלו בגודל הרשות המקומית שהקב"ס פועל בתחומה ובמצבם החברתי-כלכלי של התלמידים ברשות.

פעם בחודש, לפחות, שולחים הקב"סים דיווח למשרד החינוך. הדיווח מכיל מידע על תלמידים בסכנת נשירה ועל תלמידים נושרים, מידע על תלמידים שאינם משובצים בבית הספר (תלמידים שעברו לגור ברשות אחרת, עולים חדשים וכדומה) וכן דיווח כספי על כל תכניות ההתערבות המופעלות למניעת נשירה. המידע על התלמידים כולל את מאפייני הבעיה של התלמיד, דרכי הפעולה להתמודדות עם הבעיה והסטטוס החינוכי העדכני.

## מערכת מידע ממוחשבת

לפני יותר מעשור שנים הוחלט במשרד החינוך להקים מערכת מידע ממוחשבת להתמודדות עם בעיית הנשירה בישראל, וההתמודדות הוגדרה אינטרס לאומי. גורמים שונים השפיעו על ההחלטה לפתח את מערכת המידע הזאת. הגורם המרכזי הוא ריבוי הנתונים ומורכבות המידע הנוגע לניטור ילדים בסכנת נשירה ולטיפול בהם. היות שעבודתו של הקב"ס מורכבת ביותר, מערכת מידע יעילה חיונית לתפקודו. גורם אחר קשור לצמצום תקציבה של מערכת החינוך - הקב"סים נאלצים לטפל במספר רב של תלמידים, מצב המוביל בלית ברירה לטיפול שאיכותו נופלת מהרצוי. נוסף על כך, פעמים רבות פתרונות יצירתיים ומועילים של הקב"ס נשארים נחלתו הבלעדית, והידע שנצבר אינו מונחל למערכת כולה.

מערכת המידע פותחה בשנת 2000 על ידי המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה במשרד החינוך. המערכת קיבלה את השם "מרכז מידע רשות", ובקצרה ממ"ר, והיא מאפשרת לנהל ידע, תומכת בקבלת החלטות ומזמנת שיתוף פעולה ותקשורת בין הצרכנים השונים. הטמעת מערכת הממ"ר בקרב הקב"סים החלה בשנת 2003 בכמה רשויות מקומיות.

העיקריים היו דיווחי הקב"סים, ומהם נאסף מידע מגוון. השאלה המרכזית ששאלנו: האם השימוש במערכת הממ"ר הקטין את מספר התלמידים שנשרו מבית הספר? וכן - האם השימוש בממ"ר הוביל להגדלת מספר התלמידים הלומדים לשביעות רצון המערכת, מקרב אלו שבסכנת נשירה?

תוצאות המחקר מלמדות שלממ"ר יש השפעה ישירה על הקטנה של ממש, כ- 30%, בשיעורי הנשירה. לתופעת הנשירה השלכות חברתיות וכלכליות כה חמורות, שירידה בשיעור הנשירה - אפילו באחוזים אחדים - היא רווח עצום (Buckley, Storino & Saami, 2003). הממ"ר, בהיותו מערכת חכמה שפותחה במיוחד להתמודדות עם הבעיה, מגביר את הבקרה על תלמידים בסיכון ומיעל את איתורם. הממ"ר מאפשר לקב"ס לטפל בתלמידים רבים יותר, מקל את הקשר והתיאום בין הגופים המטפלים בבעיה וכך מוביל לירידה של ממש בנשירה. השימוש בממ"ר, המאפשר לקב"ס להציג ולשקף מידע שיטתי בפילוח מדויק ובזמן אמת, מעלה גם את יוקרתו המקצועית בעיני המנהל והצוות החינוכי של בית הספר. המנהל הער ליכולת הבקרה והתגובה המיידית של הקב"ס משתף פעולה ומשתדל להשאיר את התלמידים בבית הספר, למרות הבעיות שתלמידים אלו יוצרים לעתים.

תוצאה מרגשת לא פחות מהירידה בשיעורי הנשירה היא העלייה המובהקת במספר הלומדים לשביעות רצון בית הספר. הממ"ר לא תרם רק להשאתם של יותר תלמידים בבית הספר אלא גם לעלייה במספר הילדים המתפקדים היטב בבית הספר. הקב"סים שהשתמשו בממ"ר לניהול עבודתם שיפרו למעשה את איכות הטיפול שלהם בתלמידים. קב"סים אלה הגדילו בקרב הילדים שבטיפולם את מספרם של אלה שרמת ההישגים הלימודיים והחברתיים שלהם טובה למדי. תפקודם של התלמידים בבית הספר ומקומו של בית הספר בעיני הילדים הם גורמים מכריעים בסוגיית הנשירה. לכן הצמצום בנשירה לצד העלייה בלמידה מחזק את המסקנה שהשימוש בממ"ר מקטין גם את הנשירה הסמויה, הגדולה בהרבה בהיקפה מהנשירה הגלויה.

בחינת תרומתה של מערכת הממ"ר בעיצומה, אולם כבר עכשיו נראה שלמערכת זו השפעה רבת עוצמה על עבודת הקב"ס. קידום עבודתו של הקב"ס יתרום לשילובם של ילדים בסיכון ויעל את ההתמודדות עם בעיית הנשירה מבית הספר - אחת הבעיות המרכזיות של כל מערכות החינוך.

תלמידים במאפיינים התנהגותיים שונים ובהישגים לימודיים ומתריעה על המצב הבעייתי (הבעיה החדשה מופיעה באדום). באופן זה עוזרת המערכת לקב"ס לאתר תלמידים בסכנת נשירה. מערכת הממ"ר גם מציעה לקב"ס לנסות דרכי טיפול שונות ופעילויות נדרשות על פי מצבו העדכני של התלמיד, ואף יוזמת רישום אוטומטי ביומן לזימון ישיבות צוות פדגוגיות, ביקורי בית ועוד.

על כל תלמיד בסכנת נשירה מרכזת מערכת הממ"ר מידע רחב בשלושה היבטים עיקריים:

א. אפיון הבעיה של התלמיד, כגון ביקור לא סדיר בבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים, בעיות התנהגות, בעיות על רקע של תפקוד משפחתי לקוי, ומידע על מידת ההשתתפות של התלמיד בפעילויות חברתיות ולימודיות.

ב. הפעולות שבוצעו על ידי הקב"ס כדי לפתור את בעיית התלמיד כפי שאופיינה. למשל, אם הבעיה של התלמיד היא ביקור לא סדיר בבית הספר, מוצמד לו חונך מלווה; אם הבעיה התנהגותית, משולב התלמיד במסגרת טיפולית; בעיה על רקע תפקוד משפחתי מטופלת באמצעות שילוב במועדונית לשעות אחר הצהריים, דאגה לארוחות חמות וכדומה.

ג. מצב עדכני של התלמיד במהלך פעולות ההתערבות ואחריהן. האם השתלב בבית הספר? האם הוא ממשיך ללמוד עם בעיות? האם עבר למסגרת חינוכית אחרת? האם נשר?

בכל רשות מקומית מחוברת מערכת הממ"ר ברשת פנימית, והיא זמינה לכל הקב"סים של אותה רשות. הזמינות מגבירה את שיתוף הפעולה ומאפשרת זרימת נתונים לטיפול בזמן אמת, וכן הצלבת נתונים עם נתוני מאגר המידע המרכזי של משרד החינוך ועם מאגרי מידע אחרים, שיתוף המאפשר בקרה גם ברמה אזורית.

## השפעת הממ"ר על עבודת הקב"ס: השלכות יישומיות

במחקר מקיף שהחל לפני כחמש שנים בדקנו את תרומת הממ"ר לעבודת הקב"ס. במחקר השתתפו 418 קציני ביקור סדיר שחולקו לשתי קבוצות: בקבוצת הניסוי היו 340 קב"סים שהשתמשו בממ"ר לצורך ניהול עבודתם, ובקבוצת הביקורת היו 78 קב"סים שניהלו את עבודתם באופן ידני. כלי המחקר

**תוצאה מרגשת לא פחות מהירידה בשיעורי הנשירה היא העלייה המובהקת במספר הלומדים לשביעות רצון בית הספר. הממ"ר לא תרם רק להשאתם של יותר תלמידים בבית הספר אלא גם לעלייה במספר הילדים המתפקדים היטב בבית הספר.**

הפניות ורשימה ביבליוגרפית מלאה למאמר זה ניתן למצוא באתר אשלים  
www.ashalim.org.il



# הפוך, אבל אותו דבר: בוגרי השמות חוץ-ביתיות מדברים שילוב והשתלבות

יעל: "את מרגישה שאת לא שייכת לאף אחד. לאף אחד, ושכאף מקום לא באמת אהבו אותך. ושאת עוד סתם מישהי בתוך מסגרת שלא באמת אכפת להם".

חגי: "זה אחד מהמקומות שעשיתי הכול, אבל הכול, הכול, כאילו, כדי להתחייב, לקבל את המסגרת, לוותר על המקום שלי, לא להיות אני".

**השילוב.** חגי, לעומתה, מספר על ההקרבה שהוא היה מוכן לה כדי להשתלב באחד ההוסטלים שבהם שהה באחד מהמעברים הרבים שחווה בחייו. חגי מספר את ניסיון **ההשתלבות. שילוב והשתלבות.** מילים של שילוב והשתלבות אינן מדויקות די הצורך לתאר את המאבק שלהם; זה פילטר "שלנו", אנשי המקצוע, הרוצים לראות אותם נטמעים במערכת - אבל הם נאבקו בה. לכן מילים המביעות את חוסר ההשתלבות, את הניכור, הכאב, והוויתור מתאימות יותר, ובהן אשתמש.

דברים אלו נאמרו על ידי שני בוגרי השמות חוץ-ביתיות המוגדרים חסרי עורף משפחתי, במסגרת המיזם "גשר לעצמאות". "גשר לעצמאות" - בשיתוף "ילדים בסיכוי - המועצה לילדי פנימיות", עמותת אשלים / ג'וינט, המוסד לביטוח לאומי, משרד החינוך, משרד הרווחה וקרן גנדיר - היא תכנית שמטרתה לפתח רצף מענים לבוגרי סידורים חוץ-ביתיים. יעל מציינת את תחושת האי-שייכות שחוותה במקומות שאליהם הגיעה במעברים הרבים בחייה. יעל מספרת את ניסיון

ד"ר ענת פסטה-שוברט

ד"ר ענת פסטה-שוברט, מנהלת ידע במיד"א, מרכז הידע של אשלים. עוסקת בניהול, פיתוח והמשגה של ידע בתחומי דעת שונים.

קלה. הדירה מצוחצחת. בדירה שני מקררים, אחד במטבח והשני בסלון. זה שבמטבח נעול במנעול קטן. יעל הכינה לשתינו קפה והניחה על שולחן בקבוק מים וכוסות חד-פעמיות. מאחוריי חלון קטן שהיה פתוח, כדי שעשן הסגריות והריח ימצאו את דרכם אל מחוץ לדירה. אווירה של בית. יעל עובדת בארגון חברתי ומשלימה בגרויות. ליעל יש חלום - להקים מרכז תזונה וספורט.

חגי, בן 21, סיים את שהותו בדירה בצפון הארץ. חגי הגיע ברכבת מהצפון לתל אביב. נפגשנו במשרד של חברים במרכז העיר. אווירה של משרד. הכנתי לשנינו קפה, והמזכירה הוסיפה קנקן של מים קרים ושתי כוסות חד-פעמיות. חגי עושה שירות לאומי שעתידי להסתיים במאי, והוא מתלבט בקשר למעבר לדירה בתל אביב. חגי מגדיר את עצמו בחור יצירתי שאוהב לבשל. הוא רוצה מאוד לטייל ולרכוש השכלה גבוהה, לאו דווקא בתחום הבישול.

בשיחות הטלפון שקדמו למפגשים עם יעל, חגי וחבריהם, סיפרתי להם כי מעניין אותי לשמוע את סיפור חייהם ואת מקומו של המיזם בהקשר זה. הם הביעו נכונות להיפגש ולספר על עצמם. אחת ממטרות המחקר נגעה לשימוש של יעל וחגי באסטרטגיות השיח עצמן: כיצד הם מציגים את עצמם? כבר בתחילת הריאיון, כאשר ביקשתי מיעל לספר על עצמה, היא שאלה:

**"אני אספר לך על עצמי מאז שהגעתי לפרויקט?"**

חגי נקט גישה זהה. לאחר שפניתי אליו וביקשתי שיספר לי על עצמו, הוא שאל:

**"מה את רוצה שאני אספר לך?"**

ואני עונה:

**"כל מה שאתה רוצה לספר לי."**

וחגי ממשיך:

**"טוב, אז ככה. שמי חגי ואני בן 21 עוד מעט. אה,**

**הייתי בפרויקט, סיימתי אותו לא מזמן."**

הבחירה לפתוח את המפגש ולסמן את הפרויקט כבר בתחילת הריאיון, בידיעה שאני רוצה ללמוד על משמעותו בחייהם של בוגרים המוגדרים חסרי עורף משפחתי, מבליטה הן את התלבטותם בדבר הדרך שבה יספרו את חייהם, והן את ההבנה שהמגורים בדירה של המיזם היא אירוע מכונן ומרכזי בחייהם. הדבר דומה לסיפוריהם של עולים ושל מהגרים או לסיפורים של אנשים שחזרו בשאלה או בתשובה. רגע התמורה הופך למרכזי, וממנו אליו זורם סיפור החיים (ליבליך ואחרות, 1995). כאשר מבקשים מעולים חדשים או מהגרים לספר על עצמם, הם

הציאה ממסגרת משפחתית לחיים בוגרים ועצמאיים היא אתגר של ממש - בעיקר עבור צעירים אלה, אשר בשל צרכים מיוחדים שלהם שהו חלק גדול מחייהם במסגרת חוץ-ביתית ו/או במעברים בין המסגרות השונות (בנבנישתי, 2009; זילכה, 2003). נוכח ההכרה בבוגרים המוגדרים חסרי עורף משפחתי, ועקב פערים במענים לצרכים שלהם (זעירא, בנבנישתי ודיניסמן, 2009), פיתח המיזם רצף מענים בתחום הדיור, בהכשרה תעסוקתית והשכלתית, במתן כלים לחיים ובליווי אישי. מאמר זה מתבסס על סיפורי חיים של יעל וחגי (שמות בדויים), שני בוגרי השמות חוץ-ביתיות (מתוך מחקר גדול), בניסיון לחשוף תפיסות אלטרנטיביות לשיח העוסק בהשתלבותם של בני נוער החיים במצוקה והחווים מעברים רבים בחייהם. כיצד הם מתמודדים עם המעברים הרבים לאורך החיים, ואיזו משמעות הם מעניקים להם בהקשר של מהלך חייהם?

המחקר נערך בשיטה האיכותנית, על פי המסורת הפנומנולוגית (Schutz & Luckman, 1974), והמאמר משמיע את קולם של הצעירים ואת קולן של הצעירות כפי שעולה מסיפור חייהם. מבנים סיפוריים מסבירים את אופני החשיבה וההתנהגות של בני אדם אגב שימוש בעלילה שיש בה התחלה, אמצע וסוף.

זאת ועוד: סיפור החיים הוא מנגנון המבנה זהות; הטקסט חושף את הפרשנות ואת המשמעות שנותנים המספרים לאירועי חיים ולחוויות במהלך החיים, ובד בבד, הוא איננו רק סיפור אישי אלא גם בבואה להקשר החברתי-תרבותי-היסטורי שלו (פסטה-שוברט, 2005). מטרתו של הריאיון הנרטיבי הייתה ללמוד מהסיפור שהם מספרים על המשמעות העמוקות יותר שהם מעניקים לאירועי חייהם. סיפור החיים נבנה סביב הציר של מפגשם של הבוגרים עם המיזם והשינוי שחל בתפיסה שלהם את עצמם בעקבות מפגש זה. הראיונות הארוכים והאישיים אפשרו להתעמק בנושאים כלליים הנוגעים לחייהם בפרספקטיבה של זמן.

יעל, בת 22, מתגוררת באחת מדירות הקהילה במרכז הארץ. יעל ואני נפגשנו, על פי בחירתה, בשעות הבוקר המאוחרות, בדירה שהיא מתגוררת בה. הדירה שוכנת ברחוב שקט וצדדי באחת מערי המרכז. הבניין ישן אך מתוחזק היטב. הדירה משתרעת על שלוש קומות, יש בה אזור ציבורי משותף לכל הדיירים - שמונה במספר. ישבנו במטבח המופרד מהסלון במחיצה

**מבנים סיפוריים מסבירים את אופני החשיבה וההתנהגות של בני אדם אגב שימוש בעלילה שיש בה התחלה, אמצע וסוף... סיפור החיים הוא מנגנון המבנה זהות.**





**הגדרה זו היא הגדרה מן החוץ  
פנימה - אנשי המקצוע, "אנחנו",  
מגדירים אותם, ה"אחרים". הדגש  
הוא על החסר, על האין, ומכאן  
נובעות גם דרכי הטיפול וההשמה.**

במפגש עם הבוגרים היו הם אלה שהגדירו אותי כ"אחרת", זרה להם. יעל וחגי, כל אחד בנפרד ומבלי שנשאלו על כך, העבירו את עצמם ממקום של מסומנים למקום של מסומנים, ובכך למעשה נתנו ביטוי מדויק לנקודת המבט שלהם עצמם. לאורך שנים התבוננו בהם וסימנו אותם כ"אחרים" - סימון המקשה על שילובם ו/או השתלבותם בקהילה ובחברה שבה הם חיים. ההזדמנות לספר את חייהם בלשונם מאפשרת להם להישיר מבט ולהגדיר אותי כאחרת מהם, זרה להם. נקודת מבט מרעננת זו מאפשרת להם להתבונן פנימה והחוצה ולהתייחס לאירועים בחייהם מנקודת מבט אישית וביקורתית. התבוננות מן הפנים אל החוץ - מהם אל העולם שסביבם - מאפשרת להם לבחון את עצמם מתוך שיקוף של התפיסות המאשימות אותם, ובה בעת לבחון את התנהגותם בעבר ואת האחריות שלהם להשתלבותם או לאי-השתלבותם בקהילה שבה גדלו. המפגש בין שתי נקודות המבט האלה - מן הפנים אל החוץ ומן החוץ פנימה - מאפשר לייעל ולחגי לבקר את עצמם ועם זאת להביע את מורת רוחם מהמערכת אשר טיפלה בהם שנים. קרומר-נבו מתייחסת לאחרות זו באופן מאתגר במחקר על נשים החיות בעוני וטוענת כי "כוחה הוא בטבעיות שבה היא מתקבלת, גם על ידי 'אנחנו' וגם על ידי 'האחרים' " (קרומר-נבו, 2006: 63). לדעתה, קבלה זו מנרמלת את ה"אחרות" אל תוך מהלך החיים שלנו ובכך הופכת אותה לנוכחת, אם כי בלתי נראית. יחס זה נכון גם בחייהם של יעל וחגי. מחד גיסא - אני נתפסת בעיניהם כאחרת, אורחת המנסה להשתלב לרגע בעולמם, ומאידך גיסא - דווקא "זרות" זו מייצרת

נוטים לפתוח את הסיפור ברגע ההגירה. בעבורם זהו רגע מכונן. אני מוצאת דמיון בין סיפורי המעברים של יעל, חגי וחבריהם לבין סיפורי הגירה, בעיקר בעוצמת הפרידה מאורח חיים אחד והמעבר לאורח חיים חדש (אליאס, 2005; לומסקי-פדר ורפפורט, 2002; מאנע, 2007; מאנע, אור ומאנע, 2007; מירסקי, 2005). המפגשים עם יעל וחגי היו טעונים ומלווים בהרבה כאב ובכי. מכיוון שאני עוסקת בניהול וגיבוש ידע, אינני חווה את המפגש היומיומי עם הכאב והקושי העולה בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון; מפגשים אלה היו בעבורי בבחינת היכרות עם שדה העשייה של אשלים באופן הישיר והמשמעותי ביותר מאז התחלתי לעבוד בג'וינט. היה זה מעבר חד מהמשרד, המאפשר מפגש עם אנשי מקצוע בשדה העשייה החברתית, אל השדה עצמו. היציאה החוצה, אל השדה, בניסיון להשתלב בעולמם של יעל וחגי, גרמה לי, לרגע קט, להיות ה"אחרת" המנסה להשתלב בעולמם. רבות דובר על "זירת האחרות" כמכניזם של הגדרה עצמית - של המראיינת ושל המראיינים. "אני" ו"הם". זהו קוד תרבותי סימבולי המבחין בין קטגוריות חברתיות ויוצר סדר חברתי אשר על פי רוב מתואר כחד-צדדי. בעלי הכוח החברתי, ה"אנחנו", מגדירים מי הם ה"אחרים" - חסרי הכוח החברתי (פסטה-שוברט, 2000). במקרה הנדון, ה"אחרים" הם בוגרי השמות חוץ-ביתיות המוגדרים חסרי עורף משפחתי על ידי אנשי מקצוע המטפלים בהם. הגדרה זו היא הגדרה מן החוץ פנימה - אנשי המקצוע, "אנחנו", מגדירים אותם, ה"אחרים". הדגש הוא על החסר, על האין, ומכאן נובעות גם דרכי הטיפול וההשמה. בהקשר זה טוען רוזנפלד (1993) כי השיטות המקצועיות הקיימות התפתחו על פי רוב מתוך זרות לחיים במצוקה ובשולי החברה.

להתעלם ממנו כי זה דברים שקרו בתקופה ההיא, ועדיין קורים."

והיא מוסיפה:

"היום אם היית אומרת לי בואי נדבר בכיתה י', הייתי אומרת לך מה את רוצה ממני? על מה יש לי לדבר איתך? הכל בסדר. יש לי חיים ורודים והכל בסדר גמור, ואני לא מבינה מה פה הבעיה. והייתי יכולה לשכנע אותך שעברתי חיים יותר ורודים ממה שאת עברת (צוחקת). זה סוג של עבודה על עצמך ועל כל הסביבה. זה עובד וזה עובד טוב, מי שיודע לעשות את זה."

יעל בחרה בפרקטיקה של "אין בעיות" משום שלא רצתה להפוך את הכאב למציאות קיימת ובה לחיות. היא בחרה לצבוע את חייה בוורוד כאקט של שותפות גורל, ובכך לסמן את האופן שבו חייה משתלבים בחייה של ה"אחרת" - העובדת הסוציאלית, היועצת בבית הספר, הילדה הנורמטיבית. יעל סירבה להיות גיבורת התרבות של השיח המקצועי הטיפולי של הרווחה, שיח הממקם אותה במרחב המוצף כאב, עצב וקושי. אני מזהה בבחירה זו אקט של מחאה שאפשר לה להרגיש כמו... אחרות. נוסף על השימוש בצבע הוורוד, יעל בוחרת להשתמש במסכות כדי להיות נוכחת ולהתנהל בעולם מבלי להרגיש שונה. פשוט להיות כמו כולם, להשתלב.

"אני הייתי רגילה לעטות על עצמי כל מיני סוגים של מסכות. כל כך הרבה דמויות, כל כך הרבה דברים שהם לא באמת יעל, ואת יודעת מה? תמיד הייתי סוג כזה של ליצן ואני לא מתביישת להגיד את זה, כי כל הזמן הייתי מוקפת באנשים בסופו של דבר. את מבינה? הם לא באמת מכירים את יעל. אין מה לעשות. הם רוצים להיות לידך כי את מצחיקה, כי את עושה מעצמך צחוק... תשמעו הנה אני פה, הנה אני כאן."

המסכות והעולם הוורוד מאפשרים לה להשתלב ולהיות כמו כולם, או במילים שלה, כאשר היא מסבירה את הקשיים של אנשים אחרים במצוקה, היא מצביעה על מכניזם שונה שאנשים נוקטים כדי להשתלב ולהרגיש שייך - "להשתלב בחיים של נורמטיבים".

היום, בפרספקטיבה של זמן, יעל מתארת את הכאב הרב בעולמה - היא מנכיחה אותו ובכך הופכת אותו מחוויה אישית שלה לחוויה משותפת לבוגרי השמות חוץ-ביתיות: "קשה לילד לחיות בלי אימא, אז ברור שהכל ייראה לך מאיים ואת מרגישה לא מוגנת". כאב זה עולה גם בסיפורו של חגי. חגי בוחר "להיעלם",

אינטימיות המאפשרת להם לספר את סיפורם כפי שלא עשו בעבר. הנה כך מספרת יעל:

"את יודעת שיותר קל לדבר עם מישהו שלא מכירים. בהרבה בהרבה יותר קל. עכשיו אני ככה יכולה להגיד לך כל מיני דברים כי אני לא מכירה אותך, ואנחנו לא ניפגש ככה, את יודעת. גם אם כן אז לא משנה כי כרגע אנחנו, אנחנו סוג של זרים. את מבינה? ולבוא ולדבר עם מישהו שאת לא מכירה זה בהרבה יותר קל לשתף אותו כי לא הייתה שום אינטראקציה לפני. את לא באמת יודעת איך אני מתנהגת ביום יום, את לא יודעת, את מבינה? זה דברים הרבה יותר קלים."

יעל נושאת ונותנת על הסיפור שאני רוצה לשמוע, ואילו אני מְצִי מרחיבה את היריעה ומאפשרת לה לספר את עצמה. לשאלתה "מה את רוצה לדעת?" אני עונה "אני רוצה לדעת מי את".

ואז מגיעה ההפתעה. יעל מספרת את עצמה כפי שלא עשתה מעולם. היא אומרת:

"את יודעת מה, אני אספר לך את הדברים כמו, את יודעת מה? אני אתעלה על עצמי. אם ניתנת לי הזכות לספר ככה סיפור חיים, אז אני אספר לך את הסיפור חיים. אני אספר לך ככה את הדברים שעולים לי בראש - מגיל חמש וחצי עד עכשיו."

והיא ממשיכה:

"או-קיי. הגעתי למשפחה אומנת. אמרתי לך הרווחה שם לא, לא, לא ידעה לאיפה אנחנו נכנסים. אז היו שם שני חיילים שאני הייתי בת חמש וחצי, ואחי היה... ומה שאני זוכרת משם (מכחככת בגרונה) זה מרתף, מיטת ברזלים, אה, ואז כל הזמן הם תפסו אותי (מחייכת), וואו, זה פעם ראשונה שאני ככה מס[פרת], וואי, זה הזוי (זורקת את הראש לאחור וצוחקת), בחיים לא הרגשתי ככה. אני אספר. אני אספר, אני אספר. אני אתעלה על עצמי. וזהו."

כיצד נסביר את הצונה העז של יעל לספר את סיפוריה? הרי לאורך שנים עמדה לרשותה האפשרות לשתף את אנשי המקצוע שפגשה בצמתים השונים בחייה - בהיותה ילדה, נערה ובוגרת. האם סירובה מעיד על סירוב להתעמת עם עצם המשמעות של החוויה? האם יעל התכחשה לכאב ולעצב? לטענתה, היא לא האמינה בגילויי חולשה, ולכן נקטה אסטרטגיה של "הכל ורוד". הנה כך היא אומרת:

"גם כשהיו בעיות וגם כשידעו שיש בעיות, כי גם אם לא דיברתי אז הרווחה העבירה להם את ההיסטוריה שלנו, אז את מבינה? תמיד דגלתי להיות עם חיוך על הפנים ויכול להיות שלפעמים העיניים כן מסגרות כי יש איזה שהוא סוג של עצב כי אי אפשר



"לא להרגיש", "להיות אילים". הפוך, אבל אותו דבר. הפרקטיקה שחגי בוחר כדי להרגיש חלק מהעולם האחר שלפתחו התגלגל היא שהוא "מעלים" את משפחתו. הנה כך הוא מספר:

"לדבר על המשפחה שלי זה לא מעניין אותי."  
עוד דוגמה:

"טוב, נחזור למשפחה שלי. זה קטע שהוא מבאס, כואב, ואני והמשפחה שלי לא מחוברים בשום צורה... אז פיזית לא הייתי בבית. הייתי בא, ישן, אוכל, לא נמצא. לא נמצא ואני גם דואג לא להיות, כאילו, בכלל. אני ממש עסוק עם זה."

כן, חגי אכן "עסוק עם זה" מאוד - ממש משרה מלאה. חגי בוחר בכל פעם מחדש, במהלך חייו הצעירים, להתרחק ממשפחתו, ובכך בעצם להרחיק את עצמו מהכאב הרב שהוא מרגיש אבל איננו יכול להכיל. הוא בוחר שלא להיות שם, כי להיות שם זה לכאוב ולהרגיש, כי

להיות שם זה להיות כמוהם והוא רוצה להיות אחר. איך זה מתיישב עם הבחירה שלו בעבר שלא להישאר בהוסטל או בחווה, מסגרות שהוא מדבר עליהן בצורה חיובית ובהמוון חיבה? יהיו בוודאי בין הקוראים שיגידו - ברגע זה הוא לא "לוקח אחריות", מאפשרים לו להיות במקום בטוח והוא הולך. אני בוחרת לקרוא את דבריו אחרת ולומר כי הבחירה של חגי שלא להישאר בשום מקום שאליו הגיע נבעה מהכאב הרב שחווה. עבורו הכאב מרכזי אך, להבנתו, עבור המוסדות המטפלים בו הוא שולי. כך הוא מבין את זה, וכך הוא מסביר:

"אני אתחיל בזה שיצאתי מהבית פחות או יותר בן 12, 13, בסביבות 12 יצאתי מהבית והתחלתי איכשהו להתגלגל בפנימיות ובמוסדות. חבילה עוברת כזאתי מכל המוסדות, מכל מסגרת אפשרית, פרויקט, כל מה שאפשר. [אצל] משפחה אפילו הייתי פעם. קרובים רחוקים, סוג של משפחת אומנה. והתגלגלתי מכל מיני מקומות."

לבקשתי לשתף אותי בפרטים על המקומות ששהה בהם, הוא מסביר:

"אני לא זוכר את החוויה של הפנימייה. אני זוכר שזה היה ממש באסה, כאילו לבוא פתאום למקום זה. הייתי די בשוק לפי דעתי. אני לא זוכר בדיוק, אה, זה גיל שקשה לי, קשה לי לתאר לך אותו כי אני לא זוכר חוויות טובות, או דברים שעברתי בכלל בגיל הזה. לפי דעתי הייתי די בשוק... כל החודשים האלה - WHAT THE FUCK - איך הגעתי לכאן? מה אני עושה פה בכלל? לא הבנתי מה אני עושה שם בכלל. לקח לי יותר מחצי שנה, עוד אחרי שעזבתי שם. לקח לי זמן להבין שאני לא בבית ושאני לא אהיה בבית. לא הבנתי את זה ממש, אבל בתור ילד הבנתי שאני לא נמצא בבית פיזית, גם לא בראש. ילד שנמצא בבית עם הראש של המשפחה, כבר לא הייתי בראש של ילד שגר בבית. כבר התחלתי לפתח חשיבה משלי ואני לא קשור אליהם. אני כבר משהו אחר."

"אני לא חלק מהמשפחה הזאת. אני מנסה לסדר לך את הפאזל שאני לעצמי לא סידרתי עוד. אף פעם לא סידרתי שום דבר כזה."

החיות בעוני שלא לספר את סיפורן, היא מציעה את ההסבר הזה: "הן מסרבות להשתתף בתהליך של בריאת הסיפור כישות ציבורית משום שהן מכירות במשמעות שלו, לא משום שהן מסרבות לה. המעניין הוא שהנשים הללו מסרבות לספר את הסיפור בגלל עמדתן המודעת להשלכות הסיפור על רגשותיהן" (קרומר-נבו, 2006: 75).

הד לדבריה של קרומר-נבו עולה מדבריו הקודמים של חגי, בעיקר לנוכח הסיפור האישי שסיפר במפגש שלנו. חגי מופתע מעצמו ומעוצמת הרגשות שעולים בו בשעה שהוא מספר את סיפור חייו. אני משקפת לו את זה, והוא עונה:

"לא זה בסדר. רק לנשום שנייה. אני צריך לנשום קצת, זה הכל."

ושוב, לקראת סוף הריאיון, הוא חוזר ואומר:

"תראי, אני אניד לך את האמת, אני אף פעם לא עשיתי דבר כזה. אף פעם לא עשיתי דבר מהסוג הזה של לספר לך הכל מהתחלה ועד הסוף. לא משנה, מכל הבחינות."

ניכור ותחושת חוסר שייכות. כל אחד מהם משתמש בפרקטיקות אחרות כדי לשרוד במערכת שהוא לא מרגיש שייך אליה: יעל עוטפת את עצמה בחומה ורודה וחגי פשוט הולך מדי פעם בפעם, גם אם הוא מדגיש שהיה לו טוב, הוא פשוט לא "חלק מזה" כפי שאיננו חלק משום דבר אחר. שניהם מספרים את סיפור האין-השתלבות, התלישות והניכור. התלישות היא לא רק מאנשי המקצוע אלא גם ממה שחסר - ילדים, צעירים אחרים, ששהו אתם במסגרות. ההעדר הזה בשיח של השניים בולט. הנוכחות של הכאב, חוסר האונים והבדידות בולטת אף היא.

יעל וחגי פוגשים את הכאב והסבל שהם חוו במישורין. יעל בוכה וחגי בוכה אף הוא. לכאב, לעצב, לבדידות ולתסכול יש נוכחות, והם אלו שמגדירים את חוויית המעברים הרבים שחוו במהלך החיים. עבורי, אשת המקצוע, בכוחם של סיפורים אישיים אלה להנכיח את הבעיה של יעל וחגי, בעיה חברתית שנידרש אליה ונקבל עלינו אחריות ציבורית לה: בוגרי השמות חוץ-ביתיות חווים מעברים רבים מדי בחייהם, ועל אנשי המקצוע, בהיותם הבוגרים האחראים בחייהם של הראשונים, לשנות את המצב. בחירתם של יעל וחגי לחשוף את הכאב האישי שלהם חושפת את המפגש בין האופן שבו הם חווים את המעברים בחייהם - דרך פריזמת העצב, הבדידות והכאב, לבין האופן שבו מספר אותם השיח המקצועי - דרך הפריזמה של הסתגלות למסגרות ההשמה ככלי

חגי מתאר את ההלם שהיה שריו בו. תארו לעצמכם ילד בן 12 לערך עובר למקום חדש. לבד. עכשיו לך תסביר לו שזה הכי טוב בשבילו לנוכח המצב בבית. הוציאו אותו ממצוקה אחת רק כדי להכניס אותו למצוקה חדשה. מה עושה עם זה ילד בן 12? מתמודד בדרך שהוא הפנים - כשאתה במצוקה, לך לך! חגי נהג על פי אותה פרקטיקה מוסדית מקצועית שנהגו בו:

"אני לא נשאר באותו מקום."

"אני המשכתי להתגלגל לכל מיני מקומות."

"לא יודע, אולי נלחצתי ממהו שמתחיל להסתדר פתאום. זה הכי הגיוני. יכול להיות שזה סוג של הרגל מגונה שרכשתי לעצמי. זה גם די בעייתי הרבה מקומות. רוב המקומות שהייתי, הסתובבתי והכרתי הרבה אנשים ודי הסתדרתי. אני בן אדם שדי מסתדר. את יכולה לשים אותי איפה שאת רוצה, אני אסתדר. זה לא בעיה בשבילי. אבל המשכיות של המקום זה לא כזה התאים לי. חתכתי, חתכתי את זה פשוט, ולאן הלכתי?"

מרגע שנעשה ילד העובר ממסגרת למסגרת אך לא משתלב בהן, נדמה כי סבלו הופך למרכזי עבורו אך לשולי עבור אחרים - עד שהוא נעלם מעיניהם לגמרי. בד בבד עם שתיקתן של מערכות הרווחה והחינוך שותק אף הוא:

"גם היה חסר לי רגשות. אני לא זוכר שהרגשתי איזה משהו, באסה או משהו. או שציפיתי לאיזה מישהו או משהו והתאכזבתי! דברים כאלה לא קרו פשוט. ...אז בפנימייה בירושלים. שהייתי

בתקופה של שנתיים, זה גם חלק מהדרך, טיפה לפני זה התחיל שהייתי אילם. לא נתתי, לא היו לי רגשות פשוט. אני אניד לך את האמת. אולי היה לי לב קר או לא יודע מה. לא הרגשתי שום דבר. הייתי די אילם שזה מדהים. לא הייתי רק הולך מכות, הייתי אילם פשוט. לא היה, לאף אחד לא היה גישה אלי. לא הייתה גישה. לא הייתי מדבר פשוט."

ולילד זה משא כבד. נדמה כי הסבל שחגי מדבר עליו איננו "לגיטימי". כל עוד הוא משתלב באחת ממסגרות ההשמה, סבלו נתפס כנורמטיבי. כאשר הוא נוקט אותה פרקטיקה של פתרונות שנוקטות המערכות המטפלות בו - ללכת למקום אחר שבו אולי יהיה טוב יותר - הוא הופך לשקוף והמערכת אינה רואה אותו. קרומר-נבו מתייחסת להיבט זה של הכאב, ובדברה על בחירתן של נשים

**כל עוד הוא משתלב באחת ממסגרות ההשמה, סבלו נתפס כנורמטיבי. כאשר הוא נוקט אותה פרקטיקה של פתרונות שנוקטות המערכות המטפלות בו - ללכת למקום אחר שבו אולי יהיה טוב יותר - הוא הופך לשקוף והמערכת אינה רואה אותו.**

הפוכה - כרעש למערכת המטפלת בהם. הם הופכים לשקופים, ילדים שקולם לא נשמע. המערכת מתיימרת להגיב הפוך מהמשפחה שחיו בה, אבל למעשה התוצאה היא אותה תוצאה. אימא של יעל אמרה לה:

**"לכי לפנימייה. היא כל הזמן הייתה אומרת לי תצאי, תלכי לפנימייה."**

והיא אכן הלכה למשפחת אומנה, למעון, ולפנימייה. היא עשתה מה שאמרו לה והלכה לאן ששלחו אותה. ושם זה אותו דבר:

**"אני אסביר לך, לפעמים הרווחה, הרווחה לא עושה סינון ושולחת ושולחת ילדים שהם ממצב סוציו-אקונומי נמוך למקומות ש, שלא מחייב שיהיה להם שם יותר טוב. את מבינה? אני לא יודעת איך זה לגדול בבית, אבל הדברים שקרו במשפחה האומנת זה לא דברים שאמורים לקרות לא לי ולא לאף ילד אחר. את מבינה?"** חוויה דומה הייתה לחגי:

**"עד שנכנסתי לעוד פנימייה בירושלים. העבירו אותי. העבירו אותי לפנימייה בירושלים. את השם אני לא זוכר, אבל זה היה דתי, דתי-לאומי. אני הבנתי שאני לא רוצה להיות דתי, ואמרו לי טוב, בוא נראה, בוא נתפשר. זה לא היה עניין של להתפשר. זה פשוט לא הסתדר גם שם. ניסיתי להיכנס ללימודים, לא להתייחס לדת, לא להיתפס על זה. ולעשות כאילו משהו ולא להישאר שם. התחלתי, התחלתי לזוז, ואז הם עוד פעם לחצו עלי."**

הפוך, אבל אותו דבר. אנחנו, אנשי המקצוע, חייבים לזכור: מי שנאבקים בקושי, במעברים הרבים, הם "הילדים העוברים". והשיח החלופי של יעל וחגי חושף מאבק זה. במרחב ההתנגדות המצומצם שלהם, הרצון לחיים טובים יותר מוצא ביטוי בשתי פרקטיקות הפוכות, שהן אנטייתזה לכוונת המערכת לשלבם בחברה הנורמטיבית: הראשונה - בבחירה שלא להישאר במקום אחד, הפנטזיה שבמקום אחר זה אולי יצליח, והשנייה - בשתיקה או במסכות.

**תודה לבוגרי מיזם "גשר לעצמאות" שהסכימו לשתף אותי בסיפורי החיים שלהם. תודה למועצה לילדי בסיכוי, לאיריס זילכה ולשרית מוסרי-ויזל על התמיכה ושיתוף הפעולה למען השמעת קולם של בוגרי השמות חוצביות.**



להשתלבות בחברה. השיח המקצועי מתמקד בעיקר בתכונותיהם הבעייתיות של ילדים בהשמה ומחזק בכך את מעמדם כבעייתיים ולא מסתגלים ו/או אשמים במצבם. יעל וחגי מציעים שיח חלופי. השיח החלופי מתקיים מחוץ לשיח הדומיננטי על תהליכי השמה במסגרות השונות. יש כאן פער תהומי בין מטרת ההשמה - כלי לשילוב, לבין מה שהבוגרים חשים ומתארים - העמקה של הניתוק והאחרות דווקא. אני מפרשת את השיח החלופי כפרקטיקה שמעידה על קשיי שילוב והשתלבות. למעשה, יעל וחגי קוראים תיגר על המערכות המטפלות בהם ומבקשים מהן להתבונן בהם דרך הפריזמה האישית שלהם ולהקשיב לקולם; הם מבקשים מהן ללמוד באילו פרקטיקות הם משתמשים בניסיונות החוזרים ונשנים שלהם להשתלב במסגרות ההשמה, וגם לנסות להבין מדוע בחרו דווקא בפרקטיקות אלה. בשפתו של רוזנפלד, שניהם מבקשים לסמן מחדש את מקומם של אנשי המקצוע, להעבירם מהמרכז אל השוליים, ובכך לצמצם את הפער בין השיטות המקצועיות לבין צרכים של ילדים ובני נוער החווים אינספור מעברים.

יעל וחגי אינם משלימים עם המעברים הרבים שחוו בחייהם, הם מבינים את החוויה הזאת כחוויה מעכבת ובעלת השפעה הפוכה על השתלבותם בחברה. הם מנסים להתנגד ולשפר את חייהם. ההתנגדות שלהם לכאב ולקושי היא האי היחיד של שפיות בחיים לא שפויים. ואולם מעשיהם נתפסים בצורה

# סגרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה

רבקה שי

פגשנו את עמית (שם בדוי) ב"מכינת כנפיים", ישוב על כיסא הגלגלים שלו, עם קבוצת החברים שלו. מצב רוחו "שטותניקי", משועשע וזחוח, מתבל את דבריו בבדיחות וב"צחוקים" (במלעיל), אגב חילופי דברים עם חבריו.

עמית מספר לנו שבא אל המכינה - קומונה של צעירים עם מוגבלויות, בוגרי השילוב במערכת החינוך - כי לאחר סיום התיכון הרגיש שלמרות כיסא הגלגלים שלו הוא "מטפס על קירות"... מחוסר מעש, שעמום, בדידות ותחושה של חוסר ערך. חבריו ללימודים התגייסו לצבא, ועבורם העתיד הנראה לעין היה ברור - צבא, חו"ל, לימודים, עבודה, משפחה... לעומתם, העתיד שלו לא נראה לו כה ברור בטרם הגיע הנה. כאן, במכינה, מצא את מקומו בין חברים דומים לו - כולם צעירים עם מוגבלויות שונות. כאן מתנהלים חיי חברה ערים המאפיינים את גיל המשתתפים. "כאן אנחנו מנהלים את חיינו, מנהלים את הבית, כולל ניקיון, קניות ובישול, יוצאים לשירות בקהילה במסגרת השירות הלאומי, משתתפים בקורסים אקדמיים במכללה, ומבלים ביחד את שעות הפנאי. כאן אנחנו חיים!" אומר עמית.

"אבל", הקשינו, "כאן אתם חיים בבועה..."

"אכן", השיב, "כאן אנחנו מרגישים שווים, תרתי משמע - זה מה שנותן לנו כוח לצאת החוצה להתמודד עם מה שהמציאות מעמידה לפנינו".



## עמדות, סטיגמה וסטראוטיפים

על פי רוב אנשים עם מוגבלויות חשים שהחברה רואה את חייהם כפחותי ערך - לעומת אלה של אנשים ללא מוגבלות. יתר על כן, היחס שאנשים עם מוגבלות זוכים לו מהסביבה נובע, לעתים קרובות, מרחמים. מושגי ההתייחסות הרווחים בקרב האנשים הסובבים אותם לקוחים מעולם החסד. כך, למשל, כאשר מתארים את עבודתם של מתנדבים או של אנשי מקצוע עם אנשים עם מוגבלויות, עבודתם מתוארת כ"עבודת קודש". החיים בצל הרחמים אינם תורמים לדימוי ראוי. גישה זו מעודדת תחושה של חוסר ישע, אי שליטה בחיים, חולשה ותלות ודימוי עצמי נמוך. היא מבוססת על סטראוטיפים ועל דעות קדומות בקשר לאי מסוגלותם של אנשים עם מוגבלות. עמדות אלו רווחות גם בקרב אנשי מקצוע, והן תואמות את המודל הרפואי שלפיו אדם עם מוגבלות זקוק לתיקון. יש

"מכינת כנפיים" היא תכנית מעבר המכשירה צעירים

עם מוגבלויות למעבר מבית הספר לחיים בוגרים. התכנית פותחה ויושמה על ידי עמותת כיוונים, עמותת אשלים, המוסד לביטוח לאומי ומשרד הרווחה. חשיבותן של תכניות מעבר (הים-יונס ופרידמן, 2006) עולה בעיקר לנוכח מצבם של בוגרי החינוך המיוחד - מצב של חוסר תעסוקה, חיי חברה דלים וחוסר מעורבות בקהילה. מטרת המכינה לסייע לצעירים עם מוגבלויות להתכונן לחיים, מתוך השתלבות בקהילה ובחברה הרחבה. הצעירים במכינה מנהלים את חייהם באופן עצמאי, עם תמיכות והנגשות מתאימות, והם זוכים להזדמנות להתנסויות חברתיות ורגשיות האופייניות לצעירים בני גילם. זאת ועוד: הם לומדים לבחור ולקבל החלטות הנוגעות לחייהם. בתוך כך הם רוכשים מיומנויות בין-אישיות, חברתיות, אקדמיות ותעסוקתיות.

רבקה שי, ראש תחום ילדים

ובני נוער עם מוגבלויות ואחראית על נושא קידום בריאות. רבקה שי עוסקת בפיתוח מענים עבור ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים, וכן בפיתוח תכניות קידום בריאות קהילתיות עבור ילדים ובני נוער בסיכון.

שעות הפנאי ועוד. לשם כך יש להעניק להם זכויות אזרחיות שוות לאלו של כלל האזרחים במדינה. הוגי הרעיון בסקנדינביה ובארצות הברית (רייטר, 2007) סברו שכדי שהעיקרון הזה יוכל להתממש, יש לחנך את הציבור לקבל אותם ולהעניק להם תנאי חיים טובים - לפחות כמו אלה של האזרח הממוצע.

ללא שינוי חברתי, סברו, אנשים שאינם עומדים בקריטריונים של נורמליות יישארו "שונים" ולא יזכו להערכה ולכבוד אנושי בסיסי. יש לעגן את זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות בחוק שיבטיח להם זכויות שוות.

נקודת התורפה של עקרון הנורמליזציה הייתה בצורה שהוא נתפס בציבור: הציבור הבין את העיקרון כאילו נורמלי פירושו טוב, ואילו השונה, החריג, פירושו לא טוב. תפיסה זו השפיעה על אנשי מקצוע שחשבו כי הטיפול מחייב להפוך את האנשים עם המוגבלויות ל"נורמליים" ככל האפשר.

אנשים עם מוגבלויות רוצים שיקבלו אותם כפי שהם (רייטר, 2007), ואכן, בשנים האחרונות הוגדר עקרון הנורמליזציה מחדש. ההגדרה החדשה עולה בקנה אחד עם אתוס של חברה הטרוגנית ודמוקרטית, והיא עוסקת במוכנותה של החברה לקלוט את הפרט באשר הוא. כדי להכיל אנשים עם מוגבלויות, יש צורך בהנגשה כוללת ומקיפה, ובכלל זה הנגשה פיזית, וכן שינוי עמדות בסיסי כלפי אנשים עם מוגבלויות.

בעקבות הביקורת על מושג הנורמליזציה בקרב הקהילה המקצועית ובקרב הנכים עצמם, הנטייה הייתה לעבור מהמונח נורמליזציה/שילוב להכלה והשתלבות, שהן זכות יסוד משפטית. שני החוקים העיקריים העוסקים בהשתלבות הם חוק החינוך המיוחד (התשמ"א, 1988) וחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות (התשנ"ח, 1998).

מטרת חוק החינוך המיוחד, כפי שהיא מנוסחת בחוק, להבטיח קידום ופיתוח כישוריו ויכולותיו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה. מטרת החוק לשוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות מוצגת בסעיף 2 לחוק: "חוק זה מטרתו להגן על כבודו וחירותו של אדם עם מוגבלות, ולעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו

"לתקן" את האנשים עם המוגבלות, ולהכשירם כך שיוכלו להשתלב בחברה. משתמע מכך כי האתגר מונח לפתחם של אנשים עם מוגבלות ולא לפתחה של החברה שהם משתייכים אליה. לפי גישה זו, אנשי המקצוע הם המומחים, הם אלה שיודעים מה צריך לעשות כדי לשפר את תפקוד לקוחותיהם, ולשם כך הם קיימים. הם המשפיעים על החלטות גורליות בחיי לקוחותיהם, ולא תמיד הם מקפידים לשתף את האנשים עם המוגבלויות בהחלטות הנוגעות להם עצמם.

## מהפכת זכויות האזרח

בשנות השישים של המאה ה-20, בד בבד עם התפתחות התנועות לזכויות האזרח, צמחו תנועות הנכים הראשונות. החלוצים היו סטודנטים עם מוגבלויות בקליפורניה, ארצות הברית. אלה דגלו באמונה שאנשים עם מוגבלות דורשים זכויות ולא רחמים, לא צדקה וגם לא ריפוי רפואי, ושנכות איננה טרגית או מעוררת רחמים. זו האמונה שבמרכזן הרעיוני של תנועות הנכים.

החסמים העומדים בדרכם של אנשים עם מוגבלויות להשתלבות בחברה משקפים תפיסה שלפיה האדם עם המוגבלות אינו חלק מהחברה ועליו להתאים את עצמו כדי להשתייך אליה. לעומת זאת, תנועות הנכים תובעות מן החברה להנגיש את עצמה לחבריה עם המוגבלות ולהכיל אותם. ככל שהחברה נגישה פחות, הנכות הופכת להיות המרכיב הדומיננטי אצל האדם עם המוגבלות, והיא גורמת לו להיות תלוי, על כל המשתמע מכך. הנגשות מתאימות - פיזיות וחברתיות - מאפשרות לאדם עם המוגבלות לתפקד באופן עצמאי, לממש את עצמו, להשתתף באופן מלא בחברה ולהשתייך אליה. שינוי נקודת המבט כרוך בשינוי עמדות הן מצד החברה והן מצד האדם עם המוגבלות. שינוי עמדות ישנה את הדיאלוג המתקיים ביניהם, והאחריות על ההשתתפות בחברה תוטל על שני הצדדים (ברק, ד', מתוך הרצאה - תנועות הנכים, 2010, במיד"א).

## מנורמליזציה להכלה והשתלבות

בד בבד עם השינויים החברתיים שחלו בעקבות המאבקים של תנועות זכויות האזרח, התפתח מודל השילוב המבוסס על עקרון הנורמליזציה. על פי עיקרון זה, יש לאפשר לאנשים עם מוגבלויות לחיות בתנאים דומים ככל האפשר לתנאי החיים של אנשים רגילים בכל תחומי החיים: מגורים, עבודה, לימודים, בילוי

**על פי רוב אנשים עם מוגבלויות חשים שהחברה רואה את חייהם כפחותי ערך - לעומת אלה של אנשים ללא מוגבלות. יתר על כן, היחס שאנשים עם מוגבלות זוכים לו מהסביבה נובע, לעתים קרובות, מרחמים.**

יש בהם המשתלבים באופן יחידי במעון יום רגיל, וסייעת תומכת בטיפול האישי בהם. אחרים משתלבים בתכנית "מסיכון לסיכוי בגיל הרך" המיישמת את תפיסת ההכלה. בתכנית זו, שפיתחו משרד הרווחה, משרד הבריאות וג'וינט-אשלים, עם ארגונים שמפעילים מעונות יום ובתיאום עם קופות החולים, הילד ובני משפחתו מקבלים במעון הרגיל מענה כולני לצורכיהם השיקומיים, החינוכיים, הרגשיים והחברתיים.

חוק החינוך המיוחד (תשמ"ח, 1988) מוחל מגיל 3 עד גיל 21. הוא נחקק כדי לתת תוקף חוקי לזכויות התלמיד עם הצרכים המיוחדים במערכת החינוך ולהגן עליו. החוק קובע כי כל ילד בן 3 עד 21 שיש לו מוגבלות - גופנית, שכלית, נפשית או התנהגותית - זכאי לקבל חינוך מיוחד. החינוך המיוחד ניתן בחינם, באזור מגוריו של התלמיד או קרוב ככל האפשר לביתו (נאון, מרום ומילשטיין, 2010). חוק החינוך המיוחד הביא לשינוי חשוב בכך שיש בו פרק המגדיר שילוב חינוכי ככל האפשר - מתן זכות קדימה והעדפה מראש של מערכת חינוכית רגילה על פני חינוך מיוחד, מתן שירותי חינוך מיוחד וטיפולים במסגרת הרגילה, וכן הרחבת השתתפות ההורים בקבלת החלטות הנוגעות לילדיהם, השתתפותם בוועדות ההשמה וחשיפת מסמכים לפני ההורים.

משרד החינוך קבע שלוש מסגרות שונות להשתלבותם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך: בית ספר לחינוך מיוחד, כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (כיתה מקדמת) והשתלבות פרטנית בכיתה רגילה בבית ספר רגיל. שילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה רגילה מתאפשר הן מבחינה חברתית והן מבחינה חינוכית (שלא כבכיתה מקדמת המאפשרת, תאורטית, אך ורק שילוב חברתי).

בהיעדר הסדר תקציבי נאות, השילוב נשאר בגדר המלצה אשר לא יושמה בהיקף ובקצב הראויים לכך. לכן בשנת 2002 תוקן החוק ונוסף בו פרק השילוב. יישומו של השילוב נתקל בקשיים רבים.

בסקר שעשה מכון ברוקדייל במטרה לבחון את יישום פרק השילוב בחוק החינוך המיוחד (נאון, מרום ומילשטיין, 2010) נמצא כי רוב ההורים העריכו את שילוב ילדיהם כמוצלח. יותר ממחציתם ציינו כי במהלך השילוב התעוררו בעיות וקשיים מיוחדים, כגון היעדר הכשרה של צוות בית הספר, בעיות בשילוב החברתי של הילד, בעיות וקשיים בלימודים במקצועות השונים, בעיות התנהגות מצד הילד המשולב (אלימות

לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי מלוא יכולתו."

בחוק נקבעו עקרונות אחדים:

- ◆ אין להפלות אדם עקב מוגבלותו בקבלה לעבודה, בקידומו ובפיטוריו.
- ◆ החוק מעניק העדפה מתקנת לנכים.
- ◆ על התחבורה הציבורית להיות נגישה לאנשים עם מוגבלויות ומותאמת לצורכיהם.
- ◆ הוקמה נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.
- ◆ יש להנגיש כל מקום הפתוח לציבור ולאפשר גישה נוחה לאנשים עם כל סוגי המוגבלויות.

במאמר זה נרחיב בעיקר על חוק החינוך המיוחד הנוגע לילדים ובני נוער מגיל שלוש עד עשרים ואחת.

## יש לאפשר לאנשים עם מוגבלויות לחיות בתנאים דומים ככל האפשר לתנאי החיים של אנשים רגילים בכל תחומי החיים: מגורים, עבודה, לימודים, בילוי שעות הפנאי ועוד

### השתלבות מינקות לבגרות

מגיל לידה ועד גיל שלוש, פעוטות עם רמת מוגבלות גבוהה מופנים למעונות יום שיקומיים, מעונות שרובם סגרגטיביים. מעונות אלה ערוכים לתת לפעוט טיפול אינטנסיבי רב-תחומי ורב-מקצועי. תכנית זו מתמקדת על פי רוב בתגבור יכולותיו של הילד בגיל הרך, אך היא איננה מעודדת השתלבות. בעת האחרונה יותר מעונות יום שיקומיים ממוקמים במרכזים לגיל הרך, סמוך למעונות יום רגילים. הקרבה הגאוגרפית מעודדת פעילויות משותפות, וזו מגמה שראוי לחזקה. פעוטות שאינם זקוקים לטיפול רפואי-סיעודי אינטנסיבי מופנים להשתלבות במעונות יום רגילים.



ילדי בית הספר ועל כך שהתלמידים שהשתלבו זוכים למעט התנסויות חברתיות. נתון זה קשור לממצאי הסקרים שעשה מכון ברוקדייל (שם) - אלה העלו כי כלל התלמידים בבתי הספר שבהם השתלבו ילדים עם מוגבלויות לא קיבלו הכנה מספקת. עוד עניין בעל חשיבות הנוגע להשתלבות הוא שתלמידים שהשתלבו במערכת הלימודים הרגילה אינם מקבלים תכנית הכנה לחיים, וכך הם מגיעים לבגרותם ללא המיומנויות הדרושות לצורך השתלבות בחברה. מן האמור לעיל אפשר להסיק כי שיעור ניכר של התלמידים המשולבים במערכת החינוך הרגילה אינם זוכים לאיכות חיים מיטבית.

## השתלבות והכלה בהקשר של איכות חיים

תפיסת איכות החיים מייצגת אידאולוגיה ואסטרטגיה סוציו-פוליטית שהתחזקה בשני העשורים האחרונים. משמעותה - שלא די לחתור להשתלבות הפרט במסגרת נורמטיבית יותר, אלא יש להבטיח לו איכות חיים (רייטר, 1999; Schalock, 2000). המונח איכות חיים מציג פרדיגמה חלופית לפרדיגמה הרפואית שעליה הושתתה מערכת החינוך המיוחדת. התנועה לשילוב, שיצרה רפורמה בחינוך, הרחיבה את משמעות המונח איכות חיים והחילה אותו על כל תלמיד השונה מהנורמה שבסביבתו מבחינת מוצא, מעמד חברתי-כלכלי וכדומה.

**הצעירים, בוגרי המערכת שהשתלבו בחינוך הרגיל, מדווחים על מיעוט של קשרים חברתיים מחוץ לשעות בית הספר.**

על פי פרדיגמה זו, המסגרת המוצעת לילדים ובני נוער עם מוגבלות שואפת לבנות תכנית ייחודית לכל משתתף; התכנית תיבנה מתוך בירור רצונותיו של המשתתף, העדפותיו ויכולותיו, התכנית תתחשב בחוות דעתו, תאפשר לו בחירה וזכות החלטה, ובכך תפקיד בידי את השליטה בחייו. התכנית אמורה להביא בחשבון היבטים מגוונים של החיים - היבטים חברתיים, היבטים של עצמאות, נוחות פיזית, התפתחות אישית ורווחה פסיכולוגית. לעומת תנועת השילוב, שהתבססה על המודל הרפואי, תנועת ההכלה, המבוססת על המודל החברתי, גורסת כי המוגבלות איננה תכונה של הפרט אלא מצב של אינטראקציה בין הפרט לבין סביבתו והעזרה הניתנת לו. כלומר, אפקט הלקות הוא תוצר של הגדרה חברתית, משום שהחברה מחליטה כיצד להעריך וכיצד לשפוט את האדם עם הלקות. חסידי התנועה טוענים שאין להתאים את הילד עם המוגבלות למסגרת, כפי שמשמע ממודל השילוב,

ועוד), בעיות וקשיים הקשורים לשירותי הסייעת ושירותי תמיכה אחרים (היעדר השירות, חוסר שעות), וכן מחסור בצידוד עזר מתאים.

מממצאי הסקר עולה שלמרות התרומה החשובה של פרק השילוב בחוק החינוך המיוחד לילדים עם צרכים מיוחדים והכוונות הטובות של כל העוסקים בנושא, עדיין יש מקום לעשייה רבה כדי להבטיח שילדים אלו יזכו לתנאים הטובים ביותר האפשריים בבתי הספר כיום. על פי הדו"ח האמור, יש מקום לשיפור בהיבטים רבים הקשורים בתהליך השילוב. אחת הדרכים לשיפור היא, למשל, איגום משאבים ושילוב כוחות בין כל העוסקים בנושא, מתוך תיאום ושיתוף פעולה טובים יותר. ילדים עם צרכים מיוחדים עלולים לסבול אם התנאים הבסיסיים לשילובם היעיל אינם מתממשים.

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות הציבורית בשילובם של ילדים עם מוגבלויות במערכת החינוך הרגילה. התעניינות זו באה לידי ביטוי במעורבות גוברת של ארגונים ועמותות, בדיונים בוועדות הכנסת, במישור המשפטי-תחיקתי, בעתירות שהוגשו בנושא לבתי משפט, ובהקמתה של ועדה ציבורית לבחינת מדיניות הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בראשות השופטת בדימוס, הגב' דליה דורנר. הוועדה בראשותה של השופטת דורנר בחנה סוגיות רבות הקשורות ביישום פרק השילוב והמליצה על שיפורים בתחומים שונים:

- ◆ שיתוף הורים והפקדת בחירת המסגרת המתאימה לילד בידם
  - ◆ העדפת שיטת תקצוב גמישה במתכונת "התקציב הולך אחר הילד"
  - ◆ החלטה פרטנית על ההשמה של כל ילד על פי רמת תפקודו, תפקוד שנבחן ומתעדכן במהלך התפתחותו
  - ◆ הכשרה ופיתוח מקצועי לסייעות
  - ◆ הכשרת אנשי ההוראה מן החינוך הרגיל
  - ◆ הצטיידות מתאימה למוסדות לחינוך מיוחד ומיקומם ליד מוסדות החינוך הרגיל
- נוסף על הסוגיות האלה שהועלו בבחינת של יישום השילוב במערכת החינוכית, חשוב להדגיש כי הצעירים, בוגרי המערכת שהשתלבו בחינוך הרגיל, מדווחים על מיעוט של קשרים חברתיים מחוץ לשעות בית הספר. דו"ח ברוקדייל (נאון, מרום ומילשטיין, 2010) אף הוא מצביע על כך שהקשרים החברתיים אינם באים לידי ביטוי בשעות שלאחר הלימודים. נתון זה מצביע על עמדות בעייתיות בקרב

היא שהצלחת ההשתלבות בחברה כרוכה בגישה המשלבת הכנה לקראת חיים עצמאיים במעבר גמיש בין מסגרות אוניברסליות ובין מסגרות נפרדות. המסגרת האוניברסלית מדמה את המציאות לזו שיפגשו ילדים עם מוגבלויות בחיי היומיום בקהילה. לעומת זאת, בחברת השווים הנפרדת יקבלו מענה לצרכים רגשיים וחברתיים, וכן יזכו לתכניות ייעודיות מותאמות לקידום אישי ולכישורי חיים. התשובה המיטבית עשויה להימצא במסגרות משלימות למסגרות החינוך, דהיינו - ילדים ובני נוער שילמדו במערכת החינוך הרגילה יוכלו לבלות את שעות הפנאי שלהם בחברת השווים.

ואולם האתגר מונח לפתחה של החברה. על החברה הדוגלת בערכים דמוקרטיים ופולורליסטיים לאמץ את ערכיה של תנועת ההכלה - להשפיע על עמדות ילדים ומבוגרים בחברה הכללית, החל מהגיל הרך ולאורך חייהם, באופן שיראו באדם עם המוגבלות משתתף שווה זכויות בחברה, ילמדו לקבל אותו ויהיו מסוגלים לנהל אתו דיאלוג מכבד ושוויוני. אחריות החברה היא לשקוד על הפנמת התפיסה הרואה באדם עם המוגבלות חלק ממנה, ולאפשר לו את ההנגשות והתמיכות הנחוצות לו לצורך חיים עצמאיים מתוך השתתפות מלאה בקהילה.

לסיום, נחזור אל סיפורו של עמית מ"מכינת כנפיים" - המכינה לחיים. עמית בילה את רוב שנות ילדותו ונעורו בבית ספר רגיל. שם רכש כישורים אקדמיים ולמד להתנהל בקרב חבריו ללא המוגבלויות. הוריו דאגו לכל מחסורו - הסיעו אותו, דאגו לכל צרכיו הפיזיים, והנה, עם סיום בית הספר התיכון - בלט הפער בינו לבין חבריו. החברים התפזרו לכל עבר. רובם - לצבא, לשירות לאומי, לשנת שירות, ומקצתם - לעתודה האקדמית. הוא מצא את עצמו לבד.

הוא ממשיך להתגורר בבית עם הוריו. הוא עדיין אינו בשל לצאת לעבודה, אינו מרגיש די בטוח לנוע ממקום למקום בתחבורה ציבורית ואינו יודע לדאוג לצרכיו החומריים. הוא אינו חש ביטחון בבניית קשרים חברתיים עם אנשים שאינו מכיר, חסרות לו הזדמנויות לפגוש את בני גילו - הוא אינו מרגיש עצמאי. עמית זקוק למסגרת שתאפשר לו לגשר על המעבר מתקופת הילדות וההתבגרות לחיים בוגרים עצמאיים. מסגרת המעבר, דווקא בחברת השווים, מספקת את ה"מורטוריום" הנחוץ כל כך לצעירים בדרך לבגרות. בתקופה זו יצבור כוחות ויצטייד במיומנויות הדרושות לו כדי לצאת אל החיים מוכן יותר ולהיות חלק מהחברה.

אלא להפך - להתאים את המסגרת לילד. לדוגמה, במקום רצף מסגרות של חינוך מיוחד, כפי שהציע מודל השילוב, יש צורך ברצף שירותים שיינתנו בכיתה הרגילה. השירותים יהיו מדורגים לפי היקפה של הכיתה ולפי מידת האינטנסיביות של ההתאמות הנדרשות (רייטר, 1990). השקפה זו נובעת מאמונתה הבלתי מעורערת של התנועה בעקרון השוויון - השוויון הוא ערך מוסרי שיש להגן עליו ללא תנאי (רוגן, 2007). גישה זו תואמת את תפיסת איכות החיים, המביאה בחשבון את צרכיהם הייחודיים של הילד ומשפחתו ומאפשרת להם בחירה.

התפיסה העדכנית של ההכלה וההשתלבות רואה בשילוב תהליך דינמי וגמיש, והיא מאפשרת הימצאות בסביבות נפרדות או משולבות. גישה זו גורסת שהפרט זכאי להיות שונה ולקבל תנאים שונים מהנורמלי. השילוב הוא מטרה אך לא תמיד הוא האמצעי המתאים ביותר לפרט (רייטר, 1990).

## הפרדה או השתלבות?

התשובה לשאלה אם יש להעדיף השתלבות במסגרת כללית או במסגרת נפרדת תיגזר מתפיסת איכות החיים. השאלה החשובה היא איזו מסגרת תוכל לספק את צרכיו המיוחדים של הילד הספציפי: צרכים חינוכיים, אקדמיים, צרכים חברתיים, רגשיים ופיזיים. יש לזכור כי צרכיו של הילד משתנים במהלך החיים, והמסגרת המומלצת בעבורו תותאם להם.

אפשר להניח שחלק מצורכיהם של ילדים או בני נוער ייענו מתוך השתלבות במסגרת אוניברסלית - שם יהיו חשופים לנומרות אקדמיות/חינוכיות על פי יכולותיהם, לגישות ערכיות של שוויון והכלה ולסיטואציות חברתיות שיקדמו את מיומנויותיהם החברתיות. החשיפה לאתגרים הללו עשויה לתרום לשכלול כישוריהם, בתנאי ששיטות הלימוד יותאמו לרמת תפקודם ולצורכיהם.

עם זאת, אפשר שמסגרות אלה לא יענו במידה מספקת על צורכיהם הרגשיים - קבלה של הסביבה, גיבוש זהות, דימוי וערך עצמי חיוביים, חינוך מיני-חברתי מותאם.

יתר על כן - תפיסת איכות החיים גורסת כי הילד, על פי גילו, יגדיר את העדפותיו, תינתן לו זכות בחירה ושותפות בהחלטה. מהלך זה יתרום להעצמתם של הילדים ובני הנוער.

המגמה המסתמנת בקרב הקהילה המקצועית

**אין להתאים את הילד עם המוגבלות למסגרת, כפי שמשמע ממודל השילוב, אלא להפך - להתאים את המסגרת לילד. לדוגמה, במקום רצף מסגרות של חינוך מיוחד, כפי שהציע מודל השילוב, יש צורך ברצף שירותים שיינתנו בכיתה הרגילה. השירותים יהיו מדורגים לפי היקפה של המוגבלות ולפי מידת האינטנסיביות שלה.**

הפניות ורשימה ביבליוגרפית מלאה למאמר זה ניתן למצוא באתר אשלים [www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)

# במים ומחוץ להם

מספרים ראשוניים מתחלקים רק ב-1 ובעצמם. הם עומדים במקומם בסדרה האין-סופית של מספרים טבעיים, מחוצים בין שני מספרים אחרים, כמו כולם, אבל צעד אחד קדימה יחסית לשאר. הם חשדניים ובודדים ולכן מתיה חשב שהם נפלאים. לעיתים הוא חשב שהם הגיעו לרצף הזה בטעות, שהם נלכדו כמו פנינים שנשזרו בשרשרת. פעמים אחרות, לעומת זאת, חשד שגם

הם היו רוצים להיות כמו כולם, סתם מספרים, אבל מסיבה מסוימת הם לא מסוגלים. המחשבה השנייה עלתה בו בעיקר בערבים, כחלק ממארג הדימויים הכאוטי שמקדים את השינה, כשהמוח חלש מכדי לספר לעצמו שקרים.

בקורס אחד בשנה הראשונה למד מתיה שבין המספרים הראשוניים עצמם יש מספרים מיוחדים אף יותר.

המתמטיקאים קוראים להם ראשוניים

תאומים: אלה צמדים של מספרים

ראשוניים קרובים זה לזה, למעשה

כמעט קרובים, כי ביניהם נמצא

תמיד מספר זוגי שמונע מהם

לגעת ממש. מספרים כמו 11

ו-13, כמו 17 ו-19, 41 ו-43. מי

שיש לו סבלנות להמשיך לספור,

מגלה שהזוגות האלה הולכים

ונעשים נדירים. הוא ייתקל

במספרים ראשוניים מבודדים

יותר ויותר, אבודים בחלל הדומם

והקצוב שעשוי רק מספרות, והוא

יתמלא בתחושה המטרידה שהזוגות

שמצא עד עכשיו הם עובדה מקרית,

ולמעשה גורלם האמיתי להשאר לבד.

ואז, בדיוק כשכבר כמעט יותר, כשכבר

לא יהיה לו חשק להמשיך, הוא יפגוש עוד זוג

תאומים, שנאחזים זה בזה בחוזקה. המתמטיקאים

שותפים למחשבה שככל שממשיכים להתקדם, תמיד

יהיו עוד שניים, אפילו אם איש אינו יכול לומר היכן הם

עד שלא ימצאו אותם.

מתיה חשב שהוא ואליצ'ה כאלה, שני מספרים ראשוניים תאומים,

בודדים ואבודים, קרובים, אבל לא מספיק כדי לגעת באמת.

מתוך: בדידותם של המספרים הראשוניים,

מאת פאולו ג'ורדנו, הוצאת כתר, 2010; עמ. 122-123

98	96	95	94	93			
63	62	61	60	59	58	57	
36	35	34	33	32	31	56	89
17	16	15	14	13	30	55	88
18	5	4	3	12	29	54	87
19	6	1	2	11	28	53	86
20	7	8	9	10	27	52	85
21	22	23	24	25	26	51	84
44	45	46	47	48	49	50	
75	76	77	78	79	80		



# "שילוב" ילדים עם סוכרת נעורים

## בין בריאות לחולי

את המילים הקשורות להתמודדות האינטנסיבית היומיומית עם סוכרת נעורים. איננו עסוקים בהשתלבות אלא בשמירה על האיזון בין הסוכר לאינסולין. איננו מצפים מהחברה לשלב אותנו ואת ילדינו, אבל אנו מצפים מהשכנים שלנו, מהגנות והמורים של בנותינו, מבני משפחתנו ומחברינו - לחיות אִתנו<sup>1</sup>.

במאמר זה אציג את מערכת היחסים בין משפחתי ובפרט בנותיי, החולות בסוכרת נעורים וצליאק<sup>2</sup>, לבין החברה - כפי שאני חווה אותה. הדברים נכתבים מנקודת מבט סובייקטיבית, של אם לילדות עם סוכרת נעורים, והם אינם אמורים לייצג דעות או חוויות של משפחות אחרות או של ילדים המתמודדים עם מחלות אלה. אפתח בהסבר על סוכרת נעורים ואמשיך בהתבוננות בסוגיית השילוב, באמצעות בחינת השיח הפנימי בקרב האנשים עם סוכרת נעורים המבטא את הדיסוננס שבין חולי לבריאות. על פי רוב מילים השייכות לנושא של גיליון זה - כגון שילוב, השתלבות, נורמלי, כמו כולם - מופיעות במירכאות, כדי לבקש להרהר מחדש במשמעותן.

1 אני מודה לבנותיי על נכונותן לשתף אחרים בניסיון שצברנו.

2 מחלת הצליאק (כרסת) משמעה רגישות לגלוטן הנמצא במספר מיני דגנים, בהם קמח חיטה שהוא רכיב בסיסי ושכיח במוצרי מזון רבים. לכ-6% מהאנשים עם סוכרת נעורים יש גם צליאק. הטיפול במחלה זו הוא הקפדה על תזונה נעדרת גלוטן לחלוטין.

בעת כתיבת מאמר זה קיבלנו שיחת טלפון ממשרד החינוך:

"אנו נאלצים לצמצם את שעות הליווי של הסייעת בבית הספר לכתכם לשמונה שעות בשבוע. תוך חודש ההחלטה תצא לפועל."

כדי שְׁבֵתִי תוכל להיות "משולבת", היא נדרשת לסיוע צמוד במשך כל שעות שהותה בגן, וכעת בכיתה א'. צמצום שעות הליווי משמעו סיכון מצבה הבריאותי, הפחתת השתתפותה המלאה בחיי בית הספר, העמסת אחריות ישירה על מורתה, המטפלת בעוד 35 ילדים, דאגה מתמדת והיערכות שלנו, ההורים, לטיפול ישיר בה. כל אלה - מכיוון שילדה בת שש אינה מסוגלת לטפל בעצמה: היא אינה יכולה להיות ערה תמיד לתחושות הכרוכות ב"רידת סוכר", היא אינה כשירה פיזית לביצוע כמה מהפעולות הכרוכות בטיפול בסוכרת נעורים, כגון מדידת רמת סוכר בדם או הזרקה, היא אינה יכולה לדייק בקריאת מספרים ומוכן שאינה יכולה לחשב בעצמה את כמויות האינסולין שהיא נזקקת להן. למעשה, גם בליווי סייעת איננו מחוסנים מפני הדינמיקה של המחלה, וכך בשבוע שקדם להודעה, למרות ההשגחה הצמודה, היא נקלעה למצב של ערכי סוכר נמוכים ביותר ונזקקה לעזרה דחופה.

ה"השתלבות" וה"שילוב" אינן מילים שגורות בביתנו, והן אינן חלק מהשיח הישיר שלנו. השיח ביננו כולל

ד"ר ארנה שמר

ד"ר ארנה שמר, מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית. מנחה תהליכים בתחומי עבודה קהילתית, שיתוף ושותפות ועבודה בין תרבותית.



**חולי סוכרת נעורים נאלצים להתמיד בשמירה על איזון ערכי הסוכר בגופם. לשם כך עליהם לנטר את רמת הסוכר בדמם באמצעות בדיקה ולהחזיר לעצמם אינסולין כמה פעמים ביממה בזריקות או בדרכים אחרות...**

ה"כמו כולם". יש בהם שמוגבלותם נראית לעין ויש בה רכיבים הבולמים או מעכבים את ההתקדמות אל הסף שמעבר לו החיים ה"נורמליים". יש אחרים שמוגבלותם אינה גלויה, או כמעט שאינה גלויה, ועל פי רוב אינה מונעת השתתפות בפעילויות יומיומיות. עם זאת, אצל האחרונים הדרך להשתתפות זו כרוכה במאמץ ובדאגה, בהיערכות ואף בסיכון.

ילדים עם סוכרת נעורים נוטים להשתתפות פעילה ומלאה בכל הפעילויות של בני גילם. לכאורה, הם "משולבים" במלוא מובן המילה: הם יכולים לטייל, להתעמל, לאכול הכול, לישון מחוץ לבית, ללמוד, להשתתף בחוגים ועוד ועוד. לכאורה, אין מקום לכתוב כלל על שילובם - שהרי הם משולבים! גם בעת כתיבת מאמר זה נתקלתי בתמיהה של אחדים מחבריי, ש"הרי הילדים שלך נראים לי מאוד משולבים". וזה אכן מתעתע. מתעתע, מכיוון שמבחינתי הדרך להיות "משולב" כרוכה בהתמודדות שאינה "כמו כולם". התמודדות שברובה כמעט שאינה נראית ונשמעת, אך היא מורגשת ומטלטלת.

## מהי סוכרת נעורים?

סוכרת נעורים היא מחלה כרונית המתפרצת בעיקר בגיל הילדות או הנעורים.<sup>3</sup> משמעות המחלה היא שמערכת החיסון של הגוף משמידה את תאי הביתא בבלב, ובשל כך נפגע מנגנון ההפרשה והייצור של הורמון האינסולין האחראי לפירוק הסוכר מכלי הדם ולהפיכתו לאנרגיה. היות שגופנו צורך סוכרים בקביעות, חולי סוכרת נעורים נאלצים להתמיד בשמירה על איזון ערכי הסוכר בגופם. לשם כך עליהם לנטר את רמת הסוכר בדמם באמצעות בדיקה ולהחזיר לעצמם אינסולין כמה פעמים ביממה בזריקות או בדרכים אחרות. אספקת האינסולין ניתנת על פי חישוב עצמאי התלוי בכמה משתנים. כמו כן עליהם להקפיד על תזונה מותאמת ולהתמיד בפעילות גופנית. הטיפול בסוכרת נעורים אינטנסיבי, חודרני ואחראי מאוד, והוא כרוך במעקב רפואי. מצבים של רמת סוכר נמוכה או גבוהה בגוף יכולים לגרום - במקרה הקל - להרגשה רעה (כאב, חולשה, סחרחורת, בלבול), ובמקרה החמור - לסיכון התפקוד, לאיבוד ההכרה או לסיבוכים רפואיים אחרים.

עקב העלייה בשכיחות המחלה בעולם, הכריז האו"ם כי המחלה היא מגפה עולמית. בישראל חיים כיום יותר מ-40,000 חולי סוכרת נעורים, ומספרם עולה מדי שנה בשנה. בזכות ההתקדמות של המחקר והפיתוח הטכנולוגי-רפואי, המודעות הגוברת לתסמיני המחלה והשלכותיה וכן בזכות מגוון אפשרויות התזונה היום, אנשים עם סוכרת נעורים יכולים לנהל אורח חיים רגיל ברובו.

## במעלה עקומת הפעמון

לא ברור מי, לא מוגדר מה, לא קבוע ואולי גם לא אפשרי להיות באמת "שם" - ברום עקומת הפעמון<sup>4</sup> המסמלת את הנורמליות. באזור סימבולי תחום זה נמצאים אלה שביניהם רצוי להשתלב - הבריאים, השפויים, הלא עניים, ואלה שמבחינת ה"חברה" יודעים להתמודד כך שקשייהם אינם מכבידים או בולטים. ואולם למעשה אנשים רבים, ובכללם ילדים רכים, חיים עם מוגבלויות שונות על מפתן

3 סוכרת נעורים נקראת גם סוכרת מסוג 1, להבדיל ממחלת הסוכרת הנקראת גם סוכרת מסוג 2. סוכרת מסוג 2 שכיחה יותר, בעיקר בקרב אנשים מבוגרים או בעלי משקל עודף. במחלה זו נותר להוביל תפקוד חלקי של הורמון האינסולין, ונדרש בה טיפול שונה. במאמר זה אעסוק בסוכרת נעורים בלבד.

4 המונח עקומת הפעמון מבטא התפלגות נורמלית - מושג סטטיסטי המתאר גרפי בצורת פעמון סימטרי וחד שיאי המבטא מי נמצא בגבול הנורמלי ומי חורג ממנו.



"השתלבות" במעלה עקומת הפעמון פירושה שהילדים עם סוכרת נעורים חיים בביטחון פיזי, נפשי וחברתי בקהילתם היומיומית, כך שהם יכולים להשתתף בה באופן פעיל. קהילה "משלבת" מסוגלת להתמודד בטבעיות ובאהדה עם אנשים שיש להם מוגבלויות. משמעות ה"שילוב" בהקשר זה אינה בנרמול החולה - בציפייה לשינוי אורח חיו או לטשטוש צרכיו, אלא דווקא בנכונותם של אנשי הקהילה לשנות את ההתנהלות היומיומית שלהם כדי להכיל את החולה. המשא ומתן על שינויים כאלה הוא המפתח לקהילה שמסוגלת לקדם את בריאותם הפיזית והנפשית של אנשיה. דוגמה לשינויים אפשריים: התאמת תפריט במערכות החינוך; נכונות הורים בקהילה ללמוד למדוד את הסוכר לילדים סוכרתיים שהם מארחים; מוכנות מדריכים בתנועת הנוער להשגיח בעת מחנה אחר מצבו של הילד הסוכרתי; הירתמות מערכת החינוך המקומית לממן סייעת כאשר המדינה אינה עושה זאת.

## הדיסוננס שבין מחלה לבריאות

שאינה הופכת את האדם לחריג, מסכן או בעייתי - אלא רואה בו מתמודד.

בשנים הראשונות להתמודדות עם המחלה ספגתי מסרים אלה ולא העזתי לבטא בפומבי מחשבה אחרת. כוחה של האמירה החברתית בקהילת סוכרת הנעורים היה כה חזק, שמשמעה של ההתנגדות לאמירה זו היה שאינני מתמודדת היטב או שאני מחנכת את בנותיי בדרך קלוקלת לחוש חולות, חסרות אונים, מסכנות ותלותיות, או בקיצור - לא בריאות. אמירה זו ניטעה בתודעתי הן על ידי הורים לילדים עם סוכרת נעורים והן על ידי אנשי מקצוע. מסר זה לא התיישב היטב ואף הפך לפרדוקסלי בעיקר בגין התיגו על ידי אנשי מקצוע, שיש בהם המכנים אותנו "חולים", "מטופלים", "פצינטיים" ו"לקוחות" - כינויים הדוחקים היבטים ומאפיינים אחרים בחיינו והופכים דווקא את המחלה לסימן ההיכר שלנו.

עם הזמן הבנתי כי זו אינה עובדה, אלא תפיסה חברתית הקבנה מציאות שלפיה מעוצב היחס לאנשים עם סוכרת נעורים. חשתי כי איני מוכנה לחיות על פני הרצף המתעתע שבו אני חווה את סוכרת הנעורים כמחלה מסוכנת לעומת האמירה ההרואית לכאורה כי לא מדובר במחלה, לכל היותר -

מנקודת מבטי, באופן אירוני, אחד החסמים להתמודדות מיטבית עם סוכרת נעורים הוא התפיסה הרווחת בציבור שזו אינה מחלה ושנאנשים עם סוכרת נעורים אינם חולים.<sup>5</sup> את המשפט שאמרה אִם בקבוצת הורים לילדים עם סוכרת נעורים שמעתי בגרסאות שונות פעמים רבות: "אצלנו בבית אנו מעבירים את המסר שהסוכרת אינה מחלה, ולכן הילדה שלי לא חולה ויכולה לעשות הכול כמו כולם". בקרב משפחות שיש בהן סוכרת נעורים מחזקים שיח זה באמצעות כתבות, הרצאות ופרסומים שהמסר המרכזי בהם הוא הצלחה בהתמודדות עם סוכרת נעורים. במרחב הווירטואלי יש מאות בלוגים ופורומים של סוכרתיים החוזרים שוב ושוב על המסר "אנחנו כמו כולם". אם זה אכן המצב, מדוע יש צורך לזעוק זאת? למרות הלמידה מהשיח על ההצלחות ומהמסר החשוב הנחוש המועבר בו לבנותיי, אני מרגישה כי מהשיח נעדר היבט משחרר חשוב של לגיטימציה - לקושי, לכאב, לכעס, לעייפות ולצער. לגיטימציה

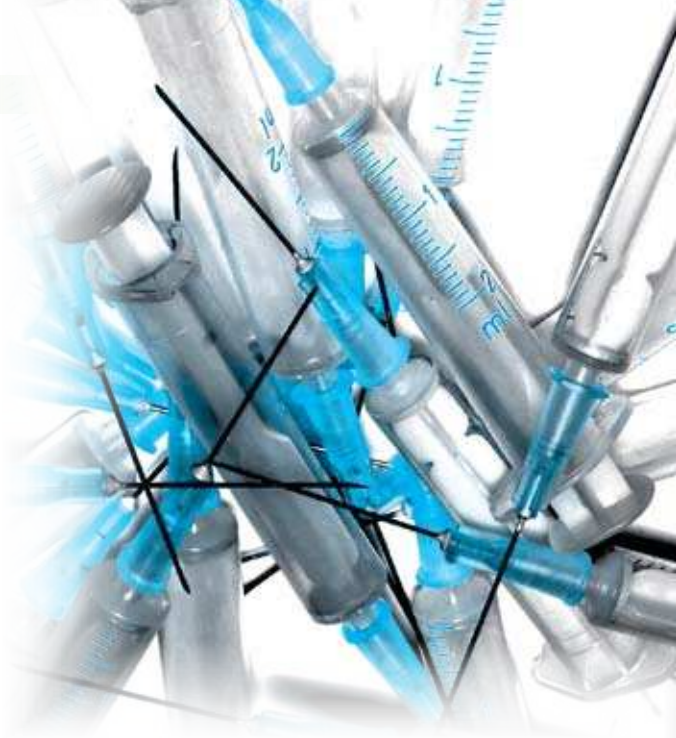
5 עוד בנושא זה אפשר למצוא בפרק: "עבודה קהילתית לקידום בריאות הציבור: המקרה של התמודדות עם סוכרת נעורים בישראל", מאת סדן, א', שמר, א' ובלטי-כהן, ע', בספר העומד לראות אור: קידום בריאות בישראל. עורכים: בראון-אפל, ליון ודאוד.

מרשימים בתחומים רבים בחייו, והיה מעורר השראה. הוא הסביר לנו עד כמה המחלה מעולם לא היוותה מגבלה עבורו וייתכן שאף ביגרה וחישלה אותו להתמודד טוב יותר עם אתגרי החיים. רק בסיום ההרצאה אמר משפט מפתח עבורי, משפט שלא הורחב ולא הוסבר: "אני בטוח שעבור ההורים שלי החוויה הייתה שונה". אכן, עבורי סוכרת נעורים אינה עוד פעילות שגרתית וקלה כמו "לרחוץ שיניים"; בהיותי אם לילדות צעירות עם סוכרת נעורים, זו "סתימת שורש" עמוקה, מכאיבה ויקרה. לאחר שבע שנים של חיים עם סוכרת נעורים, אני נוכחת לדעת עד כמה משמעותית הייתה ההשתלבות שלי מחדש בחיי השגרה - כדי שילדותי יוכלו להתארגן בחיים טובים, נוחים ובריאים ככל האפשר. אין בכך כדי להמעיט בערכם של משתנים חשובים ביותר, כגון הכוחות האישיים של כל ילד ואופן התמודדותו האישית, תמיכת סביבתו הקרובה, מדיניות כלפי ילדים חולי סוכרת, התפתחות המחקר והמכשור הרפואי ועוד; אך נראה כי ההתמודדות המשפחתית, בעיקר ההורית, ובייחוד האימהית, היא עוגן של ממש ליכולתו של הילד החולה הרך להיות "משולב". נראה כי היכולת של ההורים לטפל בצורכי הילדים בלי לשלם מחירים גבוהים מדי היא גורם מכונן בבריאות ילדיהם. יכולת זו תלויה בין השאר במחיר שהחברה סביבנו מוכנה לשלם - בעבודה עם הורה שדרוך לכל טלפון ויכול בכל עת שצריך לעזוב את העבודה, בהיערכות משפחתית לגיבוי הטיפול במקרה של היעדרות הורים, בנכונות חברית להכיל הורה שיכול להיות מודאג וטרוד ועוד.

### "לפני שיאבד עוד ילד אחד"

הדברים הבאים פורסמו על ידי שָׂרִי, אם לילדות עם סוכרת נעורים, אחות מוסמכת מקנדה, תחת הכותרת הלא שגרתית בשיח הסוכרתיים: "לפני שיאבד עוד ילד אחד"<sup>6</sup>. אכן, כותרת לא שגרתית, בהיותה מפחידה ופורצת את גבולות השיח החזק, הבריא ובעיקר - ה"משולב".

"כאשר אנחנו שומעים על מקרה טרגי שקשור בסוכרת נעורים כל מה שאנחנו יודעים זה שגם לנו זה יכול לקרות יום אחד. זה מה שמחבר את כולנו,



במגבלה. להבנתי, חתירה לבריאות המלווה בשלילה, בהכחשה, ברידוד או בהקטנה של החולי דווקא פוגעת בקידום התפקוד הבריא המשמעותי שהמחלה מאפשרת. שלא במזיד, מסר זה עלול לפגוע דווקא במי שמתקשה יותר להתמודד עם הטיפול היומיומי בסוכרת נעורים ובהשלכותיה. סיבות רפואיות, נפשיות, חברתיות, תרבותיות, כלכליות, אירועי חיים ועוד, כל אלה יכולים לפגום ביכולת ההתמודדות האישית או ההורית היומיומית ולהזכיר כי מדובר במחלה מסוכנת.

גם בקרב קהילת חולי הסוכרת יש עקומת פעמון, פנימית, שהנמצאים בשוליה מודרים למורדותיה ומידרדרים ממנה להתמודד בבידוד עם הקושי, בצל אמירות פטרוניות כגון "לא משתפים פעולה בטיפול", "לוקחים את המחלה קשה", "לא מתמודדים נכון". אנשים עם סוכרת נעורים הם חתך-רוחב של החברה, ולכן אי אפשר לראותם כמקשה אחת ולהחיל עליהם אותם מסרים - מסרים שנועדו לעודד את העצמתם ועצמאותם אך הם מקשים ומכשילים. לא פעם דווקא אנשים מקבוצות המיעוט, שאינם נגישים למשאבים כגון ידע, כסף, קשרים וטיפול רפואי מתקדם, נמצאים בעל כורחם פעמיים בתחתית עקומת הפעמון - הן של קהילת הסוכרתיים והן של החברה הרחבה.

### הורים לסוכרת נעורים

במפגש משפחות של חולי סוכרת נעורים שנכחתי בו לא מזמן מצאתי עצמי מתמודדת עם המסר המרכזי שעלה מאחת ההרצאות: "בשבילי סוכרת הנעורים היא כמו לרחוץ שיניים בבוקר". האדם עם סוכרת נעורים שעמד לפנינו, ההורים, הגיע להישגים

6 את הבלוג המקורי ראו בכתובת: <http://sherry-jennaspetmonkey.blogspot.com/2010/10/before-another-child-is-lost.html>; התרגום מהאתר "מתקים": <http://www.metukim.co.il/blogs/news/archives/337>

נדלה בתאריך 1 בנובמבר, 2010.

ונגרע מהלהט הנדרש לפעולה ברמה הציבורית. באופן אירוני, המסר האידילי של השתלבות למרות המוגבלות משרת את הימנעות המדינה מהתייבבות לקידום בריאותם של אנשים עם סוכרת נעורים. במכתבל שכתבתי לפני שנים אחדות לוועדת הכנסת לתקצוב סיעות לילדים רכים עם סוכרת נעורים, הדגשתי בין השאר את מחויבות המשפחות ושותפיו המקצועיים לפעול מתוך ראייה ביקורתית של ההיבטים החברתיים של סוכרת נעורים. משמעותה של ראייה ביקורתית זו היא שה"שילוב" יבוא מתוך הכרה בייחודיות ופעולה מתוכה, גם אם זו אינה נוחה ואינה נעימה:

...כעת הילדים שלנו חולים כיוון שהסביבה שלהם משמרת את המחלה שלהם ולא את האזון שלהם. החולי הזה הוא חברתי יותר מאשר רפואי, שכן כאשר הסביבה תיטיב להבין את הבעייתיות במדיניות הננקטת כיום כלפי ילדים צעירים חולי סוכרת נעורים ותפעל לשנותה - יש סיכוי שגם בריאותם של ילדינו תשתפר. כאשר תנועת האנשים עם מוגבלויות יצאה למאבקה בארצות הברית, טענו אותם אנשים כי הנכות שלהם היא חברתית יותר מאשר פיזית. הם קראו לסביבה "נכה" - נכה ביכולתה להבין את מצוקתם ונכה במוכנותה וביכולתה לספק פתרונות למצבם. נראה כי חוסר המודעות של מי שאינו חווה את המוגבלות, כל מוגבלות, אינו טמון רק בחוסר ידיעה או בהתעלמות, אלא גם בחוסר ידוע. זה כנראה תפקידנו - הורים ומשפחות, וגם אנשי מקצוע מהתחום כמו רופאים, אחיות, עובדים סוציאליים, דיאטניות, ובכלל, קופות החולים וחברות פרטיות של מחקר ופיתוח מהתחום.

כיום יש בקרב האנשים עם סוכרת נעורים כאלה השואפים להיות חולים שהם בריאים - בחברה שהיא לכאורה בריאה. החולי של החברה נעוץ במסר כי "מחלה" אינה חלק מהשיח הנורמטיבי הרצוי, בחוסר ההכרה בהשלכות השונות של המחלה, ולכן גם במחסור בפתרונות מתאימים. אף שלא קל להשיל את מעטה ה"כמו כולם" שאנו עוטים כדי "להשתלב", נחוץ לעשות זאת כדי להכיר בכך שהטיפול באנשים עם סוכרת נעורים, ובייחוד בילדים, יכול להיות טוב יותר.

7 נכתב בשנת 2008, לקראת הצעת חוק למתן סיעות רפואיות לילדים עם סוכרת נעורים. הנוסח המלא נמצא באתר האגודה לסוכרת נעורים: <http://www.jdrf.org.il/article.php?id=498>

זרים גמורים. אנחנו כנראה היחידים שמבינים מה האחרים עוברים וכיצד נראית המציאות היומיומית שלהם.

אנחנו צריכים למצוא דרכים לשתף אחרים במציאות הזאת. אנחנו צריכים ליצור מודעות בקרב הציבור והממשל עד כמה חשוב למצוא מרפא למחלה הזאת.

אנשים מבחוץ אינם מבינים מה הילדים שלנו עוברים. על פי רוב הם נראים ילדים רגילים לחלוטין. הם לא נראים חולים. מרבית האנשים אינם מסוגלים להבין את התחושה של חיים עם סוכרת נעורים. מה המשמעות של נפילות סוכר, מהי המשמעות של חיים במתח מתמיד, מהי המשמעות של החשש מסיבוכים ארוכי טווח. מחלות לב, מחלות כלי דם, אובדן ראייה, בעיות בעצבים בעיות בכליות ועוד.

## אנשים אינם מבינים כמה קשה לנהל את הסוכרת ביום יום. דקה אחר דקה, שעה אחר שעה, לילה אחר לילה. כמה מאמץ משקיעות המשפחות כדי להבטיח את בטחון הילדים שלהן

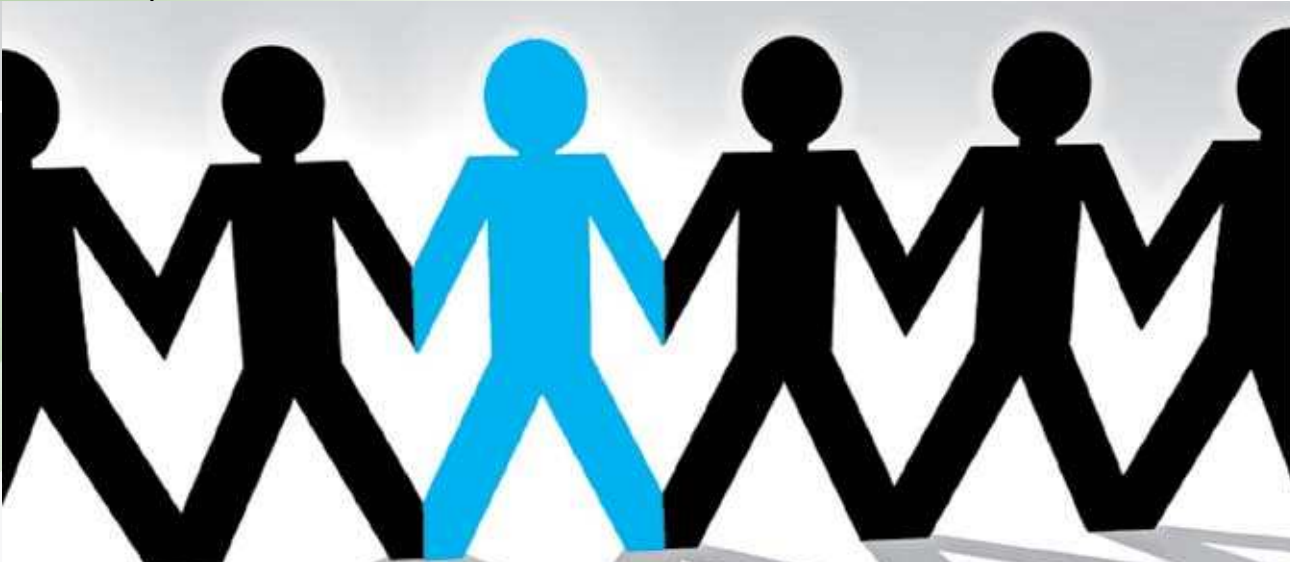
לכן אין לנו ברירה. אנחנו חייבים לדבר למען המרפא לעורר דיון, לכתוב, לכתוב באינטרנט, לענות על שאלות, להסביר לחברים, להגיע אל הציבור. אל תהיו שקטים. גייסו כסף. גייסו מודעות. פעלו למען המרפא לסוכרת.

אל תסתתרו. דברו בקול רם. כדי שישמעו אתכם. אני קוראת את קריאתה של האם: "אל תהיו שקטים... אל תסתתרו..." - קריאה המוחה נגד ההיאלמות של המשפחות שאינן נוטות להראות את המוגבלות, הקושי והדאגה. קריאת תיגר זו אינה סותרת השתלבות ואינה מאיימת על שלומם הנפשי של ילדינו - נהפוך הוא, היא ההזדמנות היחידה שלהם להיאבק על מקומם בסדר היום הציבורי הצר - בסל התרופות, בתקצוב מחקרים, בגיוס תרומות ובמודעות חברתית.

ריסון ההיבטים של החולי והאדרת הצד הבריא מעצבים את היחס החברתי לאנשים עם סוכרת נעורים. כך, דווקא בעת שנדרשת יותר אחריות של החברה למציאת מרפא למחלה ולסיבוכיה, לסייע לאנשים הזקוקים לו ולתמיכה בבני משפחתם הנושאים באחריות הטיפול - מושתקים הקשיים והמוגבלות, מוחלשת ההשקפה שנדרש שינוי,

הפניות ורשימה ביבליוגרפית  
מלאה למאמר זה ניתן למצוא  
באתר אשלים  
[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)





## נקודת מפנה

עבודה היא אחד התחומים המרכזיים בחייו של האדם הבוגר בעולם המערבי המודרני, הן מבחינת נפח הזמן שהיא תופסת בחיינו והן מבחינת התשומות הפיזיות, הקוגניטיביות והנפשיות המושקעות בה. מחקרים הראו כי בני האדם משקיעים שליש מחייהם בעבודה או בהכנה לקראתה באמצעות רכישת השכלה והכשרה. לא תמיד נראו הדברים כך.

עבודה (work) - כל מלאכה או פעולה שנעשתה על ידי בני אדם - הייתה בעולם משחר ההיסטוריה. בהגדרה זו נכללו מרבית הפעולות שעשה האדם מראשית ימיו: החל בהליכה בעת חיפוש אחר מקום מגורים, דרך מציאת מזון, וכלה בשמירה על הטרטוריה וגידול צאצאים. בתרבויות הטרומ-מודרניות והחקלאיות עבדו אנשים ממעמדות נמוכים בעבור השכבות הגבוהות בחברה, ועבודה זו הייתה כרוכה במאמץ פיזי רב ללא שכר. במאה ה-16 החלה להתפתח התפיסה הליברלית שחרתה על דגלה את החירות והאינדיווידואליזם. תפיסה זו התבססה על החופש ועל רצונותיו האישיים של כל אדם, על יכולתו לבחור ובעיקר על הלגיטימציה של הרצון במימוש עצמי. הגישה הליברלית הפכה כעבור זמן למשמעותית בתפיסת המושג "עבודה". עבודה בשכר (employment) היא פועל יוצא של המהפכה התעשייתית שהחלה באמצע המאה ה-18, עם המעבר מחברה חקלאית לחברה

תעשייתית. רוב העובדים בשכר עד לתחילת המאה ה-20 ראו בעבודה כורח, מטלה הנעשית מתוך הצורך בפרנסה ותו לא.

עם התפתחות השיח הפסיכולוגי בסוף המאה ה-19 ובתחילת המאה ה-20 והתחזקות התפיסות הליברליות והקפיטליזם, נחלקה ההתייחסות לעבודה לשתי גישות עיקריות:

הגישה הכלכלית-אינסטרומנטלית רואה בעבודה מענה לצורכי קיום בסיסיים - הבטחת פרנסה ומילוי צרכים חומריים. לעומתה, הגישה החברתית-פסיכולוגית טוענת כי העבודה יכולה להיות מקור למימוש עצמי ולמילוי צרכים רגשיים ושכלליים, נוסף על הצרכים הקיומיים. העבודה יכולה להיות מקור לביטוי מרכיבי זהות שאינם ממומשים בתחומי החיים האחרים, היא יכולה לאפשר התפתחות, חוויית של הצלחה, גיבוש זהות עצמית וכדומה.

גישה זו לעבודה בשכר היא הגישה השלטת במדינות המערב מאמצע המאה ה-20, והיא מקבלת משנה תוקף במחקרים החל משנות החמישים במדינות אירופה, בארצות הברית ובישראל. ממחקרים אלה עולה שרוב האנשים היו ממשיכים לעבוד גם אילו זכו בסכום כסף שהיה מאפשר להם לחיות ברווחה בשארית חייהם. עם זאת, כדאי לזכור כי אוכלוסיות רבות אינן יכולות להרשות לעצמן לבחור בעבודה ולהחזיק בה ברוח גישה זו, והצרכים הקיומיים הם המכתיבים את דפוסי התעסוקה שלהן.

### יעל ברק יעל כהן רותם בורנשטיין טל ויינטרוב

**יעל ברק**, מנחה בתוכנית nfte עוסקת בפיתוח והתאמתם לחברה החרדית של חומרי למידה וכן ליווי והכשרה בשדה של מורים ומדריכים בתוכנית.

**יעל כהן**, מנחה בתוכנית nfte עוסקת בפיתוח חומרי למידה והתאמתם לקהל לחברה הערבית וכן ליווי והכשרה בשדה של מורים ומדריכים בתוכנית.

**רותם בורנשטיין**, מנחה בתוכנית רשתות עוסקת בהתאמתם של חומרי הלמידה להפצה לקהלי יעד חדשים.

**טל ויינטרוב**, מצוות הפיתוח של תוכנית רשתות.



## ערכי הכלכלה החדשה והכנה לעבודה

עידן הכלכלה החדשה, שתחילתו מיוחסת לשנות השבעים של המאה ה-20, הביא עמו שינוי בתפיסת מהותם של העבודה ושל האדם העובד, ושינוי זה בא לידי ביטוי הן בכישורים הנדרשים מהעובדים והן במאפייני העבודה והארגונים המעסיקים: העובדים נדרשים עתה להיות מוכשרים לבצע מגוון תפקידים לאורך הקריירה שלהם, ולא להתמחות בתחום מוגדר אחד; טכנולוגיות התקשורת המודרניות מאפשרות שעות עבודה גמישות ומקומות עבודה שאינם דומים לאלה המסורתיים, וכך הן מטשטשות את הגבול בין עבודה לבית; בארגונים מתקיימת פחות הייררכייה, וכך מוטלת אחריות גדולה יותר על הפרט. מסלולי עבודה והתפתחות קבועים ורבי שנים, זכויות עובדים וסוגיות כדוגמת קביעות והסכמי שכר - כל אלה שינו את פניהם. שוק התעסוקה של הכלכלה החדשה מאופיין בדינמיות, אינטנסיביות וגלובליות; בתרבות של יזמות וחיידוש; בשימת דגש על תפוקות גבוהות וירידה בעלויות מתוך צורך למקסם רווחים; בטכנולוגיות המשתנות במהירות ודורשות רענון ידע תדיר; בביקוש לחשיבה יצירתית ופורצת דרך.

עד כה עסקנו במאפייני שוק העבודה בכלל, אולם כפי שאנו יודעים מאז ומעולם, גם בני נוער מתחת לגיל הבגרות (18) עבדו - בעיקר בקרב המעמדות הנמוכים. במאות הקודמות עשו זאת כדי לסייע בפרנסת הבית, כמצופה מכל חבר במשפחה, החל מגיל צעיר מאוד; במאה ה-20 התופעה פחתה מאוד, בזכות החוקים המחייבים חינוך חובה בכל מדינות העולם המערבי, אך התופעה עדיין קיימת במדינות העולם השלישי. היום בעולם המערבי בני נוער ממשפחות החיות בעוני והדרה עובדים מגיל צעיר (13-14) בעבודות מזדמנות המתוגות כעבודות פשוטות, עבודות ששכרן נמוך ביותר והן מנצלות את מצוקתם של אותם ילדים ובני נוער.

דרישות אלה מחייבות את המערכות שצעירים נמצאים בתוכן לפני כניסתם לעולם העבודה (לימודים, תוכניות, תנועות נוער, מערכות חינוך כוללניות, ובישראל גם המערכת הצבאית/שירות אזרחי) לשנות את אופן ההכנה וההכשרה לעולם המבוגרים, ובכלל זה - עולם התעסוקה. כיוון שהשינויים בטכנולוגיות ובשווקים מהירים ורבים, קשה לנבא בזמן אמת מה הכישורים הספציפיים שיידרשו מהצעירים עם כניסתם לעולם התעסוקה. מצב זה מחייב את המערכות להתמקד בפיתוח כישורים גנריים שימשו בסיס להתפתחות ולרכישת כישורים עתידית ועצמאית. הכישורים הגנריים נחלקים לשלושה סוגים:

1. כישורים בסיסיים (קריאה, כתיבה, מתמטיקה בסיסית, הקשבה ויכולת מילולית);
2. כישורי חשיבה (חשיבה יצירתית, קבלת החלטות, פתרון בעיות, יכולת ויזואלית של עיבוד תמונות, גרפים וכדומה והסקת מסקנות);
3. איכויות אישיות (אחריות, ביטחון עצמי, כישורים חברתיים, ניהול ושלטה עצמית ואמינות). נוסף על אלה, יש צורך בחינוך לחשיבה יזמית, חדשנית, יצירתית ואחריות.

מחקרים רבים הוכיחו כי הכנה ראויה לתעסוקה מסייעת לא רק בהשתלבותם של בני הנוער בעולם העבודה אלא גם בהשתלבותם העתידית כאזרחים, כחברים בקהילה, כבני זוג, כהורים וכחברים במשפחה; הכנה ראויה מפתחת ומטפחת כישורים המשפיעים על עיצובם כבני אדם, וכן על פיתוח ההון התרבותי והחברתי שלהם ועל המוטיבציה ללמידה והתקדמות.

**עבודה** [נ]; **עבודות** עשייה, עיסוק; **משרה**: מאמץ להשיג תכלית מסוימת; **יצירה שהושגה במאמץ**: (בפזיזקה) אנרגיה המושקעת על-ידי כוח להנעת גוף; **פולחן**, כגון בביטוי: **עבודה זרה** עבודת אלילים; **עבודה שחורה** מלאכה פשוטה וקשה שאינה מצריכה השכלה <עבד>

מחקרים מראים כי שלא כבעבר, שאז אנשים כמעט לא החליפו מקומות עבודה, אדם בוגר היום צפוי להחליף במהלך חייו העבודה שלו בין שישה לשמונה מקומות עבודה - הן מבחירה, כדי להתקדם, והן בגלל אילוצי מערכות כלכליות גלובליות ומקומיות. מערכות אלה גורמות מדי כמה שנים להתערערות בשווקים הפיננסיים, ובעקבותיה - לגלי פיטורים גדולים המשפיעים על שוק העבודה במשך שנים אחדות, עד להתאוששותו.



## נוער בסיכון ומערכות הכנה לעבודה

הקניית כישורים והכנה לקראת המעבר לעולם העבודה חשובות עבור כלל בני הנוער, אך חשיבותן גבוהה עוד יותר כאשר מדובר בבני נוער וצעירים שנפלטו ממערכת החינוך הפורמלית כשהם עמוסי חוויות שליליות ותחושות כישלון, או שסיימו אותה ללא תעודה שתקנה להם כרטיס כניסה ראשוני לעולם העבודה. צעירים אלה יחוו את הקושי הגדול ביותר בכניסה לשוק העבודה, והם בעלי סיכוי גבוה יותר להיחשף לצורותיה השונות של התעסוקה הפוגענית ולהיות "עובדים עניים" - במשרות שאינן יציבות או ארוכות טווח, שאינן מאפשרות קידום והן מחזקות תלות כלכלית על חשבון התבססות מקצועית והתקדמות.

לפני בני נוער וצעירים אלו ניצבים חסמים בהגיעם לשוק העבודה: א. שינויים מבניים במשק שבאים לידי ביטוי בסוג העבודות הזמינות ובמיקומם של מקומות העבודה; ב. אי-התאמה בין כישוריהם של בני נוער וצעירים משכבות מוחלשות לבין צרכי המעסיקים; ג. אפליה ודעות קדומות של מעסיקים; ד. מיעוט תמיכה קהילתית ומשפחתית; ה. היעדר כוח והשפעה של מערך השירותים לבני נוער - שירותים לבני נוער מתקשים פעמים רבות ליצור רצף טיפולי בין המערכות השונות, הן בטיפול בו-זמני בנער/ה והן בטיפול לאורך זמן.

מערכות הטיפול בבני נוער מתלבטות זה זמן רב בשאלה כיצד לתת בידם כלים מספקים להכנה פסיכולוגית, מנטלית ומעשית לכניסה לעולם העבודה; כלים שיתנו להם אפשרויות בחירה בתוך מערכות שונות ואפשרות לרכוש מיומנויות שיזדקקו להן בעתיד.

**למה תעסוקה לבני נוער:** עצם השימוש בשדה התעסוקה מאפשר הזדמנות לעבודה "בגובה העיניים" עם הנוער, מעצם היותו שדה משותף ורלוונטי הן לבני הנוער והן לעובדים עמם, שדה היוצר הזדמנות ללמידה, לטיפוח מיומנויות ולהתנסות משותפות - למנחים ולבני הנוער יחדיו.

שדה זה משמש שדה אלטרנטיבי והוא יכול להיות בעבורם חוויה מעצימה ומעשירה, מתקנת ומטפחת. בני נוער שצברו חוויות חוזרות ונשנות של כישלון במסלול העיוני הנורמטיבי יכולים לבטא עצמם בשדה הזימות והתעסוקה בכישורים ובאופנים שלא באו לידי ביטוי בשדה העיוני. כך יוכלו לזכות בהכרה והערכה,

בחוויות הצלחה שתחזקנה את ביטחונם העצמי ואת יכולתם לראות בעצמם בעלי ערך, להמשיך להתפתח ואף לשאוף לחזור אל המסלול העיוני.

"נקודת מפנה" היא תפיסת עבודה בסיסית בכמה תכניות בתחום התעסוקה והזימות שהוקמו בעמותת ג'וינט-אשלים יחד עם שותפיה ממושרדי החינוך, הרווחה והתמ"ת ובתמיכת הבנק הבילאומי ועמותת מתן. מטרתן של התכניות האלה לספק סל של כלים ותפיסות שיסייעו לעובדים עם נוער בסיכון ליצור שירותי הכנה לעולם העבודה ולהעבירם לבני הנוער בצורה מגוונת ומעשירה.

## הכנה ראויה לתעסוקה מסייעת לא רק בהשתלבותם של בני הנוער בעולם העבודה אלא גם בהשתלבותם העתידית כאזרחים, כחברים בקהילה, כבני זוג, כהורים וכחברים במשפחה

השתתפות באחת מתכניות "נקודת מפנה" מאפשרת לבני הנוער להשתלב במרבית מעגלי החיים החשובים בחברה לשילוב מיטבי: הקבוצה, בית הספר והחברים, המשפחה והקהילה. ואלו הביטויים של התפיסות והערכים המנחים:

1. שימוש בשפה מבנית-התרשתותית - תחליף לשפה השמה דגש על בחירה אישית ועל ניתוח אישיותי/פסיכולוגי כהסברים למצבי חיים. לדוגמה: הדיכטומיה "הצלחתי/נכשלתי" מוחלפת בתפיסה התהליכית "התקדמתי, קידמתי, ניסיתי"; "מה אני יכולה לעשות" מוחלף בגישה של התרשתות:

*"אל מי אני יכולה לפנות כדי לאסוף ידע על מה אפשר לעשות". בתכנית רשתות מספרת אחת המורות על דלית\*, תלמידה בכיתה י"א שקיימה הלכה למעשה את הנלמד בכיתה בראיון קבלה לפרויקט של ביה"ס מטעם אוניברסיטת חיפה. אחרי שסיימה את הריאיון, הטלפון הראשון שעשתה היה אליי, לספר לי איך השיעורים בנושא רושם ראשוני וריאיון עבודה תרמו לה להציג את עצמה טוב יותר בראיון הקבלה. התלמידה אמרה לי "מירה, ישבת יותר בביטחון למרות שלא היה לי ביטחון, כי ידעתי שאני צריכה לשרד ביטחון. עניתי רק על מה ששאלו ולא תרמתי מידע מעבר. השתדלתי להשתמש יותר בשפה גבוהה, ולהפחית מהסלנג. שאלתי אם אפשר לשבת, לפני שהתיישבתי."*



שעם התקרבו הקיץ הוא החליט שהוא חייב כסף לעצמו - לבלויים, חברים, בגדים ושאר הדברים שבני נוער אוהבים. הוא ניגש לשכן שסיים צבא והתחיל לעבוד בסניף של אחת מרשתות המזון המהיר, פתח עמו בשיחה וביקש ממנו פרטים כיצד להגיש מועמדות לעבודה. רון מעיד על עצמו שבעבר "בחיים לא הייתי מבקש טובה מן אדם, ברשתות למדתי שזה לא אומר שאני פחות טוב, זה אומר שאני יכול להשתמש בקשרים כדי להגיע לאן שאני צריך, אבל בזכות עצמי."

6. במסגרת הכשרת אנשי החינוך והטיפול הושם דגש רב על המיומנויות שתכניות "נקודת מפנה" מבקשות לשכלל בקרב משתתפיהן, מיומנויות שיוכלו לסייע להם להשתלב בעולם העבודה, להמשיך ללמוד ולהתפתח ובתוך כך לרכוש מיומנויות רלוונטיות לעוד תחומי חיים חשובים. כל אחת מהתכניות שמה דגש על כמה מיומנויות מרכזיות מתוך סל המיומנויות הכללי. **מיומנויות חשיבה:** קבלת החלטות, חשיבה יצירתית, תכנון עתידי, קריאת מפה, פתרון בעיות. **מיומנויות תקשורת:** הצגה עצמית, יצירת קשר ראשוני, שימור קשרים, יכולת ניסוח בכתב ובעל פה, יכולת בקשת עזרה, יכולת דיון, יכולת עבודה בצוות, **מיומנויות אחרות:** חלוקת זמן והעדפת משימות, חיפוש מידע, שכלול יכולת ההתבוננות הביקורתית, התנהלות פיננסית.

עקרונות התכניות כוללים פיתוח של חומרי למידה ועזרים בתכנים הקרובים לעולמם של בני נוער החיים בשולי החברה הישראלית ובשפה מתאימה. בני נוער אלה זקוקים לתיווך של מבוגר מקצועי ומיומן ביכולותיו להכיל את סף התסכול הנמוך ואת הצורך במידע שיועבר בדרך ויזואלית אינטר-אטרקטיבית, בעבודה בקבוצות קטנות, מתוך תשומת לב אישית של המבוגר המקצועי לכל אחד מבני הנוער וגמישות של המדריך/מורה בהתאמה לקצב ולצרכים בקבוצות אלו. חומרי הלימוד והכשרות המורים והמדריכים פותחו בהתאמה לקהילות שונות בעברית ובערבית. התכניות מתעדכנות בהלימה להתפתחויות בשדה. השותפויות עם משרדי הממשלה מבטיחות הפצה רחבה של התכניות והטמעתן במערכות לימודים חלופיות, המסגרות שהן הזדמנות אחרונה בעבור בני נוער בסיכון שנשרו ממערכות נורמטיביות - לפני הגיעם לבגרות.

\* שמות כל בני הנוער שזונו מטעמי צנעת הפרט.

2. שילוב מלווה בוגר בשלבי הלמידה, ההתנסות והכניסה אל עולם העבודה.

"ליטל\* בת ה-15 נשרה ממערכת החינוך בכיתה ח' וחזרה לכיתה אומץ בכיתה י'. תכנית NFTE נתנה לה תקווה שאפשר ליצור עתיד משמעותי... השיא היה בערב הוקרה למערכת החינוך בעיר. היא הופיעה בסרטון ובו סיפרה ליטל את סיפורה האישי והודתה לכל המורים ורכזי התכנית שפתחו את לבם ונתנו לה הזדמנות לחזור לספסל הלימודים. בשנת הלימודים הבאה משולבת ליטל במספר מקצועות בהם תעשה בגרות... בתכנית NETE גילתה ליטל שהיא אוהבת לעבוד בצוות ומצליחה ליצור קשרים אישיים טובים עם אנשים. הדרך עוד ארוכה אבל היא צועדת בה."

3. עידוד התנסות בצוות, למידה ועבודה משותפות - תחליף לעבודה ולמידה יחידנית. לדוגמה: בניית צוות להקמת תכנית עסקית והבלטת החיוניות של כישורי כל אחד מחברי הצוות בבניית התכנית.

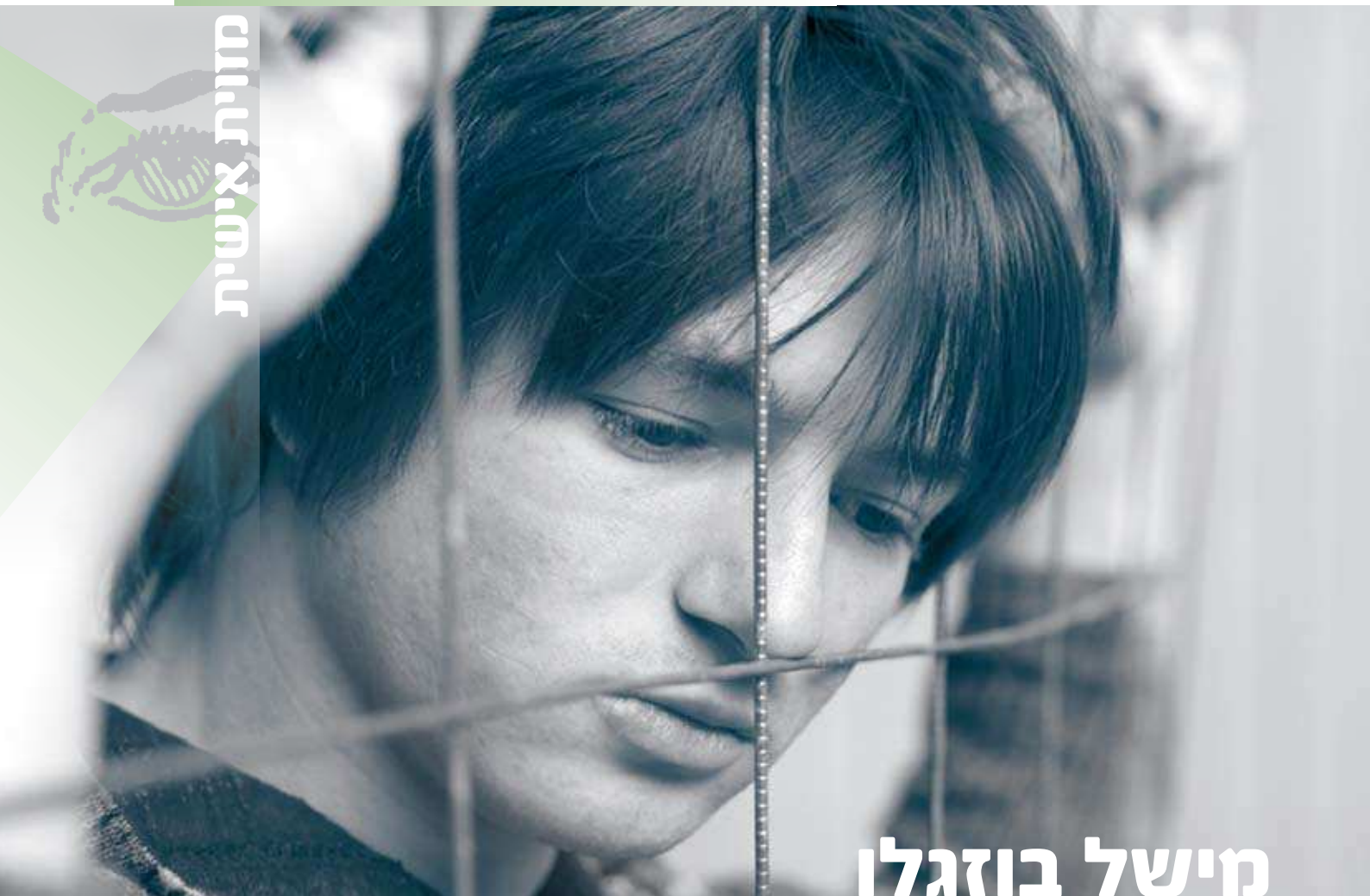
אלכס\* בן ה-16 עזב את בית הספר וישב שנה בבית. אחרי תהליך ארוך השתלב בקידום נוער בעיר מגוריו והצטרף לתכנית NFTE. המפגשים הראשונים היו מאוד קשים עבורו והוא כלל לא דיבר. לאט לאט הוא נפתח יותר ויותר לקבוצה. היום, כאשר התכנית בשלביה האחרונים והם עובדים רבות על המצגת של התכנית העסקית, לאלכס יש נוכחות, לא בגלל שהוא הפך לדבר גדול, אלא כי הוא זה שבנה את המצגת, הוא באמת מבין במחשבים... והיום יש "כבוד" לאלכס במסגרת הלימודית החדשה שבה הוא נמצא.

4. התנסות חווייתית - למידה דרך הרגליים והידיים. גיל\* הלומדת בבי"ס ברנקו-וייס בעיר במרכז הארץ: "תכנית NFTE נתנה לי כוח! הנה אני עושה משהו ומצליחה בו. בהתחלה לא האמנתי בעצמי והגעתי עם הרבה חששות ופחדים. לעמוד על הבמה ולדבר!! אני?! כשסיימנו את התהליך גיליתי שיש בי תכונות שלא חשבתי שקיימות בי. הכרתי את היכולות שלי ואת הכישרון שלי. אולי אני באמת יכולה לפתח משהו בעתיד."

5. שימוש במושגים/מיומנויות הלקוחים מעולם התעסוקה בחיים המתנהלים בהווה.

רון\* בן ה-16 לומד בתכנית רשתות מזה מספר חודשים ומספר למורה במהלך אחת ההפסקות

הפניות ורשימה ביבליוגרפית  
מלאה למאמר זה ניתן למצוא  
באתר אשלים  
www.ashalim.org.il



## מישל בוזגלו שם בדוי אבל סיפור אמיתי

### ירון צאלח אפרי בארט

ירון צאלח, מנהל תחום נוער מנותק ומסגרות חוץ ביות, עמותת אשלים, ג'וינט ישראל.

אפרי בארט, מנהל תכניות נוער מנותק, תחום נוער מנותק ומסגרות חוץ ביות, עמותת אשלים, ג'וינט ישראל.

אני מסביר שמטרת הפגישה היא לבחון את האפשרות לשתף פעולה בין מדריכי הרחוב לשוטרי הנוער, כדי לסייע לנערים ונערות החיים בשולי החברה, שם אורבות להם סכנות שונות ורווחת התרבות העבריינית.

כדי שלא נדבר "באוויר", אנו מחליטים לדבר על נער/ה מסוים/מת שדרכם נבחן את הסוגיה.

מדריכת הרחוב מעלה את שמו של מישל בוזגלו - שם בדוי (כמובן). מיד אני מבחין בפניהם של שלושת השוטרים, שברגע שהזכירה המדריכה את שמו של מישל, החליפו מבטים ביניהם תוך שהם זזים בכיסאותיהם.

יעקב מיד מגיב ואומר: **"מישל זאת לא דוגמה טובה!! זה מטומטם אחד, אין לו שום סיכוי... למה שלא תעבדו עם נוער ש'מתנדנד', כזה שיש סיכוי להצילו?"**

אחת בצהריים. תחילת חודש נובמבר ועדיין חם כמו באמצע הקיץ. אני נכנס לפגישה בתחנת המשטרה המקומית של אחד היישובים שבו פועלת התכנית שאני מנהל. תפקידה של התכנית הוא להשיב את עבודת הרחוב, כפעולה משלימה לשירותים הקיימים כיום לנוער ב"קצה הרצף" במשרדים השונים ובמועדונים.

אני ומדריכי הרחוב, הפועלים ביישוב כבר יותר משנה, נכנסים למשרדו של מפקד התחנה. הוא מזמין אותנו פנימה, מבקש מהמזכירה שתזמין מיד גם את אבנר, מש"ק מודיעין נוער, ואת יעקב, עובד קשרי הקהילה הוותיק. יעקב עצמו גדל ביישוב, בעוני ובמצוקות, ובכל זאת הצליח - לא התלונן ולא תפס את עצמו כקורבן, אלא לקח את גורלו בידיו והפך לשוטר ידוע ומוערך. אז שאף אחד לא יספר לו סיפורים על הדרה וקיפוח. כולנו מתיישבים, מפקד התחנה לא מכבה את הסיגריה שבפיו ואנו פותחים את הפגישה.

הסתכלתי על המדריכה, גרונה נחנק ועיניה דמעו, נדמה היה לי כי עוד רגע היא קמה ממקומה ועוזבת את הפגישה למשמע הדברים הקשים.

פניתי אל מפקד התחנה בקול שקט ואמרתי כי הכלא הוא לא תמיד הפתרון הטוב ביותר. לאחר שחרורו של מישל מתקופת מאסר, הוא יהיה מקובל יותר על חברת העבריינים, יזכה לכבוד, סטטוס ומעמד, וימשיך לפעול מחוץ לחוק בתנועה חוזרת בין הכלא לשכונה, מה שאגב יעלה לחברה כסף רב. ביקשתי להזכיר כי מישל עדיין ילד - בסך הכול בן 16, גורלו עוד לא נחרץ, ומחובתנו כאנשי מקצוע לבחון את כל האפשרויות כדי לאפשר לו להיות חיים עצמאיים ולהיות חלק מקובל וחיובי בחברה.

יעקב כבר איבד את הסבלנות לגמרי: "אנחנו לא עובדים סוציאליים, אנחנו שוטרים! גם אימא שלי מעולם לא אמרה לי שהיא אוהבת אותי, והנה, בכל זאת, אני מטפל בה עד היום. מישל הוא ילד מטומטם, לא אכפת לו מכלום ומאף אחד, אין לו כבוד לכלום, הוא משתמש בסמים וגם מוכר אותם לילדים, הוא יגיע לכלא, זה רק עניין של זמן, נקודה".

לאחר שתיקה קצרה אמרתי ליעקב שאני מצטער לשמוע שאימו מעולם לא העניקה לו אהבה, אך העובדה שהוא הצליח למרות הכול, אין משמעותה שכל אחד יכול... ומעבר לכך, מישל הוא לא השטן בהתגלמותו... היד הקשה של המשטרה חשובה וקריטית לחיים שקטים ובטוחים עבור כולנו, אך היא לא תצליח לבדה, בעיקר כאשר מדובר על ילדים ונוער - יש צורך גם ביד מלווה ומכוונת.

מישל לא לבד בסיפור הזה, בכל יישוב קטן או גדול יש נערים במצב שבו המערכת הרימה ידיים וויתרה על תהליך, או כפי שהיטיב להמחיש זאת יעקב באמרו: "מישל זאת לא דוגמה טובה!! זה מטומטם אחד, אין לו שום סיכוי!!! למה שלא תעבדו עם נוער ש'מתנדנד', כזה שיש סיכוי להצילו?"

אז אם בשילוב והשתלבות עסקינן, לא אחת טורדת את מוחנו השאלה - עד איפה ובאילו תנאים אנו, ה"חברה", מוכנים לסייע למישל ולשכמותו להשתלב? באיזו נקודה אנו עוצרים, מותרים ומחזירים את האחריות אליו?

היינו רוצים לשאול את השאלה קצת אחרת, שכן הסיפור של מישל מדגים דיאלוג בין הממסד לבין נער בהדרה, ומציף את אותן שאלות שתיארנו, שאלות המניחות כי הבעיה נמצאת בהם, בנערים - "התפוחים הרקובים", ש"אינם בני טיפול". הבעיה היא שלהם, אז איפה אנחנו, החברה, הגורם המשלב, מה תפקידינו?

אני מיד עונה שישנן תכניות עבור נוער מסוג זה, ושהתכנית הזאת מיועדת בדיוק עבור נערים כגון מישל. אני מציע שבכל זאת נבחן דרך סיפורו של מישל את האפשרות לשיתוף הפעולה.

מדריכת הרחוב מספרת כי בשבועות האחרונים המשטרה מאוד "לוחצת" את מישל. בפגישה עמו ברחוב עצרו אותו על תקיפת שוטר בעת שלא נצפתה שם תקיפה של ממש, וכמה פעמים הגיעו עם צו חיפוש לביתו, לא מצאו דבר ובכל זאת עצרו אותו. המדריכה ממשיכה ומספרת כי היא בקשר עם מישל כבר שמונה חודשים - מלווה אותו בשעות הקטנות של הלילה בשכונה, בפגישות עם קצינת המבחן (שאליהן הוא לא תמיד הולך), בחיפוש אחר עבודה, והיא בקשר גם עם הוריו ואחותו. היא מתארת אותו כנער פיקח וסקרן, דומיננטי מאוד בין חבריו, כזה שהיה יכול להגיע להישגים משמעותיים בחיים, אלמלא נולד בחלק העני של העיר למשפחה המוכרת למשטרה. לדבריה, בגיל צעיר ביותר אם לא ממש ברגע לידתו, סללה החברה את דרכו "החוצה" ממנה; בית הספר החליט לנתק אותו כבר באמצע כיתה ט', שום בית ספר אחר ביישוב לא הסכים לקבלו, ומישל מצא את עצמו חסר מעש, בסביבה עבריינית, חש כישלון ותחושת ערך נחותה המכוסים בכעס ובקשיחות. הוא מתמודד כמעט יום עם שוטרים וקציני מבחן ששואלים אותו על סמים, מטיפים לו על חוסר לקיחת אחריות, מביעים כלפיו גועל ואכזבה אך לחלוטין אינם מבינים ללבו ואת מצבו.

יעקב עוצר את המדריכה ומתעצבן: "את יודעת שבפרצוף שלי הוא אמר לי שהוא משתמש במרירחואנה, מה את מצפה שאני אעשה?"

"אני רוצה להבין", ענתה המדריכה, "מותר לעצור מישהו בהסתמך על אמירות בלבד?"

השוטרים הסתכלו שוב זה על זה, וכשחקני פוקר מנוסים ענו: "בואי נאמר שיש לנו יותר מאשר רק אמירות..."

מדריך הרחוב התערב בשיחה ואמר שכולם יודעים שגם בגימנסיה הרצלייה יש נערים ה"מחששים" בהפסקות, אבל עם בני הטובים לא מחמירים, להיפך - דרכם סלולה לא אל בית הסוהר אלא לטייסת תחילה ולאחר מכן לרפואה, להיי-טק או לתפקידים אחרים במרכז החברה.

בשלב הזה יצא מפקד התחנה מדעתו וצעק בכעס: "על מה לעזאזל אתם מדברים? מקומו של מישל בכלא, הוא תפוח רקוב בסל, ותפקיד המשטרה לסלק אותו ולנתק אותו מהחברה, חד משמעית!!"



**הבעיה נמצאת בהם, בנערים - "התפוחים הרקובים", ש"אינם בני טיפול". הבעיה היא שלהם, אז איפה אנחנו, החברה, הגורם המשלב, מה תפקידינו?**

עד כמה אנו מוכנים, רוצים ויכולים, לשנות תפיסה ודרכי פעולה כדי לזהות את המצוקות האקטיות ולהתאים את המענים לצרכים האוטנטיים של נוער בהדרה?

כדי להתמודד עם סוגיות מורכבות אלו נצא מהמשרד אל הטריטוריה שלהם - הרחוב. באמרנו "רחוב" אנו משתמשים במילה כשם קוד למרחבים ואתרים מגוונים: מתחת לבלוק בשכונה, במקלט שאליו פלשו בני נוער, המדרכות במרכז המסחרי, בחדרי מדרגות או ב"זולה" מזדמנת במבנה נטוש. מה שמשותף לכל אלו הוא היותם "טריטוריה של בני נוער", הרחק מעיניהם של מבוגרים, והרחק מטווח המבט של הממסד. במקומות אלו מתרחשים חייהם האקטיים של הנערים והנערות, ושם מוכתבת לטוב ולרע הדרמה הממשית של חייהם: אלו מקומות של חברותא, סולידריות, הנאה, סוד והתפתחות - עבור חלק מהנערים והנערות; ואלו גם מקומות של מצוקה איומה, דיכוי, פחד, ניצול והידרדרות עבור נערים ונערות אחרים (ופעמים רבות, שתי החוויות מתקיימות עבור אותם נערים ונערות).

טריטוריות אלו חסומות בדרך כלל לכניסתם של מבוגרים המזוהים עם הממסד, או שהן משנות את מקומן ואופיין ברגע שמתבוננים עליהן מן החוץ. הכניסה אליהן, ויותר מזה - החיים בקרבתן מהווים אתגר עבור מי שמבקש להגיע אל בני הנוער. אתגר זה כרוך ביכולת ללבוש "זהות כפולה" - ממסדית וחוף-ממסדית בעת ובעונה אחת; מצד אחד, הם שליחי הממסד ומחזיקים במטרות ויעדים זהים, ומצד שני, כאשר חברות הנערים תזהה את הגישה והשפה הממסדית המוכרת לה טוב כל כך, זה יוביל לאיבוד האמון ולהתנתקות מהמדריכים.

השהות ב"רחוב" מחייבת כאמור היטמעות וקבלה, מצב שבו הנכחות הולכת ותופסת מקום ממשי בחייו של המדריך. בדרך עוברים המדריכים "מבחני כניסה" לא פשוטים המציבים לפנייהם דילמות מקצועיות ואתיות.

עבודת הרחוב בשנות האלפיים, במסגרת התכנית "בראש אחר"\*<sup>1</sup>, מתמודדת עם סוגיות מורכבות אלו בעזרת מדריכי רחוב, שהיו מוכרים יותר בעבר כ"מדריכי חברות רחוב" או "מדריכי נוער על הברזלים". מדריכים אלו פוגשים באופן בלתי אמצעי את בני הנוער המנותקים בשכונה, בשגרה היומיומית ובחיי היום יום.

סביב נוכחות בלתי מתפשרת זו נבנה אט אט הקשר והאמון עם אותם נערים שבמידה רבה איבדו את

הדרך. זו ההזדמנות עבור המדריכים להיכנס לזירה ולתפוס מקום בעולמם של הנערים ולהוות חלופה לריק שסובב אותם.

עבודת הרחוב מבקשת ליצור מרחב משלב עבור אלו שכבר ניסו אתם הכול; לא פשוט לעמוד מול אמירות כגון אלו שהשמיע מפקד התחנה במקרים אחרים - מהמורה, ממנהל בית הספר ואפילו מהורים. אכן קשה להאמין שעדיין אפשר להגיע לעצירה המתבקשת במסלול ההידרדרות של מישל ואחרים, אבל צריך לחשוב אחרת, בראש אחר.

בסיפור שלנו, מי שעושה את השינוי היא המדריכה שבאה עם אותם עקרונות מנחים שבבסיס התכנית\*\*:

**1. להשתלב כדי לשלב.** כפי שלעיתים אנו נוהגים להדגים במימרה "אם מוחמד לא בא אל ההר, יבוא

הנערים והנערות מתמודדים עם הישרדות, וכמעט תמיד מסתבר כי מגוון האפשרויות העומד בפניהם זעום ביותר, עד בלתי קיים. ומאחר שבמרבית המקרים "פתיחת אפשרויות" קשורה למחסדים השונים, הרי שתפקיד מדריך/כת הרחוב הוא להוות גשר בין צורכי הנערים לבין המסד ולאפשר יצירתן של אפשרויות שקודם לכן נראו חסומות.

השהייה בטריטוריה של הנערים מכשירה את המדריכים עם הזמן והופכת אותם ללגיטימיים עבור הנערים: "היא בסדר, היא לא סתם מדברת, באמת אכפת לה ממני..." זו דוגמה לאמירה שמבטאת תחושה זו.

בד בבד לומד היישוב להכיר בעולם המושגים ובאופן ההתנהלות הבלתי מתפשר של המדריכים ולקבלם. סוג זה של שיח והתנהלות מחלחלים אל היישוב ולאט לאט מצטרפים עוד בעלי תפקידים, אנשים שמגלים שאפשר - ואולי צריך - לחשוב אחרת כדי לאפשר למי שאנו מגדירים כמנוכרים, שמבחינתנו איבדו את הדרך, להרגיש שייכים יותר.

לפני מישל ושכמותו לא עומדות כיום מגוון אפשרויות. נערים כמותו עלולים להיות מובלים אל מציאות של סמים, זנות, ניצול ואלימות. מאז נולדו למדו לחיות כ"שורדים" מחוץ לחברה, וספק אם יש להם ציפיות מעבר לכך. הם איבדו לחלוטין את האמון בעולם המבוגרים, ועולם המבוגרים איבד את האמון בהם. פעמים רבות מדי אנחנו שמים את האחריות על כתפי אותם נערים ונערות וטוענים כי הם לא "בני טיפול", ובכך מסירים מעצמנו את האחריות ואת האשמה. במקרים כאלו, אנחנו המנוכרים והמנותקים שלא רואים ולא רוצים להתמודד ומעדיפים לדחוק הצדה נערים כמו מישל בזוגלו - שם בדוי, אבל סיפור אקטי, כואב ומייצג.

אנו מקווים שעוד ועוד יצטרפו לראש האחר, לדרך נוספת של התבוננות על האחר, ולהבנה שכדי שהוא, המנוכר, יושיט את היד - הוא צריך לבטוח ביד המושטת.

\* תכנית "בראש אחר" פועלת זו השנה השנייה כפילוט בין-משרדי בארבעה יישובים ונתונה בשלבי הרחבה לעוד עשרה יישובים, באחריות משרד החינוך, האגף לקידום נוער, משרד הרווחה, משרד הקליטה, המשרד לבטחון פנים וקרן קרב.

הגם שהמאמר כתוב בלשון זכר, בתכנית משתתפות גם נערות ובמקביל גם מדריכות.

\*\* עקרונות העבודה מתבססים על המסמך "בראש אחר - תורת הרחוב המתגבשת", ד"ר חן למפרט

ההר אל מוחמד", כדי לשלב נוער מודרן יש להגיע אליו ולחוות באופן האמפתי ביותר, ללא כל שיפוט, את מצבו.

עיקרון זה הנחה אותנו בבואנו לטפל בסוגיה זו, ההבנה הייתה שאם נרצה להחזיר את מישל לחיקה של מה שאנו נוהגים לכנות "הסביבה הנורמטיבית", על המפגש להתקיים בטריטוריה שלו, באותם מקומות ריקים מנוכחות מקשיבה, שם לא נמצא אף שירות, מועדון, מחנך, הורה או מדריך. לנוכחות האקטיבית ערך רב בתהליך הקבלה של המדריכים על ידי הנערים וגם בלמידה ומיפוי של סביבת ההתערבות.

**2. להיות שם.** נוכחות המדריכים בשעות הבלתי שגרתיות של ערב ולילה בסביבות משתנות - מהרחוב לזולה לפיצוציה ובכל מקום שהנערים נמצאים, הנוכחות אינה מסתיימת בהימצאות פיזית. על המדריכים לייצר תחושה של זמינות מרבית לצורך של הנערים, למפגש עמו, כמעט בכל זמן נתון. מבחינת הנערים ברור כי המדריך, שאולי לא נוכח באותה שעה ברחוב, נמצא ב"מרחק" של שיחה אחת. נוכחות זמינות אלו הן חלק חשוב ומכריע בתהליך יצירת האמון בין הנערים למדריכים ומשם הלאה, למסגרות נוספות.

**3. תחושת ערך.** הנחת היסוד לעבודת בראש אחר היא שתחושת הערך העצמי החברתי - כלומר, התחושה ש"אני בעל ערך עבור עצמי, הזולת והחברה" - היא צורך אנושי בסיסי. ללא תחושה זו, אין כל סיכוי לשינוי חיובי בחייהם של בני נוער מנותקים, ויתרה מזו - היעדר תחושת הערך הוא הגורם הדומיננטי בניתוקם החברתי, הוא המאפיין של הדרתם החברתית, והוא הסיבה לנטייה לבחור באורח חיים המייצר תחושת ערך אלטרנטיבית, כמו חיי הפשע למשל.

**4. ניטרליות.** המפגש בין המדריכים לנערים מתאפיין בעמדה ניטרלית מצד המדריכים: ללא דעות קדומות, ללא שיפוט, וללא אינפורמציה קודמת. כל אלו רק חוסמים או מגבילים את הקשר. מפגש מסוג זה נותן הזדמנות לנערים "לספר את הסיפור שלהם" בעצמם, דבר המאפשר היווצרות קרקע לצמיחתה של תחושה ש"רואים אותי", "מקשיבים לי".

**5. פתיחת אפשרויות.** אחד הקשיים הקשורים לנסיבות חייהם של נערים ונערות בקצה הרצף הוא שלמרביתם אין אפשרויות בחירה. אפשרויות בחירה אקטיות - לחיים, להתנהגות, ללימודים, לתעסוקה, למימוש וכדומה - נעדרות מחיי הרחוב.



# עבודת בית השתלבות במרחב הביתי

## תהליך הדרכה קבוצתית - פנימיית היום עלומים



**"תראה מה טיפות קטנות של גשם יכולות לעשות,  
איך להצמיח מרבדים, איך לכסות ארצות.  
אפילו היו משמים נופלות אבנים - משהו ירוק לא היה צומח מזה.  
אין טעם אפילו לנסות.  
אבל תראה מה טיפות קטנות של גשם יכולות לעשות..."**  
(מחבר אנונימי)

ובתרבותה - ולא להפך, אם כי בטווח הרחוק, מן הסתם, המשפחה אמורה להשתלב בקהילה בה היא חיה בדרכים אחרות מאלה המוכרות לה. אולי דווקא בשל היותן מדריכות "מן השורה" יש בהן משהו פחות מאיים וסמכותי עבור ההורים, המתקרב אליהם "בגובה העיניים" ובמפגש בעל אופי שוויוני יותר, קרוב יותר קרבה אנושית פשוטה. התוכנית מבקשת להתמודד עם דילמה קשה: איך ליצור השתלבות חדשה של ההורים בחיי הילדים לא במחיר ויתור על עצמיותם וייחודם הם, לא כ"אומרי הן" למסד המפעיל עליהם לחץ סמוי או גלוי. בתוכנית טמון סיכוי משמעותי להגדיל את כוחם של ההורים למלא את תפקידם ביתר מעורבות ויכולת, כשותפים נאמנים יותר למאמץ היציאה ממעגל הסבל והמצוקה.

### תוכנית ההתערבות - כניסת מדריכה לבית המשפחה

כל אחת ממדריכות הפנימייה מגיעה באופן סדיר למפגשים בבית אחת המשפחות. המפגשים מאופיינים קודם כל בבלתי אמצעיות - המשפחה מרגישה שהיא ב"מגרש הביתי" שלה, ומנווטת את

תוכנית "עבודת בית" מדומה לטיפות קטנות של גשם. מעשה קטן וצנוע, אך עם התכוונות אמיתית להביא ברכה רבה ואפילו שינוי ממשי בחייהם של ילדים והוריהם.

התוכנית היא פרי יוזמה של אנשי פנימיית היום ב"עלומים", המחפשים כל העת דרכים יעילות יותר להביא לשיפור במצבם הרגשי והתפקודי של החניכים. נקודת המוצא היא ששינוי משמעותי בחיי הילד וברמת השתלבותו בחברה הנורמטיבית של בני גילו יתאפשר רק אם ייווצר שינוי משמעותי בתפיסות ההורים את תפקידם ההורי ואת אופן תפקודם.

הרעיון העומד מאחורי התוכנית הוא למצוא דרך מותאמת לשלב בין הגורמים המשמעותיים בחיי ילדי הפנימייה - משפחה וקהילה. בשונה מההתערבויות ה"מסורתיות", המוכרות ודאי לכול, יש פה חיפוש אחר דרכי עבודה אחרות, שפה אחרת, יחסי עבודה אחרים. ניסיון ליצור התערבות שתהפוך את הזר למוכר ואת המוכר לזר. יש פה משום קריאת תיגר על מונחי המסד המסורתיים - ידע וכוח, שילוב והשתלבות. הפעם אלו הן נשי המקצוע (מדריכות פנימיית היום) האמורות להשתלב בבית המשפחה

### מורן מוסקוביץ

מורן מוסקוביץ, עובדת  
סוציאלית ומאמנת אישית.



שותפים פעילים בתהליכי השינוי ולא רק לקוחות פסיביים.

המפגש הורים-ילדים-מדריכה מאפשר, ולו במעט, לחזק תחושות שייכות משפחתית, ובכך מאפשר שינוי גישה של המשפחה למצבי המצוקה בהם שרויה: המשפחה מתחילה לראות במצוקה אתגר שניתן להתמודד איתו במשותף. מתוך החוויות המשותפות נולד נרטיב משפחתי חדש של מסוגלות משפחתית לגבור על קשיים ולהטמיע בתרבות המשפחתית תפיסות חדשות.

כל מדריכה בוחרת תחום התערבות עם המשפחה אליה נכנסת - דרך משחק, באמצעות יצירת חוויות משותפות, שיחות ופעילויות שונות - המדריכה תורמת פעמים רבות לחיזוק דפוסי ההתארגנות המשפחתית ולשיפור התקשורת המשפחתית. לעיתים ניתן לראות כי שיפור תחומים אלה מביא באופן נקודתי למציאת דרכי פתרון בעיות יעילות יותר משהיו בעבר. למשל משפחה בה לא היה סדר וארגון החלה יוצרת התנהלות מאורגנת של הערבים בבית (שמירה על לוח זמנים הכולל זמן ל מקלחת, זמן לארוחת ערב משפחתית, זמן לשימוש במחשב וכד'), האם שיפרה את התקשורת עם ילדיה וכך חיזקה את הדימוי ההורי והעצמי שלה.

"מידי שבוע אני יוצאת מהקבוצה בפנימייה, לוקחת איתי באוטו את שתי הבנות מהפנימייה ונוסעת איתן לביתן. רגע היציאה תמיד קשה עבורי. בכל שבוע מחדש אני מרגישה שאני משאירה את העבודה 'האמיתית' בפנימייה והולכת אל 'הדבר' הזה שהוא לא ממש מוגדר ולא ממש ברור לי מה אני צריכה לעשות. זה כאילו כל שבוע לברוא את עצמי מחדש" (מפי אחת המשתתפות במפגשי ההדרכה).

אחת לשבועיים נפגשות שמונה מדריכות בספריית הפנימייה - מקום בטוח, יפה ושקט - למפגש הדרכה על עבודת הבית. זהו זמן של התחלקות ושותפות, בו אחת נמצאת שם למען רעותה. זהו מקום מנוחה שעובדים בו גם לצורך הפריה הדדית וצמיחה אישית. במפגש זה עולים ומדוברים חששות ממפגש קרוב עם משפחות חניכים, עולים ספקות לגבי אפקטיביות התוכנית, לגבי היכולת המקצועית והמסוגלות האישית של כל אחת להתערב בתוך בית של משפחה מרובת קשיים ובעיות; אצל משפחה המוגדרת פעמים רבות בספרות המקצועית "רב בעייתית" או "מובסת".

מהלך המפגש בדרך המתאימה לה. המשפחה היא המארכת, ולא "לקוח" או "מטופל", וזה עושה את כל ההבדל. הרעיון של הוגי התוכנית, הצוות המוביל של "עלומים", הוא להתאים את התוכנית הטיפולית למשפחה במקום לדרוש מהמשפחה להתאים את עצמה אליה ולדרכי הטיפול המסורתיות.

רעיון שותפות עם ההורים לצורך השגת שינוי מושגת על חשיבה המדגישה את יכולות ההורים, חשיבה השואבת השראתה מגישת הכוחות והפסיכולוגיה החיובית ורואה בחשיפת כוחות והעצמתם מאמץ משותף של ההורים ואנשי הטיפול כאחד.

לפי תפיסה זו טיפול מיטבי בילד ייתכן רק כאשר גורמי הטיפול והרווחה המתערבים בחייו ובחיי משפחתו יבינו כי למשפחות יש ידע ומומחיות בנוגע לילדיהן, כאשר נפגשים עם המשפחה בביתה ולא במסגרת מוסדית ישנה אפשרות לשמר, לטפח ולחזק קשרים משפחתיים. גם אם אין התוכנית מתאימה לכל המשפחות שבטיפולן של פנימיית היום, הרי שלפחות לחלק מהמשפחות היא עשויה לתת הזדמנות חשובה להתפתחות ולצמיחה. או בלשונה של עו"ס העובדת בפנימיית יום "ככל שעובדים טוב יותר עם ההורים, כך מצליחים יותר עם הילדים".

"זה היה לא ייאמן שילד בן 13 ישן עם אמא שלו באותו חדר ובאותה מיטה, בזמן שהחדר שלו משמש כמחסן. היום, בסיום התהליך, החדר שלו מאורגן כמו שהוא ואמא שלו עיצבו אותו במפגשים והוא ישן במיטה משלו" (מפי מדריכה המשתתפת במפגשי ההדרכה).

במפגשים השבועיים בבית הילד מתמודדות המדריכות עם סוגיות שונות. חלקן עדות למריבות קשות בבית; חלקן חוות את "העדר" ההורה שחווה הילד, כאשר הן אמנם מגיעות לפגישה אך אם המשפחה (שוב) לא מגיעה; חלקן חוות חוסר אונים של אם מול ילד שנוהג באלימות ועוד. מצבים אלה מאלצים את המדריכות להשתמש בכלים המעטים שהועמדו לרשותן בהדרכה או בעבודה בפנימייה ובעיקר גורמים להן להפעיל את האינטואיציה החזקה שלהן.

לא אחת, בסיום מפגש הדרכה שואלות את עצמן אם פעלו נכון - איך להישאר בעמדת "שותפה" ולא "מנחיתת הוראות", איך לאפשר להורים לגלות יוזמה ולמצוא דרכי פתרון בעיות המתאימות להם, איך יהיו

נכנסת. שילוב והשתלבות - זהו, אם כן שם המשחק. ההדרכה הקבוצתית נועדה לתת תקווה למדריכות, כך שיהיה בכוחן להביא את אותה התקווה גם למפגש עם המשפחות. טיפוח המושג "אופטימיות נלמדת" אמור לבוא במקום שימוש יתר ב"חוסר אונים נלמד".

ההתייחסות במפגש היא פעמים רבות לזוויות התבוננות נוספות לאלה שצוות ההדרכה מתורגל בהן - זווית ראיית הילד במרכז- לזווית ראיית המערכת כמוקד ההתערבות.

ההדרכה שמה דגש על השותפות בתוך קבוצת ההדרכה כמו גם על שותפות עם המשפחה תוך התמקדות במטרה המשותפת להורה, לילד ולמדריכה.

**סיכום**

לתוכנית "עבודת בית" שלושה מרכיבים, שנועדו ליצירת שילוב והשתלבות אפקטיביים:

מרכיב משפחתי - ראיית המשפחה כולה כמוקד ההתערבות ולא רק את הילד "הבעייתי" - תוך מתן תשומת לב מיוחדת לחיזוק כוחות ההורים (לעתים קרובות זו האם) ולראיית היתרונות שגלומים במיצי כוחותיה של היחידה המשפחתית ככזו. מרכיב שיקומי-טיפולי - אימון המשפחה במיומנויות שיאפשרו לה בעתיד לגדל את ילדיה ללא התערבויות חיצוניות.

מרכיב מערכתי - ניסיון להגביר את רמת האמון ביכולת להיעזר בגורמים חיצוניים ולהפחית חשדנות, כדי להוציא משפחה מבידוד וממצב של חוסר מענים לבעיותיה.

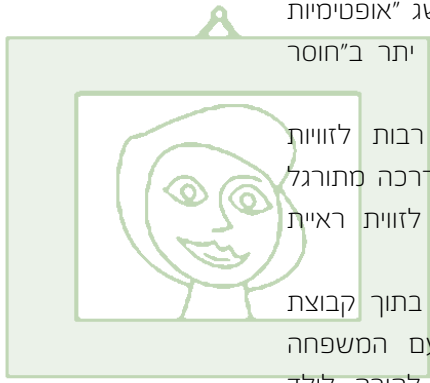
את ההתערבות מבצעות באומץ רב מדריכות צעירות, שבאות מרקע מגוון שאינו בהכרח טיפולי. וזה גם יתרון שבזכותו הן מצליחות להיכנס לבתי המשפחות ולהשתלב בהם באופן שמעודד את השינוי המבוקש. נסיים באשר התחלנו - תהליך יצירת שותפות אמיתית של המדריכות עם המשפחות בביתן הוא כטיפות קטנות של גשם עבור המשפחות, שצריכות לשפר מיומנותיהן כדי לחזור בעתיד עם ילדיהן לתפקוד מניח את הדעת בקהילה (בלי צורך להיסמך על "מטרייה המגוננת" של הפנימייה). בתהליך מקביל יצירת קבוצת הדרכה חמה ותומכת עבור המדריכות וחיזוק הברית המאפשרת התחזקות הדדית בינן לבין עצמן אף הוא משול לאותן טיפות המשקות שדה צמא. אל לנו לשכוח מה כוחן של טיפות קטנות של גשם...

בחדר נשמעות אמירות כמו: "מה אני מבינה", "מי אני שאגיד להם איך להתנהג", "מה אני יכולה לתת להם" "מה עושים"... ולצד אמירות אלה עולה קול בוטח מחזק שאומר: "לא סתם בחרתי בעבודה הזאת, כנראה שיש לי מה לתרום", "אני אוהבת את האמא הזאת למרות הכל והיא מרגישה את זה, היא טובה עליי", "הזמן הזה בבית מאפשר לי לראות וללמוד על הילד דברים שבחיים לא הייתי יודעת אם ללמוד הייתי רואה אותו עם משפחתו, פתאום אני מאמינה בו יותר" ועוד.



השותפות בחדר בשעת ההדרכה ותחושת השייכות מרגיעות מעט את החרדה שעולה עם מפגש בטריטוריה לא מוכרת למדריכות; היא מנחמת מעט, כאשר חשים חוסר אונים מול מצבים שונים שבהם נתקלים בבתיים, ויוצרת רגע מיוחד, שמאפשר לחוש ששינוי (גם אם קטן) באמת אפשרי. כך נולד הכוח להמשיך ברגעים שקשה.

מפגשי ההדרכה מתמקדים בצרכים הייחודיים של כל מדריכה (איזה ילד ומשפחה נכון לה לבחור, לאיזה בית קל לה יותר להיכנס, מה היא רוצה להשיג בעבודת בית, מה הערכים עימם היא באה מביתה שלה וכו') לצד ההתמקדות בצרכים הייחודיים של כל משפחה (איפה נכון להם להיפגש, מה הם היו רוצים להשיג בהתערבות כזו, מה הערכים שלהם, מה התנאים שמתאימים להם וכו'). קיימת התעסקות בערכים ובכוחות של המשפחה המגלה נכונות לשינוי במהלך ההתערבות ובדיקה כיצד כל מדריכה, המגיעה עם ערכים וכוחות משלה, משתלבת עם אלה של המשפחה אליה היא



הפניות ורשימה ביבליוגרפית  
מלאה למאמר זה ניתן למצוא  
באתר אשלים  
[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)



## "חצר פעילה" יצירת תהליכי שינוי של שילוב והשתלבות בגני ילדים חרדיים

סימון וולפסון  
דינה ליפסקי

שקיבלתי בלימודי בפרויקט "חצר פעילה" של עזר מציון עזרתי לו להתגבר על פחדיו וקשיו, וב"ה נחום קיבל בטחון עצמי ומשתתף בפעילויות החצר ובעבודות כמו כל הילדים, מסיים יפה עם כולם ובמיוחד בלימוד האותיות השתפר והוא ממש ברמת תלמידי הכיתה וכמובן שכתוצאה מכך השתפר אצלי לעין ערוך המחשבה וההסתכלות על תלמיד זה ועל כך שאני עוזר לו להתגבר על קשיו הקלים.

(מלמד שהשתתף בהכשרה דו-שנתית של "חצר פעילה" במסגרת מחקר איכותני. ציטוט מהמקור, ללא עיבוד לשוני)

נחום תלמיד כתתי היה תלמיד חלש ביותר בכל התחומים הן בתחום הלימודי חברתי, בעבודות ופעילות חצר כמה שניסיתי לעזור לו, לא עלה הדבר בידי, עד שהחלטנו עם המנהל שלא נותרה ברירה אלא להורידו לכיתה נמוכה יותר כיון שאין מנוס ואין אפשרות לעזור לו.

אך פתאום התרחש "נס חנוכה", כשהגיעו מתקני החצר של עזר מציון ראה הילד כיצד חבריו מצליחים לטפס בסולם, פנה אלי מיוזמתו פעם ראשונה, וביקש את עזרתי לטפס ולעלות על הסולם ככל הילדים, בתחילה פחד מאוד לעלות על הסולם אך בעקבות ההדרכה והמומחיות

סימון וולפסון, מנהלת ארצית, פרויקט "חצר פעילה", עזר מציון.

דינה ליפסקי, מנהלת תוכנית בתחום גיל הרך בניו יורק, ישראל, אשלים.

לאחר פיילוט בשיתוף עם ג'וינט/אשלים, שפעל ב-16 גנים בשנים 2001-2004, הורחב הפרויקט לפריסה ארצית במימון קרן ברנארד ואן ליר ואשלים, והוא הופעל ב-200 גנים בשבע רשויות מקומיות. הפרויקט ממומן היום על ידי "התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון", והוא פועל בשותפות עם אגפי החינוך ברשויות המקומיות השונות בעוד 260 מסגרות גניות הכוללות גם גני בנות. הפרויקט, המיושם היום בגני ילדים בקהילה החרדית ובגנים הדתיים-ממלכתיים, ניתן ליישום בכל אוכלוסייה - עם ההתאמות התרבותיות הנדרשות.

ספרות המחקר מצביעה על קשר בין התערבות מוקדמת בגיל הרך לבין מניעת בעיות לימודיות / רגשיות-חברתיות בגיל חינוך חובה. ככל שילד מקבל סביבה התפתחותית וטיפול התואמים את צרכיו בגיל צעיר יותר, כך גוברים סיכוייו לשיפור של ממש ולצמצום הקשיים בעתיד. לעומת זאת, ילד הסובל מקושי התפתחותי וגדל בסביבה שאינה מעשירה דייה עלול לפתח מנגנוני התמודדות לא יעילים שיהיה קשה להתירם בעתיד.

הצוות ההתפתחותי של "המדור לילד" ב"עזר מציון" הבחין כי במסגרות חינוך חרדי לבנים חסרה תשתית מתאימה לזיהוי ילדים שיש להם קושי התפתחותי מזערי בגיל הרך. היעדר תשתית מתאימה, הן מבחינת הידע וההכשרה של אנשי הצוות החינוכי והן מבחינת סביבת המשחק בכיתה ובחצר, יוצר לעיתים קרובות איחור בזיהוי החסר ובהפניית בנים לטיפול התפתחותי בגיל צעיר, והתוצאה היא פגיעה בסיכוייהם למימוש הפוטנציאל הטמון בהם.

### היעדר הכשרה מתאימה לצוות החינוכי

ברוב מסגרות הלימוד הגניות עובדים גברים ("מלמדים"), שהם בעלי הכשרה ישיבתית אך מחוסרי הכשרה פורמלית בהתפתחות של ילדים. היעדר הכשרה כזאת מתבטא גם בהיעדר מודעות לחשיבות המשחק והתנועה בגיל הרך ובהיעדר כלים לזיהוי קשיים מזעריים. במיעוט מן המסגרות לבנים מלמדות גננות, שאמנם קיבלו הכשרה בסמינרים, אך זו התמקדה בעיקר בהיבטים קוגניטיביים ופדגוגיים, ללא המרכיב התחושתני-תנועתי והשפעותיו על רווחתו של הילד.

### סביבה דלת גירויים

סביבת הלימוד במרבית המסגרות הגניות לבנים דלת גירויים (הן במתקני חצר והן במשחקים) בהשוואה למסגרות של בנות ולכלל המסגרות בארץ. נתונים אלה הניעו את צוות "המדור לילד" לנסות לספק פתרון לבעיה באמצעות יצירת סביבה התפתחותית מעשירה בכיתות ובחצרות הגנים עבור כלל הילדים, ובפרט עבור הילדים ה"מתקשים". סביבה כזאת, בשילוב מתן ידע וכלים לצוותי החינוך, מאפשרת זיהוי מוקדם ומזעור קשיים של ילדים מתקשים, מטפחת את תהליכי שילובם בחברת עמיתיהם ומעשירה את עולמם ההתפתחותי של כלל הילדים במסגרת הלימודית.



### חשיבות הפרויקט

הפרויקט "חצר פעילה" היה ראשון מסוגו בקהילה החרדית, והוא היווה פריצת דרך בתחומו. בפעם הראשונה התאפשר לצוותים פרה-רפואיים התפתחותיים לפעול בתוך מסגרות הלימוד של הבנים. ואלה כמה מיתרונותיו של הפרויקט:

◆ **זיהוי מוקדם ומזעור קשיים** - הפרויקט מאפשר התערבות חיונית עקיפה בקשייו של הילד הנתון



## אוכלוסיית היעד

בפרויקט משתתפים כלל ילדי הגנים, אולם דגש מיוחד מושם על זיהוי ילדים בסיכון התפתחותי.

ואלה כמה מהקשיים ההתפתחותיים שהתכנית מטפלת בהם:

◆ קשיים הנובעים מחוסר ויסות במערכות תחושה (תחושה שטחית, תחושה עמוקה ותחושת שיווי משקל ויציבה)

◆ בעיות בשיווי משקל

◆ חולשה וחוסר יציבות בחגורת הכתפיים

◆ מתח שרירים נמוך וקשיי קואורדינציה

◆ קשיי קשב וריכוז

◆ קשיים חברתיים רגשיים הנובעים מהקושי ההתפתחותי

לקשיים אלה השפעה ישירה על מימוש יכולות והישגים של הילד, על יישום מיומנויות קוגניטיביות (כגון קריאה, כתיבה וחשיבה מופשטת) ועל שילובו החברתי.

בסיכון, ובעת הצורך - הפניה מוקדמת לגורמי טיפול חיצוניים.

◆ **רגישות כלי הזיהוי** - הפרויקט מעלה אל פני השטח גם מצבי סיכון סביבתיים (חסך סביבתי, הזנחה, בעיות בריאות ועוד) הבאים לידי ביטוי חיצוני כקושי התפתחותי, שהוא בעצם קושי משני.

◆ **מניעה** - הפרויקט פונה אל כלל אוכלוסיית הגיל הרך הכמהה לסביבה התפתחותית מעשירה ויוצר תהליכי שינוי ביחס לחשיבות המשחק והתנועה בגיל הרך.

◆ **שינוי תפיסה** - הפרויקט יוצר שינוי תפיסה כלפי הילד המבטא קושי התפתחותי, וכן הכרה בחשיבות שילובו בקבוצת עמיתיו.

◆ **השפעה קהילתית נרחבת** - הפרויקט איננו מסתכם רק בשינויים המתרחשים בסביבת הגן אלא יוצר מעגלים רחבים יותר של השפעה על המשפחה והקהילה.

### תהליכי שינוי המעודדים שילוב - גברים

לפני	אחרי
<p>"אין מה לעשות איתו, ככה נולד וככה ימשיך. הן ממילא הוא רק שנה אצלי ומה אכפת לי מה יקרה לו הלאה, כלומר מה אני יכול לתרום לו. מציאות זו מציאות!" (שאלון 2)</p> <p>"חשבתי שהוא גויילם - ילד שלא עושה כלום, לא תפקד, לא בקבוצה, לא היה עצמאי, עושה הכל לבד בלי חברים, לא הולך לשירותים, לא נוטל ידיים, הכל צריך לעשות לו." (שאלון 2)</p> <p>"ליבי חמלה על הילד." (שאלון 2)</p>	<p>"במשך שנת הלימודים למדתי שבסך הכל אינו אשם וזה דברים לא רצויים ולכן הוא נוהג כך וכיום יש לי את כל הכלים לטפל בו." (שאלון 2)</p> <p>"ע" לימוד בפרויקט חצר פעילה ידעתי למלאות את השאלון שנשלח ע" הרופא המאבחן ולפעול עם קובי בצורה שתקדם אותו. ואכן הילד עבר אבחון והתחיל טיפול ועלה לכיתה א' ואחרי שיחה עם המורה מכיתה א' נאמר לי שמטפלים בו ומשתלב עם הילדים. ואכן יש התקדמות וע" הידע שרכשתי בלימודים במשך השנה אני רואה ילד מתקשה מזווית אחרת לא רק כמסכן וצריך לרחם עליו אלא עם תקווה וידיעה שהתלמיד הזה יגדל ויתקדם כאחד התלמידים." (שאלון 3)</p> <p>"ברגע שנכנס לתת ההכרה למוח שלך שאתה אחראי על גורל ושיפור עתיד תלמידך אזי כל הזמן אתה חושב איך לקדם את כולם, כל אחד בתחמו ובדרכו." (שאלון 3)</p>

### תהליכי שינוי המעודדים שילוב - נשים

לפני	אחרי
<p>"חשבתי שהוא מתאים למסגרת מיוחדת, שמקומו לא איתנו, שהוא לא מתאים לגן שלנו." (שאלון 3)</p> <p>"הילד גדל בבית שההורים מדברים שפה זרה. קיבלנו אותו במצב שהיה שקט מאד. מידי פעם חשתי שיש לו התקפי זעם עקב גירוי אפסי. חששתי מאד שיש לו בעיה נפשית." (שאלון 3)</p>	<p>"אני רואה אותו כילד עם פוטנציאל. יש בעיה, יש קושי, נעזור לו לפצח את הבעיה ולעלות על הגל. עם הרבה סבלנות ועבודה נצליח בעז"ה." (שאלון 3)</p> <p>"כשראיתי שכך המצב לקחתי את העניינים לידיים והרגשתי שיש כאן קושי וצריך לטפל כדי לעלות על הפסים. הבנתי שהוא לא מעוניין להפריע, להרגיז ורק שקשה לו והוא זועק לעזרה." (שאלון 2)</p>

תהליכי שינוי לקראת שילוב - העצמה ביחס להורי הילדים המתקשים

**גברים**

"לאחר השיחה נשארתי מעורער האם דיברתי נכון אולי דיברתי לא מספיק אולי הם לא הבינו אותי או שסתם יצאו פגועים. למען האמת על אף החששות הייתי בטוח שנהגתי כראוי - שהרי הכול לפי מה שאני לומד בקורס 'חצר פעילה'. לאחר כמה ימים - שבוע בערך כבר ראיתי תוצאות, האימא מתקשרת אלי מרוגשת ביותר שהלכה למרפא בעיסוק ואכן אישרו את דברי והילד נכנס לתוכנית טיפולים פעם עד פעמים בשבוע." (שאלון 1)

"אני יודע על מה אני מדבר, אני יודע להסביר מה הבעיה, אם אכן יש בעיה ולמי להפנות במידת הצורך. ההורים מקבלים את דברי באוזן קשבת." (שאלון 2)

**נשים**

"אני מתייחסת להורים בצורה יותר רגישה, יודעת שקשה להם לשמוע ולראות את הילדים המתקשים שלהם, הם גם היו רוצים ילדים שהכול זורם איתם ומצליחים בכל. למדתי כיצד להדריך אותם לקדם את ילדיהם." (שאלון 2)

"בעבר הייתה לי בפירוש אי נעימות וחששות כבדים לשוחח עם הורים לילדים מתקשים. כיום אחרי שאני מבינה קל לי הרבה יותר לשוחח איתם. כשההורים רואים שאני לא נבהלת הם גם לוקחים את הבעיה ברגיעות ובישוב הדעת ופועלים." (שאלון 2)

(דברי צוותי חינוך שהשתתפו בהכשרה דו-שנתית של "חצר פעילה" במסגרת מחקר איכותני. ציטוט מהמקור ללא עיבוד לשוני)



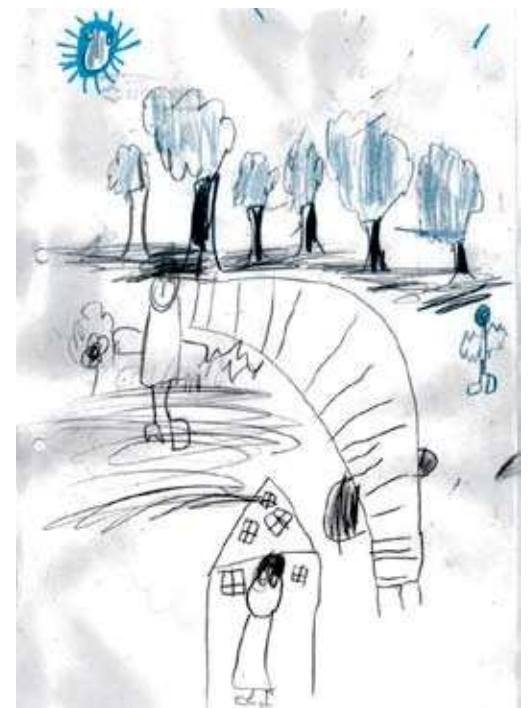
ילדים הסובלים מקשיים התפתחותיים מתפקדים לכאורה ככל בני גילם, ורק עין מיומנת יכולה לזהות את בעיותיהם המזעריות בשלב מוקדם זה - בגיל הרך. לילדים אלה אינטליגנציה תקינה, ואף למעלה מזה. הפערים ההתפתחותיים, הנוצרים עקב קשייהם המזעריים שלא זוהו וטופלו בזמן, מוסיפים על אותם קשיים ממד רגשי התנהגותי, כגון תחושת כישלון, חוסר ביטחון עצמי, בידוד חברתי ועוד. בהיעדר זיהוי מוקדם של בעייתם וטיפול בה, הם עלולים להזדקק לחינוך מיוחד בשנים הבאות, ובמקרים קיצוניים אף לנשור אל שולי החברה.

**יישום הפרויקט - ממחשבה למעשה**

הפרויקט כולל שלושה ערוצי פעילות המתבצעים בד בבד:

- ◆ עיצוב סביבתי של הגן וחצרותיו, כדי להתאימם לצרכים ההתפתחותיים של ילדים בני 3-6.
  - ◆ הכשרת הצוות החינוכי במשך שנתיים, באמצעות הרצאות בנושאי התפתחות שונים, הדרכה להפעלות בחצר ובכיתת הגן, קבוצות דיון וכדומה. ערוץ זה כולל מפגשי לימוד תאורטיים וחוייתיים בני ארבע-חמש שעות אקדמיות, פעם בכמה שבועות, והדרכה מעשית בחצרות הגנים וכיתות הגן ביישום תכנית התערבות עם ילדים בסיכון התפתחותי (בפיקוח הצוות המקצועי המנחה) ותכנית העשרה לכלל הילדים.
  - ◆ הרצאות העשרה להורים וסדנאות לימוד למנהלים ולמפקחים לגיל הרך.
- כשהופנה אלי הילד - במחשבה ראשונה רציתי להפנות אותו למסגרת חינוך מיוחד בגלל שהבעיות הן יותר מבתחום אחד, אבל בעקבות הלימוד בקורס

החלטתי לקחת את הפרויקט על עצמי והעוזר, אמנם היו חששות ופחד מכישלון אך ההתקדמות אצל התלמיד דרבנה אותנו עוד יותר וההצלחה האירה פנים מעבר להערכות. כל הצוות החינוכי ליווה את הפרויקט וראו שיש משהו בגו, והוציאו את הילדים לפעילויות שונות שלא נעשה עד עתה. ההתעניינות במושגים "מוטוריקה", "תחושה", "שפה", "קשב וריכוז", "חברתי רגשי" הפכו לדחופים יותר והמון שאלות נשאלו והתעוררו בגנים.



השמחה וההצלחה הפכה את העוזר בחיידר מתפקיד זוטא לתפקיד בכיר המקדם תלמידים ועוזר להם והתוצאות נראות. גם אני בתור מפקח בגנים - הקורס קירב את המעמד ליכולת ההשפעה על המורים למקצע את העבודה.

(מלמד שהשתתף בהכשרה דו-שנתית של "חצר פעילה" במסגרת מחקר איכותני. ציטוט מהמקור ללא עיבוד לשוני)

### ייחודיות הפרויקט

הפרויקט הוקם מתוך התחשבות במאפיינים הייחודיים של קהל היעד - מבחינה תרבותית, חינוכית והשקפתית - כדי

ליצור תהליכי שינוי ושילוב משמעותיים. ואלה המאפיינים:

- ◆ **גיבוי וליווי רבני** של גוף אהוד ומקובל על כל הזרמים בקהילה, כגון "עזר מציון", וכן של רבנים מובילים בעיר במהלך תכנית ההכשרה של אנשי החינוך והמנהלים.
- ◆ **גיוס הרשות ורמת הפיקוח החינוכי**, השירות הפסיכולוגי וכל גורם עירוני חרדי ברשויות המקומיות החשוב להטמעת הפרויקט.
- ◆ **גיוס המנהלים והמפקחים** בתהליך באמצעות סדנאות למנהלים בנושאים רלוונטיים לפרויקט ומפגשי עדכון. מפגשים אלו מתבצעים על פי הקודים ההתנהגותיים המתאימים לכל זרם.
- ◆ מפגשי התייעצות סדירים עם **יועץ רבני** שתפקידו ללוות את התהליך מבחינת תכנים ולפרש את הקודים ההתנהגותיים.
- ◆ **בחירה של צוות פרה-רפואי** הפתוח לעבודה בקהילה שונה משלו מבחינה תרבותית, עם נכונות לשמור על צביון דתי הן בלבוש והן בהתנהגות. חלוקת הצוות באזורים השונים מתבצעת על פי שיקולי מגדר.
- ◆ **יישום הפרויקט באמצעות סוכנים מתוך הקהילה** - שלא כצוות הפרה-רפואי (המנחה ומדריך), שהוא חיצוני וחילוני, אנשי החינוך באים מתוך הקהילה. הם המזהים את הבעיות ונותנים להן

מענה, והם אלה שיפנו ילדים לטיפול התפתחותי בעת הצורך. שימוש בסוכנים אלו מעלה את אפקטיביות הפרויקט ואת הסבירות להמשך הטמעתו בקהילה, גם לאחר שהפרויקט במתכונתו הנוכחית יסתיים.

◆ **זיהוי הילד המתקשה באמצעות הגנת המלמד והפעלתו בתוך קבוצות עמיתיו** במתקני החצר ובכיתת הגן. זיהוי הילד בסביבתו הטבעית, מבלי לייחדו, יוצר תהליך שילוב ומונע את הסטיגמה והשלכותיה הקשות בקהילה סגורה זו.

◆ **התאמת כל הכלים הלימודיים והמעשיים** בתכנית ההכשרה והיישום למגדר הלומדים (נשים/גברים) ולמשוב המתקבל מהם.

◆ **עירוב ההורים** לאחר רכישת אמונם של מנהלי הת"ת ואנשי החינוך, באמצעות ספר מקצועי בתחום ההתפתחותי - "לחוש, לנוע ולגדול" - הפצתו לכלל המשפחות בפרויקט. הספר הותאם לקהילה מבחינה תרבותית.

### "החלש יאמר גיבור אני" (יואל ד', י')

נתנאל היה בן 5 כאשר התבקש על ידי הגנת שלו, המשתתפת בתכנית ההכשרה, לצייר את עצמו בחצר הגן. הילד זוהה על ידי הגנת כילד "מתקשה" ועבר תהליך של התערבות על ידה. התהליך כלל עבודה קבוצתית מובנית ומדורגת על המתקנים ובכיתת הגן, בליווי עידוד רב. נתנאל צייר את עצמו הן בכיתת הגן והן בחצר הגן. הדמות בחצר מבטאת תפיסת גוף מפותחת יותר, הכוללת יותר איברים, פרופורציה ודו-ממדיות, נוסף על הבעת פנים מחייכת אשר קרוב לוודאי מבטאת שמחה. הדמות המופיעה בתוך כיתת הגן מבטאת תפיסת גוף לקויה, חסר של איברים וללא איברי פנים. ההבדלים בין שתי הדמויות משקפים את תפקודו של הילד ואת תפיסתו כלפי יכולותיו במסגרת הגנית באותה עת. באותה תקופה הפך נתנאל ל"מלך החצר", ואילו לפני התכנית הוא סירב לצאת אל החצר. מילד מפוחד, שנמנע מפעילויות בחצר, הפך בתיווך הגנת לילד מאושר ובוטח ביכולותיו. בכיתת הגן אנו עדיין עדים לקשיים, ולכן תפיסתו של הילד את עצמו ירודה יותר. הציור מבטא את תהליך השינוי שהתחולל בילד באמצעות הגנת ואת תחושת ההעצמה שהוא חווה בשלב זה בחצר הגן בניגוד לתחושתו בכיתת הגן. כעבור חצי שנה השתפר תפקודו של נתנאל וגבר ביטחונו בעצמו גם בכיתת הגן. הוא עלה לכיתה המכינה (כיתה א') מוכן ומחוזק.

ליצירת קשר יש לפנות לסימון וולפסון [simone@ami.org.il](mailto:simone@ami.org.il) 052-5808987





## שילוב מלא לבעלי תפקוד נמוך - תרומה לתלמיד ולחברה

במציאות שיש בה יותר ילדים עם צרכים מיוחדים בעלי תפקוד גבוה המשולבים בכיתות רגילות, אני חשה צורך להבהיר את חשיבות השילוב גם עבור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המוגדרים בעלי תפקוד נמוך. בעזרת הסיפור האישי שלי - מורה לחינוך מיוחד המתמחה בשילוב - אנסה להבהיר את חשיבותו עבור הילדים המשולבים בפרט ועבור החברה בכלל. "שילוב" הוא מסע ארוך שמתחיל כבר עם האבחון הראשוני של הילד. הוא אינו מתרחש בטווח זמן מוגדר, ויש בו עליות ומורדות כבכל תהליך אחר. עם זאת, חשוב לזכור מה המטרה שמייעדים לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים בהיותו מבוגר. את המטרה צריך צוות התמיכה לגבש עם הורי התלמיד, מכיוון שבסופו של דבר, לאחר סיום לימודיו של התלמיד, הוא נשאר כבוגר באחריות הוריו. האם המטרה היא שילד בעל לקות קשה ובעל יכולות תפקוד נמוכות יגדל להיות מבוגר התלוי באחר ונטל בעיני החברה, או שהמטרה היא לאפשר לו לפתח עצמאות מסוימת ונקודות חוזק

שבאמצעותן יוכל לתרום בחזרה לחברה? המערכת החינוכית צריכה לעזור לתלמיד לאתר את נקודות החוזק שבאמצעותן יוכל לתרום לחברה, ללמד אותו להתמודד עם מצבים חברתיים שונים (לחיוב או לשלילה), לתמוך ביצירת חברויות במסגרות החינוך המיוחד ובמסגרות החינוך הרגיל ולהעניק לו את הכלים שבעזרתם יוכל לקבל החלטות ובחירות בעבור עצמו: לבחור היכן הוא רוצה לחיות ולעבוד ועם מי הוא רוצה להתחבר.

במאמר זה המושג "שילוב" מתייחס להשמה של תלמידים בעלי לקויות בכיתות החינוך הרגיל, בצירוף תמיכות מתאימות, כגון התאמות לימודיות ושירותים הניתנים בעיקר בסביבה הטבעית להם (מרפאה בעיסוק במשימות כתיבה ואמנות, קלינאית תקשורת בפעילויות הדורשות דיבור ותקשורת) והוראה במסגרות קהילתיות אחרות. המושג שילוב משמעותו שתלמיד בעל צרכים מיוחדים הפוך להיות בן כיתה ככל חבריו, עם אפשרות לתרום ולהשתתף בפעילויות השונות בהתאם ליכולתו האישית.

פולי

פרנהאוט-סופר

פולי פרנהאוט-סופר,

מורה לחינוך מיוחד ויועצת בתחום קידום השילוב בבתי הספר ובקהילה.



התלמידים באמצעות מסגרות ומשימות כיתתיות ובית-ספריות. בית ספר משלב מצליח לשלב תלמידים בכל הרמות במערכת החינוכית הרגילה באמצעות תהליכים של פתרון בעיות, תכניות לימוד ודרכי לימוד יצירתיות, ושיתוף פעולה בין אנשי הצוות (Snell & Brown, 2004). בתי ספר משלבים מאמינים ביתרונות שיש לשילוב עבור כל התלמידים, עם לקויות או בלעדיות, כגון שיפור יכולות תקשורתיות (Fisher & Meyer, 2002), פיתוח כישורים לימודיים, שכלול מוטוריקה גסה ועדינה (Hunt, Soto, Maier, Doering, 1994), התנהגות נאותה (Ryndak, Downing, Jaqueline & Morrison, 1995), הרגלי עבודה נכונים (Huny, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994), הכרה והבנה של לקויות שונות, פיתוח סובלנות לאחר, כישורים חברתיים (Katz & Mirenda, 2002) ועוד.

בבית ספר משלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים אינם משתייכים לכיתה נפרדת ומשתתפים רק בחלק משיעורי החינוך הרגיל, אלא כל התלמיד בני אותו גיל שייכים לכיתה חינוך רגילה. כשתלמיד בעל צרכים מיוחדים נזקק לשירותי החינוך המיוחד (קלינאית תקשורת, מרפאה בעיסוק, תמיכה לימודית אינטנסיבית יותר), בית הספר ינסה ככל שיוכל לשלב את השירותים הללו במסגרת המערכת החינוכית של התלמיד - ללא צורך בהוצאתו מהכיתה.

בתום שנת עבודה בבית הספר המשלב עברתי לתפקיד מורה משלבת מטעם משרד החינוך - מורה אחראית לשילובם של כמה ילדים בבתי ספר שונים. מילאתי תפקיד זה כארבע שנים. מורה משלבת בחינוך המיוחד אחראית לתכנית החינוכית הכוללת, החל מהרמה הטכנית כנציגת הרשויות וכלה באחריות לכל הטיפול המקצועי. בין מחויבויותיה האחרות היא נדרשת להעניק שעות הוראה לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים, להדריך את הסייעת ואת מורות הכיתה (רובן ללא שום הכשרה בתחום החינוך המיוחד), לגשר בין צוות בית הספר למשפחה, לגבש צוות הדרכה ותמיכה לתלמיד ולהעביר שיעורים חברתיים לכל הכיתה כדי לתמוך בתהליך השילוב של התלמיד, לקדם אותו ולעזור לו.

על פי החוק בקליפורניה, ארצות הברית, ילדים בעלי לקויות, שהוריהם מעוניינים בשילוב, משולבים בבתי ספר רגילים. הנוהג הוא לשלב את התלמידים בבתי הספר בשכונתם, במסגרת הקהילה שלהם, ולקבל שם את כל שירותי החינוך המיוחד שהם

תלמידים עם צרכים מיוחדים בעלי תפקוד בינוני-נמוך מאופיינים בקשיי למידה בסיסיים, בכישורים אישיים נמוכים וברמה קוגניטיבית נמוכה שלעולם לא תהיה ברמת הנורמה של בני גילם. TASH, ארגון התומך בשוויון, הזדמנות ושילוב עבור אנשים עם לקויות, מגדיר אנשים עם לקויות ותפקוד נמוך על פי רמת התמיכה שהם נזקקים לה (Westling & Fox, 2003). אדם בעל צרכים מיוחדים בתפקוד נמוך נזקק בדרך כלל לעזרה מתמשכת ואינטנסיבית בתחום אחד או יותר של החיים (כגון תקשורת, התניידות, היגיינה אישית, עצמאות, עבודה וכדומה) כדי שיוכל להשתלב בחברה וליהנות מאיכות חיים שכל אדם ללא לקויות זכאי לה. אוכלוסייה זו מאופיינת לרוב בקצב למידה אטי, הטמעת מושגים אטי, קושי בדיבור ו/או בתקשורת, קושי ביצירת קשרים חברתיים וקושי במוטוריקה גסה ועדינה. לעתים הלקויות הקוגניטיביות מלוות גם במגבלות פיזיות המקשות על ההתנהלות היומיומית.

## "שילוב" הוא מסע ארוך שמתחיל כבר עם האבחון הראשוני של הילד. הוא אינו מתרחש בטווח זמן מוגדר, ויש בו עליות ומורדות כבכל תהליך אחר

מהתנסותי בעבודה בישראל עם ילדים ובוגרים בעלי תפקוד נמוך, אני יודעת שהם סובלים מבידוד חברתי. למרות העבודה הקשה והמאמץ המושקע בתמיכה באוכלוסיות אלו, על פי רוב הם לומדים ופועלים מאחורי גדרות ובמבנים נפרדים, ולמעשה הם מופרדים ומנותקים מהעולם הרגיל ללא סיכוי להשתלב במרקם החברתי.

מצב זה הניע אותי לפנות ללימודי תואר שני בארצות הברית בחינוך מיוחד, עם התמחות בלימוד ושילוב אוכלוסיות בתפקוד בינוני-נמוך בחברה. בשנותיי בארצות הברית צברתי ניסיון רב בתחום השילוב. הייתי מורה בחטיבת ביניים בבית ספר פרטי משלב, וכך יכולתי לראות את הקשיים והצרכים של הצוות והתלמידים מנקודות מבט שונות. במסגרת עבודתי בהוראת אמנות התמקדתי בשיעורים לכיתות שלמות בשילוב הילדים בעלי הלקויות הקשות, כדי שיוכלו להשתתף ככל הילדים.

בתי ספר משלבים הם בתי ספר ייעודיים שמטרתם לתת מענה לכל הצרכים הלימודיים של כלל



מה שהאחרים עושים, לפחות למראית עין. כלומר, היא צריכה להיראות כמו כולם, כדי שלא יבחינו בהבדלים בינה לבין חבריה לכיתה. הסייעת נהגה לעשות בעבור רחל את כל עבודות הכיתה, להרים אותה על הידיים, להחליף לה חיתול בכיתה לעיני כול, ולהביא לה כל דבר שהיא הצביעה עליו.

מורת הכיתה כמעט שלא התייחסה אליה, משום שעל פי הבנתה רחל לא הייתה מסוגלת לעשות דבר. היא תפסה אותה כחסרת יכולות, וככל שהיא ידעה - אל ילדים בעלי תסמונת דאון צריך להתייחס בעדינות כאל תינוקות. הבנות בכיתה שיחקו עם רחל במשחקי משפחה שבהם היא, כמובן, תמיד הייתה התינוקת, והן ביצעו בעבורה את משימות הכיתה והביאו לה דברים, כך שרחל לא הייתה צריכה לקום מכיסאה אף פעם. הבנים בכיתה, לעומת זאת, לא התייחסו אליה כלל.

עם כניסתי לתפקיד, ארגנתי פגישה עם כל הצוות התומך ברחל - ההורים, המחנכת, המרפאה בעיסוק, קלינאית התקשורת, הפיזיותרפיסטית והסייעת. יחד גיבשנו תכנית מותאמת אישית לרחל וקבענו מטרות יעד. במהלך הפגישה הקשבנו למורה ולסייעת שחלקו

נזקקים להם, החל בתמיכה אישית (סייעת) וכלה בפיזיותרפיסטית, מרפאה בעיסוק, קלינאית תקשורת, ומטבע הדברים - מורה משלבת בחינוך המיוחד המנהלת את הטיפול בתלמיד על כל היבטיו. מכיוון שילדים עם צרכים מיוחדים לא תמיד גרים באותה שכונה, אזור עבודתה של מורה משלבת בחינוך המיוחד לצתים קרובות פרוס על פני כמה בתי ספר וכמה שכונות.

אני רוצה להדגים באמצעות שני תיאורי מקרה כיצד השתנתה מציאות חייהם של ילדה צעירה ושל מתבגר בזכות תהליך השילוב שתרם בצורה מעוררת השראה לאיכות חייהם. וזה סיפורם של התלמידים רחל ובן.

## סיפורה של רחל

את רחל פגשתי בנובמבר 2005, כחודשיים לאחר תחילת שנת הלימודים. רחל נולדה עם תסמונת דאון לזוג הורים ושני אחים. התינוקת של המשפחה. לבקשת הוריה, היא שולבה בכיתה ב' רגילה. היה זה לאחר כשנתיים שבהן נאבקו הוריה לשלבה בכיתה רגילה, עם ילדים בני גילה.



את עצמם חברים של רחל, אבל שלושה-ארבעה מהם בהחלט היו חברים שלה והיו בקשר אֶתה גם מחוץ למסגרת בית הספר: הם נהגו להזמין אותה למסיבות יום הולדת או למגרש המשחקים.

במסגרת תפקידי - מורה לחינוך מיוחד של רחל - היה עליי להתאים את חומר הלימודים לצרכיה וליכולותיה. בזמן שכולם למדו לקרוא, רחל למדה את אותיות האלף-בית. בזמן שבכיתה למדו על גוף האדם, רחל למדה על האיברים המרכזיים, למדה לזהות את שמם ואת האותיות המרכיבות את שמם. בעקבות הפעלת תכנית התנהגותית, רחל גם למדה מהן ההתנהגויות המצופות ממנה והתחילה לקבל הרבה יותר חיזוקים חיוביים ודגשים על כל הדברים שהיא יכולה לעשות - במקום ההערות, התיקונים והדגשים על מה שהיא אינה יכולה.

הצוות שינה את יחסו כלפי רחל והתחיל לצפות ממנה להתנהגות מתאימה יותר לגילה. עד שנגמלה, חיתולים הוחלפו לה בצנעה בשירותים, המורות והסייעות התחילו ללמד אותה שאם היא רוצה משהו היא צריכה לתקשר עם הסביבה בדיבור או בעזרת תמונות תקשורת. גם בני כיתה החלו לצפות ממנה לתקשורת ולעצמאות אישית רבה יותר. כשהתייסות המורים והסייעת הותאמה לגילה, בתשומת הלב שהעניקו לה ובחומרים שנתנו לה בכיתה (חומר ופלטטינה במקום בצק, גואש במקום צבעי אצבעות וכדומה), גם היחס של הסביבה כלפיה השתנה. פתאום רחל כבר לא הייתה "זאת עם התסמונת דאון" או "המונגולואידית" (תיאורים ששמעתי בתחילת העבודה עמה), אלא רחל החמודה, החייכנית, הילדה שאוהבת לעזור ולהצחיק ושיש לה גם תסמונת דאון. התסמונת הפכה להיות מאפיין אחד ממאפייניה הרבים ולא המאפיין העיקרי; אנשים התחילו להכיר את הילדה ורק אחר כך את הלקות.

כשסיימתי את עבודתי עם רחל, היא ידעה את האלף-בית כולו, יכלה לספור מעל 100 וכן הצליחה לקרוא יותר מ-500 מילים המשמשות אותה גם בתפקוד היומיומי בבית הספר ובבית. היא נגמלה מחיתולים, סיגלה לעצמה התנהגות כיתתית מתאימה - לשבת בכיתה שיעור שלם, להאזין למורה ולתלמידים אחרים ולעשות עבודות כיתה (המותאמות לצרכיה), למדה לבקש עזרה ממבוגרים ומחבריה לכיתה, לשחק בתופסת, במשחקי כדור ובמחבואים, לכתוב ועוד דברים רבים. היא גם למדה להכין לעצמה בבית כריכים ולחמם לעצמה אוכל במיקרוגל.

עמנו את הקשיים שהן נתקלו בהם. הזמנו את ההורים לחלוק עמנו את קשייהם מחד גיסא, ואת צפיותיהם ותקוותיהם עבור רחל מאידך גיסא. בסוף הפגישה קבענו את המטרות החינוכיות וההתנהגותיות עבור רחל - פיתוח העצמאות שלה, גמילה מחיתולים, לימוד קריאה וכתובה, פיתוח היכולות הלימודיות שלה, כך שתוכל לשבת בכיתה בשקט ולעשות עבודות כיתה, להקשיב ולהשתתף בדיונים בכיתה, ופיתוח היכולות התקשורתיות והחברתיות שלה - והסכמנו על הדרכים שנקוט כדי לעזור לה להשיג מטרות אלו.



הצוות עבד עם רחל במשך שלוש שנים. מורות התחלפו ואף הסייעת התחלפה כעבור שנה, אך הצוות המשיך לעבוד על פי אותה תכנית. תפקידי במערכת כלל את הדרכת הסייעת והמורה בעבודה עם רחל כתלמידה ורחל כחלק מהכיתה. בד בבד העברתי שיעורי חברה וסובלנות לכיתה של רחל, ושילבתי בהם משחקי חברה ושיחות על תסמונת דאון, על הצרכים של רחל ועל דרכי התקשורת שלה. מובן ששיחות אלה התנהלו בזמן שרחל הייתה מחוץ לכיתה. גיליתי שלילדים היו שאלות רבות שהטרידו אותם בנוגע לרחל, אך קודם לכן לא הייתה מסגרת שבה יכלו לחוש בנוח כדי לשאול. פעם בחודש-חודשיים היינו מקיימים מפגש בן שעה שבו הם יכלו לשאול אותי באופן חופשי כל שאלה הנוגעת לרחל.

מפגשים אלו עזרו לילדי הכיתה להבין ולפתח סובלנות כלפי רחל וכלפי ילדים אחרים בעלי לקויות שונות בבית ספרם. לא כולם בכיתה הגדירו



גם חברה לכיתה יצאו נשכרים מהשילוב של רחל במסגרת החינוך הרגיל בכיתה שלהם. עקב ניסיונם לעזור לרחל להשתלב במשימות הכיתה הם פיתחו את יכולותיהם בפתרון בעיות. יכולות הקריאה, המתמטיקה והכתיבה שלהם השתפרו גם הן משום שהם התבקשו לעזור לרחל. מכיוון שבכיתה היה מבוגר נוסף (הסייעת של רחל), התלמידים זכו בעזרה נוספת. הם פיתחו יותר סובלנות כלפי האחר ורגישות כלפי אחרים הזקוקים לפעמים לעזרה, פיתחו הבנה שכולנו שונים ובעלי יכולות שונות, והבינו שאף שלרחל יש תסמונת דאון והיא ברמה קוגניטיבית נמוכה משלהם, היא עדיין יכולה לתרום לסביבתה. מקצתם אף פיתחו חברויות עם רחל והם באים גם ביוזמתם להזמין אותה למשחקים או לשבת אֶתה בזמן ההפסקה.

## סיפורו של בן

סיפורו של בן הוא עוד דוגמה לחשיבות השילוב. עם בן התחלתי לעבוד בספטמבר 2004. בן היה כמעט 18, משולב במסגרת החינוך הרגיל מגיל 8 (כיתה ג'). בן נולד עם שיתוק מוחין - שיתוק בצד השמאלי של הגוף, ובעקבות צליעה קשה - חוסר איזון בשיווי המשקל וזרוע שמאל שאינה מתפקדת. הוא נולד גם עם פיגור שכלי קשה המשפיע על קצב הלימוד, על יכולתו להטמיע מושגים, על דיבורו ועל יכולות התקשורת שלו. בן הוגדר ילד עם צרכים מיוחדים בתפקוד נמוך.

כשפגשתי את בן, היו רוב בני גילו לקראת סיום לימודיהם בבית הספר התיכון, ואילו לבן היו צפויות עוד ארבע שנים במסגרת זו. אף על פי שבן למד במערכת החינוך הרגילה רוב חייו, הוא עדיין היה זכאי לשירותי החינוך המיוחד ולחינוך ציבורי עד גיל 22, עקב הצרכים המיוחדים שלו.

בן נזקק לתמיכה של 15-18 שעות ביממה כדי לשמור על ביטחונו האישי (ירידה במדרגות, התנהגות אימפולסיבית שעלולה להתבטא בקפיצה אל הכביש בלי לנקוט אמצעי זהירות) ולעזור לו בתפקוד היומיומי (התלבשות, שימוש בשירותים, שמירה על היגיינה אישית, ניווט בין כיתות בית הספר, ניווט דרך פעילויות בבית הספר ובבית וכדומה).

עם תחילת עבודתי עם בן, כינסתי את כל הצוות התומך בו. בשל צרכיו המיוחדים כלל צוות זה יותר מ-20 איש, והמטרה העיקרית של הפגישה הייתה להקשיב להורים. בתום ארבע שנים היה בן אמור לסיים את לימודיו ולעבור לאחריות הוריו. היה חשוב

הצוות של רחל עבד קשה כדי לעזור לה להתפתח ולהתקדם, ובמבט לאחור, התפתחותה והתקדמותה קרוב לוודאי שלא יכלו להתרחש באותו קצב ובאותה צורה אילו התהליך היה מתקיים בכיתת חינוך מיוחד, עם ילדים אחרים בעלי לקויות קשות. כיום רחל לומדת בכיתה ז' בחטיבת ביניים רגילה, עם סייעת, מורה משלבת ועם תלמידים בני גילה - מקצתם חדשים ואחרים שליוו אותה מבית הספר היסודי.

הדמויות המשמעותיות ביותר בתהליך החינוכי ובהתקדמותה של רחל היו המחנכות, מבלי שהיו מודעות לכך. הן שימשו מודל לילדי הכיתה - בגיבוש עמדה של יחס מכבד ומקבל המתחשב ביכולותיה ואף מפתח דרישות וציפיות, מתוך התחשבות בקשייה וסובלנות לצרכיה. חברה לכיתה הפנימו במהרה את הגישה וזו הפכה אצלם לטבע שני. הם היו דוגמה להתנהגות הולמת (לפעמים גם להתנהגות לא רצויה, שממנה למדה רחל השלכות לא רצויות וכיצד להימנע מהן). מחבריה לכיתה למדה את חשיבות התקשורת ויחס חברי. על ידי צפייה בהם פיתחה את הרצון להתקדם ולהתפתח, להיגמל מחיתולים, לקרוא ולכתוב. רחל למדה לשחק משחקים מתאימים יותר לגילה והפסיקה לשחק עם ילדי הגן.

חשוב לזכור גם את תפקידה החשוב של הסייעת בתהליך. היה עליה ללמוד לאפשר לרחל את המרחב הבטוח שבו היא אינה צמודה אליה כל העת אך היא שומרת ומגינה עליה. בכך היא אֶפשרה לה לעשות יותר דברים עבור עצמה, לפנות לאחרים בקרבתה לקבלת עזרה - ולא להיות תלויה באדם אחד כל הזמן. בכך שעשתה צעד אחד "אחורה" יכלה הסייעת לעזור לילדים אחרים בכיתה ולפנות מקום למורה ולילדים אחרים להתקרב אל רחל, לעבוד אתה וכך להכיר אותה מקרוב.

רחל תמיד תהיה שונה משאר הילדים, היא תדבר אחרת והפער הקוגניטיבי בינה ובין חברה לכיתה קרוב לוודאי שלא ישתנה. היא תמיד תזדקק לחומרי לימוד מותאמים ליכולותיה ולצרכיה. אפשר שהיא תזדקק לרשימות ולתמונות לביצוע משימות ועבודות. כאשר תגיע רחל בעוד כשנתיים לבית הספר התיכון, היא תקבל שיעורים המיועדים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. שיעורי החינוך המיוחד יתמקדו בהרגלי עבודה, במציאת עבודה, בכלכלת בית, ועוד שיעורי חיים נוספים על השיעורים במסגרת החינוך הרגילה - שיעורים שיתאימו לרחל ולתחומי התעניינותה, כגון אמנות, ספרות, ספורט (היא נהנית ממשחקי כדור, למרות הקשיים הפיזיים שלה) והיסטוריה.



כל ילד, רגיל או בעל לקויות,  
**לומד בקצב אחר ובצורות**  
**אחרות**, על כן יש צורך בתכנית  
**לימוד מותאמת אישית לכל**  
**תלמיד - בעיקר לתלמיד בעל**  
**צרכים מיוחדים** - כדי לעמוד  
 בקצב הלמידה האישי שלו

מיוחד [אני] - מציאת מקומות עבודה ותמיכה בבן בהשתלבות ובביצוע המשימות המוטלות עליו; תמיכה טכנית במציאת תוכנות מחשב שיעזרו לבן לארגן את יומו, תוכנות מיוחדות שיעזרו לבן לקרוא ולכתוב ועוד).

כדי למצוא לבן עבודה, היה חשוב לזהות את נקודות החוזק וההתעניינות שלו. נקודת החוזק העיקרית שזיהינו בבן הייתה החברותיות שלו. בן אהב מאוד לעזור ולהיות בסביבת אנשים, ועל כן מצאנו מקומות עבודה שיש בהם שהייה עם אנשים ומידה מועטה של פעילות פיזית (הליכה, עשייה). זיהינו תחומי עבודה שעשויים להתאים לבן, ניתחנו יחד (כל אחד מחברי הצוות בתחומי) את הכישורים שבן יזדקק להם כדי להצליח בעבודה, והתמקדנו בבית הספר. איתרנו את השיעורים (חינוך מיוחד וחינוך רגיל) והמקומות בתחומי בית הספר שבהם יוכל בן לרכוש את הכישורים הנדרשים. המערכת של בן התפרסה על פני שלושה אזורים: כיתות החינוך המיוחד, כיתות החינוך הרגיל וסביבות הבילוי של בוגרי בית הספר בני גילו. בשנים הראשונות היה בן מבלה רוב הזמן בבית הספר ופחות מחוצה לו, אך עם השנים הוא החל לבלות יותר מחוץ לבית הספר ואף בסביבות המכללה, עם המשך התמיכה של שירותי החינוך המיוחד.

לדעת מה ציפיותיהם, תקוותיהם ופחדיהם. הוריו של בן שיתפו את הצוות בתכניתם שבן ימשיך לגור בביתם גם לאחר סיום לימודיו, ואם לא יוכלו לטפל בו עוד, אחיו הגדולים ימשיכו לטפל בו. הם רצו מאוד שבסיום לימודיו תהיה לבן עבודה שתעניין אותו ותעסיק אותו במשך השבוע, שיהיו לו חברים, ושיוכל לעסוק בפעילויות פנאי (תחביבים). אלה הדברים שבעצם הופכים את החיים לשלמים יותר (Fresher, Samways, Roush, Lhoi, Desrosiers & Steel, 2003).

כל ילד, רגיל או בעל לקויות, לומד בקצב אחר ובצורות אחרות, על כן יש צורך בתכנית לימוד מותאמת אישית לכל תלמיד - בעיקר לתלמיד בעל צרכים מיוחדים - כדי לעמוד בקצב הלמידה האישי שלו. תכנית הלימודים צריכה לפרט את צורת הלימוד וקצב הלימוד ולהתמקד בעיקר: מה יועיל לילד בטווח הרחוק, בהיותו בוגר עצמאי, ועל מה אפשר לוותר. משידענו מה רוצים ההורים עבור בן, גיבש הצוות תכנית לימודית אישית המתמקדת בתקוות ובמטרות של ההורים עבור בן. כל אחד מאנשי הצוות היה אמור לעזור לבן להצליח במסגרות ובמשימות השונות (קלינאית תקשורת - שיחה עם מעבידים וחברים לעבודה; מורה לחינוך

בגיל 22 סיים בן את לימודיו בבית הספר התיכון המקומי, עם שני מקומות עבודה שהיה עסוק בהם ארבע פעמים בשבוע (אמנם העבודה הייתה התנדבותית, אבל עבורו אלה היו מקומות עבודה לכל דבר, והוא נהנה לבוא אליהם). פעמיים בשבוע השתתף בשיעורי כלכלת בית במכללה המקומית, הוא השתייך למועדון של צעירים יהודים עם צרכים מיוחדים ולמועדון ספורט מקומי. לבן הייתה תכנית מובנית, עם שגרה שהכיר, והוא השיג דרכה עצמאות מסוימת.

גם היום אני עומדת בקשר עם בן ומשפחתו. הוא בן 26, עדיין נזקק לתמיכה צמודה, אבל רק במשך עשר שעות ביום. זה עדיין הרבה, אך הרבה פחות מרמת התמיכה שהיה זקוק לה בעבר. בן ממשיך לעבוד בחנות יד שנייה ובחלוקת פרחים בבית החולים. הוא סיים את לימודיו במכללה המקומית והוא משתייך למועדון מתופפים - נוסף על המועדונים שהשתייך אליהם קודם לכן. בן עוזר יותר בבית, תורם את חלקו, עוזר להוריו בקניות, אחראי להפרדת הכביסה ועוזר בבישול. מלבד במקומות העבודה שלו ובביתו, רוב האנשים שכן עומד אתם בקשר הם צעירים בעלי צרכים מיוחדים. ייתכן כי בן התחבר עמם משום שלכולם יש צרכים מיוחדים, ואפשר שהוא חבר שלהם מאחר שיש ביניהם כימיה טובה. תהליך השילוב שכן עבר נתן לו את האפשרות ואת הכלים לבחור: לבחור את מקומות העבודה שלו, לבחור את מקומות הבילוי שלו ולבחור את האנשים שהוא רוצה לבלות בחברתם.

## שילוב הוא תהליך בעל מטרה אחת מרכזית עתידית: לעזור לילדים בעלי צרכים מיוחדים להשתלב בחברה - בהווה כילדים ובעתיד כבוגרים

שילוב הוא תהליך בעל מטרה אחת מרכזית עתידית: לעזור לילדים בעלי צרכים מיוחדים להשתלב בחברה - בהווה כילדים ובעתיד כבוגרים. מכיוון שלרוב מדובר בילדים בעלי תהליך לימוד אָטִי, עם קושי בהטמעה ויישום של מושגים נלמדים, חשוב שהתהליך החינוכי שלהם יתקיים בקהילה ובמערכת החינוך הרגילה. לסיכום, אני מבקשת להדגיש ששילוב עוזר לילדים בעלי לקויות להשתלב בחברה כבוגרים, ובה בעת מלמד את בני גילם לקבלם אל תוך החברה ולראות בהם חלק ממנה.

בארבע השנים הבאות בן היה עתיד להשתתף בשיעורים המיועדים לצעירים בעלי צרכים מיוחדים שיתמקדו בקריאה, כתיבה וחשבון. בשיעורים אלו ילמד בן חומר הנוגע ישירות לצרכים המיוחדים שלו (זיהוי שמו, חתימת שמו, קריאה ומילוי של רשימת הוראות - בכתב או בתמונות, עמידה בלוח זמנים, קריאת זמנים, הבנה של כסף); ישתתף בכיתות חינוך רגילות - ספורט, אמנות (שני התחומים פועלים על המוטוריקה הגסה והעדינה של בן), שיעורי כימיה (ביצוע ניסויים על פי רשימת הוראות/מתכונים), תיאטרון (עמידה מול אנשים, דקלום תסריטים, תרגול דיבור), היסטוריה וספרות (למידת רצף אירועים, הקשבה לסיפורים). מאחר שרוב בני גילו של בן עזבו את מערכת החינוך הציבורית והמשיכו אל מסגרות בוגרות, כגון מכללה ומקומות עבודה, איתרנו מקומות שכן יוכל לחוות בהם חוויות של בני גילו. העבודה הראשונה שהשגנו בעבורו הייתה בחנות יד שנייה. תפקידו של בן היה לסדר ספרים וסרטים על מדפים לפי האלף-בית ולומר שלום ולהתראות ללקוחות שבאים אל החנות. את העבודה השנייה מצאנו בבית חולים. בן היה אחראי לחלוקת משלוחי הפרחים המגיעים אל מחלקת היולדות. בשני מקומות העבודה האלו היה לבן קשר עם אנשים, הוא לא נדרש לנהל שיחות ארוכות, תחום שהתקשה בו, אלא רק להגיד שלום ולהתראות ולחייך.

במכללה מקומית שבה למדו רבים מבוגרי בית ספרו נמצא עבורו גם שיעור בכישורי חיים המיועד לצעירים בעלי צרכים מיוחדים. השיעור התמקד בכישורים כגון בישול, קניות, כביסה, היגיינה אישית, כישורים שכן היה זקוק להם כדי לקדם את עצמאותו האישית. לבן הייתה כעת גישה למקומות שבהם מבליים בני גילו שאין להם לקויות, כגון ספרייה, קפיטריה, מתקני ספורט, וכן אירועים חברתיים המתקיימים בקמפוס המכללה. התלמידים סביבו, גם אלה שלא הכירו אותו, קיבלו אותו בסובלנות ובכבוד. בארבע שנות לימודיו במכללה הוא לא מצא חברים קרובים חדשים, אך הוא לא חווה חוויות חברתיות שליליות והמשיך את קשריו עם החברים מתקופת התיכון, השכונה ומועדונים חברתיים שהשתייך אליהם. בתקופת לימודיו בבית הספר התיכון ניהל בן, בעזרת שני תלמידים אחרים (ללא לקויות), דוכן משקאות וחטיפים בחצר בית הספר. הוא נעזר בתלמידים האחרים בתרגול כישורים חברתיים וכספיים לצורך הניהול והמכירה בדוכן.

ג'וינט ישראל אשלים  
יחד בעשייה חברתית למען ילדים ונוער



גליון 7 יקדש לנושא

## עשור לתכנית P.A.C.T - קליטת ילדי אתיופיה והוריהם

הנכם מוזמנים לבקר באתר אשלים  
[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)