

שיקום בלתי-פורמלי - שילוב בין שיקום לחינוך בלתי-פורמלי: היש חיה כזאת?

גידי צור

הקדמה

כמעט 30 שנה אני נע במסלולי המקצועי בין חינוך לשיקום. בשנים אלה הייתי שותף במסגרות חינוכיות בלתי-פורמליות שבהן התרחשו תהליכים שיקומיים, ובמסגרות שיקומיות שבהן מרכיבים חינוכיים. בעוד תכניות שיקומיות מתמקדות בשיפור התפקודי עקב לקות או פגיעה, התכניות החינוכיות מתמקדות בהיבטים ערכיים וחברתיים. על פניה ההבחנה בין התחומים ברורה, אך מה שפחות ברור ודורש עיבוד וניסוח היא דווקא הזיקה החזקה וההשפעה ההדדית בין התחומים הנושקים, במיוחד כשמדובר בבני נוער עם מוגבלות במעבר לחייהם הבוגרים.

במאמר זה אדון בזיקה בין שיקום לחינוך בלתי-פורמלי בתכניות לצעירים עם לקויות ועם נכויות. מתוך הדיון אצביע על קיומו של תחום שאקרא לו "שיקום בלתי-פורמלי", תחום המשלב בין דיסציפלינת השיקום לדיסציפלינת החינוך הבלתי-פורמלי.

בעבודה שיקומית נודעת חשיבות רבה להתערבות מוקדמת ככל האפשר. התערבות מוקדמת עשויה לצמצם פערים התפתחותיים ותפקודיים ובכך למנוע פגיעה באיכות חיים וסיכונים בעתיד. אנשי שיקום מחפשים ויוצרים דרכים חדשות להתערבות ולהקניית מיומנויות כבר בגיל הצעיר. במערכות החינוך הבלתי-פורמלי למיניהן, נוסף על חשיבותן החינוכית קיים פוטנציאל שיקומי בלתי מנוצל.

מן הצד השני, כאיש חינוך פגשתי לא פעם מערכות חינוכיות בלתי-פורמליות שבהן מתרחשים תהליכי שיקום גם ללא הצהרה וכוונה מודעת. אם תיווצר העמקה ברמת ההבנה וההכשרה של צוותי ההדרכה גם לכיוונים שיקומיים, יש לשער שמסגרות אלו יצאו נשכרות ויוכלו להתחיל ואף להרחיב שילוב בני נוער המתמודדים עם קשיים ועם לקויות. הקניית התפיסה השיקומית תעשיר את הצוותים הממוקדים בחשיבה חינוכית בלתי-פורמלית בהבנה ובכלים שיאפשרו להם לקדם ולשפר את תפקודם של בני הנוער, גם את אלו שאינם מוגדרים כסובלים מלקויות או מנכויות באופן מוצהר.

חשיבה זו פותחה במהלך השנים שבהן אני וחבריי לעבודה הקמנו ופיתחנו את מכינת "כנפיים". מכינת "כנפיים", שהוקמה בגליל המערבי בשנת 2004 כחלק מעמותת "כוונים", היא מכינה לחיים לצעירים עם נכויות מוטוריות וחושיות. המכינה כוללת רכישת כישורי חיים במסגרת קבוצתית חוץ-ביתית, שירות לאומי או צבאי ומרכיב לימודי. תכנית זו נוצרה

בעמותת "כוונים" ופותחה בעזרת ג'וינט אשלים, המוסד לביטוח לאומי, אגף השיקום של משרד הרווחה והשירותים החברתיים, עמותת "גוונים" ושותפים נוספים. היא משמשת מודל לשילוב בין שני התחומים וליצירת השדה החדש של השיקום הבלתי-פורמלי.

מטרת מאמר זה לחדד הגדרות של שני התחומים - החינוך הבלתי-פורמלי והשיקום, ובעזרת דוגמאות להבהיר את הפוטנציאל השיקומי-תפקודי של החינוך הבלתי-פורמלי. ניתוח זה יחדד את המרכיבים המשמעותיים שכדאי לחזק בפיתוח תכניות עבור בני נוער ומתבגרים עם מוגבלות.

מבוא

למעין בהגדרות תחומי השיקום והחינוך הבלתי-פורמלי מתבררת מיד השונות בין התחומים. לדוגמה, שיקום מוגדר "רצף תהליכים המיועדים לסייע לאדם עם מגבלה פיזית, חושית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית להגיע לרמה אופטימלית של תפקוד ועצמאות בתחומי החיים העיקריים. כל זאת על-ידי שיפור יכולותיו ומימוש הפוטנציאל של האדם עם מוגבלות בתחומי התעסוקה, החברה, המשפחה והדיוור, תוך ראייה מערכתית של האדם עם נכות, משפחתו וקהילתו" (רינג ושילנסקי, 2007, עמ' 775).

לעומת זאת, חינוך בלתי-פורמלי מוגדר "תפיסה חינוכית-פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ-בית-ספריים, הפועלים בדרך כלל בזמנם הפנוי של קהלם ומכוונים למצטרפים לפעילויות באופן חופשי ביוזמתם ועל-פי בחירתם. בבסיסה של תפיסת החינוך הבלתי-פורמלי טבועה ההנחה שניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, המשוחררים מהתניות מבוניות ופורמליות, הקיימות בדרך כלל בבתי הספר" (המנחם ורומי, 1997, עמ' 192).

ההבדל בין ההגדרות אינו מתבטא בתחום התוכן בלבד (שיפור תפקודי לעומת מטרות חינוכיות חברתיות), אלא גם באוכלוסיות היעד (כלל האוכלוסייה הסובלת ממוגבלות לעומת כלל אוכלוסיית בני הנוער).

במאמר הנוכחי נדון בשאלה באיזה אופן מוטיבים ועקרונות של החינוך הבלתי-פורמלי משמעותיים לתהליכי קידום תפקודי של בני נוער עם לקויות. למשל, האם התגייסות למשימה התנדבותית עשויה לעורר בקרב בני נוער עם לקויות מוטיבציה לשיפור תפקודם, כגון שימוש בתחבורה ציבורית או שיפור העצמאות התפקודית בנושאי היגיינה?

מרכיבים בחינוך בלתי-פורמלי הרלוונטיים גם לשיקום

בספרו "נעורים והקוד הבלתי-פורמאלי" ראובן כהנא (2007) מונה שמונה מרכיבים לקוד הבלתי-פורמלי, לכולם נגיעה ישירה לתהליכי שיקום עבור צעירים. מאמר זה יתייחס לחמישה מהם, המיטיבים להמחיש את התפיסה המשלבת בין שיקום לחינוך בלתי-פורמלי: בחירה, רב-ממדיות, סימטריה, מודולריות ומורטוריום.

מרכיב מרכזי של פעילות בלתי-פורמלית הוא מרכיב הבחירה. בניגוד לחינוך פורמלי, המחויב על-פי חוק, מערכות חינוכיות בלתי-פורמליות הן התנדבותיות במהותן, וזהו חלק עיקרי מסוד כוחן. על-פי כהנא (2007), בחירה חופשית יחסית של מטרת או השתייכויות והחופש לבחור במסגרת ובמידה רבה גם בתוכה, עשוי לשחרר וליצור כוחות פנימיים בקרב בני נוער. הבחירה החופשית להצטרף למסגרת מעצבת בהם את התחושה שיש בכוחם לחולל שינויים מרחיקי לכת בהתפתחות הנפשית והתפקודית בגיל הנעורים, וכן מגבירה את המוטיבציה ללמידה (קיפן, 2011).

קדם בחירה - הזמנה ו"חיזור"

תהליך ההחלטה על הצטרפות כלשהי בדרך כלל כרוך בתהליכים הדדיים של הארגון המזמין ושל המועמד. לבני נוער בישראל בכלל, ובמרכזים העירוניים בפרט, יש אפשרויות בחירה רבות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. בחיפה למשל מתחרות ביניהן 16 תנועות נוער ב-40 סניפים (עיריית חיפה, 2012) על זמנם הפנוי של בני הנוער. בישראל קיימות עשרות מסגרות של חינוך בלתי-פורמלי (דרור, 2007), ואם נכלול ארגונים נוספים, כמו מתנ"סים למיניהם (העונים חלקית על ההגדרה המלאה של חינוך בלתי-פורמלי), מספר אפשרויות הבחירה אף גדל.

במסגרות הבלתי-פורמליות (מתנועות הנוער ועד לגרעיני נח"ל, קומונות ומכינות קדם-צבאיות) בני הנוער עצמם שותפים בגיוס החניכים החדשים באמצעי שיווק בלתי-פורמליים, כמו תליית שלטים על בתי הסניפים, "חבר מביא חבר" ועוד. אלו הם מרכיבים בתהליכי החיברות שלהם, בעלי אופי של יצירת השתייכות וקבלת הכרה חברתית.

תכניות בלתי-פורמליות הפונות גם לצעירים עם לקויות ונכויות הן לא רבות (למשל: הצופים, בני עקיבא, "בתי גלגלים", "כנפיים של קרמבו", "אתגרים", ולגילאי 18 מכינות "כנפיים" ו"שילוב מנצח"), אך הן פותחות את שעריהן, מעבירות מסר של קבלה והכרה בערך החניך, עוד בטרם ההשתתפות עצמה. פתיחות זו אינה מובנת מאליה. משפחות רבות מתמודדות עם שילוב ילד עם מוגבלות במערכות חינוך פורמליות. בתהליכים הכרוכים לעתים במאבקים משפחות מחייבות מערכות פורמליות לקבל את ילדיהם. אך במסגרות הבלתי-פורמליות המשלבות, המצב הפוך ומהווה תיקון במובן מסוים: המסגרות הלא-רבות שקיימות, מזמינות ואף מחזרות ומשדלות את החניכים להצטרף. ההכרה, החיזור והקבלה, על רקע ההדרה וההימצאות בשוליים החברתיים במסגרות החינוך הפורמלי (פלאוט, 2007; רייטר, 1989) - יש בהם כדי ליצור מוטיבציה להצטרפות ותחושת ערך רבה יותר. מסגרות שבהן תהליך הבחירה הוא סלקטיבי יוצרות גם תחושות של יוקרה. היוקרה מפצה, ולו במעט, על העדר הנגישות והדחיות המרובות המתרחשות במהלך חייהם של בעלי מוגבלויות כבר מילדות.

הבחירה עצמה כתחילת הניהול העצמי

בתהליך הבחירה וההצטרפות עשויים לפעול ארבעה כוחות הנעה או התנגדות: הכוח של הצעיר, הכוח של משפחתו, הכוח של חברים אם ישנם והכוח של המסגרת המזמינה. לא תמיד יש מתאם בין הכיוון והעוצמה של הכוחות. למשל הורים עשויים להוות גורם כבד משקל בהצטרפות או אי-הצטרפות. על רקע המגבלות, הבדידות והחסכים של הצעירים בעלי המוגבלויות עם צרכים מיוחדים, הוריהם שימשו ומשמשים ברוב המקרים כוח מניע לרבים מהישגיהם. לאורך חייו של הילד, הוריו פעמים רבות נאבקים על חייו ועל יכולותיו, אך לעתים נמנעים מלחשוף אותו להתמודדויות עצמאיות מתוך הגנת יתר (מרום ועוזיאל, 2001; לוינגר, 2003).

סיבות להתנגדות להצטרפות למסגרת בלתי-פורמלית יכולות להיות היעדר בשלות של ההורים לפרידה עקב חשש מאובדן זהות ושליטה, חוסר אמון במידת הבטיחות וההתנהלות של מסגרות ועוד. עם זאת, רבים מן ההורים מעודדים ואפילו דוחפים להצטרפות. אך במקרה של הצטרפות לא מחייבת, לעתים בפעם הראשונה, קולו של הילד הוא משמעותי.

אם יש פערים במוטיבציות בין ההורים (יכולה להיות שונות בין ההורים עצמם) לילדיהם באשר לפעילות בזמן הפנוי, "מלחמה" זו עשויה להיות חשובה כחלק מבניית האישיות הנבדלת האינדיבידואלית של הילד. נושא הבחירה עוד בטרם ההשתתפות בתכנית, שהוא תהליך לכאורה פשוט, כבר מציף דרמה התפתחותית שיקומית מהסבוכות שיש: תהליך היפרדות של צעיר עם נכות מהוריו.

גם לאחר שתהליך ההצטרפות הושלם, בין שמידת המעורבות של ההורים הייתה גבוהה ובין שהייתה נמוכה, הם עתידיים לסגת במידת המעורבות במרבית המקרים. צמצום ההתערבות של ההורים מאפיין את כלל הזיקה בין מבוגרים לנוער בתכניות אלו. פיקוח רופף יחסית מצד המבוגרים, ומצד שני "פיקוח חברי" הדוק יותר (כהנא, 1974), עשויים להוות חלק מהגורמים לקפיצה התפתחותית.

מעגל החברים בשלב הבחירה

לחברים המועטים שיש לילד עם הצרכים המיוחדים, או אלו הנוצרים בתהליך ההיכרות, עשוי להיות משקל רב בבחירה. המועמדים בתהליך קבלת ההחלטה, בוחנים את הבחירות של החברים והמועמדים היותר קרובים ומוערכים מבחינתם. על פניו, זהו מאפיין מובן מאליו של הצטרפות למסגרת - משקל המשיכה החברתית לצד המטרות האחרות. אך במקרה זה, הבחירה החברתית יש גם לה משקל התפתחותי-שיקומי. הבדידות היא אחת מגורמי הסיכון הגדולים לבוגרים עם צרכים מיוחדים (נציבות שוויון, 2010; Harper, 1978). הסיכון מתבטא במאפיינים כמו דיכאון, מעגל מצומצם של אנשים שאפשר להזעיק בעת צרה או פגיעה פסיכוסומטית במערכת החיסון.

משקל החברים כבר בתהליך הבחירה במסגרת ובבחירות בהמשך הדרך, מצביע על הפוטנציאל החברתי הטמון בקבוצת השווים. זהו מרכיב רב-השלכות על איכות

החיים בעתיד, ועל פיתוח יכולות בין-אישיות המהוות תנאי לחיים בסביבה חברתית לעומת חיים בבידוד.

בחירה מתמשכת

מרכיב הבחירה אינו מסתיים באקט ההצטרפות או בתהליך ההצטרפות, אלא מתבטא גם במשך השהות בתכניות הבלתי-פורמליות. במסגרת הפעילויות יש מקום רחב להרבות או להמעיט בהשקעה ובמעורבות. זאת לעומת מערכת החינוך הפורמלית, ובוודאי מרכזי השיקום בגיל המבוגר יותר, שבהם אפשרויות הבחירה וההתנדבות מצומצמות ביותר. במערכת החינוך הפורמלית העיקר הוא המטלה הלימודית, ותפקידים המוצעים לתלמידים מעורבים (מועצת תלמידים, הפקת אירוע סיום) אינם מוצעים לתלמידים "חריגים", שבדרך כלל חווים פרק זה מתוך השוליים החברתיים של הכיתה. במרכזי שיקום למיניהם בגיל הבוגר המוקד הוא רכישת יכולות מקצועיות. לעומת זאת, ההתנדבות היא נשמת אפה של המהות הבלתי-פורמלית. ריבוי ההזדמנויות והתפקידים המגוונים המאפיינים את החינוך הבלתי-פורמלי, רק ממחישים את הפוטנציאל הרב הטמון במסגרות אלו. ריבוי התפקידים הנדרש להפעלת התכנית עם מיעוט מבוגרים יוצר מצב שבו הצעיר, שלעתים חווה את עצמו כבלתי קומפטנטי סביל, מוצא עצמו לא רק מחוזר לבוא למסגרת, אלא גם מוזמן ואפילו מחויב לשאת בתפקיד או לבצע פעילות.

מרכיב הבחירה נמצא לא רק בבחירת המסגרת או במהלכה, אלא גם ברגעי משבר ורצון להפסיק את הפעילות. במערכת החינוך הפורמלית ובמסגרות נוספות נהוג לדבר על "נשירה" במקרה של הפסקת פעילות ואי-הגעה של תלמיד לבית הספר. ביטוי זה מעיד על פסיביות, התנגדות והיחלשות של המשתתף או המסגרת. הכוונה היא לנשירה בטרם עת, נשירה המשקפת בעיה. אך במסגרת בלתי-פורמלית המאופיינת בהתנדבות כחלק מתהליכי מיסוד גמישים, אין הכרח לפעול ולסיים את השנה או השלב ולכן הפסקת השתתפות היא לגיטימית.

לסיכום, יש במרכיב הבחירה של תכניות בלתי-פורמליות היכולת להחזיר וליצור תחושת שליטה בקרב ילד עם נכויות. חוויה זו איננה החוויה המרכזית של בני נוער עם נכויות. במהלך חייהם כה רבות נקבע מבחץ: מפגיעת הגורל ועד לעתים העדר שליטה פיזיולוגית. ריבוי אפשרויות הבחירה בתכניות שיקום בלתי-פורמלי מהווה תהליך של החזרת שליטה או הקניית שליטה לראשונה. תהליך זה ייתן את פירותיו גם בשלבים המבוגרים יותר של החיים, ועשוי לאפשר ניהול עצמי משולב בקהילה.

2. מרכיב הרב-ממדיות התפקודית

בתקופת גיל ההתבגרות נתון המתבגר לציפיות של החברה להפנמת ערכיה, לעיצוב יחסים חדשים עם עולם המבוגרים, להחלטות לגבי תכניותיהם לעתיד ולגיבוש הזהות המקצועית. לא פעם הצעירים עצמם רואים זאת כעול המוטל עליהם מלמעלה כשהם עצמם נמצאים במקום רגשי אחר (רוזמן, קליינמן-זלצמן וחסון-פרנקל, 1989). הצעיר חש דחף להתנסות כחלק מבחינת גבולות זהותו והרחבתם.

אריקסון (Erikson, 1968) אפיין את תקופת הילדות בפעילות יצרנית של התנסויות ואילו את שלב ההתבגרות כשלב מורטוריום, המתאפיין בתהליכי למידה של ניסוי וטעייה לטובת גיבוש זהות אינטגרטיבית. המשותף לשני השלבים הללו הוא התנסויות מגוונות המפתחות את הצעיר לקראת התנהלות אקטיבית בעתיד. מודלים תיאורטיים מתקדמים יותר באשר לגיבוש זהות בגיל ההתבגרות, מרחיבים את מרחב ההתנסות וגיבוש הזהות ומדברים על זהות נזילה או על ריבוי זהויות (מיטשל, 2003). אלה מודלים אדפטיביים יותר למציאות מודרנית ופוסט-מודרנית רבת מהירות ותהפוכות. משמעות המודלים ההתפתחותיים הללו באשר לצעירים, היא שהם מעמידים את ההתנסויות המגוונות בעלות אופי של חקר וביצוע תפקיד כבעלות משקל רב בהתפתחות.

מרכיב הרב-ממדיות במערכות בלתי-פורמליות מתבטא "במרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות-ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית" (כהנא, 2007, עמ' 27). הרב-ממדיות פועלת לביסוס תחושת הערך העצמי, כיוון שהיא מאפשרת לכל חניך לבטא את מגוון כישורונותיו ויכולותיו ולרכוש באמצעותם מעמד חברתי (כהנא, 2007). על רקע הדלות בהתנסויות בתפקידי חיים למיניהם עבור צעירים עם לקויות ועם נכויות, חינוך בלתי-פורמלי הוא "מכרה זהב" התפתחותי. להלן רשימת נושאי תפקיד בשכבה הבוגרת בתנועת הצופים: מדריך, רשג"ד, מחסנאי, ראש מחסן, פעיל, רכז הדרכת נעורים, רכז מפעלים (טיולים ואירועים) ועוד. בסביבות המקבילות, המשפחתית והבית-ספרית, נוער בכלל ונוער עם צרכים מיוחדים בפרט, בדרך כלל אינם נחשפים להתנסויות תפקודיות כה מגוונות.

תפקידים אלה ואחרים מתאפיינים בפיתוח יכולות ארגוניות. במהלך שנות התשעים, בעת הוראה באחת הכיתות במכינה הקדם-צבאית "רבין", נשאלה השאלה "מהי ההצלחה הגדולה בחיך עד כה?" בני הנוער התחלקו לשלוש קבוצות: האחת דיברה על תהליכים על יחסים שהסתיימו בהצלחה; הקבוצה השנייה דיברה על אירועים ספורטיביים או מוזיקליים שבהם מילאו תפקיד מרכזי; הקבוצה השלישית והגדולה דיברה על הפקה של אירוע מצליח. נראה שגם עבור בני נוער עם נכויות, ההתנסויות הארגוניות נגישות יותר לרוב בני הנוער כמקפצה להצלחה. אפשר לראות שפיתוח יכולות ארגוניות והפקת אירוע או פרויקט מוצלח עשויים לאפשר לרבים מבני הנוער לזכות ב"תהילה", בגיל שהישיגים כאלו הם כמו אוויר לנשימה, בתקופה שבה רב המעורפל על הנגלה.

מעבר לתחושת ההישג, למביט מן הצד על צעירים-בוגרים עם נכויות, נראה שהם מנהלים מערכת חיים מורכבת ביותר: תכנון מדויק של כל מטלה בתחומים כגון ניהול תיק בריאות, מיצוי זכויות ומימוש קצבאות. טעויות בתחומים הללו "עולות ביוקר" - בבריאות, בזמן ובכסף ועוד. פרדוקסלית, הם יידרשו להתמודד עם מורכבויות ארגוניות גבוהות, אך בילדות ובהתבגרות הם חסרים בהתנסויות עקב הגורמים שצוינו, כגון הגנות יתר והעדר הזדמנויות. אם כן, יכולת ארגונית היא הכרחית. כפי שנאמר, הצלחה ארגונית עשויה להיות גם מקור לגאוה ולביטחון עצמי.

בסביבה המשפחתית, בני נוער עם צרכים מיוחדים אינם נוטים לארגן למשל טיולים ומסיבות ימי הולדת לבני משפחתם. הסביבה המשפחתית, כבר מילדות, נוטה שלא לראותם בעלי יכולות ארגוניות ומקבעת זהות זו. החשיפה המוגבלת במשפחה נובעת מאוריינטציה של הגנת יתר. בסביבה הבית-ספרית, אם יש פעילות בית-ספרית מחוץ לכיתה, כגון טיולים ומסיבות, בדרך כלל בני הנוער עם המוגבלויות לא יישאו בתפקידים ולעתים אף לא יגיעו לאירועים. אך בתכניות בעלות אופי של שיקום בלתי-פורמלי אפשר לפצות על כך בריבוי תפקידים ופעילויות.

לצורך הדגמה, במכנית "כנפיים" אחד התפקידים המתגרים הוא סדרן הסעות. סדרן הסעות, שנשמע תפקיד פשוט וזוטר, הוא למעשה תפקיד מורכב ובעל עמדה ומשמעות לצעירים שכה תלויים בהסדרי תחבורה מותאמים ומדויקים. סדרן ההסעות מתנדב לתפקיד הדורש יכולות בסיסיות המאפשרות לו לנהל מערכת של היסעים יומיומיים לחבריו לקבוצה. כדי לבצע תפקיד כזה נדרשות שורה של מיומנויות: למידה, יכולות מחשב, ארגון, התמודדות בתנאי לחץ ואי-ודאות, התמודדות עם סמכות מעלה ומטה, התמודדות עם כניסה ופרידה מתפקיד ועוד. התפקיד עשוי לחזק לא רק מיומנויות אישיות אלא גם את מעמדו של הסדרן כחבר תורם בקבוצתו. כאמור, התפקיד מעורר גם מתיחויות ומחלוקות שההתמודדות עמן גם היא חלק מרכזי מהתפתחות נורמטיבית של יכולות בינאישיות.

בתפקיד טמונה לא פעם משמעות סמלית עמוקה: הצעירים מתקרבים אל ה"הגה" והידיים האוחזות בו מסמלות את עצמאותם בעתיד. תפקיד סדרן הרכב מאפשר לחניך שכל ילדותו הובל באמצעות רכבים שונים, להיות שותף לניידות שלו ושל חבריו. הוא מחליט או שותף להחלטה על לוחות זמנים ועל הגעה ליעדים.

על הצורך ליצור היפוך בזהות דרך התנסות בתפקיד, אפשר ללמוד גם למשל מן הרצון של חניכים מסוימים עם מוגבלויות לעשות שירות לאומי בבתי חולים. הם חוזרים למוסד שבו הם שכבו כילדים במשך חודשים במחלקות שיקום לאחר ניתוחים. בבגרותם הם בוחרים לחזור אל המסגרות הפורמליות הללו, אך הפעם ללא הוריהם כשהכוח והבחירה בידיהם, ולהגיש עזרה בעצמם לאחרים.

לצד תפקיד של סדרן ההסעות אפשר להציג את מארגני הטיולים למיניהם, מארגני האירועים השונים, מארגני פעולות חברתיות ותרבותיות ועוד. דוגמאות אלו מאפשרות לראות כיצד שני המודלים שדובר בהם באים לידי ביטוי: דינמיקת הניסוי והטעייה על-פי אריקסון וההתנסות בריבוי זהויות על-פי מיטשל. אלמנטים אלה מדרבנים את הצעיר עם הלקות לחצות את הקווים המוגנים לעבר התנסויות חדשות.

ההתמקדות באפשרויות הארגוניות הייתה רק לצורך המחשה. אפשר גם להציג את משמעות ההתנסויות ההדרכתיות או השיווקיות בארגון בלתי-פורמלי, כמקדמות ומשפרות תפקודים שונים של בני נוער במסגרות השיקום הבלתי-פורמלי. "מעבדה תעסוקתית" כזאת תחזק יכולות וביטחון עצמי לקראת ניהול עצמי בעתיד (וולף, 2010).

3. מרכיב הסימטריה

מרכיב הסימטריה מוגדר על-ידי כהנא (2007) כ"יחסי גומלין בעיקר במצב שבו משאביהם של כל המשתתפים שקולים פחות או יותר. תנועות החליפין במסגרות סימטרית מבוססות על הדדיות מאוזנת" (עמ' 27).

החוויה המרכזית של ילד עם נכות היא חוויה אסימטרית. עקב הנכות הוא מוצא עצמו בעמדות נחיתות ביחס לסביבה הנורמטיבית. הוא חווה שוב ושוב את היותו מקבל עזרה מן האחר הנורמטיבי. משפט שמשמיעים מדי פעם הורים או מתנדבים הוא: "לא ברור מי עזר למי יותר". משפט זה מצביע דווקא על ממד המשמעות וההתחזקות של העוזרים. מודעות זו מאזנת במידה מסוימת את ההטיה האסימטרית, אך היא בגדר יוצא מן הכלל שאינו מעיד על הכלל.

ההימצאות בקבוצת השווים היא הטובה ביותר ליצירת תחושת סימטריה. בתכנית כמו מכינת "כנפיים" אפשר לראות זאת בכמה מעגלים. הראשון הוא מעגל קבוצת השווים: בני נוער עם נכויות שונות מפעילים יחד קומונה משותפת. ללא עזרה הדדית הקבוצה לא תפעל. תחת ניהול של צוות מצומצם יחסית, כל משתתף חייב לתרום את חלקו בהתאם ליכולתו הפיזית והמנטלית. מתבצעת מערכת חליפין של משאבים בהתאם ליכולות הפיזיות והנפשיות השונות. למשל, חניך לקוי שמיעה אך עצמאי פיזית, יעזור לבחור עם כיסא גלגלים, שיעזור לו תקשורתית.

המעגל השני הוא מעגל השירות: בני הנוער עושים שירות לאומי או צבאי ומעמידים עצמם לשירות ועזרה לאחר או למסגרת הזקוקה לכך. זוהי מסגרת מהפכנית מבחינת האפשרות לצעיר הנעזר רוב ימיו, לאזן את המשוואה ולהיות תורם קומפוטנטי. חניכה בשירות לאומי כבדת ראייה המראיינת קשישים במרכז יום על סיפורי האהבה שלהם ומגישה להם את הסיפורים כחוברת, היא רק דוגמה אחת לאיזון בין נתינה לקבלה. אפשרויות אלו זמינות במיוחד בישראל, עקב ריבוי תכניות השירות בישראל והציפייה לתרומה המייצרת נורמה שגם צעירים עם נכויות מעוניינים מאוד לקחת בה חלק.

המעגל השלישי הוא מעגל מתנדבים מחו"ל: מתנדבים מחו"ל במכינת "כנפיים" התורמים מיכולותיהם הפיזיות, נעזרים בלימוד עברית על-ידי חניכים להם הם עוזרים פיזית. החניכים שמחים להתנסות בהוראה לא-פורמלית וכן במתן אוריינטציה להתנהלות בישראל. סימטריה זו עומדת בבסיס ההחלטה בתכנית, להעדיף נוער מתנדב מחו"ל ולא נוער מישראל בני גילם שמתוקף שליטתם בתרבות, בשפה ובכלל בהתנהלות בחברה הישראלית, לא היה מעניק את תחושת הסימטריה, אלא עלול להדגיש ואף להחריף את הפער והאי-סימטריה.

שיא הסימטריה ביחסי הגומלין הבינאישיים באה לידי ביטוי במכינת כנפיים בשבוע עצמאות בסוף השנה הראשונה (וולף, 2010). בשבוע זה הצוות מתבקש לסגת לחלוטין ממתחם הקבוצה ואילו הקבוצה נדרשת לתפקד עצמאית לגמרי. אם בכל זאת נדרשת עזרה, החניכים מנהלים אותה בעצמם. החניכים מצפים בהתרגשות לשבוע זה הנתפס כשיא השנה הראשונה בתכנית. חלק מן ההתרגשות נעוץ בהתרחקות מוקדי הסמכות המרוכזים באופן טבעי בידי הצוות.

בשבוע זה, ללא התנהלות משתפת בה כל אחד מחברי הקבוצה תורם את חלקו, הקבוצה לא תצליח לעמוד במשימה. חלק מהדינמיקה הנורמטיבית בשבוע זה הוא לחץ חברתי, עד כדי גינוי חניכים שלדעת חבריהם לא תורמים את חלקם. פיקוח חברתי זה הוא אחד ממאפייניו של החינוך הבלתי-פורמלי.

באמצעות הדוגמאות ממכינת "כנפיים" אפשר לומר כי המערכת הבלתי-פורמלית מזמנת אפשרויות ליצירת סימטריה, שאינה מתאפשרת במסגרות האחרות במידה כזאת. מבחינתם של הצעירים עם הלקויות, הסרת ההגנה של המבוגרים להתנהלות סימטרית ביניהם היא הזדמנות לגילוי יכולות. לעתים רבות נדרש מן הצוות להמחיש לחניכים בתכניות השונות את המערכת הסימטרית שמתקיימת מכיוון שתחושות הנחיתות המבטאות את האסימטריה הן מושרשות.

4. מרכיב המודולריות

"מודולה היא יחידה עצמאית המסוגלת למלא תפקיד ללא תלות ביחידות אחרות. עקרון המודולריות מכניס גמישות למערכת ומאפשר הסתגלות מהירה לסביבה משתנה. מערכת היא מודולרית אם היא מורכבת מכמה יחידות או פעולות שאפשר להחליפן זו בזו ולסדרן באופנים שונים" (כהנא, 2007, עמ' 29).

כדי להבין את החשיבות השיקומית לעיקרון זה עלינו שוב לסגת לשלבים הראשונים בהתפתחות של ילד עם לקות. כשקיימת פגיעה משמעותית בגיל צעיר, המערכת המשפחתית מתגייסת להשקעה אינטנסיבית בכל הרמות. תהליכי השיקום תובעים משמעת עצמית רבה והם מתאפיינים בחזרה על פעולות והרגלים לצורך שיפור תפקודים. בהתנהלות היומיומית נדרשים תכנון, יציבות ויכולת ליצירת התאמות, לצורך התמודדות עם שגרה המורכבת ממכשולים. שינויים רבים לא יאפשרו שליטה והתנהלות בטוחה, עקב מגבלות כמו מכשולי עבירות ונגישות, תנועה איטית במקרה של נכויות מוטוריות או העדר תקשורת. למשל, נדרשת התעקשות עד נוקשות על מיקומם הקבוע של אובייקטים בביתם של אנשים עיוורים ולא העיוור יאבד אוריינטציה מיד בביתו שלו.

מצב זה, שבו האדם עם הלקות מורגל לנוקשות ולקיבעון, מקשה עליו לשנות את דפוס ההתנהגות בעת הצורך. המערכת המנטלית שלעיתים עוקבת אחר ההתנהלות והצרכים הפיזיים, מאמצת את דפוסי החשיבה וההתנהלות השמרנים גם כשלא נדרש. מסגרות רבות, כגון מקום עבודה, דורשות מהאדם להיות מסוגל להתמודד עם שינויים ועם גמישות, ולכן רצוי שהתנהלותו לא תהיה חזרתית ומוגנת, אלא מאתגרת בחשיפה לגירויים חדשים. למשל, אדם עיוור שהאובייקטים בביתו יהיו קבועים ולא יתנסה כבר בצעירותו במסלולי תנועה משתנים, לא יפתח גמישות מנטלית להתמצאות במרחב למרות עיוורונו, ויגזר עליו רדיוס תפקודי מצומצם או תלות מוחלטת בליווי בכל שינוי שיווצר.

הפעילות במסגרות בלתי-פורמליות מאופיינת בגמישות רבה. אל מול המערך הפורמלי בבתי הספר על הכיתות הקבועות ומערכי השיעורים והמורים, תנועת נוער

היא כשמה כן היא - בתנועה. לא רק בתנועה פיזית, אלא גם ביכולתה לערוך שינויים מבניים בתכנים ובאנשים בהתאם לצרכים מזדמנים (כהנא, 2007).

בתנועת הנוער ללקויי ראייה ועיוורים "בגובה עיניים", שינוי מקום הפעילות והלינה הוא עיקרון מנחה. בני נוער עם נכויות בסביבה כזאת חייבים להגמיש את נוקשותם ו"לזרום", כפי שבני נוער אומרים, ביתר קלות ומהירות מסיטואציה לסיטואציה. למשל, מחנה צופים ביער מזמן הזדמנויות מגוונות למתיחת גבולות והסתגלות, עקב מצבים חברתיים ופיזיים משתנים.

לא רק תכנון והתארגנות מסודרת דרושים לצורך הסתגלות והתפתחות; דרושות גם מיומנויות כמו יוזמה וספונטניות. למרות הסרבול הפיזי, או בעיית התקשורת במקרה של לקות שמיעה, ספונטניות מתחילה בתחום המנטלי ואינה כרוכה תמיד בשינוי פיזי. היא יכולה להיווצר גם ביוזמה התנהגותית מזווית חדשה ולא צפויה. ספונטניות אינה כרוכה רק בהתחדשות, אלא גם ביצירת פתרונות חדשים.

מסגרות לשיקום בלתי-פורמלי מאפשרות פעילות במודולות משתנות ובדרך זו מאפשרות יצירת גמישות רבה יותר בקרב בני נוער עם לקויות. הם יזדקקו במהלך חייהם להרבה יצירתיות וגמישות כדי ליצור פתרונות לבעיות ייחודיות של התנהלות עצמאית.

5. מרכיב המורטוריום

על-פי אריקסון (בתוך כהנא, 2007), "המורטוריום הוא הסדר המאפשר דחייה לגיטימית של מחויבויות וסטייה זמנית מנורמות מקובלות". כהנא (שם) מוסיף וכותב כי מורטוריום הוא מצב שבו הפעלת דרכי פעולה ולמידה באופני ניסויי וטעייה היא לא רק לגיטימית אלא גם מומלצת לטובת התפתחות תקינה ונורמטיבית.

כאמור, נוער עם לקות צובר פער התפתחותי גדול עקב העדר התנסויות. בגלל רוחב האפשרויות וההזדמנויות לחקר עצמי בתחומים שונים בתקופת הנועורים, אתמקד באחד בלבד. אחד הביטויים למורטוריום של צעירים בישראל הוא אופני ההתנסות בשירות הצבאי או הלאומי. בני נוער עם לקויות ונכויות מגיעים אל השירות ללא כל רקע קודם בעבודות כאלו ואחרות שרוב בני גילם כן התנסו בהן. הם מתחילים את דרכם במקומות שירות שונים וצוברים את כישלונותיהם ואת הצלחותיהם במהלך השירות. הסביבה המעסיקה נוטה להיות סלחנית וסבלנית כלפי בני ובנות שירות לאומי באופן יחסי לעובדים, ועל אחת כמה וכמה אם הם נכים. המרחב הזה, ללא אימת הסנקציה מצד אחד והבעת דרישה לתפקוד גבוה יותר, הופך את השירות ל"מעבדה תעסוקתית" (וולף, 2010). החניכים רוכשים מיומנויות תעסוקתיות בעזרת מעסיקים וליווי מקצועי, שעוזר להם בתיווך עם מקום עבודתם ובמהות העבודה עצמה, כל זאת במסגרת התנדבותית בשירות החברה ועדיין לא במרכז לימודי/שיקומי פורמלי.

בפרק זה של החיים מתחוללות שתי מגמות משלימות: מצד אחד אוריינטציה אלטרואיסטית של תרומה לחברה, מצד אחר תהליכים המאפשרים פיתוח יכולות וגילוי נטיות מקצועיות באשר לעתיד. הכלים הפורמליים לאבחון יכולות תעסוקתיות לטובת לימודים מקצועיים, הם אבחונים מטעם אגף השיקום של המוסד לביטוח

הלאומי. אבחון מקצועי בגיל צעיר יחסית, כמו גיל 18, יעלה ממצאים מצומצמים ואולי גם לא תואמים בוודאי על רקע החסך המוקדם בהתנסויות. תקופת השירות בישראל מאפשרת להבשיל מקצועית באופן שיש להשתמש בה בתהליכי טרום-תעסוקה של בני נוער בכלל, ובני נוער עם צרכים מיוחדים בפרט.

במהלך העבודה שלנו במכינת "כנפיים", לא אחת לאור הניסיון בשירות הלאומי של החניכים, נתגלו האבחונים כלא-תואמים את היכולות שפגשנו בפועל באתרי השירות. לדוגמה, צ' היא בוגרת מכינת "כנפיים" צפון, שאבחון מוקדם שלה בגיל 18 שלל יכולות אקדמאיות ויכולות מזכירות. לאחר פרק שירות לאומי בניהול לשכת דיקאן באחת המכללות ולאחר סיום תואר אקדמי ותעסוקה בניהול שני משרדי עמותות, התקבלה לעבודה כעוזרת לשכה במפעל במרכז הארץ. עבודה התרחבה האפשרויות התעסוקתיות באופן דרמטי בתקופת השירות שלה.

נראה שתקופת ההתנסות בשירות במסגרת המורטוריום הישראלי משמשת כלי אבחוני בלתי-פורמלי העשוי להיות חשוב ביותר לתהליכי בחירה וקבלת החלטות באשר לעתיד המקצועי.

לסיכום, המפגש בין הצרכים השיקומיים לבין דינמיקת הניסוי והטעייה המאפיינת את גיל ההתבגרות ברובד הבלתי-פורמלי, מאפשר התנסויות חשובות בהתפתחות ובחינת נטיות וכוחות עוד לפני הבחירות הפורמליות ושלב הלימודים והחיים הבוגרים.

דין

נוער וצעירים עם נכויות היא קבוצה שבאופן מובהק נמצאת בפער התפתחותי יחסית לבני גילם. ממצאי סקר שערכה נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות חושפים פערים בין בוגרים עם מוגבלויות לבוגרים ללא מוגבלויות בכל תחומי החיים (בן משה, רופמן והבר, 2010). העדר בחירה, אפשרויות להתנדבות, חד-ממדיות תפקודית, העדר סימטריה ביחסים, היעדר גמישות בהתנהלות והעדר התנסויות בתקופת המורטוריום - אלה רק תיאורי מגבלות חלקיים שבסופו של דבר יוצרים תשתית התפתחותית מנוונת. הניון מוביל לעתים לסיכון ממשי במצבי בדידות בעת מצוקה או בסיכון לפגיעות למיניהן. במציאות זו ילדים וצעירים עם נכויות נמצאים מבודדים ולא פעילים מבחינה חברתית ואינסטרומנטלית ועל כן גם לא מתפתחים באופן תקין בתחומים שבין שעות הלימודים הפורמליות ואחריהן.

אנשי שיקום ויוצרי תכניות, בעיקר לבעלי מוגבלות בגילאים הצעירים, מחפשים דרכים נוספות וחדשות לצמצם פערים ולאפשר כיווני התפתחות יעילים. כפי שמנסה מאמר זה להראות, התשתיות הקיימות של החינוך הבלתי-פורמלי מהוות אפשרויות לקידום בני נוער בתחומים שיקומיים כבר בגילאים הצעירים.

בשדה המשולב הזה נוצרת שפה מקצועית חדשה הממשיגה תהליכים שיקומיים במסגרות חינוך בלתי-פורמליות בעזרת מושגים, טכניקות ופעילויות. מושגים כגון קבוצת שווים, התנדבות, מטלות מגוונות, תפקידים מגוונים, נוכחות מועטה יחסית של מספר

מבוגרים המפעילים פיקוח רופף יחסית, פיקוח חברי אינטנסיבי ועוד - כל אלו שופכים אור לא רק על תהליכי חינוך אלא גם על תהליכי שיקום.

קבוצת השווים מניעה את חבר הקבוצה לא רק ברמה החינוכית והערכית אלא גם מבחינה תפקודית. למשל, על-ידי נסיעה עצמאית בתחבורה ציבורית, פעילות בישול וניקיון ופעילות ארגונית בהפקה של אירוע. העדר פיקוח מלא של מבוגרים ואווירה של היררכיה נמוכה יותר, מאפשרים לנוער לנסות לתהות ולטעות ובדרך זו לפרוץ גבולות תפקודיים.

ההבנה הכוללת של הדינמיקה הבלתי-פורמלית מאפשרת לכוון את התכנים, הליוויים וההדרכות לכיוונים התואמים והולמים את אופי ההתנהלות בתוכניות אלו. משמעות השדה הבלתי-פורמלי עבור אנשי השיקום הקשורים לתחום, עשויה להתבטא בכמה דרכים:

הפניה - עובדי שיקום עשויים להפנות כבר בגילאים הצעירים לתכניות בעלות אופי בלתי-פורמלי הנגישות לציבור ילדים עם לקויות.

הנחיות צוותים והדרכתם - עובדי שיקום מיומנים עשויים לכוון צוותי הדרכה באשר לידע, למיומנויות ולרגישויות הנדרשים בעבודת הדרכה עם ילדים עם לקויות. צוותי הדרכה אלו בדרך כלל מאופיינים במוטיבציה גבוהה ביותר ובאיכויות אנושיות גבוהות. תמימותם של מדריכים אלו משמשת לפריצות דרך התפתחותיות, אך גם נדרשת הנחיה של אנשי שיקום כדי שלא ימעדו במורכבויות שאינם רואים.

הבשלה וקידום - אנשי שיקום עשויים להמשיך תהליכי שיקום פורמלי בנקודות פתיחה גבוהות יותר בקרב בוגרי תכניות אלו. למשל, אבחון תעסוקתי לאחר פרק בן שנתיים של שירות צבאי או לאומי ירחיב את אפשרויות השיקום התעסוקתי בהשוואה לאבחונים מוקדמים, בגיל 18.

המשך פיתוח שדה השיקום הבלתי-פורמלי - פיתוח הן מבחינת הנגשת תכניות קיימות ויצירת תכניות חדשות, והן מבחינת פיתוח מערכת המושגים הרלוונטיים לתחום, לצורך הבנה ושימוש לטובת תהליכי שיקום והתפתחות נוער וצעירים עם לקויות.

סיכום

במאמר זה ניסיתי לקשור בין שני תחומים המשיקים בעבודתי ובעבודתם של אנשי חינוך ושיקום רבים בארץ ובעולם - חינוך בלתי-פורמלי ושיקום. בעזרת התמקדות בכמה מאפיינים של הקוד הבלתי-פורמלי לשיטתו של ראובן כהנא, תוארה דינמיקה שיקומית היוצרת ומאפשרת שינויים תפקודיים של בני נוער עם לקויות באמצעות דוגמאות מתכניות בעמותת "כוונים".

פרק הנעורים, שהוא כה דרמטי להתפתחות תקינה של האדם, מתחלק למערכות פורמליות ובלתי-פורמליות. בעוד המערכת הפורמלית בעיקרה אמונה על פיתוח מיומנויות אקדמאיות, המערכת החינוכית הבלתי-פורמלית אמונה על מיומנויות חברתיות ותפקודים מגוונים ביותר - מיכולות ניווט ועד בישול, הישרדות בטבע, יכולות הדרכה,

מנהיגות ועוד. כשהחינוך הבלתי-פורמלי פוגש ילדים ובני נוער עם לקויות בעלי חסכים חברתיים ותפקודיים רבים ביותר, יש לו מה להציע להתפתחותם.

על רקע התלות הרבה של צעירים אלה בהורים ובאחרים וחסך בהתנסויות נורמטיביות, מתחוללת אצלם, נוסף על ההנעה העצמית, העברת תלות לקבוצה ולמדריכים. החניכים צוברים הצלחות ואי-הצלחות בתחומים שונים. כל אלו מחזקים את ביטחונם העצמי ואת תהליך ההבשלה הפנימית שיקדם אותם למימוש רב יותר של שאיפותיהם. תקופה זו יכולה להיתפס עבור אנשי שיקום כ"מעבדה" טרום-שיקומית, שבעזרת תשומות מסוימות עשויה להפיק התקדמויות התפתחותיות משמעותיות. שדה זה דורש תשומת לב, מחקר, לימוד נוסף והמשך פיתוח.

ביבליוגרפיה

- אריקסון, א' (1960). ילדות וחברה. תל אביב: ספרית פועלים.
- בן משה, א', רופמן, ל', והבר, י' (2010). אנשים עם מוגבלות בישראל 2010. ירושלים: נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"ישוב" ובמדינת ישראל. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס.
- המנחם, א', ורומי, ש' (1997). "חינוך לא פורמלי". בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלונסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. תל אביב: רמות.
- וולף, ח', סבו, ב', ומארק, ד' (2010) "כנפיים" - מכינה לחיים. תוכנית שילוב נכים בלימודים ושירות לאומי. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- כהנא, ר' (1974). קיום לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמאליים. מגמות כא, 36-46.
- כהנא, ר' (2007). נעורים והקוד הבלתי פורמאלי. ירושלים: מוסד ביאליק.
- לוינגר, מ' (2003). הקשר בין אפיונים אישיותיים, משפחתיים וחברתיים של חירשים בוגרים לבין מידת היפרדותם מההורים ומידת האינטימיות כלפי בני זוגם. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. החוג לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל-אביב.
- מרום, מ', ועוזיאל, ל' (2001). סקירת ספרות בנושא ילדים עם נכויות במצבי סיכון - דוח מחקר. ירושלים: מאירס-גוינט-מכון ברוקדייל.
- סטיבן, מ"א (1993). תקווה ופחד בפסיכואנליזה. תל אביב: תולעת ספרים.
- עיריית חיפה, תחומי הפעילות של רשות הנוער והצעירים (א"ת). נדלה ב-25 ביוני 2012 מתוך:
- <http://www.haifa.muni.il/Haifa/municipality/hinuch/Pages/YoungArea.aspx>

פלאוט, א' (2007). מה נשתנה: ההיסטוריה של מסגרות החינוך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל 1932-2005. תל אביב: מכון מופת.

קיפן, ב' (2011). קוד אתי של עובדי הנוער בחינוך הבלתי פורמאלי. ירושלים: מנהל חברה ונוער. נדלה ב-12 ביוני 2012 מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/TakanonimNehalimUmismacheiEmda/kodeti.html>

רוזמן, מ', קליינמן-זלצמן, נ', וחסון-פרנקל, ר' (1989). זהות אישית: עבודה קבוצתית עם מתבגרים. תל אביב: רמות.

רייטר, ש' (1989). שילוב ילדים חריגים בבתי-ספר רגילים - אתגר לשנות התשעים. סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום 6, 25-38.

רינג, ח', ושילנסקי, ע' (2007). השיקום כתפיסת עולם רב-ממדית: נגישות לשירותי שיקום רפואיים וחברתיים. בתוך: ד' פלדמן, י' דניאלי להב, וש' חיימוביץ' (עורכים), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21. ירושלים: הוצאת משרד המשפטים.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton.