

חלק שני

מחשבות



**מאמרים עיוניים המתייחסים
לעבודה עם נוער מנותק**

קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון

ד"ר אילן שמש* וד"ר רותי שמש**

מבוא

בשנים האחרונות נעשים מאמצים להגדרת העיסוק/מקצוע של העבודה החינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון. המאמצים קידמו את הנושא בפתחה והרחבה של מסלולי הלימוד לתואר ראשון ושני במכללות לחינוך. כמו כן הוקמה עמותה לפיתוח מקצועי של העובדים והחל לפעול פורום משותף להגשת הצעת חוק למקצוע. עם זאת, עדיין לא נפתרה סוגיית הגדרת העיסוק וייחודו.

כפיר (2009) מטיבה לתאר את המתח המתמיד בין ההיבטים הטיפולי לבין ההיבטים החינוכיים-חברתיים של העבודה החינוכית-טיפולית בה פועלים עובדי קידום נוער. לדבריה, ככל שמבקשים להעניק לעיסוק הגדרה וייחודיות מקצועית, רק מחדדים את המתח ואת הסוגיות כמו: מי היא אוכלוסיית היעד ואילו כלים משמשים אותנו בעיקר – חינוכיים או טפולים?

להב (2003) וסורוקה (2003, 2004, 2008) מנסים לתת מובחנות עמוקה יותר לעבודה החינוכית-טיפולית, בהשוואה למקצועות הטיפולים האחרים, כל אחד מהם בכיוון אחר. להב מדגיש את ההבדל בין הגישה הטיפולית-סוציאלית שממנה צמחה עבודת חברות הרחוב ברוחה, לבין העבודה הטיפולית-חינוכית שנגזרת בעיקר מהחינוך הלא פורמאלי ואשר מציעה התערבות רב-תחומית ורב ממדית. סורוקה לעומתו מנסה לייחד לעיסוק החינוכי-טיפולי עקרונות פעולה (סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדוידואציה) ושיטות התערבות ייחודיות המבוססות על "השפעה" וכלים "אקסטרה-טיפוליים".

המאמר הנוכחי מרחיב את הבנת הייחודיות המקצועית של העבודה החינוכית-טיפולית בעבודת קידום נוער בישראל. המאמר שם דגש על תפקידה של העבודה החינוכית-טיפולית בהקניית גורמי הגנה אשר להם חשיבות רבה לחיזוק חוסנם הנפשי של מתבגרים בהתמודדותם עם מצבי סיכון. חיזוק חוסנם של בני הנוער בקידום נוער מתבסס על פעילויות שמובילות אותם להצלחות ולהישגים בתחומי חיים משמעותיים כגון: השכלה, תעסוקה, מנהיגות, פעילות חברתית וכמובן קשר עם ההורים. העבודה החינוכית-טיפולית בקידום נוער ייחודית בכך שיש בה איזון בין פיתוח והענקת שירותים חינוכיים

* מפקח ארצי לקידום נוער במשרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

** מטפלת בפסיכודרמה ובוגרת התוכנית לפסיכותרפיה יונגיאנית. מרצה במכללת לוינסקי לחינוך.

להצלחות ולהישגים, שמחזקים את גורמי ההגנה אשר מעצימים את החוסן בקרב הנוער בסיכון, לבין ההתערבויות הטיפוליות למניעה ולהפחתת התנהגויות הסיכון.

נוער בסיכון: גורמי סיכון והתנהגויות סיכון

נוער בסיכון מוגדר באופן שונה על ידי הארגונים והשירותים השונים שעוסקים בבני נוער. ההגדרות כוללות בני נוער ממצב של מתבגרים נורמטיביים ועד לנוער בקצה הרצף. להב (2000) מנסה לעשות סדר בהגדרות ומציג מסגרת קונצפטואלית להגדרת "סיכון", הכוללת ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (Risk Antecedents), סימני סיכון (Risk Markers), התנהגויות סיכון (Risk Behaviors) ותוצאות סיכון (Risk Outcomes). להב מגדיר גורמי סיכון ככוחות בסביבתו הקרובה של המתבגר אשר להם השפעה והשלכה שליליות על התפתחותו. הוא מציין שלושה גורמי סיכון בולטים: עוני, סביבה חברתית עבריינית ומשפחה לא-מתפקדת.

ניסיונו בעבודת קידום נוער מלמד שהמרכיב "גורמי סיכון" בקרב מתבגרים כולל מגוון עצום של משתנים, אשר להם השפעה שמובילה ל"התנהגויות סיכון". ריבוי גורמי הסיכון גורם לכך שהם מקוטלגים בדרך כלל בקטגוריות מכלילות. גורם סיכון יכול להיות כל מאפיין או מצב שמגדיל את הסבירות להתעוררותה של "הפרעה" או התנהגות סיכונית כלשהי. גורם סיכון יכול להיות גנטי (הורים ביולוגיים עם הפרעה בעלת מרכיב גנטי ידוע), משפחתי (אווירה עוינת בבית), חברתי-כלכלי (עוני), תרבותי (היחשפות לתת-תרבות של עבריינות) או התפתחותי (סגנון התקשרות חרדתי, דחייה מצד קבוצת השווים ועוד).

סיכון הוא מושג סטטיסטי בלבד. היות האדם בקבוצת סיכון אינו אומר שדינו נחרץ לפתח את "ההפרעה", אלא שהוא נתון בסיכון רב יותר לעומת כלל האוכלוסייה. לקיומו של גורם סיכון יחיד יש כוח ניבוי מוגבל, אך לקיומם של כמה גורמי סיכון יש בדרך כלל כוח ניבוי גדול בהרבה. לעתים קרובות, עצם מספרם של גורמי הסיכון, ולא הגורמים המסוימים הקיימים, הוא שמנבא תוצאה שלילית. להב (2000) מסביר זאת באמצעות המושגים "שרשרת סיכון" ו"תהליכי סיכון".

רוזמן וויסמן (2005) מקטלגות את גורמי הסיכון בקרב בני נוער לשישה תחומים מרכזיים: התחום האישיותי, התחום המשפחתי, התחום הבית ספרי, התחום החברתי, התחום הקהילתי-שכונתי והתחום התעסוקתי.

בדו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ונוער בסיכון ובמצוקה (דו"ח שמיד, 2006), הגדירו את גורמי הסיכון בארבע קטגוריות מרכזיות: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים

ומצב כלכלי, מאפייני סיכון במשפחה, כישלון במסגרות הלימודיות ומאפייני רווחה רגשית וחברתית.

במחקר שבדק למעלה מ-30 משתנים (גורמי סיכון), הקשורים לנשירה מבתי ספר, זוהו חמש קטגוריות מרכזיות: רמתו הקוגניטיבית של התלמיד (רמת אינטליגנציה, כשרים מתמטיים ולשוניים ועוד), רמת הסתגלותו של התלמיד (משמעת, הופעה חיצונית, תוקפנות, חברותיות ועוד), הורי התלמיד (עידוד התלמיד ללימודים, קשר עם בית הספר, ציפיות ועוד), המסגרת הבית ספרית (אליטיזם, חסר יוקרה, נוקשות וכו') והקהילה (בעיקר בכמות המסגרות התומכות וברמתן), (שמשי, 1988).

כאמור, גורמי הסיכון בקרב מתבגרים יכולים להיות רבים ומגוונים ולכן הם בדרך כלל מקוטלגים בקטגוריות מכליליות. לעומת זאת, "התנהגויות הסיכון" מוגדרות בצורה אופרטיבית כהתנהגויות בעלות פוטנציאל לפגיעה ישירה או עקיפה בנער המתבגר.

האגודה הפסיכיאטרית האמריקאית מקטלגת את התנהגויות הסיכון באופן כללי תחת המונח "הפרעה" בהתאם לפירוט הבא (Dsm-4, 2004): הפרעת הסתגלות, הפרעות חרדה, הפרעות אכילה, הפרעה בשליטה עצמית, הפרעה במצבי רוח, הפרעה בהתנהגות המינית, הפרעות בשינה, הפרעות פסיכוטיות, הפרעות סומאטיות, הפרעות אישיות והתמכרויות.

להב (2000) מתייחס להגדרת התנהגויות הסיכון בקרב מתבגרים ומציין חמש התנהגויות סיכון בולטות: היעדרויות תכופות מבית הספר, בריחות תכופות מהבית, קיום יחסי מין בגיל מוקדם, שימוש מוקדם בסיגריות, אלכוהול וסמים והתחברויות לקבוצות עברייניות.

רוזמן וויסמן (2005) מתייחסות גם הן להתנהגויות סיכון בקרב בני נוער ומתארות ארבע התנהגויות סיכון מרכזיות: כישלון ונשירה מבית הספר, עבריינות, היריון, ושימוש באלכוהול ובסמים.

תחום קידום נוער קבע בנושא ליבה מרכזי (אחד מתוך חמישה) את ההפחתה של התנהגויות סיכון בקרב בני הנוער המטופלים בקידום נוער. בהתאם לכך, פיתח התחום מדד להערכת רמת התנהגויות הסיכון בקרב הנוער שמטופל בקידום נוער. השאלון כולל הגדרה של תחומי הסיכון בהתאם לפירוט הבא: אלימות, שימוש לרעה באלכוהול, שימוש לרעה בסמים, הימורים, בריחה מהבית, תוקפנות מינית, עבריינות, הפרעות אכילה והפרעה בתחום בריאות הנפש (גרינבוים, 2007).

חוסן נפשי וגורמי הגנה

חוסן נפשי או עמידות נפשית הם מונחים המתארים יכולת פסיכולוגית חיובית להתמודד עם מצבי דחק ומשבר ולהסתגל לנסיבות החיים שנגרמו בעקבות מצבים אלו. חוסן נפשי מהווה גם מדד אישיותי לניבוי היכולת להתמודד עם מצוקה עתידית, ומקושר לתכונות ויכולות כמו: יעילות עצמית, תחושת שליטה בחיי הפרט, תחושת מעורבות ומטרה בחיים, וגמישות בהסתגלות לשינויים בלתי צפויים (ויקיפדיה).

לטענת האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה – American Psychological Association (APA, 2009), חוסן נפשי אינו תכונה מולדת שיש או אין לאדם, אלא עירוב של מחשבות, התנהגויות ופעולות שניתן ללמוד ולפתח בכל אדם. הם מציינים מספר גורמים אשר תורמים לחוסן נפשי, והגורם העיקרי תלוי ביחסים תומכים ואכפתיים בתוך המשפחה ומחוצה לה. בהמשך, האגודה מציעה עשר אסטרטגיות לבניית חוסן נפשי, שכוללות: יצירת קשרים טובים, הסתכלות אחרת על בעיות בלתי פתירות, קבלת שינויים כחלק מהחיים, קביעת מטרות ותנועה לכיווןן, לפעול בנחרצות, חיפוש הזדמנויות לגילוי עצמי, אמונה בעצמך, ראיית דברים בפרספקטיבה, שמירה על תקווה, שמירה על עצמך וחיפוש דרכים נוספות לבניית חוסן אישי.

להד (2006) מגדיר חוסן נפשי כסך כל המאמצים שהפרט עושה כדי לפגוש את החיים. זו היכולת הטמונה בו להתאושש בכוחות עצמו, בעזרת הזולת או באמצעים אחרים, למרות נפילות קצרות או ממושכות. לדעתו, מצב דחק עלול להתפתח למשבר בעקבות ניסיונות חוזרים ונשנים של היחלצות ממנו, שאינם פותרים את הבעיה. בהתאם לכך הוא פיתח מודל רב-ממדי (להד, 1993) המאפשר התבוננות חדשה על החוסן הנפשי של הפרט, דרך סגנון ההתמודדות שלו עם מצבי סיכון ומשבר. המודל שנקרא – Basic Ph מתייחס לשישה ממדים המונחים ביסוד התיאוריות הרגשיות, החברתיות והיצירתיות: Belife – פילוסופיית חיים, אמונות וערכים; Affect – רגש; Social – חברה, תפקיד, שייכות, ארגון חברתי; Imagination – יצירתיות, דמיון; Cognition – הכרה, מציאות, מחשבה; Physiology – הממד הגופני והפעילות התחושתית. להד טוען שלאנשים יש מגוון רחב מתוך הממדים הללו, ושכל אדם קיים הפוטנציאל להתמודד בעזרתו, אלא שכל אדם מפתח את דפוס ההתמודדות הייחודי שלו. תהליך פיתוח זה קורה משחר ילדותנו ונמשך כל החיים, והוא משלב יסודות ביולוגיים (תורשה), סביבה ולמידה. חשוב לציין, כי לרובנו יש דפוס או אופני התמודדות מועדפים בזמנים שונים, והשימוש בהם מפותח, ועם זאת יש ממדים שלא פותחו בשל נסיבות חיים וסביבה שונות, וזו הסיבה לחשיבות הרבה של הרחבת רפרטואר הממדים כתורם לחוסן הנפשי.

גורם הגנה הוא גורם מתווך המחזק ומעצים את החוסן הנפשי בהתמודדות עם ההשפעות של גורמי הסיכון כדי לצמצם, למתנם או לבטלם. משמעות ההגנה הינה הרחבת תגובות החוסן הנפשי בזמן חשיפה למצבי סיכון (Haggerty at all, 1994).

אדלשטיין וכהן (2008) מציינים שגורמי הגנה נתפסים כגורמים המבטאים תקווה, אופטימיות ומשאבים פנימיים של היחיד, המאפשרים לו התמודדות טובה בהווה וראייה אופטימית וחיובית של העתיד. במחקר על התנהגויות אובדניות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה, החוקרים הגדירו כגורמי הגנה את המשתנים הבאים: מקובלות חברתית, תוכניות לעתיד, מעורבות חברתית, רכישת השכלה גבוהה, גיוס לצה"ל, דימוי עצמי חיובי ועניין בתחביב המביא לסיפוק והצטיינות בתחום כלשהו. הממצא המרכזי במחקר הוא שקיים קשר שלילי מובהק בין קיומם של גורמי הגנה לבין מחשבות אובדניות וניסיונות אובדניים: ככל שליחיד יש גורמי הגנה רבים יותר כך יורדת התדירות של מחשבות אובדניות וניסיונות התאבדות.

במחקר אחר, שבחן סיכויי התמודדות בקרב ילדים ממשפחות אומנה, נמצאו גורמי ההגנה הבאים כיעילים להתמודדות טובה יותר עם גורמי הסיכון הרבים: IQ גבוה, מזג, בריאות, יחסים טובים עם ההורים, מעורבות בבית הספר ותמיכה מחוץ למשפחה (Harden, 2004).

רוזמן וויסמן (2005) מבחינות בין גורמי הגנה אישיים, כגון: הצלחה לימודית, כשירות אישית וחוש הומור, לבין גורמי הגנה דינמיים, כגון: קבוצת גיל נורמטיבית, משפחה חמה ותומכת, תפיסה אופטימית של החיים, יחסים קרובים עם אדם משמעותי וקבלת עידוד וחיזוקים להתנהגויות חיוביות. בהמשך הן מציגות תוכנית למניעת שימוש לרעה בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה, ובה הן מדגישות את תפקידו של המנחה ליצירת מערך מסייע, כלומר ללקיחת אחריות אקטיבית ליצירת מערכת קשרים יעילה לשיקומם של הנער והנערה.

חשוב לזכור שלמרות שלא ניתן למצוא קשר סיבתי ישיר בין גורמי הגנה להתנהגויות סיכון, יותר ויותר חוקרים מוצאים קשר ליניארי בין גורמי הגנה להפחתת התנהגויות סיכון. לדוגמה: קרבה בין הנער להורים מקטינה את שיעור השימוש בסמים (המבורגר ואחרים, 2005); מעורבות חברתית ותחביב המביא לסיפוק והצטיינות מקטינים את שיעורי ההתנהגויות האובדניות (אדלשטיין וכהן, 2008); לימודים והתמדה בבתי ספר מקטינים את שיעורי העבריינות בקרב בני נוער (נתוני למ"ס, 2007).

קידום גורמי הגנה וחוסן נפשי בקידום נוער

אגף קידום נוער הגדיר במדיניות, בעקרונות העבודה ובסל השירותים של השירות, מספר גורמי הגנה מרכזיים, שהוא אחראי על פיתוחם והענקתם לנוער המטופל. השירות מאמין שהענקת גורמי הגנה אלו לנוער המנותק המטופל בקידום נוער, מחזקת את חוסנם האישי בהתמודדותם עם מצבי סיכון ומפחיתה את התנהגויות הסיכון שלהם. חשוב לציין ששירותים אלו מוצעים בקידום נוער לכלל הנוער המנותק ללא קשר לבעיות או להתנהגויות הסיכון שמאפיינות אותם.

השירותים מבוססים על קשר משמעותי עם עובד קידום נוער, בנוסף להענקת הזדמנויות להצלחות בתחומים מגוונים. שירותים אלו כוללים אם כן:

- קשר משמעותי (Significant Others) עם עובד חינוכי-טיפול לקידום נוער.
- **"הצלחה השכלתית"** – השלמת השכלה פורמאלית לרכישת תעודה (תוכנית היל"ה).
- **"הצלחה תעסוקתית"** – רכישת מיומנויות תעסוקתיות וחויית עבודה מוצלחת.
- **"הצלחה חברתית"** – פיתוח מנהיגות ורכישת מיומנויות חברתיות.
- **"הצלחה אישית"** – מתן הזדמנות למימוש פוטנציאל אישי בתחום מצוינות.
- **"הצלחה משפחתית"** – חיזוק הקשר של הנער/ה עם ההורים על ידי שיתופם בהצלחותיו.

שירותים אלו יתוארו בהמשך בנפרד, אך בקרב הנוער המנותק כל אחד מהם קשור לאחרים ומשפיע עליהם. בנוסף, כפי שמספרם של גורמי הסיכון, ולא דווקא גורמי סיכון מסוימים, הוא שמנבא תוצאה שלילית (התנהגות סיכונית), כך בקידום נוער מאמינים כי לשם בניית חוסן נפשי אמיתי למצבי סיכון בקרב הנוער המנותק, נחוצים גורמי הגנה רבים ככל האפשר.

1. קשר משמעותי עם עובד חינוכי-טיפולי (Significant Others).

עבודת קידום נוער מתבססת על עובד חינוכי-טיפולי, שיוצר קשר טיפולי עם בני הנוער. קשר טיפולי הוא מרכיב יסוד מובהק בכל הגישות הטיפוליות. מחקרים רבים מראים שקשר טיפולי ותמיכה חברתית מהווים גורם מרכזי בהשגת הצלחות בשינוי אצל היחיד (סורוקה, 2008).

הקשר החינוכי-טיפולי בקידום נוער משמש בסיס לבניית אמון בין העובד לנער/ה. הקשר מסייע: לאבחון הצרכים והיכולות של בני הנוער, להתמודדות עם בעיות התנהגות וקשיים של הנערים בקבלת מרות, להסתייעות בבניית זהותם האישית של בני הנוער

דרך הזדהותם עם דמות בוגרת פרו-סוציאלית ולבניית מוטיבציה אצל בני הנוער לצורך שירותים נוספים.

עבודת קידום נוער, בשונה ממסגרות טיפול אחרות, מתאפיינת בסביבת עבודה חינוכית וולונטרית בלתי פורמאלית. הדבר משפיע על אופי הקשר שנוצר עם בני הנוער. כהנא (2000) מתאר את החינוך הבלתי פורמאלי כמרחב חלופי, שבו המותר והאסור נבחנים בכל פעם מחדש. זהו מרחב שהביטוי האישי בו מרבי ואוטנטי, מרחב שמאפשר צמיחה. בהמשך הוא מפרט את ממדי העבודה בחינוך הבלתי פורמאלי שמסבירים את ייחוד אופיו של הקשר בין המדריך לנער/ה: וולונטריים – בחירה חופשית בכל הנוגע להצטרפות למסגרת, עזיבת המסגרת ופעילויות בתוכה. רב ממדיות – מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות. סימטריה – מגע גומלין המבוסס על יחסי שוויון או שוויון-ערך של משאבים. דואליזם – קיום בו זמני של מגמות שונות כמו תחרות ושיתוף פעולה. מורטוריום – דחייה זמנית של מחויבויות והחלטות המאפשרת ניסוי וטעייה. מודולריות – הבניה אקלקטית של פעילות בהתאם לנסיבות ולאינטרסים משתנים. אינסטרומנטליזם אקספרסיבי – מיזוג של פעילות בעלת תגמול מיידי לצד פעילות המכוונת להשגת תוצאות בעתיד. סימבוליזם פרגמטי – ייחוס משמעות סמלית לעשייה ו/או להמרה של סמלים למעשים.

לקשר הטיפולי של העובד החינוכי-טיפולי (עובד קידום נוער) עם הנוער המטופל, יש מרכיב חשוב נוסף והוא – השפעה. סורוקה (2005) רואה ביכולת ההשפעה של העובד החינוכי-טיפולי מרכיב בסיסי במהות החינוך ובתהליכים של סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה. במאמרו הוא מסביר את היחס בין מושג ההשפעה לבין מושג השינוי בעבודת קידום נוער. סורוקה (2008) מצביע מתוך עיון בסיפורי ההצלחה על הגורמים שתורמים להצלחה הטיפולית בקידום נוער. בין הגורמים הוא מציין: כנות, חום, מתן חופש בחירה, יצירת נוחות וקירבה, אמון, הפגנת אכפתיות ללא תנאי, תשומת לב רבה, גילוי אהבה ומתן אחריות לגבי תכנון ואימוץ תוכניות אישיות. לדבריו, מדובר בגורמים רבים, שזוהו על ידי עובדי החינוך-טיפול כתומכים בהצלחה של בני הנוער, אך הם מופעלים בקשר לערכים בין-אנושיים יותר מאשר בקשר למודלים טיפוליים מובנים ומוכרים.

כאמור, הקשר החינוכי-טיפולי בקידום נוער חשוב ומשמעותי, אך הוא אינו גורם ההגנה היחיד, אלא בסיס להרחבת גורמי ההגנה והחוסן הנפשי אצל בני הנוער דרך השתלבותם בתוכניות ובפעילויות מעצימות שמספקת היחידה.

2. "הצלחה השכלתית" – השלמת השכלה פורמאלית לרכישת תעודה (תוכנית היל"ה).

עוצמתה של ההסמכה (תעודות השכלה פורמאליות) כגורם מוביל בחברה הישראלית, מסבירה את רצונם העז והתמידי של קברניטי המדינה וראשי הרשויות להעלות את שיעור זכאי תעודות הבגרות. מערכת החינוך הפורמאלית בישראל מבטאת בצורה מובהקת את המבנה חברתי. הפערים בהישגים הלימודיים משקפים בצורה נאמנה את הפערים בין המרכז לפריפריה, בין יהודים לערבים, בין ותיקים לעולים ובין קבוצות חזקות למוחלשות בחברה (וקסלר, 2007).

נוער מנותק נגזר דינו ברגע שנשר ממערכת החינוך. חוויית הנשירה כל כך איומה שבסקר על נוער מנותק שמטופל בקידום נוער, רק אחד מכל חמישה נערים מנותקים ציין שהוא מאמין שישגיג תעודת בגרות חלקית או יותר (כאהן-סטרבצ'נסקי ואחרים, 1999).

תוכנית היל"ה שמה לעצמה למטרה לשבור את התפיסה שנער מנותק אינו יכול להשלים בהצלחה לימודים פורמאליים. התוכנית מציעה מסלולי למידה פורמאליים לנוער מנותק (בנשירה גלויה), אך בסביבת למידה אחרת, במתודות למידה מגוונות ובהתקדמות על פי תוכנית אישית. דרך הוראה זו מתחשבת בשונות שבין הלומדים, קרי: באופן שבו הם תופסים ומבינים את המציאות ומגיבים לה. Jung (1923) דיבר על הבדלים אלו והגדיר ארבע פונקציות פסיכולוגיות בסיסיות: חשיבה (thinking), רגש (feeling), תחושה (sensation) ואינטואיציה (intuition). בעוד שבמערכת החינוך הפורמאלית מושם דגש על הפונקציה החשיבתית, סגנונות ההוראה המגוונים בתוכנית היל"ה מכבדים את הצרכים וההעדפות השונות של הלומדים בתוכנית ומותאמים אליהם. כך מתאפשרת למידה דרך הפונקציה הדומיננטית וגם פיתוח של הפונקציות הנחותות. ואכן, בשנת תשס"ט כמחצית מהנוער המנותק תלמידי היל"ה למדו במסלולים לבגרויות ושיעור המסיימים בהצלחה עבר את ה-63 אחוז.

הצלחה לימודית של בני נוער בקידום נוער ורכישת תעודות פורמאליות בתוכנית היל"ה, תומכות בתהליך הטיפולי בנער/ה כגורם הגנה המחזק את החוסן הנפשי. זלמנסון (2000) היטיבה לתאר את הקשר שבין הצלחה לימודית של בני הנוער בתוכנית היל"ה להיבטים טיפוליים כמו: קריאת מציאות ביקורתית ושינויי התודעה, שינוי בציפיות והעמדת רף גבוה, טיפוח רגשי ושינוי בדימוי העצמי.

שושן (2008) מציינת במחקרה על תוכנית היל"ה כי על פי תפיסת מערכת החינוך, תוכנית היל"ה "נועדה לתת לבני הנוער הנושר ממסגרות החינוך הפורמאליות הזדמנות אחרונה להתערות, להתקדם בלימודים, וגם להוות מסגרת השתייכות חלופית על מנת לצמצם, למנוע שוטטות והתנהגות עבריינית, באמצעות חיזוק והקניית מיומנויות חברתיות ואחרות שיאפשרו השתלבות במעגלים נורמטיביים". ממצאי מחקרה מעידים

על מחלוקת בנוגע למינון בין חלקים אלה. חלק מהנבדקים ציינו שההשכלה היא גורם משמעותי בהתפתחותם של בני הנוער המשתתפים בתוכנית ולכן יש להתמקד בהיבט הלימודי. ואילו אחרים ציינו כי הקניית ההשכלה היא אחת המטרות ואין להתמקד רק בה, אלא גם בפיתוח היבטים רגשיים ומיומנויות חברתיות.

בתוכנית היל"ה קיים קשר בין השכלה לחינוך-טיפול המקבל ביטוי לא רק בעבודה המשותפת של שתי הדיסציפלינות המקצועיות, אלא גם בבחירת המורים המלמדים בתוכנית ובהכשרתם כך שיוכלו להתמודד בהצלחה עם קשיי למידה והתנהגות של בני הנוער. קרסין (2008) מציעה במחקרה מודל המשרטט את פרופיל המורה המצליח של הנוער הנושר ככזה שמשלב בין הדיסציפלינות. הפרופיל כולל: בעל אמונה הומניסטית, אינטליגנציה רגשית, רמה מקצועית גבוהה, וזה אשר חווה יחס חם בילדותו ועבר בהצלחה משברים מכוננים.

3. "הצלחה תעסוקתית" – רכישת מיומנויות תעסוקתיות וחויית עבודה מוצלחת.

לנוער מנותק שנשר ממערכת החינוך הפורמאלית לא מצפה עתיד תעסוקתי מזהיר. ממחקרי הביטוח הלאומי עולה כי 70 אחוז מהמובטלים המבוגרים הם חסרי השכלה או "נושרי השכלה" (דו"ח האבטלה של הביטוח הלאומי, 2006).

מאחר שהצלחה תעסוקתית מהווה גורם הגנה לנוער בכלל ולנוער מנותק בפרט, בשל המיומנויות שהיא מקנה לבני הנוער ובזכות המעמד והדימוי שהיא מחזקת אצלם, האגף לקידום נוער רואה בהכנת הנוער לעולם העבודה נושא ליבה מרכזי ומשקיע בו מאמצים רבים. תפיסת העבודה של קידום נוער בהכנת הנוער לעולם העבודה משלבת ארבעה תחומי פעולה אשר יחדיו מזמנים לנער/ה הליך הכנה הולם לעולם התעסוקה העתידי יחד עם חויית הצלחה תעסוקתית. ארבעת תחומי הפעולה כוללים:

חיזוק מיומנויות אישיות וחברתיות לעולם העבודה: הקניה וחיזוק של מיומנויות תקשורת בין אישית, קבלת סמכות, פתרון קונפליקטים, עמידה בזמנים, לקיחת אחריות, הצגת עצמי, ביסוס האמון האישי ועוד.

הכשרה מקצועית (ממוקדת לתחום העיסוק ולא לרכישת מקצוע): במסגרת המיומנויות של תוכנית היל"ה נוספו הכשרות ללמידת תחומי עיסוק פרקטיים כגון: טכנאי מחשבים, טכנאי כלים לבנים, קוסמות וליצנות, עריכה מוסיקלית, טבחות, צילום, גרפיקה ועיצוב, תקשורת, חילוף והצלה ועוד. במקביל, אומצה והוטמעה במערכת תוכנית ההכשרה לניהול עסקי שיובאה על ידי אשלים מארצות הברית – תוכנית "נפטי".

פיתוח שאיפה תעסוקתית ורשתות חברתיות: קידום נוער מכשיר בני נוער, במסגרת תוכנית "רשתות" אשר פותחה באשלים, לפיתוח שאיפה תעסוקתית מתאימה למציאות המודרנית. התוכנית מלמדת את בני הנוער ומשפרת במידה רבה את יכולתם לבנות ולנצל רשתות חברתיות למציאת מקומות עבודה מתאימים ולהשתלבות בהם.

חויית תעסוקה מוצלחת: קידום נוער פועל לאפשר לכל הנערים המנותקים שמטופלים במסגרתו להשתלב במקום עבודה אמיתי ומוגן שנותן חוויה תעסוקתית מוצלחת. לשם כך פיתח האגף מיזמים עסקיים לנוער מנותק ותוכניות מעסיק ידיד. למעלה ממחצית בני הנוער המנותקים המטופלים בקידום נוער משולבים בעולם העבודה. במגזר הערבי קבוצת העובדים מגיעה ל-78 אחוז ובקבוצת העולים החדשים, בעיקר יוצאי חבר המדינות, היא מתקרבת ל-60 אחוז (להב, 2007).

4. "הצלחה חברתית" – פיתוח מנהיגות ורכישת מיומנויות חברתיות.

קבוצת החברים (Peer group) מהווה גורם מרכזי שמשפיע על התנהגותם וגיבוש זהותם של מתבגרים. מסיבה זו חשוב שבני הנוער ישתתפו בפעילויות חברתיות עם חברים פרו-סוציאליים (חיוביים), שאיתם הם ילמדו, וירכשו מיומנויות חברתיות שמקדמות תפקוד חברתי תקין במסגרות השונות (בית ספר, תנועת נוער, חוגים וכו'). על פי Moreno (אצל ארצי, 1991), ללא מערכת חברתית תומכת נמנעת מהפרט התפתחות נפשית וחברתית מלאה.

עבודה קבוצתית עם נוער בסיכון גבוה מחייבת הנחיה מקצועית ותוכן מאתגר. רוזמן וויסמן (2005) מציינות עשרה דברים שמייחדים הנחיה של קבוצת נערים בסיכון גבוה: מחויבות ודאגה אקטיבית בהתאם להערכה של גורמי הסיכון, דאגה פרו-אקטיבית למניעת בעיות ידועות מראש, נגיעה בתכנים הקשים ("בבשר החי") ברגישות ובנחישות, ליווי חברי הקבוצה לעבר גורמי סיוע נוספים, הנחיה בקו וקבלת הדרכה מקצועית, שימוש בזמן בהתאם לצורכי המשתתפים, בדיקה של דפוסי התמודדות חלופיים בעזרת הקבוצה, התחברות לתכנים, לתהליכים ולרעיונות שעלו בפגישות הקודמות, התחלת פגישה בחימום וסיימה בציון, ואיתור בני נוער שזקוקים למבט של דמויות הוריות בקבוצה.

רוזמן וויסמן (שם) מציינות גם שבעצם ההשתתפות בקבוצה וההשתייכות אליה יש פוטנציאל עשיר להרחבת גורמי ההגנה האישיים והבין-אישיים. הן מציינות את תרומת הפעילות הקבוצתית לפיתוח כישורי חיים כמו: תקשורת יעילה, פתרון בעיות, פתרון קונפליקטים, קבלת החלטות ועוד. בהמשך, הן מדגישות שעבודה קבוצתית עם בני נוער בסיכון גבוה איננה מתייחסת רק לתכנים ספציפיים או לטכניקות מיוחדות, אלא עיקרה

בתפיסה שהקבוצה עצמה הינה גורם הגנה, וההתנסות הקבוצתית הינה כלי המיועד לתרום לצמצום השפעת גורמי הסיכון ולחיזוק גורמי ההגנה של המשתתפים.

ואכן, ההשתתפות בקבוצה מהווה גורם מעצים, מאחר שלקבוצות, מעצם מהותן, יש עוצמה. כך, ניתן לעזור למשתתפים להפיק מתוכם עוצמה, אך אין צורך להעניק להם אותה או ליצור אותה עבורם. כל שהם זקוקים לו זו התנסות בחוויה מתקנת שתאפשר להם ללמוד שהם בעלי יכולת לעזרה עצמית (רוזנוסר, 1997).

Yalom (1985), בהתייחסו ל"אלטרואיזם" מציין כי מטופלים שרואים עצמם כנטל (בגלל בעייתם) ואשר מגיעים לטיפול הקבוצתי מיואשים ובתחושה שאין להם שום דבר בעל ערך להציע לאחרים, האפשרות שלהם לתת בקבוצה והתחושה שהם חשובים לאחרים ותורמת חשובות עבורם ותורמות להעלאת הערך העצמי שלהם. בנוסף, חוויית הקבוצה כמכילה ומיטיבה, עשויה להוות חוויה מתקנת לנערים ולהפעיל (activation) בנפשם את ההיבט החיובי של ארכיטיפ "האם הגדולה", זו המזינה, המכילה והמגוננת (יונג, 1973).

בהתאם לכך משקיע האגף לקידום נוער בפיתוח וקידום תוכניות קבוצתיות חברתיות שמחזקות את חוסנם של המשתתפים ומסייעות להם בהתמודדות עם מצבי הסיכון השונים. התוכניות בעלות תוכן חיובי ומאתגר, והן מעצימות, מקנות מיומנויות, מחזקות חברתית ומפחיתות התנהגויות סיכון כגון: אלימות, שימוש בסמים ונשייה מבטי ספר. מדובר בתוכניות מנהיגות, תוכניות למעורבות חברתית והתנדבות, תוכניות מניעה, תוכניות שדה ואתגר, תוכניות הכנה לצה"ל, תוכניות זהות (תרבותית ו/או אזרחית) ועוד. בנוסף, משקיע האגף לקידום נוער גם בהכשרת העובדים בהנחיית קבוצות משימתיות וגם בהדרכה מקצועית לעובדים שמפעילים תוכניות קבוצתיות.

5. "הצלחה אישית" – מתן הזדמנות למימוש הפוטנציאל האישי בתחום מצוינות.

בני נוער שנשרו ממערכת החינוך הפורמאלית עוברים חוויות כישלון לימודיות וחברתיות קשות. תחושות התסכול והכישלון קודמות לנשייה במספר שנים ובאות לידי ביטוי בציונים נמוכים, הפרעות התנהגות, אי ביקור סדיר, אזהרות למיניהן, הערות להורים ועוד. תחושות הכישלון כה קשות שכאמור רק אחד מכל חמישה נערים מנותקים ציין שהוא מאמין שישגי תעודת בגרות חלקית או יותר (כאהן – סטרבצ'נסקי ואחרים, 1999).

סורוקה (1997) מציג במאמרו רשימה של שבעה משכלים (אינטליגנציות) שעליהם מדבר גרדנר (1993) הכוללים ואלו הם: משכל מילולי, משכל לוגי-מתימטי, משכל מרחבי, משכל מוסיקלי, משכל גופני תנועתי, משכל בין-אישי ומשכל אישי-פנימי. לדעתו כל

נער או נערה שנשרו זכאים ל"סל חינוכי" לטיפול הפוטנציאל האישי, והוא מבסס את הרעיון על כך שאנשים חושבים באופן שונה, פועלים באופן שונה ויש להם תחומי עניין שונים.

כהנא (2000) מחזק תפיסה זו ומתאר את אחד מממדי העבודה בחינוך הבלתי פורמאלי כ"רב ממדיות" שמתאפיין ביצירת מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות שהביטוי האישי בו מירבי, אותנטי ומאפשר צמיחה.

העובדים החינוכיים-טיפוליים בקידום נוער מחויבים לאתר לפחות תחום אישי אחד של מצוינות בנער ובנערה המנותקים ולהובילם למימושו בהצלחה. לשם כך מעמיד האגף לקידום נוער את תקציב המיומנויות בתוכנית היל"ה. קורסי המיומנויות בקידום נוער ייחודיים בכך שבאמצעותם בני נוער מנותקים יכולים לפתח את כישוריהם בקצב וברמת היכולת האישיים שלהם ובדרך זו לטפח את ערכם האישי דרך התבלטות במיומנות ספציפית.

6. "הצלחה משפחתית" – חיזוק הקשר של הנער עם ההורים על ידי שיתופם בהצלחותיו.

נשירה מבתי הספר פוגעת בצורה קשה בקשר שבין ההורים למתבגרים. ההורים רוצים שילדם יצליח בלימודים ומבינים את המשמעות הקשות של נשירת ילדם ממערכת החינוך. ברוב המקרים הם מיועדים דרך בית הספר להליך ההידרדרות של ילדם ומעורבים בניסיונות למנוע את נשירתו.

הכאב, הבושה והתסכול של ההורים מכישלונם של ילדם והחרדה ממה שצופן לו העתיד מתבטאים במריבות, כעסים, חוסר דיבור ואפילו התנתקות של הנער מהבית. כאשר עובד קידום נוער פונה להוריו של מתבגר מנותק, תגובתם ברוב המקרים מבטאת את הכאב הנורא והניסיונות הרבים שהם עשו כדי למנוע את התוצאה הקשה של נשירת ילדם מבית הספר.

במצבים אלו העובד החינוכי-טיפולי בקידום נוער ניצב מול המשימה החשובה של חיזוק ושיפור הקשר של הנער עם הוריו. הוא יכול לנצל את ההצלחות בתחומים שהוזכרו קודם, כדי ליידע את ההורים ולשתפם: ביעדים ההשכלתיים (השלמת השכלה ובגרויות), ביעדים החינוכיים-חברתיים (מנהיגות צעירה, פעילות התנדבותית, הכנה לגיוס) וביעדים התעסוקתיים (הכשרה מקצועית והצלחה בעבודה).

הדיווח להורים יתמקד בהצלחותיו של ילדם בהשגת היעדים, ויהווה חוויה שונה ומתקנת למפגשים שהיו להם עם הצוות החינוכי הבית ספרי, שם הם שותפו בהליך ההידרדרות

של ילדם. להתמקדות בהצלחות יש פוטנציאל לשנות אצל ההורים את התפיסה של חוסר האמון בילדם ולאפשר להם לחוש גאווה בהצלחותיו.

חיזוק הקשר בין ההורים לילדיהם מקבל תמיכה נוספת בסדנאות לקבוצות הורים. היחידות לקידום נוער מפעילות מגוון סדנאות לקבוצות הורים, בעיקר למתן מידע וכלים להתמודדות עם מצבי סיכון שונים (ביסטריצר ושמיר, 2004; מלקמו ויוסף, 2004; טאושטיין והרשטיין, 2000).

הקשר שבין חוסן נפשי לטיפול בקידום נוער

העבודה החינוכית-טיפולית בקידום נוער מתאפיינת באיזון שבין הענקת שירותים שמחזקים את חוסנם הנפשי של בני הנוער (ובכך מפחיתים את התנהגויות הסיכון שלהם), לבין ההתערבויות הטיפוליות של העובדים למניעה ולהפחתת התנהגויות הסיכון.

העובדים החינוכיים-טיפולים בקידום נוער מגיעים מגישות טיפוליות שונות (ייעוץ חינוכי, חינוך חברתי קהילתי, עבודה סוציאלית, טיפול בשילוב אומנויות, קרימינולוגיה, פסיכולוגיה ועוד). גורמי ההגנה אשר מחזקים את החוסן הנפשי שהעובדים מזמנים לבני הנוער, בעלי ערך טיפולי רב ותומכים בתהליכי הטיפול כפי שניתן לראות מהגישות הטיפוליות השונות:

להד (2006) מיטיב לתאר את הקשר שבין החוסן הנפשי לטיפול הנפשי באומרו: "אם נאזין בתשומת לב, מתוך כבוד וללא שיפוט, לאופן בו מתאר הפרט את חוויותיו ולדרך בה הוא פוגש את העולם, נוכל ליצור עמו קשר של אמון ולהזכיר לו את כוחותיו. כמטפלים נוכל לסייע בידו להרחיבם ולפתחם".

Moreno (1985) בתיאוריית התפקידים טוען שההתנהגות הכוללת של האדם מייצגת את טווח ה"תפקידים" שלו. הדחף להרחיב את רפרטואר ה"תפקידים" הוא מהותי ומשמש ככוח מניע למציאת איזון הוליסטי בין האספקטים השונים של הנפש. מכאן שהרחבה ואימון יכולתו של האדם במגוון תפקידים שיכולים לאזן ולהשלים זה את זה, יתרמו להעצמתו וליכולתו להתמודד עם מצבי סיכון ומשבר.

Jung (1923) טוען שזמינות של כל ארבע הפונקציות הפסיכולוגיות (חשיבה, רגש, תחושה ואינטואיציה) עשויה להביא לתגובה שלמה בהתנסויות החיים. לכן, אחת ממטרות הטיפול היא לפתח את הפונקציות הנחותות במטרה להתקרב לשלמות נפשית.

פרנקל (1970) שייסד את גישת הלוגותרפיה טוען שאדם יוכל להתמודד עם המציאות הקשה ביותר וגם עם מצבים חסרי סיכוי לכאורה, אם יצליח לגייס משמעות פנימית או לייחס משמעות לסבלו. תפקיד המטפל, על פי גישה זו, הוא לעורר תקווה ולסייע בחיפוש המשמעות.

אליס (1977) ממייסדי הגישה הקוגניטיבית רואה ברגש ביטוי של הליך חשיבתי שמנהל את ההתנהגות. המטפל הקוגניטיבי מנסה באמצעות למידה, הבנה ורציונליזציה להשפיע על התודעה ולשנות את התפיסות והאמונות הלא רציונליות.

בהתאם לכל הגישות ההתערבויות הטיפוליות של העובדים החינוכיים-טיפוליים בקידום נוער, נתמכות בגורמי ההגנה והחוסן הנפשי שהם קידמו בנוער המנותק. הם עושים זאת באמצעות הקשר המשמעותי שמסייע לחזק ולהרחיב את משאבי ההתמודדות (להד, 2006), באמצעות המשמעות החדשות והאתגרים החדשים שנוצרו עקב ההצלחות (פרנקל, 1970), באמצעות הרחבת רפרטואר ה"תפקידים" של הנער הכוללים חוויות הצלחה (Moreno, 1985), באמצעות פנייה לפונקציה הפסיכולוגית המפותחת ופיתוח הפונקציות הנחותות (Jung, 1923), ובאמצעות השינוי התודעתי באמונות ובתפיסות הלא רציונליות אשר דחפו את בני הנוער לכישלונות (אליס, 1977).

לסיכום, מאמר זה מתמקד בשירותים שמחזקים את חוסנם הנפשי של הנערים בקידום נוער, ודן בהרחבה במשמעותם הטיפולית בעבודה עם נוער בסיכון. יחד עם זאת יש לזכור שהעבודה החינוכית-טיפולית בקידום נוער משלבת התערבויות טיפוליות נוספות כגון: בניית קשר טיפולי שמסייע לבני הנוער בשלבים שונים של קבלת החלטות, הפעלת תוכניות מניעה להפחתת התנהגויות סיכון, הפעלת התערבויות טיפוליות פרטניות וקבוצתיות בהתאם לידע ולניסיון המקצועי שהעובדים רכשו, וכמובן את היכולת לזהות ולהפנות בני הנוער עם התנהגויות סיכון לקבלת סיוע מגורמים מקצועיים מתאימים. ואולי חשוב מכל, העובד החינוכי-טיפולי לומד לשלב בין תחומי הפעולה השונים כך שהם תורמים ומחזקים האחד את השני.

מקורות:

- ארלשטיין, א., כהן, ש. (2008). "גורמי סיכון וגורמי הגנה להתנהגות אובדנית בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה". מניתוק לשילוב, 15, עמ' 143-171.
- ארצי, ע. (1991). פסיכודרמה. ת"א: הוצאת דביר.
- ביסטריצר-מלכי, מ. ושמיר-ורצברגר, ט. (2004) מסע בהתבגרות - קבוצת הורים ומתבגרים. מניתוק לשילוב, 12, עמ' 115-124.
- בלטינסקי, ל., שפירא, מ. (2005). הפוך במילים תיאוריה ומעשה. תורת עבודת הנוער ב"הפוך על הפוך". עמותת עלם.
- גרינבוים, נ. (2007). תהליך של פיתוח ארגוני בתחום קידום נוער-היל"ה על פי מודל ה-EFQM. מניתוק לשילוב, 14, עמ' 157-168.
- דוח שנתי: הביטוח הלאומי לישראל, 2006. הוצאת הביטוח הלאומי, ירושלים.
- המבורגר, ר., אזרחי, י., רוזנר, א., שטיינברג, ד. (2005). השימוש בחומרים פסיכו אקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל. דו"ח מחקר מסכם. הרשות הלאומית למלחמה בסמים. ירושלים עמ' 84.
- ויקיפדיה - <http://he.wikipedia.org/wiki/>
- וקסלר, מ. (2007). "שינוי תודעה בקרב מורים לתלמידים מוחלשים". מניתוק לשילוב, 14, עמ' 52-68.
- זלמנסון, ג. (2000). "קידום נוער כמערכת חינוך אלטרנטיבית". מניתוק לשילוב, 10, עמ' 17-30.
- טאושטיין, ג. והרשטיין, ה. (2000). "פרויקט הורים יודעים". מניתוק לשילוב, 10, עמ' 73-77.
- יונג, ק.ג. (1973). הפסיכולוגיה של הלא מודע. תל אביב: הוצאת דביר.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ., דולב, ט ושמש, א. (1999). סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער: מאפיינים, צרכים ומענים. דו"ח מחקר. ג'וינט מכון ברוקדייל. ירושלים.
- כהנא, ר. (2000). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים. האוניברסיטה העברית בירושלים, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה וביה"ס לחינוך.
- כפיר, ד. (2009). "העובד לקידום נוער - פרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית". מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, מס' 29. עמותת אפשר, ירושלים. עמ' 33-40.
- להב, ח. (2000). "נוער בסיכון - התופעה בפרספקטיבה". מניתוק לשילוב, 10, עמ' 8-16.
- להב, ח. (2003). "החינוך והטיפול בעבודה עם נוער בסיכון: שני צדדים של אותו מטבע." "אפשר" ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי. עמותת אפשר, ירושלים.
- להב, ח. (2007). הכנת הנוער לעולם העבודה והתעסוקה העתידית - של מי האחריות. מניתוק לשילוב, 14, עמ' 22-30.
- להד, מ. (1993). איתור משאבי התמודדות באמצעות סיפור בשישה חלקים, מודל BASIC PH. בתוך: לוינסון, ש. (עורכת) פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה - בעת רגיעה ובימי חירום. הוצאת הדר, תל-אביב. עמ' 55-70.
- להד, מ. (2006). מציאות פנטסטית. הדרכה יצירתית בתרפיה. הוצאת נורד, טבעון.
- למ"ס (2007). ניתוח מאפייני נוער מטופל בקידום נוער. מינהל חברה ונוער. מסמך פנימי.
- מלקמו סבנטו, מ. ויוסף, א. (2004). "קבוצה לתקשורת הורים ונערים יוצאי אתיופיה בקידום נוער". מניתוק לשילוב, 12, עמ' 133-144.

- סורוקה, י. (1997). "עבודת קידום נוער ואינטלגנציה רב-ממדית". מניתוק לשילוב, 8, עמ' 38-43.
- סורוקה, י. (2003). מהו חינוך? מהו טיפול? מושגים והשלכותיהם על עבודתם של עובדי נוער. "אפשר" ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי. עמותת אפשר, ירושלים.
- סורוקה, י. (2004). "השפעה ושינוי – מרכיבים בפעילות עובדי קידום נוער". מניתוק לשילוב, 12, עמ' 81-88.
- סורוקה, י. (2008). "כוחם של גורמים אקסטרה-טיפוליים בתהליכי חינוך-טיפול". מניתוק לשילוב, 15, עמ' 131-142.
- פרנקל, ו. (1970). אדם מחפש משמעות. הוצאת דביר, תל-אביב.
- קריסין, א. (2008). "המורה המצליח של הנוער הנושר". מניתוק לשילוב, 15, עמ' 44-10.
- רוזמן, מ., ויסמן, צ. (2005). סיכוי גבוה: תוכנית למניעת השימוש לרעה בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה. עיריית תל אביב המחלקה לקידום נוער והרשות הלאומית למלחמה בסמים. עמ' 15.
- רוזנסון, נ. (1997). "העבודה הקבוצתית: אמצעי לפיתוח הקהילה". בתוך: רוזנסון, נ., נתן, ל. (עורכים). הנחיית קבוצות – מקראה. ירושלים: מרכז ציפורי. עמ' 401-424.
- שושן, מ. (2008) מוטיבציה ללמידה ומסוגלות עצמית של בני נוער בתוכנית היל"ה, עבודת גמר לקראת תואר שני בייעוץ חינוכי (בהדרכת כפיר, ד., חימי ח.). מכללה אקדמית בית ברל. (טרם פורסם).
- שמיד, ה. (2006). דין וחשבון הועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה. מדינת ישראל, משרד הרווחה.
- שמש, א. (1998). "מניעת נשירה ושילוב מחדש בבתי ספר". מניתוק לשילוב, 1, עמ' 22-24.
- APA, 2009. The Road to Resilience. <http://www.apahelpcenter.org/featuredtopics/feature.php?id=6&ch=1>
- DSM – IV (2004). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. American Psychiatric Association.
- Harden, B.J. (2004). Safety and Stability for Foster Children: A Developmental Perspective Children, Families, and Foster Care, Volume 14, Number 1, 31.
- Hawkins, D., Catalano, R., & Miller, J. (1994). Stress, Risk and Resilience in childhood and adolescence. Cambridge
- Haggerty, R. J., Sherrod, L., Garmezy, N. and Rutter, M, (1994) Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions. Edited by. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994, 417 pp.
- Jung, C.G. (1923). Psychological Types. London: Routledge and Kegan Paul.
- Moreno, J.L. (1985). Psychodrama, Volume 1. New-York: Beacon House.
- Yalom, I.D. (1985). The theory and practice of group psychotherapy. N.Y.: Basic Books.