

משרד החינוך
מינהל חברה ונוער
תחום קידום נוער

מניתוק לשילוב

העורך: ד"ר אילן שמש

לקט מחשבות, יוזמות ורעיונות של
עובדי קידום נוער בישראל

חוברת מס' 10

אייר תש"ס - יוני 2000

"מניתוק לשילוב" הוא שנתון היוצא לאור על ידי המכון לקידום נוער, ומיועד לאנשים העוסקים בעבודה עם נוער מנותק בשדה ובאקדמיה, וגם לציבור רחב יותר המוצא עניין בנושאים אלה.

החוברת מפיצה ידע מקצועי חדש ומעודכן שטרם פורסם. היא מהווה במה ייחודית לעובדי קידום נוער בארץ, ומאפשרת להם להציג יוזמות אישיות ויחידתיות שפותחו על ידם.

"מניתוק לשילוב" מורכב משלושה חלקים:
הראשון - "מחשבות", ובו מאמרים עיוניים המתייחסים לעבודה עם נוער מנותק.
השני - "יוזמות", ובו פרוט של תוכניות חינוכיות חדשות לנוער מנותק.
השלישי - תיעוד של ימי עיון .

עריכה לשונית: אמנון ששון

הפקה: אלי שיש

ISSN 0792 6332

חלק ראשון: מחשבות

"נוער בסיכון" – תשקופת (פרספקטיבה) על תופעה
חיים להב

קידום נוער כמערכת חינוך אלטרנטיבית
גליה זלמנסון

"עליה חדשה" – שינויים במאפייני נוער עולה ממדינות חבר העמים
ד"ר אילן שמש

שימוש בסמים בקרב בני נוער ונוער מנותק
ד"ר רחל ברהמבורגר

אמפתיה בהתערבות חינוכית-סוציאלית במתבגרים
סיגל עדן-אלמוגי

חלק שני: יוזמות

פרויקט נע"ן נוער עונה לנוער – העצמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית
ציפי פאוסט

הורים יודעים
גילה טאושטיין והדי הרשטיין

מחקר "מתחברים לנוער מנותק" - שילוב נוער מנותק בפעילות תנועות נוער
ד"ר אברהם כרמלי, נעמה שמיר ולילי יצחקי

התייחסות לבעיות נוער עולה מאתיופיה באמצעות קבוצה לחינוך מיני
יצחק מולו וצורי שלם

נוער חרדי בסיכון
ברוך משקובסקי

טיפול באלימות באמצעות אומנות
משה ביטון וג'ולייט אלבז

התמודדות עם אירוע אלים במהלך פעילות ספורט
איתי בורגנסקי

"אותי עישון לא מדליק" – מודל לעבודה בקבוצה להפסקת עישון
יוסי סורוקה, זהבה בלוזר

חלק שלישי: תיעוד

סמינר בינלאומי בירושלים לעובדים עם נוער בסיכון

ד"ר עמנואל גרופר

פתח דבר

עשר השנים שמלאו לפרסום החוברות "מניתוק לשילוב" משקפות נאמנה את מגוון העשייה של מינהל חברה ונוער, תחום קידום נוער, במתן שירותים טיפוליים-חינוכיים לאוכלוסיית הנוער המנותק והנוער בסיכון בישראל.

בעשר שנים אלו הושם דגש על תהליכי בנייה, שינוי ושיפור מתמידים של השירות לקידום נוער, תוך הקשבה והתייחסות מתמדת לתהליכים הדמוגרפיים והחברתיים המתחוללים במדינה. השינויים הושתתו על תפיסה של הרחבת אחריות משרד החינוך לספק שירותי חינוך ברמה הגבוהה ביותר לבני נוער שנפלטו ממסגרות החינוך הפורמליות של בני גילם.

גם בחוברת שלפנינו מוצגים רעיונות ומחקרים חדשים לצד יוזמות ותוכניות חדשות אשר פותחו ויושמו בשדה. מגוון היוזמות המוצגות בחוברת מבליט מספר נושאים הנמצאים על סדר היום החברתי:

אלימות הנוער – נושא שנמצא השנה במרכז העניין והעשייה במערכת החינוך. תחום קידום נוער פועל כבר מספר שנים לצמצום התופעה והגיע בכך להישגים מרשימים. שתי הדוגמאות המוצגות בחוברת ממחישות על קצה המזלג מן הנעשה בנושא האלימות בתחום.

מגוון התרבויות – בחוברת זו מתפרסמות תוכניות אשר הופעלו בקרב נוער עולה מחבר המדינות, נוער ממשפחות חרדיות, נוער יוצא אתיופיה ונוער ישראלי ותיק. הפלורליזם החברתי-תרבותי בחברה הישראלית בא לידי ביטוי גם באוכלוסיית השוליים. תחום קידום נוער הינו מהחלוצים בפיתוח תפיסה ותוכניות המתייחסות לייחודיות התרבותית של כל קבוצה.

מגוון הכלים – תחום קידום נוער אינו שוקט על שמריו. בכל שנה ובכל חוברת נחשפים כלים ודרכי התמודדות חדשים ויצירתיים. השנה הושם דגש על תוכניות המשלבות כלים אומנותיים, על שילוב של פעילויות ספורט בתוכניות ועל שיתוף הורים בטיפול בילדיהם. כמו כן, ניתנה דחיפה לתוכניות העצמה ומנהיגות נוער.

ללא ספק נעשים עוד הרבה דברים חשובים בתחום קידום נוער שלא פורסמו, ואני מנצל הזדמנות זו להודות לעושים וגם לכותבים. הידע שהצטבר בעשר החוברות "מניתוק לשילוב" שיצאו עד כה משקף את התפתחות תחום קידום נוער. החומר שפורסם לא יסולא בפז והוא משמש כמקור בלתי נדלה ליוזמות, לרעיונות ולהמשך היצירה ופיתוח השירותים לנוער מנותק בישראל.

ב ב ר כ ה

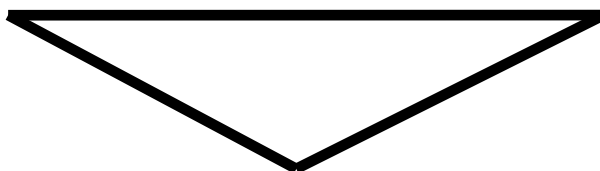
אברהם עודד כהן

סמנכ"ל משרד החינוך, ומנהל מינהל

חברה ונוער

חלק ראשון

מחשבות



מאמרים עיוניים המתייחסים

לעבודה עם נוער מנותק

”נוער בסיכון” - התופעה בפרספקטיבה

חיים להב *

רקע כללי

בשנים האחרונות נתקלים אנו בשימוש גובר והולך במושג ”נוער בסיכון” (YOUTH AT RISK), המתאר אוכלוסיות נוער הנמצאות או עלולות להימצא במצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים.

התווית של נוער בסיכון מודבקת כיום לקבוצות נוער שונות על ידי מומחים ממקצועות שונים (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, מחנכים וכו') ועל ידי מומחים מארגונים שונים (ארגוני רווחה, ארגוני חינוך, ארגוני טיפול).

תווית זו של הגדרת אוכלוסייה כ”אוכלוסייה בסיכון” באה על רקע ניסיון מתמיד של שירותי חינוך ורווחה לפתח תוכניות מניעה אפקטיביות להתמודדות עם תופעות חברתיות בקרב בני נוער וצעירים. תווית זו מכוונת לזיהוי מוקדם של אוכלוסיות שבהן גורמי סיכון סימני סיכון כלליים או ספציפיים, המכתיבים את דרכי ההתמודדות וההתייחסות המכוונות לקבוצות אלו על ידי השירותים הקהילתיים.

גלן ונלסון (1988) טוענים שכל בני הנוער נמצאים בגיל ההתבגרות נמצאים במצב סיכון כזה או אחר. דרייפוס (1990), לעומתם, טוען ומעריך שרק כמחצית מכלל בני הנוער גילאי 10 – 17 נמצאים בסיכון, וכרבע מהם נמצאים בסיכון גבוה. לעומת ההשקפות הללו מציגים מאלס ולואיס (1991), ” מצב ורוד ”, וטוענים שמרביתם של בני הנוער כיום מצליחים להסתדר מצוין, ורק אחוזים קטנים מאוד נמצאים בסיכון לפגיעה או לכישלון.

הבדלים אלו בהגדרת תופעת ”הנוער בסיכון” משקפים בצורה הבולטת ביותר את הראייה השונה של אנשים שונים את אותה תופעה. ההגדרות השונות מכתבות בהכרח את הגישות השונות וההדגשים השונים של ארגונים שונים העוסקים בנושא זה גם בישראל.

ב – 1998 הוקמה לראשונה בישראל עמותה שתפקידה לפעול בקרב אוכלוסיות נוער בסיכון. לראשונה התכנסו כל משרדי הממשלה, המפעילים שירותי בריאות, רווחה וחינוך ל”אוכלוסיות נוער בסיכון”, לפעולה מתואמת ומשותפת במסגרת עמותת ”אשלים” – עמותה לתכנון ופיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (בשיתוף הג'וינט).

מהי הגדרה או האבחנה של ”נוער בסיכון” בישראל? מהו היקף התופעה? מהי שכיחותה? וכיצד הגדרות ואבחנות אלו משפיעות על תוכניות מניעה והתערבות בקרב הנוער? בשאלות אלו מתלבטים גורמי חינוך וטיפול רבים בישראל.

* ראש תחום קידום נוער במשרד החינוך - מינהל חברה ונוער.

רקע תיאורטי, הגדרה והבחנה

ברט ורזניק (1996), אנשי המחלקה לבריאות ושירותי אנוש בממשל הפדראלי האמריקאי, מציגים מסגרת קונצפטואלית להגדרת "סיכון" הכוללת בהן אבחנה בין ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (RISK ANTECEDENTS), סימני סיכון (RISK MARKERS), התנהגויות סיכון (RISK BEHAVIORS) ותוצאות סיכון (RISK OUTCOMES).

גורמי סיכון – כוחות בסביבתו הקרובה של המתבגר אשר להם השפעה והשלכה שלילית על התפתחותו. בקטגוריה זו בדרך כלל מזהים שלושה גורמים בולטים: עוני, סביבה חברתית עבריינית, משפחה לא-מתפקדת.

סימני סיכון – התנהגויות של מתבגר אשר בשילוב עם גורמי הסיכון שצוינו לעיל מעלות במידה ניכרת את הסבירות לפגיעות ואת הסיכוי להתנהגות שלילית. כאן החוקרים מציינים בדרך כלל שתי תופעות בולטות המשפיעות על מתבגרים: תפקוד לקוי בבית הספר (הכולל: נשירה סמויה ונשירה גלויה מבית הספר), מעורבות בפעילות פלילית / עבריינית (הכוללת הוצאה מהבית ו/או הפניה לשירותי טיפול בקהילה).

התנהגויות סיכון – התנהגויות המובחנות כבעלות פוטנציאל לפגיעה בנער המתבגר בצורה ישירה או עקיפה (לדוגמה: פגיעה בסביבתו של המתבגר אשר לה השלכה גם על המתבגר עצמו), ואלו בדרך כלל מזהות עם גורמי הסיכון וסימני הסיכון שצוינו לעיל. ההתנהגויות הבולטות אותן החוקרים מציינים בקטגוריה זו הן: העדרויות תכופות מבית הספר, בריחות תכופות מהבית, קיום יחסי מין בגיל מוקדם, שימוש מוקדם בסיגריות, אלכוהול וסמים, התחברויות לקבוצות עברייניות.

תוצאות סיכון – תוצאות של כלל הגורמים שצוינו לעיל והבולטות שבהן: הריון מוקדם, אמהות/אבהות בגיל צעיר, חסרי בית ובורחי בית, מעורבות בזנות (כולל ניצול מיני, מחלות מין וכו'), מעורבות בשימוש בסמים ואלכוהול, מעורבות בפעילות פלילית ועבריינית, נשירה וניתוק ממערכות חינוך וחברה בקהילה.

גארט וטדוול (1994) מנסים לנתח את השימוש הנפוץ והמאוד שונה שנעשה בין אנשי מקצוע שונים במדעי ההתנהגות במונח נוסף והוא – "**מצבי סיכון**". מונח זה ביסודו מנסה להצביע על הקשר הקיים בין גורמי הסיכון ובין תוצאותיהם בסיטואציות מסוימות (ואולי לא באחרות!). לטענתם, יש מקום לזהות ולאבחן מצבי סיכון שמובילים לתוצאות מסוימות ולא כאלו שמשאירים מרחב תוצאות אפשרי רחב שמקשה על המטפלים בגיבוש אסטרטגיות של מניעה וטיפול.

לאחרונה הועלה לסדר היום מונח נוסף בהקשר הנידון – "**תהליכי סיכון**" (RISK PROCESS). מונח זה מנסה לשקף את התהליכים הדינמיים שבהם נוצרים מצבים הגורמים לתופעות של סטייה ועבריינות בקרב הנוער. ההנחה שמצבים אלו אינם סטטיים והם מתקיימים בגלל מכניזמים אשר בהם גורמי סיכון תורמים לרמה גבוהה של פגיעות אצל בני נוער מסוימים (ראטר, 1987).

פרייזר (1997) משתמש במושג "**שרשרת סיכון**" (RISK CHAIN) אשר באמצעותו ניתן לזהות את הגורמים השונים לסיכון המובילים באינטראקציות מסוימות להתנהגויות אנטי-

חברתיות, לסטייה עבריינית ולהמשך תהליך הסיכון העובר גם לדור הבא של פרטים או קבוצות.

ככלל, הגישות ששמו את הדגש על זיהוי "גורמי סיכון" (RISK FACTORS), אישיותיים או סביבתיים, המשפיעים על הסיכויים של מתבגר לסטות מהנורמה החברתית ולסכן את עצמו או את סביבתו, צמחו כולן מתוך הדיסציפלינות של הפסיכולוגיה והעבודה הסוציאלית. אלו הובילו את המטפלים לנסות לזהות כפתרון – "גורמי מיגון" (PROTECTIVE FACTORS) שונים אשר יסבירו למה בני נוער אחרים עם מאפיינים אישיותיים או סביבתיים שהוגדרו כגורמי סיכון מצליחים לשרוד בלי לסטות מהנורמה החברתית.

לעומתן החלה להתפתח גישה שצמחה בדיסציפלינה של מדעי בריאות הציבור (ספציפית, מעולם הידע של האפידמיולוגיה) שדיברה על "גורמי סיכון לפגיעות" (RISK OF VULNERABILITY). גישה זו מתבססת על מדע בריאות הציבור העוסק בבחינת תופעות אפדימיולוגיות ורואה בכל מחלה או סטייה (בהקשר החברתי שלנו) תופעה שבמחקר אורך מתמשך ניתן לזהות בה את האנשים הפגיעים יותר מאחרים. במבדק כזה ניתן אף להגיע לזיהוי לוח הזמנים הספציפי שבו תתרחש התופעה לזהות את הסביבות שבהן אירועים כאלו יתרחשו ביתר סבירות ממקומות אחרים. בשיטה זו מנסים החוקרים, הבודקים את התופעות החברתיות, לזהות אוכלוסיות, סיטואציות וזמנים שבהם ייפגעו יותר בני נוער מאלימות, סמים וכו'. ההתייחסות של גישה זו מאפשרת התמודדות וחיפוש פתרונות ב"זירת הנפגעים" אך לא פחות מכך גם ב"זירת ההתרחשות" – על כל המשתמע ממנה. על פי השיטה הזו ניתן לגדר ולסמן פרטים וקבוצות המצויים בסבירות גבוהה להיפגע מתופעות אלו ולבחון דרכי התמודדות אפקטיביות, בעיקר ברמה הראשונית.

רוב החוקרים העוסקים בניתוח תופעות חברתיות בקרב בני נוער וצעירים – על פי שתי הגישות שתוארו לעיל, מתייחסים לתופעות מאוד מוכרות (בקרב אנשים שונים, בתרבויות שונות, בסיטואציות שונות ובזמנים שונים) ומורכבות, כגון: תופעת הקשורות בגיל ההתבגרות, תופעות הקשורות בנשירה ובניתוק ממערכת החינוך, תופעות הקשורות בשימוש בסמים ואלכוהול, תופעות של אלימות וניצול מיני, דיכאון והתאבדויות וכו'. (פרייזר, 1997). מורכבותן של התופעות הללו הביאה רבים מהעוסקים בפיתוח תוכניות טיפול ומניעה בנושאים הללו לחפש מסגרת תפיסתית המשלבת גישות ותיאוריות שונות שרק שילובן יחד מאפשר הסבר מקיף של התופעות, ויותר מכך - מציע דרכים להתמודדות.

אחד המודלים המקובלים ביותר כיום לניתוח ולאפיון תופעות סיכון מורכבות בקרב בני נוער וצעירים מתבסס על הגישה האקלקטית-אקולוגית. גישה זו מנסה לשלב תיאוריות התפתחותיות של בני נוער ומתבגרים ותיאוריות סביבתיות-אקולוגיות המתייחסות לקבוצת בני הגיל, לבית הספר, למשפחה ולקהילה הרחבה יותר של הנער.

כמשתנים שיש לקחת בחשבון הן בשלב הניתוח של התופעה והן בשלב הפתרון (ברונפנסטר, 1979, 1986; גרמין, 1991; ברט ורניק, 1996; פרייזר, 1997).

ישנם חוקרים הנוטים להבחין בין קבוצות סיכון שונות על פי תופעות שונות המזהות מצבים או התנהגויות או תוצאות של מצב סיכון. הם מצביעים על קבוצות סיכון להתמכרות

לחומרים פסיכו-אקטיביים, קבוצות סיכון לאלומות וקורבנות, קבוצות סיכון לנשירה מבתי ספר, קבוצות סיכון לעבריינות וסטייה וכו'. חוקרים אלה גם מצליחים להצביע על תסריט המאפשר לזיהוי מוקדם של תהליכים המובילים לתופעות הסיכון השונות בקרב בני נוער וצעירים.

גארטוטידוול (1994) פורשים במאמר מקיף את מגוון ההגדרות לאוכלוסיות נוער במצבי סיכון, המקובלות בקרב מחנכים ופסיכולוגים, ותוקפים את השימוש הנפוץ שנעשה במונח "מצבי סיכון" לצורך זיהוי אוכלוסיות נוער הזקוקות להתערבויות מניעה לשם מניעה או טיפול.

הנחת העבודה שמציגים כותבי המאמר מתבססת על ניסיונות רבים ולא מוצלחים להציע פתרונות קלים וחד ממדיים למצבים מורכבים ורב סיבתיים. כך, למשל, על פי טענתם, אותם גורמים המאפשרים לאדם להיות במצב סיכון של שימוש בסמים, יכולים להביאו למצב סיכון לנשירה מבית הספר או להסתבכות עם החוק.

המסקנה העולה ממאמרם זה היא שהגדרת מצבי סיכון כאלה או אחרים היא פונקציה של אסטרטגיות טיפול שונות המנסות להוביל לפתרונות ספציפיים.

תפיסת תופעות הסיכון בקרב נוער בישראל

בתוכנית האב הלאומית שפרסם משרד העבודה והרווחה בנושא ילדים ונוער בסיכון (1998), נאמד מספרם של הילדים ובני הנוער בסיכון בישראל ב-331,000, מתוכם 120,000 בסיכון גבוה ומידי. מקור המידע הוא סקר שביצע מכון ברוקדייל (1995), ובו הוא מעריך את היקף האוכלוסייה בסיכון – 17% מכלל הילדים ובני הנוער שמספרם בשנת 1995, היה 1,950,000 ילדים ובני נוער).

הגדרת אוכלוסיית בסיכון על פי משרד העבודה והרווחה "יונקת" ביסודה מן הגישה האפדימיולוגית המתייחסת לקיומו של קשר בין מצב / גורם לבין היפגעות ממנו.

"על פי תפיסה זו גורמי הסיכון יכולים לנבוע ממקור פנימי – תוך אישי (מחלה וכו'). הם יכולים לנבוע ממקור בין אישי (העברה בין דורית, תרבות וכו'). והם יכולים לנבוע ממקורות חיצוניים (מלחמה, סביבה עבריינית וכו'). גורמי הסיכון על פי עמדה זו יכולים להיות קבועים, אך יכולים להיות גם זמניים. הם יכולים להיות בני ניבוי, אך יכולים להיות גם מפתיעים ובלתי צפויים" (שם, עמ' 13).

אוכלוסיית הסיכון נחלקת לשלוש הקבוצות הבאות :

א. ילדים ונוער הנמצאים בסכנה ישירה ומיידית – אלו ילדים שהינם קורבנות התעללות והזנחה, ילדים ונוער עם בעיות התנהגות, נוער עברייני, נוער משתמש בסמים וקורבנות אלימות במשפחה.

ב. ילדים ונוער החיים בסביבה מסכנת ונמצאים בסכנה עקיפה – אלו ילדים העדים לאלימות בין הוריהם, להתמכרות, לעבריינות, ילדים החיים בעוני וכאלו החיים בקהילות מסכנות.

ג. ילדים ונוער החיים בנסיבות העלולות ליצור סיכון – אלו ילדים ממשפחות הסובלות ממשבר בגין גירושין, משפחות חד-הוריות, משפחות הסובלות מאבטלה ומשפחות עולות..

הנתונים וההגדרות הללו מייצגים זווית ראייה חלקית מאוד של תופעות סיכון בישראל, והם בדרך כלל פועל יוצא של השירותים או הפתרונות המצויים במשרד העבודה והרווחה להתמודדות עם תופעות אלו.

גם משרד החינוך, העוסק ב"נוער בסיכון" במסגרותיו השונות ובאמצעות תוכניותיו השונות, משקיף על תופעות הסיכון מזווית ראייה מאוד צרה שממוקדת בתחומי האחריות שלו. במקרה זה נמצא בעיקר את האוכלוסיות הנמצאות בסיכון לנשירה או לתת-הישגיות במונחים הקשורים ללמידה אפקטיבית, להתנהגות נורמטיבית, ובעיקר להשגת יעדי המערכת הפורמלית – קרי, תעודה והישגים פורמליים שאליהם חותרת מערכת החינוך.

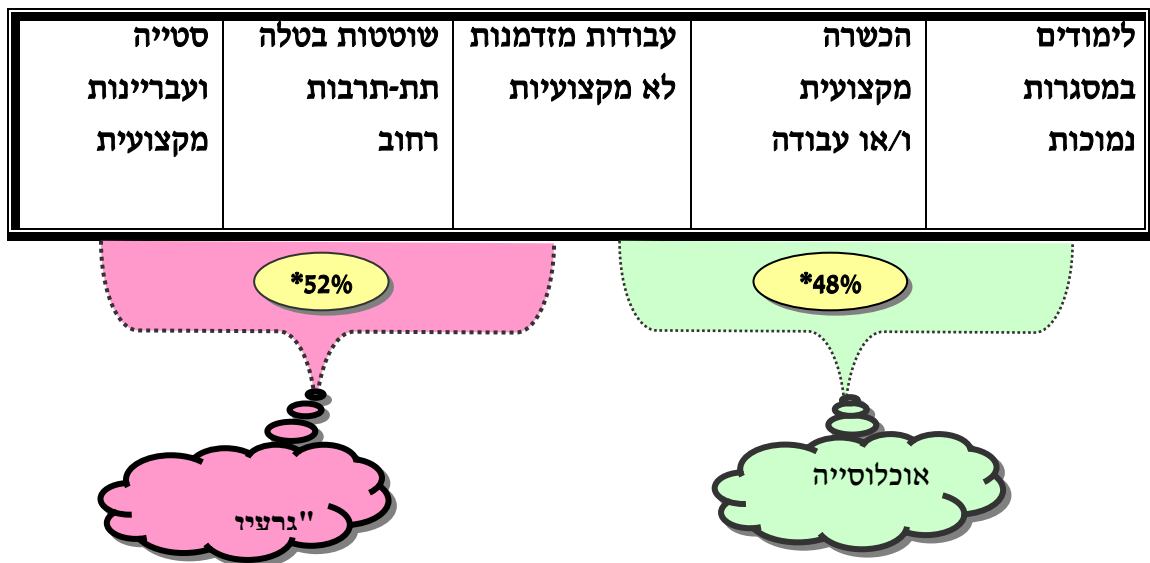
תחום קידום נוער במשרד החינוך, עוסק גם הוא בטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק - בבני נוער המצויים מחוץ למערכות החינוך הפורמליות של מערכת החינוך או בתהליך של היפלטות ממערכת זו. כיום מאופיינים בני נוער אלו בהטרונגניות ובשונות החוצה גבולות תרבותיים, מעמדיים, השכלתיים ועדתיים.

בני הנוער מגיעים ממגזרים שונים בחברה וממקומות שונים במדינה. מדובר באוכלוסיית ותיקים ועולים, דתיים וחילוניים, ערבים ויהודים, בני שכונות ובני טובים, בני עיר ובני קיבוצים וכו'. הדבר המשותף לכל בני נוער הללו, המגיעים לטיפול של היחידה לקידום נוער, הוא תופעת הניכור שלהם ממערכות החיים הנורמטיביות של בני גילם, תופעה שמתחברת בהמשך לסימפטומים התנהגותיים-חברתיים נוספים, כמו שוטטות, עבריינות, שימוש בסמים ואלכוהול, אלימות, וונדליזם ועוד.

אוכלוסיית המטופלים בקידום נוער הקיפה בשנת 1998 (תשנ"ח-תשנ"ט) כ- 14,000 בני נוער במצבי סיכון וניתוק שונים וברמות סיכון וניתוק שונות. מצב זה (של סיכון או ניתוק), על פי תפיסת השירות, אינו מצב סטטי וקבוע אלא מצב משתנה התלוי בסיטואציות סביבתיות וחברתיות שבהן מצוי הנער. "מצב" של ניתוק ו/או סיכון הינו מצב דינמי ומשתנה בתוך פרקי זמן די קצרים. בנוסף "מצב" סיכון בקרב נוער, יכול לכלול בתוכו תופעה אחת של סטייה חברתית מנורמה, אשר עלולה לגרום בעקבותיה סטייה אחרת ולהגיע עד למצב של ניתוק מוחלט של הנער ממערכות החיים הנורמטיביות של בני גילו.

בהגדרה הפשוטה של קידום נוער מאובחנת קבוצת הסיכון כבני נוער שרגלם האחת עדיין נמצאת בתוך מסגרות החינוך והחברה של בני גילם אך רגלם השנייה כבר מחוצה להן – בעולם של שוטטות או עבריינות ותת-תרבות של רחוב וסטייה חברתית.

תרשים זרימה של בני נוער המטופלים בקידום נוער על רצף הסיכון לניתוק



* אחוז מכלל האוכלוסייה המטופלת בקידום נוער (N=14,000), כאהן ואחרים (1998) קבוצת בני הנוער בסיכון שעדיין נמצאת בתוך מערכת החינוך (בדרך כלל, במסגרות נמוכות), מקיפה כ- 20% מאוכלוסיית הנוער המטופלת כיום בקידום נוער. מדובר בנוער על סף נשירה עם קשיי הסתגלות למסגרת שבאים לידי ביטוי בהיעדרויות תכופות (לפחות פעמיים בחודש). בנוסף לכך, קיימת קבוצה נוספת המקיפה 8.3% מקבוצת הסיכון והיא כוללת בני נוער שהוחזרו לבית הספר על ידי עובדי קידום נוער לאחר תקופה של ניתוק והם נתונים עדיין בשלבי הסתגלות מחדש.

מתוך הידע והניסיון שהצטבר ביחידות לקידום נוער, ניתן לזהות אוכלוסיות נוער בסיכון לנשירה ולניתוק מבית הספר בדירוג של תהליכים מתפתחים על פי המאפיינים הבאים (מדובר בדרך כלל בשילוב של 3 - 4 מאפיינים ביחד): העדר מיומנויות והרגלי למידה ועבודה בסיסיים, הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן, דימוי עצמי והערכה עצמית נמוכים, היסטוריה של נשירה ומעברים בין מסגרות, הימצאות במגמות ובמסגרות נמוכות המשדרות ציפיות נמוכות, היעדרויות תכופות מבית הספר / מהבית, מוטיבציה נמוכה ותפיסת עתיד מוגבלת ונמוכה והתנהגות בעייתית לא נורמטיבית וסוטה.

במקביל לתופעה המתוארת לעיל לגבי אוכלוסייה בסיכון לנשירה לניתוק, ניתן לזהות גם אוכלוסיות בסיכון לתופעות סטייה אחרות, כגון: סיכון לשימוש לרעה בסמים ואלכוהול, סיכון לפעילות עבריינית וכו'. במסלולים אלו ניתן למצוא אוכלוסייה בעלת רקע סוציו-אקונומי מגוון: לומדים או עובדים ולומדים, וניתן לזהותם בדירוג של תהליכים מתפתחים על פי המאפיינים הבאים (מדובר בדרך כלל בשילוב של 3-4 מאפיינים ביחד): התרועעות עם אוכלוסייה עבריינית וחיים במשפחה עבריינית, חוסר פיקוח של בוגר משמעותי (הורים, אחים וכו'), תחושה של חוסר אונים, חוסר יכולת לשלוט במציאות, היסטוריה של הסתבכויות בפלילים בגיל צעיר וניסיון בעבר של ניצול מיני או התעללות פיזית (להב, 1999).

על פי ממצאי סקר שנערך על ידי כאהן ואחר גם (1998), מגיעות קבוצות האוכלוסייה בסיכון המטופלת כיום לכדי 48% מסך המטופלים. הסקר מצביע על כך שקבוצה זו דומה מאוד לקבוצת הגרעין הקשה מבחינת מאפייני הרקע הסוציו-אקונומי והדמוגרפי שלהם. מדובר בבני נוער הנמצאים במסגרות לימוד – בדרך כלל ברמה נמוכה, נערים עובדים או עובדים ולומדים במסגרות חניכות לסוגיה.

קבוצות אלו בתופעות של סטייה ועבריינות כמעט באותו היקף ובאותה עוצמה הידועים לנו בקרב נוער מנותק ("הגרעין הקשה"). 67% מבני הנוער בקבוצות הסיכון מדווחים על שתית אלכוהול באופן תדיר, 36% מתוכם מדווחים על מעורבות באלימות כלשהי ו-18% מתוכם מדווחים על מעורבות בפעילות פלילית.

דיון וסיכום

הגורמים והמצבים האובייקטיביים של סיכון בקרב נוער וצעירים הינם בדרך כלל תוצאה של תהליכים המורכבים ממשתני אישיות, משפחה, חברים וסביבה אקולוגית-חברתית שבה מצויים וחיים בני הנוער והצעירים הנכללים בקטגוריה זו. ככלל, גבולות הסיכון נקבעים במרחב ההנחות וההבנות של גורמי הטיפול השונים לצורך קביעת הקריטריונים לכניסה להתערבות או לצורך שילוב בני הנוער בתוכניות מניעה או שיקום של אותם גורמי טיפול. בתופעת הסיכון והניתוק של בני נוער ממעגל הפעילויות וההתנהגויות הנורמטיביות של בני גילם, חוברים ומשתלבים גורמים קבועים וסטטיים המשפיעים על הנער ועליהם, לכאורה, כמעט שאין לו שליטה. מדובר בגורמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים בסיסיים הקשורים בנער באישיותו, במשפחתו ובסביבתו. לצדם של גורמים אלו קיימים גורמי השתנות דינמיים הנוספים לגורמים הקבועים ועשויים לשנות אותם או לבטלם כליל. גורמים אלו, שכוננו - "גורמי מיגון", עשויים להוות מאזן חיובי ולהפוך את "גורמי הסיכון" על פניהם ולאפשר לנער לתפקד בצורה אפקטיבית נורמטיבית לגבי עצמו ולגבי סביבתו.

"היזהרו בבני עניים כי מהם תצא תורה" – משמעות אמירה זו של חז"ל חורגת בהרבה מעבר לכך שעוני אינו מגבלה להצלחה בלימודים. אמירה זו טומנת בחובה גם את האפשרות שעוני עשוי להיות גם מנוף להצלחה בחיים – כדי לצאת ממעגל ה"עוני". במפגש היומיומי שלנו עם הנוער בסיכון והנוער המנותק, לא מעטים הם המקרים שבהם אנו נתקלים בילדים מאותן משפחות וסביבות שנמצאים במסלולי חיים שונים ואף הפוכים – מבחינת מעמד חברתי, מעמד כלכלי, הצלחה והישגים אישיים.

במהלך השנים הרבות שבהן התנסיתי בעבודה עם נוער בעל מאפיינים תפקודיים והתנהגותיים בעייתיים, מצאתי כי כמעט בלתי אפשרי בשלב הראשון לשנות ולתקן את "גורמי הסיכון" הבסיסיים הקבועים שעמם מגיע הנוער לטיפול. לשם כך נדרש. עימות בין הנוער לבין עצמו, עברו, חבריו, משפחתו וסביבתו. עימות שבוודאי לא נמצא בסדר העדיפויות המידי של הנוער ועל פי רוב הוא כבר התנסה בו בעבר בעצמו או נדחף לכך על ידי גורם טיפולי, ברוב המקרים ללא הצלחה.

אשר על כן, המודל שבו התנסונו וזכינו להצלחה בקידום נוער מבוסס על "מודל המכוונות לפתרון ולהעצמה" של הנוער (בניגוד, ל"מודל המכוונות לבעיה ולחולשה"). במסגרת התערבות מעין זו, המאמץ שלנו, כמטפלים המנסים למנוע סיכון או ניתוק, מכוון לזיהוי "כוחות" ומסוגלויות, המצויים בכל נער ולהניע אותם ולנוע עמם לכיוון של הצלחה והישגים. גורמים אלו נוספים לגורמי הסיכון ומשנים את כיוונם משלילי לחיובי. גורמים אלו מבטלים את גורמי הסיכון או לפחות מקהים את עוצמתם, בלי שנעמת את הנוער עמם מלכתחילה.

הדילמה שעולה פעמים לא מעטות בהפעלת המודלים הללו נעוצה בצורך לזהות ולהציג דווקא את הבעיות בדרך לגיוס המשאבים (בקרב מקבלי החלטות / קובעי המדיניות), מול הצורך לזהות ולהציג את הפתרונות בדרך לגיוס המוטיבציה לטיפול לשינוי (בקרב הצרכנים/ מטופלים).

מקורות

כאהן-סטרבצינסקי, פ., דולב, ט., שמש, א. (1999). סקר מאפייני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער, ברוקדייל – ירושלים.

להב, ח. (1999). נוער בשולי החברה – התופעה ודרכי ההתמודדות, משרד החינוך והתרבות, מינהל חברה ונוער – תחום קידום נוער, ירושלים.

תוכנית האב הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון בישראל, (1988). משרד העבודה והרווחה, לשכת מנכ"ל המשרד, ירושלים.

BRONFENBRENNER, U. (1979). THE ECOLOGY OF HUMAN DEVELOPMENT: EXPERIMENT BY NATURE AND DESIGN CAMBRIDGE. M.A. HARVARD UNI PRESS USA.

BRONFENBENNER, U. (1986). ECOLOGY OF THE FAMILY AS A CONTEXT TO HUMAN DEVELOPMENT : RESEARCH PERSPECTIVES, DEVELOPMENT PSYCHOLOGY (22) P. 723-742.

- DRYFOOS, J. G. (1990),. **ADOLESCENTS AT RISK : PREVALENCE AND PREVENTION**. N.Y.
OXFORD UNI PRESS .
- FRASER, M. W – EDITOR (1997) **RISK AND RESILIENCE IN CHILDHOOD**, N.A.S.W. PRESS.
WASHINGTON D.C. USA .
- GARRET, S. K . & TIDWELL , R . (1994) TOUYH AT RISK : IN SEATCE OF DEFINITION, IN
JOURNAL OF COUNSELING & DEVELOPMENT (72), APRIL-- MARC
- GERMAIN, C. B. (1991) HUMAN BEHAVIOR IN THE SOCIAL ENVIRONMENT: AN
ECOLOGICAL VIEW, N. Y . COLUMBIA PRESS USA .
- GLENN, H, S . & NELSON, J. (1988) **RAISING SELP-RELIANT CHILDREN IN A SELF-
INDULGENT WORLD : SEVEN BUILDING BLOCKS FOR DEVELOPING CAPABLE YOUNG
PEOPLE**. ROCKLIN CALIFORNIA . USA , P 49
- MALES, M . & LEWIS, A. C. (1991) **TOP SCHOOL PROBLEMS ARE MYTHE** , PHI DELTA
KAPPAN LXXIV, (NOVEMBER) , P 196-197 .
- RESNICK, G. & BURT, M. R. (1996) **YOUTH AT RISK : DEFINITIONS AND IMPLICATIONS
SERVICE DELIVERY** , AMERICAN JOURNAJ OF ORTHOPSYCHIATRY (66 , NO' 2) , APRIL
P . 172 .
- RUTTER, M . (1987) **PSYCHOSOCIAL RESILIENCE AND PROTECTIVE MECHANISMS**,
AMERICAN JOURNAL OF ORTHOPSCHIATRY (57) , P . 316- 331 .

קידום נוער כמערכת חינוך אלטרנטיבית

גליה זלמנסון *

מבוא

תוכנית היל"ה קיימת מעל חמש עשרה שנה. התוכנית הוקמה לצד היחידות לקידום נוער, לצורך השלמת השכלה לנוער שבתקופה ההיא עוד נקרא "חבורות רחוב" וכיום הוא נקרא "נוער מנותק".

בשנת 1992 התקבלה בממשלה החלטה להחלת חוק חינוך חנינם על נוער מנותק. משמעות ההחלטה כי מדינת ישראל מכירה באחריותה להשכלתם של בני נוער, גם אם אינם נמצאים בבית הספר. זהו אחד מחוקי הנוער המתקדמים בארץ, ואין רבים כמוהו בעולם המערבי. עם ההחלטה על הרחבת החוק (או בלשוננו: "יישום חוק חינוך חנינם לנוער מנותק"), החלה התוכנית לגדול בהתאם לצרכים ולאפשרויות התקציביות שגדלו באופן ניכר ביותר. התוכנית גדלה במובנים רבים: מספר התלמידים גדל מכמה מאות לקרוב ל-4,000, מספר המורים גדל מכמה עשרות למעל אלף מורים, מספר המסלולים גדל והתרחב משלושה מסלולים של השלמת 8, 9 ו-10 שנות לימוד למגוון רחב של מסלולים, החל בהכשרות מקצועיות למיניהן וכלה ב-12 שנות לימוד, שילוב בבית הספר ובגרות. התוכנית התמקצעה בתוכני הלימוד שלה ובתוכניות הלימודים, בהשתלמויות המורים, בתוכניות ייחודיות, ובהנחיה מקצועית בתחומים רבים.

היום, בתחילת האלף השלישי, כשמדברים בחינוך על למידה מרחוק ועל ננו-טכנולוגיה, ממשיכה מערכת החינוך להנשיר משורותיה אלפי בני נוער מדי שנה. העזיבה את מערכת החינוך נעשית לעתים מרצון, אך בדרך כלל (להב, 1999) מחוסר ברירה וב"סיוע" המערכת עצמה – זוהי ההנשרה (סבירסקי, 1990).

כיום מדובר בהיקף נשירה של כ-20,000 נערים ונערות גילאי ט' – י"ב המהווים כ-7.5% מכלל הלומדים בשנתונים אלו (למ"ס 1999). על פי הערכות של גורמים שאינם ממשלתיים, היקף הנשירה גדול יותר ומגיע לכ-30,000 בני נוער.

היחידות לקידום נוער פועלות בכ-90 רשויות מקומיות ומשמשות כתובת ל-13,000 בני נוער בסיכון ונוער מנותק. ב-80 רשויות מופעלת תוכנית היל"ה ביחידה לקידום נוער. בנוסף לכך מפעילה תוכנית היל"ה תוכניות השכלה במוסדות חסות הנוער ובכלל השרון.

* מנהלת גף השכלה, תחום קידום נוער.

קידום נוער ותוכנית היל"ה נמצאים היום בעיצומה של היערכות למהלך אשר יהדק את המרכיבים השונים ביישום החוק: המרכיב הטיפולי, פעילות חברתית ערכית, מיומנויות והשכלה. שילוב כל המרכיבים, באופן הטוב ביותר, חשוב ליצירת המפגש הכוללני והשלם בין הנערים למורים ולמדריכים.

לאור היקפי התוכנית וחשיבותה בתוך מערכת קידום נוער ובמערכת החינוך בכלל, הוקמה מערכת חינוכית אלטרנטיבית. לא במובן של החלפת המערכת הקיימת, אלא מבחינת המאפיינים האלטרנטיביים שלה.

מאמר זה עומד על הקשר בין המאפיינים המרכזיים של תוכנית היל"ה, העוסקת במרכיבי ההשכלה והמיומנויות של יישום החוק, לבין מושגים מרכזיים בתיאוריות חינוכיות אלטרנטיביות. ברצוני להראות כי המערכת החינוכית של קידום נוער מציגה התמודדות אפקטיבית עם אחת הבעיות הקשות במערכת החינוך – בעיית הנשירה. אם ניתן יהיה להפעיל ולו חלק מהמרכיבים, בשלבים שלפני הנשירה, אפשר אולי יהיה להקטין את ממדי התופעה של ממערכת זו.

כמו כן, ברצוני להראות כי המערכת החינוכית של קידום נוער, ושל נוער מנותק בכלל, מחייבת עבודה על פי תפיסות אלטרנטיביות. אחד הצירים המרכזיים שדרכם ניתן לבחון את המערכת הוא הקשר שבין מורים לתלמידים בתוכנית. המפגש בין המורים והתלמידים הוא המפגש המרכזי המשמעותי ביותר בתוכנית היל"ה. בדיקת המאפיינים שלו, השוואתם למושגים מרכזיים בתפיסות חינוכיות אלטרנטיביות ולמושגים מרכזיים במערכת החינוך הפורמלית, יאפשרו ללמוד על התוכנית בציר המהותי ביותר שלה. כדי לקיים את הדיון שוחחתי ארוכות עם שרה, מורה בהיל"ה, ששיתפה אותי בשמחה בכל הקשור לעבודתה, ודבריה יסייעו לי במהלך הדיון.

רקע תיאורטי - הקשר בין מורים לתלמידים בתוכנית היל"ה

המאמר מתמקד בשתי תפיסות חינוכיות-חברתיות מרכזיות. האחת היא פדגוגיה ביקורתית, והשנייה חינוך פתוח, או בכותרתו הרחבה יותר, חינוך פרוגרסיבי.

לתפיסות אלו, על אף השונות ביניהן, יש מצע משותף רחב תחת הכותרת של תפיסות הומניסטיות (אלוני, 1998). המשותף ביניהן הוא המחויבות לטיפול חירות האדם וצמיחתו האישית תוך גיבוש קוד מוסרי שמציב את כבוד האדם ורווחתו כתכלית עליונה. המחויבות כוללת תרגום של תפיסה זו לחברה דמוקרטית והומאנית המבוססת על שוויון ערך האדם וכבוד האדם, רגישות מוסרית וסולידריות חברתית, וכיבוד זכויות אדם. החשוב לנו הוא כי מדובר בתפיסות השואפות לשנות את החברה, ואת הסדר החברתי הקיים בה.

הגישות חלוקות לגבי תפיסת טבע האדם, משמעות החיים הטובים בחברה, והדרכים החינוכיות המובילות אל החזון. בחרתי להתייחס אל המשותף שבין הגישות השונות ומכל אחת לקחת את אותה מערכת מושגים המעמידה אותה כאלטרנטיבה חינוכית וחברתית.

הפדגוגיה הביקורתית מיוצגת בעיקר על ידי ההוגה פאולו פריירה. כתבים ביקורתיים נוספים של ממשיכי דרכו, ושל אלו שעוסקים בתחום זה בארץ, מהווים את הבסיס התיאורטי שעליו אתבסס.

העיקרון המרכזי בפדגוגיה הביקורתית הוא זה הקושר את החינוך והפוליטיקה. הפעולה החינוכית מטרתה לסייע לתלמיד לעבור ממצב אחד של תודעה למצב אחר שבעקבותיו תהיה לו היכולת לקריאת מציאות ביקורתית ולשינוי חברתי (שור, 1990).

קריאת המציאות מראה מצב שבו יש אוכלוסיות מדוכאות שעל ידי תהליך של שחרור ניתן לשנות את המבנה החברתי שלהן ואת מיקומן בחברה. בתהליך זה הופך המורה להיות מורה משחרר. מורה משחרר הוא זה האחראי למעבר התלמיד ממצב תודעה אחד לאחר הנעשה באמצעות דיאלוג והעצמה. הדיאלוג מכיל בתוכו תפיסת עולם שלמה (שור, 1990) הכוללת: אהבה, כבוד, סובלנות, היכרות תרבותית, תקווה.

ההעצמה היא תהליך שבו רוכשים התלמידים את היכולת לברור באופן ביקורתי את הידע הקיים מחוץ להתנסות המיידית כדי להרחיב את הבנתם את עצמם, את העולם ואת האפשרויות לשנות הנחות כביכול מובנות מאליהן של החיים (ג'רו, 1986).

במסגרת גישה פדגוגית נוספת, המכונה "החינוך הפתוח", עוסק כספי בתהליכי התחנכות ולא בחינוך. חינוך על פי הגדרתו הוא פעולה שאדם אחד מבצע על אדם אחר. התחנכות לעומת זאת היא תהליך שאדם עובר בעצמו בסיועם ובהנחייתם של אנשים אחרים המורים. לפי תפיסתו של כספי, אישיותו של המורה היא מרכיב מרכזי בתהליך הלמידה (כספי, 1978, 1979).

לצורך בחינת הקשר בין מורים לתלמידים בתוכנית היל"ה, אגדיר כמה מושגים מתוך תפיסות אלטרנטיביות אלו. מושגים אלו ייבחנו מול העבודה החינוכית והמדיניות בתוכנית היל"ה.

1. העצמה

המושג בתיאוריה: העצמה הוא מושג שמקורו בפדגוגיה הביקורתית. חשוב להבין שמדובר הן בהעצמתם של המורים בתוך המערכת החינוכית והן בהעצמתם של התלמידים על ידי המורים. שני התהליכים כרוכים זה בזה.

השבירה הלא שגרתית של הסדר ההיררכי אשר נוצרת על ידי דיאלוג בין המורה והתלמיד ויצירת סמכות לא פורמלית, יוצרת העצמה של התלמידים. מרכיב נוסף היוצר העצמה הוא הפיכת התלמיד מאובייקט לסובייקט. זוהי פסיכולוגיה חברתית המביאה להעצמה. רק תלמיד המקבל יחס כסובייקט יכול לעבור תהליך שבו הוא לוקח אחריות על מהלך חייו (ג'רו, 1986).

העצמתו של המורה באה מתוך ההתייחסות אליו כאל מורה אינטלקטואלי משנה מציאות (ג'רו, 1986), ומרמת הדרישות ממנו. ההעצמה באה מעצם יצירת הדדיות של כבוד והערכה, המקטינה, את גורם השחיקה והדיכוי (פרידמן, 1998). גורם נוסף לכך הוא המעמד העצמאי של המלמד ויצירת מצב בו הוא יכול להתפתח בשלמותו (כספי, 1979).

המושג בתוכנית: שרה בשיחה עמה מתארת כמה פעולות אשר מביאות להעצמת התלמידים שלה. התלמיד של שרה מקבל יחס אישי כסובייקט: "הילד מרגיש שאיכפת לי שהוא לא מגיע, זה עובר לפסים אישיים...". שרה מכנה את תלמידיה ילדים, למרות שכולם גילאי 16 ומעלה. ילד היא קריאה בשם רחב יותר מאשר הכינוי תלמיד. מעמדה של שרה כמורה בתוך מרכז ההשכלה הוא עצמאי לחלוטין. יש לה מלוא האחריות לניהול מהלך הלמידה על כל המרכיבים, אם כי עצמאות זו כרוכה לעתים גם בבדידות.

2. דיאלוג

המושג בתיאוריה: כבוד, אהבה, היכרות תרבותית, תקווה. הדיאלוג יוצר מודל דמוקרטי של יחסים חברתיים. הדיאלוג הוא הבסיס לסמכותו של התלמיד שאינה מבוססת על סמכות פורמלית. כחלק מהדיאלוג מאמין המורה שיש לו דברים חשובים ללמוד מהתלמידים (ג'רו, 1986).

כבוד כחלק מהדיאלוג השוויוני הוא כבוד הדדי (פריירה 1972). מערכת הגומלין בין מורים ותלמידיהם מושתתת על ציר דמיוני דו-סיטרי: "ציר ההכרה ההדדית בערך המורה-והתלמיד". חוסר כבוד הוא הגורם המאיץ את תהליך השחיקה של המורים שאת תוצאותיו חשים בעיקר התלמידים (פרידמן, 1998). מתן הכבוד לתלמיד על ידי המורה מושפע משני מקורות: האידיאולוגיה האישית של המורה בשאלת היחס הראוי אל התלמיד, ותפיסת המורה את דפוסי ההתנהגות של התלמידים (פרידמן, 1998). החינוך ההומניסטי, המכיל בתוכו את החינוך הפתוח, מדבר על כבוד האדם, התחשבות בצרכיו והבטחה לטוב (אלוני, 1998). במחקרים שנעשו בארץ, נבדקו ארבעה מרכיבים של כבוד בעיני מורים ותלמידים: איכפתיות לייחודי שבתלמיד, הערכה לאינטלקט שבתלמיד, הימנעות מפגיעה ברגשות התלמיד, והימנעות מאפליה בין תלמידים. המרכיב של אפליה בין תלמידים לא נתפס בארץ כחלק ממושג הכבוד (פרידמן, 1998).

המושג בתוכנית: שרה, מורה בהיל"ה, מקיימת קשר דיאלוגי עם תלמידיה. בראיון עמה היא מביאה דוגמאות רבות לכך. הדיבור של שרה עם תלמידיה מתחשב באורח חייהם, אך מעמיד נורמות אחרות. היא חושפת בפניהם את דרכי עבודתה ומגיעה עמם להסכמה. היא מכבדת את יכולותיהם, קשייהם ושאיפותיהם. היא מסמנת בתהליך את המטרה ואת התקווה לשינוי. הסמכות שלה אינה פורמלית אלא נשענת על הדיאלוג שמתקיים בינה ובין התלמידים. היא אינה מהססת לחשוף את חולשותיה כאדם כחלק מהקשר שנוצר, אם לגבי חוויות דומות לאלו של תלמידיה שחוותה בעצמה ואם לגבי טעויות שעשתה במהלך ההוראה איתם. הדיאלוג של שרה עם תלמידיה נעשה מתוך אהבה וכל הזמן מציב תקווה לשינוי שיכול להיעשות על ידי רכישת תעודות השכלה.

3. קריאת מציאות ביקורתית ותודעה.

המושג בתיאוריה: מושג זה בא מהפדגוגיה הביקורתית ומהווה חלק משמעותי בשינוי התודעה. תפיסתם של תלמידים כ"טעוני טיפוח" ופיתוח תוכניות לימודים, מסגרות לימודים והכשרות מורים ייחודיות עבורם (סבירסקי, 1990) העמיקו והרחיבו את המבנה המעמדי של החברה הישראלית בכלל ושל מערכת החינוך בפרט. מערך ההקבצות שנבנה בחטיבות הביניים הוביל למודל של הסללה קבועה מראש למסלולים עיוניים המבטיחים השתלבות במעמד הבינוני ומעלה, ולמסלולים מקצועיים ונשירה, המבטיחים השתלבות במעמד הנמוך (סבירסקי, 1990).

הוכח כי גם כאשר ההצהרות הן של מערכת שוויונית וממלכתית, יועצים חינוכיים מראים נטייה למיין למסלולי לימוד תוך הטיה המושפעת מרקע חברתי וחינוכי (יוגב, 1984). קריאת מציאות ביקורתית זו, החושפת את השכבות המילוליות וההצהרתיות שמעל התהליכים האמיתיים, היא חלק מהותי בפדגוגיה הביקורתית. המערכת החינוכית הקיימת מכבה כל ניצוץ של ביקורתיות כדי לחנך אזרחים "טובים ונאמנים" אשר ישמרו על הסדר החברתי הקיים (כספי, 1979).

תהליך זה קשור אמנם במעגלים חברתיים רחבים, אך יש לו משמעות יומיומית אישית, במובן של יצירת הבנה חדשה של ההתנסות בחיי היומיום. אותו מעשה שהתרחש אתמול ונתפס בדרך אחת, יכול היום להיתפס באופן שונה. למשל, הנשירה מבית הספר ומשמעות המאמץ שכדאי או לא כדאי להשקיע בלימודים. קריאת מציאות ביקורתית היא מרכיב מרכזי בתודעה וביצירת הפרקסיס (פריירה, 1972), שהוא שילוב של תודעה ועשייה. ערכה של עשייה משולבת בתודעה הוא רב יותר על פי הפדגוגיה הביקורתית. תפקידו של המורה משול לאדריכל של פירוק ועשייה מחדש, ואי אפשר שהתהליך יתרחש בלעדיו. האופן שבו תופסים מורים את ההתנהגות הרצויה והראויה של תלמידיהם נשען על תפיסת העולם שלהם (פרידמן, 1998). מכאן שתודעתם של המורים, בהקשר של שינוי חברתי וחינוך, היא מרכיב מרכזי בעשייתם החינוכית.

המושג בתוכנית: קריאת המציאות הביקורתית של שרה באה לידי ביטוי בעיקר בהשוואות שהיא עושה עם עבודתה ועבודת חבריה למקצוע בבתי ספר במערכת הפורמלית, במשך 15 שנה לפני שהתחילה ללמד בהיל"ה. שרה מסבירה חלק גדול מהקשיים בבית הספר במספר התלמידים הגדול בכיתה, מה שהיא מכנה: "כיתה המונית". כיתה כזאת לא מאפשרת לדבריה להגיע לקשר אישי ולמעקב למידה שהם מרכיבים מרכזיים בעבודתה כיום. בבית הספר שבו עבדה נחשבו תלמידים בינוניים לכאלו שחבל להשקיע בהם: "זה הקבצה ב', לא יותר מ-70...". המורים בבית ספר רגיל משקיעים לדבריה בטיפוח המצוינים, האליטות. "בביקורי המפקחים מציגים עבודות של החזקים, וזה מקומם אותי...". התלמידים החלשים הם לא גאוות בית ספר מבחינת הישגים וכשנוספות בעיות משמעת, הם הופכים להיות גורם מפריע,

מסבירה שרה. היבט נוסף של קריאת המציאות הביקורתית שלה בא לידי ביטוי בתחושה כי קיימת עליונות במערכת הפורמלית כלפי ילדים מעדות המזרח. "אם האבא עו"ד, המורה תשקיע יותר מאשר בזה שאבא שלו מוכר בשוק... יש גם תלמידים חלשים של הורים ממעמד בינוני, ומורים בבית הספר משקיעים בהם יותר. הם מעדכנים אותם, פוגשים אותם אחר הצהריים..." ברור לחלוטין כי למרות ששרה אינה מכירה את המושגים הבסיסיים של קריאת מציאות ביקורתית, הרי זוהי דרכה להסתכל על המציאות. הסתכלות זו. התפתחה במהלך עבודתה בתוכנית, למרות שרגישויות רבות היו קיימות גם קודם. גם בעבודתה עם התלמידים משקיעה שרה בפיתוח קריאת המציאות הביקורתית שלהם. היא עושה זאת על ידי כך שהיא חושפת בפניהם את המשמעות של תוכנית היל"ה, והקשר שלה להסמכה ולסטטוס בחברה.

4. אקלים לימודי

המושג בתיאוריה: האקלים הלימודי כולל מרכיבים רבים שכלולים במושגים אחרים, אך הוא מוסיף הנאה והומור (ג'רו, 1986) והסברת פנים (אלוני, 1998). התנהגויות תלמידים בכיתה הגורמות למורים הרגשה טובה הן: קשב, התעניינות והפנמה, איכפתיות, קירבה ואינטימיות, הערכה והכרת תודה. התנהגויות תלמידים הגורמות להרגשה לא טובה של המורים: חוסר כבוד, גסות רוח, תובענות יתר. אי שביעות רצון של תלמידים הנובעת מקשרי הגומלין עם המורים היא תוצאה של שעמום (ניכור), כעס ופחד. כל אלו הן חלק מהאקלים הלימודי בכיתה (פרידמן, 1998).

"רוב החינוך בימינו (בהכללה כמובן) מוגבל, חסר נשמה ואף לא דרוש". דברים אלו כתב פרופסור כספי לפני כעשרים שנה (כספי, 1979). דברים אלו היו נכונים באותה מידה לו היו נכתבים היום.

המושג בתוכנית: בשיעורים של שרה שורר אקלים לימודי "אחר". כאשר התלמיד שוגה, מביאה שרה דוגמה של שגיאות ובלבולים שלה. כאשר שרה מחליטה על תוכנית ייחודית, לא הישגית לפחות לשלב מסוים, חשוב לה שזה יהיה גלוי ומוסכם עם התלמיד. חלק גדול מזמן השיעור הוא גלישה להקשרים שונים לחומר הלימוד, לחיי הנערים ולנושאי אקטואליה. הילדים מאושרים מזה שהם מגיעים, כיוון שהם מקבלים על כך חיזוקים רבים. הם אוהבים לבוא למרכז ההשכלה גם כשהם לא לומדים, לעשן סיגריה, לשתות קפה ולשוחח עם החברים.

5. ציפיות

המושג בתיאוריה:

הציפיות אינם רק נחלתו של המורה. כל המשתתפים בתהליך- מורים, תלמידים, הורים, מדריכים- יודעים וערים למצופה (כספי, 1979). הציפיות הן נבואה המגשימה את עצמה, מה שידוע כאפקט פיגמליון. הציפיות קשורות במטרות ומעמידות תמיד רף גבוה שאינו תלוי במצב נוכחי של דיכוי או ניכור. הציפיות הן חלק מהעשייה החינוכית.

המושג בתוכנית:

שרה מצפה מתלמידיה שיגיעו לתעודות השכלה פורמליות. בנוסף לכך היא מצפה שיתפקדו באופן סביר כתנאי ללמידה ואחר כך בחיים. " סדר יום ... זה קריטי כדי להסדר בחיים". לשרה יש ציפיות מודרנות והשיא שלהן הוא שילוב בבית הספר. " בקיץ הצלחתי לעשות את זה. זו פסגת ההצלחה". ליד השיא הזה יש מערך ציפיות נוסף, זהיר, כיוון ששרה עוסקת "בנוער שהכי בשוליים", לבגרות מלאה או חלקית. לשרה ברור שהתפקוד היומיומי הבעייתי (לא קמים בבקר, בית לא מתפקד וכו') הוא הבעיה ולא הפוטנציאל הלימודי. "חוסר המסוגלות נובע מצורת חיים שלא מאפשרת להתפנות ללימודים". לנוכח ההסבר הזה ברור כי ציפיותיה של שרה בתחום הלימודי הן גבוהות ובהחלט מסוגלות ליצור את המצב של נבואה שמגשימה את עצמה. ברור, כי את הציפיות ניתן להעלות עוד יותר, וליצור מסלולי לימוד בהתאם לכך.

הציפיות של שרה מוגדרות גם במדדים חברתיים. כיוון שחלק מהנערים נגעו כבר בעבריינות, מצפה שרה שלא יידחקו לשוליים שמהם אין מוצא.

6. מטרות

המושג בתיאוריה:

מטרת העשייה החינוכית על פי הפדגוגיה הביקורתית היא להביא בסופו של תהליך לכך שהתלמידים יביאו לשינוי חברתי. שינוי זה יתקיים באמצעות תהליכי ההעצמה שעברו, ובאמצעות שינוי מיקומם החברתי על ידי הישגיהם הלימודיים. על פי החינוך הפתוח, במרכז העשייה החינוכית עומד חזון של אדם אחר וחברה אחרת, טובה יותר. חזון זה הוא האופטימליזציה של כל פרט כפרט בחברה(כספי, 1979). גם ההגדרות הן מעט שונות. ברור שבכל מקרה המטרה היא יצירת חברה טובה יותר, במשמעות של צדק ושוויון חברתי המאפשר את פיתוח הפרט בתוך החברה. צורך אלטרנטיבי נוסף בהגדרת מטרות מחדש, או בעצם ביצירת נרטיב חדש ללמידה, מציג פוסטמן, וטוען כי כדי להגיע אל אותו עולם מודרני ואחר, עלינו לשנות גם את התכנים ואת מסגרות התוכן (פוסטמן, 1998).

המושג בתוכנית:

שרה מנסחת את מטרת עבודתה בהיל"ה במושגים של סדר חברתי. היא רוצה לגרום לכך שתלמידיה לא יידחקו לשוליים, למרות שהם נמצאים במסלול המוביל לשם. היא רוצה לראות אותם משתלבים בצבא, שמהווה מדד נלורמטיביות והשתלבות בחברה הישראלית.

7. תוכניות לימודים ודרכי הוראה

המושג בתיאוריה:

המסגרת הפתוחה משוחררת מתכנים שכולם קבועים מראש ויכולה לעסוק בתחומי תוכן שבהם מוצא התלמיד עניין. המורה המשחרר מצויד בתוכנית אך נכון לשינויים. התאמת תוכני הלמידה לחיי היומיום מקרבת את התלמיד לעבודה אינטלקטואלית (ג'רו, 1986). הפדגוגיה הביקורתית מגדירה יצירת ידע בכיתה כתהליך מרכזי הקשור בתכנים. ידע זה בתוספת הידע החיצוני- תוך ארגון מחדש שלהם, מהווה את הידע המשמעות לתהליכי השחרור. תוכנית לימודים ארוזה מראש היא חסינת מורים, יוצרת את הדיכוי שלהם ובלתי מותאמת לחלוטין לאוכלוסייה, להקשר, לצרכים. הידע צריך להיתפס כבעל עוצמה וכבעל ישות אידיאולוגית. אין להפריד בין המתודות והמשתמשים בהן. יש מורים מרדמים במתודות חדשות ויש מורים ממריצים במתודות שמרניות. צריך לפתח מתודות שונות למורים שונים ולתלמידים שונים. צריך להקנות למורים לא התניות ותרגולים בשיטות קבועות לצרכים קבועים אלא שיקולי חינוך. שיטות העבודה אמורות להשרות אווירה טובה יותר ולהיות מותאמות ליחיד ולא רק לטיפוסים ולקבוצות גיל (כספי, 1979).

המושג בתוכנית:

תוכניות הלימודים בהיל"ה הן תוכניות מסגרת בלבד. לכל מקצוע יש רשימות של התכנים והמיומנויות שאותם צריך התלמיד לדעת לצורך תעודה. מעבר לכך מוטלת האחריות לבניית תהליכי ההוראה על המורה. תוכנית הלימודים נקבעת בדיאלוג של המורה והתלמיד. בראיון עמה מתארת שרה את התהליך. הנער אומר מה מעניין אותו ובזה מתחילים. שרה משכתבת טקסטים לנערים כדי להתאים אותם לרמת הקריאה שלהם. כך ניתן לעסוק בתכנים גבוהים גם ברמת קריאה נמוכה יחסית. שרה משתדלת לעשות חיבורים בין תוכני הלימוד לחיי היומיום. חיבורים אלו נעשים לנושאי אקטואליה, לפעולות יומיות (קניות, הנחות ואחוזים), לכותרות וכתבות על נוער. הטקסטים נבחרים על ידי שרה מתוך היכרות עם התלמיד. תוכנית הלימודים היא תוכנית אישית.

בהכרעה שבין תוכן לתהליך מכריעה שרה בבירור לטובת התהליך. לדוגמה היא מספרת על ילד שמתעניין בתחום המחשבים, שבו אין היא מבינה כלל. היא אומרת לתלמיד: " אתה תלמד אותי." וכך באמצעות טקסטים במחשבים היא עושה עבודה של הבנת הנקרא ובנוסף לכך לומדת מהנער תחום חדש. כמו כן, היא משלבת משחקים בשיעורים. במשחקים אלו נלמדים לאו דווקא תכנים אלא מיומנויות והתנהגויות חשובות כמו: קריאת הוראות, חוקים, לשחק לפי התור, לדעת להפסיד.

8. אחריות

המושג בתיאוריה:

מושג האחריות נבחן כאן משני היבטים. היבט אחד הוא מידת האחריות שהמורה לוקח על תהליך הלמידה, וההיבט השני הוא מידת האחריות שאותה מוכן המורה לתת לתלמידיו. מורה משחרר, בפדגוגיה הביקורתית, לוקח אחריות על התהליך. בלקיחת אחריות זו; הוא הופך את התלמיד מאובייקט (תלמיד אנונימי אחד מיני רבים) לסובייקט (תלמיד ייחודי ברמת הכרות אישית) (ג'רו, 1986).

המושג בתוכנית:

שרה לוקחת אחריות מלאה לתהליך. כאשר תלמיד לא מגיע באופן סדיר, היא רואה ב"נידוד ובטלפונים של תזכורת" חלק מתפקידה בבניית תהליך העבודה המשותף. שני ילדים, אשר נשרו ממערכת החינוך והיו מבולבלים מאוד ורווי חוויות של חוסר הצלחה וחוסר התמדה, "נגררו" על יד שרה ממש מהרחוב, כדי לקיים את התנאי המינימלי ללמידה – נוכחות הנער. שרה לא התייאשה למרות שהיו לה סיבות רבות לכך- מתוך תפיסת האחריות הטוטלית שלה על התהליך. האחריות של שרה לעתים גורמת לה לחשש שהיא מאכילה את הנערים בכפית, ובעצם מגזימה לכיוון אחד.

למרות עבודתה בשיתוף עם הורים, מדריכים וגורמים נוספים, אומרת שרה: האחריות לקידום הילד היא שלי. אני לא מחכה לאחריות של אף אחד אחר. אחריות נוספת היא זו ששרה מצפה מתלמידיה. לאט לאט מפסיקה שרה את החיזורים האינטנסיביים וקובעת את השיעור באמצעות פתק, ואחר כך גם זה לא. האחריות של הילדים היא להגיע בזמן, או להודיע טלפונית על איחור או דחייה. במהלך השיעור נותנת שרה לילד להתמודד לבדו עם טקסטים. אך היא עושה זאת במנות קטנות.

9. גמישות – במקום ובזמן

המושג בתיאוריה:

הגמישות מורכבת מכמה היבטים. היבט אחד הוא זה שבו המורה לוקח בחשבון את רצונותיו של התלמיד כחלק מבחינת מערך הלמידה (כספי, 1979). היבט נוסף הוא זה שבו משתנים תפקידיו של המורה בהתאם למקום שבו נמצא התלמיד. מושג הזמן מקבל משמעויות מתגמשות: בנוסף ליחידת הזמן של שיעור מתקיימות יחידות למידה נוספות, מועדי הלמידה משתנים, רמת האינטנסיביות שלה משתנה. הלמידה מתרחשת במרחבים שונים ומגוונים (כספי, 1979). סביבת הלימוד משתנה בהתאם לצרכים ולאפשרויות (ג'רו, 1986).

המושג בתוכנית:

הגמישות היא מושג מפתח בהפיכת עבודתה של שרה לאפשרית. כדי שהלימודים יתקיימו, היא חייבת ללכת לקראת הילד. כיוון ש"קודם כל הם צריכים להגיע, אחרת אי אפשר ללמוד..." , מתואם השיעור בהתאם לאילוצים של הילד. נער שעובד בשעות אחר הצהריים ילמד בשעות הערב.

כאשר נער מגיע לשיעור אחרי עבודת לילה מעייפת, או נמצא במתח רב לקראת הכרעה בהליך משפטי שהוא נמצא בו, חייבת שרה, למרות שהגיעה מוכנה לשיעור, לשנות את מה שתכננה. זוהי גמישות שאינה חד פעמית, אלא מהווה פעולה יומיומית. כששרה רואה ילד

בחוסר ריכוז מוחלט, היא מרגישה חייבת להיות גמישה ורגישה, והספק החומר אינו מהווה גורם בשיקול הדעת שלה.

גמישות נוספת קשורה בבחינות שהילדים צריכים לעבור. לבחינות אלו אין מועדים קבועים. כאשר רואה מורה כי ילד מוכן לבחינה, היא מזמנת את המנחה המחוזי והוא מבצע את הבחינה החיצונית.

המבנה הארגוני של התוכנית מאפשר לכל מורה ללמד בשעות שונות, בתיאום עם מנהל מרכז ההשכלה. כמות השעות נקבעת בוועדת ת"ם (תכנון ומעקב), שבה שותפים כל האנשים העובדים עם הנער, המקבלים החלטה לגבי תוכנית העבודה והיקף השעות שילמד. מקום הלמידה גמיש אף הוא. בדרך כלל יש מרכז שבו מתקיימת רוב הפעילות. אך ניתן לקיים שיעורים בבית התלמיד, או בכל מקום אחר, בהתאם לתוכני השיעור וצורכי התלמיד.

10. טיפוח רגשי

המושג בתיאוריה:

החינוך מתחיל ומסתיים בצמד המושגים "הקהיה של רגישויות" (כספי, 1979). המערכת החינוכית מדכאת סימנים של רגש כאילו היו גורם מפריע בתהליך הלמידה. מערכת החינוך הפורמלית מאופיינת ביחסי חוסר אמון בין מורים ותלמידים. מורים חשדנים כלפי תלמידים כנקודת מוצא, והתלמידים אינם בוטחים במורים כדורשי טובתם (פרידמן, 1998).

המושג בתוכנית:

שרה מציינת בראיון כי יש לה הזדהות מאוד עמוקה עם הקשיים של הנערים. הזדהות זו יוצרת אמפתיה המורגשת, לטענתה, על יד הנערים גם ללא מילים. שרה אוהבת את הילדים. ההתחברות שלה לסבל שלהם באה ממקורות של סבל בחיים שלה. היא רואה להם את הסבל בעיניים, ולפי העיניים שלהם יודעת באיזה מצב הם. זהו קשר רגשי משמעותי שבו הנערים מחזירים אהבה והערכה, שנותנות לשרה המון. חלק מהקשר הרגשי מבוסס על רגשי אשם ובושה. "חוסר רצון שלא לאכזב אותי גורם לו לבוא...". חלק זה הוא חשוב לא פחות ממוטיבציות אחרות, כיוון שהוא מהווה חלק טבעי מכל מערכת יחסים. ברור כי בין שרה והילדים מתקיים קשר רגשי עמוק והתלמידים סומכים עליה ורואים בה דורשת טובתם. הקשר הרגשי מתרחב מעבר לשיעור. "בראש השנה הוא מרים טלפון... בשבוע שעבר פגשתי אחד מהם ברחוב ונתתי לו נשיקה". אלו גילויי חיבה הדדיים שאינם רגילים בין מורים ותלמידים.

11. משפחה וקהילה

המושג בתיאוריה:

המורה מתייחס למטען התרבותי וההיסטורי שהתלמיד מביא אתו (ג'רו, 1986). ההתייחסות לנער היא כאל חלק מקבוצה חברתית בעלת תרבות, משמעות ומיקום חברתי. התלמיד הוא בן אדם שלם וככזה יש להתייחס אליו באופן כוללני והוליסטי. הכוללניות מכילה מעגלים

של קבוצת השווים, משפחה, קהילה. כל אלו הם שותפים משמעותיים בתהליכים החינוכיים. (כספי, 1979).

המושג בתוכנית:

שרה מקיימת קשר עם כמה מעגלים בחייו של התלמיד. הוריו של התלמיד מעודכנים על ידה בפגישות מקריות או בטלפון לגבי הצלחותיו בלימודים. אם הילד מפסיק להגיע, מערבת שרה את ההורים ועושה ביקור בית. היא רואה את ההורים כמיואשים מהילד, שנפלט מכל המערכות, ומהמערכות עצמן.

ההורים משדרים לילד את ייאושם, ושרה על יד הקשר עמם מנסה להחזיר להם את האמון בילד. שרה רואה הורים השקועים בבעיות כלכליות, שמאוד רוצים לעזור, אך לא יודעים איך. התייחסות זו של שרה שונה מאוד מהדרך שבה תיארה היא בעצמה את התייחסות המערכת הפורמלית להורים של ילדים בעלי הישגים נמוכים. עם המדריכים האחרים שנמצאים בקשר עם הילד נמצאת שרה בקשר יומיומי, כך שההידברות מאפשרת התייחסות הוליסטית אל הילד.

אחד העקרונות במדיניות קידום נוער הוא להיות כתובת לכל צורכי הנוער, גם אם לא הגוף היחיד שנותן פתרונות. כתובת כזו מהווה צומת קהילתי וחיבור מסוגים שונים לקהילה דרך שילוב, מחויבות, מעורבות ושותפות. ישנם מקומות שבהם מתקיימות קבוצות הורים בנושאים שונים.

תוכניות המנהיגות, המתקיימות ביחידות רבות, פועלות על בסיס העצמה, דיאלוג; ואחריות. תוכניות המנהיגות יוצרות את ההקשרים האישיים והקבוצתיים בין הנוערים והקהילה.

12. אישיות המורה

המושג בתיאוריה:

על המורים להיות בעלי תודעה של שליחות חברתית ומוטיבציות ערכיות בעלות אופי לוחמני כנגד כל סוג של ניצול או שימוש באדם, כדי שהתלמידים ירצו לשנות את המציאות (ג'רו, 1986). המורה חוקר את מצבם ועולמם של התלמידים. על המורה להיות רגיש וקשוב אל התלמידים.

המושג בתוכנית:

שרה ערה לסבלם של התלמידים הנמצאים בשולי החברה. היא מודעת לכישלונותיהם הרבים, לאכזבות, למעמדם הכלכלי הנמוך בדרך כלל ולקשיי היומיום. היא לומדת את עולמם של התלמידים במידה רבה. היא משתמשת בקווי אופי וביוגרפיה אישית, כדי ליצור קשר משמעותי יותר ולמידה אפקטיבית יותר. אישיותה של שרה היא חלק מרכזי בתהליכי הלמידה שהיא יוצרת, ובמובן זה ברור כי ראיון עם מורים אחרים היה יוצר מבנה אחר של למידה וקשרים. דוגמה לכך יש בחשיבות ששרה מייחסת לכך שתהליך הלמידה יהיה מוסכם

וגלוי עם התלמיד. הסיבה המרכזית לכך מבחינתה אינה חינוכית אלא קשורה בתכונה חשובה לה: יושר.

13. רפלקציה

המושג בתיאוריה:

הרפלקציה היא מרכיב הכרחי בכל התפיסות האלטרנטיביות, כיוון שהיא מהווה כמעין מצע בסיסי ליכולת השינוי. הרפלקציה כוללת מודעות למבנה האופי (ג'רו, 1986), הערכה בצורת מדידה עצמית וניסוח מילולי של תהליכי השינוי כחלק מהדיאלוג.

המושג בתוכנית: שרה כמורה עסוקה, חלק מהזמן, בניסיון להבין את התהליכים שהיא והתלמידים עוברים ומה אפשר לשנות בעקבות כך. לא תמיד יש לה תשובות. בעבודתה עם שני תלמידים, תהליך שאותו תיארה בראיון, הגיעה שרה למצב של ייאוש מהתנהגותם, אך לא הפסיקה להמשיך לנסות. שרה אינה יודעת מדוע לא התייאשה. תהליך רפלקטיבי מונחה היה מסייע לשרה להבין את הכוח שאיפשר לה להמשיך למרות הייאוש. המערכת כולה של המורים והעובדים האחרים היא מערכת מונחית על ידי מנחים מחוזיים ומקצועיים אשר מלווים את תהליכי העבודה ומאפשרים לקיים תהליכי רפלקציה כחלק מהעבודה היומיומית.

14. דימוי עצמי

המושג בתיאוריה:

חלק משינוי הדימוי העצמי הוא תהליך של שיקום האגו שנרמס בצבירת הכישלונות בבית הספר (ג'רו, 1986). הדימוי העצמי מתקשר למוטיבציה של התלמיד ללמוד ולהתפתח, והוא תנאי הכרחי להמשך העבודה של המורה. שינוי הדימוי העצמי באמצעות תהליך הלמידה הוא חלק מאחריות המורה.

המושג בתוכנית:

העבודה על הדימוי העצמי של הילד היא חלק בסיסי וראשוני בעבודתה שרה כמורה. לאחר שהנער מוכן להגיע, משתמשת שרה במשפטים כמו: תראה כמה שאתה יכול, תראה כמה שאתה יודע, אתמול היה לך קשה ועכשיו אתה יודע, כל אחד יכול ואתה במיוחד יכול. שרה עובדת על חיזוק של יכולות ויוצרת חוויות של הצלחה. חוויות ההצלחה נוצרות על ידי מבחנים קטנים ששרה נותנת לילדים והיא יודעת מראש שתהיה לילדים הצלחה מלאה בהם. תחושת ההצלחה, שמבוססת בחלקה על "נוסטלגיה של ציונים בבית ספר", מחזקת את הדימוי העצמי.

"חוויות ההצלחה בלימודים זו ההצלחה שהם הכי צמאים לה", אומרת שרה.

שיטה נוספת ששרה משתמשת בה היא התחלה מאותם מקצועות ותכנים אשר מעניינים את הילדים והם טובים בהם. לאחר שמתחזק הדימוי העצמי, עוברת שרה לתכנים המורכבים והקשים יותר.

עד כאן ניתוח המושגים. בחרתי רק כמה מהמושגים הקיימים, וויתרתי על הרבה מושגים חשובים לא פחות. ניתוח המושגים מראה ברור כי המערכת של היל"ה – קידום נוער היא אכן מערכת חינוכית אלטרנטיבית. כפי שראינו, המשותף לתפיסות אלו הוא התקווה והרצון לשינוי חברתי, לשינוי סדר חברתי קיים. לבני הנוער אשר מגיעים אלינו, כשהם רגע לפני נשירה, או לאחר שנשרו, או אף לאחר שמעדו, יש כאן צוהר אמיתי שדרכו נכנסות קרני אור אשר עשויות להפוך לאור יום מלא עבורם. תהליך למידה שבו, מעבר לתעודה הפורמלית, נער מקבל את המסר, כי מעמדו הנוכחי הוא תוצאה של מבנה חברתי ולא רק של כישלונותיו האישיים, ויש בכוחו בסיוע הסובבים אותו וביחד עם חבריו, לשנות את המציאות שלו ושל סביבתו. זהו תהליך למידה משמעותי.

תוכנית היל"ה לא צמחה מתוך תיאוריות. היא צמחה מתוך צרכים של עבודת שטח ומתוך תפיסה של הזדמנות שנייה לאוכלוסיות חלשות. כיום, כאשר התוכנית היא רחבה וכוללת אלפי תלמידים, ומעל לאלף מורים, ניתן לראות עד כמה הכתיבו תנאי השטח עבודה אלטרנטיבית הכרחית כדי להגיע להצלחה עם אותם תלמידים הנמצאים בשולי החברה הישראלית.

התודעה, קריאת המציאות הביקורתית וכל המושגים שהזכרתי הם כלים מרכזיים בעבודה החינוכית בקידום נוער – היל"ה. חשוב לכוון כלים אלו לכל פעילות הנעשית עם הנערים. לראות היכן ניתן לשפר את העבודה, היכן ניתן להוסיף לקשר שבין מורים ותלמידים כך שיוביל להישגים גבוהים יותר, היכן ניתן לשפר כדי למנוע נשירה מהתוכנית ולאפשר הצטרפות של בני נוער נוספים לתוכנית.

כיוון שתוכנית זו היא תחנה אחרונה לפני התחנה הסופית של הידחקות לשולי החברה, חשוב שהיא תהיה טובה ככל שניתן ולא תעגל פינות בשום צורה. האחריות של העוסקים בה היא רבה מאוד ויש לתת להם את כל הכלים האפשריים כדי ליישם אותה. נראה לי כי התפיסות האלטרנטיביות; מספקות כלי עבודה איכותיים במיוחד, שבכוחם לתת סיכוי נוסף על אלו שכבר ניתנים.

מקורות

אלוני, נ. (1998). להיות אדם, דרכים בחינוך הומניסטי. תל אביב. קו אדום, הקיבוץ המאוחד.

ג'רו, ה., מקליין, פ. (1986). הכשרת מורים והחינוך לדמוקרטיה, בתוך: להתנסות מחדש בשגרת בדרכים לא שגרתיות. ירושלים. המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

יוגב, א., רודיטי ת. 1981. היועץ כשומר הסף: הכוון תלמידים 'טעוני טפוח' ו'מבוססים' בידיו יועצים חינוכיים. מגמות, כ"ח (4).

כספי, מ. (1979). החינוך מחר. תל אביב. ספרית אופקים, עם עובד.

כספי, מ. (1986). מי חושב? גבעתיים. מסדה.

להב, ח. (1999). נוער בשולי החברה, התופעה ודרכי ההתמודדות. משרד החינוך והתרבות, מנהל חברה ונוער.

למיש, פ., פלדש, ד. (1998) חשיפת בעיות חברתיות באמצעות פדגוגיה ביקורתית, בתוך: עיונים בחינוך, תיאוריה ביקורתית בחינוך. חיפה. אוניברסיטת חיפה.

התמדה בלימודים ונשירה של תלמיד בתי הספר העל יסודיים תשמ"ז – תשנ"ו (1999), ירושלים, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, משרד החינוך והתרבות.

סבירסקי, ש., (1990). חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים. תל אביב. ברירות.

פוסטמן, נ. (1998). קץ החינוך, הגדרה מחודשת למטרות בית ספר. תל אביב. ספרית הפועלים.

פרידמן, י. (1998). מורים ותלמידים, יחסים של כבוד הדדי. ירושלים. מכון הנרייטה סאלד.

פריה, פ.ו. (1972). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים. מפרש.

שור, א. פריה, פ. (1990). פדגוגיה של שחרור. תל אביב. ספרי מפרש.

“עלייה חדשה” – שינויים במאפייני נוער עולה מחבר המדינות

ד"ר אילן שמש*

תקציר

סקר זה נועד לבחון את מאפייני הניתוק וההידרדרות של נוער עולה בסיכון מחבר המדינות אשר עלה בשנים האחרונות, ולהשוות בין מאפייני הניתוק וההידרדרות של נוער עולה אשר אינו רשום כיהודי לבין מאפייני הניתוק וההידרדרות של נוער עולה בסיכון הרשום כיהודי. אוכלוסיית הסקר כללה 666 בני נוער עולים מחבר המדינות, המטופלים על ידי עובדי נוער עולה בסיכון, ביחידות לקידום נוער שברשויות המקומיות. אוכלוסייה זו נבחרה ותוארה בצורה אנונימית על ידי 35 מדריכי נוער עולה בסיכון (מתוך כ- 60 מדריכים אשר אליהם נשלחו השאלונים).

ממצאים עיקריים:

א. ניתן לראות החמרה בהידרדרות של נוער עולה, החל משנת העלייה 1994, בשלושה מאפיינים עיקריים:

- גידול באחוז הנוער העולה המתנהג באלימות (מ- 18% בשנת עלייה 1991, ל- 43% בשנת עלייה 1997)
- גידול באחוז הנוער העולה המשתמש בסמים (מ- 6.3% בשנת עלייה 1991, ל- 13.5% בשנת עלייה 1995).
- גידול באחוז הנוער העולה המעורב בפלילים (מ- 13.6% בשנת עלייה 1991 ל- 22.5% בשנת עלייה 1995).

ב. ניתן לראות גידול באחוז הנוער העולה אשר אינו רשום כיהודי, ככל שמתקדמים בשנת העלייה (מ- 11.1% בשנת עלייה 1991, ל- 34.8% בשנת עלייה 1997). כשני שלישים מהנוער העולה אשר אינו רשום כיהודי הן בנות. רוב הנוער העולה מחבר המדינות אשר אינו רשום כיהודי עלה מהמדינות האירופאיות יותר.

ג. הנוער העולה אשר אינו רשום כיהודי, מתאפיין ברמה גבוהה של מנותקות מהמערכות החינוכיות (לא לומד ולא עובד), משתמש יותר בסמים ובאלכוהול ומתנהג בצורה אלימה ופלילית יותר, בהשוואה לנוער העולה הרשום כיהודי.

* מנהל המכון לקידום נוער במשרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

בעשר השנים האחרונות (1998-1989) קלטה החברה הישראלית כמיליון עולים מחבר המדינות (בריה"מ לשעבר). עלייה זו מתאפיינת בהרכב תרבותי שבו הדפוסים התרבותיים והלשוניים שונים ומגוונים. ברם ושאוּלי (1997) בחרו לחלק את העולים לארבע קבוצות עיקריות: יהודים רוסים, יהודי מרכז אסיה (בוכרים), יהודים הרריים (קווקזים) ויהודי גרוזיה. במאמרם התייחסו המחברים לשונות במרכיבי השפה (שפת האם), בגבולות הקהילתיים ובבחינת הזהות וההגדרה העצמית של העולים עצמם.

מדיניות הקליטה של העולים מחבר המדינות מתבססת על מודל ה"השתלבות", בשונה ממודל ה"הטמעה" (כור ההיתוך), אשר איפיינ את קליטת העולים של שנות החמישים (איזיקוביץ ובך, 1992). על פי מודל זה, נקלטו העולים מחבר המדינות קליטה ישירה ביישובים, והאחריות להצלחת היקלטותם הוטלה הן על העולה עצמו והן על הקהילה הקולטת. לעולים ניתנה הזכות לשמר את עברם, תרבותם ושפת מוצאם, תוך אמונה שבמהלך התחזקותם ישתלבו בתרבותה של החברה הקולטת, ואף ישפיעו עלייה.

בעקבות מדיניות הקליטה הישירה, נפלה מעמסת קליטתם של הילדים ובני הנוער ברובה על מערכת החינוך הפורמלית. למרות המאמצים של משרד החינוך להכיל את מירב בני הנוער העולה במסגרות החינוך, כוונו הפתרונות הפורמליים בעיקר אל הנער הממוצע והותירו קבוצה גדולה של נוער "חלש" ובסיכון ללא מענה. האחריות על הטיפול בבני נוער אלו הוטלה על תחום קידום נוער במינהל חברה ונוער, והוא פיתח לצורך זה מודל עבודה (להב, 1996) והקים מערך טיפולי-חינוכי בלתי פורמלי, בתוך היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות.

בחמש השנים האחרונות גויסו והוכשרו לעבודה ברשויות המקומיות כ- 80 עובדי נוער עולה בסיכון, אשר רובם עולים חדשים בעצמם. בשנת תשנ"ח טיפלו עובדים אלו ב- 2,865 בני נוער עולה מנותק ובסיכון (כהאן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1998).

לאחרונה מציינים עובדים אלו שחלה החמרה במאפייני הנוער העולה המגיע אליהם לקבלת שירותים. חלקם מדווחים על עלייה ברמת הסיכון שהם לוקחים על עצמם הן בביקורי הבית והן במגע עם הנערים המנותקים. הם מתארים את המאפיינים הקשים במיוחד בדברים הבאים:

1. נוער המגיע לאחר שלא למד במסגרת חינוכית מס' שנים ואינו רוצה או אינו יכול להיקלט מחדש בבתי ספר, וזאת מכיוון שכבר מס' שנים מערכות החינוך בחבר המדינות אינן מתפקדות.

2. נערים ונערות המגיעים מסביבה אשר בה אלימות ומוות הם עניין שבשגרה. חלקם מתרגמים את הקודים התרבותיים האלו למציאות הישראלית והופכים לראשי כנופיות העוסקות בסחיטה, רמאויות, גניבות וסרסרות.

3. נערות החיות בפחד ואימה מפני אונס ואלימות. חלקן מנוצלות במערכות יחסים עם בני נוער עולים, וחלקן פונות ליחסים עם בני מיעוטים. יש ריבוי של פניות לעזרה בביצוע הפלות.

4. נוער המגיע ממשפחות מפורקות, על פי רוב חד הוריות ללא קשרים שיוכיים, וההורים עצמם אלכהוליסטים, אלימים או נרקומנים.

5. נערים רבים מגיעים לארץ מכורים לסמים קשים.

בנוסף לכך מצביעים עובדי נוער עולה בסיכון על התרחבותה של תופעת בני נוער עולים מחבר המדינות אשר אינם רשומים כיהודים, הנידחים, מתויגים וסובלים מיחס מפלה ומתנכר הן על ידי החברה הוותיקה והן על ידי קבוצת העולים עצמם. בני נוער אלו, במחאה על היחס כלפיהם, מפגינים התנהגויות קיצוניות ופרובוקטיביות, כגון: שימוש בסמלים נוצריים או נאציים. במציאות זו, כאשר מוסיפים לקשיי ההגירה והקליטה "הרגילים" של בני הנוער את בעיות הזהות היהודית, הופכת קבוצה זו לקבוצה בסיכון גבוה של ניתוק, פשיעה והידרדרות.

מדינת ישראל מגדירה כ"זכאי עלייה" במסגרת חוק השבות, כל אדם היכול להוכיח השתייכות לעם היהודי, עד שלושה דורות אחורנית. לעומת זאת, משרד הפנים מכיר ורושם לאום כיהודי בתעודת הזהות, על פי הגדרת ההלכה - קרי, שהאם נחשבת ליהודיה או שהוא עצמו עבר גיור כהלכה. הפער בין שתי ההגדרות מאפשר לרבים, אשר אינם זכאים לרישום בתעודת זהותם כיהודים, עלייה והתאזרחות במדינת ישראל.

המדיניות הרשמית בברית המועצות, הדגישה את שוויונם של כל הלאומים לצד ביטול כל הדתות. והטלת הגבלות עליהן. בתעודות הרשמיות נהגו לרשום את הלאום של כל אזרח, אך לא את דתו. כך נרשמו לאומים כמו טטארי, רוסי, אוקראיני וגם יהודי. אצל מרבית היהודים התפתחה זהות קונפליקטואלית ובלתי מאוזנת. מחד גיסא הרגישו עצמם כאזרחיה של המדינה הסובייטית ומאידך גיסא כקבוצת מיעוט מקופחת (צלניק וגולצמן, 1998).

במציאות אשר בה מרבית היהודים התגוררו בסביבה לא יהודית, זימנו החיים שפע של אפשרויות לנישואי תערובת. בעידוד הממסד, הלכה והתפשטה תופעת המשפחות המערובות. במציאות שנוצרה, בברית המועצות אזרחים נוצרים רבים רשומים בתעודת הזהות כיהודים, מכון שמישהו ממשפחתם היה יהודי (שריד, 1998).

צלניק וגולצמן (1998) מתארות כיצד נערה שאביה יהודי ואמה רוסייה נחשבה "בשוק הנישואין" בברית המועצות ליהודיה "משלנו". בנוסף לכך מתארות הן כיצד בני נוער שנקראו ליפשיץ או אברמוביץ על שם האב, זוהו על ידי החברה כיהודים וסבלו מעמדת המשטר המפלה, עד כדי כך שרבים מהם החליפו את שמותיהם.

עם עלייתם לארץ של כמיליון מהגרים מחבר המדינות, בעשר השנים האחרונות, נוצרה בעיה חדשה. רבים מהמהגרים, אשר ראו את עצמם כיהודים ואף סבלו מהממסד והסביבה

הסובייטית מאנטישמיות, גילו שבארץ ישראל נשללת מהם הזכות להירשם כשייכים ללאום היהודי.

מטרות סקר זה הן לבחון את מאפייני הניתוק וההידרדרות של נוער עולה בסיכון מחבר המדינות אשר עלה בשנים האחרונות ומטופל במסגרת היחידות לקידום נוער, ולהשוות בין מאפייני הניתוק וההידרדרות של נוער עולה אשר אינו רשום כיהודי לבין מאפייני הניתוק וההידרדרות של נוער עולה הרשום כיהודי.

רקע תיאורטי

מאפייני נוער עולה מתבגר

מירסקי ופראוור (1992) מנתחות את חוויית ההגירה של מתבגרים מחבר המדינות, תוך התייחסות למס' נושאים: התהליך הנפשי, עלייה בגיל ההתבגרות, יחסי הורים ילדים ונושא הגבולות בחינוך ובעלייה. לטענתן, יש לראות את התופעה של הסתגרות העולים בתוך עצמם ודחייתם את החברה הקולטת, כשלב טבעי והכרחי בתהליך הסתגלותם החברתית. המשפחה הסובייטית מורכבת ומתאפיינת בסתירות פנימיות המקשות על המתבגר לבנות זהות ברורה של מבוגר. הפערים בין המערכת התרבותית הסובייטית הנוקשה למערכת התרבותית הישראלית הגמישה והמגוונת, מקשים על צעירים לזהות את הגבולות, ובהיעדר אמות מידה פנימיות הם נגררים לעתים להתנהגויות חריגות.

במחקר חלוץ שערכו הורוביץ, מירסקי, ברש ופרנקל (1995), דווח על תופעות מעוררות דאגה בקרב מתבגרים עולים מחבר המדינות. הן מתארות מצב פסיכולוגי קשה של תלמידים עולים המתקשים להתמודד עם מציאות העלייה, מצב העלול להפוך לכרוני. העדר קשר רגשי למדינה ולהווי הישראלי עלול להשפיע על יכולת הסתגלותם.

מאפייני יהדותם של עולים

אלטשולר (1994), אשר בחן את התופעות הדמוגרפיות והחברתיות בקרב העולים מחבר המדינות, מציין כי החל משנת 1992 ניכרת הבעיה של אחוז גבוה של עולים לא יהודים בגלל נישואי תערובת.

פיין (1993), אשר חקר את יהדותם של עולי חבר המדינות, מצא ש- 18.5% ממשפחות העולים הנשואים אינן מוכרות על פי ההלכה היהודית, ואין הן יכולות להוכיח את יהדותן. אצל 13% מהן אחד מבני הזוג אינו יהודי, ואצל 2% שני בני הזוג אינם יהודים. פיין מציין במחקרו, שככל שמועד העלייה לארץ מאוחר יותר, עולה אחוז המשפחות שבהן אחד מבני הזוג אינו יהודי.

בהתאם לפרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1995), 8% מעולי חבר המדינות אינם רשומים כיהודים במשרד הפנים. שריד (1998) מציין שבעשור האחרון הוכפל מס'ם של

הנוצרים החיים בארץ. הוא מוסיף, שלפחות 100 אלף איש מהעולים החדשים מגדירים את עצמם כנוצרים.

רובם של העולים אשר אינם רשומים כיהודים מסתירים את דתם. הם חוששים שאם יגלו את דתם הם יפוטרו מהעבודה, יסולקו מדירותיהם השכורות, לילדיהם יאונה רע בבית הספר, שכניהם יחרימו אותם או חמור מכל - סל הקליטה יישלל מהם (שריד, 1998).

לשם (1998), אשר חקר את הסיבות העיקריות לעלייתם של עולי חבר המדינות לישראל, מצא שהחרדה לעתיד הילדים היא הגורם העיקרי לעלייה. מאידך, הוא מצא שרק 37% מהנשאלים ציינו את "הרצון לחיות עם העם שלי", כאחת משתי הסיבות העיקריות אשר דירבנו אותם לעלייה.

הורוביץ ופרנקל (1976), אשר חקרו את הסתגלותם החברתית של תלמידים עולים, מצאו שהתלמיד ממוצא רוסי מתפקד היטב בבית הספר, אך מגלה רמה נמוכה של הזדהות עם ישראל ועם היהדות.

כהן (1991), אשר בחן את עמדותיהם וערכיהם של בני נוער עולים מרוסיה, מצא שהצעירים הרוסים מגדירים את עצמם כשייכים לעם היהודי. הם מגדירים את עצמם כציונים ורואים במדינת ישראל, בירושלים ובשפה העברית את הסימבולים הראשונים של הזהות היהודית. בהשוואת המחויבות לזהות יהודית בין נוער עולה מחבר המדינות לבין ילידי הארץ, מצא כהן שילידי הארץ תופסים מחויבות לזהות יהודית במונחים דתיים בעוד שבקרב בני נוער עולה מחבר המדינות היא נתפסת כקשורה לציונות.

בהשוואה בין בנים עולים לבנות עולות מציינות צלניק וגולצמן (1998) שבקרב בנים עולים, אשר אינם רשומים כיהודים, רווחת הדעה כי אם ירצו יוכלו להשתלב בחברה היהודית על ידי נישואין ליהודיה "כשרה". מנגד, יכולות להופיע אצל חלק מהבנים תגובות קיצוניות בסיטואציות שבהן הם נדרשים להזדהות עם סמלים ישראלים, כגון יום העצמאות או גיוס לצה"ל. חשוב לזכור שנערים אלו לא נימולו, ושיכולות לצוץ בעיות שונות כאשר הם נאלצים לחשוף את איבר מינם במקלחת משותפת (כגון בשירות בצה"ל).

הנערות שאמן אינה יהודיה נמצאות במצב קשה ביותר. הן אינן יכולות "לפתור" את הבעיה בנישואין ליהודי, ולכן הן הופכות למחוזרות דווקא על ידי בני מיעוטים או גורמים עבריינים. נערות אלו הופכות לעתים קרובות לקורבן להתעללות מינית, דווקא בקרב נערים עולים, המתייחסים אליהן כנערות חסרות הגנה, אשר מותר "להשתמש" בהן.

אוכלוסיית הסקר

666 בני נוער עולה מחבר המדינות, המטופלים על ידי עובדי נוער עולה בסיכון ביחידות לקידום נוער שברשויות המקומיות.

אוכלוסייה זו נבחרה בצורה אנונימית על ידי 35 מדריכי נוער עולה בסיכון (מתוך כ- 60 מדריכים אשר אליהם נשלחו השאלונים).

שיטת הסקר

60 עובדי נוער עולה בסיכון, העובדים במסגרת היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות, נתבקשו למלא שאלון דמוגרפי ותפקודי לגבי עשרים בני נוער עולים המטופלים על ידם. השאלון כלל את המידע הבא: שנת עלייה, גיל, מין, כיתת לימוד אחרונה, סטטוס תפקודי (לומד, לומד ועובד, עובד בלבד, לא לומד ולא עובד), ארץ מוצא (גרוזיה, קווקז, בוכרה ואחר), רישום בארץ כיהודי ובעיות שעמן עלה (שתיית אלכוהול, שימוש בסמים, אלימות והתנהגות פלילית).

נתקבלו שאלונים מ- 35 מדריכי נוער עולה, ובהם תיאור של 666 בני נוער המטופלים על ידם. מס' זה מהווה כ- 23% מכלל בני הנוער העולה המטופל בקידום נוער (2,856 בני נוער, כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, סקר ברוקדייל 1998).

ניתוח הנתונים בוצע באמצעות הפעולות הסטטיסטיות הבאות: חישוב שכיחויות, חישוב ממוצעים וניתוח בין משתנים (T-test).

ממצאים

א. מאפיינים כלליים של נוער עולה מטופל בקידום נוער

במסגרת הטיפול בנוער עולה מנותק ובסיכון מחבר המדינות, נכללים בני נוער מתחילת העלייה מארצות ברית המועצות לשעבר (1989) ועד לעולים מהשנה האחרונה למחקר

(1997). בטבלה מס' 1 מתוארת התפלגות הנוער העולה המטופל ביחידות לקידום נוער, לפי שנת העלייה לארץ.

**טבלה מס' 1: התפלגות נוער מטופל לפי שנת עלייה
(באחוזים)**

שנת עלייה	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
אחוז מטופלים	9.4	12.2	12.1	11.5	13.3	16.7	13.4	8.4

מהטבלה ניתן לראות שאחוז הנוער העולה המטופל בקידום נוער, מתפלג כמעט במידה שווה בין שנות העלייה 1991 - 1996 (12% - 13% לשנת עלייה). ניתן לראות עלייה קטנה באחוז הנוער המטופל אשר עלה בשנים 1994-96.

הטיפול בנוער עולה בסיכון מחבר המדינות, ביחידות לקידום נוער, כולל בנים ובנות. בטבלה מס' 2 מתוארת התפלגות הנוער העולה בסיכון המטופל בקידום נוער בחלוקה לפי מין.

**טבלה מס' 2: התפלגות הנוער העולה המטופל לפי מין
(באחוזים)**

מין	בנים	בנות
אחוז מטופלים	80.8	18.8

מהטבלה ניתן לראות שכ- 19% מהנוער העולה המטופל בקידום נוער הן בנות, וזאת לעומת 81% בנים.

העלייה מחבר המדינות מתאפיינת בהרכב תרבותי שונה ומגוון. בטבלה מס' 3 מתוארת אוכלוסיית הנוער העולה המטופלת, בחלוקה לארץ מוצא: גרוזיה, בוכרה, קווקז ומדינות אירופיות.

**טבלה מס' 3: התפלגות בני נוער עולה מטופל לפי ארץ מוצא
(באחוזים)**

ארץ מוצא	גרוזיה	קווקז	בוכרה	אירופיות	לא ציינו
אחוז מטופלים	3.1	19.1	14.5	62.2	1.1

מהטבלה ניתן לראות שהאחוז הגבוה ביותר של נוער עולה המטופל בקידום נוער, עלה מהמדינות האירופיות יותר (62.2%). אחוז הנוער העולה המטופל אשר עלה מקווקז ובוכרה מגיע ל- 19.1% ו- 14.5% בהתאמה. אחוז הנוער העולה המטופל בקידום נוער אשר עלה מגרוזיה הינו קטן ביותר (3.1%).

בתחום קידום נוער מקבלים שירותים בני נוער מנותקים ובסיכון, המתפלגים לארבע רמות תפקוד-סטטוס: נערים לומדים, נערים לומדים ועובדים, נערים עובדים בלבד ונערים שאינם לומדים ואינם עובדים. בטבלה מס' 4 מתוארת התפלגות הנוער העולה המטופל בקידום נוער, לפי מאפייני תפקוד-סטטוס.

טבלה מס' 4: התפלגות הנוער המטופל לפי סטטוס (באחוזים)

סטטוס	אחוז מטופלים
לומדים	26.7
לומדים ועובדים	27.6
עובדים	19.6
לא לומדים ולא עובדים	25.7

מהטבלה ניתן לראות שכמחצית מהנוער המטופל בקידום נוער, אינו לומד במסגרת חינוכית פורמלית.

ב. מאפייני הידרדרות של נוער עולה המטופל בקידום נוער

בטבלה מס' 5 מתוארת התפלגות הנוער העולה המטופל בקידום נוער, בחלוקה לשנת עלייה ומאפייני הידרדרות.

טבלה מס' 5: מאפייני הידרדרות ביחס לשנת עלייה (באחוזים)

שנת עלייה	שימוש באלכוהול	שימוש בסמים	התנהגות אלימה	התנהגות פלילית
1990	15.9	6.3	22.2	17.5

13.6	18.5	11.1	12.3	1991
16.3	20.0	11.2	18.7	1992
20.8	24.7	16.9	16.9	1993
20.2	24.7	8.9	12.4	1994
22.5	30.6	13.5	18.9	1995
16.8	30.3	10.1	14.6	1996
7.1	42.8	7.1	25.0	1997

מהטבלה ניתן לראות שככל שמתקדמים בשנת העלייה, גדל אחוז מאפייני ההידרדרות. ניתן לראות גידול באחוז הנוער העולה המתנהג באלימות (מ- 18% בשנת עלייה 1991, ל- 43% בשנת עלייה 1997), גידול באחוז הנוער העולה המשתמש בסמים (מ- 6.3% בשנת עלייה 1991, ל- 13.5% בשנת עלייה 1995) וגידול באחוז הנוער העולה שמתנהג באופן פלילי (מ- 13.6% בשנת עלייה 1991 ל- 22.5% בשנת עלייה 1995).

בטבלה מס' 6 ניתן לראות את מאפייני ההידרדרות של נוער עולה המטופל בקידום נוער, בחלוקה לבנים ובנות.

**טבלה מס' 6: מאפייני ההידרדרות בחלוקה לבנים ובנות
(באחוזים)**

מין	שימוש באלכוהול	שימוש בסמים	התנהגות אלימה	התנהגות פלילית
בנים	18.6	11.1	29.7	19.7
בנות	11.2	12	16.8	10.4

מהטבלה ניתן לראות שבכל מאפייני הסיכון וההידרדרות אשר נבדקו, הבנות מתאפיינות באחוז נמוך מהבנים, למעט שימוש בסמים. בשימוש בסמים אחוז הבנות אף עולה על אחוז הבנים המשתמשים בסמים.

טבלה מס' 7 מציגה את התפלגות הנוער המטופל בקידום נוער, בחלוקה לארץ מוצא ומאפייני ההידרדרות.

**טבלה מס' 7: התפלגות הנוער לפי ארץ מוצא ומאפייני ההידרדרות
(באחוזים)**

ארץ מוצא	שימוש באלכוהול	שימוש בסמים	התנהגות אלימה	התנהגות פלילית
גרוזיה	10.0	10.0	15.0	0.0
קווקז	5.5	10.2	33.8	28.3
בוכרה	12.3	8.2	14.4	9.2
אחר (אירופאיות)	20.7	8.6	23.3	14.6

14.2	0	0	0	לא ציינו
------	---	---	---	----------

מהטבלה ניתן לראות שנוער עולה מקווקז המטופל בקידום נוער, מגיע עם מאפייני ניתוק והידרדרות הקשים ביותר, בעיקר של התנהגות אלימה (33.8%) והתנהגות פלילית (28.3%). חשוב לציין שבסקר נמצא גם שנוער עולה מקווקז המטופל בקידום נוער, מתאפיין באחוז גבוה של נשירה מלימודים (68%). בנוסף למאפייני ההידרדרות הבולטים של עולי קווקז, ניתן לראות מאפייני הידרדרות גם בקרב הנוער העולה מהמדינות האירופיות יותר, בעיקר מאפיינים של שתיית אלכוהול והתנהגות אלימה.

ג. נוער עולה שאינו רשום כיהודי

בסקר זה נתבקשו המדריכים לציין לגבי כל נער מטופל או נערה מטופלת, אם הוא רשום בתעודת הזהות כיהודי. בטבלה מס' 8 ניתן לראות את התפלגות הנערים המטופלים אשר אינם רשומים כיהודים, לפי שנת עלייה.

טבלה מס' 8: התפלגות הנוער הלא רשום כיהודי לפי שנת עלייה (באחוזים)

לא רשום כיהודי	שנת עלייה
12.7	1990

11.1	1991
12.5	1992
24.7	1993
18.0	1994
27.0	1995
34.8	1996
26.8	1997

מהטבלה ניתן לראות עלייה באחוז הנוער המטופל אשר אינו רשום כיהודי, ככל שמתקדמים בשנת העלייה (מכ- 12% בשנות עלייה 1990 עד 1992, ל- 34% בשנת עלייה 1996).

בנות אשר אינן רשומות כיהודיות נפגעות בצורה קשה יותר מבנים, וזאת מכיוון שאינן יכולות "לפתור" את הבעיה על ידי נישואין ליהודי. בטבלה מס' 9 ניתן לראות את התפלגות הנוער העולה אשר אינו רשום כיהודי, בהשוואה בין בנים לבנות.

טבלה מס' 9: התפלגות הנוער שאינו רשום כיהודי לפי מין (באחוזים)

לא רשום כיהודי	מין
19.1	בנים
28.8	בנות

מהטבלה ניתן לראות שאחוז הבנות העולות אשר אינן רשומות כיהודיות, גבוה בהרבה מאחוז הבנים העולים שאינם רשומים כיהודים (28.8% מול 19.1% בהתאמה).

בטבלה מס' 10 מתוארת התפלגות הנוער העולה בסיכון שאינו רשום כיהודי, לפי ארץ המוצא.

טבלה מס' 10: נוער עולה מטופל שלא רשום כיהודי בחלוקה לארץ מוצא (באחוזים)

לא רשום כיהודי	ארץ מוצא
20.0	גרוזיה
7.8	קווקז
7.2	בוכרה
28.4	אחר (אירופיות)
0.0	לא ציינו

מהטבלה ניתן לראות שהאחוז הגבוה ביותר של נוער עולה אשר אינו רשום כיהודי, עלה מהמדינות האירופיות יותר של חבר המדינות (28.4%). ממדינות אלו גם אחוז המטופלים הגבוה ביותר (62%, ראה טבלה מס' 3).

אחוז הנוער העולה המטופל בקידום נוער אשר אינו רשום כיהודי, מהמדינות קווקז ובוכרה, הינו 7% - 8%. אחוז הנוער העולה המטופל בקידום נוער אשר אינו רשום כיהודי מגרוזיה נמצא גבוה (20%). ניתן להסביר ממצא זה במיעוט אחוז הנבדקים ממוצא גרוזיני (רק 3.1%).

בטבלה מס' 11 מוצגת השוואה בין נוער הרשום כיהודי לבין נוער אשר אינו רשום כיהודי, לפי מאפייני תפקוד-סטטוס (לומדים, לומדים ועובדים, עובדים ומנותקים).

טבלה מס' 10: השוואה בין סטטוס של נוער עולה רשום כיהודי לשלא רשום כיהודי (באחוזים)

סטטוס	נוער רשום כיהודי	נוער לא רשום כיהודי
לומדים	27.8	18.0
לומדים ועובדים	28.2	28.1
עובדים	21.4	16.5
לא לומדים ולא עובדים	22.6	37.4

מהטבלה ניתן לראות שבקרב הנוער העולה המטופל אשר אינו רשום כיהודי, כשליש (36.1%) נמצאים במסגרות לימודים פורמליים, וזאת לעומת 56% בקרב הנוער העולה המטופל הרשום כיהודי.

כמו כן ניתן לראות שאחוז הנוער המנותק (אינו לומד ואינו עובד) שלא רשום כיהודי הינו גבוה ביותר – 37.4%, וזאת לעומת 22.6% בקרב הנוער העולה הרשום כיהודי, או 22% מקרב הנוער העולה המטופל בקידום נוער בכלל (כאהן סטרבצ'נסקי ואחרים, 1998).

בטבלה מס' 12 מוצגת השוואה בין מאפייני ההידרדרות של נוער עולה מטופל הרשום כיהודי לבין נוער עולה מטופל אשר אינו רשום כיהודי.

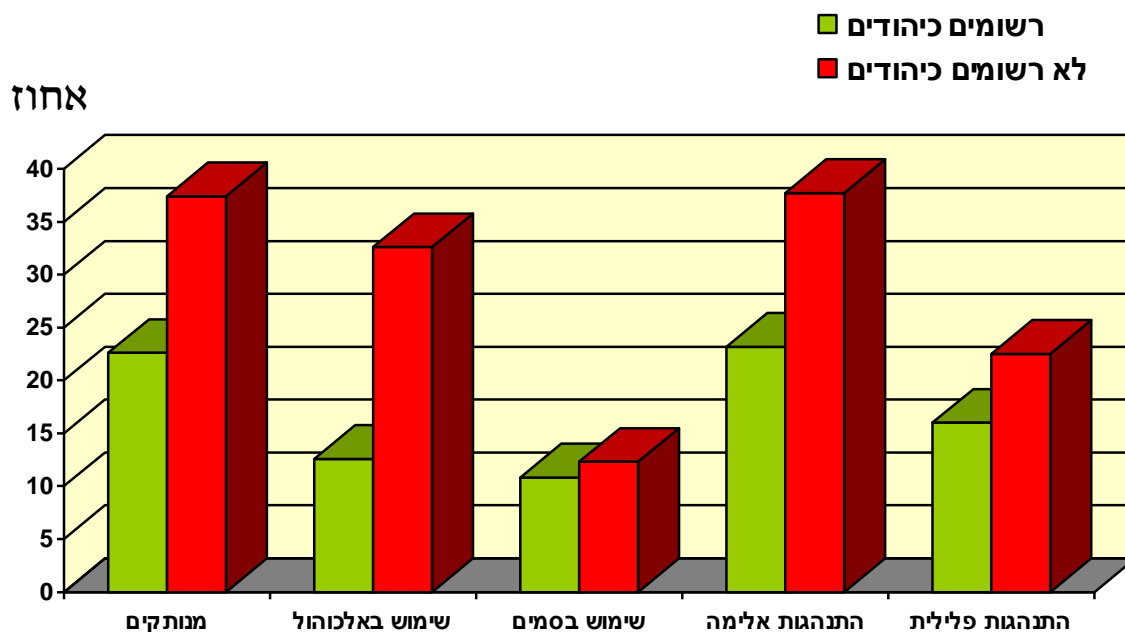
טבלה מס' 11: התפלגות הנוער המטופל לפי רישום כיהודי ומאפייני ההידרדרות (באחוזים)

רישום לאום	סה"כ "N"	שימוש באלכוהול	שימוש בסמים	התנהגות אלימה	התנהגות פלילית
רשומים כיהודים	499	12.6	10.8	23.2	16.0
לא רשומים כיהודים	138	32.6	12.3	37.7	22.5

מהטבלה ניתן לראות בבירור שנוער עולה אשר אינו רשום כיהודי בולט בכל מאפייני ההידרדרות: שימוש בסמים, שימוש באלכוהול, התנהגות אלימה והתנהגות פלילית.

גרף מס' 1 מציג השוואה בין נוער עולה מטופל בקידום נוער הרשום כיהודי לבין נוער עולה מטופל אשר אינו רשום כיהודי, בהתייחס לכלל מאפייני הניתוק וההידרדרות.

גרף מס' 1: השוואת מאפייני ניתוק והידרדרות



דיון והמלצות

לתחום קידום נוער במינהל חברה ונוער, משרד החינוך, מחויבות חינוכית-חברתית להעלות לסדר היום תופעות חברתיות הפוגעות בבני נוער בכלל ובבני נוער מנותק/בסיכון בפרט. הממצאים במחקר זה מצביעים על כך שנוער אשר עלה מחבר המדינות בשנים האחרונות, מגיע עם מאפייני ניתוק והידרדרות קשים ביותר. בנוסף, הולך וגדל אחוז הנוער העולה אשר אינו רשום כיהודי, הסובל בצורה קשה ממאפייני ניתוק והידרדרות, כל זאת בנוסף לקשיים ה"רגילים" של מתבגרים מהגרים.

יש להניח שאחוז הנוער העולה עם מאפיינים קשים ילך ויגדל, ככל שהמצב הכלכלי-חברתי בחבר המדינות יחמיר. עם זאת תמשיך לגדול זרימת העולים אשר אינם יהודים.

לונדון (1999) טוען שככל שיואצו המגמות הדמוגרפיות והתרבותיות האלו והרבנות תכביד את אכפה האורתודוקסי על תהליכי הגיור, כך תתחזק בחברה המגמה של התנכרות לרבנות האורתודוקסית תוך התנגדות לתהליכי הגיור בכלל. הוא אף ממליץ לא לעשות דבר ולהניח למציאות הישראלית המשתנה לחולל את השינויים הנדרשים.

לעומת זאת ניתן לחפש פתרונות ממלכתיים-דתיים לבעיית יהדותם של העולים, בדומה לפתרונות אשר נמצאו לילדים המאומצים מחו"ל או לעליית הפלשמורה (תהליכי גיור מקוצרים).

חשוב לציין שדווקא הכנסיות האורתודוקסיות והקתוליות בארץ קוראות את המצב החדש, והן הקימו בשנים האחרונות מחלקות מיוחדות, כולל הסמכת כמרים חדשים, למתן שירותי דת לעולים אלו ולטיפול בהם (שריד, 1998).

המשך מגמת העלייה הניכרת בשנים האחרונות, של אוכלוסיות עם מאפיינים קשים מחבר המדינות, מחייב לתגבר את מערך העובדים עם נוער עולה בסיכון במסגרת היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות.

בהתמודדות עם הקשיים והבעיות של נוער אשר אינו רשום כיהודי, מומלץ לפעול בשתי רמות: רמת העובדים ורמת הנערים.

א. רמת עובדי הנוער העולה בסיכון, ברשויות המקומיות – עובדים אלה הם בעצמם עולים חדשים אשר יכולים לפתח רגשות שליליים (אנטגוניסטיים) כלפי אוכלוסיית העולים אשר אינה רשומה כיהודית. חשוב לסייע לעובדים לבטא ולעבד רגשות אלו על מנת שיוכלו לתקשר ולעבוד באופן חופשי יותר עם נערים אלו.

ב. רמת הנערים – מומלץ לחזק את הנוער העולה בכלל ואת הנוער אשר אינו רשום כיהודי בפרט, בסמינרים ציוניים אשר ידגישו את המרכיבים הציוניים ופחות את המרכיבים הדתיים. מומלץ לקיים סדנאות "גשר לקשר" (חינוך לחיי זוגיות ומניעת ניצול מיני) במקומות שיש בהם ריכוז גדול של נערות אשר אינן רשומות כיהודיות.

מקורות

איזיקוביץ, ר., באקר, ר. (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל. **עיונים בחינוך** 55. עמ' 33-50

אלטשולר, מ. (1994). תופעות דמוגרפיות וחברתיות בקרב יהודי מדינות חבר-העמים. מתוך: בר-גל ר. **מפגש בין מחקר לפרקטיקה: התערבות מקצועית בקרב עולי מדינות חבר-העמים**. האוניברסיטה העברית, ירושלים.

הורוביץ, ת., פרנקל, ח. (1976). **הסתגלותם של תלמידים עולים למסגרת בית-הספר**. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

הורוביץ, ת., מירסקי, י., ברש, מ., פרנקל, י. (1995). **נוער עולה מחבר המדינות – מחקר חלוץ**. במימון משרד המדע, ירושלים.

להב, ח. (1996). **נוער עולה בסיכון - האתגר ודרכי ההתמודדות**. משרד החינוך והתרבות, מינהל חברה ונוער, ירושלים.

מירסקי, י., פראוור, ל. (1992). **לעלות כמתבגר להתבגר כעולה**. אלכ"א, ג'וינט ישראל, ירושלים.

לונדון, י. (1999). **ירצו יתגיירו, לא ירצו לא יתגיירו**. **ידיעות אחרונות**, 6.1.1999, עמ' 5.

לשם, א. (1998). **החרדה לעתיד הילדים – הגורם העיקרי לעלייה מחבר המדינות**. **ידיעות אחרונות**, 30.12.1998.

פיין, א. (1993). **יהדותם של עולי חבר המדינות**. תצפית, מכון למחקר, ירושלים.

צלניק, פ., גולצמן, ל. (1998). **מי יותר יהודי – מניפולציות בהגדרת גבולות ההשתייכות הלאומית-דתית של עולים חדשים בישראל, כדפוס השתלבות של קבוצת מיעוט**. ע.ל.ם עמותה לנוער במצוקה, תל-אביב.

שריד, ד. (1998). **זרים בתוכנו**. **ידיעות אחרונות**, 30.12.1998, עמ' 16-17.

Cohen, E. (1991). **1989-1990 Adolescent New Immigrants from USSR: A Pilot Attitudinal Profile**. Hebrew University, School of Education. Jerusalem.

**השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק
בישראל 1988 - מחקר אפידימיולוגי
ד"ר רחל בר-המבורגר***

מבוא

מחקר זה אמד את שיעור השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער הנמצא בקשר עם מדריכי קידום נוער ברשויות מקומיות שונות ברחבי הארץ, בשלוש תקופות התייחסות: השנה האחרונה, החודש האחרון והשבוע האחרון.

הנתונים לגבי היקף התופעה של נוער מנותק שאינו לומד או עובד באופן מסודר שנויים במחלוקת. ההערכה היא שמספר בני הנוער בדרגות שונות של ניתוק חברתי הוא בערך 30,000. אך יש הערכות גבוהות יותר, המגיעות ל- 30,000 – 40,000 בני נוער. מאחר שאין הסכמה לגבי גודלה של אוכלוסיית הנוער המנותק, אין אנו מציינים בדו"ח זה מספרים מוחלטים לגבי המשתמשים.

בשל הקושי להגיע לאותם בני נוער שאינם לומדים אלא מסתובבים ברחוב, בוצע המדגם באמצעות מדריכי קידום הנוער הנמצאים בקשר טיפולי עם אותם בני נוער אשר נשרו או נמצאים בתהליך של נשירה לרחוב. המחקר הקיף 360 בני נוער מטופלים ביחידות לקידום נוער, אך יש להדגיש כי לא מדובר במדגם מייצג (שיטת הדגימה פורטה בגוף הדו"ח).

המחקר כולו התבסס על דיווח עצמי של הנשאלים ולכן עלול לסבול מהטיה בתשובות ומטעויות בסיווג החומרים הפסיכואקטיביים נוסף לטעויות הדגימה.

המחקר בוצע על ידי אותה קבוצת חוקרים אשר ביצעה את הסקר הארצי על השימוש בסמים ואלכוהול בקרב בני 12 - 40 במדינת ישראל. מכיוון שנעשה בסקר שימוש באותם שאלונים, ניתן להשוות בין ממצאי סקר זה (על נוער מנותק) לממצאי סקר השימוש בסמים בקרב אוכלוסיית התלמידים.

הרשות למלחמה בסמים מבצעת אותם סקרים גם על נוער מנותק, כבר עשר שנים. לכן ניתן לראות מגמות והתפתחויות בשימוש בחומרים פסיכואקטיביים לאורך השנים.

את הדו"ח המלא ניתן להשיג במרכזי המידע של הרשות.

* מדענית ראשית, הרשות למלחמה בסמים.

שיעור המשתמשים בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק

ניתן לראות שלמעלה מ- 30% מבין המרוויינים דיווחו על שימוש בלתי חוקי בחומר פסיכואקטיבי כלשהו בשנה האחרונה, 20.7% בחודש האחרון וכ- 15% בשבוע האחרון. נתונים אלה כוללים כ- 13% שדיווחו על שימוש בלתי חוקי בתרופות, כ- 28% שדיווחו על שימוש בקנאביס, וקרוב ל- 14% שדיווחו על שימוש בסמים "קשים" בשנה האחרונה. על שימוש בשנה האחרונה בסמים אופיאטיים דיווחו 5.2%, במתדון (אדולן) – 4.4%, סמים הזיוניים (ל.ס.ד) – 8.5%, אקסטזי – 8.0%, וקוקאין – 5.2%. כמו כן, נמצא שבשנה האחרונה השתמשו בסיגריות כ- 64%, וכ- 76% מהם דיווחו על צריכת משקה אלכוהולי כלשהו. שיעור המדווחים על שימוש בחומרים פסיכואקטיביים בשבוע האחרון גבוה: כ- 55% מדווחים על שימוש בטבק; משקה אלכוהולי כלשהו נצרך על ידי 47.6%; שימוש לא-חוקי כלשהו דווח על ידי כ- 15%; שימוש בקנאביס דווח על ידי 12.7%; ושימוש בסמים "קשים" בשבוע האחרון דווח על ידי 7.2%. הממצאים מרמזים שקיימת בקרב הנוער המנותק קבוצה המשתמשת בחומרים פסיכואקטיביים באופן קבוע.

לוח מס' 1 - שיעור המשתמשים בחומרים פסיכואקטיביים שונים בקרב נוער מנותק [באחוזים]

שבוע	חודש	שנה	חומר פסיכואקטיבי
54.5	56.6	63.7	טבק
47.6	64.5	75.8	משקה אלכוהול
28.8	41.7	55.9	יין
34.6	51.8	65.5	בירה
26.7	38.8	54.2	משקאות חריפים
15.1	20.7	31.6	שימוש לא חוקי כלשהו
6.9	9.9	3.4	תרופות
4.7	7.4	9.6	הרגעה שינה
5.4	6.5	8.8	כדורי מרץ
12.7	17.6	27.9	קנאביס
10.7	16.2	24.9	חשיש
9.3	12.4	18.9	מריחואנה
7.2	9.0	13.6	סמים אחרים (קשים)
3.6	4.1	5.2	אופיאטים
2.8	3.6	4.4	מתדון (אדולן)
3.6	4.7	5.2	קוקאין
4.6	4.9	4.9	קראק
5.1	6.3	8.5	ל.ס.ד
3.6	4.7	8.0	אקסטזי
4.0	4.3	4.6	PCP ופופרס

ניתוח השימוש בחומרים פסיכואקטיביים לפי מאפיינים

ניתוח השימוש בחומרים פסיכואקטיביים לפי מאפיינים אישיים של המרואיינים (לוח מס' 2) מצביע על כך שאין הבדל בשיעור השימוש על פי המיגדר. כלומר, אין הבדלים מובהקים בשיעורי השימוש בין בנים לבנות. כך גם ברוב המשתנים הדמוגרפיים, להוציא את הקירבה לדת.

במחקר זה, כפי שנמצא גם במחקר הנוער הלומד, שיעורי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נבדקים המתארים את המשפחה כמלוכדת נמוכים באופן מובהק בהשוואה לנבדקים הרואים את משפחתם כמפורדת. נבדקים בעלי רמה גבוהה של חוסן ועמידות מדווחים על שיעורי שימוש נמוכים בהשוואה לנבדקים הנמוכים בתכונות אישיות אלה. כמו כן, נבדקים בעלי עמדות חיוביות שאינם רואים בסם סכנה, ומדווחים על נכונות גבוהה לשימוש, מדווחים על שיעור גבוה יותר בהשוואה לנבדקים האחרים.

לוח מס' 2: השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בשנה האחרונה לפי מאפיינים אישיים (אחוזים מהנבדקים בכל תא)

N	סמים קשים	קנאביס	תרופות	סם לא חוקי כלשהו	משקאות אלכוהוליים	טבק	משתנה
							מין
305	13.9	29.3	12.2	2.9	75.8	3.3	זכר
62	21.1	21.7	18.6	27.1	74.6	64.8	נקבה
	7.1	23.	19.	39.	84.	84.	P<
							גיל
115	7.8	29.5	10.5	30.2	73.2	60.4	עד 16 (כולל)
233	15.3	27.3	13.6	32.4	77.5	66.0	+17
	06	69.	43.	69.	38.	36.	P<
							שנת העלייה לארץ
238	12.0	23.0	16.0	28.4	74.7	58.5	ילידי הארץ
16	0.0	18.8	13.3	26.7	66.7	78.6	עד 1988
67	20.6	42.4	9.5	42.9	74.6	75.4	עד 1988
							1992
41	8.8	37.5	2.8	35.1	90.0	69.7	עד 1998
	23.	01.	13.	16.	15.	0.6	P<
							מקום מגורים
109	18.6	28.3	21.6	34.0	59.6	52.2	3 הערים הגדולות
246	21.1	29.3	10.3	32.5	83.1	69.3	עיר אחרת
13	7.7	7.7	7.7	7.7	76.9	66.7	יישוב אחר
	25	02.	24.	15.	001.	02.	
							קירבה לדת
27	12.5	19.2	15.4	29.2	50.0	40.0	<u>גבוהה</u>
130	21.1	21.1	10.6	23.6	77.0	56.5	בינונית
86	26.8	353	18.1	41.0	75.0	64.3	חילונית
	005	05.	30.	03.	02.	11.	P<

השוואת ממצאי השימוש בסמים בקרב נוער מנותק היום ללפני עשר שנים

לכאורה שיעורי השימוש בקרב הנוער המנותק הם גבוהים, אולם אין לטעות ולחשוב שזו תופעה ששיעורה גדל במשך השנים. בהשוואת הממצאים של היום לסקר שנערך לפני כעשר שנים (1989) בקרב הנוער המנותק על ידי אותה קבוצת מחקר תוך שימוש באותם השאלונים ובאותה מתודולוגיה (הסקר הארצי הראשון שעשתה הרשות), נמצא ששיעורי השימוש "בשנה האחרונה" אינם שונים: 31.7% בסקר 1989 ו- 31.6% בסקר הנוכחי של 1998. שיעורי השימוש "בחודש האחרון" (המעידים על שימוש עכשווי) אף מראים על ירידה בשיעורים עם הזמן: 25% ב- 1989 וכ- 21% עכשיו. הירידה בשיעורי השימוש עכשיו נובעת בעיקר בגלל ירידה בשימוש בחומרי הרגעה ושינה שלא לצורך רפואי, בעוד שהשימוש בקנאביס ול.ס.ד. וקוקאין הרבה יותר נפוץ עכשיו, נוסף על שימוש באקסטזי שלא היה ידוע לפני כעשר שנים.

לוח מס' 3: השוואת שיעור המשתמשים בחומרים פסיכואקטיביים שונים בשנה האחרונה ובחודש האחרון בסקרי 1989-1998

חודש אחרון		שנה אחרונה		חומר
סקר 1989	סקר 1998	סקר 1989	סקר 1998	פסיכואקטיבי
65.7	56.5	73.4	63.7	טבק
65.6	64.6	77.0	75.8	משקה אלכוהולי
44.0	41.7	59.2	55.9	יין
63.8	51.8	77.3	65.5	בירה
36.8	38.8	45.4	54.2	משקאות חריפים
25.1	20.7	31.7	31.6	שימוש לא חוקי כלשהו
13.1	9.9	16.9	13.4	תרופות
13.2	7.4	15.4	9.6	הרגעה/שינה
4.6	6.5	6.8	8.8	כדורי מרץ
14.9	17.6	24.4	27.9	קנאביס
7.7	9.0	9.3	13.6	סמים אחרים ("קשים")
5.2	4.1	6.2	5.2	אופיאטים
4.6	3.6	5.7	4.4	מתדון (אדולון)
2.3	4.7	3.4	5.2	קוקאין
2.3	6.3	2.3	8.5	ל.ס.ד.
לא נבדק	4.7	לא נבדק	8.0	אקסטזי
לא נבדק	4.7	לא נבדק	4.6	PCP ופופרס

השוואת השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בין נוער מנותק לנוער לומד

השוואה בין ממצאי מחקר זה לבין ממצאי סקר הנוער הלומד 1998 מצביעה על שיעורי שימוש בקנאביס ושימוש לא חוקי כלשהו גבוהים יותר בקרב הנוער המנותק לעומת הנוער הלומד: 31.6% השתמשו שימוש לא חוקי כלשהו בשנה האחרונה בקרב הנוער המנותק לעומת 9.8% בקרב הנוער הלומד. אולם השוואה זו מעוותת את התמונה, מאחר שהנוער

המנותק מבוגר יותר ושיעור הבנות בקרבו נמוך יותר, ולכן נכון יותר להשוות רק את שיעורי השימוש בקרב הבנים בני 16 – 19; שיעורי השימוש הלא חוקי בשנה האחרונה בקרב הנוער המנותק הוא 33.6% ואצל הנוער הלומד (מהסקר הארצי) שיעורי השימוש הם 13.9% אצל בנים גילאי 16 – 19.

לוח מס' 4: השוואת שיעור המשתמשים בחומרים פסיכואקטיביים שונים בשנה האחרונה (נוער מנותק לעומת נוער לומד – באחוזים)

בנים בני 16 עד 19			המדגם כולל			חומר פסיכואקטיבי
יחס	נוער לומד	נוער מנותק	יחס	נוער לומד	נוער מנותק	
1.84	35.2	64.8	3.01	21.2	63.7	טבק
1.04	71.3	73.6	1.33	56.9	75.8	משקה אלכוהולי
0.98	8.1	56.9	1.25	44.9	55.9	יין בירה
1.13	56.8	64.4	1.64	40.0	65.5	משקאות חריפים
1.11	49.0	54.5	1.70	31.7	54.2	
2.42	13.9	33.6	3.22	9.8	31.6	שימוש לא חוקי כלשהו
1.47	8.1	1.9	2.17	6.1	13.4	תרופות הרגעה/שינה
1.18	7.4	7.	1.78	4.	9.6	כדורי מרץ
1.59	4.9	7.8	2.75	3.2	8.8	קנאביס
3.30	9.1	30.0	5.47	5.1	27.9	חשיש
3.40	7.8	26.5	5.79	4.3	24.9	מריחואנה
2.93	6.9	20.0	5.11	3.7	18.9	
1.83	7.8	14.3	2.57	5.3	3.6	סמים אחרים ("קשים")
1.10	4.0	4.4	2.17	2.4	5.2	אופיאטים
0.68	5.4	3.6	1.29	3.4	4.4	מתדון (אדלון)
1.07	4.1	4.4	2.08	2.5	5.2	קוקאין
0.95	3.9	3.7	1.96	2.5	4.9	קראק
1.63	4.8	7.8	2.83	3.0	8.5	ל.ס.ד
1.87	4.7	8.8	2.96	2.7	8.0	אקסטזי
1.12	3.4	3.5	2.30	2.0	4.6	PCP ופופרס

כמו בקרב התלמידים כך גם אצל הנוער המנותק:

- יש קשר בין צריכת אלכוהול וצריכת סמים.
- שיעור המדווחים על שימוש בשכיחות גבוהה גבוה משיעור המדווחים בשכיחות נמוכה. מי שמתמש בסמים נוטה להשתמש באינטנסיביות גבוהה ובסמים שונים.
- במשפחות שיחסי המשפחה מעידים על לכידות משפחתית נמוכה יש יותר שימוש בסמים.
- יש קשר מובהק בין הכוונה ההתנהגותית - הנכוונות להשתמש, וההתנהגות עצמה.

השוואה תוך-קבוצתית אצל הנוער המנותק מעידה שגם בו יש הבדל בין מי שלומד, לומד ועובד, רק עובד או לא לומד ולא עובד. שיעור השימוש בסמים בקרב הנוער המנותק שאינו עובד ואינו לומד הוא הגבוה ביותר.

לוח מס' 5: השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בשנה האחרונה לפי לימודים ועבודה (באחוזים)

משתנה	טבק	משקאות אלכוהוליים	סם לא חוקי כלשהו	תרופות	קנאביס	סמים קשים	N
לומדים לא עובדים	57.5	64.1	25.7	12.3	21.0	10.4	145
לומדים עובדים	64.7	81.5	37.7	19.5	33.8	14.7	81
לא לומדים עובדים	62.7	76.3	33.3	6.8	33.8	13.5	80
לא לומדים לא עובדים	78.4	82.3	34.5	14.5	28.3	17.9	62
P<	08.	01.	29.	14.	11.	.55	

הערה: בלוח זה ובלוחות אחרים N מציין את מספר הנבדקים בכל מאפיין במדגם כולו. בדרך כלל מספר הנבדקים בניתוח ספציפי קטן יותר מסך כל המדגם, בשל ערכים חסרים.

שימוש בסמים בקרב נוער עולה

בקרב קבוצת הנוער העולה החל מ-1988 ואילך, שיעור השימוש בסמים גבוה יותר מאשר בקרב ילידי הארץ או מי שעלה עד 1988 (בעיקר כשמדובר בשימוש בקנאביס; כ-40% לעומת 20% בהתאמה), ובכך שונה הנוער המנותק מתלמידי בתי הספר, שם לא נמצא הבדל מובהק בין ילידי הארץ, העולים הוותיקים והעולים החדשים (לא כך כאשר מתייחסים לשתיית אלכוהול). ממצא זה הוא הרמז הראשון לבעיית השימוש בסמים אצל קבוצות של בני נוער עולים שעדיין לא התערו כראוי במסגרות הלימודים הפורמליות.

אמפתיה - בהתערבות חינוכית-סוציאלית במתבגרים

סיגל עדן-אלמוגי *

רקע

היחידות לקידום נוער עוסקות בתחום הכולל של טיפול חינוכי-סוציאלי בנוער מנותק. תהליכי ההתערבות הטיפולית באוכלוסיית היעד מתפרסים על פני מספר מישורים: התערבות פרטנית, עבודה קבוצתית, התערבות משפחתית ועבודה קהילתית. על פי נתונים שפורסמו ב-1994, קרוב ל-70% מסוגי ההתערבות מתבצעים במישור הפרטני (מניתוק לשילוב, תשנ"ד). הקשר הטיפולי הפרטני מבוסס על יצירת קשר אישי משמעותי ומתפתח בין המטפל למטופל.

טודרס (1997) מתייחס למטרת הטיפול הפרטני בקידום נוער, והדגש הינו על קביעת היעדים והמטרות, תוך מעקב אחר ביצוע ההתערבויות והערכת התוצאות. המודל האמפירי הזה מאפשר שימוש בגישות טיפוליות ותיאורטיות שונות, אשר יובילו לשינוי אצל המטופל. אופיו של הטיפול הפרטני, על שלביו השונים, תלוי במספר גורמים, כגון: סוג הכשרתו של המטפל, הקונטקסט, המטרה, צרכיו של המטופל והיחסים המיוחדים שנרקמים בין המטפל למטופל.

מרבית הגישות התיאורטיות מתייחסות לקשר שנוצר בין המטפל למטופל כמשמעותי מאוד ביצירת הדינמיקה הטיפולית. החל מרגע המפגש, דרך ביסוסה של "ברית טיפולית", ובהמשך הדרך: כאשר הטיפול מבוסס על מסרים מילוליים ובלתי מילוליים המועברים בין שני השותפים למפגש.

על אף הגיוון, מרבית התיאוריות והגישות הטיפוליות מסכימות לגבי תפקידו הבסיסי של המטפל/המדריך: קליטה אמפתית של המטופל, מתן כבוד ואמון בו, התייחסות אמפתית לרגשותיו, ליווי המטופל בהליכה לקראת השגת מטרות הטיפול, תיווך בראיית הסביבה והמטופל בעיניה, ולעתים תיווך בדו-שיח פנימי בין חלקים שונים בתוך המטופל.

הגישות ההומניסטיות מדגישות במיוחד את אופי הקשר והמפגש בין המטפל למטופל, כמשפיע על התהליך הטיפולי, מעבר לכלים הטיפוליים שבהם בוחר המטפל. בריל (1974) מציין כי "לעתים השינויים לטובה אצל המטופל הינם כתוצאה מיכולתו של המטפל לשתף את עצמו בהרגשות המטופל. זוהי חוויה חדשה עבור מטופלים רבים: התחושה שמבינים אותו, מרגישים אותו, ומקבלים אותו בלי הסתייגות." זוהי למעשה האמפתיה שחש ומבטא המטפל כלפי המטופל.

מטרת עבודה זו להבהיר ולהרחיב את מושג האמפתיה, ואת משמעותו במפגש האישי בין עובדי קידום נוער לבין מטופליהם.

* מנחה לקידום נוער במחוז תל אביב.

מהי אמפתיה?

למושג האמפתיה נודעת משמעות רבה בתיאוריות פסיכולוגיות שונות. חוקרים מתחום היחסים הבינאישיים רואים באמפתיה מרכיב חשוב ביכולת ליצור קשרים חברתיים (גריף והוגאן, 1973). היכולת לקחת את תפקידו של האחר ולראות את נקודת מבטו המוסרית של האחר הינה מרכיב חשוב בהתפתחותו המוסרית של האדם. הוגאן (1969) מצא שעבריינים נוטים לקבל ציון אמפתיה נמוך יותר מאשר לא עבריינים.

בספרות מופיעות הגדרות רבות למושג אמפתיה.

קוהוט (1984): היכולת לחשוב ולהרגיש אל תוך החיים הפנימיים של הזולת על ידי התמזגות, שקיעה לתוך החוויה של הזולת.

תיאור רחב וכוללני ניתן ע"י טרואקס וקרקהוף (1967): היכולת לחוש את "העולם הפרטי" של האדם האחר, או של המטופל, כאילו זה עולמו שלו. היכולת לחלוק אותם רגשות. רגשות כלפי הרגשות העכשוויים של האחר, והיכולת המילולית לבטא את הכרתו זו בשפה המתאימה לרגשותיו. היכולת להעביר מסר ברור של "אני איתך". המטפל עוקב אחר תוכן הרגשות של המטופל והשינויים החלים בהם, ומגיב בהתאם לכך. תגובותיו של המטפל, המשתקפות בדבריו ובגוני קולו, עוזרות למטופל להבין טוב יותר את עצמו ולהרחיב את מודעותו.

ברמה נמוכה של אמפתיה המטפל אינו "עם המטופל". לפעמים הוא מרוכז בעצמו, או שהוא מתרכז בהיבטים אחרים של המטופל, כגון בצד האינטלקטואלי של דבריו, בהערכת המטופל, באינטרפרטציה או במתן עיצות. כך הוא מזניח או מפרש באופן מוטעה את רגשות המטופל, והאינטראקציה הנוצרת ביניהם היא יותר כמו זו שבין מורה ותלמיד.

מהגדרת האמפתיה עולה מורכבותו של המושג: הוא מכיל היבטים קוגניטיביים, רגשיים, ואפיוני תקשורת, המבטאים את אופי הקשר בין המטפל למטופל.

המרכיב הקוגניטיבי משמעו היכולת "לקחת תפקיד" של האחר. כלומר, להבין את חשיבתו או רגשותיו של האחר, לאמץ את נקודת מבטו.

המרכיב הרגשי מדגיש את ההשתתפות בחוויות הרגשיות של הזולת. רוברט כץ (1963) מתייחס ליכולתו האמפתית של המטפל, המבוססת על השותפות בחוויות הרגשיות שקיימת בין המטפל למטופל. "ידיעת עצמו וזכירת עצמו מקנות למטפל רגישות להווה שהמטופל חי". המרכיב התקשורתי מופיע בתיאוריה של סאליבן, המדגיש את המסרים הלא מילוליים המועברים בתקשורת הבין-אישית. ברנט-לנארט (1981) מתייחס ל"מעגל האמפתיה". הכוונה למשוב המעגלי שבין המטפל למטופל - הדרך שבה המטופל מעביר מסרים רגשיים למטפל, ותגובתו של המטפל המוחזרת אל המטופל.

האמפתיה ככלי טיפולי

בתיאוריות מרכזיות בתחומי הטיפול והייעוץ נתפסת האמפתיה ככלי חשוב. הגישה הפסיכואנליטית והגישה הרוג'ריאנית רואות את האמפתיה כמאפשרת להבין נכון יותר את עולמו של המטופל ובכך להשיג באופן אפקטיבי יותר את מטרות הטיפול, בתנאי שאין המטפל מאבד את זהותו הוא (שאפר, 1956; רוג'רס, 1965).

קוהוט הוא תיאורטיקן השייך לתיאוריות ה-SELF. ה-SELF הינו מרכז האישי מונה שמוסת את כל תחושות האדם - תפיסת העצמי, דימוי עצמי, יחסים בין-אישיים והערכה עצמית. קוהוט מתייחס לשלבים ההתפתחותיים דרך הפריזמה של התפתחות ה-SELF. סיפוק הצרכים הנרקציסטיים הינו תנאי הכרחי לגדילה ולהתפתחות תקינה. צרכים אלו יכולים להיות מסופקים רק דרך קשר עם הזולת, ההופך להיות "אחר-משמעותי" עבור התינוק. אותה איכות קשר נדרשת מן המטפל בטיפול הפסיכולוגי. ערוץ ההתקשרות ביניהם הוא הערוץ האמפתי. מהות הטיפול היא להגיע קרוב ככל שניתן לחוויה של המטופל. השלב הראשון בטיפול מבוסס על הרגשת המטופל שהוא מובן ושהמטפל אכן אמפתי אליו. רק לאחר שסופקו הצרכים האמפתיים, ניתן לעבור לשלב של הסברים.

אמפתיה לעומת הזדהות

על המטפל לשים לב להבחנה הדקה, אך המשמעותית, בין המושגים אמפתיה והזדהות. אמנם מטרתה האנושית טיפולית של האמפתיה היא לחוש את המטופל מקרוב ובדיוק רב ככל האפשר. אולם יעילותה מותנית בשמירת ההבחנה בין מה שיש במטופל בפועל, לבין מה שנראה שיש בו, על בסיס התגובות הרגשיות, שהמטפל היה חש לו היה במצבו. טשטוש הגבול בין עולמם החווייתי של השניים מכונה הזדהות. בתהליך האמפתי חש המטפל את המטופל, ואילו בתהליך ההזדהותי הוא מתמזג עמו. קליטה מתוך הזדהות מונעת זיהוי אלטרנטיבות לתפיסתו של המטופל, כיוון שבאותה שעה לכוד המטפל יחד עמו באותה סירה. טלטלותיו של האחד סוחפות עמן את האחר, והוא מאבד את יכולתו לגרום להיחלצות (רוזנהיים, 1990).

גיל ההתבגרות

שפּלר (1998) מסכם את אפיוני המתבגרים כצרכני טיפול: גיל ההתבגרות מאופיין בסערה התפתחותית הסוחפת כל תחום בחייו הרגשיים ובמרחבי הקיום של הנער. גיל זה הוא נקודת מעבר שבה לא פעם פורצים משברים. הסערה ההתפתחותית מעוררת לא פעם את התחושה כי משהו אצל המתבגר ראוי לאיזון, זקוק לתמיכה וצריך לטפל בו. זהו שלב התפתחותי שיש בו מהכל וללא פרופורציה: שאלות של דימוי עצמי, על רקע של התפתחות מינית וגופנית, יצרית ורגשית, חברתית ואינטלקטואלית. זהו שלב שבו המשך הצמיחה וההתפתחות קשור יותר מבעבר לפרידה מן העבר ומהתרחשויותיו.

רוב ההפרעות בגיל ההתבגרות מאופיינות בשינוי במצב רוח ובהתנהגות, בתופעות של ACTING OUT, בשימוש ניכר בהגנות אינטלקטואליות, ובמקרים רבים מאוד בהתנהגויות ובביטויים אגוצנטריים.

מתבגרים המטופלים בשירות לקידום נוער

אוכלוסיות קידום הנוער כוללות נערים ונערות "מנותקים", שאינם נמצאים במסגרת כלשהי, וכן נערים ונערות העובדים או לומדים, הסובלים מקשיים בהסתגלות למסגרות והנמצאים בסיכון לנשירה. בשנים האחרונות, לנוכח העלייה מחבר המדינות ומאתיופיה, עשה השירות לקידום נוער מאמץ מיוחד להיענות גם לצורכי בני הנוער המנותקים הנמצאים בסיכון בקרב אוכלוסיות אלה (על פי כאהן-סטרבצ'נסקי, דולב, שמש ורהב, 1997). ממצאי הסקר שנערך ב-1997, מספקים מידע עדכני ושיטתי על המאפיינים, הצרכים והעמדות של בני הנוער הנמצאים בטיפול בשירות, ועל המענים הניתנים להם על ידו. מתוך ממצאי הסקר, ניתן לראות כי מדובר בקבוצת מתבגרים בעלי אפיונים שונים (סטטיסטית) מן הממוצע באוכלוסייה: בני הנוער המטופלים בשירות לקידום נוער חיים במשפחות בעלות מאפיינים הקשורים לבעיות סוציאקונומיות ולמצוקה בחברה הישראלית. בנוסף לכך מאופיינות חלק גדול מן המשפחות סובלות מקשיים בתפקוד המשפחה. פחות ממחצית מבני הנוער לומדים בבתי ספר. 22% הם בני נוער מנותקים שאינם לומדים ואינם עובדים. בית הספר מהווה עבור חלק גדול מן המתבגרים סביבה שבה הם יכולים לרכוש חברים ולהיות בסביבת בני גילם. מטופלי קידום נוער שאינם משתיכים למסגרת זו עלולים לסבול מתחושות כישלון, בדידות וחוסר התאמה לסביבה הנורמטיבית.

הטיפול החינוכי-סוציאלי בשירות לקידום נוער

היחידות לקידום נוער פרוסות על פני 85 רשויות מקומיות ברחבי הארץ, והן מטפלות בכ - 14,000 בני נוער בשנה. ההתערבות הטיפולית כוללת סל של תשומות טיפוליות-חינוכיות: מדריך טיפולי-חינוכי אישי, שירותי השלמת השכלה, שירותי חינוך חברתי-ערכי ושירותים לפיתוח מיומנויות מקצועיות.

מעבר להיקף הטיפול, חשובים התחומים שבהם מתמקד הטיפול בכל אחד מהנערים. ממצאי הסקר (1997) מעידים על כך, שהמדריכים העובדים פרטנית עם בני הנוער, מתפרסים על פני מגוון רחב של מוקדי טיפול. דבר זה תואם את מגוון הצרכים של בני הנוער. מוקד טיפול בתחום הרגשי או הנפשי נמצא אצל כשליש מן המטופלים. מוקדים אחרים הינם: היחסים עם המשפחה, עבודה, יחסים חברתיים, וגיוס לצבא. אולם יהיו מוקדי הטיפול אשר יהיו, קשר קרוב עם הנער או הנערה והיכרות עם המשפחה, הם מרכיבים מרכזיים בטיפול בשירות לקידום נוער.

חשיבות האמפתיה בטיפול במתבגרים ביחידה לקידום נוער

כשאנו מטפלים באוכלוסייה של מתבגרים, עלינו לקחת בחשבון את מאפייניהם וצורכיהם המיוחדים. המטרות העומדות לנגד עיניו של המטפל-המדריך לא תמיד תואמות את אלו של המתבגר. הפער בציפיות הינו אחד המשתנים המתוארים כגורמי כישלון בהתערבות הטיפולית במתבגרים (שפיר, 1998). המתבגר מהיר מאוד בתגובתו על תסכול או אכזבה, וההתנגדות לטיפול עלולה להפוך בנקל לנשירה פתאומית.

אחת המשימות החשובות העומדות לפני עובדי קידום נוער המטפלים במתבגרים היא מציאת הדרך למפגש עם המתבגר, שחושש, נרתע, מתבייש, ולעתים אינו מבין מדוע הוא זקוק למפגש כזה. הרבה עבודה מושקעת בשלב ה"חיזור", יצירת המפגש הראשון, ואחר כך בתחילת הטיפול עצמו, השלב שבו מתבססת הברית הטיפולית שלב יצירת הקשר ובניית האמון עם הנער המטופל.

אלקינד (1967) פיתח תיאוריה על "אגוצנטריות התבגרותית". כל שלב של אגוצנטריות מבוסס על רמה קוגניטיבית על פי תאורית פיאז'ה. המשימה הקוגניטיבית העיקרית של גיל ההתבגרות היא השתלטות על תהליכי חשיבה מופשטים. בשלב זה מתפתחת היכולת לקחת בחשבון את מחשבותיו של הזולת. המתבגרים מניחים שהם נעשים נושא מחשבתו של הזולת. מחשבותיהם, בעיקר בראשית ההתבגרות, נסבות סביב השינויים בגופם ובהופעתם החיצונית והתנהגותם. קיימת מידה רבה של התרכזות בעצמם. תופעה זו מתוארת בתיאוריה של בלוס (1962) כנרקיסזם של גיל ההתבגרות.

ההתעוררות הנרקיסיסטית בגיל זה, המאופיינת גם ברגישות מוגברת לתסכול ולהיעדר תמיכה ואהבה, דורשת מן המטפל-המדריך רגישות והתייחסות אמפתית במיוחד. מושג נוסף המאפיין את טבע "האגוצנטריות ההתבגרותית" הוא האמונה של כל יחיד שהוא מיוחד במינו המתבגר מאמין כי הוא "אדם יחיד במינו, לאיש אין ניסיון ורגשות דומים לשל". תפיסה זו יכולה להוות מכשול בכינון יחסים טיפוליים. המדריך נתפס כאדם זה, מבוגר, שאין ביכולתו להבין "באמת" את העובר על הנער המטופל. יכולתו האמפתית של המדריך יכולה לשמש ככלי לחציית מחסום זה.

אחד הנושאים המרכזיים שעמם מתמודד המתבגר הינו הצורך בנפרדות לעומת הצורך בהשתייכות/אחדות. שתי המגמות מלוות את התפתחותו של האדם מרגע לידתו ואילך, אולם הן מקבלות משנה תוקף בגיל זה. עליו להתחבר בשלב זה עם העולם הפיזי והחברתי, או לחוות בדידות קשה, לבסס תחושה עצמית של קיומו המתמשך בזמן ובמרחב, ועם זאת לאמץ לעצמו את ההכרה בסופניותו. המתבגר שעובר את התמורות הללו של אחדות ונפרדות והאינטגרציה של שתיהן, מסוגל לפתח עצמי אידיאלי הכולל ערכים ותפיסות עולם. אלו מקנים משמעות חדשה לקיומו, בגלל היותו חלק מהם. כלומר, הוא גם בעל עצמאות ואוטונומיה, וגם חלק מדבר גדול יותר, ממערכת חברתית שאליה הוא שייך.

נושא האחדות והנפרדות נמצא גם בחדר הטיפול. המתבגר משתוקק לחוויית איחוד עם המטפל-המדריך, ובמקביל גם חרד מפניה. המדריך יכול לאפשר לעצמו ולמתבגר חווייה של איחוד ומיזוג, או לברוח ממנה, בדיוק כמו המתבגר, דרך עשייה ופירושים. ההתאמה הטובה

בין השניים תלויה במידה רבה ביכולתו של המדריך לחוש את חווייתו של המתבגר, להיות אמפתי ולהתאים עצמו אליו (ארליך, 1998).

השימוש באמפתיה בטיפול במתבגרים הופך מכלי חשוב להכרחי, בהתייחסותנו לאוכלוסיית מטופלי השירות לקידום נוער. לא זו בלבד שהם מתמודדים עם הסערות והמשברים הטבעיים המאפיינים שלב זה בחיים, אלא שמרביתם מתמודדים גם עם מצוקות נוספות: עם קשיים אובייקטיביים וסובייקטיביים המאפיינים את חייהם מראשיתם.

קוהוט דיבר על חשיבות האמפתיה כלפי הילד בגיל הרך, המאפשרת לו לחוות עצמו באופן חיובי ולצמוח ממקום של ביטחון ואמון. המתבגר שגדל במשפחה שלא יכלה לספק את צרכיו הבסיסיים (פיזיים או נפשיים) בילדותו, מגיע למפגש עם המדריך, עם חסך וצורך עצומים בקבלת "פיצוי" או השלמה של אותם חוסרים. מדריך לא אמפתי לא יוכל ליצור קשר משמעותי עם מטופל כזה. כך גם לגבי קשייו בתחומי החיים האחרים. הנשירה מן המסגרת, הדחייה החברתית, המעמד הסוציו-אקונומי הנמוך - כל אלו גורעים מהערכתו העצמית, מביטחונו העצמי, ומקבלתו את עצמו. הוא חש בושה ומנסה להסתיר את מצוקתו. המפתח לעולמו הסגור של הנער הוא גישתו האמפתית של המדריך.

סכנות בשימוש באמפתיה

האמפתיה נתפסת כיכולת ותכונה חשובה בתיאוריות השונות: הן כיכולת התפתחותית נרכשת, והן ככלי מקצועי בטיפול נפשי. אולם לעתים ניתן לזהות גם סכנות בשימוש בה. מדריך אמפתי עלול להפוך למעורב מאוד בטיפול, עד כדי כך שהוא מגלה דאגה הורית כלפי המטופל. הוא עלול לכוון אותו לפי קריטריונים שיפוטניים שנכונים בתפיסתו, ולא לעמוד על צרכיו השונים של המטופל. למשל, המטופל, נער מנותק שנפלט ממסגרת, מרגיש בודד ו"לא שייך". המדריך אמפתי לרגשות אלו ומנסה לשלב את הנער בחזרה בבית הספר, על מנת לפתור את הבעיות שהועלו. בדיקה מעמיקה יותר יכולה לגלות שאותם רגשות מלווים את הנער זמן רב, גם בזמן שעוד היה במסגרת בית הספר. ההתמודדות הטיפולית צריכה להתבטא בבדיקה עמוקה יותר, ואמפתית יותר, של החוויות הרגשיות, עוד לפני הפנייה לפתרונות מעשיים.

מדריך אמפתי עלול ליטות להזדהות עם המטופל, תוך טשטוש יכולתו לראות את הדברים באובייקטיביות. למשל, הוא עלול לדחות התרשמויות מסוימות מהתנהגותו של הנער, המעידות על הפרעה חמורה יותר מכפי שנראה מלכתחילה. לדוגמה, נערמתנהג בצורה תוקפנית כלפי הסביבה ועצמו. המדריך, המכיר אותו ואת נסיבות חייו היומיומיות הקשות יגלה הבנה וסלחנות כלפי התנהגות זו. מתוך אמפתיה לרגשות התסכול והיאוש של המטופל, הוא עלול שלא לראות כי נשקפת סכנה ממשית של פגיעת הנער באחרים ובעצמו. אחד הקשיים האפשריים בטיפול במתבגרים קשור בהיבטים הנרקיסטיים של המתבגר. תחושת היותו מיוחד במינו עלולה לסכן את הברית הטיפולית עם המדריך האמפתי. המדריך עושה מאמץ להקשיב למטופל ולהבין אותו באופן אמפתי. המטופל לכאורה מצפה להבנה

כזו, אך מאידך חווה בתוכו את חוויית המיוחדות ואי האפשרות של אף אחד להתקרב אליו, להבינו, להכילו. הוא עלול לחוש חסר הגנה, "שקוף" בפני המדריך, ולכן מאוים מן החודרנות שלו.

מיהו מטפל אמפתי?

רוברט כץ (1963) סבור כי היכולת האמפתית טבועה באישיותו של המטפל. "תרפיסטים מלידה מסוגלים לחוש באורח טבעי ועל נקלה את הגוונים הדקים שברגשות הזולת. תודות לרגישויות הטבועות בהם ולכושר הדמיון העשיר שלהם, הם מסוגלים ליצור תקשורת לא מילולית ולהבין רמזים הנעלמים מעיני אחרים." עם זאת חייבים אנשי המקצוע, לדבריו, לאזן את המעורבות האמפתית על ידי שיפוט שכלי.

מטפל העושה שימוש באמפתיה חייב להיות מאומן בניתוח אובייקטיבי, ועם זאת להיות מסוגל לנטוש את השימוש בשכל ובהגיון. כאשר הוא מתמסר לתהליכים אחרים ולמישורי הרגשה אחרים, הוא מתנסה בגבולות רחבים יותר של ידיעה. הוא מקטין את הריחוק בינו לבין המטופל על ידי פתיחת גבולות ה"אני" שלו. כך אין הוא עוצר בעד הספונטניות שלו, ואין הוא כופה על עצמו להתרכז בהבנה שכלית בלבד של דברי המטופל.

תכונה חשובה לשימוש יעיל באמפתיה היא היכולת לעשות הבחנה ברורה בין ה"אני" לבין הזולת. על המטפל לדעת להבחין בין מה ששייך לו ובין מה שמביא המטופל. ההשתתפות האמפתית ברגשות המטופל מעלה במטפל זיכרונות ואסוציאציות של חיי הנפש והרגש שלו. עליו לדעת לזהותם ולהפרידם מחווייתו של המטופל. חווייתו הרגשיות של המטפל הופכות לרלוונטיות בטיפול רק אם יש בהן כדי להועיל למטופל.

מטפל המשתמש באמפתיה בטיפול אינו מוגן מפני רגשות מאוימים שיחוש ביחד עם המטופל, כגון כאב או חרדה. על המטפל להיות בשלב התפתחותי שבו הוא מכיר ומקבל את עצמו. ממוקם כזה הוא יכול לחוות מחדש חרדות בטיפול בלי שיחשוש מפני נזק לעצמו, תוך שהוא סומך על כוחו לשאת חרדה. יכולתו להכיל את החרדה עוזרת למטופל להרגיש בטוח ומוגן, ובשלב מאוחר יותר להפעיל יכולת זו גם לגבי עצמו.

סיכום

היכולת להיות אמפתי לאחר הינה תכונה חשובה בהתפתחותו של האדם כיצור חברתי. היא מאפשרת לו להעמיד עצמו במקומו של האחר ולנסות להבין מחשבתית ורגשית את העובר עליו.

תכונה זו קיבלה משמעות נוספת עם התפתחותן של תיאוריות טיפוליות, המבוססות על קשר מילולי ולא מילולי בין המטפל למטופל. על מנת לבנות קשר כזה, לפתחו ולהפכו למשמעותי, מדגישות התיאוריות השונות את תפקידו של המטפל.

אחת הדרישות מן המטפל, לה שותפים רבים מן התיאורטיקנים, הינה יכולתו להקשבה ולהתייחסות אמפתית כלפי המטופל. יכולת זו כוללת מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים ותקשורתיים.

המטפל-המדריך הטוב אמור להיות בעל יכולת להיות רגיש ואמפתי לאחרים. בנוסף לכך עליו להתפתח באופן אישי ולהגיע למקום שבו יש בידו להבחין בין רגשותיו של המטופל לאלו שלו עצמו. כמו כן הוא יכול לפתח את יכולתו להשתמש בטיפול בתהליך הפרדוקסלי, שבו הוא שוקע מצד אחד במה שעובר על המטופל, ובאותה עת מסוגל גם לחוש את עצמו כנפרד. הרגישות האמפתית מאוזנת על ידי שיפוט שכלי, והמטפל-המדריך נמנע מלהיות באחד משני הקצוות - הזדהות עם המטופל מחד, וריחוק רגשי מאידך.

החשיבות שבהיות המטפל-המדריך אמפתי בטיפול מקבלת דגש נוסף במפגש עם מטופלים בגיל ההתבגרות. גיל זה מאופיין במורכבות רבה ובקושי לצפות את תחושותיו והתנהגותו של המטופל. ארליך (1998) טוען כי מה שנדרש מהמטפל במתבגרים יותר מכל, הוא מידה לא קטנה של יצירתיות. אם ברצוננו ליישם את הידע שלנו לגבי תהליכים שעוברים המתבגרים, כמו את הצורך הפרדוקסלי באחדות ובנפרדות בעת ובעונה אחת, איננו צריכים להיתפס לחשיבה בכללים ובשיטות. עלינו לנסות ולהבין את מורכבות ההתבגרות ואת הסתירות הפנימיות שהיא מעוררת במתבגר ובנו. מתוך הבנה כזו נוכל לפגוש את המתבגר במקום שבו הוא נמצא ברגע מסוים.

המתבגרים נמצאים בשלב בחייהם שבו הערפול הפנימי מזמין מן המטפל בהירות, התמקדות, הובלה, הנחיה אסרטיבית אף כי מכבדת, בטוחה אך גם רגישה. כץ (1963) משווה אמפתיה לאמנות. אולם המדיום האמנותי של המטפל איננו מילים, צורות או צלילים, אלא הוא עצמו. קשה הרבה יותר לזהות את הצלחותיו בהשוואה לאלו של אמן. קריטריון אחד יכול להיות דעתו של המטופל. קריטריון שני הינו השינויים שאנו רואים בהתנהגותו של המטופל, שאנו מניחים כי קרו, לפחות בחלקם, בעקבות יחסי האמפתיה בינו לבין המטפל.

מקורות:

אליצור א. טיאנו ש. מוניץ ח. נוימן מ. (1987). פרקים נבחרים בפסיכיאטריה. הוצאת פפירוס, אוניברסיטת תל-אביב.

אלקינד, ד. (1967). התאוריה של דיויד אלקינד על האגוצנטריות ההתבגרותית. בתוך: מוס, תאוריות על גיל ההתבגרות. ספרית הפועלים.

ארליך, ש. (1998). המתבגר בחדר הטיפול - אחד לאחד ושניים מול כולם. בתוך: יחודיות המפגש הטיפולי עם המתבגר. לקט הרצאות. מכון סאמיט, ירושלים.

בריל, פ. (1974). בדרך לפסיכותרפיה הומניסטית. א. לוין אפשטיין-מודן. תל-אביב.

כץ, ר. (1963). בתוך: היעוץ בחינוך - עקרונות וגישות. אנתולוגיה בעריכת רנה הרשקוביץ. בי"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות. ירושלים, תש"ל.

להב, ח. (1994). מניתוק לשילוב. מדיניות הטיפול בנוער מנותק בישראל. משרד החינוך והתרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

מניתוק לשילוב. (1997). חוברת מס' 8. משרד החינוך והתרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

רוזנהיים, א.. (1990). אדם נפגש עם עצמו. פסיכותרפיה: החויה ותהליכיה. הוצאת שוקן.

שפיר, ג. (1998). טיפול דינאמי קצר מועד במתבגרים. בתוך: יחודיות המפגש הטיפולי עם המתבגר. לקט הרצאות, מכון סאמיט, ירושלים.

BARNET-LENNART, G. T. (1991). THE EMPATHY CYCLE: REFINEMENT OF NUCLEAR ONCEPT. **J. OF COUNSELING PSYCHOLOGY**, 28, 91-100.

BLOS , P. (1962). **ON ADOLESCENCE: A PSYCHOANALYTIC INTERPRETATION.** NEW-YORK: FREE PRESS.

GRIEF, T.B. & HOGAN, R. (1973). THE THEORY AND MEASUREMENT OF EMPATHY. **J. OF COUNCELING PSYCHOLOGY**, 20 (3), 280-284.

HOGAN, R. (1969). DEVELOPMENT OF AN EMPATHY SCALE. **J. OF COUNCELING & CLINICAL PSYCHOLOGY**, 33 (3), 307-316 .

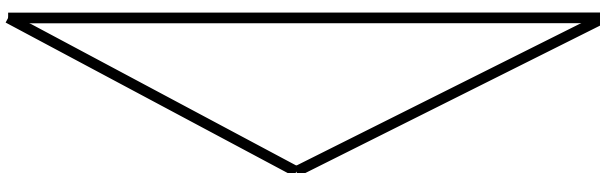
KOHUT, H. (1984). **HOW DOES ANALYSIS CURE?** CHICAGO, UNIVERSITY OF CHICAGO.
ROGERS, C.R. (1965). **CLIENT CENTERED THERAPY**, BOSTON' HOUGHTON MIFFLIN.

SCHAFFER, R. (1959). GENERATIVE EMPATHY AND THE TREATMENT SITUATION. **PSYCHOANALITIC QUARTERLY**, 28, 342-373.

TRUAT, C.B. & CARKHUFF, R. A. (1969). **TOWARD EFFECTIVE COUNCELING AND PSYCHOTHERAPY TRAINUNG AND PRACTICE**, CHICAGO: ALDINE.

חלק שני

יוזמות



תוכניות ופעילויות מיוחדות
לנוער מנותק

פרוייקט נע"ן נוער עונה לנוער – העצמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית

ציפי פאוסט *

הקדמה

בשנת 1992 פקד גל של התאבדויות בני נוער את הארץ. אנשי המקצוע בתחומים הטיפוליים דיברו אז על הקושי לאתר את בני הנוער במצוקה. באותה תקופה ב"מענה" (מרכז יעוץ לנוער) ירושלים, עלה רעיון לבנות קבוצות של בני נוער לעזרה-עצמית בבתי הספר. הרעיון הוצג בפני אנשי המקצוע בעיריית ירושלים ובפני מועצת התלמידים העירונית. בקרב אנשי המקצוע עלה ספק ביכולתם, בבגרותם ובכשירותם של בני הנוער למלא תפקיד כזה. אולם, התלהבותם של נציגי מועצת התלמידים, נערים ונערות בגיל 17-18 גברה על כל החשדות והחששות. האמונה שניתן לשפר את מיומנויות העזרה של בני הנוער עם נטיות לעזרה, על מנת שיוכלו לאתר בני נוער במצוקה שלא מגיעים אל שירותי הייעוץ והטיפול המקובלים, אפשרה את הקמת הפרוייקט. הנושא לא היה מוכר אז בארץ, מלבד שירותי ער"ן, שאליהם פנינו להדרכה בתחילת דרכנו. רצינו להקים פרוייקט דומה המעוגן בכללי אתיקה וכך אימצנו לעצמנו את עקרונות הסודיות של הפונה, האנונימיות של התורן העוזר ושל הפונה, יחס של כבוד לכל בעיה באשר תהיה, ובעיקר רצון אמיתי לעזור לזולת, שהוא רצון אנושי ביסודו. מאמר זה מתאר את תהליך הקמתו של פרוייקט נע"ן, נוער עונה לנוער, כהליך של העצמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית.

קהילת המתבגרים:

בגיל ההתבגרות מתמודדים בני הנוער עם לחצים, פחדים, בעיות וקונפליקטים רבים. מקור העזרה הקרוב, המקובל, המבין והפחות מאיים עבורם הוא בני הנוער עצמם. אליהם קל יותר לפנות ולקבל את עצתם בעת מצוקה. מחקר שערך מכון סאלד (פרידמן, 1989) בקרב תלמידים בכל הארץ מראה כי מקור העזרה החשוב ביותר לבני הנוער הוא חבר או חברה. המחקר הראה שכ-60% מבני הנוער נוטים להיוועץ בחברים בעת מצוקתם. בקרב בני הנוער הרעיון שבני נוער יגישו להם עזרה נקלט כרעיון טבעי. קל להם לראות את עצמם תחת גג אחד, במעמד אחד ומשתייכים לקהילה אחת.

* מנחה לקידום נוער במחוז ירושלים. מקימ של נע"ן במרכז יעוץ לנוער (מענה), בחטיבה לקידום נוער וצעירים בעיריית ירושלים.

ניתן להגדיר את בני הנוער במצוקה במונחים של "קהילה" שאותה אנו רוצים להעצים. הגישה הסוציולוגית מגדירה קהילה כקבוצה של אנשים עם בעיות משותפות אשר בדרך כלל מקיימים תלות משותפת בממסד, נותן השרותים (Reinharz, 1984). המאפיינים הקריטיים להגדרת הקהילה הם הגיל, התרבות המשותפת, והבעיות המשותפות. לפי Handler (1990), תנאים אלה ואחרים יוצרים בסיס משותף לקשר. יצירת הקהילה עוזרת בהבנת המאפיין הקריטי כבעיה חברתית במקום לראות בו בעיה פרטנית.

קבוצת השווים (Peer Group) עונה בדיוק על הקריטריונים הנ"ל של קהילה. יש לבני הנוער בעיות משותפות המאחדות אותם מול הממסד של המבוגרים הן אם הוא ממסד המשפחה, שמולו הם נאבקים כפרטים על מנת להשיג את עצמאותם והן אם הממסד הוא קבוצת המורים, שמולם הם עומדים כקבוצה למען השגת זכויותיהם, והן אם הממסד הוא אנשי המקצוע שנתפסים בשלב ראשון אצל חלק מבני הנוער כנותני שירותים שאינם דואגים לזכויותיהם כפי שחבריהם (קבוצת השווים), עשויים לדאוג.

תהליך הקמת הפרויקט

ההיענות של בני הנוער לקבל עזרה מבני נוער אחרים נובעת מהצורך להשתייך לקבוצה אחת, לתת אמון אחד בשני ולתקשר עם אחים לצרה. האמונה בכוח הטמון בבני נוער לעזור ולהיעזר אחד ברעהו, הביאה את "מענה" לבדיקת האפשרות לגייס בני נוער לקבוצות של עזרה עצמית, במטרה שהם יאתרו את הצרכים, יעזרו ויפנו לעזרה מקצועית את בני הנוער במצוקה.

תהליך הקמתו של הפרויקט החל בבדיקת הצורך אצל בני הנוער ובשכנוע אנשי המקצוע בצידוקו של הרעיון. בפגישה ראשונה בין אנשי מקצוע מתחום הטיפול במתבגרים לבין נציגים של בני נוער ממועצת התלמידים העירונית, ישבו אנשי המקצוע מלאי שאלות וחשדות לגבי נחיצותו ויעילותו של השרות. מצד שני ישבה קבוצה של בני נוער מהמועצה שלשמע ההצעה על הקמה של קבוצות לעזרה עצמית בבתי ספר הגיבו בהתלהבות.

היה חשוב לבני הנוער לתת לפרויקט צביון משלהם כקבוצת מתבגרים בעלת עוצמה. הם טענו שלהם כקבוצה יש את היכולת ואת הכוח לעזור ולשנות, בתנאי שהעזרה תינתן באנונימיות מוחלטת. רק בדרך זו הם יוכלו להמשיך להיות שווים לנעזרים. חשוב היה להם שבמעמדם כעוזרים לא יהיה כל סימן של עליונות ושלא ייווצר מרחק או פער שאינו הולם את ההבנה שלהם את קבוצת השווים, במיוחד אם הפרוייקט יקום בתוך כותלי ביה"ס.

אנשי המקצוע הסירו את התנגדותם לנוכח ההתלהבות וההסכמה של בני הנוער. יחד עם זאת הם התנו שהשרות יפעל תחת כללים ונורמות התואמים את הבנתם המקצועית. לדוגמה, אנשי המקצוע התנו את הפעלת קבוצת הנוער כעוזרים בתנאי שישבו לצדם מבוגרים, שידריכו את עבודתם.

גידנס (Giddens, 1981, 1984) תורם להבנת ההעצמה ויחסי הכוחות שנוצרו כאן בהגדרתו את "דואליות המבנה". לדבריו, המבנה החברתי מאפשר את הפעילות האנושית וגם מגביל אותה באמצעות חוקים, כללים, משאבים ופרקטיקות המופעלות מתוכו. הפעילות האנושית היא היוצרת את המבנה החברתי. אם כך, הוא מדגיש את השילוב בין המבנה לבין הפעולה ותפיסת המושג עוצמה אצלו היא דואלית וחברתית.

השרות איתר צורך ואפשר לקבוצת מתנדבים צעירים לפעול למען עצמם וקהילתם. הגבלת פעילותם בחוקים לא רק אפשרה למבנה החברתי להפעיל את הפרויקט אלא גם נתנה הזדמנות לגורם האנושי, המתבגרים, לפעול למען עצמם. ללא הפעילות האנושית אי אפשר היה לקיים את המבנה החברתי. כלומר, המבנה החברתי ניזון מהיכולת של המתנדבים הצעירים לממש את התוכנית שהוצעה להם.

תהליך ההקמה של הפרויקט משמש דוגמה כיצד יכולים שירותים המזוהים עם הממסד לאפשר לבני נוער העצמה פרטנית קבוצתית וקהילתית.

ב. קבוצת המתנדבים - העצמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית

יצירת קהילה סביב הצורך מבטאת את היכולת לשפר את ההתמודדות עם בעיות חברתיות, הן ביכולתם שלהם להתמודד עם בעיותיהם והן ביכולת החברה להבין את מצוקתם. שפור יכולות אלה הן ההעצמה הקהילתית. העצמה זו מאפשרת לאוכלוסיית המתבגרים לצאת ממצבים של חוסר אונים כמו תחושות של כשלונות ביחסיהם עם החברים והמשפחה, תחושות דיכאון, בעיות בלמודים, מצבים של ניצול ואלימות - ולעבור למצבים של שליטה בחייהם.

באחד ממפגשי ההדרכה של מתנדבי הנע"ן העלתה מתנדבת את תחושת חוסר האונים שלה עקב הניסיון לעזור לנערה פונה (נעזרת) שמנוצלת מינית ע"י דודה וחוששת לפנות לעזרה של אנשי מקצוע. תחושה זו של חוסר אונים הועברה למתנדבת העוזרת על ידי הנערה הפונה שלא העזה לפנות לעזרה.

הפתרון קרה בשלוש רמות במקביל. המנחה של הקבוצה הנחתה את המתנדבת איך לשכנע את הנעזרת לפנות לייעוץ, ובכך הוציאה את הנערה המתנדבת מתחושת חוסר האונים. הנערה הנעזרת שפנתה שוב, שוכנעה לפנות לייעוץ, ובכך להתחיל תהליך של שנוי, שהוא תהליך של העצמה.

ההשלמה של הנערה המתנדבת עם גבול היכולת והידיעה שלפעמים הנעזרים אינם בשלים לקבלת העזרה, הכינו אותה לפונים חדשים שלא יסכימו אף הם לפנות לעזרה מקצועית, למרות שברור מעל לכל ספק שפנייה זו עשויה להציעד אותם לכוון של שנוי.

בפרוייקט שאחד מעקרונותיו הבסיסיים הוא עזרה עצמית, מופעלים טכניקות של עבודה בקבוצה קטנה. הקבוצה הקטנה היא צורה אידיאלית להתערבות שמטרתה העצמה. בתוך הקבוצה מתפתח תהליך של העצמה פרטנית, למרות שהאמצעים להגשמתה הם קבוצתיים. תהליך ההעצמה הקבוצתי התרחש בעיקר בקבוצת המתנדבים העוזרים היות ואצלם ניתן היה לבדוק את השנוי לאורך זמן. המתנדבים עברו הכשרה בה למדו נושאים מרכזיים של גיל ההתבגרות ומיומנויות מרכזיות לעזרה כמו: הקשבה פעילה, מכשולי תקשורת, אמפתיה, מבנה השיחה ועוד.

לאחר ההשתלמות הם התנדבו במוקד הטלפוני תוך קבלת הדרכה אישית וקבוצתית, שמטרתה לשפר את דרכי העזרה שלהם ולעזור להם להתמודד עם הקשיים האישיים במהלך ההתנדבות - הגשת הסיוע.

מנחי ההשתלמות הפעילו טכניקות מקצועיות של עבודה קבוצתית שמטרתה להעצים את המתנדבים כפרטים. לדוגמה: כל נושא נלמד בצורה חווייתית כאשר המשתתפים מעלים מבעיותיהם כדי ללמוד איך להתמודד עם בעיות הזולת. שתוף של בעיות אישיות, שהוא הבסיס לתמיכה של המשתתפים אחד בשני, משפר את היכולת של העזרה לזולת. לפיכך, קבוצה זו מהווה סביבה מושלמת להעלאת המודעות, לעזרה הדדית, לפתוח מיומנויות, לתרגול פתרון בעיות ולהתנסות בהשפעה על אחרים.

סולומון (Solomon, 1976, 1985) מתארת את ההעצמה הפרטנית בהקשר הקבוצתי תוך שהיא מצביעה על העובד כאדם המאפשר ההעצמה לפרט המדוכא והמופלה. לא מדובר כאן על פרט מדוכא ומופלה אלא על מתבגר המשתתף בקבוצה ששייכת למיעוט או מעמד בעל איפיונים מסויימים הפועלים למען שיפור איכות חייהם של השווים להם. תפקיד העובד המרכזי הוא לא רק להעצים אותם ודרכם את עמיתיהם, אלא גם לפעול במישור הארגוני - על ידי יצירת המוסד המטפל בבעיות של הקהילה אליהם הם משתייכים -קהילת המתבגרים. כל משתתף בקבוצה עבר תקופת התקדמות (Kieffer, 1983) "שבה יש חשיבות להשפעתה המאפשרת של קבוצת השווים בתוך מבנה ארגוני - קולקטיבי, וליחסים עם מנחה - מדריך". המתנדבים עברו תהליך ארוך שבסופו הם יצאו בוגרים, מחוזקים, מועשרים ומועצמים. לא רק שהם מבינים יותר את עצמם ומסוגלים להתמודד יותר טוב עם בעיותיהם, הם מבינים טוב יותר את חבריהם ומסוגלים לתמוך בהם בצורות יעילות יותר. הם הופכים להיות מנהיגים סמויים בחברה, סוכנים המבינים את צורכיהם ומצוקות נפשם של חבריהם. המתנדבים דיווחו על צמיחה אישית בגלל המפגש עם אוכלוסיות שונות של מתבגרים בני גילם המתמודדים עם בעיות דומות ושונות.

הגישה הפמיניסטית (BERGH, 1986) מדברת על "מימוש הזכות להשתמש בשפתך" ומלמדת אנשים לדבר בשפה משלהן. קבוצת המתנדבים בנע"ן מייחסת משמעות גדולה ליכולתם להשתמש בשפתם בשיחות הטלפוניות עם הנוער הפונה לעזרה. כמו כן מודעותם לעצמם

ולסביבה, יחד עם קבלת הכלים לשנות את דרכי ההתמודדות, מאפשרים להם במידה מסוימת שליטה עצמית היכולה להוביל לשנוי עצמי ושל סביבתם האנושית. האמונה ביכולתם לגרום לשנויים יכולה להעצים את מעמדם בחברה.

המתנדבים המועצמים ממשיכים לפעול מעבר לגבולות הקבוצה, ניתן לומר שיש לקבוצה חשיבות פוליטית כי יש להם תפקידים נוספים בפרסום והפצה של הרעיון בקרב אנשי מקצוע, ובני נוער, במטרה להעמיק את הגבוי לעזרה עצמית של בני נוער. לשם כך הם מופיעים בכלי התקשורת, בכנסים ובמקומות שבני נוער נמצאים בהם.

מתנדבות אשר הציגו את עבודתם בכנס מקצועי זכו להערכה של אנשי המקצוע. תחושת הכבוד וההערכה שרכשו אנשי המקצוע לעבודתן, העצימה את מעמדן בעיני עצמן ובעיני הקבוצה שהן מייצגות ובעיני אנשי המקצוע המבוגרים.

חשוב להזכיר שהקמתו של הנע"ן עוררה אצל אנשי המקצוע והנוער את המודעות ליכולת בני הנוער לעזור לבני נוער אחרים. התוצאות לא אחרו לבוא, שלוש שנים אחרי הוקמו ברחבי הארץ עוד שלושה שרותים דומים. במהלך השנים האחרונות פנו שרותים רבים לקבלת הדרכה על הקמת פרויקטים דומים.

העצמת המתבגרים הפונים לעזרה

קל יותר להוכיח שקיים תהליך של העצמה אצל קבוצת המתנדבים העוזרים מאשר אצל המתבגרים הפונים לעזרה. קיים קושי להוכיח שתהליך העצמה מתקיים גם אצל הנעזרים משום שהשיחות לרוב הן חד-פעמיות ללא גורם של זמן. יחד עם זאת, ניתן לומר שהטכניקות הנהוגות בטלפון הן טכניקות העוזרות בתהליך של פיתוח מודעות ביקורתית - מושג הלקוח מהגישה הפמיניסטית ומפריירה (Freire, 1970, 1985).

פריירה, במושג "פיתוח מודעות" מתכוון לתהליך אשר באמצעותו משיגים אנשים מודעות הולכת וגדלה למציאות החברתית המעצבת את חייהם, ולמידת יכולתם לשנות את המציאות הזאת.

בני הנוער משתייכים לקהילה שמאפייניה העיקריים מאפשרים קשר של תמיכה ואמון ויוצרים מעמד משל עצמו. כאשר מתבגר אינו רוחש אמון למבוגרים בגלל כשלונות תקשורת בעבר, הפנייה אליהם במקרים שהם זקוקים לעזרתם תיחסם.

עצמון (1988) טוענת "שהתנגדות הקהילה תביא לשנוי בהחלטה, אך לא תשפיע באופן יסודי על דרך קבלת ההחלטות בסביבת הקהילה. בפרוייקט נע"ן הצליח המרכז להתגבר על מחסום זה לא רק דרך איתור התנגדויות בקהילת המתבגרים, אלא גם במתן כלים לעוזרים מתוך הקהילה - מתנדבי הנע"ן - להתחיל בתהליך של העצמת בני הנוער הפונים לעזרה.

למרות שהעצמה פרטנית היא מקור למימוש עצמי, לשפור המסוגלות וההתמודדות האישיים, היא אינה יכולה להיות המרכיב הבלעדי של מושג ההעצמה. היעדר עוצמה איננו בעיה

פרטנית, מקורו וטיבו הוא מבני וחברתי. אנשים אינם חסרי אונים בשל חסכים בחייהם הפרטיים או באישיותם, אלא בשל שייכותם לקבוצה חסרת עוצמה (סדן, 1997). העצמה קהילתית, מתרחשת כאשר קבוצת השווים, שמתנדבי נע"ן הם חלק ממנה, פונה אל חלקים אחרים של אותה קבוצה ומאגדת אותם בתוך קהילה אחת, קהילת בני הנוער, שהמאפיינים הקריטיים הם הגיל, הבעיות, ההווי, התרבות, התלות במבוגרים ועוד. העובדה שהם מסוגלים להתאגד סביב הבעיות של עצמם, לעזור לעמיתיהם ולהתחיל בתהליך של שינוי, יוצרת אצל העוזרים וגם אצל הנעזרים תחושה של אחריות, מחויבות ויכולת לדאוג לצרכים של עצמם בקהילה.

מקורות

- סדן, א. (1997) העצמה ותכנון קהילתי : תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. הקיבוץ המאוחד תל-אביב.
- עצמון, י. (1988). השתתפות תושבים בשכונת שיקום ירושלמית : הזדמנות להשפעה או מראית עין. מגמות, ל"א (3-4) : 363-383.
- פרידמן, י. (1989) מתבגרים כמקבלי החלטות - דפוסי התנהגות ותכנים. ירושלים : מכון הנרייטה סאלד.
- Freire, P. (1970). Cultural action for freedom. Mass. :Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1985). The politics of education. Mass.: Bergin & Garvey.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society: Outline of the theory of structuration. L.A.: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age. Stanford: Stanford University Press.
- Handler, J.F. (1990). Law and search for community. Philadelphia University of Pennsylvania Press.
- Kieffer, C.H. (1983) Citizen empowerment: A developmental perspective. Prevention in Human Services, 1, 9-36.
- Reinharz, S. (1984). Women as a component community builders. In A.U. Rickel, M. Gerrard & I. Iscoe (Eds) Social and psychological problems of women. Washington: Hemisphere Pub. Co., 415-436.
- Solomon, B.B. (1976). Black empowerment: Social work in oppressed communities. N.Y.: Columbia University Press.
- Van Den Bergh, N. & Cooper, L.B. (Eds) (1986). Feminist visions for social work. Maryland: NASAW.

פרויקט "הורים יודעים" גילה טאושטיין* והדי הרשטיין**

מבוא

"להורים אין מידע, אין מודעות ואין ידע בנושא הסמים", כך טוענת ורדה בר, שבנה שחף התאבד בתלייה בגיל 18 כתוצאה משימוש בסמים. גם אנחנו כהורים לא ידענו כלום בנושא הסמים. אפילו כשמצאתי מריחואנה אצל שחף בחדר, לא ידעתי מה זה. כשהוא אמר לי שזה דשא, וזה באמת נראה כמו דשא, האמנתי לו... ("סמים דגש", 1998).

המשפחה היא אחד הגורמים המרכזיים בתהליך החיברות של המתבגרים. באמצעות המשפחה, המתבגרים מפנימים ערכים, נורמות התנהגותיות ומודלים להזדהות (אקרוס, 1977).

הורים רבים, המגדלים והמחנכים מתבגרים, נתקלים בקשיים ובקונפליקטים המתעוררים בעוצמה רבה, בעיקר בגיל ההתבגרות.

ברנע, טייכמן ורהב (1987) רואים את תופעת השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בתקופת גיל ההתבגרות, כתהליך התפתחותי, המושפע ממערכת של קשרים, בין גורמים תוך אישיים וחץ אישיים הכוללים: גורמי אישיות אמוציונליים וקוגניטיביים, השפעת "האחרים המשמעותיים", חברים ובני משפחה.

השפעת ההורים על דפוסי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב מתבגרים נמדדה במחקרים שונים ונמצא קשר בין שימוש ההורים בחומרים פסיכואקטיביים, עמדות ההורים כלפי סמים ויחסי הורים – מתבגר לבין השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב המתבגרים (הדר, 1990).

טייכמן, ורהב (1999) מציינים שהממצאים בנוגע ללכידות משפחתית הינם חד משמעיים ועקביים לגבי כל קבוצות הסמים – ככל שהמשפחה נתפסת על ידי בני הנוער כפחות מלוכדת כך שיעורי השימוש גבוהים ביותר, ואילו במשפחה הנתפסת כמלוכדת ברמה בינונית או גבוהה, שיעורי השימוש נמוכים יותר.

מדיניות הרשות הארצית למלחמה בסמים מבליטה את חשיבות ההורים כאוכלוסייה מתווכת המשמעותית ביותר לילדיהם. בהתאם לכך זקוקים ההורים לתמיכה, לידע, להנחיה ולסיוע על מנת למלא את תפקידם בצורה נכונה. הפרויקט "הורים יודעים" נועד לענות על צרכים אלו.

* רכזת סמים ארצית, המכון לקידום נוער, מינהל חברה ונוער, משרד החינוך.

** מנחה לקידום נוער, מחוז תל-אביב.

עבודה עם הורים בקידום נוער

עבודה עם הורים ביחידות לקידום נוער שונה מיישוב ליישוב, ושונה בדגשים ובחשיבות שהיחידות מייחסות לה. יש יחידות בהן טיפול משפחתי או עבודה עם ההורים הם חלק אינטגרלי מעבודת היחידה (טיבי, 1997). ביחידות אלו ההורים משותפים בתכנון הטיפול בילדיהם ואף משתתפים בקבוצות הורים או בטיפול משפחתי בהנחיית עובדי היחידות לקידום נוער.

לעומת זאת ביחידות לקידום נוער רבות העבודה עם הורים היא מעטה, למרות ההבנה שהורים הנם חוליה חשובה שיש להשקיע בה.

בשנתיים האחרונות תחום קידום נוער נוקט מדיניות המעודדת את העבודה בראייה משפחתית עם נוער מנותק ונוער בסיכון, ואף מקיים הכשרה ארצית בטיפול בראייה משפחתית בשיתוף "תל"ם" בסמינר הקיבוצים.

הפרויקט "הורים יודעים", שנערך במשותף על ידי הרשות למלחמה בסמים ותחום קידום נוער, הינו "פיילוט" שמטרתו לבדוק את הצרכים של היחידות בעבודתן עם ההורים ואת דרכי העבודה הרצויות, תוך שימת דגש על עבודה עם הורים בנושא סמים.

תיאור ההכנות לפרויקט

מיון היחידות השותפות בפרויקט נעשה בפנייה בכתב לכל ראשי התחומים במחוזות, ובהם התבקשו להמליץ על שניים-שלושה יישובים הרוצים והמסוגלים להשתתף בפרויקט. היחידות לקידום נוער שעליהן המליצו ראשי התחום הן ביישובים בני ברק, אזור, רחובות, באר שבע, אופקים, קריית גת ובנימינה.

בכל אחת מהיחידות שהביעו נכונות להשתתף בפרויקט מופו הצרכים במשותף על ידי מנהל היחידה לקידום נוער, עובדי היחידה, צוות המכון לקידום נוער וצוות הרשות למלחמה בסמים. בפגישה נבדקו העמדות, הציפיות, הדילמות ודרכי הפעולה הרצויות לעבודה עם הורים על ידי היחידה.

הדילמות המרכזיות שהועלו על ידי מנהלי יחידות ועובדי קידום נוער הן: המנדט לטיפול בקידום נוער הוא בנער ולא בהורים, העבודה עם הורים חשובה אך קשה להביא את ההורים להשתתף בקבוצות הנחיה, לעובדים ביחידות אין הידע והמיומנויות לעבודה עם הורים, הורים לא יגיעו להנחיית קבוצות, ובעיקר לקבוצות שעוסקות בנושא סמים, ולעובדים ביחידות יש תחושה של חשדנות ולעתים כעס כלפי ההורים.

דרכי הפעולה הרצויות, כפי שבאו לידי ביטוי על ידי מנהלי היחידות ועובדי קידום נוער, כללו: הכשרת צוות עובדי היחידה לעבודה עם הורים – על ידי מנחה חיצוני והקמת קבוצת הורים שאותה ילווה אחד מהמדריכים ביחידה ו/או ינחה אותה מנחה חיצוני.

בכל אחת מהיחידות הוכנה תוכנית עבודה מפורטת הכוללת מטרות, לוח זמנים וחלוקת עבודה.

תיאור הפרויקט באחד היישובים

מפגש ראשון של קבוצת ההורים באחד מיישובי הפרויקט התקיים בעקבות ערב שיווק שנערך ביוזמת היחידה. השתתפו במפגש 17 הורים. רובם הביעו עניין להשתתף בקבוצת ההורים. רוב המתעניינים היו הורי נערים שבטיפול עובדת קידום נוער שהשתתפה כקו-מנחה במספר מפגשים ראשונים של הקבוצה.

הקבוצה נפגשה עשר פעמים במרכז המתנ"סים בעיר. נוצר גיבוש בקבוצה והתפתחו קשרי קירבה שאיפשרו רמת פתיחות טובה יותר והשרו אווירה של אמון. ההנחה שילבה טכניקות של הפעלה מובנית – סבבים, משחקי תפקידים, דמיון מודרך, משחקים והנחה דינמית מגובלת סביב תכנים רגשיים. הושם דגש על למידה קוגניטיבית, התנסותית ורגשית. להלן נושאי הסדנה על פי סדר מפגשים:

- סיכום הידע בנושא גיל ההתבגרות באמצעות שמש אסוציאציות, הגדרת נושאי העבודה בקבוצה, היכרות ראשונית, ציפיות, הצגת מסגרת העבודה - זמנים, צורת הפעילות, סודיות, עבודה תהליכית וכו'.
- המשך ההיכרות - עבודה בזוגות - תכונה הורית מוצלחת ותכונה שיש "לעבוד עליה", הצגה אישית של כל אחד דרך עיני ילדו המתבגר, הצגת נושא תקשורת - תרגיל באמצעות ציור זקנה וצעירה (ראייה סלקטיבית).
- תקשורת. – מהי? תקשורת בלתי מילולית - שפת גוף, משחק תפקידים (הקשבה וחוסר הקשבה), דיאלוג בשלושה מצבי ישיבה, הצגת נושא מחסומים לתקשורת.
- המשך תקשורת, עבודה על הקשבה יעילה באמצעות משחקי תפקידים, שיתוף הקבוצה בסבב באיתור וזיהוי המסר הרגשי, לימוד טכניקת השיקוף בזמן שחשים כי הילד שרוי בקושי או במצוקה.
- "מתי הפסיקו ההורים להיות כתובת" – עבודה באמצעות כתבה בעיתון. מה לא מאפשר שיתוף, פתיחות והתייחסות אישית, מה ניתן לעשות כדי לעודד פתיחות ושיתוף על ידי הילדים? דיון תוך הבאת חומר אישי.
- גבולות - אילו התנהגויות של הילדים אינן מקובלות, מה הסגנון האישי של כל אחד על רצף רך וותרן—נוקשה וקפדן, איפה היית רוצה להיות, אילו שינויים צריכים לחול לשם כך. דמיון מודרך בנושא עונשים, "מסר אני" – בקשה לשינוי התנהגות בשלושה שלבים, חשיבותו של העידוד.
- הגיעה רק משתתפת אחת מאחר שלא נמסרה להורים הודעה על שינוי מועד בגלל פורים. התקיימה שיחה אישית בנוגע לבתה של המשתתפת שמראה סימנים של הפרעת אכילה והתנהגות אובססיבית. התמקדתי בנושא קבלת עזרה ונעשתה הפניה.
- הצגת מודל לפתרון קונפליקטים – הגדרות, משחקי תפקיד תוך שימוש בחומרים אישיים, משובים אישיים מן הקבוצה, קונפליקטים מיותרים, קונפליקטים נחוצים.

- קנאה ותחרות בין אחים, מקום במשפחה, התייחסות למשפחות המקור של ההורים, דפוסים מקבילים, קינאה – איך היא מתפתחת וכיצד ההורים מתמודדים עמה. עבודה אישית, סבבים, משחקי תפקידים.
- סמים - מידע-לוחות חידה, מהם גורמי הסיכון- משולש הסמים, עמדות וכיצד להביען, סימני מצוקה – גופניים, פסיכולוגיים והתנהגותיים. חלוקת מאמר וחומר הסברה, סיכום העבודה בקבוצה- תוכן ותהליך. משובים- בכתב ובעל פה, פרידה- דברי סיכום ופרידה שלי.

היה קושי בגיוס המשתתפים כבר מן הפגישה הראשונה שאליה הופיעו חמישה אנשים בלבד. ההתעסקות בגיוס משתתפים נוספים תוך התהליך, כניסות ועזיבות של משתתפים בתחילת הדרך, והמספר הקטן של משתתפים גרם לתחושה של חוסר יציבות וקביעות לאורך התהליך. הקבוצה עבדה סביב נושאים העוסקים בתחום ההורות. כדי שהעבודה תתבסס על תהליך משמעותי יותר של הפנמה ותובנה מעבר ללמידה של מיומנויות, יש צורך בתהליך ארוך יותר. עשרה מפגשים אינם מאפשרים הטמעה מספקת של הלמידה תוך התנסות מתמשכת של הדברים בבית, תרגול והבנה ברמה עמוקה ואישית.

סיכום ומסקנות

הכשרת הצוותים - המוקד הראשון שבו ההכשרה צריכה לעסוק עם עובדי קידום נוער הוא הדילמות והערכים האישיים והמקצועיים של עובדי היחידות לקידום נוער, בנוגע להורים, לשיתופם ולמעורבותם בתהליכי הטיפול והעבודה. בשתי ההכשרות של הצוותים שהתקיימו ביחידות לקידום נוער התברר שברמה הקוגניטיבית העובדים מבינים את החשיבות של שיתוף ההורים. אולם ברמה הרגשית והערכית קיימים קשיים, כעסים ודילמות בנוגע לשיתוף ההורים.

העובדים שהשתתפו בהכשרת הצוות הביעו שביעות רצון רבה וציינו שההכשרה גרמה להם להיות יותר מודעים, רגישים ואמפתיים להורים. עם זאת, הציפייה שלהם שההכשרה תקנה להם כלים ומיומנויות ספציפיות להנחיית קבוצות הורים, בעיקר בנושא סמים, לא מומשה.

קבוצות ההורים – בלט הקושי בגיוס ההורים להשתתפות בקבוצה. יש חשיבות רבה לעובד קידום הנוער המלווה את הקבוצה, בגיוס הקבוצה, בהמשכיותה ובחיזוק הקשר של המשתתפים בקבוצה עם עבודת היחידה לקידום נוער. מומלץ בכל קבוצת הורים המונחת על ידי מנחה חיצוני, לשלב את עובד היחידה כחלק ממערך ההנחיה. חשוב מאוד לשלב הורים נוספים מהקהילה בקבוצת ההורים ולא להסתפק בהורים של נערים המטופלים ביחידה. בצורה זו הקבוצה הופכת להיות יותר יוקרתית ופחות סטיגמטית.

מבחינת התכנים המועברים בקבוצה, מומלץ לשלב את הנושאים העוסקים בסמים רק לאחר שהקבוצה גובשה והגיעה לשלב של אינטימיות. עד לשלב זה מומלץ לעבוד על תכנים יותר כלליים ופחות מאיימים.

ההורים שהשתתפו בקבוצות ציינו במשובים אשר נאספו בסוף התהליך את שביעות רצונם מהתהליך שעברו. הם ציינו את החשיבות הרבה שהם מייחסים להשתתפותם בקבוצה ולקשר שלהם עם היחידה. לכן, מומלץ לקיים תוכנית שנתית המשלבת את ההורים בפעילות היחידה.

לסיכום – מומלץ להכשיר צוותים של עובדי קידום נוער, עם דגש על מיומנויות ורכישת כלים להקמת קבוצות ההורים ולהנחייתן. יש מקום לתכנן ולקיים הכשרה ארצית לעובדים ותיקים שעברו קורס טיפול משפחתי להקמת קבוצות הורים והנחיה משימתית.

מקורות

ברנע, צ., טייכמן, מ., רהב, ג. (1987). אלכוהול וסמים בקרב מתבגרים: השפעת גורמים אישיותיים, קוגניטיביים וחברתיים לאורך זמן. (דו"ח מסכם). אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

הדר, ע. (1990). דפוסי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק. אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

טיבי, נ. (1997). טיפול משפחתי במתבגרים לפי הגישה המבנית. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 8. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המכון לקידום נוער.

טייכמן, מ., רהב, ג. (1999). השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק בישראל 1998: מחקר אפידמיולוגי. הרשות למלחמה בסמים, ירושלים.

סמים דגש (1998). עיתון הרשות למלחמה בסמים. "על הורים סמים ומה שביניהם". ירושלים.

Akers, D. L. (1977). **Deviant Behavior. Social Learning approach.** Belmont, Wadsworth.

מתחברים לנוער מנותק

תנועות הנוער משלבות נוער מנותק בפעולותיהם

ד"ר אברהם כרמלי, נעמה שמיר, לילי יצחקי *

כללי

במדינת ישראל חיים אלפי בני נוער המנותקים ממסגרות קבועות כלשהן. מספרם של אלה עלה בשנים האחרונות בצורה חדה, עקב השיעור הגדול של נערים מנותקים בקרב העולים החדשים מחבר המדינות.

המחלקה למפעלים מיוחדים במוסד לביטוח לאומי תמכה במפעל מיוחד בשם "מתחברים לנוער מנותק", אשר הופעל על ידי מועצת תנועות הנוער (מת"ן). מטרת המפעל היתה "להפעיל את חניכי התנועה כדי לעזור לנערים מנותקים ילידי הארץ ועולים חדשים, ליצור לעצמם בסיס לבניית עתיד בטוח ומוצלח יותר". הרעיון היה שחניכי תנועות הנוער, בהיותם בעלי מודעות חברתית מפותחת, יכולים לסמן לנערים המנותקים את הדרך חזרה לחברה. בצורה זו, קיוו מתכנני המפעל המיוחד לחולל בקרב בני הנוער המנותקים שורה של תהליכים פסיכולוגיים-חברתיים שבעקבותיהם יתרחש שילובם בחברה. עבור תנועות הנוער וחניכיה מהווה פרויקט זה הזדמנות ראשונה לעבוד עם אוכלוסייה זו.

מתכונת הפרויקט

השלב הניסיוני של הפרויקט נמשך שנתיים, הוא החל בחודש אוגוסט 1996 והסתיים בחודש אוגוסט 1998.

מטרת המפעל, כפי שהוגדרה בהצעת הפרויקט, היתה "להפעיל את חניכי התנועה כדי לעזור לנערים מנותקים ילידי הארץ ועולים חדשים, ליצור לעצמם בסיס לבניית עתיד בטוח ומוצלח יותר מזה הצפוי להם כעת."

עבור תנועות הנוער וחניכיהן תהיה בכך הזדמנות ראשונה לעבוד עם אוכלוסייה זו. במסגרת השלב הניסיוני של המפעל שנמשך שנתיים, עסקו מדריכים מטעם תנועות הנוער באיתור נערים מנותקים, בגיבושם לקבוצות, ובניסיון לשלבם בפעילות של תנועת הנוער.

* המוסד לביטוח לאומי, מפעלים מיוחדים, דו"ח מס' 67, יוני 1999.

לפרויקט הוגדרו מספר שלבים ועל פיהם הוא התבצע:

היערכות ארגונית - חודשים אוגוסט-ספטמבר 1996: החודשיים הראשונים של הפרויקט נועדו לגיבוש המסגרות הארגוניות להפעלת הפרויקט (צוות הפרויקט, צוות המומחים) ולגיבוש תוכנית ההכשרה. בצוות הפרויקט השתתפו שלושה גופים: מועצת תנועות הנוער (מת"ן), תנועות הנוער והיחידה לקידום נוער של משרד החינוך. תנועות הנוער שנטלו חלק במפעל היו נוע"ל, עזרא ושוה"צ. תנועות נוער אלה הפעילו שש קבוצות בחמש ערים שונות: ירושלים (שתי קבוצות), דימונה, בית שאן, קרית גת, וערד. בשלבים הבאים של הפרויקט חלו שינויים במספר הקבוצות ובמקום פעולתן.

גיוס המדריכים ומיונם - חודשים אוקטובר-נובמבר 1996: בשלב זה אותרו המדריכים שיועסקו בפרויקט. תוכנן כי בכל אחת מן הקבוצות הפעילות יועסקו שני מדריכים: מדריך "בוגר" שהועסק בשכר על ידי תנועת הנוער, ומדריך צעיר שיופעל בשנת השירות שלו. המדריכים אותרו על ידי תנועות הנוער ומינוים אושר על ידי ועדת מיון של מנהלי הפרויקט. בסיום תהליך זה אותרו שישה מדריכים בוגרים, אך רק שלושה מדריכים צעירים. לפיכך שלוש קבוצות פעלו ללא מדריך צעיר. יש לציין כי פעולות לאיתור מדריכים וגיוסם נמשכו גם אחרי תקופה זאת ולאורך כל הפרויקט, עקב שיעור גבוה של תחלופה בקרב המדריכים.

הכשרת המדריכים - דצמבר 1996: בשלב השלישי נערך קורס הכשרה בסיסית לכל המדריכים שאותרו. הקורס נמשך שבעה ימים והיה מורכב משני חלקים: החלק הראשון נמשך חמישה ימים וכלל בעיקר הרצאות פרונטליות של אנשי מקצוע; החלק השני נמשך יומיים וכלל סדנת התמודדות בהנחיית פסיכולוג. מטרת הקורס הייתה להקנות למדריכים ידע אודות הרקע והבעיות של נערים מנותקים, ולתת להם כלים ליצירת קשר פרטני עם הנערים ולהפעלה קבוצתית. כשנה לאחר מכן, בחודש ינואר 1998, התקיים קורס נוסף במתכונת דומה עבור המדריכים שהצטרפו במהלך הפרויקט. על פי דיווחי המדריכים בסיום קורסי ההכשרה, ניתן לומר כי באופן כללי מטרות ההכשרה הושגו.

איתור הנערים - דצמבר 1996 - מרס 1997: בשלב הרביעי עסקו המדריכים באיתור הנערים המנותקים ובהבניית הקבוצות. הנערים אותרו בסיוע גורמים בקהילה, בעיקר היחידה לקידום נוער ובית הספר מקצועיים ומפתנים. איתור הנערים לא הוגבל רק לארבעת החודשים הללו, אלא נמשך לאורך כל הפרויקט.

פעילות קבוצתית של הנערים המנותקים - מרס 1997 - אוגוסט 1998: 18 החודשים הללו הוקדשו להפעלת הנערים המנותקים. ההפעלה נעשתה במתכונות שונות, אשר כללו למשל: פעילות קבוצתית קבועה ומובנית, חוגים ומועדון. אחדים מהמדריכים עסקו גם בטיפול פרטני בנערים. ההפעלות בקבוצות הוקדשו בעיקר למשחקי חברה (ש-ש, ש-ש, ספורט) ומיעוטן להפעלות בנושאים רעיוניים-ערכיים המועברים בתנועת נוער. במהלך חודשים אלה התקיימו פעילויות משותפות מעטות עם חניכי תנועות הנוער ונעשו מספר ניסיונות לשילוב הנערים המנותקים בתנועה.

היקף הפעילות

על פי התכנון היו אמורות להיפתח שבע קבוצות בשישה יישובים שונים ברחבי הארץ. בפועל נפתחו בתחילת הפרויקט שש קבוצות: שתי קבוצות בירושלים, קבוצה אחת בדימונה, בבית שאן, בקריית גת ובערד. הקבוצה שפעלה בקריית גת נסגרה כעבור שבעה חודשים ובמקומה נפתחה קבוצה באשדוד. תשעה חודשים מתחילת הפרויקט נפתחה קבוצה נוספת בפרדס כץ. בסך הכל נפתחו שמונה קבוצות במסגרת השלב הניסיוני. עם זאת, באותו הזמן פעלו במקביל שש-שבע קבוצות.

את הקבוצות הפעילו שלוש תנועות נוער: הנוער העובד והלומד, השומר הצעיר ועזרא. בלוח הבא מוצגות כל הקבוצות שפעלו במסגרת הפרויקט ותקופת פעילותן.

הקבוצות שפעלו במסגרת הפרויקט ותקופת פעילותן

תקופות (בחודשים) ללא פעילות והסיבה לכך	משך פעילות (בחודשים)	תאריך סיום פעילות	תאריך תחילת פעילות	יישוב	תנועה
2 - עזיבת מדריך	16	6/98	3/97	ירושלים	הנוער העובד והלומד
3 - חופשת לידה של מדריכה	18	8/98	3/97	דימונה	
2 - עזיבת מדריך	18	8/98	3/97	בית שאן	
	7	10/97	3/97	קריית גת	
	11	8/98	9/97	אשדוד	
2 - עזיבת מדריך	16	6/98	3/97	ירושלים	עזרא
	9	8/98	12/97	פרדס כץ	
1 - עזיבת מדריך	18	8/98	3/97	ערד	השומר הצעיר

שיטת המחקר

במהלך מחקר ההערכה נעשה שימוש בכלים שונים ובשיטות שונות לאיסוף המידע, בהתאם לתהליכים ולפעולות שהתרחשו בכל אחד משלבי הפרויקט. כלי המחקר המרכזיים היו: השתתפות בפגישות של ועדת ההיגוי, ראיונות עם גורמים במת"ן, בתנועות הנוער וביחידה לקידום נוער, שאלונים מובנים לאבחון תהליך גיוס המדריכים ומיונם ומאפייני המדריכים, שאלון להערכת תוכנית ההכשרה, ראיונות אישיים חצי מובנים עם המדריכים, דו"חות חודשיים שמילאו המדריכים למעקב אחר הפעילות בקבוצות, ביקורים בקבוצות הנערים.

ממצאים עיקריים

אחד המאפיינים העיקריים של מפעל מיוחד זה הוא שהמפעל, כפי שהתבצע בשלב הניסיוני, שונה בכמה היבטים עקרוניים מן התכנון.

1. על פי התכנון היו אמורות להיפתח שבע קבוצות בשישה ישובים שונים ברחבי הארץ. בפועל נטלו חלק בפרויקט שלוש תנועות נוער שהפעילו בסך הכל שמונה קבוצות של נערים מנותקים: תנועת הנוער העובד והלומד הפעילה חמש קבוצות: בירושלים, דימונה, בית שאן קריית גת ואשדוד. תנועת עזרא הפעילה שתי קבוצות: בירושלים ובפרדס כץ, והשומר הצעיר הפעילה קבוצה בערד. רק חמש מתוך שמונה קבוצות אלה היו פעילות לאורך כל תקופת הפרויקט - כ- 18 חודשים. שלוש קבוצות הופעלו לפרקי זמן קצרים יותר. קבוצה אחת נסגרה שבעה חודשים לאחר תחילת הפרויקט, ולעומתה שתי קבוצות לא התחילו את פעילותן אלא רק לאחר שבעה ותשעה חודשים מתחילת הפרויקט.

2. תופעה שלא נצפתה בשלב התכנון היתה התחלופה הגדולה של מדריכים בוגרים (מדריכים בשכר) ושל מדריכים צעירים (בשנת שירות). רק במקרים מעטים אותו מדריך ליווה את הקבוצה מתחילת הפרויקט ועד סיומו. כמו כן היו מקרים שלא היה מדריך לקבוצה במשך מספר חודשים. כתוצאה מכך תהליך איתור מדריכים וגיוסם לא הסתיים בתחילת הפרויקט, אלא נמשך לכל אורכו. המשרה של מדריך צעיר (ש"ש) אוישה רק בחלק מן הקבוצות (3), וגם במקרים אלה המדריך הצעיר היה פעיל רק במשך חלק מזמן פעילות הקבוצות.

3. נערכו שני קורסים להכשרה בסיסית למדריכים חדשים: האחד בתחילת הפרויקט והשני בשנה השנייה לקיומו. מדיווחי המדריכים עולה כי בסך הכל, קורס ההכשרה מילא את תפקידו בהתאם למתוכנן. המדריכים הביעו שביעות רצון גבוהה מהסדנה שהועברה בקורס וטענו כי היא הקנתה להם ידע ומושגים בנושא נוער מנותק. בנוסף לקורסי ההכשרה הבסיסיים, בחלק מן הזמן התקיימו מסגרות הכשרה נוספות: הנחיה אישית, הנחיה קבוצתית מטעם הפרויקט והנחיה קבוצתית מטעם התנועה למדריכי הנוער העובד והלומד.

4. ברוב המקרים המדריכים לא הצליחו לאתר בכוחות עצמם נערים מנותקים לפעילות בקבוצות. חלקם הגדול של הנערים שהשתלבו בפעילות הופנו לקבוצות על ידי היחידה

המקומית של קידום נוער. בניגוד למתוכנן, איתור הנערים לא היה מעשה חד פעמי אלא היווה משימה מתמדת. זאת בשל התחלופה הגבוהה של הנערים בקבוצות השונות, ובשל העובדה כי במקרים רבים, בעקבות עזיבת המדריך (או הש"ש) את העבודה, הקבוצה התפרקה והיה צורך בגיוס מחודש של נערים.

5. השלב הניסיוני של הפרויקט יועד לכ- 150 בני נוער מנותקים. בפועל, סך כל נערים שהיו חברים בקבוצות שונות נע בין 85 ל- 100. יצוין כי בכל שבוע נתון לא כל החברים השתתפו בפעילות אלא רק חלקם. בזמן נתון בכל קבוצה היו חברים בממוצע כ- 14 נערים. בקבוצות השונות היתה רמה גבוהה יחסית של הומוגניות מבחינת גיל, ותק בארץ ורמת דתיות. רמה מסוימת של הטרוגניות היתה קיימת בנוגע למשתנה "עומק הניתוק" של הנערים. ברוב הקבוצות נמנו עם חברי הקבוצה נערים אשר נמצאו במסגרות לימודים, נערים שנשרו מלימודים ועבדו, ונערים מנותקים שהיו מעורבים בפלילים ובשימוש בסמים.

6. במהלך הזמן עיצבו המדריכים שישה סוגי פעילות עם הנערים המנותקים: פעילות קבוצתית שהתבססה על הפעלות חברתיות שהותאמו לאוכלוסיית הנערים המנותקים, חוגים, מפגשים מזדמנים בין המדריך לחברי הקבוצה, פעילות במתכונת של מועדון, סיורים, ומפגשים פרטניים עם נערים.

7. אף אחד משלושת העקרונות הבסיסים של המפעל, כפי שתוכננו מראש, לא התקיים במלואו. עקרונות אלה היו: שילוב בין נוער מנותק לנוער נורמטיבי בתנועה, הפעלת הנוער המנותק באמצעות הפעילויות הרגילות של התנועה, ופיתוח הדרגתי של הנערים במסגרת הקבוצה.

הפעילות עם הנוער המנותק היתה שונה מההפעלה התנועתית וכללה פעילויות כגון: משחקים שונים, צפייה בטלוויזיה ובסרטים, מסיבות דיסקו, שיחות בנושאים הקשורים לחיי נוער מנותק.

הטמעה מלאה של הנערים המנותקים בקבוצות נורמטיביות של תנועות הנוער לא התרחשה באף קבוצה. פעילות משולבת עם נערים נורמטיביים חניכי התנועות התקיימה באופן ספוראדי ולא על פי תהליך מסודר.

כאשר התקיימו פעילויות משותפות עם חניכי התנועות, אופי הפעילויות לא היה "רעיוני" או "סדנאי", אלא חברתי. במספר קבוצות התפתחו במהלך הפרויקט מודלים אלטרנטיביים של שילוב הנערים המנותקים בפעילות תנועתית.

משמעויות ומסקנות

בסיום השלב הניסיוני של הפרויקט ועל סמך הניסיון שהצטבר, מומלץ לגבש תפיסה חדשה למפעל ולנסח מודל עבודה אשר יתאים יותר לאילוצים שהתגלו. יש חשיבות לניסוח מחודש של רציונל הפרויקט. רציונל זה צריך להדגיש את היעדים של התנועות בעבודתו עם נוער מנותק, את הכלים העומדים לרשותו לעיסוק בנושא זה ואת מידת מחויבותו לנושא. כמו כן, יש לחדד את ההבדלים בין עיסוקן של התנועות בנוער המנותק לבין הטיפול שגופים אחרים (כמו קידום נוער או המתנ"סים) נותנים לנוער זה. יש לערוך תהליך זה של גיבוש התפיסה הן ברמה של מועצת תנועות הנוער (כלומר גיבוש מדיניות כללית של התנועות) והן ברמה של כל תנועה בנפרד.

למרות שעקרונות היסוד של המפעל המקורי לא התממשו, הניסיון של כמעט שנתיים במפעל מגלה כמה עובדות חשובות שעשויות לשמש בסיס בבניית הדגם החדש של המפעל. להלן נקודות אלה.

1. פעילות ייחודית לנוער מנותק

אמנם ניתן לקיים פעילויות המספקות את צורכי הנוער המנותק והן את צורכי הנוער הנורמטיבי, אך הניסיון מראה שהפעילות הרגילה של תנועות הנוער אינה תמיד אטרקטיבית בעיני הקבוצות של נוער מנותק. הפעילות שהתקיימה בקבוצות הנוער המנותק היתה בדרך כלל ייחודית והתאימה לצורכיהם ולדפוסי הבילוי שלהם.

2. "מועדון" ולא "קבוצה"

נראה שחשוב להתייחס לעבודה עם נוער מנותק במונחים של הקמה והפעלה של "מועדון" לנוער מנותק, ולא במונחים של הפעלת "קבוצה" של נערים עם קונוטציות "התפתחותיות", כפי שתוארו לעיל.

חשיבות תפיסת "המועדון" מתחזקת לאור שלוש נקודות שנתגלו:

א. ייחודיות הפעילות הנדרשת עם נוער מנותק (כפי שתואר בסעיף הקודם).

ב. העובדה שקיימת תחלופה גדולה של הנערים בקבוצות, וכן חוסר התמדתם בהשתתפות בפעילויות.

ג. חשיבות מקום המפגש. בכמה מקרים הקבוצות התפרקו בשל העדר מקום מפגש מתאים. כמו כן היו מקרים שבהם הנוער המנותק רצה "מקום משלו" ולא דווקא מקום משותף לו ולנוער הנורמטיבי.

3. תמיכה מקצועית

הניסיון מראה שעיסוק בנוער מנותק הינו משימה מסובכת הדורשת מיומנות מקצועית. לא רק שהנוער הנורמטיבי בתנועות לא היה מסוגל להתמודד עם הסוגיה לבדו, אלא גם המדריכים הצעירים ואפילו המדריכים הבוגרים בשכר התקשו בכך. לכן, חשוב להקים מערכת תמיכה מקצועית בצד הקבוצה או המועדון.

4. מעורבותם של גורמים בקהילה

גורמים שונים בקהילה עוסקים בנוער מנותק. המרכזי שבהם - קידום נוער. הצלחת הפרויקט מותנית במידה רבה בקיום דפוסי שיתוף פעולה נכונים בין התנועות לבין הגורמים בקהילה.

נראה לנו שניתן להתייחס לארבע הנקודות שהוצגו לעיל כאל שיעורים שכבר נלמדו בתקופת ההפעלה הניסיונית של הפרויקט. בבניית כל מודל עבודה חדש יש לשלב את ארבעת האלמנטים שצוינו - פעילות ייחודית, הקמת מועדון, תמיכה מקצועית למדריכים ושיתוף פעולה עם גורמים בקהילה. יש לציין שבתכנון המקורי של הפרויקט לא הודגש אף אחד ממרכיבים אלה (למעט תמיכה מקצועית מסוימת - אך לא מספקת למדריכים). בנוסף לארבעה מרכיבים אלה, נתגלו עוד מספר סוגיות חשובות שיש להתייחס אליהן בגיבוש תפיסה חדשה לפרויקט. על פי ממצאי ההערכה שבידינו, קשה לקבוע כיצד יש להתייחס לסוגיות אלה. להלן הפירוט.

1. מעורבותן של תנועות הנוער

על כל תנועת נוער לגבש את תפיסתה לגבי מידת המעורבות הרצויה לה בנושא נוער מנותק. מעורבות זו כוללת קביעת סדר עדיפויות, מדיניות לגבי שילוב עם נוער נורמטיבי, מידת נכונותה ויכולתה להקצות ש"ש לפרויקט וכד'. סוגיה חשובה נוספת שעל התנועות לתת עליה את הדעת היא הקצאת תקציב ומשאבים להפעלה שוטפת של קבוצת הנערים המנותקים. בתכנון המקורי לא נכללו סעיפי תקציב לתמיכה בפעילות השוטפת של הקבוצות. תקציבים אלה היו דרושים למטרות שונות, כגון: מימון השתתפות הנוער המנותק בטוילים, רכישת משחקים לקבוצות (משחקי שש-בש, דמקה וכד'), רכישת חולצות של התנועה עבור הנערים המנותקים וכד'. במקרים לא מעטים הפעילות בקבוצות נפגמה בשל העדר משאבים.

2. מאפייני הנערים ועומק הניתוק שלהם

בהפעלה הניסיונית של הפרויקט היתה קיימת הטרוגניות גדולה בהרכב הנערים המנותקים שהשתתפו במסגרת הקבוצות השונות. הטרוגניות זו ניתנת להגדרה על פי שלושה ממדים:

1. גיל - נע בין 12 - 13 עד 21 - 20

2. ארץ מוצא - ישראלים ותיקים, עולים מחבר המדינות ועולים מאתיופיה

3. עומק הניתוק - מנערים הלומדים במסגרות חינוכיות רגילות עד נוער עברייני

נראה שחשוב לקבוע מהי אוכלוסיית היעד של הפרויקט או של כל תנועה. לקביעה זו יש משמעויות חשובות לפחות לגבי שלושה היבטים אחרים של המפעל:

- רמת המקצוענות הנדרשת מן המדריכים

- סוגי הפעילויות שניתן להציע לנערים

- סיכויי השילוב שלהם בפעילות בתנועה

נראה שככל שהניתוק פחות עמוק (כלומר אלה נערים בסיכון, אך הם לומדים או עובדים, או שבקלות ניתן להחזירם למסלול), אזי הדרישות המקצועיות מן המדריכים עשויות להיות פחות חמורות (ייתכן אף שש"שים יוכלו להדריך את הקבוצות) ויש סיכוי רב יותר למצוא מכנה משותף בין הנוער המנותק לנוער הנורמטיבי בתנועה.

3. המדריך

יש לקבוע אם התנועות מוכנות להקצות ש"שים לטיפול בנוער מנותק. עד כה נכונותן לשלב ש"שים בפרויקט היתה חלקית ביותר. במקביל לכך יש להחליט אם יש צורך במדריך בוגר, ואם כן איזה סוג מדריך ומאילו מקורות ימומן המדריך. אם מקור המימון יהיה חיצוני לתנועות הנוער, נשאלת השאלה מיהו מפעיל הפרויקט: תנועת הנוער או הגורם שמממן את המדריך.

יש לראות בפרויקט זה ניסיון ראשון מצד תנועות הנוער לשלב נוער מנותק בשורותיהן. ההצלחה של הפרויקט היתה בכך שהתנועות שהשתתפו במפעל זה התמידו בניסיונותיהן לעסוק בנוער מנותק, מצאו בכך עניין רב, וגילו עניין להמשיך ולעסוק בנושא גם לאחר סיום השלב הניסיוני.

הניסיון שהצטבר מצביע שעדיין חסרה תפיסה בסיסית שבמסגרתה אמורות התנועות להפעיל בשורותיהן את הנוער המנותק. בסקירה שהצגנו לעיל הצבענו על המרכיבים הבסיסיים שיש להתייחס אליהם בגיבוש התפיסה האמורה.

מתחברים לנוער מנותק

תנועות הנוער משלבות נוער מנותק בפעולותיהם

ד"ר אברהם כרמלי, נעמה שמיר, לילי יצחקי *

כללי

במדינת ישראל חיים אלפי בני נוער המנותקים ממסגרות קבועות כלשהן. מספרם של אלה עלה בשנים האחרונות בצורה חדה, עקב השיעור הגדול של נערים מנותקים בקרב העולים החדשים מחבר המדינות.

המחלקה למפעלים מיוחדים במוסד לביטוח לאומי תמכה במפעל מיוחד בשם "מתחברים לנוער מנותק", אשר הופעל על ידי מועצת תנועות הנוער (מת"ן). מטרת המפעל היתה "להפעיל את חניכי התנועה כדי לעזור לנערים מנותקים ילידי הארץ ועולים חדשים, ליצור לעצמם בסיס לבניית עתיד בטוח ומוצלח יותר". הרעיון היה שחניכי תנועות הנוער, בהיותם בעלי מודעות חברתית מפותחת, יכולים לסמן לנערים המנותקים את הדרך חזרה לחברה. בצורה זו, קיוו מתכנני המפעל המיוחד לחולל בקרב בני הנוער המנותקים שורה של תהליכים פסיכולוגיים-חברתיים שבעקבותיהם יתרחש שילובם בחברה. עבור תנועות הנוער וחניכיה מהווה פרויקט זה הזדמנות ראשונה לעבוד עם אוכלוסייה זו.

מתכונת הפרויקט

השלב הניסיוני של הפרויקט נמשך שנתיים, הוא החל בחודש אוגוסט 1996 והסתיים בחודש אוגוסט 1998.

מטרת המפעל, כפי שהוגדרה בהצעת הפרויקט, היתה "להפעיל את חניכי התנועה כדי לעזור לנערים מנותקים ילידי הארץ ועולים חדשים, ליצור לעצמם בסיס לבניית עתיד בטוח ומוצלח יותר מזה הצפוי להם כעת."

עבור תנועות הנוער וחניכיהן תהיה בכך הזדמנות ראשונה לעבוד עם אוכלוסייה זו. במסגרת השלב הניסיוני של המפעל שנמשך שנתיים, עסקו מדריכים מטעם תנועות הנוער באיתור נערים מנותקים, בגיבושם לקבוצות, ובניסיון לשלבם בפעילות של תנועת הנוער.

* המוסד לביטוח לאומי, מפעלים מיוחדים, דו"ח מס' 67, יוני 1999.

לפרויקט הוגדרו מספר שלבים ועל פיהם הוא התבצע:

היערכות ארגונית - חודשים אוגוסט-ספטמבר 1996: החודשיים הראשונים של הפרויקט נועדו לגיבוש המסגרות הארגוניות להפעלת הפרויקט (צוות הפרויקט, צוות המומחים) ולגיבוש תוכנית ההכשרה. בצוות הפרויקט השתתפו שלושה גופים: מועצת תנועות הנוער (מת"ן), תנועות הנוער והיחידה לקידום נוער של משרד החינוך. תנועות הנוער שנטלו חלק במפעל היו נוע"ל, עזרא ושוה"צ. תנועות נוער אלה הפעילו שש קבוצות בחמש ערים שונות: ירושלים (שתי קבוצות), דימונה, בית שאן, קרית גת, וערד. בשלבים הבאים של הפרויקט חלו שינויים במספר הקבוצות ובמקום פעולתן.

גיוס המדריכים ומיונם - חודשים אוקטובר-נובמבר 1996: בשלב זה אותרו המדריכים שיועסקו בפרויקט. תוכנן כי בכל אחת מן הקבוצות הפעילות יועסקו שני מדריכים: מדריך "בוגר" שהועסק בשכר על ידי תנועת הנוער, ומדריך צעיר שיופעל בשנת השירות שלו. המדריכים אותרו על ידי תנועות הנוער ומינוים אושר על ידי ועדת מיון של מנהלי הפרויקט. בסיום תהליך זה אותרו שישה מדריכים בוגרים, אך רק שלושה מדריכים צעירים. לפיכך שלוש קבוצות פעלו ללא מדריך צעיר. יש לציין כי פעולות לאיתור מדריכים וגיוסם נמשכו גם אחרי תקופה זאת ולאורך כל הפרויקט, עקב שיעור גבוה של תחלופה בקרב המדריכים.

הכשרת המדריכים - דצמבר 1996: בשלב השלישי נערך קורס הכשרה בסיסית לכל המדריכים שאותרו. הקורס נמשך שבעה ימים והיה מורכב משני חלקים: החלק הראשון נמשך חמישה ימים וכלל בעיקר הרצאות פרונטליות של אנשי מקצוע; החלק השני נמשך יומיים וכלל סדנת התמודדות בהנחיית פסיכולוג. מטרת הקורס הייתה להקנות למדריכים ידע אודות הרקע והבעיות של נערים מנותקים, ולתת להם כלים ליצירת קשר פרטני עם הנערים ולהפעלה קבוצתית. כשנה לאחר מכן, בחודש ינואר 1998, התקיים קורס נוסף במתכונת דומה עבור המדריכים שהצטרפו במהלך הפרויקט. על פי דיווחי המדריכים בסיום קורסי ההכשרה, ניתן לומר כי באופן כללי מטרות ההכשרה הושגו.

איתור הנערים - דצמבר 1996 - מרס 1997: בשלב הרביעי עסקו המדריכים באיתור הנערים המנותקים ובהבניית הקבוצות. הנערים אותרו בסיוע גורמים בקהילה, בעיקר היחידה לקידום נוער ובית הספר מקצועיים ומפתנים. איתור הנערים לא הוגבל רק לארבעת החודשים הללו, אלא נמשך לאורך כל הפרויקט.

פעילות קבוצתית של הנערים המנותקים - מרס 1997 - אוגוסט 1998: 18 החודשים הללו הוקדשו להפעלת הנערים המנותקים. ההפעלה נעשתה במתכונות שונות, אשר כללו למשל: פעילות קבוצתית קבועה ומובנית, חוגים ומועדון. אחדים מהמדריכים עסקו גם בטיפול פרטני בנערים. ההפעלות בקבוצות הוקדשו בעיקר למשחקי חברה (ש-ש, ש-ש, ספורט) ומיעוטן להפעלות בנושאים רעיוניים-ערכיים המועברים בתנועת נוער. במהלך חודשים אלה התקיימו פעילויות משותפות מעטות עם חניכי תנועות הנוער ונעשו מספר ניסיונות לשילוב הנערים המנותקים בתנועה.

היקף הפעילות

על פי התכנון היו אמורות להיפתח שבע קבוצות בשישה יישובים שונים ברחבי הארץ. בפועל נפתחו בתחילת הפרויקט שש קבוצות: שתי קבוצות בירושלים, קבוצה אחת בדימונה, בבית שאן, בקריית גת ובערד. הקבוצה שפעלה בקריית גת נסגרה כעבור שבעה חודשים ובמקומה נפתחה קבוצה באשדוד. תשעה חודשים מתחילת הפרויקט נפתחה קבוצה נוספת בפרדס כץ. בסך הכל נפתחו שמונה קבוצות במסגרת השלב הניסיוני. עם זאת, באותו הזמן פעלו במקביל שש-שבע קבוצות.

את הקבוצות הפעילו שלוש תנועות נוער: הנוער העובד והלומד, השומר הצעיר ועזרא. בלוח הבא מוצגות כל הקבוצות שפעלו במסגרת הפרויקט ותקופת פעילותן.

הקבוצות שפעלו במסגרת הפרויקט ותקופת פעילותן

תקופות (בחודשים) ללא פעילות והסיבה לכך	משך פעילות (בחודשים)	תאריך סיום פעילות	תאריך תחילת פעילות	יישוב	תנועה
2 - עזיבת מדריך	16	6/98	3/97	ירושלים	הנוער העובד והלומד
3 - חופשת לידה של מדריכה	18	8/98	3/97	דימונה	
2 - עזיבת מדריך	18	8/98	3/97	בית שאן	
	7	10/97	3/97	קריית גת	
	11	8/98	9/97	אשדוד	
2 - עזיבת מדריך	16	6/98	3/97	ירושלים	עזרא
	9	8/98	12/97	פרדס כץ	
1 - עזיבת מדריך	18	8/98	3/97	ערד	השומר הצעיר

שיטת המחקר

במהלך מחקר ההערכה נעשה שימוש בכלים שונים ובשיטות שונות לאיסוף המידע, בהתאם לתהליכים ולפעולות שהתרחשו בכל אחד משלבי הפרויקט. כלי המחקר המרכזיים היו: השתתפות בפגישות של ועדת ההיגוי, ראיונות עם גורמים במת"ן, בתנועות הנוער וביחידה לקידום נוער, שאלונים מובנים לאבחון תהליך גיוס המדריכים ומיונם ומאפייני המדריכים, שאלון להערכת תוכנית ההכשרה, ראיונות אישיים חצי מובנים עם המדריכים, דו"חות חודשיים שמילאו המדריכים למעקב אחר הפעילות בקבוצות, ביקורים בקבוצות הנערים.

ממצאים עיקריים

אחד המאפיינים העיקריים של מפעל מיוחד זה הוא שהמפעל, כפי שהתבצע בשלב הניסיוני, שונה בכמה היבטים עקרוניים מן התכנון.

1. על פי התכנון היו אמורות להיפתח שבע קבוצות בשישה ישובים שונים ברחבי הארץ. בפועל נטלו חלק בפרויקט שלוש תנועות נוער שהפעילו בסך הכל שמונה קבוצות של נערים מנותקים: תנועת הנוער העובד והלומד הפעילה חמש קבוצות: בירושלים, דימונה, בית שאן קריית גת ואשדוד. תנועת עזרא הפעילה שתי קבוצות: בירושלים ובפרדס כץ, והשומר הצעיר הפעילה קבוצה בערד. רק חמש מתוך שמונה קבוצות אלה היו פעילות לאורך כל תקופת הפרויקט - כ- 18 חודשים. שלוש קבוצות הופעלו לפרקי זמן קצרים יותר. קבוצה אחת נסגרה שבעה חודשים לאחר תחילת הפרויקט, ולעומתה שתי קבוצות לא התחילו את פעילותן אלא רק לאחר שבעה ותשעה חודשים מתחילת הפרויקט.

2. תופעה שלא נצפתה בשלב התכנון היתה התחלופה הגדולה של מדריכים בוגרים (מדריכים בשכר) ושל מדריכים צעירים (בשנת שירות). רק במקרים מעטים אותו מדריך ליווה את הקבוצה מתחילת הפרויקט ועד סיומו. כמו כן היו מקרים שלא היה מדריך לקבוצה במשך מספר חודשים. כתוצאה מכך תהליך איתור מדריכים וגיוסם לא הסתיים בתחילת הפרויקט, אלא נמשך לכל אורכו. המשרה של מדריך צעיר (ש"ש) אוישה רק בחלק מן הקבוצות (3), וגם במקרים אלה המדריך הצעיר היה פעיל רק במשך חלק מזמן פעילות הקבוצות.

3. נערכו שני קורסים להכשרה בסיסית למדריכים חדשים: האחד בתחילת הפרויקט והשני בשנה השנייה לקיומו. מדיווחי המדריכים עולה כי בסך הכל, קורס ההכשרה מילא את תפקידו בהתאם למתוכנן. המדריכים הביעו שביעות רצון גבוהה מהסדנה שהועברה בקורס וטענו כי היא הקנתה להם ידע ומושגים בנושא נוער מנותק. בנוסף לקורסי ההכשרה הבסיסיים, בחלק מן הזמן התקיימו מסגרות הכשרה נוספות: הנחיה אישית, הנחיה קבוצתית מטעם הפרויקט והנחיה קבוצתית מטעם התנועה למדריכי הנוער העובד והלומד.

4. ברוב המקרים המדריכים לא הצליחו לאתר בכוחות עצמם נערים מנותקים לפעילות בקבוצות. חלקם הגדול של הנערים שהשתלבו בפעילות הופנו לקבוצות על ידי היחידה

המקומית של קידום נוער. בניגוד למתוכנן, איתור הנערים לא היה מעשה חד פעמי אלא היווה משימה מתמדת. זאת בשל התחלופה הגבוהה של הנערים בקבוצות השונות, ובשל העובדה כי במקרים רבים, בעקבות עזיבת המדריך (או הש"ש) את העבודה, הקבוצה התפרקה והיה צורך בגיוס מחודש של נערים.

5. השלב הניסיוני של הפרויקט יועד לכ- 150 בני נוער מנותקים. בפועל, סך כל נערים שהיו חברים בקבוצות שונות נע בין 85 ל- 100. יצוין כי בכל שבוע נתון לא כל החברים השתתפו בפעילות אלא רק חלקם. בזמן נתון בכל קבוצה היו חברים בממוצע כ- 14 נערים. בקבוצות השונות היתה רמה גבוהה יחסית של הומוגניות מבחינת גיל, ותק בארץ ורמת דתיות. רמה מסוימת של הטרוגניות היתה קיימת בנוגע למשתנה "עומק הניתוק" של הנערים. ברוב הקבוצות נמנו עם חברי הקבוצה נערים אשר נמצאו במסגרות לימודים, נערים שנשרו מלימודים ועבדו, ונערים מנותקים שהיו מעורבים בפלילים ובשימוש בסמים.

6. במהלך הזמן עיצבו המדריכים שישה סוגי פעילות עם הנערים המנותקים: פעילות קבוצתית שהתבססה על הפעלות חברתיות שהותאמו לאוכלוסיית הנערים המנותקים, חוגים, מפגשים מזדמנים בין המדריך לחברי הקבוצה, פעילות במתכונת של מועדון, סיורים, ומפגשים פרטניים עם נערים.

7. אף אחד משלושת העקרונות הבסיסים של המפעל, כפי שתוכננו מראש, לא התקיים במלואו. עקרונות אלה היו: שילוב בין נוער מנותק לנוער נורמטיבי בתנועה, הפעלת הנוער המנותק באמצעות הפעילויות הרגילות של התנועה, ופיתוח הדרגתי של הנערים במסגרת הקבוצה.

הפעילות עם הנוער המנותק היתה שונה מההפעלה התנועתית וכללה פעילויות כגון: משחקים שונים, צפייה בטלוויזיה ובסרטים, מסיבות דיסקו, שיחות בנושאים הקשורים לחיי נוער מנותק.

הטמעה מלאה של הנערים המנותקים בקבוצות נורמטיביות של תנועות הנוער לא התרחשה באף קבוצה. פעילות משולבת עם נערים נורמטיביים חניכי התנועות התקיימה באופן ספוראדי ולא על פי תהליך מסודר.

כאשר התקיימו פעילויות משותפות עם חניכי התנועות, אופי הפעילויות לא היה "רעיוני" או "סדנאי", אלא חברתי. במספר קבוצות התפתחו במהלך הפרויקט מודלים אלטרנטיביים של שילוב הנערים המנותקים בפעילות תנועתית.

משמעויות ומסקנות

בסיום השלב הניסיוני של הפרויקט ועל סמך הניסיון שהצטבר, מומלץ לגבש תפיסה חדשה למפעל ולנסח מודל עבודה אשר יתאים יותר לאילוצים שהתגלו. יש חשיבות לניסוח מחודש של רציונל הפרויקט. רציונל זה צריך להדגיש את היעדים של התנועות בעבודתו עם נוער מנותק, את הכלים העומדים לרשותו לעיסוק בנושא זה ואת מידת מחויבותו לנושא. כמו כן, יש לחדד את ההבדלים בין עיסוקן של התנועות בנוער המנותק לבין הטיפול שגופים אחרים (כמו קידום נוער או המתנ"סים) נותנים לנוער זה. יש לערוך תהליך זה של גיבוש התפיסה הן ברמה של מועצת תנועות הנוער (כלומר גיבוש מדיניות כללית של התנועות) והן ברמה של כל תנועה בנפרד.

למרות שעקרונות היסוד של המפעל המקורי לא התממשו, הניסיון של כמעט שנתיים במפעל מגלה כמה עובדות חשובות שעשויות לשמש בסיס בבניית הדגם החדש של המפעל. להלן נקודות אלה.

1. פעילות ייחודית לנוער מנותק

אמנם ניתן לקיים פעילויות המספקות את צורכי הנוער המנותק והן את צורכי הנוער הנורמטיבי, אך הניסיון מראה שהפעילות הרגילה של תנועות הנוער אינה תמיד אטרקטיבית בעיני הקבוצות של נוער מנותק. הפעילות שהתקיימה בקבוצות הנוער המנותק היתה בדרך כלל ייחודית והתאימה לצורכיהם ולדפוסי הבילוי שלהם.

2. "מועדון" ולא "קבוצה"

נראה שחשוב להתייחס לעבודה עם נוער מנותק במונחים של הקמה והפעלה של "מועדון" לנוער מנותק, ולא במונחים של הפעלת "קבוצה" של נערים עם קונוטציות "התפתחותיות", כפי שתוארו לעיל.

חשיבות תפיסת "המועדון" מתחזקת לאור שלוש נקודות שנתגלו:

א. ייחודיות הפעילות הנדרשת עם נוער מנותק (כפי שתואר בסעיף הקודם).

ב. העובדה שקיימת תחלופה גדולה של הנערים בקבוצות, וכן חוסר התמדתם בהשתתפות בפעילויות.

ג. חשיבות מקום המפגש. בכמה מקרים הקבוצות התפרקו בשל העדר מקום מפגש מתאים. כמו כן היו מקרים שבהם הנוער המנותק רצה "מקום משלו" ולא דווקא מקום משותף לו ולנוער הנורמטיבי.

3. תמיכה מקצועית

הניסיון מראה שעיסוק בנוער מנותק הינו משימה מסובכת הדורשת מיומנות מקצועית. לא רק שהנוער הנורמטיבי בתנועות לא היה מסוגל להתמודד עם הסוגיה לבדו, אלא גם המדריכים הצעירים ואפילו המדריכים הבוגרים בשכר התקשו בכך. לכן, חשוב להקים מערכת תמיכה מקצועית בצד הקבוצה או המועדון.

4. מעורבותם של גורמים בקהילה

גורמים שונים בקהילה עוסקים בנוער מנותק. המרכזי שבהם - קידום נוער. הצלחת הפרויקט מותנית במידה רבה בקיום דפוסי שיתוף פעולה נכונים בין התנועות לבין הגורמים בקהילה.

נראה לנו שניתן להתייחס לארבע הנקודות שהוצגו לעיל כאל שיעורים שכבר נלמדו בתקופת ההפעלה הניסיונית של הפרויקט. בבניית כל מודל עבודה חדש יש לשלב את ארבעת האלמנטים שצוינו - פעילות ייחודית, הקמת מועדון, תמיכה מקצועית למדריכים ושיתוף פעולה עם גורמים בקהילה. יש לציין שבתכנון המקורי של הפרויקט לא הודגש אף אחד ממרכיבים אלה (למעט תמיכה מקצועית מסוימת - אך לא מספקת למדריכים). בנוסף לארבעה מרכיבים אלה, נתגלו עוד מספר סוגיות חשובות שיש להתייחס אליהן בגיבוש תפיסה חדשה לפרויקט. על פי ממצאי ההערכה שבידינו, קשה לקבוע כיצד יש להתייחס לסוגיות אלה. להלן הפירוט.

1. מעורבותן של תנועות הנוער

על כל תנועת נוער לגבש את תפיסתה לגבי מידת המעורבות הרצויה לה בנושא נוער מנותק. מעורבות זו כוללת קביעת סדר עדיפויות, מדיניות לגבי שילוב עם נוער נורמטיבי, מידת נכונותה ויכולתה להקצות ש"ש לפרויקט וכד'. סוגיה חשובה נוספת שעל התנועות לתת עליה את הדעת היא הקצאת תקציב ומשאבים להפעלה שוטפת של קבוצת הנערים המנותקים. בתכנון המקורי לא נכללו סעיפי תקציב לתמיכה בפעילות השוטפת של הקבוצות. תקציבים אלה היו דרושים למטרות שונות, כגון: מימון השתתפות הנוער המנותק בטוילים, רכישת משחקים לקבוצות (משחקי שש-בש, דמקה וכד'), רכישת חולצות של התנועה עבור הנערים המנותקים וכד'. במקרים לא מעטים הפעילות בקבוצות נפגמה בשל העדר משאבים.

2. מאפייני הנערים ועומק הניתוק שלהם

בהפעלה הניסיונית של הפרויקט היתה קיימת הטרוגניות גדולה בהרכב הנערים המנותקים שהשתתפו במסגרת הקבוצות השונות. הטרוגניות זו ניתנת להגדרה על פי שלושה ממדים:

1. גיל - נע בין 12 - 13 עד 21 - 20

2. ארץ מוצא - ישראלים ותיקים, עולים מחבר המדינות ועולים מאתיופיה

3. עומק הניתוק - מנערים הלומדים במסגרות חינוכיות רגילות עד נוער עברייני

נראה שחשוב לקבוע מהי אוכלוסיית היעד של הפרויקט או של כל תנועה. לקביעה זו יש משמעויות חשובות לפחות לגבי שלושה היבטים אחרים של המפעל:

- רמת המקצוענות הנדרשת מן המדריכים

- סוגי הפעילויות שניתן להציע לנערים

- סיכויי השילוב שלהם בפעילות בתנועה

נראה שככל שהניתוק פחות עמוק (כלומר אלה נערים בסיכון, אך הם לומדים או עובדים, או שבקלות ניתן להחזירם למסלול), אזי הדרישות המקצועיות מן המדריכים עשויות להיות פחות חמורות (ייתכן אף שש"שים יוכלו להדריך את הקבוצות) ויש סיכוי רב יותר למצוא מכנה משותף בין הנוער המנותק לנוער הנורמטיבי בתנועה.

3. המדריך

יש לקבוע אם התנועות מוכנות להקצות ש"שים לטיפול בנוער מנותק. עד כה נכונותן לשלב ש"שים בפרויקט היתה חלקית ביותר. במקביל לכך יש להחליט אם יש צורך במדריך בוגר, ואם כן איזה סוג מדריך ומאילו מקורות ימומן המדריך. אם מקור המימון יהיה חיצוני לתנועות הנוער, נשאלת השאלה מיהו מפעיל הפרויקט: תנועת הנוער או הגורם שמממן את המדריך.

יש לראות בפרויקט זה ניסיון ראשון מצד תנועות הנוער לשלב נוער מנותק בשורותיהן. ההצלחה של הפרויקט היתה בכך שהתנועות שהשתתפו במפעל זה התמידו בניסיונותיהן לעסוק בנוער מנותק, מצאו בכך עניין רב, וגילו עניין להמשיך ולעסוק בנושא גם לאחר סיום השלב הניסיוני.

הניסיון שהצטבר מצביע שעדיין חסרה תפיסה בסיסית שבמסגרתה אמורות התנועות להפעיל בשורותיהן את הנוער המנותק. בסקירה שהצגנו לעיל הצבענו על המרכיבים הבסיסיים שיש להתייחס אליהם בגיבוש התפיסה האמורה.

התמודדות עם אירוע אלים במהלך פעילות ספורט איתי בורגנסקי*

אלימות וספורט

האלימות הדאיגה את הישראלים יותר מכל בשנה האחרונה, יותר מהחשש למלחמה ומתאונות הדרכים (דגני, א., דגני, ר., 1999). בעיתונות היומית לא חולף יום בלי כתבה על תופעות אלימות הקיימות בכל מגזרי האוכלוסייה, אולם היא רבה וקשה יותר בקרב הנוער המנותק (אנ"א, 1996).

במטרה להתמודד עם תופעה זו פותחו תוכניות שונות, בן השאר גם בתחום הספורט. הרציונל העומד ביסוד תוכניות אלו הוא כי פעילויות ספורט מאפשרות שחרור גופני ונפשי של מתחים אישיים וחברתיים ונותנות ביטוי ליכולות אישיות, בפרט לנוער אשר נמצא בסערות גיל הנעורים. הספורט יכול להוות, במקרה זה, חלופה לעבריינות וסמים. במחקר שבחן נערים שהשתתפו בתוכניות ספורט נמצא, כי לספורט יש השפעה מונעת על העבריינות והשפעה חיובית בתחום הדימוי העצמי, הקבוצתי, השכונתי או הלאומי (קלאוס, 1979). עוד נמצא כי הפרויקט לא משך את הגרעין הקשה של הנערים, שהסתבכו בפלילים, וככל הנראה הם צריכים מסגרת טיפולית שונה. נראה כי הנוער העבריין מסתייג מספורט עקב החוקים המסמלים עבורו את הסמכות של עולם המבוגרים (לוגן, 1981).

למרות האמור לעיל ישנם דיווחים לא מעטים בעיתונות של השנים האחרונות על אלימות בספורט. נראה כי התפתחות הספורט והעניין בו גורמים להתפתחות מקבילה של תופעות שליליות כמו: קטטות, אלימות, רמייה, ניבול פה ושנאת היריב. התופעות השליליות מוחרפות במיוחד כתוצאה מן הנטייה לנצח בכל מחיר (רסקין, 1994). במחקר שנערך לגבי הקשר בין מוסר לספורט הגיעו החוקרים למסקנה, שאנשים נוטים לוותר על נורמות מוסריות בתחרויות ונוקטים גישה אגואיסטית - בספורט אתה חופשי לחשוב על עצמך ופחות להתחשב באחרים (ברדמאיר ושילדס, 1985).

מסגרת הפרויקט

מטרות פרויקט הקטרגל ביחידה לקידום נוער בנתניה הן: שיפור בדימוי העצמי והקבוצתי, פיתוח תקשורת ואינטראקציה אישיות וקבוצתיות, שחרור מתח ותוקפנות אישיים והפנייתם לאפיקים חיוביים, הגברת תחושת ההשתייכות הקבוצתית והשכונתית ומניעת שימוש בסמים ועבריינות.

התוכנית נקבעה על פי תכנון משולב של מחלקות הספורט וקידום נוער בעירייה, בשותפות

* עובד קידום נוער, המחלקה לקידום נוער, נתניה

עם המתנ"סים וועדי השכונות. יש לציין כי במתנ"ס "נאות גנים" בנתניה מתאמנות קבוצות קידום נוער בקטרגל, מזה מספר שנים.

הפרויקט כלל מספר שלבים: גיוס תקציב, קביעת מקום, זמנים ודמי השתתפות, גיוס הנערים (שתי קבוצות, בסה"כ 15 נערים בכל קבוצה), הכנת הנערים על ידי עריכת חוזה קבוצתי שבו נקבעו כללים של שמירת חוקי המשחק והוראות השופטים ותחילת האימונים.

תיאור האירועים האלימים

במשחק הליגה הראשון העליב מאמן הקבוצה היריבה את השופט והתבטא כלפיו בחריפות. השופט הפסיק את המשחק כשהתוצאה היתה 3:0 לטובת נאות גנים. הנערים היו גאים בכך שהקיפו על כללי המשחק, לא נקטו אלימות וניצחו. המאמן והעובד חיזקו התנהגות זו. במשחק ליגה נוסף שהתקיים שבוע לאחר מכן, בין שתי קבוצות אורחות, התרחש אירוע אלים נוסף: נערים מקידום נוער שצפו במשחק, הזדהו עם אחת הקבוצות והשליכו אבן על השופט והוא הפסיק את המשחק.

בניסיון להרגיע את הרוחות פנה עובד קידום הנוער לשוטר הקהילתי, והוא הגיע מיד. במקביל, המאמן והעובד ריכזו את הנערים לשיחה על התוצאות השליליות של הפעלת האלימות שגרמה להפסקת המשחק ולהפסד טכני. הנערים לקחו אחריות והבטיחו להתנהג בצורה נאותה, ולשוחח עם חבריהם (הצופים) ולבקשם שלא לנהוג באלימות במשחקים. כמו כן הוחלט שבמשחקים הבאים יהיו במקום השוטר הקהילתי ונערים מתנדבים מהשכונה שיפעלו כסדרנים. ואכן, במשחקים הבאים השוטר הקהילתי והנערים הסדרנים השליטו סדר במגרש.

בשלב מסוים בטורניר נפסל המגרש הביתי שהתקיימו בו עד כה המשחקים, עקב תנאים פיזיים שאינם הולמים (חוסר גידור סביב המגרש). בשל כך המשחק עם קבוצה מהמגרש הערבי הועבר למגרש אחר, מבודד, הנמצא בפאתי השכונה. זו גם הסיבה שלמשחק זה לא הגיעו השוטר הקהילתי, המתנדבים וקהל המבוגרים, שצפו עד כה במשחקים.

במהלך המשחק כאשר שחקן הקבוצה הבקיע גול, הוא הופל על המגרש בהיתקלות עם השוער. תוך כדי שכיבה על המגרש ועימות בינו לבין השוער, הגיע שחקן מהקבוצה היריבה ובעט בפניו במלוא העוצמה !

רכז קידום הנוער הגיע מייד לשחקן הפצוע, ולאחר שהבחין בפגיעה החמורה, פינה אותו מן המגרש לבית החולים. במהלך הפינוי הבחין העובד בהתכתשויות שהחלו בין שתי הקבוצות ובמספר צעירים שרצים להזעיק "תגבורת". העובד התקשר מיד למנהלת המתנ"ס, דווח על המצב ודרש לשלוח סיוע להרגעת הרוחות. למקום הגיעו מנהל המתנ"ס והשוטר הקהילתי, והרגיעו את הרוחות. השוטר נטל פרטים מן הנערים, שהיו שותפים לקטטה, ובהמשך הוצאו שחקני הקבוצה היריבה דרך כביש צדדי, מאחר שהיה קיים חשש כי נערים שחיכו בכביש הראשי מצוידים באלות ובאבנים יפגעו בהם.

בנער הפצוע, שהובהל על ידי עובד קידום הנוער לבית החולים, אובחנו שבר בגלגל העין ופגיעה ברשתית. הוא אושפז בבית החולים ונותח כעבור כמה ימים.

תגובות על האירוע

המקרה דווח למנהלת ליגת הכדורגל ובעקבות כך הושעתה הקבוצה היריבה מהמשחקים. במקביל קיימה ועדת המשמעת שיחה עם הנערים, המאמן והעובד. בשיחה הביעו הנערים תרעומת על שלא ניתנה להם ההזדמנות להגיב על התקיפה. הם טענו שחבריהם לשכונה לועגים להם על שלא פגעו בתוקפים ובשל כך נפגע כבודם בשכונה. הם העלו גם טענות על רקע לאומני. המאמן ועובד קידום הנוער ענו שיערבו את המשטרה בטיפול בבעיה ולא יאפשרו לפגוע בשחקנים אחרים הנמצאים על המגרש.

הנערים יצאו בתחושה שהעניין מטופל וכי לא עברו על כך לסדר היום. עוד נמסר להם כי מנהלי הקבוצה היריבה מבקשים לערוך "סולחה" בן שתי הקבוצות. הנער שנפגע ומשפחתו זכו לביקורים שוטפים של מנהלי המתנ"ס, המאמן, העובד והנערים עד להחלטתו הסופית.

ניתוח והמלצות

בניתוח הסיבות לאירוע נראה שניתן היה לצפות להתפתחות של אירוע אלים, עקב הגורם התחרותי והצורך לזכות בהצלחה, המוגבלת רק לקבוצות שהגיעו להישגים הטובים ביותר. זהו מאבק תחרותי על משאבים מוגבלים שבו שכיחים מצבי האלימות (הורביץ ופרנקל, 1990).

האירוע התחיל בתיקול בין השוער לשחקן. כפי שמציינים החוקרים, זהו אירוע נפוץ ומקובל במשחקי כדורגל, שלא תמיד מצליחים לשמור בהם על הגינות (ורטהיים, 1998). במקרה זה השחקן שנפל ניסה להחזיר מידה כנגד מידה לשוער והתפתחו ביניהם חילופי דברים ומגע ידיים, ובסופו של דבר הגיע שחקן נוסף שבעט בראשו של השחקן ופצעו.

בהמשך הצטרפו לעימות שאר השחקנים בשתי הקבוצות, והעימות אף הגיע אל השכונה עצמה. הנערים המתגוררים באותה שכונה חשו הזדהות עם חברי הקבוצה ושותפות באינטרסים - "הסנטימנט הקהילתי" (מקאיבר ופיג, 1967).

לחסרונם של מנגנוני הפיקוח והבקרה במשחק (שוטר, מתנדבים וקהל), כפי שהיו במרבית משחקי הליגה, היה חלק נכבד בהתפתחות אירועי האלימות. ניתן לומר כי אילו היו ברורים לתוקף התוצאות המיידיות של האלימות שנקט, ספק רב אם היה נוקט דרך זו. "מעולם לא ביצע אדם מעשה תוקפנות כאשר היה משוכנע שתוצאתו תהיה שלילית עבורו, אלא אם כן ציפה לשכר גבוה" (וונר, 1980).

לסיכום, ניתן לומר ששימוש בתוכניות ספורט בקרב צעירים משכונות מצוקה, מקובל כאחד הכלים היעילים לקידום הנוער ולמניעת תופעות חברתיות שליליות. על מנת שכלי זה יהיה יעיל, רצוי להקפיד על פעילות במסגרת נהלים ברורים, היוצרים מחויבות של הנערים לשליטה בהתנהגותם. מומלץ לקיים חוזה ובו התחייבות מראש לריסון עצמי, לשמירה על החוקים ולמניעת אלימות. יש להכין את הנערים בשיחות מקדימות למצבי אלימות העלולים להתפתח וללמדם תגובות הבולמות הידרדרות. לאחר כל פעילות ספורט מומלץ לנהל שיחה

על מצבי אלימות שקרו ולבחון כיצד הם הגיבו עליהם. רצוי לחזק התנהגויות של שליטה עצמית ולהעניש בחומרה על התנהגויות מתגרות המעוררות אלימות. באירועים ספורטיביים גדולים, שבהם השליטה נמוכה ועלולים להתפתח בהם מצבי אלימות וסיכון חיי אדם, חייבים לנקוט מראש אמצעים שיתנו תשובה הולמת ומהירה לתקריות אלימות. במקרים אלו יש לדאוג לתיק עזרה ראשונה, לרכב פינוי ולאמצעי תקשורת. כאשר קורה אירוע אלים בפעילות ספורט, ראוי להפיץ ולפרסם ברבים את התגובה (עונש) ואת מחיר האלימות.

מקורות

- "אני נגד אלימות" (תשנ"ו). תוכנית להתמודדות וצמצום תופעת האלימות בקרב בני נוער. מינהל חברה ונוער, ירושלים.
- דגני, א., דגני, ר. (1999). **סקר על האלימות הגואה בחברה הישראלית**. מכון גאוקרטיאוגרפיה. ידיעות תקשורת ע"מ 70 - 75.
- הורוביץ, ת., פרנקל, ח. (1990). **דפוסי אלימות של בני נוער**. מכון סאלד, אשלים, ירושלים.
- וונר, י. (1980). **על התוקפנות**. עלון לענייני החינוך בעליית הנוער. ע"מ 7-12.
- ורטהיים, מ. (1998). **התיקול בכדורגל המודרני**. החינוך הגופני והספורט.
- מקאיבר ופיג. (1967) מתוך תוכנית **אני נגד אלימות**. מינהל חברה ונוער, תחום קידום נוער, משרד החינוך, ירושלים.
- קלאוס, ע. (1979). ספורט ומניעת עבריינות. **חברה ורווחה**, כרך ב, עמ' 123-127.
- רסקין, ה. (1994). **אלימות בספורט – ביטויים ודרכי התמודדות**. החינוך הגופני והספורט.
- Bredemeir, B.J., Shields, D.L. (1985). Values and Violence in Sports. **Psychology Today**, pp. 23-32.
- Lutz, D.F (1981). Juvenile Delinquency and Recreation. **Journal Physical**. 52 (7) pp. 81-82

"אותי עישון לא מדליק" - מודל לעבודה בקבוצה להפסקת עישון

* יוסי סורוקה, ** זהבה בלזר

תקציר:

המגמה הקיימת בטיפול בהתמכרויות לסמים, אלכוהול סיגריות (והתמכרויות אחרות) באוריינטציה של חולי, הנה פחות מוצלחת מכפי שאנשים חושבים (Peele. 1990-91). התערבויות טיפוליות, שיש בהן שיעורי הצלחה גבוהים יותר הן אלה שמלמדות כישורי התמודדות, מגייסות כוחות בקהילה, ומקנות ערכים חברתיים. לפי פילי (Peele. 1990-91), ההתערבויות הטיפוליות או החינוכיות, בעלות אוריינטציה רפואית, מלמדות את המתמכר שהוא משתמש בסמים או שותה לשוכרה בגלל היותו חולה או בגלל שיש בסמים גורמים ממכרים לכשעצמם. גישות התערבות אלה אינן נותנות מקום ליכולתו ואחריותו של האדם להתמודד מול מצבי חיים כפויים, כביכול, ושולטים בחייהם!

בכוונתנו להציג תוכנית התערבות טיפולית-חינוכית, לשם הפסקת שימוש לרעה בסמים, אלכוהול או סיגריות, אשר מאפשרת לפתח אמונה ביכולת העצמית ושליטה שנובעת מחשיבה ביקורתית ושוקלת. התוכנית מתמודדת עם ערכי היחיד, הסטנדרטים של הקהילה, הלחצים הסביבתיים, הבין-אישיים והחברתיים-כלכליים ואפשרויות הבחירה שיש ליחיד בכל מצב נתון.

התוכנית מתבססת על התפיסה שמבטא קהן (Kahane, 1988) שבני אדם הם "חושבים לא-רציונליים" ולכן הם גם מתנהגים באופן לא רציונלי. מכאן, שצריך לנקוט בדרכי התערבות מותאמות לאופן חשיבה והתנהגות זה שתהינה שונות מהגישות שנסמכות על התפיסות הרפואיות או על הרתעה, מידוע והסברה שמכוונים "לשכל הישר" של האנשים בכלל ולמתמכרים בפרט.

התוכנית שמוצגת פותחה לצורך טיפול במעשנים צעירים של סיגריות. העובדה שהמודל הותאם לעבודה בהתמכרות לעישון הקלה על יישומו, באופן פתוח, בקרב צעירים בתוך קהילה בית-ספרית. אילו נעשה אותו ניסיון בהקשר לשימוש בסמים או באלכוהול אין ספק שהתוכנית לא הייתה יוצאת לפועל בגלל ההבדל המשמעותי ביחס החברה לשימוש בסמים ושתיה אלכוהולית לבין יחס החברה לעישון.

* מנחה לקידום נוער במחוז צפון

** אחות בבית הספר

מבוא :

הזיהוי הברור של העישון כגורם סיכון בריאותי מגביר את ההכרה שמדובר לא רק בנזק אישי אלא גם בנזק חברתי. הכרה זו העלתה את הצורך להביא מעשנים להפסקת עישון ולמנוע מצרכנים פוטנציאליים להתחיל לעשן. הניסיונות, בעניין הזה, הם מגוונים וכוללים התערבויות פרטניות, קבוצתיות וקהילתיות באמצעות ריפוי, מניעה (חינוך לחיי בריאות), חקיקה וטיפול פסיכולוגי.

סקרים ומחקרים מצביעים על כך שמרבית המעשנים (כ- 90%) מתחילים לעשן לפני גיל 18, בעוד ששיעור נמוך מתחיל לעשן אחרי גיל 21 (US 1989; Hatzianreou & Pierce, 1989). (DHHS,

רמסטרם וראו (Ramstrum & Raw, 1988) מצביעים במחקרים שפורסמו על ידי ארגון הבריאות העולמי שבמדינות מתועשות כ- 14% מבין המתבגרים, בנים ובנות, מעשנים באופן קבוע. המסקנה המתבקשת שחשוב להתערב, לשם מניעת עישון, כבר בגיל צעיר שבו מתרחשות מרבית התחלות העישון.

התערבות בבית ספר, לשם מניעה וטיפול, יכולה להיות חשובה ומשמעותית בשל היות בית-הספר מוסד קהילתי (Blum, 1986; Warner et al, 1986; Coye, 1988).

התוכנית שפותחה ויושמה על ידנו כוונה לטיפול במתמכרים צעירים לעישון סיגריות. אולם, מבחינתנו אין הבדל מהותי בין הפעלת התוכנית בנושא העישון לבין שימוש בסמים אלכוהול, או התמכרויות אחרות.

תופעת העישון בקרב צעירים:

לצעירים יש מידע רב אודות סיכונים העישון ולמרות זאת הם ממשיכים לעשן. הנזק העתידי מעישון נראה להם, בתקופת חיים זו, רחוק יותר מהתועלת המיידית שהם מפיקים כגון: כניסה והתחברות לעולם המבוגרים (Zimbardo, 1979; Goddard, 1989) וקבלה לחברת השווים של בני גילם.

ההתפתחות, בתקופת ההתבגרות, היא מאד מרכזית שכן רצונם של המתבגרים, המכוון לפיתוח יוזמה אישית וגיבוש זהות עצמית, נתקל בלחצים מנוגדים לקונפורמיות של החברים מצד אחד ושל ההורים מצד שני (Erickson, 1963; Lancton, 1985). זהו תהליך של משא ומתן מתמשך שבמרכזו הגדרת גבולות האחריות והחופש.

הצעירים שמבקשים לתת ביטוי לתחושת החופש והעצמאות מוצאים לעצמם לשם כך נתיבים שונים. בין הביטויים הקיצוניים של חופש ואי-תלות ניתן לציין את השימוש בסמים ובאלכוהול. הביטויים "המתונים" יותר הם עישון והימנעות מביקור סדיר בבית-ספר.

כדי לאפשר לצעירים התבגרות קונסטרוקטיבית צריך להימנע משיפוט ערכי בנוגע להתנהגותם ולבטא כבוד לניסיונותיהם להסתגלות ולהתאמה לאחריות ומחויבות אישית וחברתית שלא נדרשה מהם קודם (McGodrick & Carter, 1982).

הדרך הנכונה לעשות זאת היא, כנראה, לאפשר לצעירים לפתח מידת חופש ויכולת קבלת החלטות עצמאיות, תוך ניטרול גילויי התנגדות אפשריים, לשם פיתוח אחריות ושליטה

עצמית. פרוש הדבר שיש צורך להמנע מלהיכנס לויכוח עם הצעירים בנסיון לשכנע אותם שהם טועים ושאינן להם, כביכול, יכולת לשפוט או לשקול את מעשיהם. אנו מציעים דרכי התמודדות חלופיות, באמצעות הקניית כישורים להעריך, לשקול ולקבל החלטות במצבי חיים שונים שמעוררים מתח וחשש באשר להתמודדות הולמת אתם. אך לפני שנציג את תוכניתנו נסקור את הדרכים הקיימות לשם התמודדות עם צעירים שמשמשים לרעה בסמים, אלכוהול, סיגריות ועוד.

הדרכים הנפוצות להפסקת התמכרות:

ניקומב ובנטלר (Newcomb & Bender, 1989) מחלקים את התוכניות השונות לקבוצות הבאות:

תוכניות שמוסרות מידע, שמתבססות על טקטיקות הפחדה (כמו הרצאות טנדרטיות של מתמכרים לשעבר). תוכניות עמיתים, שמתמקדות בכישורים חברתיים ובהם יכולת לדחות השפעות שליליות של עמיתים (Glyn et al, 1990). תוכניות שמחזקות רגישות ומכוונות לצמיחה נפשית. תוכניות אלטרנטיביות שמתמקדות בקהילה, בניצול הפנאי, פעילות גופנית ופיתוח מיומנויות כגון, הכשרה מקצועית או ליווי מקצועי אישי, ותוכניות שמשלבות פיתוח רגישות ומידוע.

תוכניות נוספות, על אלה שהוזכרו, כוללות סנקציות חברתיות מידיות (במיוחד בעישון) כגון: איסור עישון במקומות ציבוריים, הגבלת מקומות עישון, איסור עישון לקטינים, העלאת מחירי סיגריות, אי קבלה חברתית של עישון, מבצעי פרסום נגד עישון.

מילר והסטר (Miller & Hester, 1986) מציגים מספר מאפייני הצלחה בהתערבויות טיפוליות:

- כאשר מגבירים את כישורי ההתמודדות כך שמשיגים תגמולים על ההצלחה (כאן מדובר בגישות קהילתיות מחזקות, בטיפול משפחתי, בהקניית כישורי התמודדות במצבי לחץ וכישורי התמודדות חברתיים) ומפחיתים את החרדה שמלווה את ההתמודדות בחיי היום-יום.
- כאשר לא מאפיינים מתמכרים כמי שסובלים ממחלה מתמשכת אלא מתבססים על סיבות משוערות להתמכרות (המסגרות האנונימיות לאלכוהוליסטים ולמתמכרים לסמים, חינוך להימנעות, טיפול קבוצתי, ייעוץ אישי).
- כאשר לא מסתערים (קונפרונטציה) על התפיסות העצמיות של המתמכרים או מנסים לעקוף את מנגנוני ההתמודדות המודעים שלהם.
- כאשר מצליחים להפחית את הערך המתגמל של החומרים הממכרים (טיפולים מעוררי דחייה, אימון לשליטה עצמית).

על אף הניסיונות השונים להביא אנשים להפסיק או להימנע משימוש בחומרים מזיקים ישנם, עדיין, רבים שידיעת הסכנות והחשיפה הישירה אליהן אינם משפיעים במידה כזאת

שיפסיקו את השימוש החוזר. מהו, אם כן, ההסבר האפשרי לאותה התנהגות שגורמת לשימור ההתנהגות המזיקה למרות הסיכונים שבצידה?

חשיבה מתאוה והונאה עצמית:

קהן (Kahane, 1988) סבור שנאמנות לקבוצה, דחף העדר, דעות קדומות ואמונות תפלות מספקים אמונות שלא מתיישבות עם המציאות. כאשר ההשפעות האלה מתקיימות האנשים נעשים מעורבים בחשיבה מתאוה או בהונאה עצמית. הדינמיקה של הונאה עצמית מוליכה אותנו להאמין שמה שאנו מתאוים לו הוא אמת בין אם ישנן הוכחות תומכות באמונות אלה ובין אם לאו. דוגמה בולטת בעניין זה היא העישון שכה רבים מעורבים בו. למרות העדות המקשרת טבק לסוגים שונים של מחלות גורליות ובהן סרטן ריאות ומחלות לב, רבים מאד לא נמנעים מהעישון.

הרציונליזציה, ההכחשה, הם רק חלק מצורות שונות של הונאה עצמית בהקשר לעישון. הונאה עצמית בולטת גם בהתמכרויות אחרות ובמיוחד בדיאטות השונות כאשר התשוקה המיידית למשהו מפצה גוברת על נזק אפשרי בטווח היותר רחוק.

אין ספק שחשיבה מתאוה והונאה עצמית הם תופעות מאד אנושיות שרבים "חוטאים" בהן. נחוצים נחישות ומאמצים לאורך זמן כדי להסיר את אמצעי ההונאה העצמית שנבנו כהגנה נגד הקשיים בחיים.

החשיבה הישירה, במקום ההונאה העצמית, מאפשרת התבוננות אחרת ביחס למה שהחיים מציעים. החשיבה הישירה חושפת, אמנם, את האדם לכאביו אך מאפשרת לו לבחון בבהירות את חולשותיו וכוחותיו ולפתוח בפניו אלטרנטיבות רחבות יותר בכל מה שהוא מתכוון לעשות בחייו.

אולם אנשים אינם ממהרים לחשוב באופן פתוח וישיר כי הם אינם "חושבים רציונליים". אילו אנשים היו "חושבים רציונליים" כי אז הם היו פועלים בדרכים שהיו מפחיתות את סיכוייהם להיפגע (Kahane, 1988). אולם, בפועל מסתבר שרבים הם האנשים שמעדיפים את נוחות הפנטזיה לעומת קשיי המציאות. המעשנים, למשל, מעידים שהעישון עונה על קשת רחבה של צרכים: שיכוך כאבים, שליטה בכעסים, הפגת מתח, ריסון תיאבון, הגברת ריכוז, שמירה על ערנות ומידה רבה של הנאה. אין פלא שמול התועלות האלה נדחות התוצאות הקשות העתידיות שהעישון גורם.

כתוצאה מכך החשיבה הלא-רציונלית היא שדה פעילות נרחב עבור גורמים שעושים כל מה שאפשר כדי להשפיע על בני אדם בכיוונים הרצויים להם. גורמים אלה, מסחריים בעיקר, עושים שימוש נרחב בפרסומות כדי לקדם את עסקיהם. הפרסומות הן אמצעי שיווקי מובהק שמנצל את המרכיב הלא-רציונלי בחשיבה.

יוצא מכאן, שהניסיונות להפסיק התמכרות צריכים להתמקד לא רק בגורמים הפיזיים או ההתנהגותיים של ההתמכרות, אלא גם במרכיבים הלא-רציונליים בחשיבה.

מהם, אם כן, מרכיבי התערבות יעילים?

מתוך התייחסות לניתוח תוכניות המניעה והטיפול במתמכרים כפי שהוצגו על ידי ניקומב ובנדר (Newcomb & Bender, 1989) ניתן לומר שמרבית תוכניות המניעה והטיפול במתבגרים אינן יעילות ויכולות להיות הפוכות בהשפעתן. כמו כן, עזרה לאוכלוסיות פגיעות של צעירים צריכות לכלול לימוד כישורים ממשיים כדי לאפשר להם להרחיב את אופקיהם ולהגדיל את אפשרויותיהם.

פילי (Peele, 1990-91) מציע כמרכיבי התערבות יעילה ללמד אנשים כישורים ממשיים להתמודד עם העולם, עם אנשים אחרים, עם עבודה ועם עצמם. לעמת אנשים, מבלי להתנצל, עם מערכת הערכים השלילית ועולמם של המתמכרים. להתרכז ביחידות חברתיות גדולות יותר - משפחות, קבוצות חברתיות וקהילות - הן בהיבט של גורמים והן מנקודת מבט של הפתרונות להתמכרות.

על כל אלה ניתן להוסיף עוד מרכיב בתוכנית שמתכוונת להיות יעילה: פיתוח חשיבה ישירה כנגד חשיבה מתאוה שגורמת לדינמיקה של הונאה עצמית (Kahan, 1988).

פילי (Peele, 1990-91), טומפסון ואחר' (Thompson et al, 1990-91) סבורים שתוכניות שמדגישות רכישת כישורים, ערכים ומכוונות לקהילה - יכולים לקבל ביטוי מרבי כאשר הן מיושמות בסביבתן הטבעית ולא בסביבה טיפולית.

מבנה תהליך ההתערבות להפסקת עישון:

מתוך מה שנאמר החלטנו לבנות מודל התערבות שייקח בחשבון כמה מן "הלאווים" שהוזכרו:

המודל לא יהיה רפואי, קרי: לא יאפיין את המבקשים להיגמל כחולים או כבעלי מבנה אישיות חלשה, שלא יכולים להתמודד עם קשיים בחיים. המודל לא יעמת את הצעירים עם תפיסותיהם האישיות ולא יעקוף את מנגנוני ההתמודדות האישיים שלהם. המודל לא יתרכז בהפחדה או במסירת מידע מתוך הכרה גלויה בידיעותיהם הקיימות של הצעירים אודות התמכרויות בכלל ועישון בפרט.

באשר לצעדים שכן הוחלט לעשותם, נקבע שהמודל ילמד כישורים ממשיים כדי להרחיב את אופקיהם ואפשרויותיהם של המשתתפים. הפעילות תתקיים בבית-הספר תוך שיתוף הגורמים השונים במערכת, כולל ההורים, באופן זה התגבשה שותפות ברעיון ובמעשה של הגורמים המשמעותיים בקהילה ובחיי הילדים. התוכנית תתרכז במרכיבי החשיבה הלא רציונליים ותנסה להשפיע דרכם על החשיבה וההתנהגות של הצעירים בהקשר להתמכרויות. התהליך יהיה קצר, בן שש פגישות רצופות ועוד שתי פגישות מעקב, כדי לא לעורר התנגדות להשתתפות בתהליך הקבוצתי.

תכנית ההתערבות:

בניית התוכנית נשענה על רעיונות שביטא קהן (Kahane, 1988) בנוגע לדפוסי החשיבה האנושיים שהם בעיקרם לא-רציונליים וההשלכות של החשיבה הלא רציונלית על התנהגותם של בני אדם בהקשר להתמכרויות. הנחת העבודה הייתה שבני אדם לא אוהבים להיות יעדים של הטעיה או הונאה מכוונת ומגמתית. לכן, התכנית התגבשה סביב הרעיון להרחיב את כישורי המשתתפים לזהות מצבים אישיים ואינטראקטיביים שנכפים עליהם בצורה עקיפה, מבלי שהם בוחרים באופן פעיל. בעצם, הכוונה הייתה לנסות ולהראות, בעזרת תוכניות מובנות, שישנם מצבי חיים שנראים כבחירה מחושבת ושוקלת, אך בפועל הם כפויים וללא בחירה חופשית. כוונתנו, בתוכנית המוצגת, לפתח כישורים לזהות מצבים שההטעיה מובנית בהם ועל ידי כך ליצור התנגדות פנימית אצל הצעירים ותגובה של דחיה או שליטה ושיקול דעת בעת קבלת החלטות.

הדרך בה פעלנו הייתה תכנית בת ששה מפגשים קבוצתיים, פגישת סיכום ופגישת מעקב. בסוף כל פגישה נתנו משימות לבית מתוך כוונה ישירה ועקיפה להמשיך ולעסוק בנושא גם מחוץ למפגשים הקבוצתיים הקבועים.

האמונות שהנחו אותנו, בהקשר לעישון, אותן הצגנו בפני הצעירים, היו:

- עישון הוא בחירה ולא גזירה, ולכן למעשה יש אחריות על בחירתו.

- העישון, ככל הנראה, מועיל למעשה שכן איש לא בוחר להזיק לעצמו בכוונה תחילה!

- העישון הוא התמכרות שניתן להתגבר עליה.

- הפסקת העישון מלווה בקשיי גמילה פיזיים, התנהגותיים וחברתיים, כגון: הפסקת השתייכות לקבוצת עמיתים מעשנים, ויתור על הפגנת עצמאות, בגרות, שליטה, הפסד הנאה, ועוד.

- העישון עונה על מגוון רחב מאד של צרכים אנושיים שהם לגיטימיים אך ניתן להשתמש באמצעים מועילים יותר.

האמונות, שהוזכרו, מכוונות אל תפיסות עולמם של הצעירים, אל הדרך שבה הם מפרשים את המציאות והפתרונות שמשלבים בתפיסות אלה, ובהם העישון.

התכנית המוצעת מנסה לעקוף ויכוחים עם הצעירים באשר לעצם העישון אך מעמתת אותם עם דרכי חשיבה, תהליכי קבלת החלטות, יחסים בין-אישיים ודרכים בהן הם בזנים את המציאות ופותרים את בעיותיהם. התוצאה המצופה של המפגשים, בנוסף להפסקת העישון, הייתה הרחבת ההכרות עם דפוסי התנהגות אישיים, והגברת הכישורים להתמודד עם מצבי חיים משתנים.

פרוט התכנית:

מפגש 1 - "מי אני... מה אני רוצה...מה אני חולם...מה אני עושה?"

פגישת הכרות והגדרת ציפיות: ההכרות נעשית בעזרת תיאור מה המשתתפים אוהבים, מה הם מעריכים ועל מה הם חולמים. ההצגת העצמית מגדירה תפיסות, עמדות ותקוות הצעירים לגבי נושאים ומצבים בחיים. המפגש מסתיים בהבהרת ציפיות וכללי ההשתתפות במפגשים. המפגש מכון, בנוסף להכרות, גם להפגת המתח הראשוני וניטרול התנגדות בהמשך התהליך.

מפגש 2 - "אני בשליטה, אני קיים..."

המפגש עוסק בסוגיית מיקוד השליטה במצבי חיים שונים. אמצעי ההתייחסות לנושא: ניתוח התועלות בעישון. כל משתתף מציין את התועלת שהוא מפיק מהעישון! הנחת היסוד במפגש שאף אחד לא רוצה להזיק לעצמו במכוון והעישון, למרות תוצאותיו המזיקות, ממלא מלכתחילה פונקציה מועילה כלשהי...

במפגש עולים הצרכים האישיים והאמונות לגבי הדרכים למימושם. הצרכים והאמונות מבוססים בחלקם על עובדות וחלקם על אמונות שמחוזקות בעזרת תפיסת מציאות מדומה כאילו הייתה ממשית.

מכיוון שמרבית המעשנים, לפי ניסיוננו הקליני, מסבירים שהעישון משפיע על התנהגותם בכיוון של איפוק, הנאה, התרגעות. החלטנו להקדיש פגישה לרעיון שהסיגריה משמשת (למיטב ניסיונם ואמונתם של המעשנים) מקור שמספק שליטה עצמית. משימות לבית:

- לבקש מעשנים מבוגרים לתאר את התועלת שהם מפיקים מעישון.
- לבקש לא מעשנים להסביר מה מונע מהם לעשן.

מפגש 3 - "עובדים עליך עבודת עיוורים!"

המפגש הזה עוסק בתפיסה ובחשיבה של האדם. הדגש הוא על הגורמים הלא רציונליים בתפיסה ובחשיבה והשפעתם על ההתנהגות. כמו כן, מוצגות הדרכים בהן האדם משמש אובייקט להשפעת חברות שמנסות לשווק את מוצריהן על ידי ניצול המרכיבים הלא-רציונליים בתפיסת האדם.

לדעת ינאי (1991) המוח רואה ולא העיניים. לדעתו, התפיסה מושפעת ממה שהמוח קולט ולא ממראה עיניים. מה שהעיניים רואות מקבל "פרוש" ומשמעות ממה שהמוח הטמיע בנסיבות החיים. מה שמגיע, לבסוף, לתודעתנו זו מציאות מדומה שנבנתה על ידי תפיסתנו ולא מה שהעין ראתה בפועל.

הקשר להתמכרויות הוא בכך שהחומרים הממכרים משלימים את המציאות שתודעתנו בנתה בהקשר למצבי חיים ולא מה שהחומר סיפק בפועל. החומר לא מספק "ריכוז" כפי שהיינו רוצים, אך הוא מדכא פעילות יתר ומעניק תחושת איפוק וריסון. העישון, למשל,

לא "מרגיע עצבים" אך הוא מאפשר "פסק זמן" בין שאיפה ניקוטין אחת לשאיפה נוספת, דבר שמספק אפשרות תגובה מאופקת ומרוסנת...

כדי לחדד את הרעיון הזה המשתתפים בסדנא עוסקים בניתוח מבצעי פרסום של חברות מסחריות, ביניהן אלה שמייצרות סיגריות, כדי לזהות את דרכי השיווק הסמויים שנוקטות החברות. הכוונה להגביר חשיבה ביקורתית, דפוסי קבלת ההחלטות ואת שיקול הדעת מול ניסיונות להשפיע על ההתנהגות הצרכנית. משימה לבית:

• לזהות מבצעי פרסום שמעוררים צרכים ומעודדים צריכה. כמו כן, לאתר את הדרכים שמוצעות למימוש הצרכים, למשל השימוש בפרסומות לסיגריות: "קלה ועשירה בטעם, הנאה ארוכה בחפיסה רכה"; או "גלה את טעם ההרפתקה"... המפגש הזה ממקד את תשומת לב המשתתפים להיבט משמעותי מאד בדינמיקה של ההתמכרות: שימוש בתחליפים למימוש צרכים חשובים, וראויים לכשעצמם, בחיי בני אדם.

מפגש 4 - "אתה צפוי, אתה שקוף".

במפגש זה עוסקים בפתרון בעיות. הרעיון המרכזי, בבסיס המפגש, שתחליפים שונים משמשים לאנשים רבים אמצעים לפתרון בעיות במצבי חיים שונים. השימוש בתחליפים הוא פתרון עקיף שמונע אפשרות לביטוי ישיר והתייחסות עניינית לבעיה. המפגש הזה מוקדש לסגנונות האישיים בפתרון בעיות והצורך לאמץ דרכים חלופיות, אך ישירות, לפתרון בעיות. משימה: לזהות שימושים בפתרונות שמביאים לתוצאות הפוכות לעומת התוצאות הרצויות.

מפגש 5 - "תבוא קטן - תצא גדול"

במפגש הזה עוסקים בכישורי תקשורת כדי ללמד את המשתתפים דרכים להתמודדות יעילה עם בני קבוצתם החברתית. אחד הקשיים הרציניים בנסיון להפסיק לעשן קשור בתגובות הסביבה הקרובה לעצם הנסיון. התגובות יכולות להיות מעודדות, אך ישנן גם תגובות שמעזרות ספקנות, חוסר אמון, וקוראות תגר על המאמץ. כדי לא לעשן בסביבה שמעודדת עישון, כמעשה של התבגרות, ומעריכה את המעשן בזכות התנהגותו הייחודית יש צורך להתחזק ולאמץ התנהגויות אלטרנטיביות. התנהגויות אלה צריכות לשמור על מקומו וכברדו החברתי של הצעיר למרות החלטתו להפסיק לעשן. הטכניקות המומלצות: עירפול, הסחה, ניהול כשל מכוון. הרעיון הוא להפחית מתח אפשרי, מול לחצים סביבתיים, בעיקר של חברים קרובים מעשנים ולא מעשנים.

פגישה 6 - אז מה היה לנו?

פגישה סיכום: דיווח עצמי של המשתתפים אודות השינויים שהתרחשו בתהליך. ציון הדברים שלא השתנו והציפייה שישתנו בעתיד הקרוב. קביעת שתי פגישות נוספות למעקב.

דיון וסיכום:

המאמר מתאר התערבות טיפולית בקהילה, בהקשר חינוכי, לשם הפסקת עישון. אוכלוסיית היעד הייתה קבוצת צעירים בגילים 14 - 15. הרעיונות המרכזיים של ההתערבות היו: פעולה בשלבים מוקדמים של התמכרות לעישון, הנחיית הקבוצה בבית-הספר ויישום גישה ותהליך שמתמקדים בפתרונות ולא בקשיים שנלווים לעישון. בתכנון ובניית ההתערבות שותפו אחות בית - הספר, מורות-יועצות, רכזות חינוך-חברתי, ההורים והתלמידים.

מטרת התהליך הייתה לשנות את ההרגלים ואת התפיסות בנוגע לעישון. מבחינה זאת הפעילות בקבוצה השיגה את יעדה במידה מרובה שכן בפגישת מעקב, כעבור ששה חודשים מסיום המפגשים, התברר כי חמישה תלמידים הפסיקו לעשן ועוד ארבעה דיווחו על הפחתה משמעותית בעישון, עישון מבוקר ונשלט על ידם.

ראוי לציין כמה התבטאויות, כפי שבאו לביטוי בפגישת הסיכום, שמשקפות את השינויים שהתלמידים חוו: "אני מסתכלת על דברים בצורה שונה, ואני יכולה לציין שזה נגרם בגלל המפגשים, בעיקר בנושאים אישיים", "הגעתי למסקנה שאני צריכה לחשוב קצת לפני כל סיגריה שאני מעשנת, לעשן קצת פחות", "הפגישות גרמו לי לחשוב יותר לעומק על דברים, פתחו לי תאים בראש", "הפגישות גרמו לי להשתנות בדברים נוספים, לא בהכרח בסיגריות. הבנתי שמה שאנחנו עושים מספק כלים לדברים בכלל..."

בתקופת הקיץ, בחופשה מהלימודים, אחות בית-הספר קיימה קשר טלפוני עם התלמידים. בנוסף לשינויים בהרגלי העישון דווח גם על שינויים בקשרים שבין ההורים לילדיהם. זה התבטא בירידה בויכוחים. במהלך הקיץ שלושה מהתלמידים הפסיקו את העישון לחלוטין, האחרים הפחיתו את העישון באופן משמעותי ועישנו באופן מזדמן.

בפגישת מעקב, כעבור ששה חודשים, התברר שעוד שניים נוספו למעגל הנמנעים מעישון וארבעה מעשנים באופן מזדמן ומזערי. המעשנים הדגישו שאין להם בעיה להפסיק לעשן בכל עת שירצו בכך.

אחת התלמידות (שנמנות על הממשיכים לעשן רשמה את רשמיה מהמפגשים ובכך היא פותחת פתח להשקיף על התהליך דרך עיניה כמשתתפת פעילה: "אני הצטרפתי לתהליך מתוך הכרח, כעונש... הייתי בטוחה שזה הולך להיות תהליך של הטפות והרצאות רפואיות במטרה להפחיד אותנו מבחינה רפואית. גיליתי שטעיתי ושמחתי לגלות זאת... במפגשים עצמם, ותוך כדי המשכתי לעשן אבל הסתכלתי על העישון בצורה שונה מהראייה הקודמת שלי. בפגישות דיברנו על המצב הפסיכולוגי של העישון, למה אנשים מתחילים, ממשיכים ומפסיקים. הפרסום המוטעה שמטרתו למשוך אנשים לעשן ולהציג את העישון בצורה טובה. דיברנו גם על הצורך בזה ולמה יש אותו. אני אישית גיליתי שהצורך הזה ממש חסר סיבה כי כאשר נשאלתי מה העישון נותן לי לא ידעתי מה לענות. עצם העובדה שלא היה לי מה לענות סיפק לי את הסיבה להפסיק".

לסיכום, נראה שכל המשתתפים עברו תהליך חוויתי, התנסותי, בקבוצה להפסקת עישון, שאת היבטיו הטיפוליים והחינוכיים קשה להעריך על פי התבססות יחידה ומצומצמת זאת. החלטנו לתאר את כל התהליך, תכנונו ודרך ביצועו כי יש בו, להערכתנו, ראשוניות וגם אפשרות לנסות ולהעבור את התהליך במסגרות נוספות. מבחינה תיאורטית נגענו באפשרות התערבות טיפולית בהתמכרות באמצעות הגישה האסטרטגית, הממוקדת יותר בפתרונות ופחות בבעיות שנלוות להתמכרות. בתהליך שיישמנו מצאנו שהתלמידים הגיבו לגישה באמון רב מה שהקל על מהלכו ותוצאותיו. אין לנו ספק שההתנסות הבודדת מצריכה הרחבה כדי שאפשר יהיה להפיק ממנה נתונים מוצקים יותר לניתוח ההשפעות של התערבות מהסוג שתיארנו. אם תאור התהליך שחווינו יעודד אחרים לנסות ולחזור עליו בהקשר לתלמידים או מבוגרים מעשנים ובהקשר להתמכרויות אחרות כי אז יהיה אפשר להעריך את תרומתו בנושא שכל כך משוע לניסיונות ופתרונות מגוונים.

רשימת מקורות

ינאי, צ. (1991). המציאות כאינטרפרטציה של המציאות. מחשבות, 62, דצמבר. הוצ' יבמ, ישראל.

Blum, A. (1986). Strategies to reduce cigarette sales: Excise taxes and beyond. Journal of the American Medical Association 255: 1049 - 1050

Carter, E. & McGoldric, M. (Eds) (1982). The Family Life Cycle A framework for family therapy. N.Y. Gardner

Glynn, K.G., Leventhal, H., & Hirschman, R. 1985 - A cognitive developmental approach to smoking prevention. In Prevention Research: Detering Drug Abuse Among Children and Adolescents. C. Bell and R. Battjes (Edt): U.S. Government Printing. Washington, DC Office, DHHS Publication No. (ADM) 87-1334 (NIDA Research Monograph 63

Goddard, E. (1989). Smoking Among Secondary School Children 1988. In Office of Population Censuses and Surveys on behalf of the England Dept of Health. Social Survey Division HMSO, London.

Coye, M.J. (1988). Preventing tobacco dependence: The New Jersey Commission on Smoking or Health. New Jersey Medicine 85: 151-155

Erickson, E. H. (1963). Childhood and Society (2nd Ed) N.Y. Norton

Kahane, H. (1988). Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life. Wadsworth Pub. Com.

Lancton, C. H. (1985). Generative Change: Beyond Symptomatic Relief. In Zeig Jeffrey, Ericksonian Psychotherapy. Vol 1: Structures Brunner/Mazel Pub. N.Y.

Miller, & Hester, R.K. (1986). The effectiveness of alcoholism treatment What research reveal In W.FL Miller and N.K. Heather (EdL: Treating addictive behaviors; Processes of change (pp.121-173). New Plenum York:

Newcomb, M.D., and Bender, P.M. (1989). Substance use and abuse among children and teenagers. American Psychologist, 44,242-248.

Peele, S (1990-91). What Works in Addiction Treatment and What Doesn't. The International Journal of the Addictions, 25(12A) Is the Best Therapy No Therapy.

Pierce, J., & Hatzianreou, E. (1989). Report of the Adult Use of Tobacco Survey. U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control, Office on Smoking and Health, Publication No. 10491

Ramstrom, L., Raw, M., & Wood, MA. Eds.(1988). Guidelines on Smoking Cessation for the Primary Health Care Team. World Health Organization/ International Union against Cancer, Geneva/

Thompson, B., Wallack, L., Lichtenstein, E., & Pechacek, T(1990-1991). Principles of community organization and partnership for smoking cessation in the Community Intervention Trial for Smoking cessation (COMMIT). International Quarterly of Community Health Education, 11 (3): 187-203.

U.S. Department of Health and Human Services. Reducing the Health Consequences of Smoking: 25 Years of Progress. A Report of the Surgeon General. U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service Centers for Disease Control, Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Office on Smoking and Health. DHHS Publication No. (CDC) 89-8411, 1989

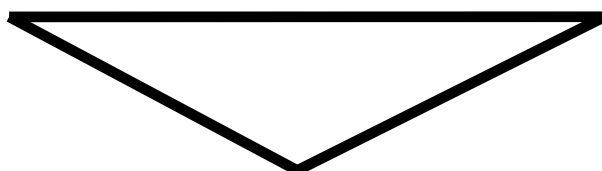
Warner, K. E. (1977). The effect of the anti smoking campaign cigarette consumption. American Journal of Public Health 67: 645-650

Warner, K.E., Ernster, V.L., Holbrook, J.H., Lewit, E.M., Pertschuk, M., Steinfeld, J.L., Whelan, E.M. (1986) Public policy on smoking and health: Toward a smoke free generation by the year 2000. Circulation 73: 381-395

Zimbardo, P. G. (1979). Psychology and Life, Scott, Foresman and company, Glenview, Illinois. 91~1990 ,1409-1419

חלק שלישי

תיעוד



ימי עיון וכנסים

סמינר בינלאומי בירושלים, לעובדים עם נוער בסיכון ד"ר עמנואל גרופר *

ביוזמתם המשותפת של אגף הפנימיות במינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער ותחום קידום נוער במינהל חברה ונוער במשרד החינוך, תוך שיתוף פעולה נרחב עם גופים ציבוריים ועמותות שעוסקות בתחום הנוער בסיכון, התקיים סמינר בינלאומי, איכותי ורב משתתפים, בתחילת חודש אוקטובר בבית הארחה ע"ש לואיז ווטרמן-וייז בירושלים. הסמינר נערך כחסותו של (International Association of Social Educators) A.I.E.J.I, שהוא הארגון הבינלאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים. ישראל מיוצגת בארגון זה באמצעות עמותת "אפשר", שגם לקחה על עצמה את האחריות לשמש כמזכירות הסמינר. נציג ישראל בהנהלת הארגון הוא ד"ר עמנואל גרופר, ראש המסלול לטיפול וקידום נוער במכללת בית ברל, שגם שימש כיו"ר הוועדה המארגנת של הסמינר. שותף בכיר לארגון הסמינר, ולו חלק נכבד בהצלחתו, הינו חיים להב, ראש תחום קידום נוער במינהל חברה ונוער במשרד החינוך, אשר שימש כמשנה ליו"ר הוועדה המארגנת של מפעל בינלאומי חשוב זה. שאר הגורמים שהיו שותפים בארגון הסמינר הם: "אשלים" – עמותה לפיתוח שירותים לילדים בסיכון ומשפחותיהם, מכון ברוקדייל, עמותת "עלם", המפעל להכשרת ילדי ישראל, החטיבה לנוער וצעירים בעיריית ירושלים, עמותת "ידידי בית חם" ואוניברסיטת בר-אילן. הנושא שנבחר כבסיס לדיונים בסמינר זה היה רלוונטי במיוחד:

להיות מתבגר בחברת מהגרים, התמודדות עם תופעות של ניכור: אתגרים וסיכונים לעובדי נוער ולמתבגרים עצמם.

Multi-Cultural Societies and their Alienating effect on Adolescents: Risks and Challenges for Social-Educator and Youth

המטרה היתה לקיים מפגש מקצועי אינטנסיבי בהשתתפות מיטב המומחים מן הארץ ומן העולם, אשר ישאר בכל זאת אינטימי דיו כדי לאפשר אינטראקציה משמעותית בין אנשי המקצוע.

התכנון המקורי היה להפגיש כ – 50 אנשי מקצוע מחו"ל עם כ – 100 עמיתים ועובדי נוער בכירים ישראלים שפועלים בשירותים שונים: בפנימיות ובקהילות. לאור לחץ הפונים נאלצו המארגנים

* מנהל האגף לחינוך והדרכה בפנימיות במינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, וראש המסלול לטיפול וקידום נוער במכללת "בית ברל"

להרחיב את ההיקף ולאפשר ל – 170 עובדים חינוכיים-סוציאליים מן הארץ להשתתף בסמינר יחד עם 50 אורחים מ – 13 מדינות שונות. בנוסף לכך, השתתפו גם שלושה עובדי נוער מהרשות הפלסטינאית בשכם, והם הוסיפו למפגש זה היבט חדש ומבטיח לגבי העתיד. בסה"כ לקחו חלק בסמינר זה כ – 220 איש. מבחינת הנושאים, התמקדו הדיונים בתחומים הבאים:

1. המעבר בין-תרבותי ומשמעויותיו הפדגוגיות. סוגיה זו נדונה בפנל בהנחייתה של פרופ' רבקה אייזיקוביץ מאוניברסיטת חיפה בו לקחו חלק ד"ר אילן שמש וד"ר ריטה סבר מישראל, יחד עם David Dupied מנכ"ל רשת מעונות פנימייתיים בחבל ברטאין בצרפת, J.M. Roctshlshigh מנהל מוסדות ילדים בלוזן בשווייץ.

מתברר, שלצד השוני במציאות החברתית והתרבותית, הרי שקיים דמיון לא מועט בהתייחסות של המחנכים ואנשי המקצוע השונים בטיפולם בבעיות ובקשיים הנובעים משוני וממעבר בין-תרבותי. נדונה שאלת האיזון הדרוש בין הצורך בשינוי מטעם המהגר לבין פתיחות וסובלנות מצד הקולטים והבנת העובדה שקיים קצב אישי ושונה של כל ילד בדרך להסתגלות תרבותית, כאקסיומה בסיסית למחנכים, מאידך.

2. בפנל נוסף, בהנחיית חיים להב, ראש תחום קידום נוער במינהל חברה ונוער במשרד החינוך, נדונו סוגיות הקשורות בתפקודם הפרופסיונלי של עובדים המטפלים בנוער בסיכון.

Leonor Ronda, מרצה בכירה במכללה להכשרת עובדי נוער בטורינו, איטליה, הציגה סוגיות עקרוניות בעניין האתיקה המקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים. על נושא זה, מנקודת ראות בלגית, דיבר Jacques Leblanc, נשיא אירגון GEERES. ד"ר מרדכי אריאלי, מבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, סקר סיכומי מחקר על תפקודם של עובדי נוער עם חניכיהם, המציג את הטיפול בהם והפעלת לחץ עליהם כפונקציות נוגדות. שני מרצים ממכללות להכשרת עובדי נוער: Monique Eckmann, מג'נבה, ו- Emmanuel Jovelin מליל, צרפת, סקרו עבודות המציגות היבטים שונים בתהליך החיברות המקצועי של עובדים חינוכיים-סוציאליים בתהליכי הכשרה לתפקידם הפרופסיונלי.

4. פנל אחר, בהנחיית פאולה קאהן-סטרבצ'נסקי ממכון ברוקדייל, הוקדש להצגת מחקרים עדכניים בתחום עבודה חינוכית-טיפולית עם נוער ולניתוח "סיפורי הצלחה". ד"ר שלמה רומי ויחזקאל כהן, ממכללת בית ברל הציגו עבודה מרתקת על מסעות הישרדות לבני נוער מנותק בישראל. ד"ר מרטין מיטשל, מנכ"ל מוסדות Starr Commonwealth בארה"ב,

הציג עקרונות להצלחה של בוגרי פנימיות באמצעות הבטחת "רשת ביטחון" לבוגרים בשלב המעבר לחיים העצמאיים.

ד"ר שלום שמאי מהמינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער הציג סיכומי מחקר על קליטת נוער עולה מבריה"מ לשעבר בקיבוצים, וברוך מישקובסקי, מהחטיבה לנוער וצעירים בעיריית ירושלים, הדהים את הקהל בדיווחו על טיפול בנוער מנותק בקהילה החרדית.

המפגש הבלתי אמצעי והחלפת הדעות הנרחבת יותר התקיימו במסגרת הדיונים בקבוצות קטנות. במפגשים אלה ניתנה אפשרות לחברים רבים, מן הארץ ומחו"ל, להציג פרויקטים חדשניים בתחום הטיפול בנוער בסיכון.

מישראל הוצג מגוון רחב של תוכניות מרתקות וחדשניות כגון: קפה טיפולי, ניידות לילדי הלילה, תוכניות לטיפול מנהיגות בקרב נוער בסיכון בפנימייה. יישומי שיטות לחימה קלאסיות, דוגמת ג'ודו, לריסון ולמניעת אלימות הוצגו ע"י ד"ר ישראל קים ממכללת בית ברל, יחד עם ירון בנימיני.

מהעולם הרחב הוצגו יוזמות מעניינות בתחום הטיפול באלימות, על ידי Vaughan Bauwie מאוסטרליה. שיטות התערבות ייחודיות בקרב נוער הוצגו על ידי עמיתים מצרפת, בלגיה, שווייץ, ספרד ולוקסמבורג. וכן נדונו בהרחבה דוגמאות להתמודדות עם בעיית הסמים, בדנמרק, בישראל ובמדינות אחרות.

בנוסף לסדנאות אלה, הוקדש זמן לסדנאות בקבוצות קטנות, במספר תוכניות חדשניות לנוער

מנותק ברחבי העיר ירושלים: פנימיות טיפוליות, מועדון "בית חם", אתנחתא, בית קפה טיפולי, מועדון עולים ועוד. כל המשתתפים ובעיקר האורחים מחו"ל הביעו התפעלות מרובה מעושר העשייה המקצועית אשר הוצג בפניהם.

שתי הרצאות אורח היו בכנס, אחת בתחילה ואחת בסיום. בפתיחה הוזמן ד"ר יוסי הראל מאוניברסיטת בר אילן להציג סיכומי מחקר רב-לאומי על גורמי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער. הממצא העיקרי בנוגע לנוער בישראל מתבטא בשני ממדים: בצד החיובי, הנוער בישראל בולט לטובה בתחושתו האופטימית לגבי חייו, בקשר הטוב עם הורים ומורים. בצד השלילי, הוא בולט לרעה בתחושת העוינות שהוא חש כלפי בית הספר ובריבוי מקרי האלימות שאליהם הוא נחשף.

הרצאת הסיכום נישאה על ידי פרופ' Larry Brendtro מאוניברסיטת אוגוסטנה בדרום דקוטה בארה"ב. ברנדטרו פיתח יחד עם מספר עמיתים מערך של סדנאות, המפורסמות בעולם כולו והידועות כ- Black Hills Skminan. בסדנאות אלו נדונה התיאוריה שהוצגה בדבריו אודות אימוץ רעיונות מתחום המבנה החברתי השבטי, והדיאלוג הפתוח והאמפתי לשיקום ולהעצמה של בני נוער שנקלעו למצבים של ניכור. גישה זו, המוצגת על ידו ב"מעגל האומץ"

(Circel of Courage), מבוססת על פעולה משולבת בו זמנית בארבעה מישורים: 1.

Generosity 4 Independence 3 Mastery 2 Belonging

כל אלה אמורים לגרום להעצמה של בני נוער מנותקים ולהביאם לידי מצב של השלמה והתפייסות עם החברה RESILIENCE, כתנאי להשתלבות קונסרוקטיבית בתוכה.

המסקנה העולה ממפגשים מגוונים אלה היא כי רמת המקצוענות של העוסקים בתחום נמצאת בעלייה מתמדת. מגוון הפרויקטים, מקוריותם ואיכותם היו מרשימים ביותר. עם זאת, גם רמת הבעייתיות וחריפות הקשיים נמצאים בקו מתמיד של עלייה. השאלה מי משיג בתחרות מטורפת זו, בין עומס הבעיות והקשיים של בני נוער לבין מגוון הפרויקטים והרעיונות החדשים לפתרונות, קשה להשיב על כך באופן ברור וחד משמעי.

במסגרת הפעילות החברתית, הוזמנו משתתפי הסמינר לקבלת פנים חגיגית על ידי ראש עיריית ירושלים, מר אהוד אולמרט בבניין העירייה החדש בכיכר ספרא המרשים. כמו כן התקיים ערב ובו מופעים אמנותיים מרהיבים של חניכי פנימיות המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער. המשתתפים קיימו סיור מודרך ב"יד ושם" והתעכבו במיוחד ליד האנדרטה לזכרו של יאנוש קורצ'אק.

סמינר בינלאומי זה הציב לעצמו מספר מטרות:

- * החלפת דעות והעשרת אנשי המקצוע הפועלים בשירותים השונים בארץ במידע והזנה הדדית.
- * חשיפת אנשי המקצוע הישראליים לאנשי מקצוע בכירים ממדינות שונות והעשרה הדדית של כל הצדדים במפגש זה.
- * הצבת ישראל על המפה העולמית במקום הראוי לה בתחום הפעילות של חינוך וטיפול בבני נוער בסיכון. זאת באמצעות הבאת כל ראשי הארגון הבינלאומי לעובדים סוציאליים AIEJI לישראל, והשתתפותם הפעילה בסמינר זה.
- * הגברת שיתוף הפעולה בין הגורמים והשירותים השונים הפועלים בתחום זה בישראל.
- * תרומה לתחילתו של שיתוף פעולה מקצועי בתחומים אלה גם עם עמיתינו מן הרשות הפלסטינית.

מן המשוב החיובי ביותר שמגיע אל המארגנים מאז תום האירוע, ניתן לקבוע שמטרות אלה הושגו במלואן. המשתתפים כולם מסכמים סמינר מקצועי זה כאחד הטובים והמוצלחים שהשתתפו בו אי פעם. גם לפי הקריטריונים האחרים שהוצגו לעיל, רמת שביעות הרצון היא גבוהה ביותר. אם היה צורך בהוכחה נוספת, הרי ניתן בסמינר זה ביטוי הן לעוצמה המקצועית שפותחה בישראל והן למכפלת הכוח והעוצמה שניתן לגייס כאשר מצליחים להגיע לשיתוף פעולה בין-ארגוני אמיתי וכן.

בעמוד 39 טבלה מס' 5 נפלה טעות

להלן הטבלה המתוקנת

**טבלה מס' 5: מאפייני הידרדרות ביחס לשנת עלייה
(באחוזים)**

שנת עלייה	שימוש באלכוהול	שימוש בסמים	התנהגות אלימה	התנהגות פלילית
1990	15.9	6.3	22.2	17.5
1991	12.3	11.1	18.5	13.6
1992	18.7	11.2	20.0	16.3
1993	16.9	16.9	24.7	20.8
1994	12.4	8.9	24.7	20.2
1995	18.9	13.5	30.6	22.5
1996	14.6	10.1	30.3	16.8
1997	25.0	7.1	42.8	7.1

בעמוד 39 טבלה מס' 5 נפלה טעות

להלן הטבלה המתוקנת

**טבלה מס' 5: מאפייני הידרדרות ביחס לשנת עלייה
(באחוזים)**

שנת עלייה	שימוש באלכוהול	שימוש בסמים	התנהגות אלימה	התנהגות פלילית
1990	15.9	6.3	22.2	17.5
1991	12.3	11.1	18.5	13.6
1992	18.7	11.2	20.0	16.3
1993	16.9	16.9	24.7	20.8
1994	12.4	8.9	24.7	20.2
1995	18.9	13.5	30.6	22.5
1996	14.6	10.1	30.3	16.8
1997	25.0	7.1	42.8	7.1

