



המעבר לבגרות בכלל ובקרב צעירים עם מוגבלויות בפרט, בין הגילאים 18 ל-25, רצוף בהתנסויות אשר תורמות לעיצוב זהותו האישית, התעסוקתית והחברתית של המתבגר לקראת בניית מעמדו כאדם בוגר בחברה. שלב זה כולל את סיום הלימודים התיכוניים, עזיבת בית ההורים, השתלבות בעולם התעסוקה ויצירת קשרים בין אישיים משמעותיים (Newman et al., 2011). המעבר לבגרות טומן בחובו אתגרים רבים בתחומי חיים שונים בכלל האוכלוסייה ובפרט עבור צעירים עם מוגבלויות. לראיה, במעקב ארוך טווח אחרי צעירים עם מוגבלויות במספר מדינות נמצא כי צעירים עם מוגבלויות מתמודדים עם קשיים משמעותיים לאחר שסיימו את בית הספר (Murray, 2003). יתכן, כי הקושי נובע מחוסר נגישות והתאמה של החברה לצרכיהם ועקב קשיי הסתגלות אישיים בתחומי חיים שונים (יבזורי, 2010). צעירים עם מוגבלויות ניצבים בפני אתגר של מעבר לא ליניארי ועל מנת להתקדם דרוש תהליך התפתחותי מורכב וממושך הכולל ריבוי התנסויות במיומנויות מורכבות, בעצמאות, שינויים ביחסים, בהתנהגויות ובתפיסות עצמיות (שרעבי ומרגלית, 2012). כאשר תהליך זה מתרחש ללא תיווך והתייחסות למאפייניהם וצרכיהם הייחודיים, התוצאה עלולה לפגוע בהשתלבותם התקינה ולהוביל להדרתם החברתית בהמשך החיים. בעוד שבישראל, צעירים ללא מוגבלות לרוב מתגייסים לשירות צבאי או אזרחי לאומי עם סיום בית הספר התיכון, צעירים רבים עם מוגבלויות נתקלים בחסמים שונים, אישיים וחברתיים, המונעים מהם התנסות התפתחותית חיונית זו ולקיחת חלק פעיל ומשמעותי במארג החיים החברתי הנורמטיבי. תקופת השירות מהווה אבן דרך משמעותית במעבר מהתבגרות לבגרות. בישראל, תקופה זו נתפסת כשלב חניכה וכזרז של תהליכי התבגרות בעלי השפעות מרחיקות לכת על המשך

זוהר אליוסף - דוקטורנט בפסיכולוגיה, פסיכולוג חינוכי וחבר צוות כיוונים.

דניאל טובי-ציטרון - תואר שני בטיפול בתנועה ומחול, עו"ס וחברת צוות כיוונים.

גידי צור - תואר שני ביעוץ חינוכי, מנכ"ל ומייסד עמותת כיוונים במסגרתה פועלת מכינת כנפיים צפון.

יישום עקרונות
משדה החינוך
הבלתי פורמאלי
בתהליכי שיקום
של צעירים עם
מוגבלויות:

המקרה של מכינת כנפיים צפון

עצמאיים, כך שלאחר השלמתן הצעירים רוכשים כלים מגוונים לניהול עצמי בקהילה. ניכר אם כן כי תוכניות המעבר רואות בעצמן "פיגום" שאמור לסייע לצעירים עם מוגבלות לצלוח את המעבר הדרמטי הכרוך בסיום התחנה של מערכת החינוך ומעבר לתחנה הבאה.

סיום בית הספר: מעבר מאתגר

בעמותת כיוונים זיהו כי בשעה שצעירים עם מוגבלויות במערכת החינוך המיוחד נהנים מהארכה של התמיכה של מערכת החינוך עד גיל 21, התחנה הבאה עבור צעירים עם מוגבלות ששולבו בבתי ספר בחינוך הרגיל אינה בהירה. עבור אותם צעירים, נקודת סיום בית הספר היא הנקודה בה, לעיתים קרובות, הם נפרדים מחבריהם בקבוצת הגיל. פרידה זו מדגישה את השונות ואת הנפרדות ועלולה ליצור משבר. צעירים עם מוגבלות לעיתים מתארים את השנה שלאחר סיום בית הספר כשנה בה כולם המשיכו קדימה והם נשארו מאחור, לבד. ההשתלבות במסגרת של שירות לאומי הכולל חזרה הביתה לא תמיד עונה על הצורך של אותם צעירים להפחית את התלות בהורים לעבר אופק עצמאי יותר במסגרת חברתית תואמת גיל וסטאטוס חברתי. מחסור זה בתוכנית מעבר של צעירים "משולבים" בסוף גיל בית הספר זוהה על ידי איילת שופטי וגידי צור (מנכ"ל כיוונים ואחד מכותבי מאמר זה) בוגרי תכנית "מנדל" למנהיגות שהחליטו לנסות ולפתח תכנית לאוכלוסייה זו, בהתאם למאפיינים הייחודיים שלה, תוך מתן דגש על המעבר הכרוך בסיום התחנה במערכת החינוך שמתאפיין בשלושה אתגרים התפתחותיים עיקריים:

1. תהליכי ספרציה-אינדיבידואציה¹ אינטנסיביים. עקב שבירת הסטאטוס קוו שהשתמר בזמן שנות בית הספר, הצעירים מבקשים לעצמם יותר נפרדות עצמאות ומובחנות אל מול ההורים. **2. מעבר ממישימה לימודיות אל מישימה תעסוקתית.** שינוי המסמל את המעבר ממקבל לנותן,

ההתפתחות וההשתלבות בחברה הישראלית (בנבנישתי ועמיתיו, 2012). מעבר להזדמנות שניתנת לצעירים לתרום לחברה ככל אדם, הם רוכשים מיומנויות אישיות, חברתיות ותעסוקתיות מגוונות, אשר מחזקות את תחושת מסוגלותם העצמית ומסייעות בהשתלבות חברתית ותעסוקתית בעתיד (אלפסי, 2012). קטן (2008) מונה מספר יעדים שעל הצעיר להשיג בתהליך ההשתלבות בחברה, ביניהם: 1. השתלבות במסגרת המאפשרת אופק לימודי או הכשרתי. 2. השתלבות תעסוקתית, 3. דיוך, 4. השתלבות במסגרת חברתית נורמטיבית המספקת תחושת שייכות וזהות. כל אלה תלויים לדעתו בקיומה של רשת חברתית המספקת תמיכה רגשית וכלכלית, הכשרה תעסוקתית וסיום שירות צבאי או לאומי. כיום, למרות המגמה הכללית לצמצום פערים חברתיים ושינוי חקיקה המצביעים על שינוי בתפיסת והגדרת נכות בחברה, עדיין קיימים פערים משמעותיים במידת פעילותם החברתית והקהילתית של אנשים עם מוגבלות ביחס לאנשים ללא מוגבלות (ארטן ועמיתיה, 2009).

בעשור האחרון פותחו תוכניות מעבר שונות אשר מטרתן לספק לצעירים עם מוגבלות הזדמנות להתנסויות עצמאיות בתחומי חיים מגוונים תוך מתן יעוץ, הכוונה והדרכה ברמות אינטנסיביות משתנות, בהתאם לצרכים האינדיבידואליים של הצעירים (יבזורי, 2010). מרבית התוכניות מושתתות על עקרונות הומניסטיים ואקולוגיים המדגישות את זכותו ורצונו של כל אדם ללא קשר למגבלתו להתפתח ולממש את הפוטנציאל האישי שלו ואת יחסי הגומלין ההדדיים שהוא מקיים עם סביבתו, בהיותו משפיע ומושפע מסביבתו המשתנה (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Salmon, 2006 & Kinnealey). תוכניות אלו מתמקדות בשלושה תחומים מרכזיים: **הסתגלות אישית, הסתגלות תעסוקתית ואיכות חיים.** בנוסף, ישנו דגש רב על הכוונה עצמית מתוך הכרה שהתפתחותם של אותם בוגרים צעירים צריכה להיעשות בדרכם הייחודית. עקרון זה חשוב היות והמטרה היא לעודר מודעות עצמית לרצונות ולצרכים אישיים, לגייס את השתתפותם בתהליך ולחזק מיומנויות של פתרון בעיות, קבלת החלטות וסנגור עצמי (שרעבי ומרגלית, 2012; יבזורי, 2010). עיקרון מרכזי נוסף בתוכניות אלו הוא היותן מוגבלות בזמן, אך לא משיקולים תקציביים גרידא, אלא מתוך ההכרה כי תחימה זו תורמת להגברת יעילות העבודה השיקומית ומדגישה את אופיין של התוכניות השונות כמכשירות לחיים

1 ספרציה-אינדיבידואציה הינו תהליך התפתחותי שתואר ע"י הפסיכואנליטיקאית מרגרט מאהלר (Mahler, 1994). בתהליך זה מתוארים השלבים אותם עובר התינוק הנורמטיבי ממצב של אוטיזם (נורמאלי) וניתוק אל ספרציה (היפרדות) ול"אינדיבידואציה" המאופיינת בייחודיות ועצמאות (נוף, 2010). בולס במאמרו "אינדיבידואציה השנייה" טען כי התהליך אותו תיארה מאהלר חוזר על עצמו במופע שונה בגיל ההתבגרות ומהווה "הזדמנות שנייה" להתמודד עם קונפליקטים של עצמאות ונפרדות (Blos, 1979).

פיזיות בכדי לסייע להם לנהל חיים עצמאיים בקהילה. קבוצה של כתיסר מהצעירים הללו מתגוררים בשנה הראשונה בקומונה בבוסתן הגליל ליד הים, בלווי של צוות רב מקצועי הם מתנסים בבוקר בשירות לאומי שמותאם לכל אחד מהם באופן אישי. אחד הצהריים, הם משתתפים בתוכנית שיקומית הכוללת חיי קומונה, התנסות בניהול משק בית ופעילויות חברתיות אינטנסיביות. בשנה השנייה עוברת הקבוצה לדירות בקהילה בנהריה שם הם מנהלים אורך חיים עצמאי ככל הניתן, ממשיכים בשירות לאומי ומתרגלים ניהול עצמאי בקהילה. אינטנסיביות ההדרכה והלווי הולכים ופוחתים. במהלך התוכנית החניכים אף מתנסים בתכנון וארגון של טיולים ואירועים קבוצתיים, בצריכה של פנאי, בפעילות ספורטיבית ועוד.

שיקום בלתי פורמאלי - פדגוגיה שיקומית

כדי לעמוד באתגר השיקומי שמצריך המעבר של צעירים עם נכויות פיזיות בתום תקופת בית הספר, ישנו צורך בבנייה של תפיסה שיקומית רלוונטית ומותאמת למאפייני המעבר. היכרות מקצועית קודמת ובמידה רבה אף ההתפעלות מהעשייה החינוכית המשמעותית של מסגרות חינוך בלתי פורמאליות העלו את האפשרות "להשאיל" לעולם השיקום כמה מהמאפיינים והעקרונות המנחים של מסגרות בלתי פורמאליות.

חיבור זה אינו טריוויאלי היות ויש שונות רבה בין שדה השיקום והשדה של החינוך הבלתי פורמאלי, הן במטרות והן בפרקטיקות. בשדה השיקום, ובעיקר בזה הרפואי, קיים מיקוד בניסיון להגיע לשיפור תפקודי על-ידי שיחזור מיומנויות או יצירת דרכי התמודדות או פיצוי ליכולות שנפגעו (שיקום רפואה), (2016) ואילו החינוך הבלתי פורמאלי מתמקד בקידום מטרות וערכים חברתיים בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, המשוחררים מכללי המבנה הקיים בדרך כלל בבית הספר (חינוך בלתי פורמאלי, 2016). על פניה, ההבחנה בין מערכות אלו ברורה מהגדרות אלה. עם זאת, ניסוח הרלוונטיות של שילוב הגישות כדי לענות לצרכים של צעירים עם מוגבלות בסיום בית הספר, דורש חידוד והבהרה.

במאמרו "לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים" ראובן כהנא מונה שמונה מרכיבים לקוד החינוך הבלתי פורמאלי (כהנא, 2000) ראו טבלה מספר 1 שלהלן:

מפאסיבי לאקטיבי. **3. ניהול עצמי בקהילה.** למעשה זה ההיבט התפקודי של המעבר והוא מתרחש עקב הפחתה הדרגתית של גורמים המתווכים לצעיר את העולם, דבר הדורש מהצעיר להתנסות ולהתמודד עם משימות מורכבות, כקבלת החלטות, ניהול משאבים חומריים, לקיחת אחריות על תחומי הבריאות, ניהול משק בית. לאחר שלוש עשרה שנה של עבודה עם צעירים עם מוגבלות שמתמודדים עם המעבר המתואר דומה כי האתגרים שתוארו מועצמים אצלם עקב החסך בהתנסויות בגילאים הצעירים, הצורך להישען ולהיתמך בהורים, הגנת יתר של ההורים והעדר שיווין הזדמנויות בהיבטים של שירות ותעסוקה. לא פלא שרבים וטובים מוצאים את עצמם בבית ההורים ללא מסגרת בשנה שלאחר סיום בית הספר. במצב בו הצעיר ממשיך להתגורר בבית ההורים ובמקום ללכת לבית הספר הוא הולך למקום השירות הלאומי יש חשש כי היחסים עם ההורים לא יעברו שינויים תואמי גיל וכי מיומנויות ניהול עצמי לא תתפתחנה די הצורך. לעיתים, בית ההורים ממשיך את הדינאמיקה התומכת המאפיינת את גיל בית הספר, באופן שמהווה חסם בפני התנסויות ורכישת מיומנויות. מכאן, שיש צורך בתוכנית מעבר אשר תיתן מענה רחב לצרכים שתוארו לאוכלוסייה זו במעבר הדרמטי שלהם מבית הספר לעולם המבוגרים.

תוכנית זו לא די בה שתטפל במרכיב התעסוקתי, אלא עליה לקדם תהליכי היפרדות מההורים (ספרציה ואינדיבידואציה), מעבר מתפקיד של תלמיד לעובד וניהול עצמי מקסימאלי, זאת בין היתר בעזרת יציאה מהבית למסגרת פתוחה, אינטנסיבית, הכשרתית ומוגבלת בזמן. לעיתים דומה כי עבור צעירים עם מוגבלות היציאה מהבית היא קריטית יותר מאשר אצל שאר האוכלוסייה, היות וצעירים אלו סובלים מחסך חמור בהתנסויות ובמיומנויות של ניהול עצמי. במקרים רבים להישארות ממושכת בבית ההורים לאחר סיום בית הספר עלולה לעכב תהליכי צמיחה והתפתחות.

מכינה לחיים - מודל העבודה של מכינת כנפיים

מכינת כנפיים הוקמה בשנת 2004 ע"י גידי צור ואיילת שופטי בסיוע ג'וינט אשלים במטרה להוות מסגרת הכשרה שיקומית איכותית ומוגבלת בזמן, לצעירים עם מוגבלויות

מרכיבי הצופן הבלתי פורמאלי (כהנא, 2001)

ולונטרזים	עמדת בחירה אוטונומית המחזקת את מעמד הצעירים ואת ההלימה בין נטיות והעדפות אישיות לבין שירותים מוצעים.
רבי-מידות	מגוון התנסויות המאפשרות רכישת ניסיון ומיומנויות בהתאם לכישורים ותחומי עניין אישיים.
סימטריה	קיומם של יחסי גומלין שוויוניים והדדיים לביסוס והפנמת נורמות וערכים אוניברסאליים.
דואליזם	קיומם המקביל של רעיונות ונטיות חברתיות ואישיות מאפשר התנסות בדפוסי התנהגות שונים ואף סותרים. לדוגמה: תחרות מול שיתוף פעולה.
"מורטוריום"	השהייה זמנית ולגיטימית של מחויבויות והחלטות המאפשרת התנסות חיונית במשימות חיים ותפקידים שונים במרחב "מוגן" יחסי.
מודולריות	התנסות במרחב נסיבתי משתנה המפתחת יכולות הסתגלות ואלתור במצבים שונים.
אינטרו-מנטליזם אקספרסיבי	שילוב של פעולות שתוצרתן ניכרת בטווח המיידי ופעולות ברות ערך עתידי למען הכרה בערכן הייחודי של שני סוגי הפעולות.
סימבוליזם פרגמטי	הקניית חשיבות סימבולית לפעולה ו/או תרגומם של סמלים לפעולות ברות משמעות. בשני המקרים מורחבת משמעותם של פעולות וסמלים.

המרכיבים הבלתי פורמאליים אותם תיאר כהנא חיוניים להתפתחות של מתבגרים נורמטיביים בחברה פוסט מודרנית היות והם יוצרים סביבה בטוחה, שוויונית, סבלנית, יצירתית, וולונטרית, המאפשרת התנסויות אינטנסיביות במרחב מוגן יחסית, עם השלכות מינימאליות על העתיד. מגרש המשחקים ההתפתחותי המכונה "החינוך הבלתי פורמאלי" מאפשר את התקדמותם של צעירים עם נכונות בשלב של מעבר לחיים בוגרים. מכינת כנפיים קמה מתוך תפיסה שעל מנת לצמצם פערים התפתחותיים ולהוות תוכנית מעבר איכותית יש צורך בסל מגוון ואינטנסיבי של התנסויות בעלות אופי חברתי, תעסוקתי תוך התמודדות

אישית עם אתגרים של ניהול עצמי. עקרונות החינוך הבלתי פורמאליים יכולים לסייע לייצר סביבה שמעניקה הזדמנויות מגוונות להתנסות זו מתוך מקום בלתי שיפוטי המעודד בכל יום "קפיצות רבות למים" והכלה של הנפילות והכישלונות תוך שייכות לקבוצת שווים תומכת.

בשני תיאורי מקרה קצרים נתייחס לביטויים לקוד הבלתי פורמאלי בתוכנית מכינת כנפיים.

תאור מקרה 1

מ' היא צעירה בת 18 בוגרת מערכת החינוך הרגיל עם נכות מוטורית המתניידת באמצעות כיסא גלגלים. מ' הגיעה למכינת כנפיים צפון מבית מטופח והורים מחויבים ומסורים. עם כניסתה של הצעירה למכינה אמה דיברה תחילה בלשון רבים: "באנו למכינה". בחודשים הראשונים הצוות ליווה את האם והרבה לבקש ממנה להעביר את ניהול התחומים השונים לידי הצעירה, בניגוד לאופן ההתנהלות עד לאותה נקודה. בסוף השנה הראשונה הביעה מ' רצון לצאת ללימודים גבוהים באוניברסיטה מרוחקת מן הבית. האם המרוחקת פיזית והקרובה מאוד רגשית ביקשה מן הצוות להתערב ו"להוריד אותה מן העץ". חוות הדעת של הצוות הייתה כי זו קפיצה גדולה ומהירה מדי וכי ייתכן שהמעבר עלול להסתיים בכישלון. למרות הערכה זו, התקיימו במהלך השנה השנייה למכינה שיחות של הצוות עם ההורים על כך שלראשונה אותה צעירה משרטטת מרחב מורטוריום.² זהו תהליך התפתחותי חשוב שיש צורך לתת לו מקום, אפילו במחיר של סיכון לכישלון. מרחב המורטוריום הוא השדה שבו מתרחשת היפרדות בריאה מההורים וביסוס זהות אינדיווידואלית. תנועת המטוטלת הכוללת יציאה מהבית וחזרה בסופי השבוע, לצד טיפול רגשי שהתקיים במקביל למכינה, אפשרו לצעירה לעבד את רגשותיה ואת השינוי ההתפתחותי תוך כדי פריצת דרך. לאט לאט בתהליך הדרגתי יכולתיה לניהול עצמי של הצעירה התחזקו. הוריה שצפו בשינוי ובהתפתחות עברו גם הם תהליך שאפשר להם להכיר בנפרדותה של מ' ובהמשך אף לשמוח וליהנות מפירותיה.

2 מורטוריום הינו מושג אותו טבע הפסיכואנליטיקאי אריק אריקסון. מורטוריום הינו מרחב בו ניסוי וטעייה הם לגיטימיים ואף רצויים. וכי שגיאות נורמטיביות לא גוררות אחריהן ענישה. בגיל ההתבגרות מרחב המורטוריום מסייע לצעירים להתנסות במגוון רחב של פעילויות ולעיתים גם לשגות מבלי לשלם מחירים כבדים או ממושכים (Erikson, 1968).

מפגשי תרבות עבור חבריה לקבוצה וקבוצות נוספות. במקביל, החלה לפתח קשר זוגי עם חניך מתוכנית אחרת. מימד הסימטריה המאפיין את הדינמיקה של מערכות היחסים בקומונה אפשר לה להשתמש ביכולותיה הרגשיות והקוגניטיביות כדי לתרום תרומה בין אישית משמעותית בה בשעה שחבריה הרואים מסייעים לה מעשית בהתנהלות הפיזית. המקום המרכזי שלה בקבוצת השווים והמעברים התכופים בין תפקיד של מייצעת ועוזרת לתפקיד של נעזרת, הקרין גם על הקשר עם הוריה. נראה כי הסתמכותה על הוריה פחתה והתאפשר מעבר של הסתמכות על קבוצת השווים ועל עצמה. כיום ב' מתגוררת מחוץ לבית הוריה, בדירה בנהריה במסגרת תכנית הבוגרים של כוונים ומסיימת את התואר הראשון שלה. היא נעזרת ברכבת כדי להתנייד באופן עצמאי ומנהלת בעצמה את משק הבית בו היא מתגוררת.

המקרה של ב' מדגים לנו כיצד סימטריה ביחסים יכולה לחולל שינוי תפקודי ולסייע ברכישה של מיומנויות ניהול עצמי בקרב אנשים עם נכויות שמרבית יחסיהם עם הסביבה מאופיינים בהיעדר סימטריה. גם ההתנסות של נסיעה ברכבת יחד עם מתנדבים בני אותו הגיל מחו"ל מדגימה היבט של סימטריה. מפגש זה היווה הזדמנות למפגש שוויוני יחסית היות והצעירים עם המוגבלות רואים עצמם כמקומיים שמתווכים למתנדבים את השפה ואת התרבות בישראל ולא רק כנעזרים ומטופלים.

סיכום:

צעירים עם מוגבלויות פיזיות אשר מסיימים את גיל בית הספר ניצבים בצומת דרכים מאתגרת. על מנת להדביק תהליכי התפתחות תואמי גיל עליהם לייצר במהירות תהליכי היפרדות ונפרדות מהוריהם, למצוא מסגרת בעלת מאפיינים תעסוקתיים בשעות הבוקר ולהתקדם ביכולות ניהול עצמאי. שעה שאצל צעירים בריאים תהליכי התפתחות מושגים ע"י תוכניות שירות (לאומי/צבאי) שכרוך פעמים רבות גם במגורים מחוץ לבית, צעירים עם מוגבלויות מגלים לרוב תלות גבוהה בהוריהם ויכולותיהם לצרוך שירותים ולסנגר על צרכיהם מצומצמות. מכינות לחיים עצמאיים מאפשרות לאותם צעירים להתמודד ביעילות עם האתגרים ההתפתחותיים הללו. מכינת כנפיים צפון מציעה מגורים של שנתיים בקומונה המונה כ-12 צעירים, הדרכה שיקומית והתנסות תעסוקתית

בסתיו 2016 הצעירה יצאה לפרק חדש בחייה עם עובדת מלווה, הכולל לימודים גבוהים ודירור מחוץ לבית באיזור מרוחק מבית הוריה. המבנה הטריאדי שנוצר: הצעירה, מסגרת שיקומית והורים מייצג את המהלך ההתבגרותי הנורמטיבי בו הצעיר מביע רצונות שנתפסים ע"י הוריו כלא בשלים או כמסוכנים ומקיים עימות גלוי או סמוי סביב מימוש הרצון. המכינה רואה בהתנגשות הזו היבט התפתחותי נורמטיבי חשוב וחיוני אשר מאפשר לצעיר לשרטט גבולות ברורים ומייצר כוחות ומוטיבציות לנהל באופן עצמאי את חייהם ועל כן לא ממהרת לנטרל את הקונפליקט או להכריע מי צודק או מה המהלך אותו יש לעשות.

בתהליך המתואר ניתן לראות כיצד ניתן לאפשר ולהגן על מרחב המורטוריום אשר כה מאפיין את החינוך הבלתי פורמאלי להוות תשתית התפתחותית גם עבור צעירה עם נכות. יש לשער שהיציאה של אותה צעירה ללימודים אקדמאים מיד עם סיום בית הספר היתה מהלך לא בשל הן לצעירה והן למשפחתה וספק אם היה מצליח. השילוב של יציאה פיזית מהבית ל"מגרש משחקים" התפתחותי שמסוגל להכיל נפילות תוך כדי נפרדות, לצד התקדמות תפקודית, סייע לאותה צעירה ולמשפחתה לעבור טרנספורמציה ביחסים לעבר מקום יותר תואם גיל ותואם יכולות.

תאור מקרה 2:

ב' היא צעירה ששולבה בחינוך הרגיל, עם יכולות אקדמאיות גבוהות ועיוורון. היא הגיעה למכינה מתוך עניין גדול במגורים בקומונה עם קבוצה ומוטיבציה לשירות הלאומי. הצעירה הציבה לעצמה מטרה להגיע ליכולת ניידות עצמאית באמצעות הרכבת. עבור אדם עם עיוורון הרכבת יכולה להוות פתרון תחבורתי איכותי נוח ונגיש, אך מאידך קיים לעיתים חשש מנפילה מן הרציף או אובדן הדרך. צוות המכינה ליווה את ב' בנסיעותיה הראשונות ברכבת כאשר היא ואמה מגלות חששות וחרדות כבדים ומובנים מהסיטואציה. הליווי ניתן בין היתר ע"י צעירים בני גילה מחו"ל המתנדבים במכינה. די מהר ב' למדה לנהל את הנסיעה שלה באופן עצמאי, הישג שתרם רבות לחיזוק תחושת העצמאות והמסוגלות שלה.

במקביל, התגלתה ב' באינטראקציה הקבוצתית בשעות אחר הצהריים כבעלת יכולות מנהיגות מרשימות והיא התמקמה בעמדה מרכזית בקבוצה. כך שבנוסף לשירות הלאומי היא לקחה חלק בארגון "קפה כוונים", ויזמה

מקורות

1. אלפסי, מ. (2012). מתנדבים עם מוגבלות בשירות האזרחי-לאומי. פרופיל סוציו-דמוגרפי ותעסוקתי של המתנדבים, מניעים לשירות ומאפייניו. בתוך משרד התמ"ת מחקר וכלכלה.
2. ארטן-ברגמן, ט. ורימרמן, א. (2009). דפוסי מעורבות חברתית בקרב אנשים עם וללא מוגבלות בישראל. ביטחון סוציאלי, 49-84.
3. בנבנישתי, ר., זעירא, ע. ורפאלי, ת. (2012). צעירים פגיעים בתהליכי מעבר לבגרות: צרכים, שירותים ומדיניות. דוח מחקר מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית. אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לעבודה סוציאלית.
4. יבזורי, י. (2010). תכנית מעבר להכנה לחיי עבודה לתלמידים עם מוגבלות שכלית הלומדים בחינוך מיוחד. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
5. כהנא, ר' (2000), לקראת תאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים. אתר החינוך הבלתי פורמלי.
6. נוף, א. (2010), תהליך הספרציה והאינדיבידואציה: התאוריה של מרגרט מאהלר במבט משנות האלפיים בתוך: אפלמן חוה, שלבים ראשונים של ההתפתחות. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
7. קטן, י. (2009). צעירים בישראל- בעיות, צרכים ושירותים בתחומי הרווחה, תמונת מצב ומבט לעתיד. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
8. שיקום (רפואה), 2016. ויקיפדיה. נדלה מ- https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A9%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9D_%D7%A8%D7%A4%D7%95%D7%90%D7%94
9. שרעבי, ע., ומרגלית, מ. (2012). תוכניות מעבר מבית ספר לעולם העבודה לבני נוער עם מוגבלויות. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
10. Blos, P. (1979). "Second individuation process". In *The Adolescent passage: developmental issues*. pp. 141-170. New York: International press.
11. Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 1994. Retrieved from
12. Erikson, Erik H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
13. Mahler, M. S. (1994). *Separation-Individuation: The Selected Papers of Margaret S. Mahler*. Northvale, New Jersey: J. Aronson
14. Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26
15. Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. NCSER 2011-3005. National Center for Special Education Research.
16. Salmon & Kinnealey, 2006

בשירות לאומי מותאם אישית. מלבד עקרונות שיקומיים במכינת כנפיים נעשה שימוש בעקרונות עבודה מקצועיים הלקוחים מעולם החינוך הבלתי פורמאלי (כהנא, 2000). התפיסה היא כי העקרונות הבלתי פורמאליים הכרחיים על מנת לצמצם פערים ולהגיע לניהול עצמי מקסימאלי בקהילה היות והם עונים על הצרכים ההתפתחותיים תואמי גיל של צעירים עם מוגבלות. החינוך הבלתי פורמאלי מעודד ערכים של וולנטריזם, הדדיות, וסובלנות כלפי כישלונות וככזה הוא יכול להוות מגרש אימונים התפתחותי כמעט נורמטיבי ולאפשר את המורטוריום החיוני למטלות ההתפתחותיות של גיל זה.

ייתכן כי תוכניות שיקומיות נוספות בקרב ארגונים אשר נותנים שירות לצעירים עם מוגבלות יוכלו להיתרם במידה ויוסיפו להתערבות השיקומית עקרונות עבודה או פעילויות בעלות איכות בלתי פורמאלית. כלים אלו מעודדים את הצעיר לקחת חלק אקטיבי, לזהות בעצמו חלקים נוספים מלבד הנכות ולייצר עבורו אינטראקציות בהן הוא לוקח תפקידים נוספים מלבד היותו "מטופל" או "משוקם". גם מערכת החינוך הפורמאלית, במפגשה עם אותם צעירים עם נכויות, יכולה לעודד יוזמה, בחירה ואקטיביות על ידי שימוש בעקרונות שיקומיים בלתי פורמאליים, במטרה לעודד מוטיבציות, בחירה ואקטיביות ולשפר את הדימוי העצמי.

לאחרונה, תנועות הנוער הצטרפו למיזם מבורך של שילוב צעירים עם נכויות בפעילויות השוטפות שלהם, זאת בעיקר מתוך תפיסה מוסרית של שוויון הזדמנויות ומניעת הדרה. למעשה, מלבד ההיבט הערכי, יש כאן גם הזדמנות שיקומית יוצאת מהכלל לסייע לאותם צעירים לפתח מיומנויות ויכולות של ניהול עצמי. אנו רואים חשיבות רבה ביותר במתן כלים שיקומיים לאותם צוותים של חינוך בלתי פורמאלי על מנת שיוכלו למנף את שילוב הצעירים עם הנכויות במסגרותיהם לקידום תהליכי ההתפתחות של צעירים אלה ולא לעסוק בהנגשה בלבד.

לסיכום, אנו סבורים כי ראוי לעולם השיקום לשלב ערכים מהחינוך הבלתי פורמאלי כאמצעי המאפשר צמיחה והתפתחות לצעירים עם נכויות. כמו כן ישנו צורך של עולם החינוך הבלתי פורמאלי להכניס ערכים וכלים מעולם השיקום בבואו ללכת למהלך מבורך של שילוב. מכינת כנפיים מנסה להשתמש בשני עולמות התוכן הללו כדי לסייע לצעירים לעמוד באתגרי ההתפתחות האדירים הניצבים בפניהם.